

חינוך לרב-תרבותיות באקדמיה:  
המקרה של סטודנטים יהודים וערבים בלימודי תואר שני בחינוך  
אסמהאן מסרי-חרזאללה<sup>1</sup>

**Multicultural Pedagogy in Higher Education: An Examination of Jewish  
and Arab Graduate Students in Educational Studies**

Asmahan Masry-Herzallah

**Abstract**

The primary objective of this empirical research is to examine the nexus between the assimilation of multicultural knowledge and competencies acquired through the curricular course "Global Multiculturalism", which is taught as part of the Educational Studies degree in one of Israel's prominent academic institutions. Data were collected from a comprehensive survey involving 251 Arab and Jewish graduate students in Educational Studies. Data were also derived from self-reported behavioral changes in the students who enrolled in the course to examine the mediating role of attitude shifts and the dynamics of reciprocal interactions among students.

The results indicate a positive correlation between the assimilation of multicultural knowledge and self-reported behavioral changes among the students who participated in the course. Shifts in attitudes were identified as mediating variables in the relationship between knowledge assimilation and behavioral changes. More specifically, changes in attitudes and perspectives towards multiculturalism among the students were found to be predictive of their positive behavioral adjustments. The study also found that the extent of reciprocal interactions

---

<sup>1</sup> אקדמית אלקאסמי והאוניברסיטה העברית.

between Arab and Jewish students within academia amplifies the correlation between knowledge acquisition and behavioral changes. That is, elevated levels of intergroup reciprocity within educational settings were found to strengthen the link between multicultural knowledge assimilation and reported positive behavioral changes. The study's findings thus offer both theoretical and practical insights for advancing multicultural education in academic settings.

**Keywords:** Multiculturalism; Knowledge and Competencies; Attitude Shifts; Behavioral Changes; Reciprocal Interactions; Intergroup Contact Theory.

## תקציר

מטרתנו של מחקר זה לבחון את הקשר בין רכישת ידע וכלים בנושא רב-תרבותיות במסגרת הקורס "רב-תרבותיות בעידן הגלובלי" ובין השינוי המדווח בהתנהגותם של הסטודנטים בעקבות ההשתתפות בקורס, את תפקיד השינוי בעמדות ואת יחסי הגומלין בין הסטודנטים במכללה בקידום תהליך זה. הממצאים מבוססים על סקר שבו השתתפו 251 סטודנטים לתואר שני בחינוך, ערבים ויהודים, באחת המכללות הגדולות בישראל. נמצא קשר חיובי בין רכישת ידע וכלים בנושא רב-תרבותיות ובין השינוי המדווח בהתנהגות בעקבות ההשתתפות בקורס. עוד נמצא כי שינוי בעמדות מתווך את הקשר שבין רכישת ידע וכלים ובין השינוי המדווח בהתנהגות, כלומר שינוי בעמדות כלפי רב-תרבותיות מנבא את השינוי המדווח בהתנהגות הסטודנטים בעקבות ההשתתפות בקורס. כמו כן, נמצא כי יחסי הגומלין בין ערבים ליהודים במכללה ממתן את הקשר שבין רכישת ידע וכלים ובין השינוי המדווח בהתנהגות. כלומר, ככל שיחסי הגומלין בין הקבוצות במכללה גבוהים יותר, כך מתחזק הקשר שבין רכישת ידע וכלים לשינוי המדווח בהתנהגות. לממצאי המחקר תרומה תיאורטית ומעשית לקידום חינוך לרב-תרבותיות כתפיסה הוליסטית ובאופן מיטבי במוסדות להשכלה גבוהה.

**מילות מפתח:** רב-תרבותיות, תיאוריית המגע, ידע וכלים, שינוי בעמדות, שינוי בהתנהגות, יחסי גומלין

## מבוא

רוב המחקרים שעסקו בחינוך לרב-תרבותיות נערכו בעיקר בקרב פרחי הוראה במוסדות להכשרת מורים. ממחקרים אלה עלה כי פרחי הוראה המסיימים את לימודיהם לרוב אינם מצוידים בכלים המסייעים להם להתמודד במהלך הוראתם עם סוגיות הקשורות ברב-תרבותיות (רן ויוספסברג בן-יהושע, 2020). לעומת זאת, העיסוק בחינוך לרב-תרבותיות בלימודי תואר שני בחינוך במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, ובמסגרת קורסים ייעודיים, טרם קיבל התייחסות מחקרית נאותה. על כן, מחקר זה ממלא את החסר ומתמקד בהטמעת חינוך לרב-תרבותיות במסגרת קורס ייעודי בתואר שני בחינוך, ובוחר את הקשר בין רכישת ידע וכלים, שינוי בעמדות, יחסי גומלין בין סטודנטים יהודים וערבים בקמפוס, ובין השינוי המדווח בהתנהגות הסטודנטים כלפי רב-תרבותיות וכלפי חינוך לרב-תרבותיות בעקבות השתתפותם בקורס.

שינוי בעמדות ובהתנהגות, קידום יחסי גומלין וטיפול אקלים חיובי בין סטודנטים מתרבויות שונות הנתונים תחת קונפליקט היסטורי מתמשך, עומדים בליבן של תוכניות וקורסים אקדמיים המפגישים יחד משתתפים מקבוצות אתנו-לאומיות שונות (יפה-מרקוביץ ומסרי-חרוזאללה, 2017; פאול-בנימין וח'אגי יחיא, 2020). הרציונל ליצירת חינוך לרב-תרבותיות באקדמיה מבוסס על תיאוריית המגע של אלפורט (Allport, 1954), לפיה מפגש בין אנשים המשתייכים לקבוצות המצויות תחת סכסוך מתמשך עשוי להפחית את העוינות ואת הסטריאוטיפים בין קבוצות הרוב והמיעוט ומקל על שיתוף הפעולה ביניהן.

בשנים האחרונות מוסדות להשכלה גבוהה, במיוחד אלה העוסקים בהכשרת מורים, משלבים קורסים מעין אלה באמצעות הקניית ידע וכלים, מיומנויות וערכים, פדגוגיה שוויונית, שיטות הוראה ופרקטיקות מגוונות ותרבות ארגונית מעצימה (Banks & McGee Banks, 2001), כדי להביא לכך שהסטודנטים יהפכו בעתיד לסוכני שינוי חברתי-ערכי הדוגלים בגישה של צדק חברתי המבוסס על יחס שוויוני ועל ראייה הומניסטית-דמוקרטית המכבדת כל אדם (Banks & McGee Banks, 2016).

החברה הישראלית מאופיינת בריבוי תרבויות המוביל לריבוי שסעים (פאול-בנימין וריינגולד, 2020). המערכת הדמוקרטית בישראל אינה רב-תרבותית, אלא מקנה יתרון ללאומיות היהודית (פרי, 2007). ה"אחר" המשותף לכל קבוצות המשנה היהודיות הוא הערבי (יונה, 2005). ההבדלים בין אזרחי ישראל הערבים ליהודים מתבטאים בדת, בשפה, בסביבת המגורים, במאפייני תרבות ובשאיפות לאומיות (Al-haj, 2003). כמו כן, קיימת הפרדה מרחבית בין החברה היהודית לחברה הערבית, הבאה לידי ביטוי במבנה מערכת החינוך בישראל, הנפרדת לחינוך היהודי ולחינוך הערבי (גילת ואחרים, 2020; פאול-בנימין

וריינגולד, 2020). מציאות זו גורמת לכך שבמקרים רבים מפגשים בין סטודנטים יהודים לסטודנטים ערבים מתקיימים לראשונה במסגרת הלימודים האקדמיים במרחב המשותף בקמפוסים באוניברסיטאות ובמכללות בישראל (הנדין, 2020; חלבי, 2017; Masry- Herzallah & Cohen, 2023).

על אף תמונת המצב שתוארה לעיל, אפשר להצביע על מגמת שינוי המתחוללת בעשור האחרון בתחום החינוך לרב-תרבותיות במערכת החינוך ובמוסדות אקדמיים בישראל, וזאת בכמה מישורים: הראשון הוא במערכת החינוך הפורמלית. שינוי זה בא לידי ביטוי בהתפתחות ובגידול מסגרות חינוכיות לחינוך דו לשוני (אמארה, 2014), עלייה במספר התלמידים הערבים הלומדים בבתי ספר יהודיים (ויניגר, 2018), שילוב מורים ערבים בבתי ספר יהודיים (ג'יוסי ובקרמן, 2020) ומורים יהודים בבתי ספר ערביים (Masry-Herzallah, 2021). השני קשור ליוזמה של נשיא המדינה באמצעות "תקווה ישראלית משותפת"<sup>2</sup>, שהביאה את המועצה להשכלה גבוהה לעודד אוניברסיטאות ומכללות לשלב קורסים ותוכניות בנושא רב-תרבותיות שמטרתם צמצום פערים בין הקבוצות השונות בחברה הישראלית ומאבק באי-שוויון, גזענות והדרה (הנדין, 2020). השלישי הוא הרפורמה בהכשרת מורים וגננות ופרסום מתווה ודמני-ענבר להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל בשנת 2021, שהנושא "רב-תרבותיות" נכלל בו כתוכן מחייב בנושאי הליבה בהכשרת עובדי הוראה<sup>3</sup>. למרות שאחת הדרישות של מערכת החינוך במאה ה-21 היא עיסוק בסוגיית השונות בקרב לומדים ומתן מענה להקשר של רב-תרבותיות וגיוון (רן ויוספסברג בן-יהושע, 2020), לא גובשה עד כה מדיניות רב-תרבותית רשמית וסדורה מטעם המועצה להשכלה גבוהה אשר מסייעת למוסדות להשכלה גבוהה השונים בישראל ליישם ממד חשוב זה (בשיר ואחרים, 2016; פאול-בנימין וחאגי' יחיא, 2020). יישום חינוך לרב-תרבותיות במסגרת תוכניות הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה המשלבים היבטים יישומיים ופרקטיקות ייעודיות הן חלק מתוכניות לימודים קוהרנטיות (Assaf et al., 2010) המטפחות את דמותו של המורה והמנהיג הראוי בשדה החינוך בהתאמה לאתגרי החינוך במאה ה-21.

<sup>2</sup> תקווה ישראלית משותפת- חזון או חלום

<sup>3</sup> הרפורמה בהכשרת מורים וגננות בישראל: מתווה ודמני-ענבר להכשרה להוראה: מתאריך 23/2/2021.

מחקר כמותי זה מתמקד בקורס "רב-תרבותיות בעידן הגלובלי" שנכלל בלימודי תואר שני בחינוך באחת המכללות הגדולות בישראל. הקורס תוכנן על פי גישתו של באנקס ( Banks & McGee, 2001) ותיאוריית המגע של אלפורט (Allport, 1954), והוא מבקש לבחון את יעילות מודל הקורס המוצע, את רכיביו השונים ואת השינוי המדווח בהתנהגות הסטודנטים כלפי רב-תרבותיות וחינוך לרב-תרבותיות בעקבות השתתפותם בקורס.

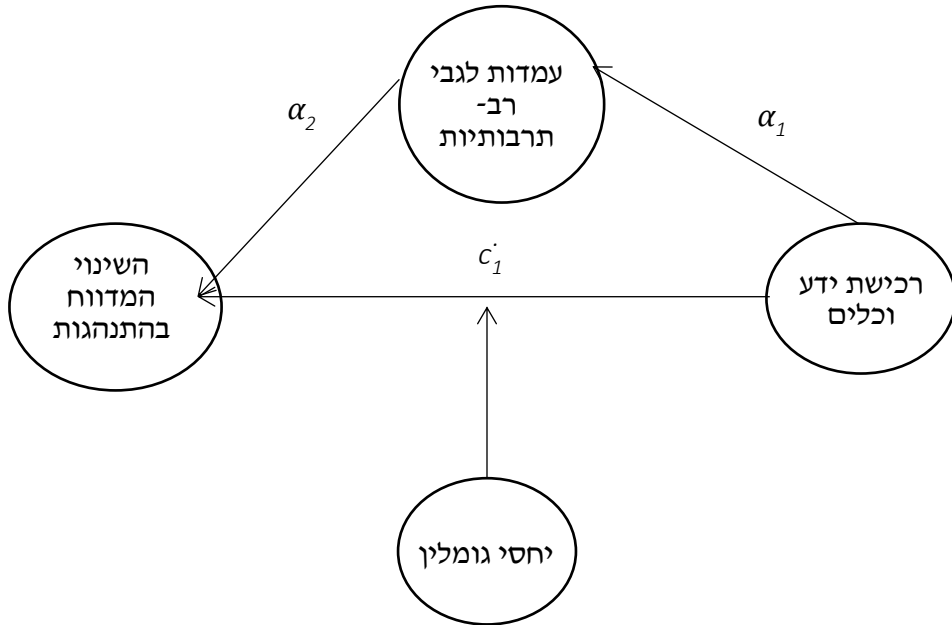
הטענה המרכזית של מחקר זה היא כי השינוי המדווח בהתנהגות של הסטודנטים קשור ברכיבי הקורס, קרי ידע וכלים אשר משפיעים על השינוי המדווח בהתנהגות הסטודנטים, בתיווך המשתנה שינוי בעמדות. יחד עם זאת, יחסי הגומלין בין סטודנטים יהודים לערבים במכללה הוא משתנה ממתן, כלומר בעל תפקיד משמעותי בקביעת עוצמת הקשר שבין רכישת ידע וכלים בקורס ובין השינוי המדווח בהתנהגות הסטודנטים כלפי רב-תרבותיות וחינוך לרב-תרבותיות (מודל המחקר - תרשים מס'1).

למיטב ידיעתנו, קשרים אלה לא נבחנו בעבר בהקשר של חינוך לרב-תרבותיות במסודות להשכלה גבוהה בישראל, במיוחד בתוכניות לימודים לתואר שני בחינוך המיועדות לאנשי חינוך בפועל, המהווים מודל לחיקוי וסוכני שינוי לקידום חינוך לרב-תרבותיות במרחב האקדמי בבתי הספר ובקהילה. במילים אחרות, מחקר זה מספק תרומה משמעותית הן לקידום עקרונות מנחים לתכנון וליישום מודלים לקורסים בחינוך לרב-תרבותיות ברמה הקוהרנטית במסגרת התוכניות לתואר שני בחינוך, והן לקידום מדיניות לחינוך לרב-תרבותיות המקדמת חינוך לרב-תרבותיות כתפיסה הוליסטית.

### שאלות המחקר:

1. האם קיים קשר בין רכישת ידע וכלים ובין השינוי המדווח בהתנהגות הסטודנטים כלפי רב-תרבותיות וחינוך לרב-תרבותיות בעקבות ההשתתפות בקורס, ואם כן מהו?
2. האם שינוי בעמדות מתווך את הקשר בין רכישת ידע וכלים ובין השינוי המדווח בהתנהגות?
3. האם יחסי הגומלין בין הסטודנטים במכללה ממתנים את הקשר בין רכישת ידע וכלים ובין השינוי המדווח בהתנהגות?

**תרשים מספר 1: מודל המחקר** השפעת רכישת הידע והכלים בקורס על שינוי התנהגותי בתיווך העמדות כלפי רב-תרבותיות ועל מיתון יחסי הגומלין בין הקבוצות.



### סקירת ספרות

#### חינוך לרב-תרבותיות בישראל

המושג 'חינוך לרב-תרבותיות' מתייחס לשלושה רכיבים: למושג עצמו, לשינוי בחשיבה החינוכית ולתהליך. הכוונה כי לכל תלמיד, ללא קשר למאפייניו האתניים והתרבותיים, יינתן סיכוי שווה ללמוד בבית ספר (לרון ולב-ארי, 2013). התפיסה הרב-תרבותית היא הבסיס לחינוך לרב-תרבותיות אשר מעלה את השאלה האם לקבוצות השונות מבחינה אתנית ותרבותית יהיה סיכוי להצליח, והאם כל תלמיד יוכל ללמוד ולהצליח בלי קשר למינו, למעמדו החברתי ולמאפייניו האתניים והתרבותיים (Lev-Ari & Mula, 2016).

בספרות המחקר קיימות גישות שונות להגדרת החינוך לרב-תרבותיות. לפי גישתה של ניטו (Nieto, 1992) חינוך לרב-תרבותיות כרוך בשינוי בסיסי בחינוך ובגישה פלורליסטית, והוא מאפשר אימוץ גישה פדגוגית ביקורתית בתוכניות הלימודים, בשיטות ובמערכות היחסים בין התלמידים. אימוץ גישה פדגוגית זו מוביל לשינוי בידע ובפעילויות המקדמות עקרונות של צדק חברתי. לעומת זאת, על פי גישתו של באנקס (Banks, 1995) מוגדר חינוך רב-

תרבותי כרעיון או כתנועה לשינוי חינוכי. לשם כך יש צורך לטפח בקרב התלמידים ידע, כלים וערכים הנדרשים להשגת שוויון וצדק חברתי, כך שיפעלו באופן מיטבי בקהילותיהם, במדינת הלאום ובעולם הגלובלי. באנקס (Banks, 1997) מוסיף להיבטים הנזכרים גם את שיפור ההישגים הלימודיים באמצעות התאמה בין מערכת הלימודים להקשרים תרבותיים מגוונים ופיתוח עמדות חיוביות כלפי קבוצות תרבותיות שונות. כמו כן מוסיף באנקס (Banks & McGee, 2001) כי חינוך לרב-תרבותיות מבוסס על גישת הפעולה החברתית, המעודדת פעולה חברתית ודיונים בסוגיות של אי-שוויון חברתי העולות מן הסביבה הקרובה. חמישה ממדים בגישה זו: (1) אינטגרציה של תוכן הלימוד בתכנים מתרבויות שונות; (2) תהליך עיצוב והבניית הידע על ידי המורה בכיתות הלימוד; (3) הפחתת דעות קדומות באמצעות שיטות הוראה וחומרים מגוונים; (4) פדגוגיה שוויונית ומותאמת לתרבות המקדמת הישגים אקדמיים לכל התלמידים; (5) תרבות ארגונית מעצימה המבוססת על יחסי גומלין שוויוניים בין המורים לתלמידים.

בשנת 2022 חיים בישראל כ-73.7% יהודים וכ-21.1% ערבים, והשאר אחרים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2022א). ברוב תחומי החיים, ובכלל זאת בתחום החינוך, מתקיימת הפרדה ניכרת בין ערבים ליהודים. בשל כך, המפגש בין הערבים ליהודים מתקיים במקומות העבודה למיניהם, באקדמיה, בבתי החולים, במערכת התחבורה הציבורית ועוד (שויד ואחרים, 2014).

מדיניות החינוך בישראל מחייבת את התלמידים הערבים ללמוד על "האחרים", כלומר על היהודים. בבתי הספר היסודיים לימודי השפה העברית, היסטוריה וספרות יהודית הם חובה עבור תלמידים ערבים על אף הגדרתם כמיעוט במדינת הרוב. לעומת זאת, התלמידים היהודים אינם חייבים ללמוד את השפה הערבית, הדת המוסלמית או הנוצרית ואת הספרות הפלסטינית או הערבית (פאול-בנימין וריינגולד, 2016). עם זאת, בשני העשורים האחרונים אנו עדים למגמת שינוי במדיניות ההפרדה במערכת החינוך (פאול-בנימין וריינגולד, 2020). דוגמה לכך היא התפתחותם של בתי ספר דו-לשוניים המשלבים תלמידים ערבים ויהודים, על מנת לחנכם לשוויון ולדו-קיום (Bekerman, 2009). מגמה זו הולכת וגדלה בשנים האחרונות, הן במספר גני הילדים ובתי הספר והן במספר התלמידים (Arar & Masry, 2017). יחד עם זאת, תלמידים ערבים לא מעטים לומדים בבתי ספר עבריים, ובעשור האחרון מספרם גדל, אם כי בקצב איטי למדי (ויינגר, 2018). השינוי מתבטא גם בשילוב מורים ערבים בבתי ספר יהודים (גיוסי ובקרמן, 2020) ומורים יהודים בבתי ספר ערבים, וזאת בנוסף על מנהלים משני המגזרים אשר עובדים במרחבים משותפים (Masry & Herzallah, 2021).

למעשה, בשנים האחרונות פועלת מגמת האינטגרציה במערכת החינוך בישראל בשני כיוונים בו זמנית. הראשון הוא הכוונה "מלמעלה" באמצעות המדיניות של משרד החינוך. השני הוא "מלמטה", מן ההורים עצמם ומיוזמות של ארגוני החברה האזרחית (שויד ואחרים, 2014). כדי שמגמה זו תצליח, למוסדות להשכלה גבוהה בישראל יש תפקיד חשוב בהטמעת קורסים בחינוך לרב-תרבותיות, לא רק בתוכניות להכשרת מורים, אלא בתוכניות לתואר שני בחינוך המיועדות לאנשי חינוך בפועל ובהכשרת עתודה חינוכית וניהולית לקידום חינוך לרב-תרבותיות. יש לצייד את המשתתפים בארגון כלים חינוכי המתאים להכלה תומכת ומכבדת של השונות התרבותית במציאות הישראלית.

### **חינוך לרב-תרבותיות ומפגשים בין-תרבותיים בקורסים אקדמיים במוסדות להשכלה גבוהה**

למוסדות להשכלה גבוהה כמרחב אקדמי יש מקום בעיצוב הזהות של הסטודנטים, מלבד מטרותיהם לקידום ההשכלה ולהעמקת הידע (Masry-Herzallah & Amzalag, 2021; Masry-Herzallah, 2021). הגישה הרואה בהשכלה אקדמית הזדמנות לחשיפה לעולם ידע, לערכים, לחברה ולתרבות, וזו משפיעה על גיבוש זהות הסטודנטים ובחינת ערכיהם ביחס למרחב החדש (Oplatka & Tevel, 2006; Masry-Herzallah & Cohen, 2023). לפי באנקס (Banks, 1994), תפקיד המוסדות להשכלה גבוהה הוא לחנך את הסטודנטים לרב-תרבותיות באמצעות חינוך פלורליזם ולקבלת השונות התרבותית וטיפול הייחודיות התרבותית של סטודנטים מקבוצות אתניות שונות. באנקס מבקש במודל שלו לאפשר לסטודנטים "לרכוש את הידע והכישורים הדרושים לעבודה אפקטיבית בסביבה חינוכית רב-תרבותית", וזאת באמצעות השילוב בין ידע תיאורטי לידע מעשי ויישומי. לטענתו, התנסות ראשונית עם דעות קדומות, מפגש חוצה תרבותיות ראשוני, התנסות והיכרות עם הסמלים ועם המאפיינים של התרבות האתנית החיצונית – כל אלו יסייעו לפרט להפוך לדו-תרבותי, להכיר הכרה מלאה את תרבותו של האחר ולהבינה הבנה מלאה. לדעתו, חינוך רב-תרבותי אינו רק היכרות עם תרבות האחר, אלא גם עיצוב סביבה המשקפת את השונות התרבותית לשם יצירת שינויים מבניים הנותנים ביטוי לשוני התרבותי. החינוך צריך להיות מעוצב כך שיתאים לכל תרבות, לכל גזע ולכל קבוצה חברתית. בנוסף, צריך לסייע לסטודנטים מקבוצות שונות לתקשר, לנהל משא ומתן ולקיים ביניהן יחסי גומלין כדי להשיג מטרות משותפות (Banks, 1997; Banks & Banks, 2009).

להשגת יעדים אלה מסייעת גישת המגע של אלפורט (Allport, 1954), המציעה מספר גורמים פוזיטיביים אשר קיומם יגביר את המגע הבין-קבוצתי ויפחית את הדעות הקדומות:



קשר אינטימי בין המשתתפים, סטטוס שווה, משימות שיש בהן עניין לשיתוף פעולה, שיתוף פעולה בין-קבוצתי במצב של תלות הדדית ותמיכה מוסדית וחברתית בקיום המפגש ובנורמות התומכות בשוויון. למעשה, כדי לייצור אינטראקציה בין קבוצות שאין ביניהן אמון הדדי, ולאפשר להן לתקשר, לנהל משא ומתן ולקיים ביניהן יחסי גומלין לשם השגת מטרות משותפות, יש ליצור סביבת לימודים משותפת בין סטודנטים מתרבויות שונות במסגרת הלימודים האקדמיים במוסדות להשכלה גבוהה (פאול-בנימין וחיאג'י יחיא, 2020; Masry-Herzallah & Amzalag, 2021). סביבה זו מקדמת מגע בין סטודנטים אשר מגיעים מרקע אתני וגזעי שונה, וכתוצאה מכך הסטודנטים מלמדים איש את רעהו אודות התרבויות, האמונות והערכים של קהילתם, וכך לומדים להגיב לשונות התרבותית באופן הראוי ביותר. באופן זה, השונות בין הסטודנטים מעמיקה את הדיון הכיתתי, מביאה לתועלת חינוכית ומהווה בסיס לפיתוח המסוגלות הבין תרבותית (Lev-Ari & Mula, 2016).

דרך נוספת לקידום מגע בין הסטודנטים מתרבויות ומגזרים המצויים בקונפליקטים במטרה לקדם חינוך לרב-תרבותיות, היא באמצעות קורסים אשר נועדו לכך (פאול-בנימין וחיאג'י יחיא, 2020; Smith, 2000; Masry-Herzallah, 2021). קורסים אלה דורשים יצירת אינטראקציה עם חברי הכיתה המגיעים מתרבות שונה, וקשר זה עשוי לסייע בהגברת מודעות תרבותית ובאימוץ אסטרטגיות לשם התמודדות עם נקודות מבט שונות (פאול-בנימין וחיאג'י יחיא, 2020). מחקר של סמית (Smith, 2000) גילה כי סטודנטים בהכשרת מורים שלמדו קורסים תיאורטיים בנושא רב-תרבותיות לא השפיעו על עמדותיהם כלפי רב-תרבותיות. מחקרים אחרים שעסקו בקורסים בנושאי רב-תרבותיות בהכשרת מורים העלו כי המפתח ליצירת שינוי בעמדות הסטודנטים כלפי רב-תרבותיות הוא ההתנסות בקבוצות מגוונות, המקדמת אינטראקציה בין סטודנטים בעלי רקע מגוון (Valentin, 2006).

מחקרים נוספים תומכים בממצאים הללו ומצביעים על ההכרח הקיים בלימוד תכנים הנוגעים לרב-תרבותיות. מחקרם של מילנר וסמית (Milner & Smithey, 2003), אשר בחן את השפעתן של תוכניות הכשרה, ובהן העברת תכנים הנוגעים לרב-תרבותיות, על ההוראה בכיתות רב-תרבותיות, מצא כי גישתן של הסטודנטיות להוראה שהשתתפו במחקר כלפי רב-תרבותיות אכן השתנתה, וכי חלה תמורה בעמדותיהן לחיוב. גם מחקרה של טיילור (Taylor, 1992) הראה כי הידע הקיים בקרב סטודנטים להוראה כלפי נושאים הקשורים לחינוך רב-תרבותי נמוך מהממוצע ובקרב מורים הוא בגבולות הממוצע, ולפיכך נמצא כי למידה בצוותא מאפשרת את התפתחותם של הסטודנטים והמורים כאחד בתחום הרב-תרבותיות.

עוד מחקר נערך בקרב סטודנטים להוראה שהשתתפו בתוכנית חינוך לרב-תרבותיות המבוססת על שיטות הוראה הבנייתית ולמידה פעילה המשלבת בין התיאוריה לפרקטיקה כולל התנסות מעשית בשטח, הראה שהסטודנטים הפנימו את האחריות להכיר את רקע תלמידיהם ולהאמין ביכולותיהם, מתוך הבנה שהישגים לימודיים מושפעים גם מרקע התלמידים ולא רק מלמידה. הסטודנטים רכשו אסטרטגיות להתחבר טוב יותר לתלמידים ולהבין אותם (Lambeth & Smith, 2016). זאת ועוד, מחקרים מדגישים את השפעת המגדר על פרקטיקות הלמידה וההוראה הרב-תרבותיות של מורים (Banks, 2003; Ford & Quinn, 2010). נמצא כי נשים מחזיקות בעמדות חיוביות יותר בנושאים הקשורים לחינוך לרב-תרבותיות בהשוואה לגברים, וכי הן בעלות מודעות וכשירות רב-תרבותית גבוהה מזו של גברים (Tompkins et al., 2017).

בישראל, ובמיוחד בשנים האחרונות, חלה התפתחות בסוגיית המפגשים עם "אחרים". תופעה זו התפתחה עם צמיחתו של "מגזר דו-קיום" בישראל שהתוו מוסדות ללא כוונת רווח (מלכ"רים), ומאז שנות השמונים הוטמעו תוכניות שונות הן במערכת החינוך הציבורית והן במוסדות להכשרת מורים (Bar-Tal, 2004). על אף הטענה שתוכניות להכשרת מורים בישראל אינן בהכרח המענה המתאים לצורך בשינוי (Bekerman & Zembylas, 2010), יושמו תוכניות אלו במסגרות חינוך גבוה במטרה לקדם דו-קיום. המפגשים נתפסים כסביבה בטוחה שבה כל צד יכול ללמוד על ההשקפות התרבותיות והפוליטיות של האחר (יפה-מרקוביץ ומסרי-חרזאללה, 2017).

הספרות הרחבה בנושא המפגשים בין יהודים לערבים בישראל מצביעה על השפעתם החיובית על המשתתפים, הן מבחינת השינוי בעמדות והן בצמצום דעות קדומות וסטראוטיפים (מרגלית ואחרים, 1999; 2020, Abu-Nimer), כגון חיזוק מידת המחויבות החברתית של הסטודנטים והגברת מודעותם ל"אחר" (Katz et al., 2007). כמו כן, קורסים בחינוך לרב-תרבותיות תורמים להרחבת ההבנה התיאורטית בעולם התוכן והידע הפרקטי של הסטודנטים (Masry-Herzallah, 2021). זאת ועוד, יצירת מרחב משותף במסגרת תוכניות שונות באקדמיה היא מקור לתחושת העצמה עבור הסטודנטים, ובמיוחד לסטודנטים הערבים (Lev-Ari & Laron, 2014). עוד נמצא כי סטודנטים מבוגרים יותר תומכים בחינוך לרב-תרבותיות. כמו כן, הם רואים בקורסים שעוסקים בהיבטים רב-תרבותיים כתורמים למימוש אישי ולמסוגלות בין-תרבותית שלהם (Lev-Ari & Hassisi, 2019). זאת, בנוסף לשינוי בעמדות, בהתנהגות, ובקידום עשייה רב-תרבותית בשטח (Masry-Herzallah & Amzalag, 2021). גם מחקרם של פאול-בנימין וחאגי' יחיא

---

(2020), אשר בחן מודלים חינוכיים שונים המקדמים חינוך לרב-תרבותיות במכללה לחינוך, הצביע על כך שלמרחב אקדמי בעל אקלים רב-תרבותי יש השפעה על פיתוח תפיסות רב-תרבותיות בקרב הסטודנטים להוראה. נוסף על כך, קורסים מוצלחים בחינוך לרב-תרבותיות הם אלה אשר מושתתים על פרקטיקות שוויוניות במשימות משותפות, על ניסיון משותף של הסטודנטים, ועל שוויון והכרה ביחסי כוח בין רוב ומיעוט (פאול-בנימין וחאגי יחיא, 2020).

לסיכום, סקירת הספרות לעיל מצביעה על יעילותה של הטמעת חינוך לרב-תרבותיות באקדמיה לשם פיתוח ידע וכלים ולשינוי בעמדות ובהתנהגות הסטודנטים המשתתפים. מחקרים אלה התחקו לרוב אחר חינוך לרב-תרבותיות בקרב פרחי הוראה במוסדות להכשרת מורים, ולא פסחו על תוכניות בלימודי תואר שני בחינוך שאינן מתקיימות במוסדות להכשרת מורים, המיועדות לאנשי חינוך בפועל. לאור זאת, המחקר הנוכחי יתמקד בקורס משדה מחקר זה. בפרק הבא נציג את שדה המחקר, את הקורס, את מטרותיו ואת אופן יישומו.

## מתודולוגיה

### שדה המחקר

המחקר בוצע במסגרת קורס "רב-תרבותיות בעידן הגלובלי" הנלמד כקורס ליבה בלימודי תואר שני בחינוך באחת המכללות הגדולות שבה לומדים יחד סטודנטים יהודים וערבים מכל רחבי הארץ. הסטודנטים היהודים הם כ-70%, והשאר ערבים. חינוך לרב-תרבותיות הוא חלק מחזון המכללה. במכללה מלמדים מרצים יהודים וערבים. על פי חזון המכללה הקורס רב-תרבותיות מתקיים בסמסטר הראשון של הלימודים לתואר שני בהיקף של 3 שעות אקדמיות, ומטרתו לפתח את היכולות ואת הכישורים התרבותיים והבין-תרבותיים של הסטודנטים, אשר מייצגים מגוון רחב של תפקידים בשדה החינוכי הפורמלי והבלתי פורמלי: מורים, מחנכים, סגני מנהלים, מנהלים, מפקחים, יועצים חינוכיים, מנהלי פנימיות, מנהלים ובעלי תפקידים שונים בחינוך הבלתי פורמלי ועוד. כל אלה משמשים למעשה סוכני חברות וחינוך לרב-תרבותיות. במהלך לימודיהם, הן במכללה והן בקורס רב-תרבותיות, הם אמורים לחוות התנסות משמעותית בסביבה המחנכת לערכים דמוקרטיים (Funk & Willits, 1987) שתשפיע על עמדותיהם החברתית והפוליטית (Owens, 1992).

### תיאור הקורס, רציונל, מטרת ודרכי הוראה

קורס זה הציב לעצמו כמטרה לזמן תהליך דו-שיח והקשבה לקולות שונים בחברה הישראלית, במיוחד כאשר מדובר בסטודנטים שרובם ככולם אנשי חינוך בפועל (מתוך הסילבוס של הקורס). הקורס מבוסס על הממדים העיקריים ליישום בחינוך לרב-תרבותיות של באנקס (Banks & McGee, 2001; Banks & Banks, 2009) ועקרונות תיאוריית המגע של אלפורט (Allport, 1954), ונכללו בו הממדים האלה:

1. תמיכת המרצה ביצירת קשר בין סטודנטים מקבוצות שונות (יהודים וערבים).
2. מעמד שווה לכל הסטודנטים המשתתפים בקורס (ללא קשר לגודל הקבוצה).
3. שיתוף פעולה (או אינטראקציה) בין הסטודנטים מהקבוצות השונות;
4. מפגשים חווייתיים המקדמים אינטראקציה משמעותית בין המשתתפים.

הקורס תוכנן בהלימה לעקרונות הלמידה הטרנספורמטיבית. על פי באנקס (Banks & Banks, 2009), חינוך לרב-תרבותיות מבוסס על למידה המאפשרת התנסות בטרנספורמציה ופעולה חברתית. תפיסה זו רואה בלמידה תהליך שבו על הסטודנטים להיות מעורבים באופן פעיל בעשייה משותפת ובתוכניות בנושא "שונות" כדי לאפשר להם להעמיק את תפישותיהם ולשנות את הפרקטיקה שלהם, הן במסגרת הלימודים והן

בהוראה, וללמד את תלמידיהם לזהות העדר שוויון ולהילחם בו. נוסף על כך, תהליך הבניית הידע הוא תהליך בין-אישי לא פחות משהוא תהליך תוך-אישי. למידה טרנספורמטיבית היא למידה מתוך הקשר, ומזמנת רפלקציה, יצירתיות וטרנספורמציה חינוכית. התנסות בלמידה זו מובילה לשינוי בעמדות ובהתנהגות של המשתתפים שהם אנשי חינוך. הם יאמצו ויתמכו בדיאלוג, ברפלקציה ובצמיחה מקצועית לקידום שוויון והכלה בכל רמות החינוך (Polyzoï & Magro, 2015). כמו כן, המרצה הוא גורם בעל השפעה על תהליכי למידה מורכבת ודינמית מסוג זה, המקדמת שיתופיות.

מפגשי הקורס משלבים בין התיאוריה לפרקטיקה בנושא חינוך לרב-תרבותיות. בכל מפגש היו הרצאה קצרה, עבודה המבוססת על דיאלוג בקבוצות קטנות מעורבות (יהודים וערבים) והצגת תוצרים משותפים במליאה, וזאת בנוסף על שילוב הסיפור האישי במליאה ובקבוצות הקטנות. בקורס השתתפו גם מרצים אורחים מתרבותיות שונות, ובמהלכו הגישו המשתתפים עבודות משותפות. המפגשים בקורס הציעו אפיק תקשורת ייחודי שאפשר למשתתפים משתי הקבוצות להיפגש, לדון ולבחון נושאים חינוכיים-פוליטיים השנויים במחלוקת, להציג נרטיבים שונים, לקיים למידת עמיתים ולהעניק כלים חדשים ליישומן של סוגיות אלה במרחב הציבורי והחינוכי.

כמו כן, בשל הייחודיות של תהליכי הלמידה בקורס, העבודה בקבוצות מעורבות במהלך השיעורים ובהכנת המטלות, הן מטלת האמצע והן המטלה הסופית, מבוססת על שילוב בין התיאוריה לפרקטיקה ומדגישה את הפן היישומי בכתבת רפלקציות אישיות וקבוצתיות. עובדה זו מחייבת את הסטודנטים להיפגש ולהיות באינטראקציה מחוץ לשעות הלימודים בקורס, הן בימי הלימוד, בשיעורים ובהפסקות, והן בדיונים ובעשייה משותפת בקורסים אחרים.

## אוכלוסיית המחקר

המחקר התבצע בשנים 2019-2017, והשתתפו בו 251 סטודנטים לתואר שני בחינוך במכללה פרטית במרכז הארץ. בקורס משתתפים בין 70 ל-100 סטודנטים. השאלון הופץ בארבעה מחזורים שבהם התקיים הקורס. המשתתפים בקורס הם אך ורק אנשי חינוך: מורים, מחנכים ובעלי תפקידים שונים בתחום החינוך. הסטודנטים השתתפו בקורס "רב-תרבותיות בעידן הגלובלי", והשיבו על השאלון ימים עד שבועות אחדים לאחר סיום הקורס. גילם הממוצע של המשתתפים היה 41.7 (סטטיית תקן=7.6; מינימום=24; מקסימום=60), 78% מתוכם היו נשים. 78% מהמשיבים היו יהודים ו-22% ערבים. 23% הגדירו את הכנסתם כנמוכה מהממוצע ו-34% כגבוהה מהממוצע. 42% מהסטודנטים הגדירו עצמם חילוניים, 38% מסורתיים והשאר דתיים.

## שיטת המחקר וכלי המחקר

הגישה המתודולוגית במחקר זה היא הגישה הכמותית, העוסקת בכלים שיש להם ייצוג מספרי. גישה זו מפרקת את הנושא למשתנים ומחפשת קשר ביניהם באמצעות סקר מתאמי. במחקר מסוג זה נבדקים קשרים בין משתנים על סמך נתונים הנאספים באמצעות שאלונים ובהם משיבים מרואיינים לגבי עמדותיהם, רגשותיהם, סברותיהם וכדומה (Frankfort-Nachmias & Nachmias 2008).

כלי המחקר שהשתמשנו בו במחקר זה הוא שאלון עמדות שפותח על ידי לב-ארי ומולה (Lev-Ari & Mula, 2016) עם התאמות למטרות המחקר הנוכחי. בשאלון נכללו שאלות סגורות אודות מאפייני הרקע של הסטודנטים, מפגשים קודמים עם האוכלוסייה האחרת, ידע על קבוצות אחרות, תפיסות לגבי אקלים המכללה, עמדות כלפי רב-תרבותיות וחינוך לרב-תרבותיות, יחסי הגומלין בין סטודנטים ממגזרים שונים, השפעות ההשתתפות בקורס רב-תרבותיות על שינוי עמדות, הקניית ידע וכלים בנושא הרב-תרבותיות וקידום פעילויות בשטח עם האחרים.

לכלי המחקר חושבה מהימנות פנימית מסוג אלפא של קרונבאך. למשתנה מפגש עם האחרים נמצא מהימנות מתקבלת ( $\alpha = .68$ ), ולשאר המשתנים נמצאה מהימנות פנימית טובה: ידע על אחרים ( $\alpha = .84$ ), עמדות כלפי האחרים ורב-תרבותיות ( $\alpha = .85$ ), ביצוע פעילויות בשטח החינוכי בהקשר רב-תרבותי ( $\alpha = .82$ ), רגש חיובי כלפי האחרים ( $\alpha = .83$ ) ורגש שלילי כלפי האחרים ( $\alpha = .86$ ).

## חליך המחקר

המחקר התבצע לאחר קבלת אישור ועדת האתיקה של המכללה. תחילה נערך מחקר חלוץ (פיילוט) בקרב 35 סטודנטים כדי לתקף את השאלון. לאחר התאמת השאלון פורסם קישור אליו באתר הקורס בבלטפורמה המקוונת – "Google Form". השאלון נשלח עם סיום הקורס והוסבר למשתתפים מהן מטרותיו. הנתונים עובדו ונותחו בתוכנת SPSS.

**ממצאים**

כאמור, המשתתפים בקורס הם כולם אנשי חינוך. לפיכך שינויים בעמדות, וחשוב מכך – בהתנהגות, משפיעים בסבירות גבוהה גם על פעילותם הרב-תרבותית בבית הספר. המשתנה המרכזי היה השינוי בהתנהגות בעקבות הקורס. הואיל ורוב המשתתפים עברו את הקורס, עלה חשש מהסקת סיבה שגויה, ולכן המשתנה התלוי לא היה פעילות בהקשר רב-תרבותי, שייטכן שהייתה גבוהה עוד לפני הקורס, אלא כאמור הדיווח על שינוי בהתנהגות בעקבות הקורס. בלוח מספר 1 מוצגים המתאמים בין משתני המחקר בקרב המשתתפים בקורס.

**לוח מספר 1. מתאמים בין משתני המחקר, בקרב המשתתפים בקורס**

משתנה	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. רכישת ידע וכלים	-	.44	.26	.38	.22	.22	.52	-.04	.52	.45
2. יחסי גומלין בין הקבוצות	-	-	.42	.21	.22	.39	.32	.01	.34	.34
3. ידע על האחרים	-	-	-	.07	-.14	.31	.17	.21	.25	.34
4. עמדות כלפי האחרים ורב-תרבותיות	-	-	-	-	.35	.23	.40	-.24	.37	.25
5. אווירה אקדמית רב-תרבותיות	-	-	-	-	-	.01	.29	-.24	.24	.02
6. מפגשים עם האחרים	-	-	-	-	-	-	.21	.03	.30	.14
7. רגש חיובי כלפי האחרים	-	-	-	-	-	-	-	-.07	.50	.29
8. רגש שלילי כלפי האחרים	-	-	-	-	-	-	-	-	-.07	.10
9. ביצוע פעילויות בהקשר רב-תרבותי	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.25
10. שינוי בהתנהגות בעקבות הקורס	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

הערה: המתאמים הגבוהים מ-17 מובהקים ברמה של  $p < .01$ ; המתאמים הגבוהים מ-15 מובהקים ברמה של  $p < .05$ ,  $N=249$ , טווח אפשרי: 1-5, מלבד משתנה השינוי בהתנהגות הנע בין 1 ל-3.

במענה לשאלה הראשונה נמצא קשר חיובי, בינוני בעוצמתו ומובהק סטטיסטית, בין רכישת הידע והכלים בנושא רב-תרבותית ובין השינוי המדווח בהתנהגות כתוצאה מההשתתפות בקורס ( $r = .45, n = 249, p < .001$ ). ככל שהמשתתף בקורס דיווח יותר על רכישת ידע וכלים בנושא רב-תרבותיות במהלך הקורס, כך הוא דיווח על שינוי רב יותר בהתנהגות בעקבות הקורס. עוד בולטים קשרים חיוביים רבים בין רכישת הידע והכלים ובין העמדות כלפי חינוך לרב-תרבותיות וכלפי הקבוצה האחרת, רגש חיובי כלפי הקבוצה האחרת וביצוע פעילויות בהקשר רב-תרבותי. מכאן, שככל שהמשתתף רכש בקורס יותר ידע וכלים בהקשר

רב-תרבותי, כך הוא בעל עמדות חיוביות יותר כלפי חינוך לרב-תרבותיות, בעל רגשות חיוביים יותר כלפי הקבוצה האחרת ומבצע פעילויות רבות יותר בהקשר רב-תרבותי.

בשאלה השנייה נבדק האם רכישת ידע וכלים במהלך הקורס משפיעה על התנהגות הסטודנט בתחום החינוך לרב-תרבותיות ועל אופן קבלתו את האחר. הוחלט לבחון מודל לפיו רכישת הידע והכלים בקורס משפרת את היחס כלפי חינוך לרב-תרבותיות וכלפי הקבוצה השנייה, והעמדות בתורן גורמות לשינוי המדווח בהתנהגות. בקורס הושם דגש על הכרת הקבוצה האחרת, לכן נבדק האם ליחסי הגומלין בין הקבוצות במכללה יש השפעה בהקשר זה. זהו למעשה מודל תיווך ומיתון הבודק האם רכישת הידע והכלים משפיעים על התנהגות הסטודנט, והאם קשר זה מתווך על ידי שינוי בעמדות. כמו כן, יחסי הגומלין עם הקבוצה השנייה נכנס למודל כמשתנה ממתן. סיכום המודל מוצג בתרשים מספר 1.

גם מודל זה נבחן לפי השיטה של הייס (Hayes, 2018) המאפשרת לבחון מגוון מודלים של מיתון ותיווך, ונעשתה דגימה מחודשת 5,000 פעמים באמצעות טכניקת ה bootstrapping. המודל כולו נמצא מובהק,  $F(4,246)=19.99, p<.001$ , ומסביר כ-25% משונות משתנה השינוי המדווח בהתנהגות. משתנה האינטראקציה נמצא מובהק ( $\text{coef}=0.05, \text{SE}=0.02$ ),  $t=2.07, \text{LLCI}=0.00, \text{ULCI}=0.10$ . סיכום המודל מוצג בלוח מספר 2.

**לוח מספר 2: מקדמי הקשר של הנתונים שנבחנו**

נתבי	מקדם	SE	BootLLCI	BootULCI
אפקט ישיר (c)				
חסי גומלין נמוכים (2.14)	.11	.03	.04	.18
יחסי גומלין ממוצעים (3.06)	.15	.03	.10	.21
יחסי גומלין גבוהים (3.99)	.20	.04	.13	.27
$\alpha_1$	.28	.04	.20	.37
$\alpha_2$	.01	.01	.00	.04

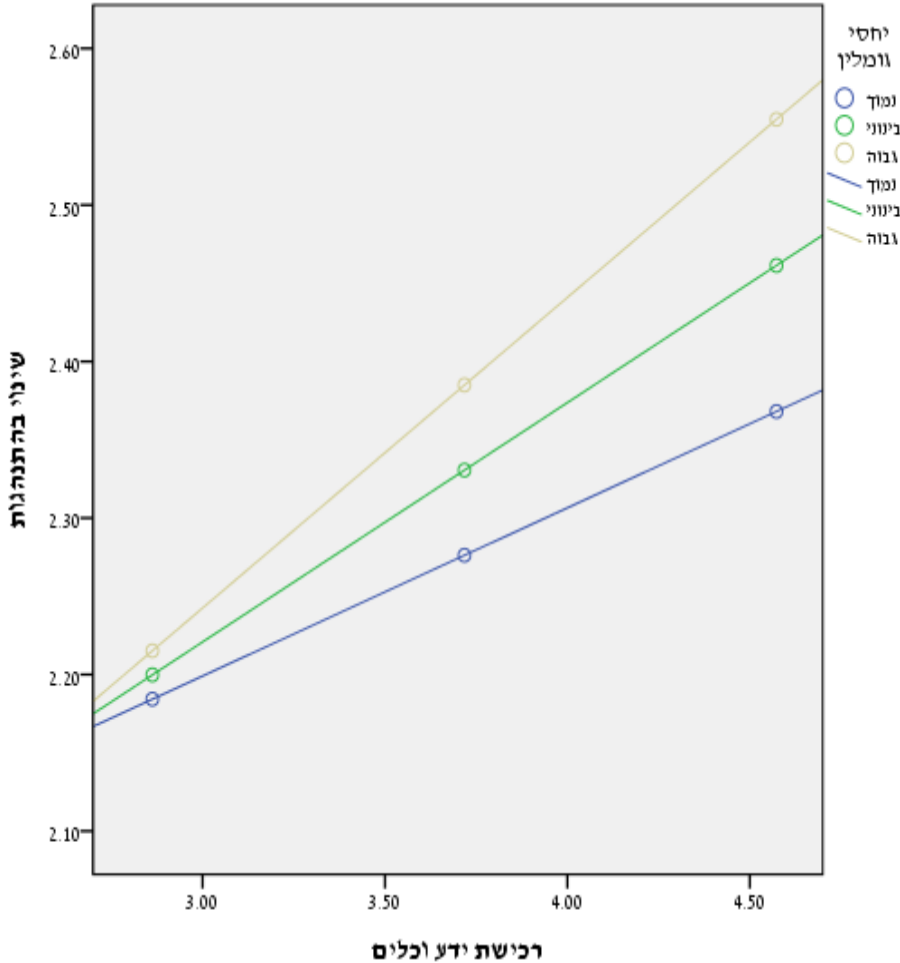
הערה: משתנה תלוי=שינוי התנהגותי בעקבות הקורס;  $N=248$ ; כאשר רווח הבר-סמך אינו כולל '0', המקדם נחשב למובהק סטטיסטית.

מהתשובות לשאלה השלישית עולה כי המודל מובהק על נתיביו ועל אפקט האינטראקציה. מלוח מספר 2 ומתרשים מספר 2 עולה כי משמעות האינטראקציה היא שהאפקט חזק יותר



ככל שיחסי הגומלין בין הקבוצות גבוהים יותר. כלומר, שככל שיחסי הגומלין גבוהים יותר, כך מתחזק מקדם הקשר שבין רכישת ידע לשינוי התנהגותי. עוד עולה כי ככל שהמשתתף רכש כלים רבים יותר, כך עמדותיו כלפי רב-תרבותיות חיוביות יותר. כמו כן נראה כי העמדות כלפי רב-תרבותיות מנבאות שינוי התנהגותי.

## תרשים מספר 2. אינטראקציה בין יחסי רכישת כלים וידע ובין יחסי הגומלין



בתרשים זה נראית בבירור ההשפעה של רכישת הידע והכלים בנוגע לרב-תרבותיות על השינוי המדווח בהתנהגות בעקבות ההשתתפות בקורס. השפעה זו מתגברת באופן מובהק ככל שהסטודנטים מקבוצות תרבות שונות (יהודים וערבים) נפגשים יותר.

## דיון ומסקנות

רוב המחקרים שעסקו בחינוך לרב-תרבותיות בהשכלה גבוהה בישראל התמקדו בפרחי הוראה במוסדות להכשרת מורים, ומיעוטם התחקה אחרי קידום חינוך לרב-תרבותיות בקורסים ייעודיים במסגרת לימודי תואר שני בחינוך. המחקר הנוכחי נועד למלא חלל זה ובחן את השפעת הקורס "רב-תרבותיות בעידן הגלובלי" על משתתפיו, שהם סטודנטים יהודים וערבים, אנשי חינוך בתפקידם, החיים תחת סכסוך היסטורי מתמשך. המחקר התמקד בבחינת ההשפעה של רכישת ידע וכלים בנושא רב-תרבותיות וחינוך לרב-תרבותיות על השינוי המדווח בהתנהגות הסטודנטים בעקבות השתתפותם בקורס, הן בתיווך השינוי בעמדות והן במיתון יחסי הגומלין בין הסטודנטים במכללה.

ממצאי המחקר מעלים תובנות מספר :

ראשית, ממצאי המחקר מרחיבים את ההבנה המועטה הקיימת בנושא עקרונות תכנון ויישום קורסים בחינוך לרב-תרבותיות באקדמיה בכלל, ובתוכניות לתואר שני בפרט. ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם טענותיו של באנקס (Banks & Banks, 1995; McGee, 2001), ומצביעים על כך שאחד הגורמים העיקריים לשינוי בהתנהגות הסטודנטים בעקבות השתתפותם בקורס הוא רכישת ידע וכלים בנושא רב-תרבותיות. המפגש של המשתתפים עם ידע פרקטי חדש בתחום החינוך לרב-תרבותיות והמפגשים הבין תרבותיים הביאו לפיתוח המודעות להבנת המשמעות של המושגים שנלמדו, כמו גם לשינוי המדווח בהתנהגות. ממצאים אלה הולמים את ממצאיהם של מחקרים קודמים אשר עמדו על כך ששילוב בין ידע תיאורטי לידע מעשי ויישומי הוא תנאי הכרחי לשינוי בהתנהגות הסטודנטים בהכשרתם לעבודה אפקטיבית בסביבה חינוכית רב-תרבותית (פאול-בנימין וחאגי יחיא, 2016; 2020; Lev-Ari & Mula, 2016; 2021; Masry-Herzallah, 2021).

מאחר שהמשתתפים במחקר הם סטודנטים לתואר שני בחינוך שרובם אנשי חינוך בפועל, השתתפותם בקורס העוסק בחינוך לרב-תרבותיות בסמסטר הראשון ללימודיהם מהווה עבורם הזדמנות להתנסות בפרקטיקות ומשימות משותפות במרחב האקדמי לאורך כל תקופת הלימודים. לפיכך יש סיכוי גבוה שהם יישמו את הנלמד בקורס בעבודתם בבתי הספר וישמשו סוכני חברות וחינוך הדוגלים בגישה של צדק חברתי (Banks, 1995; Nieto, 1992) המבוססת על יחס שוויוני ועל ראייה הומניסטית-דמוקרטית המכבדת כל אדם (Banks, 1997; Banks & McGee Banks, 2016).

להטמעת החינוך לרב-תרבותיות במסגרת לימודי תואר שני בחינוך יש תרומה מכרעת הבאה לידי ביטוי במספר מעגלים: ברמה האישית - רכישת ידע וכלים בנושא רב-תרבותיות וחינוך לרב-תרבותיות ושינוי בהתנהגות הסטודנטים. ברמת המוסד האקדמי - תרומה לקידום אקלים רב-תרבותי ואינטראקציה בין הסטודנטים במסגרת הלימודים הפורמליים, הבלתי פורמליים (פעילויות מאורגנות בקמפוס) והלא פורמליים (מפגשים אקראיים בין הסטודנטים). ברמה המקצועית - קידום חינוך לרב-תרבותיות בבתי ספר במגזרים השונים, אשר תורם לקידום צדק חברתי בחברה הישראלית.

שנית, ממצאי המחקר מצביעים על כך ששינוי בעמדות של הסטודנטים כלפי חינוך לרב-תרבותיות מתווך את הקשר בין רכישת ידע וכלים ובין השינוי המדווח בהתנהגות בעקבות ההשתתפות בקורס. פיתוח קורסים המקדמים גישה רב-תרבותית בחינוך, במיוחד במציאות הישראלית הרוויה קונפליקטים ועימותים, מחייבת לתכנן את הקורס בהלימה למטרותיו. מכאן נקבע כי רכישת ידע וכלים בנושא חינוך לרב-תרבותיות בקורס תתוכנן על פי גישתו של באנקס (Banks & Banks, 2009), שלפיה חינוך לרב-תרבותיות מבוסס על למידה טרנספורמטיבית שבה הסטודנטים מעורבים באופן פעיל בעשייה משותפת, ועל פי המאפיינים המתוארים על ידי תיאוריית המגע של אלפורט (Allport, 1954), לפיה יש לאפשר לסטודנטים חוויית היכרות בין-אישית ובין-תרבותית. תיאוריה זו מבוססת על ארבעה עקרונות: (1) מעמד שווה לכל הסטודנטים בקורס - כל הסטודנטים לומדים לתואר שני, (2) מטרות משותפות – המטרה המשותפת של כולם הייתה להצליח בקורס, (3) שיתוף פעולה בין קבוצתי – המטלות בקורס התבססו על עבודה בקבוצות שיתופיות, (4) תמיכה מוסדית – זה הוא קורס חובה בתוכנית הלימודים לתואר שני בחינוך.

הקורס חשף את משתתפיו למגוון תרבויות ולהשקפות עולם שטרם הכירו, והשפיע על יצירת היכרות עם "האחר" השונה ועם עולמו. היכרות זו מביאה לידי סובלנות ומפחיתה את הרתיעה מהאחר. מטרתן של העבודות הקבוצתיות הייתה לטפל במתיחות ובקונפליקט בין הסטודנטים היהודים והערבים בהתייחסות לתחומים האלה: הפחתת הרגשת זרות ועוינות, שינוי סטריאוטיפים ודעות קדומות, הגברת פתיחות הדדית, הבנה וקבלה הדדית. זאת מתוך ההנחה כי המפגש במרחב הקבוצתי יאפשר למשתתפים לבחון את עצמם ולהכיר את האחרים. הדיון בין הקבוצות התבסס על עקרונות פדגוגיה שוויונית, ובעקבות זאת עלתה רמת הסובלנות הבין-קבוצתית. העבודה בקבוצות משותפות, הדיאלוג, הסיפורים האישיים וכתובת הרפלקציה הובילו לפיתוח מודעות להבנת משמעותם של המושגים שנלמדו, כמו גם לבניית ידע פרקטי המאפשר הבנה מחדש של המציאות ולמידה כיצד להתמודד עם האחר.

המסקנה העולה מכאן היא כי למידה טרנספורמטיבית, שבה הסטודנטים הם במרכז העשייה ומתנסים בפרקטיקות שונות, מאפשרת להם להעמיק את תפישותיהם הן במהלך לימודיהם והן בהוראה. למעשה, התנסות הסטודנטים היהודים והערבים בלימודיהם מסוג זה הביאה לשינוי בעמדותיהם, והדבר הוביל לשינוי המדווח בהתנהגות. כאנשי חינוך הם יאמצו ויתמכו בדיאלוג, ברפלקציה ביקורתית ובצמיחה מקצועית לקידום שוויון והכלה בכל רמות החינוך (Polyzoi & Magro, 2015). כמו כן, הם ילמדו את תלמידיהם כיצד לזהות היעדר שוויון ולהילחם בו. ממצאי המחקר תואמים אפוא לתובנות מחקרם של לב ארי ומולא (Lev-Ari & Mula, 2016) אשר טענו כי *"למידה שאינה מחוברת למציאות חייבת של הסטודנטים אינה תורמת לפיתוח מספיק של שינוי בעמדות ובהתנהגות כלפי ה"אחרים"*.

שלישית, ממצאי המחקר מלמדים כי יחסי הגומלין בין סטודנטים יהודים לערבים קובעים את עוצמת הקשר (הממתן) בין רכישת ידע וכלים ובין השינוי המדווח בהתנהגות. במילים אחרות, המשתנה יחסי גומלין והמפגש בין סטודנטים יהודים לערבים משמש נדבך מרכזי בקידום תפיסת החינוך לרב-תרבותיות, ובקביעת עוצמת הקשרים בין רכישת ידע וכלים לשינוי המדווח בעמדות הסטודנטים ובהתנהגותם. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים שהצביעו על כך שתדירות יחסי הגומלין בין סטודנטים מתרבויות שונות עשויה לחזק את ההיכרות ואת הדיאלוג ביניהם ולהוביל בסופו של דבר לשינוי המדווח בהתנהגות (Lev-Ari & Husisi-Sabek, 2019).

החסבר לממצאים אלה טמון מחד גיסא במודל הקורס הנלמד, אשר תוכנן בהלימה לגישה של באנקס (Banks & McGee, 2001), ותיאוריית המגע של אלפורט (Allport, 1954), ומאידך גיסא בחזון המכללה המקדם חינוך לרב-תרבותיות בתוכניות הלימודים לתואר שני.

מודל הלמידה בקורס מקדם יחסי גומלין בין סטודנטים יהודים לערבים במעגלים האלה: המעגל הראשון - הקורס מאפשר לכל סטודנט לקדם יחסי גומלין בין אישיים עם סטודנטים מתרבויות שונות באמצעות תהליכי הוראה ולמידה המבוססים על עבודה בקבוצות קטנות של סטודנטים, הן במהלך הקורס והן במטלות הקבוצתיות ובהיבטים היישומיים שעשויים להתקיים גם מחוץ לשעות הלימוד בקורס. המעגל השני - הלימודים בתוכנית לתואר שני מזמנים מרחב לקידום יחסי גומלין בין הסטודנטים ולהתנסות בידע ובכלים שרכשו בקורס כחלק מתהליכי הלמידה בקורסים השונים. המעגל השלישי - יחסי הגומלין במהלך המפגשים הבלתי פורמליים בין הסטודנטים בקמפוס ומחוץ לו מקדמים מטרות חינוכיות

או חברתיות. במלים אחרות, קידום יחסי הגומלין מושפע ממודל הלמידה בקורס אשר מקדם יחסים הדדיים בין הקורס ובין סביבת הלמידה שבה הוא מתרחש.

כאמור, חזון המכללה שבה התקיים הקורס הוא קידום חינוך לרב-תרבותיות בקורסים ייעודיים (קורסי חובה) בסמסטר הראשון של הלימודים לתואר שני. זאת לשם הענקת הזדמנות שווה לסטודנטים לתפקד מבחינה חברתית, לימודית ואקדמית בתוך המוסד, ולפתח את היכולת והכישורים התרבותיים והבין-תרבותיים שלהם אשר מייצגים מגוון רחב של תפקידים בשדה החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי, וזאת בהלימה לכתוב בספרות המחקר (Banks & Banks, 2009).

חינוך לרב-תרבותיות מוגדר כאחד המרכיבים החשובים בתוכניות לימודים קוהרנטיות בהכשרת מורים במאה ה-21 (Assaf et al., 2010), וככל הנראה הוא נחוץ גם בתוכניות לתואר שני בחינוך, המיועדות לאנשי חינוך הנדרשים לקדם תפיסה זו בהוראה. נחיצות זו גבוהה במיוחד במציאות הקיימת, שבה תחום זה אינו עומד במרכז העשייה של תוכניות להכשרת מורים בישראל שעל פי רוב אינן מכינות את בוגריהן לעבודה בתנאים אלה (רן ויוספסברג בן-יהושע, 2020). הטמעת קורסים ייעודיים לחינוך לרב-תרבותי מבוססים על למידה טרנספורמטיבית ומאפשרים התנסות מעשית משמעותית לאנשי חינוך יהודים וערבים. התנסות זו עשויה להעניק להם הזדמנות לרכוש ידע וכלים הקשורים לחוויות התלמידים שלהם וליכולותיהם.

רביעית, מתוך מודל הלמידה המוצע בקורס אפשר להסיק כי למרצה תפקיד קריטי בקידום למידה טרנספורמטיבית בחינוך לרב-תרבותיות, החל בשליטה בתוכן וביכולת המרצה להפוך אותו למעניין, רלוונטי, מותאם ורגיש תרבותית בהתחשב במגוון התרבותי של הסטודנטים בקורס, וכלה בקידום מערכת יחסים ואינטראקציה בין הסטודנטים, קידום מומחיות פדגוגית, יצירת אקלים שיתופי ופיתוח כישורים אישיים ובין-אישיים עם הסטודנטים. למעשה, לקידום תפיסה זו נדרש מרצה בעל כישורי מנהיגות מכילה שעניינה השפעה וקידום מטרות בנושא חינוך לרב-תרבותיות בקרב הלומדים, הן בטווח הקצר והן בטווח הארוך. כישורים אלה עולים בקנה אחד עם מאפייני המנהיגות המעצבת המשתמשת בחמישה ערוצי תקשורת רגשיים לבניית מערכות יחסים עם המונהגים כדי לעורר אותם לפעולה: התייחסות אישית, גירוי אינטלקטואלי, הנעה השראתית, תכונות אידאליות והתנהגויות אידאליות (Bass & Avolio, 1994). מרצה מנהיג המאמץ נקודת מבט של מנהיגות מעצבת מקדם את התפיסה שלסטודנטים תפקיד משמעותי בהובלת תהליכי הלמידה ומגייס אותם לקידום משימות משותפות באמצעות עבודה קבוצתית.

הואיל והטמעת חינוך לרב-תרבותיות במסגרת קורסים אקדמיים תלויה במידה רבה מאוד במרצה בעל סגנון מנהיגות מעצבת, יש צורך בהכשרת אנשי אקדמיה המתאימים לכך. מרצה לחינוך לרב-תרבותיות מהווה מודל לחיקוי ומעורר השראה. הוא סוכן תרבות ומשפיע על הסטודנטים ברמה האישית, המקצועית, הקהילתית ואף הלאומית, ומעודד אותם להשיג מטרות נעלות יותר. הוא אחראי על קידום תהליכי הוראה ולמידה אפקטיביים ועל יצירת אווירה רגשית חמה בינו ובין הסטודנטים ובקרב הסטודנטים עצמם. תפקידו לעורר את המודעות של הסטודנטים ולהגביר את ביטחונם העצמי, ובמקרה דנן, שבו הסטודנטים הם גם אנשי חינוך, אף להגביר את המודעות כלפי חשיבות הטמעת החינוך לרב-תרבותיות בחברה הישראלית.

לבסוף, ממצאי המחקר מרחיבים את הממצאים שעלו ממחקרים קודמים, אשר זיהו השפעה של המגדר על פרקטיקות הלמידה וההוראה הרב-תרבותיות של מחנכים (Banks, 2003; Ford & Quinn, 2010). נשים מחזיקות בעמדות חיוביות יותר כלפי חינוך לרב-תרבותיות ומגוון בהשוואה לגברים, והן בעלות כשירות רב-תרבותית (Tompkins et al., 2017). העובדה שרוב משתתפי המחקר הן נשים, משקפת גם את אחוז המורות במערכת החינוך בישראל. בשנת 2022 אחוז המורות עמד על 82 במערכת החינוך היהודית ו-75.6 במערכת החינוך הערבית (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2022). ממצאים אלו מצביעים על חשיבות ההכשרה לחינוך לרב-תרבותיות בתוכניות לתואר שני בחינוך שרוב משתתפיהן הן מורות. מורות עשויות להיות מסוגלות לקדם חינוך לרב-תרבותיות במידה רבה יותר. ממצא זה עשוי להצביע על כך שיש להקדיש תשומת לב מיוחדת כדי לקדם חינוך לרב-תרבותיות במסגרות תוכניות לתואר שני בחינוך לנשים ולטפח את המסוגלות הבין תרבותית שלהן, וזאת בשל היותן גורם מכריע לקידום חינוך לרב-תרבותיות במערכת החינוך בישראל על זרמיה השונים.

## תרומת המחקר

לאור המחקר הנוכחי אפשר להגיע למסקנות הן במישור המעשי והן במישור התאורטי. ראשית, ברמה המערכתית, מכיוון שעדיין לא גובשה מדיניות סדורה בנושא, ממצאי המחקר עשויים להפנות תשומת לב של מקבלי ההחלטות לחשיבות קביעת מדיניות בתחום זה, לא רק במוסדות להכשרת מורים ובקרב סטודנטים לתואר ראשון, אלא גם במסגרת תוכניות לתואר שני. זאת, נוכח התרומה של קורסים בנושא רב-תרבותיות לשילובם של בוגרים, ובפרט ערבים, בשוק העבודה הכללי – דבר המוביל לקידום חברה שוויונית ומכילה.

שנית, ברמה המוסדית, ממצאי המחקר תורמים להטמעת תוכניות לחינוך לרב-תרבותיות המקדמות יחסי גומלין הדדיים המושפעים גם מהמרחב ומהזמן במהלך לימודי תואר שני בחינוך. לדוגמה, הטמעת קורסים מבוססי תיאוריה ופרקטיקות ייעודיות החל מהסמסטר הראשון ללימודים עשויה להשפיע על עמדות הסטודנטים ולהפחית דעות קדומות, וכך לסייע בטיפוח אקלים ארגוני מכיל ושוויוני. כמו כן, עשויה הטמעת הקורסים לקדם פרקטיקות אלה בקרב המשתתפים במהלך עבודתם בשדה החינוך וליישם את מודל המחקר באופן מיידי. מאחר שמשותפי המחקר כולם אנשי חינוך, וחינוך לרב-תרבותיות מוגדר כחינוך מכיל, אנשי חינוך אלה מהווים מודל לחיקוי וסוכני שינוי לקידום חינוך לרב-תרבותיות במהלך עבודתם.

שלישית, ממצאי המחקר מלמדים כי למרצה תפקיד קריטי בהטמעת חינוך לרב-תרבותיות. ממצאים אלה יכולים לסייע למרצים המלמדים קורסים בחינוך לרב-תרבותיות לתכנן את הקורסים שלהם על פי המודל המוצע, שאף יסייע למקבלי ההחלטות ולמובילי מדיניות בתכנון קורסים ייעודיים אפקטיביים בתחום הרב-תרבותיות. סיוע זה יכול לבוא לידי ביטוי הן מבחינת התקצוב לבניית קורסים והן מבחינת ההכנה והליווי למרצים אשר מפתחים קורסים כאלה. זאת במטרה למנף את היתרונות של ההוראה בקורסים מסוג זה ולהתאימה למגוון התרבותי של הסטודנטים.

זאת ועוד, יש צורך בהבניה של מנהיגות מעצבת של מרצים לקידום חינוך לרב-תרבותיות. ישנו צורך בחיזוק המרצים המלמדים תחום זה בהיבטים רגשיים-חברתיים, כגון תמיכה המבססת ומחזקת כישורי הובלה, סיוע בפיתוח פעולות מנהיגותיות ופרקטיקות שונות של תקשורת, שיתוף והדדיות, התמודדות עם התנגדויות ומתן מקום לסטודנטים.

ברמה התיאורטית המחקר מרחיב את הידע הקיים באשר לנחיצות קידום מודלים לחינוך רב-תרבותי במסגרת תוכניות לתואר שני בחינוך.. שנית, המחקר מרחיב את הידע הקיים באשר להכשרת אנשי חינוך ומורים בישראל שבמהלכה הרב-תרבותיות נושאת אופי מיוחד. שלישית, ממצאי המחקר מרחיבים את הידע הקיים אודות פרופיל המרצה לקידום חינוך

משמעוטי לרב-תרבותיות, ההולם את סגנון המנהיגות המעצבת. לבסוף, המחקר מרחיב את הידע הקיים באשר לקשר בין מגדר וחינוך ובין רב-תרבותיות, במיוחד במציאות שבה נשים הן רוב בתוכניות ללימודים מתקדמים בתחום החינוך ובמערכת החינוך.

**למחקר זה מספר מגבלות:** המחקר התבצע במכללה אחת. נוסף על כך, אוכלוסיית המחקר רובה נשים, וזאת בשל העובדה שרוב הסטודנטים בלימודי תואר שני בחינוך הן נשים. במחקר ננקטה שיטת המחקר הכמותית, ותוצאותיו הן על פי דיווחי המשתתפים. המחקר לא בחן בפועל את התנהגות הסטודנטים, אלא הסתמך על דיווחיהם.

### הצעה למחקרי המשך

ראשית, אפשר להרחיב מחקר זה גם למוסדות להשכלה גבוהה אחרים כדי לבחון את נכונותם של סטודנטים דומים מקבוצות רוב ומיעוט לאמץ עמדות חיוביות כלפי אחרים וכלפי רב-תרבותיות ואת נכונותם לחנך ברוח זו בפועל במהלך עבודתם בהוראה. שנית, יש צורך במחקר המשך אשר ישווה בין עמדות הסטודנטים לפני השתתפותם בקורס לעומת עמדתם אחריו על פי מגזר, מגדר, גיל ורמת דתיות. לבסוף, יש צורך במחקר המשך כדי ללמוד על ההשפעות ארוכות הטווח של קורסים מסוג זה על הסטודנטים, וכדי לבחון האם העמדות ודפוסי הפעולה של הסטודנטים השתנו בעקבות ההשתתפות בקורסים האלה.



## רשימת מקורות

- אמארה, מ'. (2014). מודל החינוך הדו-לשוני של 'יד ביד': חזון ואתגרים. בתוך: ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות). *סוגיות בהוראת שפות בישראל: חלק ב' (73-56)*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- בשיר, ב', בן פורת, ג' ויונה, י' (עורכים). (2016). *מדיניות ציבורית ורב-תרבותיות*. ירושלים: מכון ון ליר.
- גייסי, ו' ובקרמן, צ'. (2020). הבחירה במרחב של הרוב. בתוך: א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים), *מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה (79-95)*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- גילת, י', ביברמן-שלו, ל', ושגיא, ר'. (2020). *חינוך במרחבים רב-תרבותיים: מפגשים בין תרבויות בבית הספר ובהכשרת מורים*. תל אביב: רסלינג.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2022א). *אוכלוסיית ישראל בפתחה של שנת 2022*. קישור לפרסום
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2022ב). *עובדי הוראה במערכת החינוך, תשפ"ב (2021/22)*. קישור לפרסום
- הנדין, א'. (2020). נפרד ולא) הוגן? הנגשה ושותפות במדיניות גיוון הרכב הלומדים בהשכלה גבוהה בישראל. בתוך: א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים), *מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה (117-135)*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- ויניגר, א'. (2018). *נתונים על תלמידים ערבים הלומדים בבתי ספר בחינוך העברי*. מרכז המחקר והמידע, הכנסת.
- [https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/1f5c06cf-83d0-e811-80e1-00155d0a98a9/2\\_1f5c06cf-83d0-e811-80e1-00155d0a98a9\\_11\\_10802.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/1f5c06cf-83d0-e811-80e1-00155d0a98a9/2_1f5c06cf-83d0-e811-80e1-00155d0a98a9_11_10802.pdf)
- חלבי, ר'. (2017). סטודנטים ערבים לתואר שני במכללה להוראה: אורחים או אורחים רצויים? *מגמות נ"ב (2)*: 141-162.
- יונה, י' (2005). *בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל*. ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.
- יפה-מרקוביץ, ד', ומסרי-חרזאללה, א'. (2017). האישי הוא לא תמיד פוליטי: ממצאים ראשונים ממפגש פלסטיני-יהודי בתוכנית להכשרת מורים. בתוך: גולן דפנה, יונה

- רוזנפלד, צביקה אור (עורכים), *שותפות אקדמיה קהילה* (278-296). ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- לרון, ד' ולב-ארי, ל'. (2013). "יש פה משהו שמאפשר": סטודנטים יהודים ואחרים בתוכניות התואר השני במכללת אורנים. *דברים*, 6 : 99-116.
- מרגלית, א', טאהא-פאהום, א', ושגיא, ר'. (2020). כולם אנשים כמוני וכמוך 'הקורס' תקווה ישראלית-הקורס הנווד. בתוך: י' גילת, ל' ביברמן-שלו, ר' שגיא (עורכים), *חינוך במרחבים רב-תרבותיים: מפגשים בין תרבויות בבית הספר ובהכשרת מורים* (413-436). תל אביב: רסלינג.
- פאול-בנימין, א' וחאגי יחיא, ק'. (2020). חינוך לרב-תרבותיות באקדמיה: מדיון דילוגי לפרקטיקה שוויונית, *דפים*, 71 : 83-109.
- פאול-בנימין, א' וריינגולד, ר'. (2020). *מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה*. תל אביב: מכון מופת.
- פאול-בנימין, א' וריינגולד, ר'. (2016). רב-תרבותיות במוסדות להכשרת מורים: בין מדיניות מגובשת ליוזמות מקומיות. בתוך: ב' בשיר, ג' בן פורת וי' יונה (עורכים), *מדיניות ציבורית ורב-תרבותיות* (39-68). ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- פרי, פ'. (2007). פיתוח רגישות חברתית בקרב סטודנטיות להוראה. בתוך: פ' פרי (עורכת), *חינוך בחברה רב-תרבותית, פלורליזם ונקודת מפגש בין שסעים תרבותיים* (9-26). ירושלים: כרמל. –
- רן, ע', ויוספסברג בן-יהושע, ל'. (2020). *קוהרנטיות בתוכניות להכשרת מורים: מודלים נבחרים*. תל אביב: מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין-מכללתי.
- שויד, א', שביט, י', דלאשה, מ', ואופק, מ'. (2014). *שילוב יהודים וערבים בבתי ספר בישראל*. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל: נייר מדיניות מס' 2014.12.
- Abu-Nimer, M. (1999). *Conflict Resolution and Change: The Case of the Arabs and Jews in Israel*. New York: SUNY Press.
- Al-Haj, M. (2003). National ethos, multicultural education, and the new history textbooks in Israel. *Curriculum Inquiry*, 35(1): 47–71.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge/Reading, MA: Addison-Wesley.

- 
- Arar, K., & Masry-Herzallah, A. (2017). Progressive education and the case of bilingual Arab-Jewish coexistence school in Israel. *School Leadership & Management*, 37(1-2): 38-60.
- Assaf, L. C., Garza, R., & Battle, J. (2010). Multicultural teacher education: Examining the perceptions, practices, and coherence in one teacher preparation program. *Teacher Education Quarterly*, 37(2): 115-135.
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (2016). Variations in diversity in the United States and Canada. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (9th ed., pp. 223-251). Wiley.
- Banks, J. A. (1994). Transforming the mainstream curriculum. *Educational leadership*, 51(8), 4-8.
- Banks, J. A. (1995). The historical reconstruction of knowledge about race: Implications for transformative teaching. *Educational researcher*, 24(2): 15-25.
- Banks, J. A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. *Multicultural Education Series*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 (paperback: ISBN-0-8077-3631-7; clothbound: ISBN-0-8077-3632-5).
- Banks, J. A., & McGee, C. A. (2001). Families and teachers working together for school improvement. *Multicultural education: Issues and perspectives*, 4, 402-420.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Banks, J.A. (2003). *Teaching Strategies for Ethnic Studies* (7<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Bar-Tal, D. (2004). Nature, rational, and effectiveness of education for co-existence. *Journal of Social Issues*, 60(2): 253-271.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *The International Journal of Public Administration*, 17(3-4): 541-554.
- Bekerman, Z. (2009). The complexities of teaching historical conflictual narratives in integrated Palestinian-Jewish schools in Israel. *International Review of Education*, 55: 235-250.
- Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2010). Fearful symmetry: Palestinian and Jewish teachers confront contested narratives in integrated bilingual education. *Teaching and Teacher Education*, 26: 507–515.
- Ford, T.N., & Quinn, L. (2010). First Year Teacher Education Candidates: What are their Perceptions about Multicultural Education?. *Multicultural Education*, 17 (4): 18-24.
- Frankfort-Nachmias, C., & Nachmias, D. (2008). *Research methods in the social sciences*. New York, NY: Worth.
- Funk, R. B., & Willits, F. K. (1987). College attendance and attitude change: A panel study, 1970-81. *Sociology of Education*, 60(4), 224–231. <https://doi.org/10.2307/2112121>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis second edition: A regression-based approach*. New York, NY: Guilford Press.
- Katz, Y., Dor-Haim, P., Mazliach, E., & Jakob, L. (2007). *Academy-community partnership for social change – A study and evaluation of eleven academic courses*. Jerusalem: Zofnat Institute.

- Lambeth, D. T., & Smith, A. M. (2016). Pre-service teachers' perceptions of culturally responsive teacher preparation. *Journal of Negro Education, 85*(1): 46-58.
- Lev-Ari, L., & Husisi-Sabek, R. (2019). Getting to know 'them' changed my opinion': Intercultural competence among Jewish and Arab graduate students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 40*(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1463324>
- Lev-Ari, L., & Mula, D. (2016). Us and them: Towards intercultural competence among Jewish and Arab graduate students at Israeli colleges of education. *Higher Education, 44*: 777-780.
- Lev-Ari, L., & Laron, D. (2014). Intercultural learning in graduate studies at an Israeli college of education: Attitudes toward multiculturalism among Jewish and Arab students. *Higher Education, 68*, 243-262.
- Masry-Herzallah, A. (2021). Education for multiculturalism in a master's degree program in policy and administration in education: Comparing Jewish and Arab students in Israel. *European Journal of Educational Research, 10*(2): 757-772. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.757>
- Masry-Herzallah, A., & Amzalag, M. (2021). From theory to practice: Jewish and Arab students in academia practice education for multiculturalism. *International Journal of Comparative Education and Development 23*(4): 317-334. <https://doi.org/10.1108/IJCED-06-2020-0031>
- Masry-Herzallah, A., & Cohen, A. (2023). *Agents of change or collaborators? The first Palestinian students from Eastern Jerusalem studying to become Hebrew teachers in an Israeli university.*  
<https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2190337>

- Milner, H. R., & Smithey, M. (2003). How teacher educators created a course curriculum to challenge and enhance preservice teachers' thinking and experience with diversity. *Teaching Education, 14*(3): 293–305.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Longman, 10 Bank Street, White Plains, NY 10606.
- Oplatka, I., & Tevel, T. (2006). Liberation and revitalization: The choice and meaning of higher education among Israeli female students in midlife. *Adult Education Quarterly, 57* (1): 62-84.
- Owens, T. J. (1992). The Effect of Post-High School Social Context on Self-Esteem. *Sociological Quarterly, 33*: 77-553.
- Polyzoi, E., & Magro, K. (2015). Inner landscapes: Transformative learning experiences of Canadian education interns in Greece. *Education, 21*(1): 115-136.
- Smith, R. W. (2000). The influence of teacher background on the inclusion of multicultural education: A case study of two contrasts. *The Urban Review, 32*(2): 155-176.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Tompkins, A., Cook, T., Miller, E., & LePeau, L.A. (2017). Gender Influences on Students' Study Abroad Participation and Intercultural Competence. *Journal of Student Affairs and Practice, 54* (2): 204-216.
- Valentín, S. (2006). Addressing diversity in teacher education programs. *Education, 127*(2): 196-202.

## التربية للتعددية الثقافية في المؤسسات الأكاديمية:

### وضع الطلاب اليهود والعرب في برامج الماجستير في التربية

أسمهان مصري حرز الله

#### الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين اكتساب المعرفة والأدوات المتعلقة بالتعددية الثقافية في إطار مساق "التعددية الثقافية في عصر العولمة"، والتغيير المبلغ عنه في سلوك الطلاب نتيجة مشاركتهم في المساق، ودور تغيير المواقف، وتفاعل الطلاب داخل الكلية في تعزيز هذه العملية. تستند النتائج إلى استطلاع شارك فيه 251 طالبًا من العرب واليهود في برامج الماجستير في التربية في إحدى أكبر الكليات في إسرائيل. وجدت الدراسة علاقة إيجابية بين اكتساب المعرفة والأدوات المتعلقة بالتعددية الثقافية والتغيير المبلغ عنه في السلوك نتيجة المشاركة في المساق. كما وجدت أن تغيير المواقف يُعتبر وسيطًا للعلاقة بين اكتساب المعرفة والأدوات والتغيير المبلغ عنه في السلوك، مما يعني أن تغيير المواقف تجاه التعددية الثقافية يتنبأ بالتغيير المبلغ عنه في سلوك الطلاب نتيجة مشاركتهم في المساق. بالإضافة إلى ذلك، وجدت الدراسة أن العلاقات المتبادلة بين الطلاب العرب واليهود في الكلية يخفف من العلاقة بين اكتساب المعرفة والأدوات والتغيير المبلغ عنه في السلوك. وبعبارة أخرى، كلما كانت العلاقات المتبادلة بين المجموعتين داخل الكلية أعلى، كلما تعززت العلاقة بين اكتساب المعرفة والأدوات والتغيير المبلغ عنه في السلوك. تساهم نتائج هذه الدراسة في الجانبين النظري والتطبيقي لتعزيز التعليم على التعددية الثقافية كنهج شمولي وبطريقة مثلى في مؤسسات التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: التعددية الثقافية، نظرية التواصل، المعرفة والأدوات، تغيير المواقف، تغيير السلوك، العلاقات المتبادلة

