

מרכז ערבי למשפט ומדיניות | **דיראסאת**

**מסלול המכשולים: אתגרים וכיווני פעולה
לשילוב מהותי של האזרחים הערבים במערכת
ההשכלה הגבוהה בישראל**

מוגש למועצה להשכלה גבוהה

יוני, 2011

מסלול המכשולים: אתגרים וכיווני פעולה לשילוב מהותי של האזרחים
הערכים במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל

מוגש למועצה להשכלה גבוהה

דיראטא

מרכז ערכי למשפט ומדיניות

טל | +972-4-608333

פקס | +972-4-6083366

ת.ד. 3190, נצרת 16131

www.dirasat-aclp.org

dirasat.aclp@gmail.com

תוכן

5	תקציר מנהלים
8	רקע
10	אתגרים בפני כניסה והשתלבות
10	א. אתגרים לימודיים
14	ב. אתגרים חברתיים ותרבותיים
19	ג. אתגרים מוסדיים ומערכתיים
21	התרת המכשולים: כיווני פעולה
30	ביבליוגרפיה

תקציר מנהלים

תת-הייצוג של המיעוט הילידי הערבי במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל מתקיים בעקביות לאורך שנות קיום המדינה. במטרה להרחיב את שיעור הסטודנטים הערבים המתקבלים ללימודים במוסדות ישראליים ולשפר את השתלבותם במערכת משנכנסו אליה, ממפה נייר זה מכשולים לימודיים, חברתיים, תרבותיים, מוסדיים ומערכתיים, הניצבים בפני אותם הסטודנטים. בהמשך, מוצעות מספר תובנות מדיניות וכיווני פעולה אפשריים אשר בבסיסם הצורך של מערכת ההשכלה הגבוהה לאמץ גישה רב תרבותית ביחס לאקלים הלימודי, החברתי והתרבותי של המוסדות. אימוץ גישה זו דורש התערבות במסגרת החינוך הערבי הממלכתי ובהמשך, במסגרת מוסדות ההשכלה הגבוהה.

בשלבם הקודמים ללימודים גבוהים מומלץ לפעול לשיפור איכות ההוראה בחינוך הערבי, להתרת חסמי הכניסה ללימודים גבוהים ולעידוד כללי של סביבה תומכת לימודים גבוהים. לשם כך יש לחזק את כוח ההוראה הערבי, להרחיב את אפשרויות ההכנה הלימודית לבחינה הפסיכומטרית ולסגנון הלימוד האוניברסיטאי, להגביר את המעורבות של אנשי מקצוע

ערבים בכתיבה ובפיקוח אחר הבחינה הפסיכומטרית, לבסס מערך יעוץ והכוונה ללימודים גבוהים ולהרחיב הזדמנויות מפגש עם מערכת ההשכלה הגבוהה בשלבי הלימוד המוקדמים.

בשלבים הבאים יש לפעול לחיזוק מסגרות תומכות בתהליכי הכניסה ללימודים גבוהים ולאורכם. זאת על-ידי פתיחת הזדמנויות לימודיות וחברתיות במוסדות הלימוד אשר ירככו את הכניסה אליהם על כל האתגרים החדשים הלימודיים, החברתיים, התרבותיים וכו' הכרוכים בתקופת מעבר. לאורך הלימודים יש להרחיב ולמסד תגבורים בקורסים נבחרים, הארכות זמן בבחינות ובעבודות בית ומועדי ג'. יש לפעול לפתיחת קורסי מיומנויות בסיסיים בשפה הערבית, מרכז תמיכה בכתיבה, וגישה חופשית של סטודנטים אשר עברית אינה שפת-אימם לכל תשתיות הסיוע הלימודי הקיימות עבור אוכלוסיות יעד אחרות.

בניסיון קידום סביבה לימודית נאמנה לערכי הרב תרבותיות, יהיה על המוסדות ועל המערכת כולה לבצע התאמות תרבותיות רבות ולערוך ביקורת מתמדת על הצלחתן בעזרת קביעת מדדי התאמה תרבותית. על המוסדות לפעול לביטול כל מדיניות מפלה. לצד זאת, עליהן לעודד רב תרבותיות על-ידי עשייה מחקרית בשתי השפות הרשמיות של המדינה, עידוד קליטת חברי סגל ערביים, והובלת שיתוף אמיתי של נציגי הסטודנטים הערביים בתהליכי קביעת המדיניות

המוסדית והמערכתית. לבסוף, על המערכת לפעול בהתמדה לפתיחת אפשרויות לימודיות חדשות בפני הסטודנטים הערבים. הזדמנויות עכשוויות קיימות הן בהשלמת ההכרה והתקצוב של המוסד האקדמי נצרת ובמיפוי, לימוד, הרחבה ומיסוד של יוזמות מוצלחות לשילוב סטודנטים ערבים הקיימים בחוגים, בפקולטות ובמוסדות שונים.

רקע

תת-הייצוג של קבוצות מיעוט אינו תופעה ייחודית למערכת ההשכלה הגבוהה. זוהי תופעה המאפיינת מערכות ציבוריות רבות בישראל ובעולם. בישראל, האוכלוסייה הערבית מהווה כעשרים אחוזים מתושבי המדינה, אך חלקה במערכת ההשכלה הגבוהה נמוך יותר לאורך השנים בשיעור המועמדים ללימודים, בשיעור המתקבלים ובשיעור המסיימים בכל התארים ובכל הדרגים האקדמיים. כך, על-פי נתוני הלמ"ס, בשנת הלימודים תשס"ח 11.8% מהסטודנטים לתואר ראשון באוניברסיטאות (לא כולל האוניברסיטה הפתוחה) היו ערבים, 6.4% מהסטודנטים לתואר שני היו ערבים, ו-3.5% בלבד מהסטודנטים לתואר שלישי היו ערבים. תמונה דומה עולה גם ביחס לקבלת תארים. בשנה האמורה 8.7% ממקבלי תואר ראשון באוניברסיטאות היו ערבים, 5.3% ממקבלי תואר שני ו-2.8% בלבד ממקבלי תואר שלישי. בהתאם, גם שיעור חברי הסגל הערבים נמוך ביותר ועומד על פחות מ-1.4% מכלל חברי הסגל הבכיר באוניברסיטאות (עואד, 2008).

נהוג לדון בחשיבות הייצוג היחסי השווה כחלק מעקרונות השוויון, אולם במערכת ההשכלה הגבוהה ישנה חשיבות

יתרה לייצוג זה מתוך רצון למנוע 'החמצה' של אותם אנשים מצוינים אשר תרומתם לחברה ולמערכת הציבורית יכולה להיות רבה אם זו תעשה מאמץ לאתרם ולאפשר את שילובם המוצלח בהתאם לצורכיהם הייחודיים. בנוסף לאמור, שילוב מוצלח, כפי שהוכר בדו"ח ועדת שוחט לבחינת מערכת ההשכלה הגבוהה (2006), "חיוני לחברה ולמשק בישראל בשאיפתם למודרניזציה, צמיחה כלכלית ושוויון". עבור המיעוט הערבי בישראל, השכלה גבוהה היא צינור מרכזי וכמעט בלעדי למוביליות חברתית-כלכלית. על כן, תפיסת חשיבות ההשכלה הגבוהה בקרב כלל החברה הערבית ובקרב נשים ערביות בפרט, רבה אף יותר מהמקובל בחברה היהודית.

נייר זה מבקש, על כן, להתמקד בהעמקת ההבנה בדבר אתגרי הכניסה וההשתלבות של סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. הנייר אינו מתיימר להקיף את כלל הסוגיות המעסיקות את החברה הערבית בהקשר של השכלה גבוהה, אך מבקש להציג מספר תובנות ולהציע כמה כיווני פעולה אפשריים לשם הגדלת שיעור המשתתפים במערכת ההשכלה הגבוהה ושיפור ההשתלבות של אלה הנמצאים בתוכה.

אתגרים בפני כניסה והשתלבות

המפגש בין האוכלוסייה הערבית לבין מערכת ההשכלה הגבוהה כרוך במקרים רבים במעבר 'מסלול מכשולים' החל מההתעניינות הראשונית בלימודים, דרך הקבלה ללימודים, סיומם בהצלחה, ועד להשתלבותם העתידית בתעסוקה אשר הולמת את השכלתם. כל מכשול מושפע מאלה הקודמים ומהופעת מספר רב של מכשולים בעת ובעונה אחת. מאפיין זה משמעותי שכן בידוד אחד מהאחרים מאפשר לרוב רתימת משאבים מגוונים להתמודדות עם הקושי, אך כאשר מופיעים מכשולים רבים בו זמנית, גובר הקושי ברתימת המשאבים ואף מתעצמת ההשפעה השלילית של כל מכשול.

א. אתגרים לימודיים:

בתי הספר ומסגרות החינוך הפורמאלי והלא-פורמאלי הקודמים ללימודים גבוהים משקפים במידה רבה את "ארגז הכלים" הלימודי איתו מגיעים הסטודנטים ללימודים גבוהים. ארגז כלים זה קובע את יכולת העמידה בתנאי הסף של המוסדות, ומשפיע בהמשך על יכולת ההתמודדות עם האתגרים הלימודיים המהווים את לב ליבו של תהליך הלמידה. המחקר אודות השפעת מערכת החינוך על קבלה והשתלבות בלימודים גבוהים עוסק

ברובו בכוח ההוראה, בשיטות ההוראה ובמיומנויות הלמידה הנרכשות בבתי הספר. בהקשר הישראלי יש לציין את ההפרדה בין בתי-הספר הממלכתיים העבריים לבין אלה הערביים אשר מובילים לחוויה ולהתמודדות שונה של הסטודנטים השייכים לקבוצת הרוב לעומת אלה השייכים לקבוצת המיעוט, החל ממפגשם הראשוני ביותר עם מוסדות ההשכלה הגבוהה.

צוות ההוראה הינו משאב משמעותי ובעל יכולת השפעה בעיקר בסביבות חברתיות בהן שיעור גבוה של דור ההורים אינו בעל השכלה אקדמית. שאיפות אקדמיות של תלמידים מושפעות מאוד ממודלים לחיקוי מבוגרים הנמצאים בסביבתם. צוות המורים בבתי-הספר, המדריכים ואנשי החינוך במסגרות חינוך אחרות משמשים כמבוגרים משמעותיים עבור התלמידים וממלאים תפקיד בעיצוב שאיפותיהם, בייעוץ ובהכוונה עתידית. פערים באיכות הכשרת המורים, בכמות ובאיכות תכניות ההתערבות והפעילויות החינוכית הלא-פורמאליות בין המגזרים, מובילים לנקודת פתיחה לא שוויונית בעת המפגש עם מערכת ההשכלה הגבוהה ולעיתים אף לחסם של ממש בהעדר דמויות המשמשות מקור מושכל להכוונה ולייעוץ (Khattab, 2005; Roer-Strier & Haj-Yehia, 1998; וינר-לוי, 2008).¹

1. לקריאה מורחבת על סוגיית הכשרת מורים ערביים ראו נייר עמדה של מרכז דירסאת: http://www.dirasat-aclp.org/arabic/files/Arab_Teacher_Training_2010.pdf, (אגיבאריה, 2010).

לימודיים בתיכון ועל הבחינה הפסיכומטרית. נתוני הלמ"ס של בחינות הבגרות לשנת 2008 מלמדים כי 55.4% מהנבחנים בשפה הערבית אינם זכאים לתעודת בגרות, בהשוואה ל-33.8% במגזר היהודי. היות וזכאות לתעודת בגרות לכשעצמה אינה מהווה תנאי מספיק לכניסה ללימודים גבוהים, נהוג להתייחס לאיכות תעודת הבגרות, כאשר האיכות נמדדת על פי ציונה הממוצע ועל פי עמידתה בתנאי הסף לקבלה למוסדות להשכלה גבוהה (Ayalon & Shavit, 2004). תנאי כניסה אלה מהווים חסם עבור האוכלוסייה הערבית בכניסה לאוניברסיטאות כאשר בשנת 2005 לדוגמא, 47.8% מתלמידי התיכון בחינוך העברי סיימו את לימודיהם עם זכאות לתעודת בגרות העומדת בדרישות הסף של האוניברסיטאות, בעוד ש-35% בלבד מהמסיימים בחינוך הערבי עמדו בדרישות אלו (למ"ס, 2007). מחקרים מצביעים על משתנים מתערבים רבים בין יכולות לבין הישגים וכיניהם קשר בין הרקע החברתי-כלכלי לבין הישגים לימודיים; השפעה של השכלת ההורים על הישגי הילדים; והעדפה של החינוך היהודי בהקצאת משאבים, בהקמת תשתיות, באיכות המורים ובשטף התשומות (אוליצקי ואחרים, 2005; קאהן, 2009; ג'בארין ואגיבאריה, 2010).

באשר לבחינה הפסיכומטרית, זו נתפסת כחסם בפני נגישות להשכלה גבוהה בהיותה מוטית תרבותית לכיוון התרבות המערבית והאנגלוסקסית. הטיה זו לא כוסחת על הבחינה בשפה הערבית אשר מתורגמת מילולית בלבד ולא תרבותית (אלחאג', 1996; אלחאג', 2002; דגן-בוזגלו, 2007; הר-זהב ומדינה, 1999; וולנסקי,

2005; מוסטפא, 2009). בהתאם, נמצא כי הבחינה הפסיכומטרית היא הגורם לדחיית בקשות ההרשמה לאוניברסיטאות של כמחצית מהסטודנטים הערבים (מוסטפא ועראר, 2009). חשוב לציין, כי בבחינת ערך ניבוי ההשתלבות וההתמדה בלימודים גבוהים של הבחינה הפסיכומטרית, נמצא כי הפער בין קבוצות 'חלשות' לקבוצות 'חזקות' בציוני הקבלה של הבחינה הפסיכומטרית גבוה מהפער הקיים בין אותן קבוצות בהתייחס להצלחתן האקדמית משנכנסו למוסד ההשכלה הגבוהה (גמליאל וקאהן, 2004).²

משמצליחים להיכנס בשערי ההשכלה הגבוהה, השוני המהותי בשיטות ההוראה הנהוגות במערכת החינוך העברית והערבית ומיומנויות הלמידה הנרכשות השונות, מציבות אתגר נוסף בפני הסטודנטים הערבים. מחקרים מצביעים על כך ששיטת ההוראה בבתי-הספר בחינוך הערבי שמה דגש על המידע הנלמד ועל סיוע של המורים להתמודדות עם המידע, ומתמקדת פחות בחשיבה ביקורתית ועצמאית (Roer-Strier & Haj-Yehia, 1998). מאפיינים אלה הופכים למכשול כפול בעת לימודים גבוהים – פעם בלימוד עצמו כאשר דפוסי הלימוד בבתי הספר אינם מכינים את התלמיד הערבי למיומנויות הקריאה, הכתיבה והניתוח הנדרשות בלימודים גבוהים, ופעם נוספת בציפיות הסטודנטים מהמוסד ומהמרצים,

כאשר אלה מצפים לסיוע לימודי יזום על ידי המרצים אשר אינו תואם את מציאות המערכת. מיומנות שימוש במחשב מהווה מיומנות למידה נוספת בה קיים פער בין האוכלוסייה הערבית לבין האוכלוסייה

2. לקריאה מורחבת על הבחינה הפסיכומטרית כחסם ראוי נייר עמדה של מרכז דירסאת: <http://www.dirasat-aclp.org/index.asp?i=666>.

היהודית, ואף בין קבוצות מסוימות בתוך האוכלוסייה הערבית (נגאיים ואחרים, 2009). ביטוי ראשון לפער זה עולה כבר בכניסה ללימודים בשל הצורך במרבית המוסדות במיומנויות שימוש במחשב לשם הרשמה לקורסים, ובהמשך, לטובת כתיבת עבודות והגשתן.

לבסוף, ברמה הלימודית, התרבותית והאישית, נדרשים הסטודנטים הערבים להסתגל לשפת הוראה, שפת קריאה, שפת דיבור ושפת כתיבה שונות משפת אימם. הסתגלות זו טומנת בחובה אתגר משולש – פעם בהבנת ההרצאות המתנהלות בעברית וסיכומן, פעם נוספת בקריאת ובהבנת מאמרים אקדמיים באנגלית ברובם, ופעם שלישית, בכתיבת עבודות בעברית המתבססים על חומרי קריאה רבים באנגלית. 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; Roer-Strier & Haj-Yahia, 1998). כאן, יש לציין שמלבד קשיי השפה, אי-קיום מוסד המוכר על-ידי המועצה להשכלה גבוהה המתנהל בערבית מהווה הפרה של הזכות לבחור השכלה גבוהה בשפת המיעוט (רבין, 2002, עמ' 458).

ג. אתגרים חברתיים ותרבותיים:

אל האתגרים הלימודיים מתווספים האתגרים החברתיים והתרבותיים המשקפים את מציאות המפגש בין הקודים החברתיים והתרבותיים המקובלים בקבוצת הרוב לבין

אלה המקובלים בקבוצת מיעוט. חוקרים מגדירים את המושג שוליות (*marginality*) כמצב בו קבוצת מיעוט מנסה להשתלב בחברת הרוב ובתרבותה, אך הדבר לא מתאפשר לה. במקביל, בעת הניסיון להידמות לקבוצת הרוב ולהשתלב בתוכה, מתרחקת קבוצת המיעוט מחברת האם (Park, 1928; Stonequist, 1935). במציאות הישראלית, מוסדות ההשכלה הגבוהה מהווים מקום מפגש ראשון עבור סטודנטים רבים בין הקודים החברתיים והתרבותיים השונים. מפגש זה דורש התמודדות אישית משמעותית וניסיון גישור, תוך השלמה עם המצב הקיים של אימוץ המוסדות באופן חד-משמעי את הקודים והתרבות של קבוצת הרוב.

עוד לפני הכניסה למערכת, בחירת תחום הלימוד ומוסד הלימוד מושפעת מאוד משיקולים חברתיים ותרבותיים. המשפחה והסביבה החברתית בישוב המוצא לוקחים חלק פעיל בקביעת חשיבות השיקולים השונים (Haj-Yahia, 2002; Dwairy & Van Sickle, 1996). בדומה לקבוצות מיעוט אחרות ולסטודנטים שהינם דור ראשון להשכלה גבוהה, ניתנת עדיפות ברורה לפוטנציאל המוביליות החברתית דרך עידוד תחומי לימוד נדרשים בשוק התעסוקה (גץ ודר, 2008; עראר ואבו-עסבה, 2007; עראר וחאגי יחיא, 2007, עראר ומוסטפא, 2009). בהתאם, התמונה המשתקפת היא של ייצוג-יתר יחסי של סטודנטים ערבים בתחומי הלימוד הפרופסיונאליים לצד ייצוג-חסר בתחומי לימוד אחרים. פערי ייצוג אלה אינם בהכרח אתגר או חסם עבור הסטודנטים הערבים, אך מהווים בהחלט דוגמא לפוטנציאל ההחמצה של הפרט ושל המערכת הזדמנויות למצוינות בתחומים

מגוונים.

בחירות אלו, בין אם הושפעו משיקול השילוב בשוק התעסוקה ובין אם לא, הופכות לעיתים למכשול כאשר לאחר סמסטר אחד או שניים, מגלים הסטודנטים שבחירתם לא תואמת את עניינם, את יכולתם וכדומה. ואכן, שיעורי המעבר בין חוגי לימוד ושיעור הארכת משך הלימודים גבוהים יחסית בקרב הסטודנטים הערבים. מעברים אלה מבשרים לעיתים על תחילת ניסיון השתלבות נוסף מוצלח יותר, אך מהווים גם נטל בהוספתם עלויות כספיות לתקופת הלימודים, בגרירתם ביקורת חברתית וכדומה (גופן והנדין, 2009).

עיתוי התחלת הלימודים וניסיון החיים הקודם ללימודים, מלווה שוב בהבדלים בין המקובל בקרב האוכלוסייה הערבית לבין המקובל בקרב היהודים. בדומה למרבית הסטודנטים בעולם, מרבית הסטודנטים הערבים מתחילים את לימודיהם הגבוהים עם סיום התיכון. עם זאת, המציאות הישראלית היא שמרבית הסטודנטים היהודים מתחילים את לימודיהם בשלב מאוחר יותר כתוצאה משירות צבאי ומפרקטיקה חברתית בה מקובל לעבוד, לטייל וכדומה לפני תחילת הלימודים. מצב זה מוביל לפער בניסיון החיים של הסטודנטים, במידת העצמאות, במיומנויות ניהול זמן ובמיומנויות חיים נוספות. רבים מהסטודנטים הערבים חווים בעצם לראשונה בחייהם את היציאה מבית ההורים, את הצורך בניהול לוח זמנים מורכב וצורך בעמידה במספר רב של משימות חדשות במקביל – משימות לימודיות, ניהול משק בית, חיים חברתיים וכדומה – כל

אלה תוך הסתגלות למסגרת חדשה ותובענית (גופן והנדין, 2009). המוסדות מצידם, מאורגנים באופן המותאם לניסיון החיים של הסטודנטים היהודים, ללא הכרה בייחודיות של ניסיון זה במבט עולמי השוואתי. התמודדות מוסדית אחת עם אתגרים אלה היא על-ידי מדיניות הגבלת גיל הכניסה ללימודים הנהוגה במספר תחומי לימוד. אולם, מדיניות זו, מעבר להיותה מפלה כנגד המועמדים הערבים (עתודאים ישראלים מתקבלים ללימודים מייד לאחר התיכון), נכשלת בהשגת מטרתה בהיותה לא רגישה לצורכי הסטודנטים, באי-הכרתה במאפייניהם החברתיים והתרבותיים, ובהיותה ניסיון לפתרון אשר מהווה בפועל חסם נוסף בפני השכלה גבוהה.³ התייחסות נרחבת לחסם זה בהמשך, בסעיף האתגרים המוסדיים והמערכתיים.

אפשרויות המגורים במוסדות הלימוד מפגישות את הסטודנטים הערבים עם זירה חברתית נוספת אשר מהווה לעיתים קרובות חסם בתהליך ההסתגלות למסגרתם החדשה (גופן והנדין, 2009; חיראק ואחרים, 2011). מרבית מוסדות הלימוד היוקרתיים יותר ממוקמים במרחק רב מישובי המוצא של הסטודנטים הערבים כך שאלה נדרשים לעזוב את הבית לשם הלימודים. חלופת המגורים המקובלת היא מעונות, כל עוד מתקיימת אפליה חברתית כנגד התושבים הערבים בהשכרת דירות.

ההרשמה למעונות צמודה לרוב למועדי ההרשמה הכלליים למוסדות, כך שבחלק מהמקרים, מתמלאים המעונות לפני מועדי ההרשמה המאוחרת. מנגד, מכיוון שבקרב הלומדים בחברה הערבית מקובל

3. לקריאה מורחבת על מגבלת הגיל, ראו נייר עמדה של מכון דירסאת:
<http://www.dirasat-aclp.org/index.asp?i=664>

להתחיל את הלימודים זמן קצר לאחר סיום התיכון, רבים מחכים לתוצאות בחינות הבגרות ועל כן נרשמים בהרשמה מאוחרת (גופן והנדין, 2009). המוסדות שלא משריינים מקומות במעונות לנרשמים בהרשמה מאוחרת יוצרים למעשה מכשול נוסף במסלול המכשולים הניצבים בפני הסטודנט הערבי במערכת המותאמת לאוכלוסייה הישראלית-היהודית.

העדר ההתאמה התרבותית של הסביבה המוסדית תומכת הלימודים מתקיימת גם בעת הלימודים עצמם. לוח השנה האקדמי אינו מותאם לחגים ולמועדים שלדתות הסטודנטים הערבים (הדת המוסלמת והדת הנוצרית), והמוסדות מצידם, חסרי מדיניות מוסדרת, נגישה וידועה לכל בכל הקשור להיעדריות, למועדים מיוחדים וכדומה. חוסר ההתאמה התרבותית ניכר גם בדרישות מיוחדות של חלק מחוגי הלימוד. דרישה בעייתית אחת שמקובלת בחוגים רבים במדעי החברה היא הדרישה להשתתפות במכסת ניסויים קבועה בשנה א' כתנאי מעבר לשנה ב'. סטודנטים ערבים בחוגים הרלוונטיים מספרים על רצונם לעמוד בדרישה זו אך על הגעתם לניסויים רבים בהם קיימת דרישה לשפת-אם עברית. דרישה זו פשוטה יחסית למילוי עבור סטודנטים שעברית היא שפת-אימם, אך שוב מציבה את הסטודנטים הערבים בעל-כורחם בפני אי-רגישות תרבותית נוספת המצטרפת לכל שאר האתגרים. דרישה לימודית נוספת אשר יוצרת לעיתים אתגר מאפיינת תחומי לימוד בעלי אופי טיפולי בעיקר אשר מחייבים פרקטיקום כחלק מחובות הלימודים. סטודנטים ערבים רבים מעידים על כך שההזדמנויות שהיו להם בהכשרה המעשית היו בארגונים יהודים ובעבודה

עם אוכלוסייה יהודית ופגמו ברלוונטיות של הכשרתם לצורכי השטח בחברה הערבית (גופן והנדין, 2009).

ג. אתגרים מוסדיים ומערכתיים:

אתגרים רבים לימודיים, חברתיים ותרבותיים יוצרים מצב של סביבה מוסדית צוננת (Chilly Climate) עבור סטודנטים השייכים לקבוצת המיעוט (Chism, 1999). אתגרים אלה היו ניתנים להתמודדות פשוטה יותר לולא זכו למיסוד על-ידי הגופים הרשמיים של המוסדות ושל המערכת כולה. בסעיפים הקודמים הוצגו אתגרים מוסדיים אשר נובעים גם מסיבות חיצוניות למערכת וגם מחוסר רגישות של המערכת לאוכלוסייה מגוונת. בחלק זה, לעומת זאת, יוצגו מרכיבים שונים של מדיניות מוסדית שיוצרים מכשולים לא רק כתוצאה מחוסר רגישות, אלא מקבלת החלטות מכוונת הפוגעת בשוויון ובסיכויי ההשתלבות של הסטודנטים הערבים.

תהליך הקבלה שהוזכר כבר כתהליך מאתגר הופך לחסם של ממש במוסדות ובתחומי הלימוד בהן קיימת מגבלת גיל לקבלה (דירסאת, 2010). מגבלה זו פוגמת בשוויון ויוצרת בפועל תופעת דומינו של מכשולים – קבלת החלטה פחות מתאימה של הסטודנט בדבר מוסד ותחום הלימוד, ובעקבות זאת אתגרים בהשתלבות בתחום הנבחר, עלויות נלוות לבחירת מוסדות מרוחקים בחלק מהמקרים, וכך הלאה.

זאת ועוד, אי-הכרה של מרבית המוסדות בגופים הנבחרים המאגדים את הסטודנטים הערבים (בניגוד

לגופים המאגדים את הסטודנטים היהודים) מהווה מכשול נוסף בפני הסטודנטים. ועדי הסטודנטים הערבים עוסקים בהרבה מקשיי ההתאמה התרבותית של המוסדות בהעברתם מידע לסטודנטים אודות זכויותיהם, בניסיונם לטפל בבעיות חריגות דוגמת שריון מקומות במעונות, מכסות ניסויים וכדומה. מדיניות מוסדית אשר אינה מכירה במעמד של גופים אלה ואינה מנהלת שיח איתם פוגמת בייצוג האינטרסים של הסטודנטים בני קבוצת המיעוט, הנזקקים במידה מסוימת לייצוג מסוג זה הרבה יותר מהסטודנטים בני קבוצת הרוב (גופן והנדין, 2009).

לבסוף, חוסר הנגישות של מערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית לסטודנטים הערבים אשר מהווים מיעוט ילידי, מתבטאת גם בכמות הסטודנטים הבוחרים באלטרנטיבות לימודיות חיצוניות למערכת זו. כך, בשנים האחרונות הולכת ומתרחבת תופעת בריחת המוחות בקרב סטודנטים ערבים. כיום, בקרב הסטודנטים הערבים אזרחי ישראל, ההערכה היא כי בין 8,000 - 6,000 לומדים במוסדות השכלה גבוהה בירדן, כאשר מאות נוספות לומדים במוסדות השכלה גבוהה ברשות הפלסטינית ואלפים לומדים במוסדות נוספים ברחבי העולם (עראר וחאג' יחיא, 2007; חיראק ואחרים, 2011). העלמת העין המערכתית לדפוסים ההשתתפות הכלליים של סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה, מובילים לכך שגם תכניות התערבות קיימות להגברת ההשתתפות והשילוב אינן אפקטיביות דיה. תופעת הלימודים בחו"ל, ובירדן בפרט, אינה זוכה להתעניינות ביקורתית ו/או מחקרית, כמו גם השלכותיה על המסיימים הערבים, ועל השתלכותם בשוק התעסוקה.

התרת המכשולים: כיווני פעולה

מיכוי המכשולים השונים העומדים בפני הסטודנטים הערבים מעלה מספר תובנות בעלות ערך בעת קביעת תכנית פעולה עתידית להרחבת הנגישות של מערכת ההשכלה הגבוהה לאוכלוסייה הערבית, הן בכניסה למערכת והן בשילוב מוצלח במערכת. על-כן, בניסיון להתיר את חלק מהמכשולים, מוצגות תובנות כלליות כמו גם המלצות מדיניות מפורטות, חלקן רלוונטיות ברמת המוסדות וחלקן ברמת המערכת. בבסיס כל התובנות וההמלצות ניצב הצורך של מערכת ההשכלה הגבוהה לאמץ גישה רב תרבותית ביחס לאקלים הלימודי, החברתי והתרבותי של המוסדות. לשם כך יידרש מעבר חד מאימוץ הרעיון במוכן ההצהרתי בלבד לאימוצו המעשי באמצעות עיגון עמוק של עשייה רב תרבותית במוסדות.

תובנה ראשונה היא כי אופן הגדרת השתלבות בהשכלה גבוהה ובמיוחד הצלחות וכישלונות של השתלבות זו, 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, הגדרת 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.

כיוון פעולה חשוב בהקשר זה הוא חיזוק כוח הוראה איכותי בחינוך הערבי. כפי שעלה במיפוי המכשולים, לצוות ההוראה תפקיד חשוב לא רק בהעברת ידע ומיומנויות למידה, אלא גם בשימוש מקור ליעוץ ולהכוונה, ובשימוש מודל לחיקוי. בהתאם, גיבוש מדיניות הכשרה ייחודית בסמינרים למורים בחינוך הערבי, צפוי להוות מנוף משמעותי לשינוי בהגברתו את ערך ההשכלה האקדמית של המורים בחינוך הערבי, בסיוע להשוואה בין תנאי הלימודים במגזרי החינוך השונים, בשיפור איכות הכשרת המורים, וכנגזרת של כל האמור, בהפיכת צוות ההוראה בבתי-הספר למשאב משמעותי יותר עבור התלמידים בדרכם להשכלה גבוהה.

בהקשר זה ועל אף שאינו סמינר למורים, חשוב לציין גם את המוסד האקדמי נצרת אשר פתח את שערו לסטודנטים הערבים בשנה האחרונה. מוסד זה הוא מוסד ההשכלה הגבוהה היחידי הממוקם בישוב ערבי והמתנהל ברובו בערבית. השלמת תהליך ההכרה בו על-ידי תקצובו המלא היא הזדמנות נוספת לחיזוק סביבה מעודדת לימודים גבוהים ולהתגברות על רבים מהמכשולים המוזכרים. מוסד זה יכול להוות בסיס להקמת אוניברסיטה בישראל אשר בה שפת הלימוד העיקרית תהה השפה הערבית, וזאת כמימוש הזכות

של המיעוט הערבי לבחור השכלה גבוהה בשפתו (רבין, 2002, 458).

בבחינת השתלבות במונחי קבלה ללימודים גבוהים, המבחן הפסיכומטרי שב ועולה לאורך השנים כחסם מרכזי בעמידת האוכלוסייה הערבית בתנאי הסף של המוסדות. על-כן, יש לפעול לכיטול הבחינה ולאיימוץ מערכת קבלה חלופת דוגמת שיטת המצרף שהונהגה ב-2003 אך שבוטלה טרם ההזדמנות להוכיח את הצלחתה. אולם מתוך הנחה שבחינה זו לא תבוטל בקרוב, יש לפעול בדרכים יצירתיות יותר להתרת חסם זה. יש להכיר בכך שהשפה האנגלית אשר מהווה חלק מרכזי מהבחינה, היא שפה שלישית עבור המועמדים הערבים, ולפתח בהתאם מדיניות רגישה יותר בין אם באמצעות העדפה מתקנת ובין אם באמצעות התאמות תרבותיות. לשם כך נדרשת בראש ובראשונה הגברת המעורבות של אנשי מקצוע ערבים בכתיבה ובפיקוח אחר הבחינה על-מנת לצמצם את פוטנציאל ההטיה התרבותית. במקביל, יש להרחיב את אפשרויות ההכנה לבחינה הפסיכומטרית הן במסגרת הרשמית של מערכת החינוך על-ידי הוספת שעות לימוד ייעודיות להכנה לבחינה הפסיכומטרית והן על-ידי מתן תמריצים לגופים מעוניינים אשר ירחיבו בשיעור משמעותי את מספר התלמידים הערבים הנהנים מהכנה איכותית למבחן הפסיכומטרי. בנוסף, מומלץ להקים מערך מלגות על בסיס המודל של פר"ח, בו סטודנטים ערבים בעלי ציון פסיכומטרי גבוה במיוחד, יוכלו להתנדב להעברת שיעורי עזר לפסיכומטרי ומפגשי הכנה להשכלה גבוהה עבור תלמידי תיכון ערביים.

כיוון פעולה חשוב נוסף הוא ביסוס מסגרת תומכת ללימודים גבוהים טרם ללימודים, חלקה בחסות בתי-הספר וחלקה בחסות המוסדות להשכלה גבוהה (חיראק ואחרים, 2011). ברמת בתי-הספר, במדינות שונות בעולם ובארה"ב לדוגמא, מתקיים מערך יעוץ והכוונה ללימודים גבוהים מובנה בתוך התיכונים. מערך זה משמעותי מאוד עבור אלה אשר ממשיכים ללימודים גבוהים מייד לאחר סיום התיכון ללא התנסויות אקדמיות ומקצועיות משמעותיות טרם הלימודים הגבוהים. מעבר לכך, ישנה חשיבות יתר למערך שכזה עבור אוכלוסייה המהווה דור ראשון להשכלה גבוהה. כאן, מערכת ההשכלה הגבוהה יכולה לשמש כחלוצה בהשפעתה על המתרחש בבתי-הספר באמצעות עידוד הכשרת יועצים חינוכיים בעלי המיומנויות הנדרשות למערך שכזה.

ברמת המוסדות, יש להרחיב את הזדמנויות ההיכרות של התלמידים הערבים עם סביבתם הלימודית והחברתית טרם תחילת הלימודים. בהקשר זה מומלץ לפתח מסגרות קיץ אשר ההשתתפות בהן וולונטארית ובמהלכן ניתן תגבור אנגלית, קורסי מיומנויות למידה (דוגמת קריאה מודרכת וכתובה מדעית) וכדומה שיפחיתו מנטל הקורסים של הסטודנטים בסמסטר הראשון ואשר יאפשרו כניסה הדרגתית ומוגנת יותר אל תוך סביבת החיים העצמאיים והלימודים האקדמיים. ערכן של מסגרות אלו יעלה על-ידי שילוב פעילויות חברתיות בתוכן, על-ידי סבסודן החלקי עד מלא, על-ידי העברת חלק מהתכנים בערבית וכדומה. כאן ראוי לציין מסגרת דומה לזו המומלצת אשר פועלת מזה כמה שנים באוניברסיטה העברית.

עוד ברמת המוסדות ושוב בדומה לנהוג במדינות אחרות, מומלץ לערוך שינויים במתכונת הימים הפתוחים וימי האוריינטציה לקראת לימודים גבוהים. ימים אלה המתקיימים כיום בדגש לימודי בלבד, צריכים לעבור התאמה לאוכלוסייה אשר בפועל, תקופת הלימודים הגבוהים עבורה היא תקופה ראשונה משמעותית של חיים עצמאיים, חברתיים וכדומה. התאמה אחת שכזו קשורה בתובנה מרכזית נוספת העוסקת בחשיבות אימוץ ורתימת משאבים קיימים חיצוניים למוסדות לטובת שילוב מוצלח יותר. דוגמא בולטת להזדמנות שכזו, בימי האוריינטציה ובכלל, היא ברתימת המשפחה לתהליך. סקירת תכניות התערבות קיימות לעידוד והנגשת השכלה גבוהה, כמו גם תכניות סיוע בעת הכניסה למוסדות מעלה כי המשפחה נעדרת לחלוטין מהתכניות הן במטרות המוצהרות והן באמצעים למימוש אותן המטרות. במקרה של האוכלוסייה הערבית, דווקא תפקידה הכפול של המשפחה אשר פעם מעודדת, תומכת ומסייעת, אך פעם נוספת מבקרת ומגבילה, מלמד על חשיבות רתימתה לתהליך.

לצד ההמלצות השונות למסגרות תומכות לימודים גבוהים טרם הלימודים, חשובות כמובן קיומן של מסגרות תומכות גם לאורך הלימודים. בהקשר זה מומלץ להרחיב ולמסד שיעורי תגבור בקורסים נבחרים בשנה א', הארכות זמן בבחינות ובעבודות בית, ומועדי ג'. בנוסף להרחבת הקיים, יש לשקול פתיחת מספר קורסי מיומנויות בסיסיים (דוגמת קריאה מודרכת וכתובה מדעית) בשפה הערבית. קורסים בשפה הערבית יהיו בעלי ערך כפול ומשולש בהפחתתם מעול המכשולים

המובנים בשנת הלימודים הראשונה, בפוּטנציאל ההתאמה הרב יותר שלהם לצורכיהם הייחודיים של הסטודנטים הערבים, בהיותם מסגרת למפגש חברתי בין הסטודנטים הערבים, ובהחזרתם את הכבוד הראוי לשפה הערבית בהיותה שפה רשמית מוכרת במדינת ישראל.

על המוסדות לאפשר גם גישה חופשית של סטודנטים אשר עברית אינה שפת-אימם לכל תשתיות הסיוע הלימודי הקיימות עבור אוכלוסיות יעד אחרות: גישה למאגרי סיכומי שיעור ולהקלטות של שיעורים, כרטיסיות צילום מסמכים וכדומה יכולים להניב תועלת רבה עבור הסטודנטים הערבים בעלות מינימאלית למוסדות אשר מפעילים כבר את השירותים הללו. לבסוף, מומלץ לאמץ את שירותי התמיכה בכתיבת עבודות הקיימים במוסדות אחרים ברחבי העולם גם אל המוסדות הישראליים. קיום מרכז תמיכה בכתיבה אליו הסטודנטים יכולים להגיע באופן עצמאי לשם קבלת סיוע בכתיבה אקדמית, בהגהה, בחיפוש מקורות מידע וכדומה, יכול להיות בעל ערך רב לסטודנטים הערביים אך גם לכל שאר הסטודנטים. קיומם של שירותים אלה גם בשפה הערבית יכול בוודאי לעזור לסטודנטים הערבים בשלב ראשוני זה במוסד.

המלצה נוספת עוסקת בהזדמנות הגדולה של מערכת ההשכלה הגבוהה לשמש כמרחב פיסי, לימודי וחברתי רב-תרבותי אשר מתפספסת כיום לחלוטין. מתוך הכרה בחשיבות הרב-תרבותיות לפיתוח סולידאריות חברתית ושיח חברתי משנה מציאות, על מוסדות ההשכלה

הגבוהה לעבור מרב-תרבותיות פאסיבית לרב-תרבותיות אקטיבית. לשם כך נדרש ביטול לאלתר של כל מדיניות מפלה, ביצוע התאמות תרבותיות נרחבות של המוסדות, עידוד עשייה מחקרית בשתי השפות הרשמיות של המדינה, עידוד קליטת חברי סגל ערביים, ושיתוף נציגי האוכלוסייה הערבית בתהליכי קביעת המדיניות.

החלת מדדי התאמה תרבותיים להערכת טיב המדיניות הם מרכזיים להצלחתו. כך, הסדרת הליך אישור תרבותי ברמה המערכתית, המוסדית והמחלקתית תסייע להתגבר על אתגרים בירוקראטיים ומהותיים דוגמת מגבלת גיל, קבלה למעונות בעת הרשמה מאוחרת, דרישות לימודיות שמקשות על סטודנטים שעברית אינה שפת-אימם ועל סטודנטים שאינם נמנים עם קבוצת הרוב, וכדומה. מעבר לשינויי הנהלים שיווצרו כתוצאה מהמדדים, יעלה צורך בשינויים פיסיים גם כן. כיום, לוח השנה האקדמי, שירותי הרווחה התומכים בסטודנטים דוגמת שירותי דת, שירותי מזון וכדומה אינם מותאמים מספיק לכלל הסטודנטים. שירותים אלה יצטרכו לעבור שינויים משמעותיים על-למנת לאפשר למוסדות לעמוד במדדים.

ערכן של ההתאמות יעלה כמובן ככל שהתהליך יתבסס על גישה רב תרבותית אשר מכירה בשונות התרבותית של הסטודנטים ושל חברי הסגל כמשאב מוסדי. יש לשקול הכנסת שינויים בלוח השנה האקדמי כך שמועדים מרכזיים בעלי חשיבות לכל אחת משלוש הדתות יוגדרו כימי חופשה, יש להפיץ לוח שנה אקדמי ויומנים לסגל המציינים מועדים חשובים עבור שלוש הדתות המרכזיות,

ולפעול באופן אקטיבי להעלאת המודעות לסביבה רבת תרבותית בכיתות הלימוד, במסדרונות, בפעילות ארגוני הסטודנטים וכדומה.

התאמות תרבותיות מחייבות גם ביסוס ערוצי תקשורת רשמיים ולא-רשמיים בין מקבלי ההחלטות המוסדיים לבין הסטודנטים הערבים ונציגיהם הנבחרים בקמפוסים. על המוסדות ועל המועצה להשכלה גבוהה לפעול לפתיחת ערוצי תקשורת אמינים ורחבים עם הסטודנטים הערבים על-ידי הכרה רשמית ותמיכה בפעילות של וועדי הסטודנטים הערביים ושל התאים הסטודנטיאליים הערבים. על המוסדות והמועצה להבין את חשיבותם של ערוצים אלה לשם הזרמת האתגרים לצד ההצלחות של אוכלוסיית היעד, כמו גם להכיר בחשיבותם כמסגרות חברתיות מארגנות המאפשרות ביטוי אזרחי, פוליטי, חברתי ותרבותי לסטודנטים הערבים, אשר נעדרים לרוב מסגרות רלוונטיות אחרות במוסדות הלימוד ובישובים בהם ממוקמים המוסדות. כחלק ממהלך זה, על המוסדות להכיל את מדדי ההתאמה התרבותית על פעילותן של אגודות הסטודנטים המוסדיות, ולעודד שיתוף של גופי הסטודנטים הערבים בכל פעילות סטודנטיאלית המבוצעת בחסות אגודות הסטודנטים.

לבסוף, יש לציין כי מלבד למכשולים השונים שהוצגו, קיימים גם מקרים לא מעטים של מדיניות ייחודית ברמת המוסד, פקולטה, בית-ספר או מחלקה, המכאונים לשיפור השילוב של הסטודנטים הערבים אשר נמצאים בהם. דוגמאות מהאוניברסיטה העברית כוללות את פעילות היחידה לשוויון הזדמנויות והיחידה

לתמיכה בסטודנטים ערבים הפועלות במשרד דיקן הסטודנטים. ברמת הפקולטות, בתי-הספר והמחלקות, פועלת בפקולטה למשפטים תכנית התערבות לסיוע אקדמי ואישי לסטודנטים ערבים, בחוג לפסיכולוגיה יועצת BA המעורבת באופן אינטנסיבי במעקב ובסיוע לסטודנטים הערבים, ובבית-הספר לעבודה סוציאלית סדנת הכנה להכשרה המעשית המיועדת לסטודנטים ערבים. דוגמאות אלו חשובות בעת קביעת מדיניות בהיותן הזדמנות ללמידה מן ההצלחות הקיימות, להרחבה או לשינוי במידת הצורך, ולהקצאת משאבים יעילה יותר אשר עושה שימוש במדיניות אשר פועלת כבר בשטח. על כן, על המועצה להשכלה גבוהה לשקול הקצאת משאבים לעריכת מחקר מיפוי מקיף של כל אותן ההצלחות הפועלות ומניבות כבר תוצאות ברמת השטח, ובהתאם, לפעול להרחבתן ולמיסודן.

ביגליוגרפיה

- אג'באריה, א. (2010), מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: תמונת מצב ואתגרים מרכזיים (מרכז דיראסאת, נצרת).
- אוליצקי, ת., בן שטרית, מ. מירוניצ'ב, ג., 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).
- גופן, ע., והנדין, א., (2009), היוצא מן הכלל המעיד על הכלל – השתלבות האוכלוסייה הערבית בהשכלה הגבוהה: משאבים וחסמים, דו"ח מחקר.
- גנאיים, 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 בהצבעה ללימודי התואר הראשון בישראל, מגמות, מ"ה(4).

גיבארין, י., ואגיבאריה, א., חינוך בהמתנה: מדיניות הממשלה ויוזמות אזרחיות לקידום הערבי בישראל (מרכז דיראסאת והפקולטה למשפטים באוניברסיטת חיפה).

דגן-בוזגלו, נ., (2007), הזכות להשכלה גבוהה בישראל- מבט משפטי ותקציבי, תל-אביב: הוצאת מרכז אדווה.

דירסאת, (2010), הגבלת גיל הכניסה לאוניברסיטאות בישראל (נייר עמדה):

http://www.dirasat-acdp.org/files/Dirasat_Age_Limit_2010.pdf

מוסטפא, מ. (2009), המבחן הפסיכומטרי - כלי למיון או להדרה? (מרכז דיראסאת, נצרת).

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.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, (2007), שנתון סטטיסטי לישראל 2007, ירושלים.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, (2009), שנתון סטטיסטי לישראל 2009, ירושלים.

חיראק - המרכז לקידום השכלה גבוהה בחברה הערבית, התאחדות הסטודנטים בישראל, ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי, (2011), נייר עמדה - התכנית הרב שנתית להרחבת הנגישות להשכלה גבוהה בחברה הערבית.

מוסטפא, מוהנד, ועראר, ח'אלד, (2009). "נגישות של מיעוטים להשכלה גבוהה: המקרה של החברה הערבית בישראל". בתוך: ראסם חמאסי (עורך). ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה, ירושלים: מכון ואן ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד, עמ' 204-226.

עואד, י., (2008), ייצוג האזרחים הערביים במערכת ההשכלה הגבוהה (עמותת סיכוי):

<http://www.sikkuy.org.il/docs/haskala2008.doc>

עראר, ח. ואבו עסבה, ח., (2007), "השכלה ותעסוקה כהזדמנות לשינוי מעמדן של נשים ערביות בישראל", עראר וחאגי יחיא (עורכים), האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל – סוגיות ודילמות, תל-אביב: הוצאת רמות.

עראר, ח. וחאגי יחיא, ק., (2007), "סטודנטים ערבים מישראל באוניברסיטאות בירדן: סוגיות ודילמות", עראר וחאגי יחיא (עורכים), האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל – סוגיות ודילמות, תל-אביב: הוצאת רמות.

קאהן, ס. (2009), "אפליה בהקצאת משאבי הטיפוח בחטיבות הביניים: אומדנה והשלכות באמצעות שינוי כלל ההקצאה", מגמות, מו (3), 380-397.
רבין, י. (2002), הזכות לחינוך, הוצאת נבו.

Amara, M. & Abd el-Rahman, M., (2002), Language Education Policy: The Arab Minority in Israel, Springer.

Ayalon, H. and Shavit, Y., (2004), "Educational Reforms and Inequalities in Israel: The MMI Hypothesis Revisited", Sociology of Education, 77(2), pp. 103-120.

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.

Dwairy, M. & Van Sickle, T.D., (1996), "Western Psychotherapy in Traditional Arabic Societies", *Clinical Psychology Review*, 16(3), pp. 231-249.

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.

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.

Olshtain, E., & Nissim-Amitai, F., (2004), "Curriculum Decision-making in a Multilingual Context", *The International Journal of Multilingualism*, 1(1), pp. 53-64.

Park, R.E., (1928), "Human Migration and the Marginal Man", *The American Journal of Sociology*, 33(6), 881-893.

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.

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

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

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