

חלא מרשוד, מאיה ורדי ודפנה גולן

אתגרים ותקווה: מעורבות חברתית של סטודנטיות פלסטיניות בישראל

תקציר

מאמר זה מציג חלק ממחקר רחב שערכנו בשנים 2014-2015 בהשתתפות בוגרים ובוגרות של שלוש מוסדות להשכלה גבוהה בישראל שקיבלו מלגה עבור פעילות חברתית בתקופת לימודיהם. במחקר השווינו בין שני מודלים של פעילות חברתית: פעילות פרטנית במסגרת פר"ח, מפעל המלגות הגדול בישראל; ופעילות קבוצתית של היחידות למעורבות חברתית. כמו כן בחנו שתי תוכניות התנדבות ייחודיות של פר"ח המלוות בהדרכה ובליווי קבוצתי: אג'ק - אוהל המתנדבים בנגב, ותוכנית פר"ח למניעת אלימות מינית בליווי מרכזי הסיוע לנפגעות ולנפגעי אלימות מינית.

מטרת המחקר הייתה ללמוד כיצד תוכניות מלגות המשלבות פעילות חברתית השפיעו על הנכונות של הסטודנטיות להיות אזרחיות פעילות גם עם סיום לימודיהן כבוגרות צעירות. במחקר המשלב מתודולוגיה איכותנית וכמותנית מצאנו שני ממצאים עיקריים: הממצא הראשון הוא שבוגרות שפעלו במסגרת קבוצתית המשיכו להיות פעילות גם עם סיום הלימודים יותר מאלה שפעלו במסגרת פרטנית, וזכרו את הקבוצה כגורם המשמעותי ביותר לפעילותן. הממצא השני הוא שבוגרות ובוגרים פלסטינים אזרחי ישראל דיווחו כי נתרמו מאוד מפעילותם כסטודנטים, יותר מהסטודנטים היהודים. כחלק ממסקנות המחקר אנו מציעות לפתח תוכניות מעורבות חברתית ייחודיות לסטודנטים פלסטינים.

* תודה לקרן רוטשילד קיסריה על המענק שאפשר מחקר זה, ועל הליווי והתמיכה ביישום ממצאי המחקר.

א. מבוא

המחקר המתואר במאמר הוא חלק ממחקר רחב יותר שנערך בשנים 2014-2015 בהשתתפות בוגרים ובוגרות של שלושה מוסדות להשכלה גבוהה בישראל (האוניברסיטה העברית, אוניברסיטת בן-גוריון ומכללת ספיר) שקיבלו מלגה עבור פעילות חברתית בתקופת לימודיהם (Goldner and Golan, 2017). מטרת המחקר הייתה ללמוד כיצד תוכניות מלגות המשלבות פעילות חברתית השפיעו על הנכונות של הסטודנטיות להיות אזרחיות פעילות גם עם סיום לימודיהן כבוגרות צעירות. **אנו משתמשות בלשון נקבה מכיוון שהרוב הגדול של הבוגרים שהשתתפו במחקר הן בוגרות: למעלה משני שלישים מחונכי פר"ח הם סטודנטיות, והן רוב גדול עוד יותר ביחידות למעורבות חברתית. ממצאינו הכתובים בלשון נקבה תקפים גם לגבי בוגרים ממין זכר.**

במחקר השווינו בין שני מודלים של פעילות חברתית: פעילות פרטנית במסגרת פר"ח, מפעל המלגות הגדול בישראל; ופעילות קבוצתית של היחידות למעורבות חברתית. כמו כן בחנו שתי תוכניות התנדבות ייחודיות של פר"ח המלוות בהדרכה וליווי קבוצתי: אג'יק - אוהל המתנדבים בנגב, ותוכנית פר"ח בליווי מרכזי הסיוע לנפגעות ונפגעי תקיפה מינית.

במחקר השתתפו 816 בוגרים ובוגרות שהיו פעילות חברתית במהלך התואר הראשון ושסיימו את לימודיהן בישראל לפני שלוש עד עשר שנים. 70% מן המשיבות היו נשים והיתר גברים; 90% מן המשיבות היו יהודיות, ואילו 10% - פלסטיניות. רוב המשתתפות (561, שהן 69% מהבוגרות) התנדבו במסגרת פר"ח. כעשירית מן המשתתפות (85) פעלו במסגרת היחידה למעורבות חברתית בפעילות קבוצתית. 53 משיבות (6%) פעלו במסגרת תוכנית של פר"ח למניעת אלימות, ו-31 מהמשיבות (4%) פעלו במסגרת תוכניות אג'יק.

בפתח המאמר נעסוק בשאלה מהי התנדבות משמעותית עבור סטודנטים ונביא ממצאים מהספרות בישראל ומחוצה לה. לשם כך ניעזר במודל המציע ארבעה מדדים לבחינת פעילות חברתית של סטודנטים: מחויבות, עקביות, למידה והקשרים (מעל"ה). לאחר מכן נציג את הסטודנטים הפלסטינים באקדמיה הישראלית, ונבחן כיצד מיעוט מהמיעוט הזה - אותן סטודנטיות פלסטיניות המקבלות מלגה עבור פעילות בקהילה - מסמלות עבורנו הן את התקווה והן את האתגר. לאחר הצגת ממצאי המחקר והמסקנות, נסיים בתקווה הרבה שמציעות הסטודנטיות הפלסטיניות והסטודנטים הפלסטינים, ובהצעה לפתח תוכניות מעורבות חברתית ייחודיות לסטודנטים פלסטינים בלי החשש הקיים היום מהקבוצה הפלסטינית בקמפוס.

ב. המסגרת התיאורטית

1. תפקיד מוסדות ההשכלה הגבוהה בהתפתחות מעורבות אזרחית של צעירים

מוסדות והוגים רבים מבססים את תמיכתם במעורבות האקדמיה בקהילה על הפילוסופיה של ג'ון דיואי (Dewey, 1916), המדגישה את יחסי הגומלין ההדוקים שבין דמוקרטיה וחינוך ותומכת בלמידה באמצעות עשייה (Benson,), היסטורי כ"נביאת הדמוקרטיה" (Harper, 1905). חוקרים שונים רואים במגמה העכשווית של התגברות המעורבות של המוסדות להשכלה גבוהה בקהילה חזרה לתפקידם המסורתי של המוסדות הללו בקידום של ערכים דמוקרטיים, השתתפות אזרחית ומטרות חברתיות יסודיות (Boyer, 1996; Annete, 2005;). יש הטוענים שאחת הסיבות למצבה המטריד של הדמוקרטיה בימינו היא מחסור במסגרות שבהן אנשים יכולים להיות מעורבים מבחינה פוליטית בקרבת מקום מגוריהם (Ostrander, 2004: 90). תוכניות מעורבות סטודנטים מספקות מסגרות כאלה המאפשרות מעורבות חברתית יום-יומית. הדגש על ערכים דמוקרטיים מסייע להפוך את הסטודנטים ממתנדבים שנותנים שירות לקהילה לפעילים למען צדק חברתי, ולהפוך מוסדות להשכלה גבוהה לסוכנים של שינוי חברתי (Marullo and Edwards, 2000:). (911).

רוב המחקר הקיים בתחום עוסק במשמעות של ההתנדבות לסטודנטים עצמם. מחקרים שנערכו בארצות הברית מראים כי סטודנטים שהשתתפו בפעילות התנדבותית בתקופת לימודיהם הצליחו יותר הן במשך הלימודים והן לאחר סיומם, בהיבטים כמו ביטחון עצמי, כישורי מנהיגות, יחסים בין-אישיים, החזקה בעמדות פלורליסטיות ומחויבות להשתתפות פעילה בעשייה למען צדק חברתי (Wellman, 2000; Moely et al., 2002; Nishishiba, Nelson and Shinn, 2005). להשתתפות בפעילות חברתית במהלך הלימודים הייתה השפעה חיובית גם על ההישגים האקדמיים, והיא הגדילה את הסיכויים לבחירה במקצוע מתחום השירות לקהילה בעתיד. יתר על כן, מחקרים ארוכי טווח שעקבו אחרי אלפי סטודנטים שהשתתפו בפעילות התנדבותית הראו כי ההשפעה של הפעילות על הסטודנטים היא ארוכת טווח ויש הטוענים שהיא אפילו נשארת איתם לאורך חייהם (Jacoby, 2009: 83).

מעורבות חברתית מאפשרת לסטודנטים להכיר קבוצות מודרות בתברה שלולא הפעילות הם לא היו מכירים (Beaumont et al., 2006). המפגש עם קבוצות מודרות הוא חוויה מעשירה, אם כי לעתים גם מאיימת ומטרידה, והוא מערער תובנות קודמות של הסטודנטים לגבי עצמם, לגבי אחרים ולגבי החברה שבה הם חיים (Butin, 2010).

לפי הפדגוגיה הביקורתית, התבוננות ביקורתית ושיח רציונלי הם הכלים שבאמצעותם אפשר לפתח תודעה ביקורתית אמיתית, שתוביל לתהליך של העצמה אישית, לתפיסה ביקורתית של הסדר הקיים ולרצון לפעול לצמצום הפערים ולביטול מנגנוני הדיכוי שבו (Giroux, 2003; Taylor and Fransman, 2004: 12). בל הוקס מצטרפת לחוקרות פמיניסטיות אחרות המצביעות על כך שידע שנתפס כ"רציונלי" או "מדעי", כמו כל סוגי הידע, הוא ידע חלקי, השייך לקבוצות מסוימות בחברה (Ellsworth, 1989), והשפעתו על חיי היום-יום ועל שינוי השיח הציבורי מוגבלת מאוד (Lorde, 1984: 100; Weiler, 1991). הוקס כותבת על מקומה כמרצה באוניברסיטה ועל החשיבות של שמיעת הקולות השונים של הסטודנטיות בקבוצה, וההנחה של הוקס היא ששיתוף של חוויות אישיות בקבוצה תורם לא רק להעצמה אלא גם לפוליטיזציה של החוויות האלה, כחלק מתהליך של יצירת מודעות ביקורתית (Hooks, 1994).

רוני סטריאר הראה כי שותפויות בין האוניברסיטה לקהילה במיטבן מאופיינות בדואליות של שיתוף פעולה וקונפליקט, שהיא חלק אינטגרלי מההצלחה הארגונית של השותפות. ואכן, בשותפות פועלים שחקנים שונים בעלי עמדות חברתיות מגוונות, שביחד נושאים ונותנים, נאבקים ומגדירים היררכיות חדשות, משמעותיות חדשות וחלוקה מחדש של ההון החברתי, התרבותי, הכלכלי או הסמלי (Strier, 2014: 162). אולם סטריאר גם הסביר כיצד שותפות בין האוניברסיטה לקהילה יכולה להתבסס על הדדיות וכבוד, על יסוד דיאלוג רפלקסיבי, ביקורתי ושוויוני בין השותפים (Strier, 2011). בשונה מהתפיסה הרואה במתחים ובקונפליקטים המובנים בשותפויות אלה כשל מערכת, פוסטן-אייזיק וסטריאר נשענים על תיאוריית הפרדוקס הארגוני (Organizational Paradox Theory), הבוחנת מחדש את ההבניה הבינארית של שיתוף פעולה-קונפליקט כניגוד מהותני, ומציעים תפיסה אלטרנטיבית של שותפות אקדמיה-קהילה כ"אזור של פרדוקס" שבו מתקיימים זה לצד זה מופעים שנראים לכאורה סותרים (פוסטן-אייזיק וסטריאר, 2017).

רוב המחקרים בישראל בנושא מעורבות חברתית של סטודנטים עוסקים בקורסים אקדמיים משלבי עשייה, המשלבים בין ידע אקדמי לפעילות חברתית ובין תיאוריה לפרקטיקה. בספר גשרים של ידע: שותפויות אקדמיה-קהילה

בישראל מציעות 29 חוקרות ומרצות ישראליות ניתוח של 15 קורסים משלבי עשייה (גולן, רוזנפלד ואור, 2017א). בכל המאמרים מודגשת חשיבותה של הרפלקסיה הקבוצתית, כפי שנמצא גם במחקר זה. במאמר "שותפויות אקדמיה-קהילה בישראל: מחויבות, עקביות, למידה והקשרים (מעל"ה)" מציעים דפנה גולן, יונה רוזנפלד וצביקה אור (2017ב) ארבעה עקרונות פעולה של הסטודנטים הפעילים בקהילה שהם גם מדדים מרכזיים לבחינת הצלחת המעורבות של סטודנטים בקהילה. נבחן בקצרה חלק מהמצאים של מחקר זה על פי מודל זה.

מחויבות

תחושת המחויבות של הסטודנטים לתרומה לקהילה, לקידום שינוי חברתי, לאנשים בקהילה שעימם הם פועלים ולערכים שהם מקדמים היא תנאי מרכזי להצלחת השותפות. יש כמה גורמים עיקריים התורמים ליצירה ולשימור של מחויבות. ראשית, סטודנטים דיווחו שהמחויבות שלהם צמחה הודות לכך שהרגישו חלק מקבוצה שבה כולם פעילים. שנית, להנחיית המפגש הקבוצתי בקמפוס יש חשיבות רבה בהתגבשות קבוצת הפעילים וביצירת מרחב בטוח לרפלקסיה, ללמידה ולתמיכה. נוסף על כך, התמיכה והליווי שמעניקה המסגרת הארגונית שבה הסטודנטים פעילים (כמו עמותה) תורמים גם הם למחויבות של הסטודנטים. ולבסוף, מחויבות נוצרת בפעילות שהסטודנטים תופסים כמשמעותית, כעונה על צורך אמיתי וכיוצרת שינוי (Goldner and Golan, 2018).

עקביות

מודל מעל"ה מציע כי העקביות הכרחית בפעילות עם הקהילה גם אם אינה תמיד מאפיינת סטודנטיות וסטודנטים צעירים. שאלת העקביות מרכזית לפיתוח ולמימון של תוכניות לטווח ארוך. רוב התוכניות למעורבות סטודנטים בישראל מאפשרות התנדבות של שנה אקדמית אחת בלבד (מנובמבר עד יוני). כך, תוכנית פר"ה, הגדולה בתוכניות המלגות בישראל, מעודדת סטודנטים להיפרד מחניכיהם וממשפחתם בקיץ ולא לשוב לראותם עוד. גם כאשר פרויקטים נמשכים לאורך כמה שנים, בדרך כלל הסטודנטים מתחלפים מדי שנה, עובדה שמקשה על השגת תוצאות בטווח הארוך ועל יצירת קשר אישי ועמוק בין הסטודנטים לאנשי הקהילה שעימם הם עובדים. רבים מהמרוויגים במחקרנו ציינו כי תוכניות המתקיימות לאורך שנה אקדמית אחת משאירות אחריהן פערים

גדולים, וכי חופשת הקיץ, הזמן שבו לרבים מבני הנוער והילדים אין מסגרות חינוכיות, "מתבזבזת" כי רוב הפעילויות החינוכיות מסתיימות בחודש יוני ומתחדשות רק בנובמבר. רבים מהסטודנטים שרואיינו ציינו שארבע שעות שבועיות אינן מספיקות כדי ליצור שינוי משמעותי עם הילדים ובני הנוער; משמעות הדבר היא שהילדים ובני הנוער עובדים באופן לא עקבי ולא רצוף עם סטודנטים שונים. כפי שהסבירה מיכל, בוגרת המכללה האקדמית ספיר שעבדה עם בני נוער בשדרות: "אנחנו באים פעם בשבוע, לכמה שעות. גם לילדים זה מאוד קשה שכל פעם הם צריכים לחכות למישהו אחר. אם יתאפשר לנו לקבל מלגה כפולה ולתת שמונה שעות, אני בטוחה שכולם היו ממשיכים". ואכן, רבות מהמרוויינות הציעו לשקול להרחיב את הפעילות לשמונה שעות בשבוע תמורת מלגה גבוהה יותר.

למידה

פאולו פריירה והפדגוגיה הביקורתית פיתחו את ההבנה שלמידה המשולבת בעשייה היא מעמיקה ומשמעותית יותר (Freire, 1985; 2000). בל הוקס הרחיבה את הפדגוגיה הביקורתית, ובספריה על פדגוגיה פמיניסטית היא מדגישה שתהליך למידה משמעותי בכיתה בקמפוס הוא כזה שבו לכל הנוכחות יש קול ודבריהן נשמעים ונחשבים (Hooks, 1994). פריירה התנגד למה שהוא כינה "ההוראה הבנקאית", שבה המורה הוא בעל הידע והוא "מפקיד" אותו אצל תלמידיו, והציע כי למידה משמעותית משלבת עשייה ורפלקסיה על העשייה. הוקס מדגישה את החשיבות של לימוד עמיתות: למידה גם מהידע ומההתנסות של הסטודנטיות האחרות. גם במחקר זה, הבוגרות שהיו הפעילות ביותר כנשים צעירות הן אלה שהשתתפו בקבוצת תמיכה/רפלקסיה/שיח שבועית או דו-שבועית העוסקת בעשייה, והן זכרו את הקבוצה כמרכיב המשמעותי ביותר עבורן. בתוכנית ההתנדבות בליווי מרכזי הסיוע המתנדבות משתתפות בקורס הכשרה מרוכז בן שלושה חודשים בקיץ טרם ההתנדבות; בכל הראיונות והמשוברים של הבוגרות הוזכרה הקבוצה שנוצרה בתוכנית זו כמשמעותית ביותר (56% מהבוגרות פעילות גם לאחר סיום לימודיהן, שיעור גבוה בהשוואה להתמדה בפעילות החברתית בקרב בוגרות של תוכניות פר"ח ללא מסגרת קבוצתית של מפגש עמיתים - 29.1%).

הקשרים

פעילות הסטודנטים מתקיימת בהקשרים חברתיים, כלכליים, מגדריים ופוליטיים. לימוד ההקשרים החברתיים מאפשר לסטודנטים להבין את פעילותם בקהילה ואת תרומתה בהקשר הרחב. אולם בפעילות בפר"ח וגם בחלק מהתוכניות של היחידות למעורבות חברתית מודרים ההקשרים החברתיים-פוליטיים ולא נידונים. בספר תקווה בשולי הקמפוס: סטודנטים פלסטינים וישראלים בירושלים (גולן, 2018) נדונה ההכחשה של הפוליטי בקמפוסים בישראל. במחקר שעקב אחר 13 קורסים משלבי עשייה המתמקדים בזכויות אדם וצדק חברתי ב-11 קמפוסים בישראל (גולן ושלחוב קיבורקיאן, 2017; Golan and Shalhoub-Kevorkian, 2014) נמצא שיותר מ-80% מהסטודנטים סוברים כי הן העשייה והן הקורס אינם פוליטיים ואינם מושפעים מהפוליטיקה. על פי מחקר זה, הסטודנטים והמרצים בקורסים האלה - שעסקו כולם בזכויות אדם ובצדק חברתי בתחומי ידע שונים - שרטטו גבול ברור בין מה שהם מגדירים "הקשר חברתי" לבין מה שהם מגדירים "הקשר פוליטי", ובחרו לפעול רק בהקשרים החברתיים ולהימנע מכל עיסוק בפוליטיקה כפי שהם מבינים אותה. המרצים והסטודנטים ב-13 הקורסים משלבי העשייה ביקשו לקדם צדק "קרוב לבית", לתמוך בנוער בסיכון, להתנדב בארגונים חברתיים ולבנות פרויקטים בקהילתם - ולהשאיר את השאלות של מלחמה, שלום והסכסוך הישראלי-פלסטיני מחוץ לקמפוס.

למידת ההקשר החברתי-פוליטי של הסטודנטים המלגאים מעניקה משמעות לפעילות שלהם ומעצימה את יכולת ההתבוננות של הפעילות, לגבי עצמן ולגבי הקהילה והחברה שבה הן פועלות. השיח שמתקיים בקבוצה תוך פיתוח יכולת רפלקסיבית ודיון בהקשר התרבותי הוא הכרחי על פי מודל מעל"ה, והומלץ גם במחקרים קודמים באשר למאפיינים רצויים בקורסים אקדמיים משלבי עשייה (Urraca, Ledoux and Harris, 2009; Amico *et al.*, 2011).

המחקר הנוכחי הצביע על יתרון למודלים קבוצתיים של פעילות והדרכה. בוגרות ובוגרים שפעלו במסגרת קבוצתית שכללה דיון קבוצתי דיווחו ברובם כי הם פעילים כיום חברתית. הסטודנטים והסטודנטיות שפעלו כקבוצה נשאו מחויבים יותר והציגו מספר רב יותר של התנהגויות התנדבות והתנהגויות פוליטיות.

יש להדגיש כי הליווי הקבוצתי היה המרכיב המשמעותי ביותר עבור הסטודנטיות, אפילו יותר מהפעילות עצמה. כך, גם חונכות אישית יכולה להיטען במשמעויות חדשות כשהיא נידונה ונלמדת בקבוצה. המפגשים בין סטודנטיות

פלסטיניות מרקעים שונים במרכז הסיוע במזרח ירושלים ובאג'יק, שנערכו בשפה הערבית, אפשרו את הבנת ההקשרים של העשייה, הגבירו את המחויבות וחיזקו את תחושת ההשתייכות הלאומית-קהילתית של הסטודנטיות.

חלק מהבוגרות היהודיות של תוכנית פר"ח סיפרו שלא קיבלו הכשרה מספיקה, שהרגישו לבד ושלא הרגישו חלק מתנועה לשינוי חברתי. לעומת זאת, הבוגרות הפלסטיניות, ביניהן גם בוגרות פר"ח, סיפרו על התפתחות של תודעה פוליטית חברתית במהלך הפעילות.

סמאח, סטודנטית שפעלה ביחידה למעורבות חברתית והיום פעילה חברתית, מדברת על חשיבות ההתנדבות: "העניין הזה של להיות ביקורתית, לשאול שאלות, היה מאוד משמעותי. כשאתם מסתכלים מסביבכם מה אתם רואים? למה? מי אחראי על המצב? זה המקום הזה של לשים סימן שאלה".

2. הסטודנטים הפלסטינים אזרחי ישראל באקדמיה

הסכסוך הישראלי-פלסטיני המתמשך מעצב את קיומם הכמעט נפרד של סטודנטים יהודים ופלסטינים באוניברסיטאות ובמכללות בישראל. סטודנטים יהודים משתייכים לקבוצת הרוב, ואילו סטודנטים פלסטינים משתייכים לקבוצת המיעוט, שנותרה בגבולות המדינה לאחר שרוב חבריה נעקרו במהלך הנכבה ב-1948 (Abu-Lughod, 1971). אי-השוויון והפערים בין יהודים לפלסטינים בישראל הם רב-ממדיים, עמוקים, מתמשכים וברובם ממוסדים. האפליה ואי-השוויון מתקיימים במגוון רחב של תחומים, כגון תעסוקה, הכנסה, דיור, תכנון ובנייה, תשתיות ופיתוח, בריאות, רווחה וחינוך (גולן, 2018). כ-14.3% מהתלמידים במוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל בשנת 2016 היו פלסטינים, ויותר משני שלישים מהם היו נשים (הלמ"ס, 2016). מכיוון שכ-28% מבני הנוער בישראל (בני 15–19) הם פלסטינים, נתונים אלה משקפים תת-ייצוג של פלסטינים באקדמיה בישראל.

תת-הייצוג של הסטודנטים הפלסטינים באקדמיה יכול להיות מוסבר בשלושה אופנים: ראשית, רבים מהפלסטינים אזרחי ישראל הזכאים ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה בוחרים ללמוד במוסדות אקדמיים בשטחים הכבושים או בירדן, ולא בישראל. שם הם אינם נדרשים להתמודד עם השפה העברית ועם החשש לאבד את מיומנותם בשפה הערבית. השיעורים ברוב האוניברסיטאות והמכללות בישראל מתקיימים גם במהלך חגים נוצריים ומוסלמיים, וסטודנטים פלסטינים נאלצים לבקש אישור מיוחד להיעדר משיעורים אלו. הסטודנטים

הפלסטינים, שלהם אין ולו אוניברסיטה אחת בישראל שבה יוכלו ללמוד בערבית, נתקלים גם בהגבלות בכל הנוגע לשימוש בשפתם. מסיבות אלה מספר הפלסטינים אזרחי ישראל הלומדים מחוץ לישראל גדול ממספר הלומדים בה.

הסבר שני הוא שרק כשליש מהצעירים הפלסטינים עומדים בתנאי הקבלה של המוסדות להשכלה גבוהה, בשל אפליה רבת-שנים ורבת-ממדים של החינוך הערבי בישראל (גולן, 2018). מערכת החינוך הערבית זוכה לתקציבים קטנים מאלו של מערכת החינוך העברית: שעות הפיקוח וימי ההדרכה מעטים יחסית, וההשקעה בתוכניות ייחודיות, באמנות, בטיולים, במדעים ובחינוך הבלתי פורמלי קטנה יותר. ככלל, התשתיות הפיזיות של בתי הספר הערביים רעועות; הכיתות צפופות יותר; ומספר המורים והמפקחים לתלמיד קטן מאשר בחינוך העברי (גולן-עגנון, 2005). לפי נתוני משרד החינוך, המדינה משקיעה במוצע בתלמיד תיכון ממלכתי-דתי כ-27,615 ש"ח בשנה, בתלמיד תיכון ממלכתי יהודי 24,065 ש"ח ובתלמיד תיכון ממלכתי ערבי – 17,737 ש"ח (וייסבלאי וויינגר, 2015: 25).

אך אפליית הילדים הפלסטינים במערכת החינוך הישראלית איננה מתבטאת רק במשאבים תקציביים (גולן-עגנון, 2004); פלסטינים אינם שותפים בעיצוב מערכת החינוך של ילדיהם, המהווים למעלה מרבע מהתלמידים בישראל. בניגוד לחינוך הממלכתי-דתי, המנוהל זה שנים על ידי אנשי הציונות הדתית, החינוך הערבי מעולם לא זכה להיות מנוהל על ידי פלסטינים. במשך עשרות שנים היה המינוי של מורים ומנהלים במערכת החינוך הערבית מחויב באישור שירות הביטחון הכללי, ונעשה מאמץ מכוון שלא לאפשר לימוד של תכנים המשקפים את התרבות, ההיסטוריה והספרות הפלסטיניות בבתי הספר הערביים. חלק ניכר מהחומרים הנלמדים במערכת החינוך הערבית בישראל מתורגמים מעברית, וכך נמנעת התייחסות לעולם התרבותי של התלמידים. ספרות, היסטוריה ותרבות פלסטיניות מודרות אל השוליים, אם בכלל נלמדות. איסמעיל אבו-סעד כותב על בתי הספר הערבים בישראל וטוען שהקוריקולום, אווירת הלמידה והאיכות הכללית של בתי הספר הפלסטיניים בישראל עוצבו כדי למדר את הדור הצעיר לשוליים ולהשיג שליטה חברתית ופוליטית עליו, בכוונה ליצור מיעוט כנוע המקבל את מעמדו כנחות ביחס לרוב היהודי ומתכחש לזהותו הלאומית, בעוד הוא שומר על נאמנות למדינה היהודית שממדרת אותו מזכויות שוות וחברות שווה (Abu-Saad, 2004).

יש אמנם מספר קטן של בתי ספר תיכוניים ערביים ייחודיים, בעיקר בתי הספר הפרטיים של הכנסיות, ששיעורי הזכאות השנתיים לתעודת בגרות של

בוגריהם, מוסלמים ונוצרים, מרשימים במיוחד. עם זאת, רוב התלמידים הפלסטינים בישראל אינם זוכים בתעודת בגרות כלל.

הסבר שלישי לתת-הייצוג של פלסטינים במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל הוא הבחינה הפסיכומטרית: המועמדים הפלסטינים המעטים העומדים בתנאי הסף של המוסדות להשכלה גבוהה בישראל נדרשים לגשת לבחינה הפסיכומטרית. בחינת מיון זו מפלה את הנבחנים הפלסטינים באופן עקבי ולאורך שנים. בממוצע ניכר הפרש של מאה נקודות בין נבחנים פלסטינים ליהודים (מרכז ארצי לבחינות ולהערכה, 2013).

רבאח חלבי (Halabi, 2016) תיאר את תחושתם של סטודנטים פלסטינים באוניברסיטה העברית כ"נוכחים נפקדים" והתמקד בקשיי השפה שלהם, כמו גם במגבלות אחרות שמוערמות עליהם וגורמות להם להרגיש ניכור, תסכול ואף זעם בקמפוס. בעבודת המחקר שלה לתואר מוסמך חקרה יארה סעדי (2015) את תחושותיהם של סטודנטים פלסטינים באוניברסיטה העברית בקמפוס הר הצופים: הסטודנטים שראיינה הרגישו זרים, כ"מבקרים שלא משאירים עקבות". סעדי כותבת כי כל המשתתפים במחקר ציינו שהרגשת הזרות היא המאפיין הבולט בחווייתם בקמפוס בכלל ובכיתה בפרט. סעדי מתארת את הבידול הפיזי, הן ברחבי הקמפוס, שבו הסטודנטים הפלסטינים נוהגים להתאסף ב"פורום" שבמרכז הקמפוס ולשבת בנפרד מהסטודנטים היהודים, והן בכיתות, שבהן הסטודנטים הפלסטינים יושבים בקבוצות מבודדות ואינם מרבים להשתתף בדיונים. היא מראה כיצד התאספות הסטודנטים הפלסטינים ב"פורום" מבדלת אותם ועם זאת מנכיחה אותם במרחב של הקמפוס, שבו הם מרגישים זרים (גולן, 2018). בראיונות שערכה סעדי עם סטודנטים פלסטינים סיפר לה אחד המרואיינים: "הסטודנטים הפלסטינים, ואני ביניהם, יושבים בכיתות יחדיו, לרוב בשורה האחרונה, ובהרגשה שאיננו קשורים למרצה, בהרגשה שהמורה לא פונה או מדבר אלינו ושנאנחנו מקשיבים לדברים המיועדים לאנשים אחרים" (סעדי, 2015).

תחושת הזרות בקמפוס נובעת גם מכך שספורות הן המזכירות והמנהלות הפלסטיניות (שביב ואחרים, 2013). חברות הסגל מעטות אף הן. באוניברסיטה העברית מועסקים 920 חברי סגל אקדמי, פחות מעשרים מהם הם פלסטינים (2%).¹ בסגל המנהלי הייצוג קטן אף יותר: מתוך 1,850 עובדים מנהליים, פחות

¹ על פי נתוני דוברות האוניברסיטה העברית, 28.9.2017.

מעשרים הם פלסטינים. מיעוט חברי סגל פלסטינים, המשמשים לסטודנטים מודל לחיקוי, מעצים את תחושת הזרות של הסטודנטים הפלסטינים.

הסטודנטיות הפלסטיניות מגיעות למוסדות להשכלה גבוהה בגיל צעיר בהשוואה לסטודנטיות היהודיות, על פי רוב מיד לאחר תום לימודיהן בתיכון. גילן הצעיר מבליט את היותן "יוצאות דופן" בנוף הסטודנטיאלי (דוברין, 2015). יתרה מכך, לפער הגילים נוספים לעיתים היבטים של ניכור ואיבה לאומיים, המשפיעים גם הם על יחסי הגומלין בין לבין עמיתותיהן היהודיות (הנדין, 2011).

המחקר בארה"ב מצביע על תת-ייצוג של מיעוטים בתוכניות מעורבות חברתית של סטודנטים, אם כי מדגיש את החשיבות הרבה של עידוד בני מיעוטים להשתתף בתוכניות אלה. צ'קוויי מסביר כי חינוך למעורבות ומחויבות בקמפוסים משמעותי מאוד וכי קהילות בחברות דמוקרטיות רב-תרבותיות זקוקות לאזרחים בעלי סטנדרטים אתיים גבוהים, מחויבות חברתית ומסוגלות אזרחית, אשר מבינים את הזהויות החברתיות שלהם, מתקשרים עם השונים מהם ומגשרים על הבדלים למען מטרה משותפת (Checkoway, 2001: 129).

בישראל מתנהל זה שנים דיון בנושא ההשתתפות של צעירים פלסטינים אזרחי ישראל בשירות הלאומי. בשנים האחרונות חלה עלייה קטנה במספר הנערות המשרתות בשירות האזרחי, אלא שרוב רובם של הפלסטינים אזרחי ישראל אינם מצטרפים לשירות האזרחי בגלל הקשר התקציבי למשרד הביטחון והזיהוי של השירות באופן סמלי עם השירות הצבאי. התפיסה השגויה כי "ערבים לא רוצים לתרום" נמצאה רחוקה מהמציאות במחקרנו זה; מצאנו שבגרות ובוגרים פלסטינים מקנים חשיבות רבה להתנדבות ולמעורבות, אף שמעטים מהם זכו לליווי קבוצתי משמעותי.

ג. מתודולוגיה

במחקר הנוכחי שולבו מתודולוגיות כמותניות ואיכותניות באמצעות **סקר כתוב וראיונות עומק**. הסקר התבסס על שאלוני מחקר תקפים ומהימנים ונועד להעריך עמדות והתנהגויות הקשורות לפעילות ולמעורבות חברתית באמצעות דיווחים רטרוספקטיביים לגבי תרומת הפעילות, איכות ההדרכה שהמשתתפים קיבלו במהלכה ומידת ההזדהות הנוכחית של הבוגרים עם ערכי הארגון שבו פעלו בעבר. הסקר כלל שאלון חתך רטרוספקטיבי, ושילב בין שאלות כמותיות סגורות וכמה שאלות פתוחות. להערכת **תפיסת המעורבות החברתית** נעשה

שימוש בשלושה סולמות (עמדות כלפי מעורבות חברתית, מעורבות חברתית ויכולת השפעה/מיומנויות) מתוך השאלון Civic Identity/Civic Engagement (Bobek et al., 2009; CICE). להערכת עמדות כלפי עוני ואנשים שחיים בעוני נעשה שימוש ב-17 פריטים מתוך השאלון Attributions for Poverty (Smith and Stone, 1989). להערכת תרומת הפעילות לבוגרים נעשה שימוש בגרסה מותאמת של השאלון Volunteer Function Inventory (Clary et al., 1998; VFI). המעורבות החברתית של הבוגרים כיום בתחומי הפוליטיקה, ההתנדבות, הסביבה והבריאות נמדדה באמצעות 19 פריטים שחוברו במיוחד עבור מחקר זה, שבהם התבקשו המשיבות והמשיבים לדווח אם נקטו התנהגות מסוימת בשנה האחרונה או במועד נקוב. ההשתייכות וההזדהות עם ערכי הארגון הוערכו באמצעות שיטת Sharing Organizational Goals and Values, Sense of Attachment, Belonging, and Membership of the Organization (Edwards and Peccei, 2007). איכות ההדרכה דווחה באמצעות שלושה פריטים שחוברו במיוחד למחקר הנוכחי ונועדו להעריך את תפיסת הבוגרים לגבי תרומת ההדרכה שקיבלו בזמן הפעילות. התשובות לשאלות הפתוחות בשאלון קודדו ונותחו לפי תמות וקטגוריות מפתח. בניתוח נעשה שימוש בתוכנת Atlas.ti, המתאימה גם לטקסטים בעברית ובערבית.

במסגרת המחקר נשלחו 35,392 שאלונים לבוגרי פר"ח באמצעות מערכת הפצת הדואר האלקטרוני של פר"ח: 10,091 שאלונים נשלחו לבוגרי פר"ח בנגב הצפוני, 13,027 שאלונים נשלחו לבוגרי פר"ח דרום ו-12,274 שאלונים - לבוגרי פרח במנהלת ירושלים. כמו כן הופצו 100 שאלונים לבוגרי היחידה למעורבות חברתית במכללת ספיר; 59 שאלונים לבוגרי היחידה למעורבות חברתית באוניברסיטה העברית; 80 שאלונים לבוגרי היחידה למעורבות חברתית באוניברסיטת בן-גוריון; 80 שאלונים לבוגרי אג'יק ו-36 שאלונים לבוגרות התוכנית המשותפת למרכזי הסיוע לנפגעי ונפגעות תקיפה מינית על ידי רכזות הארגונים או התוכניות. הפנייה לבוגרי התוכניות באג'יק ובמרכזי הסיוע לוותה גם בשיחת טלפון שערכו רכזות הארגונים והמוסדות. בסך הכול הופצו 35,747 שאלונים, ועליהם השיבו 1,293 בוגרים (3.6%). מתוכם, כאמור, נעשה שימוש בדיווחיהם של 816 שלמדו במוסדות הרלוונטיים. שיעור ההשבה הנמוך קשור כנראה בשימוש בכתובות דואר ישנות שייתכן שחלקן היו שגויות; הסבר נוסף הוא שהנמענים התבקשו לפתוח קישור ולמלא שאלון ארוך יחסית, דבר המקטין את שיעור המענה.

במסגרת המחקר קיימנו 57 ראיונות עומק אשר סייעו לתת פשר לממצאים שעלו מתוך הסקר וחייבו בחינה מעמיקה נוספת. הראיונות היו מובנים למחצה,

כלומר ראיונות פתוחים אך עוקבים אחר תסריט כללי ומכסים רשימת נושאים מוגדרת מראש. הממצאים האיכותניים מבוססים על שני סוגי נתונים: נתונים שנאספו משש שאלות פתוחות בשאלון הסקר ונתונים שנאספו מראיונות העומק. הראיונות עם בוגרות יהודיות התקיימו בעברית והראיונות עם בוגרות פלסטיניות התקיימו בערבית. חלא מרשוד ערכה 28 ראיונות עומק עם בוגרות פלסטיניות ומאיה ורדי ראינה 29 בוגרות יהודיות.

ד. ממצאי המחקר

1. יתרונה של הקבוצה

הבוגרות היהודיות והפלסטיניות כאחת ציינו שהמפגש והחלפת החוויות עם הסטודנטיות האחרות חיזקו את תפיסת המשמעות והתרומה של העשייה שלהן, וסייעו להן הן ברמה האישית - בהפגת הבדידות ובהתגברות על קשיים, והן ברמה המקצועית - בשיפור יכולת ההתבוננות הביקורתית ובלמוד מן העשייה שלהן ומעשייתן של אחרות. מהתשובות לשאלות הפתוחות בשאלון ניכר כי בוגרות פר"ח (חונכות אישית) חשו בחוסר בהדרכה קבוצתית. בוגרות הציעו לחשוב על שינוי בפעילות: "במקום התנדבות אישית אז חברתית/קבוצתית". הצורך הבולט ביותר שעלה היה להיות חלק מקבוצה של מתנדבות וליצור קשר חזק יותר בין המתנדבות. בוגרות שפעלו במסגרת קבוצתית הדגישו את תהליך ההעצמה האישית שעברו. הן תיארו התמודדות עם אתגרים ועם בעיות לא צפויות שלימדו אותן, חיזקו אותן ונתנו להן תחושה של הצלחה. מרואיינות תיארו תהליכים של גיבוש זהות מקצועית, רכישת ביטחון עצמי וכן פיתוח תודעה ערכית-חברתית ופוליטית. כמו כן, מצאנו כי דיון קבוצתי המשלב את הרובד האישי ואת ההקשרים החברתיים של אי-השוויון שהפעילות מנסה לשנות גרם לבוגרות להרגיש צמיחה והתפתחות אישית.

בתוכנית פר"ח - מניעת אלימות מינית" סטודנטיות מנחות סדנאות בנושא מניעת אלימות מינית בבתי ספר בירושלים המערבית והמזרחית: סטודנטיות יהודיות מנחות סדנאות בעברית בבתי ספר במערב העיר, וסטודנטיות פלסטיניות מנחות סדנאות בערבית במזרח העיר. לפני תחילת ההתנדבות, בכל קיץ, מקיימים מרכזי הסיוע לנפגעות ולנפגעי תקיפה מינית קורס הכשרה מרוכז שהוא תנאי הכרחי להשתתפותן של הסטודנטיות בתוכנית ההנחיה בבתי הספר. הקורסים מתקיימים בנפרד (בעברית ובערבית) בכל אחד מהמרכזים. רוב

הבוגרות שהשתתפו בתוכנית זו מעורבות גם כבוגרות בפעילות לשינוי חברתי, וזוכרות את ההתנדבות, ובעיקר את הקבוצה, כמקור לכוח ולשינוי משמעותי בהן עצמן. כל המרואיינות שהתנדבו בתוכנית זו הדגישו את החשיבות והייחודיות של קורס ההכשרה במרכז הסיוע לנפגעי ולנפגעות תקיפה מינית שהעבירו אנשי מקצוע. הן דיברו על יצירת קבוצת עמיתות משתפת ואינטימית בקורס ההכשרה, שחיזקה אותן וליוותה אותן במהלך השנה כולה. קורס ההכשרה משלב בין נושאי המפגשים שהסטודנטיות ינחו בבתי הספר לבין תהליך אישי של התמודדות עם שאלות מורכבות בנושאי מיניות, מגדר ומניעת אלימות. ההדרכה הקבוצתית המתמשכת, כפי שניתנה במרכזי הסיוע לנפגעות ולנפגעי תקיפה מינית ובחלק מן התוכניות של היחידות למעורבות חברתית, נזכרה כמודל הראוי ביותר. זהו המודל הקרוב ביותר לקורסים משלבי עשייה, שלפי רוב המחקרים הם דרך הפעילות התורמת ביותר הן לסטודנטיות הן לקהילה (Astin and Sax, 1998; Astin, Sax and Avalos, 1999; Astin and Astin, 2000; Abes, Jackson and Jones, 2002).

אנחנו מודעות לכך שהסטודנטיות הבוחרות להתנדב בתוכנית עם מרכזי הסיוע הן מראש מודעות ומחויבות יותר מסטודנטיות אחרות. אנחנו גם מודעות להשקעה העצומה שנדרשת ממרכזי הסיוע בבניית מערך הליווי של הסטודנטיות, שמתמודדות עם טראומה משנית בעקבות שמיעת סיפורים קשים מבני הנוער. עם זאת, שיתוף הפעולה בין הליווי הבריורקרטי של פר"ח ובין הליווי הקבוצתי והמכיל של מרכזי הסיוע הוא מודל שראוי היה להרחיב. גם אם לא כל התוכניות תוכלנה להציע ליווי קבוצתי מכיל ומאפשר כפי שהציעו מרכזי הסיוע למתנדבות, שדיברו על המרכז כבית שני, שותפות בקבוצה נמצאה משמעותית עבור רוב הסטודנטיות שהתנדבו בתוכניות השונות, וסטודנטיות שלא זכו להיות חלק מקבוצה הצטערו על חסרונה.

כך, גם סטודנטיות שפעלו לבדן ביחידות למעורבות חברתית אבל זכו לליווי קבוצתי חוו את הפעילות כמשמעותית יותר מחונכי פר"ח שזכו לליווי אישי בלבד. מחקרים אחרים בעולם הראו גם הם שסטודנטים הפועלים בקבוצה (ולא כל אחד לבדו) מושפעים מן ההתנדבות השפעה עמוקה יותר. המחקרים הצביעו על החשיבות הרבה של הרפלקסיה על הפעילות החברתית ושל מסגרות המאפשרות ומעודדות רפלקסיה כזאת (Eyler and Giles, 1999; Eyler, 2002; Hatcher, Bringle and Muthiah, 2004; 2011). השתייכות לקבוצת מתנדבות-עמיתות העוברות חוויות דומות מאפשרת רפלקסיה, שיתוף, החלפת רשמים ולימוד עצמי (Haski-Leventhal and Cnaan, 2009).

התשובות של בוגרות ובוגרים פלסטינים לשאלה "מהי התחושה המסכמת את תקופת פעילותך?"



הבוגרים והבוגרות מרגישות כי בפעילות הן ביטאו את יכולותיהן ואת כישוריהם ופיתחו אותם. כמו כן, המפגש עם בני העם שלהן הוא הזדמנות לחיזוק הזהות האישית והלאומית, זהות שאינה נוכחת ואינה מדוברת בקמפוס.

3. פיתוח תחושת שייכות לעיר או למרחב במהלך ההתנדבות

למעלה מרבע מחוגכי פר"ח הם סטודנטים פלסטינים, ובעיקר סטודנטיות. הן פונות לפר"ח כי זאת אחת המלגות היחידות שהן יכולות לקבל. רובן אינן זוכות להיות חלק מקבוצת פעילות ובכל זאת הן מרגישות נתרמות מאוד מהפעילות - הן בגלל הקשרים החדשים שנוצרים בעת העשייה, הן כי הן לומדות על הפריבילגיות שלהן ועצמן והן בגלל תחושת סיפוק בהתנדבות. בוגרות פלסטיניות שהתנדבו בירושלים סיפרו כי במהלך ההתנדבות התפתחה אצלן תחושה של שייכות לעיר. הרוב המכריע של הסטודנטיות הפלסטיניות עברו לגור בעיר לצורך הלימודים (פרט לשתי מרואיינות שהיו ילידות ירושלים המזרחית), וההתנדבות עם הקהילה סייעה להן להרגיש קשר ושייכות אליה. הן דיברו על

היכרות עם ירושלים שלא הכירו וציינו שההתנדבות סייעה להן להכיר טוב יותר את העיר.

ג'אדה, בוגרת פר"ח באוניברסיטה העברית, סיפרה:

אני באה מהצפון, ולא ידעתי כלום על ירושלים, לא ידעתי על התנאים הקשים שחיים בהם, אבל כשבאתי וראיתי דרך פר"ח מה קורה שם, התפתחה אצלי תחושה של סולידריות עם המשפחות האלה, ותמיד אני חושבת מה לעשות כדי לשפר את התנאים שלהם, אפילו שיפור פשוט וקטן.

גם בוגרים ובוגרות פלסטינים שהתנדבו באזור הנגב דיווחו כי במהלך ההתנדבות גברה המודעות שלהן לסוגיות חברתיות פוליטיות המשפיעות על חיי הקהילה הבדואית בנגב, ושהם פיתחו תחושת שייכות לקהילה הבדואית בנגב. הן במכללת ספיר והן באוניברסיטת בן-גוריון רוב הסטודנטיות והסטודנטים הפלסטינים הם ילידי הנגב, ומכיוון שכך ההתנדבות לא סייעה להן להכיר את המקום (שהרי הן גדלו בו), אך גרמה להן להכיר בקשיים ובצרכים המשותפים לכל הקהילות הבדואיות בנגב. ההתנדבות במסגרת אג'יק - אוהל המתנדבים בנגב אפשרה לסטודנטיות בדואיות מלגאיות פר"ח ולמתנדבות אחרות להיפגש זו עם זו בקבוצה. הן דיברו על ההתנדבות ועל המפגש הקבוצתי עם מתנדבות כחוויה "שיצרה אצלי תחושה של שייכות למקום הזה שאני באה ממנו". ראסם, בוגר אג'יק, אמר: "קודם הייתי ראסם מתל שבע, היום אני ראסם מהנגב".

בניגוד לסטודנטיות היהודיות, שדיברו על התרומה שלהן לילדה שחנכו, הסטודנטיות הפלסטיניות הדגישו את התרומה שלהן לחברה, ולא לילד או ילדה יחידה. הן השתמשו בלשון רבים ולא בלשון יחיד. סטודנטיות פלסטיניות דיברו על שינוי חברתי, על התרומה שלהן לקהילה כולה ועל הרצון לעשות שינוי.

מינה, בוגרת אג'יק, אמרה:

אני השפעתתי על התפיסות של התלמידים וגרמתי להם לחשוב על העתיד שלהם.

סיוואר, גם היא בוגרת אג'יק, סיפרה:

באחת הקבוצות שעבדתי איתן היו 10 תלמידים בכיתה י', היום אני רואה אותם באוניברסיטה ורואה אותם בכל מיני פעילויות פוליטיות וחברתיות [...] אני רואה תוצאות [...] היום אני רואה את הילדים פעילים באוניברסיטה וכותבים מאמרים ואני מרגישה שאני דחפתי אותם לזה.

העבודה הקבוצתית נשענה על הפדגוגיה המשחררת של פאולו פריירה (Freire, 1972). פדגוגיה זו מניחה שתהליך חינוכי לעולם אינו ניטרלי, ושעליו לכלול עשייה ורפלקסיה. ההקשרים החברתיים של אי-השוויון הכרחיים להבנת הלימוד, שהוא תהליך פוליטי במהותו. לעומת זאת, החונכות של פר"ח בנויה על יחסים בין סטודנטית אחת לחניכה אחת, כך שההקשר החברתי-פוליטי של אי-השוויון המובנה בחברה נעלם לחלוטין. פריירה טוען ש"הכרחי שסטודנטים יקשרו בין ידע לבין פעילות לשינוי חברתי הן ברמה המקומית והן מעבר לכך". אולם פר"ח טוען להיות ארגון א-פוליטי; הדגש על התנדבות אישית, על חונכות מאפשר לסטודנטים ליצור חוויה נעימה, שבוודאי איננה מערערת על הסדר החברתי הקיים. זה למעלה מארבעים שנה, רוב המלגות הניתנות בישראל מוענקות עבור חונכות אישית. בכל פעם שנדרש קיצוץ תקציבי מבוטלות תוכניות הקשורות לפעילות קבוצתית, אף שהן טובות יותר, זולות יותר, מבוקשות יותר על ידי סטודנטים ומותירות חותם לטווח ארוך יותר (Goldner and Golan, 2017). הנהלת פר"ח טוענת כי החונכות האישית היא ההתמחות המרכזית שלהם. אולם היתרון של הפעילות הקבוצתית על פני החונכות האישית הוא שהראשונה מעלה שאלות של זהות, של לאום ושל השתייכות, שהן ביסודן שאלות פוליטיות המודרות בפר"ח ובקמפוס בכלל.

ה. סיכום ומסקנות

שני הממצאים העיקריים במחקרנו מעלים שאלות לגבי מיעוט האפשרויות של סטודנטים וסטודנטיות פלסטינים בישראל לפעול כקבוצה, ללמוד למידת עמיתים ולפעול תוך לימוד ההקשרים החברתיים-פוליטיים של העשייה שלהם. הקבוצה, ההכשרה והליווי הקבוצתי שנמצאו משמעותיים ביותר עבור בוגרים יהודים ופלסטינים כמעט אינם קיימים בתוכניות פר"ח שבהן משתתפות רוב הסטודנטיות הפלסטיניות. בניית מערך ליווי קבוצתי להתנדבות חשוב לכל הסטודנטים והסטודנטיות, והכרחי לסטודנטיות ולסטודנטים הפלסטינים המעוניינים לתרום לקהילה שלהן.

פר"ח היא תוכנית המלגות הגדולה בישראל, ומוענקות במסגרתה יותר מעשרים אלף מלגות בשנה. רבע מהחונכים והחונכות בתוכנית הן סטודנטיות פלסטיניות. לעומת זאת, בתוכניות הקבוצתיות ביחידות למעורבות חברתית בכל המוסדות להשכלה גבוהה יש מעט מאוד סטודנטים וסטודנטיות פלסטינים, וכמעט אין תוכניות המאפשרות להן השתתפות בקבוצת עמיתות הדנה בערבית

בחוויית ההתנדבות. שתי התוכניות הקבוצתיות של פר"ח שנלמדו במחקר - עם מרכז הסיוע לנפגעות תקיפה מינית במזרח ירושלים, ועם אג'יק בנגב - הן תוכניות יוצאות דופן, ובהן האפשרות לדון בקבוצה נחוותה כמשמעותית ביותר בכל תקופת הלימודים בקמפוס.

נמצא שתוכנית פר"ח - מניעת אלימות בשיתוף מרכזי הסיוע לנפגעות ולנפגעי תקיפה מינית הייתה התוכנית המשמעותית ביותר בעבור הבוגרות היהודיות והפלסטיניות. תוכנית זו מתחילה בקורס ממושך טרם הפעילות, שבמהלכו מתגבשת קבוצה לומדת של עמיתות שנפגשת במהלך השנה כולה ושבה הן דנות בדילמות שעלו במהלך ההתנדבות שלהן בהנחיית סדנאות בבתי הספר בנושא מניעת אלימות מינית. כל בוגרות התוכנית שרואיינו וענו על השאלונים, הן היהודיות והן הפלסטיניות, הדגישו את חשיבות הליווי והתמיכה המתמשכת של הקבוצה. זהו מודל שפר"ח ותוכניות מלגות אחרות יכולות לאמץ שכן הוא משלב פעילות אישית עם ליווי קבוצתי. נדגיש כי מצאנו שהקבוצה נזכרה כמשמעותית יותר אפילו מהפעילות עצמה אצל רוב משתתפי המחקר.

לנוכח הממצאים האלה, ראוי להרחיב את מספר התוכניות שבהן סטודנטיות המקבלות מלגת פר"ח יקבלו הכשרה מוקדמת וליווי קבוצתי מתמשך של נשות מקצוע. כדאי להשקיע משאבים בהכשרה ובליווי משמעותיים ומקצועיים כדי לאפשר לסטודנטיות עשייה משמעותית. אנו ממליצים להקדיש חלק ניכר מההכשרה לדיון פעיל ומשתף ולרפלקסיה קבוצתית על העשייה, על הקשיים ועל התנסויות של פעילות אחרות, לצד שיחה על הזהויות של הסטודנטיות עצמן. מומלץ לבנות תוכניות התנדבות לסטודנטיות ולסטודנטים פלסטינים וללוותם מתוך תשומת לב להקשר החברתי הרחב ולזהות של הסטודנטיות עצמן. מן הראוי שמנחות פלסטיניות ומנחים פלסטינים יתכננו ויישמו את התוכניות האלה.

יש פוטנציאל אדיר בפעילות של סטודנטיות פלסטיניות, ולכן אנו מציעות לבנות תוכניות מלגות המיועדות לסטודנטיות פלסטיניות המאפשרות להן ללמוד מפעילותן והאחת מהשנייה, ואשר מחזקות את השתייכותן הלאומית ואת הבנתן את ההקשרים הפוליטיים והחברתיים של העשייה שלהן - וכך מסייעות לפיתוח מודעות פוליטית-חברתית ומוטיבציה לתרום לשינוי גם אחרי סיום הלימודים. אנחנו סבורות כי יש להתמודד עם האתגרים ולהתמקד בתקווה שמציעות הסטודנטיות הפלסטיניות המעורבות חברתית שבגרו להיות אזרחיות פעילות. שיחה רפלקסיבית קבוצתית הקושרת בין החוויה האישית לעשייה החברתית ונטועה בהקשר פוליטי רחב מאפשרת לסטודנטיות לבחון היבטים בהתפתחות זהותן שלהן ומתווכת את המפגש הראשוני והמתמשך שלהן עם

הקהילה, מתוך בחינת העמדה הפריבילגית שלהן עצמן. השילוב בין האישי לחברתי מרחיב את תחושת ההיתרמות של הבוגרות מן הפעילות, מגביר את הסיכויים למעורבות חברתית שלהן בעתיד ועשוי לפתח יחסי גומלין בין הסטודנטיות לקהילה ותפיסה של היתרמות הדדית של הסטודנטיות ושל הקהילה.

רשימת מקורות

- גולן, דפנה, 2018. **תקווה בשולי הקמפוס: סטודנטים פלסטינים וישראלים בירושלים**, תל אביב: רסלינג.
- גולן-עגנון, דפנה, 2005. "למה מפלים את התלמידים הערבים בישראל?", הנ"ל (עורכת), **אי-שוויון בחינוך**, תל אביב: בבל, עמ' 70-89.
- גולן, דפנה, יונה רוזנפלד וצביקה אור (עורכים), 2017א. **גשרים של ידע: שותפויות אקדמיה-קהילה בישראל**, תל אביב: מכון מופ"ת.
- , 2017ב. "שותפויות אקדמיה-קהילה בישראל: מחויבות, עקביות, למידה והקשרים (מעל"ה)", הנ"ל (עורכים), **גשרים של ידע: שותפויות אקדמיה-קהילה בישראל**, תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 9-43.
- גולן, דפנה, ונאדירה שלהוב קיבורקיאן, 2017. "סטודנטים יהודים וסטודנטים ערבים-פלסטינים בישראל: חינוך והכחשת הפוליטיקה בקמפוסים", דפנה גולן, יונה רוזנפלד וצביקה אור (עורכים), **גשרים של ידע: שותפויות אקדמיה-קהילה בישראל**, תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 251-277.
- דוברין, נורית, 2015. "שוויון הזדמנויות בהשכלה: חסמים דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים", **נייר עבודה מס' 91**, ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016. "השכלה גבוהה בישראל - נתונים נבחרים לרגל פתיחת שנת הלימודים האקדמית תשע"ו", הודעה לתקשורת, 14.10.2015, <https://tinyurl.com/yxnkgzgc>.
- הנדין, אילה, 2011. "השתלבות סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית", עבודה לשם קבלת תואר מוסמך במדיניות ציבורית, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- וייסבלאי, אתי, ואסף ויניגר, 2015. "מערכת החינוך בישראל - סוגיות נבחרות בתחום עיסוקה של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת", **הכנסת, מרכז המחקר והמידע**, <https://m.knesset.gov.il/Activity/Info/MMMSummaries19/Education.pdf>.
- מרכז ארצי לבחינות ולהערכה, 2013. "דוח סטטיסטי לשנת 2013", https://nite.org.il/files/statistics/graphs_2013.pdf.
- סעדי, יארה, 2015. "ייצוגי החוויה המרחבית בקמפוס הר הצופים בשיח סטודנטים פלסטינים", עבודה לשם קבלת תואר מוסמך במדעי החברה, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- פוסטן-אייזיק, דסי, ורוני סטריאר, 2017. "הפוך על הפוך: חמישה פרדוקסים בשותפויות אקדמיה-קהילה", דפנה גולן, יונה רוזנפלד וצביקה אור (עורכים), **גשרים של ידע: שותפויות אקדמיה-קהילה בישראל**, תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 45-69.
- שביב, מרב, נועה בינשטיין, ארי סטון ואורנן פודם, 2013. **פלורליזם ושוויון הזדמנויות בהשכלה גבוהה: הרחבת נגישות האקדמיה לערבים, דרוזים וצ'רקסים בישראל**, ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה, הוועדה לתכנון ולתקצוב.

Abes, Elisa S., Golden Jackson, and Susan R. Jones, 2002. "Factors that Motivate and Deter Faculty Use of Service-Learning", *Michigan Journal of Community Service Learning* 9(1): 71-75.

Abu-Lughod, Janet L., 1971. "The Demographic Transformation of Palestine", in Ibrahim Abu-Lughod (ed.), *The Transformation of Palestine: Essays on the Origin and Development of the Arab-Israeli Conflict*, Evanston, IL: Northwestern University Press, pp. 139–163.

Abu-Saad, Ismael, 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.

Amico, K. L., Mark L. Wieland, Jennifer A. Weis, Shannon M. Sullivan, Julie A. Nigon, and Irene G. Sia, 2011. "Capacity Building through Focus Group Training in Community-Based Participatory Research", *Education for Health (Abingdon, England)* 24(3): 638.

Annete, John, 2005. "Character, Civic Renewal and Service Learning for Democratic Citizenship in Higher Education", *British Journal of Educational Studies* 53(3): 326–340.

Astin, Alexander W., and Helen S. Astin (eds.), 2000. *Leadership Reconsidered: Engaging Higher Education in Social Change*, Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation.

Astin, Alexander W., and Linda J. Sax, 1998. "How Undergraduates Are Affected by Service Participation", *Journal of College Student Development* 39(3): 251–263.

Astin, Alexander W., Linda J. Sax, and Juan Avalos, 1999. "Long-Term Effects of Volunteerism during the Undergraduate Years", *The Review of Higher Education* 22(2): 187–202.

Beaumont, Elizabeth, Anne Colby, Thomas Ehrlich, and Judith Torney-Purta, 2006. "Promoting Political Competence and Engagement in College Students: An Empirical Study", *Journal of Political Science Education* 2(3): 249–270.

Benson, Lee, Ira Harkavy, and John Puckett, 2007. *Dewey's Dream: Universities and Democracies in an Age of Education Reform*, Philadelphia, PA: Temple University Press.

Bobek, Deborah, Jonathan Zaff, Yibing Li, and Richard M. Lerner, 2009. "Cognitive, Emotional, and Behavioral Components of Civic Action: Towards an Integrated Measure of Civic Engagement", *Journal of Applied Developmental Psychology* 30(5): 615–627.

Boyer, Ernest L., 1996. "The Scholarship of Engagement", *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences* 49(7): 18–33.

Butin, Dan W., 2010. *Service Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education*, New York: Palgrave Macmillan.

Checkoway, Barry, 2001. "Renewing the Civic Mission of the American Research University", *The Journal of Higher Education* 72(2): 125–147.

Clary, E. Gil, Mark Snyder, Robert D. Ridge, John Copeland, Arthur A. Stukas, Julie Haugen, and Peter Miene, 1998. "Understanding and Assessing the Motivations of

Volunteers: A Functional Approach”, *Journal of Personality and Social Psychology* 74(6): 1516–1530.

Dewey, John, 1916. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: Macmillan.

Edwards, Martin R., and Riccardo Peccei, 2007. “Organizational Identification: Development and Testing of a Conceptually Grounded Measure”, *European Journal of Work and Organizational Psychology* 16(1): 25–57.

Ehrlich, Thomas (ed.), 2000. *Civic Responsibility and Higher Education*, Westport, CT: The American Council of Education and The Oryx Press.

Ellsworth, Elizabeth, 1989. “Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy”, *Harvard Educational Review* 59(3): 297–325.

Eyler, Janet, 2011. “What International Service Learning Research Can Learn from Research on Service Learning”, in Robert G. Bringle, Julie A. Hatcher, and Steven G. Jones (eds.), *International Service Learning: Conceptual Frameworks and Research*, Sterling, VA: Stylus Publishing, pp. 225–242.

---, 2002. “Reflection: Linking Service and Learning-Linking Students and Communities”, *Journal of Social Issues* 58(3): 517–534.

Eyler, Janet, and Dwight E. Giles (ed.), 1999. *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.

Freire, Paulo, 2005. *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*, Boulder, CO: Westview Press.

---, 2000 [1968]. *Pedagogy of the Oppressed* (30th Anniversary Edition), London: Bloomsbury Publishing.

---, 1985. *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*, Westport, CT: Bergin & Garvey.

---, 1972. *Pedagogy of the Oppressed*, London: Penguin.

Giroux, Henry A., 2003. “Selling Out Higher Education”, *Policy Futures in Education* 1(1): 179–200.

Golan, Daphna, and Nadera Shalhoub-Kevorkian, 2014. “Community-Engaged Courses in a Conflict Zone: A Case Study of the Israeli Academic Corpus”, *Journal of Peace Education*, 11(2): 181–207.

Goldner, Limor, and Daphna Golan, 2018. “What is Meaningful Civic Engagement for Students? Recollections of Jewish and Palestinian Graduates in Israel”, *Studies in Higher Education* (online).

---, 2017. “The Long- Term Effects of Youth Mentoring on Student Mentors’ Civic Engagement Attitudes and Behavior”, *Journal of Community Psychology* 45(6): 691–703.

- Halabi, Rabah, 2016. "Arab Students in a Hebrew University: Existing but Unnoticed", *Intercultural Education* 27(6): 560–576.
- Harkavy, Ira, 2006. "The Role of Universities in Advancing Citizenship and Social Justice in the 21st Century", *Education, Citizenship and Social Justice* 1(1): 5–37.
- Harper, William R., 1905. "The University and Democracy", in *The Trend in Higher Education*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Haski-Leventhal, Debbie, and Ram A. Cnaan, 2009. "Group Processes and Volunteering: Using Groups to Enhance Volunteerism", *Administration in Social Work* 33(1): 61–80.
- Hatcher, Julie A., Robert G. Bringle, and Richard Muthiah, 2004. "Designing Effective Reflection: What Matters to Service-Learning?" *Michigan Journal of Community Service Learning* 11(1): 38–46.
- Hooks, Bell, 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York: Routledge.
- Jacoby, Barbara, 2009. *Civic Engagement in Higher Education: Concepts and Practices*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Jenkins, J. Craig, and William Form, 2005. "Social Movements and Social Change", in Thomas Janoski, Robert R. Alford, Alexander M. Hicks and Mildred A. Schwartz (eds.), *The Handbook of Political Sociology: States, Civil Societies, and Globalization*, New York: Cambridge University Press, pp. 331–349.
- Lorde, Audre, 1984. *Sister Outsider: Essays and Speeches*, Berkeley, CA: Crossing.
- Marullo, Sam, and Bob Edwards, 2000. "From Charity to Justice: The Potential of University-Community Collaboration for Social Change", *American Behavioural Scientist* 43(5): 895–912.
- Moely, Barbara E., Megan McFarland, Devi Miron, Sterett Mercer, and Vincent Ilustre, 2002. "Changes in College Students' Attitudes and Intentions for Civic Involvement as a Function of Service-Learning Experiences", *Michigan Journal of Community Service Learning* 9(1): 18–26.
- Nishishiba, Masami, Hal T. Nelson, and Craig W. Shinn, 2005. "Explicating Factors that Foster Civic Engagement among Students", *Journal of Public Affairs Education* 11(4): 269–285.
- Ostrander, Susan A., 2004. "Democracy, Civic Participation, and the University: A Comparative Study of Civic Engagement on Five Campuses", *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 33(1): 74–93.
- Rouhana, Nadim N., 1997. *Palestinian Citizens in an Ethnic Jewish State: Identities in Conflict*, New Haven, CT: Yale University Press.
- Smith, Kevin B., and Lorene H. Stone, 1989. "Rags, Riches, and Bootstraps", *The Sociological Quarterly* 30(1): 93–107.

Strier, Roni, 2014. "Fields of Paradox: University–Community Partnerships", *Higher Education* 68(2): 155–165.

---, 2011. "The Construction of University-Community Partnerships: Entangled Perspectives", *Higher Education* 62(1): 81–97.

Taylor, Peter, and Jude Fransman, 2004. *Learning and Teaching Participation: Exploring the Role of Higher Learning Institutions as Agents of Development and Social Change*, Working Paper Series, 219, Institute of Development Studies at the University of Sussex, Brighton.

Urraca, Beatriz, Michael Ledoux, and James T. Harris III, 2009. "Beyond the Comfort Zone: Lessons of Intercultural Service", *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 82(6): 281–289.

Weiler, Kathleen, 1991. "Freire and a Feminist Pedagogy of Difference", *Harvard Educational Review* 61(4): 449–475.

Wellman, Jane V., 2000. "Accounting for the Civic Role: Assessment and Accountability Strategies for Civic Education and Institutional Service", in Thomas Ehrlich (ed.), *Civic Responsibility and Higher Education*, Westport, CT: The American Council of Education and The Oryx Press, pp. 323–344.