

קהילה מונחית עמיתים (קמ"ע) – שילוב סטודנטים יהודים וערבים בהכשרה להוראת החינוך הגופני בסמינר הקיבוצים

רוני אולמן דרום

תקציר

חינוך לרב תרבותיות מהווה יסוד לעשייתם של אנשי החינוך כיוון שהוא מכיר בקיומן של קבוצות אתניות וחברתיות שונות. הוא מתמקד בחינוך לסובלנות, הכלה ודרכי חשיבה שונות. מוסדות ההשכלה הגבוהה מהווים שלב חינוכי גבוה שבו יהודים וערבים נפגשים לראשונה תחת אותה קורת גג חינוכית. המוסדות מהווים רכיב של הון אנושי החיוני בתהליכי פיתוח וצמיחה. הזירה האקדמית מזמנת אפשרות להיכרות מעמיקה, לשיתוף פעולה, לדיאלוג ולקידום אקדמי. לכן אנשי האקדמיה נקראים לתרום באמצעות עשייתם למרקם התרבותי, לחנך לפלורליזם ולתת מענה לשונות. מאמר זה מבקש להתמקד בשילוב שבין סטודנטים יהודים וערבים במכללה להכשרת מורים לחינוך גופני. מטרת המאמר תהא להציג כיצד בא לידי ביטוי החינוך לרב תרבותיות באמצעות קהילה מונחית עמיתים – קמ"ע. זו מורכבת מסטודנטים יהודים וערבים הפועלים ליצירת "חיים משותפים", מתמודדים עם חיים בקונפליקט, תורמים לחברה באמצעות יוזמות חינוכיות חברתיות לקהל יהודי-ערבי ומשביחים את לימודיהם האקדמיים.

מילות מפתח: **חינוך רב תרבותי, שילוב בין סטודנטים יהודים וערבים, חיים משותפים, חיים בקונפליקט, תקווה ישראלית באקדמיה**

מבוא

ההכרה בזכותן של קבוצות השונות זו מזו לבטא את עצמן וחינוך לרב תרבותיות הם יסודות רלוונטיים לעשייתם של אנשי החינוך באשר הם. חינוך רב תרבותי מכיר בקיומן של קבוצות אתניות וחברתיות שונות (Hsu & Thomson, 2010) ומתמקד במטרה לכבד את האחר תוך גילוי רגישות, סובלנות והכלה לדרכי חשיבה ולחיים שונים (Ramsey, 2008). חינוך שכזה עתיד לסייע למחנכים בהווה ובעתיד להבין באופן מלא מושגי תרבות מתוחכמים (Banks & Banks, 2019). ההשכלה הגבוהה נחשבת לאחד האמצעים החשובים לניעות חברתית-כלכלית בחברות מודרניות ונתפסת כרכיב של הון אנושי החיוני בתהליכי פיתוח (שגיא, שטיינברג ופחיר אלאדין, 2002). אנשי חינוך האקדמי נקראים לחנך לפלורליזם ולקבלת השונות מתוך הנחה שכל הקבוצות יכולות לתרום למרקם התרבותי המשותף ולהעשיר אותו (Banks & Banks, 2019). הם מתבקשים להתמקד בבנייה מחדש של הסביבה הלימודית תוך יצירת הזדמנויות חינוכיות שוות (Hsu & Thomson, 2010).

אריאל ופרידמן (2015) תיארו את הזירה האקדמית ככזו המזמנת אפשרות להיכרות מעמיקה, לשיתוף פעולה ולדיאלוג בין אנשים שונים. בני המיעוט עצמם, אשר לעיתים זו להם הפעם הראשונה שהם פוגשים ביהודים תחת אותה קורת גג חינוכית, רואים בהשכלה הגבוהה מנוף

לשפר את מעמדם בחברה. אנשי החינוך במוסדות להשכלה הגבוהה נקראים להשפיע על התנהגות הסטודנטים ועל תהליכי ההוראה-למידה (Tahir, 1985). החינוך הגופני מתבסס על למידה פעלתנית באמצעות הגוף. לידור ובלומנשטיין (2010), ציינו כי הפעילות הגופנית כמו גם הספורט יכולים לגשר בין תרבויות ועמים. הם הוסיפו כי רוב סוגי הפעילות הגופנית והספורט נעשים במסגרות חברתיות. שובל (2006) קבעה כי הכישורים הגופניים המוטוריים אינם תלויי רקע חברתי-כלכלי ואינם קשורים בהכרח לידע אקדמי מוקדם. לכן, בשונה ממקצועות לימוד אחרים, לכל הלומדים יש הזדמנות לחוש שוויון וביטחון עצמי. מאמר זה מבקש להתמקד בשילוב שבין סטודנטים יהודים וערבים במכללה להכשרת מורים לחינוך גופני. מטרת המאמר תהא להציג כיצד בא לידי ביטוי החינוך לרב תרבותיות באמצעות קהילה מונחית עמיתים. קהילה של סטודנטים יהודים וערבים הפועלים ליצירת "חיים משותפים", מתמודדים עם חיים בקונפליקט, תורמים לחברה באמצעות יוזמות חינוכיות-חברתיות לקהל יהודי-ערבי ומתמקדים בהשבחת הלימודים האקדמיים.

סטודנטים יהודים וערבים במרחבי המוסד האקדמי

אחד הנושאים הבודדים ששוררת לגביהם הסכמה רחבה בחברה הישראלית הוא הצורך בהנגשת החינוך לכלל האוכלוסיות בארץ (נוהאד, 2013). המוסדות להשכלה גבוהה הם כמעט המקום היחיד שבו נפגשים אנשים מכל שדרות החברה הישראלית, ולעיתים קרובות המוסד האקדמי יהיה המקום שבו יהודים וערבים ייפגשו בפעם הראשונה (גרטל, 2018). פלג וראסלאן (2003) מצאו שהסתגלות הסטודנטים הערבים ללימודים האקדמיים קשה. השנה הראשונה של הסטודנטים הערבים טראומטית. הם מתקשים להסתגל לשיטות הלימוד ולהתמודד עם עומס מטלות. המעבר התרבותי-חברתי מהווה מכשול בתהליך ההסתגלות של הסטודנטים הערבים, וכך קורה שרוב הסטודנטים היהודים והערבים מבלים את זמן הפנאי שלהם בנפרד. על אף הקשיים הרבים שבהם נתקלים רוב הסטודנטים הערבים, רובם אינם פונים למערכי הסיוע הקיימים במוסד האקדמי. הם אינם פונים גם אל הסטודנטים היהודים עצמם לשם קבלת עזרה (תותרי, 2009).

מתוך הבנת המצב שתואר, החלו להיפתח תוכניות ייחודיות לשילוב ולהשתלבות סטודנטים ערבים. בשנת 2012 הפעילה המועצה להשכלה גבוהה תוכנית להנגשת ההשכלה הגבוהה לחברה הערבית. השכלה גבוהה היא מקור לרכישה של חמישה סוגי משאבים: משאבים מקצועיים; משאבים של מימוש עצמי והרחבת אופקים; משאבים חברתיים – המזמנים אפשרות ליצירת קשרים ומפגשים עם אנשים שונים ודומים; משאבים שיוכיים תלויי דת ומגדר; ומשאבים קהילתיים (נוהאד, 2013).

בשנת 2016 הושקה על ידי נשיא המדינה, ראובן ריבלין, תוכנית "התקווה הישראלית באקדמיה". התקווה הישראלית היא תוכנית דגל לחיזוק הממלכתיות ולביסוס השותפות. הרציונל שעמד בבסיס התוכנית התייחס ל"סדר הישראלי החדש", המורכב מארבעה מגזרים מרכזיים: חילונים, דתיים לאומיים, חרדים וערבים. בסדר זה נשמרו יחסי רוב ומיעוט לאומי בהקשר היהודי-ערבי – אבל לא התקיימו בו עוד רוב ומיעוט בהתייחס לזכויות וחובות, דת ומדינה, שירות וביטחון, חינוך, אתוס וזהות.

תוכנית "התקווה הישראלית באקדמיה", הציבה ארבעה יעדים מרכזיים: גיוון וייצוג, כשירות

תרבותית, דמות הבוגר באקדמיה ורצף אקדמיה-תעסוקה. היעד גיוון וייצוג התייחס להגברת הגיוון והייצוג של קבוצות האוכלוסייה השונות בקרב כל אוכלוסיות המוסד ובכל רמות ההיררכיה האקדמית. יעד הכשירות התרבותית התייחס לשיפור התאמת המוסדות והמערכת לקבוצות השונות בתוכם כדי לייצר מרחב ליצירת ישראליות משותפת, המאפשר שמירה על הזהות הייחודית של כל קבוצה. יעד דמות בוגר האקדמיה התייחס לקידום מחויבות האקדמיה להקניית ידע, כישורים וחוויות הנדרשים לבוגריה לחיים במדינה יהודית ודמוקרטית ובחברה המעודדת קשב ושותפות. יעד הרצף אקדמיה-תעסוקה התייחס לחיזוק החוליה המקשרת בין אקדמיה לבין תעסוקה והגברת מחויבות האקדמיה לתוצאות תעסוקתיות של בוגריה, בפרט ערבים וחרדים.

תוכנית ה"תקווה הישראלית" קמה כדי לחזק את החברה הישראלית תוך מתן כבוד ומקום לכל קבוצה המרכיבה אותה. התוכנית פעלה ופועלת לקידום מערכת השכלה גבוהה מגוונת, המשמשת מקום מפגש משמעותי ושער לתעסוקה הולמת לכל חלקי החברה הישראלית (ריבלין, 2016). במסמך שפורסם תחת הכותרת "רב תרבותיות וחיים משותפים במוסדות אקדמיים להכשרת מורים ומורות" פורסמו המלצות יישומיות לקידום מציאות יומיומית של שוויון, הכרה, דיאלוג, מפגש אמיתי וייצוג הוגן. בין ההמלצות אפשר למצוא המלצה לקיום קורסים המאפשרים לימוד של מודלים לחיים משותפים, המלצה לקיום פעילות תרבות בהקשר של היכרות ו/או בהקשר פוליטי-חברתי, המלצה לפיתוח רגישות רב תרבותית בחיי היום יום, המלצה לאקטיביזם בתוך המוסד להכשרת מורים והמלצה לפרסום ונראות (ג'ינסי וזלמנסון-לוי, 2018).

על אף הכוונה לקדם את השתלבותם של הסטודנטים הערבים באקדמיה, התוצאה בפועל עדיין רחוקה מלהיות טובה. אגף הכלכלן הראשי פרסם סדרת ניירות עמדה שהתבססו על מחקר ובו פורט כי חלק מהחסמים הפוגעים במגמת ההשתלבות של האוכלוסייה הערבית במוסדות ההשכלה הגבוהה הם פערים ברמת המוכנות האקדמית, פערים בידיעת השפה העברית – שבה מתקיימים הרוב המוחלט של השיעורים באקדמיה, ופערים על הרקע החברתי-כלכלי (קריל ועמרייה, 2019).

הסטודנטים הערבים מגיעים ללימודים גבוהים שבהם שפת ההוראה ושפת הקריאה אינן השפות הראשונות שלהם. העברית שמלמדים בבתי הספר הערביים אינה שפה מדוברת, אלא שפה ספרותית, ושיטת הלימוד עוסקת בדקדוק יותר מאשר בשיחה בעברית הלכה למעשה (מרום, אין תאריך). הסטודנטים נדרשים להסתגל במהירות להבנת ההרצאות המתנהלות בעברית, הם נדרשים לקריאה ולהבנה של המאמרים האקדמיים בעברית ובאנגלית וכן לעריכת סיכומים. הם מוצאים עצמם ניצבים מול אתגר קשה מאוד (נוהאד, 2013). כתיבה אקדמית נחשבת לכתיבה קשה ותובענית בקרב סטודנטים. היא דורשת כשירות חשיבתית, כשירות תקשורתית וכשירות לשונית. היא משלבת מאפיינים טכניים עם מאפיינים איכותיים הנוגעים בעיבוד המידע, בניתוחו ובהפקתו. זו מלאכה מורכבת עבור סטודנטים בראשית דרכם האקדמית, ובוודאי עבור סטודנטים ערבים – שהעברית היא שפה שנייה להם. הסטודנטים הערבים נחשפים לתסכול. הם מעוניינים לשלוט בעברית ברמה גבוהה יותר, אך אי ידיעת השפה העברית משפיעה על ציוניהם לשלילה (מנור, 2016).

מעבר לפער הידע, מדובר גם בבעיה של ביטחון עצמי אצל הסטודנטים הערבים ובפער

תרבותי, שמתבטא בחוסר היכרות עם המנטליות היהודית-ישראלית (מרום, אין תאריך). הנדן (2009), הרחיבה באומרה שנכון הוא שהסטודנטים הערבים אינם מכירים מנטליות זו, אך בד בבד גם שפתם ותרבותם הערבית עדיין מסומנות כאורחות מחוץ לכותלי האקדמיה. המרצים והסטודנטים נמנעים מלהכניס את המציאות החברתית אל תוך הכיתה, והסטודנטים הערבים חוששים מלבטא עצמם בענייני דיומא ובכלל. הם מעוניינים להכיר סטודנטים יהודים, אך לרוב הסטודנטים היהודים אינם מעוניינים בהם. נותר פער חברתי בין הסטודנטים היהודים והערבים. כל אלה ועוד גורמים לכך שהסטודנטים הערבים והסטודנטים היהודים נמצאים באותו המרחב, אך עדיין מתנהלים למעשה בנפרד (גרטל, 2018). חראנבה (אין תאריך), קרא לקדם את יצירת הסבלנות והסובלנות של האחד כלפי השני על ידי קיום מפגשים ביניהם. הגישה הרווחת היא שבאמצעות מפגשים אשר בבסיסם שואפים לזמן שוויון, שיתוף ותמיכה מוסרית, ניתן להפחית הכללות דעות קדומות ושימת תוויות. מפגשים בין אנשים החיים בקונפליקט, דוגמת היהודים והערבים, עשויים לזמן הכרה ריאלית בקיום הקונפליקט. הם יכולים לאפשר מתן לגיטימציה לקיום העם השני, תוך הכרה ששתי הקבוצות פוגעות ונפגעות כאחד, והם מפחיתים את מידת האיום מהקבוצה השנייה (בר ועדי, 1995).

מפגשים בין סטודנטים יכולים להתרחש בכיתה ואף מחוצה לה. בכיתה, בתהליכי הוראה משמעותיים אפשר לפתח ולקדם כישורים וליצור מצבים המשקפים העדפות ערכיות של החברה והתרבות, לעודד למידות מסוימות ולדחות למידות אחרות (הרפז, 2010). הוראה משמעותית מפגישה בין העולם הפנימי של הלומד בכל גיל עם המציאות שמחוץ לעולמו האינדיווידואלי (מנור, 2014). הוראה משמעותית היא למעשה תהליך דיאלוגי של התדיינות וחקירה, המבוסס על יצירת ידע לשם הבנה ומחויבות לכבוד האדם (אבינון, 2014; טרופר, 2015). הוראה משמעותית צריכה להיות פרקטיקה נותנת השראה, עליה לזמן חקר משמעותי ואינטראקציות משמעותיות בכיתה (הרפז, 2016 ומשרד החינוך וברנקו וייס, 2015).

בין ההוראה ללמידה ישנם יחסים מעגליים. ההוראה מאפשרת ומניעה למידה, והלמידה מאפשרת ומניעה הוראה. לכן חשוב גם להבין גם מהי למידה משמעותית. למידה שכזו מחייבת הנכחה של אישיות התלמידים, עידוד היבטים רגשיים ויצירתיים תוך פעילות המכשירה לחיים אנושיים מלאים וראויים (אלוני, אין תאריך). הלמידה צריכה להיות מאתגרת, מסקרנת וכזו הנתפסת על ידי הלומד כבעלת ערך בהעמקת "העצמי". הליך הלמידה המשמעותית אמור לנסות לפתח את כושר החשיבה של הלומד, היצירה והלימוד העצמי (הרפז, 2013).

סטודנטים שונים זקוקים להזדמנויות שונות, למשאבים שונים ולגישות שונות כדי לממש את יכולותיהם ולחוות למידה משמעותית. באמצעות נתיבים רבים אפשר לנסות לתת מענה לשונות. חלק מהנתיבים הם: נתיב של למידה בחברותה, נתיב של הוראה ולמידה בסביבות מגוונות מחוץ לכותלי הכיתה, נתיב של הוראה ולמידה מבוססות פתרון בעיות, נתיב של הוראה ולמידה מבוססות פרויקטים ונתיב של משוב מאתגר למידה. נתיב למידה בחברותה הוא בבסיסו לימוד עצמי של זוג לומדים או של קבוצה קטנה. הלימוד בחברותה מורכב משלוש צלעות: אני-אחר-משימה. כולם פעילים – גם לומדים וגם מלמדים. נוצר מעמד חברתי מיוחד. החומר הלימודי מועבר ומונגש בין החברים, בשפ.ם. דבר זה מאפשר העצמה והמשגה בשפה של הסטודנטים. כדי להוביל תהליך לימודי משמעותי תוך שימוש בנתיב ההוראה: החברותה, מומלץ בשלבים

הראשונים לקיים חברותה ביחידות זמן של שעה וחצי, וחשוב שהתלמידים יתנסו באופן זה בשיטתיות ובאופן רצוף וקבוע. דרך למידה של הוראה בסביבות מגוונות מאפשרת את קיומה בסוגי סביבות דוגמת למידה בטבע, במקומות פתוחים או סגורים. היא עשויה להיות חד פעמית או מתמשכת. דרך למידה המבוססת על פתרון בעיות (Problem Based Learning) מתמקדת בהעלאת בעיה אותנטית ורלוונטית לעולמם של הסטודנטים, בלא רמזים ובלא הכוונה לפתרון. הסטודנטים נדרשים לנתח את הבעיה ואת נסיבותיה, להעלות רעיונות לפתרונה, לבחון לעומק כל רעיון, לבחור את הפתרון ולהתוות תוכנית לתהליך הפתרון ולהערכתו.

מדובר בלמידה פעילה ועצמאית שבה הסטודנטים חשים בעלות על התהליך, והם מעורבים מבחינה רגשית ושכלית. למידה מבוססת פרויקטים מתבססת על העיקרון שקיימים נושאים אותנטיים משמעותיים לאדם ולעולם שאותם אפשר לחקור על ידי תהליך המקשר בין למידה והצגת תוצר. למידה זו מאפשרת מעורבות פעילה בחיי החברה והקהילה, מאפשרת עיסוק במשברים המתעמקים בתחומים החברתיים, הכלכליים והסביבתיים, מאפשרת חשיבה גבוהה, הבנה מעמיקה וחויית למידה פעילה.

דרך למידה באמצעות משוב מאתגר למידה מתבססת על שיח בעל פה ו/או כתיבה המתקיימים לאחר העשייה. אלו עתידים להתרחש מתוך כבוד, ותפקידם להעמיק את החשיבה על אודות תכנים, רעיונות, התנהגות ועוד. נתיבי ההוראה יכולים לעודד את סקרנותם של הסטודנטים, לעודד אותם להטיל ספק, לפתח בהם יחס ביקורתי, לחשוף עיוותים בתרבות שהם חיים בה, לטפח בהם את היכולת השכלית והרגשית. נתיבי ההוראה יכולים לסייע לסטודנטים ליטול על עצמם את האחריות לחייהם, ועם זאת להיות אנשים המתנהלים בתוך חברה ועל פי כלליה (משרד החינוך וברנקו וייס, 2015).

פירון (אין תאריך), ביקש לתת את הדעת על מוטיב משמעותי אשר אפשר לשלב בתוך נתיבי ההוראה השונים. הוא שם דגש על מוטיב הבחירה, בהיות הבחירה אחת מהתכונות היסודיות ביותר באדם באשר הוא אדם. הוא קרא להצבתה של הבחירה כמוטיב מרכזי בחוויה החינוכית. לתפיסתו, בחירה מזמנת פתיחות ולימוד מאנשים שונים. אפשר לאפשר לסטודנטים למשל לבחור נושא, לבחור את המקום שבו נוח להם ללמוד, לבחור את צורת הישיבה וכדומה. בחירה יכולה לזמן לסטודנט עצמאות, מעורבות וסקרנות, אחריות והכוונה עצמית. כן היא יכולה לזמן עיסוק בעניין רלוונטי, חוויה והגברת הערך העצמי (משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, 2014).

קמ"ע להצלחה – קהילה מונחית עמיתים

קורס קמ"ע להצלחה (קהילה מונחית עמיתים) החל את דרכו בשנת 2011, והוא מתקיים ברציפות במסלול לחינוך גופני ולתנועה במכללת סמינר הקיבוצים. בין השנים 2012-2019 השתתפו מדי שנה 20-25 סטודנטים יהודים וערבים. דהיינו, מעל 200 סטודנטים עד כה. משתתפיו זוכים לליווי אקדמי, פדגוגי, חברתי ורגשי. מטרת קמ"ע המוצגות בסילבוס של הקורס הן: לפעול ליצירת "חיים משותפים" על ידי מתן כלים להתמודדות עם חיים בקונפליקט: מכוונות לסובלנות, מניעת גזענות, שוויון, הידברות. לזמן לכלל המשתתפים תהליך העצמה תוך מתן כלים מקצועיים, במטרה להשביח את הישגים האקדמיים. לתרום לחברה באמצעות יוזמות חינוכיות-חברתיות לקהל יהודי-ערבי. נתיבי ההוראה בקמ"ע הם: למידה בחברותה, הוראה ולמידה בסביבות מגוונות מחוץ לכותלי הכיתה, הוראה ולמידה מבוססות פתרון בעיות,

למידה מבוססת־פרויקטים ונתיב הוראה באמצעות משוב מאתגר למידה (משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, 2014).

אופני ישום נתיבי ההוראה מתרחשים בכמה דרכים: (1) קיום מפגש שבועי קבוע בין צמד סטודנטים יהודי וערבי כשמשך המפגש הוא כשעה עד שעה וחצי. מקום המפגש ושעת המפגש עומדים לבחירתם של הסטודנטים. הנושאים המועלים במפגשים יהיו לרוב שילוב בין כאלה שמנחת הקורס העלתה וכאלה שהסטודנטים הציפו בעצמם. על הסטודנטים חלה חובה להגיש דוחות שוטפים, אחת לשבועיים. כל דוח מפרט את שני המפגשים שנערכו, אחד בכל שבוע עד להגשת הדוח; (2) קיום מפגש דו חודשי של כל המשתתפים, שבו מתקיים רב שיח פתוח המפגיש את כל הסטודנטים יחדיו. זאת כדי לאפשר את הגדלת טווח ההיכרות בין הסטודנטים המשתתפים בקורס. היכרות זו פותחת אפשרות להבעת דעות, מחשבות וכמיהות, לא רק בקרב הצמד, אלא בפני קהל משתתפים רחב יותר; (3) הפקת אירוע חינוכי־חברתי המיועד לקהל יעד יהודי־ערבי. תהליך ההפקה נעשה בשלבים. ראשית, כל קבוצה קטנה המונה סטודנטים יהודים וערבים מעלה רעיון ומציגה את הרציונל שלו ואת הנדרש לשם מימושו. כל הרעיונות עולים להצבעת כלל הסטודנטים בקורס. הרעיון שמקבל את מרב קולות חברי הקבוצה והעומד באפשרויות המימוש הוא ההופך לאירוע החינוכי־חברתי המייצג את הקורס כולו. כל סטודנט מקבל תפקיד בתכנון האירוע ובהפקתו (ראו איור מספר 1).

איור מס' 1



בתום התהליך חובה על כל סטודנט לכתוב סיכום אישי על ההשתתפות בקורס קמ"ע. מנחת הקורס מספקת משובים לאורך כל התהליך השנתי. המשוב ניתן בכתב על הדוחות הדו שבועיים, על הפרויקט ועל הסיכום השנתי. כן נערכות שיחות משוב עם צמדי הסטודנטים ו/או עם קבוצות המפגש הקטנות.

דברים בשם אומרם ועשייתם תשע שנים של עשייה שוטפת ומשותפת הולידו תהליכי הוראה־למידה משמעותיים. כפי שהוזכר, צמד הסטודנטים נדרש להיפגש מדי שבוע למשך שעה אחת לפחות ולתעד את המפגשים באמצעות דוחות שהוגשו כל שבועיים. מבנה הדוח היה לכאורה סטנדרטי. הוא כלל בתחילתו התייחסות לפרטים כלליים, דוגמת מס'

המפגש, מיקום, שעה. מבחינת המיקום והשעה הבחירה הייתה של הסטודנטים. הם יכלו לקיים את המפגש בכל מקום ובכל שעה שנוחה להם. חלקם עשו זאת במכללה וחלקם בחרו לקיים זאת בפעילות משותפת, בים, בפארק, בבית קפה וכדומה. הנושא ניתן לרוב על ידי המנחה. חלק מהנושאים היה קבוע, למשל: מי אני? מי אתה? מה הציפיות שלנו זה מזה ומהקורס? הסטודנטים שוחחו באופן קבוע גם על לימודיהם במכללה, ולרוב גם שילבו פעילות גופנית. נוסף על הנושאים הקבועים הועלו על ידי כמרכזת הקורס נושאים נוספים, שהשתנו מדי שנה בהתאם למאפייני הסטודנטים ולצורכי השעה. למשל, בשנת 2019-2020 התמודדנו עם משבר הקורונה והשלכותיו. הנושאים שעלו, בין השאר, היו: "אור" – משמעות האור, נקודות אור בחיים שלכם, ניתוח שיר בעברית ובערבית שמדבר על אור; חיים בתקופת הסגר – איך כל אחד מרגיש? עם מה הוא מתמודד? איך הסגר השפיע על החיים? אילו קשיים חדשים עלו? איך אפשר לשמור על קשר ולעזור זה לזה? איך נצליח במשימות הלימודיות? איזו פעילות גופנית אפשר לבצע ומה משמעותה? הרחבת מעגל השיח – הוספת משתתפים מבני המשפחה לשיח באמצעות הזום. הבקשה הייתה להרחיב את מעגל ההיכרות שבין היהודים לערבים ככלל ובאופן ספציפי להיכרות האישית שבין שני הסטודנטים ובני משפחותיהם. השיח כיוון לקירוב לבבות, להעלאת קשיים מהתקופה ולעידוד הפעילות הגופנית בתנאים שנוצרו ונכפו על כולנו כאחד. בקריאה מתמשכת של הדוחות ומתוך עיון מעמיק בתוכני הדוחות, עלו עם השנים כמה נושאים שחזרו על עצמם. התאפשר תהליך של חלוקה ליחידות תוכן וצירוף קטעי נתונים לקבוצות לפי נושא. פעולות אלה מוגדרות בגישת הניתוח הממוקד כקידוד תוכן (שקדי, 2003). חלק מיחידות התוכן שזוהו היו: היכרות בהקשר חברתי, פיתוח רגישות רב תרבותית, תמיכה אקדמית, דעות קדומות, היכרות בהקשר פוליטי – חיים בקונפליקט, אקטיביזם ונראות. בכל קטגוריה זוהו משפטים אשר להם תחום עניין משותף. להלן דוגמאות לכל אחת מיחידות התוכן:

1. היכרות בהקשר חברתי

"מרום מפגשים הפכנו להיות לחברים ממש טובים ואני לא מתבייש לשאול אותו כלום, אני מרגיש איתו ממש בנוח"; "יצאנו לסרט ביחד"; "באתי אליו הביתה לעשות קבלת שבת"; "נסעתי פעם ראשונה בחיי לנצרת"; "נכנסתי פעם ראשונה בחיי לכפר ערבי"; "הייתי בחתונה וזה היה כל כך טבעי. רקדנו ושמחנו כולנו ביחד".

2. פיתוח רגישות רב תרבותית

"הוא שאל אותי: 'תגידי, אני יודע שאת דתייה, אסור לדתיים לשתות אלכוהול?' הסברתי לו שביהדות אין איסור, אנחנו מקדשים על היין. א' ענה לי שאצלם למי שדתי אסור לגעת באלכוהול"; "דיברנו על אירוסין. אצלנו הרבה מהזוגות חיים ביחד לפני החתונה עם כל המשתמע מכך, אצל הערבים, הם יכולים להיות מאורסים שנים, להיפגש בתנאים מאוד מסוימים ובוודאי שאינם יכולים לחיות ביחד. זה ממש מוזר. אנחנו בני אותו הגיל, גרים קרוב, באותה הסיטואציה הזוגית, וכל אחד מאיתנו מאורס באופן אחר"; "הוא תמיד לבוש מדוגם. אז למרות שהוא גבר ערבי ואני בחורה יהודית מסורתית ביקשתי ממנו שיבוא איתי לבחור בגדים. הלכנו יחד לקניון".

3. תמיכה אקדמית הדידית

"אני לא מצליח לעמוד בקצב של ההרצאה ולסכם. אני לא יודע ממי כדאי לצלם. אני לא מצליח לבנות לי לוח זמנים בתקופת המבחנים. זה קשה לי להתמודד עם השפה ואני משתף ומקבל עזרה והכוונה מהקמעיסט שלי. זה נותן לי תחושה של ביטחון, ובסמסטר השני אפילו הרגשתי שזה עזר לי"; "בהתחלה של שנה א' אנחנו נורא מבולבלים. אנחנו צריכים להתמודד עם כל מה שסטודנט חדש מתמודד וגם עם השפה. בהתחלה חשבתי שהמפגשים של קמ"ע רק יכבידו עליי ובשביל מה אני צריך את זה. למרות שחברים שלי משנים ב' וג' אמרו לי: אל תוותר על קמ"ע, אני כמעט ויתרתי. יותר נוח לא לבוא, לא לדבר, לא לעשות. ממפגש למפגש הבנתי איזו מתנה קיבלתי. זה לא כמו פרויקט פר"ח, אחד תומך ואחד נתמך. נכון שבהתחלה אני קיבלתי יותר עזרה ואני מודה שזה עזר לי אבל אחר כך היו גם דברים שאני יכולתי לעזור בהם. בעיקר בתחום המעשי"; "נ' למד כימיה ברמה גבוהה בתיכון בקלאנסווה, הוא עזר לי להתכונן למבחן למרות שכל ההרצאות היו בעברית ולי היה יותר קל להקשיב ולסכם. אני עזרתי לו לתכנן מערך לשיעור בבית הספר"; "אנחנו יחד בצוות ההוראה בבית הספר. למרות שאני דוברת את השפה העברית וקל לי להגיע לתכנים נעזרתי בחברתי הערבייה שהיא מורה הרבה יותר טובה ממני בשטח".

4. דעות קדומות

"מעולם לא היה לי קשר עם ערבייה. גדלתי בבית שהרחיק אותי מהערבים. פתאום בשיח כאן גילנו ששתי האימהות שלנו ספרניות. פתאום גילינו שאנחנו אוהבות לעשות את אותה הפעילות הגופנית. פתאום היה לי חיוך והלב נפתח. מפעם לפעם אנחנו מתקרבות יותר ויותר. אין פגישה שאנחנו לא מתחבקות"; "כשחילקו לנו הנחיות לפעילות בערבית לא הבנתי כלום. הייתי תלויה בסטודנטים הערבים. זו לא הייתה הרגשה נוחה. כשראינו את הסרט בערבית הרגשתי מוזר, הרגשתי רע. הסטודנטים הערבים התפוצצו מצחוק ואני לא הבנתי כלום. פתאום הרגשתי את מה שיכול להיות שהם מרגישים בשיעורים ואפילו יותר גרוע. בסרט הייתה אווירה של צחוק אז אולי זה פחות נורא אם אתה לא מבין לעומת השיעורים שבהם נדרש שקט ויש אווירה של הספק ורצינות. הלחץ עולה. הסרט זה חד פעמי וההתמודדות שלהם עם השפה והלחצים היא יומיומית. פעם ראשונה שהייתי במקום שלהם. הרגשתי והבנתי כמה קשה להם"; "אני בשוק. שירתי בצבא וכקצין שמעתי על אירועי כפר קאסם. עכשיו כשאני כאן בכפר, שומע את אחרונות הניצולות אני מתחיל לערער ולהרהר. אני לא בטוח מה דעתי עכשיו"; "הרגשתי נוח לספר לו שיצאתי מהארון לפני זמן וזה האור שבחיי... הוא הגיב בפליאה. אצלם לא מדברים על יציאה מהארון. פתאום הוא אמר שהוא מתחיל להרגיש אחרת כלפי העניין כי מדובר ב' בחבר שלו".

5. היכרות בהקשר פוליטי – חיים בקונפליקט

"דיברנו על הקלות היחסית שבה הסטודנטים הערבים מגיעים לבית משלהם. הם בונים עם בני המשפחה ויכולים לבנות לגובה. אנחנו לא מצליחים להגיע לדירה. זה התפתח לשיח על האדמות, המיסים, המים. השיחה הייתה לא קלה, היא נגעה בקונפליקט"; "דיברנו על חופש וחופשיות, דיברנו על אובדן. זה לא היה קל. חלק בקבוצה הצליחו לדבר. מי יותר ומי פחות וחלק העדיף לשתוק. זה נושא קשה. ההנחיה לחפש שיר בעברית ובערבית בנושא ולדבר עליו, עזרה

לנו להיפתח ולקדם את השיחה. קודם כול עצם החיפוש הפגיש אותנו עם שירים שאנחנו בכלל לא מכירים אפילו שהם בשפה שלנו. בנוסף, כאילו דיברנו רק על השיר. היינו צריכים לקרוא כל שיר בקול ואז לנסות להבין אותו. תוך ההסבר והניסיון להבין את השיר בעצם הבנתי שהתחלנו לדבר על עצמנו"; "אירועי צוק איתן קשים לכולנו. זה שאנחנו כאן ביחד בלילה, בסמינר בוכים, אנחנו בוכים על אותו הדבר. לאחד יש בני דודים בעזה ולאחרת יש חבר שכרגע נלחם שם. שנינו מפחדים, שנינו דואגים, שנינו מסתגרים"; "בשבילי קמ"ע זו משפחה. בשבילי יהודי זה לא לאום, בשבילי יהודי זו הסטודנטית הזו וזה הסטודנט הזה. אני רואה פנים, אני מכיר דמות. דמות יקרה לי. אני מייד נזכר שזה אפשרי לדבר. זו גם יכולה להיות המציאות".

6. אקטיביזם ונראות

"אנחנו חושבים שהדרישה לקיים אירוע מחוץ לכותלי המכללה לקהל יעד ערבי מחייבת אותנו להחזיר לחברה את מה שאנחנו מקבלים כאן"; "בעצם היוזמה שעשינו קידמנו מפגש ושיחה בין יהודים וערבים. כולם ראו אותנו, כולם הרגישו את מה שאנחנו מרגישים. קרבה וחברות, אחריות ומחויבות"; "בחוף תלמידים יהודים וערבים כמעט ולא נפגשים, בחוף יהודים פחות מבקרים ערבים ולהפך. היוזמה אפשרה מפגש שכזה".

עד כאן הובאו דוגמאות לדברים בשם אומרם, ומכאן – דוגמאות לדברים בשם עשייתם. בשנת 2013 הופק סיור לימודי בבית הספר אלוהראא בקלאנסווה. מטרת הסיור הייתה לזמן אפשרות של היכרות מקרוב של יישוב ערבי סמוך למקום מגוריהם של סטודנטים יהודים וכן להכיר את התפיסה החינוכית של בית הספר, הנשענת על עיקרון "בית ספר ירוק". הסיור הפגיש בין סטודנטים יהודים וערבים לתלמידים ומורים ערבים בבית הספר הייחודי. בשנת 2014 נעשתה פעילות בין כותלי מכללת סמינר הקיבוצים. כל צמד סטודנטים מקורס קמ"ע בחרו נושא שאותו הביאו לדיון במסגרת שולחנות עגולים שפוזרו ברחבי המכללה. אל השולחנות הצטרפו כלל הסטודנטים מהמכללה. הבחירה להצטרף לצמד המנחים ולנושא שהם הציגו הייתה פתוחה. באותה השנה הופק גם סיור לימודי לכפר קאסם. היוזמה הופקה בשיתוף עם ראש עיריית כפר קאסם. מתוך הסיפור ההיסטורי ומעצם העובדה שלחוג לחינוך גופני מגיעים סטודנטים מכפר קאסם, עלתה יוזמה לבקר ביישוב ולאפשר שיח פתוח סביב נושא מאורעות כפר קאסם. כחלק מהיוזמה נפתח בפני הסטודנטים המוזיאון והם נפגשו עם אחרונות ניצולי המאורע. באותה השנה הופק גם יום ייחודי במעון יום לילדים פגועי נפש בתל השומר. היום כלל מפגש חינוכי עם מלווי מעון היום ועם משתכניו, וכן הייתה בו פעילות גופנית מותאמת. בשנת 2015, הופק יום סיור לג'סר אֶזְרַקָא בשיתוף עם אחמד ג'וחא ונטע חנין. אלו הקימו את "גסטאהאוס ג'וחה" בכפר. מטרת הסיור הייתה להמחיש אפשרות קיומו של שיח יהודי-ערבי בכפר נחשל. הבחירה בג'סר אֶזְרַקָא הייתה לנוכח הידיעה שהתושבים נחשבים בעיני הערבים עצמם לנחשלים, עובדה המחזקת על ידי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2018). סיור זה יצר אפשרות של שיח על אודות קבלת האחר בתוך הערבים וכן בין הערבים ליהודים. באותה השנה הופק גם סיור לבית הספר "גשר על הוואדי". היוזמה כללה הגעה לבית הספר היהודי-ערבי, הנמצא בתוך כפר קרע. על פי בקשת מנהלי בית הספר ובתיאום עם המורות

הוחלט על פעילות בנושא השפה העברית והשפה הערבית. לאחר הביקור בבית הספר התקיים סיור ביישוב, שחשף את הסטודנטים לאופיו של כפר ערבי בישראל. בשנת 2016, הסטודנטים נתנו יד בהפקת מפגש בין-דתי במרכז רבין. המפגש כלל תלמידים מכיתות י' משלושה בתי ספר: יהודים דתיים, יהודים חילוניים וערבים. השתתפו בו השייח' סאטל, ד"ר יעל אדמי, המשורר אליעז כהן והאב אמיל שופאני (ראו נספח מס' 1).

באותה השנה הוחלט גם על תרומה לבתי הספר התיכוניים "גלילי" מכפר סבא ו"עתידי" מטירה. בעקבות פנייה של בוגרי קמ"ע ומנהלת בית הספר "גלילי" הוחלט להפגיש בין שני בתי ספר מיישובים סמוכים, אשר מעולם לא יצרו קשר קודם לכן. ההיערכות הייתה מורכבת וטעונה בשל ההכנה של כניסת תלמידים ערבים מטירה אל בין כותלי בית הספר "גלילי". היוזמה נגעה בנושא: "שיח שכנים, הייתכן?" ושילבה בין חלק עיוני לחלק מעשי-נועתי (ראו נספח מספר 2). בשנת 2017 הוחלט על פעילות מקדמת לבית הספר היסודי הדו לשוני ביפו. בבית ספר זה תלמידים יהודים וערבים. בשל קשיים חברתיים עמד בית הספר בפני סגירה. בקשר שנוצר עם מנהלת בית הספר הוחלט על יוזמה חברתית שבמסגרתה הושם דגש על פעילות גופנית בתחום נושאי שיתוף הפעולה וקבלת האחר.

דיון

קורס קמ"ע להצלחה הינו קורס אקדמי. מתוך תיאור הקורס ומהציטוטים עלה כי הקורס שילב בתוכו תהליכי הוראה ולמידה משמעותיים, וזאת באמצעות נתיבי הוראה ייחודיים. בקורס קמ"ע להצלחה התרחשו הוראה ולמידה מחוץ לכותלי הכיתה, וזאת לבחירת הסטודנטים. התקיימה למידה בחברותה הבאה לידי ביטוי במפגשים השונים, שולבו הוראה ולמידה שהעלו בעיות ופעלו למציאת פתרונות, הופקו פרויקטים פרי יוזמת הסטודנטים וניתן משוב מאתגר למידה – משוב על העשייה השבועית והפרויקטים. רכיב הבחירה מצא את ביטויו בכל שלב בקורס. הסטודנטים תמיד היו מעורבים בתהליך וגילו הבנה בתוצר (אבינון, 2014, הרפז, 2010, הרפז, 2013, הרפז, 2016). ג'ויסי וזלמנסון-לוי (2018) המליצו על קיום קורסים המאפשרים לימוד של מודלים לחיים משותפים. כמו כן הם המליצו על קיום פעילות תרבות בהקשר של היכרות ו/או בהקשר פוליטי-חברתי, על פיתוח רגישות רב תרבותית בחיי היום יום, על אקטיביזם בתוך המוסד ומחוצה לו. קורס קמ"ע להצלחה ענה על המלצות.

פלג וראסלאן (2003) מצאו שהסתגלות הסטודנטים הערבים ללימודים האקדמיים הייתה קשה. נוהאד (2013), מרום (אין תאריך) וקריל ועמרייה (2019), ציינו שהסטודנטים הערבים מתוסכלים. תסכולם נבע מחוסר שליטה בשפה, מפערים ברמת המוכנות האקדמית ומהצורך להסתגל במהירות לדרישות הלמידה באקדמיה. קשיים אלה מצאו את ביטויים גם בקרב הסטודנטים הערבים בקורס קמ"ע להצלחה. בנקס ובנקס (Banks & Banks, 2019), הנדין (2009), גרטל (2018) וסו ותומסון (Hsu & Thomson, 2010), ציינו שהסטודנטים הערבים והסטודנטים היהודים אכן נמצאים באותו המרחב, אך למעשה יש להם דעות קדומות, הם מתנהלים בנפרד ונותר ביניהם פער חברתי.

עמדה זו לא הוצגה בקרב הסטודנטים בקורס קמ"ע להצלחה. ההפך הוא הנכון. הסטודנטים ציינו כי הם נעזרים ועוזרים. הם ציינו שהם שותפים הדדיים לתהליכי הלמידה כמו גם לתהליכים

אחרים. הם העידו על קיומן של דעות קדומות. דעות שכאלה מכילות בתוכן סטריאוטיפים, ואלה מערבים מערכת של רגשות, אמונות ועמדות. "יהודי", ו"או" "ערבי" מעלים באופן מיידי מחשבות ותחושות. המרכיב הרגשי מגייס מעורבות חזקה וסוחף לעיתים להגזמה ולחידוד ההבדלים. מתוך דברי הסטודנטים עלתה נקודת פתיחה שהציגה דעות קדומות, אבל בד בבד דבריהם אף העידו על הליך שינוי שהתרחש כלפיהן (מרום, אין תאריך). תהליך זה למשל הראה שהם זכו להעמקת העצמי (הרפז, 2013) ולתהליכי פיתוח וצמיחה (שגיא, שטיינברג ופחיר אלאדין, 2002).

חראנבה (אין תאריך). קרא לקדם את יצירת הסבלנות והסובלנות של האחד כלפי השני על ידי קיום מפגשים כחלק מחינוך לרב תרבותיות. אלה הושגו במהלך המפגשים שנערכו בהרכבים השונים: בצמדים, בקבוצות קטנות וכל הקורס גם יחד. הסטודנטים חיזקו בדבריהם את אריאל ופרידמן (2015) ואת בר ועידי (1995), באומרם כי המפגשים זימנו עבורם אפשרות להיכרות מעמיקה, לדיאלוג בין אנשים שונים ולשיתוף פעולה. המפגשים הביאו להכרה ששתי הקבוצות פוגעות ונפגעות כאחד, והם דיברו על הפחתת האיום בראותם בני אדם בדמות סטודנטים ולא התייחסויות ללאום ככלל.

נשיא המדינה (ריבלין, 2016), קרא בתוכניתו "התקווה הישראלית" לפעול לקידום השתלבות איכותית של כלל המגזרים בחברה וליצירת שיתופי פעולה ביניהם. הוא ביקש לחזק את היחד של החברה הישראלית תוך מתן כבוד ומקום לכל קבוצה המרכיבה אותה. קורס קמ"ע ענה על כך וכן על יעד הכשירות התרבותית שביקש מרחב ליצירת ישראליות משותפת ושמירה על הזהות הייחודית של כל קבוצה. נשיא המדינה ביקש לפעול באקדמיה באמצעות תוכנית "התקווה הישראלית" למען קידום מערכת השכלה גבוהה מגוונת שתשמש מקום מפגש משמעותי לכל חלקי החברה הישראלית. התוכנית כיוונה ליצירת בוגר אקדמיה המסוגל ליצר יחסי קשב ושותפות הדדיים. היא שאפה להפוך את המכללה למקום ידידותי יותר לסטודנטים הערבים. קורס קמ"ע ענה על אלה.

סיכום

חלק בלתי נפרד מהבטחת קיומה של מדינת ישראל כחברה מתוקנת ושוויונית מותנה ביכולת לשנות את היחסים בין הקבוצות השונות בחברה הישראלית. משרד החינוך עשה מאמצים לקיומה של מדיניות פדגוגית המושתתת על "חיים משותפים". מערכת החינוך ביקשה לקיים מדיניות שכזו, בהסתמכה על שלוש הצדקות עקרוניות: חובה הנובעת מערכיה של מדינת ישראל הן כמדינה יהודית הן כמדינה דמוקרטית המכוונת לסובלנות, למניעת גזענות ולשוויון; חובה קיומית המכוונת להגברת הלכידות האזרחית וחיזוק המרקם החברתי שלה, כמענה לפורענויות חברתיות; חובה פדגוגית הכמהה לתת מענה לשדה החינוכי, שיכשיר להתמודדות חינוכית עם המצוי לאור החזון של אזרחות משותפת (מבקר המדינה, 2016). קורס קמ"ע ענה על הצדקות אלה. הגם שמסגרת קמ"ע להצלחה קיימת עוד טרם יסודה של "התקווה הישראלית", היא ענתה על חלק מיעדיה כבר מימי היווצרותה.

משמעות הקורס בקרב המדריכים הפדגוגיים והמורים המעשיים הייתה יצירת שיח בקרב סגל ההוראה בחוג לחינוך גופני. הגם ש־ Association for civil rights in Israel (2017) קבע שלרוב,

הפקולטה והצוות אינם מקדמים מפגשים בין יהודים וערבים, במסלול לחינוך גופני בסמינר הקיבוצים הדבר קיבל משמעות שונה. בין שאר הדברים שנאמרו צוטטו הדברים הבאים: "זה שיש את קמ"ע זה עוזר לנו, המדריכים הפדגוגיים והמורים המעשיים. אם אנחנו נפגשים באיזשהו קושי או התלבטות אנחנו יודעים שאנחנו יכולים לקבל מידע ותמיכה מכיוון נוסף. אצלנו הסטודנטים מתמודדים עם דברים שעליהם הם מדברים לפעמים אצלך. אם יש מטלה או מבחן שאני חש שאולי לא יהיה שוויוני לסטודנט הערבי, אני יכול להתייעץ, לבקש עזרה לכוון את עצמי מקצועית ואישית נכון ומדויק יותר לקראת הסטודנטים"; "נראה לנו שבזכות תוכנית קמ"ע אנחנו פוגשים בסטודנטים מנהיגים ערבים. למה הכוונה? יכול להיות שהם מנהיגים מטבעם ומנהיגים בחברתם אבל בעבר הם היו נחבאים בשיעורים. היום אנחנו נתקלים בתופעות של מנהיגות גלויה וסמויה של הסטודנטים הערבים. גם גברים וגם נשים. יש להם יותר ביטחון לדבר, להציע, להתנדב. לא כולם, אבל בהחלט כבר מרגישים את זה בשטח".

התהליכים והתוצרים הוצגו במהלך השנים בכנסים בארץ ובעולם. בשנת 2011 הוצג פרויקט קמ"ע בסן דייגו שבקליפורניה (Segev-Miller, Darom & Dekel, 2011) וכן בכנס המדעי של מכון וינגייט (Darom, Dekel & Segev Miller, 2011). בשנת 2016 הוצג הפרויקט במכון מופ"ת (Segev-Miller & Ullman Darom, 2013) ובשנת 2017 הוצג קמ"ע בכנס ה-12 לחינוך מתקדם שנערך בתל אביב (אולמן דרום, 2017).

אפשר לסכם ולומר שקורס קמ"ע להצלחה הינו קורס ייחודי הפועל מזה שנים. הוא מזמן דיאלוג. הוא מזמן שיח חופשי כחלופה לאלימות, אף שהוא עוסק בקונפליקט. הוא מעודד הדדיות, פתיחות חברתית והכרה בשונה. כאנשי חינוך עלינו להיות מודעים לתפיסות סטריאוטיפיות שקיימות בין יהודים וערבים, ומחובתנו לפעול לשנותן בקרב דור ההמשך. קיומו של הקורס, תכנון והפקתו בפועל אפשרו השתלבות נוחה יותר של סטודנטים ערבים באקדמיה.

עם זאת, הוא אינו יכול לתת מענה מלא להתמודדות שלהם עם הפער שנוצר כתוצאה מהיות העברית שפתם השנייה. מן הראוי שמרצים במכללה ייתנו דעתם על כך וינגישו את הוראתם באופן שיאפשר לקדם את הסטודנטים הערבים ויזמן להם שוויון הזדמנויות. מן הראוי שהם יאפשרו שילוב בין סטודנטים יהודים וערבים ויקדמו שותפות. אפשר לעשות זאת בכל שיעור באמצעות נתיבי הוראה וסגנונות הוראה מגוונים. אפשר לעשות זאת בתוך כותלי הכיתה ומחוצה לה. אפשר לשלב בה טכנולוגיות. קורס קמ"ע זכה לתמיכה בקרב סגל המכללה. הוא נוכח, ויש מקום להמשיך בעשייה זו בתוך המכללה. במאמר הוצגו מיזמים שנעשו בארץ במכללות (פלג ורסלאן, 2003 ותותרי, 2009) ובמוסדות אקדמיים שונים (נוהאד, 2013). הדיווח שעלה מהמיזמים לא תאם את ההצלחה שהושגה במכללת סמינר הקיבוצים. יש מקום להמליץ על עשייה כמו במכללה או דומה לה בקרב מוסדות להשכלה גבוהה בארץ ואולי אף בעולם. כאן המקום לסיים ולומר כי מעבר לקשרים שבתוך המכללה ובעת הלימודים האקדמיים, יש בין הסטודנטים כאלה ששומרים על קשר מקצועי וחברי בינם לבין עצמם ועם מובילת הקורס. הקשר בא לידי ביטוי בבקשה להתייעצויות מקצועיות מחד גיסא וגם במפגשים חברתיים, דוגמת אירוח בבתיים וביצוע פעילות גופנית וספורט מפעם לפעם במשותף, מאידך גיסא. יש תקווה, והיא תוצר של עשייה תוך-מכללתית וחוץ-מכללתית רבת שנים.

מקורות

- אבינון, י' (2014). להיות מורה משמעותי. ביטאון מכון מופ"ת, 52, 29-31.
- אולמן דרום, ר' (2017). לחבר את הקצוות משיח מבדל לשיח משתף – פרויקט קמ"ע, הכנס ה-12 לחינוך מתקדם (14 במאי, תל אביב).
- אלוני, נ' (אין תאריך). הוראה דיאלוגית: פוטנציאל ענק מחכה להגשמה. אוחזר מתוך: <https://www.smkb.ac.il/educational-thought/more-publications-articles/great-potential>
- אריאלי, ד' ופרידמן, ו' (2015). בין קונפליקט ודיאלוג: על תהליכי התערבות במפגש בין ערבים ויהודים באקדמיה. סוגיות חברתיות בישראל, 19, 9-36.
- בר, ח' ועידי, א' (1995). המפגש בין יהודים לערבים. מכון הנרייטה סאלד.
- ג'וסי, ו' וזלמנסון-לוי, ג' (2018). רב תרבותיות וחיים משותפים בין יהודים/ות וערבים/ות במוסדות אקדמיים להכשרת מורים ומורות. האגודה לזכויות האזרח בישראל.
- גרטל, ג' (2018). דו"ח: כך יכולה האקדמיה לקדם חיים משותפים לערבים ויהודים. אוחזר מתוך: <https://www.mekomit.co.il/%D7%9B%D7%9A-%D7%99%D7%9B%D7%95%D7%9C%D7%94-%D7%94%D7%90%D7%A7%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%94-%D7%9C%D7%A7%D7%93%D7%9D-%D7%97%D7%99%D7%99%D7%9D-%D7%9E%D7%A9%D7%95%D7%AA%D7%A4%D7%99%D7%9D>
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2018). אוחזר מתוך: <https://www.cbs.gov.il/he/Settlements/Pages/%D7%99%D7%99%D7%A9%D7%95%D7%91%D7%99%D7%9D/%D7%92%D7%A1%D7%A8%20%D7%90-%D7%96%D7%A8%D7%A7%D7%90.aspx>
- הנדין, א' (2009). השתלבות סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית. עבודת גמר לתואר מוסמך במדיניות ציבורית. האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- הרפי, י' (2010). למידה והוראה: אנליזה של יחסים. הלכה ומעשה בתכנון לימודים, 21, 233-246.
- הרפי, י' (2013). הבוגרים הרצויים לקראת הגדרה מחודשת. הד החינוך, פ"ז, 32-37.
- הרפי, י' (2016). הוראה מעוררת השראה. הד החינוך, 6, 52-55.
- חראנבה, ס' (אין תאריך). שילוב סטודנטים ערבים ויהודים במכללות בישראל. מכללת אוהל.
- טרופר, ח' (2015). שביל בעולם – עוד מחשבות על חינוך. ידיעות ספרים.
- מבקר המדינה (2016). חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות – דוח מיוחד של מבקר המדינה. ירושלים.
- מנור, א' (2014). "שמע ישראל" או מהי הוראה משמעותית? האם ניתן להכשיר להוראה משמעותית? ביטאון מכון מופ"ת, 52, 56-60.
- מנור, ר' (2016). סטודנטים ערבים בישראל כותבים בשפה שנייה – בעברית. בתוך ש' קליימן (עורכת), עברית בקוונה תחילה (עמ' 80-98). מכון מופ"ת.
- מרום, ש' (אין תאריך). חשיבות השפה העברית לשילוב ולקידום האוכלוסייה הערבית בשוק התעסוקה. אוחזר מתוך: <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/F489CADF-99FB-426D-92D7-AE8AAB1E5694/183414/15.pdf>

- משרד החינוך – המנהל הפדגוגי (2014). אוטונומיה ובחירה כלי מכוון בחירה. ירושלים.
 משרד החינוך ומכון ברנקו וייס (2015). הוראה משמעותית ומשמעות ההוראה פיתוח מקצועי של מורים – כנס החינוך השנתי ע"ש ברנקו וייס. אוחר מתוך:
<http://brancoweiss.org.il/wp-content/uploads/2015/12/%D7%A%D7%95%D7%9B%D7%A0%D7%99%D7%99%D7%AA-%D7%9B%D7%A0%D7%A1-%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94-%D7%9E%D7%A9%D7%9E%D7%A2%D7%95%D7%AA%D7%99%D7%AA-%D7%AA%D7%A9%D7%A2%D7%94-smaller.pdf>
 נוהאד, ע' (2013). ייצוג האזרחים הערבים במוסדות להשכלה גבוהה. סיכוי העמותה לקידום שוויון אזרחי.
 פירון, ש' (אין תאריך). מערכת חינוך אמונית-דמוקרטית. אוחר מתוך: <http://www.levladaat.org/content/667>
 פלג, ר' ורסלאן ש' (2003). הערכת הכשרת מורים בני המיעוטים במכללת אורנים : מודל רב תרבותי או אחיד? דו"ח מחקר. חיפה.
 קריל, ז' ועמרייה, נ' (2019). חסמים להשתלבות האוכלוסייה הערבית במערכת ההשכלה הגבוהה. אגף הכלכלן הראשי, משרד האוצר.
 ריבלין, ר' (2016). תקווה ישראלית באקדמיה. אוחר מתוך: <https://www.israeli-hope.gov.il/node/399>
 שגיא, ש', שטיינברג, ש' ופחיר אלאדין, מ' (2002). האני האישי והאני הקולקטיבי במפגש בין-קבוצתי של יהודים וערבים בישראל: דיון בשתי אסטרטגיות התערבות. מגמות, מ"א(4), 534-556.
 שובל, א' (2006). נעים ולומדים. הוצאת אח.
 שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת – מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. רמות.
 תותרי, מ' (2009). צרכי סטודנטים ערבים במכללה להוראה ומידת קליטתם בה. הרשות למחקר ולהערכה, אורנים המכללה האקדמית לחינוך.
 Association for civil rights in Israel (Acri) (2017). retrieved from: <https://www.english.acri.org.il>
 Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2019). Multicultural education: Issues and perspectives (10th ed.). retrieved from <https://www.wiley.com/en-us/Multicultural+Education%3A+Issues+and+Perspectives%2C+10th+Edition-p-9781119510215>
 Darom, R., Dekel, H., & Segev Miller, R. (2011). Project Talisman for success. Paper presented at the international conference on "Sport as a Mediator between Cultures", International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE/CIPESS), Wingate Institute, & Zinman College of Physical Education & Sport Sciences (September 15-16, Wingate Institute, Israel).
 Hsu, S. H. T. & Thomson, R. C. (2010). Multiculturalism in secondary school physical education textbooks. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 199-220.

Lidor, R. & Blumenstein, B. (2010). Psychological services for elite athletes in Israel: Regional challenges and solutions for effective practice. In R. J., Schinke & S. J., Hanrahan (Eds.), *Cultural sport psychology* (pp. 141-152). Human Kinetics.

Ramsey, P. G. (2008). History and Trends of Multicultural Education. *NHSA Dialog*, 11(4), 206-2014.

Segev-Miller, R., Darom, R., & Dekel, H. (2011). Project Talisman for success: An in -progress study. Paper presented at the Retention. An International Conference. Paper presented at the Retention 2011: An International Conference on Student Retention, The Educational Policy Institute (June 12-14, San Diego, California, USA).

Segev Miller, R. & Ullman Darom, R. (2013). Project Talisman for success: An on-going study. Paper presented at the IFAW — Israeli Forum for Academic Writing, summer mini-conference (July 17, MOFET Institute, Tel Aviv).

Tahir, J. (1985). An assessment of Palestinian human resources: Higher education and manpower. *Journal of Palestine Studies*, 14(53): 32-53.