

הסתגלות סטודנטים ממזרח ירושלים למכללה אקדמית בישראל: חקר מקרה

עומר מזעל ודיתה פישל

תקציר

המאמר חוקר הסתגלות אקדמית וחברתית של קבוצת סטודנטים תלמידי שנה א' ממזרח ירושלים במכללה אחת בישראל. הוא מציג את נקודת מבטם ומנתח אותה בהקשר לקשייהם, התמיכות הקיימות במכללה וכיצד הן נתפסות בעיניהם.

המשתתפים הם 30 סטודנטים ממזרח ירושלים שהתקבלו למכללה בישראל על בסיס ציון בגרות פלסטיני (תאוג'יה) בלבד. בניתוח תוכן של הראיונות שנערכו איתם, זוהו ארבע תמות שאפיינו את קשיי המשתתפים: הלם תרבות, קשיי שפה, שיטות הוראה חדשות עבורם ודרכי התמודדות. דרכי ההתמודדות של הסטודנטים עם קשיי ההסתגלות כללו: פנייה לדת, למשפחה, לסטודנטים משנה שלישית ולדוברי ערבית במכללה. לא דווח על פנייה לגופים תומכים כגון שירותי ייעוץ. ממצא זה עשוי להעיד על היעדר היכרות עם גופים אלו, על הבעת חוסר אמון במכללה או על היעדר ניסיון קודם בפנייה למסגרות מסוג זה.

מבוא

המאמר מביא את קולם של קבוצת סטודנטים ממזרח ירושלים בתחילת דרכם האקדמית (שנה א') במכללה אחת להשכלה גבוהה בישראל. להסתגלות אקדמית יש מגוון הגדרות. היא נדונה, למשל, בהקשר להישארות/התמדה בלימודים, ולאינטראקציה חברתית (הנדין 2009; Tinto, 1975). סיריק ובייקר (Baker & Siryk, 1989) הגדירו הסתגלות אקדמית כהיענות לדרישות אקדמיות, אינטראקציה חברתית, מעורבות בחיי הקמפוס ומחויבות להשכלה גבוהה. וייסבלאי (2007), מציינת בדו"ח שהגישה לוועדת הכנסת ומתייחס לערכים החיים ולומדים בישראל, ש"אחד החסמים העומדים בפני ערכים המבקשים לרכוש

השכלה אקדמית הוא קשוי הסתגלות ללימודים באוניברסיטה" (שם, עמ' 5). סטודנטים ערבים ממזרח ירושלים מתקשים בכך עוד יותר בגלל חשיפה מעטה לתרבות הישראלית ולמידה במערך שונה מזה הנהוג בישראל. לפיכך, ההתמודדות עם קשוי הסתגלות אקדמיים דורשת מסטודנטים אלו מאמצים ניכרים. קשוי ההסתגלות הנפוצים נובעים ממגבלות שפה, הלם תרבות וקשוי תקשורת במרחב הציבורי והאקדמי (Erichsen & Bolliger, 2011; Salmi, 2020).

מספר הסטודנטים ממזרח ירושלים הלומדים במוסדות אקדמיים בישראל נמצא בעלייה מתמדת (חסון, 2019), אך הקשיים בתהליך קליטתם מרובים. תהליך ההסתגלות של סטודנטים אלו נהיה מורכב עוד יותר גם בשל הסכסוך הישראלי-פלסטיני (Nuseibeh et al., 2023), שגורם לניכור הדדי ומוליד מאבקים חברתיים, פוליטיים ותרבותיים (אברהמי ועמיתים, 2021). המחקר הנוכחי נועד להציג את הפן האישי של תהליך ההסתגלות של סטודנטים אלו למוסד להשכלה גבוהה בישראל, ולסייע להם, כמו גם למעצבי מדיניות והנהלות מוסדות אקדמיים בישראל, להבין את הקשיים ולפעול כדי להקל את תהליך ההסתגלות. תיאור הקשיים וההתמודדות מנקודת מבטם של הסטודנטים ממחיש את המתח בין רצון המשתתפים ללמוד במוסד ישראלי, דבר המשפר את הסיכוי לתעסוקה בעתיד, לבין הקושי שלהם להשתלב במסגרת השכלה גבוהה אחרת, המנוגדת לתרבותם.

מאפייני סטודנטים ממזרח ירושלים

סטודנטים ממזרח ירושלים הם לרוב דור ראשון לרוכשי השכלה גבוהה החיים בחברה פטריארכלית-מסורתית. לרובם אין אזרחות ישראלית ומעמדם החברתי-כלכלי נמוך (לביא ועמיתים, 2018; עליאן ואבו חוסיין, 2010). הם למדו בבתי ספר על-יסודיים במזרח ירושלים, שקיימת בהם הפרדה מגדרית והלימוד בהם מתבסס על שינון. במסגרות אלו המורה הוא דמות מרכזית בכיתה, והתלמידים נדרשים לצייתנות (אלמקייס, 2023; לוי, 2023; פורזיצקי, 2022). עם הגיעם למוסד ישראלי להשכלה גבוהה, ציפו הסטודנטים שהתהליך שהם חוו בתיכון ימשך, ובין היתר, שמוריהם יסייעו להם להתגבר על קשיים, ויאמרו להם מה לעשות (Roer-Strier, Haj-Yahia & Mizel, 2021; Alayan, 2019; 1998).

מערכת החינוך בירושלים המזרחית כוללת בתי ספר ציבוריים הממומנים על ידי המדינה, שהם הרוב כיום, ובתי ספר פרטיים. בכיתה י"ב, רוב התלמידים

ניגשים למבחני התאוג'יהי של הרשות הפלסטינית, המקבילים לבחינות הבגרות הישראליות (עליאן, 2021). המבחנים מקובלים במערכת החינוך בירדן, ולאחר חתימת הסכמי אוסלו החלה הרשות הפלסטינית לפקח בעצמה על תוכנית הלימודים ועל המבחנים. ניתן להמיר את ציוני תעודת התאוג'יהי לציוני מבחן ה-SAT, והם מהווים תנאי סף ללימודים אקדמיים. הנושאים בבחינת התאוג'יהי כוללים ערבית, אנגלית, מתמטיקה, פיזיקה, ביולוגיה, כימיה, מדעי המחשב, גיאולוגיה, אזורות ולימודי אסלאם או נצרות לפי בחירה.

בנוסף לקשיים שהם מנת חלקם של כל הסטודנטים, הסטודנטים ממזרח ירושלים נדרשים להתמודד גם עם היעדר היכרות עם התרבות הישראלית והשפה העברית (פורזיצקי, 2022; לוי, 2023). נשים ערביות נמנעות מליצור קשרים גם עם סטודנטים ערבים בגלל הנורמות התרבותיות האוסרות קשרים בין גברים לנשים. השפה היא מרכיב משמעותי בתרבות, בתחושת השייכות וביכולת לקבל תמיכה מהסביבה. היעדר שליטה בעברית, הן בשפת הדיבור היום יומית הן ברמה אקדמית, והיכרות דלה עם תרבות הרוב מתגלים גם בקרב חלק מערביי ישראל (חדאד חאג' יחיא, 2021). אך בקרב הסטודנטים ממזרח ירושלים הקושי רב יותר, בעיקר בגלל היכרות מעטה עוד יותר עם מערכת החינוך בישראל ועם חיי היום יום בחברה הישראלית (לוי, 2023). לקשיי השפה והתרבות נוסף גם מרכיב אידיאולוגי שממנו נגזר יחס אמביוולנטי לשפה העברית. חלק רואים בה את "שפת הכוח" עקב מפגשיהם עם כוחות הביטחון הישראליים, ואחרים תופסים את העברית כשפה דומה לערבית, העשויה לשפר את נגישותם לשוק העבודה בהמשך (חלבי, 2006). טורקפור ומהדינזהד (Turkpour & Mehdinezhad, 2016), מציינים קושי נוסף הנוגע לתמיכת הסביבה, במקרה זה היהודית, שבעיניהם היא חלקית ומועטה מדי.

בשנים האחרונות חל שינוי במערכת החינוך במזרח ירושלים, ונעשה ניסיון ללמד את השפה העברית, אך השפעות הגישה האידיאולוגית הוותיקה העוינת את ישראל עדיין ניכרות (בן שמעון, 2019). הדבר ניכר גם בעמדה שנוקטים הסטודנטים כשהם נדרשים ללמוד עברית במכללה. בנוסף לכך שהם אינם מבחינים בין שפת דיבור לשפה אקדמית, הם חשים שיש להם ידע מספיק בעברית, ואינם ששים להקדיש זמן ללימוד עברית שאותו הם רואים ככבוז זמן (ואן קאופמן ועמיתים, 2016). לוי (2023) מציינת שלימוד השפה העברית אינו מלווה בשיח אותנטי מחיי היום יום עם דוברי עברית, דבר המגביר את התנגדות הסטודנטים הערבים ללימוד שנראה להם מיותר. יתרה מכך, הם חסרים מיומנויות למידה, כגון למידה פעילה

ועצמאית, חשיבה ביקורתית והצגת שאלות. גם ההוראה והלמידה הדיגיטליות חדשות עבורם, מאיימות ומעוררות רגשות תסכול (אסמר, 2017; לוי, 2023). מחקרים שעסקו בסטודנטים ממזרח ירושלים זיהו גם סיבות חיצוניות המקשות על תהליך ההסתגלות (Mizel, 2021), ביניהן אמונה במזל, פנייה לדת ודעות קדומות. אלה מעוררות בהם תחושה שחיייהם מנוהלים בידי גורמים שאין להם שליטה עליהם, וכתוצאה מכך מובילים לחוסר אונים, הימנעות והישגים נמוכים (Richardson et al., 2012).

הנגשת השכלה גבוהה בישראל לסטודנטים ממזרח ירושלים

הנגשת השכלה גבוהה לסטודנטים ממזרח ירושלים במוסדות השכלה גבוהה בישראל היא סוגייה כבדת משקל (קשתי ועמיתים, 2021; ואן קאופמן ועמיתים, 2016). התהליך מורכב, אוכלוסיית היעד אינה משתפת פעולה, ונדרשים אורך רוח והתמדה. בישראל מודעים לקושי ומנסים לסייע. הועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת) החליטה להקצות למטרה זו תקציב רב-שנתי של כ-260 מיליון ש"ח (ות"ת, 2018, עמ' 1). מטרת התקצוב מוגדרת כהנגשת מערכת ההשכלה הגבוהה לתלמידי מזרח ירושלים באמצעות מוסדות אקדמיים שיתמחו בכך, ומתן סיוע לבעלי תעודת תאוג'יה כדי להקל על השלמת פערי לימוד ותרבות, כולל שיפור השליטה בשפה העברית. בוועדה הוחלט שסטודנטים לתואר ראשון יקבלו מעטפת רחבה של סיוע אישי וקבוצתי, לרבות תגבורים בעברית, למידה בקבוצות קטנות ושימת דגש על ההסתגלות ללימודים האקדמיים.

הקשיים במעבר להשכלה גבוהה עבור סטודנטים ערבים ממזרח ירושלים

הענקת השכלה גבוהה לסטודנטים ממזרח ירושלים הבוחרים ללמוד בישראל זוכה להתייחסות מצד חוקרים ומצד ממשלת ישראל (ראו למשל עלי ודאעס, 2018; ות"ת 2018; לוי, 2023; Rabadi. et al., 2023). אלמקייס (2023), מצביע על שני שיקולים מרכזיים בבחירת מוסד הלימודים: שאיפה ללמוד במוסד אקדמי ישראלי (53% מהמשיבים ציינו שיקול זה) והיזקה האקדמית והמקצועית של המוסד (52%). מחקרה של לוי (2023) מעלה מספר יתרונות בולטים ללימודים במוסד אקדמי ישראלי: השתלבות קלה יותר בעבודה בישראל (65% מהמשיבים ציינו יתרון זה), שיפור השליטה בעברית (58%), אפשרות לקבל מלגה (51%) ולימודים ברמה גבוהה (51%). אשר

ללימודים במוסד אקדמי פלסטיני, העובדה שאינם נדרשים לעמוד בבחינה פסיכומטרית צוינה כיתרון מרכזי (40% מהמשיבים ציינו יתרון זה).

עלי ודעאס (2018), ולוי (2023) מתארים את הקשיים של סטודנטים ממזרח ירושלים בארבעה שלבים, שכל אחד מהם משפיע על זה שאחריו: (1) תהליך קדם-אוניברסיטאי (קשור לרקע אישי, משפחה, חברה); (2) הרצון ללמוד במוסד להשכלה גבוהה; (3) תהליך הלימוד (קשיי התמודדות לסוגיהם); (4) קבלת תואר, ובהמשך קשיים בקבלת עבודה בישראל. בתחילת תהליך הלימוד הם חייבים לעבור בהצלחה סדרת בחינות על פי החלטת מדינת ישראל, ולהשתתף בשנת מכינה כדי לרכוש שליטה בשפה העברית. רמת הלימודים בבתי הספר ממזרח ירושלים נמוכה יחסית, והדבר מקטין את סיכוייהם להצליח ולהתקבל למוסד אקדמי ישראלי. סטודנטים ממזרח ירושלים חווים קשיים גם כשהם בוחרים ללמוד באוניברסיטאות בארצות ערב או במקומות אחרים בחו"ל.

לוי (2023) מסכמת את הקשיים של הסטודנטים ממזרח ירושלים כך: "מחסור בייעוץ והכוונה לקראת הלימודים; שליטה לא מספקת בשפה העברית המובילה לאי-מימוש היכולות הלימודיות; לימוד עברית במכינה ללא תרגול מעשי עם דוברי עברית; קושי להתקבל לתחום הלימודים הרצוי; תחושות בדירות והיעדר שייכות; קשיים כלכליים במימון הלימודים; וקשיי נגישות פיזית ממקום המגורים אל המוסד." (לוי, שם, עמ' 5).

הסתגלות והתאמה

במאמר זה אימצנו את עמדתם של חליה ויוסוף (Yusoff & Chelliah, 2010) לפיה המונחים "הסתגלות" ו"התאמה" מייצגים היבטים שונים של אותו מושג. התאמה לסביבה היא חלק מתהליך ההסתגלות. היא מאפשרת לשלוט ברגשות, להגיב בצורה מתקבלת על הדעת, להבין יעדים ולקבל את האחר. היא מרחיקה נטיות אנוכיות, מאפשרת הרמוניה בין הפרט לחברי הקהילה שאליה הוא שייך, ומחייבת בגרות אישית וחברתית (Abu Laban, 1989; Good, 1973).

מטרת ההסתגלות החברתית היא ליצור מערכת יחסים מספקת בין הפרט לסביבתו באמצעות תמיכה חברתית (Mehdinezhad & Turkpour, 2016). סטמפ וסקוט (Stumpf & Scott, 1984) (טוענים שהסתגלות היא מושג רב-ממדי המוגדר

כתפקוד מלא ותקין בתחומים שונים כגון עבודה, משפחה ופעילות פנאי, והוא כולל גם שביעות רצון אישית מתחומי חיים שונים כגון עבודה ומשפחה.

רובינשטיין (2013) חוקרת הסתגלות של מהגרים מחבר העמים. על פי ממצאי מחקרה, הסתגלות היא תהליך דינאמי הכולל שינויים מהותיים בחוויית המהגר. מדובר על מעבר בין-תרבותי המתואר באמצעות מושגים הקשורים להסתגלות, כגון: "...הסתגלות (adaptation, adjustment), התאקלמות (acclimation), קליטה (absorption), היטמעות (assimilation), אקולטורציה (acculturation), שינוי תרבותי (cultural change)" (רובינשטיין, שם, עמ' 3). רובינשטיין (שם) מתייחסת גם לגורמים אוֹבֵיִיקְטִיבִּיִים וסובֵיִיקְטִיבִּיִים בתהליך ההסתגלות של מהגרים. בין המאפיינים האובייקטיביים מצויים תעסוקה, מוביליות חברתית ותעסוקתית, למידת השפה והתרבות, יצירת קשרים חברתיים עם מהגרים אחרים ועם החברה הקולטת, ומעורבות במערכת פוליטית.

למרות שהסטודנטים ממזרח ירושלים אינם מהגרים, מספר מאפיינים שלהם דומים לאלה של הגירה שכן הלימודים במסגרת חדשה וזרה כרוכים בחשיפה לתרבות חדשה. דוגמה לכך הם ממצאיה של רובינשטיין (שם) לפיהם חוויותיהם של משתתפי מחקרה התאפיינו בסמוך להגירתם (בתחילת התהליך) באופוריה, תחושה חיובית, תקווה וציפיות לחיים טובים יותר ושאיפה להגשמה עצמית ותרומה לחברה. ממצאי ניתוח תוכן של הראיונות עם המשתתפים במאמר זה מעלים ממצאים דומים בתחילת הלימודים. נראה שהסטודנטים המשתתפים חוו חוויה של מעין הגירה, למרות שאינם מהגרים. לא מצאנו בספרות המחקר התייחסות ל"הגירה" מסוג זה. הסתגלות חברתית מחייבת שינויים בסגנון חיים ובתפיסות אישיות לגבי תרבות החברה שאלה מסתגלים. סטודנטים ממזרח ירושלים שחוזרים לביתם מדי יום, נדרשים להתנהל במהלך הלימודים בתוך תרבות ישראלית, שהיא חילונית יחסית לחברה ערבית מסורתית, ובהגיעם לביתם – לחזור ולהתנהג על פי תרבותם (מעין, 2013). לסביבה האקדמית הישראלית יש מאפיין נוסף המשפיע על האינטראקציה החברתית: רוב הסטודנטים היהודים מגיעים למוסד האקדמי לאחר שירות בצבא והם מבוגרים מהסטודנטים ממזרח ירושלים, המגיעים היישר מהתיכון.

בנוסף לסיבות אישיות, גורמות כל הסיבות האלו לכך שהסטודנטים ממזרח ירושלים חווים קשיי הסתגלות רבים (Mizel, 2021). השתלבות חברתית ולימודית במוסדות להשכלה גבוהה בישראל דורשת מוכנות להסתגלות ורצון להכיר את הסביבה החדשה (Abdallah-Preteceille, 2006; Qatham, 1984). כדי לקדם את

תהליך ההסתגלות של הסטודנטים ממזרח ירושלים חייבות האוניברסיטאות והמכללות ליצור אווירה מכילה בקמפוסים באמצעות מתן מענה לצורכיהם של אותם סטודנטים (Al Lil, 1993; Gaddis, 2013; Mehdinezhad, & Turkpour, 2016), כגון הנכחת השפה והתרבות הערבית בקמפוסים (אבו ראס ומעין, 2014).

הלם תרבות במעבר להשכלה גבוהה

למושג "תרבות" יש מגוון הגדרות שהמשותף להן הוא התייחסות למרכיבי סביבה שהפרט חווה כגון שפה, אמונות וטקסים (White, 2022). ליסגארד (Lysgaard, 1995) טוען כי תרבות (culturization) היא תהליך המתרחש לאורך זמן, ושלכיו נחווים יותר מפעם אחת. הוא מדגיש שתהליך ההסתגלות נראה מוצלח בהתחלה, אך מתרחש בו בדרך כלל משבר שממריץ את מי שחווה אותו להתאמץ עוד כדי להסתגל ולהגיע להשתלבות טובה יותר. מחקרים כגון זה של ח'וואג'ה וסמית (Khawaja & Smith, 2011) טוענים שסטודנטים ערבים הלומדים באוניברסיטאות זרות במקומות שונים בעולם מתמודדים עם אתגרים דומים בניסיונם להסתגל. הלם התרבות שחווים סטודנטים ערבים ממזרח ירושלים הלומדים בישראל מורכב יותר, שכן אין כוונתם להסתגל לתרבות המקום כשהם מגיעים למסגרת הלימודים. הם מקווים לסיים את לימודיהם ולחזור למקומם (Mizel, 2020). עקב הקושי להשתלב בשוק העבודה הישראלי, רובם חוזרים ומשתלבים בחברה הערבית. גישה זו, וגם הרקע האישי הקודם, מעוררים בהם תחושת זרות וניכור חברתי, מסוגלות עצמית נמוכה וקושי להשתתף בשיעורים. הם נוטים לתפוס את היהודים באופן סטריאוטיפי ולחוש עוינות כלפיהם (Eels & Komiya, 2001). מהדיזאדה וסקוט (Mehdizadeh & Scott, 2005) טוענים שככל שתרבות הסטודנטים האורחים קרובה יותר לתרבות המארחת, כך האינטראקציה החברתית מוצלחת יותר, והם מתגברים על קשיים טוב יותר. עראר ועמיתים (2013), חקרו שתי קבוצות של סטודנטיות ערביות ישראליות, שאחת מהן למדה בישראל והשנייה בירדן. ממצאיהם מראים שככל שתרבות המוסד האקדמי קרובה לתרבות הסטודנטים, כך יקל עליהם להשתלב במוסד. הממצאים מראים שתחושת השייכות או הניכור שסטודנטיות ערביות ישראליות חוו במרחב הלימודי והתרבותי, תלויה בחלקה בעוצמת הקרבה שהן חשו כלפי התרבות המארחת ובמידת ההזדהות שלהן איתה. מחקרים העוסקים בסטודנטים ערבים בארצות מערביות מראים שהם מתמודדים

עם הבדלים תרבותיים שתורמים לבידוד, הלם תרבות ואי-הסתגלות (Eshel, et al., 2004).

אחד מקשיי ההסתגלות קשור לשפה, שגם היא חלק נכבד מהתרבות. ג'נקינס וגלואוי (Jenkins & Galloway, 2005) טענו כי חברי סגל אקדמי מתקשים להבין את הסטודנטים וצורכיהם בשל מגבלות שפה, ומשום כך אינם מגלים יחס אוהד כלפיהם. כתוצאה מכך, הקשר של הסטודנטים עם סביבתם מוגבל, דבר העלול לגרום להערכה עצמית נמוכה ותחושת בושה. טְרוּאִי (Terui, 2011) טוען שהערכה עצמית נמוכה ותחושת בושה גורמים לכך שסטודנטים מעמידים פנים כאילו הם מבינים את החומר גם כשאין הדבר כך. קשיים כאלה קיימים גם אצל סטודנטים מקומיים המגיעים מאוכלוסיות מוחלשות, ועובדה זו מחזקת עוד את הקשר ההדוק בין שפה לתרבות.

מכאן שרוב האתגרים האקדמיים והחברתיים שסטודנטים אלו חווים מקורם בהלם תרבות, ידע מוגבל של השפה העברית ופרקטיקה חינוכית שונה מזו שהם רגילים אליה (Ahmed & Mahrous, 2010). קושי נוסף הוא רצונם לשמור על תרבותם בתוך מסגרת לימודים שונה, הנתפסת בעיניהם כעוינת אידיאולוגית, וכנכפית עליהם. במצב זה, המערכת האקדמית צריכה לפעול ברגישות רבה כדי ליצור יחסי אמון בין הסטודנטים למרצים.

שיטה

המחקר מתאר קשיים של סטודנטים ממזרח ירושלים תלמידי שנה א' במכללה אחת, מנקודת מבטם. שאלות המחקר:

- א. כיצד מתארים הסטודנטים את קשייהם, ומה מאפיין קשיים אלו?
- ב. אילו דרכי התמודדות מתארים הסטודנטים וכיצד ניתן לפרשן?
- ג. האם וכיצד מסייעת המכללה לסטודנטים להסתגל לסביבתם, מנקודת מבטם, כיצד הם מעריכים את הסיוע, ומה הם מציעים כחלופה?

המשתתפים

הנתונים נאספו במכללה פרטית המפעילה קמפוסים במספר מקומות בארץ, ביניהם ירושלים. במחקר השתתפו 30 סטודנטים בני 18-21 (18 נשים ו-12 גברים), בוגרי בתי ספר במזרח ירושלים ובעלי תעודות תווג'יה. סטודנטית אחת נשואה

והשאר רווקים. שבעה סטודנטים עברו דרך מחסומים של כוחות הביטחון כדי להגיע למכללה. הסטודנטים המשתתפים במחקר סיימו שנת מכינה והיו בשנה א' ללימודיהם בעת עריכת המחקר.

המשתתפים ממעמד סוציאקונומי נמוך, רובם תושבי קבע בירושלים המזרחית וסביבותיה, ללא אזרחות ישראלית, ולמדו בבתי ספר תיכוניים עם הפרדה מגדרית. זהו המפגש הראשון של רובם עם אוכלוסייה יהודית. הם עובדים בעבודות מזדמנות כדי לממן את לימודיהם, ואינם דוברי עברית. המשתתפים לומדים בחוג לחינוך. בסיום הלימודים הם עתידים לקבל תואר בוגר בחינוך וחברה ותעודה בהתמחות שבחרו בה. בשנה הראשונה הם לומדים בעיקר עברית ושני קורסים בחינוך בקבוצה נפרדת. הסטודנטים לומדים במכללה בערבית ובדרך כלל בנפרד מסטודנטים יהודים. קרה שהם השתתפו בקורסים בעברית של מרצים יהודים, ובמקרים כאלה המכללה צרפה למרצה דובר העברית מרצה ערבי שיתרגם את דברי המרצה.

כלי המחקר

המחקר הוא חקר מקרה בגישה איכותנית (Shkedi, 2004; Creswell, 2007). איסוף הנתונים נעשה באמצעות ראיון מובנה למחצה (Flick, 2009), בתהליך שכלל מספר שלבים:

- שיחות מקדימות עם סטודנטים ערבים ומרצים, שעסקו בקשיי הסתגלות במכללה. הנושאים שעלו בשיחות הגישוש באו לידי ביטוי בניסוח חלק משאלות הריאיון.
- כלל הסטודנטים הערבים תלמידי שנה א' (82 בסה"כ), התבקשו לתעד באופן אנונימי את הקשיים שהם חווים במכללה. בניתוח תוכן פתוח זוהו הקשיים שרובם העלו, ובהמשך שימשו לניסוח חלק משאלות הריאיון.
- הסטודנטים תלמידי שנה א' התבקשו לתאר גם כיצד הם מתגברים על הקשיים. ניתוח התוכן של תשובותיהם התמקד בדרכי התמודדותם ובגישתם לקשיים.
- בעקבות ניתוחי התוכן של השיחות המקדימות והתיעוד שנאסף, נוסחו השאלות שהופנו אל המרואיינים במהלך הראיונות.
- תשובות המרואיינים נרשמו ידנית במהלך הריאיון לנוכח הרגישות הקיימת בחברה הערבית להקלטות. בתום הראיונות הוקראו התשובות למשתתפים והם

- אישרו את תוכנן. בשלושה ראיונות ביקשו המרואיינים להוסיף פרטים לנאמר, ובמקרה אחד הייתה בקשה להשמיט פרט.
- לאחר איסוף הנתונים בוצע ניתוח תוכן אינדוקטיבי ודדוקטיבי (Flick, 2009) בתהליך הבא:
- נושאים בעלי דפוס חוזר הקשורים לנושא הנחקר זוהו בניתוח תוכן פתוח (אינדוקטיבי) ללא תלות בתיאוריה;
 - ניתוח תוכן דדוקטיבי זיהה נושאים הקשורים לנושא ולצד התיאורטי שלו ומתייחסים לתחושות סטודנטים במהלך השנה ולאופן שבו הציגו את הקשיים. מטרת הניתוח הייתה לזהות את גישת הסטודנטים לקשיים ולאפיין את דרכי התמודדותם.
 - בניתוח האינדוקטיבי והדדוקטיבי זוהו סוגיות (תמות) מובילות, ובוצעה טריאנגולציה. התמות המשותפות שזוהו בטריאנגולציה מתוארות בהרחבה בפרק הממצאים, והשלכותיהן נדונות בפרק הדיון.

אמינות המחקר

המחקר מושתת על עקרונות איכותניים ואמינותו נשענת על המלצות חוקרים כגון איילון ויוסיפון (איילון, 2005; יוסיפון, 2016). במאמר זה, האמינות נובעת מהעלאת שאלות ויצירת הכללות בעקבות ניתוח תוכן של הנתונים והצלבת תוצאות הניתוח. בתשובות המשתתפים זוהו דפוסים חוזרים והם הוצלבו עם ממצאי מחקרים קודמים בנושא, כגון כיצד מתבטאת בדברי המשתתפים תחושת ההגירה שרובינשטיין (2013) מציגה בעבודתה.

אתיקה מחקרית

- המרואיינים שהסכימו להשתתף רואיינו על ידי אשת סגל המכללה שאינה בקשר איתם.
- הנתונים שנאספו לא כללו פרטים מזהים כגון שם, מספר זהות וכד'.
- בשל רגישות המרואיינים להקלטות הריאיון תועד בכתב בלבד.
- אם משתתפים ביקשו להסיר מתייעוד הריאיון פרטים מזהים כגון מקום מגורים – המידע הוסר.

- שאלות הריאיון התייחסו לפן הלימודי והחברתי של הלימודים במכללה, כגון: "ספרי/ על חוויות הלימוד שלך במכללה עד כה"; "האם יש נושאים שהם חדשים/זרים/קשים לך בלימודים במכללה"; "אל מי פנית כשנתקלת בקושי?"

ממצאים

בניתוח התוכן ובתהליך עיבוד הנתונים זוהו ארבע תמות בנושא הנחקר: הלם תרבות, קשיי שפה, שיטות הוראה חדשות ודרכי התמודדות.

הלם תרבות

תשעה-עשר מבין המרואיינים, (63%) דיווחו שחוו הלם תרבות, שהתבטא בקושי להסתגל לסביבה החדשה חברתית ולימודית. הקשיים נגעו לקשרים חברתיים בין גברים לנשים, סגנון התבטאות, דרישות אקדמיות בלתי מוכרות ועוד. הלם התרבות שהמשתתפים תיארו תואם את החלק הראשון של עקומת ההסתגלות התרבותית של ליסגארד (Lysgaard, 1995). בתחילה הם חוו תחושה טובה, בדומה לתחושתם של מהגרים (רובינשטיין, 2013). לאחריה הם נתקלו בקושי להתנהל ולתקשר עם סביבת הלימודים (פנייה למשרדים, תקשורת עם מרצים, השתתפות בשיעורים וקשר עם סטודנטים אחרים). מכיוון שבזמן איסוף הנתונים כל הסטודנטים שהשתתפו במחקר היו בשנה א', תהליך ההסתגלות היה בשלביו המוקדמים ולכן כלל בעיקר דיווח על קשיים.

משתתפים תיארו את תחושתם בתחילת השנה:

"יום לפני התחלת הלימודים, הרגשתי מאוד שמח שהתקבלתי למכללה. כמה שבועות לאחר מכן, הייתי בהלם. ראיתי גברים ונשים מסתובבים יחד ברחבת המכללה, ראיתי סטודנט מחבק בחורה. הרגשתי פגיעה ברגשותיי, ומכיוון שאני אדם דתי, חשבתי להפסיק את לימודיי במכללה".

אמירה זו משקפת במידה רבה את הפער הקיים בין התרבות המסורתית שהמשתתפים מגיעים ממנה, לבין התרבות המערבית, הפתוחה, שנוגדת ועוינת את התנהלותם. תגובות אלו מעידות גם על חוסר רצון להשתלב, לקבל את האחר ולהיות סבלני לסביבה חדשה. ממצא זה דומה לממצאי מחקרים שעסקו בשילוב סטודנטים יהודים חרדים בהשכלה הגבוהה (לוי, 2021). למרות הדמיון, ההמלצות

לשילוב סטודנטים חרדים אינן זהות לאלה הנוגעות לסטודנטים ערבים. למשל, לגבי סטודנטים חרדים יש המלצה להפרדה מגדרית במהלך הלימודים, ואילו לגבי סטודנטים ערבים אין התייחסות לנושא, למרות שגם הם למדו בהפרדה מגדרית. לעומת זאת, יש דמיון בהמלצות להשלמת פערי ידע בשתי הקבוצות, כגון המלצה לתגבור לימודי אנגלית.

"מדיניות המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) באשר לשילוב חרדים בהשכלה הגבוהה נשענת על שני עקרונות מנחים (מל"ג, 2019א): 1. הכרה במאפיינים הייחודיים של האוכלוסייה החרדית, בעיקר בנושא פערי ההשכלה בינם לבין הציבור הכללי וכן בפערי ההשכלה בין גברים ונשים חרדים. 2. הכרה בכך ששילובם באקדמיה של חרדים החפצים בכך מחייב כיבוד אורח חייהם ומתן מענה הולם לצורכיהם. (לוי, 2021, עמ' 10).

המשתתפים במחקר ציינו גם קשיים ביצירת קשרים חברתיים עם סטודנטים ערבים אחרים:

"קינאתי בסטודנטים מצוד באהר וג'בל מוכבר כי הם הכירו אחד את השני. לא הייתי חבר שלהם. בשבוע הראשון בכיתי הרבה, הרגשתי שאף אחד לא עוזר לי, במיוחד במחלקה לשכר לימוד, ורציתי להפסיק את לימודי במכללה, אבל שילמתי הרבה כסף ולכן נשארתי".

אמירות אלו מתייחסות לפן החברתי, אך יש להן השלכות גם על הצלחה בלימודים (Tinto, 1993). בדוגמה זו יש התייחסות לחשיבות ההשתייכות לקבוצות דוברות ערבית. ממצא זה נמצא גם בהשתלבות בלימודים גבוהים בקרב סטודנטים ערבים בארה"ב (Tinto, 1975; 1993). הבדל מהותי בין הסטודנטים הערבים הלומדים בישראל לעמיתיהם בארה"ב הוא שהראשונים חוזרים הביתה מדי יום, בעוד שהסטודנטים שטינו חקר שהו בקמפוסים בתנאי פנימייה, הצליחו ליצור קשרים חברתיים, והדבר השפיע גם על הצלחה והתמדה בלימודים.

בתמה זו בלטו מספר ממצאים:

- תחושת הזרות שהמשתתפים חשו במכללה, ובכלל זה גם בסביבה דוברת ערבית.
- הצורך והרצון שלהם להשתייך לקבוצה.

- הקושי לתקשר עם מוסדות המכללה.
- היעדר רצון להשתייך לתרבות המכללה (הישראלית).

קשיי שפה

קשיי שפה הם חלק מהלם תרבות. 22 מרואיינים (73%) דיווחו שקשיי שפה היו מכשול מרכזי להשתלבותם במכללה. הם ציינו קשיים בקריאה, כתיבה ותקשורת מילולית עם סטודנטים ואנשי סגל שאינם דוברי ערבית, וקשיים שקשורים לתקשורת בלימודים ובחברה. בהקשר זה עמדנו על הקשר בין הפן הלימודי לחברתי, ושאלנו מה מקשה יותר – קשיי השפה בלימודים או הקושי לתקשר עם הסביבה? הדוגמאות המוצגות בהמשך משקפות את הקושי לתפקד בכל הקשור ללימוד עקב הידע המוגבל של השפה העברית וחוסר הרצון להשקיע בלימוד שפה זרה שנתפסת כעוינת.

“אינני מרגישה בנוח לשאול שאלות כשהמרצה מדבר. הוא מדבר ללא הפסקה ואין לו זמן לשאלות”. אמירה זו מתייחסת גם לתרבות ההוראה והלמידה ולא רק לקשיי השפה.

סטודנט אחר אמר:

“אינני מבין הרבה מילים בשפה העברית, בגלל ההיגוי והמהירות. זה גורם לי לברוח מהכיתה ולשאול את עצמי מדוע הגעתי לכאן מלכתחילה. למדנו עברית בבית הספר, אבל הוראת העברית בבית הספר לא הייתה רצינית. בית הספר לא ייחס חשיבות להוראת העברית. לימודי השפה העברית בבית הספר היו בלגן אחד גדול. למדנו עברית במשך חמש שנים בלי להשיג שליטה בכתיבה בעברית. רוב הזמן בשיעורי העברית בילינו מחוץ לכיתה”.

כאן עולה בעיית לימודי העברית בבתי הספר הערביים.

באחד הראיונות סטודנט העיר שרבים מחבריו לכיתה לא רצו ללכת להרצאות משום שהתקשו להסביר עצמם בעברית: “ בכמה מקרים הסטודנטים לא יכלו להתבטא בעברית. לכן הם העדיפו לא ללכת להרצאה...”

בעיה נוספת היא תפיסת המשתתפים את משמעות ידיעת השפה. בדברי המשתתפים התגלתה סתירה בין התחושה שהם יודעים עברית ואינם זקוקים לשיעורים בנושא, ובין דיווחיהם על קשיי תקשורת, כגון קושי להסביר מדוע

איחרו ללימודים בבוקר, או חשש לשאול שאלה במהלך שיעור. הם חשו שהשפה העברית מוכרת להם, כי הם ידעו לתקשר בעברית עם החיילים במעברים, אך בהגיעם למכללה הם התקשו להבין את הנאמר, לדבר ולקרוא. הסטודנטים מתייחסים גם לדמיון ולשוני שבין ערבית לעברית. הם לא הבחינו בין רמות ידע נדרשות בשימוש בשפה, וסברו שהמילים המעטות המשמשות אותם לתקשורת עם החיילים מעידות על ידע בעברית. ההבחנה בין שפת יום ליום לשפה אקדמית או לשפה שמשמשת בהוראה ולמידה לא זוכה להתייחסות בדבריהם. נראה שתפיסת העברית של המשתתפים מעידה גם על התנגדותם ללמוד אותה למרות הקשיים שהתנגדות זו גורמת להם.

"אני מבין את העברית כאשר אני עובר את המחסום ואת אזור הביטחון במזרח ירושלים. העברית של החיילים שונה מהעברית אשר משתמשים בה במכללה. למשל, אני מכיר היטב מילים כגון "לזוז הצידה", "מחסום", "לפתוח את התיק" ו"מאין הגעת?" כי אני שומע אותן כל יום. אבל המצב שונה במכללה שם אני לומד מילים חדשות כל יום."

"לפעמים היינו מאחרים ב-10 עד 15 דקות בגלל המחסומים ופקקי תנועה. היו מרשים לנו לאחר, אבל כאשר המורה רצה לדעת מה סיבת האיחור, הוא היה שואל בעברית. בכמה מקרים הסטודנטים לא יכלו להתבטא בעברית. לכן הם העדיפו לא ללכת להרצאה כדי [לא] להרגיש מבוכה לפני המורה ולפני הסטודנטים האחרים מכיוון שהם לא שלטו בשפה העברית. הם הרגישו שלהיות במצב זה זאת שערורייה."

הקושי הנובע מידע מועט בשפה העברית מתבטא גם בקושי במהלך שיעורים:

"המרצה מביא מצגת פאואר פוינט בעברית, אך שפת ההוראה היא ערבית. אנחנו מסתכלים בפאואר פוינט אך איננו מבינים לא את המונחים ולא את השפה. אנחנו מנסים לקשור בין מה שהמורה אומר בערבית ומה שכתוב בפאואר פוינט בעברית, אבל איננו מצליחים". הקושי קיים גם בשפה האנגלית: "... יש לנו קשיים גם עם השפה האנגלית. רוב השיעורים שלנו בשנה א' הם שיעורים בעברית ואנגלית ולא שיעורי התמחות."

אמירה זו קשורה לקושי של הסטודנטים לשתף פעולה עם תוכנית הלימודים שהוברה להם בתחילת התהליך. הצורך בידע בשפה העברית והאנגלית לצורך לימודים בהמשך אינו ברור להם. ייתכן שכאן נדרש הסבר חוזר מטעם המכללה.

סיכום תמה זו:

- לרוב המשתתפים יש קשיים משמעותיים בעברית ובאנגלית.
- למרות שהם מודעים לקשייהם הם מתקשים לשתף פעולה ברכישת מיומנויות אלו ונראה שאינם רואים בהם מיומנות בסיס נחוצות.
- רוב האמירות משקפות קשיי שפה ותפיסות עולם שגויות בנושא השפה, שהן חלק מהפער בין התרבויות.

דרכי הוראה בלתי מוכרות ותפיסה מקצועית

בתמה זו המשתתפים מתייחסים לדרכי ההוראה על ידי תיאור אירועי הוראה ולמידה שהמכללה מנסה להקל עליהם באמצעותם. גישתם לרוב שלילית, גם כשניכר מדבריהם שהם מבינים שהמכללה מנסה להקל עליהם:

בקורס שיווק יש שני מרצים אחד ערבי והשני מרצה בעברית עם תרגום בו־זמני. כאשר המרצה מדבר בעברית, סטודנטים רבים אינם מבינים כי אין להם שליטה טובה בעברית. כמה מהסטודנטים מאוד מעוניינים להבין עברית והם רוצים לעקוב אחרי המרצה. לעומת זאת, רוב הסטודנטים מחכים לתרגום לערבית. שיטה זו אינה מעניקה לסטודנטים אפשרות לשים לב להרצאה והיא גם מפריעה לאחרים. לפעמים התרגום מילולי ולכן קשה לנו להבין את החומר, במיוחד את המונחים בכלכלה. שיטה זו אינה מאפשרת לנו לשאול שאלות בזמן ההרצאה. פירוש הדבר שכל מה שאנחנו עושים זה לקבל מידע.

דוגמה נוספת הוצגה בתמה הקודמת שהתייחסה לקשיי השפה בהקשר למצגת פאואר פוינט (בעברית בעוד ששפת ההוראה היא ערבית). המשתתפים מתייחסים לקושי לעקוב אחר ההסברים של המרצה ולקשר אותם למצגת.

ההתייחסות השלילית והמועטה של המשתתפים לדרכי ההוראה מעידה על היעדר הבנה לגבי חשיבות הלמידה והאפשרויות שפתוחות בפניהם. הם מבקשים לסיים ולקבל תעודה והתהליך אינו מדבר אליהם. מצב זה מעורר תהיות בעיקר

משום שעיסוקם העתידי הוא חינוך והוראה ונראה שאינם מעוניינים להתוודע לדרכי הוראה חדשות.

דרכי התמודדות

המשתתפים סיפרו על דרכי התמודדות מגוונות, בעיקר עם הסביבה שזמינה להם, בתחילת תהליך ההסתגלות:

התחלתי לשוחח יותר עם משפחתי. אף על פי שהייתי חוזר הביתה כל ערב, הרגשתי כאילו אני נמצא בחו"ל. בשבועות הראשונים כל כך שמחתי שהייתי בסביבה חדשה, אך תוך זמן קצר הרגשתי הלאם תרבות בגלל ההבדלים ובגלל האווירה השונה.

רוב הסטודנטים לא מרווחים על פנייה למערכי הסיוע של המכללה, אולי משום שהסיוע ניתן בעברית. הם בוחרים לפנות למשפחה ולאנשי מנהלת המכללה דוברי ערבית. הם נעזרים בעמיתיהם הסטודנטים, שחוו חוויה דומה עם הגיעם למכללה. אחדים ציינו שהם פונים ישירות למרצה בקורס או למנהל האקדמי של התוכנית, ואחרים סיפרו שישנם שני מרצים ערבים שעוזרים להם.

מתוך 30 הסטודנטים שרואיינו, שבעה העידו כי הם יוצאים להתבודד בספרייה או ברחבה – בניסיון להימנע ממפגש עם שאר הסטודנטים. שלושה ציינו כי הם פנו לדת במחשבה כי הדבר יפתור את בעיותיהם במכללה. שישה ביקשו תמיכה וסיוע – כלכלי ונפשי, מבלי לציין אל מי פנו. סטודנטית אחת סיפרה שתרגלה שליטה עצמית באמצעות נשימות, על מנת להימנע מוויכוחים עם אחרים. שישה עשר סטודנטים אמרו שרוב המרצים לא עזרו להם להסתגל וגם לא הבינו את צורכיהם. חמישה סטודנטים ציינו שאחד המרצים לעברית עזר להם. הוא הבין את צורכיהם ולכן סטודנטים רצו ללמוד אצלו. כשנשאלו מי יכול לעזור להם במכללה, כמה סטודנטים ענו שהמורים לעברית הם היחידים המסוגלים לעזור להם. רבים מהסטודנטים השיבו שהם לא יודעים מי יוכל לסייע להם.

סיכום

הממצאים מראים שתהליך ההסתגלות של המשתתפים במחקר הוא סוגיה מורכבת שקשורה להתנהלותם, לתפיסות העולם שלהם, לידע אישי, ולפרשנות שלהם

לאירועים ולהתנהלות המכללה. זוהו קשיים תרבותיים, תפיסתיים, מנטליים ופסיכולוגיים מצד הסטודנטים והמכללה.

מצד אחד, הסטודנטים הערכים בחרו מרצונם להגיע למכללה ישראלית שמציעה תנאים טובים ללמידה. מצד שני, הם התקשו להעריך את היקף הדרישות הכרוכות בכך, ובעיקר התקשו מאד לעמוד בדרישות האקדמיות ולהשתלב חברתית. הקשיים גרמו ליחס עוין כלפי המכללה ולהתנהגות של הימנעות, בעיקר לימודית, כגון אי-כניסה לשיעורים.

המכללה, מצידה, ניסתה להקל, אך נראה שניסיונות אלו לא צלחו במלואם ונדרש שיפור, בעיקר בהתייחסות לרבות-תרבותיות וגיוון, שילוב שיח פתוח ומתמשך של המכללה, ויצירת ערוצי תקשורת זמינים יותר.

שני נושאים שמקשים במיוחד על הסטודנטים הערכים לתפקד בתוך המערכת האקדמית הישראלית הם קשיי השפה והתרבות השונה. שני הנושאים קשורים זה לזה, אך הקושי המרכזי שעלה הוא דווקא קושי תרבותי ופסיכולוגי, שהשפה היא חלק ממנו. קשה להתעלם מהגישה השלילית והיעדר האמון של רוב הדוברים כלפי הלימודים והמכללה, הקשורים לעוינות הכללית של אוכלוסיית מזרח ירושלים כלפי ישראל והיעדר ההבנה שלהם לגבי מהות תוכנית הלימודים (כגון הצורך בהשכלה כללית). גם בהקשר זה נדרש שיח מבהיר, מתווך ומתמשך של המכללה עם הסטודנטים.

דיון

המחקר מתאר קשיי הסתגלות של קבוצת סטודנטים תלמידי שנה א' ממזרח ירושלים במכללה אחת בישראל, מנקודת מבטם. בניתוח תוכן דדוקטיבי (תלוי תיאוריה) (Bingham & Wiltkowsky, 2022) זוהו ארבע תמות שהתייחסו לקשיים בתהליך ההסתגלות של סטודנטים אלו: הלם תרבות, קשיי שפה, דרכי הוראה ודרכי התמודדות עם קשיי ההסתגלות. בין התמות קיימות זיקות חזקות. כך, למשל, חלק מהלם התרבות קשור להיעדר ידע בשפה העברית, שמוליד קושי לתקשר, להסביר את עצמם, להבין את הנאמר בשיעורים, ולהבין היבטים תרבותיים שקשורים לשפה. נוסף לכך הקשר בין דרכי הוראה שאינן מוכרות לסטודנטים בשילוב קשיי שפה ותרבות כיתתית שונה, כגון הפנית שאלות למרצה במהלך השיעור. שלוש התמות הראשונות משפיעות על התמה הרביעית – דרכי ההתמודדות עם הקשיים.

בנוסף לדרכי ההתמודדות, עולה מתוך תמה זו גם הדרך שבה הסטודנטים תופסים את הקשיים ופרשנותם לאירועים. מבחינות רבות, גישתם דומה לזו של מהגרים (רובינשטיין, 2013).

בתמות זוהו גם חוסר אמון, עוינות ותסכול מצד הסטודנטים כלפי המכללה, ממצאים שניתן לקשר אותם להיעדר תחושת שייכות והזדהות עם המוסד שבו למדו, המוגדר בספרות המחקר כ"מידת הרגשתו של הפרט את היותו מקובל, מכובד, מוכל ונתמך בסביבתו החברתית, וכצורך בסיסי להיות חלק מקבוצה, גם בקהילה סטודנטאלית, ועוצמתה שונה אצל סטודנטים מקבוצות תרבותיות שונות" (קריבוש, 2020, עמ' 85. וראו גם וייסבלאי, 2007).

שאלות המחקר התמקדו בתיאור הקשיים מנקודת מבטם, דרכי ההתמודדות ודעתם על האופן שבו המכללה מסייעת להם להתמודד עם הקשיים.

תיאור הקשיים

המשתתפים תיארו שני סוגי קשיים: לימודיים וחברתיים. קשיים אלו קשורים ומשפיעים זה על זה (Tinto, 1975; 1993). הקושי הלימודי הבולט מושפע גם מהיבטים חברתיים, כגון הנכונות של הסטודנטים ללמוד בקבוצות שאינן תואמות את רמת ידיעותיהם כדי להיות עם אנשים שהם מכירים. הקשר שבין השתלבות חברתית להצלחה בלימודים נחקר ומתייחס גם לנכונות הסטודנטים להשתלב באמצעות אינטגרציה חברתית. ברי מגדירה אינטגרציה כ"קבלת תרבות היעד על-ידי קבוצת המיעוט במקביל לשמירה על תרבות המוצא" (Berry, 1997). נמצא כי אינטגרציה יכולה להצליח רק כאשר קבוצת המיעוט מעוניינת בכך, וכאשר חברת הרוב פתוחה ומעוניינת בהכללת קבוצת המיעוט, בהיותה אוהדת רב-תרבותיות (Berry, 1997). טינטו טוען כי אינטגרציה אקדמית וחברתית היא תנאי להתמדה (Tinto, 1975) ולהצלחה בלימודים (Cabrera & Nora, 1996, עמ' 6-7). במקרה הנחקר כאן, המשתתפים נמצאים בתחילת דרכם האקדמית ובצד הקשיים המוצגים יש גם מידה של התנגדות לתהליך כחלק מההסתגלות. המכללה, מצידה, מפגינה רצון להכיל את הסטודנטים הללו אך חסרים בהתייחסותה מרכיבים רגישים לרקע התרבותי והלימודי של המשתתפים והקשבה לקשיים ייחודיים לקבוצה זו. ספרות המחקר בנושא השתלבות חברתית של סטודנטים בשנה הראשונה ללימודים במכללות קהילתיות (Karp et al., 2008), מתייחסת לתיאוריה של טינטו

(Tinto, 1993) ומציינת את הקשיים של סטודנטים במכללות קהילתיות בארה"ב להשתלב בחיים החברתיים כשהם מתגוררים מחוץ למכללה ויש להם מחויבויות נוספות המקשות עליהם. למרות שהמכללות בארץ אינן קהילתיות, התנאים דומים, בעיקר בכל הנוגע למגורים מחוץ לקמפוס ומחויבויות נוספות. הסטודנטים ממזרח ירושלים חווים סוג דומה של קשיים בנוסף לקושי התרבותי ולהיעדר האמון שלהם במסגרת הלימודית, המקשה על תהליכי ההסתגלות.

בהקשר לקושי הלימודי עלו מספר בעיות: (א) פערים בין בוגרי מערכת החינוך הערבית (בישראל ובמזרח ירושלים) לבוגרי המערכת היהודים, שהתבטאו גם בתחומי דעת מרכזיים (חדאד-חאג' ועמיתים, 2021). (ב) הסטודנטים ממזרח ירושלים לא הכירו את מערכת החינוך הישראלית ולא היו מודעים מלכתחילה לפער בינם לבין עמיתיהם היהודים. כתוצאה מכך הציבו לעצמם מטרות בלתי ניתנות להשגה כבר בתנאי הסף. הנדון (2009) מתייחסת גם היא לממצא זה, ומביאה כדוגמה סטודנט שסיפר שלא ידע מהו ציון פסיכומטרי, נרשם לרפואה מבלי לברר מהן הדרישות, ולא ידע כיצד נרשמים לקורס. נראה שהמכללה לא מודעת לקשיים מסוג זה ולכן נוצר פער בין דרישות המכללה ליכולות הביצוע של המשתתפים. (ג) רוב הסטודנטים ייחסו את קשייהם לגורמים חיצוניים – המכללה, המרצים, שיטות ההוראה, ולא התייחסו לגורמים אישיים ופנימיים. כלומר, הם לא ראו את עצמם אחראים בשום צורה לקשיים. (ד) המשתתפים התקשו לשתף פעולה כשהם נדרשו ללמוד עברית, אנגלית וקורסי מבוא בשנה הראשונה (שביב ועמיתים, 2013). הם ראו בדרישות אלו סטייה ממטרתם – קבלת תעודה בחינוך, ולא ראו קשר בינה ובין רכישת מיומנויות בסיס והשכלה כללית בנוסף ללמידת מקצועות החינוך. ממצא זה מעיד על הבנה חלקית של מהות ההשכלה ככלל, גם בהקשר למקצועם העתידי כאנשי חינוך. נראה שדמות המורה המסורתי שהכירו לפני הגיעם למכללה היא דמות המורה שהם מתכוונים לגבש בעצמם גם בהמשך. (ה) המשתתפים התקשו להסתגל לשיטות הוראה שונות מאלו שהכירו, כגון הפניית שאלות למרצה, השתתפות בדיונים ולמידה עצמאית. ייתכן שעל המכללה להשקיע מאמץ גדול יותר בהבניה מדורגת של חשיפה והתנסות בשיטות אלו ולהסביר כיצד הן תורמות ללמידה. הקושי הלימודי נקשר גם למיומנויות אורייניות וטכנולוגיות, שעל פי דיווחי המשתתפים חסרו לרובם. קשיים כאלה נמצאו גם אצל סטודנטים יהודים (שביב ועמיתים, 2013). על המכללה לקחת נושא זה בחשבון ולחשוב על דרכים להקניית מיומנויות אלו ויצירת מרחבים תומכים במכללה לצורך זה.

הקושי החברתי כלל קשיים בקבלת האחר בקרב הסטודנטים הערבים, וקשרים מועטים עם סטודנטים יהודים. לקשרים כאלה משמעות גדולה עוד יותר בקבוצת משתתפי המחקר עקב הרקע התרבותי השונה, וגם משום שהם חוזרים מדי יום לביתם ולחברה המנותקת מהתרבות האקדמית בישראל. רובם מגיעים למכללה כבודדים, ולכן הצורך להשתייך גדול אצלם עוד יותר, והוא קשור גם לתחושת הזרות והיעדר השייכות שרובם חשים במסגרת החדשה (הנדין, 2009; ביטון-דניאל, 2016). הקושי להשתלב חברתית בחוגי ההשכלה הגבוהה נמצא שכיח גם בקבוצות סטודנטים אחרות: "מחקרים רבים שבחנו את הסוגייה מצאו שבאופן כללי היחסים בין קבוצות שונות מבחינה אתנית (או מבחינות אחרות) בקמפוסים אקדמיים אינם הדוקים ושקיימת הפרדה חברתית ברורה בין הקבוצות. הפרדה זו באה לידי ביטוי במיעוט יחסים חברתיים ובשורה של סטריאוטיפים שהביאו בתורם לגזענות ולהדרה" (שדמה, 2020, עמ' 22). במקרה של משתתפי המחקר הנוכחי, קיימת הפרדה גם בינם לבין עצמם בגלל השתייכותם השונה למשפחה, מגדר או חמולה, או רצונם לשמר את התרבות והמנהגים הנהוגים בקהילתם. שדמה (שם) טוען שבמסגרות השכלה גבוהה, גברים ערבים יוצרים קשרים עם יהודים יותר מנשים, כנראה על רקע מנהגים ומסורת המונעים מנשים ערביות קשרי חברות מסוג זה. מתוך הראיונות עולה גם שהמשתתפים קיימו קשרים חברתיים במקום המגורים שלהם ופחות מכך במסגרת המכללה. אף שקשרים חברתיים עם סטודנטים יהודים וערבים מישראל הם אפשריים, בשנה הראשונה ללימודים רוב המשתתפים חשו ניכור וחוסר שייכות (הנדין, 2009). יצוין שבמחקר זה הסטודנטים מיעטו להתייחס לכך. ביטון-דניאל (2016) מעלה טיעון נוסף ולפיו גילם הצעיר של המשתתפים יחסית לעמיתיהם היהודים השפיע על תהליכי החברות וגם על תפקודם הלימודי, כלומר מיעוט הקשרים החברתיים במכללה קשור לתהליך התפתחותי מעבר לתרבות ולרקע האישי השונים.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה דיווחה שבשנת הלימודים תשפ"ג (2022/23) התחלקו גילי הסטודנטים לתואר ראשון (כולל באוניברסיטה הפתוחה) כך: 32.2% – 29-25, 31.9% – 24-22 ו-13.2% – 21-22. משתתפי המחקר הנוכחי היו בני 18-21. הדבר תומך בטענת ביטון-דניאל בדבר פער הגילים, למרות שקשר זה לא נחקר במאמר הנוכחי.

כל האמור לעיל מסביר מדוע המשתתפים התקשו מאד להשתלב לימודית וחברתית למרות שבחרו ללמוד במכללה בישראל. מטרתם, לקבל תעודה תוך

שמירה על תרבותם ומנהגיהם, וכן תפיסות מקצועיות צרות ובחלקן שונות מאלו הנהוגות בהכשרה מקצועית בישראל, הקשו גם הם. באמירותיהם וביחסם הכללי בלטה ביקורת רבה על מה שנעשה גם בכוונה לסייע, כגון מורה שתרגם מעברית לערבית ונתפס כמפריע. ממצאים אלו נמצאו גם במחקרה של הנדין (2009). ממצאי מחקרים אחרים (כגון לוי, 2023) מראים שבשונה הראשונה ללימודיהם, סטודנטים פלסטינים אינם מעוניינים להשתלב במכללה והם רואים בה רק אמצעי להשגת תעודה. חלק מקשייהם נובעים גם מרמה אקדמית נמוכה. מחקרם של לוי ועמיתים (2019), שעסק בערביי ישראל, מראה מגמה דומה. ייתכן שחלק מגישה זו מקורה גם בתחושת הסטודנטים שהם מודרים מסביבתם. דוגמה לכך היא ממצאי מחקריהם של מעין (2013) ואבו כף ועמיתים (2021), שעוסקים בהשפעת מרצים על האקלים המוסדי בהשכלה הגבוהה בישראל, ולתופעות של גזענות כלפי קבוצות מיעוט וקבוצות מוחלשות. במחקרנו לא הייתה התייחסות לגזענות מצד הסטודנטים, אך עלתה טענה להיעדר סיוע בהתמודדות עם המערכת ועם שיטות הוראה ולמידה חדשות. בהקשר החברתי צוינה בעיקר תחושת הברידות והחשיפה להתנהלות חברתית שלא תאמה את מנהגי הסטודנטים, כגון קשרים בין גברים ונשים במרחב הציבורי. רוב הקשיים שצינו אינם ייחודיים לסטודנטים ערבים דווקא, וניתן לזהותם גם אצל סטודנטים חרדים. אלא שבשונה מהאחרונים, המל"ג והמכללות אינן מציעות לסטודנטים הערבים תנאים שעשויים להקל על מצוקתם.

דרכי התמודדות

ממצאי ניתוח התוכן מראים שרוב המשתתפים שתיארו קשיים בחרו להתמודד באמצעות התנהגויות של הימנעות, כגון יציאה באמצע שיעור או אי-כניסה אליו, בכי, ותחושות של חוסר אונים. המשפחה נתפסה בעיניהם כתומכת. חוקרות כגון ביטון-דניאל (2016) והנדין (2011), טוענות שחלק מהקשיים נבעו מרקע לימודי קודם, שעודד תלות במורים והוליד היעדר כישורים של למידה עצמית, כמו גם רקע תרבותי שונה שהקשה על ההסתגלות. לא מצאנו בנתונים שאספנו דיווחים על פעולות יזומות שהסטודנטים נקטו כדי להתמודד עם הקשיים, כגון השקעה בלימודים, ניסיונות להשלים פערים או פנייה לקבלת עזרה להשלמת פערים לימודיים וניסיונות לשפר ידע בעברית ואנגלית.

מחקרם של חוסייסיסאבק ועמיתים (2023) שבוצע במכללת אורנים, הראה שהוראת קורסים בשפה הערבית תרמה לתחושת הביטחון של הסטודנטים והעניקה להם חוויית למידה חיובית, בצד החסרונות הכרוכים בכך. הממצא הבולט שהקשה על התמודדות הסטודנטים היה תחושת חוסר אונים ותסכול, בשילוב עם חוסר רצון לרכוש מיומנויות נדרשות כגון שיפור הידע בעברית ואנגלית ולמידה בשיטות הוראה מתקדמות. נראה שהסיבה המרכזית לכך שלא נשרו מן הלימודים היה חשש מאובדן שכר הלימוד ששילמו למכללה.

התנהלות המכללה

ממצאי ניתוח התוכן הראו שהמכללה הציעה תמיכה, אך על פי דיווחי המשתתפים תמיכה זו לא הייתה מספקת. האם זה אכן היה המצב או שהדיווח נבע מתחושה כללית של ניכור ועוינות? לדוגמה, המכללה, בהתאם להנחיות ות"ת 2018, מעמידה לרשות הסטודנטים ממזרח ירושלים מלגות. האם הם מודעים לכך ונעזרים בהן? איש ממשתתפי המחקר לא התייחס לכך. קיומם של מרצים תומכים בערבית צוין כגורם מפריע. גישה זו תואמת את ממצאיהן של הנדין (2009) וקריבוש (2020), המתאייחסות לגורמים המקדמים או מעכבים השתלבות מוצלחת של סטודנטים זרים במוסדות להשכלה גבוהה.

עם זאת, שני הצדדים (הסטודנטים והמכללה) חייבים לבחון מחדש את תהליך ההסתגלות וההכלה. בישראל קיימת מודעות לנושא ורצון טוב לקלוט סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה. גישה זו מיושמת באמצעות תוכניות ומחקר הערכה המלווים את התהליך (כגון, בן רבי והנדין, 2013, 2016; לוי ועמיתים, 2019). תוכניות אלו מתמקדות ברובן בסטודנטים ערבים מישראל, אך משנת 2018 ואילך, מיושמות גם תוכניות לעידוד השתלבות של סטודנטים ערבים ממזרח ירושלים (ויניגר, 2018). נראה שנדרשות פעולות תומכות, מתווכות ומנגישות נוספות על מנת לשפר את אקלים ההכלה במכללות, ולעודד יחסי אמון ושיתופי פעולה שיקדמו את הסטודנטים האלו, בדומה למהלכים הננקטים לגבי קבוצות סטודנטים מהחברה החרדית. חשוב גם לקיים שיח רציף בנושא, דבר שהמכללה עדיין לא מתמידה בו.

מגבלות המחקר והצעות למחקר עתידי

למחקר המתואר במאמר זה יש מספר מגבלות: (א) הוא דן במקרה פרטי של מכללה אחת ובמספר קטן יחסית של משתתפים בשנה א' ללימודים. נחוץ מחקר המשך שיעסוק בהנגשה חברתית ולימודית ובתמיכה בסטודנטים ערבים בדרך שתשמור על זהותם ותתחשב ברצונותיהם בהקשר זה בהמשך הלימודים, בדומה לתנאים המוצעים לסטודנטים חרדים. (ב) כדאי לבצע מחקרים משווים בנושא שיעסקו בסטודנטים בשנים ב', ו-ג' ללימודיהם ובקבוצות שונות של סטודנטים; (ג) הקשר בין מעורבות חברתית, השתייכות לקבוצה וגיל אצל סטודנטים מקבוצות שונות בישראל טעון בחינה. (ד) חסרה התייחסות להערכת הגופים התומכים במוסדות להשכלה גבוהה והיקף השימוש בתמיכה שהם מציעים בהקשרים שנדונו, כגון שימוש בטכנולוגיות למידה עדכניות.

מקורות

- אבו ראס, ת' ומעין, י' (2014). נוכחות נפקדות – הקמפוס הישראלי ויחסו אל השפה והתרבות הערבית – תמונת מצב. דיר אסאח, מכון ערבי למשפט ומדיניות, מכון ון ליר וסיכוי, העמותה לקידום שוויון חברתי.
- אברהמי, ב', צורף, י' ורמון, א' (2021). בין פרגמטיזם להתנגדות לאומית: פרסום 560. עמדות הציבור במזרח ירושלים כלפי תוכנית החומש הישראלית בחינוך, כפי שהן משתקפות ברשתות החברתיות ובראיונות עומק. מכון ירושלים.
- איילון, י' (2005). תפיסות מנהלי בתי ספר בנושא זכויות תלמידים. עבודת גמר לתואר שני, ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- אלמקיס, י' (2023). יותר ויותר מערביי מזרח ירושלים מעדיפים ללמוד באקדמיה הישראלית. מקור ראשון, 21.6.23.
- אסמר, א' (2017). חינוך, השכלה גבוהה וכניסה לשוק העבודה במזרח ירושלים. סיכום הרצאה בפני פורום ירושלים, מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- ביטון-דניאל, נ' (2016). דור ראשון להשכלה גבוהה במגזר הערבי. עבודת גמר לתואר מוסמך במדיניות ציבורית. האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- בן רבי, ד' והנרין, א' (2013). הכנה להשתלבות מוצלחת בהשכלה גבוהה של סטודנטים ערבים: מחקר הערכה על תכנית לשיפור המכינות הקדם-אקדמיות. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

בן שמעון, ד' (2019). לומדים יותר עברית ופחות אלימים: הצצה אל המהפכה של הפלסטינים הירושלמים. מיינט ירושלים.

המועצה להשכלה גבוהה (2019 א). מערכת ההשכלה הגבוהה 2010-2019 עשור של מצוינות אקדמית: הכפלת תקציבים, הנגשה וחיזוק המחקר. המועצה להשכלה גבוהה.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2023). השכלה גבוהה בישראל – נתונים נבחרים לשנת הלימודים תשפ"ג (2022/23) לרגל פתיחת שנת הלימודים האקדמית.

https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2023/423/06_23_423b.pdf

הנדין, א' (2009). השתלבות סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית. עבודת גמר לתואר מוסמך במדיניות ציבורית. האוניברסיטה העברית בירושלים הפקולטה למדעי החברה בית הספר למדיניות ציבורית.

הנדין, א' (2011). השתלבות סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

הנדין, א' ובן רבי, ד' (2016). תכנית הרחבת נגישות ההשכלה הגבוהה לערבים, דרוזים וצ'רקסים בישראל: דיווח ביניים על מערך התמיכה בסטודנטים נכון לסוף שנת הלימודים תשע"ו, ירושלים: מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

ואן קאופמן, ר', בוכניק, ט', מאג'דלה, ח', גואטה, נ' ושוסטק, א' (2016). מיופי הצרכים והאתגרים של סטודנטים מקבוצות מיעוט באוניברסיטה העברית בירושלים. האוניברסיטה העברית בירושלים, המכון לחקר הטיפוח בחינוך, יחידת הסקרים והערכה.

ויניגר, א' (2018). השתלבות החברה הערבית במערכת ההשכלה הגבוהה. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וייסבלאי, א' (2007). מסלולים ייעודיים לאוכלוסייה הערבית במכינות הקדם-אקדמיות. מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

חדאד-חאג' יחיא, נ', סייף, א', קלינר קסיר, נ', ופרג'ון, ב'. (2021). תוכנית אב לקידום התעסוקה בחברה הערבית, מחקר מדיניות 159. חינוך והשכלה בחברה הערבית פערים וניצנים של שינוי.

חוסייס-סאבק, ר', חוסין-פראג', ר', ולפידות-לפלר, נ' (2023). לחוד וביחד: הכשרה מכלילה של סטודנטים להוראה מהחברה הערבית במכללה בישראל. דברים, כתב עת אקדמי רב-תחומי 86, 13-106.

חלבי, ר' (2006). סטודנטים ערבים באוניברסיטה עברית: נוכחים נפקדים, בתוך: רבאח חלבי ומיכל זק, עורכים, כשהנפקדים נוכחים, עמ' 55-75. מכון המחקר של בית הספר לשלום.

חסון, נ' (2019). פלסטינים נרשמים במספרי שיא לאוניברסיטה העברית, ומשנים את ירושלים, הארץ, 31.10.2019.

<https://www.haaretz.co.il/news/local/2019-10-31/ty-article-magazine/.premium/0000017f-f58b-d887-a7ff-fdef988c0000>

חסון, נ' (2023). סמוטריץ' ביטל תקציב לעידוד השכלה גבוהה במזרח ירושלים בניגוד לעמדת מערכת הביטחון, **הארץ, חינוך וחברה**, 7.8.23.
יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה, פרק 6, 216-179, בתוך: צבר-בן יהושע, נ' (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים**. תל אביב: מכון מופ"ת.

לוי, ד' (2021). **שילוב חרדים בהשכלה הגבוהה**. מכון ירושלים למחקרי מדיניות, פרסום מס' 561.

לוי, ד' (2023). **דור ראשון להשכלה גבוהה בישראל: תהליכי השילוב של צעירים מזרח ירושלמים באקדמיה הישראלית**. מכון ירושלים למחקרי מדיניות.

מעין, י' (2013). ממרחב מוגזע לרב קיומיות: תפיסות של השפעה בקרב מרצים על הקמפוס. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת חיפה הפקולטה למדעי החברה החוג לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה.

עליאן, ס' (2021). המאבק על תוכניות הלימודים במזרח ירושלים: תוכנית הלימודים הפלסטינית לעומת תוכנית הלימודים הישראלית. **במעגלי חינוך מחקר עיון ויצירה**, כתב עת אלקטרוני בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים, 10, 20-1.

עלי, נ' ודעאס, ר' (2018). השכלה גבוהה בקרב המיעוט הערבי בישראל: ייצוג, מיפוי, חסמים ואתגרים. **הסדרה לחקר החינוך**, ת"א: רסלינג.

עראר, ח', מסרי-חרזאללה, א' וחאג' יחיא, ק' (2013). רכישת השכלה גבוהה בקרב סטודנטיות ערביות בישראל ובירדן: הגירה זמנית או קבועה? **עיונים בחינוך** 161-184, אוניברסיטת חיפה.

פוריזקי, נ' (2022). **מיפוי ההון האנושי בקרב צעירים וצעירות ממזרח ירושלים**. ירושלים: משרד ירושלים ומורשת, עיריית ירושלים, קרן ראסל ברי, ג'ונתן בנדהיים, גלן שוויבר.

רובינשטיין, ל' (2013). תהליכי הסתגלות לאורך זמן בקרב משפחות מהגרות מחבר העמים לישראל. מחקר לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בן גוריון.

קריבוש, ל' (2020). תחושת שייכות למוסד אקדמי בקרב סטודנטים מקבוצות תרבותיות שונות. **סוגיות חברתיות בישראל** 29(1), 85-124.

קשתי, א', חסון, נ' וג'בארין, י' (2021). יותר תלמידים במזרח ירושלים לומדים בתוכנית הישראלית, וזה מעלה שאלות של זהות. **הארץ**, 13.8.21.

שביב, מ', בינשטיין, נ', סטון, א' ופודם, א' (2013). פלורליזם ושוויון הזדמנויות בהשכלה גבוהה: הרחבת נגישות האקדמיה לערבים, דרוזים וצ'רקסים בישראל. המועצה להשכלה גבוהה, הוועדה לתקצוב ותכנון.

שרמה, א' (2020). יחסי סטודנטים יהודים וערבים בקמפוסים אקדמיים כמנוף לצבירת הון משלב. מחקר מדיניות 144. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

Abdallah-Preteceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17 (5), 475–483.

Abu Laban, S. (1989). The coexistence of cohorts: Identity and adaptation among Arab-American Muslims. *Arab Study Quarterly*, 11(2–3), 45–63. <https://www.jstor.org/stable/41859057>

Alayan, S. (2019). *Education in East Jerusalem: Occupation, Political Power, and Struggle*. UK: Routledge, Taylor & Francis Group.

Ali, N. (2013). Representation of Arab citizens in higher education institutions. *Sikui – Association for Promoting Equality*.

Al-Haj, M. (1996). *Jewish-Arab encounter at the University of Haifa*. University of Haifa.

Al-Haj, M. (2002). *Adaptation problems of Arab students*. Haifa University, Cultural Center.

Baker, R., Arkoff, W., & Siryk, B. (1999). *SACQ student adaptation to college questionnaire*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Berry, J.W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review* (1), 5-68.

Bingham, A.J. & Witkowsky, P. (2022). Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis. In C. Vanover, P. Mihás, & J. Saldaña (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative data: After the interview* (pp. 133-146). US, Sage Publications.

Cabrera, A.F. & Nora, A. (1996). The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 119-148.

Creswell, J. W. (2007). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating qualitative and quantitative research*. London: Pearson Education.

Erichsen, E. A. & Bolliger, D. U. (2011). Towards understanding international graduate student isolation in traditional and online environments. *Educational*

- Technology Research and Development*, 59(3), 309–326. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9161-6>
- Eshel, Y., Kurman, J., & Sbeit, K. (2005). Acculturation attitudes, perceived attitudes of the majority, and adjustment of Israeli-Arab and Jewish-Ethiopian students to an Israeli university. *The Journal of Social Psychology*, 145, 593–612.
- Gaddis, S. M. (2013). The influence of habitants in the relationship between cultural, capital and academic achievement. *Social Science Research*, 42(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.08.002>
- Galloway, F. & Jenkins, J. R. (2005). The adjustment problems faced by international students in the United States: A comparison of international students and administrative perceptions at two private, religiously affiliated universities. *NASPA Journal*, 42(2), 175–187.
- Gharaibeh, M., Ishak, N., Jdaitawi, M., & Taamneh, M. (2011). The effectiveness of emotional intelligence training program on social and academic adjustment among first year university students. *International Journal of Business and Social Science*, 24(2), 251–258.
- Good, C. V. (1973). *Dictionary of education (3rd ed.)*. McGraw-Hill
- Karp, M., Hughes, K., & O'gara, L. (2008). An exploration of Tinto's integration framework for community college students. New York: Columbia University Community College Research Center, Teachers College..
- Komiya, N. & Eells, G. (2001). Predictors of attitudes toward seeking counseling among international students. *Journal of College Counseling*, 4, 153–160. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2001.tb00195.x>
- Lysgaard, S. (1995). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45–51.
- Mahrous, A. A. & Ahmed, A. A. (2010). A cross-cultural investigation of students' perceptions of the effectiveness of pedagogical tools. *Journal of Studies in International Education*, 14(3), 289–306. <https://doi.org/10.1177/1028315309334738>
- Mehdizadeh, N. & Scott, G. (2005). Adjustment problems of Iranian international students in Scotland. *International Education Journal* 6, 484–493.

- Mizel, O. (2020). Degree of Adaptation of Jerusalem Palestinian Students at Israeli Academic Colleges. *Contemporary Review of the Middle East*, 7(4), 403-430.
- Mizel, O. (2021). 'I lost my identity in the halls of academia': Arab students on the use of Arabic in Israeli higher education. *Issues in Educational Research*, 31(3), 930-951.
- Nuseibeh, R.A., Cohen, A., & Bekerman, Z. (2023). Alone together: experiences of Palestinian East Jerusalem students studying at an Israeli university. *High Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01100-1>
- Rabadi, H., Silberstein Zvulun, S., & Maoz, I. (2023). Difficulties, experiences, and feelings of the Palestinian female students from East Jerusalem regarding their intergroup encounter with Israeli-Jews in Israeli academic settings. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 29(3), 247–252.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin* 138(2), 353–387.
- Roer-Strier, D. & Haj-Yahia, M. (1998). Arab students of social work in Israel: Adjustment difficulties and copying strategies. *Social Work Education*, 17(4), 449–467. <https://doi.org/10.1080/02615479811220431>
- Salmi, J. (2020). Higher education and inclusion. Background paper prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report Inclusion and education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373689>
- Shkedi, A. (2004). *Principles of data collection, qualitative research, theory and application*. Tel- Aviv: Ramot.
- Smith, R. A. & Khawaja, N. G. (2011). A review of acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 699–713. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.08.004>
- Scott, W. A. & Stumpf, J. (1984). Personal satisfaction and role performance: Subjective and social aspects of adaptation. *Journal of Personality and Social Psychology* 47, 182-206.
- Terui, S (2011). Second language learners' coping strategy in conversations with native speakers, *Journal of International Students* 2(2), 168–183.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research, *Review of Educational Research* 45, 89-124.

- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001/>
- Sage Research Methods. *An introduction to qualitative research* (4th ed.). London: SAGE. <https://methods.sagepub.com/book/an-introduction-to-qualitative-research-4e/i839.xml>
- White, L.A. (2022). "Culture". *Encyclopedia Britannica*<https://www.britannica.com/topic/culture>. Accessed 22 April 2023.
- Yi, J. K., Lin, J. G. & Kishimoto, Y. (2003). Utilization of counseling services by international students. *Journal of Instructional Psychology*, 30(4), 333-346.