מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון **תשפ"ו**

כרך יג

המכללה האקדמית לחינוך
גבעת ושינגטון

עורכת כתב העת:
ד״ר אליסיה גרינבנק

מועצת המערכת:
פרופ׳ משה צפור
פרופ׳ שמואל ורגון
פרופ׳ אסתר עדי-יפה
פרופ׳ שונית רייטר
פרופ׳ ריקי טסלר
ד״ר רחל קולנדר
ד״ר פלג דור חיים
ד״ר היידי פלביאן

עריכה לשונית
עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: יראת מעודה
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ״ו 2026
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד״נ אבטח 79239, טל׳ 08-8511900
אתר המכללה www.washington.ac.il
דוא״ל rjournal@washington.ac.il

תוכן

דבר נשיא המכללה		5
דבר העורכת		7
רשימת כותבי המאמרים		11

שער ראשון | יהדות

רחל וולפיש	"המדרש הפסיכולוגי" כאופציה הרמנויטית עכשווית בלימוד טקסט	17
שי מאמו	לא רק פוסק הלכה - מבט על תפיסת תפקיד הרב לר' כלפון משה הכהן מג'רבה	37
חנה קהת	מתהומות הייאוש לאמונה הנשגבת - בין איוב לאתי הילסום	57

שער שני | חינוך והוראה

אורלי שי	מֵעֵבֶר לטיפול התרופתי: תפקידן של תחושת מסוגלות ועמדות מורים בהצלחת שילוב תלמידים עם ADHD. מחקר משולב	79
אליעזר יריב	הידע והתובנות שסטודנטיות הפיקו מהוראה בשיטת UDL בכיתה משלבת	107
דנה ברק הראל	אימון פדגוגי כמנגנון מתווך בין הכשרת מורים לפיתוח תחושת מסוגלות להוראה מכלילה	129
אליסיה גרינבנק	"בונים ביחד את התמונה המלאה" - עבודת צוותים רב-מקצועיים במסגרות חינוכיות שבהן לומדים תלמידים עם מוגבלות	145
דולי אליהו לוי ואבי גבורה	בין שייכות להדרה: חוויות של גזענות ואי שוויון בקרב מורות ערביות בבתי ספר עבריים	167

עארף אבו-גוידר	"בין שיתוף לשיבוש": תפיסות מורים על מעורבות הורית בבתי ספר יסודיים במערכת החינוך הערבית-בדואית	189
ענת בארט, לי כהנר ושניאור רוכברגר	תפיסות של אנשי חינוך בלתי-פורמלי חרדים את השימוש בכלי החינוך הבלתי-פורמלי בהתמודדות עם משברים	207
דבורה חדד-עפג'ין ויעקב סגל	"...ואמרתי, את טיפשה..." - תוקפנות מילולית בגן הילדים - ביטויים ודרכי התמודדות	229
שרית שוסהיים ויהודית חסידה	מה חסר, מה עוזר ומה מחזיק? התמודדות מורים חדשים במערכת החינוך בזמן מלחמת 'חרבות ברזל'	253

שער שלישי | בריאות ורווחה

כרמית יוקל ואליסיה גרינבנק	קולות מן השבר: השפעת מלחמת "חרבות ברזל" על עולמם של ילדים ומתבגרים	279
מרדכי סופר וריקי טסלר	קידום בריאות ורווחה בריאותית בקהילה היהודית הדתית: סקירת ספרות המשלבת מקורות תורה ומחקר בריאות עכשווי - מאמר דעה	301

שער רביעי | מאמרים באנגלית

Klarina Priborkin	The Curious Incident of Ableism: Deconstructing Haddon's Portrayal of Autism in *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*	E9

תקצירים מתורגמים E23

מחברי המאמרים

ד"ר אבו גוידר עארף
החוג ללשון עברית כשפה שנייה, מכללת קיי; החוג לחינוך, מכללת אחוה
arefgweder@gmail.com

פרופ' אליהו-לוי דולי
ראש המכון לחקר מדיניות חינוך בישראל, ראש היחידה להערכה ובקרת איכות אקדמית, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט
Doly.levi@l-w.ac.il

ד"ר בארט ענת
החוג לניהול וארגון מערכות חינוך וראש רשות המחקר, מכללת ירושלים
anatbarth@gmail.com

ד"ר ברק הראל דנה
החוג לחינוך מיוחד, אורנים המכללה האקדמית לחינוך והוראה
danabarakharel@gmail.com

ד"ר גבורה אבי
ראש החוג ללשון עברית ומדריך פדגוגי במסלול היסודי, המכללה האקדמית בית ברל
avi.gvura@beitberl.ac.il

ד"ר גרינבנק אליסיה
ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
gralicia2@gmail.com

ד"ר וולפיש רחל
מנהלת מכון כרם לחינוך הומניסטי-יהודי, מכללת דוד ילין
rtwalfish@gmail.com

ד"ר חדד-עפג'ין דבורה
החוג לגיל הרך, מכללת ירושלים
drdvorahaddad@gmail.com

ד״ר חסידה יהודית
רכזת אקדמית לתוכניות המגזר החרדי, מכללת הרצוג
chassida@herzog.ac.il

פרופ׳ טסלר ריקי
המחלקה לניהול מערכות בריאות, הפקולטה למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
riki.tesler@gmail.com

ד״ר יוקל כרמית
החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
carmityokel@gmail.com

פרופ׳ יריב אליעזר
ראש החוג לתואר שני בחינוך משלב, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
elyariv@gmail.com

ד״ר כהנר לי
ראשת החוג לגיאוגרפיה ולימודי סביבה, אורנים המכללה האקדמית לחינוך והוראה
lee_c@oranim.ac.il

ד״ר מאמו שי
החוג לחינוך, ראש המכון לפדגוגיה של חוסן, המכללה האקדמית חמדת
shaim310@gmail.com

ד״ר סגל יעקב
ראש החוג לגיל הרך, מכללת ירושלים
kobisegal@gmail.com

מר סופר מרדכי
החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
sopherfitness@gmail.com

ד״ר פריבורקין קלרינה
ראשת החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
klarina.priborkin@gmail.com

פרופ׳ קהת חנה
ראשת התוכנית לתואר שני במקרא וראשת רשות המחקר, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
hanakeh@gmail.com

ד״ר שוסהיים שרית
ראשת יחידת ההתמחות וכניסה להוראה, מכללת הרצוג
sarits@herzog.ac.il

ד״ר שי אורלי
החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
orlyshai1@gmail.com

מר שניאור רוכברגר
מינהל חברה ונוער, משרד החינוך;
המחלקה למינהל ומדיניות ציבורית, אוניברסיטת חיפה
shneori770@gmail.com

https://doi.org/10.5281/zenodo.21702039

בין שייכות להדרה: חוויות של גזענות ואי-שוויון בקרב מורות ערביות בבתי ספר עבריים

דולי אליהו-לוי ואבי גבורה

תקציר

חוקרים תמימי דעים באשר לחשיבות שבשילוב מורים מקבוצות מיעוט בבתי ספר של קבוצת הרוב, בשל יכולתם לתת מענה לשונות. עם זאת, בהקשר הישראלי שילובם של מורים ערבים בבתי ספר עבריים מורכב מאוד בשל ההקשר החברתי, הפוליטי והביטחוני בישראל. המחקר שלפנינו חושף את האתגרים ואת דרכי ההתמודדות של מורות ערביות בבתי ספר עבריים. זהו מחקר איכותני-פנומנולוגי המניח כי המציאות החברתית היא תוצר של תהליכים פרשניים המושפעים ממבנים אישיים וחברתיים. המשתתפות הן תשע מורות ערביות מוסלמיות בגיל 25-32, שלמדו במכללות יהודיות שבהן שפת ההוראה עברית, התנסו בבתי ספר עבריים וכיום מלמדות בבתי ספר עבריים. כלי המחקר היה ריאיון חצי מובנה שחשף את חוויית ההוראה. חידושו של המחקר הוא בחשיפת הקול האישי ובחשיפת דרכי ההתמודדות האותנטיות של המורות עם מצבי קונפליקט בכיתה ובמרחב הבית-ספרי בהקשרים אישיים, פדגוגיים ולאומיים: שתיקה, חשיפה פעילה להקשרים הישראליים, ואומץ פדגוגי המתבטא בחשיפת הסיפור הערבי האישי ובשיתוף בנרטיב של גירוש.

תארנים: שילוב מורים ערבים, תאוריית המגע, רב-תרבותיות ביקורתית, קונפליקט ישראלי-ערבי.

מבוא

מחקרים ברחבי העולם דנים בחשיבות שבשילוב מורים מקבוצות מיעוט בבתי ספר של קבוצת הרוב הדומיננטית במטרה להתגבר על סוגיות חברתיות של שונות וגיוון לאומי, דתי, תרבותי, וכדי לפתח רגישות חברתית ולצמצם אי-שוויון, ניכור וגזענות (Rosen et al., 2018; Strasser & Waburg, 2015). אם כך, נשאלת השאלה מדוע בישראל מורים ערבים מתקשים להשתלב בבתי ספר עבריים? כיצד החברה הישראלית יכולה לטפח פרקטיקות חינוכיות ליצירת מרחב רב-תרבותי נקי מביטויי גזענות, ניכור, אי צדק ופערים? נראה כי התשובה מושפעת מההקשר החברתי, תרבותי, לאומי ופוליטי בישראל. לפי סמוחה (2013), דמותו של המורה הערבי אפופה ביחסי שלילה הדדיים, בסטריאוטיפים של הסכסוך הישראלי-פלסטיני ארוך השנים, שהגיע לשיא בטבח שאירע בשבעה באוקטובר, העמיק את הקונפליקט והוביל למלחמת "חרבות ברזל".

המחקר הנוכחי נשען על תיאוריית המגע בהקשרים רב-תרבותיים ובוחן את הקשר בין מגע לדעות קדומות לגבי הסכסוך הישראלי-ערבי, המאופיין בעימות אלים א-סימטרי מתמשך. בזיקה לתיאוריית המגע (Allport, 1954), תוכניות מראות שהתלות ההדדית בין חברי קבוצה אחת עשויה להפחית חשדנות כלפי חברי קבוצה אחרים, להגביר את ההערכה העצמית שלהם ולשפר את הכבוד ההדדי.

סקירת ספרות

גיוון צוות ההוראה

הדיון בגיוון צוות ההוראה ובהגדלת ייצוגם של מורים מקבוצות מיעוט הפך בעשורים האחרונים לציר מרכזי בשיח חינוכי במדינות רבות, לא רק כמענה דמוגרפי לשונות תלמידים אלא גם כטענה נורמטיבית בדבר צדק חינוכי, הכלה ושוויון הזדמנויות. מחקרים מדגישים כי נוכחות מורים מקבוצות מיעוט עשויה להשפיע על חוויית השייכות של תלמידים, על יחסי אמון ועל אופני תקשורת בכיתה, ולעיתים גם על תוצאות לימודיות, במיוחד כאשר התלמידים פוגשים דמויות סמכות המזכירות את עולמם החברתי-תרבותי (Carver-Thomas, 2018; Gershenson et al., 2021).

הספרות העכשווית מדגישה כי גיוון כשלעצמו איננו מענה מספק משום שהוא עשוי לייצר רווחים חינוכיים רק כאשר תנאי הקליטה והעבודה אינם מצמצמים את המורה לתפקיד סמלי של ייצוג, וכאשר בית הספר מבצע שינוי ארגוני, פדגוגי ותרבותי (Haddix, 2017; OECD, 2023).

מחקרים (Bristol & Goings, 2019; Kohli & Pizarro, 2022) מצביעים על פער בין

מדיניות גיוון מוצהרת לבין חוויות העבודה בפועל של מורים מקבוצות מיעוט בבתי ספר הנשלטים תרבותית על ידי קבוצת הרוב. מורים אלה מתארים לא אחת מנגנוני דה-לגיטימציה גלויים וסמויים, ציפיות יתר להוכחת מקצועיות, וכן עבודת תיווך, החל מהסברת תרבות ועד טיפול במשברים ערכיים-פוליטיים בכיתה. דפוסים אלה הם תוצר של יחסי כוח ארגוניים שבהם המורה מקבוצת המיעוט נדרש להתאים עצמו לנורמות ההגמוניות ובו-בזמן לשאת על כתפיו את בשורת הרב-תרבותיות.

בהקשר הישראלי, שאלת שילובם של מורים ערבים בבתי ספר עבריים מתעצמת נוכח יחסי רוב-מיעוט הנקשרים לקונפליקט לאומי מתמשך. לצד טענות בדבר פוטנציאל של שילוב לקידום היכרות בין-קבוצתית ולמענה למחסור בכוח אדם (שקד, 2016), ובצד מסרים מוסדיים המגדירים את המורה הערבי גם כשליח או שגריר (משרד החינוך, 2014), יש להיזהר ממסגור שמעמיס מראש תפקיד זהותי-פוליטי על כתפי המורה. מסגור כזה עלול להפוך את עצם הנוכחות המקצועית למבחן נאמנות, להגביר חשדנות, ולצמצם את מרחב הפעולה הפדגוגי, במיוחד בתקופות של הסלמה ומתח ציבורי. אלמלאכ (Almelek, 2020) טוענת כי המורה הערבי נאלץ לעיתים קרובות להסתיר את עמדותיו הפוליטיות ואמונותיו מפני תלמידיו ועמיתיו כדי לטשטש את המתח הלאומי-פוליטי ולהגביר את תחושת האמון. לפי לדסון-בילינג (Ladson-Billings, 2021), מציאות כזו של מתח ותחושת אפליה במסגרות חינוכיות מעכבת את ההתפתחות ההוליסטית של אנשים ומנציחה אי-שוויון חברתי.

לכן, בחינה של גיוון צוות ההוראה בישראל מחייבת להתייחס לא רק ליתרונות האפשריים של ייצוג ושונות, אלא גם לאופן שבו תנאי ההשתלבות בפועל מייצרים יחסי כוח, גבולות שייכות, והגבלות על קול מקצועי וזהותי. מתוך נקודת מוצא זו, המחקר הנוכחי מתמקד במתח שבין אידיאל הגיוון לבין התנאים המוסדיים-חברתיים שבהם הוא מתממש, ובוחן כיצד מורות ערביות מפרשות את אתגרי ההשתלבות, ומהן דרכי ההתמודדות שהן מפתחות כדי להישאר, לפעול וללמד בתוך מרחב בית-ספרי שאינו ניטרלי מבחינה לאומית ותרבותית.

תיאוריית המגע

תיאוריית המגע (Intergroup Contact Theory), שמקורה בפסיכולוגיה החברתית, נוסחה לראשונה אצל אלפורט (Allport, 1954) והורחבה בעבודות המשך, בין היתר בהקשר של יחסי רוב-מיעוט (Amir, 1969). בלב התיאוריה עומדת ההנחה שמגע בין-קבוצתי עשוי להפחית דעות קדומות ולשנות עמדות, בעיקר כאשר המגע מתרחש בתנאים תומכי שינוי ולא כמפגש אקראי. אלפורט (1954) הציע ארבעה תנאים מרכזיים למגע מיטבי: שוויון סטטוס בתוך הסיטואציה, מטרות משותפות, שיתוף פעולה בין-קבוצתי, ותמיכה מוסדית.

מחקר מטא-אנליטי רחב היקף (Pettigrew & Tropp, 2006) מראה שמגע בין-קבוצתי אכן קשור בדרך כלל להפחתת דעות קדומות, וכי התנאים של אלפורט נוטים לחזק את

האפקטיביות של המגע, גם אם אינם מתקיימים תמיד במלואם. עם זאת, הספרות העכשווית (Grady et al., 2023; Pettigrew, 2025) מדגישה כי מגע אינו מנגנון ניטרלי: בהקשרים של אי-שוויון מבני וקונפליקט ממושך, מגע עלול להיתקל במגבלות מהותיות ואף לייצר תוצאות מעורבות, במיוחד כאשר היחסים נטענים במשמעויות פוליטיות-קולקטיביות שמקשות על ראיית האחר כפרט בלבד.

ביקורת נוספת מלמדת שמגע חיובי עשוי להפחית עוינות אך גם להרגיע את תחושת הדחיפות לשינוי חברתי בקרב קבוצות מוחלשות, משום שמגע כזה מטשטש זמנית את גבולות הקונפליקט או מפחית תפיסות של אי-צדק, ובכך מצמצם נכונות לפעולה קולקטיבית (Carmona-López et al., 2025). יתרה מזאת, מחקרים על מגע שלילי מדגישים הטיית שליליות: מגע פוגעני או משפיל עלול להשפיע בעוצמה רבה יותר מאשר מגע חיובי, ולכן בסביבות טעונות (כמו מקומות עבודה ובתי ספר) חוויה שלילית אחת עשויה לערער תהליכי קרבה שנבנו לאורך זמן .(Paolini et al., 2024)

בהקשר הישראלי, מגע מקצועי יומיומי בין מורים ערבים לצוותים ותלמידים בבתי ספר עבריים מתרחש בתוך יחסי כוח מוסדיים וחברתיים, ולעיתים בתוך אקלים ציבורי טעון. לכן חשוב לבחון מדוע ובאילו תנאים מגע עשוי להפוך למשאב אמון ושיתוף פעולה, ומתי הוא דווקא מייצר דרישות של "נרמול" ושתיקה פוליטית מצד המורה מקבוצת המיעוט. טענה זו מקבלת משנה תוקף בתקופות של הסלמה או מלחמה, שבהן גבולות הזהות הקולקטיבית נוטים להתקשח והמרחב הבית-ספרי עשוי להיטען מחדש בהבחנות של "אנחנו-הם". בתוך תנאים אלה, המגע המקצועי עשוי להתקיים, אך לא בהכרח לייצר שינוי בעמדות, ולעיתים אף להעצים תחושות של זהירות, צמצום חופש ביטוי והימנעות מנושאים רגישים - סוגיות שראוי לעגן גם בספרות על מורים מקבוצות מיעוט בהקשר הישראלי (גינדי וארליך-רון, 2019; פופר-גבעון וקשת, 2020).

תיאוריית המגע מספקת זווית חשובה להבנת פוטנציאל השילוב, אך במחקר הנוכחי היא משמשת גם כעדשה ביקורתית: היא מאפשרת לבחון את הפער בין אידאלים של קרבה בין-קבוצתית לבין תנאי המימוש בפועל, ואת האופן שבו מורות ערביות מפרשות את המגע היומיומי בבית הספר, מתמודדות עם מגבלותיו, ומפתחות אסטרטגיות פעולה בתוך מציאות של אי-שוויון ומתיחות לאומית.

פרקטיקות הוראה של קבוצות מגוונות

הוראה במרחבים תרבותיים-לשוניים מגוונים נתפסת כיום בספרות החינוכית לא רק כאתגר פדגוגי-דידקטי, אלא כפרקטיקה חברתית ופוליטית הכרוכה בהבניית זהות, בשאלות של לגיטימציה וביחסי כוח בין קבוצות. בתוך שדה זה התפתחו שני צירים מרכזיים של חשיבה פדגוגית: הוראה מגיבת-תרבות, ורב-תרבותיות ביקורתית. הציר הראשון מדגיש את הצורך בהתאמה של תוכני ההוראה, דרכי התקשורת וההערכה לעולמות הידע והניסיון

של תלמידים מרקעים מגוונים, מתוך ההנחה כי תחושת שייכות והכרה תרבותית הן תנאי ללמידה משמעותית ולהישגים לימודיים (Gulya & Fehérvári, 2023; Ulbrich et al., 2024). הציר השני אינו מסתפק בהכרה בשונות תרבותית, אלא מבקש לחשוף כיצד שגרות בית-ספריות עשויות לשעתק אי-שוויון, וכיצד ניתן לפתח פדגוגיה המכוונת לפירוק מנגנוני הדרה, גזענות וסימון זהויות כלגיטימיות או שוליות. הטמעת רב-תרבותיות ביקורתית דורשת שינוי עומק בתרבות הארגונית ובתפיסת הידע הבית-ספרי, ולא רק הוספת תכנים תרבותיים לתוכנית הלימודים (May & Sleeter, 2010; Sleeter, 2024).

בהקשר הישראלי, שאלת ההוראה במרחבים מגוונים מקבלת משמעות מורכבת במיוחד, משום שהיא מתקיימת בתוך מציאות של יחסי רוב-מיעוט וקונפליקט לאומי מתמשך. מחקר על הכשרת מורים בישראל מראה שדגמים של רב-תרבותיות שאינם כוללים מודעות ליחסי כוח ולזהויות קונפליקטואליות מתקשים לייצר דיאלוג משמעותי בין קבוצות (Paul-Binyamin & Haj-Yehia, 2019). במקביל, מחקרים עדכניים מראים שמורים מקבוצות מיעוט נדרשים לפתח פרקטיקות של זהירות, ניהול נראות זהותית ותיווך מתמיד, לעיתים כבחירה פדגוגית מודעת ולעיתים כמנגנון הישרדות מקצועי בתוך מרחב עבודה טעון (Hayak et al., 2024).

ממצאים אלה מתחברים למחקרים העוסקים באופן ישיר במורים ערבים בבתי ספר עבריים. מחקרים מראים שלצד תחושת שליחות ומשמעות מקצועית, המרחב הבית-ספרי עשוי להיות גם מרחב של השתלבות ומרחב של דריכות, שבו נדרשת עבודה רגשית וחברתית מתמשכת כדי לשמר יחסי עבודה תקינים ותפקוד פדגוגי יציב (Luzzatto & Gilat, 2026). מחקר נוסף מראה כי יישום מדיניות שילוב מורות ערביות בבתי ספר עבריים מתרחש בתוך תנאים מוסדיים שאינם ניטרליים, ולכן סוגיות של זהות, כוח ולגיטימציה אינן רק רקע לפעילות החינוכית אלא חלק בלתי נפרד מהפרקטיקה היומיומית של ההוראה (Eliyahu-Levi & Gvura, 2025).

מכאן שהדיון בפרקטיקות הוראה במרחבים מגוונים מחייב מעבר מהשאלה כיצד ללמד בכיתה רב-תרבותית לשאלה ביקורתית יותר: באילו תנאים אפשר ליישם פרקטיקות הוראה במרחבים מגוונים? מדוע פרקטיקות אלו נחסמות לעיתים? וכיצד מורים מקבוצות מיעוט מפתחים אסטרטגיות פעולה בתוך מרחב בית-ספרי המתקיים תחת אי-שוויון ומתיחות לאומית?

למרות גוף ידע רחב העוסק בשילוב מורים מקבוצות מיעוט וביחסי רוב-מיעוט במערכת החינוך, קיים מחסור במחקרים המתמקדים בחוויית ההשתלבות של מורים ערבים בבתי ספר עבריים מנקודת מבטם, ובמיוחד בהקשר של מתחים לאומיים וביטחוניים. המחקר הנוכחי מבקש למלא פער זה ולהציע המשגה תיאורטית של דפוסי ההתמודדות והמשמעויות הזהותיות הנגזרות מהם.

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את חוויית ההשתלבות של מורות ערביות בבתי ספר

עבריים ולהעמיק בהבנת האתגרים העומדים בפניהן ודרכי ההתמודדות שהן מפתחות במרחב הבית-ספרי. מתוך מטרה זו נגזרות **שתי שאלות המחקר**: (1) מהם האתגרים המרכזיים שעימם מתמודדות מורות ערביות בבתי ספר עבריים? (2) מהן דרכי ההתמודדות שהן מפתחות לנוכח אתגרים אלה במסגרת עבודתן המקצועית?

שיטה

גישת המחקר

במחקר זה נקטנו בגישה איכותנית-פנומנולוגית המבקשת ללמוד על הסוגיה הנחקרת מתוך התבוננות בתופעה מסוימת תוך התמקדות בחוויה הסובייקטיבית של המשתתפים (Creswell & Poth, 2017). במוקד מחקר זה נמצאות מורות מהחברה הערבית שמלמדות בבתי ספר עבריים ומתמודדות עם אתגרים מגוונים. על פי תפיסה זו, להתנסות האנושית יש משמעות עבור מי שחווה אותה, הקודמת לכל פרשנות או תיאוריה, והיא נתפסת כמקור משמעותי ותקף של ידע. כל הבנה אובייקטיבית נשענת על תפיסה סובייקטיבית. מטרת המחקר היא אפוא להגיע לליבת המשמעות של ההתנסות עבור המורות הערביות, ולהבין באופן הוליסטי את חוויית ההוראה שלהן כפי שהן חוות אותה, תופסות אותה ומפרשות אותה באמצעות מעשיהן, פעולותיהן והתנסויותיהן (Creswell & Creswell, 2018).

משתתפים

במחקר השתתפו תשע מורות ערביות מוסלמיות, בגיל 25–32, בעלות ותק בהוראה של שנתיים עד עשר שנים.

כל המורות בעלות תואר ראשון ותעודת הוראה ממכללות לחינוך בישראל ששפת ההוראה בהן היא עברית, ובתהליך הכשרתן התנסו בפועל במשך ארבע שנים בעבודה עם אוכלוסייה הטרוגנית דוברת עברית. כל המשתתפות דיווחו כי בחרו במסלול הכשרה במכללה יהודית דוברת עברית כדי להשתלב בהוראה במגזר היהודי בשל מניע כלכלי תעסוקתי, בידיעה שקיים מחסור במורים יהודים. אף לא אחת מהן ממלאת תפקידים נוספים בבית הספר. הן נבחרו בשיטת "כדור השלג" - המורה הראשונה מוכרת לאחד החוקרים והמליצה על מרואיינות נוספות.

לוח 1: *משתני רקע של משתתפות המחקר*

	שם	גיל	ותק בהוראה בשנים	תחום הוראה	שלב חינוך
.1	ג׳מילה	25	5	עברית	חטיבת ביניים
.2	סמירה	28	6	מתמטיקה	חטיבת ביניים
.3	חנאן	30	7	מדעים	בי״ס יסודי
.4	ראניה	32	7	אנגלית	בי״ס יסודי
.5	ונסה	27	9	עברית	חטיבת ביניים
.6	נארימן	25	10	מתמטיקה	חטיבה עליונה
.7	פטמה	29	4	מתמטיקה	חטיבה עליונה
.8	אימאן	32	2	עברית	בי״ס יסודי
.9	מרים	28	6	אנגלית	בי״ס יסודי

כלי מחקר

כלי המחקר היה ריאיון מובנה למחצה על חוויית ההוראה של המשתתפות ועל הֶקשרים מגוונים בעולמן האישי, החינוכי, החברתי, התרבותי, הלאומי והדתי, שבאמצעותם ניתן להבין את חוויית ההוראה שלהן ואת המשמעויות שהן מייחסות להוראה בבית ספר יהודי. השימוש בריאיון מובנה למחצה מאפשר חקירה מעמיקה של חוויות סובייקטיביות, תפיסות אישיות ותהליכי התמודדות של המשתתפות. בחירה זו תואמת את אופיו האיכותני של המחקר, המבקש להבין את המשמעויות שהמורות מייחסות להתנסויותיהן המקצועיות והזהותיות במרחב הבית-ספרי (שקדי, 2003).

השאלות שהופנו למשתתפות המחקר היו: ״תארי את חוויית ההוראה בבית הספר. התייחסי לאתגרים בהוראה שבהם נתקלת ולדרכים העיקריות להתמודדות עם אתגרים אלה. הסבירי בבקשה והדגימי״. וכן, ״כיצד את מתמודדת עם תגובות שונות של התלמידים בשיעורים? האם יש נושא שאת אוהבת יותר ללמד? אם כן - מדוע?״. במהלך הריאיון המורות שיתפו ברגשות, באמונות ובאתגרי השילוב החברתי-תרבותי. דיווחי המורות עשירים וכוללים חוויות מתוך השיעורים, תוך כדי הצגת דוגמאות אותנטיות, קול אישי ופרשנות אישית-רגשית ופדגוגית. כמו כן, המשתתפות חשפו הקשרי חיים משפחתיים, תרבותיים, דתיים ולאומים רחבים.

ניתוח הנתונים

עיבוד נתוני המחקר מושתת על ניתוח תוכן פרשני, המאפשר מבט לתוך החוויה הפנימית של המורות הערביות תוך התייחסות לתיאורים של מאפייני חוויית ההוראה בבתי ספר עבריים, לאתגרים המגוונים ולדרכי ההתמודדות(Creswell & Creswell, 2018) .

הראיונות הוקלטו ותומללו. העיבוד התבסס על ניתוח תוכן (Braun & Clarke, 2006) המתמקד בדברי המורות, בתיאורים שלהן, ובאופן שבו הציגו את דבריהן. המקרים שנבחרו לניתוח מתוך מקבץ הנתונים הגדול היו אלה שהופיעו בהם אזכורים מפורשים של חוויית ההוראה, של אתגרים ושל דרכי התמודדות. במקטעים אלה הנתונים נקראו מספר פעמים כדי לוודא היכרות טובה עם הנתונים, ונותחו במתודה של ניתוח תוכן על בסיס קריטריון של חזרתיות המסרים (Patton, 1990), כלומר בשיטת ניתוח אינדוקטיבית (bottom-up).

היבטים אתיים

לפני ביצוע המחקר התקבל אישור מוועדת האתיקה המוסדית, אישור מס׳: 2024012601. מחקר איכותני חוקר בני אדם ועוסק בהיחשפות למצבים עדינים, רגישים, ולעיתים אף פגיעים (קסן וקרומר-נבו, 2010). במהלך המחקר נשמרו כל כללי האתיקה המקובלים. החוקרים קיבלו את הסכמת המשתתפות להשתתף במחקר. לכל משתתפת הוסברו מטרות הריאיון ומהלכו והובטחה סודיות מלאה ואנונימית, והן חתמו על אישור הסכמה.

ממצאים

ניתוח הראיונות חשף שתי תמות מרכזיות: (1) אתגרים - המתח בין הפרופסיה ללאום; תחושת בדידות והיעדר תמיכה חברתית-מקצועית; פער בידע לשוני תרבותי. (2) פעולות להתמודדות עם האתגרים - שתיקה; אומץ פדגוגי; חשיפה אקטיבית להקשרים ישראליים.

תמה ראשונה – אתגרים

א. המתח בין הפרופסיה ללאום

המשתתפות תיארו מצבים שבהם זהותן הלאומית והדתית נתפסה כשלילית והכתיבה עבורן זהירות מוגברת, במיוחד לאחר אירועים ביטחוניים או במהלך שיח טעון. הן חוו פגיעה רגשית, דילמות לגבי תגובה בכיתה, ולעיתים בחרו לשתוק או להימנע מעימות. כך תיארה ג׳מילה אירוע שהתרחש יום לאחר פיגוע בירושלים:

> נכנסתי לכיתה יום אחרי שהיה פיגוע בישראל ונהרגו בו שני חיילים. אחד התלמידים שאל מול כל הכיתה: "המורה, מה, גם את מחבלת?". זה הפתיע אותי, ממש מכה בבטן. התחלתי לבכות, אבל לא רציתי שיראו, ושתקתי. הרגשתי כאב ותסכול, בגלל שהפוליטיקה והצבא חודרים לכל פינה, אין סיכוי שאני כמורה יש לי כוח להביא שינוי בגלל שזה לא משאיר מקום אחד נקי, אפילו אצל ילדים בני 14 (ג'מילה).

הדיווח הזה מדגים כיצד אירועי מציאות חיצוניים נכנסים אל המרחב הכיתתי ומשפיעים באופן ישיר על חוויית ההוראה ותחושת הביטחון של המורה. האירוע המתואר מציב את המורה בעמדה פגיעה, שבה זהותה הלאומית נתפסת כמרכזית יותר מזהותה המקצועית, והיא נאלצת להתמודד הן עם פגיעה רגשית אישית והן עם הצורך לשמור על תפקודה המקצועי בכיתה. הבחירה לשתוק משקפת ניסיון להימנע מהסלמה של המצב ולהגן על עצמה ועל המרחב הלימודי, אך גם מדגישה את המורכבות הרגשית ואת תחושת חוסר האונים שהיא חווה בסיטואציה זו. מהדיווח עולה כי המורה נדרשת לנווט בין זהותה האישית והלאומית לבין ציפיות התפקיד המקצועי, ולעיתים לעשות זאת ללא כלים מספקים או תחושת שליטה במתרחש.

גם מרים תיארה כיצד סממן דתי-חזותי עלול להשפיע על יחסי הכיתה ועל יכולתה לבסס סמכות וקשר:

> בהתחלה הייתי מפחדת שהרקע החברתי שלי והלבוש, כיסוי ראש שבו רואים רק את העיניים, ישפיע על היחסים בכיתה ולא אצליח לגרום לתלמידים להתחבר אליי כמורה, שהם יקשרו את הלבוש שלי עם פחד מערבים, כי אני לא נראית כמוהם. אבל עם הזמן הבנתי שזאת לא בעיה בכלל והם מכבדים אותי כמורה שלהם כמו שאני מכבדת אותם, והצלחתי למצוא שפה משותפת בינינו (מרים).

חנאן מדגישה כי גם ההיבט הלאומי עשוי להשפיע על מקצועיותה:

> שמעתי שאחת המורות אומרות בחדר המורים שאני מורה לא מספיק מקצועית, לא מספיק טובה. אני מרגישה שבגלל שאני ערבייה אז הם חושבים שהם יותר טובים ממני, אבל הם בכלל לא מכירים אותי ולא יודעים מה אני יודעת (חנאן).

בשני הדיווחים האלה ניכר כי החשש של המורות אינו נובע רק מחוסר היכרות עם התלמידים, אלא מהמודעות לכך שהנראות החיצונית והזהותית מתפרשת בעיני הסביבה כנחותה ופחות מקצועית. ההתייחסות ללבוש וללאום כסמן שעלול להשפיע על היחסים בכיתה מראה שהמורות תופסות את עצמן כמי שנבחנות לא רק על פי כישורים מקצועיים, אלא גם על פי השתייכותן התרבותית, הלאומית והדתית. תחושת הפחד מעידה על ציפייה

מוקדמת לדחייה או לריחוק עוד לפני שנוצר מפגש ממשי עם התלמידים. עם זאת, המשך דבריה של המורה מרים, "אבל עם הזמן הבנתי שזאת לא בעיה", חושף תהליך הדרגתי שבו הקשר עם התלמידים מתבסס לא על דמיון זהותי אלא על אינטראקציה מתמשכת, כבוד הדדי וניסיון משותף בכיתה. תהליך זה מראה שהזהות הנראית לעין אינה בהכרח קובעת את טיב הקשר, אך מלווה את המורה בתחילת דרכה ומהווה מקור למתח רגשי פנימי, המחייב אותה להשקיע מאמץ נוסף בביסוס סמכות וקשר בהשוואה למורים שאינם נושאים סממנים זהותיים בולטים.

ב. תחושת בדידות והיעדר תמיכה חברתית-מקצועית

> עצם העובדה שאני המורה המקצועית היחידה מהמגזר הערבי שמלמדת בבית ספר יהודי היא עצמה אתגר עבורי, להיות המורה הערבייה היחידה בתוך חדר המורים, במליאות, בטקסים העבריים ואפילו בהרמת כוסית בחגים השונים. לא ממש קל להיות בסיטואציה. לי אישית זה ממש חווייתי להיות שם ולהשתתף ולהיות חלק בכל עניין, **אך** עדיין יש לי אותה תחושה שלפעמים חלק מהצוות משדר לי חוסר שייכות ואז נוצר מצב של אי נעימות (סמירה).

סמירה מדווחת על תחושת בדידות סובייקטיבית, על היעדר מגע עם עמיתיה בחדר המורים ועל חוסר שביעות רצון מהיעדר תמיכה חברתית מקצועית. מילותיה: "המורה הערבייה היחידה, ממש לא קל, חוסר שייכות, מצב של אי נעימות", מעידות כי איכותם של הקשרים החברתיים שלה בבית הספר אינם מספקים אותה וגורמים לה לחוויה רגשית לא נעימה של בדידות. היעדר התמיכה החברתית משפיע על הרווחה הנפשית שלה ועל יכולתה להסתגל למרחב הבית-ספרי העברי. סמירה מתארת חוויה של זרות וחוסר שייכות במסגרת הבית-ספרית. לדבריה, היא "רוצה להשתתף ולהיות חלק", אך חווה כי "חלק מהצוות משדר לי חוסר שייכות ואז נוצר מצב של אי נעימות". בדבריה ניכר מתח בין הרצון להשתלב לבין תחושת אי הנוחות שהיא חווה בפועל. השימוש במילה "עדיין" מלמד שמדובר בתחושה מתמשכת מנקודת מבטה. חוויה זו מתוארת על ידה כאתגר רגשי-חברתי במסגרת עבודתה.

פטמה תיארה מצב שונה אך דומה בתוצאותיו: "אני ונארימן מלמדות באותו בית ספר, אבל זה לא באמת עוזר. כי אנחנו כל הזמן יחד, ולא כל כך מדברות עם המורות היהודיות. זה עוד יותר מגביר את הלבד שלנו" (פטמה).

מדיווח זה עולה כי עצם הנוכחות של מורה ערבייה נוספת אינה מבטלת את תחושת הבדידות. להפך, ההיצמדות ההדדית בין השתיים מתוארת כמרחב בטוח ומגונן, אך בו-בזמן גם כגורם המעמיק את ההפרדה מן הצוות הרחב. במובן הזה, תחושת ה"לבד" אינה רק פונקציה של מספר, אלא של איכות הקשרים ושל היכולת ליצור אינטראקציה מקצועית ושוויונית עם כלל הצוות.

ג. פער בידע לשוני תרבותי

המשתתפות תיארו פערים בידע לשוני-תרבותי ובהיכרות עם נורמות התנהגות ותקשורת במרחב הבית-ספרי העברי. פערים אלה נחוו כמקור לאי-ודאות ולבדיקה עצמית מתמשכת, ולעיתים גם כגורם המעכב את זרימת ההוראה בכיתה ופוגע בתחושת הביטחון המקצועי. ראניה תיארה כיצד חוסר היכרות עם מנהגים וציפיות תרבותיות-לשוניות מייצרים ספק מתמיד ביחס לאופן הדיבור וההתנהגות בכיתה:

> אני לא מכירה את התרבות והמנהגים של העם והמגזר היהודי. הפערים בשפה והשוני בין שתי התרבויות של העם היהודי והעם הערבי גורם למצב של אי ודאות לפעמים, והעלאת שאלות אם אני הולכת בדרך מקובלת או לא, או אם אני מדברת עברית שמתאימה, מתנהגת בצורה מקובלת, מכבדת או לא. לפעמים אני חושבת אפשר לאבד את זה טוטאלית, את הקשר עם התלמידים, עד שאני מתייעצת עם גורם חיצוני (ראניה).

בדבריה בולטת חוויה של דריכות מקצועית. המורה בוחנת שוב ושוב אם היא פועלת באופן שנחשב מתאים ומכבד, ומתארת חשש ממשי מפני אובדן קשר עם התלמידים. העובדה שהיא פונה לגורם חיצוני מדגישה כי ההתמודדות אינה רק טכנית, אלא כרוכה בצורך בתיווך ובהכוונה כדי לפרש קודים לשוניים ותרבותיים במרחב הבית-ספרי. גם חנאן הצביעה על פער לשוני בהקשר מקצועי-דיסציפלינרי, במיוחד סביב תרגום והנגשת מושגים מדעיים בעברית:

> האתגר שמשפיע עליי ביותר והכי בולט אצלי הוא שאני מתקשה לתרגם מונחים ומושגים מדעיים מערבית לעברית. למרות שלמדתי את הנושאים בעברית, אוצר המילים שאני יודעת ומכירה מוגבל יותר יחסית לערבית, ולכן אני מוצאת את עצמי חושבת הרבה על משמעותם של המילים, דבר שגורם לי לאבד את קצב הלמידה והריכוז שלי בהעברת החומר. בסוף אם אין לי ביטחון עצמי ויכולת לדבר כמו שצריך, אפילו אם אני טובה מאוד בחומר, התלמידים לא יוכלו לספוג את החומר במלואו (חנאן).

דיווח זה מראה שהקושי הלשוני אינו נחווה רק כפער באוצר מילים, אלא כגורם שמייצר עומס במהלך ההוראה, "חושבת הרבה על משמעותם", פוגע ברצף ההסבר, ומשליך על תחושת המסוגלות. חנאן אף קושרת בין שליטה לשונית לבין האפשרות לממש ידע מקצועי: גם כשהיא טובה מאוד בחומר, היא חשה שהיעדר ביטחון בשפה עלול לצמצם את יכולתה להעביר את התוכן באופן מיטבי. גם נארימן תיארה קושי דומה, המתבטא בפער בין שפת החשיבה לשפת ההוראה:

> נכון שאני אוהבת מתמטיקה ואוהבת ללמד מתמטיקה, אבל כשאני נכנסת לכיתה הבעיה היא השפה שלי בעברית, שהיא לא מספיקה איך להסביר

> לילדים בכיתה שיבינו. אני חושבת בערבית וצריכה לדבר עברית, וזה גורם לי להרגיש שאני מאבדת את הביטחון הרבה פעמים (נארימן).

בדיווח זה הקושי הלשוני אינו נתפס כחוסר ידע מקצועי, אלא כפער בין יכולת החשיבה לבין היכולת לבטא את הידע באופן ברור לתלמידים. הצורך לחשוב בערבית ולדבר בעברית מתואר כמאמץ מתמשך המלווה בתחושת אובדן ביטחון, ומשפיע הן על אופן ההסבר והן על תחושת המסוגלות של המורה בכיתה.

תמה שנייה – פעולות להתמודדות עם האתגרים

דרכי ההתמודדות נעות על הציר שבין שתיקה, קבלה והשלמה עם המתח בין שתי הקבוצות החברתיות, לבין אקטיביזם חינוכי המתממש בפעולות של הבעת עמדה אישית, השמעת קול של מחאה, והסתייגות מתיוגים ודעות קדומות ושיתוף מורים.

א. שתיקה

> במקום שבו יש מתח, אני מעדיפה לשתוק ולא לומר מה אני חושבת. אני לא מדברת פוליטיקה. נכנסתי לכיתה, מישהו כתב על הלוח "מוות לערבים". אני יודעת שהתפקיד שלי כמורה הוא לשוחח עם התלמיד, להבין את הרקע שלו, לנסות להבין למה הוא כתב, אולי מישהו מהמשפחה שלו הותקף על ידי ערבי. אבל עצרתי - שתקתי. לא אמרתי כלום, לא התערבתי כי זה עושה בעיות. אני יודעת שזו גזענות, אבל ברור לי שהוא לא יכול להאשים אותי, במיוחד בימים של מלחמה, שבהם היחסים לא טובים, שהפוליטיקה בכל מקום, כולם בלחץ ולא מרגישים בנוח איתנו (וֶנֶסָה).

וֶנֶסָה מתמודדת עם אמירה פוגענית מכוונת בתקופת מלחמה באמצעות שתיקה והיעדר תגובה. תקופה כזאת מתאפיינת במתח ובכניסה של פוליטיקה לכותלי הכיתה, והשימוש בצירוף "מוות לערבים" מבטא קללה, ניכור וגזענות. נראה כי הסכסוך הערבי-יהודי ומלחמת "חרבות ברזל" (2023–2024) נוכחים במרכז הכיתה והם הפיל שבחדר. המורה והתלמידים מבחינים בו ומנסים לתמרן כדי לא להיתקל בו. בחירתה של וֶנֶסָה לשתוק אינה משקפת מצב שאין לה מה לומר בעניין, אלא רצון לא להחריף את השיח והמתח הפוליטי ולנסות לגרום לכולם להרגיש בנוח למרות הפיל שבחדר. מילותיה "אני יודעת ש... אבל... - שתקתי" משקפות מבנה של ניגוד בין תפיסת תפקיד המורה לבין הפעולה הפדגוגית בפועל. היא מודעת לציפייה שכמורה היא צריכה להעניק תמיכה רגשית-חברתית לתלמיד ולנסות להבין את מקור ההתנהגות האלימה והפוגענית, אולם היא בוחרת לשתוק ולא לפעול. שתיקתה מונעת את המגע בין שתי הקבוצות ואת המפגש האותנטי הבין-תרבותי שיש בו כדי לטפח הכרה בשונות ובזכותם של פרטים לשמר את ייחודם התרבותי.

ב. אומץ פדגוגי

המורות הערביות מעידות כי הן מודעות לכך שההמנון הלאומי והנפת הדגל אינם משקפים את ההשתייכות הלאומית שלהן. המורה פַּטְמה מקיימת דיאלוג וחושפת באומץ סיפור אישי:

> ביום הזיכרון מתקיימים טקסים, עומדים דום ושרים את ההמנון. זה לא יום לאומי כי הוא לא מייצג את כולם. אני לא מרגישה חלק מהיום הזה ולפעמים אני מכריחה את עצמי להשתתף, לעמוד או לשיר. אני יודעת שכולם מסתכלים עליי ובודקים מה אני עושה. אני מרגישה שאני נקרעת בין העם שלי, היהודים גירשו את ההורים שלי מהבית שלהם, לבין המקום שבו אני עובדת. בגלל המצב שאני ומורות ערביות אחרות נמצאות בו, החלטתי לקיים שיח בכיתה, אפילו שהנושא, קשה וכואב לי, אבל חשוב לי שישמעו אותי (פַּטְמה).

גם המורה נארימן, בדרכה שלה, מבטאת אומץ פדגוגי ומספרת את סיפורה האישי: "התלמידים מסתכלים עליי בגלל שאני ערבייה, אני שונה, אני חייבת להתגבר על הפחד. הם לא מכירים את הסיפור שלי, זו אולי ההזדמנות היחידה לספר אותו ולהבין את המורכבות" (נארימן).

שתי המורות מלמדות בחטיבה העליונה ושתיהן נוקטות פעולה אמיצה בהתחשב בנסיבות הקשות שבהן הן נמצאות. על אף החששות, הן אוזרות אומץ ומחליטות לשתף את תלמידיהן בסיפור האישי, המשפחתי והלאומי שלהן ולשתף בנרטיב הערבי הנחשף במילותיה של פַּטְמה: "היהודים גירשו את ההורים שלי מהבית שלהם".

כל אחת מהן נמצאת במאבק פנימי אמביוולנטי, שבו מצד אחד היא מורה ערבייה המודעת להיסטוריה ולמורשת של הערבים בישראל, ומצד שני היא מודעת לעובדה שתלמידיה אינם מכירים את הנרטיב הערבי, כמו שנארימן מציינת: "הם לא מכירים את הסיפור שלי". הן מייצגות קבוצת מיעוט מוחלשת שגורשה מביתה ומתמודדת עם רגשות של כאב, כעס ותסכול. לדברי פַּטְמה, היא אינה מרגישה הזדהות עם יום הזיכרון לחללי צה"ל ואף מכריחה את עצמה להשתתף בטקס יהודי, לשיר את ההמנון ולעמוד דום בצפירה. היא עובדת בבית ספר יהודי המנכיח את ערכי הלאום היהודי ומתמודדת עם דילמות חינוכיות, מקצועיות וערכיות, ונדרשת לתמרן בין עולמה הפנימי כערבייה לבין הדרישות והציפיות "אני יודעת שכולם מסתכלים עליי ובודקים מה אני עושה", ובכך מוצאת עצמה בין הפטיש לסדן.

האמביוולנטיות יכולה לשתק את פַּטְמה ואת נארימן ולגרום להן לנצור את רגשותיהן ואת הנרטיב הערבי וסיפור הגירוש, אבל הן בוחרות באומץ לחשוף קול אישי, ישיר ואותנטי: "חשוב לי שישמעו אותי"; "זו אולי ההזדמנות היחידה לספר אותו ולהבין את המורכבות" אודות יחסי הכוח בין הקבוצות.

ג. חשיפה אקטיבית להקשרים ישראליים

> חשוב להיות קרובה לעולם שלהם ולהבין את המקומות מהם באו כדי שאוכל להכיל אותם ולהעצים ולחזק במקומות שהם צריכים את עזרתי, וכן לדחוף אותם קדימה. בשביל זה אני מקשיבה מתעניינת, שואלת הרבה שאלות, לומדת הרבה, התחלתי לצפות בסדרות טלוויזיה מהארץ ולהתעניין בחיי היומיום של המגזר היהודי יותר, אני מרגישה שאני חייבת זאת מתוך דאגה ואחריות כלפי התלמידים שאני מלמדת (אימאן).

> יש לי קשיים במציאת פתרונות ופעולות שיעזרו לי עם האתגר החברתי אבל אני שואלת את החברות היהודיות בבית הספר שלי לעדכן אותי מה הטרנד הישראלי עכשיו. ולפעמים אני שואלת את התלמידים עצמם להגיד לי דברים קשורים לנושא שלנו שהם מכירים מהחיים שלהם (סמירה).

המורות מבינות שכדי לצמצם את הפערים החברתיים-תרבותיים ולהתקרב לתלמידיהן, עליהן להיות אקטיביות וליזום פעולות להיכרות טובה ומעמיקה יותר עם החברה הישראלית. לדבריהן, אמצעי התקשורת, המדיה החברתית, התלמידים והעמיתים בחדר המורים הם מקור הידע. מילותיה של אימאן: "אני מרגישה שאני חייבת זאת מתוך דאגה ואחריות כלפי התלמידים שאני מלמדת", ממחישות את הכוח הפדגוגי ההכרחי והחיוני הטמון בידע חברתי-תרבותי המאפשר למורות לנווט בכיתה, להעניק מענים מגוונים ומותאמים לצרכים לימודיים וחברתיים-רגשיים ולטפח אקלים של דאגה ואחריות.

דיון

ממצאי המחקר הצביעו על שלושה אתגרים מרכזיים שחוו המורות הערביות בבתי ספר עבריים - המתח בין הזהות המקצועית לזהות הלאומית, תחושת בדידות והיעדר תמיכה חברתית-מקצועית, ופער בידע לשוני-תרבותי - לצד שלוש דרכי התמודדות מרכזיות: שתיקה, אומץ פדגוגי, וחשיפה אקטיבית להקשרים ישראליים. פרק זה דן בממצאים אלה בזיקה לתיאוריית המגע ולגישות של רב-תרבותיות ביקורתית, ובוחן מה הם מלמדים על השתלבותן של מורות ערביות במרחב בית-ספרי הנשלט על ידי קבוצת הרוב.

אחד האתגרים המרכזיים במחקר הוא שהמורות אינן חוות את עבודתן בבית הספר העברי כמרחב מקצועי ניטרלי, אלא כמרחב שבו הזהות המקצועית והזהות הלאומית-תרבותית שלהן כרוכות זו בזו. מדברי המשתתפות עולה כי במצבים טעונים, במיוחד על רקע אירועים ביטחוניים או פוליטיים, היותן מורות אינו מבטל את היותן ערביות בעיני הסביבה, ולעיתים אף מדגיש זאת. כך למשל, תגובות תלמידים המייחסות למורה זהות קולקטיבית של "האחר" מציבות אותן בעמדה מורכבת, שבה על המורה לתפקד הן כאשת מקצוע והן כמי שנושאת זהות הנתפסת כחשודה או מאוימת.

ממצא זה מראה שהשתלבות מקצועית של מורות מקבוצת מיעוט אינה מתקיימת בחלל ריק, אלא בתוך יחסי כוח רחבים יותר. בהקשר זה, תיאוריית המגע (Allport, 1954; Grady et al., 2023;Pettigre, 2025; Vezzali et al., 2017) מדגישה את הפוטנציאל של מפגש בין-קבוצתי להפחתת דעות קדומות, אולם הממצאים כאן מלמדים כי כאשר המגע מתקיים בתוך מציאות של קונפליקט לאומי א-סימטרי, השפעתו מורכבת יותר. הנוכחות המשותפת בכיתה אינה מבטיחה תחושת שוויון או הכרה הדדית, ולעיתים אף משמרת היררכיות קיימות, במיוחד כאשר המורה מקבוצת המיעוט נתפסת דרך עדשות סטריאוטיפיות (Authors, 2025). על פי סמוחה (2013), המורה הערבי נתפס כדמות שלילית אפופה בסטריאוטיפים של סכסוך יהודי-ערבי אלים ומתמשך. חברי קבוצת המיעוט עשויים לחוות את המגע כחיזוק של הדומיננטיות והפריבילגיות של קבוצת הרוב. לכן גם אם מגע כזה עשוי להפחית ביטויי גזענות גלויים, דפוסים מפלים עדיין עלולים להתקיים באופן סמוי.

ממצא מרכזי נוסף הוא שהקושי של המורות אינו מתמצה באינטראקציה עם תלמידים בלבד, אלא מתרחב גם למרחבים המקצועיים של הצוות. חדר מורים, למשל, הוא מרחב המייצר לכידות קבוצתית, שיתופי פעולה ותקשורת אישית ומקצועית. כשהאווירה בחדר המורים תומכת, מתקיימות בו אינטראקציות מלוות באמפתיה, אמון והבנה, והמורים יכולים להרגיש שייכים (Griffin & Care, 2015). מדברי המשתתפות עולה כי חדר המורים, טקסים בית-ספריים ומפגשים מקצועיים אינם תמיד נתפסים על ידיהן כמרחבים תומכים, אלא לעיתים כמקומות המעצימים תחושת זרות, אי-נוחות והיעדר שייכות. החוויה של להיות "המורה הערבייה היחידה" אינה רק תיאור דמוגרפי, אלא חוויה רגשית ומקצועית של בידוד יחסי.

ממצא זה מסיט את מוקד הדיון מן הכיתה אל התרבות הארגונית של בית הספר. הוא מלמד כי השתלבות אינה מתרחשת רק דרך הוראה מוצלחת או קשר עם תלמידים, אלא גם דרך הכרה מקצועית, לגיטימציה חברתית ותחושת שייכות בתוך קהילת הצוות, מרכיבים שזוהו כמרכזיים בהשתלבות עובדים במסגרות חינוכיות ובהבניית זהות מקצועית (Wilson et al., 2026).בהקשר הזה ניתן להבין את תחושת הבדידות לא רק כחוויה אישית, אלא כתוצר של מבנים מוסדיים שאינם מספקים תנאים מלאים לשילוב שוויוני. בכך הממצאים מצטרפים למחקרים (Courtin & Knapp, 2017; Groarke et al., 2020) המראים שנוכחות פורמלית של מורים מקבוצות מיעוט אינה בהכרח מובילה להכלה עמוקה או לשותפות מקצועית אמיתית. הונת (2008) טוען כי ההכרה באחר על כל גווניו היא ערך מהותי המעניק ליחיד ולקבוצה הזדמנות לפתח זהות וערך עצמי חיובי ומידה של אוטונומיה. מכאן שתחושות המצוקה, היעדר ההשתלבות והבדידות של המורות הערביות עשויות לפגוע בביטחון העצמי שלהן, לשחוק אותן ולפגוע ביכולותיהן המקצועיות.

הממצאים מלמדים כי פערים לשוניים ותרבותיים נתפסים אצל המשתתפות כגורם המשפיע על תחושת הביטחון, על חוויית המסוגלות, ועל אופן השתתפותן במרחב הבית-ספרי. מדיווחי המורות עולה כי השימוש בעברית, במיוחד בהקשרים אקדמיים או מקצועיים, כרוך לעיתים בתחושת מאמץ מתמיד, ספק עצמי וחשש מטעות או אי-הבנה. כאשר המורה פועלת

בתוך קוד לשוני-תרבותי שאינו שפת האם שלה, היא מתארת צורך בהשקעת משאבים נוספים לצורך השתתפות והבעה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים המדגישים כי שליטה בשפה הדומיננטית במרחב מוסדי מהווה תנאי מרכזי להשתתפות לגיטימית ולביסוס זהות מקצועית (Aronin & Yelenevskaya, 2022; Darvin & Norton, 2023).

אחת התרומות הבולטות של המחקר היא חשיפת **דרכי ההתמודדות** של המורות כרצף של אסטרטגיות מקצועיות-זהותיות, הנעות בין צמצום עצמי לבין פעולה פדגוגית יזומה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים המראים שמורים מקבוצות מיעוט נדרשים לנהל באופן מתמיד שיג ושיח בין זהותם לבין דרישות המערכת, תוך שימוש באסטרטגיות הסתגלות (Gindi & Erlich-Ron, 2019; Mantel, 2018).

במצבים טעונים, שבהם תגובה גלויה עלולה להחריף את המתח או לערער את מעמדה של המורה, הבחירה לשתוק אינה בהכרח ביטוי להיעדר עמדה, אלא מאפשרת למורה להמשיך לתפקד במרחב שאינו בהכרח בטוח. השתיקה משקפת הן הימנעות והן מודעות למגבלות המרחב החברתי-פוליטי שבתוכו מתקיימת ההוראה. ממצא זה מתכתב עם מחקריהם של חלאבי ופאור (Halabi) & Fa'or, 2021), המראים כי מורים ערבים בבתי ספר יהודיים נוטים לעיתים להימנע מדיון בנושאים פוליטיים מחשש להשלכות מקצועיות וחברתיות. הוא מתיישב גם עם מחקרים נוספים (אפרת, 2014; אהרוני-ליר, 2019), המעידים כי שתיקה היא פרקטיקה חברתית טעונה, שלרוב נובעת מגורם אנושי, פרטי או חברתי, ומשקפת יחסי סמכות וכוח, כגון הימנעות של קבוצות מיעוט מוחלשות ומודרות מלדבר ולבטא את עמדתן והשקפת עולמן. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקריהם של חלאבי ופאור (Halabi & Fa'or, 2021), המראים כי מנגד חלק מן המשתתפות בוחרות באומץ פדגוגי: חשיפה של סיפור אישי, שיתוף בנרטיב משפחתי או פתיחה של שיח בכיתה בנושאים טעונים. פעולה זו כרוכה בסיכון, שכן תגובות התלמידים אינן צפויות, אך היא גם יוצרת אפשרות למפגש בין-אישי משמעותי ולערעור סטריאוטיפים. בהקשר זה ניתן לראות במורות אלו סוכנות חינוכיות הפועלות מתוך עמדה רפלקטיבית וביקורתית, בדומה לתפיסות של רב-תרבותיות ביקורתית המדגישות את חשיבות חשיפת יחסי הכוח והנרטיבים המודרים במרחב החינוכי (May & Sleeter, 2010; Sleeter, 2024). ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם עבודות המדגישות את תפקידם של מורים מקבוצות מיעוט כמתווכים תרבותיים וכמי שיכולים לתרום לפירוק דעות קדומות באמצעות חשיפה לנרטיבים אישיים (Santoro, 2007; Villegas & Davis, 2008).

דרך התמודדות נוספת היא חשיפה אקטיבית להקשרים ישראליים :למידה יזומה של תרבות הרוב, התעניינות בעולמם של התלמידים, ושימוש במקורות מידע מגוונים. דרך זו משקפת ניסיון מודע לצמצם פערים תרבותיים ולבסס קרבה פדגוגית, ועולה בקנה אחד עם גישות של הוראה מגיבת תרבות המדגישות את חשיבות ההיכרות עם עולמם החברתי והתרבותי של התלמידים (Civitillo et al., 2019; Ladson-Billings, 2021). מנקודת מבט ביקורתית עולה השאלה עד כמה האחריות לגישור בין תרבויות מוטלת בעיקר על המורה מקבוצת המיעוט.

תרומת המחקר וחידושו

תרומתו של המחקר אינה נעוצה רק בזיהוי הקשיים שחוות מורות ערביות בבתי ספר עבריים, אלא באופן שבו הוא מאיר את מורכבותם. הממצאים מראים כי השתלבות אינה תהליך לינארי של הצלחה או כישלון, אלא תהליך דינמי המאופיין בשייכות מותנית, בהכלה א-סימטרית ובניהול מתמשך של מתח בין זהויות.

ברמה התיאורטית, המחקר מציע קריאה מורכבת של תיאוריית המגע בהקשר של קונפליקט לאומי מתמשך. הוא מראה כי מגע בין-קבוצתי אינו פועל בחלל ניטרלי, וכי כאשר הוא מתקיים בתוך יחסי כוח לא סימטריים, הוא עשוי להיות מוגבל ביכולתו לייצר שינוי עמוק בעמדות וביחסים.

ברמה האמפירית, המחקר תורם בהשמעת קולן של מורות ערביות ובחשיפת המנעד שבין שתיקה, הסתגלות, תיווך ואקטיביזם פדגוגי. בכך הוא מוסיף עומק למחקרים קודמים שהתמקדו בעיקר במדיניות או בתיאורים כלליים של שילוב מורים, ומדגיש את הממד החווייתי, הרגשי והיומיומי של ההשתלבות.

ברמה היישומית, ממצאי המחקר מלמדים שהשתלבותם של מורים ערבים אינה יכולה להישען על עצם קיומו של מגע בין-קבוצתי בלבד, אלא מחייבת תנאים ארגוניים מכוונים. ברמת בית הספר, נדרשת הנהגה חינוכית פעילה ביצירת אקלים של הכרה ושייכות, לצד מסגרות חונכות ומרחבי שיח מקצועיים בטוחים. מפגשים בין-קבוצתיים עשויים לתרום לבניית אמון, אך אינם תנאי מספיק לשינוי ללא תיווך ותמיכה מתמשכים. ברמת ההכשרה והמדיניות, עולה הצורך בהכשרה בין-תרבותית יישומית ובמדיניות מערכתית המטפחת השתתפות שוויונית בפועל. בהיעדר תנאים אלו, קיים חשש להסתגלות חד-צדדית של המורים הערבים ולא לשינוי הדדי של המרחב החינוכי.

מגבלות המחקר

שיטת מחקר איכותנית מהווה מסגרת מתודולוגית מתאימה למחקר, אך גם מציפה כמה מגבלות אופייניות. מחקר איכותני מוגבל ביכולתו ליצור הכללות (Polit & Tatano Beck, 2010), כך שלא ניתן להסיק ממצאי מחקר זה על כלל אוכלוסיית המורים הערבים המלמדים בבתי ספר עבריים בישראל. כמו כן, איתור מרואיינים בדגימה של "כדור שלג" על בסיס מכרים משותפים מוביל ליצירת דגימה שאינה אקראית (Ericson, 1990). במילים אחרות, המחקר אינו מכוון להכליל את הממצאים על כלל אוכלוסיית המורות הערביות, אלא להציע הבנה מעמיקה והמשגה תיאורטית של התופעה הנחקרת. בנוסף, המדגם כלל מורות בלבד, ולכן אינו משקף את החוויות של מורים גברים, חוויות שעשויות להיות שונות בהיבטים מקצועיים, חברתיים וזהותיים.

מחקר המשך יכול לחשוף את קולם האותנטי ואת נקודת המבט של מורים יהודים המלמדים בבתי ספר עבריים שבהם משולבים מורים ערבים. מחקר כזה עשוי לתרום להבנת מורכבותם של תהליכים הדדיים, אישיים, חברתיים ותרבותיים במפגש הישיר בין שתי הקבוצות. כך אנו עשויים לקבל תמונה מלאה לגבי חוויית ההוראה בבית ספר שבו מלמד צוות הוראה מגוון, בימי שגרה ובמיוחד בעיתות משבר ומלחמה.

רשימת מקורות

אהרוני-ליר, ש׳ (2019). ביטוי לדיכוי או אקט של בחירה? השתיקה כתופעה חברתית בקרב פעילות ציבור בישראל. *מגמות, נד*(2), 253-276.

אפרת, מ׳ (2014). *מדברים שתיקה - עיון בלשני בשתיקה כאמצעי הבעה*. מאגנס.

גינדי, ש׳ ורון ארליך, ר׳ (2019). שונות ושייכות של מורים חוצי גבולות על רקע עדה ודת. *סוגיות חברתיות בישראל, 29*(2) 343-368.

הונת, א׳ (2008). *זלזול ומתן הכרה: לקראת תיאוריה ביקורתית חדשה*. הקיבוץ המאוחד.

משרד החינוך. (2014). תוכנית לימודים מורחבת בערבית: תוכנית לימודים מעודכנת הכוללת את תוכנית ההלימה החל מתשע״ד. האגף לתוכניות לימודים במדרש החינוך.

סמוחה, ס׳ (2013). *לא שוברים את הכלים. מדד יחסי ערבים-יהודים בישראל 2012*. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

פופר-גבעון, א׳ וקשת י׳ (2020). *ללא הבדל דת וגזע : מתחים אתנו־לאומיים בין יהודים לערבים במערכת הבריאות בישראל*. כרמל.

קסן, ל׳ וקרומר-נבו, מ׳ (2010). *ניתוח נתונים במחקר איכותני*. הוצאת אוניברסיטת בן-גוריון.

שקד, ק׳ (2016). עשייה להרחבת מעגל ההוראה: שילוב מורים ערביים בבתי ספר יהודיים. *קשר עין, 260*, 34-38.

שקדי, א׳ (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום*. רמות.

Allport, G. W. (1954). *The effect of contact*. Addison-Wesley.

Almelek, A. (2020). *Emotional closeness and emotional distance in professional and personal relationships between schoolteachers: the case of Arab teachers teaching in Jewish schools*. Mofet Institute.

Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin, 71*, 319–342. https://doi.org/10.1037/ h0027352

Aronin, L., & Yelenevskaya, M. (2022). Teaching English in multilingual Israel: Who teaches whom and how. A review of recent research 2014–2020. *Language Teaching*, *55*(1), 24–45. doi:10.1017/S0261444821000215

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

Bristol, T. J., & Goings, R. B. (2019). Exploring the Boundary-Heightening Experiences of Black Male Teachers: Lessons for Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education, 70,* 51-64. https://doi.org/10.1177/0022487118789367

Carmona-López, C., Urbiola, A., Navas, M., Torres-Vega, L. D. C., López-Rodríguez, L., & Vázquez, A. (2025). Investigating majority-minority asymmetries between intergroup contact and collective action for Roma rights. *British Journal of Social Psychology*, *64*(2), e12880.

Carver-Thomas, D. (2018). *Diversifying the Teaching Profession: How to Recruit and Retain Teachers of Color*. *Learning Policy Institute*.

Courtin, E., & Knapp, M. (2017). Social isolation, loneliness and health in old age: a scoping review. *Health & Social Care in the Community, 25*(3), 799-812.

Creswell, J. W. & Poth, C.N. (2017). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five traditions* (4th ed.). Sage.

Creswell, J. W. & Creswell, J.D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (5th ed). Sage.

Darvin, R., & Norton, B. (2023). Investment and motivation in language learning: What's the difference? *Language Teaching*, 56(1), 29–40.

Eliyahu-Levi, D., & Gvura, A. (2025). "For Them, The Hijab Means Dangerous Arabs" -Between Policy and Practice: Challenges In Implementing the Integration Of Arab Teachers In Hebrew Schools. Journal of Intercultural Communication,25(3), 127-139. doi.org/10.36923/jicc.v25i3.1186

Ericson, F. (1990). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M.C Wittrock (Ed.), *Research in Teaching and Learning: A Project of the American Educational Research Association* (pp.150-158). Macmillan Publishing Company.

Gershenson, S., Hansen, M., & Lindsay, C. A. (2021). *Teacher diversity and student success: Why racial representation matters in the classroom*. Cambridge.

Gindi, S., & Erlich Ron, R. (2019). Bargaining with the system: A mixed-methods study of Arab teachers in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, *69*, 44-53.

Griffin, P., & Care, E. (2015). *Assessment and teaching of 21st-century skills: Methods and approach*. Springer.

Grady, C., Wolfe, R., Dawop, D., & Inks, L. (2023). How contact can promote societal change amid conflict: An intergroup contact field experiment in Nigeria. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *120*(43), e2304882120.

Groarke, J. M., Berry, E., Graham-Wisener, L., McKenna-Plumley, P. E., McGlinchey, E., & Armour, C. (2020). Loneliness in the UK during the COVID-19 pandemic: Cross-sectional results from the COVID-19 Psychological Wellbeing Study. *PloS One, 15*(9). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239698

Gulya, N.M., & Fehérvári, A. (2023). Fostering culturally responsive pedagogy related competencies among pre-service teachers: a systematic review of the recent research literature. *Research Papers in Education, 39*, 348 - 378.

Haddix, M. M. (2017). Diversifying Teaching and Teacher Education: Beyond Rhetoric and Toward Real Change. *Journal of Literacy Research, 49*(1), 141-149. https://doi.org/10.1177/1086296X16683422

Hayak, M., Nahon Crystal, E., & Segev, Y. (2024). Multiculturalism in teacher training: the Israeli case. *Israel Affairs*, *30*(2), 304–321. https://doi.org/10.1080/13537121.2024.2318169

Kohli, R., & Pizarro, M. (2022). The layered toll of racism in teacher education on teacher educators of color. *AERA Open*, *8*, 23328584221078538.

Ladson-Billings, G. (2021). *Critical race theory in education: A scholar's journey*. Teachers College Press.

Luzzatto, E., & Gilat, I. (2026). From disability to diversity: the impact of political orientation on stereotypes toward teachers in Israeli schools. *Israel Affairs*, 1-15.

May, S., & Sleeter, C. E. (2010). Critical multiculturalism: theory and praxis. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203858059

OECD (2023), *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/e9072e21-en.

Paolini, S., Gibbs, M., Sales, B., Anderson, D., & McIntyre, K. (2024). Negativity bias in intergroup contact: Meta-analytical evidence that bad is stronger than good, especially when people have the opportunity and motivation to opt out of contact. *Psychological Bulletin*, *150*(8), 921.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Paul-Binyamin, I. & Haj-Yehia, K. (2019). Multicultural education in teacher education: Shared experience and awareness of power relations as a prerequisite for conflictual identities dialogue in Israel. *Teaching and Teacher Education, 85*, 249–259.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(5), 751–783. https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751

Pettigrew, T. F. (2025). Building the Evidence Base for Intergroup Contact Theory: Introduction to Linda R. Tropp's Kurt Lewin Award Address. Journal of Social Issues, 81, e70022. https://doi.org/10.1111/josi.70022

Polit, D. & Tatano Beck, C. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies, 47*(11), 1451–1458.

Santoro, N. (2007). 'Outsiders' and 'Others': 'Different' teachers teach in culturally diverse classrooms. *Teachers and Teaching, 13*(1), 81–87.

Sleeter, C. E. (2024). *Critical Multicultural Education: Theory and Practice*. Teachers College Press.

Strasser, J., & Waburg, W. (2015). Student's perspectives on minority teachers in Germany. *Tertium Compilations, 2*(20), 251–274.

Ulbricht, J., Schachner, M. K., Civitillo, S., & Juang, L. (2024). Fostering Culturally Responsive Teaching Through the Identity Project Intervention: A Qualitative Quasi-Experiment with Pre-Service Teachers. *Identity*, *24*(4), 307–330. https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2361890

Vezzali, L., Hewstone, M., Capozza, D., Trifiletti, E., & Bernardo, G. A. D. (2017). Improving intergroup relations with extended contact among young children: Mediation by intergroup empathy and moderation by direct intergroup contact. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 27*(1), 35–49. https://doi.org/10.1002/casp.2292.

Wilson M., Ghosh, S., & Jason, K. (2026), "Understanding sense of belonging of faculty and staff in higher education". *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, Vol. 45 No. 1 pp. 146–161, https://doi.org/10.1108/EDI-06-2024-0252