



הערכת תוכנית 'קרוס טיץ' - סיכום השנה השנייה 2023–2024

تقييم برنامج ال-كروس تيبك : ملخص العام الدراسي 2023–2024

**Evaluation of the Cross Teach Program:
Summary of the 2023–2024 Academic year**

ד"ר שחר גינדי
ד"ר מיכל הישריק
ד"ר ניהאיה עווידה
ד"ר איריס יניב
ד"ר גל סילברמן
טלי בן יהודה
המכללה האקדמית בית ברל

אוקטובר 2024

תוכן עניינים

3	תקציר מנהלים.....
5	Executive Summary.....
7	ملخص تنفيذي.....
9	מבוא.....
10	תשתית עיונית.....
10	ההקשר הישראלי.....
10	חברה משותפת.....
11	הוראה חוצת גבולות.....
11	השערת המגע ועיונות בין קבוצות.....
11	עמדות כלפי הוראה בין-תרבותית.....
12	סטריאוטיפים ודעות קדומות.....
12	ההיסטוריה של השתלבות מורים ערבים בבתי ספר יהודיים.....
13	מורים יהודים בבתי ספר ערביים.....
14	שיטה.....
14	תוכנית ה'קרוס טיץ'.....
14	איסוף המידע.....
15	משוב המורות והמורים : תרומות התוכנית וחולשותיה.....
15	תרומות התוכנית - משוב כללי.....
15	קשרי החברות שנקמו בין הסטודנטיות.....
16	קידום רב-תרבותיות וחיים משותפים.....
17	העמקת ההיכרות עם התרבות האחרת.....
18	תוכני הקורסים הספציפיים.....
19	מוכנות להתמודדות עם סוגיות רגישות ואירועי חירום.....
21	המלצות לחיזוק ההתמודדות עם סוגיות רגישות.....
21	חולשות התוכנית - משוב כללי.....
21	חסמים להשתלבות המורות בחברה האחרת.....
22	חשדנות וחשש לדבר בחופשיות על נושאים רגישים.....
22	פערים תרבותיים-חברתיים בין יהודים לערבים.....
23	המלצות לגישור הפערים התרבותיים.....
23	היעדר הכרה פורמלית.....
24	קשיים בגיוס וביצירת המשכיות.....
24	המלצות בנוגע לגיוס ושיווק.....
25	היכרות עם השפה הערבית.....
25	המלצה בתחום השפה.....
26	המלצות לשיפור והכנסת תכנים נוספים לתוכנית הלימודים.....
27	מקורות.....

תקציר מנהלים

בשנים האחרונות, מורים חוצי גבולות, כלומר מורים המלמדים בבתי ספר עם תרבויות שונות מתרבות המוצא שלהם, הפכו לגורם מרכזי לשינוי במערכת החינוך בישראל. התוכנית 'קרוס טיץ' במכללה האקדמית בית ברל נועדה להכשיר מורות יהודיות ללמד בבתי ספר ערביים ומורות ערביות ללמד בבתי ספר יהודיים. מטרת התוכנית היא לקדם חינוך רב־תרבותי על ידי חיזוק ההיכרות והבנת התרבות השנייה, ובעיקר כדי להפחית דעות קדומות וליצור סביבה חינוכית פתוחה ומכילה.

בשנת 2022–2023 השתתפה בתוכנית קבוצה של מתכשרים ומתכשרות להוראה, המורכבת מ־19 סטודנטיות, מהם 16 ערביות ושלוש יהודיות.¹ עם תחילת התוכנית, המשתתפות קיבלו הכשרה לשילוב בבתי ספר שונים, שכללה שיעורים תיאורטיים, סדנאות והתנסויות בשיעורים מעשיים. הכניסה לבתי הספר לוותה על ידי סדנת סטאז' ובנוסף לכל מתכשרת הוצמד מורה מלווה. הערכת התוכנית בדקה את בוגרות התוכנית לאורך כל מהלכה ועד שנה לאחר סיומה.

דו"ח זה מתאר את השלב השלישי של ההערכה, אשר נערך במהלך שנת הלימודים תשפ"ד וכולל שימוש בראיונות עם בוגרות התוכנית שנחתחו בשיטה איכותנית. ראוי לציין שרבות מבוגרות התוכנית לא המשיכו ללמד בבתי ספר של החברה האחרת. ממצא זה יכול היה להעיד על כישלון התוכנית אילו לא ידועה לנו המורכבות של יחסי יהודים-ערבים אחרי טבח השבעה באוקטובר 2023 והמלחמה שהגיעה בעקבותיה. בראיונות, בוגרות התוכנית, הן יהודיות והן ערביות, דיווחו על תחושת שייכות מוצקה, מסוגלות גבוהה למול האתגרים המורכבים בתחום ההוראה, ועל שיפור במיומנויות ההוראה והניהול בכיתה. המתכשרות תיארו תהליך מתמשך של פתיחות והיכרות עם זהויות שונות ועם מורכבויות השיח הבין־תרבותי, מה שסייע להן לחוש מוכנות יותר להתמודד עם האתגרים השכיחים במערכת החינוך.

לימודי השפה התגלו כסוגיה מרכזית במהלך ההערכה, כאשר המתכשרות הערביות הביעו דעות שונות לגבי שיעורי העברית. חלקן חשו שהשיעורים ארוכים ומייגעים, בעקבות הבדלים ברמות השליטה בשפה, ואילו אחרות הדגישו את חשיבות לימודי השפה וההבנה ששיעורים אלו יכולים להועיל להן בעבודתם בכיתות.

המתכשרות ציינו כי הן עברו תהליך רפלקטיבי בתוכנית ה'קרוס טיץ' והצליחו לדון בסוגיות פוליטיות רגישות עם התלמידים. חלק ניכר מהמראיינות דיווחו שהתוכנית הכינה אותן למצב המורכב בבתי ספר בשנת הלימודים 2023–2024. עם זאת, רבות מהן שואפות לשפר עוד את יכולתן לנהל שיחות עצמאיות בנושאים עדינים ולדון בסוגיות פוליטיות מורכבות עם תלמידיהן.

הדיווחים לגבי צוות ההוראה בתוכנית היו ברובם חיוביים. רוב המרצים מצליחים לגייס את המתכשרות לשיתוף פעולה והמשתתפות בתוכנית מדגישות את קשרי הידידות שנקמו בין הסטודנטיות היהודיות לערביות. המתכשרות ציינו כי לתפיסתן התוכנית מהווה הזדמנות ייחודית לחשיפה לתרבויות שונות וליצירת קשרים בין מורות יהודיות וערביות.

ממצאי ההערכה עולה התרומה הגדולה של תוכנית ה'קרוס טיץ' לטיפוח חינוך בין־תרבותי ובניית הבנה וכבוד בין הקבוצות השונות במערכת החינוך. המתכשרות הביעו רצון לקדם שיח שוויוני, לשבור סטריאוטיפים ולהעמיק את ההבנה של התרבות האחרת. תהליך זה החל במפגש הבלתי אמצעי בין המתכשרות מהחברות השונות והמשיך בהתנסותן בבתי הספר ובמפגשיהן עם תלמידיהם. עם זאת, הדו"ח גם זיהה את האתגרים המרובים שעומדים בפני המשתתפות, לדוגמה חוויות של גזענות, זרות וחוסר ידע בדקויות תרבותיות.

¹ הדוח כתוב בלשון נקבה, אך הוא מתייחס לגברים ולנשים כאחד.

לסיכום, תוכנית ה'קרוס טיץ' הצליחה לקדם קשרים משמעותיים בין מורות יהודיות לערביות, אך ישנם אתגרים רבים שיש להתגבר עליהם, ביניהם: הפערים בשפה, הצורך בסינון קפדני יותר ותמיכה רגשית לסטודנטיות בתוכנית.

המלצות התוכנית:

1. איזון בין מספר המתכשרות היהודיות לערביות.
2. סינון קפדני יותר ובחירת מועמדות בעלות היכרות בין-תרבותית.
3. מבחן סף שליטה בשפה העברית.
4. דגש על הכשרה להתמודדות עם סוגיות רגישות.
5. תמיכה רגשית תוך כדי תהליך ההכשרה.
6. שיתופי פעולה עם מרצים חיצוניים בעלי ניסיון בהוראה חוצת גבולות.
7. הרחבת מעגל השותפויות עם בתי ספר נוספים.
8. חיזוק המיומנויות הדיגיטליות.

המלצות אלו נועדו לטייב את תוכנית ה'קרוס טיץ' ולחזק את היכולות של המתכשרות, ובכך לתרום להשגת חיים משותפים ולהבנה עמוקה יותר בין הקבוצות התרבותיות השונות בישראל.

Executive Summary

In recent years, boundary-crossing teachers, those teaching in schools with cultures different from their own, have become a key factor for change in the Israeli education system. The Cross-teach program at Beit Berl College was designed to train Jewish teachers to teach in Arab schools and Arab teachers to teach in Jewish schools. The program's goal was to promote multicultural education by enhancing familiarity and understanding of the other culture, primarily to reduce prejudices and create an open and inclusive educational environment.

A group of trainees was formed, consisting of 19 students, of whom 16 were Arabs and three were Jews. At the start of the program, participants received training to prepare them to integrate at the different schools, which included theoretical classes, workshops, and practical teaching experiences. The integration into the schools was accompanied by a mentoring workshop, and each trainee was assigned a mentoring teacher. The program's evaluation accompanied the students throughout their training and followed up a year after its conclusion. This report details the third phase of the evaluation, conducted during the 2022-2023 school year, including interviews with program graduates that were analyzed qualitatively. It is worth noting that many program graduates did not continue to teach in the other community's schools. This finding might have suggested a failure of the program, if not for our awareness of the complexities of Jewish-Arab relations following the October 7, 2023 massacre and the subsequent war.

Program graduates, both Jewish and Arab, reported a strong sense of belonging, greater capability to face complex teaching challenges, and improvement in teaching and classroom management skills. The trainees described an ongoing process of openness and familiarity with different identities and the complexities of intercultural discourse, which helped them feel more prepared to tackle common challenges in the education system.

Language emerged as a central issue during the evaluation, with Arab trainees expressing varied opinions regarding Hebrew lessons. Some found the lessons long and tedious due to differences in language proficiency levels, while others understood the importance of language studies and how these lessons could benefit their classroom work.

The trainees indicated they underwent a reflective process in the Cross-teach program and that they succeeded in discussing political issues with their students. Many reported that the program prepared them for the complex situation in schools during the 2023-2024 academic year. Nonetheless, several interviewees expressed their wish to enhance their ability to

independently manage delicate conversations and discuss complex political issues with their students.

Reports regarding the program's teaching staff were mostly positive. Most lecturers succeeded in engaging the trainees, highlighting the friendships forged between Jewish and Arab students. They noted that the program offers a unique opportunity for cultural exposure and connection-building among Arab and Jewish teachers. The evaluation findings highlight the significant contribution of the Cross-teach program to achieving intercultural education and fostering mutual understanding and respect between different groups within the education system. The trainees expressed a desire to promote equitable dialogue, break stereotypes, and deepen their understanding of the other culture. This process began with the direct interaction between trainees from different communities and continued through their experiences in schools and interactions with their students. However, the report also identified multiple challenges facing the participants, such as experiences of racism, alienation, and lack of knowledge in cultural nuances.

In conclusion, while the Cross-teach program succeeded in promoting meaningful connections between Jewish and Arab teachers, there remain numerous challenges to overcome. These include language gaps, the need for more rigorous screening and emotional support for program students.

Recommendations:

- Balance the number of Jewish and Arab trainees.
- Implement stricter screening and select candidates with intercultural awareness.
- Establish a minimum Hebrew language proficiency requirement.
- Emphasize training for handling controversial sensitive issues.
- Provide emotional support during the training process.
- Collaborate with external lecturers with boundary-crossing experiences.
- Expand partnerships with additional schools.
- Strengthen digital skills.

These recommendations aim to enhance the Cross-teach program and strengthen the trainees' capabilities, thereby contributing to achieving shared living and deeper understanding among Israel's diverse cultural groups.

ملخص تنفيذي

في السنوات الأخيرة، أصبح المعلمون عابري الحدود، والذين يدرّسون في مدارس ذات ثقافات مختلفة عن ثقافتهم، عاملاً رئيسياً للتغيير في نظام التعليم الإسرائيلي. تم تصميم برنامج "Cross-teach" في كلية بيت بيرل لتدريب المعلمين اليهود لتدريس في المدارس العربية، والمعلمين العرب لتدريس في المدارس اليهودية. وكان الهدف من البرنامج تعزيز التعليم متعدد الثقافات من خلال زيادة المعرفة وفهم الثقافة الأخرى، وبشكل أساسي لتقليل الأحكام المسبقة وخلق بيئة تعليمية مفتوحة وشاملة.

خلال العام الدراسي 2022-2023، تكونت مجموعة من المتدربين تضم 19 طالباً، منهم 16 عربياً و3 يهود. في بداية البرنامج، تلقى المشاركون تدريباً لإعدادهم للاندماج في المدارس المختلفة، شمل دروساً نظرية، ورش عمل، وتجارب تدريس عملية. رافق الاندماج في المدارس "ورشة توجيه"، وتم تعيين معلم موجه لكل متدرب. التقييم رافق البرنامج الطلاب تابعتهم طوال فترة تدريبهم، وتابعتهم أيضاً بعد عام من انتهاء البرنامج. يتناول هذا التقرير المرحلة الثالثة من التقييم، التي أجريت خلال العام الدراسي 2022-2023، بما في ذلك مقابلات مع خريجي البرنامج تم تحليلها بشكل نوعي. من الجدير بالذكر أن العديد من خريجي البرنامج لم يستمروا في التدريس في مدارس المجتمع الآخر. قد يُشير هذا الاكتشاف إلى فشل البرنامج، لولا وعينا بالتعقيدات في العلاقات اليهودية العربية بعد مذبحه 7 أكتوبر 2023 والحرب اللاحقة.

أفاد خريجو البرنامج، سواء كانوا يهوداً أو عرباً، بشعور قوي بالانتماء، وقدرة أكبر على مواجهة التحديات التعليمية المعقدة، وتحسن في مهارات التدريس وإدارة الصف. وصف المتدربون عملية مستمرة من الانفتاح والألفة مع الهويات المختلفة وتعقيدات الخطاب بين الثقافات، مما ساعدهم على الشعور بمزيد من الاستعداد لمواجهة التحديات المشتركة في نظام التعليم. برزت اللغة كمسألة مركزية خلال التقييم، حيث عبر المتدربون العرب عن آراء متنوعة بشأن دروس اللغة العبرية. وجد بعضهم الدروس طويلة ومملة بسبب اختلاف مستويات الكفاءة اللغوية، بينما فهم آخرون أهمية دراسات اللغة وكيف يمكن أن تفيد عملهم في الفصول الدراسية. أشار المتدربون إلى أنهم خضعوا لعملية تفكير في برنامج "Cross-teach" وأنهم نجحوا في مناقشة القضايا السياسية مع طلابهم. أفاد كثيرون أن البرنامج أعدهم للوضع المعقد في المدارس خلال العام الدراسي 2023-2024. ومع ذلك، أعرب عدد من المستجوبين عن رغبتهم في تعزيز قدرتهم على إدارة محادثات حساسة ومناقشة قضايا سياسية معقدة مع طلابهم.

كانت التقارير حول هيئة تدريس البرنامج إيجابية في الغالب. نجح معظم المحاضرين في جذب المتدربين، مؤكداً على الصداقات التي نشأت بين الطلاب اليهود والعرب. وأشاروا إلى أن البرنامج يوفر فرصة فريدة للتعرض الثقافي وبناء الروابط بين المعلمين العرب واليهود.

تسلط نتائج التقييم الضوء على الإسهام الكبير لبرنامج "Cross-teach" في تحقيق التعليم بين الثقافات وتعزيز الفهم والاحترام المتبادلين بين المجموعات المختلفة داخل نظام التعليم. أعرب المتدربون عن رغبتهم في تعزيز الحوار العادل، وكسر الصور النمطية، وتعميق فهمهم للثقافة الأخرى. بدأت هذه العملية من خلال التفاعل المباشر بين المتدربين من مجتمعات مختلفة واستمرت من خلال تجاربهم في المدارس وتفاعلاتهم مع طلابهم. ومع ذلك، حدد التقرير أيضاً العديد من التحديات التي تواجه المشاركين، مثل تجارب العنصرية، والشعور بالانفصال، ونقص المعرفة في الفروق الثقافية.

في الختام، بينما نجح برنامج "Cross-teach" في تعزيز العلاقات المهمة بين المعلمين اليهود والعرب، لا تزال هناك العديد من التحديات التي يتعين التغلب عليها. تشمل هذه التحديات فجوات اللغة، والحاجة إلى فحص أكثر دقة ودعم عاطفي للطلاب في البرنامج.

التوصيات:

- تحقيق توازن في عدد المتدربين اليهود والعرب.
- تنفيذ فحص أكثر صرامة واختيار المرشحين الذين يتمتعون بالوعي الثقافي.
- إنشاء متطلبات حد أدنى من الكفاءة في اللغة العبرية.
- التركيز على التدريب على التعامل مع القضايا الحساسة والجدلية.
- تقديم الدعم العاطفي خلال عملية التدريب.
- التعاون مع محاضرين خارجيين ذوي تجارب عابرة للحدود.
- توسيع الشراكات مع مدارس إضافية.
- تعزيز المهارات الرقمية

تهدف هذه التوصيات إلى تحسين برنامج "Cross-teach" وتعزيز قدرات المتدربين، مما يساهم في تحقيق العيش المشترك وفهم أعمق بين المجموعات الثقافية المتنوعة في إسرائيل.

מבוא

המחקר מצביע על התועלת הרבה שמביאים מורים ומורות "חוצי גבולות" לתלמידים, לצוותים חינוכיים, למוסדות חינוך, ולחברה בכללותה (Cherng & Halpin, 2016; Lengyel & Rosen, 2015). במערכת החינוך המפוצלת של מדינת ישראל, התפתחות שילובן של מורות ערביות בבתי ספר יהודיים מהווה שינוי משמעותי. בעבר תופעה זו הייתה נדירה, אך בעשור האחרון חלה עלייה משמעותית, ובשנת 2023 נרשמו כ-3000 מורות ומורים ערבים בבתי ספר יהודיים (סייף, תקשורת אישית, 2 אפריל 2024).

מחקרים מצביעים על הצלחת השילוב של מורות ערביות בבתי ספר יהודיים מבחינת שביעות הרצון של המורות וההנהלה בבתי הספר, אך עדיין ישנם אתגרים רבים. לדוגמה, מורות אלה נאלצות לנהל משא ומתן מורכב על זהותן הלאומית, תוך ניסיון לעמוד בציפיות החברתיות והמקצועיות בתוך החברה היהודית (Jayusi & Beckerman, 2019; Saada & Gross, 2019). כלומר, בעוד רבות מהמורות מביעות שביעות רצון גבוהה מעבודתן בבתי הספר היהודיים, הן נתונות ללחצים משני הצדדים; מצד אחד, הן מתמודדות עם אתגרים ביקורתניים ומבחינה נאמנות לחברה הישראלית, ומצד שני, הן חוות פיקוח חברתי מצד החברה הערבית (Gilat et al., 2022).

לעומת המורות הערביות בבתי ספר יהודיים, נוכחותן של מורות יהודיות בבתי ספר ערביים היא תופעה נדירה יותר, שזכתה לתשומת לב מחקרית פחותה. ההערכות מצביעות על כך שכיום, בבתי ספר ערביים ישנן לא יותר ממאה מורות יהודיות (Paul-Binyamin & Garah, 2023). כחלק מיוזמה של משרד החינוך לשיפור הוראת השפה העברית בחברה הערבית, הופעלו תוכניות שונות, כולל שילוב של מורות יהודיות להוראת עברית מדוברת.

תוכנית ה'קרוס טיץ' (Cross Teach) החלה את דרכה בנובמבר 2022 במטרה להכשיר מורות ומורים ערבים לעבוד בבתי ספר יהודיים, ומורות ומורים יהודים לעבוד בבתי ספר ערביים, וכן במטרה ליצור סביבה ייחודית לכינון מנהיגות חינוכית חדשה. התוכנית התקיימה במכללת בית ברל, ולאחר איתור וגיוס מועמדות יהודיות וערביות, התגבשה קבוצה של 19 סטודנטיות, מתוכן 16 ערביות ושלוש יהודיות. מבנה התוכנית כלל למידה תיאורטית, למידה סדנאית והתנסות בבתי ספר בחברה האחרת. בתוכנית מלמדים מרצים ומרצות יהודים וערבים, כאשר אחד מקורסי הסדנה הועבר במשותף על ידי מרצה יהודייה ומרצה ערבי. כל המרצים והמרצות בתוכנית היו בעלי רקע בהוראה רב תרבותית.

במסגרת מחקר הערכה של שנתה הראשונה של התוכנית נבדקו בין היתר אופן יישומה והאתגרים שניצבו בפני הסטודנטיות במהלכה, וכן נבחנו דרכים לשיפור התוכנית בהתבסס על חוויות ותובנות המשתתפים - סטודנטיות ומרצים כאחד. למרבה הצער, השנה השנייה של התוכנית לא יצאה אל הפועל עקב מיעוט נרשמות וביטול הרשמה בעקבות הטבח שאירע בשבעה באוקטובר. לפיכך, דו"ח זה מתמקד בהשתלבותן של בוגרות השנה הראשונה בבתי ספר מהחברה האחרת. המידע המוצג במסמך זה מבוסס על ראיונות שנערכו במהלך השנה עם מורות שסיימו את התוכנית ב-2023.

תשתית עיונית

הקשר הישראלי

מערכת החינוך בישראל מאופיינת בהפרדה משמעותית בין קבוצות אוכלוסייה שונות. לאורך כל שנות החינוך, מהגן ועד סוף התיכון, היא מחולקת לארבעה זרמים מרכזיים: שלושה בשפה העברית (ממלכתי, ממלכתי-דתי וחרדי) ואחד בשפה הערבית (Krakowski, 2008). מבנה זה יוצר מציאות שבה מרבית התלמידים הערבים והיהודים אינם באים במגע זה עם זה במהלך שנות לימודיהם (Hager & Jabareen, 2016).

חויית ההפרדה עלולה להיות בעלת השלכות שליליות מרחיקות לכת ליחסים בין-תרבותיים בין החברה היהודית והערבית בישראל. היעדר המפגש והאינטראקציה בין התלמידים מהקבוצות השונות עשוי לעודד התפתחות של עוינות ולהקשות על יצירתם של קשרים בין-קהילתיים (Allport, 1954). למרות ההכרה בבעייתיות של המצב הקיים, שינוי המבנה המופרד של מערכת החינוך נתפס כמשימה מורכבת ביותר, בהתחשב באקלים הפוליטי הנוכחי ובמשאבים הרבים שיידרשו לשם כך.

אחד האתגרים המשמעותיים הנובעים ממבנה מופרד זה הוא רמת השליטה בשפה העברית בקרב האוכלוסייה הערבית. רוב האזרחים הערבים בישראל דוברים ערבית כשפת אם, כאשר העברית היא שפה שנייה או שלישית עבורם (Amara, 2002, 2007). בעשור האחרון נצפתה ירידה ברמת העברית בקרב האוכלוסייה הערבית, דבר המקשה על השתלבותם בהשכלה גבוהה (מוסטפא, 2015; Manor, 2016) ובשוק העבודה הישראלי (מרום, 2014).

למרות שרוב התלמידים הערבים מכירים בחשיבותה של השפה העברית להצלחתם העתידית, רק מיעוט מהם נחשף לשפה מחוץ למסגרת הלימודים הפורמלית (מנור, 2016; Amara, 2017). בתגובה למצב זה, יזם משרד החינוך מספר תוכניות לשיפור הוראת העברית במגזר הערבי. בשנת 2015 הוחלט עקרונית על לימודי עברית לאורך כל שנות הלימוד, מהגן ועד התיכון (Paul-Binyamin & Garah, 2023). בשנת 2021, התקבלה החלטה להתמקד בשיפור האוריינות בערבית ובעברית, במיוחד בשפה הדבורה, כדי לקדם השתלבות חברתית מוצלחת בישראל. בנוסף, יפותחו מבחני רמה לבדיקת השליטה בשפה לאורך שנות הלימוד. מטרתן של יוזמות אלו היא לשפר את כישורי השפה של התלמידים הערבים, ובכך לקדם את שילובם בחברה הישראלית, בכלכלה ובמערכת ההשכלה הגבוהה. עם זאת, האתגר של גישור על הפערים הלשוניים והתרבותיים נותר משמעותי, ונדרשת התייחסות מתמשכת ומקיפה מצד קובעי המדיניות ומערכת החינוך כולה.

חברה משותפת

חברה מגובשת היא כזו הפועלת לרווחת כלל חבריה, נאבקת בהדרה חברתית, מחזקת תחושת שייכות, מטפחת אמון ומאפשרת ניידות חברתית כלפי מעלה לכל חבריה (Maldonado Valera et al., 2022). ארגון "קלאב דה מדריד", המהווה גוף עצמאי, לא מפלגתי וללא מטרות רווח, מתאר חברה משותפת כחברה מגובשת חברתית, יציבה, סובלנית ובטוחה, שבה כל תושב מרגיש שהוא נמצא בבית (רובינשטיין, 2017). זוהי חברה שמכבדת את זכויותיהם ואת כבודם של כל פרטיה ומעניקה הזדמנויות שוות לכולם. כמו כן, מודגש כי חברה משותפת צומחת ומתחזקת באמצעות מנהיגות פוליטית יציבה.

גישה זו מייצגת תפיסה ליברלית של רב-תרבותיות, המתמקדת בזכויות הפרט הפוליטיות והאזרחיות, אך מתעלמת במידת מה מיחסי הכוחות בין הקבוצות השונות בחברה הרחבה. במילים אחרות, יצירתה של חברה משותפת דורשת גם הכרה בעוולות המבניות ובאפליות שמקיימות הקבוצות

הדומיננטיות, המתבטאות בתופעות כמו גזענות, סקסיזם, מעמדיות ולאומיות בלעדית, ומחייבת את תיקונון. בהקשר הישראלי, ניתן לטעון כי הדרישות של האזרחים הערבים להכרה תרבותית ולאומית ולחלוקה שוויונית של משאבי המדינה הן תנאים בסיסיים להקמת חברה משותפת. אחת הדרכים להתקדם לקראת חברה משותפת היא על ידי הוראה חוצת גבולות, כפי שיוסבר להלן.

הוראה חוצת גבולות

מורים ומורות חוצי גבולות מלמדים בבתי ספר השונים מבחינה תרבותית מקבוצת השיוך העיקרית שלהם. הגבולות שמורים ומורות אלה חוצים יכולים להיות אתניים, לאומיים, דתיים, לשוניים, ואף קשורים למעמד חברתי או מגדר. המונח "חציית גבולות" מתייחס לפעילות של שחקנים חברתיים בתוך סביבות שאינן מוכרות להם, או לאנשים הנמצאים במוקד המשא ומתן בין קהילות שונות. על המורות והמורים חוצי הגבולות להסתגל להקשר החברתי והקהילתי הייחודי של בית הספר המארח מהחברה האחרת. על כן, אתגר מרכזי עבורם הוא ניווט בין מתחים וניגודים בין-קהילתיים, תוך שמירה על כללי המוסד המעסיק (Kozleski & Handy, 2017).

בהמשך דו"ח זה, נסקור את ההיסטוריה של הוראה חוצת גבולות בבתי ספר יהודיים וערביים בישראל, אך תחילה נדון בתיאוריית המגע של אלפורט (Allport), שהיא מפתח להבנת החשיבות של הוראה זו.

השערת המגע ועיונות בין קבוצות

מגע בין קבוצות נחשב ליעד מרכזי בתוכניות שמטרתן לקדם שלום והרמוניה חברתית, במיוחד כדי לצמצם דעות קדומות ולהפחית חרדה בין קבוצות שונות (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006). מחקרים רבים בחנו מפגשים בין אנשים מקבוצות תרבותיות מגוונות, כולל קבוצות רוב ומיעוט המצויות בקונפליקט (Berry, 1997; Erlich Ron & Gindi, 2020). ההפרדה הקיימת במערכת החינוך הישראלית מנוגדת לאזהרות העולות מתיאוריית המגע של אלפורט (Allport, 1954), אשר טענה כי היעדר מגע בתקופות מכריעות עלול להעמיק סטריאוטיפים ופחדים בין קבוצות ולהשפיע לרעה על היחסים ביניהן. אלפורט (Allport, 1954) גרס כי מפגשים בין אנשים מקבוצות עימות יכולים להפחית עוינות ולקדם חשיבה פחות סטריאוטיפית, בתנאי שמפגשים אלה מתקיימים במסגרת של קשר ישיר ובלתי אמצעי, מעמד שווה ומטרות משותפות שאינן תחרותיות. עם הזמן, נוספו לתנאים אלו גורמים נוספים, כמו חיזוק האמון בין חברי הקבוצה והיכולת לסלוח על עוולות עבר (Pettigrew & Tropp, 2006). אף על פי שאלפורט זיהה תנאים מסוימים כמיטביים למגע בין קבוצות, מחקרים מאוחרים הראו שניתן להשיג תוצאות חיוביות גם כאשר לא כל התנאים מתקיימים במלואם (שם).

עמדות כלפי הוראה בין-תרבותית

בארצות הברית בחנו מספר מחקרים עמדות של תלמידים כלפי מוריהם על סמך גזע (Ehrenberg et al., 1995; Hendrix, 1997; Holt & Gershenson, 2015; Rubin, 1998). בישראל נערך סקר נרחב בקרב יהודים על עמדות כלפי מורות ומורים חוצי גבולות, כאשר הוא כלל: 182 הורים, 201 תלמידי תיכון ו-101 מורות ומורים (Gindi et al., 2020). הסקר מצא כי העמדות הכוללות כלפי הוראה חוצת גבולות הינן חיוביות באופן כללי וכי הן קשורות לשיוך פוליטי, לדתיות ולגיל. ככל שהמשתתפים היו יותר שמאלנים, פחות דתיים ויותר מבוגרים, כך גדלה רמת התמיכה בהוראה חוצת גבולות. תלמידים תמכו במידה משמעותית פחות בהוראה מסוג זה בהשוואה למבוגרים.

סטריאוטיפים ודעות קדומות

התקשורת, שחלק ניכר מהמידע שהיא מסתמכת עליו מתקבל מהממשלה ומארגונים פוליטיים, מציגה לעיתים קרובות ראייה חד-ממדית של מיעוטים. ההתמקדות התקשורתית היא בעיקר על הרוב ופחות על הנושאים שמעסיקים מיעוטים. למשל, כשאמצעי התקשורת מכסים סוגיות בנושא מיעוטים, הם נוטים לעשות זאת בהקשרים שליליים (אסונות, פשע, אלימות, קיצוניות, חתרנות) תוך שימוש נרחב בדעות קדומות ובסטריאוטיפים (e.g., Hisherik & Ben-Rafael Galanti, 2021).

הפחתת סטריאוטיפים ודעות קדומות הייתה אחת התוצאות החשובות ביותר של מחקרים שהתבססו על השערת המגע של אלפורט (McKay, 2018; Maoz, 2011). עם זאת, התוצאות היו מעורבות. במקרים מסוימים נמצא שיפור בעמדות בעקבות מפגשי ערבים-יהודים, אך במקרים אחרים נמצא כי מפגשים אלה דווקא הנציחו את הדומיננטיות של קבוצת הרוב היהודית, כאשר המשתתפות הערביות הפגינו צייתנות וחוסר השפעה (Maoz, 2011). לעומת זאת, בהקשר של מורות ערביות בבתי ספר יהודיים, מחקר הראה כי נוכחותן של מורות ערביות במקצועות הנחשבים ל"חזקים" כמו מתמטיקה ואנגלית השפיע באופן חיובי על עמדות התלמידים, כולל הפחתת דעות קדומות (יבלברג, 2018).

ההיסטוריה של השתלבות מורות ומורים ערבים בבתי ספר יהודיים

השתלבותם של מורות ומורים ערבים בבתי ספר יהודיים עברה שינויים משמעותיים בעשורים האחרונים. באופן מסורתי, בהתאם למבנה המופרד של מערכת החינוך הישראלית, רוב המורות הערביות העדיפו ללמד בבתי ספר ערביים, והמורות היהודיות בחרו בבתי ספר יהודיים. עד העשור הראשון של המאה ה-21, מספר המורות הערביות בבתי ספר יהודיים היה זעום, ותפקידן לא היה תוצאה של מדיניות רשמית (היישיריק ושות', 2010). בשנת 2013 ארגון 'מרחבים' גויס לתמיכה במורות ערביות שהחלו ללמד בבתי ספר יהודיים, במטרה לעקוב ולסייע בהתקדמות שלהן. בשנה הראשונה לשילוב, 465 מורות ומורים ערבים גויסו לבתי ספר יהודיים, ומאז נוספו כמאה מורות בכל שנה (Gindi et al., 2020).

מערכת החינוך היהודית מתמודדת עם מחסור חמור במורות בתחומים כמו מתמטיקה, אנגלית, מדעים וערבית, בזמן שמורות ערביות רבות מחפשות עבודה (Erlich Ron & Gindi, 2020). לדוגמה, בשנת הלימודים 2020–2021, מתוך כ-9,400 מועמדות ומועמדים ערבים להוראה, כ-6,600 לא שובצו לתפקיד (ויינגר וורגן, 2020). מצב זה הוביל להרחבת התופעה של הוראה חוצת גבולות בישראל, כולל על ידי ממשלות שעמדתן הפוליטית אינה בהכרח תומכת בחיים משותפים.

משרד החינוך הישראלי פיתח תוכניות שונות לשיבוץ מורות ערביות בבתי ספר יהודיים. אחת מהן היא תוכנית 'משלבים ומשתלבים', שבאמצעותה שולבו מאז 2018 כ-600 מורות מהחברה הערבית במערכת החינוך היהודית, כאשר 240 מהן שובצו בשנת הלימודים תשפ"ג. בנוסף, משרד החינוך מפעיל מערכת השמה ייעודית עבור מועמדים ומנהלי בתי ספר. בשנת 2022 הציג משרד החינוך תוכנית אסטרטגית כחלק מיעד 5.2 - "חיזוק מעמד עובדי ההוראה וקידום המקצועי". אחת המשימות המרכזיות של התוכנית היא יישום צעדים לצמצום מחסור המורות והמורים, כולל הרחבת שילובם של מורות ערביות במוסדות חינוך על-יסודיים יהודיים (וייסבלאי וורגן, 2023).

מספר מחקרים מצאו ששילוב המורות הערביות בבתי ספר יהודיים הניב הצלחות משמעותיות במספר תחומים, כולל שביעות הרצון של המורות וצמצום החרדה הבין-קבוצתית (Gindi & Erlich Ron, 2021; Saada & Gross, 2019, 2021). בנוסף, המחקרים ציינו כי הקשרים החברתיים שנוצרו בין מורות ערביות למורות יהודיות התפתחו לעיתים לחברויות מחוץ למסגרת העבודה. במחקר אחד, רוב מנהלי בתי

הספר דיווחו כי המורות הערביות שולבו בהצלחה רבה, והמורות היהודיות תיארו את עמיתיהן הערביות כמקובלות על ידי התלמידים והצוות החינוכי (בנדס-יעקב ומחיל, 2013).

עם זאת, לצד ההצלחות, המחקרים הצביעו גם על אתגרים. סעדה וגרוס (Saada & Gross, 2019) מצאו כי מורות ערביות בבתי ספר יהודיים חשו אי נוחות לבטא את זהותן הלאומית, והעדיפו להימנע משיח הקשור לצבא, נושא רגיש בחברה היהודית. באופן דומה, גינדי וארליך רון (Gindi & Erlich Ron, 2019) ציינו שמורות ערביות נאלצו לנווט בין ציפיות חברתיות ומקצועיות כדי להתמודד עם חסמים חברתיים ופוליטיים, תוך מאמץ להרחיב את הזדמנויותיהן בשוק העבודה. תהליך ה"משא ומתן" שמתנהל במסגרת זו מבליט כיצד מורות ומורים מקבוצת מיעוט נדרשים לתמרן בתוך יחסי הכוח הקיימים, ולעיתים אף לטשטש את זהותם כדי להפיק תועלת ולהתגבר על מכשולים (Kandiyoti, 1988; Sassen, 2000).

מורות ומורים יהודים בבתי ספר ערביים

התופעה של מורות ומורים יהודים בבתי ספר ערביים נדירה יחסית, ולא זכתה למחקר מעמיק כמו זו של מורות ומורים ערבים בבתי ספר יהודיים. לפי ההערכות, מספר המורות היהודיות המלמדות בבתי ספר ערביים אינו עולה כיום על מאה (Paul-Binyamin & Garah, 2023). כאמור, כחלק מהיוזמה של משרד החינוך להוראת עברית לאורך כל שנות ההוראה, הושקו תוכניות שונות במטרה לשפר את שליטתם של תלמידים ערבים בעברית מדוברת, וחלקן כללו שילוב של מורות יהודיות להוראת השפה.

במחקרן של פאול-בנימין וגרה (Paul-Binyamin & Garah, 2023) נבחנו חוויותיהן של מורות יהודיות המלמדות בבתי ספר ערביים. חלק מהמורות ציינו שהחלטתן ללמד בבתי ספר ערביים נובעת מהערך האישי והחברתי שהן מייחסות לטיפוח חיים משותפים. לצד זאת, המחקר זיהה גם קונפליקטים שהן מתמודדות עימם והנובעים ממתח בין מניעים שונים, בהם מוטיבציה אינסטרומנטלית (כגון: מיקום גיאוגרפי, משך הנסיעה והצורך במציאת עבודה) ומוטיבציה חברתית-פוליטית (כמו הרצון לקדם חברה משותפת). החוקרות הדגישו גם את החשיבות של לימוד ערבית מדוברת כחלק מהכשרתם של מורות ומורים יהודים לתפקידים בבתי ספר ערביים, וכן את הצורך בתמיכה עקבית ממנהלי בתי הספר בנוגע להיבטים תרבותיים, חברתיים וארגוניים.

שיטה

המחקר הנוכחי של הערכת תוכנית ה'קרוס טיץ' התבסס על ראיונות מובנים למחצה וקבוצות מיקוד עם בוגרות התוכנית אשר נותחו בצורה איכותנית (Bazeley, 2022). החקירה כללה שימוש בתוכנת NVivo לשם ניתוח הנתונים האיכותני (Jackson & Bazeley, 2019). שיטה זו תומכת בחוקר בתהליך האחסון, הקידוד והשליפה השיטתית של הנתונים האיכותניים (Bloor & Wood, 2006). בכך היא מגבירה את הדיוק, המהימנות והשקיפות של חקירות איכותניות (Liamputtong, 2019). עם זאת, יש להדגיש שהקריאה, החשיבה והפרשנות נערכו כולם על ידי המקודד (Saldana, 2011). המקודד השתמש בשיטת ניתוח תוכן איכותני כדי לזהות את הישנותם של נושאים ודפוסים באמצעות חלוקה ליחידות משמעות (themes), וכדי לפרש את הטקסט ולנסות לזהות עקביות ומשמעויות ליבה בתוכו (Bernard et al., 2016; Patton, 2002). כחלק מתהליך הסיווג, נתונים נשלפים למקטעים, מקודדים באופן אינדוקטיבי לקטגוריות ומקובצים ומשווים למקטעים דומים מתצפיות אחרות. לפיכך, שיטה גמישה זו משלבת בדרך כלל יחידות משמעות המונעות על ידי מושגים או נתונים, כך שמסגרת הקידוד הכוללת תואמת לנתונים (Schreier, 2014).

תוכנית ה'קרוס טיץ'

תוכנית המנהיגות בהוראה חוצת תרבות (להלן, 'קרוס טיץ') הכשירה אקדמאיות ואקדמאים להיות מורות ומורים בזרם החינוכי "האחר". מורות יהודיות הופנו ללמד עברית מדוברת בבתי ספר ערביים, ולמורות ערביות הוצע ללמד מתמטיקה, מדעים ואנגלית בבתי ספר יהודיים. היעד המוצהר של התוכנית היה להכשיר כמאה מורות ומורים החל מנובמבר 2022 ועד ספטמבר 2025. אולם, כאמור, בעקבות הקשיים בגיוס סטודנטיות וסטודנטים ובעיקר אחרי טבח השבעה באוקטובר, השנה השנייה של התוכנית לא נפתחה. עם זאת, ליווי הבוגרות והבוגרים המשיך במהלך שנת הלימודים 2023–2024.

איסוף המידע

מחקר זה מתבסס על מידע שנאסף בסוף שנת הלימודים תשפ"ד. המידע כלל שישה ראיונות עם מתכשרות ומתכשרים להוראה. הלוח הבא מציג את משתני הרקע של המורות והמורים שהשתתפו בתוכנית ורואיינו למחקר הנוכחי.

לוח 1:

נתוני המורות והמורים

מורה	מגדר	מורה בבי"ס בחברה האחרת	אזור מגורים מעורב היום או בעבר	גיל	עיסוק קודם	עיסוק קודם בחברה האחרת	לאום
וסיל	אישה	כן	לא	25	-	-	ערבי
אודי	גבר	לא	כן	65	תעשייה	כן	יהודי
אורה	אישה	לא	לא	42	רשות מקומית	כן	יהודי
וורוד	אישה	לא	-	-	תעשייה	כן	ערבי
שורוק	אישה	לא	לא	42	סייעת	כן	ערבי
נור	אישה	לא	לא	30	שירות לקוחות	כן	ערבי

משוב המורות והמורים : תרומות התוכנית וחולשותיה

פרק זה מסכם את התהליך שעברו המתכשרות והמתכשרים להוראה בתוכנית ה'קרוס טיץ', זאת לפי דיווחיהם בראיונות שנערכו לקראת סיום שנת הלימודים תשפ"ד. ראוי לציין שחלק ניכר מתוך בוגרות התוכנית לא המשיך ללמד בבתי ספר של המגזר השני, ולכן בוגרות אלה לא רואיינו. זהו ממצא חשוב בפני עצמו, על אף שלא ניתן להתעלם מהשפעת ההקשר ההיסטורי הנוכחי על היקף השתלבות המורות בבתי הספר. בשנה האחרונה התרחש טבח חסר תקדים ביישובי עוטף עזה ולאחריו פרצה מלחמה עקובה מדם בדרום הארץ ובצפונה. הקשר זה מעורר קשיים ומורכבויות בכניסה לעבודה חדשה בכלל ובחברה האחרת בפרט.

תרומות התוכנית - משוב כללי

רבות מבוגרות תוכנית ה'קרוס טיץ', ערביות ויהודיות, תיארו אותה כמשמעותית עבורן והביעו שביעות רצון רבה מההשקעה וההכנה שהיא סיפקה להן. המורות הערביות ציינו כי התוכנית העניקה להן כלים להתמודד בהצלחה עם כניסתן להוראה בבית הספר היהודי, וכי הן מעריכות את התמיכה שקיבלו. נור, מורה בוגרת התוכנית, הסבירה כי לדעתה החוויות מהתוכנית מעודדות שותפות והבנה בין שני המגזרים, והדגישה את הצורך להמשיך ולתמוך בפרויקט כזה, שמסייע לקידום הקשרים בין הקהילות, גם בעתיד :

אני אומרת, אם לא הייתי ב'קרוס טיץ', לא הייתי יכולה. כן, אז זה אמיתי... חוויה ממש טובה. ה'קרוס טיץ' עזרה לי, והלוואי שימשיך, כי אני יודעת שזה, השנה הזאת הוא הופסק. זה עוזר. עוזר למגזר יהודי ולמגזר הערבי. וגם יש מורים יהודים מלמדים בבתי ספר, ואני יודעת שהם מוצלחים שם. אז זה ממש מעודד שותפות. צריך שימשיך כי זה עוזר, עוזר לדעת את הצד השני.

גם המורות היהודיות בוגרות התוכנית אשר מלמדות בבתי ספר ערביים הכירו תודה על התמחותן בתוכנית, וציינו כי היא הייתה חיונית להשתלבותן ולהצלחתן בשטח. אורה, בוגרת התוכנית תיארה כיצד התוכנית סייעה בהפחתת חששותיה ובהגברת ביטחונה להיכנס לראשונה לבית הספר מהמגזר האחר: "ה'קרוס טיץ' נתנה לי את מרב הכלים, את הביטחון, את העוצמה, את החוזק להיכנס לתוך בית ספר ערבי, בלי חששות, בידיעה מה הצד השני חושב עליי, איך הוא רואה אותי, איך הוא מתרגם אותי."

קשרי החברות שנקמו בין הסטודנטיות

נראה כי בסך הכול, תוכנית ה'קרוס טיץ' יכולה להיחשב להצלחה, עם השפעה חיובית על המורות והסטודנטיות בשתי האוכלוסיות. רכיב ייחודי בתוכנית ה'קרוס טיץ' נעוץ בלימודים המשותפים של סטודנטיות משתי החברות, ערבית ויהודית, הלומדות יחד ומתכוננות לכניסתן הצפויה, חוצת הגבולות, כל אחת לבית הספר מהמגזר האחר שממנו הגיעה.

אודי הדגיש את ההשקעה הרבה בתוכנית, עד כמה היא עשירה ומגוונת, ושהלימודים בקבוצה מעורבת של ערבים ויהודים, שבאים מרקעים שונים, מעשירים את החוויה ומבנים שיח בין תרבותי. תוכניות כאלה לא רק מספקות הכשרה מקצועית, אלא גם תורמות לתהליכים של הבנה וכבוד הדדי בין הקבוצות, מה שמחזק את הקשרים החברתיים והקהילתיים: "השקיעו בנו הרבה, וזו הייתה תוכנית מאוד מושקעת, תוכנית מאוד מושקעת. ובסך הכול מאוד נהנית. מאוד נהנית. גם היינו קבוצה של ערבים יהודים שבעצם למדנו, כל אחד מגיע מתחומים אחרים, כל אחד עשה את ההתמחות שלו בכיוון שלו."

מהראיונות עולה כי התוכנית הצליחה ליצור קשרים משמעותיים בין ערבים ליהודים ולאפשר שיח פתוח. גם כשנה לאחר סיום התוכנית, המשתתפות העידו על ביקורי בית הדדיים וחברויות שהיו ועודן

משמעותיות. נור סיפרה על הקשרים שהיא טיפחה: "אנחנו עדיין בקשר טוב, מדברים מפעם לפעם, ביקרנו אחד אצל השני"; ואודי הדגיש את החוויות המשותפות שנוצרו: "הייתה שמחה במפגשים, והכרנו לעומק את הקבוצה השנייה." שני המשתתפים הסכימו שהשיח הלך והתרחק עם הזמן. אודי הוסיף: "החשדנות פוחתת, ונפתחים בצורה כנה. זה דבר יפה בפני עצמו." באופן כללי, ניתן לראות שהקשרים שנוצרו לא רק מגדירים חברויות חדשות, אלא גם מסייעים בהבנה ובקבלה בין הקבוצות.

קידום רב. תרבותיות וחיים משותפים

ההרכב המיוחד וההתנסות האישית של הסטודנטיות בתוכנית, בקבוצה מעורבת מסוג זה, נועדו לסייע להן בעיצוב תפיסת עולמן האישית, שעדיין יבואו בהמשך במגע עם תלמידיהן. אודי תיאר כי הרכב התוכנית והמרצים עזר לו להסתכל על חיים משותפים בצורה שלא חווה קודם לכן:

אתה מדבר, אתה נפתח מול האנשים. תראי, את שמה עם כל מיני חבריה שבאמת חבריה משכמם ומעלה, הם מרצים מעולים, בכל מיני התנסויות. זה קודם כול עצם העניין שבו אנחנו מדברים בגובה העיניים, אנחנו מדברים כאחד מול אחד, כשבעצם, כמו שאמרתי, הרעיון המשותף בינינו, בוא ננסה לראות איך אנחנו רואים את החצי כוס המלאה, איך אנחנו ממנפים את זה, כלומר את הישראליות שלנו. אין לי שום בעיה, אתה ערבי ועוד הפעם אתה מוסלמי, אתה פלסטיני, הכול בסדר. זה מסתדר ותשמור על זה, זה על הכיפאק, אין לי, אין לי בעיה עם זה, אבל בוא, בסופו של דבר יש משהו שמקשר.

שילוב של מורות ומורים ערבים ויהודים חוצי גבולות במערכת החינוך הישראלית הוא מהלך חיוני לקידום רב-תרבותיות וצמצום סטריאוטיפים. התלמידים משתי החברות מבלים שנים רבות במערכת החינוך מבלי להיפגש, ובדרך כלל נחשפים זה לזה רק בצבא או באוניברסיטה, מה שמוביל לדעות קדומות ועוינות בין תרבותית. וורוד תיארה את תוצאות ההפרדה:

חשוב מאוד ממקום של... התלמיד בתוך מסגרת בית הספר 12 שנה, הוא מבית הספר לבית, מהבית לבית הספר, ואם הוא יוצא [מהבית], הוא יוצא עם החבריה שלו, הוא לא יוצא יותר מדי ממסגרת בית הספר... לכן אם אתה מביא לו מהעולם האחר... איפה הוא [התלמיד היהודי] יפגוש את הערבים? התחנה הראשונה שפוגש אותם, אני מצטערת, אבל בצבא, ובצבא פוגש אותו בתור... אני לא יודעת אם נכון להגיד את הדברים האלה כאן, פוגש אותו בתור משהו שהוא לא חלק מ...

המורות הערביות בבתי הספר היהודיים משמשות דוגמה לחיים משותפים, ומאפשרות לתלמידים לראות את הערבים כשותפים ולא כאויבים, ובכך מפחיתות דעות קדומות. הן יכולות לשבור דימויים שליליים וליצור סביבה הפתוחה לשיח ולשיתוף פעולה. שילוב זה תורם להיכרות אמיתית ומבטיח שהרב-תרבותיות תהפוך לחלק אינטגרלי מהחינוך, תוך יצירת קהילה שבה כל הצדדים מרגישים שותפים. החינוך, בהקשר זה, מהווה כלי מרכזי בהנכחת ערכים של הבנה, כבוד ושיתוף פעולה בין הקבוצות השונות בחברה. מילותיה של וורוד מדגישות את חשיבותה של ההתערבות המוקדמת, וקידום מפגשים בין-תרבותיים בגילים צעירים:

כשאתה מביא מורה ערבי ואתה שם אותו שם, ומביא מורה יהודי ושם אותו, שם אתה מקדים את המאוחר. במקום להראות לו את הערבי שהוא רוצה לראות, או שהוא במקרה רואה אותו, ואולי הדוגמה הזאת, שהוא לא רואה את הערבי הטוב, רואה [מאוחר את] הערבי הראשון בחיים שלו ונשארה תפיסה אצלו בראש, הערבי לא טוב... הערבי לא טוב... או ההפך, היהודי לא טוב, היהודי לא טוב... אתה יכול להקדים המאוחר ולהביא ולהראות

שזה בסדר, אנחנו חלק מ.. אין צורך בקיר, שמורה יהודי בבית ספר יהודי ומורה... מנהל ערבי בבית ספר ערבי, כל הדברים האלה... שהדברים יהיו זורמים יותר, ספונטניים יותר. וורוד ציינה את החשיבות של המורה הערבי כדוגמה חיובית לתלמידים יהודים. כאשר התלמידים פוגשים ערבי "טוב", הם יכולים לשבור את הדימויים השליליים שנוצרים מהיכרות מצומצמת, כמו חוויות מהצבא. זה מאפשר להם לפתח הבנה ויחס חיובי כלפי הערבים, ובכך להשאיר חותם חיובי על התלמידים והקהילה כולה. בסיכומו של דבר, שילוב מורות ערביות בתוכניות חינוך הוא צעד משמעותי לקידום רב-תרבותיות ויצירת סביבה חינוכית מגוונת ומחוברת יותר. ג'מילה הוסיפה ואמרה:

שלא תהיה הסתכלות כל כך דרמטית או טראומטית... בטח... בטח... אפשר ש... אני מרגישה שמחלקים אותנו, לערבי טוב וערבי רע, אפשר שאני אהיה ה... אני מתייחסת לעצמי כ"הערבייה הטובה"... בהיותי הערבייה הטובה אפשר... סיכוי מאוד גדול שאני אהיה הערבייה הראשונה שפוגש אותה, ואהיה ערבייה טובה, אז אני כאן משאירה חותם או טביעה חיובית אצלו, אצל הוריו... אצל המורים... זה משהו שיכול הרבה... להשפיע... אני חושבת זו המטרה של כל אחד, לא רק שתהיה מורה בסופו של דבר.

אורה הצטרפה ותיארה תהליך דומה בנוגע לחוויית ההפרדה לאורך השנים בין ערבים ויהודים. היא הסבירה שלתפיסתה, המשתתפות הערביות לרוב גדלות בסביבה נפרדת, וכי רק בגיל מבוגר יותר, למשל במהלך האוניברסיטה, הן נפגשות לראשונה עם יהודים ומתעוררות בקרבן דילמות שלא נחשפו אליהן קודם לכן. היא המשיכה והסבירה כי מפגש זה בתוכנית אפשר גם לה להיכנס לעומקן של סוגיות תרבותיות וחברתיות, ובכך להכיר את החברה הערבית בצורה משמעותית יותר:

כי הם נמצאים תמיד, מגיל קטן, בחברה של ערבים, ורק כשהם בעצם נפגשים באוניברסיטה, בלימודים, עם חבריה יהודים, אז יש הרבה דברים נפתחים ונלמדים, גם נרכשים. אז ככה שאת החברה הערבית הכרתי, אבל לא כמו ב'קרוס טיץ' שנכנסתי איתם ממש למקומות של דילמות.

העמקת ההיכרות עם התרבות האחרת

אורה תיארה כיצד התוכנית תרמה לה רבות להבנת התרבות הערבית, מעבר להיכרות שטחית. במהלך הלימודים ובהפסקות היא ניהלה שיחות עם חברות ערביות. השיח הפתוח והשאלות שעלו במהלכו בנושאים כגון לבוש, חגים ומנטליות, אפשר לה להבין את עקרונות הכבוד וההערכה ההדדית, ובכך סייע לה להתנהל באופן מכבד עם תלמידים ערבים. החשיפה האישית לתרבות האחר תרמה ליצירת קשרים טובים ולפתיחת דלתות להבנה מעמיקה יותר:

בהפסקה, אז היו לנו המון שאלות אחת לשנייה, כאילו חברות ערביות שישבו איתי. והיה לנו כל מיני שאלות גם, אפילו סתם מבחינת לבוש. איך כדאי להגיע, לא כדאי להגיע, איך להתלבש, איך רואים אותך. בנושא חגים, הרמדאן, רקע, סיפור החגים של החברה הערבית, מנטליות, לדבר על אימא, מותר לדבר על אימא, מותר לשאול את השם שלה, כל מיני דברים קטנים שבעצם נתנו לי, את יודעת, אבני דרך בהתנהלות שלי מול התלמיד. והיה פה, היה ביני לבינם מאוד, כאילו, היה כבוד והערכה.

וורוד ציינה כי באופן מעניין, לצד החשיפה והלימוד על תרבות האחר, היא גם גילתה עוד על המשותף בין הדתות: "למדתי שיש דמיון בין המוסלמים ליהודים, וזה מקרב בין הדתות." נראה שהתוכנית זימנה אפשרות להיכרות בין-תרבותית משמעותית שעודדה הבנה וקירבה בין המשתתפות בה. נור הסבירה כי המגע הישיר עם התרבות היהודית אפשר לה להכיר אותה יותר לעומק וסיפק לה הבנה מורכבת יותר של תלמידיה: "בחרתי להיות ב'קרוס' כדי לדעת על היהודים, לראות מה טוב, ולהיכנס לבית הספר עם הבנה

מעמיקה. " נור אף הוסיפה והסבירה על השפעת התוכנית ועל תרומת ההיכרות עם החברה האחרת להתמודדותה עם האתגרים החינוכיים שניצבו בפניה השנה: "אם לא הייתי בקרוס, לא הייתי יכולה להתמודד עם תלמידים יהודים."

אורה הוסיפה והדגישה את תרומת התוכנית והידע שרכשה אודות החברה האחרת למאגר הכלים והכישורים אשר סייע לה במהלך השנה האחרונה להתמודד עם המציאות בבית הספר. לתפיסתה, התוכנית לא רק שיפרה את הידע שלה בשפה הערבית, אלא גם סייעה לה להבין את המנהגים והזהות הערבית, מה שיצר תחושת כבוד הדדי. היא מציינת את השפעת הדבר על ביטחונה האישי ועל יכולת ההתמודדות שלה עם תלמידים ומורות. נראה כי החוויה המשותפת במהלך התוכנית עם מורות ערביות ויהודיות אפשרה למשתתפות ללמוד אחת על השנייה ולהבין את הפערים הקיימים, ובכך חיזקה את הקשרים גם בתוך בית הספר:

ה'קרוס טיץ' כ'קרוס טיץ' נתן לי המון כלים, אם זה בשפה, ללמוד את השפה הערבית ולדעת את המילים לדבר, לתקשר עם זה, לדעת את המנהגים, את הזהות בעצם של מה זה ערבי שעומד מולך, איך הוא, איך צריך להיות מולו, איך צריך לכבד אותו. באמת אני יכולה להגיד, נתתי ביטחון למורה היהודייה השנייה שהייתה איתי, וזה מאוד ככה העצים אותי באופן אישי. וגם לדעת להתמודד עם תלמידי בית הספר ועם מורי בית הספר בסטנדרט הנכון.

אורה הדגישה שלטעמה התוכנית היא השקעה משמעותית בהכשרת מורות, אשר לא רק מקנה ידע מקצועי, אלא גם תורמת לפיתוח יכולות אישיות וחברתיות, שמועילות בסביבה החינוכית המורכבת: בעצם זה שהיינו יהודים וערבים ב'קרוס טיץ' למדנו מהם המון דברים וגילינו אחד על השני, אחד על השנייה, המון המון פערים בכל מיני דברים, שאנחנו בעצם [עכשיו] יודעים להשתמש בהם. ידעתי להשתמש בהם בבית הספר, ככה שאני מאוד שמחה שהייתי חלק מהתוכנית הזאת, כי זה באמת תרם לי במקום האישי, וגם בכלל במרחב בתוך בית הספר. תרומת התוכנית לחיזוק החוסן הנפשי של המורות היא משמעותית ביותר. כפי שאורה ציינה, התוכנית העניקה לה כלים וביטחון להתמודד במצבים מאתגרים בבית ספר ערבי, תוך הבנה טובה יותר כיצד התלמידים והקהילה חושבים עליה. כלים אלה מאפשרים למורות להיכנס לסיטואציות מורכבות בצורה בטוחה ומקצועית יותר.

תוכני הקורסים הספציפיים

רוב המשתתפות הדגישו את חשיבותם של הקורסים והסדנאות בתוכנית, שהקנו להם כלים לניהול שיח ודיונים בנושאים רגישים. הן ציינו את יעילותם של קורסים שהתמקדו ברכישת מיומנויות לניהול כיתה ובשיטות הוראה חדשניות ויצירתיות. אחד הנושאים שזכו להדגשה מיוחדת היה כישורי השפה, כאשר המורות הערביות הדגישו את הצורך בחיזוק העברית המדוברת.

באופן ספציפי וורוד ואורה ציינו את החשיבות והתרומה של הקורס "ריבוי זהויות ופיתוח מסוגלות תרבותית ורב תרבותית" שלימדו ד"ר סמיר קעדאן וד"ר אריאלה בארי בן ישי. לדברי וורוד היא הייתה "מוסיפה דברים כמו סמיר ואריאלה, הייתי מוסיפה דברים כאלה. יש דברים שהם מעלים... [הסדנה] מאוד יעילה, היא יכולה תוסיף לנו מאוד." אורה צידדה בכך ואמרה כי: "היה חסר עוד סדנאות עם אריאלה וסמיר. באופן אישי היו שמה סדנאות ברמה מאוד מאוד גבוהה... דיברנו על נושאים מאוד מאוד חשובים. גילינו המון דברים בעקבות הסדנה הזאת." זאת ועוד, וורוד תיארה כי התוכנית סייעה להתפתחותה כאישה וכמורה וחיזקה בה את הרצון למפגשים והביטחון להתמודד עם נושאים רגישים, סוגיות פוליטיות והבדלים תרבותיים.

בעוד רוב הסטודנטיות שיבחו את קורס המסוגלות הרבת-תרבותית, קורסים אחרים קיבלו ביקורות מעורבות. חלק מהמשתתפות טענו, למשל, כי קורס הפלייבק לא תרם להן רבות בתוכנית. לעומת זאת, שורוק שיתפה כי קורסי העברית וה'מייקינג' הכי תרמו לה באופן אישי: "אבל השפה העברית כן תרם. אני אישית הכי תרם לי זה הקורס של המייקינג, למידה דרך עשייה ואני משתמשת בזה המון... זאת אחת הפרקטיקות שאני משתמשת בהן. זה עיקרון מאוד חשוב."

מוכנות להתמודדות עם סוגיות רגישות ואירועי חירום

בראיונות הסטודנטיות תיארו כי חשו שהתוכנית תרמה למוכנותן למצבי חירום. תרומה זו בלטה במיוחד במהלך המלחמה שפרצה בעקבות הטבח שהתרחש בשבעה באוקטובר. הסטודנטיות תיארו שהשתתפותן בתוכנית סייעה להן להתמודד בהצלחה עם האתגרים הגדולים שניצבו בפניהן בעת ההוראה במגזר האחר במהלך תקופה מורכבת זו.

שורוק ונור הדגישו כי התוכנית היא שסייעה להן להתמודד עם אתגרי התקופה ולהשיב על שאלות מורכבות. הן חשות שהצליחו להפנים וליישם את הידע שרכשו במציאות המורכבת שנוצרה. נור הסבירה: "[התוכנית] עזרה לי מאוד. כי את האמת, התוכנית כבר לימדה אותנו מה צריך לעשות, גם בלי קשר למלחמה, בגלל שאנחנו משני מגזרים שונים, איך נגענו בשאלות או עברנו שאלות, איך אנחנו יכולים לענות, באיזו צורה. בכללי זה עזר לי."

שורוק הביעה דעה דומה לגבי ההכנה המקיפה שקיבלו במסגרת בתוכנית:

כל מה שלמדנו בתוכנית 'קרוס טיץ' זה תפור. יש לי הרגשה שרקפת היה לה הרגשה כאילו מה יקרה בשנה הבאה, זה ככה. אם היו מספרים לי השנה הבאה יקרה... תפגוש למשל כל הסיטואציות, אני לא.. מה פתאום. עכשיו יחסית המצב בסדר... אני, כל מה שלמדתי בשנה שעברה זה תפור. זה אני משתמשת פה בשנה הזו.

שורוק תיארה את תרומת התוכנית בנושאי חירום והתמודדות עם סוגיות רגישות כ"נבואה שהגשימה את עצמה". היא הסבירה כי התכנים שנחשפה אליהם בתוכנית התגלו כחיוניים להתמודדות בבית הספר בעת משבר, כאילו התוכנית צפתה את האתגרים העתידיים. הידע והכלים שרכשה בתוכנית אפשרו לה להתמודד ביעילות עם המצבים שפגשה בהוראה במהלך המלחמה בשנה האחרונה.

נור ושורוק פירטו על תרומת התוכנית למורות ומורים חוצי גבולות בהתמודדות עם שאלות וסיטואציות רגישות. נור ציינה שהתוכנית הכשירה אותן להתמודד עם שאלות פוליטיות וגילויי גזענות, והעניקה לה כלים להתמודדות עם אתגרי החינוך: "קיבלנו [בתוכנית] שאלות פוליטיות, קיבלנו גזענות, נגענו אם קרה משהו... שורוק מצידה שיתפה שהתוכנית סייעה לה ללמוד כיצד לנהל שיחות רגישות עם מנהלים וצוותי הוראה, ולנהל את הדינמיקה בבית הספר בצורה מקצועית ויעילה יותר: "למדנו איך להתמודד עם סיטואציות רגישות כאלה, איך לענות, איך לענות למנהל, איך להתייחס למנהל, איך לנהל את המנהל, איך לנהל את הצוות. זה הכול התנהלות. אז כן, זה מאוד תרם ההדרכה הזו."

בהקשר של המלחמה, שורוק תיארה יפה בריאיון שלה כיצד זכתה לתמיכה מצד צוות בית הספר

שהיא עובדת בו, דבר שסייע לה לחוש שבצוות החינוכי רואים אותה ואת קשייה:

למוחרת קראה לי אחת המחנכות, [מחנכת] מהממת... [זו] הייתה הפעם הראשונה שאני צריכה להיכנס לכיתה שלה אחרי שחזרנו... אמרה לי: "תקשיבי, את רוצה, אני רוצה להיכנס איתך לשיעור בפעם הראשונה." אמרתי לה: "בשביל מה, אבל למה?" אמרה לי: "תקשיבי, אני רוצה להעמיד להם ככה [גבולות] ושידעו לא לשחק איתך ולא לדבר משפטים מיותרים וזה." אמרתי לה: "אבל מה, מה קרה?" אמרה לי: "תקשיבי, אני עברתי אתמול ליד אחת הכיתות, הייתה [שם מורה ערבייה נוספת בבית הספר]... ואז אחד הילדים שאל

אותה או משהו. אמר הערה בקשר למלחמה... והערבים, ואז [המורה הערבייה] אמרה לו: 'אני לא רוצה לדבר על זה.' אז [המחנכת] פחדה שאני אתמודד עם אותה סיטואציה. היא סיפרה לי את זה.

ציטוט זה משקף את הרגישות של מורה יהודייה לדינמיקה המורכבת של יחסי מורות ערביות ותלמידים יהודים בהקשר של מערכת החינוך בישראל, במיוחד בתקופות של מתיחות גיאופוליטית. מורה זו ערה לחששות שעשויים להתעורר בקרב מורות ערביות מפני הערות או אירועים בלתי צפויים שעלולים להתרחש בכיתה. כמו כן, ציטוט זה מדגיש את הצורך בתמיכה הדדית של חברי סגל, של מורות ומורים ותיקים וחדשים, יהודים וערבים, כדי ליצור סביבה לימודית בטוחה ומכבדת וכדי להתמודד עם אתגרים שעלולים להיווצר עקב משברים ביטחוניים, ודאי במצב רגיש כמו מלחמת ישראל-עזה. בהמשך הריאיון הדגימה שורוק את רגישותה לתלמידים, גם במהלך תקופה קשה זו, וגם כאשר אותם התלמידים הפנו כלפיה אמירות פוגעניות. היא הצליחה לראות בתבונה רבה את המצוקה והחרדה שהשתקפה בדבריהם:

אמרתי לה [למחנכת]: תקשיבי... אם ילד בכיתה ה' אומר משפט כזה [שאלה לגבי ערבים והמלחמה], זאת אומרת שיושב לו משהו בלב, זאת אומרת שהוא, יש לו חרדה מאיזשהו, מפריע לו משהו. והוא מביא את זה גם מהבית, זה לא הוא. אז זה בסדר, אני יכולה להתמודד עם זה. אני, התפקיד שלי זה להוריד לו את התקף החרדה שיש לו. במיוחד בהתחלה, עוד פעם, בהתחלה זה היה מאוד מאוד מאוד רגיש. אני מאוד התחשבתי בסיטואציה, באמת.

שורוק הבינה כי הערות של תלמידים יכולות לשקף את מצבם הרגשי ואת המחשבות שהם נושאים עימם גם מעבר לכותלי בית הספר. היא רואה את תפקידה כמרגיעה ומאזנת, מתוך מטרה לסייע לתלמידים להתמודד עם פחדיהם ולהבטיח סביבה לימודית בטוחה ומכילה. זהו ביטוי לגישה אמפתית ולתמיכה רגשית חיונית בתקופות של אי ודאות ולחץ. שורוק התעללה מעל לתחושה של התקפה אישית והתייחסה למצוקות שהתעוררו בקרב התלמידים בעקבות המצב, כחלק מתפקידה. בגישתה המכילה היא התמקדה בהבנת מקור החרדה והדגישה את חשיבות הפחתת הלחץ שבו הילדים שרויים.

תגובותיה של שורוק משקפות את האופן שבו מורות ערביות בבתי ספר יהודיים, אשר צברו ניסיון וביטחון בעקבות הכשרה מתאימה, יכולות להתעלם מההתקפה האישית שבדברי התלמידים ולמלא תפקיד רגשי חשוב ומקרב. הגישה של שורוק מדגימה את תרומתה ליצירת סביבת למידה שבה תלמידים חשים ביטחון ותמיכה, דבר המאפשר להם להתמקד בלמידה ובהתפתחות אישית על אף הקשיים החיצוניים. במציאות הישראלית המורכבת, בשנת 2023–2024, תלמידים יהודים רבים עשויים להגיע למפגש עם מורה ערבייה כשהם נושאים עימם תחושת חרדה שעלולה להתבטא בתפיסה ש"כל הערבים נגדם". אמירה כזו עשויה להתפרש כמבטאת גזענות, והצורך החוזר ונשנה של אזרחים ערבים להוכיח את נאמנותם מעורר בקרבם תסכול רב. אך עם זאת, מתוך תחושת ביטחון גדולה והבנה של תפקידה המורכב, גישתה האמפתית של שורוק מדגימה הבנה עמוקה לצורך של התלמידים להרגיש בטוחים במסגרת הכיתה. ברוח דומה, נור הרגישה שהיא מסוגלת להעניק לתלמידיה תחושת ביטחון על ידי הבעת נאמנותה לישראל, ובכך הפיגה חלק מחששותיהם: "הצלחתי לענות להם בסופו של דבר, כאילו, התלמידים מביאים תלמידים אחרים לכיתה שלי, איפה אני מלמדת, [ו]אומרים: המורה הזאתי, היא תומכת בישראל." ביטוי נאמנות זו לא רק סייע לה להפחית מתחים בכיתה, אלא גם אפשר לתלמידים לראות בה כשותפה ולא כמייצגת צד עויין או כאויבת. כך גם היא תרמה ליצירת סביבה לימודית בטוחה ומכילה.

אחת הסטודנטיות היהודיות, אורה, הצטרפה לעמיתותיה הערביות. גם היא הדגישה כיצד התוכנית העניקה לה ידע חיוני בכל הנוגע להתמודדות עם סוגיות מורכבות הנובעות מהשתייכות למגזרים שונים. בדומה לשורוק ולנור, אורה ציינה שהתוכנית הקנתה לה כלים להתמודדות עם מצבים מאתגרים באופן כללי, לא רק בהקשר של המלחמה, ותיארה כיצד השתמשה בהם גם במצבי חירום. בנוסף, אורה שיבחה את תרומתם של המפגשים הייעודיים שארגנה ראשת תוכנית ה'קרוס טיץ' לאחר פרוץ המלחמה:

רקפת נתנה לנו אחלה כלים. בדוגמה הפוכה היא אמרה... כשמורים ערבים ייכנסו לכיתה יהודית אחרי פיגוע אז הם ישמעו הפצצות מתלמידים: "יא ערבי מסריח! מה? ראית? מה קרה? מה זה?" כי תלמידים יהודים מדברים... אני בטוחה שבחברה בכיתה של תלמידים יהודים הם כן ישמעו את זה: "מה, אתם הורגים לנו חיילים? ראיתם מה עשיתם בפיגוע? מה זה?"... תראי, רקפת עשתה לנו כמה פגישות בנושא הזה של המלחמה. זה היה, זה היה מעולה.

מדברי המשתתפות נראה כי דמות הרכזת בתוכנית, רקפת, מילאה תפקיד קרדינלי בתהליך. היא סיפקה תמיכה והנחיה במהלך התוכנית, אך גם לאחריה. כך, גם במהלך המלחמה, היא מארגנת מפגשים להתרענות ומחזקת את המורות בתחומים שונים, דבר שמקנה להן את העידוד והאמון להמשיך במשימה.

המלצות לחיזוק ההתמודדות עם סוגיות רגישות

1. האומץ והאתגר לדון בנושאים רגישים: מתוך הראיונות עלה כי בסך הכול המורות חשו מוכנות להתמודדות עם אירועים מורכבים בבית הספר. עם זאת, מומלץ להמשיך ולחזק את ההכנה לקיום שיח על נושאים רגישים בבתי הספר שהמורות ילמדו בהם, מתוך הבנה מעמיקה יותר. המטרה היא ליצור סביבת דיון שבה המורות יוכלו ללמד את התלמידים לחשוב בצורה ביקורתית ומעמיקה על סוגיות שנויות במחלוקת ולנהל דיונים בצורה מאוזנת ותוך שליטה עצמית.

2. מנהיגות משותפת: בין המטרות המוצהרות של התוכנית היא ליצור מנהיגות יהודית בחברה הערבית ולהפך, עם דגש על כנות, פתיחות ותרבות משותפת. זהות מגובשת ובטוחה היא תנאי חשוב למנהיגות מסוג זה ולכן חשוב לשים דגש על שיח של זהות בתוכנית שיאפשר לכל מורה להציג את עצמה בביטחון. חשוב שתהיה בתוכנית אפשרות לדבר על סוגיות מורכבות, כגון הנכבה והשואה, באופן שיעזור למשתתפות להכיר זו את זו וגם יכין אותן לדיון בסוגיות שנויות במחלוקת בבית הספר.

חולשות התוכנית - משוב כללי

חסמים להשתלבות המורות בחברה האחרת

מעבר לחששות של מורות בתחילת דרכן, ושל הוראה בבית ספר בחברה האחרת, המלחמה יצרה לא מעט חששות נוספים שהיו משותפים ליהודיות ולערביות. וסיל חלקה כי בתחילת המלחמה חששה מכך שהורים היו מגיעים לבית הספר כשהם נושאים עימם נשק. לתחושתה, ההורים ניסו להעביר לה מסר, והדבר יצר אצלה ואצל חברותיה תחושה קשה של אי נוחות ודאגה. נראה שהסיטואציה, שאינה הולמת את סביבת בית הספר, הקשתה עליה לבצע את תפקידה:

אני ועוד סייעות ערביות מה זה פחדנו והרגשנו מאוימות, יודעת למה? כי תקשיבי, זוכרת שכל ההורים אשר היו מגיעים לאסוף ילדיהם, היו באים עם אקדחים, זאת אומרת, [לפני זה] אנחנו אף פעם לא ראינו אף הורה עם אקדח, [אבל] באותו שבוע [בתחילת המלחמה], תקשיבי, ההורה שהיה לו אקדח מוסתר, הרגשנו שהם בכוונה היו מראים לנו שיש לו אקדח על המותן, בכדי כאילו להזהיר אותנו... אני באותו יום... ממש פחדתי, וביקשתי מהמחנכת לשחרר אותי מוקדם הביתה, ואכן, לא נשארתי עד סוף היום.

חשדנות זו, המתוארת כלפי המורה מהמגזר האחר, אינה ייחודית רק למורה הערבייה. גם אודי, מורה יהודי, תיאר שחווה אתגר בבית הספר הערבי כאשר חשדו בו שהוא "איש שב"כ". בריאיון עימו הוא שיתף את הקושי שחווה גם עם התלמידים, אך גם עם צוות המורים:

גם ב[יישוב ערבי] הייתה התנסות מעניינת. גם כן, בהתחלה נכנסתי, היו משוכנעים שאני איש שב"כ, חד וחלק. היו משוכנעים שאני איש שב"כ, עד כדי כך, דקה אחרי זה שוב, אתה יושב, אתה רואה את החשדנות ואתה רואה... עד שבסופו של דבר אתה מנסה: בוא, אני לא איש שב"כ, אני לא בא לבדוק אותך, לא בא לבחון אותך... ניסיתי ליצור קשרים, אבל זה היה קשה. עם צוות המורים לא יצרתי קשרים משמעותיים, והתלמידים לעיתים העבירו אמירות שמביעות חשדנות.

אודי הוסיף שהקושי התקיים גם בניהול שיחות, וכי לתפיסתו הוראת השפה העברית היא כלי משמעותי בקידום ההבנה. אם כן, נראה כי החשדנות אשר מובעת כלפי המורה חוצה הגבולות, הן הערבי והן היהודי, מונעת לעיתים קרובות קרבה אמיתית ותקשורת פתוחה, ויוצרת מחסומים שמקשים על שיתוף פעולה וחברות. מסתמן כי בפעמים שהמורה חוצה הגבולות מצליח ליצור קשרים אישיים, ההיכרות ההדדית גוברת על החשדות, מה שמאפשר בהדרגה את פירוק הקשיים. ובכל זאת, עדיין נדרשת עבודה רבה כדי לגבור על הדעות הקדומות והחששות.

חשדנות וחשש לדבר בחופשיות על נושאים רגישים

אורה ציינה כי במהלך התוכנית חשה חשדנות ופחד מצד הסטודנטיות הערביות לשוחח בפתיחות על נושאים רגישים מול הסטודנטיות היהודיות. היא תיארה את הקושי של הערבים לדבר בחופשיות, כאשר הם חוששים מהשלכות עליהם, כמו מעקב מצד המשטרה או השב"כ. להבנתה, חששות אלה הביאו למצב שבו, על אף הרצון לשיח פתוח, תחושות אי הנוחות מנעו מהם לשתף את מחשבותיהם. הנוכחות של מצלמה בחדרי הלימוד של התוכנית חיזקה את החשש ואת חוסר האמון בתהליך התקשורת עם יהודים:

סתם לדוגמה היינו מדברים על... ופתאום את רואה שהם מתקפלים, שלא מדברים פתוח, ואז אני אומרת: "מה קרה לכם? יאללה, דברו, מה קורה לכם?" אז הם היו אומרים: "תקשיבי, את לא מפחדת להגיד מה שיש לך. אני מפחד, יש פה מצלמה, אני לא אפתח את הפה שלי כי אותי, אני אצא מפה ויתפסו אותי, ידברו, המשטרה תתפוס אותי, השב"כ, אני יודע מה.

אורה חשה שישנה בורות בקרב יהודים לגבי החששות והחשדנות של הערבים בישראל, והדגישה את הפער בין תפיסות שונות. היא ציינה את תדהמתה כשנתקלה בפחד של הערבים לדבר בפתיחות, על אף שהחיים בישראל מתוארים כדמוקרטיים. החששות שהביעו חברותיה הערביות הותירו בה רושם עמוק, והבנה זו עוררה בה רצון לחקור ולהבין את חוויותיהן. תוכנית ה'קרוס טיץ' אפשרה לה להיחשף למציאות הזו ולפתח הבנה מעמיקה יותר על חיי הערבים בישראל:

ואלה דברים שמאוד ככה, את יודעת, יושבים לך, את אומרת: "מה, מה יש לך לפחד? אתה בן אדם, אנחנו במדינה דמוקרטית, מותר לך, חופש הביטוי, הדיבור." כאילו מה? ואלה דברים שככה הייתי הולכת איתם הביתה לישון אפילו. אפילו חברות שם שהיו אומרות: "אני מרגישה סוג ב'", כאילו החברות הערביות בתוך ה'קרוס טיץ'.

פערים תרבותיים. חברתיים בין יהודים לערבים

אודי ביטא ביקורת על האדישות והניתוק מהמציאות שמאפיינת, לדעתו, את החברה הערבית בישראל, ועל הקושי של יהודים להבין את חוויותיהם. הוא תיאר את החברה הערבית כמנותקת מההתרחשויות סביבם, שמקבלת מידע ממקורות שאינם משקפים את המציאות המשותפת. אודי הדגיש

את הדיסוננס בין שתי הקבוצות, והעלה שאלות על איך ניתן ליצור פתיחות ותקשורת בין המנטליות השונה של שתי האוכלוסיות.

את רואה אוכלוסייה שלצערי מנותקת ממך לגמרי, מנותקת בכלל ממה שקורה סביב, סביבנו, מה שקורה לידינו, הם ממש לא איתנו. הם כזה נכנסים לאיזשהו "לא מעניין אותי", הם ניזונים בכלל מאינפורמציה ממקורות שהרבה פעמים אני אומר להם: "תשמעו, גם הדברים יכולים להיראות אחרת." גם אנחנו, גם אנחנו לא נחשפים פה למה שהם רואים. ככה שבסך הכול יש פה איזשהו דיסוננס שהם פה, אנחנו שם, איך אתה כן יוצר איזשהו, עם כל הקטע של המנטליות השונה באמצע, ויש את השוני של המנטליות, איך אתה כן יוצר את הפתיחות הזאת בסופו של דבר?

אודי תיאר את הקושי שלו להבין את פחדם של ערביי ישראל מהשתלבות במדינת ישראל. הוא הדגיש את המלכוד שערביי ישראל חיים בו, כשהם נאלצים להתמודד עם חשש מהגבלות ומשטריות. כאשר הוא הציע שיצטרפו אליו לאירוע, אחד מהם הגיב בחשש מהמפגש עם שוטרים, מה שמצביע על התמודדותם עם מציאות של עימותים ודעות קדומות. אודי ניסה להבין את התחושות האמיתיות של ערביי ישראל, ובו בזמן ביקש להדגיש את חשיבות הזהות שלהם:

זה מדהים... זה תהליך מאוד יפה. אל תפחד להיות, אל תפחד להיות, אל תפחד להיות מעורב. ואז כמה פעמים אמרתי: "אתם יודעים מה, אז בוא, אני רוצה עכשיו ששניים יבואו איתי לקפלן ביחד." "ומה אודי, אתה תסתובב איתי עם החגי'אב בקפלן? אתה מבין שכל שני מטר יעצור אותי שוטר, אתה באמת רוצה את זה?" יש פה כל מיני דברים שהם דברים מאוד אמיתיים, ואתה אומר: "או קיי, איך את עם החגי'אב בכל זאת מרגישה מספיק חופשית איתי? אל תוריד לי את החגי'אב, זה בסדר גמור, זה שלך."

המלצות לגישור הפערים התרבותיים

1. חשיפה מעמיקה לתרבות האחר: המפגש הבין-תרבותי היה יעיל אך עלה צורך להרבות ולהעמיק. מומלץ לערוך ביקורים בבתי ספר יהודיים וערביים, מעבר להתנסויות הקיימות בתוכנית, כדי להעמיק את ההיכרות והחיבור בין האוכלוסיות. סיור שהתקיים בקיסריה העצים את החוויה של רבות מהמשתתפות וחייד את הצורך בסיורים נוספים גם בחברה הערבית.

2. הדגשת המטען הייחודי בתוך איסימטריה של נוכחות תרבותית: התוכנית לא הייתה מאוזנת מבחינת מספר המשתתפות הערביות והיהודיות. גם אם יש חשיבות למספר סטודנטיות ערביות גדול יותר, כדי לפצות על הדומיננטיות של היהודים בחברה הישראלית, חשוב לשאוף למספר יותר מאוזן של משתתפות יהודיות. בנוסף, יש חשיבות לאיזון בהצגת המסורות והנרטיבים של החברה הערבית והיהודית, למשל, כאשר כל צד משתף בתרבות ובמנהגים האופייניים, ולדבר על נושאים הקשורים בסכסוך, גם אם זה מורכב. ישנה חשיבות רבה למרחב בטוח ונוח של שיח פתוח בנושאים שונים כדי להגביר את ההבנה והקשר בין הקבוצות.

היעדר הכרה פורמלית

אודי ואורה הציעו כי בסיום התוכנית יש להעניק תעודה ייחודית לבוגרים. אודי טוען כי תעודה תספק לתוכנית ערך מוסף ותשקף את ההשקעה והמאמצים שהושקעו בה: "אמרתי: תנו לזה אפילו איזושהי תעודה, באמת יצרנו פה והשקענו... לא מעט בקטע של ה'קרוס טיץ'. בואו, תנו לזה איזושהי עוצמה בכדי שבאמת יהיה לזה איזשהו אופק, איזשהו ויז'ן." אורה הוסיפה שהיעדר הכרה פורמלית, כמו תעודה או מכתב המלצה על ההשתתפות בתוכנית, מקשה עליה לשתף על אודות התוכנית, ושהיא הייתה

רוצה להתגאות בהשתתפותה בה. השניים הדגישו שהכרה זו יכולה לחזק את התוכנית ולהציג אותה באור חיובי גם מחוץ למעגל המשתתפים. אורה פירטה :

לא ראיתי איפשהו את הביטוי של ה'קרוס טיץ' בתעודה, או באיזשהו מכתב שאומר שהייתי באיזשהו מקום כזה, באיזשהי התמחות כזאת. זה משהו שאני מאוד רוצה להתגאות בו וכן להגיד ולהראות. זה שאני מספרת על זה כל פעם שאני במפגש כזה או אחר עם יהודים וערבים, הם עצמם אומרים: "אוקיי, מה זה 'קרוס טיץ'?" את מבינה? כאילו זה לא נגמר. אורה הסבירה שהחוסר בהבהרת ייחודיות ה'קרוס טיץ' בתעודת ההוראה שקיבלה גרם לה לחוש שניסיונה אינו מתועד ומוכר כראוי. במהלך השיח היא הציגה דוגמאות קונקרטיות מהניסיון שלה, כדי להציג את הערך המוסף של התוכנית. נראה כי הכרה רשמית או תעודה ייחודית יוכלו לחזק את תחושת המשמעות וההוקרה על עבודתה, ולהעניק לה תחושות של סיום סדור של התהליך. במובן רחב יותר, הכרה כזו לא רק תומכת באורה, אלא גם בערך של גישור בין קהילות והקניית כלים חינוכיים, דבר שיכול להיות מודל לאחרים :

אין משהו שסגר את זה בצורה מדויקת לי. כאילו, נכנסתי לזה - נכון, קיבלתי תעודת הוראה - סבבה, אבל איפה הקרוס? ... איפה הסיום שלי עם ה'קרוס טיץ'?" עם זה אני מרגישה לפעמים שאני שגרירה של זה. וכשאני אומרת את זה ומספרת על זה אז ... הם כל פעם אומרים: "או.קיי, מה זה? ... תוכיחי לי" ... בא לך לבוא עם איזה משהו - "הנה, אתם רואים? הייתי ב'קרוס טיץ'", שעשיתי משהו כזה. יהודים וערבים יחד ואנחנו מלמדים בבתי ספר ... וזה משהו ש... לא נסגר לי.

קשיים בגיוס וביצירת המשכיות

בבחינת הסיבות המרכזיות לחוסר המשכיות של תוכנית ה'קרוס טיץ', אחת הבעיות העיקריות שהתגלו הייתה שיווק לקוי של התוכנית, אשר פגע ביכולת לגייס סטודנטים יהודים. אודי ציין: "קשה לגייס יהודים לטובת התוכן... צריך לראות איך משווקים להם את כל הסיפור הזה." נראה כי על אף שהיו אנשים בעלי פרופיל מתאים לתוכנית, שהיו יכולים לרצות להשתתף, החוסר במאמצי שיווק אפקטיביים גרם לאי הגעתם.

קושי נוסף בגיוס היה היעדר מתווה ברור למשתתפות, שהוביל לחוסר בהירות בנוגע למטרות התוכנית והציפיות ממנה. אודי הוסיף בהקשר זה כי "צריך להבין מה רוצים להשיג ומה לא יתמקדו." חוסר זה בתכנון הוביל לנשירת משתתפות, אשר הרגישו כי אין להן מושג ברור לגבי הכיוון שאליו מכוונת התוכנית. כמו כן, המטרה העליונה של חיים משותפים לא הובהרה כראוי לכל המשתתפות, מה שהוביל לתחושת ניתוק ולקשיים בהתחברות בין המשתתפות היהודיות והערביות. ייתכן כי התייחסות ללימודי השפה של האחר ולחשיבותה בהקשרים חברתיים וחינוכיים הייתה חסרה, מה שהקשה על יצירת חיבור מעמיק יותר בין הקהילות השונות. אודי ציין: "הקרוס טיץ' בא ליצור את אותה ההיכרות... פה איפשהו התפקשש."

המלצות בנוגע לגיוס ושיווק

אחת הבעיות המרכזיות שהתגלו בתוכנית היא חוסר בשיווק אפקטיבי. יש להקדיש מאמצים לשיפור השיווק כדי להבטיח גיוס מוצלח של משתתפות נוספות וליצור עניין רחב בתוכנית זו :

1. כדאי לשקול להשתמש במורות שכבר עברו את התוכנית כחלק משיווקה והצגתה לציבור הרחב למחזורים הבאים.

2. יש להקפיד על תהליך סינון וגיוס איכותי וממוקד, שיספק מידע ברור על התוכנית ויצביע על הערכים המיוחדים ועל יתרונותיה והתכנים המוצעים.
3. מומלץ להדק את הזיקה בין תחום ההוראה של המורות והתכנים של התוכנית ולוודא שהתוכנית תואמת את צורכי המשתתפות וציפיותיהן.
4. יש לבנות מתווה ברור ומסודר לתוכנית שיסייע להגדרת ציפיות משותפת ביחס למטרות התוכנית והציפיות ממנה ומהמשתתפות בה, כדי למנוע אי הבנות ולחזק השתתפות מתוך רצון לקדם חיים משותפים. הבנת המשתתפות את מטרות התוכנית ואת השפעתה החברתית היא חיונית שכן הצלחת התוכנית תורמת לא רק למורות ולמורים כפרטים אלא גם לחברה כולה. החוויה המשותפת יכולה להוביל לחיזוק הקשרים בין הקבוצות השונות ולבניית גשרים בין יהודים לערבים.
5. חשוב לתאם ככל האפשר את מועד הסיום של כל המשתתפות כך שיקבלו את התעודות במשותף, דבר שעשוי להגביר את תחושת השותפות והקהילתיות.

היכרות עם השפה הערבית

המשתתפות היהודיות בתוכנית ציינו כי לתפיסתן, הצורך שלהן להכיר את השפה הערבית נמוך מהצורך של הערביות לגבי השפה העברית. כלומר, ישנה אסימטריה בצורך להכיר את השפה של התלמיד מהתרבות האחרת. יש לקחת בחשבון את ההקשר הישראלי, שבו ישנו מיעוט קטן של יהודים שמדברים ערבית בכלל, ועל בוריה בפרט. כמו כן, יש לציין כי במהלך הגיוס לתוכנית היה קושי גדול לגייס סטודנטיות יהודיות אשר מעוניינות ללמד בבתי ספר ערביים, ואלו שהגיעו היו חסרות ידע בשפה הערבית. לפיכך, בעוד הצורך בשפה חיוני עבור המורות הערביות המלמדות בבתי הספר היהודיים, נקבע מראש שהמורות היהודיות ילמדו עברית בלבד בבתי הספר הערביים, והציפייה הייתה להיכרות בסיסית בלבד עם השפה הערבית.

אורה תיארה את החשיבות שבהכרת יסודות השפה הערבית, כמו שירים ותכנים תרבותיים, שהקנו לה יתרון בכיתה והקלו על קשריה עם תלמידיה הערבים. לדעתה, הידע הכללי שרכשה בתוכנית אפשר לה להיות מוכנה ולהתמודד טוב יותר עם הסוגיות המשותפות לשתי התרבויות:

וידעתי לדבר קצת בשפה שלהם. סתם, לדוגמה, שיר מסוים שלמדתי שזכרתי מה'קרוס טיץ', אז דיברתי על זה בכיתה וכולם התלהבו... מה זה אימאם בכלל. [התלמידים שאלו] "מאיפה את יודעת מה זה?" כל מיני תפילות. הבאנו המון פעמים במסגרת ה'קרוס טיץ' דברים מקבילים שקיימים גם אצל היהודים וגם אצל הערבים, וגם אפילו נמצאים לפעמים בקוראן כל מיני נביאים [מהתנ"ך]. אז מבחינת ידע כללי כזה באתי מאוד מוכנה... ה'קרוס טיץ' כן לימד אותי את השפה, לדבר, לדעת מושגים, איך לפנות 'בן', 'בת', כל מיני, וזה מאוד מאוד תורם לי בלמידה, בלימודים, מול התלמידים, שהם פתאום מבינים, מורה בקי בערבית, כי את מבינה, "את מבינה מה שאנחנו אומרים", את מדברת, וזה עושה להם טוב שאני כאילו שותפה אליהם. להבין אני מבינה, אני יכולה להגיד 90% באמת. אני יכולה לשבת בישיבות ולשמוע ולהבין בדיוק מה כל אחד אומר.

המלצה בתחום השפה

אחד הממצאים המרכזיים הוא הצורך בחיזוק השליטה בשפה של החברה האחרת, ובפרט בעברית על כל רבדיה, כולל השפה היומיומית, הכתיבה ושפה הקשורה לתחום הדעת. הבנה זו מובילה להכרת החשיבות שבשיפור תוכניות הלימודים גם בתחומים נוספים, על מנת להבטיח שהתלמידים יוכלו לתמוך במעבר לתכנים מתקדמים ומגוונים יותר.

המלצות לשיפור והכנסת תכנים נוספים לתוכנית הלימודים

1. **חיזוק הלמידה המתקדמת** : מהממצאים עולה הצורך בחשיפה ובפיתוח של מיומנויות טכנולוגיות דיגיטליות שמורות משתמשות בהן, וכן מודגשת החשיבות של הכשרת המורות בתחום זה כדי לשפר את רמת ההוראה ולהתאימה לעידן הנוכחי ולנטיות התלמידים.
2. **התאמת לוח הזמנים** : לוח הזמנים הצפוף התגלה כאתגר עבור המורות, ולכן מומלץ לרווח את השיעורים. כמו כן, עיסוק בנושאים בסוף היום עלול לגרום לחוסר ריכוז ותפוקה נמוכה מצד המשתתפות. מומלץ לארגן את המערכת באופן כזה שקורסים שדורשים רמת ריכוז גבוהה ישובצו בתחילת היום.
3. **פיתוח חוסן נפשי ומסוגלות עצמית** : הוראה חוצת גבולות כרוכה במשאבים רגשיים והתמודדויות מורכבות. לפיכך, מומלץ להוסיף קורסים או מפגשים שמטרתם פיתוח אישי והתנהלות מעמיקה יותר עם נושאים של הבדלים תרבותיים וסוגיות פוליטיות. מורות רבות ראו ערך בקורסים כמו אלה שהנחו סמיר ואריאלה, שהיו יעילים ותרמו לפיתוח החוסן ותחושת המסוגלות. כמו כן, ישנן תוכניות של מיומנויות פסיכולוגיות באינטנסיביות נמוכה שיכולות להיות למורות לעזר בכניסתן לתפקיד.

מקורות

- בנדס-יעקב, א' ומחיל, ב' (2013). *תכנית הלימודים "יא סלאם": מחקר הערכה*. מכון הנרייטה סאלד. היישריק, מ', ורטהיים, ח' וחיימוב-אילי, ר' (2010). *חדר מורים משלב: שילוב מורים ערבים בבתי ספר יהודים*. היחידה למחקר והערכה, המכללה האקדמית בית ברל.
- וינגר, א' וורגן, י' (2020). *השתלבות עובדי הוראה ערבים במערכת החינוך*. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. <https://did.li/Ip95q>
- וייסבלאי, א' וורגן, י' (2023, 3 בינואר). *מחסור במורים*. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. <https://did.li/TRLaa>
- יבלברג, י' (2018). *שילוב מורים ערבים לאנגלית, מתמטיקה ומדעים בבתי"ס יהודיים*: מחקר הערכה. מכון דו-עת.
- מוסטפא, מ' (2015). *השפה העברית כחסם בפני כניסתם של סטודנטים ערבים למוסדות אקדמיים בישראל*. בתוך ח"י עראר וע' קינן (עורכים), *זהות, נרטיב ורב תרבותיות בחינוך הערבי בישראל* (עמ' 335–363). פרדס.
- מנור, ר' (2016). *סטודנטים ערבים בישראל כותבים בשפה שנייה – בעברית*. בתוך ש' קלימן (עורכת), *עברית בקוונה תחילה: קובץ מאמרים מתוך הכינוס הבין-לאומי המקוון להוראת העברית כשפה שנייה לאוכלוסיות מגוונות בארץ ובעולם* (עמ' 80–96). מכון מופ"ת.
- מרום, ש' (2014). *חשיבות השפה העברית לשילוב ולקידום האוכלוסייה הערבית בשוק התעסוקה*. גדיש, 14, 120–146.
- רובינשטיין, א' (2017). *שבטי מדינת ישראל: ביחד ולחוד: ליברליזם ורב-תרבותיות בישראל*. כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Amara, M. (2002). The place of Arabic in Israel. *International Journal of the Sociology of Language*, 158, 53–68. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2002.051>
- Amara, M. (2007). Teaching Hebrew to Palestinian pupils in Israel. *Current Issues in Language Planning*, 8(2), 243–254. <http://dx.doi.org/10.2167/cilp107.0>
- Amara, M. (2017). *Arabic in Israel: Language, identity and conflict*. Routledge.
- Bazeley, P. (2022). Designing for multimodal data and mixed methods within a qualitative framework. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research design* (pp. 604–617). Sage.
- Bernard, H. R., Wutich, A., & Ryan, G. W. (2016). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Sage.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/026999497378467>
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. Sage.

- Cherng, H. Y. S., & Halpin, P. F. (2016). The importance of minority teachers: Student perceptions of minority versus White teachers. *Educational Researcher*, 45(7), 407–420. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0013189X16671718>
- Ehrenberg, R. G., Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1995). Do teachers' race, gender, and ethnicity matter? Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *Industrial and Labor Relations Review*, 48(3), 547–561. <https://doi.org/10.2307/2524781>
- Erlich Ron, R., & Gindi, S. (2020). Otherness and belonging of boundary-crossing teachers in the context of origin and religion. *Social Issues in Israel*, 29(2), 343–368. <http://dx.doi.org/10.26351/SIII/29-2/4>
- Gilat, Y., Gindi, S., & Sedawi-Massri, R. (2022). “I am living proof of co-existence”: The experience of Israeli-Arab teachers in Jewish schools. *International Studies in Sociology of Education*, 31(3), 367–385.
- Gindi, S., & Erlich Ron, R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and Teacher Education*, 70, 58–66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.006>
- Gindi, S., & Erlich Ron, R. (2020). Has religiosity become a key factor in Jewish Israelis' attitudes toward minorities? A call for research. *Equality, Diversity and Inclusion*, 40(3), 259–272. <https://doi.org/10.1108/EDI-03-2020-0064>
- Gindi, S., Gilat, Y., & Sagee, R. (2020). Parent, teacher and student attitudes toward boundary-crossing teachers. *Journal for Multicultural Education*, 14 (3/4), 281–294. <https://doi.org/10.1108/JME-04-2020-0022>
- Gindi, S., & Erlich-Ron, R. (2021). Minority-group teachers' different attitudes toward controversial political issues in Israel. *Culture and Education*, 33(3), 529–555, <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1949112>
- Hendrix, K. G. (1997). Student perceptions of verbal and nonverbal cues leading to images of Black and White professor credibility. *Howard Journal of Communications*, 8(3), 251–273. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10646179709361758>
- Holt, S. B., & Gershenson, S. (2015, December 26). *The impact of teacher demographic representation on student attendance and suspensions*, Discussion paper no. 9554. IZA. <https://ssrn.com/abstract=2708367>
- Hager, T., & Jabareen, Y. (2016). From marginalisation to integration: Arab-Palestinians in Israeli academia. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 455–473. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1090488>

- Hisherik, M., & Ben-Rafael Galanti, S. (2024). The new messianic nationalist populism (NMNP) in Israel. In I. Íñigo-Mora & C. Lastres-López (Eds.), *Discourse approaches to an emerging age of populist politics* (pp. 285–308). Springer Nature Singapore.
- Jackson, K., & Bazeley, P. (2019). *Qualitative data analysis with NVivo (3rd. ed.)*. Sage.
- Jayusi, W., & Bekerman, Z. (2019). Does teaching on the “Other” side create a change. *Teaching and Teacher Education*, 77(1), 160–169.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.003>
- Kandiyoti, D. (1988). Bargaining with patriarchy. *Gender and Society*, 2(3), 274–290.
<https://doi.org/10.1177%2F089124388002003004>
- Kozleski, E. B., & Handy, T. (2017). The cultural work of teacher education. *Theory into Practice*, 56(3), 205–213. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1336033>
- Krakowski, M. (2008). Dynamics of isolation and integration in ultra-Orthodox schools: The epistemological implications of using Rabbeim as secular studies teachers. *Journal of Jewish Education*, 74(3), 317–342. <https://doi.org/10.1080/15244110802418377>
- Lengyel, D., & Rosen, L. (2015). Diversity in the staff room: Ethnic minority student teachers’ perspectives on the recruitment of minority teachers. *Tertium Comparationis*, 21(2), 161–184. <https://doi.org/10.25656/01:24640>
- Liamputtong, P. (2019). *Qualitative Research Methods (5th ed.)*. Oxford University Press.
- Maldonado Valera, C., Marinho, M. L., Robles, C., & Tromben, V. (2022). *Social cohesion and inclusive social development in Latin America: A proposal for an era of uncertainties*. Eclac.
- Manor, R. (2016). The quality of second-language writing (Hebrew) among Arab students in Israel. *Multilingual Education*, 6, Article no. 2. <https://doi.org/10.1186/s13616-016-0027-z>
- Maoz, I. (2011). Does contact work in protracted asymmetrical conflict? Appraising 20 years of reconciliation-aimed encounters between Israeli Jews and Palestinians. *Journal of Peace Research*, 48(1), 115–125. <https://doi.org/10.1177/0022343310389506>
- McKay, C. (2018). The value of contact: Unpacking Allport’s Contact Theory to support inclusive education. *Palaestra*, 32(1), 21–25.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261–283.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1473325002001003636>
- Paul-Binyamin, I., & Garah, A. (2023). Exploring the other side of cultural boundary-crossing teaching in the polarized Israeli society: Jewish teachers from the majority

- group who teach at the Arab minority's schools. *International Journal of Intercultural Relations*, 94, 101786. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101786>
- 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://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Rubin, D. L. (1998). Help! My professor (or doctor or boss) doesn't talk English. In J. N. Martin, T. K. Nakayama, & L. A. Flores (Eds.), *Readings in cultural contexts* (pp. 149–159). Mayfield.
- Saada, N., & Gross, Z. (2019). The experiences of Arab teachers in Jewish schools in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 79, 198–207. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2018.11.012>
- Saada, N., & Gross, Z. (2021). “Why don't you become Jewish”: Identity politics in the encounter between Arab teachers and Jewish students in Israel. *Research Papers in Education*, 36(4), 423–438. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1678063>
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford university press.
- Sassen, S. (2000). Women's burden: Counter-geographies of globalization and the feminization of survival. *Journal of International Affairs*, 53(2), 503–524.
- Schreier, M. (2014). Ways of doing qualitative content analysis: Disentangling terms and terminologies. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 15(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>