الحصاد

مجلة سنوية أكاديميّة محكّمة تصدر عن المعهد
الأكاديمي العربي للتربية الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل

رئيس التحرير
أ. د. علـــي وتد

العدد 14 | 2024

המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية

الحصاد
مجلة سنوية أكاديميّة محكّمة تصدر عن
المعهد الأكاديمي العربي للتربية
الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل
العدد 14 | 2024

رئيس التحرير: **أ. د. علي وتد**

אלחצאד (=הקציר)
עורך: פרופ' עלי ותד
כרך 14 | תשפ"ד

כתב-עת אקדמי שפיט, שנתון היוצא לאור מטעם
המכון האקדמי הערבי לחינוך
המכללה האקדמית בית ברל

Al-Hasad (*The Harvest*)
Editor*: Prof.* **Ali Watad**
Issue 14 , 2024

The Arab Academic Institute for Education
The Academic College Beit Berl
WWW. Beitberl.ac.il

Issn: 2305-0179

تدقيق لغوي:
د. مراد موسى (العربية)
السيدة راحيل لپ-هار (العبرية)
ميخائيل چوچنهييمر (الإنجليزية)

עריכה לשונית:
ד"ר מוראד מוסא (ערבית),
גב' רחל לב-הר (עברית),
מיכאל גוגנהיימר (אנגלית)

تصميم: «**مجد**» للتصميم والفنون، حيفا
עיצוב: "מג'ד" אמנות ועיצוב, חיפה
shorbaji.z@gmail.com

الحصاد

مجلة سنوية أكاديميّة محكّمة تصدر عن المعهد
الأكاديمي العربي للتربية الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل

رئيس التحرير

ا. د. علي وتد

اللجنة الاكاديمية

د. ايمان يونس
د. مهند محاجنة (مصطفى)
د. ورود جيوسي

هيئة إستشارية

أ. د. يزهار اوبلاطكه
أ. د. محمد أماره
أ. د. مئير بار اشير
أ. د. قصي حاج يحيى
أ. د. محمود خليل
أ. د. حسيب شحادة
د. عامر دهامشي
أ. د. دانيل سيڤفان
د. مروة صرصور
أ. د. غالب عنابسة
د. سامي محاجنة
د. يونتن مندل
د. رامه منور
د. إياس ناصر

העורך

פרופ׳ עלי ותד

הוועדה האקדמית:

ד״ר אימאן יונס
ד״ר מוהנד מחאג׳נה (מוסטפא)
ד״ר ורוד ג׳יוסי

מועצת המערכת

פרופ׳ י׳ אופלטקה
פרופ׳ מ׳ אמארה
פרופ׳ מ׳ בר-אשר
פרופ׳ ק׳ חאג׳ יחיא
פרופ׳ מ׳ ח׳ליל
פרופ׳ ח׳ שחאדה
ד״ר ע׳ דהאמשה
פרופ׳ ד׳ סיון
ד״ר מ׳ סרסור
פרופ׳ ע׳ ענאבסה
ד״ר ס׳ מחאג׳נה
ד״ר י׳ מנדל
ד״ר ר׳ מנור
ד״ר א׳ נאסר

المشاركون والمشاركات في هذا العدد
הכותבים/הכותבות בכרך זה

- **د. ايريس ينيف | ד"ר איריס יניב** | Dr. Iris yaniv
  الكليّة الاكاديمية للتربية اورنيم | **המכללה האקדמית לחינוך אורנים**
  y_iris@netvision.net.il
- **د. جمال عدوي | ד"ר ג'מאל עדוי** | Dr. Gamal Adawi
  كليّة سخنين لتأهيل المعلمين | מכללת סח'נין להכשרת מורים
  Gamaladawi1962@gmail.com
- **چال سيلڤرمن** | גל סילברמן | Gahl Silverman
  الكليّة الاكاديمية بيت بيرل وجامعة تل-اڤيب | **המכללה האקדמית בית ברל ואוניברסיטת תל-אביב**
  gsilverman@tauex.tau.ac.il
- **د. خلوب قعوار | ד"ר ח'לוב קעואר** | Dr. Khaloob Kawar
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية وكليّة التربية - الكلية الاكاديميّة بيت بيرل
  המכון האקדמי הערבי לחינוך והפקולטה לחינוך - המכללה האקדמית בית ברל
  khaloob@hotmail.com
- **د. سليم أبو جابر | ד"ר סלים אבו ג'אבר** | Dr. Saleem Abu Jaber
  الكليّة الأكاديميّة أحڤا | **המכללה האקדמית אחוה**
  saleemabujaber@gmail.com
- **د. شاحر چيندي | ד"ר שחר גינדי** | Dr. Shahar Gindi
  الكلية الاكاديميّة بيت بيرل | **המכללה האקדמית בית ברל**
  Shaharg@beitberl.ac.il
- **طارق خُطبا | טארק חוטבא** | Tarik Khutaba
  وزارة التربية | **משרד החינוך**
  tarikkh.1980@gmail.com
- **طالي بن يهودا | טלי בן-יהודה** | Taly Ben-Yehuda
  الكلية الاكاديميّة بيت بيرل | **המכללה האקדמית בית ברל**
  tali.b.yehuda@gmail.com

- **د. عارف أبو قويدر | ד"ר עארף אבו גוידר** | Dr. Aref Abu-Gweder

  الكليّـة الأكاديميّـة أحـڤا والكليّـة الأكاديميّـة علـى اسـم «كـي» | המכללה האקדמית אחוה והמכללה האקדמית ע"ש "קיי"

  arefa@kaye.ac.il

- **ا. د. قصي حاج يحيي | פרופ' קוסאי חאג' יחיא** | prof. Kussai Haj-Yehia

  المعهد الاكاديمي العربي للتربية – بيت بيرل وكليّة سخنين لتأهيل المعلمين

  המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל ומכללת סח'נין להכשרת מורים

  kussai@beitberl.ac.il

- **د. مِيخال هايشريك | ד"ר מיכל היישריק** | Dr. Michal Hisherik

  الكلية الاكاديميّة بيت بيرل | המכללה האקדמית בית ברל

  michalh@beitberl.ac.il

- **د. محمود نعامنة | ד"ר מחמוד נעאמנה** | Dr. Mahmuod Naamneh

  الكليّة الأكاديميّة أحڤا | המכללה האקדמית אחוה

  abusamna@yahoo.com

- **نهاية عِويضة-حاج يحيي | ניהאיה עווידה-חאג' יחיא** | Nehaya Awida-Haj-Yahya

  الجامعة المفتوحة وكليّة بيت بيرل האוניברסיטה הפתוחה והמכללה האקדמית בית ברל

  nehaya.haj.awida@gmail.com

- **د. ورود جيوسي | ד"ר וורוד ג'יוסי** | Dr. Wurud Jayusi

  المعهد الاكاديمي العربي للتربية وكليّة التربية | الكلية الاكاديميّة بيت بيرل

  המכון האקדמי הערבי לחינוך והפקולטה לחינוך | המכללה האקדמית בית ברל

  Wurud.jayusi@beitberl.ac.il

الحصاد
مجلة سنوية أكاديميّة مُحكّمة
للبحث في حقلي العلوم الانسانيّة والعلوم الاجتماعية
العدد الرابع عشر

المحتويات - **תוכן עניינים**

المقالات – **המאמרים**

التربية والتدريس - **חינוך והוראה**

11 **سليم أبو جابر، عارف أبو قويدر – סלים אבו ג'אבר, עארף אבו גוידר**
نموذج «مجتمع أكاديميا الصفّ» لتعزيز التّعلُّم النّشط لدى الطّالبات العربيّات-البدويّات في دور المعلّمين

33 **خلوب قعوار – ח'לוב קעואר**
الأداء اللغويّ في الصرف والنحو في الصفوف الإعدادية: دراسة مقارنة بين طلاب سامعين وطلاب عسيري السمع

ثقافة، مجتمع وتربية - **מורשת, חברה וחינוך**

61 **جمال عدوي – מאל עדוי**
دراسة تحليليّة - إستنباط العوامل الدافعة والمساعدة للهجرة الفلسطينيّة إلى أمريكا مِنْ خلال الأدب الشعبيّ السوريّ-الفلسطيني والصحافة الفلسطينيّة: (1876 - 1945م)

99 **محمود نعامنة – מחמוד נעאמנה**
مسائل صوفيّة عالقة: بين الرّدّ والإقناع: مسألة قِدم العالم وحدوثه: قراءة في كتاب الرّسائل الصّقليّة لابن سبعين الأندلسي

117 **طارق خطبا، قصي حاج يحيي – טארק ח'וטבא, קוסאי חאג' יחיא**
نظرة المعلّمين إلى مساهمة المدرسة العربيّة في الحدّ من ظواهر العنف

التدريس العابر للحدود – **הוראה חוצת גבולות**

153 **ورود جيوسي –** וורוד ג'יוסי
أصوات من الداخل - شهادات معلِّمين فلسطينيّين من إسرائيل في مدارس عبرية ومدارس ثنائية

197 **شاحر ڃيندي، ايريس ينيڤ، طالي بن يهودا، مِيخال هايشريك، نهاية عِويضة–حاج يحيي، ڃال سيلڤرمن –** שחר גינדי, איריס יניב, טלי בן יהודה, מיכל היישריק, ניהאיה חאג' יחיה־עווידה וגל סילברמן
דרכי ההתמודדות של מורות ערביות חוצות גבולות, המלמדות בבתי ספר יהודיים, עם השתתפותן בחגים וימי זיכרון

مَدخل

كشف تقرير مراقب الدّولة لعام 2016 عن أنّ جهاز التّربية والتّعليم الإسرائيليّ لا يبذل الجهود الكافية من أجل «وحدة وتعاضد المجتمع الإسرائيليّ ومن أجل القضاء على آفة العنصريّة والكراهية تجاه الآخر» (ص. 1). إحدى الطرق للتّشجيع على الحياة المشتركة من خلال جهاز التّربية والتّعليم هي «التدريس العابر للحدود» (boundary-crossing teaching; Akkerman & Bakker, 2011)، حيث يدرّس المعلّمون في مدارس ذات طابع ثقافيّ مختلف عن الطّابع الثّقافيّ للمجموعة التي ينتمون إليها. هذه الظّاهرة قائمة في إسرائيل مثلًا، لدى المعلّمات العربيّات اللواتي يدرّسن في مدارس يهوديّة، وبقدر أقلّ لدى المعلّمات اليهوديّات اللواتي يدرّسن في مدارس عربيّة. تظهر هذه التّوصية أيضًا في تقرير اللّجنة التوجيهيّة «الحياة بشراكة»، في إطار مساعي التّشجيع على الحياة المشتركة ومكافحة العنصريّة (وزارة التربية والتعليم، 2022). القاعدة النّظريّة لهذا التوّجه تعود إلى فرضيّة الاتصال لألبورت (Allport,1954) القائمة على فكرة أنّ الاتصال المباشر بين المجموعات المختلفة يقلّل من النّفور ويخفّف من حدّه الصّراع بينها. عند عبور الحدود بين المجتمع العربيّ والمجتمع اليهوديّ، تعمّق المعلّمات العربيّات من معرفتهن بالمجتمع اليهوديّ، وتحدث سيرورة مكمّلة أيضًا لدى سائر أفراد الطّاقم التّربويّ، الطّلاب والمجتمع المدرسيّ، الذين

מבוא

דו״ח מבקר המדינה לשנת 2016 חשף שמערכת החינוך הישראלית אינה משקיעה די מאמצים בקידום ״אחדותה של החברה הישראלית ולמען מיגור הרעה החולה של הגזענות ושנאת האחר״ (עמ׳ 1). אחת הדרכים לעודד ולקדם חיים משותפים דרך מערכת החינוך היא ״הוראה חוצת גבולות״ (boundary-crossing teaching; Akkerman & Bakker, 2011), שבה מורים מלמדים בבתי ספר בעלי צביון תרבותי שונה מקבוצת השייכות שלהם. תופעה זו קיימת בישראל, למשל, בקרב מורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים ובמידה פחותה בקרב מורים יהודים המלמדים בבתי ספר ערביים. המלצה זו מופיעה גם בדו״ח ועדת ההיגוי בנושא ״חיים בשותפות״, כחלק מהניסיון לקדם חיים משותפים ולמנוע גזענות (משרד החינוך, 2022).

ביסוס תאורטי לגישה זו מופיעה בתאוריית המגע של אלפורט (Allport, 1954); לפיה מפגש בלתי אמצעי בין קבוצות עשוי להפחית את הניכור ואת עוצמת העימותים ביניהן. עם חציית הגבול בין החברה הערבית לבין החברה היהודית, המורות הערביות מעמיקות את היכרותן עם החברה היהודית, ותהליך משלים מתרחש גם בקרב יתר אנשי הצוות החינוכי, התלמידים וקהילת בית הספר כולה, הנחשפים באופן בלתי

يتعرّفون بشكل مباشر، بدون وساطة، إلى شخص من المجتمع الآخر.

سيرورة التعارف المتبادل بين المجتمعيْن تمتد طيلة السّنة الدّراسيّة، وتتعزّز بشكل خاصّ خلال الأعياد والمناسبات الدّينيّة والوطنيّة والتي اخترنا التّركيز عليها في البحث الحاليّ. لذلك، عُرضت في البحث مواقف وسُبل تعامُل المعلّمات العربيّات اللواتي يدرّسن في المدارس اليهوديّة التي تتّبع تقويمًا عبريًّا (بما في ذلك الأعياد، المناسبات وأيام الذكرى). الهدف من وراء المقالة هو مساعدة المعلّمات العابرات للحدود اللواتي انضممن إلى جهاز التّربية والتّعليم على تأدية عملهن والاندماج، ومساعدة موجّهات ورِش التخصّص في التدريس وصنّاع القرار في وزارة التّربية والتّعليم. نهدف أيضًا إلى إثارة حوار منهجيّ ولتسخير هذه القضيّة من أجل تعزيز التفاهم والتّعاون بين المعلّمات العربيّات والطواقم المدرسيّة والتّشجيع على الحياة المشتركة.

مراجعة الأدبيّات العلميّة

معلّمون عابرون للحدود

دعم مساعي المصالحة بين اليهود والعرب في جهاز التّربية والتّعليم نابع من الوعي أنّ حلّ الصّراعات القوميّة على المستوى التّشريعيّ والهيكليّ غير كاف، إذ يجب أيضًا تعزيز المصالحة في فضاءات ثقافيّة أخرى (Bekerman, 2002). ويبدو أنّ أحد السّبل لتحقيق ذلك في جهاز التّربية والتّعليم هو دمج معلّمات عابرات للحدود، وهن المعلّمات اللواتي يدرّسن في مدارس ذات طابع ثقافيّ مختلف عن الطابع الثقافيّ لمجموعة الانتماء الرئيسيّة (ארליך רון וגינדי, 2020).

אמצעי לאדם מהחברה האחרת.

תהליך ההיכרות ההדדי בין החברות נמשך לאורך כל שנת הלימודים, והוא מועצם במיוחד בחגים ובמועדים דתיים ולאומיים. בהם בחרנו להתמקד במחקר הנוכחי. על כן, במחקר יוצגו עמדות ודרכי התמודדות של מורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים עם אירועים בלוח השנה (חגים, מועדים וימי זיכרון). מטרת המאמר היא לסייע למורות חוצות הגבולות אשר נוספו למערכת החינוך ולעזור בעבודתן ובשילובן, וכן לסייע למנחות הסדנאות של מורות אלו ולמקבלי ההחלטות במשרד החינוך. מטרתנו לעורר שיח מערכתי ולמנף את הסוגיה לקידום הבנה ושיתוף פעולה בין המורות הערביות לצוותי בתי הספר, וכן לעודד חיים משותפים.

סקירת ספרות

מורים חוצי גבולות

קידום מאמצי הפיוס בין יהודים לערבים במערכת החינוך נובע מן ההבנה כי אין די בטיפול בסכסוכים אתניים במישור החקיקתי והמבני, אלא חשוב לקדם פיוס גם בסְפֵרוֹת תרבותיות נוספות (Bekerman, 2002). מסתמן כי אחת הדרכים לעשות זאת במערכת החינוך היא בשילוב מורות חוצות גבולות; אלו מורות המלמדות בבתי ספר בעלי צביון תרבותי שונה מקבוצת השייכות המרכזית שלהן (ארליך רון וגינדי, 2020).

في السّنوات الأخيرة، اتّسع في إسرائيل نطاق ظاهرة المعلّمات العابرات للحدود، وتتمثّل هذه الظّاهرة أساسًا في دمج معلّمات عربيّات في مدارس يهوديّة (Jayusi & Bekerman, 2019; Saada & Gross, 2019) وفي دمج معلّمات يهوديات متديّنات ومتديّنات أرثوذكسيّات (من المجتمع الحريديّ) في التّعليم الرّسمي العموميّ (Gindi & Erlich Ron, 2023). بالمقابل، يبقى دمج معلّمات يهوديّات في مدارس عربيّة (Paul-Binyamin & Garah, 2023) ومعلّمات علمانيّات في مدارس دينيّة نادرًا جدًا، ولا يحظى بتوثيق شامل.

تدلّ الأبحاث عن المعلّمات العابرات للحدود على القيمة المضافة التي تحملها المعلّمات من مجموعات الأقليّة في جعبتهن عند اندماجهن في المجتمع المدرسيّ، ولكنّها تشير أيضًا إلى التّحديات المترتّبة على ذلك، مثل: الشّعور بعدم التقدير، العنصريّة الممنهجة والتّداخل المحدود في المؤسّسة (Gindi & Erlich Ron, 2023; Hargreaves, 2011; Henry, 2018). تتعامل المعلّمة العربيّة العابرة للحدود يوميًا مع معضلات اجتماعيّة وأخرى متعلّقة بالتّعدّديّة الثّقافيّة، وتبرز هويّتها العربية بشكل خاصّ في سياق الأحداث الجارية والأحداث السّياسيّة الرّاهنة، ولكن أيضًا عند حلول الأعياد والمناسبات في التقويمين العبريّ والهجريّ.[2] ربّما لأنّ هذه المناسبات، التي تحوي في طيّاتها حساسيّة دينيّة-قوميّة، وبالتالي عاطفيّة أيضًا، تعمّق من شعور المعلّمات العربيّات بالاغتراب،

2. الغالبيّة العظمى من المعلّمات اللواتي شاركن في هذا البحث هن مسلمات.

בשנים האחרונות התרחבה במדינת ישראל התופעה של מורות חוצות גבולות, והיא מתאפיינת בעיקר בשילוב של מורות ערביות בבתי ספר יהודיים (Jayusi & Bekerman, 2019; Saada & Gross, 2019) ומורות דתיות וחרדיות המלמדות בחינוך הממלכתי־כללי (Gindi & Erlich Ron, 2023). לעומת זאת, שילוב מורות יהודיות בבתי ספר ערביים (Paul-Binyamin & Garah, 2023) ומורות חילוניות בבתי ספר דתיים נדיר יותר, ואינו זוכה לתיעוד מקיף.

מחקרים על מורות חוצות גבולות מעידים על התרומות הייחודיות שמביאות עימן מורות מקבוצות מיעוט אל קהילת בית הספר, אך גם על האתגרים העומדים בפניהן, כגון: תחושות חוסר הערכה, גזענות מוסדית ומעורבות נמוכה בארגון (Gindi & Erlich Ron, 2023; Hargreaves, 2011; Henry, 2018). ההתמודדות של המורה הערבייה חוצת הגבולות עם דילמות חברתיות ובין־תרבותיות היא יום־יומית, וזהותה הערבית בולטת במיוחד סביב מאורעות אקטואליים ופוליטיים בהווה, אך גם סביב חגים ומועדים בלוח השנה היהודי והמוסלמי.[2] יתכן כי ימים אלו, הטעונים מבחינה דתית־לאומית, ועל כן רגשית, מגבירים את תחושת האחרוּת של המורות הערביות הנובעת מהשסע היהודי-ערבי (גינדי וארליך רון, 2022).

2. הרוב המכריע של המורות שהשתתפו במחקר הן מוסלמיות.

النابع عن الشّرخ في العلاقات اليهوديّة-العربيّة (גינדי וארליך רון, 2022).

استراتيجيّات التّعامل لدى الأقليّات

تتمحور هذه المقالة حول الاستراتيجيّات التي تتّبعها الأقليّات لإدارة علاقتها المركّبة مع مجموعة الأغلبيّة. استراتيجيّة التّعامل الشّائعة هي الانسجام والانصياع للمجموعة المهيمنة (Badea et al., 2021). في كثير من الأحيان، يكون هذا الانصياع والانسجام نابعًا عن التّخوّف من أنّ يؤدّي عدم الانصياع للأعراف الثّقافيّة إلى عقوبات اجتماعيّة. وعليه، قد تخلق حالة الانسجام والانصياع لدى الأفراد في مجموعة الأقليّة صراعًا بين مفهومهما للعدل أو الهويّة من ناحية، واحتياجها للتقبّل والاحتواء من قِبل مجموعة الأغلبيّة (Asch, 1951).

استعرض أخصائي علم النّفسيّ الاجتماعيّ كلمان (Kelman, 1958) ثلاث سيرورات للتأثير الاجتماعيّ، يعبّر فيها الأفراد، وخاصةً أبناء الأقليّات، في سلوكهم عن توجّه مماثل، ولكنّه ليس بالضرورة مماثلًا من حيث جودته والعوامل المسبّبة له. في السّيرورة الأولى - الانصياع (Compliance)، يبدي الفرد مواقف ملائمة، أيّ مُنصاعة أو امتثاليّة، لإرضاء آخرين لديهم القوة لمكافأته أو لمعاقبته على ذلك. ردّ الفعل هنا خارجيّ، إذ أنّ السّلوك اللّائق الذي يقوم به الفرد متعلّق بحضور جهة رقابيّة اجتماعيّة، وسيكون مختلفًا تمامًا بغيابها. في السّيرورة الثانية - التّماهي أو التّقمّص (identification)،

אסטרטגיות התמודדות של מיעוטים

מאמר זה מתמקד באסטרטגיות שמפעילים מיעוטים כדי להתמודד עם יחסיהם המורכבים עם חברת הרוב. אסטרטגיית התמודדות נפוצה היא קונפורמיות עם הקבוצה הדומיננטית (Badea et al., 2021). קונפורמיות נובעת לעיתים קרובות מחשש שמא אי־ציות לנורמות התרבותיות עשוי לגרור סנקציות חברתיות. על כן, קונפורמיות עשויה לעורר עבור חברי קבוצת המיעוט קונפליקט בין תפיסת צדק או זהות מצד אחד, ובין הצורך בקבלה על ידי חברת הרוב, מצד שני (Asch, 1951).

הפסיכולוג החברתי קלמן (Kelman, 1958) הציג שלושה תהליכי השפעה חברתית שבאמצעותם פרטים, לרבות בני קבוצות מיעוט, מבטאים בהתנהגותם גישה דומה, אך איכותה ומקורותיה אינם בהכרח זהים זה לזה. בתהליך הראשון - צייתנות (Compliance), הפרט מציג עמדות מתאימות, קרי קונפורמיסטיות, כדי לספק אחרים שבכוחם להעניק לו תגמולים או למנוע אותם ממנו. זו היענות חיצונית, כך שההתנהגות המתאימה של הפרט תלויה בנוכחותו של מקור פיקוח חברתי, ותהיה שונה לחלוטין בהיעדרו. בתהליך השני - הזדהות (Identification), הפרט משנה אוטומטית את גישתו כך שתתאים לזו של קבוצת הרוב שאיתה הוא מזדהה, ולכן הוא תלוי לחלוטין

يغيّر الفرد توجّهه تلقائيًّا ليتماشى مع توجّه مجموعة الأغلبيّة التي يتماهى معها، وبالتّالي، فإنّه متعلّق تمامًا بالآخر؛ هذه السّيرورة لا تتطلّب رقابة اجتماعيّة. في السّيرورة الثّالثة - الاستبطان (Internalization)، يتبنّى الفرد توجّهًا متوافقًا مع قيمه. ينفصل التّوجّه المستبطن عن مصدره الاجتماعيّ، المترسّخ في مجموعة الأغلبيّة، ويصبح جزءًا لا يتجزّأ من هويّة الفرد. بالتّالي، وعلى الرّغم من التّشابه في السّلوكيات، أيّ تبنّي موقف الأغلبيّة، تزداد أهميّة تمييز وتعريف سيرورة التّأثير لأنّها تسلّط الضّوء على تباين مصدرها (انصياع، تماهٍ أو استبطان)، والذي يعكس مختلف جوانب التّأثير الاجتماعيّ. التّمييز بين سيرورات التّأثير الثّلاث في هذه المقالة سيسهم في توضيح عمق الاختيارات التي تقوم بها المعلّمات بناءً على التّقويم طيلة السّنة الدّراسيّة.

تنصّ نظريّة التّفاوض (Kandiyoti, 1988) التي تستند إليها هذه المقالة، على أنّ الأقليّات - مثل النساء في بحث كانديوتي الأصليّ - تتقبّل الهيمنة الاجتماعيّة لمجموعة الأغلبيّة كما هي، وفي هذا الإطار، تُطبّق استراتيجيّات التّفاوض لتعزيز نقاط قوّتها قدر الإمكان، وذلك تزامنًا مع إدارة القيود المفروضة عليها. توضّح هذه النّظريّة أنّ الأقليّات قادرة على التّعاون مع منظومة القوى القائمة، وفي بعض الأحيان، تغشية هويّتها العامّة، لنيل امتيازات على المدى البعيد (Gerami & Lehnerer, 2001). على سبيل المثال، اتّضح في بحث عن المعلّمات العربيّات في إسرائيل (Gindi & Er-

באחר; תהליך זה אינו דורש פיקוח חברתי. בתהליך השלישי - הפנמה (Internalization), הפרט מאמץ גישה התואמת את ערכיו שלו. הגישה המופנמת מנותקת ממקורה החברתי, הנעוץ בחברת הרוב, והופכת לחלק בלתי נפרד מזהותו של הפרט. לפיכך, על אף הדמיון בהתנהגות, קרי אימוץ עמדת הרוב, זיהוי תהליך ההשפעה הוא מהותי מכיוון שהוא מדגיש את ההטרוגניות של המקור שלו (דהיינו, צייתנות, הזדהות או הפנמה), המשקף היבטים שונים של השפעה חברתית. ההבחנה בין שלושת תהליכי ההשפעה לאורך מאמר זה תסייע להבין טוב יותר את עומקן של הבחירות של המורות הערביות לאורך לוח השנה.

תאוריית המיקוח (Kandiyoti, 1988), שעליה נשענו במאמר זה, מציעה כי מיעוטים - כמו נשים במחקר המקורי של קנדיוטי - מקבלים את הדומיננטיות החברתית של הרוב כפי שהיא, ובמסגרת זו פועלים באמצעות אסטרטגיות מיקוח כדי למקסם את חוזקותיהם, זאת תוך ניהול ההגבלות המוטלות עליהם. תאוריה זו מראה שמיעוטים יכולים לשתף פעולה עם מערכת הכוחות הקיימת, ולעיתים אף לעמעם את הזהות הציבורית, הפרסונה, שלהם, כדי להשיג יתרונות בטווח הארוך (Gerami & Lehnerer, 2001). למשל, במחקר על מורות ערביות בישראל (Gindi & Erlich Ron, 2019) עלה כי הן נוהגות לנהל משא ומתן לא מוצהר בין צורכיהן לשימור עצמי

lich Ron, 2019) أنّهن يخضن عامةً سيرورة تفاوض غير معلنة بين حاجتهن لحماية أنفسهن وبين هويتهن الوطنيّة والمهنيّة، يستندن فيها إلى تقديرهن للتكلفة والفائدة. تجدر الإشارة إلى أنّ المعلّمات العربيّات في المدارس اليهوديّة هن نساء، إلى جانب انتمائهن لأقليّة قوميّة، وبالتّالي، فهن معرّضات للتّهميش المزدوج - قوميًّا وجندريًّا.

سبل تعامل المعلّمات مع المناسبات والأعياد في التّقويم العبريّ

تشكّل الأعياد والمناسبات في التقويم العبريّ تحدّيًا شائكًا أمام المعلّمات العربيّات في جهاز التّربية والتّعليم في إسرائيل، لأنّها تستحضر الصّراع اليهوديّ-الفلسطينيّ والأحداث الصادمة في تاريخ الشّعبين. تقام في المؤسّسات التّعليميّة عادةً أنشطة خاصّة، مثل الدروس والمراسم والبرامج الخاصّة بهذه المناسبات، ووفقًا للقواعد المتعارف عليها، تشارك جميع المعلّمات في التحضير لهذه الأنشطة وإخراجها حيّز التّنفيذ (שכטר ועמיתיו, 2015). وعليه، تقف المعلّمات العربيّات العاملات في المدارس اليهوديّة في مواجهة أمام توقّعات ومتطلّبات المنظومة التّربويّة بمشاركتهن في الأنشطة المرتبطة بالتّقويم العبريّ، وقد يضطررن أحيانًا لتعليم هذه المواضيع في غرفة الصّفّ. ولكنّ الأمر لا يتوقّف عند هذا الحد، إذ تضطر المعلّمات العربيّات أحيانًا لملاءمة أنفسهن ونمط حياتهن لنمط الحياة في المدرسة اليهوديّة.

في اللقاء متعدّد الثّقافات، قد تكون المناسبات

ובין זהותן הלאומית והמקצועית, תוך הערכה לא מוצהרת של עלות-תועלת. ראוי לציין כי בכל הנוגע למורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים, מעבר להשתייכותן למיעוט לאומי, נשים הן רוב המורות, ולכן הן נתונות במצב של נחיתות כפולה - הן מבחינת הלאום והן מבחינת המגדר שלהן.

התנהלות המורות לאורך לוח השנה

החגים והמועדים בלוח השנה היהודי מציבים אתגר מורכב בפני מורות ערביות במערכת החינוך בישראל, מכיוון שהם מזמנים עלייתם אל פני השטח של הקונפליקט היהודי-פלסטיני ושל האירועים הטראומטיים בהיסטוריה של שני העמים. במוסדות החינוך מתקיימות בשגרה פעילויות מיוחדות, כגון שיעורים ייעודיים, טקסים ואירועים ייחודיים לאותם מועדים, ועל פי הנהלים המקובלים, כלל המורות משתתפות בפעילויות אלו ובהכנות לקראתן (שכטר ועמיתיו, 2015). לפיכך, המורות הערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים מתמודדות עם ציפיות ודרישות מצד המערכות החינוכיות להיות חלק מאירועים הקשורים ללוח השנה היהודי, ולעיתים הן עשויות אף להיות המורות המלמדות נושאים אלו בכיתות. אך לא רק זאת, גם סביב מועדים בלוח השנה המוסלמי המורות הערביות נדרשות לא פעם להתאים את עצמן ואת אורחות חייהן לאלו של בית הספר היהודי.

במפגש בין־תרבותי מועדים דתיים

الدينيّة والوطنيّة عبارة عن تجربة مركّبة للطرفيْن، خشية إثارة نقاش حول مواضيع مثيرة لجدل حامي الوطيس. مع ذلك، تدلّ الأبحاث في المجال على أنّ الاهتمام الكبير بالمواضيع الجدليّة في جهاز التّربية والتّعليم قد يعزّز لدى الطلاب قيم الديمقراطيّة، الاهتمام بالسّياسة والمواطنة الفعّالة (Gindi & Erlich Ron, 2018; Hess, 2009; Lin et al., 2016; McAvoy & Hess, 2013). وُجدَ أيضًا أنّ إحياء المناسبات والأعياد اليهوديّة والعربيّة بطريقة تعكس التعقيدات الكامنة في اللقاء متعدّد الثّقافات قد يدفع مساعي التّعايش والمصالحة قدمًا (Bekerman, 2002).

على ضوء ذلك، تهدف المقالة الحاليّة إلى رفع الوعي لهذا الموضوع بجميع أركانه وسبل التّعامل التي تتّبعها المعلّمات العربيّات العاملات في المدارس اليهوديّة مع الأعياد وأيام الذّكرى، ورصد التّحدّيات والفرص الكامنة في هذه المناسبات. من ناحية، وبسبب التّعقيدات المحتملة المترتّبة على مثل هذه المناسبات، يميل عدد كبير من المعلّمات لتجنّب حضورها؛ من ناحية أخرى، إذا شعرت المعلّمات بالكفاءة متعدّدة الثّقافات وشاركن في الحوار الدّائر حول هذه المواضيع، قد تكون لذلك مساهمة كبرى، للمعلّمات وللمجتمع المدرسيّ على حدّ سواء، في الإثراء المتبادل والتّشجيع على إدارة حوار قائم على التّسامح والاحترام المتبادل.

منهجيّة البحث

استند هذا البحث النّوعيّ إلى قاعدة بيانات جُمعت في الفترة ما بين 2021-2023 وشملت مجموعة

ולאומיים עשויים להיחוות כמור־כבים עבור שני הצדדים, לזמן ולה־ציף שיח על נושאים נפיצים ושנויים במחלוקת. עם זאת, מחקרים בתחום מלמדים כי עיסוק פעיל במערכת החינוך בנושאים שנויים במחלוקת עשוי לקדם ולטפח בקרב התלמידים ערכים דמוקרטיים, עניין בפוליטי־קה ואזרחות פעילה (Gindi & Erlich Ron, 2018; Hess, 2009; Lin et al., 2016; McAvoy & Hess, 2013). יתרה מכך, נמצא כי בייחוד ציון מועדים וטקסים יהודיים וערביים בדרך המבטאת את המורכבות הגלומה במפגש בין תר־בויות עשוי לקדם מאמצי דו־קיום ופיוס (Bekerman, 2002).

לאור כל זאת, המאמר הנוכחי מבקש לעורר מודעות לנושא כולו ולהתמודדותן של מורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים עם חגים וימי זיכרון, ולבחון את האתגרים וההזדמנויות הטמונים בימים אלו. מחד גיסא, בשל המורכבויות שימים אלו עשויים לעורר, מורות רבות עשויות לרצות להימנע מהם; מאידך גיסא, אם המורות יחושו מסוגלות רב־תרבותית וישתתפו בשיח סביב נושאים אלו, יכולה להיות לכך תרומה רבה, הן למורות והן לקהילת בית הספר, ביצירת הפריה הדדית ובעידוד שיח סובלני ומכבד.

שיטת המחקר

מחקר איכותני זה הסתמך על מסד נתונים שנאסף בין השנים 2021-2023 וכלל קבוצת מיקוד אחת שנערכה בשנת 2022, שבה השתתפו

بؤريّة واحدة أقيمت عام 2022، شاركت فيها ست طالبات في برامج تأهيل المعلّمين و42 مقابلة شخصيّة شبه منظّمة. أجريت المقابلات مع موجهات وِرش التخصّص في التدريس ومع معلّمات عربيّات في مراحل مختلفة من سيرورة تأهيلهن للعمل في المدارس اليهوديّة. تطرّقت 28 مشارِكة إلى موضوع الأعياد والمناسبات: ثلاث مشارِكات من المجموعة البؤريّة، والبقيّة في المقابلات الشخصيّة. من بين جميع المواضيع التي طُرحت، تمحور البحث حول المواضيع المتعلّقة بالأعياد وأيام الذكرى.

تم تحليل النّتائج بأسلوب تحليل المحتوى النّوعيّ بهدف الاستدلال الاستقرائيّ ورصد وحدات المعنى في النّص وفي المقابلات مع المشارِكات (Bernard et al., 2016; Patton, 2002). لترميز البيانات، استخدمنا برمجيّة NVIVO، التي تدعم تخزين، ترميز واستخلاص النّتائج، الأمر الذي يزيد من دقّة ومصداقيّة وشفافيّة البحث (Li-amputtong, 2020)، وبدون أيّ تدخل في عمليّة الفهم والتّأويل البشريّ (Saldana, 2011).

خصائص المشاركين

في إطار البحث، تم تحليل معطيات استنبطت من أقوال 26 مشارِكة في المقابلات ومشاركين اثنين تطرّقا إلى الأعياد والمناسبات. النّسبة الجندريّة في بحثنا متوافقة مع النّسبة الجندريّة في أوساط المعلّمات في إسرائيل؛ بما أنّ المعلّمات شكّلن غالبيّة عظمى، لم نتناول في البحث الفروق الجندريّة، شاركت في البحث 25 معلّمة وثلاث موجّهات لوِرش التخصّص في التدريس (السّتاج) في كليّات

שש סטודנטיות להוראה, וכן 42 ראיונות אישיים מובנים למחצה. הראיונות התקיימו עם מנחות סטאז' ועם מורות ערביות בשלבים שונים של הכשרתן לעבודה בבתי ספר יהודיים. 28 מרואיינות התייחסו לחגים ומועדים: שלוש מהמשתתפות בקבוצת המיקוד, והיתר בראיונות האישיים. מתוך כלל החומרים שהתקבלו נבחנו אלו העוסקים בחגים ובימי זיכרון.

ניתוח הממצאים התבצע בשיטת ניתוח תוכן איכותני לצורך זיהוי אינדוקטיבי ומיפוי של יחידות משמעות מתוך הטקסט ומהשיח עם המרואיינות (Bernard et al., 2016; Patton, 2002). בקידוד הנתונים השתמשנו בתוכנת העזר NVIVO, התומכת באחסון, קידוד ושליפה של הממצאים ובכך מגבירה את הדיוק, המהימנות ושקיפות החקירה (Liamputtong, 2020), וללא התערבות בקריאה ובפרשנות האנושית (Saldana, 2011).

מאפייני המשתתפות

במחקר נותחו נתונים מתוך דבריהן של 26 מרואיינות ושני מרואיינים שהתייחסו לחגים ולמועדים. היחס המגדרי במחקרנו תואם את היחס המגדרי בקרב מורות בישראל; מכיוון שהיה רוב מכריע למורות, לא עסקנו בהבדלים מגדריים במחקר. במחקר השתתפו בסך הכול 25 מורות ושלוש מנחות סדנאות סטאז' במכללות להוראה. בקרב המורות היה הגיל

تأهيل المعلّمين، بلغ متوسّط عمر المعلّمات 32.33 عامًا، وتراوحت أعمارهن بين 24 و58 عامًا. شاركت في البحث معلّمات في مراحل مختلفة من سيرورة تأهيلهن كمعلّمات: % 25 منهن طالبات، % 17.8 في مرحلة التخصّص في التدريس (الستاج) والبقيّة، ونسبتهن % 46.4 أيّ نصف المشاركات تقريبًا، هن معلّمات مؤهّلات. % 72 من المعلّمات أنهين برنامج تأهيل خاصّ لدمج معلّمات عربيّات للعمل في مدرسة يهوديّة. لدى موجّهات ورَش التخصّص في التدريس (الستاج)، بلغ متوسّط العمر 52.33 عامًا، وتراوحت أعمارهن بين 48 و62 عامًا.

הממוצע 32.33, וטווח הגילים היה 24-58. במחקר השתתפו מורות בשלבים שונים של הכשרתן: 25% מהן סטודנטיות, 17.8% בסטאז' והיתר, 46.4% שהן כמעט מחצית, הן מורות אשר סיימו את הכשרתן. 72% מן המורות עברו תוכנית השתלבות ייעודית למורות ערביות, אשר הכשירה אותן לכניסתן לעבודה בבית ספר יהודי. בקרב מנחות סדנאות הסטאז' היה הגיל הממוצע 52.33 וטווח הגילים 48-62.

الجدول 1. خصائص عيّنة البحث

اسم مستعار	المشاركة في برنامج تأهيل للاندماج[3]	الجندر	السّنّ	وسيلة البحث	المكانة الوظيفيّة في جهاز التّربية والتّعليم
ورود	نعم	امرأة	35	مقابلة	طالبة
شروق	نعم	امرأة	42	مقابلة	طالبة
أمل	نعم	امرأة	24	مقابلة	طالبة
بانة	نعم	امرأة	م.م.[4]	مقابلة	طالبة
وفاء	نعم	امرأة	م.م.	مجموعة بؤريّة	طالبة
ولاء	نعم	امرأة	29	مجموعة بؤريّة	طالبة
رشا	نعم	امرأة	م.م.	مجموعة بؤريّة	طالبة
فداء	نعم	امرأة	23	مقابلة	التخصّص في التدريس
مليكة	نعم	امرأة	م.م.	مقابلة	التخصّص في التدريس
نسرين	نعم	امرأة	40	مقابلة	التخصّص في التدريس
أمينة	لا	امرأة	20	مقابلة	التخصّص في التدريس
مروة	نعم	امرأة	23	مقابلة	التخصّص في التدريس
منى	نعم	امرأة	35	مقابلة	باحثة عن عمل
محمد	نعم	رجل	25	مقابلة	معلّم بديل
نجوى	لا	امرأة	24	مقابلة	معلّمة جديدة
سمر	نعم	امرأة	34	مقابلة	معلّمة جديدة
منير	نعم	رجل	32	مقابلة	معلّم جديد
ألاء	نعم	امرأة	40	مقابلة	معلّمة جديدة
أسماء	لا	امرأة	58	مقابلة	معلّمة مثبّتة
ديانا	لا	امرأة	29	مقابلة	معلّمة مثبّتة
رويدة	لا	امرأة	36	مقابلة	معلّمة مثبّتة
أحلام	لا	امرأة	33	مقابلة	معلّمة مثبّتة
غدير	لا	امرأة	29	مقابلة	معلّمة مثبّتة
دنيا	نعم	امرأة	35	مقابلة	معلّمة مثبّتة
نادين	نعم	امرأة	33	مقابلة	معلّمة مثبّتة
أميرة	--	امرأة	48	مقابلة	موجّهة ورشة التخصّص في التدريس
مَلَك	--	امرأة	47	مقابلة	موجّهة ورشة التخصّص في التدريس
نور	--	امرأة	62	مقابلة	موجّهة ورشة التخصّص في التدريس

3. برنامج الاندماج يؤهّل المعلّمات العربيّات للاندماج في مدارس يهوديّة، مثل برنامج التّوجيه التّابع لوزارة التّربية والتّعليم.
4. م.م. = معلومات منقوصة.

לוח 1. מאפייני המדגם

שם בדוי	תוכנית השתלבות[3]	מגדר	גיל	סוג החקירה	סטטוס מקצועי במערכת החינוך
וורוד	כן	אישה	35	ריאיון	סטודנטית
שורוק	כן	אישה	42	ריאיון	סטודנטית
אמאל	כן	אישה	24	ריאיון	סטודנטית
בנא	כן	אישה	מ״ח**[4]	ריאיון	סטודנטית
ופאא	כן	אישה	מ״ח	קבוצת מיקוד	סטודנטית
ולאא	כן	אישה	29	קבוצת מיקוד	סטודנטית
רשא	כן	אישה	מ״ח	קבוצת מיקוד	סטודנטית
פידא	כן	אישה	23	ריאיון	סטאז
מליכה	כן	אישה	מ״ח	ריאיון	סטאז
נסרין	כן	אישה	40	ריאיון	סטאז
אמינה	לא	אישה	20	ריאיון	סטאז
מרוה	כן	אישה	23	ריאיון	סטאז
מונה	כן	אישה	35	ריאיון	מחפשת עבודה
מחמד	כן	גבר	25	ריאיון	מורה במילוי מקום
נגוה	לא	אישה	24	ריאיון	מורה חדשה
סמאר	כן	אישה	34	ריאיון	מורה חדשה
מוניר	כן	גבר	32	ריאיון	מורה חדשה
אלאא	כן	אישה	40	ריאיון	מורה חדשה
אסמאא	לא	אישה	58	ריאיון	מורה בקביעות
דיאנה	לא	אישה	29	ריאיון	מורה בקביעות
רוידה	לא	אישה	36	ריאיון	מורה בקביעות
אחלאם	לא	אישה	33	ריאיון	מורה בקביעות
ג דיר	לא	אישה	29	ריאיון	מורה בקביעות
דוניה	כן	אישה	35	ריאיון	מורה בקביעות
נדין	כן	אישה	33	ריאיון	מורה בקביעות
אמירה	--	אישה	48	ריאיון	מנחת סדנת סטאז׳
מלאכ	--	אישה	47	ריאיון	מנחת סדנת סטאז׳
נור	--	אישה	62	ריאיון	מנחת סדנת סטאז׳

3. תוכנית ההשתלבות מתייחסת לתוכנית המכינה מורות ערביות להשתלבות בבתי ספר יהודיים כגון תוכנית האוריינטציה של משרד החינוך.
4. מ״ח = מידע חסר.

النّتائج

كشفت المقابلات عن مجموعة واسعة ومتنوّعة من المفاهيم، المشاعر وردود الأفعال لدى المعلّمات العربيّات بخصوص طريقة مشاركتهن في إحياء المناسبات والأعياد في المدارس اليهوديّة. تم تصنيف هذه المعطيات حسب معنيين رئيسيتيْن: (1) اختلال توازن القوى و (2) سبل تعامل المعلّمات مع الأعياد والمناسبات. يُعنى الموضوع الأوّل بعدم توازن القوى، كما تبيّن في أقوال المشارِكات في المقابَلات من المجتمع العربيّ، وهي أقلّيّة قوميّة في المجتمع الإسرائيليّ، المعنيات بالاندماج مهنيًّا في مجتمع الأغلبيّة اليهوديّ، مع الحفاظ على هويّتهن. يستعرض الموضوع الثّاني مختلف السّبل التي اختارتها المعلّمات للتعامل مع الأعياد الدّينيّة والمناسبات الوطنيّة في سياق اختلال توازن القوى، وفيما يخصّ الاعتبارات والتّبعات والقيود التي تؤثّر على قراراتهن.

1. اختلال توازن القوى

في علاقات القوة غير المتكافئة، فإنّ إمكانيات الاختيار المتاحة أمام الأقليّات تتقلّص تدريجيًّا إلى حد تغيب فيه البدائل التي يمكنهم فحصها، تقييمها والاختيار فيما بينها. مع ذلك، تدلّ أجوبة المُشاركات على تنوّع سبل العمل والاستراتيجيات التي تتّبعها المعلّمات في كلّ ما يخص الأعياد والمناسبات. تطبّق المعلّمات بذلك نظرية كانديوتي (Knadiyoti, 1988) ويوضّحن أنّه حتى ضمن السّياقات المركّبة، يمكنهن شقّ طريقهن وتحديد معالمها

ממצאים

בראיונות עלה מנעד רחב של תפיסות, רגשות ותגובות בקרב המורות הערביות בנוגע לאופני השתתפותן בציון החגים והמועדים בבתי ספר יהודיים. נתונים אלו חולקו לשתי יחידות משמעות מרכזיות: (1) א-סימטריה של כוח ו-(2) דרכי ההתמודדות של המורות עם חגים ומועדים. התמה הראשונה עוסקת בחוסר הסימטריה, כפי שהשתקפה מדברי המרואיינות מהחברה הערבית, שהיא מיעוט בחברה הישראלית, המבקשות להשתלב בעבודתן בחברת הרוב היהודית תוך שמירה על זהותן. התמה השנייה מציגה דרכים שונות שהמורות בחרו לנקוט כדי להתמודד עם חגים דתיים ומועדים לאומיים בתוך הקשר של א-סימטריה ביחסי הכוח, וכן בשיקולים, בהשפעות ובאילוצים שפעלו על החלטותיהן.

1. א־סימטריה של כוח

בתוך יחסי כוח לא־שוויוניים אפשרויות הבחירה של המיעוט מצטמצמות עד כי לעיתים נדמה שלא עומדות בפניהם חלופות שביכולתם לשקול, לבחון ולבחור מתוכן. ובכל זאת, מתשובות המרואיינות עלה כי יש מגוון רחב של דרכי פעולה ואסטרטגיות שהמורות נוקטות סביב חגים ומועדים. בכך המורות הערביות מדגימות הלכה למעשה את

وينجحن في التكيّف مع الوضع القائم وتحقيق الفائدة القصوى منه.

1.1 اكتساب معرفة ثقافيّة

إحدى أبرز التّبعات لعلاقات القوة وللفصل المُعتمد في جهاز التّربية والتّعليم في إسرائيل بين المجتمعين اليهوديّ والعربيّ تنعكس في المعرفة الثّقافيّة المحدودة لدى الطّرفين تجاه بعضهما البعض (Hertz-Lazarowitz et al., 2008). في التّعليم العابر للحدود، يتوقّع من المعلّمة العربيّة اكتساب معرفة غنيّة عن مجتمع الأغلبيّة اليهوديّ من أجل التّأقلم. ولكن عند لقائها بالمجتمع المدرسيّ، تنكشف على الفجوة المعرفيّة لدى الجمهور اليهوديّ بخصوص المجتمع العربيّ، وتسعى أحيانًا لتقليص هذه الفجوة.

في برامج تأهيل المعلّمات بشكل عام، والمعلّمات العربيّات بشكل خاص، لا يتم الانكشاف على الأعياد وأيام الذّكرى اليهوديّة، بينما تشمل البرامج التّحضيريّة للاندماج في المدارس اليهوديّة هذا المركب. يتّضح من أقوال المعلمات أنّ العاملات منهنّ في مدارس يهوديّة بعد سيرورة التّحضير، والتي تشمل خطّة اندماج، أو هؤلاء اللواتي يحظين بمرافقة في عملهن طيلة السّنة الدّراسيّة - يكتسبن معرفة تسهّل عليهن فهم مفهوم الأعياد وتساعدهن على التّعامل في عملهن الجاري. على سبيل المثال، تقول مروة إنّ موقفها بخصوص المشاركة الفعّالة في الأعياد تأثّر بعد أن عرفت مفهوم هذه الأعياد في البرنامج التّحضيريّ التّابع لوزارة التّربية والتّعليم:

התאוריה של קנדיוטי (Kandiyoti, 1988), ומראות שגם בתוך הקשר רווי במורכבויות הן מפלסות ומעצבות את דרכיהן ומצליחות למקסם את יתרונותיהן.

1.1 רכישת ידע תרבותי

אחת ההשלכות הבולטות של יחסי הכוחות וההפרדה הנהוגה בזרמי החינוך בישראל בין החברה היהודית והערבית מתבטאת בידע התרבותי המוגבל של כל אחד מהצדדים על אודות האחר (Hertz-Lazarowitz et al., 2008). בהוראה חוצת הגבולות המורה הערבייה נדרשת לרכוש ידע רב על חברת הרוב היהודית כדי להסתגל. במקביל, במפגשה, עם קהילת בית הספר היא נחשפת לפערי הידע בציבור היהודי על החברה הערבית, ולעיתים אף פועלת לצמצומם.

בהכשרת מורות בכלל, ומורות ערביות בפרט, אין חשיפה לחגים ולימי זיכרון היהודיים, בעוד שבתוכניות ההכנה להשתלבות בבתי ספר יהודיים היה רכיב ייעודי בנושא זה. מדברי המורות עלה בבירור שאלה המלמדות בבתי ספר יהודיים לאחר תהליך הכנה, הכולל תוכנית השתלבות, או אלה הזוכות לליווי במהלך עבודתן לאורך השנה - רוכשות ידע המקל עליהן להבין את משמעות החגים ומסייע להן להתמודד בשגרה השוטפת. מרוה, לדוגמה, מספרת שעמדתה בנוגע להשתתפות פעילה בחגים הושפעה מלימודיה על משמעותם בתוכנית הכנה של

تعلّمت في هذا المساق عن خلفيّة أعيادهم، كيف يتمّ تناولها في المدارس وما أهميّتها هناك. وإذا حلّ العيد أثناء السّنة الدّراسية، سأعرف ما يجب أن أفعل وأقول. اطّلعت أيضًا على خلفيّة المناسبات الوطنيّة، ما يحدث خلالها، ماذا يجب أن أفعل وكيف يجب أن أتصرّف.

اكتساب المعرفة الثّقافيّة مُتبادل: فكما تتعرّف المعلّمة العربيّة إلى عادات طلابها، يتعلّم الطلاب اليهود أيضًا عن ثقافة معلّمتهم. ترى ملك، وهي موجّهة لورشة التخصّص في التدريس (ستاج) في إحدى الكليّات، أنّ اكتساب المعرفة هو فرصة للتّقارب بيت المجتمعيّن، وتتطرّق إلى النّصائح التي كانت تسديها للمعلّمات العربيّات: "عند حلول شهر رمضان، يُستحسن أن تشرحي لهم [للطلاب] عن شهر رمضان وكيف تحيينه، كذلك الأمر عند حلول العيد، سيقرّب ذلك بينكم [...] أعني التّعرّف إلى الطرف الآخر".

جاهزيّة المعلّمات العربيّات لمشاركة وتعريف محيطهن اليهوديّ بالأعياد الإسلاميّة، خاصةً بشهر رمضان، ربّما تكون مقترنة بالصورة السّلبيّة للدّيانة الإسلاميّة السّائدة لدى بعض الشرائح في المجتمع الإسرائيليّ (Bar-Tal & Teichman, 2009). تتحدّث منى عن الشّعور بمدى عمق التّجربة في التّعليم العابر للحدود:

> نحن أشبه بسفراء، لأنّنا نمثّل [...] ديانتنا، مجتمعنا وعاداتنا [...] كيف تتعامل باحترام، كيف تتصرّف،

משרד החינוך:

> הקורס הזה נתן לי רקע לגבי החגים שלהם ואיך בתי הספר מתייחסים לחגים ומה החשיבות שלהם. ואם יהיה חג כשאנחנו בבית הספר, אני אדע מה לעשות ועל מה הם מדברים. וגם על החגיגות הלאומיות הם נתנו לי רקע ומה קורה במהלכן, ומה נדרש ממני לעשות ואיך להתנהג.

רכישת הידע התרבותי היא הדדית: כשם שהמורה הערבייה לומדת על אודות מנהגי תלמידיה, כך גם התלמידים היהודים לומדים על תרבות מורתם. מלאכ, העובדת כמנחת סדנת סטאז' באחת המ־כללות, רואה בהקניית ידע הזד־מנות לקירוב בין שתי החברות. היא מספרת על עצותיה למורות הערביות שהיא מלווה: "כאשר יש רמדאן, כדאי להסביר להם [לת־למידים] מה זה רמדאן ואיך את חוגגת רמדאן, ואם יש לך חג גם, זה גם מקרב יותר [...] להכיר את הצד האחר".

יתכן שהנכונות של מורות ערביות לשתף וללמד את סביבתן היהודית על אודות חגים מוסלמיים, ובמיוחד על חודש רמדאן, קשורה לדימויים השליליים הרווחים בחלקים מסוימים בחברה הישראלית בנוגע לדת האסלאם (Bar-Tal & Teichman, 2009). מונה, המשתתפת באחת מתוכניות

> كيف تعمل بمهنيّة وجديّة، كيف تكون إنسانًا جيّدًا، وكيف تساعد وتدعم وتبادر. الأمر لا يقتصر على التّدريس فقط.

يبدو أنّ العديد من المعلّمات يعتبرن الحديث عن شهر رمضان فرصةً لتعريف الطّلاب بمعاني العيد وبالقيم الاجتماعيّة الذي يمثّلها هذا الشّهر الفضيل بالنّسبة للمسلمين. تكمن في ذلك فرصة مهمّة لتّغيير ومكافحة المفاهيم المغلوطة والسّلبيّة. وكما ذُكِر آنفًا، تقترح ملك على المعلّم مشاركة الطّلاب بهذه المعرفة وإعطاءهم الفرصة لاكتشاف معنى أعيادهن الإسلاميّة. وتوصي المعلّمات العربيّات أيضًا باتّباع هذا النهج فيما يخصّ الأعياد والمناسبات اليهوديّة بواسطة التّعلّم عنها والاستفسار من الطّلاب عن عاداتهم:

> وإذا أرادت هي أيضًا [المعلّمة] أن تسألهم [الطّلاب] عمّا [يفعلون] [...] بالنّسبة ليوم الاستقلال أيضًا، قلت لهن [للمعلّمات] ربّما يجب أن تقرأنَ معلومات على الإنترنت. ادخلنَ إلى چوچل قبل المناسبة بيوم [...] لكيّ [...] تعرفنَ ما يحدث [...] و[فكّرنَ] ما هي الأسئلة التي تُردنَ طرحها عليهم؟ ماذا تفعلون في عيد الشاڤوعوت (שבועות)، ماذا تحضّرون؟

الاقتراحات التي تقدّمها ملك تدّل على أهميّة إبداء الفضول واكتساب معرفة ثقافيّة قبل وخلال لقاء متعدّد الثّقافات. تقول إنّ هذا الحوار قد يعمّق المعرفة بين الطرفين والتّقريب

ההשתלבות, מספרת על תחושת המשמעות בהוראה חוצת גבולות:

> אנחנו סוג של שגרירים, כי אנחנו משקפים [...] את הדת שלנו, את החברה שלנו, את המנהגים שלנו [...] איך מכבדים, איך מתנהגים, איך להיות מקצועיים, איך להיות רציניים, איך להיות בני אדם טובים, לעזור, לתמוך, להיות יוזמים. זה לא רק ללמד.

נראה כי מורות רבות רואות בשיח על רמדאן הזדמנות לחשוף את התלמידים למשמעויות החג ולערכים החברתיים שהוא מייצג עבור המוסלמים. יש בכך פוטנציאל חשוב למיגור תפיסות שגויות ושליליות. כאמור, מלאכ מציעה למורות לשתף ידע זה עם התלמידים ולתת הזדמנות להיחשף למשמעות החגים המוסלמיים שלהן. ברוח זו היא מייעצת גם למורות הערביות לקרוא על החגים והמועדים היהודיים ולשאול את התלמידים על המנהגים שלהם:

> וגם אם היא [המורה] רוצה לגמרי לשאול אותם [את התלמידים] מה אתם [עושים] [...] גם לגבי יום העצמאות, אמרתי להם [למורות] שאולי תקראו באינטרנט. תקראו, תיכנסו לגוגל לפני כל יום שיש אירוע כלשהו [...] כדי [...] שתדעו מה שקורה [...] ו[תחשבו] מה אתם רוצים לשאול אותם?

بينهما. ما تقوله نجوى يدعم نصائح مَلَك:

> كلّ ما يثير فضولهم [الطّلاب] ويريدون معرفته، يمكنهم أن يسألوني عنه. وأنا أتقبّل ذلك. يسألونني مثلًا لِمَ لا أضع حجابًا. أشرح لهم أنّه عائلتي غير متديّنة. ولكنّ ذلك لا يعنيّ أنّني لا أصلّي ولا أصوم في شهر رمضان.

تشرح نجوى للطّلاب اليهود عن عاداتها وثقافتها، وبهذه الطّريقة تتيح لهم المجال لتفكيك الأفكار المسبقة المعمّمة والتّواردات التّلقائيّة التي ربّما يحملونها معهم إلى اللقاء متعدّد الثّقافات.

تتحدّث سمر أيضًا في مدرستها عن عاداتها وديانتها، وتقول إنّ الطلاب يبدون اهتمامًا شديدًا بذلك:

"يسألونني دائمًا، باقتراب شهر رمضان والأعياد مثلًا، وأنا أجيبهم بكل سرور. إنّهم يهتمّون بذلك". الاهتمام الذي يبديه الطّلاب يعكس أحد أهمّ الأهداف وراء اندماج معلّمات عربيّات في مدارس يهوديّة: معرفة ثقافة الآخر. تشارك نادين بتجارب مشابهة: «بالنّسبة لشهر رمضان مثلًا، شاركتهم بعالَمي، وشاركوني هم بعالمهم». استخدام كلمة «عالمي» يدلّ على إمكانيّة التقاء العالمَيْن، اليهوديّ والعربيّ، المنفصلين في معظم مجالات الحياة في المجتمع الإسرائيليّ.

تؤكّد شروق على أهميّة التّعرّف إلى المجتمع اليهوديّ. تقول إنّه من جهة نظرها، وبالإضافة إلى الصّعوبة الأوليّة النّابعة عن الاختلافات

מה אתם עושים בשבועות,
מה אתם מכינים?

הצעותיה של מלאכּ מצביעות על החשיבות שבהבעת סקרנות וברכישת ידע תרבותי טרם המפגש הבין־תרבותי ובמהלכו. לדבריה, שיח כזה עשוי להעמיק את ההיכרות בין הצדדים ולקרב ביניהם. דבריה של נגוה מחזקים את עצותיה של מלאכּ:

> כל מה שמסקרן אותם [את התלמידים] לדעת על ערבים, הם שואלים אותי. ואני בסבבה. למשל, שואלים אותי למה אני לא עם מטפחת. אני מסבירה שאין אצלנו במשפחה דתיים. אבל זה לא אומר שאני לא מתפללת וצמה ברמדאן.

נג׳וה מסבירה לתלמידים היהודים על מנהגיה ותרבותה, ובדרך זו מתאפשר להם לפרק את ההכללות והקישורים האוטומטיים שאיתם הם עלולים להגיע למפגש הבין-תרבותי.

גם סמאר מספרת בבית ספרה על מנהגיה ודתה, ומעידה שהתלמידים מגלים בזה עניין רב: ״תמיד שואלים אותי, למשל לקראת רמדאן והחגים, ואני בכיף עונה להם. הם מתעניינים״. העניין שמגלים התלמידים מבטא את אחת המטרות החשובות של השתלבותן של מורות ערביות בבתי ספר יהודיים: הכרה של תרבות האחר. גם נדין משתפת

الثّقافيّة بينها وبين طلابها، فإنّ التّعقيدات الكامنة في اللّقاء بينهم نابعة أيضًا عن الفجوات المعرفيّة. تتحدّث عن موقف شعرت فيه بالقوة الكافية لـطرح موضوع الفجوة في المعرفة الثّقافيّة:

> المشكلة الرّئيسيّة ليست الاختلاف [الثّقافيّ]. إنّهم [الـطّلاب] يتحدّثون عن "يوم الجذور[...] أقول لهم: «لحظة لحظة، أنتم تتحدّثون عن شيء أجهله». فهموا إنّه عليهم أن يبذلوا جهدًا لمعرفة أجدادهم [جذورهم]، ثم سألوا ما إذا كان لدينا شيء مماثل. قلت لهم: «لدينا أسبوع التّراث ويوم التّراث»، وحدّثتهم عنه. حدّثوني هم أيضًا عن المحرقة النّازيّة، وقمت أنا بدوري بالقراءة والتّعلّم عن الموضوع.

تؤكّد شروق على أهميّة تـطوير الفضول، الشّفافيّة والصّراحة لدى المعلّمات العابرة للحدود وأهميّة إشباع فضول الـطّلاب وتساؤلاتهم. التّـطرّق إلى الفجوة الثّقافيّة أتاح المجال لإثارة نقاش حول سيرورة التّعارف الثّقافيّ المتبادل، حيث تعلّم الطّرفان عن بعضهما البعض. ولكنّ المعلّمة العربيّة لا تشعر دومًا بالقوة الكافية للقيام بذلك. شاركت رشا المجموعة البؤريّة بتجربتها بوضوح وشفافيّة، وتحدّثت عن موقف حصل في غرفة الصّف في أعقاب عدم معرفتها بعيد الشاڤوعوت. صعّب عليها ذلك التّحضير لفعاليّة حول الموضوع، كما فعلت المعلّمة

בחוויות דומות: "לגבי רמדאן, למשל, שיתפתי אותם בעולם שלי, ואני השתתפתי גם בעולם שלהם". השימוש בניסוח "העולם שלי" מעיד על האפשרות של מפגש בין שני העולמות, היהודי והערבי, הנמצאים בהפרדה ברוב מישורי החיים בחברה הישראלית.

שורוק מדגישה את חשיבות הידע על החברה היהודית. היא מסבירה כי לדעתה, מעבר לקושי הראשוני הנובע מהשוני התרבותי בינה לבין תלמידיה, המורכבות במפגש ביניהם נובעת גם מפערי הידע. היא מספרת על מקרה שבו הרגישה חזקה דיה לשאול ולהנכיח את הפער בידע התרבותי:

> הבעיה העיקרית אינה השוני [התרבותי]. הם [התלמידים] מדברים על "יום שורשים" [...] אני אומרת להם: "רגע רגע, אתם מדברים על דבר שאני לא יודעת". הם הבינו שהם צריכים לעשות מאמץ כדי להכיר את האבות [השורשים] שלהם, ושאלו האם זה אצלנו אותו דבר.
>
> אמרתי להם: "אצלנו, יש שבוע המורשת ויום המורשת", וסיפרתי להם על זה. הם גם סיפרו לי על השואה, ואני קראתי וידעתי.

שורוק מדגישה את החשיבות שבפיתוח סקרנות, ישירות וכנות בקרב המורה חוצת הגבולות ואת חשיבות ההיענות לסקרנות התלמידים ולשאלותיהם. הנכחת

اليهوديّة. تجدر الإشارة إلى أنّ رشا وشروق هما طالبتان في برنامج لتأهيل المعلّمين. وعليه، فإنّ الاختلاف في سبل تعاملهما مع الموضوع يؤكّد على تأثير أهميّة أقدميّة المعلّمة على سرعة اندماجها في بيئة مختلفة ثقافيًّا.

تحدّثت آمال أيضًا عن جلسة طاقم شعرت خلالها بالاغتراب وبأنّها ليست جزءًا من الحوار، لأنّها لم تكن ملمّة بالموضوع: "كانت هناك جلسة طاقم وتحدّثوا عن إرسال وجبات لمناسبة عيد المساخر (الپوريم)، ولم أفهم ذلك [...] وإذا أردت التّدريس في مدرسة يهوديّة، يجب أن أعرف كل شيء [...] أشعر بأنّ ذلك ينقصني". الرّغبة في المعرفة والتّعلّم قد يُعتبر عائقًا، ولكنّ ولاء تقول إنّ ذلك قابل للتّحقيق. تحدّثت في المجموعة البؤريّة عن السيرورة الإيجابيّة التي خاضتها لفترة طويلة في عملها، والتي قرأت خلالها الكثير واكتسبت معرفة ثقافيّة غنيّة: "بدأت بالقراءة والتّعلّم. تعلّمت أيضًا أشياءً ومصطلحات اليهود أنفسهم لا يعرفونها». أقوال بانة وآلاء توجز ذلك على أفضل نحو ممكن. بالنّسبة لبانة، فإنّ اكتساب المعرفة بخصوص الثّقافة اليهوديّة كان عبارة عن مرحلة إضافيّة في تحقيق رغبتها في تعزيز شعورها بالانتماء في المدارس اليهوديّة: "رغبت في أن أكون، أن أشعر بأنّي جزء من...، بأنّي لستُ غريبة [...] ليس في المجموعة، إنّما في المجتمع [...] أريد أن أعرف [...] إذا كنت أعمل في مدرسة يهوديّة، يجب أن أعرف المزيد عن الثّقافة اليهوديّة". تعترف آلاء أيضًا بالصّعوبة والتعقيد الكامنين

הפער התרבותי אפשרה לעורר שיח של תהליך היכרות תרבותי הדדי, שבו שני הצדדים למדו זה מזה ולימדו זה את זה. אך לא תמיד המורה הערבייה מרגישה חזקה דיה לעשות זאת. רשא שיתפה בגילוי לב בקבוצת המיקוד וסיפרה על מקרה שבו בכתה בעקבות חוסר ההיכרות והידע שלה על חג השבועות. דבר זה הקשה עליה להכין פעילות בנושא כפי שעשתה המורה היהודייה. מעניין לציין כי גם רשא וגם שורוק הן סטודנטיות להוראה. אם כך, השוני בהתנהלותן, לעומת מורות ותיקות יותר, עשוי להדגיש את השפעת הוותק של המורה על מהירות השתלבותה בסביבה שונה תרבותית.

גם אמאל סיפרה על ישיבת צוות שבה הרגישה מחוץ לשיח ועל תחושת זרות, מאחר שלא הייתה בקיאה בנושא: ״הייתה ישיבת צוות ודיברו על משלוח מנות בפורים, ולא הבנתי את זה [...] ואם אני רוצה ללמד בבית ספר יהודי אני חייבת לדעת הכול [...] זה מרגיש שחסר לי״. הרצון לדעת וללמוד עלול להיחוות כמשתק, אך ולאא מזכירה כי הדבר אפשרי. היא סיפרה בקבוצת המיקוד על התהליך החיובי שעברה לאורך זמן בעבודתה, שבמהלכו קראה וצברה ידע תרבותי נרחב: ״התחלתי לקרוא וידעתי. אפילו ידעתי דברים ומושגים שהיהודים עצמם אין להם שמץ של מושג לגביהם״. דבריהן של בנא ואלאא מסכמים זאת יפה.

في التّعليم العابر للحدود، وتشارك بالتّغيير الذي مرّت به كمعلّمة عربيّة في مدرسة يهوديّة بخصوص معرفتها بالثقافة اليهوديّة:

> حتى وإن كنا نعيش معًا، [يهودًا وعربًا، إلّا أنّه في المدرسة] يكون الأمر مختلفًا، لأنّنا نكون متداخلين بشكل معمّق. مثلّث المعلّمين-اليهود-الطّلاب يستدعي التّكيّف، التّأقلم مع المكان، وهذا يعلّمك كثيرًا. كنت أعرف عن عيد الفصح اليهوديّ، أعرف ما هي الكشروت [...] أنت تعمل في مكان غريب عنك، وتصبح أقوى في هذه الأماكن.

1.2. تحديات وفرص في اللّقاء بين السّرديتيْن

من ضمن جميع المناسبات في التقويم العبريّ، تخوّفت المعلّمات العربيّات أولًا وأساسًا من المناسبات الإسرائيليّة الوطنيّة - يوم الذّكرى وعيد الاستقلال. تقول أميرة، موجّهة لورش التخصّص في التدريس، إن المعلّمات قلقن بدايةً من إحياء هذه المناسبات في المدرسة، وقد تناولن الموضوع بتوسّع، ولكن في نهاية المطاف، اكتشفنَ أنّهن قادرات على التّعامل مع هذه المناسبات. تصف الموقف قائلةً: "بعد [...] يوم الذّكرى وعيد الاستقلال، قلنَ: لم يكن الأمر صعبًا كما توقّعنا. كان ذلك الشّعور السّائد، ولكن في الواقع، كان [ذلك] موضوعًا مقلقًا بالنّسبة لهن". تقام في جهاز التّربية والتّعليم اليهوديّ منذ سنوات طويلة

עבור בנא רכישת הידע על התרבות היהודית הייתה עוד שלב במימוש רצונה להרגיש שייכות בבתי הספר היהודיים: "הייתי רוצה להיות, להרגיש חלק מ-, כאילו, לא מוזרה [...] לא בקבוצה, אלא בחברה [...] אני רוצה לדעת [...] אם אני בבית ספר יהודי, אני רציתי להכיר יותר את התרבות היהודית". גם אלאא מכירה בקושי ובמורכבות בהוראה חוצת גבולות, ומשתפת על השינוי שעברה כמורה ערבייה בבית ספר יהודי בנוגע לידע שלה על התרבות היהודית:

> כמה שאנחנו גרים ביחד [יהודים וערבים בבית ספר] זה שונה, כי בבית ספר אתה נכנס נורא עמוק. המשולש מורים-הורים-ילדים מצריך להתאקלם, להסתגל למקום, וזה מלמד אותך המון. ידעתי שיש פסח, אני יודעת מה זה כשרות [...] אתה עובד במקום שהוא לא שלך, ואתה מתחזק במקומות האלה.

1.2. אתגרים והזדמנויות במפגש בין נרטיבים

מבין כלל האירועים בלוח השנה היהודי, החשש הגדול ביותר של המורות הערביות נוגע למוע־דים הישראליים הלאומיים - ימי הזיכרון ויום העצמאות. אמירה, מנחת סטאז׳, מספרת שתחילה המורות חששו מאוד מימים אלו בבית הספר, והן עסקו בכך בהר־חבה, אולם לבסוף הן גילו שבכו־חן להתמודד עימם. היא מתארת:

مراسم لإحياء مناسبات وطنيّة تهدف، من جملة أمور أخرى، إلى المساهم في بلورة رؤية صهيونيّة لدى الطّلاب (Bar-Tal & Teichman, 2009; Ben-Amos et al., 1999). وعليه، تشكّل هذه الأيام ملتقى للسرديتيْن التّاريخيّتين المتضاربتين للعرب واليهود، قد تثار فيه حساسيّة ومشاعر مركّبة ومتوتّرة (שכטר ועמיתיו, 2015). تفصل نسرين بين أيام الذّكرى المختلفة. تشرح أنّه يسهل عليها أكثر التّماهي مع ذكرى المحرقة النّازيّة أكثر من ذكرى جنود الجيش الإسرائيليّ الذين سقطوا في معارك وحروب إسرائيل وضحايا الأعمال العدائيّة. تعلّل السّبب قائلةً إنّ مراسم إحياء ذكرى المحرقة النّازيّة تحمل رسائل عالميّة تتناول أفعالًا غير إنسانيّة ارتكبت بحق الإنسان، ولذلك، بإمكان أي شخص، بل ويجب عليه أيضًا، الاحتجاج عليها ومناهضتها:

> لا أتماهى مع الاحتفالات بعيد الاستقلال[...] [ولكنّني] لا أعتقد أنّه لا يمكن لأيّ شخص، بغض النّظر عن أصوله، ألّا يتماهى مع قصّة المحرقة النّازيّة. لقد قتلوا هناك أشخاصًا مدنيّين، حرقوهم. لا يمكنني كإنسانة أن أتجاهل ذلك [...] بغض النّظر عمّن أكون ومن أين أتيت.

تمثّل نسرين في أقوالها أعلاه سيرورة التّأثير الاجتماعيّ المصنّفة كسيرورة استبطان (Kelman, 1958)؛ فهي تستبطن الأعراف

"אחרי [...] יום הזיכרון ויום העצמאות, הם אמרו, ואללה, זה לא כזה נורא כמו שאנחנו חשבנו. זאת הייתה התחושה, אבל בעצם [זה היה] משהו שמאוד העסיק אותם לפניי". זה שנים רבות מתנהלים במערכת החינוך היהודית טקסים במועדים הלאומיים אשר מטרתם, בין היתר, לתרום לעיצוב ההשקפה הציונית של התלמידים (Bar-Tal & Teichman, 2009; Ben-Amos et al., 1999). אם כן, אלה ימים שבהם נפגשים הנרטיבים ההיסטוריים הסותרים והמתנגשים של הערבים והיהודים, במפגש שעלול לעורר רגשות מורכבים ומתחים (שכטר ועמיתיו, 2015). נסרין מבחינה בין ימי הזיכרון. היא מסבירה שקל לה יותר להזדהות עם יום הזיכרון לשואה ולגבורה מאשר עם יום הזיכרון לחללי צה"ל ונפגעי פעולות האיבה. היא מסבירה שזאת מכיוון שיום השואה נושא מסרים אוניברסליים, מצוינים בו מעשים לא הומניסטיים שנעשו לבני אדם, ולכן לתפיסתה כל אדם באשר הוא יכול וצריך למחות נגדם:

> אני לא מזדהה עם חגיגות יום העצמאות [...] [אבל] אני לא חושבת שיש בן אדם, לא משנה מאיזה מוצא הוא, שלא יזדהה עם הסיפור של השואה. הרגו שם אנשים, שרפו אנשים. אני, כבן אדם, לא יכולה להתעלם [...] זה לא משנה מה אני ומאיפה באתי.

المتّبعة في المدرسة في ذكرى المحرقة النّازيّة، وتتبنّى هذه القيم، التي تعتبرها قيمًا عالميّة، كجزءٍ من هويّتها الفرديّة. إحياء ذكرى المحرقة النّازية ربّما يُعتبر أقل صعوبة وتعقيدًا بالنّسبة للمعلّمات العربيّات، فهو حدث تاريخيّ والاعتراف به لا ينطوي على التشكيك في السّرديّة الفلسطينيّة (שכטר ועמיתיו, 2015). أمّا عن ذكرى جنود الجيش الإسرائيليّ الذين سقطوا في معارك وحروب إسرائيل، فهي تُعنى بصراع عنيف تبعاته هدّامة على كِلا الشّعبيْن (Ben-Amos et al., 1999). وعليه، وبما أنّ نسرين تواجه صعوبة أكبر في التّعامل مع ذكرى جنود الجيش الإسرائيليّ الذين سقطوا في معارك وحروب إسرائيل، تبنّت حلًا تقترحه أيضًا على أخريات- الفصل بين هويّتها الوطنيّة وهويّتها المهنيّة:

> بالنّسبة ليوم الذكرى، وعيد الاستقلال، يجب أن نجيد الفصل بين الأمور. أعتقد أنّ كل معلّمة عربيّة عاملة في مدرسة يهوديّة يجب أن تجيد الفصل بين أفكارها ومعتقداتها، وبين الواقع القائم [...] نحن نعيش في هذه البلاد. لا يوجد أمامنا خيار آخر، إنّها دولتي أنا أيضًا، كما هي دولتك أنت. أعرف أنّ العديدين سيخالفوني الرّأي، ولكنّني أعيش هنا. يجب أن أتقبّل ذلك [...] لديّ مهمّة وعليّ تأديتها.

الفصل بين هويّتها الوطنيّة وهويّتها المهنيّة تمكّنها من تجنّب التّنافر بين هويّتها الشّخصيّة

בדבריה נסרין מבטאת את תהליך ההשפעה החברתית מסוג הפנמה (Kelman, 1958); היא מפנימה את הנורמות הנהוגות בבית הספר ביום השואה, תוך אימוץ של ערכים אלו, שאותם היא תופסת כאוניברסליים, כחלק מזהותה האישית. יתכן שיום הזיכרון לשואה נתפס כפחות מאתגר עבור מורות ערביות שכן זהו אירוע היסטורי שקבלתו אינה מעמידה בסימן שאלה את הנרטיב הפלסטיני (שכטר ועמיתיו, 2015). לעומת זאת, יום הזיכרון לחללי צה"ל עוסק במציאות מתמשכת של מאבק אלים בעל השפעות הרסניות על שני העמים (Ben-Amos et al., 1999). על כן, מאחר שעם יום הזיכרון לחללי צה"ל נסרין מתקשה יותר להתמודד, היא אימצה לעצמה פתרון שאותו היא מציעה גם לאחרות - הפרדה בין זהותה הלאומית ובין זהותה המקצועית:

> מבחינת יום הזיכרון, יום העצמאות, צריך לדעת להפריד בין הדברים. אני חושבת שכל מורה ערבייה שצריכה לעבוד בבית ספר יהודי צריכה לדעת ושיהיה לה את היכולת הזאת להפריד בין מה שהיא חושבת ומה שהיא מאמינה, לבין המצב הקיים [...] אנחנו חיים במדינה הזאתי. אין מה לעשות, זה גם המדינה שלי כמו שהיא המדינה שלך. או־קיי, נכון שיש הרבה שלא חושבים ככה, אבל אני חיה פה. אני

وواجباتها في مكان عملها. تشرح أنّ المشاركة في هذه المراسم، بما في ذلك الحضور بقميص أبيض، هي جزء من وظيفتها. بهذا المفهوم، يبدو أنّ طريقة تعاملها مع هذه المراسم كانت أسهل بواسطة الإطار الذي بنته لهذه المراسم - فهي ليست ملزمة بقبول المضامين المطروحة خلالها، ولكنّها تعتبر هذه الأيام جزءًا لا يتجزّأ من عملها، حيث يتوجّب عليها الامتثال للقواعد والقوانين. ننوّه هنا بأنّه بالإضافة إلى اقتراحات نسرين باعتماد هذا الفصل والمشاركة في المراسم، كما جاء أعلاه - يتّضح أنّها لم تشارك بعد في مراسم كهذه في المدرسة التي تعمل فيها حاليًّا. فضلًا عن ذلك، لم تتطرّق نسرين في أقوالها إلى الأثمان التي تدفعها المعلّمات العربيّات غالبًا في إطار عملهن في المدارس اليهوديّة. ربّما يكون ذلك نابعًا عن رغبتها في الاندماج في المدرسة.

1.3 توقّع التّكافل التبادليّ

تكتسب المعلّمات العربيّات طيلة السّنة معرفة ثقافيّة عن التقويم العبري، ويتكيّفن مع الأجواء السّائدة في المدارس ومع توقّعات الطّاقم التّربويّ والطّلاب. وبالتّالي، عند حلول شهر رمضان، يتوقّع وينتظر العديد منهن أن يبادلهن المجتمع المدرسيّ الشّيء نفسه - الاهتمام وتفهّم ومراعاة احتياجاتهن. تفيد نجوى بأنّها تشعر بأنّ احتياجاتها كانت تُراعى أثناء التّعليم في الكليّة: "في شهر رمضان، نتعلّم حتى السّاعة 16:00، وبعد ذلك، يمكننا المغادرة، ونتلقّى أيضًا [...] على

צריכה לדעת לקבל את זה [...] יש לך תפקיד ואת צרי־כה למלא אותו.

ההפרדה בין זהותה הלאומית והמ־קצועית מאפשרת לנסרין להימנע מדיסוננס בין זהותה האישית לבין הנדרש ממנה במקום עבודתה. היא מסבירה כי ההשתתפות בטקסים היא חלק מתפקידה, כולל הגעה בחולצה לבנה. במובן הזה נראה כי התמודדותה קלה יותר באמצ־עות המסגור שהיא מעניקה לימים האלה - היא אינה חייבת להסכים עם התוכן המועלה בהם, אך היא מתייחסת אליהם כאל ימים במ־קום עבודתה שבהם עליה לכבד את הכללים. ראוי לציין כי לצד הצעותיה של נסרין ליצור הפרדה ולהשתתף בטקסים, כפי שהוזכר לעיל - מסתבר שהיא עצמה עדיין לא נכחה בטקס כזה בבית הספר שבו היא עובדת כיום. נוסף על כך, בדבריה של נסרין חסרה התייחסות למחירים, שככל הנראה מורות ערביות משלמות כחלק מע־בודתן בבתי ספר יהודיים. ייתכן שהדבר נובע מרצונה להשתלב בבית הספר.

1.3 ציפייה להדדיות

לאורך השנה המורות הערביות רו־כשות ידע תרבותי על אודות לוח השנה היהודי, ומתאימות עצמן להלך הרוח בבתי הספר ולציפיות הצוות החינוכי והתלמידים. על כן, כאשר מגיע חודש רמדאן, רבות מהן מצפות ומקוות להדדיות מסוימת - להתעניינות, להבנה ולהתחש־

البريد الإلكترونيّ رسالة 'رمضان كريم' وما إلى ذلك". لكنّ توقّعات المعلّمات بالتّكافل التّبادليّ لا تتحقّق دومًا. تصف أميرة مشاعر معلّمتين عربيتين تعملان في نفس المدرسة اليهوديّة خلال شهر رمضان. لم تشعر المعلّمتان بالاهتمام وبأنّ احتياجاتهن تُراعى:

> قالت المعلّمتان، وهما صديقتان تعملان في نفس المدرسة، إنّهما شعرتا بالإهانة في أعقاب ذلك. لم يبد أحد أي فضول أو اهتمام [...] عندما رأوا أنّنا لا نأكل [...]تشعرين بأنّ الموضوع لا يهمّ أحدًا. كان ذلك مهينًا بالنسبة لهما.

المثير للاهتمام في الموقف أعلاه هو أنّ أميرة تعتقد أنّ شعورهما بالإهانة الشّديدة نابعٌ عن كونهما معلّمتين صديقتين تعملان معًا في نفس المدرسة: أعتقد أنّ كونهما صديقتين تعملان في نفس المدرسة [...] زاد من حدّة شعورهما بالإهانة. فهما اثنتان، وإذا [كانتا] تتحدّثان عن الموضوع فيما بينهما، فإنّ كلّ ما [تشعران] به يُضخّم أكثر فأكثر". لإثبات صحّة ادّعائها، بأنّ الشّعور بالإهانة نابع عن تفسير المعلّمتين لهذه التجربة، تتحدّث أميرة عن معلّم عربيّ آخر في نفس المدرسة، مشارك في ورشة التخصّص في التدريس (ستاج) التي توجّهها أميرة:

> إنّه عقلانيّ جدًا [...] يقول لي: لِمَ يفترض أن يثير ذلك [شهر رمضان] اهتمامهم [المعلّمين اليهود]؟ لهم أعيادهم ولنا أعيادنا. آتي إلى المدرسة،

בות בצורכיהן. נגוה מעידה שהיא הרגישה שהתחשבו בה בלימודים במכללה: "בחודש רמדאן לומדים עד 16:00, ואחרי זה יכולים להשתחרר הביתה ומקבלים [...] מייל 'רמדאן כרים' ודברים כאלה". אך ציפיות המורות להדדיות לא תמיד מתממשות. אמירה מתארת את תחושותיהן של שתי מורות ערביות שעובדות באותו בית ספר יהודי במהלך חודש רמדאן. המורות לא חשו התעניינות והתחשבות:

> שתי המורות, שהן חברות, שהן עובדות באותו בית ספר, אמרו לי שהם מאוד נעלבו מזה. כאילו שאף אחד לא שאל, אף אחד לא התעניין [...] שראו אותנו לא אוכלות [...] כאילו מבחינת התחושה, שכאילו שזה לא מעניין אף אחד. זה מאוד מאוד העליב אותן.

מעניין שאמירה מייחסת את עוצמת הפגיעה לכך שהן שתי מורות חברות העובדות יחד: "אני חושבת שעצם זה שהם היו שתיים, חברות באותו בית ספר [...] זה כן העצים את העלבון. הן שתיים, ואם [הן] מדברות על זה, וכל דבר שהם [מרגישות] מקבל נפח יותר גדול". לחיזוק דעתה, שתחושת הפגיעה נובעת מפרשנותן של שתי המורות, אמירה מספרת על מורה ערבי אחר באותו בית הספר, שגם הוא משתתף בסדנת הסטאז' שלה:

> הוא מאוד רציונלי [...] הוא אומר לי: למה זה [רמדאן]

أقوم بعملي، دون التّداخل في شؤون أخرى شخصيّة أكثر.

تتحدّث ورود أيضًا عن الصّعوبة التي تواجهها خلال شهر رمضان وعن عدم مراعاة احتياجاتها: "لم يعجبني ما حدث في عيد الفطر– [حيث أقيم] الدّوام كالمعتاد". تجدر الإشارة إلىّ أنّه هناك عيدين إسلاميّين رئيسيّين: عيد الفطر التّالي لشهر رمضان وعيد الأضحى. خذلت ورود من عدم الاهتمام بهذا العيد المهم. ويتعزّز هذا الشّعور على خلفيّة الملاءمات التي تقوم بها هي كمعلّمة في الأعياد والمناسبات اليهوديّة. تقول آلاء إنّه على الرّغم من مغادرتها المدرسة في موعد أبكر من المعتاد في أيام الصّيام، إلّا أنّها تشعر بالاستياء، وأحيانًا بالغضب أيضًا، عندما يُطلب منها الاهتمام بصفّها وتزويد المعلّمات البديلات بفعاليّات ومهام ليقمن بتنفيذها مع الطلاب، ولكنّهم لا يأدين عملهن كما يجب:

> لديّ أعياد إضافيّة، وأنا أصوم بينما لا يصوم الآخرون. عندما أتواجد في مكان يصوم فيه الجميع، يتم تقصير الدّوام، ويكون التّوجّه مختلفًا [...] أشعر أحيانًا بالاستياء. أشعر بأنّ الانشغال الزّائد في هذا الشّأن، أيّ المعلّمة البديلة التي لا تعرف ما يجب أن تفعل... كانوا يتّصلون بي وتوقّفت عن الرّد عليهم [...] في يوم العيد، بدلًا من الاتصال للتّهنئة، كانوا يتّصلون ويسألون: "ماذا تركت للمعلّمة؟"، استشطتُ غضبًا. ماذا توقّعتم منّي، أن

אמור לעניין אותם [את המו־רים היהודיים]? בסדר, אז יש להם את החגים שלהם, יש לנו את החגים שלנו. אני מגיע, עושה את העבודה שלי, מבלי להיכנס לדברים או למה שהוא יותר אישי.

וורוד מספרת אף היא על הקושי בימי רמדאן וחוסר ההתחשבות: "עוד משהו שלא אהבתי היה חג אלפיטר - [שהתקיימו בו] לימודים". ראוי לציין שבאסלאם יש שני חגים מרכזיים: עיד אלפיטר אחרי חודש צום רמדאן ועיד אלאדחא (חג הקורבן). וורוד מאוכזבת אפוא מחוסר ההתחשבות בחג החשוב. לא מן הנמנע שהעלבון מתעצם על רקע ההתאמות שהיא עצמה עושה כמורה בחגים ובמועדים היהודיים. אלאא מספרת שאומנם בימי הצום היא יוצאת מעבודתה מוקדם מהרגיל, אבל היא חשה אי־נעימות ואף כעס כשמצפים ממנה לדאוג לכיתתה ולהשאיר למורות המחליפות משימות עבור תלמידה, אך הן לא תמיד ממלאות את תפקידן:

> יש לי אקסטרה חגים. יש לי את הצום, [כ]שכולם לא בצום. כשאני נמצאת במקום שכולם צמים, מקצרים את יום הלימודים, והחשיבה היא שונה [...] לפעמים לא נעים לי. אני מרגישה שכל ההתעסקות הזאת, המורה המחליפה שלא יודעת מה לעשות, היו מתקשרים

> أكتب للمعلّمة البديلة ورقة امتحان؟! تغيّبت ذات مرة عن العمل ليوم واحد بسبب الصّيام وأعلمت المدرسة بذلك، واتّصلوا بي لأنّ إحدى المعلّمات لم تأت للعمل. كان ذلك اليوم الأول في الصّيام، واستأت بشدّة من عدم مراعاة ذلك، خاصة وأنّ شهر رمضان لا يحلّ كل يوم.

تقول أحلام إنّها تشعر بالتّماهي والمشاركة في شهر رمضان من جهة غير متوقّعة - فحضور معلّمات حباد في المدرسة يسهّل عليها: «المعلّمات المتديّنات هنا يتماهين بدرجة كبيرة، وتقول إحداهن: لدينا نحن أيضًا «تعانيت» (صوم)، ولكن ثمّة معلمات لا يصمن». يبدو إذًا أن أحلام تجد عزاءها في التّحدي الذي يواجه المعلّمات اليهوديّات المتديّنات المعتادات على الصوم في وقت لا تلتزم فيه أخريات بذلك. ربما تشعر بالقرب والتّشابه مع المعلّمات من المجتمع الحريديّ، اللواتي يشعرن بأنّهن مختلفات عن المعلّمات العلمانيّات.

تتحدّث نور أيضًا، وهي موجّهة لِورش التخصّص في التدريس (ستاج)، عن الصّعوبات التّنظيميّة في المدارس اليهوديّة في شهر رمضان، والتي ألّفتها بحكم عملها.

> في رمضان، لا يكون الأمر سهلًا [...] على سبيل المثال، لم يوافقوا [مديرة المدرسة] على إنهاء دوامهن باكرًا [...] يمكنني أن أتفهّم السّبب، لأنّ المدرسة

> והפסקתי לענות [...] ביום חג, במקום להתקשר ולאחל חג שמח, מתקשרים אלי ואומרים: "מה השארת למורה?", רתחתי. מה, נראה לכם שאשאיר למורה מחליפה מבחן?! פעם אחת לקחתי [יום] הצהרה בגלל הצום, והרימו לי טלפון כי אחת המורות לא נכנסה למילוי מקום. הייתי ביום הראשון של הצום, ומאוד קשה ומעצבן אותי אי־ההתחשבות הזאת, פעם בכמה זמן מגיע רמדאן.

אחלאם משתפת שהיא חשה הזדהות ותחושת שותפות בימי רמדאן ממקום לא צפוי - נוכחותן של מורות מחב"ד בבית הספר מקילה עליה: "כאן הדתיות מאוד מזדהות, החב"דניקית אומרת: גם לי יש תעניות, ולא כולן צמות". כלומר, נדמה שאחלאם שואבת נחמה מההתמודדות הדומה של המורות היהודיות הדתיות האדוקות אשר נוהגות לצום, בזמן שאחרות לא. יתכן שהיא חשה קרבה ודמיון לחרדיות, החוות תחושת שונות, אחרות, אל מול המורות החילוניות.

גם נור, מנחת סטאז', מספרת על קשיי ההתארגנות של בתי הספר היהודיים בחודש רמדאן, שאליהם נחשפה מתוקף תפקידה.

> ברמדאן זה גם לא פשוט [...] למשל, הם [הנהלת בית הספר] לא אישרו להם ללכת מוקדם יותר [...] אני מבינה

تتّبع جدولًا زمنيًّا محدّدًا. لا يمكن تغيير الجدول الزّمنيّ من أجل معلّمة واحدة. أتفهّم ذلك وأقول للمعلّمات إنّه لا يوجد أمامهن خيار آخر.

تعترف نور بالتّعقيدات الكامنة في محاولة التّوفيق بين احتياجات المعلّمات من مجموعة الأقليّة وجدول الحصص، الذي يستدعي تقديم بعض التّنازلات من طرفهن. الخبرة المهنيّة التي تحملها نور في جعبتها، كمعلّمة وموجّهة ورشة التخصّص في التدريس (ستاج)، تمنحها منظورًا أوسع يمكّنها من رسم صورة أوسع للقاء بين المعلّمة من مجموعة الأقليّة والمدرسة التّابعة لتيارٍ تربويّ من مجتمع الأغلبيّة. تعي نور أنّه يصعب التّوصّل إلى حلول مُثلى ترضي الطّرفيْن، وتقترح على الطالبات اللّواتي ترافقهن التّحدّث عن صعوباتهن، ولكنّ هذه الجهود لا تجني دومًا الثّمار المنشودة:

على سبيل المثال، عند عقد جلسات للطّاقم، لم يراعوا حاجة الطّالبات للعودة إلى المنزل لإعداد وجبة الإفطار وتناول الطعام. بعض جلسات الطّاقم كانت تُعقد في ساعات متأخّرة وكانوا أيضًا يخرجون في رحلات خلال شهر رمضان. قلت لهن: حسنًا، يمكنك أن تقولي إنّك لا تريدين الحضور: أنا صائمة، وهذه الرحلة تتطلّب منّي بذل جهد، لذلك لا يمكنني الحضور [...] [ولكنّهم] لم يراعوا ذلك وكانت ملزمة بالخروج معهم في رحلة، وهذا ما فعلت.

גם למה, כי זה בית ספר שיש לו מערכת שעות. את לא יכו־לה בשביל מורה אחד לשנות את כל מערכת השעות. אני מבינה, ואני אמרתי למורות שאין מה לעשות.

בדבריה נור מכירה במורכבות הנעוצה במפגש בין צורכי המו־רות מקבוצת המיעוט ובין צורכי המערכת, אשר דורשת מהן לבצע ויתורים. יתכן כי ניסיונה של נור כמורה וכמנחת סטאז' מקנה לה זווית ראייה רחבה יותר ומבט־על בנוגע למפגש בין המורה מקבוצת המיעוט לבית הספר מזרם השייך לחברת הרוב. נור מבינה כי קשה להגיע לפתרונות אופטימליים שי־ספקו את שני הצדדים, ומציעה לסטודנטיות שהיא מלווה להציף את קשייהן, אך למרבה הצער גם מאמצים אלו לא תמיד נושאים פרי:

למשל, כשהיו ישיבות צוות הם לא התחשבו שהסטודנ־טיות צריכות לחזור הביתה לאכול ולהכין את עצמם לארוחה של שבירת צום. והיו ישיבות צוות בשעות מאוחרות והיו טיולים ברמ־דאן. אז אני אומרת: או־קיי, אז את יכולה להגיד שאת לא רוצה לבוא: אני בצום, זה טיול וזה דורש מאמץ ואני לא אוכל לבוא [...] [אבל הם] לא התחשבו והיא הייתה חייבת ללכת, והלכה.

דוניה, מורה בעלת קביעות, מספרת

تقول دنيا، وهي معلّمة مثبّتة، بشيء من الفكاهة المصحوبة بالثّقة إلى حد ما، إنّها كانت تستفيد من الوضع القائم: في شهر رمضان، شاركت في جلسة طاقم قُدّمت فيها للحضور تضييفات. لم تأكل خلال الجلسة، ولكنّها أخذت بعض الطعام لوجبة الإفطار. اقترحت على زميلتها: "هيا، انضمي إليها وسيكون لدينا طعام[...] لقد أخذت الطّعام لتناوله هذا المساء".

2. سبل تّعامل المعلّمات في الأعياد والمناسبات

تتطرّق الأدبيّات إلى مختلف التّوجهات بخصوص دور وتصرّف المعلّمات عند معالجة قضايا جدليّة في غرفة الصّف (على سبيل المثال: Hess, 2009; Kelly, 1986)، وتجدر الإشارة إلى أنّه لكلّ توجّه إيجابيّات وسلبيّات، ولا يوجد تفضيل لتوجّه معيّن على سائر التوجّهات (Leib, 1998). يبيّن البحث الحاليّ أيضًا وجود اختلاف في كيفيّة مشاركة المعلّمات العربيّات في أعياد ومناسبات يهوديّة في المدارس اليهوديّة: بعضهن يخترن الامتناع تمامًا وعدم حضور مناسبات معيّنة؛ أخريات يشاركن لتسجيل الحضور فقط بينما تشارك البقيّة في هذه المناسبات بشكل فعّال.

2.1 مجال الاختيار

قالت إحدى المعلّمات، وتدعى مليكة، إنّه في المساق الذي تعلّمت فيه عن الأعياد اليهوديّة، قبل اندماجها في المدرسة، استنتجت أنّها غير ملزمة بالمشاركة في هذه المراسم وأنّه

בהומור, ואולי גם במידה מסוימת של ביטחון, איך היא "עשתה מה־לימון לימונדה": בזמן חודש רמ־דאן היא השתתפה בישיבה שבה הוגש למשתתפים כיבוד. היא לא אכלה, אלא לקחה אוכל לארוחת שבירת הצום. היא הציעה לחבר־תה שעובדת איתה: "בואי, תביאי איתנו ויהיה לי אוכל [...] לקחתי את האוכל לערב".

2. דרכי ההתמודדות של מורות עם חגים ומועדים

בספרות יש תפיסות שונות לגבי תפקידן והתנהלותן של מורות בעת טיפול בסוגיות שנויות במחלוקת בכיתה (כגון: Hess, 2009; Kelly, 1986), וחשוב לציין כי לכל תפיסה יתרונות וחסרונות, ואין אחת העדיפה על פני האחרות (Leib, 1998). גם במחקר הנוכחי עלתה שונות רבה בדרך שבה מורות ערביות משתתפות בפעילויות לאורך לוח השנה בבתי ספר יהודיים: יש מי שבוחרות להימנע כליל ולא לבוא במועדים מסוימים; אחרות משתתפות כנוכחות־נפקדות, קרי כצופות בלבד; ואילו היתר משתתפות במועדים אלו.

2.1 מידת הבחירה

אחת המורות, מליכה, סיפרה שבקורס שבו למדה על החגים היהודיים, טרם כניסתה לבית הספר, הועבר לה המסר שאין חובה להשתתף בטקסים וזכות הבחירה נתונה בידיה: "[המרצה] דיבר על החגים ואמר שזה לא חובה לה־

لها حرية الاختيار: «تحدّث [المحاضر] عن الأعياد وقال إنّ المشاركة في إحيائها غير إلزاميّ». على الرّغم ممّا قالته مليكة بخصوص الموقف المُعلن خلال برنامج التّأهيل، يجدر التّفكير في مجال الاختيار المُتاح على أرض الواقع، أيّ في المدرسة، للمعلّمات المنتميات لمجموعة الأقليّة في سياق علاقات القوى غير المتوازنة. وُجد أنّه في حدود مجال الاختيار المتاح للمعلّمات في الأعياد والمناسبات، فإنّهن يموضعن أنفسهن على محور يتراوح بين الغياب المتعمّد عن هذه المناسبات والمشاركة الكاملة فيها. وكما سنرى لاحقًا، فإنّ التّباين الكبير في ردود الأفعال يبرز بشكل خاص في المناسبات الوطنيّة، والتي قد تضع المعلّمة العربيّة أمام تحدٍ شائك فيما يخصّ هويّتها الوطنيّة. بالنّسبة لسائر الأعياد، فإنّ الموافقة على المشاركة كانت أكثر شيوعًا، كما تصف مروة: «أنا مستعدّة من الآن للتّواجد مع طاقم المدرسة خلال الأعياد، والمساعدة أيضًا في التّحضيرات». تضمّ منى صوتها قائلة إنّها تحضر إلى المدرسة في الأعياد، بل وإنّها تعلّم الطّلاب أيضًا عن أعيادهم وتشعر بالرّاحة حيال ذلك:

> علّمتهم عن عيد الفصح اليهوديّ [...] أنّا أعلّم عن الأعياد، بالتّالي، فأنا أعلّم عن الدّين أيضًا. وفي بعض الأحيان، تكون القصّة لدى اليهود مختلفة بالطبع عن قصتنا في الإسلام، ومع ذلك، فأنا أحترم القصّة الأخرى، أعلّمهم إياها وكل شيء يسير على ما

שתתף ביום החג". על אף דבריה של מליכה בנוגע לעמדה המועברת בהכשרות, ראוי להקדיש מחשבה בנוגע למידת הבחירה בשטח, בבתי הספר, המתאפשרת למורות מקבוצת המיעוט המלמדות בהקשר של יחסי כוח א־סימטריים. בפועל נמצא כי בתוך מרחב הבחירה המצומצם שניתן למורות בחגים ומועדים, הן ממקמות את עצמן על ציר שנע בין היעדרות מכוונת מימים אלו לבין השתתפות מלאה. כפי שניווכח בהמשך, מנעד התגובות הרחב בולט בעיקר סביב מועדים לאומיים, העלולים להציב את המורה הערבייה בעמדה לא נוחה מבחינת זהותה הלאומית. אשר ליתר החגים, ההסכמה להשתתף הייתה רווחת יותר, לדוגמה מרוה מתארת: "ואני כבר מוכנה להיות עם צוות בית הספר בזמן החגים, ואפילו לעזור בהכנות". מונה מצטרפת ומספרת שלא זו בלבד שהיא מגיעה לבית הספר בחגים, אלא שהיא אף מלמדת את התלמידים על חגיהם ומרגישה נוח עם כך:

> לימדתי על פסח [...] אני מלמדת חגים, אז אני מלמדת גם על הדת. ולפעמים, למשל, הסיפור בטח אצל יהודים הוא קצת שונה מהסיפור שלנו באסלאם, כאילו, למרות זאת אני מכבדת, מלמדת והכול טוב ויפה. אני מכבדת את האחר לחלוטין.

גם אמינה מדברת על תפקידה בהוראת החגים: "זה נתפס טבעי,

يرام. أنا أحترم الآخر بشكل مطلق.

تحدّثت أمينة أيضًا عن وظيفتها في التّدريس عن الأعياد: "نعتبر ذلك أمرًا بديهيًّا، في المناسبات والأعياد، أكون مع الطّلاب، تحدّثنا عن عيد المساخر (**פורים**)، عيد الأنوار (**חנוכה**) ورأس السّنة العبريّة". بل واتّخذت أيضًا خطوة للأمام وحرصت على إرسال وجبات للجنود في عيد المساخر: «باقتراب عيد المساخر- قلت لنفسي إنّ الجنود سيسعدون بتلقي الوجبات». أفادت وفاء أيضًا، والتي شاركت في المجموعة البؤريّة، بأنّها شاركت في إضاءة الشموع لمناسبة عيد الأنوار في المدرسة. ترى أنّ مشاركتها في إحياء العيد هي نموذج للمعاملة المتكافئة واللّائقة من قِبل الطّاقم التّربويّ:

> أودّ أن أضيف شيئًا عن العنصريّة. لم أواجه ذلك قطعًا في المدرسة. والدّليل على ذلك [...] هو شمعة الحانوكا الأولى التي أضاءتها زميلة لي، بينما طُلِبَ مني إضاءة الشّمعة الثّانية. فعلت ذلك بكل سرور، وشاركتهم احتفالهم بالعيد. عندما انتهيت من ذلك، وقفت المديرة وكانت سعيدة بذلك، وشعرت أنا بالانتماء للمدرسة.

يتّضح من أقوال وفاء أنّ التّوجّه الذي تبنّته في المدرسة تأثّر بتوقّعات الطاقم التّربويّ بخصوص مشاركتها. نظريًا، تربط وفاء بين المشاركة الفعّالة في الأعياد والمناسبات اليهوديّة، وشعورها بالانتماء. التّوجّه الذي

בטקסים, בחגים אני עם התלמידים, דיברנו על פורים, חנוכה וראש השנה". היא אף הגדילה לעשות ודאגה למשלוח מנות לחיילים בפורים: "גם לקראת פורים - אמרתי שהחיילים ישמחו למשלוח מנות". גם ופאא, שהשתתפה בקבוצת המיקוד, תיארה את השתתפותה בהדלקת נרות חנוכה בבית הספר. היא מתייחסת אל השתתפותה בחג כאל דוגמה המבטאת כלפיה יחס של שוויון וכבוד מצד הצוות החינוכי:

> אני רוצה להוסיף עוד דבר לגבי הגזענות. אני לא נתקלתי בזה בכלל בבית הספר. עובדה [...] היה נר ראשון של חנוכה, אותו הדליקה מורה אחת, ואת הנר השני ביקשו ממני אני להדליק. עשיתי זאת בכיף והשתתפתי איתם בחג שלהם. כשסיימתי המנהלת עמדה והייתה מרוצה מאוד, ואני הרגשתי שייכת לבית הספר.

מדבריה של ופאא עולה כי התנהלותה הושפעה מהציפיות של הצוות החינוכי להשתתפותה. בתיאורה היא קושרת בין השתתפות פעילה בחגים ובמועדים יהודים לתחושת שייכות. התנהלותה מתכתבת עם ההנחיות של מכון "מרחבים", המכיר במורכבות שבה נתונות מורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים. לפי הנחיות המכון המפורסמות במדריך למורים: "יש לקחת

تبنّته في هذا الشّأن يتوافق مع توجيهات معهد «ميرحاڤيم» (מרחבים) الذي يعترف بالواقع المركّب الذي تعيشه المعلّمات العربيّات اللّواتي يدرّسن في مدارس يهوديّة. تنصّ توجيهات المعهد الواردة في دليل المعلّمين على أنّه: «يجب الأخذ بعين الاعتبار أنّ سلوكياتكم في مثل هذه المواقف قد تؤثّر على اندماجكم في المدرسة مستقبلًا. توصيتنا هي التّصرّف وفقًا للمتعارف عليه لدى سائر المعلّمين، وبطريقة مريحة لكم أنتم أيضًا» (שכטר ועמיתיו, 2015, ص. 16). يعني ذلك أنّ المعهد واعٍ لمدى تأثير إجراءات وقواعد المدرسة والثّقافة التّنظيميّة السّائدة فيها على مشاركة المعلّمات العربيّات في الأعياد والمناسبات، ويحاول أن يوضّح لهن تبعات اختياراتهن.

يتّضح من أقوال المعلّمات أنّ مشاركتهن تكون نابعة أحيانًا من رغبتهن في احترام الآخر والشّعور بالانتماء. ولكنّ ذلك ليس كلّ ما في الأمر، إذ تبيّن المقابلات أنّ بعض المعلّمات العربيّة يعتبرن الأعياد الدّينيّة اليهوديّة مصدرًا للبهجة والمتعة. ربّما لأنّ هذه المشاعر الإيجابيّة تشجّع على خوض سيرورة التّأثير المعرّفة كسيرورة تماهٍ (Kelman, 1958)؛ على سبيل المثال، الاستمتاع بالعادات المتّبعة في الأعياد اليهوديّة يشجع رويدة على التّماهي معها وتبنّيها: «بالنّسبة لي، فإنّ عيد المساخر هو عيدي أنا أيضًا، أحرص مسبقًا على حجز ملابس تنكّريّة، هذه السنة، كنت رائدة فضاء. أحبّ المَصّة. اعتدت التّزود بكمية كبيرة منها عند السّفر إلى الأردن. أحبّ أيضًا كعك جوز الهند

בחשבון שהתנהגותכם במעמדים אלה יכולה להשפיע על השתלבותכם בבית הספר בעתיד. המלצתנו היא להתנהל בהתאם למקובל בקרב שאר המורים ובאופן שבו אתם מרגישים נוח ונכון" (שכטר ועמיתיו, 2015, עמ 16). כלומר, המכון מודע למידת ההשפעה של נוהלי בית הספר והתרבות הארגונית השוררת בו על השתתפותן של המורות הערביות בחגים ובמועדים, ומנסה לשקף בפניהן את משמעויות הבחירה.

מדברי המורות עולה כי השתתפותן נובעת לעיתים קרובות מתוך הרצון לכבד ולחוש שייכות. אך לא רק זאת, מתוך הראיונות עלה כי חלק מהמורות הערביות רואות בחגים הדתיים היהודיים גם מקור להנאה ושמחה. יתכן כי תחושות חיוביות אלו מעודדות תהליך השפעה מסוג הזדהות (Kelman, 1958); למשל, ההנאה ממנהגי החגים היהודיים מעודדת את רוידה להזדהות עימם ולאמצם: "אני, מבחינתי, חג פורים הוא החג שלי. אני מזמינה תחפושת מראש, השנה אסטרונאוטית. אני אוהבת מצות. הייתי לוקחת כמויות כשהייתי נוסעת לירדן. אני מאוד אוהבת עוגיות פסח של קוקוס".

2.2 נכונות להשתתף בטקסי זיכרון ואף לסייע בהכנות

מרבית התגובות הנוגעות להשתתפות הפעילה של המורות הערביות במועדים מיוחדים עסקו בחגים הדתיים היהודיים. לעומת

الذي يتناولونه في عيد الفصح».

2.2 الجاهزيّة للمشاركة في مراسم إحياء الذّكرى، والمساعدة أيضاً في التّحضيرات

معظم ردود الأفعال بخصوص المشاركة الفعّالة للمعلّمات العربيّات في المناسبات الخاصّة تطرّقت إلى الأعياد الوطنيّة والدّينيّة. ولكن اتضح أنّ التّعامل مع المناسبات الوطنيّة اليهوديّة كان تحدّيًا شائكًا بالنّسبة للمشارِكات، خاصة - أيام الذّكرى.[5] تحمل هذه الأيام معها تناقضات ومشاعر متضاربة بخصوص هويتهن الوطنيّة. في هذه المناسبات، وُجد أنّ الاختلاف بين ردود أفعال وسبل التّعامل لدى المعلّمات العربيّات كان أكبر وأكثر تنوّعًا.

جاء في المقابلات أنّ العديد من المعلّمات يشاركن في مراسم يوم الذّكرى: «بقيت طيلة الوقت»، تقول فداء. تحدّثت رويدة هي أيضًا عن مشاركتها الفعّالة في الأعياد وفي يوم ذكرى جنود الجيش الإسرائيليّ الذين سقطوا في معارك وحروب إسرائيل، إذ لم يكن حضورها صوريًّا، بل أنّها: «شاركت أيضًا في مسيرة العائلات الثّكلى». تعلّل ذلك بوجود مقبرة عسكريّة بجوار المدرسة التي تعمل فيها، مضيفةً أنّ هذه المسيرة مع العائلات الثكلى هي عادة متّبعة في مدرستها.

تلائم المعلّمات أيضًا لِباسهن لهذه المناسبات.

5. عيد الاستقلال هو يوم إجازة في جهاز التّربية والتّعليم اليهوديّ الرّسميّ، ولذلك، فإنّه أقل صعوبة بالنّسبة للمعلّمات العربيّات في المدرسة.

זאת, עלה כי ההתמודדות עם המועדים הלאומיים היהודיים היא מאתגרת יותר עבור המרואיינות, ובאופן ספציפי - בשני ימי הזיכרון.[5] ימים אלו מציפים בפניהן סתירות וצרימות בנוגע לזהותן הלאומית. במועדים אלו נמצא כי מנעד התגובות ודרכי ההתמודדות של המורות הערביות הוא רחב ומגוון יותר.

בראיונות עלה כי רבות מהמורות משתתפות בטקסי יום הזיכרון: "נשארתי כל הזמן" סיפרה פידא. רוידה סיפרה גם היא על השתתפותה הפעילה בחגים, וביום הזיכרון לחללי צה"ל לא רק שהיא מגיעה לטקסים אלא אף: "משתתפת בתהלוכה של משפחות שכולות". היא מסבירה זאת בכך שיש בית עלמין צבאי ליד בית הספר שבו היא עובדת, וצעידה זו עם המשפחות השכולות היא מנהג בבית ספרה.

המורות מתאימות עצמן גם בלבושן, בהתאם לנדרש במועדים אלו. לדוגמה, דיאנה באה לטקס יום הזיכרון בבית הספר לבושה בחולצה לבנה, וסיפרה שהמורות חיזקו אותה על כך: "כל הכבוד שבאת לפה בחולצה לבנה". בהמשך היא תיארה כי הבחינה במבט המתפלא מצד סביבתה כשראו אותה עומדת בזמן שירת ההמנון:

> [לפני הטקס] לא ממש נכנסתי לכל הפרטים מה הולך

5. יום העצמאות הוא יום חופשה במערכת החינוך היהודית ממלכתית, ולכן סביר שהוא פחות מאתגר מבחינת המורות הערביות בבתי הספר.

على سبيل المثال، حضرت ديانا إلى مراسم يوم الذّكرى في المدرسة بقميص أبيض، وقالت إنّ المعلّمات أشدن بذلك: «كل الاحترام على حضورك بقميص أبيض». قالت لاحقًا إنّها ميّزت الدّهشة في عيون الحاضرين عند رؤيتها تؤدّي معهم النّشيد الوطنيّ:

> [قبل المراسم] لم أتعمّق في تفاصيل البرنامج. كنت في حالة من النّشوة. أدينا نشيد هَتِكْڤاه. بقيت على المنصّة طيلة الوقت، كنت هناك، وعند تأدية النشيد [هَتِكْڤاه] نظر إليّ العرب واليهود على حدّ سواء، متعجّبين من بقائي واقفة هناك.

إلى جانب المراسم التي أقيمت في المدارس والتي شاركت فيها بشكل فعّال، تقول ديانا إنّها ذهبت إلى احتفالات عيد الاستقلال في مدينة يهوديّة مجاورة لمكان سكنها. تضيف أنّه بالإضافة إلى ردود الأفعال الإيجابيّة والدّعم الذي تلقته من زميلاتها، في الاحتفالات في المدينة وفي مدرسة أخرى عملت فيها سابقًا، انتابتها مشاعر صعبة:

> في [المدينة] مثلًا، كان ذلك عيد الاستقلال السّبعين، ونظّموا حفلًا وعرضًا، وتردّدت طيلة الوقت الجملة «العرب قتلوا» [...] على سبيل المثال: «عندما دخلنا إلى كريات شمونه – العرب هجموا في الليل، العرب قتلوا» [...] هذا ليس سهلًا، ولكنّ المعلّمات [هنا] احتضنَني وتفهّمنَني. في [مدرسة

להיות. הייתי באופוריה [...] היה שיר התקווה. אני כל הטקס עמדתי על הבמה, הייתי שם, ומתי שהיה השיר [התקווה] גם ערבים גם יהודים הסתכלו עלי, למה אני עדיין עומדת שם.

מעבר לטקס בבית הספר שבו הייתה פעילה, דיאנה תיארה שה־לכה לחגיגות יום העצמאות בעיר יהודית הסמוכה למקום מגו־ריה. היא שיתפה שלצד התגובות החיוביות והתמיכה מצד המורות העמיתות, בחגיגות בעיר ובבית ספר אחר שבו עבדה בעבר, עלו בקרבה תחושות קשות:

> למשל ב[עיר], זה היה יום העצמאות השבעים למדינה, והייתה מסיבה והצגה וכל הזמן היה "ערבים הרגו" [...] למשל: "כשנכנסו לקריית שמונה - הערבים תקפו בלילה, הערבים הרגו" [...] זה לא קל, אבל המורות [כאן] חיבקו, הבינו. ב[בית ספר אחר] פעם ופעמיים דיברו לידי בצורה שפגעה. מישהי פעם אמרה: "הבן שלי בגבול עזה [...] והורג את המחבלים שם". לפחות מולי אפשר להגיד את זה אחרת.

נדין, מורה לאנגלית, מספרת כי החשיבות של השתתפותה בטק־סי יום הזיכרון התחוורה לה, בין היתר, לאחר קורס שעברה בתוכ־נית הכשרה ייעודית למורות ער־ביות: "למדתי הכול בקורס הזה

> أخرى] قالوا مرّة أو مرّتين أشياءً مهينة. قالت إحداهن مرة: «ابني متواجد على حدود غزة [...] ويقتل المخرّبين هناك». كان بإمكانهم أن يتحدّثوا أمامي بطريقة مختلفة.

تقول نادين، معلّمة للّغة الإنجليزيّة، إنّ أهميّة مشاركتها في مراسم يوم الذكرى اتّضحت لها، من جملة أمور أخرى، بعد مساق شاركت فيها في برنامج تأهيل خاصّ بالمعلّمات العربيّات: «تعلّمت كل شيء في هذا المساق [عن التّراث اليهوديّ والثّقافة اليهوديّة]. تعلّمت مثلا لماذا يحتفلون بعيد الفصح (פסח)، وعندئذ، أمكنني تدريس هذا الموضوع أيضًا [...] في[درس] الإنجليزيّة، والطّلاب أحبّوا ذلك جدًا. يوم الاستقلال مثلًا مهم جدًا. يوم الذكرى».

تتوافق أقوالها مع نتائج بحث يبيّن أنّ المعلّمين الذين شاركوا في تأهيل من هذا النوع يشعرون بقدر أكبر من الكفاءة لتناول مواضيع تعتبر مثيرة للجدل، مثل العلاقات اليهوديّة-العربيّة (Gindi & Erlich Ron, 2018). ولكنّ نادين تطرّقت في إجابتها أيضًا إلى الأهميّة التي توليها لوجهة نظر معلّمتها. نفترض بناءً على ذلك أنّ قرار نادين بأن تكون أولى الحاضرين، وفي يوم إجازتها أيضًا، تأثّر برغبتها في الانتماء، وإن كان ذلك على حساب هويتها:

> المشاركة في هذا اليوم كانت مهمّة جدًا بالنّسبة للمدرسة، وكنت أنا أولى الحاضرين [...] مع أنّ ذلك كان في

[על מורשת ותרבות יהודית]. למדתי למה יש פסח, ואז אני יכולתי ללמד את זה גם [...] ב[שיעור] אנגלית, והתלמידים ממש התחברו. יום העצמאות, למשל, כמה זה חשוב. יום הזיכרון.

דבריה תואמים לממצאי מחקר אשר לפיו מורים שעוברים הכשרה מסוג זה חשים מסוגלות רבה יותר לעסוק בנושאים שעשויים להיתפס כשנויים במחלוקת, כגון יחסי יהודים-ערבים (Gindi & Erlich Ron, 2018). עם זאת, נדין מתייחסת בתשובתה גם לחשיבות שהיא נותנת לנקודת מבט של המנהלת שלה. מכך ניתן להניח שבחירתה של נדין להיות המורה הראשונה שבאה, ועוד ביום החופשי שלה, הושפעה גם מרצונה להרגיש שייכת, גם במחיר אישי מבחינת הזהות שלה:

> וכמה חשוב לבית הספר להשתתף ביום הזה, ואני הייתי הראשונה שהגעתי לשם [...] אפילו שזה היה היום החופשי [...] הגעתי מהכפר לבית הספר כדי להשתתף, כדי להראות לה [למנהלת] שאני ממש [...] מזדהה איתם ומכבדת את היום הזה. ואם אני לא מכבדת את זה, הייתי לא הולכת לבית ספר כזה. אני ממש מאמינה בשיתוף פעולה, בדו־קיום. אני מרגישה שאני חלק מהמדינה, אני אזרחית בישראל [...] בעיניי זה הדבר

> يوم إجازتي[...] أتيت من قريتي إلى المدرسة للمشاركة، لأبيّن لها [للمديرة] أنّني حقًّا[...] أتماهي معهم وأنّني أحترم هذا اليوم. و إن لم أكن أحترمه، لما ذهبت إلى مدرسة كهذه. أومن بأهميّة التّعاون والتّعايش. أشعر بأنّني جزء من الدّولة أنا مواطنة في إسرائيل [...] أن تكوني معلّمة في مدرسة يهوديّة هو أهمّ ما في الأمر. إن لم تتقبّلي هذه الأمور، لا يمكنك أن تكوني جزءًا من هذه المدرسة. والمعلّمون يشعرون بذلك، الطلاب [...] يبدؤون بالنّظر إليك كما لو كنت مختلفة عنهم. يجب أن تتماهي معهم وأن تؤمني برؤيتهم.

غدير هي معلّمة متمرّسة ومثبّتة. توضّح في أقوالها أنّ التّعامل مع مراسم إحياء المناسبات الوطنيّة في المدارس اليهوديّة هو تجربة مركّبة للمعلّمات العربيّات، المتمرّسات والجديدات على حد سواء. تطرّقت غدير مثلًا إلى الصّعوبات التي تواجهها فيما يخص بتأدية النّشيد الوطنيّ، وهو أمر غير مريح بالنّسبة لها. في المدارس السّابقة التي درّست فيها، لم تنظّم أيّ مراسم في هذه المناسبات. ولكنّ تجربتها المؤلمة الأولى من فترة التخصّص في التدريس (ستاج) في مدرسة يهوديّة دفعتها لإيجاد الاستراتيجيّة الملائمة لها، بما يتماشى مع متطلّبات المدرسة- الوقوف بدون تأدية النّشيد:

> واجهت صعوبة مع نشيد «هتِكڤا»، لم يكن الأمر صعبًا بسبب تأدية

> הכי חשוב להיות מורה בבית ספר יהודי. אם את לא יכולה לקבל את הדברים האלה, את לא יכולה להיות חלק מבית הספר. והמורים ישר מרגישים את זה, התלמידים [...] מתחילים ממש להסתכל עלייך כאילו את שונה מהם. את צריכה להיות מזדהה ומאמינה.

ג'דיר היא מורה מנוסה בעלת קביעות. בדבריה היא מדגימה כיצד המפגש עם הטקסים במועדים הלאומיים בבתי הספר היהודיים הוא חוויה מורכבת עבור מורות ערביות, ותיקות וחדשות כאחד. לדוגמה, ג'דיר הסבירה את המורכבות שהיא מתמודדת עימה בנוגע לשירת ההמנון, שאינה נוחה לה. בבתי הספר הקודמים שבהם לימדה לא נערכו טקסים במועדים אלו. אך ניסיונה הראשוני הכואב מהסטאז' בבית ספר יהודי הוביל אותה למצוא את האסטרטגיה המתאימה לה, תוך התאמה לדרישות המערכת - עמידה ללא שירת המילים:

> היה לי קשה ב"תקווה", לא היה לי קשה לשיר. היה לי קשה שמסתכלים עליי. הייתה מורה ששאלה אותי למה אני לא שרה. זה קשה. זה המנון ליהודים [...] בבתי הספר שלמדתי בהם אין טקסים והמנון. בבית הספר בסטאז' עשו טקס סיום שנה ובחזרות של הטקס

النّشيد، بل بسبب الأنظار الموجّهة نحوي. سألتني إحدى المعلّمات لماذا لم أودِ النّشيد. هذا صعب. هذا النّشيد لليهود [...] في المدارس التي درّست فيها، لا توجد مراسم ولا نشيد. في المدرسة الذي أجري فيها التخصّص في التدريس، نظّموا حفل نهاية السّنة، وأثناء بروفات الحفل، جميعهم وقفوا بينما جلست أنا. لم أنتبه ولم أكن أعرف. استدعتني المديرة ووبّختني. أخذت ارتجفت وبدأت بالبكاء - لم أكن أعرف أنّه كان علينا الوقوف، ومنذ تلك اللّحظة، أحرص على الوقوف. ولكنّني لا أغنيّ. أعتقد أنّ النّشيد جميل ومؤثّر، ولكنّني لست جزءًا منه.

تؤكّد أقوالها على صعوبة الموقف الذي مرّت به المعلّمة والصّراع الدّاخليّ الذي شعرت به عندما طُلبَ منها أن تؤدي النّشيد الوطنيّ. من ناحية، تحترم غدير متطلّبات المنظومة المدرسية، ولكنّها تشعر من ناحية أخرى بالاغتراب والتّردّد في غناء كلمات النّشيد بسبب هويتها الوطنيّة الفلسطينيّة. تصف غدير تخبّطاتها والاستراتيجيّة التي اتّبعتها كتسوية تمكّنها من احترام المراسم دون أن تضطر لإنكار هويّتها.

تقول غدير إنّ جزءًا من التّعقيدات المترتّبة على هذه الأيام الحساسة، نابع عن عدم المعرفة. فمن ناحية، تبدي غدير استعدادها للتّحضير لمراسم يوم الذّكرى والمشاركة فيها،

כולם עומדים ואני ישבתי. לא שמתי לב ולא ידעתי. המנהלת קראה לי ונזפה בי. אני רעדתי והתחלתי לבכות - לא ידעתי שעומדים, מאז אני מקפידה תמיד לקום ולעמוד. אבל לא שרה. חושבת שהשיר יפה ומרגש, אבל אני לא חלק ממנו.

דבריה ממחישים את מורכבות העמדה של המורה ואת הקונפליקט הפנימי שהיא חשה כאשר היא נדרשת לשיר את ההמנון הלאומי. מצד אחד, היא מכבדת את דרישות המערכת, ומצד שני חשה זרות והססנות לשיר את המילים עצמן בשל זהותה הלאומית הפלסטינית. ג׳דיר מתארת את התלבטותה ואת האסטרטגיה שפיתחה כפשרה שמאפשרת לה לכבד את הטקס מבלי להתכחש לזהותה.

ג׳דיר מספרת שעבורה חלק מהמורכבות בימים הרגישים נובעת בין היתר מחוסר ידע. מצד אחד, יש לה נכונות להכין את טקס יום הזיכרון ולהשתתף בו, והיא אף חשה שמץ של גאווה על שהתבקשה לסייע, ומצד שני, היא חסרת בקיאות לגבי תוכני היום ונורמות ההתנהגות המקובלות. בדבריה ג׳דיר מזכירה לנו שגם למורה מנוסה, המגיעה לבית ספר יהודי לראשונה, יש פערים תרבותיים שעימם עליה להתמודד:

הכנתי עם הילדים טקס יום הזיכרון לחללי צה״ל; זה היה קשה. אני לא יודעת לבחור

وشعرت أيضًا بشيءٍ من الفخر عندما طُلبت منها المساعدة، ولكنّها تفتقر من ناحية أخرى للمعرفة بمضامين يوم الذكرى والأعراف السّلوكيّة المتعارف عليها. تذكّرنا غدير بأنّ المعلّمة المتمرّسة أيضًا، التي تندمج في مدرسة يهوديّة لأول مرة، تواجه فجوات ثقافيّة:

> تعاونت مع الطّلاب في التّحضيرات لذكرى جنود الجيش الإسرائيليّ الذين سقطوا في معارك وحروب إسرائيل؛ كان ذلك صعبًا. لا أجيد اختيار الأغاني. لم أعرف أيّها يجب أن أختار، وما معنى تنكيس العَلَم. قلت للمعلّمة - أنا لستُ معلّمة جديدة فحسب، بل أحتاج للمساعدة أيضًا. من ناحيتي، فإنّ مشاركتي في تنظيم مراسم يوم الذّكرى كانت دليلًا على الثّقة التي منحوني إياها.

2.3 حاضِرات-غائِبات

أفادت بعض المعلّمات بأنّهن أتين إلى المدرسة وإلى مراسم إحياء الذّكرى، ولكنّهن معنويًا، كنّ حاضرات-غائِبات. قالت أسماء، المعلّمة الأكبر سنًا من بين المشاركين في المقابلة، 58 عامًا، إنّ المعلّمات توجّهن إليها وسألنها عن تجربتها في هذه الأيام الحساسة. أثارَ سؤالهن لديها شعورًا بالثّقة للمشاركة الجريئة والمؤثّرة بمشاعرها وسبل تعاملها مع يوم إحياء ذكرى جنود الجيش الإسرائيليّ الذين سقطوا في معارك وحروب إسرائيل:

> [المعلّمات العربيّات] لا يتحدّثن أمام

> את השירים. לא ידעתי איזה לבחור, מה זה להוריד את הדגל לחצי תורן. אמרתי למנהלת - זה לא רק שאני חדשה, אני צריכה עזרה. מבחינתי זה היה אמון בי [...] להרים טקס יום זיכרון.

2.3 נוכחות־נפקדות

חלק מהמורות סיפרו שפיזית הן באות לבית הספר ולטקסים, אך רגשית ומעשית הן נוכחות־נפקדות. אסמאא, המורה המבוגרת ביותר שהתראיינה, בת 58, סיפרה כי מורות פנו אליה ושאלו על חווייתה בימים רגישים אלו. שאלתן עוררה בה תחושת ביטחון לשתף באומץ בבית ספרה ובאופן נוגע ללב את רגשותיה ואת דרכי התמודדותה ביום הזיכרון לחללי צה״ל:

> [המורות הערביות] לא מדברות בפורום מלא. יום אחד ביקשו שאביא את המחשבות שלי ואת עמדותיי ונקודת המבט. אמרתי שאני יתומה מאם וממולדת, ולכן ב[יום ה]עצמאות, אני לא יכולה לשמוח [...] דגל, מדינה. אין לי שייכות לאומית. חוויית יתמות. לא יכולה לחגוג את זה [...] ביום עצמאות וההמנון - לא מגיעה, או מגיעה ולא משתתפת.

בדומה לג׳דיר, שאינה שרה את ההמנון, מורות נוספות נוקטות אסטרטגיות המקילות עליהן

الجميع. طلبوا منّي ذات مرّة التّعبير عن أفكاريّ ومواقفي ووجهة نظري. قلتُ إنّي يتيمة الأم والوطن، لذلك، في [عيد] الاستقلال، لا يمكنني أن أفرح [...] علم، دولة. لا أشعر بأيّ انتماء وطنيّ. تجربة يُتم حقيقيّة. لا يمكنني الاحتفال بذلك [...] في عيد الاستقلال وعند تأدية النّشيد الوطنيّ- لا أحضر، أو أنّني أحضر ولا أشارك.

على غرار غدير، التي لا تؤدّي النّشيد الوطنيّ، تتبّني معلّمات أخريات استراتيجيّات تسهّل عليهن التّعامل مع هذه المراسم. على سبيل المثال، يقف محمّد عند سماع صوت الصّافرة في يوم الذّكرى، لكنّه يعطيها معنى آخر، لا يشارك الآخرين به: «أنا أقف في يوم الذّكرى من أجل النّكبة أيضًا. ولكنّني لا أخبر الطّلاب بذلك».

تتحدّث أميرة أيضًا، وهي موجّهة وِرش التخصّص في التدريس، عن مختلف سبل التّعامل التي عرفتها. على سبيل المثال، أخبر معلّم مدير المدرسة مسبقًا بأنّه سيفعل ما يلي: «سيأتي إلى مراسم يوم الذّكرى، ولكنّه لن يقف عند تأدية النّشيد الوطنيّ، وعند سماع الصّافرة أو تأدية النّشيد، فإنّه سيخرج. أيّ أنّه سيخرج من القاعة». بينما قالت معلّمات أخريات لأميرة: «حسنًا، نحن في الخلف، نقف ونجلس وانتهينا، وهذا ما فعلنه». أخيرًا، تصف أميرة الطّريقة التي قد تتبّعها للتّعامل مع موقف كهذا: «يمكنني [...] أن أصلّي بصمت عندما يؤدّون نشيد التّكڤا»، وتلخّص قائلةً إنّه: «لا

להתמודד במהלך הטקסים. למשל, מחמד עומד בצפירה ביום הזיכרון, אך יוצק לכך משמעות פנימית אחרת, שאותה אינו חולק עם אחרים: "אני עומד ביום הזיכרון, גם בשביל הנכבה. אבל על הדברים האלה אני לא אדבר עם התלמידים".

גם אמירה, מנחת סטאז׳, מספרת על שלל דרכי התמודדות שפגשה. למשל, מורה שהודיע למנהל מראש שינהג כך: "הוא יגיע ליום הזיכרון, אבל הוא לא עומד כששרים את התקווה, וכשיש צפירה או כשיש את התקווה, הוא ייצא החוצה. זאת אומרת: הוא יוצא מהאולם". לעומתו, מורות אחרות סיפרו לאמירה: "בסדר, אנחנו מאחורה ונעמוד ונשב וזהו, וזה מה שהם עשו". לסיום, אמירה מספרת על דרך ההתמודדות שהיא עצמה שוקלת: "אני יכולה [...] להתפלל ביני לבין אלוהים בזמן שהם שרים את התקווה", ומסכמת שלדעתה: "לא צריך לעשות ביג דיל מהעניין הזה".

2.4 היעדרות "מקרית"

היו מורות שנקטו פתרון אחר - הימנעות על־ידי היעדרות המוסברת באמצעות נסיבות חיצוניות. הן תיארו שמסיבות כאלה ואחרות הן לא באו לבית הספר בימי המועדים. למשל, מוניר, מורה חדש, מספר שמבחינתו הוא אינו מבדיל בין חגים דתיים למועדים לאומיים, ולמזלו רוב הטקסים השנה היו בימים שבהם הוא לא

حاجة لإثارة زوبعة في فنجان».

2.4 غياب «تصادفيّ»

اختارت معلّمات أخريات حلًّا مختلفًا – تجنّب الموقف بواسطة التّغيّب عن العمل لظروف خارجيّة. قلن إنّه لهذه الأسباب وغيرها، لم يأتين إلى المدرسة في موعد إقامة هذه المراسم. على سبيل المثال، يقول منير، وهو معلّم جديد، إنّه لا يفصل بين الأعياد الدّينيّة والأعياد الوطنيّة، ولحسن حظّه، فإنّ معظم هذه المراسم أقيمت في الأيام التي لا يدرّس خلالها في المدرسة:

> الوضع غير سهل هناك [في المدارس اليهوديّة]. يتصوّرون هناك أنّك ملزم بالتّماهي مع أعيادهم، سواء كان ذلك عيد الاستقلال أو عيد المساخر. حالفني الحظ وحلّت مواعيد هذه المراسم أيام الأربعاء والخميس، وأنا لا أعمل في هذين اليومين. كنت متواجدًا مرة واحدة فقط، في عيد المساخر، وطلبوا منّي الحضور في السّاعة السّابعة، ووفقًا لعاداتهم، فإنّهم يرتدون قميصًا أبيض ويرفعون نخب العيد. كنت متواجدًا في هذا العيد فقط، واخترعت لهم حججًا مختلفة [للمغادرة باكرًا].

آلاء أيضًا تغيّبت عن المدرسة في يوم الذكرى وعلّلت ذلك بأنّها تعمل بوظيفة جزئيّة في المدرسة. تقول إنّها عندما تكون متواجدة في الحيّز العامّ، فإنّها تقف عند سماع الصّافرة

לימד בבית הספר:

> המצב לא קל שם [בבתי ספר יהודיים]. התפיסה שם שאתה חייב להזדהות בחגים שלהם, בין אם זה עצמאות או פורים. אני, במקרה, היה לי מזל, כל החגים שלהם נפלו בימי רביעי וחמישי, ואני לא מלמד בימים הללו. רק פעם אחת הייתי, בפורים, וביקשו ממני להגיע בשעה שבע, ולפי ההרגלים שלהם הם לובשים חולצה לבנה ויש הרמת כוסות. רק בחג הזה הייתי, והמצאתי להם כל מיני תירוצים [כדי לצאת מוקדם].

אלאא נעדרה אף היא ביום הזיכרון והסבירה זאת בחלקיות המשרה שלה בבית הספר. היא מספרת שכאשר היא בציבור היא עומדת בזמן הצפירה כדי לכבד, אבל לא כשהיא בביתה: "ביום הזיכרון עצמו לא השתתפתי [...] דווקא רציתי [...] זה כבוד. בצפירות אני עוצרת. גם הייתי בטכניון וזה כבוד [...] אבל בבית לא, אני לא עושה את זה. אבל במקום כזה, ציבורי, אני חייבת לעצור".

נסרין מודעת לכך שייתכן שיש פער בין ההבנה הרציונלית שלה, בדבר הצורך להיות חלק, לבין החוויה הרגשית הממשית שבהשתתפות. היא הסבירה כי לדעתה על מורות ערביות להשתתף בטקסי יום הזיכרון, אך לדבריה, השנה הטקס התנגש עם אירוע משפחתי:

احترامًا للآخرين، ولكن ليس عندما تكون متواجدة في المنزل: «لم أشارك في مراسم يوم الذّكرى[...] أردت ذلك [...] بدافع الاحترام. عند سماع الصّافرة، أقف. عندما كنت أدرس في معهد التخنيون، كنت أقف أيضًا بدافع الاحترام [...] ولكن في المنزل، لا أفعل ذلك. ولكن في مكان عامّ كهذا، يجب أن أقف».

تعي نسرين أنّه توجد فجوة بين تفكيرها المنطقيّ، بخصوص رغبتها في الانتماء، والتّجربة المعنويّة الفعليّة المقترنة بالمشاركة في هذه المراسم. تقول إنّها تعتقد أنّه يجب على المعلّمات العربيّات المشاركة في مراسم يوم الذّكرى، ولكنّها تضيف أنّ المراسم هذا العام تزامنت مع مناسبة عائليّة:

> مراسم يوم الذّكرى [...] هذا العام، لا يمكنني الحضور لأسباب أخرى. لم اختر التغيّب. لديّ مناسبة عائليّة [...] طالما لم أشارك في مراسم إحياء يوم الذّكرى، ولم أسمع ولم أمرّ بهذه التّجربة، لا يمكنني الإجابة عن سؤالك. ربما ستسير الأمور على ما يرام بالنّسبة لي، وربّما سيكون ذلك صعبًا بالنّسبة لي.

رويدة أيضًا تغيّبت عن هذه المراسم، ولكنّها تشرح بصراحة ووضوح أنّ قرارها هذا نابع عن دوافع شخصيّة، خوفًا من ردود الأفعال والنّظرة المتفحّصة في المحيط اليهوديّ: «لا أحضر مراسم إحياء يوم الذّكرى، وأشعر بأنّني إن حضرت، وربّما أتخيّل ذلك فقط، فإنّ جميع الأنظار ستحوّل نحوي، وسألتني المديرة

> טקס של יום הזיכרון [...] השנה אני לא אהיה נוכחת בו מסיבות אחרות. לא שאני בחרתי לא להיות נוכחת. יש פשוט אירוע משפחתי [...] עד שאני לא אהיה נוכחת בטקס של יום הזיכרון, ואני לא אשמע, ואני לא אחווה את ההרגשה, אני לא אוכל לע־נות לך לשאלה. יכול להיות שיהיה לי בסדר ואני אקבל את זה, ויכול להיות שיהיה לי קשה עם זה.

גם רוידה נעדרת מהטקסים, אך מסבירה בכנות ובגלוי שבחירתה נובעת ממניע אישי, מהחשש לת־גובות ולמבט המפקח של הסביבה היהודית: "אני לא מגיעה בטקס יום הזיכרון, ואני מרגישה שאם אני אגיע, אולי זה בראש שלי, אני מרגישה שכל המבטים יופנו אלי, והמנהלת שאלה אותי, ואמרתי שיש אי נעימות, אבל לא מטעמים פוליטיים, רק באופן אישי".

2.5 ניהול משא ומתן

חלק מהמורות הסבירו כי התנהלותן ביום הזיכרון מוכרעת במידה רבה בהתאם לציפיות ולדרישות שמפנה כלפיהן הנהלת בית הספר. לכן, באופן דומה למאפייני המיקוח של נשים בתרבות הפטריארכלית שזיהתה קנדיוטי (Kandiyoti, 1988), גם המורות הערביות בבתי ספר יהודיים מנהלות תהליכי משא ומתן, תוך ניהול ההגבלות המוטלות עליהן במערכות החינוכיות. מונה מדגימה זאת

عن غيابي، وقلت لها إنّ الموقف غير مريح، ليس لأسباب سياسيّة إنّما بشكل شخصيّ فقط».

2.5 إدارة التّفاوض

وضّحت بعض المعلّمات أنّ تصرّفهن في مراسم يوم الذّكرى يتأثّر إلى حدٍ كبير بتوقّعات ومتطلّبات إدارة المدرسة منهن. لذلك، وعلى غرار سبل التّفاوض المتّبعة لدى النساء في الثقافّة الأبويّة وفقًا لكنديوتي (Kandiyoti, 1988)، فإنّ المعلّمات العربيّات في المدارس اليهوديّة يدرن أيضًا سيرورات تفاوض، ضمن القيود التي يفرضها عليهم جهاز التّربية والتّعليم. تقدّم منى نموذجًا لذلك:

> إذا وجدت أنّ المدير يتيح المجال، أنّه ينوي إعطاءي الحق في الاختيار، سأختار عدم الحضور في يوم الذّكرى، لأنّه يوم صعب ومركّب. ولكنّني إذا وجدت أنّه يريد أن يعرف كيف سأتصرّف في هذا اليوم تحديدًا، سأكون متواجدة، ولكنّني لن أكون فعّالة. سأفعل اللازم، ولكن بحذر.

تأمل منى أن يتفهّم المدير احتياجاتها وأن يسمح لها بعدم الحضور إلى المدرسة في هذا اليوم. ولكنّها تعي أيضًا أنّ بعض المديرين يعتبرون يوم ذكرى جنود الجيش الإسرائيليّ الذين سقطوا في معارك وحروب إسرائيل "اختبارًا للولاء"، وستسعى بالطّبع لاجتياز هذا الاختبار. يتمركز هذا الوعي في الوسط، ما بين سيرورات أثر الانصياع (Kelman,

בהתנהלותה:

> אם המנהל, אני רואה שהוא מאפשר, שהוא בכיוון, שהוא ייתן לי את הזכות לבחירה, אני אבחר לא להיות ביום הזיכרון, כי זה יום קשה ומורכב. אבל אם אני אראה שהוא כן דווקא מחכה לראות איך אני אתנהג ביום הזה, אז אני אהיה שם. אבל לא אהיה ממש פעילה. אני אעשה מה שצריך, אבל בזהירות.

מונה מקווה שהמנהל יצליח לראות את צרכיה ויאפשר לה שלא לבוא לבית הספר באותו יום. אך לצד זאת, היא מודעת גם לאפשרות שיתכן שעבור מנהלים מסוימים יום הזיכרון לחללי צה"ל עשוי להיות מעין "מבחן נאמנות", ואותו תרצה לעבור בהצלחה. מודעות זו נמצאת בתווך בין תהליכי השפעה של צייתנות (Kelman, 1958) ובין תהליכי המיקוח שעליהם כותבת קנדיוטי (Kandiyoti, 1988). גם נגוה שיתפה שבחירתה ללמד בבית ספר יהודי עוררה בה מתח רב סביב יום העצמאות.

> אני אענה לך את התשובה הכי נוראית בעולם. שיר התקווה - אחרי כל טקס יש את השיר. או עכשיו רוצים לעשות תערוכה על חיילים ועל מדים ועל צה"ל. אחת הסיבות שלא רציתי ללמד בבית הספר יהודי זה יום העצמאות, חשבתי: מה אני

1958) وسيرورات التّفاوض التي تكتب عنها كنديوتي (Kandiyoti, 1988). شاركت أيضًا نجوى بأنّ قرارها بالتّدريس في مدرسة يهوديّة سبّب لها توتّرًا شديدًا في سياق عيد الاستقلال.

> سأعطيك أسوأ إجابة في العالم. نشيد هتكڤا - بعد الحفل، هناك نشيد. أو أنّهم يخطّطون مثلًا لإقامة معرض عن الجنود وعن الزّي العسكري. أحد الأسباب وراء عدم رغبتي في التّدريس في مدرسة يهوديّة هو يوم الاستقلال، قلت لنفسي: ماذا سأفعل؟ سأطلب منهم [الطلاب] أن يرسموا علم إسرائيل؟ أحاول قدر الإمكان عدم التّفكير في ذلك.

تقول نجوى إنّ الصّعوبات التي أقلقتها دفعتها للتحدّث عن الموضوع بصراحة مع المديرة، والتي وجدت لديها آذانًا صاغية:

> تحدّثت مع المديرة. قلت إنّني لن أفعل ذلك، وقالت لي إنّني غير ملزمة. سيتزامن مع عيد الفطر، لذلك، يمكنني التّهرّب [...] لا يوجد أمامي خيار آخر، اندمجت في المكان، عليّ أن أحترم ذلك. لا أعرف لماذا، ولكن [في هذه المراسم] توجّه أنظاري تلقائيًا نحو الطّلاب العرب الأربعة الذي يؤدّون نشيد هتكڤا، وأجد ذلك غريبًا. أقف وأحترم، ولكن ما زال لدينا هذا الانتماء لفلسطين.

خلافًا لمنى ونجوى، تقول نور، وهي أيضًا

> הולכת לעשות? לתת להם [לתלמידים] לצייר דגל ישראל? אני מנסה כמה שיותר לא לחשוב על זה.

נג׳ווה מספרת שהמורכבות שממנה חששה דחפה אותה לשוחח על כך בגלוי עם המנהלת, אצלה שמחה למצוא אוזן קשבת:

> דיברתי עם המנהלת. אמרתי שאני לא אעשה בנושא הזה כלום, והיא אמרה שאני לא חייבת. יוצא עיד אל פיטר, אז אני יכולה לברוח [...] אין מה לעשות, נכנסתי לזה, אני צריכה לכבד את זה. לא יודעת למה, אבל [בטקסים] תמיד העיניים שלי נופלות על ארבעת הילדים הערבים שאני רואה אותם שרים את התקווה, וזה מוזר לי. אני כן עומדת, אני כן מכבדת, אבל יש לנו עדיין את השייכות הזאת לפלסטין.

לעומת מונה ונג׳ווה, נור, שהיא גם מנחת סטאז׳, מספרת כי בבית הספר שבו היא מלמדת נתקלה בקשיים בניהול משא ומתן על השתתפותה ביום הזיכרון. לדבריה, המנהל דרש את נוכחות המורות כולן, גם הערביות, בטקס יום הזיכרון, זאת אף ש: "אנחנו אמרנו למנהל שאנחנו לא נבוא ביום הזה, כי אנחנו לא רוצות לעמוד ולהשתתף במקום שהוא לא שייך לנו". דרישת המנהל במקרה הזה הובילה את המורות הערביות בבית הספר למעין מרד שדרכו הן ביקשו

موجّهة لِورش التخصّص في التدريس، إنّها واجهت في المدرسة التي تدرّس فيها صعوبات في التّفاوض على مشاركتها في يوم الذكرى. تقول إنّ المدير طالب الجميع، حتّى المعلّمات العربيّات، بالتّواجد في مراسم إحياء يوم الذكرى، مع أنّنا: «قلنا للمدير إنّنا لن نأتي في هذا اليوم، لأنّنا لا نريد الوقوف والمشاركة في مكان ليس لنا". مطلب المدير في هذه الحالة أدّى بالمعلّمات العربيّات في المدرسة إلى احتجاج سعين من خلاله للتّعبير عن مشاعرهن: «في موعد إطلاق الصّافرة وتأدية النّشيد الوطنيّ، دخلنَ إلى غرفة المعلّمين أو ذهبن إلى المراحيض». تقول نور إنّه إلى جانب مطلب المدير الواضح والقاطع، لاقت المعلّمات العربيّات في المدرسة دعمًا من مصدر آخر: «بعض المعلّمات اليهوديّات قلنَ [لنا، نحن العربيّات] – لا تأتين في هذا اليوم، أو ابقين في غرفة المعلّمين، نحن نتفهّم موقفكن». تشير ديانا إلى الدّعم الذي تلقته من زميلاتها: «في يوم الذّكرى في المدرسة، عانقتني المعلّمات».

نقاش وتوصيّات عمليّة

يتناول هذا البحث التّباين الكبير في توجّهات المعلّمات العربيّات العابرات للحدود العاملات في مدارس يهوديّة في إسرائيل بخصوص مشاركتهن في أنشطة متعلّقة بأعياد يهوديّة وأعياد وطنيّة إسرائيليّة. هذه المناسبات تستدعي إدارة نقاش حول مواضيع جدليّة تثير مشاعر مضطربة في المجتمع

להעביר את תחושותיהן: "בשעה שהייתה הצפירה וההמנון הם נכנ־סו לחדר המורים או הלכו לשירו־תים". נור סיפרה כי לצד הדרישה החד־משמעית של המנהל, המורות הערביות בבית הספר חוו תמיכה ממקור אחר: "אפילו חלק מהמו־רות היהודיות אמרו [לנו, למורות הערביות] - אל תבואו ביום הזה, או שתישארו בחדר מורים, מבינות אתכן". דיאנה מעידה גם היא על העידוד שזכתה לו מהקולגות שלה: "בבית הספר ביום הזיכרון מורות חיבקו אותי".

דיון והמלצות מעשיות

המחקר הנוכחי מתאר את השו־נות הרבה בגישותיהן של מורות ערביות חוצות גבולות המלמדות בבתי ספר יהודיים בישראל כלפי השתתפותן בפעילויות הקשורות לחגים דתיים יהודיים ולמועדים לאומיים ישראליים. ימים אלו מזמנים דיונים על נושאים שנויים במחלוקת, ומעוררים רגשות סוע־רים בחברה הישראלית המאופיינת במתיחות לאומית. במחקר נמצא כי כל מורה בוחרת את דרך ההת־מודדות שלה בהתאם להשקפת עולמה ולנסיבות שבהן היא פוע־לת, במסגרת הציפיות והדרישות המופנות כלפיה ממקום עבודתה, בין שמדובר בהנחיות ובציפיות גלויות ובין שהן סמויות.

ממצאי המחקר מראים שהש־תתפות המורות בחגים ובמועדים היהודיים נעה על ציר, בעיקר

الإسرائيليّ الذي يتّسم بتوتّر قوميّ. وجد البحث أنّ كل معلّمة تختار طريقة تعاملها وفقًا لوجهة نظرها وظروف عملها، وذلك في إطار التوقّعات والمتطلّبات الموجّهة نحوها من مكان عملها، سواء كانت تلك توجيهات وتوقّعات واضحة أم مبطنّة.

تدلّ نتائج البحث على أنّ مشاركة المعلّمات في الأعياد والمناسبات اليهوديّة متباينة، خاصةً فيما يخصّ المناسبات الوطنيّة التي قد تخلق صراع هويّات. تتراوح هذه التّوجّهات بين الغياب المتعمّد للمعلّمات، الحضور الجسديّ والغياب المعنويّ وصولًا إلى المشاركة الفعّالة. يوضّح البحث أيضًا أنّه خلال شهر رمضان، تأتي العديد من المعلّمات العربيّات إلى المراسم وإلى المدرسة بدافع تأدية رسالة ومشاركة المعلومات مع الطّلّاب والمعلّمات اليهوديّات، الأمر الذي يزيد من جاهزيتهن لتعليم طلابهن وزميلاتهن عن عاداتهن ومشاركة المجتمع المدرسيّ بهذه المعرفة. تتوقّع بعض المعلّمات حدوث إثراء متبادل للمعرفة الثّقافيّة وأن تبدي المنظومة المدرسيّة قدرًا من المرونة بما يتلاءم مع نمط حياتهن، وذلك على ضوء تكيّف المعلّمات مع التّقويم اليهوديّ طيلة السّنة. ولكن اتضح أنّ آمالهن لا تتحقّق دائمًا.

وُجدَ في البحث أنّ المعرفة الثّقافيّة وتعزيز الفضول يُعتبران أداتين مهمّتين. هذه الأدوات تسهّل على المعلّمات المتمرّسات والجديدات على حدّ سواء الاندماج الأوليّ في مدرسة يهوديّة. اكتساب المعرفة الثّقافيّة يمكّن المعلّمات من مجموعة الأقليّة الاندماج في

סביב מועדים לאומיים שעלולים ליצור קונפליקט זהות. הרצף נע החל ממורות הנעדרות במכוון, דרך מורות הנוכחות פיזית אך נפקדות רגשית, וכלה במורות המשתתפות באופן פעיל. זאת ועוד, מהמחקר עולה כי סביב חודש רמדאן רבות מהמורות באות לטקסים ולבית הספר בתחושת שליחות לחלוק ידע עם התלמידים ועם המורות היהודיות, וזו תורמת לנכונותן ללמד את תלמידיהן ואת המורות העמיתות על מנהגיהן ולשתף ידע זה עם קהילת בית הספר. חלקן מצפות להפריה הדדית של ידע תרבותי ולהתגמשות מסוימת של המערכת לאורחות חייהן, זאת לאור ההתאמות ללוח השנה היהודי שהן מיישמות לאורך השנה, אך נמצא כי תקוותיהן לא תמיד מתממשות.

במחקר נמצא כי ידע תרבותי וטיפוח סקרנות נתפסים ככלים חשובים. כלים אלו מקילים, הן על מורות ותיקות והן על חדשות, את הכניסה הראשונית לבית ספר יהודי. רכישת ידע תרבותי מאפשרת למורות מקבוצת המיעוט ולהשתלב בחגים ובמועדים של קבוצת הרוב בטבעיות ובכבוד, תוך קירוב בין התרבויות והקהילות השונות החולקות את המרחב החינוכי. הממצאים מדגישים את תרומת תוכניות ההכשרה המסייעות למורות הערביות לפני עבודתן, את הליווי של מכון "מרחבים" וכן את סדנאות הסטאז' המלוות אותן במהלכה. תוכניות אלו מעודדות את תחושת השליחות של המו־

أعياد ومناسبات مجموعة الأغلبيّة بشكل طبيعيّ ولائق، مع التّقريب بين الثّقافات والمجتمعات المختلفة التي تتشارك الحيّز التّربويّ. تسلّط النّتائج الضّوء على مساهمة برامج التّأهيل التي تساعد المعلّمات العربيّات قبل اندماجهن في العمل، وعلى المرافقة من قِبل معهد "ميرحاڤيم" (**מרחבים**) ووِرش التخصّص في التدريس (ستاج) التي ترافقهن خلال برامج التّأهيل. تعمّق هذه البرامج من شعور المعلّمات العابرات للحدود بأنّهن يحملن رسالة، ومن خلال اكتساب المعرفة والأدوات العمليّة، يتعزّز شعورهن بالكفاءة الذّاتيّة، الأمر الذي يشجّعهن على تعريف الآخر بعالمهن الشّخصيّ وبثقافتهن، والتّعامل بشكل أفضل مع الأعياد اليهوديّة وأيام الذّكرى على ضوء فهم معناها وأهميتها.

للتّعامل مع التّحديات المترتّبة على الأعياد وأيام الذّكرى، يجب على المؤسّسات التّعليميّة إجراء التّحضيرات التّمهيديّة اللّازمة. أولًا، على هذه المؤسّسات أن تمرّر للمعلّمات رسالة احترام وتقبّل، تعترف بالتّعقيدات الكامنة في السّرديّات ووجهات النّظر المختلفة القائمة في مجتمع متعدّد الثّقافات، والاعتراف بتعدّد السّرديّات ووجهات النّظر لدى المجموعات القوميّة المختلفة، المتجذّرة في تجربتها الحياتيّة على مرّ التّاريخ. هذه السّرديّات مشروعة، ولا يمكن تجاهل حضورها أو إنكار شرعيّتها.

رسائل الدّعم من طرف المدرسة، خاصةً من طرف الإدارة، التي تُمرّر في جلسات المعلّمين، في المحادثات مع الطّاقم وفي محادثات

רות חוצות הגבולות, ודרך הקניית ידע וכלים פרקטיים הן מסייעות למורות לחוש מסוגלות רבה יותר, המעודדת אותן הן לחשוף ולהביא את עולמן האישי ואת תרבותן, והן להתמודד באופן טוב יותר עם החגים היהודיים וימי הזיכרון לאור הבנת משמעותם וחשיבותם.

כדי להתמודד עם האתגרים שמזמנים החגים וימי הזיכרון, על ארגונים חינוכיים לנקוט הכנות מקדימות ראויות. ראשית, יש לשדר למורות מסרים מכבדים, המכירים במורכבות הנרטיבים והפרספקטיבות השונות הקיימות בחברה הרב־תרבותית, ולהכיר בעובדה כי לקבוצות הלאומיות השונות יש נרטיבים והשקפות עולם ייחודיים, המושרשים בחוויות החיים הספציפיות שצברו לאורך ההיסטוריה. נרטיבים אלו לגיטימיים כשלעצמם, ואין להתעלם מנוכחותם או לשלול את תקפותם.

מסרים מכבדים אלו של תמיכה מצד בית הספר, ובעיקר מצד ההנהלה, הנשמעים בישיבות מורים, בשיחות צוות ובשיחות אישיות עם המורות, מתווים את הנורמות הרצויות ומשפיעים עמוקות על התנהלות המורות ועל תפיסת גורמים אחרים בבית הספר (עמיתים, תלמידים והורים). יותר מזה, ראוי להנהיג מדיניות גמישה המתירה חריגה מהנהלים המקובלים בימי הזיכרון הלאומיים, הן בהיבט הנוכחות הפיזית והן מבחינת היענות לשירת ההמנון,

شخصيّة مع المعلّمات، تحدّد الأعراف المرجوة وتؤثّر بشكل عميق على تصرّف المعلّمات وعلى توجّهات جهات أخرى في المدرسة (الزملاء، الطّلاب والأهالي). يجب أيضًا اتّباع سياسة مرنة تتيح المجال للخروج عن الأعراف المتّبعة في أيام الذّكرى الوطنيّة، سواء من ناحية الحضور الفعليّ أو تأدية النّشيد الوطنيّ، بغية احترام المعلّمات وهويّتهن الثّقافيّة-الوطنيّة، تعميق شعورهن بالانتماء للمدرسة والتّربية للتّسامح ومعرفة سرديّة الطّرف الآخر.

يتناول محور إضافيّ في البحث أهميّة ملاءمة تصرّف المعلّمة للثّقافة التّنظيميّة للمدرسة. يتّضح أنّ توجيهات المؤسّسة تؤثّر على تصرّف المعلّمات، على حجم الدّعم والمرونة اللذين تحظى بهما المعلّمات وعلى العلاقات الاجتماعيّة والمهنيّة التي تنشأ مع مرور الوقت (Gindi & Erlich Ron, 2023). من شأن ذلك أن يؤثّر على الشّعور بالانتماء لدى المعلّمات العابرات للحدود، الأمر الذي يخلق حلقة من الآثار المرتدّة يكون فيها شعور المعلّمات بالانتماء عاملًا مشجّعًا على المشاركة في الأعياد، ومشاركتهن في الأعياد تعمّق شعورهن بالانتماء للمجتمع التّربويّ.

بالتالي، ولتعميق الشّعور بالانتماء لدى المعلّمات من مجموعة الأقليّة داخل منظومة قوى غير متوازنة، ربّما يُستحسن ألّا تكون مشاركة المعلّمات العربيّات في المناسبات الشائكة ثقافيًّا-وطنيًّا نابعة عن الانصياع المقترن بوجود رقابة خارجيّة (Kelman, 1958)، الأمر الذي قد يخلق مشاعر اغتراب ونفور، إنّما أن يتم ذلك بما يتناسب مع جاهزيّة

כדי לכבד את המורות ואת זהותן התרבותית־לאומית, להגביר את תחושת שייכותן לבית הספר ולחנך לסובלנות ולהכרת הנרטיב של האחר.

מוקד נוסף עוסק בחשיבות שבהתאמת התנהלות המורה לתרבות הארגונית של בית הספר. מסתמן כי ההנחיות המוסדיות משפיעות על התנהלותן של המורות, על היקף התמיכה והגמישות שהן זוכות להן ועל קשרים החברתיים והמקצועיים שנוצרים לאורך זמן (Gindi & Erlich Ron, 2023). לא מן הנמנע כי כל אלה משפיעים על תחושת השייכות של המורות חוצות הגבולות, היוצרת לולאת משוב שבה תחושת השייכות מעודדת את השתתפותן בחגים, והשתתפותן בחגים מחזקת עוד יותר את תחושת השייכות שלהן לקהילה החינוכית.

לפיכך, יתכן כי לשם עידוד תחושת השייכות של מורות מקבוצת המיעוט בתוך מערכת כוח א־סימטרית, מומלץ שהשתתפות המורות הערביות במועדים המאופיינים במורכבות תרבותית־לאומית תהיה לא מתוך צייתנות הנובעת מפיקוח חיצוני (Kelman, 1958), אשר עלולה להוביל לתחושות של ניכור וריחוק, אלא בהתאם לנכונותן של המורות, מתוך אפשרות של בחירה ותוך התחשבות בהקשר הבית ספרי הספציפי וההקשר הרחב של יחסי הכוח הלא־שוויוניים.

תמיכה לחשיבותם של תהליכים אלו, אשר עשויים לקרב בין

المعلّمات وإمكانيات الاختيار المُتاحة أمامهن، مع الأخذ بعين الاعتبار السّياق المدرسيّ المحدّد والسّياق الأوسع لعلاقات القوة غير المتكافئة.

تتضّح أهميّة هذه السّيرورات، التي قد تقرّب بين مجتمعيْ الأغلبيّة والأقليّة، في بحثٍ أجري في إسرائيل، والذي يبيّن أنّه في المؤسّسات التّربويّة التي تراعى فيها خلال المناسبات الوطنيّة التّوجّهات والسّرديّات المختلفة لكلّ ثقافة، مع الاعتراف باختلافها وتميّزها، إلى جانب القواسم المشتركة بينها - ينمو أيضًا الأمل والرّغبة في حياة مشتركة (Perelmuter, 2019). وعليه، تشير النّتائج بشيءٍ من الحذر إلى الإمكانات الإيجابيّة الكامنة في اللقاء متعدّد الثّقافات بين معلّمة عابرة للحدود التي تحمل في جعبتها مواردها الثّقافيّة، والمجتمع المدرسيّ.

تلخيص

يبيّن البحث الحاليّ أنّه في علاقات القوة غير المتكافئة، هناك تباين كبير في سبل تعامل المعلّمات العربيّات في المدارس اليهوديّة مع الأعياد الدينيّة والمناسبات الوطنيّة. بدءًا من المعلّمات اللّواتي يشدّدن على انتمائهن لدولة إسرائيل ولا يجدن صعوبة في التّكيّف مع متطلّبات المدرسة وتلبية توقّعاتها؛ مرورًا بالمعلّمات اللّواتي يشعرن بالانزعاج أثناء المناسبات الحسّاسة ويجدن طرقًا للمشاركة جزئيًّا في هذه المناسبات؛ ووصولًا إلى المعلّمات اللّواتي يشدّدن على المركّب الفلسطينيّ في هويّتهن، يتجنّبن المشاركة في المراسم، خاصةً

חברת הרוב והמיעוט, מתקבלת ממחקר שנערך בישראל, אשר לפיו במוסדות חינוכיים שבהם במועדים הלאומיים יש התייחסות לתפיסות ולנרטיבים השונים של כל תרבות, תוך הכרה בשוני ובייחודיות שלהן, לצד המשותף ביניהן - צומחים גם תקווה ורצון לחיים משותפים (Perelmuter, 2019). על כן, הממצאים רומזים בזהירות על הפוטנציאל החיובי הגלום במפגש בין־תרבותי בין מורה חוצת גבולות המביאה עימה את נכסיה התרבותיים ובין קהילת בית הספר.

סיכום

המחקר הנוכחי מראה שבתוך הקשר של א־סימטריה של כוח, יש שונות רבה בדרכי ההתמודדות של מורות ערביות בבתי ספר יהודיים סביב חגים דתיים ומועדים לאומיים. החל במורות המדגישות את שיוכן למדינת ישראל ואין להן קושי להתאים עצמן ולעמוד בציפיית בית הספר; דרך מורות שחשות אי־נוחות במועדים הרגישים ומוצאות דרכים להשתתף חלקית באירועים; וכלה במורות שמדגישות את הרכיב הפלסטיני בזהותן, נמנעות מהשתתפות בטקסים, בעיקר במועדים הלאומיים של ימי השואה והזיכרון, ולעיתים מסבירות זאת בנסיבות חיצוניות.

נראה כי השונות בהתנהלותן של המורות מושפעת ממספר גורמים ובהם: מידת אי־הנוחות שחשה

في المناسبات الوطنيّة مثل ذكرى المحرقة النّازيّة وذكرى جنود الجيش الإسرائيليّ الذين سقطوا في معارك وحروب إسرائيل، وينسبن ذلك أحيانًا إلى ظروف خارجيّة.

يبدو أنّ التّباين في سبل التّعامل التي تتّبعها المعلّمات متأثّر ببعض العوامل، من بينها: درجة الانزعاج التي تشعر بها المعلّمة حِيال يوم الذّكرى، رغبة المعلّمة في إبداء الاحترام والانتماء للمدرسة، ولكن أساسًا الثّقافة التّنظيميّة المتّبعة في المدرسة والتي تتيح المجال لخوض سيرورات تفاوض مع الإدارة (Kandiyoti, 1988).

المعلّمات العبرات للحدود المنتميات لمجتمع الأقليّة مدركات للقيود المفروضة عليهن ولمحدوديّة الخيارات المتاحة أمامهن. مع ذلك، يكمن التّجديد في البحث الحاليّ بمساهمته في توضيح السّيرورات التي تخوضها المعلّمات العربيّات، في إطار هذه القيود، لاختيار سبل التّعامل المختلفة. أيّ أنّه في سياق علاقات القوّة غير المتكافئة، حيث تكون الإمكانيّات المتاحة أمامهن قليلة، بالإمكان تمييز الاختيارات الفرديّة والشّخصيّة والتّجدّد والابتكار الكامنيْن في اختيارات المعلّمات.

وأخيراً، تشدّد المقالة الحاليّة على أنّ تعزيز فضول المعلّمات وقدرتهن على التّحدّث بوضوح مع الطّاقم التّربويّ ومع الطّلاب في مناخ مدرسيّ داعم، قد يشكّل، خلال الأعياد والمناسبات طيلة السّنة، فرصة ذهبيّة لتعميق التّعلّم والتّعارف المتبادل بين الثّقافات المختلفة، والنّهوض بحياة مشتركة في واقع مليء بالصّراعات.

המורה כלפי יום הזיכרון, רצונה של המורה להביע כבוד ולהשתייך לבית הספר, אך בעיקר מהתרבות הארגונית הנהוגה בבית הספר והמאפשרת לערוך תהליכי מיקוח עם ההנהלה (Kandiyoti, 1988).

המורות חוצות הגבולות המשתייכות לחברת המיעוט מודעות להגבלות המוטלות עליהן ולכך שמידת הבחירה הניתנת להן מצומצמת. עם זאת, המחקר הנוכחי מחדש בכך שהוא מדגים כיצד גם בתוך ההגבלות האלה, המורות הערביות בוחרות דרכי התמודדות מגוונות. כלומר, גם בתוך הקשר של יחסי כוח א־סימטריים, שבהם האפשרויות העומדות בפני המורות הן מועטות, ניתן לזהות את הבחירות האישית, הפרטית ואת היצירתיות הרבה הגלומה בבחירות המורות.

לסיכום, המאמר הנוכחי מדגיש כי טיפוח סקרנותן של המורות ויכולתן להיחשף ולדבר בגילוי לב עם הצוות החינוכי ועם התלמידים בתוך אקלים בית ספרי מאפשר, עשויים ליצור במהלך החגים והמועדים לאורך השנה הזדמנויות ייחודיות להעמקת הלמידה וההיכרות ההדדית הבין־תרבותית, וכך לקדם חיים משותפים במציאות רוויית קונפליקטים.

מקורות

ארליך רון, ר׳, וגינדי, ש׳ (2020). שונות ושייכות של מורים חוצי גבולות על רקע עדה ודת. **סוגיות חברתיות בישראל**, 29, עמ׳ 343-368.

גינדי, ש׳, וארליך רון, ר׳ (2022), מתבוננים פנימה או מתבוננים החוצה? מורים ערבים חוצי גבולות ומורים ערבים בקהילתם. רב־גוונים: מחקר ושיח, **21**, 228-256.

מבקר המדינה (2016). **דו״ח ביקורת מיוחד: חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות**.

משרד החינוך (2022). **חיים בשותפות: המלצות ועדת ההיגוי**.

שכטר, א׳, צדיק, י׳ והלפרין, א׳ (2015). משלבים ומשתלבים: השתלבות מורים ערבים בבתי ספר יהודיים: **מדריך השתלבות למורה ולמנהל**. משרד החינוך ומכון מרחבים.

Asch, S. (1951). Opinions and social pressure. *Scientific American*, *193*(5), 13–22.

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, *81*(2), 132–169.

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company

Badea, C., Binning, K. R., Sherman, D. K., Boza, M., & Kende, A. (2021). Conformity to group norms: How group-affirmation shapes collective action. *Journal of Experimental Social Psychology*, *95*, 104153.

Bar-Tal, D., & Teichman, Y. (2009). *Stereotypes and prejudice in conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish society*. Cambridge University Press.

Bekerman, Z. (2002). Can education contribute to coexistence and reconciliation? Religious and national ceremonies in bilingual Palestinian-Jewish schools in Israel. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, *8*(3), 259–266.

Ben-Amos, A., Bet-El, I., & Tlamim, M. (1999). Holocaust Day and Memorial Day in Israeli schools: Ceremonies, education and history. *Israel Studies*, *4*(1), 258–284.

Bernard, H. R., Wutich, A., & Ryan, G. W. (2016). *Analyzing Qualitative Data: Systematic Approaches*. SAGE publications.

Gerami, S., & Lehnerer, M. (2001). Women's agency and household diplomacy: Negotiating fundamentalism. *Gender & Society*, *15*(4), 556–573.

Gindi, S., & Erlich Ron, R. (2023). Superdiversity in Israel: The relationship of religious and ethnic diversity and sense of belonging among boundary-cross-

ing teachers. *Intercultural Education*, *34*(6), 568–589.

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.

Gindi, S., & Erlich Ron, R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and Teacher Education*, *70*, 58–66.

Hargreaves, L. M. (2011). The status of minority ethnic teachers in England: Institutional racism in the staffroom. *Dedica. Revista De Educação E Humanidades*, *1*, 37–52.

Henry, A. (2018*). Exploring Minority Teachers' Experiences Pertaining to Their Value in Education: A Single Case Study of Teachers in New York City* (Doctoral dissertation). Northcentral University.

Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.

Hertz-Lazarowitz, R., Mor-Sommerfeld, A., Zelniker, T., & Azaiza, F. (2008). From ethnic segregation to bilingual education: What can bilingual education do for the future of the Israeli society. *Journal for Critical Education Policy Studies*, *6*(2), 142–156.

Jayusi, W., & Bekerman, Z. (2019). Does teaching on the "Other" side create a change. *Teaching and Teacher Education*, *77*, 160–169.

Kandiyoti, D. (1988). Bargaining with patriarchy. *Gender & society*, *2*(3), 274–290.

Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory & Research in Social Education*, *14*(2), 113–138.

Kelman, H. (1958). Compliance, identification and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, *2*, 51–60.

Leib, J. I. (1998). Teaching controversial topics: Iconography and the Confederate battle flag in the South. *Journal of Geography*, *97*(4–5), 229–240.

Liamputtong, P. (2020). *Qualitative Research Methods (5th ed.).* Oxford University Press.

Lin, A. R., Lawrence, J. F., Snow, C. E., & Taylor, K. S. (2016). Assessing adolescents' communicative self-efficacy to discuss controversial issues: Findings from a randomized study of the Word Generation program. *Theory & Research in Social Education*, *44*(3), 316–343.

McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political

polarization. *Curriculum Inquiry*, *43*(1), 14–47.

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.

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, *1*(3), 261–283.

Perelmuter, I. (2019). The National Days in the Bilingual School. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (27), 299–333.

Saada, N., & Gross, Z. (2019). The experiences of Arab teachers in Jewish schools in Israel. *Teaching and Teacher Education*, *79*, 198–207.

Saldana, J. (2011). *Fundamentals of Qualitative Research*. Oxford University Press.

choose individualistic and creative coping methods.

The article emphasizes that bargaining management, along with nurturing teachers' curiosity, and their ability to reveal themselves to the school's community, may create unique opportunities during SD's to deepen mutual acquaintance, thus promoting a shared life in a conflict-saturated reality.

Keywords: *Arab teachers in Jewish schools; coping strategies; identity; shared living*

Shahar Gindi, Iris Yaniv, Taly Ben-Yehuda, Michal Hisherik, Nehaya Awida-Haj-Yahya & Gahl Silverman

How Arab teachers in Jewish schools cope with challenges and opportunities presented by holidays and memorial events

This article discusses how Arab teachers in Jewish schools deal with sensitive days (SD) such as holidays and memorial days. It focuses on the strategies minorities employ to deal with their relations with the majority society in which they live and the bargaining processes they use in managing the limitations imposed by the majority.

This qualitative study relied on a database of 42 interviews and one focus group. Out of this database, 28 participants addressed SD, of which 25 were Arab teachers and three were Arab internship supervisors. The interviews revealed that teachers want to integrate while maintaining their identity. In order to do so, they use diverse ways of coping within the context of power asymmetry.

Teachers' participation in the Jewish SD varies on a continuum, starting with absence, through teachers who are physically present but emotionally absent, to teachers who are active participants. Additionally, the research shows that towards Ramadan, many teachers have a sense of mission to share their customs. They expect mutual fertilization of cultural knowledge and a certain flexibility of the system for their lifestyles, but their hopes are not always fulfilled.

Several factors seem to influence the differences in teachers' behavior: the degree of tension regarding the SD, the desire for a sense of belonging, but mainly the organizational culture and bargaining processes. The minority teachers are aware of the limitations imposed on them and that their degree of choice is limited. However, this study demonstrates that even within these limitations, they

Summaries

Wurud Jayusi

153 Testimonies of Palestinian Teachers from Israel in Hebrew, Bilingual, and National Schools

Shahar Gindi, Iris Yaniv, Taly Ben-Yehuda, Michal Hisherik, Nehaya Awida-Haj-Yahya & Gahl Silverman

197 How Arab teachers in Jewish schools cope with challenges and opportunities presented by holidays and memorial events

IX English Summaries

Contents

Articles

Saleem Abu Jaber & Aref Abu-Gweder

11 The “Classroom Academia Community” model to promote active learning among Arab-Bedouin female students in the role of teachers

Khaloob Kawar

33 Performance in morphology and syntax in middle school: A comparative study between hearing and hard-of-hearing students

Gamal Adawi

61 Deducing the factors driving and assisting Palestinian migration to America through Syrian-Palestinian popular literature and the Palestinian press: (1876 - 1945 CE)

Mahmuod Naamneh

99 Complex Sufi Issues: Between Response and Persuasion: A Study in the Book of Sicilian Questions by Ibn Sabʿīn

Tarik Khutaba & Kussai Haj-Yehia

117 Teachers’ perceptions of the contribution of Arab schools in reducing societal violence

Editor

Prof. Ali Watad

Editorial Board:

Dr. E. Younis
Dr. Mohand Mostafa
Dr. Wurud Jayusi

Advisory Board:

Prof. M. Amara
Prof. G. Anabsa
Prof. M. Bar-Asher
Dr. A. Dahamshe
Prof. K. Haj Yahia
Prof. M. Khalel
Dr. S. Mahajna
Dr. R. Manor
Dr. Y. Mendel
Dr. A. Naser
Prof. I. Oplatka
Dr. M. Sarsor
Prof. D. Sivan
Prof. H. Shehada.

Al-Hasad *(The Harvest)*
Editor: *Prof.* **Ali Watad**

The Arabic Academic Institute For Education
The Academic College Beit Berl

Al-Hasad

A Journal for the Study of Language Education and Arab Society in Israel

Vol. 14 | 2024

Issn: 2305-0179

The Arab Academic Institute for Education
The Academic College Beit Berl

WWW. Beitberl.ac.il

Grammatical Edit:
Dr. M. Mosa (Arabic)
R. Lev-har (Hebrew)
M. Guggenheimer (English)

Design: "**Majd**" *Art & Design*, Haifa
shorbaji.z@gmail.com

shorbaji.z@gmail.com

The Arabic Academic Institute For Education
The Academic College Beit Berl

Al-Hasad

A Journal for the Study of Language Education and Arab Society in Israel

Vol. 14 | 2024