

مجلة سنوية أكاديمية محكمة تصدر عن المعهد  
الأكاديمي العربي للتربية الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل

رئيس التحرير  
أ. د. علي وتد

العدد 14 | 2024



مجلة سنوية أكاديمية محكمة تصدر عن  
المعهد الأكاديمي العربي للتربية  
الكلية الأكاديمية 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 لب-هار (العبرية)

ميخائيل چوچنهيمر (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

مجلة سنوية أكاديمية محكمة تصدر عن المعهد  
الأكاديمي العربي للتربية الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل

**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

رئيس التحرير  
ا. د. علي وتد

#### اللجنة الاكاديمية

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

#### هيئة استشارية

أ. د. يزهار اوبلاطكه  
أ. د. محمد أماره  
أ. د. مثير بار اشير  
أ. د. قصي حاج يحيى  
أ. د. محمود خليل  
أ. د. حسيب شحادة  
د. عامر دهامشي  
أ. د. دانييل سيففان  
د. مروة صرصور  
أ. د. غالب عنابسة  
د. سامي محاجنة  
د. يونتن مندل  
د. رامة منور  
د. إياس ناصر

## השותפים/השותבות בדרך זה המשתתפים והשותפות בזה הערך

- ד. איריס יניב | ד"ר איריס יניב | Dr. Iris yaniv  
 הכוללת האקדמית לחינוך אורנים | الكلية الاكاديمية للتربية اورنيم  
 y\_iris@netvision.net.il
- ד. جمال عدوي | ד"ר ג'מאל עדוי | Dr. Gamal Adawi  
 כליה סגנים לתאיל המלמין | מכללת סח'נין להכשרת מורים  
 Gamaladawi1962@gmail.com
- גאל סילברמן | גל סילברמן | Gahl Silverman  
 הכוללת האקדמית בית ברל ואוניברסיטת תל-אביב | الكلية الاكاديمية بيت بيرل وجامعة تل-اقيب  
 gsilverman@tauex.tau.ac.il
- ד. خلوب قعوار | ד"ר ח'לוב קעוואר | Dr. Khaloob Kawar  
 המכון האקדמי הערבי לחינוך והפקולטה לחינוך - המכללה האקדמית בית ברל  
 المعهد الاكاديمي العربي للتربية وكلية التربية - الكلية الاكاديمية بيت بيرل  
 khaloob@hotmail.com
- ד. سليم أبو جابر | ד"ר סלים אבו ג'אבר | Dr. Saleem Abu Jaber  
 הכוללת האקדמית אחוה | الكلية الأكاديمية أحفا  
 saleemabujaber@gmail.com
- ד. شاهر جيندي | ד"ר שחר גינדי | Dr. Shahar Gindi  
 הכוללת האקדמית בית ברל | الكلية الاكاديمية بيت بيرل  
 Shaharg@beitberl.ac.il
- طارق خُطبا | טארק חוטבא | Tarik Khutaba  
 משרד החינוך | وزارة التربية  
 tarikh.1980@gmail.com
- طالي بن يهودا | טלי בן-יהודה | Taly Ben-Yehuda  
 הכוללת האקדמית בית ברל | الكلية الاكاديمية بيت بيرل  
 tali.b.yehuda@gmail.com

● ד. עارف أبو قويدر | ד"ר עארף אבו גוידר | Dr. Aref Abu-Gweder  
 الكلية الأكاديمية أحفاً والكلية الأكاديمية على اسم «كي» | המכללה האקדמית אחוה והמכללה  
 האקדמית ע"ש "קיי"  
 arefa@kaye.ac.il

● א. ד. قصي حاج يحيي | פרופ' קוסאי חאג' יחיא | prof. Kussai Haj-Yehia  
 المعهد الأكاديمي العربي للتربية - بيت بيرل وكلية سخنين لتأهيل المعلمين  
 המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל ומכללת סח'נין להכשרת מורים  
 kussai@beitberl.ac.il

● ד. ميشال هايشريك | ד"ר מיכל היישריק | Dr. Michal Hisherik  
 الكلية الأكاديمية بيت بيرل | המכללה האקדמית בית ברל  
 michalh@beitberl.ac.il

● د. محمود نعامنة | ד"ר מחמוד נעאמנה | Dr. Mahmuod Naamneh  
 الكلية الأكاديمية أحفاً | המכללה האקדמית אחוה  
 abusamna@yahoo.com

● نهاية عويضة-حاج يحيي | ניהאיה עוויידה-חאג' יחיא | Nehaya Awida-Haj-Yahya  
 الجامعة المفتوحة وكلية 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 الأكاديمي العربي للتربية وكلية التربية | الكلية الأكاديمية بيت بيرل  
 המכון האקדמי הערבי לחינוך והפקולטה לחינוך | המכללה האקדמית בית ברל  
 Wurud.jayusi@beitberl.ac.il



## المحتويات - תוכן עניינים

### المقالات - המאמרים

#### التربية والتدريس - חינוך והוראה

11 **سليم أبو جابر، عارف أبو قويدر - سليم أبو ج'أبر، عارף أبو جويدر**  
نموذج «مجتمع أكاديميا الصفا» لتعزيز التعلّم النّشط لدى الطّالبات العربيّات-  
البدوّيات في دور المعلّمين

33 **خلوب قعوار - ח'לוב קעוואר**  
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 الفلسطينية إلى  
أمريكا من خلال الأدب الشعبيّ السوريّ-الفلسطيني والصحافة الفلسطينية:  
(1876 - 1945م)

99 **محمود نعامنة - מחמוד נעאמנה**  
مسائل صوفيّة عالقة: بين الرّد والإقناع: مسألة قدّم العالم وحدوثه: قراءة في  
كتاب الرّسائل الصّقليّة لابن سبعين الأندلسي

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

## التدريس العابر للحدود - הוראה חוצת גבולות

- 153** **ورود جيوسي - وورוד ג'וסי**  
أصوات من الداخل - شهادات معلّمين فلسطينيين من إسرائيل في مدارس  
عبرية ومدارس ثنائية
- 197** **شاحر چيندي, ايريس ينيّف, طالي بن يهودا, ميخال هايشريك, نهاية عويضة-حاج يحيي,  
چال سيلفرمن - שחר גינדי, איריס יניב, טלי בן יהודה, מיכל הישריק,  
ניהאיה חאג' יחיה-עווידה וגל סילברמן**
- דרכי ההתמודדות של מורות ערביות חוצות גבולות, המלמדות  
בבתי ספר יהודיים, עם השתתפותן בחגים וימי זיכרון**



## מדכל

### 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" (bound-ary-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

כשף תדיר מראב הדולה לעמ 2016 ען אן גהז תרביה ואלעלמ אסראלילי לא ייזל אלהוד אלכאפיה מן אכל «וחדה ואלעאזד אלמאמע אסראלילי ומן אכל אלעזא על אף הענשריה ואלכראהיה אלגה אלآخر» (ס. 1). אדא אלטרק לאללשאלע על אהיה אלמאמרה מן אללל גהז תרביה ואלעלמ אהי «אלדריס העבר ללחוד» (boundary-crossing teaching; Akkerman & Bakker, 2011), אהא ידרס אלעמון פי מדרס אז אלעב אלכאפילי מאלל ען אלעב אלכאפילי ללמאועה אללי יאלמון אליה. אזה אלעאהרה קאמה פי אסראלל מאלל, לדי אלעמול הערביאל ללוואלי ידרסן פי מדרס יהודיה, ובלדר אף לדי אלעמול היהודיה ללוואלי ידרסן פי מדרס ערביה. אלעלר אזה אללוועיה אילעא פי אלדיר אללגנה אללוגיהיה «אלהיה בשראה», פי אאר מלאעי אללשאלע על אהיה אלמאמרה ומכאפה הענשריה (וזאה תרביה ואלעלמ, 2022). אלעאדה אלנרטיה להא אללוגה לעוד אלי פרזיה אלאלעל לאלורל (Allport, 1954) אלעמה על אכרה אן אלאלעל אלמאשר בין המאמעה אלמאללע יאלל מן אלנפור ואלללל מן אדה אלעראע ביןהא. ענד עבור אלחוד בין המאמע הערבי ומאמע היהודי, לעלל אלעמול הערביאל מן מערלהן בלמאמע היהודי, ואללל סירוה מכלמה אילעא לדי סאר אפרא אלעאמ אלרבווי, אלעלב ומאמע אלדריסי, אלדין

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 בספרות 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).

יתרונותן בשלל ממשך, בדון וסאטה, ללי שחש מן המגמע האחר.

סירורה האראפ המבאל בין המגמעין ממא טילה السنة الالاسية، واعرز بشكل خاص خلال الأعياد والمناسبات الالينية والوطنية والتي اخترنا التركيز عليها في البحث الحالي. لذلك، عرضت في البحث مواقف وسبل تعامل المعلمات العربيات اللواتي يدرسن في المدارس اليهودية التي تتبع تقويمًا عبريًا (بما في ذلك الأعياد، المناسبات وأيام الذكرى). الهدف من وراء المقالة هو مساعدة المعلمات العابرات للحدود اللواتي انضممن إلى جهاز التربية والتعليم على تأدية عملهن والاندماج، ومساعدة موجهات ورش التخصص في التدريس وصناع القرار في وزارة التربية والتعليم. نهدف أيضًا إلى إثارة حوار منهجي وتسخير هذه القضية من أجل تعزيز التفاهم والتعاون بين المعلمات العربيات والطواقم المدرسية والتشجيع على الحياة المشتركة.

## مراجعة الأدبيات العلمية

### معلمون عابرون للحدود

دعم مساعي المصالحة بين اليهود والعرب في جهاز التربية والتعليم نابع من الوعي أن حل الصراعات القومية على المستوى التشريعي والهيكلي غير كاف، إذ يجب أيضًا تعزيز المصالحة في فضاءات ثقافية أخرى (Bekerman, 2002). ويبدو أن أحد السبل لتحقيق ذلك في جهاز التربية والتعليم هو دمج معلمات عابرات للحدود، وهن المعلمات اللواتي يدرسن في مدارس ذات طابع ثقافي مختلف عن الطابع الثقافي لمجموعة الانتماء الرئيسية (ארליך رון וגינדי, 2020).

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 הערבית חוצת הגבולות עם דילמות חברתיות ובין-תרבותיות היא יום-יומית, וזוהתה הערבית בולטת במיוחד סביב מאורעות אקטואליים ופוליטיים בהווה, אך גם סביב חגים ומועדים בלוח השנה היהודי והמוסלמי.<sup>2</sup> יתכן כי ימים אלו, הטעונים מבחינה דתית-לאומית, ועל כן רגשית, מגבירים את תחושת האחרות של המורות הערביות הנובעת מהשסע היהודי-ערבי (גינדי וארליך רון, 2022).

בשנים האחרונות, אִתְּסַע בַּי אִסְרָאֵיל נַטָּאק זָאָהֶרֶת הַמַּעֲלָמֹת הָעֹבְרוֹת לַלְחֻדוֹד, וְתִמְשָׁל הַזֶּה הַזָּאָהֶרֶת אֲסָאָס בַּי דְּמִיג מַעֲלָמֹת עֵרִיבִיָּת בַּי מְדָרַס יְהוּדִיָּה (Jayusi & Bekerman, 2019; Saada & Gross, 2019) וּבַי דְּמִיג מַעֲלָמֹת יְהוּדִיָּת מִתְדִינָת וּמִתְדִינָת אֲרְתוֹזְכִּסִיָּת (מִן הַמַּחְתֵּם הַחֵרִידִי) בַּי הַתְּעִילִם הָרְסְמִי הָעִמּוּמִי (Gindi & Erlich Ron, 2023). בַּלְמִקְבָּל, יִקְיִי דְּמִיג מַעֲלָמֹת יְהוּדִיָּת בַּי מְדָרַס עֵרִיבִיָּה (Paul-Binyamin & Garah, 2023) וּמַעֲלָמֹת עֵלְמָנִיָּת בַּי מְדָרַס דִּינִיָּה נָאֲרָא רָגְדָא, וְלֹא יִחְטִי בְתוֹחִיק שָׁמֵל.

תְּדָל הָאֲבָחָת עֵן הַמַּעֲלָמֹת הָעֹבְרוֹת לַלְחֻדוֹד עַל הַחֵימָה הַמְזָאָפָה הַתִּי תַחְמַלְהָ הַמַּעֲלָמֹת מִן מַחְבּוֹעַת הָאֲחֻלָּיָה בַּי גַּעְבֵּתְהֵן עֵנְדָא אִנְדַּמַּגְהֵן בַּי הַמַּחְתֵּם הַמְדֵרְסִי, וְלִכְתָּהָ תְּשִׁיר אִיבָּא אִלִּי הַתְּחִדִיָּת הַמְרִתְבָּה עַלִּי זֶלֶק, מִתְּל: הַשְּׁעוֹר בְּעַדֵּם הַתְּקִדִיר, הָעֵנְסֵרִיָּה הַמְנַהֶגָה וְהַתְּדָאָחַל הַמְחֻדוֹד בַּי הַמְּוִסָּסָה (Gindi & Erlich Ron, 2023; Hargreaves, 2011; Henry, 2018).

תַּעַמֵּל הַמַּעֲלָמָה הָעֵרִיבִיָּה הָעֹבֶרֶת לַלְחֻדוֹד יוּמִיָּא מַעֲצָלָת אַחְמַעִיָּה וְאַחֵרִי מַתְּלָקָה בַּלְתְּעַדִּיָּה הַתְּחָפָיָה, וְתֵבֵרֵז הוּיָתְהָ הָעֵרִיבִיָּה בְּשִׁכֵּל חָאָס בַּי סִיָּאָק הָאֲחֻדָּת הַחַרְבִיָּה וְהָאֲחֻדָּת הַסִּיָּסִיָּה הָרָאָהֶנָה, וְלִכְן אִיבָּא עֵנְדָא לְחֻל הָאֲעִיָּד וְהַמְנַסָּבָת בַּי הַתְּקוּיִמִּין הָעֵבְרִי וְהַחֵגְרִי.<sup>2</sup> רִבָּא לָאֵן הַזֶּה הַמְנַסָּבָת, הַתִּי תְּחוּי בַּי תְּלִיָּתָהָ חֵסָסִיָּה דִּינִיָּה-חֻמִּיָּה, וּבַלְתָּלִי עֵאָפִיָּה אִיבָּא, תַּעֲמֵק מִן שְׁעוֹר הַמַּעֲלָמֹת הָעֵרִיבִיָּת בַּלְאֲעֻרָב,

2. הרוב המכריע של המורות שהשתתפו במחקר הן מוסלמיות.

2. הגالبית העظمי מן המעלמות اللواتי شاركن في هذا البحث هن مسلمات.

## 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 לגרום 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 קונפורמיות סטיות, 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 - זהו זהות (Identification), הפרט משנה אוטומטית את גישתו כך שתאים לזו של קבוצת הרוב שאיתה הוא מזדהה, ולכן הוא תלוי לחלוטין

הנابع عن الشرح في العلاقات اليهودية-العربية (גינדי וארליך רון, 2022)

## אסטרטגיות התعامل לדי האזליות

תמחור זהה המאלה חול האסטרטגיות التي تتبعها الأقلية لإدارة علاقتها المركبة مع مجموعة الأغلبية. استراتيجية التعامل الشائعة هي الانسجام والانصياع للمجموعة المهيمنة (Badea et al., 2021). في كثير من الأحيان، يكون هذا الانصياع والانسجام نابعًا عن التخوف من أن يؤدي عدم الانصياع للأعراف الثقافية إلى عقوبات اجتماعية. وعليه، قد تخلق حالة الانسجام والانصياع لدى الأفراد في مجموعة الأقلية صراعًا بين مفهومها للعدل أو الهوية من ناحية، واحتياجها للتقبل والاحتواء من قبل مجموعة الأغلبية (Asch, 1951).

استعرض أخصائي علم النفس الاجتماعي كلمان (Kelman, 1958) ثلاث سيرورات للتأثير الاجتماعي، يعبر فيها الأفراد، وخاصة أبناء الأقلية، في سلوكهم عن توجه مماثل، ولكنه ليس بالضرورة مماثلًا من حيث جودته والعوامل المسببة له. في السيرة الأولى - الانصياع (Compliance)، يبدي الفرد مواقف ملائمة، أي مُنصاعة أو امتثال، لإرضاء آخرين لديهم القوة لمكافأته أو لمعاقبته على ذلك. رد الفعل هنا خارجي، إذ أن السلوك اللائق الذي يقوم به الفرد متعلق بحضور جهة رقابية اجتماعية، وسيكون مختلفًا تمامًا بغيابها. في السيرة الثانية - التماهي أو التقمص (identification)،

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 מזוהתו של הפרט. לפיכך, על אף הדמיון בהתנהגות, קרי אימוץ עמדת הרוב, זיהוי תהליך ההשפעה הוא מהותי מכיוון שהוא מדגיש את ההבדלים רוגניות 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

יגידו תוך תודעה ללכת עם תוכן  
 مجموعة الأغلبية التي يتماهى معها، وبالتالي،  
 فإنه متعلق تمامًا بالآخر؛ هذه السيرة لا  
 تتطلب رقابة اجتماعية. في السيرة الثالثة -  
 الاستبطان (Internalization)، يتبنى الفرد  
 توجهًا متوافقًا مع قيمه. ينفصل التوجه  
 المستبطن عن مصدره الاجتماعي، المترسخ في  
 مجموعة الأغلبية، ويصبح جزءًا لا يتجزأ من  
 هوية الفرد. بالتالي، وعلى الرغم من التشابه  
 في السلوكيات، أي تبني موقف الأغلبية، تزداد  
 أهمية تمييز وتعريف سيرة التأثير لأنها  
 تسلط الضوء على تباين مصدرها (انصباع، تمه  
 أو استبطان)، والذي يعكس مختلف جوانب  
 التأثير الاجتماعي. التمييز بين سيرورات  
 التأثير الثلاث في هذه المقالة سيسهم في توضيح  
 عمق الاختيارات التي تقوم بها المعلمّات بناءً  
 على التقويم طيلة السنة الدراسية.

تنصّ نظرية التفاوض (Kandiyoti, 1988)  
 التي تستند إليها هذه المقالة، على أنّ الأقليات  
 - مثل النساء في بحث كانديوتي الأصلي -  
 تقبل الهيمنة الاجتماعية لمجموعة الأغلبية  
 كما هي، وفي هذا الإطار، تُطبق استراتيجيات  
 التفاوض لتعزيز نقاط قوتها قدر الإمكان،  
 وذلك تزامنًا مع إدارة القيود المفروضة عليها.  
 توضّح هذه النظرية أنّ الأقليات قادرة على  
 التعاون مع منظومة القوى القائمة، وفي بعض  
 الأحيان، تغشية هويتها العامة، لنيل امتيازات  
 على المدى البعيد (Gerami & Lehnerer, 2001).  
 على سبيل المثال، اتضح في بحث عن  
 المعلمّات العربيات في إسرائيل (Gindi & Er-

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 מצויים אתגר מורכב בפני מורות ערביות במערכת החינוך בישראל, מכיוון שהם מזמנים עלייתם אל פני השטח של הקונפליקט היהודי-פל-סטיני ושל האירועים הטראומטיים בהיסטוריה של שני העמים. במו-סדות 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

(lich Ron, 2019) אִתְּנָן יִחְזַן עֲמָהּ סִירוּרָה תְּפֹאֵז גַּיִר מַעֲלָנָה בֵּינָן חֲגֵתֶנָּה לְחֵמָיָה אֲנִפְסֵהָ וּבֵינָן הוּיֵתֶנָּה הַלְּוִטִיָּה וּמֵהֵיטָה, יִסְתַּדֵּן בִּפְנֵיהָ אֶלִי תְּקִידֵהָ לְתַכְלֵפָה וּלְפִאֲדָה. תְּגִדֵּר הָאִשָּׁרָה אֶלִי אֲןִ מַעֲלָמָתַי הָעֲרִיבָתַי בִּי מַדְרָסַי הַיְהוּדִיָּה הֵן נִסְאָה, אֶלִי גַּנְבֵי אִתְּמָתֵהָ לְאֻמְלִיָּה קוּמִיָּה, וּבַלְתָּאִי, מִהֵן מַעֲרֻצָתַי לְתִהְמִישׁ הַמְזֻדְגָּךְ - קוּמִיָּה וְגַנְדְרִיָּה.

### סבל תעמל המלמט עם המנסבט והאעידא בפי התקוים העברי

תשכל האעידא והמנסבט בפי התקוים העברי תחדיא שאנכא אמם המלמט העריבט בפי גהאז התריבה והתעלום בפי איראיל, לאמה תסתחצר הצרע היהודי-הפלסטיני והאחדת הצאדמה בפי תאריח השעבין. תקא בפי המוססבט התעלומיָה עאדה אנשטה חאצה, מלל הדרוס והמרסם והבראמג החאצה בהזה המנסבט, וوفقא ללוקאד המתארפ עליה, תשארק גמיע המלמט בפי התחציר להזה האנשטה ואخراجה חיצ התנפיד (שכטר ועמיתיו, 2015). ועליה, תתפ המלמט העריבט העאמלל בפי המדרס היהודיָה בפי מואגה אמם תוקעא ומתלבלבט המנוקמה התריבויה במשארקתהן בפי האנשטה המרבתה בלל תקוים העברי, וקד יצטררן אחיאנא לתעלום הזה המואביע בפי גרפה השף. ולכן האמר לא יתוקף ענד הזה החד, אז תצטר המלמט העריבט אחיאנא למלאמה אנפסהן ונמט חייאתהן למט החיאה בפי המדרסה היהודיָה.

בפי הלעא מתעדד התקאפא, קד תכונ המנסבט



ולאומיים עשויים להיחות כמור-  
כבים עבור שני הצדדים, לזמן ולה-  
ציף שיח על נושאים נפצים 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 יחשו 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

הדינית והوطنית עבארה ען תגובה מרובה  
ללטרפין, חשית עארה נקאש חול מואציע מתירה  
לגדל חאמי לוטיס. מע דלכ, תדלל אבאחא בת  
המגאל עלל אן אלהמא הקביר במואציע הגדלית  
פי גהאז תרבייה ואלעלמ קד עעזז לדי הלטלבו  
קימ הדימקראטית, אלהמא בללסיסה ומואטנה  
הפעלה (Gindi & Erlich Ron, 2018; Hess,  
2009; Lin et al., 2016; McAvoy & Hess,  
2013). ווגד איתא אן איהא המנסבות ואעיהוד  
היהודית והערבית בטרקיה תעקס התעקידות  
הקאמנה פי הלעא מעעדל התקאות קד ידעע מסעי  
התעאיש ומלחלה קדמא (Bekerman, 2002).

עלל צווע דלכ, תהדפ המקאלה החאלית עלל רעע  
הועי להזא המוצוע בגמיע ארקנה וסבל  
התעמל התי תתעבה המעלמות הערבייט העמלות  
פי המדארס היהודית מע אעיהוד ואימ הזכרי,  
ורעד התחדיבות והפרס הקאמנה פי הזע  
המנסבות. מן נאחיה, ובסבב התעקידות  
המתמלה המתרתבת עלל מלל הזע המנסבות, ימיל  
עוד קביר מן המעלמות לתתבב חצורה; מן  
נאחיה אחר, אדא שערט המעלמות בלקפאה  
מתעדל התקאות ושארקן פי החור הזאטר חול  
הזע המואציע, קד תקונ לזלכ מסאמה קברי,  
ללמעלמות וללמגעמ המדרסי עלל חד סווע, פי  
הארתא המתבדל והתשגוע עלל אדארע חור קאמ  
עלל התסאמח והאחרמ המתבדל.

## מנהגית הברח

אסטנד הזא הברח התועי אלל קאעדה ביינאנת גמעת  
פי הפרה מא בין 2021-2023 ושמלת מגמועה

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

בִּוּרִיָּה וּאֶחָדָה אֶפְיֶמֶת עָאֵם 2022, שָׂאֵרְתָּ כִּיִּפְּהָ סֵט טָאֵבָּאֵת כִּיִּבְרָאֵם תְּאֵהֵל מֵעֵלְמֵיִן וְ42 מִקְאֵבֵלָה שְׁחֻשִׁיָּה שְׁבֵה מִנְזָמָה. אֶבְרִיֵּת מִקְאֵבֵלָה מֵעֵ מוֹגְהָת וְרֵשׁ תִּחְשֵׁבֵב כִּיִּ תִּדְרִיס מֵעֵ מֵעֵלְמָת עֵרִיבָּאֵת כִּיִּ מֵרָחֵל מְחֻלְפָּה מִן סִירוֹרָה תְּאֵהֵלְהֵן לִלְעֵמֵל כִּיִּ מֵדָרָס יִהוּדִיָּה. תִּפְרָקְתָּ 28 מִשָּׂאֵרְתָּה עֵלֵי מוֹזוֹעַ אֶעֱיָאֵד וּמִנְסָבָּאֵת: תֵּלָאֵת מִשָּׂאֵרְכָאֵת מִן מִגְמוּעָה הַבּוּרִיָּה, וּבִקְיָה כִּיִּ מִקְאֵבֵלָה שְׁחֻשִׁיָּה. מִן בֵּינֵן כִּיִּ מִזְּאֵיִם מוֹאֻשִׁיִּם תִּיִּ טָרְחָת, תִּמְחֹרֵבֵב חוֹל מוֹאֻשִׁיִּם מִתְעַלְקָה בָּאֶעֱיָאֵד וְאֵיָאֵם הַזְכֵּרִי.

תֵּמ תְּחִילֵל הַתְּנָאֵיִם בְּאֶסְלוֹב תְּחִילֵל מִחְוֵי הַתּוֹעִיָּ בְּהַדְפַּל הַאֶסְטִדְלָל הַאֶסְטִקְרָאִי וְרִסְדֵּד וְחֵדָּאֵת מֵעֵנִי כִּיִּ הַנֵּבֵב וּכִּיִּ מִקְאֵבֵלָה מֵעֵ מִשָּׂאֵרְכָאֵת (Bernard et al., 2016; Patton, 2002). לְתֵרְמִיז הַבִּיָּאֵנָאֵת, אֶסְתִּחְדְּמָנָא בְּרִגְיָה NVIVO, תִּיִּ תִּדְעַם תְּחֻזִּיִן, תְּרִמִּיז וְאֶסְתִּחְלָאֵס הַתְּנָאֵיִם, הָאֶמֶר הַזֵּיִ יִזִּיד מִן דְּקָה וּמִסְדָּאִיָּה וּשְׁפָאִיָּה הַבְּחֵת (Li-amputtong, 2020), וּבִדוֹן אֵיִ תִּדְחַל כִּיִּ עֵמֵלִיָּה הַפְּהֵם וְהַתְּאוּיֵל הַבְּשִׂרִי (Saldana, 2011).

## خصائص المشاركين

כִּיִּ אֶיָּאֵר הַבְּחֵת, תֵּמ תְּחִילֵל מֵעֵטִיָּאֵת אֶסְתִּנְבֵּט מִן אֶقוֹאֵל 26 מִשָּׂאֵרְתָּה כִּיִּ מִשָּׂאֵרְכֵיִן וּמִשָּׂאֵרְכֵיִן אֵתִיִן תִּפְרָקָה עֵלֵיִ אֶעֱיָאֵד וּמִנְסָבָּאֵת. הַתְּסָבֵה הַגְּנֵדְרִיָּה כִּיִּ בְּחִתָּנָא מֵתוֹאֻפָּה מֵעֵ הַתְּסָבֵה הַגְּנֵדְרִיָּה כִּיִּ אֶוֹסָאֵת מֵעֵלְמָת כִּיִּ אֶיִּסְרָאֵיל; בְּמָ אֵן מֵעֵלְמָת שְׁכֵלְהֵן גָּאֵלִיָּה עֵזְמִי, לֵר תִּנְתָּוֵל כִּיִּ הַבְּחֵת הַפְּרוֹק הַגְּנֵדְרִיָּה, שָׂאֵרְכָת כִּיִּ הַבְּחֵת 25 מֵעֵלְמָה וְתֵלָאֵת מוֹגְהָת לוֹרֵשׁ תִּחְשֵׁבֵב כִּיִּ תִּדְרִיס (הַסְּתָאֵג) כִּיִּ כֵלִיָּאֵת





## الجدول 1. خصائص عينة البحث

اسم مستعار	المشاركة في برنامج تأهيل للاندماج <sup>3</sup>	الجنس	السّن	وسيلة البحث	المكانة الوظيفية في جهاز التربية والتعليم
ورود	نعم	امراة	35	مقابلة	طالبة
شروق	نعم	امراة	42	مقابلة	طالبة
أمل	نعم	امراة	24	مقابلة	طالبة
بانة	نعم	امراة	م.م. <sup>4</sup>	مقابلة	طالبة
وفاء	نعم	امراة	م.م.	مجموعة بؤرية	طالبة
ولاء	نعم	امراة	29	مجموعة بؤرية	طالبة
رشا	نعم	امراة	م.م.	مجموعة بؤرية	طالبة
فداء	نعم	امراة	23	مقابلة	التخصّص في التدريس
مليكة	نعم	امراة	م.م.	مقابلة	التخصّص في التدريس
نسرین	نعم	امراة	40	مقابلة	التخصّص في التدريس
أمينة	لا	امراة	20	مقابلة	التخصّص في التدريس
مروة	نعم	امراة	23	مقابلة	التخصّص في التدريس
مني	نعم	امراة	35	مقابلة	باحثة عن عمل
محمد	نعم	رجل	25	مقابلة	معلم بديل
نجوى	لا	امراة	24	مقابلة	معلمة جديدة
سمر	نعم	امراة	34	مقابلة	معلمة جديدة
منير	نعم	رجل	32	مقابلة	معلم جديد
ألاء	نعم	امراة	40	مقابلة	معلمة جديدة
أسماء	لا	امراة	58	مقابلة	معلمة مثبتة
ديانا	لا	امراة	29	مقابلة	معلمة مثبتة
رويدة	لا	امراة	36	مقابلة	معلمة مثبتة
أحلام	لا	امراة	33	مقابلة	معلمة مثبتة
غدير	لا	امراة	29	مقابلة	معلمة مثبتة
دنيا	نعم	امراة	35	مقابلة	معلمة مثبتة
نادين	نعم	امراة	33	مقابلة	معلمة مثبتة
أميرة	--	امراة	48	مقابلة	موجهة ورشة التخصّص في التدريس
ملك	--	امراة	47	مقابلة	موجهة ورشة التخصّص في التدريس
نور	--	امراة	62	مقابلة	موجهة ورشة التخصّص في التدريس

3. برنامج الاندماج يؤهل المعلمات العربيات للاندماج في مدارس يهودية، مثل برنامج التوجيه التابع لوزارة التربية والتعليم.

4. م.م. = معلومات منقوصة.

## לוח 1. מאפייני המדגם

שם בדוי	תוכנית השתלבות <sup>3</sup>	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** <sup>4</sup>	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
מליפה	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.

## הַתְּנָיִם

## 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.

כשפת המقابלות על مجموعة واسعة ومتنوعة من المفاهيم، المشاعر وردود الأفعال لدى المعلمات العربيات بخصوص طريقة مشاركتهن في إحياء المناسبات والأعياد في المدارس اليهودية. تم تصنيف هذه المعطيات حسب معنيين رئيسيين: (1) اختلال توازن القوى و (2) سبل تعامل المعلمات مع الأعياد والمناسبات. يُعنى الموضوع الأول بعدم توازن القوى، كما تبين في أقوال المشاركات في المقابلات من المجتمع العربي، وهي أقلية قومية في المجتمع الإسرائيلي، المعنيات بالاندماج مهنيًا في مجتمع الأغلبية اليهودي، مع الحفاظ على هويتهن. يستعرض الموضوع الثاني مختلف السبل التي اختارته المعلمات للتعامل مع الأعياد الدينية والمناسبات الوطنية في سياق اختلال توازن القوى، وفيما يخصّ الاعتبارات والتبعات والقيود التي تؤثر على قراراتهن.

### 1. اختلال توازن القوى

#### 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

في علاقات القوة غير المتكافئة، فإن إمكانيات الاختيار المتاحة أمام الأقليات تنقلص تدريجيًا إلى حد تغيب فيه البدائل التي يمكنهم فحصها، تقييمها والاختيار فيها بينها. مع ذلك، تدلّ أجوبة المشاركات على تنوع سبل العمل والاستراتيجيات التي تتبناها المعلمات في كلّ ما يخصّ الأعياد والمناسبات. تطبق المعلمات بذلك نظرية كانديوتي (Knadiyoti, 1988) ويوضحن أنه حتى ضمن السياقات المركبة، يمكنهنّ شقّ طريقهن وتحديد معالمها

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

وينجح في التكيف مع الوضع القائم وتحقيق الفائدة القصوى منه.

### 1.1 اكتساب معرفة ثقافية

إحدى أبرز التبعات لعلاقات القوة وللفضل المعتمد في جهاز التربية والتعليم في إسرائيل بين المجتمعين اليهودي والعربي تنعكس في المعرفة الثقافية المحدودة لدى الطرفين تجاه بعضهما البعض (Hertz-Lazarowitz et al., 2008). في التعليم العابر للحدود، يتوقع من المعلّمة العربية اكتساب معرفة غنية عن مجتمع الأغلبية اليهودي من أجل التأقلم. ولكن عند لقاءها بالمجتمع المدرسي، تنكشف على الفجوة المعرفية لدى الجمهور اليهودي بخصوص المجتمع العربي، وتسعى أحياناً لتقليل هذه الفجوة.

في برامج تأهيل المعلّمت بشكل عام، والمعلّمت العربيات بشكل خاص، لا يتم الانكشاف على الأعياد وأيام الذكرى اليهودية، بينما تشمل البرامج التحضيرية للاندماج في المدارس اليهودية هذا المركب. يتضح من أقوال المعلّمت أنّ العاملات منهنّ في مدارس يهودية بعد سيرورة التحضير، والتي تشمل خطة اندماج، أو هؤلاء اللواتي يحظين بمرافقة في عملهن طيلة السنة الدراسية - يكتسبن معرفة تسهل عليهن فهم مفهوم الأعياد وتساعدهن على التعامل في عملهن الجاري. على سبيل المثال، تقول مروة إنّ موقفها بخصوص المشاركة الفعالة في الأعياد تأثر بعد أن عرفت مفهوم هذه الأعياد في البرنامج التحضيري التابع لوزارة التربية والتعليم:

### 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 במהלך, 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 זה-דמנות 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, המשתפת באחת מתוכניות

תעלמתי בזה המסאך ען חלפיה אעיאדחם, כיה יתם תנולחא ביה מדרס ומה אהמיהתה הנא. ויذا חל העיד אثنא הסנה הדראסיה, سأعرف מה יכב אנ أفل وأقول. أطلعت أيضا على حلفية المناسبات الوطنية, ما يحدث خلالها, ماذا يجب أن أفعل وكيف يجب أن أتصرف.

אקטסאב המרעה התפאיה מְבאדל: פכמה תטרף המלמה הערייה ליה עאדא תלבה, יתעלם הילאב ליהוד איה א תפאה מעלמתה. תרי מלך, ויהי מויה לורשה התחצב ביה התריס (סתאך) ביה אחדי הכליות, אנ אקטסאב המרעה הו פרשה לתקאר ביה המתעים, ותטרף ליה התבאח תני קאנת תסדיה למעלמת העריית: "ענד חולול שיה רמזאן, יסתחסן אנ תשרי להם [לילאב] ען שיה רמזאן וכיה תיחניה, כדלך الأمر ענד חולול העיד, סיקרב דלך ביהכם [...] أعني التّعرف إلى الطرف الآخر".

גאהזיה המעלמת העריית למשארקה ותעריף מחיטהן ליהודי באעיאד הילסלמיה, חאשה בשיה רמזאן, רבמה תכונ מפרנה באלורה הסלייה לדיאנה הילסלמיה הסאדה לדי בעצ השראח ביה המתע הילסלמיה (Bar-Tal & Teichman, 2009). תתחד מני ען השעור במדי עמק התורה ביה התעלימ העאר ללחוד:

نحن أشبه بسفراء، لأننا نمثل [...] ديانتنا، محترمنا وعاداتنا [...] كيف نتعامل باحترام، كيف نتصرف،

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 רמזאן 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 מייצגת 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?

כיצד תעמל במהינה וגידיה, כיצד תכונ אנסאנה גיידא, וכיצד תסאעד ותדעם ותבאדר. האמר לא יקטטר על אלתריס קקט.

יבדו אן העידיד מן המעלמאט יעטרן החדיח ען שער רמזאן פרסה לתעריף הילאב במעאני העיד ובאלקימ האחטעאיעה אלזי ימיליה זהא השער הפזייל באלטסה ללמסלין. תכמן פי זלכ פרסה מהמה לתעיר ומקאפה המאהימ המלוטה ואלסלייה. וקמא זכר אנא, תקטר מלכ על המעלמ משרכה הילאב בהזה המערה ויעאיהם הפרסה לאכטשאפ מעני אעיאהן האסלאמיה. ותוסי המעלמאט הערביאט איצא באטבאע זהא הנחג פימא יחכ אלעיאד ומנסאבאט איהודיה בואסטה אלעלמ ענהא ואלסטפסאר מן הילאב ען עאדאיהם:

ואז אראדת הי איעא [המעלמה] אן תסאלהם [הילאב] עמא [יפעלון] [...] באלטסה ליום האסטקלאל איצא, קלט להן [למעלמאט] רבמא יחב אן תקראן מעלומאט על אאנרנט. אדחלן אלו צוּקל קבל מנסאבה ביום [...] לכי [...] תערפן מא יחד [...] ו[פקרן] מא הי אאלטה אלזי תרדן טרחה עליהם? מאזא תפעלון פי עיד השאפועות [שבועות], מאזא תחצרון?

אאקטראחאט אלזי תקדמה מלכ תדל על אהמיה אבדא הפזול ואכטאב מערה תפאיה קבל וכלאל לקא מעעד תפאאט. תקול אן זהא אלואר קדיעמק המערה בין הטרפין ואלקרוב

بينهما. ما تقوله نجوى يدعم نصائح مَلَك:

كَلَّ ما يثير فضولهم [الطلاب]  
 ويريدون معرفته، يمكنهم أن يسألوني  
 عنه. وأنا أتقبل ذلك. يسألونني مثلاً لِمَ  
 لا أضع حجاباً. أشرح لهم أنه عائلتي  
 غير متديّنة. ولكن ذلك لا يعني أنني لا  
 أصلي ولا أصوم في شهر رمضان.

تشرح نجوى للطلاب اليهود عن عاداتها  
 وثقافتها، وبهذه الطريقة- تتيح لهم المجال  
 لتفكيك الأفكار المسبقة المعمّمة والتواردات  
 التلقائية التي ربما يحملونها معهم إلى اللقاء  
 متعدد الثقافات.

تتحدث سمر أيضاً في مدرستها عن عاداتها  
 وديانتها، وتقول إن الطلاب يبدون اهتماماً  
 شديداً بذلك:

"يسألونني دائماً، باقتراب شهر رمضان  
 والأعياد مثلاً، وأنا أجييبهم بكل سرور. إنهم  
 يهتمون بذلك". الاهتمام الذي يبديه الطلاب  
 يعكس أحد أهم الأهداف وراء اندماج  
 معلّמת עריביות في مدارس יהודية: معرفة  
 ثقافة الآخر. تشارك نادين بتجارب مشابهة:  
 «بالنسبة لشهر رمضان مثلاً، شاركتهم بعالمي،  
 وشاركوني هم بعالمهم». استخدام كلمة  
 «عالمي» يدل على إمكانية التقاء العالمين،  
 اليهودي والعربي، المنفصلين في معظم مجالات  
 الحياة في المجتمع الإسرائيلي.

تؤكد شروق على أهمية التعرف إلى المجتمع  
 اليهودي. تقول إنه من جهة نظرهما، وبالإضافة  
 إلى الصعوبة الأولية النابعة عن الاختلافات

מה אתם עושים בשבועות,  
 מה אתם מכינים?

הצעותיה של מלאכ 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 מלאכ:

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.

נגוה 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



الثقافية بينها وبين طلابها، فإنّ التعقيدات الكامنة في اللقاء بينهم نابعة أيضًا عن الفجوات المعرفية. تتحدّث عن موقف شعرت فيه بالقوة الكافية لطرح موضوع الفجوة في المعرفة الثقافية:

المشكلة الرئيسيّة ليست الاختلاف [الثقافي]. إنهم [الطلاب] يتحدّثون عن "يوم الجذور" [...] أقول لهم: «لحظة لحظة، أنتم تتحدّثون عن شيء أجهله». فهموا إنه عليهم أن يبذلوا جهدًا لمعرفة أجدادهم [جذورهم]، ثم سألوا ما إذا كان لدينا شيء مماثل. قلت لهم: «لدينا أسبوع التراث ويوم التراث»، وحدّثتهم عنه. حدّثوني هم أيضًا عن المحرقة النازية، وقمت أنا بدوري بالقراءة والتعلّم عن الموضوع.

تؤكد شروق على أهميّة تطوير الفضول، الشفافية والصراحة لدى المعلّمت العابرة للحدود وأهميّة إشباع فضول الطلاب وتساؤلاتهم. التّطرق إلى الفجوة الثقافية أتاح المجال لإثارة نقاش حول سيرورة التّعارف الثقافيّ المتبادل، حيث تتعلّم الطّرفان عن بعضهما البعض. ولكنّ المعلّمة العربيّة لا تشعر دومًا بالقوة الكافية للقيام بذلك. شاركت رشا المجموعة البؤرية بتجربتها بوضوح وشفافية، وتحدّثت عن موقف حصل في غرفة الصّف في أعقاب عدم معرفتها بعيد الشافوعوت. صعب عليها ذلك التّحضير لفعاليّة حول الموضوع، كما فعلت المعلّمة

بحוויות 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

اليهودية. تجدر الإشارة إلى أن رشا وشروق هما طالبتان في برنامج لتأهيل المعلمين. وعليه، فإن الاختلاف في سبل تعاملهما مع الموضوع يؤكد على تأثير أهمية أقدمية المعلمة على سرعة اندماجهما في بيئة مختلفة ثقافيًا.

تحدّثت آمال أيضًا عن جلسة طاقم شعرت خلالها بالاغتراب وبأنها ليست جزءًا من الحوار، لأنها لم تكن ملّمة بالموضوع: "كانت هناك جلسة طاقم وتحدّثوا عن إرسال وجبات لمناسبة عيد المساخر (الپوريم)، ولم أفهم ذلك [...] وإذا أردت التدريس في مدرسة يهودية، يجب أن أعرف كل شيء [...] أشعر بأن ذلك ينقصني". الرّغبة في المعرفة والتّعلم قد يُعتبر عائقًا، ولكنّ ولاء تقول إنّ ذلك قابل للتّحقيق. تحدّثت في المجموعة البورية عن السيرورة الإيجابية التي خاضتها لفترة طويلة في عملها، والتي قرأت خلالها الكثير واكتسبت معرفة ثقافية غنيّة: "بدأت بالقراءة والتّعلم. تعلّمت أيضًا أشياء ومصطلحات اليهود أنفسهم لا يعرفونها". أقوال بانه وآلاء توجز ذلك على أفضل نحو ممكن. بالنّسبة لبانه، فإنّ اكتساب المعرفة بخصوص الثقافة اليهودية كان عبارة عن مرحلة إضافية في تحقيق رغبتها في تعزيز شعورها بالانتماء في المدارس اليهودية: "رغبت في أن أكون، أن أشعر بأنّي جزء من...، بأنّي لست غريبة [...] ليس في المجموعة، إنّما في المجتمع [...] أريد أن أعرف [...] إذا كنت أعمل في مدرسة يهودية، يجب أن أعرف المزيد عن الثقافة اليهودية". 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 ולא 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.

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 למועדים הישראליים הלאומיים - ימי הזיכרון ויום העצמאות. אמירה, מנחת סטאז', מספרת שתחילה המורות חששו מאוד מימים אלו בבית הספר, והן עסקו בכך בהרחבה, אולם לבסוף הן גילו שבכוחן להתמודד עימם. היא מתארת:

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. مثلث المعلّمين-اليهود-الطلاب يستدعي التّكيف، 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 السّرديتين

من ضمن جميع المناسبات في التقويم العبريّ، تخوّفت المعلّמת العربيّة أوّلًا وأساسًا من المناسبات الإسرائيليّة الوطنيّة - يوم الذّكرى وعيد الاستقلال. تقول أميرة، موجهة لورش التخصّص في التدريس، إنّ المعلّמת قلقن بدايةً من إحياء هذه المناسبات في المدرسة، وقد تناولن الموضوع بتوسّع، ولكن في نهاية المطاف، اكتشفن أنّهنّ قادرات على التّعامل مع هذه المناسبات. تصف الموقف قائلة: "بعد [...] يوم الذّكرى وعيد الاستقلال، قلن: لّر يكن الأمر صعبًا كما توقّعتنا. كان ذلك الشّعور السّائد، ولكن في الواقع، كان [ذلك] موضوعًا مقلّقًا بالنّسبة لهنّ". تقام في جهاز التّربية والتّعليم اليهوديّ منذ سنوات طويلة

"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 לפני". 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.

מראסם لإحياء مناسبات وطنية تهدف، من جملة أمور أخرى، إلى المساهم في بلورة رؤية صهيونية لدى الطلاب (Bar-Tal & Teichman, 2009; Ben-Amos et al., 1999). وعليه، تشكل هذه الأيام ملتقى للسرديتين التاريخيتين المتضاربتين للعرب واليهود، قد تثار فيه حساسية ومشاعر مركبة ومتوترة (שכטר ועמיתיו, 2015). تفصل نسرين بين أيام الذكرى المختلفة. تشرح أنه يسهل عليها أكثر التهاهي مع ذكرى المحرقة النازية أكثر من ذكرى جنود الجيش الإسرائيلي الذين سقطوا في معارك وحروب إسرائيل وضحايا الأعمال العدائية. تعلق السبب قائلة إن مراسم إحياء ذكرى المحرقة النازية تحمل رسائل عالمية تتناول أفعالاً غير إنسانية ارتكبت بحق الإنسان، ولذلك، بإمكان أي شخص، بل ويجب عليه أيضاً، الاحتجاج عليها ومناهضتها:

لا أتماهى مع الاحتفالات بعيد الاستقلال [...] [ولكنني] لا أعتقد أنه لا يمكن لأي شخص، بغض النظر عن أصوله، ألا يتهاهى مع قصة المحرقة النازية. لقد قتلوا هناك أشخاصاً مدنيين، حرقوهم. لا يمكنني كإنسانة أن أتجاهل ذلك [...] بغض النظر عن كون ومن أين أتيت.

تمثل نسرين في أقوالها أعلاه سيرورة التأثير الاجتماعي المصنفة كسيرورة استبطان (Kelman, 1958); فهي تستبطن الأعراف

בדבריה נסרין מבטאת את תהליך ההשפעה החברתית מסוג הפנמה 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 לסטיני (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 מתקשרת 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 הזאת. אין מה לעשות, זה גם המדינה שלי כמו שהיא המדינה שלך. אוקיי, נכון שיש הרבה שלא חושבים ככה, אבל אני חיה פה. אני

המתבונה במדורה במ זכרי המורה הנאזי, ותבני זהה הלימ, המ תעברה קימ עמלי, כזרי מ הויתו הפרדי. אחי זכרי המורה הנאזי רמ יער אפל صعوبة وتعقيداً بالنسبة للمعلمات العربيات, فهو حدث تاريخي والاعتراف به لا ينطوي على التشكيك في السردية الفلسطينية (שכטר ועמיתיו, 2015). אמען זכרי זנוד החימש הישראליי המ זינו סקטו מ מערכ וחרוב ישראלי, فهي تعني بصراع عنيف تبعاته هدامة على كلا الشعبين (Ben-Amos et al., 1999). ועלי, וממ אן נסרין מוوجه صعوبة أكبر في التعامل مع ذكرى جنود الجيش الإسرائيلي الذين سقطوا في معارك وحررب إسرائيل, تبن حلاً تقترحه أيضاً على أخريات - الفصل بين هويتها الوطنية وهويتها المهنية:

بالنسبة ليوم الذكرى، وعيد الاستقلال، يجب أن نجد الفصل بين الأمور. أعتقد أن كل معلمة عربية عاملة في مدرسة يهودية يجب أن تجد الفصل بين أفكارها ومعتقداتها، وبين الواقع القائم [...] نحن نعيش في هذه البلاد. لا يوجد أمامنا خيار آخر، إننا دولتي أنا أيضاً، كما هي دولتك أنت. أعرف أن العديدين سيخالفوني الرأي، ولكنني أعيش هنا. يجب أن أقبل ذلك [...] لدي مهمة وعلي تأديتها.

המפל בין הויתו הונית והויתו המהינה ממנה מ תנב התנפר בין הויתו השכשינה

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 באמצע-  
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-

וואגבתהּ במكان 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، ولكنها تعتبر هذه الأيام  
جزءًا لا يتجزأ من عملها، حيث يتوجب عليها  
الامتثال للقواعد والقوانين. ننوه هنا بأنّه  
بالإضافة إلى اقتراحات نسرین باعتماد هذا  
الفصل والمشاركة في المراسم، كما جاء أعلاه  
- يتّضح أنّها لم تشارك بعد في مراسم كهذه  
في المدرسة التي تعمل فيها حاليًا. فضلًا عن  
ذلك، لم تتطرق نسرین في أقوالها إلى الأثمان  
التي تدفعها المعلّمت العريّات غالبًا في إطار  
عملهن في المدارس اليهوديّة. ربّما يكون ذلك  
نابعًا عن رغبتها في الاندماج في المدرسة.

### 1.3 توقع التكافل التبادليّ

تكتسب المعلّمت العريّات طيلة السّنة  
معرفة ثقافيّة عن التقويم العبري، ويتكيّفن  
مع الأجواء السّائدة في المدارس ومع توقّعات  
الطاقم التربويّ والطلّاب. وبالتالي، عند  
حلول شهر رمضان، يتوقّع وينتظر العديد  
منهن أن يبادلن المجتمع المدرسيّ الشّيء  
نفسه - الاهتمام وتفهمّ 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، وتلقّى أيضًا [...] على



בות בצורכיהן. נגוה מעידה שהיא הרגישה שהתחשבו בה בלימודים במכללה: "בחודש רמדאן לומדים עד 16:00, ואחרי זה יכולים להש-תחרר 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 הת-עניין [...] 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 הסטאזי שלה:

הוא מאוד רצינולי [...] הוא אומר לי: למה זה [רמדאן]

הבריד אלכטרוני רסאלה 'רמזאן כרימ' ומה אל דלכ". לכן תועמל המעלמות באלתכאפל אל תבאדלי לא תתחק דומא. תשפ אמירה משاعر מעלמות ערביטין תעמלן פי נפס המדרסה היהודייה כללל שמה רמזאן. לר תשער המעלמות בלהמאם ובאן אחיאגאתהן תראעי:

קאלת המעלמות, והמה סדיקתאן תעמלן פי נפס המדרסה, איהמה שערטא באלהאנה פי אעקב דלכ. לרייד אהדאי פזול או אהמא [...] ענדמה ראו אטא לא נאכל [...] תשערין באן המזוע לא יהם אהדא. קאן דלכ מהינא באלנסבה להמה.

למיר ללהמאם פי המוקפ אעלה הו אן אמירה תעקד אן שעותהמה באלהאנה השדידה נאבע ען קונהמה מעלמות סדיקתין תעמלן מעא פי נפס המדרסה: אעקד אן קונהמה סדיקתין תעמלן פי נפס המדרסה [...] זאד מן חדה שעותהמה באלהאנה. פמה אנתאן, ויזא [קאנתא] תתחדאן ען המזוע פימה ביניהמה, פינ כלל מה [תשערן] בה יזחמ אכר פאכר". ליבתב סכה אדעאיהמה, באן השעות באלהאנה נאבע ען תפסיר המעלמות להזה התגריבה, תתחדת אמירה ען מעלם ערבי אחר פי נפס המדרסה, משיארק פי ורשה התזכס פי התריס (סתאג) תתי תוגיהמה אמירה:

אנה עקלאני גדה [...] יקול לי: לר יפטרז אן יתיר דלכ [שמה רמזאן] אהמאמה [מעלמין היהוד?]; להם אעיאדהם ולנא אעיאדנא. אטי אל המדרסה,

أقوم بعملِي، دون التداخل في شؤون  
أخرى شخصية أكثر.

تحدثت ورود أيضًا عن الصعوبة التي  
تواجهها خلال شهر رمضان وعن عدم  
مراعاة احتياجاتها: "لم يعجبني ما حدث في  
عيد الفطر - [حيث أقيم] الدوام كالمعتاد".  
تجدر الإشارة إلى أنه هناك عيدين إسلاميين  
رئيسيين: عيد الفطر التالي لشهر رمضان وعيد  
الأضحى. خذلت ورود من عدم الاهتمام  
بهذا العيد المهم. ويتعزز هذا الشعور على  
خلفية الملاءمات التي تقوم بها هي كمعلمة في  
الأعياد والمناسبات اليهودية. تقول آلاء إنه على  
الرغم من مغادرتها المدرسة في موعد أبكر من  
المعتاد في أيام الصيام، إلا أنها تشعر بالاستياء،  
وأحيانًا بالغضب أيضًا، عندما يُطلب منها  
الاهتمام بصفتها وتزويد المعلمات البديلات  
بفعاليات ومهام ليقمن بتنفيذها مع الطلاب،  
ولكنهم لا يأدين عملهن كما يجب:

لديّ أعياد إضافية، وأنا أصوم بينما  
لا يصوم الآخرون. عندما أتواجد في  
مكان يصوم فيه الجميع، يتم تقصير  
الدوام، ويكون التوجه مختلفًا [...]  
أشعر أحيانًا بالاستياء. أشعر بأنّ  
الانشغال الزائد في هذا الشأن، أيّ  
المعلمة البديلة التي لا تعرف ما يجب  
أن تفعل... كانوا يتصلون بي وتوقفت  
عن الرد عليهم [...] في يوم العيد، بدلًا  
من الاتصال للتهنئة، كانوا يتصلون  
ويسألون: "ماذا تركت للمعلمة؟"،  
استشطت غضبًا. ماذا توقعتم مني، 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 אלדחא  
(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



אָקטב ללמעלמֶהּ הבדילֶה ורֻקֶה אמֶתחאן?!  
 תֻּעִיבֶת זאָת מֶרֶע עֵן העֵל ליוֹם ואֶחָד  
 בסִּבֵּב הַצֵּיָאָם ואֶעֱלֵמֶת הַמִּדְרָסָה בְּזֶלֶק,  
 ואֶתְּוִלְוָא בִּי לְאַן אֶחָדִי הַמְּעֻלָּאִת לִר  
 תָּאָת ללעֵל. כאַן זֶלֶק הַיּוֹם הָאוֹל בִּי  
 הַצֵּיָאָם, ואֶסְתָּאָת בְּשֵׁדָה מִן עֵדֶם מֵרֵאעָה  
 זֶלֶק, חֻאֶסֶה וְאַן שְׁחֵר רֵמְזָאן לֹא יִחַל  
 כָּל יוֹם.

תֻּקוֹל אַחֲלָאָם אִנְהָ תִּשְׁעֵר בַּתְּמָהִי וּמִשְׂרָאָה  
 בִּי שְׁחֵר רֵמְזָאן מִן חֵהָה גַּיֵר מֵתוֹקָעָה -  
 פְּחֻזוֹר מְעֻלָּאִת חֵבָאָד בִּי הַמִּדְרָסָה יִסְהֵל  
 עֲלֵיהָ: «הַמְּעֻלָּאִת הַמִּתְּנִיָּאִת הֵנָּה יִתְמָהִינ  
 בְּדֵרָגָה כִּבֵּרָה, וּתֻקוֹל אֶחָדֵהֶן: לֵדֵינָא נַחֲנ  
 אִיבְּזָא «תַּעֲנִיָּאִת» (צוּם), וּלְכֵן תִּמֶּה מְעֻלָּאִת  
 לֹא יִצְמֵן». בִּידוּ אִדָּא אֵן אַחֲלָאָם תִּגְדַּעְזָאָהָ  
 בִּי הַתְּחֵדִי הַזֵּי יוֹאֵה הַמְּעֻלָּאִת הַיְהוּדִיָּאִת  
 הַמִּתְּנִיָּאִת הַמְּעֻלָּאִת עַלִּי הַצוּם בִּי וָקֵת לֹא  
 תִּלְתַּזֵּם בִּיֵּה אַחֲרִיָּאִת בְּזֶלֶק. רֵבָא תִּשְׁעֵר בַּלְּקֵרֵב  
 וְהַתְּשָׁבֵה מֵע הַמְּעֻלָּאִת מִן הַמְּיָתֵע הַחֵרִידִי,  
 הַלוֹאִיָּאִת יִשְׁעֵרֵן בְּאֵתֵן מִחְלָפָאִת עֵן הַמְּעֻלָּאִת  
 הַעֲלֵמָאִיָּאִת.

תִּתְחַדֵּת נוֹר אִיבְּזָא, וְהִי מוֹגֵהָה לוֹרֶש  
 הַתְּחֻצָּצִי בִּי הַתְּדִרִיס (סְתַאָג), עֵן  
 הַצְּבוּבָאִת הַתְּנִיָּמִיָּה בִּי הַמִּדְרָסָה הַיְהוּדִיָּה בִּי  
 שְׁחֵר רֵמְזָאן, וְהַתְּי אֶלְתֵּהָ בְּחֵקֶם עֵמֶלְהָ.

בִּי רֵמְזָאן, לֹא יִכּוֹן הָאֵמֶר סֵהֶלָּא [...]   
 עַלִּי סֵיבִיל הַמֶּתָל, לִר יוֹאֶפְקוּא [מִדִּירָה  
 הַמִּדְרָסָה] עַלִּי אֵנְהָא דוֹאֵמֵן בַּאֲכֵרָא [...]   
 יִמְכַנִּי אֵן אֶתְּפֵהֶם הַסִּבֵּב, לְאַן הַמִּדְרָסָה

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 הז-  
 דהות ותחושת שותפות בימי רמ-  
 דאן ממקום לא צפוי - נוכחותן של  
 מורות מחב"ד בבית הספר מקילה  
 עליה: "כאן הדתיות מאוד מז-  
 דהות, החב"דניקית אומרת: גם לי  
 יש תעניות, ולא כולן צמות". כלו-  
 מר, נדמה שאחלאם שואבת נחמה  
 מההתמודדות הדומה של המורות  
 היהודיות הדתיות האדוקות אשר  
 נוהגות לצום, בזמן שאחרות לא.  
 יתכן שהיא חשה קרבה ודמיון לח-  
 רדיות, החוות תחושת שונות, אח-  
 רות, 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

تتبع جدولاً زمنياً محدداً. لا يمكن تغيير  
الجدول الزمني من أجل معلّمة واحدة.  
أفهم ذلك وأقول للمعلّمات إنّه لا  
يوجد أمامهن خيار آخر.

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.

تعترف نور بالتعقيدات الكامنة في محاولة  
التوفيق بين احتياجات المعلّمات من مجموعة  
الأقلية وجدول الحصة، الذي يستدعي  
تقديم بعض التنازلات من طرفهن. الخبرة المهنية  
التي تحملها نور في جعبتها، كمعلّمة وموجهة  
ورشّة التخصص في التدريس (ستاج)، تمنحها  
منظوراً أوسع يمكنها من رسم صورة أوسع  
للقاء بين المعلّمة من مجموعة الأقلية والمدرسة  
التابعة لتيار تربيوي من مجتمع الأغلبية. تعي  
نور أنّه يصعب التوصل إلى حلول مثلى ترضي  
الطرفين، وتقترح على الطالبات اللواتي  
ترافقهن التحدّث عن صعوباتهن، ولكنّ هذه  
الجهود لا تجني دوماً الثمار المنشودة:

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:

على سبيل المثال، عند عقد جلسات  
للطاقم، لم يراعوا حاجة الطالبات  
للعودة إلى المنزل لإعداد وجبة الإفطار  
وتناول الطعام. بعض جلسات الطاقم  
كانت تُعقد في ساعات متأخرة وكانوا  
أيضاً يخرجون في رحلات خلال شهر  
رمضان. قلت لهن: حسناً، يمكنك  
أن تقولي إنك لا تريدين الحضور:  
أنا صائمة، وهذه الرحلة تتطلب منّي  
بذل جهد، لذلك لا يمكنني الحضور  
[...] [ولكنّهم] لم يراعوا ذلك وكانت  
ملزمة بالخروج معهم في رحلة، وهذا  
ما فعلت.

למשל, כשהיו ישיבות צוות  
הם לא התחשבו שהסטודנט-  
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

בהומור, ואולי גם במידה מסוימת של ביטחון, איך היא "עשתה מה-לימון לימונדא": 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. זרכי 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 שבחרות להימנע כליל ולא לבוא במועדים מסוימים; אחרות משתתפות כנוכחות-נפקדות, קרי כצופות בלבד; ואילו היתר משתתפות במועדים אלו.

### 2.1 מידת הבחירה

אחת המורות, מליפה, 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-

תקול דניא, והי מעלמה מִתְּבֵּתָה, בִּשְׂיֵי מִן הַפְּכָהּ הַמְּחֻבֶּת בַּתְּקָה אֶלִי חַדְמָא, אִנְהָ כָאֵת תִּסְתִּיֵד מִן הַוָּזַע הַקָּאֵת: בִּי שְׁחַר רִמְזָן, שָׂרַכְת בִּי גִלְסָה טָאֻקַּם קֻדְמַת בִּימָה לַחְצוֹר תְּצִיִּיפָת. לִר תֹּאֵל חֲלָל הַגִּלְסָה, וּלְכִנְהָ אָחַזְת בְּעֵז הַטְּעָמ לִוְגִיבַת הַאִפְטָר. אִקְרַחַת עַלִי זְמִילְתָה: "הִיא, אֲנֻצְמִי אֶלִימָה וּסִיכּוֹן לְדִינָא טְעָמ [...]. לְקַד אָחַזְת הַטְּעָמ לְתַנְאוּלַה זֶה הַמְּסָא".

## 2. סבל תְּעַמַל המְלֵמַת בִּי הָאֵעִיבָד וְהַמְּנַסְבָּת

תִּטְרָק הָאֲדִיבָת אֶלִי מְחֻתֵּל הַתּוֹגְהָת בְּחֻסּוֹס דּוֹר וְתִסְרָפ הַמְּלֵמַת עַנְד מַעַלְגָה קְצָיָא גְדִלִיָּה בִּי גְרַפָּה הַצֵּיִף (עַלִי סִיבִיל הַמְּתָל: Hess, 2009; Kelly, 1986), וְתַגְדֵּר הָאִשָּׁרָה אֶלִי אֲנֵה לְכָל תּוֹגְהָת אִיגְיָיָת וּסְלִיבָת, וְלֹא יוֹגֵד תְּפִזִּיל לְתוֹגְהָ מַעִיֵּן עַלִי סָאֵר הַתּוֹגְהָת (Leib, 1998). יִיבֵּן הַבְּחַת הַחֲלָלִי אִיבְּזָא וְגוֹד אֲחֻלָּף בִּי קִיפִיָּה מְשָׂרָכָה הַמְּלֵמַת הָעֵרֵיבָת בִּי אֵעִיבָד וּמְנַסְבָּת יְהוּדִיָּה בִּי הַמְּדָרַס הַיְהוּדִיָּה: בְּעֻזְהֵן יִחְזֵר הָאֲמַתָּע תָּמָא וְעַד מְחֻצוֹר מְנַסְבָּת מַעִיֵּנָה; אַחְרִיָּת יִשָּׂרֵכֵן לְתַסְגִּיל הַחְצוֹר פִּקְט בֵּינָה תִּשָּׂרֵכֵן הַבְּקִיָּה בִּי זֶה הַמְּנַסְבָּת בְּשִׁכְל פְּעָל.

### 2.1 מְגָל הָאֲחִיבָר

קָלַת אֶחַדִּי הַמְּלֵמַת, וְתַדְעִי מִלִּיקָה, אִנְהָ בִּי הַמְּסָק הַזֵּי תַעֲלַמַת בִּי עַן הָאֵעִיבָד הַיְהוּדִיָּה, קִבֵּל אֲנַדְמַגְהָ בִּי הַמְּדָרַסָה, אֲסַתְּגַת אִנְהָ גַּיֵר מְלֻזְמָה בַּמְּשָׂרָכָה בִּי זֶה הַמְּרָסָם וְאִנְה

שתתף ביום החג". על אף דבריה של מליכה בנוגע לעמדה המועברת בהכשרות, ראוי להקדיש מחשבה בנוגע למידת הבחירה בשטח, בבתי הספר, המתאפשרת למורות מק-בוצת המיעוט המלמדות בהקשר של יחסי כוח אסימטריים. בפרט על 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 מצט"ת רפת 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,

לها حرية الاختيار: «تحدّث [المحاضر] عن الأعياد وقال إنّ المشاركة في إحيائها غير إلزامي». على الرغم ممّا قالته مليكة بخصوص الموقف المعلن خلال برنامج التّأهيل، يجدر التّفكير في مجال الاختيار المتاح على أرض الواقع، أيّ في المدرسة، للمعلّمات المنتميات لمجموعة الأقلّيّة في سياق علاقات القوى غير المتوازنة. وُجد أنّه في حدود مجال الاختيار المتاح للمعلّمات في الأعياد والمناسبات، فإنّهن يموّضعن 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 تحدّ شائك فيما يخصّ هويّتها الوطنيّة. بالنّسبة لسائر الأعياد، فإنّ الموافقة على المشاركة كانت أكثر شيوعًا، كما تصف مروة: «أنا مستعدّة من الآن للتواجد مع طاقم المدرسة خلال الأعياد، والمساعدة أيضًا في التّحضيرات». تضمّ مني صوتها قائلة إنّها تحضر إلى المدرسة في الأعياد، بل وإنّها تتعلّم الطّلاب أيضًا عن أعيادهم وتشعر بالرّاحة حيال ذلك:

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

בטקסים, בחגים אני עם התלמידיים, 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 נראשון של חנוכה, אותה 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 התנהלו-תה 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

פראם. אנה אחרת האחר בשכל מطلق.

תחדת אמנה איהא ען וזיפתהה פי התדריס ען האעיאה: "נעטר זלכ אמרא בדיהיה, פי المناسبات والأعياد, أكون مع الطلاب, تحدثنا عن عيد المسأخر (פורים), عيد الأنوار (חנוכה) ورأس السنة العبرية". بل واتخذت أياضا خطوة للأمام وحرصت على إرسال وجبات للجنود في عيد المسأخر: «باقتراب عيد المسأخر- قلت لنفسي إن الجنود سيسعدون بتلقي الوجبات». أفادت وفاء أياضا، والتي شاركت في المجموعة البورية، بأنها شاركت في إضاءة الشموع لمناسبة عيد الأنوار في المدرسة. ترى أن مشاركتها في إحياء العيد هي نموذج للمعاملة المتكافئة واللائقة من قبل الطاقم التربوي:

أود أن أضيف شيئا عن العنصرية. لمرأواحه ذلك قطعاً في المدرسة. والدليل على ذلك [...] هو شمعة الحانوكا الأولى التي أضأتها زميلة لي، بينما طلبت مني إضاءة الشمعة الثانية. فعلت ذلك بكل سرور، وشاركتهم احتفالهم بالعيد. عندما انتهيت من ذلك، وقفت المديرية وكانت سعيدة بذلك، وشعرت أنا بالانتماء للمدرسة.

יתضح מן אפואל ופאה אן התוהה הזי תבנתה פי המדרסה תאתר בתופעות الطاقم التربوي بخصوص مشاركتها. نظرياً, تربط وفاء بين المشاركة الفعالة في الأعياد والمناسبات اليهودية, وشعورها بالانتماء. التوجه الذي

בחשבון שהתנהגותכם במעמדים אלה יכולה להשפיע על השתלבו-תכם בבית הספר בעתיד. המלצת-נו 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 האר-גונית השוררת בו על השתתפותן של המורות הערביות בחגים וב-מועדים, 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 ראייה 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

תבנתה في هذا الشأن يتوافق مع توجهات معهد «ميرحافيم» (مרחבים) الذي يعترف بالواقع المركب الذي تعيشه المعلمات العربيات اللواتي يدرسن في مدارس يهودية. تنص توجهات المعهد الواردة في دليل المعلمين على أنه: «يجب الأخذ بعين الاعتبار أن سلوكياتكم في مثل هذه المواقف قد تؤثر على اندماجكم في المدرسة مستقبلاً. توصيتنا هي التصرف وفقاً للمعارف عليه لدى سائر المعلمين، وبطريقة مريحة لكم أنتم أيضاً» (שכטר ועמיתיו, 2015, ص. 16). يعني ذلك أن المعهد واعى مدى تأثير إجراءات وقواعد المدرسة والثقافة التنظيمية السائدة فيها على مشاركة المعلمات العربيات في الأعياد والمناسبات، ويحاول أن يوضح لهن تبعات اختياراتهم.

يتضح من أقوال المعلمات أن مشاركتهن تكون نابعة أحياناً من رغبتهن في احترام الآخر والشعور بالانتماء. ولكن ذلك ليس كل ما في الأمر، إذ تبين المقابلات أن بعض المعلمات العربية يعتبرن الأعياد الدينية اليهودية مصدراً للبهجة والمتعة. ربما لأن هذه المشاعر الإيجابية تشجع على خوض سيرورة التأثير المعرفة كسيرورة تمه (Kelman, 1958); على سبيل المثال، الاستمتاع بالعادات المتبعة في الأعياد اليهودية يشجع رويده على التماهي معها وتبنيها: «بالنسبة لي، فإن عيد المساجر هو عيدي أنا أيضاً، أحرص مسبقاً على حجز ملابس تنكرية، هذه السنة، كنت رائدة فضاء. أحب المصّة. اعتدت التزود بكمية كبيرة منها عند السفر إلى الأردن. أحب أيضاً كعك جوز الهند



الذي يتناولونه في عيد الفصح».

## 2.2 الجاهزية للمشاركة في مراسم إحياء الذكرى، والمساعدة أيضاً في التحضيرات

معظم ردود الأفعال بخصوص المشاركة الفعالة للمعلمات العربيات في المناسبات الخاصة تطرقت إلى الأعياد الوطنية والدينية. ولكن اتضح أن التعامل مع المناسبات الوطنية اليهودية كان تحدياً شائعاً بالنسبة للمشاركات، خاصة - أيام الذكرى<sup>5</sup>. تحمل هذه الأيام معها تناقضات ومشاعر متضاربة بخصوص هويتها الوطنية. في هذه المناسبات، وُجد أن الاختلاف بين ردود أفعال وسبل التعامل لدى المعلمات العربيات كان أكبر وأكثر تنوعاً.

جاء في المقابلات أن العديد من المعلمات يشاركن في مراسم يوم الذكرى: «بقيت طيلة الوقت»، تقول فداء. تحدثت رويدة هي أيضاً عن مشاركتها الفعالة في الأعياد وفي يوم ذكرى جنود الجيش الإسرائيلي الذين سقطوا في معارك وحروب إسرائيل، إذ لم يكن حضورها صورياً، بل أنها: «شاركت أيضاً في مسيرة العائلات الثكلى». تعلق ذلك بوجود مقبرة عسكرية بجوار المدرسة التي تعمل فيها، مضيفاً أن هذه المسيرة مع العائلات الثكلى هي عادة متبعة في مدرستها.

تلائم المعلمات أيضاً لباسهن لهذه المناسبات.

זאת, עלה כה התמודדות עם המועדים הלאומיים היהודיים היא מאתגרת יותר עבור המרואיינות, ובאופן ספציפי - בשני ימי הזיכרון<sup>5</sup>. ימים אלו מציינים 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 המתפלג 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.

5. عيد الاستقلال هو يوم إجازة في جهاز التربية والتعليم اليهودي الرسمي، ولذلك، فإنه أقل صعوبة بالنسبة للمعلمات العربيات في المدرسة.

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 שהלכה לחגיגות יום העצמאות בעיר יהודית הסמוכה למקום מגוריה. 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. [בבית 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.

נדון, מורה לאנגלית, מספרת כי החשיבות של השתתפותה בטקס סי יום הזיכרון התחווה לה, בין היתר, לאחר קורס שעברה בתוכנית הכשרה ייעודית למורות ערביות: "למדתי הכול בקורס הזה

על סביל המלל, حضرت דיאנה إلى مراسم يوم الذكرى في المدرسة بقميص أبيض، وقالت إن المعلمات أشدن بذلك: «كل الاحترام على حضورك بقميص أبيض». قالت لاحقاً إنها ميّزت الدهشة في عيون الحاضرين عند رؤيتها تؤدّي معهم النشيد الوطني:

[قبل المراسم] لم أتعمّق في تفاصيل البرنامج. كنت في حالة من النشوة. أدينا نشيد هتكّاه. بقيت على المنصة طيلة الوقت، كنت هناك، وعند تأدية النشيد [هتكّاه] نظر إلىّ العرب واليهود على حدّ سواء، متعجّبين من بقائي واقفة هناك.

إلى جانب المراسم التي أقيمت في المدارس والتي شاركت فيها بشكل فعّال، تقول ديאنا إنّها ذهبت إلى احتفالات عيد الاستقلال في مدينة يهودية مجاورة لمكان سكنها. تضيف أنّه بالإضافة إلى ردود الأفعال الإيجابية والدعم الذي تلقته من زميلاتها، في الاحتفالات في المدينة وفي مدرسة أخرى عملت فيها سابقاً، انتابها مشاعر صعبة:

في [المدينة] مثلاً، كان ذلك عيد الاستقلال السبعين، ونظّموا حفلاً وعرضاً، وتردّدت طيلة الوقت الجملة «العرب قتلوا» [...] على سبيل المثال: «عندما دخلنا إلى كريات شموנה - العرب هجموا في الليل، العرب قتلوا» [...] هذا ليس سهلاً، ولكنّ المعلمات [هنا] احتضنني وتفهمّني. في [مدرسة



[על מורשת ותרבות יהודית]. למ-  
דתי למה יש פסח, ואז אני יכול-  
תי ללמד את זה גם [...] ב[שיעור]  
אנגלית, והתלמידים ממש התחב-  
רו. יום העצמאות, למשל, כמה זה  
חשוב. יום הזיכרון.

דבריה תואמים לממצאי מחקר  
אשר לפיו מורים שעוברים הכש-  
רה 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 המ-  
נהלת שלה. מכך ניתן להניח שבחי-  
רתה של נדין להיות המורה הרא-  
שונה 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

אخرי] قالوا مرة أو مرتين أشياء  
مهينة. قالت إحداهن مرة: «ابني  
متواجد على حدود غزة [...] ويقتل  
المخربين هناك». كان بإمكانهم أن  
يتحدثوا أمامي بطريقة مختلفة.

תقول נאדין, מעלמה ללגה האינגליזי, אין אהמיה  
משתתפתה פי מראסם יום הזכרי אטזחת להא,  
מן גמלה אמור אכרי, בעד מסאק שארכת פייה  
פי ברנאמג תאהיל אאסב המעלמות הערבייט:  
«תעלמת כל שיש פי זהא המסאק [ענ התראת  
היהודי ואתאפה היהודי]. תעלמת מאלה  
למאזא מחתפלון בעיד الفصح (חפס), וענדנז,  
אמכני תדריס זהא המושוע אישא [...]  
פי [דרס] האינגליזי, והאלאב אהבוא זלכ  
גדא. יום האסתאלל מאלה ממה גדא. יום  
הזכרי».

תואף אפואלמאע נתאגכ בכת ייבין אן המעלמין  
הזין שארכוא פי תאהיל מן זהא הנוע  
ישערון בקדר אכבר מן הכפאה לתנאל  
מואזיע תעבר מורה ללגדל, מאל העלאקא  
היהודי-ערבי (Gindi & Erlich Ron, 2018).  
ולכנ נאדין תטרקת פי אגבתה אישא  
אלי אהמיה תליה לוגעה נזר מעלמתה.  
נפתרש בנא על זלכ אן קרר נאדין באן תכונ  
אולי המחזרין, ופי יום אגזרתה אישא, תאטר  
ברגבתה פי האנתמא, ואן כאן זלכ על אסאב  
הוייתה:

المشاركة في هذا اليوم كانت مهمة  
جدا بالنسبة للمدرسة، وكنت أنا أولى  
الحاضرين [...] مع أن ذلك كان في



النشيد، بل بسبب الأنظار الموجهة نحوي. سألتني إحدى المعلّمات لماذا لمر أود النشيد. هذا النشيد لليهود [...] في المدارس التي درّست فيها، لا توجد مراسم ولا نشيد. في المدرسة الذي أجري فيها التخصّص في التدريس، نظّموا حفل نهاية السنة، وأثناء بروفات الحفل، جميعهم وقفوا بينما جلست أنا. لمر أنتبه ولمر أكن أعرف. استدعتني المديرية ووبّختني. أخذت ارتجفت وبدأت بالبكاء - لمر أكن أعرف أنه كان علينا الوقوف، ومنذ تلك اللحظة، أحرص على الوقوف. ولكنني لا أغني. أعتقد أنّ النشيد جميل ومؤثر، ولكنني لست جزءاً منه.

כולם עומדים ואני ישבתי. לא שמתני 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.

تؤكد أقوالها على صعوبة الموقف الذي مرّت به المعلّمة والصراع الداخلي الذي شعرت به عندما طلب منها أن تؤدي النشيد الوطني. من ناحية، تحترم غدير متطلبات المنظومة المدرسية، ولكنها تشعر من ناحية أخرى بالاغتراب والتردد في غناء كلمات النشيد بسبب هويتها الوطنية الفلسطينية. تصف غدير تحبّطاتها والاستراتيجية التي اتبعتها كتسوية تمكّنها من احترام المراسم دون أن تضطر لإنكار هويتها.

ג'דיר מספרת שעבורה חלק מהמורכבות בימים הרגשיים 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 שעיימם עליה להתמודד:

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

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

ושערת אִיבָּא בְּשִׁיָּא מִן הַפְּחַר עַדמָא פְּלִבְתָּ מִנְּהָ מִסְּאֵדָה, וְלִכְתָּהּ תִּפְתַּר מִן נַחֲיָה אַחְרֵי לַמַּעֲרָה בְּמִצְמִינֵי יוֹם הַזְּכֵרִי וְהָאֵרָפִי לַמַּעֲרָה מִתְּעָרָפִי עֲלֶיהָ. תִּזְכְּרֵנָּה גְּדִיר בְּאֵן הַמַּעֲלָמָה הַמְּתַמְרָסָה אִיבָּא, הַתִּי תִּדְמַגּ בְּ מִדְרַסָּה יְהוּדִיָּה לְאוֹל מֵרָעָה, תּוֹאֲחֵהּ פְּגוֹת תְּחָפִיָּה:

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:

תִּעֲוֹרֵת מִעַם הַטְּלָבִי בְּ הַתְּחַזִּירִים לְזֵכֶרִי גִּנּוּד הַגִּיּוּשׁ הָיִסְרָאֵלִי הַזֵּינִי שִׁקְטוּהוּ בְּ מִעָרָק וְחִרּוּב יִסְרָאֵל; כָּאֵן זֶה כְּעִבָּר. לֹא אֲבִיד אֲחִירֵי הָאֲגָנִי. לֹא אֲעִיר אִיבָּא מִיבֵּן אֲחִירֵי, וְמָה מַעֲנֵי תִּנְכִּיס הָעֵלֵם. קִלַּת לַמַּעֲלָמָה - אֲנִי לֹסֵת מַעֲלָמָה גְּדִידָה פְּחִסֵּב, בֵּל אֲחִירֵי לַמַּסְּאֵדָה אִיבָּא. מִן נַחֲיָתִי, פִּינֵן מִשָּׂרִכְתִּי בְּ תִּנְזִימַת מִרְאִם יוֹם הַזְּכֵרִי כָּאֵן דְּלִילָה עֲלֵי הַתְּחָה הַתִּי מִנְּחִוֵי יִבָּהָ.

[המורות הערביות] לא מדברות בפורום מלא. יום אחד ביקשו שאביא את המחשבות שלי ואת עמדתי 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.

### 2.3 חַזִּירֵי-גַּיְבָת

אָפִידַת בְּעִזַּת הַמַּעֲלָמָה בְּאֵתֵּן אֵתֵּן אֵלֵי הַמִּדְרַסָּה וְאֵלֵי מִרְאִם יִחְיָה הַזְּכֵרִי, וְלִכְתָּהּ מַעֲנוּיָה, כִּן חַזִּירֵי-גַּיְבָת. קָלַת אֲשֵׁמָה, הַמַּעֲלָמָה הָאֲכֵרָה סֵתָּה מִן בֵּינֵי הַמִּשָּׂרִכִּינִי בְּ הַמִּקְבָּלָה, 58 עָמָה, אֵן הַמַּעֲלָמָה תּוֹגְהֵן אֵלֶיהָ וְשָׂאֵלְנָה עֵן תְּגִירְתָּהּ בְּ הַזֵּה הָאֵיָּמִם הַחִסָּסָה. אֲתָרֵי שְׂוָהֵן לִדְבָרָהּ שְׂעוֹרָה בְּהַתְּחָה לַמִּשָּׂרִכָה הַגְּרִיבֵיהַ וְהַמְּוֹתֵרָה בְּמִשָּׂעֶרָהּ וְשִׁבֵּל תַּעֲמַלְמָהּ מִעַם יוֹם יִחְיָה זְכֵרִי גִּנּוּד הַגִּיּוּשׁ הָיִסְרָאֵלִי הַזֵּינִי שִׁקְטוּהוּ בְּ מִעָרָק וְחִרּוּב יִסְרָאֵל:

בדומה לגידיר, שאינה שרה את ההמנון, מורות נוספות נוקטות אסטרטגיות המקילות עליהן

[המלמאת הערביות] לא יתחדשן אָמָם

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 כשרים 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 "מקריית"

היו מורות שנקטו פתרון אחר - הימנעות על-ידי היעדרות המוס-ברת 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

הجميع. طلبوا مني ذات مرة التعبير عن أفكاري ومواقفي ووجهة نظري. قلتُ إني يتيمة الأم والوطن، لذلك، في [عيد] الاستقلال، لا يمكنني أن أفرح [...] علم، دولة. لا أشعر بأي انتفاء وطني. تجربة يتم حقيقة. لا يمكنني الاحتفال بذلك [...] في عيد الاستقلال وعند تأدية النشيد الوطني - لا أحضر، أو أنني أحضر ولا أشارك.

על גרר גدير, التي لا تؤدي النشيد الوطني, تتبني معلّمت أخريات استراتيجيات تسهل عليهن التعامل مع هذه المراسم. على سبيل المثال, يقف محمد عند سماع صوت الصافرة في يوم الذكرى, لكنّه يعطيها معنى آخر, لا يشارك الآخرين به: «أنا أقف في يوم الذكرى من أجل التذكير أيضًا. ولكنني لا أخبر الطلاب بذلك».

تحدثت أميرة أيضًا, وهي موجهة ورش التخصص في التدريس, عن مختلف سبل التعامل التي عرفتھا. على سبيل المثال, أخبر معلّم مدير المدرسة مسبقًا بأنه سيفعل ما يلي: «سيأتي إلى مراسم يوم الذكرى, ولكنه لن يقف عند تأدية النشيد الوطني, وعند سماع الصافرة أو تأدية النشيد, فإنه سيخرج. أي أنه سيخرج من القاعة». بينما قالت معلّمت أخريات لأميرة: «حسنًا, نحن في الخلف, نقف ونجلس وانتهينا, وهذا ما فعلناه». أخيرًا, تصف أميرة الطريقة التي قد تتبعها للتعامل مع موقف كهذا: «يمكنني [...] أن أصلي بصمت عندما يؤدون نشيد التكفأ», وتلخص قائلة إنه: «لا

حاجة لإثارة زوبعة في فنجان».

לימד בבית הספר:

#### 2.4 غياب «تصادفِي»

اختارت معلّمت أخصيات حلاً مختلفاً - تجنّب الموقف بواسطة التغيّب عن العمل لظروف خارجية. قلن إنّه لهذه الأسباب وغيرها، لَر يأتين إلى المدرسة في موعد إقامة هذه المراسم. على سبيل المثال، يقول منير، وهو معلّم جديد، إنّه لا يفصل بين الأعياد الدينيّة 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 بالتهاهي مع أعيادهم، سواء كان ذلك عيد الاستقلال أو عيد المساخّر. حالفني الحظ وحلّت مواعيد هذه المراسم أيام الأربعاء والخميس، وأنا لا أعمل في هذين اليومين. كنت متواجداً مرة واحدة فقط، في عيد المساخّر، وطلبوا منّي الحضور في السّاعة السّابعة، ووفقاً لعاداتهم، فإنّهم يرتدون قميصاً أبيض ويرفعون نخب العيد. كنت متواجداً في هذا العيد فقط، واخترعت لهم حججاً مختلفة [للمغادرة باكراً].

آلاء أيضاً تغيّبت عن المدرسة في يوم الذكرى وعلّلت ذلك بأنّها تعمل بوظيفة جزئية في المدرسة. تقول إنّها عندما تكون متواجدة في الحيز العام، فإنّها تقف عند سماع الصّافرة

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 עוזרת. גם הייתי בטכניון וזה כבוד [...] אבל בבית לא, אני לא עושה את זה. אבל במקום כזה, ציבורי, אני חייבת לעזור".

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:



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 לענות 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 לתגובות 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

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

תעי נסרין אנה תוגד פגוע בין תפקייה المنطقي، بخصوص رغبتها في الانتماء، والتجربة المعنوية الفعلية المقترنة بالمشاركة في هذه المراسم. تقول إنها تعتقد أنه يجب على المعلمات العربيات المشاركة في مراسم يوم الذكرى، ولكنها تضيف أن المراسم هذا العام تزامنت مع مناسبة عائلية:

مراسم يوم الذكرى [...] هذا العام، لا يمكنني الحضور لأسباب أخرى. لرأختر التغييب. لدي مناسبة عائلية [...] طالما لرأشارك في مراسم إحياء يوم الذكرى، ولرأسمع ولرأمر بهذه التجربة، لا يمكنني الإجابة عن سؤالك. ربما ستسير الأمور على ما يرام بالنسبة لي، وربما سيكون ذلك صعبًا بالنسبة لي.

رويدة أيضًا تغيبت عن هذه المراسم، ولكنها تشرح بصراحة ووضوح أن قرارها هذا نابع عن دوافع شخصية، خوفًا من ردود الأفعال والنظرة المتفحصة في المحيط اليهودي: «لا أحضر مراسم إحياء يوم الذكرى، وأشعر بأنني إن حضرت، وربما أتخيل ذلك فقط، فإن جميع الأنظار ستحوّل نحوي، وسألني المديرية

## 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, חשבת: מה אני

ען גינדי, וقلت لها إنَّ الموقف غير مريح، ليس لأسباب سياسية إنما بشكل شخصي فقط».

## 2.5 إدارة التفاوض

وضّحت بعض المعلّمت أنَّ تصرّفهن في مراسم يوم الذّكرى يتأثّر إلى حدٍ كبير بتوقّعات ومتطلّبات إدارة المدرسة منهن. لذلك، وعلى غرار سبل التفاوض المتّبعة لدى النساء في الثقافة الأبويّة وفقًا لكنديوטי (Kandiyoti, 1988)، فإنَّ المعلّمت العربيّات في المدارس اليهوديّة يدرن أيضًا سيرورات تفاوض، ضمن القيود التي يفرضها عليهم جهاز التّربية والتّعليم. تقدّم مني نموذجًا لذلك:

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

تأمل مني أن يتفهّم المدير احتياجاتها وأن يسمح لها بعدم الحضور إلى المدرسة في هذا اليوم. ولكنّها تعي أيضًا أنّ بعض المديرين يعتبرون يوم ذكّري جنود الجيش الإسرائيليّ الذين سقطوا في معارك وحروب إسرائيل "اختبارًا للولاء"، وستسعى بالطبع لاجتياز هذا الاختبار. يتمركز هذا الوعي في الوسط، ما بين سيرورات أثر الانصياع (Kelman, 2024 | 14



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

נגיזה 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 ונגיזה, נור, שהיא גם  
מנחת סטאז, מספרת כי בבית  
הספר שבו היא מלמדת נתקלה  
בקשיים בניהול משא ומתן על  
השתתפותה ביום הזיכרון. לדב-  
ריה, המנהל דרש את נוכחות המו-  
רות כולן, גם הערביות, בטקס יום  
הזיכרון, זאת אף ש: "אנחנו אמרנו  
למנהל שאנחנו לא נבוא ביום הזה,  
כי אנחנו לא רוצות לעמוד ולהש-  
תף במקום שהוא לא שייך לנו".  
דרישת המנהל במקרה הזה הובי-  
לה את המורות הערביות בבית  
הספר למעין מרד שדרכו הן ביקשו

(1958) וסירוורא התפאוז התי תכתב ענהא  
כנדיוטי (Kandiyoti, 1988). שארכט איצא  
נגוי באן קראה התדריס פי מדרסה יהודי  
סבב להא תוטר אשידא פי סיאק עיד الاستقلال.

سأعطيك أسوأ إجابة في العالم. نشيد  
هتكفا - بعد الحفل، هناك نشيد. أو  
أهم يخططون مثلاً لإقامة معرض  
عن الجنود وعن الزّي العسكري.  
أحد الأسباب وراء عدم رغبتني في  
التدريس في مدرسة يهودية هو يوم  
الاستقلال، قلت لنفسني: ماذا سأفعل؟  
سأطلب منهم [الطلاب] أن يرسموا  
علم إسرائيل؟ أحاول قدر الإمكان  
عدم التفكير في ذلك.

תקול נגוי אין הצעובות התי אלקתה דפתה  
לתחדת ען המושוע בصرחה מע המדירה,  
והתי ונדת לדיה אדאנא סאגיעה:

תחדת מע המדירה. قلت إني لن  
أفعل ذلك، وقالت لي إني غير ملزمة.  
سيتزامن مع عيد الفطر، لذلك،  
يمكنني التهرب [...] لا يوجد أمامي  
خيار آخر، اندمجت في المكان، علي أن  
أحترم ذلك. لا أعرف لماذا، ولكن [في  
هذه المراسم] توجه أنظاري تلقائياً  
نحو الطلاب العرب الأربعة الذي  
يؤدون نشيد هتكفا، وأجد ذلك  
غريباً. أقف وأحترم، ولكن ما زال  
لدينا هذا الاهتمام لفلسطين.

חלאף למני ונגוי, תקול נור, והי איצא

להעביר את תחושותיהן: "בשעה שהייתה הצפירה וההמנון הם נכנסו לחדר המורים או הלכו לשירותים". נור סיפרה כי לצד הדרישה החד-משמעית של המנהל, המורות הערביות בבית הספר חוו תמיכה ממקור אחר: "אפילו חלק מהמורות 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 השונות הרבה בגישותיהן של מורות ערביות חוצות גבולות המלמדות בבתי ספר יהודיים בישראל כלפי השתתפותן בפעילויות הקשורות לחגים דתיים יהודיים ולמועדים לאומיים ישראלים. ימים אלו מזמנים דיונים על נושאים שנויים במחלוקת, ומעוררים רגשות סועים רים בחברה הישראלית המאופיינת במתיחות לאומית. במחקר נמצא כי כל מורה בוחרת את דרך ההתמודדות שלה בהתאם להשקפת עולמה ולנסיבות שבהן היא פועלת, במסגרת הציפיות והדרישות המופנות כלפיה ממקום עבודתה, בין שמדובר בהנחיות ובציפיות גלויות ובין שהן סמויות.

ממצאי המחקר מראים שהשתתפות המורות בחגים ובמועדים היהודיים נעה על ציר, בעיקר

מוֹגֵה לורש התִּכְסָּס בִּי הַתְּדִרִיס, אִתָּהּ וּאִגְהֵת בִּי הַמְדִרְסֶה אֲתִי תִדְרָס בִּיהָ שְׁעוֹבֹת בִּי הַתְּפֹאֻז עֲלֵי מִשְׁרָכְתָּהּ בִּי יוֹם הַזְכֵּרִי. תִּקּוֹל אִן הַמְדִיר טֹאֵב הַכְּמִיעַ, חֲתִי הַמְעֻלֹת הָעֲרִיבֹת, בַּלְתֹּוֹאֵד בִּי מִרָסֵם אִחִיֵּא יוֹם הַזְכֵּרִי, מַע אֲנֵנָּה: «קִלְנָה לַמְדִיר אִנָּה לֵן נֹאֲתִי בִּי הַזֶּה הַיּוֹם, לֹאֲנָה לֹא נִרִיד הַוּקּוֹפִים וּמִשְׁרָכֶה בִּי מְכָאן לִישׁ לֵנָּה». מְטֵלֵב הַמְדִיר בִּי הַזֶּה הַחֲלָה אֲדִי בַּמְעֻלֹת הָעֲרִיבֹת בִּי הַמְדִרְסֶה אִלֵּי אִחְתְּגָאֵךְ שְׁעִינ מִן חֲלָלֶה לַלְתִּעְבִיר עֵן מִשְׁאַעֲרֵהן: «בִּי מוֹעֵד אִפְלֹאֵךְ הַשְּׁפֹרֶה וְתֹאדִיֶה הַנְּשִׁיד הַלּוּטִנִּי, דַּחְלֵן אִלֵּי גִרְפֶּה הַמְעֻלִּינִים אִו זְהִינ אִלֵּי הַמִּרְאִיחִישׁ». תִּקּוֹל נֹור אִנֶּה אִלֵּי גַּנְבִּי מְטֵלֵב הַמְדִיר הַוֹאֲשֵׁךְ וְהַקֹּאֲטֵעַ, לֹאֲקַת הַמְעֻלֹת הָעֲרִיבֹת בִּי הַמְדִרְסֶה דַּעְמָא מִן מְסֻדֵר אֲחֵר: «בְּעֵשׁ הַמְעֻלֹת הַיְהוּדִיֹּת קִלְנָ [לֵנָה, נַחַן הָעֲרִיבֹת] - לֹא תֹאֲתִינ בִּי הַזֶּה הַיּוֹם, אִו אִבְּקִינ בִּי גִרְפֶּה הַמְעֻלִּינִים, נַחַן נִתְּפֵהֵם מוֹפְקֵכֵן». תְּשִׁיר דִּיֵּאֵנָה אִלֵּי הַדְּעֵם הַזִּי תִלְקֵתֶה מִן זְמִילָתָהּ: «בִּי יוֹם הַזְכֵּרִי בִּי הַמְדִרְסֶה, עֲאִנְקֵתִי הַמְעֻלֹת».

### נְקֻשׁ וְתוֹפִיֹּת עֲמִלִּיֶה

יִתְנַוֵּל הַזֶּה הַבְּחֵן הַכְּבִיר בִּי תוֹגְהֹת הַמְעֻלֹת הָעֲרִיבֹת הָעֹבֵרֹת לַחֲדוֹד הָעֹמֵלֹת בִּי מְדָרִס יְהוּדִיֶה בִּי אִסְרָאֵיל בְּכְסוֹס מִשְׁרָכְתֵּהֵן בִּי אֲנִשְׁטֶה מֵתְּעֻלֶּה בְּאֵעִיֵּא יְהוּדִיֶה וְאֵעִיֵּא וְטִיֶּה אִסְרָאֵילִיֶה. הַזֶּה הַמְּנִסְבֹּת תִּסְתַּעֲבִי אִדָּרֶה נְקֻשׁ חוֹל מוֹאֲשִׁיעַ בְּדִלִּיֶה תִשִּׁיר מִשְׁאַעֲרֵה מְצֻטְרֶבֶה בִּי הַמְּכֻתֵּם

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 מכוון "מרחבים" וכן את סדנאות הסטאז' המלוות אותן במהלכה. תוכניות אלו מעודדות את תחושת השליחות של המורות

הישראליות אשר יתסמ בתווך קומי. وجد البحث أن كل معلّمة تختار طريقة تعاملها وفقاً لوجهة نظرها وظروف عملها، وذلك في إطار التوقعات والمتطلبات الموجهة نحوها من مكان عملها، سواء كانت تلك توجيهات وتوقعات واضحة أم مبطنّة.

تدل نتائج البحث على أنّ مشاركة المعلّمت في الأعياد والمناسبات اليهودية متباينة، خاصةً فيما يخصّ المناسبات الوطنية التي قد تخلق صراع هويّات. تتراوح هذه التوجّهات بين الغياب المتعمّد للمعلّمت، الحضور الجسديّ والغياب المعنويّ وصولاً إلى المشاركة الفعّالة. يوضّح البحث أيضاً أنّه خلال شهر رمضان، تأتي العديد من المعلّمت العربيات إلى المراسم وإلى المدرسة بدافع تأدية رسالة ومشاركة المعلومات مع الطّلاب والمعلّمت اليهوديات، الأمر الذي يزيد من جاهزيتهن لتعليم طّلابهن وزميلاتهن عن عاداتهن ومشاركة المجتمع المدرسيّ بهذه المعرفة. تتوقع بعض المعلّمت حدوث إثراء متبادل للمعرفة الثقافيّة وأن تبدي المنظومة المدرسيّة قدرًا من المرونة بما يتلاءم مع نمط حياتهن، وذلك على ضوء تكيّف المعلّمت مع التقويم اليهوديّ طيلة السّنة. ولكن انضح أنّ آمالهن لا تتحقّق دائماً. وُجدَ في البحث أنّ المعرفة الثقافيّة وتعزيز الفضول يُعتبران أداتين مهمّتين. هذه الأدوات تسهّل على المعلّمت المتمرّسات والجديدات على حدّ سواء الاندماج الأوّليّ في مدرسة يهودية. اكتساب المعرفة الثقافيّة يمكن المعلّمت من مجموعة الأقلية الاندماج في

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 הרבת-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 בשיחות 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,

אע"פ ומנסבות ממועוה אע"פ טבעי וلائق، مع التقريب بين الثقافات والمجتمعات المختلفة التي تتشارك الحيز التربوي. تسلط النتائج الضوء على مساهمة برامج التأهيل التي تساعد المعلمة العربيات قبل اندماجهن في العمل، وعلى المرافقة من قبل معهد "ميرحافيم" (مרחבים) وورش التخصص في التدريس (ستاج) التي ترافقهن خلال برامج التأهيل. تعمق هذه البرامج من شعور المعلمة العابرات للحدود بأنهن يحملن رسالة، ومن خلال اكتساب المعرفة والأدوات العملية، يتعزز شعورهن بالكفاءة الذاتية، الأمر الذي يشجعهن على تعريف الآخر بعالمهن الشخصي وثقافتهن، والتعامل بشكل أفضل مع الأعياد اليهودية وأيام الذكرى على ضوء فهم معناها وأهميتها.

للتعامل مع التحديات المترتبة على الأعياد وأيام الذكرى، يجب على المؤسسات التعليمية إجراء التحضيرات التمهيدية اللازمة. أولاً، على هذه المؤسسات أن تمرر للمعلمة رسالة احترام وتقبل، تعترف بالتعقيدات الكامنة في السرديات ووجهات النظر المختلفة القائمة في مجتمع متعدد الثقافات، والاعتراف بتعدد السرديات ووجهات النظر لدى المجموعات القومية المختلفة، المتجذرة في تجربتها الحياتية على مر التاريخ. هذه السرديات مشروعة، ولا يمكن تجاهل حضورها أو إنكار شرعيتها.

رسائل الدعم من طرف المدرسة، خاصة من طرف الإدارة، التي تمرر في جلسات المعلمين، في المحادثات مع الطاقم وفي محادثات

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

מוקד נוסף עוסק בחשיבות שבה- תאמת 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 והמקצו- עיים שנוצרים לאורך זמן (Gindi & Erlich Ron, 2023). לא מן הנמנע כי כל אלה משפיעים על תחושת השייכות של המורות חוצות הג- בולות, היוצרת לולאת משוב שבה תחושת השייכות מעודדת את הש- תתפותן בחגים, והשתתפותן בח- גים מחזקת עוד יותר את תחושת השייכות שלהן לקהילה החינוכית.

לפיכך, יתכן כי לשם עידוד תחושת השייכות של מורות מקבוצת המי- עוט בתוך מערכת כוח א-סימטרית, מומלץ שהשתתפות המורות הער- ביות במועדים המאופיינים במו- רכבות תרבותית-לאומית תהיה לא מתוך צייתנות הנובעת מפי- קוח חיצוני (Kelman, 1958), אשר עלולה להוביל לתחושות של ניכור וריחוק, אלא בהתאם לנכונותן של המורות, מתוך אפשרות של בחי- רה ותוך התחשבות בהקשר הבית ספרי הספציפי וההקשר הרחב של יחסי הכוח הלא-שוויוניים.

תמיכה לחשיבותם של תהליכים אלו, אשר עשויים לקרב בין

שחשיבה מע המעלמות, תחוד האערפא המרורה ותווטר בשכל עמיק על תטרפ המעלמות ועל תוררות ארות ארות פי המדרסה (الزملاء، الطلاب والأهالي). يجب أيضًا اتباع سياسة مرنة تتيح المجال للخروج عن الأعراف المتبعة في أيام الذكرى الوطنية، سواء من ناحية الحضور الفعلي أو تأدية النشيد الوطني، بغية احترام المعلمات وهويتهن الثقافية-الوطنية، تعميق شعورهن بالانتماء للمدرسة والتربية للتسامح ومعرفة سردية الطرف الآخر.

ינאול מורו זכאפי פי הבח אהמיה מלאמה תטרפ המעלמה לתקאפה התקומיה למדרסה. יטضح אנ תוררות המוססה תווטר על תטרפ המעלמות, על חג המדעם המרונה ללדין תחפי בהמ המעלמות ועל העלאת האבתעיה והמהניה תני תשא מע מרור הוק (Gindi & Erlich Ron, 2023). מן שאן זלך אנ יווטר על השעור באלתנא לדי המעלמות העברא ללחוד, האמר הזי יחלק חלקה מן האאר המרודה יכונ פימה שעור המעלמות באלתנא עמלא משגעה על המשרכה פי האעיאד, ומשרכתהן פי האעיאד תעמק שעורהן באלתנא למתעם התרבויה.

באלתאלי, ולתעמיק השעור באלתנא לדי המעלמות מן מומעה האקליה דאחל מנזומה קוי גיר מתואנה, רבמא יטסתחן אלא תכונ משרכה המעלמות הערביא פי המנסבת השאקה תקאפיה-וطنيًا נאבעה ען الانصياع المقترن بوجود رقابة خارجية (Kelman, 1958), الأمر الذي قد يخلق مشاعر اغتراب ونفور، إنما أن يتم ذلك بما يتناسب مع جاهزية





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 האישיות, הפרטיות 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.

في المناسبات الوطنية مثل ذكرى المحرقة النازية وذكرى جنود الجيش الإسرائيلي الذين سقطوا في معارك وحروب إسرائيل، وينسب ذلك أحياناً إلى ظروف خارجية.

يبدو أن التباين في سبل التعامل التي تتبعها المعلمات متأثر ببعض العوامل، من بينها: درجة الانزعاج التي تشعر بها المعلمة حيال يوم الذكرى، رغبة المعلمة في إبداء الاحترام والالتناء للمدرسة، ولكن أساساً الثقافة التنظيمية المتبعة في المدرسة والتي تتيح المجال لخوض سيرورات تفاوض مع الإدارة (Kandi-yoti, 1988).

المعلمات العبرات للحدود المنتميات لمجتمع الأقلية مدركات للقيود المفروضة عليهن ولمحدودية الخيارات المتاحة أمامهن. مع ذلك، يكمن التجديد في البحث الحالي بمساهمته في توضيح السيرورات التي تخوضها المعلمات العربيات، في إطار هذه القيود، لاختيار سبل التعامل المختلفة. أي أنه في سياق علاقات القوة غير المتكافئة، حيث تكون الإمكانيات المتاحة أمامهن قليلة، بالإمكان تمييز الاختيارات الفردية والشخصية والتجدد والابتكار الكامنين في اختيارات المعلمات.

**وأخيراً**، تشدد المقالة الحالية على أن تعزيز فضول المعلمات وقدرتهن على التحدث بوضوح مع الطاقم التربوي ومع الطلاب في مناخ مدرسي داعم، قد يشكل، خلال الأعياد والمناسبات طيلة السنة، فرصة ذهنية لتعميق التعلم والتعارف المتبادل بين الثقافات المختلفة، والنهوض بحياة مشتركة في واقع مليء بالصراعات.

## 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, יי 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 (5<sup>th</sup> 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.

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)



shorbaji.z@gmail.com

Design: "**Majd**" Art & Design, Haifa  
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**

