



מחקר עיון ויצירה

כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 15, תשפ"ו, 2026

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

אתגר ורווח? חוויית ההכשרה להוראה במסלול דובר עברית מנקודת מבטן של מורות ערביות

ד"ר ענת רויטר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
פרופ' דולי אליהו לוי, המכללה האקדמית לוינסקי וינגייט

תקציר

המפגש האקדמי בין יהודים לערבים בישראל נושא עימו מתח הנובע מקונפליקט היסטורי ממושך, אך בו-זמנית הוא מציע הזדמנות אותנטית להעמקת ההיכרות בין שתי הקבוצות (בזק הילגר ופיס, 2024). מחקר זה מתבסס על תאוריית המגע ורב-תרבותיות ומתמקד בתהליך השתלבותן של מורות ערביות במכללה אקדמית לחינוך במסלול דובר עברית. אל מול המתח הבין-מגזרי, המחקר בוחן את חוויותיהן של המורות הללו בהקשר של חסמים ורווחים. גישת המחקר היא איכותנית-פנומנולוגית, ואיסוף הנתונים נעשה באמצעות ראיונות עם 12 בוגרות ששיתפו בניסיוןן ובחוויותיהן. ניתוח הממצאים חושף את העמדות הגלויות והסמויות של המשתתפות, את החסמים ואת הרווחים שחו במהלך לימודיהן.

מבוא

מערכת הכשרת המורים בישראל היא זירה ייחודית למפגש בין קבוצות אתניות, תרבותיות ולשוניות מגוונות, ובה מתעצבים תהליכי זהות, שייכות ומקצועיות. מפגשים אלה מתקיימים על רקע מציאות חברתית-פוליטית מורכבת, המאופיינת ביחסי רוב-מיעוט ובסכסוך לאומי מתמשך בין יהודים לערבים. אף שהמרחב האקדמי נתפס לעיתים כשוויוני וניטרלי, מחקרים מראים כי פועלים בו מנגנוני הדרה והגמוניה, וסטודנטים מקבוצות מיעוט מתמודדים עם חסמים תרבותיים, לשוניים וחברתיים (May & Sleeter, 2010).

הכשרת מורים ערבים במסלול להוראה במוסדות דוברי עברית מציבה אתגר ייחודי לנשים ערביות. האתגר אינו מתמצה בשפה בלבד, אלא כרוך גם בשאלות זהות, ייצוג ותפיסות הרדיות בתוך סביבה לימודית הנשענת על תרבות ועל לשון הרוב.

המחקר הנוכחי מתמקד במורות ערביות מירושלים שסיימו את הכשרתן במסלול דובר עברית במכללה אקדמית בירושלים. הוא מבקש לבחון את החוויות שהן חוו במהלך לימודיהן ובהתנסות המעשית, לצד ההישגים והמשמעויות האישיות והמקצועיות שגיבשו. מטרת המחקר היא להעמיק את ההבנה של תהליכי ההכשרה בקבוצת נשים ערביות במציאות בין-תרבותית א-סימטרית, ולבחון כיצד ניתן לפתח תהליכים פדגוגיים המקדמים הכלה, שוויון ורב-תרבותיות. בהמשך יוצגו סקירת ספרות, ממצאים ודיון, ולבסוף יוצגו המלצות יישומיות למדיניות החינוכית בישראל, לנוכח השינויים הדמוגרפיים והחברתיים.

סקירת ספרות

רב-תרבותיות

רב-תרבותיות מבטאת תפיסה ערכית אידאית, הרואה בריבוי התרבותי ערך חיובי ורצוי, המייצג את רוח האדם לגוניה ואת ערכי הצדק, החירות, השוויון וכבוד האדם (גלדי, 2009; Triandafyllidou et al., 2012). הגישה הרב-תרבותית מצדדת בשימור השונות ובפיתוחה, ולא בהטמעתה בתרבות ההגמונית. היא קוראת להכרה בשונות התרבותית, לזכותו של הפרט לשמר את ייחודו התרבותי מבלי לגרוע מנגישותו לשוויון זכויות, למשאבים ולהזדמנויות בחברה (Kymlicka, 2010; Meer, 2010).

בפרספקטיבה ישראלית, רב-תרבותיות נוגעת בלב השיח על זהות, לאומיות ושייכות. החברה בישראל מאופיינת בריבוי אתני, דתי ולאומי, ונתונה במתח מתמיד בין הרצון לשמר את הייחודיות של כל קבוצה תרבותית לבין השאיפה לעצב תרבות אזרחית משותפת (גילת ואח', 2020). בין הביקורות הרווחות נטען כי ההכרה המוסדית בשונות התרבותית עלולה לפגוע באתוס האזרחי המשותף ולעודד פיצול חברתי בקרב קבוצות קטנות ועוינות זו לזו, לרוב על רקע אתני, דתי או לאומי (Vincent & Torres, 2015).

על רקע זה, רב-תרבותיות במוסדות להשכלה גבוהה בישראל מאתגרת במיוחד מוסדות אלה נדרשים להוביל שיח פלורליסטי מתוך הכרה בזהויות הלאומיות השונות של תלמידיהם, וכך בכך להציע מסגרת משותפת להכשרה

מקצועית. בפועל, היישום של רב-תרבותיות נע לעיתים קרובות בין רטוריקה מוסדית לבין מציאות רוויה באי-שוויון, בהדרה לשונית ובתחושות של ניכור בקרב קבוצות מיעוט (חסיסי-סאבק ולב ארי, 2020). רב-תרבותיות ביקורתית מדגישה את הצורך בחשיפה ובפירוק של מבני כוח ודיכוי מערכתיים; בהסתמך על פדגוגיה ביקורתית, תורת גזע ביקורתית וחינוך אנטי גזעני, גישה זו יכולה לנווט את המסלול של שינוי החינוך ביתר שאת (May & Sleeter, 2010; Sleeter, 2024). יישום עקרונות של רב-תרבותיות ביקורתית בחינוך מוביל לשיפור משמעותי במודעות החברתית-פוליטית של תלמידים ובהישגיהם האקדמיים (Zirkel & Johnson, 2016). גונזלס ואח' (Gonzalez et al., 2023) מדגישים את חשיבותה של גישה זו בפיתוח זהות חיובית ותחושת שייכות בקרב מיעוטים תרבותיים ואתניים.

2.2 תאוריית המגע

על פי תאוריית המגע (Allport, 1954), מגע בין-אישי חיובי ומובנה היטב בין קבוצות הנמצאות בקונפליקט עשוי לשנות רגשות, תפיסות ועמדות בקרב המשתתפים, ובכך לסייע בצמצום פערים ובקירוב בין הקבוצות, למרות ההבדלים ביניהן.

מחקרים שונים (Pettigrew et al., 2011; Vezzali et al., 2017) מראים כי מתחים בין קבוצות שליטה לקבוצות שוליים ימשיכו להתקיים כל עוד לא יתאפשר מגע המכוון לצמצום הפערים ביניהן. במסגרת מגע זה, משתתפים מקבוצות הרוב נפגשים עם משתתפים מקבוצות המיעוט ונחשפים למידע חדש על אודותיהם. חשיפה זו מקדמת הבנה בין הקבוצות, מפחיתה רגשות שליליים ודעות קדומות ומחזקת רגשות חיוביים. ההפרדה ההיסטורית והמתמשכת בין יהודים לערבים משקפת את קיומן של שתי קבוצות מובחנות, שכל אחת מהן מאופיינת בריבוי קולות ובפוליטיקה עצמאית. ניכר כי ברוב הזמן לא מתקיים מגע משמעותי בין קבוצות יהודים וערבים בישראל, וכי עצם קיומו של מגע אינו תנאי מספק לשינוי עמדות או להפחתת מתחים בין-קבוצתיים (יפתחאל, 2006). ביטוי להיעדר המגע נמצא גם בקרב סטודנטים יהודים וערבים הלומדים חינוך במכללה רב-תרבותית: הם אינם נפגשים אלה עם אלה לאורך שנות לימודיהם במערכת החינוך היסודי והתיכוני בישראל, לא משום שבחרו להימנע ממפגש, אלא משום שהמבנה החברתי והפוליטי סביבם התעקש לשמור עליהם 'בטוחים' בשתי מערכות חינוך נפרדות (Golan & Shalhoub-Kevorkian, 2019). פאול בנימין וריינגולד (Paul Binyamin & Reingold, 2014) מצאו כי במרחב האקדמי מתקיים מגע מצומצם בלבד: סטודנטים יהודים וערבים לרוב שוהים במרחבים נפרדים - מבנה שמטפח זהות ייחודית אך משמר היררכיה והיבדלות ומקשה על בניית חברה שוויונית ומשותפת. מחקר ערכני של סינדיאני ואח' (Sindiani et al., 2024) מדגיש, כי על אף עלייה ברצון ליצירת קשרים חברתיים ואקדמיים, נותר פער ממשי בין הכוונות לבין האינטראקציה בפועל מצב שמחזק את הצורך ביוזמות מוסדיות יזומות ובגיבוש מדיניות המקדמת מגע בין-תרבותי משמעותי. במקרים אחרים יכולתו של המגע הבין-קבוצתי לצמצם סכסוכים קולקטיביים בין קבוצות אתניות, לאומיות או דתיות היא שטחית ו'מצונזרת'. בר-טל (2017) מראה שהמגע בין יהודים לערבים, במיוחד במוסדות חינוך ואקדמיה, מתקיים לעיתים קרובות בתוך גבולות מצומצמים המונעים שיח אמיתי. לעיתים מגע בין קבוצות עשוי אף להעמיק קונפליקטים. קשת ופופר-גבעון (2019) מצביעים על כך שהסכסוך המתמשך והאווריה הפוליטית-חברתית הטעונה הופכים את המפגשים הבין-קבוצתיים לעימותים בין זהויות קולקטיביות במקום לדיאלוג אישי.

2.3 נשים בחברה הערבית בישראל ובמזרח ירושלים בפרט: מבט חברתי-תרבותי וכלכלי

החברה הערבית בישראל היא מיעוט ילידי בעל זהות לאומית, תרבותית, דתית ולשונית מובחנת (אבו עסבה, 2007). נשים ערביות חיות לרוב בתוך מסגרות פטריארכליות, שבהן הגבר נתפס כסמכות המרכזית (מסרי-חרזאללה ואח', 2011). במיוחד במזרח ירושלים, שבה שיעור העוני גבוה והתנאים התשתיתיים ירודים, נשים רבות מתמודדות עם מחסור בשירותים בסיסיים: מים, חשמל, ביוב ושירותי רווחה. מצב זה מחמיר תופעות של אלימות במשפחה, נשירה ממערכת החינוך ומשברים משפחתיים (רמון, 2024).

המסורת והדת ממלאות תפקיד מרכזי בגיבוש מסלול חייהן של נשים ערביות, והן משפיעות על דפוסי ההשתלבות בלימודים ובעבודה. נשים רבות נושאות בנטל כפול של ניהול חיי משפחה לצד חתירה למימוש אישי וחברתי (Sabbah-Karkabi, 2021).

בעשור האחרון חלה עלייה בשיעורי ההשכלה הגבוהה של נשים ערביות ובכניסתן לשוק העבודה (פוקס ופרידמן ווילסון, 2018). במזרח ירושלים מועסקות הנשים בעיקר בהוראה. השכלה גבוהה משמשת עבור רבות מהנשים הערביות, בעיקר במזרח ירושלים, שער להזדמנויות, ניידות חברתית ומנוע לשינוי תפיסות מגדריות מסורתיות. מחקרים מצביעים על קשר בין השכלת ההורים להשתלבותן באקדמיה (קריל ועמרייה, 2019). בצעירותן, רוב תלמידות מזרח ירושלים לומדות לפי תוכנית לימודים פלסטינית שאינה מוכרת בישראל. הן אינן נפגשות עם מורים או עם תלמידים יהודים וההפרדה החברתית-לאומית בשנים שבהן הן מעצבות את זהותן צפויה להשריש את הריחוק, את הניכור ואת הדחייה הלאומניים (Erlich et al., 2020). המעבר ללימודים במוסדות יהודיים להשכלה גבוהה מחייב נשים ערביות צעירות להתמודד עם אתגרים לשוניים, תרבותיים וזהותיים. תמיכת המשפחה נחשבת גורם מכריע בהחלטה ללמוד ובבחירת תחום לימודים, בפרט הוראה (Dallaseh, 2025). מוסדות כמו האוניברסיטה העברית ומכללת דוד ילין בירושלים מציעים הזדמנויות רבות, אך גם מציבים אתגרים של התאקלמות ושל השלמה עם נורמות תרבותיות זרות. נשים ערביות הלומדות באקדמיה העברית נתפסות לעיתים כסוכנות שינוי בתוך החברה הערבית, אך כו-בזמן הן חשות תחושת זרות ואף הדרה עקיפה בתוך המרחב היהודי (Gilat et al., 2020). הן נדרשות לנווט בין זהות קולקטיבית-לאומית לבין עולמות ההשכלה והתעסוקה במדינה הגמונית (סאבא-סעדי, 2007), ולעיתים קרובות הן חוות דריכות ונמנעות מהבעת עמדות פוליטיות. עם זאת, השהות במוסדות אלו מאפשרת פיתוח של קול אישי, ביטוי אותנטי והרחבת מרחבי הפעולה של נשים כמובילות שינוי בתוך קהילותיהן (עראר, 2017).

2.4 קשיי שפה

בקיאות בשפה העברית היא אחת המיומנויות החשובות להשתלבות בשוק העבודה ולהצלחה באקדמיה בישראל (חדאד חאג' יחיא ואח', 2021). בחינה מעמיקה של שיטות ההוראה של העברית במערכת החינוך הערבית חושפת חסמים משמעותיים הפוגעים ביכולת ובמוטיבציה של התלמידים הערבים ללמוד את השפה. העיקרי שבהם הוא ההפרדה המוחלטת בין ערבים ליהודים במערכת החינוך ובחיי היום-יום, המונעת חשיפה לשפה. קשיי השפה הם חסם מרכזי לסטודנטים ערבים הלומדים במוסד אקדמי בעברית. העברית אינה השפה הראשונה שלהם, והם נדרשים להסתגל במהירות לדרישה לקרוא מאמרים בעברית, להבין הרצאות המתנהלות בעברית ולסכם אותן (חדאד חאג' יחיא ואח', 2021).

2.5 פערים על רקע המתח בין העמים

היחסים בין יהודים וערבים במדינת ישראל מאופיינים במתיחות רבה ומלווים בחוסר אמון ובחוסר שוויון. בתקופות של הסלמה, מלחמה ופיגועים יחסים אלה עלולים להיות מתוחים יותר. הסכסוך הוא מוקד ובסיס ליצירתם של סטריאוטיפים ודעות קדומות הגורמים לריחוק ולניכור חברתי הדדי (כר-און ואח', 2007). השתלבות של סטודנטים ערבים במוסד אקדמי יהודי מובילה למגע תכוף בין שתי האוכלוסיות, כשלכל אחת מהן מודעות פוליטית אחרת. מחקר זה בוחן את החוויות של נשים ערביות שהוכשרו להוראה במוסד אקדמי הדוגל ברב-תרבותיות ובו מסלול דובר עברית הפותח את שעריו לסטודנטים יהודים וערבים גם יחד.

2.6 ההקשר של המחקר: תוכנית ההכשרה במסלול לחינוך היסודי במכללת דוד ילין

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים מצהירה בחזונה על מדיניות המטפחת קבוצות סטודנטים מתרבויות שונות. המרצים והסטודנטים כאחד מגיעים מעמים ומדתות שונות: יהודים, מוסלמים נוצרים ודרוזים. הסטודנטים הערבים מהווים כ-25% מכלל הסטודנטים במכללה. במסלול לחינוך יסודי קיים רוב יהודי לעומת מיעוט ערבי ביחס של 80%-20%. המסלול משלב סטודנטיות יהודיות וערביות המסוגלות להתמודד עם לימודים בעברית מתוך אמונה כי השתלבותן בעתיד בבתי ספר יהודיים תחולל שינוי חברתי ותרבותי. המפגש המזמן מגע אותנטי עשוי לפרוץ את הגדרות החוצצות בין שני המגזרים, להפחית את תחושת הניכור ולנפץ סטריאוטיפים (אבו סלח, 2017).

החסמים שעיימם מתמודדים סטודנטים ממזרח ירושלים המשתלבים במכללה כוללים קשיי הסתגלות ללימודים אקדמיים הנובעים ממגבלת השפה, חשיפה מעטה לתרבות הישראלית ולמידה במערך שונה מזה הנהוג בישראל. תהליך ההסתגלות הופך למורכב עוד יותר גם בשל הסכסוך הישראלי-פלסטיני (וייסבלאי, 2007). ההחלטה לבחון את עמדותיהן של סטודנטיות ערביות שבחרו ללמוד במסלול יסודי יהודי דובר עברית נבעה מתפיסת החוקרות, שממצאי המחקר עשויים להשפיע על תחום הכשרת המורים בישראל בדגש על רב-תרבותיות בחינוך ועל קירוב הלבבות בין שני עמים.

המחקר בוחן תוך התבוננות רפלקטיבית אותנטית את חוויית ההכשרה מנקודת מבטן של הסטודנטיות הערביות. ייחודו של המחקר הוא האוכלוסייה הנחקרת: זוהי קבוצה שממעטים לעסוק בה באופן ממוקד וקולותיה אינם נשמעים דיים בחברה הישראלית.

שאלת המחקר היא מהן חווייתיהן של המשתתפות במהלך ההכשרה להוראה במסלול דובר עברית: חסמים ורווחים?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

במחקר זה נקטנו גישה איכותנית-פנומנולוגית. המחקר הפנומנולוגי עוסק באינדיבידואל, בחוויותיו ובאופן שבו הוא תופס אותן. החוקר בגישה זו אינו מקבל את המציאות כמוכנת מאלוהים, אלא בוחן את טיב הדברים על פי ההקשרים והנסיבות שבהם הוא צופה. תופעה הנתפסת מנקודת מבט אחת לא תהיה זהה לזו הנתפסת מנקודת מבט אחרת, ועל כן מהות המחקר הפנומנולוגי היא ביצירת הכללות תאורטיות. על פי גישה זו, להתנסות אנושית יש משמעות עבור מי שחוה אותה, וזו קודמת לכל פרשנות או תאוריה ונתפסת כמקור חשוב ותקף של ידע (הוסרל, 2016; Creswell & Poth, 2016).

כלי המחקר

כלי המחקר הוא ריאיון מובנה למחצה, המבקש לבחון את עולמם הפנימי של המשתתפים ולהעמיק בהבנת פרשנויותיהם האישיות לתופעה הנחקרת. הוא מבוסס על מערך שאלות פתוח וגמיש, ומאפשר להיענות לדינמיקה של הריאיון ולהעמיק בנושאים שעולים מהמראיון באופן ספונטני (Kvale & Brinkmann, 2009). נבנה שאלון שעסק במגוון נושאים רלוונטיים לחוויית המשתתפות תוך הדגשת האתגרים שעיימם הן התמודדו והרווחים שמהם הן נהנו. הריאיון כלל גם שאלות המתייחסות לתופעות או למקרים של גזענות. הינה דוגמאות לשאלות מתוך הריאיון שהובילו לשיח פתוח בנושא: "ספרי על תקופת בלימודים במכללה"; "ספרי מדוע בחרת ללמוד במסלול דובר עברית"; "את לומדת במכללה המצהירה על עצמה כרב-תרבותית כיצד זה בא לידי ביטוי מבחינתך?"; "תארי את השינוי בתחום האישי, החברתי או הפוליטי". הראיונות התנהלו בהתאם למדריך הריאיון והותאמו לתכנים שעלו ולשיחה שהתפתחה. הראיונות נערכו בזום וכל ריאיון נמשך כשעה.

3.3. משתתפי המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 12 מורות ערביות בירושלים וסביבותיה אשר סיימו את הכשרתן להוראה במכללה אקדמית לחינוך. המורות עובדות בבתי ספר יסודיים ערביים ויהודיים. הפנייה אל המשתתפות נעשתה באמצעות הודעה מטעם עוזרת מחקר שביקשה לראיין אותן. כל המשתתפות הביעו את הסכמתן להשתתף במחקר. הראיונות נערכו בזמן מלחמת "חרבות ברזל". נתונים ומאפיינים של המשתתפות מוצגים בפירוט בטבלה 1.

טבלה 1: משתתפות המחקר

שם	סיום לימודים	גיל	יישוב	השכלה	זהות לאומית כפי שהוגדרה על ידי המשתתפת	תעסוקה
ס'	2020	31	עין רפע	.B.Ed ותעודת הוראה	ערבייה ישראלית מוסלמית	בית ספר דו-לשוני
מ'	2021	31	עין רפע	.B.Ed ותעודת הוראה	ערבייה מוסלמית ערביי 1948	בית ספר יסודי ערבי
מ'	2020	28	אבו גוש	.B.Ed ותעודת הוראה	ערבייה, במדינת ישראל	בית ספר יסודי ערבי
ב'	2023	22	אבו גוש	.B.Ed ותעודת הוראה	מוסלמית ישראלית	בית ספר אורתודוכסי
ר'	2021	34	שועפת	.B.Ed ותעודת הוראה	ערבייה חיה בישראל	בית ספר יסודי ערבי
ד'	2021	28	בית צפאפה	.B.Ed ותעודת הוראה	ערבייה מוסלמית גרה בישראל	בית ספר יהודי
ס'	2021	35	רמלה	.B.Ed ותעודת הוראה	ערבייה נוצרייה בעלת אזרחות ישראלית	בית ספר אורתודוכסי
ס'	2021	28	אבו גוש	.B.Ed ותעודת הוראה	ערבייה מוסלמית במדינת ישראל	לא עובדת כרגע
ג'	2023	28	מזרח ירושלים	.B.Ed ותעודת הוראה	מוסלמית	לא עובדת כרגע
א'	2023	27	בית צפאפה	.B.Ed ותעודת הוראה	ערבייה מוסלמית פלסטינית	לא עובדת כרגע
נ'	2020	30	טירה	.B.Ed ותעודת הוראה	ערבייה מוסלמית ישראלית	בית ספר יהודי
נ'	2022	26	מזרח ירושלים	.B.Ed ותעודת הוראה	ערבייה מוסלמית ישראלית	בית ספר יהודי

* כל השמות בדויים

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים בוצע בגישת ניתוח תוכן איכותני המתבסס על זיהוי תמות מרכזיות וארגון בקטגוריות ותתי-קטגוריות בהתאם למסגרת המושגית של המחקר (Merriam, 2009). התהליך התקדם בשלושה שלבים: שלב ראשון, קידוד פתוח – כל אחת מהחוקרות קראה בנפרד את תמלילי הראיונות עם 12 המורות, ובמהלך הקריאה הגדירה קטגוריות ראשוניות שהניחו את התשתית לניתוח; שלב שני, קידוד צירי ממוקד – נערכה קריאה חוזרת של התמלילים לצורך זיהוי יחידות תמטיות מרכזיות לצד שיוך המקטעים לקטגוריות בהתאם לשאלת המחקר הממוקדת בחסמים וברווחים ובהתאם למסגרת התאורטית; שלב שלישי, קידוד מותאם – זיהוי נושאים חוזרים ועיצוב הקטגוריות הסופיות, תוך התאמת המקטעים לקטגוריות שנבנו. תהליך הקידוד התנהל באופן מחזורי במטרה ליצור דיאלוג מתמשך בין התאוריה לבין הנתונים. החוקרות הקדישו זמן לקריאה חוזרת, לעיבוד ולתיקון, עד קבלת החלטות מבוססות. בתהליך זה קובצו מקטעי נתונים משמעותיים לקטגוריות מרכזיות (Dey, 1993) והוחלט על שיום הקטגוריות תוך איחוד קטגוריות חופפות. חלוקה זו אפשרה ייצוג מגוון של נקודות מבט והעניקה מבנה בעל משמעות לנתונים.

טבלה 2: הקטגוריות שהתקבלו בעקבות הניתוח התמטי

שם הקטגוריה	מספר קטגוריות משנה	מספר המופעים (מופע = כל אזכור במשפט, ברעיון, ביחידת משמעות ותויג תחת אותה קטגוריה)
היבט לשוני	חסמים	48
	רווחים	28
היבט אישי-מקצועי	חסמים	54
	רווחים	31
היבט חברתי-תרבותי	חסמים	38
	רווחים	26
המתח בין הלאומים	חסמים	60

בשלב הסופי התקיים דיון משותף בין החוקרות לבחינת ההתאמה של המקטעים לקטגוריות. במקרים שבהם התגלו חילוקי דעות, התקיים דיון עד להסכמה מלאה. לצורך בחינת המהימנות הבין-שופטית נבדקה רמת ההסכמה בין החוקרות במדגם של הנתונים. נמצא שיעור הסכמה גבוה - 84% - המעיד על עקביות בפרשנות הנתונים (Creswell & Poth, 2016; Guest et al., 2011). במקרים הבודדים שבהם עלו מחלוקות, הושגה הסכמה באמצעות דיון. שיטה זו היא אמצעי מרכזי לחיזוק תוקף הממצאים במחקר איכותני (Nowell et al., 2017).

3.5 אתיקה

למשתתפות ניתן הסבר על המחקר, והן הביעו את הסכמתן לשימוש במידע שנאסף בראיונות איתן. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של מכללת דוד ילין.

ממצאים

חוויית ההכשרה משתקפת מתוך דיווחי המשתתפות ובאה לידי ביטוי בארבעה היבטים מרכזיים: ההיבט הלשוני, ההיבט האישי-מקצועי, ההיבט החברתי-תרבותי וההיבט הקשור במתח שבין קבוצות לאומיות. לצד חסמים ואתגרים שהדגישו המשתתפות, ניכרו גם רווחים והתפתחות אישית במסגרת שלושת ההיבטים הראשונים. עם זאת, הרווחים אינם ניכרים בהיבט הרביעי.

היבט לשוני

4.1.1 חסמים

המשתתפות הביעו חשש ואתגר שפתי. הדוגמאות להלן (השמות בדויים) ממחישות את הנתק החברתי בין יהודים לערבים במשך כל שנות חייהן עד הגעתן ללימודים במכללה - אז נוצר המגע המשמעותי הראשון: כשהתחלתי היה לי מוזר, כי הייתי במכינה בכלל הערבייה היחידה, לא היה לי את מי לשאול. לא למדתי עברית כמו שיהודים לומדים, כי הייתי בבית ספר פרטי. (דיאנה)

לא כל כך התנסיתי בעבודה אצל המגזר היהודי אז לא כל כך ידעתי את השפה האקדמית, אז היה לי קצת קשה.
(בריהן)

היו לי קורסים שאני צריכה ללמוד עוד כאילו זמן כפול כי המילים או החומר הלימודי היה בשפה גבוהה יחסית.
הייתי צריכה להבין מה המרצה לימד בשפה העברית. (ראניה)

המשתתפות בחרו לתאר את תחילת דרכן במסלול דובר עברית במילים או בצירופים המבטאים היעדר, חסך או חוסר בידע לשוני בשפה העברית. נראה שהבחירות הלשוניות שלהן הכוללות שלילה בפועל בגוף ראשון: לא למדתי עברית, לא כל כך התנסיתי בעבודה, לא הבנתי כלום, לא ידעתי, מלמדות שהן מגיעות ללימודים עם ידע מצומצם בעברית. כמו כן הן מדווחות על תחושת בדידות, על הצורך לעמוד בסטנדרטים האקדמיים המקובלים במסלול דובר עברית, ועל ההשקעה הגדולה יותר הנדרשת מהן כדוברות עברית כשפה שנייה.

המשתתפות רימל מציגה התמודדות עם האתגר השפתי גם בהתנסות המעשית בכיתות לתלמידים דוברי עברית: כשהתנסיתי בבית הספר היהודי, היו לי קשיים מבחינת שפה והייתי צריכה ללמוד הרבה בבית ולהכין כל מילה בשיעור. הייתי לומדת את השיעור ומתאמנת עליו לפני שאני מלמדת אותו.

מדבריה של רימל משתמע כי בתהליך ההכשרה מצופה ממנה ללמד בעברית תקנית ומדויקת כמקובל בבית ספר יהודי. ייתכן כי החשש מהביקורת של התלמידים, המורים והמדריכה המלווה על שגיאות בעברית מטריד ומלחיץ אותה מפני שהוא עלול לפגוע בתהליך הכשרתה במסלול. ניכר כי הקושי השפתי שרימל מתארת מאלץ אותה להשקיע מאמצים גדולים בהרבה בהשוואה לעמיתיה דוברי עברית. מילותיה: להכין כל מילה בשיעור, ממחישות שהשיח הלימודי שהיא רוצה לנהל בשיעור הוא שיח מתוכנן לפרטי פרטים ולא ספונטני. נראה כי המגע אינו מתקיים בסביבה שוויונית ובתנאים שוויוניים. הדרישה מרימל להפגין שליטה בעברית תקנית אף שזו אינה שפת האם שלה יוצרת מבחינתה תחושת נחיתות ופחד ביחס לעמיתיה דוברי העברית. ייתכן שתנאים מגבילים אלה מפחיתים את סיכויי ההצלחה לצמצום המתח בין הקבוצות.

4.1.2 רווחים

שליטה טובה ומוצלחת בשפה העברית היא תנאי חיוני בתהליך ההשתלבות ובטיפול קשרים מקצועיים: רכשתי שפה שאת יכולה כאיש חינוך לבוא ולנהל שיחה עם שיח יותר משמעותי, יותר עשיר. רואים שאת בן אדם משכיל, רואים שאת בן אדם שלמדת באמת, עברת דרך השקעת בעצמך. לא הייתי מקבלת את זה בשפה הערבית. אני טיפחתי את השפה שלי בעברית. (סיוואר)

את יכולה כאילו להיות פה יותר טוב, את יכולה לקבל דברים שמגיעים לך יותר טוב כשאת מכירה את השפה ומבינה אותה ומסדרת איתה גם מבחינת לימודית ומבחינה עבודה וכל מיני הזדמנויות. (מלאכ)

מנקודת מבטה של סיוואר היכרות עם השפה העברית היא רווח שהשיגה במהלך לימודיה במסלול דובר העברית. שליטה בעברית עולה בקנה אחד עם השכלה, התקדמות והתפתחות אישית. יתרה מכך, מי ששולט בשפה העברית נתפס בעיניה כבעל ידע רחב יותר שלא היה רוכש אותו אילו היה לומד בשפת האם (ערבית) בלבד. מילותיה של מלאכ, אתה יכול כאילו להיות פה יותר טוב, אתה יכול לקבל דברים שמגיעים לך יותר טוב, ממחישות כי מנקודת מבטה, השפה העברית נתפסת כשפה המאפשרת קריירה והצלחה בכל תחומי החיים ומשפיעה על התקדמות בסולם החברתי-הכלכלי.

היבט אישי-מקצועי

4.2.1 חסמים

עשר מבין 12 הסטודנטיות העידו על כך שבחירתן במסלול היא תוצאה של דחיפה של משפחתן והכוונתן ללמוד במסלול יהודי דובר עברית על פני מסלול ערבי. בהסתכלות רפלקטיבית הן מעידות שהאתגר היה מורכב בשל גילן הצעיר, ביטחון עצמי נמוך והצורך לעמוד בציפיות המשפחה להצלחה:

אימא שלי אמרה לי ללמוד במסלול היהודי. זה היה הרעיון שלה. כל המשפחה תמכה בי... בכללי למשפחה שלי היה ברור שאני אירשם למסלול יהודי. (סיוואר)

אמא שלי למדה גם ברוד ילין, אחותי למדה שם, דודה שלי למדה שם. הרבה מהמשפחה למדו שם, והרבה המליצו לי על המכללה ועל המסלול היסודי. זה היה ברור שאני אגיע לכאן. זו לא הייתה שאלה בכלל. (אמאני)

אני הייתי מאוד צעירה ממש, בת 18. לא הבנתי כלום, לא ידעתי מה אני רוצה. אימא שלי למדה כבר ברוד ילין ורצתה לשלם אז היא הגיעה איתי למכללה... אימא תמכה בי כל הזמן. (בריהן)

המשתתפות מדווחות כי בחירתן בלימודים במסלול נותבה על ידי אימן ולא גובשה בהחלטה עצמית ועצמאית. ניכר כי הן קיבלו זאת בעבר באופן טבעי, ללא התנגדות או מרדנות. בדוגמאות משתקף קשר הדוק בין בנות לאימהות, וניכר כי לאם השפעה מכרעת על הבחירה. המשתתפות מעידות כי בבית לא התקיים דיאלוג, אלא ניסיון העבר של האם או של בנות המשפחה הוא שהכתיב את ההחלטה. עובדה זו ממחישה את אופייה של החברה הערבית כחברה קולקטיבית ומסורתית המדגישה ערכים כמו לכידות משפחתית, נאמנות ותלות הדדית.

4.2.2 רווחים

הסטודנטיות מדווחות על יכולתן להתמודד עם החסמים האישיים-מקצועיים ולרכוש רווחים הבאים לידי ביטוי בחיי היום-יום בהיבטים מקצועיים חינוכיים בכלל ובמסלול דובר העברית בפרט:

המסלול היהודי עזר לי בחיים, פתח בפניי דלתות חדשות שלא היו נפתחות לי במסלול הערבי... אני הרווחתי גם מבחינה אישית וגם מבחינה מקצועית. (דוניה)

אני למדתי מלא מהמדריכה שלי, גם בשליטה של איך להתנהל עם אנשים, גם לתת במה לכל אהה. איך להיות רגוע ושקט כשצריך ואסרטיבי כשצריך. גם את נושא ההכלה למדתי. מורה טוב יגיד לתלמיד אם אני רואה שאתה מתאמץ אז אני איתך, אני ארים, אני אעזור. אין ספק שזה באמת עיצב בי את הדמות החינוכית וגם את הדמות אישית שלי. זה מדהים לעבור את זה באמת זה אני חושבת שזה הזדמנות. (סיוואר)

מילותיה של דוניה, המסלול היהודי עזר לי בחיים, פתח בפניי דלתות חדשות, מוכיחות כי ההכשרה במסלול היהודי סייעה לה לטפח כשיריות ומיומנויות בהיבטים אישיים מקצועיים ולרכוש ארגו כלים פדגוגי, יישומי ושימושי, המאפשר להשתלב בבית הספר. זהו הישג אישי שיש בו פריצת דרך ואופק להתקדם ולהתפתח בקריירה האישית.

הסטודנטיות ערות להבדלים שבין המסלולים. נראה כי המסלול היהודי נחשב בעיניהן איכותי או יוקרתי יותר, משום שהוא מזמן תהליכים פנימיים רפלקטיביים של צמיחה והתפתחות שאינם באים לידי ביטוי במסלול הערבי. מילותיה של דוניה, שלא היו נפתחות לי במסלול הערבי, שיקפו את תחושת כל הסטודנטיות, כי חוויית הלמידה במסלול היהודי העניקה להן הזדמנות להתמודד עם סוגיות של מסוגלות עצמית, אישית מקצועית, עודדה את הביטחון העצמי, הרחיבה ידע חינוכי פדגוגי ואפשרה להן לעצב דמות חינוכית.

4.3 היבט חברתי-תרבותי

4.3.1 חסמים

הבדלים גדולים קיימים בין הקבוצות (היהודית והערבית) מבחינת נכסי התרבות המרכזיים והחשובים. הדוגמאות הבאות ממחישות את ההתמודדות עם תהליכים התנהגותיים חדשים:

אני תמיד מספרת שלמדתי במסלול יסודי במגזר יהודי. אבל מה, ממש שם אני למדתי המון המון המון על עצמי, זה לא היה פשוט כי אף פעם לא עשיתי את זה קודם. לא חנכו אותנו להסתכל על עצמנו בכלל, וכאן למדתי מהמדריכה איך לקבל את האחר, איך לכבד, איך הם כיבדו אותי, איך הם קיבלו אותי. (ג'ינאן)

בשיעורים הראשונים זה היה מעניין אותי שכולם אם יש להם שאלה או משהו לא מתביישים. שואלים נגיד גם את הדברים הפשוטים, נגיד. אם הייתי במסלול הערבי הייתי מתביישת אם לשאול. (בריהן)

הדיווחים של ג'ינאן ובריהן ממחישים את האתגר של אימוץ נורמות חברתיות התנהגותיות חדשות, למשל, התבוננות רפלקטיבית, קבלת האחר, שאילת שאלות ועוד. דבריה, אם הייתי במסלול הערבי הייתי מתביישת לשאול, בריהן מצביעה על התנהגות שונה שמקורה בהבדלים בין-תרבותיים בין המגזרים. ג'ינאן מפרטת, למדתי איך לקבל את האחר, איך לכבד. יש כאן עדות ברורה להבדלים בין המסלולים. היא טיפחה תפיסה התנהגותית חינוכית כתפיסת

עולם שהיא לא הגיעה איתה מהקבוצה הטבעית שלה. השימוש במגבירים: "המון, המון, המון" מדגיש את חוויית ההצלחה והפיתוח האישי למרות האתגרים.

ייתכן שבמקרה זה לסטודנטיות ערביות ויהודיות יש מטרה משותפת, והיא לצלוח את תהליך ההכשרה להוראה. מטרה זו היא בסיס למגע חיובי ולשיתוף פעולה. המגע הבין-תרבותי הוביל לשינויים חיוביים וזהותיים של הסטודנטיות הערביות, הרחיב את הידע החברתי-תרבותי, הפחית מתחים, דעות קדומות וסטריאוטיפים וסייע בטיפוח תפיסה חינוכית פדגוגית, המושתתת על ערכים של הכלה והגברת תחושת השייכות לקבוצת הרוב. פערים תרבותיים אחרים נתגלו במפגש של המשתתפות עם תכנים הקשורים בתרבות היהודית. מפגש זה עורר חששות על רקע אי-היכרות מספקת וידע מועט בתחומי הדעת ובנכסי צאן הברזל בחברה היהודית: חששתי בשנה הראשונה שעשינו התנסות מעשית שאני לא אצליח, כי אני לא מכירה מה מלמדים בבית ספר יהודי, את החגים, הסיפורים השירים שלהם. ולא למדנו על היהודים שום דבר בבתי הספר שלנו. (אומיה) ללמוד ספרות, בהתחלה היה בשבילי כמו ללמוד סינית. הקורס שאת לומדת הוא לא מהעולם שלך בכלל, כאילו לא מעניין. (צפיה)

אחד מהקשיים שהיו לי, נגיד, בספרות, כל הסטודנטים יודעים מי זה ש"י עגנון, כאילו, כולם היו מכירים את השמות, ואני לא. אז אני הייתי צריכה ללמוד המון המון המון כפול, בשביל לדעת מי זה ש"י עגנון... זה הקושי שלי. אני הייתי צריכה ללמוד את זה כאילו ממש כפול. (לין)

אומיה מביעה חשש על רקע אי-היכרות עם בתי הספר היהודיים ומדגישה את החיץ בין המגזרים: לא למדנו על היהודים שום דבר בבתי הספר שלנו. זהו אתגר גדול עבורה כסטודנטית ערבייה שאינה מכירה היטב את החברה היהודית ומתמודדת עם שוני תרבותי ועם מתח לאומי, היסטורי ומוחשי. צפיה מדווחת על פערים בידע עולם בתחום הדעת ספרות בהקשר של התרבות היהודית. בדיווחה, הקורס שאת לומדת הוא לא מהעולם שלך בכלל, כאילו לא מעניין, מודגש הפער שבינה כסטודנטית ערבייה ובין חבריה היהודים במעמד לכאורה שווה, כשלמעשה הנורמות התרבותיות שונות. השימוש החוזר של לין במילה 'המון', אז אני הייתי צריכה ללמוד המון המון, מדגיש את האתגר האקדמי שחוותה בעת לימודיה על רקע היעדר ידע תרבותי על אודות קבוצת הרוב.

ניכר כי הצורך להשלים פערים של ידע בתכנים מארון הספרים היהודי דרש מהסטודנטיות הערביות להיחשף, להכיר וללמוד לעומק ברמה אקדמית תוכן חדש ולא מוכר. כדי להתמודד עם האתגר הן היו חייבות להשקיע מאמץ בלימודים הרבה יותר מעמיתיהן היהודים. ייתכן כי אי-ההיכרות המוקדמת עם תכנים תרבותיים המאפיינים את חברת הרוב מחזקת בקרב הסטודנטיות הערביות את תחושת הזרות.

4.3.2 רווחים

למרות שאני עובדת בקסטרו ואני מכירה את היהודים למדתי הרבה דברים שאני לא מכירה. למדתי לשמוע דעות שונות מהדעות שלי, ששונות מהמגזר שלי, להיפתח לעוד קווי מחשבה, לעוד דרכים, לעוד משהו שונה. זה תמיד יותר מאתגר ויותר מעניין. נותן לך תפיסה חדשה וזה באמת משפיע עלייך. (אומיה)

זכיתי ללמד בבית ספר יהודי, עכשיו אני מכירה מה הם לומדים. אפילו לימדתי אותם על חנוכה ופסח, כל מיני נושאים שלמדתי במסלול היהודי. עכשיו, בגלל שאני ערבייה שלמדה במסלול יהודי, אז יש לי את האופציה. אני יכולה ללמד מה שיהודים מכירים ומה שערכים מכירים. (דוניה)

אומיה מביעה בדבריה הערכה לכך שלמדה במסלול היהודי תכנים, כישורים חברתיים חינוכיים שלא הכירה קודם, המשפיעים על תפקודה כאדם וכמחנכת. ההיכרות עם דרכי התנהלות בחברה היהודית סייעה לה לאמץ תפיסה פלורליסטית וגמישות מחשבתית וליהנות במידה רבה יותר של פתיחות וסובלנות מהחשיפה למסורות ולמנהגים שאינם מוכרים לה.

דוניה חשה גאווה ומדגישה את ההתנסות בבית הספר היהודי כזכות המבטאת מסוגלות מקצועית לממש את הידע והכישורים המשותפים על תוכנית לימודים של המגזר היהודי. נראה שתחושת המסוגלות ללמד בעברית דורשת ממנה רמת תפקוד מקצועית פדגוגית גבוהה יותר בהשוואה למה שהיה נדרש ממנה אילו למדה במסלול ערבי: לי יש את האופציה, אני יכולה ללמד מה שיהודים מכירים ומה שערכים מכירים.

4.4 המתח בין הלאומים

4.41 חסמים

בדיווחיהן של הסטודנטיות משתקפים אירועים קטנים שהן נוטות להצניע ולא לפרט, שכן הם מעוררים בהן אי-נוחות על רקע הסכסוך המתמשך בין העמים. אירועים מול סגל, סטודנטים ומתוך ההתנסות המעשית בכתי הספר היהודיים. אפשר לזהות שהסטודנטיות חוו גילויי גזענות על רקע היותן ערביות.

דוגמאות רבות במהלך הראיונות מלמדות על קיומו של מתח בין שני הלאומים. הקולות נשמעים באופן גלוי ובאופן סמוי:

אני ערבייה מוסלמית שחיה בישראל, נחשבת מערביי ישראל, שקוראים להם ערביי 48. במסלול היהודי הרגשתי לפעמים בהרצאה שאני לכד דוברת ערבית וזה לא קל. כאילו אתה מרגיש שאתה קצת שונה. אתה אחר והם לא. גם הם לא מכירים אותך, מסתכלים עליך גם אחרת. בדרך כלל מגיעים עם דעות קדומות ואתה גם מרגיש לא בנוח. אחר כך מתחילים לאט לאט להכיר ואז הם מתחילים להבין אותך להבין מאיפה אתה בא. (סיוואר)

אני ערבייה ישראלית ועם המדריכה הפדגוגית לא היה ממש נעים, כי אני זוכרת שפעם קראה לנו איזושהו סיפור, מדובר על העכברים, ואז אמרה, הם מפחדים - במקום מהעכברים - אמרה מהעכברים. היא הצטערה על זה, אמרה שבטעות לא התכוונה, אבל זה כנראה בראש שלה בגלל שהיא אמרה את זה. (ג'ינאן)

אני מוסלמית, ערבייה שחיה בישראל. אני אספר שבאחד השיעורים, כשהיה מבצע בעזה, המרצה אמר שאצל המוסלמים או בכתי ספר הערביים אין דבר כזה בתי ספר מעורבים ליהודים וערבים. ואז אחת הסטודנטיות משם אמרה שלא צריך שיהיו בתי ספר ליהודים וערבים יחד. שיהיה בתי ספר יהודיים ולא יהודיים, כי זה לא טוב לערבב. הרגשתי שזה קצת גזעני. (דונייה)

חווייתיהן של הסטודנטיות הערביות חושפות את האתגרים שהמגע שלהן עם הסטודנטיות היהודיות מציב, משום שאינן מתקיים בתנאים המקדמים שוויון והבנה הדדית. המגע בין הקבוצות אינו כולל היכרות מעמיקה אמיתית של כל צד את האחר ואין שיתוף פעולה משמעותי, לכן היכולת להשפיע על שינוי חיובי בעמדות מוגבלת למדי.

הדוגמאות ממחישות חוסר נוחות אישית רגשית. ג'ינאן מפרשת פעולות תיעוד של המדריכה הפדגוגית כפעולות פוגעניות נגדה שאינן מופנות לאחרים בקבוצה, וזאת על רקע היותה ערבייה. היא מגבה את טענתה באמצעות דוגמה לשגיאה לשונית שלתחושתה כוונה אליה: ערבים במקום עכברים. היא גם לא קיבלה את ההתנצלות של המדריכה הפדגוגית, כי היא מאמינה שביטוי הגזענות הפוגעני היה בראשה של המדריכה הפדגוגית.

דונייה מדגימה יחסי כוחות בין הסטודנטים. לדבריה, דיון סביב סוגיה חינוכית ברגעי משבר בסכסוך העצים ביטויים של גזענות, אלימות, הבחנה בין המגזרים. היא הדגישה בדבריה את המילים הסטודנטית משם, ובכך יצרה הבחנה מאוד ברורה בין שני העמים ובעקבות כך התאפשר לה להדגיש את דברי הסטודנטית ולהחשיבם כגזעניים כלפיה כערבייה. גם המילים כי זה לא טוב לערבב מדגישות את המתח בין שני העמים - מתח הקיים בשני צידי המתרחש, בקרב יהודים ובקרב ערבים כאחד.

דבריה של סיוואר, אחר כך מתחילים לאט לאט להכיר ואז הם מתחילים להבין אותך להבין מאיפה אתה בא, מציגים תחושה של אי-נוחות על רקע היעדר ידע על האחר. ייתכן כי האמביוולנטיות בין היותה ערבייה המייצגת נרטיב קולקטיבי ומערכת אמונות של תרבות מיעוט ומזדהה עם ערכי לאום ערביים ובין היותה סטודנטית במסלול המושתת על ערכי תרבות יהודיים, יוצרת בעיניה התנגשות בינה ובין האופן שבו היא נתפסת. לטענתה העמקת ההיכרות בין שני הצדדים תוביל לכיבוד נקודת המבט של הצד השני.

במהלך הראיון כל אחת מן הסטודנטיות הגדירה את עצמה מבחינה לאומית או דתית. שתי משתתפות הגדירו את עצמן מוסלמיות לפני היותן ערביות. עשר משתתפות הגדירו את עצמן ערביות לפני היותן מוסלמיות. תשע משתתפות כללו בהגדרתן גם את היותן ישראליות. חמש מתוך 12 משתתפות נחשבות תושבות קבע במדינה וכל יתר המשתתפות נחשבות אזרחיות המדינה. הגיוון בהגדרת הזהות הלאומית מלמד על קיומן של הגדרות שונות של סטודנטיות מהמגזר הערבי בישראל לזהותן הלאומי, וייתכן כי יכול ללמד על בלבול, תחושת מבוכה, רצון למצוא חן, לרכך תשובתן בפני המראיינת. רוב התשובות מלמדות על תפיסת עולם ברורה שבה ההגדרה 'ערבי מוסלמי' היא מרכיב יסודי בזהות הלאומית. הוספת המילה "ישראלית" הופיעה תמיד בסוף ההגדרה וכמו מסמלת רצון להשתייך לחברת הרוב.

דיון

הבחירה להשתלב במסלול לימודים יהודי דובר עברית משקפת תהליך חברתי-תרבותי משמעותי עבור נשים בחברה הערבית בישראל. ההשתלבות במערכת ההשכלה הגבוהה בעברית היא עבורן לא רק צעד אישי משמעותי, אלא גם תרומה פוטנציאלית לשינוי חברתי בחברה הערבית ככללותה (קריל ועמרייה, 2019; Gilat et al., 2020). המחקר משמיע את קולן הייחודי של מיעוט נשי בחברה הערבית הפטריאכלית, המשתייכות גם למיעוט לאומי בישראל, ובוחר את חוויותיהן בתקופת לימודיהן. הממצאים העולים מדיווחי המשתתפות חושפים חסמים, אתגרים וקשיים לצד ההזדמנויות והרווחים בתהליך ההכשרה. המונח 'חסם' מתאר גורמים שמעכבים, מגבילים או מונעים מהמשתתפות להשתלב באופן מיטבי במרחב האקדמי. חסם אינו רק מגבלה אובייקטיבית, אלא גם ביטוי לחוויה סובייקטיבית של קושי. ניתוח ממצאי המחקר מציג ארבעה חסמים: (1) לשוני; (2) אישי-מקצועי; (3) חברתי-תרבותי; (4) המתח בין הלאומים. לצד החסמים נמצאו גם רווחים הנוגעים לשלושת ההיבטים הראשונים, אך לא להיבט האחרון – ממצא הנובע מעצם היותן חלק ממיעוט הנתון בקונפליקט ארוך שנים. ניתוח ההיבט הלשוני מדגיש את הקושי הכפול הנובע מאי-ידיעה מספקת של השפה העברית במרחב אקדמי הנשלט על ידי ההגמוניה היהודית. הסטודנטיות הערביות נדרשות לגשר במהירות על פערי השפה תוך עמידה בדרישות האקדמיה, שמתנהלת כולה בעברית, ולשאוף להישגים דומים לשל עמיתיהן דוברי העברית (לרון ולב-ארי, 2013).

חוקרים (Amara & Abd el-Rahman, 2002) מצביעים על מגבלת השפה כחסם משמעותי לסטודנטים הערבים לרבות בהקשר של הבנת הרצאות וקריאת מאמרים. חשוב לציין כי סגל המסלול דובר עברית כשפת אם ולא קיבל הכנה או הכשרה ייחודית להוראת סטודנטים שעברית אינה שפת אימם. עובדה זו מעוררת דאגה משום שהיעדר הכנה עלול להביא לידי אי-אמון של המרצים ביכולותיהן של הסטודנטיות הערביות. מחקרים מוכיחים כי מרצים וצוות פדגוגי מרקע דמוגרפי שונה משל תלמידיהם, מתמקדים לעיתים קרובות בנקודות החולשה והחוסר ואינם מבססים את נקודות החוזק המגוונות (Kavanagh, 2022; Okhremtchouk & Sellu, 2019). עם זאת, הסטודנטיות מדווחות שהאתגר השפתי הפך לרווח משמעותי: הן רואות בשליטה בעברית תנאי בסיסי להשתלבותן בחברה הישראלית וכתנאי חיוני לטיפוח קשרים מקצועיים ולתקשורת יעילה (קיים והירש, 2015).

ממצאי המחקר בהיבט האישי מצביעים על כך שרוב המשתתפות בחרו ללמוד במסלול דובר עברית כדי להשתלב בשוק העבודה היהודי. מבנה חברתי היררכי, הממקם את הגברים במעמד גבוה יותר (סעדי-סאבא, 2007), מציב בפני הסטודנטיות אתגר ייחודי בתהליך חתירתן למימוש עצמי (זועבי ואנסון, 2017). העלייה בשיעור הנשים הערביות הלומדות באקדמיה בשנים האחרונות משקפת את שאיפתן לשינוי חברתי ולחיים עצמאיים בתחומי חיים מגוונים ביניהם תחום החינוך (Zoabi & Savaya, 2016). בזיקה לתאוריית המגע ולגישה הרב-תרבותית, חשיפה למרחבים משותפים עשויה לתרום להפחתת דעות קדומות ולשינוי חברתי. בחירת הסטודנטיות במפגש כזה עשויה למצב אותן כסוכנות שינוי בחברה הערבית, כפי שמציע קטאב (Khattab, 2002). הממצאים מראים כי במקביל לחיזוק תפיסת המסוגלות העצמית שלהן, ההשתלבות במערכת החינוך היהודית נתפסת כפריצת דרך המובילה לתהליכים רפלקטיביים של צמיחה ושל העצמה מקצועית.

הממצאים בהיבט החברתי-תרבותי נבחנים בהקשר של מעמדו המורכב של המיעוט הערבי בישראל. מחקרים עדכניים (מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל והמכון הישראלי לדמוקרטיה, 2023; עאסלה ואח', 2020) מצביעים על ההבדלים התרבותיים העמוקים בין ערבים ויהודים, כאשר כל קבוצה נאחזת במורשתה התרבותית. הקונפליקט מאופיין ביחסי כוחות לא סימטריים: קבוצת הרוב היהודית, בעלת הכוח, אל מול המיעוט הערבי החלש.

חידוש המחקר הוא בהשמעת קולן האוטנטי של נשים ערביות-מוסלמיות כאוכלוסיית מיעוט בתוך מיעוט. כלומר, מיעוט שחווה מגבלות בקהילה התרבותית שלו, בעיקר בתחומי תעסוקה והשכלה (פוקס ופרידמן ווילסון, 2018), ונוטה להיות מודר או שקוף במרחב היהודי והאקדמי. בכך תורמים ממצאי המחקר להבנה מעמיקה יותר של הדרך שבה מוסדות להכשרת מורים מכוונים ומעניקים מענים ראויים בעיקר לקבוצת הרוב הדומיננטית ומתקשים בשילובם של מיעוטים לאומיים (Wolff & De Costa, 2017).

המחקר ממחיש את הצורך של מוסדות להשכלה גבוהה בגיבוש תפיסה פדגוגית רב-תרבותית, המותאמת למורכבות הזהויות והחוויות של הסטודנטים הלומדים בהם. כדי להבטיח מרחב לימודי שוויוני, רגיש ומכיל

נדרש פיתוח מקצועי מתמשך לסגל האקדמי. קידום יכולות הוראה המודעות להקשרים תרבותיים, ולא רק לתכנים דיסציפלינריים, הוא תנאי מוקדם לבניית סביבה אקדמית שבה כל לומד מרגיש שרואים אותו ומבינים את עולמו. תהליך זה יכול לשמש הזדמנות ליצירת קשרים משמעותיים במפגש בין קבוצות ולהעצים את כל הסטודנטים מבחינה אינטלקטואלית, חברתית ורגשית.

כמו כן רצוי להנהיג גישות פדגוגיות חדשניות בתחום ההוראה וההכשרה הבין-תרבותית ולשפר את חוויית הלמידה עבור סטודנטיות מרקע מגוון (Mahalingappa et al., 2023). עוד מומלץ לפתח קורסים מכווני שפה, שיתמקדו בפיתוח כישורי שיח וכתובה אקדמית בעברית. קורסים אלו יסייעו לגשר על הפער הלשוני בין הסטודנטיות לבין עמיתותיהן ויצמצמו את החסמים הנובעים מהיבטים שפתיים.

זאת ועוד, בשיחה גלויה סביב סוגיות הנוגעות למתח בין הלאומים הסטודנטיות הערביות נוטות להצניע ולרכך אירועים שיש בהם גוון גזעני, אך עם העמקת השיח למרות הצהרתן על רווחים אפשר לזהות בבירור תחושות של אפליה, ניכור, אי-שוויון ומתח המתבטא ביחסיהן עם מרצים, תלמידים, משפחות הילדים ועוד. חיזוק לכך נמצא במחקר (עאסלה ואח', 2020) שמצא כי רוב הסטודנטים הערבים אינם תופסים את עצמם כחלק מהכלל, מתמודדים עם יחס מפלה וגזעני, חשים נחותים ולכן מרביתם מעדיפים להסתגר בתוך קבוצתם. עם זאת, עבור רבים מהם העובדה שהצליחו לסיים את לימודיהם בסביבה אקדמית נתפסת בעיניהם כהצלחה.

בסוגיית הזהות הלאומית נמצא כי הנשים הערביות בוחרות במודע להימנע מהבעת זהותן הלאומית במוסד האקדמי. המפגש עם קבוצת הרוב דורש לעיתים ויתורים אישיים מהקבוצה המוחלשת, ובמקרה זה, נשים ערביות המוותרות על חלק מזהותן הלאומית. זהו סוג של "הסכם חברתי", שבו תהליך השתלבותן במוסד האקדמי כרוך בויתור על הזהות הלאומית כחלק מהתמודדות עם התנאים החברתיים-תרבותיים במוסד ההכשרה.

למחקר תרומה יישומית להבנה רחבה יותר של תהליכי החיברות וההדרה המתרחשים בשדה ההכשרה. הוא מציע כיוונים לחשיבה ביקורתית על תפקידם של מוסדות ההכשרה בעיצוב חברה דמוקרטית, שוויונית ורב-תרבותית. כמו כן, יש צורך בפיתוח תשתיות תמיכה וסביבות הכשרה: קורסים מונגשים לשונית, סדנאות כתיבה אקדמית בעברית כשפה שנייה וחונכות רגישת תרבות, המותאמת לסטודנטים ערבים במכללות דוברות עברית.

מגבלת המחקר נעוצה בהתמקדותו במכללה אחת בלבד ובבחינה רטרוספקטיבית של בוגרות. מחקר עתידי יוכל לבחון את חוויית ההכשרה של סטודנטיות ערביות בזמן אמת בידי חוקרים שאינם מהצוות המכשיר אותן להוראה.

מקורות

- אבו עסבה, ח' (2007). החינוך הערבי בישראל, דילמות של מיעוט לאומי. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות. אבו סלח, א' (2017). מורים את הדרך לשינוי: מיצוי יכולתן של מורות ערביות בבתי הספר במגזר היהודי. עבודת גמר לקבלת התואר "מוסמך". הפקולטה למדעי הרוח, המחלקה לחינוך אוניברסיטת בן-גוריון.
- בזק הילגר, ג' ופיס, ש' (2024). חינוך לחברה משותפת יהודית-ערבית במציאות משברית: ניתוח מצב ותוכנית פעולה. יוזמות אברהם.
- בר-און, ד', ליטבק-הירש, ט' ועותמאן, ר' (2007). שונות תוך-קבוצתית כדרך לדיאלוג בין-קבוצתי: מפגש יהודי-ערבי ישראלי סביב סיפורי משפחה. מקבץ-כתב העת הישראלי לטיפול קבוצתי, 12(1), 9-26.
- בר-טל, ד' (2017). לחיות עם הסכסוך: ניתוח פסיכולוגי-חברתי של החברה היהודית בישראל. פרק ראשון. בית הספר לחינוך אוניברסיטת תל אביב. הוצאת כרמל.
- גילת, י', שגיא, ר' וביכרמן-שלו, ל' (2020). פתח דבר. בתוך י' גילת, ר' שגיא ול' ביכרמן-שלו (עורכים), חינוך במרחבים רב-תרבותיים: מפגשים בין תרבויות בבית הספר ובהכשרת מורים (עמ' 7-18). רסלינג.
- גלדי, ב' (2009). חינוך לרב-תרבותיות במדינת ישראל: מציאות או חזון? עט השדה, 3, 11-16.
- הוסרל, א' (2016). על הפנומנולוגיה של הבין-סובייקטיביות: מבחר כתבים (תרגום מגרמנית: שמאי זינגר ואלעד לפידות). רסלינג.
- וייסבלאי, א' (2007). מסלולים ייעודיים לאוכלוסייה הערבית במכינות הקדם-אקדמיות. מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

- זועבי, ח' ואנסון, י' (2017). ההתמקחות המרובה עם הפטריארכיה: פרוין הילודה בעיני נשים ערביות אקדמיות בישראל. סוציולוגיה ישראלית, 19(1), 76-91.
- חרדאד האג'–יחיא, נ' (2021). בדיקת נוכחות: המורים והתלמידים הערבים במערכת החינוך. מאמר עמדה. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://www.idi.org.il/articles/36201>
- חרדאד האג' יחיא, נ', סיף, א', קסיר, נ' ופרג'ון, ב' (2021). חינוך והשכלה בחברה הערבית. פערים של ניצנים של שינוי. סדרת מחקר מדיניות 159. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://www.idi.org.il/media/15620/education-in-arab-society-disparities-and-signs-of-change.pdf>
- חסיסי-סאב, ר' ולב ארי, ל' (2020). "סוף סוף נפגשים איתם": תרומת הלימודים לתואר שני במקצועות החינוך לפיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית. דפים, 72, 27-54.
- יפתחאל, א' (2006). סדקים באוטופיה: הצד האפל של התכנון. בלוק, 3, 78-90.
- לרון, ד' ולב-ארי, ל' (2013). יש פה משהו שמאפשר: סטודנטים יהודים ו'אחרים' בתוכניות התואר השני במכללת אורנים. דברים, 6, 39-116.
- מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל והמכון הישראלי לדמוקרטיה (2023). צעירים ערבים בישראל – תמונת מצב 2023. מיעארי, ס' וחרדאד האג'–יחיא, נ' (2017). חוסר מעש בקרב צעירים ערבים בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- מסרי-חרזאללה, א', רזין ע' וחושן, מ' (2011). ירושלים כיעד להגירה פנימית של משפחות פלסטיניות-ישראליות. מחקרי פלורסהיימר, האוניברסיטה העברית בירושלים ומכון ירושלים לחקר ישראל.
- סאבא סעדי, ס' (2007). בדרך הצנועה – מורות ערביות כסוכנות חברתיות. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 11, 103-128.
- עאסלה, ס', לי, א', חסון, י' והלפרין, ע' (2020). דוח מחקר – מיצוי פוטנציאל המפגש הערבי יהודי באקדמיה. מרכז אקורד.
- ערא, ח' (2017). נשים מנהיגות בחינוך הערבי ותרומתן ליישום צדק חברתי. החינוך וסביבו: שנתון סמינר הקיבוצים. פוקס, ה' ופרידמן ווילסון, ת' (2018). השתלבות נשים ערביות בשוק העבודה: השכלה, תעסוקה ושכר. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- קיים, א' והירש, ט' (2015). הערבים בישראל מול העברית: דרכי הסתגלות והתמודדות. השתלבות למרות הכול: מדיניות השפה במשפחה בעיני סטודנטים ערבים ישראלים הלומדים במוסד להשכלה גבוהה. הד האולפן החדש, 103, 78-88.
- קשת, י' ופופר-גבעון, א' (2020). ללא הברל דת וגזע: מתחים אתנו-לאומיים בין יהודים לערבים במערכת הבריאות בישראל. כרמל.
- קריל, ז' ועמרייה, נ' (2019). חסמים להשתלבות האוכלוסייה הערבית במערכת ההשכלה הגבוהה. אגף הכלכלן הראשי במשרד האוצר.
- רמון, א' (2024). מסורת, משבר וחידוש בחברה המזרח ירושלמית. מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- Allport, G. W. (1954). *The effect of contact*. Addison-Wesley.
- Amara, M., & Abd el-Rahman, M. (2002). *Language education policy: The Arab minority in Israel*. Springer.
- Bar-Tal, D. (2017). Self-censorship as a socio-political-psychological phenomenon: Conception and research. *Political Psychology*, 38(1), 37–65. <https://doi.org/10.1111/pops.12391>.
- Ben-Ari, A., & Gil, S. (2004). Well-being among minority students: The role of perceived social support. *Journal of Social Work*, 4(2), 215-225.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Dallasheh, W. (2025). *Barriers and discrimination in higher education: The case of Arab society in Israel*. IntechOpen. <http://doi.org/10.5772/intechopen.1008692>.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. Routledge.
- Erlich, R., Gindi, S., & Hisherik, M. (2020). I'll do business with anyone: Arab teachers in Jewish schools as a disruptive innovation. *Israel Studies Review*, 35, 3, 72-91.

- Gilat, Y., Gindi, S., & Sedawi-Massri, R. (2020). I am living proof of co-existence: The experience of Israeli Arab teachers in Jewish schools. *International Studies in Sociology of Education*. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1766374>. Accessed 23 March 2022.
- Golan, D., & Shalhoub-Kevorkian, N. (2019). Engaged academia in a conflict zone? Palestinian and Jewish students in Israel. In *Understanding campus-community partnerships in conflict zones: Engaging students for transformative change* (pp. 15-38). Springer International Publishing.
- Gonzalez, L. C. (2023). *Stakeholders' perceptions of multicultural education in a monoracial and monoethnic school*. Doctoral dissertation, University of Louisiana at Monroe.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2011). *Applied thematic analysis*. sage publications.
- Kavanagh, K. M. (2022). Bridging social justice-oriented theories to practice in teacher education utilizing ethical reasoning in action and case-based teaching. In M. Khosrow-Pour, S. Clarke, M. E. Jennex, & A-V. Anttiroiko (Eds.), *Research anthology on racial equity, identity, and privilege* (pp. 375-397). IGI Global.
- Khattab, N. (2002). Ethnicity and female labour market participation: A new look at the Palestinian enclave in Israel. *Work, Employment & Society*, 16(1), 91-110.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Kymlicka, W. (2010). The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. *International Social Science Journal*, 61(199), 97-112. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01750.x>.
- Mahalingappa, L., Hughes, E., & Polat, N. (2018). Developing preservice teachers' self-efficacy and knowledge through online experiences with English language learners. *Language & Education*, 32(2), 127-146. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1417996>.
- May, S., & Sleeter, C. E. (2010). *Critical multiculturalism: Theory and praxis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203858059>.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Meer, N. (2010). *Citizenship, Identity, and the Politics of Multiculturalism*. Basingstoke, UK: Palgrave.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1), 1609406917733847
- Okhremtchouk, I. S., & Sellu, G. S. (2019). Teacher readiness to work with English language learners: Arizona context. *The Teacher Educator*, 54(2), 125-144. <https://doi.org/10.1080/08878730.2018.1533058>
- Paul Binyamin, I., & Reingold, R. (2014). Multiculturalism in teacher education institutes: The relationship between formulated official policies and grassroots initiatives. *Teaching and Teacher Education*, 42, 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.008>
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271-280.
- Sabbah-Karkabi, Maha (2021). Education, gender ideology, and housework in the Palestinian family in Israel: Implications of contradictory social change. *Journal of Family Issues* 42(4), 839-862.
- Sindiani, M., Hellerstein, D., Sky, B., Ben Zaken, S., & Arnon, M. (2024, September). Subtle yet encouraging developments: Exploring intergroup relations between Arab and Jewish college students over seven years. *Frontiers in Education*, 9, 1403926.
- Sleeter, C. E. (2024). *Critical multicultural education: Theory and practice*. Teachers College Press.

- Triandafyllidou, A., Tariq, M., & Nasar, M. (2012). *European multiculturalism(s): Cultural, religious and ethnic challenges*. Edinburg University Press.
- Vezzali, L., Hewstone, M., Capozza, D., Giovannini, D., & Wölfer, R. (2017). Improving intergroup relations with extended and vicarious forms of indirect contact. In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds.). *European review of social psychology* (vol. 25. pp. 314-389). Routledge.
- Vincent, S. K., & Torres, R. M. (2015). Multicultural competence: A case study of teachers and their student perceptions. *Journal of Agricultural Education*, 56(2), 64-75.
- Wolff, D., & De Costa, P. I. (2017). Expanding the language teacher identity landscape: An investigation of the emotions and strategies of a NNEST. *The Modern Language Journal*, 101(S1), 76-90.
- Zirkel, S., & Johnson, T. (2016). Mirror, mirror on the wall: A critical examination of the conceptualization of the study of Black racial identity in education. *Educational Researcher*, 45(5), 301-311.
- Zoabi, K., & Savaya, R. (2016). Culture, identity, and intervention strategies among Arab social workers in Israel. *The British Journal of Social Work*, 47(2), 392-408. zugch.