

תחושת קוהרנטיות מקצועית ועיצוב זהות היברידית

בקרב מורים פלסטינים-ירושלמים להוראת עברית¹

אסמהאן מסרי-חרזאללה^{2,3}

רמה מנור⁴

**Professional Sense of Coherence and the Construction of
Hybrid Professional Identity among Palestinian-Jerusalemite
Teachers of Hebrew**

Asmahan Masry- Herzallah

Rama Manor

Abstract

This study examines how Palestinian-Jerusalemite teachers of Hebrew construct a professional sense of coherence. It explores how this coherence intersects with professional identity and pedagogical agency in East Jerusalem. The study applies Antonovsky's salutogenic paradigm. The researchers adopted a qualitative interpretive approach. They analyzed semi-structured interviews with 19 teachers using grounded theory principles. The findings reveal a dynamic system where the three coherence dimensions mutually reinforce one another to shape a hybrid professional identity. Meaningfulness acts as a central catalyst, comprehensibility develops as the capacity to interpret educational policies, and manageability involves translating these understandings into practical actions. The study introduces cultural manageability as a contextual dimension. The findings highlight the need to revise Hebrew teacher preparation in Arab society. The

¹ המחקר מומן על-ידי המרכז לחקר הכשרה ולמידת מורים של בית הספר לחינוך ע"ש שלמה (סימור) פוקס באוניברסיטה העברית בירושלים.

² החוג לחינוך בלתי פורמלי, המכללה האקדמית אל-קאסמי, באקה אל-גרבייה, ישראל.

³ בית הספר לחינוך ע"ש שלמה (סימור) פוקס, האוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים, ישראל.

⁴ החוג ללשון ולספרות עברית, המכללה האקדמית בית ברל, ישראל.

authors propose a model combining coherence development, critical reflection, dialogic spaces, mentoring networks and alignment with CEFR principles.

Keywords: professional sense of coherence, hybrid professional identity, conflict-affected contexts, Palestinian-Jerusalemite teachers, Hebrew-language teaching, CEFR framework.

תקציר

מחקר זה בוחן כיצד מורים פלסטיניים-ירושלמים לעברית, בוגרי תוכנית הכשרה ייעודית באוניברסיטה העברית, מבנים תחושת קוהרנטיות מקצועית (תק"מ): משמעותיות, מובנות ונהילות וכיצד תק"מ זו שזורה בגיבוש זהותם המקצועית ובהפעלת סוכנות פדגוגית במרחב חינוכי-לשוני טעון בירושלים המזרחית. המחקר נשען על הפרדיגמה הסלוטוגנית של אנטונובסקי ועל מושג תחושת הקוהרנטיות המקצועית, ובוצע בגישה איכותנית-פרשנית. נאספו ראיונות עומק חצי-מובנים עם 19 מורים, שנחתו באמצעות ניתוח תמטי בשילוב עקרונות תיאוריה מעוגנת בשדה. הממצאים מצביעים על מערכת דינמית ורקורסיבית שבה שלושת ממדי התק"מ מזינים זה את זה ומעצבים זהות מקצועית היברידית. ממד המשמעותיות שימש קטליזטור מרכזי בתהליך בניית הזהות. הוא נבנה מתוך שליחות חינוכית-חברתית, מסגור העברית כמשאב העצמה, ופדגוגיה מותאמת-הקשר המאפשרת "מרחב שלישי" בין זהות תרבותית לבין דרישות ההוראה. מובנות התפתחה כיכולת פרשנית לקרוא את "השדה החינוכי המפוצל", לפענח מדיניות ותוכניות לימודים, ולעגן את ההוראה בידע תיאורטי ברכישת שפה, דיגלוסיה וחסמים רגשיים-פוליטיים. נהילות התגלמה בתרגום ההבנות לפרקטיקות הוראה מוכוונות פעולה ורלוונטיות לחיי היומיום, בשימוש מושכל בטכנולוגיה, בניהול כיתה רגיש ובהתבססות על רפלקציה מתמשכת. המחקר מציע את המושג "נהילות תרבותית" כממד הקשרי של התק"מ, המבליט את יכולת המורים לנווט במתחים סוציו-פוליטיים ותרבותיים כמשאב מקצועי.

בהקשר של אימוץ ה-CEFR בתוכנית הלימודים החדשה (משרד החינוך, 2023) והדגש על הוראה מוכוונת-פעולה, המחקר מצביע על הצורך בהתבוננות מחודשת בהכשרת מורי העברית בחברה הערבית נוכח פערים שזוהו בדוחות ובספרות. כמענה, מוצע מודל הכשרה אינטגרטיבי המבוסס על פיתוח סימולטני של שלושת ממדי התק"מ, רפלקציה ביקורתית, מרחבים דיאלוגיים, רשתות חניכה מתמשכת והלימה לעקרונות ה-CEFR.

מילות מפתח: תחושת קוהרנטיות מקצועית; זהות מקצועית היברידית; הקשרים מושפעי-קונפליקט; מורים פלסטיניים-ירושלמים; הוראת השפה העברית, מסגרת ה-CEFR

מבוא

המפגש בין חינוך לשוני לבין קונפליקט חברתי-פוליטי מציב אתגר מרכזי במחקר החינוכי העכשווי (Tannenbaum & Shohamy, 2023). אתגר זה מתעצם כאשר מורים מקבוצת מיעוט מופקדים על הוראת שפת הרוב, שכן השפה אינה מתפקדת רק ככלי תקשורתי אלא גם כסמן של יחסי כוח, אידיאולוגיה ושייכות. בישראל, השליטה בעברית מתפקדת כמשאב הון אנושי חיוני לניידות חברתית-כלכלית ולשילוב בשוק העבודה ובאקדמיה בקרב פלסטינים בירושלים המזרחית (מסרי-חרזאללה ומנור, 2023), ואף נמצאה קשורה באופן חיובי לדימוי עצמי ולהצלחה אקדמית בקרב סטודנטים ערבים (Masry-Herzallah, 2022; Masry-Herzallah & Cohen, 2023). עם זאת, דוח הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה, 2024) מצביע על ירידה מתמשכת בהישגי תלמידים דוברי ערבית בעברית ועל פערים משמעותיים בין תוכניות הלימודים לבין שליטה מעשית ויכולת יישום בשטח.

פערים אלה מתחדדים בירושלים המזרחית, שבה החינוך הלשוני מתקיים בתוך הקשר חברתי-פוליטי טעון. המרחב החינוכי מאופיין במתח יסודי בין זהותם הפלסטינית של תושביו לבין מציאות החיים תחת ממשל ישראלי (Ramon, 2017), ולפיכך הוראת העברית כרוכה במשא ומתן מתמיד על לגיטימציה, מטרות ומשמעות. בתוך מציאות זו, מורים לעברית נדרשים לתווך בין אפיסטמולוגיות ואונטולוגיות סותרות, ובמקביל להתמודד עם דינמיקות כוח שלעיתים משתיקות קולות ונרטיבים של קבוצות משנה (Quiroz, 2001). אל מורכבות זו מצטרפים אתגרים לשוניים-פדגוגיים ייחודיים: העברית תוארה כ"שפת כלאיים" על הרצף שבין שפה שנייה לשפה זרה (Manor & Watad, 2025), ותופעת הדיגלוסיה בערבית הופכת את רכישתה למעין "שפה שלישית" עבור התלמידים (Abu-Rabiah, 2025), מה שמעצים את עומס הלמידה.

לצד המורכבות ההקשרית, המורים פועלים גם לנוכח שינוי מדיניות משמעותי: אימוץ מסגרת ה-CEFR בתוכנית הלימודים החדשה להוראת עברית לדוברי ערבית (משרד החינוך, 2023). אימוץ זה מחייב מעבר להוראה מכוונת-פעולה (Action-Oriented Approach), המדגישה שימוש בשפה בליצוע משימות משמעותיות וממקמת במרכז את מושג התיווך (Mediation). דרישות אלו מחדדות את שאלת התאמתן של תוכניות ההכשרה למורי עברית בחברה הערבית, על רקע פערים שזוהו בדוחות ובספרות (דוח הוועדה של המועצה להשכלה גבוהה, 2025; Inbar-Lourie et al., 2025; ותד ומנור, 2025).

כדי להבין כיצד מורים פועלים ומתמידים בתוך מורכבות זו, המחקר נשען על הפרדיגמה הסלוטוגנית של אנטונובסקי ועל מושג תחושת הקוהרנטיות (Antonovsky, 1987), ובעיבודה החינוכי: תחושת קוהרנטיות מקצועית (תק"מ), הכוללת משמעותיות, מובנות ונהילות (Bracha & Hoffenbartal, 2015; Piorunek & Garbacik, 2021; גולדרט ואחרים,

2023). בהלימה לשדה המחקר, המחקר מציע הרחבה הקשרית של מושג הנהילות באמצעות "נהילות תרבותית", היינו היכולת לפעול בתוך הטרוגניות לשונית-תרבותית ולהתאים את ההוראה לצרכים מגוונים (Eriksen & Brevik, 2023; Huang, 2023) בהשראת תפיסת "המרחב השלישי" (Bhabha, 1994) כמסגרת להבנת התהוות זהות מקצועית היברידית דרך תיווך ומשא ומתן מתמשך.

לאור האמור, מטרת המחקר היא לבחון כיצד מורים פלסטינים-ירושלמים לעברית, בוגרי תוכנית הכשרה ייעודית באוניברסיטה העברית, מבנים תק"מ וכיצד תק"מ זו שזורה בגיבוש זהותם המקצועית ובהפעלת סוכנות פדגוגית במרחב חינוכי-לשוני טעון בירושלים המזרחית. בנוסף, המחקר בוחן כיצד רכיבי התוכנית נתפסים כתורמים או כמגבילים תהליכים אלה, ובאיזו מידה הם מסייעים בתרגום מדיניות ותוכנית לימודים, ובכלל זה עקרונות ה-CEFR לפרקטיקות הוראה מותאמות הקשר. מחקרים קודמים על התוכנית להכשרת סטודנטים באוניברסיטה העברית הדגישו את תחושת האחריות החברתית לצד דילמות זהות (מסרי-חרזאללה ומנור, 2024; מסרי-חרזאללה וכהן, 2024), אולם נותר פער בהבנת האופן שבו בוגרים מנווטים את המעבר מהכשרה לפרקטיקה בהוראת עברית ובהתפתחות תק"מ וזהות מקצועית בהקשרי כיתה אותנטיים, פער שהמחקר הנוכחי מבקש למלא.

הקשר זה למסגרת ה-CEFR מרכזי לשאלת המחקר: המעבר להוראה מוכוונת-פעולה ולמרכזיות התיווך מחדש את הגדרת תפקיד המורה ואת תכולת הכשרתו. לפיכך המחקר אינו בוחן רק כיצד מתפתחת תק"מ באופן כללי, אלא כיצד היא מתעצבת תחת דרישות פרדיגמות חדשות אלו, וכיצד בוגרי התוכנית מתרגמים את עקרונות ה-CEFR לפרקטיקות הוראה מותאמות-הקשר בשדה הירושלמי הייחודי.

סקירת ספרות

הפרדיגמה הסלוטוגנית ותחושת קוהרנטיות מקצועית

המסגרת התיאורטית של מחקר זה נשענת על תפיסתו של אנטונובסקי (Antonovsky, 1987) את תחושת הקוהרנטיות בדבר יכולתו של הפרט לחוות את עולמו כמובנה, נהיל ובעל משמעות. בניגוד לגישות הפתולוגיות, שהתמקדו בגורמי סיכון ובמנגנוני שחיקה, הפרדיגמה הסלוטוגנית שואלת מדוע אנשים מסוימים מצליחים לשמור על תפקוד ורווחה גם בתנאי לחץ ואי-ודאות. שאלה זו רלוונטית במיוחד להוראה, מקצוע המאופיין בעומסים רגשיים, ארגוניים ופדגוגיים מתמשכים. בהקשר החינוכי המושג תק"מ מתייחס ליכולת המורים להתמיד בעבודתם, להפיק ממנה משמעות ולהתמודד עם דרישות סותרות (Bracha & Piorunek & Garbacik, 2021; Hoffenbartal, 2015; גולדרט ואחרים, 2023). המשגה זו מסיטה את המוקד מהסבר שחיקה לעבר הבנת משאבי חוסן, ונמצאה קשורה באופן חיובי לחוסן מקצועי, מסוגלות עצמית ושביעות רצון בעבודה (Ramberg et al., 2022).

התק"מ מורכבת משלושה ממדים הנמצאים ביחסי גומלין מתמשכים. משמעותיות משקפת את תחושת הערך, השליחות והמטרה שמורים מייחסים לעבודתם; היא מתפקדת כמקור הנעה מרכזי, ובמחקרים שונים זוהתה כקטליזטור של שני הממדים האחרים (Beauchamp & Thomas, 2009). מובנות היא היכולת לפרש אתגרים חינוכיים, לזהות דפוסים ולהבין את הקשרים בין מטרות, שיטות ותוצאות, כלומר לקרוא את "השדה" שבו המורה פועל. נהילות היא תפיסת היכולת להתמודד עם דרישות התפקיד, לנהל קשיים ולתרגם הבנות לפעולה פדגוגית קונקרטית.

הדינמיקה הרקורסיבית בין הממדים יוצרת מעגל של חיזוק הדדי: משמעותיות מניעה חיפוש אחר הבנה, מובנות מאפשרת פיתוח אסטרטגיות התמודדות, והתמודדות מוצלחת מעמיקה את תחושת המשמעות (Piorunek & Garbacik, 2021; Ramberg et al., 2022).

בהקשרים רב-תרבותיים, הספרות מדגישה כי הנהילות אינה טכנית בלבד, אלא כוללת ממד תרבותי: היכולת לפעול בתוך הטרואגיות לשונית-תרבותית, לגשר על פערים ולהתאים את ההוראה לצרכים מגוונים של לומדים (Eriksen & Brevik, 2023; Huang, 2023). מנור ומסרי-חרזאללה (Manor & Masry-Herzallah, 2025) מכנות ממד זה "נהילות תרבותית", ומדגישות את תפקידו בעבודת מורים במרחבים טעונים. בהתאם לכך, המחקר הנוכחי מציע הרחבה הקשרית של מושג התק"מ באמצעות הנהילות התרבותית כמשאב מרכזי, לא רק להתמודדות עם מגוון כיתתי, אלא גם לשימור מרחב פעולה מקצועי תחת מתחים פוליטיים.

חשוב להבחין בין "נהילות תרבותית" לבין מושגים סמוכים בספרות. פדגוגיה מותאמת-תרבות (Culturally Responsive Pedagogy; Gay, 2018; Ladson-Billings, 2021) היא

אוריינטציה הוראתית-ערכית המתארת כיצד ראוי שהמורה יפעל ביחס לתרבויות הלומדים, ואילו עירוב לשוני (Translanguaging; Canagarajah, 2013) הוא פרקטיקה לשונית של שימוש גמיש ברפרטואר הלשוני המלא של הדוברים. לעומת שתיים אלה, "נהילות תרבותיות" אינה פרקטיקה או אוריינטציה כשלעצמה אלא רכיב פסיכולוגי-תפיסתי בתוך מבנה התק"מ: היא משקפת את תחושת המסוגלות והשליטה הסובייקטיבית של המורה לנווט במתחים סוציו-פוליטיים ותרבותיים ולגייסם כמשאב מקצועי. במילים אחרות, פדגוגיה מותאמת-תרבות ועירוב לשוני הם כלים ואסטרטגיות שהמורה מפעיל, בעוד הנהילות התרבותיות היא המשאב התפיסתי המאפשר ומניע את הפעלתם תחת תנאי לחץ. הבחנה זו ממקמת את התרומה המושגית של המאמר בתוך הפרדיגמה הסלוטוגנית ולא כחזרה על מושגים פדגוגיים קיימים.

התפתחות התק"מ מושפעת ממערך רב-שכבתי של גורמים: ברמה האישית: מסוגלות עצמית ומיינדפולנס (Bracha & Hoffenbartal, 2015); ברמה הבין-אישית: תמיכה חברתית ומקצועית (Eriksen & Brevik, 2023); וברמה הארגונית-מערכתית: תרבות בית-ספרית ותנאי עבודה (גולדרט ואחרים, 2023; Jakhelln et al., 2021). הכשרה איכותית, המעוגנת בעקרונות הפרקסיס, שילוב דיאלקטי של תיאוריה ופרקטיקה ומעודדת רפלקציה ביקורתית, מהווה זרז מרכזי לחיזוק התק"מ (Beauchamp & Thomas, 2009). הכשרה כזו רואה בפדגוגיה מעשה מוסרי ופוליטי, שבו תפקיד המחנך חורג מהעברת ידע ונושא אופי של סוכנות וצדק חברתי (Giroux, 2024), ומחייבת יכולת למעורבות דיאלוגית, יצירת מרחבים בטוחים לבחינת נושאים רגישים ולבנייה משותפת של ידע (Halabi, 2024).

זהות מקצועית של מורים בהקשרים של קונפליקט

זהות מקצועית בהוראה כוללת את מכלול האמונות, הערכים, הידע, המיומנויות ותחושת השליחות של המורה (Beauchamp & Thomas, 2009; Manor & Masry-Herzallah, 2025; Van Heijst et al., 2025). התפיסה הנוכחית של הזהות המקצועית חורגת מפרספקטיבות סטטיות ומאמצת מבט דינמי, רב-ממדי וסוציו-קונסטרוקטיביסטי: הזהות אינה ישות קבועה אלא תהליך מתמשך של הבנייה ומשא ומתן בתוך הקשרים חברתיים, תרבותיים ופוליטיים משתנים (Akkerman & Meijer, 2011).

בהקשרים רב-לשוניים ורב-תרבותיים, הזהות המקצועית מתעצבת בתוך שדות כוח ונורמות דומיננטיות, ולעיתים נדרשת זהות היברידית המסוגלת לתווך בין קהילות, שפות ונרטיבים (Wenger, 1999; Bhabha, 1994). בהקשרים מושפעי קונפליקט, תהליכי עיצוב זהות מקצועית מתאפיינים בנזילות ובמורכבות מיוחדת: המורים נאלצים להתמקם בין נאמנויות, קודים לשוניים וסדרים פוליטיים מתחרים, תוך התמודדות עם קונפליקטים

זהותיים, פגיעויות והפוטנציאל לטרנספורמציה (Zembylas & Bekerman, 2024; Qaimari, 2016).

מושג "המרחב השלישי" של באבא (Bhabha, 1994) מספק עדשה ביקורתית להבנת תהליכים אלה. המרחב השלישי הוא מרחב ביניים לימינלי, שבו זהויות ומשמעויות אינן מוכרעות בדיכוטומיה, אלא נוצרות מחדש דרך משא ומתן ותיווך. בהקשר הפלסטיני-ירושלמי, מושג זה מאפשר להבין כיצד מורים לעברית מפתחים עמדה מקצועית במרחב שבו דיכוטומיות "אנחנו-הם", "נאמנות-מקצועיות", "שפה-אידיאולוגיה" אינן נפתרות אלא נפתחות למשא ומתן מתמשך. משא ומתן זה אינו תהליך פנימי בלבד, אלא פרקטיקה דיאלוגית המייצרת מרחב פדגוגי המאפשר למידה ביקורתית בצל קונפליקט (Halabi, 2024). עבודת זהות כמו זו משקפת תופעה רחבה יותר של "התהוות מקצועית היברידית", הנצפית בקרב אנשי חינוך הפועלים על פני גבולות לשוניים ותרבותיים ומעצבים מחדש את עצמיותם המקצועית בתגובה לדרישות ההקשר ולהיררכיות מערכתיות (Nigar et al., 2024). עבור מורים פלסטינים-ירושלמים לעברית, העברית מגלמת בו-זמנית משאב לקידום אישי וקהילתי והיבט של שליטה מבנית, ולכן הזהות המקצועית שלהם עשויה להתגבש כעמדה היברידית המשלבת תיווך לשוני, תרבותי ופוליטי (מנור, 2024; Masry-Herzallah & Cohen, 2023; Sion, 2014; Manor & Binhas, 2023).

הספרות מצביעה על קשר הדוק בין תק"מ לזהות מקצועית: תק"מ גבוהה מספקת תשתית קוגניטיבית-רגשית לעיצוב זהות עמידה ומסתגלת, במיוחד בהקשרים שבהם זהות המורה מאתגרת תדיר על ידי כוחות חיצוניים ומתחים פנימיים (גולדרט ושות', 2023; Vabo & Haugen, 2023; Sion, 2014). לפיכך מובנת חשיבותה של הכשרה המדגישה שילוב דיאלקטי של תיאוריה ופרקטיקה, לצד רפלקציה ביקורתית ותהליכים דיאלוגיים, כגורמים התומכים הן בבניית תק"מ הן בהתפתחות מקצועית בהקשרים שנויים במחלוקת (גולדרט ושות', 2023; Giroux, 2024). הקשר בין תק"מ וזהות מקצועית מקבל משמעות ייחודית כאשר בוחנים את התנאים הספציפיים של הוראת עברית בחברה הערבית בישראל.

הוראת עברית בחברה הערבית: אתגרים לשוניים, פדגוגיים ופוליטיים

הוראת עברית במערכת החינוך הערבית בישראל מושפעת ממאפיינים גיאוגרפיים, חברתיים-תרבותיים ובלשניים מובהקים. מנור ווטד (Manor & Watad, 2025) מגדירים את העברית בהקשר זה כ"שפת כלאיים" (Hybrid Language), הנעה על הרצף שבין שפה שנייה לשפה זרה. ידיעת העברית והשליטה בה תלויות במידה רבה במרחב המגורים ובדפוסי החשיפה לשפה: ביישובים מעורבים שבהם מתקיימים חיי יומיום משותפים ליהודים ולערבים, כגון חיפה, העברית נוכחת לצד הערבית ונוטה לתפקד כשפה שנייה, בעוד

שבניישובים ערביים פריפריאליים, כגון רהט, ובניישובים ערביים הומוגניים במרכז, כגון אום אל-פחם, העברית נותרת ברובה כשפה זרה (ותד, מנור ומוסא, 2023). שונות זו יוצרת חוסר אחידות ברמת השליטה של התלמידים ומקשה על יישום תוכנית לימודים אחידה.

בהיבט החברתי-תרבותי, החברה הערבית בישראל מצויה בתהליך שינוי הניזון מהחשיפה המתגברת של צעירים הן לחברה היהודית בישראל הן לעולם המערבי, תהליך המעורר דילמות סביב ניסיון לשמר ערכים מסורתיים ובו-בזמן לשלב ערכים ואופני התנהגות חדשים (גולדרט ואחרים, 2023). אתגר מרכזי נוסף הוא תופעת הדיגלוסיה הפנימית בערבית (ותד, מנור ומוסא, 2023): הפער העמוק בין הערבית המדוברת לבין הערבית הספרותית הנלמדת בבית הספר מציב בפני התלמיד עומס קוגניטיבי כפול, כך שהעברית מתפקדת למעשה כ"שפה שלישית" (Abu-Rabiah, 2025).

נוסף לאתגרים עיקריים אלה הכשרת המורים לעברית סובלת מכשלים מבניים משמעותיים. דוח הוועדה של המועצה להשכלה גבוהה (2025) מצביע על כך שתוכניות הכשרת המורים הערבים לעברית במכללות האקדמיות מתמקדות לרוב בידע דיסציפלינרי (לשון וספרות) במקום בפדגוגיה של הוראת שפה שנייה ובבלשנות יישומית. כתוצאה מכך, בוגרים רבים מגיעים לשטח ללא שליטה מספקת בשפה המדוברת וללא כלים דידקטיים לפיתוח כשירות תקשורתית. מצב זה מוחמר על ידי "אפקט ה-Washback", ההשפעה החוזרת של בחינות הבגרות ומבחן יע"ל, הממקדים את ההוראה במיומנויות אורייניות-אקדמיות ודוחקים לשוליים את מיומנויות הדיבור והתקשורת הבין-אישית (Inbar-Lourie et al., 2025).

מחקרם העדכני של ותד ומנור (2025), שבחן את התאמתן של תוכניות ההכשרה להוראת עברית במוסדות האקדמיים, מציע ארבעה רכיבי יסוד לתוכנית הכשרה ראויה: שליטה בעברית; ידע לשוני-חברתי-תרבותי; ידע אקדמי של תחום הדעת; וידע פדגוגי-דידקטי. הצעה זו מדגישה את הצורך בשילוב בין רכיבים לשוניים, חברתיים ופדגוגיים, ומחזקת את הטענה כי הכשרה המבוססת על ידע דיסציפלינרי בלבד אינה מספקת.

כמענה לכשלים שזוהו ותוארו לעיל, משרד החינוך החל בתהליך אימוץ המסגרת האירופית המשותפת להתייחסות לשפות (CEFR) בתוכנית הלימודים להוראת עברית לדוברי ערבית (משרד החינוך, 2023). מסגרת זו מבוססת על גישה מכוונת-פעולה, הרואה בלומד "סוכן חברתי" הנדרש לבצע פעולות משמעותיות באמצעות השפה. הגישה מדגישה מיומנויות אינטראקציה ותיווך, תיווך טקסטים, תיווך מושגים ותיווך תקשורת בין-תרבותית, ומציעה סולמות הערכה המבוססים על תיאורי ביצוע. מחקר מדיניות שנערך לאחרונה (Inbar-Lourie et al., 2025) מדגיש כי הצלחת ההטמעה תלויה ביצירת גוף מקצועי מתכלל

ובהכשרת מורים מעמיקה, שתסייע לגשר על הפער בין תפיסות מסורתיות לבין דרישות ההוראה הפונקציונלית והתקשורתית.

על רקע מכלול האתגרים שתוארו, השונוות בדפוסי החשיפה לשפה, הדינמיקה החברתית-תרבותית, האתגר הדיגלוסי, הכשלים בהכשרה ושינוי הפרדיגמה, מתחדדת השאלה כיצד יש לעצב הכשרת מורים שתספק מענה פדגוגי עדכני ומותאם הקשר. שאלה זו מקבלת עומק מיוחד כאשר בוחנים את ירושלים המזרחית כשדה מחקר.

הוראת עברית בירושלים המזרחית ותוכנית ההכשרה: שדה המחקר

מערכת החינוך בירושלים המזרחית, המהווה את שדה המחקר הנוכחי, משמשת מיקרוקוסמוס של הסכסוך הישראלי-פלסטיני. מאז 1967, החינוך באזור זה מעוצב על ידי מטריצה מורכבת של לחצים פוליטיים, תרבותיים ומנהליים (Arar & Masry-Herzallah, 2019a, 2019b). המערכת מתאפיינת במתחים מבניים עמוקים בין שאיפות לאומיות לבין הגמוניה ממלכתית, והפסיפס המוסדי הכולל בתי ספר רשמיים, מוכרים שאינם רשמיים ופרטיים, ומגוון תוכניות לימודים (ירדנית, פלסטינית, ישראלית) יוצר "שדה חינוכי מפוצל" המשעתק חלוקות פוליטיות (Ramon, 2017).

החלטות ממשלת ישראל מהשנים האחרונות, ובמיוחד החלטת 3790 (2018) העצימה את שילוב לימודי העברית בבתי הספר בירושלים המזרחית, בעיקר כדי לקדם אינטגרציה כלכלית, וסימנו תפנית מדיניות לעבר "אינטגרציה א-סימטרית". אולם המאמץ הממשלתי יצר התנגשות חזיתית בין הרציונל הכלכלי-פרגמטי לבין חששות עמוקים בקהילה מפני שחיקת הזהות הלאומית, ואף מפני "רצח-שפה" (Linguicide) (Skutnabb-Kangas, 2000). עבור פלסטינים ירושלמים רבים, שליטה בעברית מגלמת דואליות: היא בו-זמנית שער להזדמנויות חדשות וסמל לשליטה ישראלית (Masry-Herzallah & Cohen, 2023). הקשר זה יוצר "שדה מוקשים פדגוגי" (Sion, 2014), שבו הוראת השפה קשורה באופן בלתי נפרד לשאלות של זהות לאומית, שימור תרבותי והתנגדות. בתוך שדה זה, המורים נדרשים לתווך בין הצורך הפרגמטי של התלמידים בעברית לבין ההתנגדות הפוליטית לה, מה שיוצר דיסוננס קוגניטיבי ורגשי המחייב אסטרטגיות התמודדות מורכבות.

התוכנית "שפה עברית לדוברי ערבית" באוניברסיטה העברית בירושלים, שהושקה בשנת הלימודים 2018-2019, מהווה תגובה מוסדית לאתגרים הפדגוגיים והסוציו-פוליטיים שתוארו (מסרי-חרזאללה וכהן, 2025; מסרי-חרזאללה ומנור, 2024). המודל ההיברידי שלה משלב קורסים ייעודיים לדוברי ערבית עם סביבות למידה משותפות, ונשען על עקרונות של הכשרה מותאמת-תרבות (Gay, 2018; Ladson-Billings, 2021). גישה זו רגישה להקשר

הלשוני הייחודי של סטודנטים פלסטינים, שעבורם העברית עשויה להיות שפה שלישית או רביעית עקב הדיגלוסיה.

מטרות התוכנית משקפות תפיסה הוליסטית של הכשרת מורים: העמקה בידע הלשוני של העברית תוך התמקדות בהיבטים פרקטיים ופדגוגיים הרלוונטיים להוראתה כשפה נוספת; פיתוח מיומנויות הוראה ותכנים המותאמים לרקע התרבותי והלשוני של התלמידים הפלסטינים; ובעיקר טיפוח זהות מקצועית היברידית, המסוגלת להכיל את המתח בין היותם מורים לעברית לבין היותם פלסטינים-ירושלמים. שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומדים כמשאב פדגוגי מבצע בפועל את עקרונות ה"עירוב הלשוני" (translanguaging) (Haim & Manor, 2024; Tannenbaum & Shohamy, 2023), תוך ערעור על תפיסות חד-לשוניות הגמוניות ועידוד גישה פלורליסטית לחינוך לשוני.

הפדגוגיה רגישת תרבות שמיושמת בתוכנית מקדמת גישה טרנספורמטיבית המכירה בתלמידים כנושאי ידע תרבותי לגיטימי. צוות ההוראה המגוון הכולל מרצים יהודים וערבים יוצר "קהילת פרקטיקה" (Wenger, 1999), המדגימה את הפוטנציאל לשיתופי פעולה חוצי גבולות ומאפשרת את מה שניתן לכנות "זהות חוצה לשונות כפדגוגיה", מסגרת שבה זהויותיהם ההיברידיות של המורים הופכות עצמן למשאב פדגוגי (Masry-Herzallah & Cohen, 2023; Motha et al., 2012).

מחקרים קודמים על תוכנית ההכשרה באוניברסיטה הדגישו תחושה חזקה של אחריות חברתית בקרב הסטודנטים, לצד דילמות זהויות מתמשכות (מסרי-חרזאללה ומנור, 2024; מסרי-חרזאללה וכהן, 2025). עם זאת, נותר פער בהבנת האופן שבו בוגרי התוכנית מנווטים את המעבר מהכשרה לפרקטיקה, כלומר כיצד תק"מ וזהותם המקצועית מתפתחות בהקשרי כיתה אותנטיים, לאורך זמן, ובתוך מציאות סוציוחברתית-פוליטית של ירושלים המזרחית. פער זה הוא שמניע את המחקר הנוכחי.

מתודולוגיה

גישת המחקר

מחקר זה נערך במסגרת הפרדיגמה האיכותנית-פרשנית (Creswell & Poth, 2016), המאפשרת בחינה מעמיקה של פרספקטיבות סובייקטיביות. המחקר התמקד בחוויות החיים של מורים פלסטינים ירושלמים, בדגש על המשמעויות והפרשנויות שהן ייחסו למסעם המקצועי בהקשרים חברתיים-תרבותיים ספציפיים (Van Manen, 2016).

הבהרה מתודולוגית: גישת המחקר מאופיינת כאיכותנית פרשנית-קונסטרוקטיביסטית מונחית-תיאוריה (theory-informed), הנשענת על היסק אבדוקטיבי (abduction) הנע

באופן מחזורי בין הנתונים לבין מסגרות תיאורטיות מנחות (Timmermans & Tavory, 2012; Thornberg, 2012; Charmaz, 2017). שילוב זה בין ניתוח תמטי לבין עקרונות התיאוריה המעוגנת בשדה אינו מקרי אלא מנומק: ממדי התק"מ (משמעותיות, מובנות, נהילות) שימשו כ"מושגים מעוררי-רגישות" (Bowen, 2006; sensitizing concepts; Braun & Clarke, 2021) המכוונים את הקריאה בנתונים, ולא כקטגוריות נוקשות שנכפו עליהם מראש. בתוך מסגרת מנחה זו נותר מרחב לצמיחה אינדוקטיבית של תובנות מן השדה, ובכללן הבלטת המושג "נהילות תרבותיות". אנו נמנעות אפוא מהצהרה על פנומנולוגיה טהורה, שבה הקטגוריות אמורות לצמוח כל-כולן מן החוויה, ומבהירות כי מדובר במחקר פרשני מונחה-תיאוריה הנשען על היסק אבדוקטיבי (abduction) - היסק אל ההסבר המיטבי, המופעל נוכח ממצא מפתיע בשדה. האבדוקציה אינה מיזוג של אינדוקציה ודדוקציה אלא אופן היסק שלישי ונבדל, המניע לסירוגין תנועות אינדוקטיביות (חיפוש אחר ביסוס של דפוסים, תמות בולטות וגם מקרים חריגים בנתונים) ודדוקטיביות (בחינה חוזרת של הנתונים לאור הטענה התיאורטית המתגבשת, ולעתים אף סבב איסוף נתונים נוסף) (Timmermans & Tavory, 2012).

משתתפים

מדגם המחקר כלל 19 מורים פלסטינים-ירושלמים לעברית (14 נשים ו-5 גברים), כולם בוגרי תוכנית ההכשרה הייעודית של האוניברסיטה העברית, המועסקים כיום בבתי ספר שונים במזרח ירושלים. גיוס המשתתפים בוצע באמצעות פנייה לכל בוגרי שלושת המחזורים הראשונים של התוכנית (כ-50 בוגרים, שרובם נשים ורק 7 גברים) בדואר אלקטרוני ובטלפון.

25 בוגרים המועסקים כיום כמורים במגוון זרמי מערכת החינוך במזרח ירושלים הביעו נכונות להשתתף. מתוך 25 המשתתפים למחקר נבחרו 19 משתתפים בדגימה מכוונת (Patton, 2002), במטרה להבטיח גיוון בגיל, בוותק ההוראה ובסוג בית הספר שבו הם מועסקים (ממלכתי, מוכר שאינו רשמי, חטיבת ביניים או יסודי).

כלי מחקר

המחקר כלל ראיונות עומק חצי-מובנים שפותחו על בסיס סקירת ספרות וממצאי מחקרים קודמים, ותוקף על ידי מומחים. לאור מגמת הפיתוח של כלים ייעודיים למדידת תק"מ בהקשרים חינוכיים ספציפיים (גולדרט ושות', 2023), המחקר הנוכחי מתבסס על היגדים מותאמים מהמחקר של גולדרט ושות' (2023), תוך התמקדות בהקשר הייחודי של ירושלים המזרחית. השאלות בראיונות התמקדו בחוויות מתוכנית הלימודים באוניברסיטה, באתגרי

ההוראה בבתי הספר שבירושלים המזרחית (מבחינה אידיאולוגית ופדגוגית, כגון, תוכנית לימודים וחומרי לימוד), בתפיסות בנוגע לזהות מקצועית, ובאופן שבו זהות זו מתעצבת בהקשר החברתי-פוליטי. דוגמאות לשאלות: "ספר על חווייתך בתוכנית באוניברסיטה, ואילו היבטים היו המשמעותיים ביותר?" ; "באילו אתגרים נתקלת? כיצד אתגרים אלה קשורים לזהותך כמורה פלסטיני לעברית?" ; "כיצד ההתנסות המעשית סייעה לך בהוראת עברית?" ; "כיצד אתה תופס את תפקידך? כיצד תפיסה זו קשורה לתחושת הזהות המקצועית שלך?" ; "כיצד אתה מנווט בין המתחים?" ; "האם תוכלי לתאר רגע או חוויה שהדגישו את מורכבות תפקידך וזהותך?" ; "כיצד, אם בכלל, תרמה התוכנית לתחושת המסוגלות שלך?" ; "במבט לאחור, האם אתה חש שהתוכנית תרמה לגיבוש זהותך המקצועית? הסבר."

הליך המחקר ואתיקה

הראיונות נערכו בין החודשים אוגוסט עד נובמבר 2023 פנים אל פנים או בזום לפי בחירת המשתתפים. הראיונות בוצעו על ידי עוזרות מחקר בשפה הערבית ואורך כל ראיון נמשך בין שעה לשעה וחצי. הראיונות הוקלטו ותומללו. לפני תחילת המחקר, התקבל אישור מוועדת האתיקה, וכל המשתתפים חתמו על טופס הסכמה מדעת והבטחה לשמירת האנונימיות שלהם.

ניתוח הנתונים

הנתונים נותחו בשיטת ניתוח תמטי בשילוב עקרונות תיאוריה מעוגנת בשדה (Charmaz, 2017). ממצאי המחקר הושוו לממצאים קודמים שבדקו את התוכנית לבחינת קווי דמיון ושוני. תהליך הניתוח כלל: היכרות עם הנתונים; קידוד פתוח; קידוד צירי; זיהוי תמות מרכזיות, תוך שימוש בממדי התק"מ (מובנות, נהילות, משמעותיות) ובתיאוריות זהות מקצועית כמסגרת אנליטית ופיתוח מודל תיאורטי. בהתאם להיגיון האבדוקטיבי, ממדי התק"מ שימשו כמושגים מעוררי-רגישות (sensitizing concepts) שכיוונו את הקידוד אך לא חסמו צמיחת קטגוריות חדשות מן השדה; המושג "נהילות תרבותיות" התגבש בתהליך זה מתוך הלוך-ושוב מחזורי בין הנתונים לתיאוריה. לחיזוק המהימנות, הניתוח נערך בשיתוף שתי חוקרות, וכל שלב נבחן ביקורתית (Marshall & Rossman, 2014).

החוקרות

צוות המחקר כלל חוקרת ערבייה-פלסטינית-ישראלית וחוקרת יהודייה-ישראלית המלמדות בתוכנית, כאשר כל אחת מהן מודעת לרקע החברתי והתרבותי שלה. כדי למזער הטיות פוטנציאליות, הראיונות נערכו על ידי עוזרות מחקר דוברות ערבית בשפת האם של המשתתפים, גורם שטיפח סביבת ריאיון תומכת ולא מאיימת.

כיוון ששתי החוקרות מלמדות בתוכנית הנחקרת, הן מצויות בעמדת "מבט-פנים" המעשירה את ההבנה ההקשרית אך עלולה להטות את הפרשנות וליצור רצייה חברתית בקרב המרואיינים. כדי לחזק את אמינות הממצאים ומהימנותם ננקטו מספר אמצעים: (1) ביצוע הראיונות בידי עוזרות מחקר חיצוניות לתוכנית, דוברות ערבית כשפת אם, להפחתת אסימטריית הכוח ולעידוד דיווח גלוי, לרבות ביקורתי; (2) רפלקסיביות מתועדת באמצעות יומן חוקרות שבו תועדו הנחות מוקדמות והשפעתן האפשרית; (3) תחקור-עמיתים בין שתי החוקרות בעלות העמדות התרבותיות השונות, כאיזון פרשני הדדי; (4) שובל ביקורת המתעד את החלטות הקידוד; ו-(5) אימות משתתפים של פרשנויות מרכזיות מול חלק מהמרואיינים. מגבלת ניגוד העניינים נדונה אף בפרק המגבלות, ולפיכך נמנענו מהסקת מסקנות המייפות באופן גורף את התוכנית.

ממצאים

ניתוח הראיונות עם 19 המורים העלה שלוש תמות מרכזיות, המשקפות את ממדי התק"מ ואת תרומתם לגיבוש הזהות המקצועית: משמעותיות, מובנות ונהילות. תמות אלה אינן עומדות בפני עצמן אלא שזורות זו בזו ויוצרות מארג רקורסיבי, שבמסגרתו כל ממד מזין ומעשיר את האחרים. להלן הצגת כל תמה, תתי-הנושאים שעלו ממנה ודוגמאות נבחרות מדברי המשתתפים.

א. משמעותיות: פיתוח תחושת משמעות מקצועית

תחושת המשמעותיות המקצועית בזירה חברתית-פוליטית מורכבת מתפקדת כמקור הנעה מרכזי בזהות המקצועית המתהווה של המורים. משמעותיות זו אינה מובנת כתכונה אישית יציבה או כמוטיבציה פנימית גרידא, אלא כתהליך דינמי ורב-שכבתי של הבניית משמעות מקצועית בתוך הקשר חברתי-תרבותי-פוליטי טעון. בהקשר זה, ההוראה אינה מתמצה בהקניית מיומנויות לשוניות, אלא כרוכה בעיצוב מתמשך של "מה ראוי לעשות כמורה" ו"לשם מה אני מלמד" לנוכח מתחים של שייכות, לגיטימציה, יחסי כוח וציפיות מוסדיות וקהילתיות. מתוך כך המשמעותיות מתגבשת באמצעות משא ומתן מתמשך בין אילוצים לבין אפשרויות פעולה, בין אחריות מוסרית לבין שיקולים פרגמטיים, ובין נאמנות זהותית

לבין תפקוד מקצועי במרחב הנתון. להלן ארבעה היבטים השזורים זה בזה דיאלקטית ומייצרים את תחושת ה"אני המקצועי" שלהם בהוראת עברית:

1. תפיסת תפקיד רחבה: גישור בין תרבויות ושליחות חברתית

המורים הגדירו את עבודתם כמכלול חינוכי-חברתי החורג מהוראת השפה כשלעצמה, ומיקמו עצמם כסוכני שינוי וכמתווכים בין עולמות תרבותיים. תפיסה זו העניקה לעשייה היומיומית ממד של שליחות, יצירת מרחבים של הכרה, כבוד ושייכות עבור תלמידים, לצד טיפוח ערכים הומניסטיים. במרחב עירוני שנוי במחלוקת, תודעת השליחות שימשה גם כבסיס הצדקתי לעיסוק בהוראת שפת הרוב:

- "אני מאמינה שהמורה לעברית יכול לחולל שינוי עמוק, לחנך לערכים הומניסטיים, לפתח חשיבה ביקורתית, לטפח סובלנות ופתיחות. זה אתגר עצום במציאות שלנו, אבל זו גם הזכות הגדולה שלי כמחנכת." (מורה 7)
- "עבור תלמידים רבים, בית הספר הוא מפלט מהמציאות הקשה. אני רואה עצמי כמי שיכולה לגרום להם להרגיש שייכים ומוערכים, וזה חלק בלתי נפרד מהשליחות החינוכית אצלי בשיעורי עברית." (מורה 9)

2. השפה ככלי להעצמה חברתית-כלכלית ואישית

המורים הציגו את השליטה בעברית כהון אנושי וכמשאב המאפשר ניידות חברתית-כלכלית, עצמאות ונגישות למשאבים מוסדיים וכלכליים. עם זאת, ההצדקה האינסטרומנטלית אינה נותרת ברמה טכנית; היא נטענת בהיבט ביקורתי המבחין בין שימוש בשפה לבין אימוץ אידיאולוגי. בתוך כך, המורים פיתחו שיח פדגוגי המאפשר למסגר את העברית ככלי להתנהלות אזרחית בכבוד, למימוש זכויות ולהרחבת אופקי פעולה, ובכך "לפרק" מול תלמידים את המטען הפוליטי ולהציע פרשנות של למידה כהעצמה ולא ככניעה.

- "השפה העברית שינתה את חיי דרמטית. היא אפשרה לי לנהל חיים עצמאיים, לעבוד במקצוע שאני אוהבת, לפתח מודעות רחבה למציאות המורכבת, ולהיות גשר בין עולמות. זה לא היה קל, היו רגעי משבר זהות עמוק." (מורה 2)
- "ברגע שסיימתי ללמוד עברית וקיבלתי תואר, נפתחו אפשרויות שלא חלמתי עליהן. התקבלתי לבנק, אני עובדת בבתי ספר ומנהלת מרכז תרבותי. אני מתרגמת מאמרים אקדמיים, מה שמאפשר להנגיש ידע לקהילה. הקמתי אולפן עברית לנשים והביקוש עצום, זו הוכחה שהן מבינות את חשיבות העברית למרות הקושי הרגשי." (מורה 14)

הראייה האינסטרומנטלית והביקורתית הזו מאפשרת למורים ל"פרק" את המטען הפוליטי מול התלמידים ולהציג את השפה ככלי הישרדותי והתפתחותי:

- "אם אין שליטה בעברית, אין התקדמות והשתלבות בשוק העבודה הישראלי. זו המציאות הכואבת. תלמידים חייבים להבין שעברית פותחת דלתות, גם אם כואב רגשית ולאומית. אני מציגה זאת כהעצמה, לא ככניעה." (מורה 11)
- "אני מסבירה שאנו חייבים עברית להתנהלות בכבוד, לקרוא מכתבים רשמיים, לנהל שיחה אינטליגנטית עם פקידים, להבין את זכויותינו במערכת המשפט ועוד." (מורה 4)

3. ניווט בין זהות תרבותית להוראת עברית: הבניית ה"המרחב השלישי"

הוראת עברית בהקשר טעון כרוכה בפיתוח אסטרטגיות של "נהילות תרבותיות", בניהול מתמיד של גבולות שייכות ולגיטימציה, ובאיזון בין זהות תרבותית-לאומית לבין הצורך הפרגמטי ברכישת השפה. בהיבט זה ניתן להבין את עבודת המורים באמצעות המושג "המרחב שלישי" (Third Space) (Bhabha, 1994), שבו זהויות אינן מבוטלות אלא נפתחות למשא ומתן, ומאפשרות ניסוח עמדה מקצועית היברידית. המורים מתארים פרקטיקות של תיווך תרבותי וניהול שיח, לרבות מסגור אוניברסלי של לימוד שפה ככלי תקשורת, שימוש בתכנים מעוגני תרבות מקומית, והיבחנות מושגיות המסייעות למתן התנגדויות, באופן שמאפשר לתלמידים להתקרב לעברית מבלי לחוות את הלמידה כפגיעה בזהות.

- "כמורה פלסטינית ירושלמית, אני שומרת על האמונות, הזהות והערכים שלי. במקביל, אני מלמדת עברית באופן המכבד את תרבות התלמידים, לכן אני משתמשת בדוגמאות מהמורשת הפלסטינית ומהספרות הערבית. זו דרך לחבר אותם לשפה מבלי לבגוד בזהות. זה ריקוד מורכב על חבל דק." (מורה 1)
- "נתקלתי בהתנגדות עזה. תלמידים אמרו שעברית היא 'שפת האויב'. החלטתי לפתוח דיון על ההבדל בין ציונות כאידיאולוגיה ליהדות כדת ותרבות עשירה. הסברתי שיהדות היא דת עתיקה ומכובדת. זה פתח דלת לדיאלוג אחר." (מורה 16)
- "בתוכנית באוניברסיטה למדנו טכניקות לנהל שיחות קשות על זהות ושפה. למדתי להשתמש במרחב אנושי אוניברסלי, לא ישראלי ולא פלסטיני. אני מדברת על השפה ככלי תקשורת, על היופי בלימוד שפות. זה מאפשר לתלמידים להתחבר מבלי להרגיש בוגדים." (מורה 8)

4. פדגוגיה מותאמת הקשר כבסיס למשמעותיות

המורים מייצרים משמעותיות גם באמצעות פדגוגיה קשובה להקשר, המתרגמת את העברית לצרכים, למרחבים ולפרקטיקות חיים מקומיות. התאמה זו מתבטאת בבניית משימות תקשורתיות אותנטיות, סימולציות של מצבי חיים, פרויקטים המאפשרים ביטוי עצמי, וכן חיבורים בין עברית לערבית באמצעות השוואות לשוניות ותרבותיות. מהלכים אלה מצמצמים ניכור הנובע לעיתים מחומרי לימוד סטנדרטיים ומחזקים רלוונטיות ומסוגלות. במישור הדידקטי, הדגש על שימושיות ועל ביצועי תקשורת בהקשרים ממשיים עשוי להתיישב עם עקרונות ה-CEFR והגישה מכוונת-הפעולה.

- "בעזרת התוכנית באוניברסיטה הבנתי את חשיבות ההתאמה האישית והתרבותית. התחלתי לשלב פרויקטים המאפשרים לכל תלמיד להביא את עולמו לכיתה באמצעות פודקאסטים, סרטונים על השכונה, ראיונות משפחתיים. הפעילויות מאפשרות ביטוי עצמי דרך העברית מבלי לוותר על זהות." (מורה 8)

- "אני משתמשת בסימולציות מחיי היום-יום הפלסטיניים: ביקור במרפאה, קנייה בשוק מחנה יהודה, פנייה לעירייה בירושלים, ריאיון עבודה. התלמידים רואים הקשר המיידי בין השפה לחייהם." (מורה 2)

- "פיתחתי 'עברית דרך המורשת שלנו', כלומר אני מלמדת מושגים דרך השוואה לערבית, מראה שורשי מילים משותפים של השפות השמיות. למשל, כשמגלים 'שילום' ו'סלאם' הן מאותו שורש, נוצר חיבור אחר לשפה." (מורה 12)

אם כן, ארבעת ההיבטים מצטרפים למארג דיאלקטי שבו המשמעותיות המקצועית נבנית מתוך מתח מתמשך בין שליחות לערכים לבין פרגמטיקה של הישרדות והשתלבות. באמצעות מארג זה המורים מבנים זהות מקצועית היברידית ומבססים הצדקה עמוקה לעבודתם. כך, המשמעותיות אינה רק מניע פנימי, אלא משאב פרשני ופדגוגי המאפשר עמידה והמשכיות מקצועית במרחב חברתי-פוליטי מורכב.

ב. מובנות: פיתוח הבנה מעמיקה של ההקשר החינוכי והלשוני

מובנות משקפת את יכולתם של המורים לפרש אתגרי חינוך מורכבים, לזהות דפוסים מערכתיים ולשוניים, ולבנות מפה קוגניטיבית המכוונת את פעולתם המקצועית. בהקשר של הוראת עברית בירושלים המזרחית, מובנות אינה מצטמצמת להבנת תכנים או שיטות הוראה, אלא כוללת קריאה ביקורתית של תנאי העבודה, יחסי הכוח המוסדיים, והמאפיינים הלשוניים והרגשיים של למידה בסביבה טעונה. מן הנתונים עלו ארבעה ממדים מרכזיים:

1. הבנת ההקשר החברתי-פוליטי: "קריאת השדה החינוכי המפוצל"

המורים פיתחו הבנה פרשנית של המרחב החינוכי בירושלים המזרחית כשדה מפוצל ורב-מוקדי, המאופיין באגידות סותרות, בלחצים פוליטיים, ובהצטלבות בין שיקולים חינוכיים, לאומיים ומוסדיים. מובנות זו מאפשרת להם למסגר אירועים, קשיים ותהליכים לא כאוסף מקרים מקומיים, אלא כתוצרים של תנאים מבניים והקשריים. בכך, הם מסוגלים לפעול במודעות גבוהה יותר למגבלות השדה ולנקודות המנוף האפשריות בתוכו. לצד תרומה זו, עולה גם גבול ההכשרה: במצבים מסוימים הידע ההקשרי נתפס כמכליל או מותאם בעיקר למסגרות מסוימות (למשל חינוך עליסודי), מה שמחייב את המורים להשלים באופן עצמאי ידע יישומי על הקשרים חינוכיים ספציפיים ועל אוכלוסיות גיל שונות.

- "בזכות הקורסים התיאורטיים הבנתי את המורכבות הרב-שכבתית של מערכת החינוך בירושלים המזרחית. הבנתי שאני פועל בתוך מערכת חצויה עם אגידות סותרות, לחץ ישראלי לאינטגרציה מול התנגדות מהחברה הפלסטינית. למדתי לנווט בתוך מערכת המאופיינת באתגרים מבניים, מגבלות פוליטיות וציפיות סותרות." (מורה 7)

- "התלמידים שלי מגיעים מרקעים מגוונים. תוכנית ההכשרה באוניברסיטה נתנה לי כלים להבין את המורכבות הזו ולעבוד איתה, לא נגדה." (מורה 13)

לצד זאת, עלתה ביקורת על פערים בהבנת הקשרים ספציפיים (כגון בתי ספר יסודיים):

- "התוכנית מתמקדת בחינוך העל-יסודי, אבל אני מלמד בבית ספר יסודי תחת תוכנית הלימודים הפלסטינית... נאלצתי ללמוד בעצמי כיצד להתאים חומרים לילדים צעירים ולתוכנית לימודים אחרת." (מורה 2)

2. שליטה בדרישות תוכנית הלימודים והמערכת: תרגום מדיניות לפרקטיקה

ההכשרה חיזקה את יכולת המורים לפענח דרישות מערכת ומסמכי מדיניות בקריאה ביקורתית, לזהות הנחות ואינטרסים, ולהבין כיצד ציפיות פורמליות עשויות להתנגש עם אתוס חינוכי וזהות מקצועית. במקום להתייחס לתוכניות הלימודים כאל "הוראות הפעלה" קשיחות, הם לומדים לפרש, לתווך ולהתאים אותן. מכאן מתפתחות אסטרטגיות של התאמה יצירתית ולעיתים "התנגדות רכה": עמידה בדרישות חיצוניות תוך עיגון הלמידה בעולמות התוכן של התלמידים ובמסגרות תרבותיות מוכרות, באופן שמפחית איום ומגביר נגישות. כך מתבססת יכולתם לנוע בין רמות שונות: מדיניות, בית ספר וכיתה, ולתרגם ציפיות מופשטות להחלטות פדגוגיות קונקרטיות.

- "במהלך התוכנית נחשפתי לתוכניות לימודים מגוונות: ישראליות ופלסטיניות. למדתי לנתח מסמכי מדיניות באופן ביקורתי, להבין אג'נדות סותרות ולמצוא דרכים יצירתיות לעמוד בדרישות הפורמליות תוך שמירה על האתוס החינוכי שלי." (מורה 8)
- "למדתי טכניקות להפיכת חומרי לימוד מרוחקים או קשים לנגישים. לדוגמה, בהוראת טקסטים בעברית, אני מקשרת לספרות ערבית, כך הלמידה הופכת למעניינת ופחות מאיימת." (מורה 5)

3. ידע תיאורטי ברכישת שפה שנייה ודיגלוסיה: הבנת קשיי התלמידים

ממצא מרכזי מצביע על חיבור מפורש בין הידע התיאורטי שנרכש בהכשרה: ברכישת שפה נוספת, תהליכים פסיכולוגיים-בלשניים, דיגלוסיה, לבין הבנת קשיי התלמידים ובניית תגובות הוראתיות מותאמות. ההכרה בריבוי השפות במרחב הערבי (למשל הפער בין ערבית מדוברת לספרותית) מסייעת לפרש טעויות כדפוסים צפויים של התפתחות לשונית ולא כחוסר יכולת. תפיסת העברית כשפת כלאיים (Manor & Watad, 2025) מחדדת את מורכבותה עבור לומדים פלסטינים, ותורמת לאמפתיה מקצועית ולהתערבויות דידקטיות ממוקדות. לצד הממד הלשוני, מודגשת גם ההכרה במחסומים רגשיים-פסיכולוגיים בלמידת שפה בעלת מטען פוליטי ובצורך לשלב רגישות רגשית עם תכנון לשוני.

- "למדנו על קשיים קוגניטיביים ורגשיים ברכישת שפה נוספת, במיוחד שפה בעלת משמעות פוליטית. מעבר לאתגרים לשוניים, יש מחסומים פסיכולוגיים עמוקים. ידע זה עזר לי לבנות שיעורים בעברית אפקטיביים יותר" (מורה 8)
- "הבנה של מנגנונים פסיכולינגוויסטיים ברכישת שפה שנייה, שלישית או רביעית העצימה אותי. זה אפשר לי להבין מדוע תלמידים עושים טעויות מסוימות, למשל, העברה מהערבית המדוברת או מתקשים בהיבטים שאין להם מקבילה בערבית. למדתי לבנות התערבויות מותאמות בשיעורי עברית." (מורה 13)

4. התנסות מעשית ותמיכת סגל: עיגון המובנות באמצעות פרקטיקה והדרכה רפלקטיבית

ההתנסות המעשית המודרכת בבתי הספר בירושלים המזרחית, לצד ליווי אינטנסיבי של הסגל, מצטיירת כמרכיב טרנספורמטיבי בהעמקת המובנות. השילוב בין פרקטיקה אותנטית למשוב רפלקטיבי מאפשר למורים לראות את התמונה הגדולה ובו בזמן לנתח אירועים כיתתיים: לזהות דפוסים ולהעריך חלופות פעולה. תמיכה עקבית באמצעות תצפיות, שיחות משוב וזמינות לייעוץ מחזקת מסוגלות ומתרגמת ידע תיאורטי להחלטות הוראה ישימות. בנוסף, סגל מגוון תורם למודלינג של דיאלוג מקצועי בנושאים

רגישים ומבסס סביבה מכבדת לפיתוח קול מקצועי – ממצא העולה בקנה אחד עם חשיבותה של סביבה דיאלוגית בהכשרת מורים מקבוצות מיעוט (Halabi, 2024).

- "ההתנסות המעשית הייתה מכוננת. היא אפשרה לי להבין לעומק את האתגרים, לא רק תאורטית, אלא גם חווייתית. למדתי לפרש מצבים כיתתיים מורכבים. המדריך הפדגוגי שלי לימד אותי לראות את התמונה הגדולה מבלי לאבד פרטים חשובים." (מורה 1)

- "המרצים שימשו עבורנו מודל מקצועי ואישי. הם לימדו ברמה אקדמית גבוהה ותמכו בנו בשדה. הביקורים בכיתות, התצפיות והמשוב הבונה שלהם היו קריטיים. הם תמכו בנו רגשית, נתנו המלצות ממוקדות וסייעו בבניית ביטחון מקצועי. המשוב הרפלקטיבי אפשר לי לבחון את ההוראה שלי מפרספקטיבה רחבה וביקורתית." (מורה 2)

- "החונכות עלתה על כל הציפיות שלי. המדריך שלי היה זמין תמיד לייעוץ ותמיכה, עזר לי לפתח קול פדגוגי, לבנות ביטחון כמורה פלסטינית-ירושלמית, ולאתר דרכים יצירתיות להתמודדות עם אתגרים. חוויית החונכות הייתה מכרעת להתפתחותי." (מורה 5)

- "השילוב בין מרצים יהודים וערבים יצר דינמיקה מלמדת. ראינו שאפשר לעבוד יחד למרות השוני ולנהל דיאלוג מכבד בנושאים רגישים... זה חיזק את אמונתי שאפשר לגשר בין עולמות." (מורה 17)

לסיכום, המובנות שנבנתה בהכשרה מתפקדת כיכולת פרשנית-מקצועית המאפשרת למורים לקרוא את השדה החינוכי והלשוני בירושלים המזרחית באופן רב-ממדי, לזהות דפוסים מבניים ולשוניים, ולגזור מהם פעולה פדגוגית מותאמת. ארבעת הממדים יחד יוצרים מפת ניווט המקשרת בין הקשר, תיאוריה ופרקטיקה, ובכך מעגנת את ההוראה בתוך הבנה עמוקה ולא רק בתוך תגובה נקודתית לאתגר.

ג. נהילות: פיתוח יכולות פדגוגיות-ניהוליות בהקשר חברתי-פוליטי מורכב

רכיב הנהילות משקף את תחושת המסוגלות והשליטה של המורים ביכולתם להוביל תהליכי הוראה ולנהל כיתה הטרוגנית במרחב רגיש פוליטי. מן הממצאים עולה כי ההכשרה תרמה לבניית ארגון כלים פדגוגי-ניהולי, המאפשר למורים לתכנן, לבצע ולהתאים הוראה באופן גמיש, תוך מיקוד במשימות תקשורתיות ובפעולה אותנטית. בתוך כך, ניכרת זיקה לעקרונות ה- CEFR ולגישה מכוונת פעולה במובן של דגש על שימוש בשפה לביצוע משימות, שיתופיות, ורלוונטיות להקשרים ממשיים.

1. רכישת כלים פדגוגיים מותאמי הקשר

המורים תיארו מעבר מדפדפן הוראה פרונטליים להוראה פעילה, משחקית וטכנולוגית, המכוונת להגברת מעורבות ולמידה משמעותית. כלים אלה אינם "מיובאים" באופן ניטרלי, אלא עוברים התאמה תרבותית והקשרית: התכנים, הדוגמאות והמשימות נבחרים כך שישמרו על רגישות לאומית וקהילתית ויאפשרו לתלמידים ללמוד עברית מבלי לחוות את השיעור כערעור זהותי. בתוך כך בולטת פדגוגיה מבוססת מקום, הממקמת את השפה בתוך מרחבי החיים המקומיים ומחברת בין למידה לשונית לבין חוויה תרבותית, זיכרון ומרחב.

- "מהמרצים למדנו להפעיל בשיעורי עברית פדגוגיה מתקדמת המשלבת כלים טכנולוגיים, משחקים דיגיטליים, למידה שיתופית ועוד, ובעיקר, הם הראו כיצד להתאים כלים אלה להקשר הרגיש שלנו. החוויה הזו נתנה לי את היכולת לנהל שיעור עברית רלוונטי, רגיש מבלי לפגוע בתחושות הלאומיות של התלמידים." (מורה 1)

- "בתוכנית למדנו טכניקות מתקדמות להגברת מעורבות התלמידים. לדוגמה, 'כיתה הפוכה'. יצרנו מערכי שיעור מותאמים אישית, שילבנו משחקי למידה שפיתחנו בעצמנו עם תוכן רלוונטי למזרח ירושלים. כל זה הפך את שיעורי העברית שלי למושכים ומעניינים." (מורה 16)

- "אני משתמשת בפדגוגיה מבוססת מקום: התלמידים ביצעו פרויקטים הקשורים לחיים התרבותיים המקומיים. לדוגמה, פרויקט 'התרופות של סבתא מהעיר העתיקה' או 'הסיפורים של אבני ירושלים'. גישה כזו מחברת אותם לעברית דרך המורשת והמקום." (מורה 14)

2. טכנולוגיה כגשר וכאתגר

הטכנולוגיה מופיעה כרכיב משמעותי בנהילות: היא מרחיבה את גבולות הכיתה, מאפשרת אינטראקטיביות, ומייצרת ערוצי למידה מגוונים. ניתן להבין זאת גם דרך המושג "זהות סייבורגית" המדגיש את השילוב בין פרקטיקות הוראה לבין תיווך דיגיטלי כחלק מן העצמי המקצועי. עם זאת עולה גם צורך בהעמקה יישומית: חלק מהמורים מצביעים על פער בין היכרות תיאורטית עם כלים לבין שליטה מעשית ביצירת תכנים דיגיטליים מותאמי הקשר, ובפרט בהפעלת טכנולוגיה כגשר בין תרבויות ולא כמחסום.

- "למדתי בתוכנית לשלב כלים דיגיטליים כגון Wordwall, Padlet ו-Edpuzzle, מה שהפך את השיעור לאינטראקטיבי ומעניין יותר." (מורה 1)

לעומת זאת, חלק מהמורים הביעו צורך בהכשרה מעשית יותר בתחום זה:

- "הקורסים כללו אזכור תיאורטי של כלים טכנולוגיים מתקדמים, אך חסרו הדגמות מעשיות מספקות. הייתי רוצה לקבל יותר הנחיה יישומית... איך ליצור תוכן דיגיטלי שמכבד את שתי התרבויות ואיך להשתמש בטכנולוגיה כגשר ולא כמחסום." (מורה 4)

3. שילוב בין תיאוריה לפרקטיקה: צמצום הפער בין ידע מוצהר לידיע בפעולה

מרכיב מרכזי בנהילות הוא היכולת להמיר ידע תיאורטי להחלטות הוראה קונקרטיות. מן הנתונים עולה כי שילוב סדנאות, הדגמות והתנסות אפשר למורים לתרגם מושגים לפרקטיקות ישימות. תהליך זה מחזק את תחושת השליטה ומצמצם את הפער בין "ידע מוצהר" לבין "ידע בפעולה", כלומר בין מה שהמורים יודעים ברמת העקרונות לבין מה שהם מסוגלים לבצע בפועל בכיתה.

- "הסתמכתי על מה שלמדתי בקורסים כדי ליישם בכיתה, במיוחד בסדנאות שהדגימו כיצד לגשת לכל תלמיד לפי צרכיו." (מורה 17)

- "הקורסים שילבו תיאוריה עם סדנאות מעשיות כך שהידע שצברנו לא נותר ברמה התיאורטית, אלא יושם בפועל בכיתה." (מורה 3)

4. פיתוח מיומנויות ניהול כיתה בהקשר טעון

ניהול כיתה הטרוגנית ורגישה פוליטית מציב אתגר ייחודי: מעבר למשמעת כללית, המורה נדרש לווסת מתחים ולשמר מרחב למידה בטוח. המורים מתארים רכישת מיומנויות של ארגון שיעור, ריכוז קשב, בניית כללים והובלת אינטראקציות המבטיחות רציפות לימודית. עם זאת אצל חלקם ניכר "הלם מציאות" המעיד על פער בין תרחישי ההכשרה לבין אירועים בלתי צפויים בשטח, ומדגיש צורך בחיזוק כלים יישומיים להתמודדות עם מצבי קצה והפרעות מורכבות.

- "במהלך הקורסים, הסדנאות וההתנסות המעשית רכשתי מיומנויות ניהול כיתה: איך לשמור על משמעת, לרכז את תשומת הלב של התלמידים וליצור סביבה לימודית אפקטיבית." (מורה 9)

אולם גם כאן, הפער בין ההכשרה לשטח ("הלם המציאות") עדיין קיים אצל חלקם:

- "למרות שהיו קורסים שכללו סימולציות, לא קיבלנו מספיק כלים להתמודדות עם בעיות שונות." (מורה)

5. טיפוח גישה רפלקטיבית-ביקורתית כוויסות ושיפור מתמיד

הרפלקציה היא מנגנון מרכזי בביסוס נהילות. היא תומכת בויסות רגשי, בפרשנות מחודשת של אירועים כיתתיים ובהפקת לקחים לשיפור מתמשך. באמצעותה המורים מאמצים מבט פחות אישי-שיפוטי על התנהגויות תלמידים ומחליפים תגובות בתכנון מודע של אסטרטגיות פעולה. כך הנהילות מתעצבת לא רק כמיומנות טכנית אלא כעמדה מקצועית דינמית, המסייעת לשמור על יציבות ולהתמקצע בתנאי אי ודאות.

- "בתחילת הקריירה שלי היה לי קשה מאוד לשמור על משמעת, אבל עם הזמן, באמצעות רפלקציה ושינוי גישה, הצלחתי לשפר את ניהול הכיתה." (מורה 18)

- למדתי לא לקחת התנהגויות של תלמידים באופן אישי, אלא לראותן כחלק מתהליך

הלמידה שלהם ושלי כמורה." (מורה 12)

אם כן, הנהילות מצטיירת כתוצר של יכולת פעולה פדגוגית-ניהולית גמישה בהקשר טעון, הנשענת על התאמה תרבותית, שימוש מושכל בטכנולוגיה, והמרת תיאוריה לפרקטיקה. מכלול היכולות שנידונו מתלכד לכדי יצירת מרחב למידה בטוח, רלוונטי ומעורר מעורבות, גם כאשר הכיתה מתאפיינת במתח זהותי ופוליטי. הנהילות מחזקת אפוא את תחושת המסוגלות של המורים ותורמת לעיגון זהותם המקצועית בתוך פעולה יומיומית אפקטיבית.

דיון מסכם

מחקר זה בחן כיצד מורים פלסטינים-ירושלמים לעברית מבנים תק"מ ואת זהותם המקצועית בתוך מציאות רווית מתחים לשוניים, תרבותיים ופוליטיים. בהישענות על הפרדיגמה הסלוטוגנית של אנטונובסקי (1987) ועל מסגרת ה-CEFR הממצאים מציעים הבנה אינטגרטיבית של התפתחות מקצועית והכשרת מורים בהקשרים של קונפליקט, שבהם הוראת שפת הרוב מתפקדת בזמנית כמקור של אתגר וכמשאב. במילים אחרות עברית היא "שפת האחר" טעונה פוליטית ומעוררת מתחים של זהות ולגיטימציה ובה בעת כלי פרקטי להעצמה, למוביליות חברתית-כלכלית ולהרחבת אופקי תקשורת והשתלבות.

תרומות תיאורטיות: הרחבת הפרדיגמה הסלוטוגנית

ברמה התיאורטית, מחקר זה מקדם את הספרות הקיימת באמצעות עיצוב מחודש של תק"מ לא כמערכת של משתנים מבודדים וסטטיים, אלא כמערכת דינמית ורקורסיבית המעצבת את התהוות הזהות המקצועית. הממצאים מראים כי שלושת ממדי התק"מ: משמעותיות, מובנות ונהילות אינם רכיבים נפרדים אלא מזינים זה את זה. משמעותיות נבנית מתוך תחושת שליחות חינוכית-חברתית ומסגור העברית כמשאב העצמה; מובנות מתפתחת כיכולת פרשנית לקרוא את "השדה החינוכי המפוצל", לפענח דרישות מדיניות ותוכניות לימודים, ולהבין דפוסים לשוניים-רגשיים של רכישת שפה נוספת; ונהילות מתגלמת ביכולת לתרגם הבנות אלה לפעולה פדגוגית מוכוונת-פעולה ורלוונטית לחיי היום-יום.

ממד המשמעותיות מזוהה כזרז עיקרי לבניית זהות מקצועית, המוביל את המורים לראות עצמם לא רק כמחנכים אלא גם כמתווכים תרבותיים, סוכני שינוי חברתי ומקדמי העצמה כלכלית. תחושת שליחות זו תואמת קריאות עדכניות להתייחס לזהות המורה כתופעה פוליטית ומושרשת חברתית (Sachs, 2016). היחסים הרקורסיביים בין מובנות לנהילות מעמיקים ומייצבים את המשמעותיות, בייחוד דרך פעולה פדגוגית בתוך "המרחב השלישי" (Bhabha, 1994), שבו דיכוטומיות כגון "אנחנו-הם" ו"שפה-אידיאולוגיה" אינן נפתרות אלא נפתחות למשא ומתן המאפשר גיבוש זהויות מקצועיות היברידיות.

תרומה תיאורטית מהותית נוספת היא הצגת מושג "נהילות תרבותית" כממד מובחן ורגיש-הקשר של התק"מ. בעוד שהנהילות נתפסה בספרות בעיקר כיכולת טכנית להתמודד עם דרישות התפקיד, הממצאים מראים כי במרחבים רב-תרבותיים וקונפליקטואליים היא כוללת גם את היכולת לנווט במתחים סוציו-פוליטיים, לגשר על פערים לשוניים ולהתאים הוראה לצרכים מגוונים, יכולת שהיא עצמה משאב מקצועי (Eriksen & Brevik, 2023). ממצא זה מרחיב את הפרדיגמה הסלוטוגנית מעבר להקשרים הומוגניים ומציע שתק"מ בהקשרים של קונפליקט דורשת התייחסות לממד התרבותי כחלק אינטגרלי של הנהילות, ולא רק כתנאי רקע.

תובנות אמפיריות: ניווט בהגמוניות לשוניות ובמרחבים היברידיים

ברמה האמפירית, המחקר מדגיש את האסטרטגיות המורכבות שבאמצעותן המורים משמרים קוהרנטיות מקצועית נוכח אידיאולוגיות לשוניות מרובדות ומגבלות מבניות. העברית נתפסת בו-זמנית כ"שפת האחר", ככלי פרגמטי לניידות חברתית-כלכלית וכגשר להבנה בין-תרבותית (Tannenbaum & Shohamy, 2023). פדגוגיה רגישת-תרבות של המורים, פיתוח חומרים רלוונטיים להקשר, התאמת ההוראה לרקע ולערכים של התלמידים, ושימוש בהשוואות לשוניות בין עברית לערבית ממחישים "פרקטיקה חוצת לשונות" (Canagarajah, 2013) וסוכנות מקצועית הפועלת בתוך ומול מגבלות מבניות (Zembylas & Bekerman, 2024).

לצד התמונה החיובית, חשוב להבליט קולות ביקורתיים ואמביוולנטיים שעלו מן השדה כממצאים לכל דבר, ולא כהערות שוליים בלבד. מורים דיווחו על "הלם מציאות" ועל פער בין תרחישי ההכשרה לבין אירועי כיתה בלתי צפויים (מורה 9), על מחסור בהדגמות יישומיות בתחום הטכנולוגיה (מורה 4), ועל התאמה חלקית של ההכשרה לחינוך היסודי ולתוכניות לימודים שאינן ישראליות (מורה 2). כן ניכרו תסכול וקונפליקט רגשי-לאומי בעת הצגת העברית כ"שפת האויב" (מורה 16) ותחושת "ריקוד על חבל דק" (מורה 1). ריבוי של עדויות חיוביות עשוי לשקף הן הצלחה ממשית של המודל הן הטיית בחירה ורצייה חברתית הנובעת מעמדת החוקרות; לפיכך יש לקרוא את הממצאים בזהירות פרשנית. הכרה בקולות אלו אינה מחלישה את טיעון המחקר אלא ממקמת את "נהילות תרבותיות" כהתמודדות מתמשכת ולא כהישג מוגמר.

ממצאים אלה מקבלים משנה תוקף לאור האתגרים המבניים הרחבים יותר בהוראת העברית בחברה הערבית בישראל. כפי שמראים מנור וויד (Manor & Watad, 2025), מעמדה של העברית כ"שפת כלאיים" הנעה על רצף בין שפה שנייה לשפה זרה מחייב גישה הכשרתית גמישה ומותאמת-הקשר, כזו שנמצאה אפקטיבית במודל ההכשרה הנחקר. חשיבות מיוחדת נודעת לממצאים לנוכח אימוץ מסגרת ה-CEFR בתוכנית הלימודים החדשה (משרד החינוך, 2023), הדורשת ממורי העברית מעבר מגישת דקדוק-תרגום להוראה מכוונת-פעולה המדגישה קליטה, הפקה, אינטראקציה ותיווך (Inbar-Lourie et al., 2025). דוח הוועדה של המועצה להשכלה גבוהה (2025) חושף כי רבות מתוכניות ההכשרה הקיימות במכללות להוראה אינן עונות על דרישות אלה, בהתמקדן בתכנים לשוניים וספרותיים על חשבון בלשנות יישומית ופדגוגיה של רכישת שפה. מודל ההכשרה של האוניברסיטה העברית, כפי שמתועד במחקר זה, מציע מענה אמפירי לאתגר זה: שילוב של ידע תיאורטי ברכישת שפה, התנסות מעשית מונחית, רפלקציה ביקורתית ופדגוגיה רגישת-תרבות.

השלכות מעשיות: מודל אינטגרטיבי להכשרת מורים ערבים להוראת עברית

ברמה המעשית, תוכניות הכשרת מורים לעברית בהקשרים רוויי קונפליקט ורב-תרבותיות יחרגו מהקניית מיומנויות טכניות ויטפחו במקביל את שלושת ממדי התק"מ: תוכניות המשלבות טיפוח משמעות אישית-מקצועית, הבנה מערכתית ומיומנויות ניהול מורכבות (Darling-Hammond, 2017), בדגש על רפלקציה ביקורתית-פרקטית (Freire, 1970). על בסיס ממצאי המחקר, ובהלימה לאתגרים שזוהו בהוראת העברית בחברה הערבית (Manor & Watad, 2025; דוח הוועדה של המועצה להשכלה גבוהה, 2025), מוצע מודל אינטגרטיבי המשלב את עקרונות התק"מ עם דרישות מסגרת ה-CEFR. המודל מבוסס על חמישה עקרונות יסוד:

1. **רב-ממדיות בו-זמנית**: פיתוח כל ממדי התק"מ במקביל. בהקשר של הכשרת מורים לעברית, עיקרון זה מחייב פיתוח מקביל של ידע תאורטי ברכישת שפה (מובנות), כלים פדגוגיים מכווני-CEFR (נהילות), ותחושת שליחות חינוכית (משמעותיות).
2. **רפלקציה ביקורתית**: שילוב התנסות מעשית עם תהליכי רפלקציה שיטתיים. עיקרון זה חיוני במיוחד לנוכח "אפקט ה-Washback" שתועד בדוחות האחרונים (דוח הוועדה של המועצה להשכלה גבוהה, 2025; Inbar-Lourie et al., 2025), המחייב את המורים לפתח מודעות ביקורתית ליחסי הגומלין בין שיטות הערכה לפרקטיקות הוראה.
3. **יצירת מרחבים היברדיים ודיאלוגיים**: פיתוח מסגרות למפגש בין-תרבותי אותנטי וחקר זהות. עיקרון זה רלוונטי לכלל תוכניות ההכשרה בחברה הערבית, ולא רק בהקשר הירושלמי, שכן המתחים הזהותיים סביב הוראת העברית קיימים בקרב כלל המורים הערבים (Manor & Binhas, 2023). עם זאת, יש להחיל הכללה זו בזהירות: עוצמת המתחים ואופיים הסטטוטורי הייחודי של ירושלים המזרחית (תושבות ללא אזרחות, חיכוך יומיומי גבוה) שונים מהותית מהקשרי המשולש או הגליל, ולכן יישום העקרונות מחייב התאמה הקשרית ולא העתקה גורפת.
4. **רשתות חניכה והדרכה מתמשכת**: ליווי מקצועי רציף ותמיכה הדדית. רשתות אלה צריכות לכלול מנטורים בעלי מומחיות בבלשנות יישומית, פדגוגיה של רכישת שפה ובגישת ה-CEFR.
5. **הלימה לתוכנית הלימודים החדשה (CEFR)**: עיקרון הנובע מהשינוי הפרדיגמטי. ההכשרה צריכה לצייד את המורים בכלים ליישום גישה מכוונת פעולה הכוללת פיתוח של מיומנויות הערכה חלופית שהם תיאורי הביצוע (Can-Do descriptors).

המודל בנוי כשלושה מעגלים המזינים זה את זה באופן סינרגטי (ראו תרשים 1 ; להצגתו התפעולית ראו תרשים 2) :

הליבה: אוריינות פסיכולוגית-לשונית. בניגוד להכשרה המסורתית (המועצה להשכלה גבוהה, 2025), ליבה זו מחייבת שני רכיבים קריטיים ליישום ה-CEFR: כשירות לשונית גבוהה (רמות C1-C2) המאפשרת למורה לשמש "מודל לשוני" לניהול שיח דבור ספונטני ; וידע פסיכולוגי-לשוני מעמיק במנגנוני רכישת שפה נוספת, בהשפעות הדיגלוסיה ובתופעות העברה שלילית מהערבית המדוברת.

המעגל התיכון: פיתוח תק"מ יישומי. תרגום הידע התיאורטי לחוסן מקצועי הלכה למעשה, מובנות כהבנת ההקשר החברתי-לשוני והפוליטי של בית הספר והקהילה ; נהילות כרכישת ארגז כלים להוראה פעילה, שילוב טכנולוגיה וניהול כיתה רגיש-תרבות ; ומשמעותיות כתפיסת ההוראה כשליחות כפולה, שימור הזהות הערבית לצד פתיחת דלתות לניידות בחברה הישראלית.

המעטפת: זהות היברידית-דיאלוגית. התוצר הסופי הוא מורה הפועל כ"אינטלקטואל מתמיר" (Giroux, 2024), מורה שאינו חושש מנושאים פוליטיים אלא משתמש בהם כמנוף לדיאלוג, ומסוגל לנווט בגמישות ("נהילות תרבותית") בין עולמות תוך שימוש בפרקטיקות של עירוב לשוני (Translanguaging) כפיגום להוראה.

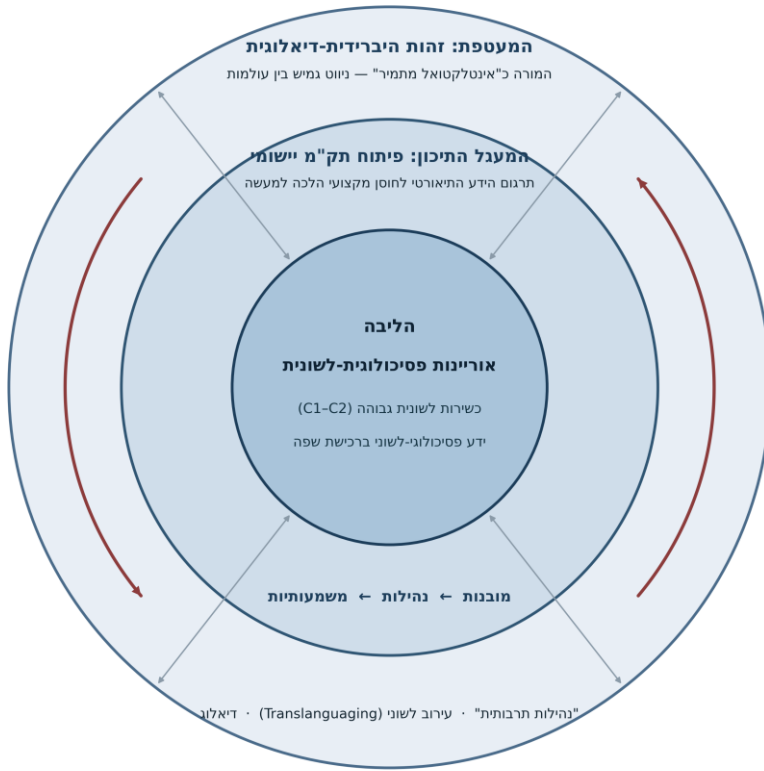
מגבלות המחקר

למחקר זה מספר מגבלות: ראשית, **הקשר ייחודי:** המחקר התמקד במורים פלסטינים מירושלים המזרחית, אזור בעל מאפיינים פוליטיים וסטטוטוריים ייחודיים (תושבות ללא אזרחות, חיכוך יומיומי גבוה). ייתכן כי מורים באזורים אחרים, כגון המשולש או הגליל, חווים את המתחים הזהותיים והלשוניים בעוצמות ובגוונים שונים. שנית, **גודל ומגדר המדגם:** המדגם כלל 19 משתתפים, רובם נשים (14). הטיה מגדרית זו, האופיינית למקצוע ההוראה, עשויה להשפיע על תפיסות של כוח, סוכנות ומעמד חברתי. שלישית, **דיווח עצמי:** הממצאים נשענים על ראיונות ללא תצפיות בכיתה. קיים פער פוטנציאלי בין התפיסה המוצהרת של הוראה דיאלוגית או שימוש ב-CEFR לבין הפרקטיקה בפועל. יודגש כי כל העדויות על יישום עקרונות ה-CEFR ועל הוראה מוכוונת-פעולה הן בגדר דיווח עצמי הצהרתי בלבד ; בהיעדר תצפיות בכיתה אין במחקר זה עדות אמפירית ישירה ליישומם בפועל, וממצאים אלה מחייבים אימות בתצפיות עתידיות.

המלצות למחקר עתידי

לאור המגבלות והמודל המוצע, מומלץ לנקוט בשלושה כיוונים מחקרניים. **מחקר אורך** שיעקוב אחר התפתחות התק"מ והזהות המקצועית של המורים לאורך ציר הזמן משלב ההכשרה ועד לשלב הכניסה להוראה, במיוחד לנוכח הטמעת תוכנית ה-CEFR. **תצפיות אתנוגרפיות** בכיתות, שיאפשרו לבחון כיצד "נהילות תרבותית" ופרקטיקות של "מרחב שלישי" מיושמות הלכה למעשה, וכיצד מורים מתמודדים בזמן אמת עם קשיים הנובעים מדיגלוסיה. **ומחקר השוואתי** שישווה בין בוגרי תוכניות הכשרה שונות (אוניברסיטאות מול מכללות) ובין אזורים גיאוגרפיים שונים (ערים מעורבות מול יישובים הומוגניים), כדי לבחון את השפעת ההקשר הסביבתי על עיצוב הזהות המקצועית. בפרט, מומלץ לערוך השוואה בין מודל ההכשרה שתועד כאן לבין תוכניות ההכשרה הקיימות במכללות להוראה, לאור הממצאים של דוח הוועדה של המועצה להשכלה גבוהה (2025) על פערים בהכשרת מורי עברית ומחקרם של ותד ומנור (2025).

לסיכום, מחקר זה מאשר את הפוטנציאל הטראנספורמטיבי של הכשרת מורים המבוססת על עקרונות סלוטוגניים ורפלקציה תרבותית. גם לנוכח קשיים ואתגרים, מורים יכולים לשמש גשרים בין זהויות לשוניות ותרבותיות, תוך שמירה על קוהרנטיות מקצועית ושלמות אישית. חוויותיהם של המורים הפלסטינים-ירושלמים לעברית מציעות השראה והכוונה מעשית לאנשי חינוך ומדיניות השואפים לקדם צדק חינוכי, דיאלוג בין-תרבותי ושינוי חברתי בחברות שסועות. עם זאת, מסקנות אלו נטועות בהקשר הספציפי של ירושלים המזרחית, והכללתן לאוכלוסיות ולמרחבים אחרים מחייבת זהירות ואימות אמפירי נוסף. כפי שמתואר בתרשים 1, המודל המוצע מאגד את שלושת ממדי התק"מ עם עקרונות ה-CEFR למסגרת הכשרה אינטגרטיבית אחת.



תרשים 1. מודל אינטגרטיבי להכשרת מורי עברית בהקשרי קונפליקט. המודל בנוי משלושה מעגלים המזינים זה את זה באופן סינרגטי: ליבה של אוריינות פסיכולוגית-לשונית (כשירות לשונית ברמות C1-C2 וידע פסיכולוגי-לשוני ברכישת שפה נוספת); מעגל תיכון של פיתוח תק"מ יישומי (מובנות, נהילות ומשמעותיות); ומעטפת של זהות היברידית-דיאלוגית. החיצים מסמנים את הדינמיקה הרקורסיבית בין המעגלים.



תרשים 2. המודל בראייה תפעולית: מהקשר ותנאי סף, דרך רכיבי ההכשרה ומנגנוני התמיכה, אל התהליכים והתוצרים. בעוד תרשים 1 מציג את המבנה הרעיוני של המודל, תרשים 2 מציג את שרשרת ההפעלה שלו הלכה למעשה בתוכנית ההכשרה.

רשימת מקורות

גולדרט, מ', מסריחרזאללה, א', אלפסי, י', וסלע, י'. (2023). דו"ח מסכם : המשגת תחושת קוהרנטיות מקצועית של רכזי ורכזות החינוך החברתי-ערכי-הילתי במגפת הקורונה (מוגש למדענית הראשית במשרד החינוך).

<https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/research/socialeducation2025.pdf>

הוועדה לבחינת תחום הלימודים בהוראת עברית לדוברי ערבית במכללות האקדמיות לחינוך. (2025). חוות דעת הצוות : בחינת תחום הלימודים בהוראת עברית לדוברי ערבית במכללות האקדמיות לחינוך. המועצה להשכלה גבוהה.

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה). (2024). עברית לדוברי ערבית - כיתות ו' : תמונת מצב לשנת תשפ"ג (2023). משרד החינוך.

ותד, ע', מנור, ר' ומוסא, ה' (2023). אתגרים בהוראת העברית לדוברי ערבית : בין מחקר ליישום בעשייה החינוכית של המורה. אל-חצאד, 13, 59-84, המכללה האקדמית בית ברל.

ותד, ע' ומנור, ר' (2025). תמורות בתוכניות הכשרת מורים ערבים להוראת עברית : המכון הערבי במכללה האקדמית בית ברל, מקרה בוחן. דור לדור, 59, 115-139.

מנור, ר' (2024). על מה מדברים פה? לימוד עברית דבורה בבית ספר תיכון בחברה הערבית בישראל. פרוכטמן, מ' וז' שמיר (עורכות), הדור - השנתון העברי של אמריקה, כרך י"ג-י"ד, עמ' 325 – 344.

מסרי-חרזאללה, א' ומנור, ר' (2024). דור ראשון של סטודנטיות פלסטיניות ממזרח ירושלים בתוכנית הכשרה להוראת עברית : מניעים, חסמים ותפיסות זהות. סוגיות חברתיות בישראל, 33(2). אוניברסיטת אריאל-<https://doi.org/10.26351/SHI/33>. 1/3

מסרי-חרזאללה, א' וכהן, א. (2024). דור ראשון של סטודנטים פלסטיניים-ירושלמים בהשכלה הגבוהה בישראל : מניעים והשלכות להשתלבותם בתוכנית להוראת השפה העברית באוניברסיטה העברית בירושלים. ג'אמעא : כתב עת לחינוך ולמדעי החברה, 24(2), 105-138.

מסרי-חרזאללה, א' וכהן, א' (2025). ביחד וגם לחוד : חוויות הלמידה של סטודנטים פלסטיניים בתוכנית לימודי הוראת "לשון עברית לדוברי ערבית" באוניברסיטה העברית בירושלים. בתוך ע' זוהר, ש' פימן-נמדר ומ' רוזניק (עורכות), אתגרים

- בהתחדשות הכשרת המורים בישראל: תובנות ממחקר על תהליכי שינוי שהתרחשו באוניברסיטה העברית (עמ' 329-365). הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס.
- משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית. (2023). תוכנית לימודים להוראת עברית לדוברי ערבית: מבוססת על המסגרת המושגית של ה-CEFR. משרד החינוך.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualising teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Arar, K., & Masry-Herzallah, A. (2019a). Refugees in their own land: The challenge of managing a school in a Palestinian refugee camp in the divided city of Jerusalem. In K. Arar, B. Jeffrey, & I. Bogotch (Eds.), *Education, immigration and migration* (pp. 191-212). Emerald Publishing.
- Arar, K., & Masry-Herzallah, A. (2019b). The challenge of school leadership in a war zone: A Palestinian school in Eastern Jerusalem. In *School violence in international contexts: Perspectives from Educational Leaders Without Borders* (pp. 37-55). Springer.
- Abu-Rabiah, E. (2025). Navigating language barriers: Hebrew proficiency and self-efficacy among Muslim Arab Bedouin students in Israeli higher education. *Journal of International Students*, 15(3), 71-90.
<https://doi.org/10.32674/s08gad96>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
<https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.

- Bowen, G. A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12-23.
<https://doi.org/10.1177/160940690600500304>
- Bracha, E., & Hoffenbartal, D. (2015). The existence of a sense of coherence in teaching situations among student-teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 722-729.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.185>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Canagarajah, A. S. (2013). Interrogating the native speaker fallacy: Non-linguistic roots, non-pedagogical results. In G. Braine (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp. 77-92). Routledge.
- Charmaz, K. (2017). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative inquiry*, 23(1), 34-45.
<https://doi.org/10.1177/1077800416657105>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Eriksen, T. M., & Brevik, L. M. (2023). Developing a "research literacy way of thinking" in initial teacher education: Students as co-researchers. In I. Menter (Ed.), *The Palgrave handbook of teacher education research* (pp. 231-256). Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Continuum.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.

- Giroux, H. A. (2024). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bloomsbury Academic.
- Haim, O., & Manor, R. (2024). Exploring translanguaging in academic discourse through an ecological analytic lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 28(4), 449-464.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2024.2433145>
- Halabi, R. (2024). Dialogic teaching in the academy: Difficulties, challenges and an opportunity for engaged, active and critical learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 32(2), 415-431.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2041707>
- Huang, L. (2023). Leadership enhancement in cross-cultural management: From the cultural dimension. *Communications in Humanities Research*, 23, 70-74. <https://doi.org/10.54254/2753-7064/23/20230717>
- Inbar-Lourie, O., Fischer, C., & Asad, A. (2025). Integrating language education for Arabic speakers in Israel: Leadership, policy, and quality development. Lexidale.
- Jakhelln, R., Eklund, G., Aspfors, J., Bjørndal, K., & Stølen, G. (2021). Newly qualified teachers' understandings of research-based teacher education practices: Two cases from Finland and Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 123-139.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659402>
- Ladson-Billings, G. (2021). *Culturally relevant pedagogy: Asking a different question*. Teachers College Press.
- Manor, R., & Binhas, A. (2023). Teaching Hebrew as a second language in Arab schools in Israel: Policy and identity politics. *Language Problems and Language Planning*, 47(1), 49-71. <https://doi.org/10.1075/lplp.22002.man>

- Manor, R., & Masry-Herzallah, A. (2025). On language, identity, and conflict: professional sense of coherence and hybrid identity formation among Palestinian-Jerusalemite Hebrew teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/14681366.2025.2580517>
- Manor, R., & Watad, A. (2025). The complexity of teaching Hebrew in Israel's Arab school system. *Language Teaching*, 58, 14-26. <https://doi.org/10.1017/S0261444824000193>
- Masry-Herzallah, A. (2022). Effectiveness of online learning among graduate students: Comparison between cultures. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1581-1594. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1581>
- Masry-Herzallah, A., & Cohen, A. (2023). Agents of change or collaborators? The first Palestinian students from Eastern Jerusalem studying to become Hebrew teachers in an Israeli university. *Pedagogy, Culture & Society*, 32(5), 1455-1474. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2190337>
- Motha, S., Jain, R., & Tecle, T. (2012). Translinguistic identity-as-pedagogy: Implications for language teacher education. *International Journal of Innovation in English Language Teaching and Research*, 1(1), 13-28.
- Nigar, N., Kostogriz, A., & Hossain, I. (2024). Hybrid professional identities: Exploring non-native English-speaking teachers' lived experiences through the Cyborg Manifesto. *Pedagogy, Culture & Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2409731>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Piorunek, M., & Garbacik, Ź. (2021). Poczucie koherencji i stres doświadczany przez pracowników i studentów w środowisku akademickim. *Annales*

Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J – Paedagogia-Psychologia, 34(4), 67-86.

<https://doi.org/10.17951/j.2021.34.4.67-86>

Qaimari, B. (2016). Exploring teachers' professional identity in the context of war zone: A case study from Palestine. *American Journal of Educational Research*, 4(2A), 15-24.

Quiroz, P. A. (2001). The silencing of Latino student “voice”: Puerto Rican and Mexican narratives in eighth grade and high school. *Anthropology & Education Quarterly*, 32(3), 326-349.

Ramberg, J., Låftman, S. B., Nilbrink, J., Olsson, G., & Toivanen, S. (2022). Job strain and sense of coherence: Associations with stress-related outcomes among teachers. *Scandinavian Journal of Public Health*, 50(5), 565-574. <https://doi.org/10.1177/14034948211011812>

Ramon, A. (2017). *Residents, not citizens: Israel policy towards the Arabs in East Jerusalem, 1967-2017*. Jerusalem Institute for Policy Research. <https://jerusalemstitute.org.il/en/publications/residents-not-citizens-israeli-policy-towards-the-arabs-in-east-jerusalem-1967-2017-managers-brief/>

Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>

Sion, L. (2014). Passing as hybrid: Arab-Palestinian teachers in Jewish schools. *Ethnic and Racial Studies*, 37(14), 2636-2652. <https://doi.org/10.1080/01419870.2013.851398>

Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic human rights and teachers of English. In J. K. Hall & W. G. Eggington (Eds.), *The sociopolitics of English language teaching* (pp. 22-44). Multilingual Matters.

<https://doi.org/10.21832/9781800417984-005>

Tannenbaum, M., & Shohamy, E. (2023). Languages and policy in Israel: History and present. In M. Tannenbaum & E. Shohamy, *Developing multilingual education policies* (pp. 18-23). Routledge.

Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 243-259.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581686>

Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186.

<https://doi.org/10.1177/0735275112457914>

Vabo, G., & Haugen, T. (2023). Professional identity development, self-efficacy and sense of coherence in nursing education. *Research Square*.

<https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3107229/v1>

Van Heijst, I., Volman, M., & Cornelissen, F. (2025). Understanding professional identity development of second-career teachers: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 159, 104995.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104995>

Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Zembylas, M., & Bekerman, Z. (2024). The unbearable lightness of being implicated in conflict-affected societies: Can teachers do anything about it? *Journal of Professional Capital and Community*, 9(4), 291-299.

<https://doi.org/10.1108/JPC-05-2024-0082>

الشعور بالتماسك المهني وبناء الهوية المهنية المهينة لدى معلمين فلسطينيين مقدسين للغة العبرية

أسمهان مصري-حرز الله

راما منور

الملخص

تبحث هذه الدراسة في الكيفية التي يبني بها معلمون فلسطينيون مقدسون للغة العبرية، من خريجي برنامج تأهيل متخصص في الجامعة العبرية، شعورهم بالتماسك المهني، بما يشمل من أبعاد المعنى، والقابلية للفهم، والقابلية للإدارة، وفي الكيفية التي يتداخل بها هذا الشعور مع تشكل هويتهم المهنية وممارستهم للفاعلية التربوية ضمن سياق تربوي ولغوي مشحون في القدس الشرقية. وتستند الدراسة إلى النموذج السالوتوجيني لأنطونوفسكي وإلى مفهوم الشعور بالتماسك المهني، وتعتمد مقارنة نوعية تفسيرية. وقد أجريت مقابلات معمقة شبه منظمة مع 19 معلماً، وحُللت باستخدام التحليل الموضوعاتي بالاستناد إلى مبادئ مستمدة من النظرية المجردة في الميدان.

تكشف النتائج عن منظومة ديناميكية وتكرارية تتفاعل ضمنها الأبعاد الثلاثة للشعور بالتماسك المهني بصورة متبادلة، ويسهم كل منها في تعزيز الآخر وفي بناء هوية مهنية هجينة. وقد برز بُعد المعنى بوصفه محفزاً مركزياً في عملية بناء هذه الهوية. وتشكل هذا البعد من خلال الإحساس برسالة تربوية واجتماعية، وتأطير اللغة العبرية بوصفها مورداً للتمكن، وممارسة بيداغوجية حساسة للسياق تتيح إنشاء "حيز ثالث" بين الهوية الثقافية ومتطلبات التدريس. أما القابلية للفهم، فتطورت باعتبارها قدرة تفسيرية تمكن المعلمين من قراءة "الحقل التربوي المتشظي"، وتفسير السياسات والمناهج الدراسية، وإرساء ممارساتهم التدريسية على معرفة نظرية مرتبطة باكتساب اللغة، والازدواجية اللغوية، والحواز العاطفية، والسياسية. وتجسدت القابلية للإدارة في قدرة المعلمين على تحويل هذه الفهم إلى ممارسات تربوية موجّهة نحو الفعل ومرتبطة بالحياة اليومية، وتوظيف التكنولوجيا بصورة هادفة، وإدارة الصف بحساسية، والانخراط في تأمل مهني مستمر. وتقترح الدراسة مفهوم "القابلية للإدارة الثقافية" بوصفه بُعداً سياقياً للشعور بالتماسك المهني، يسلط الضوء على قدرة المعلمين على التنقل في خضم التوترات الاجتماعية السياسية والثقافية وتوظيف هذه القدرة بوصفها مورداً مهنيًا.

وفي ضوء تبني الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) في المنهاج الجديد (وزارة التربية والتعليم، 2023)، وما يتضمنه من تركيز على التدريس الموجه نحو الفعل، تبرز نتائج الدراسة الحاجة إلى إعادة النظر في إعداد معلمي اللغة العبرية في المجتمع العربي، في ضوء الفجوات التي تم تحديدها في التقارير والأدبيات. واستجابة لذلك، تقترح الدراسة نموذجًا تكامليًا لإعداد المعلمين يقوم على التطوير المتزامن للأبعاد الثلاثة للشعور بالتماسك المهني، والتأمل النقدي، والفضاءات الحوارية، وشبكات الإرشاد المستمرة، والمواءمة مع مبادئ الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات.

الكلمات المفتاحية: الشعور بالتماسك المهني؛ الهوية المهنية الهجينة؛ السياقات المتأثرة بالصراع؛ المعلمون الفلسطينيون المقدسيون؛ تدريس اللغة العبرية؛ الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR).