

**בין פדגוגיה לאתיקה של דאגה: תפקידן של מנחות סדנאות
הסטאז' בליווי מורות ערביות בבתי-ספר יהודיים בעת משבר
שחר גינדי¹, רקפת ארליך רון² ומיכל היישריק³**

**Between Pedagogy and the Ethics of Care:
The Role of Induction Facilitators in Accompanying
Arab Teachers in Jewish Schools in Times of Crisis**

Shahar Gindi, Rakefet Erlich Ron & Michal Hisherik

Abstract

This article examines the ethical dimensions of internship workshop facilitators accompanying Arab teachers integrating into Jewish schools during the Israel-Gaza war. The study relies on in-depth interviews with eight Jewish and Arab mentors. It also analyzes the reflective diaries of the interns. The research reveals how mentors implement the practice of an ethics of concern, professional activism and radical concern. The findings highlight three main themes. First, mentors foster moral courage and intercultural competence. This helps interns transform from content experts into cultural mediators who use their identity as a pedagogical resource. Second, the workshop serves as a third space and a safety net. It enables the removal of representation masks, legitimizes the mother tongue and processes political vulnerability and trauma. Third, mentors transform routine accompaniment into active advocacy. They challenge power relations and promote solidarity and humanization. The article argues that professional accompaniment in times of crisis becomes an educational act of building resilience, moral courage and intercultural competence. The study emphasizes the need to recognize mentors

¹ המרכז האקדמי לוינסקי וינגייט.

² המכללה האקדמית בית ברל.

³ המכללה האקדמית בית ברל.

as key figures in shaping teachers with moral courage in divided societies. It calls for tailored training combining political and cultural sensitivity as part of professional ethics in teacher training.

Keywords: induction mentors, Arab teachers in Jewish schools, third space, ethics of care, radical care.

תקציר

מאמר זה בוחן את הממדים האתיים והערכיים בתפקידן של מנחות סדנאות סטאז' המלוות מורות ערביות המשתלבות בבתיספר יהודיים (מחנכות חוצותגבולות), על רקע מלחמת "חרבות ברזל". המחקר, המבוסס על ראיונות עומק עם שמונה מנחות (יהודיות וערביות) וניתוח יומנים רפלקטיביים של מתמחות, חושף כיצד המנחות מיישמות פרקטיקות של אתיקה של דאגה, אקטיביזם מקצועי ודאגה רדיקלית. הממצאים מעלים שלוש תמות מרכזיות: (1) טיפוח אומץ מוסרי וכשירות בין-תרבותית, המסייע למתמחות להפוך ממומחיות תוכן למגשרות תרבותיות המשתמשות בזהותן כמשאב פדגוגי; (2) כינון הסדנה כמרחב שלישי וכרשת ביטחון המאפשרת הסרת מסכות הייצוג, מתן לגיטימציה לשפת האם ועיבוד של פגיעות פוליטית וטראומה; (3) התמרה מליווי שגרתי לאקטיביזם מקצועי, במסגרתו המנחות מאתגרות יחסי כוח ומקדמות סולידריות והומניזציה של שני הצדדים. המאמר טוען כי הליווי המקצועי בעת משבר חורג מהדרכה דידקטית והופך למעשה חינוכי של בניית חוסן, אומץ מוסרי וכשירות בין-תרבותית. המחקר מדגיש את הצורך בהכרה בתפקיד המנחה כדמות מפתח בעיצוב מורות בעלות אומץ מוסרי בחברה משוסעת וקורא לעיגון הכשרה מותאמת המשלבת רגישות פוליטית ותרבותית כחלק מהאתיקה המקצועית בהכשרת מורים.

מילות מפתח: מנחות סטאז', מורות ערביות בבתיספר יהודיים, מרחב שלישי, אתיקה של דאגה, דאגה רדיקלית.

מבוא: אתיקה של דאגה במרחב הסוער – מנחות סטאז' כמצפן מוסרי

שילובם של מורים ערבים בבתי-ספר יהודיים בישראל נתפס במחקר ובשיח החינוכי כמהלך בעל פוטנציאל כפול: מענה למחסור בכוח אדם וגשר לחיים משותפים בחברה משוסעת (Gutman et al., 2023). מורים אלו, המוגדרים כמחנכים חוציגבולות, נדרשים לנווט במציאות של זהות מקצועית מורכבת, פערי שפה וחשדנות הדדית (Jayusi & Bekerman, 2023). מציאות זו הפכה טעונה ושבירית במיוחד בעקבות אירועי ה-7 באוקטובר 2023 ומלחמת "חרבות ברזל", אשר העצימו את תחושות הניכור, הפחד והצורך של מורים ערבים להוכיח נאמנות מתמדת בתוך המרחב הבית-ספרי היהודי (Silverman et al., 2024). במציאות סוערת זו, המודלים המסורתיים של הכשרת מורים וליווי כניסה להוראה, המתמקדים לרוב בגיבוש דפוסי עבודה פרופסיונאליים ובהיבטים דידקטיים טכניים (Thomas et al., 2019), מתגלים כחסרים. מורות מתחילות מקבוצת מיעוט, הניצבות בפני גילויי גזענות, האשמות פוליטיות וקונפליקטים זהותיים, זקוקות ליותר מאשר הדרכה פדגוגית; הן זקוקות לרשת ביטחון מוסרית ורגשית.

מאמר זה מבקש לבחון את תפקידן של מנחות סדנאות הסטאז' דרך הפריזמה של אתיקה של דאגה. בניגוד לאתיקה של צדק או חובות, המתמקדת בכללים מופשטים, אתיקה של דאגה מדגישה את האחריות המוסרית הנובעת ממערכות יחסים, הקשבה לצרכים ייחודיים של האחר, ומחויבות לרווחתו של הפרט הפגיע (Noddings, 2013; Tronto, 2013; Gilligan, 1993). אנו טוענים כי מנחות הסטאז' המלוות מורות ערביות בבתי-ספר יהודיים חורגות מתפקידן הפורמלי ומיישמות פרקטיקה של דאגה מוסרית רדיקלית.

ממצאי המחקר הנוכחי חושפים כי המנחות פועלות כסוכנות מוסר המייצרות מרחב מוגן, מרחב שלישי (Bhabha, 1994) המאפשר עיבוד של פגיעות פוליטית ואישית. הן משמשות כסגנוניות מול המערכת, מתווכות פערים תרבותיים ולשוניים, ומעניקות לגיטימציה לזהותן של המתמחות מול ניסיונות השתקה והדרה. במעשיהן אלו, המנחות אינן רק תומכות בהישרדותן המקצועית של המתמחות וממזערות נשירה, אלא מתוות מודל של מנהיגות חינוכית מוסרית.

סקירת ספרות: בין משבר מערכתי לאתיקה של דאגה

הסקירה הנוכחית מבקשת להניח תשתית תיאורטית לבחינת תפקידן של מנחות סדנאות הסטאז' לא רק כדמויות פדגוגיות, אלא כסוכנות מוסר המקדמות אתיקה של דאגה. בתוך מציאות משברית כפולה: משבר פוליטי-ביטחוני ומשבר תעסוקתי במערכת החינוך.

במאמר זה נעשה שימוש במושגים התיאורטיים, כגון 'אסטרטגיית המיקוח' ו'נטל הייצוג', שצמחו בשדות הסוציולוגיה ומדע המדינה ולא בחקר החינוך, אך הם מספקים עדשה קריטית להבנת מיקומן החברתי והתעסוקתי של המורות בחברה משועתת. המושג 'אסטרטגיית המיקוח', כפי שנוסח במקור בידי קנדיוטי (Kandiyoti, 1988; Sassen, 2000), מתייחס למערך הפעולות המחושבות שמבצעות נשים בתוך מבני כוח לא שוויוניים, במטרה למקסם את הביטחון האישי והאפשרויות העומדות לרשותן. תפיסה זו אינה רואה בנשים סובייקטים פסיביים, אלא סוכנות אקטיביות המנווטות בין דרישות חברתיות נוקשות לבין שאיפותיהן המקצועיות והאישיות, תוך ביצוע בחירות מושכלות שנועדו להבטיח את מעמדן בתוך המערכת הקיימת. במקביל, המושג 'נטל הייצוג' מאיר את המורכבות הפסיכולוגית והתעסוקתית שחוזה אשת מקצוע המשתייכת לקבוצה חברתית מופלית או מודרת (Wright, 2023). במצב זה, המורה אינה נתפסת רק כאינדיבידואל, אלא כמי שנושאת באחריות הקולקטיבית לייצוג הקבוצה כולה; עובדה זו מציבה אותה תחת פיקוח תמידי ומחייבת אותה להראות מיומנות ולנהוג בזהירות, שכן כל פעולתה נבחנת דרך הפריזמה של זהותה הקבוצתית, דבר המכביד על האוטונומיה המקצועית שלה בתוך מוסדות החינוך.

לשם דיוק מושגי, אנו מבחינים במאמר זה בין 'אמפתיה' לבין 'אתיקה של דאגה'. בעוד שאמפתיה מתייחסת להתודה הרגשית ולהבנת כאבו של האחר ברמה הבין-אישית (Riess, 2017), אתיקה של דאגה (Gilligan, 1993; Noddings, 2013), ובפרט 'דאגה רדיקלית', מחייבת פעולה מוסרית אקטיבית, נקיטת עמדה פוליטית ולקיחת אחריות על רווחתו של הפרט הפגיע גם במחיר של עימות עם יחסי הכוח (Hobart & Kneese, 2020; Tronto, 2018; Zembylas, 2013). בהקשר זה, קיימת אבחנה מהותית גם בין 'כשירות תרבותית' לבין 'סוכנות מוסרית'. כשירות תרבותית היא מיומנות מקצועית המאפשרת לאדם לתפקד, לתקשר וללמד ביעילות במצבים בין-תרבותיים (Deardorff, 2006, 2020), בעוד ש'סוכנות מוסרית' דורשת מהמורה או המנחה אומץ לב מוסרי לפעול על פי עקרונות מצפוניים תוך סיכון אישי, גם אל מול לחצים מוסדיים, ניסיונות השתקה או גילויי גזענות (ריינגולד וברץ, 2016; Giroux, 2020).

מחקר זה מערך בתקופה מורכבת במיוחד למורות ערביות בבתי ספר יהודים. בעקבות אירועי 7 באוקטובר 2023, ניצבו מורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים בפני טראומה לאומית, אשר ערערה את תחושת הביטחון שלהן והובילה להקצנה ביחס החברה הישראלית כלפיהן (Jayusi, 2025). מציאות זו, שכללה חשדנות מוגברת, אפליה, ביוש ברשתות החברתיות ואיומים, יצרה אקלים של פחד שפגע אנושות באוטונומיה המקצועית שלהן ובחופש הביטוי שלהן בכיתות (גינדי ואחרים, 2026; Adam, 2023). במטרה להתמודד עם המציאות המורכבת, נאלצו המורות להפעיל צנזורה עצמית קפדנית, להימנע משיח פוליטי ולעיתים אף לטשטש את זהותן הלאומית (גינדי ואחרים, 2026), תוך שהן ניצבות בפני "חוק השתקת המורים" (מאגר החקיקה הלאומי, 2024) והלחץ הציבורי להוכיח נאמנות למדינה. מערכת החינוך, במקום לשמש כמרחב מכיל לדיאלוג ביקורתי, נטתה לחזק נרטיבים של סולידריות יהודית תוך הדרת קולן של המורות הערביות, דבר שהעמיק את תחושת הניכור שלהן והצר את המרחב לחינוך דמוקרטי שוויוני.

מסגרת תאורטית

1. "נטל הייצוג" והשוליות הכפולה: מורים ערבים במערכת החינוך העברית

שילובם של מורים ערבים בבתי-ספר יהודיים נתפס כמהלך חברתי בעל פוטנציאל להפחתת עוינות בין-קבוצתית (היישיריק ואחרים, 2010; Allport, 1954). עם זאת, המציאות הישראלית מאופיינת בהפרדה מבנית עמוקה ומתמשכת בין האוכלוסייה היהודית לערבית (Rosen, 2015 & Halpin, 2016; Lengyel & Chergel). הפרדה זו מציבה את המורה הערבי בעמדת שוליות כפולה: כמיעוט אתנו-לאומי בתוך ארגון רוב, וכמורה מתחיל הנמצא בשיאו של "אתגר הישרדותי" מקצועי (ארביב אלישיב ואחרים, 2022; Arar & Oplatka, 2016). הספרות המחקרית חלוקה בין דגש על הצלחות בהשתלבות ובניית קשרים חברתיים (יבלברג, 2018; Bekerman & Jayusi, 2019) לבין חשיפת אתגרים מבניים וזהותיים עמוקים (חלבי ופאעור, 2021; Gross & Saada, 2019). מורות אלו נושאות את נטל הייצוג, מושג המתאר כיצד המורה נתפסת לא כפרט, אלא כנציגת הקולקטיב הערבי כולו (Wright, 2023). תפיסה זו כופה על המורה עבודה רגשית מאומצת, הכוללת ניהול רושם קפדני ודיכוי רגשות אותנטיים כדי לא להיתפס כעוינת או כפוליטית (Hochschild, 1983; Saada & Gross, 2019).

נדבך מרכזי בניווט זה הוא אסטרטגיית המיקוח עם המערכת (Kandiyoti, 1988; Sassen, 2000). מורות ערביות נדרשות לנהל משא ומתן מתמיד על ציפיות חברתיות ומקצועיות,

לעיתים תוך הסתרת מרכיבי זהות לאומיים כדי למקסם את סיכויי קבלתן והישרדותן בארגון (Gindi & Erlich Ron, 2019). תהליך זה מכונה לעיתים החלפת מסגרות (Frame-switching), שבו המורה מדגישה חלקים שונים בזהותה בהתאם להקשר המשתנה בבית הספר היהודי (Erlich Ron, 2025).

מציאות זו הפכה טעונה ושביררית לאין שיעור בעקבות אירועי ה-7 באוקטובר 2023. מחקרים עדכניים מצביעים על עלייה בחשדנות מצד עמיתים והורים, דרישה מתמדת להוכחת נאמנות למדינה, ובחינה קפדנית של מעורבות המורות ברשתות החברתיות (גינדי ואחרים, 2026; ליבסקר, 2025). המורה הערבייה חוותה השתקה כפולה: חשש מהתגובות של סגל ההוראה והתלמידים מחד, ותסכול לנוכח קריסת מאמצי הדו-קיום בעת מלחמה מאידך (Silverman et al., 2024). הנטל הפסיכולוגי הכרוך בניהול זהות לאומית על תנאי תחת איום של פיטורין או הליכי משמעת על רקע פוליטי, יוצר "טראומה עיקשת" המחייבת מנגנוני ליווי רגישים במיוחד (Abu-Nimer, 2004; Hisherik, 2026). מורכבות זהותית זו דורשת ליווי שאינו רק פדגוגי-דידקטי, אלא כזה הממצב את המנחה כמצפן מוסרי המפעיל סוכנות של דאגה אל מול מציאות משברית.

2. המשבר המערכתי: שחיקה ונשירה כרקע לצורך ב"דאגה"

הצורך בליווי אתי ותומך מקבל משנה תוקף דרמטי לנוכח המשבר התעסוקתי החרף במערכת החינוך היהודית. נתונים עדכניים חושפים כי כ-20% מעובדי ההוראה נושרים מהמערכת, וקיים מחסור של אלפי עובדים (טרבלסי חדד, 2025). עבור מורים ערבים ומורות ערביות בבתי ספר יהודיים, הסיכון גבוה פי כמה בשל שילוב של שחיקה רגילה עם גזענות וקונפליקט זהותי. לפיכך, האתיקה של דאגה ממשיכה להיות כלי מוסרי שמספקת רשת של תמיכה לצורכי הישרדות של מורות ערביות במערכת היהודית.

2.1 מ"דאגה" ל"דאגה רדיקלית": הפוליטיזציה של החמלה במרחב הקונפליקט

אתיקה של דאגה מציבה במרכז את האחריות המוסרית הצומחת מתוך מערכות יחסים, הקשבה לצרכים ייחודיים של האחר ומחויבות לרווחתו של הפרט הפגיע. גישה זו, שפותחה על ידי קרול גיליגן (Gilligan, 1993) כחלופה לאתיקה של צדק המבוססת על חוקים מופשטים, מדגישה כי המוסר אינו נובע מכללים אוניברסליים אלא מרגישות להקשר ולדינמיקה הבין-אישית.

בעוד שגישותיהן המוקדמות של גיליגן ונודינגס (Gilligan, 1993; Noddings, 2013) התמקדו בטיפוח הקשר הדיאדי ובאחריות המוסרית הנובעת ממערכות יחסים פרטיות, הספרות העדכנית מציעה את המושג "דאגה רדיקלית" או "דאגה ביקורתית" ככלי לניתוח

חינוכי בחברות משוסעות. דאגה רדיקלית חורגת מהסיוע הרגשי הפרטי ומכירה בכך שדאגה היא פעולה פוליטית המתרחשת בתוך מבני כוח בלתי שוויוניים (Kneese, 2020; & Hobart, 2013). לפי Zembylas (2018, 2021), בתוך הקשר של קונפליקט אתנו-לאומי כמו בישראל, דאגה אינה יכולה להיות ניטרלית. דאגה רדיקלית משמעה סירוב לקבל את הסטטוס קוו של השתקה והדרה. עבור מנחת הסטאז', יישום דאגה רדיקלית פירושו הכרה אקטיבית בכאבה של המתמחה הערבייה לא רק כקשיים של מורה מתחילה, אלא כפגיעות הנובעות ממיקומה החברתי-פוליטי. דאגה זו דורשת, סולידריות של אי-נוחות, נכונות של המנחה (במיוחד היהודייה) לעמוד לצד המתמחה אל מול גילויי גזענות בבית הספר, גם אם הדבר מעמיד אותה בקונפליקט עם הממסד (Amin et al., 2016).

בנוסף, עיסוק פדגוגי ורגשי בנושאים רגשיים הנוגע לטראומה ולמשבר, עשוי לעורר מודעות לפגיעות משותפת אוניברסלית (shared vulnerability; Zembylas, 2014). הכרה בפגיעות משותפת זו אינה משמעה טשטוש של אי-השוויון המבני או טענה שכולם סובלים באותה מידה (Hutton & Heath, 2025). נהפוך הוא, גישה זו מחייבת הבנה כפולה: הכרה בכך שכולנו פגיעים, לצד הכרה בשותפות שהיא משותפת אך אסימטרית ביחס לסבלו של האחר (Keet et al., 2009). מודעות כפולה זו היא תנאי הכרחי למימוש הפוטנציאל של ידע קשה ליצירת סולידריות רגשית וטרנספורמציה פוליטית (Zembylas, 2026).

במסגרת המציאות הפוליטית והחברתית שנוצרה בעקבות אירועי ה-7 באוקטובר, המושג "דאגה רדיקלית" משמש כלי פעולה המבקש לכוון מרחב חינוכי המבסס מחדש את ההכרה באנושיותו של האחר. פעולה זו ניצבת אל מול שיח דה-הומניסטי רווח במרחב הציבורי, המופנה כלפי פלסטינים אזרחי ישראל, המיוצגים לעיתים קרובות דרך פריזמה של איום ביטחוני, חוסר נאמנות למדינה או כגורם הזדהות עם האויב (Adam, 2023). תחת השפעת תיוגים אלו, המנחה בתוכניות ההכשרה נדרשת לתפקד כסוכנת בעלת אומץ מוסרי, אשר תפקידה המרכזי הוא השבת הלגיטימציה לקולה ולזהותה הלאומית והאנושית של המורה המתמחה. הפרקטיקה של הדאגה הרדיקלית חורגת מעבר לתמיכה רגשית גרידא; היא טומנת בחובה עמדה פוליטית מודעת המתנגדת לדפוסי הניכור והחשדנות המוכתבים על ידי המערכת המוסדית והחברתית (Hobart & Kneese, 2020). על ידי התעקשות על שימור הדיאלוג והקשר הבין-אישי גם בתוך אקלים של קיטוב והשתקה, המנחה מערערת על היררכיות הכוח הקיימות ומציעה נתיב לשיקום המרחב הפדגוגי כזירה בטוחה ומכילה (Hisherik, 2026).

3. סדנת הסטאז' כמרחב שלישי וכרשת ביטחון אתית

לאור האתגרים הכפולים, האישיים והמערכתיים, הספרות המחקרית מדגישה את חשיבותן הקריטית של תוכניות ליווי וכניסה להוראה, המוכחות כגורם המפחית נשירה ומחזק את תחושת המסוגלות (Devos, 2017 & Strong, 2011; De Neve & Ingersoll). מודל ה"חממה" (קפלן ואחרים, 2022) מציע כי הסדנה צריכה לתת מענה לשלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: שייכות, אוטונומיה ומסוגלות (Ryan, 2000 & Deci).

במסגרת תהליכי הכניסה להוראה, מנחות הסדנה נתפסות כסוכנות מוסר שתפקידן חורג מהדרכה פדגוגית-דידקטית לעבר יצירת רשת ביטחון מוסרית ורגשית. תפקיד זה מתממש באמצעות יצירת מרחב שלישי במובנו של הומי באבא (Bhabha, 1994). המרחב השלישי מוגדר כאתר היברידי הנוצר כתוצאה מהמפגש הדיאלקטי בין שתי תרבויות, המוליד מציאות חדשה השונה מכל אחת מהן בנפרד. זהו מרחב ביניים היברידי המאפשר משא ומתן על זהות, עיבוד של חוויות הזרות ויצירת נרטיב מקצועי חדש, הרחק מהלחצים של בית הספר ומהמחויבויות של הקהילה בבית (Bhandari, 2022). המרחב השלישי אינו סך הכל של שני עולמות, אלא מרחב ייחודי שבו חוקי המשחק הרגילים מושעים, מה שמאפשר למורה המתמחה לחקור את זהותה הלימנילית מבלי להידרש להכרעה חד-משמעית. בהקשר של אתיקה של דאגה, תפקידה של המנחה כסוכנת מוסר הוא לנווט את הדינמיקה הקבוצתית כך שהסדנה תהפוך מרחב זה למרחב בטוח, אך חשוב מכך למרחב אמיץ (Arao & Clemens, 2023). בעוד שמרחב בטוח מבטיח הגנה מפני פגיעה, מרחב אמיץ מכיר בכך שצמיחה מקצועית ואתית בחברה משוסעת דורשת התמודדות עם אי-נוחות, נכונות לסיכון רגשי ושיח כן על גזענות, קונפליקטים וזהות לאומית (Boostrom, 1998). סדנת הסטאז' מתפקדת אפוא כסביבה בטוחה המספקת את התמיכה הנדרשת כדי שהמתמחה תוכל לעבד את הטראומה העיקשת של הזרות ולהפוך אותה למנוף לצמיחה מקצועית ובין-תרבותית (Kutsyruba & Godden, 2019).

4. המנחה בעלת האומץ המוסרי וכשירות בין תרבותית

בחברה הקונפליקטואלית, כשירות בין-תרבותית אינה רק מיומנות פרקטית אלא רכיב אתי בזהותו של המורה (Deardorff, 2006, 2020). עם זאת, יישומה של כשירות זו במרחב רווי מתח פוליטי דורש נדבך נוסף: אומץ מוסרי. לפי ריינגולד וברץ (2016), אומץ מוסרי הוא יכולתה של המורה לפעול על פי מצפונה ועקרונותיה המוסריים גם כאשר היא נתונה ללחצים מוסדיים או חברתיים כבדים.

עבור מנחות הסטאז', קידום האתיקה המקצועית כרוך בתפיסת פיתוחן של המתמחות כסוכנות שינוי, מושג המגדיר מחדש את המורה לא כאמונה על העברת ידע גרידא בלבד, אלא כבעלת אומץ מוסרי המחויב לקידום צדק חברתי והכלה גם בסביבה עוינת (Giroux, 2020). מורה הפועלת מתוך שליחות זו נדרשת להפגין אומץ מוסרי מול עוולות וגזענות, ולנהל פרקטיקה יום-יומית דרך גישור ודיאלוג, וזאת אף במצבי קונפליקט ובעת שבה התותחים רועמים (Kasumagić-Kafedžić, 2023; Hisherik, 2026). בעידן של טראומה לאומית, זהות מקצועית זו מחייבת פיתוח של אוריינות פוליטית, המאפשרת למורה לפעול בתוך יחסי הכוח המורכבים מבלי לאבד את מחויבותה לדיאלוג (Hisherik & Gindi, 2022). אומץ לב זה, המבטא את הפעלנות (Agency) המקצועית של המורה, הופך חיוני במיוחד עבור מורות מיעוט ומנחותיהן, הנדרשות "לחצות קווים" ולעמוד על דעתן בנחישות אל מול עמדות כוחניות בחדר המורים (ריינגולד וברץ, 2016).

הספרות מציעה לשלב בין פדגוגיה ביקורתית לפדגוגיה בין-תרבותית כדי ליצור חינוך לשלום המבוסס על הומניזציה של האחר (Kasumagić-Kafedžić, 2023). המורה בעלת האומץ המוסרי, לפי גישה זו, היא מורה המסוגלת לראות את סבלו של האחר ולהגן על כבוד האדם, גם כאשר התותחים רועמים והמרחב הציבורי מקוטב. בהקשר הישראלי, תפקיד המנחה הוא כפול: מחד, להנכיח את המיעוט הפלסטיני. מאידך, לקדם יכולת להכיר בפגיעות הדדית של כלל המעורבים, לרבות כאבו של הרוב, כבסיס לפדגוגיה הומניסטית בחברה קונפליקטואלית (Keet et al., 2009). הכרה בסבלו של הצד החזק נובעת מההבנה שהגוף האנושי הוא פגיע תמיד, גם כאשר היחשפות לאלימות מתרחשת בתנאים פוליטיים אסימטריים (Zembylas, 2014). ראייה מורכבת זו מאפשרת למתמחות לעבור מאמפתייה לסולידריות רגשית הבוחנת את יחסי הכוח מתוך חיבור אנושי, מבלי להתכחש להם (Hutton & Heath, 2025; Zembylas, 2026). מדובר בפרקטיקה יום-יומית של התמודדות עם דילמות מוסריות הנוגעות ליחסי רוב ומיעוט, המחייבת מעבר מניטרליות לכאורה למעורבות למען הגינות ושוויון (Redlich, 2020). בסופו של תהליך, פיתוח כשירות זו מאפשר למורה להפוך מאורחת בבית הספר לסוכנת שינוי מוסרי המקדמת שינוי באקלים הערכי של המערכת (ריינגולד וברץ, 2016).

מתודולוגיה

מחקר זה נערך בגישה איכותנית קונסטרוקטיביסטית, שמטרתה לחשוף ולפרש את התפיסות, החוויות והמשמעויות הסובייקטיביות שמעניקות המשתתפות למציאות עבודתן (שקדי, 2003). גישה זו הולמת את מטרת המחקר הנוכחי: לבחון את הממדים האתיים והמוסריים בתפקידן של מנחות סדנאות הסטאז', ולנתח כיצד הן תופסות את אחריותן כלפי מתמחות מקבוצת מיעוט בעת משבר לאומי. הבחירה במחקר איכותני מאפשרת ירידה לעומקם של תהליכים רגשיים וזהותיים, אשר קשה לכמתם בכלים סטטיסטיים (Braun & Clarke, 2019).

הקשר המחקר

המחקר נערך בישראל במהלך שנת הלימודים האקדמית 2024–2025, בצילם של אירועי ה-7 באוקטובר 2023 ומלחמת "חרבות ברזל". הקשר זה חיוני להבנת הממצאים, שכן המלחמה העצימה את המתחים בין האוכלוסייה היהודית והפלסטינית והפכה את המרחב הביתי ספרי לטעון פוליטי ורגשית (Adam, 2023). המחקר מתמקד בתוכנית סטאז' (התמחות) המלווה מורות פלסטיניות אזרחיות ישראל המשתלבות בבתיספר יהודיים (מחנכות חוצות גבולות), המתקיימת במספר מכללות באזור המרכז, ירושלים והצפון.

המשתתפות

אוכלוסיית המחקר הנוכחי מתמקדת במנחות סדנאות הסטאז', המהוות את הסוכנות המקצועיות המלוות את המתמחות. במחקר השתתפו 8 מנחות, בעלות רקע אקדמי ומקצועי מגוון: 7 בעלות תואר דוקטור ואחת בעלת תואר שני, עם ותק בהנחיה שנע בין שנתיים ל-15 שנים. הקבוצה כללה 6 מנחות ערביות ו-2 מנחות יהודיות. אוכלוסיית המחקר הורכבה ממנחות ומתמחות המשתייכות לתוכנית הסטאז' המלווה מורות ערביות בבתי ספר יהודיים. ראוי להבהיר כי המבנה הארגוני של סדנאות הסטאז' לא היה אחיד: רוב הסדנאות במחקר היו חד-לאומיות (מורות ערביות בלבד), מתוך תפיסה פדגוגית המעניקה מרחב מוגן לעיבוד זהותי. לצדן, פעל במחקר גם פורמט אחד של קבוצה מעורבת (יהודיות וערביות יחד) שכלל מפגשים אינטגרטיביים בהנחיית יהודיה. המנחות פועלות במכללות במחוזות צפון, מרכז וירושלים, מה שמספק ייצוג גיאוגרפי רחב של הפריסה החינוכית בישראל.

כלי המחקר

איסוף הנתונים התבצע באמצעות ראיונות עומק מובנים למחצה. מתווה הריאיון תוכן כשיחה עם מטרה, המאפשרת גמישות והתאמה לדינמיקה הנוצרת עם המראיינת (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021). השאלות למנחות התמקדו במספר צירים הקשורים לאתיקה מקצועית וליווי: תפיסת התפקיד מעבר להגדרות הפורמליות; התמודדות עם דילמות מוסריות ופוליטיות; אסטרטגיות של תיווך וסנגור, והשפעת המלחמה על המרחב האתי של הסדנה (ראה נספח 1). כדי להבטיח ביסוס טענות המנחות על צורכי השטח, שולבו במחקר הרחב גם יומנים רפלקטיביים של 12 מתמחות, אשר שימשו להבנת הדינמיקה המתרחשת בסדנה (Stevens & Cooper, 2023).

עיבוד וניתוח הנתונים: גישה תמטית רפלקטיבית

ניתוח הנתונים התבסס על גישה איכותנית פרשנית, שמטרתה לחרוג מעבר לתיאור פשטני ולחשוף את המשמעויות הסובייקטיביות שהמשתתפות מעניקות לחוויותיהן בהקשר החברתי פוליטי הטעון. תהליך העיבוד בוצע באמצעות ניתוח תמטי רפלקטיבי, בהתבסס על המודל של בראון וקלארק (Braun & Clarke, 2019, 2021) ועל גישתו של שקדי (2003) לניתוח נרטיבים. גישה זו נבחרה משום שהיא מכירה בכך שהחוקר אינו משקיף ניטרלי אלא שותף פעיל בהבניית הידע.

תהליך הניתוח בוצע בשישה שלבים ספירליים:

- א. היכרות מעמיקה עם הנתונים: קריאה חוזרת של שמונה ראיונות המנחות, תוך קשב עמוק לניואנסים רגשיים ולשפה (למשל, השימוש במילה "אנחנו" מול "הם", או ביטויים של שתיקה והימנעות).
- ב. קידוד ראשוני: זיהוי יחידות משמעות בסיסיות באופן אינדוקטיבי (לדוגמה: פחד לדבר בחדר מורים, דילמה סביב יום הזיכרון).
- ג. חיפוש אחר תמות: קיבוץ קודים לנושאים רחבים. למשל, קודים העוסקים בגיבוי הנהלה וקשר עם חונכת קבוצה.
- ד. סקירה ובחינה של התמות: בדיקת התמות אל מול הספרות העוסקת באתיקה של דאגה ובחינוך רגיש-תרבותית.
- ה. הגדרה ושיום התמות: זיקוק המהות של כל תמה וניסוח כותרות הממחישות את המתח המוסרי (למשל: הסדנה כמרחב מוגן).
- ו. כתיבת הדוח: אינטגרציה של הממצאים לכדי נרטיב המשלב ציטוטים מהשדה עם פרשנות תיאורטית.

רפלקסיביות ומיקום החוקרים

השימוש בגישה הרפלקטיבית מחייב התייחסות למיקומם של החוקרים. צוות המחקר מורכב מחוקרים המתמחים בתחומי הכשרת המורים והרב-תרבותיות בחברות משוסעות. מיצובנו המחקרי מוגדר באמצעות 'קשב אתי' לשלומם הרגשי של המשתתפים בעיצומו של קונפליקט פעיל, תוך הכרה בהשפעת זהויותינו על דינמיקת הכוח בתהליך הראיונות. במטרה למזער הטיות פוטנציאליות, נקטנו באסטרטגיה של הצלבה בין מקורות מידע שונים: ראיונות עומק מובנים למחצה, ודיווחי מתמחות וקיימנו הליך איטרטיבי של תחקיר עמיתים. (Levitt et al., 2021) מהלכים אלו נועדו להבטיח כי התמות המחקריות יצמחו מתוך עולם המשמעויות והחוויית של המשתתפים עצמם, ולא ייכפו כתוצאה מנטייתנו התיאורטיות המוקדמות. רפלקסיביות זו סייעה למנוע פרשנות מוטה והדגישה את ההשפעה ההדדית ביצירת הידע (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021).

ניתוח מסמכים אישיים (יומנים)

היומנים הרפלקטיביים של המתמחות שימשו כלי מחקרי המשלים את ראיונות המנחות (Stevens & Cooper, 2023; Zulfikar & Mujiburrahman, 2018). הניתוח שלהם נועד לחשוף את הדילמות והחוויית האישיות של המתמחות מזווית ישירה וחשופה. בשלב הצגת הממצאים, חשוב להבהיר כי הציטוטים מיומני המתמחות לא נועדו לאמת את דברי המנחות שלהן. לא נעשה ניסיון לקשר כל מתמחה למנחה האישית שלה, אלא לשלב את הקולות משני המקורות לפי נושאים משותפים כדי להציג תמונה רחבה של השדה: המנחות מציגות את זווית הליווי, התמיכה וההגנה, ואילו יומני המתמחות מתארים בגוף ראשון את חוויית ההשתלבות, הקושי וההעצמה.

אתיקה

המחקר בוצע בכפוף לאישור ועדת האתיקה של המכללה (אישור מס' 140/2024). כל המשתתפות חתמו על טופס הסכמה מדעת, תוך הבטחת אנונימיות מלאה ושמירה על חיסיון הפרטים המזהים. שמות המשתתפות במאמר בדויים. בנוסף, מכיוון שהמחקר עשה שימוש ביומנים רפלקטיביים של 12 מתמחות, אשר נכתבו במהלך סדנאות הסטאז', נדרשה והתקבלה הסכמה כפולה ומלאה מבחינה אתית: הן המנחות שהעבירו את הפנייה והן המתמחות חתמו על טופס הסכמה מדעת ייעודי המאשר את חשיפת היומנים והשימוש בהם לצורכי המחקר, תוך הבטחת אנונימיות והסתרת פרטים מזהים.

ממצאים: המנחה כסוכנת מוסר במרחב הסוער

ניתוח הראיונות עם מנחות סדנאות הסטאז' והיומנים הרפלקטיביים של המתמחות חושף תמונה מורכבת של תפקיד המנחה בעת משבר. בעוד שההגדרה הפורמלית של התפקיד מתמקדת ב"גיבוש דפוסי עבודה מקצועיים" ובתמיכה פדגוגית טכנית (משרד החינוך, 2014; Thomas et al., 2019), הממצאים מצביעים על הרחבה מהותית של התפקיד לכדי אתיקה של דאגה ואקטיביזם חינוכי. המנחות, יהודיות וערביות כאחת, פועלות בתוך "מרחב סוער" המאופיין במתחים פוליטיים, גזענות ופגיעות אישית שהתעצמו בעקבות מלחמת "חרבות ברזל" (Hisherik, 2026), ונאלצות לנווט בין דרישות המערכת לבין צורכיהן הרגשיים והזהותיים של המתמחות הנושאות את נטל הייצוג (Saada & Gross, 2019; Wright, 2023).

פרק זה יציג את הממצאים דרך שלוש תמות מרכזיות המדגימות את המעבר מליווי מקצועי תומך ל"אתיקה של דאגה" (Noddings, 2013). התמה הראשונה, "אומץ מוסרי וכשירות ב"תרבותיות", תדגים כיצד המנחות הופכות פערי ידע להזדמנות לחינוך לערכים ולפיתוח כשירות ב"תרבותיות" (Deardorff, 2006; Hisherik et al., 2025); השנייה, "סדנת הסטאז' כ"מרחב שלישי" וכרשת ביטחון אתית", תבחן את יצירת המרחב המוגן המאפשר הסרת מסכות ושימוש בשפת אם כחלק מבניית חוסן (Bhabha, 1994; Kaplan et al., 2022); והשלישית, "מדאגה לדאגה רדיקלית: הפוליטיזציה של החמלה במרחב הקונפליקט", תחשוף את הפעולה האקטיבית של המנחות לקידום סולידריות והומניזציה של האחר בתוך מציאות של יחסי כוח (Hobart & Kneese, 2020; Zembylas, 2018).

תמה 1: אומץ מוסרי וכשירות ב"תרבותיות

ממצאי המחקר מצביעים על כך שמנחות הסדנאות תופסות את תפקידן כמי שאמונות לא רק על הצד הדידקטי מקצועי של הכשרת המתמחות, אלא על עיצוב דמותה של המורה בעלת האומץ המוסרי המסוגלת לתפקד בחברה משוסעת. התמה חושפת כיצד המנחות מסייעות למתמחות להפוך את פערי הידע התרבותיים והלשוניים, שנתפסים תחילה כחולשה או כמכשול, להזדמנות פדגוגית ואתית. המנחות מכוונות את המתמחות לאמץ עמדה של מגשרות תרבותיות, המשתמשות בתוכני הלימוד (חגים, שפה, אקטואליה) כדי לפרק סטריאוטיפים, לפתח אמפתיה ולחנך לערכים אוניברסליים. בכך, הן מעודדות את המתמחות לחרוג מתפקיד המורה המקצועית בתחום הדעת אל עבר תפקיד של סוכן שינוי מוסרי המביא את זהותו הייחודית כמשאב לתוך הכיתה.

ביטוי לכך נמצא אצל המנחה ברכה (מנחה יהודייה) מדגימה את היישום של אתיקה של דאגה (Noddings, 2013) דרך יצירת גשרים ערכיים. ברכה מתארת כיצד היא מנחה את המתמחות הערביות להתמודד עם הוראת חגים יהודיים, שלעיתים מציגים נרטיבים לאומיים מנוכרים (דוג': מעטים מול רבים). במקום להתמקד בנרטיב הלאומי יהודי, היא מבקשת אותן למצוא את הממשק הערכי המשותף, ובכך מאפשרת להן ללמד מתוך חיבור תרבותי ולא מתוך ניכור: "הלכתי לכיוון אחר [בשיח לקראת חג פורים]... לדבר על משלוחי מתנות לאביונים... ועשיתי את נקודת הממשק עם הרמזאן ומאוד אהבו את זה. כי אמרתי אנחנו בקושי מכירים מה זה רמזאן... זה האג'נדה הראשונה... להביא את הזהות להביא את התרבות".

דבריה של ברכה מדגימים פרקטיקה של כשירות בין-תרבותית הלכה למעשה. היא אינה דורשת מהמתמחות לאמץ את הנרטיב היהודי באופן מלאכותי, אלא יוצרת גשר תרבותי דרך ערך הנתינה והצדקה המשותף (אלזכאה) (الزكاة). מתנות לאביונים). בכך היא הופכת את ההכנות לקראת חג הפורים להזדמנות לחינוך לערכים וללימוד הדדי על הרמזאן, וממצבת את המתמחה לא כמי שמבצעת מטלה טכנית, אלא כדמות המעשירה את עולמם התרבותי של התלמידים היהודים באמצעות ידע ופרספקטיבות חדשות. פעולה זו מקנה למתמחה הערבייה יכולת פדגוגית-תרבותית, המאפשרת לה לתווך את זהותה באופן מודע ומושכל, ובכך היא מקדמת הלכה למעשה את האינטגרציה התרבותית והכלה רב-תרבותית בתוך מוסדות החינוך (Deardorff, 2020).

מעבר להתמודדות הערכית עם תכני הלימוד, המנחות מציידות את המתמחות בכלים לניהול רגשות ושימור סמכותן המקצועית אל מול ניסיונות של ערעור ופוליטיזציה מצד התלמידים. המנחה רואן (מנחה ערבייה) ממחישה את הצורך באוריינות פוליטית כחלק מהזהות המקצועית של המורה (Hisherik & Gindi, 2022). רואן מתארת אירוע שבו תלמיד ניסה לגרור מתמחה לפרובוקציה פוליטית באמצעות שימוש בשם "ערפאת" במהלך שיעור שפה: "המתמחה מתארת [בסדנה] אירוע בו היא מדברת על אות בערבית, ומישהו מהתלמידים אומר לה 'ערפאת'... והיא ככה מתכנסת בעצמה... לא יודעת מה לעשות... אמרתי לה: את תתייחסי [עניינית] את צריכה להתייחס למילה מה שנתן לך ולא להתייחס לזה כפוליטי".

המקרה ממחיש את המורכבות שבה ניצבות מתמחות ערביות בסיטואציות פוליטיות טעונות, במיוחד בצל מלחמת "חרבות ברזל" והאקלים הציבורי המקוטב. על פניו, הנתינה של המנחה מעוררת סימן שאלה ביקורתי: האם תגובה זו אכן מבטאת אומץ מוסרי או אוריינות פוליטית, או שמא מדובר בהימנעות וצנזורה עצמית? הרי פדגוגיה ביקורתית, במיטבה הייתה דורשת מהמורה לא לחשוש מהפוליטיזציה, להישיר מבט אל הפרובוקציה,

ולנהל עם התלמידים דיון מורכב על האופן שבו דמויות היסטוריות נתפסות בנרטיבים שונים.

עם זאת, בניתוח המקרה מבעד לעדשה של התפתחות מקצועית ואתיקה של דאגה בעת משבר, אנחנו מציעים פרשנות מדורגת ומורכבת יותר. התמודדות עם הערות פוליטיות נפיצות מצד קבוצת הרוב היא תהליך הדורש מהמתמחה לעבור שלבי התפתחות. בשלב הראשון, במיוחד בסביבה שבה המתמחה הפלסטינית חשה פגיעה ומאוימת, האתגר המיידי אינו חינוך פוליטי של הרוב, אלא ויסות רגשי בסיסי של המתמחה עצמה והיחלצות ממצב הקיפאון.

המנחה, מתוך דאגה לרווחתה ולהישרדותה המקצועית של המתמחה, מספקת לה פיגומים לקראת בניית יכולות רב תרבותיות מתקדמות יותר. היא מדריכה אותה כיצד להחזיר לעצמה את השליטה, ולנווט את הכוח חזרה לסמכותה המקצועית ולחומר הנלמד. במובן זה, האומץ המוסרי של המתמחה בשלב זה אינו מתבטא בעימות עם הנרטיב היהודי, אלא בעצם היכולת לאסוף את עצמה, להישאר נוכחת במרחב המנוכר, ולשמור על יציבותה מול ניסיון עוין.

לצד זאת, יש להכיר בביקורת לפיה פרקטיקה זו נותרת בגדר אסטרטגיית הישרדות המנטרלת עוינות נקודתית, אך משלמת מחיר של הימנעות. ההזדמנות החינוכית כאן מצויה פחות בשינוי התודעה של התלמיד, ויותר בבניית החוסן של המתמחה. ייתכן שהמנחה משהה את ההתמודדות הישירה עם השסע הפוליטי לשלבים מאוחרים יותר, ומעדיפה להבטיח קודם כל את ביטחונה של המתמחה בתוך המערכת.

יחד עם היכולת להחזיר למתמחות את השליטה, המנחה סמירה (מנחה ערבייה) מדגישה בפני המתמחות את תפקידן כשגרירות המייצגות פנים אחרות של החברה הערבית. היא מעודדת אותן לא להסתיר את זהותן (למשל, את כיסוי הראש) אלא להשתמש בה ככלי חינוכי לפירוק דעות קדומות:

המשפט שלי היה תמיד למתמחות: אתם שגרירויות של החברה הערבית.
שיידעו שלא כל הערבים אותו דבר כמו שלא כל היהודים הם לא אותו דבר. ואתן חייבות להיות שגרירות ולהסביר, ואתם לא מוותרות על העמדות שלכם, על הזהות שלכם... בגלל משהו אחר.

סמירה מבקשת להציע למתמחות אסטרטגיה להתמודדות עם נטל הייצוג (Wright, 2023), תוך טיפוח כשירות בין תרבותית. במקום להסתיר סממני זהות, היא מציעה לראות בהם משאב פדגוגי: שימוש מודע ומבוקר בזהות הגלויה ככלי לאתגר תפיסות סטריאוטיפיות

בקרר קבוצת הרוב (Saada & Gross, 2019). במקום לדרוש היטמעות היא מעודדת נוכחות שבה המתמחה אינה מבטלת את זהותה, אלא רותמת חלקים ממנה לשליחות המקצועית של הומניזציה של קבוצת המיעוט.

את השפעתן של המנחות כסוכנות שינוי, והאופן בו תפיסות אלו מתורגמות לפרקטיקה ולזהות מקצועית בקרב המתמחות עצמן, ניתן לזהות ביומניהן הרפלקטיביים של המתמחות. למשל,

סוהיר מנסחת ביומנה הרפלקטיבי מעין אני מאמין מוסרי. היא מתארת את המעבר התודעתי מתפיסת הזהות השונה כנטל או כגורם מפריד, לתפיסתה כמשאב פדגוגי ואתי המאפשר חינוך עמוק לסובלנות: "אני מרגישה שהזהות שלי לא מהווה מחסום, אלא גשר. העובדה שאני מגיעה מרקע שונה יוצרת הזדמנויות לשיח מפרה ומעמיק... אני מאמינה שדווקא מתוך גיוון, נבנית קהילה חינוכית חזקה, שמקדמת ערכים של סובלנות, הדדיות וכבוד לכל אדם".

סוהיר מנסחת במפורש את הטנספורמציה מתפיסת השונות כחיסרון לתפיסתה כמשאב. היא תופסת את תפקידה לא רק כמורה המעבירה ידע מקצועי, אלא כמי שבונה קהילה ערכית המבוססת על כבוד הדדי. בכך היא מגלמת כשירות בין תרבותית כאשר היא המשתמשת בביוגרפיה וזהות שלה ככלי חינוכי. באופן דומה, המתמחה מונה מדגימה יצירתיות פדגוגית ורגישות תרבותית כאשר היא בוחרת ללמד את השפה הערבית דרך סיפור ילדים יהודי מוכר, ובכך הופכת את הזר למוכר ואהוב: "בתחילת השנה רציתי ללמד הכיתה ב' את סיפור אליעזר והגזר בגרסה הערבית (הגזר הענק)... והיום אנחנו סיימנו חלק גדול מהסיפור שהילדים יודעים כל המילים, מספרים בערבית, וגם שרים את השיר של הסיפור...".

מונה מדגימה כיצד מורה רב-תרבותית מגשרת על פערי שפה ותרבות. במקום ללמד את הערבית כשפה זרה ומנוכרת, היא משתמשת בסיפור מוכר ("אליעזר והגזר") כעוגן קוגניטיבי ורגשי עבור התלמידים היהודים. פעולה זו מנטרלת רתיעה ומייצרת חיבור חיובי לשפה ולתרבות הערבית, תוך יצירת חוויה של הצלחה משותפת וגישור על פערים תרבותיים דרך הסיפור המשותף.

לסיכום, ממצאי תמה זו מלמדים כי מנחות הסדנה מחוללות טנספורמציה בתפיסת התפקיד של המתמחות חוצות-הגבולות, ממומחיות תוכן המתמקדות בהוראת המקצוע, למתמחות בעלות אומץ מוסרי וכשירות בין תרבותית. דרך הפיכת פערי השפה והתרבות ממשוכה טכנית למשאב ערכי ופדגוגי, המנחות מיישמות אתיקה של דאגה (Noddings, 2013) המעניקה לגיטימציה לזהותן של המתמחות ומאפשרת להן ליצור גשרים תרבותיים

והומניזציה של המיעוט. תהליך זה מצייד את המתמחות בכשירות בין-תרבותית (Deardorff, 2020), המאפשרת להן לא רק לשרוד בתוך מרחב הרוב היהודי, אלא לפעול בו כסוכנות שינוי (Giroux, 2020) המקדמות חיים משותפים. בכך, המנחות הופכות את נטל הייצוג (Wright, 2023) מנטל פסיכולוגי לשליחות חינוכית אקטיבית אשר יש את הפוטנציאל להפחית את הניכור ולפרק דעות קדומות.

תמה 2: סדנת הסטאז' כמרחב בטוח וכרשת ביטחון אתית

תמה זו בוחנת כיצד סדנת הסטאז' בצורתה החד-לאומית מתפקדת כמרחב בטוח וחוף־טריטוריאלי, שבו מושעים יחסי הכוח והנורמות הנוקשות של בית־הספר היהודי. עבור המתמחות, הסדנה משמשת כמקלט אתי ורגשי, המאפשר להן להסיר את המגננות המקצועיות והזהותיות שהן נאלצות לעטות ביוסיום. זהו המקום שבו השפה הערבית, הזהות הלאומית והרגשות המשותקים מקבלים לגיטימציה מלאה, והוא משמש כרשת ביטחון המאפשרת להן לצבור כוחות לפני החזרה ל'חזית' הבית־ספרית.

המנחה סמירה מדגישה כי השימוש בשפה הערבית בסדנה אינו עניין טכני של נוחות, אלא תנאי הכרחי ליצירת אינטימיות ופתיחות רגשית (Gilligan, 1993). היא מסבירה כי הניסיון לעבד רגשות ודילמות בשפה העברית (שפת הכוח והרוב) יוצר חסם המונע מהמתמחות להביא את עצמן באופן מלא ואותנטי:

גלל שאני ערבייה זה כן עוזר להם, וכן הן נפתחות, וכן [הן] מדברות על כל הדילמות וכל הדברים... אחרת זה יותר קשה להן. הנושא של השפה...אני אומרת תמיד: כל הנושא בסדנה אני מעלה רעיונות, חששות, ורגשות, וזה בשפה אחרת. זה לא עובד [בשפה העברית] זה רק בשפה שלה [של המתמחה] זה עובד.

סמירה מצביעה על כך שהשפה היא משכנו הטבעי של הרגש, וכי במרחב הבית-ספרי היהודי נדרשות המתמחות לתרגם את עצמן תמידית, פרקטיקה המייצרת ריחוק מהחווייה האותנטית וגוזלת משאבים קוגניטיביים ורגשיים ניכרים. בהקשר זה, הסדנה, המתנהלת בשפת האם של המתמחות ובהנחיית מנחה ערבייה, מהווה מרחב בטוח שבו אתיקה של דאגה מיושמת הלכה למעשה. המרחב מאפשר את קיומו של עקרון האישור (confirmation), כפי שפיתחה אותו נודינגס (Noddings, 2013); המנחה לא רק מקשיבה לדבריהן, אלא רואה בהם את המיטב שבהן, מאשרת את זהותן ומתקפת את החוויה האותנטית שלהן. שחרורן מנטל התרגום מאפשר דיבור ישיר המבוסס על דאגה במובנה העמוק, המכירה בכך שביטחון פסיכולוגי ואמון הדדי אינם צומחים בחלל ריק, אלא

מושתתים על היכולת להיות מובן ללא מאמץ, ובכך היא מאפשרת למתמחה לחוש כי היא נראית ומוערכת כסובייקט שלם (Noddings, 2013).

מתן הלגיטימציה לשפה הערבית אינו עומד בפני עצמו, אלא שלוב במבנה החברתי של הקבוצה, המאפשר הסרת חסמי ייצוג. המנחה שאדיה מתארת אירוע הממחיש את ההבדל הדרמטי בין התנהגות המתמחות בקבוצה מעורבת (יהודים-ערבים) לבין קבוצה הומוגנית. היא חושפת כיצד בקבוצה המעורבת המתמחות חשו את נטל הייצוג (Wright, 2023), ואת הצורך להסביר קודים תרבותיים, בעוד שבמרחב הנפרד הן חוו שחרור והעצמה:

אותם בחורים ובחורות שהיו בקבוצה המעורבת כשאני הבאתי אותם לקבוצה של החד לאומית, התחלנו לדבר בערבית, הם פשוט פרחו... פה הם לא צריכים לתרגם את הקודים התרבותיים. כולם מבינים על כולם, זה אותם קודים תרבותיים זה אותו דבר אותו מצב... אז פה לא מתנצלים גם ולא מרגישים רגשי נחיתות.

דבריה של שאדיה מדגישים את הצורך של מורות מקבוצת המיעוט במרחב בטוח ונפרד. בעברן, המתמחות התנסו במפגשים בקבוצות מעורבות, שבהן מצאו עצמן עסוקות בניהול רושם מתמיד ובחשש מתגובות שיפוטיות של עמיתיהן היהודים. כיום, בעבודתן היומיומית בבתי הספר היהודיים, הן נפגשות עם הרוב היהודי בסביבה המייצרת מתח, בעוד שהסדנה החד-לאומית משמשת עבורן כמרחב מוגן. המעבר לקבוצה ההומוגנית מסיר מהן את נטל הייצוג ואת הצורך בתיווך תרבות. הפריחה שלהן בתוך מרחב זה מעידה על כך שתחושת הקיום הבטוח נבנית במקום שבו הן משוחררות מהצורך להתנצל על זהותן.

תחושת הנוחות בתוך המרחב הבטוח מאפשרת למנחות לאתגר את המתמחות ולאפשר התמודדות עם תכנים פוליטיים מושתקים ורגשות נפוצים. למשל, המנחה אמירה מתארת את הסדנה כמרחב שבו היא מנסה, לעיתים בקושי רב, לאפשר למתמחות לבטא את הפחדים והעמדות הפוליטיות שהן מדחיקות ביום-יום (Hisherik & Gindi, 2022). היא מתארת את החרדה העמוקה של המתמחות מפני כל התבטאויות שעלולה לסכן אותן בבתי הספר היהודיים, וממצבת את הסדנה כסביבה בטוחה, כמרחב שבו ניתן לאוורר חרדות, כפי שאומרת אמירה: "אני מבינה את החששות, אני יודעת מאיפה זה בא. אני מתוך החברה [הערבית]... ואני לא במצב של שיפוטיות. אפילו שאני לבד איתן... אומרת להם: 'תביעו עמדה, למשל בסוגיה של שחרור חטופים... בוא נדבר' ואני לבד איתן. הן שותקות... ואמרת להם. אני מרגישה שאני דורכת על ביצים איתכן... ומעודדת אותם לדבר, לדבר, לדבר".

אמירה חושפת את עומק ההשתקה והחשש שהפנימו המתמחות בעקבות המלחמה. הן חוששות לדבר אפילו במרחב המוגן של הסדנה החד-לאומית. תפקידה של אמירה כסוכנת שינוי הוא להיאבק בהשתקה הזו וליצור מרחב אמיץ (Arao & Clemens, 2023) שבו מותר להביע כאב, פחד ודעה פוליטית. הדאגה שלה מתבטאת בסירוב להניח למועקה להישאר בפנים ובהתעקשות לייצר דיאלוג משחרר.

עדויות אלו מקבלות משנה תוקף ביומנים הרפלקטיביים, המעידים על מתן מענה לצורך בסיסי בשייכות ובביטחון (Deci & Ryan, 2000). למשל, ביאן מתארת ביומנה הרפלקטיבי את הסדנה לא כעוד חובה אקדמית, אלא כמקום מפלט המעניק תחושת שייכות ושותפות גורל, בניגוד לניכור שהיא עשויה לחוש בחוץ: "אני רואה איך הבנות פשוט רוצות להישאר אחרי השעות של המפגש כי הן מרגישות שהמקום הזה זה 'בית'. בית שמקבל, בית שמקשיב, בית שכולנו... מורים כמונו, עם אותם חוויות".

השימוש במטאפורה של 'בית' הוא רב-עוצמה. הוא מעיד על כך שהסדנה מספקת צרכים בסיסיים של ביטחון ושייכות. עבור מתמחות הנמצאות ב"גלות" מקצועית בתוך תרבות זרה, הסדנה היא הטריטוריה שבה הן חוזרות להיות בעלות הבית, מקום שבו החוויות שלהן מובנות מאליהן ואינן דורשות הסבר או הצדקה.

לסיכום, ממצאי תמה זו מלמדים כי סדנת הסטאז' עוברת התפתחות פדגוגית-ביקורתית מהותית: ממרחב בטוח שנועד להכלה והגנה, אל עבר כינונו של מרחב אמיץ (Arao & Clemens, 2023). בשלב הראשון, יצירת המרחב הבטוח, מתן הלגיטימציה לשפת האם והסרת נטל הייצוג, מהווים תנאי הכרחי המאפשר למתמחות למצוא עוגן רגשי במציאות מנוכרת. בעוד בחלק מהמקרים הסדנה נשארת איזור נוחות, מנחות אחרות מיישמות פדגוגיה של אי-נוחות המחייבת את המשתתפות לחרוג מהשתקה ההישרדותית ולהתעמת באופן אקטיבי עם יחסי הכוח והקונפליקטים הזהותיים הסובבים אותן (Hutton & Heath, 2025). התעקשותן של חלק מהמנחות להציף חרדות קיומיות ועמדות פוליטיות מושתקות אל פני השטח, מהווה עיסוק ישיר בידע טראומטי פוליטי שמעורר אצל המתמחות התנגדות, חרדה ורצון מובן להימנעות (Zembylas, 2014). ההתפתחות למרחב אמיץ דורשת מהמתמחות לשהות בתוך אי-הנוחות הזו, ולא לאפשר להשתקה המערכתית, שכופה עליהן הרוב בחוץ, לחלחל גם אל תוך המרחב הפנימי שלהן. בתמה הבאה נראה כיצד הסדנה חורגת ממתן תמיכה רגשית בלבד של רשת ביטחון, ומתפקדת כמרחב טרנספורמטיבי וביקורתי המצייד את המתמחות בסוכנות פוליטית, ובונה את יכולתן לגבש קול מקצועי ומוסרי אותנטי אל מול ההגמוניה.

תמה 3: סולידריות של אי-נוחות ופגיעות משותפת כפרקטיקה פוליטית

תמה זו חושפת כיצד אתיקה של דאגה (Gilligan, 1993; Noddings, 2013) עוברת התמרה בסדנאות הסטאז' והופכת לפרקטיקה של דאגה רדיקלית. בעוד שדאגה מסורתית עשויה להיתפס כהכלה רגשית פרטית, דאגה רדיקלית במרחב של קונפליקט לאומי היא פעולה אקטיבית ופוליטית של סולידריות, הגנה והומניזציה של האחר (Zembylas, 2018; Hobart & Kneese, 2020). בשלב זה, יש להפריד בין תמיכה מקצועית לדאגה רדיקלית. לא כל הליווי שמעניקות המנחות חוסה תחת ההגדרה של דאגה רדיקלית. חלק ניכר מעבודתן משקף התנהגות מקצועית נדרשת הכוללת הדרכה פדגוגית, סיוע בהתאמת תכנים, ומתן תמיכה רגשית להפחתת נשירה כפי שמוגדר בתפקידן הפורמלי.

את הצורך הקיומי בתמיכה מקצועית זו, המהווה בסיס להישרדות, מתארת היטב המנחה פזית. היא מעניקה לסדנה את הדימוי של 'חבל הצלה', ומדגישה כי במציאות שבה המתמחות נמצאות במצב הישרדותי אל מול חוסר גיבוי מספק בבתי הספר, הסדנה מספקת יציבות קריטית:

אני מבינה כמה המורים המתמחים זקוקים לתמיכה, זקוקים לליווי שלא תמיד הם מקבלים אותו מבית הספר, וגם אם כן, זה לא מספיק. ובאמת [הן] במוד של כל כך הישרדות שזה לגמרי חבל הצלה. אז קודם כל, בטווח הקצר זה הצורך הזה שהוא מאוד מאוד חשוב. כדי להשאיר מורים טובים במערכת"

דימוי זה מחדד את הפונקציה הבסיסית של אתיקה של דאגה: להחזיק את המתמחות 'מעל המים' ולמנוע את נשירתן מהמערכת. עם זאת, בעוד שתמיכה זו חיונית, הדאגה הרדיקלית באה לידי ביטוי במקרים הספציפיים שבהם המנחות חורגות מליווי הישרדותי גרידא, מאתגרות את יחסי הכוח הלאומיים ומסתכנות פוליטית. כך למשל, המנחה אמירה בוחרת לבצע אקט חינוכי רדיקלי כבר במפגש הראשון כשהיא מגדירה את עצמה כפלסטינית. בכך היא מאתגרת את השתיקה במוסדות הישראליים ומעניקה למתמחות מודל של זהות מורכבת שאינה מתנצלת:

הייתי אמיצה והגדרתי את עצמי במפגש ראשון כערביה פלסטינית. זה מבחינתן היה סופר וואו... שאני הגדרתי את עצמי.. מה פתאום את מזכירה את המילה פלסטינית עכשיו... אני מבינה שהמילה פלסטינית כיום היא הנגד של ישראלי... אי אפשר גם וגם... ואני אומרת לה אבל אפשר גם וגם...

אמירה מדגימה כי דאגה רדיקלית כרוכה בסיכון אישי. היא מודעת לכך שהמילה 'פלסטינית' נתפסת כאיום לאחר ה-7 באוקטובר, אך מתעקשת להשתמש בה כדי לחזק את זהותן של המתמחות. זהו אקט של התנגדות למחיקת הזהות, המלמד את המתמחות שניתן להחזיק בזהות לאומית גאה ובו זמנית להיות אזרחית במדינה, ללא הסתרה. הבחירה באקט של הגדרה עצמית גלויה מצד המנחה משמשת עוגן לשחרור המתמחות מכבלי ההשתקה, אך הטרגספורמציה המוסרית אינה מסתכמת רק בהכרה בזהות הלאומית, אלא מתרחבת ליכולת לראות את כאבו של ה'אחר' היהודי.

המנחה שאדיה מתארת טרגספורמציה מוסרית שעברה מתמחה, שבעקבות העבודה בבית-ספר יהודי החלה להביע הזדהות עמוקה עם כאב משפחת ביבס:

זה היה מהפך בשבילי... כאילו שמעתי את הנרטיב הישראלי היהודי שזה יוצא ממנה. אומרת לי למה לעשות את זה?... למה לא החזירו את הגופה של שירי? למה הם עשו את כל הבלגן הזה כאילו בשביל מה?... אני הופתעתי לטובה כי הייתה... עמדה אחרת... אני רואה עד כמה שילוב של מורים ערבים יכול גם להשפיע עליהם... להבין גם את הכאב של הצד השני [היהודי] וזה חשוב.

ציטוט זה הוא עדות לכוחו של המפגש הבין תרבותי, המבוסס על הסיפור האנושי, בבית הספר לפרק אידיאולוגיות של שנאה בין העמים. כאן מתבטאת היכולת להרחיב את מעגל האמפתיה מעבר לשבט שלי. העובדה שהמתמחה כואבת את כאבה של שירי ביבס מעידה על כך שההתנסות בחינוך היהודי, בליווי המנחה, אפשרה לה לראות את הרוב היהודי כקורבן אנושי, ובכך לממש את החזון של המורה ההומניסט. היכולת לחצות את קווי האמפתיה הלאומיים מקבלת ביטוי פנימי וחשוף עוד יותר ביומניהן הרפלקטיביים של המתמחות, המהווים מרחב לעיבוד אישי של רגעי הזדהות אנושית בלב הקונפליקט. לדוגמה, המתמחה נדיה מתארת ביומנה הרפלקטיבי חוויה משמעותית במהלך טקס יום השואה. בניגוד לציפייה לניכור או להתנגדות פוליטית לנרטיב היהודי, נדיה מתארת תהליך של הכרה עמוקה במצב של פגיעות משותפת (Zembylas, 2014), שבו היא בוחרת להרחיב את מעגלי ההזדהות ולהכיר בסבלו האנושי של האחר, וזאת לצד השמירה על זהותה והמשך ההכרה בכאב הלאומי הפלסטיני:

עמדתי דוממת עם כולם בזמן הצפירה, והרגשתי צמרמורת חולפת בגופי. הסיפורים האישיים של הניצולים, קטעי הקריאה והשירים המרגשים נגעו עמוק לליבי. חשתי עצב עמוק על האובדן הנורא... ועל האכזריות שהאדם יכול להפגין. התמודדתי עם התחושות האלה על ידי הקשבה,

ניסיון להבין את הכאב והזיכרון הקולקטיבי, ובכך להזדהות ברמה האנושית הבסיסית.

המנחה, המקיימת כלפי המתמחה פרקטיקה של אישור הזהות והכלה, מספקת לה תשתית לביטחון פסיכולוגי. התנסות זו מאפשרת למתמחה לפתח כשירות בין-תרבותית המתרחבת מעבר למרחב הסדנה אל עבודתה בבית הספר. כתוצאה מכך, המתמחה אינה רק צרכנית של גישה זו, אלא הופכת לסוכנת של אתיקה של דאגה המפנה אותה כלפי תלמידיה בסביבה היהודית. היכולת של נדיה להסיר את המגננה הלאומית ולהזדהות עם סבלו של האחר ביום השואה אינה אירוע מבודד, אלא תוצר של התנסות בהיותה מוחזקת ומוכלת על ידי המנחה (Tronto, 2013).

בעוד שהמתמחות חוות טרנספורמציה דרך המפגש עם נרטיב הרוב, המנחות היהודיות מיישמות דאגה רדיקלית דרך שבירת הדיסטנס המקצועי וחשיפת פגיעותן האישית. למשל, המנחה היהודייה, ברכה, מביאה את האבל האישי שלה (אחיין שנרצח ב-7 באוקטובר) לתוך המרחב המשותף עם המנחה הערבייה (אמירה) והמתמחות. היא בוחרת לא לטייח את הכאב ולא להסתיר את הקושי ללמד נרטיבים יהודים (כמו חנוכה) בעת הזו, ובכך יוצרת שותפות גורל המבוססת על אמת ולא על סיסמאות דו-קיום ריקות:

אני לא משקרת [למתמחות]. אני מביאה את המורכבות... אני ממש אמרתי האחיין שלי נרצח... ואני מבינה את הקושי שיש בלשתף... ואמרתי להם, לא קל לי ללמד אתכם על חנוכה... ולא קל לי ללמד אותכם על פורים שאנחנו מדברים על מעטים או רבים. זה לא קל להגיד את זה.

ברכה מיישמת דגם של מנהיגות המבוסס על שקיפות ועל הכרה בסתירות המובנות של המציאות הפוליטית בישראל. באמצעות חשיפת הפגיעות האישית שלה ושיתוף המתמחות בקושי הכרוך בהוראת נרטיבים יהודיים בזמן מלחמה, היא משמשת עבורן דוגמה לשימור עצמי בתוך המערכת. מודלינג זה אינו מסתכם בשיתוף רגשי, אלא מהווה פעולה פוליטית מודעת: ברכה מלמדת את המתמחות כיצד להציב את גבולות הזהות שלהן מבלי להיאלץ להשתיק את הנרטיב האישי שלהן.

בכך, ברכה מעניקה לגיטימציה למורכבות הקיומית של המתמחות, ומדגימה כיצד אתיקה של דאגה דורשת לא רק אמפתיה, אלא גם נקיטת עמדה המאפשרת לאינדיבידואל להישאר נאמן לעצמו. בראי המושג פגיעות משותפת (Zembylas, 2014), פעולה זו מהווה מאבק אקטיבי בנטייה של שיח המלחמה המקוטב למחוק את הכאב האנושי הפרטי. היא דורשת מהמנחה ומהמתמחות להתייבב מול יחסי הכוח הלא שוויוניים מבלי לוותר על תוקפן של

חווייתיהן. אולם כפי שמעידה המנחה אמירה, עצם הנכונות להפגין זהות מורכבת נתקלת בחסמים מבניים עמוקים של השתקה במציאות הישראלית של פוסט ה-7 באוקטובר:

מבחינת קבלה הדדית, היכולת לפתח אמפתיה, היכולת לקבל את הדעה, לשמוע אפילו את הדעה ומבחינת המיעוט הערבי יש ניסיון של סתימת פיות אין אין מקום להבעת עמדה שהיא אותנטית אמיתית... אם אני אומרת המילה פלסטינית היום זה נשמע כאילו משהו מסוכן משהו לא מקובל, אין, אין. הצד השני לא מוכן לקבל את הזהות המרכיב הזהות הזה.

נוכח חסמים אלו והקושי להביע עמדה פתוחה, שותפות הגורל הרגשית בתוך חדר הסדנה מתרגמת במישור המעשי לפרו-אקטיביות מערכתית. סמירה מתארת כיצד היא יוצרת קשר ישיר עם הנהלת בית הספר כדי להבטיח שהמתמחות יזכו לגיבוי מקצועי בעת משבר: "...כאשר יש אתגר או בעיה אני ישר מתקשרת. הסטודנטים צריכים לדעת, וגם המנהלים שלמתמחים האלה יש גב. והגב הזה, זה המכללה...אני ישר מתקשרת, אני לא משאירה את זה ככה..." מתוך דבריה עולה כי פעולתה של סמירה חורגת מן ההקשבה בלבד בתוך חדר הסדנה. היא פועלת באופן מעשי ומיידי מול ההנהלה כדי לוודא שהמתמחות אינן נשארות חשופות אל מול הנהלות בתי-הספר בעת אתגר או התעמרות.

בעוד שעל פניו, קיום קשר עם הנהלת בית הספר עשוי להיתפס כחלק משגרת עבודתה הפורמלית של מנחת סטאז' לשם סיוע ב'גיבוש דפוסי עבודה פרופסיונאליים' (משרד החינוך, 2014), ממצאי המחקר מצביעים על הבנייה ייחודית והרחבה משמעותית של תפקיד זה. המנדט הרשמי של משרד החינוך מתמקד באתגרים הדידקטיים והכלליים של מתמחים, אך אינו מכיר בהכרח בסט המורכבויות הזהותיות, החברתיות והפוליטיות הייחודי המלווה מורה ערבייה בבית-ספר יהודי בעת מלחמה. לכן, כאשר המנחה פונה להנהלה כדי להבטיח גיבוי למתמחה שנחשפה למיקרו-אגרסיות, להזדהות או לשיח לאומני פוגעני, היא אינה מבצעת פעולת תיווך פדגוגית שגרתית אלא אקט של סינגור והגנה.

חנה מספקת הצצה לאופן בו דאגה רדיקלית מתגבשת בתוך הסדנה בנקודת השבר של פרוץ המלחמה. היא מתארת רגע משמעותי של דאגה רדיקלית בתחילת המלחמה, שבו הדיון בסדנה חרג מהשיח הלאומי-פוליטי לעבר שיח קיומי בסיסי. היא מתארת כיצד השיתוף בפחד מצד המתמחות הערביות, וההכרה של הקבוצה המעורבת, של מתמחות יהודיות וערביות, בפערים המבניים (חוסר במקלטים), יצרו סולידריות אנושית שפירקה את החלוקה בתוך הקבוצה. הדינמיקה שמתארת חנה ממחישה כיצד דאגה רדיקלית אינה

פועלת מתוך עיוורון ליחסי הכוח, אלא מתוך שימוש מכוון בהם כדי לחולל אמפתיה חוצת-גבולות. היא מתארת את המפגש בזום:

המפגש שלי היה ממש בתחילת המלחמה... והוא עבר לזום. ושאלתי כל אחד איך הוא מרגיש. ושמחתי לשמוע את הבנות הערביות, אמרו: 'אנחנו מפחדים. גם לנו אין מקלטים כמו שלכם, אין לנו ממ"ד. וכולנו נתנו להם ממש הערכה על השיתוף שלהם... השיחה [הייתה] מאוד טובה, מאוד מכילה, מאוד מעודדת. כולנו מפחדים... זה היה ממש מרגש.

ההצהרה המשותפת, "כולנו מפחדים" נתפסת בפריזמה זו לא כקביעה בנאלית של שוויון רגשי, אלא כאקט פוליטי של הומניזציה, המערער על הנרטיב המפריד והמקטב של המלחמה. בכך, הסדנה מכוננת מרחב של פגיעות משותפת (Zembylas, 2014), שבו הפחד הקיומי משמש כדבק המאחד את הקבוצה סביב הגוף האנושי הפגיע. פעולה זו מאפשרת למשתתפות הערביות והיהודיות לראות זו את זו מעבר למחיצות של זהות לאומית ומבני כוח מדינתיים, ובכך היא מייצרת התנגדות אקטיבית לתהליכי הדה-הומניזציה המאפיינים את המרחב הציבורי בעת קונפליקט.

עם זאת, המאמץ ליצירת סולידריות והומניזציה בתוך המרחב המוגן של הסדנה עומד תדיר במבחן המציאות המנוכרת של חדר המורים. המנחה עביר מביאה את קולה המושתק של המתמחה, הנחשפת לשיח מיליטריסטי וכוחני בחדר המורים לאחר אירוע ביטחוני (מקרה חווארה⁴). היא מתארת את הניסיון הכושל והפוגעני של עמיתה יהודייה לבצע "הפרדה" בין זהותה האישית של המתמחה לבין זהותה הלאומית, ניסיון שרק מחדד את תחושתה הקשה:

היא [המתמחה] ישבה בחדר המורים... אחרי מקרה בחווארה [בזמן] שקבוצה של מורות מדברות על כך שכמה הן גאות בצבא שהוא מסוגל להרוג את מי שהוא צריך להרוג... וזה עורר אצלה תחושה מאוד מאוד לא נעימה... אחר כך היא אומרת שאחת המורות ניגשה אליה ואמרה לה: 'את יודעת, זה לא ספציפי אלייך. זאת אומרת, אנחנו לא מדברים עלייך, אנחנו מדברים עליהם'... את מבינה שקשה לעשות את ההפרדה של 'אני' ו'הם'.

⁴ פגיגה טרור שבוצע בעיירה הפלסטינית בחווארה ב-26 בפברואר 2023, בו נרצחו שני אחים יהודים על ידי מחבל פלסטיני. בעקבות הפיגוע פרצו מהומות. מאות מתנחלים פעילי ימין קיצוני הציתו במשך מספר שעות בתים ורכוש בחווארה.

עדות זו חושפת את האלימות הסמלית המתקיימת בחדר המורים, שבו השיח הלאומני הופך את המתמחה ל"אויבת" נוכחת־נפקדת (Silverman et al., 2024). הניסיון של המורה היהודייה להרגיע באמצעות המשפט "זה לא עלייך" מעיד על עיוורון מוסרי: הוא מתעלם מכך שבעת קונפליקט, הזהות הערבית-פלסטינית היא חלק אינטגרלי מזהותן של המתמחות ואינה ניתנת לניתוק מלאכותי לטובת נוחות המערכת.

לסיכום, ממצאי תמה זו מצביעים על כך שבעתות משבר קיצוני, כדוגמת מלחמת "חרבות ברזל", הפרקטיקה של הליווי בסדנאות הסטאז' עוברת התמרה מאתיקה של דאגה במובנה המסורתי, המתמקד ביחסים בין־אישיים ותמיכה רגשית (Noddings, 2013), לפרקטיקה של דאגה רדיקלית. דאגה זו אינה מסתפקת בהכלה פסיבית, אלא מכירה בכך שפעולת הדאגה בתוך קונפליקט אתנרלאומי היא פעולה פוליטית במהותה, הדורשת התייחסות ליחסי כוח ומאבק אקטיבי בדה־הומניזציה (Hobart & Kneese, 2020; Tronto, 2013). כפי שעלה מן הראיונות, המנחות בחרו לאמץ עמדה של סולידריות של אינוחות (Amin et al., 2016), שבה חשיפה אישית כואבת מצד המנחה היהודייה או הצהרת זהות פוליטית גאה מצד המנחה הערבייה, משמשות ככלים פדגוגיים לפירוק חומות העוינות. פעולות אלו אפשרו למתמחות לעבור תהליך של הומניזציה כלפי ה"אחר" ולפתח אמפתיה גם תחת אש (Hisherik, 2026), ובכך הוכיחו כי המנחה מתפקדת כסוכנת מוסר ההופכת את הסדנה למרחב של התנגדות להשתקה ולניכור (Zembylas, 2018).

דיון

מחקר זה ביקש לבחון את תפקידן של סדנאות הסטאז' בליווי מורות ערביות המשתלבות בבתי-ספר יהודיים, על רקע המציאות הביטחונית והחברתית המורכבת של מלחמת "חרבות ברזל". המנחות במחקר אינן מסתפקות בהכלה רגשית ובתמיכה פדגוגית טכנית. בשלב זה, חשוב להבחין בין התנהגות מקצועית הנדרשת בשגרה לבין אומץ מוסרי (ריינגולד וברץ, 2016) ודאגה רדיקלית (Hobart & Kneese, 2020). בעוד שעל פניו, קיום קשר עם הנהלת בית הספר, הדרכה דידקטית או מתן תמיכה למניעת נשירה עשויים להיתפס כחלק משגרת עבודתה הפורמלית של כל מנחת סטאז' לשם גיבוש דפוסי עבודה פרופסיונאליים (משרד החינוך, 2014), בהקשר של קונפליקט ומתח לאומי, פעולות אלו משנות את פניהן. הן חורגות מליווי מקצועי רגיל והופכות לפרקטיקה של 'סנגור' ואקטיביזם מקצועי.

החריגה של המנחות מתפקידן הפורמלי באה לידי ביטוי ביישום אקטיבי של רכיבי האתיקה של הדאגה (Noddings, 2013): הן משמשות מודל לאומץ מקצועי עבור המתמחות, מנהלות דיאלוג פתוח ומשחרר מצנזורה על כאב זהותי ופוליטי, ומעניקות אישור (Confirmation) לזהותן האוטנטית של המתמחות מול מערכת שלעיתים דורשת מהן להצניעה. המנחות מגדירות מחדש את גבולות האחריות שלהן, יוצאות ממרחב הסדנה כדי לשנות את המציאות הארגונית עבור המתמחה, ובכך הן משמשות כמרחב בטוח. דאגה זו היא רדיקלית משום שהיא מעניקה למתמחה הגנה אקטיבית מפני גילויי גזענות והשתקה, מערערת על יחסי הכוח המבניים ומסרבת לקבל את הניכור כגזירת גורל (Hobart & Kneese, 2020).

תרומתו המרכזית של מחקר זה היא בזיהוי המעבר מאתיקה של דאגה במובנה המסורתי-יחסי (Noddings, 2013), למושג של דאגה רדיקלית. הממצאים מראים כי במרחב הישראלי שאחרי ה-7 באוקטובר, דאגה זו שלובה באומץ מוסרי (Reingold, 2024). המנחות במחקר זה אינן מסתפקות בהכלה רגשית; הן מבצעות פעולות של אומץ לב מוסרי דרך סנגור מערכתי ומתייצבות לצד המתמחות אל מול הנהלות בתי הספר. הדיון להלן יבחן שלושה ממדים מרכזיים שעלו מן הממצאים: הסדנה ממרחב בטוח למרחב אמיץ, המעבר מדאגה פסיבית לדאגה רדיקלית, ואומץ מוסרי תחת נטל הייצוג.

הממצאים חושפים כי עבור המתמחות הערביות, בית-הספר היהודי מתפקד לעיתים כמרחב של השתקה או מבחן תמידי, שבו הן נדרשות לבצע עבודה רגשית אינטנסיבית ולעטות מסכות כדי לשרוד מקצועית וחברתית (Saada & Gross, 2019). אל מול מציאות זו, סדנת הסטאז', ובפרט כשהיא מונחית על ידי מנחה ערבייה ומתנהלת בשפת האם, מתפקדת בשלב הראשון כמרחב בטוח המשעה את הדיכטומיה שבין "אנחנו" (המיעוט) ל"הם" (הרוב).

ההגמוני) לטובת עיבוד רגשי וזהותי, ובהמשך מתפתחת לכדי מרחב אמיץ שבו מתאפשר עימות ישיר וביקורתי עם מציאות זו (Arao & Clemens, 2023).

המחקר מראה כי השימוש בשפה הערבית בסדנה אינו טכני אלא מהותי; הוא מאפשר למתמחות להסיר את נטל התרגום והצנזורה העצמית ולבטא חרדות קיומיות שאין להן לגיטימציה בחדר המורים היהודי (Hisherik, 2026). בניגוד למודלים של הכשרה המדגישים את ההיטמעות (Assimilation) של המתמחה בתרבות בית-הספר, הממצאים תומכים במודל 'החממה' (קפלן ואחרים, 2022), המדגיש את הצורך בקבוצת השתייכות הומוגנית כבסיס לפיתוח חוסן. כפי שעלה מדברי המנחות, דווקא ההפרדה ברוב הסדנאות היא שמאפשרת למתמחות לצבור ביטחון ולחזור אל הכיתה מעמדה יציבה יותר.

עם זאת, הממצא לפיו הסדנה נחוות לעיתים כ'חבל הצלה' עבור המתמחות מצביע על כשל מערכתי: המנחות נאלצות לפצות על אקו-סיסטם בית-ספרי חסר, מנוכר או עוין. הדבר מחייב בחינה ביקורתית של מדיניות ההשמה, והכרה בכך שלא כל בית-ספר בהכרח בשל ומתאים לקלוט מורות מקבוצת מיעוט בעת קונפליקט. נדרש שינוי מדיניות במסגרתו בתי הספר הקולטים יעברו הכנה מערכתית מוקדמת, שתכלול פיתוח כשירות בין-תרבותית בקרב חדר המורים וההנהלה, ולא תותיר את משימת ההישרדות על כתפיהן של המתמחה והמנחה בלבד.

אחת התרומות המרכזיות של מחקר זה היא הזיהוי של המעבר מפרקטיקה של דאגה במובנה המסורתי, הממוקדת ביחסי מורה-תלמיד, לפרקטיקה של דאגה רדיקלית (Hobart & Kneese, 2020). חשוב להדגיש כי פעולות אלו מוגדרות כ'רדיקליות' לא בשל אופיין הקיצוני, אלא משום שהן מבקשות לעקור מן השורש את הנחות היסוד של יחסי הכוח בבית הספר. במציאות שבה המערכת המוסדית מעודדת השתקה וטשטוש זהות לאומית, עצם ההתעקשות של המנחה להנכיח את הקונפליקט בחדר ולגבות את זהותה של המתמחה מהווה אקט פוליטי החותר תחת ההגמוניה (Hobart & Kneese, 2020).

בהקשר של קונפליקט לאומי אלים, המנחות לא הסתפקו בהכלה רגשית, אלא נקטו פעולות אקטיביות של סינוור והגנה על המתמחות מול המערכת. יתרה מכך, הדאגה הרדיקלית התבטאה בנכונות מצד המנחות להביא את הסוגיות הפוליטיות הבערות (כגון המלחמה בעזה, החטופים, והזהות הפלסטינית) אל תוך החדר, גם במחיר של אינחות. בכך, המנחות משמשות מודל לזהות מורכבת שאינה מתנצלת. ממצא זה מתכתב עם הספרות העוסקת בחינוך לשלום ביקורתי (Zembylas, 2018), וטוען כי כשירות בין-תרבותית אמיתית אינה יכולה להתקיים ללא הכרה ביחסי הכוח ובכאב הפוליטי של שני הצדדים. המקרה של המתמחה שהביעה הזדהות עמוקה עם כאב משפחת ביבס, מדגים כיצד התמודדות רגשית

עם ידע טראומטי מייצרת מודעות לפגיעות משותפת (e.g., Hutton & Heath, 2025). פגיעות הדדית זו מאפשרת פירוק של חומות העוינות ויצירת הבנה רגשית חוצת-גבולות, גם אל מול מי שנתפס כאויב (Keet et al., 2009). מודעות זו אינה מוחקת את העוולות המבניים או משתיקה אותם, אלא משתמשת בסבל הקיומי כנקודת מוצא לאתיקה של דאגה שחורגת מדיכטומיות נוקשות (Zembylas, 2014; 2026). עם זאת, יש להימנע מהכללה גורפת לגבי דרכי הפעולה של מנחות הסטאזי, שכן הממצאים מצביעים על שונות באופן יישום תפקידן, בין היתר על בסיס זהותן הלאומית. המנחות הערביות נטו ליישם דאגה רדיקלית דרך הבניית 'מרחב שלישי' המבוסס על שפת האם, הגנה על הזהות הלאומית מפני סכנת השתקה, ומתן לגיטימציה לעיבוד קונפליקטים ללא צנזורה עצמית. לעומתן, המנחות היהודיות יישמו אומץ מוסרי דרך שבירת הדיסטנס המקצועי, חשיפת פגיעות ואבל אישי באופן החולק את הכאב, והנגשה ביקורתית של נרטיב קבוצת הרוב תוך חיפוש ממשקים ערכיים אוניברסליים.

יתרה מכך, הממצאים מצביעים על מורכבות תהליך ההשתלבות ומלמדים כי הסדנה, על אף היותה עוגן חשוב, אינה חזות הכול. במקרים שבהם המערכת הבית-ספרית או הקולגות בחדר המורים שידרו ניכור ואלימות סמלית, תחושת הזרות של המתמחה גברה. עובדה זו מדגישה המנחה מוגבלת ביכולתה, ואינה יכולה להחליף אקוסיסטם בית-ספרי תומך וכולל.

אומץ מוסרי תחת נטל הייצוג

המחקר מאשש את הטענה כי מורות ערביות בבתי-ספר יהודיים נושאות על כתפיהן את נטל הייצוג (Cherng & Halpin, 2016; Iheduru-Anderson, 2025). הן נדרשות לתפקד לא רק כנשות מקצוע אלא כשגרירות של החברה הערבית כולה, ולעיתים קרובות נבחנות על בסיס נאמנותן הלאומית בעתות משבר (Silverman et al., 2024).

הדיון חושף כיצד המנחות, באמצעות הפעלת 'דאגה רדיקלית' וכשירות בין-תרבותית, מסייעות למתמחות להפוך את הנטל הזה לנכס פדגוגי. המנחות מעודדות את המתמחות להשתמש בזהותן ובשפתן לא כמכשול אלא כגשר לחינוך לערכים של סובלנות. בכך, המנחות אינן רק מספקות תמיכה טכנית, אלא פועלות כסוכנות שינוי חינוכי המעצבות מחדש את זהותן המקצועית של המתמחות ממומחיות תוכן הנתונות במגננה, למגשרות תרבותיות פרו-אקטיביות (Gutman et al., 2023).

הממצאים הראו כיצד מתמחות השתמשו בזהותן הערבית ובשפה הערבית לא כמכשול אלא כגשר לחינוך לערכים של סובלנות וקבלת האחר. בכך, הן מימשו את דמות המורה בעלת האומץ המוסרי שאינה רק מעבירה ידע, אלא פועלת כסוכן שינוי חברתי (Gutman et al., 2023).

2023). היכולת של המתמחות לנווט בין הדרישה להשתתף בטקסים לאומיים (כמו יום הזיכרון) לבין שמירה על האוטנטיות שלהן, כפי שתוכנה בסדנאות, מעידה על התפתחותה של כשירות בין-תרבותית מורכבת, המבוססת על כבוד הדדי ולא על מחיקת זהות.

מגבלות המחקר והמלצות

יש לציין כי המחקר נערך בצל מלחמה, עובדה שסביר שהעצימה את תחושות הניכור והפחד מעבר למצב בשגרה, והקשתה על קיום קבוצות מיקוד בשל חשש המשתתפות. עם זאת, מצב הקיצון אפשר הצצה נדירה למנגנוני ההתמודדות בעת משבר. לאור הממצאים, מומלץ למסד את סדנאות הסטאז' כמרחבים המיועדים לעיבוד זהותי-פוליטי ולא רק פדגוגי. יש להכשיר מנחות להתמודדות עם דאגה רדיקלית ולחזק את הממשק בין המנחה לבין הנהלת בית-הספר, כדי להבטיח שה'חממה' שיצרה המנחה תתרחב גם למרחב הבית-ספרי ותאפשר קליטה מיטבית של מורים חוצי-גבולות. בנוסף, לנוכח העובדה שהכשרת המורות הערביות וסדנאות הסטאז' מתקיימות לרוב במוסדות אקדמיים "כלליים" (המתאפיינים כמרחב רוב יהודי), מומלץ כי מוסדות ההכשרה עצמם יכירו במורכבות זו ויפתחו מדיניות ואקלים מותאמים תרבותית. ההתמודדות עם חוויית הזרות ופערי התרבות אינה מתחילה רק בכניסה לבית הספר, אלא דורשת מרחב מכיל ומענה מוסדי רגיש כבר בשלבי ההכשרה באקדמיה.

רשימת מקורות

- ארביב אלישיב, ר. ורוזנברג, ק. (2023). תהליך ההכשרה במבט לאחור: תפיסות של מורים חדשים בנוגע למוכנותם להוראה. *דפים*, 78, 61-83.
- גינדי, ש', היישריק, מ', יניב, א', עוידה, נ', ובן יהודה, ט' (2026). מורות ערביות בבתי ספר יהודיים: מגננה וניכור. בתוך א' שנער ומ' קרמניצר (עורכים), *שקט יורים: חופש הביטוי במלחמה* (עמ' 127-139). המכון הישראלי לדמוקרטיה ואוניברסיטת רייכמן - מרכז רובינשטיין לאתגרים חוקתיים.
- היישריק, מ', ורטהיים, ח' וחיימוב, ר' (2010). *חדר מורים משלב: שילוב מורים ערבים בבתי ספר יהודיים*. היחידה למחקר והערכה, המכללה האקדמית בית ברל.
- חלבי, ר. ופאעור, ח. (2021). מורים ערבים בבתי ספר יהודיים: סובלים ושותקים. *רב-גוונים: מחקר ושית*, 21, 180-202.
- טרבלסי חדד, ת' (2025, 14 באוגוסט). 4,254 מורים חסרים לקראת פתיחת השנה | בדקו מה המצב במחוז שלכם, *Ynet*, <https://www.ynet.co.il/news/article/bj00ukaougg>
- יבלברג, י' (2018). *שילוב מורים ערבים לאנגלית, מתמטיקה ומדעים בבתי ספר יהודיים*. מכון מרחבים.
- ליבסקר, א' (2025, 30 בינואר). כל ערבי שמביע דעה מתויג כתומך טרור. *כלכליסט דיגיטל*.
- מאגר החקיקה הלאומי (2024). "חוק איסור העסקת עובדי הוראה ושליטת תקציב ממוסדות חינוך עקב הזדהות עם מעשה טרור או עם ארגון טרור (תיקוני חקיקה), התשפ"ה-2024" *הכנסת*
- <https://m.knesset.gov.il/activity/legislation/laws/pages/lawbill.aspx?t=lawsuggestionssearch&lawitemid=2200735>
- משרד החינוך, (2014). *חוזר מנכ"ל: התמחות בהוראה – הסטאז'*. ירושלים: משרד החינוך.
- קפלן, ח', בר-נדב, ב', ואלהוזייל, א' (2022). העצמת קולם של מורים מתחילים באמצעות מודל החממה של קהיליית פרוטיץ': חקר מקרה מנקודת מבט תרבותית. *דפים*, 76, 199-227.
- ריינגולד, ר', וברץ, ל' (2016). תפיסת מורות ערביות בישראל את ההתנהגות האמיצה מוסרית: נקיטה, הימנעות, או אף הסתייגות, *עינים בחינוך*, 14, 13-14, 213-237.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. אוניברסיטת תל אביב.

Abu-Nimer, M. (2004). Education for coexistence and Arab-Jewish encounters in Israel: Potential and challenges. *Journal of Social Issues*, 60(2), 405-422.

Adam, A. (2023). *Challenges and threats: Arab society in Israel during the war in Gaza*. The Israel Democracy Institute.

Adeoye-Olatunde, O. A., & Olenik, N. L. (2021). Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. *Journal of the American College of Clinical Pharmacy*, 4(10), 1358-1367.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.

Amin, N., Samuel, M. A., & Dhunpath, R. (2016). Undoing cognitive damage. In M. A. Samuel, R. Dhunpath & N. Amin (Eds.) *Disrupting Higher Education Curriculum: Undoing Cognitive Damage* (pp. 3-16). Sense Publishers.

Arar, K. H., & Oplatka, I. (2016). Making sense of social justice in education: Jewish and Arab leaders' perspectives in Israel. *Management in Education*, 30(2), 66-73.

Arao, B., & Clemens, K. (2023). From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. In L. M. Landreman (Ed.) *The art of effective facilitation* (pp. 135-150). Routledge.

Bhabha, H. K. (1994). The postcolonial and the postmodern: The question of agency. In *The location of culture*, 171-197.

Bhandari, N. B. (2022). Homi K. Bhabha's third space theory and cultural identity today: A critical review. *Prithvi Academic Journal*, 171-181.

Boostrom, R. (1998). The student as moral agent. *Journal of Moral Education*, 27(2), 179-190.

- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37-47.
- Cherng, H. Y. S., & Halpin, P. F. (2016). The importance of minority teachers: Student perceptions of minority versus White teachers. *Educational researcher*, 45(7), 407-420.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Developing the intercultural competence of educators and their students. *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, 304-320.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2020). Intercultural competencies and the global citizen. In *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1804-1807). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Erlich Ron, R. (2025). 'Every place requires showing a different part of my identity': bicultural identity performance and frame-switching among Arab pre-service teachers. *International studies in sociology of education*, 35(1), 87-110.

- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard university press.
- Gindi, S. & Erlich Ron, R. (2019). Bargaining with the system: A mixed-methods study of Arab teachers in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 69, 44-53. 10.1016/j.ijintrel.2018.12.004.
- Gindi, S., Hisherik, M., Awida & Ben Yehuda, T. (2024). Jewish and Arab Lecturers Teaching Jewish and Arab Teachers How to Teach in the 'Other' Society: Insights into the Development of Intercultural Competence in a High-Conflict Society. *International Journal of Intercultural Relations*, 102039
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Gutman, M., Beck, M., Bekerman, Z., & Jayusi, W. (2023). *To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture*. Springer International Publishing.
- Hisherik, M. (2026). Navigating the Intersecting Divide: The Role of Induction and Mentoring in Negotiating National and Cultural Tension for Palestinian Teachers in Jewish Schools. *Education Sciences*, 16(3), 394.
- Hisherik, M. & Gindi, S. (2022). "We were not even trained to have an opinion": Political socialization of Arabs in Israel. *Citizenship, Teaching & Learning*, 17 (2), 249-271. https://doi.org/10.1386/ctl_00093_1
- Hisherik, M., Gindi, S., Awida Haj Yahya & Saada, J. (2025). Developing intercultural competence in a training program for boundary-crossing Jewish and Palestinian pre-service teachers. *Teaching & Teacher Education*, online first, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104996>.
- Hobart, H. I. J. K., & Kneese, T. (2020). Radical care: Survival strategies for uncertain times. *Social Text*, 38(1), 1-16.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.

- Hutton, M., & Heath, T. (2025). A discomforting pedagogy of poverty: Discourses, representations and vulnerabilities. *Sociology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/00380385251380772>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.
- Iheduru-Anderson, K., Akanegbu, C., Ugorji, J. U., & Agomoh, C. J. (2025). Beyond strength: The paradox of the strong black woman in nursing and leadership. *Nursing Inquiry*, 32(3), e70033.
- Keet, A., Zinn, D., & Porteus, K. (2009). Mutual vulnerability: A key principle in a humanising pedagogy in post-conflict societies. *Perspectives in Education*, 27(2), 109-119.
- Jayusi, W. (2025). Teachers under Fire: Experiences and Resilience of Palestinian-Israeli Teachers in Jewish Schools Post-October 7th. *Teaching and Teacher Education*, 165, 105-147.
- Jayusi, W., & Bekerman, Z. (2019). Does teaching on the "Other" side create a change. *Teaching and Teacher Education*, 77, 160-169.
- Kandiyoti, D. (1988). Bargaining with patriarchy. *Gender & society*, 2(3), 274-290.
- Kasumagić-Kafedžić, L. (2023). Integrating critical and intercultural pedagogies in teacher education and language didactics. In *Peace pedagogies in Bosnia and Herzegovina: Theory and practice in formal education* (pp. 99-114). Cham: Springer International Publishing.
- Kutsyuruba, B., & Godden, L. (2019). The role of mentoring and coaching as a means of supporting the well-being of educators and students. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 229-234.

- Lengyel, D., & Rosen, L. (2015). Minority teachers in different educational contexts: Introduction. *Tertium Comparationis*, 21(2), 153-160.
- Levitt, H. M., Morrill, Z., Collins, K. M., & Rizo, J. L. (2021). The methodological integrity of critical qualitative research: Principles to support design and research review. *Journal of Counseling Psychology*, 68(3), 357.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Univ of California Press.
- Redlich, O. (2020). Intercultural competence among Jewish and Arab students studying together in an academic institution in Israel. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 14(7), 503-510.
- Reingold, M., & Reznik, S. (2024). Navigating Crisis Together: Canadian Jews, Israel, and October 7. *Contemporary Jewry*, 44(4), 885-902.
- Riess, H. (2017). The science of empathy. *Journal of patient experience*, 4(2), 74-77.
- Saada, N., & Gross, Z. (2019). The experiences of Arab teachers in Jewish schools in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 79, 198-207.
- Sassen, S. (2000). Women's burden: Counter-geographies of globalization and the feminization of survival. *Journal of international affairs*, 503-524.
- Silverman, G., Gindi, S., Ben Yehuda, T., Yaniv, I., Hisherik, M., & Awida Haj Yehya, N. (2024). Interethnic Workplace Relations in Times of Heightened Social Tension: Israeli-Arab Teachers in Jewish Schools Post-10/7. *Intercultural Journal of Intercultural Relation*, 103, 102093.
- Stevens, D. D., & Cooper, J. E. (2023). *Journal keeping: How to use reflective writing for learning, teaching, professional insight and positive change*. Taylor & Francis.

- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Teachers' first year in the profession: The power of high-quality support. *Teachers and Teaching*, 25(2), 160-188.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. In *Caring democracy*. New York University Press.
- Wright, K. (2023). Power and minority representation. In *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance* (pp. 9959-9965). Cham: Springer International Publishing.
- Zembylas, M. (2018). Reinventing critical pedagogy as decolonizing pedagogy: The education of empathy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(5), 404-421.
- Zembylas, M. (2014). Theorizing "difficult knowledge" in the aftermath of the "affective turn": Implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 390-412.
<https://doi.org/10.1111/curi.12051>
- Zembylas, M. (2021). The affective dimension of everyday resistance: Implications for critical pedagogy in engaging with neoliberalism's educational impact. *Critical Studies in Education*, 62(2), 211-226.
- Zembylas, M. (2026). Affective climate injustice and infrastructural apathy: Rethinking public pedagogies for climate engagement. *Emotion, Space and Society*, 59, Article 101173.
<https://doi.org/10.1016/j.emospa.2026.101173>
- Zulfikar, T., & Mujiburrahman. (2018). Understanding own teaching: Becoming reflective teachers through reflective journals. *Reflective Practice*, 19(1), 1-1.

נספח 1- מדריך לראיון חצי מובנה עם מנחות הסדנאות

פרטים דמוגרפיים:

	שם המכללה:		שם המרואיינת:
	ותק בהוראה:		מגדר:
	ותק כמנחת סטאז':		גיל:
	מקצוע ההוראה:		השכלה:
	האם כולן ערביות? אם לא, כמה ערביות וכמה יהודיות?		כמה מורות יש בסדנת סטאז'?
	פורמט (זום? פא"פ)		תדירות המפגשים
	מה אורך כל מפגש		כמה מפגשים התקיימו עד כה
	כמה מהן עברו את תוכנית הכשרה לבתי ספר יהודים?		כמה מהמורות מלמדות בבתי ספר יהודיים?
	אפשר לקבל עותק?		האם יש סילבוס לקורס?

1. בניית רפורט- מה את מלמדת במכללה, כמה שנים את במכללה?
2. למה חשוב לך להיות מנחת סטאז'?
3. האם לימדת אי פעם תלמידים או סטודנטים של החברה השנייה? ספרי לנו על ניסיונך.
4. האם היה לך ניסיון קודם בהנחיית מורים חוצי גבולות? ספרי לנו על ניסיונך.
5. תארי את הקשר שלך עם הקבוצה של השנה.
6. האם היו קשיים במציאת בתי ספר לסטאז'?
7. האם כל מי שהתחילה בסדנא ממשיכה?

8. מה עולה בסדנאות הסטאז' עד כה?
9. מה מעסיק את הסטאז'ריות?
10. אילו קשיים המורות מעלות בסדנא?
11. איך מתנהל הקשר של המורות בבתי הספר היהודים? האם הן מרגישות בנוח? מה הן מספרות על הקשר על המורה החונך?
12. איך רמת העברית של הסטאז'ריות בבתי ספר יהודים? איך תחושת המסוגלות שלהן בשפה?
13. אלו חששות עולים מהסטאז'ריות בבתי ספר יהודים?
14. האם דנתן באירוע חריג כלשהו עד כה?
15. האם היו קשיים בהנחיה? אם כן, מה הם?
16. האם את נערכת בצורה שונה שהקבוצה כוללת מורות ערביות בבתי ספר יהודים?
17. מה דעתך על המהלך להכניס מורות ערביות לבתי ספר יהודים? מהם היתרונות? מהם החסרונות? האם עמדתך השתנתה בעקבות המלחמה?
18. מה היתרונות של הוראה בזרם הוראה נפרד? מה החסרונות?
19. איזו השפעה את חושבת שיש למורה הערביה על בית הספר? על הקהילה?
20. מה המשמעות לכך שאת יהודיה או ערביה מבחינת הנחיית הסדנא?