

השלכות הקונפליקט הישראלי-פלסטיני על תפקיד המורה הערבי במדינת ישראל

בית הספר הוא מוסד חברתי שבו בנוסף לידע אמורים הבאים בשערו לרכוש גם מיומנויות חברתיות שיאפשרו ליחיד לתפקד טוב יותר בחברה שבה נולד וגדל. כיום, בעידן הגלובליזציה, על בית הספר להרחיב את תפקידיו כך שיספק מיומנויות חברתיות רחבות יותר שיאפשרו לבוגריו להסתגל ולהתמודד עם הקונפליקטים הקיימים (אלוני, 1998).

אלחאגי (1995) מתאר את המורים בתור ההון האנושי של מערכת החינוך ושל החברה, וטוען כי כל ניסיון לקדם את מערכת החינוך מחייב השקעה במורה עצמו ושיקום אמונו בעצמו וביכולתו לתפקד כמנהיג חינוכי. ניסן (1997) מוסיף שמנהיג חינוכי הוא בראש ובראשונה מחנך ורק אחר כך מנהיג למפעל החינוכי. הוא מציין כמה תכונות הנדרשות ממנהיג טוב בחינוך, תכונות אלו משלבות בין ההיבט הקוגניטיבי להיבט האמוציונלי. ליכולת זו הוא קורא זהות. ניסן טוען שקשה למחנך להפריד בין ערכיו לבין עבודתו. שליחותו החינוכית היא ערך חשוב בחייו. הזהות האישית ותפיסת הטוב שלו הן חלק מזהותו כמחנך.

אלוני (1993) חושב שבמישור הפילוסופי-ערכי, אין דבר חשוב יותר בחינוך מהשקפת עולם ומאוריינטציה ערכית. הוא רואה בבית ספר לא רק מוסד לימודי אלא בראש ובראשונה מוסד חינוכי, הפועל לסייע לאדם להגיע למיטבו ולהגשים את אנושיותו כפרט, כאזרח וכבן תרבות. הוא טוען, שמכיוון שילדים חשופים מדי יום לתעמולות פוליטיות ומסחריות, על המחנכים לנקוט בגישה חינוכית אקטיבית אשר תשמש משקל נגד ותצייד את התלמיד בידע, ברגישות ובמיומנויות הנדרשים כדי להכיל את המציאות החברתית, להגן על עצמו, ולהנחות את עצמו בתבונה לקראת אורח חיים ערכי ומספק שבו יבחר. בין היתר, הוא ממליץ לטפח את החינוך התרבותי ואת החינוך לאותנטיות, כשהדגשים הינם לערכי דמוקרטיה, סובלנות, מוסריות אוטונומיה וסולידריות בין-אישית.

לביא (2000) טוען שבית הספר איננו יכול שלא לחנך, שלא להעביר לילדים ערכים. אין הוא יכול שלא להשפיע, והוא גם חייב לעשות זאת. הוא גורס שמטרת החינוך היא לחנך את האדם לבחור בתבונתו את ערכיו, אם הוא רוצה להיות דמוקרטי, פטריוט, סוציאליסט וכן הלאה. בחברה מקוטבת מבחינה תרבותית ופוליטית, כמו החברה בישראל, בכל זאת ישנם ערכים מסורתיים וערכים חברתיים בסיסיים, שאין עליהם חילוקי דעות בציבור. רק הורים מעטים מאוד עלולים להתנגד לכך שמורים ישתדלו להקנות לילדיהם ערכים כגון: כיבוד זכויות הזולת, שלטון החוק, עשיית צדק, כיבוד אמת, התנגדות מוצהרת לגילויי גזענות ולהבעת דעות קדומות או סטיגמות עדתיות וכיוצא באלה. לביא גורס שאין כל אפשרות להימנע מכך שאירועים חברתיים ופוליטיים אקטואליים ולעיתים דרמטיים בעולם ובארץ, יחדרו אל בין כותלי בית הספר. בהקשר זה טוען למ (1996) שחינוך פוליטי הבא לידי ביטוי בהימנעות המחנך מנקיטת עמדות פוליטיות הוא בלתי אפשרי.

לם (2000b) מגדיר את החינוך הפוליטי כפעילות המתבצעת בבית הספר באמצעות התכנים שבתכניות הלימודים המקובלות, או באמצעות התכנים האקטואליים של הפוליטיקה הלאומית והבין-לאומית. מטרת פעילות זו היא פיתוח כשריו האינטלקטואליים ורגישותו המוסרית של התלמיד, לצורך הפעלתם במצבים המזמינים נקיטת עמדות בעניינים פוליטיים. לדעת לם, חינוך פוליטי, בניגוד לחינוך אידיאולוגי, לא נועד להנחיל דעות ואמונות. הוא טוען שהתפקוד הפוליטי של אדם תלוי בכישורי הניתוח הביקורתי שלו, ברגישותו המוסרית וברמת המעורבות שלו בחברה שהוא חי בה. גם פריירה (1990) מזהה את המהפכה החינוכית עם מהפכה פוליטית והוא טוען כי אין הן אפשרויות זו בלעדי זו. הוא מדגיש את חשיבותה של הביקורת; לדעתו בני אדם שאינם מסוגלים להסתכל על העולם בביקורתיות לא יוכלו לקחת חלק פעיל בשינוי או לתרום לו. הוא חושב שהחינוך אמור לעסוק בחשיפה מתמדת של המציאות והתמודדות עמה.

תפקיד המורה בבית הספר הערבי

לאחר קום המדינה, נאסר על המורים הערבים לעסוק בכל נושא פוליטי העלול לעורר רגשות לאומיים בקרב התלמידים. נוסף על כך, עד תחילת שנות השמונים נאסר עליהם לדון בכיתה בנושאים אקטואליים או בכל נושא הנחשב רגיש, כגון אדמות, זהות לאומית ומאבק למען זכויות

אזרחיות. הקהילה ציפתה מהמורים לחנך את הדור הערבי הצעיר ברוח של גאווה לאומית, על בסיס ערכי הלאומיות והתרבות הערבית. במקביל, ציפה הממסד מהמורה לדכא בקרב תלמידיו כל נטייה לאומית ערבית ולחנך אותם ברוח האזרחות הישראלית עד כדי הכחשה עצמית והתבטלות בפני הרב היהודי (אלחאג', 1995; Mari, 1978).

כך, המורה הערבי נקלע לציפיות סותרות בין ההגדרה הפורמלית של תפקידו כנציג השלטונות, לבין ההגדרה החברתית שלו מצד האוכלוסייה הערבית ותפיסתה את תפקידו של המורה כמנהיג חינוכי חברתי (אלחאג', 1995; Al-Haj, 1989). התגובה של המורים הייתה היצמדות נוקשה לתכנית הלימודים והימנעות מדיון בקונפליקטים חברתיים ופוליטיים, כלומר, הימנעות מעיסוק בחינוך (מזאווי, 1995).

אם כן, נראה כי בשנים הראשונות שלאחר קום מדינת ישראל, בתי הספר במגזר הערבי היו רחוקים מלמלא תפקיד חינוכי משמעותי. אולם גם בהמשך אפשר לזהות גורם מרכזי נוסף המכביד על המורה: "אקלים בית הספר". בניגוד לתהליך המודרניזציה המואץ שחל בחברה הערבית, בית הספר הערבי שומר על אופי שמרני.

אלחאג' (1991) מציין שעל אף שהחברה הערבית חשופה לתהליכי דמוקרטיזציה ומודרניזציה, מעמדה כקבוצת מיעוט, הכפופה מבחינה חברתית, פוליטית, כלכלית ותרבותית לשלטון היהודי, מוביל לדבקות בערכים המסורתיים ולשימורם. החברה הערבית הנחשבת כחברה קולקטיבית ומסורתית מנסה לשמר את ערכיה כדי לשמור על זהותה האמיתית. דבר זה אינו פשוט במיוחד בחברה הישראלית הנחשבת לחברה מודרנית ופתוחה שערכיה סותרים את ערכיהם.

דרך הדבקות בערכים המסורתיים, היו המורים הערבים יכולים לעמוד בציפיות החברתיות מהם, בלי להתנגש בממסד היהודי. התוצאה הייתה שבתי הספר הערביים היו מקום סמכותני, שאינו מעודד חופש מחשבה וביקורתיות לא אצל המורים ולא אצל התלמידים (אלחאג', 1995).

אקלים זה מגביל כל ניסיון לשינוי שמעודד יזמות ויצירתיות ולפעמים אף מחסלו. המורה נאלץ לקבל את המצב הקיים כדי להיות חלק מהקונצנזוס.

בהיעדר תמיכה, המורים העדיפו להשתלב ב"תרבות השתיקה" ולהתמסר לנורמות הממסד. מסגרת זו אינה רק כופה את עצמה על המורים, אלא גם מקנה להם מעמד חברתי: המורה נתפס כבעל הסמכות הבלעדית בכיתה וכופה את דעתו על תלמידיו (אלחאגי, 1995).

האינתיפאדה שפרצה בשטחים בשנת 1987 הגבירה את המבוכה במערכת החינוך בישראל בכלל ובבתי הספר הערביים בפרט. נוכח האירועים הדינמיים, מצאו עצמם המורים הערבים בסיטואציה עדינה. הם לא ידעו האם לעסוק באירועים אלה, ואם כן - כיצד לעסוק בהם, ועד כמה מותר להם להביע עמדה כנה (Mari, 1988).

נציג לדוגמה את קבוצת התושבים הערבים בירושלים, שיש להם זהות מיוחדת: התושבים הערבים המתגוררים בירושלים מתאפיינים במעמד מיוחד, המושפע ממקומה המיוחד של העיר שמשמשת כסמל וכאתוס מן הבחינות הדתית, הפוליטית והלאומית. הם נחשבים תושבים שאינם אזרחים. הגדרה זו מגבילה את זכויותיהם ומבדילה אותם מהפלסטינים אזרחי המדינה. מקומה ומעמדה של ירושלים, כפי שהדבר בא לידי ביטוי בספרות האינתיפאדה הראשונה, היה קיים גם לפני שהאינתיפאדה פרצה, אבל זו חידדה וגיבשה את מעמדה המיוחד (אלעד, 1992).

תקופת האינתיפאדה הראשונה נתפסת בידי יהודים וערבים הגרים בירושלים כנקודת מפנה בתולדות היחסים בין שתי הקבוצות; מאז ישנה הפרדה גלויה יותר לעין שהולכת ומעמיקה במובנים ובמישורים רבים. היחס העיקרי בין שתי הקבוצות הינו יחס של רוב ומיעוט, של שליטה ותלות. האינתיפאדה השפיעה רבות על האוכלוסיה הערבית בירושלים שניסתה להתנער מהשליטה הישראלית וביטאה את השאיפה להתנתק מהתלות הכלכלית באוכלוסיה היהודית (רומן, 1992).

הביטוי הבולט והנמשך ביותר של המרי האזרחי במזרח ירושלים, כמו בשטחים, היה בשיבושים התכופים של הפעילות היום-יומית במסחר ובמערכת החינוך שניזוקה משמעותית משיבושים אלה, דבר שבא לידי ביטוי בירידה משמעותית ברמת הלימודים (חשין, 1992). המצב לא היה שונה בהרבה בקרב ערביי ישראל. הבלבול והמבוכה הציפו אותם, ובייחוד את המורים המועסקים במערכת החינוך, שלא ידעו כיצד להגיב. במחקר

שנערך בשנת 2004 בקרב מורים ערבים - שמטרתו הייתה לברר את מצב החינוך האקטואלי והפוליטי בבתי הספר בעקבות שתי האינתיפאדות והמצב הפוליטי - מצא אלחאגי שרק 17% מהמורים דנים עם תלמידיהם בנושאים אקטואליים ופוליטיים. על אף שבאירועי אוקטובר בשנת 2000 נהרגו 13 אזרחים פלסטינים ישראלים, רק 23% מהמורים דנו על כך עם תלמידיהם, ובחלק גדול מהמקרים, התלמידים הם אלה שיזמו את השיח בנושא (אלחאגי, 2006).

נשאלת השאלה: איזה תפקיד ממלאים כיום המורים הערבים בעיצוב זהותם הערכית והפוליטית של הצעירים הפלסטיניים אזרחי מדינת ישראל? כיצד הם מגיבים לאירועים השוטפים? כיצד הם תופסים את תפקידם והתנהגותם בהקשר זה? האם ההתנהגות של מורים שגרים באחד ממוקדי הסכסוך (למשל במזרח ירושלים) שונה מזו של מורים שגרים באזורים שיש בהם "סטטוס קוו" יציב יותר (למשל באזור המשולש והגליל)?

ישנם כמה גורמים אשר משפיעים על תפקוד המורה ומעמדו:

1. מניעים בבחירת מקצוע ההוראה - לפי איימס (Ames, 1992) מורים עוסקים בהוראה מסיבות שונות, ובתי ספר נבדלים אף הם בנורמות ובהגדרות של הצלחה מקצועית שהם מציבים בפני המורים. בהסתכלות על הסיבות השכיחות אפשר לזהות סיבות הקשורות מטרות חיצוניות, כגון שעות נוחות, חופשות ארוכות ומשכורת נוספת למשפחה. מטרה אחרת היא "מעורבות האני" שיכולה לבוא לידי ביטוי בשאיפות לקידום ולמעמד מקצועי וברצון להוכיח הישגים גבוהים. מטרה נוספת היא "מעורבות התפקיד", הרצון לקדם את הכישורים ואת ההתפתחות האישית של המורה ושל התלמידים גם יחד. בטלר (1996) מציגה ממצאים אמפיריים התומכים בתפיסה התאורטית כי אוריינטציה של "מעורבות תפקיד" עדיפה על אוריינטציה הנשענת על "מוטיבציה חיצונית". אפשר לשער שבקרב מורים עם "מעורבות תפקיד" תהיה יותר נכונות להתמודד עם נושאים פוליטיים וחברתיים מורכבים, מאשר למורים שהגיעו למקצוע מתוך מוטיבציה חיצונית.

2. תהליך הפמיניזציה ומעמד המורה - תהליך הפמיניזציה פוגע ביוקרת ההוראה משום שחלק גדול מהציבור (והנשים עצמן בכלל זה) מאמין

שתעסוקות נשים אינן דורשות מומחיות רבה ועל כן אינן ראויות למלוא היוקרה. ההסבר לפמיניזציה הגוברת בהוראה טמון בשני תהליכים: הדמוקרטיזציה של מערכת החינוך ויציאתם של הגברים מן ההוראה למקצועות יותר אטרקטיביים (אדי וחקן, 1993).

הירידה ביוקרת מקצועות ההוראה איננה סוד. הוועדה שהקים שר החינוך בשנת 1978 לבדיקת מעמד המורה, המליצה על העלאה ישירה של שכר המורים ותוספות עקיפות נוספות. נוסף על כך, נקבעה החמרת התנאים הדרושים לקבלת הסמכה להוראה ולתואר אקדמי. שיפור חלקי בתנאי ההעסקה אכן היה, אך הדבר לא בלם את הירידה ביוקרת המקצוע (אדי וחקן, 2000, 1993). נראה שמול שלושת הגורמים התורמים לעלייה ביוקרת המקצוע - שכר (במיוחד בחברה הערבית הסובלת מאבטלה גבוהה ומשכר נמוך), ועמדות השפעה והובלה (אדי וחקן, 1993: זק והורוביץ, 1985) - פעלו שני גורמים אחרים להורדת סטטוס ההוראה: א. תהליך הפמיניזציה של ההוראה; ב. הכרסום הגדל בהיקף משרתו של המורה.

אבו עסבה (2006) טוען שבציבור הערבי שיעור הפונים למכללות להוראה גבוה יותר מאשר בציבור היהודי. תופעה זו היא תוצאה של מיעוט אפשרויות התעסוקה למשכילים הפלסטינים ובייחוד הגברים. רבים מן האקדמאים אינם מוצאים עבודה בתחום התמחותם, והם פונים להוראה כמקור פרנסה. שוק העבודה המוגבל לאוכלוסייה זו גורם לרבים מהצעירים להחליט מלכתחילה להשתלב במכללות להכשרת מורים. מעניין שבמחקרם של זידאן ועמיתיו (2000) על המניעים לבחירת מקצוע ההוראה אצל סטודנטים, נמצא שבנות משכילות במגזר הערבי רואות בהוראה מקצוע יוקרתי העשוי להוביל למוביליות חברתית. סטודנטים משני המגדרים רואים את עצמם כסוכני שינוי ואת מקצוע ההוראה כמקצוע שמאפשר הגשמה עצמית והנהגת שינויים למען החברה הערבית.

מזאווי (2001) אומר כי בעבור נשים ערביות העבודה בהוראה משמשת אפיק תעסוקתי מרכזי. הן מועסקות בעיקר בבתי הספר היסודיים, ויש להן נגישות שולית לתפקידי ניהול, שהם עדיין נחלתם של המורים הערביים. מן הסיקרה שלמעלה אפשר ללמוד שנשים ערביות רואות במקצוע ההוראה מקצוע שדרכו אפשר לתרום לחברה ולקדם את המעמד האישי. לעומת זאת, החוקרים חלוקים בדעתם ביחס לגברים: לפי אבו עסבה (2006)

הם עוסקים בהוראה כברירת מחדל, ולפי מזאווי (2001) וזידאן ועמיתיו (2000) הם בוחרים בתפקיד מתוך מניעים פנימיים. לצערנו, אין בנמצא מחקרים המלמדים על ההבדלים בין נשים לגברים מבחינת השפעת המניעים לבחירת מקצוע ההוראה על תפסתם את תפקידם החינוכי.

בסעיף הקודם הוסבר כי יש קשר חיובי בין המניעים לבחירת מקצוע ההוראה לבין תחושת הסיפוק והרצון להשקיע בעבודה, משום כך אפשר לשער שהמורות ימלאו תפקיד חינוכי מול תלמידיהם במצבים שונים, כולל הקונפליקט הישראלי-פלסטיני, יותר מאשר המורים.

3. **הדימוי העצמי של המורה** - הדימוי העצמי הינו הצורה שבה תופס האדם את התכונות והכישורים האישיים שלו. תהליך בנייתו מושפע מהחרדה הקשורה בכל יחסיו של הפרט עם זולתו (אברהם, 1986). אברהם (1986) מתארת "העצמי המקצועי" של המורה, כמערכת דימויים ורגשות רב-ממדית, השייכת לשדה החינוך. כמו לכל אדם, גם למורה יש "עולם פנימי" משלו המכיל רגשות, חרדות, דימויים ודמויות דמיוניות. המורה מנסה להעביר לתלמידיו מעולמו הפנימי וממאגרו האישי ובכך הוא מעצב את "העצמי המקצועי". הכוונה היא שהמורה מעביר ("טרנספורמציה") לתלמידיו את הידע, התובנות והתפיסות שלו ובכך הוא בונה "אני מקצועי הנשאב מהאני העצמי". לפי אברהם (1974), המורה נושא מסיכה אידיאלית של "העצמי המיוחל" ומאמן שזהו "העצמי המקצועי" הממשי שלו או של "המורה המצוי".

במחקרים שונים נמצאו התאמות (קורלציות), כולן ביותר מ-0.90, בין הדימוי העצמי והדימוי האידיאלי של המורה. דבר זה מעיד על הרצון של כלל המורים להציג דימוי עצמי אידיאלי, כלומר: להופיע כפי שהם מצופים להיות ולא כפי שהם בפועל (אברהם, 1987). בראל (1996) מסכים ואומר שמורים נושאים איתם תחושת חוסר שביעות רצון מעשייתם, והם אינם מסופקים מהכלים והכישורים שיש להם. לכן הם מתגוננים ומנסים להציג תמונה אידיאלית של תפקודם כמורים. הפיתוי ליצור תמונה אידיאלית, אך מזויפת, גובר, ככל שהמורה חש שיש פער בין שאיפותיו לבין מידת הצלחתו בפועל. נוכח הנאמר לעיל, אני משערת שהמורים יציגו את תפקודם החינוכי לנוכח הקונפליקט כחיובי. הפיתוי להציג דימוי אידיאלי, יהיה חזק יותר ככל שלמורים יש שאיפות גבוהות יותר להשפיע על תלמידיהם כפרטים, ועל החברה הערבית כולה.

שאלות המחקר:

1. כיצד תופסים המורים הערבים בישראל את השפעת הקונפליקט הישראלי-פלסטיני עליהם ועל תלמידיהם? האם ההשפעה משתנה בהתאם לאזור המגורים?
2. כיצד תופסים המורים הערבים בישראל את התפקוד החינוכי של בתי הספר הערביים בפועל?
3. כיצד מתארים המורים הערבים בישראל את התפקוד החינוכי שלהם, נוכח הקונפליקט הישראלי-פלסטיני? האם התיאור מושפע מן המוטיבציה שהביאה את המורים לעסוק בהוראה ומן המגדר שהם משתייכים אליו?

שיטה

משתתפים:

בראיונות השתתפו ארבעים מורים ומורות ערביים המלמדים בבתי ספר ממשלתיים בארץ. עשרים מורים מתוכם עובדים במזרח ירושלים (קבוצת הירושלמים) - שבעה מורים ושלוש-עשרה מורות. ממוצע שנות הוותק של המורים עומד על כתשע שנים. השכלתם המורים הירושלמים: למורה אחד יש תואר שני, לארבעה-עשר מורים יש תעודת B.A. מאחת האוניברסיטאות, לשלושה מורים יש תעודת B.Ed ממכללה להכשרת מורים, ולשני מורים יש תעודת מורה בכיר.

הקבוצה האחרת היא עשרים מורים מאזור העיר נצרת ומאזור המשולש הצפוני - ואדי ערה (קבוצת הצפוניים), חמש-עשרה מורות וחמישה מורים. ממוצע שנות הוותק שלהם עמד על כתשע-עשרה שנים. השכלתם של המורים מאזור זה: לחמישה מורים יש תעודת B.A. מאחת האוניברסיטאות, לחמישה מורים יש תעודת B.Ed ממכללה להכשרת מורים, לשישה מורים יש תעודת מורה בכיר, לשני מורים יש תעודת מורה מוסמך ולמורה אחד אין השכלה גבוהה בכלל. רוב המרואיינים משתי הקבוצות מחנכים כיתה בנוסף לתפקידם בהוראה.

כלי המחקר:

כל משתתף עבר ראיון אישי "חצי מובנה", בערבית. לראיון היו חמישה חלקים:

בחלק ראשון התבקשו המשתתפים למסור נתוני רקע בסיסיים, כגון: מין, ותק, השכלה, ניסיון בחינוך כיתה וניסיון צבור במסגרות חינוכיות ואחרות שבהן עבדו. בטופס הראיונות לא נכתב שם המרואיין וכך הובטחה אנונימיות לכל המשתתפים.

החלק השני כלל שאלות על ה"אני מאמין" של המורה, הסיבות לבחירתו במקצוע, חשיבות המקצוע בעיניו, ודעתו על תכונותיו של המורה הטוב. החלק השלישי כלל שאלות על תפיסת המורים את השפעתו של הסכסוך הישראלי-פלסטיני על בתי הספר, המורים, התלמידים ותכנית הלימודים. החלק הרביעי כלל שאלות על דפוסי ההתמודדות ודרכי הטיפול של המורים בהשלכות הקונפליקט הישראלי-פלסטיני עליהם ועל תלמידיהם. החלק החמישי כלל שאלות על הערכתם של המורים הערבים את מצב בית הספר היהודי ולתפיסות המורים היהודים את תפקידם החינוכי בעקבות הסכסוך. חלק זה לא יידון במאמר הנוכחי.

הליך המחקר:

בעקבות פגישה פרטנית (שתואמה מראש עם מנהלי בתי הספר) ושבה הוסברו מטרת המחקר והצורך בראיונות עם המורים, התקיימו הראיונות האישיים עם המשתתפים. כל ראיון התבצע אינדיבידואלית ונמשך כשעה. הראיונות התקיימו בשעה חופשית של המורים, ולרוב בחדר המורים או בספרייה. למשתתף הוסברה מטרת הראיון והובטחו לו סודיות מלאה ואנונימיות. הראיונות התקיימו באווירה נינוחה ובשיתוף פעולה מצוין.

תוצאות

1. כיצד תופסים המורים הערבים בישראל את השפעת הקונפליקט הישראלי-פלסטיני עליהם ועל תלמידיהם, והאם ההשפעה משתנה בהתאם לאזור המגורים?

תפיסותיהם של המורים את השפעת הקונפליקט הישראלי-פלסטיני על תלמידיהם משתנה בהתאם למיקום הגאוגרפי: המורים הירושלמיים, כולם ללא יוצא מן הכלל, דיווחו על השפעות קשות. בתשובה לשאלה

1. למורים הירושלמים שהתראיינו יש פחות שנות ותק מאשר לעמיתיהם הצפוניים, אך לא נמצא קשר בין משתנה הוותק לבין משתנים נוספים.

"יתאר תגובות של השפעה שנראות לך חריגות. מה שכיחות תגובות אלה לדעתך?" המורים דיווחו על תגובות כמו: בכי, פחד ואגרסיביות. לעומתם, למעלה ממחצית המורים הצפוניים לא דיווחו על השפעה מיוחדת, או על שינוי כלשהו בסדר היום הלימודי. המורה הירושלמי חש יותר את השלכות הקונפליקט גם בחייו הפרטיים: **יותר מחסומים, יותר בדיקות ביטחוניות ויותר השפלה ודיכוי.** אחד המורים הירושלמים מתאר את חווייתו האישית: "את יודעת כמה פעמים אני נבדק בדרכי מן הבית עד לבית הספר? חיילים עוצרים אותי ומבקשים תעודת זהות ונותנים לי לחכות ולפעמים להסתובב לקיר. את יודעת כמה זה מעליב? אני חושש שתלמידים שאני מלמד יראו אותי במצב זה, אני מגיע לבית הספר עצבני ומתוח ומתקשה להתרכז בעבודה". מספרת מורה ירושלמית המגיעה מכפר עקב שבצפון ירושלים: "אני יוצאת מהבית בשעה שש בבוקר ומחכה יותר משעה ליד המחסום ולפעמים יותר. הבדיקות הביטחוניות הקפדניות קשות ולעתים גם משפילות. אני מגיעה לבית הספר מותשת ועצבנית, לפעמים אני גם מאחרת, מה שמכניס אותי לכעס רב ואני מתחילה את יומי ברגל שמאל ואין ספק שזה משליך על התלמידים שרואים אותי עייפה וזועמת כבר על הבוקר".

אחד המורים מהצפון אומר: "המצב משפיע על כולם לרעה, כשאני קורא בעיתון ורואה בטלוויזיה מה שעובר על העם שלי בשטחים, אני מתמלא כעס אך אני חש גם חוסר אונים, מה אני יכול לעשות? כלום! אני מגיע לחדר המורים מדבר עם העמיתים שלי על המצב ונכנס לכיתה עם תחושות קשות של תסכול וכעס ואין לי חשק ללמד ואין לי סבלנות לתלמידים". תשובה זו מצביעה על כך שלמרות חש הזדהות וכעס, אין הוא חווה את הקונפליקט ישירות.

תופעה אחרת שבלטה בתשובות המורים מירושלים הינה תחושת הביטחון המעורערת. אומר אחד המורים הירושלמים: "אני מתייחס לאירועים בשיעורים שלי, אבל אני לא יכול להגיד את עמדותיי. אי-אפשר לדעת מה יגידו הילדים להורים... את יודעת יש לא מעט משתפייים ואני לא מחפש להסתבך... תדעי לך גם המנהלים לא מעודדים את זה ואני לא רוצה לסכן את פרנסתי". מורה אחרת אומרת: "בכפר שבו אני מלמדת יש הרבה משפחות המשתפות פעולה עם השלטון ולכן אני לא יכולה לפתוח את הפה! אני מסתכלת בבנות שאני מלמדת ואי-אפשר לדעת מה תספר כל אחת

להורים שלה". מורה נוספת אומרת: "אני זהירה מאוד ומדברת מאוד כללי. אפילו בחדר מורים אני לא מעזה להגיד מה אני חושבת. אולי יש שמלשינים למנהל או לשלטונות! אני לא רוצה צרות... רוצה לעבוד וזהו". חשש זה לא בלט בתשובות המורים מהצפון שגם הם מתבטאים ומתערבים בזהירות, אך לא מתוך פחד מהלשנה להורים, אלא מתוך מגמה כללית השוררת בבתי הספר, שאינה מעודדת דיבור פוליטי והתעסקות בנושאים שאינם רלוונטיים להוראה. תשובת אחד המורים מהצפון מביאה לידי ביטוי בבירור את העניין: "אני גם מחנך ואני עוסק בעניינים חינוכיים הקשורים להתנהגות נאותה של האדם מהרבה בחינות. אינני מתעסק בנושאים אקטואליים, מקומיים או עולמיים... לא בטוח שזה מקובל ואולי זה גם לא התפקיד שלי?".

2. כיצד תופסים המורים הערבים בישראל את התפקוד החינוכי של בתי הספר הערביים בפועל?

רובם הגדול של המורים משני האזורים אינם מרוצים מהתפקיד שהמורה הערבי ממלא בסוגיה זו, ומצפים שיגלה יותר עניין, מוטיבציה ויוזמה בנושא. תפקידו של המורה מושפע ממדיניות בתי הספר הערביים, המגלים אדישות לסוגיות חינוכיות וערכיות ושמים בראש מעייניהם הישגים לימודיים.

אומרת מורה מהמשולש: "אנחנו מחנכים ומדברים על הרבה נושאים, במיוחד בשיעורי החינוך. הנושאים בעיקר בתחום ההתנהגות המקובלת בבית ובבית הספר, אבל אנחנו לא מדברים על ערכים פוליטיים. אנחנו מפחדים לפתוח את פה, אף אחד לא רוצה להסתבך עם הממסד. אנחנו רוצים פרנסה ושקט. גם המנהלים שלנו מפחדים לדבר ומתעלמים מהסוגיות הפוליטיות. תשמעי, זה נושא רגיש. אנחנו, הערבים בישראל, במצב רגיש. בין הפטיש לסדן. מצד אחד אנחנו אמורים למלא תפקיד חינוכי-ערכי יותר משמעותי, ומצד שני אסור לנו לדבר על ערכים לאומיים או פוליטיים, זאת אומרת שאנחנו מוגבלים ולא ממש חופשיים".

מורה ירושלמית רואה את תפקיד בית הספר והמורה הערבי כתפקידים המשמרים את הקיים: "בית הספר אצלנו רוצה שקט ומתרחק מסוגיות בעייתיות. החינוך שאנחנו נותנים הוא כללי והכוונה שמותר לנו לחנך

לערכים אוניברסליים: כבוד, עזרה, לקיחת אחריות, ניקיון וכו'. אנחנו לא מחנכים לאהבת המולדת או לערכים לאומיים הקשורים לזהות שלנו. העיסוק העיקרי שלנו הוא בתחום ההוראה".

אחד המורים הירושלמיים אומר: "אני מלמד ערכים דרך שיעור הדת. האסלאם מלא ערכים ומי שלומד אותו טוב ועושה כדבריו, יהיה אדם ישר בעל מוסר גבוה. אני חושב שהמורים נכנסים לכיתה מלמדים ויוצאים, הם עייפים מלעסוק בחינוך, יש לנו תלמידים קשים המגיעים מבתיים בעייתיים ולמורים אין כוח ולכן לא עוסקים מספיק בחינוך".

3. כיצד מתארים המורים הערבים בישראל את התפקוד החינוכי שלהם, נוכח הקונפליקט הישראלי-פלסטיני? האם התיאור מושפע מהמוטיבציה שהביאה אותם להוראה ומן המגדר שאליו הם משתייכים?

ממצא בעניין עולה מהשאלה "האם השתנה משהו בתפיסתך לתפקידך בעקבות הקונפליקט הישראלי-פלסטיני?" שמונה-עשר מורים מתוך הארבעים ענו שלא השתנה דבר בתפיסתם את התפקיד ושהם ממלאים אותו כמו שצריך על אף המצב. שמונה-עשר מורים אחרים מתוך הארבעים ענו שהם מרגישים יותר מעורבות וחשים יותר אחריות לתלמידיהם בהקשר למצב הקונפליקטואלי והשלכותיו. שלושה מורים בלבד דיווחו על ירידה במוטיבציה בתפקיד ועל חוסר עניין. כך למשל עונה מורה מהצפון: "כלום לא השתנה, אני מלמד מזה שנים ארוכות אותו חומר באותה צורה". מורה אחרת עונה: "אני נותנת באותה עוצמה. לא נתתי למצב להשפיע עליי, האחריות שלי כלפי תלמידיי ברורה ודבר לא ישנה אותה".

עוד מורה מהצפון עונה: "אני מרגישה יותר אחריות בעקבות המצב, אבל אני חושבת שהמורה לא ממלא תפקיד משמעותי בסוגיית הקונפליקט ושאמור להשקיע יותר". בתשובה לשאלה: "האם אתה מרגיש שיש לך מספיק כלים ומיומנויות להתמודדות יעילה עם השלכות המצב הקונפליקטואלי? אם כן, תאר את הכלים, ותן דוגמאות לשימוש בהם, ואם לא למה?", היא מדווחת שיש לה כלים מוגבלים להתמודד עם המצב. לשאלה אחרת: "כיצד מתנהגים מורים בעקבות החמרה בקונפליקט או בעקבות אירוע קשה? ברמת הצוות וברמת התלמידים. תן דוגמאות", היא ענתה: "תלמידים אחדים הביעו את רצונם להיות שאהידים". היא מבררת למה

התלמיד מאחל לעצמו למות כשאחיד, ומסבירה לו על העתיד שמחכה לו. לדבריה כך גם הייתה עושה במקרה של קריאות "מוות לערבים" - מבררת מסבירה ומרגיעה.

המורים המרואיינים משני האזורים דיווחו על אי קיום שיעור אקטואליה במערכת היום-יומית ועל התייחסות שולית ומעטה, ותלויה רק בעוצמת האירועים, לאירועים האקטואליים. בתשובה לשאלה "האם בעקבות המצב הקונפליקטואלי, נושאי אקטואליה תופסים יותר מקום בסדר היום? אם כן תאר כיצד זה מתנהל? אם לא, למה?" דיווחו רובם שאינם מקיימים שיעורי אקטואליה, מעטים מקיימים שיעור כזה בעקבות החמרה במצב. רובם דיווחו על אי-סיפוק מהטיפול בסוגיית הקונפליקט הכה-אקטואלית. אומר אחד המורים: "אין מדיניות בית ספרית בנושא או הנחיות מסוימות, כל מורה בוחר לעשות את מה שנראה לו לנכון". מורה אחרת אומרת: "כל נושא האקטואליה המקומית והעולמית לא זוכה לעניין, אנחנו נצמדים לקוריקולום ולא מדברים על נושאים מהחיים". מספרת אחת המורות מנצרת: "במידה שיש אירוע רציני כמו מה שהיה בג'נין, אז אנחנו נותנים לזה כמה דקות בוקר, או דוחים את זה לשעת החינוך שמתקיימת פעם בשבוע". מורה אחרת מאותו בית ספר אומרת: "אני קושרת את מצב הסכסוך במצבנו כמיעוט וחשיבות ההישגים הלימודיים וההשכלה לשיפור מעמדנו ועתידנו במדינה". מורה ירושלמית מתארת את התייחסות שלה לאירועים: "אין שיחות בנושאי אקטואליה... מושג זה לא מוכר; אבל בשיעור החינוך נותנים לתלמידים לשחרר את רגשותיהם... הם מציירים וכותבים".

לא נמצאו הבדלים בין המורים בהתאם לסוג המוטיבציה שהביאה אותם לעסוק בהוראה. ניקח לדוגמה שתי תשובות של מורה מירושלים אשר בחרה בתפקיד מתוך "מעורבות האני" מול תשובות של מורה מהצפון אשר בחרה בתפקיד מתוך "אוריינטציה חיצונית" (בטלר, 1996; Ames, 1992). לשאלות "האם השתנה משהו בתפיסתך את תפקידך בעקבות הקונפליקט הישראלי-פלסטיני?" ו"אילו תפקידים אמורים למלא או ממלאים המורים, לדעתך, מול התלמידים במצב הקונפליקט הזה?". עונה המורה מהצפון: "אני מרגישה יותר אחריות בעקבות המצב, אבל אני חושבת שהמורה לא ממלא תפקיד משמעותי בסוגיית הקונפליקט ושהוא אמור להשקיע יותר". לשאלה "האם את מרגישה שיש לך מספיק כלים ומיומנויות

להתמודדות יעילה עם השלכות המצב הקונפליקטואלי? אם כן, תארי את הכלים, ותני דוגמאות לשימוש בהם, ואם לא, למה?“, היא מדווחת שיש לה כלים מוגבלים להתמודד עם המצב. המורה מירושלים אשר בחרה את התפקיד מתוך “מעורבות האני” ענתה תשובות די דומות, על אף ההבדל במוטיבציה. למשל: “אני חשה שזהו תפקידי להכיל את התלמידים ולדאוג להם. במיוחד בעת הסלמה! אני לא מצוידת במספיק כלים, אני עובדת על פי הראש והאינטואיציה”. היא הוסיפה שאיננה שבעת רצון מהתמודדות המורה הערבי בכלל וחושבת שעמיתה היהודי ממלא את תפקידו כראוי ונהנה מטווח גדול יותר של חופש.

אם נשווה בין שני דפוסי ההתמודדות שתוארו לעיל לא נמצא הבדל משמעותי ביניהם, כך שכנראה לעניין המוטיבציה בבחירת התפקיד אין משקל מכריע ומשמעותי במעורבות המורה. כך עולה מקריאת התשובות, מבדיקתן ומהשוואתן זו לזו: אי-אפשר לזהות דפוס התמודדות שהוא אחר ושוונה, ושאפשר להסביר אותו ידי באמצעות סוג המוטיבציה בעת בחירת התפקיד.

באשר להבדלים בין המינים בתחום ההשקעה החינוכית; ההבדל הראשון שבלט בין המינים הוא בתשובה לשאלה על המניעים לבחירת המקצוע. רוב המורים בחרו במקצוע ההוראה משום שלא הייתה להם ברירה אחרת. הגברים בחרו במקצוע כתוצאה מהיעדר אפשרויות תעסוקה אחרות, והנשים מכיוון שזהו מקצוע המתאים לתפקידן כאמהות וכמנהלות הבית. אחת המורות אומרת בעניין זה: “זה תפקיד נוח לאישה הערבייה... עובדים עד שעות הצהריים, ובחופשות אני יחד עם הילדים. גם ההורים שלי דחפו אותי להיות מורה. מה האפשרויות הפתוחות בפני האישה הערבייה?”. מורה אחר אמר: “לא עמדו בפניי אופציות אחרות, המשרה היחידה שהוצעה לי הייתה הוראה. לא התכוונתי בכלל להיות מורה, אבל לא הייתה לי ברירה”. הבדל משמעותי נוסף בין מורים למורות הוא רצונם הגדול של המורים להציג “דמוי עצמי אידיאלי” בהשוואה למורות.

בשאלה על הימצאות כלים מתאימים בידי המורים להתמודדות עם המצב הקונפליקטואלי ענו עשרה מורים מתוך שנים-עשר המורים הגברים שיש להם כלים שפיתחו בעצמם, לעומת המורות ששלוש-עשרה מתוך עשרים ושמונה דיווחו שאין להם מספיק כלים.

כך, למרות שבפועל אי-אפשר להבחין בדפוסי התמודדות שונים בין המינים, המורים הגברים מדווחים על פיתוח כלים להתמודדות חינוכית עם השלכות הסכסוך ועל מעורבות והפגנת אחריות באשר למצב. אחד המורים מתאר: "אני פיתחתי בעצמי אסטרטגיות להתמודדות ואני מרוצה מתפקודי למרות שיש לי הרבה הסתייגויות מתפקודם של שאר אנשי הסגל באשר להתייחסותם לנושא". אומר אחר: "כן יש לי כלים ואני יודע להכיל את המצב ונותן לתלמידים לדבר. לחלק מהמורים חסרים הכלים; לחלק יש כלים אבל מפחדים... אני אישית יש לי יכולות". מורה אחר אומר: "אין לי כלים מושלמים אבל אני מנסה לפתח בעצמי דרכים לטיפול בתופעות השונות. לצערי הקניית כלים אינה בסולם העדיפויות של המנהלים וכל מורה דואג לעצמו ועובד לפי מצפונו". היה מורה שאמר: "אני אדם מאמין וקורא הרבה... ההשכלה הכללית והדתית נותנת לי תשובות ועוזרת לי לפתח מיומנויות להתמודדות. נכון, אני לא למדתי את זה, אבל אני יודע מה עלי לעשות". לעומת המורים, המורות מדווחות על היעדר כלים, ומדגישות את קיומם של הרצון והעניין בהתערבות נאותה. אומרת מורה: "אין כלים כי אין השתלמויות בתחום... איך אדע מה לעשות כשאין ממי ללמוד? וגם אם יש כלים המורים מפחדים לטפל בנושאים כאלה". מורה אחרת מדווחת: "לא תמיד אני יודעת מה לעשות אין לי כלים לכל המצבים... לפעמים אני עומדת חסרת אונים". הדיבור מצד הנשים על היעדר כלים או מיומנויות בולט יותר והן לא משתדלות כמו הגברים להציג דימוי עצמי אידיאלי באשר לתפיסתן המקצועית.

דיון

בפרק הממצאים ראינו כי הקונפליקט משפיע על חייהם של תושבי מזרח ירושלים יותר מאשר על תושבי המשולש וצפון הארץ. למרות זאת, בשני אזורי המגורים, התגובות של בתי הספר - כפי שהן נתפסות בידי המורים - ושל המורים עצמם הן דומות: בתי הספר והמורים נמנעים מלעסוק בקונפליקט ישירות. הטיפול, אם הוא קיים, עוסק ברווחת הפרט ובחינוך. הקשר לקונפליקט הוא עקיף ביותר: המורים מרגישים שחינוך לפי ערכי האסלאם או הקניית השכלה, יועילו לתלמידים כפרטים ולחברה הערבית בישראל כולה, ובכך הם מסתפקים. למורים יש ביקורת על הנהלות בתי הספר שחוששות לגעת בקונפליקט הישראלי-פלסטיני. אל מול הסתירה שבין ציפיותיהם של המורים מהנהלות בתי הספר וממערכת החינוך

הערבית, לבין התנהגותם בפועל, המורים הגברים נוטים להציג עצמם באופן אידיאלי, כמי שמצאו פתרונות בכוחות עצמם, ואילו הנשים נוטות יותר להציג את עצמן כחסרות כלים להתמודדות.

בעניין ההבדלים שבין המורים הירושלמים למורים הצפוניים מבחינת ההשפעה של הקונפליקט עליהם, נמצא שיש הבדל בין שתי הקבוצות כך שקבוצת המורים מירושלים מושפעת יותר מהשלכות הסכסוך. הדבר תלוי כנראה בתלות הטוטלית של המורה הירושלמי בשירותים הנמצאים במערב העיר, תלות אשר משפיעה עליו ומגבילה אותו. רומן (1992) טען שהאינתיפאדה יצרה מצב כפול: מצד אחד רצון לבטא מחאה פוליטית ולהתנער מהשליטה הישראלית, ומצד אחר המשך תלות - בעיקר כלכלית - במערב ירושלים. לעומתו, מצבו של המורה הצפוני טוב יותר מכיוון שענייניו מטופלים בידי הרשות המקומית והוא איננו זקוק יום-יום למפגש עם הממסד היהודי. ייתכן שבגלל הייחודיות של ירושלים והייחודיות של הבעיות הרבות שיש בבירה המעורבת, אפשר למצוא רוב שסובל מדיכוי ומפחד אמיתי "לפתוח את הפה". נוסף להם ישנו שיעור לא-מבוטל של אלה שרוצים לרצות ולשרת את השלטון מתוך תחושת נחיתות ורצון לשרוד. מצב זה אינו קיים באזור הגליל והמשולש. התושבים הערבים שם אינם חיים באותו לחץ ובאותה תחושת נחיתות, ייתכן שמשום כך הם פחות חשדניים כלפי הזולת ומביעים פחות פחד מ"מלשינים" ומ"משתפי פעולה".

הממצא המרכזי העולה מהראיונות הוא שבתי הספר הערביים בכלל, והמורים המרואיינים בפרט, נמנעים מלשוחח עם תלמידיהם על הקונפליקט ולהביע את עמדותיהם.

לכאורה אפשר להסביר זאת באמצעות המניעים שלהם לבחירה במקצוע. דפוס התפקיד של המורה הפלסטיני הישראלי שתיאר אותו מזאוי (1995) תואם את דפוס המורים שהשתתפו בראיונות המחקר. מורים שחלקם הגדול בחר במקצוע ההוראה מתוך ש"אין ברירה אחרת" וש"ממלאים את תפקידם כפקיד שעושה את המוטל עליו ונצמד להוראות הממונים: מתוך קבוצת המרואיינים אחד עשר מורים בחרו בתפקיד בגלל "מעורבות האני" (בטלר, 1996), וכל השאר - עשרים ותשעה בחרו בתפקיד בגלל "מוטיבציה חיצונית". בטלר (1996) תיארה את הבחירה בהוראה בשל "מוטיבציה

חיצונית" כמצב שאינו מומלץ. לדעתה, האוריינטציה המומלצת היא "מעורבות תפקיד", שמשמעותה היא שהמורה מעורב בעשייה החינוכית מתוך מחויבות לתפקיד ולא מתוך אינטרסים אחרים חיצוניים שאינם קשורים לתפקיד עצמו. לדעתה הבחירה בתפקיד מתוך "מעורבות התפקיד", מטפחת אצל המורה את יכולותיו מול התלמיד וגם מול עצמו מבחינת שביעות הרצון והרצון להתקדם. מעטים המורים מהצפון, וגם לא-רבים מהמורים מירושלים, אשר בחרו בתפקיד בגלל "מעורבות האני" והרצון להתפתחות אישית. לא נמצאו בכלל מורים שבחרו במקצוע מתוך אוריינטציה של "מעורבות תפקיד".

הבחירה של רוב המורים הערבים שרואיינו במחקר זה, היא לפנות לתפקיד ההוראה משום ש"אין ברירה טובה יותר", עשויה לפגוע ברמת המוטיבציה והמחויבות שלהם לעבודה. ייתכן שמשום כך הם תופסים את תפקידם כפקידים ללא שליחות חברתית או לאומית, וללא הרגשת מעורבות ושייכות לתפקיד ולמסגרת. ואומנם, חלק גדול מהמורים אמרו שלא רק שחסרים להם כלים להתמודדות עם השלכות הקונפליקט, אלא חסרים המוטיבציה והרצון למעורבות. למסקנה דומה הגיע גם מזאווי במחקרו (מזאווי, 1995). אפשר לשער שבחירה במקצוע בגלל מוטיבציה חיצונית או בגלל היעדר אופציות טובות יותר, גורמת לשחיקה מוקדמת בקרב המורים. כך אפשר למשל להסביר את הקשיחות והנחישות המוגזמת להיצמד לטקסט הלימודי כסימן לשחיקת המורים (פרידמן, 1989).

למרות כל האמור לעיל, מתוך ההשוואה בין הקבוצה שבחרה בתפקיד ההוראה מסיבות הקשורות ל"מעורבות האני" לבין הקבוצה שבחרה בתפקיד ההוראה בגלל "מטרות חיצוניות", עולה ממצא מפתיע ומעניין: אין הבדל משמעותי בתשובותיהם של המורים משתי הקבוצות לשאלות שמבררות את דרכי התמודדותם עם מצבים קונפליקטואליים. מתוך כך אפשר להסיק (בזהירות, נוכח המדגם הקטן) שבמקרה זה אין למוטיבציה בבחירת התפקיד השפעה מכריעה על דרכי התמודדות המורים ומעורבותם המקצועית בסוגיית הסכסוך הישראלי-פלסטיני, וכי יש לחפש גורמים מצביים, חברתיים או תרבותיים שמביאים לכך.

אחד הגורמים התרבותיים האפשריים הוא האופן שבו תפקיד המורה נתפס בקרב החברה הערבית. אבו עסבה (2001: 461) אומר בעניין זה:

"מנהלים ומורים ערבים מתחמקים מדיון בנושאים אקטואליים, במיוחד באירועים פוליטיים, תופעה זו אינה מקרית ומשקפת את תפיסתו של בית הספר הערבי את עצמו ואת תפקידו, תפקיד המתמקד בהקניית ידע, ואיננו שש לאמץ לעצמו תפקיד טבעי נוסף של מוסד חינוכי, שאינו מתבסס רק על הקניית ידע ורכישת מיומנויות מקצועיות אלא מוסד הדן בנושאים המעסיקים את החברה שבה הוא מתפקד ואשר אותה הוא אמור לשרת". המורה הערבי תופס את עצמו כמורה מקצועי יותר מאשר איש חינוך ומכאן מרגיש שהוא פטור מלדון בנושאים ערכיים אקטואליים (אבו עסבה, 1998; 2001).

אפשרות נוספת היא שמדיניותו של משרד החינוך היא הגורם האחראי. מתשובותיהם של המורים עולה שרק מיעוט מתוכם חושב כך. המורים מציגים את עצמם כמי שאחראים להחלטה אם לדון בנושאים אקטואליים או לא. לא-ברור, אם תחושת האוטונומיה הזו היא אמיתית, או שמדובר בניסיון להשיג דימוי חיובי במהלך הראיון. ברמה ההצהרתית, משרד החינוך מעודד את קיומו של מפגש אקטואלי בבית הספר: "על המחנכים לעודד שיחות על נושאים המעסיקים את בני הנוער, לשקוד על כך, שיחה שבה יבוא לידי ביטוי הוגן כל נקודות הראות השונות על השאלה העומדת לדיון" (חוזר מנכ"ל 9, 1985). ובחוזר מנכ"ל משנת 1988 נכתב: "בית הספר אינו יכול להישאר אדיש לאירועים שמתרחשים בימים אלה. חובת בית הספר לסייע למוריו ולתלמידיו להתמודד עם אירועים אלו תוך בחינת ההיבטים המוסריים, החוקיים והקיומיים" (הוזכר אצל אבו עסבה, 2001). בפועל, בתי הספר הערביים אינם מקיימים את ההנחיות האלו. ייתכן שההתעלמות של משרד החינוך מכך שבתי הספר הערביים אינם דנים בסוגיות אקטואליות מביאה לידי ביטוי הסכמה שבשתיקה למצב הקיים ואף עידוד לו.

במהלך הראיונות נמצא הבדל מגדרי משמעותי באופן שבו המורים הציגו את עצמם, כך שמורים נטו להציג "דימוי עצמי אידיאלי" יותר מאשר מורות. ייתכן שהדבר תלוי בהרגשתו המקורית של המורה הגבר שתפקידו בהוראה נחות ומיועד יותר לנשים. לדעתם של אדי וכן (1993) תהליך הפמיניזציה פוגע ביוקרת ההוראה משום שחלק גדול מהציבור - כולל הנשים עצמן - סבור שתעסוקות נשים אינן דורשות מומחיות רבה, ואינן מחייבות התמסרות פרופסיונלית ועל כן אינן ראויות למלוא היוקרה.

ייתכן שבניסיון להסתייג מהדימוי הרווח של גברים בהוראה, שהוא דימוי נחות, בחרו המורים הגברים דווקא בתשובות המעצימות את מעמדם. כך, רוב המורים טענו שיש להם כלים להתמודד עם המצב שפיתחו בעצמם, ולעומתם, כמחצית המורות דיווחו שאין להם מספיק כלים. אברהם (1974; 1986) מסבירה שקיימת אצל המורים "מסכה" שהיא מכנה בשם "המסכה האידיאלית" או "המסכה המיוחלת" שהמורה מאמין שהיא "העצמי המקצועי שלו". המורה מפתח את ה"מסכה האידיאלית" הזו בהתאם לציפיות ממנו ולא לפי אמונותיו ובחירותיו.

בשנים האחרונות אפשר לראות במדינת ישראל תהליך מואץ של פלורליזם. החברה הישראלית כבעלת תרבויות רבות אמורה לתת ביטוי לתת הקבוצות הקיימות בתוכה ובמיוחד בחינוך. לפי פפה (1999) חינוך רב-תרבותי צריך לשאוף לידע את תלמידיו לנרטיבים היסטוריים שונים ולגרסאות הנבדלות בתוך הנרטיב הלאומי של ההיסטוריה המקומית. ההכרה בריבוי הנרטיבים מבוססת על הנחה כי במציאות קונפליקטואלית בתוך חברה, יש להדריך את מערכת החינוך להתייחס למציאות זו כאל פרי של יחסי כוח מסוימים שיצרו ברגע נתון הייררכיה מסוימת, שנפגעה העיקרית מערערים עליה. עדיפה ההכרה בזהויות המגוונות כאשר הזהות הלאומית משמשת תוספת לזהויות אחרות ולא תחליף להן. באותו הקשר טען לם (2000א) שכל מי שאינו מסוגל לפתח יחס ביקורתי כלפי התרבות שלו, איננו מסוגל לפתח יחס סובלני כלפי התרבות של האחרים. לדעתו, יש לטפח יחס ביקורתי של האדם הצעיר אל התרבות שבה הוא חי. במצב של יחסי שליטה, קשה לקיים מערכת שוויונית רב-תרבותית.

סיכום

המורים הערבים אשר רובם בחרו בתפקיד ההוראה "בעל כורחם", מוצאים עצמם משותקים לנוכח הקונפליקט הישראלי-פלסטיני: לדעתם, תפקידם החינוכי אינו כולל מעורבות פוליטית נוסף על הקניית ידע וערכים אוניברסליים. בתי הספר שבמסגרתם הם פועלים נמנעים מלעסוק בקונפליקט. אל מול המדיניות הדמוקרטית המוצהרת של משרד החינוך, עומדים חששות מהלשנה (לפחות במזרח ירושלים), פיטורים והסתבכות. המורות רואות עצמן כחסרות כלים להתמודדות. המורים רואים עצמם כבעלי כלים שפיתחו בעצמם. בפועל, המורים משני המגדרים, בוחרים לטפל בתלמידיהם ברמה האישית, ולא לעסוק בקונפליקט במובן הרחב.

מקורות

- אבו עסבה, ח' (1998) ילדים ובני נוער ערבים בישראל - ממצב קיים לקראת סדר יום עתידי. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- אבו עסבה, ח' (2001) דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית הספר הערבי בישראל. *צמתים*, 2001, 441-479.
- אבו עסבה, ח' (2006) גהאז אלתעלים באשראיל (בערבית). רמאללה: מדאר.
- אברהם, ע' (1974) עולמם הפנימי של המורים. תל אביב: אוצר המורה.
- אברהם, ע' (1986) המורה במראת העצמי הקבוצתי. פסיכולוגיה ויעוץ בחינוך.
- אדי, א' וחן, מ' (1993) הדימוי הנשי של ההוראה פוגע ביוקרה. *הד החינוך*, 5, 22-23.
- אדי, א' וחן, מ' (2000) נשים וגברים בתפקידי ניהול בחינוך העברי והערבי: מיעוט מול רוב. בתוך: ש' שלסקי (עורך). *מיניות ומגדר בחינוך* (85-112). תל אביב: רמות ואוניברסיטת תל אביב.
- אלחאג', מ' (1991) חינוך ותמורה חברתית בקרב הערבים בישראל. תל אביב: המרכז הבינלאומי לשלום במזרח התיכון.
- אלחאג', מ' (1995) המורה הערבי בישראלי - מעמד, שאלות וציפיות. חיפה: אוניברסיטת חיפה, המכון לחקר החינוך הערבי.
- אלחאג', מ' (2006) תעלים אלפלסטיני פי אישראיל בין אלדבט ותיקאפת אלסמת (בערבית). בירות: מרכז דראסאת אלווחדה אלערבייה
- אלוני, נ' (1998) להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- אלעד, ע' (1992) קדושתה של העיר ירושלים בספרות האינתיפאדה. בתוך: ל' אהרן (עורך). *הערבים בירושלים משלהי התקופה העותמאנית עד ראשית שנות ה-90: ייחודי דתי, חברתי ותרבותי* (151-161). ירושלים: מאגנס והאוניברסיטה העברית.
- בטלר, ר' (1996) הרצון ללמוד: המוטיבציה ללימודים והשלכותיה על העבודה הפסיכולוגית - היעוצית בבית הספר. בתוך: סוגיות בפסיכולוגיה של בית הספר: שיקולים ויישומים (50-76). ירושלים: מאגנס.
- בראל, צ' (1996) פסיכולוגיה חינוכית. אבן יהודה: כרס.
- חשין, א' (1992) מזרח ירושלים: מדיניות מול מציאות. בתוך: ל' אהרן (עורך). *הערבים בירושלים משלהי התקופה העותמאנית עד ראשית*

שנות ה-90: ייחוד דתי, חברתי ותרבותי (192-178). ירושלים: מאגנס, והאוניברסיטה העברית.

משרד החינוך והתרבות (1985) דוח ועדת המנכ"לים לבחינת החינוך במגזר הערבי. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

משרד החינוך והתרבות (1988) דוח על מערכת החינוך בישראל. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

זידאן, ר', עליאן, ס' ותורן, ז' (2007) המניעים לבחירה במקצוע ההוראה בקרב פרחי הוראה במגזר הערבי. דפים, 44, 123-143.

זק א' והורוביץ ת' (1985) בית הספר הוא גם עולמו של המורה. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

לביא, צ' (2000) הייתכן חינוך בעידן הפוסטמודרניזם. תל אביב: ספריית הפועלים.

לם, צ' (1996) רעיון הפלורליזם ויישומיו בחינוך הישראלי. בתוך: א' גור זאב (עורך). חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי (207-221). ירושלים: מאגנס.

לם, צ' (2000א) חינוך פוליטי וחינוך אידיאולוגי: הבחנות. בתוך: לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (217-254). תל אביב: ספריית פועלים.

לם, צ' (2000ב) חינוך רב תרבותי - בין תרבותי - האם יש בזה ממש. חינוך לתרבות בחברה רב תרבותית (17-121).

מזאוי, א' (1995) שינויים בדפוסי התפקיד של המורה בחברה הפלסטינית ומשמעותם הריבודית. בתוך: א' בן-עמוס וי' תמיר (עורכים). המורה בין שליחות למקצוע (59-77). תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.

מזאוי, א' (2002) החינוך הערבי בישראל: מגדר, כוח הוראה ובית הספר כשדה חינוכי. בתוך: מ' צרלמאייר ופרי, פ' (עורכות). מורות בישראל: מבט פמיניסטי (240-252). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

פפה, א' (1999) השתמעויות של רב-תרבותיות בישראל. בתוך: א' גור זאב (עורך) מודרניות, פוסט מודרניות וחינוך (233-251). תל-אביב: רמות.

פרידמן, י' (1989) מאפייני המורים והסביבה הארגונית בבתי ספר 'שחוקים', בתוך: ספר יצחק (86-102). תל-אביב: משרד החינוך והתרבות, מחוז תל-אביב.

פריירה, פ' (1990) פדגוגיה של מדוכאים. תל אביב: מפרש.

רומן, מ' (1992) השפעת האינתיפאדה על יחסי יהודים וערבים בירושלים. בתוך: ל' אהרן (עורך). הערבים בירושלים משלהי התקופה העותמאנית

עד ראשית שנות ה-90: ייחוד דתי, חברתי ותרבותי (162-177). ירושלים:
מאגנס והאוניברסיטה העברית.

Al Haj, M. (1989) *Education for Democracy in Arab School in Israel, Problems and Objectives*. Givat Haviva: The Institute for Arabic Studies.

Ames, C. (1992) Classrooms: Isoals, Structures and Student Motivation'. *Journal of Education Psychology*, 84, 261-271.

Mari, S. (1978) *Arab Education in Israel*. New York: Syracuse University press: 28-50

Mari, S. (1988) Challenges to minority counseling: Arabs in Israel. *International Journal of the Advancement of Counseling*, 11, 1, 5-21.