

שילוב מורים ערבים ילידים בהוראת השפה הערבית בבתי הספר העבריים – מדיניות או אקראיות?

ד"ר אלון פרגמן

אוניברסיטת בן גוריון בנגב

fragman@bgu.ac.il

תקציר

מחקר זה מבקש לבחון את תהליך קליטתם של מורים ערבים ילידים בהוראת השפה הערבית המדוברת בבתי הספר היסודיים בישראל, ועד כמה יזמה זו היא פרי תכנון של מדיניות מכוונת.

מחקר זה הוא מחקר פרשני, פנומנולוגי, המציג כיצד המורות הערביות רואות את תהליך היקלטותן בבתי הספר העבריים, מהן האינטראקציות שהן חוות בבית הספר העברי עם הגורמים למיניהם (הנהלה, קולגות, תלמידים והוריהם), תחושותיהן במערכת החינוך העברי בפעילויות בית ספריות, בחגים ובטקסים לאומיים, ומה אפשר להסיק מכך על מדיניות משרד החינוך כלפי הכשרת מורים ערבים ילידים להוראת השפה הערבית בישראל. המחקר נערך באמצעות ראיונות חצי מובנים עם שמונה-עשרה מורות בשלושה אזורים בארץ. הממצאים מצביעים על תהליך היקלטות שתלוי במידה רבה באוריינטציה של מנהל בית הספר והמורים לקבל את המורה הערבי אליהם, כמו גם נכונותו של המורה עצמו לראות בעצמו חלק ממערכת החינוך העברית. על פי רוב שילובו של מורה ערבי מהווה אתגר והזדמנות לתלמידים, להוריהם ולצוות ההוראה של בית הספר להכיר את תרבותו של האחר מזווית מקצועית ואנושית השונה במידה רבה מהסטראוטיפים המקובלים שנוצרים באמצעי התקשורת. המורים הערבים רואים בכך שליחות לייצג את כלל הערבים לפני החברה העברית. עם זה, קיים קושי של הזדהות בעיקר ביום הזיכרון וביום העצמאות.

מילות מפתח: שילוב מורים ערבים, הוראת השפה הערבית, מדיניות חינוך, זהות

מבוא

בשנות השמונים נעשו ניסיונות אחדים לשלב מורים ערבים במערכת בתי הספר העבריים, אולם הם נחלו כישלון במקצת המקרים. עד 2005 טרם נעשה ניסיון בהיקף דומה להכשרת מורים ערבים להוראת השפה הערבית בבתי הספר העבריים בטענה שהפער התרבותי אינו מאפשר למורה הערבי להיקלט במערכת זו (ברוש, 1995). זאת בניגוד להוראת שפות זרות בעולם שבהן שילוב מורים ילידים (native teachers) שכח. הדבר מחייב בחינה מחודשת בעיקר משום שמחקרים בסוף שנות התשעים שבחנו יזמות מקומיות להוראת הערבית המדוברת מצאו השפעה חיובית מובהקת של הוראת הערבית המדוברת בכיתות היסוד על עמדות התלמידים כלפי השפה הערבית, כלפי דובריה וכלפי תרבותם. במקצת המקרים היו המורים במסגרת אותן יזמות ערבים (Donitsa-Schmidt et al., 2004; Inbar et al., 2001). נוסף על כך ממצאיהם של מחקרי ההערכה על יזמה מטעם מכון 'מרחבים' לשילוב מורים ערבים בבתי הספר העבריים היסודיים בהוראת הערבית המדוברת, בעיקר במהלך העשור האחרון, מעידים על היקלטותם של מורים ערבים אחדים בבתי הספר העבריים לאור התמיכה המערכתית והליווי בקליטה שחוו, בניגוד לניסיונות לשילוב מורים ערבים בשנות השמונים (היישריק, ורטהיים וחיימוב-אלי, 2010; מחאג'נה, ורטהיים והיישריק, 2008). מחקרי הערכה אלו מדגישים את חשיבותה של יזמה זו המזמנת מפגש בין תרבויות ובונה מערכות יחסים של אמון משוללות הבדלי כוח בין המורות העבריות למורות הערביות. במחקר הנוכחי ביקשתי לבדוק כיצד המורים הילידים שהוכשרו במהלך העשור האחרון על ידי 'יזמות קרן אברהם' ללמד את השפה הערבית המדוברת בבתי הספר היסודיים העבריים בכיתות ד' ו' מתארים את תהליך היקלטותם בבתי הספר העבריים, דהיינו מה הביא אותם ללמד בבית הספר העברי; כיצד הם תופסים את תפקידם; מהן תחושותיהם ומהן האינטראקציות שהם חווים בעבודתם עם התלמידים ועם הוריהם, עם הקולגות בחדר המורים, עם הנהלת בית הספר ועם מערכת החינוך העברית בפעילויות היום-יומיות; כיצד הם מתמודדים עם טקסים לאומיים ועם ימי זיכרון; ואיזו תמיכה הם מקבלים מהסביבה להחלטתם ללמד במגזר העברי. מתוך הבעת קולם ודבריהם אנסה לעמוד על מדיניותו של משרד החינוך בעניין הזה ולתת את המלצותיי להמשך תהליך הכשרתם.

רקע תאורטי

אחת הסוגיות הרגישות שקובעת מדיניות לשונית נוגעת להחלטה לגבי הוראתן של שפות זרות: אילו שפות יילמדו; החל מאיזה גיל; לאילו אוכלוסיות; למשך כמה שנים ובאיזה היקף. מקצת ההחלטות הנוגעות לסוגיות אלו הן חינוכיות, לפחות כך אנו רוצים להאמין, אולם הן מושפעות במידה לא מבוטלת מגורמים פוליטיים, תרבותיים ואחרים (Spolsky & Shohamy, 1999). הוראתה של השפה הערבית בישראל כשפה זרה לתלמידים במגזר העברי מושפעת ממעמדה הכללי של השפה הערבית בחיי היום-יום. מעמד זה קשור לברומטר הפוליטי והתרבותי המקומי אולי הרבה יותר מכפי שהיינו רוצים לחשוב. על כן במצב כזה קביעתה של מדיניות לשונית מחייבת רגישות לשונית מיוחדת כלפי הגורמים המעורבים בלימוד השפה: מורים, תלמידים, הורים, מנהלים והסביבה החברתית המקיפה אותם. יש לתת את הדעת למפגש התרבותי הבין-אישי המתרחש בסיטואציה זו ולקיים תכניות הכשרה וליווי בתהליך ההוראה שיבטיחו את הצלחתה של המדיניות שנקבעה.

שתי סוגיות נוגעות להוראתה של השפה הערבית במגזר העברי: האחת נוגעת לשאלה 'איזו שפה ללמד': האם את השפה הכתובה (הפֶּצְחָא), את השפה המדוברת או שמא את שתיהן (Younes, 2006); החל מאיזה גיל; באיזה מינון ובאיזה היקף; ואם ללמד את שתיהן, כיצד לשלב ביניהן במהלך ההוראה (ניימן, 1999); ואיזה דיאלקט ללמד (בישראל לבדה יש כחמישים דיאלקטים שונים זה מזה) (פרגמן, 2000). השאלה השנייה נוגעת לסוגיית המורים: 'מי ילמד' – האם המורה היליד או המורה שאינו יליד, או שמא שניהם; ואם שניהם ילמדו, כיצד יש לחלק ביניהם את נושאי ההוראה; איך לשמור על רצף וקשר בין המורים ובין נושאי ההוראה שהם מלמדים; וכיצד הדבר עשוי להיתפס בעיני התלמידים ולהשפיע על הישגיהם ועל גישתם למקצוע כדי ללמוד מטעויות העבר (ולסטרה, 2008).

בהקשר הזה ראוי לציין שבמהלך שישים שנות קיומה של מדינת ישראל נפקד מקומם של המורים הערבים מנוף העשייה החינוכית במגזר העברי. רובם המכריע של התלמידים מסיימים שתיים-עשרה שנות לימוד בלי שפגשו בין כותלי בית הספר במורה ערבי, לא למקצוע השפה הערבית ולא לכל מקצוע אחר (ולסטרה, 2008). גם ציבור המורים כמעט לא נפגש עם ערבים על רקע קולגיאלי, והמורה הערבי לא היה עד כה שותף בשום צורה שהיא לעשייה החינוכית במערכת החינוך העברית.

מחקרים רבים דנו במרוצת השנים האחרונות ביתרונותיו של המורה היליד בהוראת שפת היעד, בעיקר השפה האנגלית, ובו בזמן דנו בלגיטימציה שיש למורים שאינם

ילידים להורות את שפת היעד והציגו היבטים לכאן ולכאן בסוגיה מורכבת זו (Llurda, 2004, 2005; Medgyes & Maldarez, 1996; Shin, 2008). הוא לכאורה בשיתוף הפעולה בין מורים ילידים למורים לא-ילידים (Carless, 2006) או בקבלת האיכויות והיתרונות שיש לכל אחד מהם והסיקו שאיש מהם אינו 'שווה' יותר (Inbar, 1999; Medgyes, 1992). הבחנה מעניינת נעשתה בנוגע לשאלה אם כל דובר-יליד הוא גם מורה-יליד (Machado & Mattos, 1997) ובאיזו מידה ההכשרה שקיבל הופכת אותו ראוי להורות את שפת-היעד (Arva & Medgyes, 2000). תשומת לב רבה ניתנת במחקרים אלו לעובדה שהאנגלית היא לינגוה פרנקה (Lingua franca), ומשום כך ההתלבטות בנוגע להכשרת מורים ילידים או לא-ילידים קריטית (Braine, 1999). באופן מפתיע סוגיה זו כמעט אינה נדונה בקונטקסט הישראלי אף על פי שהשפה הערבית היא שפת האזור ושפה רשמית שנייה, לצד העברית. מספר המורים הערבים המלמדים במגזר העברי בטל בשישים, והוא עמד עד לא מכבר על 5% מתוך סך של כ-1400 מורים (כ-10% מהמורים היהודים הם ילידי ארצות ערב). הניסיונות להכשיר מורים ערבים להוראת השפה הערבית בבתי הספר העבריים בשנות השמונים נחלו כישלון מסיבות שטרם נחקרו לעומק, ומאז במשך עשרים השנה האחרונות התמקדה הכשרת המורים לבתי הספר העבריים בעיקר בהכשרת מורים לא-ילידים ולא פותחו תכניות הכשרה ייחודיות לדוברים ילידים (פרגמן, 2000).

בשנת 2005 החלו כמה קרנות פרטיות, העובדות בשיתוף עם משרד החינוך, לממן את הכשרתם של מורים ילידים להוראת השפה הערבית המדוברת בבתי הספר העבריים, בעיקר לכיתות היסוד (ד'–ו'). מגמה זו יוצאת מההנחה שלמורים הילידים יש יתרון על פני המורים שאינם ילידים בעיקר בתחום הדיבור, ועל כן מן הראוי להכשירם להוראת השפה המדוברת. עוד יתרון בולט לדוברים הילידים הוא שימור התרבות והמורשת המתרחשים כחלק בלתי נפרד מהוראת השפה הזרה (Begaye, 2007; Suina, 2004).

כאשר מדברים על מדיניות לשונית בהכשרת מורים ילידים להוראת שפה שנייה או זרה יש ציפייה להכשרה שיטתית, לאורך זמן, במגוון ההיבטים הקשורים בעבודת המורה, הרבה מעבר להוראת המקצוע בכיתה (דרכי הוראתה של שפה דבורה). אפשר לצפות שמשרד החינוך הנותן גיבוי למהלך הנוכחי של הכשרת מורים ערבים ילידים להוראת השפה הערבית המדוברת יאמר את דברו ויתערב בתהליך ההכשרה, תוך שהוא מביא בחשבון את הקונטקסט החברתי שבמסגרתו תהליך זה מתרחש (Cooper, 1989). כמו

כן יש חשיבות יתרה לשמיעת קולם של המורים כחלק בלתי נפרד מתהליך גיבוש המדיניות הלשונית (Varghese, 2005). כדי לקבל תשובות אותנטיות ככל האפשר לשאלות אלו ורבות אחרות ראייתי במחקר זה שמונה-עשרה מורות המלמדות בבתי ספר באזורים שונים בארץ, ראיונות חצי מובנים, כדי ללמוד מהן על תהליך היקלטותן במערכת החינוך העברית.

הוראת השפה הערבית בישראל

מדינת ישראל היא אולי אתר המחקר המעניין והחשוב ביותר בעולם בתחום הוראת השפה הערבית, שכן לימודי השפה הערבית כשפה זרה בהם חלק בלתי נפרד מתכנית הלימודים של משרד החינוך. הערבית היא שפה רשמית שנייה בישראל לצד העברית, אף כי מעמד משפטי זה אינו בהכרח בא לידי ביטוי בפרקטיקות היום-יומיות המשפיעים על מעמדה של השפה הערבית במדינת ישראל ועל גיבוש מדיניות משרד החינוך (Hallel & Spolsky, 1993). במהלך 2008 ביקש משרד החינוך להוציא את השפה הערבית מ'תכנית הליבה' של משרד החינוך כדי להשביע את רצונם של גורמים פוליטיים חרדיים, אך חזר בו בשל הלחץ הציבורי וההד התקשורתית שקיבלה יזמה זו (קשתי, 2008).

לימודי השפה הערבית הכתובה הם לימודי חובה בכיתות ז'-ט' (חוזר מנכ"ל מיוחד, 1996). בשנת 2003 הורחבה חובת לימוד הערבית גם לכיתות י' של החטיבה העליונה אף כי לא מתבצעת אכיפה של מדיניות משרד החינוך על מנהלי בתי הספר, ורבים התלמידים הנושרים מלימודי השפה הערבית מכל מיני סיבות (כגון לקויות למידה למיניהן, הישגים נמוכים במקצועות רבים, מעורבות הורים ועוד). מספר התלמידים הלומדים מקצוע זה בצורה מוגברת לקראת בחינות הבגרות נמוך במיוחד (כאלפיים נבחרים בכל הארץ), ומספר הסטודנטים הלומדים תחום ידע זה במוסדות האקדמיים מגיע לעשרות בודדות בלבד. בעת האחרונה הגיע מצב הכשרת המורים לערבית בישראל אל סף משבר של ממש. מכללות אחדות להוראה סגרו בעשור האחרון את מסלולי ההכשרה שלהן לתעודת הוראה בערבית. אולי כל זה נובע מהמדיניות שנקט משרד החינוך במשך עשרות שנים, גם אם לא באופן מוצהר, הקושרת את לימוד השפה הערבית עם השירות הצבאי והגיוס לחיל המודיעין, בבחינת "דע את האויב" (פרגמן, 2000), אולי בשל מדיניות כושלת או היעדר מדיניות ברורה. ובכל זאת, במדינת ישראל מתקיימות מסגרות ללימוד השפה הערבית במערכת החינוך העברי החל מכיתות בית הספר היסודי, ובמקומות אחדים החל בגיל הגן עד בית הספר התיכון, וכן במכללות

להוראה ובאוניברסיטאות. מצב כזה מחייב נקיטת מדיניות לשונית ברורה ושיטתית, מחקרי הערכה מלווים לתכניות הלימודים למיניהן ועדכון שוטף של המדיניות על פי הצרכים המשתנים.

הוויכוח בנוגע לשאלת הוראתה של השפה הערבית חוזר אל תקופת המנדט הבריטי. כבר אז עלתה השאלה 'איזו ערבית יש ללמד בבית הספר העברי' והועלתה האפשרות להפוך את לימודי הערבית למקצוע חובה בכל בתי הספר (ספולסקי, שוהמי ודוניצה-שמידט, 1997). בפועל, במשך שנים רבות ניתנה לתלמידים הבחירה בין לימוד השפה הערבית ללימוד השפה הצרפתית (יונאי, 1992), והערבית המדוברת נלמדה בעיקר בבתי הספר היסודיים. המפקח על הוראת הערבית, ד"ר ישראל בן זאב, כתב לראשונה בשנת 1961 תזכיר לוועדת המקצוע של משרד החינוך ובו טען שיש לחזק את לימודי השפה הערבית בבתי הספר העבריים לשם ידיעה פרקטית ושימושית של השפה הערבית והדגיש את הרלוונטיות של לימודים אלו לביטחון הלאומי.

לא בכדי יש חילוקי דעות בין החוקרים למיניהם ובקרב קובעי המדיניות באשר לשאלה 'איזו ערבית יש ללמד בבית הספר העברי', שכן כידוע השפה הערבית "סובלת" ממצב דיגלוסי, וליתר דיוק – מולטיגלוסי, שבו שורר מרחק כה גדול בין השפות המדוברות לשפה הכתובה, עד כי נדמה שמדובר בשתי שפות ואולי אף הרבה מעבר לכך. יש לזכור שהערבית המדוברת היא שפת אִמו של כל דובר ערבית בעולם, ואת השפה הכתובה הוא לומד כשפה שנייה בבית הספר היסודי. השפה הכתובה (הפֶּצְחָא) נחשבת שפת הקודש, בהיותה שפת הקוראן, ואילו השפה המדוברת נחשבת קלוקל שלה (פֶּסָאד). בשל השפעותיהן של השפות המדוברות הרבות על רכישת השפה הכתובה נעשים מאמצים בעולם הערבי להקדמת שלב לימוד השפה הערבית הכתובה לגיל הגן ולמציאת שפת ביניים, שהמרחק בינה לבין השפה הכתובה קטן יותר מזה של הדיאלקט הדבור. בקונטקסט הישראלי, יש לציין, שמעצבי המדיניות הלשונית לדורותיהם היו בעיקר אנשי אקדמיה ובלשנים, חוקרי השפה הכתובה, שהעדיפו ללמד את השפה הכתובה, המהווה את המכנה הלשוני המשותף בין עמי ערב למיניהם. וכך קרה שאת הערבית המדוברת מלמדים זה שנים רבות בעיקר בבתי הספר היסודיים בכיתות ד'–ו'. במקרים שבהם המורה לערבית מסוגל ללמד את השפה המדוברת ומעוניין בכך הוא רשאי ללמד את התלמידים שבחרו ללמוד מקצוע זה בהיקף מוגבר בכיתות י"א–י"ב, וכאמור – מדובר במעטים.

חקר הוראתה של השפה הערבית אף הוא מצומצם. משרד החינוך לא השכיל לבחון במרוצת השנים את מדיניותו במגוון ההיבטים הקשורים להוראת השפה הערבית

מבחינה אקדמית. עיקר המחקרים שהשפיעו על מדיניות משרד החינוך כלפי הוראת השפה הערבית עסקו בהוראת השפה הערבית המדוברת ובהשפעתה על הישגי התלמידים בלימוד השפה הכתובה ועל עמדותיהם. באמצע שנות השמונים של המאה העשרים נערך מחקר רחב היקף בידי ד"ר חזי ברוש, שהיה אחראי באותן שנים להכשרת פרחי הוראה להוראת ערבית בבתי ספר עבריים בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב (ברוש, 1988). מחקר זה היה היחיד בתחום באותן שנים ובהיקף רחב והוא בחן את השפעת לימודי הערבית המדוברת בבתי הספר היסודיים על הישגיהם ועל עמדותיהם של התלמידים כאשר הם מגיעים לחטיבת הביניים ומתחילים את לימודי הערבית הספרותית (השפה הכתובה). התוצאה העיקרית הרלוונטית לענייננו היא עמדותיהם השליליות יותר של תלמידי כיתות ז' שלמדו בבית הספר היסודי את השפה הערבית המדוברת כלפי לימוד השפה הערבית הספרותית לעומת תלמידים שלא למדו את השפה הערבית המדוברת קודם לכן. ממצא זה הביא לסגירת "ברזי" התקציב ללימוד השפה הערבית המדוברת והצדיק את גישתם של אנשי אקדמיה וחברים בוועדת המקצוע, שממילא התנגדו ללימוד הערבית המדוברת והדגישו בתוקף את חשיבות לימוד השפה הכתובה. בשל העובדה שחקר הוראת השפה הערבית ותרבותה במערכת החינוך בישראל כה דל מצד אחד, ובשל העובדה שלמחקרו של ברוש הייתה השפעה כה רבה בקביעת המדיניות הלשונית של משרד החינוך, ובמידה לא מבוטלת עד עצם היום הזה מצד אחר, מן הראוי להתעכב על כמה ממצאים העולים מתוך מחקר זה ולבחון אותם מחדש.

למעשה, עד כה לא נעשה בירור עמוק די הצורך בממצאי מחקר זה ובמסקנות המתבקשות ממנו. עיון חוזר ומדוקדק בממצאי מחקר זה היום מעלה כי בתחום הישגי התלמידים לא היו פערים ניכרים בין התלמידים בקבוצת הניסוי (מי שלמדו בבית הספר היסודי את השפה הערבית המדוברת) לבין התלמידים בקבוצת הביקורת (שלא למדו ערבית מדוברת קודם לכן). אדרבה, לתלמידים שלמדו ערבית מדוברת אף היה יתרון בהישגים בערבית הספרותית ביחס לתלמידים בקבוצת הביקורת, בעיקר בשלבי הלמידה הראשונים של השפה הכתובה, וכן בלט יתרון במיומנות ההאזנה, אולם את היתרון הזה לא ניצלו המורים לערבית באותה עת, שכן הם התמקדו בהוראת הדקדוק ובלמוד אוצר המילים של השפה הכתובה ונמנעו משימוש בערבית המדוברת ובמיומנויות הדיבור וההאזנה כחלק אינטגרלי-שיטתי בהוראת הערבית בכיתותיהם (ברוש, 1988). יתר על כן, מורים רבים בחטיבות הביניים הדגישו בפני תלמידיהם את השוני בין השפה המדוברת לשפה הכתובה והמליצו לתלמידיהם "לשכוח" את השפה הדבורה פן תפריע להם ללמוד את השפה הספרותית. על כן אין זה מפתיע שהתלמידים

בקבוצת הניסוי לא הצליחו להפוך את יתרונם היחסי בתחילת כיתה ז' למנוף להפקת הישגים טובים יותר בשנת הלימודים.

ממצא בולט אחר במחקרו של ברוש (1998) קבע שלא היה הבדל בין הישגי התלמידים בקבוצת הניסוי לאלה שבקבוצת הביקורת בנוגע לאוצר המילים. אמנם היה אפשר לצפות ליתרון בקרב לומדי הערבית המדוברת בתחום זה, אך יש לציין שגם בהיעדר השפעה חיובית יש לראות בהוראתה של הערבית המדוברת כשפה זרה נוספת יתרון בעבור מי שלמדו אותה. המחקר גם לא השווה בין אוצר המילים שנלמד בשיעורי הערבית המדוברת לזה שנלמד בשפה הספרותית. בספרי הערבית המדוברת שהיו נהוגים באותה עת הושם דגש רב על שיחות היכרות ועל נושאים כגון איברי הגוף, ברכות, עונות השנה, צבעים וכיוצא באלה, ואילו בספרי הלימוד השכיחים באותן שנים היה אוצר המילים מדיני-פוליטי בעיקרו (פרגמן, 2007).

ממצא חשוב אחר של המחקר מעיד על כך שבקרב תלמידים שלמדו ערבית ספרותית שלוש שעות שבועיות לא התגלתה השפעה שלילית של לימודי הערבית המדוברת על הישגיהם גם בדקדוק ובהבנת הנקרא. לכן, טענתו של ברוש כי השפעתה של הערבית המדוברת על הישגי התלמידים בלימודי השפה הכתובה דיפרנציאלית נכונה; תלמידים שלמדו ערבית ספרותית שלוש שעות שבועיות (מדגם ב' במחקרו של ברוש) שמרו על רמת הישגים דומה לזו של תלמידים בקבוצת הביקורת בכל הפרמטרים שנמדדו, ובכלל זה הבנת הנקרא ודקדוק. ממצא זה עשוי ללמד על חשיבות הוראתה של השפה הערבית המדוברת כשפה זרה נוספת, שאינה פוגעת בהישגי התלמידים הלומדים בהמשך את השפה הערבית הכתובה, ועם זה פותחת להם צוהר להכרת תרבות שכניהם ואפשרות לשוחח בשפה זו. לעומת זאת תלמידים בקבוצת הביקורת למדו את השפה הערבית הכתובה כ"שפה מתה" בלי כל אפשרות לעשות בה שימוש של ממש.

גם מבחינת עמדות התלמידים – ההבדלים בין מי שלמדו ערבית מדוברת בבתי הספר היסודיים לבין מי שלא למדו ערבית לא תמיד היו מובהקים. במקצת המדדים היו עמדות התלמידים הן בקבוצת הניסוי הן בקבוצת הביקורת שליליות. בעמדות הנבדקים כלפי תפיסת חיוניותה של השפה הערבית בישראל או תפיסת השפה הערבית כשפת תקשורת ועמדותיהם של התלמידים כלפי החברה הערבית הייתה עמדתם של הנבדקים בקבוצת הניסוי שלילית פחות מזו של הנבדקים בקבוצת הביקורת, מה שעשוי שוב להעיד על תרומתם של לימודי הערבית המדוברת בעיצוב עמדות התלמידים כלפי השפה ודובריה באופן חיובי (לממצאים אלו יש חיזוק במחקרים שבוצעו בסוף שנות התשעים, כפי שיפורט להלן). אולי הציפייה של מעצבי המדיניות הלשונית במשרד

החינוך, שהוראתה של הערבית המדוברת תשפיע במידה ניכרת על הישגי התלמידים ועל עמדותיהם בהמשך לימודיהם את השפה הספרותית היא שגרמה לאכזבה הרבה והובילה אותם לזנוח את פיתוח לימודי הערבית המדוברת ואת הכשרת המורים בתחום זה, מצב שנמשך עד עצם היום הזה. יש לומר ביושר שמשרד החינוך אינו בולם יזמות מקומיות להוראת הערבית המדוברת, אך גם אינו מקצה לכך משאבים בצורה יזומה ושיטתית.

הממצא העיקרי והחשוב במחקרים שנערכו בשנות האלפיים (Donitsa-Schmidt et al., 2004; Inbar et al., 2001) היה השינוי החיובי המובהק כלפי השפה הערבית ודובריה בעמדותיהם של התלמידים שלמדו ערבית מדוברת, שלא כבמחקרו של ברוש (1988). השינוי חל לאחר שהחלו ללמוד את השפה הערבית המדוברת ומתוך המוטיבציה הרבה שהפגינו תלמידים אלו ברצונם להמשיך ללמוד את השפה במקצת המקרים היו המורים מורים ילידים. מחקר זה כלל 692 תלמידים בכיתות ד' עד ו' מארבעה-עשר בתי ספר בתל אביב, ממלכתיים וממלכתיים-דתיים, ובו נמצאו הבדלים מובהקים בין תלמידי קבוצת הניסוי לבין תלמידי קבוצת הביקורת במוטיבציה ללמוד ערבית ובעמדות כלפי השפה הערבית, תרבותה וחשיבותה. המוטיבציה והעמדות של תלמידי קבוצת הניסוי היו גבוהות וחיוביות יותר מאלה של קבוצת הביקורת. כמו כן נמצאו הבדלים מובהקים בין תלמידי הניסוי לתלמידים בקבוצת הביקורת בסיבות שהם ציינו לחשיבות לימוד השפה הערבית. בעוד שתלמידי קבוצת הביקורת התמקדו יותר בצורך ללמוד ערבית בשל הסביבה שבה אנו חיים וכדי להתמודד עם אויבי מדינת ישראל ("אם יחטפו אותי מחבלים אז אני אדע מה הם אומרים") ציינו תלמידי קבוצת הניסוי את חשיבות לימוד השפה הערבית לצורכי שלום ("כדי שנוכל לעשות שלום והשלום ינבע מ[הכרת] השפה הערבית"), הפגינו מודעות תרבותית ("התרבות הערבית היא אחת התרבויות העתיקות והגדולות בעולם") והביעו הבנה לחשיבותה של השפה בקונטקסט הישראלי ("זו שפה שמקשרת אותנו עם סביבתנו", "כיוון שבינינו חיים ערבים ואנו צריכים לדעת לתקשר אִתם", "הערבים יודעים עברית – גם אנחנו צריכים ללמוד את השפה שלהם", "חלק מבני משפחתי מדברים ערבית ואני רוצה להבין אותם").

במחקר אחר שנערך אף הוא במחצית השנייה של שנות התשעים בבית חינוך ניסויי 'רמות חפר' בקיבוץ מעברות בכיתות ט' של חטיבת הביניים, תלמידים שלמדו במשך שנתיים (כיתות ז'-ח') את הערבית הספרותית במשך שתיים שבועות, למדו בכיתה ט' ו

שעה שבועית נוספת את השפה הערבית המדוברת. תוצאות המחקר היו מפתיעות דווקא בכך שהן לא העידו על השפעה מובהקת של לימודי הערבית המדוברת על הישגי התלמידים בלימודי השפה הספרותית (לטובה או לרעה), מה שמעיד על כך שלימוד השפה הערבית המדוברת כשפה (זרה) נוספת מעשיר את התלמידים בלי שייפגעו פרמטרים לשוניים אחרים בלימוד השפה הכתובה (ניימן, 1999).

במחקרם של דוניצה-שמידט ואחרים (Donitsa-Schmidt et al, 2004), לא נמצאה התקדמות מובהקת ביכולת הדיבור של התלמידים בשלוש שנות לימוד השפה הערבית המדוברת (מכיתה ד' עד ו'). ההסברים לכך היו מגוונים: חוסר ידע מספיק של המורים בדיבור (רובם אינם דוברי ערבית ילידים), מחסור בחומרי הוראה-למידה בתחום והכשרה בלתי מספקת של המורים להורות תחום דעת זה. במקצת בתי הספר לא קוימה הוראת הערבית המדוברת בכיתות אלו בצורה רציפה במרוצת השנים (למשל, לימודי השפה הופסקו בכיתה ה' לכן היה צורך לחזור בכיתה ו' על נושאים שנלמדו בעבר); הוראת השפה עצמה לקתה בחסר: רוב הזמן המורים הם שדיברו (כך שהמיומנות העיקרית הייתה האזנה ולא דיבור), התמקדו במילים בודדות ובצירופים במגוון נושאים, לא ניסו לקשר ביניהם (איברי גוף, צבעים, מאכלים, חגים) ולא עודדו את תלמידיהם ליצור משפטים ולתרגל שיחות בזוגות ובקבוצות. עם זה, בשל העמדות החיוביות של התלמידים והמוטיבציה ללימוד השפה הערבית, המלצתן של החוקרות הייתה ללמד את השפה הערבית המדוברת לשם "קירוב הלבבות" אף כי מדיניות זו לא אומצה עד היום כמדיניותו הרשמית של משרד החינוך או הפיקוח על הוראת הערבית. המלצה אחרת של החוקרות הייתה למצוא את נקודות החיבור בין הערבית המדוברת הנלמדת בבתי הספר היסודיים על פי רוב לערבית הספרותית הנלמדת בחטיבות הביניים כדי למנוע את הנתק בהוראתן של שתי השפות, אך כאמור הדבר טרם יושם. לאחרונה יש פתיחות רבה יותר מצד משרד החינוך להכיר במיומנות הדיבור כבעלת חשיבות, בעיקר בבתי הספר היסודיים (ושוב, בלי תכנית המשך בחטיבת הביניים), במסווה של הכותרת 'ערבית תקשורתית'. (מי במשרד החינוך כל כך חושש מ"הערבית המדוברת" ומדוע?)

בניגוד לכך, דו"חות הערכה מטעם מכון 'מרחבים' לקידום אזרחות משותפת בישראל בשיתוף משרד החינוך להכשרת מורים ערבים להוראת השפה הערבית בבתי הספר העבריים במחוז מרכז מעידים על עמדות חיוביות בקרב המורות הערביות הנקלטות ובקרב המורות העבריות הקולגות. נוסף על כך דו"חות ההערכה מציינים שלמרות

שהעסקתה של המורה הערבייה נבעה, במרבית המקרים, ממחסור במורה דוברת עברית כשפת אם ומתוך מצוקת פרנסה מצד המורה הערבייה במגזר הערבי. זימן המפגש הרב-תרבותי בניית קשרים בוני אמון בין המורות (היישריק, ורטהיים וחיימוב-אלי, 2010; מחאגינה, ורטהיים והיישריק, 2008). עם זה, מקצת המורות הערביות והעבריות הודו בקושי לדבר על סוגיות פוליטיות. המורות הערביות הדגישו את הקושי בגיבוש הזהות וההזדהות במועדים לאומיים, כגון יום העצמאות. בפרויקט אחר שבו הוכשרו מורים בדווים ללמד ערבית מדוברת לקבוצות תלמידי חטיבות ביניים המצטיינים בלימודי השפה הערבית הכתובה עורר המפגש הרב-תרבותי רצון של כלל השותפים להכיר זה את זה, זה את תרבותו של זה, ונוצרו קשרים שמעבר לשעות הפעילות הבית-ספרית (פרגמן, 2010).

על סמך האמור לעיל החל משנת 2005 שוב יש מגמה להכשיר מורים ערבים ילידים להוראת השפה הערבית המדוברת בבתי הספר העבריים, ועובדה זו מחייבת בדיקה של תהליך ההכשרה מחד גיסא, ותהליך היקלטותם של המורים הילידים בבתי הספר לאורך זמן מאידך גיסא. באופן מצער לא התקיים בתקופת ה'קיפאון' בהכשרת מורים ערבים למגזר העברי דיון בעל ערך בסוגיית הכשרתם, על אף הוויכוח הסוער בעולם בעניין זה. נראה שמעצם היותם דוברים ילידים של השפה הערבית מורים אלו נתפסים ככשירים להורות את השפה הערבית. לכאורה הדבר תואם תפיסות שרווחו תקופה מסוימת בעולם בדבר מעמדו הפרופסיונלי האיתן של המורה היליד לעומת המורה הלא-יליד (Inbar, 1999), אולם קשה להימנע מהתחושה שבישראל נבעה ההימנעות מהכשרת מורים ערבים במשך שנים כה רבות בעיקר על רקע המצב הבלתי יציב מבחינה חברתית, תרבותית, מדינית ופוליטית, ובמילים אחרות: הסכסוך הישראלי-הערבי. היבט זה משפיע השפעה מיידית על המתרחש בכיתות הלימוד (למשל, לאחר התרחשותו של פיגוע). על כן מחקר זה מבקש לבחון את תחושותיהן של המורות בבתי הספר שבהם הן מלמדות במגוון הסיטואציות והאינטראקציות עם התלמידים והוריהם, עם הנהלת בית הספר ועם הקולגות. סוגיות אחרות הראויות להיבחן הן אופן השתתפותו של המורה הערבי היליד בפעילויות בית ספריות ובמיוחד בטקסים כמו טקסי יום הזיכרון ויום העצמאות, וכיצד משרד החינוך נערך לכך.

הפרויקט הנחקר

בשנת 2005 החל פרויקט ניסויי של הכשרת מורים ערבים להוראת השפה הערבית המדוברת בבתי הספר העבריים במימונו של גוף בשם 'יוזמות קרן אברהם' הפועל לקידום דו-קיום, שוויון ושיתוף פעולה בין אזרחיה היהודים והערבים של מדינת

ישראל. ראשיתו של תהליך הכשרתם של המורים הערבים להוראה בבתי הספר העבריים בעשרים בתי ספר יסודיים במחוז חיפה והמשכו בכמה בתי ספר בחינוך ההתיישבותי, בירושלים, בכרמיאל ובתל אביב. כמאה וחמישים מורות ערביות מיפו, מסחי'נין, מחיפה, מטייבה, מטירה ומירושלים הנמצאות בתהליך ההכשרה מלמדות כיום ערבית מדוברת ביותר ממאתיים בתי ספר יסודיים ברחבי הארץ שעתיים בשבוע. מנהלי הפרויקט שמו להם למטרה להגיע למצב שבו עשרה אחוזים מכלל תלמידי בתי הספר היסודיים בארץ ילמדו את השפה הערבית המדוברת, או אז תוצג התכנית לוועדת החינוך של הכנסת מתוך שאיפה ליצור לובי להוראתה כמקצוע חובה בבתי הספר היסודיים. את הפרויקט מלווים מורה ערבי נוצרי ומורה יהודייה העוסקים שנים רבות בהכשרת מורים ואף כתבו יחד ספר לימוד להוראת השפה הערבית המדוברת, ובכלל זה עזרי הוראה, תקליטור ואתר מלווה באינטרנט. בחירת המורים המשתתפים בפרויקט הייתה לדבריהם מדוקדקת: המועמדים עברו ריאיון בשיתוף עם נציג מטעם 'יוזמות קרן אברהם' ועם המפקח על הוראת הערבית. לאחר מכן עברו השתלמות בהיקף של 28 שעות, ולאחריה השתלמות שנתית בהיקף של 56 שעות של תמיכה וליווי בשנת הלימודים בד בבד עם ההוראה בבית הספר. ההשתלמות עסקה בעיקר בהיכרות עם תכנית הלימודים בערבית המדוברת ובדרכי הוראתה, וכן בנייתוח אירועים בכיתה ומה שהאחראים להשתלמות מכנים 'חינוך לשלום'.

דוגמה מתוך שיעור של אחת המורות המוסלמיות הועלתה לאתר Y-net במרשתת, ב-6 בדצמבר 2005 ובה גם ריאיון עם אותה מורה המעידה על שיתוף הפעולה של התלמידים ועל האווירה הטובה השוררת בשיעורים. המורה רואה בעבודה זו שליחות, הזדמנות שנקרתה בדרכה לתווך לתלמידים את השפה ואת דת האסלאם ולנפץ סטראוטיפים. לדבריה, היא אינה חוששת מסיטואציות קשות של פיגועים, חלילה, או כינויי גנאי של התלמידים.

חשוב להבהיר שמה שאולי נראה בעין לא מקומית נורמטיבי לחלוטין, נראה בקונטקסט הישראלי חריג ומעורר השתאות. העובדה שמורה ערבייה מוסלמית הלובשת רעלה מלמדת תלמידים בבית ספר יהודי/עברי באווירה שיתופית, בלי חשש מכינויי גנאי, בלי חשש למעמדה ולמעמד המקצוע שהיא מלמדת איננה ברורה מאליה במצב המתמשך והבלתי יציב של הסכסוך הישראלי-הערבי. תקופות הפיגועים והאוטובוסים המתפוצצים של אמצע שנות התשעים, אירועי 11 בספטמבר בארה"ב, האינתפאדה השנייה בראשית העשור ומלחמת לבנון השנייה (קיץ, 2006) מקבעים שוב ושוב בתודעה היהודית/העברית, ובמידה לא מבוטלת גם העולמית, את העולם

הערבי/המוסלמי כעולם עוין. בתקופות כאלה ההתמודדות של המורים לשפה הערבית בישראל מורכבת במיוחד, שכן עליהם להתמודד שוב ושוב עם סטראוטיפים, עם עמדות שליליות של תלמידיהם ועם לחצים מצד הורי התלמידים לפטור את ילדיהם מלימודי הערבית, דבר שזוכה לעתים גם לתמיכתם של מנהלי בתי הספר. הדבר נעשה בידיעתו של המפקח על הוראת השפה הערבית, אך קצרה ידו מלהושיע.

על כן, היזמה האמורה לעיל אינה ברורה מאליה ומחייבת מחקר מקיף בנוגע לתהליך הכשרתם של המורים הערבים ואופן השתלבותם במערכת החינוך העברית. להלן אציג את תחושותיהן של המורות העולות מן ההתנסויות המגוונות והאינטראקציות שהן חוות בבתי הספר העבריים, אראה כיצד הן תופסות את תפקידן ואת מעמדן ואנסה להשליך מכך לגבי מדיניותו של משרד החינוך בעניין זה.

המתודולוגיה

המחקר הוא מחקר איכותני, פרשני (פנומנולוגי), ובו הוחלט לראיין את המורות מתוך חשיבות יתרה לשמיעת קולן כחלק בלתי נפרד מהמלצותיי למשרד החינוך במסגרת גיבוש המדיניות הלשונית העתידית (Varghese, 2005). כדי לקבל ייצוג הולם של המורות הילידות המשתתפות בהוראת השפה הערבית ראייתי במחקר הנוכחי שמונה-עשרה מורות המלמדות בשלושה מחוזות: יפו, חיפה וכרמיאל. הריאיון, חצי מובנה, נערך עם כל מורה בנפרד במרכז להכשרת מורים במחוז שבו היא עובדת. בריאיון היו שאלות על אודות הרקע האקדמי שלה ותחומי הכשרתה, על הגורמים שהביאו אותה ללמד במגזר העברי, על האופן שבו התקבלה לעבודה, על תהליך היקלטותה בבית הספר העברי ועל האינטראקציות שהיא חווה עם תלמידיה, עם הורי התלמידים, עם הקולגות ועם מנהל בית הספר. המורות נשאלו בסוגיות הנוגעות לשפה, לדת, למסורת (למשל, לבוש), להתמודדות עם הנוער בסוגיות משמעת, לטקסים ולאירועים בית ספריים חברתיים ולאומיים, להצלחות ולקשיים. כמו כן הן נשאלו על אודות תפיסת התפקיד שלהן, על מטרותיהן ועל מחשבותיהן לגבי העתיד האישי והפרופסיונלי שלהן. כל ריאיון ארך כשעה וחצי-שעתיים ובמקרים אחדים אף יותר מכך. הראיונות הוקלטו ותומללו (רק במקרה אחד ביקשה אחת המרואיינות שלא יקליטו את דבריה). כמו כן הייתה הקפדה מקסימלית לכתוב לצד הריאיון את התרשמות המראיין מהמראיין, את האווירה במהלך הריאיון ודברים הנוגעים לתקשורת לא מילולית כדי שתיעוד הריאיון יישמר ככל האפשר בהקשר שבו נאמרו הדברים. היכולת לתקף את דברי המרואיינות נובעת מהצלבת המידע בין תשובותיהן של המרואיינות באותו המחוז ובין המחוזות האחרים (שכן כולן הוכשרו בידי 'יוזמות קרן אברהם'), ולעתים אף מתוך הצלבת

התשובות של אותה מרואיינת, למשל אם ניסתה להשביע את רצון המראיין בכך שענתה ש"הכול בסדר" ונמנעה מהצגת הקשיים העומדים לפניה. ניתוח הראיונות איכותני בשל אופי הראיונות החצי מובנה שאפשר למרואיינות להתבטא באופן חופשי. במקומות שהדבר רלוונטי בהם, יצוין אחוז או מספר המורות שענו על קטגוריה מסוימת באופן שמחייב התייחסות. אף על פי שהוכנו מראש קטגוריות לניתוח (בהתאם לקטגוריות אלו נשאלו השאלות במהלך הראיון), הקטגוריות שיוצגו להלן נובעות מדברי המורות עצמן כדי לשמור על אותנטיות מרבית.

הממצאים

כל המרואיינות, בלי יוצא מהכלל, היו נשים. בשלושת המחוזות שבהם נערך ביקור נמצאו רק מורות. הממצאים מתייחסים לראיונות עם שמונה-עשרה המורות, כולן בגילאי 22-35. בטבלה 1 מוצגת חלוקת המורות לפי מחוזות; בטבלה 2 מוצגת החלוקה לפי דת: מוסלמיות ונוצריות; בטבלה 3 מוצגת חלוקת המורות לפי שנות הוראה; ובטבלה 4 מוצגת חלוקת המורות לפי שנות הוראה בבית הספר העברי. אחת המורות המוסלמיות מלמדת בבית ספר ממלכתי-דתי. שאר בתי הספר ממלכתיים.

טבלה 1: חלוקה על פי מחוזות

יפו	חיפה	קרמיאל
5	5	8

טבלה 2: חלוקה על פי דת המרואיינות

מוסלמיות	נוצריות
10	8

טבלה 3: שנות הוראה

שנה ראשונה בהוראה	שנה שנייה בהוראה	יותר משלוש שנים
10	4	4

טבלה 4: שנות הוראה בבית ספר עברי

שנת הוראה ראשונה בבית ספר עברי	שנה שנייה	יותר משלוש שנים
11	5	2

נתונים אלו מעידים על כך שרוב המורות הן צעירות ובעלות ניסיון מועט בהוראה. יש להביא בחשבון שעשויה להיות לכך השפעה על ממצאי המחקר. עם זה, בהיותן המורות שנבחרו על ידי משרד החינוך להשתתף בתכנית ההכשרה חשוב לזכור שמדובר בהן על התהליך שהן חוות ואילו תובנות, מסקנות והמלצות אפשר לספק כדי לשפר את הכשרת המורים לשפה הערבית בישראל.

ניתוח הנתונים יוצג על פי הפרמטרים שלהלן:

הסיבות והמניעים: כיצד הגיעו המורות הערביות ללמוד במגזר העברי; המטרות ותפיסת התפקיד; יחס החברה הערבית לעבודתן במגזר העברי; יתרונותיו של המורה הערבי היליד על פני המורה העברי; חשיבות ידיעת השפה העברית; חשיבות הכרת המסורת היהודית; הקשר עם הנהלת בית הספר; התחושות בחדר המורים והקשרים עם הקולגות; מערכת היחסים עם ההורים; מערכת היחסים עם התלמידים; יחס המורה לתלמידים ויחס התלמידים למורה, לערביותה ולדתה; ההשתלבות בפעילויות הבית ספריות; מועדים וטקסים.

הסיבות והמניעים להוראה במגזר העברי

כל המורות ציינו שפגשו נציגים הקשורים לתכנית ההכשרה, והם הציעו להן עבודה בבית ספר עברי. עם זה, מתשובותיהן עולה לעתים קרובות תחושת אקראיות ולא פנייה רשמית ממוסדת. למשל, ד' מספרת שמרצה להכשרת מורים לערבית באחת האוניברסיטאות הבכירות בארץ סיפרה לה שיש תכנית הכשרה והציעה לה לפנות לגורמים האחראים: "היא אמרה לי שיש פרויקט כזה וכזה ואמרה לי לאן ללכת ועם מי לדבר. דיברתי ואז הודיעו לי שזה בסדר, שהתקבלתי." במקרים אחדים התברר שמקצת המורות אף לא ראו בהוראה ייעודי. ה' מספרת שרכזת התכנית פנתה אליה והציעה לה להצטרף לתכנית: "אף פעם לא ראיתי את עצמי מורה, ופתאום אני מגלה שלא רק שאני יכולה – אני יכולה באבו אבוה." פ', לעומת זאת, מספרת על הקושי למצוא עבודה במגזר הערבי, דבר שהוביל אותה לחפש עבודה במגזר העברי: "סיימתי לימודים במכללה, התחתנתי ואז חייתי שנה בלי עבודה כי אין לי פרוטקציה. אז החלטתי לנסות בבית ספר יהודי."

נראה כי אף שמקצת המורות הגיעו להוראה במגזר העברי באופן אקראי, לעתים בשל מצוקת פרנסה במגזר הערבי, הן מקבלות עליהן את תפקיד ההוראה ברצון רב ובסיפוק.

המטרות ותפיסת התפקיד

אף שמקצת המורות הגיעו לתכנית ההכשרה ולהוראת השפה הערבית בבית הספר העברי שלא מתוך מטרה לשמה, המטרות, החזון והאידיאלים התפתחו עם התפקיד.

ארבע-עשרה מהמורות ציינו כי חשוב להן להעביר לתלמידים היהודים ערכים של כבוד לאדם באשר הוא אדם: הידברות, דו-קיום, הכרת האחר – שפתו, תרבותו ומנהגיו, וכן הן רואות הכרח בשינוי הדעות הקדומות של התלמידים היהודים כלפי הערבים. כך למשל ציינה פ': "מה שחשוב, שהם ישנו את הדעות הקדומות שלהם על הערבים. שלא יחשבו שערבי זה רק אדם עם כאפייה, שרועה את הצאן, שמפחיד וזורק אבנים." ה' רואה בעצמה מייצגת של האדם הערבי, הרבה מעבר להיותה מורה לערבית: "בואו לא נתעלם ונייפה את המצב. אני לא יכולה לחנך ילד שיכיר ערבים אם הוא לא יכיר אותם ביום-יום. הוא צריך להיחשף. ניגוב החומוס זה לא השפה, ריקודי בטן זה לא השפה. הוא צריך להכיר אנשים, זהויות. זו הדרך." ש' אומרת: "אני רוצה שייחשפו לתרבויות אחרות. אני מרגישה שהצורך הזה קיים בכל בן אדם. יש הזדמנות, ואני שם כדי לנצל כל דבר שאני יכולה ללמד אותם, אם זה חשיפה למוזיקה הערבית, ואם זה חשיפה לטקסטים מסוימים." ס' רואה בעצמה נציגה של החברה הערבית: "אני מרגישה נציגה. אני שם נציגה של הערבים. בבקשה, תכירו אותנו. התלמידים חושבים: 'את לא, את נחמדה, אבל הם רעים.' אז אני רוצה שיבינו, לא! כל הערבים הם כמוני. אני חלק מהערבים, וכולם כמוני. כולם גדלו וחונכו כמוני. אני מייצגת את כולם. לא אני הנחמדה היחידה שם, וכל הרעים נשארו בבית" [צוחקת].

אף שמקצת המורות הגיעו להוראה במגזר העברי באופן אקראי, הן מגבשות לעצמן תפיסת שליחות, רואות בעצמן נציגות של המגזר הערבי ומטרתן להאיר זויות לא מוכרות של דמות הערבי בקרב החברה הערבית. הן מחפשות דרכים להתחבר לתלמידים ולחבר אותם לתרבותן כדי להביא להעמקת הידע בתרבות הערבית.

יחס החברה הערבית לעבודתן במגזר העברי

מתשובתן של המורות לשאלה 'כיצד הסביבה מקבלת את עובדת היותן מורות במגזר היהודי' אפשר לומר כי כל המורות שענו על השאלה ציינו כי משפחתן הקרובה והבעל תומכים בעבודתן בבתי ספר עבריים. לגבי יחס הסביבה הרחוקה יותר אפשר לחלק את תשובותיהן על פני רצף: בקצה האחד בולטת ההכרה בעבודתן במגזר העברי כהישג ראוי, עד כדי כך שאחדות מהן חשות לעתים בקנאה כלפיהן על כך שהשיגו עבודה במגזר העברי, ובקצה השני מורות אחדות ציינו אמירות המבטאות חוסר פרגון ואף תמיהה על עבודתן "אצל היהודים". פ' מספרת: "אני המורה היחידה בכפר שלי שמלמדת בבית ספר יהודי, אז המון אנשים פונים אליי ושואלים: 'איך נכנסת לבית ספר יהודי?'" ל' אומרת: "דווקא חושבים שזה טוב שהגעתי למצב הזה. יש לי הרבה חברים ערבים שמתפלאים איך הגעתי ללמד ערבית בבית ספר יהודי. הם חושבים שמאוד קשה לערבי להגיע לאן שהוא רוצה, אז אף על פי שהילדים שלי לומדים בקיבוץ,

במגזר הערבי חושבים שלא יתנו להם להתקדם, ולכן הם מלאי התפעלות מצד אחד, אבל הם גם שואלים אותי: 'מה, חסרים בתי ספר ערביים? מצד אחר.' ק' ציינה שהוריה ובעלה תומכים מאוד בהוראה במגזר הערבי, אך כששומעים שמעליבים אותה קשה להם: "לפעמים כשהורי שומעים שיש העלבות כלפיי, אז הם רוצים שאני אפסיק ללמד [...]]. בעלי גם כן משתגע מהעניין הזה מכיוון שאני נעלבת [...] זה מאוד מעליב, שיגידו לך 'יא ערבייה', 'יא ככה וככה'." ב' ציינה כי הסביבה הרחוקה בכפר אינה תומכת ואומרת לה לעזוב ולעבור ללמד בבית ספר ערבי: 'מה פתאום את נותנת [תורמת, א"פ] ליהודים?'

מדברי המורות עולה תחושת אמביוולנטיות ביחס לעבודה במגזר הערבי: תמיכה ואפילו הערכה על כך שהן עובדות בבתי הספר העבריים מצד אחד, אך גם תחושת תסכול מכך שאי אפשר למצוא פרנסה בהוראה במגזר הערבי ולתרום לחברה הערבית מצד אחר. כמו כן מתלווה לתהליך זה תחושת כאב כאשר המורה נאלצת לספוג העלבות מהתלמידים. אז עולה שוב ההתלבטות באשר להוראה במגזר הערבי, אך נראה שהמורות לומדות להתמודד עם מצבים אלו, והן נחושות להתמיד בשליחות שהציבו לעצמן.

יתרונותיו של המורה הערבי היליד על פני המורה הערבי

כל המורות מציינות את היתרון הברור שיש להן על פני המורות היהודיות/העבריות בלימוד השפה הערבית המדוברת. ש' אומרת: "מורה ערבייה מביאה אתה את התרבות הערבית, את הלבוש הערבי ואת המנהגים הערביים. היא מדברת על ערבים בכלל. זו לא מורה יהודייה שגרה באזור שלו, באה מהדת שלו ומלמדת את השפה הזרה, אלא המורה הזרה מלמדת את השפה הזרה, וזה נותן ערך מוסף לילדים." ו' רואה את היתרון של המורה הערבי בהיותו מורה יליד של השפה: "רק מורים ערבים יכולים ללמד את השפה הערבית בבתי הספר היהודיים, כי מורה יהודי, עם כל הכבוד, אינו משקף מצב כל כך אמיתי, אני מתכוונת למבטא. את שומעת אותי. כשאת שומעת יהודי מדבר ערבית יש הבדל עצום. גם אם ילמדו מאה שנה המבטא שלהם לא ישתנה. זה לא באשמתם, זו השפה עצמה." בהקשר זה ציינה ג': "יש מורה למוזיקה שמלמדת את הילדים, בין השאר, שירים בערבית. נכנסתי ולא הבנתי שום דבר ממה שהיא אמרה [...]]. אם אני הייתי מלמדת זה היה נשמע אחרת כי זה המבטא שלי." עם זה, הן רואות חשיבות רבה ללימוד הדת והמסורת, מעבר לשפה גרידא. ע' (נוצרייה) מספרת: "בחג המולד לימדתי אותם שיעור על המסורת, מה עושים בחג. הבאתי להם תלבושות ושוקולדים של סנטה קלאוס." פ' (מוסלמית) מנצלת את שאלות התלמידים כדי להבהיר מיסקונספציות: "הסברתי להם שהאד'אן היא מין קריאה לתפילה. הם גם

שאלו למה מחבל אומר 'אללה אכבר' כשהוא רוצה לפוצץ את עצמו. הסברתי להם שפירוש הביטוי הוא 'אלוהים גדול'. שאלתי אותם: אתם מוצאים משהו לא טוב במשפט הזה? מתוך יתר אמונה, ומתוך שהם מרגישים קשורים מאוד לאלוהים, המחבלים משתמשים במשפט הזה אבל פירוש המשפט הוא לא רע [...]. אני מנסה להציג להם את הפן החיובי של הדברים."

מדברי המורות עולה הפוטנציאל החינוכי, הערכי והתרבותי העצום של המפגש הרב-תרבותי, כאשר המורה הערבייה – המוסלמית או הנוצרית – רואה לעצמה חובה פדגוגית ערכית להציג לתלמידיה את מורשתה התרבותית והדתית. באמצעותה, כך היא מאמינה, היא מסייעת לתלמידים לייצג דמות מורכבת של הערבי ולהפריד בין כלל החברה הערבית לאנשים קיצוניים שאינם מייצגים את הכלל.

חשיבות ידיעת השפה הערבית

המורות מציינות כי יש חשיבות רבה לידיעת השפה הערבית והדגישו: אמצעי תקשורת עם התלמידים; אופי האוכלוסייה שהן מלמדות – נערים צעירים הנוטים לנצל את שגיאותיהן וללעוג להן בעטין; תחושת הביטחון שלהן בכיתה; הבנת הסלנג הדבור בפי הילדים; כדי לשמש לתלמידים דוגמה שאם הן הצליחו ללמוד עברית, הם יוכלו ללמוד ערבית. מאחר שכולן דוברות עברית מגיל צעיר, הן חשות ביטחון בעברית הדבורה שבפיהן. עם זה, הן מתארות לעתים סיטואציות מביכות. למשל, אחת המורות לא ידעה איך לומר 'מחדד' בעברית. ח' מספרת על קשיי הגייה: "לפעמים אני מנסה להגות מילים עם פ ויוצא לי ג והם תמיד צוחקים. אני מסבירה להם שאין פ בערבית." לי מדגישה את הבלטת הקשר האטימולוגי בין העברית לערבית: "צריך להשוות בין הערבית לעברית בבניין, בשורש, באותיות שדומות. למשל, היום לימדתי את צורת הזוגי בערבית והדגמתי להם קודם כול מתוך העברית." כ' עומדת על ההבדלים התרבותיים הבאים לידי ביטוי בשפה: "לפעמים אני שמה לב שתלמיד אחד לפחות מבקש ממני חזרה על ההסבר, ואני חושבת לעצמי שכנראה יש קודים מסוימים שעדיין אני לא מכירה בשפה הערבית מבחינה תרבותית."

ידיעת השפה העברית, הכרת ביטויים עכשוויים וסלנג, הגייה נכונה של צלילים, הבנת סמנטיקות וקודים תרבותיים הם המפתח לקבלת סמכותה של המורה הערבייה ולתחושת הביטחון שלה בכיתה. כמו כן שליטתה בשפה הערבית עשויה לשמש מקור להשוואה בין שתי השפות ולעורר השראה ועידוד לתלמידים ללמוד ערבית.

חשיבות הכרת המסורת היהודית

המורות רואות חשיבות מרובה בהכרת המסורת היהודית ככלי להשוואה בין הדתות ובין התרבויות במהלך שיעוריהן כדי "להיות בעניינים" ולהבין על מה התלמידים מדברים או מה קורה בבית הספר ולשם ידע כללי. ל' מספרת: "אני באה ללמד בבית ספר יהודי, אז אני חייבת לדעת על המסורת שלו. למשל, למדתי על חגי ישראל. פעם דיברנו על חג הקרבן של המוסלמים, ופתאום התלמידים אמרו לי: גנבו לנו את זה מהתורה. תארי לעצמך כמה זה חשוב לדעת את הנושא ולא לומר 'על מה אתה מדבר'." ר' תיארה סיטואציה שבה ראתה את התלמידים מנשקים את המשקוף של הדלת בכל פעם שהם נכנסים לכיתה ולא ידעה שמדובר במנהג של נישוק המזוזה על פי המסורת היהודית.

הכרת המסורת היהודית אף היא צורך חיוני, כמעט אפשר לומר צורך קיומי בעבור המורה הערבייה כדי שתוכל להשתלב השתלבות מלאה באירועים למיניהם בבית הספר, כדי שתוכל להתמודד עם שאלות לא צפויות ועם ידע חלקי או לא מדויק של התלמידים, וכדי שלא תעמוד בסיטואציות מביכות כגון אי-ידיעת המנהג של נישוק המזוזה.

הקשר עם הנהלת בית הספר

אחת-עשרה מורות ציינו שיחס המנהלת אליהן טוב ואף מצוין. שאר המורות לא ציינו יחס מיוחד מצד המנהלת. מדבריהן אפשר ללמוד על מקומה של המנהלת כדמות המשמרת תחושת ביטחון בעבור המורות. פ' מציינת שקיימת חשיבות רבה לכך שהמנהלת תומכת בלימודי הערבית בבית הספר. ח' מספרת כיצד המנהלת נתנה לה גיבוי לאחר שתלמיד כינה אותה בכינוי גנאי הקשור למוצאה במהלך אחד השיעורים: "המנהלת אמרה: זה דבר שלא יקרה שוב. פה זה בית ספר, וזה חינוך ולא פוליטיקה, וזה לא ייתכן שכל אחד יזרוק פה מילים." לעומת זאת, ר' מציינת שבכל פעם שהמנהלת קוראת לה היא נתקפת חרדה ושואלת את עצמה 'מה היא רוצה ממני? מה כבר עשיתי?', דבר שעשוי להעיד על ההיררכיה המקובלת בחברה הערבית שבה אתה לא נמצא באינטראקציה יום-יומית (חברית) עם הממונים עליך, ואם הבוס שלך פונה אליך, כנראה מדובר בעניין רציני. ר' מספרת כיצד באה ביום הלימודים הראשון אל המנהלת והציגה את עצמה כי למעשה לא נפגשה עמה קודם ולא הכירה את כללי בית הספר, דבר שגרם לה להרגיש בשנת ההוראה הראשונה ייאוש, קור ובדידות, עד שרכשה את אמון המנהלת. ר' מדגישה בגאווה כיצד המנהלת מתגאה בעבודתה כל פעם שהמפקחת מגיעה לבית הספר.

כפי שנמצא במחקרי ההערכה של מכון 'מרחבים' – תפקידה של מנהלת בית הספר הוא אחד המפתחות המרכזיים ביותר להצלחת היזמה לשילוב המורים הערבים בבתי הספר העבריים (היישריק, ורטהיים וחיימוב-אלי, 2010; מחאג'נה, ורטהיים והיישריק, 2008). המנהלת היא דמות מפתח. נראה שמורות נקלטו והשתלבו בהצלחה יתרה בבתי ספר עבריים שבהם ראתה המנהלת חשיבות עליונה לתת למורה הערבייה תמיכה מקצועית ורגשית, ובעיקר לא אפשרה כל פגיעה שהיא במורה על רקע לאומי והעבירה את המסר בצורה חד-משמעית.

התחושות בחדר המורים והקשרים עם הקולגות

בהתייחסות המורות לתחושה בחדר המורים ולמערכות היחסים עם הקולגות מקצת האמירות מעידות על אווירה נינוחה ואוהדת, ואחרות על תחושה של ניכור, בדידות ואולי אף חשדנות. ג' מספרת: "אני בסדר עם כל המורים, אנחנו לפעמים מדברות בינינו שיחת בנות, עניינים של נשים [...], ואם אני צריכה עזרה עם הילדים בכיתה שעושים לי לפעמים בעיות, אז הן גם עוזרות לי." גם פ' מתארת תחושת נינוחות בחדר המורים: "חדר המורים ממש מגובש, כל המורות יושבות וצוחקות ביחד, מעבירות מתכוני עוגות ומאכלים, דואגות אחת לשנייה." ט' מתארת מערכת יחסים קרובה למדי עם הקולגות: "יש מורה שאני והיא כל הזמן ביחד. האמת שיש כמה מורות, אבל עם אחת במיוחד אני כל הזמן מדברת איתה, ועם אחת אחרת כשאנחנו עושות תורנויות בהפסקות. היא הייתה אצלי בחתונה וגם המנהלת. חצי צוות היה אצלי. יש לי גם קשר עם הרכזת. גם הייתי אצלה בבית. אנחנו מדברות לא רק בענייני בית הספר אלא על נושאים שונים." לעומתה א', מורה מוסלמית המלמדת בבית ספר דתי, מעידה על קושי בהסתגלותה לחדר המורים. באופן מעניין היא מתחברת למורה שאף היא נתפסת בעיניה 'זרה': "יש לי קשר טוב מאוד עם המורה לאנגלית, אולי כי היא גם זרה. היא רוסייה אז אולי מה שמאפיין אותנו זה ששתינו זרות, כלומר לא יהודיות." מ' מתארת שהיא חשה מאוימת ואינה נותנת אמון במורות: "המילים שהן אומרות אינן משקפות את התנהגותן." כ' מתייחסת לחשש של המורים היהודים ממורים ערבים: "[המורים היהודים חושבים:] גם כן, עכשיו הם תופסים לנו את מקום העבודה שלנו. זה מפחיד אותם, ואולי גם מהאובססיה של ההישרדות, שככה ישלטו להם על המדינה." ז' מתארת את תחושותיה בחדר המורים לאחר פיגוע: "לפני שבועיים היה פיגוע בדימונה, נכון? אז הייתי בחדר המורים בזמן שקיבלו את ההודעה. אחת המורות אמרה: שמצרים תיקח את הערבים, למה אנחנו ניקח אותם? ואז הלכתי. לא רציתי להקשיב. זה קצת פגע בי."

המורות מתארות מערכות יחסים מורכבות בחדר המורים. אם הקשר עם התלמידים מידי ומאפשר שינוי עמדות ויצירת אווירה אוהדת תוך זמן קצר, ההתערות וההתחברות בחדר המורים מורכבת יותר ומשתנה ממורה למורה, מבית ספר לבית ספר (למשל, בית ספר ממלכתי לעומת בית ספר ממלכתי-דתי), מחדר מורים אחד למשנהו. עם זה, נראה שרוב רובן של המורות מוצאות לעצמן קולגות חברות בחדר המורים, כל אחת בקצב שלה, ואף נוצרות חברויות ו"שיחות נשים" שמאפשרות לגשר על הבדלי הדת, הרקע האישי והפוליטיקה. ממצאים אלו דומים ומחזקים את ממצאיהם של מחקרי ההערכה מטעם מכון 'מרחבים' בדבר קשרי חברות טובים וקולגיאיות בין המורות העבריות למורות הערביות. עם זה, גם שם עלו לעתים חששות של המורות העבריות לשוחח על סוגיות פוליטיות וזהות (היישריק, ורטהיים וחיימוב-אלי, 2010).

מערכת היחסים עם ההורים

ברוב המקרים המורות מתארות מערכות יחסים טובות עם הורי התלמידים, ורק לעתים התנגדות מצד ההורים ללימוד השפה הערבית או חשדנות על רקע היותה של המורה ערבייה או מוסלמית. ו' מספרת: "בדרך כלל ההורים משתפים פעולה, מבינים, אבל יש כאלה שאני מרגישה שהם אנטי. הם אומרים: 'תקשיבי, אנחנו חושבים שמיותר ללמד ערבית'. אני ממש לא מעכלת שמדובר דווקא באנשים משכילים. אולי אם הייתה מורה יהודייה שהייתה מלמדת, הם היו חושבים אחרת. אני לא יכולה להכריע כאן." מ' מתארת סיטואציה של אי-הבנה בינה לבין אחת התלמידות, סיטואציה שהתפתחה לתלונה שההורים הגישו נגד המורה, אולם לאחר בירור יושבו ההורים, ואפילו יש סוף טוב לסיפור הזה: "באחד השיעורים הכנתי משחק לכיתה. היו מילים בתוך מעטפות ואני אמרתי לרחל [שם בדוי] לא לפתוח את המעטפה. פתאום היא פתחה והחלה לסדר את המילים, והיד שלי נגעה ביד שלה, ואז היא אמרה: 'איי, המורה לערבית נגעה ביד שלי, היא רצתה להרביץ לי'. [...] זמן קצר לאחר מכן המנהלת מתקשרת אליי ואומרת לי שיש תלמידה שטוענת שרציתי להרביץ לה. אז ההורים באו לבית הספר עם הילדה, ולאחר הבירור הם התנצלו. הם אמרו שהם חשבו שמורה ערבייה זה לא דבר טוב, אבל אז כשהם ישבו אתי ודיברנו על הדברים הטובים שאני עושה עם התלמידים ושאלו על הקשר ביני לבין רחל [...] אז התחלנו להיות חברים [...], התחלנו להתקשר לאימא שלה, ואימא שלה מתקשרת אליי ואנחנו מדברות ביחד. היא הזמינה אותי פעמיים לקפה ואני חושבת שבשבוע הבא אני אלך לבית שלה."

מעניין שדווקא חלק לא מבוטל מהקשיים של המורות הערביות הוא בהתמודדות עם הורי התלמידים, שמקצתם מגלה חשדנות, כמעט עוינות כלפי זהותה הלאומית והדתית של המורה. עם זה, כפי שהדגישו המורות בדבריהן, ברגע שהן רואות את השליחות מול

עיניהן וברגע שהן מקבלות תמיכה מהנהלת בית הספר הן רואות במפגש עם הורי התלמידים אתגר ועוד הזדמנות להציג את החברה הערבית ה'אחרת', שאינה מוכרת להורים, שלא דרך הפריזמה של הפוליטיקה או להבדיל – הטרור.

מערכת היחסים עם התלמידים: יחס המוּכָה לתלמידים ויחס התלמידים למוּכָה, לערביותה ולדתה

כל המורות בלי יוצא מהכלל ציינו באופן כללי את הקשר הטוב שלהן עם התלמידים. מקצתן סיפרו על כיתות שבהן הקשרים טובים במיוחד, ושהן זוכות לברכות חמות מהתלמידים כשהם פוגשים אותן במסדרון ובשיחות המתקיימות מחוץ לזמני השיעורים. ה' מספרת: "בכל כיתה יש את האחד-שניים האלה עם החיבוק הענק הזה. יש לך מושג איזה מכתבים אני מקבלת? מתחילת השנה יש לי כבר קלסר." ו' מספרת גם היא: "אני מרגישה שאני רוצה לחבק אותם. זו תחושה שזה כמו אהבה ממש. אני רוצה לחבק אותן, לחייך אליו. זה כמו משפחה." מדבריה של ז' אפשר ללמוד על הצורך של המורה הערבייה להפגין את ה'אחרות' שבה כדי לבסס את מעמדה בעיני התלמידים: "יום אחד הייתה תחרות ספורט והשיעורים שלי התבטלו. התלמידים שלא השתתפו בתחרות יצאו לשחק בחצר. שיחקתי אתם כדורגל ועוד משחק והם נהנו. שיחקתי בזה [היא מצביעה על מגפי השפיץ שלה]. אהבתי מאוד את זה וגם הרגשתי שהם אהבו את זה כי השתתפתי אִתם." עם זה, המורות מתארות כל מיני סיטואציות שבהן תלמידים מסוימים הגיבו כלפיהן בהסתייגות וקשרו בינן לבין מְבַצְעֵי הטרור. א' מתארת מקרה כזה: "ניגש אליי תלמיד ואמר לי: 'את יודעת מה פירוש **נֶאֱקַף**, **וְלֹא אֵנָּא בְּטוּחִי**'? [עמדי או שאני אירה בך, א"פ]? והם צועקים לי 'חמאס', 'חזבאללה' ואני לא מתייחסת, כי הם שומעים את זה ואין להם ההבנה מה בדיוק הולך שם." מ' מספרת ששאלה את הילדים מדוע הם חושבים שאישה ערבייה עם מטפחת היא מחבלת. "הם ענו לי: כי את רואה שלפני שמישהו יוצא לעשות פיגוע הוא לבוש ככה, ואומר 'אללה אכבר'. ככה אומרים לי בכיתה ה'! אז מה זה אומר? שכל מי שהולך עם מטפחת מחבל."

ד' מספרת כי בראשית השנה חשה ביחס שלילי מצד התלמידים על הרקע הדתי שלה, אולם לאחר שלמדו להכיר אותה השתנה יחסם אליה. המורות הנוצריות ציינו שהן חשו שהתלמידים קיבלו בהפתעה את העובדה שהן נוצריות, ובתחושת הקלה לא מבוטלת (הן בעבור התלמידים הן בעבור המורות). ו' מספרת: "התלמידים אמרו לי: את נוצרייה, את בכלל לא מוסלמית. את לא מהחמאס. הבנתי שזה פחות מקשה עליהם." לעתים המורות מוצאות את עצמן נקלעות לוויכוח פוליטי בכיתה. ההתמודדות

מורכבת. לעתים המוצא היחיד הוא "לא לדבר על זה", כפי שמתארת ס': "היה ויכוח בכיתה על מה שהתרחש בשנת 1948 ואני הפסקתי אותו [...] יש תלמידה שאמרה: 'אנחנו הוצאנו את הערבים', ממש עמדה ואמרה 'אנחנו הוצאנו אותם מהבתים שלהם', ואז תלמיד אחר אמר: 'לא, הם לא גרו כאן. האנגלים גרו כאן', ואז התחיל ויכוח, אז אני אמרתי להם: "היי, קאט!" כאילו, זהו. הפסקנו את הוויכוח. לא רציתי לענות לא לזאת ולא לזה."

הממצאים ביחסי המורות הערביות עם התלמידים בבתי הספר העבריים מעידים באופן מובהק על תחושת הצלחה בכל מה שנוגע לידבר האמתי – להוראה בכיתות ולאינטראקציה עם התלמידים. תחושת השליחות שמלווה את המורות מביאה אותן למקד את מרב האנרגיות ליצירת קשר טוב עם תלמידיהן ולהתקבל על ידם כמורה בלא כל קשר לזהותה הלאומית והדתית. לשם כך, כפי שציינה אחת המורות, היא מוכנה אפילו לשחק אתם כדורגל בהפסקה אף על פי שהיא נועלת מגפיים. עם זה, אי אפשר להתעלם מניסיונות של תלמידים אחדים להעליב או להתגרות במורות הערביות, בעיקר בתקופות של מתיחות פוליטית וריבוי מקרי טרור. גם במקרים אלו – הקוונה נכונה של המורות והפעלת שיקול דעת קר בלי להיגרר להתעמתות פוליטית עשויה להביא לרגיעה אף כי אין פתרון קל במצבים האלה.

ההשתלבות בפעילויות הבית ספריות: מועדים וטקסים

כהערה מקדימה להצגת הממצאים בסעיף זה מן הראוי לציין, שקדמו לראיונות התלבטויות והתייעצויות עם אנשי מקצוע וחוקרים שראיינו בעבר דוברי ערבית ילידים, מתוך רצון לברר אם אנחנו לא הולכים "רחוק מדי" בשאלות בנושאים שאנו מבקשים לחקור, ואיך לשאול שאלות הקשורות בזהות לאומית תוך הקפדה על רגישות מקסימלית. לשמחתנו שיתפו המורות הנחקרות פעולה גם בשאלות רגישות אלו. למעשה השאלות בסעיף זה נוגעות לפעילויות ולאירועים בית ספריים כלליים, כגון חגים וטקסטים כלליים. המטרה בשאלות אלו הייתה לנסות לחוש עד כמה המורות מרגישות חלק מהמערכת הבית ספרית מעבר לשעת ההוראה בשיעור, ועד כמה הן מחוברות לאירועים המתרחשים בבית הספר; עד כמה הן מוצאות את עצמן באירועים כאלה, כמו למשל חג החנוכה, ט"ו בשבט ופורים. שאלות אחרות נגעו בסוגיית החגים הלאומיים: יום השואה, יום הזיכרון ויום העצמאות. באופן גורף ציינו כל המורות את תחושת ה'ביחד' שהן חוות בחגים ובאירועים הכלליים. עם זה, מצטיירת תמונה שהן לא תמיד מודעות לקיומו של חג מסוים או למסורת הנלווית אליו. א' מספרת: "בוא נגיד, כשהיה ט"ו בשבט, לא ידעתי על זה קודם לכן. התלמידים אמרו לי שהיום ט"ו בשבט ולא הבנתי על מה הם מדברים אז ביקשתי מהם להסביר לי מה זה ט"ו בשבט."

ל' מספרת את ההערכה הרבה שהיא רוחשת למערכת החינוך העברית על כך שקיימת בה הקפדה על קיומם של טקסים: "כל החגים [העבריים] זה כ"ף, כי זו חשיפה לתרבות. אני ממש נהנית שם. תמיד אני אומרת את זה לזכותכם, שאתם עושים את הטקסים בצורה הכי טובה שאפשר. שאתם יודעים להעביר משהו מהתרבות. אתם מקפידים לשמור על זה ואתם עושים את זה נפלא." ג' סיפרה על כך שבהכשרתה האקדמית למדה עם יהודים, כך שלמדה לכבד את חגיהם ולהשתתף עִמָם בהם: "אני למדתי במכללה של יהודים, ושם חגגו למשל את חג פורים, אז גם אני התחפשתי." עם זה, מורות אחדות מספרות על מקרים מביכים במיוחד או אי-הבנות הנובעות מחוסר ידע או מהכשרה מוקדמת לקויה או מחוסר הִקְוֹנָה בתוך בית הספר. אחת המורות מספרת שבאחד הימים הגיעה לבית הספר בחולצה לבנה וראתה שכולם לבושים בחולצות לבנות: "ואז התפלאתי: 'הו, כולם לבושים בלבן', אז החברה שלי שגם מלמדת ערבית אמרה לי שזה יום השואה ותמיד לובשים לבן ביום הזה." ר' מספרת על אי-הבנה מצערת כאשר בזמן מסדר הבוקר שרו התלמידים את ההמנון והיא הייתה עסוקה בהכנות לשיעור. בתום המסדר קראה לה המנהלת ואמרה לה שהיא, מבחינתה, פטורה מלהשתתף במסדר אם היא מרגישה שלא בנוח עם שירת ההמנון, אולם ר' חשה מבוכה, שכן לא התכוונה לפגוע ברגשותיהם של הנוכחים, אלא פשוט לא הייתה ערה למעמד שאליו נקלעה. תשובות בעלות אופי שונה קיבלתי כאשר נגעתי ביום הזיכרון וביום העצמאות. באופן מעורר עניין המורות מבחינות בין שני האירועים ומוצאות על פי רוב דרך להתחבר לאבדן של יום הזיכרון, אך מגלות קושי של ממש להתחבר ליום העצמאות ולשירת ה**תקווה**. ו' מסבירה: "טקס יום הזיכרון זה מעמד נוגע ללב. אני מתרגשת. מה, להיות שם ולהרגיש קיר? אני מרגישה את הסבל של האחר." פ' גם היא משתתפת בטקס יום הזיכרון: "בטקס יום השואה בשנה שעברה נשארתי בטקס וגם עמדתי דקה לזכר כל האנשים [...] זה מיליוני בני אדם שמתו ולא עשו כלום [...] פשוט, כי הם מיעוט אז זה לא קשור שהם יהודים או ערבים. גם ערבים נרצחו, וגם כולנו בני אדם, וגם כי זה טקס זיכרון לבני אדם שמתו, אז אין לי שום בעיה להשתתף." מדבריה של ח' אפשר ללמוד על הקושי שהיא חווה בזמן שירת ה**תקווה** ועל החלטתה לעמוד מתוך תחושת המחויבות שלה כלפי המוסד שבו היא עובדת: "זה קשה לי, אבל אני נמצאת במוסד שאני מלמדת בו ושאני מכבדת אותו, ואני לא יכולה להתעלם מזה. זה קצת מקשה עליי כעבריייה בתוך בית הספר, אבל לפעמים אני אומרת לעצמי שזה לא מפריע לי אם אני עומדת כי זה מראה שאני מכבדת את האנשים שמולי אז אני עומדת." מ' מתארת את החששות מפני 'מה יגידו': "כולם מסתכלים מה היא רוצה לעשות, איך

היא רוצה לעמוד, איך היא רוצה להתנהג, הפרצוף שלה, [...] ואני מרגישה מאוימת [...].
אני עומדת."

ההתייחסויות לטקס יום העצמאות מורכבות הרבה יותר. התחושות כפי שנחשפות כאן קשות. א' מספרת: "ביום העצמאות אני לא מאה אחוז עם היהודים. זה משהו בפנים אֶתִי. עצמאות זה תבוסה אצלנו. אצל הערבים זה לא העצמאות של המדינה, אז אני לא חוגגת, אני לא אֶתֶם בצד הזה, אבל בשאר החגים כן." ו' מסבירה את חוסר הנוחות: "יש לי שני דברים שאני מרגישה בהם לא בנוח: זה כשרים את 'התקווה' כי אני מרגישה שם שאומרים את המשפט 'להיות עם חופשי'. ברגע הזה אני רוצה לשיר אֶתֶם שכל האנשים יהיו חופשיים כי פה כרוכה המילה שלום. כשמגיעים לחלק השני 'ארץ ציון', פה אני מרגישה משהו צורב בלב, כי לפלסטינאים שם אין להם ארץ ואין להם כלום. כמה שאני יכולה להחזיק אני מחזיקה את הדמעות שלי. אני רוצה לשיר אבל משהו עוצר אותי, וזה הקונפליקט שבו אנו חיים. אני רוצה להיות חלק מהעם, אבל איכשהו האדם הורג את אחיו, ופה את תקועה. זה קשה. כן, יום העצמאות [...] למה שאני אחוגג כשהעם שלי לא חוגג. אני מרגישה שלי יש בית, אבל לעם שלי אין. בסופו של דבר זה העם שלי, ואלה גם האחים שלי." גם פ' מתארת את הקושי בהתמודדות עם שירת ההמנון: "כשהם שרים את 'התקווה' אני לא שרה אֶתֶם. אני כן עומדת, לא שרה. אז אם שואלים אותי אני מסבירה להם שהשיר לא מזכיר אותי. השיר אומר: 'נפש יהודי הומייה'." ס' מתארת את ההתמודדות שלה עם התלמידים בהקשר הזה: "נכון שאצל הערבים קוראים לזה 'אסון', אבל אני מפרידה. גם עמדתי בטקס יום הזיכרון. מה שקשור לפוליטיקה זה לא הכיוון שלי בכלל, אבל אני מדברת על זה בכיתה ואומרת להם שככה קוראים לזה בערבית [نكبة]. זה לא שאני לא מתייחסת לזה בכלל, אני אומרת שאלה קוראים לזה 'אסון', ואלה רואים את זה אחרת. כל אחד עם זווית הראייה שלו. אני מרגישה שאם אני אדבר באופן אישי, אולי תהיה לי בעיה עם חלק מהתלמידים."

על אף הקשיים שהמורות מציינות הן התייחסו לכלים שהן מקבלות בהשתלמות השנתית להתמודדות עם מצבים אלו. ס' מסבירה: "אנחנו עובדים יותר על לזכור את ההיסטוריה אבל לא לסחוב את ההיסטוריה ולא לשים אותה כל הזמן מולנו ולהאשים: 'אתם הרגתם, אתם ואתם ואתם...'. כן לזכור את מי שמת. תמיד לזכור אותם ולהתפלל למענם. זו המשמעות של 'חינוך לשלום', לזכור את ההיסטוריה שלנו, אבל לא לסחוב אותה אתנו לעתיד, כי אז לא יהיה שלום בכלל."

סוגיה זו של מועדים וטקסים מתבררת כאחת החוליות החלשות המורכבות ביותר. בעוד שלמורות הערביות אין כל קושי להיות שותפות מלאות לחגי ישראל – אדרבא, מקצתן למדו במכללות להכשרת מורים עבריים והן מכירות ומכבדות את המסורת היהודית – קיים קושי, בעיקר בכל הנוגע לטקס יום העצמאות. שם עולות שאלות של זהות. באותם מצבים, הרגישויות הן מהצד העברי הן מהצד הערבי מתחדדות. לפיכך הליווי המקצועי הן מצד הנהלת בית הספר הן מצד משרד החינוך והמדריכים האחראים להכשרת המורים הערבים חיוני ודורש רגישות מקסימלית של כל הצדדים למניעת אי-נעימויות ולמתן כבוד הדדי גם ברגעים הרגישים האלה.

דיון ומסקנות

מטרת המחקר הייתה לבחון את תהליך הכשרתן והיקלטותן של מורות ערביות ללימוד השפה הערבית המדוברת בבתי הספר העבריים היסודיים. מתוך ראיונות חצי מובנים עם שמונה-עשרה המורות משלושה אזורים בארץ עולה שאף כי מקצתן הגיעו להוראה בכלל ולמגזר העברי בפרט באופן אקראי הן מגבשות לעצמן תפיסה של שליחות לייצג את כלל החברה הערבית ולסייע לחברה הערבית – לתלמידים, להורים, למורים ולהנהלת בית הספר – לראות צדדים אחרים בחברה הערבית, שלא באמצעות הפריזמה של הפוליטיקה והטרור המשתקפים באמצעי התקשורת.

יש להתייחס לתוצאות המחקר הנוכחי בשני היבטים עיקריים: ברמת המיקרו – רמה זו נוגעת למורות עצמן, לתחושותיהן ולאינטראקציות שהן חוות במערכת החינוך העברי וכיצד אפשר לשפר את תהליך היקלטותן במערכת זו. ברמת המיקרו – המלצות אלו נוגעות למדיניות הלשונית שבה נוקטים מקבלי ההחלטות, קרי משרד החינוך והפיקוח על הוראת הערבית לגבי 'איזו שפה ללמד' ו'מי ילמד'.

ברמת המיקרו, ניתוח הראיונות עם המורות הערביות מגלה שלעיתים קרובות הן "התגלגלו" להוראה במגזר העברי באופן אקראי כמעט, מתוך מצוקה כלכלית (חוסר מציאת פרנסה במגזר הערבי) ובלי אידאולוגיה מוקדמת או חזון. עם זה, האידאולוגיה והחזון התפתחו תוך כדי עבודה. שלא כמו מחקרו של ברוש על הכשרת מורים ערבים בשנות השמונים שקבע כי יש צורך לקבוע קריטריונים ברורים לקבלת מורים ערבים להוראה במגזר העברי, ובין השאר לבחון את "המידה שבה הוא שואף לקיים את זהותו הלאומית וסמליו" (ברוש, 1995, עמ' 114) התרשמתי שיש למורות תפיסת עולם מגובשת ורצון עז לשמש 'שגרירות של רצון טוב'. אדרבא, ממצאי מחקר זה מחזקים את ממצאיהם של מחקרי ההערכה מטעם מכון 'מרחבים': המורות הערביות רואות את עצמן נציגות של החברה הערבית, ורואות בהוראה במגזר העברי הזדמנות לשבירת

סטראוטיפים ותפיסות שגויות של דמות ה'ערבי' (היישריק, ורטהיים וחיימוב-אלי, 2010; מחאג'נה, ורטהיים והיישריק, 2008). הן מודעות ליתרונות שיש להן בהיותן דוברות ילידות של השפה הערבית: ההגייה האותנטית של השפה וחשיפת התלמידים לרבדים תרבותיים אישיים כגון לבוש, חיי משפחה ומנהגים. הצורך לקביעת סטנדרטים להוראה נכון תמיד, לאו דווקא לגבי מורים ערבים. במחקר זה אני מבקש להראות את הפוטנציאל החברתי, החינוכי והערכי ששילוב מורים ערבים בהוראה במגזר העברי מְזַמֵן. תוצאות מחקר זה ותוצאות המחקרים האחרים החל משנות התשעים ואילך בלי יוצא מהכלל, שבדקו את עמדות התלמידים שלמדו את השפה הערבית המדוברת מראות שיפור ניכר בעמדות התלמידים כלפי השפה הערבית וכלפי דובריה. טרם נבדקה עצמת ההשפעה של מורה יליד לעומת מורה שאינו יליד, אך בשני המקרים נראה שההשפעה חיובית במידה רבה. גם במקרים שבהם תיארו מקצת המורות אי-הבנות או אי-נעימויות בראשית הדרך הובילו החיים הבית ספריים המשותפים כמעט בכל המקרים להבנה ולשיתוף פעולה בין המורים הערבים לכל הגורמים שעמם באו בקשר יום-יומי: הנהלת בית הספר, הקולגות, התלמידים והוריהם. כך שבהתייחס לעצם רעיון הכשרתם של מורים ערבים ילידים להוראת השפה הערבית בבתי הספר העבריים אני מבקש להציע הנחה אקסיומטית הרואה בהכשרתם של מורים ערבים להוראה בבתי הספר העבריים בכל הגילאים ובכל תחומי ההוראה והחינוך תהליך טבעי ומומלץ, בבחינת משימה לאומית, שנכון לחברה הישראלית אם תקבל עליה בצורה ממוסדת ושיטתית.

חוסר האמון והחשדנות הקיימים לעתים בין החברה העברית לחברה הערבית, אשר באו לידי ביטוי גם בתוצאות מחקר זה, משקפים במידה רבה את המצב החברתי-התרבותי-הפוליטי המתקיים בין שתי החברות זה זמן רב, על אף העובדה שהן חיות זו לצד זו, זו בתוך זו, על אף הקשר האטימולוגי המשותף בין העברית והערבית ועל אף ההיסטוריה המשותפת של דוברי שפות אלו. שילובן של מורות ערביות בהוראה במגזר העברי מגלם בתוכו פוטנציאל להיכרות בלתי אמצעית, שלא דרך אמצעי התקשורת, הפוליטיקה וה'רחוב', כי אם מפגש אותנטי, פנים אל פנים, במסגרת חינוכית מובנית (פרגמן, 2010). מתוך ממצאי המחקר עולה שבמפגש בין המורות הערביות למערכת החינוך העברית מגולם פוטנציאל שמערכת החינוך צריכה לקבוע לה למטרה לממשו.

עם זה, אני מבקש להתעכב על נושא ההכשרה ועל תהליך הליווי בקליטה של המורות הערביות במערכת החינוך העברי. המחקר חושף מגוון רחב של "מוקדים" לחינוך ולא-הבנה שעשויים להשפיע על מעמד המורים, על תפקודם ועל הסיכוי להשתלבותם במערכת בצורה ראויה לאורך זמן. שלא כמו טענות יוזמי תכנית ההכשרה בדבר תהליך

קבלה והכשרה ארוך ומורכב (ולסטר, 2008), חלק לא מבוטל מהמורות שרואיינו ציינו את האקראיות שבה הגיעו לתפקיד ואת ההכשרה המועטה שקיבלו טרם החלו בעבודתן (כשבוע לפני פתיחת שנת הלימודים), מה שעשוי להעיד על הכשרת "אינסטנט" ו"כיבוי שרפות" מחמת המחסור החמור במורים לערבית, ולא כמדיניות מובנית; מקצת המורות הגיעו לבית הספר שבו היו אמורות ללמד רק עם פתיחת שנת הלימודים בלי היכרות מוקדמת עם מנהלת בית הספר, עם צוות המורים הכללי ועם צוות המורות לערבית, בלי להכיר את נוהלי בית הספר ואת תכנית הלימודים הכללית של התלמידים. אפשר לחוש בדברי המורות ברגעים רבים של מצוקה וחוסר אונים, בעיקר בשלבי העבודה הראשונים, טרם רכשו לעצמן חברים לעבודה וטרם ביססו את מעמדן בחדר המורים, בקרב התלמידים והוריהם ובעיני מנהלת בית הספר. לפיכך יש חשיבות ליהכשרת הקרקע' וליהכשרת הלבבות' בשלבי הקליטה הראשונים. בדומה לממצאי המחקר שערך מכון 'מרחבים' ההתרשמות היא כי מנהלת בית הספר היא דמות מפתח הנוסכת ביטחון בקרב המורות.

תהליך ההכשרה נוגע לאירועים חוץ-בית ספריים ולאירועים בית ספריים. באירועים חוץ-בית ספריים הפנונה, למשל, לקשיי הגייה של הגאים מסוימים בעברית בקרב המורות הערביות הנובעים מההבדלים הפונולוגיים בין השפה העברית לשפה הערבית, כמו למשל הגיית 'Beres' במקום 'Peres' (שמו של נשיא המדינה), דבר שעשוי להעמיד את המורה ללעג בעיני התלמידים. הכרת המסורת היהודית אף היא תנאי הכרחי, לא רק ככלי הוראה, אלא גם כאמצעי לרכישת אמון התלמידים ולשם ביסוס מעמדה של המורה בכיתה.

בהכשרת המורים לגבי אירועים בית ספריים אני מתכוון כי על המערכת לגלות רגישות הן לאירועים לאומיים כמו טקס יום הזיכרון, חגיגות יום העצמאות ושירת ההמנון הן להתחשבות בצורכי המורות בחגים הדתיים והלאומיים שלהן כגון חג הקרבן, צום חודש הרמדאן, הולדת הנביא מוחמד או חג המולד (בעבור הנוצרים). אם כן, ההכשרה איננה רק הכשרתן של המורות הערביות עצמן, אלא גם היערכות לכך מצד בית הספר שבו הן נקלטות. כאמור, למנהלת בית הספר תפקיד מפתח בכך. אין כוונתי לשינוי קיצוני של המערך הבית ספרי אלא למודעות ולרגישות.

מחקר זה מותיר בלא מענה שאלות אחדות הנוגעות למדיניות הלשונית הכוללת של משרד החינוך: מדוע המורים הערבים עוברים הכשרה רק להוראת השפה הערבית? מדוע רק ערבית מדוברת? מדוע רק לבתי הספר היסודיים? מה משמעות מעורבותו של גורם פרטי במימון תכנית הכשרה כזאת? האם גוף מעין זה מוציא לפועל את מדיניות

משרד החינוך, או שמא מעצב את המדיניות הלשונית? ומה עלול לקרות בשלב שבו גוף זה יחליט להסיר את תמיכתו מהתכנית?

התערבותה של 'יוזמות קרן אברהם' בעת שבה לימודי השפה הערבית בישראל נמצאים במשבר עשויה להעיד על חולשתו של משרד החינוך במימוש מדיניותו הלשונית וניצול חולשה זו בידי גופים פרטיים. אפשר שתכנית ההכשרה של 'יוזמות קרן אברהם' אמנם משקפת את רצון הציבור בישראל לדעת לדבר את השפה הערבית. עשויים להעיד על כך המכונים הפרטיים הרבים המלמדים ערבית מדוברת לכל דורש בישראל, וכן המחקרים שבחנו את השפעת לימודי הערבית המדוברת על עמדות התלמידים החל משנות התשעים. כל המחקרים בלי יוצא מהכלל מעידים על שיפור ניכר בעמדות התלמידים כלפי השפה וכלפי דובריה. הדבר עשוי להעיד על כך שעל אף ההגבלה המתמשכת במרוצת שנים רבות בהיקף לימוד השפה הערבית המדוברת, בהוראתו של הפיקוח על לימוד השפה הערבית, תהליכי bottom-up שכה שכיחים בהשפעתם על המדיניות הלשונית בכל העולם פועלים גם בישראל ומאלצים את קובעי המדיניות הלשונית לאפשר להם להתקיים הלכה למעשה, גם אם לא כחלק רשמי של המדיניות הלשונית. התרשמותי היא שטוב היו עושים קובעי המדיניות הלשונית בישראל אילו קבעו את השפה הערבית המדוברת כשפת חובה לכל תלמיד בישראל ואת לימודי השפה הכתובה כלימודי רשות, ההפך מהמצב המתקיים כיום.

לסיכום, שילובם של מורים ערבים בהוראה במגזר העברי הוא בבחינת אתגר לחברה הישראלית לקראת תום העשור הראשון של שנות האלפיים. נשאלת השאלה עד כמה החברה הישראלית מסוגלת לקבל את המורים הערבים לתוכה כשותפים שווים בעשייה החינוכית. משמעות הדבר היא שילובם בכל תחומי ההוראה, בכל מוסדות הלימוד של מערכת החינוך, ומעבר לכך – לאפשר להם להציג את משנתם, את תפיסת עולמם ואת רגשותיהם.

מקורות

- ברוש, ח' (1988). **השפעת לימוד הערבית המדוברת בבית הספר היסודי על ההישגים בערבית ספרותית בכיתה ז' של חטיבת הביניים**. עבודת דוקטור, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך.
- ברוש, ח' (1995). המורה הערבי בבית הספר העברי. **החינוך וסביבו 17**, 97-116.
- היישריק, מ', ורטהיים, ח' וחיימוב-אלי, ר' (2010). **חדר מורים משלב: שילוב מורים ערבים בבתי ספר יהודים**. בית ברל: היחידה למחקר והערכה, המכללה האקדמית בית ברל.
- ולסטר, א' (2008). **יא סלאם! המפגש עם המורה הערבי ועם תכנים של שפה ותרבות לאחר שלוש שנים. מהם אתגרי ההדרכה והפיקוח?** (הרצאה של רכזת התכנית בהשתלמות מורים ומדריכים לערבית ברמת רחל, ירושלים ב-27.7.2008).
- חוזר מנכ"ל מיוחד. (1996, 15 באפריל). **מדיניות החינוך הלשוני בישראל**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- יונאי, י' (1992). **ערבית בבתי ספר יהודיים - סדרת תעודה**. ירושלים: מדרש החינוך והתרבות, ענף תולדות החינוך והתרבות.
- מחאגינה, א', ורטהיים, ח' והיישריק, מ' (2008). **הוראה בין הזרמים במערכת החינוך הישראלית: שילוב מורים/ות בהוראה בזרמי החינוך השונים: דו"ח מחקר**. בית ברל: היחידה למחקר והערכה, המכללה האקדמית בית ברל.
- ניימן, א' (1999). **השפעת לימוד הערבית המדוברת על הישגים בערבית הספרותית**. עבודת מאסטר, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך.
- ספולסקי, ב', שוהמי, א' ודוניצה-שמידט, ס' (1997). **חינוך לשוני בישראל, פרופיל הוראת הערבית בבתי ספר עבריים**. המכון לחקר מדיניות לשונית, אוניברסיטת בר אילן.
- פרגמן א' (2000). **הוראת הערבית המדוברת: הצורך בשינוי המדיניות. ביטאון למורים לערבית, 25**, 136-144.
- פרגמן, א' (2007). **התלמיד השקדן בא בשבוע שעבר לבית הספר שמח וטוב לב. אל-רסאלה, 14**, 31-46 (בערבית).
- פרגמן, א' (2010). **מזרח תיכון חדש: ערבית למצוינים**. מורים בדווים מלמדים תלמידים מצטיינים בערבית במגזר העברי. **דפי יוזמה 6**, 127-142.

קשתי, אי (2008, 17 בינואר). משרד החינוך הוציא את הערבית מלימודי החובה בעל-

יסודיים. בתוך <http://www.haaretz.co.il/misc/1.1301262>

Arva, V., & Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System*, 28, 355-372.

Begaye, T. (2007). Native teacher understanding of culture as a concept for curricular inclusion. *Wicazo Sa Review*, 22, 35-52.

Braine, G. (Ed.) (1999). *Non-native educators in English language teaching*. Lawrence Erlbaum Associates.

Carless, D. (2006). Collaborative EFL teaching in primary schools. *ELT Journal*, 60, 328-335.

Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Donitsa-Schmidt, S., Inbar, O., & Elana, S. (2004). The effects of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel. *The Modern Language Journal*, 88, 217-228.

Hallel, M., & Spolsky, B. (1993). The teaching of additional languages in Israel. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 37-49.

Inbar, O. (1999). *Native and non-native English teachers: Investigation of the construct and perceptions*. Doctoral dissertation, Tel Aviv: Tel Aviv University.

Inbar, O., Donitsa-Schmidt, S., & Shohamy, E. (2001). Students' motivation as a function of language learning: The teaching of Arabic in Israel. In Z. Dornyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 297-311). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

- Llurda, E. (2004). Non-native-speaker teachers and English as an international language. *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 314-323.
- Llurda, E. (Ed.) (2005). *Non-native language teachers*. Springer.
- Machado, A., & Mattos, A. (1997). *Native and non-native teacher: A matter to think over*. Hong Kong: Macmillan Publishers.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46, 340-349.
- Medgyes, P., & Maldarez, A. (1996). *Changing perspectives in teacher education*. Oxford: Heineman.
- Spolsky, B., & Shohamy, E. (1999). *The languages of Israel: Policy, ideology and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Shin, S. J. (2008). Preparing non-native English-speaking ESL teachers. *Teacher Development*, 12, 57-65.
- Suina, J. H. (2004). Native language teachers in a struggle for language and cultural survival. *Anthropology Education Quarterly*, 35, 281-302.
- Varghese, M. M. (2005). Language policy negotiation and implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56, 73-87.
- Younes, M. (2006). Integrating the colloquial with Fusha in the Arabic-as-foreign-language classroom. In Kassem M. Wahba., Zeinab A. Taha., & Liz England (Eds.), *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century* (pp. 157-166). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.