

**"DARUNA"; Scientific, Educational
& Literary Journal**

"دارنا" مجلة علمية تربوية واجتماعية

"דארנא" כתב עת מדעי, פדגוגי וחברתי

"DARUNA", vol. 49, 2022

ISSN: 2312-6051

כתב עת מדעי, חינוכי ותרבותי

כתב עת שפוט

מטרת כתב העת הזה לעודד את המחקר החינוכי

והמחקר הדיסציפלינרי בכל התחומים

כתב העת המכוון לקדם את המחקר החינוכי

והדיסציפלינרי בקרב מרצי המכללות

כתב עת המתפרסם פעם אחת בשנה, המאמרים

עברו קריאות של מומחים והתקבלו

לפי כללי המחקר המקובלים

**"DARUNA"; Scientific, Educational
& Literary Journal**

"DARUNA" is a scientific, educational and literary forum for the publication of original peer – reviewed, contributed and invited articles to improve and enhance general education at all levels worldwide.

The purpose of this journal is to encourage educational research and disciplinary research in all fields and for all ages. "DARUNA" a professional academic journal, covers all sorts of education practice researches on all ages Education Research, Psychological Research, Educational Management, Teacher's Education Research, Curriculum and Teaching research, and Educational Technology, as well as other issues. "DARUNA", vol. 49, 2022



המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

רח' החשמל 22, ת.ד. 8349, חיפה 33145 ישראל

טל: 04-9515594

פקס: 04-8233517

**Published by the The Academic Arab
College for Education,
22 Hachashmal St., Haifa 25346,
P.O. Box 8349, Haifa, Israel
www.arabcol.ac.il**

Copyright © 2022

המערכת

פרופ' רנדה ח"יר - עבאס - נשיאת המכללה

פרופ' מוחמד חוג'ראת - עורך אחראי

פרופ' אבי הפשטיין - חבר

פרופ' סלים אבו רביעה - חבר

ד"ר חוסין חמזה - חבר

מועצת המערכת

עו"ד זכי כמאל - נגיד המכללה

פרופ' דבורה קורט - אוניברסיטת בר-אילן - המכללה האקדמית

הערבית לחינוך, חיפה

פרופ' מאיר מידב - אוניברסיטת תל אביב - המכללה האקדמית

הערבית לחינוך, חיפה

פרופ' רינה בן שחר - מכללת אורנים

פרופ' אלינור סאיג' - אוניברסיטת בר-אילן - המכללה האקדמית

הערבית לחינוך, חיפה

פרופ' ג'רייס חזרי - אוניברסיטת תל אביב - המכללה האקדמית

הערבית לחינוך, חיפה

ד"ר חוסין חמזה - המכללה האקדמית הערבית לחינוך, חיפה

ד"ר אבראהים בסל - המכללה האקדמית הערבית לחינוך, חיפה

ד"ר אומימה עבוד - המכללה האקדמית הערבית לחינוך, חיפה

ד"ר אבראהים אסדי - המכללה האקדמית הערבית לחינוך, חיפה

ד"ר אמל רסלאן - המכללה האקדמית הערבית לחינוך, חיפה

ד"ר איילת אטינגר - המכללה האקדמית הערבית לחינוך, חיפה

מר מוסטפא עבד אלחלים - המכללה האקדמית הערבית, חיפה

רכזות המערכת: גב' ניבין מיכאל, גב' רנאן עאמר

daruna@arabcol.ac.il

עיצוב: שרבל אליאס, חיפה

כל הזכויות שמורות © 2022 جميع حقوق النشر محفوظة

המחברים

- עו"ד זכי כמאל – המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה
פרופ' רנדה ח'יר-עבאס – המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה.
ד"ר זוהירה נג'אר – המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה.
ד"ר רוזלאנד דעים – המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה.
פרופ' סלמאן עליאן – המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה.
ד"ר סאוסן קרא – רשת עמל
ד"ר נאדיה גאליה – המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה.
ד"ר סלאם קודסי – המכללה האקדמית גליל מערבי.
פרופ' ח'אלד סינדאוי – המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה.
ד"ר בדיע אלקשאעלה – המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע.
גב' אסמהאן בן סעייד – המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע.
ד"ר גביאן אסנת – מכללת אורנים.
ד"ר עבדאללה טרביה – אקדמיית אלקאסמי – באקב אלגרביה.

Prof. Sherri P. Pataki - Westminster College New Wilmington PA, USA.

Prof. Abigail M. Folberg - University of Nebraska at Omaha, USA.

Prof. Carey S. Ryan - University of Nebraska at Omaha, USA.

Dr. Clayton Juarez - University of Nebraska at Omaha, USA.

كلمة الرئيس العام للكلية

بمشاعر الغبطة التي ترافق ولادة الجديد من المجلات البحثية السنوية والكتب والأبحاث، والتي تتراوح بين الفخر بكونها تحوّلت إلى نهج مستمر، يشكّل دليل عافية وصحة أكاديمية وإنتاج وعطاء فكريّ وبحثي، وبين الحاجة أو التعمّد بأن تبقى القيمة والجودة العلمية والأكاديمية والبحثية السمة السائدة، والعلامة الفارقة، نضع عددًا خاصًا ومميّزًا من المجلة البحثية المُحكّمة «دارنا» التي تصدرها الكلية الأكاديمية العربية للتربية في حيفا، هو العدد التاسع والأربعون الذي ينضمّ إلى ٤٨ من أشقائه، سبقوه فمهدوا له الطريق من جهة، لكنهم من جهة أخرى، وضعوا أمامه، بجودة العينات العلمية والأبحاث ورصانة كاتبها وباحثها، وأهميّة مضامينها وريادتها العلمية وتنوّع أقلام واضعها، تحدّيًا كبيرًا قوامه القول المختصر: «القادِم أفضل»، وملخصه تعهد لا يقبل المساومة، أو التنازل بأن يشمل كلّ عدد من أعداد «دارنا» كلّ ما هو جديد ومفيد. العدد الحالي يخرج إلى حيز النور في توقيت مميّز، فهو بموعد صدوره، يتزامن مع بدء التحضيرات الأكاديمية والعلمية والبحثية وغيرها استعدادًا لبلوغ الكلية عامها الخامس والسبعين، وبدء احتفالات الكلية الأكاديمية العربية للتربية، بهذه المناسبة التي تؤكد فيها وعبر مؤتمراتها الدولية التي تنظّمها، بمشاركة أفضل الخبراء والمحاضرين والباحثين من العالم والبلاد، جنبًا إلى جنب، وعلى قدم المساواة من محاضراتٍ ومحاضرين باحثات وباحثين من الكلية في مجالات العلوم والتربية واللغات والتكنولوجيا والآداب والفنون والمجتمع والقضاء، أو تلك التي يشارك فيها ممثلوها عارضين أمام نظرائهم من دول العالم المختلفة دون تردّد، بل بمنتهى المصداقيّة، ووسط تنافس علميّ يسعى إلى الأجود دائمًا. الكلية تدرك حقّ الإدراك أنّ الحياة العلمية والأكاديمية إنّما هي سباق متواصل بدايته البحث عن الجديد والإبداع عبر استثمار المال والجهد في ذلك؛ لتكون نهايته نتائج علمية وتربوية وبحثية تصبّ في مصلحة إثراء الحركة الأكاديمية وإعلاء شأن الكلية، ولكن قبل ذلك، تصبّ في مصلحة المجتمع المحليّ والإقليميّ والعالميّ. والدليل على ذلك شبكة علاقات التعاون التي نجحت الكلية في خلقها خاصّة في السنوات الأخيرة، وفي ظلّ قيادة الرئيسة البروفيسور رنده خير عباس، في البلاد والعالم وحتى في الدول العربية.

تسعة وأربعون عددًا حملت في طياتها من الأبحاث أفضلها، ومن المقالات أحدثها ومن طرائق التعليم والنظريات التربوية والعلمية أنجعها، هي الدليل على أنّ كليتنا نقشت على رايها أن يتحوّل الحديث عن كونها الرائدة والأعرق والأفضل إلى فعل دائم، وأن يتحدّث القول بأنّها صاحبة التاريخ الأنصع والأطول باعًا، إلى حقيقة واقعة. وأنّ شعارها بكونها الأقوى جذورًا ورسوخًا ليس صدفة، بل إنّ نتاج عمل مدروس، ممنهج وجماعيّ يعتمد التخطيط السليم، والتنفيذ الناجح وصولًا إلى النتيجة المرجوة.

كما في كلّ شأن في كليتنا ومسيرتها، نوّكد أنّ العمل المخلص لا بدّ أن يؤتي ثماره، وأنّ المؤسسات الأكاديمية إذا أرادت الحياة عليها أن تسعى إلى اختراق واقتحام عوالم البحث وليس ذلك فقط، بل البحث الدائم عن عوالم ومواضيع جديدة نوّكد أنّ العلم لا يعترف بالحدود، وأنّ العقل البشريّ، إذا ما تمّ استخدامه إيجابيًا، وإذا ما رافق ذلك توفير الظروف البحثية والأكاديمية والعلمية والمالية الملائمة والمواتية، قادرٌ على كسر كافة السقوف الزجاجية، وتحطيم كافة الحدود الجغرافية والسياسية واللغوية، فالعلم والبحث لغة عالمية يفهما جميع من يطرق بابها، وأنّ التقدّم البحثيّ منوطٌ أولًا وقبل كلّ شيء، بتغيير ذهنيّ ضروريّ يعني غرس القيم الأكاديمية

والبحثية، وتكريس الفكر النير والمنافس. وهو ما نفعله مع محاضرينا أولاً؛ لتنتقل منهم إلى طلابهم، فطلاب طلابهم وهكذا دواليك، إضافة إلى قيم اجتماعية وإنسانية تعتبر الإنسان وتقدمه وتطوره وأمنه وحياته القيمة العليا.

نؤكد هنا مرة أخرى، أن الدمج بين الدراسة الأكاديمية النظرية والبحث والتطبيق العملي، هو الطريق نحو بناء مؤسسات أكاديمية يتخرج منها أجيال من حاملي راية التعليم والبحث، أو التعلم والتدريس والإبداع في شتى المجالات، ميزتهم أنهم يعتبرون اللقب الأول الخطوة الأولى فقط علمياً وحضارياً، وصولاً إلى اللقب الثاني والثالث، وطلب العلم من المهد إلى اللحد، والنتيجة بناء مجتمعات حيّة وناضجة تنشدهم التقدم، والحياة الأفضل، وكرامة الإنسان وحرّيته.

نعتزّ بكوننا كلية أكاديمية علمية تؤهل المرين للأجيال، ونبيّن للعالم ونؤكد أن ذلك لا يجعلنا نكتفي بحمل رسالة هي الأهم، أي تأهيل خيرة المعلمين والمرين والمختصين الذين سيقودون العملية التربوية والفكرية والأكاديمية، بل إننا حولنا الكلية إلى بيت للباحثين، وإلى عنوان للمخترعين، وأولئك الذين يؤمنون أن الأمم تسمو بعلمها وأبحاثها وورق أفكارها، وأن قيمة الشعوب تقاس بقيمة أبحاثها ومساهمة باحثيها وعلمائها وأكاديميها، من أجل الإنسانية جمعاء دون تقوقع، أو إحباط مهما كانت الظروف والعوامل.

بوركت أعلامكم وبوركت نشاطاتكم وليكن العدد القادم، الذي سيحمل الرقم ٥٠ قمة جديدة من قمم البحث والفكر والعطاء، فأنتم الخير وفيكم الخير الوفير.

المحامي زكي كمال
الرئيس العام

كلمة رئيسة الكلية

بفرح حقيقيّ نضع الكليّة الأكاديميّة العربيّة للتربية – حيفا، بين أيديكم العدد الجديد من المجلّة الأكاديميّة البحثيّة «دارنا»، التي تبلغ اليوم عددها التاسع والأربعين، مؤكّدة بذلك صدق رسالتها وصحة رأيها وسلامة توجهاتها ونجاح مساعيها، في جعل البحث الأكاديميّ، ونشر المقالات العلميّة والبحثيّة الأكاديميّة المحكّمة، في كافّة المواضيع والمجالات جزءاً لا يتجزأ، من الحياة الأكاديميّة. جزء يشكل أفضل تعبير عن اكتمال الرسالة الأكاديميّة لكلّ محاضرة ومحاضر في الكليّة خاصّة، والعالم الأكاديميّ عامّة. وهي رسالة لا تنطلق إلى فضاءات الإنجازات، وإلى عوالم التجديد إلا إذا توقّرها عاملان، بل جناحان هما التعليم والتدريس الأكاديميّ من جهة، والبحث العلميّ والأكاديميّ من جهة أخرى. يكمل كلّ منهما الآخر، ويبرز حسناته، ويؤكّد صحته، ويكرّس وجوده. هو العدد التاسع والأربعون من مجلّة «دارنا» يضاف إلى أعدادها السابقة الغنيّة بالأبحاث والمقالات، والتي زخرت حتى اليوم، بالمنافع منها إن لم يكن أكثر من ذلك، لكننا في الكليّة عامّة وهيئة التحرير خاصّة، لم نركن إلى السكينة والهدوء، بل إننا نعتبر كلّ عدد من أعدادها، مولوداً جديداً يحظى بالرعاية التامة، كأنه الأوّل والوحيد، فالأكاديميا والأبحاث هي كذلك، ترفض الاستكانة واللجوء إلى المعروف والمألوف، وتؤكّد أنّ التجديد والبحث عن الجديد وعرضه أمام الجميع، إنّما هو السبيل إلى نشر العلم والمعرفة، انطلاقاً من إيماننا بأن لا خير في علم لا يستفيد منه الناس، بل لا خير في عالم لا يبحث ولا يستكشف الجديد، ولا يسبر أغوار العالم، وصولاً إلى ما يفيد، ويفتح أمامه وأمام العلماء والدارسين في العالم على اختلاف بقاعه، آفاقاً جديدة تؤكّد أنّ مقولة «السماء هي الحدود» هي الأساس، بل أكثر من ذلك، فلا حدود للعلم، ولا معوقات إذا توقّرت الرغبة والإرادة.

من هنا كان سعي الكليّة الدائم لخلق فرص البحث والتعاون البحثي، وتوفير إمكانيّات نشر المقالات المحكّمة محلّيّاً وعالميّاً، وضمان الدعم الكافي لذلك، فضلاً عن السعي إلى أكبر عدد من المؤتمرات البحثيّة في الكليّة وخارجها في البلاد والعالم، باعتبارها ساحة وفرصة متاحة للقاء الباحثين، وخلق أواصر التعاون البحثيّ والعلميّ بما يثري الحياة العلميّة والأكاديميّة والعلميّة، ويفتح أمام الباحثين آفاقاً جديدة ومتجدّدة، تجعل العالم قرية بحث صغيرة واحدة، وتؤكّد أنّ البحث العلميّ هو قوام المؤسسات والحياة الأكاديميّة، وأنّ لا كيان لمؤسسة أكاديميّة تغلق أمام محاضريها وطلّابها أبواب البحث، وتنطوي على نفسها. ومن هنا جاءت رسالة الكليّة ممثّلة برئيسها العامّ المحامي زكي كمال، والتي شجّعت وتشجّع، ومولّت وتمولّ كافّة المشاريع البحثيّة والنشرات الأكاديميّة، وتؤكّد أمام محاضراتها ومحاضريها أنّ جودة وعدد مقالاتهم البحثيّة التي يتمّ نشرها في مجلّاتٍ محكّمة بشكلٍ واحداً من مقاييس رئيسيّة ترسم صورةً كاملة لمدى نجاحهم في الدمج بين «جناحي الطائر الأكاديميّ». وهما البحث والتدريس. ومن هنا كان أصلاً قرار الكليّة إنشاء هذه المجلّة المحكّمة التي أصبحت مقرّاً ومزاراً وبيتاً لمقالاتكم البحثيّة، ومقال أقرانكم من الجامعات والكليّات في البلاد والعالم، وما توارد أعدادها وتواصل صدورها وازدياد المقالات المنشورة فيها كيفاً وكماً إلا الدليل على صحّة التوجّه وصدق القرار من جهة، والدليل على أنّ فيكم من الرغبة البحثيّة الكثير، وبينكم من يدرك أنّ الأكاديميا هي قولٌ أيّ تدريس نظريّ، وفعل وهو البحث والكتابة البحثيّة التي تعتمد التجديد وتبحث عمّا هو جديد.

هذه المجلّة البحثيّة هي منكم، فبأقلامكم تزخر وبمقالاتكم تمتلئ صفحاتها، ومعكم وبكم تنقل طواقمنا

الأكاديمية، وتنقل كليتنا إلى مصاف الكليات والجامعات الراقية والرائدة. وهذا ما نوّده وأكدناه في كلّ لقاء وكلّ اجتماع وكلّ ندوة...
نبارك جهودكم الكبيرة ونأمل لكم مزيداً من التقدّم، ومنتظر منكم بأمل وفخر مزيداً من الأبحاث والمقالات التي تؤكّد ما نعرفه جميعاً من أنّكم على قدر المسؤولية، وأنّ فيكم من الخبرات ما نفخر به ونعتزّ، وأنكم تنافسون نظراءكم على قدم المساواة فتجيدون المنافسة، ولكم قصب السبق.

بوركتكم وإلى الأمام
البروفيسور رندة خير عباس
رئيسة الكلية

كلمة هيئة التحرير

تعتبر «دارنا» نافذة علمية، على جانب كبير من الأهمية، للمحاضرين والباحثين في الكلية وخارجها. وهي ما برحت تصقل أدواتها، وتطور رؤيتها إلى أن أصبح البحث العلمي الجاد والرصين أسى غايتها، لأنها تؤمن أن البحث العلمي هو الضمانة الوحيدة لتطوير النظم التعليمية في مجتمعنا العربي.

لقد دأبت «دارنا» منذ عدة سنوات، وفي ظل إدارتها الجديدة أن تنشر كل ما هو جديد ورصين في مجال البحث العلمي، وفي جميع التخصصات والمواضيع، فضلاً عن أنها تنشر الأبحاث باللغات الثلاث: العربية، العبرية والانجليزية، وهذا الأمر قل ما نجده في المجلات العلمية، ومن ثم يجعلها مميزة من حيث انفتاحها العلمي من جهة، ومن حيث انفتاحها الحضاري من جهة أخرى.

لم تعد المجلة مقتصرة على الأبحاث التي يكتبها المحاضرون في الكلية، بل ويساهم ويشارك فيها باحثون من كليات وجامعات أخرى محلية وعالمية، مما يدل على مكانتها العلمية والأكاديمية التي تحظى بها، وخاصة حصولها على رقم فهرسة عالي.

البروفيسور محمد حجيرات
المحرر المسؤول

البروفيسور رندا خير عباس
رئيسة الكلية والعميدة

Editorial Introductory

“Daruna” is considered a scientific window; it is of great importance for lecturers and researchers inside and outside the college. It has been continuously improving and developing its vision to become a considerable scientific research journal. because it believes that scientific research is the only guarantee for the development of the educational systems in the Arab community. For several years and under the new management, “Daruna” was dedicated to publish all that is new and valuable in the field of scientific research, including all disciplines and topics, in addition to publishing research in three languages: Arabic, Hebrew and English. This is hard to find in scientific magazines, which makes it distinctive in terms of scientific openness on the one hand, and in terms of cultural openness on the other hand. Publishing studies in “Daruna” will no longer be limited to the research written by lecturers of the college; contribution of researchers from other local and global colleges and universities also will be invited. This demonstrates its scientific and academic prestige.

Recently, “Daruna” gained the number of global indexing, which would open the door wide to become a global peer reviewed journal, given that “Daruna” is subject to the terms of the high Arbitration line and assets of scientific research and curricula. At this point, however, we would like to invite researchers from the different disciplines to join “Daruna”, and send their research manuscripts in order to build a scientific orientation fitting our college, which represents the educational, scientific and social edifice.

Prof. Randa Khair Abbas
President of the College

Prof. Dr. Muhamad Hugerat
Editor in chief

درس في التربية: بين شعوب تمضغ التاريخ وأخرى تصنع التاريخ

المحامي زكي كمال

الكلية الأكاديمية العربية للتربية- حيفا

adv.zaki.kamal@arabcol.ac.il

هو نفاش ازلي لم يحسم بعد ولن يحسم، بين قولين يتجاوز كل منهما حدود اللفظ وتفوق أهمية قيمته او بنيته اللفظية، وبالأحرى نقاش بين قولين يشكلان عملياً توجيهاً متناقضين تفصل بينهما عوالم ويمكن الجزم انهما الفارق الأول والأساسي بين الشعوب المتحضرة التي تستشرف المستقبل وتستعد له وبين تلك التي تكتفي بقراءة الماضي او بين تلك التي تقرأ التاريخ او تلك التي تراجع التاريخ وتستفيد من عبره، وبكلمات أخرى بين الشعوب التي تصنع التاريخ او تلك التي «تمضغ» التاريخ دون فائدة او جدوى، وهو نقاش يجسده القول الشهير للكاتب الصحفي والمفكر محمد حسنين هيكل الذي قال إن وقائع التاريخ هي عائمات جليد، طرفها ظاهر فوق الماء، وكتلتها الرئيسية تحت سطحه، ومن يريد استكشافها عليه أن يغوص، وكأنه يريد ان يقول ان دراسة التاريخ او الاكتفاء بقراءته إنما هي اكتفاء بمشاهدة الجزء الأعلى وهو الأصغر والأقل أهمية في جبل الجليد، وتجاهل الجزء الأكبر من الجبل الذي عليك الغوص في أعماق البحر لرؤية كافة تفاصيله والتحقق من كافة ابعاده ومن وزنه وحجمه والاستفادة من ذلك تفادياً لأضراره من جهة او ربما الاستفادة من ذلك لاستشراق ظواهر جديدة وعديدة تحمل أبعاداً هامة تتعلق بالمستقبل منها ارتفاع درجات الحرارة وذوبان الكتل الجليدية والتلوث وغيرها، وبالتالي فإن دراسة التاريخ لا تعني مجرد الاطلاع على الوقائع والأحداث التاريخية التي مرّت على الإنسان منذ بدء الخليقة إلى يومنا هذا، وإنما تعني التعمق في دراسة وتحليل هذه الأحداث في محاولة للخروج بفائدة يستفيد منها الإنسان في عصره الذي يعيش فيه أيّاً كان هذا العصر، وهذا

هو نفاش ازلي لم يحسم بعد ولن يحسم، بين قولين يتجاوز كل منهما حدود اللفظ وتفوق أهمية قيمته او بنيته اللفظية، وبالأحرى نقاش بين قولين يشكلان عملياً توجيهاً متناقضين تفصل بينهما عوالم ويمكن الجزم انهما الفارق الأول والأساسي بين الشعوب المتحضرة التي تستشرف المستقبل وتستعد له وبين تلك التي تكتفي بقراءة الماضي او بين تلك التي تقرأ التاريخ او تلك التي تراجع التاريخ وتستفيد من عبره، وبكلمات أخرى بين الشعوب التي تصنع التاريخ او تلك التي «تمضغ» التاريخ دون فائدة او جدوى، وهو نقاش يجسده القول الشهير للكاتب الصحفي والمفكر محمد حسنين هيكل الذي قال إن وقائع التاريخ هي عائمات جليد، طرفها ظاهر فوق الماء، وكتلتها الرئيسية تحت سطحه، ومن يريد استكشافها عليه أن يغوص، وكأنه يريد ان يقول ان دراسة التاريخ او الاكتفاء بقراءته إنما هي اكتفاء بمشاهدة الجزء الأعلى وهو الأصغر والأقل أهمية في جبل الجليد، وتجاهل الجزء الأكبر من الجبل الذي عليك الغوص في أعماق البحر لرؤية كافة تفاصيله والتحقق من ذلك تفادياً لأضراره من جهة او ربما الاستفادة من ذلك لاستشراق ظواهر جديدة وعديدة تحمل أبعاداً هامة تتعلق بالمستقبل منها ارتفاع درجات الحرارة وذوبان الكتل الجليدية والتلوث وغيرها، وبالتالي فإن دراسة التاريخ لا تعني مجرد الاطلاع على الوقائع والأحداث التاريخية التي مرّت على الإنسان منذ بدء الخليقة إلى يومنا هذا، وإنما تعني التعمق في دراسة وتحليل هذه الأحداث في محاولة للخروج بفائدة يستفيد منها الإنسان في عصره الذي يعيش فيه أيّاً كان هذا العصر، وهذا

بدلاً من بناء المستقبل وغرس رواية وطنية ثابتة الجذور تقود الى مزيد من الانتماء الحقيقي والصادق للدولة والوطن وليس لقيادات لا بد ان تتغير او انها في حالات أخرى تبقى جامثة على صدور شعوبها دون ان يكون لأي فرد من هذه الشعوب الحق في التعبير او التفكير او مجرد الحديث عن التغيير او الانتخاب وحتى الاقتراب من السلطة مجرد اقتراب، وباختصار فإنها بلاد يمكن القول عنها، ورغم قساوة التعبير بانها «تمضغ وتجتر التاريخ بدل ان تصنع التاريخ».

لم يكن التاريخ بكتابته وتدريسه مجرد وسيلة لسرد الأحداث والمجريات التاريخية لشعب ما، فالتاريخ يكتبه المؤرخون وبالتالي يمكن مناقشته ومراجعته دون اعتباره نصاً مقدساً، فهو مادة تتيح مراجعتها الواعية والصحيحة والعقلانية والأكاديمية معرفة أسباب انهيار الحضارات والأمم وأسباب نهوضها ومعرفة الموقع الحالي لكل دولة ومجموعة بالنسبة لخط الزمن، فالحاضر ما هو إلا نقطة واحدة ضمن مسيرة تاريخية طويلة، يمكن استخدام التاريخ عبرها لترسيخ الشعور بالهوية، بل ترسيخ الهوية الفكرية والسياسية والديمقراطية والقيمية للشعوب، ودفعها نحو التقدم والتحرر والديمقراطية اذا تمت مراجعته او جرهما الى عوالم الجمود والخيبة اذا تحول تاريخها الى امجاد تليدة تتغنى بها، نقف عندها كما نقف على الأطلال، ونحن اليها بل نتحسر عليها دون ان نحاول صناعة تاريخ مشرق يشكل استمراراً لها، بل اننا نحن اليها باعتبارها الدليل على «تأثير الإستعمار» بمعنى اننا نستخدم تاريخنا المشرق القديم، عذراً ومبرراً لتفاسنا وعجزنا، فأحد الأسباب الرئيسية لاستمرار تدريس التاريخ في المدارس حول العالم، هو محاولة التعرف على كيفية تكوين البلدان والعائلات والمجموعات، وكيف تطورت بمرور الوقت، سعياً الى تجذير وخلق رواية وطنية تخدم المجموع وتساعد على توحيد القوى وتحث على الصمود عبر عرض الحقائق التاريخية بشكل يخدم الرواية السياسية خاصة في حالات الصراع، وهو ما يحدث في إسرائيل،

فدرّيس التاريخ أبعد ما يكون محاولة لإلزام الطلاب بحفظ الوقائع عن ظهر قلب وسرد مجريات الأحداث دون نقاش او حوار، بل ان تدريس التاريخ في إسرائيل يخدم الرواية الرسمية ويطوع الأحداث التاريخية ومواعيدها وطريقة تقديمها الى جمهور الهدف وهو طلاب المدارس اليهودية مثلاً، لخدمة تكريس الرواية الوطنية الإسرائيلية التي تجعل من دولة إسرائيل «عجوبة أقامها قلة مقابل كثيرين مسلحين أرادوا ابادتها» او «واحة ديمقراطية تمت اقامتها فوق أرض فارغة خالية من السكان» او «دولة قامت رغم هجمات مسلحة خطيرة وكثيرة نفذتها جيوش الدول العربية والجماعات المسلحة الفلسطينية ألزمت الجماعات المسلحة اليهودية بالدفاع عن نفسها والصمود امام الهجمات في حين قرر الفلسطينيون الرحيل بانتظار انهيار القوات اليهودية ولم يطردهم احد، لكن كتابة التاريخ او صناعته لا تتم فقط عبر صياغة الرواية فقط بل عبر تغيير الواقع التاريخي القائم او الذي كان قائماً بدلاً من استخدام التاريخ القائم او تاريخ الماضي شماعة لتعليق الفشل عليها، انطلاقاً من انه بطبيعة الحال لا تستطيع الشعوب او الفئات والجماعات العرقية والسياسية وغيرها صناعة التاريخ بشكل مجرد، بل عبر ظروف ومواد اجتماعية اقتصادية موضوعية تتيح لها أن تشكل إرادتها وتبلور موقفها السياسي في شعارات محددة تُنفذ وتتجسد في الشوارع والمؤسسات العامة، وهذا ما فعلته في إسرائيل الجماعات اليمينية سياسياً والمتدينة او حتى الشرقية من حيث الانتماء الطائفي، فهي كانت لأسباب موضوعية او غير موضوعية مردها الانتماء العرقي للفئات والشخصيات التي اقامت دولة إسرائيل وقربها أكثر او بشكل مطلق من العلمانية والنزعة الأوروبية حضارياً وثقافياً، كانت غائبة عن التمثيل المناسب واللائق في الأوساط والجهات والأجهزة القضائية والصناعية والعسكرية والتقنيات، ليتغير الأمر او بشكل أدق لتقوم هي باستغلال الظروف وواحياً خلق الظروف، لاختراق

وتثقيف متواصل نحو الأسرلة ومسح للرواية والهوية نحو خلق جيل جديد يقبل الرواية الإسرائيلية اليهودية.

وبالحديث عن كتابة او صياغة وصناعة التاريخ لا بد من الإشارة الى ما حدث في الولايات المتحدة من تغيير في السلك القضائي وسيطرة مطلقة وتامة للمحافظين على مقاليد السيطرة في المحكمة العليا وذلك عبر عمل متواصل ولسنين طويلة، فالتغيير لا يحدث بين ليلة وضحاها بعكس ما نتوقعه جميعنا في الدول العربية عامة والشرق خاصة، بل هو نتاج عمل مدروس ومبرمج يشكل المحامي ليونارد ليو وهو محامٍ أمريكي وناشط قانوني محافظ

وقاد حملات لدعم ترشيحات قضاة المحكمة العليا من المحافظين والمتمرتين الذين خطط ان يكونوا الأغلبية المطلقة من قضاة المحكمة العليا الأمريكية الذين يطبقون الفكر المحافظ الذي يعطي للفكر المتمرت الصيغة القضائية وعليه لم تكن حاجة ليونارد ليو ان يكون قاضيًا لتوجيه المحكمة العليا بل يكفي لان يصيغ قائمة المرشحين القضائيين للمحكمة العليا والمحاكم الفيدرالية ليتبناها رؤساء الولايات المتحدة الجمهوريين وهكذا نجح بان يكون معظم قضاة المحكمة العليا الأمريكية مدينون بوظائفهم لشخص واحد اسمه ليو الذي لقب «مهندس المحكمة العليا في القرن العشرين والحادي والعشرين» وهكذا تم الكشف مؤخرًا عن أقوى رجل في الولايات المتحدة لا يعرفهم معظم الأمريكيون لكنه يقرر مصيرهم بواسطة تعيين مرشحيه للقضاة الأمريكي ولكن في الآونة الأخيرة أصبح أقوى أكثر وهنا يدخل التبرع السخي وقيمه 1.65 مليار دولار لصندوق ائتماني أسسه ليو في عام 2020 باسم "Freedom Trust" وهذا يعتبر أكبر تبرع سياسي في تاريخ الولايات المتحدة، وفقًا لما كشفته صحيفة نيويورك تايمز. حيث المتبرع هو باري سيد، البالغ من العمر 90 عامًا وهو رأس مالي يهودي قدم من روسيا الى شيكاغو، قرر التبرع بمعظم ثروته إلى ليو الذي كان لعقود من الزمن رئيسًا للرابطة الفيدرالية.

هذه الأجهزة وفرض وجودها العسكري والسياسي والقضائي عبر امتلاك وإشغال المناصب وزيادة النفوذ عبر زيادة المشاركة السياسية او التبرعات المالية من إسرائيل وخارجها لنعوية نشاطاتها ومبادئها ومنها الاستيطان وإقامة المعاهد الدينية وشراء الذمم الانتخابية والسياسية، لتصل اليوم الى وضع تسيطر فيه على تركيبة محكمة العدل العليا عبر وزير القضاء السابقة ايليت شكيد التي تباغت انها استطاعت «اختيار قضاة من المحافظين ناهيك عن زيادة اعداد الضباط القيايين العسكريين من المتدينين الذين وصلوا اعلى المراتب، ومن هنا كانت الجلبة الكبرى حول محاولة وزيرة التربية في إسرائيل الغاء تدريس مادة التاريخ كمادة الزامية يتم فيها امتحان الطلاب في المدارس عبر امتحانات خارجية رسمية، وذلك تغيير واصلاح جذري ضمن مخطط كبير يتعلق بامتحانات إنهاء المرحلة الثانوية، والتي من المقرر ان تنطلق في العام الدراسي القادم وستكون المواد التي سيتم اختبار الطلاب فيها هي اللغة الإنجليزية والرياضيات ولغة أخرى وموضوع إضافي، وسيتمكن الطالب أيضا من اختيار موضوع آخر إذا رغب بذلك، على سبيل المثال موضوع العلوم أو علوم الكمبيوتر. وباستثناء تلك الاختبارات الخارجية، سيتم تدريس مواد أخرى مثل الدين والأدب والتاريخ والمدنيات والمزيد من المواضيع وسيكون الاختبار بهم داخليا، خاصة وان هذه الإصلاحات تنطبق الى التعليم في المدارس اليهودية فقط بينما تتجاهل الوسط او المجتمع العربي الذي سيواصل طلابه دراسة التاريخ ولكن بصيغة تختلف عن الصيغة التي يتعلمه بها الطلاب اليهود، فالهدف في حالة الطلاب اليهود هو تعزيز الانتماء الوطني والقومي والانتماء لدولة إسرائيل ومبادئها الصهيونية والسياسية والدينية وتكريس الرواية الإسرائيلية التي تعتبر نفسها صاحبة الأرض وضحية محاولات الدول العربية ابادتها، وبالتالي تجيش المواطنين لمصلحة الدفاع عنها واسترداد عطف ودعم يهود العالم لها، اما في حالة المدارس العربية فالغاية معاكسة تمامًا فهي تطوع

ثلاثة قضاة في المحكمة العليا الذين جروا المحكمة العليا إلى اليمين خلال فترة حكم الرئيس ترامب. وهكذا وبعد عمل دام عقوداً وصل المحافظون إلى القمة. تجدر الإشارة بأن ليو هو الذي اختار خمسة من قضاة المحكمة العليا التسعة، وانضم هؤلاء إلى القاضي الأقدم والأكثر تحفظاً على الإطلاق، كلارنس توماس، الذي قال عام 2018، إن رئيس الفدراليين، أي ليو، هو "ثالث أقوى شخص في العالم".

هذا هو مثال لبناء وصياغة وصناعة التاريخ السياسي والقضائي وتغيير موازين القوى عبر بناء مؤسسات تعمل لسنوات وفق مبادئ واضحة وخطة عمل مدروسة تكفل النجاح وتحتاج من أصحاب الشأن وأصحاب رؤوس الأموال بناء أسس وقواعد اقتصادية لعملمهم، وهذا ما لا يحدث في العالم العربي كما لا يحدث في المجتمع العربي في إسرائيل فلا خطط واضحة ولا سياسة مدروسة ولا بناء لمؤسسات اجتماعية وجماعية وأطر للمنظمات غير الحكومية، ولا تبرع لمؤسسات أكاديمية عملها بناء الأجيال القادمة وتربية أبناء المجتمع، ومكافحة العنف وتشجيع النشاط الاقتصادي وتشجيع الانخراط في مؤسسات القضاء والسياسة والاقتصاد والعمل والأكاديمية وكلها روافع من شأنها التأثير على أصحاب القرار وتغيير سياساتهم شرط التحلي بطول النفس والعمل على المدى البعيد بدلاً من انتظار ان يأتي التغيير من ذاته او بين ليلة وضحاها، فالتغيير يبدأ من الذات ويحتاج الى مراجعة التاريخ وليس قراءته فقط أي استخلاص العبر وبناء خطط العمل

التي تأسست عام 1982 كنادٍ للطلاب اليمينيين في كليات الحقوق، وأصبحت في غضون سنوات قليلة شركة القوى البشرية لتعيين القضاة وأصحاب المناصب العليا في ادارتي الرئيسين رونالد ريغان وجورج بوش الابن. وليس بالصدفة أن ينضم ليو إلى المنظمة كطالب في منتصف الثمانينيات من القرن الماضي، وصعد إلى قمة المنظمة قبل سن الثلاثين بفضل الفكر بعيد المدى ليسيتر بواسطة مندوبيه من المحامين ليدبروا الشؤون القضائية والإدارية في الولايات المتحدة الأمريكية، لأنه أدرك أن لديه كل الأدوات والأموال اللازمة لوضع خطة لتنصيب القضاة وأصحاب الوظائف العليا من المحافظين.

ليو أيضاً أصبح أصغر المستشارين القانونيين الأربعة – أو "الفرسان الأربعة" – لبوش الأب لاختيار القضاة حتى ولو كانوا أصحاب نزعة محافظة أكثر من الرئيس بوش. وتجدر الإشارة الى ان القضاة الذين عينهم ليو هم من قرر فوز الرئيس بوش في الانتخابات التي نافسه فيها الديمقراطي آل غور رغم حصول غور على عدد اكبر من الأصوات، وان قضاة «ليو» يشكلون اليوم ثلثي قضاة المحكمة العليا (ستة من أصل تسعة قضاة) ويحددون سياسات الولايات المتحدة بما فيها القرارات الهامة والمصيرية وأيضاً القرارات مستقبلية وتتضمن عودة ترامب الى الحكم وإنقاذه من شرور اخطائه ومنها حيازة مستندات فائقة السرية، علمًا ان ليو استغل قلة اهتمام ترامب، وبدعم حماسي من نائبه الإنجليزي مايك بنس فعين وانتخب حوالي 200 قاضي اتحادي، بما في ذلك

Separating gender role traditionalism from cultural traditionalism among Arab Israeli Women

Randa Khair Abbas

The Academic Arab College For Education In Israel-Haifa
Randaab@arabcol.ac.il

Sherri P. Pataki

Westminster College, New Wilmington, PA
patakisp@westminster.edu

Abigail M. Folberg

University of Nebraska at Omaha
afolberg@unomaha.edu

Clayton Juarez

University of Nebraska at Omaha
cjuarez@heartlandfamilyservice.org

Carey S. Ryan

University of Nebraska at Omaha
careyryan@unomaha.edu

Abstract

This study examined the relationships of traditionalism and communal goals to preferences for organizations characterized as congruent with stereotypically feminine values (e.g., valuing relationships) or stereotypically masculine values (e.g., financial rewards) among Arab and Jewish Israeli women, in order to reveal particular aspects of internalized gender roles. Participants were 157 Israeli college students, 75% Arab and 25% Jewish. They completed a two-item measure of traditionalism and a nine-item measure of communal goals. Results indicated that Arab Israeli women endorsed traditionalism more, preferred the relationship-focused organization less, and endorsed communal goals less, than did Jewish Israeli women. These results are consistent with other research indicating that Arab Israeli culture is more traditional than Jewish Israeli culture and values masculinity, but inconsistent with work on gender roles which suggests that women in more traditional cultures are likely to exhibit preferences consistent with traditional gender roles. We suggest that the relationship between gender roles and cultural traditionalism is more complex than previous research has found, and recommend that qualitative research be conducted, on the assumption that hearing the voices of Israeli Arab women will reveal more detailed and nuanced shades of meaning.

Introduction

Among outsiders, common perceptions of women from more traditional cultures suggest that gender role traditionalism is inextricably tied to broader cultural traditionalism. Academic and lay individuals often describe traditional cultures by focusing solely on non-egalitarian gender roles and often attributing the divide between Islamic and Western nations in terms of attitudes towards gender and sexuality rather than democracy (Best & Puzio, 2019). Certainly, culture and cultural traditions influence gender roles.

However, negative views of cultural traditionalism fail to consider, for example, other structural factors that may contribute to gender disparities, for example, differences in economic and political structures and variability in women's labor force participation and parliamentary representation (Moghadam, 2013). In addition, they fail to distinguish between gender role traditionalism and other cultural traditions, as women may still identify as highly traditional even as they reject gender roles (Abbas & Court, 2021).

Literature Review

Traditionalism and Gender Roles

Indeed, the link between traditionalism at the cultural level and adherence to traditional gender roles is unclear. Research on mate preferences indicates that greater gender role traditionalism (both at the national and individual level) is associated with greater gender role differentiation. More traditional women prefer older mates with greater financial resources, whereas more traditional men prefer younger mates with greater domestic, childbearing and caretaking skills (Buss & Schmitt, 2019, pp. 93-98). Thus, it might be expected that in less egalitarian, more traditional cultures, gender differences would be more pronounced, as perceived gender differences in traits and expressed gender differences in goals (Eagly & Diekmann, 2008) emerge as a function of men and women's representation in different roles.

In contrast, other cross-cultural studies suggest that gender differences are often *less* pronounced in more traditional, less developed nations with greater gender inequality. These effects have been demonstrated in a wide variety of outcomes, including personality traits (Lippa, 2010; Schmitt, Realo, Voracek & Allik, 2008), values (Schwartz & Rubel-Lifschitz, 2009), depression (Salk, Hyde, & Abramson, 2017), and self-construals (Guimond et al., 2007). Indeed, Ott-Holland, C. J., Huang, J. L., Ryan, A. M., Elizondo, F., & Wadlington, P. L. (2013) found that valuing traditionalism was associated with smaller gender differences in personality.

Differing explanations for these effects include, for example, referent group effects (Guimond, 2007), scarce natural resources diminishing the

expression of naturally occurring sex-differences (Schmitt et al., 2008), and economic development (Schwartz & Rubel-Lifschitz, 2009). However, other evidence suggests that cultural values such as nation-level collectivism (Fischer & Manstead, 2000; Costa et al., 2001; Lokenhoff et al. 2014; Schmitt et al., 2008) and cultural tightness (Lockenhoff et al., 2014) are also associated with smaller gender differences. Thus, cultural values that foster strong norms related to collectivism and group cohesion may diminish gender differences.

It is also possible that individuals reinterpret cultural traditions in a more egalitarian manner, allowing them to retain their cultural identity while objecting to traditional gender roles. For example, Muslim and Islamic feminists use cultural references and passages from the Koran to argue for more egalitarian laws (Moghadam, 2004). In 2003, such groups were successful in advocating for changes to severely repressive family laws in Morocco by making allies with progressive elements within the government, strategically drawing from Islamic law, and drawing heavily from cultural references (Moghadam, 2008). Thus, adherence to cultural traditions may not necessarily signal a preference for gender-role traditionalism.

Interviews with individual women also suggests that women from more traditional cultures, such as Arab Israeli women, do not necessarily view traditionalism as opposing egalitarianism. In an ethnographic study of career choice, female Arab Israeli college students indicated that they viewed their faith and conformity to cultural traditions as resources that shielded them from some community criticism as they pursued education and

employment (Cinamon, Habayib, & Ziv, 2016). Interviews with Arab and Druze school principals similarly suggest that women view public displays of cultural traditionalism as a means to gain community access and respect (Abbas & Court, 2012; Abu-Rabia-Queder & Weiner-Levy, 2008), allowing them to mentor other young women. Thus, it is possible that traditionalism signals preferences consistent with broader cultural values but not necessarily with traditional gender roles.

Traditionalism and Goals among Jewish and Arab Israeli Women

Arab women are part of a predominantly Muslim cultural minority who constitute approximately 20% of Israel's population (Central Bureau of Statistics; CBS, 2016). Arab Israeli culture is characterized as similar to those of other Arab nations—highly traditional and patriarchal with strictly delineated gender roles and low gender egalitarianism (Abu Baker, 2003), whereas, Jewish Israeli culture often is characterized as similar to that of Western Europe and the U.S, with modern gender roles indistinct, including in the workplace, where women are CEO's and fill every kind of professional role as often as men. Approximately 27% of Arab Israeli women participate in the skilled labor force (CBS, 2016), similar to that of the Arab Region overall (UNDP, 2014). Arab culture is characterized as highly collectivistic and masculine, even as modernization is occurring (Azaiza, 2012). Tlaiss (2015), for instance, found that female Lebanese entrepreneurs defined career success in masculine terms, such as monetary gain and organizational status, suggesting that even in a culture with strictly delineated gender roles, women's workplace

preferences may complement masculine cultural values more than feminine gender roles.

Research Purpose

The purpose of the present research was to examine the relationships of traditionalism and communal goals to preferences for organizations characterized as congruent with stereotypically feminine values (e.g., valuing relationships) or stereotypically masculine values (e.g., financial rewards) among Arab and Jewish Israeli women. The research rationale is that such workplace preferences reveal particular aspects of internalized gender roles.

Method

Participants ($N = 157$; 75% Arab) were recruited from two colleges in Israel for a study on workplace preferences. The Jewish participants acted as a comparison group, in order to bring into relief the results from the mainly Arab participants. The majority of participants worked (61.9%), and of those who did not work, 96.7% intended to seek employment. They were asked to complete a two-item measure of traditionalism adapted from Duckitt, Bizumic, Krauss, and Heled (2010) and a nine-item measure of communal goals (Diekman et al., 2010). Participants then read descriptions of the two organizations and indicated how much they would fit in at each organization, how interested they would be in working at each organization, and how happy they would be working at each organization. The two organizations differed with respect to whether they were described as consistent with stereotypically feminine roles (i.e., relationship-focused) or consistent with stereotypically

masculine roles (i.e., entrepreneurially-focused).

Results

We estimated a path model in which communal goals and traditionalism mediated the effect of culture on organizational preference. Post-hoc estimates of power, using MedPower (Kenny, 2017) and assuming $\alpha = .05$, for the effects of culture on the two mediators and the mediators on the outcomes ranged from .58 to .88. Power to detect indirect effects ranged from .50 to .74. The results indicated that Arab Israeli women endorsed traditionalism *more*, $b = .23, p = .003$, preferred the relationship-focused organization *less*, $b = -.14, p = .038$, and endorsed communal goals *less*, $b = -.17, p = .011$, than did Jewish Israeli women. These results are consistent with other research indicating that Arab Israeli culture is more traditional than Jewish Israeli culture (Abu Baker, 2003), and values masculinity (Cohen, 2007), but is inconsistent with work on gender roles which suggests that women in more traditional cultures are likely to exhibit preferences consistent with traditional gender roles (e.g. Mueller & Dato-on, 2013).

As expected, communal goals were associated with interest in the relationship-focused organization, $b = .24, p = .018$, but not the entrepreneurially-focused organization, $b = .14, p = .146$. Further, traditionalism was associated with greater interest in the entrepreneurially-focused organization, $b = .25, p = .002$, and not the relationship-focused organization, $b = -.06, p = .476$, suggesting that cultural traditionalism and gender role traditionalism are unique. Tests of indirect effects indicated that communal goals marginally

facilitated Jewish women's interest in the relationship-focused organization, $b = -.06, p = .087$, and traditionalism facilitated Arab women's interest in the entrepreneurially-focused organization, $b = .11, p = .049$.

Discussion

Our results suggest that among Arab Israeli women, greater traditionalism was associated with preferences that were consistent with cultural values but not consistent with traditional gender roles. Thus, greater traditionalism is not necessarily always associated with preferences consistent with traditional gender roles. This apparent contradiction is in line with recent research which challenges the simplistic assumption that "gender-role attitudes fall along a single continuum between traditional and egalitarian" (Knight & Brinton, 2017, 1485). They do not; different cultures, whether they are generally classed as traditional or egalitarian, have their own culture-specific characteristics. Our results indicate that traditionalism might be better conceptualized as an ideological tool that individuals may use to further their own values. Policies and ideologies that contribute to gender inequality and gender equality (Moghadam 2004; 2008) often draw their rationale from cultural values.

On a deeper level, people value their cultures, and the move toward egalitarianism and personal empowerment of women in traditional cultures can be viewed in light of the findings of Inglehart and Baker (2000, 19), that cultural change is path dependent: "The broad cultural heritage of a society... leaves an imprint on values that endures despite modernization." People do not discard their deeply held

cultural values and heritage as they move in new directions. Traditional women moving forward wish to do so within the framework of their society's historical cultural values, such as, for instance, the Arab women school principals, professional women who always dress modestly and have large windows in their offices so people can see that they are not inappropriately closeted with a man (Abbas and Court, 2012). Brave, determined women like these actually bring about gradual change in gender roles within their cultures (Lomazzi, 2017), through quiet, determined actions and personal example.

In this study, participants' organizational preferences, which were used as a tool to illuminate the women's cultural and gender role traditionalism, were inconsistent with research on gender roles which suggests that women in more traditional cultures exhibit preferences consistent with traditional gender roles. Perhaps this is an indication of path dependent cultural change that is underway – Israeli Arab women are rejecting traditional gender roles while remaining firmly rooted in cultural traditionalism.

Conclusions and Recommendations

Our results conflict with previous research on gender roles which suggests that women in more traditional cultures are likely to exhibit preferences consistent with traditional gender roles. This indicates the need for further research into how traditionalism, gender roles and modernization are taking shape among Israeli Arab women. Clearly the picture is more complex than previously understood. We recommend that qualitative studies be conducted through in-depth interviews with Israeli

Arab women, as well as women in other traditional societies, in order to hear in their own words about their aspirations, their workplace preferences, their self-image and how they see themselves as women in their families, their professions and their communities. Statistical studies like the one reported here are limited; they cannot reveal detailed, nuanced shades of meaning that can illuminate the complex relationship between gender roles and traditionalism.

References

- Abbas, R. K & Court, D. (2021). *The Israeli Druze community in transition: Between tradition and modernity*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars.
- Abbas, R. K & Court, D. (2012). We cannot move forward unless we preserve us traditions: Women principals as leaders in Israel Druze society. *Education and Society*, 30(2), 67-82. <http://dx.doi.org/10.7459/es/30.2.05>
- Abu Baker, K. (2003). "Career women" or "working women"? Change versus stability for young Palestinian women in Israel. In H. Naveh (Ed.), *Israeli family and community* (pp. 85-109). London, UK: Vallentine Mitchell.
- Abu-Rabia-Queeder, S. & Weiner-Levy, N. (2008). Identity and gender in cultural transitions: Returning home from higher education as "internal immigration" among Bedouin and Druze women in Israel. *Social Identities*, 14, 665-682. doi:10.1080/1350463080246277
- Azaiza, F. (2012). Processes of conservation and change in Arab society in Israel: Implications for the health and welfare of the Arab population. *International Journal of Social Welfare*, 22(1), 15-24. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2011.00866.x>
- Best, D. L., & Puzio, A. R. (2019). Gender and culture. In D. Matsumoto & H. C. Hwang (Eds.),

- The handbook of culture and psychology (pp. 235–291). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190679743.003.0009>
- Buss, D. & Schmitt, D. (2019). Mate preferences and their behavioral manifestations. *Annual Review of Psychology*, 70, 77–110. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-psych-010418-103408>
- Central Bureau of Statistics: State of Israel. (2016). Statistical abstract of Israel, 2.1. Jerusalem, Israel: Central Bureau of Statistics.
- Cinamon, R. G., Habayib, H., & Ziv, M. (2016). The conception of work and higher education among Israeli Arab women. *International Journal of Educational Research*, 76, 129–140. doi:10.1016/j.ijer.2015.04.004
- Cohen, A. (2007). An examination of the relationship between commitments and culture among five cultural groups of Israeli teachers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 34–49. doi:10.1177/0022022106295440
- Diekmann, A.B., Brown, E.R., Johnston, A.M., & Clark, E.K. (2010). Seeking congruity between goals and roles: A new look at why women opt out of science, technology, engineering, and mathematics careers. *Psychological Science*, 21, 1051–1057. doi:10.1177/0956797610377342
- Duckitt, J., Bizumic, B., Krauss, S.W., & Heled, E. (2010). A tripartite approach to right-wing authoritarianism: The authoritarianism-conservatism-traditionalism model. *Political Psychology*, 31, 685–715. doi:10.1111/j.1467-9221.2010.00781.x
- Eagly, A.H., & Diekmann, A. B. (2008). Of men, women, and motivation: A role congruity account. In J. Y. Shah & W. L. Gardner (Eds.), *Handbook of motivation science* (pp. 434–447). New York, NY: Guilford Publications.
- Fischer, A. H., & Manstead, A. S. R. (2000). The relation between gender and emotion in different cultures. In A. H. Fischer (Ed.), *Studies in emotion and social interaction. Second series. Gender and emotion: Social psychological perspectives* (pp. 71–94). New York, NY, US: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511628191.005
- Inglehart, R. & Baker, W.E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65(1), 19–51. <https://doi.org/10.2307/2657288>
- Johannesen-Schmidt, M. C., & Eagly, A. H. (2002). Another look at sex differences in preferred mate characteristics: The effects of endorsing the traditional female gender role. *Psychology of Women Quarterly*, 26, 322–328. doi:10.1111/1471-6402.t01-2-00071
- Kenny, D. A. (2017, February). MedPower: An interactive tool for the estimation of power in tests of mediation [Computer software]. Available from <https://davidakenny.shinyapps.io/MedPower/>.
- Knight, C. & Brinton, M. (2017). One egalitarianism or several? Two decades of gender-role attitude change in Europe. *American Journal of Sociology*, 122(5), 1485 – 1532. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/689814>
- Lippa, R. A. (2010). Sex differences in personality traits and gender-related occupational preferences across 53 nations: Testing evolutionary and social-environmental theories. *Archives of Sexual Behavior*, 39, 619–636. doi:10.1007/s10508-008-9380-7
- Löckenhoff, C.E., Chan, W., McCrae, R., De Fruyt, F., Jussim, L., De Bolle, M., ..., Terracciano, A. (2014). Gender stereotypes of personality: Universal and accurate? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(5), 675–694.
- Lomazzi, V. (2017). Gender role attitudes in Italy: 1988–2008. A path-dependency story of traditionalism. *European Societies*, 19(4), 370–395. <https://doi.org/10.1080/14616696.2017.1318330>
- Moghadam, V.M. (2004). *Towards gender equality in the Arab/Middle East region: Islam, culture, and feminist activism*. Occasional Paper for the United Nations Human Development Report office. Retrieved from http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2004_valentine_moghadam.

-
- pdf
- Moghadam, V. M. (2008). Feminism, legal reform, and women's empowerment in the Middle East and North Africa. *International Social Science Journal*, 59, 9-16.
doi:10.1111/j.1468-2451.2009.00673.x
- Moghadam, V. M. (2013). *Modernizing women: Gender and social change in the Middle East* (3rd ed.). Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers, Inc.
- Mueller, S. & Dato-on, M.C. (2013). A cross cultural study of gender-role orientation and entrepreneurial self-efficacy. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s11365-011-0187-y>
- Guimond, S., Branscombe, N. R., Brunot, S., Buunk, A. P., Chatard, A.,..., & Yzerbyt, V. (2007). Culture, gender, and the self: Variations and impact of social comparison processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 1118-1134. doi:10.1073/0022-3514.92.6.1118
- Ott-Holland, C. J., Huang, J. L., Ryan, A. M., Elizondo, F. & Wadlington, P.L. (2013). Culture and vocational interests: The moderating role of collectivism and gender egalitarianism. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 569-581.
<https://doi.org/10.1037/a0033587>
- Salk, R. H., Hyde, J. S., & Abramson, L. Y. (2017). Gender differences in depression in representative national samples: Meta-analyses of diagnoses and symptoms. *Psychological Bulletin*, 148, 783-822. doi:10.1037/bul0000102
- Schmitt D. P., Realo, A., Voracek, M., & Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in the Big Five personality traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 168-182. doi: 10.1037/0022-3514.94.1.168
- Schwartz, S. H., & Rubel-Lifschitz, T. (2009). Cross-national variation in the size of sex differences in values: Effects of gender equality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 171-175. doi:10.1037/a0015546
- Tlaiss, H. (2015). Neither-nor: Career success of women in an Arab Middle Eastern context. *Employee Relations*, 5, 525-546. doi:10.1108/ER-03-2014-0028
- United Nations Development Programme (2014). *Human Development Report*. New York: Oxford University Press.

Implications of the digital era on reading books among Arab Youth

Zuhaira Najjar

The Academic Arab College For Education In Israel-Haifa
zuhaira@arabcol.ac.il

Roseland Da'eem

The Academic Arab College For Education In Israel-Haifa
roseland@arabcol.ac.il

Abstract

The technological development in general and Information Communication Technology (ICT) development in particular have an active and visible role in the shaping of human society and culture. The advent of digital media and the growing collection of digital documents have had a profound impact on reading since digital documents are easy to search, and also allow more opportunities in accessing more information. Relying on the data of the Galilee Society - years 2004 – 2017 (Mohammad, 2018), this paper discusses cultural issues regarding book culture and the implications of ICT culture on reading books among Arab Palestinian youth in Israel. The data show clear reduction in book reading among this population, while Internet service consumption is on the increase among Arab families. The accelerated development in ICT dominates the Arab youth life intensively. Therefore, they do not find a meaningful place for books in their everyday life. As educators, who lived through book culture and ICT culture, our big challenge is how to get students to enjoy reading books.

Key Words: Information Communication Technology (ICT), Culture, Digital, Reading Books

Introduction

The concept culture means different things to different people because is as old as mankind. Culture is the beliefs, customs, arts, values, attitudes, meanings, religion, etc., of a particular society, group, place, or time, that are passed along by communication, teaching and imitation from one generation to the next (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/culture>).

Culture refers to a set of phenomena relating to quality of life, customs, and so on, expressed in broad circles of society and affecting the quality of life directly and indirectly. Culture could be called a mental map, one that guides us in our relations to our surroundings and to other people. It “determines what is acceptable or unacceptable, important or unimportant, right or wrong, workable or unworkable.

It encompasses all learned and shared, explicit or tacit, assumptions, knowledge and norms, as well as behavior, dress, and language” (<http://www.businessdictionary.com/definition/culture.html>). when we encounter people using different maps we know we have crossed from one culture or subculture into another.

The book, in its various forms, contains information believed to be accurate, and professes to important knowledge to readers. It contains printed texts which are identical and reliable because that is simply what printing is (Johns, 1998, p.2). The book has always been a source of religious knowledge, information and emotional experience.

Book culture has evolved as a result of the use of written language. It relates to cultural texture that is made-up within a specific society, based on knowledge

and basic skills of writing and reading. The book represents a complete system of information technologies that were foreign to the educational and cultural values prior to the printing of the book. Over the years, the development of the printing press replaced the human labor and the printing technologies enabled the mass distribution of the book knowledge (Givon, 1995).

Usually the term *technology* is associated with devices. Givon (1995) argues that this is a limited and misleading meaning of the term. *Technology* is any knowledge organized for practical purposes. Therefore, math, writing and reading are also technologies, regardless of the devices we use in performing these actions. However, devices play a major role in technological applications.

Printing was invented based on the invention of writing technology in order to find an easy, quick and inexpensive way to distribute written products to the masses. Printing allowed written materials to all. Eisenstein (1983) argues that the invention of printing brought about the greatest cultural revolution in the history of the human kind. This revolution is expressed in the ways in which knowledge was preserved, used and passed on to the succeeding generations. However, printing could not take effect if the masses did not know how to read. Reading and writing are the cultural basis that contributed to the printing machine taking a place as a significant factor in the culture of humanity. The computer was invented on the basis of developing calculations that were formulated throughout thousands of years (Moor, 1985). The computer enables the masses to know the processes of calculations and their products. ICT culture has evolved as a result of the development of computerized information languages.

Similar to book culture, ICT culture could be a cultural texture that is open to anything, and based on personal use of computerized information systems. ICT culture is a new cultural factor that is manifested in the ways in which man uses ICT systems to create, to process, to represent and to transmit the information as a factor that contributes to the quality of the human beings. The rapid expansion of ICT to all areas of life since the 90s' of the previous century raised the questions about its contribution to improving education, especially in light of the fact that some of ICT properties correspond to learning principles and are appropriate for improving learning.

In recent years, information consumers have faced a rapid growth in accessibility to digital text and spread of online textbooks, newspapers, encyclopedias, library books and journals. In this context, it is important to distinguish between three kinds of reading: (a) academic scientific reading, (b) learning reading (school), and (c) literary reading. Scientific reading that requires a certain topic is easier to search on the Web as well as is all kinds of articles and learning materials. On the other hand, literary reading from a book for enrichment and enjoyment is more convenient and easier. The book enables consistent leisurely reading, relaxation and improves focus and concentration (Da'eem & Younis, 2007).

This shift, from print towards digital reading is especially critical in higher education and the school systems, where learning from digital texts becomes increasingly more common (Cargill, 2011). Reading from digital displays poses a wide range of challenges for readers (Altonen, Mannonen, Nieminen, & Nieminen, 2011), mainly, because of the large reading distance from a computer screen as opposed to the short reading distance from a printed book, the

long lines of text on the wide computer screens and the problem of shifting the eye gaze from line to line while reading (Evans, Charland, & Saint-Aubin, 2009). In addition, text fragmentation, associated with the nonlinear nature of hypertext, results in a decrease in text coherence (Ozuru, Dempsey, & McNamara, 2009). Reduced text coherence in digital displays creates disorientation, presents readers with a high cognitive load (Ackerman & Goldsmith, 2011) and harms text comprehension (Chang & Ley, 2006). Consequently, many studies report that text comprehension from digital displays is inferior to comprehension from print (Ackerman & Lauterman, 2012). Ackerman and Goldsmith (2011), claim that differences between print and digital comprehension are mainly a result of differences in self-regulated learning that are dictated by these two media.

The recent abundance in learning from digital displays and the accumulating evidence on the inferiority of comprehension from digital, raises the need for a better understanding of the role that learning strategies and active learning tools play in digital reading. Studies on printed text suggest that a reader can improve monitoring of the learning process by utilizing learning tools such as annotation, highlighting, writing keywords, summaries and reflection (Pressley, 2000).

Examining the difference in students' attitudes towards reading between those using e-readers and those students not using e-readers during guided reading instruction, Long & Szabo (2016) found that the e-reader participants had a negative gain, while the traditional text group had a positive gain in attitude toward reading.

The findings of Ben-Yehudah & Eshet-Alkalai (2014) suggest that employing an active learning strategy during reading from print is effective mainly for deeper

processing and understanding of the text, and not for learning that is based on memorization of facts. For the digital reading condition, highlighting did not improve comprehension at all. On the other hand, Leutner et al. (2007) found that a computer-based training program designed to improve readers' use of text highlighting and self-regulation led to greatest improvements in text comprehension, relatively to other training programs.

Reading habits of young readers are acquired through exercise and imitation (Sobrin, 1994). Undoubtedly, the dilemmas that accompany the Arab reader are universal dilemmas, since they are the direct result of the post-modernist world. Twenty-first century students are surrounded by technology that brings the world to their fingertips and many have been surrounded by technology since they were babies (Derene, 2013).

However, we cannot ignore the unique nature of the Arab society in Israel, as an indigenous minority in a multicultural society. This entails and steers the youth on the path of reading and influences the product. The technological development enables accessibility to digital books more than in the past, and the percentage of people who can read is larger. However, not all books are of a good quality and not all those who are able to read do indeed read. Using the reports of the Galilee research association on reading among Arabs in Israel between the years 2004 – 2017, this paper tries to estimate the effect of the abundance of digital texts on reading printed books among Arab youth.

Reading

Reading is an acquired cognitive mental and linguistic ability that allows the reader to interpret texts and construct through them

meaning and identity. Reading in its broad meaning is a form of cultural consumption, a decoding process of a lot cultural products, cultural works, plays, newspapers and so on. Literary reading is a process in which the readers absorb the message and the meaning of the literary work in a manner that suits their own perception. The transactional theory of reader response (Rosenblatt, 1978) supports the idea that readers understand or “make sense” of their reading based upon their personal experiences. Every time a person reads, there is a transaction between the reader, the text, and the context. Reading motivation is correlated with how much time a child reads (Morrow, 1992). Children, who read more tend to be better readers, perform better on standardized testing and develop into lifelong readers (Wang & Guthrie, 2004).

Reception Theory, focusing on the reader's reaction and his interaction with the literary work, argues that there is a dialog that takes place between the writer and the reader, who constitutes two factors interacting outside the literary work and the text, assumes a life of its own during the reading process (Iser, 1978).

Readers use reading not only as a source of pleasure but also as a process for identity formation and as a tool to gain cultural capital. The cultural value readers place on cultural products such as books, and works of fiction in particular are dependent upon not only what they learn from parents, but also through what they learn through school and university, work and social networks (Ross, McKechnie, & Rothbauer 2006).

Learning to read and write in Arabic constitutes a significant challenge for readers mainly because it is based on a unique social context called *diglossia*. One of the essential linguistic features of diglossia is

the considerable linguistic distance between the spoken language of children, which is acquired as a mother tongue, and standard Arabic, which is represented in writing and is acquired mainly in formal teaching of reading.

The orthography of the Arabic language has its own unique characteristic. The Arabic language has 29 letters, which have 119 forms. Each letter has three or four forms: at the beginning of the word, in the middle of the word, at the end of the word, connected or not connected (Abu-Rabia & Taha, 2006). This aspect constitutes a triple challenge of reading and writing the same letter accurately, in all its forms and wherever it occurs.

Reading Books among Arab Youth in Israel

The data about the percentage of reading in the Arab society in Israel relies on a socio-economic survey of the Arab population in Israel that has been conducted five times in the years 2004, 2007, 2010, 2014, 2017 by Galilee Society Research Association & Rikaz - database. The survey sample included 1,890 Palestinian households, which were distributed according to the size of the statistical stratum: North, Haifa, Center and south. The data was collected by a questionnaire consisted of 6 parts: 1) Family members, 2) Housing and housing conditions, 3) Living standards, 4) Standard of living and real estate, 5) Culture and leisure time, 6) Social capital, 6) Housing crisis (Mohammad, 2018).

The Galilee Society correlated reading interest and proficiency with larger patterns of academic, economic, cultural, and civic achievement among Arabs of all ages. The following table highlights basic data relating to individuals and households characteristics.

Table 1: *Basic Data: Technologies in Household, Education and Media Culture among Palestinians in Israel (ages 10-19), 2007, 2010, 2014 and 2017*

Per year	2007	2010	2014	2017
Total number of families participating in the survey	3270	1931	1689	1806
Housing Unit				
Computer in Household	% 49.6	% 59.5	% 56.3	51.0%
Internet Service in Household	% 33.8	55.3%	% 74.4	76.0%
Telephone Line	% 62.7	53.7%	% 53.5	37.5%
Home Library	% 42.8	39.8%	% 41.4	43.4%
Education, Media and Culture				
Literacy Rate (Years and over 15)	% 95.1	% 94.2	% 96.1	96.4%
Educational Enrollment Rates	% 41.2	39.3%	39.3%	37.0%
Drop-out Rate (Population (Age 5 years and Above)	22.5%	21%	19.2%	21.8%
Computer Usage (18+)				
Always	23.1%	38.5%	42.0%	28.2%
Sometimes	13.3%	17.9%	16.7%	21%
Internet Usage (Persons Age 10 years and Above (who use a Computer)				
Email (Persons Age 10 years and Above who use a (Computer and the Internet)	49.5%	66.5%	72.4%	69.4%

The table shows that purchased computers among Arab families between the years 2010 (59.5%) and 2017 (51.6%) are on decrease, while Web services consumption is on the rise. In 2007, 40% of the Arab families had Internet service, compared to 77% in 2017. However, acquiring a phone line is on the decrease: 38% in 2017, 54% in 2010 and 2014, compared to 63% in 2007.

Between the years 2014 and 2017 computer usage is on decrease. In 2014 43% reported that they use the computer always, compared to 28% in 2017 respectively. However, the Internet use among the Arab population is

on the rise. In 2017, 98% of computer users aged 10 years old and above used the Internet, compared to 90% in 2007 respectively. In addition, the use of email is in significant increase in comparison between the years 2007 (50%) and 2017 (69%).

These findings can be associated to purchasing electronic devices such as smart phones and tablets that allow access to the Web and to computer applications any time and everywhere.

The findings show no notable differences in educational data between the years 2007 and 2017. Most Palestinians in Israel (15 years

and above) are literate (96%). The education enrollment rate is 39%, and the general dropout rate of Palestinians in Israel aged 5 years and above is 22%. About 42% of the participants in average reported they have

home library.

The following table highlights several findings from 2004, 2007, 2010, 2014 and 2017 relating to reading among young people in the 10-19 years age group.

Table 2: *Reading Practices of Arab Youth (ages 10-19) in Israel, 2004, 2007, 2010, 2014 and 2017*

Reading practice per year	2004	2007	2010	2014	2017
Total amount of families participating in the survey	3770	3770	1931	1689	1606
Do not read newspapers	% 41.4	% 46	% 53	% 68.5	67.5%
Do not read magazines	% 37.5	% 63	79%	% 80	61.3%
Do not read books	% 78.6	% 74	82.6%	% 75.2	74.5%
Read one book during the month of the survey	% 21.1	% 14.3	8.8%	% 13.4	12.5%
Read two books during the month of the survey	% 4.9	% 6.5	% 2.9	% 6.2	13.5%
Read three books during the month of the survey	% 3.3	% 4.7	% 5.7	% 5.2	18.3%
The general population (all ages) – did not read any books during the month of the survey	% 74.1	% 68.3	% 62.6	% 63.1	76.1%

Table 2 shows that between the years 2004 – 2014, there was a clear reduction in book, newspaper and magazine reading among Arab Palestinian youth in Israel and in book reading among the general population. This orientation continues in 2017 in the matter of reading newspapers, whereas 68% of the participants reported that they do not read newspapers comparing to 61% in 2014.

In 2017, there was a certain improvement in reading magazines and books among the Arab youth, whereas 63% reported that they do not read magazines compared to 80% in 2014, and 55% reported that they do not read books compared to 75% in 2014. In addition, in 2017 there was increase in reading two (14%) or three books (18%) during the month of the survey among the Arab youth, compared to 6% and 5% respectively in 2014. Though, the percentage of reading books among the Arab youth still insufficient.

The data created concern regarding the

younger educated generation. The results imply increased responsibility for the Ministry of Education, the educational and cultural institutions and all the agents of change to publish good quality books and establish a program to encourage reading. Of course, we should not disregard the importance of the family in encouraging reading and visiting book fairs and public libraries.

It is important to mention that the accessibility to books and newspapers is today far greater than in the past and its cost is reasonable, but we have no statistics about reading in the past of this particular population, for comparison.

Discussion and Conclusions

The adaptation of innovative technologies for learning and teaching faces learners, developers and instructors with a wide range of challenges that should be considered for a successful implementation. This paper discusses cultural issues concerning the implications of digital culture on reading

books among Arab Palestinian youth in Israel.

The ICT revolution is a deep cultural revolution changing all modes and patterns of our lives and is hence bound to lead to dramatic changes in education. It has a powerful defining impact on all-important aspects of our lives and hence our culture (Aviram & Talmi, 2004).

Language is a significant cultural element. Every nation wants to preserve its culture and transmit it from one generation to the next. For this purpose, people need to acquire language skills, particularly reading, writing and understanding.

Book culture is based on knowledge and basic skills of reading and writing that provide strength and advantage in relation to those who lack them. This knowledge and these skills expand and enhance the individual's ability to perform actions relating to communication, thinking and information processing.

The data of Galilee Society indicate clear decline in reading book, newspaper and magazine among Arab Palestinian youth in Israel and in book reading among the general population. On the other hand, consumption of Internet service is on increase among Arab families. The data is disturbing and indicates a negative impact particularly in the cultural context of the Arab society.

As a part of the Global village, the accelerated development in ICT including smartphones has dominated intensively people's life, especially the youth life. The youth do not find a meaningful place for books in their everyday life. Birkerts (1994) notes that the younger generation growing up in the digital environment lacks the ability to read deeply and to sustain a prolonged engagement in reading. Their daily reading habits center on tweets, Facebook and Instagram updates, games or

chats. With the growing amount of digital information available and the increasing amount of time that people spend reading electronic media, the digital environment has begun to affect people's reading behavior. A number of scholars argue that the arrival of digital media, together with the fragmentary nature of hypertext, is threatening sustained reading (Healy, 1990; Birkerts, 1994). Eshet-Alkalai et al. (2010), argue that most of the innovative technologies are developed for organizational, entertainment, and communication management purposes, and not inherently for educational purposes.

Undoubtedly, in the ICT era changes occurred in book culture, and the books went through some process of renewal. Innovative systems for coding, cataloguing, distributing, and tracking books have been implemented. Still, the price of paper books is relatively high and to achieve them we need to go to a bookstore or library. Moreover, they require storage space, and some of them are heavy to carry. On the other hand, digital storage is easier and can be retrieved from anywhere. In a click, one can get novels, newspapers, dictionaries and all types of information.

In the ICT world, educational activities can be performed online without having to go to the library. Although people saved time and effort, the way to the public library has been accompanied by a walk and face-to-face communication.

However, the buzz of electronic media predominates in this era. Within the incessant flow of twenty-four-hour radio and television, the visual and sonic entropy of digitally enhanced cinema, the dizzyingly connective Internet maze, the kaleidoscopic intensity of digital gaming, and the frenetic pace at which new media of all stripes seem to shape the patterns of our daily lives, it seems difficult to imagine books shouldering much

world-historical responsibility anymore.

Reading seemed to be corruptible, and consequently, in need of immediate intervention (Striphas, 2009). In the ICT world, the young generation does not get sufficient advising to read printed books, and their attention is drawn in many different directions at once. During single 5-minutes, average people will divide their time between working on a task, checking email, chatting with a couple of people, keeping an eye on twitter, monitoring their smartphone, and interacting with colleagues.

However, books have played-and will continue to play-an important role in shaping the syntax of everyday life. They continue to serve, sometimes in new ways, sometimes in traditional ones, equipment for living. In other words, books remain key artifacts through which social actors articulate and struggle over specific interests, values, practices, and worldviews. Books are artifacts with a deep and abiding history that belong in and to our own age, no more and no less so than flat-screen televisions, MP3 players, computers, and other so-called cutting-edge technologies (Striphas, 2009).

The value of books lies in their capacity for moral, aesthetic, and intellectual development. While reading a book, the readers' attention is focused on the story for example, and they can immerse themselves in every fine detail they are absorbing. Therefore, the challenge of writers is to write in a correct and rich language, aesthetic and artistic style, maintain the quality and diversity of contents, produce and present in decent, beautiful and creative manner; writing in different levels for different abilities and publishing good literature.

Other parties such as parents, educators, school and public libraries should be involved in cultivating reading habits among children by training and guiding them

towards the right choice of books and by maintaining warm relationships between the child and the book. Schools should activate programs for promoting reading such as competitions between readers and provide various reinforcement for this purpose. The challenge of ICT makers is to publish good literature and useful e-books as well.

Book culture and ICT culture are two different faces of the coin; each face has different implications on reading books, some are positive, and some are negative.

As an intermediate generation of educators who lived through book culture and ICT culture, we are aware of the importance of reading books while our big challenge is to get students to read and enjoy reading books. However, we are in a dilemma between ICT culture that takes over people's lives and book culture that is declining among young people.

References

- Abu-Rabia, S., & Taha, H. (2006). Phonological errors in Arabic spelling across grades 1-9. *Journal of Psycholinguistic Research*, 35,167-188.
- Ackerman, R., & Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17,18-32.
- Ackerman, R., & Lauterman, T. (2012). Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. *Computers in Human Behavior*, 28, 1816-1828.
- Altonen, M., Mannonen, P., Nieminen, S., & Nieminen, M. (2011). Usability and compatibility of e-book readers in an academic environment: A collaborative study. *International Federation of Library Associations*, 37(1), 16-27.
- Aviram, A., & Talmi D. (2004). The impact of ICT on education: The three opposed paradigms, the lacking discourse. Retrieved from ELearning Europa website: http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/ict_impact.pdf, p. 4)
- Ben-Yehudah, G., & Eshet-Alkalai, Y. (2014). The influence of text annotation tools on print and digital reading comprehension. In Y. Eshet-Alkalai, A. Kaspary, S. Eden, N. Gary, & Y. Yair (Eds.). *Proceedings of the 9th Chais Conference for the Study of Innovation and Learning Technologies:*

- Learning in the Technological Era.* (pp. 28-35). Raanana, Israel: The Open University of Israel.
- Birkerts, S. (1994). *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*. Faber and Faber, Boston, MA.
- Cargill, S. (2011, November 11). Infographic: Textbooks of tomorrow. *Getting Smart*. Retrieved from <http://gettingsmart.com/news/2011/11/infographic-textbooks-of-tomorrow>.
- Chang, S. L., & Ley, K. (2006). Learning strategy to compensate for cognitive overload in online learner use of printed online materials. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(1), 104-117.
- Culture. BusinessDictionary.com. Retrieved February 12, 2019, from BusinessDictionary.com website: <http://www.businessdictionary.com/definition/culture.html>
- Culture. The Merriam-Webster Dictionary New Edition (c) 2016. Retrieved February 12, 2019 from merriam-webster.com website: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/culture>
- Da'cem, R., & Younis, N. (2007). *The language and the identity*. Acre, Israel: Acre Women Association, Dar Altif Alarabi. (Arabic)
- Derene, G. (2013). Raising a tech savvy kid. *Popular Mechanics*, 190, 116. (Google Scholar).
- Eisenstein, E. (1983). *The printing revolution in Early Modern Europe*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Eshet-Alkalai, Y., Caspi, A., Eden, S., Geri, N., Tal-Elhasid, E., & Yair, Y. (2010). Challenges of integrating technologies for learning: Introduction to the IJELLO special series of Chais conference 2010 best papers. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6, 239-243. Raanana, Israel: The Open University of Israel.
- Evans, M. A., Charland, A. R., & Saint-Aubin, J. (2009). A new look at an old format: Eye-tracking studies of shared book reading and implications for eBook and eBook research. In G. Bus & S. Neuman (Eds.) *Multimedia and literacy development* (pp. 89-111). New York, NY: Routledge.
- Givon, Y. (1995). From book culture to computing culture. In Y. Givon & A. Ben-Zakan (Eds.), *Computing culture: Studies and issues* (pp. 5-15). Kfar-Saba, Israel: Beit Berl College.
- Healy, J.M. (1990). *Endangered Minds: Why Our Children Don't Think*. Simon and Schuster, New York, NY.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Johns, A., (1998). *The Nature of the Book: Print and Knowledge in the Making*. The University of Chicago.
- Leutner, D., Leopold, C., & Elzen-Rump, V. (2007). Self-regulated learning with a text-highlighting strategy: A Training experiment. *Journal of Psychology*, 215(3): 174-182.
- Long, D., & Szabo, S. (2016). E-readers and the effects on students' reading motivation, attitude and comprehension during guided reading. *Cogent Education*, 3(1).
- Mohammad, Sh. A. & Rezek, S. (2015). The Palestinians in Israel, the 4th socio-economic survey 2014: Main findings. Shefa'-Amr, Israel: The Galilee Society and Rikaz Databank.
- Mohammad, Sh. A. (2018). The Palestinians in Israel, the 5th socio-economic survey 2017: Main findings. Shefa'-Amr, Israel: The Galilee Society and Rikaz Databank.
- Moor, H., J., (1985). What is computer ethics? *Metaphilosophy*, Vol. 16, (4), 269-270.
- Morrow, L. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27, 250. (Google Scholar)
- Ozuru, Y., Dempsey, K., & McNamara, D. S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction*, 19, 228-242.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research (Vol. III)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rikaz, Statistical Databank Website, www.rikaz.org
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, ILL: Southern Illinois University Press. (Google Scholar)
- Ross, C. S., McKechnie, L. E. F., & Rothbauer, P. M. (2006). *Reading matters*. Westport, CT: Libraries Unlimited. (Google Scholar)
- Sobrinho, G. (1994). *Notes on children's literature: How to encourage reading skills*. Madrid, Spain: Alfaguara.
- Striphas, T. (2009). *The late age of print- Everyday book culture from consumerism to control*. New York, NY: Columbia University Press.
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186. (Google Scholar).

מאפייני "המורה המצויין" כפי שהם נתפסים על ידי מנהלים ומורים בוגרי תוכניות להכשרת סטודנטים מצוינים מהמגזר הערבי

Exemplary Teacher's Characteristics As They Are Perceived By Principals And Teachers Graduated From The Excellent Students Training Programs In The Arab Sector

סלמאן עליאן

המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה
salman@arabcol.ac.il

תקציר

המחקר הנוכחי צמח בעקבות מחקר איכותני מקדים (עליאן וספדי, 2013; Iliyan & Safadi, 2016) מטרתו שבחן כיצד מנהלים מהמגזר הערבי בישראל תופסים את מאפייניו של המורה המצויין. מטרתו העיקרית של המחקר הנוכחי הייתה להרחיב את המחקר המקדים כדי לחשוף את התופעה בקרב קבוצת מנהלים רחבה ככל האפשר. מטרה נוספת למחקר הייתה להשליך אור על האופן שבו מורים בוגרי תוכניות המצוינים מהמכללות לחינוך ומורים המוגדרים בעיני המנהלים שלהם כמצוינים, תופסים את מאפייני המורה המצויין ולהשוות תפיסות אלה עם תפיסותיהם של המנהלים. נוסף על כך, המחקר בחן כיצד תפיסות המנהלים את מאפייניו של המורה המצויין נתפסות על ידי המורים. למיטב ידיעתי מחקרים קודמים בתחום לא השוו בין תפיסותיהם של המנהלים ואלה של המורים בהקשר של מאפייני המורה המצויין. כמו כן, מחקרים קודמים בתחום לא בחנו כיצד המורים סבורים שהמנהלים שלהם תופסים מאפיינים אלו. מערך המחקר הוא מערך מחקר תיאורי מתאמי שנקט בגישה הכמותית. השתתפו במחקר 163 מנהלים ו-192 מורים שנענו לבקשה לשתף פעולה במחקר. המחקר עשה שימוש בשני שאלונים, כאשר שאלון אחד היה מיועד למילוי על ידי מנהלי בתי-הספר והשני למילוי על ידי המורים. השאלון הראשון בחן כיצד המנהלים תופסים את מאפייני המורה המצויין. השאלון השני בחן שני היבטים: כיצד המורים תופסים את מאפייניו של המורה המצויין וכיצד הם סבורים שהמנהלים שלהם תופסים מאפיינים אלה. עיבוד הנתונים כלל סטטיסטיקה תיאורית ושימוש במבחני ח"י בריבוע. הממצא הבולט היה שקיימת הלימה מלאה בין האופן שבו המנהלים והמורים תופסים את מאפייני המורה המצויין, אך לא התגלתה הלימה כזו בין תפיסות אלה לבין האופן שבו המורים היו סבורים שזה נתפס בעיני המנהלים. כמו כן, לא נמצא הבדלים בממצאים הללו ביחס לנתוני רקע של המנהלים ושל המורים כמו: ותק בתפקיד, מין, השכלה ועוד. זה עשוי להצביע על כך שבחיי היום יום בין כותלי בית-הספר המנהלים משדרים למורים שלהם מסרים הסותרים את תפיסותיהם לגבי מאפייניו של המורה המצויין. הן המנהלים והן המנהלים מייחסים חשיבות גבוהה למאפיינים המתייחסים לגיוון בשיטות ההוראה וליחס טוב עם התלמידים (מתייס לתלמידיו בכבוד, מרבה לעודד את תלמידים להישגים גבוהים ומשקיע מזמנו הפרטי לקידום התלמידים). אך הם מייחסים חשיבות נמוכה למאפיינים הקשורים ליחס עם עמיתים, הורים והנהלה. כל זה עשוי להצביע על כך שמנהלים ומורים תופסים את האקלים הארגוני הבית-ספרי כאקלים כסגור. על סמך הממצאים הללו הועלו המלצות להכשרה הן למנהלים והן למורים בסוגיות הקשורות לנושא שבנדון.

מבוא

פרחי הוראה בכלל, של הכשרת סטודנטים מצוינים בפרט, של קורסי הכשרת מנהלים ושל השתלמויות למורים מהמגזר.

רקע תאורטי

בסעיף הזה נתאר את קווי המחקר ואת המסגרות התיאורטיות העיקריים שהנחו את המחקר הנוכחי: (1) מחקר על מאפייני מורים מצוינים והוראה מצוינת, ו-(2) מחקר על ההתפתחות הפרופסיונאלית של מורים.

(1) מאפייני מורים מצוינים והוראה

מצוינת¹:

בשנים האחרונות נערכו מחקרים רבים במטרה לזהות את מאפייני המורה המצויין ברמה הבית-ספרית וברמת החינוך הגבוה, הן באונברסיטה והן במכללות להכשרת מורים, ובתחומי דעת שונים (גילת ושות', 2003; גילת ושות', 2006; סלע, 2003; Cruickshank & Haefele, 2001; Darling-Hammond, 2000; Good & Brophy, 1990; Hativa, 2000; Hativa et al., 2001; Hativa & Marincovich, 1995; Holt-Reynolds, 1999; Lowman, 1995, 1996; Manross & Templeton, 1997; Shkedi, 1999; Young & Shaw, 2000). הרעיון המרכזי העומד מאחורי מחקרים אלה הוא שהיכרות עם מאפייני מורים מצוינים יאפשר את זיהויים של מאפייני ההוראה המצוינת, כלומר את המערך של הדפוסים, האסטרטגיות, המיומנויות, מרכיבי ההוראה וההתנהגויות בכיתה, הקשורים בהוראה מצוינת (חטיבה, a2003, b2003, סלע, 2010). מערך זה של מאפייני הוראה מצוינת יוכל לשמש כבסיס למודלים של הוראה מוצלחת, שמהם יכולים ללמוד מורים אחרים, ובמיוחד פרחי הוראה ומורים מתחילים (גרין, 2010; חטיבה, a2003, b2003, Tobin & Fraser, 1987; 2010). מחקרים קודמים על מורים מצוינים והוראה מצוינת השתמשו במגוון של שיטות לצורך

המחקר המתואר בעבודה זו צמח בעקבות מחקר איכותני מקדים (עליאן וספדי, 2013) שבדק כיצד עשרה מנהלים מהמגזר הערבי תופסים את מאפייניו של המורה המצויין. מטרתו העיקרית של המחקר הנוכחי היא להרחיב את היריעה כדי לבחון כיצד כלל המנהלים במגזר הערבי תופסים מאפיינים אלו. מטרה נוספת של המחקר הזה הייתה לבחון כיצד מורים בוגרי התוכניות להכשרת סטודנטים מצוינים מהמכללות לחינוך ומורים המוגדרים בעיני מנהליהם כמורים מצוינים (בהמשך נקרא להם "המורים") תופסים את מאפייניו של המורה המצויין וכיצד הם סבורים שהמנהלים שלהם תופסים מאפיינים אלה. כמו כן, המחקר בדק אם קיים קשר בין תפיסות המנהלים, תפיסות המורים ותפיסות המנהלים כפי שהן נתפסות על ידי המורים, וכן אם קיים הבדל בתפיסות אלה ביחס לנתוני רקע כמו סוג ביה"ס (יסודי לעומת על יסודי וממלכתי לעומת עדתי), מגדר של המנהל/המורה, ותק בניהול/בהוראה, עם/בלי קורס ניהול. הצורך בבדיקת הבדלים אלה צמח בעקבות הציפיה שנתוני רקע כאלה עשויים להשפיע על האופן שבו המורים/המנהלים תופסים את מאפייני המורה המצויין. מחקרים קודמים רבים התמקדו בנושא של מאפייני המורה המצויין (כמו: גילת ושות', 2003; גילת ושות', 2006; סלע, 2003; Cruickshank & Haefele, 2001; Darling-Hammond, 2000; Shkedi, 2000). אך למיטב ידיעתנו מחקרים אלו לא התייחסו למורים מצוינים מהמגזר ולא השוו בין תפיסות המנהלים את מאפייני המורה המצויין לבין תפיסות המורים, ובמיוחד לא בחנו כיצד המורים סבורים שהמנהלים שלהם תופסים את מאפייניו של המורה המצויין. בהתאם לכך, למחקר הנוכחי צפויות השלכות הן ברמה התיאורטית ובן ברמה המעשית, במיוחד בהקשר של עיצובן של תוכניות ההכשרה של

1 המינוח שנשתמש בו בהצעה זו הוא "מורה מצויין" והוא כולל את מגוון המונחים שנעשה בהם שימוש במחקרים קודמים בתחום כגון: מורה מצטיין (סלע, 2003) ומורה למופת (Exemplary teacher) (Tobin & Fraser, 1987). בהתאם לכך, נשתמש במינוח "הוראה מצוינת" במקום המינוח "הוראה מצטיינת" או "הוראה יעילה" שבו נהגו להשתמש חוקרים קודמים (חטיבה, a2003).

העניין, ביניהן: זיהוי מאפייני ההוראה המצוינת על סמך טיב ההוראה של מורים מצוינים (Leinhardt, 1986; Lowman, 1995), מחקרים במבנה של תהליך-תוצר (Brophy & Good, 1990; Good & Brophy, 1990), חקר מקרה המתמקד במורה מצוין בודד או בכמה בודדים כדי לחקור את הוראתם לעומק (Clandinin & Connelly, 1996; Hativa, Barak, & Simhi, Ben, 2001; Lowman, 1996), מחקרי פעולה (Peretz, 1990), ניתוח מסמכים של המלצות על מורים מצוינים (סלע, 2003; Lowman, 1996), ומחקר על האופן שבו שותפים לתהליך הלמידה-הוראה (כמו התלמידים, הממונים והעמיתים) תופסים את מאפייני המורה המצוין (סלע, 2003; גילת ושות', 2006; Marsh, 1984; Young & Shaw, 1999). המחקר המתואר במאמר הזה שייך לסוג האחרון של מחקרים, וכפי שצויין מוקדם הוא יבחן כיצד מנהלים מהמגזר הערבי בישראל תופסים את מאפייני המורה הערבי המצוין.

מחקרים קודמים בתחום הגיבו מגוון רחב של רשימות של מאפייני המורה המצוין ושל ההוראה המצוינת שהתקבלו במחקרים השונים לא היו בהכרח זהים - מאפיין שנתפס כבולט במחקר אחד לא בהכרח היה בולט במחקר אחר. כך, למשל, מחקרים מסוימים הסכימו על קיומם של מאפיינים בולטים של המורה המצוין הקשורים לשליטה בתחום הידע התכני והפדגוגי או לבהירות ההוראה (גילת ושות', 2006; סלע, 2003; Holt-Reynolds, 1999; Berliner, 1986; Shulman, 1987), אך מחקרים אחרים לא הביעו הסכמה כזו (Manross & Templeton, 1997). שוני זה נבע מכמה גורמים שביניהם ניתן למצוא את התלות בתחום הדעת. למשל, מאפייני המורה המצוין לפיסיקה (סלע, 2003) אינם בהכרח זהים לאלה של המורה המצוין לספרות (Holt-Reynolds, 1999) או למורה המצוין לחינוך גופני (Manross & Templeton, 1997). בעוד ש-Holt-Reynolds (1999) מדגיש את הצורך במומחיות בתחום התוכן כאחד המאפיינים החשובים של המורה המצוין לספרות, Manross & Templeton (1997) מתייחסים לשליטה בתחום התוכן כאל מאפיין שחשיבותו נמוכה יותר ממאפיין כמו יחס אישי לתלמידים בקרב המורה המצוין בחינוך גופני.

רמת ההוראה (רמה בית-ספרית, רמה אוניברסיטאית ורמה של מכללה להכשרת מורים) שביחס אליה נמדדים מאפייני המורה המצוין מהווה גורם עיקרי נוסף. כדוגמה, יכולת להתמודד עם בעיות משמעת בכיתה מהווה אחד ממאפייני המורה המצוין הבולטים ברמה הבית-ספרית (Hines et al., 1985) אך לא ברמת ההוראה של החינוך הגבוה שבה יותר בולט המאפיין של שליטה בתחום התוכן (גילת ושות', 2006; Hativa, 2000). המחקר הנוכחי יתמקד

העניין, ביניהן: זיהוי מאפייני ההוראה המצוינת על סמך טיב ההוראה של מורים מצוינים (Leinhardt, 1986; Lowman, 1995), מחקרים במבנה של תהליך-תוצר (Brophy & Good, 1990; Good & Brophy, 1990), חקר מקרה המתמקד במורה מצוין בודד או בכמה בודדים כדי לחקור את הוראתם לעומק (Clandinin & Connelly, 1996; Hativa, Barak, & Simhi, Ben, 2001; Lowman, 1996), מחקרי פעולה (Peretz, 1990), ניתוח מסמכים של המלצות על מורים מצוינים (סלע, 2003; Lowman, 1996), ומחקר על האופן שבו שותפים לתהליך הלמידה-הוראה (כמו התלמידים, הממונים והעמיתים) תופסים את מאפייני המורה המצוין (סלע, 2003; גילת ושות', 2006; Marsh, 1984; Young & Shaw, 1999). המחקר המתואר במאמר הזה שייך לסוג האחרון של מחקרים, וכפי שצויין מוקדם הוא יבחן כיצד מנהלים מהמגזר הערבי בישראל תופסים את מאפייני המורה הערבי המצוין.

מחקרים קודמים בתחום הגיבו מגוון רחב של רשימות של מאפייני המורה המצוין ושל ההוראה המצוינת שהתקבלו במחקרים השונים לא היו בהכרח זהים - מאפיין שנתפס כבולט במחקר אחד לא בהכרח היה בולט במחקר אחר. כך, למשל, מחקרים מסוימים הסכימו על קיומם של מאפיינים בולטים של המורה המצוין הקשורים לשליטה בתחום הידע התכני והפדגוגי או לבהירות ההוראה (גילת ושות', 2006; סלע, 2003; Holt-Reynolds, 1999; Berliner, 1986; Shulman, 1987), אך מחקרים אחרים לא הביעו הסכמה כזו (Manross & Templeton, 1997). שוני זה נבע מכמה גורמים שביניהם ניתן למצוא את התלות בתחום הדעת. למשל, מאפייני המורה המצוין לפיסיקה (סלע, 2003) אינם בהכרח זהים לאלה של המורה המצוין לספרות (Holt-Reynolds, 1999) או למורה המצוין לחינוך גופני (Manross & Templeton, 1997). בעוד ש-Holt-Reynolds (1999) מדגיש את הצורך במומחיות בתחום התוכן כאחד המאפיינים החשובים של המורה המצוין לספרות, Manross & Templeton (1997) מתייחסים לשליטה בתחום התוכן כאל מאפיין שחשיבותו נמוכה יותר ממאפיין כמו יחס אישי לתלמידים בקרב המורה המצוין בחינוך גופני.

בשליטתו המלאה בגוף הידע הדיסציפלינארי, בגוף הידע הפדגוגי הכללי ובגוף הידע הפדגוגי המתמייחס לדסציפלינה הספציפית, ובשילוב מצוין בין גופי ידע אלה (Shulman, 1989). (2) התחום האפקטיבי/ריגושי - תחום זה מתייחס למאפיינים של המורה המצוין המתמייחס ליצירת יחסים אנושיים עם התלמידים (Shulman, 1989). בהתאם, מורה מצוין הוא מורה המפגין אכפתיות ורגשות חיוביים כלפי תלמידיו, תומך בתהליכי הלמידה שלהם (Lowman, 1995), מעודד אותם (Shulman, 1989), והוא נגיש ופנוי לתלמידים (Lowman, 1996). כל זה מאפשר למורה המצוין ליצור אווירת כיתה המקדמת את הלמידה (חטיבה, 2003b). (3) התחום המוסרי/אתי - מורה מצוין הוא מורה בעל חוש מחויבות מוסרי ואתי המחנך את כל תלמידיו דרך ההוראה במטרה להביא את כל תלמידיו, ובלי יוצא מן הכלל, ללמידה טובה. (4) התחום הרפלקטיבי - תחום זה מתייחס ליכולתו של המורה לבצע חשיבה רפלקטיבית על מה שהוא עושה במטרה ללמוד מניסיונו ומטעותיו.

על סמך אינטגרציה בין ארבעה מחקרים שונים שעסקו במאפייני המורה המצוין (Hativa et al, 2001; Lowman, 1995, 1996; Young & Shaw, 1999) הצביעה חטיבה (2003b) לעבר שני ממדי-על בולטים המשותפים למחקרים אלה ואשר מאפיינים מורה מצוין בחינוך הגבוה: (1) קיום תקשורת יעילה, ו- (2) יצירת אווירת כיתה המקדמת למידה. כמו כן, חטיבה (2003b) מגיעה למסקנה שלכל מורה מצוין יש פרופיל משלו של ממדי-על והתנהגויות כיתה בהם הוא מצוין, כך שאין צורך למצוינות בכל הטכניקות וההתנהגויות המקדמות הוראה טובה ולמידה טובה.

המחקר האיכותי המקדים (Iliyan & Safadi, 2016) שבעקבותיו צמח המחקר המתואר בהצעה זו כלל עשרה מנהלים בלבד. נמצא כי הובלת יוזמות חינוכיות, התמודדות עם בעיות משמעת, שליטה בתחום התוכן וגיוון בדרכי ההוראה, נתפסים בעיני המנהלים

אך ורק ברמת ההוראה הבית-ספרית. כמו כן, שוני זה במאפייני המורה המצוין, כפי שהם נחשפו במחקרים השונים, נובע משוני בגוף המעריך: מנהלים, מורים עמיתים, תלמידים ועוד. מאפיינים של המורה המצוין שנתפסים על ידי המנהלים כחשובים אינם בהכרח נתפסים בעיני התלמידים או המורים העמיתים ברמה דומה של חשיבות. כדוגמה, סלע (2003) מצא שהתלמידים, בצד שליטה בתחום הידע התכני והפדגוגי, מייחסים חשיבות רבה ליחס המורה כלפיהן ולהשפעתו על הישגיהם ועל הצלחתם בבחינות. לעומת זאת, בעיני מורים ומנהלים חשובות תכונות כמו יחס לעמיתים או טיפוח עבודות צוות. כפי שצויין מקודם, המחקר הנוכחי יתמקד בזיהוי מאפייני המורה המצוין כפי שהם נתפסים בעיני מנהלים מהמגזר הערבי בישראל. גורם נוסף מתייחס לחוקר עצמו (Hofstein & Tamir, 1984). במחקרים שבוצעו על ידי חוקר שאינו שייך לתחום הדעת של המורה המצוין זוהו בעיקר מאפיינים כלליים של הוראה מצוינת המתמייחסים לתחום הדידקטי הכללי, לאישיות המורה וליחסי עם התלמידים, אך לא למאפיינים המתמייחסים לתחום התוכן הנלמד.

היות ומחקרים קודמים הציפו לשטח מספר רב של מאפיינים של המורה המצוין ושל ההוראה המצוינת, נעשה ניסיון לעשות סדר בעניין, במטרה לגבש תפיסה נרחבת על הוראה מצוינת. לשם כך מאפייני המורה המצוין מווינו למספר מצומצם של קטגוריות-על, הנקראות לפעמים ממדי-על של הוראה מצוינת (חטיבה, 2003a). חוקרים שונים הציעו מגוון של ממדי-על של הוראה מצוינת (גילת ושות', 2003; Collinson, ; 2003; Hativa, Barak, & Simhi, 2001; 1996; Shulman, 1989; Lowman, 1996; Shulman, 1989). למשל, Shulman (1989) הציע ארבעה ממדים-על כאלה והם מתייחסים לארבעה תחומים (חטיבה, 2003a): (1) התחום התקשורתי - תחום זה מתייחס לאופן שבו המורה המצוין "מתקשר" עם תלמידיו כדי שייאפשר לידע שלו להיות נגיש לתהליכי הידע של התלמידים (Shulman, 1989). אך כדי שזה יתרחש, הוא צריך להתאפיין

להיכרות עם תוכניות לימודים וחומרי למידה והיכולת להשתמש בהן (מלאה, 1986, 1995, Shulman, 1987).

ב. ידע על תרבות ביה"ס וארגונו

ידע על תרבות ביה"ס וארגונו מתייחס לידע המורה על רקע ביה"ס, הדפוסים, הנורמות והיחסים בתוך ביה"ס והקשרים בינו לבין ההורים, הקהילה, ומערכות הממשל הרשמיות. תרבות ביה"ס מוגדרת כצורת חיים הכוללת ערכים, אמונות, עמדות, מנהגים, מסורות, חוקים כתובים ושאינם כתובים, וריטואלים שאינם מכוונים בידי המערכת דווקא (פרידמן, הורוביץ ושלבי, 1988). בצורת חיים זו קיימת מערכת ציפיות מעמיתים, מההנהלה ומתלמידים (Vonk, 1995). יש לציין, כי תרבות ביה"ס וארגונו בחלק מבתי הספר במגזר הערבי, מתאפיינים בעיקר באקלים ארגוני סגור בו שוררת אווירה מתוחה בין המורים (Iliyan, 2000).

ג. תקשורת הבין אישית

התקשורת הבין אישית מתייחסת ל- (1) יחסי הגומלין בין המורה לתלמידים הבאים לידי ביטוי בקשר, באנושיות ובאינטימיות, בהבעת אמון, ביחס של כבוד ובמתן תמיכה בתלמידים. (2) יחסי הגומלין בין המורה לצוות הכוללים יחס עם המנהל, העמיתים למקצוע וההורים. הקשרים של המורה עם מנהל ביה"ס נידונו במחקר (ארליך, 1992; עמיר ותמיר, 1992; טלמור, נאבל – הלר וארליך, 1996; פרידמן, מורים (Toren & Iliyan, 2008; 2002). מורים מתחילים רבים רואים במנהל ביה"ס כדמות החשובה ביותר בביה"ס. הם מצפים לקבל תמיכה, הדרכה, ותקשורת פתוחה עמו (Toren & Iliyan, 2008). באשר ליחסים עם העמיתים, רבים מן המורים המתחילים מדווחים על קשיים ביצירת יחסי גומלין עם עמיתים (Brock and Grady, 1997), כך גם המורים הערבים שלעיתים עובדים בישובים בהם חיים או בישובים סמוכים ומכירים חלק מאנשי הצוות (Toren & Iliyan, 2008). בנוגע ליחסים עם ההורים, מחקרים רבים מעידים שמעורבות

כמאפיינים בולטים של המורה המצוין. מאפיינים המתייחסים להתפתחות המקצועית, ליחס עם מורים עמיתים, עם התלמידים ועם ההורים, נתפסים כפחות בולטים. לא נמצאה עמדה אחידה בקרב המנהלים באם התשתית הפיסית-פדגוגית בביה"ס מעודדת/מדכאת את מיצוי מאפייני ההוראה המצוינת. לעומת זאת, קיימת הסכמה שגורמי משפחה אינם משפיעים על תפקוד המורה המצוין בביה"ס אך הם עלולים לכא את המשך התפתחות המקצועית. המחקר האיכותי המקדים השתמש בממדי-העל המתייחסים למרכיבים של ההתפתחות הפרופסיונלית של מורים לסיווג מאפייני המורה המצוין (ראה הטבלה בנספח 1 המציגה את הקטגוריות שעלו במחקר המקדים וציטוטים נבחרים). באופן דומה גם המחקר הנוכחי יתבסס על ממדים אלה. על כן נתאר בהמשך את הממדים הנ"ל ונתייחס למחקרים קודמים בתחום של התפתחות פרופסיונלית של מורים.

(2) התפתחות פרופסיונלית של מורים :

ההתפתחות הפרופסיונלית מתייחסת להתפתחות הידע והשליטה של המורים בכמה גורמים. הרלוונטים ביניהם לצורכי המחקר הנוכחי הם :

א. ידע דידיקטי ודיסציפלינארי

הידע הדידיקטי עוסק במרכיבי ההוראה השונים: תכנון, ביצוע ויכולת הערכת השיעור (Ziv, Silberstein and Tamir, 1994), שימוש באסטרטגיות הוראה שונות (הרץ-לזרוביץ, Chubbuck et al., 2001; Shulman, 1984; Vonk, 1995; 1987), תרגול ורכישת מיומנויות הוראה ועשייה (זוובסקי, 1998; שגיא ורגב, 2002; Vonk, 1995), והכנת חומרי למידה ומבחנים (מלאה, 2001). כמו כן הוא מתייחס לנהלי הוראה - ניהול הכיתה וארגונו (Goodlad, 1984). ניהול כיתה כולל, בין היתר, שליטה וטיפול בבעיות משמעת. הידע של החומר הדיסציפלינארי מתייחס למבנה הדעת של המקצוע הכולל מושגים, עקרונות, רעיונות יסוד ותהליכים (Bloom, 1956; Bruner, 1960; Schwab, 1964) ולידע הקוריקולרי המתייחס

בוגרי התוכנית. מטרתו העיקרית של המחקר הנוכחי היא להרחיב את המחקר המקדים כדי לחשוף את התופעה בקרב קבוצת מנהלים רחבה ככל האפשר. מטרה נוספת למחקר הייתה להשליך אור על האופן שבו מורים (ז"א מורים בוגרי תוכניות המצוינים מהמכללות לחינוך המלמדים בבתי-ספר השייכים למגזר הערבי ומורים המוגדרים בעיני המנהלים שלהם שמצוינים) תופסים את מאפייני המורה המצוין ולהשוות תפיסות אלה עם תפיסותיהם של המנהלים. נוסף על כך, המחקר בחן כיצד תפיסות המנהלים את מאפייניו של המורה המצוין נתפסות על ידי המורים.

שאלות המחקר

1. כיצד תופסים מנהלי בתי-ספר מהמגזר הערבי את מאפייניו של המורה המצוין?
 2. כיצד תופסים המורים (מורים בוגרי תוכניות להכשרת סטודנטים מצוינים המלמדים בבתי-ספר השייכים למגזר הערבי ומורים המוגדרים בעיני המנהלים שלהם כמורים מצוינים) את מאפייניו של המורה המצוין?
 3. מהן תפיסות המנהלים את מאפייניו של המורה המצוין כפי שהן נתפסות על ידי המורים?
 4. האם קיים קשר בין תפיסות המנהלים את מאפייניו של המורה המצוין, בין תפיסותיהם של המורים בוגרי תוכניות המצוינים, לבין תפיסות המנהלים כפי שהן נתפסות על ידי מורים אלה?
- נתוני רקע של המנהלים והמורים (כמו האופי של סוג בית-הספר, המגדר, ותק בניהול/בהוראה) צפויים להשפיע על האופן שבו הם תופסים את מאפייני המורה המצוין. כך, למשל, בתי-הספר במגזר הערבי מחולקים לשני סוגים; בתי-ספר ממלכתיים ובתי-ספר פרטיים. חלקם הגדול של בתי-הספר הפרטיים הינם בתי-ספר עדתיים הנמצאים בבעלותם הפרטית של ראשי העדות הנוצריות בארץ. בתי-ספר אלו, בניגוד לבתי-הספר הממלכתיים, הם סלקטיביים ומוכרים כיוקרתיים וכמבוססים מבחינה כלכלית. לרוב,

הורים בחינוך ילדיהם תורמת לשיפור ההישגים הלימודיים והמיומנויות האינטלקטואליות של הילדים, להעלאת הדימוי העצמי והמוטיבציה שלהם, ומפחיתה בעיות משמעת והיעדרויות מבית הספר (עבאס, 2007). פישר ופרידמן (2009) מדגישים שככל שההורה מרגיש שבית הספר נותן בו אמון ומעוניין בשיתוף אמיתי, כך הוא יהיה מעוניין להיות מעורב בחיי ביה"ס. במחקרה של עבאס (2007) נמצא ששיתוף ההורים בבית הספר על ידי המנהל ובעבודה החינוכית, מגביר את יעילות העבודה החינוכית ומחזק את בית הספר ומשפיע על העבודה החינוכית הנעשית בין כתליו.

הקשר ומטרות המחקר

כאמור לעיל, המחקר הנוכחי צמח בעקבות מחקר איכותני מקדים (עליאן וספדי, 2013) שהיה חלק ממחקר הערכה שהתכוון להעריך את התוכנית להכשרת סטודנטים מצוינים במכללה הערבית לחינוך – חיפה, כפי שהיא התנהלה במהלך העשור האחרון. תוכנית המצוינים במכללה האקדמית הערבית החלה לפעול בשנת תש"ס. מאה ששים ושניים בוגרים ובוגרות סיימו את לימודיהם בתוכנית בהצלחה וכולם שובצו בבתי-הספר של המגזר, בעיקר במחוז הצפון. יש לציין כי בוגרי התוכנית מתפלגים לפי התפלגות האוכלוסייה הערבית במדינה, והם התמחו בכל הדיסציפלינות. כיום לומדים למעלה מחמשים ושניים סטודנטים בתוכנית משנתון א' עד ג'.

במחקר המקדים רואיינו להערכת התוכנית עשרה מנהלי בתי-ספר מהמגזר הערבי שבבתי-הספר שלהם מלמדים בוגרי התוכנית. הם התבקשו לחוות את דעתם על בוגרי התוכנית באמצעות ראיונות שקיימו עמם: אם הבוגרים נתפסים בעיניהם כמורים מצוינים הם התבקשו לתאר את מאפייני ההוראה המצוינת שלהם. במידה ולא, הם התבקשו לתאר את מאפייני ההוראה המצוינת שלדעתם חסרים להם, ולנמק מדוע. כתוצאה, תגובות המנהלים בשני המקרים שיקפו למעשה כיצד הם תופסים את מאפייניו של המורה המצוין בכלל, ולא רק בהקשר של

7.10). טבלה 1 מציגה נתוני רקע אודות השכלת המורים שהשתתפו במחקר :
 טבלה מס' 1 : נתוני רקע אודות השכלת המורים המשתתפים במחקר (N=192)

בכיר מוסמך	תואר ראשון	תואר שני
5.7%	67.7%	15.1%
עם קורס מנהלים	ללא קורס מנהלים	
82.3%	4.7%	
עם תעודת הוראה	ללא תעודת הוראה	
95.3%	1%	

טבלה 2 מציגה את מאפייני בתי הספר בהם מלמדים המורים שהשתתפו במחקר :

טבלה מס' 2 : מאפייני בתי הספר בהם מלמדים המורים המשתתפים במחקר

שכבת הגיל של ביה"ס	יסודי	חט"ב	חט"ע	שש שנת	
				שש שנת	אחר
	59.9%	29.2%	4.2%	5.	5.2%
סוג ביה"ס	ממלכתי	עדתי		אחר	
		פרטי	לא פרטי		
	87.5%	2.6%	1%	4.7%	
מקום ביה"ס	כפר	עיר			
		50%	43.8%		

נתוני רקע של המנהלים שהשתתפו במחקר – כפי שצויין מקודם, מספר המנהלים שהשתתפו במחקר עמד על 163 מנהלים. מתוכם 74% גברים, 20% נשים. 59% גרים בכפר, 32% עיר. מתוך מדגם מנהלים זה 80.4% עם קורס מנהלים, 15.3% ללא קורס מנהלים, 93.3% עם תעודת הוראה, 2.5% ללא תעודת הוראה. רק 1.2% ממנהלים הם בדרגת בכיר מוסמך, 67.5% עם תואר שני, 20.2% עם תואר ראשון, והשאר (7.4%) עם תואר שלישי. ממוצע שנות ותק בהוראה של המנהלים הוא 29 (ס"ת 8.93), ו-שנות וותק בתפקיד 12 (ס"ת 8.30). טבלה 3 מציגה תיאור לבתי הספר הנמצאים תחת

אוכלוסיית התלמידים הלומדים בבתי-ספר אלה באה ממשפחות בעלות מצב סוציו-אקונומי גבוה יחסית. כתוצאה, האופי של סוג בית-הספר (יסודי לעומת על-יסודי וממלכתי לעומת עדתי) צפוי להשפיע על האופן שבו המנהלים והמורים תופסים את מאפייני המורה המצוין. בהתאם לכך המחקר הנוכחי יתמקד גם בשאלה הבאה :
 5. האם קיים הבדל בתפיסות שיעלו בשאלות 1, 2 ו-3 ביחס לנתוני הרקע של המנהלים ושל המורים?

שיטת המחקר

מערך המחקר:

מערך המחקר הוא מערך מחקר תיאורי מתאמי. הוא בהשפעת הגישה הכמותית שצמחה בעקבות מחקר מקדים שהתבסס על הגישה האיכותנית. משתתפים :

אוכלוסיית המחקר כללה את כלל מנהלי בתי-הספר היסודיים והעל יסודיים השייכים למגזר הערבי (כ- 500 מנהלים), את כלל המורים בוגרי תוכניות המצוינים במכללות לחינוך המלמדים בבתי-הספר היסודיים והעל-יסודיים השייכים למגזר הערבי (כ- 250 בוגרים). בקשה לשיתוף פעולה במחקר הופנתה לכלל אוכלוסיית המחקר. כמו כן, המנהלים התבקשו להפנות את הבקשה לאותם מורים המלמדים בבתי-הספר שתחת ניהולם, שביענייהם הם נתפסים כמורים מצוינים. המשתתפים במחקר הם אלה שנענו לבקשה : 163 מנהלים ו-192 מורים. בהמשך נציג תיאור אודות נתוני רקע רלוונטיים של משתתפי המחקר.

נתוני רקע של המורים שהשתתפו במחקר – כאמור לעיל, השתתפו במחקר 192 מורים. 68.2% מהמורים הם בוגרי תוכניות להכשרת סטודנטים מצוינים מהמכללות לחינוך. השאר, הם אלה שהמנהלים התייחסו אליהם כאל מורים מצוינים. כמו כן, 16% היו גברים ו-84% נשים. מתוכם כ- 54% גרים בכפר והשאר גרים בעיר. ממוצע שנות ותק בהוראה של המורים שהשתתפו במחקר עמד על 9.31 (ס"ת 8.86). כמו כן, ממוצע שנות ותק בתפקיד היה 6.7 (ס"ת

ניהולם של המנהלים שהשתתפו במחקר :

טבלה 3 : נתוני רקע אודות בתי הספר הנמצאים תחת ניהולם של המנהלים שהשתתפו במחקר

שכבת הגיל של ביה"ס	יסודי	חטי"ב	חטי"ע	שש שנתית	אחר
	56.4%	19.6%	6.1%	12.3%	5.5%
סוג ביה"ס	ממלכתי	עדתי פרטי	עדתי לא פרטי	אחר	
	91.4%	4.3%		3.1%	
מקום ביה"ס	כפר	עיר			
	63.8%	33.1%			

משתני המחקר:

משתני המחקר הם: תפיסות המנהלים את מאפייני המורה המצוין; תפיסת המורים את מאפייני המורה המצוין; תפיסות המנהלים את מאפייני המורה המצוין כפי שהן נתפסות על ידי המורים נתוני רקע שונים של המנהלים ושל המורים (כמו האופי של סוג בית-הספר היסודי לעומת העל-יסודי וממלכתי לעומת עדתי; ותק בהוראה/בניהול, עם/בלי קורס הכשרה למנהלים, ותואר אקדמי).

כלי המחקר:

המחקר המתואר בעבודה זו השתמש בשני שאלונים אשר פותחו במיוחד לצורכי מחקר זה. שאלון אחד מיועד למילוי על ידי מנהלי בתי-הספר והשני מיועד למילוי על ידי המורים. תהליך הפיתוח של שני השאלונים התבסס על ממצאי המחקר האיכותי המקדים של עליאן וספדי (2013). שני השאלונים מתוארים בנספח 2 (השאלון למנהל) ובנספח 3 (השאלון למורה).

השאלון למנהל כלל שני חלקים א' ו- ב' (ראה נספח 2). חלק א' של השאלון מורכב משלוש קטגוריות שכל אחת מציגה עשרה מאפיינים של מורים מצוינים, בעיקר, כפי שהם עלו במחקר המקדים. קטגוריה 1 מתייחסת לרמת האישיות, קטגוריה 2 לרמה הארגונית וקטגוריה 3 לרמה

המקצועית (ראה נספח 1). המנהלים התבקשו לבחור מכל קטגוריה את ארבעת המאפיינים החשובים ביותר של המורה המצוין, כפי שזה נתפס בעיניהם. בחלק ב' של השאלון המנהלים התבקשו לציין מאפיינים נוספים שנתפסים בעיניהם כחשובים במיוחד למורה המצוין ושלא נכללו בשלוש הקטגוריות 1, 2 ו- 3.

השאלון למורה מחולק לשלושה חלקים א', ב' ו- ג' (ראה נספח 3). המבנה של חלק א' בשאלון זה דומה למבנה של חלק א' בהשאלון למנהל. בחלק זה המורים התבקשו לבחור מכל קטגוריה את ארבעת המאפיינים החשובים ביותר של המורה המצוין, פעם אחת כפי שזה נתפס בעיניהם, ופעם שנייה כפי שהם חושבים שזה נתפס בעיני המנהלים. שני החלקים הנוספים (חלק ב' וחלק ג') של השאלון למורה דומים במבנה שלהם לחלק ב' של השאלון למנהל. בחלק ב' של השאלון למורה המורים התבקשו לציין מאפיינים נוספים שנתפסים בעיניהם כחשובים במיוחד למורה המצוין ושלא נכללו בשלוש הקטגוריות 1, 2 ו- 3. בחלק ג' המורים התבקשו לציין מאפיינים נוספים שלא נכללו בשלוש הקטגוריות הנ"ל ושלדעתם מאפיינים אלה נתפסים בעיני המנהלים כחשובים במיוחד למורה המצוין. יש לציין שתשובות המורים המתמייחות למאפייני המורה המצוין שלדעתם נתפסים בעיני המנהלים כחשובים למורה המצוין ישמשו אותנו, בין היתר, לצורכי הצלבה עם המידע שיתקבל מהשאלונים עם המנהלים. לצורכי תיקוף, השאלונים עברו את בדיקתם של שני מומחים בתחום. נוסף על כך, השאלונים עברו בדיקת חלוץ עם חמשה מנהלים וחמשה מורים. על סמך ההערות שעלו בבדיקה זו נערכו שינויים בשני השאלונים. יתרה על כך, שני השאלונים עברו עריכה לשונית.

הליך המחקר:

לאחר השלמת התהליך של בניית השאלונים התחיל תהליך הפצתם בין המנהלים והמורים. במטרה לשמור על אנונימיות, השאלונים (ביחד עם מעטפה מבולת שעליה כתובה הכתובת האישית של החוקר הראשי), נשלחו בדואר

ממאפייניו של המורה המצוין, כאל מאפיין הנמצא ברמת חשיבות גבוהה בעיני המשתתפים (תאים עם רקע בצבע ירוק בטבלאות שיוצגו בהמשך). כמו כן, נתייחס למאפיין שאחוז המשתתפים בו נע בין כ-50% עד כ-70% כאל מאפיין הנמצא ברמת חשיבות בינונית (תאים שהרקע שלהם חום כהה). אחרת, נתייחס למאפיין כאל בעל חשיבות ברמה נמוכה בעיני המשתתפים (תאים שהרקע שלהם חסר צבע).

הממצאים המתייחסים לקטגוריה 1 – מאפיינים המתייחסים לרמת האישיות של המורה המצוין: טבלה 3 מציגה את חישובי האחוזים עבור כל אחד מהמאפיינים השונים הקשורים לרמת האישיות של המורה המצוין. כדי לבדוק אם עבור כל מאפיין קיימים הבדלים מובהקים באחוזים אלו בין המנהלים והמורים, נערך מבחן "חיי בריבוע לאי תלות" תוך שימוש ב- χ^2 של קרמר לבחינת עוצמת הקשר. טבלה 4 מציגה את תוצאותיו של מבחן זה.

טבלה 3 חושפת, שפחות ויותר, קיימת הלימה בין תפיסת המנהלים ותפיסת המורים את מאפייני המורה המצוין, כאשר המאפיינים המתייחסים ליחס שהמורה המצוין לתלמידים מהווים חלק נכבד מהמאפיינים הבולטים בקטגוריה זו. במיוחד, המנהלים מתייחסים למאפיינים: מתייחס לתלמידיו בכבוד, משקיע מזמנו הפרטי לקידום התלמידים ומרבה לעודד את תלמידיו להישגים גבוהים, כאל מאפיינים בעלי רמת חשיבות גבוהה; למאפיין: מרבה לעודד את תלמידיו להתנהגות טובה, כאל מאפיין הנמצא ברמת חשיבות בינונית; ולמאפיינים: מגלה יחס טוב עם ההורים, מתייחס לעמיתיו בכבוד, מגיע בזמן לשעורים, ממעט להיעדר מבית-הספר ומשתמש בהומור במהלך השיעורים שלו, כאל מאפיינים הנמצאים ברמת חשיבות נמוכה. לעומתם, המורים מתייחסים למאפיינים: מתייחס לתלמידיו בכבוד ומרבה לעודד את תלמידיו להישגים גבוהים, כאל שני המאפיינים בעלי רמת חשיבות גבוהה; ולמאפיינים: משקיע מזמנו הפרטי לקידום התלמידים ומרבה לעודד את תלמידיו להתנהגות טובה, כאל מאפיינים

רגיל לכלל אוכלוסיית המחקר שתוארה לעיל. המנהלים והמורים התבקשו למלא את השאלון בעילום שם, לשלשל אותו בתוך המעטפה המבוילת המצורפת ולהחזירו בדואר רגיל אל הכתובת הכתובה על המעטפה (בלוי להזדהות). ראוי לציין שרשימה של שמות וכתובות כלל המנהלים והמורים בוגרי תוכניות המצוינים השייכים לאוכלוסיות המחקר הושגה מהפיקוח באמצעות מר עבדאללה ח'טיב – הממונה על החינוך הערבי במשרד החינוך. לאחר איסוף כלל השאלונים נערך ניתוח ועיבוד לנתונים.

עיבוד הנתונים:

עיבוד הנתונים כלל סטטיסטיקה תיאורית, שכללה בעיקר חישוב ממוצעים וסטיות תקן, ואחוזים למשתני המחקר. כמו כן, לבדיקת קשרים, בוצעו מבחני חיי בריבוע.

ממצאים

בשלב ראשון, נתאר את הממצאים המתייחסים לשאלות המחקר הבאות:

1. כיצד תופסים מנהלי בתי-ספר במגזר הערבי את מאפייניו של המורה הערבי המצוין?
2. כיצד תופסים המורים את מאפייניו של המורה המצוין?
3. מהן תפיסות המנהלים את מאפייניו של המורה המצוין כפי שהן נתפסות על ידי המורים?
4. האם קיים הבדל בין תפיסות המנהלים את מאפייניו של המורה המצוין, בין תפיסותיהם של המורים, ובין תפיסות המנהלים כפי שהן נתפסות על ידי המורים? בהמשך, נציג את הממצאים המתייחסים לשאלות אלה בהקשר של כל אחת משלוש הקטגוריות של מאפייני המורה המצוין שבהן התמקדו השאלונים: קטגוריה 1 – מאפיינים המתייחסים לרמת האישיות; קטגוריה 2 – מאפיינים המתייחסים לאקלים הארגוני; קטגוריה 3 – מאפיינים המתייחסים לרמה המקצועית. עבור כל אחת משלושת הקטגוריות האלה, נתייחס למאפיין שהערך-70% מהמשתתפים ומעלה מציינים שהוא אחד

טבלה 3: חישובי אחוזים של מאפייני המורה המצוין המתייחסים לרמת האישיות (קטגוריה 1), כפי שזה נתפס בעיני המנהלים, בעיני המורים וכפי שהמורים חושבים שזה נתפס בעיני המנהלים

מאפיינים	אחוז המנהלים הסבורים שהמאפיין הוא אכן תכונה מאפיינת של המורה המצוין	אחוז המורים הסבורים שהמאפיין הוא אכן תכונה מאפיינת של המורה המצוין	אחוז המורים הסבורים שהמאפיין הוא אכן תכונה מאפיינת של המורה המצוין
1. משתתף בישיבות המורים בקביעות	16.1%	25.2%	63%
2. מתייחס לתלמידיו בכבוד	78.1%	71.8%	37%
3. מגלה יחס טוב עם ההורים	29.2%	19%	31.3%
4. מתייחס לעמיתיו בכבוד	25.5%	18.4%	26%
5. משקיע מזמנו הפרטי לקידום התלמידים	59.4%	73.6%	39.6%
6. מגיע בזמן לשעורים	26%	14.1%	50%
7. ממעט להיעדר מבית-הספר	21.9%	35.6%	52.1%
8. מרבה לעודד את תלמידיו להישגים גבוהים	69.8%	83.4%	49.5%
9. מרבה לעודד את תלמידיו להתנהגות טובה	52.1%	50.9%	23.4%
10. משתמש בהומור במהלך השיעורים שלו	20.3%	9.2%	3.6%

טבלה 4: הבדלים בין תפיסות המשתתפים את מאפייני המורה המצוין - קטגוריה 1

המאפיינים	הקשר בין תפיסות המורים ותפיסות המנהלים	הקשר בין תפיסות המורים ותפיסות המנהלים
1. משתתף בישיבות המורים בקביעות	$c^2(1)=4.24; p<0.05; rc=0.11$	$c^2(1)=50.95; p<0.001; rc=0.38$
2. מתייחס לתלמידיו בכבוד	$c^2(1)=1.65; p=n.s.$	$c^2(1)=43.82; p<0.001; rc=0.35$
3. מגלה יחס טוב עם ההורים	$c^2(1)=4.9; p<0.05; rc=0.11$	$c^2(1)=6.91; p<0.01; rc=0.14$
4. מתייחס לעמיתיו בכבוד	$c^2(1)=2.58; p=n.s.$	$c^2(1)=2.94; p=n.s.$
5. משקיע מזמנו הפרטי לקידום התלמידים	$c^2(1)=8.47; p=0.01; rc=0.15$	$c^2(1)=42.29; p<0.001; rc=0.35$
6. מגיע בזמן לשעורים	$c^2(1)=7.68; p<0.01; rc=0.147$	$c^2(1)=50.95; p<0.001; rc=0.38$
7. ממעט להיעדר מבית-הספר	$c^2(1)=8.18; p<0.01; rc=0.15$	$c^2(1)=9.71; p<0.01; rc=0.17$
8. מרבה לעודד את תלמידיו להישגים גבוהים	$c^2(1)=9.01; p<0.01; rc=0.16$	$c^2(1)=44.72; p<0.001; rc=0.36$
9. מרבה לעודד את תלמידיו להתנהגות טובה	$c^2(1)=0.04; p=n.s.$	$c^2(1)=28.88; p<0.001; rc=0.29$
10. משתמש בהומור במהלך השיעורים שלו	$c^2(1)=8.43; p<0.01; rc=0.154$	$c^2(1)=4.68; p<0.05; rc=0.12$

טבלה 5: חישובי אחוזים של מאפייני המורה המצוין המתייחסים לאקלים הארגוני (קטגוריה 2), כפי שזה נתפס בעיני המנהלים, בעיני המורים וכפי שהמורים חושבים שזה נתפס בעיני המנהלים

מאפיינים	אחוז המנהלים הסבורים שהמאפיין הוא אכן תכונה מאפיינת של המורה המצוין	אחוז המורים הסבורים שהמאפיין הוא אכן תכונה מאפיינת של המורה המצוין	אחוז הסבורים שהמאפיין הוא אכן תכונה מאפיינת של המורה המצוין
1. מסוגל לקיים עבודת צוות פורייה עם עמיתיו	59.5%	50.5%	47.9%
2. יחסו האישי עם ההנהלה מאפשר לו להפיק מעצמו את המיטב	14.1%	23.4%	40.6%
3. מצליח להפיק מעצמו את המיטב בכל תשתית פיזית נתונה	42.9%	33.3%	31.3%
4. מצליח להפיק מעצמו את המיטב בכל תשתית פדגוגית נתונה	52.1%	51.6%	35.4%
5. מעורב בפעילויות החברתיות המתקיימות בין כותלי ביה"ס	25.2%	33.3%	43.2%
6. מעורב בפעילויות פדגוגיות בלתי פורמאליות המתקיימות בביה"ס	23.9%	26%	27.6%
7. מקיים את חובותיו מעבר לדרישות התפקיד	50.9%	44.8%	52.1%
8. בעל יכולת למלא היטב תפקיד מרכזי בביה"ס	38%	43.2%	34.4%
9. ממלא היטב תפקיד מרכזי בביה"ס	14.7%	20.3%	24%
10. מוביל פרויקטים או יוזמות חינוכיות חדשניות בין כותלי בביה"ס	9.2%	20.3%	3.6%

משקיע מזמנו הפרטי לקידום התלמידים :
 $c^2(1)=8.47; p=0.01; rc=0.15$
 את תלמידיו להישגים גבוהים ;
 $c^2(1)=9.01; p<0.01; rc=0.16$
 בשונה מכך, המאפיינים החשובים ביותר של המורה המצוין, כפי שהמורה חושב שזה נתפס בעיני המנהל, היו שונים מאלה הנתפסים בפועל על ידי המנהלים. מאפיינים אלו הם: משתתף בישיבות המורים בקביעות, ממעט להיעדר מביה"ס, מגיע בזמן לשיעורים, ומרבה לעודד את תלמידיו להישגים גבוהים. המורים חושבים שהמנהלים מתייחסים למאפיינים הללו כאל מאפיינים בעלי רמת חשיבות בינונית. כנראה שהמנהלים משדרים למורים שלהם בחיי היום

הנמצאים ברמת חשיבות בינונית; ולמאפיינים :
 מגלה יחס טוב עם ההורים; מתייחס לעמיתיו בכבוד, מגיע בזמן לשיעורים; ממעט להיעדר מבית-הספר ומשתמש בהומור במהלך השיעורים שלו, כאל מאפיינים הנמצאים ברמת חשיבות נמוכה.
 טבלה 4 חושפת שבהקשר למאפיינים הבולטים אשר קיבלו דירוג בינוני עד גבוה הן בקרב המנהלים והן בקרב המורים, לא היה הבדל מובהק בין תפיסות המנהלים ותפיסות המורים בשני המאפיינים: מתייחס לתלמידיו בכבוד ($c^2(1)=1.65; p=n.s$). ומרבה לעודד את תלמידיו להתנהגות טובה ($c^2(1)=0.04; p=n.s$). אך ההבדל היה מובהק בשני המאפיינים האחרים:

טבלה 6: הבדלים בין תפיסות המשתתפים את מאפייני המורה המצוין - קטיגוריה 2

המאפיינים	הקשר בין תפיסות המנהלים ותפיסות המורים	הקשר בין תפיסות המנהלים ותפיסת המורים את תפיסות המנהלים
1. מסוגל לקיים עבודת צוות פורייה עם עמיתיו	$c^2(1)=2.87; p=n.s.$	$c^2(1)=4.75; p<0.05; rc=0.12$
2. יחסו האישי עם ההנהלה מאפשר לו להפיק מעצמו את המיטב	$c^2(1)=4.95; p<0.05; rc=0.12$	$c^2(1)=30.44; p<0.001; rc=0.29$
3. מצליח להפיק מעצמו את המיטב בכל תשתית פיזית נתונה	$c^2(1)=3.46; p=n.s.$	$c^2(1)=5.19; p<0.05; rc=0.12$
4. מצליח להפיק מעצמו את המיטב בכל תשתית פדגוגית נתונה	$c^2(1)=0.01; p=n.s.$	$c^2(1)=10.06; p<0.01; rc=0.17$
5. מעורב בפעילויות החברתיות המתקיימות בין כותלי ביה"ס	$c^2(1)=2.83; p=n.s.$	$c^2(1)=12.67; p<0.001; rc=0.19$
6. מעורב בפעילויות פדגוגיות בלתי פורמאליות המתקיימות בביה"ס	$c^2(1)=0.21; p=n.s.$	$c^2(1)=0.62; p=n.s.$
7. מקיים את חובותיו מעבר לדרישות התפקיד	$c^2(1)=1.32; p=n.s.$	$c^2(1)=0.04; p=n.s.$
8. בעל יכולת למלא היטב תפקיד מרכזי בביה"ס	$c^2(1)=0.98; p=n.s.$	$c^2(1)=0.51; p=n.s.$
9. ממלא היטב תפקיד מרכזי בביה"ס	$c^2(1)=1.88; p=n.s.$	$c^2(1)=4.74; p<0.05; rc=0.12$
10. מוביל פרויקטים או יוזמות חינוכיות חדשניות בין כותלי ביה"ס	$c^2(1)=9.79; p<0.01; rc=0.17$	$c^2(1)=38.8; p<0.001; rc=0.33$

הממצאים המתייחסים לקטגוריה 2 – מאפיינים המתייחסים לאקלים הארגוני: בטבלה 5 מופיע חישובי אחוזים למאפיינים של המורה המצוין הקשורים לאקלים הארגוני, כמו יחס העמיתים כלפי המורה המצוין ויחס המנהל כלפי המורה המצוין. כדי לבדוק אם עבור כל מאפיין קיימים הבדלים מובהקים באחוזים אלו בין המנהלים והמורים, נערך מבחן "חיי בריבוע לאי תלות" תוך שימוש ב- χ^2 של קרמר לבחינת עוצמת הקשר. טבלה 6 מציגה את תוצאותיו של מבחן זה. טבלה 5 חושפת שבקטגוריה זו קיימת, פחות ויותר, הלימה בין האופן שבו המנהלים והמורים

יום מסרים המשקפים מאפיינים של המורה המצוין השונים מאלה שהם באמת תופסים. ככל הנראה, המנהלים מקפידים על השתתפות מתמדת של המורים בישיבות, על הגעה בזמן לשיעורים, ודורשים מהם למעט מהיעדרות מבית-הספר. וכתוצאה מכך, המורים תופסים שאלה הם מאפייניו של המורה המצוין כפי שהם נתפסים בעיני המנהלים. אכן, טבלה 4 מראה שקיים הבדל מובהק בין תפיסת המנהלים את המאפיינים הללו (המאפיינים 1, 6, 7 ו-8) לבין תפיסת המורים את תפיסת המנהלים לאותם מאפיינים.

טבלה 7: חישובי אחוזים של מאפייני המורה המצוין המתייחסים לרמה המקצועית (קטגוריה 3), כפי שזה נתפס בעיני המנהלים, בעיני המורים וכפי שהמורים חושבים שזה נתפס בעיני המנהלים

המאפיינים	אחוז המנהלים הסבורים שהמאפיין הוא אכן תכונה מאפיינת של המורה המצוין	אחוז המורים הסבורים שהמאפיין הוא אכן תכונה מאפיינת של המורה המצוין	אחוז המורים הסבורים שהמאפיין הוא תכונה הנתפסת על ידי המנהלים כמאפיינת את המורה המצוין
1. זוכה להערכה מקצועית גבוהה מצד עמיתיו	22.1%	26%	34.9%
2. זוכה להערכה מקצועית גבוהה מצד תלמידיו	47.2%	57.3%	23.4%
3. זוכה להערכה מקצועית גבוהה מצד הפיקוח המקצועי	19.6%	17.7%	44.3%
4. משתתף באופן תדיר בהשתלמויות מקצועיות חוץ בית-ספרית	35%	27.1%	38.5%
5. משתתף באופן תדיר בהשתלמויות בית-ספרית	12.9%	10.4%	28.1%
6. שולט היטב בניהול כיתה	52.8%	60.4%	53.6%
7. בעל מיומנות לטיפול בבעיות משמעת	30.7%	36.5%	44.3%
8. שולט היטב בחומר מבנה הדעת אותו הוא מלמד בשיעורים	58.3%	57.3%	30.2%
9. משתמש בשיטות הוראה מגוונות	69.3%	57.8%	32.3%
10. שואף להשיג לימודיים גבוהים של תלמידיו	51.5%	47.9%	51.6%

תופסים את מאפייני המורה המצוין, טבלה 5 חושפת שקיימת הלימה בין תפיסת המנהלים את שני המאפיינים: מסוגל לקיים עבודת צוות פורייה עם עמיתיו; ומקיים את חובותיו מעבר לדרישות התפקיד, לבין תפיסת המנהלים כפי שזה נתפס בעיני המורים. טבלה 6 מדגישה שאכן לא היה הבדל מובהק בתפיסות אלו. אך לגבי המאפיין: מצליח להפיק מעצמו את המיטב בכל תשתית פדגוגית נתונה, היה הבדל מובהק המנהלים למאפיין זה ובין תפיסת המנהלים לאותו מאפיין כפי שהיא נתפסת על ידי המורים. הממצאים המתייחסים לקטגוריה 3 – מאפיינים הקשורים לרמה המקצועית: בטבלה 7 מופיעים חישובי אחוזים המתייחסים למאפיינים הקשורים לרמה המקצועית של המורה המצוין, כמו: זוכה להערכה מקצועית גבוהה מצד

תופסים את מאפייניו של המורה המצוין. כמו כן, זה עומד בהלימה עם האופן שבו המורים חושבים שהמנהלים תופסים את מאפייניו של המורה המצוין. בצורה יותר ספציפית, הייתה הלימה מלאה בין תפיסת המורים ותפיסת המנהלים בהקשר של שלושת המאפיינים: מסוגל לקיים עבודת צוות פורייה עם עמיתיו, מקיים את חובותיו מעבר לדרישות התפקיד, ומצליח להפיק מעצמו את המיטב בכל תשתית פדגוגית נתונה. הן המורים והן המנהלים התייחסו לשלושת המאפיינים הללו כאל מאפייני מורה מצוין הנמצאים ברמת חשיבות בינונית. טבלה 6 חושפת שלא היה הבדל מובהק ביחס לתפיסת המנהלים ותפיסת המורים לגבי כל אחד מהמאפיינים הללו (ראה הממצאים בטבלה 6 בשרות 1, 4 ו-7). באשר לתפיסת המורים את האופן שבו המנהלים

טבלה 8: הבדלים בין תפיסות המשתתפים את מאפייני המורה המצוין - קטיגוריה 3

המאפיינים	הקשר בין תפיסות המנהלים ותפיסות המורים	הקשר בין תפיסות המנהלים ותפיסת המורים את תפיסות המנהלים
1. זוכה להערכה מקצועית גבוהה מצד עמיתיו	$c^2(1)=0.75$; $p=n.s.$	$c^2(1)=7.02$; $p<0.01$; $rc=0.14$
2. זוכה להערכה מקצועית גבוהה מצד תלמידיו	$c^2(1)=3.57$; $p=0.059$; $rc=0.1$	$c^2(1)=22.14$; $p<0.001$; $rc=0.25$
3. זוכה להערכה מקצועית גבוהה מצד הפיקוח המקצועי	$c^2(1)=0.21$; $p=n.s.$	$c^2(1)=24.44$; $p<0.001$; $rc=0.26$
4. משתתף באופן תדיר בהשתלמויות מקצועיות חוץ בית-ספרית	$c^2(1)=2.7$; $p=n.s.$	$c^2(1)=0.24$; $p=n.s.$
5. משתתף באופן תדיר בהשתלמויות בית-ספרית	$c^2(1)=0.52$; $p=n.s.$	$c^2(1)=12.29$; $p<0.001$; $rs=0.18$
6. שולט היטב בניהול כיתה	$c^2(1)=2.1$; $p=n.s.$	$c^2(1)=0.02$; $p=n.s.$
7. בעל מיומנות לטיפול בבעיות משמעת	$c^2(1)=1.31$; $p=n.s.$	$c^2(1)=6.91$; $p<0.01$; $rs=0.14$
8. שולט היטב בחומר מבנה הדעת אותו הוא מלמד בשיעורים	$c^2(1)=0.03$; $p=n.s.$	$c^2(1)=28.32$; $p<0.001$; $rc=0.28$
9. משתמש בשיטות הוראה מגוונות	$c^2(1)=5.01$; $p<0.05$; $rs=0.12$	$c^2(1)=48.37$; $p<0.001$; $rc=0.37$
10. שואף להישגים לימודיים גבוהים של תלמידיו	$c^2(1)=0.46$; $p=n.s.$	$c^2(1)=0.000$; $p=n.s.$

אותו הוא מלמד בשעורים, שואף להישגים לימודיים גבוהים של תלמידיו וזוכה להערכה מקצועית גבוהה מצד תלמידיו - הם מאפיינים בולטים של המורה המצוין. המורים והמנהלים התייחסו למאפיינים אלה כאל מאפיינים בדרגת חשיבות בינונית, מלבד המאפיין "משתמש בשיטות הוראה מגוונות" שהמנהלים, בניגוד למורים, התייחסו אליו בדרגת חשיבות גבוהה. ואכן, טבלה 8 חושפת כי אחוז המנהלים שהיו סבורים שזה אחד המאפיינים הבולטים של המורה המצוין (כ-70%) היה יותר גדול בצורה מובהקת ($c^2(1)=5.01$; $p<0.05$) מאחוז המורים (כ-58%) שהתייחסו אליו כאל אחד ממאפייניו של המורה המצוין. באשר לשאר המאפיינים, טבלה 8 מראה שלא היה הבדל מובהק בין אחוז המנהלים ואחוז המורים שהיו סבורים שאלה הם מהמאפיינים בעלי סדר חשיבות בינוני של המורה המצוין (ראה שורות 2, 6, 8 ו-10 בטבלה

עמיתיו, זוכה להערכה מקצועית גבוהה מצד הפיקוח המקצועי, שולט היטב בניהול כיתה ומשתמש בשיטות הוראה מגוונות. כמו כן, טבלה 8 מציגה את הממצאים המתייחסים למבחן "חיי בריבוע לאי תלות" תוך שימוש ב- χ^2 של קרמר לבחינת עוצמת הקשר המאפשר לבדוק אם עבור כל מאפיין מאלה השייכים לקטגוריה 3 היו הבדלים מובהקים באחוזים של המנהלים ושל המורים וכן המנהלים בעיני המורים.

טבלה 7 חושפת שמצד אחד קיימת הלימה מלאה בין האופן שבו המנהלים והמורים תופסים את מאפייניו של המורה המצוין, אך מהצד השני קיימת הלימה חלקית בין תפיסת המנהלים את מאפייניו של המורה המצוין ובין האופן שבו המורים סבורים שהמנהלים תופסים מאפיינים אלה. המורים והמנהלים הסכימו שהמאפיינים: משתמש בשיטות הוראה מגוונות, שולט היטב בניהול כיתה, שולט היטב בחומר מבנה הדעת

טבלה 9: רמת החשיבות של כל מאפיין כפי שזה נתפס בעיני המשתתפים: רמת חשיבות גבוהה, רמת חשיבות בינונית ורמת חשיבות נמוכה

רמת החשיבות כפי שהמורים סבורים שזה נתפס בעיני המנהלים	רמת החשיבות בעיני המורים	רמת החשיבות בעיני המנהלים	המאפיין
נמוכה	גבוהה	גבוהה	1. מתייחס לתלמידיו בכבוד
			2. מרבה לעודד את תלמידיו להישגים גבוהים
נמוכה	3. משקיע מזמנו הפרטי לקידום התלמידים		
	4. משתמש בשיטות הוראה מגוונות		
בינונית	בינונית	בינונית	5. מסוגל לקיים עבודת צוות פורייה עם עמיתיו
			6. מקיים את חובותיו מעבר לדרישות התפקיד
7. שולט היטב בניהול כיתה			
8. שואף להישגים לימודיים גבוהים של תלמידיו			
נמוכה	בינונית	בינונית	9. מצליח להפיק מעצמו את המיטב בכל תשתית פדגוגית נתונה
			10. שולט היטב בחומר מבנה הדעת אותו הוא מלמד בשיעורים
11. מרבה לעודד את תלמידיו להתנהגות טובה			
בינונית			נמוכה
	13. ממעט להיעדר מבית-הספר		
14. משתתף בישיבות המורים בקביעות			
15. מתייחס לעמיתיו בכבוד			
נמוכה	נמוכה	נמוכה	16. מגלה יחס טוב עם ההורים
			17. משתמש בהומור במהלך השיעורים שלו
			18. יחסו האישי עם ההנהלה מאפשר לו להפיק מעצמו את המיטב
			19. מצליח להפיק מעצמו את המיטב בכל תשתית פיזית נתונה
			20. מעורב בפעילויות החברתיות המתקיימות בין כותלי ביה"ס
			21. מעורב בפעילויות פדגוגיות בלתי פורמאליות המתקיימות בביה"ס
			22. בעל יכולת למלא היטב תפקיד מרכזי בביה"ס
			23. ממלא היטב תפקיד מרכזי בביה"ס
			24. מוביל פרויקטים או יוזמות חינוכיות חדשניות בין כותלי ביה"ס
			25. בעל מיומנות לטיפול בבעיות משמעת
			26. זוכה להערכה מקצועית גבוהה מצד הפיקוח המקצועי
			27. משתתף באופן תדיר בהשתלמויות מקצועיות חוץ בית-ספרית
			28. משתתף באופן תדיר בהשתלמויות בית-ספרית
			29. מעורב בפעילויות החברתיות המתקיימות בין כותלי ביה"ס
			30. מעורב בפעילויות פדגוגיות בלתי פורמאליות המתקיימות בביה"ס

טבלה 10: הבדלים באחוז המנהלים הסבורים שהמאפיין הוא תכונה אופיינית של המורה המצוין ביחס לנתוני רקע של המנהלים

מין	עם/בלי קורס מנהלים	ותק בתפקיד	השכלה	המאפיינים
$\chi^2(2)=1.34$; p=n.s.	$\chi^2(4)=3.72$; p=n.s.	$\chi^2(6)=53.61$; p=n.s.	$\chi^2(6)=1.35$; p=n.s.	מתייחס לתלמידיו בכבוד
$\chi^2(2)=0.80$; p=n.s.	$\chi^2(4)=3.09$; p=n.s.	$\chi^2(60)=58.94$; p=n.s.	$\chi^2(6)=5.29$; p=n.s.	משקיע מזמנו הפרטי לקידום התלמידים
$\chi^2(1)=1.70$; p=n.s.	$\chi^2(2)=0.66$; p=n.s.	$\chi^2(30)=35.90$; p=n.s.	$\chi^2(3)=5.20$; p=n.s.	מרבה לעודד את תלמידיו
$\chi^2(1)=0.20$; p=n.s.	$\chi^2(2)=3.59$; p=n.s.	$\chi^2(30)=31.48$; p=n.s.	$\chi^2(3)=0.57$; p=n.s.	משתמש בשיטות הוראה מגוונות
$\chi^2(1)=0.06$; p=n.s.	$\chi^2(2)=4.27$; p=n.s.	$\chi^2(30)=30.36$; p=n.s.	$\chi^2(3)=4.71$; p=n.s.	שולט היטב בניהול כיתה
$\chi^2(1)=0.45$; p=n.s.	$\chi^2(2)=4.50$; p=n.s.	$\chi^2(30)=30.74$; p=n.s.	$\chi^2(3)=33.46$; p=n.s.	שולט היטב בחומר מבנה הדעת

טבלה 11: הבדלים באחוז המורים הסבורים שהמאפיין הוא תכונה אופיינית של המורה המצוין ביחס לנתוני רקע של המורים

מין	עם/בלי קורס מנהלים	ותק בתפקיד	השכלה	המאפיינים
$\chi^2(1)=0.96$; p=n.s.	$\chi^2(1)=0.61$; p=n.s.	$\chi^2(35)=43.37$; p=n.s.	$\chi^2(3)=1.5$; p=n.s.	מתייחס לתלמידיו בכבוד
$\chi^2(1)=1.54$; p=n.s.	$\chi^2(1)=0.15$; p=n.s.	$\chi^2(60)=44.33$; p=n.s.	$\chi^2(3)=2.13$; p=n.s.	משקיע מזמנו הפרטי לקידום התלמידים
$\chi^2(1)=3.58$; p=n.s.	$\chi^2(1)=0.95$; p=n.s.	$\chi^2(30)=43.06$; p=n.s.	$\chi^2(3)=5.46$; p=n.s.	מרבה לעודד את תלמידיו
$\chi^2(1)=0.04$; p=n.s.	$\chi^2(1)=0.60$; p=n.s.	$\chi^2(35)=45.67$; p=n.s.	$\chi^2(3)=2.56$; p=n.s.	משתמש בשיטות הוראה מגוונות
$\chi^2(1)=0.41$; p=n.s.	$\chi^2(1)=0.1$; p=n.s.	$\chi^2(35)=35.10$; p=n.s.	$\chi^2(3)=0.99$; p=n.s.	שולט היטב בניהול כיתה
$\chi^2(1)=2.37$; p=n.s.	$\chi^2(1)=2.39$; p=n.s.	$\chi^2(30)=30.74$; p=n.s.	$\chi^2(3)=3.97$; p=n.s.	שולט היטב בחומר מבנה הדעת

(8).

בינונית. נראה שהמנהלים, במהלך חיי היום יום משדרים למורים שלהם מסרים, בעיקר, בהקשר של השלטת סדר בכיתות, המשמש אחת הבעיות האופייניות של בתי-הספר בכלל, ושל אלה שבמגזר הפרט. ואכן, טבלה 8 מראה שלא היה הבדל מובהק בין אחוז המנהלים שתפסו מאפיינים אלה כמאפיינים ברמה בינונית ובין אחוז המורים שהיו סבורים שהמנהלים תופסים אותם ברמה בינונית (ראה טבלה 8 שורות 6 ו-7).

טבלה 7 מראה שקיימת הלימה חלקית בין המאפיינים הבולטים של המורה המצוין, כפי שהמורה חושב שזה נתפס בעיני המנהל, ולבין האופן שבפועל המנהלים תופסים מאפיינים אלה. כך, למשל, קיימת הלימה מלאה בהקשר של שני המאפיינים: שולט היטב בניהול כיתה; ושואף להשיגים לימודיים גבוהים של תלמידיו, אשר נתפסים כמאפיינים בעלי חשיבות

10). לעומת זאת, בהקשר של שני המאפיינים: שולט היטב בחומר מבנה הדעת אותו הוא מלמד בשיעורים; ומשתמש בשיטות הוראה מגוונות, המנהלים תפסו אותם כמאפיינים בולטים ברמת חשיבות בינונית וגבוהה – בהתאמה, אך המורים היו סבורים שהמנהלים תופסים אותם ברמת חשיבות נמוכה. אכן, טבלה 8 (שורות 8 ו-9 בעמודה השלישית) חושפת שאחוז המנהלים בהקשר לשני המאפיינים הללו היה גבוה בצורה מובהקת מאחוז המורים.

ואכן, טבלה 9 בהמשך מציגה עבור כל מאפיין את רמת החשיבות שלו כפי שזה נתפס בעיני המנהלים, המורים וכפי שהמורים סבורים שזה נתפס בעיני המנהלים. טבלה זו חושפת, שפחות ויותר, קיימת הלימה מלאה בין האופן שבו המנהלים והמורים תופסים את מאפייני המורה המצוין. לעומת זאת, לא קיימת הלימה כזו בין תפיסות אלה לבין האופן שבו המורים סבורים שזה נתפס בעיני המנהלים.

במיוחד, טבלה 9 חושפת שלרוב המאפיינים שנתפסו בעיני המנהלים ובעיני המורים כבעלי חשיבות גבוהה ובינונית (כלומר, מעל 50% מהמנהלים וכן מהמורים היו סבורים שמאפיינים אלה הם מאפיינים בולטים של המורה המצוין) היו קשורים ליחס של המורה עם תלמידיו (כמו: מתייחס לתלמידיו בכבוד, מרבה לעודד את תלמידיו להישגים גבוהים ומשקיע מזמנו הפרטי לקידום התלמידים), לשליטה בידע התוכני (שולט היטב בחומר מבנה הדעת שהוא מלמד בשיעורים) והפדגוגי (משתמש בשיטות הוראה מגוונות) ולניהול תקין של כיתה (שולט היטב בניהול כיתה).

כשלב שני, נתאר בהמשך את הממצאים המתייחסים לשאלת המחקר האחרונה:

שאלה 5: האם קיים הבדל בתפיסות המנהלים את מאפייני המורה המצוין, בתפיסות המורים את המאפיינים הללו, ובאופן שבו המורים סבורים שהמנהלים תופסים את מאפייני המורה המצוין, ביחס לנתוני הרקע של המנהלים ושלו המורים?

ממצאי המחקר העלו שעבור כל אחד

מהמאפיינים המתוארים בטבלה 9, ובמיוחד אלה שהוגדרו כבעלי חשיבות גבוה עד בינונית בעיני המנהלים, לא היה הבדל מובהק באחוז המנהלים הסבורים שהמאפיין הוא אכן תכונה אופיינית של המורה המצוין ביחס לנתוני רקע שונים של המנהלים, כמו: השכלה אקדמית, ותק בניהול, עם/בלי קורס מנהלים והמין. טבלה 10 ממחישה לשם דוגמה חלק מהממצאים שהתקבלו עבור חלק מהמאפיינים הבולטים אשר דורגו כבעלי חשיבות גבוהה עד בינונית בעיני המנהלים. כאמור, עבור שאר המאפיינים התקבלו ממצאים דומים.

ממצאים דומים התקבלו כאשר היה מדובר בהבדלים ביחס לנתוני רקע של המורים והמורים כפי שהם תופסים את המנהלים. טבלה 11 שלהלן ממחישה חלק מהממצאים שעלו במחקר. כאמור, עבור שאר המאפיינים התקבלו ממצאים דומים.

המשמעות היא שהממצאים המתוארים בטבלה 9 הינם ממצאים חוצי נתוני רקע; כלומר שאין הבדל בהם ביחס לנתוני הרקע של המנהלים ו-1/ או המורים.

סיכום, דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי צמח בעקבות מחקר איכותני מקדים (עליאן וספדי, 2013; Iliyan & Safadi, 2016) שבחן כיצד מנהלים מהמגזר הערבי בישראל תופסים את מאפייניו של המורה המצוין. ממצאי המחקר המקדים התבססו על ראיונות מובנים למחצה שנערכו עם עשרה מנהלי בתי-ספר מהמגזר הערבי. מטרתו העיקרית של המחקר הנוכחי היא להרחיב את המחקר המקדים כדי לחשוף את התופעה בקרב קבוצת מנהלים רחבה ככל האפשר. מטרה נוספת למחקר היא להשליך אור על האופן שבו מורים בוגרי תוכניות המצוינים מהמכללות לחינוך ומורים המוגדרים בעיני המנהלים שלהם כמצוינים, תופסים את מאפייני המורה המצוין ולהשוות תפיסות אלה עם תפיסותיהם של המנהלים. נוסף על כך, המחקר בחן כיצד תפיסות המנהלים את מאפייניו של המורה

בא בקנה אחד עם ממצאי המחקרים שהצביעו על כך שהיכולת להתמודד עם בעיות משמעת בכיתה מהווה את אחד המאפיינים הבולטים של המורה המצוין (Good, & Brophy, 1990; Hines et al., 1985; Manross, & Templeton, 1997). ניתן לשער שהממצא שהמנהלים מעניקים למאפיין זה דירוג כה גבוה בחשיבותו כרוך בעובדה שהתופעה של בעיות משמעת הפכה להיות לאחרונה אחת התופעות הנפוצות והמציקות למנהלים בבתי-הספר בכלל (Brock, & Grady, 1997; Loughran, Brown, & Doecke, 2001; Hebert, & Worthy, 2001; Veenman, Toren, & Iliyan, 2008).

ממצא בולט היה שמאפיינים המתייחסים ליחס טוב עם התלמידים (כמו: "מתייחס לתלמידיו בכבוד" ו- "מרבה לעודד את תלמידיו להישגים גבוהים") זכו בתמיכה גורפת הן בקרב המנהלים והן בקרב המורים שהם מאפיינים בעלי חשיבות גבוהה למורה המצוין (מעל 70% מהמנהלים והמורים הסכימו עם קביעה זו). לעומת זאת, מאפיינים כאלה דורגו ברמת חשיבות בינונית במחקר המקדים של עליאן וספדי (2013). ממצא זה עומד למעשה בהלימה עם ממצאיהם של מחקרים אחרים שייחסו חשיבות רבה למאפיין זה (Collinson et al, 1999; Lowman, 1995, 1996; McBer, 2000; Milner et al, 1987; Shulman, 1989). נוסף על כך, ממצא זה עשוי להצביע על כך שבבתי-הספר של משתתפי המחקר שורר אקלים ארגוני פתוח, דבר העומד בסתירה עם ממצאיהם של מחקרים קודמים (עליאן ותורן, 2006; עליאן ושות', 2007; Iliyan, 2000). כמו כן, הממצא משמש עדות לכך שהמנהלים והמורים שהשתתפו במחקר תופסים את אופיו של האקלים הארגוני הבית-ספרי כאקלים ארגוני פתוח. מעבר לכך, ממצא זה עשוי להשליך אור על אמונותיהם האפיסטמולוגיות של המנהלים והמורים מהמגזר הערבי. בהתבסס על כך שיצירת יחסים טובים עם התלמידים תאפשר למורה ליצור אווירה כיתתית מקדמת למידה (חטיבה, 2003b), ניתן להבין מממצא זה

המצוין נתפסות על ידי המורים. ממצאי המחקר הנוכחי צמחו מנתונים שהתקבלו משני שאלונים, האחד היה מיועד למילוי על ידי המנהלים והשני למילוי על ידי המורים.

ממצאי המחקר העלו שקיימת הלימה כמעט מלאה בין האופן שבו המנהלים והמורים תופסים את מאפייניו של המורה המצוין. הן המנהלים והן המורים הביעו הסכמה גבוהה שמאפיינים הקשורים לשליטה בידע התוכני והפדגוגי, ליכולת ניהול כיתה וליחס טוב עם התלמידים, נתפסים כמאפיינים אופייניים של המורה המצוין (מעל 50% מהמנהלים והמורים הביעו הסכמה כזו). ממצאים אלו עומדים בהלימה עם ממצאי המחקר המקדים של עליאן וספדי (2013) אשר דיווחו אף הם שמאפיינים כאלה הם מהמאפיינים הבולטים של המורה המצוין.

הממצא המתייחס לשליטה בידע התוכני (המתייחס למאפיין "שולט היטב בחומר מבנה הדעת אותו הוא מלמד בשיעורים") מאשש ממצאי מחקרים קודמים שדיווחו אף הם ששליטה מלאה בתחום התוכן מהווה את אחד המאפיינים הבולטים של המורה המצוין (גילת ושות', 2006; סלע, 2003; Berliner, 1986; Hativ, & Raviv, 1993; Holt-Reynolds, 1989; Shulman, 1987, 1999). כמו כן, הממצא המתייחס לידע הפדגוגי, ובפרט היכולת לגוון בדרכי ההוראה (המאפיין "משתמש בשיטות הוראה מגוונות"), עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים רבים שדיווחו על כך ששליטה בגוף הידע הפדגוגי מהווה את אחד המאפיינים הבולטים של המורה המצוין (סלע, 2003; Berliner, 1986; Good, & Brophy, 1990; Holt-Reynolds, 1999; Shulman, 1987, 1989; Tobin, & Fraser, 1987). נוסף על כך, הממצא המתייחס למאפיין הקשור ליכולת ניהול כיתה ("שולט היטב בניהול כיתה") מאשש ממצאי מחקרים קודמים שדיווחו שהמנהלים במגזר הערבי תומכים במורים כריזמטיים המקיימים רמת משמעת נאותה (Eilam, 2002; Toren, & Iliyan, 2008). זאת ועוד, ממצא זה

קודמים שהצביעו על כך כי תרבות ביה"ס וארגונו בחלק ניכר מבתי הספר במגזר הערבי, מתאפיינים בעיקר באקלים ארגוני סגור (עליאן ותורן, 2006; עליאן ושות', 2007; Iliyan, 2000). כמעט כל המאפיינים הקשורים למוסר עבודה (כמו "מגיע בזמן לשעורים" ו-"ממעט להיעדר מבית-הספר") דורגו על ידי המנהלים והן על ידי המורים כמאפיינים בעלי חשיבות נמוכה. לעומת זאת, מאפיינים כאלה דורגו במחקר המקדים של עליאן וספדי (2013) כבעלי חשיבות בינונית. גם מחקרים קודמים בתחום כמעט ולא התייחסו למאפיינים כאלה כאל חלק ממאפייני המורה המוצין. מחקרים שכן התייחסו להיבט המוסרי כאחד ממאפייני המורה המצוין התייחסו אליו בהקשר של מחויבות ומוסר לחנך את כל התלמידים כדי להביא אותם ללמידה טובה (חטיבה, 2003a).

ממצא בולט נוסף היה שבעוד שקיימת הלימה מלאה בין האופן שבו המנהלים והמורים תופסים את מאפייני המורה המצוין, לא קיימת הלימה כזו בין תפיסות אלה ובין האופן שבו המורים סבורים שזה נתפס בעיני המנהלים, בלי קשר לנתוני הרקע של המנהלים ושל המורים. כל זה אף שהיה צפוי שיהיו הבדלים כלשהם ביחס לנתוני רקע מסוימים, במיוחד כמו: ותק בתפקיד ועם/בלי קורס מנהלים. ממצא זה מלמד שיש להכשיר את המנהלים כך שתיפקודם היום יומי בין כותלי בית הספר ישקף נאמנה את פיסותיהם לגבי כוונותיה של הוראה מצוינת. זה צפוי לגרום לכך שהמורים יתפסו מאפיינים אלה בצורה נכונה דבר שיביא לידי כך שהם יתנהלו בהתאם לכך. וכתוצאה מכך יביא לשיפור בתהליכי ההוראה/למידה.

שהמנהלים והמורים מיחסים חשיבות גבוהה דיה ליצירת אווירה כיתתית כזו התומכת בתהליכים של הבניית ידע הנעשים על ידי התלמיד עצמו (Safadi, & Yerushalmi, 2009). בהקשר למאפיינים הקשורים ליחסו של המורה המצוין עם עמיתיו, המחקר הנוכחי הניב ממצאים סותרים. כך, למשל, מצד אחד המאפיין "מסוגל לקיים עבודת צוות פורייה עם עמיתיו" קיבל דרוג בינוני, אך מהצד השני המאפיין "מתייחס לעמיתיו בכבוד" קיבל דירוג נמוך. לעומת זאת, המחקר המקדים של עליאן וספדי (2013) העלה שהמנהלים מייחסים ליחסים עם עמיתים דירוג בינוני. מחקרים קודמים (למשל: סלע, 2003) דיווחו על כך שמנהלים מייחסים חשיבות רבה ליצירת יחסים טובים עם מורים עמיתים. ולמרות זאת, הממצא שהמאפיין "מסוגל לקיים עבודת צוות פורייה עם עמיתיו" דורג ברמת חשיבות גבוהה הן בקרב המנהלים והן בקרב המורים מלמד שכביכול בתי-הספר של משתתפי המחקר מתאפיינים באקלים ארגוני פתוח, וזה בניגוד לדיווח של מחקרים קודמים (כגון: עליאן ותורן, 2006; עליאן ושות', 2007; Iliyan, 2000). מעבר לכך, ממצא זה מצביע על האפשרות שהמנהלים והמורים בבית-הספר הערבי תופסים את האקלים הארגוני הבית-ספרי כאקלים פתוח. תפיסה זו היא שמנחה את המנהלים בתהליך של עיצוב אופיו של האקלים הארגוני השורר בבית-ספרם, והמורים מתנהלים בהלימה עם אקלים כזה.

בעוד שהמחקר המקדים של עליאן וספדי (2013) הצביע על האפשרות שמעורבות בחיי בית-הספר משמש את אחד המאפיינים הבולטים של המורה המצוין, הממצאים שעלו מהמחקר הנוכחי מלמדים אחרת – הן המנהלים והן המורים מייחסים חשיבות נמוכה למאפיין זה. כך, למשל מאפיינים כמו "מוביל פרויקטים או יוזמות חינוכיות חדשניות בין כותלי בביה"ס" ו-"מעורב בפעילויות החברתיות המתקיימות בין כותלי ביה"ס" דורגו ברמת חשיבות נמוכה הן בקרב המנהלים והן בקרב המורים. ממצאים אלה עומדים בהלימה עם ממצאי מחקרים

ביבליוגרפיה:

- במקצוע ההוראה בקרב פרחי הוראה במגזר הערבי. דפים 123, 44 - 147.
- עליאן, ס. ותורן, ז. (2006). מימד הזמן בהתנסות המעשית: תפיסות סטודנטים את יעילותן של שתי דרכי התנסות. דפים 197, 41 - 222.
- עמיר, נ. ותמיר, ט. (1992). פרויקט קליטה למורים מתחילים - דו"ח הערכה לשנים 1990 - 1991. תל - אביב: המכללה לחינוך סמינר הקיבוצים.
- פישר, י. ופרידמן, י. (2009). ההורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות. דפים 47, 11 - 40.
- פרידמן, ר. (2002). השפעת גישת ההדרכה של המורה החונך על הדימוי העצמי - מקצועי של החניך בתהליך הסטאז'. עבודה מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר מוסמך במחלקה לחינוך של אוניברסיטת בר אילן. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- פרידמן, י., הורוביץ, ת. ושלבי, ר. (1988). אפקטיביות תרבות ואקלים של בתי-ספר. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- שגיא, ר. ורגב, ח. (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה. דפים 34, 10 - 43. שרון, ש. (1987). להכין מורה למאה ה-21. קטעים נבחרים מתוך דו"ח קרגני, הד החינוך, כ"ב, (א), 20, 18.
- Angelo, T. A. & Cross, P. K. (1993). Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Berliner, D.C. (1986) In pursuit of the expert pedagogogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain. New York: D. McKay Co.
- Brock, B. & Grady, M. (1997). From First-year to First-rate: Principals Guiding Beginning Teacher. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In: Wittrock, M.C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd Edition, Chapter 13, 376-391. N.Y. Macmillan.
- Bruner, J. (1960). The process of education. New York: Vintage.
- Chi, M.T.H. (1997). Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical guide. *The Journal of the Learning Sciences*, 6: 271-315.
- Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J. & Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teacher. *Journal of Teacher Education*, 52 (5), 365 - 376.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories - stories of teachers - School stories - stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Collinson, V. (1996). Becoming an Exemplary
- ארליך, י. (1992). על הליווי בקליטה בשנת הלימודים 1991. דפים 85, 14 - 87.
- גביש, ו. (2004). מערכת היחסים בין סוכני שינוי חיצוניים לבין סוכני שינוי פנימיים בבתי ספר הנמצאים בתהליך שינוי. בתוך: גורי-רוזנבלט, ש. (עורכת), מורים בעולם של שינוי (עמ' 97 - 131). האוניברסיטה הפתוחה.
- גילת, י., בר-און, ש., גניס, א., גד, ד. ובכר, א. (2006). הוראה יעילה במכללה להכשרת מורים: נקודת המבט של סטודנטים ושל מורי מורים. דפים, 43, 39 - 59.
- גילת, י., בר-און, ש., גניס, א. (2003). הערכת הוראה של מורים במכללה: שילוב בין גישה מובנית לגישה נרטיבית. דפים, 36, 63 - 80.
- גרין, א. (2010). האם הוראה טובה ניתנת לממדיה? הד החינוך, 70 - 73.
- הרץ - לזרוביץ, ר' (1984). ללמוד בכיתה פעלתנית, הרצוי והמצוי. מדרוך למורה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים.
- זוובסקי, ר' (1998). ידע מורים: חשיפה והמשגה - קורס מתקדם בהכשרת מורים. בתוך: מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ ושי' זיו (עורכים). רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה (128 - 157). תל אביב: מכון מופ"ת.
- חטיבה, נ. (2003). תהליכי הוראה בכיתה. ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה. תל אביב.
- חטיבה, נ. (2003). האם יש "פוטנצי" להשגת מצוינות בהוראה? על הגובה, 2, 12 - 16.
- חטיבה, נ. (2010). איך מלמדים הוראה טובה? הד החינוך, 76 - 78.
- טלמור, ר. נאבל - אלר, נ. וארליך, א. (1996). קליטת מורים מתחילים מנקודת מבטו של מנהל בית הספר. ספר המאמרים, הכינוס הבינלאומי השני בהכשרת מורים: שמרנות, התפתחות וחדשנות, ישראל, 30 ביוני - 4 ביולי. מלאת, ש. (1986). חשיפת ידע קוריקולרי המוקנה למורים בסדנאות לפיתוח תכניות לימודים. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת תל-אביב.
- מלאת, ש. (1995). כלי מחקר איכותיים בחשיפת ידע קוריקולרי המוקנה למורים בסדנאות לפיתוח תכניות לימודים. מעוף ומעשה, 2, 7 - 20.
- מלאת, ש. (2001). "זהו מרוץ אינסופי שבו עלי כל הזמן לקדם ולהתקדם..."; תמורות בהתפתחות "הידע הדידקטי" ו "הידע העצמי" של מורים מתחילים. מעוף ומעשה 3, 47 - 78.
- סלע, ד. (2003). מאפייני הצטיינות אצל מורים לפזיקה בתיכון ותרומתם לשיפור ההוראה. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- עבאס, ר. (2007). תפקידה של המערכת הבית ספרית הדרוזית בעיצוב אישיותם, זהותם ורמת האורחות של תלמידיה: חקר מקרה אתנוגרפי בשני בתי ספר תיכוניים דרוזים. עבודה לשם קבלת דוקטור לפילוסופיה, רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- עליאן, ס., זידאן, ר. ותורן, ז. (2007). המניעים לבחירה

- Science, 28(5-6), 491-523.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Expert university teachers: Thinking, knowledge and practice regarding effective teaching behaviors. *The Journal of Higher Education*, 72(6), 699-729.
- Hativa, N. & Marincovich, M. (ed.) (1995). 'Disciplinary differences in teaching and learning'. *New Directions for Teaching and Learning* 64. San Francisco: Jossey Bass.
- Hativa, N. & Raviv, A. (1993). Using a single score for summative teacher evaluation by students. *Research in Higher Education*, 34(5), 625-646.
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911.
- Hines, C., Cruickshank, D.R. & Kennedy, J.J. (1985). Teacher clarity and its relationship to student achievement and satisfaction. *American Educational Research Journal*, 22(1), 87-99.
- Hofstein, A., Ben-Zvi, R. & Carmeli, M. (1990). Classroom Behavior of Exemplary and Nonexemplary Chemistry Teachers. *Research in Science & Technological Education*, 8(2), 185-193.
- Hofstein, A. & Tamir, P. (1984). Evaluation of Teaching in Science Classroom. In: *Evaluation in Science Education*. Ch. 4, 71-94. Department of Science Teaching, The Weizmann Institute of Science & Israel Science Teaching Center, The Hebrew University, Jerusalem, Israel.
- Holt-Reynolds, D. (1999). Good readers, good teachers? Subject matter expertise as a challenge in learning to teach. *Harvard Educational Review*, 69(1), 29-50.
- Iliyan, S. (2000). Secondary School Dropout from the Minority Sector in Israel. Budapest: Eotvos Lorand University, Faculty of Arts, Ph.D. School of Education.
- Iliyan, S. & Safadi, R. (2016). Characteristics of "Exemplary Teachers" and Possible Factors Affecting Their Realization According to the Perception of Principals from the Arab Sector in Israel. *Creative Education*, 7, 114-130. doi: 10.4236/ce.2016.71012.
- Leinhardt, G. (1986). Expertise in mathematics teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 28-33.
- Loughran, J., Brown, J., & Doecke, B. (2001). Continuities and discontinuities: The transition from Pre – service to first-year teaching. *Teachers and Teaching: Theory Teacher: Integrating Professional, Interpersonal, and Intrapersonal Knowledge*. Paper presented at the Annual Meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (Naruto, Japan, July 15-18, 1996).
- Collinson, V., Killeavy, M. & Stephenson, H.J. (1999). Exemplary Teachers: Practicing an Ethic of Care in England, Ireland and the United States. *Journal for a Just and Caring Education*, 5(4), 349-366.
- Cruickshank, D.R. & Haefele, D. (2001). Good teachers, plural. *Educational Leadership*, 58(5), 26-30.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890-1980*. New York: Longman.
- Cuban, L. (1988). Constancy and change in schools (1880s to present). In P. W. Jackson (Ed.), *Contributing to educational change: Perspectives on research and practice* (pp. 85-105). Berkeley, CA: McCutchan.
- Darling-Hammond, L. (2003). Defining "highly qualified teachers": What does "Scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and students achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives (EPAA)*, 8(1). www: <http://epaa.asu.edu/>
- De Rose, J.R., Lockard, J.D. & Paldy, L.G. (1979). The teacher is the key: a report on three NSF studies. *The Science Teacher*, 46, 31-37.
- Eilam, B. (2002). Passing through a western-democratic teacher education: The case of Israeli-Arab teachers. *Teacher College Record*, 104(8), 1656-1701.
- Fetler, M. (1999). High school staff characteristics and mathematics test results. *Educational Policy Analysis Archives*, 7(9). Retrieved online at <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n9.html>.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Canada: Teachers College Press.
- Good, T.L., & Brophy, J.E. (1990). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328-375).
- Goodlad, J. (1984). *A Place Called School: Prospects for the Future*. New York: McGraw-Hill.
- Hativa, N. (2000). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional*

- 94-110.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (1989). Towards a pedagogy of substance. *AAHE Bulletin* (June), 41(10), 8-13.
- Tamir, P., & Caridin, H. (1993). Characteristics of the learning environment in Biology and Chemistry classes as perceived by Jewish and Arab high school students in Israel. *Research in Science and Technological Education*, 11(1), 5-14.
- Tobin, K. & Fraser, B.J. (Eds.), (1987). *Exemplary practice in science and mathematics education*. Perth: Curtin University of Technology.
- Toren, Z. & Iliyan, S. (2008). The problems of the beginning teacher in the Arabs school in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1041-1056.
- Trowbridge, L.W., Bybee, R.W. & Powell, J.C. (2000). *Teaching Secondary School Science*. (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill. pp 7-26.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143 – 178.
- Vonk, J. H. C. (1995). Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions. Paper presented at the Annual Conference of AERA. San Francisco, CA.
- Yager, R.E., Hidayat, E.M. & Penick, J.E. (1988). Features which separate least effective from most effective science teachers. *Journal of research in science Teaching*, 25, 165-177.
- Young, S., & Shaw, D. G. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *The Journal of Higher Education*, 70(6), 670-687.
- Ziv, S. Silberstein, M. & Tamir, P. (1994). Increasing the effectiveness of learning how to teach in preservice education. *Interchange*, 25 (2), 157 –170.
- into Practice, 7(1), 7 - 23.
- Lowman, J. (1995). *Mastering the techniques of teaching* (Second ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lowman, J. (1996). Characteristics of exemplary teachers. *New Directions for Teaching and Learning*, 65, 33-40.
- Manross, D. & Templeton, C. (1997). Expertise in teaching physical education. *Recreation and Dance*, 68(3), 29-35.
- Marsh, H. W. (1984). Student's evaluation of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential, biases and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- McBer, H. (2000). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness* (Research Report #216). Nottingham, England: Department for Education and Employment.
- Milner, N., Ben-Zvi, R. & Hofstein, A. (1987). Variables that affect students' enrolment in science courses. *Research in Science and Technological Education*, 5, 201-207.
- Safadi, R. & Yerushalmi, E. (2009). Students' Perceptions of a Self-Diagnosis task. *Ann Arbor, MI, USA, Phys. Ed. Res. Conference*, Ann Arbor, MI, (Sabella M., Henderson, C. & Singh, C. eds.), AIP Conf. Proc. 1179, 257-260.
- Schwab, J. J. (1964). Structure of the disciplines: Meaning and significance. In: G. W. Ford & L. Pugno (Eds.), *The structure of knowledge and curriculum* (pp. 6-30). Chicago: Rand McNally.
- Sharan, S. & Sharan, Y. (1991). Changing instructional methods and the culture of the school. In N. Wyner (Ed.), *Current perspectives on the culture of schools* (pp. 143-164). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Shkedi, A. (2000). Educating reflective teachers for teaching culturally valued subjects: Evaluation of a teacher-training project. *Evaluation and Research in Education*, 14(2),

הקטגוריות שעלו מהניתוח האיכותני של הראיונות במחקר האיכותי המקדים של עליאן וספדי (2013).

קטגוריה 1 - רמת אישיות		קטגוריה 2 - רמה ארגונית		קטגוריה 3 - רמה מקצועית	
תכונות אישיות	תקשורת ביך אישית	אקלים ארגוני		הערכה מקצועית	שליטה בידע הדיסציפלינרי והדידקטי
גורמי משפחה	יחס עם התלמידים	יחס עמיתים כלפי המורה המצוין	יחס המנהל כלפי המורה המצוין	מלוו תפקיד מרכזי בניהו"ס	גיוון ברזיני חרזות הדיסציפלינרי
מסור בעבודה	יחס עם עמיתים	יחס מתקשרים עם התלמידים ועם החורים	יחס תשתית ופדגוגית	הערכת תלמידים	שליטה בחומר הקורקולרי
בטחון עצמי, עקביות, ועוד	יחס עם החורים	יחס עם החורים	מעורבות בחיי בה"ס	הערכת תלמידים	הישגים לימודיים קודמים
אני רואה אצלם באופן מיוחד הביטחון העצמי.	יחס עם התלמידים	יחס עם החורים	יחס עם החורים	הערכת תלמידים	הישגים לימודיים קודמים
הוא מניעו לכל ישיבות המורים. אף פעם הוא לא נעדרה. לאמיתו של דבר, היא נעדרה יומיים בלבד כאשר חתב שלה אושפזה בבית-חולים.	יחס עם התלמידים	יחס עם החורים	יחס עם החורים	הערכת תלמידים	הישגים לימודיים קודמים
היא מתייחסת לתלמידיה בכבוד רב.	יחס עם התלמידים	יחס עם החורים	יחס עם החורים	הערכת תלמידים	הישגים לימודיים קודמים
די שהמורה יציגו בהוראה יש צורך ביכולות ובמיומנויות אחרות מאלה הנדרשות ממנו בהיותו סטודנט, כמו למשל יחס עם אחרים ועבודה בצוות.	יחס עם התלמידים	יחס עם החורים	יחס עם החורים	הערכת תלמידים	הישגים לימודיים קודמים
היא מתקשרת עם התלמידים ועם החורים. הבקורים הביניים – כמעט ולא חולפת שנה שאינה מבקרת בביתו של כל תלמידי אצל החורים שלו לפחות פעם אחת בשנה.	יחס עם התלמידים	יחס עם החורים	יחס עם החורים	הערכת תלמידים	הישגים לימודיים קודמים
היות ויש לה תכונות ייחודיות המורים העמיתים מקטאים בה. ייתכן שהקניאה תהיה מסוג אחר. מדוע דווקא היא ולא מישית אחר.	יחס עם התלמידים	יחס עם החורים	יחס עם החורים	הערכת תלמידים	הישגים לימודיים קודמים
היא לא נעדרה אף יום מבחינה, ועל כן ייתכן לה תעודת חוקרה. בבית-הספר ישנם 9 מורים שלא נעדרו בכלל. ה- 9 קיבלו תעודות חוקרה ומתנה צונית.	יחס עם התלמידים	יחס עם החורים	יחס עם החורים	הערכת תלמידים	הישגים לימודיים קודמים
כממור ע"י תמידי יש לנו מנבלות. יש מנבלות בחקשר של מעבודות חדישיות וכן בחקשר של צויד. אך בתנאים אלה הוא עושה את המקסימום.	יחס עם התלמידים	יחס עם החורים	יחס עם החורים	הערכת תלמידים	הישגים לימודיים קודמים
הוא מעורב באופן פעיל ברוב הפעילויות הבלתי פורמאליות העוסקות בבית-הספר.	יחס עם התלמידים	יחס עם החורים	יחס עם החורים	הערכת תלמידים	הישגים לימודיים קודמים
המורה נמצאת אצלנו חן כמורה בהטיבת תלמידים וכן כמורה בתוכן. ובטובת תלמידים היא מרכזת את למונדי האנגלית.	יחס עם התלמידים	יחס עם החורים	יחס עם החורים	הערכת תלמידים	הישגים לימודיים קודמים
היו אצלי הערות של תלמידי ביתו שהוא מלמד. והם ביקשו שילמד אותם בעת הבאה. לטענתם הוא מורה המלמד בצורה מוצלחת המאפשרת לתבין את החומר.	יחס עם התלמידים	יחס עם החורים	יחס עם החורים	הערכת תלמידים	הישגים לימודיים קודמים
כאשר מורה זו התקעה התחילה לעבוד התחלה לקבל תגובות חיוביות מטעם צוות האנגלית בנוגע אליה.	יחס עם התלמידים	יחס עם החורים	יחס עם החורים	הערכת תלמידים	הישגים לימודיים קודמים
אפילו הראיונות שנערכו על ידי התפקדת לשפה הערבית וביחס לשאר הנוגות של התמחות של הוראת השפה הערבית היא שתצטיינה על כולם.	יחס עם התלמידים	יחס עם החורים	יחס עם החורים	הערכת תלמידים	הישגים לימודיים קודמים
כמו כן היא משתלמת בתוכנית החדשה במתמטיקה והיא משתלמת גם בידח עם הצוות.	יחס עם התלמידים	יחס עם החורים	יחס עם החורים	הערכת תלמידים	הישגים לימודיים קודמים
אני רואה אצלי עניין מבהנית משמעת. בכיתות הוא מביל עניין זה משום שהם מניעים אליו מדיסדי כמעט בלי טרומות של התנהגות, והוא שם דגש על היבט זה.	יחס עם התלמידים	יחס עם החורים	יחס עם החורים	הערכת תלמידים	הישגים לימודיים קודמים
היא מתכנתת את השיעור על פי עקרונות ומיומנויות תוך כדי מעקב אחרי המיומנויות. כאשר היא מסיימת מיומנות מסויימת היא מקשרת בינה לבין המיומנות שלאחריה.	יחס עם התלמידים	יחס עם החורים	יחס עם החורים	הערכת תלמידים	הישגים לימודיים קודמים
היא מצויינת משום שהיא התמחתה במקצוע החוראה שלה, ואף היא התמחתה בו לדוגה בה נבחרה.	יחס עם התלמידים	יחס עם החורים	יחס עם החורים	הערכת תלמידים	הישגים לימודיים קודמים
היא נפתח אליו ולאחר שראינו את העודותיה, ואחרות מתייחסים לתעודות מאז התכינו ואף אנו מסתכלים על הישגיה ונבדלת, ובאמת היא הייתה מצטיינת.	יחס עם התלמידים	יחס עם החורים	יחס עם החורים	הערכת תלמידים	הישגים לימודיים קודמים
קטגוריות ותת-קטגוריות		קטגוריות ותת-קטגוריות		קטגוריות ותת-קטגוריות	
				ציטוטים	

נספח 2

שאלון למנהל

שלום רב,
לצורכי עיצובה מחדש של התוכנית להכשרת סטודנטים מצוינים במכללה הערבית לחינוך בחיפה אנו מעוניינים לבדוק כיצד מנהלים מהמגזר הערבי תופסים את מאפייני המורה הערבי המצוין. באמצעות שאלון זה, אנו מתכוונים לקבל ממצא מידע המתייחס לעניין זה.
המידע שיתקבל ממצא יהווה את הבסיס שיאפשר לנו לעצב את תוכנית ההכשרה של סטודנטים מצוינים. על כן, כדי שתהליך עיצובה של התוכנית יניב תוכנית כזו שתכשיר מורים מצוינים בעלי מאפייני הוראה מצוינת המותאמים בעיקר לבתי-הספר במגזר הערבי, אנו מבקשים ממצא להקדיש מזמנו ולענות בכנות על כל השאלות המופיעות בהמשך.
מן הראוי לציין, שהשאלות נכתבו בלשון זכר בלבד לשם קיצור וכדי שלא לפגוע ברצף הקריאה. בכל פעם שהפנייה היא בלשון זכר הכוונה גם ללשון נקבה.
השאלון אנונימי והוא ישמש לצורכי המחקר בלבד.

תודה על שיתוף הפעולה!
צוות המחקר

חלק א':

להלן שלוש טבלאות המציגות שלוש קטגוריות של היגדים המתארים מאפיינים של מורים מצוינים. בכל קטגוריה מוצגים עשרה מאפיינים כאלה. הינך מתבקש לבחור מכל קטגוריה את ארבעת המאפיינים החשובים ביותר של המורה המצוין, כפי שזה נתפס בעיניך. לצורך זה סמן ב- ✓ בעמודה השנייה את השורות המתארות את ארבעת המאפיינים האלה.

מאפיינים של מורים מצוינים - קטגוריה 1	המאפיינים החשובים ביותר של המורה המצוין
1. משתתף בישיבות המורים בקביעות	
2. מתייחס לתלמידיו בכבוד	
3. מגלה יחס טוב עם ההורים	
4. מתייחס לעמיתיו בכבוד	
5. משקיע מזמנו הפרטי לקידום התלמידים	
6. מגיע בזמן לשעורים	
7. ממעט להיעדר מבית-הספר	
8. מרבה לעודד את תלמידיו להישגים גבוהים	
9. מרבה לעודד את תלמידיו להתנהגות טובה	
10. משתמש בהומור במהלך השיעורים שלו	

מאפיינים של מורים מצוינים - קטגוריה 2	המאפיינים החשובים ביותר של המורה המצוין
1. מסוגל לקיים עבודת צוות פורייה עם עמיתיו	
2. יחסו האישי עם ההנהלה מאפשר לו להפיק מעצמו את המיטב	
3. מצליח להפיק מעצמו את המיטב בכל תשתית פיזית נתונה	
4. מצליח להפיק מעצמו את המיטב בכל תשתית פדגוגית נתונה	
5. מעורב בפעילויות החברתיות המתקיימות בין כותלי ביה"ס	
6. מעורב בפעילויות פדגוגיות בלתי פורמאליות המתקיימות בביה"ס	
7. מקיים את חובותיו מעבר לדרישות התפקיד	
8. בעל יכולת למלא היטב תפקיד מרכזי בביה"ס	
9. ממלא היטב תפקיד מרכזי בביה"ס	
10. מוביל פרויקטים או יוזמות חינוכיות חדשניות בין כותלי ביה"ס	

המאפיינים החשובים ביותר של המורה המצוין	מאפיינים של מורים מצוינים - קטגוריה 3
	1. זוכה להערכה מקצועית גבוהה מצד עמיתיו
	2. זוכה להערכה מקצועית גבוהה מצד תלמידיו
	3. זוכה להערכה מקצועית גבוהה מצד הפיקוח המקצועי
	4. משתתף באופן תדיר בהשתלמויות מקצועיות חוץ בית-ספרית
	5. משתתף באופן תדיר בהשתלמויות בית-ספרית
	6. שולט היטב בניהול כיתה
	7. בעל מיומנות לטיפול בבעיות משמעת
	8. שולט היטב בחומר מבנה הדעת אותו הוא מלמד בשיעורים
	9. משתמש בשיטות הוראה מגוונות
	10. שואף להישגים לימודיים גבוהים של תלמידיו

חלק ב':

במידה והינך חושב שישנם מאפיינים נוספים שנתפסים בעיניך כחשובים במיוחד למורה המצוין ושלא נכללו בשלוש הקטגוריות שלעיל, הינך מתבקש לתארם בטבלה שלהלן.

המאפיין	#
	1
	2
	3
	4

נתוני רקע:

מגדר: זכר / נקבה

מגורים: כפר / עיר

שנות ותק בהוראה: _____

שנות ותק בתפקיד: _____

תואר אקדמי: מורה מוסמך בכיר / תואר ראשון / תואר שני / תואר שלישי

שנת קבלת התואר: _____

תעודת הוראה: כן / לא

קורס מנהלים: כן / לא

שכבת הגיל של ביה"ס: (1) יסודי (א' עד ו'), (2) חטיבת ביניים (ז'-ט'), (3) חטיבה עליונה (י'-י"ב), (4)

שש שנתי (ז'-י"ב) (5) אחר: _____

סוג ביה"ס: (1) ממלכתי, (2) פרטי-עדתי, (3) פרטי-לא עדתי (4) אחר _____

מקום ביה"ס: כפר/עיר

האם בביה"ס שהינך מנהל מלמדים מורים בוגרי תוכניות להכשרת סטודנטים מצוינים מהמכללות

לחינוך: כן / לא

שאלון למורה

שלום רב,

לצורכי עיצובה מחדש של התוכנית להכשרת סטודנטים מצוינים במכללה הערבית לחינוך בחיפה אנו מעוניינים לבדוק כיצד מורים בוגרי התוכנית תופסים את מאפייני המורה הערבי המצוין. באמצעות שאלון זה, אנו מתכוונים לקבל ממך מידע המתייחס לעניין זה.

המידע שיתקבל ממך יהווה את הבסיס שיאפשר לנו לעצב את תוכנית ההכשרה של סטודנטים מצוינים. על כן, כדי שתהליך עיצובה של התוכנית יניב תוכנית כזו שתכשיר מורים מצוינים בעלי מאפייני הוראה מצוינת המותאמים בעיקר לבתי-הספר במגזר הערבי, אנו מבקשים ממך להקדיש מזמנך ולענות בכנות על כל השאלות המופיעות בהמשך.

מן הראוי לציין, שהשאלות נכתבו בלשון זכר בלבד לשם קיצור וכדי שלא לפגוע ברצף הקריאה. בכל פעם שהפנייה היא בלשון זכר הכוונה גם ללשון נקבה.

השאלון אנונימי והוא ישמש לצורכי המחקר בלבד.

תודה על שיתוף הפעולה !

צוות המחקר

חלק א':

להלן שלוש טבלאות המציגות שלוש קטגוריות של היגדים המתארים מאפיינים של מורים מצוינים. בכל קטגוריה מוצגים עשרה מאפיינים כאלה. הינך מתבקש לבחור מכל קטגוריה את ארבעת המאפיינים החשובים ביותר של המורה המצוין, פעם אחת כפי שזה נתפס בעיניך, ופעם שנייה כפי שאתה חושב שזה נתפס בעיני מנהל ביה"ס בו הינך מלמד. לצורך כך סמן ב- ✓ בעמודה השנייה (כפי שזה נתפס בעיניך) ובעמודה השלישית (כפי שאתה חושב שזה נתפס בעיני המנהל) את השורות המתארות את ארבעת המאפיינים האלה.

המאפיינים החשובים ביותר של המורה המצוין		מאפיינים של מורים מצוינים - קטגוריה 1
כפי שאתה חושב שזה נתפס בעיני המנהל	כפי שזה נתפס בעיניך	
		1. משתתף בישיבות המורים בקביעות
		2. מתייחס לתלמידיו בכבוד
		3. מגלה יחס טוב עם ההורים
		4. מתייחס לעמיתיו בכבוד
		5. משקיע מזמנו הפרטי לקידום התלמידים
		6. מגיע בזמן לשעורים
		7. ממעט להיעדר מבית-הספר
		8. מרבה לעודד את תלמידיו להישגים גבוהים
		9. מרבה לעודד את תלמידיו להתנהגות טובה
		10. משתמש בהומור במהלך השיעורים שלו

המאפיינים החשובים ביותר של המורה המצוין		מאפיינים של מורים מצוינים - קטגוריה 2
כפי שאתה חושב שזה נתפס בעיני המנהל	כפי שזה נתפס בעיניך	
		1. מסוגל לקיים עבודת צוות פורייה עם עמיתיו
		2. יחסו האישי עם ההנהלה מאפשר לו להפיק מעצמו את המיטב
		3. מצליח להפיק מעצמו את המיטב בכל תשתית פיזית נתונה
		4. מצליח להפיק מעצמו את המיטב בכל תשתית פדגוגית נתונה
		5. מעורב בפעילויות החברתיות המתקיימות בין כותלי ביה"ס
		6. מעורב בפעילויות פדגוגיות בלתי פורמאליות המתקיימות בביה"ס
		7. מקיים את חובותיו מעבר לדרישות התפקיד
		8. בעל יכולת למלא היטב תפקיד מרכזי בביה"ס
		9. ממלא היטב תפקיד מרכזי בביה"ס
		10. מוביל פרויקטים או יוזמות חינוכיות חדשניות בין כותלי בביה"ס

המאפיינים החשובים ביותר של המורה המצוין		מאפיינים של מורים מצוינים - קטגוריה 3
כפי שאתה חושב שזה נתפס בעיני המנהל	כפי שזה נתפס בעיניך	
		1. זוכה להערכה מקצועית גבוהה מצד עמיתיו
		2. זוכה להערכה מקצועית גבוהה מצד תלמידיו
		3. זוכה להערכה מקצועית גבוהה מצד הפיקוח המקצועי
		4. משתתף באופן תדיר בהשתלמויות מקצועיות חוץ בית-ספרית
		5. משתתף באופן תדיר בהשתלמויות בית-ספרית
		6. שולט היטב בניהול כיתה
		7. בעל מיומנות לטיפול בבעיות משמעת
		8. שולט היטב בחומר מבנה הדעת אותו הוא מלמד בשיעורים
		9. משתמש בשיטות הוראה מגוונות
		10. שואף להישגים לימודיים גבוהים של תלמידיו

חלק ב':

במידה והינך חושב שישנם מאפיינים נוספים שנתפסים בעיניך כחשובים במיוחד למורה המצוין ושלא נכללו בשלוש הקטגוריות שלעיל, הינך מתבקש לתארם בטבלה שלהלן.

המאפיין	#
	1
	2
	3
	4

חלק ג':

במידה והינך חושב שיש מאפיינים נוספים שנתפסים בעיני מנהל ביה"ס בו הינך מלמד כחשובים במיוחד למורה המצוין ושלא נכללו בשלוש הקטגוריות שלעיל, הינך מתבקש לתארם בטבלה שלהלן.

המאפיין	#
	1
	2
	3
	4

נתוני רקע

מגדר : זכר / נקבה

מגורים : כפר / עיר

שנות ותק בהוראה : _____

תפקיד : _____ שנות ותק בתפקיד : _____

תואר אקדמי : מורה מוסמך בכיר / תואר ראשון / תואר שני / תואר שלישי

שנת קבלת התואר : _____

תעודת הוראה : כן / לא שנת קבלת התעודה : _____

קורס מנהלים : כן / לא

שכבת הגיל של ביה"ס : (1) יסודי (א' עד ו'), (2) חטיבת ביניים (ז'-ט'), (3) חטיבה עליונה (י-י"ב), (4)

שש שנתי (ז'-י"ב) (5) אחר : _____

סוג ביה"ס : (1) ממלכתי, (2) פרטי-עדתי, (3) פרטי-לא עדתי (4) אחר _____

מקום ביה"ס : כפר/עיר

תכנית "אופק חדש" ותרומתה להכלת תלמידים בהדרה

נאדיה גאליה

המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל- חיפה
nadiahgalie@arabcol.ac.il

סאוסן קרא

רשת אורט
y.kara@bezeqint.net

הקשיים ואת דרכי ההתמודדות עמם בעבודה עם נוער בסיכון והדרה. במחקר השתתפו חמש מורות, המלמדים בבתי-ספר ערביים שונים בצפון אשר הצטרפו לרפורמה 'אופק חדש' מהממצאים ניתן ללמוד, כי השעות הפרטניות מזמנות שינוי אדיר בעבודה עם נוער בסיכון והדרה. הודות לשעות אלו, להכשרה, להשתלמויות ולהדרכה, בתי הספר יצליחו לגעת בעולמו הפנימי של התלמיד בהדרה להבין את המצוקה שהוא נמצא בה, לגייס את סביבתו הקרובה: הורים, מורים, תלמידים אחרים, ואת התלמידים עצמם למען עצמם. ממצאי המחקר ניתן יהיה להציע שיפורים בעבודה עם תלמידים בהדרה, וכן לראות השלכות חינוכיות חשובות לקידום ולהתפתחות בעבודה החינוכית והמקצועית של מורים אחרים. תיאורנים: בני נוער בדהרה, בני נוער ערבים, אופק חדש, שעות פרטניות

תקציר

מטרת מחקר זה היא לבחון את תרומות רפורמת 'אופק חדש' להכלת ילדים ובני נוער הנמצאים בסיכון והדרה. המחקר עוסק בעמדות ותפיסות המורים בכל הקשור למרכיבי הרפורמה ובעיקר ליכולתה לתרום להכלת תלמידים. המחקר חושף את עולמן המקצועי והרגשי של המורות המלמדות בבתי הספר הערביים, שהצטרפו לרפורמה, את מצוקתן של המורות העובדות עם תלמידים בהדרה וסיכון. כמו כן, המחקר מציג את הבנתן הסובייקטיבית של המורות בנוגע לגורמי ההדרה אצל תלמידים בסיכון והדרה ובנוגע לכלים המסייעים לטיפול בהם לאחר הרפורמה. המחקר מתבסס על שיטת המחקר האיכותנית. נעשה שימוש בריאיון עומק חצי מובנה, המאפשר להבין את מאפייני הרפורמה ועקרונותיה מנקודת מבטם של המוראיינים, שחשפו את

Abstract

The purpose of this study is to examine the contributions of the New Horizons reform to the inclusion of children and adolescents at risk. The research will deal with teachers' attitudes and perceptions regarding the components of the reform and especially its ability to contribute to the inclusion of students. The study reveals the professional and emotional world of teachers teaching in schools in the Arab sector, who have joined the reform, the plight of teachers working with students at risk. The study also presents teachers' subjective understanding of exclusion factors in at-risk and exclusion students and of the tools that help them address said students after the reform.

The research is based on the qualitative research method. A semi-structured in-depth interview is used, which makes it possible to understand the characteristics of the reform and its principles

from the point of view of the interviewees, who revealed the difficulties and ways of dealing with them in working with at-risk and excluded youth. Five teachers, teaching in various Arab schools in the north who joined the New Horizons reform, participated in the study. From the findings it can be learned that the individual hours and one on one time invite a tremendous change in working with at-risk and excluded youth. Thanks to these hours, advanced training and instruction, schools will be able to touch the inner world of the student to understand the distress he is in. The findings of the study will suggest improvements in working with students in exclusion (one on one), as well as seeing important educational implications for the advancement and development in the educational and professional work of other teachers.

מבוא

'אופק חדש' הוא שמה של רפורמה מערכתית שיצאה לדרך בשנת 2007 בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים בישראל. מטרת הרפורמה לטפל בהיבטים רבים בבית הספר, המשלימים זה את זה והמקיימים ביניהם יחסי גומלין: חיזוק מעמדם של המורים והעלאת שכרם, שוויון הזדמנויות לכל תלמיד, העלאת הישגי התלמידים וצמצום פערים, שיפור האקלים הבית ספרי, העצמתן והרחבתן של סמכויות מנהל בית הספר, למידה המכוונת לפרט וחיזוק הפרופסיה של המורים ועוד. בעקבות הרפורמה חל שינוי בהיקף משרתו של המורה ובמגוון המשימות שעליו לבצע במסגרת תפקידו. מטרת אלה מזמינות את בית הספר לבחון מחדש את תפקודו ומעשירות את האפשרויות העומדות לרשות המורים להבאת כל תלמיד ותלמידה להישגים הנדרשים (רויטר, 2008). (המקור הזה אינו מופיע ברשימת המקורות)

יש להדגיש, שמחקרים מצביעים על כך, שיש למורה קושי לעבוד עם תלמידים בהדרה, בסיכון ובמצוקה. החוקרים ראזר, בר שדה וורשבסקי (2008), עסקו בקושי להיות מורה לתלמידים בהדרה, סיכון ומצוקה, תוך התייחסות לעולמם הפנימי הפגוע של אותם מורים, עולם המאופיין בסוגי רגשות שונים, כמו: פחד, חרדה, ניכור, דחייה, תחושת כישלון אישי מתמדת, חוסר מוגנות, הימנעות, קנאה ועוד. בהקשר לבתי ספר בחינוך הערבי נמצא כי מורים ערבים, ברוב בתי הספר הערבים העיוניים, מגלים יחס של הדרה לנוער הנמצא בהדרה גם כך. בבתי ספר אלה תלמידים שנכשלים במשימות הלמידה של בית הספר אינם נחשבים לראויים (סולימני, 2002). מטרת המחקר שבפנינו לבחון כיצד השינויים החינוכיים, שמחוללת הרפורמה, מסייעים להכלת תלמידים בסיכון והדרה. ראייה מעמיקה של עולם התלמיד ושל האינטראקציות השונות המרכיבות את עולמו השלם מסייעת בהבנה ובמיפוי של צורכי התלמידים ולאחר מכן בקביעת מענים הולמים יותר. לבתי הספר יש את האפשרות, היכולת והאחריות להשפיע

על ההתקדמות וההצלחה של תלמידים הבאים מרקע סוציו-אקונומי נמוך והמצויים בתוך מעגל ההדרה ובסכנת נשירה (סולימני, 2002; סולימני, 2006; מור, 2006; ראזר, פרידמן וסולימני, 2004).

מספר שיקולים הובילו אותנו לבחון מחדש את האקלים התרבותי של בתי הספר ותרומתו לתלמידים בהדרה וסיכון בעקבות הרפורמה 'אופק חדש'. האם חל שיפור בהתייחסות לנוער בהדרה וסיכון בבתי הספר היסודיים שהצטרפו לרפורמה, ואם כן, האם אפשר לייחס שיפור זה לרפורמה? האם התערבות הוליסטית שתתקיים בבתי הספר תביא לשינוי בתפיסות המורים ובעבודותיהם כלפי אותם תלמידים? האם רפורמת 'אופק חדש' תעודד במהותה התייחסות מכילה של מורים כלפי תלמידים בהדרה וסיכון, אשר תבוא לידי ביטוי הן ברמה האישית והן ברמה המקצועית?

חשיבות המחקר

"מורים לתלמידים בהדרה אינם נהנים מיוקרה מקצועית, מואשמים בכישלון, נחשבים לשוליים של החברה, לא מקבלים מספיק ליווי והכשרה" (מור, 2008). מכאן נובע הצורך בבדיקת השינויים שרפורמת 'אופק חדש' מביאה למערכת. רגשותיו של המורה הם הכלי החשוב ביותר לעבודה יעילה עם אוכלוסיות במצוקה. הבנה זו תחייב את המערכת לשנות באופן מהותי את הכשרת המורים ואת הקצאת המשאבים, וכן לתת כלים וסיוע למורות, מה שיביא ליציאתן ממעגל ההדרה.

חשיבותו של המחקר המוצע היא בכך שלא נבחנה עד כה מידת התאמתה של הרפורמה 'אופק חדש' לתלמידים בסיכון והדרה. מחקר חלוץ זה עשוי לתרום להבנת תרומת הרפורמה לילדים בסיכון והדרה, להצביע על נקודות לשימור ולשיפור. יתר על כן, מחקר זה עשוי לתרום למורים בהיבטים שונים כגון: שינוי דרכי עבודת הצוות החינוכי והמערכת כולה ביחס לילדים בהדרה וסיכון, ומקנה להם כלים איך להכיל ילדים בהדרה וסיכון והבנת המניעים

להדרתם ודרכי הטיפול בהם.

מבחינה תיאורטית, עבודה זו מרחיבה את הידע אודות הכלים והדרכים שמציעה הרפורמה להתמודדות עם תלמידים בהדרה. באמצעות הבנת התהליכים והשינויים שברפורמה, ניתן יהיה להכניס שיפורים בעבודתו של בית הספר עם תלמידים בהדרה. יתרה מזו, למחקר זה תהיינה השלכות חינוכיות חשובות שיביאו לקידום והכלת תלמידי בסיכון והדרה במערכת החינוך ולהתפתחותן המקצועית והכשרתן של מורות העובדות עם נוער בסיכון. ואילו מבחינה יישומית, המחקר יעשיר את הידע של מורות ומורים העובדים עם תלמידים בהדרה ויספק להם כלים להתמודדות עם קשיים. תוצאות המחקר תהוונה תשתית לכתובת תכנית התערבות לעבודה עם תלמידים בהדרה.

רקע תאורטי

הדרה חברתית

השימוש במושג 'הדרה' חדש יחסית. מושג זה לחלף בשנים האחרונות לשיח הפוליטי והאקדמי, והפך להיות מושג נפוץ כיום (דורון, 2006). קשה מאוד למצוא הגדרה מוסכמת לגבי המושג 'הדרה חברתית' דורון (2006). בשנים האחרונות יש עלייה במודעות למצוקתם של תלמידים ובני נוער בעלי פוטנציאל לימודי תקין המתקשים להסתגל במערכת החינוך הרגילה. היעדרויות רבות, הישגים נמוכים, תחושות הניכור, הניתוק והכישלון המתמשך מלווים אותם עוד מגיל צעיר. על תלמידים אלו מרחפת סכנה של נשירה ממערכת החינוך, מצב שישליך בוודאי על עתידם האישי (כהן נבות ואחרים, 2001).

מקובל להניח שהדרה חברתית מתייחסת לתהליך שבגינו נדחקות קבוצות מסוימות באוכלוסייה לשוליים, ובכך נמנע מהן להשתתף באופן מלא בחיי החברה שבה הן נמצאות. ההדרה היא תופעה רב ממדית מורכבת שפוגעת קודם כל בתנאי חייהם היום-יומיים של בני האדם המתנסים בה, ולפעמים עוברת מדור לדור ופוגעת בסיכוייהם לחיים טובים יותר

של בני הדור הבא. הדרה חברתית של משפחות היא תופעה רב-דורית, הנוטה לשכפל את עצמה (סטריאר, 2001).

ההדרה מונעת מקבוצות אלה לקחת חלק פעיל ברשתות החברתיות והקהילתיות, היא מקרינה על מעמד האזרחות ויש לה השלכות מרחיקות לכת על האינטגרציה החברתית של קבוצות מוחלשות בזרם המרכזי של חיי החברה (דורון, 2006). גילוי מוקדם של תופעת ההדרה הוא תנאי הכרחי על מנת לגבש אסטרטגיה לטיפול בבעיה. יתרה מזו, איתור הבעיה וחשיפתה אמורים לסייע לטיפול (דורון, 2006). תופעת ההדרה לפי דורון (2006) נובעת מעוני וממצוקה כלכלית, מחינוך והשכלה בלתי מספיקים, מבריאות לקויה, מהיעדר כישורים תעסוקתיים ומהיעדר כישורים חברתיים. סיבות אלו מביאות לכך שקבוצות באוכלוסייה יתקשו למצוא עבודה, להשיג הכנסה נאותה, להתקדם במסלול החיים ולקחת חלק פעיל ברשתות חברתיות וקהילתיות. סיבות אלו משפיעות על האינטגרציה החברתית של קבוצות חלשות בזרם המרכזי של חיי החברה

מאפייני נוער בהדרה וסיכון

נוער בהדרה וסיכון הוא נוער שמתקשה להשלים את ההתפתחות הכרונוולוגית של בני גילו, כמו: גיבוש זהות נפרדת ממשפחתו והתאמת עצמו לחיים נפרדים, בוגרים ועצמאים רחוק מההורים (אריקסון, 1987; סולברג, 2007). לטענת מור (2006) תלמידים בהדרה וסיכון הם בני נוער, שאינם זוכים להכלה במידה מספקת בתוך סביבתם ובקרב עצמם. הנושא מחייב התערבות של המערכת החינוכית באמצעות המורים והמורות. נוער בהדרה וסיכון או בהדרה חברתית מאופיין בעיקר על פי התנהגויותו ותוצאות המפגש בינו לבין בית הספר (ראזר, בר-שדה, ורשבסקי, 2008). תלמידים אלו פגיעים יותר למשמעויות האישיות והחברתיות של מצבי שוליות לטווח הארוך, הם לומדים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים בכיתות הרגילות (בר שדה, סולימני, ראזר, 2008).

ברט ורוניק (Burt & Resnick, 1996) הגדירו סיכון בקרב בני נוער בהדרה על פי ארבעה מרכיבים עיקריים: גורמי סיכון (Risk Factors), סימני סיכון (Risk Markers) והתנהגויות סיכון (Risk Behaviors) ותוצאות סיכון (Risk Outcomes).

גורמי סיכון: כוחות בסביבתו הקרובה של המתבגר אשר להם השפעה והשלכה שלילית על התפתחותו. בקטגוריה זו בדרך כלל מזהים שלושה גורמים בולטים: עוני, סביבה חברתית עבריינית, משפחה לא-מתפקדת.

סימני סיכון: הם התנהגויות הילד או המתבגר כמו תפקוד לקוי בבית ספר או התנהגות לא נורמטיבית, אשר בשילוב עם גורמי סיכון שצוינו לעיל מגבירות את הסיכוי לפגיעות ולהתנהגות שלילית.

התנהגויות סיכון: הן התנהגויות שעלולות לפגוע בילד או במתבגר באופן ישיר או עקיף. אלו התנהגויות שמזוהות בדרך כלל עם גורמי סיכון וסימני סיכון, כמו היעדרויות תכופות מבית הספר, עישון, שימוש לרעה באלכוהול ובסמים, קיום יחסי מין בגיל צעיר וקשר עם קבוצות עברייניות.

תוצאות סיכון: תוצאות הסיכון הבולטות של כלל הגורמים שתוארו לעיל הן הורות בגיל צעיר, חסרי בית, מעורבות בזנות, בסמים ובעבריינות, התאבדויות, נשירה וניתוק מהקהילה בכלל וממערכות החינוך בפרט (להב, 2000).

גלין ונלסון (Glenn & Nelson, 1988) טענו כי כל בני הנוער בגיל ההתבגרות הם במצב סיכון זה או אחר. דרייפוס (1990), לעומתם, טוען ומעריך שרק כמחצית מכלל בני הנוער בגילים 10-17 נמצאים בסיכון, וכרבע מהם נמצאים בסיכון גבוה. מאלס ולואיס (1991), לעומת זאת, טענו כי רוב בני הנוער מסתדרים מצוין, ורק מעטים מהם נמצאים בסיכון.

מהספרות המקצועית העוסקת בנושא של תכניות התערבות לנוער בהדרה וסיכון עולה כי תכניות אפקטיביות לתלמידים בהדרה וסיכון מדגישות עקרונות של התייחסות מקיפה ושילוב מקסימאלי של מרכיבים הקיימים בבית הספר

(קשתי, אריאלי, שלסקי, 1997).

תפקידם של מורים בבתי ספר בהכללת בני נוער ההתערבות הבית-ספרית ממלאת תפקיד חשוב בין כל סוגי ההתערבות לילדים בהדרה וסיכון. קשיים בלמידה וקשיי הסתגלות עלולים להוליד כישלון בבית הספר ואף להביא לניתוק מהפעילויות בבית הספר, או חמור מכך – לנשירה ממסגרת הלימודים. לא זו בלבד שקשיי למידה והסתגלות משפיעים על לימודיהם של הילדים ועל התועלת שהם מפיקים ממערכת החינוך, הם גם משפיעים על סיכוייהם לרכוש השכלה גבוהה ולהיכנס לשוק העבודה, כמו כן הם משפיעים על הערכתם העצמית ועל היבטים חשובים של רווחה חברתית ואישית. כדי שרפורמה תצליח היא חייבת להיות מקיפה, כלומר: השינוי צריך להתרחש במכלול בית הספר, מודעות, אמונות ותרבות בית-ספרית, מעורבות הורים ותוכניות לימודים (Richman & Bowen, 1997).

סבלו של תלמיד שאינו פנוי נפשית ללמידה ולהגשמה עצמית בגלל בעיות המשתלטות על חייו, יוקל כל עוד מחנכיו ילמדו להיות נוכחים בחייו באופן מיטבי ומצמיח, כך הוא יוכל להתפנות להגשמה עצמית בתחומים שונים ולהתחזק. הצלחתם של תלמידים מודרים תלויה ביכולות מוריהם והסביבה החינוכית הבית ספרית להובילם לתחושת הצלחה השתייכות ולהישגים לימודיים וחברתיים מוכחים. ממצאי המחקרים בנושא מעידים על כך שבני הנוער עוזבים את בית הספר בגלל התנסות שלילית בתוך בית הספר. במילים אחרות תהליך הנשירה נוצר כתוצאה מיחסי גומלין בעייתיים בין התלמידים ובין צוות בית הספר (כהן נבות ואחרים, 2001).

תחושת השתייכות היא צורך בסיסי המשותף לכל ילד. זהו מצב סוציו-פסיכולוגי שבו תלמיד חש זיקה, מחויבות ומעורבות כלפי בית הספר. ההשתייכות נראית לעיין כאשר תלמידים נקשרים לחברים ולמורים, מחויבים לנורמות הבית ספרית, מעורבים בפעילויות בית ספריות ומאמנים ביכולת בית הספר למלא את צרכיהם. תלמידים שאינם חווים השתייכות בית ספרית,

יצירת תרבות בית ספרית המקדמת שיח רגשי מכיל בקרב מורים לשם תמיכה הדדית וחיזוק תחושת השייכות ולשם שיפור איכות היחסים בנם לבין עמיתיהם המורים ובינם לבין התלמידים והוריהם אמור לזמן לילדים בסיכון תחושת שייכות, אכפתיות, והצלחה, במיוחד כאשר המורים מבינים ומכילים את הרקע למצוקות שלהם ומבינים את הסיבה להתנהגותם (מור ומנדלסון, 2006).

כדי לפתח תרבו בית ספרית מקדמת יש צורך בליווי, הדרכה והכשרה מתאימה. ליווי והעצמה נועדו להבשיל את התנאים הדרושים ליצירת מרחב מאפשר של צמיחה למורים ולתלמידים. המטרה מהכשרת המורים היא לפתח את יכולותיהם האישיות והמקצועיות של מורי בבתי הספר, הן כפריטים והן כצוות, כך שיצליחו במשימתם המורכבת ליצור מענים חינוכיים המותאמים ליכולות הגלויות והסמויות של תלמידים פגיעים לסיכון (מור, 2008).

לטענת סדן (1997), העצמה והכשרה בתחום החינוך באה לידי ביטוי במצב שהמורה משנה את תחושת העצמי, ממקום שבו לא ניתן לשנות דבר למצב שבו כן ניתן לשנות, לפי יכולתו כבעל מקצוע. העצמת מורים היא תהליך המכוון עבור מצבים של חוסר אונים אישי, מקצועי וחברתי. העצמה אישית היא תהליך של התפתחות אישית. התהליך תלוי בשני מרכיבים: הראשון, בפיתוח מיומנויות ויכולות, השני, בהגדרה עצמית חיובית יותר (סדן, 1997). בעת התהליך אנשים מעידים על הרגשה טובה יותר ביחס לעצמם, על תחושה של כבוד עצמי והערכה עצמית גבוהים יותר, על ביטחון עצמי חדש ועל הרגשת מסוגלות עצמית (פרטוש, 2004).

הכשרה מתאימה, הבנת המקור לכישלון והכרה ברגשות הקשים יחד עם טיפול מערכתית בבית הספר ועם גישה חינוכית-טיפולית לתלמידים בהדרה, עוזרים למורים להתפתח ברמה האישית והמקצועית, לבגש עמדות חיוביות כלפי התלמידים ולשפר את יכולותיהם האישיות להתמודד עם הקשיים שבעבודתם. (ראזר ואחרים, 2008).

תופסים את בית הספר כמקום דוחה ומנוכר. תפיסה זו מהווה מעין הצדקה לדחייתם את בית הספר (Wehlage, 1989).

בית הספר כארגון, צריך להתאים את עצמו לעבודה מקצועית עם אוכלוסייה בהדרה ובסיכון: הצבת אדם איכותי ומיומן דווקא לאוכלוסיות החלשות. עבודתם של המורים המלמדים והמחנכים את אוכלוסיית הילדים התת-משיגים מצריכה ידע רב-תחומי ומיומנויות ייחודיות רבות. מנהלי בתי הספר אשר עובדים עם אוכלוסייה זו מתמודדים עם תופעות של משברים על רקע של חוסר גבולות, כישלונות רצופים, חולשה בסיסית בשיטות הוראה אפקטיביות המתאימות לתלמידים בסיכון ובהדרה וחוסר היענות של הסביבה לצרכים של בית הספר (כהן נבות ואחרים, 2001). יצירת תהליך השתייכות הוא תהליך הדדי בין המורים ובין התלמידים. כדי ליצור מעורבות לימודית עבור נוער בהדרה וסיכון על צוות המורים להיות אוטונומי, לתת יחס אישי לתלמיד, להיות גמיש ושולט, בעל שלטון עצמי, יוזם ומנהל עבודה קבוצתית בתוך חדרי מורים (Wehlage, 1989).

כפי שיש גם לציין את תפקידם החשוב של המורים בכל הקשור לחוסנם של תלמידים בסיכון והדרה. העידוד והתמיכה של המורים בתלמידיהם מהווים מקור חוסן לתלמידים בהדרה וסיכון. המחקרים עסקו בשאלה כיצד מורים ותלמידים מתייחסים זה לזה? (2003). Pianta & Hamre תקשורת אפקטיבית עם ילדים חיונית כדי שהילד ילמד להעריך את עצמו, ירגיש רצוי, מובן ומוכל על ידי אחרים, יעז לבטא רגשותיו וייתן אימון באחרים. בדיאלוג שמתקיים בין מורה לתלמיד שניהם נוטלים חלק פעיל ומשפיעים זה על זה (בצנלסון, 2009). נוכחות קבועה ויציבה של מורה תעמוד בפני נטיית הילד להסתגר ולהתבודד ועוזרת ליצור מרחב בינאישי המאפשר מפגש, שמתעוררים בו קונפליקטים תוך-אישיים, בין-אישיים ורגשות חדשים, שיכולים לפתור את הקונפליקט עם דמות סמכותית, מתוך רצון לגדול ולצמוח,

מאפיינים של בני הנוער הנמצאים בסיכון והדרה בחברה הערבית בישראל

למצבי הסיכון בקרב ילדים יש היבטים רבים: משפחתיים, חברתיים, רגשיים ופיזיים, אך לעתים יש קושי לזהות את מצב הסיכון. לפי עסבה וחבריו 2013 בבואנו לדון במאפיינים של בני הנוער הנמצאים בסיכון והדרה בחברה הערבית בישראל, ניתן לזהות ארבע קבוצות של גורמים שמובילים לנשירה סמויה וגלויה:

- גורמים אישיים של התלמידים. הם מאופיינים ברמת הישגים לימודיים נמוכים, הם בעלי הערכה עצמית לימודית נמוכה. נוטים להיעדר יותר מבית הספר, בהשוואה לתלמידים מתמידים רובם בנים והם נושרים במהלך בית ספר תיכון.
 - מאפיינים משפחתיים. גורמים אלה מתמקדים ברקע המשפחתי של הנוער. הממצאים מצביעים כי הם מגיעים מרקע סוציו-אקונומי ומשפחתי קשה המאופיין בבעיות חברתיות, לקויים בתפקוד ההורים ומצב כלכלי נמוך מאוד. נוסף על כך, הם בדרך כלל בנים להורים מעוטי השכלה, שאינם מקנים ערך לחינוך ואינם מעורבים כלל בבית הספר.
 - האקלים הבית ספרי. ההורים מסכימים ביניהם כי הגורמים המרכזיים המוביל בסוף לנשירה מקורם בהתנהלות החינוכית של בית הספר. ההורים והיועצים החינוכיים סבורים כי המורים מפנים את מירב תשומת ליבם לתלמידים החזקים, וזאת על חשבון התלמידים החלשים. נוסף על כך יש גם יחס שלילי וסמכותי שמפגינים המורים כלפי התלמידים החלשים, אשר מביא אותם לנסוג מבית הספר.
- גורמים תרבותיים. בהקשר זה הגורמים החוץ בית ספריים והפנים בית ספריים מסכימים ביניהם כי קיימים חסמים תרבותיים המקשים על השתלבותם של תלמידים מסוימים בבית הספר ותורמים לנשירתם מהמערכת. החסמים התרבותיים

מאפיינים את תלמידים המגיעים מהשטחים – הם מגיעים עם מטען חברתי ותרבותי שונה מהקיים ביישוב. הבדלים אלה מקשים על השתלבותם החברתית ומפתחים בקרבם תחושה של זרות למקום (אבו עסבה ואחרים, 2013).

לפי התכנית הלאומית מצבם של הילדים הערבים בסיכון שאותרו קשה יותר ממצבם של כלל הילדים שאותרו: הם סובלים מאחוז גבוה יותר של מצבי סיכון, ובעיותיהם מורכבות יותר. נוסף על כך, אחוז הילדים המטופלים מתוך הילדים הערבים שאותרו כנמצאים בסיכון נמוך יותר מאחוז זה בקרב כלל הילדים המאותרים. לצד זאת יש להזכיר את שיעורם הגבוה של תלמידים רבים במערכת החינוך הערבית המוגדרים "נושרים סמויים", דהיינו תלמידים אשר להלכה משתייכים למסגרת הלימודית ורשומים כתלמידים בבית הספר, אולם למעשה הישגיהם הלימודיים נמוכים מן הרמה המינימלית הנדרשת והם מרבים להיעדר מן הלימודים.

מתודולוגיה

המחקר מתבסס על שיטת המחקר האיכותני, באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים עם מורות.

המשתתפים:

במחקר השתתפו חמש מורות, המלמדים בבתי-ספר ערביים בצפון, נבחרו באופן אקראי מתוך חמשה בתי ספר יסודיים אשר הצטרפו לפרויקט 'אופק חדש'. המורות מלמדות בבתי ספר שונים, הוותק שלהן נע בין 8 שנים עד 30 שנה. חלק מהמורות הן מורות מקצועיות, מחנכות ובעלות תפקידים בכירים במערכת. המשתתפות נבחרו על ידי החוקרים בהמלצת המנהלים.

שאלות המחקר

שאלת המחקר היא: באיזו מידה תורמת התכנית 'אופק חדש' להכלת תלמידים והדרה ו בסיכון?

שאלות משנה

1. מה הם עקרונותיה של התכנית 'אופק חדש'?
2. האם השינויים שמנחילה תוכנית 'אופק חדש' מסייעת בהכלתם של תלמידים בסיכון והדרה?
3. מהן התפיסות של מורים באשר להשפעתה של הרפורמה על מעמדם, על המסוגלות המקצועית שלהם, על איכות בית הספר ויכולתו לספק מענה לצורכי התלמידים בכלל ולנוער בהדרה וסיכון בפרט?
4. אילו תהליכי שינוי עובר בית הספר כארגון והפרטים העובדים בו במפגש עם תלמידים בהדרה לאחר הרפורמה החדשה בחינוך?, והאם המורים מודעים לאותם תהליכים?

כלי המחקר

כלי המחקר העיקרי עליו התבססנו בעבודה זו הוא הריאיון החצי מובנה. שבעזרתו אספו החוקרים מידע בעזרת תשאול ישיר, בשיחה של פנים אל פנים.

הריאיון נערך באופן מובנה למחצה:

1. החלק הראשון עסק בפרטים האישיים ונתוני רקע של המרואיינות.
2. החלק השני עסק בתהליך ההצטרפות לרפורמה ומאפייני הרפורמה: אופק חדש.
3. החלק עסק בקשיים של המערכת והמורים ובהתמודדות שלהם עם הקשיים בעבודה עם ילדים בהדרה ונוער בסיכון.
4. החלק הרביעי עסק במאפייני אופק חדש ובשינוי שהביאה הרפורמה, בעקרונות שלה ומידת הכלת ילדים בהדרה בעקבות הרפורמה 'אופק חדש' לדעת המרואיינות.

הליך המחקר

החומר שהתקבל מהראיונות נותח על ידי קיבוץ התמות המרכזיות לנושאים משותפים ומשמעותיים ביחס לשאלות המחקר. הקטגוריות ענו על שאלות המחקר השונות. לאחר קידוד וסינון חומר שחוזר על עצמו, נמצאו מספר תמות מרכזיות שיהוו הבסיס לקטגוריות במחקר.

בניתוח הראיונות ניתן היה לחלק את תשובותיהן של המורות לארבע קטגוריות מרכזיות:

1. השעות הפרטניות במסגרת 'אופק חדש'- כאמצעי הכלה בית ספרי.
 2. הרפורמה ותרומתה להכלת תלמידים בהדרה וסיכון בעיני המורים
 3. התפתחות מקצועית של מורים לבני נוער בהדרה וסיכון.
 4. תפיסת אופק חדש בעיני המורים והרצון להמשיך ברפורמה.
- כל קטגוריה מרכזית מכילה בתוכה קטגוריות משנה. הניתוח נעשה לכל קטגוריה בנפרד, ומציג את התכנים והתמות המרכזיות שעלו מתוך ניתוח תוכן של הראיונות.

ממצאים

- 1- השעות הפרטניות במסגרת 'אופק חדש'- כאמצעי הכלה בית ספרי מניתוח הנתונים ניתן להצביע על כך שבבתי הספר מתקיימים שני סוגים של שעות פרטניות



האירור מדגים את הסוגים השונים של השעה הפרטנית

השעות הפרטניות הלימודיות

ניתוח הנתונים מראה על חשיבות השעה הפרטנית. השעות הפרטניות נחשבות, על פי ממצאי הראיונות, לנקודה החיובית הבולטת ביותר של הרפורמה המורה "ס" התייחסה לשעה הפרטנית: "השינוי המרכזי הוא השעה הפרטנית, לכן, בית הספר היה חייב להתאים את עצמו לרפורמה מבחינת משאבים, הכנת הרבה מקומות לשעה הפרטנית" עוד עולה

מהממצאים שבשעה הפרטניות המורים נפגשים עם חמישה תלמידים, השעות הפרטניות מוקדש לתלמידים הזקוקים לתגבור לימודי ובעיקר תלמידים חלשים. לכן, היא מיועדת להעברת חומר לקבוצה קטנה של תלמידים לפי דבריה של המורה "נ": " השינוי והתרומה החשובה ביותר הנה במסגרת השעה הפרטנית, באמצעותה אני מצליחה להיות יותר קרובה לתלמידים וללמד אותם מקרוב כאן אני עובדת עם קבוצות קטנות של תלמידים חלשים, לשם תגבור לימודי.

מהממצאים עולה שהשעה הפרטנית הלימודית, ניתנת לתלמידים חלשים, מתמקדת בצמצום פערים לימודיים במקצועות הליבה, ניתנת בשעות הלימודים, במקביל לשיעורים פרונטאליים, לקבוצה בת שלושה עד חמישה תלמידים, כל המרואיינות ציינו שהחומר הנלמד בשיעור הפרטני הטיפוסי הזה נלמד כבר במסגרת הכיתתית. שלוש מתוך חמש המרואיינות רואות בתזמון של השעה הפרטנית כמתייג תלמידים וכחסרון בגלל שהתלמידים מפתחים תחושת אי שייכות לכיתה. לפי דבריה של המורה א: "מוציאים אותם מהכיתות עם מורה מלווה והם מרגישים חוסר שייכות במסגרת השעה הפרטנית מלמדים קבוצה של חמשה תלמידים חלשים ומקדמים את ההישגים שלהם, הילד יוצא מהכיתה ולומד את השיעור עם מורה אחרת, לפעמים שאר התלמידים תופסים שעה כזו כשעה המיועדת רק לחלשים המורה "נ" מוסיפה: החיסרון היחיד זה שהילדים יוצאים מהשיעור ולומדים את החומר בנפרד מחוץ לכיתה. בשעות אלה אני מצליחה לקדם הישגי התלמידים החלשים ולזמן להם הצלחה".

חמש מתוך חמש המרואיינות מתייחסות לתוכן שמעבירים בשעה הפרטנית ולקידום הישגי התלמידים בשעות אלה. המורה "ר" מתייחסת לשעה הפרטנית כיתרון משמעותי בגלל שבאמצעותה ניתן לעבוד בקבוצה קטנה: "לדעתי האישית השעה הפרטנית היא נכס בה נוכל להגיע לכל תלמיד ולקדמו מבחינה לימודית במיוחד בגיל צעיר. כל הזמן האמנתי בעבודה בקבוצות קטנות תמיד ניהלתי דיאלוג מורה

תלמיד והפעלתי את התלמידים".

ארבע מתוך חמש המרואיינות דווחו על היעדר יעדים מוגדרים ומדידים, הן טוענות שיש שונות רבה בין המורים ובאופן השימוש שלהם בשעות הפרטניות. למרות זאת, על פי ההערכה הסובייקטיבית שלהם, יש לשיעורים הפרטניים השפעה והישגים שונים במיוחד בתחום ההישגי. המורה "ס" התייחסה לנושא: "למרות שהשעה הפרטנית בעיני יתרון כי היא מקדמת את הישגי התלמידים בגלל העובדה שהיא מתמקדת בקבוצה קטנה של תלמידים, אך היא גם חסרון, כי מורים לא הוכשרו ולא קבלו הדרכה איך לנהל את השעה הפרטנית. לכן כל מורה מנהל אותה אך שבה לו. השעה הפרטנית אצלנו הנה למטרה הישגית המטרה שלה קידום מבחינה לימודית" היא מתייחסת לחשיבות הכשרת מורים כדי להפוך את השעה הפרטנית לכלי מקדם בתחום ההישגי, חברתי ורגשי היא אומרת: "אני רואה בשעה הפרטנית כנכס שיש לשמרו, אך לדעתי צריך להתמקד בהכשרת המורים ובניתנת כלים לניהול שעות אלה, צריך להכשיר את המורים בדרכי הוראה, איך לא להעביר הלוח לקבוצה הקטנה? אך לנהל דיאלוג ולהפוך את התלמיד לשותף בתהליך הלמידה? ברגע שהמורים מקבלים הכשרה שעות אלה הופכות לכלי החשוב ביותר לקידום התלמידים גם מבחינה לימודית וגם מבחינה רגשית וחברתית".

סיכום, מהראיונות עולה כי השעות הפרטניות נתפסות כמאפיין הבולט של הרפורמה וכהיבט המרכזי היוצר שינוי בבתי הספר והתורם לקידום הישגי אוכלוסיית התלמידים החלשה, עוד עולה שיש צורך בליווי והדרכת מורים והכשרתם בגיוון בדרכי ההוראה וההערכה לשעה זו. ליווי זה מחזק הקשר בין המורה לתלמיד ומקדמת את האפשרות להציע הוראה המותאמת באופן דיפרנציאלי לתלמידים. רוב המרואיינות קדישות את השעות הפרטניות להוראה בתחום דעת. וחלק קטן עורכים בשעות הפרטניות שיחות על התמודדות אישית, רגשית או חברתית בחיי התלמידים. בשעות הפרטניות חלק גדול מהמורים נפגשים עם חמישה תלמידים, ברוב

בתי הספר השעות הפרטניות מוקדש לתלמידים הזקוקים לתגבור לימודי ובעיקר תלמידים חלשים. לצד ההישגים הללו עולה בעיה של תיוג תלמידים המקבלים שעות פרטניות כ"חלשים" "מוגבלים" על ידי תלמידי כיתתם האחרים, כך שנוצרת פגיעה בדימוי העצמי של תלמידים אלו.

השעות הפרטניות הדיאלוגיות

מהראיונות מתברר שהשעה הפרטנית הדיאלוגית משמשת לשיחה אישית עם תלמיד בודד והמועברת על ידי מחנכת הכיתה. חמש מותג חמש המורות מציינות שבשעה זו המחנכת מנהלת דיאלוג ליצירת שיח חינוכי משמעותי עם תלמידה. למשל המורה ס: " לדעתי בצוע אפקטיבי של שעות אלה תלוי באישיותו של המורה ובכלים שנמצאים אצלו לניהול שיחה של אמת עם התלמיד, מורה טוב יכול לתת מענה רגשי לילד, ונותן לו מקום להתבטא ולהביע את עצמו" המחנך אמור להאזין להקשיב ולנהל דיאלוג עם כל תלמיד הצלחת שעה זו תלויה וביכולת של המחנך להשפיע ולהוביל".

רוב המרואיינים ציינו שהשעה הפרטנית הדיאלוגית היא השינוי המשמעותי ביותר באופן חדש המורים ציינו ששעה זו מוקדשת לדיאלוג אישי עם התלמידים ודיון בנושאים אישיים, רגשיים וחברתיים המעסיקים את התלמידים, תוך יצירת קשרים קרובים בין המורה לתלמידו. השעה הזו מתבצעת על ידי המחנך/ת של הכיתה. המרואיינות דווחו ששיחות אישיות עם תלמידים היו גם לפני אופק חדש, אך התכנית אפשרה למסד ולהרחיב מאוד את סוג המפגש הזה באמצעות הדגשת שעות במערכת. המורה 'א': "תמיד הייתי קרובה מתלמידי, הבנתי אותם והתייחסתי למצוקות שלהם הרפורמה לא הפך אותי ליותר טובה. אני עדיין עובדת באותה שיטה תמיד עבדתי בקבוצות קטנות חלקתי את הכיתה לקבוצות. והתייחסתי לכל תלמיד אני ממשיכה להיות אני תמיד ניהלתי דיאלוג עם תלמידי". המרואיינות דווחו שיש צורך בתוספת שעות לפרטני דיאלוג המחנכת נ': " אני כמחנכת כן מצליחה לנהל

דיאלוג עם כל תלמידי אבל לדעתי זה לא מספיק כי אין די שעות לשיחות אישיות".

לסיכום, שעת הדיאלוג, ממנה נהנים כל התלמידים, זוכה לתהודה חיובית ביותר בקרב המורים. מצוין אמנם כי כל המחנכות מייחסות לשעות הפרטניות המיועדות לדיאלוג אישי עם התלמיד הישגים ברורים וחיוביים בתחום הרגשי ובשיפור מערכות היחסים בין המחנך לתלמידו. מדובר על היכולת המוגברת של התלמיד להיפתח, לצאת מהאנונימיות של המסגרת הכיתתית, חיזוק ערך העצמי והביטחון העצמי של התלמיד, היווצרות היכרות עמוקה ורחבה יותר בין המורה לתלמיד, חיזוק הקשר ביניהם ותחושת מחויבות הדדית להוראה וללמידה. את ההישגים הללו בתחום הרגשי ובמערכת היחסים מייחסים המורים גם להשפעה הישירה של שעת הדיאלוג וגם, כתוצר נלווה, לשעות הפרטניות הלימודיות.

2- הרפורמה ותרומתה להכלת תלמידים

בהדרה וסיכון בעיני המורים

בת קטגוריה זו התמקדנו בשאלה: האם חל שינוי ביחס לילדים בהדרה וסיכון בעקבות ההצטרפות לרפורמה? מניתוח הנתונים עולה שכל המורות הנבדקות תופשות שלא חל שינוי ביחס לילדים בסיכון והדרה בעקבות הרפורמה, הן רואות שהטיפול באוכלוסייה זו תלוי באישיות המורה, בכלים הנמצאים ברשותו וביכולות שלו. המורה ס ציינה: " לא חשתי שיש שינוי ביחס אליהם לאחר הרפורמה " היא מייחסת את זה לתוכן שמעבירים בשעה הפרטנית ובהתמקדות בצד הלימודי ולא הרגשי חברתי. היא מוסיפה ואומרת: " ההתמקדות היא בצד הלימודי הישגי ולא בצד הרגשי, עובדה שבחרים בבית הספר הילדים החלשים לשעה הפרטנית, יכול להיות ילד מצטיין אך בהדרה. הילדים שנמצאים בסיכון זקוקים קודם לאדם משפיע, מאזין ומכיל את הילדים" מורה אחרת אומרת: " תלמידים בהדרה הם אותם תלמידים שאינם פנויים רגשית ללמידה" היא מוסיפה ואומרת:

אלה ואן התארגנות מערכתית לקידום".

3- הרפורמה ותרומתה להתפתחות מקצועית של מורים לבני נוער בהדרה וסיכון

התפתחות מקצועית במסגרת הרפורמה "אופק חדש"



ניתוח הנתונים מראה שארבע מתוך חמש המורות מספרות שאחד התנאים לקידום בדרגות, במסגרת הרפורמה "אופק חדש", הוא עמידה בקריטריונים של פיתוח מקצועי. לפי דבריה של נ: "הדרגה והקידום של המורה תלויים בסוג ההשתלמות שהוא עובר, הרפורמה קשרה בין ההעלאה בדרגה לבין ההתפתחות המקצועית והגבילה אותנו בשעות". ס. אומרת: "לתלות את הדרגה שלי בסוג ההשתלמות ובמספר השעות הגביל את התפתחותי המקצועית כי מחייבים אותנו להשתלם במקצוע שלנו 30 שעות ועוד 30 שעות השתלמות בית ספרית".

עלה בקרב חמש המרואיינות הממצא שהרפורמה 'אופק חדש' לא תרומת להתפתחות המקצועית של המורים ואף הגבילה את התפתחותם המקצועית כי הרפורמה מגבילה את מספר שעות ההשתלמות ואת סוג ההשתלמויות. בעיקר מגבילה את המורות בהמשך לימודן לתארים גבוהים בגלל העומס. למשל נ ציינה: "נגמר עידן ההשתלמויות מכל מה שבא ליד. עם כניסת אופק חדש הגבילו אותנו גם במספר השעות וגם בסוג ההשתלמות. ההשתלמויות התייחסו להתפתחות המקצועית ולתחום הדעת בו אני מלמדת".

ר הוסיפה: "אופק חדש לא תרם להתפתחותי המקצועית, תמיד השתלמתי ובחרתי להתמקצע ולהתפתח, להפך אין לי זמן לסיים את התואר

"השעה הפרטנית היא הכלי היחיד שנעשה למענם אך בשעה זו המורה מתמקד בחמשה תלמידים ומחזק את הצד הלימודי, הטיפול בצד הרגשי תלוי בכלים ובאישיות המורה ניהול דיאלוג אמיתי מצריך כלים וכשורים המורים לא קבלו את הכלים האלה, מי שיש לא את היכולת כן הצליח להביא ילדים אלה למקום אחר".

הצלבת הנתונים שהתקבלו מהראיונות מצביעה על כך שאישיות המורה והכלים שבידו הם הכלי הבסיסי לעבודה עם תלמידים בהדרה ונוער בסיכון, כל המרואיינות תופסות את עצמן כבעלות יכולות להכלת תלמידים בהדרה ומייחסות את היכולות שלהן להתנסות שלהן בשטח ולמאפיינים אישיים של כל אחת מהן ולא ככלים שרכשו בעקבות הרפורמה 'אופק חדש'. ס ציינה: "אני מרגישה יותר קרובה לילדים, אך כך עבדתי עוד לפני הרפורמה, מורה טוב יודע איך לטפל בנוער בסיכון, תמיד הקשבתי להם וחיבקתי אותם הרפורמה לא הפכה אותי ליותר טובה. אני עדיין עובדת באותה שיטה.

למרות הכל המרואיינות ציינה שכן 'אופק חדש' ובאמצעות השעה הפרטנית זמן להם זמן, ושעות מוגדרות במטרה להיות יותר קרובים לתלמידים. ס ציינה בעניין זה: "לאחר הרפורמה ובאמצעות 'השעה הפרטנית' יכולתי לעלות על בעיות ולתת מענה ליותר תלמידים בבית הספר, אופק חדש זמן לנו את השעות מה שלא היה קודם".

מניתוח הנתונים ניתן להצביע על כך שהמורות רואות ב'אופק חדש' כי אינו מוביל שינוי ביחס לילדים 'בסיכון ונוער בהדרה' הן מייחסות את זה לכך שהמערכת הנה מערכת הישגית ופחות לצד הרגשי טיפולי. א: "הרפורמה כן נותנת מענה לצד הלימודי אך ילד בהדרה שלא פנוי רגשית לדעתי השעה הפרטנית לא תקדם אותו לימודית, המורה מביעה אי אימון ברפורמה ואומרת: "ילדים בהדרה זקוקים לתוכנית מקיפה המטפלת בתחומים שונים רגשיים, חברתיים ולימודיים את זה אני לא רואה ברפורמה, לדעתי ילדים סיכון מטופלים על ידי המחנכת והיועצת, אין תוכנית מובנית לילדים

השעה הפרטנית היא הכלי היחיד שנעשה למען ילדים בסיכון והדרה אך בשעה זו המורה לא הוכשר איזה תכנים להעביר, המורה סמתייחסת לנושא ומחזקת את הנאמר: "אני לא רואה שיש תכונות ברורה לשעה הפרטנית, אין עבודת צוות, כל אחד עושה את מה שהוא רוצה, פגשתי מורות שבבוקר שאלו את המורה שמלמדת בכיתה האם "מה את מלמדת היום? תני לי את דפי העבודה, אני רואה בשעה הפרטנית כנכס שיש לשמרו, אך לדעתי צריך להתמקד בהכשרת המורים ובניתנת כלים לניהול שעות אלה, צריך להכשיר את המורים בדרכי הוראה, איך לא להעביר הלוח לקבוצה הקטנה? אך לנהל דיאלוג ולהפוך את התלמיד לשותף בתהליך הלמידה? ברגע שהמורים מקבלים הכשרה שעות אלה הופכות לכלי החשוב ביותר לקידום התלמידים גם מבחינה לימודית וגם מבחינה רגשית וחברתית". המוראיינות כן רואות חשיבות להדרכה וליווי בעקבות אופק חדש בנושאים שונים כמו: ניהול כיתה, גיוון בדרכה הוראה והערכה, תיאום ההוראה לשוני שבכיתה. לסיכום, עולה מהראיונות שהרפורמה אופק חדש לא השפיעה על התפתחות המורים המקצועית ואף הגבילה אותם במספר ההשתלמויות ובמספר השעות. מתברר שהמורים זקוקים לידע מעשי ולכלים שיעזרו להם לממש את היתרונות הטמונים בזמן ההוראה הפרטנית ובשעת המחנך שקיבלו. לפי דיווחי המורים לא נבנה כלי הערכה מתאים לשעה הפרטנית. רוב המוראיינות ציינה שלא מתקיימת הכשרה בנושאים השייכים ל'אופק חדש'. כמו הכשרות בנושא 'נוער בסיכון והדרה', הכשרה בנושא השעה הפרטנית והשעה הפרטנית הדיאלוגית, התמודדות עם סוגיות רגשיות וחברתיות של התלמידים, אסטרטגיות חדשות להוראה, מיומנויות של שיחה אישית וניהול דיאלוג אישי.

המוראיינות ציינה שהן משתלמות בהעמקה בתחום הדעת, מהממצאים מתברר: מורים שהצטרפו לרפורמה עלה אצלם צורך בהדרכה בעקבות אופק חדש בנושא ילדים בסיכון והדרה וניהול השעה הפרטנית, למרות שרוב המורים

השני למרות שהתקבלתי באורנים ללימודים מתקדמים". גם המורה א מתייחסת לנושא ואומרת: " אין שום קשר בין התפתחותי המקצועית לבין הרפורמה מכיוון שאני שואפת תמיד להתקדם בלימודים בלי הרפורמה. בגלל העומס אני לא מצליחה להמשיך לתואר שני"(נספח 3, עמ' 7).

בתשובה לשאלה האם את משתתפת בתוכניות לפתוח מקצועי בנושא נוער בהדרה וסיכון, איתורם ודרכי טיפול בהם? כל המוראיינות ציינו שאופק חדש לא הכשיר אותם לעבוד עם נוער ב'סיכון והדרה' ולא קבלו שום הדרכה והנחיה. המורה ס: "לא, אני לא משתתפת בהשתלמויות לפתוח מקצועי בנושא נוער ב'הדרה וסיכון'. רפורמת אופק חדש לא תרמה להתפתחותי המקצועית בנושא זה". בתשובה לאותה שאלה המורה א הוסיפה שהיחס לילדים בסיכון והדרה לא השתנה הם לא מוכלים בצורה אפקטיבית במערכת והתייחסה לקשיי המורים בהתמודדות עם נוער זה. היא אמרה: "לא ידוע לי על קיומו של קורס כזה בפסגה, גם ההתייחסות לתלמידים מודרים לא השתנתה להפך מנסים כל הזמן לזרוק אותם לבית ספר אחר. אין הכלה בכלל לתלמידים אלו. גם המורים מתקשים במציאת הדרך לטפל בהם"(נספח 3, עמ' 7). גם נוזהת וגם ריחאב ציינה: "לא אני לא משתתפת בתוכניות לנוער בסיכון והדרה. אני מוגבלת מבחינת מספר ההשתלמויות. הרפורמה לא תרמה להתפתחותי המקצועית בהקשר זה".

למרות החשיבות שמייחסות המורות לשעה הפרטנית והתרומה של שעות אלה לקשר מורה תלמיד ולקידום התלמידים, עולה מניתוח הראיונות באופן ברור שהשעות הפרטניות לא מופעלות באופן מעמיק, נכון, מתוך ניצול נכון של המדיום הזה לקידום התלמידים. המורה א ציינה: "האמת אני לא רואה שאופק חדש שינה בהסתכלות המורים על הדברים, הם עדיין אותם מורים, אותם תלונות, אותם תסכולים, המורים לא קבלו הכשרה ולא הודרכו מה לעשות בשעה פרטנית, ניהול דיאלוג אמתי מצריך כלים וכשורים המורים לא קבלו את הכלים האלה

בתשובה לשאלה, איך הצטרפו לרפורמה 'אופק חדש', המרואיינות דווחו שבחרו בחרו להצטרף לרפורמה לא מתוך מוטיבציה פנימית רובם דווחו שהצטרפו לרפורמה מתוך מוטיבציה חיצונית של אילוצים מערכתיים כגון החלטה בית ספרית גורפת או לחצים מהמנהל נוסף על כך לרצון לשפר את שכרם ואת תנאי העסקתם המורה נ אמרה: "הצטרפתי לרפורמה נבעה מתוך התארגנות ביה"ס בכלל ולא מתוך בחירה אישית. ברגע שבית הספר החליט להצטרף לא הייתה באפשרותי לבחור אחרת, מה עוד שהופעל עלינו לחץ מטעם המנהל". המרואיינות ציינו שהתפתחה בחדר המורים דינמיקה מורכבת סביב שאלת ההצטרפות לרפורמה. המורה א: "היו הרבה קשיים, במיוחד תחושת העומס והאי וודאות. הרגשתי שהצוות מתוסכל ולא מבין מה המטרה? לא הייתי לי אפשרות בחירה הרפורמה נכפתה עלינו. המנהל שכניע את המורים לבחור ברפורמה הוא זמן את כל מורה בנפרד והפעיל עליו לחץ".

מעמד המורים מול סמכות מנהלים בעקבות הרפורמה

המרואיינות העידו על יחס כוחני והפעלת לחצים מצד המנהל, חיזוק מעמד המנהל והחלשת מעמד המורה. נ דווחה, על תלות במנהל מבחינת התקדמות מקצועית והתקדמות בדרגה: "בקיצור מעמד המורה ירד ומעמד המנהל התחזק, המנהל הפגין סמכות וכוח והתחיל לשלוט במורים. " המנהל שלי רושם למורות הערות שליליות. התקדמות המורה תלויה במנהל ובמידת הקרבה, מי שקרוב לצלחת זוכה". נ חושבת שאחד השינויים המשמעותיים ברפורמה זה חיזוק מעמד המנהל: "אחרי ארבע שנים אני מבינה שהשינוי הנו כבוניס שונים כמו נתינת סמכות למנהלים מתוך העדות של המורות ניתן ללמוד על מערכת החינוך הערבית והשפעת, התרבות, החמולה והקרבה על קידום המורה: "החסרונות הם רבים שעומד בראשם מתן סמכות יתר למנהלים. סמכות זו יכולה רק להזיק בגלל הקרבה, היחסים האישיים ומנהלים

השיבו כי יש צורך מערכתי בהדרכה בעקבות אופק חדש מורים אלו ציינו חשיבות ההדרכה וההתפתחות המקצועית בסוגיות רגשיות וחברתיות של התלמידים, מיומנויות של שיחה אישית וניהול שיעור וזמן. הקטגוריה המרכזית הרביעית העולה מתוך המחקר היא.

4- תפיסת אופק חדש בעיני המורים והרצון להמשיך ברפורמה.

עומס ושחיקה של המורים בעקבות הצטרפות לרפורמה.

כל המורות העידו על תחושות ורגשות קשים בתחילת ההצטרפות לרפורמה כמו: תסכול, עצבנות, אכזבה, חוסר אונים, לחץ, אי וודאות וכדומה. וציינו שלא למדו את התוכנית לפני הכניסה לרפורמה ושהשיקול הכספי והלחץ המערכתי השפיע על החלטתם. דוגמא לכך ניתן למצוא בדבריה של נ המעידים על לחץ בעבודה ועייפות: "לא למדתי את התוכנית לפני הכניסה הכל נעשה בלחץ ובמהירות בהתחלה המשכורת הצליחה להשפיע על ההחלטה שלנו, אמרו שהמורה עושה את הכל בבית הספר וחוזר הביתה ללא עבודה. ברגע שבית הספר החליט להצטרף לא הייתה באפשרותי לבחור אחרת, מה עוד שהופעל עלינו לחץ מטעם המנהל רגשות התסכול והייאוש היו כה עמוקים אצל המרואיינות, המורה נ. התלוננה שהרפורמה השפיעה על התפקוד שלה בבית ופגעה בתפקידה כעקרת בית: "אני לא מצליחה לסיים את העבודה בבית הספר, אני נאלצת לקנות אוכל מוכן. אני נמצאת בבית אך בעצם לא נמצאת" ניתן לציין שהיא נתקלה בקשיים רבים מול המערכת והמנהל. היא תארה את המערכת כלא מפרגנת וכלא מעריכה, ושהמנהל מנע ממנה את המימוש העצמי כיון שזכתה ליחס קשה במיוחד מצד המנהל: "הלחץ בעבודה הלחץ אותי והפכתי לעצבנית, אף אחד לא מעריך את ההשקעה, המנהל מגביל אותי ולא נותן לי לקדם תהליכים כי הוא מפחד על מעמדו ומפחד מהכוח והיכולות שלי".

שגדלו בחברה סמכותית, ברגע שהכוח בידם הם מנצלים את זה לטובת המקורבים לצלחת, אז תתארי לעצמך שהמנהלים קבלו את הסמכות להיות אחראים על הקידום בדרגות שכר וכמובן מי שקרוב לצלחת ייחנה יותר".

לסיכום, עולה מהראיונות שמעמד המנהל התחזק בעקבות הרפורמה 'אופק חדש' המורות רואות בסמכות זו כדבר שלילי כי המנהלים מנצלים את זה לטובת המקורבים לצלחת. מרואיינת אחת התייחסה לנתינת סמכות בתרבות הדרונית.

דיון ומסקנות

במחקר זה ניסינו לחקור את עקרונותיה של התכנית אופק חדש, את התפיסות של המורים באשר להשפעתה של הרפורמה על הכלת תלמידים בהדרה ונוער בסיכון, על היכולת של בית הספר לתת מענה לצורכי תלמידים בהדרה ונוער בסיכון, את מודעות המורים לתהליכים שעברו על המערכת הבית ספרית במסגרת הרפורמה למען תלמידים בסיכון והדרה.

ממצאי המחקר באופן כללי מעידים על יעילות השעה הפרטנית עבור הילדים החלשים. ועל כך שהיא הכלי המשמעותי ביותר שנעשה למען הכלת הילדים הנמצאים על רצף ההדרה והסיכון וקידומם במישורים שונים. במקביל עולה הצורך בהכשרת מורים והדרכתם לניהול שעות אלה. הכשרה מתאימה, הבנת המקור לכישלון והכרה ברגשות הקשים יחד עם טיפול מערכתי בבית הספר ועם גישה חינוכית-טיפולית לתלמידים בהדרה, עוזרים למורים להתפתח ברמה האישית והמקצועית, לגבש עמדות חיוביות כלפי התלמידים ולשפר את יכולותיהם האישיות להתמודד עם הקשיים שבעבודתם. (ראזר ואחרים, 2008).

מתברר שיש צורך בתוכנית ובכלי הערכה ברור במטרה ליעל שעות אלה. עוד עולה מהנתונים שמערכת היחסים שנבנתה בין המורה לתלמיד תורמת לשיפור ההישגים בקרב התלמידים יותר מאשר מטפלת ומטפחת הצד הרגשי והדימוי העצמי של הלומד בגלל תיוגם בקרב חבריהם כילדים חלשים.

ממצאי המחקר בדומה לממצאיו של אלוני(1998), מבליטים את התפקידים השונים של בית הספר, מתברר שבית הספר הנו מוסד חברתי שבו אמורים הבאים בשעריו לרכוש נוסף על כך לידע גם מיומנויות חברתיות שיאפשרו לתלמיד לתפקד בחברה. על בית – הספר להרחיב את תפקידו, בכך שישפק מענה רגשי, וחברתי לילדים הנמצאים בסיכון והדרה. יש להרחיב את יריעת השפעתו של בית – הספר בתחום הערכי, רגשי וחברתי ולא לצמצמה.

בדומה למור (2006), ממצאי המחקר הנוכחי מעידים באופן כללי על חשיבות המפגש האינטנסיבי בין המורה לתלמיד במסגרת השעה הפרטנית המתקיימת עם קבוצה קטנה של תלמידים. מפגש זה מוביל לשיפור הישגים וברגע שהמורה מקבל הכשרה מתאימה שעות אלה יכולות לתרום להידוק הקשר מורה תלמיד, תלמיד תלמיד וליצירת מערכת יחסים בטוחה ותומכת עם המורה. החוקרים טענו כי הלמידה השיתופית בקבוצה קטנה תורמת לעליה בהישגים. כמו כן, תורמת במישור החברתי, הרגשי והקוגניטיבי. (פרנקל ושמיר, 1994).

מהממצאים שהשעות הפרטניות הן לב לבה של הרפורמה 'אופק חדש' והנה הכלי המשמעותי ביותר שנעשה למען ילדים 'בסיכון והדרה' השעות הללו משמשות, במרבית המקרים, למפגש בארבע עיניים בין מחנך לתלמידו. לצד השיפור והתקדמות בהישגים הלימודיים המיוחדים לשעות הפרטניות, מייחסים להן גם נזק עקיף. זאת עקב הפסד החומר שנגרם לתלמידים המשתתפים בשיעורים הפרטניים בשל היעדרותם מהשיעור המתרחש באותה שעה בכיתתם. חלק מהמורות רואות ששעות אלה תייגו את התלמידים כתלמידים חלשים, והרחיק את התלמידים האלה מהחיים החברתיים של הכיתה.

הממצאים מעידים ש'אופק חדש' זמנה למורים שעות, תגמול זמן באמצעות השעה הפרטנית, אך התוכנית לא הכשירה אותם ולא ספקה כלים באך לנהל שעות אלה עם זאת מתברר שבלמידה פרטנית יכול המורה להקדיש יותר זמן לכל

בניגוד למור(2006), המדגישה את חשיבות יצירת תרבות בית ספרית המקדמת שיח רגשי מכל בקרב מורים לשם תמיכה הדדית וחיוזוק תחושת השייכות, אכפתיות והצלחה ולשם שיפור איכות היחסים בינם לבין עמיתיהם המורים ובינם לבין התלמידים והוריהם, מהממצאים עולה שבית הספר מכוון את עשייתו החינוכית בכיוון של הישגיות והתמקדות בתוצרים הנראים לעין כמו, הקניית ידע. המורים פחות מתמקדים בכיוון של ניהול דיאלוג, מענה לצד הרגשי והכלת הבעיות של הילדים הנמצאים בסיכון והדרה. נקיטת מדיניות של הישגים לימודיים על פני העדפתה ושילובה של הגישה הטיפולית המתמקדת לרגשות, ניהול דיאלוג והעצמת הילדים באה מתוך בחירה כתגובה למצב נתון המבטא את הליכי הרוח התרבותי הקיימים בחברה. התמקדות בהישגים וזניחת ההיבט הרגשי חברתי מגמד את תפקידו ואת השפעתו של המורה בקרב האוכלוסייה ובקרב תלמידיו. מן המחקר הנוכחי נראה, שהמורים לא בחרו, להצטרף לרפורמת אופק חדש אלה שהייתה התערבות מנהלים והשפעה מערכתית על קבלת ההחלטה. עלו סיפורים קשים על הדרך בה הצטרפו המורים לרפורמה ועל הדרכים בהן מנצלים בתי הספר את מלאי השעות שניתן להם. התוצאות העידו על תחושות ורגשות קשים בתחילת ההצטרפות לרפורמה כמו: תסכול, עצבנות, אכזבה, חוסר אונים, לחץ, אי וודאות וכדומה. וצינו שלא למדו את התוכנית לפני הכניסה לרפורמה ושהשיקול הכספי והלחץ המערכתי השפיע על החלטתם בתשובה לשאלה על איך הצטרפתם לרפורמה 'אופק חדש' מתברר שרוב המורים בחרו להצטרף לרפורמה לא מתוך מוטיבציה פנימית רובם דווחו שהצטרפו לרפורמה מתוך מוטיבציה חיצונית של אילוצים מערכתיים כגון החלטה בית ספרית גורפת או לחצים מהמנהל וחלק מהחברים, הרצון לשפר את שכרם ואת תנאי העסקתם היה הגורם המשפיע לקבלת ההחלטה בסוף. לפי ראזנר (2006), שלושה תהליכים מרכזיים נצפים בחדרי מורים: האחד, אבדן

תלמיד, ומשמעותה של למידה זו יצירת 'מרחב אינטימי'. לפי סדן סדן, (1997). עצמה אישית היא תהליך של התפתחות אישית. התהליך תלוי בשני מרכיבים: הראשון, בפיתוח מיומנויות ויכולות, השני, בהגדרה עצמית חיובית יותר. הממצאים מצביעים על, חשיבות ההכשרה, הליווי והדרכה בנושא. ההנחה הראשונית מאחורי שעת "הדיאלוג", או הפרטני-אישי, היא שחשוב שמורה ינהל עם כל אחד מתלמידיו דו-שיח אישי, שזה חלק מחובות המורה מחנך. כלומר, שימוש בכלים של תקשורת, יכולת ניהול דיאלוג ושיחה, מאפשרים לו לבצע את הפרטני-אישי כהלכה וללא קושי. תמצית ייחודה של שעה זו הוא במגע הישיר של אחד מול אחד. המורים דורשים עוד שעות למטרה זו ומאמינים שבאמצעות שעת הדיאלוג עם תמיכה הדרכה וליווי ניתן יהיה לטפל בצד הרגשי והחברתי של כל התלמידים, לגעת בפנימי שבהם ולהכיל אותם עוד יותר. עוד עולה מהראיונות כי מורה כאדם בוגר ובעל יכולות תקשורת טובות, לא אמורה להיות לו בעיה בביצוע הדבר. לפי מור (2008), מורים רבים שעובדים עם תלמידים בהדרה וסיכון נמצאים גם הם בהדרה וסיכון דומים לאלה של תלמידיהם. מורים בהדרה אינם נהנים מיוקרה מקצועית, מואשמים בכישלון, נחשבים לשוליים של החברה, לא מקבלים מספיק ליווי והכשרה". מכאן נובע הצורך בהעצמת המורים שעובדים עם תלמידים בהדרה וסיכון. חשיבות זו אינה נחלת המגזר אלא של כלל מערכת החינוך בהיות המגזר חלק מהמערכת הכללית, והדבר בא לידי ביטוי בתכניות העצמה, הכשרה והסמכה של מורים רבים במוסדות להשכלה גבוהה. ברגע שהמורה מעורב רגשית בעולמו הפנימי של הילד, מקבל את רגשותיו גם אלה השליליים ומטפל בהם, מדגשי זמן לניהול דיאלוג משמעותי עם התלמיד, כלים אלה הם הבסיס לפתוח יחסים של אימון לתלמידים בהדרה וסיכון. שינוי בתפיסת המורה הפנימית מאפשרת שינוי ביצירת מערכת יחסים עם התלמיד. מורה צריך להבין את המניע מאחורי כל התנהגות ולצרף להבנה זו קבלה למניעים אלה.

תחושת מסוגלות צוותית, מורל ירוד ותחושת אין-אונים חזקה, השני, התעלמות קולקטיבית ממצוקת התלמידים ומשוליותם והשלישי התפתחות שפה מאשימה כשיח המרכזי בחדר המורים.

מצאנו שהאוטונומיה הניהולית פגעה, לכאורה, בעמדתו של המנהל כמנהיג מתגמל. עם זאת, גדלה האוטונומיה הפדגוגית שלו והסמכות שלו לקדם מורים. המורות רואות בסמכות זו כדבר שלילי כי המנהלים מנצלים את זה לטובת המקורבים לצלחת. לכל אדם נטייה מולדת לחפש קשר עם אובייקטים מציאותיים, תהליך הגדילה מתאפשר בזכות קשר עם אחר משמעותי שמזין אותו ומעודד אותו לצמוח ולהתפתח(מור, 2006). מורים שזוכים ליחס חם ותומך, מעודד ומקבל, מצד המנהלים שלהם והסביבה מפנים את האנרגיה שלהם לעשייה בתוך הכיתה, מול התלמיד עצמו וצמיחת המערכת כולה.

כדי לשבור את מעגל ההדרה נדרש מהמנהל לקיים תהליכים של הכרעה ושל למידה ושינוי התנהגות. תהליך ההכרעה דורש מהמנהל להציב גבולות למורים ולקבוע להם סטנדרטים מקצועיים גבוהים. עם זאת, על המנהל להעניק תמיכה למורים, לכבד את הקושי ואף את הכישלונות שהם חווים ולהקשיב לגילויי כעס שלהם. תהליך הלמידה משלב יצירת קשר קבוע ויציב של המנהל עם הצוות ועם התלמידים, הבנת המקור לכישלון והכרה ברגשות הקשים, טיפול מערכתי בביה"ס וגישה חינוכית-טיפולית בעבודה עם התלמידים(ורשבסקי, בר-שדה, ראזר, 2008).

עוד עולה כי אין הלימה בין ההשקעה לגמול הכספי. המשכורת לא מצדיקה השקעת המורים המרואיינים מדווחים על עומס ושחיקה בעבודה ועל חזרה לבית עם הרבה משימות. למרות זאת, הן מרוצות מההעלאות במשכורת, ומוכנות להמשיך ברפורמה.

עלה בקרב המרואיינות הממצא שהרפורמה 'אופק חדש' לא תורמת להתפתחות המקצועית של המורים ואף מגבילה את התפתחותם המקצועית כי הרפורמה מגבילה את מספר

שעות ההשתלמות ואת סוג ההשתלמויות. רוב המרואיינים ציינו שלא מתקיימת הכשרה בנושאים השייכים לאופק חדש. כמו הכשרות בנושא נוער בסיכון והדרה, התמודדות עם סוגיות רגשיות וחברתיות של התלמידים, אסטרטגיות חדשות להוראה, מיומנויות של שיחה אישית וניהול דיאלוג אישי.

המרואיינות ציינו שהן משתלמות בהעמקה בתחום הדעת, המורים דווחו כי יש להם צורך בהדרכה בעקבות 'אופק חדש' באך לנהל את השעה הפרטנית ובדרכים למעקב והערכת שעה זו. מורים אלו ציינו כמה תחומים, שהשכיחים בהם היו הכשרות בנושא התמודדות עם סוגיות רגשיות וחברתיות של התלמידים, מיומנויות של שיחה אישית וניהול זמן.

התפתחות מקצועית נכונה אשר מביאה להבנת המקור לכישלון והכרה ברגשות הקשים יחד עם טיפול מערכתי בבית הספר ועם גישה חינוכית-טיפולית לתלמידים בהדרה, עוזרים למורים להתפתח ברמה האישית והמקצועית, לגבש עמדות חיוביות כלפי התלמידים ולשפר את יכולותיהם האישיות להתמודד עם הקשיים שבעבודתם. מורים המצויידים נכונה מבחינה רעיונית ומנטלית מסוגלים לדאוג לחוסנם הנפשי ולהכלתם של תלמידים החשופים לגורמי סיכון (מור, 2008).

המטרה מהכשרת המורים היא לפתח את יכולותיהם האישיות והמקצועיות של מורי בית הספר, הן כפריטים והן כצוות, כך שיצליחו במשימתם המורכבת ליצור מענים חינוכיים המותאמים ליכולות הגלויות והסמויות של תלמידים פגיעים לסיכון. לדעת ראזר (2009), אם נצליח להבין את הרגשות שהם כלי חשוב ואפקטיבי בעבודתה היום-יומית של המורה העובד עם אוכלוסייה במצוקה, נדע לסייע לו לעבד את הרגשות הקשים, את תחושת הכישלון המתמיד, ההשפלות שהיא חווה מדי יום ביומו על ידי התלמידים, הוריהם, המנהלים ולעתים עמיתיה המורים, כך שיובילו לצמיחה ולהתפתחותם של המורות (מור, 2008).

הבנה זו תחייב את המערכת לשנות באופן מהותי

ביבליוגרפיה

אבו עסבה, ח, כהן נבות, מ, ועבדו, ב. (2003).
איתור צרכים של בני נוער בנצרת. ירושלים:
מאירס ג'וינט מכון ברוקדייל.
אריקסון, א', (1987). זהות: נערים ומשבר: תל
אביב, ספריית הפועלים
בצלסון, ע', (2009). דיאלוג עם ילדים. תל-
אביב: כנרת דביר.
דורון, א', (2006). בין הדרה חברתית למדיניות
חברתית. ירושלים: האוניברסיטה העברית,
בית הספר לעבודה סוציאלית וירושלים,
משרד הרווחה: האגף למחקר, תכנון והכשרה.
כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד,
ת' (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב
בני נוער, דוח מחקר. ירושלים: ג'וינט-מכון
ברוקדייל המרכז לילדים ולנוער.
כהן-נבות, מ', (2000). סביבת חינוך חדשה -
תוכנית לשינוי תפישות חינוכיות למען קידום
הישגים לימודיים: סיכום הערכת בתי ספר
תיכוניים. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל.
להב, ח', (1999). נוער בשולי החברה – התופעה
ודרכי ההתמודדות. ירושלים: משרד החינוך
והתרבות, מינהל חברה ונוער – תחום קידום
נוער
להב, ח', (2000). נוער בסיכון-התופעה
בפרספקטיבה. בתוך: שמש א' (עורך). מניתוק
לשילוב, 17-8. ירושלים: משרד החינוך,
מינהל חברה ונוער.
מור, פ', (2008). לראות את הילדים. מדריך
ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים
בסיכון. עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט
ישראל. אשלים הוצאה לאור.
מור, פ' ומנדלסון, י', (2006). לדבר עם מתבגרים
בסיכון: התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית.
ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
סולימאני, ר', (2002). הובלת שינוי מתוכנן בבתי
ספר באמצעות תוכנית התערבות חינוכית.
סולימאני, ר' (2006). הם לומדים מחדש – תוכנית
התערבות חינוכית לקידום תלמידים בסיכון.
ירושלים: אשלים.
סטריאר, ר', (2001). מהדרה למעורבות

את הכשרת המורים ואת הקצאת המשאבים,
וכן לתת כלים וסיוע למורים, מה שיביא
ליציאתם ממעגל ההדרה. יש להדגיש שמורים
רבים שעובדים עם תלמידים בהדרה נמצאים גם
הם בהדרה (ראזר, בר שדה, ורשבסקי, 2008).
המסקנות והתובנות שהגענו אליהן בעקבות
המחקר יסייעו לגבש תכנית העצמה לבתי הספר
ולמורות העובדות עם תלמידים בהדרה ונוער
בסיכון ולהציע אותה כתהליך למידה שמביא
לקידום ולהצלחה בעבודה המקצועית. לפיכך,
אנו מציעה שהתנאים ההכרחיים להצלחה
בעבודה עם תלמידים בהדרה הם, שכל המורות
והמורים בבתי הספר יקבלו הדרכה, הכשרה,
העצמה אישית והעצמה מקצועית בעבודה שלהן
מול תלמידים בסיכון ונוער בהדרה. העצמה
שתבטיח, כי הן ירכשו כלים להכלה וניהול
דיאלוג משמעותי, ילמדו וירכשו כלים ודרכים
להתמודד עם תלמידים בהדרה, מצד אחד,
אמונה באפשרות שיפור יכולתו של התלמיד
לצאת ממצב ההדרה, באמצעות חיזוק הביטחון
העצמי שלו, שיפור הדימוי העצמי והכלה של
עצמו, מצד שני. המורות צריכות לקבל הכשרה
כיצד להכיל תלמידים בהדרה וסיכון, כיצד
לעודד אותם, כלים לגילוי אמפתיה ואכפתיות,
הקשבה וניהול שיחות אישיות עם התלמידים
בהדרה, וקיום דיאלוגים כדי שכל אלה יסייעו
לחלץ את התלמיד ממעגל ההדרה ולהעבירו
למעגל ההצלחה. חשוב לציין, שמורים העובדים
עם נוער בסיכון והדרה הם בעצמם חווים הדרה
בגלל הכישלונות החוזרות על עצמם בעבודה
שלהם עם הילדים, בעיות המשמעת וחוסר
בכלים והכשרה כדי שיצליחו להתמודד עם
תלמידים אלה.
היינו ממליצה לבדוק את הדברים שהמחקר
הנוכחי בדק בקרב אוכלוסייה גדולה יותר
ובמדגם גדול יותר של מורות ומורים, מאחר
שהמדגם במחקר הזה מוגבל בהיקפו. ביצוע
מחקר בהיקף יותר גדול של האוכלוסייה, יוכל
אולי לסייע בפיתוח תיאוריות על תופעת ההדרה,
וההכלה ולהעשיר את הספרות המחקרית בידע,
שכיום הינו מצומצם.

- Burt, M.R. & Resnick, G. (1996). Youth at risk: Definitions and implications service delivery, *American Journal of Orthopsychiatry*, 66 (2), 172.
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- Males, M. & Lewis, A. C. (1991). *Top school Problems are mythe*, Phi delta Kappan lxxiv, (NOVEMBER), P 196-197.
- Pianta, R.C. Hamre, B. (2003). Relationship between Teachers and Children. In W Reynolds and G. Miller (eds.), *Comprehensive Handbook of Psychology*(Vol. 7): Educational Psychology, 10, 199-234. New-York, NY: John Willy & Sons, Inc.
- R ichman, M. & Bowen, G, L, (1997). "School failure: an Ecological – Interactional – Developmental Perspective" Fraser, M.W. *Risk and resilience in childhood*. NASW press Washington DC.
- Wehlage, G.G (1989). Dropping out: can schools be expected to prevent it? In L.weis, E. fanar, and H.G Natriello (ED). *school dropouts: patterns and policies* (pp. 70 – 88). New York
- חברתית'. חברה ורווחה. כ"א(2)ירושלים סולברג,ש, (2007). פסיכולוגיה של הילד המתבגר. מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית. פרקים 11,12 הוצאת מאגנס.
- פרטוש, ר', (2004). מקומה של הפעילות החינוכית-חברתית בעבודת המדריך לקידום נוער, (12), 47-65.. לשילוב מניתוק
- פרנקל, ר' ושמיר, ח' (1994). קבוצות למידה התנסות בהדדיות. בתוך ו' פורטוגלי (עורכת), אלטרנטיבות בהוראה. תל אביב: מכללה לחינוך-סמינר הקיבוצים.
- קשתי, אריאלי, שלסקי (1997). לקסיקון החינוך וההוראה, הוצאת הסתדרות המורים.
- ראזר, מ', ורשבסקי, ב' ובר-שדה, א' (2006). להיות מורה בסביבה של סיכון מצוקה והדרה חברתית-סוגיות בתהליך הדרכת צוותים חינוכיים. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של גיוינט ישראל
- ראזר, מ', פרידמן, ו' וסולימני ר', (2004). סביבת חינוך החדשה. אסטרטגיות פעולה של תהליך ההתערבות בבית-הספר. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של גיוינט ישראל. אשלים הוצאה לאור.
- ראזר, מ', ורשבסקי, ב' ובר שדה, א', (2008). קשר אחר": כיצד עוזרים למורים העובדים עם תלמידים בהדרה וסיכון והדרה חברתית? ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של גיוינט ישראל. אשלים הוצאה לאור.

مُتعة التّفكير والتّواصل الاجتماعيّ أثناء اللّعب البنائيّ

في رياض الأطفال التي تتبّع نهج فالدورف وفي رياض الأطفال العاديّة

The joy of thinking and social interaction through Constructive Play in Waldorf & Normative Preschools

سلام قدسي

كلية سمينار هكيبوتسيم
salam.kodsi@smkb.ac.il

ملخص

بالمشاهدة الطبيعيّة أداةً أساسيّة للبحث. ونعني بالمشاهدة الطبيعيّة إجراء عمليّة المشاهدة من دون تدخّل الباحث لرصد عمليات اللعب والبناء عند الأطفال. حصيلة هذه المشاهدات كانت تسعاً وثلاثين عمليّة بناء تمّ لنا تدوينها.

من بين النتائج التي توصّل إليها البحث أنه أشار إلى اختلاف غايات البناء في رياض الأطفال التي تتبني نهج فالدورف عنها في رياض الأطفال العاديّة. وفيما كان هدف الأطفال في رياض فالدورف من البناء تحقيق اللّعب الخياليّ-الاجتماعيّ، كان هدف الأطفال في رياض الأطفال العاديّة ممارسة البناء من أجل البناء. أما عمليات التخطيط فقد كانت متشابهة في كلا التوجّهين، كما أنّها احتوت على مراحل مختلفة من مراحل التصميم (Design Process) المتعارف عليه في مجال الهندسة. وأما المهارات الاجتماعيّة خلال عمليّة البناء فقد كانت متشابهة لدى الأطفال في التوجّهين التربويّين.

الكلمات المفتاحية: اللّعب البنائيّ، نهج فالدورف التربويّ، تفكير تكنولوجيّ، عمليّة التصميم (Design Process).

Abstract

During the last decade, the central role of play in kindergartens has declined, with academic approaches gradually infiltrating the daily routine at the expense of playtime

في السنوات الأخيرة بات رياضُ الأطفال مسرحًا لتحوّلات كثيرة أبرزها دخول مظاهر أكاديميّة عديدة إلى فضاءاته، واحتلال هذه للمظاهر مكان اللعب فيه بشكل تدريجيّ (وزارة التربية والتعليم، 2010). ومع هذه التحوّلات، وجدت المربيّات أنفسهنّ منشغلاتٍ أكثر فأكثر بتعبئة نماذجٍ وتقارير بيروقراطيّة دوريّة لا حصر لها على حساب الوقت الذي كان الأجدر بهنّ استغلاله مع الأطفال. مصادر البحث تحدّرت من مغبّة تقليص وقت اللّعب الجماعيّ لدى الأطفال في رياض الأطفال خاصّة في عصر تشيع فيه الألعاب الإلكترونيّة الفرديّة، والتي يقضي الأطفال أوقاتهم في ممارستها دونما حسيب أو رقيب.

ينشد هذا المقال إلى معالجة موضوع اللّعب البنائيّ عند الأطفال والوقوف على دوره في اكتساب مهارات التفكير التكنولوجيّ من خلال عمليّات التخطيط الاستراتيجيّ التي يلجأ إليها الأطفال خلال هذا النوع من اللعب بأدوات البناء وموادّه.

اشترك في البحث ستة عشر طفلاً من أربعة بساتين أطفال في مدينة في شمال البلاد. أما المنهج الذي يرتكز إليه البحث الراهن فهو المنهج الكيفيّ الذي يعتدّ (Ministry of Education, 2010).

This paper examines constructive play in the context of Waldorf and normative kindergartens in Israel. In conceptualizing the output of children's construction, the

current research relies upon the fields of problem-solving and technological thinking, using the design process model.

The participants included sixteen children sampled by means of convenience sampling from four kindergartens in a city in northern Israel. Two of these kindergartens adopt Waldorf approach, while two adopt the normative approach.

The research results were based on a sample of 39 construction processes collected over the course of one year.

Among the findings of the research, it indicated that the building goals of children in kindergartens that adopt the

Waldorf approach differ from those in regular kindergartens: While the goal of children in Waldorf kindergartens was to build to achieve social-dramatical play, the goal of children in regular kindergartens was to practice building for the sake of building. As for the planning processes, they were similar in both approaches, and they included different stages of the design process known in the field of engineering. As for the social skills during the building process, they were similar for the children in the two educational approaches.

Key words: Constructive play, Waldorf education, Technological thinking, Problem- solving, Design process.

تتبنّى نهج فالدورف حول العالم باهتمام الباحثين على الرغم من مكانته المركزيّة فيها، وعدم تمكّن خطط تحسين جودة التعليم من دخول هذا النوع من رياض الأطفال (Marci & Campbell, 2016). (nowski).

إطار البحث: نهج فالدورف في التّربية
نهج فالدورف في التّربية يعتمد على نظرية الفيلسوف المجريّ رودولف شطاينر، ويُعرف باسم النهج الأنتروبوسوفي (Bilde, Van Damme, Lamote, & De Fraine, 2013). ووفقاً لهذه النظريّة فإنّ تطور الإنسان يمرّ في مراحل، وكلّ مرحلة قوامها سبع سنوات. في الطفولة المبكرة يكون جُلّ التطور جسديّاً، وبناءً على ذلك، تُوجّه العمليّة التربويّة باتجاه جسد الطفل، وتبتعد عن جوانب التطور الأخرى. وفضلاً عن ذلك، تنصّ النظريّة على أنّ الإنسان متّصل مباشرة مع الطبيعة وهو جزء لا يتجزأ منها، لذلك، البرنامج اليوميّ في رياض الأطفال التي تتبنى نهج فالدورف مبنيّ وثابت ومتّصل بدورة فصول السنة من حيث تخطيط البرامج والمناسبات. تمتاز رياض فالدورف بتفعيلها لحواسّ الطفل من خلال ألوانها وروائحها ونكهات أطعمتها المستوحاة

مقدّمة

لا بدّ من أن نفتح هذا المقال بالتنبؤ إلى ما لحق مكانة اللّعب من تضعّيع في العقد الأخير، وذلك على ضوء المكانة التي بدأت تحتلّها برامج وأنشطة أخرى راحت تطفى على البرنامج اليوميّ في رياض الأطفال مسهّمةً بذلك في تحويل الأخيرة إلى أطر تعليميّة أكثر فأكثر (وزارة التّربية والتعليم، 2010). الأمر الذي دفعني إلى إجراء هذا البحث وكتابة المقال، في محاولة مني لرفع الوعي لأهميّة اللّعب البنائيّ، وما يحتويه من عمليّات تفكيرية مركّبة من شأنها أن تساهم في تطوير ذكاء الأطفال.

في هذا المقال سأسلّط الضوء على اللّعب البنائيّ كرافعة لتطوير التفكير التكنولوجي لدى الأطفال. يُعتبر اللّعب البنائيّ من أكثر الألعاب شعبيّة وانتشاراً بين الأطفال (Casey, Andrews, Schindler, Kersh, Samper, & Copley, 2008; Ness & Farenga, 2007). وقد أثبتت الأبحاث ما لهذا النوع من اللّعب من فوائد في تطوير جوانب مختلفة لدى الأطفال (Carlsson-Paige, McLaughlin, & Almon, 2015; Pyle & Luce-Kapler, 2014; Schweinhart & Weikart, 1997).

لم يحظ موضوع اللّعب البنائيّ في رياض الأطفال التي

يجدون في ذلك متعة جمّة. التطور الأبرز في هذه المرحلة هو التطور الحسي-الحركي.

2. اللعب البنائي: يبدأ في السنة الثانية من حياة الطفل، ويأخذ بالتطور مع النمو الإدراكي للطفل. يعتمد اللعب البنائي على مناورات فكرية وحركية تمارس على موادّ ووحدات بناء مختلفة في متناول اليد بهدف تشكيل منتج ما. التطور الأبرز في هذه المرحلة هو التطور الإدراكي.

3. اللعب الخيالي أو الخيالي-الاجتماعي: يتزامن مع ظهور اللغة المنطوقة عند الطفل في السنة الثانية من حياته. يعتمد اللعب الخيالي على حركات إيمائية يؤدّها الطفل متقمّصاً أدواراً وشخصياتٍ مختلفة، ومتخيلاً وضعياتٍ مختلفة يعيشها منسلخاً عن واقعه المعاش منغمساً في خياله. يمارسُ اللعب الخيالي الاجتماعي ضمن مجموعات، ويعتمد على تقسيم الأدوار بين الأطفال، وترسيم القوانين فيما بينهم. التطور الأبرز في هذه المرحلة هو التطور الاجتماعي.

4. اللعب وفقاً لقوانين: هذا النوع من اللعب يناسب أطفالاً فوق سنّ الخامسة، وهو يركز على تعدّد اللاعبين وعلى طائفة من القوانين المحددة مسبقاً والتي يجب الالتزام بها لضمان استمرار اللعب. غالباً ما تنتهي هذه الألعاب بربح أو خسارة، ويشيع فيها عنصر المنافسة. التطور الأبرز في هذه المرحلة هو التطور الاجتماعي-العاطفي، وذلك من خلال مهارات ضبط المشاعر، وتقبّل الخسارة، ومراعاة شعور الآخرين.

يعتبر اللعب البنائي، كما أسلفنا، نشاطاً إدراكياً يعتمد على مناورات وظيفية من خلال توظيف الموادّ والوحدات المتنوعة بهدف تشكيل منتج ما (Smilansky & Shefatya, 1990). ظهور اللعب في السنة الثانية من حياة الطفل مرده إلى تجاوزه مرحلة التمرّس بالموادّ القريبة منه، والسيطرة على حركاته الدقيقة وتوظيفها في مهمّات متنوّعة، ليبدأ عهداً جديداً من إعادة صياغة المحيط القريب منه، تصميمه والسيطرة عليه (Campbell, 2016) و Mar- & cinowski). اللعب البنائي يعتمد على ممارسات

من الأجواء المنزلية، بالإضافة لآسامها بالهدوء والسكينة وبُعدها عن مناخ المنافسة، وخلوها من وسائل التعليم المباشر، أو التنوّر اللغويّ أو الرياضيّ (2008, 1176A).

يختلف نهج فالدورف عن النهج العاديّ السائد في رياض الأطفال والمدارس. منهاج التعليم في رياض الأطفال التابعة لنهج فالدورف يمنع الأطفال من استخدام موادّ، أو ألعاب مصنّعة وتقدّم لهم عوضاً عنها موادّ من الطبيعة مثل الخشب والصوف. فالموادّ المصنّعة بحسب نهج فالدورف هي عبارة عن موادّ نهائية لا تحتل الإبداع والابتكار، بينما الموادّ المأخوذة من الطبيعة بشكلها الخام فإنها تستوقف الأطفال وتحفزهم للعمل بأيديهم وأجسادهم. لذلك تكثُر في نهج فالدورف تعليم الحرف اليدوية والأعمال الزراعية التي تقتضي التعامل مع موادّ وأدوات أولية باستخدام مهارات اليبدين. في رياض الأطفال نجد الدمى والألعاب المقدّمة مصنوعة من موادّ طبيعية فقط، ذات أقل قدر ممكن من الملامح والتفاصيل، وذلك لاستثارة خيال الطفل وإكماله ما نقص بنفسه ومن وحي إبداعه. كما يمنع مشاهدة التلفاز، أو الحاسوب في الروضات، لأنها تحدّ من حركة الأطفال وتقلّل من فرص لعبهم، أو تواجدهم في الطبيعة (2006, 1176B).

اللعب لدى الأطفال

ثمة اتفاق بين الباحثين حول تعريف اللعب عند الأطفال بأنّه نشاط وظيفي يهدف إلى المتعة، وينبثق عن دافعية داخلية للطفل (Pellegrini & Smith, 2005; Pellegrini, 2009).

تقسّم سارة سميلانوسكي (1968)، وهي باحثة تعتمد على النظرية الإدراكية التي صاغها بياجيه، اللعب لدى الأطفال إلى أربعة أنواع:

1. اللعب الوظيفي: يمارسه الأطفال في السنة الأولى من حياتهم. ويعتمد على تدريبات حركية حسية يؤدونها مراراً وتكراراً بهدف التحكم بأداء أطراف أجسادهم والسيطرة على بيئتهم القريبة، وهم

على ثلاث مركبات أساسية: وظيفة، سلوك، ومبنى (FBS). الموديل يصف الطبيعة الحيوية للعلاقة بين المركبات الثلاث وبين البيئة الحاضنة بمصطلحات صياغة مشكلة، تركيب، تحليل وتقييم (Giro, 2006).

وجود المتعلم في السياق التربوي يستوجب دمجهم في عمليات تصميم كجزء من المهارات التكنولوجية التي يجب اكتسابها لمواجهة المستقبل (Sundqvist & Nilsson, 2018). وتعتمد عملية التصميم على قدرة المتعلم على اتخاذ تنظيم منهجي للحل.

مراحل عملية التصميم: تعريف المشكلة واحتواؤها، إجراء بحث مستفيض حول المشكلة والاستفادة من مشكلات شبيهة، اتخاذ قرارات نحو الحل، تخطيط الحل، تنفيذ الحل، تقييم وتعديل (Mioduser, 1998).

أظهر بحثٌ تطبيقيٌ لعملية التصميم في سياق الطفولة المبكرة بأن الأطفال يرصدون أجزاء من المشكلة ويتعاملون معها، دون الالتفات إلى المشكلة الكاملة. مجموعة الحلول يساوي في نهاية المطاف الحل للمشكلة العامة التي لم يرها الأطفال، أو تجاهلها لعدم قدرتهم على التعامل معها. هذه القدرة على تفكيك المشكلة والتعامل مع أجزائها هي جزء من التفكير التكنولوجي بالنظر إلى الأنظمة المركبة (Complex systems)، تبسيطها واعتبارها قابلة للحل (Fleer, 1999).

أثبتت الأبحاث العلمية بأن التعامل المستمر مع الأنظمة المركبة من شأنه أن يولد خبرة مهنية لدى جمهور المتعلمين، ليصبح حل المشكلات المركبة أنجع، والوصول إلى الحلول المنشودة أسرع وأقصر. هذا الأمر يتطلب وقتاً في التدريب والتمرس على حل المشكلات، وإلى وساطة بعض المتخصصين أحياناً (Razzouk & Shute, 2012).

الترتيب الدوري لموديل عملية التصميم يتعارض مع طبيعة مفهوم اللعب الذي يهدف إلى المتعة أولاً ويعتمد على الحركة الحرة للطفل دون الانصياع إلى موديلات أو قوالب صارمة للحل. ورغم ذلك، فقد

من شأنها تطوير أداء الطفل، وبلورة جوانب مهمة من شخصيته كالثقة بالنفس، والقدرة على الإبداع والابتكار (Rubin et al., 1983).

تناولت الأبحاث المختلفة عمليات البناء لدى الأطفال من عدة جوانب منها اكتساب مهارات حل المشاكل، عمليات التصميم (Design process)، بناء المعرفة وغيرها (Collins, Brown & Newman, 1989; Kafai, & Resnick, 1996; Kolodner et al., 2003; Papert, 1993; Vigotsky, 1978).

التفكير التكنولوجي وحل المشاكل

تحاول التكنولوجيا تقديم إجابات عملية لاحتياجات الإنسان ورغباته. في الكثير من الأحيان ترتبط التكنولوجيا بعالم الاختراعات الصناعية خاصة في عصر الثورة الرقمية والآلات التي تعتمد الذكاء الاصطناعي. تستطيع التكنولوجيا أن تنقل صورة مميزة عن ذكاء الإنسان وقدرته على حل المشاكل بشكل خلاق وجسر الهوة الفاصلة بين الوضع الموجود (المشكلة) والوضع المنشود (الحل) (Sundqvist & Nilsson, 2018). ثمة استراتيجيات عديدة لحل المشاكل كالتجربة والخطأ، أو تجزئة المشكلة إلى جزئيات والتعامل مع كل جزء منها على حدة، أو تقدير المشكلة قبل حلولها والاستعداد لها أو تفاديها (Simon, 1996). يمتاز الأطفال بقدرات هائلة على التعامل مع المشاكل وحلها سريعاً أثناء لعبهم، دون حاجتهم في أغلب الأحيان إلى وساطة البالغين (Siegler, 2004).

من المتبع وصف عملية مراحل البناء لمجسم ما من خلال رصد التحركات الداخلية والخارجية التي يمر بها الإنسان أثناء عمله المركب بهدف الوصول إلى منتج المزج بين العامل الإنساني والعامل الاصطناعي وما يتولد بينهما من ابتكارات عصرية من شأنها التأثير على شكل البيئة الاجتماعية التقنية التي يعيش بها الإنسان (Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk, & Singer, 2009; Giro, 2006). موديل عملية التصميم (Design process) يعتمد

أُثبت بأنَّ الأطفال ينفذون خلال لعيمهم البنائِي جانبًا من موديل التصميم مع عدم حفاظهم على ميناه التقليديِّ بمراحله المختلفة. إنَّهم يقومون بالتصميم للتوصُّل إلى الحلِّ من غير أن يتعلَّموا شيئًا عن الموديل، وهذا دليلٌ قاطع على أنَّ عمليَّة التصميم في ذاتها تتناسب وطبيعة تفكير الإنسان المنطقيَّة (McCormack & Atance 2011).

سؤال البحث

كيف يبني الأطفال نتاجات لعيمهم البنائِي الحرِّ في رياض الأطفال التي تتبني نهج فالدورف وفي رياض الأطفال العادية؟

منهجية البحث المشاركون

شارك في البحث ستة عشر (16) طفلًا (9 ذكور و7 إناث) تم انتقاؤهم كعينة عارضة من أربع رياض أطفال في مدينة من شمال البلاد: اثنتان من رياض الأطفال تتبعان منهج فالدورف واثنتان من رياض الأطفال العادية. معدَّل الأعمار هو 58 شهرًا (أربع سنوات وثمانية أشهر) ($=6.5SD$). المرَّيات هنَّ اللواتي اخترن الأطفال دون تبرير اختياراتهنَّ.

مجري البحث

اعتمد البحث على أدوات كفيَّة لجمع المعطيات: مشاهدات امتدَّت على مدار عام كامل لأنماط اللعب البنائِي المؤدى في رياض الأطفال في أوقات الصباح (عشر مشاهدات في كلِّ روضة). في المجمل، تم توثيق تسع وثلاثين (39) عمليَّة بناء لأطفال العينة من رياض الأطفال الأربعة.

أخلاقيات البحث

صادق مكتب الباحث الكبير في وزارة التربية والتعليم على هذا البحث، ووقَّع الأهل موافقات على إجرائه. حافظنا خلال البحث على سرِّيَّة جمهور الهدف من خلال استخدام أسماء مستعارة، وأتلفنا كلَّ الموادِّ

المتعلِّقة بالعينة مباشرة بعد انتهاء البحث.

تحليل المعطيات

اعتمد تحليل المعطيات على أدوات البحث الكفيَّة: تحليل تفسيريّ (لازارو، 2001). وذلك فضلًا عن أجزاء من موديل التصميم (Design Pro- cess) لتحليل عمليَّات البناء (Mioduser & Kipperman, 2002).

تابعنا خلال عام كامل التغيرات الحاصلة في أساليب البناء لدى الأطفال، وفحصنا ما إذا حصل تطوُّر في أسلوب عملهم، وتعديل ترتيب مراحل موديل عمليات التصميم. اختيارنا للتحليل التفسيريّ نشأ عن الطبيعة الرياديَّة للبحث الذي خاض في بيئات جديدة كبيئة تربية فالدورف (Lubeck, 1985).

نتائج البحث

تُظهر نتائج البحث وجود أجزاء من موديل عمليَّات التصميم (Design Process) في جميع نتاجات البناء لدى أطفال العينة ($n=16$) والبالغ عددها 39 نتاجًا مختلفًا. أبرز أجزاء الموديل التي تمَّ رصدها هي: هدف، تخطيط، تقييم وتغيير.

الهدف

بمصطلحات تكنولوجيَّة، تعريف هدف البناء هو عبارة عن رغبة تصبَّ في صلب عمليَّة البناء للوصول إلى نتاج ما. في البحث الراهن فحصنا متى يعلن الأطفال عن أهدافهم بشكل جليّ، أو من خلال استنتاجنا للهدف البناء بحسب ترتيب العمليَّات وسير العمليَّة. حاولنا فهم البعد الاجتماعي لتوقيت الإعلان عن الهدف. نتائج البحث أظهرت بأنَّ ثلثي حالات الإعلان عن هدف البناء حدثت بشكل شفويّ. 10% من الأهداف تم الإعلان عنها في بداية عمليَّة البناء، أكثر من نصف حالات الإعلان عن الهدف حدثت في منتصف عمليَّة البناء، وثلث الحالات حدثت مباشرة بعد انتهاء عمليَّة البناء بشكل كامل. وهذا المعطى برز بنحو خاصِّ في رياض فالدورف أكثر منه في الرياض

العادية. في رياض فالدورف، استمر الأطفال في اللعب إلى ما بعد انتهاء البناء مستخدمين المباني للعب خيالي-اجتماعي على حين اكتفى الأطفال في الرياض العادية بالوصول إلى النتائج البنائي، وتوقفوا بعد ذلك عن اللعب. فيما يلي بعض الأمثلة عن إعلان الأطفال للهدف:

في بداية العملية

1. ياسمين¹ (5:2)، من روضة فالدورف، دعت هاجر للانضمام إليها للعب البنائي: «تعالى نبني مدينة ملاهي». جمعت الطفلتان عددًا من المكعبات من صندوق المكعبات القريب. ياسمين شرعت في بناء مسار من مكعبات رتبته بشكل أفقي. هاجر جلست تشاهد العملية دون أن تفعل شيئًا. أنهت ياسمين بناء المسار الأرضي، وجمعت المزيد من المكعبات لتغطية المسار وجعله يبدو كنفق طويل. بعد انتهائها من عملية إعداد المسار المغطى، أدخلت دمية داخل المسار، وأخبرت هاجر بأن هذا النفق هو عبارة عن نفق مظلم يمكن الانتقال من خلاله عبر الزمن ومشاهدة الديناميكيات بشكل ثلاثي الأبعاد.

2. أمير (5:2)، من روضة عادية، جلس مع صديقه آدم ولعبا معًا بلعبة تركيبية من نوع ماجيك (وحدات بنائية بلاستيكية مسطحة بشكل مربعات ملونة يمكن توصيلها ببعضها البعض وبناء مجسمات). أمير: «هيا بنا نبني رجالًا أليًا»
آدم: «هيا بنا».

برز دور آدم في عملية البناء كمبادر وموزع للأدوار: «انا سأبني الجسد والرأس، أما أنت فابني الرجلين». بعد أن فرغ الطفلان من المهمة، وضعها الرجل الألي على الرف المعد للمعروضات.

في كلا المثالين تم الإعلان عن هدف البناء في بداية عملية البناء بسبب رغبة الطفل المبادر في العمل المشترك مع طفل، أو ضمن مجموعة أطفال لإتمام البناء.

في وسط العملية

سارة (4:8)، من روضة فالدورف، جلست فوق السجادة وتناولت مجموعة المكعبات الخشبية الملونة، رتبت عددًا من المكعبات بشكل أفقي كسلسلة ملتوية، من ثم شرعت في بناء برج بارتفاع عشرين سنتيمترًا، ووضعت مكعبًا هرمي الشكل على قمته. بعدها بنت برجًا آخر شبيهًا بالبرج الأول.

اقتربت كاترين من سارة وسألتهما: «ماذا تبنيين؟»

سارة: «هذا قصر الغابة المسجورة»

كاترين: «وماذا يفعل هذا؟» مشيرة إلى مكعب وضع بجانب النتائج.

سارة: «هذا الأمير الذي قطع الغابة السوداء وسيدخل إلى القصر بعد قليل»

كاترين: «هل أستطيع اللعب معك؟»

أومأت سارة برأسها موافقة.

سارة: «هيا نبني منازل القرية».

وضعتا مكعبات متباعدة حول السلسلة الملتوية. ولعبتا بعدها لعبًا خياليًا-اجتماعيًا.

2. إبراهيم (5:4)، من روضة عادية، جلس فوق السجادة ولعب بمجموعة ليجو. ليلى مرت من جانبه وتوقفت لتسأله: «ماذا تبني؟»

نظر إبراهيم إليها لكنه لم يجب وتابع لعبه، أما هي فتابعت سيرها أيضًا. فكك إبراهيم نتاج لعبه البنائي، أخذ قطعة مسطحة مستطيلة، وبدأ يبني فوقها. بعد نحو خمس دقائق مرت ليلى من جديد.

استوقفها إبراهيم: «ليلى، هذه سفينة».

ليلى: «هل يمكن أن ألعب معك؟»

إبراهيم: «نعم».

جلست ليلى من الجهة المقابلة لإبراهيم، وتناولت السفينة وعدلت بعض القطع فيها وأعادتها إليه. أضاف عددًا من القطع ووضع نتاجه فوق رف المعروضات، وذهب مع سارة ليلعبا في ركن المطبخ.

في المثالين أعلاه، بدل الإعلان في وسط عملية البناء على حاجة الطفل إلى المشاركة بعد أن اتضح معالم نتاج بنائه وجهوزيته، لاستيعاب شركاء جدد

1. أسماء مستعارة.

من شأنهم أن يغيّروا من مجرى العملية.

في نهاية العملية

عدي (9:4)، من روضة فالدورف، جلس فوق السجادة ولعب بمجموعة المكعبات الخشبية المفرغة الكبيرة الحجم، رتبها على شكل جدار مغلق امتد ليحتوي مساحة مستطيلة الشكل. انضم ثلاثة أطفال إلى اللعبة، ودخلوا المساحة المغلقة وجلسوا مع عدي.

أهمهم: «بعد قليل سيحل الظلام، علينا إحضار بطانيات».

عيد: «أنا سأحضرها حالاً».

غطى عدي الأطفال بالبطانية التي أحضرها من ركن المنزل، ولعبوا معاً لعباً خياليّ-درامياً.

2. شمس (5:2)، من روضة عادية، جلست فوق السجادة وتناولت مجموعة مكعبات خشبية متعدّدة الأشكال والألوان. رتبت عددًا منها في سلسلتين متوازيتين، ووضعت بينها ثلاث دمي بلاستيكية، اثنتان منها من نوع باربي والثالثة على شكل دورا. اقتربت عدن من شمس ونظرت إلى النتائج.

شمس: «هذه الملكة دورا مع وصيفاتها في القصر».

عدن: «هل أستطيع أن ألعب معك؟»

أومأت لها شمس بالقبول وجلستا، ولعبتا معاً لعباً خياليّاً-اجتماعياً.

في هذين المثالين تم الإعلان عن الهدف من البناء في نهاية العملية مع أنّ الهدف كان واضحاً على ما يبدو للأطفال قبل ذلك. وجاء الإعلان للتعبير عن غايات اجتماعية تتمثل في المشاركة واللعب الجماعي.

الهدف الخيالي

أبرز لنا هذا البحث بأنّ ثلث عمليات البناء التي تمّ رصدها هدفت إلى الوصول إلى اللعب الخيالي-الدراميّ (13 من أصل 39). هذا المعطى قادنا للبحث بشكل مكثّف في كلّ روضة على حدة، لفهم طبيعة أهداف البناء بشكل أعمق. تبين لنا بأنّ 86% من عمليات البناء في رياض فالدورف قادت الأطفال في

نهاية المطاف إلى اللعب الخيالي-الاجتماعي. في حين أنّ 35% من عمليات البناء أدت إلى لعب كهذا في رياض الأطفال العادية. كما يتّضح في الجدول أدناه.

هذا الفرق استدعى البحث في الأسباب التي أدت إلى زيادة الحاجة لدى الأطفال في فالدورف إلى هذا النوع من اللعب أكثر منه لدى الأطفال في الرياض العادية. عدد ونسب أهداف البناء للعب الخيالي-الدراميّ (n=39)

هدف	رياض فالدورف	رياض عادية
نتاج من أجل لعب خيالي-اجتماعي	19 (86%)	6 (35%)
نتاج من أجل النتائج	3 (14%)	11 (65%)

بعد التمهيد اتّضح لنا بأنّ هذا الفرق مرده الاختلاف في طبيعة البيئة التربوية في رياض كلّ من المنهجين. فبينما تنوّعت أركان الروضة العادية، واحتوت على زوايا عديدة للعب الخيالي-الاجتماعي. بيئة رياض فالدورف خلت من هذه الزوايا، واقتصرت على تنوع كبير من موادّ وأدوات البناء الخام التي من شأنها تعزّز تلك الأركان الخيالية.

تخطيط عملية البناء

التخطيط عبارة عن مراحل ترتيب الأفكار والنشاطات التي يمرّ بها الطفل من أجل تحقيق هدف البناء. في البحث الراهن لم نحصل على شهادات شفوية عينية تكشف عن خطط بناء الأطفال. وكان البادي أنّ التخطيط لدى الأطفال خلال ممارستهم للعب الحرّ لا يعتمد على وضع خطط مكتوبة أو معلنة، بل إنه يتم وفق منطق داخليّ تلقائيّ يمكن تتبّعه من خلال ترتيب العمليات الخارجية التي يقوم بها الطفل خلال اللعب. نتائج البحث تشير إلى وجود تفكير منهجيّ لدى الأطفال أثناء عملية البناء، هو ذلك الذي نعنيه عندما نستعمل مصطلح «تخطيط عملية البناء».

بعضهما البعض، ومن ثمّ وضع طبلتين إضافيتين بجانبهما بنفس الطريقة مشكلاً جداراً. بعدها، وضع عددًا من المكعبات الصغيرة فوق هذا الجدار. أحضر كرسيًا صغيرًا وجلس فوقه خلف الجدار وراح يضغط بأصابعه على المكعبات وكأنّه يضغط على لوحة تحكّم. مرّ من هناك الطفل علي.

علي: «ماذا تفعل؟»

جميل: «هذه مركبة فضائية، ألا تراها؟ هذا لوح التحكم، بالضغط على هذا الزر تنطلق المركبة.»

علي: «هل يوسعي أن أضغط عليه؟»

جميل: «نعم.»

أحضر عليّ كرسيًا وجلس قرب جميل وراحا يلعبان معًا لعبًا خياليًا-اجتماعيًا.

كانت خطة بناء جميل واضحة، ولذلك فإنّ عملية انضمام عليّ للعب كانت سلسلة وجرت من غير اعتراض يُذكر من جميل.

تقييم البناء

التقييم يعتبر مرحلة متأخرة في موديل تصميم البناء، وهو يندش فحص جودة الناتج ومدى ملاءمته لهدف البناء.

في البحث الراهن، اعتمدنا عملية التقييم على فحص العلاقة بين وضع خطة البناء وبين تحقيق الهدف. على أرض الواقع، وجدنا وضعيتين أساسيتين لاستبيان عملية التقييم: تغييرات حاصلة على المبنى لأسباب تتعلق بوظيفة أجزاء المبنى وعدم ملاءمتها لتحقيق هدف البناء الكلي، أو تغييرات غير متوقّعة في مجرّيات عملية البناء كانهيار برج، أو حائط والاضطرار إلى إعادة بنائه بطريقة مغايرة.

توقيت ظهور التقييم بحسب معطيات البحث جاء في منتصف عمليّات البناء أكثر منه في نهايات العمليّات. من الناحية الاجتماعية فإنّ نصف عمليّات التقييم كانت تجري بالتشاور بين أكثر من طفل. وقد تسوّى لنا أن نميّز بين ثلاثة أنواع من السلوكيات الاجتماعية أثناء التقييم: 1. تقييم متوازٍ يقوم على تأثر الطفل بعمليّات بناء مختلفة تدور من حوله فيحمله ذلك

اتضح وجود محطّتين بارزتين لرصد خطط البناء لدى الأطفال ومعرفة نضوج الخطة والعمل وفقها: في بداية عملية البناء، وفي وسطها. ما يربو عن ثلث عمليات البناء تضمن خطة بناء من اللحظة الأولى لبدء عملية البناء. استطعنا تخمين ذلك من خلال سلوك الأطفال في تحضير المواد قبل البدء بتشكيلها معًا. فيما يقارب ثلثي عمليات البناء جاء التخطيط في وسط عملية البناء، إذ استمرت عملية جمع مواد البناء وتغيير شكل المبنى على امتداد عملية البناء.

من الناحية الاجتماعية، وجدنا أنّ ثلاثة أرباع عمليات البناء اعتمدت على التخطيط الفرديّ مقابل ربع العمليّات التي اعتمدت على العمل الجماعيّ. فيما يلي بعض الأمثلة:

1. شيرا (5:3)، من روضة عادية، جمعت مكعبات خشبية مفرغة كبيرة الحجم من أنحاء الروضة ووضعتها داخل حوض حمام بلاستيكيّ وجرّتها حتى زاوية بعيدة. ربّبت المكعبات في ثلاث مجموعات وبنّت من كلّ مجموعة بناءً مختلفًا. اقتربت تمارا منها.

تمارا: «ماذا تصنعين؟»

شيرا: «بيتًا للعائلة وهذه هي الغرف الثلاث.»

تمارا: «هل أستطيع الانضمام إليك؟»

شيرا: «نعم، تعالي ورتّبي معي الغرف.»

ربّبت الطفلتان المكعبات معًا وبنّتا ثلاثة أحياز محاطة بمكعبات يتّسع كلّ منها لمجموعة دمي تمّ جمعها مسبقًا لتوضع داخلها، ومن ثمّ شرعنا في لعب خيالي-دراميّ. في مرحلة تالية، انضمت إليهما طفلتان جديدتان.

في هذه العملية من التخطيط، كان جمع المواد قد تمّ مسبقًا، ممّا أتاح المجال لشمس استثمار وقتها في اللعب الجماعيّ، ذلك أنّ مرحلة التخطيط كان قد تمّت قبل انضمام أطفال جدد إلى اللعب.

2. جميل (4:3)، من روضة فالدورف، جمع بعض الكراسي الخشبية القصيرة الخالية من الظهر (طبلات) وعددًا آخر من المكعبات الخشبية الصغيرة، ووضعها جميعًا في مكان واحد على السجادة. بدأ في عملية البناء بوضعه طبلتين فوق

على إجراء تغييرات ملائمة في بنائه 2. تقييم تعاوني يقوم على إجراء تغييرات على المبنى بالتشاور المباشر بين أكثر من طفل. 3. تقييم ذاتي أو فردي يعتمد على تقييم الطفل لنتائج بنائه دون اللجوء لأحد. أمثلة:

عفيف (3:4)، روضة فالدورف، بني جدارًا مستخدمًا ستّ طبلّيات. وضع كلّ ثلاث طبلّيات فوق بعضها البعض وقارب بينها. أحضر كرسيًا وجلس خلف الجدار. لاحظ عفيف بأنّ المسافة الفاصلة بين الكرسيّ وبين الجدار غير كافية لوضع رجله أمامه في سهولة ويسر، وبأنّ الجدار يتحرك كلما رغب عفيف في تحريك رجله. نهض من مكانه وأرجع الكرسيّ قليلاً إلى الوراء، ثمّ وعاد وجلس.

اعتمدت عملية التقييم الفرديّة لعفيف على التفكير التكنولوجي؛ إذ قام بملاءمة جزء وظيفي من المبنى للوظيفة المنشودة منه بشكل أفضل.

2. عزيز (2:5)، روضة عادية، استخدم مجموعة وحدات البناء ماجيك المسطحة الشكل. خلال عملية بناء بيت أتضح له بأنّ السقف لا يمكن أن يبقى مستقيمًا، وأنه في كلّ مرّة ينحني فيها ويتقعر إلى الأسفل. حاول مرارًا وتكرارًا رفع السقف دون جدوى. فكك السقف وأعاد بناءه من جديد بحيث جعله يبدو هرمي الشكل بمضاعفته عدد الوحدات المستخدمة في البناء. استعان عفيف بمشورة أحد الأطفال الذين لعبوا على مقربة منه لكي يطبق فكرة بناء السقف على هذا النحو، إذ اقترح عليه بأن يبني سقفًا كسقف القرميد الهرمي الشكل.

نقاش وإجمال

اعتمد البحث الراهن على تحليل عمليات البناء لدى الأطفال من وجهة نظر تفكير تكنولوجي وفق موديل مراحل تصميم البناء (Design Process) (Mio- duser, 1998). هذه العمليات اتّسمت بالمناورات التفكيرية القائمة على مهارات حلّ المشكلات (Goswami, 2011). لم نجد فروقات جنديّة أو نهجيّة في تفكير الأطفال خلال عمليات البناء وهذا بات متوقّعًا بحسب أدبيّات البحث (Ramani et al.,

2014).

ميّزنا أهداف البناء لدى الأطفال في مراحل مختلفة من عمليات البناء. يصعب معرفة أسباب تقدّم عملية الإعلان عن الهدف أو تأخرها، بيد أنه مهما كان السبب ومهما كان التوقيت؛ فقد كان الأطفال يجدون متّسعًا لاستقبال أطفال آخرين يرغبون في مشاركتهم لعيمهم في أيّ مرحلة من مراحل البناء. وهذا يؤكّد ما ذهبت إليه أدبيّات البحث حول حاجة الأطفال للبناء المشترك (Mioduser & Levy, 2010). امتازت عمليات البناء لدى الأطفال بأنّها جزء من التجربة اللعبيّة التي عاشها الأطفال في رياض الأطفال المختلفة. عمليات التخطيط والتقييم كانت جزءًا من هذه التجربة؛ بيد أنّها تعدتها في الكثير من الحالات إلى تفكير تكنولوجي لجأ إليه الأطفال لحلّ مشكلات واجهتهم خلال عمليات البناء. هذا التفكير هو أقرب من العمل المهنيّ منه إلى اللعب (Gray, 2015). لا شكّ في أنّ مثل هذه التجارب حول اللعب البنائيّ تتضمّن فرصًا عديدة للتعلم من خلال التعامل مع أنظمة معقّدة (Levy, 2013)، وهي، لأجل ذلك، ضرورة كمهارات مستقبلية.

أتضح من نتائج البحث أنّ الأطفال لم يستخدموا الترتيب الدوريّ لموديل عمليات التصميم بشكل كليّ أثناء لعيمهم، بل إنهم استعملوا أجزاء منه وفق حاجتهم وبما يتناسب وتجربتهم اللعبيّة الحرّة وغير الموجهة. هذه الطريقة من التعلّم الحرّ تميز الأطفال في جيل الروضة والمراحل الأولى من تعلّمهم في المدرسة (Giro, 2006; Simon, 1996). المرّيات في رياض الأطفال من كلا التوجهين التربويين لم يفرضن على الأطفال أيّ نمط من أنماط البناء، بل تركن الأطفال يتمرّسون في البناء كالأعلى طريقتهم. عملية التقييم التي أتبعها الأطفال أثناء عمليات التصميم لم تؤثر على تجربتهم اللعبيّة، بل انسجمت معها ولم تعقّ تقدّمها. بات وجود عمليات تقييم لدى الأطفال في كلا النوعين من رياض الأطفال مؤشّرًا على وجود مهارات تفكيرية عالية (McCormack & 2011). (Atance

الاجتماعي، كان هدف الأطفال في رياض الأطفال العادية ممارسة البناء من أجل البناء. من المحتمل أن الأطفال في نهج فالدورف عبّروا من خلال هذا السلوك عن حاجتهم للعب الخيالي الدرامي مع خلو روضاتهم من زوايا اللعب الخيالية الجاهزة كزاوية الطبيب أو المطبخ أو «البيت بيوت» الدارجة والمألوفة في الروضات العادية. هذا يؤكد أنّ الأطفال قادرون على ابتكار ما يحتاجونه من ألعاب مهما كانت البيئة التعليمية فقيرة، أو محدودة المواد أو الزوايا، فأطفال فالدورف استطاعوا التعويض عن النقص الموجود في بيئتهم من خلال بناء زوايا جديدة مستخدمين موادّ من الطبيعة زوّدهم بها الروضة؛ لتسمح لهم بمزاولة اللعب الخيالي بعد إتمام البناء. بينما أطفال الروضات العادية كان سلوكهم اعتياديّاً في اللعب البنائي إذ قاموا بالبناء لأجل البناء واقتصرت على التوصل لمنتج ما دون الاستمرار بلعب خيالي في أعقاب ذلك البناء، ولم يكونوا بحاجة لتعويض نقص ما، لوجود زوايا لعب خيالي غنية ومتنوعة في صفوفهم كانوا يقصدونها دون علاقة تذكر مع اللعب البنائي.

اللجوء إلى التعاونية بأنماط سلوكية مختلفة كما رأينا من خلال نتائج البحث تدلّ على طبيعة الأطفال في خلق التوازن بين التفكير الإدراكي الذاتي والاستفادة من تجارب الآخرين في نفس الوقت (Fleer, 2000). برزت حاجة الأطفال إلى التعاونية في مرحلة التقييم لما أن زادت حاجتهم لتدخّل أطفال آخرين. في أكثر من نصف عمليات البناء لجأ الأطفال إلى التعاون. الحاجة إلى التواصل الاجتماعي لدى الأطفال لم تكن على ما يبدو من باب تطوير العمليات البنائية فحسب، بل من باب الحاجة الاجتماعية إلى التفاعل مع الآخرين (Rubin et al., 1982).

امتازت عمليات تصميم البناء كما تمّ الكشف عنها في هذا المقال بكونها تلقائية، تمتاز فيها التجارب اللعبيّة بما تحمله من متعة، بتجارب التفكير التكنولوجي التي تحمل مستويات عديدة من التفكير الدالّ على الذكاء الإدراكي، وهذا كلّه علاوة على التجارب الاجتماعية التي غذت الجانبين السابقين وعبرت عن حاجة الأطفال إلى التواصل والتفاعل مع الآخرين.

في المقارنة بين روضات أطفال التي تتّبع توجه فالدورف وبين الروضات التي تتّبع التوجّه الاعتياديّ فإن عمليات التخطيط جاءت متشابهة في كلا التوجهين، كما أنّها احتوت بنفس الدرجة على مراحل مختلفة من مراحل التصميم (Design Process) المتعارف عليه في مجال الهندسة. وأمّا المهارات الاجتماعية خلال عملية البناء فقد كانت متشابهة لدى الأطفال في التوجهين التربويين. وهذا يدلّ على عدم وجود علاقة مباشرة بين التوجّه التربوي وبين طرق تفكير الأطفال أثناء تخطيطهم للعب البنائي. فعلى الرغم من وجود اختلافات واضحة بين البيئتين التربويتين على صعيد الموادّ والأدوات المقدّمة للأطفال في زوايا البناء إلا أنّ طرق التفكير والتصميم جاءت متشابهة في التوجهين.

أمّا على مستوى أهداف البناء وجدنا اختلافًا في غايات البناء في رياض الأطفال التي تتبّى نهج فالدورف عنها في رياض الأطفال العادية. وفيما كان هدف الأطفال في رياض فالدورف من البناء تحقيق اللّعب الخيالي-

قائمة المراجع والمصادر

- Children's Strategies in Constructing an Autonomous Robot's Behavior. *International Journal of Computer and Math Learning*, 15:21-43.
- Levy, S. L. (2013). Young children's learning of water physics by constructing working systems. *International Journal of Technology and Design Education*, 23:537-566.
- Marcinowski, E. Campbell, J. (2016). Building on what you have learned Object construction skill during infancy predicts the comprehension of spatial relations words. *International Journal of Behavioral Development*. 12:28-41.
- McCormack T. & Atance, C. (2011). Planning in young children: A review and synthesis, *Developmental Review*, 31: 1-31.
- Mioduser, D. (1998). Framework for the study of cognitive and curricular issues of technological problem solving. *International Journal of Technology and Design Education* 8(2), 167-184.
- Mioduser, D. & Kipperman, D. (2002). Evaluation/Modification Cycles in Junior High Students' Technological Problem Solving. *International Journal of Technology and Design Education*, 12: 123-138.
- Mioduser, D. & Levy, S. L. (2010). Making Sense by Building Sense: Kindergarten Children's Construction and Understanding of Adaptive Robot Behaviors. *International Journal of Computer and Math Learning*, 15:99-127.
- Ness, D., & Farenga, S. (2007). *Knowledge under construction: The importance of play in developing children's spatial and geometric thinking*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Papert, S. (1993). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- Pellegrini, A. D. (2009). Research and Policy on Children's Play. *Child Development Perspectives*. 3: 2, 131-136.
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (Eds.). (2005). *The nature of play: Great apes and humans*. New York: Guilford.
- Pyle, A. & Luce-Kapler, R. (2014). Looking beyond the academic and developmental logics in kindergarten education: the role of Schwab's commonplaces in classroom-based research, *Early Child Development and Care*, 184:12, 1960-1977.
- Ramani, G., Zippert, E., Schweitzer, S. & Pan, S. (2014). Preschool children's joint block building during a guided play activity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 326-336.
- Razzouk, R. & Shute, V. (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*. 82, 3, 330-348.
- ארנון, צ. שלו, א. (2008). תוקפנות בגיל הגן: מחקר השוואתי בין גני ילדים בחינוך הנורמטיבי ובחינוך האנתרופוסופי. המכללה האקדמית עמק יזרעאל.
- גרשוני, א. (2006). ילדות בריאה, בריאות וחינוך ילדים לאור האנתרופוסופיה. הוצאת הרדוף.
- ועדת החינוך התרבות והספורט (2010). תוצאות מבחני המיצ"ב: פער בהישגי תלמידים מרקע חברתי- כלכלי שונה. הכנסת השמונה-עשרה. מושב שלישי.
- משרד החינוך (2010). עשייה חינוכית בגן הילדים, קווים מנחים לצוות החינוכי. ירושלים: גף פרסומים.
- צבר- בן יהושע, נ. (2001). מסורות וזרמים במחקר האיכותי. לוד: הוצאת דביר.
- Bilde, J., Van Damme, J., Lamote, C. & De Fraine, B., (2013). Can alternative education increase children's early school engagement? A longitudinal study from kindergarten to third grade. *School Effectiveness and School Improvement*, 24:2, 212-233.
- Casey, B.M., Andrews, N., Schindler, H., Kersh, J.E., Samper, A. & Copley, J. (2008). The development of spatial skills through interventions involving block building activities. *Cognition and Instruction*, 26, 269-309.
- Carlsson-Paige, N., McLaughlin, G., & Almon, J. (2015). Reading Instruction in Kindergarten: Little to Gain and Much to Lose. Published online by the *Alliance for Childhood*. <http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files>.
- Fleer, M. (2000). Working Technologically: Investigations into How Young Children Design and Make During Technology Education. *International Journal of Technology and Design Education*, 10, 43-59.
- Fleer, M. (1999). The science of technology: Young children working technologically. *International Journal of Technology and Design Education*, 9, 269-291.
- Giro, J. (2006). The situated function-behaviour-structure framework, University of Sydney. *Design Studies*, 25, 373-391.
- Goswami, U. (2011). *Handbook of childhood cognitive development*. West Sussex: Blackwell Publishing.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Berk, L., & Singer, D. (2009). *A Mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. New York, NY: Oxford University Press.
- Levy, S. L. & Mioduser, D. (2010). Approaching Complexity Through Playful Play: Kindergarten

-
- on disadvantaged preschool children. New York: Wiley.
- Smilansky, S. & Shefatya, L. (1990) *Facilitating Play: A Medium for Promoting Cognitive, Socio-Emotional and Academic Development in Young Children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial & Educational Publications.
- Sundqvist, P. & Nilsson, T. (2018). Technology education in preschool: providing opportunities for children to use artifacts and to create. *Int J Technol Des Educ*, 28, 29-51.
- Rubin, K.H., Fein, C.G. & Vandenberg, B. (1983). Play. In E.M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology*, (Vol. 4), Socialization, personality, and Social development (pp. 693-774). New York: Wiley.
- Rubin, K. (1982). Non-social play in preschoolers: necessary evil? *Child Development*, 53, 651-657.
- Schweinhart, J. & Weikart, D. (1997). "The High/Scope Pre- school Curriculum Comparison Study through age 23." *Early Childhood Research Quarterly*, 12: 117-143.
- Siegler, R. (2005). Children's learning. *American Psychologist*, 60: 769-778.
- Simon, H. (1996). *The sciences of the artificial*. Cambridge: MIT Press.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play*

هل كان الشاعر العباسي أبو نؤاس (ت.813م) شيعيًا؟!«

خالد سنداوي

الكلية الاكاديمية العربية للتربية- حيفا

sindawe@arabcol.ac.il

ملخص

ومقارنتها ببعضها لمعرفة حجم الإضافات العملية، وحجم المكوّن من المعلومات والموضوعات، ومعرفة الجوانب التي لا تزال بحاجة إلى مزيد من البحث والدراسة، أو الجوانب التي لم تبحث بعد.

يعاين هذا المقال قضية لطالما شغلت الباحثين والدارسين، وهي قضية تشييع الشاعر العباسي أبي نؤاس، والخلاف بشأن قضية تشييعه، وهل كان ينتمي إلى الطائفة الشيعية؟ ويستعرض الآراء المتناقضة حول ذلك، ويرجّح المقال بالاعتماد على عدّة أدلّة أنّ الحديث عن تشييع الشاعر العباسي أبي نؤاس لدى بعض الدارسين في العصر الحاضر، -خاصّة ادّعاء الباحثة أحلام الزعيم-، ما هو إلا امتداد لما اندفع إليه بعض كتاب الشيعة القدماء، عن جهل أو إعجاب بالرأي وتعصّب للمذهب في العصر العباسي وغيره ممّن لا صلة لهم بهذا المذهب. كلمات المفتاح: أبو نؤاس، شيعة، تشييع، قتيّة، علي الرضا.

أسئلة البحث:

يحاول البحث تقصي القضايا الآتية:

- هل كان الشاعر أبو نؤاس شيعيًا؟

- هل كان ينتمي إلى الطائفة الشيعية؟

تمهيد

يحيط بحياة أبي نؤاس الحسن بن هانئ 198هـ/814م¹ غموض كثيرة ولا سيّما من الناحية الدينيّة. وكان يُتهم بمذاهب عديدة، منها "الزندقة"، وقد سُجن عدّة مرّات بهذه التهمة و"كان يّتهم برأي الخوارج"². و"ذكر صاحب كتاب "الورقة" جماعة من الشعراء في طبقة أبي نؤاس ومن قبله، ووصّفهم بالزندقة. وسرّاتر الناس مغيبة وإنّما يعلم بها علام الغيوب، وكانت تلك الحال تكتم في ذلك الزمان خوفا من السيف"³. ومنهم من يعتقد بتشيع أبي نؤاس، ومن الدلائل الهامة التي تشير إلى تشييع أبي نؤاس، ما قاله أبو العلاء المعريّ عنه حين يقول: "ولا ارتاب أنّ دغبلان كان على رأى الحكمي (أي أبو نؤاس) وطبقته، والزندقة

طريقة البحث

نظرًا لطبيعة الدراسة، فقد استخدم البحث المناهج الآتية:

أ- المنهج الاستقرائي: أي جمع الملاحظات المتعلقة بالروايات والأخبار قيد الدراسة، ثمّ تصنيفها، واستنباط الأحكام من تلك الروايات وفقًا لمعايير الدراسة.

ب- المنهج الوصفي: أي وصف محتوى الروايات،

1 للتفاصيل عنه انظر:

Wanger, Ewald. "Abū Nuwās", *EF*, Vol.I: 243b-244b, Leiden: E. J. Brill, 1986.

Kennedy, Philip F. (1997). *The Wine Song in Classical Arabic Poetry: Abu Nuwas and the Literary Tradition*. Open University Press..

Kennedy, Philip F. (2005). *Abu Nuwas: A Genius of Poetry*. OneWorld Press.

Lacy, Norris J. (1989). "The Care and Feeding of Gazelles – Medieval Arabic and Hebrew love poetry". In *Moshe Lazar. Poetics of Love in the Middle Ages*. George Mason University Press. pp. 95–118..

Frye, Richard Nelson. (1975). *The Golden Age of Persia*. New York : Barnes & Noble Books.

Rowell, Alex (2017). *Vintage Humour: The Islamic Wine Poetry of Abu Nawas*. C Hurst & Co

2 ابن المعتز، طبقات الشعراء، تحقيق عبد الستار أحمد فراج، القاهرة: دار المعارف بمصر، الطبعة الثانية، 1956، ص 195.

3 أبو العلاء المعري. رسالة الغفران، شرحها وحققها الدكتور علي شلق، بيروت: دار القلم، 1983، ص 215.

فهم فاشية ومن ديارهم ناشئة⁴ ويقول في موضع آخر: "وقد اختلّف في أبي نؤاس. أدعي له التّأله وأنه كان يقضي صلوات نهاره في ليله، والصّحيح أنه كان على مذهب غيره من أهل زمانه."⁵

وإذا أمعنا التّطرّف في كلام أبي العلاء على طريقته في الشكّ تبين لنا، أولاً أنّه لا يؤيد زندقة أبي نؤاس بل يؤيد تشييعه حيث يقول، أنّه لا يرتاب في أنّ دعبلا. أيّ دعبيل علي الخزاعي كان على رأي الحكمي. ولا يخفى علينا تشييع دعبيل وإخلاصه لآل البيت وشعره الصّادق فيهم.

لا يوجد في الديوان المطبوع لأبي نؤاس ولا في أقواله المتداولة ما يشير إلى أية صلة بينه وبين الشّيعيّة⁶ والتّشييع. كما أنّ معظم المصادر القديمة التي ترجمت له ونقلت بعض أخباره وأشعاره لم تُشر إلى هذا الجانب، ولا نقلت ما يؤكّد ارتباطه بأيّ من الفئات الشّيعيّة المعروفة في زمنه باستثناء خبر واحد ورد بصيغتين مختلفتين في مصدرين متأخّرين هما «أخبار أبي نؤاس» لابن منظور المصري (ت. 1311م)⁷ و«وفيات الأعيان» لابن خلّكان (ت. 681هـ/1282م)، كما ورد الخبر نفسه بصيغ أخرى متنوّعة في مصادر شيعيّة معظمها متأخّر. ومعه بعض الأخبار الأخرى في موضوعه ومعناه، وإذا عرفنا أنّ ابن منظور كان نفسه شيعياً وأنّ ابن خلّكان نقل الخبر في ترجمته لعليّ بن موسى الرضا (ت. 202هـ/818م)⁸ لا في ترجمته لأبي نؤاس كان ذلك دليلاً على أنّ الشّيعيّة هم مصدر هذا الخبر لأنّ ابن خلّكان لا شكّ أنّه اعتمد في ترجمته لعليّ بن موسى الرضا على مصادر شيعيّة. قال ابن منظور: «ومن خلال مآثر أبي نؤاس المأثورة أنّه كان يميل مع أهل البيت سرّاً ولا يجسر على

المجاهرة بذلك، ولقد قيل له في إعراضه عن مدحهم: لقد ذكرت كلّ معنى في شعرك وهذا عليّ بن موسى الرضا في عصرك لم تُقل فيه شيئاً؟ وقال: والله ما تركت ذلك إلا إعظاماً له وليس قدر مثلي أن يقول في مثله، وأنشد:

أنا لا أستطيع مدح إمام

قال ابن خلّكان في ترجمته لعليّ بن موسى الرضا، وفيه يقول أبو نؤاس¹⁰:

قيل لي أنت أحسن الناس طرّاً

في فنون من الكلام التّبييه لك من جيّد القريرض مديح

يثمر الدرّ في يديّ مُجتنيه فعلام تركت مدح ابن موسى

والخصال التي تجتمعن فيه قلت لا أستطيع مدح إمام

كان جبريلُ خادمًا لأبيه⁹ وقال ابن خلّكان في ترجمته لعليّ بن موسى الرضا، وفيه يقول أبو نؤاس¹⁰:
قلت لا أستطيع مدح إمام
كان جبريلُ خادمًا لأبيه¹¹
التّخريج والقراءات: الأبيات وردت أيضاً في مناقب آل أبي طالب 4: 342-343، وقراءة عجز البيت الأوّل: في علوم الوريّ وشعر البديه، وقراءة صدر البيت الثاني: لك من جوهر الكلام نظاماً، وقراءة صدر البيت الرابع: قلت لا أهتدي لمدح إمام؛ ووردت الأبيات كذلك في كشف الغمّة 2: 317-318 وقراءة صدر البيت الثاني: لك من جوهر الكلام نظاماً، وقراءة صدر البيت الرابع: قلت لا أهتدي لمدح إمام.

ثمّ ذكر سبب الأبيات الذي ذكره ابن منظور، وجاء في كتاب «أعيان الشّيعيّة» نقلاً عن مصادر شيعيّة قال: (عن محمّد بن قاسم بن إبراهيم بن هاشم ابن ياسر الخادم، قال: لما جعل الخليفة العبّاسيّ المأمون

4 المصدر نفسه، ص 207.

5 المصدر نفسه، ص 207-208.

6 كلمة الشّيعيّة والشّيعي في هذه الدراسة تخصّ الشّيعيّة الإماميّة (الاثني عشرية).

7 للتّفاصيل عن الكتاب انظر: ابن منظور المصري، أخبار أبي نؤاس- تاريخه، نوادره، شعره، مجونه. تحقيق محمّد عبد الرسول إبراهيم، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 1995.

8 هو الإمام الثّامن عند الشّيعيّة الإماميّة للتّفاصيل عنه انظر: Bernard, Lewis. "YALID al-Ri'ĀĀ", E12, vol.i (1960), pp.399-400.

9 ابن منظور المصري، أخبار أبي نؤاس، ص 192.

10 ابن خلّكان، شمس الدّين أحمد بن محمّد. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزّمان. تحقيق إحسان عبّاس. بيروت: دار صادر، 1970، 3: 270.

11 الأبيات وردت أيضاً في ابن شهر آشوب، مناقب آل أبي طالب، 4: 342-343

1، 2، 4 وردت في الموسوعة الحسينية، لمحمد صالح الكرياسي، وينسبها أيضا لأعرابي قديم المدينة¹⁵.
 خرج أبو نؤاس ذات يوم من داره، فبصر براكب قد حاذاه فسأل عنه. ولم يروجه. فقيل: إنه علي بن موسى الرضا، فأنشأ يقول:
 إذا أبصرتك العين من غير ريبه
 وعارض فيك الشك أثبتك القلب
 ولو أن ركبا أَمَموك لقادهم
 نسيمك حتى يستدل به الركب
 جعلتك حسبي في أموري كلها
 وما خاب من أضحى وأنت له حَسَبُ
 التَّخْرِيج والقراءات: الأبيات جميعها وردت في مناقب آل أبي طالب، 4: 317؛ وبحار الأنوار، 48: 107؛ 49: 236؛ وفي عيون أخبار الرضا، 2: 144 حديث رقم 11، ورد البيتان الأول والثاني، وقراءة صدر البيت الأول: إذا أبصرتك العين من بعد غاية...، وقراءة صدر الثاني: ولو أن قوما أَمَموك لقادهم....
 أما الباحثون المعاصرون فلم يعبا أغلبهم بهذا الجانب من شخصية أبي نؤاس كما فعل القدماء فقد سكتوا عنه لقلة شواهد ودلائله، غير أن بعضهم وقف عند الخبر السابق ذاته وأضافوا إليه ما يرون فيه من مناصري الشيعة ومن دعواتهم المتمذهبين بعقيدتهم وأهم هؤلاء ثلاثة: أولهم محسن الأمين العاملي، فقد ترجم له ترجمة مطولة في كتابه الموسوم بـ «أعيان

(حكّم بين السنوات 813-833م) علي بن موسى الرضا عليه السلام وليّ عهده، وضربت الدراهم باسمه، وخطب له على المنابر وقصده الشعراء من جميع الأفاق فكان من جملتهم أبو نؤاس الحسن بن هاني، فمدحه كل شاعر بما عنده إلا أبو نؤاس فإنه لم يقل شيئا، فعاتبه المأمون وقال له: يا أبا نؤاس أنت مع تشيعك وميلك إلى أهل البيت تركت مدح علي بن موسى مع اجتماع خصال الخير فيه فأنشأ يقول...
 الأبيات¹² ج 24/74 أعيان الشيعة.
 وجاء فيه أيضا: «نظر أبو نؤاس إلى أبي الحسن علي بن موسى الرضا عليه السلام ذات يوم وقد خرج من عند المأمون على بغلة له، فدنا من أبي نؤاس فسلم عليه وقال يا ابن رسول الله قد قلت فيك أبياتا فأحب أن تسمعها مني، فقال هات، فأنشأ يقول:
 مُطَهَّرُونَ نَقِيَّاتٌ جِيوُهُمْ
 تجري الصلاة عليهم أينما ذكروا¹³
 من لم يكن علويًا حين تنسئُهُ
 فما له في جميع الناس مُفْتَخِرُ
 الله لما برا خلقًا فأتقنه
 صَفَاكُمُ واصطفاكم أيها البشرُ
 فأنتم المملأ الأعلى وعندكم
 علمُ الكتاب وما جاءت به السور¹⁴
 التَّخْرِيج والقراءات: الأبيات جميعها وردت في وفيات الأعيان 3: 271؛ وأعيان الشيعة 5: 348، والأبيات

12 الأمين، محسن العاملي. أعيان الشيعة. بيروت: دار التعارف للمطبوعات، 1983، 5: 347-348.

13 الجيب: القلب والصدر. ورويت: «ثيابهم»، والمعنى حينئذ نفاؤهم مما يشين لا نقاء الثوب ظاهريًا.

14 ابن خلكان، شمس الدين أحمد بن محمد. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان. تحقيق إحسان عباس. بيروت: دار صادر، 1970، 3: 271.

15 يقول آية الله الشيخ محمد صادق الكرياسي في «الموسوعة الحسينية» بصد هذه الأبيات: إنها لأعرابي قدم المدينة فسأل عن أكرم الناس فدل على الحسين بن علي، فدخل المسجد فوجده مصليًا فوقف بازائه وأنشأ الأبيات، فسلم الحسين من صلاته، وقال يا قنبر هل بقي شيء من مال الحجاز؟ قال نعم أربعة آلاف دينار فقال الحسين هاتهما قد جاء بها من هو أحق بها منّا، ثم نزع بُرديه ولفّ التناير بها وأخرج يده من شق الباب حياء من الأعرابي وأنشأ الحسين بن علي يقول:

خذها فإني إليك معتذر واعلم يأتي عليك ذو شققة

لو كان في سيرنا الغداة عصا أمست سمانا عليك مُنْدَفِقة

لكن رب الزمان ذو غير الكف مني قليلة النقة

فأخذها الأعرابي وبكى فقال عليه السلام له لعلك استطلت ما أعطيناك، قال: لا ولكن كيف يأكل التراب جودك، ثم أنشأ الأعرابي:

مطهرون نقيات جيوهم تجري الصلاة عليهم أينما ذكروا

وأنتم أنتم العلون عندكم علم الكتاب وما جاءت به السور

من لم يكن علويًا حين تنسئُهُ فما له في جميع الناس مُفْتَخِرُ

وبروي غير ذلك، وثروى لأبي نؤاس ولكنه بعيد، على حد قول الكرياسي، للتفاصيل انظر: الكرياسي، محمد صادق. الموسوعة الحسينية- ديوان القرن

الأول- الجزء الثاني. لندن: المركز الحسيني للدراسات، 1994، ص 183، مقطوعة رقم 95.

والجَنَّة والنَّار وتألّيه البَشَر، فقد امتنع أبو نؤاس في نظره من مدح عليّ بن موسى الرضا لأنّه إله ليس في حاجة إلى مدح، وأقرب بأنّ الملائكة كانت تخدم والده بسبب ألوهيته. وهذا تأويل بعيد كما فنّد ذلك غير واحد من الباحثين¹⁸ ودفاع عن شعراء (ص 289 فما بعدها) وثالثهم الدكّورة أحلام الرّعيم¹⁹: فقد كتبت كتابا مستقلاً عن أبي نؤاس تحت عنوان «أبو نؤاس بين العبث والاعتراب والتمرد»، وقد صدر الكتاب في دمشق سنة 1980.

وتعزو أحلام الرّعيم في كتابها المذكور تقرب أبي نؤاس من الخلفاء العباسيين إلى التّقيّة²⁰، كما أنّ شعره الذي يُظهِر فيه ميله إلى التّفحّش بالعلمان

الشّيعيّة¹⁶ واعتبره شيعياً إمامياً اثني عشرياً، واعتمد في ذلك على الخبر السّابق وعلى بعض أخبار أخرى شبيهة به نقلها من مصادر شيعيّة. وثانهم الدكّور محمّد جابر عبد العال فقد اعتبره في كتابه «حركات الشّيعيّة المتطرفين وأثرهم في الحياة الاجتماعيّة والأدبيّة لمدينة العراق، أثناء العصر العبّاسيّ الأوّل» لا من الشّيعيّة العُلاّة وذهب إلى أنّه كان على عقيدة فرقة الخطّابيّة¹⁷ أو المعمريّة وهي فرع من الخطّابيّة (نسبة إلى أبي الخطّاب محمّد بن أبي زينب الأسدي الأجدع، كان يؤلّه الأئمّة، وقد تبرأ منه جعفر الصادق ومن أصحابه، وأنّه استوحى منهم إبّاحة المحرّمات ومذهب اللدّة في الحياة وإنكار المعاد والحساب

16 الأمين، أعيان الشّيعيّة، 5: 331-390.

17 فرقة من غلاة الشّيعيّة أتباع أبي الخطّاب محمّد بن أبي زينب الأسديّ الأجدع، انتسب أبو الخطّاب إلى جعفر الصّادق أوّلًا، فلما تبرأ منه جعفر وطرده، زعم الإمامة لنفسه، ومن مزاعمه: أنّ الأئمّة أنبياء، ثمّ ألبه، وأنّ جعفرًا إله ظهري في صورة جسم، أو ليس جسمًا فأراه الناس، وزعم أيضًا أنّ الله حلّ في عليّ ثمّ في الحسن ثمّ في الحسين ثمّ في زين العابدين ثمّ في الباقر ثمّ في جعفر الصّادق، وتوجّه أتباع أبي الخطّاب إلى مكّة في زمن جعفر الصّادق وكانوا يعبدونه فلمّا سمع الصّادق بذلك فأبلغ ذلك أبا الخطّاب وهُو رئيسهم، فزعم أنّ الله قد انفصل عن جعفر وحلّ فيه وأنّه هُو أكمل من الله تعالى ثمّ قيل، ولما وقف عيسى بن موسى (صاحب المنصور) على فساد دعوته قتله بسبخة الكوفة. ومن عقائدهم أيضًا أنّ الدنّيا لا تنفَى وأنّ الحنّة هي التي تصيب الناس من خير ونعمة وعافية وأنّ النّار هي التي تصيب الناس من شرّ ومشقّة وبلية والخير عندهم حلال واللّيّا كذلك، وتركوا الصلّاة وجميع الفرائض. ومما قاله الخطّابيّة أيضًا: "ينبغي أن يكون في كلّ وقت إمام ناطق، وآخر ساكت، وإنّ عليّا كان في وقت التّبيّ صامتًا، وكان التّبيّ ناطقًا، ثمّ صار عليّ بعده ناطقًا. وهكذا يقولون في الأئمّة، إلى أن انتهى الأمر إلى جعفر، وكان أبو الخطّاب في وقته إمامًا صامتًا، وصار بعده ناطقًا." وكانت نهاية أبي الخطّاب في زمن الخليفة العبّاسيّ أبي جعفر المنصور، الذي وجّه إليه جيشًا كثيفًا لمحاربتة بعد أن خرج على والي الكوفة، عيسى ابن موسى، فتمكّن الجيش العبّاسيّ من أسرابي الخطّاب وصلبه في سنة 143هـ/751م، وبعد مقتل أبي الخطّاب افترق أتباعه إلى خمس فرق، كلهم يزعمون أنّ الأئمّة ألبه، وأنّهم يعلمون الغيب وما هو كائن قبل أن يكون. ويرى بعض الباحثين أنّ أبا الخطّاب له صلة وثيقة بنشأة فرقة الإسماعيليّة وتكوينها وإيجاد عقائدها التي تبنّتها فيما بعد، فإنّ الإسماعيليّة هي مجموعة أفكار أبي الخطّاب وأصحابه، كما أنّ أوّل من قام بالدعوة الإسماعيليّة، ميمون القدّاح، كان من أصحاب أبي الخطّاب. وقد افترق أصحاب أبي الخطّاب بعد مقتله إلى فرق، منها: المعقريّة، أتباع معقريّ خيثم زعموا أنّ الإمام بعد أبي الخطّاب معقريّ، وهؤلاء ينكرون فناء الدنّيا، ويرون أنّ ما يصيب العالم فيها من خير وشرّ هو الجزاء. ومنها: البرزغية أتباع بزغ بن موسى، زعموا أنّه الإمام بعد أبي الخطّاب، وهؤلاء ينكرون الموت لمن بلغ من الناس التّهيّة في الكمال، ويزعمون أنّ من مات فارق فقط ورفع، ويزعمون أنّ المؤمن يوحى إليه، ومنها العجليّة، زعموا أنّ الإمام بعد أبي الخطّاب عُمر بن بيان العجليّ، ومنها: المُفضليّة وهم أتباع مفضل الصّيرفيّ الذي قال بربوبية جعفر دون نبوّته ورسالته، ومنها العُمريّة: أصحاب عُمر بن بيان، وزعموا أنّهم لا يموتون، وعبدوا جعفرًا كما عبده المعمرتون، ضربوا خيمة في كُناسة الكوفة ثمّ اجتمعوا إلى عبادة جعفر فأخذ يزيد بن عمر بن هبيرة عمير بن البيان قتله في الكُناسة وحبس بعضهم، وقد تبرأ جعفر الصّادق بن محمّد الباقر من هؤلاء كلّهم، للتوسّع والاستزادة يُنظر: فخر الدّين الرّازي، محمّد بن عمر بن الحسن. اعتقادات فرق المسلمين والمشرّكين. تحقيق عليّ سامي النّشّار. بيروت: دار الكتب العلميّة، 1981، ص 58 وما بعدها.

18 انظر: هدارة، محمّد مصطفى. اتجاهات الشعر في القرن الثّاني الهجري. القاهرة: دار المعارف، 1963، ص 256؛ الفكيكي، توفيق. دفاع عن الشّعراء، بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1975، ص 289.

19 ولدت الدكّورة أحلام الرّعيم في دمشق عام 1946، تلقّت تعليمها حتّى نهاية المرحلة الثانوية في دمشق وتابعت دراستها الجامعيّة ونالت الدكّورة من مصر، التحقت بعضويّة هيئة التدريس في جامعة دمشق عملت أستاذة للأدب العبّاسيّ في قسم اللغة العربيّة، وتعمل مدرّسة جامعيّة في الكويت الآن. عضو جمعيّة النّقْد الأدبيّ، من مؤلفاتها: أبو نؤاس بين العيش والاعتراب والتمرد عن دار العودة في بيروت 2- ط 2- ط 3 عن دار الحقائق بدمشق؛ قراءات في الأدب العبّاسيّ- الحركة النّثرية- ط 1 جامعة دمشق 1991؛ قراءات في الأدب العبّاسيّ- الحركة الشعريّة - ط 1 جامعة دمشق 1992؛ الموّسّح للمريزباني تحقيق دراسة- ط 1 وزارة الثقافة والإرشاد القومي 1992

20 التّقيّة عند الشّيعيّة تعني كتمان الحقّ وسرّ الاعتقاد فيه ومكاتمة المخالفين، وترك مظاهرهم بما يعقب ضررًا في الدّين أو الدنّيا، وترى الشّيعيّة أنّها مارست التّقيّة، وأنّها دعت الأئمّة إلى ممارستها حتّى تحوّل إلى ظاهرة مذهبيّة، حتّى أنّ الأئمّة أنفسهم قاموا بممارسة التّقيّة، والسبب في ذلك هو القمع والاضطهاد الذي تعرّضت له الشّيعيّة الإثنا عشرية. وتؤمن الشّيعيّة أنّ الأئمّة كانوا يستخدمون التّقيّة بسبب الاضطهاد والقمع من قبل السّلطات السياسيّة التي كانت في ذلك الوقت، ومن الأمثلة على عمل الأئمّة بالتّقيّة الإمام علي بن أبي طالب وميابعتة تقيّة للخلفاء أبي بكر وعمر

قد يكون أيضا «من قبيل التَّقِيَّةِ الَّتِي أَرَادَ مِنْ خِلَالِهَا أَنْ يَبْتَعِدَ عَنْهُ وَعَنْ شَخْصِيَّتِهِ الْحَقِيقِيَّةِ الْأَفْكَارِ، كِي يَبْقَى اسْمُهُ مَقْرُونًا بِالْمَجُونِ وَالظَّرْفِ وَالتَّهْلُوكِ عَلَى اللَّدَّةِ»²¹، وبرأيها أَنَّ أبا نُوَاسٍ بِسُلُوكِهِ وَشَعْرِهِ كَانَ يَعْنِي غَيْرَ مَا يَفْعَلُ أَوْ يَقُولُ فَهُوَ حِينَ يَهْتَكُ وَيَشْرِبُ الْخَمْرَ وَيَمَجُنُ، فَهُوَ لَا يَرِيدُ هَذِهِ الْأُمُورَ لِذَاتِهَا²²، إِنَّمَا يَقْصِدُ الثُّورَةَ عَلَى الظُّرُوفِ السِّيَاسِيَّةِ وَالْاجْتِمَاعِيَّةِ وَالْفَنِيَّةِ وَالْأَخْلَاقِيَّةِ، وَهُوَ حِينَ يَتَقَرَّبُ مِنَ الْعِبَاسِيِّينَ فَهُوَ لَا يَرِيدُ فِعْلًا هَذَا التَّقَرُّبَ إِنَّمَا يَفْعَلُهُ مَرْغَمًا، وَهُوَ حِينَ يَتِمَاجَنُ وَيَتَغَزَّلُ بِالْغُلَمَانِ فَذَلِكَ لِأَنَّهُ يَرِيدُ طَمَسَ حَقِيقَةِ شَخْصِيَّتِهِ، وَالسُّؤَالُ الَّذِي يُطْرَحُ هُنَا: هَلْ تَبْيِغُ التَّقِيَّةُ بِالْمَفْهُومِ الشَّيْعِيِّ الْأَصِيلِ أَنْ يَفْعَلَ الْإِنْسَانُ كُلَّ الْمَوْبِقَاتِ، وَيَتَمَتَّعَ مَا يَشَاءُ أَنْ يَتَمَتَّعَ، ثُمَّ يَحِيلُ ذَلِكَ عَلَى التَّقِيَّةِ؟!²³

أَلَمْ يَكُنْ بِاسْتِطَاعَةِ أَبِي نُوَاسٍ أَنْ يَبْتَعِدَ عَنِ الْبِلَاطِ الْعِبَاسِيِّ لِيَتَّخِذَ مَوَاقِفَ صَرِيحَةٍ جَرِيئَةٍ، كَمَا فَعَلَ غَيْرُهُ؟ أَمْ أَنَّهُ أَثَرُ جَمْعِ الْمُنَاقِضَاتِ لِأَنَّهُ كَانَ يَحِبُّ التَّنَعُّمَ بِالْحَيَاةِ فَفَعَلَ ذَلِكَ، وَأَغْرَقَ، ثُمَّ بَثَّ فِي شَعْرِهِ بَعْضَ مَوَاجِدِهِ الَّتِي نَفَهَمَهَا عَلَى أَنَّهَا تَأْنِيبٌ ضَمِيرٌ؟

يَبْدُو أَنَّ الَّذِي قَادَ أَحْلَامَ الرَّعِيمِ إِلَى ذَلِكَ هُوَ مَا وَرَدَ فِي تَرْجُمَةِ الرَّجُلِ فِي كِتَابِ «أَعْيَانِ الشَّيْعَةِ» وَخَاصَّةً الْأَخْبَارِ الَّتِي أَشْرْنَا إِلَيْهَا، وَمَا أَكَّدَتْهُ الْكَاتِبَةُ مِنْ اتِّصَالِهَا بِبَعْضِ الشَّيْعَةِ الْبَاطِنِيَّةِ، وَمَا لَمَسَتْهُ عِنْدَهُمْ مِنْ تَقْرِيرٍ وَاحْتِرَامِ لِأَبِي نُوَاسٍ، وَوَقُوفِهَا عَلَى مَخْطُوطٍ خَاصٍّ لِذِيوَانِ الشَّاعِرِ يَوْجِدُ فِي حَوْزَتِهِمْ وَفِي شَعْرِهِ كَثِيرٌ لَمْ

يَرِدُ فِي الذِّيَوَانِ الْمَتَدَاوِلِ، وَأَكَّدَتْ الْكَاتِبَةُ أَنَّ مَجُونِ الرَّجُلِ لَمْ يَكُنْ إِلَّا تِمَاجِنًا وَتَظَاهِرًا بِالْفَحْشِ وَالْفَجُورِ، حَتَّى يُبْعَدَ الْأَنْظَارُ عَنْ حَقِيقَةِ مَوْقِفِهِ السِّيَاسِيِّ مِنْ السُّلْطَةِ الْقَائِمَةِ، فَقَدْ كَانَ يَأْخُذُ، كَأَغْلَبِ الشَّيْعَةِ فِي زَمَنِهِ، بِالتَّقِيَّةِ. فَكَانَ يَظْهَرُ خِلَافَ مَا يُبْطِنُ وَيُعلنُ مَا لَا يَعْتَقِدُهُ وَيُؤْمِنُ بِهِ. وَهُوَ فِي خَمْرِيَاتِهِ كَانَ كَالشَّعْرَاءِ الصُّوْفِيَّةِ، اسْتَعْمَلَ الرَّمُوزَ الَّتِي اسْتَعْمَلُوهَا وَسَارَعَى طَرِيقَتِهِمْ فِي مَخَاطَبَةِ الذَّاتِ الْإِلَهِيَّةِ بِالْفَافِ الْعَشْقِ وَالسُّكْرِ وَالْفَنَاءِ، فَالشَّاعِرُ فِي رَأْيِ الْكَاتِبَةِ أَحْلَامُ الرَّعِيمِ، شَيْعِيٌّ بَاطِنِيٌّ مَتِمَاجِنٌ ثَوْرِيٌّ زَاهِدٌ مُؤْمِنٌ، اضْطَرَّتْهُ ظُرُوفُ الْقَهْرِ وَالظُّلْمِ وَالْحَرَمَانِ فِي عَصْرِهِ إِلَى إِخْفَاءِ مَذْهَبِهِ وَالظُّهُورِ عَلَى غَيْرِ حَقِيقَتِهِ فَقَضَى حَيَاتِهِ غَرِيبًا مَعَاصِرِهِ يَرْدُدُ مِشَاعِرَ الْغَرِيبَةِ وَالتَّمَرْدِ وَالضَّيَاعِ وَيَحَاوِلُ أَنْ يَخْلُقَ عَالَمَهُ الْخَاصَّ بِهِ وَيَحَقِّقَ بِهِ غَبْطَتَهُ الرُّوحِيَّةَ وَالْجَسَدِيَّةَ كَمَا يَفْعَلُ الْأَدْبَاءُ الْوُجُودِيُّونَ فِي كُلِّ زَمَانٍ وَمَكَانٍ. وَقَدْ اسْتَشْهَدَتْ الْكَاتِبَةُ لِتَأْيِيدِ رَأْيِهَا فِي تَشْيِخِ أَبِي نُوَاسٍ بِشَوَاهِدٍ وَنُصُوصٍ أَهْمَهَا النَّصَّ السَّابِقَ بِرَوَايَتِهِ الْمُخْتَلِفَةَ وَأَيَّدَتْهُ بِقِرَائِنِ وَتَأْوِيلَاتٍ مُتَعَدِّدَةٍ لِأَشْعَارِهِ أَخْبَارَهُ الَّتِي لَهَا صِلَةٌ بِمَذْهَبِهِ وَسُلُوكِهِ.

وَالْحَقُّ إِنَّ التَّوَجُّهَ الْعَامَّ الَّذِي اخْضَعَتْ لَهُ الْكَاتِبَةُ حَيَاةَ أَبِي نُوَاسٍ وَشَخْصِيَّتَهُ وَفَسَّرَتْ عَلَى ضَوْئِهِ شَعْرَهُ وَسُلُوكَهُ، يُمْكِنُ أَنْ يَكُونَ لَهُ فِي بَعْضِ جَوَانِبِهِ مَا يُؤَيِّدُهُ فِي شَعْرِ الرَّجُلِ، مَا دَامَ الشَّعْرُ، أَيُّ شَعْرٍ، مِيدَانًا عَرِيضًا لِلتَّأْوِيلِ وَالتَّعَدُّدِ الْأَرَاءِ، غَيْرِ

وعثمان، حيث تذكر المصادر الشيعية أنَّ علي بن أبي طالب بايع أبا بكر على الخلافة تقية. وتعتبر التقية من أبرز ما تميزت به الشيعة الإثنا عشرية. وللتقية مكانة خاصة عندهم قد تصل رتبها أنه قد يكون تارك التقية كتارك الصلاة وذلك طبقاً لرواية عن الإمام السادس جعفر الصادق أنه قال: «لو قلت إن تارك التقية كتارك الصلاة لكنت صادقاً»، ويروي عنه أيضاً أنه قال: «إن تسعة أعشار الذين في التقية، ولا دين لمن لا تقية له»، وأيضاً: «من لا تقية له لا إيمان له»، و«التقية من ديني ودين آبائي، ولا إيمان لمن لا تقية له».

لمزيد من التفاصيل انظر:

E. Kohlberg, "Some Imami Shi'i Views on taqiyya", *Journal of American Oriental Society* (1975) 95: 395-402.

E. Meyer, "Anlass und Anwendungsbereich der taqiyya", *Der Islam* (1980) 57: 246-280.

21 الزعيم، أحلام، أبو نُوَاسٍ بَيْنَ الْعِبْثِ وَالْإِغْتِرَابِ وَالتَّمَرْدِ. بيروت: دار العودة، 1981، ص 188.

22 من الجدير بالإشارة هنا إلى أَنَّ لِلظَّرْفِ وَالتَّظَاهِرِ بِالْجَنُونِ وَالتَّمَاجِنِ فِي الْفِتْرِ الْعَبَاسِيَّةِ -وَلَا سِيَّمَا فِي عَهْدِ الْخَلِيفَةِ هَارُونَ الرَّشِيدِ- دَوْرًا هَامًا فِي الْحُكُومَاتِ الدِّيْنِيَّةِ الْجَائِرَةِ عَلَى مَرِّ الْعَصُورِ، وَلَا سِيَّمَا فِي الْعَصْرِ الْعَبَاسِيِّ الْأَوَّلِ، فَغُلَامٌ نَرَى يُهْلُولُ بِنِ عَمْرٍو الصَّيْرِي فِي الْكُوْفِيِّ الْمُنَوْفِيِّ سَنَةَ 198 هـ/813م، لَجَأَ إِلَى التَّظَاهِرِ بِالْجَنُونِ فِي حِينِ «كَانَ يُهْلُولُ عَلَمَاً كَبِيراً ذَا عَقْلٍ وَفِيْرٍ، وَهُوَ مِنْ أَصْحَابِ الْإِمَامِيْنَ الصَّادِقِ وَالْكَاطِمِ». أَرَادَ هَارُونَ الرَّشِيدُ أَنْ يَجْعَلَهُ قَاضِيًا لِيُفِيَّ لَهُ بِقَتْلِ الْإِمَامِ مُوسَى الْكَاطِمِ (بِدَعْوَى أَنَّهُ يَرِيدُ الْخُرُوجَ عَلَيْهِ. فَتَجَانَنَ وَرَكِبَ قِصْبَةً يَطُوفُ بِهَا أَرْزَقَةُ الْكُوفَةِ، فَقَالَ النَّاسُ جُنُّنٌ يُهْلُولُ وَكَانَ فِي حَالَتِهِ تَلِكْ، يَنْتَقِدُ الرَّشِيدَ انْتِقَادَاتٍ لِذَاعَةِ، وَأَخْبَارَهُ تَدَلَّى عَلَى أَنَّهُ كَانَ مِنْ أَهْلِ الْمَوَالِدَةِ وَالتَّشْيِخِ لِأَهْلِ الْبَيْتِ». لِلتَّفَاصِيلِ انظر: بِيضُون، لِيْبِب. هِلُولُ الْكُوْفِيِّ. بِيْرُوت: مُؤَسَّسَةُ الْبِلَاحِ، 1998، ص 5-6.

23 قنَاز، جُورج. «مراجعات في كتاب الدكتور أحلام الزعيم أبو نُوَاسٍ بَيْنَ الْعِبْثِ وَالْإِغْتِرَابِ وَالتَّمَرْدِ»، الكرمل، العدد 3 (1982)، ص 112.

أَنَّ مسألة تشييع أبي نؤاس التي هي المرتكز الأساسي في دراسة الكاتبة تحتاج في إثباتها إلى شواهد ونصوص وصحيحة واضحة من كلام أبي نؤاس وأخباره وأقوال معاصريه فيه كما هو الحال بالنسبة إلى غيره من الكتاب والأدباء (السيد الحميري (إسماعيل بن محمد ت. 173هـ/789م)، ديك الجنّ الحمصي (عبد السلام بن زغبان ت. 850م)، دُغبل الخزاعي ت. 246هـ/860م، ابن الحجّاج النبلي البغدادي (أبو عبد الله الحسين بن أحمد ت. 391هـ/1001م) لأنه قضية أساسية تتعلق بالاختيار الفكري الذي له مضاعفاته، وأثاره الكبرى في حياة أيّ كاتب أو شاعر. ولا مجال هنا لمناقشة الكاتبة وعرض شواهدا وبراهينها على تشييع أبي نؤاس والقضايا المترتبة عليه عرضا مفصلا وإنما نكتفي بملاحظات أولية نجملها فيما يأتي:

أ. سُبِقَت الكاتبة إلى اعتبار أبي نؤاس من رجال الشيعة ومؤيديهم، وذلك في كتاب «أعيان الشيعة» للشيخ محسن الأمين العاملي (ت. 1952م)، وكذلك في كتاب «حركات الشيعة المتطرفين...» للدكتور محمد جابر عبد العال، فلا جديد إذا لدى الكاتبة سوى التوسع ولتمطيط لقضية وضعها غيرها. ومن يعرف منهج الشيخ محسن الأمين العاملي وطريقته في إثبات تشييع الكتاب والأدباء ورجال السياسة والثقافة يدرك القيمة العلمية لهذه الفكرة التي تلتفتها الكاتبة من صاحبها الأول دون بحث أو تمحيص.

ب. أشرنا فيما سبق إلى النصوص التي اعتمدت عليها الكاتبة في أثبات تشييع أبي نؤاس، ورأينا أنها مأخوذة في أغلبها من مصادر شيعية، وأن أهمها نص واحد متعدد الروايات يتضمّن أبياتا لأبي نؤاس في مدح عليّ بن موسى الرضا المعاصر له. وإذا عدنا إلى هذا النصّ في كتاب «أعيان الشيعة» نجده يؤكد غيره من النصوص المشابهة أنّ أبو نؤاس مدح عليّ بن موسى الرضا في حضرة المأمون بعد أن ولّاه إليه العهد، وأنّ المأمون هو الذي عاتبه على عدم مدحه إيّاه. وأنّه حشا فمه ذرا أو لؤلؤا بعد أن قال الأبيات، وهذا كلّ مخالف لحقائق التاريخ، فمن المعروف

أَنَّ أبا نؤاس توفيّ حسب آخر تاريخ، وهو ما اختارته الكاتبة نفسها، سنة 199هـ/814م وأنه عاش قبل ذلك في بغداد في كنف الخليفة العباسي الأمين منذ تولّيه الخلافة سنة 194هـ/810م إلى وفاته سنة 198هـ/814م ورثاه رثاء حزينا يضمن هجاء للخليفة المأمون (حكّم 833-813م)، وفي كلّ هذه المدّة كان المأمون في خراسان التي ولّاه والده عليها ولم يلتحق ببغداد إلاّ في سنة 204هـ/820م بعد انتهاء ذيول الفتنة بينه وبين أخيه الأمين، كما أنّه لم يسند ولاية عهده لعليّ بن موسى الرضا إلاّ في سنة 202هـ/817م بخراسان لا في بغداد، وكلّ ذلك يؤكّد أنّ أبا نؤاس الذي عاجله العجز والموت بعد قتل الخليفة الأمين لم يتصل بالخليفة المأمون، ولم يدرك خلافته ولا زاره في خراسان، ولا يوجد في ديوانه أيّ مديح له، ولم يدرك أيضا قصّة ولاية العهد التي يشير النصّ إلى أنّ الأبيات قيلت في مناسباتها، ولن يقولها أبو نؤاس، ولو قالها فعلا، ولو قال غيرها من الأبيات التي استشهدت بها الكاتبة أحلام الرّعيم في تأييد تشييعه، إلاّ في هذه المناسبة بعد أن اشتهر عليّ بن موسى الرضا وصار له وزن كبير في الدولة. فالمسألة إذا لا تخرج عن تضخيم الشيعة لشخصيّة عليّ بن موسى الرضا، وإكبارهم لما حاوله المأمون من تحويل الخلافة عن طريقه إلى أبناء عليّ بن أبي طالب.

ت. أمّا التقيّة التي تقول الكاتبة إنّ أبا نؤاس تسلّح بها، واختفى وراءها في مجونه واستهتاره، فقد وسّعت مفهومها كما وسّعه غيرها من كتاب الشيعة حتّى أصبحت تبريرا لكلّ فجور وفحش وستارا يتستر به طلاب اللذة ومرتكبو المآثم والمنكرات، وهي لا يمكن أن تنسحب على حياة شخص من بدايتها إلى نهايتها، ويطعن فيها توبة الشاعر ومحاولاتها المتكررة التي بذلها طيلة حياته، فلو كان أبو نؤاس يعتقد بالتقيّة حقّا لما فكّر في التوبة ولا أعلنها في أواخر عمره.

ث. وحين تحاول الكاتبة أن تكتشف الفرقة الشيعيّة التي ينتمي إليها أبو نؤاس وتربطها بفرق شيعيّة معاصرة لها جودها الفعلي في الساحة السياسيّة العربيّة الزاهنة (الفرقة النصيرية أو العلوية هي

الحاكمة في دمشق الآن)²⁴. يبدو أنّها وقعت في خطأ، لربّما دافعه تأييدها للسلطة القائمة في سوريا. ج. أمّا التّمويه والخلط في تفسير النّصوص وسوء الاستنباط منها وتحميلها ما لا تحتتمل وقلب معانيها رأساً على عقب فحديث طويل عريض لا مجال للوقوف عنده هنا²⁵.

ح. يُلاحظ في حديث الكاتبة عن مخطوط ديوان أبي نّوّاس الذي وقفت عليه عند بعض الفئات الباطنيّة كما تقول، وجعلته مصدراً مهمّاً من مصادر بحثها إلى جانب استجوابها لأعضاء هذه الفئات، يلاحظ تكتمها وعدم إفصاحها عن مكان وجود المخطوط على غير عادة الباحثين، كما يلاحظ حرصها على إبراز القيمة العددية لما ضاع من شعر أبي نّوّاس تمهيدا لقبول ما في مخطوط الديوان من شعر غير متداول، دون أن تقوم ببحث دقيق في هذا المجال. وإذا قارنا بين ما أكّده القدماء وأشارت إليه الكاتبة²⁶ من ضياع كثير من شعر أبي نّوّاس وبين ما أكّده القدماء أيضا وخاصة راوي ديوانه حمزة الأصفهاني، وأبي بكر الصّوّلي من نسبة كثير من الشّعْر إلى أبي نّوّاس دون أن يقوله، وهو ما تعرفه الكاتبة أيضا²⁷، نجد مجال الافتراض في تقدير حجم ما ضاع من شعره ضيقاً جداً، ولا يسمح بتضخيمه والمبالغة في تكثير عدده.

الخلاصة

وبعد: يتّضح ممّا سبق أنّ الحديث عن تشييع الشّاعر العبّاسي أبي نّوّاس في العصر الحاضر، وخاصة في كتاب الدكتورّة أحلام الرّعيم، هو امتداد لما اندفع إليه بعض كتاب الشيعة القدماء، عن جهل أو ربّما إعجاب بالرّأي وتعصّب للمذهب في العصر العبّاسي وغيره ممّن لا صلة لهم بهذا المذهب، ولا علاقة لاهتماماتهم الفكرية والثّقافية لهذا الجنس من التفكير والسلوك. وأبو نّوّاس مثال واضح لهؤلاء المجني عليهم. والحديث عن تشييع هذا الشّاعر الماجن بالذّات، ومحاولة إظهاره بمظهر العبثيّة والتمرد في الوقت الرّاهن، لربّما لخدمة هدف ما.

مع الأخذ بالحسبان أنّ أبا نّوّاس نشأ بالبصرة وانتقل إلى الكوفة، وعاش في هذه البيئة التي كانت مهّداً للشييع، ومقللاً للشيعة، ورغم التعصّب بحق الأدب الشيعي، وضياع الكثير من التراث الأدبي الشيعي في فترات مختلفة، ولكن السّؤال الذي يطرح هنا: لماذا

ح. يُلاحظ في حديث الكاتبة عن مخطوط ديوان أبي نّوّاس الذي وقفت عليه عند بعض الفئات الباطنيّة كما تقول، وجعلته مصدراً مهمّاً من مصادر بحثها إلى جانب استجوابها لأعضاء هذه الفئات، يلاحظ تكتمها وعدم إفصاحها عن مكان وجود المخطوط على غير عادة الباحثين، كما يلاحظ حرصها على إبراز القيمة العددية لما ضاع من شعر أبي نّوّاس تمهيدا لقبول ما في مخطوط الديوان من شعر غير متداول، دون أن تقوم ببحث دقيق في هذا المجال. وإذا قارنا بين ما أكّده القدماء وأشارت إليه الكاتبة²⁶ من ضياع كثير من شعر أبي نّوّاس وبين ما أكّده القدماء أيضا وخاصة راوي ديوانه حمزة الأصفهاني، وأبي بكر الصّوّلي من نسبة كثير من الشّعْر إلى أبي نّوّاس دون أن يقوله، وهو ما تعرفه الكاتبة أيضا²⁷، نجد مجال الافتراض في تقدير حجم ما ضاع من شعره ضيقاً جداً، ولا يسمح بتضخيمه والمبالغة في تكثير عدده.

يقول ابن خلكان: «وقد اعتنى بجمع شعره جماعة من الفضلاء: منهم أبو بكر الصّوّلي وعلي ابن حمزة وإبراهيم بن أحمد بن محمّد الطبري المعروف بتوزون، فلهذا يوجد ديوانه مختلفاً»²⁸، ويقول حمزة الأصفهاني في مقدّمته لروايته من الديوان:

«...فلما عرف طريق أبي نّوّاس وشهر به ألحق النّاس بشعره كلّ ما وجدوه من جنسه ممّا كان من الشّعراء الذين لم يسرّ شعرهم، وقد أدخل أهل العراق من شعر أهل الجبل في عامّة شعره الكثير، ودع ما

ح. يُلاحظ في حديث الكاتبة عن مخطوط ديوان أبي نّوّاس الذي وقفت عليه عند بعض الفئات الباطنيّة كما تقول، وجعلته مصدراً مهمّاً من مصادر بحثها إلى جانب استجوابها لأعضاء هذه الفئات، يلاحظ تكتمها وعدم إفصاحها عن مكان وجود المخطوط على غير عادة الباحثين، كما يلاحظ حرصها على إبراز القيمة العددية لما ضاع من شعر أبي نّوّاس تمهيدا لقبول ما في مخطوط الديوان من شعر غير متداول، دون أن تقوم ببحث دقيق في هذا المجال. وإذا قارنا بين ما أكّده القدماء وأشارت إليه الكاتبة²⁶ من ضياع كثير من شعر أبي نّوّاس وبين ما أكّده القدماء أيضا وخاصة راوي ديوانه حمزة الأصفهاني، وأبي بكر الصّوّلي من نسبة كثير من الشّعْر إلى أبي نّوّاس دون أن يقوله، وهو ما تعرفه الكاتبة أيضا²⁷، نجد مجال الافتراض في تقدير حجم ما ضاع من شعره ضيقاً جداً، ولا يسمح بتضخيمه والمبالغة في تكثير عدده.

يقول ابن خلكان: «وقد اعتنى بجمع شعره جماعة من الفضلاء: منهم أبو بكر الصّوّلي وعلي ابن حمزة وإبراهيم بن أحمد بن محمّد الطبري المعروف بتوزون، فلهذا يوجد ديوانه مختلفاً»²⁸، ويقول حمزة الأصفهاني في مقدّمته لروايته من الديوان:

«...فلما عرف طريق أبي نّوّاس وشهر به ألحق النّاس بشعره كلّ ما وجدوه من جنسه ممّا كان من الشّعراء الذين لم يسرّ شعرهم، وقد أدخل أهل العراق من شعر أهل الجبل في عامّة شعره الكثير، ودع ما

24 الرّعيم، أحلام، أبو نّوّاس بين العبث والاعتراب والتمرد. بيروت: دار العودة، 1981، ص 52.

25 ن، م؛ ص 36، 37.

26 ن، م، ص 30.

27 ن، م، ص 30.

28 ابن خلكان، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزّمان، 2: 62.

29 ن، م، ص 44-46.

قائمة المراجع والمصادر

ابن بابويه، محمد بن عليّ القميّ. عيون أخبار الرضا. عُني بتصحيحه وتذييله مهدي الحسيني اللاجوردي. طهران: دار العالم للنشر(جهان)، 1958.

ابن خلّكان، شمس الدّين أحمد بن محمّد. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزّمان. تحقيق إحسان عبّاس. بيروت: دار صادر، 1970.

ابن المعتز، طبقات الشّعراء. تحقيق عبد السّتار أحمد فزّاح، القاهرة: دار المعارف بمصر، الطّبعة الثّانية، 1956.

ابن منظور المصري. أخبار أبي نؤاس- تاريخه، نوادره، شعره، مجونه. تحقيق محمّد عبد الرسول إبراهيم. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطّبعة الثّانية، 1995.

أبو العلاء المعريّ. رسالة الغفران، شرحها وحققها الدّكتور عليّ شلق، بيروت: دار القلم، 1983.

أبو تابية، حسن. «حول تشييع أبو نؤاس»، مجلّة كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة بمراكش- جامعة القاضي عيّاض، عدد 1 (1986) 58-64.

الدّهبي، محمّد بن أحمد. سيرة أعلام النبلاء. تحقيق خيرى سعيد. القاهرة: المكتبة التوفيقية، دت.

الإربليّ، عليّ بن عيسى. كشف الغمّة في معرفة الأنمة. علّق عليه السيّد هاشم الرّسولي تبريز: مكتبة بني هاشمي، 1961.

الأمين، محسن العاملي. أعيان الشّيعيّة. بيروت: دار التعارف للمطبوعات، 1983.

الرازّي، فخر الدّين محمّد بن عمر بن الحسن. اعتقادات فرق المسلمين والمشركين. تحقيق عليّ سامي النّسار. بيروت: دار الكتب العلميّة، 1981.

الرّزعي، أحلام. أبو نؤاس بين العبث والاعتراب والرّمز. بيروت: دار العودة، 1981.

ابن شهاشوب، رشيد الدّين محمّد. مناقب آل أبي طالب. قم: مؤسسة العلامة للنشر، 1960.

عبد العال، محمّد جابر. حركات الشّيعيّة المتطرّفين وأثرهم في الحياة الاجتماعيّة لمدن العراق إبّان العصر العبّاسي الأوّل. القاهرة: مطبعة السّنّة المحمّديّة، 1954.

الفكيكي، توفيق. دفاع عن الشّعراء. بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1975.

قناز، جورج. «مراجعات في كتاب الدّكتورّة أحلام الرّزعي»

لم ينظم أبو نؤاس سوى عدّة أبيات في آل البيت؟! ولم نجد في ديوانه آثار التشييع على غرار شعراء الشيعة قصائد تتضمّن مآثر أهل البيت وفضائلهم، وراثتهم ومدح مناوئتهم، وغاصبهم حقّهم كما هي العادة عند شعراء الشّيعيّة، كما أنّ المصادر التي ترجمت لأبي نؤاس لم تتضمّن نصّاً تاريخيّاً صريحاً يدلّ على تشييعه، وإذا كان أبو نؤاس في ديوانه شيعيّاً، فمن المفروض أن يكون على طول ديوانه شيعيّاً، وإذا كان سنّيّاً فهو فيه كذلك، لا أن يكون في مقطوعة شيعيّاً وفي بقية شعره سنّيّاً، كما وأنّ مشايخ أبي نؤاس الذين تلقّوا عنهم العلم، أو الذين اتصل بهم من غير أساتذته من زملائه وأقرانه، ليس فيهم من عُرف بالتشييع أو كان شيعيّاً، حتّى يظهر في نفس أبي نؤاس. كما وأنّ عبارة «التشييع» التي نعته بها المأمون لا تضي عليه على قصّة التشييع بمعناها المذهبيّ، فعلى سبيل المثال: أطلق المؤرّخ الدّهبي هذه العبارة على عدد من كبار علماء السنّة، مثل: الحاكم النيسابوري³⁰، طاووس بن كيسان³¹، منصور بن المعتمر³²، وسفيان الثوري³³.

كما لم يُذكر عن تشييع أبي نؤاس الشيء الكثير، وقد كان زنديقا وصاحب الشّطّار والصّعاليك، ولم يتورّع من التلقّظ بألفاظ نابيه، التي لا تليق بأهل البيت، ولا بالإسلام الذي ينسب أبو نؤاس نفسه إليه، وليس غريباً أن يكون ذلك جزءاً من تيار اللهو والمجون الذي انتشر في الكوفة وقتذاك. ومن هنا يمكن القول إنّ نسبة التشييع لأبي نؤاس غير دقيقة، ولا تصحّ بحال من الأحوال.

30 الدّهبي، محمّد بن أحمد. سيرة أعلام النبلاء. تحقيق خيرى سعيد. القاهرة: المكتبة التوفيقية، دت. 13: 97 ترجمة رقم 3714، يقول الدّهبي فيه نقلاً عن ابن طاهر: «كان يتشييع، وكان شديد التعصب للشيعة في الباطن، وكان يظهر التسنن في التقديم والخلافة»، وفي موضع آخر يقول: «كان من بحور العلم على تشييع قليل فيه».

31 ن. م: 5: 516، ترجمة رقم 627، يقول الدّهبي فيه نقلاً عن سفيان الثوري: «كان طاووس يتشييع».

32 ن. م: 6: 212، ترجمة رقم 796، يقول الدّهبي فيه: وفيه تشييع قليل، وتشبّعه حبّ وولاء فقط.

33 ن. م: 7: 175، ترجمة رقم 1083. يقول الدّهبي فيه: وفيه تشييع يسير، كان يثّلت بعليّ.

- Kennedy, Philip F. (2005). Abu Nuwas: A Genius of Poetry. One World Press.
- Kennedy, Philip F. (1997). The Wine Song in Classical Arabic Poetry: Abu Nuwas and the Literary Tradition. Open University Press
- Kohlberg, E. (1975). "Some Imami Shi'i Views on taqiyya", Journal of American Oriental Society (1975) 95: 395-402.
- Lacy, Norris J. (1989). "The Care and Feeding of Gazelles – Medieval Arabic and Hebrew love poetry". In Moshe Lazar. Poetics of Love in the Middle Ages. George Mason University Press. pp. 95–118.
- Lewis, Bernard.(1960). "AlĪd al-RiĀĀ", Et²,Vol. I. pp.399-400..
- Meyer, E. "Anlass und Anwendungsbereich der taqiyya", Der Islam (1980) 57: 246-280.
- أبو نؤاس بين العبث والاعتراب والتّمرد»، الكرمل، العدد 3 (1982)، ص 115-124.
- الكرباسي، محمّد صادق. الموسوعة الحسينيّة- ديوان القرن الأوّل- الجزء الثّاني. لندن: المركز الحسيني للدراسات، 1994.
- المجلسي، محمّد باقر. بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمّة الأطهار. بيروت: مؤسّسة الوفاء، 1983.
- هدّارة، محمّد مصطفى. اتّجاهات الشّعر في القرن الثّاني الهجري. القاهرة: دارالمعارف، 1963.
- الإريليّ، علي بن عيسى. كشف الغمّة في معرفة الأئمّة. علّق عليه السيّد هاشم الرّسولي. تبريز: مكتبة بني هاشمي، 1961.
- ابن شهر آشوب. رشيد الدين محمّد. مناقب آل أبي طالب. قم: مؤسّسة العلامة للنّشر، 1959.

למידה מרחוק בקרב גננות בחברה הבדואית בדרום בתקופת הקורונה; שימוש בוואטסאפ ככלי תקשורת עם ההורים

אסמהאן בן סעיד

אשכול גנים אלעזמה " נווה מדבר"
Nour.ben.saeed@gmail.com

בדיע אלקשאעלה

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
badeea@kaye.ac.il

Abstract

During the Corona period, the education system switched from face-to-face learning to distance learning, which challenged the teachers and kindergarten teachers. Distance learning relies mainly on technological means, which unfortunately in the Bedouin society in the south of the country in the unfamiliar villages, there are many logistical difficulties in the matter, which made it difficult for teachers and kindergarten teachers to use technology for distance learning. In the research, we take WhatsApp as a communication tool that was useful in distance learning and try to examine how kindergarteners in the Bedouin society deal with the new situation following the corona virus. The picture that emerges from the research, that during the Corona period the kindergarteners were

required to teach remotely due to problems with the technological infrastructure in the unknown Bedouin villages in the south of the country, most of the kindergarteners' communication was done via WhatsApp. Because many parents do not have access to digital technologies for economic, cultural reasons or due to a lack of awareness. The Ministry of Education's blanket directive for the use of Zoom is not suitable for work in the Bedouin sector, especially in the unfamiliar villages, due to many problems with the infrastructure and due to cultural reasons, for example video exposure, there is no need to oblige the kindergarten teachers to contact the parents and children in this way. At the same time, we believe that there is a great need for rethinking this issue.

מרכזי וחשוב בחיי הילד בגיל הרך, ולכן ישנה חשיבות לבדוק את נושא תקשורת ההורים עם הגננת. שאלות המחקר עסקו בתקשורת שבין הגננות לבין ההורים בתקופת הקורונה; למידה מרחוק, שימוש בוואטסאפ ככלי תקשורת עם ההורים; ביתרונות ובחסרונות שיש בשימוש בכלי תקשורת זה.

שיטת המחקר הינה איכותנית; נערכו 10 ראיונות חצי מובנים עם גננות ערביות שעובדות במגזר הערבי הבדואי בגני חובה וטרום חובה.

התמונה העולה מהמחקר, שבתקופת הקורונה הגננות נדרשו ללמד מרחוק בגלל

תקציר

בתקופת הקורונה מערכת החינוך עברה ללמד מהלמידה הפרונטלית ללמידה מרחוק, דבר שאתגר את המורים והגננות. הלמידה מרחוק נשענת בעיקר על אמצעים טכנולוגיים שלצערנו בחברה הבדואית בדרום הארץ בכפרים הלא מוכרים יש הרבה קשיים לוגיסטיים בנושא, דבר שהקשה על המורות והגננות להשתמש בטכנולוגיה ללימוד מרחוק. במחקר אנחנו לוקחים את בוואטסאפ ככלי תקשורת שהיה שימושי בלמידה מרחוק ומנסים לבדוק התמודדות הגננות בחברה הבדואית עם המצב החדש בעקבות נגיף הקורונה. תפקיד הגננת הוא

בשל בעיות רבות בתשתיות ובשל סיבות הנובעות מהתרבות, למשל חשיפה בוודאן, אין צורך לחייב את הגננות ליצור קשר עם ההורים והילדים באופן הזה. יחד עם זאת אנחנו סבורים שיש צורך רב לחשיבה מחדשת בנושא זה.

הקדמה

המחקר עוסק בנושא למידה מרחוק ותקשורת של ההורים עם הגננת בתקופת הקורונה דרך אפליקציית ווטסאפ.

הילדים נולדים לתוך סביבה חברתית-ביתית וחיים בה את השנים הראשונות לחייהם; אחר כך המעגל החברתי שלהם מתחיל להתרחב על מנת לכלול מסגרת משמעותית שהיא המסגרת החינוכית. שתי המסגרות הן צורך חיוני בחיי הילדים, שיתוף הפעולה בין שתי המסגרות בחינוך הילד ובגידולו חשוב להתפתחותו הרגשית, החברתית והקוגניטיבית (שופר אנגלהרד, 2013).

הקשר בין ההורים ובין הגננת חשוב במיוחד בגיל הרך, שבו היכולת הדיבורית של הילדים מוגבלת. באמצעות תקשורת קבועה ניתן להכיר טוב את הילד מעבר לניתן במהלך יום הלימודים.

בחברה הבדואית בדרום הארץ שבה אנחנו עובדים יש מעורבות בסיסית בלבד של ההורים בנעשה בגן; ההורים ממעטים להגיע לגן וכך הקשר בין הגננת לבין ההורים מוגבל. אחד הפתרונות לתקשורת הוא הוואטסאפ; ניתן להשתמש באפליקציה לשליחת הודעות, קבלת הודעות ותמונות, הקלטות וגם שיחת וידאו בין האנשים או הקבוצות והוא עובד בעיקר בטלפונים החכמים. אפליקצית וואטסאפ היא אחת האפליקציות הפופולריות ביותר בעולם, היא ניתנת להורדה בחינם נחשבת כיציבה לכל הגילים (ויקיפדיה).

הרציונל העומד מאחורי בחירת נושא זה למחקר שלי, הוא סיבה אישית הקשורה לעבודתי כגננת 20 שנה, ומנהלת אשכול גנים

בעיות בתשתיות הטכנולוגיות בכפרים הבדואים הלא מוכרים בדרום הארץ, עיקר התקשורת של הגננות נעשתה באמצעות הוואטסאפ. כי להורים רבים אין נגישות לטכנולוגיות דיגיטליות מסיבות כלכליות, תרבותיות או בשל חוסר מודעות.

הממצאים המרכזיים שעלו מהמחקר הם: לאפליקציית הוואטסאפ חשיבות רבה בתקשורת עם ההורים בכלל ובפרט בתקופת הקורונה שהמערכת נאלצה ללמד מרחוק; האפליקציה שימשה לצרכים לימודיים, הודעות, הנחיות, סיפורים, פעילויות, שיחות, הקלטות ופגישות. נוסף לכך הגננות רואות יתרונות לשימוש בוואטסאפ בתקופה זו, החיסרון שצינו רוב הגננות הוא שהן צריכות להשקיע הרבה זמן ומחויבות בתקשורת זו.

לגבי תדירות הקשר, ההורים אינם מעדיפים קשר דרך חדרי הזום ללמידה מרחוק, לטענתם קשה מאוד לילדים ולהורים לפעול באמצעות הזום. נוסף לזאת יש מספר ילדים בכל בית, ונמצא טלפון אחד, העדיפות ללמידה היא לילדי בית הספר ולא לילדי הגן. הלמידה בגן הילדים חשובה פחות בעיני הוריהם. לטענתם לילדי הגן יש זמן ללמידה. סיבה נוספת היא בעיות ברשת האינטרנט, בעיות ברשת החשמל ולכן הם מעדיפים את השימוש הוואטסאפ, כי הוא קל לשימוש ומתאים להם. הגננות גם הן סבורות שהשימוש בוואטסאפ הינו הכלי היעיל והקל ביותר לתקשורת עם ההורים בכפרים הלא מוכרים.

הגננות מעדיפות קשר מתמשך עם ההורים קשר חד-יומי או חד-שבועי לפי הצורך, יחד עם זאת הן מודעות לצורכי ההורים ולאחריות הרבה המוטלת עליהם בלמידה מרחוק ולכן הן מגלות גמישות בעבודתן עם ההורים.

ההנחה הגורפת של משרד החינוך לשימוש בזום, אינה מתאימה לעבודה במגזר הבדואי, בעיקר בכפרים הבלתי מוכרים,

שנה ראשונה "בפזורה". תקופת הקורונה חשפה את הקשיים הרבים בתקשורת עם צוות האשכול וההורים בעקבות האילוץ של 'למידה מרחוק'. הסקרנות שלי לחקור נושא חדש כדי ללמוד ולהתפתח בעבודה שלי הובילה אותי למחקר זה. מעניין אותי ללמוד כיצד גננות משתמשות בכלי זה ומה תפיסותיהן לגבי תרומת הכלי לקשר עם ההורים.

בעקבות המחקר אנחנו מקווים להציע לגננות דרכים לתקשורת יעילה באמצעות הכלי, ובכך לשפר את התקשורת בין מערכת החינוך וההורים בחברה הבדואית, במיוחד בתקופות כמו תקופת בקורונה שהמערכת נאלצת ללמד מרחוק. מכאן המחקר צמח מתוך הכרה בחשיבות התקשורת בין הגננת וההורה, במיוחד בתנאי למידה מרחוק.

סקירה ספרותית

הגישות החינוכיות מעודדות קשר חיובי בין הגננת וההורים לטובת הילד, כי הקשר המאוזן וההרמוני בין הורה לגננת הוא תהליך מתמשך בכל שנות הלימודים של הילד בגן, תמיד צריך לטפח קשר ולהזיניו כדי שימשיך (נוי, 2014).

ארז (2005) טוען כי בכל גן קיים דפוס שונה של קשר, ולכל גננת יש דרכים משלה ליצירת קשר עם הורי הילדים בגן שלה. להצלחה בבניית קשר חיובי ולקידום שותפות בין הורים לגננת קיימים מספר דרכים:

1. רצוי שהגננת תכיר את מאפייני משפחות הילדים וצורכיהם כבר בתחילת השנה דרך פגישות ושיחות עם כל הורה. ההיכרות המעמיקה איתם תשפר את אופי הקשר שלהם (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009).

2. גננות רבות מצליחות ביצירת תשתית לקשר טוב וחיובי עם ההורים, כי הן מקדישות זמן וחשיבה להידוק הקשר עם ההורה (ארז, 2005). הקמת סדנאות להורים ולגננות מראים את חשיבות

המעורבות וההשתתפות בגן המחזקות את הקשר ביניהם (ארז, 2011).

3. גישה מכבדת ולא שיפוטית מצד הגננת תגרום להורים להרגיש אמון, כי טובת הילד עומדת במרכז של צוות הגן (שופר אנגלהרד, 2013). כמו כן, רוטשטיין (2014) מציין כי יחס האמון הנמצא בין הגננת וההורה הוא הבסיס לשותפות חיובית.

4. תקשורת משמעותית מתחזקת יותר כשהגננות מקבלות משוב חיובי על עבודתן עם הילדים מצד ההורים, והן מצליחות להתקדם יותר בעבודתן באופן מקצועי (אייזנברג ואופלטקה, 2008).

5. המפתח לקשר חיובי בין הגננת להורה היא העמדה החיובית של הגננת כלפי ההורה דרך הקשבה להורה ושילובו בעשייה החינוכית בגן בהדדיות ובקביעות ועידודו ביצירת קשר ושיתוף במידע על מצבו של הילד בבית (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009).

6. שיחות ההורים עם ילדיהם בנושאים הקשורים למערכת החינוכית מעודדת תקשורת מיטבית בין הגננת להורה (סיידל, 2016).

7. תחושת ההורה שהוא רצוי בגן ושיש לו משאבים שדורשים השקעה בגן, יוצרת מעורבות חיובית רבה יותר (גרינבאום, 2011).

8. ההכרה מצד ההורה בחשיבות המעורבות במסגרת החינוכית בחינוך הילד שלו תסייע לגננת להתגייס למעורבות עם ההורים (שופר אנגלהרד, 2013).

משרד החינוך במדינה מעודד תקשורת הורה-גננת בשני מישורים: ראשית - במישור הפרטני עם כל הורה לילד בנפרד, שנית - במישור הקבוצתי עם כלל הורי הילדים בגן (מסאלחה, זבאנה טנאס וזיו, 2012).

יש להדגיש שגם קורץ (2014) במחקרו מציין שהתקשורת תורמת לילד באופן חיובי ומעלה את הדימוי העצמי אצלו. כאשר

בישובים לא מוכרים "פזורות" (וייסבאל, 2018) ביישובים הלא מוכרים האזרחים סובלים מקשיים מבחינה תקציבית, היעדר תחבורה ושירותי מים. החברה הערבית היא חלק ממערכת החינוך במדינה. לחברה הערבית ובמיוחד הבדואית יש מאפיינים ייחודיים ולכן אדון בהם במחקרי. החברה הבדואית בנגב היא חלק מהחברה הערבית במדינה אבל היא חברה שונה בהיבטים החברתיים. היא חברה שבטית בה אחוז האבטלה גבוה ויש מספר גדול של ילדים (פרח, 2020). לחברה הבדואית מנהגים וערכים ברורים. עקב השינויים שעברה החברה הבדואית חל שיפור בתפיסת בית הספר שלא התקבלה בקלות בהתחלה אצלם. בתי הספר בהתחלה נבנו בתוך שבטים ויש הרבה בתי ספר שעדיין פועלים כך. המורים בבית הספר הם מאותו שבט ואם יש מחסור במורים אז משבצים מורים אחרים מהצפון. בית הספר נחשב רכוש של משפחה מסוימת במיוחד, אם המנהל הוא מאותה משפחה (קשאעלה ואלסאנע, 2009).

בשנים האחרונות החברה הבדואית עוברת שינוי מהיר בכל תחומי החיים שמעמיד אותה בקשי מעבר מחיים מסורתיים לחיים מודרניים במיוחד ביישובים המוכרים. עם זאת החברה הבדואית שומרת על הערכים והנורמות שלה; הזהות שלה לא מטושטשת. היא חברה שמצליחה לשלב בין מורשת לאורח חיים מודרני. המשפחה הבדואית בנגב חיה בצניעות ובתנאי חיים קשים. בדרך כלל המשפחה הבדואית מורכבת מאבא, אימא, סבא וסבתא, ובהרבה מקרים אישה שנייה, שלישית ורביעית. האדם הבדואי צנוע וסובלני נותן חשיבות לערך הכבוד (אלקשאעלה, 2019).

תנאי החינוך הקשים בחברה הבדואית גורמים לכך שרמת ההשכלה נמוכה. רמת החינוך ביישובים הבלתי מוכרים נמוכה יותר מאשר ביישובים הבדואים המוכרים (אלקשאעלה ואלסאנע, 2009).

הגננת וההורים משתפים פעולה בגידול הילד וחינוכו בתיאום זה עם זה הם תורמים מאוד להתפתחותו. נוסף על כך הקשר הטוב עם ההורה מספק לגננת מידע חשוב על הילד בגן לגבי מחשבותיו, רגשותיו והיכרות כללית של אישיות הילד. לקשר בין ההורה למערכת החינוך בגיל הרך תרומה חיובית להתפתחות הילד בכל התחומים (שופר אנגלהרד, 2013).

אתגרים וקשיים לשותפות הורים בגן תהליך השותפות בין גננות להורים במסגרת החינוכית נתקל בקשיים עד ימינו:

1. על פי קורץ (2014) ודור (2019) נמצא שאנשי החינוך טוענים שמעורבות ההורים המיותרת במסגרת החינוך עלולה לגרום למתחים וקונפליקטים בין מערכת החינוך להורה וזו אחת הסיבות לירידת איכות החינוך.
 2. היעדר הכשרה מתאימה לקידום השותפות, או היעדר רגשות, אמון ועמדות חיוביות של המבוגרים ביחס לקידום שותפות.
 3. כל ניסיון לשקף את קשיי הילד מצד המחנך עלול להיתקל בהתנגדות מצד ההורים ולהיות מכאיב ומאיים, כי ההורים רוצים ילד מושלם או טוב (ארז, 2011).
 4. מחנכים חשים במעורבות אקטיבית כפוגעת בתפקידים המקצועי ובתחושת הרווחה שלהם.
 5. מחנכים מבטאים עמדות שליליות כלפי מעורבות ההורים במערכת החינוכית, כאשר להורים יש עמדת כוח בניהול במערכת החינוך בגן. אבל כשהורים נתפסים כשותפים בניהול אז עמדתם תהיה חיובית (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009).
- מאפיינים כלליים של החברה הערבית הבדואית
- בנגב גרים כ-250,000 בדואים. חלק גדול מהם גר ביישובים מוכרים והחלק הקטן גר

שחל שינוי משמעותי בשנים האחרונות בחברה הערבית בהתייחסות לנושא מעורבות ההורים בחינוך הילדים בגיל הרך (Zedan, 2012).

המעורבות בחברה הערבית במדינה, בניגוד למגזר היהודי, תלויה במידה שמערכת החינוך נותנת להם הזדמנויות למעורבות או מזמינה אותם לפעילות בגן (רינאווי, 2003). נמצא שהורים לילדים בגיל הרך במגזר הערבי יהיו מעורבים במערכת החינוך יותר מאשר הורים לילדים גדולים בבתי הספר. ראוי לציין שמספר האחים במשפחה משפיע באופן ברור על מידת המעורבות, והוא מפחית את מידת התקשורת של ההורים עם המסגרת החינוכית. למרות ההתפתחות הרבה בדרגת המעורבות של ההורים בגן היא עדיין רחוקה מהמצופה, והשפעתה עדיין לא מורגשת בתהליך החינוכי (סיידל, 2016).

למידה מרחוק

המושג למידה מרחוק התגבש ע"י תיאוריות ופרקטיקות מעשיות העוסקות בלמידה מסוג זה. ישנן הגדרות רבות למונח למידה מרחוק, כפי שהוא מכונה לעתים קרובות חינוך פתוח, ולעתים קרובות מתואר בצורה של למידה בהתכתבות, וישנם ביטויים רבים אחרים, כולל: לימודי בית, לימודים עצמאיים, לימודים מחו"ל וכו'.

האגודה האמריקאית ללמידה מרחוק מגדירה זאת כהוראה או הדרכה באמצעות כלי שידור אלקטרוני, אשר עשוי לכלול: לוויינים, קלטות וידאו, קלטות אודיו, מחשבים ואחרים. (עליאן וריבהי מוסטפא, 1999) יתרונות למידה מרחוק: (עליאן וריבהי מוסטפא, 1999)

- השפעה ואפקטיביות: היא יעילה יותר ממערכת החינוך המסורתית, כאשר אנו משתמשים בטכניקות שלה ביעילות.
- פותחת את הדלת בפני כולם: לקבל את ההזדמנות שבחינוך.

אחת הבעיות הקשות שנמצאת בחינוך בחברה הבדואית ביישובים הלא מוכרים היא מחסור במבני חינוך במיוחד בגנים. חלה עלייה במספר התלמידים הבדואים לאורך השנים. בשנת הלימודים 2018-2017 במערכת החינוך במגזר הבדואי, מספר התלמיד עלה לכ-96,000. 18,000 מהתלמידים לומדים בגנים. מנתוני משרד החינוך עולה שכ-4,718 מהילדים בגיל הגן לא למדו בגנים (וייסבאל, 2018). נוסף לכך אחוז הנשירה מבתי הספר התיכוניים במגזר הבדואי הוא הגדול במדינה (פרח, 2020). אף על פי כן עולה מהנתונים של משרד החינוך שיש שיפור בהישגים הלימודיים של התלמידים בחינוך במגזר הבדואי, אך בהשוואה למגזרים אחרים הם עדיין נמוכים. נושא ההסעות מקשה ביותר, כי מספר התלמידים במערכת החינוך בעלייה משנה לשנה ועלות התקציב המוטלת על הרשות המקומית גדולה. נוסף לכך, הדרכים להגעה למוסדות החינוך אינן מתוחזקות כמו שצריך והמרחק הממוצע להסעת התלמידים הבדואים בנגב הוא 12,5 ק"מ מגן חובה עד כיתה-ד. לפי הוראות משרד החינוך ילדי 3-4 לא משתתפים בהסעות בשל בעיות בטיחות לכן הם לא נוסעים למסגרת החינוכית (וייסבאל, 2017).

מעורבות הורים במגזר הערבי-הבדואי למעורבות ההורים במסגרת החינוכית יש השפעה רבה על ילדיהם בגיל הרך. שופר אנגלהרד (2013) מציין במחקרו כי נמצא במערכת החינוך בישראל ילדים מדפוזי משפחות שונות, תרבויות ודתות שונות. לתרבות שאליה שייכת המסגרת החינוכית יש השפעה גדולה על היקף ואיכות תקשורת גננת והורים (Addi-Raccach & Ainhoren, 2009).

ההורים במגזר הערבי רואים חשיבות רבה בחינוך ילדיהם, אבל עדיין מעורבותם בחינוך מועטה והפערים עדיין קיימים ביניהם לבין המגזר היהודי, למרות העובדה

את השהות בגן. בתקופות חירום מתחזק הצורך בנוכחות הגננת כדמות משמעותית, עבור הילדים ועבור הוריהם, ולכן יש הכרח לשימוש בכלים טכנולוגיים ליצירת קשר איכותי עם כל ילדי הגן (פלוטוב ואלפיה, 2020).

בעניין הלמידה מרחוק בגנים, אחד המחקרים מראה שיצירת הקשר של הגננות עם התלמידים היה באמצעים טכנולוגיים שונים, שהיו משותפים לכל הגננות, אך דרכי הפעולה, התדירות וסוג הכלים השתנה מאד בין גננת לגננת. כמעט כל הגננות השתמשו בשיחות וועידה מרובות משתתפים באמצעות מערכת "זום", שימוש בוואטסאפ" לשליחת הודעות ולביצוע שיחות וידאו אישיות, ושיחות טלפון מרובות. הגננות גם השתמשו בכלים רבים ושונים אחרים כגון דף "פייסבוק" פרטי, אתרי אינטרנט למשחקים משותפים, גננות שהסריטו את עצמן ושלחו קישור לסרטונים ב"יו-טיוב", אתרים ייעודיים של משרד החינוך ליצירת משחקים ופעולות, והפנייה לצפייה במערכת השידורים הלאומית של האגף לחינוך קדם יסודי ועוד (איילה קדוס, 2020).

מחקר של איילה קדוס (2020), מצא שבלמידה מרחוק בגנים, תגובות ההורים משתנות, אך ניתן להבחין בין תגובות הורים שמתוארות על ידי הגננות כמשתתפים פעילים לבין הורים שלא משתתפים עם הלימודים הרחוקים. הורים שמתתפים פעולה עם הלימודים מגיבים באופן חיובי בדרך כלל ותומכים במאמצים של הגננות ובמה שהן עושות, לעומת הורים שלא משתתפים פעילים בשיעורים ולא מגיבים רבות על מה שקורה. יש מספר לא מועט של גננות במחקר שמתארות כי הן כמעט ולא מקבלים תגובות מהורים, ומפני שמעורבות ההורים היא הכרחית ללמידה מהבית בתקופה זו, רמת השיתוף והמעורבות הנמוכה שלהם לא התקבלו היטב על ידי

- לא מוגבל במקום ובזמן: תהליך הלמידה יכול להתקיים בכל מקום ובכל זמן, תוך שימוש באמצעים חינוכיים מודרניים (קלטות, חומרים אורקוליים, דואר אלקטרוני, אינטרנט...).

- עצמאות בלמידה: הלמידה מרחוק מחזקת את הלמידה העצמאית.

- העלות נמוכה בלמידה מרחוק: בהשוואה לחינוך המסורתי, המתאפיין בהוצאות הגבוהות שלו.

- חופש בחירה: הלמידה מרחוק מציעה מגוון חלופות ללומד.

- מגוון השיטות: בלמידה מרחוק, הלומד משתמש בשיטות שונות כדי להפיק תועלת מהחומרים הלימודיים, ולכן הוא משתמש: קלטות, סרטים, דואר אלקטרוני, אינטרנט, טלוויזיה חינוכית... וכן הלאה, והלומד משתמש ביותר מ- חוש אחד.

- חסרונות הלמידה מרחוק (עליאן וריביה מוסטפא, 1999)

- נדרשות מוטיבציה ומשמעת עצמית גבוהות.

- הרגשת הבידוד והריחוק מהעולם החברתי תורמת לפגיעה בהצלחה.

- הרגשת תסכול עקב היעדר קרבה אנושית וחוסר שייכות.

- אחוז הנשירה של תלמידים במוסדות שבהם מתקיימת למידה מרחוק גדול יותר מאשר באלה שמתמשים בלמידה המסורתית.

- חוסר אינטראקציה בין המורה לתלמיד - מונע מהמורה להיות מודע לנקודות החזקות והחלשות של תלמידיו.

למידה מרחוק בגני הילדים

הלמידה מרחוק מאופיינת בשימוש בטכנולוגיה המאפשרת החלפת מפגשים חיים במפגשים דרך המחשב, באמצעות כלים רבים, כשהדומיננטיים בהם הם שיחות וידאו מרובות משתתפים המחליפות

הגננות.

איילה קדוס (2020) מצאה שכמעט כל הגננות במחקר הביעו עמדה שלילית, ברובה או בחלקה, לגבי הלמידה מרחוק כפי שהן חוו אותה בתקופת הקורונה.

תקשורת אלקטרונית בין הורים לצוות הגן

תקשורת אלקטרונית בין הורה לצוות החינוכי היא שיתוף בחוויות והעברת מידע בין ההורה למורה באמצעות רשת חברתית כמו אפליקציות בטלפון או במחשב, והזמן הנדרש לתקשורת האלקטרונית קצר בהרבה מתקשורת פנים אל פנים (Koivusilta at al, 2007).

בשנים האחרונות, ודאי בתקופה זו שבה אסור להורים להגיע לגן בגלל וירוס הקורונה, מרבית התקשורת נעשית בערוצים אלקטרוניים, ובעיקר באמצעות אפליקציות בטלפון שיוצרות הזדמנויות חדשות לתקשורת בין הורים למורים. הטלפונים החכמים משנים את אופן התקשורת, אם זה כשיח אישי או קבוצתי בין הגננת להורים (קורץ, 2014). התקשורת הפכה להיות יותר כתובה בין האנשים, השימוש בתקשורת אלקטרונית שינה את ההתנהגות בין הגננת להורים (נוי, 2014). נוסף לכך, היא העמיקה את מעורבות ההורים על ידי הגברת תחושת השותפות ביניהם. התקשורת האלקטרונית מיעלת את התקשורת בין הגננת וההורים, מובילה ליחסים הדדיים ואמון בין ההורים לצוות הגן, מעמיקה את מעורבות ההורים בנעשה בגן. הטכנולוגיה פותרת את בעיית קשיי מעורבות ההורים בנעשה בגן, משום שהיא מאפשרת תקשורת שאינה פנים אל פנים ובכך היא מכסה על בעיית הזמן. כמו כן הגבול בין המרחב הביתי למרחב הכיתתי, בסיוע ערוצי התקשורת החדשים, מאפשר להורים להיות בקשר עם המורים ולעדכן אותם בעניינים הנוגעים לילדים. בעקבות השימוש באמצעים הטכנולוגיים החדשים, הקשר בין המורים להורים הורחב ממחברת

קשר לקשר יומיומי שאינו תלוי בזמן או במקום (קורץ, 2014).

נמצא שהורים צעירים יוצרים תקשורת אלקטרונית טובה יותר ופעילה יותר עם המורה משום שהם מבינים יותר בטכנולוגיה (פורקוש-ברוך, 2018). למרות זאת עולים גם קשיים בשימוש התקשורת האלקטרונית החדשה (Wasserman & Zwebner, 2017). החיסרון הגדול ביותר לתקשורת האלקטרונית הוא שהמורה חייב להשקיע הרבה זמן גם בשעות הפנאי שלו (קורץ, 2014). הוא גם עלול לאבד שליטה כאשר יש מספר גדול של הודעות ותגובות. שבירת הגבולות בין הכיתה לבית הספר עלולה להוביל תלמידים להתייחסות פחות מכבדת, ויותר חברותית עם המורה, כי העובדה שמרבית התקשורת היא כתובה ללא הבעות פנים ושפת גוף מובילה לעתים לכך שהמסרים אינם מובנים. רוב הזמן לא מובן למה התכוון ההורה או המורה ששלח את ההודעה דרך האפליקציה, תקשורת אלקטרונית עלולה להוביל לחוסר אחריות של הילדים, כאשר ההורים פונים למורים לגבי דרישות המורים באופן קבוע (Wasserman & Zwebner, 2017). עוד חיסרון שעלול לגרום לעימותים הוא המיידיות של ההודעות, כאשר מורים לעיתים עונים לתכתובת ללא תכנון, תגובה מהירה להודעה בקבוצה ללא מחשבה מראש (קורץ, 2014).

תקשורת גננת הורים באמצעות הוואטסאפ

הסביבה שבה מתקיימת רוב התקשורת האלקטרונית בין הורים ואנשי חינוך היא הוואטסאפ. הוואטסאפ הפך לרשת הפופולארית ביותר בעולם בקרב המשתמשים בה (מלכה ואחרים, 2015). היא פותחה על ידי יאן קום בפברואר 2009 (ויקיפדיה). וואטסאפ הוא דוגמה לרשת חברתית המאפשרת תקשורת קלה ומיידית. היא אפליקציה סולרית מתאימה בעיקר לטלפונים חכמים (שכטמן ובושריאן,

תוכנית לימודים משלו לאחר חודש. בעקבות רצף אירועים וחוסר תיאום המלמדים על אי מוכנות למשבר, החליט ראש הממשלה שהמורים יקבלו שכר, מה שעורר ביקורת והפסקה של הלמידה מרחוק (דהאן, אבו רביעה ואחרים, 2020). הלמידה מרחוק היא שיטה חדשה שלא תורגלה, לכן היא עוררה בעיות בקרב מורים, תלמידים וגם הורים (פרח, 2020).

אחת הבעיות המרכזיות בלמידה מרחוק היא התלות בתשתיות הדיגיטליות בבתי הילדים. בבתי ילדים רבים ממעמד סוציאקונומי נמוך, ובעיקר במגזר הבדואי, לא היו תשתיות כאלה למשל אינטרנט, וכן חוסר באמצעי קצה מחשבים, תבלטים וטלפונים חכמים. מבדיקה שנעשתה נמצא, כי במגזר חסרים הדברים הבסיסיים הדרושים ללמידה מרחוק. כמו כן למידה מרחוק, בעיקר בגיל הרך, תלויה בתיווך של ההורים. מן הסתם, הורים משכילים יותר יכולים לתמוך יותר בפעילות הלימודית בבית. כתוצאה מכך, ציבור גדול של ילדים מהמגזר הבדואי לא למד במהלך הסגרים. עם סגירת בתי הספר ההורים הם האחראים לחינוך ילדיהם בלבד. אחד היתרונות ללמידה מרחוק הוא ללמוד באופן עצמאי; במיוחד לתלמידים בעלי מוטיבציה גבוהה. מערכת החינוך במגזר הערבי סובלת עוד לפני המשבר הקורוני הנוכחי מקשיים שהשפיעו על הלמידה מרחוק בתקופת הקורונה. הקשיים הם:

1. קשיי תשתית בבתיים בכלל ובפזורה בפרט, והיעדר חשמל מונעת מחלק גדול מהילדים להיות מחוברים ללמידה מרחוק באופן עקבי.
2. תמיכה של הורים בלמידה המקוונת חלשה כי אין להם מודעות טכנולוגית מספיקה או מחוסר יכולת.
3. מחסור בחומרי למידה בערבית
4. מחסור בהיכרות של מורים עם המערכות הטכנולוגיות

נוסף, מאפשרת שיתוף וידאו, אודיו טקסטים במסרים מיידיים (מלכה ואחרים, 2015). על פי ג'ונסון (2008) היא גם מאפשרת שליחת קבצים בחינם באופן קבוצתי או פרטי.

אפליקצית וואטסאפ היא כלי תקשורת המשרתת את המורים להעברת מידע להורים, כמו הודעות, עדכונים ושיתוף ההורה בחיי בית הספר, והוא בולט מאוד בגני הילדים לתקשורת בין הגננת וההורה. האפליקציה שנותנת אפשרות לטעימות ממה שהילדים עוברים בגן (קורץ, 2014). ההורים רואים בווטסאפ כלי תקשורת שמעניק תחושה של קהילתיות בגן (שכטמן ובושריאן, 2015). ווטסאפ מעודד שיתוף מידע בין הגננת להורה. רוב המחנכים בישראל פעילים באפליקציית הוואטסאפ ליצירת קשר עם ההורים, הם מנהלים קבוצת וואטסאפ לתקשורת עם ההורים שמטרתה העברת הודעות ועדכונים לפעילות בגן ולחיוזוק קשר חיובי עם הורי הילדים (דולב-כהן ולפידות-לפלר, 2017).

ממחקרם של בהוניק ודשן עלה (Bouhnik & Deshen, 2014), כי לפתיחת קבוצת וואטסאפ בקרב גננות יש ארבע מטרות:

1. טיפוח השייכות בקרב הילדים לגן שלהם וטיפוח אווירה חיובית בגן
2. יצירת דיאלוג חיובי
3. יצירת קשר מתמשך עם ההורים
4. שיתוף הורים בתוכניות הלימודים ובפעילויות בגן.

הלמידה מרחוק בתקופת הקורונה בזמן הקורונה יצא ממחקרים ש-90% מהתלמידים בעולם הפסיקו את הלימודים עקב התפשטות הוירוס, הוחלט על סגירת מערכת החינוך במדינה בתאריך 13 במרץ והתלמידים עברו ללמידה מרחוק. בעקבות תקלות של משרד החינוך בתקופה הראשונה של התפשטות וירוס קורונה, הלמידה מרחוק התנהלה בלי הנחיות מסודרות, לכן משרד החינוך החליט לגבש

והבהרת הסיבות לבחירת הגישה, נוסף לזאת נתאר את אוכלוסיית המחקר, שדה המחקר וכיצד מתבצע שלב איסוף הנתונים והניתוח.

גישת המחקר

מחקר זה נערך בשיטה האיכותנית; הרציונל לבחירה בשיטה זו מאפשר לקבל תמונת עומק לנושא המחקר, הבנה והסברים, דרך תיאור הגננת חוויתיה והתנסויותיה. שאילת שאלות וקבלת תשובות לריאיון מהוות מקור מידע עיקרי במקרים רבים (שקדי, 2012).

משתתפות

המשתתפות במחקר הן 10 גננות ערביות, שעובדות בגני חובה וטרום חובה עם ילדים בני 3-6, בכפרים שונים ובפזורה הבדואית בדרום הארץ. הוותק שלהן נע בין 4-25 שנים. הן עובדות מטעם משרד החינוך. כל הגננות שענו על ריאיון המחקר הן נשים נשואות בגילאי 27-48.

טבלה מפרטת מאפייני הגננות שהשתתפו במחקר (שמות בדויים) (טבלה מס' 1)

שם	גיל	ותק (בשנים)	אמא ל-
גננת1	36	18	אין
גננת2	40	17	5 ילדים
גננת3	43	21	5 ילדים
גננת41	42	17	4 ילדים
גננת5	39	14	5 ילדים
גננת6	38	16	6 ילדים
גננת7	27	4	שני ילדים
גננת8	39	18	5 ילדים
גננת9	33	9	3 ילדים
גננת10	48	25	אין

כלי המחקר

כלי המחקר היה ראיונות חצי מובנים. התבססנו בראיונות על שאלות קבועות

5. תחלואה גבוהה יחסית במגזר הערבי שהובילה לפגיעה בריאותית וכלכלית והוסיפה גורמי מתח למשפחה שהקשתה על ניהול חיי השגרה ובהם הלמידה.

6. תמיכתן של הרשויות המקומיות במגזר הערבי מועטה עקב מצבם הכלכלי הנמוך.

7. ההשקעה בצוותים למען החינוך נמוכה בהשוואה למערכת החינוך במגזר היהודי.

8. קיים מחסור באלפי שעות לימודיות ובאנשי החינוך המקצועיים בבתי הספר.

הפער בין חומרי הלימודי של הערבים ליהודים בלמידה מרחוק בשבועיים הראשונים היה עצום ועם הזמן המצב השתפר, אבל הפער עדיין נמצא (דהאן אבו רביעה ואחרים, 2020).

ארגון אונסק"ו הראה שהבידוד וסגירת מערכת החינוך לתלמידים מאוכלוסיות חלשות פוגע יותר מהשלכות משבר הקורונה והתלמידים מהאוכלוסיות האלה מאבדים הזדמנויות ללמידה. בעת למידה מרחוק קיימת במערכת החינוך במדינה תפיסה המבוססת על מחויבות בתי הספר, על חשיבות השמירה על הקשר המתמשך בין המורה לתלמיד גם בעת סגירת בתי הספר. לכן מוטלת החובה על המחנך לנהל קשר זה. בנושא הלמידה מרחוק נוהלי משרד החינוך מוגבלים מאוד בקשר למענה הדרוש כדי לצמצם את הפערים הטכנולוגיים בין תלמידים מאוכלוסיות שונות במיוחד בקרב האוכלוסיות הערבית והחרדית (וייסבאל, 2020).

שאלות המחקר הן:

כיצד מתנהלת התקשורת בין הגננת וההורים?

תפיסות הגננות בחברה הבדואית, כלפי הוואטסאפ ככלי תקשורת עם הורים?

כיצד התנהלה התקשורת עם באמצעות הוואטסאפ בתקופת הקורונה?

מתודולוגיה

בפרק הזה נתאר את הגישה של המחקר

אישית אם יתאפשר לנו. כל הראיונות מוקלטים. הובטחה לגנות סודיות ואנונימיות, הנתונים של המחקר יישמשו אך ורק למטרת המחקר.

התחלנו את הראיונות עם הגנות בתקופת הקורונה ברצון רב אחרי שקיבלו הסבר על נושא המחקר. חלק מהגנות ראינו בסגר הראשון של הקורונה (חודש מרץ) ואת החלק השני ראינו בסגר השני של הקורונה בחודש ספטמבר. מתוך 10 הראיונות, 2 נערכו בפגישות אישיות, 4 נערכו דרך פגישה בחדר זום, 4 נערכו בשיחת טלפון.

בראיון עם הגנות, חלק מהן לפעמים ענו בשפה הערבית המדוברת ולפעמים בשפה הספרותית על פי נוחיותן. כל ריאיון נמשך 45 דקות.

אמינות המחקר

על מנת שהמחקר יהיה אמין, שאלות הריאיון נשאלו בלי הנחיה לתשובה שרצינו לקבל, כדי שיהיו לנו תשובות אמיות לנושא המחקר שישמשו אונו לבדיקת נושא המחקר לעומק. נוסף לזאת הממצאים שבדיון, נכתבו מילה במילה כפי שענו הגנות.

אתיקה מחקרית

נוסף לאמינות המחקרית, כל המשתתפים במחקר ידעו מראש על ביצוע המחקר. השתתפותם במחקר נעשתה מתוך רצון והסכמה להיות חלק ממנו, תוך שמירה על זהותם ואי חשיפה לזהותם (שקדי, 2012). לכן, במחקר זה זהותם של המשתתפות נשארה אנונימית ושמותיהן שוננו. במהלך הריאיון היה יחס של כבוד למרואיינות ולדבריהן מבלי לפגוע בהן. בסיום כל ריאיון הבענו הערכה להשתתפות במחקר.

ממצאי המחקר

מניתוח איכותני ראשוני לתמלילי הראיונות עם הגנות עולות 5 תמות עיקריות

שהוכנו מראש, ובהתאם להתפתחות השיחה שאלנו שאלות שניסחנו אותן באופן ספונטני, כדי להתעמק ולהתמקד יותר בהבנת נושא המחקר. הראיונות התחילו בשאלות כלליות כדי לעורר עניין של המרואיינת בנושא המחקר ולזרום בשיחה. הראיונות שלנו עם הגנות הוקלטו בהסכמתן ותומללו במלואם ולאחר מכן עברו ניתוח לזיהוי תימות.

עיבוד הנתונים

הנתונים במחקר נעשו בשיטת ניתוח תוכן איכותני, כך מתקבלת הצגה רחבה וכללית לנושא המחקר שלי. השלבים בניתוח הנתונים:

1. קידוד פתוח כדי לקבל תמונה כללית. בשלב זה קראתי את הראיונות מספר פעמים באופן 'שטוח' לאחר, מכן קראתי את הראיונות לעומק תוך התמקדות בשאלות המחקר. לאחר מכן, חיפשתי קטגוריות, נושאים ורעיונות מרכזיים. לבסוף זיהיתי את התמות העוסקות באותו נושא.

2. בשלב זה ביצעתי מיון לקטגוריות.

לסוף ביצענו ניתוח ממוקד יותר: ארגנו מחדש את התמות וביצענו חלוקה סופית לקטגוריות; התייחסנו בעיקר לנושאים הקשורים לתקשורת הורה גנת באמצעות כלי הוואטסאפ, לסוף נעשתה קריאה אחרונה ומיון התמות לקטגוריות הסופיות (שקדי, 2003).

הליך

המחקר התבצע אחרי קבלת האישורים הרלוונטיים. לאחר מכן, פנינו לגנות בבקשה אישית באמצעות הטלפון בחודש מרץ 2020 לריאיון אותן. הוסבר למתראיינות שהמחקר עוסק בתקשורת בין ההורים והגנות בעזרת השימוש בוואטסאפ בתקופת הקורונה. הסברנו להן איך מתנהל המחקר שלב אחר שלב. הוצעו לגנות שלושה דרכים לריאיון, שיחת טלפון, פגישה בחדר זום או פגישה

המייחדות את הקשר הורה גנת. במהלך ניתוחי לראיונות הופיעו תמות נוספות, אבל התמות שמוצגות במחקר חזרו על עצמן והן קשורות לשאלות המחקר והן:

1. סיבות ליצירת הקשר
2. נושאי התקשורת
3. מעורבות ההורים
4. יתרונות וחסרונות
5. קשיים בקשר בין גנת להורים

1. סיבות ליצירת הקשר

על פי ממצאי המחקר אפשר לראות שהסיבות הרווחות ביותר ליצירת קשר של הגנות עם ההורים הוא למען האינטרס של הילדים. גנת סיפרה בראיון: "אני מתקשרת עם ההורים למען האינטרס של ילדיהם באופן כללי, ובתקופה הזאת משרד החינוך הכריח אותנו לתקשר עם ההורים בתקופת קורונה. אני שולחת להורים את ההנחיות וחומר לימודי לילדים על הקורונה. דרך הוואטסאפ אני שולחת הודעות חשובות, חומר לימודי הנחיות, לפעמים שולחת להורים איך לנצל את הזמן". גנת אחרת מוסיפה: "רוב הבקשות שלי מההורים בתקופה הזאת היא בקשר ללימוד מרחוק ואיך לבנות תוכנית יומית הנוגעת לחיי יומיום לתלמיד כדי לא להרגיש שנמאס להם. הייתי מדריכה אותם דרך הוואטסאפ". אצל גנת נוספת הייתה אותה סיבה והיא מעידה: "בימים רגילים אני מתקשרת עם ההורים למען האינטרס של ילדיהם, אם יש צורך, באופן תדיר ושבועי, אבל בתקופה הזאת, אני מתקשרת יותר איתם, ולפעמים כמה פעמים ביום. אני שולחת הנחיות להתמודד עם קורונה" גנת אחרת מעידה: "אני מתקשרת עם ההורים כדי להישאר בקשר מתמשך למען הילדים בתקופה הזאת כדי שיתקדמו ויתפתחו לימודית".

מניתוח הראיונות עולה שיש גנות שהצליחו להתחבר להורים דרך תקשורת וזה משפיע לטובה על היחסים ומשפר את

תוצרי הלמידה, כך סיפרה אחת הגנות: "אני מתקשרת עם ההורים דרך מפגשים אישיים או תקשורת טלפונית. התקשורת היא למען נושאים עבור הילדים ולמידה. לפעמים התקשורת בונה יחסי חברות ביני לבין ההורים, אבל בגלל המצב הנוכחי של הקורונה אני מתקשרת איתם דרך הוואטסאפ שאני לא אוהבת, כי אני לא יודעת לתקשר מרחוק".

גנת מספרת: "דרך הוואטסאפ אני מתקשרת עם ההורים, דרך שיחות, או הודעות קוליות. לפעמים דרך שיחות וידאו וואטסאפ. התקשורת שלי עם ההורים היא תקשורת חברתית ולימודית. אני מעודדת את ההורים והילדים".

ממצאי המחקר עולה סיבה נוספת והיא ניצול הזמן. כך סיפרה גנת: "אני עוזרת להם, לתלמידים, לנצל את הזמן שלהם לעשות דברים יעילים כי אנחנו בתקופה קשה".

נוסף לכך, שיטת תקשורת הוואטסאפ טובה וקלה להורים במגזר הבדואי שאין להם מודעות לטכנולוגיה אחרת במיוחד בתקופה הקשה שאנחנו נמצאים בה, כך סיפרה אחת הגנות במחקר: "מנקודת המבט שלי, הוואטסאפ הוא שיטת תקשורת יותר קלה להורים, היא נחשבת לאלטרנטיבה לזום שקשה להורים להתמודד איתו. וואטסאפ יכול להחליף את הזום". גנת מעידה: "האמת לא הצלחתי ליצור קשר עם ההורים, פתחתי זום פעמיים ללמידה ואף אחד לא השתתף מצאתי עצמי לבד בלי ילדים, אז הסתפקתי בוואטסאפ הפכתי אותו לחדר זום. משרד החינוך מחייב ולא מבין קשיי האוכלוסייה עם הטכנולוגיה".

סיבה נוספת חשובה עלתה מניתוח הראיונות; לדעת חלק מהגנות התקשורת דרך הוואטסאפ גורמת להגברת האינטראקציה, כך סיפרה גנת: "כאשר יש אינטראקציה מתמדת בין ההורים והשתתפות בקבוצה בכל הדברים שייכים

למצב הלימודי והחינוכי, היא תחזק את התקשורת החיובית ביני לבין ההורים. התקשורת הזאת מחזקת את הקשר של התלמיד עם ההורים שלו ועוזרים לו”.

2. נושאי התקשורת

מהראיונות עולה כי נושאי התקשורת בין גננות להורים היו בתחום הלימודים, כמו הודעות, הנחיות, תמונות, פעילויות לילדים. הגננות רואות בתקשורת הוואטסאפ עם ההורים בתקופת הקורונה יעילות רבה לטובת הילדים, הן הפכו את הוואטסאפ לחדרי זום לצורך הלמידה מרחוק. להלן דוגמאות מהראיונות, גננת מספרת: “כל מה שנכתב בקבוצה הוא לימודי, מצידי או מצד ההורים, אני שולחת קודם את חוקי הקבוצה. אני שולחת להורים תמונות של הפעילות הלימודית, אבל עכשיו בתקופת הקורונה ההורים הם ששולחים אלינו, המצב הפוך”. גננת אחרת מספרת בראיון: “כאשר התחלנו להשתמש בזום, זאת הייתה בעיה כי לרוב ההורים שאין להם את תרבות הטכנולוגיה. הזום יותר קשה בשבילם, אבל הוואטס יותר קל. אני משתמשת לשליחת קטעים, או הקלטה קולית להסבר מה שלא הבינו”. הוסיפה הגננת: “אני מתקשרת עם הורים למען האינטרס של הילדים, כמעט כל יום דרך קבוצות וואטסאפ אני שולחת חומרי מדעים, ניסויים מדעיים, ספורט, שפה, שירים”.

עידוד ההורים והכלתם היה חשוב בתקופה הזאת דרך התקשורת איתם, כך סיפרה בראיון אחת הגננות: “אני מתקשרת איתם בכבוד הדדי, אני בנית קשר טוב איתם, מנסה תמיד להכיל אותם בתקופה הזאת ולהבין את תגובתם”.

3. מעורבות ההורים

מניתוח הראיונות עולה כי מעורבות ההורים קיבלה מיקוד חשוב בדברי הגננות כאשר ההורים לרוב אינם משתפים פעולה,

כך סיפרה גננת בראיון: “לא כל ההורים משתפים פעולה”. והיא מוסיפה: “אפילו לא מעניין אותם”. גננת נוספת מעידה: “לא כל ההורים מעורבות בקבוצה” וגננת אחרת סיפרה: “כל ההורים משותפים, רק אמא אחת אין לה וואטסאפ ואני יוצרת איתה תקשורת בהודעות רגילות או בשיחות טלפון. ההורים המעורבים בקבוצה מעורבים באופן פעיל ומתמשך בתקופת הקורונה, עושים פעילות ומתעדים רק 15 הורים מעורבים באופן יומי בתקופת הקורונה. והשאר מעורבים רק בתקופה שהייתה לפני הקורונה, אולי מרוב לחץ לא מעורבים”. מהא מציינת עד כמה המצב בשבילה גרוע מבחינת מעורבות הורים: “לא כל ההורים משתפים פעולה בקבוצה, אני רושמת אותם בתחילת השנה אבל עם הזמן אני מגלה שמשנים מספרים. כמעט 60% מההורים אקטיביים בקבוצה והשאר אינם מתעורבים כלל. כל אחד שונה מהאחר. לפעמים ההורים לא מתקשרים איתנו בכלל, כי הם חושבים שהגן אינו חשוב בכלל. אני חושבת שהסיבה לזה הוא העומס של הבקשות שאנחנו מבקשים מהם. לפעמים מרגישים שנמאס להם מההוראות והבקשות”. האספקט הזה השפיע לרעה על טיב התקשורת והמוטיבציה של הגננות ללמד כך סיפרה אחת הגננות: “כי חובה עלי ליצור תקשורת איתם, או חובה ללמד מרחוק בזמן הקורונה. כל יום בבוקר אני שולחת להורים פעילות אחת, בהתחלה הייתי שולחת שתי פעילויות אחת בחשבון ואחת בשפה ועכשיו רק פעילות אחת אני שולחת, כי ההורים לא משתפים פעולה ולא מתייחסים בכלל אפילו לא מעניין אותם”.

על פי ניתוח הראיונות גננות אחרות הביעו חשיבות במעורבות הורים, אחת הגננות: “אני תמיד מבקשת מהם שימשיכו עם המטרות הלימודיות של הגן, שישגו כל המבוקש מהם, מספיק לי כשאני מבקשת מההורים בקבוצה שישלחו עם הילדים

שלם דברים לכן הם שולחים מהר ומשתפים פעולה. למשל אני מבקשת ירקות להכנת סלט הם שולחים למרות שהם רק קוראים ההודעה בלי להתערב בקבוצה". נוספת מעידה: "אני מתקשרת עם ההורים כי חשוב לי מאוד להיות בקשר אני יכולה להיות בטוחה שהילדים מקבלים מה שצריך ושהם במצב נפשי טוב. תקשורת זאת משרתת אותי טוב לקבל אינפורמציה". חלק מהגננות ציינו שמעורבות הורים יכולה לשפר את המצב מבחינה נפשית כך סיפרה בראיון אחת הגננות:

"התקשורת עם ההורים יותר נפשי, כי אני מרגישה שאני עובדת כיעוצת פסיכולוגית. אני מתמודדת איתם מבחינה נפשית לפני הבחינה הלימודית. אם המצב הנפשי שלהם חיובי, הם יכולים לעבוד עם ילדיהם בכל נוחות ואהבה".

4. יתרונות וחסרונות

על פי ממצאי המחקר אפשר לומר שהגננות הדגישו שיש לשיטת התקשורת עם ההורים יתרונות וחסרונות, אבל הם הדגישו יותר את החסרונות בתקשורת עם הורים דרך אפליקציית הוואטסאפ ובכלל. היתרונות עלו על החסרונות. הגננות העדיפו את התקשורת פנים אל פנים או דרך הטלפון בימים רגילים (לפני תקופת הקורונה) אבל בתקופת הקורונה רוב הגננות אמרו שזו היא הדרך הכי מתאימה לאוכלוסייה הבדואית כדי להמשיך בלמידה מרחוק. למשל הגננת אמרה: "אני מתקשרת עם ההורים דרך שיחה טלפונית או מפגשים יחידניים או פנים אל פנים. לפעמים אני מבקרת בבית אם יש צורך, לרוב התקשורת דרך הוואטסאפ". היא מוסיפה גם: "אני בוחרת בדרך שאני מתקשרת עם ההורים לפי הנושא שאני רוצה לדבר איתם לגביו, אם הנושא חשוב ואין אפשרות לדחות, אני מרימה טלפון, ואם הנושא לימודי או מצב חברתי אז אני בוחרת מפגש אישי עם המשפחה אבל רוב

הזמן אני מתקשרת איתם דרך וואטסאפ". גננת ציינה בקשר לחסרונות ש: "התקשורת הינה מושלמת, כי זאת למידה מרחוק, אני לא יכולה לראות את תגובת ההורים כאשר הם מקבלים את הודעת הוואטסאפ שאני שולחת, אני לא יודעת מה מתרחש מאחורי הקלעים, אני רוצה לדעת את התגובה שלהם, יש לי סקרנות, ולפעמים ההודעה אינה מובנת להורים. חסרון אחר הם הלחצים המשפחה עוברת בתקופה זאת ולא יכולים להגיב על כל מה שאני שולחת". חסרון נוסף נמצא שהגננות עוברות לחצים מרוב הודעות הוואטסאפ עם ההורים בתקופת הקורונה והן צריכות להשקיע הרבה זמן ומחויבות בתקשורת זו. בראיון עם הגננת, היא מספרת: "אווו השתגעתי, רוצה להכניס הטלפון שלי לבידוד מרוב ההודעות בתקופה הזאת". מוסיפה: "הוואטסאפ פתרון זמני בשבילי ללמידה מרחוק, אחרי הקורונה אני סוגרת קבוצת הוואטסאפ, כי היא מאוד מעייפת ומפוזרת הזמן שלי".

לפעמים החסרונות היו בגלל הגננת עצמה והתרבות בחברה. למשל אחת הגננות הצהירה שהיא: "לא יודעת איך להתמודד עם הזום, איני בקיאה בטכנולוגיה, שנית הבעל שלי לא מותיר לי להפעיל את המצלמה עם ההורים. את רוצה שהוא יגרש אותי? את מכירה את החברה שלנו קשה להפעיל את המצלמה, הלוואי שכל זה יסתיים". ציטוטים אחרים מראים ששיטת התקשורת דרך חדרי הזום לא מתאימה להורים ולגננות, כך סיפרה גננת בראיון: "בקשר לחסרונות, היא שיטת תקשורת מאוד מציקה, הם שולחים בלי הפסקה. חסרון אחר שהיא שיטה בלתי אפקטיבית, אי אפשר להעביר דרכה המשימה כמו שצריך, כי לפעמים ההורים לא מבינים את המסר תמיד. בקשר ליתרונות, כאשר אני שולחת להם הודעות ולתקשר איתם, ובוזו אני נותנת להם הרגשה שאני דואגת

דרך שיחות טלפון או דרך מפגשים קבוצתיים למשפחות, לפעמים אני מנצלת את נוכחות ההורים לגן כאשר הוא בא לקחת את הבן שלו או מביא אותו לכתה. אני מתקשרת גם דרך קבוצת וואטסאפ כאשר אני מעבירה את כל מה שצריך להעביר". הגנת הדגישה את יתרון חיטון הזמן: "דווקא דרך מצוינת וטובה לתקשורת עם ההורים, אני מרוויחה זמן לשלוח לכל ההורים ביחד, לחדד כללים, לתת הערכה בכללי בלי לפגוע באף אחד מההורים הנמצאים בקבוצה".

5. קשיים בקשר בין גנת-הורה על פי ניתוח הראיונות עולה שגנות התייחסו באופן מיוחד לקשיים בתקשורת עם ההורים. חלק מההורים מטבעם לא שיתפו פעולה גם לפני תקופת הקורונה. גנת מדגישה בריאיון: "אני לא רואה את ההורים חוץ מתחילת השנה, כאשר הם מביאים את הילדים שלהם. השיטה הכי טובה היא דרך הטלפון כי אני שולחת חומר דרכו".

נוסף לזאת מניתוח ראיונות אפשר לומר שוואטסאפ מהווה תחליף למפגשים אישיים בתקופת הקורונה; הוא מקל על הגנות וההורים וגם הוא לא דורש מאמץ להגיע לבית הספר בימים רגילים. כך סיפרה הגנת: "רק דרך הוואטסאפ, כל הזמן אני איתם בקשר מתמשך, השנה הזאת בכלל לא ראינו הורים בגלל וירוס קורונה, רק הודעות דרך הוואטסאפ למרות כך הקשר התחזק.. דרך הוואטסאפ ההורים הכירו אותי יותר". מניתוח הראיונות עולה שהטכנולוגיה מהווה קושי אפילו לחלק מהגנות כך סיפרה בריאיון: "אני לא יודעת להתמודד עם הטכנולוגיה, חוץ מכך שהסביבה שאני מתמודדת איתה קשה לי להפעיל מצלמה. אני לא יודעת מי מאחורי המסך". וגם גנת נוספת מעידה: "הזום שיטה טכנולוגית מאוד קשה וחדשה בשבילי ובשביל ההורים".

מצד אחר, יש קושי אצל הגנות להתמודד

לילדים שלהם אפילו אם אנחנו בסגר". גנת מוסיפה עוד יתרון שקשור לדעת אם ההורים דואגים לבנם: "אחד היתרונות שאני יכולה לראות את אם שדואגת לבנה, על ידי קריאת ההודעות, והתשובות בה. גם זאת דרך קלה לתקשורת. החסרונות שהם יכולים לקחת את ההקלטה שלי ולהפיץ אותה ללא ידיעתי, וזה מציק לי מאוד אם זה קורה. אין פתרון".

גנת משווה בין יתרונות וחסרונות התקשורת על ידי התועלת של העברת החומר כיתרון: "ההורים משתתפים בכל פעילויות הגן וזה עוזר לי בתוכנית הלימודית. האמהות הכירו התוכנית היומית של הגן. דרך השתתפות ההורים בקבוצה והתערבותם הכירו התוכנית השנתית שלי וחשיבותה לגן וילדים שלהם". מצד אחר היא מזכירה חסרון שקשור לבלגן בתקשורת: "היה לי קבוצת וואטסאפ משותפת רגילה, היה קשה לי עם האמהות כשמדברים ביחד, לפעמים רבים ולפעמים הופכים הקבוצה לסיפורי סבתא, אבל עם הקבוצה הנפוצה יותר נוח לי ולו, רק לימודי שולחים ואין אפשרות לדיונים וסיפורים של הורה עם השני בקבוצה".

מהממצאים עולה עוד חסרון, שאין פרטיות לגנת, ההורים לא מכבדים את הזמן שלה, ואם הם רואים אותה זמינה אז היא חייבת לענות להם על ההודעה שלהם, לא חשוב מתי נשלחה; כך סיפרה בריאיון הגנת: "שההורים רואים המילה "זמין" בוואטסאפ, אז אתה פנוי והם מתחילים לשלוח הודעות, ואת כגנת בשבילם חייבת לענות להם על ההודעה באופן מהירה" גנת מעידה: "אחת האמהות לפני יומיים שלחה לי הודעה בשעה 12:00 בלילה, ואמרה לי למה את לא עונה לי, תעני לי על ההודעה". אחד היתרונות החשובים של תקשורת מרחוק לדעת הגנת, היה שההורים "נוכחים" בהשוואה לקושי במפגש ההורים בבית ספר רגיל: "דבר ראשון אני מתקשרת

עם חוסר מעורבות ההורים. לובנה מסבירה: "רק שלושה אימהות קבועות מעורבות בקבוצה בתקופת הקורונה רק שולחות תיעוד העבודה של הילד שלהן. ההורים שלא מעורבים האמת אני לא יודעת למה הם לא מעורבים אולי עצלנים למרות שכולם יש להם וואטסאפ".

מניתוח הראיונות עולה, כי לגננת יש דעה אחרת, היא רואה שתקשורת כזאת, מקלה על התקשורת עם ההורים ואין לה קשיים: "דבר ראשון התקשורת עם ההורים מתבצעת כדי לשמור על קשר, כדי שירגישו שיש המשכיות, עם מתן הסבר מפורט לתלמידים למה לומדים מרחוק. התקשורת היא פעמיים או שלוש פעמים בשבוע להעברת אינפורמציה והמטרה היא תקשורת קלה מצידי כדי לא להעמיס".

דיון

מטרת מחקר זה הייתה לבדוק את תפיסות הגננות בחברה הערבית הבדואית, כלפי שימוש בוואטסאפ ככלי תקשורת עם ההורים בתקופת הקורונה. שאלות המחקר עסקו ב כיצד תיקשרו הגננות עם ההורים בתקופת הקורונה, תפיסות כלפי וואטסאפ ככלי תקשורת עם ההורים, היתרונות והחסרונות לכלי זה, מה הן חושבות על זה, וכיצד ניתן לגייס אותו לתקשורת יעילה עם ההורים?

התמונה העולה מהמחקר היא שבתקופת הקורונה הגננות נדרשו ללמד מרחוק דרך חדרי הזום. בגלל בעיות בתשתיות הטכנולוגיות בכפרים הלא מוכרים, עיקר התקשורת של הגננות נעשתה בוואטסאפ. הגננות הפכו אותו לחדרי זום. הורים רבים לא נגישים לטכנולוגיה דיגיטליות מסיבות כלכליות, תרבותיות בגלל חוסר מודעות, כמו כן וואטסאפ הוא כלי קל יותר לתקשורת.

ממצאי המחקר מציגים שהסיבות הרווחות ביותר ליצירת קשר בין הגננות להורים היו האחריות, החובה והצורך ליצירת קשר

מתמשך עם ההורים ללמידה מרחוק וכל זאת למען האינטרס של הילדים. לממצא זה יש סימוכין אצל וייסבל (2020); לדבריו עם משבר הקורונה הפכה תקשורת הורה גננת מרחוק דרך חדרי הזום ואתרי משרד החינוך לצורך למידה מרחוק, לכן ההורים חייבים בשיתוף מלא עם הגננת לטובת ילדיהם ולטובת התפתחותו. גם המחקר של וייסבל (2020) העיד כי בתי הספר חייבים לשמור על הקשר המתמשך בין המורה לתלמיד גם בעת סגירת בתי הספר. לכן מוטלת החובה על המחנך לנהל קשר מסוג זה. בנושא הלמידה מרחוק נוהלי משרד החינוך מוגבלים מאוד בכל הקשור למענה המבוקש. הפערים הטכנולוגיים בין תלמידים מאוכלוסיות שונות הנדרשים ללמידה מצויים בעיקר בקרב האוכלוסיות הערבית והחרדית. מהממצאים עולה שיש גננות כאלה שהצליחו להתחבר להורים דרך תקשורת וואטסאפ וזה משפיע לטובה על היחסים ומשפר את תוצרי הלמידה. ווטסאפ מעודד שיתוף מידע בין הגננת וההורה. כך העידו המחקרים על חשיבות כלי הוואטסאפ שרוב המחנכים בישראל פעילים באפליקציית הוואטסאפ ליצירת קשר עם ההורים. הם מנהלים קבוצות וואטסאפ לתקשורת עם ההורים שמטרתה העברת הודעות ועדכונים לפעילות בגן וחיזוק קשר חיובי עם הורה והילדים (דולב-כהן ולפידות-לפטר, 2017).

המחקר מציג עוד סיבות אחרות אצל הגננות לתקשורת דרך כלי הוואטסאפ, והן ניצול הזמן. נמצא מחקר שהציג שתקשורת אלקטרונית בין הורה לצוות החינוכי והזמן הנדרש לתקשורת האלקטרונית קצר בהרבה מתקשורת פנים אל פנים (Koivusilta at al, 2007). סיבה נוספת חשובה שעלתה מהממצאים, שתקשורת דרך הוואטסאפ גורמת להגברת האינטראקציה. כך מעידה במחקרה דור (2019), ששיתוף הפעולה בין ההורה לגננת תורם בשיפור העמדות

(2014) מצא כי יחס האמון הנמצא בין הגנת וההורה הוא הבסיס לשותפות חיובית. בממצאים נמצא כי מעורבות ההורים קיבלה מיקוד חשוב בדברי הגנות כאשר ההורים לרוב אינם משתפים פעולה, והמצב גרוע. זידאן (2012), מעיד במחקרו במגזר הערבי יש חשיבות רבה אצל ההורים בחינוך ילדיהם, אבל עדיין מעורבותם בחינוך מועטה והפערים עדיין קיימים ביניהם לבין המגזר היהודי, למרות העובדה שחל שינוי משמעותי בשנים האחרונות בחברה הערבית בהתייחסות לנושא מעורבות ההורים בחינוך הילדים בגיל הרך. מחקר שנערך בישראל בשנה האחרונה, מראה קשיי תשתית בכפרים בכלל ובפזורה בפרט, והיעדר חשמל המונעים מחלק גדול מהילדים להיות מחוברים ללמידה מרחוק באופן עקבי ותמיכה של הורים בלמידה המקוונת חלשה כי אין להם מודעות טכנולוגית מספיקה או מחוסר יכולת (דהאן אבו רביעה ואחרים, 2020). מחקר נוסף מעיד שלתרבות שאלייה שייכת המסגרת החינוכית יש השפעה גדולה על היקף ואיכות תקשורת גנת-הורים (Addi-Raccach & Ainhoren, 2009). על פי הממצאים, גנות אחרות הביעו חשיבות במעורבות הורים בתקשורת וואטסאפ. ניתן להסיק מדבריהן שמעורבות ההורים במסגרת החינוכית השפיעה רבות על ילדיהם בגיל הרך. ממצא זה מחזק את המחקר שמצא שהתקשורת האלקטרונית מייעלת את התקשורת בין הגנת וההורים ומובילה ליחסים הדדיים ואמון בין ההורים לצוות הגן ומעמיקה את מעורבות ההורים בנעשה בגן. טכנולוגיה פותרת בעיית קשיי מעורבות ההורים בנעשה בגן הנובעת מקשיים של זמן. הגבול בין המרחב הביתי למרחב הכיתתי, בסיוע ערוצי התקשורת החדשים, מאפשר להורים להיות בקשר עם המורים ולעדכן אותם בעניינים הנוגעים לילדים (קורץ, 2014). מחקר אחר העיד על הכרה מצד ההורה בחשיבות המעורבות

החיוביות כלפי המוסד החינוכי. דור (2019) מעלה את המוטיבציה של ההורים לשיתוף פעולה עם הגנות. תקשורת זו מאופיינת ברגשות חיוביים מצד שני הצדדים; התקשורת היא הדדית ויוצרת אמון בין הגנת וההורים. יש להדגיש שגם קורץ (2014) מעיד במחקרו שהתקשורת תורמת לילד באופן חיובי ומעלה את הדימוי העצמי אצלו. מחקר נוסף מעיד גם שכאשר הגנת וההורים משתפים פעולה בחינוך הילד בתיאום זה עם זה הדבר תורם מאוד להתפתחות הילד. נוסף על כך הקשר הטוב עם ההורה מספק לגנת מידע חשוב על הילד בגן לגבי מחשבותיו, רגשותיו גם היכרות כללית לאישיות הילד. לקשר בין ההורה למערכת החינוך בגיל הרך תרומה חיובית, להתפתחות הרגשית, הקוגניטיבית והחברתית של הילד (שופר אנגלהרד, 2013). ניתוח הממצאים מצביע על כך שנושאי התקשורת הנפוצים ביותר בין גנות ההורים היו בגדר לימודים, כמו הודעות, הנחיות, תמונות, פעילויות לילדים, או מענה להורים. גנות רואות בתקשורת וואטסאפ עם ההורים בתקופת הקורונה יעילות רבה לטובת הילדים, הן הפכו את הוואטסאפ לחדרי זום לצורך הלמידה מרחוק. ממצאים אלה תואמים את מה שמצא קורץ (2014) במחקרו.

הממצאים מראים בנושא עידוד ההורים והכלתם היה חשוב בתקופה הזאת להמשכיות התקשורת איתם לטובת הילדים. המפתח לקשר חיובי בין הגנת להורה הוא העמדה החיובית של הגנת להורה דרך הקשבה להורה ושילובו בעשייה החינוכית בגן בהדדיות ובקביעות עם עידודו ביצירת קשר ושיתוף במידע על מצבו של הילד בבית (Addi-Raccach & Ainhoren, 2009) גם שופר אנגלהרד (2013) מצא במחקרו שגישה מכובדת ולא שיפוטית מצד הגנת גורמת להורים להרגיש אמון כי טובת הילד עומדת במרכז בקשר לצוות הגן. כמו כן, רוטשטיין

כאשר מורים לעיתים עונים לתכתובת ללא תכנון, תגובה מהירה להודעה בקבוצה ללא מחשבה מראש (קורץ, 2014).

לפעמים החסרונות היו בגלל אי היכרות עם הגננת עצמה עם הטכנולוגיה והתרבות בחברה. מחקר שנערך בישראל מעיד שהטכנולוגיה מהווה קושי אפילו לחלק מהמחנכים להתמודד עם המעורבות וזה בגלל אי היכרות מספיקה עם המערכות הטכנולוגיות (דהאן אבו רביעה ואחרים, 2020).

הממצאים מראים שתקשורת הורים דרך אפליקציית וואטסאפ, העמיקה מעורבות ההורים על ידי הגברת תחושת השותפות ביניהם (קורץ, 2014). ממחקרם של בהניק ודשן (Bouhnik & Deshen, 2014) נמצא שלקבוצת וואטסאפ בקרב מחנכים יש חשיבות ביצירת קשר מתמשך עם ההורים, ושיתוף הורים בתוכניות הלימודים והפעילויות לילד שלהם במסגרת החינוכית.

מהממצאים עולה עוד חיסרון, שאין פרטיות לגננת, ההורים לא מכבדים את הזמן שלה, שהגננת צריכה להשקיע מהזמן שלה. כך נמצא גם במחקר של קורץ (2014).

הממצאים התייחסו לקשיים בתקשורת עם ההורים, חלק מההורים מטבעם לא משתפים פעולה לפני תקופת הקורונה. נוסף לכך, אפשר לומר שוואטסאפ מהווה תחליף למפגשים אישיים בתקופת הקורונה, הוא מקל על הגננות וההורים וגם אינו דורש מאמץ. שיטת תקשורת הוואטסאפ טובה וקלה להורים במגזר הבדואי שאין להם מודעות בטכנולוגיה אחרת במיוחד בתקופה הקשה שאנחנו נמצאים בה. פרח מצא במחקרו האחרון כי למידה מרחוק מעלה קשיים ובעיות. אחת הבעיות המרכזיות בלמידה מרחוק היא התלות בתשתיות הדיגיטליות בבתי הילדים. בבתי ילדים רבים ממעמד סוציאקונומי נמוך, ובעיקר במגזר הבדואי לא היו תשתיות שכאלה.

במסגרת החינוכית בחינוך הילד שלו שתייע לגננת ליצור מעורבות עם ההורים. לכן הגננת היא האחראית על קיום ההכרה להורה בחשיבות המעורבות. המחקר ציין שהתקשורת החיובית יוצרת התאמה בין הסביבה הביתית לכל הפעילויות בגן וכתוצאה מזה הילד מתמודד עם דרישות הגן וזה מעלה את מוכנותו לבית הספר (שופר אנגלהרד, 2013).

על פי ממצאי מחקר זה אפשר לומר שהגננות הדגישו שיש לשיטת התקשורת עם ההורים יתרונות וחסרונות, הן הדגישו שבזמנים רגילים יש יותר חסרונות בתקשורת עם הורים דרך אפליקציית וואטסאפ, הן מעדיפות תקשורת פנים אל פנים או באמצעות טלפון. היתרונות של תקשורת זו טובים לתקופת הקורונה. בוודאי לאוכלוסייה הבדואית. הממצאים מציגים גם את החסרונות של תקשורת זו ואת העובדה שאין הן יודעות מה מתרחש מאחורי הקלעים. חיסרון נוסף השקעת זמן רב בתקשורת. המחקר מעיד על החיסרון הגדול ביותר בתקשורת האלקטרונית שהגננת חייבת להשקיע הרבה זמן גם בשעות הפנאי שלה (קורץ, 2014). מחקר נוסף מצא שהמחנך עלול לאבד שליטה כאשר יש מספר גדול של הודעות ותגובות. שבירת הגבולות בין הכיתה לבית הספר עלולה להוביל תלמידים להתייחסות פחות מכבדת, ויחס חברי יותר עם המורה כי העובדה שמרבית התקשורת היא כתובה ללא הבעות פנים ושפת גוף, וגם מובילה לעתים לכך שהמסרים לא מובנים. רוב הזמן הכוונה של ההורה או המורה ששלח את ההודעה דרך האפליקציה אינה ברורה. תקשורת אלקטרונית עלולה להוביל לחוסר אחריות של הילדים כאשר ההורים פונים למורים לגבי דרישות המורים באופן קבוע (Wasserman & Zwebner, 2017). קורץ (2014) מצא במחקרו חיסרון שעלול לגרום לעימותים והוא המיידיות של ההודעות,

מבדיקה שנעשתה נמצא כי במגזר, למידה מרחוק בעיקר בגיל הרך תלויה בתיווך של ההורים. (פרח, 2020)

המלצות על רקע תוצאות המחקר:

לגנות: צריך לערוך מתחילת פתיחת קבוצת וואטסאפ תיאום ציפיות בנוגע לניהול הקבוצה. תכנים, אופן השיח, זמן ותדירות שליחת הודעות, על מנת לאפשר לקבוצה להיות אפקטיבית ויעילה למנוע עומס על ההורים והגנות.

משרד החינוך: משרד החינוך צריך להבין יותר את הצרכים של החברה הבדואית בדרום במיוחד בכפרים הלא מוכרים. חשוב לציין, שהמחקר הזה היה הראשון מסוגו שבדק למידה מרחוק בקרב גנות בחברה הבדואית באמצעות כלי הוואטסאפ. לכן חשוב שיהיו מחקרים נוספים בעתיד באותו נושא.

תוצאות המחקר הנוכחי הן חשובות מאוד בקשר לנושא המחקר; ייתכן שהן חסרות, כדי לקבל תמונה מעמיקה רצוי לקיים עוד מחקרים בעתיד באמצעות כלים אחרים חוץ מראיונות.

ביבליוגרפיה:

ארז, ת' (2005), כל הגן במה: מקומה של הגנת טיפוח רגשי-חברתי של ילדים ובקידום מערכות יחסים איכותנית בגן הילדים. משרד החינוך והתרבות. שירות פסיכולוגי ייעוצי.
ארז, ת' (2011). קשרי גומלין ושותפות: יחסי הורים ומערכות חינוך בגיל הרך. פסיכולוגיה עברית. <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2667>
אלקשאעלה, ב' (2019). הטיפול הפסיכולוגי בחברה הבדואית. המרפא המסורתי מול הפסיכולוג בחברה הבדואית בנגב. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3847>
אלקשאעלה, ב', אלסאנע, ח' (2008). מהות מערכת היחסים בין מורה לתלמיד במגזר הבדואי. כתב עת פסיכו-אקטואליה הסתדרות הפסיכולוגים, גיליון אוגוסט, 49-59.
אייזנברג, מ' ואופלסקה, י' (2008). ההורים הסייעת והמפקחת: מקורות התמיכה של מנהלת הגן בשנות עבודתה הראשונות. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 30, 252-227.

בוניאל-נסיס, מ' (2014). גיוס הטכנולוגיה לטובת הקשר בין המשפחה לבית הספר: יתרונות וחסרונות. בתוך בושריאן, ע' ורסט, מ' (עורכים), דיווח מיום עיון וסדנה בנושא קשרי הורים מורים בעידן משתנה: מודלים של קשרים מועילים ודרכי יצירתם, (עמ' 25-26). האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

גרינבאום ז' צופריד, ד' (2011). קשרי משפחה: מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג') תמונת מצב והמלצות. היוזמה למחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

דהאן, י', אבו רביעה, ס' ואחרים (2020). משבר הקורונה והשפעתו על מערכת החינוך הישראלית. צוות המומחים של המשבר.

דולב-כהן, מ', לפידות-פלר נ' (2017). מתקוונים לכיתה: על השימוש של אנשי חינוך בקבוצות ווטסאפ

הכיתתיות. אפשר: המציאות הוירטואלית. היבט חינוכי-טיפולי בקרב ילדים ובני נוער במצבי סיכון, 28, 12-15.

זור, א' (2019). שיתוף הפעולה בין בית הספר וההורים: השוואה בין עמדות מורים מחנכים ומורים מקצועיים. עיונים בחינוך, 9-10, 9-10, 191-208.

וייסבלאי, א' (2017). חינוך בחברה הבדואית בנגב- תמונת מצב. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

וייסבלאי, א' (2018). החינוך הבדואי בנגב-תנונים נבחרים. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

וייסבלאי, א' (2020). למידה מרחוק בחירום בעת סגירת מוסדות חינוך בעקבות התפרצות נגיף הקורונה-מבט משווה. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

מלכה, ר', אריאל, י' ואחרים (2015). טכנולוגיה חדשה במצב חירום לאומי: ה"WhatsApp" ותפקידו במבצע "צוק איתן". בתוך עשת-אלקלעי, י', בלאו, א', כספי, א', גרי, נ', קלמן, י' וזילבר-ורוד, ר' (עורכים), ספר הכנס העשירי לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ'ייס:

האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (עמ' 240-). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

מלמד, ע' (2017). למידה מרחוק. בתוך ע' מלמד וא' גולדשטיין (עורכים), הוראה ולמידה בעידן הדיגיטלי, (עמ' 64-76). מכון מופת.

מסאלחה, ר', זבאנה טנאס, ח' וזיו, מ' (2012). טיפוח הקשר בין הגנת ההורים בחברה הערבית - השתלמות מעצימה לגנות. בתוך הופשטר, ד' וכהן, ר' (עורכות), בשביל הורים - אסופה של מאמרים בתחום הורים ומשפחה למנחי קבוצות ולאנשי המקצוע, (עמ' 127-145). המועצה הציבורית להורים בישראל.

נוי, ב' (2014). של מי הילד הזה? יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם. תל-אביב.

פרח, ג' (2020). התמודדות בחברה הערבית עם משבר הקורונה. דוח של ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי, בתוך: ועדת המעקב העליונה.

<https://www.mossawa.org/Public/file/0%20D7%94%D7%A%D7%9E%D7%95%D7%93%D7%93%D7%95%D7%AA%D7%94%D7%94%D7%97%D7%91%D7%A8%D7%94%20>

- למחקר יישומי בחינוך.
שקדי, א' (2012). מיללים המנסות לגעת: מחקר איכותני-תיאורי. רמות.
- Addi-Racah, A., & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 805-813.
- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13 (1), 217-231.
- Bauch, P.A., & Goldring, E.B. (2000). Parent-teacher participation in the context of school governance. *Peabody Journal of Education*, 73, 15-35.
- Joinson, A. N. (2008, April). Looking at, looking up or keeping up with people?: motives and use of facebook. In *Proceedings of the SIGCHI conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1027-1036). Florence, Italy: ACM.
- Koivusilta, L. K. Lintonen, T. P., & Rimpelä, A. H. (2007). Orientations in adolescent use of information and communication technology: a digital divide by sociodemographic background, educational career, and health. *Scandinavian Journal of Public Health*, 35,95-103 (1).
- Wasserman, E., & Zwebner, Y. (2017). Communication between teachers and parents using the WhatsApp application. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(12), 1-12.
- פרידמן, י' (2010). יחסי בית ספר, הורים וקהילה בישראל. היוזמה למחקר יישומי בחינוך.
- פרידמן, י' ופישר, י' (2002). הזדהות וערות: יסודות במעורבות ההורים בעבודת בית הספר. מכון סאלד.
- פרידמן, י' ופישר, י' (2009). ההורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות. מכון מופ"ת.
- סיידל, י' (2016). איתור הגורמים המשפיעים על מעורבות ההורים בלימודי ילדיהם בישראל: ניתוח עם דגש על מאפיינים משפחתיים. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- קורץ, ג' (2014). שימושים בערוצי תקשורת חדשים: איסוף נתונים מבעלי עניין מורים והורים. היוזמה למחקר יישומי בחינוך.
- רוטשטיין, ט' (2014). מקבוצה לקהילה. הד הגן, 1(179), 95-90.
- רינאוי, ח' (2003). החברה הערבית בישראל: סדר יום אמביוולנטי. המכללה למנהל.
- שכטמן, צ' בושריאן, ע' (2015). בין הורים למורים בחינוך העל יסודי-תמונות מצב והמלצות. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- שופר אנגלהרד, ע' (2013). לקראת חינוך מיטבי בן הילדים (מגיל 3): הצעות לגנונת על בסיס ידע מחקר. היוזמה

“אל תקטל אותי”:

חילופי נרטיבים ביחס למזרחיות בספרות הילדים העברית 1960-1985¹

אסנת גביאן
מכללת אורנים (טבעון)
osnga63@gmail.com

“בעיית הזהות מעסיקה אותי מזה זמן רב [...] אני מוצא את עצמי בפני חברה שמנסה בכל כוחה לקטל אותי, אתה מזרחי, אתה ספרדי, אתה מרוקאי, אבל [...] באותו יום אני דווקא אמריקאי יותר מכל דבר אחר [...] אבל אז אני מגלה שאני לא רק שייך לקבוצות שאני בוחר, אלא שיש קבוצות שבוחרים לגבי.”² מואיז (משה) בן הראש

תקציר:

השאלה מיהו מזרחי ומהי מזרחיות הנה סוגיה תקפה ורלוונטית. נושא המאמר הוא ספרות הילדים המקורית שנכתבה בפרוזה בארץ, בין השנים 1960-1985. המאמר בוחן כיצד השינויים שחוותה החברה הישראלית בתקופה זו השפיעו על עיצוב האמירה הנרטיבית לילדים בסוגיית הגדרת המזרחיות ומשמעותה להם? כיצד הנושא המזרחי עוצב בסיפורת לילדים לטובת האידיאולוגיות השונות ואיך באמצעותו ביקש כל שיח לעצב את תודעתם של הנמענים הצעירים. מיהם היוצרים של הנרטיב המזרחי לילדים ומה מידת האוטנטיות שלו. המחקר חושף כי בתקופה זו פעלו בספרות הילדים שלושה מיני נרטיבים מרכזיים: הנרטיב הציוני, הנרטיב המזרחי והנרטיב הליברלי. ייטען כאן כי השיח הציוני לילדים יצר פעולת הדרה נרטיבית: הוא סימן את המזרחי כ'אחר', תיאר אותו במונחים סטריאוטיפיים מכלילים, ייחס לו תכונות מהותניות מולדות וכו'. השיח עודד את הנמען להיפטר מהגורמים המגבילים את אופן השתלבותו היעיל בחברה ולאמץ באמצעות תהליך של אסימילציה את התרבות הציונית הלאומית. המאמר מתאר את תהליך התעוררותה של המודעות המושתקת של הנרטיב המזרחי: תהליך הנכחתו של הילד המזרחי בגלריית הדמויות של ספרות הילדים כללה את הצבתו כגיבור הסיפור במרכז העלילה וגיוס אהדתו של הנמען כלפי דמות זו ומאפייניה הייחודיים. אהדה זו נבנתה בתהליך הפוך אשר במהלכו סימן הנרטיב המזרחי את נלעגותו של הילד האשכנזי הציע בכך מנהיגות אלטרנטיבית חתרנית וחדשה. הנרטיב הליברלי ביקש לדייק את הזהות המזרחית על ידי פירוקה לתת תרבויות מוצא. נוסף על כך השיח הליברלי עודד את ביטולה של ההתכנסות העדתית לטובת קיום לאומי רב תרבותי. על אף ההתפתחות שחלה בספרות הילדים בתקופה הנדונה חסרה בה התייחסות מקיפה לקשר המתבקש בין הילד המזרחי והעולם המוסלמי.

1 מאמר זה הוא חלק מעבודת דוקטורט גביאן (2011).

2 מצוטט באתר מדרשת: <https://midreshet.org.il/PageView.aspx?id=314&back=https%3A//midreshet.org.il/ResourcesView.aspx%3Fid%3D2064>

תיאורנים:

באחד המאמרים בעיתון 'הארץ' בשנים האחרונות³ שואל את קוראיו יאיר אסולין (סופר, מרצה לספרות, בעל טור בעיתון 'הארץ') "האם אינו מזרחי טוב?" נטען כלפיו, כך הוא מספר בהזדמנויות שונות, כי אינו מזרחי אמיתי. מיהו מזרחי, תוהה אסולין? מה הופך אותו לכזה? האם מזרחי הוא רק זה אשר נענה לאופן שבו האליטה האשכנזית הגדירה את המזרחי? העיסוק בשאלות אלה אינו ייחודי רק לאסולין. הנושא נפוץ ואקטואלי גם בתקופה זו ממש עד כי יש הרואים⁴ בעשור הנוכחי את "העשור המזרחי" משום שבו התחולל 'מפץ תרבותי מזרחי' בתחום הספרותי וגם בהיבטים תרבותיים חברתיים ופוליטיים אחרים.⁵

השיח על המזרחיות ומשמעותה פעיל ונפוץ בימים אלה לא רק במישור הפובליציסטי ובמדיה. גם המחקר האקדמי מוצא עניין ורלוונטיות בשאלה זו. אבישר (אבישר 2019, עמ' 15-27)⁶ מגדיר את המזרחיות כקטגוריה חברתית שהומצאה בעיתוי

היסטורי מוגדר (סמוך לקום המדינה), טשטשה זהויות והבחנות בין קבוצות אתניות שונות ותרמה להנצחתם של יחסי כוחות שהותירו את אלה שכונו 'מזרחים' בעמדת נחיתות. מזרחיות, להגדרתו היא סוגיה אשר אותה יש להבין כרצף המתקיים בין מספר קטבים. אבישר קורא להבין את המושג כשילוב של קטבים אלו:

1. מהותנות לעומת הבנייתיות: קוטב אחד רואה את המזרחיות כישות חברתית קבועה הנשענת על מאפיינים מולדים ולפיכך היא אובייקטיבית (למשל: מקום לידה של הסבים או ההורים) – בעוד הקוטב השני רואה בה תוצר של הבנייה חברתית: מזרחיות היא תוצר של מנגנוני שיח.

2. לעומתיות מול הדדיות: בקצה אחד גישה הרואה במזרחיות זהות שעוצבה מול מכלול כוחני שביקש לטשטש ואף למחוק את ייחודיותן של קהילות שמוצאן בארצות ערב ואסלאם. גישה מנוגדת מדגישה ייחוד זה כהיבט שעשוי להרחיב את מנעד אפשרויות ההווה

3 אסולין יאיר, "אני מזרחי לא טוב", הארץ, דיעות, 30.10.14. וראו גם את הכתבה "הגרבוז של המזרחים", הארץ 7.09.17 ועוד. למתעניין - גלישה קצרה באינטרנט תעלה פרסומים רבים מאד בעניין.

4 למשל ראו: אינס אליאס, "איך משפיעה המהפכה המזרחית של העשור החולף על החברה הישראלית", הארץ, מוסף תרבות, 16.01.20.

5 ובספרות ילדים ראו למשל את כתב העת 'הכיוון מזרח' אשר מיועד לקהל המבוגרים אך הקדיש באופן חריג גיליון שלם (מספר 23, 2011) לילדים מתוך כוונה 'לעורר מודעות אצל הקוראים למציאות העכשווית בנושא המזרחי, ובתקווה שמודעות זאת תעורר שיח ואף פעולה אקטיבית':

<http://ha-pinkas.co.il/%D7%94%D7%9B%D7%99%D7%95%D7%95%D7%9F-%D7%9E%D7%96%D7%A8%D7%97-23-%D7%9C%D7%99%D7%9C%D7%93%D7%99%D7%99%D7%9D>

וראו את מאמרה של רונית חכם (2016) באתר האינטרנטי 'העוקץ':

<https://www.haokets.org/2016/08/05/%d7%a1%d7%a4%d7%a8%d7%95%d7%aa-%d7%99%d7%9c%d7%93%d7%99%d7%9d-%d7%a9%d7%a2%d7%aa%d7%9d-%d7%a9%d7%9c-%d7%99%d7%9c%d7%93%d7%99-%d7%94%d7%97%d7%95%d7%a5>

וראו גם את מאמרה של דנה קרן יער (2015) באתר לעיל.

<https://www.haokets.org/2015/04/19/%d7%a6%d7%91%d7%a2%d7%99%d7%9d-%d7%90%d7%9e%d7%99%d7%aa-%d7%99%d7%99%d7%9d-%d7%a2%d7%9c-%d7%a1%d7%a4%d7%a8%d7%95%d7%aa-%d7%99%d7%9c-%d7%93%d7%99%d7%9d-%d7%9e%d7%92%d7%95%d7%95%d7%a0%d7%aa-%d7%9e%d7%9b>

ולסיום ראו ראיון שנערך עם אלמוג בהר מעריב 28.08.2016 בשם "ספרות ילדים מזרחית":

<https://almogbehar.wordpress.com/2016/08/28/%D7%A1%D7%A4%D7%A8%D7%95%D7%AA-%D7%99%D7%9C%D7%93%D7%99%D7%9D-%D7%9E%D7%96%D7%A8%D7%97%D7%99%D7%AA>

בכל המובאות הללו ניכרת החשיבות המיוחסת לספרות הילדים בהעלאת הנושא המזרחי לסדר היום הציבורי, ביכולת לתרום לקידום שלקבוצות מיעוט מושקעות וכיום בעשור זה הלאנכת בונטה די לטובת העניין.

6 ראו לעניין זה למשל גם את ספרה של חביבה פדיה (2016).

ה'אחרים' אשר באמצעותם מדד האשכנזי את גבולות זהותו ותכניה באמצעות הבנייה סטריאוטיפית קולוניאליסטית ומכלילה. ספרות הילדים משקפת ומגיבה לתהליכים, שעבר המושג עם השתנות התנאים החברתיים והתרבותיים. היא משמשת אתר למאבקי כוח על נראותה (הקונקרטי והסמלי) ומשמעותה של הזהות המזרחית. לא כל הסופרים המייצגים את נקודת המבט המזרחית הם מזרחיים בעצמם. כך נוצרת צורת שיח שיש בה מרכיבים מדומיינים ואוטנטיים אשר נוסחו על ידי יוצרים מגוונים. צורת שיח זו אינה מזוהה עם מגזר אתני ברור ופונה אל כל ילדי ישראל. ייצוגיה הספרותיים של המזרחיות בספרות הילדים ישקפו את הדרך בה הנרטיבים המרכזיים ביקשו לעצב את תודעת הנמענים בסוגיות אתניות ובאמצעות כך – גם את מעמדם בקרב הציבור הרחב. תמטיקת המזרחיות בספרות המבוגרים הופיעה כבר בשנות השישים והשבעים.⁷ מהי יצירה מזרחית? שואלת עלון (עלון 2011, עמ' 9): היכן ממוקמת אותה איכות המכונה מזרחיות – ביצירה עצמה, ביוצרת/ת, או באקט הפרשני? שאלות דומות הציעה גם גלזנר (גלזנר 2018) ביחס למה שהיא מכנה: 'קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית מזרחית': "האם חייבים להיות ממוצא מזרחי כדי לכתוב ספרות ילדים מזרחית? האם כל יצירה של יוצר או יוצרת ממוצא מזרחי היא אוטומטית "יצירה מזרחית"? או שכדי להיכלל בקטגוריה הזו על היצירה להיות רדיקלית ולהציע אלטרנטיבה לנורמות ההגמוניות או למצער לתת ביטוי למוצא הכותב/ת? ומה באשר ליוצרים המפגישים מזרח ומערב, האם זו "השתכחנות", או ביטוי אותנטי לגיטימי במרחב של קיבוץ?" (עמ' 37).

מאמר זה מבקש להציע מענה ראשוני לשאלות אלו. נושא המאמר הוא ספרות

במכלול הישראלי המגוון. בתוך כך נעשה ניסיון לייצג ולשמר את המורשת הייחודית של כל עדה.

3. אחדותיות לעומת ריבוי: הציר הזה מסמן את המתח בין מאפיינים משותפים בזהות המזרחית המובילים להגדרה אחדותית לבין הגדרה של מזרחיות כריבוי שלא ניתן ולא רצוי לצמצמו

4. ייחודיות תרבותית לעומת מדרג חברתי: רצף זה רואה במזרחיות ביטוי מורשת תרבותית שמקורה בארצות המוצא תוך הבחנה בין מאפייניהן של העדות השונות. לעומת זאת קיים הקצה הרואה בה קטגוריה חברתית – עמדה של שוליות חברתית שמשמעה נישול מהון תרבותי ונגישות פחותה להזדמנויות ומשאבים.

5. הנצחה לעומת שינוי חברתי: בהקשר לרצף זה נבחנת הסוגיה האם המזרחיות כקטגוריה מובנית תורמת או מזיקה? רצף זה בוחן האם המזרחיות מקבעת יחסי כוחות או קוראת לביורר חברתי שיוכל להרחיב את טווח השייכות למכלול החברתי הישראלי.

שירן (שירן 2005, עמ' 99-95) מציע לראות במזרחיות אידיאולוגיה, זהות, חוויה אשר לעתים קשורה בעובדות קיומיות כגון רמת השכלה, גובה הכנסה, איכות הדיור וכדומה. אולם, בד בבד המזרחיות היא גם מושג הקשור במונחים טריטוריאליים ותרבותיים (כגון ארץ מוצא או תרבות מזרחית/ערבית). השייך המזרחי הוא תוצר של שיח פנים-עדתי (המזרחים בינם לבין עצמם) וחוף עדתי (שיח אשכנזי) אשר לעולם מתנהל במסגרת מציאות נתונה של מאבקי שליטה למען אינטרסים של קבוצות מתחרות. המושג נוצר בהקשר ישראלי ציוני וצבר רובדי משמעויות (כאמור: בעיקר שליליות). במסגרת השיח הציוני הוא סימן את קבוצת

7 ראו לעניין זה למשל את מחקריהם של קציעה עלון ויוחאי אופנהיימר.

לנושא הזה. הקורפוס אשר נבחן, כלל את רובם המכריע של ספרי הילדים, אשר נכתבו במסגרת התקופה הנדונה. קורפוס רחב זה נקרא, מויין ונחקר. יחד עם זאת ועל מנת להתמקד במאמר זה נדונו במפורט מספר מצומצם יותר של יצירות ספרות: אלה אשר ייצגו באופן המלא ביותר את חילופי השיח (כלומר נבחרה סיפורת הילדים המייצגת נאמנה קבוצה רחבה יותר של יצירות דומות).

רקע תיאורטי:

זיכרון ושכחה, הבניית ידע או המרתו הן חלק מהפעולות המניפולטיביות ותוצר של תהליכים נרטיביים/אידיאולוגיים הפועלים ברובד גלוי וסמוי בספרות הילדים. התפיסה כי 'סיפור ילדים' אינו רק אמצעי בידור 'נייטרלי' אלא נרטיב בעל משמעות ציבורית, פוליטית, חברתית ותרבותית כבר הוכחה בעבר.⁸ נרטיב (גורביץ וערב 2012 עמ' 743-731) הוא כל מבע מילולי הכולל מארג עלילתי סיפורי שמטרתו לכונן ידע ביחס למציאות חברתית נתונה. זהו מעשה סיפר המתאר רצף אירועים, אשר באופן ארגונו יוצר פרשנות ביחס לתרבות ויחסי הכוח בקהילה במסגרתם הוא פועל. השימוש בנרטיב דורש מודעות שפתית, מניפולציה מכוונת ויכולות רטוריות אשר משמשות את המספר כדי לבטא את עמדתו הסובייקטיבית והאידיאולוגית בסוגיות של הבניית זהות, זיכרון ומשמעות. ואכן, ספרות ילדים (משיח 2013, עמ' 15-18) כוללת תכנים פוליטיים והיא חלק חשוב ממנגנון החיברות המופעל על הילדים במטרה לעצב את התנהגותם, זהותם, תודעתם ותפיסת עולמם. כך, בנוסף למשמעותה האסתטית והתרפויטית כוללת ספרות הילדים ברובד הסמוי שלה נרטיבים - הגמוניים ואחרים - ובאמצעות האסטרטגיות הפואטיות המובנות שבה מנחילה אותם לדור הבא.

הילדים המקורית שנכתבה בפרוזה בארץ, בין השנים 1960-1985. מטרתו לזהות ולהגדיר את מאפייניה של תחנה אחת בתולדות התפתחותם של שלושה נרטיבים ומערך הכוחות ביניהם: הנרטיב ההגמוני הצינוני, הנרטיב המזרחי והנרטיב הליברלי. המאמר שואל באיזה אופן השינויים שחוותה החברה הישראלית בתקופה הנדונה השפיעו על עיצוב האמירה הנרטיבית לילדים בסוגיית הגדרת המזרחיות ומשמעותה להם: מהו ה'סיפור' שהם מבקשים לספר לנמעניהם, באיזה אופן משולב המסר האידיאולוגי בטקסט לילדים וכיצד היצירה הספרותית משקפת את מאבקי הכוחות בארץ בהקשר המזרחי. במילים אחרות ניתן לומר כי השאלה המרכזית במאמר זה תבחן כיצד באים לידי ביטוי חילופי השיח בספרות לילדים, המשמשת כאתר למאבק בין אופני שיח מעמדיים ואתניים מתחרים, אידיאולוגיות סותרות ותפיסות פוליטיות מנוגדות (הקול ה'הגמוני' הקול הליברלי והקול המזרחי). וכיצד מאבקים נרטיביים על נראות, זהות ולגיטימציה התקיימו בספרות הילדים לצד ובמקביל לספרות המבוגרים בעוצמה ונחישות שלא נפלו ממנה. הדיון יבחן מהו דימויה של חווית הילדות המזרחית בספרות הילדים החל משנות השישים ובמה זו שונה מדימויה של הילדות הצברית. הוא יסקור את השינויים שחלו בתיוג השלילי של חווית המזרחיות בארץ, על מנת להמחיש את האופן שבו תרבות שנתפסה כנחותה ושולית שאפה לשפר את מעמדה באמצעות הסיפורים לילדים.

מתודולוגית המחקר תבקש לחשוף את המבנה הנרטיבי אשר עמד בבסיס הקורפוס העוסק בסוגיית המזרחיות בפרוזה לילדים. המאמר כאמור עוסק בתקופת השנים 1960-1985: הדור הראשון אשר בתקופתו נדרשו היוצרים לילדים בהיקף משמעותי

8 אבן זהר (1988), דר (2002), שביט 1998, שטיימן (2002) וכו'.

מתמשכת בכל תחומי החיים והדרה אשר משמעותה הייתה חלוקה בלתי שווה של נכסי החומר והרוח של מדינת ישראל בין האזרחים (ניעות כלכלית ומעמדית נמוכה, מגורים בפריפריה, תעסוקה לא יוקרתית, הדרה ממוקדי הדרה ממוקדי השפעה וכו'). לא תרמה לכך גם גישתם המתנשאת של האשכנזים כלפי ה'לבאנטי' אשר ראו בו מרחב של תרבות נחותה ובתושביו ה'פרימיטיביים' יעד לחינוך (ליסק 1999, עמ' 120-58). כך נתקבע דימוים של המזרחים כקבוצה נחותה ופרימיטיבית, בלתי מודרנית ודתית (ולפיכך גלותית), נשאית של תרבות 'האויב הערבי' (כזום 1999, עמ' 416-407). העוני והקיפוח החברתי והפוליטי יצרו מרירות בקרב העדות המזרחיות. בניהם, אשר נולדו בארץ או הגרו בגיל צעיר החלו בראשית שנות השבעים להתארגן פוליטית ולבטא את אי-שביעות רצונם באופן ציבורי.⁹ אצבע מאשימה במצבם של המזרחים הופנתה אל מפלגת העבודה – עניין אשר בא לידי ביטוי במהפך הפוליטי בשנת 1977. הקמתן של מפלגות כגון תמ"י (1981) ושי"ס (1984) הצביעה על נטייה הולכת וגוברת בקרב המזרחים לבחור בזהות מזרחית-דתית מוצהרת, תוך דחיתן של המפלגות הציוניות החילוניות הגדולות.¹⁰ כך התפתח השסע העדתי מיחסי תלות בהגמוניה האשכנזית, תוך השלמה פסיבית חסרת אונים של המזרחים עם מצבם הנחות (בשנות החמישים), דרך מאבק בממסד האשכנזי על חלוקת ה'טובין' והמשאבים בארץ (שנות השבעים) ולבסוף התנערות פוליטית ושינוי יחסי הכוחות תוך עיצוב מחדש של הזהות המזרחית הקולקטיבית בשנות השמונים (יער ושביט 2003, עמ' 1158).

מערכת הנרטיבים הפועלת בספרות הילדים

אירועים היסטוריים, חילופי משטר, דינמיקות חברתיות חדשות ותהליכים רבים נוספים השפיעו על אופן הכתיבה לילדים והושפעו ממנה. אסקור בקצרה חלק ממגמות השינוי שאפיינו את החברה הישראלית בתקופה זו:

מאבקי הכוחות בארץ (הגורמים לשסעים התרבותיים והפוליטיים) אשר אפיינו את החברה הישראלית החל מהעשור השני להקמת המדינה (יער ושביט 2003, עמ' 823-893) לצד השקפות עולם חדשניות שחדרו לארץ בתקופה זו היוו את המקור לצמיחתם של נרטיבים שונים ומוקדי מתח. שסע חברתי מוגדר בהקשר זה כצירוף של מידת הפער התרבותי בין שני מגזרים וחומרת הקונפליקטים ביניהם (פרס ובן-רפאל 2006, עמ' 12-13). מקובל לטעון (יער ושביט 2003, עמ' 754-755) כי החברה הציונית האליטיסטית אשר הקימה את התשתית החברתית והתרבותית ביישוב היהודי לפני קום המדינה הייתה ברובה אשכנזית. הציונות הייתה בעיקרה תפיסת עולם שצמחה באירופה ונציגיה הם שייסדו (ברובם) את הארגונים הללו בארץ. העלייה ההמונית בשנות החמישים שינתה מציאות זו לאחר שבעשור אחד הגיעו לארץ עולים מארצות מוצא שונות. העולים מן המערב נקלטו בסופו של דבר בקלות יחסית הודות להגמוניה האשכנזית אשר אחזה בכל נכסי הכוח והשלטון.

בנוסף לכך, האליטה האשכנזית הכתיבה נורמה (אשר הפכה למציאות פוליטית) על פיה כל תרבות (שפה, אורח חיים, מנהגים, פולקלור וכו') אשר לא הלמה את האתוס הלאומי-אשכנזי נדחתה בביקורתיות. חוסר שיתופם של המזרחים במוסדות השלטון ובמנהל הציבורי והתרבותי יצר אפליה

9 ידועה בעניין זה תנועת הפנתרים השחורים אשר קמה בשנת 1971 ומנהיגיה (בני שכונות מצוקה ירושלמיות) סחפו צעירים זועמים נוספים לגל מחאות רחב (ברנשטיין ופרס 1976, ברנשטיין 2005). התנועה, על אף משך פעילותה הקצר, העלתה לסדר היום הציבורי את הפערים בין האשכנזים למזרחים, את המאבק בממסד ההגמוני האשכנזי, את הזהות המזרחית.

10 חנה הרצוג (1986, עמ' 175-176) טוענת כי שני עשורים קודם לכן מפלגות שהוקמו על בסיס עדתי לא זכו לגיטימציה ציבורית משום שנתפסו כגורם מפלג המערער על האחוזות של החברה הישראלית-יהודית.

הוצגה כאחת ממטרותיה הראשונות של הציונות וכן התפיסה כי על המדינה לחנך ולעצב את פני החברה ולהוות מוקד של קיבוץ גלויות. החלוץ בהקשר זה, נטען, הוא מי שמתגייס למען המדינה והגשמת מטרותיה (צבא וביטחון לפני הכל). הנרטיב הציוני-לאומי קידש כל גורם אשר תרם לקיומה והגנתה של המדינה והפך את ערכי ההתיישבות והביטחון למרכזיים במסגרת שיח זה. הקריאה למיזוג גלויות, נקיטת מדיניות כור היתוך, הניסיון לגבש תרבות לאומית אחידה – זכו להצלחה זמנית בלבד בין השאר משום שנכללה בהן ציפייה סמוייה להכיר במעמדם המיוחס של דור המייסדים ובניהם (ממוצא אשכנזי). גלי העלויות בשנות החמישים, צמיחתו של מעמד ביניים עירוני יאפי בעל אמצעים, הברוקרטיה וההסתאבות החריפו את המתחים, הגבירו את הביקורת החברתית על האליטה הקיימת (אשר זוהתה כ'אשכנזית') והרחיבו את הניכור והפערים בין העדות השונות (בן-רפאל ובן-חיים 2006, עמ' 170-172).

כך צמחה בספרות הילדים מערכת נרטיבית אלטרנטיבית (לזו הציונית, ההגמונית) אשר ביקשה לספר בדרכה את נקודת מבטה ביחס לזהות הישראלית וחווית החיים בארץ. מערכת סיפר זו היא השיח המזרחי בה יתמקד המאמר.

ניתן לראות אפוא, שההתפתחויות והמאבקים האינטנסיביים סביב עיצוב הסמלים והתרבות לילדים נבעו מן התנועה הציונית שאיפתה לבנות בית לאומי לעם היהודי בארץ ישראל, מהתפתחויות פנימיות בחברה אשר יצרו עימותים אידיאולוגיים ואחרים בין המגזרים השונים ומהתגברות השפעתן של אידיאולוגיות וצורות חשיבה זרות (איזנשטדט 1996, עמ' 29-20). כל התהליכים הללו אשר התחוללו בחברה הישראלית הוליכו לכך שמוקד הכוח הראשוני החל להתפורר, בעוד מוקדי כוח חדשים ביקשו להמיר אותו – תהליך שגם

צומחת, משקפת ומעצבת את התמונה החברתית המפולגת אשר הוצגה לעיל, אם כי יש להדגיש כי הפיצול האידיאולוגי-חברתי מהווה רק גורם אחד במכלול גורמים נוספים, אשר השפיעו על אופן עיצובו של סיפור לילדים. המחלוקות והשסעים, התחרות על היוקרה בדימוי הציבורי, תפיסות עולם סותרות – הובילו לכך שמגזרים שונים החלו להתנער מהזהות הקולקטיבית הציונית ההגמונית ולהציע זהות ישראלית ו/או יהודית אלטרנטיבית, סיפור אחר ביחס לחווית הישראליות, נרטיב חדש. תפיסת העולם הדומיננטית עמה ניהלו סוגי שיח אלטרנטיביים דיאלוג ספרותי-תרבותי (מקבלה מלאה ועד פולמוס חריף) הייתה והנה השיח הציוני-לאומי. 'ציונות' הוא מושג בעל טווח משמעויות רחב ומגוון. במסגרת זו רלוונטית במיוחד הציונות הממלכתית (המקושרת לעמדותיו של בן גוריון) אשר הפכה לתרבות ההגמונית בחברה הישראלית למשך כמה עשרות שנים (בן-רפאל ובן-חיים 2006, עמ' 176-147).

הנרטיב הלאומי הממלכתי דגל בהקמת מדינה יהודית והציע תוכן חילוני לבעיית הזהות היהודית המסורתית-גלותית. הקיום הגלותי נתפס כקיום שלילי ובמקומו הציע הנרטיב טריטוריאליזציה של היהדות והפיכת הזהות היהודית האתנו-דתית לזהות לאומית. הסובייקט אשר נועד לשאת את הדגל הלאומי היה החלוץ עליו הוטל עול ההליכה לפני המחנה, הקמת יישובים בארץ ישראל והכשרת התשתית הדרושה להקמת המדינה היהודית. בן גוריון הדגיש את חשיבות השינוי במבנה התעסוקתי של העם היהודי ותמך בהקמת מעמד פועלים אשר ישמש בסיס כלכלי פרודוקטיבי. הציונות והסוציאליזם תוארו כשני אספקטים הקשורים זה בזה ללא הפרד. לאחר קום המדינה נוצרה, על פי נרטיב זה, מציאות יהודית חדשה הן בהיבט הפוליטי והחברתי והן בהקשר המוסרי-רוחני. העלייה לארץ

האספקט החשוב בעניין זה הוא העובדה כי ה'צבריות' כתופעה תרבותית/חברתית לא הוצגה כתכונה בינארית (כן או לא) אלא ככמותית ויחסית. המסר הסמוי בסיפורת הילדים חינך לעובדה, כי הצבריות – כתכונה נערצת ונחשקת – היא התנהגות נרכשת. ככל שילד סיגל לעצמו מגוון רחב יותר של תכונות 'צבריות' כך נחשב לכה במידה הולכת וגוברת. ספרים רבים סיפרו על 'חבורות' של צברים. אולם רק הילד אשר הפגין את מירב התכונות ה'צבריות' זכה לשמש כמנהיג וכדמות לחיקוי לשאר חבריו. הילדים האחרים נתפסו כקבוצת ילדים סתמית והעובדה כי נולדו בארץ, או התגוררו בקיבוץ העידה עליהם כי הם אמנם 'ילידי הארץ' או 'קיבוצניקים', אך ה'צבריות' שלהם הייתה חיוורת ולא סוחפת לב כאותו צבר שאותו הנמען התבקש להעריך.

הסיבה להופעתו החוזרת ונשנית של הצבר גם בשנות השישים ואילך ממחישה כיצד הפכה סיפורת הילדים לאתר של מאבק על שליטה והגמוניה. מצד אחד ייצג הצבר את השיח ההגמוני הישן (שהיה בשיאו בשנות הארבעים ושנות החמישים) אל מול השקפות עולם חדשות שאיימו (ומאיימות) לערער על מעמדו. מצד שני שימש הצבר פלגים חדשים אשר ניכסו דמות זו לטובתם, כשהם חוזרים וממחזרים כביכול טקסטים מקובלים בשיח הלאומי, אך למעשה יוצרים אמירה חדשה משום הקשרו התרבותי השונה. בשני התפקידים גם יחד, לדמות הצבר היה תפקיד דידקטי בסיפורת הילדים ותפקידו לייצג אמת מונוליתית אחת – זו של הנרטיב הציוני.¹¹

ילדות אלטרנטיבית בנרטיב ההגמוני ובנרטיב המזרחי. ילדות שונה (מן הילדות הצברית) בארץ חוץ, על פי ספרות הילדים, ילדים ממוצא מזרחי. התחושה כי מדובר בזהות נפרדת

ספרות הילדים נטלה בו חלק ותרמה לו. כל אלה יצרו אקלים תרבותי נוח לצמיחת ספרות ילדים רב קולית. מאמר זה מתמקד בשלושה מיני שיח לילדים דומיננטיים ומרכזיים לתקופתם: השיח הציוני-לאומי המעמיד את המדינה והלאום (כיחידה הומוגנית אחידה) במוקד, הנרטיב הליברלי המתמקד בפרט וברוחות והנרטיב האתנו-לאומי (המזרחי) העוסק בקהילה האתנית-תרבותית ומפצל בכך את תפיסת הלאום ההומוגנית ליחידת משנה.¹²

הנרטיב הציוני ההגמוני:

את דינמיקת השינויים הנרטיביים שהתחוללה בסיפורת הילדים בשנים הללו ניתן להדגים באמצעות בחינת פרקטיקות עיצוב דמויות הילדים בסיפורת זו. במרכזו של הנרטיב הציוני ההגמוני עמדה דמותו של הצבר.

ה'צבר' על פי סיפורת הילדים היה דמות אשר נולדה בארץ ובלתה לפחות חלק מחייה במסגרות ההתיישבות העובדת. דמות בעלת מודעות חברתית מפותחת אשר גילתה זיקה עמוקה ושורשית לטבע ולנוף, ומחויבות אישית גבוהה לרווחת הקהילה בה חיה. זהותה של הדמות נבנתה גם מתחושת השייכות העמוקה והשורשית למקום ולתרבות: שייכות חד משמעית ובלתי מעורערת אשר תרמה לביטחונה העצמי של הילד. ילדותה של הדמות, היוותה תקופת הכשרה לקראת האתגרים הביטחוניים איתם הייתה עתידה להתמודד עם בגרותה. לעתים קרובות דמות זו נדרשה לפעילות ביטחונית גם בטרם הגיעה לגיל גיוס. היות ומדובר בסיפורת לילדים – המרכיב הקונדסי בדמות הצבר זכה להרחבה. הזכות להיות סקרן, שובב או חצוף נבעה מהתפיסה, כי אלה עתידים להיות חומרי הגלם אשר יעצבו בעתיד את הילד כלוחם.

11 להגדרות ודיון נוסף ביחס לנרטיבים הללו ראו גביאן (2011).

12 דיון נוסף על אופן עיצוב דמות הצבר בנרטיב הציוני ובנרטיבים מתחרים ראו גביאן (2019).

המזרחי, הפולקלוריסטי, בעל הדעות הקדומות. כתוצאה מכך, נוצרה היררכיה מעמדית וערכית בין תרבות שנתפסה כעליונה ואיכותית לבין תרבות נחשלת ונחותה. היהודי המזרחי נזקק על פי ראייה זו לחינוך מחדש אשר באמצעותו יעבור שינוי רדיקלי לקראת שילובו בתרבות העל האשכנזית. החינוך החדש עודד את הילד המזרחי להשיל מעליו את הזהות הקודמת, הבלתי רצויה למען ערכים אשכנזיים מערביים חדשים.

עמדת הנחיתות של הילד המזרחי בספרות הילדים הציונית ניכרת כבר מעצם העובדה כי ספרות זו לא נהגה להעמידו במרכז הסיפור. ילדים אלה הופיעו כדמויות משניות ותפקידן היה להאיר באור חיובי את הדמות הראשית (הצבר). דוגמא לכך הוא ספרה של ימימה אבידר טשרנוביץ (1960), "הביתה" (סופרת אשכנזית אשר נולדה בליטא: אופק 1985, כרך א' עמ' 294). בנימת התפעלות מוצגת זווית הראייה של רפי (הצבר) המספר על פעלם, שלו ושל אשתו, בכפר המיושב ב- 'מתישבים חדשים'. מוצאם אינו מצוין במפורש, אך תיאור מפורט מדגיש באיזו יגיעה רכשו הצברים את אמונם של ה'מתישבים' הללו בני 'אזורי פיתוח', ש'חשדו תחילה בצברים שבאו אליהם מרצונם', שמא לא טובת הכפר בלבד הם דורשים. המספרת מרחיבה על עבודתם ה'יקדושה' של הצברים עם הילדים ובקרב ההורים. כיצד הם מקנים לא רק את השפה העברית, אלא גם מלמדים פרק בתורת הבריאות ומביאים לבתיהם מהלכות הארץ וממנהגיה. עזרה זו של הצברים מתוארת כ'חשובה' שכן גלומה בה 'הדרכה ועצה טובה סעד ועידוד רב'. מעל הכול מתפעלת המספרת מהנוער 'הוא נוער המושבים ובני תנועות הנוער' ה'באים להקביל את פני ילדי העולים, לקרבם לארץ במשחק מאורגן ובזמר ולהקל עליהם ככל

נבעה ממספר גורמים (יער ושביט 2001, עמ' 873-882). הראשון קשור בתביעה הצברית, אשר הופנתה אל כל העולים ואל העולים מן המזרח בכלל זה – לאמץ את התרבות הילידית הצברית האשכנזית, אשר בשנות השישים כבר התמסדה כתרבות לאומית ונודעה בכינויה 'מדיניות כור ההיתוך'. נוסף על כך, תרבותם המזרחית האותנטית של הילדים והוריהם נתפסה על ידי הנרטיב הציוני כתרבות פרימיטיבית, בלתי מודרנית ולא רציונאלית – ונדחתה (בבוז) בשל כך. גורם שלישי נבע מן החלוקה הגיאוגרפית ההתיישבותית אשר מיקמה את המהגרים מן המזרח בפריפריה (מושבים רחוקים, עיירות פיתוח, שכונות בפרברי הערים הגדולות ובמעברות) וכן חסמה במידה רבה אפשרות לניעות כלכלית וחברתית מן השוליים אל המרכז. פער נוסף נוצר מן העובדה כי חלק גדול מבין המשפחות המזרחיות שימר אורח חיים מסורת/דתי וגם מרכיבים מן התרבות הערבית שאפיינה את ארצות מוצאם - אלה התאפיינו בשוני רב מן הגרסא הסוציאליסטית חילונית של הקיום החלוצי. כך נוצרה ישראליות ייחודית אשר דימויה השלילי ייחס לה תכונות של חריגות ביחס לישראליות ה'נכונה' כלומר האשכנזית הסוציאליסטית. השיח ההגמוני הציוני (חבר שנהב ומוצפי-הלר 2002, עמ' 27-20) גם בשנות השישים ראה בעלייה היהודית מארצות האסלאם פלח אוכלוסייה שיש לשלבה בחברה הצברית/אשכנזית באמצעות מדיניות "כור ההיתוך". בעקבות השפעות זרות (אירופאיות ואמריקניות) דן השיח הלאומי ביהודי האשכנזי וביהודי המזרחי במונחים בינאריים דיכוטומיים המציבים את המודרניות מול המסורתיות, המתפתח לעומת המפותח, המתקדם כניגוד לנחשל, הפרודוקטיבי לעומת הטפיל וכו'. המערבי, המדעי והטכנולוגי היוו את ההיפוך של

האפשר את חבלי ההסתגלות" (72).¹³ השיח מבנה באמצעות אמירות סטריאוטיפיות מכלילות (ללא אבחנה למשל באיזו עדה בדיוק מדובר או בבני האדם השונים המרכיבים קבוצת זהות זו) תמונה של תת-תרבות אשר לוקה במנהגיה ההגייניים, וסובלת מבורות. מרכיב נוסף המאפיין את בני עדות המזרח הוא מרחב הקיום שלהם המוגדר לרוב כ'אזור פיתוח' המעיד על נחיתותם של יושביו.

תמונה דומה עולה בסיפורו של יפרח חביב (1966) "דודיק" בו מסופר על נער עירקי הבורח מן המעברה, מגיע לקיבוצו של המספר ומבקש להתקבל לעבודה. חיקוי אופן דיבורו הנלעג של הנער המזרחי מביע את יחסו המתנשא של הדובר כלפיו: "ככה בטרמפ. אתם הכי קרובים למעברה שלנו. אסלנו כולם נוסעים בטרמפ. אין הרבה כסף בבית [...] לעבוד. ללמוד. לא רוסה יותר מעברה. חלס! נמאס!" (7-8). עם הגיעו, הנער מתואר כדמות כחושה, חיוורת, פרועת שיער ובעלת בגדים מטולאים. שמו, כך נמסר דוד דוידין אך מרגע שקוראים לו

דודיק נשכח שמו הישן. שוב לא היה כחוש, עמידתו היתה 'גאה ויציבה' וכל כולו הביע הרגשת ביטחון (8-9). בסופו של דבר דודיק אכן נשאר בקיבוץ (אורח חיים בו בחר בעצמו כשהוא מוותר על שמו, נוטש את משפחתו, דוחה את אורח חייו הישן וממירם בחיים סוציאליסטיים-ציוניים) וזוכה להפוך לגיבור ישראל כשהתגייס לצה"ל.¹⁴ יפרח חביב כמו גם מעוז חביב (ראו להלן) הם שני סופרים עבריים, בנים להורים חקלאיים – נולדו בארץ והעבירו תקופה ניכרת מילדותם וברגרותם בקיבוצים (אופק 1985, כרך א' עמ' 267). נקודת המבט אשר באה לידי ביטוי בספרים הנדונים משקפת את התפיסה הציונית ההגמונית.¹⁵

בסיפורו של מעוז חביב (1970) "משני עברי הגשר" (מתוך ספרו "גיוס ללא צו) - ילדי קיבוץ יוצאים לטייל. מטרת היציאה היא לזמן לילדים אפשרות להכיר מציאות ישראלית "אחרת". לשם כך עליהם לעזוב את מרחב הקיום הפיזי המקורי (הקיבוץ) על משמעותיותו המטפורית). התיאור האידילי של הטיוול בטבע ('ביום אביב יפה'),

13 בספרו, שנהב (שנהב 2003, עמ' 45) מציין כי תנועות הנוער הארצישראליות חינכו לציונות חלוצית, לעבודה, להתיישבות. הערכים שנתפסו כמקדמים את המטרות הללו כללו חישוב אופי, אמת, אחריות אישית וחברתית, טוהר מוסרי, חיי חברה, עמידה יהודית זקופה, יכולת של הגנה, תחושה מפותחת ליופי סדר, ניקיון וטבע. אלא שההתרשמות של שליחי הישוב מן הנוער היהודי מארצות האסלאם (למשל מעיראק) הייתה שלילית ונטען כי חסרו את אותן תכונות נדרשות. סוגיית הצביעות וחוסר האמינות בתרומתם, כביכול, של בני הקיבוצים והמושבים למזרחים תעמוד בבסיס הנרטיב המזרחי החתרני.

14 המספר בספרה של שושנה שילוני (1967) "הנסיעה הגורלית" מספר על 'בני העלייה החדשה מהארצות הנחשלות' (על גב הספר). גם בסיפור זה לא נמסר במדויק מוצאה של המשפחה אך 'עיניו השחורות' של גיבור הסיפור (108) לצד המצוקה הכלכלית והחברתית מהוות קוד לשוני המשייך אותו לתפוצה המזרחית. ההורים מתגוררים במעברה, להם חמישה ילדים וכולם סובלים מעוני קשה. האב חולה נפש שוכב במיטה וסובל מדיכאון עקב מצבו הכלכלי. הבן הבכור מחליט לעשות מעשה ולנסוע לנשיא המדינה לבקש ממנו סיוע. בסופו של דבר

אשמה במצבו? האם הביא נטייה חולנית זו מארצו ה'נחשלת' כפי שנרמז בנרטיב? העובדה כי מוסדות המדינה מסייעים 'להחלים' את העולה המזרחי מהווה חלק מן הרטוריקה הציונית בדימוי הילדות המזרחית.

15 ראו לעניין זה את השימוש במונחים 'כרונוטופ גאולה' ו'כרונוטופ סף' בהם נעזרת גולנר (2019) בעקבות שמעוני (2008): כרונוטופ הגאולה מהדהד את הנרטיב הציוני ההגמוני, שלפיו העולים מארצות האסלאם הגיעו ממרחב ותרבות פרימיטיביים והשחות במעברה מאפשרת להם להשיל את זהותם, שפתם ומנהגיהם הישנים ובאמצעות החינוך הציוני לרכוש זהות חדשה וראויה על כל הסממנים הנלווים. ואולם המעברה במובנה הסימבולי אמורה להיות תחנה זמנית בדרך לגאולה: ההתערות השלמה בחברה הישראלית כלומר לפנינו נרטיב של גאולה מנחשלות לנאורות, ממזרחיות לישראליות. בניגוד ל"כרונוטופ הגאולה", "כרונוטופ הסף" חותר תחת סיפור הגאולה הציוני ומציג נרטיב של שבר זהות. ניסיונו של העולה להמיר את זהותו הישנה בזהות החדשה ולהתערות בחברה הישראלית נידון לכישלון. העולה אינו מצליח לצאת מן השלב הלימינלי ונזר עליו להתקיים ב"מצב סיפי".

הכולל את הציפורים המצייצות, השמיים הכחולים וכדומה בא לייצג את מערכת הערכים שבמסגרתה גדלים הילדים (כלומר ילדי קיבוץ קרובים מבחינה ערכית לטבע. מידע זה יצבור משמעות בהמשך הסיפור). המפגש עם 'ישראל האחרת' יוצר הלם תרבותי: "לפתע הבחינו הילדים בדובי וביוסי ובשרוליק השמן, שנעצרו כנדהמים ועיניהם מביטות נכחן ברוב פליאה. אין זאת כי דבר בלתי רגיל מתרחש בקרבתם" (48). המראה המדהים את הקיבוצניקים הצעירים הוא שני ילדים מזרחים לבושים בבליי סחבות.

בהקשר זה מהווה המספר סוכן-נראות: כלומר זרוע מבצעת של המבט הממסדי. באמצעות סיפור הילדים מבקש הדובר להקנות לנמען קריטריונים לסדר תיקוני. מבטם הנדהם של ילדי הקיבוץ מבטא את תגובתו המשתאה של השיח הציוני למראה הוויזואלי (הבזוי, הבלתי תקיני) ילדי העיירה. גם כאן, העובדה כי מדובר בילדים ממוצא מזרחי מתבררת מתוך הקודים התרבותיים אשר במסגרתם מתקיימת הפגישה, אולם נראה כי מתוך הרגישות הציבורית ל'בעייה העדתית', הסיפור נמנע מלציין זאת מפורשות. מטרה אפשרית נוספת של ערפול מכוון זה הוא הנסיון לא לפרק את החברה הישראלית למגזרים אלא להציג מראית עין של אחדות ושוויון.¹⁶ אולם הנמען הקורא כי ילדי הקיבוץ פגשו ילדים 'בעלי עיניים שחורות מלאות שנהא', ה-'לבושים בבגדים מטולאים ומלוכלכים' ואשר גרים 'בעיירה', מפענח נכונה את המונחים הללו ומזהה את הקבוצה בה מדובר. התיאור של נעליו המרופטות חסרות השרוכים של אחד הילדים (בעוד השני פשוט יחף) בולט אל מול ילדי הקיבוץ ה-'לבושים בגדים אביביים נקיים'. ההזנחה והעליבות עולים גם

משפתם העילגת של 'ילדי העיירה' הכוללת סלנג ואלומות מילולית [י'אולי תסתום את הפה המלוכלך שלך ילד!?! צעק נעול הנעליים מעברו השני של הוואדי – או אולי אתה רוצה אבן בראש כדי להירגע?]. כן בונה השיח מפגש המייצג נראות הגמונית ביחס הפוך לנראות חריגה (כלומר מזרחית). המפגש מתנהל באופן מילולי ומטפורי משני עברי המתרס שכן כל צד עומד בצדו אחר של וואדי. הפער הגיאוגרפי מסמל את עומק הפער התרבותי. על מנת למנוע את הצעקות יש לחצות גשר ממשי. ילדי הקיבוץ הם אלה החוצים ראשונים את הגשר. הטקסט מספר כי הילדים מ'עבר לגשר' היו עסוקים בציד ציפורים בזמן שפגשו בהם ילדי הקיבוץ. כלומר, על פי השיח הציוני בספר זה, ילדי הקיבוץ משתלבים באופן הרמוני בטבע, ואילו הילד המזרחי מפעיל כלפיו פרקטיקות אלימות. רותי, המורה (כלומר- נציגת הממסד) מעירה לילדים כי הצייד אסור. מונחים כגון: חוק, שמירת הסדר, זכות בעלי החיים לחיות נשמעים מנוכחים ומעליבים כנגד תמונת ילדי העיירה הרעבים. אטימותה של החברה הציונית מתבררת במלואה: זכויות בעלי החיים נשמרות בקפידה, בעוד לא רחוק מן הקיבוץ קיים עוני בהיקף רחב, שעליו לא שמעו מעולם בני הקיבוץ. בעקבות המפגש הקיבוץ אוסף בגדים משומשים, נעליים וצעצועים כדי לשלוח ל'ילדי העיירה הסמוכה'. האמירה המסכמת מספרת כי הוחלט לקשור קשרים עם ילדי העיירה, לבקרם ולהזמיןם לביקורים בקיבוץ (ביקור גומלין בעיירה אף אינו מוזכר כאפשרות). הסיום הטוען כי 'הידידות שנקמה ביניהם הביאה ברכה לשני הצדדים' נותר סתום ובלתי אמין לאור הנימה המתנשאת הכללית המאפיינת את הדמויות הפועלות.¹⁷

16 משעני (2006) מציין כי גם בביקורת הספרות למבוגרים מוכרת תופעה דומה: כך, למשל גרשון שקד (בתגובה לספרו של קנו 'התגנבות יחידים') דן במתחים עדתיים באמצעות שפה נייטרלית אשר טשטשה את המתחים האתניים בסיפור הציוני על ידי המנעות מציון מוצאם המפורש של הגיבורים.

17 דוגמא נוספת ברוח זו הוא ספרו של מעוז חביב (1977) "בעקבות הבן האובד" בו בין השאר מסופר על

וטשטש את עליונותם האליטיסטית ביחס אליו. אדגים זאת:

שחר (טבול) הוא גיבורו של הספר "צוללים קדימה" (דבורה עומר, 1969).¹⁸ הוא נולד באלג'יר ועבר למרוקו בגיל צעיר. הפרקים הראשונים מוקדשים לתיאור חייו במולדת הישנה ונועדו לפתח את הרעיון כי עלייתו לארץ היתה כרוכה בהקרבה גדולה, באהבת ישראל ובגבורה. מוצאו ממשפחה אמידה בן יחיד למשפחה מרובת בנות. כלומר מדובר בנער אהוב מאד, אשר חי בנחות ובאושר בגלות המזרחית. על אף כל זאת, חלם כל ימיו לעלות לארץ ולשרת בצבא הישראלי. בנוסף לכך היה חבר פעיל בתנועת נוער ציונית. למען החלום הציוני ניתק את קשריו החמים עם משפחתו האוהבת ויותר על רוחה כלכלית. מסלול חייו במולדת הישנה (כאקטיוויסט ציוני) מזכיר במידה רבה את הביוגרפיה של העולה הסוציאליסט מן המערב ונועד לטעון כי לא קיים הבדל משמעותי בין שני סוגי הגלויות הללו.

התאקלמותו של שחר נעשית במסגרת מדיניות כור ההיתוך - לה הוא מציינת ברצון ומתוך בחירה אישית. התהליך בנוי משלבים הדרגתיים שאלה המרכזיים שבהם: המרת שמו המזרחי לשם בעל צליל עברי, התגייסות ליחידה קרבית מובחרת, ניכוס אופני התנהגות צבריים (ביטחון עצמי, הומור, חוצפה, יוזמה וכו'), חיבור להתיישבות החלוצית חקלאית (נישואין לבת קיבוץ ומגורים במקום), לחימה באחת ממלחמות ישראל (באופן זה הוא מחזיר את חובו לחברה הישראלית).¹⁹ עניין נוסף

הנרטיב הלאומי (הדומיננטי בסיפור) אינו מוצא פסול באופן התנהגותם של ילדי הקיבוץ או מורתם. אין בו נימת ביקורת ממשית על אופן התנהלותה של החברה הקיבוצית (כנציגת השיח האשכנזי הציוני). אדרבה, הניסיון המאוחר מדי, והמועט מדי 'לחצות את הגשר' על ידי איסוף כמה סמרטוטים ישנים נתפס כמעשה ראוי ונאות. הדרישה הסמויה של הטקסט היא כי הילדים 'שחורי העיניים' יאמצו את ערכיה הצודקים של החברה הציונית. קולם המריר והמאשים של 'ילדי העיירה' מופיע בקיצור נמרץ והוא נבלע ומטשטש בנרטיב הציוני המרכזי.

עם זאת בשנות השישים המאוחרות כבר לא ניתן היה לדון בשיח הציוני כשיח הומוגני לחלוטין. שינויים קלים החלו ליצור הדגשים חדשים בדמותו של העולה המזרחי. הדימוי החיובי החדש התנגד לתדמית המצוקה שאפיון את הדימוי הקודם וביקש להמיר אותה באמירה כי מדובר בעליה ציונית וכי מעשה העליה הוא אקט הירוואי וסוג של גבורה. הדיון בדמות המזרחי במסגרת זו התבסס על הרטוריקה הלאומית המקובלת אם כי בניואנס אחר: במרכז הסיפור עמד גיבור ממוצא מזרחי אשר תואר במונחים צבריים. מעמדו כגיבור אטרקטיבי מצד אחד נועד (וסייע) להנחיל את מדיניות כור ההיתוך אך בו זמנית גם תרם לדימוי הצבורי בחברה הישראלית. מעבר לכך: במובן מסוים אף היה בעיצוב זה מוטיב חתרני בעצם העובדה כי ביטל את 'אחרותו' של הנער המזרחי ביחס לצברים

אושפזין המגיעים לסוכתם של ילדי הכפר: ילדי עולים מן המעברה הסמוכה שבאים לגנוב אוכל ומתביישים להשתלב עם המארחים האשכנזים. בספרו של יוסי גמזו (1968) "לא רוצים לישון רוצים להשתגע" מתואר תהליך עלייתה ארצה של העדה התימנית במבצע "המרבד המעופף" (עמ' 137 ואילך). העולים התימנים מצטיירים כעדת ילדים מגוחכת ופרימיטיבית ביחס לבחורי ארץ ישראל המתוחכמים והאמיצים אשר הגיעו להציל את העדה הנחותה. וכו'.

18 דבורה עומר היא ילידת הארץ, בת קיבוץ (אופק 1985, כרך ב' עמ' 462).
19 מעניין להשוות למשל לסיפור "מיקי - הרפתקאות של חתול שעלה לישראל" (אלי נצר, 1971). העולה החדש הוא חתול (ממוצא הולנדי). בעוד המספר מתאר ברטוריקה נרגשת "שוטרים ישראליים וכתובות בעברית" (52) נשאר החתול אדיש למרחב הציוני. כמו גיבור סיפורה של עומר לעיל גם החתול מתקשה מאד להיקלט בארץ

המקל על קליטתו הוא השלמה עם מוצאו המזרחי – הבט שאינו מקבל פיתוח ממשי בסיפור.²⁰

סיפורו של שחר מציב אמנם דמות מזרחית במרכז הסיפור 'ומאפשר' לה לספר בגוף ראשון את סיפורה אך אין מדובר בנקודת מבטה של העלייה המזרחית, אלא בשיח ציוני המבקש ליצור לגיטימציה חברתית למדיניות הקליטה הלאומית. עם זאת, כאמור, יש בשיח זה גם מן החידוש, שכן הוא מבנה דימוי חדש ונראות צברית לעולה (משפחה אמידה, גברי, צעיר, פטריוטי) וביקורת (מסוימת בלבד) כלפי בני הקיבוץ. ההשלמה שמתפתחת בשחר (כעבור שנים בתהליך הדרגתי) עם מוצאו העדתי, והאופן שבו הוא משלב בין עברו המזרחי לעולמו העכשווי הצברי מהווים עולם תוכן חדש לשיח הציוני. עניין זה מקבל חשיבות משנית בסיפור אך עצם ההתייחסות אליו חשובה שכן היא תהווה בסיס לספרים אחרים עתידיים ולקולות אלטרנטיבים בספרות הילדים.²¹

מכל האמור לעיל ניתן לסכם את המאפיינים הבאים: רוב השיח הציוני הלאומי בספרות הילדים ראה במזרחיות תופעה מהותנית. על פי השקפה זו, המטען התרבותי אשר הביאו

היהודים מארצות המזרח פגם באיכות קליטתם. הפתרון הנדרש מן העולה המזרחי היה להיפטר המגבילים את אופן השתלבותו היעיל בחברה ולאמץ באמצעות תהליך של אסימילציה מגורמים של התרבות הציונית הלאומית. השיח הציג את המזרחיות כאופוזיציה לאשכנזיות, אך פעמים רבות נמנע מאזכור מפורש של ארץ מוצאם של הילדים ו'העדיף' לרמוז על כך באופן עמום באמצעות קודים לשוניים (עיניים שחורות, מגורים באזור פיתוח, משפחות מרובות ילדים, שמות בעלי צליל ערבי, עוני נחיתות ועליבות). אופן בניית האמירה הציונית יצרה את התחושה כי משמעות המזרחיות היא שרשרת תכונות אשר חלקן מולדות (עיניים שחורות) וחלקן תלויות סביבה (עוני, לכלוך, עילגות שפתית, אלימות, פשע). קיימת היתה נטייה שלא להבחין בין העדות השונות ולהכליל את כולם כ'אחר' של האשכנזי. באמצעות עמימות זו והכללתם תחת ארגון-גג אחיד ביקש הנרטיב הלאומי מצד אחד לטשטש את הפערים בחברה הישראלית ולהציגה כהומוגנית ואחידה ומצד שני לפאר את החברה הצברית אשר קלטה אל תוכה תרבויות נחותות לה באמצעות המפעל הלאומי. יש להדגיש כי על

בהיבט החברתי (58-59). כמו שחר המרוקאי גם החתול למעשה 'רוכש' את זכותו להשתלב במקום באמצעות ביצוע מעשי גבורה (66-67). מאחר שהשיב את חובו לחברה והשתתף בקרב - סוף טוב אפשרי בדמותם של צאצאים צריים (לחתול כמו לשחר). השימוש בחתול כעולה הוסיף הומוור וקלילות בתחומים שעד כה עוצבו באופן נמלץ וחיגיגי אך השתלשלות הקליטה ומשמעותה נותרים זהים. גם בספרו של אוריאל אופק (1964) "כוכבים בגבול" מסופר על נער חוצות חיפני ממוצא מזרחי המספר על עליתו לארץ. כמו שחר (טבול) בספרה של עומר, הוא מבקש להיקלט ולזכות בהכרה חברתית באמצעות שתי התחנות: הקיבוץ והשירות הצבאי. הקליטה בקיבוץ אינה פשוטה אך לאחר שהפך לגיבור במלחמת העצמאות חש שהתקבל כחבר שווה זכויות בחברה הישראלית.

20 מעניין לציין כי שחר עובר במידה מסוימת מסלול חיים הדומה לזה של גיבור הסיפור 'דודיק' אשר הוצג לעיל, אולם דודיק הפך לצבר רק לאחר שנשט את המעברה, עבר לקיבוץ, המיר את שמו, והתגייס לצבא. שחר היה אקטיוויסט ציוני ובעל מודעות לאומית עוד טרם עליתו לארץ ולאחר שהתבגר חזר גם אל שורשיו המזרחיים. ניואנסים 'קטנים' אלה הם אשר מהווים את דינמיקאת ההשתנות מספר לספר עד כדי הצטברותם לשיח עצמאי וחרני.

21 כד, למשל בספרה של אותה סופרת עצמה מספר שנים מאוחר יותר "על הגובה" (עומר, 1974). גיבורת הסיפור היא בת למשפחה ממוצא תימני המנהלת מערכת יחסים עם טייס אל-על שמוצאו אשכנזי. בצעירותה מביעה הנערה שתי דיעות נחרצות: ביקורת כלפי תרבות ההורים (נחותה, אלימה וכו') והערצה לתרבות הצברית כפי שהיא מגולמת בדמות הטייס. החידוש היחסי המאפיין את השיח הציוני בספר זה (אשר נכתב לאחר מלחמת יום כיפור) לעומת קודמו קשור בהיקף הלגיטימציה ששיח זה מעניק לייחודו התרבותי של העולה המזרחי: עם התבגרותה, רמה התימנייה, לומדת להעריך מחדש את מנהגי העדה ולמצוא את היופי הגלום בהם ולא להתמקד במנהגיה הפסולים. כאמור, אמירה זו תפתח לשיח בשל במסגרת הנרטיב המזרחי.

אשר כביכול עולה מן הנרטיב החדש (הנרטיב המזרחי) אינה מחאה מזרחית מקורית לחלוטין. עניין זה מעיד אולי על מעמדו השולי יחסית של ה'נושא המזרחי' בספרות הילדים או על העובדה כי סופרים מזרחיים בעלי נקודת מבט אותנטית לא הצליחו ליצור נרטיב מקורי משל עצמם. אפשר כי דלות נוכחותם של סופרים מזרחיים בנרטיב החדש נבעה מחוסר הצלחה לפרוץ את המנגנון האשכנזי ההגמוני, או בשל רצונם לטשטש את מוצאם המזרחי באופן אשר ייצור התחושה כי השתלבו בארץ ונטמעו בה. כך או כך הנרטיב המזרחי אשר יוצג לעיל הוא ברובו נרטיב מזרחי מדומיין של סופרים אשכנזיים או ילידי הארץ.

סיפורה של נעמי וישניצר "חרוז כחול של מזל" (1973)²⁴ הוא דוגמא למפגש תרבותי אלים בין שני נרטיבים מנוגדים: השיח הצברי-אשכנזי והשיח המזרחי. הסיפור עוסק בקשיי הקליטה של נערה עולה לפני קום המדינה במשפחה אומנת המתגוררת ביישוב חקלאי. שני מחנות מייצגים את שני הנרטיבים: בקצה הציר התרבותי פועלת המשפחה האשכנזית המאמצת: משפחה חילונית סוציאליסטית ציונית. במחנה היריב – אסתר – עולה חדשה מסוריה. שני התרבויות מתקשות לנהל דיאלוג בונה. הנרטיב המזרחי מנמק זאת בפרקטיקות המתנשאות והאטומות אשר הפעילה החברה הקולטת כלפי העולה המזרחי. כך, למשל הנערה מעוררת תימהון רב בקרב 'האם' אשר אינה מבינה מדוע זו בוכה מגעועים: "אפשר לחשוב שהיה לך בית מלא כל טוב שם בסוריה" (6). ואכן, סיטואציה זו נוגעת באחת מנקודות המחלוקת הבסיסיות הקיימות בין שני הנרטיבים. ההנחה

אף שהתרבות המזרחית בכללותה נתפסה כנחותה, הנרטיב הציוני קיים בה סוג של מיון היררכי: ההורים מוצבים בקצה קשת העליבות בעוד ילדיהם הוצגו בכמה דרגות התפתחות מעליהם.

היפוכו המוחלט של המזרחי, על פי גרסתו של הנרטיב הציוני, היה בן קיבוץ. מכאן ששתי התרבויות נעו במעגלים שאינם חופפים זה את זה. ההשקפה הלאומית תטען כי על אף שהתרבות האשכנזית הצברית החלוצית עשתה רבות לקליטתם המוצלחת של בני עדות המזרח, אלה אינם מעריכים כיאות תרומה זו. שינויים הדרגתיים שחלו בשיח הציוני יצרו דינאמיקה הולכת ומשתנה ביחס לדימויו של העולה מן המזרח, אשר עם הזמן הבשילו לאמירה עצמאית כלומר לשיח אחר: השיח המזרחי.

הנרטיב המזרחי:

הדיון הציבורי ביחס למהותה של הזהות המזרחית נע בין שני קטבים: השיח הציוני ראה במזרחיות תופעה מהותנית (תרבותית, חברתית טריטוריאלית) והשיח המזרחי אשר דן במזרחיות כתופעה שהיא תוצר של אלימות פוליטית ודחיקה חברתית על בסיס של שיוך עדתי.²² על פי גישה זו המזרחיות המדומיינת נוצרה ועוצבה באופן מכוון על ידי שיח הגמוני לאומי. המפגש התרבותי בין שני המחנות לא תואר מזווית ראייה זו במונחים של הטמעה ואסימילציה אלא במושגים של מלחמת תרבויות.²³ אולם יש לציין כי הנרטיב המזרחי לא עוצב דווקא על ידי סופרים מזרחיים. למעשה חלק מן הספרים שנכללו במסגרת זו נכתבו על ידי יוצרים אשכנזים מתוך נקודת מבט מזרחית מדומיינת. מכאן עולה כי המחאה המזרחית

22 יש לראות את הופעת השיח העדתי בין השאר גם על רקע ההתקוממות המזרחית שהגיעה לשיאה בשנות השבעים (שאת ביטויה ניתן למצוא למשל בהפגנות הסוערות של 'הפנתרים השחורים'). בעניין זה ראו למשל ספרו של סמי שלום שטרית (2004).

23 גרשון שקד (1985, עמ' 177) בספרו "גל אחר גל בסיפורת העברית" רואה את הכתיבה על 'תופעת המזרחיות' חלק מתהליך דעיכתו של השיח ההגמוני. שקד מציין את שנות השישים והשבעים כתקופה בה החלו להישמע קולותיהם השותקים של ה'אחרים' בחברה הישראלית תהליך ששיאו במהפך הפוליטי של 1977.

24 המספרת נולדה בעיר צ'סקה ליפה בצפון בוהמיה, צ'כוסלובקיה. (אופק 1985, כרך א' עמ' 253)

הציונית גורסת כי כל יהודי שחי בגלות ראוי שישתוקק לעלות לארץ. אסתר, מאידך, מביעה רצון עז לשוב לביתה האמיתי במולדת הישנה. הבטחתו האטומה של השליח הציוני כי בארץ ישראל תזכה לעבוד 'ולבנות את הארץ' (5) אינה מוצאת הד בלבה: משל דיברו שתייהן שתי שפות זרות. הצפייה הציונית מן העולה המזרחי לאמץ בהתלהבות את התרבות האשכנזית מוצגת בספר זה כסוג של כפייה תרבותית אלימה. הנרטיב המזרחי בספר דוחה את הטיעון בדבר פעולת ההתנדבות האשכנזית ודן בה במונחים של חוסר אמינות, ניכור וביקורת. עם הזמן, אסתר אכן לומדת להידמות לחברה הקולטת: היא הופכת לאדם נוקשה, חסר יכולת לאהוב, מנוכר (דומה ל'אם'): "מרוכזת בתוכה כמו אבן ובודדה כמוה" (84-85). היא עורכת מסע משלה ברחבי הארץ ומגלה כי קיימים מגזרים נוספים בחברה הישראלית הסובלים כמותה. גילוי זה מרכז את הנוקשות שבה ומאפשר לה בסופו של תהליך גם למצוא אהבה. הנער (צבר, אשכנזי) לו בחרה להעניק את הקמיע אשר לצווארה סבור כי יש בה יכולת נתינה גבוהה, חוס ויופי, וכן עושר תרבותי בו הוא מתקנא (137).

מכל האמור לעיל עולה הביקורת שהציע הנרטיב המזרחי ביחס לנרטיב הלאומי. למעשה מדובר בגרסה עצמאית לגבי האופן בו נקלטו העולים המזרחיים, טיב ההקרבה שאפיין את הצברים, אופיה ה'אמיתי' של החברה האשכנזית וכו'. התרבות הצברית הוצגה כתרבות אינטרסנטית ומחושבת היוצרת זילות בתרבויות אחרות על מנת לשמר את מעמדה האליטיסטי.

על אף שביקורת מזרחית זו כנגד הנרטיב הציוני נוסחה ככתב אשמה חריף והופנתה אל הצברים (בני קיבוץ, סוציאליסטים, אשכנזים) היא לא היוותה עוד את הטיעון המרכזי כנגד מדיניות הקליטה. בשנות השישים והשבעים עסק רובו של הנרטיב

המזרחי בחווית-קליטה מאוחרת יותר: זו שהתקיימה לאחר קום המדינה. בעת הזו כבר הופנה כתב האשמה כלפי נציגות שונה לחלוטין מזו אשר תואר לעיל. התרבות ההגמונית אשר נגדה התקומם הנרטיב המזרחי היתה התרבות האשכנזית בגרסתו העירונית, צרכנית ונציגיה היאפיים המשכילים (צעירים, מצליחים, בני המעמד הבינוני-גבוה, עירוניים). המזרחי הנחשל והעני הוצג כהיפוכה של התרבות המערבית הקפיטליסטית ונציגיה. את הציונות והחלוציות החליפו תכנים כגון שוויון הזדמנויות כלכלי וחברתי, ערכים אוניברסאליים (כמו האיסור לגנוב), סוגיות בתחום הפרט (גירושין, פרטיות, סמכות הורית) – כולם פרי השפעתו של הנרטיב הליברלי האינדיבידואליסטי. גם בהקשר זה תופעת המזרחיות מוסברת במונחים של ריבוד אתני מעמדי אשר נוצר כתוצאה מתלותם של המזרחים בהגמוניה האשכנזית הדומיננטית, אשר ניצלה את נגישותה להון הלאומי על מנת לשמר את עליונותה הכלכלית והחברתית. דוגמא לעניין זה הוא ספרה של צביה גרנות (1970), "ילדי השכונה והבקתה על שפת היס" (ילדת הארץ גם היא). הספר מספר על נער הבורח מביתו בעקבות גירושי הוריו ופוגש חבר חדש חסר בית. הילד הבורח האשכנזי, אשר גדל בבית מטופח בצפון תל-אביב, לומד מחברו להכיר מציאות ישראלית אחרת. העובדה כי מדובר בילד ממוצא מזרחי מתבררת מהאמירה כי 'לאבא שלו זורם ערק בדם', משמה של האם (עזיזה), מהעובדה כי הגיע ממשפחה מרובת ילדים כלומר מביוגרפיה מזרחית 'סטריאוטיפית' (הד לצורת השיח של הנרטיב הציוני). גם בספר זה (כמו בדוגמאות נוספות שהוצגו לעיל) שתי התרבויות נעות במרחבי קיום שונים. על מנת שיתאפשר מגע ראשוני בין הילד האשכנזי ה'נורמטיבי' (המגיע מבית מטופח) לילדי הרחוב (המזרחיים) על הגיבור

ובלתי אמין, שב אל הרטוריקה הציונית: ילדי הרחוב ייקלטו בקיבוץ כמרחב בו לילד המזרחי קיים סיכוי לשיקום. ספרה של גלילה רון פדר (1976) "אל עצמי – סיפורו של ילד עזוב" מהווה דוגמא נוספת לארבעה תהליכים אשר הוצגו גם בספרה של גרנות:

1. העובדה כי את התפקיד הסיפורי של 'אליטה שלטת' לא עוד מילאה החברה הקיבוצית אלא עירוניות יאפית משכילה.
2. הדימוי החיובי וסוחרף הלב שהנרטיב מעניק לגיבור המזרחי בעוד הילד האשכנזי מוצג כדמות בכיינית, מפונקת ובלתי אטרקטיבית.
3. האופן שבו הנרטיב המזרחי תיאר את גיבוריו במונחים של מצוקה כלכלית, תרבותית וחברתית בטון מתריס אשר נועד לנפץ את אשליית הקליטה המוצלחת של העולים מן המזרח.
4. האופן שבו הפיתרון שמציע הנרטיב הוא התכנסות פנים אתנית במסגרת קהילתית מצומצמת הומוגנית בה כל השותפים הם מזרחים.

החידוש בספרים אלה (וישניצר, גרנות, רון-פדר) מתבטא גם בעצם הצבת ילד מזרחי כגיבור הסיפור והשמעת קולו.²⁵

ספרה של רון-פדר בוחן את אפשרות המיזוג בין שתי תרבויות (המזרחית והאשכנזית) ושולל אותה שכן לא מדובר במיזוג אמיתי שוויוני. ציון, גיבור הסיפור מוצא נפש תאומה רק בדמותה של בתיה המגיעה **מרקע דומה לשלו**. הנרטיב המזרחי בדוגמא זו דוחה אפשרות של שילוב ברמה לאומית כלל יהודית ובוחר בפתרון פנים עדתי: הסתגרות במסגרת קהילתית על בסיס מוצא ושיוך אתני ודחיית האשכנזי הזר. התנהלות זו נתפסת על ידי השיח הציוני כמפלגת. השיח המזרחי למעשה דוחה אפשרות של הטמעת התרבות האשכנזית או למצער את אופציית האסימילציה ההדדית. לראשונה

האשכנזי לפרוץ את המרחב המקורי המאפיין אותו (אשר כאמור הפעם מאופיין בטרמינולוגיה עירונית קפיטליסטית).

דמותו של הילד האשכנזי בספר זה חסרת נוכחות ואינה סוחפת לב: דמות מפונקת וחסרת אונים. ילדותו כוללת ביקור בבית ספר ואבחנה ברורה בין טוב לרע. ניקיון בגדיו, נימוסיו, לשונו הספרותית מוצגים באור מגוחך. אלה למעשה מחפים על הניכור והקור שמאפיינים את חיי הרגש בתרבות האשכנזית החיזורת והבלתי-אמינה (מוטיב זה של הפחתה בדימויו של הילד האשכנזי מופיע בספרים נוספים משל נרטיב זה למשל בספרה של וישניצר לעיל ובספרים נוספים בהמשך המאמר). דמותו של הילד המזרחי, בספר זה, קשורה בהזנחה, לכלוך ואלימות, השכלה לא סדירה, שפה עילגת, אוצר מילים מן השפה הערבית ועבירה על החוק. תמונת העולם של הנרטיב המזרחי מציגה אמנם ילדות נחשלת ורעב כבד אך את האצבע המאשימה היא מפנה כלפי החברה האחראית למציאות זו: האשכנזית, הממסדית, השלטת. בכך מתבטא פן אחד של חתרנותו של שיח זה: ההתנסחות הביקורתית כלפי הממסד אשר אינו עושה די למען ילדי המצוקה, הטיעון כי הפכו לכאלה משום שאופן קליטתם בחברה הישראלית הוביל אותם לעליבות זו. העובדה כי החברה הצברית הפכה לחברה מנוכרת ואדישה באה גם לידי ביטוי באופן שבו ילדי הרחוב בונים לעצמם ארגון משל עצמם אשר מטרתו לסייע לילדים כמותם. במסגרת בית אלטרנטיבי זה מוצאים הילדים מחסה כשהם מציעים זה לזה ידידות ונחמה. הילדים המזרחים תוארו אמנם כילדים מוזנחים, אך הוכיחו חוס אנושי וטוב לב, רצון ועזרה אשר חסרו בקרב החברה האשכנזית. הארגון מתפרק כאשר גיבור הסיפור (האשכנזי) חלה. הילדים מזעיקים את הוריו, וכך חוזר הילד למיטה הרכה ולהורים דואגים. סופו של הסיפור, סתמי

25 על היבט זה בספרות המבוגרים ראו שקד (1985) עמ' 77.

זהו המזרחי המסמן את האשכנזי כ'אחר' של עצמו, דוחה את רעיון הדיאלוג עמו ונותר מסויג ומסתגר במעגליו העדתיים.

גם סמי מיכאל (1979) בספרו: "פחונים וחלומות" מעצב אמירה אשר עלולה להתפרש כמאיימת מבחינתו של השיח הלאומי. סמי מיכאל (סאלח מנשה) נולד בבגדד, גדל והתחנך בה (אופק 1985, כרך ב' עמ' 377). הנרטיב החתרני המזרחי בספרו מציב אלטרנטיבה מתחרה לטיעון הציוני כי תהליך קליטתם של העולים היה פרויקט לאומי מוצלח שאת הצלחתו יש לזקוף לתרבות הצברית/אשכנזית. אפשר כי את המחאה החברתית החריפה במיוחד הקיימת בספר זה ניתן לייחס לעובדה, כי המספר עצמו הוא בן לאחת העדות המזרחיות. נוכחותם המזרחית והמשמעותית²⁶ של הגיבורים בספרו כוללת זהות ממשית וקול: צליל שמותיהם (דעבול, שמעון, גינט), אזכור מפורש של מוצאם המזרחי, אוצר המילים הערבי – בונים את זהותה של תרבות ששנים רבות הושתקה. הספר חשוב שכן נכתב מנקודת מבטה של העלייה המזרחית (סמי מיכאל עלה לארץ בשנת 1949). עניין זה משפיע על הפרספקטיבה שלאורה נכתב הסיפור: העבר שלפני ההגירה נכלל בעלילה, מעומת עם ההווה על מנת להסיק מתוכו את המסקנה המתבקשת: מזרחיות איננה 'מחלה' שייבאו היהודים מארצות מוצאם אלא תוצאה ישירה של תהליך קליטתם הכושל בארץ.²⁷ הספר מתאר את עושרה של משפחתו של שמעון טרם עלייתה לארץ. תמונת אמו היושבת בעיניים מאירות אל שולחן מלא כל טוב תחת הנברשת הזורעת אור חגיגי, או מראה ידיה העדינות והרכות

עומדים בניגוד חריף להווה. במציאות הקשה של ערבי שבת בישראל כולם עומדים עצובים לאור עשית הנפט, עיניה של האם מרות וידיה קשות ומיובלות (11). הסיפור יטען כי החיים בארץ הם שהובילו לשינוי זה. השיח המזרחי בספר זה יטען כי אכן קיים מתאם מתמשך בין המזרחים לבעיות כלכליות וחברתיות אולם האשם הוא במדיניות הדיכוי שנקטה הציונות ביחסה ליהודים המזרחים. "שיקרו לנו, רימו אותנו", אומרת ג'נט. "זרקו אותנו לאוהלים ולפחונים מלאים עכברים ומקקים ואמרו שזאת הארץ המובטחת" (9). שמעון, אשר ביקש להשתלב, האמין שאין לו אלא ללמוד את השפה העברית, על מנת להפוך לישראלי שווה זכויות. צורת חשיבה זו הוכחה כשגויה שכן על אף שלמד את השפה עדיין נתפס כזר חשוד ובלתי רצוי על ידי המקומיים. הניסיון לחקות את שפת הדיבור סימל את רצונו הכן להפנים את עולמו ושפתו של הדובר אותה (הצבר, האשכנזי) ובאופן זה להפוך לאחד מהחברה. אולם היות ומקומו של המזרחי סומן מראש נידון ניסיון זה לכישלון (משעני 2006, עמ' 145-146).

הבט נוסף המופיע לראשונה בספר, הוא הדיון בסוגיית טיב הקשר בין ה'מזרחים' לערבים. הערבי ייצג בנרטיב הציוני בספרות הילדים בעיקר את ה'אויב'. הדומות התרבותית שיוחסה לעולים מן המזרח ולערבים עוררה בשיח הלאומי הסתייגות וחשדנות. הנרטיב המזרחי בספר זה אינו מטשטש דומות זו או את הפחדים שעוררה. הטיעון האשכנזי הבוחר בדאגה את שאלת נאמנותם של יהודי המזרח ורואה בכלם בוגדים פוטנציאליים מוכח בספר כשגוי:

26 לא עוד נוכחים נפקדים (לפחות בהקשר לסוגיה האתנית הפנים יהודית). השיח במזרחיות התארגן באופן מסורתי סביב שני צירים השיח העדתי והשיח הלאומי. בעוד השיח הלאומי ייצג את הדיון הכללי יהודי סביב שאלת הזהות היהודית והלא יהודית, השיח העדתי נתפס כשיח ממיין, המחלק את החברה ל'אשכנזים' ו'מזרחים'. השיח הציוני, כדבריו של שנהב (שנהב 2003 א', עמ' 15-12), כונן מערכת של לגיטימציה פוליטית, אשר ביקשה למנוע כי הגבולות האתניים יחצו את הגבולות הפוליטיים. המידור בין שתי הקטגוריות: 'עדניות' ו'לאומיות' היה רב ואפיין את הציונות מאז ראשית דרכה.

27 וראו לעניין זה את טענתה של שוחט (שוחט 1999, עמ' 63-11) כי המזרחים היו קורבנותיה האמיתיים של המהפיכה הציונית.

אספקטים מסורתיים-דתיים ותפיסות ציוניות בו זמנית. עניין נוסף תיאר את צעירי העדה ברטוריקה מתפעלת המסייעת לחבר אותם על הנמען. נושא שלישי עסק כאמור בייסורים שחוו היהודים במולדת הישנה משכניהם האנטישמיים ובסבל אשר היה כרוך בעלייה לארץ.²⁸ באופן זה יצר השיח המזרחי שתי תופעות סותרות לכאורה: מצד אחד הוא טשטש את הפער בין יהדות אשכנז ויהדות המזרח (במיוחד בהקשר האנטישמי). מצד שני ביקש לשפר את מעמדה של הקהילה המזרחית בתודעה הקולקטיבית הישראלית באמצעות הדגשת יופיה וייחודה של התפוצה יהודית-מזרחית. העמדה של גלרית דמויות שונה מזו האשכנזית הצברית משווקת נוכחות מזרחית אטרקטיבית בעלת אמירה ייחודית (לרוב: ציונית-דתית). כך, למשל ספרו של בן-חיים חיים (1974), "קונדסים בסמטת החמאם" המציג חוויות ילדות מלאות הזמור ואקזוטיקה בשכונת היהודים של טנג'יר. הסופר (מסעוד-חיים) נולד בטנג'יר למשפחה שומרת מצוות ועלה לארץ בראשית שנות החמישים.²⁹ גיבור סיפורו, אליהו, הוא ילד דתי צנום ושחרחר, חבוש כובע שחור. סדר יומו כולל לימודים בחדר ותפילות בבית הכנסת. משמעת הברזל של המורה הקפדן מתוארת בהומור ויוצרת הזדהות בקרב הנמען. הנרטיב המזרחי-דתי מקבל פיתוח נרחב בסיפור הן בתיאור עולמם הרוחני של הדמויות והן במרכיב הלשוני. לצד בית המרחץ, בית הכנסת,

עריקתו האפשרית של דעבול הזועם אינה ניסיון לבגידה אלא תוצאת תסכולו הקשה מאופן קליטתו בארץ. לא הערבי הוא אויבו של העולה המזרחי, אלא אחיו האשכנזי הדוחק אותו למצבים בלתי אפשריים. תעוזתו של מיכאל לעסוק במזרחים בהקשר הערבי יצרה התמודדות שהיתה יוצאת דופן בספרות הילדים ואפשר שגם היא נבעה מן העובדה כי הסופר עצמו ממוצא מזרחי. העיסוק בקשר מזרחי-ערבי יוצר עמדה אופוזיציונית שלא מוחקת את התשתיות הערביות של המזרחיות. עמדה זו לא די שאינה מתכחשת או מטשטשת קשר ערבי-מזרחי בהקשר לעלייה זו, אלא אף מודה בו ומביעה דיעה אופוזיציונית ביחס אליו. כל אלה הופכים את מיכאל ליוצר יוצא דופן, קול אותנטי וייחודי בנרטיב המזרחי.

אחד המאפיינים אשר הופיעו לעיל בקצרה (סוגיית דימוי המולדת הישנה) זוכה לפיתוח במסגרת ספרים אחרים. השיח המזרחי מציע גרסא משלו לגבי מהות החיים שחוו היהודים בארצות מוצאם המוסלמיות. התיאור כולל מצד אחד חיקוי של מוטיבים אשר אפיינו עד כה את הביוגרפיה האשכנזית בגולה (כגון אנטישמיות, אקטיוויזם ציוני, חברות בתנועות נוער וכו') ומצד שני התמקדות בייחודם התרבותי היהודי-מזרחי באמצעות רטוריקה המאירה אותו באור חיובי. התיאור כולל מספר טיעונים חשובים שאינם מוכרים מן הנרטיב הציוני: הקהילה במולדת הישנה הייתה קהילה יהודית חמה ומלוכדת אשר שילבה בהצלחה

28 כד, למשל בספרה של שטרייט וורצל (1973) "הבריחה" המספר על גורלה של הקהילה היהודית הסורית. מטרת הסיפור כמוצהר בפתח הספר: "להמחיש לעיני הקוראים הצעירים את סבלם הרב של אחינו בגולת ערב, שאיפותיהם העזות לגאולה ונכונותם לעמוד בענויי נפש וגוף בדרך למולדתם" (6). הספר מרבה לעסוק בסבלם של יהודי המקום: מרסל חווה פרעות קשים על ידי שכניה אותם החשיבה עד כה לצעירים משכילים ומודרניים. כמו כן מתואר כיצד אוסרים את רב הקהילה ודוקרים את בנו (מסופר כיצד במשך שבועיים תמימים החזיקו בו במשך שעות ארוכות בתוך מים קרים כקרח עד שהכל קפא בו, כיצד היו מלקים אותו בשבטים עד זוב דם, היו שורפים באש סיגריה את כפות ידיו ורגליו וכו'). התיאורים הקשים מצד אחד מדגישים את הקשר בין גורל יהודי אירופה לגורל יהודי המזרח ומצד שני מייחדים את בני הקהילה באמצעות הזוועות שחוו במקום. עניין זה מבטא פעם נוספת את המטרות הסותרות של הנרטיב המעוניין להשתלב בתרבות האשכנזית ההגמונית אך בו זמנית גם לשמר את ייחוד העדה.

29 אופק (1985) כרך א' עמ' 93.

חיובית ונוסטלגית ממנה משתמע כי מדובר בעדה חמה מלוכדת ואהובה בעלת מערך דמויות ייחודי (חלקן מרגשות אחרות מצחיקות), עולם אמונות ותרבות עשירה. על מנת להמחיש זאת המספר מצטט את אופני הדיבור של בני הקהילה, מתאר את הקשיים הספציפיים שאפיינו את החיים במקום, ממחיש את החמימות המשפחתית והחברית ששררה בין האנשים ויוצר דימוי קהילתי בעל שלל גוונים הכולל את המגוון לצד הנעלה גם יחד. המספר מתבל את לשון גיבוריו בביטויים בערבית, מעשיות, פסוקי מקרא, ואמונות אודות שדים. כך מקבל הנמען את תחושת הזמן והמקום שאפיינו את בני העדה באמצעות נרטיב אוהד המבקש באופן זה לשדרג את מעמד נציגיו גם בארץ.

אחד המאפיינים החשובים בסיפור כרוך בגיבורו המזרחי הפועל על פי מאפיינים אשר יוחסו עד כה לדמות הצבר. נורי, גיבור הסיפור, הוא ילד גאה, ספורטאי מצטיין, שובב. בשעת הקרב מול הבריונים אינו נסוג ואינו מתכחש לזהותו היהודית. מדובר בילד אמיץ בעל כבוד עצמי אשר הודות למראהו הנאה וסגולותיו הצבריות הופך למודל לחיקוי עבור הנמען. העובדה כי מדובר בילד ממוצא מזרחי היא החידוש שנרטיב זה מציע ביחס לקודמו הציוני. פעם נוספת אספקטים מסויימים מן השיח הציוני (אהבת המולדת, תכונות צבריות וכו') מנוכסים אל השיח המזרחי ויוצרים נרטיב מורכב אשר מצד אחד מבקש להשתלב באמירה הלאומית אך בו זמנית מעוניין לשמור על זהותו הייחודית מתוך עמדה שוויונית. בהקשר זה מטרת הנרטיב היא להוות שופר לאוכלוסייה ייחודית שטרם נשמע קולה באופן אותנטי ואמין. הספר מציג זווית ראייה חדשה וייחודית ביחס לדימויה של המולדת הישנה: נקודת מבט המתנגדת להכפפת זיכרונות יהודי עיראק לסיפור העל הציוני האשכנזי, אף שיש

הלימודים בחדר ושיגרת התפילות בבית מתנהלים הילדים גם במרחב הגוי: הנמל, השוק וגדות הנהר. כך נוצרת שיגרה הכוללת שילוב בין המסורת לחול שהיא ייחודית לתרבות המזרחית בתפוצה מסוימת זו. המרכיב הפולקלוריסטי של חיי העדה מפותח בהרחבה. תשומת לב רבה מוקדשת למנהגי העדה (התפילות, האופן בו התארגנה לתמיכה הדדית וכו') וכן למארג הדמויות הייחודי לה. כמו כן הטקסט כולל סיפורי עם, טקסים ייחודיים, פתגמים ואופני חשיבה: כל אלה מתוארים בטון עורג המדגיש את הפן החיובי של אורחות החיים היהודיות-מזרחיות.

יחד עם הרצון לפאר את ייחודה של העדה היהודית המסויימת הזו (ניסיון המערער על דימויה במסגרת הנרטיב הציוני) הנרטיב המזרחי בספר אינו מתנער מן האידיאולוגיה הלאומית. אדרבה, המספר משלב אמירות ציוניות-הגמוניות המוכיחות את אהבת המולדת אשר פיעמה בקרב הקהילה גם כאשר שהתה בגלות. הנרטיב בספר מוכיח כי 'ציונות' ו'מזרחיות' אינם ערכים סותרים וראוי לשלב ביניהם (אך לא באופן שעשה זאת הנרטיב הציוני-אשכנזי). כך, למשל כאשר הטקסט מתאר את הסבל הכרוך בחיים לצד האנטישמיות. חבורת מקומיים נטפלת לאביו הגאה של אליהו, מנפצת כלים בחנותו ומשפילה אותו. האווירה הקונדסית/הומוריסטית נעלמת והקהילה כולה מתפללת לאפשרות כי 'שנת גאולתנו' קרבה. ישראל מכונה 'ארץ אבות' והפרק האחרון מספר את סיפור עלייתם של משפחת אלבו לארץ אם כי נמנע מהתמודדות עם שאלת איכות הקליטה של בני המשפחה בארץ.

ספר אחר של סמי מיכאל (1975) "סופה בין הדקלים" הוא דוגמה נוספת לנרטיב המסופר על ידי בן העדה והעוסק בחיי היהודים במולדת הישנה. הספר מתעד את אוירת הקהילה של יהדות עיראק בנימה

וערכן של תרבויות אלטרנטיביות הפועלות סביבו.

הנרטיב הליברלי:

ייחודו של אופן הדיון של השיח הליברלי בזהות המזרחית/אשכנזית נובעת מתחושת 'ניטרליות' המניעה אותו. בשני מיני השיח הקודמים ניכרה העדפה ברורה לאחת משתי תרבויות אלה ועניין מפורש להעצים את נציגיהן בקרב ציבור הקוראים על חשבון ה'אחר'. השיח הליברלי והוא מבקש לטשטש את הניגודיות הקיימת לכאורה בין תרבות המזרח והמערב בחברה היהודית, טוען כי הפערים הקיימים הם פרי הבנייה לשונית או רטוריקה פוליטית ולא תופעה עצמאית, התנהלות שגויה שתוצאותיה עלולות להיות הרסניות. מעצם השקפת עולמו הדמוקרטית, מציע הנרטיב הליברלי לבטל את המאבק החברתי באמצעות הכרה הדדית ברב גוניות של החברה הישראלית ומעודד סבלנות ופתיחות כלפי השונה והזר, שכן כל אינדיבידואל הוא למעשה אדם חד-פעמי בעל זכות לבטא את הייחוד שלו. הנרטיב הליברלי אינו מתכחש לעובדה, כי היהודים מארצות האסלאם סובלים ממצוקות שונות. אדרבה, הוא דן בהן בפתיחות ובמתירנות, אך מציע לגשר על שגיאות העבר במקום למחזר ולשכפל אותן. הוא מחפש פיתרון לא על דרך הטמעה תרבותית חד צדדית (כור היתוך) או הסתגרות עדתית אלא באמצעות הידברות וקבלה. את הפצת הבשורה הליברלית בעניין מלחמת התרבויות מבקש הנרטיב הליברלי להעמיס על כתפי הילדים אשר בהם במיוחד הוא מזהה את הכוח לחולל את השינוי.

בקריאה ראשונה נדמה כי ספרה של נעמי ושניצר (1977) "חזי פרא אדם" חוזר על המאפיינים שנמנו במסגרת השיח המזרחי ולפיכך שייך לו. גם בספר זה, בוחנת המספרת את התפיסות המקובלות של השיח הלאומי בעניינים של יהודי תימן -

בו אהבת מולדת ומחויבות לאומית לא פחותה.

הדוגמאות שהוצגו לעיל מייצגות נרטיב המבקש לכוון זהות: זהות ישראלית-מזרחית. מוצאם של הילדים בסיפורים שהוזכרו ובסיפורים נוספים בשיח זה - אינו המרכיב המרכזי בהגדרת מזרחיותם אלא חווית הניכור וההדרה שחוו בישראל. חווית מזרחיותם היא חווית ניסיונם הכושל להשתייך לתרבות הגמונית מקומית. על מנת להבנות את זהותם הישראלית הייחודית המזרחית משתמש השיח המזרחי (האותנטי והמדומיין) בפרקטיקת ציטוט הממחזר טקסטים שנאמרו קודם לכן במסגרת השיח הציוני (טקסטים קולוניאליים במהותם) ומערער את תקיפותם: לא מדובר בשכפול צייתי אלא באמירה חתרנית כלפי צורת חשיבה שאותה השיח המזרחי מבקש להמיר. על פי הנרטיב החדש רצונם העז של העולים המזרחיים להשתייך לחברה היהודית הלאומית בארץ נתקל בגילויי דחייה והדרה. פרויקט הקליטה הלאומי נכשל שכן לא הציע אפשרות של חיים שוויוניים במרחב הציוני. נחשלתם בארץ עומדת בניגוד לחיי הרווחה שידעו בארץ מוצאם והיא תוצר פעולה אלימה של קבוצה אשכנזית שלטת. המחיר שנאלץ העולה המזרחי לשלם על הגשמת החזון הציוני כלל השפלה, עוני, וויתור על חלומות ועוד. הנרטיב המזרחי מבקש לראות במזרחים קורבן של הפרויקט הציוני.

היות והדרכים הקונוונציונאליות לקליטה היו חסומות בפני הילד המזרחי, היה עליו למצוא פתרונות חלופיים על מנת לשרוד את הטראומה של המפגש עם התרבות הציונית. פתרון אטרקטיבי נפוץ היה הסתגרות פנים עדתית ונטילת גורלו בידיו. טיעון נוסף המציג את השיח הציוני באור שקרי הוא האופן שבו נתפס האדם הילידי: 'הצבר'. לא עוד מדובר בדמות נערצת ראוייה לחיקוי, אלא בציבור אנושי יהיר, בור ועיוור לייחודן

(ראו לעיל), לבין חזי התימני אשר לא די שהוא עצמו יוזם חציית גשר זה אלא שעליו אף לבנותו. זלדה, האם, משתדלת להרוס ולמוטט את הגשר המטפורי. בתה, לעומת זאת, מהווה בת-ברית. הטקסט יוצא כנגד הטענה כי התרבות האירופית היא תרבות גבוהה בעלת איכויות שאינן קיימות בתרבות התימנית (המזרחית). ההורה המזרחי המכה בראשית הסיפור, כמו האם האשכנזייה האלימה בהמשכו - שניהם כאחד שוגים ומטעים.

על אף שגיבור הספר הוא ילד תימני, המתמודד עם סטריאוטיפים עדתיים, הרי שהמסר הכללי בסופו אינו מבקש לפרק את החברה. השיח הליברלי בוחן את הנרטיבים הקודמים לו לעומק ומבקש להמיר אותם. לא עוד פילוג והתכנסות עצמית אלא קריאה לאחדות רב תרבותית. שיח זה מציע לשפוט את האדם מנקודת מוצא בלתי סטריאוטיפית, שוויונית ודמוקרטית ולהימנע מאמירות חד משמעיות. השיח הציוני ראה בילד המזרחי את ה'אחר' של הילד הצבר. השיח המזרחי (לפחות בקרב חלק מן היוצרים) יצר פעולה הפוכה והתנער מהניסיון להתקבל לימועדון הציוני: 'במסגרתו, ה'אחר' הנחות הוא הילד האשכנזי הילדותי והמפונק, אתו לילד המזרחי אין כל אפשרות לדיאלוג בונה. השיח הציוני הציג את הילד המזרחי כסוג של 'בעיה' שאותה התרבות הציונית האירופאית צריכה לפתור – תפיסה אליה התנגד השיח המזרחי בטיעון מאשים משלו (ראה לעיל). השיח הליברלי מאידך, טוען כי ה'בעיה' היא בעיה חברתית כלל ישראלית, שאותה יצר דור ההורים (ממוצא מזרחי ואשכנזי כאחד) וכעת מוטל על ילדיהם לפתור. הנרטיב הליברלי מציע מודל זהות אשר אינו מנגיד את המזרח למערב אלא משלב את שניהם אל קרבו. מבחינתו של השיח הליברלי ה'אחר' של קהילת הילדים (השוויונית) המדומיינת הוא המבוגר.

ומוצאת אותם שגויות. חידושו: הילד אינו סתם 'מזרחי' אלא תימני ובכך למעשה מתפוגגת הראייה הסטריאוטיפית הכוללת את כל יהודי ארצות האסלאם בחבילה אחת.

שתי זהויות, כביכול בינאריות, מהוות את בסיס העלילה בספר זה. מצד אחד נמצאת זלדה 'בהירת השיער'. בצד השני, הקוטבי, עומדים חזי והילל, תאומים, תימנים במוצאם. עמדת המוצא הסמי-קולוניאליסטית מבקשת לצטט סטריאוטיפים מקובלים בחברה הישראלית על מנת להזים אותם בהמשך: בעוד התאומים חיים ב'צריך דלי' אשר 'בלילה הופך למשטח של מיטות מקיר לקיר' (17) זלדה השכנה חיה בבית אבן. האב התימני, על פי הספר, נוהג להכות את בנו על מנת לחנך אותו. תמונת האב המכה בזמן שצווחת האם נשמעות ברחבי המושב נועדה לחזק את הניגוד המסורתי בין מודרניסטיות (אירופאית) ופרימיטיביות (מזרחית). השיקוף הקוטבי אינו רק כלכלי ותרבותי אלא גם מהותני כביכול: 'את לא תשחקי עם השחורים האלה' נהגה זלדה לקרוא לבתה (רות).

התפיסה (השגויה כפי שיתברר בהמשך) כי האשכנזיות והמזרחיות הן תופעות מנוגדות מסומלת בספר על ידי הילדים. חזי, בן כביכול לתרבות נחותה, מבקש להתחבר עם רותי, סוביקטית של מעמד גבוה. רותי גרה בקומה השנייה בבניין היחידי בכפר, שבו שתי קומות. הפער נתפס כקשה לגישור על ידי חזי הבא ממעמד חברתי נמוך. הניסיון למשל, להגיע אליה בסולם, מסתיים באסון כשחזי נופל לקרקע ונפצע קשה. פעם אחר פעם, זאת זלדה האם האשכנזית, הקוטעת את ניסיונותיו של הילד התימני לגשר בין שני העולמות התרבותיים. הפתרון אפשרי לדעת המספר רק בקרב הדור הצעיר.

קיים פער רב בין הסיפור הציוני המציג את ילדי הקיבוץ החוצים מיוזמתם את הגשר

מהותניות מולדות, ראה בו אורח זר שיש לקלוט (בלית ברירה): נטל נוסף על שכמו של הצבר. מבחינתו של הנרטיב הלאומי ה'מזרחים' היוו קבוצה הומוגנית בעלת מאפיינים אחידים, תרבות נחותה ונחשלת אותה ייבאו מארצות מוצאם, יעד אנושי לחינוך מחדש לאור המודל הצברי ומורשת החלוציות הסוציאליסטית-אשכנזית.

תהליך התעוררותה של המודעות המושתקת המזרחית התנהלה בשני שלבים לפחות. ראשית, היה על השיח העדתי לחזור ולמלא את זהותו בתוכן ממשי. תהליך הנכחתו של הילד המזרחי בגלריית הדמויות של ספרות הילדים כללה את הצבתו כגיבור הסיפור במרכז העלילה וגיוס אהדתו של הנמען כלפי דמות זו ומאפייניה הייחודיים. אהדה זו נבנתה בתהליך הפוך אשר במהלכו סימן הנרטיב המזרחי את נלעגותו של הילד האשכנזי השתמש ברטוריקה המאדירה את דמותו שלו עצמו. בשלב הבא, חתרני אף יותר, השיח המזרחי מחזר את ההיגדים, אשר נשמעו בעבר במסגרת השיח ההגמוני (עוניו של העולה מן המזרח, עליבות חייו, האלימות הכרוכה בהם) אך הציב אותן בהקשר חדש: נחשלותו של האדם המזרחי היא תוצר ישיר של אופן קליטתו בארץ על ידי הממסד האשכנזי. כהכחחה, גייס הנרטיב את זיכרון העבר מן המולדת הישנה, על פיו חיי היהודים בארצות האסלאם התאפיינו במכובדות, עושר תרבותי ואהבת ישראל. ניסוח חדש זה הציג את הצברים באור בלתי

המאבק על ה'בית', על עתיד החברה, על איכות הקשר אינו בדרך של אסימילציה (השיח הציוני) או בהתבדלות עדתית מתריסה (השיח העדתי), אלא מתוך עמדת מוצא ליברלית דמוקרטית שוויונית ורב תרבותית אותו מנהלים ילדים ישראלים מארצות מוצא מגוונות.³⁰

סיכום:

המאמר נפתח בשאלה מהי יצירה מזרחית והאם חייבים להיות ממוצא מזרחי כדי לכתוב ספרות ילדים מזרחית? האם כל יצירה של יוצר או יוצרת ממוצא מזרחי היא אוטומטית "יצירה מזרחית"? (ראה לעיל עלון וגלזר). במאמר זה הוצעה התפיסה כי זוהי אינה השאלה המרכזית ואולי כדאי להמירה בסוגייה משמעותית יותר והיא כיצד הנושא המזרחי עוצב בנרטיבים השונים בסיפורת לילדים לטובת האידיאולוגיות השונות ואיך באמצעותו ביקש כל שיח לגייס את הנמענים הצעירים לטובת תפיסת העולם שלו. הדיון הוכיח כי ממש באותה תקופה שבה 'פרץ' הנושא לתודעה הציבורית בכתיבה למבוגרים התנהל מאבק נרטיבי לא פחות סוער ועדכני גם בסיפורת לילדים.

הדיון במזרחיות במסגרת השיח הציוני לילדים יצר פעולת הדרה נרטיבית: הוא סימן את המזרחי כ'אחר', תיאר אותו במונחים סטריאוטיפיים מכלילים, טשטש את מוצאו המדויק, ייחס לו תכונות

30 השוו למשל עם ספרו של יצחק נוי (1984) "גבעת האירוסים השחורים": גם בספר זה החלוציות הסוציאליסטית האשכנזית מתקשה לקלוט את העלייה המזרחית אשר בתורה דוחה ומתבדלת משכניה האירופאיים. בתוך פועלת דמותו של יפתח הנער המנסה לגשר בין שני מיני השיח ולהציע שיח שלישי נייטרלי ושוויוני הרואה יופי וכיעור בשתי הקהילות גם יחד. גם בספר זה רק שילוב עשוי להצמיח חברה ישראלית מאוזנת. בספרה של נורית זרחי (1981) "חובשת כתר הנייר" הילדה הדוברת בסיפור, בת קיבוץ, אשר אמורה לייצג את הנרטיב ההגמוני מתבקשת לקלוט את סעידיה, עולה חדשה ממצרים. הילדה בוחרת לעולה זהות אלטרנטיבית וממציאה עבורה קורות חיים חדשים (דמיונה הפעיל מדי יטען כי סעידיה היא נסיכה צוענייה). הנערה הקיבוצניקית למעשה כופה זהות חדשה על הנערה המזרחית, זהות דמיונית מגוחכת וחסרת שחר. עניין זה בונה אמירה ביקורתית כלפי הפעולה האלימה אשר אפיינה את אופן התמודדותו של הנרטיב הציוני עם העלייה מן המזרח. הקיבוצניקית אכן התכוונה לקלוט את סעידיה אל הקיבוץ אך יצרה נזק רב כאשר למסיבת פורים ההורים האמיתיים אינם מגיעים והמסיבה (וכן הסיפור) מסתיימים כשסעידיה ממררת בבכי בודדה. רק לאחר זמן, נאמר בסיפור, הבינה הילדה את הנזק שיצרה כאשר המציאה עובדות בלתי סבירות על סעידיה, העולה כהת העור ממצרים. סיפור זה מדגים כיצד הנרטיב הליברלי ביקש להתנתק מאורחות החשיבה הלאומיות ולהציגן כשגויות וגורמות נזק.

ביבליוגרפיה:

אבישר, ניסים, 2019, **ללמוד מהמזרח: מזרחיות, כינון, תיקון עולם**, תל אביב: מכון מופת.

אבן-זהר, בשמת, 1988, **צמיחת הדגם הספרותי של 'העברי החדש' בספרות העברית - 1880-1930**, חיבור לקבלת תואר מוסמך למדעי הרוח, אוניברסיטת תל-אביב.

אופנהימר, יוחאי, 2012, **מה זה להיות אותנטי: שירה מזרחית בישראל**, תל אביב: רסלינג.

אופק, אוריאל, 1985, **לקסיקון אופק לספרות ילדים**, כרך א'ב', תל אביב: זמורה ביתן.

בן –רפאל, אליעזר, בן-חיים ליאור, 2006, **זהויות יהודיות בעידן רב מודרני**, רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

אליאס, אינס, **"איך משפיעה המהפכה המזרחית של העשור החולף על החברה הישראלית"**, הארץ, מוסף תרבות, 16.01.20.

אסולין יאיר, **"אני מזרחי לא טוב"**, הארץ, דיעות, 30.10.14.

אסולין, יאיר, **"הגרבוז של המזרחים"**, הארץ, דיעות, 7.09.17.

ברנשטיין, דבורה, 2005, **"הפנתרים השחורים: קונפליקט ומחאה בחברה הישראלית"**, מתוך: **פערים ואי שוויון בחברה הישראלית** (עורכים: משה ליסק ונטע האילן), רעננה: האוניברסיטה הפתוחה (חלק ב'), עמ' 723-738.

ברנשטיין, דבורה, פרס יוחנן, 1976, **"מחבורת רחוב לתנועה חברתית – הפנתרים השחורים"**, בתוך: **יחס עדות בישראל** (עורך: יוחנן פרס), תל אביב: ספרית הפועלים, עמ' 160-175.

גביאן, אסנת, 2019, **"והצבר הזה הוא אני? תמורות בנרטיב המעצב את דמות הצבר בסיפורת הילדים 1960-1985"**, ילדות 3, עמ' 41-57.

גביאן, אסנת, 2011, **לספר סיפור בארבעה קולות: חילופי נרטיבים בסיפורת לילדים 1960-1985**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, בהדרכת פרופ' יוחאי אופנהימר, אוניברסיטת תל אביב: בית הספר למדעי היהדות ע"ש חיים רוזנברג, גוסקוב, ערך.

גורביץ דוד וערב דן, 2012, **"נרטיב"** מתוך: אינציקלופדיה של הרעיונות, תל אביב: ידיעות אחרונות, עמ' 731-743.

מחמיא, הפנה כלפיהם אצבע מאשימה ובמקרים מסוימים פסל אפשרות לדיאלוג עתידי בין שתי התרבויות. עצם עיצובה של דמות הילד המזרחי כמודל חיקוי אלטרנטיבי לנמען (במקום זו של הצבר מן הנרטיב הציוני) מהווה אמירה חתרנית משום שהציעה מנהיגות חדשה (אפשרות חליפית לאליטה האשכנזית השלטת).

הנרטיב המזרחי התאפיין ברטוריקה מתריסה ובביטויי זעם. אולם, נראה כי משגווע הפרץ הראשוני של הכעס נשמעו קולות נוספים (מבית מדרשו של השיח הליברלי) אשר מצד אחד מצאו לנכון לחדד את הזיהות המזרחית על ידי פירוקה לתת תרבויות מוצא ומצד שני ביקשו לוותר על ההתכנסות העדתית לטובת קיום לאומי רב תרבותי. המטאפורה המרכזית אשר ליוותה את השיח בסיפורת הילדים בנושא זה נעה שוב ושוב סביב מטאפורת הבית כמטונימיה לאדם (לחברה, למדינה) החי בתוכו: הילד אשר ברח מהבית, הילד אשר חיפש בית אלטרנטיבי, הילד אשר ביתו נשרף עליו.³¹ מטאפורת הבית חידדה את שאלות כגון מי בעל הבית ומי נטע זר בו, איזה אופי נושא הבית ומהי מערכת הערכים עליה הוא מושתת, מהי רמת הלכידות המתקיימת בין דייריו השונים, מה יהיה עתידו. כל נרטיב הציע מערך תשובות משלו לסוגיות אלה כפי שהוצג לעיל.

על אף ההתפתחות שחלה בספרות הילדים בתקופה הנדונה חסרה בה התייחסות מקיפה לקשר המתבקש בין הילד המזרחי והעולם המוסלמי. גם בספרים בהם מופיע נרטיב שונה מהנרטיב הציוני, האמירה כי היהודים חיו בנוחות יחסית בחברה הערבית מוסלמית מוצהרת בקצרה ואין בה העמקה והרחבה.³² נושא זה נותר בשנים הללו (1960-1985) כמעט בגדר טאבו.

31 נראה כי אובססיביות העיסוק בבית דומה במידה מסוימת לעיסוק במטונימית ה'גוף' (הבריא, החולה) אשר אפיינה את הכתיבה למבוגרים בעניין זה (ראו למשל: גלזמן מיכאל, 2007).

32 על סימון גבולות הקהילה ואבחנה בין 'יהודים-ערבים' לבין 'ערבים' ראו אצל שוחט אלה (שוחט 1999, עמ' 63-11) ושנהב יהודה (שנהב 2003, עמ' 115).

גלזמן, מיכאל, 2007, **הגוף הציוני, לאומיות מגדר ומייניות בספרות העברית החדשה**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

גלזר, לילי, 2019, **"נשאר מאחור: פרשת ילדי תימן בקומיקס הממוזר של ארז צדוק"**, בין השורות: חקר ויצירה בספרות ילדים ונוער, 4, עמ' 14-35.

גלזר, לילי, 2018, **"זיהויו של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית: ייצוגי התלמיד המזרחי כמקרה מבחן"**, בין השורות: חקר ויצירה בספרות ילדים ונוער, 3, עמ' 15-44.

דר, יעל, 2002, **"חיול הצבר: ספרות הילדים העברית מתגייסת לחייל את קוראיה 1939-1949"**, מתוך: **סדן – מחקרים בספרות עברית** (5), 254-286.

דר, יעל, 2002, **המעבר מסיפור של יישוב לסיפור של מדינה בספרות הילדים העברית 1939-1948**, חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת תל אביב.

הכיוון מזרח – כתב עת לתרבות וספרות, 2011, **הכיוון מזרח לילדים**, תל אביב: בימת קדם לספרות.

הרצוג, חנה, 1986, **עדתיות פוליטית – דימוי מול מציאות**, תל אביב: יד טבנקין והקיבוץ המאוחד.

חבר, חנוך, שנהב יהודה, מוצפי-הלר פנינה (עורכים), 2002, **מזרחים בישראל**, ירושלים: מכון ון-ליר.

יער, אפרים, שביט זאב, 2001, **מגמות בחברה הישראלית**, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

יער, אפרים, שביט זאב, 2003, **"חברה מרובת שסעים"**, מתוך: **מגמות בחברה הישראלית**, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 1105-1196.

יער, אפרים, שביט זאב, 2003, **"תהליכים ומגמות בזוהר הקולקטיבית"**, מתוך: **מגמות בחברה הישראלית**, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 1197-1262.

כזום, עזיזה, 1999, **"תרבות מערבית, תיוג אתני וסגירות חברתית: הרקע לאי השוויון האתני בישראל"**, **סוציולוגיה ישראלית**: כתב עת לחקר החברה הישראלית (תשנ"ט), כרך א': 2, עמ' 385-428.

ליסק, משה, 1999, **העלייה הגדולה בשנות החמישים: כישלוננו של כור ההיתוך**, ירושלים: ביאליק.

משיח סלינה, 2013, **"אוריינות פוליטית ב/של**

ספרות ילדים" מתוך: ספרות ילדים ונוער 134, עמ' 15-32.

משעני, דרור, 2006, **בכל העיני המזרחי יש איזה אבסורד**, תל-אביב: עם עובד.

עלון, קציעה, 2011, **אפשרות שלישית לשיירה: עיונים בפואטיקה מזרחית**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

פדיה, חביבה, 2016, **שיבתו של הקול הגולה: זהות מזרחית: פואטיקה מוזיקה ומרחב**, ירושלים: כרמל.

פרס, יוחנן, בן-רפאל אליעזר, 2006, **קירבה ומריבה: שסעים בחברה הישראלית**, תל אביב: עם עובד.

קימרלינג, ברוך, 2004, **מהגרים, מתיישבים, ילדים: המדינה והחברה הישראלית – בין ריבוי תרבויות למלחמת תרבות**, תל-אביב: עם עובד.

רודין, שי, 2015, **"אחרות ורב תרבותיות בספרות הילדים והנוער הישראלית"**, ילדות – כתב עת לחקר תרבות ילדים 1, עמ' 30-59.

שביט, זהר, 1998, **"התפתחות ספרות הילדים בארץ ישראל"**, בתוך: **בנייתה של התרבות העברית ביישוב היהודי בארץ ישראל (תולדות היישוב היהודי בארץ ישראל מאז העלייה הראשונה (עורך ראשי: משה ליסק), חלק ראשון**, ירושלים: האקדמיה הישראלית למדעים, מוסד ביאליק, עמ' 439-466.

שוחט, אלה, 1999, **"מזרחים בישראל: הציונות מנקודת מבטם של קורבנותיה היהודים"**, מתוך: **המהפכה המזרחית (שלוש מסות על הציונות והמזרחים)**, ירושלים: המרכז לאינפורמציה אלטרנטיבית, עמ' 63-11.

שטיימן, יהודית, 2002, **עיצוב דמותו של הילד העברי החדש כחלק מתכנון תרבות בארץ ישראל בראשית המאה ה-20**, חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת תל אביב.

שירן, ויקי, 2005, **"המזרחיות – גם השנה תהיה שנה שחונה"**, מתוך: **קולות מזרחיים: לקראת שיח מזרחי חדש על החברה והתרבות הישראלית**, תל-אביב: מסדה, עמ' 95-104.

שטרית-שלום, סמי, 2004, **המאבק המזרחי בישראל 2003-1948**, תל-אביב: עם עובד.

שמעוני, בתיה, 2008, **על סף הגאולה: סיפורי המעברה דור ראשון ושני**, אור יהודה: דביר.

שנהב, יהודה, 2003, **היהודים הערבים: לאומיות דת ואתניות**, תל-אביב: עם עובד.

שקד, גרשון, 1985, **גל אחר גל בסיפורת העברית**, ירושלים: כתר.

גלזמן, מיכאל, 2007, **הגוף הציוני, לאומיות מגדר ומייניות בספרות העברית החדשה**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

גלזר, לילי, 2019, **"נשאר מאחור: פרשת ילדי תימן בקומיקס הממוזר של ארז צדוק"**, בין השורות: חקר ויצירה בספרות ילדים ונוער, 4, עמ' 14-35.

גלזר, לילי, 2018, **"זיהויו של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית: ייצוגי התלמיד המזרחי כמקרה מבחן"**, בין השורות: חקר ויצירה בספרות ילדים ונוער, 3, עמ' 15-44.

דר, יעל, 2002, **"חיול הצבר: ספרות הילדים העברית מתגייסת לחייל את קוראיה 1939-1949"**, מתוך: **סדן – מחקרים בספרות עברית** (5), 254-286.

דר, יעל, 2002, **המעבר מסיפור של יישוב לסיפור של מדינה בספרות הילדים העברית 1939-1948**, חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת תל אביב.

הכיוון מזרח – כתב עת לתרבות וספרות, 2011, **הכיוון מזרח לילדים**, תל אביב: בימת קדם לספרות.

הרצוג, חנה, 1986, **עדתיות פוליטית – דימוי מול מציאות**, תל אביב: יד טבנקין והקיבוץ המאוחד.

חבר, חנוך, שנהב יהודה, מוצפי-הלר פנינה (עורכים), 2002, **מזרחים בישראל**, ירושלים: מכון ון-ליר.

יער, אפרים, שביט זאב, 2001, **מגמות בחברה הישראלית**, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

יער, אפרים, שביט זאב, 2003, **"חברה מרובת שסעים"**, מתוך: **מגמות בחברה הישראלית**, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 1105-1196.

יער, אפרים, שביט זאב, 2003, **"תהליכים ומגמות בזוהר הקולקטיבית"**, מתוך: **מגמות בחברה הישראלית**, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 1197-1262.

כזום, עזיזה, 1999, **"תרבות מערבית, תיוג אתני וסגירות חברתית: הרקע לאי השוויון האתני בישראל"**, **סוציולוגיה ישראלית**: כתב עת לחקר החברה הישראלית (תשנ"ט), כרך א': 2, עמ' 385-428.

ליסק, משה, 1999, **העלייה הגדולה בשנות החמישים: כישלוננו של כור ההיתוך**, ירושלים: ביאליק.

משיח סלינה, 2013, **"אוריינות פוליטית ב/של**

ספרי ילדים :

- טשרנוביץ-אבידר, ימימה, 1960, **הביתה**, תל-אביב: עם עובד.
- מיכאל, סמי, 1975, **סופה בין הדקלים**, ח"מ: עם עובד.
- מיכאל, סמי, 1979, **פחונים וחלומות**, תל-אביב: עם עובד.
- נוי, יצחק, 1984, **גבעת האירוסים השחורים**, ירושלים: כתר.
- נצר, אלי, 1971, **מיקי**, רמת-גן: מסדה.
- עומר, דבורה, 1969, **צוללים קדימה**, תל-אביב: שרברק.
- עומר, דבורה, 1974, **על הגובה**, תל-אביב: שרברק.
- רון-פדר, גלילה, 1976, **אל עצמי**, תל-אביב: מילוא.
- שטרייט-וורצל, אסתר, 1973, **הבריחה**, רמת-גן: מסדה.
- שילוני, שושנה, 1967, **הנסיעה הגורלית**, תל-אביב: יבנה.
- אופק, אוריאל, 1964, **כוכבים בגבול**, תל-אביב: יבנה.
- בן-חיים, חיים, 1974, **קונדסים בסימטת החמאם**, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גמזו, יוסי, 1969, **לא רוצים לישון רוצים להשתגע**, תל-אביב: צ'ריקובר.
- גרנות, צביה, 1970, **ילדי השכונה והבקתה על שפת הים**, תל-אביב: עם עובד.
- וישניצר, נעמי, 1973, **חרוז כחול של מזל**, תל-אביב: ספרית הפועלים.
- וישניצר, נעמי, 1977, **חזי פרא אדם**, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זרחי, נורית, 1981, **חובשת כתר הנייר**, ירושלים: כתר.
- חביב, יפרח, 1966, **דודיק**, תל-אביב: מסדה.
- חביב, מעוז, 1970, **גיוס ללא צו**, רמת-גן: מסדה.
- חביב, מעוז, 1977, **בעקבות הבן האובד**, רמת-גן: מסדה.

"תרומתו של הפרויקט "חממות חשיבה" להבניית תהליכי הוראה ולמידה בבתי ספר ערבים"

עבדאללה טרביה

אקדמיית אלקאסמי - באקה אלגירביה
a_t@qsm.ac.il

תקציר

מטרת המאמר להציג עיקר הממצאים למחקר שנערך במימון רשות המחקר של מופ"ת. המחקר בחן לעומק את השפעתו ותרומתו של פרויקט "חממות החשיבה" בבתי ספר ערביים במחוז חיפה. חממת החשיבה הכילה 3-5 בתי ספר שחוו תהליך מפתח חשיבה בקרב מורים שאימצו להם שיטות הוראה חדשניות. התהליך בד"כ נמשך שלוש שנים כאשר בשנה הראשונה מתמקדים בהכשרת צוות מוביל המורכב מ 3-5 מנהלים לצד 3-5 רכזי מקצוע מכל בית ספר, בשנה השנייה הסגל עובר הכשרת בתחום החשיבה ובמהלכה מתכננים שיעורים המשלבים אסטרטגיות חשיבה, ובשנה השלישית הצוות המוביל מצטרף לכלל המורים וכל קבוצת מורים העוסקת באותו תחום דעת, מלווה אותם מנחה פנימי או חיצוני בהכנת יחידת לימוד עתירת חשיבה בתחום הדעת שלהם. התהליך הני"ל מקנה תמונת מצב שכל תחומי הדעת חוו תהליך מערכתי זהה שבו נרכשו כלים ואסטרטגיות המטפחות אורח חיים בית ספרי הבנוי על החשיבה.

מאמר זה מתאר תהליך פרקטי וחוויתי המלווה בהשתלמות ובהדרכה צמודה במשך שלוש שנים. המודל של "חממות החשיבה" נבנה בצורה ייחודית בעקבות ממצאי בחינות המיצ"ב והצורך לחולל שינוי בשיטת ההוראה הקיימת. בשיחת משוב עם המנהלים והמורים, הצביעו על שיפור ניכר בהישגי התלמידים במבחני המיצ"ב ובהישגים הכלליים של התלמידים בהשוואה לתוצאות קודמות.

חשוב לציין, בתי הספר שהשתתפו בתהליך זה, נהנים מפירותיו של הפרויקט. בשנת 1996 ענת זוהר העלתה שאלות חשובות לגבי נושא פיתוח החשיבה ולא רצתה להתנבא לאן יובילו הדברים וכיצד תיראה הדרך (זוהר, 1996: 161). המחקר הזה נותן מענה לשאלות האלה.

בבתי ספר שעברו הכשרה בנושא הוראה מפתחת חשיבה, מזהים מעבר ברור מלמידה של זכירה ושינון ללמידה המדגישה הבניית הידע בדרכים משמעותיות. הידע שנלמד בצורה פעילה הופך מידע סביל לידע פעיל ומקושר המהווה בסיס להמשך למידה משמעותית (טישמון, פרקינס, 1996). המורים הצביעו שבזכות השימוש באסטרטגיות חשיבה ובמיוחד השימוש בכובעים של דה-בוננו, שאילת שאילות, אסטרטגית ההשוואה, ופתרון בעיות נעשה שימוש יעיל שעזר להם ולתלמידים לצאת מהשגרה.

This research was supported by The MOFET Institute and Department of "Teacher Education at the Ministry of Education"

This study examined in depth the impact and contribution of the "thinking incubators" project that was carried out in Arab schools in the Haifa district. The "Thinking Incubators" project is one of the leading projects in Israel in the field of education for thinking at the school level.

The article describes a practical and experiential process that was accompanied

by a set of training and close training for three years. The model of the "thinking incubators" was held under the auspices of Al-Qasmi College, with the support and supervision of the Pedagogical and Administrative Secretariat and the supervision of the Haifa District. This model was developed taking into account the variations and differences that exist between the schools. Al-Qasmi College was considered a pioneer college in integrating the "Development of Broad Thinking" course into the curriculum of the teaching staff who go out into the field and as part of the practical experience they have the opportunity to close a circle where they apply the material learned in the course in their practical work at school.

הטכנולוגיה לקדם שינוי פדגוגי במערכת החינוך? "תשובתה הייתה: "פשוט לשים לב לפדגוגיה!" לדעתה מערכת החינוך צריכה לשים לב לשיפור דרכי הוראה ולמידה, טיפוח חינוך לחשיבה, העלאת המוטיבציה ללמידה והעלאת ההישגים, הכשרת המורים להתמודד עם האתגרים הפדגוגיים של העולם המודרני, ולהבין שההצפה בטכנולוגיה לבדה לא מחוללת שינוי פדגוגי (אופיר, 2010).

מדיניות החינוך לחשיבה "האופק הפדגוגי" שעוצבה ע"י המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך, הפכה את החינוך לחשיבה, ולראשונה ליעד פדגוגי ברמה מערכתית. הדגש הושם על שילוב אסטרטגיות חשיבה בתוך הוראת תחומי הדעת השונים. משמעותה של הוראה כזו היא שהמורים מלמדים אסטרטגיות חשיבה באופן מפורש, ומקנים לתלמידים הרגלי חשיבה תוך כדי

אימוץ שיטות הוראה ולמידה רחוקה משינוי מידע לקראת-בחינה והערכה מספרית מסכמת (הרפז, 2000). הקניית אסטרטגיות חשיבה לתלמיד תהפוך אותו לשותף מלא בתהליך הלמידה (זוהר, 2010). למידה מסוג זה נחשבת ללמידה משמעותית כי היא מאפשרת לקבוצות של תלמידים להיות מעורבים בתהליכי הלמידה, וחוקרים סוגיות מעניינות ומשמעותיות הדורשות מהם לחשוב באופן ביקורתי.

יש מקום ללמידת שינוי, אך במקביל צריך

1. רקע תיאורי

מטרת מאמר זה להציג את ממצאי העיקריים של מחקר אשר בחן לעומק את השפעתו ותרומתו של הפרויקט "חממות חשיבה" על בתי ספר ערביים במחוז חיפה.

המאמר מתאר תהליך פרקטי המלווה בהשתלמות והדרכה בנושא פיתוח החשיבה בקרב מורים ותלמידים.

1.1. הרקע לפיתוח תכנית חממות חשיבה

מדינות רבות וביניהן ישראל רואות בחינוך לחשיבה מטרה חינוכית חשובה, ומתמודדות עם האתגר המורכב הכרוך בהטמעת הגישה החדשה. הפעילויות הכרוכות בפיתוח החשיבה אינן מנותקות מהתכנים הנלמדים על פי תכנית הלימודים. במקום העיסוק בתכנים ברמות קוגניטיביות נמוכות, השענות בעיקר על השינון, בחרו לעסוק בתכנים המופעלים בהם אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה.

תלמידים לא מעטים נוטים לראות בידע אוסף של עובדות פשוטות ומבודדות זו מזו, ללא סדר וללא ארגון. כדי ליצור ידע חדש ולהבין כיצד משתנים האירועים וכיצד הם תלויים אחד בשני, יש ליצור בפני התלמידים הזדמנויות להבניה פעילה של ידע ולהיחשף לאופיו המורכב והמובנה (יועד, 2009: 7). בכנס בנושא "טכנולוגיה, פדגוגיה ומדיניות", ראש המזכירות הפדגוגית לשעבר במשרד החינוך בישראל פרופ' ענת זוהר, דנה בשאלה: "כיצד יכולה

אלגוריתמית, כלומר דפוסי המחשבה והפעולה אינם ברורים ומוגדרים מראש, היא נוטה להיות מורכבת, היא מסתיימת לעיתים קרובות בפתרונות מרובים, שלכל אחד מהם יתרונות וחסרונות, היא כרוכה בזיהוי של מבנה במה שנראה לכאורה כבלתי מסודר. לפי בלום (Bloom, 1956) פעולות קוגניטיביות הכוללות יישום, אנליזה, סינתזה והערכה הם פעולות חשיבה מסדר גבוה, ואילו השינון ושחזור מידע הם פעולות חשיבה מסדר נמוך (זוהר, 2013; משרד החינוך, 2009 ע. 8).

רוזן (2009) טוען שמחקרים קודמים העריכו שסביבת הוראה עתירת טכנולוגיה צריכה להיות מבוססת על מטרות חינוכיות שבאה לשרת אותן, מטרות אלו כוללות קריטריונים נוספים כגון: פתרון בעיות חדשות בדרך יצירתית, העברת ידע לנסיבות חדשות ולא מוכרות, וכמו-כן מידת העניין והמוטיבציה בלמידה (Rosen & Salomon, 2007).

קיימת ביקורת כלפי השימוש בהישגים לימודיים כמטרה בפני עצמה בחברה הישגית. קיים וויכוח סביב הערכת טיבה של הוראה השמה בראש מעינה את ההישגים של התלמידים. כפי שמתואר במחקרים כגון:

(Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Darling-Hammond, 2013; Baker et al., 2010; Hinchey, 2010; Weisberg, et al., 2009), וכמו כן אצל זוהר (2013) "ציונים זה לא הכל", החוקר האטי (2009) בחר בספרו הייחודי והמקיף "Visible Learning" דווקא את הישגי התלמידים כמדד מקובל להערכת גורמים המשפיעים על ההוראה. החוקר הציג בספרו מטה-אנליזה שהינה פרי מחקר של 15 שנים שהשתתפו בו תלמידים רבים. מתוך הממצאים עולה שהשפעת גורמים הקשורים למבנה סביבת הוראה, כמו הקבצת תלמידים, צמצום מספר הלומדים בכיתה, ותוספת משאבים, הינה שולית.

לתת משקל רב יותר לדרכי למידה והוראה המדגישות חשיבה והבניית ידע (זוהר, 2011). בימינו חייבים להקנות לתלמידים לא רק ידע, אלא גם כלים להשתמש בו, לטפח אצלם היכולת לשאול שאלות ולמצוא פתרונות, לחפש מידע חדש ולהבינו, לדעת לבקר, להסיק מסקנות ולטעון טענות מנומקות וכו' (זוהר, 2011; Resnick, 1987). תהליך זה עשוי לספק לתלמידים יכולות לתפקד טוב יותר בעולם המשתנה. לאור האתגרים של המאה ה-21, דרוש שינוי בדמות הבוגרים העתידיים. הם זקוקים ליכולות חשיבה גבוהות שתאפשרנה להם לרכוש במהלך חייהם ידע חדש תוך הפעלת שיקול דעת, יצירתיות וביקורתיות (משרד החינוך, 2009, ע. 5).

ביוזמת המזכירות הפדגוגית פותחה בשנת 2007 התוכנית "חממות חשיבה", שמטרתה היו:

א. לאפשר למורים לרכוש כלי חשיבה שונים, תוך עידוד והטמעת מיומנויות החשיבה הרחבה.

ב. להגביר את מודעות המורים בנושא הוראת החשיבה.

ג. להכין וליישם מערכי שיעורים ברוח החשיבה הרחבה והיצירתית תוך שימוש בכלי חשיבה. המורים יעשו מיזוג של כלי החשיבה בתוך תכנים לימודיים בבתי"ס.

ד. הפיכת בתי הספר למודל מחוזי בהובלת תהליכי למידה והוראה עתירת חשיבה, מה שעשוי לשפר את המוטיבציה ולשפר הישגים בקרב התלמידים (משרד החינוך, 2009).

1.2. טיפוח חשיבה לשיפור ההוראה וההשגים

למידה משמעותית אינה יכולה להתקיים ולהתרחש בלי טיפוח חשיבה מסדר גבוה (זוהר, 1996). רוניק (Resnick, 1987) טוענת ש"חשיבה מסדר גבוה" אינה

1.3. המוטיבציה ללמידה וחשיבותה להצלחה בלימודים

למושג מוטיבציה קיימות הגדרות שונות בספרות הפסיכולוגית והחינוכית. המקובלת מביניהן היא: "התהליך שבו פעילות מכוונת מטרה מתחילה ונמשכת" (ודר-וייס, 2013; Schunk et al., 2008). יש המגדירים מוטיבציה כהנעה פנימית, ויכולת הפרט לאתר מטרות בעלות ערך עבורו, הרצון לגייס משאבים, ולהתמיד מול קשיים באופן יעיל ומהיר להשגת מטרות אלו (משרד החינוך, 2005 ע. 2). אגבאריה (2013) בהתבסס על (עשור, 2001) גורס שהמושג מוטיבציה מתייחס לרצון להשקיע זמן ומאמץ בפעילות מסוימת, גם כשהדבר כרוך בקשיים, ובמחירים גבוהים ובאי הצלחות. ליכטינגר (2010) גורסת: הגורמים המשפיעים על המוטיבציה בסביבה הלימודית הם מידת האוטונומיה, הצורה והתוכן של המשימה הלימודית, והתכנים והמתודות של ההערכה.

בספרות קיימת התייחסות למאפיינים של פעילות הנובעת ממוטיבציה פנימית (תיאוריית ההכוונה העצמיתית) (Decin, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991), כאשר המאפיינים מחולקים לתחומים שונים: מאפיינים התנהגותיים, מאפיינים קוגניטיביים, ומאפיינים רגשיים (אגבאריה, 2013). המאפיינים החשובים של מוטיבציה פנימית ללמידה הם הסקרנות, חשיבה גמישה ויצירתיות (חטיבה, 2003).

בעשורים האחרונים גוברת ההכרה בחשיבותה של המוטיבציה להצלחת תלמידים, קביעת עמדות כלפי לימודים, התמודדות עם לחצים, יצירתיות, הסתגלות ותחושת סיפוק מהלימודים. מוריאמה ושותפיו (Murayama et al., 2013) מצאו במחקרם שבעוד שהאינטליגנציה הייתה מנבא חלש להצלחת הישגי תלמידים במתמטיקה במשך השנים, מוטיבציה ואסטרטגיות למידה ניבאו בצורה ברורה

לעומת זאת, לגורמים הקשורים בפדגוגיה של מהות ההוראה כמו מתן משוב בזמן אמת, שימוש באסטרטגיות חשיבה מטה-קוגניטיביות (חשיבה ברמה גבוהה וכוללת פיקוח פעיל על מיומנויות חשיבה, תכנון, ניווט והבנה, הערכת התקדמות וכדומה), ולשמירה על איכות ההוראה קיימת השפעה גדולה על הישגי התלמידים (Hattie, 2009).

חוקרים רבים התייחסו באופן מעמיק לנושא החשיבה והשפעתו על הישגי תלמידים. באייר (Beyer, 2001) מצביע על הקשר בין פיתוח תהליכי חשיבה בהוראה לבין הישגים לימודיים בתחום דעת מסוים. גם במחקרים אחרים נמצא, כאשר מדגישים תהליכים מטה קוגניטיביים בתהליך ההוראה-למידה נמצא שהישגי התלמידים משתפרים (Anderson, 2001; Keselman, 2001; Thomas & McRobbie, 2003). זוהר ופלד הראו שידע מטה-אסטרטגי (מטה-קוגניטיבי) הינו יעיל גם עבור תלמידים בעלי הישגים נמוכים (Zohar (LA) & Peled, 2008). מכאן, החשיבות הרבה להקנות ידע זה לתלמידים בכל הרמות. אין ללמד אסטרטגיות חשיבה במנותק מתחומי הדעת (ארנון, 1994), קיים צורך לשילוב החשיבה בתהליך ההוראה, לצד התוכן המדעי. (Adey and Shayer, 1990, 1993; Bruer, 1993; Feurstein, 1988; Halpern, 1992; Lipman, 1985; OECD, 2009; Osborne & Dillon, 2008; Pauls, 1992; Perkins, 1992, 1993; Resnick, 1987; Zohar, 2012). מחקרים רבים הוכיחו את החשיבות לטיפוח החשיבה, התייחסו לתלמידי ולמורי המדעים (Darling, Hammond, 2010a; Zohar, 1999; Zohar & Ben-David, 2008; Zohar et al., 1994; Chen & Klahr, 1999; Ross, 1988; Toth et al., 2000; Conner & Gunstone, 2004; Lin & Lehman, 1999).

והבניית ידע משמעותי, Carmel G., Rosemary H., Anat Z. 2012).

במהלך ההשתלמות לומדים המורים שהחשיבה היא היכולת להשתמש בידע קיים, במושגים ובמיומנויות כדי להאיר ולעורר בעיות וסוגיות חדשות. להבין שעבודת ההוראה מחייבת חשיבה יצירתית, והיא אחת האסטרטגיות החשובות לצד החשיבה מחוץ לקופסה, ע"י הצבת אתגרי חשיבה.

המורים ייחשפו ויתנסו באסטרטגיות כמו שאלת שאלות, השוואה, פתרון בעיות וששת הכובעים של דה-בונו, הטיעון, המיון, הסיווג, הסקת מסקנות, השלם וחלקיו וכו'.

ב. הוראה של חשיבה: המורים בתחומי הדעת השונים ילמדו באופן ישיר מיומנויות חשיבה, תוך ביצוע משימות מפתחות חשיבה. בשלב זה התלמידים יוכלו לקשר ולהתאים בין מיומנויות החשיבה ובין המשימה והחומר הנלמד.

ג. הוראה אודות החשיבה: המורים יהיו מודעים לתנאים, למאפיינים ולתהליכים המאפיינים את החשיבה, וישאפו להעלות את המודעות של התלמידים לתהליכי החשיבה שעוברים באמצעות תהליכים מטה קוגניטיביים (זוהר, 2011)

5.1 טיפוח החשיבה בבתי ספר הערביים

טפוח החשיבה בבתי הספר הפך לצו השעה בכל רחבי המדינה לרבות החברה הערבית. למרות תהליך המודרניזציה שהחברה הערבית עוברת בו בשנים האחרונות, במידה מסוימת, עדיין שומרת על מאפיינים רבים של חברה פטריאכלית, מסורתית וקולקטיביסטית (Dwairy, 1997), בהשוואה לחברה היהודית (Kurman & Dan, 2007). החינוך בחברה הערבית מושתת על מערכת יחסים הירארכית ומבוסס על השינון, ואינו מעודד חשיבה, יצירתיות, ביקורתיות, תחרותיות (Al Shahi, 1986).

יותר ולטווח ארוך את השיפור בהישגים. כמו כן. נמצא, שהמוטיבציה ללמידת מדעים הייתה אחד המנבאים הטובים ביותר להצלחה במבחני הפיזה בכל המדינות שנבחנו (OECD, 2007).

ודר-ויס (2013) טוענת, שלמרות חשיבותה של המוטיבציה, לא תמיד מייחסים לה חשיבות במערכת החינוך בישראל, כך שלפי הסקירה שלה, בעוד שמוטיבציה נמצאת בראש המטרות של משרד החינוך במקצוע מדע וטכנולוגיה בבית הספר היסודי, אותה מטרה בדיוק מדורגת במקום האחרון מבין 13 המטרות במקצוע זה בחטיבת הביניים. במאמרה של ודר-וייס, ובהתבססה על מחקרים קודמים כמו (Kaplan & Maehr, 2007; Ames, 1992; Senko et al., 2011), היא מסבירה שכאשר עוסקים במוטיבציה, חשוב להתייחס הן לרמת המוטיבציה והן לאיכותה. לרמת המוטיבציה היא מנתה כמה דוגמאות: "רמת המעורבות בשיעור", "מוטיבציה מתמשכת", ו-"למידה מהחיים". ואילו כשבאים לתת את הדעת על איכות המוטיבציה, מתייחסים לסיבות שבגללן תלמידים לומדים. התאוריות העוסקות במטרות ההישג מבחינות בין שתי קבוצות עיקריות של מטרות בלמידה המשפרות את איכות המוטיבציה: מטרות פיתוח מומחיות ומטרות הפגנת יכולת ופוטנציאל הישגי. (Vedder-Weiss & Fortus, 2013; ודר-וייס, 2013).

4.1 השתלמויות המורים בטיפוח החשיבה

למען השגת יעדים לטיפוח החשיבה והגברת המוטיבציה, המורים עברו השתלמות ב"חממות חשיבה" הכוללת:

א. הוראה לקראת חשיבה: המורים מאתרים תנאים סביבתיים המעצימים אפשרות שתתרחש בה למידה מפתחת חשיבה. מתכננים את השיעורים כתהליך מובנה המעורר חשיבה בקרב התלמידים

לתהליכי ההוראה והלמידה בבתי הספר שהשתתפו בפרויקט במחוז חיפה ובמיוחד- ואדי עארה, וזאת מנקודת מבטו של חוקר שהוביל וליווה את הפרויקט בכל שלביו.

2.1 שאלות המחקר

א. מהם המאפיינים החיוביים והשליליים של תהליך ההכשרה בפרויקט "חממות חשיבה" מנקודת מבטם של המורים שהשתתפו בו?

ב. מהי תרומתו והשפעתו של יישום הפרויקט על היבטים הקשורים בתלמיד: מידת המעורבות בזמן השיעורים והקשר הבין-אישי בין מורה לתלמיד והחוויה הלימודית מנקודת מבטו של התלמיד?

ג. מהם הכלים והאסטרטגיות שפיתחו המורים ונעשה בהם שימוש במהלך השיעורים שלהם?

ד. אילו שינויים עורך הצוות החינוכי בסביבה הלימודית הכיתתית והבית ספרית בעקבות ההשתתפות בפרויקט?

ה. משוב המורים כלפי פרויקט חממות החשיבה: אילו נושאים שנלמדו סייעו למורים? אילו נושאים בהשתלמות היו רוצים להעמיק בהם יותר? כיצד המורים תופסים את תרומתם של המדריכים? ומהם הקשיים העיקריים שחוו במהלך הפרויקט?

2.2 שיטת המחקר

המחקר עשה שימוש בשיטת המחקר הכמותנית והאיכותנית. היות שהמחקר בוחן תהליכים, ההתמקדות תהיה בהצגת תוצאות איכותניות נטורליסטיות אשר "שאבו" את נתוניו מהמערך הטבעי של המחקר (Grounded Theory)

2.3 מערך המחקר

המחקר היה מחקר ניסויי שנערך בשלושה בתי ספר ערביים מתוך חמישה שהשתתפו ב"חממות חשיבה" בין השנים 2009-2011 בחסות מכללת אל-קאסמי ובשיתוף עם משרד החינוך. הפרויקט התבצע בשלושה

החינוך המסורתי נחשב לקונפורמי באופיו ומבוסס על מערכת יחסים של היררכיה וציות. המורים דבקים בחומר הנלמד ולא סוטים ממנו (Davis, Kogan and Soliman, 1999) ושאלת שאלות החורגות מתחום הלימודים אינה מקובלת מכיוון שהיא מאיימת על ההיררכיה והסמכות. (Khaleefa et al., 1997).

נמצא כי סטודנטים ערבים קיבלו ציונים נמוכים בהשוואה לסטודנטים יהודיים בכל שלושת הממדים של יצירתיות: מקוריות, שטף וגמישות (איבנקובסקי, 2013). החוקרת מיחסת זאת לדפוס שיפוט מחמיר יותר אצל הערבים בשל הנטייה לשמירה על ערכי התרבות המסורתיים.

לאור האמור לעיל, בולטת חשיבותו של פרויקט "חממות חשיבה" בחברה הערבית. בסקירת המחקרים שפרסם לאחרונה מכון מופ"ת מורה על קשר בין הפיתוח המקצועי של המורים ובין איכות ההוראה. פיתוח מקצועי תורם לתחושת הערך והמסוגלות העצמית של המורים ולהנאה ולסיפוק שלהם מהעבודה. כל אלו מביאים אותם להתמיד במקצוע ומכאן גם לשיפור בהישגי התלמידים (חגי יחיא, 2021: 81)

הפרויקט בא לענות על הצורך: להניע את התלמיד להיות מעורב ושותף בתהליכי הלמידה ובניית הידע המתרחשים בכיתה. לפרויקט זה הציב משרד החינוך מספר יעדים ומטרות:

1. הובלה לפיתוחן וליישומן של תכניות בית ספריות איכותיות בתחום החינוך לחשיבה.
2. למידה והעברת ידע מתכניות בית ספריות מצטיינות בתחום החינוך לחשיבה לשאר המערכת.
3. הנעה מערכתית לקידום החינוך לחשיבה במחוז ובכלל במערכת החינוך הערבית.

2. מטרות המחקר

מטרת המחקר היא לבחון איך הפרויקט "חממות חשיבה" גרם להבניה מחדש

שלהסך. טבלאות 1 עד 5 מתארות את התפלגות הנבדקים במדגם לפי משתני מין, מקצוע ההוראה, מוסד ההכשרה שלמדו בו, התואר האקדמי שלהם והמצב המשפחתי.

טבלה 1- התפלגות המשתתפים לפי מין

אחוזים	שכיחות	
69.8	37	זכר
20.8	11	נקבה
9.4	5	ערך חסר
100	53	סה"כ

טבלה 2 – התפלגות המשתתפים לפי מקצוע ההוראה

אחוזים	שכיחות	
11.3	6	אנגלית
1.9	1	דת אסלאם
24.5	13	ערבית
13.2	7	מתמטיקה
1.9	1	עברית
13.2	7	חינוך מיוחד
5.7	3	גיל רך
9.4	5	מדעים
3.8	2	אומנות ומוזיקה
1.9	1	אחר
13.2	7	ערך חסר
100	53	סה"כ

טבלה 3- התפלגות המשתתפים לפי המוסד להכשרה שבו למדו

מעגלים וכל מעגל התמקד ביעדים מסוימים. בשלב הראשון המנהלים והצוות המוביל עוברים השתלמות אינטנסיבית של 60 ש' למידה ותרגול ויישום יחידת הוראה רב תחומית. בשלב השני כלל המורים עוברים השתלמות של 30 ש' למידה ותרגול ויישום שיעורים עתירי חשיבה ובשלב השלישי כלל המורים עובדים על הטמעת הנושא בתוכנית העבודה שלהם תוך כדי הנחייה וליווי מקצועי הניתן ע"י מדריכים מוכשרים המבצעים צפייה והערכה לשיעורים הניתנים בכיתות.

2.4 אוכלוסיית המחקר

המשתתפים במחקר היו מורים/ות אשר השתתפו בפרויקט בשלבי הראשונים, ותלמידים הלומדים בכיתותיהם של אותם מורים ואשר חוו יחד את תהליך ההטמעה של הפרויקט בכיתה.

2.5 מדגם המחקר

נבחרו שלושה בתי ספר מתוך חמישה שהיו שותפים לחממה. בחירת בתי הספר נעשתה בהתייעצות ובהסכמה מלאה והתחייבות לשיתוף פעולה במחקר. שלושת בתי הספר נמנים על החינוך היסודי מ א-ו', בבית ספר לומדים כ-600 תלמידים, הכיתות הטרוגניות, מספר המורים מעל 30 מורים שעברו השתלמות מוסדית בנושא, התנסו בהכנת יחידות לימוד עתירות חשיבה, והמדריכים צפו בשיעורים ונתנו להם משוב על התהליך שעברו. אוכלוסיית המחקר כללה: שלושה בתי ספר, מכל בית ספר 9 משתתפים: 3 מורים ושישה תלמידים, בסה"כ השתתפו במחקר 9 מורים ו20 תלמידים. נוסף על כך, בכל בית ספר חולק שאלון לכל המורים אשר השתתפו בין אם היו חברי צוות מוביל ובין אם היו בהשתלמות הבית ספרית של הפרויקט. בסה"כ חולקו 53 שאלונים.

2.6 רקע על המדגם

במדגם השתתפו 53 אנשים, 37 גברים ו-11 נשים, 5 מהנשאלים/ות לא ציינו את המין

אחוזים	שכיחות	
49.1	26	B.Ed
20.8	11	B.A
18.9	10	M.A/M.Ed
11.3	6	ערך חסר
100	53	סה"כ

2.7 כלי המחקר

לצורך איסוף המידע במחקר הנוכחי, נעשה שימוש בכלי מחקר איכותניים אשר כללו: ראיונות חצי מובנים עם מורים ותלמידים, תצפיות משתתפות בשיעורים, תיעוד טקסטים רלוונטיים ותיעוד התרבות החומרית של הפרויקט.

הראיונות, התצפיות והחומר הכתוב עברו ניתוח תוכן על פי הנהוג במחקר איכותני. נעשה ניתוח תוכן על פי נושאים, מכיוון שהצירים והתמות המרכזיות של המחקר נקבעו מראש, ולפיהן נבנו שאלות הראיון

אחוזים	שכיחות	
20.8	11	אלקאסמי
22.6	12	בית ברל
5.7	3	סמינר הקיבוצים
7.5	4	אוניברסיטת חיפה
3.8	2	אוניברסיטת תל אביב
1.9	1	מכללת גורדון
1.9	1	מכללת אורנים
1.9	1	האוניברסיטה העברית
1.9	1	מכללת קיי
1.9	1	מכון וינגייט
1.9	1	לוינסקי
1.9	1	אלגנאלי
26.4	14	ערך חסר
100	53	סה"כ

טבלה 4- התפלגות המשתתפים לפי תואר אקדמי

טבלה 5: התפלגויות, ממוצעים וסטיות תקן של מידת ההסכמה עם ההיגדים.

סטיות תקן Std.d Deviation	ממוצע* Mean	סה"כ מספר N	1 הסכמה נמוכה	2	3	4 הסכמה גבוהה	היגד
1.00	2.56	53	7	11	11	13	1 אני מיישם/ת אסטרטגיה אחת בכל השיעורים
0.83	2.56	51	1	30	10	10	2 אני מיישם/ת את כל האסטרטגיות שלמדתי בקורס בתחום דעת אחד
0.85	2.45	51	7	19	20	5	3 אני מיישם/ת אסטרטגיה אחת בתחום דעת אחד
0.89	2.24	53	14	14	23	2	4 התלמידים בוחרים את נושא הלימוד
0.94	3.13	53	0	20	6	27	5 אני שואלת את השאלות על השיעור
0.93	2.57	52	3	29	7	13	6 התלמידים חייבים להביא תשובות לכל השאלות שעולות בשיעור
0.94	2.58	53	5	24	12	12	7 אני משתף/ת את ההורים בתהליך הלימודי ובמיוחד ביישום פרויקט חממות חשיבה
0.94	2.94	53	1	22	9	21	8 אני שומרת/ת כלים חינוכיים שהיו לי ומשתמשת בהם בשיעורים שלי
0.77	3.58	51	0	9	3	39	9 התלמידים שלי בקשר טוב יותר איתי מאי פעם
0.91	3.03	53	0	21	9	23	10 אני כל הזמן עורכת/ת שינויים בסביבת הכיתה
0.90	3.26	53	0	16	7	30	11 פרויקט חממות חשיבה העצים את העבודה המשותפת בין אנשי הצוות של בית הספר
0.90	2.80	53					12 השפעה כללית

**מדד ההשפעה הכללית חושב כממוצע של ממוצעי הפריטים וממוצע של סטיות התקן של הפריטים

ניתוח והן מוצגות בטבלה מס' 1 (ראו נספח 5) עץ הקטיגוריות).

5. תהליך הכניסה לפרויקט

קטגוריה זו מחולקת לשלושה צירים מרכזיים, כפי שעלה בראיונות: מיהו/י המורה שנבחר/ת להיות בצוות המוביל של הפרויקט, איך המורים משולבים בפרויקט, ואיך מתבצע תהליך הכניסה שלהם/ן. דהיינו, איך מתבצע תהליך ההכשרה של המורים במהלך שילוב הפרויקט בבית הספר.

א. איך נבחרו בתי ספר ומיהו/יא המורה שנבחר/ה מלכתחילה להיות בצוות המוביל של הפרויקט:

מדברי המרואיינים וההיכרות עם הפרויקט, יכולים/ות להעיד בוודאות כי בחירת בתי הספר נעשתה על ידי המפקח בתיאום עם המנהל. דהיינו, ההיררכיה של הידע שלפיה המפקח בוחר את בתי ספר היא לפי בחירתו האישית, ובהמשך גם המנהל/ת בוחר את חברי הצוות שלו, ומי כן מתאים/ה להיות חלק מהפרויקט. יש לציין שרק מורה אחת סיפרה שהיא הייתה בחופשת לידה כאשר בית ספרה השתתף בפרויקט, ולאחר חזרתה מהחופש היא ביקשה מיוזמתה האישית להצטרף לצוות המוביל של הפרויקט.

על פי הראיונות עולה כי המנהל הוא שברך כלל בוחר את הרכזים של מקצועות הליבה בבית הספר כגון: רכז/ת השפה הערבית, רכז/ת המדעים, המתמטיקה, האנגלית והעברית. הבחירה בהם/ן כרכזים נובעת מהיותם מאופיינים בממדי אישיות ייחודיים כגון היותם פעילים, יוזמים, בעלי שאיפות לפיתוח ולשיפור האקלים הבית ספרי. כך אמרה למשל רנא¹: "המנהל בחר בי אני ועוד מורה אחד ושתי מורות כדי שנהיה הצוות המוביל של בית הספר... הוא בוחר ברכזים כאשר רואה במישהו פעיל, מחובר לחזון ביה"ס ובעל יכולת

החצי מובנה. לאחר שיכתוב הראיונות נעשה ניתוח תוכן (Content Analysis) לראיונות, לתצפיות ולכל המסמכים הרלוונטיים על פי עקרונות שיטת ההשוואה המתמדת (Constant Comparison), זוהי שיטת עיבוד איכותנית שפותחה על ידי שטראוס וגלאסר (1967). שיטה זו משלבת מיון ויצירת קטגוריות אינדוקטיביות של כל התופעות והאירועים הנצפים והנרשמים. לפי שיטה זו נעשה שילוב בין איסוף הנתונים עם ניתוחם (צבר-בן יהושע, 1999). תחילה התבצע קידוד פתוח או ניתוח ראשוני כך שמדברי המשתתפים נבנו קטגוריות תיאוריות קונקרטיות. לאחר מכן נעשה ניתוח צירי או ניתוח ממפה, אשר חיבר את הקטגוריות לתת קטגוריות שלהן. בשלב השלישי נעשה ניתוח ממוקד ובסוף ניתוח תיאורטי.

3. הליך הפרויקט

המורים ציינו כי הם עברו את תהליך ההכשרה כפי שדווח בתוכנית המקורית של הפרויקט. המפקח הוא אשר בחר בבתי הספר, המנהלים כינסו את רכזי מקצועות הליבה ובעלי יכולת להובלת השינוי. בשנה הראשונה הצוות המוביל יחד עם המנהל עברו הכשרה תיאורטית וניסויית, ובשנה השנייה והשלישית כלל המורים של בית הספר עברו השתלמות כולל ליווי והנחיה בתכנון וביישום יחידות לימוד עתירות חשיבה. הליווי וההנחיה נעשו על ידי הצוות המוביל של בית הספר ולעיתים רחוקות המדריכים האקדמיים של הפרויקט היו מבקרים בשיעורים, תומכים, מנחים ונותנים משוב.

4. הממצאים האיכותניים

בפרק הממצאים יוצגו הממצאים האיכותניים שנאספו בעזרת כלי המחקר שצוינו לעיל. ולאחר ניתוח התוכן של הראיונות עם המורים ועם התלמידים, וניתוח תכני התצפיות עלו מספר קטיגוריות

1 כל השמות במסמך זה הינם בדויים.

להוביל ולהעביר מסר ברור", הוסיפה מהא: "המנהל בחר בי...אני רכזת השפה הערבית בבית הספר והוא מודע שאני מאוד פעילה ויוזמת".

ב. איך נכנסים המורים לפרויקט ואיך הם מגיבים:

מרבית המשתתפים בראיונות ציינו כי המנהל בחר בהם, והם הביעו הסכמה ושביעות רצון שנבחרו להשתתף בפרויקט. כך אמרה למשל מהא: "אני הייתי משוכנעת בחשיבות הנושא ובחשיבות השימוש בכלי חשיבה מגוונים בהוראה", הוסיפה הודא: "אני מורה היודעת בדיוק מה המשמעות והחשיבות של הפעלת חשיבה בלמידה, וגם הנושא מעניין אותי". גם סנאא' ציינה כי: "אני הסכמתי כי אני משוכנעת בחשיבות הנושא ואני שואפת לחולל שינוי בבית הספר". ייתכן כי ההסכמה של המורים באה על רקע ההיררכיה של מנהל/ת מורה. כך שכמורה לא יוכל לדחות בקשה של מנהל כמו שמנהל בוחר לא לדחות בקשת המפקח.

5.1 תהליך הביצוע והיישום של הפרויקט

קטגוריה זו תציג את עיקר המרכיבים של תהליך היישום של הפרויקט והיא כוללת את הנושאים הבאים: מי הם המורים העושים שימוש באסטרטגיות חשיבה עד היום, תדירות היישום לאסטרטגיות, האסטרטגיות שנעשה בהן שימוש רב יותר מאחרות, שינויים בתהליך הלמידה, הבניה מחדש של הקשר בין המורה ובין התלמידים, הבניה מחדש של עבודת הצוות הבית ספרי, מכשולים וקשיים בזמן יישום הפרויקט, גורמים להמשכיות וליעילות הפרויקט.

א. מי הם המורים שעושים שימוש באסטרטגיות חשיבה עד היום?

מהראיונות הן עם המורים והן עם התלמידים עולה, כי המורים שהמשיכו להשתמש באסטרטגיות החשיבה והחליטו להמשיך לעבוד על פי המודלים שרכשו בהשתלמות, הם היו המורים הנמנים עם

הצוות המוביל, אותו צוות שהיה שותף מלכתחילה בהפעלת הפרויקט, הם גילו אחריות כלפי התהליך ועודדו בתי ספר נוספים להשתתף בפרויקט זה. הצוות המוביל עבר תהליך הכשרה אינטנסיבי עד שהפנימו את הצורך לשינוי ולחדשנות פדגוגית. חלק ניכר מבתי הספר המשיכו לעבוד עד היום על פי העקרונות שרכשו בהשתלמות ומשמשים מודלינג לאחרים. חלק מחברי הצוות ליוו את העמיתים שלהם בשנה השנייה והשלישית. על מנת שהפרויקט יצליח ויניב פירות, צריכים להקפיד על השתתפות ומעורבות סדירה. ממצא זה מגובה גם בתגובות התלמידים.

בראיונות עם התלמידים הוצגה השאלה: מי מבין המורים או באיזה שיעור אתם משתמשים בחשיבה? בתגובה לשאלה זו, התלמידים ציינו שמות מורים שהיו בצוות המוביל. כך, למשל, צוינו שמות של מורה אחד ומורה אחת העושים שימוש רב באסטרטגיות, ורק בשיעורים שלהם התלמידים עושים שימוש בכלי חשיבה.

בראיון של קבוצת תלמידים באחד מבתי הספר, הם נקבו בשמו של מורה אחד העושה שימוש באסטרטגיות חשיבה בשיעורים שלו, ובמקרה המורה נמנה על הצוות המוביל. דבר דומה היה בבית ספר אחר, התלמידים הזכירו שמן של שתי מורות שהיו חלק מהצוות המוביל. גם המורים אשר השתתפו בראיונות ציינו זאת. כך, למשל אמרה נידאא': "האמת שהיום אני רואה כי רק המורים שהיו בצוות המוביל משתמשים לפעמים באסטרטגיות ובכלי חשיבה בלימוד תלמידים. שאר המורים הפחיתו במידה רבה את השימוש באסטרטגיות מיד עם סיום אירוע הצגת הפרויקטים".

על מנת להעביר את המורה משיטת העבודה המסורתית אל השיטה חדשנית, הוא אמור לעבור תהליך אינטנסיבי ומתמשך ולא להסתפק בהשתלמות אחת של 30 שעות.

ושפה ערבית נמצאו כמקצועות שקל למורים ליישם בהם את אסטרטגיות החשיבה. בזמן שהן מצאו קושי לעשות זאת בחשבון, למעט בשאלות שאלות ופתרון בעיות מילוליות. אחת המורות ציינה: "במקצוע החשבון לא מצליחה לדמיין איך ששת הכובעים נכנסים בנושא שלי" אבל השלם וחלקיו וההשוואה כן מתאימים".

מסתבר שההשתלמות לא הצליחה להטמיע בקרב המורים שאסטרטגיות חשיבה ניתנות ליישום בכל גיל, בכל מקצוע או נושא לימוד ובכל מצב. זוהי טענה שדורשת הכשרה והתנסות אינטנסיביות, ועל כן לא פלא שהגורמים הללו הוזכרו כגורמים המגבילים את היישום של האסטרטגיות. כך, למשל אמרה הודא: "אני משתמשת מדי פעם באסטרטגיה אבל אני לא יכולה לשקר לך ולהגיד שכל יום ואפילו יום כן ויום לא. אני מורה לכיתות א' ו' ב, ואני רואה שזה קשה, כאשר יישמנו את היחידה בפרויקט בכיתה ה' זה היה קל יותר... אי אפשר להתעלם מהעובדה שיש לנו חומר שאנחנו צריכים להספיק אותו, אני לא יכולה לעזוב את החומר בערבית וללמד אותם חשיבה, אי אפשר, אני מחויבת לחומר".

נראה, כי גם לאחר ההשתלמות חלק מהמורים עדיין מתייחסים אל החשיבה כאל נושא לימוד שיש צורך להקדיש לו זמן נוסף על מנת ללמוד, ולא כאסטרטגיה שצריכה להיות מעוגנת בכל תחום דעה. מתוך שיחה עם המנהל הסתבר שיש מורות ותיקות מאוד המתקשות לקבל את השינוי והחדשנות הפדגוגית. הן טוענות שלא מוכנות לבזבז זמן, והן צריכות להספיק חומר למבחני המצ"ב. לטענתן משרד החינוך וההורים לא יסלחו להם אם התלמידים לא מגיעים להישגים ראויים.

ג. האסטרטגיות שנעשה בהן שימוש רב יותר מאסטרטגיות אחרות.

המשתתפים בין אם מורים ובין אם

היה ברור כי השימוש באסטרטגיות חשיבה איננו דרך הוראה נהוגה בבתי הספר הערביים, אלא דרך נהוגה אצל מורים ספציפיים שבדרך כלל הם נמנים עם הצוות המוביל של הפרויקט מלכתחילה. לכן, היה יעיל יותר אם התהליך שעברו הצוותים המובילים היה רלוונטי לעוד מורים בעלי פוטנציאל בבית הספר. חשוב לציין כי הצוות המוביל הוא בדרך כלל, בנוסף למנהל, הם רכזי המקצועות והם בין 4-5 מורים מכלל צוות המורים של בית הספר.

ב. תדירות יישום האסטרטגיות:

על תדירות השימוש באסטרטגיות, המורים ציינו כי הם לא עושים בהן שימוש יומיומי, וכי הם עושים זאת רק לעיתים. הצוות המוביל עושה זאת בצורה קבועה, אך הצוות האחר של בית הספר עושה זאת בצורה מזדמנת. נראה, כי הידע מקנה שליטה שמתבטאת בתדירות השימוש. אחת המורות טוענת: "אני שנית את שיטת ההוראה שלי בצורה קיצונית, למשל השימוש שלי בשאלות שאלות, שונה לגמרי ממה שהיה קודם, היום אני יודעת לנהל את הכיתה ולהפעיל את החשיבה ע"י השימוש בשאלות מיילדות שאלות". ומורה אחרת אומרת: "אני בוחרת כלים ואסטרטגיות שאוהבת להשתמש בהן, למשל אני אהבתי את השימוש בששת הכובעים, התלמידים נהנים וגם אני אוהבת לעבוד עם זה". היו מספר אלמנטים שהמורות ציינו אותם כמגבילים אותן להשתמש באסטרטגיות, הגורמים אלה הם:

1. הגיל של התלמידים- ככל שהגיל גבוה יותר יהיה קל יותר למורות לעשות שימוש באסטרטגיות.

2. החומר הנלמד- המורות הרגישו קושי ביישום האסטרטגיות באופן קבוע ולהפוך אותו לאורח חיים בבית הספר כי הן גם מחויבות להספיק חומר מסוים.

3. מקצוע הלימוד- מקצועות כמו מדעים

בעיות והכי פחות הייתה כלי הכובעים של דה- בונו. העדפה זו מובנת מעצם העובדה שבשאלת שאלות המורה לא צפוי להכין חומרים חדשים והעבודה הרבה היא של התלמידים וגם האסטרטגיה עצמה ברורה וקלה לשימוש.

ד. שינויים בתהליך הלמידה והלימוד

המורים שהשתתפו בפרויקט הצביעו על מספר שינויים שהם עשו ועושים בתהליך ההוראה והלמידה. "מאז שהשתתפתי בפרויקט אני יכולה להתייחס אל השוני בין התלמידים בכיתה, בהתחלה ראיתי בתלמידים כרמה אחת ולא שמתי לב להבדלים שביניהם, התחלתי לעבוד בקבוצות וזה עזר מאוד בשיפור העבודה הקבוצתית של הכיתה והשותפות בתהליך הלימוד". אלה דבריה של נידאא, אחת המורות המרואיינות. התלמידים גם ציינו את השינויים שהם עברו בתהליך הלימוד, שינויים אלה שעלו בראיונות עם התלמידים הם: יחס המורה אליהם, עבודה קבוצתית, שיתוף רב יותר של תלמידים המוכרים "כמתביישים", לאפשר למורים למידה משמעותית, מתן מרחב לביטוי מיומנויות חוץ בית ספריות, כגון אחת התלמידות ציינה כי היא אוהבת לשיר, ובאחת הפעילויות היא עבדה על שיר ושרה אותו והיא גילתה עוצמה ויכולת לממש את הדברים שהיא אוהבת. ביטוי ומיצוי מיומנויות ייחודיות של התלמידים לא היה אופייני לכלל המורים שהשתתפו וגם למורים שהשתתפו בפרויקט בכלל.

ה. הבניה מחדש של הקשר בין המורה ובין התלמידים

אחת השאלות ששאלנו את המורים היא איך ההשתתפות בפרויקט והשימוש באסטרטגיות חשיבה לתהליך הלמידה השפיע על הקשר מורה תלמיד/ה. מרבית המורים ציינו כי ההשתתפות והשינוי בערכו

תלמידים, ציינו כי כאשר נעשה שימוש באסטרטגיות חשיבה הם מרבים להשתמש באסטרטגיות של: שאלת שאלות, השוואה, הסקת מסקנות. כך אמרה למשל הודא: לעיתים רחוקות נעשה שימוש בששת הכובעים של דה- בונו, וניתן להבין זאת מפני שהשימוש באסטרטגיה זו דורש מאמץ רב והשקעה בזמן ובחומר יותר מאסטרטגיות שנזכרו לעיל. הייחוד של הפרויקט הוא הצגת העקרונות של טיפוח חשיבה בתחומי הדעת בצורה פרקטית.

ביישום האסטרטגיות, עולה כי המורים בדרך כלל מיישמים מה שלמדו בהשתלמות, כגון העברת שיעור בשילוב אסטרטגית חשיבה, אך מצד שני לעתים הם חזרו לשיטת הלימוד הישנה באמצעות אחת האסטרטגיות. למשל, השימוש בשאלת שאלות מכתוב העלאת שאלות מצד התלמידים ולא מצד המורה, לעתים המורה הוא זה שהעלה את השאלות והוביל את התלמידים לחקור ולחפש את התשובות לשאלות שהוא שאל. נוסף על כך, גם מורים שעושים שימוש באסטרטגיות חשיבה, השימוש הזה עדיין איננו מוטמע באופן שגרתי אצל המורים, או בחיי בית הספר. בראיונות של התלמידים הם ציינו את האסטרטגיות באמצעות תיאור מה שעשו, למשל אמר עאטף והוא תלמיד בכיתה ה': "כאשר יש שיעור חדש, המורה שריף כותב את הכותרת על הלוח ומבקש ממנו להגיד מה אנחנו חושבים ונותן לנו לשאול שאלות על הנושא. אחר כך הוא מבקש ממנו למצוא את התשובות", רים: תלמידה אחרת בכיתה ה' גם ציינה: "המורה נותנת לנו שאלות ומבקשת ממנו למצוא פתרון... לפעמים היא מציגה לנו בעיה ואנחנו צריכים לחשוב מה היינו עושים אם הבעיה הייתה קורת לנו". הן על פי תגובות המורים והן על פי התצפיות נמצא כי האסטרטגיות הנמצאות בשימוש רב הן: שאלת שאלות, לאחר מכן הסקת מסקנות, ההשוואה, בניית טיעון, ופתרון

המנהל. נוסף על כך, המעורבות של הפיקוח בהתחלה והעבודה התחרותית בין בתי הספר, אילצה את המנהל לאלץ את המורים והמורות לעבוד ביחד וליצור יצירת מופת שתשרים את כולם!

ז. מכשולים וקשיים בזמן יישום הפרויקט

חוסר עקביות ומעקב של המנהל, חוסר שיתוף פעולה של מורים, חוסר יכולת להתאים את האסטרטגיות בגלל הגיל, תחום הדעת, ומספר התלמידים בכיתה ועוד גורמים שהיוו מכשולים ליישום יעיל של הפרויקט כמו העדר חומר לימוד מתאים, הצמדות לתוכנית הלימודים. כך אומרת מהא: "המורים השתתפו בהשתלמות, בנו יחידות לימוד, הציגו אותן במכללה ואחרי ההצגה הייתה נסיגה בשימוש בחשיבה כי המורה מוגבל לתוכנית הלימודים שהוכתבה לו על ידי משרד חינוך. נראה, כי קיימת חשיבות לשיתוף משרד החינוך בסיפוק ספרי לימוד המעודדים חשיבה ולא להסתפק בבניית פרויקט מעודד חשיבה כמו "חממות חשיבה... רוב המורים הפסיקו להשתמש באסטרטגיות חשיבה". נראה כי למנהל יש תפקיד מכריע בהמשכיות העבודה באסטרטגיות החשיבה בבית הספר. בתי ספר שהמנהל הקפיד ויזם ועקב אחרי הדברים, האפקטיביות של הפרויקט המשיכה להתקיים וההפך הוא הנכון. המעקב של המנהל, האמונה של המורה בחשיבות הפעלתה החשיבה, תכונות אישיות של המורה הם הגורמים להמשכיות הפרויקט ושימוש של המורים באסטרטגיות החשיבה בצורה מתמדת וכאוח חיים בבית הספר.

5.2 השלכות של המעורבות בפרויקט

התגובות האיכותיות מחולקות לשלושה שלבים לפי הסדר הכרונולוגי של ביצוע הפרויקט. תחילה איך נכנסו לתהליך, בהמשך איך חוו את התהליך ולבסוף- ההשפעות והתרומות הישירות והעקיפות

לא השפיע באופן מיוחד על הקשר שלהם עם התלמידים כי הקשר הינו טוב מלכתחילה, אך בהחלט הקשר הקיים התחזק עוד יותר. תשובה כזו אומנם לא הייתה צפויה אך היא הייתה מובנת מאחר יותר כאשר גילינו כי המורים שמשותפים בצוות המוביל של הפרויקט, הם אנשים שמטבעם בונים קשר טוב ומכיל עם התלמידים. כך אמרה למשל רנא: "הקשר נשאר אותו קשר, אולי חזק יותר... אני עובדת בכיתה ב' ואני תמיד קרובה לתלמידים שלי".

ו. הבניה מחדש של עבודת צוות בית הספר

אחד השינויים שהמורים ציינו לשבח הוא הידוק הקשר בין אנשי הצוות אשר עבדו בפרויקט חממות חשיבה. בבתי ספר מסוימים קשר זה התהדק בעת הכנת יחידות הלימוד העתירות חשיבה במהלך שלוש השנים הראשונות, וישנם בתי ספר שקשר זה המשיך להיות חזק ומקצועי גם לאחר סגירת מעגלי הפרויקט בבית הספר, מפני שהמנהל המשיך לעבוד ולעודד את הצוות לעבוד באסטרטגיות ובבניית יחידות לימוד עתירות חשיבה. כך למשל ופאא ציינה כי "רק בזמן הצגת היחידות באל-קאסמי המורים עבדו קשה בבניית יחידות לימוד אך לאחר מכן הנמיכו את הקצב, בתקופה זו נפגשו הרבה ועבדו ביחד ויכולת לראות עבודת צוות, אבל לאחר מכן כאשר הפרויקט נגמר גם העבודה ביחד הסתיימה". לעומתן, הודא, מונא ואחרות ציינו כי: "הקשר נשאר הדוק, אולי קצת פחות מהתקופה של שיא העבודה בפרויקט, אבל היות שהמשכנו לעבוד כצוות רכזים ומנחים עם המורים, אנחנו עובדים בשיתוף ובשותפות. נראה כי מטבע העבודה השיתופית של בניית יחידות הוראה עתירות חשיבה, ומעצם העובדה שהמורים נאלצים לעבוד ביחד, העבודה השיתופית ממשיכה כל עוד הפרויקט פעיל ואקטיבי בבתי הספר. פרויקט חממות חשיבה, אכן מעודד עבודה שיתופית בין אנשי הצוות השונים כולל

של התהליך. סעיף זה יעסוק בהשפעות אלו. קטגוריה זו כוללת בתוכה את התת קטגוריות הבאות: עמדות המורים על הפרויקט "חממות חשיבה", נקודות החוזק של המעורבות בפרויקט מנקודת מבטם של המורים, נקודות שצריך לחזק, וההצעות של המורים לשיפור איכות היישום של הפרויקט בעתיד.

א. התפיסה של המורים לשימוש בחשיבה בהוראה ולמידה

על פי דבריהם של המורים והתלמידים יש עמדה חיובית כלפי השימוש באסטרטגיות החשיבה בהוראה ולמידה. מצד שני בראיונות המורים ציינו כי הגורם של הגיל והמקצוע יכולים להשפיע על האפשרות להשתמש או לא להשתמש באסטרטגיות מפתחות חשיבה. הם ציינו כי ככל שהגיל גבוה יותר הצלחת השימוש עולה וככל שהמקצוע הנלמד כולל תכנים טקסטואליים בערבית היכולת שלהם ללמד אותו עולה והמשימה נהיית קלה יותר.

ב. עמדות המורים כלפי תהליך ההכשרה: נקודות חוזק ונקודות שצריך לחזק

המשתתפים ציינו כי לתהליך ההכשרה היו מספר נקודות חיוביות ומספר נקודות הטעונות שיפור. נקודות חיוביות שהיו: פיתוח ידע חדש, פיתוח עבודת צוות שיתופית, שינוי בשימוש באסטרטגיות חשיבה ופיתוח קשר מנהל מורים. "התלמידים תמיד נהנו", "רכשתי כלים איך להשתמש בחשיבה בשיעורים שלי", "ההכשרה לימדה אותי איך להתייחס לכל תלמיד ולא לראות את כל הכיתה כהומוגנית", "כאשר אני בונה שיעור אני תמיד קוראת מסביב וחושבת איך אשתמש בחשיבה למימוש", "המרצים שהעבירו את ההשתלמות מיומנים ומיוחדים", "אין ספק שההשתלמות והפרויקט הם חשובים מאוד גם אם יש הרבה מה לשפר", "למדתי איך לצאת מהשגרה" ועוד. אלה

חלק מדברי המורות שלדעתן ההכשרה עשתה להן טוב ברמה האישית והמקצועית. נקודות שהם ציינו כחשובות לשיפור היו: קישור רב יותר בין התיאוריה והשדה על מנת למצוא משמעות ורלוונטיות, לימוד בשיטות חווייתיות יותר מצד המרצים שהעבירו את ההשתלמויות, עירוב ושיתוף יותר גבוה של ההורים והתלמידים. וכך אמרה למשל סנאא: "הלוואי שנתנו לנו דוגמאות לשיעורים, לא היה יישום מספיק במיומנויות", גם הודא ציינה: "אם היינו מיישמים יותר ועם כיתה גבוהה יותר זה היה יכול להיות יעיל יותר".

ג. עמדות התלמידים כלפי הפרויקט

התלמידים שהשתתפו בראיונות הביעו שביעות רצון רבה משיעורים המשלבים אסטרטגיות חשיבה, הם דיברו בהתלהבות על הפעילויות ועל השינויים בדרך העבודה בזמן שיעורים עתירי חשיבה. למשל אמר סאמי בכיתה ה': "אני נהנה מאוד, אלה השיעורים הכי כיפיים" "אני התחלתי לאהוב יותר את הלימודים", גם ראווה ציינה: "אני הכי אוהבת את השיעור של המורה שריף, הוא שונה, הוא מלמד אותנו בצורה מושכת יותר". התלמידים חזרו כל הזמן על שמות אותם מורים שהם אלה שעושים שימוש באסטרטגיות חשיבה, והם מורים שבעיקר מלמדים: מדעים, ערבית ודת. הדברים של התלמידים הוכיחו את מה שעלה בדברי המורים ובשאלונים גם.

ד. השפעה על החיים הפרטיים של המשתתפים

אחת הנקודות המפתיעות במחקר הייתה עצם העובדה של העברת הלמידה מבית הספר אל הבית. המורות ציינו כי הן משתמשות באסטרטגיות החשיבה עם ילדיהן, הן גם מדריכות את קרובות המשפחה איך ללמד את ילדיהן באמצעות החשיבה ואיך לתת לילדה לחשוב. מונא אמרה: "אני מורה והגיסות שלי מורות,

הממצאים אשר נתקבלו מהמחקר מצביעים שהפרויקט אכן הצליח להשפיע רבות על השימוש באסטרטגיות חשיבה, וגרם לשינוי בדרכי ההוראה אצל חלק ניכר מהמורים שהפכו להיות פורצי דרך בבתי הספר. בתי ספר רבים גילו עניין בנושא והצטרפו להשתלמות בנושא החשיבה. המנהלים האמינו בדרך החדשה וציינו שלפרויקט היו תרומות רבות במיוחד במישור האישי והמקצועי. האסטרטגיות עזרו להם מאוד בעבודה מול תלמידים, ומורים רבים דיווחו שעשו העברה לאותם אסטרטגיות גם בחיי המשפחה. המורים התחילו להפעיל את החשיבה שלהם כלפי פרטים קטנים וגילו תשומת לב לכל דבר קטן במהלך השיעורים. המנהלים העידו, שלפרויקט היו השלכות חיוביות על אורח חייהם ועל הישגיהם של התלמידים. בתי הספר עירבו את ההורים ביום השיא שנועד ליישום אסטרטגיות חשיבה בשיעורים.

בתי ספר רבים הנהנים היום מפירותיו של פרויקט "חממות חשיבה". בשנת 1996 ענת זוהר העלתה שאלות חשובות לגבי נושא פיתוח החשיבה ולא רצתה להתנבא לאן יובילו הדברים וכיצד תיראה הדרך (זוהר, 1996: 161). המחקר הזה נותן מענה לשאלות האלה.

בבתי ספר שעברו הכשרה בנושא הוראה מפתחת חשיבה, מזהים מעבר ברור מלמידה של זכירה ושינון ללמידה המדגישה הבניית הידע בדרכים משמעותיות. הידע שנלמד בצורה פעילה הופך מידע סביל לידע פעיל. אחד המנהלים מציין שבזכות הפרויקט נרשמה עלייה בהישגי התלמידים שלו בבחינות המיצ"ב. חלק ניכר מהתלמידים הביעו שביעות רצונם מהשינוי שהתרחש בשיטות ההוראה ומהפעילויות אשר חווים במהלך השיעורים. ממצא זה מגובה בנייתו המקיף שעשה האטי (Hattie, 2009) בהתבססו על מחקרים רבים. המורים חדלו בהרבה להיות שבוים לתוכנית הלימודים

אנחנו נפגשות בבית חמי כל יום חמישי ואנחנו מדברות על נושאים בבית ספר. אני לימדתי אותן את האסטרטגיות של החשיבה והן השתמשו בהן עם תלמידיהן וילדיהן כמוני", מורה אחרת ציינה: "בעלי מורה ושינוי מדברים תמיד על בית הספר, הוא אהב את הרעיון ולמד אותו בהשתלמות ועכשיו משתמש בו, ולשינוי יש שיחות רבות על הנושא בבית". המעבר של המיומנויות שלמדו בהכשרה מהמרחב הבית ספרי אל המרחב המשפחתי מהווה ערך מוסף של הפרויקט, וזוהי חשיבותו, שהוא יכול להיות חוצה מגזרים ויעיל לקבוצות חברתיות שונות שאינן מעורבות בו באופן ישיר, כגון המשפחה והקהילה. חלק מהמנהלים הפעילו סדנת הורים, המתכנסים בה קבוצת הורים המעוניינים להיות חלק מתהליך הלמידה שעוברים אותו הילדים שלהם. בסדנה זו עולים כל מיני דיונים סביב הפרויקטים והנושאים הפדגוגיים המתנהלים בבית הספר.

6. דיון והמלצות

הפרויקט נחשב לחלוצי בחברה הערבית. היות ובתי הספר הערביים נתפסים למסורתיים, וקיימת חשיבות רבה להחדרת שינוי בדרכי ההוראה והעלאת ההישגים.

הדו"ח של המזכירות הפדגוגית, מעיד כי כ- 75% מבתי הספר בחממות החשיבה כתבו תכניות בית ספריות איכותיות לפיתוח חשיבה. נוסף על כך, הרוב המוחלט של החממות זכו להערכה גבוהה בשאלון המשוב המעיד על הצלחה בהשגת המטרות (דו"ח חינוך לחשיבה, 2009).

עשרות בתי ספר ערביים במחוז חיפה השתתפו בפרויקט "חממות חשיבה", וניתן לזהות בהבדלים מבחינת רמת השימוש בשיטות חדשניות המדגישות אסטרטגיות של חשיבה. אפשר לציין שבתי ספר מתוקשבים היו משוחררים יותר מהגישה המסורתית.

המגבילה אותם, ולהיות משוחררים מהלחץ של הספקת חומר והכנת התלמידים לבחינות המיצ"ב. עילה זו ירדה ברמה גבוהה במיוחד בכיתות הגבוהות.

מכאן נובע הצורך של שילוב החשיבה במקצועות הלימוד כדי לעודד חשיבה מעמיקה על בסיס ידע עשיר, גישה זומדגישת את חשיבות הבלטתן של אסטרטגיות החשיבה כמטרות הוראה מפורשות (זוהר, 1996; Costa, 2001).

לפרויקט זה הייתה מטרה ברורה שלא הושגה עד תומה: בית הספר חייב לרתום את כלל המורים החדשים לפרויקט כדי להטמיע את נושא החשיבה ולחתור לבית ספר חכם. כמו כן לשאוף לשיתוף ההורים בתהליכים הנעשים, ושינוי בסביבת הלמידה. יש להתחשב בעומס הכבד שהתריעו נגדו רוב המורים במיוחד הדרישות המרובות והשוחקות בצל הרפורמה "אופק החדש". עבודת המורה יכולה להיות מעניינת יותר כאשר מאפשרים לו לעבוד בלי לחצים. במצבי לחץ המורה חדל להיות יצירתי וחדל לחשוב ברמה גבוהה. מומלץ שהמנהלים והפיקוח יתחשבו ביכולות ובנכונות הצוות כשמקבלים על עצמם פרויקטים אחדים.

במחקר זה לא נבדק הקשר בין משתני הרקע של המשתתפים בפרויקט לבין עמדותיהם ומידת ההשפעה של הפרויקט עליהם. קיים צורך עז לבחון זאת בעתיד. למשל, חשוב להבין אם קיים קשר בין התואר האקדמי או מוסד ההכשרה לבין שיעור השימוש באסטרטגיה מסוימת כדי לבדוק את השפעת הגורמים האחרים על השימוש ועל אי השימוש, ובמיוחד לאחר התחייבות להשתתף בפרויקט הנמשך 3-4 שנים.

חשוב להדגיש את הממצא, שרק מורים שהיו מעורבים עד תום בפרויקט הצליחו להפיק ממנו את עיקר התועלת. כלומר, ההמלצה היא להקפיד על מעורבות רבה ולא להרשות השתתפות חלקית שאין בה כל

תועלת.

לפרויקט היו יתרונות רבות, אך אפשר להצביע על נקודות הטענות שיפור. הפרויקט לא הצליח להטמיע פרקטיקות נלוות שהיו צפויות, כגון עירוב ושיתוף מוגבר להורים, שיתוף עבודה מוגבר בין חברי הצוות, ושינוי בסביבת הלמידה.

לסיכום

"חממות חשיבה" נחשב לאחד הפרויקטים המגלמים בתוכו למידה משמעותית, שבה התלמיד והמורה חווים חוויה מיוחדת ע"י שבירת השגרה הלימודית וע"י השימוש בשיטות חדשניות. נושא הלמידה המשמעותית, ההכלה, פיתוח חשיבה רחבה ונושא החקר עומדים בלב לבו של פרויקט זה. על בסיס הממצאים שהתקבלו הן מנקודת מבט של המורים שהשתתפו בו והן מנקודת מבטם של התלמידים שחו את דרכי הוראה חדשניות ע"י מוריהם, ממליצים למשרד החינוך לקבל החלטה על הרחבת הפרויקט ברמה מחוזית. כך, שיותר בתי ספר יוכלו להיחשף לנושא חשוב זה תוך שימת דגש מיוחד על בתי הספר הערביים.

ביבליוגרפיה

אגבאריה, ק' (2013). "מסוגלות עצמית ומידת השותפות בבחירת מקצוע ההוראה כקשורים למוטיבציה לימודית בקרב סטודנטיות להוראה במכללת אלקאסמי", ג'אמעה, 17: באקה אלעירביה (עמ' 123-154).

איבנקובסקי, ט' (2013). **יצירתיות והבדלים בין תרבותיים**. עבודת גמר מחקרית המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת חיפה: הפקולטה למדעי החברה, החוג לפסיכולוגיה.

ארנון, ר' (1994). **למידה במחשבה תחילה**. תל-אביב: הוצאת יסוד.

הרפז, י' (2008). **המודל השלישי- הוראה בקהילת חשיבה**. בני-ברק: ספריית פועלים.

הרפז, י' (2000). «הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב», **חינוך החשיבה, חוברת 18**: מכון ברנקו וייס.

יישומית לגישה התנסותית-קונסטרוקטיביסטית". בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (302-322). ירושלים: מכון ון ליר, תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

שקדי, א' (2010). "מילים המנסות לגעת". **מחקר איכותני – תאוריה וישום**. תל אביב: רמות.

חוברות

רוזנברג, ע' (2011). עורכת ומתרגמת: **חינוך לחשיבה-לקט מאמרים**, ירושלים: המזכירות הפדגוגית-משרד החינוך.

חשיבה בתהליך הלמידה בעידן הידע (2010). חלק א', **אסטרטגיות חשיבה**: המזכירות הפדגוגית-משרד החינוך, ירושלים.

חשיבה בתהליך הלמידה בעידן הידע (2010). חלק ב', **תהליכים מידעניים**: המזכירות הפדגוגית-משרד החינוך, ירושלים.

Abu Rass, R. (2014). Developing Reflective Skills among student teachers. *International Journal of English Language Teaching Vol.2, No.3*, pp.1-14.

Al-Shahi, A. (1986). *Themes from Northern Sudan*. London: Ithaca Press.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology, 84*(3), 261.

Baker, E. L., Barton, P. E., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Ladd, H. F., Linn, R. L., ... & Shepard, L. A. (2010). *Problems with the use of student test scores to evaluate teachers* (Vol. 278). Washington, DC: Economic Policy Institute.

Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook 1: Cognitive domain*. New York, N.Y: Longmans, Green and co.

Chen, Z., & Klahr, D. (1999). All other things being equal: Children's acquisition of the control of variables strategy. *Child Development, 70*, 1098-1120.

Conner, L., & Gunstone, R. (2004). Conscious knowledge of learning: Accessing learning strategies in a final year high school biology class. *International Journal of Science Education, 26*(12), 1427-1443.

Costa A.I. (2001). "Teaching For, Of, and About thinking", A.L. 8.Costa (ed), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*, ASCD publication, USA, pp. 192-196.

Davis, G.A., Kogan, N. Soliman, A. M. (1999). The Qatar creativity conference: Research and recommendations for school, family and society.

ודר-וייס, ד' (2013). **האם ירידה במוטיבציה של מתבגרים ללמידה היא תופעה בלתי נמנעת? החינוך וסביבו**. אלוני (עורך): מכללת סמינר הקיבוצים (עמ' 43-54).

זוהר, ע' (2013). **ציונים זה לא הכל: לקראת שיקומו של השיח הפדגוגי**. בני ברק: ספרית פועלים.

זוהר, ע' (2007). **"אופק פדגוגי" ללמידה**, המזכירות הפדגוגית: משרד החינוך-ירושלים

זוהר, ע' (2011). לקט מאמרים (עריכה וריכוז: עדה רוזנברג) "הטמעה מערכתית של מדיניות החינוך לחשיבה בישראל (2006-2009)", משרד החינוך המזכירות הפדגוגית, ירושלים (עמ' 4-15). זוהר, ע' (1996). **ללמוד, לחשוב וללמוד לחשוב**, ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.

זוהר, ע' (2007). **"אופק פדגוגי" ללמידה**, ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.

חגי יחיאי, נ', וחדאד נ' (2021). תוכנית אב לקידום התעסוקה בחברה הערבית, חינוך והשכלה בחברה הערבית, פערים וניצנים של שינוי, מחקר מדיניות 159, המכון הישראלי לדמוקרטיה.

חטיבה, נ' (2003). **תהליכי הוראה בכיתה**. תל אביב: הוצאה האקדמית לפיתוח סגל ההוראה.

טישמן, ש', פרקנס, ד' גיי א' (1996). **הכיתה החושבת- למידה והוראה בתרבות של חשיבה**, ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה ומשרד החינוך, האגף לתוכניות לימודים.

יועד, צ' (2009). «אסטרטגיות מסדר גבוה»: **מסמך מנחה למתכנני תכניות לימודים ארציות ומקומיות ולמפתחי חומרי למידה**, משרד החינוך-המזכירות הפדגוגית, ירושלים.

משרד החינוך (2005). **מוטיבציה ואומדנה**: סקירת ספרות והמלצות לשימוש בכלים לאומדן מוטיבציה לצורך סיוע באיתור מחוננים במערכת החינוך. ירושלים: משרד החינוך. האגף למחוננים.

משרד החינוך (2009). **דו"ח חינוך לחשיבה** ("אופק פדגוגי") 2006-2009. תיאור תובנות והמלצות להמשך. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.

משרד החינוך (2010). **תכנית הלימודים במקצוע מדע וטכנולוגיה לכיתות ז' – ט'**.

עשור, א' (2001). "טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר" בתוך: עשור, אבי וקפלן, אבי (עורכים) (תשס"א): **חינוך החשיבה מס' 20, תפיסות חדשות של מוטיבציה**: מכון ברנקו וייס הנעה ללמידה: לטיפוח החשיבה, ירושלים.

שקדי, א' (2008). "דפוסי הדרכה פדגוגית: מגישה

- Hofe, R. (2013), Predicting Long-Term Growth in Students' Mathematics Achievement: The Unique Contributions of Motivation and Cognitive Strategies. *Child Development*, 84: 1475–1490.
- OECD-Organization for Economic Co-Development (2004). "Meeting of the committee for Scientific and Technological Policy at Ministerial Level."
- OECD- Organization for Economic Co-Development (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World* (Volume 1: Analysis), Paris: OECD.
- Perkins, D.N. (1992). *Smart Schools- From Training Memories to Training Minds*. New York: The Free Press.
- .Resnick, L. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Rosen, Y. (2009). The effects of an animation-based on-line learning environment on transfer of knowledge and on motivation for science and technology learning. *Journal of Educational Computing Research*, 40(4), 451-467.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26-47.
- Toth, E. E., Klahr, D., & Chen, Z. (2000) Bridging research and practice: A cognitively based classroom intervention for teaching experimentation skills to elementary school children. *Cognition and instruction*, 18 (4), 423-459.
- Vedder-Weiss, D., & Fortus, D. (2013). School, teacher, peers, and parents' goals emphases and adolescents' motivation to learn science in and out of school. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(8), 952-988.
- Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., & Keeling, D. (2009). *The widget effect*. Brooklyn, NY: The New Teacher Project. <http://gcpstv.org/gcps->
- Zohar A. (2004). *Higher Order Thinking in Science Classroom: Students, Learning and Teachers Professional Development*. Kluwer Academic Publication. Netherlands.
- Zohar, A. and Ben David Adi (2008). Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. *Metacognition and Learning*, 3, 59-82.
- Zohar, A. and Dori, Y. J. (eds.). (2012). *Metacognition in science education: Trends in current research*. NY, NY: Springer
- Journal of Creative Behavior* 33, 151-166.
- Darling-Hammond, L.,& Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. SF: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*. *Teacher Quality and School Development*. Routledge, 312.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting Teacher Evaluation Right: What Really Matters for Effectiveness and Improvement*. Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Dwairy, M. (1997). A biopsychological model of metaphor therapy with holistic cultures. *Clinical Psychology Review*, 17, 719-732.
- Khaleefa, O.H., Erdos,G.&Ashria, I.H. (1997). Traditional education and creativity in an Afro-Arab culture: the case of Sudan. *Journal of Creative Behavior*, 31(3), 201–211.
- Kurman, J. & Dan, O. (2007) Unpacking cross-cultural differences in initiation between Israeli subgroups: Tradition and control orientations as mediating factors. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 38 , 581-594
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- .Hinchey, P. H. (2010). Getting Teacher Assessment Right: What Policymakers Can Learn from Research. *National Education Policy Center*.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Keselman, A. (2003). Supporting inquiry learning by promoting normative understanding of multivariable causality. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(9), 898-921.
- Lin, X., & Lehman, J. D. (1999). Supporting learning of variable control in a computer-based biology environment: effects of prompting college students reflect on their own thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(7), 837-858.
- McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van No strand.
- .Murayama, K., Pekrun, R., Lichtenfeld, S. and vom

