

האוניברסיטה העברית בירושלים

בית-הספר לחינוך

בית-הספר לעבודה סוציאלית

ע"ש פאול ברוואלד

לימודי המוסמך לגיל הרך

תכנית שוורץ

מבחן גמר בנושא

תפיסת גן הילדים בעיני הורים בחברה הערבית בישראל

המתח בין חברה מסורתית קולקטיבי סטית לבין מערכת חינוך מודרנית הרואה את הילד במרכז

מוגש ל: פרופ' מרים רוזנטל

מגישה: עומרי-יונס סחר

ת.ז. מס' 033316944

תאריך הגשה: דצמבר 2004

מבוא

מאמר זה בא לבחון את נושא גן הילדים כפי שהוא נתפס בעיני הורים בחברה הערבית בישראל. נושא זה עניין אותי בתקופה שבה למדתי לקראת תעודת הוראה בגיל הרך, ולאחר מכן כאשר עבדתי כגננת במזרח ירושלים, ובשנתיים האחרונות במהלך לימודי המוסמך בגיל הרך וגם כאימא לשתי ילדות בגיל הרך שנושא בחירת מסגרת גנית מתאימה העסיק וממשיך להעסיק אותי עד היום.

בתקופת לימודי נחשפתי לתפיסות עולם חינוכיות שהיו שונות לגמרי מאלו שעליהן גדלתי וחונכתי. ראיית הילד כיחיד ומיוחד ותפיסת הגננת כקשובה לצרכים הייחודיים של כל ילד וילד היו חדשות ומאתגרות עבורי. כהורים היה עלינו לסלול עבור בנותינו שביל ביניים בין התפיסה האינדיבידואליסטית לבין התפיסה המסורתית לפיה חייה רוב משפחתנו. לא קל לעצב את שביל הביניים עבורן שכן ילדה המביעה דעות יוצאות דופן נחשבת בחברה מסורתית לחוצפנית ולחסרת חינוך ואילו בחברה מודרנית ילדה זו נחשבת למקורית ויוזמת.

אני משערת שאם הייתי עובדת כגננת בחברה ערבית מסורתית היה נוצר מתח רב ואי-אמון בין ההורים לבני שכן תפיסת הילד שהייתי מקדמת בגני הייתה סותרת את תפיסת הילד כצייתן וכנוע אצל הוריו. או במילים אחרות ההכשרה המקצועית שקבלתי במוסדות ההשכלה האקדמיים הישראלים אינה תואמת את ערכי החברה הערבית שברובה עדיין מסורתית ואי התאמה זו עלולה להוות מקור לחשדנות ולקונפליקטים בין ההורים לבין הגננת.

ילדים בחברה המודרנית היום גדלים בשתי סביבות-עולמות חברתיות: הבית-המשפחה והמסגרת החינוכית. שני עולמות שלעיתים משלימים זה את זה, אך לעיתים סותרים זה את זה במערכות ערכים שונות. לכן השאלה כיצד הורים תופסים את הגן (את הסביבה החברתית/תרבותית החוץ-ביתית) ואיך הם מתייחסים לגננת שמייצגת עולם זה (משלים או סותר) חשובה ביותר. לתפיסת ההורים את הגן ואת הגננת המחנכת את ילדם והופכת אף היא לדמות משמעותית בחייו השפעה מכרעת על תפיסת עולמו של הילד בהווה ובעתיד.

כדי להבין את הרקע החברתי תרבותי שאנו עוסקים בו, ראוי לסקור בקצרה את המאפיינים העיקריים של החברה הערבית ואת המאפיינים למערכת החינוך הערבי בישראל.

מאפיינים כלליים לחברה הערבית הקלאסית

בספרות המקצועית המתייחסת לחברה ולתרבות הערבית הקלאסית מוצאים שלוש גישות או גרסאות השונות זו מזו: גרסה אחת טוענת שעמי ערב הם אומה אחת בעלת ערכים ונורמות משותפות. גרסה אחרת המנוגדת לה שוללת את היות עמי ערב אומה אחת בעלת ערכים ונורמות משותפות (אלביטאר, 1977). גם הגרסה השלישית השוללת את היות עמי ערב אומה אחת אך היא גורסת ומדגישה שלמרות השוני התרבותי הקיים בין עמי ערב השונים ישנם ערכי-על המשותפים ביניהם (Pati, 1973).

החברה הערבית המזרח-תיכונית הינה חברה מסורתית הבנויה לפי היחסים המסורתיים. בהיות החברה הערבית מסורתית לדעת רוזנפלד (1964) וזייעור (1977) היא נשענת בעיקר על עיבוד חקלאי אינטנסיבי למטרות הקיום.

מסורת משמעה לדעת אלביטאר (1977) שכללים שגרתיים קובעים את האפשרויות של פרט, קשריו חד-גוניים והמנטאליות שלו מגובשת במסגרות פסיביות.

המסורתיות לטענת וינגורד (1960) אינה מצטמצמת לענייני אמונה ותפיסת עולם, יש לה גם ביטויים חברתיים כמו: סולידאריות חברתית המבוססת על קבוצות ראשוניות, חלוקה ברורה של תפקידי המין ולעיתים קרובות של סטאטוס גבוה של הגבר מזה של האישה.

חברה מסורתית לפי דיואני (1983) היא חברה הנשענת בקיומה על עיבוד אקסטנסיבי למטרות קיום, שיש בה מידה מעטה של עיור וידיעת קרוא וכתוב, ושבה קיימת זיקה לעבר המהולל ודבקות במוכר. רוזנפלד (1964), אלחאגי (1983) מציינים שמאפייני החברה הערבית המסורתית הם משפחה מורחבת, חמולה, משפחה פטריארכאלית, פטרי לוקלית ופטריליניאלית.

הדגש בחברה המסורתית הוא על הקולקטיב, בין אם מדובר במשפחה, בחמולה, או אף בשבט. קיומו ובטחונו של הפרט בחברה מסורתית קשור בקיומה ובביטחונה של הקבוצה אליה הוא משתייך. כחברה בנויה על חלוקת תפקידים ברורה היא יחסית יציבה והייתה רוצה להישאר יציבה.

המאפיינים של חברה מסורתית הם כן:

1. לחברה המסורתית זיקה חזקה לערכים וידיעות שהאבות הנחילו לבניהם במשך דורות.
 2. האוריינטציה בעיון ובמעשה מבוססת על העבר ולא על העתיד, אין שאיפה לשינויים אלא לשמירה קפדנית על הקיים.
 3. למסורת יש תוקף כמעט מוחלט אפילו עד כדי קדושה, והיא מקיפה את מכלול חיי האדם.
 4. הילד נפגש עם המסורת במישרין, משום שנולד וגדל בתוך החברה המסורתית, עולמו ומערכת מושגיו מתגבשים באורח בלתי אמצעי בחיי היום-יום במשפחתו ובסביבתו.
- מוסדות ההשכלה להכשרת מורים בישראל בהם למדו ולומדות רוב הגננות הערביות מקדמים ערכים הסותרים ערכים אלו. המוסדות הישראליים בעלי האוריינטציה המערבית מקדמים ערכים חינוכיים שונים לגמרי. עם תחילת לימודינו את ההיסטוריה ואת הפילוסופיה של החינוך במכללה לחינוך או באוניברסיטה אנו נתקלים בדיוואני, בפרבל, ובמונטסורי שתפיסתם את הילד רחוקה מתפיסתו בחברה המסורתית המגבילה. פרבל פתח בשנת 1837 מעון ילדים וטבע בשנת 1840 לראשונה את המונח "גן ילדים", מונח אשר התקבל ברחבי העולם. הוא מתייחס בדרך כלל למוסד חינוכי עבור ילדים בגילאים שבין 3-6, עם הרכב גילאים שונים בארצות שונות (לוי, 1996). 70 שנה מאוחר יותר פתחה מונטיסורי בשנת 1907 את בית הילדים ברומא לילדי פועלים (שם).

שני המחנכים הגדולים סבורים כי הילד פעיל ויש בו דחף לפעילות ועיצוב הסביבה וכי יש להבטיח לילד חופש ועצמאות במימוש פעילותו.

גננת שתעבוד בחברה מסורתית ותעמיד את הילד במרכז ומכאן תעודד יצירתיות, מקוריות, הבעת דעות עצמית, קבלת החלטות באופן דיאלוגי ודמוקרטי ועוד. עלולה להיקלע ליחסים קונפליקטואליים ביותר עם הוריהם. ולכן החוליה החסרה במערכת הלימודים להכשרת גננות היא כיצד מגשרים בהצלחה בין תפיסת עולם מסורתית לבין תפיסת עולם מערבית אינדיבידואליסטית.

בנוסף לכך, התכונות העומדות בבסיס התפיסה המערבית כמו פרטיות ועצמאות הן מנוגדות לערכי החברה הערבית, מנאע (2001), מתארת תכונות אלו כתכונות אופייניות בחברה מערבית מודרנית אשר הפרט, צרכיו וקידומו עומדים במרכז, לעומת החברה הערבית אשר מקדשת את המשפחתיות והקולקטיביזם החמולתי היחיד הוא בורג במערכת חברתית שלמה.

רקע היסטורי למערכת החינוך הערבית:

בחלק הבא של מאמרי אראה כיצד מהתקופה העות'מאנית ועד לימינו לא התאפשר למערכת החינוך הערבית לקבוע את התכנים והערכים בצורה אוטונומית. מהמאה ה-19 ועד ימינו נתונה מערכת החינוך הערבית לשליטה זרה (עות'מאנית, בריטית ויהודית/ציונית) ולכן קשה ליצור קוהרנטיות וקורלציה בין צרכי האוכלוסייה למערכת החינוך של דור ההמשך.

תוכניות הלימודים בבתי-הספר הציבוריים באימפריה העות'מאנית עוצבה בהשראת תוכנית הלימודים הצרפתית (Szyliowitz, 1973, בתוך אלחאג'י, 1996). והייתה בעלת אוריינטציה צרפתית, והייתה תוכנית לימודים אחידה על כל בתי-הספר ברחבי האימפריה. שפת הלימוד בבתי-הספר הייתה תורכית, האליטה הערבית המשכילה בארץ ישראל-פלסטין הביעה התנגדות נמרצת להוראה בתורכית ודרשה תכנית לימודים בערבית (אלחאג'י, 1996).

בשנותיה האחרונות של האימפריה העות'מאנית (1914-1917) הייתה רמת החינוך במחוזותיה נמוכה באופן יחסי, במרבית בתי-הספר היו חסרים מבנים מתאימים, ציוד ומורים בעלי הכשרה.

בתקופת המנדט הבריטי חלה התקדמות ניכרת בחינוך בקרב הערבים, לדעתו של אלחאג'י (1996), וההתקדמות העיקרית הייתה כמותית. התרומה העיקרית של המנדט הבריטי הייתה לבתי-ספר פרטיים נוצריים. התרומה העיקרית של המנדט הבריטי הייתה לבתי-ספר פרטיים נוצריים אשר מומנו על ידי ארצות אירופה: צרפת, גרמניה, איטליה, שבידיה וארצות הברית.

מרבית בתי-הספר המוסלמים שהוקמו בתקופת המנדט הוקמו בשנת 1921 ביוזמת המועצה המוסלמית העליונה. אך אחר המרד של שנת 1936-1939 ירד מספר בתי-הספר המוסלמיים שתוכנית הלימודים בהם נקבעה על ידי המועצה המוסלמית העליונה שגם הייתה המפקחת עליהם.

לאחר מלחמת 1948 הפכה האוכלוסייה הערבית שנשארה בארץ למיעוט קטן בלא מנהיגות פוליטית, חברתית ודתית. מוסדות התרבות והחינוך הערביים בערים הגדולות התפוררו, עם הפיכת חלק של האוכלוסייה הפלסטינית העירונית לפליטים במדינות ערב. על כן, נקודת הזינוק של החינוך הערבית בישראל הייתה נמוכה בהשוואה לזו שהייתה של החינוך היהודי (אלחאג'י, 1995).

ראשיתו של החינוך הערבי בישראל מאופיינת בריכוזיות ובסגירות. תוכנית הלימודים מונחת מלמעלה ולמחנכים הערבים מעורבות מזערית בעיצובה (אל-חאג', 1995, 1996). נפסלו הרבה ספרים שנתפסו כמקור להתעוררות לאומית בקרב המיעוט הערבי, במקום הספרים האלה כתבו מורים ערביים ומורים יהודיים דוברי ערבית ספרים חדשים תחת פיקוח משרד החינוך. תוכנית הלימודים של השפה והספרות הערבית איננה כוללת תכנים לאומיים עכשוויים אלא נציגי ספרות ערבית קלאסית בלבד. אין בספריי הלימוד שירים לאומיים ולא נלמדת אף יצירה של משורר או סופר פלסטינאי. המטרות המוצהרות של הוראת השפה והספרות הערבית לילד ערבי הן מטרות פרגמטיות כמו: שיפור הקריאה והכתיבה, ביטוי מדויק, רעיונות, הערכה לספרות ועוד. הן מתעלמות מן ההיבטים הלאומיים (צרצור, 1981).

סוציולוגים אשר ערכו מחקר השוואתי של מטרות ותוכניות הלימוד ותוכניות הלימוד בבתי הספר הערביים והיהודים מצאו כי קובעי המדיניות ביקשו למצוא פשרה למגמות סותרות: שוויון לעומת קיום העליונות היהודית, פיתוח ערכים כללים לעומת פיתוח ערכים לאומיים והענקת מעמד אוטונומי לחינוך הערבי לעומת השאיפה לשילוב מלא במערכת החינוך היהודית, המטרה המוצהרת לא הושגה משום שמעצבי המדיניות זנחו אותה (אלחאג', 1995, 1996).

ומכאן אנו רואים כי האוכלוסייה הערבית בישראל נמצאת באופן מתמיד תחת שלטון זר שלא מאפשר לה לבטא את ערכיה הקולקטיביסטיים והמסורתיים, ואילו היום מערכת החינוך הישראלית מדגישה את הערכים האינדיווידואליים המערביים אשר הם מנוגדים לערכי החברה הערבית. בנוסף לכך יש לציין כי החברה הערבית המסורתית עברה שינויים במשך השנים הארוכות.

בחלק הבא של מאמרי אעריך את חשיבות ההתאמה בין הגן למשפחה, התאמה שאינה יכולה להתקיים אם לגננת מערכת אמונות ודעות השונה מזו של סביבתו המשפחתית של הילד.

חשיבות ההתאמה והמשכיות בין הבית לגן:

בחינת מערכת היחסים בין הבית למוסד המחנך אינה מאפיינת את ימינו, כבר קומנוס (-1592 1670) בתוך Powell (1996), ממליץ כי ילדים מתחת לגיל שש שנים יישארו 'בבית-הספר של אימא' ויקבלו יחס אישי שלא יקבלו אותו במסגרות אחרות, ואילו הנחתו של ג'והאן פסטלוצי (1747-1827), אשר קיבלה תמיכה במאה העשרים, כי חינוך ההורים תמיד יהיה המרכז ותפקיד המורים הוא יצירת 'קליפה הולמת' סביב מרכז זה. ומכאן נשאלת השאלה לגבי מידת ההתאמה והמשכיות בין הבית לבין הגן וכיצד נעשית התאמה זו.

Powell (1996) מציין כי ישנו שוני בסביבה החינוכית בין המשפחה לבין המסגרת החינוכית המתבטא בציפיות ההתנהגותיות, דפוסי אינטראקציה מבוגר-ילד ולפעמים בערכים הקשורים בטיפול בילד.

ההתאמה בין הבית לבין המסגרת החינוכית כפי ש Powell מציג במאמרו מתייחסת למידת החפיפה בין המשפחה לבין המסגרת החינוכית בערכים הקשורים בטיפול בילד, מטרות, ציפיות, שפה וקודים שפתיים והאינטראקציה בין הילד למבוגר. מצד שני ההתאמה היא בקשרים וברמת התקשורת ותדירות המפגשים שבין המשפחה למסגרת החינוכית.

Rosenthal (1994), מדגישה במאמרה כי מעט מאד ידוע על המשכיות ואי-המשכיות בין הבית לבין המסגרת החינוכית וכי עוד פחות ידוע על השפעת המשכיות או העדרה על התפתחות

הילדים. אך Powell (1996), מציין כי חוסר ההמשכיות מזמן לילדים הזדמנות להתפתח ולהסתגל לאנשים שונים, תפקידים ומצבים אשר מגדילה את ההיקף והגמישות של היכולות הקוגניטיביות והמיומנויות החברתיות של הילד. אך חוסר קוהרנטיות חריפה מדי, מדגיש החוקר, יכולה להוות גורם סיכון התפתחותי. מידת הפגיעה בילד תלויה במידת אי-ההתאמה, משך אי-ההתאמה, התקופה מבחינה התפתחותית.

אלישע (1992), מעלה במאמרו את ההנחה שלגן תפקיד חשוב בהתפתחותו הרגשית, החברתית והקוגניטיבית של הילד, שמביאה למסקנה שהגן הוא מעין שלוחה של המשפחה ושהשיתוף בין ההורים לבין הגננת הוא פועל יוצא של המשכיות זו.

כל החוקרים שהזכרתי ואחרים שאזכיר בהמשך מסכימים אם כך, שחייבת להיות קוהרנטיות ערכית בין התרבות המשפחתית לגנית ובמידה ואינה מתקיימת נגרם נזק לילד. ברור שגננת שמקדמת ערכים מערביים בסביבה מסורתית, על-אף כוונותיה הטובות, אינה תורמת להרמוניה בין הבית לגן. לפי שיחות שתועדו עם מחנכים ומטפלים מקצועיים, המגע עם הורים הוא המרכיב המעורר את רב המתחים המקננים בלב המחנכים המטפלים בילד (גלינסקי, 1990; פאול, 1989; שמעוני, 1992 בתוך Shimoni (1996)).

Shimoni (1996) מתאר את מקורות המתחים בין הורים וגננות, ודעות קדומות שליליות שיש לכל צד על הצד השני. המחנכות מתארות את האימהות כנשים חפוזות, ממהרות תמיד, ודוחפות את ילדיהן להישגים וכי ההורים בורים ואינם משתפים פעולה. אך מצד שני גם להורים יש דעות שליליות על הגננות, הם לא מעריכים אותן וחושבים כי למחנכות יש תפקיד משני בחברה. בנוסף לכך ישנם עוד סיבות שגורמות למתחים בין ההורים והגננות, סיבות כמו:

- אמונות וערכים שונים שיש לשני הצדדים בתפיסת ההורות וגידול הילדים, אמונות אלו מושפעות מהרקע התרבותי ואמונות דתיות.
- הבדלים בעוצמה והמעמד של ההורים ושל המחנכים. ההורים מתייחסים לעיתים קרובות אל העובדים עם ילדים כלא יותר מאל שמרטף (דניאל, 1990; גלינסקי, 1988 בתוך שמעוני, 1996), לכן נוצרת הרגשה מצד ההורים שאין צורך בתקשורת דו-כיוונית והגננת עצמה תחוש זלזול.
- אי ודאות לגבי תפקיד המחנכת, האם היא מטפלת או מקצועית, ליליאן כץ מתארת היחסים בין שני הצדדים כלא בהירים וכי הם עלולים לגרום לקנאה מצד ההורים כיוון שהגננת הופכת לדמות התקשורת ועדה להתפתחות הילד, דבר אשר מפתח רגשות אשמה וכעס אצל ההורים.
- סתירה בגישות החינוכיות, מטרת ההורים לראות את ילדם כמשכיל ואילו מטרת הגננת לפתח אצל הילד דרכי משחק וחקירה, דבר זה יכול לעורר אצל ההורים הרגשה כי הגננת לא עושות את מלאכתן כראוי.

אלישע (1992) רואה את תפיסתם של ההורים את גן הילדים כנובעת מתפיסת תפקיד הגננת ואת השפעתה על הילד ועל התפתחותו. קשר טוב בין שני הצדדים יביא בסוף תועלת לילד עצמו ששני הצדדים מרגישים אחריות כלפיו ושואפים לטובתו. הגננת, כנציגה ראשונה של מערכת החינוך,

נתפסת על כן כמי שמופקדת על התפתחותם הרגשית, החברתית והקוגניטיבית של הילדים בגיל הרך, על פי תפיסה זו, נראה ששיתוף פעולה הדוק בין ההורים לבין הגננת הוא הכרחי ומובן מאליו ואם אינו קיים נפגעות שלושת צלעות המשולש: ילד – הורים – וגננת.

חשיבות מעורבותם של ההורים בחיי הגן, וחשיבותה של תקשורת טובה בין ההורים לבין הגננות. (Tizard, et al. 1981) מדגיש כי מעורבותם של ההורים במסגרת החינוכית משפיעה על רמת הישגיהם של הילדים יותר מאשר גורמים אחרים כגון: מספר האחים בבית, רמת השכלתם של ההורים ועוד.

ממה שהוזכר לעיל ניתן לראות כי בין ההורים לבין הגננות ישנו מתח רב וכי התקשורת בין שני הצדדים אינה במצב טוב. בעיית הקשר בין הורים וגננות אינה מוצאת פתרון נאות גם כאשר הגננת מקיימת אסיפת הורים בגן, לעיתים קרובות מדי משמשת האסיפה הזדמנות להשמעת הודעות להורים או סידורים ארגוניים (כהן, 1982). הגננת, כפי שכותב אלישע (1992), מגיעה לגן עם שלושה מקורות/מימדי השפעה:

1. המימד האישי: נובע באופן ישיר מאישיותה ואופייה של הגננת וממערכת האמונות והנורמות הפרטיות שלה. תגובות ועמדות אינן במודע.

2. המימד החינוכי: אמונות ונורמות חינוכיות שהגננת פיתחה בניסיונה האישי וכאשת מקצוע. אמונות, כללי התנהגות, עמדות, וערכים אשר הגננת מודעת להם.

3. המימד התרבותי: טקסטים ומנהגים תרבותיים או לאומיים שהגננת מביאה לגן מכוח הזדהותה הלאומית והתרבותית ומחויבותה המקצועית.

ואני מרשה לעצמי להדגיש שלושת מקורות אלו צריכים להיות בהלימה עם הסביבה שבה היא עובדת. אם אינם בהלימה ייווצר משבר בין ההורים לגננת.

אבני (1994), טוענת כי התקשורת שמתנהלת בין הורים לבין מחנכים היא חד-סטריית כיוון שהמחנכים מעבירים להורים את דרישותיהם ומבקשים מהם למלא אותן אך ההורים לא יכולים לעשות זאת בצורה ישירה או שהם לא עושים זאת בכלל. תקשורת כזו מגבירה את המתח בין שני הצדדים.

מי-טל (1996) תוביל אותי לסיום מאמרי. מי-טל מניחה שיש להביא לשינוי בעמדות המבוגרים (הורים וגננות) המשמעותיים בחיי הילד בכדי לתרום להישגיו הלימודיים של הילד. לשם כך מי-טל מציעה את המודל השיתופי אשר רואה בהורים שותפים לחינוך ילדם וכי שני הצדדים יכולים לעזור לילד לגשר בין המערכות השונות בהן הוא מתחנך. מאחורי מודל זה עומדת הגישה האקולוגית-מערכתית. לפי גישה זו, אופי הקשר ובמיוחד התיאום ההדדי בין המערכת המשפחתית והמערכת החינוכית חשובים יותר לילד מאשר הדמיון הממשי בין המערכות (Lusterman, 1989; Kagan, 1987) בתוך מי-טל, 1996).

דיון

במאמרי זה ניסיתי לדון בשאלת ההתייחסות והתפיסה של גן הילדים בעיני הורים בחברה הערבית תוך התייחסות הן למאפיינים עיקריים של החברה הערבית והן למאפייני מערכת החינוך בקרב הערבים בישראל. הדיון בסוגיה הנ"ל היה דיון עיוני תיאורטי והוא מעלה שאלות והתלבטויות הטעונות בדיקה אמפירית ושיטתית. לכך אני אתייחס בהמשך.

סוגיה מרכזית המוצגת במאמרי זה הינה הפער בין תהליך ההכשרה של הגננת הערבייה ומטרות החינוך הנגזרות מערכי התרבות המערבית הדוגלת באינדיווידואליזם, עצמות ביטוי עצמי לבין ערכי ואפיוני החברה הערבית המסורתית. פער זה עלול ליצור מתח ופוגע ועלול לפגוע בהתפתחותם התקינה של ילדים. לכן מן הראוי לחשוב מחדש על תהליך ההכשרה של אנשים המתעתדים לעבוד בחברה מסורתית ולהתאים את ההכשרה לקונטקסט החברתי-תרבותי. ראוי ללמוד את הגישות המערביות, אך לא להנחית ערכים שונים באופן שיוצר מתח עם ערכי החברה והתרבות הערבית, אלא שצריך למצוא את שביל הזהב לשילוב בין השניים. תוכנית הלימודים צריכה לתת מקום רב ללימוד הסוגיה: כיצד ליצור אינטגרציה חיובית בין השקפת עולם המעודדת עצמאות ואינדיווידואליזם לבין השקפת עולם מסורתית הרואה בילד צייתן הממשיך ומשכפל את העבר. אם לא נלמד לגשר באופן יעיל תמצא עצמה הגננת מנוכרת בסביבתה, את ההורים חושדים ועוינים את הגננת, ואת הילדים מבולבלים ופגועים.

התאמת תהליך ההכשרה של הגננות אינו מתבקש רק על הרקע הנ"ל, אלא גם בגלל העובדה שהחברה הערבית בישראל הינה חברה במעבר ולמרות השינויים שעברה היא עוד רחוקה מלהיות דומה לחברה המערבית ובמיוחד תפיסת מקומו של הילד במשפחה ובחברה. מנאע (2001), מציינת כי הדור הצעיר אינו שומר אומנם על אותו מבנה היררכי קלאסי של המשפחה הפטריארכאלית, אך הילד טרם תפס את מקומו במרכז התעניינות המשפחה בדומה לחברה מערבית. גם בחיי היומיום של המשפחה בדרך כלל הילד אינו עומד במרכז ההתעניינות של המבוגרים (שם).

מציאת שביל הזהב וההרמוניה בין הגן לבין הבית מקבל משנה חשיבות כשמדובר בחברה כמו החברה הערבית, כפי שטוען חאגי יחיא (1994), לפיו, החברה הערבית, מחשיבה המון ההרמוניה בין האדם לסביבתו. הרמוניה פירושה העדפת שימור הקשרים המשפחתיים וההתנהגות הקולקטיביסטית על פני אוריינטציה והתנהגות אינדיבידואליסטית.

סקירה רחבה של הספרות המקצועית הנוגעת לחשיבות ההקשר החברתי-תרבותי בגידול ילדים, מעלה שישנן עדויות מחקריות מתחום התפתחות הילד מתרבויות שונות אשר מצביעות על קשר קרוב בין ההקשר התרבותי לבין האידיאולוגיות הנמצאות בבסיס השיטות הנקוטות בגידול ילדים.

פטרי (petrie, 1994) בתוך רואר-סטריאר (1999), מציין, כי מסגרות טיפול אינן פועלות בחלל חברתי ריק וכי ההקשר החברתי משפיע עליהן דרך המדיניות החברתית. לדעתו, יש להתייחס לשונות חברתית, כמו קיומן של קבוצות מיעוט המוגדרות לפי דת, אתניות, השתייכות פוליטית ודומה לערכים של המטפלים המשפיעים על מטרות התפתחות הילד והדרכים להשגתן.

תפיסת ההורים לגן הילדים מושפעת מעמדות וערכים השוררים באותה חברה ושהם – ההורים-פנימו. לעומתם, הגננות יתפסו את הגן, לא רק לפי ערכיהן והזיקה התרבותית שלהן, אלא גם ואולי בעיקר לפי תהליך ההכשרה שהן עברו.

מתוך סקירת הספרות הרלוונטית, לא הצלחתי למצוא מחקרים שנעשו בנושא תפיסת ההורים הערביים לגן הילדים. אני מציעה:

- לחקור את הנושא באופן שיטתי תוך התייחסות מעמיקה להבדלים צפויים בתוך אוכלוסיית ההורים הערבים (מצב כלכלי, רמת השכלה, גודל משפחה וכו') ולא רק להתייחס לחברה הערבית כחברה חדגונית ומונוליתית. בדיון העיוני שלי התייחסתי למאפיינים העיקריים הכלליים לחברה זו.
- ישנה חשיבות לשיתוף הורים בעבודת הגן ובבניית תוכניות חינוכיות לילדים, חיזוק הקשר והמעורבות בין הגן/גננת לבין הבית/הורים, עשוי לתרום לתחושת ההמשכיות והקוהרנטיות אצל ילדים.
- ממליצה לעבוד עם גננות במטרה לעזור להן להתאים את תוכני החינוך לצרכיהם ההתפתחותיים של ילדים, תוך התחשבות והתאמה לצרכים חברתיים והתרבותיים. ולעבוד להעצמתן בכדי שיעבדו גם עם ההורים להנחלת ערכים המתייחסים לחיזוק ולקידום בריאותם הנפשית והרגשית של ילדים.
- לבדוק את התאמת תהליך ותכני ההכשרה של הגננות לצרכים ולמאפיינים של החברה והתרבות הערבית.
- ללוות את הגננות על ידי מערך הדרכה והשתלמויות שיגשרו ביים מידע "מערבי" לבין הצרכים של חברת מיעוט הנמצאת בשינוי דינאמי.

ביבליוגרפיה

אלביטאר, נ. (1977). גורמי היסוד של הנחשלות המדינית הערבית. אלמוסתקבל אלערבי. (ערבית).

אבני, ד. (1994). תקשורת הורים ומורים על סף שנת 2000. מרכז גישות, כיוונים, הוצאה לאור.

אלחאג'י, מ. (1983). סגנונות חיים משפחתיים בקרב קבוצות וסקטות בעיר ערבית בישראל. עבודה לדוקטורט. האוניברסיטה העברית. ירושלים.

אלחאג'י, מ. (1995). "מגמות של שינוי ושימור במערכת החינוך הערבי ישראל". בתוך :

לנדאו, י. גאנס, א. הראבן, א. (עורכים): הערבים אזרחי ישראל לקראת המאה העשרים ואחת. הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית. ירושלים.

אלחאג'י, מ. (1996). חינוך בקרב הערבים בישראל. הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית. ירושלים.

אלישע, ד. (1992). מעורבות הורים בפעילות החינוכית בגן. הד הגן, נ"ז, א', 19-23.

דיואני, מ. (1983). מסורת ופנייה ללשכת הרווחה בקרב אזרחים ערביים. עבודה המוגשת לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה.

וינגרוד, א. (1960). יהדות מרוקו במעבר, מגמות, כרך ר, מס' 3 עמ' 193-208.

זייעור, ע. (1977). הפסיכואנליזה של הישות הערבית. דאר אלטליעה, בירות. (ערבית)

חאגי-יחיא, מ. (1994). המשפחה הערבית בישראל: ערכיה התרבותיים וזיקתם לעבודה סוציאלית. חברה ורווחה, 14 (3-4), 249-264.

כהן, א. (1982). הזדמנויות ואבני נגף בתקשורת בין גנות והורים- נקודת מבט אקולוגי. אישיות, 4, 86-92.

לוין, ג. (1996). תינוקות ופעוטות מי מחנך אותם. הוצאת ספרים "אח" בע"מ. קריית ביאליק.

מי-טל, ש. (1996). דפוסי השפעה של מעורבות הורים בגן. הדגן, (ג), 238-244.

מנאע, ע. (2001). התאמת תוכניות האתגר והט"ף למגזר הערבי. בתוך: דין, י. (עורכת): חינוך-טיפול בגיל הרך בראייה התפתחותית-אקולוגית.

צרצור, ס. (1981). "חינוך ערבי במדינה יהודית-דילמות מרכזיות". בתוך: הראבן, א. (עורך): אחד מכל ששה ישראלים. הוצאת מוסד ון-ליר, ירושלים.

רואר-סטריאר, ד. (1999). חשיבות ההקשר התרבותי בהערכת איכותן של מסגרות הטיפול בילדים, חברה ורווחה, י"ט 1.

רוזינפלד, פ. (1964). הם היו פלאחים. הוצאת הקיבוץ המאוחד.

Patai, R. (1973). *The Arab Mind*, N-Y; Charles Scribners.

Powell, D.R. (1996). **Do Partnerships Really Matter and Are They Achievable?**

Presented as a workshop on "Partnerships between Parents, School & Early Childhood Centers, Dunedin, NZ pp. 1-18.

Rosenthal, M.K. (1994). **An Ecological Approach to the Study of Child Care**. Ch.5 pp.(66-69).

Shimoni, R. & Baxter, J. (1996). **Working with Families: Perspective for Early Childhood Professionals**. Don Mills, Ontario: Addison-Wesley Publishers, Ch. 13-14 (247-303)

Tizard, B., Mortimore, J. & Burchell, B. (1981). **Involving Parents in Nursery and Infants Schools**. Grant McIntyre. London.