

התאמת תכניות האתג"ר והט"ף למגזר הערבי

עזיזה מנאע

הקדמה:

במשך חמש השנים האחרונות מילאתי את תפקיד הרכזת הארצית של תוכניות הגיל הרך (הט"ף והאתג"ר) מטעם המכון לחקר הטיפוח בחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים, ביישובים ערביים בישראל. עבודה זו הכוללת את בחירת הרכזות המקומיות והמדריכות, הכשרתן, הדרכתן והפעלתן של התוכניות בשטח כוללת קבלת החלטות לא קלות והתלבטויות קשות הנובעות מהפער הגדול, לפעמים, בין הרצוי לבין המצוי. מדי שנה נפתחות תוכניות חדשות, מתרחבות אחרות ומדריכות מנוסות עוזבות וחדשות נבחרות למלא את מקומן. בקיצור עבודה רבה ואינטנסיבית ממלאת את חלל הזמן של שעות העבודה ומעט מאוד זמן וכוחות פנויים להרהור, שלא לדבר על בחינה מעמיקה, של שאלות מסוג אלה המועלות בעבודה זו. אי לכך, שמחתי שניתנה לי ההזדמנות במסגרת הדרישות לסיום תואר שני "בתוכנית שוורץ" לבחון לעומק שאלות מהותיות הנוגעות לעבודתי בשטח על סמך מחקרים ודיונים הנוגעים לתפר שבין התיאוריה והמעשה בתוכניות התערבות דומות במקומות אחרים בישראל ובעולם.

מחד הנני בת מזל שאני יכולה לשלב בעבודה זו למידה מהתיאוריה ומהידע בעולם עם ניסיון אישי מעבודתי בשטח. מאידך אני מודעת לבעייתיות הכרוכה במעורבות אישית העלולה לפגום במידת האובייקטיביות של האבחנות והשיפוט הנוגעים לעבודתי בשטח. מבחינה זו דומה מצבי לאנתרופולוג או איש מדעי חברה אחר החוקר את חברתו האינטימית. אך רוצה אני להאמין שעצם המודעות לחסרונות וליתרונות של מיקומי (positionality) בעבודת מחקר זו היא לפחות בלם בפני הטיות שבמודע או אפילו שבתת מודע. בכל אופן אני תקווה שאוכל להיעזר במסקנות עבודתי זו גם לשיפור הפעלת תוכניות ההתערבות במגזר הערבי. אולם גם אם מסיבות שאינן בשליטתי אגלה שלא אוכל ליישם חלק מהמסקנות הרי עצם חידוד המודעות והוספת ידע יהוו כבר תרומה חשובה לעצמי ולעבודתי בשטח.

מבוא תיאורטי:

מאז סוף שנות הששים פותחו ויושמו תוכניות התערבות בתחום הגיל הרך בארה"ב ובמדינות שונות בעולם ובכלל זה ישראל. תוכנית ההתערבות בעלת התפוצה הגדולה ביותר בארה"ב היא ההד סטארט (Head Start). בישראל פותחו תוכניות האתג"ר (הדרכת אמהות תכנותית לגיל הרך) ותוכניות הט"ף (הדרכה בטיפוח פעוטות). בתוכניות העשרה ביתיות אלה ההורים (בדרך כלל האם) מקבלים הדרכה כיצד להפעיל את הילד בסדרה של פעילויות חינוכיות. הרציונל שמאחורי תוכניות התערבות אלה הוא האמונה באפשרות צמצום הפערים הלימודיים והתרבותיים בין ילדים מבוססים לבין ילדים הגדלים בסביבה סוציו-כלכלית נחשלת. במהלך כשלושה עשורים הפעיל המכון לחקר הטיפוח בחינוך באוניברסיטה העברית את תוכניות ההתערבות הנ"ל ביותר ממאה יישובים ברחבי ישראל ומספר המשתתפים נאמד ב- 50,000 עד 1995 (לומברד, 1995; רוזנטל ודיין, 1999).

הפעלת תוכניות האתגר והט"ף ביישובים ערביים התחילה רק כחצי יובל לאחר הפעלתן ביישובים יהודיים. הניסיון הקצר של חמש שנות הפעלת תוכניות התערבות אלה מצביע על הצלחה וביקוש רב לתוכניות מהשטח. החומרים המשמשים להדרכת אמהות תורגמו בלי שנעשה ניסיון להתאימן לצרכים הסוציו-תרבותיים המיוחדים של החברה הערבית בישראל. צוות המדריכות והרכזות הן ערביות והן משתדלות בעבודתן בשטח לקחת בחשבון את המשתנה הסוציו-תרבותי שבו הן עצמן צמחו.

תרגום החומרים של ההדרכה לערבית והפעלת התוכניות על ידי מדריכות הבאות מאותו רקע סוציו-תרבותי, הם צעדים חשובים. ההנחה שעמדה מאחורי מדיניות התרגום ולא ההתאמה הסוציו-תרבותית היא כנראה שהידע עליו מבוססות תוכניות התערבות אלה הוא אוניברסלי המותאם להקשר הישראלי. אולם לאחרונה מתרחבת הסקפטיות של אנשי המדע לגבי אופיו של הידע האמפירי עליו מבוססות תוכניות ההתערבות. ההקשר האתני-לאומי הסוציו-תרבותי הפך לנושא חשוב בחקר התפקיד שממלאים הורים ותוכניות התערבות בחינוך ילדים והתפתחותם. דציפלינות שונות כמו פסיכולוגיה, חינוך, עבודה סוציאלית ואנתרופולוגיה תרבותית הפכו את ההקשר הסוציו-תרבותי למרכזי (Harkness & Super 1996; Rosenthal, 1998; Kagitcibasi, 1996). הרגישות להקשר האתני-לאומי הסוציו-תרבותי אינה באה לערער על תקפותם של ידע וערכים אוניברסאליים. הגישה החדשה טוענת בעיקר לצורך של רגישות להקשר התרבותי הייחודי. על כן נשאלת השאלה באיזו מידה מתאימות תוכניות שפותחו בארה"ב וישראל ובמקומות אחרים במערב, לצרכיהם הייחודיים של בני המיעוט הלאומי הערבי בישראל. בנוסף להקשר הסוציו-תרבותי שבו גדלים הילדים הערבים במשפחות ויישובים ערביים נפרדים ישנה שאלת ההקשר הסוציו-פוליטי של הסכסוך ושל מעמדם של האזרחים הערבים בישראל מאז 1948. שאלות אלה יעמדו במרכז של עבודה זו אשר תצביע על דילמות וקונפליקטים הקיימים במפגש שבין התיאוריה או התוכניות המבוססות על תיאוריה מערבית בנושא התפתחותם וצורכיהם של ילדים בגיל הרך לבין הפעלה בשטח בהקשר סוציו-תרבותי מיוחד של הערבים בישראל.

מאז שנות השבעים הצליחו קליפורד גירץ ואדוארד סעיד לעשות דקונסטרוקציה של השיח המערבי אודות המזרח (גירץ, 1973; סעיד, 1978). הם חשפו את הקשר בין הידע או הטקסט לבין הקונטקסט שבו נוצר. בניגוד לתפישות העבר הם הראו שמושגים בסיסיים שפותחו בתרבות המערבית אינם תואמים את המציאות במזרח ולהפך. מושגים כמו משפחה, עבודה, היררכיה או פרטיות וספירה ציבורית הם בעלי משמעויות שונות בתרבויות שונות. פרשנות התרבות והידע בעבודותיו של גירץ (גירץ, 1983) והדיקונסטרוקציה של השיח האוריינטליסטי והקשר שלו עם קולוניאליזם והגמוניה אמפריאלית (סעיד, 1993) שפכו אור חדש על רבדים שונים של התרבות המערבית הדומיננטית הכופה את מושגיה ותפישותיה בקונטקסט שונה בארצות העולם השלישי. תלמידיהם של גירץ וסעיד בשני העשורים האחרונים פיתחו רעיונות אלה ויצרו מחקרים אמפיריים רבים שמאששים ומעשירים את רעיונותיהם של שני הוגי דעות אלה. בכל אופן אנתרופולוגים כמו חוקרים אחרים ממדעי הרוח והתרבות נעשו מודעים הרבה יותר למערכת

הכוח החבויה בקשר שבין התרבות המערבית הדומיננטית לבין תרבויות אחרות המאמצות וצורכות את הידע והמושגים שפותחו בתרבות המערבית (רבינוביץ, 1997).

במהלך שני העשורים האחרונים ובמיוחד בשנות התשעים גבר קולם של החוקרים שהצביעו על ההטיה הסוציו-תרבותית בידע שלנו על התפתחות הילד שנחשב עד לאחרונה לאוניברסלי (Rosenthal, 1998). יותר ויותר עבודות מצביעות על הקושי להכליל ממחקרים אלה שנעשו בהקשר סוציו-תרבותי אנגלו-סקסי בארה"ב ואירופה על התפתחותם של ילדים בתרבויות אחרות, במיוחד באסיה ואפריקה. (רוזנטל ודיין, 1999).

אחת הדילמות המרכזיות בהפעלת תוכניות התערבות שפותחו במערב בחברה הערבית קשורה במידת האפקטיביות וההתאמה של תוכניות אלה לקונטקסט הסוציו-תרבותי הערבי. מסקנתם של חוקרים אחדים שבדקו דילמה זאת בהקשר של החברה הערבית בכלל, והחברה הערבית בישראל בפרט הוא שיש צורך בהשקעת מאמצים נוספים בפיתוח הידע התיאורטי, ושילובו במסקנות העולות מניסיון אמפירי של תוכניות התערבות בתחומי הפסיכולוגיה, החינוך והעבודה הסוציאלית (דווירי, 1997; חגי יחיא, 1994; Roer-Strier & Haj-Yahia, 1998). גם בתחום תוכניות ההתערבות של גיל הרך קיים מתח אינהרנטי בשאלת שרטוט הגבולות שבין מידת האוניברסליות של הידע ההתפתחותי המנחה את תוכניות ההתערבות לבין ההקשר הסוציו-תרבותי במיוחד של אוכלוסיית היעד של אותן תוכניות.

ברוח זו של הצורך בפיתוח ידע תיאורטי ויישומי בתוכניות התערבות בהקשר סוציו-תרבותי שונה מהקונטקסט המערבי בו צמחו תוכניות אלה אנסה בעבודתי זו להצביע על דילמות וקונפליקטים בין הידע והנחות היסוד של תוכניות ההתערבות לגיל הרך (הט"ף והאתג"ר) לבין הניסיון האמפירי בקרב האוכלוסייה הערבית בישראל. אולם לפני שאטפל בנושא זה שהוא עיקרה של העבודה אציג בפרק הבא תיאור וניתוח קצר של ההקשר המיוחד של אוכלוסיית היעד: הערבים בישראל כמיעוט לאומי ותרבותי במדינתו של העם היהודי.

הערבים בישראל: ייחודם הלאומי והתרבותי:

בעקבות מלחמת 1948 נותרו בתוך שטחה של ישראל כ- 160,000 פלסטינים שהפכו להיות אזרחי המדינה. כ- 700,000 פלסטינים אחרים שגרו עד אז בטריטוריה שקמה עליה מדינת ישראל הפכו לפליטים במדינות הערביות השכנות. הערבים בישראל היו שארית של עם מובס אשר התוצאות הטראומטיות של מלחמת 1948 ממשיכות להשפיע על חייו עד ימינו אלה. בין 1948 – 1966 הערבים בישראל נותקו משאר בני עמם פוליטית ותרבותית בהיותם אזרחים ישראלים. אולם בישראל עצמה היחס אליהם היה כאל חלק מהאויב ועל כן חיו תחת ממשל צבאי שהגביל את תנועתם ואת שילובם בחברה הישראלית. שנות הממשל הצבאי הגבילו מאוד כל אפשרות של שוויון זכויות והזדמנויות לאזרחים הערבים ודחקו אותם לשוליים (בנזימן ומנצור, 1992; לוסטיק, 1985).

בעקבות מלחמת 1967 נפגשו הערבים בישראל שוב עם הפלסטינים שבגדה המערבית ורצועת עזה. ביטול הממשל הצבאי שנה קודם לכן ושיפור המצב הכלכלי בישראל בסוף שנות הששים אפשרו מוביליות חברתית גדולה יותר לאזרחים הערבים. תהליך הפרוליטרזציה ללא תיעוש של תושבי הכפרים הערביים בגליל ובמשולש הואץ במהלך שנות השבעים והשמונים. כיום מונים האזרחים הערבים בישראל כמיליון נפשות ויחד עם תושבי מזרח ירושלים (תושבי ישראל אך לא אזרחיה) מהווים כחמישית (20%) מתושבי המדינה. מרביתם של הערבים בישראל (80%) מוסלמים ומיעוטם נוצרים (11%) ודרוזים (9%).

מדינת ישראל קמה בשנת 1948 כמדינת העם היהודי ולא כמדינת כל אזרחיה. גם לאחר ביטול הממשל הצבאי, הסכם השלום עם מצרים וירדן ותהליך השלום עם הפלסטינים, הערבים בישראל עדיין סובלים מאפליה מתמשכת כמעט בכל תחומי החיים. אומנם כיום הם סובלים פחות מהצרת צעדיהם והפקעת אדמותיהם בהשוואה לעבר, אך עדיין אין להם שוויון זכויות והזדמנויות. הגידול הכמותי והתמורות האיכותיות בקרב האוכלוסייה הערבית הופכים את המשך האפליה לבוטה יותר ופחות מקובלת במיוחד על ידי הדור הצעיר. השסע הלאומי בין יהודים לערבים הוא ללא ספק העמוק ביותר בהשוואה לשסעים הדתיים והעדתיים. שסע זה לא קיבל ביטויים בוטים ואלימים עד עתה בגלל הסכסוך עם מדינות ערב השכנות. אולם מאז הסכמי אוסלו נראה שסבלנותם של הערבים בישראל פוקעת וביטויי מחאתם מתגברים (Rouhana, 1997; אבו-ריא וגביזון, 1999).

הבעיות של החברה הערבית אינן תלויות אך ורק במדיניות האפליה וההזנחה כלפיהם במשך כל שנות קיום המדינה. התמורות הסוציו-כלכליות בחברה הכפרית שעברה תהליך פרוליטרזציה ללא תיעוש מחדדת את השסעים הפנימיים: כלכליים, עדתיים ודתיים. האוכלוסייה הערבית נמצאת בתחתית הפירמידה הסוציו-כלכלית (פארס, 1993). רמת העוני היא גבוהה כמעט פי שניים מהאוכלוסייה היהודית. ההישגים בחינוך, למרות השיפורים מאז שנות השבעים, עדיין רחוקים מהממוצע הישראלי (אל-חגי, 1996). סחר בסמים, אלימות בכלל ואלימות בקרב הנוער הן תופעות שהולכות ומתחזקות גם בכפרים הקטנים. התשתיות ורמת השירותים הממשלתיים והמוניציפאליים ביישובים הערבים רחוקים מלענות על הצרכים הגדלים של אוכלוסייה שהכפילה את עצמה פי ששה מאז 1948.

מרביתם של הערבים בישראל (95%) גרים ביישובים נפרדים ו/או בשכונות ערביות נפרדות בערים מעורבות. הם לומדים במערכת חינוך נפרדת אך לא שוויונית הסובלת מפיקוח יתר ואמצעים דלים יותר בהשוואה למערכות החינוך היהודיות (אל-חגי, 1996). בישראל קיימת רמה גבוהה של חלוקת עבודה אתנית לאומית. מעט מאוד ערבים נמצאים בתפקידים בכירים בשירות הממשלתי, באוניברסיטאות, בחברות ציבוריות ואפילו בסקטור הפרטי (סיכוי, 1995, 1997). לעומת זאת יש ייצוג יתר לאזרחים הערבים בעבודות הצווארון הכחול ובעבודות בעלות סטטוס חברתי נמוך ושכר נמוך. הנחשלות המתמשכת נותנת את אותותיה גם ביחס החשדנות וחוסר האימון הקיים בין האזרח הערבי למשרדי הממשלה ושאר מוסדותיה. רבים מהערבים מאשימים את המדינה

ומוסדותיה במדיניות אפליה מכוונת ומגלים חשדנות וספקנות כלפי יוזמות מטעמה (Smoocha, 1989, 1992).

הערבים בישראל הם חלק ממערכת תרבותית (cultural system) גדולה הכוללת בתוכה את מרבית עמי ערב במזרח התיכון וצפון אפריקה. מערכת תרבותית זו היא תוצאה של התפתחויות וניסיון היסטורי סוציו-כלכלי משותף במשך מאות ואפילו אלפי שנים. התרבות הערבית המשותפת שואבת את מקורותיה משלושה מרכיבים בסיסיים אשר משקלו של כל אחד מהם קובע גם את ההבדלים הקיימים בין אזורים ובין מגזרים חברתיים שונים במרחב הערבי. התקופה הטרומ אסלאמית (הג'אהליה) הורשה לדורות הבאים את השפה וערכים תרבותיים וחברתיים המבוססים על מבנה חברתי שבטי, שירה ומנהגים שעברו בעל פה מדור אחד למשנהו. האיסלאם שהקים אמפריות וציוויליזציות מפוארות במשך מאות שנים העניק לתרבות הערבית אידיאולוגיה דתית שהיוותה דבק מאחד לעמי האזור אשר התאסלמו ברובם והפכו לחלק מהמערכת הסוציו-תרבותית דוברת הערבית (דוורי, 1997).

המקור השלישי להשפעה על המערכת התרבותית הערבית הוא התרבות המערבית שחדרה לאזור במאתיים השנים האחרונות תוך מצב של עליונות אירופית ואחר כך אמריקאית טכנולוגית ופוליטית. תהליך המודרניזציה במרחב הערבי נכפה בחלקו דרך השליטה והעליונות הקולניאלית הפוליטית הכלכלית והתרבותית. בחלקו האחר היה זה תהליך הדרגתי של חיקוי אליטות מקומיות לאורח החיים של המערב (Sharabi, 1970; Barakat, 1993). המודרניזציה שסוכניה המערב הכובש ואליטות מקומיות שליטות הגבירה את הקיטוב והמתחים הפנימיים בין מגזרים שונים בחברה הערבית. האיסלאם הפוליטי למשל שהיה דפנסיבי מאז נפילת האמפריה העות'מאנית במלחמת העולם הראשונה עבר להתארגנות ולהתקפה מאז המהפכה האיסלאמית באיראן (1979), והתחזקות התנועות האיסלאמיות בשנות השמונים במדינות ערביות רבות.

בקרב האוכלוסייה הערבית בישראל ניתן להבחין בנקל במרכיבי התרבות הערבית השואבת מאותם שלושה מקורות: השבטיות הג'אהלית, דת האיסלאם, וההשפעה האירופאית. ההקשר הישראלי המיוחד של מיעוט לאומי שנוצר בעקבות הטראומה של מלחמת 1948 נותן את אותותיו בהתנהגותם הסוציו-פוליטית של הערבים בישראל. מצד אחד כבנים לעם הפלסטיני שהפסיד הרבה מנכסיו וזהותו התרבותית רבים בתוכו רוצים לשמור על הזהות הייחודית ועל המשותף עם העולם הערבי. מצד שני כאזרחים במדינת ישראל שנאבקים על שוויון זכויות והזדמנויות הם רוצים להידמות לחברה הדומיננטית כדי להתפתח, להשתלב ולבנות עתיד טוב יותר לילדיהם (Smoocha, 1989, 1992). הקונפליקטים והדילמות המלווים התלבטויות בשאלת הזהות הקולקטיבית של הערבים בישראל ניכרים גם ברמה הפרטית והמשפחתית בשאלות חינוך הילדים והנחלת ערכים של התרבות הערבית לדור הצעיר.

המשפחה הערבית הכפרית בישראל שומרת על קשרים חברתיים הדוקים ובמקרים רבים גרים ההורים וילדיהם הנשואים ביחידות דיור צמודות. במקרים אלה ברור שההורה אינו היחיד המשפיע על חינוך והתפתחות ילדיו. לא רק הקרבה הפיזית של המגורים הוא הגורם שמביא

לתוצאה זו אלא גם ערכי המשפחה המורחבת וההיררכית הנותנת למבוגרים את הזכות להתערב בחיי הצעירים יותר ולהדריך אותם בכל תחומי החיים (Al-Haj, 1987). הארגון המשפחתי המורחב ומערכת הערכים ההיררכיים גורמים לא פעם למתחים מנוגדים בסביבתם המשפחתית. מדריכים חינוכיים בתוכניות התערבות לגיל הרך חייבים לקחת את המציאות הסוציו-פוליטית והסוציו-תרבותית בחשבון ולנסות למצוא פתרונות לקונפליקטים הנובעים ממצאות זו.

בחברה הערבית בישראל ניתן למצוא כמו בכל חברה מגוון רחב של משפחות בעלות מאפיינים סוציו-תרבותיים מיוחדים ושונים האחת מרעותה. יחד עם זאת ניתן באופן כללי למצוא בכולם מידה כזו או אחרת משלושת המקורות שעיצבו היסטורית את המערכת הסוציו-תרבותית הערבית: מסורתיות ערבית, דתיות (איסלאמית, נוצרית או דרוזית) ומודרניות המושפעת מהתרבות המערבית (דווירי, 1997). המינון של שלושת המרכיבים אצל כל יחיד או משפחה הוא אשר קובע את המיוחד והשונה בתוך המכלול של המשותף הסוציו-תרבותי. במקרים רבים פערי הדורות במשפחה הערבית בישראל בין ההורים לבין בניהם ונכדיהם הם עצומים. הפער הדורי קשור בדרך כלל לרמת ההישגים בחינוך ומידת המגע עם תרבות אחרת ישראלית או מערבית אחרת (אל-חג', 1996).

בתיאור קצר זה של ההקשר הסוציו-פוליטי והתרבותי המיוחד של הערבים בישראל חסרה דיפרנציאציה פנימית. מקוצר היריעה בקושי הזכרנו הבדלים תרבותיים הקיימים בין תושבי הערים המעורבות למשל לבין תושבי הכפרים והערים הערביות. כמו כן לא התעכבנו על הייחוד של הבדווים בנגב והבעיות המתעוררות מתהליך המעבר אל ישיבת קבע בעיירות בדוויות אשר הגדולה בהן היא העיר רהט. גם הבדלים דתיים-עדתיים בין מוסלמים לבין נוצרים כמעט ולא הוזכרו. הנוצרים שהם מיעוט קטן בתוך במיעוט הערבי בישראל גרים ברובם בערים מעורבות וערביות ורק מיעוטם בכפרים בניגוד למוסלמים. כמו כן רמת ההשכלה ביניהם היא גבוהה יותר ומספר המשפחות הנוצריות במצוקה סוציו-כלכלית הוא קטן בהרבה יותר (שמילץ, 1995). לא במקרה, רוב תוכניות ההתערבות לגיל הרך במגזר הערבי נפתחו בקרב האוכלוסייה המוסלמית והדרוזית ומעט מאוד מתוכניות אלה משרתות אוכלוסייה ערבית נוצרית.

בעמודים הבאים ננסה להתמקד בדילמות וקונפליקטים הנובעים מהפער שבין התיאוריה והידע שבבסיס תוכניות ההתערבות לגיל הרך בישראל (האתג'ר והט"ף) לבין המערכת הסוציו-תרבותית הערבית שמשפיעה על מידת הצלחת סוכני תוכניות ההתערבות. הדילמות שנבחרו לדיון אינן היחידות אך בחרתי להתמקד בהן בלבד מקוצר היריעה ובכדי לא להישאר ברמת התיאור אלא לנסות לנתח, להבין ולהגיע למסקנות אופרטיביות כמתבקש מעבודה יישומית.

דילמות וקונפליקטים בין תיאוריית השינוי לבין המציאות בשטח:

מאז שגילו הערבים במאה התשע עשרה שאירופה הקדימה את המזרח המוסלמי בהתפתחות הצבאית והאזרחית הם התחילו בניסיון של חיפוש הדרך לסגירת הפערים. תחילה הייתה זו משימתם של האליטות השליטות ולאחר מכן שכבות הולכות וגדלות של משכילים, עירוניים בני המעמד הבינוני (שראבי, 1970, חוראני, 1968). אתגר המודרניזציה המשיך להעסיק את החברה

הערבית גם במאה העשרים. לאורך תקופה היסטורית זו בלטו שלושה זרמים עיקריים שניתן למצוא אותם גם כיום בקרב הערבים בכלל והפלסטינים בפרט (Barakat, 1993):

1. האסלאמיסטיים והמסורתיים אשר דוחים את התרבות המערבית ורואים בהשפעתה דבר שלילי שיש להישמר ממנו. חוגים אלה מוכנים לאמץ את הטכנולוגיה המערבית אך לא את הערכים והתרבות של המערב, הם עושים אידאליזציה של הערכים והתרבות האסלאמית והערבית ורואים בהם מחסום חשוב בפני השתלטות המערב על נפשו ורוחו של המזרח.
2. המודרניסטים החקיינים שרצו להידמות למערב ולתרבותו. חוגים אלה היו מצומצמים כמותית ונמצאו בעיקר בקרב בני האליטות העירוניות ובמיוחד בשורות בני העדות הלא מוסלמיות (נוצרים ויהודים) שהיה קל להם יותר להזדהות עם המערב. במחצית השנייה של המאה העשרים התרחבו שורותיה של קבוצה זו. במיוחד בקרב הצעירים המושפעים מהתקשורת הקולנוע והטכנולוגיה וסוכנים אחרים של תרבות המערב.
3. הרפורמיסטים המחפשים את דרך הביניים המשלבת יסודות רבים מתרבות המערב, חידושי המדע והשמירה על זהות, ערכים ותרבות ערביים. קבוצה זו אינה הומוגנית וההבדלים בין חלקיה קשורים בתמהיל של מידת הנטילה מתרבות המערב ויסודות המדע לעומת השמירה על ערכים, זהות ותרבות ערביים. קטגוריה זו היא הגדולה ביותר בקרב מרבית החברות הערביות

כפי שעולה מתיאוריהם של חוקרים ערבים ידועים (Barakat, 1993; Sharabi, 1988), הערבים בישראל אינם שונים מהותית בעמדם מול אתגר המודרניזציה מחברות ערביות אחרות. הייחוד שלהם בחצי היובל האחרון הוא שהדגם של התרבות המערבית וסוכן המודרניזציה בקרבם הוא ישראל. ההקשר הסוציו-פוליטי הייחודי משפיע על הפתיחות הגדולה יותר כלפי נורמות וערכים חדשים כדי להתחרות בהצלחה גדולה יותר על שוויון הזדמנויות בחברה הישראלית (ראה פרק קודם). אולם מאידך, החשש מאיבוד זהותם הלאומית והתרבותית גדלים יותר עקב מצב השוליות הכפולה כלפי הישראלים היהודים וכלפי הפלסטינים בשטחים. זהו ההקשר הסוציו-פוליטי של אוכלוסיית היעד לתוכניות ההתערבות לגיל הרך ביישובים הערבים בישראל.

הגישה הבסיסית של מרבית האמהות היא שהחומרים וההדרכה בתוכניות ההתערבות לגיל הרך גורמת לשיפור סיכויי ילדיהם להצליח בבית הספר ובחיים. הן משתפות פעולה עם המדריכות ורואות בתוכניות ההתערבות וברכזות מורות הבאות לעזור להן ולילדיהן. המדריכות, הן בנות אותו יישוב, דוברות את השפה הערבית ובאות מאותו רקע סוציו-תרבותי. נתונים אלה מקלים על העבודה בשטח ומסבירים את הרמה הגבוהה של שיתוף הפעולה וההצלחה של תוכניות ההתערבות לגיל הרך במגזר הערבי.

למרות האמור לעיל, עבודתן של הרכזות והמדריכות בתוכניות ההתערבות ביישובים הערביים אינה נטולת קשיים ודילמות. אין זה המקום לדון בקשיים הנובעים מעבודה בתנאים קשים של היישובים הערביים או הביורוקרטיה המוניציפאלית ובעיות אחרות המתעוררות ביחסים בין-אישיים. אני מתמקדת בדילמות וקונפליקטים הנובעים מהמפגש בין התיאוריה של השינוי שהיא

תלוית תרבות מערבית לבין מציאות סוציו-תרבותית מיוחדת של הערבים בישראל. בחרתי במסגרת המצומצמת של עבודה זו להתמקד בארבע דוגמאות של דילמות וקונפליקטים מסוג זה שהן לא היחידות. אני תקווה, שהדיון בדוגמאות אלה של דילמות וקונפליקטים ידגים היטב את נושא ההקשר הסוציו-תרבותי שיש לקחתו בחשבון בתוכניות ההתערבות לגיל הרך מסוג תוכניות ה"ט"ף והאתג"ר.

א. משפחה גרעינית לעומת משפחה מורחבת

תוכניות ההתערבות לגיל הרך בנויות על בסיס של מבנה משפחה גרעינית של הורים וילדיהם. הנחת העבודה הבסיסית של התוכניות היא שדרך גרימת שינויים במודעות ובהתנהגות ההורים (בעיקר האמהות) כלפי ילדיהם בגיל הרך ניתן לשפר את ההזדמנויות להתפתחותם של הילדים בגיל קדם בית הספר. החברה הערבית בישראל עברה תהליכי מודרניזציה ושינוי מתקדמים בהשוואה למבנה המשפחה הפטריארכלית המורחבת בחברה אגררית מסורתית. יחד עם זאת, במקרים רבים המשפחה הגרעינית חיה בקומפלקס של כמה יחידות דיור או בשכנות קרובה מאוד להורים, אחים ואחיות. יתרה מזאת כאשר מדובר ביישובים כפריים קטנים בני המשפחה המורחבת מבלי שעות רבות יחדיו גם אם אינם בשכנות קרובה. סוציולוגים שחקרו נושא זה הצביעו כבר פעמים אחדות על התופעה של שמירת הקשר החזק והאינטימי בין אחים ואחיות נשואים ומשפחותיהם מסיבות של כדאיות כלכלית או מסיבות של נורמות וערכים סוציו-תרבותיים (אל-חגי, 1987; חיידר, 1990).

במבנה סוציו-תרבותי מסוג זה אשר שראבי בחר לקרוא לו ניופטריארכלי בהשוואה למבנה הפטריארכלי הקלאסי מחד ומבנה המשפחה הגרעינית המודרנית מאידך גבולות המשפחה אינם ברורים דיים (Sharabi, 1988). גם אם הסבים והסבתות, הדודים והדודות או החמות לא גרים באותה דירה של המשפחה הגרעינית הם אינם מנותקים פיזית וחברתית. בחיי יום יום או בהזדמנויות הרבות של ביקורים תכופים קרובי המשפחה המבוגרים מרשים לעצמם להתערב בחיי המשפחה הגרעינית. הם עושים זאת בעצות, הערות בנושא דרך התנהגות הילדים וההורים ואפילו בקורת ישירה על ההורים "שאינם יודעים לחנך את ילדיהם". במקרים אחדים מניסיון בשטח היו חמות שהביעו התנגדות להשתתפות האם בתוכניות ההדרכה לגיל הרך. בעיניהן זה נראה כהודאה של האם בכישלונה כמחנכת או לחילופין כבזבוז זמן שהרי תמיד אמהות גידלו וחינכו ללא עזרה של "מומחים" מבחוץ.

ברוב המקרים, התערבות קרובי משפחה מבוגרים אינה ישירה ובוטה כל כך. בני המשפחה המורחבת המבלים שעות רבות יחדיו או גרים בשכנות אינטימית מעורבים בצורה זאת או אחרת בגידול הילדים. מיעוט מוסדות חינוך מסודרים עד גיל ארבע ביישובים הערביים עד היום גורם להורים להיעזר בהוריהם ובני משפחה אחרים כשמרמטים. במציאות שכזאת מתעוררים דילמות וקונפליקטים כאשר תוכנית ההתערבות מצליחה לעשות שינוי גדול ביחס האם לילדיה בלי לקחת בחשבון את סביבתה הקרובה. הפערים בין התנהגות האם לשאר בני המשפחה המבוגרים גדלה. האם עלולה להיות נזפת על ידי חמות או מבוגר אחר בגלל השינוי שלא שותפו בו או שאינם

מודעים לחשיבותו ומקורו. גם הילד עלול מדי פעם לקבל מסרים סותרים דווקא עם התגברות הקיטוב בין ההורה לבין שאר בני המשפחה.

כדי להדגים סיטואציות מסוג זה של קונפליקטים שאינם מיוחדים למשפחות המשתתפות בתוכניות ההתערבות אביא דוגמא מוחשית הזכורה לי מלפני כשנתיים שלוש. אמא סיפרה לרכזת המקומית שסבתא הגרה בשכנות למשפחה המשיכה מדי פעם לסתור לילד ולהכות את בנה בן השלוש כשעשה רעש במשחקיו. האם שהפנימה את רעיון הנזק שגורמת ענישה פיזית, התערבה והסבירה לסבתא שאסור להכות את בנה. המחלוקת הגיעה גם לידיעתו של הבעל ובני משפחה אחרים שצידדו דווקא בסבתא וטענו שהילד מפריע למנוחתם ויש לחנכו. האמא הייתה לחוצה ושיתפה את המדריכה והרכזת המקומית אשר ביקרו יום אחד את המשפחה והעלו את הנושא עם הסבתא בצורה לא ישירה. המדריכה פגשה את הסבתא שנית ושלישית והאם דיווחה על שינוי לטובה בעמדתה בנושא ענישה פיזית. מקרה זה עם סוף טוב הוא דוגמא אחת מני רבות שבהן יש חשיבות לשיתוף בני משפחה אחרים מלבד ההורים בתוכניות ההתערבות.

המדריכות והרכזות מדווחות מדי פעם על דילמות וקונפליקטים הנובעים ממבנה משפחתי ייחודי זה ביישובים ערביים. לא תמיד הן מתערבות וכשהן עושות זאת הדבר נעשה באילתורים ועל פי תחושות בטן הנובעות מהיכרות וידע אישי. מה שחסר כאן הוא רגישות המערכת כולה והכנת חומרים אשר יחדדו את מודעות המדריכות והרכזות להקשר הסוציו-תרבותי הייחודי. בעניין זה ניתן לקחת דוגמא מהכשרת עובדות סוציאליות ערביות באוניברסיטה העברית. חגי יחיא (1998), מצביע במאמריו על המעט הנעשה להכשרת הסטודנטים הערבים בביה"ס לעבודה סוציאלית ליום שבו יסיימו את לימודיהם, ויצאו לעבודה בשטח ביישובים הערביים. כך ניתן לאמר שרכזות ומדריכות הגיל הרך צריכות להצטייד בהדרכה וחומרים מותאמים לחברה הערבית בישראל.

לבסוף, חשוב להזכיר שהמשפחות הערביות נמצאות בתחנות שונות על אותו מסלול של שינויים סוציו-תרבותיים. יתרה מזאת ההקשר של משפחות ערביות בשכונות עוני ביפו או בלוד שונה מזה של יישוב ערבי בגליל או במשולש. לאחרונה, אנו מתחילים תהליך של פתיחת תוכניות התערבות לגיל הרך בקרב בדוויים הגרים בערים ועירות כמו רהט בנגב. ההקשר הפוליטי והסוציו-תרבותי של שכונה או כפר בתחומי ירושלים גם הוא שונה אפילו מעיר מעורבת כיפו או לוד. על כן לצד המשותף בהקשר הסוציו-תרבותי של מרבית היישובים הערביים בישראל חשוב להיות מודעים ורגישים להבדלים הקיימים בתוך החברה הערבית עצמה.

לסיכום, התאמת תוכניות ההתערבות לגיל הרך צריכה לקחת בחשבון את מבנה המשפחה הניופטריארכלית ולא רק את ההורים. משפחה במקרים רבים ביישובים הערביים היא מושג נרחב יותר מהורים וילדיהם. ככל שהמדריכות יהיו מודעות למציאות זו ויצוידו בהדרכה וחומרים מתאימים כך ניתן להגדיל את ביכויי ההצלחה ולהקטין את הקונפליקטים הנובעים מהבדלים בין-דוריים.

ב. משפחה פטריארכלית ושוויון בין המינים

כבר הזכרנו שמשפחה פטריארכלית במובן הקלאסי של המילה כמעט נעלמה מנוף החברה הערבית בישראל. תהליך הפרוליטריזציה והשינויים הסוציו-תרבותיים גורמים לשינויים מתמידים בהיררכיה המשפחתית. הצעירים יוצאים לעבוד מחוץ ליישוב ומעטים מאוד מתפרנסים מחקלאות. נשים צעירות לומדות ועובדות בתוך היישובים הערביים ומחוצה להם. יחד עם זאת, לא חלה מהפכה בנורמות ובערכים הבסיסיים על פי מיגדר וגיל. דעתם של המבוגרים נשמעת אם כי לא תמיד מכובדת על ידי הצעירים. גברים הם אשר מקבלים את ההחלטות החשובות בתחומי כלכלה כמו ברוב תחומי החיים האחרים. חלוקת העבודה הבסיסית של עבודות בית וגידול ילדים לאמהות לעומת פרנסה וייצוג חברתי וקהילתי כספירה השמורה לגברים (דווירי, 1997; Al-Haj, 1987; חאג' יחיא, 1994; אבו בקר, 1998).

תוכניות ההתערבות לגיל הרך בנויות על בסיס הנחת עבודה של שוויון בין המינים. המסרים הישירים והעקיפים לילדים הוא של שוויון זכויות ושוויון הזדמנויות. אמא שתחנך את ילדיה על בסיס שוויוני זה עלולה להיתקל במציאות לא אוהדת מבני משפחה אחרים. על פי מערכת ערכיה המסורתית או הדתית ישנם תפקידים שונים ולא שוויוניים לגבר ולאשה במשפחה. המחזיקים במערכת ערכים כזו ירצו להנחיל אותה גם לבני הדור הצעיר וחריגות ממנה ייחשבו לסטייה ויצאה לתרבות זרה. אמנם הפערים במסרים החינוכיים לבנים ובנות בגיל הרך עדיין אינם בולטים כמו בגיל מבוגר יותר אך יחד עם זאת במשפחות עם ילדים בגילאים שונים הדילמות והקונפליקטים יתעוררו בכל הגילאים. מסרים שסותרים את המציאות בחיי היום יום של המשפחה הם מקור אפשרי למתחים ובעיות.

אמא שחיה בתוך משפחה שנשמרת בה היררכיה גילית ומיגדרית עלולה למצוא את עצמה במתח וקונפליקט הנובע מהפער בין התיאוריה השוויונית להיררכיה הניו-פטריארכלית. הדיסוננס הקוגניטיבי הנובע מסיטואציה כזו עלול להיות מעיק ומפריע להצלחת תכנית ההתערבות בתחום הזה. אולם גם כאשר הקונפליקט הוא "רק" בין האם לבין בני משפחה אחרים שאינם מאמינים בשוויון בין המינים עלול ליצור מתח ודילמות קשות. מסרים שונים ומנוגדים לבני הגיל הרך יבלבלו אותם ויביאו לקונפליקטים בין המבוגרים בעלי העמדות השונות. אומנם בעיות מסוג זה ניתן למצוא בכל חברה ובכל תרבות, אך בהקשר הסוציו-תרבותי המיוחד של משפחות ערביות רבות בישראל התופעה נפוצה הרבה יותר. גם במקרה זה מה שנדרש הוא מודעות ורגישות של תוכניות ההתערבות וסוכניה בשטח למציאות הסוציו-תרבותית.

מהניסיון של הפעלת תוכניות ההתערבות לגיל הרך ביישובים הערביים בחמש השנים שעברו לא דווח על קונפליקטים קשים בנושא זה. טיב החומרים וגיל הילדים הם כנראה גורמים ממתנים למתח ולדילמות בנושא השוויון בין המינים לגבי הגיל הרך. יחד עם זאת אני מאמינה שמסרים מנוגדים וקונפליקטים בנושא זה יימצאו יותר במשפחות דתיות ומסורתיות בתחילת שלב המעבר הסוציו-תרבותי, כמו הבדווים בדרום (ראה להשוואה al-Qrinawi, 1999). רגישות התוכניות לעמדות שונות של בני המשפחה בחינוך ערכי לשוויון יגבירו את סיכויי קליטת המסרים והפנמתם ללא תקלות וקשיים מהסביבה המשפחתית. במקרים רבים קשה לבני משפחה להודות באי

הסכמתם למסרים אוניברסאליים ובסיסיים של שוויון, במיוחד כשמדובר במיעוט לאומי הסובל מהפליה ונאבק שנים למען שוויון בישראל. אולם כמו בתחומים אחרים במציאות מגלים לא פעם פער בין העמדה ההצהרתית לבין המציאות הסוציו-תרבותית. גם כאן האחראים על תוכניות ההתערבות יכולים לשפר את סיכויי הצלחתן של תוכניות ההתערבות על ידי רגישות למציאות ולקיימתה בחשבון בלי וויתור על החדרת הרעיון האוניברסאלי של שוויון גם בין המינים.

ג. הילד במרכז לעומת היררכיה פטריארכלית

בחברה מודרנית מערבית שבה פותחו תוכניות התערבות לגיל הרך הילד עומד במרכז ההתעניינות וההשקעה של ההורים וסוכני תוכניות ההתערבות המנסים לעזור לשינוי. זו היא נקודת המוצא המתבססת על ההקשר הסוציו-תרבותי של החברה האמריקאית וחברות מערביות דומות. אולם לא כל החברות נותנות אותה מרכזיות וחשיבות למקומו של הילד במשפחה.

בחברה הערבית המסורתית למשל הילד נמצא בתחתית הפירמידה שהקודקוד שלה הוא האב ולאחריו גברים בוגרים, אחריהם נשים בוגרות וצעירות ואחרונים הילדים. אומנם כפי שצוין כבר קודם שינויים סוציו-כלכליים רבים עברו על החברה הערבית בישראל ומבנה המשפחה הפטריארכלית הקלאסית כמעט ואיננו בנמצא. אולם, חלק גדול מהערכים והתפישות של אותה מערכת חברתית טרם נעלמו. כדי להדגים את משמעות הקשר סוציו-תרבותי זה בנושא מידת מרכזיות של הילד אביא להלן מספר דוגמאות אוטוביוגרפיות ואקטואליות אמפיריות.

אחד הדברים החרוטים בזיכרוני כילדה קטנה כבר בגיל הרך הוא שהייתי מלווה צמודה לאמא שלי לכל הביקורים והאירועים המשמחים בכפר. זכורים לי היטב אירועי החתונה כאשר היה מגיע זמן הארוחה לכל המוזמנים בבית משפחת החתן. ראשונים לאכול היו תמיד הגברים ובמיוחד המבוגרים. אחריהם בתור היו הנשים ומה שנותר היו נותנים לילדים. כמלווה צמודה לאמא הייתי יושבת בחיקה או לידה ואוכלת עם הנשים המבוגרות. לעומת זאת ילדים אחרים שניסו למצוא לעצמם מקום סביב השולחנות גורשו ונאמר להם לחכות עד שיגיע תור הילדים. מחאותיהם ובכיים של אחדים לא היו תמיד עוזרים ואחדים מהם היו נועצים מבטים ואפילו משמיעים את דעתם שאני שוברת את הכללים. גם אני העזתי לפעמים למחות בשם הילדים במקום לשבת בשקט ולאכול לידה של אמא. בכל אופן היררכיה זאת בחלוקת האוכל נשמרה זמן רב וביטאה את מקומו הנחות של הילד במערכת המשפחתית הכפרית.

הדור הצעיר אינו שומר אומנם על אותו מבנה היררכי קלאסי של המשפחה הפטריארכלית. אך הילד טרם תפס את מקומו במרכז התעניינות המשפחה בדומה לחברה מערבית. תרבות האירוח הערבית למשל עדיין מחייבת שבני הבית יתפנו מעיסוקיהם כדי לארח כיד המלך את באי ביתם (דווירי, 1997). במקרים רבים הילדים המבוגרים נדרשים לצאת לשחק בחוץ כדי לא להפריע את שיחת המבוגרים. הילדים הקטנים יותר נשארים אמנם צמודים להורים אך כמעט רק פיזית. בכל התכנסות מסוג זה הילדים כמעט ואינם מעורבים בשיחות הקבוצתיות ובוודאי אינם במרכז. השעמום ניכר על פניהם ותנועותיהם של הילדים והם מתחילים "להפריע" לשיחות המבוגרים (השווה עם Sharifzadeh, 1992; Kagitcibasi, 1999). לא פעם בישיבתי בהתכנסויות מסוג זה,

ולא בהכרח בזמן עבודתי, אני צופה בילד שמתרה באמו שהוא רוצה ללכת הביתה או בילד הבוכה כדי לקבל תשומת לב. המקרים המתוארים הינם מקרים קלאסיים המדגימים עד כמה הילד נמצא רחוק ממרכז התעניינותם של האמהות או ההורים במפגשים חברתיים שבהם עדיין נשמרת ההיררכיה והנורמות הסוציו-תרבותיות המסורתיות.

גם בחיי היום יום של המשפחה בדרך כלל הילד אינו עומד במרכז ההתעניינות של המבוגרים. הדילמות והקונפליקטים מתעוררים אצל הורה המפנים את מרכזיות הילד ומתנהג בהתאם. אם יקדיש את מירב זמנו והתעניינותו בצרכים של הילד בזמן אירוח שכנים ומבקרים אחרים הוא עלול להיות מואשם בהזנחת אורחיו (דווירי, 1997). ילד "המפריע" להוריו בהתכנסויות חברתיות נחשב למפונק, ואמא הנענית להפצרותיו של בנה תיחשב למי שאינה יודעת לחנך את בנה להתנהגות טובה. "ילד טוב" הוא ילד שקט וצייתן שאינו מפריע את מנוחתם או שיחתם הקולחת של המבוגרים (חגי יחיא, 1994). ממדריכה אחת שמעתי סיפור של קונפליקט על רקע היחס לילד בן ארבע בהתכנסות משפחתית וגרם לריב בין המבוגרים.

ילד בן ארבע נצמד לאמו בניגוד לילדים האחרים של ההורים שבחבורה אשר שיחקו בגינה כפי שהתבקשו. ההתכנסות נמשכה זמן רב והילד ביקש מאמו שוב ושוב ללכת הביתה. אחד הנוכחים, קרוב משפחה מבוגר, גער בילד וביקשו לצאת לשחק בחוץ עם הילדים. הילד ענה בשלילה. המבוגר בטון כועס אמר לילד שהוא חמור ולא מנומס. הילד לא הבליג והשיב "אתה חמור ולא מנומס". המבוגר רתח מכעס וטען כלפי ההורים שאינם יודעים לחנך ושזוהי התוצאה של פינוק היתר. האם הגנה על בנה ובמקום התפתח וויכוח קולני שכמעט הגיע לתגרה. בקושי רב הצליחו שאר הנוכחים להרגיע את הצדדים הנצים. האם לקחה את בנה וחזרה הביתה כעושה ופגועה גם מעמדתם של מרבית הנוכחים בהתכנסות.

האם המתוסכלת המשתתפת בתוכנית האתגר באחד מיישובי הגליל הביאה את סיפורה לידיעת המדריכה והרכזת המקומית וביקשה את עצתם כיצד להתמודד עם סיטואציות מסוג זה. היא שטחה את סיפורה והצביעה על הפער הקיים בין המסרים, המקובלים עליה, המתקבלים בתכנית ההדרכה על חשיבות היותו של הילד במרכז לבין המציאות הסוציו-תרבותית בחברה. בביקורי באותו כפר שבועות אחדים לאחר התקרית המתוארת לעיל הועלה הנושא שוב ודנו בו בנוכחות חלק מהאמהות וכל המדריכות. מוסכם היה על כולם שהמסרים של התוכנית נכונים וחיוניים לגרימת השינויים בהתפתחותם של הילדים בגיל קדם בית הספר. מאידך, הסביבה הסוציו-תרבותית של הכפר ובייחוד בקרב המבוגרים המסורתיים הילד תופש מקום שולי בהיררכיה המשפחתית. הרכזת והמדריכות המודעות לפער זה בין התיאוריה למציאות מאלתרות ועושות פשרות כאשר מתעוררים קונפליקטים בין שתי הגישות. מסיכומי של אותו דיון בנושא הוסכם שאילו הייתה ספרות כתובה בנושא, הדבר היה מקל על העבודה. ההתאמה אינה אמורה להתפשר בעניין המסרים החינוכיים של הצבת הילד במרכז אך צריכה לקחת בחשבון את ההיררכיה השונה בחברה הערבית המסורתית ולטפל בדילמות וקונפליקטים הנובעים מהבדלי המסרים והנחות היסוד של תכנית ההתערבות וההקשר הסוציו-תרבותי.

ד. עצמאות ופרטיות בחברה חמולתית וקולקטיביסטית

לפני שבועות אחדים פגשתי באקראי מורה-גננת אשר שאלה מה שלום בתי גיומאנה. בראותה את מבוכתי היא הוסיפה מיד שהיא עבדה כגננת בבית חנינא וגיומאנה הייתה בכיתה חודשים אחדים בגיל שנתיים-שלוש. מרבית השיחה בהמשך התמקדה באופייה העצמאי מאוד של גיומאנה באותו גיל. נזכרנו יחדיו כיצד היא התעקשה תמיד לנעול את נעליה ולשרוך אותם לבד. כך גם היא נהגה לאכול לבד ובאופן עצמאי, ורק את מה שרצתה. במגרש המשחקים סירבה להצעות של עזרה בעלייתה במדרגות של המגלשה ודוגמאות אחרות מחיי היום יום בגן הילדים. הגננת ציינה את אופייה זה של גיומאנה כיוצאת דופן בקרב הילדים שהיו הרבה יותר תלותיים. כל הגננות התפעלו מאישיותה העצמאית בגיל צעיר כזה ומדי פעם קראו אחת לשנייה לצפות בגיומאנה הקטנה בזמן האוכל, המשחקים ובמיוחד קשירת שרוכי נעלי הספורט שלה.

עצמאות ופרטיות הן תכונות אופייניות בחברה מערבית מודרנית אשר הפרט, צרכיו וקידומו עומדים במרכז. לעומת זאת בחברה המקדשת את המשפחתיות והקולקטיביזם החמולתי היחיד הוא בורג במערכת חברתית שלמה. במערכת זו יש שקיפות רבה ביחסים של בני המשפחה או החמולה. כל אחד מבני המשפחה ובמיוחד מי שנחשבים לנזקקים מקבלים עזרה ותמיכה מהמבוגרים החזקים (דווירי, 1997; חגי יחיא, 1994). במערכת זו הילד שייך לקבוצה והוא גדל על מסרים גלויים וסמויים להיות חלק מהכלל המשפחתי. הקפדה על פרטיות, הבחנה והפרדה משאר בני המשפחה נחשבת לתכונה זרה ולא רצויה. יתרה מזאת הבוגרים תופשים את תפקידם כמי שרוצים לדאוג לכל צרכי ילדיהם, בייחוד בגיל צעיר. דאגה זו הנובעת מאהבה ורגש אחריות עלול להגביל את עצמאות הילדים בגיל הרך בקבלת החלטות ופיתוח אישיות עצמאית ולא תלותית.

החברה הערבית בישראל היא פלורליסטית ונמצאת בתהליכי שינוי מתמידים כתוצאה מהתמורות הסוציו-כלכליות והמגעים האינטימיים עם התרבות הישראלית היהודית (דווירי, 1997, חגי יחיא, 1994). הדור הצעיר מעריך מאוד את חשיבות פיתוח אופי עצמאי וחזק של הילדים כערוכה טובה להתמודדות והצלחה בחברה הישראלית. אי לכך המסרים של תוכניות ההתערבות לגיל הרך בנושא יצירת אישיות עצמאית, יצירתיות ולא תלותיות נופלים בדרך כלל על אוזניים קשובות. מרבית ההורים מעריכים תכונות אופייניות אלה כחיוביים, הם גם מודעים לביקורת המתחזקת בתוך החברה הערבית ובייחוד בין הצעירים והמשכילים בכל הנוגע לחינוך חמולתי וקולקטיביסטי. יחד עם זאת הורים רבים לא השתחררו מאותם נורמות וערכים מסורתיים עליהם גדלו וחונכו בצעירותם. לכן המדריכות נתקלות בעמדה אמביוולנטית של הורים בנושא זה כמו גם בנושאים אחרים בקשורים בערכי תרבות חשובים (חגי יחיא, 1994).

הדילמות והקונפליקטים בנושא החינוך לעצמאות ופרטיות לעומת הערכים החמולתיים של הקולקטיביסטיים לא תמיד גלויות לעין. ברמה התיאורטית האמהות מקבלות את המסרים של חינוך ילדיהם לעצמאות ופרטיות כערכים חשובים להצלחה בחיים. אולם לא פעם מתברר שהן לא הפנימו את המסרים ולא פועלים על פיהם בייחוד כאשר בני משפחה אחרים מעלים את נס הערכים הקולקטיביסטים. הילדים קולטים בבית ובסביבתם הקרובה מסרים לא אחידים מהוריהם וממבוגרים אחרים. מסר חזק שנקלט על ידי הילדים בסביבה התרבותית הערבית

הכפרית הוא חשיבות הקולקטיב והיותו של כל פרט ובייחוד הילדים ברגים קטנים במערכת גדולה שהיא העיקר. רצונותיו של היחיד והתנהגותו צריכים להיות מותאמים למערכת הסוציו-תרבותית שבה שולטים המבוגרים והחזקים. כך נמשכת הלכידות החמולתית או הקולקטיביסטית על ידי הקרבת חלק לפחות מעצמאות ופרטיותו של היחיד, ילד ומבוגר כאחד (Sharabi, 1988, Barakat, 1993).

סיכום והמלצות:

בעבודה זו ניסיתי לתפוש מרחק מהעשייה היום יומית בעבודתי. האתגר שלקחתי על עצמי בנייר עמדה זה היה מהנה וקשה בעת ובעונה אחת. אני מודעת היטב לטשטוש הגבולות שבין תפקידי כחוקרת ומעריכה מקצועית של תוכניות ההתערבות לבין היותי אחראית על הצלחת אותן תוכניות בחברה שאני חלק בלתי נפרד ממנה. אני תקווה שמודעות זו בצד המרחק והניתוק הפיזי שלי מהכפר כירושלמית מזה כחצי יובל ויותר יעמדו לי כנקודת זכות במבחן זה.

אחת המטרות החשובות של תוכניות ההתערבות לגיל הרך (הט"ף והאתג"ר) היא הגברת רגישות המדריכות והאמהות כלפי הילדים. רגישות זו צריכה להתבטא במודעות וכיבוד רצונותיהם וצרכי התפתחותם. על פי תוכניות שהוכנו באגודה הלאומית לחינוך בגיל צעיר (NAEYC) בנושא עשייה התפתחותית מתאימה לגיל הרך צוינו שלושה גורמים מרכזיים להצלחה בכל תוכנית עשייה יישומית (NAEYC 1997):

1. ידע על התפתחותם של ילדים וכיצד הם לומדים.
2. ידע על הבדלים אינדיבידואליים בין הילדים.
3. ידע על ההקשר הסוציו-תרבותי של הילדים.

בהקשר הסוציו-פוליטי והתרבותי המיוחד של הערבים בישראל חשוב מאוד לגדל ילדים גאים ובעלי ביטחון עצמי. אסור לטשטש את הייחוד הלאומי-תרבותי של האוכלוסייה הערבית מפני שהדבר עלול להביא לאנומליה של הזהות ולרגשי נחיתות. ההשתלבות בחברה הישראלית והמאבק למוביליות ולשוויון הזדמנויות צריכים לעמוד על רגליים יציבים של זהות ערבית בוטחת בעצמה. זהות כזאת תהיה פתוחה גם לערכים אוניברסאליים ולשינויים מתוך עוצמה פנימית ולא מתוך חולשה והרגשת נחיתות תרבותית.

תוכניות הט"ף והאתג"ר ביישובים הערביים בחמש השנים האחרונות הן בסך הכל סיפור של הצלחה. הביקוש לתוכניות על ידי הרשויות המקומיות, מנהלי מתנ"סים והאוכלוסייה עצמה גדול יותר מההיצע המוגבל על ידי תקציבים וצוותים מקצועיים מובילים. ההצלחה אינה כמותית בלבד, המדריכות והאמהות מדווחות בהתמדה על העצמה אישית ועל שיפורים ניכרים בהתפתחות ילדיהם. למרות זאת נשאלת השאלה באיזה מידה מתאימות ומותאמות תוכניות הט"ף והאתג"ר למגזר הערבי ובאיזה מידה ניתן לשפר את סיכויי ומימדי הצלחה. עבודה זו עסקה רק במרכיב אחד והוא התאמת התוכניות להקשר הסוציו-תרבותי הייחודי של האוכלוסייה הערבית בישראל. מרכיבים והיבטים חשובים אחרים חורגים מתחומי עבודה זו ועל כן לא נידונו כאן.

חלק גדול מהחומרים המשמשים את המדריכות בתוכניות ההתערבות לגיל הרך מכיל ידע ומסרים אוניברסאליים. יחד עם זאת, ידע ומסרים אלה הם תלויי תרבות מערבית ישראלית ותרגומם לערבית ללא התאמה להקשר הסוציו-תרבותי הערבי בישראל יכול לפגום בסיכווי ומימדי ההצלחה בקבוצות מסויימות לפחות. בעבודה זו נידונו דילמות וקונפליקטים הנובעים מהפער שבין התוכניות והתיאוריה לבין המציאות הסוציו-תרבותית הערבית בישראל. בעבודתנו עם הרכזות והמדריכות, אנו מנתחות סיטואציות מסוג זה ולומדות כיצד בעבודה בשטח להיות רגישות להקשר הסוציו-תרבותי הייחודי. במקרה זה עובדת היותן של המדריכות והרכזות בנות אותם היישובים בהן אנו עובדות מסייעת רבות. הצוות בעבודתו מהווה את הגורם המקשר והמפשר בין הערכים והמסרים תלויי התרבות המערבית ישראלית לבין ההקשר הסוציו-תרבותי הערבי בו מיושמים תוכניות ההתערבות. במילים אחרות, צוות העובדות מנסה, ובהצלחה לא מבוטלת להערכתו, למלא את החלל שנוצר עקב תרגום התוכניות לערבית ללא התאמה מקצועית להקשר הסוציו-תרבותי.

במשך חמש שנות הפעלת תוכניות ה"ט"ף והאתג"ר במגזר הערבי בישראל הושקעו מאמצים רבים בהכנת צוות מקצועי שיפעיל את התוכניות, בתרגום חומרים ובהרחבת פעילות אופקית בקרוב לעשרים יישובים ערביים. על סמך ניסיון זה ניתן היום לעשות הערכה מחודשת ולפעול לשיפורים איכותיים לעומק, כולל התאמת התוכניות להקשר הסוציו-תרבותי הערבי בישראל. החלטה כזאת תחייב קודם כל ריאורגניזציה במטה אשר פועל במסגרת המכון לחקר הטיפוח בחינוך שבאוניברסיטה העברית. כוונתי היא שיש להקים צוות היגוי אשר ילמד את הנושא ויגבש הצעות אופרטיביות להתאמה תרבותית גם למגזר הערבי בדומה לאתיופי למשל.

להלן המלצות אחדות המדגימות את משמעויות ההתארגנות מחדש לצורכי התאמת התוכניות להקשר הסוציו-תרבותי המיוחד של הערבים בישראל.

1. הגברת הרגישות של כותבי התוכניות להקשר הסוציו-תרבותי הערבי על ידי תוכנית השתלמות מובנית ולמידה אישית של הצוות.

2. צירוף חברים ערביים לצוות כותבי התוכניות או הקמת צוות ערבי מצומצם שיהיה שותף בכתיבה ופיקוח על התאמה של החומרים להקשר התרבותי ולא רק תרגום לערבית. צוות זה יהיה רגיש גם לתמונות ומושגים מתרבות הלבוש, האוכל ותחומים אחרים בסביבתו המוכרת של הפעוט. הרגישות לייחוד התרבותי-לאומי לא צריכה לעמעם את המסרים האוניברסאליים והמדעיים של השקעה בילדים ורגישות קודם כל לצרכיהם וצורכי התפתחותם.

3. פיתוח חומרים חדשים. צוות הכותבים יכין ספרות רקע למדריכות ולרכזות שיכין אותן לאתגרים בשטח. חומרים אלה יעלו את רגישות המדריכות לייחוד התרבותי ולדילמות והקונפליקטים שהם עלולים להיתקל בהם בעבודתן עם המשפחות. מבחינה זו אפשר

ללמוד מהניסיון של פיתוח חומרים מיוחדים לאתיופים בישראל למשל ולמיעוטים לאומיים ותרבותיים במקומות אחרים בעולם.

4. השקעת מאמצים גדולים ותקציבים מספיקים לפיתוח יכולת של הרכזות והמדריכות הערביות להתמודדות טובה יותר עם האתגרים הייחודיים.

5. תיאום ושיתוף פעולה מוגבר עם תוכניות התערבות חינוכיות ואחרות במגזר הערבי לשיפור סיכויי ומימדי הצלחת התוכניות.

ביבליוגרפיה:

1. בנזימן, ע. ומנצור, ע. (1992). **ערביי ישראל מעמדם והמדיניות כלפיהם**. ירושלים: כתר.
2. גביזון, ר. ואבו-ריא, ע. (1999). **השסע היהודי-ערבי בישראל: מאפיינים ואתגרים**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
3. חאגי יחיא, מ. (1994). המשפחה הערבית בישראל: ערכיה התרבותיים וזיקתם לעבודה סוציאלית. **חברה ורווחה**, 14 (3-4), 249-264.
4. טיבי, ר. (1997). **סקירה לתוכנית אל-אום אל-דליל**. עבור: הקרן לפיתוח תוכניות לגיל הרך, המשפחה והקהילה בחברה הערבית, ירושלים.
5. לומברד, א. (1995). **הורים ומשפחה הם שער להצלחה**. המכון לחקר הטיפול בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
6. לוסיק, א. (1985). **ערבים במדינה יהודית**. ירושלים: מפרש.
7. סיכוי, (1995). **דו"ח התקדמות שנתי: שוויון ושילוב** (בשנים 1994 – 1995).
8. סיכוי, (1997). **מבט לאחור ומבט קדימה: שוויון ושילוב** (1996 – 1997).
9. פארס, א. (1993). **לא על הפיתה לבדה**. בית ברל: המרכז לחקר החברה הערבית בישראל.
10. פרויקט "הילד בפוקוס" בשיתוף קרן ואן ליר, תוכנית עבודה 1995, תכנון מול בצוע, החברה למתנ"סים המחלקה לגיל הרך והמשפחה בקהילה.
11. רבינוביץ, ד. (1998). **אנתרופולוגיה והפלסטינים**. המרכז לחקר החברה הערבית בישראל.
12. רוזנטל, מ. ודיין, י. (1999). תוכניות התערבות בגיל הרך: שאלות ודילמות. בתוך: **ילדים בישראל על סף האלף הבא**. ירושלים: אשלים והמועצה הלאומית לשלום הילד.
13. שמילץ, ע. (1995). מגמות דמוגרפיות של יהודים וערבים בישראל. **המזה"ת, ל"ז** (תשנ"ה), 1995, ע' 3 – 22.

1. Al-Haj, M. (1987). Social research on family life styles among Arabs in Israel. **Journal of Comparative Family Studies**, 20(2), 175-195.
2. Al-Haj, M. (1987). **Social change and family processes: Arab communities in Shefar-Am**. Boulder, Colorado: Westview Press.
3. Barakat, H. (1993). **The Arab world: Society, culture and state**. Berkeley, CA: University of California Press.
4. Dwairy, M. (1997). **Personality, culture, and Arab society: Psychological study**. Florida: Nova Southeastern University. (in Arabic)
5. Geertz, C. (1973). **The interpretation of culture**. New York: Basic Books.
6. Geertz, C. (1983). **Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology**. New York: Basic Books.

7. Haidar, A. (1990). **The Arab population in the Israeli economy**. Tel-Aviv: International Center for Peace in the Middle East.
8. Haj-Yahia, N. M. (1995). Toward culturally sensitive intervention with Arab families in Israel. **Contemporary Family Therapy**, 17(4), 429-447.
9. Hajjar, Y., Sfier J. (1995). **Programme Review**. Jerusalem: The Trust of Programs for Early Childhood, Family and Community Education, Ltd.
10. Harkness, S. & Super, C.M. (Eds) (1996). **Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions and consequences**. New York: Guilford Press.
11. Hourani, A. (1970). **Arabic thought in the liberal age: 1798-1939**. Oxford: Oxford University Press.
12. Lamb, M.E. & Hwang, C. P. (1996). Images of childhood: An introduction. In C.P. Hwang, M.E. Lamb, & I.E. Sigel (Eds.), **Images of Childhood** (pp. 1-12). NJ: Erlbaum Association.
13. Roer-Strier, D., & Haj-Yahia, M. (1998). Arab students of social work in Israel: Adjustment difficulties and coping strategies. **Social Work Education**, 17(4), 449-467.
13. Rouhana, N. (1997). **Palestinian citizens in an ethnic Jewish state**. Yale University Press.
14. Said, E. W. (1993). **Culture and imperialism**. New York: Alfred A. Knopf, Inc.
15. Sharabi, H. (1970). **Arab intellectuals and the west: The formative years: 1875-1914**. Baltimore: John Hopkins Press.
16. Sharabi, H. (1988). **Neopatriarchy: A theory of distorted change in Arab society**. Oxford: Oxford University Press.
17. Sharifzadeh, V.S. (1992). Families with middle eastern roots. In E.W. Lynch & M.J. Hanson (Eds.), **Developing cross-cultural competence** (pp. 315-351). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
18. Smoocha, S. (1989, 1992). **Arabs and Jews in Israel**, Vols. I, II. Boulder, Colorado: Westview Press.