

## **סקירה מדעית**

**יחסי משפחה- מסגרות חינוכיות בראייה רב תרבותית**

**אפריל, 2010**

דורית רואר- סטריאר

האוניברסיטה העברית, ירושלים

- סקירה זו נכתבה כחומר רקע לדיוני הוועדה, העוסקת בחקר הנושא: "יחסי משפחה - מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג) וזיקתם להתפתחות הילד ולהצלחתו במערכת החינוך".
- הדברים מתפרסמים על דעת המחברת, פרופ' דורית רואר-סטריאר ובניסוחה.
  - בכל שימוש בסקירה או ציטוט ממנה, יש לאזכר את המקור כדלקמן: ד. רואר-סטריאר, יחסי משפחה - מסגרות חינוכיות בראייה רב תרבותית, חומר רקע לעבודת היזמה, <http://education.academy.ac.il>, 2010.
  - כל הזכויות שמורות לאקדמיה הישראלית הלאומית למדעים

## יחסי משפחה- מסגרות חינוכיות בראייה רב תרבותית

### דורית רואר סטריאר

מטרת הסקירה היא לסקור ולנתח את המחקרים הבולטים (בישראל ובעולם), העוסקים בשאלה: "מה ידוע תיאורטית ואמפירית על האופנים בהם ההקשר התרבותי של המשפחה ומערכת החינוך מעצב את יחסי הגומלין בניהם".

#### 1. ברור מושגי: הקשר חברתי-תרבותי פוליטי ומרכיביו.

##### 1.1 הגדרות המושגים בספרות והמסגרות הקונספטואלית המנחות את הסקירה

גישת הסקירה נסמכת על כמה גופי ידע וגישות תיאורטיות: האנתרופולוגיה של החינוך, גישות בתחום הוראת התרבות (חינוך בין תרבותי וחינוך למניעת אפליה), הפסיכולוגיה ההתפתחותית הבין תרבותית והגישה האקולוגית להתפתחות הילד.

פיסק טוען שתבויות שונות יוצרות התנהגות חברתית הכוללת תבניות של אמונות, גישות, חוקים ונורמות היוצרים צורות בסיסיות של התנהגות שריכוזיהן יוצרים "מודלים חברתיים - תרבותיים" (Fiske, 1990). בתחום הסוציולוגיה והאנתרופולוגיה של החינוך, ספינדלר מתייחס לתרבות כדיאלוג מתמשך שמתפתח סביב אזורי עניין של קהילה נתונה (Spindler, 1997).

בקרמן וטטר טוענים שדיאלוג מתחיל כאשר המשגה על הגדרת הזהות העצמית וזהות האחר מתחילה בתוך ובין היחיד והחברה והיא ניתנת ליישום בקונטקסט של בתי ספר או מוסדות חברתיים בקהילה (Bekerman & Tatar, 2005, 2002). ביטוי לדיאלוג כזה ניתן לראות במסגרות הגיל הרך המאופיינות במה שכוונה "structural looseness" דיאלוג בין חלקים פורמאליים ובלתי פורמאליים של המסגרת המאפשר מחד חיברות לחברת הרוב (הגן כהמשך לבית ספר) ומאידך הגן כהמשך לבית הכולל את הקשר עם ההורים ותבויות מוצאם (Golden, 2006).

השיח הסוציולוגי העכשווי רואה במרבית המסגרות החינוכיות אחראיות לשימור פערים חברתיים ותבויות. שיח זה מושפע מאסכולת פרנקפורט (הברמס ואדורנו) ומהוגי דעות כגון דרידה, פוקו, בורדייה ואחרים (Popekowitz & Lynn, 1999). הוגים אלו מייחסים לחינוך יכולת שימוש בכוח חברתי להבניית המציאות ולגיבוש תודעה וזהויות. הם תופסים את מערכת החינוך כמכניזם חברתי וכלי בידי הקבוצות השליטות. הגישה ניזונה מתיאוריות הקונפליקט בסוציולוגיה והיא קושרת בין גורמים שונים: תהליכים חינוכיים, אידיוולוגיה, פוליטיקה וכוחות חברתיים (פסטרנק, 2003). המושג Social reproduction מתייחס לכך שבית הספר משמר אי שוויון בהזדמנויות חברתיות.

עבודותיו של בורדייה הגדירו מושגים של "הון חברתי ותבויות" (social and cultural capital).

בורדייה הגדיר **הון חברתי** כמצרף של משאבים – ממשיים או פוטנציאליים – הקשורים לשייכות לרשת יציבה של קשרים חברתיים ממוסדים. קיימים מספר משתנים חברתיים המקובלים כסמנים להון חברתי,

כאשר המרכזיים שבהם הם אמון, נורמות של הדדיות ותחושת השתייכות (Bourdieu, 1990; Putnam & Feldstein, 2003).

**הון תרבותי** הוא מושג המתייחס לעולם הידע והתוכן של היחיד והקבוצה, והוא מתפקד כגורם מרכזי המשעתק את אי השוויון ואת עליונותן החברתית של קבוצות מסוימות והנמכתן והדרתן של קבוצות אחרות. בורדייה מגדיר **הביטוס** כהון תרבותי מופנם/מגופן (Embodied) - המצוי בתוך האדם, והוא מייצג את ידיעותיו, יכולותיו, ערכיו וטעמו התרבותי. שימור אי השוויון מיוחס לפי גישה זו, גם להורים וגם למערכת החינוכית – הספרות מציינת כי אצל הורים מקבוצות מיעוט קיים חוסר אמון במערכת וציפיות כי ילדיהם יופלו בה לרעה. קיים ניכור בין ההורים למערכת החינוך והם לא מרגישים שהיא מכבדת את תרבותם. בנוסף יש קבוצות שונות בהן חשיבות החינוך הפורמאלי לא ברורה ואינה מעודדת בבית (Lareau & McNamara Horvat, 1999). מצד המערכת החינוכית, המחנכים עלולים שלא להכיר את הרקע התרבותי של תלמידיהם, לפעול על פי סטריאוטיפים שליליים, להשתמש בשיטות הוראה שאינן מוכרות לתלמידים וללמד בכתה ללא קישור למציאות חייהם של התלמידים (Anderson-Levitt, 1989).

בעוד שהשיח הסוציולוגי רואה במסגרות החינוכיות אחראיות לשימור פערים חברתיים ותרבותיים, השיח החינוכי הבינתרבותי אופטימי יותר ורואה באותן מסגרות אפשרויות לאינטגרציה חברתית תוך אפשרות לשימור תרבויות המקור. (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001). אקרמן משווה שתי גישות מרכזיות, בחינוך לרגישות תרבותית: חינוך בין תרבותי וחינוך למניעת אפליה.

**גישת החינוך הבין תרבותי** עוסקת בלמידת המאפיינים התרבותיים של כל קבוצה וחיידוד ההבדלים בין תרבות הרוב למיעוט. היא מכוונת לעידוד אינטגרציה באמצעות שינוי המנטאליות של המחנכים מחד והעלאת המודעות של המיעוט למאפייני תרבות הרוב מאידך, כדי שהאחרונים יוכלו להשתלב בחברה תוך שימור על זהותם (Eckrman, 2001).

ברוח זו ואן ולסור ואורסקו טוענים כי מעורבות הורים מתרבויות שונות במסגרות חינוכיות היא דרך זו סטרתית בה ההורים מיוזעים לגבי חינוך ילדיהם במסגרת החינוכית והמחנכים מבינים, מכבדים ומבקשים תשומות מהקהילות אליהן שיכים הילדים (Van Velsor & Orozco, 2007). כאשר נוצרים קשרים אלו ההורה רוכש תחושת מעמד וחשיבות המוערכת על ידי אחרים. תחושה זאת מגבירה את המוטיבציה של הילדים להשתתפות במסגרת החינוכית ולהישגיים אקדמיים וגורמת להורים לתמוך במסגרת החינוכית ולהאמין בה (Noguera, 2001).

חוקרים נוספים בגישה זו טוענים כי מעורבות הורים במסגרות חינוכיות מיועדת להקנות להורים מה שהם מכנים כשירות חברתית (social competency and social literacy). כלומר, תהליך רכישת ידע על תרבות הרוב באמצעות שותפות במערכת החינוכית יגרום להעצמת ההורים ויעודד את שותפותם בחברה (Delgado-Gaitan, 1990).

**גישת החינוך למניעת אפליה** – מתמקדת בהקשרים הסוציו-תרבותיים והסוציו-פוליטיים של ההון החברתי המוזכר בגישותיהם של בודלייר ואחרים. זוהי גישה שלוקחת בחשבון פערים חברתיים הקשורים לתנאי כיבוש, קולוניזציה וקונפליקט פוליטי. גישה זו איננה ממוקדת בהבדלים תרבותיים ורואה ב"הקנית כשירות חברתית" להורים, גישה פטרנליסטית ומתייגת. הגישה מבחינה בניכור של אוכלוסיות מיעוט לאומי החיות תחת כיבוש והאחרתן על ידי החברה בכלל והמוסדות החינוכיים בפרט. לפיכך הגישה מניחה שיש להשקיע משאבים בהעלאת מודעות המחנכים לאפליה מוסדית ולחוסר שוויון ביחסי הכוחות בין הרוב למיעוט ולהוביל לרכישת מיומנויות של מחנכים לעבודה עם הורים מקבוצות מיעוט. המטרה של גישה זו היא: לעודד העצמה של ההורים מקבוצות המיעוט, לעודד שדולות חברתיות, להתנגד לעוולות ולהוביל

שוויון הזדמנויות שיבטיחו הגנה ושגשוג לקבוצות המיעוט. הגישה מתמקדת בחינוך למניעת אפליה מחד (Epstein, 1993) אך גם נותנת לגיטימציה לבניית מסגרות חינוכיות לקבוצות מיעוט על מנת שישמרו את הזהות התרבותית אשר קבוצת הרוב מנסה להכחיד.

הגישה האקולוגית והגישה ההתפתחותית- בין תרבותית **Cross Cultural Psychology** יתוארו בפרק הבא. הגישה האקולוגית הציעה מודל תיאורטי של אינטראקציות בין הילד המתפתח לסביבותיו המשפחתיות חברתיות ותרבותיות. (Bronfenbrenner, 1995) הגישה ההתפתחותית הבין תרבותית צמחה מתוך הוכחות מחקריות לכך שיש הבדלים תרבותיים מרחיקי לכת בהתפתחות ילדים בתרבויות שונות, באידיאולוגיות גידול ילדים ובדרכי סוציאליזציה של הורים מתרבויות שונות וכן במטרות ודרכי פעילות של מסגרות חינוכיות לגיל הרך בתרבויות שונות. לפי גישה זו יתכן חוסר הלימה בין הציפיות ההתפתחותיות ודרכי הסוציאליזציה של הבית והמסגרת החינוכית וכן יתכן קונפליקט בין הבית והמסגרות החינוכיות בשל השוני אי ההבנות והפרשנות הניתנת להתנהגויות של ילדים הורים ומחנכים.

מושגים מרכזיים בשיח הפסיכולוגי הבין- תרבותי הם **רגישות תרבותית** (Cultural sensitivity) **תערבויות רגישות תרבות** (Cultural sensitive interventions) התערבויות רגישות לרקע התרבותי של משתתפיהן. **כשירות תרבותית** (Cultural competence) – הידע על התרבויות השונות, המודעות, מיומנויות האסטרטגיות שעובדים עם אוכלוסיות שונות אמורים לפתח בחברות רב תרבותיות.

## **1.2 רלוונטיות הקשר החברתי תרבותי והיסטורי למסגרות חינוכיות – רלטיביזם לעומת אוניברסאליות בתכנים חינוכיים והוראתם.**

הפרק הבא מתאר בראיה היסטורית את יחסי הגומלין שבין המדיניות החברתית בישראל הקשורה ליחסה לרב תרבותיות, לבין תפיסות חינוכיות בגיל הרך המושפעות מתיאוריות של התפתחות הילד בעולם. הפרק מתאר את האינטראקציה בין הקונטקסט ההיסטורי-חברתי מחד ואידיאולוגיות החינוכיות מאידך שעיצבו את יחסי הגומלין של משפחות מתרבויות שונות בישראל ומערכת החינוך בגיל הרך.

### **א. כור היתוך והתפתחות לפי נורמות אוניברסאליות**

כץ ופרס(1986) טענו שאחד המהלכים החברתיים והפוליטיים המובילים והמוצהרים בישראל בשנותיה הראשונות, עד שנות השבעים, היה האינטגרציה של קבוצות מרקע אתני שונה והפיכתן למערכת חברתית אחידה ומתפקדת. לפי יונה (1996) וליסק (1999), מדיניות כור ההיתוך התבססה על ההנחה שהחברה בישראל אמורה להיות מקשה אחת עם זהות אחידה ומטרות משותפות שתאפשר מחויבות וסולידריות וזהות קולקטיבית אחת. אולם בפועל, הזהות שהוצעה הייתה של הקבוצה הדומיננטית באותה עת ולא אינטגרציה של מרכיבים תרבותיים של כל אחת מהקבוצות, כמו במשמעות המקורית של מטפורת כור ההיתוך (קני-פז, 1996). לפי רוזנטל ודין, למדינת ישראל בשנים אלו היו שתי מטרות בחינוך ילדים בגיל הרך שקודמו באמצעות המסגרות הפורמאליות. האחת- חיברות הילדים להטמעות בתרבות המערבית הדומיננטית והשנייה "סגירת פערים" בהישגים אקדמיים עבור ילדים מקבוצות המיעוט (רוזנטל ודין, 1998).

התפיסה לגבי "חסכים ופערים התפתחותיים" אצל קבוצות מיעוט, נבעה ממרכזיותו של המודל האוניברסאלי של התפתחות הילד שהוצג בספרות העולמית באותה תקופה. הספרות ההתפתחותית המערבית שעמדה לרשות המחקרים הישראלים הציבה סדרה של שלבי התפתחות עם נורמות התפתחות רצויות. הנחה מקובלת בקרב החוקרים בפסיכולוגיה התפתחותית באותה תקופה הייתה שהבדלים תרבותיים גורמים לקצב שונה של התפתחות או לחסכים בגרייה ועקב כך ילדים לא משיגים את ההישגים

ההתפתחותיים הרצויים. חוקרים בישראל העריכו במחקרים כמותניים התפתחות פיזית, קוגניטיבית, שפה, חשיבה אבסטרקטית ואפילו התפתחות חינך של ילדים מקבוצות תרבותיות שונות בישראל, במושגים של מקדים או מאחר, ביתרון או בחסך, בהשוואה לנורמות מערביות ( גלבו, 1976; 1953; Frankenstein, Kohen Raz, 1968; Lieblich, Ninio and Kugelmas, 1972; Ortal 1953; Smilansky, Shefatia & Frenkel, 1976).

משאבים רבים הושקעו במערכות החינוך הפורמאליות והבלתי פורמאליות בארץ בתכניות העשרה וקידום התפתחות באמצעות מעורבות ההורים ( בדרך כלל אמהות) או בעבודה ישירה עם ילדים על מנת לתקן את תוצאות ה"חסכים" ולהבטיח התפתחות תקינה. (Greenbaum & Kugelmas, 1978; Lombard, 1973; Palti, Adler & Baras, 1987; Palti, Zilber & Kark, 1982).

תכניות אתג"ר, הט"ף, ו"הורים" של האוניברסיטה העברית הן דוגמאות לתכניות התערבות בגיל הרך בישראל, שבין מטרותיהן היו "צמצום" הפערים. מדובר בתכניות הדרכה ביתיות וקבוצתיות להורים ולילדיהם מלידה עד גיל שבע, (שמלוות את המשפחה במשך שנתיים עד שלוש), שניבנו במכון לחקר הטיפול בחינוך. האתג"ר למשל היא תכנית הדרכה תלת-שנתית להורים ולילדים בני 3-6, המופעלת במסגרת ביתית וקבוצתית. ההורים לוקחים חלק פעיל בחינוך ילדיהם ובקידום התפתחותם האינטלקטואלית, הרגשית והחברתית בעזרת חוברות עבודה, ספרים ועזרי לימוד מגוונים. ההדרכה ניתנת להורים בבית המשפחה, במפגשים קבוצתיים, ובסדנאות הפעלה משותפות להורים ולילדים. היעדים העיקריים הם טיפוח אינטראקציה רגישה הורה-ילד וקידום מוכנותם של הילדים לקראת הכניסה לבית-הספר. כיום ממשיכות תכניות אלו לפעול עם משפחות מקבוצות שונות בארץ. תכנית האתגר הבינלאומי (HIPPI) יוצאה למדינות כמו אוסטרליה, אל-סלוודור, ארצות הברית, גרמניה, דרום אפריקה, ישראל, ניו-זילנד, קנדה ועוד. אולם, עד עצם היום הזה מתוארות מטרות תכניות האלה באתר של המכון לחקר הטיפול בחינוך במונחים דומים לאלו שהשתמשו בהם בשנות השבעים: " צמצום פערים חינוכיים וחברתיים בקרב ילדי אוכלוסיות חלשות, המצויים בסיכון חינוכי גבוה, תגבור מעורבות ההורים בחינוך ילדיהם ושילוב ההורים בקהילה" (<http://ncjw-res.msc.huji.ac.il>).

אידיאולוגיית " צמצום הפערים" באמצעות תכניות להורים וילדים מאוכלוסיות מיעוט היו שכיחות בשנות השבעים והשמונים במקומות רבים בעולם. לדוגמא: " Head Start" תכנית אמריקאית המיועדת לסגירת פערים והכנת ילדים לכתה א', שהשתתפו בה ילדים מקבוצות מיעוט ( כמו אפרו- אמריקאים, מהגרים מקבוצות שונות). התכנית תועדה במחקר רב בארצות הברית והיא דוגמא לתכניות ייחודיות שהוקמו על מנת להבטיח מוכנות טובה יותר של ילדים לבית הספר ובטוח רחוק האמינו כי יגרמו לסגירת פערים כלכלים וחברתיים (Clarke-Stewart, 1988).

למרות הציפיות הגבוהות בארץ ובעולם כי התכניות בגיל הרך יובילו לצמצום הפערים ברמת הפרט והחברה- יש טענות לכך שהשפעות לטווח ארוך לא תאמו את מטרות התכניות. ממצאים ממחקרים כמותניים לגבי התכנית האמריקאית " Head Start" כולל דוחות הערכה של התכנית עצמה, מצביעות על ההשפעה החיובית על ההורים. תכניות שכללו מפגשים עם אמהות הביאו לחיזוקן והעצמתן וכן גרמו לחלק מהן להתפתחות אישית ומקצועית. מפגשים שכללו אבות חיזקו את הקשרים אב- ילד - אולם ברמת הילדים, לגבי אוכלוסיות מיעוט, היו הבדלים בהשפעת התכניות בין הקבוצות השונות ובמחקרי אורך נמצא שההישגים הקוגניטיביים שהושגו בקבוצות המיעוט, לא נשארו לאורך זמן וכמובן שלא הביאו לשינוי החברתי המיוחל (Boller et al, 2002; Benasich, et al, 1992; Currie & Thomas, 1995; Garces et al, 2002; Lee & Loeb, 1995; Love et al, 2002).

מגמה דומה לניסיון שתואר ל"צמצום פערים חינוכיים" באמצעות תכניות להורים וילדים בגיל הרך מתועדת גם אצל הילדים (האבוריגינים) באוסטרליה בחסות ארגון ואן ליר ההולנדי שהשקיע רבות בפיתוח תכניות בתחום הגיל הרך בעולם. מתוך ספר שמשוה תוצאותיהם של ששה מחקרי פעולה שליוו הקמת 6 תכניות לגיל הרך ברחבי אוסטרליה ניתן ללמוד כי לפרויקטים היו השפעות רבות על מדיניות, פיתוח גני ילדים לאוכלוסיית האבוריגינים פיתוח תכניות שפה והגברת מעורבות הורים. אולם חוץ מתכנית אחת שתואר בהמשך, רוב התכניות לא שרדו. "באם אתם שואלים האם הושגה מטרתה העיקרית של התכנית: צמצום הפערים", כותבים המחברים, "הרי שהתשובה היא "לא". במחקר אורך בשנות 80 נמצא כי עדיין היה קיים פער בהישגי הילדים בין ילדי האבוריגינים וילדי הקבוצה הדומיננטית (Teasdale & Whitelaw, 1981, p. 165).

בארץ לא נעשה מחקר אמפירי מסוג מחקרי האורך שנעשו בארצות הברית על תכניות התערבות, העשרה וטיפוח לגיל הרך. עם זאת לדעתנו של יונה (1996) גם בארץ התכניות ומדיניות כור ההיתוך נכשלו בהעלאת הישגיהם של ילדים מעדות המזרח וגישור הפערים בין אשכנזים וספרדים. המדיניות נכשלה גם בבניית חברה שבה כבוד וסובלנות לאחר הם ערכים מרכזיים. גם לדעתם של סוציולוגים ישראלים נוספים, על אף המדיניות האגרסיבית שננקטה להגשמתו, החזון כי כור ההיתוך יצור על בסיס היסודות התרבותיים שצוינו תרבות משותפת ומקובלת על כל חלקיה, הכזיב החל מתום שנות ה-50 והתפוגג בהדרגה בכל עשור

שחלף (הורוביץ וליסק, 1990; ליסק, 1999; קימרלינג, 2001; לשם, 2004; מאוטנר שגיא ושמיר, 1998). סבירסקי (1990), טוען כי הפרויקטים השונים של ה"טיפוח" הפכו לתעשייה רחבת-מימדים, המעסיקה אלפי אנשים - החל מן החוקרים האקדמיים ועד למפקחות, למורות וליועצות המועסקות בפרויקטים של "רווחה חינוכית" ושל "קידום הטיפוח", במאות פרויקטים לגיל הרך ובתי ספר ברחבי הארץ. תעשייה זו ממשיכה בעבודתה למרות המודעות הגוברת והולכת לכך שיתכן כי "הטיפוח" תורם לחיזוק התיג השלילי ולהקטנת הציפיות מתלמידים מזרחים, ערבים ועולים יותר משהוא תורם לקידום. כדברי המדען הראשי של משרד החינוך, "לאחר כ-25 שנות פעולה בשיקום של התלמידים הטעונים טיפוח בולט חוסר שביעות רצון... תהליך ההתקדמות הוא איטי וברובו הוא פונקציה של שינויים במצב הכלכלי של הורי התלמידים, יותר מתרומתם של מפעלי השיקום הקיימים. אין בידינו הבסיס העיוני המספיק והאישור האמפירי המשכנע כדי להצביע על מפעל או על כיוון שבו יש להתמיד..." (באשי, 1985, עמ' 335 אצל סבירסקי 1990).

#### ב. פלורליזם ותיאוריות אקולוגיות להתפתחות הילד

הספרות מעידה כי בחברות דמוקרטיות רבות החיפוש אחר דפוסים אוניברסאליים של התפתחות ילדים ועידודם בתכניות חינוך ממלכתיות אחידות מפנה כיום מקום להשפעות של המשפחה החברה והתרבות על התפתחות ומכאן גם לחשיבות ההקשר בינם לבין המסגרות החינוכיות (Bornstein, 1991). תחום זה התפתח מאד בעולם בשני העשורים האחרונים. מחד נתן כיוון זה לגיטימציה לפרטיקולאריות (חינוך סקטוריאלי) ומאידך לחיפוש דרכים לשינוי הקוריקולום במסגרות חינוכיות ממלכתיות לקוריקולום רגיש תרבות תוך עיבוי הקשר עם המשפחה והקהילה.

התיאוריה ההתפתחותית האוניברסאלית שאומצה על ידי מדיניות כור ההיתוך במקומות שונים בעולם, הועמדה לביקורת רבה בשנות השבעים המאוחרות עם הופעת תיאוריות אקולוגיות של התפתחות הילד ומחקרים המבטאים פרספקטיבות תרבותיות בהתפתחות ילדים. גוף גדול של מחקר כמותני ואיכותני החל להצביע על שונות בהתפתחות ילדים והתנהגותם כנגזרת של אידיאולוגיות שונות של גידול ילדים, ערכים, אופנים שונים של גידול ילדים בקונטקסט תרבותי שונה. (Bornstein, 1991; Bornstein, Tamis, LeMonda et al., 1992; Goodnow & Collins, 1990; Honig 1989; Mansbach & Greenbaum, 1989; Valsiner, 1999).

דגש גדל והולך ניתן לחשיבות הסביבה בהתפתחות הילד ולתפיסה כי יש ערוצי התפתחות שונים בתרבויות שונות שמתאימים לתנאי הקונטקסט ואינם מצביעים על כל פער או כשל חינוכי. גישה זו להבדלים תרבותיים, הובילה לפריחת מודלים ותיאוריות התפתחותיות המדגישים את חשיבות המשפחה, החברה, התרבות והקונטקסט הסוציו-פוליטי, להתפתחות הילד תוך שלילת מודלים גנאריים אוניברסאליים ואיתגור מה שנחשב עד כה לשלבי התפתחות נורמטיביים וחובקי עולם. (Bronfenbrenner, 1989, 1995; Garbarino, 1982; Gardiner, Mutter, & Kosmitzki, 1998; Goodnow & Collins, 1990; Greenfield, 1994; Harkness and Super, 1992; Kagitcibasi 1996; Kessen, 1979; McCall, 1977; Rogoff, 1991; Mistry, Goncu & Moieser, 1991).

תרומה רבה לכוון זה תרמו מחקרים אנתרופולוגיים איכותניים ופסיכולוגיים כמותניים ברובם, של השפעת שינוי בקונטקסט תרבותי (הגירה, פליטות, שינוי דת) על חברות ילדים בגיל הרך ועל חשיבות הבנת התהליכים שעוברים הורים מקבוצות מיעוט במפגש עם תרבות הרוב (Goodnow & Collins, 1990; Greenbaum & Kugelmas, 1980; Greenfield & Cocking, 1994; Harrison, Wilson, Pine, Chan, & Buriel, 1994; Kagitcibasi 1996; Szapocznik & Kurtines, 1993).

בספר מוביל בשנות התשעים בארה"ב: *Handbook of Early Childhood Intervention* טוענים מיזלס ושונוקוף, שהמודל האקולוגי גרם לנו להבין כי: "The child is influenced by a family which in turn is influenced by the nature and effectiveness of major social systems" (Meisels & Shonkoff, 1990, p. 13). עורכי הספר טענו כי המשפחה היא המקור לידע על התרבות והערכים איתם גדל הילד בבית. מכיוון שלדעתם, הצלחתם הילדים והשתלבותם בחברה תלויה בכך שהמסגרות החינוכיות בגיל הרך יכירו בחשיבותה של התרבות ממנה הגיע הילד ויתנו לה ביטוי בקוריקולום של המסגרת החינוכית, אין מנוס מקשר הדוק עם ההורים. לפיכך הם המליצו למתכנני תכניות חינוכיות בגיל הרך לשים דגש על קרוב המשפחה לתכניות הגיל הרך ועל ראית המשפחה בקונטקסט של חברה ותרבות.

אם עד כה הוזמנו אמהות לתכניות התערבות במטרה לעזור בפיתוח כשרים שונים אצל ילדיהם ברוח תרבות הרוב, הרי שלפי התפיסות החדשות המשפחה (הורים, סבים, דודים) והקהילה נתפסו כמקור למנהגים לזהות ולתרבות של הקבוצות השונות. (Abeny, 1996; Cross, Bazaron, Dennis, & Isaacs, 1989; Korbin, 1987).

דרמן ספרקס האמריקאית מעלה את הצורך לחיפוש דרכים לשינוי הקוריקולום במסגרות חינוכיות ממלכתיות לקוריקולום רגיש תרבות תוך עיבוי הקשר עם המשפחה והקהילה. היא מתארת את הצורך ליצור אוירה של פלורליזם. כמו כן, נטען שכאשר ילדים מקבוצות שונות באים במגע עם הבדלים תרבותיים מבינים אותם ומוכנים לקבל רגשית את הצד ההומאני שבכל אדם תוך חינוך להימנעות מסטריאוטיפים ואפליה (Derman- Sparks, 1992).

אולם, לא אחת, הורים מקבוצות מיעוט שחוו השפלה בתכניות צמצום הפערים בו נדרשו לכפוף את תרבותם לתרבות הרוב, תבעו לעצמם את הזכות לחנך את ילדיהם לפי הערכים התרבותיים שלהם תוך שמירה על זהותם ודרכי הלימוד המקובלות בתרבותם. כחלק מהביקורת בספר על ששת מחקרי הפעולה בחסות קרן ואן ליר באוסטרליה, מצטטים המחברים את דברי הועדה הארצית לחינוך אבוריגיני שכל 19 חבריה הם אבוריגינים (Teasdale&Whitelaw,1981).



"החינוך לילדינו צריך להיות תהליך שבנוי על מה שחברי הקהילה רואים לנכון ומושתת על דרכי הלימוד הנהוגות בקהילה חינוך כזה מיועד לפתח את הפוטנציאל הגלום בילדינו ולא להרוס את זכותנו להגדרה עצמית. חינוך לילדינו אמור לפתח אנשים שגאים במורשתם ומכירים אותה בד בבד עם רכישת הכישורים האקדמיים והיכולות הטכנולוגיות הנדרשות בחברה האוסטרלית של ימינו. על מנת להשיג חינוך אפקטיבי, אנו מאמינים כי הוא צריך להירכש בהרמוניה עם התרבות האבוריגינית, הערכים הזהות ובחירת סגנון החיים. אנו מאמינים שעל מנת לבצע משימה זו יש לתת את האחריות ליישום מדיניות לתקצוב ולהפעלת תכניות החינוך בידי האבוריגינים. כל זה מצריך פיתוח תכניות והכשרת אנשי מקצוע מהקהילה להפעלת התכניות החינוכיות". תורגם מ (National Aboriginal Education Committee, 1978:pg3-4).

את המגמה הרליטיביסטית הדוגלת בזכות לחינוך פרטיקולארי ניתן למצוא גם בישראל בסוף שנות ה-70 כאשר קבוצות שונות כמו הפנתרים השחורים וגוש אמונים החלו לערער על הלגיטימציה של רעיון כור ההיתוך החילוני והמערבי. לקבוצות אלו הצטרפו מאוחר יותר ש"ס, מפלגות העולים והמפלגות הערביות (קימרלינג, 1998, 2001; Mautner, et al, 1998).

מדיניות כור ההיתוך פינתה מקום למאבק על שימור זהויות תרבותיות ואוטונומיה תרבותית (קני-פז, 1996). הביטוי הישיר למדיניות זאת התבטא בפריחת רשתות חינוך בגיל הרך של קבוצות שונות במרקם הרב תרבותי של ישראל כמו רשת החינוך של ש"ס (אל המעין) בתי ספר "קדמה" של עדות המזרח, הגנים ובתי הספר של הקהילה הרוסית, החדרים של הקהילה החרדית ובמקביל גנים במגזר הערבי השיכים לתנועה האסלאמית. השינוי הזה דומה לדבריו של גוטמן לתהליך שקרה במדינות דמוקרטיות רבות. לדבריו

"It is hard to find a democratic or democratizing society these days that is not the site of some significant controversy over whether and how its public institutions should better recognize the identities of cultural minorities. The challenge of multiculturalism and the politics of recognition... [are] endemic to liberal democracies because they are committed in principle to equal representation for all" (Gutmann, 1992 pp. 6-7).

אולם בספרות יש גם ביקורת על מגמות ההתבדלות של הגישה הפרטיקולאריסטית וחשש להשתלבותם של ילדים מקבוצות מיעוט בחברה. גישה המעודדת "דו קיום", או "רב קיום" תוך מתן לגיטימציה לריבוי זהויות (הורנצ'יק, 2003) התפתחה לצד הגישה המעודדת תכניות חינוכיות "חד תרבותיות" של קבוצות המיעוט. ספרו של יהודה בר שלום (2004) שיתואר בהמשך הוא אתנוגרפיה השוואתית של בתי ספר בישראל (הכוללים גם גני ילדים) שהוקמו בשנות השמונים והתשעים ומבטאים ניסיונות שונים של התמודדות עם שאלת התרגום של רב-תרבותיות לחינוך. ניתן לראות בכללם גם מסגרות של "דו קיום" וגם מסגרות פרטיקולאריסטיות.

לעומת הקיים בבתי הספר המיוחדים האלו חוקרים רבים שמתבססים על מחקרים כמותניים ואיכותניים טוענים כי מדיניות החינוך בישראל אינה כוללת תוכניות ממלכתיות ללימוד התרבות של עולים ומיעוטים. הם טוענים כי אין התייחסות מובנית לנושא זה בהכשרת מחנכים לגיל הרך (סבר, 2003, 2004; עזר ואחרים, 2003; עירם, 1999). בגנים ובבתי-ספר ממלכתיים כמעט ולא שמים לב לנושא הזהות המורכבת של ילדים

מקבוצות תרבות שונות ועיצובה (בן שלום, 1997; בר-ששת, 2005). רוזנטל מדגישה כי חוקרים רבים מצביעים על הדרכים שבהן עדין מכתובה המדינה את מהלך החיים בגני הילדים הממלכתיים באמצעות טקסים סביב חגים מועדים ואירועים לאומיים מלוח השנה היהודי-ישראלי תוך ניסיון לסוציאליזציה של הילדים (והורים) לתרבות יהודית עם גוון ציוני (Dolev-Gindelman 1987; Furman 1994; Golden 2005; Handelman and Shamgar-Handelman 1990; Michelovitz 1999; Shamgar-Handelman and Handelman 1991; Cited in Rosenthal, 1992). סבר טוענת בנוסף כי במשרד החינוך לא עוצבה עד היום מדיניות מגובשת ביחס לשילוב תרבויות, אבל מהפעילות שלו בתחומים הנוגעים לקליטת עולים משתקפת מעין "מדיניות משתמעת" בתחומי הקצאת משאבים, השיבוץ למסגרות והתחום הלשוני. סבר מציינת כמה התפתחויות המעידות על קיומה של מודעות לצורך בשינוי ועל מאמצים להפקת לקחים. המאמר מציע חלופות הן לפרספקטיבה והן להגדרת הבעיה העיקרית היוצרת את הצורך במדיניות מיוחדת בתחום הזה. היא ממליצה כי משרד החינוך יפתח משנה סדורה שתתורגם למדיניות קליטה מגובשת, אשר תתייחס לריבוי-תרבויות כאפיון מהותי של החברה הישראלית. למדיניות כזאת אמורים להיות (א) מטרה ויעדים מוגדרים המשוחררים מאידיאולוגיה של כור היתוך; (ב) עקרונות פעולה ברורים הנשענים על ידע מחקרי עדכני; (ג) הסדרי מעקב שישקפו את המידה שבה מיושמים עקרונות הפעולה ומתקבלים להשגת היעדים. לדעתה כותבת אם ההתמקדות ב"קליטה" תוסב להתמקדות באסטרטגיה של הנהגת מערכת מרובת תרבויות, התרומה עשויה להקרין על מרחב גדול יותר של החיים הציבוריים.

## **2. סקירת ספרות של מחקרים מובילים העוסקים בתיאור וניתוח של מערכות היחסים בין משפחות לבין מערכת החינוך בראיה תרבותית.**

### **2.1. סוציאליזציה במשפחה ובמערכת החינוך: סוגיות וקונפליקטים חברתיים-תרבותיים.**

מחקרים כמותניים ואיכותניים בתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית הבינתרבותית מראים כי יש הבדלים משמעותיים ביותר בחיברות ילדים מתרבויות שונות. הבדלים אלו באים לידי ביטוי הן באידיאולוגיה של גידול ילדים (האמונות שיש להורים בדבר הדרך הנכונה לפיה יש לחנך ולחברת ילדים) והן לגבי דפוסי גידול ילדים שהם ההתנהגויות והפרקטיקה של החינוך והחיברות. ספרות ההגירה מתייחסת לפערים שבין אידיאולוגיות והתנהגויות המחנכים בתרבות הרוב ואלו של ההורים בתרבויות המיעוט. הספרות המקצועית ניסתה למשל לתאר הבדלים תרבותיים על ציר הקולקטיביזם אינדיבידואליזם. לפי ציר זה כאשר הורים באים מחברות קולקטיביסטיות (למשל ערבים, חרדים, אתיופים) ותרבות הרוב היא אינדיבידואליסטית – מערבית ישנו סיכוי רב לציפיות מנוגדות למתח וקונפליקט בין המערכות החינוכיות המחנכות לערכים מנוגדים.

דוגמא לכך ניתן למצוא במחקרו של פומלרוי בקנדה שהשוה הורים מהגרים מהאיטי עם הורים קנדיים. הורים נשאלו מהן ציפיותיהם לגבי התחומים אותם חשוב ביותר לפתח אצל ילדיהם בגיל הרך. בעוד שההורים מהאיטי ראו חשיבות ברכישת נורמות חברתיות כמו יחס חיובי לאחר, נימוסים וכבוד להורים, האמהות מקוויבק הדגישו את חשיבות ההתפתחות האינדיבידואלית והפסיכו-רגשית של הילדים. המהגרים יותר מהמקומיים הדגישו את החשיבות של חינוך פורמאלי לילדיהן כדרך להשגת מטרותיהן ההתפתחותיות. דוגמא זו מדגישה את הפערים שבין ציפיות ההורים כי מערכת החינוך תחנך את ילדם בהתאם לציפיותיהם לעומת ההדגשים הניתנים בפועל בחינוך הפורמאלי המושפע מהאידיאולוגיות החינוכיות של תרבות הרוב (Pomerleau et al. 1991).

במחקר על חמש קהילות בישראל רוזנטל ורואר, חקרו אמהות לילדים בני 3-4 (אמהות חרדיות, אמהות ממוצא בוכרי, אמהות בדואיות, אמהות פלשתינאיות אזרחיות ישראל הגרות בכפר ואמהות אקדמאיות פלשתינאיות אזרחיות ישראל הגרות בעיר). במחקר נמצאו הבדלים בין ציפיות מילדים וילדות וכן הבדלים בין הקבוצות אך גם נמצאו הבדלים שהושפעו מהגירה ומרמות שונות של חשיפה לתרבות החילונית ישראלית והאקדמאית שהשפיעו באופן שונה על האידיאולוגיות של האמהות לגבי חיברות וחינוך. המאמר קורא לאמץ תפיסה דינאמית של תרבות לעומת התפיסה הסטטית שלה וקורא תיגר על הדיכוטומיה של האינדיווידואליזם והקולקטיביזם. הוא מציין כי כאשר חוקרים מטרות סוציאליזציה של הורים מתרבויות שונות ומשווים אותה לנהוגה בתרבות הרוב או בגנים ממלכתיים, יש לקחת בחשבון את רמת השינוי בקונטקסט האקולוגי-תרבותי, הריבוד החברתי – (דת) הספציפי של הקהילה בתהליכי שינוי, העמדות של הקהילה ביחס לשינוי (האם רוצים להשתנות בעקבות המפגש עם תרבות הרוב והאם רואים בקשר עם ילדים מתרבויות שונות כרצוי), הקונטקסט הסוציו-פוליטי ויחס התרבות הרוב לקהילות השונות) הדרה או הכללה (Rosenthal & Roer-Strier, 2001).

במצבים בהם הסוציאליזציה והנורמות התרבותיות של "תרבות הבית" והמסגרת החינוכית שונות, הילד מקבל מסרים נוגדים (Ramirez, 2003). לי ושותפיו טוענים שהורים מקבוצות מיעוט עשויים לחברת באופן שונה בתחומי חיים שונים, כלומר לשמור מטרות חיברות מסוימות של קבוצתם בתחומים אחדים ולאפשר לקבל השפעות חברתיות מהמערכת החינוכית בתחומים אחרים. לעומת זאת ילדים קטנים נוטים יותר לקבל השפעות תרבות הרוב שכן הם חשופים לא רק למערכת החינוך אלא גם לקבוצת הגיל שלהם, למדיה וכד' (Lee et al, 2009).

רומבאוט כינה את ההבדל בין הסוציאליזציה של ההורים והילדים : "dissonant acculturation". לטענתו הפער הזה מהווה מקור סיכון ומקור לבעיות התנהגות שכן הוא קשור לשבר בתקשורת בין הורים מקבוצות מיעוט וילדיהם ואבדן מערכות תמיכה משפחתיות (Rumbaut, 2001).

חוקרי משפחה וילדים מתחום ההגירה בעולם, טוענים כי ילדים מהגרים ובני מהגרים נמצאים בסיכון כאשר יש הבדלים בין מערכות החיברות בבית ומחוצה לו שכן הבדלים אלו עלולים לגרום לאי הבנות, סטריאוטיפים, וקונפליקטים בין המערכת החינוכית והמשפחה. במחקרים כמותניים נמצא כי משתנים אלו (קונפליקטים בין הבית ומערכת החינוך, ציפיות שונות לגבי התפתחות והתנהגות הילד, וציפיות שונות לגבי הזהות התרבותית של ילדים) השפיעו על תפקוד המשפחה, הישגי הילדים, האינטגרציה של ילדים מתרבויות מיעוט במערכת החינוכית, הערך העצמי שלהם וזהותם. (Brandon, 2002, Gratton, Gutmann & Skop, 2007; Liebkind, Jasinskaja-Lahti, & Solheim, 2004; Orr, Mana & Mana, 2003; Weisner et al., 2001 Szapocznik & Kurtines, 1993).

גם בארץ מחקרים שונים מספקים דוגמאות לאי הבנות המובילות לקונפליקטים במפגש שבין ההורה הילד והמערכת החינוכית בתרבות הישראלית הקולטת. (מנוצין-איציקסון, 1983; רוזן, 1989; Dolev-Gindelman, 1989) בדומה למקבליהם בעולם, החוקרים הישראליים מציעים גם הם כי לקונפליקטים אלו יש השפעות על תפקוד המשפחה (Cohen & Yitzhak, 1989; Dolev-Gindelman, 1989), על הצלחת האינטגרציה של הילד במערכת החינוך (חזן, 1987; שקד ודגן, 1977; Horowitz, 1984, 1986, 1989) ועל התפתחות תפיסות הזהות (גוטסברג, 1988; שטאל, 1983; Gitelman, 1982; Kahane, 1986).

## 2.2 מודלים שונים למעורבות הורים והקשריהם הרב תרבותיים.

סבירסקי טוען כי החינוך איננו תהליך המתרחש רק במישור האישי או המשפחתי, אלא שהוא תהליך קהילתי. המפגש החינוכי איננו רק מפגש בין המחנך, המחזיק בידע, לבין התלמיד או התלמידה האמורים לספוג אותו, אלא גם מפגש בין קבוצות מבוגרים. זהו מפגש בין מנגנון חינוכי - מפקחים, גנות ומורים - עם "שכונה", או עם "קהילה", כאשר הצד הראשון בא אל המפגש כשהוא מצויד באומדן מסוים של מעמדה החברתי של אותה שכונה או קהילה, וכאשר השכונה או הקהילה באות עם ציפיות מסוימות מן האנשים המעניקים את השירות החינוכי. ציפיות הדדיות אלה בין המבוגרים מעצבות את היחסים בין הורים לילדיהם בבית, כולל את ציפיותיהם של ההורים לגבי חינוכם של הילדים, כמו גם את ציפיותיהם של הילדים מהמסגרת החינוכית; והן מעצבות גם את מערכת הציפיות של המחנכים מעצמם ומתלמידיהם (סבירסקי, 1990).

הספרות המקצועית טוענת כי הורים מתרבויות שונות נתקלים בחסמים שונים בקשר שבין הבית למערכת החינוכית כגון הבדלי שפה, הבדל בציפיות המסגרת מההורים, וציפיות ההורים מהמסגרת כמו גם הבדלים תרבותיים מבחינת הקשר הרצוי בין הבית למסגרת החינוכית. לדוגמא, בעוד שביפן מצופים ההורים לעזור לילדיהם בלימודים בבית ואף ללמד את ילדיהם הרכים לכתוב, הם אינם מצופים להיות מעורבים בגן ובבית הספר. לעומתם בארצות הברית מעורבות הורים במקומות שונים מתורגמת לעזרה למסגרת בארגון אירועים, גיוס כספים לבית הספר, וכד. ב"גני הורים" בארץ מצופה מההורים לבחור את הגננת ולהשפיע על התכנים החינוכיים בגן (רואר, 1989).

גם הספרות משקפת את ההתייחסות השונה להגדרת מעורבות הורים. האמריקאים מגדירים "מעורבות הורית" Parental Involvement בעיקר במה שקורה לילדים בתחום הבית כלומר ההורים מצופים להקנות לילדים בגיל הרך הרגלים ומיומנויות לפי ציפיות המסגרת החינוכית בגיל הרך ויותר מאוחר עזרה בשעורי בית. "השתתפות הורית" Parental Participation מוגדרת כהשתתפות ישירה במה שקורה בכתה (Lewis & Forman, 2002).

דוגמאות והגדרות למעורבות הורים ניתן למצוא במחקר פעולה שליווה בית ספר יסודי בבוסטון (O'hearn school) שבו מדווחת מעורבותם של 90%-100% מהורי בית הספר. בית הספר משרת אזור ב- Inner City, בו מרוכזות אוכלוסיות מיעוט שונות ממעמד סוצי-אקונומי נמוך. מטרת המחקר הייתה ללמוד איך בית הספר הגיע לרמה כזו של מעורבות. ארבעה סוגי מעורבות מתוארים במסגרת המחקר. בסוג המעורבות הראשון שכונה נוכחות הורית תוארו אסטרטגיות וגישות המסיעות להורים להרגיש רצויים במסגרת החינוכית. סוג המעורבות השני כונה הורים כמשתתפים ולגביו תוארו גישות ואסטרטגיות שמורים והורים ותיקים שהפכו מנהיגים, הציעו למשפחות החדשות על מנת לעודדן להתנדב לפעילויות ספציפיות ממוקדות ושיממות שיובילו למעורבות גדולה יותר בהמשך. הסוג השלישי כונה הורים כשותפים כאן הודגשו אסטרטגיות למעורבות הורים בדרכים שתומכות באופן ישיר בהוראה ובלמידה. הקטגוריה האחרונה כונתה הורים מועצמים ובה הורים בתפקידי מנהיגות, יזמים ומפעילי פרויקטים בבית הספר (Mapp, 2003).

הרפז, מציג דפוסי שיתוף שונים בין מחנכים והורים שנמצאו בישראל. להלן דוגמאות מתחום הגיל הרך לדפוסים שמציע הרפז. הורים מיוזעים- הורים המקבלים מידע על תכנית הלימודים בגן וכן על התנהגות והשתלבות ילדם במסגרת החינוכית; הורים צופים- הורים המוזמנים להיות צופים פאסיביים בפעילויות המסגרת החינוכית במסיבות אירועים או אפילו הזמנה להיות בגן בשעות פעילות; הורים תורמים ומסייעים לפי דפוס זה ההורים מתבקשים על ידי המסגרת לסייע בגן, לרוב התאם ליזמות הצוות החינוכי, ליווי טיולים, הכנת כיבוד לאירועים, איסוף כסף לפעילויות וכד'; הורים לומדים ומלמדים בדפוס זה

ההורים מוזמנים לקחת חלק בהעברת פעילות בגן לפי כישוריהם (לדוגמא שעת סיפור) או ללמוד נושאים הקשורים לילדיהם אחרי שעות הפעילות של הגן (למשל, מוכנות לבית ספר, התמודדות עם לידת אח חדש); הרפז (1997). **הורים שותפים בתכנון** לפי דפוס זה והבאים אחריו ההתייחסות להורה הוא כאל שותף פעיל. זהו דפוס שהחל עם הקמת גני ההורים (רואר סטריאר, 1989). לפי דפוס זה ההורים הם חלק בתכנון הגן שעות פעילותו ותכניו המקצועיים; **הורים שותפים בביצוע** ההורים מוזמנים להחליף את הגנת בשעת מחלה, להשתתף בביצוע תכנית לימודים אך לא כמוזמנים אלא כשותפים. במודלים השיתופיים הורים עשויים להיות שותפים בקביעת מדיניות ויישומה בהערכה ובפיקוח.

הרפז טוען כי דפוסים שונים של שיתוף מתאימים הן למוסדות חינוכיים שונים והן לשלבים שונים של התפתחות מערכת היחסים בין ההורים לבין המוסדות. הגורם המרכזי בכל הצורות הוא ההבנה של חשיבות העבודה המשותפת, תוך הקפדה על תהליך עבודה (ופחות על התוצאות הכמותיות), בו תורם כל אחד מהמשתתפים על פי מאפייניו הייחודיים. (הרפז, 1997). שיתוף הורים מקבוצות תרבות שונות לפי הטרמינולוגיה של הרפז היא אתגר נוסף על האמור לעיל שכן בנוסף להבנת חשיבות מעורבות ההורים ותרומותיו הייחודיות של כל הורה ומחנך, היא מחייבת הכרה בחשיבות מעורבות הורים מקבוצות שונות. ומודעות ההורים לגבי ההבדלים של מה שהיה מצופה מהם בארצות מוצאם ומה שמצופה מהם בארץ. למשל באתיופיה לא היו גני ילדים ולא היה מודל של מעורבות הורים במסגרות חינוכיות, ילדים בגיל הרך טופלו לעיתים קרובות על ידי אחיהם הגדולים בחסות המשפחה המורחבת והקהילה. הרחקת הילדים מהמשפחה למסגרת חינוכית בגיל זה היא חידוש ועם זאת בסקר שערך מכון ברוקדייל (2003) נמצא כי שיעור הפעוטות מהמגזר האתיופיה המשתלבים במסגרות החינוכיות, גדול בהשוואה לשיעור של כלל הפעוטות באוכלוסייה. למשל בגילאי 3 אחוז הילדים האתיופיים המשולבים בגנים ב2002 היה 91-100% לעומת 82% בשאר האוכלוסייה (קינג, אפרתי ונצר 2003). נתון מפתיע זה מדגים את השינוי הדרמטי במנהגי טיפול בגיל הרך בעדה האתיופית. לעולי ברית המועצות בניגוד לעולים מאתיופיה הייתה הכרות קודמת עם מסגרות לגיל הרך ומודל נתון של קשר בין ההורים והמסגרות. אולם מסגרות אלו והקשר ביניהן לבין ההורים, היו שונות ממה שמצאו בארץ. התכניות היו שונות הן בתכניהן (תכנית לימוד אחידה ומובנית לכל הגנים והמעונות בברה"מ לעומת השונות בגני ילדים והמעונות בארץ), הן בהדגשיהן, (בברה"מ היה דגש רב על תזונה מתאימה, בריאות, חינוך גופני ומוסיקה בנוסף לתכנית הלימוד) בשעות הפעילות (ברה"מ פעלו הגנים "מסביב לשעון ואפשרו להורים לעבוד במשמרות לילה). הקשר בין המסגרת להורים היה מיוחד בכך שהמסגרת סיפקה הדרכה פדגוגית להורים שנבעה מהאידיאולוגיה הקומוניסטית של חינוך "האדם החדש". התפיסה של שותפות בביצוע ובתכנון שהוצגה קודם זרה לפיכך לתפיסה של חינוך לגיל הרך בברה"מ. הבדלים אלו בהכרות ובציפיות גרמו לאי הבנות רבות וכעסים הדדים של ההורים ואנשי החינוך (Roer-Strier & Strier, 2006). קרוב ההורים למסגרות החינוכיות מחד ומתן ביטוי לתרבותם בתכנית החינוכית מאידך מצריך ידע, כשירות תרבותית והערכות מערכתית.

1986 הוקם ארגון הלה למען החינוך בשכונות ועיירות הפיתוח הפועל לקידום מעורבות הורים במערכת החינוך ככלי לשיפור רמת הלימודים וכמנוף למוביליות חברתית-כלכלית. הארגון מכשיר ותומך בהורים במטרה לשלבם בעשייה הפדגוגית בבתי הספר ובקהילה ורואה בהורים גורם משפיע וחשוב להעלאת ההישגים הלימודיים. מתוך אמונה כי הדרך לשנות את גורלם של עשרות אלפי ילדים מהשכבות המוחלשות בישראל היא רכישת השכלה איכותית, הלה מקיים פעילות סינגור להרחבת זכויות הורים ותלמידים במערכת החינוך ולמיגור אי-השוויון במערכת ונותן ייעוץ פרטני להורים הנתקלים בבעיות של הפרת זכויותיהם. ארגון הלה הוא בין הארגונים הראשונים שנאבקו על הסדרת מעמדם ולפיתוח מעורבות ההורים במערכת החינוך. משרד החינוך עיגן חלק גדול מהצעות הלה בנהלים שהתפרסמו בחוזר מנכ"ל מיוחד י"ז, ממאי 1996 "בית הספר וההורים" שהגדיר והרחיב את היחסים בין מערכת החינוך וההורים.

בהנחיית הלה, הורים משתלבים במוקדי קבלת החלטות בחינוך ונאבקים להיות שותפים במסגרות החינוך בקהילותיהם.

### 2.3 מחקרים על יחסי משפחות מערכת החינוך בתרבויות שונות.

מחקר כמותני רב הוקדש לשותפות הורים ומסגרות חינוכיות שמצא קשר חיובי בין מעורבות ההורים (החל מהגיל הרך) לבין הצלחה אקדמית של ילדים (Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2005). על חשיבות מעורבות ההורים במסגרות חינוכיות לגיל הרך בפרט ולילדים בכלל נכתב גם בארץ (גבריאל, 1997; כהן, 1995; מי-טל, 1996; מנשה, 2005; סבירסקי ופרסמן-עמור, 1991; סמילנסקי, 1993; קזאז, 2004; רואר, 1989).

אם זאת עידוד הורים מקבוצות אוכלוסיה שונות, למעורבות בתכניות חינוכיות נתקל בקשיים רבים. המחקר מצביע על כך שמסגרות חינוכיות במדינות רבות מאמצות את עמדת " המומחה" לחינוך ילדים. גם באלו בהן מעורבות הורים מעודדת אין שותפות אמיתית בין ההורים למסגרות (Gonzalez-DeHass & Willems, 2003). ההורה אינו נתפס כמומחה לחינוך ילדיו ובעיקר בקרב משפחות מתרבויות שונות ומשפחות החיות בעוני (Lott, 2003). הורים כאלו נתפסים במקרים רבים כאדישים לחשיבות המסגרת החינוכית וכאלו שאינם מעודדים את ילדיהם להצלחה. מחקרים משנות השמונים והתשעים טענו כי מצאו שלהורים החיים בעוני יש פחות משאבים להשתתף במסגרות החינוכיות של ילדיהן (Lareau, 1987). מצד המחנכים, מחקרים מראים כי מחנכים הראו ידע מועט לגבי הורים שהשכלתם יסודית בלבד ולא ידעו כיצד הם מעורבים בחינוך האקדמי, בבית (Baker, Kessler-Sklar, Piotrkowski, & Parker, 1999).

אנדרסון לויט חקרה את דעותיהן של מורות בבית ספר עממי על הורים בשכונות שונות של עיר בצרפת. רוב המורות ראו את ההורים כ"אויבן הטבעי" והביעו ביקורת כלפיהן אולם המורים ביקרו קבוצות שונות באופן שונה. הן היו הרבה יותר ביקורתיות כלפי הורים מהגרים והורים החיים בעוני. תפיסותיהן המורכבות של המורות על ההורים הושפעו מהמתח בין תפקידי המורה וההורה, מהבדלי מעמד, מההיסטוריה המקומית ומהצורך להאשים את ההורים בכישלון הילדים בבית הספר (Anderson-Levitt, 1989).

בספרות דוגמאות רבות לאי שוויוניות בין קבוצות שונות מבחינת מעורבותם במסגרות החינוכיות. לויט-רסקי, חקרה במחקר כמותני בית ספר בארצות הברית בו יש אוכלוסיות מעורבות והראתה שלהורים הלבנים ממעמד כלכלי גבוה יש קשר חיובי עם המורים והשפעה בבית הספר לעומת עמיתיהם המהגרים ובעלי המעמד הכלכלי הנמוך שאינם זוכים לכך (Levine-Rasky, 2009). לרו ומקנמרה –הורוט מתארות חקר מקרה בו נערכו ראיונות ותצפיות בכתה ג' בבית ספר אמריקאי בו נבדק הקשר עם הורים אפרו-אמריקאים. הן מתארות את תחושת הקיפוח והגזענות שאיתה באו ההורים למפגש עם בית הספר וטוענות כי ממצאיהן מעידים על כך שיש הבדל בין רכישה והפעלה של " הון חברתי". הן טוענות שיש להתייחס לכך בתכנון העבודה עם ההורים. לטענתן יש להתבונן בעיון ברגעים של הדרה והכלה ולנצלם כאפשרות לעודד הורים להפעיל את ההון החברתי (Lareau & McNamara Horvat, 1999).

מחקרים כמותניים ואיכותניים רבים נערכו בארצות הברית על תכניות English as Second Language (אנגלית כשפה שנייה לילדים מתרבויות שונות) תכניות אלו מעודדות את המחנכים להתעניין בתרבויות השונות שמהן מגיעים הילדים לכתות ואף להזמין את ההורים לערבים בהם הם מתחלקים במאכלים של

התרבויות השונות ומידע עליהן. החוקרים מדגישים את חשיבות הקשר עם ההורים והבנת הרקע והמאפיינים שהילדים דוברי אנגלית כשפה שנייה מביאים איתם (Echevarria et al, 2004).

חוקרים טוענים כי הבנת המאפיינים הקשורים לרקע התרבותי של ילדים, הבנת קשרים שבין לימוד בעבר ולמידה חדשה, ויצירת מילות מפתח לקשר בין הבית למסגרת יכולות להיות מושגות רק באמצעות שיתוף ההורים, תוך קומוניקציה זו סטרית כששני הצדדים נתפסים כשותפים אקטיביים בחינוך הילדים. מחקר מקדים המתמקד בהורים תוך הבנת היכרותם הקודמת עם מסגרות חינוכיות ועמדתם כלפי המסגרות המקומיות, יכול לעזור בשיפור השותפות בין הורים לבתי ספר (Baker et al, 1999).

גרישופ ומאווי, התבססו על מחקר השתתפותי וטענו כי השימוש בשפה וההתייחסות ל"תרבות הבית" של ההורים הגבירה את מעורבותם. המושג "תרבות הבית" מתאר התייחסות יותר דינאמית ופחות סטטית לתרבות. אצל מהגרים או קבוצות מיעוט החשופות לתרבויות רוב באופנים שונים, יש רמות שונות של שינוי מתרבות המקור שלהן, זאת בשל דרגות חשיפה שונות לתרבות הרוב, נשואים מעורבים וגורמים שונים התורמים לשונות. לפיכך חשיבות מעורבות ההורים כתורמת להבנתן של הגננות את "תרבות הבית" של הילדים היא קריטית (Mawjee & Grieshop, 2002). לפי תפיסה זו, קריאת חומר על התרבות בארצות המוצא של הילדים לא תמיד תעזור. למשל במחקר על מנהיגות הורים בארצות הברית באזור בו רוב הילדים ממוצא מקסיקני נמצא כי ההורים ציפו מהמחנכים שיבינו את ההבדלים בין התרבות המקומית של הלטינו-אמריקאים על גווניה השונים לבין התרבות הלטינית בארצות המקור (Jones, 2003). ראייה תרבותית סטריאוטיפית משפיעה על הציפיות שיש למחנכים לגבי התפתחות ילדים מחד ומעורבות הוריהם מאידך. הורים מהגרים והורים מקבוצות מיעוט שונות עלולים להפנים את הסטריאוטיפים של המחנכים מקבוצות הרוב ולהאמין בהם (Yakushko & Chronister, 2005).

צין ושותפותיה טוענות כי הכשרת מחנכים היא המפתח לבניית קשר או חיזוק הקשר בין הורים מתרבויות מיעוט ומסגרות חינוכיות בגיל הרך, באופן שיתרום לרווחת הילדים, יבנה תשתית לביטחונם העצמי ויביא לידי ביטוי את התרבות שלהם. הן חוזרות ומדגישות כי ללא הכשרה מתאימה של המחנכים לא ניתן לצפות לקשר בין המערכת החינוכית והורים מתרבויות שונות (Chen et al, 2008).

ואכן, מחקרים כמותיים ואיכותניים מצאו כי עליה במעורבות הורים בחינוך הייתה קשורה לתחושת ההורים שתרומתם מוערכת וליצירת קשרי אמון עם המסגרות החינוכיות. בכל הפרויקטים שנסקרו קיבלו אנשי החינוך הדרכה והכשרה לגבי דרכים לעבוד עם ההורים מתרבויות שונות, אופנים לעידוד ההורים לתרום למערכת ואמצעים לנתינת משוב על השתתפותם (Mapp 2003).

#### **2.4 אתגרי התקשורת בין המשפחה למסגרת החינוכית.**

התקשורת בין ההורים ומערכת החינוך היא נושא רגיש באופן כללי. במאמר של אדי-רעהה וארביב אלישיב, יש טענה כי הרפורמה שגרמה לדצנטרליזציה של מערכת החינוך בארץ גרמה להעצמתם של מחנכים והורים. במאמר יש בחינה של תפיסות המחנכים לגבי תרומת העצמת ההורים ליחסים מורים- הורים. מורים מבית ספר עממי בעיר גדולה בישראל טענו כי הם בעד מעורבות הורים אולם בעדויותיהם הם מרגישים חשופים בעטיה לביקורתם של ההורים ולחדירתם לתחומם המקצועי. על מנת לשמר את השליטה שלהם בזירה המקצועית המורים נוקטים בתקשורת ישירה ובשקיפות על מנת לחזק את ביטחונם ואמונם של ההורים ביכולות המקצועיות של המורים או נמנעים מקונפליקטים באופן דיפלומטי. (Addi-Racah & Arviv, 2008) Elyashiv, התקשורת בין הורים ומחנכים מושפעת מהתרבות הספציפית של הורי התלמידים וכן מהקשר הסוציו פוליטי בו מתרחשת התקשורת. קבוצות מיעוט מופלות, מנוכרות, ומודרות משיח

שווינו עם מערכות החינוך כאשר יש הבדלי שפה, תרבות וחשדות לעוינות עקב שייכות למיעוט הנמצא במתח עם הרוב ההגמוני על רקע של קונפליקט פוליטי.

התחום של מעורבות הורים נחקר לרוב מנקודת המבט המחנכים עם מעט מאד התייחסות לעמדותיהם ותפיסותיהם של ההורים לגבי תכניות החינוכיות ומה יכול לסייע להעלאת מעורבותם בהן (Lawson, 2003). הורים מקבוצות מיעוט שונות הם גם מקור ידע חשוב מאד לגבי הדרכים להגיע אל ולעודד ילדים מתרבויות אלו במסגרות החינוכיות (Orozco, 2008; Suarez-Orozco, 1991).

ג'ונס מתארת מחקר המבוסס על שיחות עם הורים היספניים בארצות הברית שלקחו חלק בתכנית רדיו בספרדית להורים לגיל הרך, ששם יכלו לשאול שאלות ולהעלות נושאים הקשורים לחינוך ילדיהם. המאמר מנתח את תפקידיהם של ההורים כפי שמשקפים ב 11 תכניות כאלו. בכל אחת מהתכניות הייתה דרמה מומחזת בנושאים הקשורים לילדים (כמו השפעות גרושים על ילדים, איך להגיב לכעס של ילדים, חינוך לניקיון וגמילה, וכד) ואחריה ענה מומחה על שאלות והתנהל דיון בין מאזינים והורים שהוזמנו לתכנית. החוקרת מתארת 4 תימות שמצאה בניתוח התוכן של התכנית: 1) חשיבותם של הילדים ומרכזיותם בחיי המשפחות שנחקרו (2) "ידע הוא כוח" החוקרת מתארת את הרצון של ההורים לקחת חלק בפעילויות בבית הספר וצימאונם לידע על התפתחות ילדים אותו הם בדרך כלל שואבים מהרדיו והטלוויזיה (3) "לשאוף הוא להצליח" - השקעה בילדים על מנת לתת להם עתיד טוב יותר (4) חשיבות הדו- לשוניות תוך שימור השפה הספרדית כדרך לשימור התרבות (Jones, 2003) ממצאי מחקר זה דומים למחקרים אחרים שנערכו בעולם ומראים כי בניגוד לסטריאוטיפים המצויים אצל מחנכים רבים, להורים מקבוצות תרבות שונות (למשל הורים ממוצא אתיופי ורוסי בארץ, הורים ממוצא סיני, דרום אמריקאי, אפריקאי וסרבי בקנדה) יש מעורבות גדולה בחיי ילדיהם ושאיופת לגבי עתיד ילדיהם ורצון להיות מעורבים במסגרות החינוכיות-Roer (Strier et al, 2005). להורים אלה כוחות רבים (Trueba, 1999). דילאגו גיטאן שחקר הורים ממוצא לטיני בארה"ב טען על בסיס מחקר כמותני כי מכיוון שלחלק מההורים לא היה חינוך פורמאלי, הם מחפשים ידע שיעזור להם בתמיכה בילדיהם (Delgado-Gaitan, 2004). אוגובו חקר במחקרים כמותניים את מצבם של ילדים והורים אפרו אמריקאים בארצות הברית והציע מודלים קונספטואליים לקשר מערכות חינוכיות ואוכלוסיות מיעוט. ממצאיו מראים כי רבים מההורים מאמינים בחינוך כדרך למובילות חברתית והשגת חיים טובים יותר (Ogbu, 1991; Ogbu, & Simons, 1998).

מאפ שאלה הורים לילדים צעירים מקרב קבוצות מיעוט בבית הספר העממי בבוסטון (O'hearn School) מה גרם למעורבותם בחיי ילדיהם. ההורים בדומה למה שדווח קודם ראו כולם בחשיבות בית הספר לילדיהם והביעו רצונם לעזור לילדים להצליח. הם גם ציינו שהם יודעים שמעורבותם בבית הספר תעזור לילדים ותשפר את הישגיהם. התקשורת עם המורים הייתה גורם קריטי להעלאת מעורבות ההורים. ההורים דווחו כי הגורמים שהשפיעו ביותר על מעורבותם היו ההזמנה והיוזמות של המחנכים למעורבות ההורים ותחושה של הערכה לתרומתם בבית הספר באמצעות פידבק חיובי מהמחנכים וחיבורם לקהילת בית הספר תוך שימת דגש על הילדים. תהליך שהוביל ליצירת קשר משמעותי, מכבד, ואכפתי בין צוות החינוכי וההורים החוקרת מצינת כי בעוד שבתי ספר שונים בארצות הברית משקיעים רבות בלתכנן ולעצב את תכני מעורבות ההורים, חקר המקרה של בית הספר בבוסטון מצביע על כך כי לדעת ההורים הקשר עם צוות בית הספר הוא שגרם לפיתוח המעורבות הענפה בבית הספר (Mapp, 2003). על תכניות נוספות לפיתוח מעורבות



### 3. ניתוח ביקורתי של דוגמאות בהן נעשה ניסיון להתמודד עם אתגר בניית מערך יחסים מיטיב בין המשפחה למערכת החינוך בגיל הרך מתוך נקודת מבט רב תרבותית.

למרות שהכוונה להעלאת רגישות תרבותית במסגרות הגיל הרך קיימת בספרות וברמה ההצהרתית, התרגום שלה למעשה מהווה אתגר גדול. מנסבך, בדקה במחקר שהוזמן על ידי קרן ואן ליר ההולנדית וכלל ראיונות ותצפיות במסגרות רבות של הגיל הרך בארץ, את הדרכים בהן מיושם תחום הרגישות התרבותית במסגרות אלו תוך חיזוק הקשר עם ההורים והמשפחה (Mansbach, 2003). רואר סטריאר ומנסבך קלינספלד, מתארות 3 מודלים שעלו מתוך ניתוח הממצאים ומשתמשות במטפורות שונות לתיאורם: ספר הצביעה, האלבום המשפחתי והספר רב המחברים (Roer-Strier & Mansbach-Kleinfeld 2004).

#### המודל האוניברסאלי ( ספר הצביעה).

המאפיין המרכזי של ספר הצביעה הוא שלמרות שהצבעים נבחרים לפי ראות עיני הצובע ואלמנטים תרבותיים שונים יכולים "לצבוע" את תכנית הלימודים, קווי המתאר קבועים ובלתי ניתנים לשינוי לא רצוי לצבוע מעבר לקווים. המשתתף אינו מוזמן לשנות את המודל המתוכנן על ידי המומחה שתכנן את ספר הצביעה. לפי מודל זה התיאוריות ההתפתחותיות הקונבנציונאליות המדגישות את האוניברסאליות בהתפתחות ממשכיות להשפיע על תכנית הלימוד בגיל הרך תוך הוספת אלמנטים תרבותיים שטחיים. לדוגמה בתכנית האתגר של האוניברסיטה העברית ( שתוארה בעמ' 4 ), המיועדת להקניית כישורים קוגניטיביים באמצעות תכנית ביתית לאמהות וילדים (לומברד, 1995), שותפות קבוצות חרדים, עולים, מוסלמים, בדואים, דרוזים וצ'רקסים. חומר הלימוד המחולק הוא אחיד אולם בחלקו יש שינויים כמו צביעת פני הילדים בשחור בחומרים המיועדים לילדים אתיופיים, שינוי פריטי לבוש לצנועים יותר לאוכלוסיות הדתיות וציור אמהות מקבוצות מיעוט שונות בלבוש המסורתי.

למרות שהפריטים שונו ליצור הזדהות גדולה יותר באוכלוסיות היעד, לא נבדק אם ההגדרות של התפתחות קוגניטיבית ולמידה דומות לאלו הנהוגות באוכלוסיית היעד, מהן ההגדרות להצלחה בתחום הקוגניטיבי באוכלוסיות אלו, או מהן הנורמות הרצויות. התכנים ממשכים לשקף את העקרונות המערביים של התפתחות קוגניטיבית תוך הנחה שהם נכונים לכל התרבויות. מנסבך מצאה שהמשתתפים במגזר הערבי ביקרו את מרכזיות הילד בתכנית והאוריינטציה האינדיבידואליסטית מידי של מתכנניה שאינה לוקחת בחשבון את המשפחה והקהילה. (Mansbach, 2003).

#### המודל הפרטיקולארי- רלטיביסטי ( האלבום המשפחתי).

אלבום תמונות משפחתי מתעד את השורשים וההיסטוריה של המשפחה כולה, ובמקביל משקף את התפתחותם של בני המשפחה. האלבום מראה את המקום שבו חיו, מציג את בני המשפחה המורחבת ומהווה עדות לאבני הדרך של ההיסטוריה המשפחתית. היסטוריה זו יכולה להיות רחבת-היקף, בהתאם להחלטת יוצר האלבום. האלבום שייך למשפחה בלבד, אך ייתכן שחברים ודמויות משמעותיות נוספות, במיוחד בעלות תפקיד בזהות ובהיסטוריה המשפחתית, ייקחו בו חלק גם הם. האלבום המשפחתי עומד בזכות עצמו ויכול ללוש צורות שונות. אין כללים קבועים איך הוא צריך להיעשות או להיראות ואין דרך אחת נכונה לעשותו. כמטפורה לסגנון ייחודי של מסגרת חינוכית מדגים האלבום המשפחתי את הזכות ואת הצורך של כל אדם להגדיר את זהותו כאינדיבידואל המושפע ממגדרו, ממוצאו האתני, ממעמדו החברתי

ומאלמנטים נוספים. כמו כן, הוא זכאי להגדיר ולהביע את עצמו כחבר בקבוצה לאומית/תרבותית בעלת מאפיינים ייחודיים. במודל זה החברים בקבוצה לאומית/תרבותית הם האחראים לעיצוב, לתכנון ולהערכה של תוכניות החינוכיות.

שורשיה של גישה זו נעוצים בגישה האמית (emic approach). מושג הלקוח מאנתרופולוגיה שעל פיו לחבר בקהילה הסתכלות ייחודית החסרה למתבונן חיצוני, והגישה הפסיכולוגית של אתניות מקורית (indigenous psychology), הקוראות תגר על תיאוריות אוניברסאליות, וטוענות כי הכול יחסי ומושפע מהקשר הייחודי (Kagitcibasi & Poortinga, 2000).

עיצובה וביצועה של תכנית חינוכית מסוג זה מבוסס על אלמנטים מסורתיים או תרבותיים ספציפיים של הקבוצה. אופן הפעולה של המחנכים מבוסס על הנורמות, על הערכים ועל סגנון החיים של הקהילה המסוימת שבה הם פועלים, המחנך שייך לקבוצה, מדבר את שפתה ובקי במסורותיה.

לדעתה של מנסבך (Mansbach, 2003) "בשעה שמטרת המדיניות כלפי העולים מעדות המזרח הייתה אסימילציה בתרבות הרוב, המדיניות כלפי פלשתינאים אזרחי ישראל הייתה ספרציה. תוצאות מדיניות גרמו לכך שאזרחיה הפלשתינאים של ישראל וילדיהם הם "האחר" המוסכם על כל היהודים הישראלים בלי קשר למוצאם האתני." בתכניות לגיל הרך בחברה הערבית שהיא ראינה צוין הצורך בעריכת תכניות ייחודיות לחברה הערבית בשל המצב הסוציו פוליטי שגרם לטענת המשתתפים לתחושות ניכור ממערכת החינוך הפורמאלי.

דוגמא לתכניות חינוכיות ברוח האלבום המשפחתי הוא "פרויקט זהות" המופעל בגני ילדים במגזר הערבי. במדינת ישראל קיימת הכרה רשמית בזהות התרבותית והדתית הערבית, אולם הכרה זו נעשית תוך פיקוח ושליטה של הרוב היהודי על התכנים התרבותיים והחינוכיים בקרב החברה הערבית (לשם, 2004; סמוחה, 1980) תוך התעלמות ממרכיב הלאומיות בזהות הערבית (אל חאגי, 1995, 1996; בר ובר-גל, 1995; גיבארין, 1999). הוועדה לחינוך ערבי (The Follow Up Committee on Arab Education (FUCAE) הגדירה את תחום שימור והבנית הזהות של ילדים פלשתינאים אזרחי ישראל כאתגר המרכזי בחינוכם.

"The identity conflicts in being a Palestinian in the Jewish State of Israel are inherent and obvious. While the state of Israel offers no alternative identity for its Palestinian citizens, until now the Palestinian community has taken no formal initiative to bring this problematic subject into the arena of public discussion"

(Identity Proposal, FUCAE, 1999).

מטרות פרויקט הזהות הן לחזק את זהותם של הילדים לעזור להם ללמוד על ההיסטוריה והמורשת שלהם ולסייע להם בקבלת ההכרה של החברה ככלל. בגני הילדים וכיתות היסודי יוצר הפרויקט הזדמנויות לילדים לבדוק את זהותם בסביבה תומכת ו להיחשף שאלותיהם ולדעותיהם של ילדים אחרים הפרויקט מופעל כולו על ידי פלשתינאים תושבי ישראל (Mansbach, 2003).

דוגמא נוספת לתכנית ברוח ה"אלבום המשפחתי" מתועדת בעבודת הדוקטורט של ואלה (2010). זהו מחקר פעולה המתעד הכשרת גננות בנצרת לעבודה רגישת תרבות בגנים. במחקר ובהדרכה הייתה שותפה גם עביר בראנסי חוקרת פלשתינאית אזרחית ישראל, מנהלת הגנים בעיריית נצרת. חוקרת זו הייתה מודאגת מכך שלאחר הכשרת אוניברסאלית שעוברות הגננות במסגרות ההכשרה בישראל הן מתנתקות מהעושר התרבותי שלהן שאינו בא לידי ביטוי בגנים. מטרת מחקר הפעולה היה לחזק את הקשר בין הגננות לתרבותן, לשתף את ההורים והקהילה וליישם תכניות תוכניות עבודה רגישות תרבות בגני הילדים, תוך העצמת יכולותיהן וזהותן המקצועית של הגננות כקבוצה וכבודדות. ההכשרה התבצעה במשך 3 שנים עם 20 גננות

כאשר הן היו שותפות לתכנונה וליישום בגנים הדרכה ניתנה במסגרת קבוצתית ואישית. נמצאו שלושה שלבים מרכזיים בתהליך, הראשון היה שלב שבו הגננות דווחו על חידוד הזהות האישית והמקצועית שלהן והכרה בסטריאוטיפים שלהן על תרבותן ובחוסר הביטוי של התרבות בתכני הלימוד בגן ועיצובו הפיזי. השלב השני היה הכרה בקונפליקטים פנימיים בתוך התרבות (נוצרים ומוסלמים) וגיבוש קבוצת תמיכה של הגננות המבוססת על סובלנות תמיכה והכלה. השלב השלישי היה יסוד הלכתיים בעבודה עם ההורים והילדים בגן. כל גננת בנתה מודל עצמאי המתאים לגן שלה ולשכונה בו הוא ממוקם. הורים, סבים ובני משפחה הוזמנו לקחת חלק בפעילויות שונות ( למשל: שיפוץ הגן, העברת נושאי לימוד, ליווי טיולים, פעילויות משותפות עם הילדים וכד'. הגננות ארגנו כנס בנצרת שהשתתפו בו 300 איש, מחנכים, נציגי הרשויות, והורים ובו הציגו את המודלים השונים לגן רגיש תרבות שפיתחו במהלך ההכשרה. בנוסף לתוצרים השונים הן סיפרו על התרומות של ההכשרה להעצמתן כנשים, כאמהות וכגננות ערביות בישראל. ההורים והסבים דווחו על תרומת הקשר בין הבית לגן, על הישגי הילדים, על גאות המשפחה ועל היחס החם שנרקם בין הגננות והקהילה.

### **מטפורת הספר רב-המחברים - גשר בין הגישה האוניברסאלית לגישה הרלטיביסטית**

ספר שכתבו בשותפות שני מחברים או יותר מאופיין בכך שהוא מספק מסגרת לסיפורים שונים ומהווה גשר בין תרבויות שונות לבין מסורות מקצועיות. אף שחלק מהסיפורים עשויים להיות ארוכים ומפורטים יותר, או בעלי עלילות שונות, בסופו של דבר כל הסיפורים יאוגדו יחד לכרך אחד. כל הפרקים הינם בעלי חשיבות זהה. הסיפורים עומדים בזכות עצמם אך הם גם קשורים ויכולים להפרות זה את זה. הבסיס התיאורטי לגישה זו קשור למתח שבין הגישה האמית והאתית (emics and etics) לבין הוויכוח בין הפרשנות הפנימית והחיצונית לתרבות (the insider/outsider debate), הבא לידי ביטוי באנתרופולוגיה ובפסיכולוגיה הבין-תרבותית (Berry, 1990). ברי מציין כי לפי גישה אחת יש לעבוד בתוך התרבות ומתוכה על מנת להבין את הקשר שבין התנהגות להקשר התרבותי הייחודי שלה, בעוד שהגישה השנייה מחפשת את הדמיון והאוניברסליות בהתנהגות מתוך חקר תרבויות שונות והשוואתן. ברי מציע לפתור את המתח הזה על ידי שילוב שתי הגישות. בדומה, מטפורת הספר רב-המחברים מציעה לגשר בין הגישה האוניברסאלית לגישה הרלטיביסטית. בטכניקת התערבות זו, ערכים של קבוצת המיעוט, אמונות דתיות או מסורות אתניות, הם לגיטימיים. במקביל, הורים וילדים מעודדים לרכוש מיומנויות ויכולות שיסייעו להם להסתגל ולתפקד בחברה הקולטת, לעמוד בדרישותיה וליהנות מיתרונותיה.

קרן ואן ליר בהולנד עובדת מזה 4 עשורים בכוון כזה בארץ ובעולם. הקרן החלה את פעולתה בתפיסה של חשיבות הגיל הרך כמנוף לקהילה ופרויקטים שונים שלה ניסו לעודד שותפות בין קהילות למסגרות חינוכיות תוך העצמת הורים ומחנכים. הקרן שמה דג רב על הכשרת מחנכים מקצועיים ופרא מקצועיים מתוך הקהילה על מנת שיוכלו להביא את התשומות שלהם לתכניות החינוכיות.

דוגמא לאחת התכניות של קרן ואן ליר בארץ המתאימה למודל של מטפורת הספר רב המחברים היא תכנית אלמיה ALMAYA בקהילה האתיופית (Paz, 1998), ארגון שהחל לפעול ב-1985 ושם למטרה את האינטגרציה של ילדים אתיופיים בישראל תוך שימור זיקתם לתרבות מוצאם. Position Paper, הארגון מתאר מספר תכניות חינוכיות שפיתח ברוח מה שהם מכנים פדגוגיה של פלורליזם תרבותי וכבוד הדדי. האסטרטגיות המרכזיות הן עידוד מעורבות אקטיבית של הורים בחינוך ילדיהם ושילוב תכנים מהמסורות היהודיות האתיופיות בקוריקולום של הגנים בישראל על מנת לעודד התפתחות דימוי עצמי חיובי של בני העדה וגאווה בזהותם הייחודית בתוך המרקם הרב תרבותי של החברה הישראלית. (Paz, 1999)

התכניות הן פרי תכנון של אנשי מקצוע שאינם אתיופיים, סמך מקצועיים אתיופים והורים מהעדה תוך התבססות על ניסיון רב שנים בעבודה בגיל הרך בקהילה האתיופית. כל התכניות הופעלו על ידי בני העדה

בהדרכת צוות של בוגרי אוניברסיטאות מהעדה האתיופית ומספר קטן של אנשי מקצוע שאינם אתיופים. ועדת ההיגוי לפרויקט הורכבה גם היא במשולב וכללה מנהיגים אתיופים צעירים שנבחרו על ידי הקהילה. החומרים החינוכיים ( משחקים וספרים) פותחו באופן שכלל מוטיבים מהתרבות האתיופית והתרבות הישראלית. ההורים האתיופים עודדו לספר את סיפוריהם האישיים לילדיהם ובכך לשמור על המשכיות. במסגרת התכנית הייתה כוונה גם להפיץ את החומרים בגני ילדים ממלכתיים. (Mansbach, 2003).

דוגמא נוספת לגישת הספר רב המחברים היא גני הילדים בבתי הספר הדו לשוניים הדוגלים גם במעורבות הורים וקשר עם הקהילה. כיום ישנם חמישה בתי ספר דו-לשוניים בישראל בהם לומדים מעט יותר מ-1,100 תלמידים. למרות שעברית וערבית שתיהן שפות רשמיות בישראל, המדינה מעולם לא השיקה תוכניות מסוג זה. בתי הספר הדו-לשוניים הוקמו בעזרת יוזמות פרטיות לחלוטין – על ידי הורים ומחנכים ועמותת יד ביד, שרוצים שילדים יהודים וערבים ילמדו, ישחקו ויגדלו ביחד. במסגרות אלו יש תמיכה בזהות של כל אחת מהקבוצות. בדומה לגישת האלבום המשפחתי גישת הספר רב המחברים גורסת כי כל ילד מקבוצת אוכלוסיה שאינה אוכלוסיית הרוב זכאי להשתקפות תרבותו וערכיה בתכנית הלימודים ורואה זאת כמנוף לחיזוק הערך העצמי שלו.

יש לציין כי הן הגישה המתבטאת במטפורת האלבום המשפחתי והן הגישה של הספר רב המחברים דוגלות בחשיבות ומרכזיות הקשר בין המשפחה והמערכת החינוכית ליצירת רצף ולחיזוק הלמידה ההדדית. ההבדל הוא שגישת האלבום המשפחתי מעודדת שימור זהות תרבותית בעוד שגישת הגשר תומכת בריבוי זהויות וגיבור בין תרבות הרוב וקבוצות המיעוט ומנסה להגיע לשילוב של יותר מתרבות אחת במסגרת החינוכית.

בספרו של יהודה בר שלום (2004) מנותחים ניסיונות שונים של התמודדות עם שאלת התרגום של רב-תרבותיות לחינוך. המוסדות החינוכיים שנחקרו הם גנים ובתי ספר: בנווה שלום – המטפחים דו-קיום בין ערבים ליהודים, בית הספר "ביאליק" – הבונה מערכת חינוכית הולמת לילדי העובדים הזרים, גנים ובית הספר "קשת" – השוקד על הידברות בין חילוניים לדתיים, בית הספר "קדמה" – השוקד על טיפוח תרבותי של בני עדות המזרח, ובית הספר הדמוקרטי בחדרה – המתמקד בהנחלת התפיסה הדמוקרטית. ניתן לראות בכללן גם מסגרות המתאימות למטפורת האלבום המשפחתי ( לדוגמא: בית ספר "קדמה") וגם מסגרות המתאימות למטפורת הספר רב המחברים (לדוגמא: בית ספר "קשת"). בתי ספר אלו מבוססים על אידיאולוגיות שונות הקשורות לפלורליזם בחינוך ובכולם יש מעורבות הורים.

הספר מבוסס על מחקר איכותני, בכל בית ספר נערכו תצפיות, נבדקו מסמכים שונים המעידים על עיצוב מדיניותו החינוכית, כגון עיתון ותקנון בית הספר ונערכה השוואה בינו לבין בתי הספר האחרים הכלולים במחקר. המחקר כלל ראיונות עם מנהלי המוסדות וראיונות עם מורים, עם תלמידים ועם הורים. התצפיות נערכו בשיעורים של תחומי דעת ושל פעילויות הקשורות בתחומי חברה וחינוך. המחבר מצא כי בתי ספר אלה פועלים מתוך אידיאולוגיה של תיקון השסע שבתוכו הם מתקיימים (ערבים-יהודים, חילוניים-דתיים, מזרחים וכו'). הספר מציג עדויות אודות מורים ומחנכים המשמשים כיוזמים חינוכיים-חברתיים ופועלים לחיברות ולקידום תלמידים בסביבה המאופיינת בשוני תרבותי, הטרוגניות וקטוב אתני ודתי. הוא מראה כיצד בתי ספר מעצבים בקרב תלמידיהם זהות עצמית הפתוחה לקבלת האחר בצד פיתוח יכולת לימוד. המחבר טוען כי כל בתי הספר שנסקרו הם קהילתיים במובנה המלא של המילה, מקנים לתלמיד תחושה של שייכות ומשמעות בצד חינוך להשתלבות בחברה חופשית, דמוקרטית ורב-תרבותית, חברה טכנולוגית ועתירת ידע ומידע, מתוך עמדה ביקורתית. כל בתי הספר דוגלים בקשר עם ההורים ורואים בהורים סוכני

סוציאליזציה שיש לשתף איתם פעולה. הורי הילדים הלומדים "בקדמה" מוזמנים לבוא לבית הספר ולספר מחדש את "ההיסטוריה של השכונה" וכך לפתח אודותיה ידע אלטרנטיבי. הורי הילדים בבית הספר "קשת" ובבית הספר בנווה שלום מוזמנים לוועדות ולקביעת מדיניות ולפעילויות חברתיות וחינוכיות שונות, והורי הילדים בבית הספר הדמוקרטי משתתפים באופן מלא בניהול בית הספר. הורי הילדים בבית הספר "ביאליק" מתקשים להגיע לבית הספר בגלל שעות העבודה הממושכות שלהם, ובגלל מעמדם הארעי היוצר סיטואציה חדשה, בית הספר יוצא מגדרו כדי לאפשר מפגש באמצעות הדפסת מסמכים רב-לשוניים, המעיד על רגישות להבדלים תרבותיים, ועורך ישיבות הורים בשעות מאוחרות מאד המתאימות להורים. בתי הספר מעניקים לילדים תחושת שייכות, בין השאר על ידי טיפוח גאוות התרבות המקורית והמוצא, המסייעת להם לפתח תדמית עצמית חיובית. הלמידה אינה נתפסת כתהליך שבו כלים ריקים מתמלאים בידע, אלא כתהליך פעיל שבו כולם שותפים בהבניית ידע באופן חברתי. החיפוש הדינאמי אחר אמת משתנה גורם לבתי הספר לשנות את המיתוסים ואת האתוס שלהם. המחקר מצא כי חלק גדול מהמורים והגננות בבתי הספר אלו הם אידיאליסטיים, ונוטים להזדהות מאד עם תפקידם. הם מגלים יותר פתיחות, בעלי יכולת לפעול בתנאים של עמימות, בעלי נכונות לפגוש את האחר, ותוך כך לעבור תהליך אישי. לבתי ספר אלה יש הילה של קהילה מיוחדת. ההוראה בהם מקרינה על החברה הסובבת תחושה שהם עובדים מתוך שליחות המורים מוכנים לעבוד שעות רבות יותר, להשקיע זמן רב בהכנת חומרי לימוד ולקיים ישיבות ממושכות שדנים בהן בהתקדמות של כל אחד מהתלמידים. המורים נהנים מהמשוב החיובי של התלמידים והתחושה שעבודתם משפיעה על חיי התלמידים. גם מורים אשר התחילו את עבודתם ללא אידיאולוגיה ברורה, מפנימים את אידיאולוגיית בית הספר. ככל שהם מתמידים בעבודתם כך הם הופכים ל"אידיאולוגים" יותר. רוב בתי הספר מטפחים סוג של מורה חדש, בעל תודעה תרבותית-חברתית ופתיחות, תכונות הנדרשות לצרכים המתפתחים בחברה הישראלית. למרות השוני בין בתי הספר שנדונו במחקר, יש דמיון רב בהתפתחות תפקוד המורים והגננות בבתי הספר (יהודה בר שלום, 2004).

#### 4. סיכום

סקירה זו נסמכה על גישות בתחום האנתרופולוגיה של החינוך, גישות סוציו-פוליטיות הבאות לידי ביטוי בגישת החינוך למניעת אפליה, הפסיכולוגיה ההתפתחותית הבין תרבותית, הגישה האקולוגית להתפתחות הילד ותחום החינוך הבין תרבותי.

בעוד שהשיח מתחום האנתרופולוגיה של החינוך וגישת החינוך למניעת אפליה מתמקדת בהקשרים הסוציו-תרבותיים והסוציו-פוליטיים של ההון החברתי ורואה במרבית המסגרות החינוכיות אחראיות לשימור פערים חברתיים ותרבותיים, הגישות האקולוגיות, הפסיכולוגיה ההתפתחותית הבין תרבותית והשיח החינוכי הבינתרבותי רואות במסגרות החינוך אפשרויות לאינטגרציה חברתית תוך אפשרות לשימור תרבויות המקור.

הסקירה עמדה על חשיבות הבנת הקונטקסט ההיסטורי חברתי ופוליטי בישראל, להתפתחות תפיסות חינוכיות ביחס לקבוצות מיעוט. בסקירה תואר הקשר שהיה עד שנות השבעים והשמונים בין תפיסות התפתחותיות אוניברסאליות ודגש על אידיאולוגיית כור ההיתוך ואסימילציה לתרבות הרוב, לבין תכניות "טיפוח" בהן נקראו הורים מקבוצות תרבות שונות לחבור לאנשי מקצוע על מנת ל צמצם פערים ולהביא את הילדים מקבוצות מיעוט להישגים התפתחותיים לפי נורמות מערביות. משנות השמונים והתשעים אנו עדים לתפיסות אקולוגיות התפתחותיות שלוקחות בחשבון את המערכות הסובבות את הילד ( משפחה, קהילה, תרבות). תפיסות אלו התפתחו במקביל לקריסת מדיניות כור ההיתוך, עליה של קבוצות סקטוראליות, הגברת כוחן הפוליטי, ייצוגן בשלטון והקצאת משאבים ולגיטימציה למסגרות חינוכיות ברוח הקבוצות

השונות. שינוי זה הביא מחד, לצמיחתן של תכניות חינוך פרטיקולאריסטיות לאוכלוסיות מיעוט, ומאידך לחיפוש דרכים למפגש בין תרבותי בתוך מערכות המשרתות מגוון אוכלוסיות. מחקרים מראים כי יש הבדלים משמעותיים ביותר בחיברות ילדים מתרבויות שונות. הבדלים אלו באים לידי ביטוי הן באידיאולוגיה של גידול ילדים והן לגבי דפוסי גידול ילדים שהם ההתנהגויות והפרקטיקה של החינוך והחיברות. במצבים בהם הסוציאליזציה והנורמות התרבותיות של "תרבות הבית" והמסגרת החינוכית שונות, הילד מקבל מסרים נוגדים. חוקרי משפחה וילדים מתחום ההגירה בעולם, טוענים כי ילדים מהגרים ובני מהגרים נמצאים בסיכון כאשר יש הבדלים בין מערכות החיברות בבית ומחוצה לו שכן הבדלים אלו עלולים לגרום לאי הבנות, סטריאוטיפים, וקונפליקטים בין המערכת החינוכית והמשפחה. במחקרים כמותניים נמצא כי משתנים אלו השפיעו עלו תפקוד המשפחה, הישגי הילדים, האינטגרציה של ילדים מתרבויות מיעוט במערכת החינוכית, הערך העצמי שלהם וזהותם.

בספרות המקצועית יש דגש רב על הקשרים שבין מעורבות הורים במסגרות חינוכיות להישגי הילדים והצלחתם. בסקירה מובאות הגדרות שונות למעורבות הורים מארצות הברית ומישראל בהם מתוארת מעורבות ההורים בחינוך בגיל הרך על רצף שבין עמדה פאסיבית של הורים המופעלים על ידי המערכת לעמדה אקטיבית של שותפות בקבלת החלטות, יזמות ואף ניהול המסגרת.

חוקרים טוענים כי הבנת המאפיינים הקשורים לרקע התרבותי של ילדים, הבנת קשרים שבין לימוד בעבר ולמידה חדשה, ויצירת מילות מפתח לקשר בין הבית למסגרת יכול להיות מושג רק באמצעות שיתוף ההורים. יחד עם כך נמצא כי הורים מתרבויות שונות נתקלים בחסמים שונים בקשר שבין הבית למערכת החינוכית כגון הבדלי שפה, הבדל בציפיות המסגרת מההורים, וציפיות ההורים מהמסגרת, כמו גם הבדלים תרבותיים מבחינת הקשר הרצוי בין הבית למסגרת החינוכית. הבדלים אלו בהכרות ובציפיות עלולים לגרום לאי הבנות רבות וכעסים הדדים של ההורים ואנשי החינוך. קרוב ההורים למסגרות החינוכיות מחד ומתן ביטוי לתרבותם בתכנית החינוכית מאידך מצריך ידע, כשירות תרבותית והערכות מערכתית.

מחקרים רבים מצאו כי הגורמים הקריטיים להעלאת מעורבות ההורים במסגרות חינוכיות הם יחסי האמון עם המסגרות, התקשורת עם המחנכים ויוזמותיהם לשילוב הורים, מתן משוב חיובי להורים והערכה לפעילותם וחיבורם לקהילת בית הספר תוך שימת דגש על הילדים.

חוקרים רבים מתרבויות שונות טוענים כי ללא הכשרה מתאימה של המחנכים לא ניתן לצפות לקשר בין המערכת החינוכית והורים מתרבויות שונות.

בחלק האחרון של הסקירה הוצגו שלש גישות ליישום תכניות רגישות תרבות בגיל הרך. גישת ספר הצביעה מתארת התייחסות שטחית למאפיינים חיצוניים של התרבות תוך שימור הגישה התפתחותית המאמינה בנורמות התפתחות אוניברסאליות. זוהי גישה ששורשיה נעוצים עדין במדיניות כור ההיתוך. את שתי הגישות הבאות ניתן לייחס למהפך שהביא המודל האקולוגי ההתפתחותי. גישת האלבום המשפחתי נלחמת על זכות הקהילה להגדרה עצמית ובנית תכניות חינוכיות המעצימות את תחושות השייכות הערך העצמי ותפיסות הזהות של משתתפיהם. גישת הספר רב המחברים מאמינה בחשיבות יצירת ריבוי זהויות ומתן לגיטימציה לביטויים חינוכיים של תרבויות הרוב והמיעוט.

## 5. השלכות למחקר, הכשרה ומדיניות

בסקירת הספרות נמצאו מחקרים התואמים לחלק מהגישות התיאורטיות שהנחו את הסקירה. אולם לגישות הסוציו-פוליטיות הבאות לידי ביטוי בגישת החינוך למניעת אפליה לא נמצאו מחקרים בארץ בתחום הגיל הרך.

זהו ממצא כשלעצמו המעיד על הצורך בהעלאת ההכרות עם הגישה הקונספטואלית בקרב חוקרים בארץ ותרגומה למחקר מחד והכשרה מאידך.

לסקירה יש השלכות ברורות למדיניות ופיתוח תכניות. הראשונה היא כי יש צורך בחשיבה מערכתית על המודל או המודלים הרצויים למערכות החינוך לגיל הרך בישראל. למשל מודל המבוסס על גישות אקולוגיות של התפתחות הילד מחייב הכרות עם הרקעים התרבותיים של קבוצות המיעוט ומתן ביטוי לתרבות המשפחה במסגרת החינוכית בעיצוב סביבתה הפיזית ובתכנים. הכרה בחשיבות מעורבות ההורים בחינוך מחייבת הסכמה על מודל המעורבות- שותפות הרצוי למסגרת החינוכית.

השלכה נוספת קשורה להכשרת הצוות החינוכי. מסקנה חד משמעית העולה ממחקרים רבים במקומות שונים בעולם היא כי ללא הכשרה מתאימה של המחנכים לא ניתן לצפות לקשר בין המערכת החינוכית והורים מתרבויות שונות. אולם לפי הספרות נראה כי תכניות ההכשרה למחנכים בגיל הרך בארץ עדין מבוססות על המודלים האוניברסאליים של התפתחות הילד והמחנכים לומדים בהכשרתם להיות המומחים בעלי הדעה והכוח. המחקרים מעידים גם על החששות שיש למחנכים משילובם של הורים ועל הדעות הקדומות ביחס למשפחות החיות בעוני ומשפחות מקבוצות מיעוט. שינוי תפיסה מחייב התייחסות מודעות ומתן כלים למחנכים לעודד שותפות משפחה וקהילה בתכניות חינוכיות.

ניתן להיעזר במאמריהם של בן דוד ובן-עזר על מנת להמליץ על מימדי הכשירות התרבותית שעל מסגרות חינוכיות לפתח: א) המודעות של איש המקצוע לשוני התרבותי ולקונטקסט הסוציו- פוליטי, והשלכותיו האינטר-סובייקטיביות על המפגש ויחסי הגומלין עם הילד וההורה; ב) בסיס הידע התרבותי העומד לרשות איש המקצוע על "תרבות הבית" בהיבטים הרלוונטיים לתהליך המקצועי; ג) בסיס הידע התיאורטי המתייחס לעבודה תרבותית רגישת קונטקסט; ד) הכישרים התרבותיים של איש המקצוע, בנוסף על כישוריו הבסיסיים, המרחיבים את היכולות להתערב ברגישות תרבותית ובהתייחסות לציפיות ההורים מתרבויות שונות ולסייע בבניית גשרים וחינוך לשוויון.

כיון שאין חקיקה או חובה לכלול בהכשרת המורים הדרכה לרגישות תרבותית אין לצפות מהמחנכים שיישמו עקרונות אלו. לפיכך חקיקה, הכשרה בסמינרים וליווי והדרכה שותפת לאנשי חינוך בגיל הרך הן בסיס לכל שינוי בכיוון זה.

השלכה נוספת היא בטווח ההגדרה של שותפות. יש להרחיב את התפיסה של הקשר עם המשפחה מקשר עם אמהות לקשר עם שותפים נוספים כמו אבות, סבים, אחים וכד'.

ריבוי המודלים בתפיסות רגישות התרבות מצביע על כך שיש צורך במתן לגיטימציה לבניית תכניות חינוכיות ייחודיות. One size does not fit all וזאת על ידי מתן לגיטימציה לכך שגן ילדים בשכונה אחת בנצרת יכול להיות שונה מ זה שבשכונה אחרת בנצרת או מגן בחיפה או כרמיאל לפי מאפייניהן הייחודיים של הקהילות אותן הוא משרת.

חלק מהצוות החינוכי עצמו אינו מחובר לתרבותו ולזהותו האישית- מדיניות כור ההיתוך וביטוייה בהכשרת אנשי מקצוע הרחיקה רבים מהם מהקשר עם שורשיהם. תכניות ההכשרה אינן יכולות להתעלם מכך ויש צורך לגיטימציה לשונות, וריבוי זהויות, לחיבור לשורשים ולמציאת הקישור האישי לנושא כבסיס להכשרה. "פתגם ערבי אומר כי " יבורך זה המעניק לילדיכם שורשים וכנפיים" יש מקום אחד בעולם שנולדנו בו שרכשנו את שפת אימנו ולמדנו מה הייתה דרכם של אבותינו להתגבר על הקשיים שצצו בדרכם, ותמיד מגיע השלב שאנו מרגישים אחראים למקום הזה. כנפיים מובילות אותנו אל האופקים האינסופיים של הדמיון נושאות אותנו לעבר חלומותינו ומנחות אותנו למקומות רחוקים אך אלו גם הכנפיים שלנו שמאפשרות לנו להכיר את שורשיהם של אחינו בני האדם וללמוד מניסיונם" (קואלו 2009 עמ' 166).

## מקורות

- אל-חאג'י, מ. (1995). מגמות של שינוי ושימור במערכת החינוך הערבי בישראל. *המזרח החדש ל"ז*, 87-107.
- אל-חאג'י, מ. (1996). מורים שליטה חברתית. *חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי*, האוניברסיטה העברית, ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- בן-דוד, ע. (1999). טיפול רגיש תרבות. בתוך ק. רבין (עורכת), *להיות שונה בישראל* (עמ' 273-282). תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- בן-עזר, ג. (1992). *כמו אור בכד: עליתם וקליטתם של יהודי אתיופיה*. ירושלים: ראובן מס.
- בן-שלום, ע. (1997). *הקשר בין עמדות כלפי שינוי תרבותי, זהות אתנית ואיכות החיים בקרב מתבגרים מחמ"ע השייכים לפרוייקט נעלי"ה – 16*. ירושלים: האוניברסיטה העברית, המחלקה לפסיכולוגיה.
- בר, ח., ובר-גל, ד. (1995). *לחיות עם הקונפליקט: פעילות הפגשה בקרב בני נוער יהודים ופלסטינים אזרחי ישראל*. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל ומכון גוטמן.
- בר שלום, י. (2004) *אידיאה של תיקון: יזמות חינוכית בחברה רב תרבותית*. בני ברק: הוצאת הקבוץ המאוחד, סדרת קו אדום.
- בר-ששת, א. (2005). *חקר זהותם היהודית והישראלית של בני נוער העולים לישראל במסגרת פרוייקט נעלי"ה*. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.
- גיבארין, י. (1999). *חינוך עם זהות. מחברות עדאלה 1, 26-29*.
- גבריאל, י. (1997). *ההורה כשותף וכלקוח, הד הגן ד', 382-388*.
- גוטסברג, מ. (1988). *מעבר בין-תרבות: המקרה של מהגרים צעירים*. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- גלבו, ד. (1976). *הבדלים מעמדיים ועדתיים בסגנונות ההתנהגות אצל ילדי-גן בישראל במצב של אתגר קוגניטיבי*. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור. ירושלים: האוניברסיטה העברית, המחלקה לפסיכולוגיה.
- הורוביץ, מ., וליסק, מ. (1990). *מבוא, ישראל כמעבדה חברתית, מצוקות באוטופיה, תל-אביב: עם עובד*.
- הורנצייק, ג. (2003). *היתרונות של ריבוי זהויות: השתמעויות ממחקרים על זהות תרבותית והסתגלות*. בתוך א. לשם וד. רואר-סטריאר (עורכים), *שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש* (עמ' 127-138). ירושלים: מאגנס.
- הרפז, י. (1997). *לקראת בית ספר חושב*. בתוך: א., פלדי (עורך), *החינוך במבחן הזמן* (עמ' 76-85). תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- ואלה, נ. (בהכנה). *הדרכה רגישת תרבות והשפעותיה על הזהות המקצועית של גננות ערביות בנצרת*. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית ספר לעבודה סוציאלית ורווחה חברתית.
- חזן, ח. (1987). *השפעת המחנכים והסביבה על חינוכם של תלמידים אתיופים*. ירושלים: המשרד לקליטת העלייה.
- יונה, י. (1996). *פלורליזם תרבותי לעומת אינטגרציה תרבותית והשלכותיהן על תחום החינוך*. בתוך: א., גור-זאב (עורך), *חינוך בעידן השיח הפוסטמודרני* (עמ' 124-138). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.



כהן, ד. (1995). מעורבות הורים בפעילות הילד. מחלקת הפרסומים של משרד החינוך.  
 לומברד, א. (1995). הורים ומשפחה הם שער להצלחה – עבר, הווה עתיד בתכנית האתג'ר: הדרכת אמהות  
 תכניתית בגיל הרך. ירושלים: האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.  
 לשם, א. (2004). ישראל כמדינה רב תרבותית בפתח המאה העשרים ואחת. בתוך: א. לשם וד. רואר-  
 סטריאר (עורכים), שונות תרבותית כאתגר לשרותי אנוש (עמ' 111-13). ירושלים: מאגנס,  
 האוניברסיטה העברית.  
 ליסק, מ. (1999). העלייה הגדולה של שנות החמישים, כישלון כור ההיתוך. ירושלים: מכון ביאליק.  
 מאוטנר, א., שגיא, א. ושמיר, ר. (1998). הרהורים על רב תרבותיות בישראל. בתוך: מ' מאוטנר, א. שגיא  
 ור. שמיר (עורכים), רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית (עמ' 76-67). רמות: אוניברסיטת תל  
 אביב.  
 מי-טל, ש. (1996). דפוסי השפעה של מעורבות הורים בגן הילדים. הד הגן ס', 238-244.  
 מנוצ'ין-איציקסון, ש. (1983). תיאור אנתרופולוגי של המפגש בין התרבות של היהודים האתיופים (פלאשים)  
 ובין התרבות הישראלית. עלים, 15-21.  
 מנשה, י. (2005). מעורבות הורים בחיי היומיום ותפיסות אקלים בית-ספרי כמנבאים סימפטומים של נשירה  
 סמויה בקרב בני הנוער בישראל. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, המחלקה לסוציולוגיה.  
 סבירסקי, ש. (1990). חינוך ופיתוח כלכלי. בתוך: החינוך בישראל מחוז המסלולים הנפרדים (עמ' 211-222),  
 תל-אביב: ברירות.  
 סבירסקי, ש. ופרסמן-עמור, נ. (1991). מעורבות הורים. הורים וילדים 42, 61-63.  
 סבר, ר. (2003). חסמים במתן שירותי ייעוץ וטיפול בחברה מרובת תרבויות. בתוך: מ. גילת (עורך), מפגש  
 בין תרבותי (עמ' 23-34). ירושלים: עמותת אפשר.  
 סבר, ר. (2004). מדיניות קליטה במערכת החינוך. מגמות 1, 145-169.  
 סמוחה, ס. (1980). מדיניות קיימת ואלטרנטיבית כלפי הערבים בישראל. מגמות כ"ו 1, 7-36.  
 עזר, ח., מלאך, ש. ופטקין, ד. (2003). רב תרבותיות בהכשרה להוראה: תוכניות לימודים וידע של  
 מורים במכללות להכשרת מורים. שבילי מחקר 10, 6-9. תל-אביב: מכון מופת.  
 סמילנסקי, ש. (1993). הורים ומחנכים: מעורבות ושותפות הורים. הד הגן נ"ח, 157-161.  
 עירם, י. (1999). אחדות מול רב-גונית בחברות פלורליסטיות. רב גונית ורב תרבותיות בחברה הישראלית,  
 (עמ' 11-14). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.  
 פסטרנק, ר. (2003). החינוך בחברה הישראלית. בתוך: א. יער וז. שביט (עורכים), מגמות בחברה  
 הישראלית (עמ' 899-1015). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.  
 קינג, י., אפרתי, ר. ונצר, נ. (2003). נתונים נבחרים ממפקדים של עולי אתיופיה בשמונה ערים. ג'וינט – מכון  
 ברוקדייל והמשרד לקליטת עליה.  
 קימרלינג, ב. (1998). הישראלים החדשים: ריבוי תרבויות ללא רב-תרבותיות, אלפיים 16, 264-308.  
 קימרלינג, ב. (2001). קץ שלטון האוחסולים. תל אביב: כתר.  
 קזאז, ג. (2004). הקשר בין תמיכה ומעורבות הורים לנשירת נוער בסיכון מבית-ספר. רמת-גן: אוניברסיטת  
 בר-אילן, המחלקה לסוציולוגיה.  
 קואלו, פ. (2009). לבד בפסגה. תל אביב: משכל הוצאה לאור.  
 קני-פז, ב. (1996). ישראל לקראת שנת אלפיים: עולם הולך ומשתנה. בתוך: מ. ליסק וז. קני-פז (עורכים),  
 ישראל לקראת שנות ה-2000 (עמ' 408 – 428). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

רואר, ד. (1989). לגדול עם הגיל הרך. ירושלים: גוינט ישראל.  
רוזן, ח. (1989). מאפיינים תרבותיים והתנהגותיים של עולי אתיופיה: שמירה על הקשר עם המורים.  
ישראל: עלון עליית הנוער.  
רוזנטל, מ. ודיין, י. (1998). תכניות התערבות בגיל הרך: שאלות ודילמות. בתוך: א. בן-אריה וי. ציונית  
(עורכים), ילדים בישראל על סף האלף הבא (עמ' 181-202). ישראל: אשלים.  
שטאל, א. (1983). הדור השני: דפוסי גידול בנים במשפחות צעירות ממוצא מזרחי ושורשיהם בתרבות העבר.  
תל-אביב: עם עובד.  
שקד, מ. ודגן, ס. (1977). המשכיות ושינוי בחייהם של מהגרים מצפון-אפריקה. ירושלים: הוצאת יצחק בן  
צבי.

- Abeny, V. (1996). Cultural competence in the field of child maltreatment. In: J. Briere, L. Berliner, J. Bulkley, C. Jenny, & T. Reid (Eds.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (pp. 409-491). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Addi-Racah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism. *Urban Education* 43(3), 394-415.
- Anderson-Levitt, K. M. (1989). Degrees of distance between teachers and parents in urban France. *Anthropology and Education Quarterly* 20(2), 97- 117.
- Baker, A. J. L., Kessler-Sklar, S., Piotrkowski, C. S., & Parker, F. L. (1999). Kindergarten and first-grade teachers' reported knowledge of parents' involvement in their children's education. *The Elementary School Journal*, 99(4), 367-380.
- Bekerman, Z. (2002). Hidden dangers in multicultural discourse. *Race Equality and Teaching* 21(3), 36-42.
- Bekerman, Z., & Tatar, M. (2002). The concept of culture in the contexts and practices of professional counseling: a constructivist perspective. *Counseling Psychology Quarterly*, 15(4), 375-384.
- Bekerman, Z., & Tatar, M. (2005). Overcoming modern-postmodern dichotomies: Some possible benefits for the counseling profession. *British Journal of Guidance & Counseling*, , 33(3), 411-421.
- Benasich, A.A., Brooks-Gunn, J. & Clewell B.C. (1992). How do mothers benefit from early intervention programs?. *Journal of Applied Developmental Psychology* 13, 311-362.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. In: J. Berman (Ed.), *Cross-Cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation* (pp. 201-234). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Boller, K., Constantine, J., Vogel, C., Sidle-Fuligni, A., & Brady-Smith, C. (2002). *The impacts of early Head Start: Vol. I: Final technical report*. Princeton, NJ: Department of health and human services, Administration for children and families, Office of planning,

- research and evaluation administration on children, youth and families, Child outcomes research and Evaluation Head Start bureau.- mathematica-mpr.com.
- Bornstein, M. H. (1991). Approaches to parenting in culture. In: M. H. Bornstein (Ed.), *Cultural approaches to parenting* (pp. 3-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C., Cyphers, L., Toda, S., & Ogino, M. (1992). Language and play at one year: A comparison of toddlers and mothers in the United States and Japan. *International Journal of Behavioral Development* 15(1), 19-42.
- Bourdieu, P. (1990). *Other words: Essays towards a reflexive sociology*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Brandon, P. D. (2002). The living arrangements of children in immigrant families in the United States. *International Migration Review* 36(2), 416-36.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development* 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In: P. Moen, G. H. Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Chavkin, N. F., & Chavkin, A. (2008). Promising website practices for disseminating research on family-school partnerships to the community. *The School Community Journal* 18(1), 79-93.
- Chavkin, N. F. (ed.), (1993). *Families and schools in a pluralistic society*. New York: Suny Press.
- Chen, C. T., Kyle, D. W., & McIntyre, E. (2008). Helping teachers work effectively with English: language learners and their families. *The School Community Journal* 18(1), 7-21.
- Clarke-Stewart, K.A. (1988). Evolving issues in early childhood education: A personal perspective. *Early Childhood Research Quarterly* 3, 139-149.
- Cohen, R., & Yitzhak, R. (1989). Bridging the old and the new: Constructing the parents role for Ethiopian Immigrants. In: R. Tokatli (Ed), *Lifelong learning in Israel, values and practices* (pp. 143-149). Jerusalem: Ministry of Education.
- Cross, T., Bazron, B. J., Dennis, K. W., & Isaacs, M. R. (1989). *Towards a culturally competent system of care: CASSP technical assistance center*. Washington, DC: Georgetown University.
- Currie, J., & Thomas, D. (1995). Does Head Start make a difference? *The American Economic Review* 85(3), 341-364.
- Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for empowerment: The role of parents in children's*

- education*. London: Falmer Press.
- Delgado-Gaitan, C. (2004). *Involving Latino families in schools: Raising student achievement through home-school partnerships*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Derman-Sparks, L. (1992). Reaching potentials through anti-bias, multicultural curriculum. In: S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol.1, pp. 114-128). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dolev-Gindelman, T. (1989) 'Ulpan' is not 'Berlitz': Adult education and the Ethiopian Jews in Israel. *Social Science Information* 28, 121–143.
- Echevarria, J., Vogt, M., & Short, D. J. (2004). *Making content comprehensible for English language learners: The SIOP model (2nd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Eckrman, M. (2001). *Identity and diversity as educational themes in social professions*. Geneva, Switzerland: Paper presented at the 8<sup>th</sup> International Congress of the Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC).
- Epstein D. (1993). *Changing classroom cultures: Anti-Racism, politics and schools*. London, England: Trentham Books, Ltd.
- Fiske, J. (1990). *Introduction to communication studies. 2nd ed.* London: Routledge.
- Fiske, J. (1992). British cultural studies and television. In: R. Allen (Ed.), *Channels of discourse, reassembled* (pp. 284-326). Chapel Hill: University of North Carolina Press
- Frankenstein, C. (Ed.) (1953). *Between past and future: Essays and studies on aspects of immigrant absorption in Israel*. Jerusalem, Israel: Henrietta Szold Institute.
- Garbarino, J.(1982). *Child and families in the social environment*. New York: Aldine Publishing Company.
- Garces, E., Thomas, D., & Currie, J.(2002). Longer-term effects of Head Start. *The American Economic Review* 92(4), 999-1012.
- Gardiner, H., Mutter, J. D., & Kosmitzki, C. (Eds.) (1998). *Lives across cultures: Cross-Cultural human development*. USA: Allyn and Bacon.
- Gitelman, Z. (1982). *Becoming Israeli*. New York: Praeger.
- Golden, D. (2006). Structured looseness: Everyday social order in an Israeli kindergarten. *Ethos* 34(3), 367-390.
- Gonzalez-De Hass, A. R., & Williams, P. P. (2003). Examining the underutilization of parent involvement in the schools. *School Community Journal*, 13(1), 85-99.
- Goodnow, J. J., & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents - The nature, sources and consequences of parents' ideas*. UK: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gratton, B., Gutmann, M. P., & Skop, E. (2007). Immigrants, their children, and theories of assimilation: Family structure in the United States, 1880–1970. *The History of the Family* 12(3), 203 -222.
- Greenbaum, C. M., & Kugelmass, S. (1978). *Issues in cross-cultural developmental psychology: Perspectives based on research in Israel*. Jerusalem, Israel: The Hebrew University.
- Greenbaum, C. M., & Kugelmass, S. (1980). Human development and socialization in cross-cultural perspective: Issues arising from research in Israel. In N. Warren (ed.) *Studies in cross-cultural psychology* (Vol. 2). London: Academic Press.
- Greenfield, P.M., & Cocking, R. (1994). *Cross cultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ: Lawrence-Erlbaum Associates.
- Greenfield, P. (1994). Independence and interdependence as developmental scripts: Implication for theory, research and practice. In: P. Greenfield & R. Cocking (eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 9–19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gutmann, A. (1992). Introduction. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism and “The Politics of Recognition”*, (pp. 3 - 24). New Jersey: Princeton University Press.
- Haj-Yahia, M. (1997). Culturally sensitive supervision of Arab social work students in Western universities. *Social Work* 42(2), 166-174.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. In: I. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children (2nd ed.)* (pp. 373-392). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harrison, A. O., Wilson, M. N., Pine, C. J., Chan, S. Q., & Buriel, R. (1994). Family ecologies of ethnic minority children. In: G. Handel, & G. Whitchurch (Eds.), *The psychological interior of the family (4th Edition)*. New York: Aldine de Gruyter.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Honig, A. S. (1989). Cross cultural aspects of parenting normal and at risk children. *Early Child Development and Care* 50, 1-8.
- Horowitz, R. T. (1984). Patterns of cultural transition: Soviet and American children in new environment. *Journal of Cross Cultural Psychology* 15(4), 399-416.
- Horowitz, R. T. (1986). *Between two worlds: Children from the Soviet Union in Israel*. U.S.A: University Press of America.

- Horowitz, R.T. (1989). *The Soviet man in an open society*. Lanham, MD: University Press of America.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education* 40(3), 237-269.
- Jones, T. G. (2003). Contribution of Hispanic parents' perspectives to teacher preparation. *School Community Journal* 13(2), 73-97.
- Kagitcibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kagitcibasi, C., & Poortinga, Y. H. (2000). Cross-cultural psychology: Issues and overarching themes. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 31, 129-147.
- Kahane, R. (1986). Informal agencies of socialization and the integration of immigrant youth into society: An example from Israel. *International Migration Review* 20(1), 21-39.
- Kessen, W. (1979). The American child and other cultural inventions. *American Psychologist* 34, 815-820.
- Kohen-Raz, R. (1968). Mental and motor development of Kibbutz, institutionalized, and home-reared infants in Israel. *Child Development* 39, 489-504.
- Korbin, J. (1987). Child abuse and neglect: The cultural context. In: R. Helfer, & R. Kempe (Eds.), *The battered child (4th edition)*, (pp. 23-41). Chicago: University of Chicago Press.
- Kyle, D., McIntyre, E., Miller, K., & Moore, G. (2002). *Reaching out: A K-8 resource for connecting families and schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kyle, D., McIntyre, E., Miller, K., & Moore, G. (2006). *Bridging school and home through family nights*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education* 60(2), 73-85.
- Lareau, A. & McNamara-Horvat, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education* 72(1), 37-53.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education* 38(1), 77-133.
- Lee, R. M., Jung, K. R., Su, J. C., Tran, A.G. T. & Brahrassa, N. (2009). The family life and adjustment of Hmong-American sons and daughters. *Sex Roles* 60, 549-558
- Lee, V., & Loeb, S. (1995). Where do Head Start attendees end up? One reason why preschool effects fade out. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 17(1), 62-82.

- Levine-Rasky, C. (2009). Dynamics of parent involvement at a multicultural school. *British Journal of Sociology of Education* 30(3), 331-344.
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I., & Solheim, E., (2004). Cultural identity, perceived discrimination and parental support as determinants of immigrants' school adjustments: Vietnamese youth in Finland. *Journal of Adolescent Research* 19(6), 635-656.
- Lieblich, A., Ninio, A., & Kugelmass, S. (1972). Effects of ethnic origin and parental SES on WPPSI performance of pre-school children in Israel. *Journal of Cross Cultural Psychology* 3, 159-168.
- Lewis, A. E., & Forman, T. A. (2002). Contestation or collaboration? A comparative study of home-school relations. *Anthropology & Education Quarterly* 33(1), 60-89.
- Lombard A.D. (1973). Early schooling in Israel. In: N.D. Feshbach, J.I. Goodland & A. Lombard (Eds.), *Early schooling in England and Israel* (pp. 63-102). New York: McGraw Hill.
- Lott, B. (2003). Recognizing and welcoming the standpoint of low-income parents in the public schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 14(1), 91-104.
- Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C. M., Schochet, P. Z., Brooks-Gunn, J., Paulsell, D., et al. (2002). *Making a difference in the lives of infants and toddlers and their families: The impacts of early Head Start. Vol. 1: Final technical report*. Washington, DC: Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families.
- Mansbach, I.K. & Greenbaum, C.W. (1999). Developmental maturity expectations of Israeli fathers and mothers: effects of education, ethnic origin and religiosity. *International Journal of Behavioral Development* 23, 771-797.
- Mansbach, I.K. (2003). *Multiculturalism: A viable response to diversity in Israeli society? - A focus on programs for early childhood*. The Hague: Van Leer.
- Mapp, K. L. (2003). Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *School Community Journal* 13(1), 35-64.
- Mawjee, F., & Grieshop, J. I. (2002). Testing the waters: Facilitating parents' participation in their children's education. *School Community Journal* 12(1), 117-132.
- McCall, R. B. (1977). Challenges to a science of developmental psychology. *Child Development* 48, 333-334.
- Meisels, S.J. & Shonkoff, J.P. (1990). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Noguera, P. A. (2001). Transforming urban schools through investments in the social capital of parents. In: S. Saegert & J. P. Thompson (Eds.), *Social capital and poor communities* (pp. 189-212). New York: Russell Sage Foundation.
- Ogbu, J. U. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. In: M. Gibson & J. U. Ogbu (Eds.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland.
- Ogbu, J. U. & Simons, H. P. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly* 29(2), 155-188.
- Orozco, G. L. (2008). Understanding the culture of low-income immigrant Latino parents: key to involvement. *The School Community Journal* 18(1), 21-39.
- Orr, E., Mana, A. and Mana, Y. (2003): Immigrant identity of Israeli adolescents from Ethiopia and former USSR: culture-specific principles of organizations. *European Journal of Social Psychology* 33, 71-92.
- Ortar, G. (1953). A comparative analysis of the structure of intelligence in various ethnic groups. In: C. Frankenstein (Ed.), *Between past and future: Essays and studies on aspects of immigrant absorption in Israel* (pp. 267-290). Jerusalem, Israel: Henrietta Szold Institute.
- Palti, H., Zilber, N., & Kark, S. L. (1982). A community-oriented early intervention program integrated in a primary preventive child health service: Evaluation of activities and effectiveness. *Community Medicine* 4, 302-314.
- Palti H, Adler, B. & Baras, M. (1987). Early educational intervention and the MCH services: Long term evaluation of program effectiveness. *Early Child Development and Care* 27, 555-570.
- Paz, R. (1998). *Patterns for change*. Beer-Sheva, Israel: The Association for Advancement of the Ethiopian Family & Child in Israel - ALMAYA.
- Paz, R. (1999). *Proposal for the establishment of a pedagogical center for multicultural education*. Presented to the Bernard van Leer Foundation.
- Pomerleau, A., Malcuit, G. & Sabatier, C. (1991). Child-rearing practices and parental beliefs in three cultural groups of Montreal: Quebecois, Vietnamese, Haitian. In: M. H. Bornstein (Ed.), *Cultural approaches to parenting* (pp. 45-67). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Popkowitz, T.S. & Lynn, F. (eds.) (1999). *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. New York: Routledge.



- Putnam, R. D., & Feldstein, L. (2003). *Better together: Restoring the American community*. NY, NY: Simon and Schuster.
- Ramirez, A. Y. (2003). Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents. *The Urban Review* 35(2), 93-110.
- Roer-Strier, D. & Mansbach-Kleinfeld, I. (2004). Early childhood interventions in culturally diverse societies: Three metaphors in the making. *European Early Childhood Education Research Journal* 12(1), 29-42.
- Roer-Strier, D., Strier, R., Este, D., Shimoni, R., & Clark, D. (2005). Fatherhood and immigration: Challenging the deficit theory. *Journal of Child and Family Social Work* 10, 315-329.
- Roer-Strier, D & Strier, R. (2006). The role of home and school in the socialization of immigrant children in Israel: Fathers' views. In: R. Kirova, & Adams, L. (Eds.), *Children in transition: Effects of global migration on the young*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogoff, B., Mistry, J., Goncu, A., & Mosier, C. (1991). Cultural variation in the role relations of toddlers and their families. In: M. H. Bornstein (Ed.), *Cultural approaches to parenting*, (Pp. 173-183). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosenthal, M. K. (1992). Non parental child care in Israel: A cultural and historical perspective. In: M. E. Lamb, C. P. Hwang & A. G. Broberg (eds): *Child care in context* (pp. 305-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rosenthal, M. K., & Roer-Strier, D. (2001). Cultural differences in mothers' developmental goals and ethno theories. *International Journal of Psychology* 36(1), 20-31.
- Rumbaut, G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*, Berkley, CA: University of California Press.
- Smilansky, S., Shephatia, L., & Frenkel, E. (1976). *Mental development of infants from two ethnic groups. Research Report No.195*. Jerusalem, Israel: Henrietta Szold Institute.
- Spindler, G. (1997). The transmission of culture. In: G. Spindler (Ed.), *Education and cultural process. Anthropological approaches. (3<sup>rd</sup> edition)* (pp. 275-309). U.S.: Waveland.
- Suarez-Orozco, M. (1991). Hispanic immigrant adaptation to schooling. In: M. Gibson & J. U. Ogbu (Eds.): *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland.
- Suarez-Orozco, M., & Suarez-Orozco, C. (2001). Immigrant children and the American project. *Education Week* 20(27), 40-56.

- Szapocznik, J., & Kurtines, W. M. (1993). Family psychology and cultural diversity: Opportunities for theory, research, and application. *American Psychologist* 48(4), 400-407.
- Teasdale, G. R. & Whitelaw, A. J. (1981). *The early childhood education of Aboriginal Australians: A review of six action-research projects*. Hawthorn, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Trueba, E. T. (1999). *Latinos unidos: From cultural diversity to the politics of solidarity*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Valsiner, J. (1989). *Child development in cultural context*. Toronto: Hogrefe.
- Van Velsor, P., & Orozco, G. (2007). Involving low income parents in the schools: Communitycentric strategies for school counselors. *Professional School Counseling Journal* 11(1), 17-24.
- Weisner, T. S. (2001). The American dependency conflict: Continuities and discontinuities in behavior and values of countercultural parents and their children. *Ethos* 29(3), 271-295.
- Yakushko, O., & Chronister, K. M. (2005). Immigrant women and counseling: The invisible others. *Journal of Counseling & Development* 83(1), 292-298.
- Yonah, Y. (1994). Cultural pluralism and education: The Israeli case. *Interchange* 25(4), 349-365.