

מכגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא:

מכגשים טיפוליים וחינוכיים רגישי תרבות

עורך-אורח: **פרופ' אביהו שושנה**

כרך כ"ט • גיליון 53

תמוז תשפ"א – יוני 2021

יוצא לאור על ידי:

אפשר
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך



התאמה תרבותית של תוכנית ההתערבות "ללמוד לחיות ביחד" לגננות בחברה הערבית בישראל

ליה גת ויעל דיין

תקציר

המחקר שעליו מתבסס מאמר זה עוסק באתגרים הכרוכים בהתאמת התוכנית "ללמוד לחיות ביחד" (לל"ב) לחברה הערבית באופן רגיש תרבותי. התוכנית היא תוכנית התערבות למניעת אלימות ולקידום יכולות רגשיות וחברתיות של ילדים וילדות במשך שהותם בגן ובמעון. בתהליך ההתאמה השתתפו 12 מומחיות ומומחים לגיל הרך מהחברה הערבית. המחקר מציג שתי שאלות מרכזיות: מהי המשמעות של התאמה רגישת תרבות, ומהם האתגרים והדילמות בהתערבות עם גננות בחברה הערבית. תהליך ההתאמה התבצע בשנים 2006–2009 ותועד לכל אורכו. בשנת 2018 התקיים ריאיון קבוצתי עם המומחיות והמומחים, כדי לעמוד על השפעת התוכנית בפרספקטיבה של זמן ועל עמדותיהם כיום באשר להתאמה התרבותית הנדרשת. המחקר מציג את תפיסות המשתתפות והמשתתפים בשתי נקודות הזמן. נמצאו שלוש תמות מרכזיות: מוקדים שעלולים לעורר מתח בין עמדות מסורתיות לעמדות מודרניות-מערביות; על מה אסור לוותר בתוכנית ההתערבות – תפיסת הילד כאינדיווידואל וכסובייקט; התאמה רגישת תרבות הרלוונטית לחברה הערבית בישראל. ממצאי המחקר שופכים אור על אסטרטגיה ייחודית של התאמה רגישת תרבות, שניתן לכנותה "אסטרטגיה מגשרת", והיא מחפשת אחר שילוב הרמוני ומאזן בין ערכים תרבותיים מתנגשים.

מילות מפתח: גיל רך, גננות, תוכניות התערבות, התאמה רגישת תרבות, החברה הערבית

מבוא

"ללמוד לחיות ביחד" (לל"ב) היא תוכנית התערבות למניעת אלימות ולקידום יכולות רגשיות וחברתיות של ילדים וילדות במשך שהותם בגן ובמעון (רוזנטל ואחרים, 2009; Rosenthal & Gatt, 2010a, b). זוהי תוכנית מבוססת מחקר (בר, 2007) שפותחה בישראל ומיועדת לקהל יעד של גננות, סייעות ומטפלות.¹ גננות הן סוכנות חברות משמעותיות בילדות המוקדמת: ילדים וילדות קטנים מבלים חלק ניכר משעות הערות שלהם במסגרות חינוכיות קבוצתיות, לעיתים שעות רבות יותר מאשר בסביבה הביתית, ולגננות יש השפעה רבה על המסרים שהם סופגים בנוגע להתנהגות רגשית-חברתית רצויה (Gernhardt et al., 2014). יתר על כן, בגיל שבו היכולות הרגשיות והחברתיות עדיין בהתהוות, המפגש היום-יומי בקבוצה עם

1 על מנת לפשט ועל מנת ליצור התאמה עם המינוח שהשתמשו בו המשתתפות והמשתתפים במחקר, לאורך המאמר נשתמש בביטויים "גננת" ו"גן" לתיאור כלל המסגרות החינוכיות הקבוצתיות לגיל הרך – בין אם מדובר במעונות יום או בגני ילדים ובמטפלות וסייעות חסרות השכלה מקצועית או בגננות מוסמכות.

עוד ילדים וילדות שגם יכולותיהם עדיין אינן מגובשות יוצר סביבה תוססת מאוד. התוכנית מבקשת לתת לגננות כלים לנהל את חיי הקבוצה ואת המגעים החברתיים היום-יומיים בין הילדים. היא ממליצה על פרקטיקות התערבות "יעילות" שעשויות לקדם התפתחות רגשית-חברתית "חיובית" של הילדים. לא בכדי המילים "יעילות" ו"חיובית" מלוות במירכאות, שכן מאמר זה מבקש להתבונן בתוכנית ההתערבות מבעד למשקפיים תרבותיים ולבחון את הפרשנויות השונות למונחים "התערבות יעילה" ו"התפתחות תקינה".

המחקר הנוכחי ביקש להאיר דילמות ואתגרים הכרוכים בתהליך התאמה רגשית תרבות שיעברה התוכנית לקראת הפעלתה בגנים ובמעונות יום בחברה הערבית. מתוך כך, הוא ביקש להצביע על מוקדי קונפליקט אפשריים בין השיח המערבי והשיח המסורתי אשר מחלחלים אל הגן הערבי. שני סוגי השיח שגורים בחברה הערבית העכשווית ומלמדים על עמדות ואמונות תרבותיות מרובות, לעיתים מתנגשות, שמשפיעות על חברה במעבר תרבותי (אבו עסבה, 2015).

תהליך ההתאמה התרבותית של התוכנית התבצע ביחד עם מומחיות ומומחים בתחום התפתחות הילד מהחברה הערבית. הם שימשו תחילה כמחברים-שותפים של התוכנית המותאמת תרבותית, ובהמשך כמנחות וכמנחים שהעבירו את ההתערבות לגננות. מכאן ששלוש קבוצות מעורבות בתהליך ההתאמה של התוכנית: (א) מפתחות תוכנית ההתערבות, יהודיות מהאקדמיה, המייצגות את הקול הדומיננטי-הגמוני של השיח המערבי על התפתחות ילדים; (ב) אנשי מקצוע ונשות מקצוע בכירים מהחברה הערבית העוסקים בהתערבות בקרב גננות ובהכשרתן, בוגרי מוסדות השכלה גבוהה במערב; (ג) גננות מהחברה הערבית בישראל, חלקן בוגרות מכללות וחלקן ללא השכלה מקצועית. המחקר ביקש לתת קול לחברי הקבוצה השנייה, המנחות והמנחים המחפשים אחר דרכי ההתאמה היעילות עבור חברות הקבוצה השלישית, הגננות, שקולן נעדר ממחקר זה. אי-לכך, המחקר הציב שתי שאלות: (א) מהי המשמעות הניתנת על ידי המנחות והמנחים להתאמה רגשית תרבות של תוכנית התערבות – מה צריך לשנות, אם יש כלל צורך בשינוי, על מנת שהתוכנית תהיה רגישה לקהל היעד של גננות ערביות? (ב) מהם האתגרים והדילמות שהמנחות והמנחים מזהים בתהליכי ההתערבות עם גננות בחברה הערבית?

תהליך ההתאמה התבצע בין השנים 2006–2009 ותועד לכל אורכו. מפגש נוסף עם המנחות והמנחים הערבים נערך כעבור עשור, בשנת 2018, כדי לעמוד על השפעת התוכנית בפרספקטיבה של זמן ועל עמדותיהם כיום בנוגע להתאמה רגשית תרבות של התוכנית. מחקר זה מציג את תפיסות המשתתפות והמשתתפים בשתי נקודות הזמן.

הביקורת על התאמה תרבותית של תוכניות התערבות לגיל הרך

תוכניות התערבות לקידום למידה רגשית-חברתית הוא שם גנרי לתוכניות מסוגים שונים, אך רובן פותחו בצפון אמריקה, בקנדה ובארצות הברית, ולכולן בסיס תאורטי המתמקד בפרט וביכולותיו המתהוות – היכולות להבין, לבטא ולווסת את

ההיבטים הרגשיים של החיים על מנת להשיג מטרות בסביבה החברתית (CASEL, 2013). בשנים האחרונות בולטת מגמה מחקרית ביקורתית כנגד תוכניות ההתערבות הנחשבות לאיכותיות ולאפקטיביות ביותר במערב, ונטען כנגדן שהן אינן רגישות תרבות במידה מספקת לאוכלוסיות המיעוטים שאליהן הן פונות (Brown et al., 2016; Gardiner & French, 2011; Garner et al., 2014).

הביקורת המרכזית מדגישה כי תוכניות אלה נשענות על מודלים תאורטיים מתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית המערבית – מודלים שגובשו על סמך מחקרים שנערכו עם אוכלוסייה לבנה ממעמד בינוני ומוצגים כבעלי תוקף אוניברסלי, אף שבפועל הם משקפים בעיקר ערכים תרבותיים מערביים (דיין, 2009; Garner et al., 2003; Kagitcibasi, 2005; Rogoff, 2003). בכך התוכניות הקיימות כופות ערכים, עמדות ופרקטיקות מערביות הגמוניות על קהל יעד שרכיו ועמדותיו שונים. ילדים צריכים ללמוד התנהגויות חברתיות שתאפשרנה להם להיות שותפים מצליחים בתוך ההקשר החברתי-תרבותי שבו הם חיים (Roosa et al., 2002). כל עוד אין הלימה בין הפרקטיקות המערביות שנלמדות בתוכנית ההתערבות ובין החוויות היום-יומיות של הילדים והילדות בקהילה שבה הם חיים, קיים סימן שאלה בנוגע למידת האפקטיביות של התוכנית (Castro-Olivo & Merrell, 2012).

תוכניות ההתערבות שפותחו במערב משקפות בראש ובראשונה את התסריט התרבותי האינדיבידואליסטי, שמדגיש ערכים של נפרדות ועצמאות ונותן קדימות לייחודיותו של הפרט ולזכותו למימוש עצמי ולהתפתחות אישית. לעומתו, התסריט התרבותי הקולקטיביסטי, המאפיין חברות מסורתיות, מייחס ערך גבוה יותר לתלות ההדדית ביחסים בין היחיד והקהילה, לשייכות ולמחויבות לכלל ולשמירה על הסדר החברתי ועל ההרמוניה הקבוצתית. בתרבות הקולקטיביסטית, טובת הקבוצה וצרכיה קודמים לטובת הפרט וצרכיו. כך למשל, הקולקטיב אחראי לפתור בעיות המתעוררות אצל הפרט, והחלטות אישיות על נישואין או מקום מגורים ייקבעו לא פעם על ידי הקבוצה (Al-Krenawi & Graham, 2001; Triandis, 2001). הקדימות הניתנת לערכים השונים האלה משפיעה בהכרח גם על המטרות ההתפתחותיות הרצויות עבור ילדים וילדות ועל פרקטיקות החברות הנהוגות במטרה לגדל את ה"ילד האידיאלי" (Rosenthal & Roer-Strier, 2006). חברות אינדיבידואליסטיות תעודדנה התנהגויות שמקדמות את דמות הילד האוטונומי, כגון: ביטוי עצמי רגשי ספונטני ואותנטי, ניהול משא ומתן וביטוי אסרטיביות לקראת השגת מטרות אישיות. לעומת זאת, חברות קולקטיביסטיות יעודדו את הילדים לבטא צייתנות וכבוד לסמכות, לצמצם עוררות אישית ורצון אישי ולווסת את דרכי הביטוי, כדי שלא לפגוע בהרמוניה קבוצתית (Jaramillo et al., 2017). המשגה זו של שני תסריטים תרבותיים מתנגשים עלולה להיכשל בחשיבה דיכוטומית פשטנית וסטראוטיפית. לכן חשוב להכיר בכך שתרבויות שונות נמצאות על הרצף בין שני צירים אלה (Markus & Kitayama, 1991). בנוסף, ניתן לראות בשני הקטבים האלה צרכים אנושיים משלימים שקיימים בתוך היחיד (Keller, 2013): הן צורך בשייכות ובקשר

(relatedness) והן צורך באוטונומיה ובסוכנות (agency). כלל החברות מבקשות לפתח היבטים אלה בקרב ילדיהן, אך בדגשים שונים.

כך או כך, הביקורת כנגד תוכניות ההתערבות בצפון אמריקה מתמקדת בכך שאחוז ניכר ממקבלי ההתערבות הם קבוצות מיעוט ומהגרים, בעלי אוריינטציה מסורתית קולקטיביסטית (Roosa et al., 2002), אך התוכניות מציעות להם אך ורק פרקטיקות חברות אינדיווידואליסטיות, הנחשבות לנכונות ולמקדמות התפתחות תקינה. בכך, מפתחי התוכניות מתעלמים מידע מחקרי שהצטבר בשנים האחרונות על אודות מסלולים התפתחותיים שונים שיש לפרקטיקות חברות בתרבויות שונות (Greenfield et al., 2003; Keller, 2013). הדוגמה הבולטת ביותר נוגעת לסגנון חברות סמכותני (authoritarian), שנחשב בתפיסה המערבית ככוחני, נוקשה ומחמיר, ובכך מסכן התפתחות תקינה של ילדים וילדות. אך בהקשר תרבותי שבו פרקטיקות אלה נחשבות כמקובלות ויעילות, כולל בחברה הערבית, נמצא שהן יובילו דווקא לתוצאות התפתחותיות חיוביות (Dwairy, 2004; Feldman et al., 2010; Feldman & Masalha, 2010). אי-לכך, הדרישה המופנית למפתחי תוכניות ההתערבות היא לפתח מודעות להטיות התרבותיות שלהם ולהבין כי ההתנהגויות והאמונות שלהם מייצגות רק נקודת מבט אחת, ולא אמת מוחלטת (Gardiner & French, 2011). המונח "רגישות תרבותית" מקבל כך בעיקר משמעות ליברלית-פלורליסטית, של צניעות תרבותית (Brown et al., 2016), כאשר הקבוצות ההגמוניות בחברות הרב-תרבותיות במערב מצופות להכיר בפרקטיקות של האחר.

עם זאת, המונחים "התאמה תרבותית" ו"רגישות תרבותית" אינם מוגדרים דיים, ויש בהם עמימות רבה (Garner et al., 2014). לא ברור מה בדיוק נדרש לשנות ולהתאים בתוכניות ההתערבות: האם שינוי בתוכן האינדיווידואליסטי והוספת פרקטיקות מסורתיות לתוכנית או שינוי בתהליך ההתערבות ובדרכי ההעברה, על מנת להגביר את הקבלה של התכנים האינדיווידואליסטיים על ידי קהל היעד? או שמא נדרש משך התערבות שונה לקהלי יעד מתרבויות שונות? שאלות אלה נשארות פתוחות וללא מענה מספק במחקרים הקיימים. בנוסף, מעטים הם המחקרים המתעדים בשקיפות את השיקולים והדילמות שליוו את תהליך ההתאמה (Domenech-Rodriguez et al., 2011). לכן חסר ידע אמפירי תקף על האסטרטגיות היעילות המובילות להתאמה תרבותית.

מרבית התוכניות מסתפקות בשתי אסטרטגיות בסיסיות של התאמה תרבותית: תרגום התכנים לשפה של קהל היעד והכשרת מנחים מתוך הקבוצה התרבותית (Humphries & Keenan, 2006). כך הדבר גם בתוכנית ההתערבות היחידה לגיל הרך המתועדת מחקרית בחברה הערבית בישראל – תוכנית האתג"ר לאימהות (מסארווה-סרור, 2015). הנחת המוצא של מפתחות התוכנית, אקדמאיות יהודיות, היא שהתוכנית מבוססת על "ערכים אוניברסליים", ולכן תרגומה לערבית והפעלתה על ידי רכזות ערביות מהווים אסטרטגיות מספקות של התאמה לאימהות ערביות. בפועל, מסארווה-סרור הדגישה כי בכך הן הותירו לרכזת בשטח לבצע את ההתאמות התרבותיות בכוחות עצמה ובהתאם לערכיה.

אם כך, תוכניות ההתערבות מצופות להציג מודל סדור של התאמה תרבותית, אך נמצא כי מרביתן אינן עושות זאת (Baumann et al., 2015; Garner et al., 2014). יתר על כן, בחברות השרויות במעבר תרבותי, האוריינטציה הקולקטיביסטית דינמית ועוברת שינויים, בעוד תת-קבוצות מבוססות ומשכילות נוטות יותר לערכים אינדיווידואליסטיים (Kagitcibasi, 2005; Yilmaz et al., 2016). נשאלת אם כך השאלה, מי אמור לקבוע מהי ההתאמה הנדרשת ומהן הפרקטיקות הרצויות לחברה במעבר, כגון החברה הערבית, על גווניה החברתיים-תרבותיים.

החברה הערבית – בין שיח מסורתי למודרני על גידול ילדים

החברה הערבית בישראל עוברת תהליך של שינוי חברתי ותרבותי מתמשך כחלק מתהליך מודרניזציה כולל, ומתוך חשיפתה לתרבות המערבית הגלובלית ולתרבות הרוב היהודי. עם זאת, זהו "תהליך התמערבות חלקי", המתרחש "אגב התנגשות הכרחית במציאות הכפרית המסורתית" (אבו עסבה, 2015, עמ' 118). התנגשות כזו ניכרת גם בעמדות השגורות בתחום גידול ילדים. מסארווה-סרור (2015א) ציינה כי השיח המסורתי-האסלאמי על דמות הילד התגבש בהקשר של מבנה קולקטיביסטי חמולתי ופטריארכלי של המשפחה האסלאמית, ובכך עיצב לאורך השנים מעמד נחות לבנות לעומת בנים, העניק חשיבות מוגברת לחינוך למשמעת, לנימוסים ולצייתנות ואף הצדיק שימוש בענישה פיזית ובפרקטיקות של הפחדה, איומים ונזיפות ככלים חינוכיים. ניסיונות להמיר את השיח הזה בדפוסים מערביים הממוקדים בילד החלו להופיע כבר בתחילת המאה העשרים, כאשר המודרניזם חדר בצל הקולוניאליזם והטביע דיכוטומיה של "מערב נאור" לעומת "מזרח נחות". הנשים המוסלמיות המגדלות ילדים נתפסו כגורם לפיגור, ולכן נעשה ניסיון להטמיע אצלן פרקטיקות חינוכיות מודרניות, זרות ובלתי מוכרות.

מאז מחצית המאה העשרים רווח שיח חדש על גידול ילדים, ולטענת מסארווה-סרור ניתן לזהות בו שתי גישות מרכזיות: מחד גיסא, שיח אסלאמי ליברלי מודרני, שמנסה לעדכן את השיח המסורתי, תוך אימוץ רעיונות ופרקטיקות מערביות, כגון ראייה פסיכולוגית של הילד ושליטת ענישה פיזית והפחדה. סיפורים מהקוראן שתואמים את רוח המודרנה מקבלים בולטות, והאסלאם מוצג כדת דינמית ומשתנה. במקביל, השיח הפונדמנטליסטי נישען אקסקלוסיבית על הקוראן ומקדם תפיסות אסלאמיות שמרניות, תוך התנגדות לערכים ולפרקטיקות מודרניות, כגון שוויון בין המינים וחופש בחירה לילדים. בניגוד לשיח הקולוניאליסטי, שהעמיד שיח חילוני מנותק מערכי הדת ומהתרבות האסלאמית, שני הזרמים העכשוויים נשענים על האסלאם. אך מה שמייחד את הזרם האסלאמי הליברלי הוא הניסיון לגשר על הפער בין הפונדמנטליסטים ובין החילוניים התומכים ברעיונות מערביים.

בהקשר של תמורות אלה, גם מחנכים ערבים מוצאים עצמם מתלבטים בין עמדות שונות. עיסאווי, אבו חסיין ופדילה (Essawi et al., 2014) טענו כי חשוב להוביל מחנכים בחברה הערבית לקראת שינוי רדיקלי בעמדותיהם, על מנת שישמשו כסוכני שינוי בחברה הערבית המודרנית. החוקרים הצביעו על פער ניכר

בין העמדות המוצהרות של המחנכים ובין התנהגותם בפועל בכיתה, שנשענת עדיין על עמדות מסורתיות. בדומה, גם פלדמן ומסאלחה (Feldman & Masalha, 2010) טענו שפרקטיקות החברות של הורים משכילים ערבים עדיין מושפעות במידה רבה מהתסריט הקולקטיביסטי. ההורים הערבים מעודדים את ילדיהם לנהל משא ומתן ולבטא אסרטיביות, תוך כדי עימותים ואירועים יום-יומיים במשפחה, במידה פחותה מאשר הורים יהודים משכילים. הורים ערבים אף נוטים להושיב את התינוק עם גבו אליהם ופניו החוצה, לכיוון ה"קהילה". הם שומרים על מגע פיזי רצוף המשמש לוויסות מתמשך, המצמצם את העוררות האישית הייחודית של הילד; זאת לעומת ההורים היהודים, שבוחרים בסגנון מגע מרוחק יותר, המדגיש נפרדות, שומרים על קשר עין ומספקים לתינוק גרייה מעוררת מתמשכת. ממצאים אלה מדגישים עד כמה עמדות תרבותיות מסורתיות ממשיכות להשפיע על האופן שבו היחיד בחברות במעבר תרבותי תופס ומעריך מצבים והתנהגויות יום-יומיים (Yilmaz et al., 2016).

התוכנית "ללמוד לחיות ביחד" – ניתוח ביקורתי של תכנים המשקפים שיח מערבי

התוכנית בנויה ממבוא ושלושה פרקים, שנפרשים על פני עשרה מפגשים קבוצתיים. כל פרק מאיר אירועים יום-יומיים והתנהגויות טיפוסיות לילדים ולילדות בגיל הרך כשהם שוהים בקבוצה: הפרק הראשון מתמקד בבכי וביטוי מצוקה, הפרק השני עוסק בקושי לבנות ביחד משחק חברתי משותף, והפרק השלישי עוסק בקונפליקטים בין הילדים ובגילויי תוקפנות בגן. הגננות מוזמנות לנצל אירועים יום-יומיים מזדמנים אלה ולהפוך אותם להזדמנויות ללמידה רגשית-חברתית (Rosenthal & Gatt, 2010a, b); אלא שהבעה רגשית של בכי ומצוקה, משחק, קונפליקטים בין ילדים – כל אלה הן התנהגויות הפתוחות לפרשנות תרבותית, וכך גם דרכי התגובה אליהן של מבוגרים בחברות שונות.

התוכנית מציעה בבירור דרכי התערבות התואמים את השיח האינדיווידואליסטי. גם כאשר היא עוסקת בקבוצה, היא מאירה את האתגרים שיש ליחיד בהקשר קבוצתי, את רגשותיו ואת הקדימות שיש לתת בגן למטרותיו על פני מטרות הקולקטיב. לפיכך, נציג להלן ניתוח ביקורתי תרבותי של מרכיבי התוכנית (תוכן ותהליך), בהתבסס על הספרות המחקרית הקיימת.

פרק המבוא של "ללמוד לחיות ביחד" – החוויה של היחיד בקבוצה ותפקיד הגננת

פרק המבוא מאיר את הגן בראש ובראשונה כסביבה קבוצתית, שדורשת מילדים להתמודד עם מגוון אתגרים רגשיים וחברתיים מורכבים. בהתאם, גם תפקיד הגננת לפי התוכנית הוא בעיקרו רגשי וחברתי: לנהל רגשות סוערים, לנהל את המגעים החברתיים בין הילדים, לסייע להם לרכוש יכולות של הבעה, הבנה וויסות רגשי ולתרגל איתם כישורים חברתיים.

תפיסה זו של הגננת כסוכנת חברות רגשי-חברתי אינה בהכרח מקובלת בכל התרבויות. מחקרים על אודות עמדות של מחנכים בחברות במערב תרבותי, כגון: טורקיה, פקיסטן וסין, מצביעים על כך שאנשי החינוך רואים עצמם בעיקר כמי שתפקידם לקדם הישגיות וכישורים אקדמיים (Pardhan, 2012; Yilmaz et al., 2016; Zhao, 2018). כך למשל, אקדמיזציה של המשחק בגן בולטת בקרב גננות סיניות בהונג קונג (Wu & Rao, 2011): משחק נתפס משני ללמידה אקדמית, והילדים מצופים להשתתף בעיקר בפעילויות למידה קוגניטיבית פורמליות. משחק חברתי חופשי בגן אף נחשב "ילדותי" וניתן בדרך כלל כפרס על התנהגות למידה חרוצה, ורק לזמן מוגבל. עמדות כאלה, המייחסות עדיפות להישגיות קוגניטיבית, מוצגות על ידי החוקרים כסיבה העיקרית לכך שרפורמות שניסו להחדיר פדגוגיה הממוקדת בילד לא צלחו בחברות במערב תרבותי (Zhang & Pelletier, 2012).

פרק ראשון – ילדים לומדים אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית

פרק זה מתמקד ברגעי הבכי והמצוקה המרובים שילדים קטנים חווים ומבטאים בגן. באמצעות צפייה בקטעי וידאו שצולמו בגנים (יהודיים וערביים), הגננות מוזמנות להבחין שכאשר ילד כלשהו בוכה בגן, הילדים האחרים מתגודדים סביבו או מתבוננים מהצד – תופעה שהתוכנית מכנה "תופעת הקהל". התוכנית מדגישה כי אלה הם רגעי עוררות רגשית מוגברת בקבוצה, שבהם הקשב של הילדים ממוקד בגננת ובתגובותיה. הגננת יכולה לנצל זאת להדגמה של אמפתיה, לתרגול התנהגות פרו-חברתית עם הילדים ולחזוק יוזמות ספונטניות של דאגה ואכפתיות בקרב ה"קהל" כלפי הילד או הילדה הבוכים.

התייחסות כזו לבכי איננה מובנת מאליה בכל התרבויות. תפיסת התוכנית תואמת את המקובל בחברות אינדיוידואליסטיות, שבהן בכי וגילויי מצוקה של יחידים נתפסים כהבעה אותנטית ספונטנית רצויה וכתקשורת מצד היחיד על מצבו הפנימי. אך בחברות מסורתיות, שנותנות קדימות לשמירה על הרמוניה קבוצתית, מועבר דווקא מסר לצמצום ולהסתיר הבעה רגשית המבטאת את צורכי היחיד (Yin, 2016). באמצעות "חוקי הבעה רגשית" סמויים וגלויים, ילדים בחברות מסורתיות לומדים מגיל צעיר להימנע מהבעה של רגשות שליליים בפומבי (Jaramillo et al., 2017).

פרק שני – ילדים לומדים לשחק ביחד

פרק זה מתמקד במצבי משחק חברתי בגן ומבליט את הקושי של ילדים וילדות להצטרף לקבוצה ולבנות ביחד משחק משותף. התוכנית ממליצה לגננות לדבר אל הילדים ברגעים אלה על מצבם הרגשי, על כוונותיהם ועל רצונותיהם, ובדרך זו לתרגל איתם כישורים חברתיים.

דיבור על רגשות ועל מצבים נפשיים פנימיים נתפס במערב כסגנון חברות מועדף, שמטפח קוגניציה חברתית של האינדיוידואל ומאמן לקראת התנהגויות חברתיות רצויות (Denham et al., 2003), אך בחברות מסורתיות הוא מקובל פחות.

בחברות אסייתיות, למשל, נמצא כי אימהות אינן משתמשות בדיבור רגשי כדי ללמד התנהגויות חברתיות (Fivush & Wang, 2005). כך נטען גם על החברה הערבית: רק בעקבות השתתפותן בתוכנית ההתערבות האתג"ר, אימהות ערביות התחילו להכיר בחשיבותו של הדיבור הרגשי עם ילדים ולהשתמש במונח "דיאלוג" (حوار), שאינו שגור בשפה הערבית המדוברת היום-יומית. "דיאלוג עם ילדים" נתפס בעיניהן ככלי חלופי למשמעת כוחנית, אך גם ככלי לפיתוח של הילד כאינדיוידואל: בעזרת ההתערבות, הן מבקשות לאפשר לילד לבטא רגשות, מחשבות ודעות אישיות (מסארווה-סרור, 2015ב).

פרק שלישי – ילדים לומדים לפתור מריבות וקונפליקטים בגן

פרק זה עוסק ברגעי הקונפליקט המרובים בין ילדים בגן, שמתפתחים לעיתים קרובות לתוקפנות ולפגיעה בחבר. גם בפרק זה הדיבור הרגשי מהווה מרכיב משמעותי בדרכי ההתערבות המומלצים לגננת: קונפליקטים בגן נחשבים כהזדמנות לדבר עם ילדים וילדות על נקודות מבט מרובות של הצדדים השותפים לקונפליקט, ללמד לפתור בעיות חברתיות באמצעות משא ומתן וכן לתרגל אסטרטגיות לשליטה עצמית ברגעי כעס ותסכול.

תפיסה זו של פתרון קונפליקטים מקובלת בחברות אינדיוידואליסטיות, שבהן לא חוששים מעימות ישיר במהלך קונפליקט ומעודדים את הילדים והילדות לבטא באסרטיביות את "זכותם". אך בחברות קולקטיביסטיות המסר המועבר לילדים הוא כי שמירה על ההרמוניה הקבוצתית ברגעי קונפליקט חשובה מצרכים אישיים. כמו כן, הצייתנות למבוגר היא שמעידה על יכולת שליטה עצמית של הילד (Jaramillo et al., 2017). בהתאם, מבוגרים בעלי אוריינטציה מערבית יעדיפו להשתמש בגישה סמכותית "רכה" (authoritative), המשלבת תמיכה רגשית עם הסבר רגשי והצבת גבולות; ואילו בחברות מסורתיות, כולל החברה הערבית, נשענים יותר על גישה סמכותנית "כוחנית" (authoritarian), שבה המבוגר משתמש בכוחו העודף כדי לעצור את הילדים (Dwairy, 2004; Feldman et al., 2010).

תהליך ההתערבות בתוכנית "ללמוד לחיות ביחד" – דרכי הבניה של ידע בתרבויות שונות

התוכנית מועברת כסדנה, ולאורך כל פרקי התוכנית מתקיימים התנאים הבאים: (א) הגננות מוזמנות להשתתף בתרגילים ומשחקים קבוצתיים חוויתיים, המדמים מצבים שעוברים על ילדים וילדות בקבוצה; (ב) הגננות מוזמנות לשתף את חברותיהן לקבוצה בחוויות רגשיות ומחשבות אישיות; (ג) הן מוזמנות לצפות בקטעי וידאו ולדון בהם, תוך העלאת עמדות אישיות וביקורת; (ד) המנחה מתייחס לאירועים של "כאן ועכשיו" שמתחוללים בקבוצת הגננות, כגון: קונפליקטים בין המשתתפות, ביטוי מצוקה וקושי להשתלב בקבוצה, ומזמין אותן להקיש מכך גם על חוויותיהם של ילדים וילדות בקבוצה.

תהליך קבוצתי שכזה נשען על תפיסה אינדיווידואליסטית של הבניית ידע: מתוך כלל התהליכים החווייתיים האלה, ובאמצעות דיונים המחייבים מידה רבה של דיבור רגשי, הגננות מצופות לגבש תובנות אישיות ועמדה אישית. לעומת זאת, מחנכים בחברות מסורתיות מורגלים בעיקר בהעברה סמכותית של ידע מהמומחה למתלמד, וניסיונות לחרוג מדרכי למידה פורמליות אלה אינן בהכרח מבטיחות הצלחה (Yilmaz et al., 2016). כך לדוגמה, זהאו (Zhao, 2018), אקדמאית סינית שהוכשרה בארצות הברית, תיארה במחקרה מה קרה כאשר ניסתה להכשיר מחנכות סיניות מסורתיות באמצעות דיונים פתוחים בכיתה. היא ציפתה שהסטודנטיות ישאלו זו את זו שאלות, ילמדו זו מזו ויטילו ספקות. הסטודנטיות שתקו ולא שיתפו פעולה. מסקנתה הייתה שהתרבות הסינית, המדגישה שאין להיות שונה מאחרים, בלמה את המחנכות. התנהגויות שנחשבות במערב כתהליכי למידה יעילים וכהזמנה לבטא עמדה אישית התפרשו אצלן כהתבלטות, ניסיון להיות ייחודיות והעברת ביקורת על האחרים בקבוצה, ובכך כבידול עצמי ופגיעה בהרמוניה הקבוצתית.

תהליך מתמשך של בירור עמדות

התוכנית גורסת כי יש לתת מקום נרחב לדיון בעמדות אישיות ותרבותיות של הגננות המשתתפות. כך הדבר גם בתוכנית המקורית, שנכתבה עבור גננות בחברה היהודית בישראל, וגם בתוכנית המותאמת לגננות בחברה הערבית. במהלך המפגשים נעשו בירור עמדות ופיתוח מודעות לאופן שבו העמדות והאמונות משפיעות על התנהגות הגננת בכיתה. לכאורה, העיסוק הישיר בעמדות אמור להוות מכשיר מספק של התאמה רגישת תרבות, והוא מאפשר לתוכנית לפנות לכל קהל יעד תרבותי. בהתאם, מפתחות התוכנית הניחו שגם בתוכנית המותאמת תרבותית לגננות בחברה הערבית לא יהיה צורך לשנות תכנים, אלא בעיקר להעלות למודעות את ההבדלים התרבותיים ולדון בהם: לבחון הן את השיח המערבי והן את השיח המסורתי הרלוונטיים לכל פרק בתוכנית, ולאפשר לגננות עצמן לשקול איך הן בוחרות את תגובתן למצבים שונים בגן (Rosenthal & Gatt, 2010b).

עם זאת, לא ניתן להתעלם מכך שהדומיננטיות וההגמוניות של הגישה המערבית מועברות בתוכנית, בסמוי או בגלוי, אף שניתנת לגננות ההזדמנות לבחון במקביל גם את עמדותיהן המסורתיות. יתר על כן, מי שמלווה את הגננות בבירור הערכים התרבותיים החמקמקים האלה הם המנחות והמנחים הערבים של התוכנית. עמדותיהם עוצבו בין כותלי המוסדות להשכלה גבוהה במערב (Arar et al., 2013), והם מושפעים מהשיח הפסיכולוגי-אינדיווידואליסטי. בסופו של דבר, המנחות והמנחים אחראים להבניית המסרים של התוכנית על שני סוגי השיח, המערבי והמסורתי. אי-לכך, תפיסתם היוותה מוקד מרכזי למחקר הנוכחי.

המחקר הנוכחי הציב שתי שאלות מרכזיות: (א) מהי המשמעות הניתנת על ידי המנחות והמנחים להתאמה רגישת תרבות – מה צריך לשנות, אם יש לשנות כלל, על מנת שהתוכנית תהיה רגישה לקהל היעד של גננות ערביות? (ב) מהם האתגרים והדילמות שהמנחות והמנחים מזהים בתהליכי ההתערבות עם גננות בחברה הערבית?

מתודולוגיה

הליך המחקר

המחקר מתייחס לשתי נקודות זמן, אשר משקפות שני שלבים שונים של איסוף הנתונים למחקר:

א. נקודת הזמן הראשונה: תהליך ההתאמה של התוכנית (התבצע בין השנים 2006–2009)

ב. נקודת הזמן השנייה: מפגש שלנו, החוקרות, עם המנחות והמנחים כעבור כעשר שנים (קיץ 2018).

נקודת הזמן הראשונה

תהליך ההתאמה של התוכנית נערך במימון קרן ון ליר בין השנים 2006–2009 ונחלק לשני שלבים:

א. **שלב התכנון** – 12 מפגשים קבוצתיים של מפתחות התוכנית עם המנחות והמנחים מהחברה הערבית, שבמהלכם נלמדה התוכנית המקורית בשלמותה. הלמידה במפגשים התבצעה כסדנה, כהדגמה לדרך שבה לומדות הגננות בתוכנית. המנחות והמנחים הוזמנו לעצור בכל פעם שבה חוו התנגשות אפשרית בין התכנים ודרכי ההנחה הסדנאיות של התוכנית ובין ערכים ודרכי למידה מקובלות בחברה הערבית. בנוסף, הם סיפרו סיפורים אישיים, שאפשרו לזהות פרשנויות תרבותיות שונות ולדון בהן.

ב. **שלב ההטמעה של התוכנית** – התנסות של המנחות והמנחים בהעברת התוכנית לקבוצות של גננות בגליל ובואדי ערה. במקביל, התקיימו 12 מפגשים קבוצתיים שלהם לדיון בדילמות הנחיה ובהתאמות הנדרשות. התוצר הסופי של שלב זה – לל"ב מותאמת תרבותית לגננות ערביות – שילב בעיקר תובנות שנצברו על דרכי ההנחה הנדרשות (למשל, בעקבות הקשיים של הגננות בדיבור על רגשותיהן במהלך הסדנאות, המנחות והמנחים הציעו לשלב תהליכי הוראה פורמליים, שבהם המנחה מעביר ידע מחקרי, מה שכונה על ידי הגננות הערביות, "ללמוד עם נייר ועט").

כל 24 המפגשים הקבוצתיים של שלב התכנון (12) ושל שלב ההטמעה (12) תועדו. תיעוד זה מהווה את חומר הנתונים לנקודת הזמן הראשונה במחקר הנוכחי.

נקודת הזמן השנייה

איסוף נוסף של הנתונים למחקר התבצע כעבור כעשר שנים, בקיץ 2018. נערך ריאיון קבוצתי עם המנחות והמנחים, ובו נשאלו שתי שאלות מרכזיות: מה מתברר כמשמעותי בתוכנית לל"ב בפרספקטיבה של זמן, ומה לדעתם נדרש עדיין כהתאמה רגישת תרבות? ההחלטה לחזור ולפגוש את המנחות והמנחים כעבור כעשר שנים נבעה מהרצון ללמוד מהם, בעקבות הניסיון הרב שצברו בהנחיית התוכנית לאורך השנים (בהשתלמויות לגננות או בהוראה במכללות ערביות). הריאיון הוקלט, ותמלולו מהווה את חומר הנתונים לנקודת הזמן השנייה.

ניתוח הנתונים

נערך ניתוח תמטי (Braun & Clarke, 2006) לשני סוגי הטקסטים: הטקסט של תיעוד המפגשים לאורך שני שלבי תהליך ההתאמה (נקודת הזמן הראשונה), והטקסט של הריאיון הקבוצתי בנקודת הזמן השנייה. הטקסטים חולקו לקטגוריות ולאחר מכן אוחדו לתמות מרכזיות. החלוקה לקטגוריות ולתמות בוצעה על ידינו, החוקרות.

אוכלוסיית המחקר

נקודת הזמן הראשונה (תהליך ההתאמה של התוכנית)

בנקודה זו השתתפו 12 מומחיות ומומחים לגיל הרך – עשר נשים ושני גברים בעלי השכלה בתחום החינוך, עבודה סוציאלית, פסיכולוגיה וריפוי בעיסוק. כולם היו בעלי תואר שני ועסקו בעבודתם הקבועה בהכשרה ובהתערבות עם גננות – שש נשים בתפקידי הדרכה ופיקוח במסגרות חינוכיות לגיל הרך או בקורסי הכשרה לגננות, ארבעה פסיכולוגים (שתי נשים ושני גברים) בשפ"ח, מרפאה בעיסוק בגנים ובבתי ספר ומנהלת מחלקת רווחה.

נקודת הזמן השנייה (הריאיון הקבוצתי)

בנקודה זו השתתפו שישה מחברי הקבוצה המקורית: שני פסיכולוגים, שתי פסיכולוגיות ושתי מרצות במכללות ערביות לחינוך. הגיעו לריאיון בעיקר המנחות והמנחים שצברו ניסיון בהעברת התוכנית לאורך עשר השנים, בין שתי נקודות הזמן. בשלב זה, שלושה מהם כבר היו בעלי תואר שלישי או דוקטורנטים לקראת סיום התואר ובעלי תפקידים בכירים בשדה, כגון: ריכוז יחידות במשרד החינוך, ריכוז מסלולי הגיל הרך במכללות ערביות להכשרת מחנכים וניהול והדרכה בשירות הפסיכולוגי-ייעוצי ובמרכזים להתפתחות הילד.

ממצאים

- פרק זה יציג שלוש תמות עיקריות, כפי שעלו מניתוח הנתונים:
- מוקדים שעלולים לעורר מתח בין עמדות מסורתיות לעמדות מודרניות-מערביות
 - על מה אסור לוותר בתוכנית ההתערבות: תפיסת הילד כאינדיוידואל וכסובייקט
 - משמעות המונח "התאמה רגישת תרבות"

מוקדים שעלולים לעורר מתח בין עמדות מסורתיות לעמדות מודרניות-מערביות

המנחות והמנחים זיהו מתח בין עמדות מסורתיות בחברה הערבית לעמדות מודרניות-מערביות בארבעת תחומי התוכן של התוכנית: תגובות לבכי ולהבעה גלויה של מצוקה, שיח רגשי, ניהול קונפליקטים בין ילדים והגדרת תפקיד הגננת.

תגובות לבכי ולהבעה גלויה של מצוקה בגן

"זו אחת התפניות המשמעותיות שאנחנו עושים לגננות שלנו".

בנקודת הזמן הראשונה, בשלב התכנון, המנחות והמנחים הרבו להעלות זיכרונות ילדות ששיקפו "חוקי הבעה רגשית" שהם עצמם ספגו בצעירותם, המכוונים להסתיר או לצמצם בכי בפומבי. א' סיפרה: "היו לי שני קילומטר הליכה מבית ספר הביתה. אני זוכרת את עצמי הולכת ובוכה, אני חושבת שזה היה בגלל מבחן הכתבה שהייתה לי בו טעות אחת. וכשאני מתקרבת הביתה אני מנגבת את הדמעות שלא יראו". ומ' סיפר: "אני נכנסתי לגן בגיל 5. הדודה הייתה הסייעת, והיה לי דוד באותו גיל. וכל הזמן היו מדברים בבית מי מבין שנינו בכה ומי לא בכה".

בדומה, בשלב ההטמעה, המנחות והמנחים זיהו גם אצל הגננות המשתתפות בתוכנית עיסוק ממושך בבכי, ובשאלה עד כמה הוא מותר או אסור בגן. נ' אמר:

כל הזמן הן עסוקות על בכי "טוב" ובכי "רע", ומתי בכי הוא אמיתי. המטרה שלי כמנחה היא לא שיפסיקו בכי בגן, אלא איך מדברים על ילד בוכה בגן. אבל הציפייה שלהן שהילדים יפסיקו לבכות. הן אומרות: "מה יגידו בשכונה אם ישמעו בכי? מה יגידו עליי?" הייתי מופתע בהתחלה כמה פחד יש אצלן מהבכי. אמרתי להן: "בכוונה אנחנו מתמקדים כאן בתוכנית ברגעי בכי, חשוב לנו להתכוון לקראתו בעבודה, דווקא כי קשה לכן איתו".

עם זאת, כעבור עשור, בנקודת הזמן השנייה, המנחות והמנחים הסכימו כי דווקא בנושא הבכי התוכנית הצליחה לחולל שינוי משמעותי בתפיסת הגננות. אדרבה, זהו התוכן שמהווה מנוע לקראת התקבלותם של ערכים ופרקטיקות ממוקדות בילד. ה' הדגישה:

אחד מהנושאים שאני מרגישה שנקלט הכי טוב הוא החלק של אמפתיה ברגעי בכי, "הקהל" ולמידה מתוך עוררות רגשית. זה אחד הנושאים הקלים להפנמה ולהטמעה ומאוד מוחשי. אני לוקחת קטע של בכי מהקלטת של גן יהודי, מראה קטע בעברית של ילד שבוכה ומדברת על זה שכל הילדים קשובים באותו רגע לגננת ולומדים ממנה. ואז אני מראה קטע מגן ערבי, ואומרת: "ועכשיו בואו נשמע איך זה בכי בערבית". קודם כול כולם צוחקים, אבל זה מאוד מדבר אליהן והופך את זה לאוניברסלי. ובמיוחד זה אומר לגננות שגם אצל הערבים [אפשר להתערב ברגעי בכי], ועושה את ההתערבות שלהן יותר אותנטית.

ה' המשיכה והסבירה כי המסרים בנוגע לבכי בתוכנית לל"ב אומנם נטועים בתפיסת עולם אינדיבידואליסטית, שהרי הם מדגישים שחשוב לאפשר לכל יחיד להביע את עצמו ברגעי מצוקה, אך בד בבד הם מתייחסים גם לקבוצה כולה, לקולקטיב:

התוכנית נקראת "ללמוד לחיות ביחד" [היא הדגישה את המילה "ביחד"]. אז הנה דיברנו שם על כך שכשילד בוכה חשוב שנתייחס אליו. אבל אז גננת שואלת: "ואם אני אתייחס לילד אחד ויחיד בתוך כל הכיתה – מה לגבי שאר הילדים?" והתוכנית אומרת שברגע שאת פונה לאחד את בעצם מתייחסת לכלל. הם מתבוננים בך ולומדים ממך ברגע הזה. וזו אחת התפניות המאוד משמעותיות שאנחנו עושים לגננות שלנו. כי גם קודם כל הזמן [בהשתלמויות והדרכות אחרות] היינו מדברים על גישה של "הילד במרכז", אבל זה מסר מאוד בעייתי להטמעה אצלנו. והנה באה התוכנית ואומרת: "האינדיבידואל מאוד משמעותי, אבל גם הקולקטיב מאוד משמעותי". וכך התוכנית עושה את האיזון הזה. לכן לדעתי התוכנית מצליחה.

שיח רגשי

"מבחינה תרבותית הכי קשה אצלנו שיח רגשי".

הממצאים בשתי נקודות הזמן מלמדים שהדיבור על רגשות הוא המוקד העיקרי שבו התוכנית נתקלת במחסומים של הרגלי השיח בחברה הערבית. כל המנחות והמנחים ביטאו תחושת כישלון על כך שלא הצליחו לחולל שינוי בדפוסי השיח הרגשי של הגנות, ואצל כולם חזרו ביטויים, כמו: "מבחינה תרבותית הכי קשה [להטמיע] אצלנו שיח רגשי".

הדיבור על רגשות איננו חלק מהרגלי השפה הערבית היום-יומית. בנקודת הזמן השנייה מ' הסביר זאת בהרחבה: "אנחנו עם רגשי, לרגשות יש משקל רב בהחלטות, אבל ההבעה הרגשית המילולית – לא מפותחת. לא בגלל שהשפה הערבית לא מספיק עשירה, יש דווקא המון מילים עם ניואנסים דקים. אבל ההבעה הרגשית עדיין מאוד ענייה. ולמרות שיש יותר מאלף מילים שמביעות רגשות, בלקסיקון שלנו היום-יומי אין לנו". כך עלה גם במפגשי תהליך ההתאמה בנקודת הזמן הראשונה, כשקבוצת המומחיות והמומחים התלבטה בנוגע לתרגום מונחים לערבית. ה' שאלה: "איך אני מתרגמת את המילה 'חויה'?" אחת המשתתפות הציעה מילה מסוימת, וה' הגיבה מיד: "אבל לא משתמשים במילה הזו!"

המנחות והמנחים עצמם האמינו בחשיבותו של שיח רגשי ורצו להקנות אותו לגנות, ולחברה שלהם בכלל. מ' ראה בכך שליחות (נקודת הזמן השנייה): "אם אני כפסיכולוג יודע שהבעת רגשות מילולית עוזרת לי לחיות יותר טוב, אז אני רוצה שהחברה שלי, שעוד לא למדה את זה, תשיג את זה... אני רוצה להקנות את זה לילדים כבר במעונות יום ובגנים". בדומה, ה' סיפרה זיכרון ילדות (נקודת הזמן הראשונה):

המפגש שלי עם היהודים היה כנערה במחנה לבני נוער, והבנתי די מהר שיש משהו שלא חשבתי עליו קודם, שאצלנו הערבים יש דלות ורבליזם. אני מתכוונת לכל הקטע של שיח רגשי, ובמיוחד מה קורה במשפחה, הילד והרגשות שלו. אצלנו אולי שמים לב איך הילד מרגיש, אבל לא מדברים על זה. למשל צפיתי בטלוויזיה בטלנובלה 'היפים והאמיצים', ושם כל הזמן מדברים על רגשות. הבן פונה לאבא, ואבא תומך בו. אצלנו זה לא כך! והבנתי את החוזק של דיבור כזה להפנים רגשות.

עם זאת, בנקודת הזמן השנייה, המנחות והמנחים ביטאו הערכה גם לדרכי הביטוי הלא-מילוליות בחברה הערבית: ח' המליצה לעודד גנות לדבר על רגשות באמצעות מטפורות ודימויים, המקובלים יותר בשיח של החברה הערבית: "אנחנו עדיין משתמשים בדימויים, וזה בסדר [שגננת תגיד]: 'אני מרגישה כמו חום של אש בוערת'. או 'משהו דופק לי בראש', דברים כאלה. לא חייב להיות 'אני כועסת'". ה' הדגישה: "ואולי בעצם לא צריך לדבר אצלנו במילים של רגשות? כי אם לדוגמה גננת אומרת לילד 'מעליש' – היא אמרה אולי רק מילה אחת, מילה של ניחומים, אבל יש מאחוריה המון דיבור רגשי".

ניהול קונפליקטים

"איך להכניס שיח רגשי בזמן קונפליקט – למה זה כל כך קשה אצלנו בתרבות?!"

בשתי נקודות הזמן, המנחות והמנחים תיארו קושי רב של הגננות לנהל קונפליקט בין ילדים בגן על פי הגישה של התוכנית, שכוללת הסבר רגשי על כוונות ורגשות של כל צד בקונפליקט, תמיכה רגשית והצבת גבולות לא כוחנית. בנקודת הזמן השנייה ס' אמרה: "כשיש קונפליקטים במסגרת, הגננות פונות לזה שבוכה. הגננת לא מבררת עם זה שהיכה מה קרה לו, אלא צועקת עליו: 'למה עשית?'... אם היא אומרת 'תן לו, תוותר לו' – אוקיי, זה מסר [לגיטימי]. אבל אני רוצה שהיא תגיד גם: 'אתה נורא רצית'". ח' הסכימה איתה שלגננות ערביות "הכי קל להפגין סמכות או להפריד בין ילדים, ומאוד קשה לדבר בשפה רגשית [כ]שגם זה כועס וגם זה כועס. זה [זר] מבחינה תרבותית".

לא רק דיבור רגשי חסר ברגעי קונפליקט, גם הבעת אמפתיה לא מקובלת ונתפסת כבלתי מתאימה תוך כדי קונפליקט. בנקודת הזמן הראשונה נ' סיפר:

אמרתי לגננות שאפשר להציב גבולות לילד ביחד עם אמפתיה, כמו למשל להגיד: "אתה התכוונת, אתה רצית, אבל אני לא מרשה את זה". הן התפלאו! חשבו שגבולות ואמפתיה לא יכול[ים] להיות ביחד. אני מסביר שזה לא סותר. למשל, ילד קופץ ואת רוצה שהוא לא יקפוץ, אז את תצליחי לשים לו גבולות דווקא אם את תבטאי אמפתיה והבנה שזה נורא נעים לו לקפוץ. אחרת הוא לא ירצה להפסיק.

בנקודת הזמן השנייה נ' הרחיב: "אני מנסה להבין למה זה **כל כך** קשה אצלנו בתרבות לדבר, ולמה **דווקא** בקונפליקטים? אני חושב, כי זה שיח שלא מדובר בערבית, אבל זה מעבר לזה: לא מפתחים את הקשר האישי עם הילד, אין לנו נגיעה עם הדמות הפנימית של הילד".

ס' הסכימה עם חשיבות השאלה שהעלה נ' – למה קשה במיוחד במהלך קונפליקט לנהל דיבור על רגשות, אך הציעה הסבר תרבותי נוסף: "זה לא מתאים לתפיסת ה'סולחה' שיושבת חזק בתרבות. הגננות מעדיפות לסגור קונפליקט מהר ב'תנשקו אחד את השני'. את זה אי-אפשר לשנות". לעומתה, מ' טען כי מסורת ה"סולחה" המקורית כוללת יותר מסתם הנחיה סמכותית להתפייס, ודווקא תואמת את תפיסת התוכנית: "ה'סולחה' זה לא רע. אבל צריך תהליך, ולא להגיע מיד לסוף. ב'סולחה' **המקורית** יש תהליך ארוך ומאוד רציני של מי שמבצע את ה'סולחה' להקשיב לשני הצדדים. בעצם כל רעיון הגישור שמשתמשים כאן בארץ לקוח בכלל מה'סולחה'... אבל בחברה שלנו [בגן, עם הילדים] עושים 'סולחה' מהירה, ולא את התהליך **האמיתי** של 'סולחה'".

תפקיד הגננת

"הן לחוצות מהחלק הדידקטי. הן אומרות: 'אם נדבר על רגשות, לא יהיה לנו זמן ללמד צבעים'".

מוקד מתח נוסף מתעורר עקב הציפייה החברתית והממסדית בחברה הערבית מהגננות לעסוק בהוראה, להקנות ידע ולהדגיש הישגים לימודיים. זאת בשעה שהתוכנית מייחסת חשיבות לתפקיד הרגשי-חברתי של הגננת. בנקודת הזמן הראשונה, ר' אמרה: "צריך להבין שבחברה שלנו יש דגש קוגניטיבי. הן רוצות לקבל פידבק מההורים שהגן עוזר לעשות ילד מוצלח, ילד הישגי. ידע קוגניטיבי זה משהו

שאפשר למדוד, ודברים רגשיים קשה למדוד". בנקודת הזמן השנייה נ' חיזק זאת, אך ביטא אופטימיות יחסית בנוגע לגננות: "בחברה שלנו יש שיח הישגי ולא ערכי-רגשי. בגנים עוד נותנים מקום לרגשות של הילד הקטן, אבל כשנכנסים לכיתות א-ב ובהמשך – כבר שכחו מזה, המוקד בבתי ספר זה רק הישגים".

בנקודת הזמן השנייה, ד' הדגימה כיצד למדה במהלך העשור שחלף לשכנע גננות בחשיבות התחום החברתי-רגשי:

אני שואלת את הגננות: "איזה ילדים אנחנו רוצים לראות? ילד שמגיש מוצץ לילד אחר, כי הוא רואה שהוא בוכה? אני זוכרת שראינו סרטון של גננת בגן יהודי שבסוף היום מחלקת פרס לילד שעשה התנהגות פרו-חברתית כלפי חבר אחר. אצלנו נותנים בסוף היום פרס למלך הערבית או מלך החשבון, הישגים זה מה שבסדר העדיפויות, הישגים אקדמיים". אני אומרת לגננות: "בסדר, אז בסוף כולם יהיו רופאים אצלנו בחברה הערבית. אבל איזה רופאה את רוצה שתקבל אותך בקופת חולים, זו שקיבלה פרס על ערבית או על איך היא מתייחסת לאחרים?"

לסיכום, תמה זו התייחסה למוקדים שעלולים לעורר מתח בין עמדות מסורתיות לעמדות מודרניות-מערביות. הממצאים מראים כי היעדר שיח רגשי בגן, גישה סמכותנית לפתרון קונפליקטים וכן תפיסת תפקיד הגננת כמקדמת הישגיות ולא כסוכנת רגשית-חברתית – הם מאפיינים שחשוב להתמודד איתם בהתאמה תרבותית של התוכנית. עם זאת, הסוגיה של בכי בגן מתגלה כמוקד שאומנם עלול לעורר קונפליקט, אך דווקא מאפשר לזהות את ההבדלים התרבותיים ולדון בהם. בכך, בכי מהווה מנוף להטמעה של ערכים ופרקטיקות הממוקדים בפרט.

על מה אסור לוותר בתוכנית – תפיסת הילד כאינדיווידואל וכסובייקט

"בחברה שלנו מתייחסים לילד כאילו הוא לא מבין".

בריאיון הקבוצתי בנקודת הזמן השנייה יש תמימות דעים בקרב כל המנחות והמנחים כי לא ניתן לוותר על הראייה של הילד והילדה כסובייקטים שצריך לדבר איתם, להקשיב להם ולהתייחס אליהם ברצינות ובכבוד. נ' אמר בכובד ראש: "בחברה הערבית, ואולי אני מתיימר להגיד משהו ברמה מכלילה, הגננות והמטפלות מסתכלות על ילדים לא בגובה העיניים, ולא כסובייקט ששווה, וטוב שאני אסביר לו בכנות. אני חושב שזה מאפיין אותנו כחברה, ואני אומר את זה עם הרבה כאב. מדברים איתי על ילדים כאילו הם פחות, מדברים מעל הראש שלהם, ואומרים על הילד דברים לידו, ואז טוענים 'אבל הוא לא מבין'".

השאיפה לראות בילד אינדיווידואל וסובייקט מתוארת כיעד לשינוי חברתי, כפי שהדגישה ח': "אנחנו רוצים שינוי בחברה, הבעיה היא שזה לא תלוי רק בנו. אנחנו רוצים חברה שתראה את הילד גם כאינדיווידואל, ואני מסכימה וזה בסדר שאנחנו חברה של שיתוף קולקטיביסטית או לפחות אנחנו אמורים להיות כאלה. בסוף גם זה לא קורה, וגם זה לא קורה". ס' הייתה מוכנה להתפשר על חלק מהציפיות הגבוהות בדרך ליעד של שינוי חברתי, אך הדגישה כי אין לוותר על ראייה של הילד כפרט:

למה בעצם אנחנו צריכים שינוי דרסטי חברתי, ואז יש לנו כל הזמן כעס על הגננות בגלל שהן לא משתנות מספיק ולא משנות את השפה. אולי נניח לשינוי הדרסטי הזה. מי אמר שהדרך שלנו [שיח רגשי, התואם תפיסה אינדיווידואליסטית] היא הנכונה? אולי בגלל זה הם לא מתחברים עד הסוף. אולי נשאיר להן ללכת בדרכן, אבל כל זמן שרואים את הילד! אז שלא ידברו שפה רגשית, שלא ידברו כמו במערב, אבל שיראו את הילד! [...] התוכנית הזאת לא תעשה את החברה שלנו אינדיווידואליסטית, אבל היא כן מחדדת תשומת לב לילד האינדיווידואלי[1].

לפיכך, בנקודת הזמן השנייה כל המשתתפות והמשתתפים בריאיון הקבוצתי הסכימו שיש להשאיר את התוכנית כפי שהיא, ללא שינוי – לא שינוי בתוכן וגם לא בתהליך ההתערבות ובדרכי ההנחיה. ס' הדגישה זאת בהקשר לתוכני התוכנית: "בעבודה שלי במעונות ראיתי כמה השטח **צריך** ללמוד לראות את הילד דרך העיניים שלו... את זה בדיוק עושה התוכנית לל"ב [ולכן צריך להשאיר אותה] כמו שהיא, עם כל הנושאים שיש בה. זה הכרחי לכל המטפלות, כי אין להן את הגישה לראות את הילד כסובייקט, אלא כאובייקט. התוכנית לל"ב זה המשקפיים שדרכם המטפלת יכולה להתחיל לראות את הילד". ואילו ה' הדגישה זאת בקשר לתהליך ההתערבות הסדנאי-חווייתי:

בחברה שלנו גננות לא רואות את הילדים, ונאמר כאן קודם שהן גם לא מכבדות את הילדים. אבל אחת החוזקות של התוכנית היא שדרך ההעברה של הסדנה אנחנו מחזירים אותן [באמצעות תרגילים] להיות כמו ילד, והן מבינות ומרגישות מה זה להיות ילד. אני למשל מבקשת מהן להיזכר בגננת שלהן, ו"איך היית רוצה שהילדים שלך בגן יספרו עלייך עוד 20 שנה". זה עוזר לגננת להסתכל על הילד ממקום אחר.

לסיכום, הממצאים מצביעים על תמימות דעים של המנחות והמנחים שיש להשאיר את התוכנית כפי שהיא, ללא שינויים. בו-זמנית, ממצאי הסעיף הקודם מדגישים נקודות מתח מרובות שבהן התוכנית מתנגשת עם ערכים מסורתיים ואינה מצליחה להטמיע את השינוי הרצוי. לפיכך, נשאלת השאלה: מהי בדיוק "התאמה רגישת תרבות", לדעת המנחות והמנחים?

משמעות המונח "התאמה רגישת תרבות"

"התאמה זה לא בהכרח לעשות את התוכנית אחרת. אני רואה את כל העבודה שלי כשינוי חברתי".

כלל הממצאים בתמה זו מגיעים מהריאיון הקבוצתי בנקודת הזמן השנייה. דומה שבנקודת הזמן הראשונה עדיין לא התגבשו תובנות ברורות באשר למשמעויות השונות שיש להתאמה התרבותית של התוכנית. תמה זו נחלקת לשתי קטגוריות: (א) התאמה רגישת תרבות פירושה הנגשת התכנים האינדיווידואליסטיים באופן התואם ערכים קולקטיביסטיים; (ב) מנחי התוכנית כסוכני שינוי – התאמה רגישת תרבות מקבלת משמעות פוליטית-חברתית.

התאמה רגישת תרבות פירושה הנגשת התכנים האינדיווידואליסטיים באופן התואם ערכים קולקטיביסטיים

"אנחנו צריכים לדבר עם הגננות במונחים שלהן".

ה' אמרה: "אני כל הזמן שואלת את עצמי, מה זה בעצם התאמה של התוכנית המערבית, והאם התאמה זה שינוי של תכנים או בעצם פשוט מנגישים את התכנים ולא כופים אותם". דבריה אלה נאמרו בקשר לבכי (ראו פרק המשנה: תגובות לבכי ולהבעה גלויה של מצוקה בגן). היא הסבירה שהתוכנית מצליחה דווקא כאשר היא מציגה בכי בגן כתופעה קולקטיבית, ולא רק כחוויה של היחיד, "וכך התוכנית עושה את האיזון". בדומה לה, ד' דיברה על "לשלב מזרח ומערב": "מה זה התאמה? אני רוצה להעביר **בדיוק** את אותם התכנים [של התוכנית המקורית], אבל השאלה היא איך להעביר את התוכנית בצורה שהיא לא תרגיש לגננות כמו זרות ולא תרגיש סוג של כפייה, משהו שלא מתחבר ולא מדבר אליהם... אם אני רוצה לעשות שינוי, זה להחזיר קול לגננת לשלב בין מערב ומזרח".

גם ס' השמיעה קול דומה, אבל היא ביקשה להדגיש עוד ערך תרבותי מסורתי נוסף שלל"ב הצליחה לשמר – סמכותה של הגננת:

אם בחברה קולקטיביסטית-ערבית מקובל שהשיח יותר היררכי, אז בהחלט כן, התוכנית לל"ב הצליחה בעיקר במקומות שבהם היא חיזקה את הסמכויות של הגננת. בהחלט יש בתוכנית עקרונות שהם מערביים, אבל הם התקבלו בקרב הגננות רק כי הם חיזקו את הסטטוס-קוו, או התפיסה המסורתית, שאומרת שהגננת היא הסמכות המשמעותית בכיתה, היא מנהלת את השיח בכיתה, והיא נמצאת שם ומובילה את הילד ומכוונת, היא הסמכות בידע. מסר כזה לא מתנגש עם המקום שלה בחברה הערבית. זה השתלב, אפילו אם זו סמכות במובן אחר. [...] אם אנחנו רוצים שהמטפלות יהיו יותר קשובות לרצון של הילדים, אנחנו צריכים לדבר איתם במושגים שלהם... כשמדברים על התאמה של תוכנית מערבית וכל ההפרדה בין מזרח-מערב, המטרה שלנו היא איך אנחנו כן יכולים לתת לתוכנית הזו [כלומר לתכנים האינדיבידואליסטיים] להיכנס ולחדור למעונות יום וגנים באופן שידבר אל האוכלוסייה.

מנחי התוכנית כסוכני שינוי – התאמה רגישה-תרבותית מקבלת משמעות פוליטית-חברתית

"אני מסתכלת מה המטרה של התוכנית, ואיך היא משרתת את החברה שלי... ההקשר הפוליטי מאוד נוכח, אי-אפשר רק לדבר כאן על הבדלי 'תרבות' ועל התאמה תרבותית".

בריאיון הקבוצתי הלך והתגבש קול שכולם היו שותפים לו, על כך שהתוכנית היא אמצעי ליצור שינוי חברתי כולל בחברה הערבית. המנחות והמנחים ראו עצמם כסוכני שינוי, ושאפו להקנות תפיסה זו גם לגננות. כבר בפרק המשנה "תגובות לבכי ולהבעה גלויה של מצוקה בגן", צוטטו דבריו של מ' בהקשר של שיח רגשי: "אם אני כפסיכולוג יודע שהבעת רגשות מילולית עוזרת לי לחיות יותר טוב, אז אני רוצה שהחברה שלי, שעוד לא למדה את זה, תשיג את זה". בדומה, ד' הסבירה:

אני מסתכלת מה המטרה של התוכנית ואיך היא משרתת את החברה שלי... אני רוצה דרך הכלים שלה לעשות שינוי חברתי... החברה הערבית היא חברה קולקטיביסטית. ואם אני מסתכלת על האלימות בחברה, וגם על אמפתיה, ואיך אנחנו כחברה יכולים להטמיע אותה, הגננות הן חלק מסוכני שינוי לדעתי. הן אלו שמטמיעות אצל הילדים שלנו...

אני אומרת לגננות: "תראו מה אנחנו הערבים עושים כחברה, ותראו מה אנחנו יכולות לעשות אחרת. אתן יכולות להשפיע! אתן רוצות להשפיע? אז בואו נעבוד..."

עם זאת, ניכר כי המנחות והמנחים נרתעו מדיבור על הערכים בתוכנית שהם מעריכים כמערביים. ד' חידדה זאת באופן בולט: "אני רואה את כל העבודה שלי כשינוי חברתי. אני עם אג'נדה. לאו דווקא למשהו יותר מערבי, אלא למשהו יותר טוב. זה שיהיה יותר טוב בחברה שלי – זה מערבי או לא מערבי? מה, להגיד שאני רוצה שיהיה פחות אלימות בחברה שלי – זה מערבי?!" גם אמפתיה ליחיד איננה בהכרח ערך מערבי או אינדיבידואליסטי, לדעתה, אלא כלי קולקטיביסטי: "אנחנו חיים בחברה שחשוב לי מה יקרה בה. השכנים שלי, הקהילה שלי – הם חלק מהחברה והחיים שלי... האמפתיה שלי כלפיהם והיחסים שאני בונה איתם דרך התוכנית לל"ב זה בנייה של קולקטיביזם מבחינתי".

ה' הצביעה על המורכבות של תת-קבוצות מרובות עם אג'נדות שונות בחברה הערבית כחברה במעבר תרבותי: "אי-אפשר לדבר על החברה שלנו כתרבות קולקטיביסטית. יש [הבדלי] תרבות בכל בית... אומרים עלינו [ש] אנחנו חברה במעבר – אז איפה כל אחד מאיתנו במעבר הזה? יש הבדלים כל כך גדולים בתוך החברה שלנו... זה ש'אינדיבידואליסטי' זה מערבי – אוקיי. השאלה מה זה אינדיבידואל, ואיזה סוג של אינדיבידואל – לפי הערכים של מי? של ההורים? של הגננות?"

קולות אלה מטעינים את מושג ההתאמה התרבותית במשמעות ייחודית, ספציפית להקשר הפוליטי-חברתי בישראל. ח' הדגישה:

אנחנו לא חברה אינדיבידואלית ולא קולקטיביסטית, כי המציאות בישראל היא מאוד מסוימת. מה שקרה לנו כחברה זה לא שינוי הדרגתי שנבנה בחברה, אלא משהו שנכפה על החברה... החברה לפני 48 הייתה אולי מתפתחת לכיוון מסוים שהוא דווקא כן אינדיבידואליזם אזרחי, משהו כזה אפילו התחיל להתפתח. אחרי הנכבה כל המלומדים יצאו, נשארנו עם אוכלוסייה של פלחים ובדווים. לא שזה לא טוב, אבל שונה. ומה שהיה אמור להתפתח טבעי – לא התפתח.

בתוך הקשר כזה, למנחות ולמנחים כאליטה משכילה יש תפקיד לקדם את החברה שלהם. אלא שתוכני התוכנית, המדגשים אמפתיה ופתרון קונפליקטים תוך הקשבה לנקודות מבט מרובות, מתנגשים לדעתם במציאות הפוליטית. ד' חידדה זאת:

ההקשר הפוליטי מאוד נוכח, הקונטקסט הזה קיים ואי-אפשר רק לדבר כאן על הבדלי "תרבות" ועל התאמה "תרבותית". השפה שלי נפסלת, אי-אפשר להתעלם מזה, פוסלים אותך כאדם. ומצד שני מלמדים [בתוכנית] את הגננות להיות אמפתיות לילד. זה דיסוננס שלא מתיישב לי טוב. כאילו אני מדברת בוואקום. מצד אחד אני לא רוצה לעשות פוליטיזציה מכל דבר, מצד שני, פוליטיקה זה חלק מהקונטקסט.

מ' הוסיף: "הדיכוי הוא גם עכשיו בשיחה שלנו, אנחנו לא מדברים ערבית [בריאיון הזה], וזה דיכוי. אנחנו נאלצים לדבר בעברית, למרות שאני מביע עצמי יותר טוב בערבית". ח' סיכמה: "אני למדתי באוניברסיטה העברית, ואני אמורה לצאת לחופשה בחגים שהם לא החגים שלי. אני גרה בעיר שיש בה דגל גדול שהוא לא הדגל שלי... יש כאלה בחברה שלנו שנסגרו בגלל זה [בתפיסה שמרנית-קולקטיביסטית], יש

כאלה שהתבוללו [וקיבלו ערכים מערביים], ויש כאלה שאמרו: 'טוב נהיה באמצע', שזה קצת מי שאנחנו, אנשי המקצוע".

לסיכום, תמה זו הדגישה כי ההקשר הפוליטי-חברתי שבו שרויה החברה הערבית בישראל משפיע על דילמות של התאמה תרבותית לתוכנית התערבות. ערכים מסורתיים נשקלים מחדש אל מול ערכים הנחשבים מערביים ומעוררים שאלות על צורכי החברה הערבית העכשווית.

פרק הממצאים הציג שלוש תמות: התמה הראשונה האירה מוקדים בתוכנית שעלולים לעורר מתח בין עמדות מסורתיות לעמדות מודרניות-מערביות. התמה השנייה הדגישה שיש להשאיר בתוצר הסופי של התוכנית המותאמת לגננות הערביות תכנים "אינדיווידואליסטיים" כל זמן שהם מקדמים את תפיסת הילד כסובייקט, דווקא משום שתפיסה כזו חסרה בחברה הערבית, ואילו התמה השלישית הגבירה וחידדה את נקודת מבטם של המנחות והמנחים בנוגע להתאמה רגישת תרבות הרלוונטית ספציפית לחברה הערבית בישראל: בחברה המתלבטת בין קולקטיביזם לאינדיווידואליזם ובחברת מיעוט שחשופה לרוב היהודי ולקונפליקט איתו, חשוב להם להוות סוכני שינוי ולקדם תכנים שתורמים לחברה. אך יש להנגיש לגננות את התכנים האלה באופן התומך בערכים המסורתיים המוכרים להן, מבלי לערער עליהם או לנסות להחליפם.

דיון

מאמר זה מציג תפיסות של מומחיות ומומחים בתחום הגיל הרך מהחברה הערבית בישראל שהיו שותפים להתאמה רגישת תרבות של תוכנית ההתערבות "ללמוד לחיות ביחד". במחקר התחדדה השאלה, מהי ההתאמה הנדרשת, אם התאמה כזו כלל נדרשת, לתוכנית התערבות שנכתבה במקורה עבור קהלים מערביים, כאשר היא פונה לקהלי יעד מסורתיים. התוכנית מבקשת להקנות לגננות פרקטיקות התערבות, שחלקן, כך מתברר, אינן שגורות בחברה הערבית בישראל. בכך המחקר הנוכחי חושף ומבליט דילמות ייחודיות של מי שעוסקים בהכשרת גננות ערביות: עד כמה להדגיש היבטים רגשיים וחברתיים בתפקיד הגננת, ועד כמה דגש כזה מתאים לחברת מיעוט המכוונת את חבריה לקראת הישגים לימודיים? האם ראוי לתת מקום למצוקת היחיד בקבוצה ואף להפוך זאת להזדמנות ללמידה רגשית-חברתית? האם אפשר לנהל מצבים רגשיים וחברתיים בגן, כולל מצבי קונפליקט ותוקפנות, גם ללא דיבור רגשי? במובן זה, התוכנית מהווה מקרה בוחן לבירור הדילמות בהכשרתם של אנשי חינוך בחברה הערבית, ובפרט בנושאים רגשיים-חברתיים.

משתתפי המחקר הציגו תפיסה חד-משמעית בנוגע להתאמה תרבותית: הם רואים עצמם מגויסים כסוכני שינוי בחברה הערבית העכשווית ומציבים יעד חברתי ברור לקדם תפיסה ממוקדת בילד כסובייקט. לכן, כל זמן שהמסרים האינדיווידואליסטיים של התוכנית משרתים את היעד הזה וגורמים לגננות "לראות את הילד", חשוב להשאיר את התוכנית כמות שהיא, ללא שינויי תוכן. בנוסף, ממצאי המחקר שופכים אור על אסטרטגיה משמעותית של התאמה רגישת תרבות, שלא

תועדה עד כה במחקר הקיים. ניתן לכנות זאת "אסטרטגיה מגשרת", המחפשת אחר שילוב הרמוני בין ערכים תרבותיים מתנגשים. מנחי התוכנית מעוניינים שהגננות הערביות יפתחו לרעיונות אינדיווידואליסטיים. לצורך זה, הם מגייסים ערכים קולקטיביסטיים המוכרים לגננות ומשלבים אותם ביחד בהרמוניה, מבלי לערער עליהם או לנסות להחליפם. ההתייחסות לבכי היא דוגמה לכך.

בכי נתפס בדרך כלל כחוויה של היחיד (כך גם במערב וגם בחברות קולקטיביסטיות מסורתיות). התוכנית מזמינה את הגננות לתת מקום מרכזי בגן למצוקתו של היחיד, ובכך מצהירה לכאורה על ערכים אינדיווידואליסטיים. אך מה שמייחד אותה הוא דווקא הדגש על החוויה המשותפת שנוצרת בגן ברגעי בכי. היא ממחישה באמצעות צילומי וידאו את תופעת ה"קהל": ילדים וילדות עדים לאורך היום להבעה הרגשית של חבריהם לקבוצה וקשובים מאוד להבעות של בכי ומצוקה. המצוקה של היחיד הופכת בקבוצה בהכרח גם לחוויה קולקטיבית. בכך התוכנית מדברת אל ליבן של הגננות הערביות ומבליטה התנהגויות המוערכות בחברה קולקטיביסטית – דאגה ומחויבות לחברי הקהילה, תלות הדדית ושייכות. בדרך זו התוכנית נמנעת מהבחנה דיכוטומית בין ערכים אינדיווידואליסטיים וקולקטיביסטיים (Keller, 2013; Markus & Kitayama, 1991). בנוסף, התוכנית משמרת ערך קולקטיביסטי מוערך נוסף, של סמכות היררכית, בהדגישה את סמכות הגננת, המספקת ברגעי בכי שיעור לקהל – איך להתייחס לזולת.

השימוש החוזר של משתתפי המחקר במילים, כגון "איזון" או "שילוב בין מזרח ומערב", תואם את הלך הרוח העכשווי בחברה הערבית והשיח האסלאמי הליברלי המודרני (מסארווה-סרור, 2015א). שיח זה מעדכן את השיח המסורתי, תוך אימוץ רעיונות ופרקטיקות מערביות, כגון ראייה פסיכולוגית של הילד ושלילת ענישה פיזית והפחדה. בכך הוא מבקש לגשר על הפער בין התפיסות המערביות ובין התפיסות הפונדמנטליסטיות-אסלאמיות. ממצאי המחקר הנוכחי משקפים תפיסה דומה, המחדדת את הגישור כדרך המתאימה ביותר להתאמת תוכנית ההתערבות ל"ב לגננות בחברה במערב תרבותי".

אם כך, תרומתו הייחודית של מחקרנו היא בהצגת ה"אסטרטגיה המגשרת" ככלי יעיל להתאמה תרבותית. תרומה זו בולטת על רקע מיעוט המחקרים המתעדים את השיקולים, הדילמות והאסטרטגיות להתאמה תרבותית של תוכניות התערבות (Domenech-Rodriguez et al., 2011). יתר על כן, בכך המחקר הנוכחי מרחיב את המשמעות של "התאמה רגישת תרבות": במחקרים הצפון אמריקניים בנושא ניכרת משמעות פלורליסטית-ליברלית הרלוונטית בעיקר לחברות רב-תרבותיות המתגבשות כיום במערב – דרישה מקבוצות הגמוניות לגלות "צניעות תרבותית" כלפי פרקטיקות לא מערביות (Brown et al., 2016; Gardiner & French, 2011), ואילו המחקר הנוכחי מדגיש שרגישות תרבותית איננה נמדדת בהכרח בפלורליזם ובקבלת ערכים מסורתיים שמרניים כשווי ערך. המנחות והמנחים משתתפי המחקר מגויסים לשינוי חברתי-תרבותי ופוליטי של החברה שלהם ומבטאים קול האומר: "כאשר החברה שלי במצוקה ומחפשת את דרכה בין קולקטיביזם ואינדיווידואליזם,

מותר לנו כאליטה משכילה ומקצועית לנקוט עמדה ולהציב קו אדום לערכים המסורתיים הקולקטיביסטיים שעלולים לפגוע בילדים וילדות קטנים". לכן מותר וחיוני להשאיר בתוכניות התערבות, כגון לל"ב, את התכנים המקוריים האינדיבידואליסטיים. בד בבד, מומלץ וראוי להתאימם ברגישות במובן של גישה מגשרת, המכבדת ערכים קולקטיביסטיים ומעדכנת אותם. אין זו גישה מניפולטיבית שמטרתה להפוך את הגננות להיות מערביות, כפי שהיה בעידן הקולוניאלי (מסארווה-סרור, 2015), כי אם הכרה במורכבותה של חברה במעבר תרבותי, על גווניה המרובים. משתתפי המחקר הדגישו, בדומה לחוקרים עכשוויים מהחברה הערבית (אבו עסבה, 2015; Essawi et al., 2014), כי החברה הערבית זקוקה לשינוי חברתי-תרבותי-פוליטי, וכי הגננות יכולות להיות סוכנות השינוי בחברה כזו.

מורכבות זו תואמת את מושג הפרספקטיבה מודעת הקשר, המניחה שההתפתחות האנושית, ההתנהגות והבניית הידע על העולם מושפעים מרשת סבוכה של הקשרים, כמו: הפוליטי, ההיסטורי, הכלכלי, התרבותי והמגדרי (Shalhuh-Kevorian & Roer-Strier, 2016). מתוך כך לא ניתן לדבר על התאמה תרבותית בלבד, בנפרד מההקשר החברתי-פוליטי. משתתפי המחקר הדגישו כי התאמה רגישת תרבות של תוכנית העוסקת בסוגיות, כגון אמפתיה ופתרון קונפליקטים, אינה יכולה להתעלם ממצבם הפוליטי-חברתי של אזרחיה הערבים של מדינת ישראל. כך גם לא ניתן להתעלם מיחסי הכוחות הקיימים בינינו, החוקרות, השייכות לעולם האקדמי היהודי, לבין המנחות והמנחים הערבים (Shalhuh-Kevorian & Roer-Strier, 2016).

הניסיון לבחון את הסוגיות שעלו במחקר זה מתוך נקודת מבט מודעת הקשר מאיר השלכות ייחודיות שיש לממצאי המחקר גם בנוגע לגננות בחברה היהודית בישראל: כפי שהגננות הערביות יכולות לאמץ חלק מהערכים האינדיבידואליסטיים, כך חשוב לחדד לגננות מערביות את הערכים הקולקטיביסטיים המוצגים בתוכנית. התוכנית מדגישה כי לא ניתן לנהל את חיי הקבוצה במסגרות חינוכיות ללא הבלטה של ערכים קומונליים-שיתופיים, כגון: אכפתיות ומחויבות כלפי חברי הקבוצה, סולידריות ותלות הדדית. כך הדבר גם בגנים מערביים במהותם, ולא רק בגנים בחברות מסורתיות. יתר על כן, בגנים בחברה היהודית מועסקות גננות שגדלו בחברות מסורתיות או בחברות במעבר תרבותי והושפעו מהן, וגם הן מתלבטות בין פרקטיקות חברות שונות במהלך עבודתן.

לסיום, מחקר זה חידד את האמירה של אחת המשתתפות: "האינדיבידואל מאוד משמעותי, אבל גם הקולקטיב מאוד משמעותי, וכך התוכנית עושה את **האיזון** הזה". ההכרה באיזון זה חשובה לגננות המושפעות בחייהן ובעבודתן מערכים אינדיבידואליסטיים, כמו גם לגננות המושפעות מערכים קולקטיביסטיים.

מגבלות המחקר והצעות למחקר עתידי

קולן של הגננות נעדר ממחקר זה. לא נאספו נתונים על תהליכי ההדרכה שהן עברו, אלא רק נתונים המתייחסים לנקודת המבט של מנחי התוכנית. כמו כן לא נאספו

נתונים על דרכי ההתערבות של הגננות עם הילדים בגן בעקבות התוכנית. לכן נדרש מחקר נוסף, שיאיר את נקודת המבט של הגננות הערביות. כמו כן, למחקר זה תרומה ייחודית בהצעת ה"אסטרטגיה המגשרת" ככלי יעיל להתאמה תרבותית של תוכניות התערבות לגיל הרך. מן הראוי לבחון סוגיה זו גם באוכלוסיות נוספות ובתוכניות התערבות אחרות.

מקורות

- אבו עסבה, ח' (2015). חינוך ערבי ורב תרבותיות. בתוך חאלד עראר ועירית קינן (עורכים), **זהות נראטיב ורב תרבותיות בחינוך הערבי בישראל** (עמ' 117–137). פרדס והמרכז ללימודים אקדמאיים אור יהודה.
- בר, ת' (2007). **טיפוח קומפלטנטיות רגשית חברתית בקרב פעוטות במסגרות חינוכיות: תפקיד המחנכת**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- דיין, י' (2009). המלכודת שבבחירת תיאוריות התפתחות כבסיס לחינוך בגיל הרך. **הד הגן**, א, 19–14.
- מסארווה-סרור, א' (2015). גלגולי תפיסות של ילדות והורות בחברות אסלאמיות מימי הביניים ועד ימינו. בתוך ג' רוסו צימט, מ' זיו וא' מסארווה-סרור (עורכות), **ילדות בחברה הערבית בישראל** (עמ' 11–28). מכון מופת ומכללת אלקאסמי.
- מסארווה-סרור, א' (2015). שיח של נשים מוסלמיות על חינוך וגידול ילדים בעקבות תכנית האתג"ר. בתוך ג' רוסו צימט, מ' זיו וא' מסארווה-סרור (עורכות), **ילדות בחברה הערבית בישראל** (עמ' 261–293). מכון מופת ומכללת אלקאסמי.
- רוזנטל, מ', גת, ל' וצור, ח' (2009). **לא נולדים אלימים – החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים**. הקיבוץ המאוחד.
- AlKrenawi, A., & Graham, J. R. (2001). The cultural mediator: Bridging the gap between a non-western community and professional social work practice. *British Journal of Social Work*, 31(5), 665–685.
- Arar, K., Masry-Harzalla, A., & Haj-Yehyeh, K. (2013). Palestinian Muslim female students in Israel and Jordan: Migration and identity formation. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 51–67.
- Baumann, A. A., Powell, B. J., Kohl, P. L., Tabak, R. G., Penalba, V., Proctor, E. E., Domenech-Rodrigues, M. M., & Cabassa, L. J. (2015). Cultural adaptation and implementation of evidence-based parent-training: A systematic review and critique of guiding evidence. *Children and Youth Services Review*, 53, 113–120.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Brown, E. L., Vesely, C. K., & Dallman, L. (2016). Unpacking biases: Developing cultural humility in early childhood and elementary teacher candidates. *The Teacher Educators' Journal*, 9, 75–96.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2013). *The 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – preschool and elementary school edition*. Author.

- Castro-Olivo, S. M., & Merrell, K. W. (2012). Validating cultural adaptations of a school-based social-emotional learning programme for use with Latino immigrant adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5, 78–92.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.
- Domenech-Rodríguez, M. M., Baumann, A. A., & Schwartz, A. L. (2011). Cultural adaptation of an evidence based intervention: From theory to practice in a Latino/a community context. *American Journal of Community Psychology*, 47, 170–186.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and psychological adjustment of Arab adolescents. *Transcultural Psychiatry*, 41(2), 233–252.
- Essawi, M., Abu-Hussain, J., & Fadila, D. (2014). Reflective education as a means of changing teacher trainers' attitudes towards universal values in the education system of the developing society. *International Journal of Higher Education*, 3(1), 39–48.
- Feldman, R., & Masalha, S. (2010). Parent-child and triadic antecedents of children's social competence: Cultural specificity, shared process. *Developmental Psychology*, 46(2), 455–467.
- Feldman, R., Masalha, S., & Derdikman-Eiron, R. (2010). Conflict resolution in the parent-child, marital, and peer contexts and children's aggression in the peer group: A process-oriented cultural perspective. *Developmental Psychology*, 46(2), 310–325.
- Fivush, R., & Wang, Q. (2005). Emotion talk in mother-child conversation of the shared past: The effects of culture, gender, and event valence. *Journal of Cognition and Development*, 6(4), 489–506.
- Gardiner, E., & French, C. (2011). The relevance of cultural sensitivity in early intervention. *Exceptional Education International*, 21(3), 33–49.
- Garner, P. W., Mahatmya, D., Brown, E. L., & Vesely, C. K. (2014). Promoting desirable outcomes among culturally and ethnically diverse children in social emotional learning programs: A multilevel heuristic mode. *Educational Psychology Review*, 26(1), 165–189.
- Gernhardt, A., Lamm, B., Keller, H., & Döge, P. (2014). Early child care teachers' socialization goals and preferred behavioral strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(2), 203–220.
- Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A., & Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461–490.
- Humphries, M. L., & Keenan, K. E. (2006). Theoretical, developmental & cultural orientations of school-based prevention programs for preschoolers. *Clinical Child Family Psychology Review*, 9, 135–148.
- Jaramillo, J. M., Rendón, M. I., Muñoz, L., Weis, M., & Trommsdorff, G. (2017). Children's self-regulation in cultural contexts: The role of parental socialization theories, goals, and practices. *Frontiers in Psychology*, 8, article 923.
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403–422.

- Keller, H. (2013). Culture and development: Developmental pathways to psychological autonomy and hierarchical relatedness (2). *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1052>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
- Pardhan, A. (2012). Pakistani teachers' perceptions of kindergarten children's learning: An exploration of understanding and practice. *Frontiers of Education in China*, 7(1), 6–33.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Roosa, M. W., Dumka, L. E., Gonzales, N. A., & Knight, G. P. (2002). Cultural/ethnic issues and the prevention scientist in the 21st century. *Prevention & Treatment*, 5(1), Article 5.
- Rosenthal, M. K., & Gatt, L. (2010a). "Learning to live together": Training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 373–390.
- Rosenthal, M. K., & Gatt, L. (2010b). Training early years practitioners to support young children's social relationships. In M. Kernan & E. Singer (Eds.), *Peer relationships in early childhood education and care* (pp. 113–126). Routledge
- Rosenthal, M. K., & Roer-Strier, D. (2006). "What sort of an adult would you like your child to be?": Mothers' developmental goals in different cultural communities in Israel. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 517–528.
- Shalhoub-Kevorkian, N., & Roer-Strier, D. (2016). Context-informed, counter-hegemonic qualitative research: Insights from an Israeli/ Palestinian research team studying loss. *Qualitative Social Work*, 15(4), 552–569.
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of personality*, 69(6), 907–924.
- Wu, S., & Rao, N. (2011). Chinese and German teachers' conceptions of play and learning and children's play behavior. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 469–481.
- Yilmaz, K., Altinkurt, Y., & Ozciftci, E. (2016). The relationship between teachers views about the cultural values and critical pedagogy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 191–210.
- Yin, H. (2016). Knife-like mouth and tofu-like heart: emotion regulation by Chinese teachers in classroom teaching. *Social Psychology of Education*, 19, 1–22.
- Zhang, J., & Pelletier, J. (2012). Cultural differences: An international perspective on early childhood education. *Frontiers of Education in China*, 7(1), 1–4.
- Zhao, W. (2018). Cultural lessons learned: When a U.S.-trained Chinese professor meets home-grown Chinese pre/in-service teachers in a Hong Kong teacher education classroom. *Issues in Teacher Education*, 27(1), 28–40.