

אוניברסיטת בן גוריון בנגב

בית הספר לחינוך

פדגוגיה רלוונטית תרבות בחברה הערבית

דו"ח מחקר

מוגש למדען הראשי במשרד החינוך

פברואר 2025

חוקר ראשי: אסף משולם

צוות מחקר: פידה עודי, חנין עדוי, זהר סיטנר, אסף משולם

ליווי כתיבה ופיתוח: ליבת אשחר-נץ, תוויבה מגידוב

ברצוננו להודות כל המורות והמורים, המנהלות והמנהלים שלקחו חלק במחקר והיו שותפים לו. מטעמי סודיות שמותיכם שמורים איתנו, אבל קולותיכם נשמעים במחקר.

אנו מודים לחגית קופרשטיין, המומנה על היחידה לקידום המקצועיות בחינוך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב על עזרתה.

לציטוט הדו"ח: משולם, א', פידה ע', חנין ע' (2025). פדגוגיה רלוונטית תרבות בחברה הערבית. אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

תוכן עניינים

4	מבוא
6	מטרת המסמך
6	קהל יעד
6	תיאור שדות המחקר
7	חינוך רלוונטי תרבות
7	רקע תאורטי
7	פדגוגיה רלוונטית תרבות – גלוריה לדסון בילינגס
9	הוראה מגיבת-תרבות – ג'נבה גיי
11	יישום התאוריה בפועל
16	אתגרים ביבוא תאוריה ו"תרגומה"
17	מערכת החינוך הערבית בישראל
19	מתודולוגיה
19	מערך המחקר
19	המדגם
19	שיטת המחקר
22	איסוף נתונים
22	ניתוח נתונים
23	אתיקה
25	פדגוגיה רלוונטית תרבות בחברה הערבית
25	פדגוגיה רלוונטית תרבות – חקר מקרה: החברה הבדואית
25	ממצאים
35	פדגוגיה רלוונטית תרבות – חקר מקרה: בתי"ס דו-לשוניים
35	ממצאים
35	אתגרים בפיתוח פדגוגיה רלוונטית תרבות
37	מענים יישומיים לקיומה של פדגוגיה רלוונטית תרבות
42	דיון וסיכום
45	מקורות

מבוא

מחקר זה הינו תולדה של קול-קורא מטעם המדען הראשי במשרד החינוך לביצוע מחקר אודות פדגוגיה רלוונטית תרבות בחברה הערבית בישראל (קול קורא מס' 27/11.2021 למחקר בנושא החינוך בחברה הערבית בישראל). הקול-הקורא נכתב בימים בהם באה אל סיומה תכנית החומש לחברה הערבית לפי החלטת ממשלה מספר 922. החלטה זו קידמה תוכנית בעלת שני יעדי-על: פיתוח כלכלי של החברה הערבית ושילובה בכלכלה ובחברה הישראלית, וצמצום הפערים בין האוכלוסיה הערבית לאוכלוסיה היהודית¹.

פדגוגיה רלוונטית תרבות (CRP) הינה אחת התיאוריות המוכרות במערב² לסיוע במאבק באי שיוויון השכלתי ולצמצום הפער בין אוכלוסיית רוב ומיעוט, אולם בישראל היא כמעט ולא יושמה ולא נחקרה. מטרת מחקר זה הינה לבחון מופעים של פדגוגיה רלוונטית תרבות הנוגעת לחברה הערבית בישראל, ללמוד על האתגרים בפיתוחה ולהציע פרקטיקות שניתנות לאימוץ בהוראה ובהכשרת מורים.

המחקר התקיים בשתי מסגרות, האחת בית ספר על-יסודי בחברה הבדואית והשניה בתי ספר יסודיים דו-לשוניים. צוותי המחקר כללו חוקרות וחוקרים ערבים ויהודים מאוניברסיטת בן-גוריון בנגב, וכן את צוותי בתי-הספר שהשתתפו במחקר: מורות ומורים בדואים במסגרת הראשונה; וצוותים מעורבים של מורות ערביות ויהודיות במסגרת השנייה.

המחקר לא היה יכול להתקיים ללא המורות המורים והמנהלות שלקחו בו חלק ומכאן שלוחה לכולם תודה על השותפות במחקר, ועל השיתוף בתובנות, בהתנסות ובלבטים סביב פדגוגיה רלוונטית תרבות. בנוסף ברצוננו להודות לצוות המדען הראשי במשרד החינוך על התמיכה, הליווי והסיוע בקיומו של מחקר זה, ולצוות המלווה מטעם משרד החינוך.

מחקר זה התקיים בחלקו במציאות של מלחמה. כיוון שבמהותו, מחקר זה עוסק במפגש של המיעוט הערבי בישראל עם חברת הרוב היהודית ועם תוכניות הלימודים הרשמיות של משרד החינוך, המציאות של מלחמה הציבה אתגרים נוספים לדיון בנושאים שהם ממילא טעונים בחברה הישראלית. יחד עם זאת, אנחנו תקווה שדרך החינוך, ניתן יהיה ליצור חברה שיוויונית וצודקת יותר עבור כלל החברה בישראל.

¹ ראו https://www.gov.il/he/pages/government_decision_922

² אנחנו משתמשים לסירוגין במונחים "מערב" ו"צפון גלובלי". המושגים "צפון גלובלי/דרום גלובלי" באו להחליף מושגים אחרים שהיו בשימוש במהלך המאה ה-20 וראשית המאה ה-21, ואשר שאפו לבטא מצב עולמי המתבסס על יחסי כוח וכלכלה יותר מאשר מיקום גאוגרפי. חלוקות כגון: מערב/מזרח; עולם מפותח/עולם מתפתח; עולם ראשון/שני/שלישי, בוקרו על-ידי תאורטיקנים שונים מסיבות שונות הכוללת אי דיוק גאוגרפי, נטיה למהותנות, והתעלמות מכך שמדינות משתנות ועושות זאת באופנים שונים. כיוון שהמונח "מערב" עדיין שגור בשיח היומיומי, ובכלל זה בקרב משתתפי המחקר, אנחנו משתמשים לסירוגין במונחים "מערב" ו"צפון גלובלי".

מטרת המסמך

מטרתו של מסמך זה להציג את ממצאי המחקר אודות פדגוגיה רלוונטית תרבות בחברה הערבית. המסמך נפתח בסקירה תאורטית של שתי תאוריות מרכזיות שפותחו ונוסו בהרחבה במקומות שונים בעולם לעבודה חינוכית עם אוכלויות מיעוט – **פדגוגיה רלוונטית תרבות והוראה מגיבת תרבות**. לצד הצגת ההתפתחות ההיסטורית של תאוריות אלו, וספרות אודות יישומן לאורך שלשות העשורים האחרונים, נדון במורכבות הכרוכה בהתאמתן למציאות המקומית של החברה הישראלית. לאחר מכן נציג את המתודולוגיה שהנחתה את המחקר, ואת הממצאים המרכזיים. פדגוגיה רלוונטית תרבות אינה נפוצה בישראל, במיוחד בקרב החברה הערבית. על-כן מהווה מחקר זה סוג של מחקר גישוש המציג מחד את עמדותיהם של מורים אודות הפוטנציאל של יישום פדגוגיה זו ואת האתגרים הכרוכים בפיתוחה; ובמקביל דוגמאות ליישום כפי שעולים מבתי-הספר הדו-לשוניים. למסמך זה מצורפת חוברת מונגשת לצוותי הוראה הכוללת משאבים מקצועיים ללמידה של אנשי וצוותי חינוך.

קהל יעד

צוותי חינוך וקובעי מדיניות

תיאור שדות המחקר

המחקר התקיים בשני שדות שונים: בית ספר בחברה הבדואית, ובתי"ס דו-לשוניים. במידה רבה בתי-הספר הדו-לשוניים הינם מרחבי החינוך המרכזיים בהם ניתן למצוא ביטויים של פדגוגיה רלוונטית תרבות, ומכאן המוטיבציה לחקור אותם. בתי-הספר הדו-לשוניים פועלים בישראל מעל שלושה עשורים, ובמהלך השנים הללו הם מהווים מרחב יוצא דופן לקידום ופיתוח תוכניות לימוד העוסקות בדו-לשוניות, רב-תרבותיות ותרבות של שלום. בית-הספר בחברה הבדואית לעומת זאת, מציג את אחד ממרחבי החינוך המאתגרים ביותר בחברה בישראל. היישובים, המוכרים והלא מוכרים, המאכלסים את האוכלוסיה הבדואית בישראל נמצאים בתחתית הדירוג הכלכלי-חברתי בישראל, וצוותי החינוך בבתי-הספר המשרתים את האוכלוסיה הבדואית מתמודדים עם אתגרים רבים. המחקר סביב פדגוגיה רלוונטית תרבות בבתי-ספר אלו, חשף אף הוא את האתגרים העומדים בפני החברה הבדואית, והמדינה בבואם לפתח פדגוגיה רלוונטית תרבות.

חינוך רלוונטי תרבות

רקע תאורטי

פדגוגיה רלוונטית-תרבות (Culturally Relevant Pedagogy), והוראה מגיבת תרבות (Culturally Responsive Teaching) הינן תאוריות פדגוגיות אשר פותחו על-ידי שתי חוקרות אפריקאיות-אמריקאיות—גלוריה לדסון-בילינגס (CRP) וג'ינבה גיי (CRT)—כדרך לאפשר הצלחה אקדמית לתלמידים מאוכלוסיית מיעוט תוך שימור ופיתוח תרבותם. בשלושת העשורים האחרונים שוכללו (Ladson-Billings, 1994; 1995; 2014; 2021) והורחבו (Gay, 2000, 2002; Hanley & Noblit, 2009; Taylor & Sobel, 2011; Aronson & Laughter, 2020) ומחקרים רבים הצביעו על תרומתן של תאוריות אלו בשיפור הישגים לימודיים בקרב אוכלוסיות מיעוט, תוך תמיכה בתרבותם (Morrison et al., 2008; Aronson & Laughter, 2015).

למרות ששתי התאוריות חולקות מאפיינים משותפים, נציג את התפתחותה של כל תאוריה בנפרד, ובהמשך נדון במאפיינים המשותפים לשתייהן, כאשר נקודת המוצא של שתי החוקרות היא ביקורת כפולה, מחד ביקורת על רפורמות חינוכיות נאו-ליברליות שמקדשות תפישה מריטוקרטית ואשר מעמידות במרכז את האינדיבידואל, שוק חופשי ותחרות; ומנגד ביקורת על אפיון אוכלוסיות מיעוט כנחותות.

פדגוגיה רלוונטית תרבות – גלוריה לדסון בילינגס

פדגוגיה רלוונטית תרבות (Culturally Relevant Pedagogy), פותחה בארה"ב על-ידי גלוריה לדסון-בילינגס בשנות התשעים של המאה הקודמת ומאז זכתה למספר עידכונים ופיתוחים הן על-ידי לדסון-בילינגס עצמה (Ladson-Billings, 1994; 1995; 2014; 2021), והן על-ידי אחרים (Paris, 2012).

דרך התחקות אחר מורות אפקטיביות המלמדות בבתי-ספר המשרתים את האוכלוסייה האפרו-אמריקאית בלבד, פיתחה לדסון-בילינגס תאוריה פדגוגית המאפשרת להחליף את הראיה המסורתית של תלמידים המגיעים מאוכלוסיות מיעוט כתלמידים בעלי חסכים תרבותיים ואחרים – ראייה שנודעה כתאוריית החסך התרבותי ("deficit thinking") – המונעים מהם להצליח בלימודים. במקום 'תאוריית החסך' הציעה לדסון-בילינגס פדגוגיה המושתתת על תרבותם של התלמידים בתהליך הלמידה, המאפשרת להם להכיר אותה ולהתגאות בה. במקביל, היא מאפשרת להם להגיע למצוינות אקדמית ולפתח קריאה ביקורתית של התרבות הדומיננטית, ושל מקומם ביחס אליה.

לפני שנציג את מאפייניה המרכזיים של התאוריה שפיתחה לדסון-בילינגס, נציין כי מאז פיתוחה לדסון-בילינגס הציעה 'עדכון גרסה' לתאוריה שלה, פדגוגיה רלוונטית-תרבות 2.0 (Ladson-Billings, 2014) וזאת, כתגובה לביקורת שהופנתה כלפיה (Paris, 2012). הביקורת ביקשה להכיר באופיין המשתנה של תרבויות, ובניגוד לשימור תרבותי סטטי הנרמז בעבודתה של לדסון-בילינגס, הוצע שמירה על קיימות תרבותית. כלומר הכרה באופיין המשתנה של תרבויות ובכלל זה שפתן, אוריינותן, ופרקטיקות תרבותיות המאפיינות אותן. כמו-כן, הביקורת התייחסה לחשיבות של קיום פדגוגיה רלוונטית תרבות עבור קהילת תלמידים הטרוגנית בה נפגשים תלמידי הרוב ותלמידי המיעוט, בניגוד לבתי-הספר הסגרגטיביים לאוכלוסייה האפרו-אמריקאית בלבד שהיו הבסיס

למחקרה של לדסון-בילינגס. 'הגרסה המעודכנת' שואבת מביקורתו של פריס (Paris, 2012) ומדגישה את חיוניותה של פדגוגיה לקיימות תרבותית (Culturally sustaining pedagogy). לדסון-בילינגס מציעה שלושה מאפיינים מרכזיים לתאוריה של פדגוגיה רלוונטית-תרבותית. בתיאור מאפיינים אלו נשלב בין שתי הגרסאות אותם פיתחה:

א. *רמה אקדמית גבוהה*: לדסון-בילינגס מזהה מתח אימננטי בין הדרך בה מוגדרת הצלחה בלימודים לבין טיפוח הזהות והתרבות של אוכלוסיות מיעוט. אי-הצלחה של תלמידות. ים המגיעים מאוכלוסיות מיעוט מוסברת במגוון דרכים הנוטות לרוב להטיל את האשמה על התלמידים: על התרבות ממנה הם מגיעים, על מעמדם החברתי ועל אי-התאימות בין תרבותם לבין התרבות הבית-ספרית. זאת, בעוד הצלחה בלימודים נמדדת לרוב במבחנים סטנדרטיים הנוטים לשקף ולהעדיף את התרבות הדומיננטית. למרות נטיות אלו, לדסון-בילינגס מדגישה כי חשוב שאוכלוסיות מיעוט יוכלו להצליח בהתאם לאמות המידה שקבעה החברה הדומיננטית. לפדגוגיה רלוונטית-תרבותית אין את הפריבילגיה שלא לאפשר הצלחה במבחנים סטנדרטיים אף אם הם מוטים תרבותית. אולם חשוב גם שלא תסתפק בכך אלא תאפשר במקביל את הצמיחה האינטלקטואלית של התלמידות. ים מעבר לגבולות הידע הסטנדרטי מחד, וללא ויתור על תרבותם מאידך.

ב. *כשירות תרבותית*: מחקרים על הצלחתם של תלמידות. ים מקבוצות מיעוט מלמדים שפעמים רבות הצלחה זאת באה על חשבון שלומותם (well-being) הנפשית והחברתית. כיוון שהצלחה נמדדת על-פי מערכת הערכים של החברה ההגמונית, הצלחה של תלמידות. ים מאוכלוסיות מיעוט יכולה לנוע בין קצה אחד, בו הם מצליחים לימודית אבל התנהגותם מפורשת כאימוץ התרבות ההגמונית (acting white) המובילה לנידויים על ידי חברתם, (Fordham & Ogbu, 1986) לבין הקצה השני, בו אי-הצלחה בלימודים מפורשת כתוצר של פעולות התנגדות לאימוצה של התרבות ההגמונית (Giroux, 1983). פדגוגיה רלוונטית-תרבותית צריכה לאפשר לתלמידות. ים מאוכלוסיות מיעוט להצליח בלימודים תוך כדי שמירה על זהותם התרבותית ועל יושרה תרבותית. בגרסה המשופרת 2.0, מדגישה לדסון-בילינגס את נחיצות רכישת ידע ומיומנויות לפחות בתרבות אחת נוספת מעבר לתרבותם, מתוך הכרה בכך שזהות כפי שהיא נחוות היום עוברת שינויים משמעותיים ומאופיינת בהיברידיזציה, נזילות ומורכבות רבה יותר מבעבר. לכן, קיימת חשיבות במפגש עם תרבות(יות) נוספות, ולצד זאת להכיר ששמירה על זהות תרבותית אינה צריכה לקדש תרבות או מסורת עבר כיחידה קפואה בזמן, שהרי מעולם לא הייתה כזאת. אלא, שהיא מחייבת הוראה כזאת המאפשרת לצד לימוד מסורות העבר, להתחבר לזהות חייהם העכשווית של התלמידות. ים בכיתה. דוגמה טובה לכך ניתן למצוא במחקרים העוסקים באופייה הנזיל של זהותם האתנית של דורות שניים או שלישיים של אוכלוסיות מיעוט, מהגרים או ילידים, כתוצאה ממפגש עם אוכלוסיית הרוב (ראו למשל: Kang, 2013; McIntosh, 2005). פדגוגיה רלוונטית-תרבותית צריכה לכן, לאפשר לפתח זהות מורכבת ומרובת פנים, שאינה מבטלת את מסורתה ותרבותה של אוכלוסיית המיעוט, אך בו בזמן משקפת גם את חומרי המציאות היומיומיים, הכוללים לדוגמה, תרבות-נוער. כלומר, פיתוח זהות שיכולה להיות בו זמנית בעלת מאפיינים תרבותיים ייחודיים, אך גם בעלת מאפיינים גלובליים, שבני ובנות נוער ברחבי העולם חולקים ביניהם.

לדסון-בילינגס יוצאת כנגד הדרך בה שונות חברתית מוצאת את ביטוייה בתוכניות הלימודים. פעמים רבות, שונות תרבותית, או טענות לחינוך רב-תרבותי, באות לידי ביטוי בפעילויות העשרה השמות דגש על מאפיינים פולקלוריסטיים של תרבות המיעוט כגון מאכלים, חגים ושמחות. תכנית

לימודים שכזאת מאופיינת בשטחיות תרבותית ובהתייחסות "תוספתית" – כלומר, כזאת שבאה כתוספת לתכנית הליבה – והנעשית בשולי התרבות ההגמונית וללא איתגור. במקום תכנית מצומצמת כזאת, דורשת הפדגוגיה הרלוונטית תרבות שונות חברתית שהינה חלק מובנה בתכניות הליבה ואשר עוסקת במהות ולא בפולקלור.

ג. *פיתוח תודעה ביקורתית*: המאפיין השלישי של פדגוגיה רלוונטית תרבות עוסק בפיתוח תודעה סוציו-פוליטית ביקורתית, אשר מאפשרת לבקר את הנורמות, הערכים והמוסכמות החברתיים כמו גם את המוסדות המייצגים את התרבות הדומיננטית והמייצרים ומשמרים אי-שוויון חברתי. מאפיין זה נשען על עבודתו של פאולו פריירה, העוסקת בין השאר בפיתוח תודעה ביקורתית. אל מול החינוך המסורתי "המרדים ומדכא את רוח היצירה", מבקש פריירה, ולדסון-בילינגס בעקבותיו, חינוך אשר "שואף לצמיחת ההכרה ולהתערבות הביקורתית במציאות" (פריירה, 1981, ע"מ 69-70). פיתוח תודעה ביקורתית מאפשר ללמידה לחרוג אל מחוץ לגבולות הכיתה "ולעשות שימוש בידע ובמיומנויות הנרכשים בבית-הספר כדי לזהות, לנתח ולפתור בעיות עולם אמיתיות" (Ladson-Billings, 2014, 75). שלושת מרכיבים אלו של פדגוגיה רלוונטית-תרבות אינם רק הבנייה של הדרך בה פרקטיקות ביקורתיות בחינוך צריכות לבוא לידי ביטוי בבית-הספר, אלא גם בתוכניות להכשרת מורים.

הוראה מגיבת-תרבות – ג'נבה גיי

לצד התאוריה של ולדסון-בילינגס אשר מתמקדת בעמדות המורה ובדיספוזיציות שלה, פיתחה ג'נבה גיי תיאוריה בשם הוראה מגיבת-תרבות (Culturally responsive teaching) (Gay, 2000; 2010) אשר מתמקדת בהוראה עצמה. גיי קובלת על כך שמורות רבות אינן מוכשרות ללמד ילדים ממיעוטים אתניים. לטענתה, מפתיע ללמוד כמה מעטה ההתייחסות לחינוך רב תרבותי בתכניות הלימודים, לנוכח השיעור החרג של הישגים נמוכים בקרב תלמידים ממיעוטים אתניים (Gay, 2001). גיי מגדירה הוראה מגיבת תרבות כשימוש במאפיינים התרבותיים, בחוויות קודמות, ובפרספקטיבות של תלמידים מרקעים אתניים מגוונים כצינורות דרכם הם יוכלו לרכוש ידע ומיומנויות אקדמאיים באופן רלוונטי ואפקטיבי עבורם. לכן, לשם קיום הוראה מגיבת תרבות נחוץ כי המורות והמורים יהיו בעלי ידע רחב אודות שונות תרבותיות. ידע זה כולל, בין השאר הבנה של מאפיינים תרבותיים של קבוצות אתניות שונות, במיוחד מאפיינים אשר להם השפעה ישירה על הוראה ולמידה. מאפיינים כגון: ערכים תרבותיים של קבוצות אתניות שונות, מסורות, דרכי תקשורת, סגנונות למידה, ודפוסי יחסים בין-אישיים. גיי מציינת דוגמאות קונקרטיות לידע תרבותי בסיסי שרלוונטי שמורים יידעו, כגון: להכיר אילו קבוצות אתניות נותנות עדיפות לאורח חיים קהילתי, ולפתרון בעיות שיתופי; להכיר מהם מאפייני ההתקשרות ודרכי הפניה המקובלים של צעירים עם מבוגרים בקבוצות אתניות שונות; להכיר את הסוציאליזציה המגדרית הקיימת בקבוצות אתניות שונות, ואת השפעתה על שאיפה לשוויון וצדק בכיתות הלימוד.

הוראה מגיבת תרבות מבוססת על האמונות הבאות: (א) חינוך רב תרבותי ומצוינות בחינוך קשורים בקשר אמיץ. (ב) אחריות מורות מחייבת מודעות עצמית, ביקורתיות וניתוח רפלקטיבי של המורה את אמונותיה והתנהגויותיה. (ג) מורות ומורים צריכים לפתח מודעות וידע עמוק אודות מה יש ללמד, איך ואת מי. גיי טוענת ששלושת האלמנטים לעיל חשובים לא פחות מאיכויות

וטכניקות ההוראה עצמה, במיוחד מאחר ורוב אנשי ההוראה הן נשים לבנות ממעמד בינוני³ ואילו אחוז התלמידים ממיעוטים אתניים הולך וגדל (Gay & Kirkland, 2003).

הוראת מגיבת תרבות מורכבת מששה ממדים:

1. *חינוך רב תרבותי וחינוך הוגן למצוינות הינם קשורים ומשלימים זה את זה*. הוראה מגיבת תרבות הינה הוראה מעצימה כי היא מבוססת על ציפיות גבוהות מהתלמידים ונשענת על הצלחה של כל תלמיד, לרבות תלמידים ממיעוטים אתניים. גיי מצהירה: "למורות צריך להיות כל כך אכפת מתלמידים אלה שהן לא יתפשרו על פחות מהישגים מעולים מהם, ויעמלו קשה כדי להגיע לכך" (Gay, 2001, p. 109). אמירה זו שונה מאוד מ"טיפוח עדין ודאגה אלטרואיסטית", כלומר נטיה לתת לתלמידים שנתפסים כ'בעלי חסכים' להתקדם בקצב שלהם או בהתאם ליכולות שלהם, תפיסה שעלולה להוביל להזנחה במסווה.

2. *המורות מלמדות באופן רב מימדי כי הן עוסקות בידע, חוויות, תרומות ותפיסות*. הדגש בהוראה צריך להיות על למידה הוליסטית או אינטגרטיבית – מורות מגיבות תרבות מלמדות את תלמידיהם שיש לידע אלמנטים הן מוסריים והן פוליטיים, ולעיתים השגתו מחייבת אותם לנקוט פעולה חברתית עבור כולם. גיי מדגישה את חשיבות הגיוון בדרכי ההוראה אשר יפנו לתלמידים מרקעים שונים, למשל משימות הכוללות תנועה, מוזיקה ודרמה. גיי מונה שמונה מאפייני ליבה לסגנונות למידה אלו, אותם יש להנהיג באופן שונה בין קבוצות תלמידים שונות: תוכן מועדף; דרכי עבודה דרך למידה ממשיות; טכניקות לארגון והעברת רעיונות ומחשבות; הקשר פיזי וחברתי לביצוע משימה וחלל לביצועה; גירוי תפיסתי לקבלה; עיבוד והדגמה של הבנה ויכולת; מוטיבציות, תמריצים ופרסים ללמידה וסגנונות אינטראקציה בינאישיים. כל אלה מהווים נקודות כניסה אפשריות לתחום התוכן הנלמד עבור תלמידים מרקעים שונים.

3. *מורות אלו נותנות תוקף לתרבות של כל אחת ואחת מתלמידיהן, ובכך מגשרות בין בית הספר והבית*. המורות מכירות בתרומה הייחודית של אנשים מתרבויות אתניות מגוונות לתחום התוכן אותו הן מלמדות (Gay, 2001). במיוחד במקצועות כגון מתמטיקה, שפה ומדעים יש להפוך את ההוראה למגיבת תרבות, כלומר להבין איך אספקטים רשמיים ובלתי רשמיים של תהליך הלמידה יכולים להשתנות. למשל, הקדשת זמן ניכר מההוראה למתן דוגמאות הרלוונטיות לחיי התלמידים כדי להנגיש מידע ותהליכים. דוגמאות יכולות להיות גשר פדגוגי של חיבור בין ידע קודם לידע חדש, בין מה שעדיין לא ידוע למציאות העכשווית. מורות צריכות לטפח רפרטואר עשיר של דוגמאות רב תרבותיות עבור מגוון התלמידים. לדוגמה, בעת הוראת גיאומטריה או מתמטיקה המורה יכולה לשלב דוגמאות המתבססות על ארכיטקטורה אתנית או עיצוב בדים אתני לשם למידה על שטחים, היקפים, פרופורציות וכדומה. מיומנות זו, של גישור בין ידע בית-ספרי וידע מהבית, הינה מיומנות נרכשת, ומורות צריכות להשקיע משאבים כדי לקדם אותה.

4. *מורות אלה מבינות את התלמידים באופן חברתי, רגשי ופוליטי, באשר הן מבקשות לחנך את הילד בשלמותו*. מורות צריכות להכיר נורמות וערכים של התרבויות מהן מגיעים תלמידיהן. הן צריכות לדעת, למשל, אילו תרבויות אתניות מקדמות חיים קהילתיים, שיתוף פעולה בפתרון

³ נתון זה אינו מדויק בהקשר של החברה הישראלית. בהמשך נדון בצורך ב'תרגום' והתאמת התיאוריה למציאות המקומית

בעיות, ואיך העדפות תרבותיות אלה משפיעות על מוטיבציה ללמידה, שאיפות, ניהול מטלות וכדומה. מורות נדרשות להכיר מהו היחס הראוי של ילדים כלפי מבוגרים בכל תרבות, וכן את ההשלכות של המגדר בתרבויות השונות לצורך הוראה שיוויונית וקידום הוגנות בהוראה בכיתה (Gay, 2001).

5. מורות אלה מהוות מקור לשינוי בחברה ובבית הספר. הן משתמשות בחוזקות של התלמידים כדי להניע הוראה, הערכה ועיצוב תכניות לימודים. גיי מדגימה שימוש ב"תכנית לימודים סימבולית" לפיה חלל הכיתות ובית הספר מתווך לא רק ידע ומיומנויות, אלא גם מוסר וערכים, על ידי חפצים כגון תמונות, סמלים, ספרים ואמרות שפר על צדק חברתי של גיבורים וגיבורות מגוונים מבחינת מוצא אתני, גיל, מגדר וכו'. הוראה מגיבת תרבות חשובה כדי לתת גם לתלמידים מאוכלוסיות מיעוט, ולא רק מהתרבות הדומיננטית, את הזכות להתמודד עם אתגרים לימודיים מנקודת מוצא של חוזק ורלוונטיות שנמצאת בתוך המסגרות התרבותיות שאליהן הם משתייכים. לדברי גיי מערכת החינוך המסורתית לא נגישה לתלמידים מרקעים של מיעוט. הם נאלצים לכן להתכחש לתרבותם וללמוד לפי נורמות של התרבויות האירופאיות-אמריקאיות. העדר נגישות זאת מותירה תלמידים אלה בסיכון כפול – עליהם להצליח במשימות אקדמיות תוך שהם מתפקדים בתנאים תרבותיים שאינם טבעיים להם, ולעיתים אף לא מוכרים; וזאת לצד הזנחת תרבותם שלהם. הסרת המכשול השני – הכירות עם תרבותם – יכולה להיות בעלת תרומה משמעותית לקידום הישגיהם האקדמיים.

6. מורות אלה משחררות מפרקטיקות ואידיאולוגיות חינוכיות דכאניות. המורות פועלות להסרת הלוט מעל תפיסות סמכותיות, אבסולוטיות ומוגדרות מראש של האמת שנלמדת לרוב בבתי הספר. תפיסות כאלו של האמת יכולות להתמקד למשל בהישגים של יחיד סגולה תוך התעלמות מפעולות של קבוצות; התעלמות מנושאים הקשורים לאי צדק הנובע ממבנה חברתי לקוי כגון עוני; או התמקדות בידע עובדתי בלבד תוך הפחתת חשיבות של סוגים אחרים של ידע – כמו ערכים, גישות, רגשות, חוויות, או אתיקה.

כדי להצליח להטמיע את כל המימדים הללו של הוראה מגיבת תרבות, מורים נדרשים לארבע פעולות: ראשית, ובעקבות לדסון-בילינגס ואחרים, עליהן להחליף את תפיסת החסר של התלמידים והקהילות שלהם בתפיסה שמונעת מחוזק והעצמה. שנית, כיוון שהוראה מגיבת תרבות עשויה לעורר התנגדות, מורות צריכות להבין את ההתנגדות הזו כך שיהיו בעלות ביטחון ביכולתן ליישמה. למשל, גיי ממליצה למורות לחקור בעצמן את ספרי הלימוד ולטפח עמדה ביקורתית כלפיהם. שלישית, מורות אמורות לעשות חיבורים פדגוגיים בתוך ההקשר שבו הן מלמדות. ולבסוף, מורות צריכות להבין כי גיוון תרבותי הינו אידיאולוגיה חיונית להוראה מגיבת תרבות שכן הוא חיוני לאנושיות עצמה.

יישום התאוריה בפועל

במהלך העשורים שחלפו מאז פותחו תיאוריות אלו, הן נוסו במספר רב של בתי-ספר ועל-ידי מורות רבות. היישום כמובן מאתגר, שכן קיים קושי רב בתרגום התאוריה למעשה. בחלק זה ברצוננו להציג תובנות שעלו ממחקרים שבחנו התנסויות אלו מתוך שני מאמרי סקירה מרכזיים. מוריסון ועמיתים (Morrison et al., 2008) סקרו 45 תכניות שעשו שימוש בפדגוגיה רלוונטית-תרבות

במקומות שונים בעולם וערכו את ממצאיהם לאור שלושת העקרונות של לדסון-בילינגס. א) העקרון הראשון *רמה אקדמית גבוהה*: מוריסון ועמיתים הצביעו על דרכים שונות לתמיכה בתלמידים מרקע מגוון כדי להובילם להישגים גבוהים, כגון: מודלינג, הוראה פיגומית (scaffolding), ביאור תוכניות הלימוד, שימוש בחוזקות של התלמידים כנקודת מוצא להוראה, לקיחת אחריות אישית להצלחת התלמידים, יצירת סביבת למידה שיתופית ומטפחת והגדרת ציפיות גבוהות מכל התלמידים. לדוגמה, במחקרה אודות הוראת שפה לילדים דוברי ספרדית, שיטס (Sheets, 1995) הצביעה על פער בין כשירות התלמידים בשפה דבורה יומיומית ובין קשייהם בשפה פורמלית כתובה. שיטס עיצבה שיטת הוראה שמבוססת על מעבר הדרגתי ממשמעות אוראליות למשמעות של קריאה וכתבייה. היא שיתפה את תלמידיה אודות תחושת האחריות שהיא חשה כלפי הצלחתם, לקחה על עצמה את כישלונם בסמסטר הראשון, והוסיפה: "אני מבטיחה לכם שכולכם תעברו. רק תמשיכו להגיע כל יום". שיטס, כמו מורים במחקרים אחרים, ניסו לטפח את תחושת השייכות של התלמידים לבית-הספר וללמידה, כדי שיתרכזו בלמידה ולא יעסקו ב'התגוננות מפני עלבונות ופגיעות פסיכולוגיות' ויוכלו להתגבר על תחושות של ניכור מתוכניות הלימוד ומהחווייה החינוכית בכללותה. מורות ומורים כדוגמת שיטס מקפידים מאוד על יצירת אווירה בטוחה ומכלילה שכן הם מבינים שכדי להגיע להצלחה אקדמית גבוהה הכיתה חייבת להיות מוכוונת ללמידה.

ב) העקרון השני, *כשירות תרבותית*: מחקרים שונים מציעים עיצוב מחדש של תכניות הלימודים על ידי הטמעת תכנים אלטרנטיביים לצד התכנים המסורתיים, לרבות קטעי מקור של יוצרות ויוצרים בעלי רקע אתני מגוון, שימוש ביצירות של המורים עצמם וביצירות של התלמידים או בני משפחותיהם (Banks, 2001; Feger, 2006; Guha, 2006; etc.). מחקרים מצביעים על חשיבות קישור הידע הנלמד בתכנית הלימודים לחוויות ולמקורות הידע (funds of knowledge) הקודמים של התלמידים וכן על בניית גשר בין בית הספר והקהילה ממנה מגיעים התלמידים. למשל, מורים השתמשו בביקורי בית (Powell, 1997) גם לצורך חיזוק הקשר עם ההורים וגם לצורך למידה על סביבת התלמידים כדי להתאים טוב יותר את חומרי הלימוד אל התלמידים. לפי מחקרים אחרים בית הספר מבקש להיות אתר אליו בני משפחות התלמידים מוזמנים להגיע למגוון של אירועים חברתיים. הורים גם מוזמנים לטיולים ואירועים חינוכיים מחוץ לבית הספר (למשל להתלוות לתלמידים למופע בלט או לתאטרון). לעיתים ההורים אף נשאלים לדעתם על חומרי הלימוד ומוזמנים לכיתות להרצות בפני התלמידים בנושאים שונים (למשל סבים וסבתות מוזמנים לספר סיפורים מסורתיים, Jimenez & Gertsen, 1999). כך נוצרת תחושה שהבית של התלמידים הוא מקום בעל חשיבות עבור בית הספר.

ג) העיקרון השלישי, *פיתוח תודעה ביקורתית*: תפקיד המורים אינו רק להוביל את התלמידים להצלחה אקדמית אלא גם לסייע להם להבחין בחוסר שיוויון בחברה ולקבל על עצמם אחריות אקטיבית לתקנו. למשל, מורים מסייעים לפתח תודעה ביקורתית כלפי טקסטים (אוריינות ביקורתית, Luke, 2000) ומעודדים תלמידים לבחון את יחסי הכוח שבין המחבר לקוראים וכן לאתגר יחסי הכוח אלו. הוראה זו כוללת פיתוח דיון על נושאים שנויים במחלוקת, וטיפול עמדה ביקורתית ופוליטית ביחס לטקסט. הטקסטים בתכנית הלימודים שימשו כקרב קפיצה לעיסוק בנושא עצמו מזווית ביקורתית. מורים הפגישו את התלמידים עם חומרי קריאה נוספים אלטרנטיביים בנושא ויזמו משימות כתיבה ביקורתיות עבור התלמידים. כך המורים יצרו פיגומים לפיתוח כישורי אוריינות ביקורתית בקרב תלמידיהם (Arce, 2004). לעיתים מדובר בבחינת יחסי

הכוח בחברה עצמה. חלק מהמורים מינפו את העיסוק הביקורתי בטקסטים לרתימת התלמידים לשינוי חברתי. למשל מורה למתמטיקה ביקשה מתלמידיה לחקור מדוע מחירים בחלק מהחנויות גבוהים יותר מחנויות אחרות בעיר או מדוע חלק מהפריטים לא נמכרים ביחידות בודדות (Ensign, 2003). שאלות אלה גרמו לתלמידים להשתמש במתמטיקה כדי "לקרוא את העולם" (Freire, 1970, p. 75) ולחשוף היבטים של חוסר צדק. מורים אחרים הובילו תלמידים לעיסוק בסוגיות של צדק חברתי באופן שיתרום באופן ישיר לקהילותיהם. למשל, ארבעה בתי ספר אמריקאיים המשרתים אוכלוסייה ילידית-אמריקאית יצרו עם תלמידיהם אוספי תמונות דיגיטליים מחייהם וחיי משפחותיהם אשר קובצו ביחד ליצירת מוזיאון וירטואלי של התרבויות הילידיות. בכך יצרו במה להתמודדות עם האופן בו מיוצגים, אם בכלל, עמים ילידיים במוזאונים (Christal, 2003). מורים אחרים ניהלו את מרחב השיח הכיתתי באופן שידגים עבור כלל התלמידים כיצד ניתן לערער על יחסי הכוח בכיתה שנתפסים, פעמים רבות, כמובנים מאליהם. לדוגמה, מיתון השיח של הקבוצה (הלבנה) הדומיננטית כדי לפנות מקום שווה לקולות מושתקים של ילדים ממוצא אפריקאי (Parson, 2005). מחקרים אחרים הצביעו על חשיבות ההצבעה המפורשת של יחסי הכוח אל מול הקבוצה הדומיננטית. מורה אחד ניהל דיון מפורש עם תלמידיו אודות הסיטואציות בהן ראוי להשתמש בשפה האפריקאית אמריקאית⁴ (Howard, 2001). מורה אחרת הציגה לילדים ספרים שכתובים בשפה האפריקאית אמריקאית כדי שיוכלו למצוא ניגודים והשוואות בין השפה הכתובה לשפה הדבורה שלהם (Hollie, 2001). מורים אחרים ביקשו לאתגר את מבני הכוח בכיתה על ידי שיתוף התלמידים בקבלת ההחלטות לצד המורה, למשל הענקת הזכות לתלמידים להשפיע על הנורמות בכיתה, תכני הלימוד ואף על דרכי ההערכה (Sheets, 1995; Gutierrez, 2000).

בסיכום סקירתם המחקרים מציינים כי הפעולות השונות הנדרשות ממורות ביישום פדגוגיה רלוונטית תרבות, בתוך מערכת חינוכית מלאת מורכבויות, מתבססות על היותן של המורות בעלות תודעה חברתית-תרבותית, ובעלות אכפתיות עמוקה והוליסטית כלפי תלמידיהם. עם זאת, תיאוריות אלה פועלות במציאות מורכבת במיוחד. לכן, שאלות כגון "עד כמה עשויות תיאוריות אלה אכן לתרום לקידום הישגיהם הלימודיים של תלמידים מרקע מגוון?", וכן "עד כמה ניתן להחיל תיאוריות אלה בצד תכניות הלימוד הקיימות?", צריכות להמשיך ולהשאל.

שאלות אלו ואחרות באות לידי ביטוי בסקירה מקיפה נוספת שערכו בריטאני ארונסון וג'ודסון לאפטר (Aronson & Laughter, 2015). סקירה זו מתמקדת במחקרים שונים אשר יישמו את שתי התיאוריות (פדגוגיה רלוונטית תרבות ופדגוגיה מגיבת תרבות) הלכה למעשה בכיתות הלימוד. הסקירה אף מתמודדת עם ביקורת התווה על שאלת התאמת תיאוריות אלה למציאות הניאו־ליברלית המתהדרת בפדגוגיה שמושטת על ערכים כמו אינדיבידואליזם, פרטיות ותחרות. לצורך כך החוקרות מציעות סינתזה של ממצאי מחקרים אודות הקשר בין שימוש בתיאוריות אלו והשפעתן על שיפור הישגים במקצועות הלימוד השונים. מטרת החוקרות היא להבהיר כי תיאוריות

⁴ אבוניקס – Ebonics הלחם של המילים black + phonics הינו מושג שנוצר בראשית שנות השבעים של המאה הקודמת ע"י קבוצה של חוקרים אפריקאים אמריקאים לתיאור "השפה השחורה". זאת, כתחליף למונח ששימש בלשנים בשנות השישים של המאה הקודמת לתיאור השפה של הקהילות האפריקאיות אמריקאיות – Nonstandard Negro English. בלשנים מתייחסים לשפה הדבורה של הקהילה האפריקאית האמריקאית כ Black English או African American Language (לקריאה נוספת ראו: Rickford & Rickford, 2000; Labov, 1973; Green, 2002).

רלוונטיות תרבות אינן רק ישימות בכיתות הלימוד, אלא הן גם ראויות להיות חלק מהשיח החינוכי הרווח.

לצורך דיון פדגוגי מעמיק, החוקרות פורשות את ממצאי המחקרים על פני חמישה תחומי דעת שונים. הראשון שבהם – **מתמטיקה**. מקצוע זה נתפס כתחום תוכן בו תלמידים מרקע של עוני והדרה, אך גם בנות, נדחקים לשוליים ואפשרויותיהם להתחרות בעולם המתקדם תדיר טכנולוגית מוגבלות. מורים אשר מלמדים מתוך פדגוגיה רלוונטית תרבות עשויים לנקוט בכלים שונים לאיתגור מציאות זאת, כמו לחבר את המתמטיקה לחיי היומיום של התלמידים ולמושגי ההבנה שלהם, לעיתים קרובות תוך שילוב פרוייקט שיכול לתרום חזרה לקהילתם. מחקרה של טייט (Tate, 1995) לדוגמא, עסק במורה אשר שילבה את הוראת המתמטיקה עם נושאים אזרחיים. תלמידיה, אשר הגיעו מאוכלוסיות מיעוט החיות בעוני, התמקדו בנושאים כמו מגיפת האיידס, סמים ואתיקה במתן תרופות. הם למדו על מיסים ותמריצים והשתמשו במידע הזה כדי לחשוב באופן מתמטי על המציאות בה הם חיים. בפרויקט כיתתי אחר, לאחר שחקרו את היצע החנויות הקיים בשכונה והבינו את השפעתן על חייהם, תלמידים פעלו לסגירת חנויות אלכוהול שהיו ממוקמות בקילומטר הרבוע בו התגוררו. במחקר אחר (Hubert, 2013) כיתת תלמידים מקבוצות מיעוט למדו מתמטיקה רלוונטית תרבות. התלמידים למדו פונקציות ריבועיות ואקספוננציאליות דרך נושאים כגון הריונות בקרב נערות, סיכויי קבלת HIV בלידה, עישון נוער, פוטבול, כדורגל וחשכון כספי. המחקר הראה שינוי חיובי בביטחון העצמי ובגישה של בני הנוער לחומר הלימודי וכן שיפור ממוצע של 10 נקודות בהישגים המתמטיים.

באופן דומה החוקרות מציגות את **המדעים** כתחום דעת הנתפס כשייך ל"גברים לבנים עם חלוקי מעבדה, זקנים ומשקפיים", ועל כן ילדים מרקעים של עוני והדרה לא תופסים את עצמם כחלק מעולם המדע ולא מבינים איך מדע רלוונטי לחיים שלהם. ואכן, מחקר הערכה (National Science Teachers Association, 2011) מצא שהישגי נוער לטיני ואפרו-אמריקאי בכיתות י"ב דומים ברמתם להישגיהם של נוער ממוצא לבן ואסייתי בכיתה ח'. מחקרים הציעו כי יתכן שהפער בהישגים נובע ממסורות ילדיות של ידיעה אשר שונות מצורת ההסקה של המדע המערבי. לאפטר ואדמס (Laughter and Adams, 2012) חיברו תכנית לימודים במדעים שתסייע לתלמידים להבחין בהטיות שמשפיעות על המחקר. התלמידים מצאו קשר בין הטיות מחקריות לבין הטיות ודעות קדומות שקיימות בחברה בה הם חיים. הם גם רכשו תובנות הנוגעות לניפוץ המיתוס סביב מדע כידיע אובייקטיבי, נטול הטיות. בפרויקט מדעי אחר (Dimick, 2012) מורה ממוצא לבן לקח את תלמידיו האפרו-אמריקאים לחקור נהר מזוהם שזרם ליד שכונת בית הספר. הילדים חקרו את הזיהום מבחינה מדעית, למדו על צדק סביבתי ולבסוף יצרו תכנית לטיהור הנהר, ולהעלאת המודעות בקהילה אודות הגורמים לזיהומו. המורה ביסס את הלמידה על חוויות אמיתיות מעולם התלמידים ומתוך נקודת מבטם, ובכך הפכו למעורבים אקטיביים הן בלמידה והן בקהילה.

היסטוריה הוא אחד המקצועות בהם "תוכנית הלימודים הרשמית" (Apple, 2014) מציגה באופן מסורתי את סיפורה של ההגמוניה. ניתוח תוכנית הלימוד מלמד כי היא ממוענת לתלמידי השכבה השלטת ומנציחה את ההנחה שלבני מיעוטים יש חשיבות מעוטה בהיווצרות הדמוקרטיה והאומה. במקרים אלו ואחרים, מורות נדרשות לטפח שימוש ביקורתי בתכניות הלימודים, לזהות סממנים דכאניים, ולהחליפם בחומרים המעניקים משמעות לאוכלוסיות מיעוט. מחקרים מראים שמורים רבים מוטרדים מהאופן שבו גזענות מטופלת בתכנית הלימודים, במיוחד בהיסטוריה, וחשים קושי

להעלות נושא זה מול התלמידים. אפשטיין ועמיתים (Epstein et al., 2011) הציגו מורה ששוחח עם תלמידיו אודות גזענות ודיכוי תוך שהוא מרחיב את אופקי תלמידיו בכך שהכיר להם דמויות מופת ממיעוטים שונים ואת תרומתן לחברה. המורה ארגן את תכנית הלימודים לפי הזהויות האתניות של תלמידיו. כך הידע הרב-תרבותי של התלמידים התרחב מעבר למרטין לותר קינג ורוזה פארקס, לעוד דמויות של מיעוטים שהשפיעו על מהלך ההיסטוריה. מורה אחר שחש שתכנית הלימודים נוטעת חוסר צדק חברתי בחיי תלמידיו השתמש במגילת הזכויות ובחג ההודיה כדי להרחיב את נקודות המבט שלהם (Esposito & Swain, 2009). דוגמאות אלו מלמדות כי מורות ומורים המבקשים להטמיע פדגוגיה רלוונטית תרבות בכיתותיהם, אוחזים במודעות חברתית פוליטית ומתרגמים את השקפת עולמם לכדי רגעי הוראה משמעותיים, וכך מטפחים בקרב תלמידיהם חשיבה ביקורתית.

תוכניות הלימוד **בהוראת השפה האנגלית** פעמים רבות נטועות בתפיסת עולם אירופוצנטרית המנוכרת לתלמידים המגיעים מאוכלוסיות מיעוט. מחקרים שונים מציגים שימוש שעשו מורים בשירי היפ הופ, לצורך קידום אוריינות, לצד לימוד נושאים חברתיים. השימוש בהיפ הופ נותן קול לבני הנוער, ומאפשר להם לדבר על המתחים והמאבקים בקהילותיהם תוך הגברת מודעות פוליטית חברתית. באופן זה, דרך העבודה על מילות השיר וחיבורן לנושאי הלימוד בכיתה, התלמידים יכולים לשפר את יכולתם לעבור בין ז'אנרים ספרותיים וגבולות תרבותיים. אחד המחקרים (Morrell & Duncan-Andrade, 2002), למשל, תיאר רצף שיעורי ספרות שכיסו את השירה האליזבתנית עד התקופה הרומנטית. בתוך רצף זה מורה שילבה היפ הופ כז'אנר פואטי כדי להגביר את תחושת הרלוונטיות של המשימה עבור תלמידה. התלמידים התבקשו לנהל דיאלוג ביקורתי אודות הטקסטים הקנוניים, ולעשות חיבורים בינם ובין שירי היפ הופ ואירועים פוליטיים חברתיים רחבים. כך, הם דנו למשל בקשר בין סונטה 29 של שייקספיר והשיר affirmative action של הראפר נאז שדנים באופנים שונים בסוגיות של מצוקה וחוסר צדק חברתי. מחקר אחר (Robbins, 2001) תיאר ניסיון לשלב טקסטים רלוונטיים תרבות בשיעורי כתיבה בכיתות ז'-ח'. הכיתה הורכבה מילדים ממוצא לבן ומילדים ממוצא מקסיקני. המורה ביקש שחומרי הלימוד יהיו רלוונטיים עבור כל התלמידים (למשל, אחת השאלות הייתה "האם מקסיקנים צריכים ללמוד אנגלית?"). התלמידים התבקשו לנהל דיונים ביקורתיים אלה עם אלה תוך הקשבה הדדית לנקודת המבט של האחר. התלמידים, מתאר רובינס, יצרו קשרים בין נקודות המבט שלהם לדימויים שליליים אודות מיעוטים בתקשורת ובמקומות העבודה של הוריהם. גם הילדים הלבנים וגם הילדים ממוצא מקסיקני דיווחו על תחושת העצמה ופתיחות לפרספקטיבות שונות. החוקר מסכם כי פיתוח יחסים טובים בין תלמידים מרקעים מגוונים חיוני ליצירת קהילה של לומדים, עם זאת, לא נצפה במחקרו שיפור ניכר בציוני התלמידים.

אנגלית כשפה שניה – מאחר ואחד מכל חמישה תלמידים בארה"ב מדבר שפה נוספת מלבד אנגלית בביתו, הצורך במורים מוכשרים ללמד אנגלית כשפה שניה הוא עניין בעל משמעות חברתית. אנגלית כשפה שניה אינה רלוונטית רק למהגרים אלא גם לקהילות מקומיות בעלות מסורת אוריינית עשירה ומבוססת כמו ילידים אמריקאיים. חוץ ממכשול השפה, נמצא כי הישגים נמוכים של תלמידים ששפת אימם אינה אנגלית נעוצים גם בפערים בין ציפיות תרבותיות, פרקטיקות וידע מהבית (Au & Jordan, 1981; Castagno & Brayboy, 2008; Lee, 2010; Wallitt, 2008). יחד עם זאת, נמצא (Lee, 2010) שצפיות גבוהות של מורה מתלמידה ואמונה ביכולת שלהם להצליח

חשובה אף יותר מהתאמה של הרקע בין המורה לתלמידים. מחקר אתגרפי על הצלחתם של ילדים פורטוריקנים (Irizarry & Antrop-González, 2007) בכיתות י"א-י"ב מצא שהוראה אפקטיבית עבורם חייבת להכיל את הזהויות המורכבות שלהם. מורים במחקר זה הדגישו את ההון התרבותי שילדים אלה הביאו לבית הספר כולל שפת אמם ותרבותם הילידית. המורים ערכו עיבוד רפלקטיבי גם אודות הזהות התרבותית שלהם עצמם והשפעתה על הפדגוגיה הרלוונטית תרבות בה הם אווזים. התלמידים העידו על תחושת האכפתיות שקיבלו ממוריהם והעריכו את נטייתם ללמוד עם התלמידים. התלמידים העריכו את רגישות מוריהם ל"החלפת הקוד" (code-switching) הנדרשת מהם ואת פתיחת המרחב הכיתתי לייצוג התרבות הפורטוריקנית בתוך תכנית הלימודים תוך לגיטימציה לשפת אימם.

לסיכום, שתי הסקירות המקיפות שהצגנו נועדו להצביע על האופנים בהם מוטמעת פדגוגיה רלוונטית תרבות בבתי ספר ממלכתיים ועל קשר בין פדגוגיה רלוונטית תרבות ושיפור הישגים. יחד עם זאת, נראה שמחקרים רבים מצביעים על אתגרים בהטמעה זו ועל תוצאות שונות אודות הקשר בין פדגוגיה רלוונטית תרבות להישגי התלמידים. מוריסון ועמיתים (2008) טוענים כי פדגוגיה רלוונטית תרבות מאתגרת את המבנה הבית ספרי המסורתי לא רק בשל החשיבה הביקורתית המערערת שבבסיסה, אלא משום שהארגון הבית ספרי ומבני ההערכה הנהוגים בו, במיוחד בבתי ספר בהם קיים אחוז גבוה של תלמידי מיעוטים, מעודדים שיטות הוראה מסורתיות של "העברת החומר" ולחץ להצלחה במבחנים סטנדרטיים. פדגוגיה רלוונטית תרבות, מאידך, נתמכת בהוראה קונסטרוקטיביסטית שעדיין אינה נפוצה מספיק בבתי הספר. חוקרים שונים תהו עד כמה ישימה פדגוגיה חינוכית זו בכיתות הלימוד. גם ארונסון ולאפטר (2015) מבקשות להדגיש שמדידת ההצלחה של פדגוגיה רלוונטית תרבות/הוראה מגיבת תרבות על סמך הצלחה במבחנים סטנדרטיים בלבד הינה בעייתית. פעמים רבות, הן טוענות, חינוך רלוונטי תרבות חושף את ההטיה הקיימת במבחנים אלו כך שהם מכוונים ל"חברה הלבנה" ודכאניים כלפי אוכלוסיות מיעוט. ועדיין, לצד ממצאים על שיפור בהישגים לימודיים, הממצאים משתי הסקירות מלמדים כי פדגוגיה רלוונטית תרבות משופעת באספקטים חיוביים אחרים, אף אם הם קשים יותר למדידה: שיפור במוטיבציה תלמידים; עליה בעניין בתחום התוכן; עליה ביכולת של התלמידים לנהל שיח אודות תחום התוכן; עליה בתפיסת התלמידים את עצמם כבעלי יכולת; עליה בביטחון העצמי של התלמידים כאשר הם ניגשים למבחנים הסטנדרטיים. בסיום סקירתן, ארונסון ולאפטר מצטטות את קומשירו (Kumashiro, 2012) ושואלות בעקבותיו: "מי המציא את החוקים? ומי מנצח או מפסיד במשחק?", הן טוענות כי לא מדובר בכשלון של מורה או של בית הספר, אלא שהדרך של מדידה סטנדרטית ומיסגור ההצלחה וההישגים, היא שמיטיבה עם בעלי הכוח.

אתגרים ביבוא תאוריה ו"תרגומה"

בישראל פדגוגיה רלוונטית תרבות כמעט אינה מיושמת ואינה נחקרת. המחקר המועט הקיים עוסק בהוראה במוסדות להכשרת מורים (לדוגמא: Hayik, 2021; Boulous et al., 2024) או במסגרות המפגישות בין ערבים ויהודים (לדוגמא: משולם, 2020; Marcow- 2020; Ehrlich & Badarne, 2020; Speiser & Schwartz, 2015). העדרם של מחקרים על פדגוגיה רלוונטית תרבות בחברה הערבית אינו מפתיע נוכח היותם של אנשי ונשות חינוך ערבים כלואים בציפיות סותרות (עראר ואברהם,

2013). לצד צפיות החברה הערבית לחנך לערכים המעוגנים בהשתייכות למיעוט הערבי-הפלסטיני, נתקלים אנשי החינוך בצפיות משרד החינוך לחינוך לפי ערכי המדינה היהודית.

כפי שצויין בפתיחה, שתי התאוריות המרכזיות המובילות מחקר זה פותחו בארצות הברית. הן פותחו על-ידי חוקרות אפרו-אמריקאיות שביקשו לאתגר את המציאות בחברה האמריקאית. ההקשר ההיסטורי, הפוליטי והתרבותי של היווצרות המיעוט האפריקאי בארה"ב, ושל מיעוטים ילידיים ואחרים, אנו דומה להקשר ההיסטורי, תרבותי ופוליטי של המיעוט הערבי בישראל. יתרה מזו, היותה של החברה הישראלית בעיצומו של סכסוך אלים ומתמשך מצריכה התבוננות אחרת על יחסי רוב-מיעוט, על מעמד שפת רוב-מיעוט ועל האופנים בהם יחסים מורכבים אלו ואחרים מוצאים ביטוי בכל רבדיה של מערכת החינוך בישראל.

לכן, לצד מחשבות על יישום תאוריות אלו יש להתייחס למגבלות הכרוכות בהלוואה ושאיילה של תאוריות (Steiner-Khamsi, 2004, 2014) ולוודא כי מתקיים ה"תרגום" הנכון שלהם לקונטקסט המקומי. שטיינר-חמסי (Steiner-Khamsi, 2004) מדגישה את המורכבות הכרוכה בהלוואה ושאיילה של רעיונות חינוכיים, ואת הצורך לבחון בקפידה את האינטראקציה בין כוחות גלובליים ומקומיים, הממדים הפוליטיים של אימוץ מדיניות, והאתגרים שמדינות נתקלות בהן כאשר הן מנסות ליישם רעיונות זרים במערכות החינוך שלהן. היבט נוסף אליו יש להתייחס נוגע לראיה ביקורתית אודות אופן ייצור הידע הגלובלי, ובמיוחד על חלוקת העבודה המתקיימת בין הצפון הגלובלי (ייצור תאוריות) והדרום הגלובלי (יבוא ובדיקת תאוריות אבל לא ייצור) (Takayama, 2017). לכן, נסיונות ליישום תאוריות אלו בחברה הישראלית צריכים להעשות מתוך דיאלוג עמוק עם ההקשרים המקומיים, ולצמוח באופן מקביל מצד קובעי מדיניות ברמות שונות (ארציים ומקומיים) מחד; ומאידך, מנשות ואנשי חינוך הפועלים בשטח ומתנסים באתגרי הלמידה וההוראה יום-יום.

מערכת החינוך הערבית בישראל

מערכת החינוך הערבית בישראל מהווה מבחינות רבות אנומליה חינוכית. בשונה מהנעשה במדינות רבות בהן מערכת החינוך הציבורית שוקדת על אסימילציה (במקרה הגרוע) או אינטגרציה (במקרה הטוב) של אוכלוסיות מיעוט (ילידים או מהגרים), ושואפת להטמעה שלהם במערכת החינוך הציבורית ובחברה, האוכלוסייה הערבית בישראל לא הייתה יעד רשמי לאסימילציה או אינטגרציה (Al-Haj, 1995; Meshulam & Apple, 2010). במקום זאת נוצר מצב ייחודי במסגרתו מחד, מתקיימת מערכת חינוכית נפרדת בשפת המיעוט ובה צוות חינוכי מקרב אוכלוסיית המיעוט (Abu-Saad, 2006) דבר המאפשר שימור תרבותי מסויים; אולם מנגד, מערכת זאת קיימת בניהול ופיקוח של פקידות בכירה המגיעה מתרבות הרוב היהודית, ללא אוטונומיה חינוכית לחברת המיעוט (ג'בארין ואגבאריה, 2010).

בעוד שבאופן רשמי לא הייתה מדיניות חינוכית של סגרגציה בן יהודים לערבים, בפועל, מאז 1948, בעיקר בשל מדיניות של הפרדה מרחבית, קיימת הפרדה בין מערכת החינוך היהודית והערבית (Al-Haj, 1995). מציאות חינוכית ארוכת שנים זו חיזקה את האפליה החברתית, הכלכלית, התרבותית והפוליטית, וגרמה לדחיקה מתמשכת של המיעוט הערבי-פלסטיני בישראל (Abu-Nimer, 1999; Abu-Saad, 2006). לאורך עשורים רבים הצרכים החינוכיים של תלמידות

ותלמידים ערבים ובתי הספר המשרתים אותם לא מולאו, והיו נחותים מבחינת הקצאת משאבים, תוכניות להסמכת מורים, ובפיתוח תוכניות לימודים, מאילו המקובלים במערכת היהודית (אבו-עסבה, 2007; אבו-סעד, 2006; ג'בארין ואגבאריה, 2010; אגבאריה, 2018; הרבון ואח' 2013; סביסקי ודגן-בוזגלו, 2009; Rouhana, 1997; Abu-Nimer, 1999). תכנים תרבותיים ולאומיים ערבים ופלסטינים נעדרים באופן בולט מתכניות הלימודים הרשמיות הנלמדות בבתי הספר הערבים, המקדמת בעיקר תרבות ונרטיבים יהודיים-מערביים. כל-זאת כאמור, בשעה שמדובר במערכת נפרדת אשר מתנהלת בערבית (בשפת המיעוט), וע"י צוות חינוכי הבא מקרב האוכלוסייה הערבית.

לצד מציאות חינוכית זאת, אנו עדים בשני העשורים האחרונים לשני תהליכים המתקיימים זה לצד זה. מחד, קיימת ניעות חברתית משמעותית בקרב החברה הערבית בישראל והתהוות מעמד בינוני חדש (ג'בארין, 2007; חידר, 2018; ח'מאסי, 2017) השואף למקסם את אפשרויות ההשכלה והתעסוקה עבורו ועבור ילדיו. מעמד זה מתאפיין בין היתר ב"הבדלים בתפיסת העולם הלאומית, האתנית והדתית" של חבריו ומתואר כ"מעמד אינטגרטיבי וגם קונפליקטואלי: מעמד שהאינטרס שלו הוא שילוב במערכת הישראלית, אך הוא פועל במרץ כדי לשנות את כללי המשחק ואת היחסים במרחב האזרחי והפוליטי" (חידר, 2018). במקביל, דוחות שונים מצביעים על החברה הערבית כמנוע לצמיחה כלכלית (תחאוכו, 2019) ומדינת ישראל מאמצת אסטרטגיה חדשה המתיישבת עם תפיסה זו ומשקיעה משאבים יעודיים לאוכלוסייה הערבית כגון תכנית החומש 922 ותכנית 923. תהליכים אלו, המתרחשים בעידן ניאולברלי, מציבים אתגרים בפני החברה הערבית בישראל, במיוחד אלו הנוגעים במתח הקיים בין דרישות שנתפסות כמנוגדות: מוביליות חברתית מחד מול שימור תרבותי מנגד, או במילותיהם של הרבון, אבו עסבה ואבו נסרה מאבק העוסק ב"תביעה למשאבים חומריים או מאבק על משאבים אידאולוגיים?" (ע' 289, 2013). לאור המציאות המתוארת לעיל ניתן להבין את החשיבות בקידום מחקר אודות פדגוגיה רלוונטית תרבות בקרב אוכלוסיות מיעוט ואוכלוסיות החוות הדרה מתמשכת בישראל, שאימוצה יכול לסייע בהתמודדות עם האתגרים שצוינו מעלה, ומחקר זה מבקש לתרום ולו במעט למאמץ זה.

שאלות המחקר שהובילו מחקר זה הן:

שאלות המחקר

- א. מהם האתגרים הכרוכים בפיתוח פדגוגיה רלוונטית תרבות הנוגעת לחברה הערבית בישראל? כיצד מורות תופסות פדגוגיה זאת?
- ב. אילו ביטויים של פדגוגיה רלוונטית תרבות קיימים בבתי-הספר הנחקרים? מהם מאפייניה ומהן הפרקטיקות הנהוגות בה?

מתודולוגיה

בהצעת המחקר המקורית שהוגשה למדען הראשי הראשי במשרד החינוך הצעתי לקיים את המחקר בבתי-ספר דו לשוניים, וזאת מתוך הכירות עם הפדגוגיה המאפיינת אותם, וכיוון שבת"ס אלו הינם מרחבים בהם ניתן למצוא ביטויים של פדגוגיה רלוונטית תרבות, גם אם אינה נקראת בשם זה. לאחר פגישות שקיימתי בן השאר עם הועדה המלווה הוצע לי לכלול גם מסגרת חינוך בחברה הערבית שכן המחקר מתמקד בפדגוגיה רלוונטית תרבות בחברה הערבית. בעקבות הצעה זו המחקר התקיים בשתי מסגרות שונות. האחת בית ספר על-יסודי בחברה הבדואית והשנייה בתי ספר יסודיים דו-לשוניים.

מערך המחקר

בשל ריבוי השדות נעשה שימוש במחקר אינסטרומנטלי מרובה מקרים (Yin, 2014). חקר מקרה אינסטרומנטלי מאפשר הבנה רחבה של תופעה מעבר למקרה (או מקרים) הספציפי הנחקר (Stake, 2005). יתרון מחקר מרובה מקרים בהבנת תופעות ותהליכים המתרחשים בקרב כמה מקרים שיש ביניהם מאפיינים משותפים ואשר חקירתם מהווה אמצעי להבנת מקרים דומים אחרים (Yin, 2014).

המדגם

כאסטרטגיית מדגם נבחרה שיטת הדגימה המכוונת. מטרתה לאתר ולבחור 'מקרים' בעלי ידע, ניסיון או עניין בתחום הנחקר, אשר עשויים להאיר אותו באופן המיטבי (Patton, 2002). בשל מגבלות ה'צפיות הסותרות' שתוארו לעיל, המרחבים בהם קיימים היבטים של פדגוגיה רלוונטית תרבות, ואשר מורות לא יחששו לשתף באופן פיתוחם, ובדיאלוג שקיימו עם משרד החינוך והרשויות המקומיות על קיומם, הם בתי-הספר הדו-לשוניים. לצד זאת, וכפי שצויין מעלה, המחקר התקיים בבית-ספר תיכון ביישוב בדואי מוכר. לפיכך, התקיים מחקר פעולה משתף בשני בתי-ספר, וכן איסוף נתונים אתנוגרפי מבית-ספר שלישי, אף הוא דו-לשוני כפי שמתואר מטה.

שיטת המחקר

שיטת המחקר מתבססת על מחקר פעולה משתף (Kemmis & McTaggart, 2005), לצד מרכיבים של איסוף נתונים איכותני וכמותי. במחקר פעולה משתף המשתתפים הופכים לחוקרים בעצמם ושותפים ליצירת הידע ביחד עם חוקרים מהאקדמיה (לביא-אג'יא, 2014). הנחת היסוד של המחקר המשתף הינה שידע הינו תוצר הנבנה ומתעצב בתוך מערכת יחסים חברתיים. מיצוב חברתי שונה מאפשר יצירת ידע שונה, ומיקום חברתי שולי מאפשר את צמיחתן של תפיסות ביקורתיות בנוגע למבנים חברתיים קיימים (Fine et al., 2003). בשונה ממחקרי פעולה אחרים, מחקר פעולה משתף מעניק ערך ומשמעות לאיסוף ופיתוח של הידע הרלוונטי ישירות לסוגיה הנחקרת על ידי כל המעורבים לתהליך. הוא מתבצע על ידי, עם ולמען אנשים, ולא כמחקר על אנשים. קבוצת המחקר מורכבת מקבוצת אנשים החולקים עניין משותף בפיתוח תובנות וידע אודות תופעה אישית, חברתית או מקצועית מסוימת. הלמידה, החשיבה וקבלת ההחלטות של קבוצת המחקר המשתף מרימים לפיכך תרומה משמעותית לתהליכי הסקת מסקנות והפקת ידע חדש המבוסס על יישום בשטח. המשתתפים במחקר יכולים להשתתף בתהליכים אישיים או קבוצתיים של התנסות ורפלקציה. תהליכים אלו מבוססים על כמה שלבים: שלב הפעולה בו הם מתנסים בפרקטיקות

חדשות; שלב הרפלקציה בו הם מפעילים חשיבה ביקורתית על הפעולה שקיימו כבסיס ללמידה מהצלחות וכישלונות; ולבסוף, על בסיס המסקנות מתגבשת פרספקטיבה תיאורטית המעצבת את המשך הפעולה. ניתן לסכם כי קבוצת המחקר המשתף משלבת ארבעה מעגלים של ידיעה-התנסות, ייצוג, הצעה ויישום (Heron, 1996; Heron & Reason, 2001).

בלב המחקר עמדו סדנאות משותפות של מפגשי למידה ופיתוח לצוותי בתי-הספר וצוות המחקר. בבית הספר בחברה הבדואית השתתפו שישה מורים ומורות ושני חוקרים, חוקרת ערביה וחוקר יהודי. הסדנא התקיימה בבית הספר בסוף יום הלימודים והתקיימו עשרה מפגשים במהלך השנה. הסדנא השנייה התקיימה בבית-ספר דו-לשוני ובה לקחו חלק שמונה מורות מצוות ההוראה ושלושה חוקרים. חוקרת ערביה, חוקרת יהודיה וחוקר יהודי. במהלך השנה התקיימו שמונה מפגשי למידה אשר התקיימו בבית-הספר בסוף יום הלימודים. המפגשים נבנו לפי ארבעה עקרונות: העיקרון הראשון אשר ליווה את המפגשים היה יצירת שיח מחובר התנסות אישית או מקצועית של המשתתפים הקשורה לפדגוגיה רלוונטית תרבות. העיקרון השני היה יצירת מרחב לניהול שיח המקדם למידה ופיתוח של הפרקטיקה בזירה החינוכית, עיקרון שלישי היה חיבור של מהלך הלמידה לתיאוריה קיימת בספרות האקדמית. והעיקרון הרביעי היה הקצאת זמן בכול מפגש לשיתוף רפלקסיבי של המשתתפים אודות הלמידה שחו. במפגשים נחשפו המשתתפים לתאוריות השונות הנוגעות לרלוונטיות תרבותית, התקיימו דיונים אודות משמעותה של התרבות, נערכו קריאות ביקורתיות של חומרי לימוד שונים והמורות דנו בתפיסותיהן אודות פדגוגיה רלוונטית תרבות, בביטויים שלה בעבודתן ובאתגרים בקיומה. הסדנאות קבלו את האישורים הנדרשים והוכרו לגמול השתלמות, וכל המורות והמורים שהשתתפו בסדנאות קבלו גמול השתלמות על השתתפותם. בסיום הסדנא כל המשתתפות אף הגישו חיבורים רפלקטיביים שכללו הצעות לתוכנית לימוד רלוונטית תרבות. להלן פירוט של תוכן המפגשים בכל אחת מהסדנאות:

מפגשי למידה ופיתוח – חברה בדואית

המפגש הראשון הוקדש לביסוס יחסי אמון בין המורים לחוקרים, ובין המורים לבין עצמם, במיוחד, לאור הצטרפותם של מורים חדשים לסגל בית הספר. פתחנו בהצגה כללית של מטרות המחקר ולאחר מכן קיימנו סבב היכרות. הסבב נפתח דווקא עם החוקר היהודי המשתייך לחברת הרוב בישראל, במטרה להציף את ההיררכיה המבנית בקבוצה.

במפגש השני עסקנו במושג חשיבה ביקורתית. עמדנו על משמעות המושג והקשר שלו להצלחה אקדמית של קבוצות מיעוט.

במפגשים השלישי והרביעי ניסינו לייצר הגדרה משותפת למושג 'תרבות'. המפגש התבסס על מתודולוגית "PhotoVoice". המשתתפים התבקשו להביא איתם צילום שמייצג עבורם את המושג 'תרבות' ולכתוב טקסט קצר המתאר את המושג. במפגש עצמו, ביקשנו לחלץ את הידע מהצילום (Photo Elicitation). השיח התנהל בשני שלבים: בשלב הראשון תוארו הפרטים השונים המופיעים בצילום, בהתאם למה שרוקן בארת (2003) מכנה דנוטציה – מסר איקוני של הדימוי כפשוטו. ובשלב השני נעשה ניתוח של מה שבארת מכנה קונוטציה – המסר הסימבולי שמופיע בדימוי ואשר צופן בקרבו מטען תרבותי וחברתי. בשלב זה הועלו פרשנויות אפשריות לבחירה בצילום הספציפי (ידע) ובמידת הרלוונטיות שלו למושג 'תרבות'. בהמשך, הוצגו מחקרים שעוסקים בתרבות ונערך דיון בשני מושגים לתרבות בשפה הערבית: (א) *ثقافة* (ת'קאפה) - מונח המתייחס לתרבות במובן

האינטלקטואלי, האמנותי והחינוכי. הוא כולל ידע, אמנויות, ספרות וטעם מעודן שהתפתחו דרך חינוך וחשיפה לאמנויות ולמדעים. "ת'קאפה" נגזרת מהשורש "ת'-ק-פ" הקשור לרכישת מיומנויות, עידון והתפתחות אינטלקטואלית. בשימוש הערבי המודרני, זהו המונח הנפוץ ביותר לתרבות במובן של יצירה תרבותית, זהות תרבותית ומסורות אינטלקטואליות. (ב. حضارة) (חדארה) - מונח המתייחס לציביליזציה או תרבות במובן הרחב והמקיף יותר של התפתחות חברתית. "חדארה" כוללת את ההישגים החומריים, המערכות החברתיות, הפיתוח העירוני והקדמה הטכנולוגית של חברה. היא באה מהשורש "ח-ד-ר" הקשור להתיישבות, עיור ונוכחות. מונח זה משמש לרוב כשמדברים על ציביליזציות היסטוריות, מורשת תרבותית בקנה מידה גדול, או ההתקדמות הכללית של חברה.

המפגש החמישי נועד להגביר את המודעות והחשיבה הביקורתית של המורים כלפי תוכנית הלימודים. במפגש זה נותחו ספרי הלימוד מנקודת המבט של פדגוגיה רלוונטית תרבות. השיח התנהל בשתי רמות: הרמה הראשונה התמקדה בניתוח חזותי של ספרי הלימוד והרמה השנייה עסקה בתכנים ובמיומנויות שהספרים מבקשים לטפח. השיח הרפלקסיבי שהתקיים בהמשך המפגש התמקד ברמת המודעות התרבותית והחשיבה הביקורתית של המורים כלפי ספרי הלימוד, כמו גם בשינויים שחוו בעקבות סדרת המפגשים עד כה. בחלק האחרון של המפגש, הוצגו מחקרים שעוסקים בתוכנית הלימודים ככלי ליצירת תודעה הגמונית.

במפגש השישי הציגה אחת המורות תוצר למידה של יחידת הוראה בנושא מודלים לחיקוי. השיח הרפלקסיבי שהתפתח סביב התוצר התמקד בעקרון מרכזי של פדגוגיה רלוונטית תרבות - טיפוח חשיבה ביקורתית משחררת בקרב התלמידים. המשתתפים העלו דוגמאות נוספות לפרקטיקות המקדמות חשיבה ביקורתית, תוך התייחסות לפדגוגיה.

במפגש השביעי הוצגו מחקרים שעוסקים ביישום פדגוגיה רלוונטית תרבות בקרב קבוצות מיעוט שונות בעולם. הדגש הושם על עקרונות הפדגוגיה וניתוח יחידות הוראה שיושמו במוסדות חינוך שונים בארץ ובעולם.

במפגש השמיני דנו המורים בחסמים ובאתגרים שניצבים בפני אנשי חינוך בבואם ליישם פדגוגיה רלוונטית תרבות במערכת החינוך הערבי בכלל, ובפרט התייחסו לאתגרים הייחודיים שניצבים בפני המורים במערכת החינוך הבודואית.

במפגש התשיעי, המורים הציגו יחידות הוראה חדשות שהם תכננו ופיתחו, על מנת להדגים יישום של פדגוגיה רלוונטית תרבות בתחומי ההוראה שלהם בבית הספר. לאחר כל הצגה, המשתתפים העניקו משוב שהתמקד במידת ההתאמה בין חומרי הלמידה ביחידה לבין עקרונות הפדגוגיה.

המפגש העשירי והמסכם התמקד בבחינה מעמיקה של התהליך שעברו המורים לאורך סדרת מפגשי הלמידה והפיתוח. הדיון התמקד במספר היבטים: יחסם של המורים לתכנים שעלו במפגשים; הדינמיקה בין המורים והחוקרים וכן בין המורים לבין עצמם; התייחסותם למהלכי הלמידה ולמתודולוגיות של החוקרים; השוואה בין חוויות אלו למפגשי הכשרה אחרים.

מפגשי למידה ופיתוח – בית ספר דו-לשוני

מפגשי הלמידה והפיתוח בבית הספר הדו-לשוני היו דומים באופיים למפגשים שתוארו מעלה. להלן תאור תמציתי של המפגשים.

המפגש הראשון הוקדש להיכרות ולביסוס יחסי אמון, וכן להצגת המפגשים הבאים. המפגשים השני והשלישי הוקדשו לדיון במושג תרבות וגם כאן נעשה שימוש בפרוטו-וויס – כל מורה הביאה תמונה שמייצגת את התרבות שלה והתקיים דיון סביב התמונות. המפגש השלישי הסתיים בסיפורי מקרה שכתבו המורות אודות פרקטיקות בהן הן עושות שימוש. המפגש הרביעי הוקדש ללמידת עמיתים. מורה מהצוות העבירה שיעור לדוגמא על פדגוגיה רלוונטית מקום שעסקה בקשר לעיר בו נמצא בית-הספר, וערכנו פעילות בעקבות השיעור. המפגש החמישי הוקדש לקריאה ביקורתית של ספרי לימוד. המפגשים השישי והשביעי הוקדשו לתכנון וקיום של סיור לימודי בעיר שכלל גם הוא סדנת פוטו-וויס. את הסיור הובילה אחת המורות. במהלך מפגשים אלו השתמשנו במדריך רפלקטיבי המציג 8 כשירותים ליישום פדגוגיה רלוונטית תרבות (Muñiz, 2020). במפגש השמיני התקיים תהליך של רפלקציה וחיזוק הפרקטיקות בהן נעשה שימוש במהלך הסדנה.

תצפית משתתפת – בית ספר דו-לשוני נוסף

החוקר הראשי קיים תצפית משתתפת בבית-ספר דו-לשוני נוסף. הוא היה שותף למפגשים של הצוות הפדגוגי שעסקו בפיתוח תוכניות לימוד רלוונטיות תרבות, השתתף בסיור בית-ספרי שהיה אחד משיאי תוכנית ייחודית שפותחה, וכן ביום שיא אחר שהתקיים בבית הספר. במהלך השנה החוקר הראשי ניהל יומן מחקר שתיעד את התצפיות ואת השיחות הלא פורמליות שקיים עם צוות המורות ועם מנהלת בית הספר.

איסוף נתונים

נתוני המחקר נאספו באמצעות: (א) תיעוד בכתב ו/או באודיו של מפגשי המחקר ופיתוח. כל המפגשים תועדו ותומללו; (ב) ראיונות עומק חצי-מובנים (Seidman, 2006) עם המורות שהשתתפו במחקר. הראיונות עם המורים והמורות הערבים מבית-הספר הבדואי ומבית הספר הדו-לשוני התקיימו בערבית, ועם המורות היהודיות מבית הספר הדו-לשוני, התקיימו בעברית. הראיונות התמקדו בתיאור של השינוי בתפיסות המקצועיות-אישיות שהידע החדש והחוויית המקצועיות זימנו, תיאור השימוש בידע הנוצר בזירות השונות, והמשגה תיאורטית של הידע החוויתי; (ג) שיחות רפלקטיביות עם המורות לכל אורך תהליך המחקר אודות תובנות שעלו מהמפגשים ופרקטיקות שנוסו בעיקבותיהם; (ד) איסוף וניתוח מסמכים רלוונטיים כגון מערכי שיעור, תוכניות לימוד ותוכניות שהציעו המורות והיו חלק מהחיבור הרפלקטיבי שהוגש בסיום הסדנא; (ה) תצפית משתתפת וקיום יומן מחקר. החוקר הראשי קיים תצפיות משתתפות בבית-ספר שלישי, גם הוא בית-ספר דו-לשוני. התצפיות היו על פיתוח וקיום ימי שיא של פעילויות המבטאות רלוונטיות תרבותיות. לכל אורך התצפיות נוהל יומן מחקר ששימש לתיעוד של- ורפלקציה על הפעילויות החינוכיות השונות שנעשו.

ניתוח נתונים

ניתוח נתוני המחקר נעשה לכל מקרה בנפרד. בשני המקרים הראשונים שכללו סדנאות למידה ופיתוח, כל המפגשים תומללו (ותורגמו לעברית חלקים שהתקיימו בערבית) וקודדו. כמו-כן, כל

הראיונות תורגמו לעברית וקודדו לשם ניתוח תמתי אינדוקטיבי (Creswell, 2008). קידוד הנתונים היה מאמץ משותף של צוות המחקר כך שהתאפשרה יצירה של זוויות מבט שונות לניתוח הנתונים (Saldaña, 2009, p. 28). תוכנת ATLAS.ti שמשה לצורך ארגון הנתונים וחלוקתם לתמות שעסקו בפרקטיקות פדגוגיות, פרקטיקות הנוגעות לפיתוח תוכניות לימוד והערכה, ואתגרים בקיום פדגוגיה רלוונטית תרבות. נתונים אלו הוצלבו עם המסמכים שנאספו ורישומי היומן. כל מקרה (בית-ספר) נותח בנפרד (within-case analysis). ניתוח חוצה מקרים (cross-case synthesis) שמאפשר יצירת סינתזה בין הממצאים (Yin, 2014) היה מוגבל בשל אופיים השונה של הנתונים. מתוכנן מפגש שקיומו נדחה עם בתי-הספר במטרה לבחון יחדיו מה ניתן ללמוד וכיצד ניתן לטייב את הפרקטיקות שעלו במהלך המחקר.

אתיקה

המחקר פעל תחת אישור המדען הראשי של משרד החינוך ואישורה של וועדת האתיקה באוניברסיטת בן גוריון בנגב. במקביל, מטרת המחקר הוצגה למשתתפים בצוות המו"פ, והם חתמו על טופס הסכמה מדעת בו הובטח להם כי הם יכולים לסגת מהמחקר בכל רגע ללא כל השלכות. על מנת לשמור על פרטיות המשתתפים לא מוזכרים שמם או שמות בתי-הספר. כמו-כן, ישנה חשיבות רבה למיקומם של החוקרים במחקר. צוותי המחקר היו מורכבים מחוקר יהודי שהיה החוקר הראשי, וחוקרות ערביות ויהודיות. אף חוקרת לא הייתה מקרב החברה הבדואית. המיקום של החוקר הראשי כגבר וכיהודי מקבוצת הרוב, חייב אותו להכיר ביחסי הכוח המתקיימים במחקר, להיות ער להם ורפלקטיבי לגביהם (Pillow, 2003). כמו-כן, כפי שמציע בורק (Bourke, 2014) החוקר הראשי, שבא מקבוצת הרוב, הניח כבר במפגש הראשון את עניין יחסי הכוח באופן ישיר בפני המשתתפים, ודן איתם באופן שנושא זה יכול להשפיע על המחקר. בנוסף, וכפי שמציעים ראזון וברדבורי (Reason & Bradbury, 2001) במחקר זה נעשה במכוון שימוש במתודולוגיות שיתופיות, בין השאר מתוך הכרה בכך כי שימוש זה יכול לסייע בהפחתת יחסי הכוח הקיימים.

החוקרת הערבית שהשתתפה במחקר בבית-הספר הבדואי, מגיעה מיישוב בצפון, ולא מקרב החברה הבדואית, התייחסה אל מיקומה כאל חוקרת שנמצאת במיקום של בין-לבין "in between". מיקום זה התעצב משילוב של מרכיבי זהות משותפים שהיא חולקת עם הקבוצה הנחקרת: דת, לאום, ושפה לצד מרכיבי זהות ותרבות המבדילים אותה מהקבוצה. היא תיארה כי המיקום שלה כחוקרת "in between" היה מלווה במתח פנימי חזק. המתח התבטא ברצון שלה להשהות את הזהות העצמית שלה כמי שמשתייכת ברבדים רבים לאותה קבוצה נחקרת למען שמירת מהימנות גבוהה יותר של המחקר מצד אחד, ומצד שני הרצון העז שהיה לה ליטול אחריות על אותה קהילה נחקרת ורצון בלקיחת צעדים המקדמים צדק חברתי בפעילות של המורים. מתח זה יצר רגשות סותרים והתלבטויות מורכבות שצפו לאורך כל המחקר. במיוחד, כאשר מיקומו של החוקר כ "in between" יוצר עבורו חבל מתודולוגי דק ללכת עליו, מכיוון שחוקר אינו יכול לסגת כאדם חיצוני מרוחק, או להיות עסוק בסולידריות קבוצתית כמקורב אינטימי (Chhabra, 2020).

מגבלות המחקר

למחקר הגישוש האיכותני הנוכחי מספר מגבלות שיש להביא בחשבון בעת פירוש ויישום הממצאים: המחקר מתבסס על מדגם מצומצם יחסית של משתתפים, דבר המגביל את יכולת ההכללה של הממצאים לאוכלוסיות נרחבות יותר. כמחקר גישוש, הוא מציע תובנות ראשוניות המהוות בסיס למחקרי המשך מקיפים יותר.

הסובייקטיביות המובנית בניתוח נתונים איכותניים מושפעת מהפרשנות של החוקרים. עדיין, עשינו מאמצים להבטחת אמינות ותקפות באמצעות טריאנגולציה וביקורת עמיתים הבאים הן מקרב החברה הערבית והן מקרב החברה היהודית. יחד עם זאת, לא היו בצוות המחקר חוקרים מהחברה הבדואית, דבר שיצטרך להילקח בחשבון במחקר המשך.

כמו-כן, המחקר נערך בהקשר תרבותי וחברתי ספציפי – בית ספר על יסודי ביישוב מוכר בחברה הבדואית, ובתי-ספר דו-לשוניים יסודיים המשרתים משפחות ערביות ויהודיות. יתרה מכך, המחקר נעשה בחלקו בצל ה-7 באוקטובר והמלחמה המתמשכת, דבר שהשפיע מאוד על דיון בנושאים שהינם רגישים ממילא. לכן הממצאים עשויים להיות תלויי הקשר ולא בהכרח מייצגים מצבים חינוכיים בהקשרים שונים.

למרות מגבלות אלו, תרומתו של מחקר זה כמחקר גישוש היא בהעלאת שאלות חדשות במיוחד אודות האתגרים הכרוכים ביישום פדגוגיה רלוונטית תרבות בחברה הערבית, זיהוי תחומים הדורשים מחקר נוסף, והנחת תשתית מושגית לחקירה שיטתית יותר בעתיד.

פדגוגיה רלוונטית תרבות בחברה הערבית

בשל השוני הרב בין שדות המחקר השונים הממצאים יוצגו לחוד. אולם החלוקה לא תהיה רק בין שני שדות המחקר, אלא גם בין ממצאים העוסקים באתגרים לקיומה של פדגוגיה רלוונטית תרבות, ובמענים אפשריים לקיומה בחברה הערבית, ובכלל בישראל. נתחיל בתיאור ממצאי חקר המקרה של החברה הבדואית, ונתמקד בעיקר בהצגת האתגרים שעלו מהמחקר, ובתפיסות המורות אודות חשיבות פדגוגיה זו. נמשיך בתיאור ממצאי המחקר מבתי-הספר הדו-לשוניים, ונתמקד בעיקר במענים או פרקטיקות אפשריות לקידום פדגוגיה רלוונטית תרבות.

פדגוגיה רלוונטית תרבות – חקר מקרה: החברה הבדואית

ממצאים

המחקר בבית-הספר בחברה הבדואית חשף באופן בולט את אתגרי הכרוכים בפיתוח ויישום של פדגוגיה רלוונטית תרבות במסגרת בתי-הספר המשרתים חברה זו, אך גם את החשיבות הרבה שהמורות והמורים מוצאים בפדגוגיה זו, ואת ההשפעה של ההשתתפות בחקר המשתף עליהם. נפתח בהצגת הממצאים אודות האתגרים כפי שעלו בארבעה רבדים: **היסטוריה** של הדרה ודחיקה לשוליים; **הכשרת המורים** הקיימת היום אינה שמה דגש על רלוונטיות תרבותית; **תוכניות הלימוד** הקיימות ברובן נשענות על התוכניות הרשמיות בעברית, ועם התייחסות מועטה לרלוונטיות תרבותית; **מתחים שנובעים מהמבנה השבטי** אל מול מערכת החינוך המאופיינת בליברליות. לאחר הצגת האתגרים נתאר את האופן בו פרשו משתתפי המחקר את **חשיבות קיומה של פדגוגיה רלוונטית תרבות**. ואת **הקריאה הביקורתית** שהציעו בעקבותיה.

אתגרים בפיתוח פדגוגיה רלוונטית תרבות בחברה הערבית/בדואית

החברה הבדואית בנגב שונה באופן מהותי מהחברה האפרו-אמריקאית עבורה פותחו התאוריות של לדסון-בילינגס וג'יבה ג'י. על מנת להבין את האתגרים הייחודיים העומדים בפני מורות ומורים בחברה הבדואית בבואם ליישם עקרונות של פדגוגיה זו בכיתותיהם, יש לעמוד על מאפייניה הייחודיים של חברה זו, ועל מערכת היחסים המורכבים בינה ובין המדינה. החברה הבדואית הינה חברה ילידית ומסורתית, ומבחינה הסטורית המדינה קיימה עימה מערכת יחסים מורכבת של שליטה, דיכוי ונישול לצד גיוס וולנטרי לשירות צבאי. לצד זאת החברה הבדואית הינה חלק מהחברה הערבית פלסטינית בישראל אשר נתפסת לא פעם על-ידי המדינה כאויב. יחד עם זאת, החברה הבדואית בישראל, נמצאת בתהליכי שינוי מואצים המאתגרים את המבנה השבטי, ואת אורח החיים המסורתי על כל רבדיו, ובכלל זה מבני הכוח המסורתיים ומערכת החוק השבטית, אופי המגורים, התעסוקה, ומעמד האישה. חלק מהשינויים הללו נובעים, כפי שצויין קודם, מתוכניות ממשלתיות לפיתוח כלכלי של החברה הערבית בכללותה ושילובה בכלכלה ובחברה הישראלית, וצמצום הפערים בין האוכלוסיה הערבית לאוכלוסיה היהודית, מתוך ראייה אסטרטגית של החברה העברית כמנוע לצמיחה כלכלית.

מניתוח הממצאים עלו ארבעה אתגרים מרכזיים, אשר מבטאים את התהליכים ההיסטוריים, הפוליטיים והחברתיים שמאפיינים את יחסי המדינה והחברה הבדואית באופן כללי, וכפי שהם באים לידי ביטוי במערכת החינוך: אתגרים שנובעים מהיסטוריה של הדרה ודחיקה לשוליים ומהיסטוריה של פיקוח יתר המוביל לצנזורה עצמית; אתגרים הנובעים מהעדר הכשרה

מתאימה ; אתגרים הנובעים מהעדר תוכניות לימוד מתאימות ; ואתגרים הנובעים מהמבנה השבטי (המשתנה) של החברה הבדואית.

היסטוריה של הדרה ודחיקה לשוליים

המורים והמורות ביטאו באופנים שונים את השפעת ההיסטוריה הארוכה של יחסי המדינה והמיעוט הערבי/החברה הבדואית שכללה מדיניות ופרקטיקות שונות של דיכוי, הדרה ודחיקה לשוליים, ולצידם את החשש מהבעת עמדה על כך. אחת המורות ספרה על תחושותיה ועל הקשר לפיתוח זהות,

"גדלתי בסביבה שדיכאה כל שיח שעסק בזהות, אפילו בתוך המסגרת המשפחתית. חששתי שעיסוק בזהות עשוי לסכן את ביטחון משפחתי ופרנסת הוריי. [...] הוזהרנו מאוד, במיוחד כמורים, מפני הבעת עמדות, או שיתוף דעות ברשתות החברתיות. הבנו היטב שהבעת דעה או עמדה אינה חוקית ושעלינו להסתיר את הרגשות והמחשבות שלנו. על רקע זה גדלתי והגעתי למקצוע ההוראה".

חלק מהמורים מדווחים על תחושות שליליות שמלוות אותם ומשפיעות על ההוראה בכיתה. אחת המורות תיארה מה שיכול לתפרש כסוג של צנזורה עצמית בהתבטאות בנושאים שיכולים להיחשב פוליטיים :

"אני חוששת מאוד מניהול שיח פוליטי שקשור ליחס של המדינה אלינו. התלמידים יכולים לדווח להוריהם על שיח פוליטי שהתקיים בכיתה והמשרד יכול לפרש זאת כפעולת התנגדות לשלטון [...] אני לא יכולה לשתף עם התלמידים בענין כי אני חוששת מהפרשנות האפשרית של המשרד או ההורים. אני מתלבטת כיצד לכוון את הדעות של התלמידים מבלי להשתיק או להחליש אותם. התלמידים תמיד לוחצים על המורים להביע את דעותיהם האישיות ואם הם נמנעים מכך, הם נתפסים כפחדנים. אני חוששת משיח מסוג זה שעשוי לפגוע בתלמידים שלי או בתדמית שלי כמורה. אני מציגה תמיד עמדה ניטרלית אך לעיתים זה לא מספק את התלמידים."

מורה אחר קשר בין הקונטקסט ההיסטורי המתואר ויחסי הכוח השוררים בין החברה הדומיננטית לחברה הבדואית, ובין היכולת לקדם פדגוגיה רלוונטית תרבות בחברה הבדואית :

"קשה מאוד לדמיין שזה [פדגוגיה רלוונטית תרבות] אפשרי. אנחנו חיים במדינה שאינה מעוניינת שנתחבר לתרבות שלנו. לכן, כל ניסיון אמיתי של בית הספר יתקל בהתנגדות ממסדית. אין בית ספר ערבי שיש לו חופש פעולה או חופש ביטוי. יש הרבה מגבלות [...] אתגר נוסף שניצב בפני המורים בחברה הערבית והבדואית קשור לנושאים פוליטיים – היחס של המדינה, אירועים בהיסטוריה שלנו כמו הנכבה או הפקעת האדמות. אלו הם נושאים שנחשבים כלא לגיטימיים בבית ספר ערבי."

הציטוטים לעיל מתארים בתמצית את התחושה של המורים בחברה הבדואית אודות היכולת שלהם לדון בנושאים שיכולים להיתפס כפוליטיים, במיוחד עיסוק בנושאים שמוגדרים כשנויים במחלוקת, כגון נושאים הקשורים לזהות ותרבות, ואת האופן בו חלקם הפנימו את מנגנוני הפיקוח וההדרה שהיו קיימים היסטורית ביחסי המדינה עם הקהילה הבדואית.

הכשרת מורים נעדרת רלוונטיות תרבותית

מכשול נוסף בפני קיומה של פדגוגיה רלוונטית תרבות היא הכשרת המורים. המורות והמורים ציינו עד כמה נעדרה כל התייחסות תרבותית או זהותית בתהליך ההכשרה שלהם, אפילו כאשר למדו

במסלול ייחודי לחברה הבדואית. חלקם אף ציינו כי קיום הסדנא הווה הזדמנות ראשונה לעסוק בנושאים אלו. להלן האופן בו תיארה זאת אחת המורות:

ההכשרה שעברתי התעלמה לחלוטין מהתרבות שלי, ולא טיפחה תחושת חיבור או אחריות לחברה ולתרבות הבדואית. במקום זאת, היא זרעה בלבול וערערה את הבטחון שלי ביחס לזהות שלי. אפילו הקורס שנועד לעסוק בגיבוש זהות מקצועית, התמקד באתגרים כלליים של מקצוע ההוראה והתעלם מהקשיים הייחודיים שניצבים בפני מורה מקבוצת מיעוט והמטרות הרחבות של חינוך של קבוצות מיעוט.

לצד דבריה של מורה זו המשקפים את הניכור של תוכנית הכשרת המורים בחברה הערבית לתרבות הבדואית. חלק מהמראיינים ציינו כי תכניות ההכשרה של המורים לא היו רלוונטיות גם ברמה המקצועית:

"[תכנית הלימודים] לא סיפקה מידע חיוני על האתגרים שניצבים בפני החברה שלי או על סיפורי הצלחה של קבוצות מיעוט בעולם שהצליחו להתפתח מבלי לוותר על התרבות שלהם. ההכשרה לא כללה כלים ופרקטיקות שמקדמים שיח חברתי, חשיבה ביקורתית ומיומנויות תכנון עתיד. התכנית היתה מותאמת לחברה היהודית ולא התייחסה לחברה הערבית והבדואית."

העדר פדגוגיה הרלוונטיות לתרבותם של תלמידים בתהליכי ההכשרה בולטת עוד יותר עם כניסתם של מורים 'צפוניים' לבתי ספר בחברה הבדואית בדרום. הכשרת מורים אלו אינה מלווה בתהליכי הכשרה מקצועיים אשר מפתחים מודעות למאפייני התרבות של אוכלוסיית התלמידים. במסגרת תצפית לא פורמלית שערכה אחת מאיתנו על שיעור של מורה צפונית המלמדת בבי"ס באחד הכפרים הבדואים הלא מוכרים בנגב, עלתה דוגמה שכזאת. המורה ניהלה שיח בכיתה סביב טקסט מדעי שהתלמידים קראו בנושא בעלי חיים. המורה שאלה את התלמידים אודות התרומה של בעלי החיים לבני אדם. אחד התלמידים ענה כי החמור עוזר לבני אדם בניידות שלהם ממקום למקום. המורה חייכה ומיד פסלה את התשובה של התלמיד, והשיבה כי בעולמנו המודרני אנשים הפסיקו מזמן להשתמש בחמורים ככלי תחבורה. התשובה של המורה מעידה על חוסר ההכרות שלה עם התרבות המקומית ומציאות החיים של תלמידים בדרום, כולל תלמידים מכיתתה, אשר משתמשים בחמורים לניידות שלהם בכפרים חסרי תשתיות. השתיקה של התלמידים לאחר הערתה של מורה יכולה להעיד על חוויה של ניכור ועל תפיסה שלילית לתרבות שלהם בעקבות אמירה היכולה להיתפס ככזאת המייחסת לתרבותם מיקום נמוך ואף בזוי ביחס לתרבות המודרנית (תקופה קצרה לאחר שיעור זה, וללא כל קשר אליו, תלמידים מיישוב לא מוכר רכבו לביה"ס על חמורים וגמלים כמחאה על העדר הסעות – ראה [קישור לטוויטר X](#)).

חשוב לציין כי מרבית המורים שהשתתפו במפגשי הלמידה במחקר תיארו את החשיבות של המעבר משיטות הלמידה המסורתיות שרכשו בעבר במסגרת הכשרת המורים והפיתוח המקצועי לבין תהליכי הלמידה שהתקיימו סביב העקרונות של הפדגוגיה במסגרת המחקר המשותף. כך למשל ציין אחד המורים:

"המפגשים עזרו לי להמשיך את תהליך הבירור העצמי לגבי מהות התפקיד שלי כמורה, מחנך וסוכן שינוי משמעותי בחברה שלי. כל מפגש העמיק את ההבנה שלי בדבר החשיבות של שילוב התרבות והזהות הבדואית בשיעורים. אימצתי את הגישה הפדגוגית החדשה שהמנחים הציגו, שמעודדת שאילת שאלות במקום הקניית ידע פסיבית. ניסיתי לשלב את התרבות הבדואית ולדון במציאות שלנו בכל פעילות בבית הספר."

אחד האתגרים המרכזיים שניצבו בפני כל המורים במחקר היה חוסר הרלוונטיות של תוכניות הלימודים הרשמיות לצורכי התלמידים הבדואים. בפועל, הממצאים מצביעים על הדרה שיטתית של התרבות הבדואית מהתוכניות. דבריה של אחת המורות מדגימים את הענין :

"לא נתקלתי בטקסט אחד שמתייחס לחברה הבדואית. החומרים מנותקים מהמציאות שלנו ומהאתגרים שאנחנו מתמודדים איתם כחברה ערבית-פלסטינית. המטרות של משרד החינוך אינן מתייחסות אלינו כמיעוט".

מורה זאת מצביעה על הניכור והניתוק בין תכניות הלימודים לבין התכנים הרלוונטיים למציאות החברתית והתרבותית הקשה של החברה הבדואית כקבוצת מיעוט. מורה אחר מבקר את ניסיונות ההנגשה של משרד החינוך :

"החברה הבדואית מאופיינת במסורתיות וחשוב לנו להיות שם בשביל האחד, והאחד בשביל כולם. חשיפת התלמידים להיסטוריה של הסבים והסבתות שלנו היא קריטית, ללא חיבור זה, עשוי הקשר בין הדורות להתנתק [...] יש פה ניסיון לטשטש את הזהות הבדואית".

גם מורה זו מצביע על ההתעלמות המוסדית מהערכים הקולקטיביים שמאפיינים את החברה הבדואית וטוען שתוכנית הלימודים מנסה לטשטש במכוון את הזהות הייחודית הבדואית. התעלמות זו, כפי שהוא מדגיש, משמרת את המנגנון ההגמוני שמנציח את מחיקה ערכיה של התרבות הבדואית ומנתקת את התלמידים מהחיבור להיסטוריה ולתרבות שלהם. למרות ניסיונות מסויים ליצור התאמה של חומרי הלימוד לחברה הערבית בישראל עיין קיימים פערים רבים בין צפיות המורים ובין הקיים בפועל :

"מערכת החינוך אמנם מתייחסת לתרבות הערבית יותר מאשר לתרבות המוסלמית, הפלסטינית או הבדואית, אך ההתייחסות נותרת שטחית ואינה מעודדת חשיבה ביקורתית מעמיקה. בתכנית נכללו מספר טקסטים של סופרים פלסטינים, אבל הם אינם מתמקדים בתרבות או בהיסטוריה הפלסטינית. מעט מורים מרחיבים על הביוגרפיה של הסופרים או ההקשר ההיסטורי של יצירותיהם. אבל, זו יוזמה אישית ולא מדיניות מוסדית. רוב המורים נמנעים מכך בשל חוסר הכשרה, העדר כלים פדגוגיים או שהתפיסה המקצועית שלהם אינה מגובשת דיה".

אחת המורות הייתה נוקבת יותר בביקורתה כלפי המערכת החינוך :

"קל לוותר על התרבות שלנו כי היא נעדרת מתוכניות הלימוד בבתי הספר ובמכללות, העדרות שמשדרת מסר שהתרבות הבדואית אינה חשובה או חסרת ערך חינוכי. במקום זאת, מושם דגש על לימוד על התרבות היהודית והמערבית".

לתפיסתה, תהליך מחיקת התרבות הבדואית הוא מבני ושיטתי. הדרה זו מחלישה את הזיקה והכבוד שחשים התלמידים כלפי התרבות שלהם.

חברה במעבר : שבטיות, דת ומודרניות

אתגרים נוספים שצינו המורים נובעים מאופיה המשתנה של החברה הבדואית. החברה הבדואית עוברת תהליכים מואצים של שינוי. בתהליכים אלו פועלים במקביל ערכים ונורמות המבוססים על המבנה השבטי ההיסטורי של החברה הבדואית המאופיין בהיררכיה ופטריארכיה ; ערכים ונורמות

המבוססים על מנהיגות דתית מוסלמית, כאשר מנהיג הדת מאתגר את מנהיגותו ההיסטורית של השייח השבטי; ותהליכים של מודרניזציה שמגיעים מהחברה היהודית.

המבנה השבטי של החברה הבדואית מבוסס על מערכת יחסים היררכית המושפעת מההיסטוריה של השבטים ואזורי מגוריהם לפני ואחרי 1948 (יהל וגלילי, 2023). הן החלוקה ליישובים מוכרים ויישובים שאינם מוכרים, והן השיוך השבטי לשבטי אב בעלי עוצמה שונה, יוצרים מנגנונים פנימיים בחברה הבדואית של היררכיה ואי-שוויון. מרבית המורים רואים בשבטיות תופעה רגישה ומורכבת. במיוחד באופן בו היא באה לידי ביטוי במערכת החינוך, ובאופן בו היא משפיעה על התלמידים. המורים התבטאו באופנים שונים אודות המורכבות של המבנה השבטי. היתה להם לדוגמה ביקורת אודות הבורות הקיימת בקרב הדור הצעיר אודות ההיסטוריה של השבטים הבדואים: "אני לא מתנגד לחיבור להיסטוריה המשפחתית, אבל יש היסטוריה רחבה יותר של עם שלם [...] השיוך השבטי אינו תלוי במאמץ או הצלחה אישית. הם [התלמידים] אפילו לא מבינים את הרקע לחלוקה ההיררכית בין השבטים". יחד עם זאת לזהות השבטית עדיין קיימת השפעה על ארגון החינוך, ועל תפיסות התלמידים אודות חבריהם לספסל הלימודים ואודות מוריהם, בהתאם להשתייכותם השבטית. אחד המורים ביטא זאת כך:

"השבטיות מהווה קו אדום [בחברה הבדואית]. כל מאבקי הכוח והשליטה של השבטים בבתי הספר, אם ברמת מספר התלמידים, שיבוץ המורים או מינוי בעלי תפקידים - מתנגשים עם הרעיון של על-שבטיות ויחס שוויוני בין השבטים. יש להניח שלמורות ולמורים מהצפון יהיה קל יותר להתייחס לנושא מכיוון שהם אינם נתפסים כאיום. לעומת זאת, כאשר מורה בדואי מקומי מעלה את הנושא, הדבר מתפרש כנסיון לשלול את כוחו של השבט הדומיננטי בבית הספר או כהתנגדות לשבט עצמו במקום כביקורת עקרונית על תופעת השבטיות".

אתגר נוסף שעלה במחקר קשור להדרה מגדרית, הנובעת מהמבנה הפטריארכלי של החברה הבדואית בישראל. העלאת נושא מעמד האישה בחברה הבדואית המסורתית והשמרנית עוררה תגובות מורכבות בכיתה. כפי שתיאר אחד המורים:

"נושאים כמו מעמד האישה, תעסוקת נשים או פוליגמיה עשויים לעורר התנגדות שקשה לשלוט בה בין גברים לנשים, בפרט כאשר הדיון מנוהל על ידי אישה. הבנים יתחילו ללעוג לנושא ואז הבנות נפגעות והמורות נפגעות [...] לכן, מורות נמנעות מלנהל דיון בנושא כי הן חוששות שהבנות בכיתה ייפגעו מחוסר הכבוד שהתלמידים יפגינו או שהן בעצמן ייפגעו ולא יצליחו לנהל את הדיון או לשלוט בתגובה שלהן. בשיח על פוליגמיה, הבנות מתחילות לכוּס ולתקוף את הבנים. הן לא מתחשבות ברגשות של תלמידים ממשפחות פוליגמיות בכיתה. לרוב ניתקל בשתי תגובות אפשריות מתלמידים אלו: שתיקה מוחלטת המבטאת בושה או עצב או כעס והתנגדות חריפה".

דבריו של מורה זה מלמדים על התנגדות עזה שהתעוררה בקרב התלמידים וקהילת בית הספר בנוגע למעמד האישה. המפגש בין דעות מנוגדות ביחס להבדלים המגדריים הוביל לדיונים פוגעניים ומפלים, ונחוות גם על-ידי המורות כמקור לקושי ותסכול:

"אני מתקשה מאד לנהל שיח בנושא מעמד האישה בחברה הבדואית בכיתה. מצד אחד אני שואפת לשנות את העמדות של התלמידים כלפי מעמד האישה, אך הבנים מתבטאים לרוב באופן פוגעני. זה מחליש את הבנות שמתקשות לנהל מולם דיון שוויוני. גם אני נפגעת, בפרט כשמבקרים נשים עובדות וטוענים שאבותיהן ובעליהן הם לא 'גברים אמיתיים'. אני מרגישה ששיח מסוג זה מחליש גם אותי ואת הבנות, ואיני יודעת כיצד לכוון אותו. אני מתקשה לנהל את הרגשות שלי מול התבטאויות

מעליבות של הבנים . נושא הפוליגמיה מעורר קושי דומה. הבנות מביעות התנגדות חריפה לתופעה ומשתמשות בכינויים קשים כלפי גברים פוליגמיים, בעוד שבכיתה יושבים תלמידים שאבותיהם נושאים ליותר מאשה אחת. מצד אחד, אני רוצה להעלות את המודעות לתופעה אך לפעמים מסיימת את השיעור בתחושה שגרמתי לתלמידים להתבייש בהוריהם או להרגיש מושפלים".

החברה הבדואית, הנמצאת בתהליכי מעבר, מתמודדת עם מגוון דעות סותרות. דברי המורה מציגים דילמה חינוכית מורכבת הנוגעת להעלאת נושאים רגישים, שהדיון בהם סביבם עשוי לכלול ביטויים פוגעניים כלפי נשים עובדות, ולערער על מקומן של תלמידות בכיתה ואף על מקומה שלה כמורה. העלאת נושאים מאתגרים כמו מעמד האישה או פוליגמיה עשויה ליצור בלבול בקרב המורים והתלמידים שנמצאים ברמות שונות של דיאלוג עם הערכים עליהם גדלו. באותה כיתה עשויים להימצא תלמידים מרקעים שונים – חלקם רואים בעבודת נשים חטא, בעוד אחרים תופסים זאת כזכות בסיסית. המורה נדרשת לאזן בין כיבוד אמונות התלמידים—אשר יכול להתפס גם כשימור המסורת וקידום רלוונטיות תרבותית—ובין קידום ערכי שוויון, וזאת ללא הכשרה מתאימה או בטחון מקצועי מספק להובלת דיון כה מורכב. אחת המורות מוסיפה לסוגיה זו:

"מיניות ומגדר הם נושאים שאני נמנעת מלהעלות לדיון בכיתה. חסרים לי הכלים לנהל דיון כזה או להשפיע על דעות התלמידים, במיוחד הבנים. קשוי מתבטאים גם בחיי האישיים, ביחסים עם האחים שלי, שם אני מצופה לוותר ולהתאים את עצמי לצרכי הגבר. ללא העצמה אישית, כיצד אעצים את תלמידותיי? אני מטילה ספק ביכולתי לנהל שיח מעמיק ומשמעותי בנושאים אלה".

ביטוי לתהליכים של שינוי שהחברה עוברת נגע לאופן בו פרשו המורים את התייחסות ההורים לנושאים שונים שעלולים לאתגר פעולות שלא עולים בקנה אחד עם המסורת השבטית, או הדתית. אחת המורות ציינה בבירור "ההורים יתנגדו לנושאים שביטויים או נושאים שמערערים על המנהגים שלהם [...] אתקל בוודאי בהתנגדות". הערה זאת מלמדת על כך שעמדות ההורים והקהילה נמצאים בתודעה של הצוות החינוכי. יחד עם זאת, מהמחקר עלה כי מה שנתפס כדבר אשר יעורר התנגדות הורית או קהילתית על-ידי הצוות החינוכי לא תמיד מעורר התנגדות, דבר שעלה מתיאורים אלו של המורים אודות שיעורי ספורט ומוזיקה, ומלמדים על השינוי שחל בחברה:

"מורה לחינוך גופני שמתגוררת בצפון הארץ שהתקבלה זה מכבר לבית הספר, ביקשה להעביר את השיעור לבנות בחצר. המנהל והצוות חששו מההתנגדות של ההורים, כי בחברה שלנו התרגלו לכך שבנות לא רשאיות לנוע [להזיז את הגוף] במרחב שיש בו גברים ובנים. הופתענו לגלות שהבנות התחילו לרוץ בחצר ואף הורה לא התנגד לכך. לפעמים צריך לנסות ולא לאפשר לחששות שלנו לחסום את האפשרות לשינוי".

באופן דומה, בבית-הספר סברו כי אין לקיים שיעורי מוזיקה מחשש להתנגדות החריפה האפשרית של הורים לתלמידים אדוקים. עם זאת, הם הופתעו לגלות תגובה שונה מהמצופה, כפי ששיתף אחד המורים,

"אני חושב שהחברה שלנו משתנה. ההורים מתחילים להבין את החשיבות של מקצועות כמו ספורט, מוזיקה ותרבות. [הייתה דאגה] מחוג מוזיקה שהעברנו בחינוך הבלתי פורמלי. אך ההורים לא התנגדו והחוג מתקיים כבר שלוש שנים [...]. אנחנו צריכים להבחין בין ההורים בעבר לבין ההורים כיום".

לסיכום, ניתן להבין כי מתיאור האתגרים שהוצגו לעיל כי הנחלה של פדגוגיה רלוונטית תרבות בחברה הבדואית אינה דבר פשוט ליישום. רלוונטיות תרבותית שואפת מחד להעצים חברות מיעוט, בין השאר על-ידי חשיפת מבני הכוח וחשיפת האופנים בהם הם ממצבים את החברה כנחותה אל מול החברה ההגמונית. רלוונטיות תרבותית אף שואפת להשיב לחברות מיעוט את הגאווה במסורת ולשמר את תרבותם. מנגד, המבנה השבטי ההיסטורי אינו חף מביטויי גזענות ואי-שוויון, והאתגרים העומדים בפני אנשי חינוך המבקשים לנווט בין שימור המסורת אך גם קיום ערכים של שוויון מגדרי, לדוגמה, מצריכים ניווט עדין ועבודה מרובה.

תרומת המחקר ותהליכי שינוי

במהותו, מחקר משתף הינו סוג של מחקר פעולה המבקש לייצר שינוי בקרב משתתפיו. להלן נציג ביטויים של שינוי שחלו בעמדות המורות והמורים אודות הבנת חשיבותה של פדגוגיה רלוונטית תרבות, ואף פרקטיקות ראשוניות בהם התנסו במהלך המחקר המשותף.

חשיבות קיומה של פדגוגיה רלוונטית תרבות

המורים ביטאו באופנים שונים את החשיבות הרבה שהם מוצאים בפיתוח וקידום פדגוגיה רלוונטית תרבות עבור תלמידיהם. שני המרכיבים המרכזיים שהמורות ציינו כבעלי ערך עבור תלמידיהם נגעו לשימור התרבות ולקריאה ביקורתית של המציאות. להלן מספר התבטאויות של המורים. אודות שימור תרבותי, אחת המורות ציינה,

"הפדגוגיה חשובה במיוחד לקבוצות מיעוט. אני חושבת שיש קשר ישיר וחזק בין המודעות של התלמידים לזהות ולמציאות שהם חיים בה ותחושת הגאווה ביחס לזהות ולתרבות שלהם לבין היכולת שלהם להצליח בעתיד ולהתפתח [...] הפדגוגיה מחזקת את תחושת הביטחון בקרב התלמידים שלנו ובקרב המורים והחברה, כך שהסיכוי שלנו להצליח גדול יותר. הפדגוגיה מחנכת לגאווה ולשייכות וגורמת לתלמידים להרגיש יותר מחויבים לתרבות לחברה. כך, אפשר יהיה לגדל צעירים מוצלחים בעלי אחריות חברתית גבוהה. הם יתרמו בוודאי לחברה או לפחות לא יהיו עול עליה, יזיקו או יעכבו את תהליך ההתפתחות שלה. אני מאמינה שפדגוגיה רלוונטית תרבותית בונה אדם, שבעצמו בונה משפחה, והוא והמשפחה שלו יבנו את החברה".

ואילו מורה אחר אמר,

"אני תופס את הפדגוגיה ככלי חיוני שמאפשר לשמר את הזהות שלנו כקבוצת מיעוט במקום בו יש כל הזמן ניסיונות לטשטש אותה. בעיניי, החיבור לזהות הוא הצעד הראשון בתהליך היצירה של שינוי חברתי חיוני. פדגוגיה רלוונטית תרבות מאפשרת לנו להבין את עצמנו דרך הגברת המודעות לתרבות ולזהות שלנו"

שני מורים אלו שמים דגש על שימור תרבות כהיבט משמעותי בפיתוח אישי וחברתי של תלמידיהם. מדבריהם ניתן להבין כי שניהם התייחסו אל תרבות כדבר דינמי, ולא כתופעה סטטית שיש לשמרה. דברים אלו באים לידי ביטוי בחשיבות שמקנים המורים ביצירת שינוי חברתי ובתרומה של תלמידיהם ליצירת שינויים אלו.

אודות החשיבות של קריאה ביקורתית של המציאות, ציין אתד המורים :

"פדגוגיה רלוונטית תרבות היא פעולה חשובה מאד עבורנו, הן כמורים והן כחברת מיעוט, בהכנה של התלמידים שלנו לעולם החשוך שמחכה להם בחוץ אתו יאלצו להתמודד בעתיד".

השימוש של המורה בביטוי "עולם חשוד" מעצים את האופי המאיים של המציאות שאורבת לפתחם של בני החברה הבדואית עם יציאתם ממעגל הפנים שלהם למעגל החוץ של החברה הישראלית, ומלמד על הקריאה הביקורתית שלו את יחסי הכוחות הקיימים בחברה הישראלית ואת הצורך לצייד את תלמידיו ביכולת להבין יחסי כוחות אלו. באופן דומה, מורה נוספת התייחסה בראיון איתה לתרומת הפדגוגיה לתהליכי הבנת יחסי הכוח בין המדינה והמיעוט הבדואי. כפי שהיא ציינה:

"בית ספר שמקדם פדגוגיה רלוונטית תרבות הוא בית ספר שדן באתגרים שהחברה שלנו מתמודדת איתם במדינה שאנו חיים בה, אתגרים של קבוצות מיעוט הנגזרים מהמדיניות הפוליטית-חברתית של שלטון הרוב. זהו בית ספר שמאפשר לתלמידים לדבר על נושאים אלו בפתיחות ובשקיפות".

יחד עם זאת, מורה אחרת ציינה את החשיבות של מכוונות לעתיד כך שיוכלו להתמודד עם "דילמות שהמציאות הפוליטית יוצרת עבורם". חלק ניכר מהמורים ציין את חוסר המודעות של בני הנוער בחברה הבדואית למנגנוני הדרה ואפליה ורואים חשיבות בהבנת ההקשרים הרחבים של מנגנונים אלו, ובמיוחד בהקשר של אפשרויות הצלחה בעתיד. כדברי מורה זאת,

"תלמיד שלמד בבית ספר כזה [שבו קיימת פדגוגיה רלוונטית תרבות] לא מקבל סטיגמות על החברה שלו ויודע להתמודד מול האחר במהלך שיח גזעני או מול סטיגמות המכוונות לחברה שלו. הוא מכוון עתיד, מבין את המציאות, את הקשיים, הזכויות והשירותים שהוא קיבל ולא קיבל בהשוואה לאחרים, והוא מבין שהקשיים שהוא חווה אינם מעידים על כך שהיכולות שלו מוגבלות והוא לא אשם בזה אלא שהמציאות שלו היא מציאות של עוני ואפליה".

ניתן לסכם את החשיבות שנותנים המורים לקיומה של פדגוגיה רלוונטית תרבות במילותיהם של שני מורים, המתארים את השינוי שחל בהוראה שלהם, ואת האופן בו הם רואים את תפקידם החינוכי. אחת המורות תיארה:

"נכנסתי לכיתה עם רצון להשפיע וחשבתי שהתפקיד שלי מתמצה בהכלה של התלמידים אך היום אני מבינה שזה לא מספיק. ההכלה לא הפכה אותם לערניים ומודעים למציאות שלהם, לא נתנה להם כלים שיעזרו להם להיות מוכנים לעתיד ולהיות גאים בחברה שלהם. היום אני לא מסתכלת על התלמיד כתלמיד אלא כמוביל שינוי בחברה במיוחד כשמדברים על חברת מיעוט".

ואילו מורה אחר דיבר על מקומו כדמות שעושה מודלינג לנוער בנושאים כואבים בחברה הבדואית,

"התלמידים חייבים לחקור תופעות כמו אלימות, פשיעה, מעמד האישה, עוני וסמים, אבל מנקודת מבט המתחשבת בנסיבות שהובילו את החברה למצבה הנוכחי ולא מתוך אשמה עצמית או חברתית. אם המורים לא יעלו את הנושאים האלו לדיון, מי יעשה זאת? לתלמידים שלנו אין מסגרת אחרת ללמוד על החברה שלהם באופן ביקורתי, ולצער, הם לא זוכים לשיח מעצים שמעלה את המודעות שלהם לבעיות חברתיות בבית. זכור לי מקרה בו ניהלתי שיח בכיתה בעקבות רצח של אישה ביישוב שלנו. כשהבעתי את דעתי, במיוחד כגבר בדואי צעיר, התלמידים היו המומים. הבנות התקשו להאמין שאני, כגבר, מתייחס לזכויות ולכבוד של נשים בחברה הבדואית. הבנים שינו בהדרגה את הגישה שלהם כלפי נשים, כי שימשתי להם כמודל לחיקוי. (Modeling) בשיחה, קישרתי בין רצח נשים ומעמד האישה לדת האסלאם ולכבוד האישה בתרבות שלנו, כדי שילמדו שאלימות נגד נשים אינה מקובלת לא בדת ולא בתרבות שלנו. הרגשתי שהצלחתי 'לשבור' אצלם תבנית חשיבה, שכן הם האמינו שגבר בדואי לא יתמוך בנשים, ואני הוכחתי להם אחרת."

לצד הפוטנציאל שגילו המורות והמורים בפדגוגיה רלוונטית תרבותית בהעצמת תלמידיהם, במסגרת מפגשי הפיתוח קיימנו קריאה ביקורתית של ספרי לימוד. המורות בחרו בספרי לימוד שונים על-פי תחומי הדעת שהן מלמדות, ותרגלנו קריאה ביקורתית בשתי רמות. הרמה הראשונה הייתה קריאה חזותית – התבוננות בתמונות ובעיצוב החזותי של ספר הלימוד: מיהן הדמויות הניבטות מהספר? מהם הביטויים החזותיים שמופיעים, איזו תרבות הם מייצגים? מי אינו מופיע? הרמה השנייה הייתה טקסטואלית – באילו נושאים עוסק הטקסט? מי מופיעים בו ובאילו אופנים? מהן הדוגמאות שניתנות, אילו תרבויות הן מייצגות? עד כמה התרבות מוצגת כמקור ידע? כפי שמתואר בפרק התיאורטי, גם בתחומי דעת כגון חשבון, מדעים ושפה ניתן למצוא ביטויים חזותיים וטקסטואליים של רלוונטים תרבות.

להלן מספר דוגמאות הנוגעות לספרי לימוד המשמשים בבתי-ספר המשרתים את החברה הערבית, ואשר מאושרים ע"י משרד החינוך. עיון לדוגמא באחד מספרי הלימוד המאושרים ללימוד אנגלית (Just Thinking) ילמד כי בתכנית הלימודים התלמידות והתלמידים נחשפים למגוון רחב של גיבורי תרבות – נשים וגברים ממוצאים אתניים שונים, מהעבר הרחוק (יוון העתיקה) ואף דמויות מספרות מדע בדיוני. יחד עם זאת אין ולו התייחסות אחת לגיבור או גיבורת תרבות מהעולם הערבי. המורות והמורים ציינו בעת הקריאה את תחושותיהם "התמונות בספר אינן קשורות אלינו בכלל" או "יש הרבה שמות של יהודים בספרי אנגלית אך לא שמות של ערבים". זאת, בעוד באתר משרד החינוך מצויין במפורש כי תוכנית הלימודים באנגלית 2020 לחטיבת הביניים, המתבססת על התכנית האירופאית (Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)) עברה התאמה לחברה הישראלית:

"The adoption and localization of the CEFR to the Israeli context ensures that the English Curriculum 2020,[...] addresses the unique context of Israel taking its ethnically and linguistically heterogeneous population into consideration"

דוגמה נוספת הינו ספר להוראת עברית לדוברי ערבית – "גולשים בעברית לדוברי ערבית – כיתה ט'". בדברי הפתיחה במדריך למורה מצוין כי "הגישה להוראת העברית היא פונקציונלית-הקשרית ומדגישה הבנה והפקה של טקסטים בהקשרים משמעותיים שונים הרלוונטיים לבני נוער" (ע"מ. 4 הדגשה שלנו). מתוך שאיפה להתאים את חומר הלימודים לבני נוער, יחידות הלימוד הראשונה – חיים בסרט – עוסקת בעולם הקולנוע. ביחידה "החיים בסרט בישראל" (עמוד 10) מוצגים נתונים שונים כגון "מספר כרטיסי הקולנוע שנמכרו בערים גדולות בישראל בשנת 2014, העיר בישראל בה נמכר המספר הגדול ביותר של כרטיסים (ראשון לציון), וכדומה. באחת המשימות התלמידים נחשפים לתרשים של פריסת בתי קולנוע בישראל כאשר אין אף ישוב ערבי המופיע ברשימה זו. ברור כי כאשר המחברים מדברים על הקשרים משמעותיים הרלוונטיים לבני הנוער, הם רואים לנגד עיניהם את בני הנוער החיים ביישובים יהודים בלבד, ומתעלמים מהעבודה ש"החיים בסרט", לפחות ככל שאלו נוגעים לביקור בבתי קולנוע אינם רלוונטיים למציאות החיים ביישובים הערביים.

גם בספרים שנראה כי נכתבו במיוחד עבור החברה הערבית, ולא כאלו אשר תורגמו לערבית מהמהדורה העברית, קיימת התייחסות לקויה לתרבות הערבית או העדר כל התייחסות שכזאת.

בספר להוראת שפת אם לדוברי ערבית המיועד לכתה ה' (אלג'יית), התלמידים לומדים טקסט על חתולים. הטקסט אינו מתייחס לתפיסות השונות של החתול בעולם הערבי, ולא להשפעה של התרבות הפרעונית על מקומם של החתולים בעולם המיסטיקה, ואף לא לשמות המגוונים לחתול בהם משתמשים במדינות ערב השונות. בנוסף, הטקסט אינו מתחבר לערך החיובי של גידול חתולים בתרבות האסלאמית. דוגמה אחרת אשר ממחישה חוסר הרלוונטיות של הטקסטים הנלמדים במיוחד בספרי שפת אם, הינו הטקסט על עשבי מרפא בספר לימוד שפה ערבית לכתה ח' (אלערבייה לוג'טונא). הטקסט מתייחס לצמחי מרפא בתרבות המערב כמו בפורטוגל וביוון אך לא מזכיר את הידע העשיר אודות השימוש בצמחי מרפא בתרבות הערבית. כפי שניתן להבין, הניתוח הביקורתי של כל הספרים הצביע על פערים ברלוונטיות התרבותית הן מבחינה חזותית והן מבחינה טקסטואלית, גם כאשר מדובר בטקסטים שנכתבו לכאורה במיוחד עבור החברה הערבית.

לסיכום, ניתן לומר כי המחקר המשותף פתח בפני המורות והמורים את היכולת להתבונן באופן ביקורתי בתוכניות הלימוד. לצד הרצון להכרות טובה יותר עם התרבות, המסורת וההיסטוריה שלהם, המורים דברו על האופן בו תחושת הנחיתות הופנמה אצל חלק מתלמידיהם, ועל רצונם לשנות זאת.

"[יישום עקרונות הפדגוגיה] חשוב לי כי אני שואפת שהתלמידים שלי יגיבו מתוך תחושת ערך עצמי ולא מפחד או רצון לרצות את היהודים. חשוב לי שהתלמידים יהיו מסוגלים להיות כנים עם עצמם ועם רגשותיהם. אני מאמינה שזה עשוי לתרום להעלאת הערך העצמי שלהם. אני רוצה שהתלמידים ירגישו שיש ערך לזהות התרבותית שלהם ושיבינו שאין לקבוצת הרוב היהודית עדיפות מובנית עליהם"

אין ספק כי האתגרים בקיום פדגוגיה רלוונטית תרבות בחברה הבדואית רבים, וכי יש צורך בשינויים רבים, מבניים ותודעתיים, בהכשרת מורים, בפיתוח תוכניות לימוד, ובמבנה וארגון החינוך בחברה הבדואית. כפי שעלה מהמחקר, למורים חששות רבים הן מהאופן בו הממסד עלול לפרש את כוונותיהם, והן מההורים, הקהילה, השבט ומנהיגי הדת. יחד עם זאת, ברור כי החברה הבדואית נמצאת בתהליכי שינוי מואצים, ולצוותים החינוכיים תפקיד משמעותי בהצעת תמונת עתיד המאפשרת לדור הבא להכיר ולשמר את תרבותו, ובמקביל להשתלב בהצלחה בתרבות הדומיננטית.

פדגוגיה רלוונטית תרבות – חקר מקרה : בתי"ס דו-לשוניים

מאז הקמת בית הספר הדו-לשוני היהודי-ערבי הראשון בשנת 1984, מספר המסגרות מסוג זה גדל באופן צנוע לשמונה ברחבי ישראל. מסגרות הללו פועלות תחת חסותם של שלושה ארגונים נפרדים: וקא"ת אל-סלאם/נווה שלום, המרכז לחינוך יהודי-ערבי בישראל (יד-ביד), ועמותת הגר לחינוך יהודי-ערבי לשוויון (הגר). למרות שמדובר בשלושה ארגונים שונים, ישנם מספר מאפיינים משותפים לבתי הספר הדו-לשוניים, ולמודל הייחודי שהם פיתחו: שאיפה למספר דומה של תלמידים ערבים ותלמידים יהודים, ובאופן דומה סגל הוראה המייצג את שתי הקבוצות; שאיפה להוראה בשתי השפות, ערבית ועברית על-ידי צוות המורכב מדוברי ערבית ודוברי עברית; לצד שימוש בספרי לימוד רשמיים מתקיים תהליך מתמיד של פיתוח תוכניות לימוד ייחודיות, ו/או שינוי תוכניות הלימוד הרשמיות כך שיכללו להתמודד עם האתגרים הכרוכים בפדגוגיה המנסה להיות דו-לשונית, רב-תרבותית, ורלוונטית לתרבותם של התלמידים.

מסיבה זאת, שדה המחקר השני כלל בתי-ספר דו-לשוניים כמקור ממנו ניתן ללמוד על מאפייניה של פדגוגיה רלוונטית תרבות לחברה הערבית. מטבע הדברים, כבתי-הספר הדו-לשוניים ורב-תרבותיים, הם מקדמים הן רלוונטיות תרבותית לחברה היהודית והן רלוונטיות תרבותית לחברה הערבית. במחקר זה נתמקד בהיבט של רלוונטיות תרבותית לחברה הערבית בלבד, כיוון שזהו נושא של המחקר. כמו-כן, שני מרכיבים מרכזיים של רלבנטיות תרבותית באים לידי ביטוי הן בבתי-הספר הדו-לשוניים והן בבתי הספר בחברה הבדואית, עליהם לא נרחיב בדו"ח זה – בשניהם מתקיימת הוראה בשפת המיעוט (בדו-לשוני לצד הוראה בעברית), ובשניהם סגל ההוראה כולל מורות ומורים מחברת המיעוט (בדו-לשוני לצד מורות מהחברה היהודית). שני מרכיבים אלו משמעותיים מאוד בספרות המחקר העולמית אודות פדגוגיה רלוונטית תרבות עבור חברות מיעוט, אולם אינם יוצאי דופן בהקשר של החינוך לחברה הערבית בישראל. על-אף שנושא לימוד הערבית כשפת אם הינו נושא בעל חשיבות רבה הן בקרב בתי-ספר בחברה הערבית והן בבתי-הספר הדו-לשוניים, התמקדות בנושא הוראת שפה מצריכה מחקר נפרד. לכן, בדו"ח המחקר אין התמקדות בלמידת שפת אם של אוכלוסיית המיעוט, ולא בזהות התרבותית של צוות ההוראה, שממילא ברובו המוחלט דובר ערבית ומגיעה מקרב החברה הערבית בישראל⁵.

ממצאים

אתגרים בפיתוח פדגוגיה רלוונטית תרבות

המורות והמורים שהשתתפו במחקר דיווחו על מספר אתגרים בפיתוח פדגוגיה רלוונטית תרבות, אשר בחלקם הגדול דומים לאתגרים שעלו מהמחקר עם הצוות החינוכי של החברה הבדואית, וחלקם ייחודיים לבתי-הספר הדו-לשוניים. להלן מתוארים בקצרה אתגרים אלו:

העדר הכשרה. המורות ציינו את המחסור בהכשרה מקצועית ראויה לפדגוגיה רלוונטית תרבות, "צריך שיהיה משהו שינחה למקום הזה" כדברי אחת המורות. המורות הדגישו את הצורך בהכשרה

⁵ כפי שצויין קודם, אחת הביקורות של גינה גיי ואחרות אודות הוראה בארה"ב הינה שכוח ההוראה מורכב ברובו מנשים לבנות מהמעמד הבינוני, והוראה רלוונטית תרבות צריכה לכלול יותר מורות ומורים מקרב חברות המיעוט. במקרה של החברה הערבית בישראל הדבר שונה. ניואנס קיים, שמצא אף ביטוי במחקר זה, הינו מורות ערביות מהצפון אשר מלמדות בחברה הבדואית, ולא תמיד מכירות את המסורת והתרבות הבדואית.

והנחיה לקיומה של פדגוגיה רלוונטית תרבות. אחת המורות חיברה בין הדרישה למצוינות אקדמית ובין רלוונטיות תרבותית. המציאות החינוכית הניאוליברלית השמה דגש על הישגיות ועמידה בסטנדרטיים יוצרת מתח שנובע ממה שהמורות תופסות כדרישות סותרות—הישגיות מול רלוונטיות תרבותית. הסיבה לכך היא שהישגיות נתפסת כעמידה בסטנדרטים ויעדים הרשמיים, תוך שימוש בתוכניות הלימוד הרשמיות. אחת המורות ביטאה זאת כך:

אפילו אם המערכת תשים פחות דגש על ההישגיות ויישום תכנית הלימודים, עדיין לא אצליח ליישם פדגוגיה רלוונטית תרבות, חסר לי הידע איך לשלב את הדברים האלה ולהתאימם בתכנים שאני מלמדת, הדרך מאיש מקצוע מתמחה, עשויה לעזור לי עם זה.

גם ההדרכה שקיימת נתפסת ככזאת החסרה ידע אודות רלוונטיות תרבותית ואופני הטמעתה בתוכנית הלימודים. אחת המורות תיארה את האופן בו היא מנסה להתמודד עם ההדרכה הקיימת,

אני אתן לך דוגמה עכשיו ישבתי עם המדריכה שלי שהיא מקסימה והיא לא מגיעה מהעולם הזה [של רלוונטיות תרבותית]. אז היא נתנה לי דוגמה של איזה שיר [...] אמרתי לה זה שיר פחות טוב, לא ניקח אותו הוא גבולי, בעיקר אני לוקחת ממנה רעיון כללי ואני זו שמביאה את המשקפים של הרב תרבותיות והדו לשוניות לתוך השיח ולתוך הכיתה.

העדר תוכניות לימוד רלוונטיות ודגש על הישגיות. אתגר נוסף נוגע לתוכניות הלימוד הרשמיות וההטיות הקיימות בהן. גם כאן המורות תיארו מתח בין לימוד על-פי תוכניות הלימוד הרשמיות ובין יישום פדגוגיה רלוונטית תרבות. הציטוטים מטה מתארים כיצד מורות שונות רואות מתח זה:

"בהרגשתי, יש משהו שכל הזמן אני נלחמת אתו שזה להיות "נאמנה" לדרישות של המערכת ולתוכנית של משרד החינוך לבין האני מאמין שלי. כשיש לי חוברת ואני צריכה לעבוד איתה ולסיימה, זה מגביל".

"יש למערכת המון דרישות ממני בתור מחנכת ומורה, דרישות אלה שואבות ממני אנרגיות רבות, דברים הקשורים בפדגוגיה עצמה. יש למצוא את האיזון בין הדרישות של משרד החינוך בתוכנית הלימודים ואז להתייחס לתרבות. לפעמים ההתקדמות בתוכנית הלימודים באה על חשבון יישומה של פדגוגיה רלוונטית תרבות".

"בכיתה אני חייבת להעביר תכנים מסוימים ולסיים את תכנית הלימודים של משרד החינוך, דבר אשר מעמיד אותי אל מול השאלה, מה אני אמורה לעשות? איך אני אמורה למצוא את האיזון? לרוב קשה מאוד למצוא אותו ואני מעדיפה להשקיע יותר בסיום תכנית הלימודים, לפעמים אני כן מנסה ליישם את עקרונותיה של פדגוגיה רלוונטית תרבות אבל אני לא אשקר לך, לא עושה זאת ב 100%, הרבה פעמים יש נסיבות שגורמות לנו לא לתת את ה 100% יחד עם זאת אני מנסה לעשות כמיטב יכולתי".

שלושת המורות המצוטטות מעלה, מתארות כל אחת במילותיה את המתח בין עמידה בתוכנית הרשמית ושימוש בה, ובין קידום פדגוגיה רלוונטית תרבות. מחד ברור כי העדר תוכניות לימוד רלוונטיות מטיל על המורות, העמוסות ממילא, את האתגר והמעמסה הכרוכים בפיתוח תוכניות לימוד רלוונטיות. מנגד, מדברי המורות עולה ההפנמה של חשיבות העמידה בסטנדרטיים כפי שנקבעו על-ידי המערכת, ומתן קדימות לה. לדסון-בילינגס מדגישה את החשיבות של שילוב בין שתי הדרישות, הצלחה אקדמית ושמירה על רלוונטיות תרבותית. מדברי המורות אפשר ללמוד כי שתי הדרישות נתפסות כמנוגדות אחת לשניה ולא כמשלימות אחת את השניה.

אתגרים אלו, ואחרים, כגון, אתגרים הכרוכים בהוראת ערבית כשפת אם וכשפה זרה, ואתגרים הנובעים מהעדר משאבים התומכים במודל חינוכי זה תוארו רבות במחקר הענף על בתי-הספר הדו-לשוניים, (ראו לדוגמה: Arar & Massry-Herzalah, 2017; Amara et al., 2009; Bekerman, 2004, 2005, 2009; Bekerman & Shhadi, 2003; Dubiner et al., 2018; Feuerverger, 2001; Meshulam, 2011, 2012, 2015, 2019a, 2020; Nasser, 2011; Paul-Binyamin & Jayusi, 2018; Sitner & Meshulam, 2020). לכן לא נרחיב עליהם עוד בחלק זה של הצגת הממצאים ונעבור לתאר פרקטיקות שונות שקיימו הצוותים החינוכיים.

מענים יישומיים לקיומה של פדגוגיה רלוונטית תרבות

הממצאים מלמדים על מספר פרקטיקות שהצוותים החינוכיים קיימו לשם קידום רלוונטיות תרבותית. בחלק מהמקרים הפרקטיקות התייחסו לקהל התלמידים המגוון של בתי-הספר. כלומר, ניסיון של הצוות לשלב בין היבטים דומים ושונים בין התרבויות, תוך שאיפה למציאת שפה משותפת. ביטוי טוב לפרקטיקות עבור צוותים חינוכיים ניתן למצוא בכלי שפותח בארה"ב (Muñiz, 2020) המציג שמונה כשירויות לקידום פדגוגיה מגיבת תרבות, ואשר עשינו בו שימוש בסדנאות עם המורות. הצגת הממצאים משקפת עקרונות בסיס לפדגוגיה רלוונטית תרבות, כאשר חוברת המשאבים הנלווית מציעה דרכים פרקטיות ליישום.

התאמת תוכניות הלימוד

בהעדר תוכניות לימוד רלוונטיות ומשאבים לפיתוחן, אחת הפרקטיקות בה נקטו המורות הייתה התאמה או העשרה של תוכניות הלימוד הקיימות. לדוגמה, אחת המורות מתארת כיצד היא משתמשת בתוכנית הקיימת אך שמה דגש על דמויות מופת מתרבות המיעוט,

"אני לא ממש מנסה לבנות דברים מחדש על מנת להתאים את החומר הנלמד לרב תרבותיות, אני מנסה להסתכל על התוכן הקיים מבחינה תרבותית ולהתאים אותו. אם נגיד יש טקסט בחוברת שמדבר על זהות או על נושא קשור להיסטוריה הערבית בשיעורי שפה ערבית, אני מדגישה אותו יותר, מנסה להזכיר להם להיות גאים בתרבות שלהם [...] למשל הסיפור של עבאס איבן פירנאס האיש הראשון שניסה לעוף והצליח".

תוכניות הלימוד הרשמיות נוטות לשים דגש על התרבות ההגמונית. קבוצות מיעוט כמעט ולא נוכחות בתוכניות אלו, ואם כן, פעמים רבות נוכחותן נעשה באופן בזוי או נלעג. המורה לפנינו הציגה את אחד מאנשי האשכולות המוסלמים שחיו באנדלוסיה בימי הביניים אולם נעדר מתכנית הלימודים הרשמית.

פרקטיקה נוספת אותה מתארת אחת המורות הוא הוספת פעילות חוויתית דרכה ניתן ללמוד ידע נוסף,

"הרגשתי שאין טעם לבנות תכנית מההתחלה, שיש תכנית שהיא גם כך בנויה ומבוססת על החוברת שאני עובדת איתה. בפועל לקחתי יחידה בנושא סביבה, וכל למידת חוץ שלי עם הכיתה הייתה בנושא הסביבה, למדנו את הטקסט שבחוברת ושילבתי משהוא מהנושא עם למידת חוץ [...] דרך טקסט לכאורה שגרתי ניסיתי שהלמידה סביבו תהיה מגוונת וחוויתית ומשיקה לכמה תחומי דעת".

בפרקטיקה המתוארת כאן, המורה מוסיפה למידה חוויתית לתוכנית העבודה הרשמית. הלמידה החוויתית יכולה להיות קשורה לעולמם התרבותי של התלמידים ובכך להעצימם. לדוגמה, במסגרת

חינוך בנושא סביבה וקיימות כמתואר מעלה, המחנכת יכולה להזמין את התלמידים לחקור בביניהם אופנים מסורתיים⁶ של מיחזור, שימוש-חוזר, ומניעת בזבז (בדומה לגישת R5 בשימוש מקיים - refuse, reduce, reuse, repurpose, recycle).

הכירות טובה עם התלמידים ומשפחותיהם וחיבור לעולם

אחד העקרונות הבסיסיים בפדגוגיה רלוונטית תרבות הינה היכרות טובה עם התלמידים, ועם משפחותיהם. הוראה מגיבת תרבות, זו הוראה שמטרתה לעודד את מעורבות התלמידים. ניתן לעשות זאת על-ידי חיבור הפדגוגיה לחיי היומיום של התלמידים, ולרקע התרבותי שלהם. לשם כך, חשוב ליצור היכרות טובה עם התלמידים ומשפחותיהם. המורות ספרו על האופנים השונים בהם הן שיתפו את התלמידים בבחירת הנושאים שמעניינים אותם, ואף דאגו להנכיח את התלמידים עצמם בתוך הפעילויות.

"את התכנית בניתי לפי נושאים מעולם הילדים, שאלתי אותם איזה נושאים תרצו ללמוד? וכתבתי לי רשימה ארוכה של נושאים שהציעו לי והבאתי טקסטים חיצוניים קשורים לנושאים ואחרי כל טקסט היה פרויקט קטן לסיכום".

"מההיכרות שלי עם הילדים, לאט לאט התחלתי לבחור תכנים המתאימים לילדים ומתחברים לעולם התוכן שלהם. הרבה פעמים, אני ניסחתי טקסטים וכל פעם שמו של אחד התלמידים הופיע בטקסט".

"ככל שאני לוקחת צעד אחורה רגע מליצר את התוכן ונותנת להם יותר מרחב של בחירה או משימות שהן פתוחות לעולם שלהם אז התרבות כאילו קוראת מתוך זה. כלומר הם מביאים את התוכן ואני נותנת את הדגש על המיומנויות".

הפרקטיקות המצויינות כאן, מאפשרות לתלמידים לראות שיקוף שלהם ושל משפחותיהם בתוכנית הלימודים. אחת הכשירויות בכלי שהוזכר קודם (Muñiz, 2020) הינה "להתבסס על תרבות התלמידים כדי לעצב את ההוראה ותוכניות הלימוד". הפרקטיקות המתוארות כאן על-ידי המורות נותנות מענה מסויים לדרישה זו, בהעדר תוכניות לימוד רלוונטיות.

קריאה ביקורתית

המורות הציעו דרכים שונות לקריאה ביקורתית של ספרי הלימוד וקריאה ביקורתית של המציאות בכלל. קריאה ביקורתית של ספרי הלימוד יכולה לחשוף בפני התלמידות והתלמידים מבנים של כוח, ולאתגר אותם. לדוגמה, אחת המורות מתארת תרגול של קריאה ביקורתית של תפקידים מגדריים,

"בחוברת של כיתה ג' הייתה משימה בהבעה. הייתה שם פסקה קצרה המתארת סיטואציה בהפסקה שבה המורה ראתה ילדות קטנות שישבו משועממות והבנים שיחקו כדורגל. הילדות והילדים התבקשו להשלים את הפסקה. פה ניצלתי את ההזדמנות, חרגתי מההנחיה שהייתה וביקשתי שיכתבו לי את דעתם אודות הטקסט. האם הם מסכימים או לא עם התיאור של הבנות המשועממות והילדים האקטיביים, מה הפריע להם? ... לפני זה, לרוב הייתי מדלגת ולא מסתכלת על אותה שאלה באופן

⁶ במחקר על החברה הבדואית אחת המורות עשתה בדיוק פעילות זו ותיארה כיצד נשים בדואיות ניצלו באופן מסורתי את כל חלקי הכבש, כולל הצמר כמעט ללא פסולת.

ביקורת, אבל כיום אני יותר מתבוננת בעין ביקורתית ועוצרת אם יש נגיד תיאורים סטריאוטיפיים, איורים שהם מגדריים או גזעניים, ושואלת את התלמידים מה הם חושבים על זה או מסבה את תשומת ליבם".

מורה זאת ממשיכה ומתארת את האופן בו ההשתתפות בסדנה פיתחה אצלה את היכולת לקרוא טקסטים באופן ביקורתי,

"זה מה שצריך להיות נוכח בשיעור, לא לקבל את הטקסט כמובן מאליו אלא לעצור רגע ולתת לתלמידים לחשוב, להתבונן באופן ביקורתי על התוכן. זו בעיניי החשיבה הביקורתית. מספיק שהמורה ינחה את התלמידים להתבונן על דברים סטריאוטיפיים בתוכן, לאיזה תרבות זה מכוון? האם מתאים לאנשים "שחורים"? בעיניי מאוד חשוב להבין איך לכלכל את ההבנה הזאת בתוך המערכת ואיך להטמיע אותה, שתהיה חלק מבית הספר, שמישהו ינחיל אותה לשאר הצוות. אני חושבת שמפגשי הלמידה שעשינו הם חלק חשוב מהאני מאמין הבית ספרי".

דוגמה אחרת לקריאה ביקורתית של טקסטים נוגעת לשמות הדמויות המופיעות בטקסטים. גם כאן מתארת המורה את האופן בו ההשתתפות בסדנה פתחה לה זווית מבט חדשה,

מפגשי הלמידה, פתחו לנו את המוח. נגיד כשאני נותנת לילדים טקסט עם שמות ישראליים לדמויות ולא נותנת שמות ערביים, איך הילד הזה [התלמיד] יכול להרגיש? בעיניי יש חשיבות רבה בלאפשר לתלמידים לדעת להסתכל על התכנים השונים, למשל בתוך ספר כשמסתכלים על שמות הדמויות, הם ידעו להגיד שהן יכולות להיות עם שמות ערביים.

קריאה ביקורתית של שמות, של אנשים אך גם של מקומות—ערים ומדינות—יכולים להיות רלוונטים לא רק במקצועות רבי מלל, אלא אף בטקסטים בחשבון או המדעים.

בנוסף לקריאה ביקורתית של ספרי הלימוד אחד המורות מציעה קריאה ביקורתית של המציאות מחוץ לבית הספר. לדוגמא, באחד הסיורים שקיימו, היא מספרת:

"יצאנו לרחובות והסתכלנו על השמות שלהן ולמדנו אותם. אז יכול להיות שאם הייתי בבית ספר אחר בכלל לא הייתי במודעות של לשאול אותם אם הם חושבים שהשמות מייצגים את כל האוכלוסייה בארץ? מה אתם מרגישים כשאתם רואים את השלטים? מה המסר מהם?".

בבית-ספר דו-לשוני אחר יצרו יחידת לימוד שלמה סביב שמות הרחובות. התלמידים נתבקשו לחקור את שמו של הרחוב בו הם גרים. מעבר להיכרות טובה יותר עם הדמויות מאחורי שמות הרחובות הם למדו שכל השמות היו של גברים יהודים. נעדרו שמות של נשים ושל דמויות ערביות. בשלב השני התלמידים נתבקשו להציע שמות משלהם לרחובות, והם הציעו שמות של נשים וגברים, משוררות ומשוררים, מנהיגות ומנהיגים, דמויות ערביות ויהודיות⁷. בשלב הבא, התלמידים חיברו מכתב ופנו לראש העיר בבקשה להביא את ההצעות שלהם בפני הוועדה האמונה של בחירת שמות לרחובות העיר. ראש העיר ענה לתלמידים, ובמכתב ששלח אליהם ציין שאכן בסבב הבא של בחירת שמות, יהיה דגש על שמות של נשים. לאחר קבלת המכתב, המורה תרגלה בכיתה קריאה ביקורתית

⁷ דוגמאות לשמות: אגניה וינוגרדוב – השופטת הראשונה בישראל; ויולה טורק – מנהיג שתרם לחברה הבדואית; וויאן סילבר – הקימה את ארגון אגייק; מייסון אסדי – סופרת ילדים, ייסדה תאטרון לילדים עם מוגבלויות; אנואר סאאדאט.

של המכתב. היא שאלה את התלמידות והתלמידים לאיזו בקשה ראש העיר התייחס, ומאיזו בקשה הוא התעלם, ושאלה לדעתם על כך.

אימוץ נקודות מבט שונות

אחת הכשירויות המתוארות בכלי⁸ בו עשינו שימוש במפגשי הלמידה הינו "לשקף מתוך עדשה תרבותית של האחר". בשני בתי-הספר תכננו פעילות מבוססת מקום אשר אפשרה לפתח כשירות זאת, לצד כשירויות נוספות. להלן תיאור של שתי הפעילות:

עץ הלימון

בתיאור פעילות זאת אנחנו משמשים כ"מזכירים ביקורתיים" בשפתו של מייקל אפל (2013). הפעילות פותחה על-ידי צוות בית הספר, ואנחנו מתארים אותה כאן כצופים בלבד. יחד עם זאת, אנחנו מהדהדים את העבודה החינוכית של הצוותים ונותנים קול ומרחב ציבורי לעבודה חינוכית ביקורתית.

באחד מבתי הספר עיבדו את הסיפור "עץ הלימון" שכתבה סנדי טולן (The Lemon Tree/Sandy Tolan) לתאטרון צלליות, אשר הועלה על-ידי תלמידי בית הספר, בשיתוף עם הורים מהקהילה (בימוי והנחיה) וצוות בית-הספר (תרגום והמחזה). הסיפור עוסק במקרה אמיתי המאפשר לדון בנארטיבים שונים דרך זווית מבט של שני צעירים. בשנת 1967, פליט בן עשרים וחמש בשם בשיר ח'ירי נסע מרמאללה לרמלה, במטרה לראות את בית האבן עם עץ הלימון בחצרו, שהוא ומשפחתו נאלצו לעזוב תשע-עשרה שנים קודם לכן במלחמת 48. כשהגיע, הוא התקבל על ידי אחת מדיירות הבית: דליה אשכנזי לנדאו, סטודנטית ישראלית בת תשע-עשרה שמשפחתה נמלטה מאירופה בעקבות השואה. היא גרה בבית הזה מאז שהייתה בת אחד-עשר חודשים. דליה ובשיר החלו חברות מפתיעה, שנוצרה בעקבות המלחמה ונבחנה מאוחר יותר כאשר המתחים הפוליטיים גברו והישראלים והפלסטינים טענו כל אחד לזכותו לחיות על אדמה זו. ברבות השנים הבית נתרם והפך על-ידי המשפחות לבית פתוח שמטרתו קידום יחסי שותפות בין יהודים וערבים ברמלה וסביבתה⁹.

אחת מחברות הצוות הניהולי מתארת את בחירתם להמחזיז את הספר, ולהעלתו כהצגת תיאטרון צלליות, היא מציגה את "כוחה המרפא של 'השפה המטפורית'":

המסגרת הסיפורית מאפשרת לאדם מרחק ומעורבות באותו זמן. השימוש בדימויים ובמטפורות מאפשר גישה עקיפה ובלתי מאיימת לקשיים של הפרט. כך, יכול האדם להוריד הגנות ולהתבונן בנושאים שאותם הוא מעבד באופן בטוח ולערוך שיפוט בהיר ומאוזן יותר גם בנושאים טעונים. לבחירה בצלליות של הבובות יש משמעות סימבולית תרבותית ברורה – השימוש בצלליות לעיסוק בצל היסטורי לא פתור. הפעלת הבובה מחברת את המפעיל לכוח ולתחושת חיות. ניתן להניח כי כאשר

⁸ הכלי מתואר בחוברת הפרקטיקות המצורפת. הוא מתאר 8 כשירויות ושאלות רפלקטיביות לקידום רלוונטיות תרבותיות: להכיר ולזהות הטיות מערכתיות; להתבסס על תרבות התלמידים כדי לעצב את ההוראה ותוכניות הלימוד; להביא לתוך הכיתה סוגיות אמיתיות מהעולם/מהחיים; לצפות מכלל התלמידים ולעודד הישגים גבוהים; לקדם כבוד להבדלים בין התלמידים; לשתף פעולה עם משפחות והקהילה המקומית; לתקשר בדרכים שמגיבות תרבותית ושפתית; לשקף מתוך עדשה תרבותית של האחר.

⁹ <https://www.friendsofopenhouse.co.il/%D7%94%D7%91%D7%99%D7%AA-%D7%94%D7%A4%D7%AA%D7%95%D7%97-%D7%91%D7%A8%D7%9E%D7%9C%D7%94/>

המפעיל מרגיש חסר כוחות או חסר אונים, בייחוד כשהוא מציג תכנים קשים וטעונים, עצם הפעלת הבובה תסייע לו להרגיש חיוני יותר ושולט במצב. השימוש בבובות יוצר הרחקה – "זה לא אני, זו הבובה" – וכך הילד משתמש בבובות כמדיום לביטוי ועיבוד לתכנים המעסיקים אותו. דרך זו מאפשרת ביטוי חופשי יותר בנושאי קונפליקט מבלי שיתעוררו רגשות אשמה או פחד.

במקביל לעבודה על תיאטרון הבובות, התלמידים עשו עבודת חקר על העיר רמלה, על ההיסטוריה שלה, ועל מבנים עתיקים הקיימים בה. שיא יחידת הלימוד היה ביקור בעיר ובאתרים השונים שנחקרו, כאשר בכל אתר מספרת הקבוצה שחקרה אותו אודותיו. אחד האתרים בהם ביקרו התלמידים היה בית עץ הלימון/הבית הפתוח.

סיור ופוטו-וויס בעיר התחתית

הפעילות השניה שעשתה שימוש בפדגוגיה מבוססת מקום התקיימה בעיר התחתית בחיפה. הפעילות הובלה על-ידי אחת המורות, כאשר המטרה הייתה ללמוד על ההיסטוריה של העיר דרך אתרים ישנים וחדשים, וקריאה חזותית ביקורתית של המציאות הנגלית במהלך הסיור. לשם הקריאה הביקורתית, כל משתתפת צילמה תמונות במהלך הסיור, וכך יכלה להציג את זווית המבט הייחודית שלה. לפני תחילת הסיור המשתתפים קיבלו הנחיות אודות אופן ההתבוננות במרחב ואודות התיעוד שלו (ראו בחוברת המצורפת). בסיום הסיור התקיים תהליך של חילוף ידע מתמונה (Photo-Elicitation), שאיפשר לכל משתתפת להשמיע את קולה, ולשאר המשתתפים לקיים דיון רפלקטיבי בדימויים המוצגים, אך גם בתחושות האישיות.

שתי הדוגמאות המתוארות לעיל אפשרו למורות ולתלמידים לבחון את ההקשר החברתי-היסטורי של עיר מסויימת, ולהחשף לזוויות מבט שונות, ונארטיבים שונים בדרך שאינה מאיימת ומעוררת קונפליקט. בשני המקרים, התהליך עצמו שעברו המשתתפים אפשר למידה מתוך חוויה.

דיון וסיכום

דוח זה מציג ממצאים ממחקר גישוש שנערך בשני מרחבים שונים – בית ספר בחברה הבדואית, ובתי-ספר דו-לשוניים – אודות פדגוגיה רלוונטית תרבות בחברה הערבית. ממצאי המחקר מלמדים על האתגרים הכרוכים ביישום פדגוגיה רלוונטית תרבות בחברה הערבית בישראל. האתגרים נובעים בראש ובראשונה מההיכרות המועטה שקיימת בארץ עם פדגוגיה רלוונטית והוראה מגיבת תרבות, במיוחד במוסדות להכשרת מורים בחברה הערבית ובכלל. לכן, תרומה ראשונית של מחקר זה היא בחשיפת התאוריות ובאופנים בהם הן באות לידי ביטוי במקומות שונים בעולם. המסמך נפתח בסקירה תאורטית של שתי תאוריות מרכזיות שפותחו ונוסו בהרחבה במקומות שונים בעולם לעבודה חינוכית עם אוכלוסיות מיעוט – פדגוגיה רלוונטית תרבות והוראה מגיבת תרבות. לצד הצגת ההתפתחות ההיסטורית של תאוריות אלו, וספרות אודות יישומן לאורך שלשות העשורים האחרונים, דנו בחשיבות בהתאמתן למציאות המקומית של החברה הישראלית.

הממצאים חשפו בעיקר את האתגרים העומדים בפני פיתוח וקיום פדגוגיה רלוונטית תרבות לחברה הערבית בישראל – היסטוריה של הדרה ודחיקה לשוליים של החברה הערבית בישראל, העדר הכשרה מתאימה במוסדות להכשרת מורים ובמסגרות לפיתוח מקצועי והעדר תוכניות לימוד רלוונטיות. בעוד הממצאים מתארים אתגרים אשר מוכרים בספרות ממקומות אחרים בעולם, ההקשר המקומי של חברת מיעוט וחברת רוב, מעמיד אתגרים ייחודיים הנובעים מהיבטים פוליטיים, תרבותיים וכלכליים ביחסי המדינה עם תושביה הערבים.

לצד האתגרים הצגנו מספר דוגמאות לפרקטיקות יישומיות כפי שעולים מבתי-הספר הדו-לשוניים. התאמת תוכניות לימוד קיימות; הכרות טובה עם התלמידים ומשפחותיהם וחיבור לעולמם; קריאה ביקורתית של ספרי הלימוד ושל המציאות; ואימוץ נקודות מבט שונות¹⁰.

תוצאות מחקרנו מצביעות על כך שהמורות והמורים נהנו מחשיפה לפדגוגיה רלוונטית תרבות ומדיון רפלקסיבי על אירועים בית-ספריים הקשורים לפדגוגיה זו. הם גם הביעו רצון להמשיך ולהעשיר את הידע והכישורים שלהם. וכאן המקום להדגיש, פעם נוספת, כי הפעולות השונות הנדרשות ממורים ומורות ביישום פדגוגיה רלוונטית תרבות, בתוך מערכת חינוכית מלאת מורכבויות, מתבססות על היותן של המורות בעלות תודעה חברתית-תרבותית, ובעלות אכפתיות עמוקה והוליסטית כלפי תלמידיהם. בהתחשב בממצאים אלו, אנו ממליצים לכוון מאמצים ברמת המדיניות ולהקצות משאבים לפיתוח תוכניות להכשרת מורים רלוונטית תרבות, ולהקצות משאבים לפיתוח ספרי לימוד רלוונטיים תרבותית.

לצד המלצות אלו נרצה להתייחס למספר תובנות נוספות שעלו מהמחקר.

השקעת משאבים בפיתוח ידע תרבותי ושימורו ותרגומו לפדגוגיה רלוונטית – המחקר בחברה הבדואית חשף את החסך הקיים בידע תרבותי חברתי אודות חברה זאת, במיוחד במערכת החינוך. בשנים האחרונות נפתחו מרכזים תרבותיים המציגים ומשמרים באופנים שונים את התרבות והמסורת הבדואית, בראשם בית א-שער – מוזיאון המורשת הבדואית ברהט, ופרוייקט ואדי עתיר. המוזיאון מציג את מציאות החיים של החברה הבדואית בנגב, את העבר וההווה של החברה ואת

¹⁰ למסמך זה מצורפת חוברת מונגשת לצוותי הוראה הכוללת משאבים מקצועיים ללמידה של אנשי וצוותי חינוך.

"התרבות החומרית והרוחנית, ואת הקשר של האדם הבדואי עם המדבר" ([אתר בית-שער מורשת הבדווים ברהט](#)). ואילו פרוייקט ואדי עתיר "ממנף את הידע, הערכים והשאיפות הבדואיות המסורתיות ע"י שילוב עם טכנולוגיות מתקדמות" ([אתר פרוייקט ואדי עתיר](#)). ידע תרבותי המוצג במוזיאון, ופעילויות המתקיימות בו—אודות לדוגמא נול האריגה המסורתית, הבאר המסורתית, והאוהל; וידע תרבותי הקיים בפרוייקט ואדי עתיר—לדוגמא חקלאות אורגנית וידע מסורתי אודות גידול בעלי חיים, ייצור מוצרי חלב, וגידול צמחי מרפא—יכולים להוות בסיס טוב לשילוב בתוכניות הלימוד הרשמיות, לא רק לחברה הבדואית, אלא לכלל החברה בישראל.

לצד אלו, חשוב להקצות משאבים נוספים לשימור ידע תרבותי ומסורתי, ופיתוח תוכניות לימוד רלוונטיות בדומה לנעשה בחברות ילידיות אחרות בעולם, כגון תוכנית [הממשלה הקנדית](#), ותוכנית [הממשלה האוסטרלית](#).

ברור כי קיום פדגוגיה רלוונטית לתרבות לבדה לא תצמצם את הפערים החינוכיים הקיימים בין החברה היהודית לחברה הערבית בכלל, והבדואית בפרט, ללא צמצום פער המימון (Funding Gap) הקיים בין החברות.

שיתוף אקדמיה -שדה לקידום הפרקטיקה - ממצא חשוב נוסף נוגע לעבודה המשותפת של אקדמיה-שדה, ודומה לממצא שעלה במחקר מקביל אודות חינוך מודע עוני (ראו: משולם ואח' 2025; קרומר-נבו ואח' 2025). היכולת לקדם ולתרגם רעיונות של הוגנות שיוויון חברתי לפרקטיקה מסומנת כאתגר מרכזי בעולמות העבודה החינוכית (Berliner, 2009; Darling-Hammond 2015; Gorski 2012). אתגר זה יכול לנבוע ממספר מקורות, ונציין כאן שניים: דומיננטיות יתר של שיחים שמרנים וניאוליברלים; והקושי בתרגום תאוריות ביקורתיות לפרקטיקה מעשית.

מקור מרכזי לקושי בקידום פדגוגיות רלוונטיות לתרבות ויישומן נובע בין היתר מהדומיננטיות של שיחים שמרניים וניאוליברלים בחברה הכללית כמו גם בקרב מורים. חוקרות וחוקרים שונים מצביעים על האופן בו השיחים הדומיננטיים נתפסים כהנחות יסוד טבעיות ומובילים למדיניות שאינה אפקטיבית עבור משפחות החוות הדרה ושוליות ומשפחות החיות בעוני (אבידן, למפרט ועמית, 2005; קרומר נבו, 2006; Gorski, 2012; White and Murray, 2016). לכן, קיימת חשיבות רבה לזיהוי השיחים המרכזיים המשפיעים על הפרקטיקה המקצועית המופעלת עם תלמידים מקבוצות מיעוט ואוכלוסיות החוות הדרה. השיח הניאוליברלי לא פסח על החברה הערבית בישראל. כפי שצינו, אנשי ונשות חינוך ערבים כלואים, פעמים רבות בסבך של ציפיות סותרות (עראר ואברהם, 2013). לצד צפיות החברה הערבית לחנך לערכים המעוגנים בהשתייכות למיעוט הערבי הפלסטיני, נתקלים מורות ומורים בצפיות משרד החינוך להוראה על-פי ערכי המדינה היהודית. השאיפה של החברה המערבית לניעות חברתית, יוצרת מצב של אימוץ, לעיתים אימוץ יתר, של הישגיות ושל תפישת עולם ניאוליברלי בין אם מבחירה (ראו לדוגמא: Pinson & Agbaria, 2015) ובין אם כמדיניות מכוונת (Agbaria, 2018). זיהוי והכרה בשיחים ובהנחות הייסוד המשפיעים על הפרקטיקה מערבים תהליכים רפלקטיביים ביקורתיים של פיתוח מודעות, הטלת ספק, ואתגור ההטיות והערכים ביחס לאוכלוסיות מיעוט.

אתגר נוסף קשור ליכולת לתרגם תאוריות ביקורתיות לפרקטיקות חינוכיות יישומיות. אליזבת אלסוורת טענה במאמרה "למה זה לא מרגיש מעצים?" (Ellsworth, 1989) שתאוריות אלו, חשובות ככל שיהיו, אינן מספקות למורות פתרונות מעשיים לעבודה היומיומית בכיתה. למרות

ההכרה הגוברת בחשיבות השוויון וההוגנות באוריינות עבור תלמידים מחברות מיעוט, מהגרים וממעמד נמוך, אנשי המקצוע מתקשים ביישום הפרקטיקות הנגזרות מהבנות אלו. התיאוריות הביקורתיות משתמשות פעמים רבות בשפה מופשטת שאינה נגישה ליישום ואינן מתייחסות להקשרים הספציפיים ולאילוצים שמורות מתמודדות עמם. לכן, מחקר משותף של אנשי חינוך וחוקרים אקדמיים יכול לגשר על פער זה וליצור את מה שפריירה כינה "פרקסיס" – תיאוריה בפעולה – שתהיה רלוונטית לכיתה.

מקורות

- אבו סעד, א' (2007). חינוך רב תרבותי והמיעוט הערבי הפלסטיני בישראל: סוגיית החינוך הערבי בדואי בנגב. בתוך פ' פרי (עורכת), *חינוך בחברה רבת תרבויות* (עמ' 125-142). ירושלים: כרמל.
- אבו עסבה, ח' (2007). *החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי*. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- בארת, ר, (2003). "הרטוריקה של הדימוי". בתוך: *תקשורת כתרבות: מקראה, כרך א'*. תרגום: אורית פרידלנד. עריכה: תמר ליבס ומירי טלמון. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, 2003, 259-271.
- ברקאי, ת' לוי, ג' (1999). בית ספר קדמה. חמישים לארבעים ושמונה: מומנטים ביקורתיים בתולדות מדינת ישראל. *תאוריה וביקורת*. 12-13, ירושלים: מכון ון-ליר, תל אביב: הקיבוץ המאוחד. 433-440.
- גיבארין, י' ואגבאריה, א' (2010). חינוך בהמתנה: מדיניות הממשלה ויוזמות אזרחיות לקידום החינוך הערבי בישראל. נצרת וחיפה: דיראסאת — מרכז ערבי למשפט ומדיניות, והפקולטה למשפטים באוניברסיטת חיפה.
- גיבארין, י. ואגבאריה, א. (2014). אוטונומיה לחינוך הערבי בישראל: זכויות ואפשרויות. *גילוי דעת*, 5, 13-40.
- גולן-עגנון, ד' (2004). למה מפלים את התלמידים הערבים בישראל? בתוך: דפנה גולן-עגנון (עורכת), *אי-שוויון בחינוך* (עמ' 70-89). בבל: תל-אביב.
- הרבון, ע' אבו עסבה, ח' אבו נסרה, מ' (2013). החינוך הערבי בישראל: תביעה למשאבים חומריים או מאבק על משאבים אידיאולוגיים? *סוציולוגיה ישראלית*, יד (2), 289-311.
- יונה, א' ונזרי, י' (2002). קולות משכונת הקטמונים. רמת-גן: עמותת הידידים של בית-הספר קדמה.
- עראר, ח' אבראהים, פ' (2016). בסבך הציפיות הסותרות: אסטרטגיות לחינוך לזהות לאומית ערבית-פלסטינית בבתי-ספר בצפון ישראל. *גילוי דעת*, 10, 101-136.
- מרקוביץ', ד. (2007). אתניות חינוך וזהות: המקרה של בית ספר קדמה, תיכון עיוני בקהילה, עבודת דוקטורט האוניברסיטה העברית.
- משולם, א' (2020). פרקטיקות ביקורתיות בשדה החינוך ויישומן בבתי ספר דו-לשוניים בישראל. בתוך ר. סטריאר, מ. קרומר-נבו וע. וייס-גל (עורכים), *ביקורת בפעולה. פרקטיקות ביקורתיות בשדה החברתי בישראל*. תל-אביב: רסלינג. 31-67.
- סבירסקי ש' דגן-בוזגלו, נ' (2009). בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת. תמונת מצב של החינוך הישראלי. תל אביב: מכון אדוה.
- פריירה פ. (1981). *פדגוגיה של המדוכאים*. תל-אביב: מפרש.

- Agbaria, A. K. (2018). The 'right' education in Israel: segregation, religious ethnonationalism, and depoliticized professionalism. *Critical Studies in Education*, 59(1), 18-34.
- Amara, M. (2001). Arab language education in the Hebrew state. In R. Cooper, E. Shohamy & J. Walters (Ed.), *New Perspectives and Issues in Educational Language Policy: In honour of Bernard Dov Spolsky* (pp. 155-170). John Benjamins Publishing Company .
- Amara, M. (2017). *Arabic in Israel: Language, Identity and Conflict*. Routledge.
- Apple, M. W. (2014). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge.
- Boulos, L., Hayik, R., Taha-Fahoum, A., & Awad, Y. (2024). Culture-based pedagogy in the Palestinian-Israeli College classroom. *Pedagogy, Culture & Society*, 32(2), 375-392.
- Bourke, B. (2014). Positionality: Reflecting on the research process. *The qualitative report*, 19(33), 1-9.
- Hanley, M. S., & Noblit, G. W. (2009). *Cultural responsiveness, racial identity and academic success: A review of literature*. Pittsburgh, PA: Heinz Endowments.
- Hayik, R. (2021). Through their lenses: Arab students' environmental documentation and action. *Environmental Education Research*, 27(3), 438-461.
- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the 'burden of "acting white"'. *The Urban Review*, 18(3), 176-206.
- Gay, G. (1975). Organizing and designing culturally pluralistic curriculum. *Educational Leadership*, 33, 176-183.
- Gay, G. (1980). Ethnic pluralism in social studies education: Where to from here? *Social Education*, 44, 52-55.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press .
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43, 48-70.
- Green, L. J. (2002). *African American English: a linguistic introduction*. Cambridge University Press.
- Kang, H. S. (2013). Korean American college students' language practices and identity positioning: "Not Korean, but Not American". *Journal of Language, Identity & Education*, 12(4), 248-261.
- Labov, W. (1973). *Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- McIntosh, T. (2005). Maori identities: Fixed, fluid, forced. *New Zealand identities: Departures and destinations*, 38-51.
- Pillow, W. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International journal of qualitative studies in education*, 16(2), 175-196.
- Pinson, H., & Agbaria, A. K. (2015). Neo-liberalism and practices of selection in Arab education in Israel: Between control and empowerment. *Diaspora, indigenous, and minority education*, 1(1), 54-80.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. sage.
- Steiner-Khamsi, G. (Ed.). (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153-167.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix. *Harvard Educational Review; Cambridge*, 84(1), 74-84, 135.
- Ladson-Billings, G. (2021). *Culturally Relevant Pedagogy: Asking a Different Question*. Culturally Sustaining Pedagogies Series. Teachers College Press.

- Marcow-Speiser, V., & Schwartz, S. (2015). Culturally Responsive Teaching in a War-Affected Area: Lesley University in Israel–1979-2014. *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 7(1), 4.
- Meshulam, A., & Apple, M. W. (2010). Israel/Palestine, unequal power, and movements for democratic education. In M. W. Apple (Ed.), *Global crises, social justice, and education* (pp. 113-161). New York: Routledge.
- Morrison, K. A., Robbins, H. H., & Rose, D. G. (2008). Operationalizing culturally relevant pedagogy: A synthesis of classroom-based research. *Equity & Excellence in Education*, 41(4), 433-452.
- Rickford, R. J. & Rickford J.R. (2000). *Spoken soul: The story of black English*. John Wiley & Sons Incorporated.
- Takayama, K. (2017). Globalization of Educational Knowledge and Research. In Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2011). Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lives matter. London, England: Emerald Group.