



אוניברסיטת תל-אביב

בית הספר לחינוך
ע"ש חיים וג'ואן קונסטנטינר
הקתדרה לחינוך יהודי

הטיול ככלי חינוכי-ערכי

עורכים

פרופ' יובל דרור, אלי שיש

גיליון 5

תשע"ה 2016

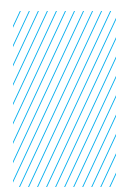


המועצה לשימור מבנים
ואתרי התיישבות





עורכים: פרופסור יובל דרור, אלי שיש
עריכה לשונית: אפרת חבה
הפקה: משה סיטבון
הבאה לדפוס, הקלדה והגהות: ענבל מרום
גרפיקה והדפסה: סקורפיו 88 ירושלים





// אלי שיש, יובל דרור //

טיולים שנתיים וסיורים יומיים משמשים בידי מערכת החינוך כלי חינוכי משמעותי להעצמת תהליכים לימודיים וחברתיים. על הרקע התרבותי האופייני לאוכלוסיות שונות בחברה הישראלית אשר בהם מתקיימים סיורים במסגרת פעילות של"ח וידיעת הארץ, מקבלים הטיולים יתר חשיבות בתהליך הלמידה המשמעותית לעיצוב הזהות.

בגליון זה, קובצו מאמרים מספר החושפים את משמעות הטיול בקרב אוכלוסיות שונות וכן את תפקידם של אתרים ושל שמורות טבע כמוקד להעצמת החוויה והלמידה המשמעותית.

הסראייה שלנו - תכנית "אמץ אתר" ומשמעותיה ללומדים ולמעשה השימור בעתיד, אלעד בצלילי ותהאני מרעי שחאדה

מחברי המאמר "אמץ אתר" מציגים דגם פעולה מאפיין של אימוץ אתר ככלי משמעותי לאיתור מבנים ואתרים לשימור ולהעמדתם לרשות הציבור - להעצמת התהליך באמצעות פעילות חינוכית. לטענת כותבי המאמר, חינוך לשימור המורשת הבנויה לצורך הבניית הזדהות עם מקום הוא מסד לבירור מתמשך. במאמר מודגש כי פעולת השימור היא מעשה אנושי (תרבותי) המבוסס על הכרה של האדם (האזרח, ילד או מבוגר) בחשיבותו של מקום ובמשמעותו לפרט ולחברה בהווה. בהתאם לגישה זו, פותחה תכנית "אמץ אתר", שעיקרה הוא הבניית קשר בין קהלים שונים ביישוב לבין מבנים היסטוריים שבסביבתם הקרובה. מודל האימוץ, שמתבצע במסגרת פרויקטים שונים, הוא לימודי בעל מאפיינים חינוכיים.

טיול שהופך למסע, מיכה טלמור

בחיבורו "טיול שהופך למסע", מיכה טלמור מציג את המסע המשמעותי כמאפשר את חיזוק מעמדו של המורה ומרכזיותו כמוביל משמעותי ופעיל בטיול וכמאפשר צמצום בעיות המשמעת באמצעות עירוב תלמידי הכיתה בתהליך. למעשה, מסע משמעותי הוא טיול שנתי בגישה שונה: המורה אינו שמרטף של תלמיד המובל פסיבית. הטיול השנתי שנעשה למסע משמעותי מעצב את זהות התלמיד בדרך חווייתית.

מסע משמעותי מתחיל הרבה לפני שהתלמידים יוצאים מהכיתה לטבע. היציאה לטבע היא שיא המסע, הממשיך במכלול פעילויות לסיכום התהליך ולעיבודו המעצימות את תהליך הלמידה. לטענת מיכה, במסע כזה התלמידים נהיים חלק בלתי-נפרד מנוף המסע, והם מתנסים בו בלמידה חוקרת, משמעותית וחווייתית.

צא ולמד - למידה משמעותית בשמורות טבע ובגנים לאומיים, אורי ארליך

במאמרו "צא ולמד", אורי ארליך מציג את שמורות הטבע והגנים הלאומיים כמוקדים המזמנים לתלמידים חוויית טיול וביקור שלמה, מגוונת, מעשירה ומעצבת. אורי מציג לשלב ביקור בשמורות טבע ובגנים לאומיים בטיולים בני יום ובטיולים רב-יומיים, לקיים בהם תהליכי למידה משמעותיים ולממש את הפוטנציאל שלהם כשדות למידה אותנטיים, רלוונטיים ואיכותיים לכלל תלמידי מערכת החינוך.

סיורי של"ח כמחוללי שינוי בחברה הדרוזית, איהאב מדאח

בחיבורו "סיורי של"ח כמחוללי שינוי בחברה הדרוזית", איהאב מציג את תרומת ההשתתפות בימי שדה משימתיים במקצוע השל"ח לחיזוק תחושת האזרחות והשייכות בקרב תלמידים בבתי ספר דרוזיים ואת היות ימי שדה אלה כלי להעצמת החוויה והלמידה של התלמידים. לטענתו, הטיול במסגרת יום השדה הוא כלי חיוני להעצמת הקשרים החברתיים ולצמצום פערים בין בנים לבנות. טענותיו נסמכות על נתונים מסקר שקיים בקרב תלמידים שלומדים את מקצוע השל"ח בבתי ספר דרוזיים. הטיול, טוען איהאב, הוא "כלי חינוכי חיוני התורם לתהליך ההשתלבות של החברה הדרוזית בחברה הישראלית במרחבים שונים ולהתמודדות החברה הדרוזית עם השילוב שבין היותה חברה שמרנית לבין קבלתה גישות מתחדשות של חברה מערבית מודרנית".

הטיול בחברה הבדווית בנגב, קאיד אל-עטעונה

במאמרו "הטיול בחברה הבדווית בנגב", קאיד מציג את השינוי בתפיסת הטיול במגזר הבדווי בנגב שיצרו תכנית של"ח וידיעת הארץ ו"תכנית הליבה להכרת הארץ ולאהבת המולדת" וכן את מקומה של המנהיגות הצעירה, המש"צים (מדריך של"ח צעיר), בתהליך.

הוא מציג את מאפייניה הייחודיים של החברה הבדווית בנגב ואת תפיסת הזהות של חברה זו, אשר משפיעים על תהליכים ועל תחומי התפתחות רבים, בהתמקדות בהשפעתם על הטיול השנתי.

לטענת קאיד, המש"צים הם גורם שמעודד את תהליך השינוי וצוות המורים לשל"ח וידיעת הארץ הוא מוביל התהליך בחברה הבדווית.

השינוי שחל בשנים האחרונות בטיולים השנתיים במגזר הבדווי משפיע בצורה ניכרת על מכלולים חינוכיים מגוונים בבתי הספר שבפזורה.

חינוך, חברה, תרבות ותכנית של"ח וידיעת הארץ בחברה הערבית, נסר אבו סאפי

במאמרו "חינוך, חברה, תרבות ותכנית של"ח וידיעת הארץ בחברה הערבית", נסר מציג את בית הספר בחברה הערבית כמוסד מכונן בעיצובה של החברה הערבית המתמודד עם ציפיות סותרות. לטענתו, מחד גיסא, החברה הערבית מצפה מבית הספר להנחיל ערכים תרבותיים הייחודיים לחברה זו, ומאידך גיסא, החברה הערבית המודרנית מצפה מבית הספר להעניק לתלמידים כלים להשתלבות בחברה הישראלית המערבית, הטכנולוגית והתחרותית. נסר טוען כי תכנית של"ח וידיעת הארץ היא "הגשר שבין צורכי ההשתלבות בחברה הישראלית ובין התרבות הערבית המסורתית" בהיותה תכנית הטומנת בחובה את התפיסה העדכנית של התהליך החינוכי-חברתי-ערכי, המכוון לחבר את התלמידים לעצמם, לטבע הארץ, למעגלים שונים בחברה ולמורשת התרבויות בארץ.

אנו בטוחים כי עיון מדוקדק בתפיסת הטיול בקרב אוכלוסיות שונות יעצים את השימוש בטיול ככלי חינוכי-ערכי בתהליכים שהם מעבר לפעילות להכרת הארץ ולאהבתה.

קריאה מהנה.

אלי שיש

משרד החינוך, מינהל חברה ונוער
מנהל אגף של"ח וידיעת הארץ

פרופסור יובל דרור

מופקד הקתדרה לחינוך יהודי,
בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב

תוכן עניינים

הסראייה שלנו - תכנית "אמץ אתר" ומשמעותיה ללומדים ולמעשה
השימור בעתיד

9 | אלעד בצלאל וטהאני מרעי שחאדה

טיול שהופך למסע

17 | מיכה טלמור

צא ולמד - למידה משמעותית בשמורות טבע ובגנים לאומיים

35 | אורי ארליך

סיורי של"ח כמחוללי שינוי בחברה הדרוזית

43 | איהאב מדאח

הטיול בחברה הבדווית בנגב

59 | קאיד אל-עטעונה

חינוך, חברה, תרבות ותכנית של"ח וידיעת הארץ בחברה הערבית

73 | נסר אבו סאפי



// תהאני מרעי שחאדה ואלעד בצלאלי^{1, 2} //

מקומו של החינוך בפעילות המועצה לשימור אתרי מורשת בישראל

בשנת 1984, נוסדה בירושלים המועצה לשימור אתרים. התכנסותם של אישי ציבור ושל נציגי גופים ומוסדות לתמיכה בפעולות למען שימור העבר הייתה רגע שיא במאמצים השונים שנעשו לאורך השנים למען קיומם ושמירתם של אתרים ברחבי הארץ. פעילותה של המועצה התבססה על החלטת שר החינוך דאז, מר זבולון המר, למנות, בעזרתה של החברה להגנת הטבע, פקיד במשרד החינוך שירכז את הטיפול בנושא האתרים ההיסטוריים, שימורם ולימוד עליהם בבתי הספר. מיד עם ראשית הפעילות בנושא, הבינו העוסקים בו כי ללא תמיכה ציבורית וללא סיוע של מתנדבים, אנשי משרד החינוך יתקשו להוביל מהלכים משמעותיים למען שימור אתרים. לנוכח מציאות זו, יזמו אנשי החברה את הקמתה של מועצה ציבורית. מועצה זו התכנסה בירושלים בחסות נשיא המדינה דאז, מר חיים הרצוג, להגדרת מטרותיה ולהנכחתה בציבוריות הישראלית. אין זה המקום לסקור את כל תולדותיה של המועצה ואת פעילותה בתחומים השונים, אך נדמה כי לא נטעה אם נקבע כי המועצה, שלטיה הכחולים הקבועים במבנים בעלי חשיבות היסטורית ברחבי הארץ ופעילותה היו לחלק מנוף החברה הישראלית, רחובות הארץ ויישוביה. את ההישג הזה יש לזקוף גם לזכותה של פעילות החינוך המלווה את המועצה משחר ייסודה.

אחד המרכיבים החשובים להשגת מטרות המועצה הוא החינוך לנושא, שהוגדר כאחד מיעדי המועצה כבר באספת הייסוד. להבנתם של מייסדי המועצה, לצד פעילות לאיתור מבנים ואתרים לשימור ולצד שימור נכסים והעמדתם לרשות הציבור, יש לפעול למען "חינוך לשימור המורשת הבנויה של ארץ ישראל והקניית ערכי זהות והזדהות. המועצה חרתה על דגלה לפעול לשילוב פעילות השימור במסגרת פעולות התכנון ואף פעלה לאורך השנים גם בתחום של שינויים בחקיקה, ובלבה של הפעילות של המועצה עמדה פעילות החינוך"¹.

אך מה מהותו של חינוך לשימור המורשת הבנויה? איך אפשר להשתמש באתרים לשימור לצורך הקניית ערכי זהות ולצורך הבניית הזדהות עם מקום? שאלות אלו משמשות מסד לבירור מתמשך המתקיים במועצה לאורך השנים. מאחר שפעילות המועצה מכוונת למגוון רחב של קהלים - תלמידים בגילאים שונים ובני הגיל השלישי, צעירים יוצאי צבא ועולים

1 תהאני מרעי, מנהלת בית הספר "אלביירוני" בנצרת.

2 אלעד בצלאלי, מנהל תחום חינוך ואתרי מורשת במועצה לשימור אתרי מורשת בישראל.



חדשים - המשימה מורכבת ביותר. לאורך השנים, פיתחה המועצה כלים חינוכיים מגוונים בהתאם לקהלי היעד הרבים. המשותף לכולם הוא הרעיון כי פעולת השימור היא מעשה אנושי (תרבותי) המבוסס על ההכרה של האדם (האזרח, ילד או מבוגר) **בחשיבותו** של מקום **ובמשמעותו** לפרט ולחברה בהווה. מתוקף כך, על האדם להכיר את עברו, להכיר את האתרים ואת המקומות היכולים לייצג את **עברו** ולהבנות את **זהותו**, ובהתאם לכך לגבש את עמדתו ביחס לשימורם של האתרים השונים במרחב הציבורי. בהתאם לגישה זו, פותחה תכנית "אמץ אתר", שעיקרה הוא הבניית קשר בין קהלים שונים ביישוב לבין מבנים היסטוריים בסביבתם הקרובה. התכנית היא מסע חינוכי מורכב לגילוי ההיסטוריה של המרחב, אך גם ללימוד החשיבות של השימור ומשמעותו לקהילה המקומית ולתרבותה. האימוץ, שמתבצע במסגרת פרויקטים שונים (שיוצגו לעיל), אינו רק אימוץ פיזי או חסות משפטית, זהו אימוץ לימודי בעל מאפיינים חינוכיים.

תכנית "אמץ אתר", רציונל ושלבי ביצוע

תכנית "אמץ אתר" מתקיימת בל רחבי הארץ והיא מיועדת לתלמידים, לסטודנטים, למסגרות חינוך בלתי-פורמלי ולקהילות. התכנית מתבצעת בשיתוף המועצה לשימור אתרי מורשת בישראל, גורמים מקומיים המעורבים בנושא השימור, מחלקת החינוך של היישוב ובתי הספר ואתרי המורשת שבסביבתו הקרובה.

התכנית מבוססת על הבניית קשר אישי ומלומד בין המשתתפים לבין מבנה במרחב הציבורי היכול לשמש עוגן להכרת העבר של המקום, להכרת מושגי יסוד בתחום השימור ועוד. מטרת הפרויקט הן:

1. הכרת מעשה השימור וחשיבותו ליישוב.
2. הבניית קשר בין התלמידים והקהילה להיסטוריה המקומית, למורשת המקום ולערכים שהובילו לייסודו של היישוב.
3. פיתוח כישורי למידה עצמית ויכולת עבודה בצוות, רכישת מיומנות בתחום איסוף חומרים, תחקור אירועים וסיכומו לקראת הצגתו בפני קהל.
4. פיתוח שותפות, מעורבות ואחריות בקרב התלמידים במטרה לפתח גאוות יחידה מקומית ובמטרה שהתלמידים יהיו בעתיד אזרחים פעילים.

אם כן, מטרת התכנית היא כפולה: השלמה ללימוד העבר באמצעות אתר וגיבושה של זהות, וכן סיוע לתלמידים בחיזוק מיומנויות למידה ובפיתוח כישורים חברתיים ומנהיגותיים. שילוב בין שני ממדים אלו הוא הכרח משמעותי להצלחתו של מיזם "אימוץ אתר". כפי שנראה בהמשך, בהתאם לכך נקבע סדר הלימוד בתכנית וזהו שלבים מרכזים בפיתוחה.

תכנית "אמץ אתר" החלה לפעול בשנת 2005, ומאז השתתפו בפעילות מסוג זה כ-18,000

תלמידים בכל רחבי הארץ. בשנת הלימודים תשע"ו, כ-5,000 תלמידים מ-160 כיתות בכל רחבי הארץ משתתפים בפרויקטים שונים של "אמץ אתר".

המודל החינוכי והמעשי לתכנית פותח על בסיס עקרונות הלמידה מחוץ לכיתה ועל בסיס מסורת שנוצרה בדבר חשיבותו של הסיוע ושל המפגש הבלתי-אמצעי עם ההיסטוריה באתר כמסד להבניית זהות. לא כאן המקום להרחיב על שני מרכיבים אלו, אך נדגיש כי המודל, שנבנה לאורך השנים, התבסס על שותפות מלאה בין יוזמי המהלך (המועצה לשימור אתרים, אתרי מורשת, גורמי החינוך ביישוב ועוד) לבין בתי הספר. למעשה, בית הספר ומוריו מנהלים את הפרויקט, והצוותים המקצועיים של המועצה והגורמים אחרים נותנים למורים ולתלמידים תמיכה וסיוע. שותפות זו מאפשרת לבתי הספר עצמאות גדולה ומאפשרת גם לצוות בית הספר להעשיר את יכולותיו הידעיות - זאת בנוסף לכישורים שהיא מפתחת בתלמידים.

תכנית "אמץ אתר" מתבצעת על-פי שלבים אלו:

1. צוות בית הספר, בסיוע גורמים מקצועיים, מאתר מבנה בסביבה הקרובה לבית הספר הראוי ומתאים "לאימוץ". המועצה ממליצה לבחור אתר המגלם בנוכחותו סיפור היסטורי משמעותי (בית ראשונים, מגדל מים, באר, עמדת שמירה ועוד) ביחס ליישוב או ביחס לאירוע מרכזי שהתרחש בו. לעתים האתרים מזהים עם פעילותם של אנשים בודדים, אך סיפורם יכול להיות בעל משמעות מקומית רחבה ואולי גם לאומית.
2. בניית תכנית שנתית, בשיתוף המועצה לשימור אתרים, הכוללת לפחות חמישה מפגשים - שיתקיימו באתר ובבית הספר. התכנית היא רב-תחומית וכוללת מגוון מקצועות לימוד, כמו: מולדת, גאוגרפיה, היסטוריה, אזרחות, ספרות, אמנות, מדעים ועוד.
3. התוודעות לנושא השימור והמורשת באמצעות ביקור באתר מורשת או במוזאון. בחירת אתר הביקור תעשה בהתאמה לאתר המיועד לאימוץ, במטרה לחשוף את התלמידים לתמונה במלואה: אתר במרחב הציבורי שזכה להתייחסות מקיפה של הקהילה על גורמיה השונים ושהיום הוא מוקד לימודי ותרבותי לקהילה ולאורחיה.
4. סדנות בבית הספר בנושא שימור כהמשך לסיוע ובמטרה לחשוף את התלמידים לערכי השימור ולמושגים הרלוונטיים לנושא. את הסדנות מעבירים מדריכים של המועצה לשימור אתרים בהתאמה לדרישות בית הספר. הסדנות הותאמו גם לתכני הלימוד בבתי הספר הערביים והן מועברות גם בערבית.
5. ביצוע תחקיר מקיף על האתר ואיסוף ממצאים לקראת הצגת המידע בהמשך. איסוף הממצאים נעשה בהנחיית צוות המורים של בית הספר ובסיוע הגורמים הנוספים המעורבים. היקף התחקיר וסוג החומרים הנאספים נקבעים בהתאמה למקצועות לימוד ולמקורות לימוד המוכרים לתלמידים. איסוף החומרים כולל: סקר באתר, תמונות, מסמכים, מוצגים ארכיוניים; מכתבים אישיים וחפצים. באמצעות התחקיר, התלמידים לומדים להפיק מידע היסטורי על אתר ונחשפים לדמויות ההיסטוריות שפעלו במקום.

6. עיקרו של פרויקט האימוץ הוא הצגת המידע לקהלים שונים. לרשות בית הספר עומדים מדיומים שונים להפצת המידע על האתר בקרב הקהילה:
- כתיבת עבודת חקר.
 - פיתוח מסלול סיור באתר והכשרת התלמידים כמדריכים צעירים באתר.
 - הכנת שילוט באתר.
 - הקמת תערוכת אמנות באתר או בבית הספר.
 - ביצוע עבודת שימור באתר בהתאם לתנאים ובתיאום עם הגורמים המוסמכים.
7. אירוע השיא בפרויקט הוא הצגת התוצרים באירוע ייעודי ובנוכחות מוזמנים שונים: ראשי היישוב, הנהגת בית הספר, כלל צוות המורים, הורים, ותיקי היישוב ועוד.

כאמור, תכלית תכנית "אמץ אתר" היא כפולה והיא מיועדת הן להגדיל את מספרם של התלמידים המכירים ומוקירים את פעילות השימור הן לחזק את כישורי הלמידה של התלמידים ואת יכולותיהם (בהתאמה לדרישות משרד החינוך). העובדה כי התלמידים נדרשים להציג את ממצאיהם בפני הציבור הרחב - הורים, מורים ואנשי היישוב - מעניקה ממד נוסף לפיתוח כישוריהם. חשיפת ממצאי המחקר והפעילות מפרסמת את מעשה האימוץ בפומבי ובכך מחזקת את הזיקה של כל המעורבים למעשה ולמקום. בהיבטים פדגוגיים ודידקטיים, העובדה כי התלמידים נדרשים להציג את תוצרי הלמידה שלהם היא מרכיב חשוב בתהליך הלמידה, שכן הצגה פירושה חשיפת הפרשנות האישית שהתלמידים העניקו לממצאי המחקר והפגנה של ידע.

פעילות "אמץ אתר" בבית הספר "אלביירוני" בנצרת

אחת הפעילויות המעניינות והייחודיות של תכנית "אמץ אתר" מתקיימת, זו השנה השנייה, בבית הספר "אלביירוני" בנצרת. בית ספר זה מיועד לתלמידים הסובלים מלקויות למידה, ולומדים בו 93 תלמידים מנצרת והסביבה. בבית הספר 11 כיתות, מכיתה ג' עד כיתה י"ב (8-10 תלמידים בכל כיתה). בית הספר נוסד בשנת תשע"ד והוא בית ספר צומח, שמספר התלמידים בו משתנה משנה לשנה.

בית הספר "אלביירוני" משמש בית חם וסביבה תומכת לכל באיו. הוא מעין בית בטוח, מכיל ומאתגר אשר שואף לטפח בוגר אחראי, עצמאי, סקרן, מאמין ובטוח בעצמו, התופס את עצמו כמשמעותי וכתורם לחברה, בעל ערכי כבוד, שייכות, מחויבות, אחריות, שיתוף, נתינה וקבלת האחר.

צוות בית הספר שואף למצות ולממש את הפוטנציאל הטמון בכל תלמיד ופועל לקידומו של כל תלמיד ולהכנתו לעולם משתנה וכן להקניית בסיס לימודי אשר יפתח בפני התלמיד דלתות להשתלבות עתידית בעולם האקדמיה או התעסוקה. הצוות מחויב לערך הלמידה,

להתפתחות מקצועית מתמדת לשיפור ההוראה ולהשבת המענה המותאם לכל תלמיד ותלמיד (מתוך אתר בית הספר).

בית הספר הוא חלוץ בתי הספר במגזר הערבי בביצוע תכנית "אמץ אתר". צוות בית הספר והמועצה לשימור אתרים התאימו את התכנית לבית הספר ותרגמו לערבית את חומרי הלימוד ואת הסדנות. בעקבות בית ספר "אלביירוני", הצטרפו בתי ספר נוספים דוברי ערבית לפרויקט "אמץ אתר".

קיום התכנית "אמץ אתר" בבית הספר הציב אתגר גדול בפני הצוות החינוכי והתלמידים. התכנית תאמה את חזון בית הספר ואת התכנים החינוכיים הנוספים הניתנים בו, כמו הנחלת ערך הנתינה לסביבה ולקהילה. גורם הלמידה מחוץ לכיתה תאם את מדיניות בית הספר לשילוב עקרונות של למידה משמעותית, רלוונטית ומחשית בתהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר.

צוות מבית הספר נחשף לרעיון "אמץ אתר" באתר האינטרנט של המועצה. לאחר ביקור של נציג המועצה בבית הספר, נערכה בדיקה להתאמת התכנים לבית הספר והוקם צוות היגוי שיאתר ויגדיר את האתר הנבחר לאימוץ. לצורך החלטה בעניין האתר, בית הספר הסתייע באנשי עיריית נצרת ובמנהל ארכיון העיר, אחמד מרואת. צוות ההיגוי החליט לבחור באתר הסראייה לאימוץ. מבנה זה הוקם בשנת 1745 והוא נמצא במרכז נצרת, באזור השוק הישן. בעבר, שימש המבנה בניין העירייה, והתרחשו בו מאורעות בעלי חשיבות מקומית וארצית. לאחר הבחירה במבנה, גובשה תכנית המפגשים והלמידה וועדת ההיגוי ביקרה במבנה כדי לבחון את מצבו הפיזי, את דרכי הגישה אליו ואת בטיחות המקום. לאחר הביקור, צוות בית הספר התוודע לתכנית המתוכננת, זאת במטרה ליצור שפה משותפת ואקלים תומך. כן נערך סיור לימודי באתר כדי לגבש תכני לימוד רלוונטיים.

בהתאם לעקרונות הפדגוגיים של תכנית "אמץ אתר", פעילות הלימודים הותאמה לנלמד בכיתה במקצועות השונים:

אזרחות: היכרות עם מערכת השלטון המקומי, מעורבות בתהליך קבלת החלטות ביחס לשימור האתר.

היסטוריה: תולדות העיר.

גאוגרפיה: תכנון העיר, מפה ומיפוי.

ספרות והבעה: הבנת הנקרא (טקסטים היסטוריים), כתיבה יוצרת.

אמנות ועיצוב: פעילות יצירה בתחומי האמנות והעיצוב.

פרויקט קשר רב-דורי: העברת מידע בין הדורות (מסורת).

לצד פעילות צוות בית הספר, הורי התלמידים עודכנו בפרטי הפרויקט המיועד והביעו את תמיכתם בביצועו. לקראת השקת תהליך הלמידה ואימוץ האתר, נפתח באתר בית הספר

דף שנקרא "אמץ אתר", והתלמידים החלו מצרפים אליו את המידע ההיסטורי-גאוגרפי שאספו.

נושאים שנבחרו לתחקיר

- ההיסטוריה של מבנה הסראייה ותאריכים היסטוריים מרכזיים הקשורים בו.
- דמויות שפעלו במקום.
- חשיבות האתר לאורך התקופות.

בהתאם לשלבי יישום התכנית, בוצעה הלמידה בכיתות השונות. בסיום הפרויקט, נערך אירוע חשיפה לו בבית הספר.

הסראייה שלנו

15 תלמידים משכבות גיל שונות (מכיתה ז'-י"ב) נבחרו להשתתף בתכנית. את התלמידים בחרה ועדת ההיגוי של הפרויקט לאחר שנפגשה עם מספר רב של תלמידים לריאיון. התלמידים שנבחרו הפגינו עניין ומחויבות.

במפגש הראשון, התבקשו התלמידים להביא לכיתה חפץ מהבית שיש לו משמעות למשפחה (כותרת המפגש: "החפץ הזה הוא אני"). התלמידים התבקשו ללמוד מהוריהם את סיפורו של החפץ ולהגדיר בהתאם לו את משמעותו של החפץ למשפחה.

במפגש השני, עסקו התלמידים בבחינת המקום הנבחר, הסראייה, מבחינה היסטורית. הם התבקשו לעיין במקורות מידע שונים ולאסוף מידע על אודות המקום ועל אודות דמויות הקשורות בו - במיוחד דאהר אל-עומר, שהיה דמות מרכזית בסיפורה של הסראייה.

במפגש השלישי, התוודעו התלמידים למושגים בתחום השימור, והפעילות כללה גם בניית דגם מקרטון של מבנה גימנסיה הרצליה, סמלה של המועצה לשימור אתרים.

מצוידים במידע על חשיבותם של חפצים ושל מבנים להיסטוריה ולתרבות של העם ובידע מסוים על מבנה הסראייה ועל שימור, יצאו התלמידים לסיור באתר. בעזרתו ובהנחייתו של שריף ספדי, סיירו התלמידים במבנה ונחשפו למאפיינים האדריכליים של המבנה ולאירועים היסטוריים שהתרחשו בו. כהשלמה לסיור ובהתאם לתכנית הלימודים במקצועות השונים, המשיכו התלמידים את הלמידה על האתר בבית הספר. בשיעורי גאוגרפיה, למדו התלמידים איך לאסוף נתונים ואיך לעשות סקר. בשיעורי ערבית, דנו התלמידים ביצירות שנכתבו על המקום. כל זה במטרה להכשירם להכנת טקסט עיתונאי על המקום (כחלק מהתוצר הסופי). במפגשים שהתקיימו בסראייה, התבקשו התלמידים לצייר ולצלם את המקום, ובשיעורי אמנות בנו דגמים של המקום מחמר.

מאחר שהתכנית אמורה להימשך שנים מספר, נמשכה פעילות הלימוד ועיבוד המידע גם

בשנה השנייה. התלמידים, בסיוע צוות בית הספר, הפיקו מגנטים של תמונת הסראייה והכינו ברקוד שבו אצור כל המידע שאספו ביחס למקום ועוד.

בשיחות רפלקציה ומשוב עם התלמידים, אשר מתקיימות בסוף כל מפגש, הביעו התלמידים את התרגשותם הרבה: "בכל מפגש שהיה בסראייה הרחתי את ההיסטוריה, דמיינתי איך היה המקום בעבר, איך היה שוקק חיים". תלמידה אחרת אמרה: "קראנו הרבה מידע על אודות המקום, אך ביקור בו היה שווה אלף אנציקלופדיות, המפגש הזה עם ההיסטוריה היה מרגש ויעיל במיוחד". ועל נושא השימור בכלל, טענו התלמידים: "עכשיו אני מודה בעבודתה הקדושה של המועצה לשימור אתרים, אני יודע איזה מאמץ הם משקיעים כדי לשמור לנו על היסטוריה, הייתי רוצה בעתיד לעזור לאנשים הללו". ותלמידה אחרת אמרה: "ביקרתי כמה פעמים בשוק נצרת ותמיד עברתי ליד הסראייה, אבל אף פעם לא טרחתי לשאול מה הבניין העתיק הזה, ואף פעם לא הסבירו לי מה הבניין הזה. כיום, כאשר אני יודעת, אני מתפלאת איך עוברים ליד מבנה שהכיל את כל גדולי האומה ושימש מקור השלטון, איך עוברים לידו בקלות ולא מביטים לעברו. אני רוצה להסביר לכולם כמה מבנה זה היה חשוב בזמנו, אני רוצה לשמור על המקום ולטפח אותו".

סיכום

בשנים האחרונות, נהייתה פעילות "אמץ אתר" למעשה חינוכי נפוץ במגוון רחב של בתי ספר ביישובים שונים ברחבי הארץ. ובשני מודלים עירוניים נרחבים ברעננה לתלמידי כיתות ד' וברחובות לתלמידי כיתות ח'. בכל הנוגע לאוכלוסיות המיעוטיות, לא נעשתה עד כה כל פעילות מקיפה - הן בנושא השימור בכלל הן בנושא החינוך לשימור בפרט. המועצה, שחרתה על דגלה שימור אתרי מורשת, פועלת בערוצים שונים להגדלת החשיפה של הציבור לנושא השימור ולעידוד מעשי שימור במרחב הציבורי. פרויקט "אמץ אתר" הוא אחד המיזמים החינוכיים הבולטים של המועצה, ומטרתו - כפי שהוצגה במאמר זה - לעורר מודעות בקרב ציבור התלמידים לחשיבות נושא השימור וכן לפתח בהם יכולות למידה. פעילות האימוץ מחייבת יכולת הכלה ונתינה, מחייבת מחויבות אישית משמעותית ותשומת לב לפרטים. מתוקף מאפיינים אלו, אימוץ של האתר מייצר מעגלים של נתינה ושל הכלה, של מחויבות ושל הזדהות. מעשה האימוץ והרגשות הנלווים אליו הם מפתח לשמירת העתידית של מבנים, בלי קשר לדת, לגזע ולתפיסה לאומית.

בית ספר "אלביירוני" הוא חלוץ הפרויקט של "אמץ אתר" בקרב תלמידי המגזר הערבי, ואנו מקווים כי הפעילות תתרחב לבתי ספר נוספים במגזר.

תודות

אמיר מזאריב, מנהל מחוז צפון במועצה לשימור אתרים.
ד"ר אסף זלצר, החוג ללימודי ארץ ישראל, אוניברסיטת חיפה.
נאנסי ג'רג'ורה, רכזת התכנית בבית הספר "אלביירוני".
נחמה אייגנר רכזת הדרכה מרחבית במועצה לשימור אתרים.

בתי ספר המעוניינים להשתתף בתכנית חשובה וייחודית זו ולאמץ אתר בסביבתם הקרובה מוזמנים לפנות אלינו: המועצה לשימור אתרי מורשת בישראל, 03-5086620.

מקורות:

(Endnotes)

1. רגב, ע' (2014), שלוש שנים ראשונות 1984-2014, ספריית יהודה דקל, עמ' 35-40.
2. מנדל, ס' (תשע"ז), "השימור ויחסו לערך התרבות", אתרים, 5, עמ' 5.
3. כהן, ד' וליבר, א' (תשס"ז), אימוץ אתר היסטורי בסביבת בית הספר, המועצה לשימור אתרים, עמ' 7.
4. <http://www.shimur.org/hinuch/NewsCategories/310>
4. <http://naz.sisma.org.il/school/Al-biruni/Pages/homepage.aspx>



// טלמור מיכה¹ //

בתקופת אשפוזנו בבית הספר, אנחנו בדרך כלל בוהים בחלל ומנסים פה ושם לקלוט מספיק חומר כדי שלא ניכשל במבחנים, ולפעמים המוסד עושה לנו טובה ומוציא אותנו לכמה שעות, ואולי לאיזה יום, של התאווררות בחוץ. אז אנחנו בוהים בעצים, שדות, ציפורים, פרחים ואתרים היסטוריים וקצת מקשקשים עם החבר'ה כשלא מציקים לנו.²

1. מבוא

סוגיית הטיול השנתי טומנת בחובה קשיים רבים - הן מצד המורים וההנהלה הן מצד התלמידים. אחת הבעיות המרכזיות בסוגיה זו היא שרבים מהמורים שיוצאים לטיול לא הוכשרו לכך, והם יוצאים לטיול בתחושה שהופקדו כשומרים על התלמידים, כשמרטפים.

לטענתם, תפקידם מتركז בטיפול בבעיות משמעת. ודאי שמעת לא פעם מורה, מחנך או רכז האומר: "מרגע שהטיול השנתי הסתיים, אני לא ישן בלילה כי אני חושב על הטיול הבא", או: "אני רק מחכה להיות אחרי זה" ומשפטים דומים אחרים. בעיה זו נעוצה בכך שלאורך השנים הכשרת המורה לטיול הודחקה לשוליים - דבר שיצר הידרדרות בתפיסת מעמדו המרכזי של המורה בטיול השנתי. התלמידים מרגישים שהם מובלים אחר מדריך שאינו מכיר אותם, ופעמים רבות מרגישים שהידע שהוא מעביר להם כלל אינו מעניין אותם. כמו כן, קישור הטיול לערכים הרלוונטיים לתלמידים לוט בערפל.

ביישוב היהודי בארץ ישראל לפני קום המדינה ובעשור הראשון למדינת ישראל, המורה היה הדמות המרכזית בתכנון הטיול השנתי ובהובלתו והוא הדרוך את תלמידיו. תפקידו כמורה בא לידי ביטוי הן כיתה הן במסלול הטיול (זלצר, 2013) (חשוב לציין שאין הוראה המבטלת את האפשרות שהמורה יוביל את תלמידי כיתתו בטיול). בד בבד עם דחיקת הכשרת המורה בנושא הטיול לשוליים, החלו חברות הטיולים למלא חלל זה. בכך הוצאה עוד יותר הידרדרות מרכזיותו של המורה בטיול. אמנם המורה עדיין הולך בראש הטור, אחרי המדריך, אך מרכזיותו באה לידי ביטוי בטיפול בבעיות משמעת.

1 מיכה טלמור, בעל תואר שני בלימודי ארץ ישראל וארכיאולוגיה, רכז ומורה לשל"ח וידיעת הארץ מזה 15 שנים ורפרנט שנת שירות-בנות שירות במחוז מרכז. כיום מלמד במקיף ד' גן נחום-זלמן ארן ראש"צ.

2 בן-נון, רן, "לימודי חוץ - ביקורת על דרך הטבע: הפדגוגיה הטבעית והטיול החינוכי בספרו של ד"ר גיל גרטל", ידיעות אחרונות 2010.



משרד החינוך רואה בטיול השנתי מרכיב מרכזי בתהליך החינוכי: "הטיול השנתי הוא אחת מגולות הכותרת של מערכת החינוך ומרכיב מרכזי בתהליך של עיצוב הנוער והקניית ערכים הקשורים ביחסים שבין הנוער לארצו.³ הגדרת זו, משנת 2005, מדגישה את מקומו של הטיול בהקניית ערכים, במיוחד בהקניית הבסיס הערכי החשוב של יחס הנוער לארצו. גרטל (2010) טען כי "הטיול כאמצעי חינוכי מבטא היטב את הנחות היסוד של הגישה הטבעית: הטבע כמקור הדעת, המרחב כסביבת הלימוד וההתנסות כדרך הלימוד." ששון (2010) כתב: "הטבע והנוף משמשים מרחב שבתוכו מתקיים המסע".

בחיבורי זה, אציג כיצד מסע משמעותי מאפשר להחזיר למורה את מעמדו ואת מרכזיותו כמוביל משמעותי ופעיל בטיול ומאפשר לצמצם את בעיות המשמעת באמצעות עירוב תלמידי הכיתה בתהליך. "מסע משמעותי"⁴ הוא למעשה גישה שונה ל"טיול השנתי": המורה אינו שמרטף של תלמיד המובל פסיבית, הטיול השנתי הוא מסע משמעותי עבור התלמיד.

המסע אינו רק הטיול השנתי עצמו. "מסע משמעותי" מתחיל הרבה לפני שהתלמידים יוצאים מהכיתה, והטיול - היציאה לטבע - הוא שיא המסע, הממשיך בפעילויות לסיכום התהליך ולעיבודו, פעילויות המעצמות את תהליך הלמידה. אציג את מקומם של התלמידים במסע כזה, שבו הם חלק בלתי-נפרד מנוף המסע והם מתנסים בו בלמידה חוקרת, משמעותית וחוויתית. המורה מוביל את הדרך בשימוש בכלים של הערכה חלופית ובשימוש בשעה הפרטנית. עוד אציג את משמעויות המסע המשמעותי כמקדם את מערכת העקרונות של הלמידה המשמעותית.

חשוב לציין שאגף של"ח במינהל חברה ונוער מוביל תכנית ל"מסע משמעותי" במסגרת "דרך ארץ בדרכי הארץ", אולם לא בכל בתי ספר בארץ יש צוות מורים לשל"ח.

חיבור זה נכתב במסגרת הכשרה לתפקיד סגן מנהל בית ספר ועל-פי ניסיוני האישי כמורה לשל"ח וידיעת הארץ בחטיבת הביניים "זלמן ארן - מקיף ד' (שש שנתי)" בעיר ראשון-לציון.

3 חוזר מנכ"ל "טיולים ופעילות חוץ-בית ספרית", התשס"ה/9(ג) (מאי 2005).

4 פירוט רחב על המסע המשמעותי ועל מהותו, ראו: **מטיול שנתי למסע משמעותי** שיש, א' (2014), ד' דרור וא', שיש (עורכים), **הטיול ככלי חינוכי-ערכי** (4), בית הספר לחינוך אוניברסיטת תל-אביב, עמ' 17-32.

2. המטרות המוצהרות של בית הספר בשנת הלימודים תשע"ה

המטרות המוצהרות של מרבית בתי הספר ברחבי מדינת ישראל עוסקות בהישגים לימודיים ובהיבטים ערכיים-חברתיים. אך נשאלת השאלה אם אמנם הצוותים החינוכיים בבתי הספר מצליחים להשיג את המטרות שהציבו לעצמם.

המטרות

1. העלאת אחוז הזכאות לבגרות.
2. פיתוח אקלים חינוכי מיטבי, אגב חיזוק תחושת השייכות של בני הנוער לעיר ולמורשתה ואגב פיתוח ההתנדבות בקהילה.
3. יישום יעד ההכלה וצמצום נשירה.
4. העמקת המקיפות והעמקת הרצפים בין בתי הספר.
5. העמקת החינוך לערכים הומניסטיים, לערכים ישראליים-ציוניים-יהודיים ולתרבות ואמנות על גווניה השונים (יעד רב-שנתי).
6. תקשוב המערכת הבית ספרית.

3. הלמידה משמעותית למסע משמעותי

מטרות המסע המשמעותי מושתתות על עקרונותיה של הלמידה המשמעותית. באמצעות המסע המשמעותי נוכל להשיג שיפור מרבי בהיבטים שונים בתהליך החינוכי המתקיים בבית הספר.

למידה משמעותית היא למידה המזמנת חוויית למידה רגשית, חברתית וקוגניטיבית (למידה עצמית אגב יחסים בין-אישיים). היא מושתתת על שלושה רכיבים המתקיימים בזמן: ערך ללמוד ולחברה, מעורבות הלומד והמלמד, רלוונטיות ללומד.

ערך: ההוראה, הלמידה וההערכה מחוברות לעולמו הערכי של הלומד ומעניקות משמעות לחיים ראויים. הלומד חש שללמד יש משמעות וחשיבות לגביו ברמה האישית וגם ברמה הכללית. בחירתו בללמד נעשית בתהליך ביקורתי אישי.

מעורבות: הלומד פעיל בתהליך הלמידה, לומד בסקרנות, בתשוקה, בחדווה ובהשקעה פנימית. יש היבט משמעותי של בחירה חופשית בתהליך הלמידה. הלומד מגלה מוטיבציה, מבצע את המשימות, יוזם הרחבה והעמקה בנושא הנלמד ולמידה של דברים נוספים.⁵

רלוונטיות: ההוראה, הלמידה וההערכה רלוונטיות לחייו של הלומד, לסוגיות המעסיקות

5 מדינת ישראל, משרד החינוך, מתוך דברי יו"ר המזכירות הפדגוגית.

* חוזר מנכ"ל "ארגון ופינהל", 3.1. ארגון העבודה הפדגוגית, התכנית הלאומית ללמידה משמעותית - החטיבה העליונה: ארגון הלימודים ותעודות הסיום, תשע"ה/2.

אותו ולעולם החומרי, הבין-אישי והחברתי שסביבו. הלומד סבור שהנלמד נותן מענה לצרכיו השונים: האינטלקטואליים, הרגשיים, החברתיים, הרוחניים והמוטוריים; ושהוא יכול ליישם את הנלמד בפתרון בעיות ברמה העיונית ובחיי היומיום. הלומד מבטא זאת במפורש בבחירתו מה ללמוד וכיצד ללמוד.

עקרונות התפיסה החינוכית*

1. פיתוח אחריות אישית של הלומד כלפי עצמו ואחריות קהילתית לחברה ולמדינה.
2. שילוב היבטי מעורבות חברתית-קהילתית בתחומי הדעת ובתהליכי הלמידה.
3. מתן אפשרות לבתי הספר, למורים ולתלמידים לפנות זמן לקיום למידה משמעותית, שתהיה רלוונטית ובעלת ערך ללומד ולמלמד, תפעיל את הלומד בתהליך הלמידה ותשתף אותו בהבניית הידע.
4. התאמת הלמידה המשמעותית לגילים השונים, לנטיות ולכישורים אישיים, ויצירה של חוויית למידה שתהלום את עולם המושגים והרגשות של הלומד.
5. מתן יותר אוטונומיה לבתי הספר לגוון את דרכי ההוראה וההערכה.
6. הגדרת גרעין ידע ומיומנויות אחיד ומחייב לכלל הבוגרים.

4. הישגים נדרשים ממסע השמעותי

כאשר בונים "מסע משמעותי" בית ספרי, יש להביא בחשבון קשת רחבה של הישגים נדרשים. כמו כן, במהלך בניית המסע - שמתחיל בכיתה כחודשיים לפני היציאה למסלול - ייווצרו מטרות ויעדי משנה נוספים. הנהלת בית הספר תכוון את הצוות החינוכי ואת דרכי התנהלותו להישגים הנדרשים ולהשגת המטרות החינוכיות-ערכיות, וכן לתפוקות חינוכיות-ערכיות-חברתיות שיגזרו מיציאת התלמידים למסע.

הכוננת הצוות החינוכי	הכוננת התלמידים
1. הנהלת בית הספר תעניק לצוות המורים שנבחר להוביל את המסע ליווי מקצועי וסיוע כדי שהמסע יתקיים על הצד הטוב ביותר.	1. התלמידים יחוו חוויה משמעותית, מעצבת וחיובית לאורך המסע, ילמדו למידה משמעותית ערכית ופנימו אותה. יחקרו ויכירו את חבל הארץ שבו יסיירו וילמדו את חבריהם מידיעותיהם.
2. צוותי העבודה (המורים המובילים) יעדכנו את מנהל המסע לאורך כל התהליך ויפעלו בשיתוף פעולה מלא.	2. התלמידים יבחרו נושא, שייגזר מהנושא המרכזי השכבתי, שיוביל את הכיתה.
3. צוות המורים שמוביל את המסע יצור מערכת של הערכה חלופית כדי לאפשר לכל התלמידים בכיתה לבוא לידי ביטוי במסגרת "לכל תלמיד תפקיד", על-פי יכולותיו של התלמיד.	3. התלמידים יובילו את מהלך המסע וידריכו בסיוע ללא התערבות של חברה חיצונית.
4. צוות המורים המוביל יבחר נושא ערכי היסטורי שילווה את המסע, ויאפשר לתלמידים לעשות עבודות חקר בנושא.	4. מנהיגות המש"צים תהיה גורם פעיל, מוביל ומשמעותי בתהליך בניית המסע וביצועו.
5. המורים יחלקו את התפקידים ביניהם במטרה לשתף כמה שיותר מורים במשימות.	5. התלמידים יפעילו בעצמם את כלל הפעילויות החברתיות-ערכיות ואת פעילות הערב במהלך המסע, ללא התערבות של חברה חיצונית.
6. צוות המורים ייתן ביטוי מקסימלי לקבוצות מנהיגות התלמידים הבית ספרית (מש"צים, מועצת תלמידים ועוד).	6. התלמידים ירכזו, יכינו ויבשלו את מזונם לאורך המסע במסגרת כיתתית.
7. צוות המורים ידאג לכך שכל התלמידים יחזרו בשלום לאחר שחוו חוויה מעצבת משמעותית, לימודית, חברתית וערכית.	7. התלמידים יפעלו בצוותי משימה כך שלכל תלמיד יהיה תפקיד לאורך המסע.
8. צוות המורים יפעל להשתתפות מרבית של תלמידים במסע.	8. צוותי העבודה הרבים (תלמידי הכיתה) יעדכנו את מנהלי המסע (מקרב התלמידים ואת הצוות החינוכי) לאורך התהליך ויעשו את עבודתם בשיתוף פעולה מלא.
9. צוות המורים ייצר תחושת שיתוף ואחריות בקרב התלמידים במסע.	
10. צוות המורים ידאג למזער את בעיות המשמעת והוונדליזם בקרב התלמידים במהלך המסע.	

5. בחירה בצוות מורים להובלת המסע

א. הרכב צוות מורים: אמנם העדיפות הראשונה היא שצוות המחנכים ורכזת השכבה יובילו את המסע, אך לא פעם אילוצי המערכת והגורם האנושי מכתיבים אחרת. יש במערכת בית ספרית, כמו בכל מערכת, אוכלוסייה שמצבה הבריאותי לקוי, הסובלת מבעיות גיל, מקושי זמינות בשל עניין משפחתי ועוד. כמו כן, יש לאפשר למורים נוספים, מלבד המחנכים, לבוא לידי ביטוי במערכת הבית ספרית, וזאת בשל חוסר בתפקידים בבית הספר.

לכן, עלנו לאתר מתוך צוות המורים הבית ספרי אותם מורים המגלים סקרנות, המחפשים אחר הזדמנויות ללמידה, המזהים הזדמנויות במצבים שונים והמצליחים, בדרך כלל, יותר במעשיהם.⁶

ב. יישום גישות שונות ושיטות הוראה חלופיות: הצוות הנבחר יפעל ליישום גישות שונות ושיטות הוראה חלופיות. רעיונות חדשים אלו יסייעו למורים לצבור ניסיון, להוביל ולהטמיע שינויים אפקטיביים: הן בקרב תלמידי בית הספר ובבית הספר עצמו, הן בתפקידי ניהול בבתי ספר אחרים בעתיד.⁷

אחד החששות של המורה ביחס לפעילות מחוץ לכותלי הכיתה קשור בכמות המשתנים הרבה. כדי לקיים "מסע משמעותי" כהלכתו מאל"ף ועד תי"ו, יש צורך לא רק בידע רב, אלא גם בשילוב פרמטרים רבים נוספים. לכן, יש להכשיר את צוות המורים וללוות אותם כפי שצריך להכשיר את הצוות לכל פעילות משמעותית ארוכה אחרת.

ג. סיוע ותמיכה: כדי להצליח בתהליך המסע, אנו מחויבים לספק את הכלים הנדרשים לכך הן לצוות המורים הן לתלמידים. ההתנסות האישית, של המורה ושל התלמיד, בתהליך ההכשרה למסע חושפת את המורים ואת התלמידים כאחד להתנסויות ניהוליות, ערכיות ומנהיגותיות.

מנהיגות נמדדת בגילוי אחריות בתהליך המסע - בפעילות השוטפת שבמהלכו ובהיבטים הפעוטים והחמקמקים ביותר שבעבודת בניית המסע. התנסויות אישיות לאורך המסע (משלב התכנון ועד לשלב הביצוע) יוצרות הזדמנויות ללמוד וללמד דברים שקשה להעביר בכיתה, כגון: ניהול והתנהלות אישית וקבוצתית, הבנת רעיונות בהקשרם הכולל (ראיית המכלול, התמונה הגדולה, הכלל מעבר לעצמי האישי).

ד. נכונות ומוכנות של הצוות החינוכי: יש להביא בחשבון שתהליך המסע תלוי במוכנות של הצוות המלווה והמכשיר של המסע "לפתוח את השערים" ולאפשר, הן למורה הן לתלמיד, התייחסות למגוון היבטים של החיים בכיתה, בבית הספר, בעיר שבה אנו גרים ובארץ ישראל.⁸

ניהול פרויקט כ"מסע משמעותי" - המציב בפני צוות המורים מצבי עומס הדורשים

6. מורים החפצים לקבל תפקידי ניהול חייבים להציג יוזמות במגוון של תחומים פדגוגיים, ניהוליים וארגוניים לאורך הקריירה שלהם בהוראה.

7. ראו: אופלטקה, ' (2012) , ניהול בית ספר: מהכשרה ועד פרישה, חיפה: פרדס, פרק א', עמ' 27.

8. שם, עמ' 41.

התנהלות שונה מההתנהלות בפעילויות רגילות (חריגה מד' אמותיו של המורה) והכנה קדחתנית - מאפשר למנהל או לסגנו לקבל מידע אמין על דרך תפקוד צוות המורים.⁹ כמו כן, הוא מאפשר אפיק ואופק התפתחותי לצוות המורים בבית הספר ומאפשר לצוות המורים התנסויות ניהוליות ומנהלתיות בכך שניתנות להם אפשרות והזדמנות לתפקד כמנהיגים חינוכיים.

6. מסע משמעותי כמשפר פדגוגי וארגוני בבית הספר וכמשפר תחושת מסוגלות בקרב מורים

כדי לקיים בבית הספר "מסע משמעותי", חשוב ליצור מסע שהוא מולטי-דיסציפלינרי. לכן, אנו יוצקים תוכן מקשת מקצועות הלימוד בבית הספר אל המסע: תנ"ך, היסטוריה, ספרות, ערבית, מדעים, של"ח ועוד. מסע מולטי-דיסציפלינרי ייצור מעורבות מורים ויפתח בהם תחושת שייכות גבוהה ותחושה שהם חלק בלתי-נפרד מהובלת ציר התוכן של המסע ושאינם מנותקים ממנו.

ב"מסע משמעותי", התלמידים הם מוקד הידע (התלמידים מדריכים ומפעילים את תלמידי כיתתם בפעילויות חברתיות). שיטת הוראה זו דורשת מהמורים להיערך בשיטות לימוד מגוונות המפתחות בתלמידים תחושת מסוגלות.

שיטות הוראה שונות אלו ייצרו אפקטיביות ארגונית בבית הספר שכן הן יגבירו את תחושת המסוגלות גם בקרב המורים ויכניסו לבית הספר יישומים פדגוגיים חדישים.¹⁰ תחושת המסוגלות האישית של המורה מייצגת את אמונתו כי יש לו את המיומנויות ואת היכולות המקצועיות הנדרשות וכי יש בו מסוגלות לגרום ללמידה משמעותית למסע, ובכך לגרום שינויים חיוביים בקרב תלמידים שירצו להשתתף בצורה פעילה ומשמעותית בהכנה למסע ובתכנונו.¹¹

כדי להעצים את תחושת המסוגלות בקרב התלמידים, עבודת ההכנה למסע תבצע בקבוצות קטנות, שישתנו בהתאם להגדרת המטרה שהקבוצה עובדת עליה. עבודת ההכנה למסע תחזק בקרב תלמידים גם את תחושת המסוגלות בהיבט החברתי כיוון שהתלמיד צריך לפעול כמוביל בציר החברתי ולהפעיל את חבריו במסע. מצב זה יחזק את התלמיד ויאפשר לו ביטוי, נראות, וביטחון מול חברי הקבוצה.

יש לדאוג לכך שהמורים השותפים ל"מסע המשמעותי" יקבלו עזרה והכוונה בכל הקשור לטכניקות הוראה השונות מטכניקות ההוראה הפרונטלית הבסיסית ושיתאפשר להם שימוש נרחב בשיטות אחרות: חקר, שימוש במקורות מדיה ועוד. כך, תשתפר תחושת המסוגלות האישית של המורה, אמונתו של המורה בעצמו תתחזק, והוא יוכל להשפיע על תלמידים

9. שם, עמ' 44.

10. שחר, ח' (2007), יעוץ לבית הספר כמערכת - תיאוריה, מחקר ומעשה, שער שני: "פרויקט לשיפורה של מערכת חינוכית: מחקר, תיאוריה ומעשה", תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב, עמ' 179.

11. שם, עמ' 180.

ולקדם אף תלמידים שמבחינה לימודית הם אטיים יותר. העבודה בקבוצות גם תאפשר למורה ל"הגיע" לכל תלמיד ותלמיד ובכך למקסם את הפוטנציאל המצוי בתלמיד. לאורך התהליך, על המורה לשרר לתלמיד (בהתאם לרמתו וליכולותיו) כי הוא מאמין ביכולתו של התלמיד. תחושת אמון זו תגדיל את תחושת המסוגלות של התלמיד ושל המורה גם יחד.¹²

נקודה נוספת שיש לשים לב אליה היא שמירה על איזון בין ההכנה הארוכה של התלמידים למסע, האורכת כחודש וחצי-חודשיים, ובין צורכי המערכת הבית ספרית: למידה שאינה קשורה, לא ישירות ולא בעקיפין, למסע; מבחנים; בחינות בגרות והתנהלות שוטפת.

הכנת מסע דורשת שעות עבודה רבות עם תלמידי הכיתה - המסע הוא שלהם, והם מובילים אותו. לכן, שעות המחנך השבועיות יוקצו לטובת הכנות למסע ולקידומו. כיוון ששעת מחנך לא תספיק לכך, יש לנצל גם את השעות הפרטניות לתהליך ההכנה. שעות אלו הן נכס משמעותי בהיותן מאפשרות עבודה בקבוצות קטנות. בשעה הפרטנית תוגבר תחושת המסוגלות האישית של המורה ושל התלמיד (על-פי רמתו ועל-פי יכולותיו של התלמיד, במיוחד תלמיד החלש לימודית) - כיוון ששניהם יקבלו מענה אישי. בנוסף, שימוש בשעות הפרטניות לנושא זה ממזער את הפגיעה במערכת.

דרך נוספת למזעור הפגיעה במערכת טמונה בבתי ספר שבהם מתקיימים לימודי של"ח. בבתי ספר שמתקיימים בהם לימודי של"ח, מורי השל"ח יהיו חלק מהצוות הבסיסי המוביל את המסע. למורים לשל"ח יש את הידע המקצועי הנדרש כדי לחבר בין המשתנים הרבים וליצור מסע משמעותי. במילים אחרות, בשכבה שיש בה לימודי של"ח, המורים לשל"ח יספקו בסיס להכשרה מקצועית למסע ולליווי התהליך - הן של המורים הן של התלמידים. בנוסף, השעה השבועית של המורה לשל"ח בכיתה תוקצה לעבודה על המסע, ואף יוקצה יום שדה לעבודה עם הכיתה בסדנה "תרבות חיי שדה ב", במטרה ליצור קבוצה שתקבל על עצמה אחריות לנושא כחלק מהעיקרון של תפקיד לכל תלמיד. כמו כן, במסגרת פעילות השל"ח, יש מקום משמעותי ביותר למנהיגות מש"צים. המש"צים משמשים בסיס מנהיגותי בלימודי השל"ח בבית הספר. המש"צים יקבלו על עצמם להוביל את הכיתות למוכנות גבוהה למסע ולהצלחה בו.

7. הערכה חלופית במסע משמעותי כמשפר פדגוגי וארגוני בבית הספר וכמשפר תחושת מסוגלות בקרב תלמידים

אחת ממטרות "המסע המשמעותי" היא לאפשר לתלמידים לחוות חווית הצלחה - "המסע הוא שלי, הייתה לי זכות לקבל אחריות, הצלחתי לעמוד בכך ולבצע את המשימות שהוטלו עליי". תחושה של יכולת הישגית ושל הגשמה עצמית יכולה להתעורר במסע במיוחד בקרב תלמידים שיכולתם הלימודית נמוכה או שהם בעלי דימוי אישי נמוך. אחד הכלים החשובים ליצירת תחושה זו וליצירת חוויה של הצלחה הוא הערכה החלופית.

הערכה חלופית מאפשרת לכל תלמיד, באשר הוא, לבוא לידי ביטוי במסע. התלמיד בא לידי

ביטוי במסע בשני תחומים מרכזיים: תחום הידע (הדרכה) ותחום הערך (פעילות חברתית). לאורך המסע, התלמיד צריך להדריך את חברי כיתתו ולהעביר להם פעילות חברתית, בהתאם ליכולותיו. בכך, הקיטוב בין אוכלוסיות התלמידים בבית הספר מתמתן.¹³

בגישת עבודה זו, לא נאפשר לתלמידים חלשים מבחינה לימודית ולתלמידים הסובלים מבעיות משמעת לעמוד מן הצד ולא להשתתף במתווה המסע, לא נאפשר להם להיות גורם מפריע בבניית המסע. חשוב במיוחד לא להעביר לאותם תלמידים מסר לא-נכון: שהם פחות חשובים או שעדיף שלא יבואו. באמצעות הערכה חלופית, נאפשר לכל התלמידים לעמוד במשימות, ניצור עבורם מסלול של הצלחות קטנות, נחזק את הביטחון העצמי שלהם ונחזיר את אמונתם הן בעצמם הן במערכת הסובבת אותם.

אחת מגישות העבודה "במסע המשמעותי" היא לאפשר לכל תלמיד, גם למתקשה בשיעורים פרונטליים רגילים, לבוא לידי ביטוי ולזכות בהכרה פומבית ביכולותיו. לצורך כך הוא מוזמן לתרום את חלקו למכלול הקבוצתי ולבטא עצמו באפשרויות ביטוי מגוונות, שבהן יכולים להתגלות כישורים שאינם נדרשים במערך השיעורים הפרונטליים.¹⁴ יצירת אפשרות להצלחה יכולה להגביר בתלמיד את תחושת המציאות ואף לחזק את הביטחון העצמי של התלמיד.

לכן, צוותי מורים בבתי הספר בכלל וצוותי מורים שבונים את המסעות עם התלמידים בפרט צריכים להיערך מבחינה ארגונית לשינויים רדיקלים בשיטות ההוראה, אשר דורשים שינויים בשיטות הערכה. כמו כן, יש לשחרר הן את המורים הן את התלמידים מכבלי דרכי הערכה המתאימות ללמידה פרונטלית.¹⁵

8. שיטת העבודה במסע - עבודה בקבוצות

ארגון קבוצות עבודה

ארגון קבוצות עבודה למסע נעשה בכמה שלבים. ראשית על מנהל בית הספר לאתר ולמנות איש צוות שיוביל את השכבה במסע. יש נטייה להטיל משימה מסוג זה על רכז השכבה, אך אין זה מחויב המציאות. על רכז השכבה מוטל כבר עומס רב, וכדאי לתת למורים אחרים אפשרות לבוא לידי ביטוי במערכת הבית ספרית.

שנית על מוביל המסע, עם המנהל או עם סגנו, לאתר קבוצת מורים שתוביל את פרויקט "המסע המשמעותי", תרכז אותו ותוציא אותו אל הפועל (בהמשך יגבשו את תלמידי השכבה סביב הרעיון). יש לגבש את צוות המורים הנבחר לקבוצות עבודה.¹⁶

הצלחת המסע כוללת קשת של מטרות. מורה יחיד אינו יכול להשיג מטרות אלו לבדו. בניית המסע וניהולו דורשים התדיינות ובדיקת המוכנות לאורך התהליך. לכן יש צורך בקבוצת

13 שער שני, עמ' 172.

14 שם, עמ' 173.

15 שם, עמ' 174.

16 בר-חיים, אביעד, קבוצות עבודה בארגון, יחידה 5, עמ' 10.

מורים להובלה ויש צורך במינוי "קבוצת פיקוד" - צוות מצומצם שאליו יתרכזו כל נתוני המסע הרבים.¹⁷

הצורך בהקמת קבוצת עבודה רשמית של מורים נגזר מן הצורך לחלק את העבודה לבעלי התמחויות שונות ומהצורך לתאם פעילויות שונות ולבצע אינטגרציה ארגונית במסע. קבוצת העבודה של המורים היא היחידה הבסיסית בארגון המסע - בה מתבצעת חלוקת העבודה (כגון: ניהול טקס פתיחה וטקס סיום, ארגון בישולי שטח, שדורשים היערכות לוגיסטית, ריכוז ההדרכות, ריכוז הפעילויות החברתיות, ארגון פעילות ערב שכבתית או כיתתית). כל מורה, על פי תחום הדעת אותו הוא מלמד, יוביל קבוצת משימה של תלמידים ויוביל את הקבוצה עד לביצוע המשימה ולהשגת המטרה. בסיום המשימה, המורה ידווח לקבוצת הפיקוד על סיומה ועל מוכנות המסע בתחום זה. קבוצת הפיקוד תרכז את הנתונים ותאם בין קבוצות המשימות השונות.

במקביל, כל מחנך (או מורה אחר שנבחר) או מורה לשל"ח שמוביל את הכיתה יתפקד כראש חוליית הפיקוד של כיתתו (בנוסף להיותו חלק מקבוצת העבודה הרשמית של המורים). שני תלמידים ימונו תחתיו וישמשו בסיס פיקודי של הכיתה ובשביל הכיתה. תפקידם הוא לרכז את הנתונים מהכיתה ולהעבירם למורה (מומלץ לכוון את הכיתה לבחור לתפקיד בתלמידים המנוסים בפעילויות מסוג זה, קרי: מש"צים או פעילים בתנועות נוער).

כאשר אנו דנים בכיתה כקבוצה, עלינו להבין שגודל הקבוצה משפיע על תבנית יחסי התפקידים, על האווירה ועל יכולת ביצוע המשימות של הקבוצה.¹⁸ מבנה המסע יוצר הגדרת תפקיד לכל תלמיד בכיתה, זאת כדי למנוע אפשרות שתלמיד כלשהו בכיתה ירגיש תחושת חוסר שייכות, כדי למזער את תחושת התלישות מהמסע וכדי לצמצם תחושות של שעמום ושל בטלה, סמויה או גלויה, שעלולים להוביל לחוסר משמעת ולאירועים לא-רצויים. כן רצוי ליצור קבוצות משימה קטנות (גודל הקבוצה נגזר ממהות המשימה) כדי להעצים תלמידים חלשים וכדי לאפשר להם לחוש שווים לחברי כיתתם.

הרעיון הוא לעצב קבוצות עבודה אוטונומיות, לפי רצונותיהם ולפי צורכיהם של חברי הכיתה ובהתאם למגבלות הבית ספריות. עיקרון חשוב בעיצוב קבוצות העבודה האוטונומיות הוא גמישות בחלוקת העבודה ובהגדרת התפקידים הנדרשים. לכן, התלמידים בינם לבין עצמם הם אלו שיקבעו את חלוקת התפקידים ואת תחומי האחריות ולא המורה. הגדרת התפקידים משקפת יכולות מגוונות של חברי הקבוצה והסכמה חברתית. במהלך המסע, תתקיים תחלופת תפקידים פנימית, הן בהדרכה הן בפעילות החברתית, כדי שלכל תלמיד יהיה תפקיד בהובלת המסע ולא ייווצר מצב שבו אותם תלמידים מובילים לאורך כל המסע. האפקטיביות של קבוצת עבודה אוטונומיות נבנית על עיצוב מטלות הדורשות ידע והתמחות שהגישה אליהם פתוחה לכל חברי הקבוצה ועל כך שכל אחד יכול ללמוד לבצע מטלות חדשות ושונות. לכן, חלק נכבד מהכנת הכיתה למסע היא חלוקת תפקידים, הן חברתיים הן הדרכתיים, שדורשים חקר ולמידה עצמית וקבוצתית. על הקבוצה האוטונומית להיות מצויה

17 שם, עמ' 12.

18 שם, עמ' 24.

כל הזמן בשלבי התפתחות המבוססים על תהליך מתמיד של למידה ושל השתכללות.¹⁹

כל כיתה תתפקד כגוף אחד מלוכד שיפעל בשלושת הצירים:

א. ציר חברתי.

ב. ציר ידע.

ג. ציר ערך.

חוליית הפיקוד הכיתתית תרכז את הפעילות בצירים אלו. קבוצת הפיקוד תפקח שיתקימו קבוצות עבודה בעלות משימות קבועות וזמניות.

הציר החברתי

אחת הבעיות, במיוחד בטיולים שמתקיימת בהם לינת מבנה, היא שתלמידים מוחרגים מונעים עצמם מיציאה לטיול מחשש מתחושת נידוי. הם חוששים, חשש המלווה בתחושת בושה, שאף תלמיד לא ירצה לקבל אותם לחדר. ב"מסע משמעותי" חשש זה מתבטל שכן לנים בשטח.

יש שני סוגים של לינות שטח: הראשון - לינת שטח חצי מלאה (אוהלי אברהם או אוהלים אמריקאים גדולים. עשרות תלמידים ואף יותר באוהל). לינה כזו לא מאפשרת לתלמיד להרגיש דחוי חברתית. הסוג השני - לינת שטח מלאה (אוהלי איגלו או בניית אוהלי סירים - בכל אוהל, ישנים בין 12-2 תלמידים, בהתאם לסוג האוהל). אמנם, בלינה כזו בעל האוהל הוא בעל הכוח, אך אם התלמיד המוחרג אינו בעל האוהל, האפשרות לשילובו באוהל כלשהו קלה וגמישה יותר מאשר בחדר שבו מיטות, במיוחד משום שהתלמיד עובר את תהליך המסע אגב קבלת משימות כחלק מקבוצה. אולם, כדי למזער את בעיית החרג בלינת השטח כמעט לחלוטין, על בית הספר לרכוש כמה אוהלים מראש ולתת לכל תלמיד דחוי אוהל (כמובן, ללא ידיעת תלמידי הכיתה). כך, התלמיד הדחוי יהיה לבעל הכוח בכיתה.

במהלך המסע, התלמידים צריכים לתפקד בציר חברתי. הכוונה היא שלאורך תהליך המסע, בשלבי ההכנה ובשטח (ביצוע הלכה למעשה), מתקיימות פעילויות באינטראקציה חברתית. הפעילויות מתחלקות לכמה סוגים: פעילות חברתית שבה קבוצת תלמידים מהכיתה מעבירה פעילות חווייתית או הפעלה לחברי הכיתה (חידוני דרך, פעילות בוקר וערב, קיום מורל ועוד); פעילות למען קידומה של הקבוצה במשימה: הכנת ארוחת הערב, פרישת אוכל בבוקר או בצהריים, ניקיונות ועוד. ציר זה יוצר, בהתאם להגדרת "לכל תלמיד תפקיד", לפחות שלושה תפקידים בציר החברתי במהלך המסע. מצב זה מונע בטלה סמויה בקרב חברי הכיתה במהלך המסע, זאת כיוון שכל תלמיד בא לידי ביטוי בתפקיד אחד לפחות שהוא בחר לבצע, שהוא קיבל עליו אחריות ושחברי הכיתה ושהוא בחר בו לבצעו. חשוב לציין שכל תלמיד יבצע את המשימה בהתאם ליכולותיו. מצב זה מאפשר גם לתלמידים חלשים לימודית או מוחרגים לבוא לידי ביטוי ולעמוד בקדמת הכיתה.

19 שם, עמ' 55.

ציר הידע

ציר הידע יבוא לידי ביטוי במהלך המסע בדרכים מספר. המסע הוא מולטי-דיסציפלינרי, לכן על התלמידים ללמוד את קשת התכנים במקצועות השונים הבאים לידי ביטוי במסע לכתוב עבודת חקר באחד הנושאים לפי בחירתם.

לדוגמה: המסע מתקיים בגליל העליון המערבי, ואחד המסלולים הוא נחל כזיו. בשיעורי היסטוריה, לומדים על התקופה הצלבנית. קבוצת תלמידים תכתוב עבודת חקר על צלבנים ועל מסעי הצלב לארץ ישראל ועל המסדרים הצלבניים. הקבוצה תעבד את עבודת החקר להדרכה, ותדריך את כלל הכיתה בשטח לפיה. עצם העובדה שתלמיד חקר נושא שהוא בחר, ממקצוע שהוא לאו דווקא מצליח בו לימודית, ואף העביר אותו בצורת הדרכה פרונטלית - ייתכן שבפעם הראשונה בחייו הוא עמד מול קהל - היא חוויה מעצבת חיובית, אשר יכולה הן לקרבו למקצוע הלימודי, הן להעלות את ביטחונו העצמי מול קהל. סביר להניח שאת החוויה המעצבת הזו התלמיד יזכור שנים רבות. כמו כן, חוויה מסוג זה נחשבת להצלחה, והיא בת ביצוע גם בקרב תלמידים חלשים לימודית או שאינם מתבלטים מול חברי הכיתה. חשוב להדגיש כי הדרכות התלמידים נגזרות מתנאי השטח שבו יטיילו.

לכל מסע יש לבחור נושא מרכז, שאליו התלמידים יחשפו בתהליך ההכנה למסע ושאותו הם ילמדו. לדוגמה: "תנועות המרי בימי המנדט הבריטי בארץ ישראל". כל כיתה תבחר שם של פלוגת פלמ"ח לקרוא לקבוצה על שמה, תכין סמלים המייצגים את הפלוגה ותלמד את נושא תנועות המרי בכלל ועל פלוגתם בפרט. בפעילות הערב הראשונה, קבוצת תלמידים תציג מחזה בנושא הקבוצה שלהם לפני השכבה. פעילות הערב של היום השני תהיה פעילות גיבוש כיתתית לסיום שנת הפעילות

בהתאם לנושא המרכז הנבחר לכל מסע, יתקיים טקס פתיחה וטקס סיום, שיהיו קשורים לציר הידע של הנושא. לדוגמה: טקס פתיחה לנושא "תנועות המרי בימי המנדט הבריטי בארץ ישראל" יתקיים ב"יד ליד", וטקס הסיום יתקיים בקרבת מוזאון "אסירי המחתרות" בעכו.

ציר הערך

ציר הערך יתבטא בעיבוד הערכי שהתלמידים יעשו כבר מראשיתו של התהליך, בהכנות למסע. כל כיתה תבנה קוד ערכי²⁰ שיגדיר את פרופיל הכיתה או הקבוצה לאורך המסע, כדוגמת: אחריות, חמלה, קבלת השונה, שיתוף פעולה. כל כיתה או קבוצה תנהל דיון מעמיק בערך שבחרה.

המסע מזמן דילמות ערכיות מחיי היומיום, ולאורך המסע יתקיימו דיונים מקיפים שבהם יוצפו הדילמות הקשות שהדרך מזמנת. התלמידים ינסו להציף את הבעיות, ובכך יעלו אותן למודעות העצמית, וינסו לפתור את הדילמות או למזער את הבעיות.

חשוב לציין שהכיתה תעבור תהליך פנימי שבמהלכו יוצאו (כדרך הטבע) קונפליקטים פנים-כיתתיים. לכן, על המורה המוביל את הכיתה להיות ער למצב ולשים לב לכך שתפקידו הוא, בן היתר, לשמור על נורמות קבוצתיות חיוביות בתהליך שהמסע יוצר. עליו לשמור על איזון בין עבודתו כמורה וכמחנך לבין תפקידו במסע כמנחה בקבוצה²¹, תפקיד הדורש ממנו:

א. לדאוג לשלום הקבוצה ולסייע לה במילוי משימותיה.

ב. ללכד את הקבוצה באמצעות עיצוב צביון וזהות מיוחדים.

על המורה המוביל למנוע מצב שבו תלמידים יוחרגו או ינודו בקבוצה. לכן, כבר בשלב ההכנה למסע, יש להקדיש תשומת לב רבה למבנה הערכי של הקבוצה ולמתן קשת רחבה של תפקידים. ככל שיהיו תפקידים רבים יותר במספר מעגלים רב יותר, כך יתאפשר לכל התלמידים לבוא לידי ביטוי ולא להיות מוחרגים. הלכידות החברתית בקבוצה במסע היא בסיס העבודה. מתחילת תהליך המסע, כבר בשלבים של בניית הכיתה כקבוצה, חשוב ליצור גיבוש וגאווה יחידה כיתתית, שכן, כפי שעלה ממחקרו של סישור על לכידות קבוצתית²²:

1. בכיתה מלוכדת, התלמידים חשים פחות חרדה.

2. פריונה של כיתה מלוכדת יציב יותר.

3. אין קשר בין עוצמת הלכידות ומאפייני הרמה של הכיתה.

4. קיים מתאם חיובי בין עוצמת הלכידות הקבוצתית ובין שיעור היוקרה שבתפיסת התלמידים את עצמם.

כדי לעצב לכידות קבוצתית, עלינו לאפשר לתלמידים אוטונומיה מרבית בתוך מגבלות מסגרת ההתנהלות הכיתתית. אוטונומיה מרבית תיצור בהם הבנה ותחושה שהמסע הזה הוא שלהם. זאת בשונה מטיוול שנתי סטנדרטי - שבו הם מובלים, מודרכים ומופעלים על-ידי חברה חיצונית.

לסיכום

על-פי הגדרת משרד החינוך: "הטיוול השנתי הוא אחת מגולות הכותרת של מערכת החינוך ומרכיב מרכזי בתהליך של עיצוב הנוער ושל הקניית ערכים הקשורים ביחסים שבין הנוער לארצו."

ראינו ש"מסע משמעותי" יכול לעצב את צביון בית הספר ולהוסיף נדבך משמעותי בארגז הכלים העומדים לרשותו לקידום תהליכים חינוכיים מעצבים. "מסע משמעותי", בשונה מטיוול שנתי, הוא תהליך חינוכי עמוק, אשר להישגים שלו השפעה נרחבת על הצוות החינוכי ועל התלמידים. "מסע משמעותי" הוא מסע במלוא מובן המילה, הוא מתפתח בתהליך שהתלמידים והצוות החינוכי עוברים יחד.

21 שם, עמ' 26.

22 שם, עמ' 30.

יש חשיבות מרובה לתהליך בחירת צוות המורים שיוביל את המסע ולבניית צוות מוביל, כמו גם לעיצוב מקומו של המורה במסע - לא כמקור ידע בלעדי בתהליך, תפקיד המועבר לעתים לחברות טיולים, אלא כמנחה שמנתב את הקבוצה (הכיתה) להצלחה באמצעות שימוש נכון בשעות הפרטניות.

במהלך המסע, הכיתה עוברת תהליך ערכי שעושה אותה לקבוצה. הקבוצה עוברת תהליך שבו התלמידים מבינים שהם נמדדים על-פי הצלחת החוליה החלשה בקבוצה וכי הצוות החינוכי הוא חלק בלתי-נפרד מהתהליך המתקיים בקבוצה.

תהליך המסע מאפשר לתלמיד (בכל הרמות הלימודיות והחברתיות) לבוא לידי ביטוי מבחינה חברתית ומאפשר לו התבלטות חיובית כמוביל, כיוזם וכאחראי. עבודתו של התלמיד ודרך פועלו יוערכו בהערכה חלופית. הערכה זו מאפשרת לתלמיד שמתקשה בלימודים לבוא לידי ביטוי בפעולה לימודית אקטיבית אחרת ואף לקבל ציון על כך.

רציונל ציר הידע בא לידי ביטוי בלמידה הנדרשת להערכה חלופית: הן בעבודות החקר הקבוצתיות, הן בהדרכה שמקיימת הקבוצה. בדרך זו, מתאפשר גם לתלמיד חלש לימודית להצליח ולהתחזק.

ב"מסע משמעותי", התלמיד חווה תהליך שהוא שותף פעיל ומוביל בו מאל"ף ועד תי"ו. התלמיד עובר תהליך חינוכי חברתי ערכי. כתוצאה מהתהליך, המורה והתלמיד מרגישים שהמסע הוא שלהם, ובכך מתקיים ייעודו של הטיול ל"עיצוב הנוער ולהקניית ערכים הקשורים ביחסים שבין הנוער לארצו". תהליך זה הוא העושה את הטיול השנתי לתהליך מובנה שלם, ל"מסע משמעותי".

ביבליוגרפיה

- אופלטקה, י' (2012), **ניהול בית ספר: מהכשרה ועד פרישה**, חיפה: פרדס, פרק א', עמ' 27, 42.
- בן-נן, ר' (2010), "לימודי חוץ", **ידיעות אחרונות**, מוסף חינוך.
- בר-חיים, א', **קבוצות עבודה בארגון**, יחידה 5, עמ' 10.
- גרטל, ג' (2010), **דרך הטבע, הפדגוגיה הטבעית והטיול החינוכי**, בני-ברק: ספריית הפועלים.
- זלצר, א' (2013), "מעמדו ותפקידו של המורה בטיול - מבט מהעבר אל העתיד", **הטיול ככלי חינוכי-ערכי (2)**, י' דרור וא', שיש (עורכים), בית הספר לחינוך אוניברסיטת תל-אביב, עמ' 47 - 61.
- חוזר מנכ"ל, ארגון ומינהל (2015), **תשע"ה**, 3.1 ארגון העבודה הפדגוגית, התכנית הלאומית ללמידה משמעותית - החטיבה העליונה: ארגון הלימודים ותעודות הסיום. א2.
- יו"ר המזכירות הפדגוגית. למידה משמעותית בתחומי הדעת במזכירות הפדגוגית: חינוך ממעמקי הנשמה, מדינת ישראל, משרד החינוך. אוחר מתוך

http://cms.education.gov.il/NR/ronlyres/A7D79162-E987-4377-9D31-C7F24987EE1/174654/resource_1438377233.pdf

כלים שלובים, הוראה - למידה - הערכה בשעה הפרטנית - מתכנן ליישום (2012), מדינת ישראל: משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך על-יסודי.

רז, ר' ובן-אליהו, ש' (תשס"ד), **איך עושים את זה? מדריך מעשי לחלופות בהערכה**, ירושלים: משרד החינוך, עמ' 233-264.

שחר, ח' (2007), **ייעוץ לבית הספר כמערכת - תיאוריה, מחקר ומעשה**, תל-אביב: רמות, שער שני: "פרויקט לשיפורה של מערכת חינוכית: מחקר, תיאוריה ומעשה", עמ' 172. שיש, א (2014), **מטויל שנתי למסע משמעותי**, בתוך: י', דרור וא', שיש (עורכים), **הטויל ככלי חינוכי-ערכי**, 4, תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, עמ' 32-17.

ששון, א' (2010), "הטויל בין עבר לעתיד", **הד החינוך**, עמ' 118.



// אורי ארליך //

הבוא

שמורות הטבע והגנים הלאומיים הם מקומות מרתקים ומעוררי השראה וסקרנות, המזמנים פליאה, התפעמות, הנאה, חקר, למידה חווייתית והתודעות לסיפורי מורשת מרכזיים. במאמר זה, אנסה להראות שיש בהם פוטנציאל ממשי לשמש שדות למידה וחינוך איכותיים, משמעותיים ורלוונטיים עבור כלל תלמידי מערכת החינוך, במקצועות לימוד רבים ובתכנית הליבה לידה"א, ושדה התנסות ואימון בהתנהגות אתית-סביבתית בכל הקשור בשימור ערכי טבע, נוף ומורשת ובהגנה עליהם.

הקום ללמוד ולהתחנך בו

חינוך הוא תהליך של למידה שבו אדם רוכש ידע, מיומנויות, ערכים ועמדות. אפשר לראות את החינוך כמצבור של פעולות מכוונות המשפיעות על התנהגות האדם ועל עיצוב אישיותו. דויד אור (2001), במאמרו "חינוך לשם מה", טען: "מטרת החינוך אינה שליטה בנושא כלשהו, אלא הבנה ושליטה באני האישי" (עמ' 303). ויוהאן קומניוס (בתוך: גרטל, 2010), חלוץ הפדגוגיה הטבעית, כתב בספרו "הדידקטיקה הגדולה": "אדם חייב, ככל שהדבר ניתן, להילמד ולהתפתח כחכם על-ידי לימוד השמים, הארץ, עצים וחופים, אבל לא על-ידי לימוד ספרים. כלומר, הם חייבים ללמוד לדעת לחקור את הדברים עצמם, ולא את התצפיות שאנשים אחרים עשו על אודות הדברים" (עמ' 150).

רשות הטבע והגנים, בסיוע צוות מקצועי חיצוני, מיפתה 41 מהגנים ומשמורות הטבע כאתרי למידה מרכזיים והכינה לכל אתר ארבעה מערכי שיעור שלדיים בתחומי דעת מגוונים, ביניהם: היסטוריה, מקרא, מדע וטכנולוגיה, אמנות, מתמטיקה. תהליכי הלמידה באתרים יכולים להתקיים הן במסגרת סיורי יום הן במהלך טיולים שנתיים וגם כחלק מתהליכי למידה ארוכי טווח. אדגים זאת ביחס לגן לאומי תל מגידו.

גורמי המיקום הגאוגרפיים הייחודיים של מגידו מתגלים בניתוח המפה, בסיוור ובתצפית מראש התל לצפון-מזרח: אל עמק יזרעאל, המתאים לגידולי תבואה; אל מעבר דרך הים

1 אורי ארליך, מנהל אגף חינוך וקהילה, רשות הטבע והגנים. מילא במשך 15 שנה מגוון תפקידים במערכת החינוך, ביניהם מנכ"ל, מורה לביולוגיה, רכז שכבה, רכז טיולים ומנהל בי"ס תיכון אזורי שש-שנתי.



בצומת מגידו ואל מעיינות מים זמינים במגידו ובנחל קייני הסמוך. התצפית ממחישה היטב את המיקום האסטרטגי של מגידו בנקודה השולטת על שדות התבואה שבעמק, על מקור מים זמין ועל מעבר הכרחי בדרך בינלאומית. במגידו אפשר ללמוד, כחלק מלימודי גאוגרפיה, סוגיות בגאוגרפיה יישובית, כגון שימושי קרקע ואזורי תפקוד. במהלך סיור ברחבי התל, אפשר לצבוע מפת תרשים בהתאם למפתח של תפקודים שונים, ביניהם: שער, מבני שלטון, מבנים מקודשים.

מגידו מוזכרת בתנ"ך כאחת הערים שביצר שלמה. כשמסיירים באתר, אפשר, כחלק מלימודי תנ"ך, לזהות סממני שלטון מרכזי מתקופת ממלכת שלמה: שער העיר, המעיד גם על הביצור ההיקפי, תופעות נוספות המעידות על השקעה ממלכתית בעיר, כמו: מפעל המים, ארמונות, אורות ומאגר התבואה. בהסבר יובהר כי מפעלי בנייה מחייבים משאבים רבים והם נעשים ביוזמת השלטון המרכזי, באישורו ובמימונו. מפעלי בנייה אלה, לבד מהיעד הפונקציונאלי שלהם (להגן על העיר), משמשים גם לשם הכרזה על כוחו של השלטון המרכזי. אפשר להשוות זאת לימינו: גם כיום הבנייה הציבורית מספקת שירותים לקהילה לצד היותה הכרזה על פעילותו עצם קיומו של השלטון.

כחלק מלימודי מדע וטכנולוגיה, אפשר להמחיש במגידו בנייה חכמה ומקורית של מערכת העושה שימוש מושכל במקורות מים הנמצאים מחוץ לעיר. בסיור, אפשר לסקור את חלקי המערכת, להשלים איור שלה ולעמוד על תכונות כל רכיב שבה: פיר חפור ובו מדרגות היורדות עד למפלס המעיין, מנהרה מאורכת על גבי שכבת סלע האוצרת מים, המאפשרת זרימת מים מן המעיין אל תחתית הפיר, וכניסה אל המעיין שהוסוותה מעין אנשים הבאים מבחוץ.

ביקור במגידו יכול להשתלב גם בטיול רב-יומי לצפון הארץ, הכולל סיורים בכרמל, בעמק יזרעאל ובגלבוע, או כחלק מלימודי מגמה של תלמידי גאוגרפיה או תנ"ך. למשל: צוות מורי התנ"ך בתיכון האזורי מגידו החליט להוביל באתר תהליך למידה ייחודי ורב-תחומי של תלמידי מגמת תנ"ך, שיהיה חלק מהערכה חלופית בלימודי תנ"ך. התהליך מתחיל בעבודת חקר מעמיקה שכל קבוצת תלמידים מכינה על מתחם מסוים באתר, ממשיך בסיורים עצמאיים של התלמידים בתל במטרה להכין הדרכה במתחמים שאותם חקרו ומגיע לשיאו בסיור שמדריכים התלמידים באתר, בליווי ובהנחיה של צוות המורים. נכחתי בסיור כזה בשנה שעברה - היה מענג לשמוע תלמידים מדריכים את עמיתיהם, להיווכח בקשב ובמעורבות של שאר התלמידים ולהקשיב לקישורים המרתקים והרלוונטיים שביצעו המורות בסיום כל תחנת הדרכה. התהליך מסתיים בדו"ח סיור אישי שכל תלמיד מגיש. לכל שלבי התהליך חוברו מחווניים ייעודיים, והערכת התלמידים מתבססת גם על ערכים שבאו לידי ביטוי בתהליך - כמו יוזמה, הובלה, אחריות ותפקוד כללי במהלך תהליך הלמידה - לצד הערכת איכות ההדרכה והעבודה הכתובה.

דוגמה נוספת לתהליך למידה משמעותי ומתמשך - הכולל לימוד עיוני בכיתה, עשייה בשטח וכתובת עבודות חקר המסכמות את התהליך הלימודי - התקיימה בגן לאומי

אשקלון. תלמידי תיכון משני בתי ספר בעיר יזמו והובילו שיקום של באר מישור משופע (אחת מעשרות בארות המצויות בתחומי האתר) ושחזור חלקה חקלאית לגידול בצלצלי שאלוט - בצל אשקלוני מקומי וייחודי. תהליך הלמידה החל בבית הספר, שיאו היה בשחזור מנגנון ההפעלה של הבאר העתיקה ובשתילת החלקה החקלאית, וסיומו בהכנת התלמידים עבודות גמר כחלק מיחידה לבגרות בגאוגרפיה. הודות לתהליך הלמידה הייחודי, כל קבוצת תלמידים המבקרת היום באתר לומדת את הנושא בדרך בלתי-אמצעית, בהדגמה של פעולת הבאר הייחודית.

במאמרו "חינוך לשם מה", ייחס דויד אור חשיבות לשיטות הלימוד לא פחות מאשר לתכנים הנלמדים. לדבריו: "המבנה של הקמפוסים הוא פדגוגיה מגובשת, שלעתים קרובות מחזקת סבילות, חד-שיח, שליטה ומלאכותיות" (עמ' 308). שמעון אזולאי (2015), במאמרו "תשעה עקרונות פדגוגיים להוראה משמעותית", התייחס לעיקרון הביצוע וטען: "בהוראה משמעותית, המורה מייצר מערך של פעולות המאפשר לתלמידים לבנות את הידע שלהם בעצמם ולייצג אותו עבור עצמם" (עמ' 12). לדבריו, "הביצוע הוא כרטיס הכניסה לעולם המשמעות. ולפיכך, אנו מחויבים ליצור ולאפשר לתלמידים הזדמנויות לביצועים. תהליך הלמידה מצריך פעילות של הלומד וחיבור ידע חדש לידיע ישן יותר. הוא צריך לזמן לתלמיד ביצועי הבנה, שהם מורכבים יותר. תלמיד שנדרש להסביר, להדגים, להשוות, להציע מטפורה רלוונטית וכו' יהפוך מידע סתמי לידיע רלוונטי" (שם). עוד טען אזולאי ש"מעבר להישג הפדגוגי הגדול מסתתר הישג ערכי עצום. הביצוע של התלמיד מאפשר לו לשבור את הסתמיות וחוסר המשמעות שלו בכיתה... ומאפשר לו נוכחות ונראות ההכרחיים כל כך לתחושת המשמעות שלו" (עמ' 14-13). גד יאיר (2006), בספרו "מחוויות מפתח לנקודות מפנה", בפרק העוסק בחוויות מפתח בבית הספר, פירט מאפיינים מספר בהוראה המזמנים חוויות מפתח, ביניהם אותנטיות, רלוונטיות, הצבת אתגרים ומתן פומביות ללמידה. ממחקריו, הסיק כי: "חלופות להוראה רגילה בכיתה (סיורים, טיולים, ביקורים ומשימות חקר בסביבה הפתוחה) עשויות להיות יעילות מאוד ביצירת חוויות למידה משמעותיות. הסיורים הללו משיגים את יעדיהם באמצעות שבירת השגרה היומית והפיכת הנושאים לאותנטיים ולרלוונטיים" (עמ' 184). תהליכי הלמידה שהודגמו לעיל הם דוגמה ללמידה משמעותית, המאפשרת אותם הישגים פדגוגיים וערכיים שהזכירו אור, אזולאי ויאיר בחיבוריהם.

יש לי בה חלק

תכנית הליבה להכרת הארץ ואהבת המולדת באה לרענן ולחדש מסורת שהתפתחה במערכת החינוך העברי מאז היווסדה, מסורת שהובילה דורות רבים של תלמידים להיכרות עם סביבתם הקרובה בפרט, ועם חבלי הארץ בכלל... התכנית באה למסד את הסיורים להכרת הארץ כמרכיב חיוני ומשמעותי בליבה החינוכית של מערכת החינוך, בתהליך מובנה מגן ועד כיתה י"ב, כחלק מתפיסת העולם החינוכית ומסדר היום של כלל מערכת החינוך... כדי לבנות מארג חיבורים בין הסיורים להכרת הארץ ובין ההווה החינוכית-חברתית-ערכית הבית ספרית, הסיורים בתכנית מחוברים

למקצועות הלימוד על-פי שכבות הגיל ומכוונים להתחברות עם התכנית החברתית ו"האני מאמין החינוכי" של בית הספר. (מתוך: תכנית הליבה להכרת הארץ ולאהבת המולדת מגן עד י"ב, משרד החינוך, 2008).

ביקור בשמורות ובגנים מאפשר לממש את תכנית הליבה לידה"א ואת עקרונותיה המרכזיים בצורה מיטבית. אתרי רשות הטבע והגנים מזמנים למבקרים בהם למידה במגוון סוגיות הקשורות למורשת הטבעית ולמורשת האנושית, ויש ביניהם אתרים מקראיים (תל מגידו, תל באר-שבע ותל חצור), אתרי מרד וחורבן (גמלא, יודפת, מצדה), אתרים מתקופת המשנה והתלמוד (ציפורי, בית-שערים), אתרים המייצגים תרבויות קדומות (קיסריה, מצודת נמרוד), אתרי טבע ייחודיים (עין-גדי, מכתש רמון) ושמורות טבע (החולה, עיינות צוקים ושמורת האלמוגים). הביקור בהם מאפשר, לצד הלמידה העיונית, גם התנסות חברתית, בירור ערכי, גיבוש כיתתי, הנאה ומתן ביטוי למגוון אינטליגנציות וכישורים.

אל מקום שהרוח הולך

חלק גדול מהאתרים שארגון אונסק"ו הגדיר כאתרי מורשת עולמית בישראל הם שמורות טבע וגנים לאומיים, ביניהם: דרך הבשמים הנבטית, מצדה, התלים המקראיים חצור, מגידו ובאר-שבע, מרשה-בית גוברין, נחל מערות ובית-שערים. ביקור באתרים אלו מזמן לתלמידים לימוד הקריטריונים שעל פיהם מכריזים על אתרים כאתרי מורשת עולמית והתוודעות לערכים אוניברסאליים המבטאים את רוח האדם במיטבה. למשל: ביקור במצדה מלמד על התנגדות לדיכוי ומאבק לחירות, סיור במאגרי המים בתלים המקראיים מזמן דיון על ערך היצירתיות, שבא לידי ביטוי ברתימת הטכנולוגיה לטובת האדם, הכנסיות והארמונות במצדה ובערים הנבטיות ממחישים אסתטיקה אדריכלית מהי, ודרך הבשמים הנבטית, כמו גם המיקום של תל מגידו - השולט על מעבר הכרחי בדרך הים - מדגימים חשיבה אסטרטגית ומתקדמת.

באתרי המורשת העולמית אפשר ללמוד דוגמות יוצאות דופן להתיישבות מסורתית של בני אדם, לשימוש בקרקע וליחסי הגומלין שבין האדם לבין סביבתו הטבעית. העיר מרשה, לדוגמה, מייצגת תרבות יהודאית מימי המקרא ותרבות אדומית מהתקופה ההלניסטית. המערות הרבות שנחפרו במקום ומגוון השימושים שנעשו בהן הם דוגמה נפלאה לתרבות אנושית שהתפתחה התבססה על הבנה עמוקה של הסביבה הטבעית. החקלאות הנבטית בנגב, שכללה גתות, טרסות ומאגרי מים, היא דוגמה נוספת ליחסי גומלין בין האדם לסביבתו הטבעית. בחלק מהאתרים קיימות עדויות ייחודיות למסורת התפתחות תרבותית (cultural tradition) או למסורת התפתחות חברתית-כלכלית (civilization). למשל, שמורת טבע נחל מערות, שהיא אחד המקומות הבודדים בעולם שאפשר למצוא בו רצף של תרבויות אדם לאורך חצי מיליון שנה.

על-פי הספר "נופי תרבות בישראל" (יובל פלד, רשות הטבע והגנים, 2010), "נוף תרבות"

מייצג את היצירה המשותפת של אדם ושל טבע: "זהו נוף פעיל, המשקף את ההתפתחות של התרבות האנושית על פני זמן, תחת השפעה או אילוצים פיזיים והזדמנויות המייצגים כוחות חברתיים, כלכליים ותרבותיים, פנימיים וחיצוניים, של הסביבה הטבעית שלהם" (עמ' 10). בשנים האחרונות, ביצעה רשות הטבע והגנים מיפוי מקיף של מגוון נופי תרבות ברחבי הארץ, וחלק מאתריה הם דוגמה מייצגת ומלמדת ביחס לנופי תרבות, ביניהם אתרי המורשת העולמית שהוזכרו לעיל. חלקם בעלי חשיבות אוניברסלית, ומשום כך הם ראויים להכרה עולמית (כמו עיר הנמל בגן הלאומי קיסריה), אחרים בעלי חשיבות ארצית או אזרית (כמו גן השלושה - הסחנה, שמורת החולה וגן לאומי קבר בן-גוריון).

לספר סיפור בנוף

"התנ"ך נושא בחובו את יסודות הקשר העמוק בין עם ישראל לארצו ואת יסודות התרבות היהודית. לכן חיוני לשלב את התנ"ך במסכת הסיורים להכרת הארץ, שתכליתם להביא את התלמידים מהכרת הארץ לחיזוק הזיקה שלהם למורשת העם ולארץ ישראל" (מתוך: תכנית הליבה להכרת הארץ ולאהבת המולדת מגן עד י"ב, משרד החינוך, 2008).

חלק מהגנים הלאומיים היו זירת הסיפור של מאורעות היסטוריים שעיצבו את דמותו של עם ישראל, בעת העתיקה כמו גם בעת החדשה, ובהם פעלו גיבורים לאומיים ודמויות מופת היסטוריות. למשל: בגן לאומי מעיין חרוד, "גרים" בכפיפה אחת (למעשה, בשתי קומות) שני גיבורים לאומיים: ב"קומת הקרקע", גדעון, המצביא המקראי שטבע את הביטוי "ממני תראו וכן תעשו" (על-פי שופטים ז, יז), ומעליו, ב"קומה העליונה", יהושע חנקין, מאנשי הציונות המעשית, רוכש אדמות הארץ והעמק וגואלן. ובשפלת יהודה: חירבת קייפא (שעריים), שנחפרה בעשור האחרון והמיוחסת לתקופתו של דוד המלך ושממנה אפשר לראות את שדה המערכה ההיסטורית בין דוד לגולית.

לא מעט גנים לאומיים חשובים למורשת המוסלמים, הדרוזים והנוצרים. למשל, גן לאומי קרני חטיין, שבסמוך לו התחולל הקרב המפורסם שבו הביס צלאח א-דין המוסלמי את הצלבנים; מבצר מונפור, הסמוך לכפר מעיליא, שהיה חלק מממלכת ירושלים הצלבנית; גן לאומי עין חמד, שבתחומו קיים מבצר צלבני, ואחרים.

חקומי בטבע

הָאָדָם אֵינוֹ אֶלָּא קֶרְקַע אֶרֶץ קְטָנָה, הָאָדָם אֵינוֹ אֶלָּא תְּבִיט נֹף-מוֹלְדָתוֹ,
רַק מֵהַשִּׁפְפָּה אֲזָנוֹ עוֹדָה רַעֲנָנָה, רַק מֵהַשִּׁפְפָּה עֵינָיו טָרֵם שְׂבָעָה לְרֵאוֹת...
("האדם אינו אלא", שאול טשרניחובסקי)

שמורות הטבע והגנים הלאומיים מזמנים חיזוק הזיקה בין תלמידים לערכי טבע, נוף

ומורשת בסביבתם הקרובה. ההיכרות הבלתי-אמצעית עם ערכים אלו מעוררת כלפיהם אהבה, מחויבות ארוכת טווח, יוצרת תרומה סביבתית בפועל ומסייעת בעיצוב הזהות של אנשים צעירים.

דויד אור (2011), במאמרו "מקום ופדגוגיה", ערך השוואה מעניינת בין מקומי לתושב:

תושב הוא מאכלס זמני, מוציא מעט שורשים, משקיע מעט, יודע מעט ואולי אף לא אכפתי לגבי סביבתו המיידית מעבר ליכולתה לתרום לו... מקומי, לעומתו, נמצא במערכת יחסים אינטימית, אורגנית ומזינה הדדית עם המקום שבו הוא חי. להיות מקומי טוב זוהי אומנות הדורשת ידע מדוקדק על המקום, יכולת התבוננות ותחושת אכפתיות ושורשיות... ידיעת המקום - היכן אתה ומאיפה באת, שזורה בידיעתך את עצמך. נוף סביבתי מעצב נוף פנימי.

השמורות והגנים מזמנים התוודעות למיני צומח אנדמיים (ייחודיים למקום), כמו חמשן זוחל במערת פער, אדמונית החורש בשמורת הר מירון ונוספים, ולתרבות חומרית עתיקה (כמו גתות ובתי בד מקומיים). בחלק מהשמורות ומהגנים - שמורת טבע עין אפק, גן לאומי ציפורי, גן לאומי ממשית ואחרים - הוקמו בשנים האחרונות גני מקלט לצמחים מקומיים שבסכנת הכחדה (מינים "אדומים"). גני המקלט נועדו להבטיח את קיומם של הצמחים והם משמשים שדה למידה חוץ-כיתתי מיוחד ויוצא דופן. בכמה שמורות מבוצע טיבוע ציפורים בנוכחות תלמידים, כחלק מתהליך ניטור ארוך טווח. המפגש הבלתי-אמצעי של ילדים ושל בני נוער עם ערכי טבע אלו מסייע ביצירת אותה תחושה של מקומיות (Sense of Place), שמחזקת את האכפתיות ואת השורשיות, שהזכיר דויד אור.

חקהל יעד לקהילה עם ייעוד

קהילות גאוגרפיות המצליחות לשלב את הגן הלאומי או את שמורת הטבע הסמוכים אליהן בסיפור המעצב שלהן כך שאתרים אלו הם חלק מהזהות הקהילתית ושיוצרות מחויבות מעשית ביחס להם צפויות להירתם לפעולה למען שימור נכסי הטבע והמורשת שבקרבתן. למשל: תלמידים מהיישוב מכחול שבבקעת ערד שילבו את האירוס השחום שגדל בסמוך לבית הספר בסמל בית הספר הרשמי, ובעונת הפריחה הם יוצאים לצייר אותו בטבע; תלמידים מבית ספר ביודפת מקיימים טקסי קבלת חומשי התורה במערה בגן הלאומי יודפת העתיקה כמסורת בית ספרית.

בשנים האחרונות, הרחיבה רשות הטבע והגנים את עבודתה בקרב קהילות הסמוכות לשמורות ולגנים, זאת מלבד התכניות החינוכיות ארוכות הטווח שהיא מפעילה בבתי הספר. כחלק מתכנית "מקומי בטבע", הוקמו קבוצות של נוער מתנדב הפועלות במסגרת החינוך הבלתי-פורמלי בפעילות תורמת לשמורה או לגן הסמוכים למקומות מגוריהם. בני הנוער עוברים הכשרה, הכוללת למידה על ערכי הטבע, הנוף והמורשת שבסביבתם הקרובה, מתוודעים לפעולות שרשות הטבע והגנים מבצעת לשמירה על ערכים אלו ומשתלבים

בפעולות ממשק והסברה בקרב קהילותיהם. בספר "לשם שינוי ביחד" (צוות "שדמות" במכללת אורנים, 2010) כתבו המחברים: "התנדבות נוער, מעבר לתרומתה לחברה, היא פעילות המציעה לבני נוער וצעירים חוויות חיוביות בתפקידים בעלי חשיבות ומשמעות להתפתחותם האישית. היא מעניקה לבני נוער אפשרות להפגין יוזמה, אחריות ועצמאות, וכן לבחון ולבטא כישוריהם והערכים שבהם הם מאמינים... בקרב בני נוער בפרט נמצאה ההתנדבות כמשמעותית ביותר בבניין אישיותם ובעיצובם העתידי כאזרחים בוגרים" (עמ' 118).

בגנים לאומיים רבים בצפון הארץ, פועלות קבוצות "גן קהילה": מתנדבים מבוגרים מקהילות סמוכות המדריכים מבקרים מזדמנים ומעשירים את חוויית הביקור שלהם באתרים. בחלק מהאתרים, המתנדבים מכשירים בני נוער מהקהילה להדריך בגנים הלאומיים ילדים מכיתות היסוד בבתי הספר המקומיים.

אחרי המעשים נמשכים הלבבות

השמורות והגנים מאפשרים לשלב עשייה סביבתית תורמת ומשמעותית בתהליכי הלמידה, הן בתחום הטבע הן בתחום המורשת התרבותית. המחנך האמריקאי הנודע ג'ון דיואי ייחס תפקיד מרכזי למעשיו של אדם בגיבוש ה"אני" שלו וטען שחינוך המשלב התנסות מעשית עשוי להחיות ידע מת ולתרגם ידע מנותק מהחיים לשפת המציאות של התלמיד. בספרו "דמוקרטיה וחינוך" (1960), הוא כתב: "כשאנו מנסים דבר מה, הרינו פועלים על הדבר, הרינו עושים בו משהו... ואחר כך, כתמורה, הוא עושה לנו משהו: כזה הוא הצירוף המוזר" (עמ' 114). והרבה לפניו, כתב אריסטו (350 לפנה"ס):

ואילו את הסגולות הטובות קונים אנחנו לעצמנו מתוך שנתחיל להפעילן, והוא הדין גם לגבי האומנויות. שכל הדברים שעשייתם צריכה לימוד, הרינו לומדים אותם אגב עשייתם, כדרך שמתוך שנבנה בתים נהיה לבנאים, ומתוך שננגן בכינור נהיה לכנרים. באותה דרך עצמה ניעשה צדיקים כשנעשה מעשי צדק, מיושבים בדעתנו כשנעשה מעשים של יישוב דעת, ובעשותנו מעשה גבורה ניעשה גיבורים... לפיכך אין זה הבדל של מה בכך אם מגילו הצעיר ביותר הורגל אדם לנהוג בדרך זו או זו, ההבדל הוא רב מאוד, או ביתר דיוק: הוא קובע את הכול! (מהדורת שוקן, 1985, עמ' 40-41)

במחקרים שביצעו חוקרות מהטכניון (טלי טל ואורלי מורג, 2009), שנועדו לבדוק את אפקטיביות התהליכים החינוכיים ארוכי הטווח שרשות הטבע והגנים מבצעת עם תלמידים בגנים ובשמורות, נמצא שהתלמידים זכרו לאורך זמן בעיקר את מה שעשו בפועל: חבלול שבילים, עקירת מינים פולשים, הדרכת תלמידים משכבות צעירות יותר, הפעלת תחנות הסברה לקהילה ועוד.

בשמורת בני ציון, הכינו תלמידים "שילוט חכם" לטובת המבקרים בשמורה הרגישה. התהליך

החל בלימוד בכיתה, המשיך בסיור בשטח להכרת ערכי הטבע שבשמורה בדרך בלתי-אמצעית, כלל הכנת שילוט בבית הספר עם הצוות החינוכי והסתיים בהצבת השלטים לאורך השביל בשמורה ובנוכחות בשטח בשבתות בזמן ביקור מטיילים. כחלק מתהליך למידה על צומח מקומי, הכינו תלמידים מושב בצת ייחורים של הצמח אזוביון דגול, שהוא מין "אדום" ומצוי בסכנת הכחדה, ושתלו אותם באזור פגוע בשמורת לימן הסמוכה לביתם. בבית ספר רמת כורזים, תלמידי כיתות ו' מקיימים בכל שנה שבוע חפירות ארכאולוגיות בגן לאומי כורזים, הסמוך לבית הספר. התלמידים לומדים על התקופות ההיסטוריות הרלוונטיות בסיוע ארכאולוג, ובהמשך מבצעים חפירה חינוכית במשך ארבעה ימים בתוך שטח הגן הלאומי. לפני כשנה, ביום הראשון לחפירה, נמצאו 20 מדליוני זהב, גילוי שהסעיר וריגש את כל השותפים לתהליך וייזכר עוד שנים ארוכות.

חוקרים מקום לדעת

שילוב תצפיות וחקר מקומי מגוון במהלך הביקור בשמורות מסייע ברכישת אוריינות סביבתית, שהכרחית לצורך גיבוש עמדה אחראית ומבוססת ביחס לדילמות סביבתיות. גדי יאיר ציין בספרו "מחוויות מפתח לנקודות מפנה" כי "הממצאים מורים שחוויות מפתח בבית הספר היו קשורות פעמים רבות בעבודות חקר שהמרואיינים היו צריכים לבצע במהלך הלימודים" (עמ' 169). "הטלת משימות חקר הוכיחה את עצמה כהזמנה להרפתקה" (עמ' 170), "פעילויות מסוג זה מנטרלות את נורמת 'הראש הקטן' האופיינית לתלמידים בבית הספר" (עמ' 172). כך, למשל, תלמידים מהמגזר הבדואי בדרום מבצעים סדנות סביבתיות בנחל חברון, שבמהלכן הם בודקים, בין השאר, את איכות המים בנחל חברון, שמימיו הזינו בעבר הרחוק את מאגר המים בגן לאומי תל באר-שבע. תלמידים מהכפר הדרוזי ירכאו חוקרים את איכות המים בשמורת טבע נחל בית העמק, מפתחים מיומנויות חקר בסביבה רלוונטית ואותנטית עבורם ולומדים על מפגעים סביבתיים לא רק מתוך ספרים, אלא גם על-ידי ניטור וחקר בשטח. שמורת עין אפק משמשת מרכז חקר אזורי, המאפשר לתלמידים בכל משרעת הגילאים לבצע תצפיות על עופות מים ולנטר גורמים אביוטיים וביוטיים בגופי מים מגוונים - נחל זורם, מעיינות יציבים ועונתיים ושטחים מוצפים למחצה - ובשטחי מרעה ובתה.

לו אתם במקומי

חייו של אדם הם הליכה במשעול צר, המזמנת הכרעות ערכיות חדשות לבקרים. לכן, חשוב שתהליכי הלמידה יזמנו לתלמידים התמודדות ערכית והתנסות בהחלטות ובבחירה. מרדכי ניסן, שעסק רבות בפיתוח זהות חינוכית, טען שהתנסות שיש בה מעורבות של ה"אני", שנותנת ביטוי הולם לערכיו וליכולותיו של האדם ושמעניקה סיפוק לצד פיתוח אחריות לתוצאות ושנעשית במסגרת חברתית ובשיתוף עמיתים יכולה לשמש הזדמנות לעיצוב זהות. במונוגרפיה "זהות חינוכית כגורם עיקרי בפיתוח מנהיגות חינוך" (1997), הוא טען "שאדם נוטה לשמר את זהותו ולאששה ושואף להרמוניה בין תפיסת הזהות שלו לבין התנהגותו; הוא יוזם פעולות שמבטאות את זהותו ונוטה להימנע מפעולות שאינן מתיישבות

עמה" (עמ' 18). לדבריו, "ההתנסות מציעה הזדמנות ליישם כישורים שנרכשו וידע תיאורטי בסביבה ימציאותית" (עמ' 28).

רשות הטבע והגנים מתמודדת עם דילמות מעשיות רבות במהלך הניהול השוטף של השמורות ושל הגנים, בהיותה הגוף האחראי על יותר מ-20 אחוזים משטח המדינה. שיתוף התלמידים בדילמות האלו במהלך סיורים לימודיים בשמורות ובגנים, ולעתים כחלק ממשחק לימודי שבו הם מייצגים בעל עניין כלשהו, מחייב אותם לימוד מעמיק, ביסוס טיעונים לעמדתם והקשבה לעמדות אחרות - תהליך שמסייע להם בגיבוש זהותם ותפיסת עולמם. למשל: הבעת עמדה מנומקת בנושא הקמת השביל התלוי בשמורת הבניאס, שעימת ערכים מנוגדים: שמירת טבע אל מול הנגשת הטבע לציבור. או החלטה אם לאפשר רחצה בברכת הנופרים שבתחומי גן לאומי ירקון, שהוא בית גידול ייחודי בעל משמעות אקולוגית ועם זאת חלק מגן לאומי שמיועד, בין השאר, לנופש בחיק הטבע.

ההתנסות, החקר והשתתפות התלמידים בבחינת דילמות ערכיות חושפים אותם למשרעת רחבה של תכנים ושל ערכים ומסייעים בהבניית דעת מדורגת ומתמשכת. גיל גרטל (2010), בספרו "דרך הטבע", התייחס לחינוך הטבעי וטען: "המוח ומערכת העצבים אחראיים על תפקודנו בכל מישורי הקיום: שכל, רגש, תנועה והתנהגות". לכן, לדבריו, "הבניית הדעת מתייחסת לאדם השלם, ואין בה הפרדה בין הוראה לחינוך. ההוראה מחנכת" (עמ' 333). כאשר במהלך ההתנסות או לאחריה מתקיים שיח הממשיג את ההתנסות ומחבר אותה לתכנים ולמושגים שנלמדו בעבר, נוצר אצל התלמידים ידע חדש, שבו יוכלו להשתמש בהמשך תהליך הלמידה. גד יאיר, בפרק המסכם את ספרו "מחוויות מפתח לנקודות מפנה", גרס כי "למידה וזהות קשורים זה בזה, כי בתנאים מסוימים למידה מוליכה לשינוי בזהות." (עמ' 249).

הנגשה

תלמידים רבים זקוקים להנגשה, פיזית, לשונית או שמיעתית, כדי שיוכלו ליהנות מחוויית ביקור מעשירה ומשמעותית בעת ביקורם בשמורות טבע ובגנים לאומיים. בשנים האחרונות, רשות הטבע והגנים משקיעה משאבים רבים להנגשת אתריה לאנשים הסובלים ממוגבלויות שונות. בחלק גדול מהשמורות ומהגנים בוצעה הנגשה פיזית של שבילי הליכה, של מוקדי עניין ושל מתחמים עבור מוגבלים בתנועה, הוצבו דגמים המאפשרים מתן הסבר למוגבלים בראייה ונרכשו מערכות שמע למוגבלים בשמיעה. מדריכי רשות הטבע והגנים משתלמים בהדרכת תלמידים בעלי משרעת רחבה של מוגבלויות, ביניהן לקויות למידה, הפרעות קשב וריכוז, הפרעות התנהגות, מוגבלויות שכליות וקשיים בראייה ובשמיעה, זאת כדי להתאים את ההדרכה גם לצורכיהם של תלמידים אלו וכדי לזמן להם חוויית למידה מהנה ומשמעותית בעת ביקורם באתרים.

שמורות הטבע והגנים הלאומיים מזמנים לתלמידים חוויית טיול וביקור שלמה, מגוונת, מעשירה ומעצבת. מוצע לשלב את הביקור בהם בטיולי היום, כמו גם במחנות נודדים או ב"טיולי כוכב", לקיים בהם תהליכי למידה משמעותיים ולממש את הפוטנציאל שלהם כשדות למידה אותנטיים, רלוונטיים ואיכותיים לכלל תלמידי מערכת החינוך.

רשימת ספרות

אור, ד' (2001), "חינוך לשם מה", בתוך: ג', בנשטיין (עורך), **מקום למחשבה - מקראה בחשיבה והגות סביבתית בת-זמננו**, תל-אביב: מרכז אשל לקיימות.

אור, ד' (2011), "מקום ופדגוגיה", בתוך: ג', בנשטיין (עורך), **קיימות: חזון, ערכים, יישום**, תל-אביב: מרכז אשל לקיימות.

אזולאי, ש' (2015), **תשעה עקרונות פדגוגיים להוראה משמעותית**, ירושלים: מכון ברנקו וייס.

אריסטו (1985), **אתיקה, מהדורת ניקומאכוס**, ירושלים-תל-אביב: שוקן.

גרטל, ג' (2010), **דרך הטבע - הפדגוגיה הטבעית והטיול החינוכי**, בני-ברק: ספריית הפועלים, הקיבוץ המאוחד.

דיואי, ג' (1960), **דמוקרטיה וחינוך - מבוא לפילוסופיה של החינוך**, ירושלים: מוסד ביאליק.

טל, ט' ומורג, א' (2009), **דו"ח הערכה לתכנית "דיד החולות"**, חיפה: המחלקה להוראת הטכנולוגיה והמדעים, הטכניון.

יאיר, ג' (2006), **מחוויות מפתח לנקודות מפנה**, בני-ברק: ספריית הפועלים, הקיבוץ המאוחד.

ניסן, מ' (1997), **זהות חינוכית כגורם עיקרי בפיתוח מנהיגות חינוך**, ירושלים: קרן מנדל.

פלד, י' (2010), **נופי תרבות בישראל**, ירושלים: רשות הטבע והגנים.

קומניוס, י' (2010), "הדידקטיקה הגדולה", בתוך: ג', גרטל (עורך), **דרך הטבע - הפדגוגיה הטבעית והטיול החינוכי**, בני-ברק: ספריית הפועלים, הקיבוץ המאוחד.

חברי צוות שדמות - מרכז למנהיגות בקהילה, אורנים (2010), **לשם שינוי ביחד**, השירות לעבודה קהילתית, משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

צוות של"ח וידיעת הארץ (2008), **תכנית הליבה להכרת הארץ ולאהבת המולדת מגן עד י"ב**, מינהל חברה ונוער, משרד החינוך.



// איהאב מדאח ¹ //

הבוא

לאורך שנים, הטיול הוא כלי חינוכי-ערכי משמעותי במערכת החינוך להעצמת התהליכים החברתיים-חינוכיים והלימודיים מחוץ לכותלי בית הספר. מורכבות הוצאת טיול לשטח היא רבה, במיוחד בחברה הדרוזית, שהיא חברה בת תרבות שמרנית. פעילויות הטיול והיציאה משטח בית הספר מעבר לשעות הלימודים, ובמיוחד פעילות הכוללת לינה, הן אתגר משמעותי בחברה זו.

רבות נאמר ונכתב על חיוניות היציאה מבין כותלי בית הספר לפעילות להכרת הארץ. בחיבורי זה, אציג את תרומת ההשתתפות בימי שדה משימתיים במקצוע השל"ח לחיזוק תחושת האזרחות והשייכות בקרב תלמידים בבתי ספר דרוזיים ואת היותה כלי להעצמת החוויה והלמידה אצלם. כמו כן, אציג את הטיול ככלי להעצמת הקשרים החברתיים ולצמצום פערים בין בנים לבנות. אציין נתונים, מסקר שקיימתי בקרב תלמידים שלומדים את מקצוע השל"ח בבתי ספר דרוזיים, המעידים על חיוניותו של הטיול בחברה הדרוזית.

אין לי ספק כי הטיול ככלי חינוכי תורם לתהליך ההשתלבות של החברה הדרוזית בחברה הישראלית במרחבים שונים ולהתמודדות החברה הדרוזית עם השילוב שבין היותה חברה שמרנית לבין קבלתה גישות מתחדשות של חברה מערבית מודרנית.

טיול בית ספר

על-פי מילון אבן-שושן, "טיול הוא הליכה ברגל או נסיעה למקומות שונים לשם סיור או לשם בידור". בטיול הבית ספרי, משתתפות לפחות שתי אוכלוסיות - מחנכים ותלמידים, וייתכן כי שתי הקבוצות יפרשו את הטיול באופנים שונים. למשל: המורים עשויים לראות את עיקר הטיול בתרומתו לחינוך הלאומי, ראייה המושתתת על תפיסת הטיול כמסע עלייה לרגל אל מקומות המייצגים ערכים לאומיים; בעוד שהתלמידים עשויים לראות את עיקר הטיול בתרומתו לחינוך החברתי, ראייה המושתתת על תפיסת הטיול כמצב שבו התלמידים יכולים לתת דרור לזהותם האישית והקבוצתית. אחזור לבחון את הפרשנויות האפשריות שנותנים המשתתפים בטיול לטיול הבית ספרי כשאעסוק ברקע ההיסטורי-חברתי לטיול, אך אציין כאן את העובדה כי הטיול הבית ספרי שונה מטיולים רגילים בכך שהתלמידים, שעליהם חלה חובת השתתפות בטיול, שותפים לקביעת יעדי הטיול במידה מעטה. סביר

¹ איהאב מדאח, מנחה של"ח וידיעת הארץ מזה 7 שנים במחוז הצפון, בעל תואר שני בניהול משאבי טבע וסביבה ובעל תואר ראשון בלימודי א"י, סוציולוגיה ואנתרופולוגיה. מרכז תוכנית הליבה להכרת הארץ בחברה הדרוזית.



להניח שתכנית הטיול הבית ספרי מייצגת, בראש ובראשונה, את מטרותיהם של יוזמי הטיול - כלומר המחנכים (גרטל, 2002).

בחוזר מנכ"ל של מערכת החינוך (2015), מודגשים נושאי מערך ההכנה הפדגוגית לטיול ושילוב תחומי הדעת בטיול כמו גם ארגונו והנחיות בטיחות וביטחון לקראת היציאה אליו. כדי לבחון את מקומם של הטיולים השנתיים ושל הסיוורים החד-יומיים הנערכים במסגרת לימודי של"ח בבתי הספר הדרוזיים, אני מבקש לעמוד ראשית על ערכו של הטיול ככלי חינוכי-ערכי.

הטיול ככלי ערכי וחינוכי

אפשר להצביע על שלוש מטרות מרכזיות של הטיולים במערכת החינוך:

- 1. הטיול ככלי בהוראת המקצועות** - טיול הממוקד בתהליכי הוראה ולמידה, בהתאם לתפיסה פדגוגית המדגישה את חשיבות ההתנסות לצד הלמידה העיונית הנהוגה בכיתות. על-פי גישה זו, מומלץ להוציא את התלמידים אל מחוץ לכיתות וללמדם באמצעות מפגש ישיר עם התופעות הנלמדות.
- 2. הטיול כפעילות בלתי-פורמלית** - טיול החורג מתחומי הלימוד המרכזיים בבית הספר ושעיקרו בהגמשה של המסגרת הבית ספרית בכמה היבטים: יחסים הדדיים יותר בין מורים ותלמידים, רב-ממדיות בתכנים, עידוד יוזמה ומנהיגות מצד התלמידים ועוד. טיול כזה מטפח את הפרט, את עצמאותו ואת ביטחונו העצמי, מסייע בשחרור מתחים באמצעות פעילות פנאי והומור, מסייע בהנחלת ערכי התנהגות דרך רגש וחוויה ותורם לגיבוש הקבוצה באמצעות הגדרת תפקידים בקבוצה ויצירת חוויות משותפות.
- 3. הטיול ככלי לחינוך ערכי ולאומי** - באמצעות תנועת התלמידים במרחב, הטיול משרטט את הטריטוריה של הלאום, הנתפסת כרכיב מרכזי בהגדרת הזהות הלאומית. בנוסף, בטיול התלמידים מנותקים משגרת חייהם ומועברים אל מרחב שבו מיוצגת התפיסה הערכית שהמחנכים מבקשים להנחיל, למשל ערכי חלוציות והתיישבות. בטיול, המסרים האידיאולוגיים מועברים באמצעות הרגש ולא באמצעות ניתוח שכלתני (גרטל, 2002 עמ' 15-16).

מעמדו של המורה בטיול

בימי העלייה הראשונה, המורים היו יוזמי הטיול ומטרתם בטיול הייתה לחשוף את התלמידים לנושאי לימוד דרך השטח (דרור ושיש, 2012). המורים בעבר, בדומה למורים היום, לא הכירו את הארץ טוב מאחרים, ותשתיות הטיול והתיור בעבר ודאי לא היו מסודרות ומאורגנות כמו היום. עם זאת, המורים אז הבינו את החשיבות שבטיול ואת תרומתו לשיח הלימודי-תרבותי-ערכי של התלמידים. הם נעזרו בחומרי ידיעת הארץ שכבר היו קיימים והתגברו על חששותיהם למען הכרת הארץ (דרור ושיש 2013 עמ' 50).

עברו שנים מאז שהיו המורים הם האחראיים הבלעדיים על הטיול אפשרות הטיול בארץ השתנתה (מבחינת היקף המסלולים ומבחינת הידיעות הנדרשות לצורכי הדרכה בהם), השתנו גם מטרת הטיול - אין הן מתמקדות רק בהוראת נושאים מתוך תכנית הלימודים, אלא בתחומים נוספים (חברתיות, תרבותיות וכו'). אבל למרות שינויים אלו, תפקידו של המורה בבית הספר לא השתנה (שם). בעניין זה, אינני רואה שוני בין המורה במערכת החינוך היהודית למורה בבתי הספר הדרוזיים. עבור זה כזה, הטיול היה ועודנו אירוע מורכב, הכרוך בסיכונים רבים, אשר יוצרים קושי והמאתגרים את הצוות החינוכי בהתמודדות העומדת לפניו בפעילות בשדה. את פעילות של"ח וידיעת הארץ בבתי הספר מנהלים מורים מקצועיים, המסייעים לצוות החינוכי לקדם פעילות חברתית-ערכית בטיול והמעניקים תחושת ביטחון ביציאה לשדה.

כדי לעמוד על משמעות תרומתו של הטיול לעיצוב זהות התלמידים בחברה הדרוזית, אסקור בקצרה היבטים מספר המתייחסים לחברה זו.

מאפייני החברה הדרוזית בישראל

היבטים דמוגרפיים, גיאוגרפיים וכלכליים

על-פי דוח הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה לשנת 2015, בסוף שנת 2015, מנתה אוכלוסיית הדרוזים בישראל כ-135.4 אלף נפש - 1.7 אחוזים מסך כל האוכלוסייה בישראל ו-8.1 אחוזים מהאוכלוסייה הערבית במדינה (נתונים ארעיים). 6.1 אחוזים מקרב הדרוזים לא למדו כלל או שאין להם תעודת לימודים, 32.4 אחוזים מהם הם בעלי השכלה יסודית או גם השכלת חטיבת ביניים, 4.9 אחוזים סיימו תיכון ללא תעודת בגרות, 28 אחוזים הם בעלי תעודת בגרות, 4.7 אחוזים בעלי תעודות סיום של בית ספר על-תיכוני שאינה תעודה אקדמית, ו-13.9 אחוזים הם בעלי תואר אקדמי או תעודה אקדמית. שיעור הנשים הלומדות לתואר ראשון היה גבוה יותר בקרב הדרוזים בהשוואה ליהודים, וכן גילן היה צעיר יותר.

הדרוזים בישראל מתגוררים בשני מחוזות עיקריים: במחוז צפון - 81 אחוזים מהאוכלוסייה הדרוזית; ובמחוז חיפה - 19 אחוזים מהאוכלוסייה הדרוזית. 98 אחוזים מהדרוזים בישראל מתגוררים ב-19 יישובים דרוזיים.

אצל הדרוזים יש פער גדול בין השתתפות גברים בכוח העבודה האזרחי לבין השתתפות נשים. אחוז הגברים המשתתפים בכוח העבודה הגיע בשנת 2012 ל-68.3 אחוזים, ואחוז הנשים הדרוזיות המשתתפות בכוח העבודה באותה שנה הגיע ל-34.7 אחוזים.

בשנת 2012, הייצוג של הדרוזים בקרב כלל אוכלוסיית הסטודנטים בישראל היה קטן יחסית. עם זאת, בשנים האחרונות מספרם הוכפל ושיעורם גדל. יותר ממחצית מהסטודנטים הדרוזים לתואר ראשון למדו מקצועות מתחום מדעי החברה וכן מתחום החינוך וההכשרה להוראה.

כיצד הדרוזים מגדירים את עצמם?

הדרוזים מגדירים את עצמם בשלושה רכיבי זהות: לאומית או אתנית, אזרחית, דתית.

זהות לאומית או אתנית: רוב הדרוזים מגדירים את עצמם כדרוזים, כלומר, קבוצה אתנית דרוזית הנפרדת מהעם הערבי והקשורה אל דרוזים הגרים במדינות שונות.

זהות אזרחית: רוב הדרוזים מדגישים את רכיב האזרחות ומגדירים עצמם כישראלים, ובכך מדגישים את הקשר שלהם למדינת ישראל. הם מזדהים עם סמלי המדינה, נכונים למלא את החובות האזרחיות החלות על כל האזרחים בצורה שווה, לרבות חובת השירות הצבאי.

זהות דתית: רכיב זה מדגיש את השייכות לדת הדרוזית, את קבלת מרותם של אנשי הדת ופסיקותיהם ברוב תחומי החיים. הזהות הדתית היא חזקה, ועל כן הדת הדרוזית היא היסוד לגיבוש הזהות הקבוצתית והיא המסייעת לעדה הדרוזית לשמור על קיומה כקבוצה אתנית דתית ייחודית, בעוד הזיקה אל הערבים נובעת בעיקר מן השפה הערבית המשותפת, ואין בה כל מרכיב מדיני-לאומי או דתי.

כל בני העדה הדרוזית נפגשים במקומות הקדושים. המפגשים החברתיים במקומות הקדושים משפיעים על המודעות המצטברת של הזהות המשותפת החדשה שהחלה להתגבש בקרב הדרוזים הישראלים שנותקו מאחייהם שבסוריה ובלבנון. המיתוסים והפולחנים הדתיים במקומות הקדושים מסבירים את ההרמוניה ואת שיתוף הפעולה שבין עולי הרגל. להרמוניה זו תפקיד חשוב מאוד בחיזוק הזהות המשותפת לבני העדה. הקשרים החברתיים, הרגשת הסולידריות וחווית הזהות המשותפת מבלטים את חשיבות העלייה לרגל למקומות הקדושים בתהליך בניית העדה הדרוזית ובתהליך השמירה על ליכודה העדתי (חסן, 2011).

הדרוזים בחרו בפתרון מיוחד לבעיית היותם מיעוט בחברה, פתרון השונה מפתרונותיהם של מיעוטים אחרים במדינת ישראל. בהיותם מיעוט קטן במשך מאות שנים, היה לדרוזים קל יותר להתגבר על משבר זה. בישראל הם מרגישים שייכות לישות הגאופוליטית-לאומית השלטת, למרות שאינם משתייכים ללאום הרוב. הדרוזים מתקיימים כישות חברתית-מרחבית מובהקת ומובחנת ולא כישות לאומית. משום כך, מתאפשר קיומה של הישות הדרוזית התרבותית בסביבה שבה הדרוזים חיים - הן בישראל הן בשאר ארצות המזרח התיכון - שהיא לאומית מובהקת. הדרוזים לא זנחו את מורשתם התרבותית, ומבחינה זו לא נטמעו בישות החברתית החדשה, כי אם המשיכו לשמור על בדלנותם ועל עצמאותם הדתית. כיוון שהם ממשיכים להיות נאמנים למסורת התרבותית הישנה ועם זאת נאמנים למדינת הלאום החדשה שבה מצאו עצמם, אין הם שרויים במשבר זהות (שם).

אחרי קום מדינת ישראל, מיהרה המדינה לגבש מדיניות ייחודית כלפי המגזר הדרוזי, השונה מהמדיניות כלפי ערביי ישראל. אך לעתים קרובות, בשל הדמיון בין דרוזים לערבים,

נתפס הדרוזי בעיני היהודים כערבי. ניסיונותיהם של קובעי המדיניות לשנות גישה זו נתקלו בקשיים מרובים. לא אחת, דחו קברניטי המדינה את הטיפול במצוקתם של הדרוזים והעדיפו את הטיפול במצוקות יהודים. עיקר הטיפול בצורכי החברה הדרוזית נעשה בפיתוח מערכות כבישים, בפיתוח כללי ובחינוך (שמעון, 2003). הדרוזים לא הצליחו לחדור לחברת קובעי המדיניות בישראל, ואף לא נמצא להם שתדלן בדרג העליון של מקבלי ההחלטות במדינה. רק בעשור האחרון (2006 - 2016), התחילו דרוזים להתמנות לתפקידים בכירים, כמו: שר בממשלה, קצין בדרגת אלוף וניצב במשטרה.

זהות בני הנוער בחברה הדרוזית

במחקר שערכו כהן-נבות, עוואידה וקונסטנטינוב (2006) בנושא זהות בני הנוער הדרוזים, ציינו כמעט כל התלמידים הדרוזים שהם גאים בשייכותם לעדה הדרוזית ובערכיה. עם זאת, המוטיבציה של הבנים הדרוזים לשרת בצה"ל גבוהה, וציפיותיהם מהתפקיד בצבא גבוהות מאוד: כשלושה רבעים מהם מתכוונים לשרת וכמחציתם מעוניינים להיות מפקדים. הבנים הדרוזים תושבי הגליל ואזור הכרמל נדרשים לשירות חובה בצה"ל (שיתוף פעולה ביטחוני בין הדרוזים למדינת ישראל החל כבר בשנות השלושים של המאה ה-20, וחובת הגיוס חלה על בני נוער דרוזים החל מינואר 1956 [ביסאן, 2008]). הבנים רואים בשירות הצבאי גורם התורם להעלאת ביטחונם העצמי, להשתלבותם בחברה, ללימוד השפה העברית ולחיזוק עצמאותם. בקרב הבנים שאינם מתכוונים להתגייס, הסיבות העיקריות לאי-התגייסות הן: ראיית השירות כבזבז זמן וכמונע אפשרות ללמוד או לעבוד, צורך לעבוד כדי לעזור בפרנסת המשפחה, סיבות דתיות ובעיות בריאות (שם).

במחקר שערכו ד"ר אסתר סיקורל-ענבל וד"ר טל ליטבק-הירש (2009) על זהות צעירים דרוזים לאחר מלחמת לבנון השנייה, נמצא כי הצעירים הדרוזים שרואיניו תופסים את זהותם כמכילה שילוב בין מרכיבי ישראלי פטריוטי ומרכיבי דרוזי ייחודי, ושני המרכיבים הוצגו על רקע השונות מהאחר - הערבי הפלסטיני. כל אחד ממרכיבי זהות אלו הועצם על רקע המלחמה. השותפות של הדרוזים בקהילה הלוחמת הובילה את הצעירים להציג את זהותם כשולית ביחס לחברת הרוב היהודית-ישראלית וכנפרדת מזהות בני המיעוטים במדינה (ערבים, מוסלמים, פלסטינים) הקשורים למדינות אויב. למעשה, הנערים הגדירו עצמם כדרוזים גאים וכישראלים פטריוטים.

מחקרם של כהן-נבות, עוואידה וקונסטנטינוב (2006) התייחס גם לאיתור צרכים בקרב בני נוער דרוזים. מהמחקר עולה כי רבים מהתלמידים אינם משתתפים בתכניות לחינוך בלתי-פורמלי או במסגרות שהיו יכולות להעשיר את עולם הפנאי שלהם. רבים מהתלמידים חשים שחסרה להם אפשרות לניצול הפנאי בצורה משמעותית והם מעוניינים במסגרת קבוצתית. תנועות הנוער יכולות לספק הזדמנות חשובה לחינוך בלתי-פורמלי. כעשירית מהתלמידים בחברה הדרוזית חברים בתנועות נוער, אחוז הבנים החברים בתנועות נוער גבוה מאחוז הבנות.

התלמידים תומכים בקיום חוגים ופעילויות המשותפים לבנים ולבנות בבית הספר ובשכונה

ומעוניינים שבני הנוער עצמם ינחו פעילויות אלו. כמחצית מהתלמידים (בעיקר הבנים) מעדיפים לקיים פעילויות בשעות הערב, ורק רבע מהתלמידים מעוניינים לקיימן מיד אחרי סיום הלימודים. אחת הסיבות לרצון לקיים פעילות לאחר שעות הלימודים נובעת מכך שמרבית הכפרים מתפרשים על שטח גדול ואינם מותאמים, מבחינת תשתיות תחבורה ציבורית ותאורה, לפעילות לילה, במיוחד לא כזו המיועדת גם לבנות. נקודה זו דורשת בדיקה והתייחסות.

החינוך במגזר הדרוזי

עד תחילת שנות השבעים של המאה שעברה, היה החינוך הדרוזי חלק ממערכת החינוך הערבית. מפני חשש מהיטמעות הדור הצעיר בחברה הכללית ומהתרחקותו מהדת ומהמורשת הדרוזית, עלתה דרישה להגביר את העיסוק בתודעה העדתית במערכת החינוך. בעקבות דרישה זו, הוציא משרד החינוך והתרבות את הטיפול בחינוך הדרוזי מן המחלקה לחינוך ולתרבות לערבים והקים ועדה לחינוך ולתרבות לדרוזים. היעד של הוועדה היה לטפל בצד הפדגוגי-ערכי של החינוך ולכתוב תכניות לימודים שיבטאו תכנים מיוחדים לחינוך הדרוזי (פלוא, 2000). החינוך הדרוזי הופרד מהחינוך הערבי, ונוצרה תכנית לימודים מיוחדת עבור החברה הדרוזית.

במאמר שהופיע בעיתון "הארץ" ב-26.12.2012, התפרסמו תוצאות מחקר שערך ד"ר יוסרי ח'זראן, חוקר במכון ון-ליר ובן לעדה הדרוזית. ממצאי המחקר הראו שתכנית הלימודים בספרות ערבית לבתי הספר הדרוזיים גובשה בניסיון לחזק את בידול החברה הדרוזית מהחברה הערבית ולמסד את הזהות העדתית של הדרוזים כנפרדת וכמסוגרת.

ח'זראן טען שבספרי הלימוד בספרות ערבית לחטיבות הביניים ולתיכונים הדרוזיים אין טקסטים המתייחסים לזיקת הדרוזים לשפה הערבית ולאסלאם, שהם מוקד הזיקה בין הדרוזים למרחב התרבותי הערבי. כמו כן, כתבי הסופרים הדרוזים מתועלים לחיזוק התודעה העדתית הצרה. דוגמה בולטת שהביא ח'זראן לניסיון לבדל את הדרוזים מהמרחב הערבי היא בטקסטים הדתיים שבספר הלימוד לכיתות ט': הסיפור התנכי היחיד שמופיע בספר הוא סיפור עצת השופטים שנתן יתרו למשה רבנו. הבחירה בסיפור זה דווקא, טען ח'זראן, באה לחזק את התפיסה שהברית בין הדרוזים ליהודים עמוקה ונמשכת כבר 3,000 שנה ולא החלה עם קום המדינה. בתשובה למחקרו של ד"ר ח'זראן, כתב ד"ר אמל ג'מאל, מרצה בכיר למדעי המדינה באוניברסיטת תל-אביב ודרוזי בעצמו, כי ממצאי המחקר אינם מפתיעים שכן זו הייתה המטרה של הפרדת החינוך הדרוזי מהערבי בשנות השבעים של המאה ה-20.

עלייה לרגל כסוג של טיול

כאמור לעיל, נדבך חשוב במרכיבי זהותו של הדרוזי הוא העלייה לרגל למקומות הקדושים. העלייה לרגל מחזקת את הסולידריות בקרב בני העדה ואת הקשרים בין דתיים וחילוניים, בין

יחידים ומשפחות מכל היישובים הדרוזים. מעבר למטרות הדת, הדרוזים רואים בהתכנסות זו גם טיול, בילוי ונופש. משום שהמקומות הקדושים פזורים ברחבי הצפון ובשמורות הטבע, העולים לרגל משלבים בעלייה אליהם טיולים עם קרובים וחברים (אביבי, 2006).

שלושת המסלולים המטיילים ביותר הם:

1. בדרכם לביקור במקאם נבי סבלאן (מהמקומות המועדפים לעלייה לרגל), העולים לרגל עוברים בגליל העליון המרכזי והמזרחי. מקצתם מבקרים בהר מירון או באתרים אחרים בסביבה. האתרים המועדפים הם מפל התנור, חורשת טל, תל דן, מפל הבניאס, שמורת הבניאס ואתר החרמון בעונת החורף. עולי הרגל מבקרים במקום קדוש נוסף המזדמן במסלול נסיעתם: מזאר סולטן אברהים או מזאר אלח'דר, הנמצאים בתחומי שמורת הבניאס. בהמשך מסלולם הם משלבים ביקור במזאר אליעפורי, ורבים מהם מסיימים את המסלול בביקור בקבר נבי שועיב (חסן, 2011)
 2. בדרכם לקבר נבי שועיב, נוסעים העולים לרגל מצומת עמיעד ומעמק החולה לעבר אתרים בעמק החולה וברמת הגולן (כקבר הנביא אלחזורי). משם חוזרים המטיילים דרך גשר בנות יעקב לקבר נבי שועיב - נקודת הסיום המועדפת ביותר.
 3. לעתים נוסעים העולים לרגל לקבר נבי שועיב מהגליל המערבי וחוזרים ממנו לכביש סובב כינרת וליישובי המגורים דרך הכבישים 70, 77, 79 או 85 (שם).
- מסלול טיול נוסף המועדף על אנשי דת מאזור הגליל העליון, המערבי והמרכזי מתחיל בדאלית אל-כרמל. במהלך הטיול, המטיילים מבקרים בשמונה עד עשרה מקומות קדושים מסוגים שונים: **ארציים** - קברי נבי ח'דר, נבי סבלאן ונבי שועיב; **אזוריים** - קברי אבו-עבדאללה, שיח' עלי פארם, זכריא, שמס ובהאא-אלדין; **מקומיים** - קברי אבו-אלסראיא ואבו ערוס. התחנה האחרונה, המועדפת ביותר לסיום מרבית הטיולים הדתיים, היא קבר נבי שועיב. זהו האתר המועדף ביותר לעלייה לרגל - על הדתיים כמו גם על החילוניים הדרוזיים (שם).

של"ח וידיעת הארץ בקרב התלמידים הדרוזים

פעילות של"ח וידיעת הארץ במערכת החינוך, הן בשיעורים בכיתה הן בפעילות השדה, ממוקדת בחינוך לערכים. אציג את עקרונות התכנית, את מטרותיה ואת תרומתה לתהליך עיצוב זהותו של התלמיד הדרוזי.

מטרות תכנית הלימודים הייחודית למקצוע של"ח וידיעת הארץ במגזר הדרוזי הן (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2005): הכרת הארץ ואהבת המולדת, חיזוק תחושת השייכות לארץ ולמדינה בקרב הנוער הדרוזי, סיוע ביצירת רקמת יחסים בין היחיד לזולת ולחברה, העמקת הקשר בין יהודים לדרוזים במדינת ישראל ועידוד נכונות למילוי חובות חברתיות ולאומיות (עבאס, 2013). הדיסציפלינה של המקצועות והפעולות החברתיות בחיי בית הספר מחייבות פיתוח תכנים ייחודיים, בשמירה על היסודות המארגנים של תכנית הליבה,

כשהרציונל של התכנית הוא טיפוח תחושת שייכות ואחריות לארץ ולמדינה והנחלת המורשת הדרוזית וערכיה הרוחניים והחברתיים בקרב בני הנוער הדרוזי (שם).

באשר ליעדי תכנית הלימודים, ציין מפקח של"ח המרכז כי: "אנו מממשים את המטרות בדרכי פעולה שונות, לדוגמה במסגרת פעולות השדה - עצם המפגש עם הטבע מסייע ביצירת רקמת יחסים בין היחיד לזולת ונטע מחויבות ושייכות לארץ ולמדינה; מפגש נוער דרוזי-יהודי מבטא את שותפות הגורל במה שמכנים 'ברית דמים וברית חיים' בין יהודים לדרוזים". לדבריו, המפגש בא להעמיק את הקשר בין בני הנוער, להכיר את המשותף והשונה בתרבות ובאורח החיים. כן פועלים לפיתוח תכנית לימודים אותנטית בנושא של"ח וידעת הארץ שתאפשר פיתוח עוגנים רגשיים, קוגניטיביים וחברתיים, בשמירה על תכנית ליבה, ומקיימים חידון על המורשת הדרוזית לכיתות י' כשיאו של התהליך (שם, עמ' 67-68).

בשנים האחרונות, המגמה נמשכת. כחיזוק לדבריו של המפקח (עבאס, 2003) שהובאו לעיל, הוסיף אחד ממורי השל"ח שרואיינו בסקר שנערך בקרב תלמידים ומורים ואמר כי תכנית השל"ח במגזר הדרוזי היא תכנית מובנית. במהלך השנה הלימודית מתקיימות סדנות למורי של"ח שבמהלכן בונים תכניות המותאמות למגזר הדרוזי. לפי תכנית אלה, מלמדים את התיאוריה בבית הספר, ולאחר מכן החומר התאורטי מיושם בשטח ביום השדה המשימתי (יש"מ). התלמיד לומד איך לשרוד בטבע, ובעצם יש בכך הכנה לשירות הצבאי - חלק מתפקידו של המורה לשל"ח הוא להכין את התלמידים לשירותם הצבאי (עבאס, 2003).

בעשור האחרון, הורחב היקף הפעילות להכשרת מנהיגות צעירה בשל"ח, מש"צים (מדריכי של"ח צעירים); הצוות החינוכי של של"ח מקבל הנחיות ישירות ביחס לתכנית החינוכית ולימי השדה; הוכנה תכנית לטיולים להכרת הארץ המותאמת למגזר הדרוזי. עם זאת, בסיווריי כמנחה של"ח וידעת הארץ, ראיתי שהטיול ככלל ופעילויות של"ח בפרט מעוררים כמה אתגרים שיש לתת עליהם את הדעת:

העדר תכנית ייחודית מגזרית - את כל הסדנות וחומרי הלימוד צריך לתרגם ולהתאים לחברה הדרוזית. אך למעשה, אין מדובר בהתאמה גרידא, אלא ביצירה מחדש. כיוון שעולם המושגים בחברה הדרוזית הוא כה שונה מעולם המושגים בחברה היהודית, נוצר לא פעם נתק מוחלט בין התפיסה החינוכית של המשרד לבין המציאות בחברה הדרוזית. חלק מהתכנים של התכנית אינם רלוונטיים כלל לתלמידים הדרוזים.

הטרוגניות בקרב התלמידים והמורים - אמנם התכנית פונה למגזר הדרוזי, אך בפועל רק ביישובים בית-ג'ן, סאג'ור, ירכא, ג'ולס ויאנוח-ג'ת לומדים בבתי הספר תלמידים דרוזים בלבד. ביתר בתי הספר שבמגזר הדרוזי, לומדים גם תלמידים ערבים, מוסלמים ונוצרים, והמורכבות שעמה יש להתמודד היא אחרת. מעבר לכך, כל כפר מתנהל כתא חברתי-קהילתי ייחודי ועצמאי. דבר זה מקשה את גיבוש תכנית לימודית אחידה, כנהוג במגזר היהודי או הערבי המוסלמי.

כניסתם של תנועות נוער ועמותות לחברה הדרוזית - בעשור האחרון, יש חדירה מואצת של תנועות נוער ושל עמותות שונות לבתי הספר שבחברה הדרוזית וליישובים הדרוזיים. לרוב, תנועות אלה מעסיקות כוח אדם שאינו מוכשר להנחיל את מטרותיו החינוכיות של בית הספר, דבר היוצר עולם מושגים שגוי ומבולבל ביחס לתפיסת הטיול.

חזרה בתשובה והקצנה דתית - החברה הדרוזית נמצאת בתהליך מעבר מחברה מסורתית לחברה מודרנית. אחת התוצאות של תהליך זה היא חזרה בתשובה והקצנה דתית - אלו גברו לאחר מלחמת האזרחים בסוריה ולאחר מלחמת לבנון השנייה. בבתי ספר, ובמיוחד בשיעורי שלי"ח, ניכרת השפעת השינוי בכך שאחוז הבנים הדתיים הולך ועולה, ואלו אינם משתתפים בפעילות שדה (במיוחד לאחר גיל 15 - גיל הבגרות מבחינה דתית).

עולם המדיה והרשתות החברתיות - החברה הדרוזית היא קטנה וחבריה מתגוררים ביישובים קטנים וצפופים שבהם כל שמועה עוברת כאש בשדה קוצים, במיוחד עם כניסת המדיה לעולם הנוער. השמועות משפיעות על התנהלות בני הנוער גם בבית הספר. לדוגמה: זה שנים שאחד מבתי הספר התיכוניים אינו מצליח להוציא מסע שנתי שכן הופצו שמועות על קשר רומנטי שהתנהל בין בן לבת, ושמועות אלו גרמו לכך שהתלמידים סירבו לצאת לטיול.

מערכת חינוך נשית - נכון להיום, נשים תופסות נתח נכבד בהובלת מערכת החינוך במגזר הדרוזי. זו מציאות מבורכת, אך יש לה השפעה על תרבות הטיול. נשים דרוזיות פטורות משירות צבאי, אינן זקוקות להכנה לו ואינן בקיאות בהכנה הנדרשת. בנוסף, בחברה פטריארכלית מסורתית, לינת נשים בשטח אינה מקובלת - הנשים רואות בכך אירוע מורכב, במיוחד כשמשולבת בו פעילות שדה; הרבה גברים אינם מאפשרים לבת זוגם להשתתף בטיול הכולל לינה ממניעים שונים הקשורים בתרבות הדרוזית; חלק נכבד מהמורות הן דתיות, ולינה בשטח אסורה עליהן ועלולה לגרום חרם דתי. אם כך, לא פעם העובדה כי הנשים תופסות נתח נכבד בצוותי החינוך פוגעת באפשרות לקיים טיול שנתי, במיוחד כזה הכולל לינה.

גבייה לא-מרוכזת עבור פעילות חינוכית - בחברה היהודית, מתבצעת גביית כספים לפעילות בדרך של תשלומי הורים. במגזר הדרוזי, אין מושג שנקרא גבייה מרוכזת בתחילת שנה"ל (עניין של תרבות) והמצב הסוציו-אקונומי מקשה גבייה של סכומים גבוהים בתחילת השנה.

נתק יחסי ממערכת החינוך הפורמלית - למרות הניסיונות לגשר בין מסגרת החינוך הפורמלי למסגרת החינוך הבלתי-פורמלי, עדיין הדרך ליצירת שיתוף בין הפיקוח הכללי לבין מינהל חברה ונוער ארוכה. שני הגופים פועלים כל אחד בפני עצמו, ונקודת החיבור היחידה שהצלחנו ליצור ביניהם בשנים האחרונות היא בבדיקת תכניות הטיולים. כן יש לציין כי הממונה על החינוך הדרוזי הוא איש דת, וכי הטיול אינו עומד בראש מטרותיו, במיוחד זה הכולל לינה מחוץ לבית על כל המשתמע מכך.

על-אף אורכה של רשימת אתגרים להתמודדות זו, אנו רואים מגמת שינוי ביחס לפעילות שלי"ח וידיעת הארץ, במיוחד בקרב התלמידים. מגמה זו ניכרת ביתר שאת מאז נפתח קורס

מש"צים המותאם לתלמידים בני העדה הדרוזית. קורס זה הכשיר הנהגה של מדריכים צעירים החדורה מסר ערכי ורצון לשמש דוגמה אישית וכן הציף רעיונות העשויים לשמש גם תנועות נוער אחרות במגזר.

לפני כעשור, נפתח קורס המש"צים במאמצים כבירים, והשתתפו בו כ-70 תלמידים. הדגשת המסר הערכי בתכנית ואימוץ רעיונות העולים בקנה אחד עם התרבות הדרוזית הכפרית עוררו את אמון ההורים בצוות המוביל ואת תחושתם כי התלמיד נמצא במערכת המספקת לו מוגנות והעצמה אישית חמה, כולל שמירה על כבוד הזולת (חשוב לזכור שיותר מחצי המש"צים הם בני עדות אחרות, על כך המשתמע מכך, כפי שפורט לעיל).

מגמת השינוי קשורה גם בהכשרת המורים לנושא. זה ארבע שנים, צוות של"ח נכנס לחדרי מורים, כולל בבתי ספר יסודיים, ומכשיר רכזי טיולים לאישור תכניות בהתאם לדגם החדש של התכנית להכרת הארץ. הפעילות בחדרי המורים יצרה נורמות מוגדרות להטמעת תרבות הטיול, ואת אותותיה רואים בנוף הבית ספרי ויותר מכך בשבילי הארץ ובאתריה.

צעד נוסף ראוי לציון הוא תהליך הכשרתם של מורים רבים לתפקיד אחראי טיול. אני מאמין שהכשרתם של מורים מקצועיים מכלל השכבות לנושא זה תתרום רבות להנחלת תפיסת הטיול ככלי חינוכי-ערכי ותפתח התעניינות בנושא בקרב מורים מקצועיים.

של"ח ותחושת שייכות למדינה

מקצוע השל"ח וידיעת הארץ מטפח את תחושת ההשתייכות לארץ ולמדינה והאחריות כלפיהם, את הנחלת המורשת הדרוזית וערכיה הרוחניים והחברתיים בקרב בני הנוער הדרוזי ועיצוב זהות דרוזית-ישראלית. מטרות הלימוד מתבססות על תחושת השתייכות לארץ ולמדינה ומכוונות ליצירת רקמת יחסים בין היחיד לזולת ולחברה, להעמקת הקשר בין יהודים ודרוזים במדינת ישראל ולעידוד נכונות למילוי חובות חברתיות ולאומיות.

בימי השדה, בנוסף לחשיפת התלמידים למשמעות הגיוס לצה"ל וההתחברות לעם היהודי, המורים לשל"ח מלמדים על דמויות במסורת הדרוזית ועל מנהיגים דרוזים. בנוסף, במהלך הסיור, המורים חושפים את התלמידים לצדדים שונים ביחס למדינה, הן אישיים הן ביטחוניים. כך המורה לשל"ח מצליח לחזק את הזהות הדרוזית והישראלית בקרב תלמידיו.

במהלך הסיורים הלימודיים, המורה הדרוזי לשל"ח מנסה להטמיע מסרים המחזקים את אהבת המולדת ולהעביר לתלמיד מידע חשוב בתחום האזרחות. למשל, סיור בכנסת הוא דרך ליישום החומר התאורטי שנלמד בכיתה בנושא אזרחות. סיור מסוג זה תורם להבנת החומר בצורה יעילה ומהנה יותר, כמו כן הוא מגביר את תחושת ההשתייכות של התלמיד הדרוזי למדינת ישראל.

שאלון סקר

כדי לבסס את הדברים, ערכתי סקר בקרב תלמידים ומורים מכמה בתי ספר דרוזיים

(השאלון מופיע בפרק הנספחים), שאותם דגמתי מכלל האוכלוסייה. מניתוח התשובות, ראינו שהתלמידים הדרוזים תופסים את הטיול כאירוע הכרחי, למרות חוסר מודעות החברה הדרוזית למשמעותו. בחברה הדרוזית יש הסתייגות מהשתתפות בנות בטיולים ובמסעות שבהם לנים בשטח. יש הסכמה מלאה של התלמידים על כך שבחברה הדרוזית יש דעה קדומה בנושא לינה בשטח שגורמת לכך שבנות אינן משתתפות בטיולים שבהם לינת שטח. למרות הגישה השמרנית של ההורים, הבנים מעדיפים לצאת לטיולים בחברת בנות, והבנות אינן מסכימות לצאת לטיול שבנים אינם משתתפים בו.

מה מצאנו בתשובות?

התלמידים רואים בטיול ברחבי הארץ אירוע משמעותי, וחשוב להם להכיר את ארץ ישראל. הם מעידים כי קליטת החומר הנלמד בתחומי הדעת השונים במהלך יום שדה משימתי טובה יותר, כי הפעילות מגבשת את הכיתה מבחינה חברתית ומקנה ערכים. לטענתם, הגעה למקומות צבאיים מרגשת אותם, והערכים הקשורים למדינת ישראל הנחשפים במהלך היום רלוונטיים להם מאוד.

סיכום

מתשובות התלמידים לשאלון עולה כי השתתפות בימי שדה משימתיים (יש"מ) תורמת לתחושות אזרחות והשתייכות בקרב תלמידים בבתי ספר דרוזים ומחזקת תחושות אלו. כמו כן, היא כלי להעצמת חוויית הלמידה ולצמצום הפערים חברתיים בין בנים לבנות.

תלמידי בתי ספר דרוזיים מכבדים מאוד את ערך הטיול וחושבים שטיול הוא אירוע חשוב ואף הכרחי במערכת החינוך. הם נהנים בימי שדה משימתיים וטוענים שהחומר שהם לומדים בכיתה והמיושם בחיק הטבע נקלט טוב יותר מחומר הנלמד בכיתה שאינו מיושם בשדה.

התלמידים לא הבחינו בין יום שדה משימתי לטיול אחר בן יום אחד, בעיניהם החוויה החינוכית והערכית מתקיימת בשני סוגי הטיול. מרבית התלמידים טענו שהם מרגישים שיום שדה משימתי הוא סוג של טיול שבו התלמיד סופג גם ערכים חברתיים וחינוכיים וגם חומר לימוד בחוויית לימוד משמעותית ומעשירה בחיק הטבע.

הערכים שהתלמידים סופגים בימי שדה משימתיים הם ערכים הקשורים למדינה. התלמידים מרגישים שערכים אלה רלוונטיים לגביהם כנערים דרוזים. הם רוצים להכיר את המדינה דרך הסיורים כי המידע שהם מקבלים מחוויית הסיור הלימודית והערכית מגביר את תחושת השייכות שלהם לארץ ולמדינת ישראל. טיול (סיור) כזה משמעותי בעיניהם. במהלכו הם לומדים את הגאוגרפיה ואת ההיסטוריה של המקום ומרגישים שהם בני המקום וחלק ממנו.

מנתונים אלו אפשר ללמוד על חשיבותה של תכנית של"ח וידיעת הארץ לבני הנוער במגזר הדרוזי ועל חיוניות הפעילות ותרומתה לחיזוק תחושת השייכות, הזהות וההזדהות עם

מדינת ישראל ועם ערכיה הדמוקרטיים. היות שהתכנית מתמקדת בפעילות בשדה, החיבור בין החוויה לעולמות התוכן והערכים מתגבש בתפיסת התלמידים כחוויה מעצימה ומעצבת.

בנושא המגדר, היציאה לשדה בימי שדה משימתיים, במסעות ובטיולים מאפשרת שוויון בין המינים בקרב בני הנוער הדרוזים. תלמידים בבתי ספר דרוזיים מעדיפים לצאת לטיולים עם בני המין השני. בעיניהם, טיול מגבש את הכיתה, והוא חסר טעם אם יוצאים אליו בקבוצות חלקיות - רק בנים או רק בנות.

לטענת התלמידים, הבנות בבתי ספר דרוזיים המתכוונות להשתתף במסעות, במיוחד כאלו הכוללים לינת שטח, נתונות תחת לחץ חברתי. לעומת זאת, לחץ זה אינו מורגש בקרב הבנים. על בנות המשתתפות במסעות ובלילות שטח מוטלות מגבלות חברתיות שאינן מוטלות על הבנים. לכן, התלמידים חושבים שהחברה הדרוזית עדיין מחזיקה בדעות קדומות בנושא ולכן היא מסתייגת מהשתתפות בנות במסעות, ואלו משתתפות במסעות פחות מבנים.

לבסוף, וכפי שצינתי לאורך חיבורי זה, זה הצעד הראשון להכרת ערך הטיול בחברה הדרוזית והשפעותיו הערכיות-חינוכיות על בני החברה ככלל בעתיד.

מקורות

1. אברהמי, א', וצור, א' (עורכים) (2003), "יחסי המדינה עם אזרחיה הדרוזים", מפנה - במה לענייני חברה, **דצמבר**, עמ' 49-45.
2. אביב, ש' (2006), **הדרוזים בישראל ומקומותיהם הקדושים**, ירושלים: אריאל.
3. אלון-עידן, ח', **תנועות הנוער 1920-1960, יד יצחק בן צבי** 13, ירושלים. תנועת הצופים מראשיתה ועד 1960.
4. אלמוג, ע' והורנשטיין, ש' (2008), **"משמעות ההכרה בעדה הדרוזית כעדה נפרדת"**, מתוך: אתר אנשים ישראל: <http://www.peopleil.org/details.aspx?itemID=7537>
5. גרטל, ג' (2002), **הטיול הבית ספרי ומשמעותו בעיני מחנכים ותלמידים בשנים 1920-1980**, עבודת דוקטורט, תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
6. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2015), **"האוכלוסייה הדרוזית בישראל - לקט נתונים לרגל חג הנביא שועיב"**, נדלה מתוך: http://www.cbs.gov.il/reader/newhodaot/hodaa_template.html?hodaa=201511097
7. וינשל, א' (2009), **"מדינה דרוזית - אגדה או מציאות"**, האומה, 78.
8. חוג'יראת, מ' (2006), **"מרכיבי הזהות הקולקטיבית של בני המיעוט הערבי בישראל"**, מאמרים - רשת **הפצת מאמרים מקצועיים לשימוש חופשי**, 26.2.2006.

9. ח'זראן, י' (2012), "מחקר: תכנית הלימודים לדרוזים מוחקת זיקה לערבים", נדלה מאתר הארץ: <http://www.haaretz.co.il/news/education/1.1893874>.
10. חסן, י' (2011), **הדרוזים בין גאוגרפיה וחברה - מבט מבפנים**, חיפה: אוניברסיטת חיפה, נדלה מתוך: http://lib.ruppin.ac.il/multimedia_library/pdf/36131.pdf.
11. דרוז, י', ושיש, א' (2012), "הטיול ככלי חינוכי ערכי", **הטיול ככלי חינוכי ערכי**, 2.
12. מוסבאח, ח' (2003), "העדה הדרוזית", **אסיה**.
13. נאור, מ', "להיות חבר תנועה - 1947-1955", עידן, 13, עמ' 237-245.
14. סמוחה, ס' (2001), "יחסי ערבים-יהודים בישראל כמדינה יהודית דמוקרטית", **מגמות בחברה הישראלית**, א.
15. סיקורל-ענבל, א' וליטבק-הירש, ט' (2009), "מתבגרים דרוזים בין זהות לנאמנות", **פנים - כתב עת לתרבות חברה וחינוך**, 46, נדלה מתוך: <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=20544>.
16. עבאס, ר' וקורט, ד' (2013), "תרומתן של תכניות הלימודים במקצועות מורשת דרוזית, ספרות ערבית, של"ח וידיעת הארץ לעיצוב הזהות ולהעמקת תחושת האזרחות של המתבגר הדרוזי - חקר מקרה", **דפים**, 55, עמ' 59-89.
17. עזאת, ב' (2008), "שירות הדרוזים בצה"ל", **נדלה מאתר אנשים ישראל - המדריך לחברה הישראלית**, <http://www.peopleil.org/details.aspx?itemID=7673>: 4.7.2008.
18. עטשה זידאן, **אלדרוז ואליהוד פי אסראיל ומסאלת אלמסיר אלמושתרכ?** (הדרוזים והיהודים בישראל ושאלת הגורל המשותף? דאר אלמשרק-שפרערמ, 1997).
19. פאול, ר"ב (תשכ"ג), **צופיות לבני הנעורים**, המחלקה לענייני הנוער והחלוץ של ההסתדרות הציונית.
20. פרג' רגא, **נת אלגליליה**, מח'זל, 1995.
21. ריימון, א' (1993), **ציוני דרך בהגות הסוציולוגית, א-ב**, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
22. תיסיר אבו חמדאן, **אלדרוז מסלכן ומועתקדאת** (הדרוזים זרם ואמונה), עמאן, 1995.

Hajjar, I., *Speaking The Conflict Or How The Druze Became Bilingual: A Study Of*

ריכוז תשובות התלמידים לשאלון

לשאלון התבקשו לענות 30 תלמידים: 15 בנים ו-15 בנות מכיתות י"א-י"א מבתי ספר במגזר הדרוזי, מרביתם מתפקדים כמנהיגים צעירים.

מריכוז תשובות התלמידים לשאלון עלו דברים עלו:

1. 98% מהתלמידים מסכימים מאוד שטיול הוא דבר הכרחי במערכת החינוך. השאר מסכימים לנאמר. 99% מהתלמידות מסכימות מאוד עם הטענה.
2. 99% מהתלמידים מסכימים מאוד עם זה שביום שדה משימתי הם קולטים את החומר הנלמד בצורה טובה יותר. בקרב התלמידות - 96% מסכימות מאוד.
3. 88% מהתלמידים אינם מסכימים שיש הבדל בין יום שדה משימתי לבין טיול רגיל, 11% מאוד לא מסכימים, 1% אין להם דעה בנושא. 86% מהתלמידות אינן מסכימות שיש הבדל בין יום שדה משימתי לבין טיול רגיל. 13% מאוד לא מסכימות, ו-1% מסכימות מאוד.
4. 67% מהתלמידים טענו שהם לא מסכימים עם זה שטיול רגיל חוויתי יותר מיום שדה משימתי, 32% אמרו שהם לא מסכימים בכלל עם הטענה ו-1% אמרו שהם מסכימים. 60% מהתלמידות מאוד לא מסכימות עם הטענה, 31% אינן מסכימות, 7% מסכימות ו-1% אין להן דעה בנושא.
5. 50% מהתלמידים מאוד לא מסכימים עם כך שהם, כתלמידים, מרגישים שיום שדה נועד למטרות לימוד בלבד. 46% לא מסכימים, 3% אין להם דעה, 1% מסכימים. לגבי התלמידות: 53% מהן מאוד לא מסכימות עם הטענה, 45% מסכימות, 1% מסכימות, 1% אין להן דעה בנושא.
6. 62% מהתלמידים ענו שהם אינם מסכימים עם הטענה שיום שדה משימתי נועד להעברת חומר לתלמידים ולא ערכים, 37% מאוד לא מסכימים עם הטענה ו-1% אין להם דעה בנושא. 96% מהתלמידות אינן מסכימות עם הטענה, 3% מאוד לא מסכימות, 1% מסכימות.
7. לטענה שיום שדה מעביר ערכים הקשורים למדינה שאינם רלוונטיים עבורי כדרוזי, ענו 72% שהם אינם מסכימים, 20% שהם מסכימים, 4% שהם מאוד לא מסכימים, 2% שהם מסכימים מאוד, 2% שאין להם דעה בנושא. 85% מהתלמידות אינן מסכימות עם הטענה, 14% מהן מאוד לא מסכימות, ו-1% מסכימות.
8. 98% מהתלמידים מסכימים מאוד עם זה שחשוב לנוער הדרוזי להכיר את ארץ ישראל, 2% מסכימים עם הטענה. 97% מהתלמידות מסכימות מאוד עם הטענה, 2% מסכימות ו-1% אין להן דעה בנושא.

9. התלמידים נשאלו אם החומר על א"י שהם לומדים בטיולים מקנה להם ערכים, 70% מסכימים מאוד ו-30% מסכימים. לא היו תלמידים שלא הסכימו או שלא הייתה להם דעה בנושא. 89% מהתלמידות מסכימות מאוד עם הטענה, 10% מסכימות ו-1% אין להן דעה בנושא.
10. ביחס לאמירה: כבחור/ה דרוזי/ת הטיול בא"י משמעותי מאוד בעיני, 51% מהתלמידים ענו שהם מסכימים מאוד, 49% ענו שהם מסכימים. בקרב הבנות, 55% אמרו שהן מסכימות מאוד, 45% אמרו שהן מסכימות.
11. ביחס לטענה שעלייה לרגל למקומות צבאיים מרגשת את התלמידים, 58% מסכימים מאוד, 37% מסכימים, 3% אינם מסכימים, 2% אין להם דעה בנושא. 62% מהתלמידות אמרו שהן מסכימות מאוד, 35% מסכימות, 3% אין להן דעה בנושא.
12. האם התלמידים לומדים על ההיסטוריה של המדינה דרך הטיולים? 50% מסכימים מאוד, 49% מהתלמידים מסכימים, 1% אינם מסכימים. 75% מהתלמידות אמרו שהן מסכימות מאוד, 23% אמרו שהן מסכימות, 1% אינן מסכימות ו-1% אין להן דעה בנושא.
13. בקשר לשאלות שנשאלו בנושא יחס שני המינים לטיול, על הטענה שטיול מגבש את תלמידי הכיתה, ענו התלמידים כך: 63% מסכימים מאוד, 37% מסכימים. 97% מהתלמידות מסכימות מאוד עם הטענה, 3% מסכימות עמה.
14. על השאלה אם עדיף להשתתף בטיול שבו רק בנים, 87% מאוד לא מסכימים, 8% מסכימים מאוד, 4% מסכימים, 1% אין להם דעה בנושא. אם עדיף להשתתף בטיול שיש בו רק בנות: 64% מהבנות מאוד לא מסכימות, 34% לא מסכימות, 1% מסכימות, 1% אין להן דעה בנושא.
15. יש לחץ חברתי על חלק מהתלמידות לא להשתתף בטיולים. 53% מסכימים מאוד, 41% מסכימים, 6% מאוד לא מסכימים, 4% אינם מסכימים. 70% מהבנות מאוד לא מסכימות, 20% מסכימות מאוד, 9% אין להן דעה בנושא, 1% אינן מסכימות. 86% מסכימות לטענה, 13% מסכימות מאוד, 1% מאוד לא מסכימות.
16. הטענה שיש חוסר מודעות בחברה הדרוזית ביחס למשמעות הטיול מקובלת על 63% מהתלמידים, שהם מאוד מסכימים לה, 32% מהם מסכימים, 3% אין להם דעה, ו-2% אינם מסכימים. 65% מהתלמידות מסכימות עם הטענה, 34% מסכימות מאוד ו-1% אינן מסכימות בכלל.
17. לגבי הטענה שבחברה הדרוזית עדיין יש הסתייגות מהשתתפות בנות במסעות שבהם מתקיימות לינות שטח, ענו 52% מהתלמידים שהם מסכימים מאוד ו-48% שהם מסכימים, 1% אין להם דעה בנושא. 56% מהבנות מסכימות עם דעה זו, 42% מסכימות מאוד, 1% אין מסכימות.

18. בקרב העדה הדרוזית יש דעה קדומה ביחס ללינה בשטח: 60% מסכימים מאוד, 39% מסכימים, 1% אין להם דעה. 70% מהבנות מסכימות מאוד, 30% מסכימות.
19. בנות אינן משתתפות בטיולים בשל דעה קדומה זו: 58% מסכימים, 42% מהתלמידים מסכימים מאוד. 40% מהבנות מסכימות מאוד, 40% מסכימות, 18% אינן מסכימות, ו-1% אין להן דעה בנושא.
20. בעניין הטענה שיש מוגבלות חברתיות על השתתפות בנות במסע שבו יש לינת שטח, התוצאה הייתה: 98% מהתלמידים מסכימים ורק 2% מאוד לא מסכימים. 86% מהבנות מסכימות מאוד, 12% מסכימות, 2% אין להן דעה בנושא.
21. לטענה שיש מוגבלות על השתתפות בנים במסע כזה, 68% מהתלמידים ענו שהם מאוד לא מסכימים, 32% אינם מסכימים. 93% מהתלמידות טענו שהן מאוד לא מסכימות, 7% אינן מסכימות.



// קאיד אלעטאונה ¹ //

חבוא

טיולים במערכת החינוך הם אתגר לא קטן, לא כל שכן טיולים שנתיים המתקיימים בחברה הבדווית בדרום הארץ. בשנים האחרונות, השתנה היחס לטיול השנתי בחברה הבדווית בנגב. עם כניסת תכנית של"ח וידיעת הארץ לחלק גדל והולך מבתי הספר שבמגזר הבדווי בנגב, הטיול השנתי נהיה לכלי חינוכי-ערכי משמעותי בחברה שלנו.

התכנית הובילה לשינוי בתפיסת הטיול ובמיוחד לשינוי במערך הלמידה החוץ-בית ספרית. גורם משמעותי נוסף אשר תרם לשינוי בתפיסת הטיול היה "תכנית הליבה להכרת הארץ ולאהבת המולדת". תכנית הליבה להכרת הארץ, שנועדה למסד את הטיולים ואת הפעילויות להכרת הארץ בתהליך מובנה ושיטתי, הופעלה במערכת החינוך של החברה הבדווית בנגב בכיתות א'-י"ב. במסגרתה, מורה השל"ח היה ליועץ מקצועי לבתי הספר בתכנון מערך טיולים.

בחיבורי זה, אציג כיצד תכנית של"ח וידיעת הארץ ו"תכנית הליבה להכרת הארץ ולאהבת המולדת" הובילו לשינוי בתפיסת הטיול במגזר הבדווי בנגב ואת מקומה של המנהיגות הצעירה, המש"צים (מדריך של"ח צעיר), בתהליך.

אציג את המש"צים כמעודדי תהליך השינוי ואת צוות המורים לשל"ח וידיעת הארץ הבדווים כמובילי התהליך בחברה זו.

לחברה הבדווית בנגב מאפיינים ייחודים רבי משמעות, אשר משפיעים, ללא ספק, על תהליכים ועל תחומי התפתחות רבים. כאן אבקש להתמקד בהשפעתם על הטיול השנתי. גם לתפיסת הזהות של הבדווים בנגב השפעה ניכרת על הטיול: על תהליך קבלת ההחלטות, על כללי ההתנהגות ועל אפשרויות השילוב בין בנים ובנות בטיול.

השינוי שחל בשנים האחרונות בטיולים השנתיים במגזר הבדווי משפיע, בצורה ניכרת, על מכלולים חינוכיים מגוונים בבתי הספר שבפזורה. אנסה להבהיר אילו גורמים השפיעו על התהליכים ונכון יהיה לעודד את קיומם במערכת החינוך כדי להרחיב את מוקדי ההשפעה.

¹ קאיד אלעטאונה, מנחה לשל"ח וידיעת הארץ במגזר הבדווי - מחוז דרום משנת תשע"ג, בעל תואר שני בחוג לימודי מדינת ישראל מאוניברסיטת בן גוריון בנגב, חבר בוועדת הטיולים המחוזית ומרכז תוכנית הליבה להכרת הארץ במגזר בדואי.



טיולים במערכת החינוך

עוד מימיה הראשונים, אימצה מערכת החינוך את הרעיון כי יציאה לטיול יוצרת תהליך חינוכי ייחודי לתלמידים המשתתפים בו. עם השנים, רעיון זה איבד ממהותו, והטיול לבש פנים שונות, בהתאמה לתקופות שונות בתהליך ההתפתחות של החברה הישראלית. אך למרות השימוש במונחים שונים (טרמינולוגיה) ביחס לטיול, עוצמתו של הטיול מכשיר חברתי-חוויתי, כמסד לתהליך החינוכי, לא פגה (אבן, 2013).

על-אף השינויים בתרבות הפנאי ועל-אף כניסתו של הטלפון החכם לשימוש בשנת 2007, נותרו טיולי בתי הספר המוצר החינוכי הפורמלי המתקדם ביותר והחשוב ביותר שמציעה מערכת החינוך לנוער (ליאון, 2013). כמו אז גם היום, החינוך להכרת הארץ באמצעות מסעות וטיולים הוא מעיקרו תהליך חינוכי עמוק ואמתי המקנה מסכת ערכים חברתיים-אזרחיים-לאומיים. זהו הכלי שיוצר "שפה ישראלית ייחודית" המתייחסת לנוף הארץ ולמורשת התרבותית והמעצב את הזיכרון הקולקטיבי של המשתתפים בו (שיש, 2013). לאורך השנים, עוצבו המסעות והטיולים ככלים חינוכיים-ערכיים אשר מוקדו במטרות שונות. מסעות בני נוער ברחבי הארץ היו לכלי חשוב בהטמעת המטרות החברתיות והאידיאולוגיות של התנועות הציוניות השונות. המסעות בתנועות הנוער, ואף בצה"ל לאחר קום המדינה, העמיקו את הזיקה בין ההיסטוריה לטריטוריה. גם היום, המסעות והטיולים עודם משמשים בידי מערכות החינוך הפורמליות והבלתי-פורמליות כאחד כלי חינוכי חיוני להשגת מטרות חברתיות-ערכיות-לימודיות. אולם, בעשורים האחרונים, זמן רב יותר בהם מוקדש להפגה ולפנאי. על רקע דברים אלה, הטיול בחברה הבדווית מקבל משנה חשיבות ומשנה תוקף בחינוכותו להשלמת תהליכים חינוכיים-חברתיים-ערכיים-לימודיים בקרב התלמידים בני החברה הבדווית.

מאפייני החברה הבדווית

האוכלוסייה הבדווית היא אוכלוסייה ייחודית בתרבותה ובאורחות חייה. מאז קום המדינה ועד היום, אוכלוסייה זו עוברת תהליכים חברתיים שונים, והיא ניצבת כיום בפני מגוון אתגרים - חברתיים, תרבותיים, כלכליים וסביבתיים.

נוכחותם והשפעתם של הבדווים בנגב בלטו עוד לפני קום מדינת ישראל. לאחר שהשלטון העות'מאני הקים את העיר באר-שבע בראשית המאה ה-20, מונה השיח' עלי אלעטאונה לראש העיר (nasasra, 2009). גם בתקופת המנדט הבריטי מונה בדווי, השיח' חסין אבו-כף, לראש עיריית באר-שבע.

התנאים הפיזיים והחברתיים בחיי אוכלוסייה זו הם הקשים ביותר בחברה הישראלית. ברם, האוכלוסייה הבדווית בנגב ופתרון בעיותיה זוכים לאחרונה לעדיפות בקרב מקבלי ההחלטות בישראל. ב-2003, חידשה הממשלה את טיפולה הכולל באוכלוסיית הבדווים

בנגב ומאז ייעדה כעשרה מיליארד שקל לטיפול בבעיותיה. חלק ניכר מסכום זה מיועד לתכנית פיתוח הנגב (פראוור וסרפוס, 2006).

על-פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, חיו בנגב בסוף שנת 2009 192,800 בדוויים, שהם 27.4 אחוזים מכלל תושבי הנגב (שנתון סטטיסטי לישראל 2010, מס' 61). הבדוויים מתרכזים בשבע עיירות שהוקמו עד 1990: רהט, תל-שבע, שגב-שלום, חורה, לקיה, כסיפה, ערערה; בתשעה כפרים שהוכרו לאחרונה כחלק מהמועצה האזורית אבו-בסמה - לפני ארבע שנים מועצה זאת התחלקה לשתי מועצות, נווה-מדבר ואל-קסום; ובעוד 36 כפרים בלתי-מוכרים המצפים להכרה.

למרות המספר הגדול של ילדים ובני נוער הנזקקים לסיוע של מערכת הרווחה במגזר הבדווי, ביישובי הבדוויים המוכרים והבלתי-מוכרים, מערך שירותי הרווחה אינו מספיק ויש מחסור חמור בתקני עובדים סוציאליים. שירותי הרווחה והבריאות במחוז כולו, ובקרב הבדוויים בפרט, סובלים מחסור ניכר בכוח אדם, כך שחלק ניכר מהבעיות נשארות ללא מענה הולם.

תהליך העיור ובניית מוסדות חינוך במגזר הבדווי הגבירו את מספר המצטרפים למערכת החינוך. אכיפת חוק חינוך חובה הגבירה את מספר הבנות החובשות את ספסל הלימודים. בשנים האחרונות, עקב נשירת תלמידים, אף עולה מספר התלמידות על מספר התלמידים, במיוחד בכיתות העליונות. לראשונה אף הוקמו בתי ספר תיכוניים המשרתים את אוכלוסיית הכפרים ואת תושבי הכפרים הבלתי-מוכרים שבסביבתם.

זהות הבדווית

האוכלוסייה הבדווית בנגב עברה תהפוכות מתקופת קום המדינה. בעקבות תמורות אלו, החלו הבדוויים מאבדים את זהותם הייחודית, את קשרם לעברם ואת מורשתם. המבנה החברתי, הכלכלי והתרבותי של החברה הבדווית התערער מאוד בשל המעבר מהמיר מאורח חיים מסורתי לחברה אורבנית של המאה ה-20. שינויים אלה נעשו ללא כל הכנה מוקדמת, הן בתחום החברתי-תרבותי הן בתחום הכלכלי-תעסוקתי (אבו-סעד, 2000).

מדינת ישראל מתאפיינת במרקם חברתי-תרבותי ייחודי ביותר. מרקם זה נוצר הודות לצירוף בלתי-רגיל של כמה גורמים: הטרוגניות חברתית ותרבותית, שיצרה שסעים בחברה הישראלית, שסעים אלה משפיעים גם על בני הנוער בישראל. השסעים מתבטאים בתחום הלאומי, הדתי, המעמדי והפוליטי (אבו-עסבה, גיוסי וצבר-בן יהושע, 2011).

דור הצעירים הוא דור חדש, הוא אינו אחיד בהרכבו ובתפיסותיו, זהותו היא נושא מסוכסך, שסוע ורב-פנים (רבינוביץ ואבו-בקר, 2002). אפשר לקבוע כי במובן מסוים זה הדור המורד והדוחף לשינויים. הגיל הצעיר מאפשר גמישות רבה באימוץ דפוסי חיים חדשים, ולכן סדר יומם של הצעירים הבדוויים שונה, בדרך כלל, מזה של המבוגרים בעדה.

הנוער הבדווי מאמץ בהדרגה את הלשון העברית ואת התרבות והמנהגים הישראליים. הסיבה לכך היא בעיקר התפתחותם של אמצעי התקשורת וחדירתם לכל בית, כמו גם היעדרו של מודרניזם ערבי מקומי (בשארה, 1999).

אפשר למצוא שלושה מרכיבי זהות בחברה הבדווית בנגב, והם: הזהות הבדווית המסורתית, הזהות הערבית המוסלמית והזהות הישראלית, כאשר הדומיננטיות של כל אחד מרכיבי זהות אלו משתנה תדיר.

האוכלוסייה הבדווית היא אוכלוסיית מיעוט בחברה הערבית, שהיא מיעוט בחברה הישראלית. בשנים הראשונות לאחר קום המדינה, הייתה האוכלוסייה הבדווית נאמנה, בדרך כלל, למדינה. אך בגלל התוודעותה אל האוכלוסייה הערבית בישראל, בגלל סכסוך מתמשך עם רשויות המדינה עקב הפקעת קרקעות ובגלל תחושת קיפוח הולכת וגדלה, הצטרפה החברה בחלקה למעגל הערבי והפלסטיני.

השתלבות בני נוער בדווים בחברה הישראלית בולטת בכל מיני מישורים: בתפיסותיהם בדבר זהותם והזהותם עם המדינה, בהשתלבותם בחיים החברתיים במדינה וביצירת קשרים חברתיים עם בני נוער יהודים.

יש לציין שחשיפתה המתמדת של החברה הבדווית לתהליכי שינוי מואצים בשנים האחרונות והמעבר מחיים מסורתיים למודרניים משפיעים עליה במגוון תחומים, כמו עלייה ברמת ההשכלה הגבוהה.

מחקרים קודמים בנושא הזהות, כמו למשל של בלומר (Blumer, 1969) ושל סטריקר (stryker, 1987), הראו שהזהות מתפתחת ומשתנה, כלומר שאין לדבר על זהות אחת לבני המיעוט הערבי, אלא על ריבוי זהויות, ושהגדרת הזהות אכן קשורה לזמן ולכן היא משתנה.

תכנית של"ח וטיולים במגזר הבדווי

תכנית של"ח וידיעת הארץ היא רב-שנתית, והיא עוסקת בטיפול ערכים בקרב בני הנוער, ובראשם טיפוח אהבת מולדת. ייחודיות תהליכיה החינוכיים-חוויתיים היא בשילוב בין הלמידה הפורמלית ובין מתודות מתחום החינוך הבלתי-פורמלי, בכיתה ובשדה, כתהליכים משלימים שאין להפריד ביניהם.

תכנית של"ח וידיעת הארץ "דרך ארץ בדרכי הארץ" מופעלת כיום ביותר מעשרים בתי ספר, חטיבות ביניים ותיכונים, ומשלבת לימודים בכיתה עם סיורים בשטח. התכנית מבוססת על החזון אשר מציב את ההתנסות החוויתית במוקד התהליך המתרחש במוסד החינוכי, בכיתה ובשדה, לטיפול אחריות אזרחית, מוסרית ודמוקרטית, מימוש עצמי, מעורבות חברתית ומחויבות לארץ ולמדינת ישראל (בן-יוסף ושיש, 2006).

טרם כניסת תכנית של"ח וידיעת הארץ לבתי הספר הבדווים בנגב, נרשמו אירועים חריגים

ותקלות רבות במהלך טיולים. הטיול התקיים באתרי קניות וקניונים כמו גם במגרשי משחקים ובפעילות כדוגמת "סופרלנד". המרכיב המרכזי בטיול היה בילוי ופנאי. מניתוח האירועים נמצא כי מרבית התקלות התרחשו בשל היעדרות איש מקצועי שיוביל את הטיול בבטחה ובמסלול סיור המשלב תוכן מתחומי דעת ממקצועות הלימוד. בעשור האחרון, שולבו בטיולים מורים אשר הוכשרו להוראת של"ח וידיעת הארץ מקרב המגזר הבדווי. כיום, בכל בתי הספר משובצים מורים שעברו הכשרה בקורס רכזי טיולים. התכנית "דרך ארץ בדרכי הארץ" הותאמה לחברה הבדווית - הן בנושאים המטופלים בה הן לתרבות הנהוגה ביציאה לפעילות מחוץ לכותלי בית הספר. מורי של"ח בדוויים, שהוכשרו לתפקידם, נטלו לידיהם את הובלת התהליכים החינוכיים ליציאה לשדה ולהובלת הטיול השנתי בבית ספרם. כחלק מהתכנית החינוכית, בחרו מורים בקפידה בתלמידים מובילים ובמנהיגים צעירים, והם שולבו בפעילות לסייע בקידום התהליך. התלמידים עברו הכשרה מתאימה להובלת הנושא בבית ספרם, והם נקראו מש"צים (מדריכי של"ח צעירים), בדיוק כמו חבריהם בכלל החברה הישראלית.

תכנית הליבה להכרת הארץ

לפני כניסתה של "תכנית הליבה להכרת הארץ ולאהבת המולדת" למגזר הבדווי, התנהלו הטיולים ללא תכנית ברורה וללא הכנות לפני יציאת הכיתה לשדה. לרוב יעדי הטיול היו אטרקציות ומקומות שיש בהם שחייה ומשחקים. הטיול התמקד בחוויית נופש ומשחקים מחוץ לכותלי בית הספר.

תכנית הליבה כינסה את מערכת החינוך (הפורמלית והבלתי-פורמלית) לתכנון טיולים שנתיים, לארגונם וליציאה אליהם בהתאם לגיל התלמידים ולסביבת מגוריהם ובשילוב תחומי הדעת בסיור עצמו. "ועדת הטיולים המחוזית" (בגיבוי מנהלי המחוזות), באמצעות המורים לשל"ח וידיעת הארץ, הנחתה את מנהלי בתי הספר להיערכות בהתאם לתכנית זו. בפנייתו אל מנהלי בתי הספר, הצהיר מנכ"ל משרד החינוך על מטרתה העיקרית של התכנית: "התכנית באה למסד את הסיוורים להכרת הארץ כמרכיב חיוני ומשמעותי בליבה החינוכית של מערכת החינוך בתהליך מובנה, מגן ועד כיתה י"ב".² יעדי התכנית נשענו על חוזר מנכ"ל לטיולים במערכת החינוך.³

התכנית הגדירה עקרונות מנחים לבתי הספר למיקוד התכנים וההיבטים החברתיים-ערכיים שבטיול כדי להפיק את המרב ואת המיטב מעצם היציאה מכותלי בית הספר לטיול, על מרכיביו החברתיים-ערכיים והלימודיים. תכנית הליבה להכרת הארץ הביאה לשינוי בתפיסת הטיול בבית הספר. מורה השל"ח היה לאיש המקצועי שמוביל את הטיול בכל הרמות ושממלאים אותו לתכנית הטיולים. השינוי הורגש במיוחד עם הכשרת רכזי טיולים

2 שמואל אבואב במבוא לתוכנית הליבה להכרת הארץ ואהבת מולדת 2007.

3 חוזר המנכ"ל, טיולים-היבטים פדגוגיים-ארגוניים, בטיחותיים וביטחוניים והביטחון בפעילות חוץ בית ספרית סה/ג(9), ניסן התשס"ה מאי 2005.



על-ידי מורי השל"ח, במחוז דרום בכלל ובחברה הבדווית בפרט. בזכות תהליכי ההכשרה והיידוע, היו רכזי הטיולים לדמות המניעה את מערך הטיולים בבתי הספר על-פי תכנית הליבה.

רכזי הטיולים בבתי הספר התחילו לבנות ולתכנן את הטיולים על-פי התכנית ולהתאימם לבית הספר וליכולותיו הכלכליות, כמו גם לתלמידים ולצוות החינוכי הפועל בו, בעזרת מורי השל"ח וידיעת הארץ. נכון להיום, בכל בתי הספר של המגזר הבדווי בנגב יש רכז טיולים אשר עבר הכשרה. בארבע השנים האחרונות, מתקיימים שני ימי השתלמות לרכזי טיולים, לריענון ולעדכון, גם במגזר הבדווי כבכל מערכת החינוך. את ימי ההשתלמות מובילים מורי השל"ח במחוז דרום ובמגזר הבדווי.

צוות מורים לשל"ח וידיעת הארץ פועל ברוב בתי הספר היסודיים, בחלוקה על-פי אשכול תמיכה: לכל מספר בתי ספר, מוקצה מורה של"ח לתמוך בצוות החינוכי של בית הספר ולסייע לו בתכנון טיולים, בארגוןם ובהתאמתם לשכבות הגיל ולאזורי הסיוע. מורה השל"ח היה למחולל תהליך חינוכי-ערכי ברמה הבית ספרית ולגורם מרכזי בהבניית תהליך חינוכי-ערכי החל מכיתה א' ועד כיתה י"ב בחברה הבדווית בנגב.

המש"צים במגזר הבדווי בנגב - מנהיגות המחר

מי הם המש"צים

המש"צים הם מדריכי השל"ח הצעירים והם אחד מעמודי התווך של הפעילות ושל העשייה להכרת הארץ ושל הפעילות המגוונת החברתית-ערכית בשדה. מסגרת המש"צים נועדה לגבש שכבת בני נוער איכותית, משפיעה ומובילה בקרב הנוער. המש"צים (תלמידים מחטיבת הביניים ומהחטיבה העליונה) בחברה הבדווית פעילים בין כותלי בית הספר בפעילויות חברתיות שונות וכן בשדה במסגרת ימי השדה המשימתיים, במסגרת לימודי השל"ח ובטיולים השנתיים.

פעילות זו תורמת להתפתחותם, לגיבוש זהותם ולמימוש העצמי. היא מחזקת את אמונתם בכוחם וביכולתם לפעול ולהצליח בעשייתם וגורמת להם סיפוק רב. הכשרת המש"צים, על שלביה השונים, והתנסותם בתפקידי מנהיגות מקנים להם מודעות, מעורבות ואחריות אישית ומובילים אותם לתרום בבית הספר ובקהילה במסירות ובהתמדה. ייחודיותם של המש"צים מודגשת בעצם היותם דוגמה ומופת לחבריהם (מתוך אתר של"ח הארצי).

תהליך הכשרת המש"צ במגזר הבדווי

בתהליך שעובר המש"צ הבדווי, חשיבות רבה להעצמת הדימוי העצמי החיובי, זאת במטרה שבהמשך דרכו יוכל להוביל שינוי, להשתלב בקהילה ולהיות מעורב חברתית-התנדבותית ביישוב שלו.

התהליך מתחיל כבר בעצם בחירתו להשתלבות במסגרת המש"צים בבית הספר שבו הוא לומד. בראשית שנת הלימודים, מורה השל"ח מתחיל בגיוס חניכים. התהליך מתקיים במפגשים שבועיים קבועים בבית הספר בתום יום הלימודים. במפגשים אלה, המורים מחזקים את התלמידים הנבחרים ומסייעים להם להמשיך ולהתמיד בתהליך ההכשרה כדי שיוכלו לממש את הפוטנציאל שלהם.

לפני היציאה לקורסי ההכשרה בקיץ, נערכים כמה כנסים שבהם חושפים בפני המש"צים הפוטנציאליים את תהליך ההכשרה, את אופיו ואת הדרישות התפקודיות ומחזקים מיומנויות שונות לפעילות ולשהייה בשדה. כנסים אלה מכינים את המש"צ לקראת קורס הקיץ, אשר נמשך על פני למעלה משבוע ימים.

טיפוח מנהיגות צעירה בתחום של"ח נועד להכשיר את המש"צים להיות מעורבים ותורמים בחיי בית הספר, בקהילה וביישוב. על-פי תפיסה זו, בית הספר מעורב מאוד בתהליך ההכשרה. למעשה, רוב תהליך ההכשרה נעשה בבית הספר על-ידי מורי של"ח ומש"צים בוגרים.

כנסים במהלך ההכשרה של המש"צים

1. **כנס גיבוש ואיתור ראשון** - בכנס זה משתתפים כל התלמידים שבחרו מורי השל"ח בבית הספר. כלל התלמידים שנבחרו מתכנסים ליום פעילות שיא בשדה, לאיתור תלמידים מתאימים ולמיונם לקבוצות על-פי יכולותיהם. את הפעילות מובילים מש"צים בוגרים אשר עברו הכשרה בשנים קודמות. הקבוצות מורכבות מתלמידים מכלל בתי הספר אשר מופעלת בהם תכנית של"ח, זאת במטרה ליצור היכרות בין תלמידים מבתי הספר שונים בחברה הבדווית ולהכינם למבנה הקבוצתי שיתקיים בהמשך התהליך.

במפגש, החניכים נבחנים בכל מיני משימות. מורי של"ח מבתי הספר השונים בוחנים את התלמידים וממליצים על תלמידים המתאימים להמשך התהליך. התלמידים שנבחרו מקבלים זימון להמשך תהליך ההכשרה ולהצטרפות לקבוצות "פרחי מש"צים". הקבוצה הנבחרת תתכנס שוב בכנס חורף - שנמשך יומיים לפרחים ושלושה ימים לבוגרים.

2. **כנס חורף** - כנס החורף מתקיים בפגרת החורף שבחודש דצמבר, והוא מתמקד בתרבות חיי השדה, בסיירות ובטיילות בסיסית באזור מדבר יהודה או הר הנגב. הכנס מורכב משני ימי סיור לפרחי מש"צים במסלולים מאתגרים, לבחינת הנחישות והרצון להצטרפות. את ימי הסיור מדריכים מורי של"ח בסיוע מש"צים בוגרים. הכנס לבוגרי הקורס האחרון ולמדריכים נמשך שלושה ימים.

3. **כנס אביב, גיחה בת שלושה ימים** - כנס האביב מתקיים בפגרת האביב במתכונת של גיחה ושל יום שדה משימתי - המתקיימים בתכנית "דרך ארץ בדרכי הארץ". מרבית החניכים המגיעים לכנס האביב ממשיכים את פעילותם במסגרת פרחי המש"צים ומצטרפים לקורסי ההכשרה בקיץ.

בפעילות בכנס האביב, התלמידים רוכשים כלים ומיומנויות להתמודדות בשדה: בנייה מחנאית, בישול בשדה, כללי בטיחות וביטחון בפעילות השדה. במהלך הגיחה, החניכים לומדים תכנים שונים הקשורים בפעילות להכרת הארץ ובמשימות זהירות בדרכים אשר עליהם להעביר בבתי הספר היסודיים בשבוע האחרון ללימודים, לקראת היציאה לחופשה הגדולה.

לפני היציאה לקורס הקיץ, החניכים יוצאים לפעילות בבתי הספר היסודיים. הם נכנסים לכיתות ומדריכים את התלמידים לקראת היציאה לחופשה הגדולה (פעילות "מש"צים מצילים חיים", בשיתוף עמותת "אור ירוק").

4. **קורס הכשרה בסיסי (תשעה ימים)** - עם היציאה לחופשת הקיץ, המש"צים מתכנסים למשימת "אור ירוק", פעילות מצילת חיים, ומדריכים במהלך שלושה ימים את כיתות ג'-ו' בבתי הספר היסודיים, טרם יציאתם לקורס המלא, הנמשך עוד תשעה ימים. קורס ההסמכה למש"צים כולל פעילויות בתחומים שונים: תרבות חיי שדה, עקרונות המסע, יסודות המחנאות, בישולי שדה, ימי סיור וניווט, עקרונות ההדרכה בשדה ומנהיגות. במהלך הקורס, התלמידים מתנסים בפועל בכל תחומי ההכשרה, ובהתאם למשובי חבריהם החניכים והמדריכים, מתפתחות יכולותיהם המקצועיות. חניכים שסיימו את חובות הקורס יקבלו תעודת מש"צ בסוף החלק המעשי.

שילוב מש"צים בפעילות של"ח

המש"צים אשר עברו את כל תהליך ההכשרה בהצלחה - אשר התחיל במפגש הראשון, בכנס איתור הפרחים וגיבושם, המשיך בכנסי החורף והאביב והסתיים בקורס הבסיסי בקיץ - מוזמנים על-ידי מוריהם להשתלב בפעילות השל"ח המתקיימת בבית הספר. בתפקיד זה, המש"צים מובילים את פעילות השל"ח בבית הספר לצד מורי השל"ח, יוזמים פעולות התנדבות שונות בקהילה ומשתתפים בתהליכי ההכשרה בכנסים השונים. המש"צ מצטרף לפעילות השל"ח בכיתות משכבות נמוכות יותר - לימי שדה, למסעות ולגיחות - לצד מורה השל"ח בבית ספרו. מבין המש"צים שהצטיינו לאורך התהליך, נבחרים תלמידים אשר יובילו את תהליך ההכשרה של פרחי המש"צים או משימות מנהלה וארגון בהכשרות השונות.

מטרת התכנית היא לחזק את היכולת של המש"צים באמצעות חוויות ידע, מיומנויות ושיטות מנהיגות בתחומים שונים בבית הספר ובתוך הקהילה. תכנית המש"צים מעודדת צעירים במגזר הבדווי לתקשר אלו עם אלו ולעסוק יותר בקהילה. היא מעניקה למש"צים הזדמנויות

לביטוי עצמי, להגברת הביטחון עצמי ולמודעות שתאפשר להם להוביל יוזמות ביישובים שלהם ולהתמודד עם אתגרים מרכזיים בקהילות שלהם.

ככל שבית הספר יהיה מודע יותר לצורך בפיתוח מנהיגות צעירה, כך יגבר כוחם החיובי של בני הנוער, יהיה משמעותי יותר ויאפשר מהפכה בתפיסת העצמי של החניכים.

הבלטת שמם של המש"צים בשנים האחרונות בבתי הספר של המגזר הבדווי בכלל ובבתי הספר המפעילים את תכנית של"ח וידיעת הארץ בפרט מעידה על הצלחת הפעילות. להיות מש"צ במגזר זה להיות סמל, להיות מוביל, יוזם ומתנדב איכותי בחברה.

השיחות שמתקיימות עם המש"צים בנושא קבלת אחריות על החיים שלהם ועל הקהילה ובנושא היכולת להוביל שינוי חיזקו במש"צים את הדימוי העצמי ואת הביטחון העצמי - תהליך שהוביל לגילויי יוזמה ולקיום פעילויות בבית הספר וביישוב.

נכון להיום - מעבר לפעילות להכרה בתכנית המש"צים ולשיפור איכות הפעילות בכנסים, בחורף, באביב ובקיץ - אנו פועלים להוסיף שלב בתהליך ההכשרה ולפתח קורס למש"צים מתקדמים. צוות של"ח במגזר הבדווי מקדם תהליכים לקיום קורסי ניווט, סיור והישרדות לבוגרי הקורסים המתקדמים. למרות הקשיים והמכשולים הרבים אשר מונעים שילוב של מש"ציות בנות בפעילות במגזר הבדווי, בשל אופייה התרבותי של החברה הבדווית, השנה הצטרפה קבוצת בנות לתהליך, ואנו מצפים להמשיך פיתוחה בעתיד.

מסגרות הפעולה של המש"צים במגזר

1. סיוע למורה השל"ח בגיחה ובמסע המשמעותי בבית הספר.
2. פיתוח הפעלות בנושאים שונים והדרכתן בהנחיית המורה.
3. סיוע למורה השל"ח ביש"מ: בהכנה טכנית, בהפעלת קבוצות משנה בפעולת שטח ובהדרכות.
4. השתתפות בפעילויות שמתקיימות ביישוב ובקהילה במסגרת התנדבותית.
5. מפגשים עם ההנהגה של המש"צים מהמגזר היהודי בסביבה הקרובה.

חשהו מזווית אישית

במשך השנים, למדתי שחינוך הוא עסק רציני וכי אין להסתפק בביקורת, אלא יש לפעול לשינוי. בדקתי עם חבריי כיצד נוכל יחד ליצור שיפור ושינוי בחברה שלנו, שכן אנחנו מאמינים שאפשר לחולל בה שינוי. בעבודתי בחרתי לראות את המורכבות הרבה שבמערכת החינוך במגזר הבדווי ולבנות תהליך מואץ, אך הדרגתי, לשיפור בנושא הטיולים.

כמנחה מורים לשל"ח בחברה הבדווית בנגב, בחרתי לראות בנושא הטיולים והסירים בשדה הזדמנות, למרות הקושי והמורכבות, ולהשקיע בכלים לקידום תכנית השל"ח ולהעצמת המנהיגות הצעירה (המש"צים) כשלב חיוני בתהליך ההתקדמות. הובלת התכנית עשתה את התהליך החינוכי למסע ארוך, המאפשר לכל תלמידי השל"ח במגזר הבדווי להתגבר על הקשיים ועל חוסר השוויון שבעצם הרקע החברתי-כלכלי שלהם ולהביאם לעמידה ביעד בהצלחה.

יחד הובלנו את צוות של"ח לפתח כלים חשובים ולהשתלב בצוותים החינוכיים בבתי הספר. צוות זה ידע לתמוך בתלמידים ולהוביל אותם ליעד החברתי-חינוכי. אני רואה בכך משמעות חברתית וחינוכית רבה. ראינו בפיתוח הצדדים המקצועיים והאישיים של מורי השל"ח ובהעצמתם את הנדבך החשוב בקידום התהליך. הכשרת המורים והנחייתם הצמודה, בשיתוף חבריי באגף השל"ח במחוז הדרום, הקלו את התהליך ואת פיתוחו בהתאמה לחברה הבדווית.

הגידול במספר המש"צים בשנה האחרונה היה מההישגים הבולטים בעשייה שלנו. הם השתלבו בכל מסגרות הפעילות הבלתי-פורמלית במגזר, ויש בהם מוטיבציה רבה להוביל כל משימה שהם מתבקשים לעשות אותה. אחת הפעילויות המרגשות שקיימו המש"צים הייתה עם בתי הספר של החינוך המיוחד. יחד הם יצאו לטייל ושיחקו בטבע במשימות שונות. המש"צים הובילו את היום ברגישות רבה ובהיבור אנשי מרגש בין כלל התלמידים. אלה דברים שמעצימים אותם ושמובילים אותם קדימה לקראת חינוך ערכי ושינוי.

התקדמות משמעותית נוספת אנו רואים בהשתלבותם לראשונה של מש"ציות בכנס החורף האחרון. שילוב בנות בפעילות מחוץ לבית שאורכת יותר מיום איננה מובנת מאליה, ולאורך כל השנים הייתה לאתגר שהיה חשוב לעמוד בו ולפעול כדי לפרוץ את המסגרת ולאפשר גם לבנות הבדוויות להשתלב בפעילות ולממש את עצמן.

בשנים האחרונות, הושקעו רבות בהכשרת רכזי טיולים. ראינו ברכז הטיולים הבית ספרי מנוף חיוני להעצמת התהליכים החינוכיים שאפשר להפיק מיציאה מכותלי בית הספר ומפעילות בלתי-פורמלית המתקיימת בו. פעלנו במאורגן לאפשר לכל מנהל בית ספר במגזר הבדווי להעסיק רכז טיולים שעבר הכשרה שיוכל לסייע לו לקדם את הטיולים ובהכרח את הנגזר מהם. הצלחנו להכניס במסגרת השתלמות חדר המורים הכשרה ייעודית, תחת השם "המחנך כמוביל חינוכי בטיול", במטרה להעצים את הפעילות החברתית הן בבית הספר הן ביציאה לטיול. כמו כן, תדרכנו את בתי הספר בהתאם לתכנית, והדגשנו, מעבר למסרים הערכיים, את הצורך בטיפול מושכל בהיבטי בטיחות וביטחון ואת הצורך בפעילויות הכנה לקראת היציאה לטיול.

פעילות של"ח וידיעת הארץ בחברה הבדווית בנגב תרמה לא-מעט לקידום תהליכים חינוכיים, חברתיים, ערכיים ולימודיים ולקידום האקלים הבית ספרי. אופיים של הטילים לבש צורה חדשה, המתאימה לכלל מערכת החינוך, ונלמדו דברים חשובים שבאמצעותם אפשר לקדם את התהליך ולהפיק ממנו את המרב. מנהיגות חינוכית, ניהול איכותי, חזון ויעדים מוגדרים ופעילות מאורגנת על-פי תכנית עבודה הובילו לשינוי שחל בתקופה האחרונה. אולם, התהליך המשמעותי החל עם שילובם של מש"צים בפעילות מורי של"ח בבית הספר. את שלב הנחת היסודות צלחנו, כעת עומדים לפנינו אתגרים מספר ותכניות לקידום הנושא במערכת החינוך הבדווית בנגב.

להלן חלק מהתכניות שנרצה לקדם בשנת הלימודים הבאה:

- המשך העצמת מקצועיות צוות של"ח וידיעת הארץ כך שימשיכו להוביל תהליכים חינוכיים-ערכיים בתחומי השדה, הלאום והחברה.
- חניכה של בתי ספר יסודיים באשכול חינוך ותמיכה בהם על-ידי מורי השל"ח.
- ועידוד מפגשים עם בתי ספר מהמגזר היהודי במסגרת סדנת מפגש תרבויות וחיזוקם.
- פיתוח חידון בנושאי של"ח וידיעת הארץ למגזר הבדווי.
- שילוב מש"צים בקורסים המתקדמים סיו"ן (סיור וניווט) והישרדות.
- שילוב בנות בקורסי מש"צים שונים.
- עידוד בתי הספר ליציאה למסעות המתמשכים מעל יומיים.
- הובלת מסע משמעותי בבתי ספר והתקדמות על-פי יכולת המוסד.
- הפעלת מש"צים שסיימו לימודיהם כמתנדבים בעבודה בתחום של"ח במסגרת שנת שירות.
- גיבוש עתודה למש"צים המסיימים י"ב שישתלבו באקדמיה.

בשנים הקרובות, נמשיך להוביל את השינוי בתפיסת תרבות הטיל בבתי הספר של החברה הבדווית בנגב. נפעל עם מורי השל"ח לעשות את הטיל למשמעותי יותר, בשיתוף כלל חברת בית הספר. עם זאת, נמשיך בהעצמת צוות השל"ח - מורים ומש"צים כאחד.

הגדרנו לעצמנו מסרים מספר המשקפים את חזון המש"צים והרלוונטיים במיוחד לחברה הבדווית:

א. קשר עם הסביבה: בחרנו להדגיש את החשיבות של סביבה איכותית התורמת להצלחת החניכים ולהעצמתם בבית הספר. כדי לחזק מסר זה, תכננו ביקורי הורים וחניכים

המועמדים להיות מש"צים במטרה שיהיו מודעים לתכני הפעילות שיקיימו חניכים אלה בעתיד.

ב. מיצוי הפוטנציאל שבכל תלמיד: בשיחות עם הורים ותלמידים, הדגשנו את החזון שלנו, המבטא מחויבות למיצוי הפוטנציאל שבכל תלמיד. הראינו כיצד אנו ממפים את החניכים ומשלבים אותם בקבוצות פרחי המש"צים כך שאנו יכולים לתת מענה אינדיווידואלי לכל תלמיד.

ג. אקלים חיובי שבו משמעת וחום: בפעילות המש"צים, אנו מבקשים להדגיש את החשיבות של הטיפול האישי בחניך ליצירת אקלים חיובי ואת חשיבות ההקפדה על גבולות ברורים של סדר ושל משמעת.

ד. שותפות הורים: ההורים הם חלק בלתי-נפרד ממערכת החינוך הבלתי-פורמלי. כל מורה של"ח מחויב לגיوس ההורים לתמיכה בהשתתפות התלמידים בתכנית המש"צים ולעידודם להמשיך בקורסים מתקדמים.

כדי להמשיך ולהתקדם, אנו פועלים להעביר לחניכים את המסרים שלעיל וגם שדר ברור של ביטחון עצמי, של אמונה בצדקת הדרך ושל שקט נפשי המבוסס על כך שכדי להצליח הם נדרשים לנחישות ולהתמדה לאורך התהליך כולו.

ציטוטים מדברי מש"צים ומורה של"ח על פעילות המש"צים

מש"צ א

אפני לאני החלטתי להתמקד בסצולות המל"צים, כל החברים שלי היו רק מביילוב שלי. היומי אחרי לעברתי את כל התבליק והלמממתי בקורס ההכלרה, אני למח מאוד ליל לי עוד הרהב חברים מחוץ למצאלי היילוב וממלסחות לונות אפי דעתי, התבליק לעברתי חיצק וטיסח את המנפביאות שלי, עצר לי להתמודד עם בעיות ולקחת אחיות על כל דבר.

מש"צ ב'

היה מאוד כיף להתלבה מבלטח כמו ילד קטן לעצריק את המורים שלי, לבוא לבית בססר עם חיוק ובלקיצ מצמח הפנוי בהכנת הדרכות, להיות גאה במה לאתר עולה, לדעת מאיפה באת ולאן אתה רוצה ללכת, להיות חבר אחתי וללמור על קלר בהמלק. אני מאוד גאה להיות חלק מהמלסחה הפצאת של המל"צים, המלסחה למתנה לי את רוח הפתינה והיוצמה לרוביל ולצווד קדימה לעתיד טוב לאני מקווה.

מורה של"ח

מאז שבייתי תלמיד בתוכו, בייתי רוח המנפיקות בצורה סובבת אותי בתמונים לונים, אם צפ בהתנדבות בחברה ואם ביצירה אמנות ידיות האלה אמנם אז עוד לא הכרנו את המושג "מל"צים", ואם צפ בה, אז בחלק מועט מבתי ספר אחרים, אבל היה לי מלא אצרות במורה של"ח מבין פוותיקים.

במחלק הלנים הראשונות אחרי לסיימתי את לימודי האקדמאים ולבחינתי להתמקצץ בהוראת המקצוע לאני כפי אובה, הראיתי לחסרה לי נחילות מקרוב למקצוע הטבע והמדעים, החללית התפוצות המתחלשות ברוח, בצמחים וכו'. אז למצתי וראיתי וסגלתי מורים בלדה, בלטה, במדבר, בכל מקום לאהבתי לטייל בו, רבות פן הפעמים לסגלתי מורה עם תיק על בגד ואני קבוצת תלמידים, והמורה היה נושא בין ידיו מספר או לרטוט למסביר או מתאר תופעה או מקום, גם מהמאצה, דבר לענין אותי מאוד ולאיתי ופוסתלתי אלוות עולם חדל להתמברתי אלו מרה, התחלתי ללמוד יותר על מל"צים ועל הכנסים - חורף אביב וקיץ.

הפחלטה להתלב במלפחת של"ח לא הייתה קלה, אמרות שיהי גיבוי ועידוד מתפנלת בית הספר ומחלק מהחברים. בקליים ובמכלוליים - כמו לעזות בעבודה בבית הספר ועמן הפכורה במורה של"ח ועוד קליים ומכלוליים אחרים - לא מנעו ממני להתליק ולהפיץ אלא לאני נמצא ביום.

חקורות

האתר הארצי של של"ח וידיעת הארץ: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Noar/TechumeiHaminhal/Shelach>.

אבו-סעד, אסמעיל (1998), "מערכת החינוך הבדווית בנגב לקראת שנת ה-2000 - סוגיות ומגמות", בתוך: חאלד, עבו-עסבה (עורך), ילדים ובני נוער ערבים בישראל, עמ' 34-23.

אבו-עסבה, חאלד, ג'וסי, וורוד וצבר-בן יהושע, נעמה (2011), "זהותם של בני נוער פלסטינים אזרחי ישראל, מידת הזדהותם עם המדינה ועם התרבות היהודית וההשתמעויות למערכת החינוך", דפים, 52, עמ' 46-11.

אבואב, שמואל (2007), מבוא לתכנית הליבה להכרת הארץ ולהאבת המולדת, משרד החינוך.

אבן, נועם (2013), "התהליך החינוכי בשירות הטרימינולוגיה", בתוך: י, דרור וא', שיש (עורכים), הטיול ככלי חינוכי-ערכי, 2, עמ' 34-7.

בשארה, ע (1999), עניינים שבזהות בין האני לאנחנו - הבניית זהויות וזהות ישראלית, ירושלים: מכון ואן-ליר.

חוזר מנכ"ל, טיולים - היבטים פדגוגיים-ארגוניים, בטיחותיים וביטחוניים והביטחון בפעילות חוץ-בית ספרית, סה/9(ג), ניסן ה'תשס"ה, מאי 2005.

בן יוסף, טימי ושיש, אלי (עורכים) (2006), דרך ארץ בדרכי הארץ: התכנית החינוכית של תחום של"ח וידיעת הארץ, ירושלים: משרד החינוך.



ליאון, תמיר (2013), "טיול בית הספר כמנגנון מיצר משמעות", בתוך: י', דרור וא', שיש (עורכים), הטיול ככלי
חינוכי-ערכי, 2, עמ' 35-46.

פראוור, א' וסרפוס, ל' (2006), *הבדווים בנגב. מדיניות, קשיים והמלצות*, ירושלים: המועצה לביטחון לאומי.
רבינוביץ, ד' ואבו-בקה, ח' (2002), "מערכת החינוך הערבית בישראל", בתוך: שלמה, חסון וחאלד, אבו-עסבה
(עורכים), יהודים וערבים, הדור הזקוף, ירושלים: כתר, עמ' 87-88.

שיש, אלי (2013), "המסע והטיול כחווית למידה משמעותית", בתוך: י', דרור וא', שיש (עורכים), הטיול ככלי
חינוכי-ערכי, 2, עמ' 91-110.

שנתון סטטיסטי לישראל 2010, לוחות ומבואות, 61.

Blumer, H. (1969), *Symbolic interactionism: Perspective and method*, Englewood Cliffs, New-
Jersey: Prentice-Hall, pp. 101-117

*Nasasra, Mansour (2009), The golden web foundation – Cambridge, UK: Researcher; The Arab
world since the 1800s. 2003-2006: Ben-Gurion*

Stryker, S. (1987), "Identity theory: Developments and extensions". In: Y. Krysta, & H. Terry (eds),
Personality, roles and social behavior, New-York: John Wiley



// נסר אבו סאפי¹, מפקח ממונה של"ח וידה"א חברה ערבית //

הבוא

האוכלוסייה הערבית במדינת ישראל היא קבוצת מיעוט לאומי ותרבותי, כיום היא מונה כ-1.72 מיליון נפשות (השנתון הסטטיסטי, 2014, עמ' 4). חוקרים רבים סבורים שאפשר לאפיין את האוכלוסייה הערבית בישראל כמיעוט אתני ייחודי בעולם.

בתרבות הערבית דפוסי תרבות שונים. התרבות השכיחה הקלסית היא תרבות עתיקה הנשענת על נורמות הניזונות מחוקי המשפחה והדת. זו תרבות של חיקוי, שאינה משתנה ושדוחה כל ניסיון לשינוי ולהשתנות.

בחיבורי זה אציג את בית הספר בחברה הערבית כארגון וכמוסד מכוון בעיצובה של החברה הערבית המתמודד עם ציפיות סותרות. מחד גיסא, ציפיות החברה הערבית המסורתית, בעלת התרבות המסורתית המובחנת. חברה זו עדיין לא עברה את תהליכי המודרניזציה בכל המישורים, וחבריה לא הפנימו לעומק את ערכי החברה המודרנית על כל המשתמע מכך. החברה הערבית מצפה מבית הספר להנחיל ערכים תרבותיים הייחודיים לחברה זו, ערכים המושתתים על זהות קולקטיבית קוהרנטית (אבו-עסבה, 1995). מאידך גיסא, ציפיות החברה הערבית המודרנית, המצפה מבית הספר להעניק לתלמידים כלים להשתלבות בחברה הישראלית המערבית, הטכנולוגית והתחרותית.

בחיבור זה, אציג את תכנית של"ח וידיעת הארץ כגשר בין צרכי ההשתלבות בחברה הישראלית ובין התרבות הערבית המסורתית. התכנית טומנת בחובה את התפיסה העדכנית של מערכת החינוך הישראלית להכרת הארץ ולאהבתה בתהליך חינוכי-חברתי-ערכי, המכוון לחבר את התלמידים לעצמם, לטבע הארץ, למעגלים שונים בחברה ולמורשת התרבותיות בארץ. תכנית זו אמורה לתרום לחיזוק הזהות הערבית מחד גיסא והזהות האזרחית-ישראלית מאידך גיסא. מכאן ייחודה של התכנית וחשיבותה.

משום כך, יש לדון בשאלת הטמעת תכנית של"ח בחברה הערבית. אמנם תכנית זו עוסקת בערכים הנדרשים בחברה הערבית, אך בו בזמן היא שוברת מסגרות - הן בעולם התוכן הפדגוגי הן בערעור מעמד המורה בעצם היותו מדריך ומנחה ולא בעל הדעת הבלעדי.

1 נסר אבו סאפי
מפקח ממונה של"ח וידה"א בחברה הערבית, ניהל את המקיף הערבי רמלה לוד, בוגר ביה"ס למנהיגות חינוכית במכון מנדל, דוקטורנט לחקר התרבות הערבית.



על-אף התאמת התכנית למטריית מטרות-העל של משרד החינוך המכוונות לאזרח הערבי בישראל, תוך התעלמות מחינוך ומעיסוק בחיזוק הזהות הלאומית והאזרחית, המאותתת לחיזוק הלמידה כערוץ להשתלבות בחברה, בשוק העבודה ובכלכלה.

אתגרי החברה הערבית

ייחודה של החברה הערבית במדינת ישראל כמיעוט אתני ייחודי בעולם מתבטאת בשילוב שבין מאפיינים אלו (אבו-עסבה, גיוסי וצבר בן-יהושע, 2011):

1. מיעוט אשר בני עמו נמצאים בסכסוך מדיני עם מדינתו.
2. מיעוט אשר נהנה מזכויות אזרח ברמת הפרט ולא ברמת הקולקטיב.
3. מיעוט גדול יחסית אשר מהווה כחמישית מכלל האוכלוסייה במדינה.
4. מיעוט הטרוגני.
5. מיעוט שאינו רואה את עצמו כמיעוט, הרגשתם שהם שייכים למעגל הפלסטיני.

אחד הנושאים העיקריים שהעולם הערבי בכלל והחברה הערבית בישראל בפרט מתמודדים אתם בעשרות השנים האחרונות הוא המתח שבין התהליכים החברתיים הדינמיים ודפוסי התרבות המסורתיים, זאת בעידן המודרניזם והכפר הגלובלי, עידן שבו רכיב החינוך וההשכלה הוא אבן דרך מרכזית בהתהוות האומות בעולם בכלל ובעולם הערבי בפרט (יונה, 2005).

מעמדה הסוציו-פוליטי החלש של החברה הערבית מעמיד אותה בתחתית הסולם החברתי. העדר תשתיות כלכליות והעדר הון אנושי יוזם ומוביל משאירים אותה חלשה ותלויה בכלכלת הרוב ובמסד השולט, דבר שיוצר פערים כלכליים חברתיים ומאבקים פוליטיים-חברתיים מתמשכים.

התרבות הערבית נתנה מענה לחולשות הכלכלה הממסדית בעצם המבנה החברתי והתרבותי שלה. החברה הערבית היא חברה קולקטיבית ביסודה, שבתרבות שלה עומדת דאגת החמולה לבניה ולפרט שבתוכה (הכלל למען הפרט ולהפך). בכך שכל החמולה, המשפחה, עובדת במשק הכפר או בעבודת הצווארון הכחול למען הפרט, יש מענה לקשיים כלכליים וחברתיים (רביע, 2013). אך בתמונה זו חל מפנה הדרגתי משנות השבעים של המאה ה-20 ועד ימינו אלה. התהליכים החברתיים בחברה הערבית מכוונים להתאמת אורח החיים למודרניזם ולעידן של היום, המתבטא בריבוי צרכים (דיור, כלכלה, השכלה, ביטחון, רווחה). המשפחה, החמולה, אינה יכולה לעמוד באתגר זה ולספק את ריבוי הצרכים, דבר שהביא למפנה בתפיסת המשפחה ובדפוסי התרבות - מעבר מתרבות קלסית לתרבות אינדוידואלית, שבה יכולת הפרט עומדת במרכז השיח המשפחתי. שינוי זה הביא למינוף התהליכים החברתיים בחברה הערבית, המתאפיינת כיום ביציאה לעבודה, בשוויון בנטל בין

אישה וגבר, בשינוי במעמד האישה (משכילה, עובדת ותורמת את חלקה בכלכלה), בעלייה באחוז המשכילים בוגרי האוניברסיטות (בנים ובנות), בתקווה ובאמונה שלהשכלה חשיבות רבה במעמד הכלכלי-חברתי (אלחאג', 1996), בזיקה למוסדות המדינה כמדינת רווחה מכוח חוק ולממשל הדמוקרטי בישראל ובהישענות עליהם במקום על המסורת, המשפחה, הדת ומוסדותיה כפי שהיה נהוג בימי התרבות הקלסית.

מציאות זו מעמידה את החברה הערבית בפני אתגרים חברתיים, פוליטיים, כלכליים ותרבותיים. החברה הערבית נעה בשני צירים שונים ומנסה לגשר ביניהם: ציר התרבות הקלסית, שעניינה הקולקטיבי, וציר התרבות המודרנית, שעניינה האינדיווידואל. תנועה זו בין שני הצירים נעשית במאמץ לשמור על היסוד המשפחתי-דתי במידת האפשר.

קיימים הבדלים ניכרים במאפייני היישובים הערבים בישראל, באוכלוסייתם ובמוסדות החינוך, לכן חשוב לבדוק את הקשר שבין התרבות במוסדות החינוך לבין התכניות החינוכיות המוטמעות בה.

תרבות ערבית

מקור המילה "תרבות" בשפה הגרמנית, "Kultur", שמקורה בלטינית ופירושה תיקון רוח האדם ותרבותה באמצעות השכלה רחבת אופקים בתחומי דעת שונים (ספרות, אמנות וכו'). חוקרים רבים בעולם הגדירו את המושג "תרבות" כמכלול ידע, אמונה, אמנות, ערכים, חוק, נורמות וכל המיומנויות שהאדם רוכש כחלק מחברה.

ווילם אוגברין (1990) הבחין בין שני סוגי תרבות: תרבות חומרית (material culture) ותרבות רוחנית (adoptive culture), הכוללת אמונות, נורמות ושפה. בן-בנא (1989) טען שההגדרות השונות משקפות הבדלים באורח החיים ובמציאות החברתית, המאופיינת בייחודיותה במרכיבים אלו: שפה, דת, משפחה, חברה ואתגרים המשותפים. בן-בנא הבחין בשלושה דפוסי תרבות בחברה הערבית:

1. התרבות השכיחה הקלסית

התרבות השכיחה הקלסית היא תרבות עתיקה הנשענת על נורמות הניזונות מחוקי המשפחה והדת. שטנדל (1992) הגדיר ארבע תכונות מרכזיות בתרבות זו:

א. תרבות הנשענת על הדת, על חוקי הדת, שהאדם עבד להם, והמבדילה הבדלה מוחלטת בין אדם לדת.

ב. תרבות של נראות הדוחה עתידנות, תרבות המתייחסת לחיי היום ולא לחיי המחר. העתיד, המחר, הנסתר מהעין הם בידי האל ובידי הדת.

ג. תרבות של נאום ושל דיבור ולא של כתיבה, יצירה וקריאה.

ד. תרבות המתייחסת לעבר ולהווה לעבר ולא לעתיד.

2. תרבות בין-קבוצתית (sub-cultures)

התרבות הבין-קבוצתית מאופיינת בסגנונות חיים שונים, המושפעים משיוך חברתי ומשפחתי ומאזור מגורים (כמו תרבות הבדואים, תרבות הכפרים החקלאיים ותרבות העירוניים). הספרות המחקרית מראה שחיי הבדואים וחיי הכפריים מאופיינים בדפוסי תרבות שונים, המושפעים מאלמנטים שונים: דתיים ומשפחתיים, תנאי מחייה ותנאי סביבה. למשל, התרבות הבדואית מושפעת מחיי הבדואים במדבר; התרבות הכפרית מושפעת מתרבות הרעיה והחקלאות; התרבות העירונית מושפעת מצורת החיים העירונית.

3. תרבות נגד הזרם (counter culture) - תרבות זו מאופיינת בהתנגדות לרוח התרבות הקלאסית והשוררת. תרבות זו מאפיינת את המשכילים, האמנים והפעילים הפוליטיים למען תיקון פני החברה הערבית בהתאם למציאות הדינמית המשתנה בעידן הגלובליזציה, המדע והטכנולוגיה, מציאות שבה הפרט הוא במרכז השיח. תרבות נגד הזרם שואפת למיצוב תרבות ערבית התואמת הן את רוח העידן המודרני הן את הצרכים החברתיים של החברה הערבית. התרבות הזו דוחה כל כפייה - חברתית או דתית, שלטונית מקומית או שלטונית חיצונית. האתגר העיקרי העומד בפני תרבות זו הוא יצירת מהפכה חברתית שתעורר בחברה הערבית שאיפות לשחרור מדפוסי התרבות השכיחה העתיקה וליצירת תרבות תואמת ערכי חיים, דפוסי חיים ואתגרים של ימינו אלה, הן כלכלית הן פוליטית.

בן-בנא (1989), בספרו "שינוי חברתי", הצביע על חולשות התרבות השכיחה הישנה, שבשלן היא אינה תואמת את הקדמה בחברה הערבית ואינה תורמת לה, לדוגמה:

היותה תרבות ורבלית - תרבות המושתתת על דיבור ונאום ולא על מחקר, קריאה וכתובה.

1. היותה תרבות של תגמולים ושל חיי פאר ולא של חיי עשייה, יצירה ונתינה.

2. היותה תרבות של שיח שאינו שיח - שיח המתבסס על מגננה ועל תחושת "אני צודק" ולא על עובדות מדעיות ועל דיאלוג.

3. היותה תרבות המחשיבה כמות ולא איכות. אלמנט זה אופייני מאוד לתרבות השכיחה הישנה.

4. היותה תרבות רומנטית ושאננה, שאינה תואמת בהכרח את המציאות.

5. היותה תרבות המתייחסת לחלקי, ליומיומי, לעכשווי, שאין בה ראייה הוליסטית כוללת ולא תכנון עתיד.

בן-בנא (1989) טען שלתרבות חשיבות רבה בכל שינוי חברתי ובהבניה מחודשת של חברה העוברת שינויים ותהליכים חברתיים. התרבות נשענת על כמה יסודות שיש להתייחס אליהם בכל שינוי חברתי:

● ערכים חברתיים.

- אסתטיקה ויופי.
 - היגיון מעשי ויצירתי.
 - אמנות כאלמנט יצירה והבעה.
- יסודות תרבות אלה משמשים בסיס גם ביצירת תרבות מתחדשת המותאמת לצרכיה החברתיים של החברה הערבית. התרבות המתחדשת תיבנה ברוח מתווה תרבותי זה:
1. תרבות ייחודית התואמת את צורכי החברה הערבית המשתנה והעוברת תהליכים חברתיים.
 2. תרבות המקדמת חברה ולא תרבות ישנה עתיקה שאינה תואמת את חיי היום.
 3. תרבות המקדמת אקטיביזם חברתי, חשיבה ויצירה ביקורתית.
 4. תרבות כוללת, הוליסטית, שאינה מתייחסת רק לקבוצות כאלה ואחרות.
 5. תרבות יסודית, הפונה לכל אזרח מילדותו כך שהוא חי ברוח התרבות המתחדש תרבות הנגזרת מהכפר הגלובלי והרואה את החברה הערבית כחלק מהעולם.
 6. תרבות המקדמת חיי חברה כבית ספר לחיים. תרבות שהיא אבן דרך לחיים איכותיים. ברוח מתווה זה, בן-בנא (1989) ציין כמה עקרונות שעליהם תתבסס התרבות המתחדשת:
- ערכים התנהגותיים אנושיים, כבוד הדדי וכבוד האדם מעצם היותו אדם.
 - הכלל למען הפרט והפרט למען הכלל.
 - אחווה, סבלנות וסובלנות.
 - ידע ואתיקה אנושית.
 - אסתטיקה ויופי.
 - אמנות.
 - היגיון מדעי והומניסטי.
 - עשייה ויצירה.
- אתגר תרבותי זה, של יצירת תרבות מתחדשת, הוא מנוף לתהליכים שהחברה הערבית בעולם בכלל ובישראל בפרט עוברת לקראת השתלבותה בחברה הגלובלית מחד גיסא והמקומית מאידך גיסא.

החברה הערבית והתהליכים החברתיים

החברה הערבית היא בעלת מבנה חברתי מסוים. היא חברה במעבר, מגוונת, חברה גלובלית ועם זאת אינדיווידואלית חברתית וקולקטיבית תרבותית. היא למעשה אומה אחת, אך ללא משטר פוליטי אחיד, אומה רב-גונית ששולטים בה סגנונות שלטון מגוונים. היא הומוגנית מבחינה פוליטית-דתית ועם זאת רב-תרבותית. יש בה הבדלים חברתיים, כלכליים, דתיים, סוציו-אקונומיים, פוליטיים, תרבותיים.

מבנה חברתי זה נכון לאומה הערבית בעולם ונכון לחברה הערבית הלוקלית בישראל. יש יישובים ערביים הומוגניים ויש יישובים ערבים שבהם תרבויות ודתות שונות, אלו ואלו מאוחדים בשפה ובתרבות השכיחה הכוללת, ובהיותם מיעוט לאומי במדינת רוב יהודי, האלמנט התרבותי-חברתי - השייכות לאומה הערבית בכלל - מתחזק.

האומה הערבית היא חברה במעבר, המושפעת משינויים פנים-חברתיים ובין-חברתיים. הכוחות הפנים-חברתיים הם דתיים, כלכליים, משפחתיים ומאבקי הכוח הפנימיים. הכוחות הבין-חברתיים הם פוליטיים, עדתיים, לאומיים ומעמדיים. החברה הערבית עוברת תהליכים מתמשכים ומנוגדים, הן בתוכה פנימה הן ביחס בינה ובין החברה - המדינה והכפר הגלובלי. החברה הערבית, בכללותה ובישראל, היא חברה מסורתית אשר נאבקת לשחרור מן הקולוניאליזם התרבותי ולהעצמת ההון האנושי שבתוכה. לחברה זו כמה מאפיינים:

- חברה תלותית נגרת - חברה מדוכאת, הנשענת על האחר השולט באוצר הטבע שלה, חברה הסובלת מדיכוי ושהיא חסרת יצירה ועשייה.
- חברה ענייה - חברה שבה פערים חברתיים-כלכליים היוצרים שני קטבים בלבד: עשיר - עני.
- חברה הנתונה במשטר אתנוקרטי שבו היא מיעוט.
- חברה בזרות - חברה חסרת שיוך לאומי, חברתי ותרבותי, חברה שאינה שותפה בעיצוב גורלה, שהיא מדוכאת וחסרת ישע (ברכאת, 2006).

אין ספק שבחברה הערבית חלים שינויים ותהליכים חברתיים וכי אלו תובעים התבוננות והתארגנות חברתית-תרבותית מחודשת. אין ספק שיש מעבר לחיי תרבות מודרניים; שהתרבות הקלסית, הנשענת על ערכי משפחה ודת, נחלשת; שיש עלייה בשכבת המשכילים; עלייה בהשתלבות האישה בשוק העבודה; מעבר מחיים בכפר לחיים בעיר. רביע (2004) טען שהשינויים והתהליכים המתמשכים נוגעים ביחס שבין הפרט לכלל. הספרות המחקרית מראה שהחברה הערבית עוברת מחיי כלל לחיי פרט, מחברה קולקטיבית לחברה אינדיווידואלית. למרות זאת, שראבי (1999) טען שהשינויים הם חיזוניים, הם מתבטאים בהתנהגויות חיזוניות ובאים כמענה למודרנה הישראלית ולגלובליזציה, אך בנושאים רדיקלים ומהותיים, החברה הערבית שומרת על דפוסי חיים המתאימים לתרבות הקלסית, שבה כוח המשפחה והדת הם השליטים. לדבריו, תהליכי השינוי אינם אלא תגובה

נקודתית שטחית למודרניזם ולכפר הגלובלי, אין הם אלא סממנים של התאקלמות.

החברה הערבית, בעולם בכלל ובישראל בפרט, טרם יצרה חלופה מוסדית חברתית למשפחה ולמוסדות הדת - שנתנו מענה כלכלי, חברתי ותעסוקתי לפרט. המעבר מתרבות קלסית - שאינה מתאימה לאתגרים הכלכליים והפוליטיים של היום - לתרבות נגד הזרם מחייב יצירת חזון לפרט והקמת מוסדות חברתיים חלופיים שיתנו מענה הולם לפרט במקום המשפחה והדת.

מציאת חלופות למוסדות החברה הקלסית היא האתגר העומד בפני החברה הערבית בתהליכים החברתיים שהיא עוברת זה עשרות שנים. למעשה, תהליכים אלה נועדו לסייע לפרט למקם עצמו בחברה ולתרום לקידומה. גם הרכיב הכלכלי תופס מקום מרכזי בתהליכים חברתיים אלה - מאז ומעולם, היה גם לכלכלה תפקיד בעיצוב דמותו של הפרט ודמותה של החברה.

אתגרים העומדים בפני בתי הספר בחברה הערבית

במסמך ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי (1989) נכתב: "מטרות החינוך ותכניות הלימודים צריכות לשאוף לטיפול ופיתוח הזהות הלאומית הערבית הפלסטינית של התלמידים עם השייכות האזרחית הישראלית ולשאוף לטיפול מגמות הדו-קיום בין שתי זהויות לאומיות מגובשות".

בתי הספר הערביים מתמודדים עם ציפיות סותרות. מחד גיסא, אלו של החברה הערבית המסורתית, בעלת התרבות המסורתית המובחנת. מאידך גיסא, אלו של החברה הערבית המודרנית, המצפה מבית הספר להעניק לתלמידים כלים להשתלבות בחברה הישראלית המערבית, הטכנולוגית והתחרותית.

סתירות פנימיות אלו גורמות לכך שנוצר פער גדול בין המציאות בבית הספר הערבי לבין המציאות בחברה הערבית - במישור הפוליטי ובמישור החברתי. בית הספר נמצא בפיגור בתהליך המודרניזציה המואץ שעבר על החברה הערבית בישראל. לפיכך, תפקידה של מערכת החינוך הפורמלית הצטמצם להיות אמצעי ליצירת שינוי חברתי (Al-Haj, 1989).

אחת הבעיות העיקריות שעמן צריך בית הספר הערבי להתמודד בנושא המודרניזציה הוא העדר דמוקרטיזציה פנימית. במרבית בתי הספר הערביים, חסרה אווירה דמוקרטית - יחסי מורה-תלמיד עדיין מבוססים על ציות ועל כך שהמורה תמיד צודק.

היררכית היחסים בין העובדים במערכת בית הספר הערבי ניכרת ברמות שונות: אנשי מינהל במשרד החינוך, מפקח, מנהל, מורה, תלמיד. היררכיה נוקשה זו מגבילה את יוזמתו של המורה, האמור להיות דמות מובילה בתהליך החינוך לדמוקרטיה. מצב זה השתנה בשנים האחרונות, אבל הוא עדיין רחוק מקיום תנאי יסוד למשטר דמוקרטי בין כותלי בתי



הספר הערביים.

בנוסף, חוסר ההתייחסות בבית הספר הערבי לשאלת הזהות הקולקטיבית גורם להעדר קוהרנטיות ולהעדר עיצוב פנימי של התהליך החינוכי. העדר לוגיקה פנימית וקו מנחה גורמים לכך שלחינוך הערבי יש אופי מוחצן וטכני, הבא לידי ביטוי בהעדר דמוקרטיה פנימית, בחוסר אמון בין מפעילי המערכת ובדומיננטיות של שיטות הוראה מסורתיות. אבו-עסבה (1995) ציין שבתי הספר הערביים ממשיכים להשתמש בשיטת ההוראה הפרונטלית כשיטת הוראה מרכזית.

מרכזיותו של חומר הלימודים על פני התהליך החינוכי היא תכונה מאפיינת של בית הספר הערבי, על כן הוראת המקצועות ולמידתם הן הפעולות הכמעט בלעדיות המתקיימות בו. מערכת החינוך בחברה הערבית בישראל אינה מעניקה חוויה חינוכית כוללת, אלא היא מתמקדת בהעברת ידע ומיומנויות ברמה הטכנית.

בתי הספר הערביים, בדומה לבתי ספר אחרים בעלי ייחוד תרבותי, נהגו להעביר לתלמידים גוף קנוני של ידע, של ערכים ושל אידיאלים שאין להעמידם בספק. אולם, מהפכת הידע והמציאות הרב-תרבותית, הישראלית והגלובלית, הרסו במידה רבה את ההסכמה שהייתה ביחס לאותו מערך ערכים ואידיאלים. מהפכת הדעת גם הפריכה את ההשקפה שחינוך הוא גוף מלוכד של אמיתות אשר יש להעבירן בדרך סמכותית. ואם לא די בכך, בתי הספר בחברה הערבית מצאו עצמם מנווטים ליעדים שנקבעו מחוץ להם.

תכנית של"ח וידיעת הארץ בחברה הערבית

תכנית של"ח וידיעת הארץ מתבססת על התפיסה העדכנית של מערכת החינוך הישראלית להכרת הארץ ולאהבתה בתהליך חינוכי-חברתי-ערכי, המכוון לחבר את התלמידים לעצמם, לטבע הארץ, למעגלים שונים בחברה ולמורשת התרבותית בארץ. תכנית זו אמורה לתרום לחיזוק הזהות הערבית מחד גיסא והזהות האזרחית-ישראלית מאידך גיסא. מכאן ייחודה של התכנית וחשיבותה.

תכנית זו מתבססת על עקרונות החינוך הבלתי-פורמלי ועוסקת בחינוך לערכים. עובדה זו מציבה את התכנית כאחד היסודות החשובים של החינוך החברתי-ערכי בבתי הספר בחברה הערבית וכגרעין התלכדות אינטגרטיבי בעשייה זו. התכנית היא חלק ארי ומרכזי ברצף הלימודי-חברתי-ערכי האמור להתקיים בבית הספר ובתהליכים החינוכיים המכוונים למעורבות אזרחית-חברתית ולביטוי מנהיגותי מעשי של תרומה לזולת, לקהילה, לחברה ולסביבה. ערכים נשגבים אלה הם ערכי השעה בחברה הערבית - חברה הגורסת כי יש צורך בחיזוק הערך הקולקטיבי לקראת השתלבות כוללת בהגמוניה הישראלית, לקראת מודרניזציה וישראליות, לקראת ביטוי מנהיגותי ושחרור מדפוסי תרבות קלסיים של הסתגרות ושל העדר גילוי אחריות.

גורמים רבים משתתפים בעיצוב התודעה של האזרח הערבי בישראל. בחברה הערבית מתחוללים תהליכים, סותרים בחלקם. תהליכים אלה מייצרים ללא הרף מתחים רבים. אחד התהליכים האלה הוא מעבר החברה הערבית מחברה מסורתית לחברה מודרנית. מעבר זה איננו חד. אמנם, כאשר מסתכלים על השינויים החיצוניים נדמה שהחברה השלימה את המעבר שלה מחברה מסורתית לחברה מודרנית, אולם כאשר בוחנים את מהות היחסים הפנימיים בתוך החברה רואים שיחסים אלה עדיין כפופים לחוקי המסורת החברתית. עם זאת, המגמה הכללית בחברה הערבית היא של התרופפות המסגרות החברתיות המסורתיות ושל עליית משקלו הסגולי של הפרט. אמנם מגמה זו אינה מוחלטת, אך היא מצביעה על כיוון: הדור הצעיר בשל לפרוק את עול חוקי המסורת, המנוגדים להשקפת העולם המערבית המכה בו שורשים.

לפיכך, יש צורך בבחינה מחודשת של תהליכי החינוך בחברה הערבית בישראל ושל השימוש בהם לעיצוב דמות הבוגר ואזרח המחר - אשר למערכת החינוך תפקיד מרכזי באתגר אזרחי זה. במיוחד שקיימת מערכת חינוך פורמלית המושתת על אבני יסוד של התרבות הקלסית, הן בתוכן והן בדרך הגשתו, ושנשמרים דפוסי חינוך ישנים, הנשענים על היגיון הסוציאליזציה והאקולטורציה (לם, 2002).

אם כן, הניסיון להטמיע תכניות מתחום החינוך הבלתי-פורמלי במערכת החינוך הערבית הפורמלית, כתכנית של"ח וידיעת הארץ, הוא ניסיון נועז, ניסיון המזמן חינוך לשבירת פרדיגמות קיימות בחינוך המסורתי הקלסי בכללו ובחינוך לזהות בפרט: זהות ערבית פלסטינית בחברה הישראלית - חברה יהודית ודמוקרטית.

התרומה הייחודית של תכנית של"ח וידיעת הארץ לבתי הספר הערביים היא בפעולות המגוונות שהיא מציעה (שעה עיונית וימי שדה), המגוונות את שגרת החיים של התלמיד ושל המורה בבית הספר ואשר חורגות מהנורמה השמרנית הנהוגה בבתי הספר בחברה הערבית: דפוסי הוראה ולמידה שמרניים, למידה בכיתה, חלוקת תפקידים ברורה בין מורה לתלמיד. תכנית של"ח היא בלתי-שגרתית, מגוונת את החיים בבית הספר, משלבת ומערבת את התלמידים בתהליך החינוכי ופותחת אפשרויות עבור כלל התלמידים בכיתה, לרבות המתקשים בלימודים, למימוש עצמי ולביטוי בחיי השגרה, בחיי היומיום בחברה ובקהילה. דפוס חינוכי זה אמור לחזק את החברה הערבית העוברת שינויים ותמורות כפי שהזכרתי מקודם.

מובן שתהליך חינוכי זה דורש מורים מקצועיים, בעלי מידות טובות ויכולות פדגוגיות חינוכיות מגוונות, בעלי יכולת ניהול שיח אינטלקטואלי רב-תרבותי - שכן מורה של"ח הוא מדריך בשדה ומנחה בכיתה, הוא מצמיח את הפרט בקבוצה ויוצר לכידות חברתית בקבוצה.

בחברה הערבית, קשה למצוא מורים העונים לדרישות אלו. הדרישה ממורה לשמור על דפוסי התרבות ההיררכית ועם זאת לשמש מדריך ומנחה המצמיח תלמידים בדיאלוג חינוכי מתמשך היא דרישה בלתי-שגרתית בקרב מורים בחברה הערבית. מן המיותר להוסיף ולומר שאין די מועמדים ראויים, בעלי התכונות והסגולות הפדגוגיות הנדרשות, המעוניינים

במקצוע הוראה. תחום השל"ח אינו מצליח למשוך אליו אף לא את מיטב המועמדים מקרב אנשי החינוך. לצורך כך נדרש שינוי במעמדו של המורה בחברה ושינוי בתפיסת תפקיד המורה בחברה הערבית - לא עוד דמות מבוגר שיש לכבד אותו ולציית לו ללא ערעור, אלא דמות חונך בדיאלוג, מחנך מעורר השראה.

דווקא בעייתיות זו מצביעה על החשיבות שבהטמעת תכנית של"ח וידיעת הארץ בחברה הערבית. התכנית טומנת בחובה ערכים ותכונות הנדרשים לחברה הערבית המתחדשת, יש בה תביעות ודרישות השוברות פרדיגמות - הן ביחס לעולם התוכן הפדגוגי הן ביחס למעמד המורה ותפקידו. ועם זאת, התכנית תואמת את מטרות-העל של משרד החינוך ביחס לאזרח הערבי בישראל: חיזוק הזהות הלאומית ואף האזרחית וחיזוק הלמידה כערך להשתלבות בחברה ובכלכלה.

סיכום

בחיבורי זה, ניסיתי לבחון את המרכיבים התרבותיים של החברה הערבית בישראל ואת התהליכים החברתיים שהיא עוברת בהתייחס לעולם הגלובלי המודרני ולחברה המערבית-ישראלית. למיטב הבנתי, תכנית של"ח עשויה לתרום, בצורה מאוזנת ומעודנת, לתהליך שעוברת החברה הערבית במעבר מחברה שמרנית לחברה מודרנית המשתלבת בחברה הישראלית, היהודית-דמוקרטית.

התכנית, בהיותה מחנכת לערכים בסיסיים של ערך הנוף והאדם, של מנהיגות ושל אחריות באמצעות למידה ועשייה הן בכיתה הן בשדה, מחייבת שינוי בתפקידו של המורה - מורה מוביל ומדריך ולא מוסר ידע, מורה מצמיח מנהיגים ולא מונהגים כבעבר. תכנית של"ח מסייעת להעצמת התהליכים החינוכיים הנדרשים בחברה הערבית המשתנה. מכאן חשיבותה של התכנית להשתלבות החברה הערבית בחברה הישראלית והעולמית, הן בחיי חברה וקהילה הן בשוק העבודה והכלכלה.

שילוב התכנית בבתי הספר בחברה הערבית הוא אתגר המציע דרך אמיצה וטבעית לחברה הערבית המשתנה בעולם לוקאלי וגלובלי, עולם של דמוקרטיזציה ושל מודרניזציה, של מהפכה במדע ובטכנולוגיה.

- אבו-עסבה, ח' (1997), "משתנים חברתיים ותרבותיים המשפיעים על תהליכי השינוי במערכת החינוך הערבית בישראל", בתוך: ח', אבו-עסבה (עורך): **ילדים ובני נוער ערבים בישראל - ממצב קיים לקראת סדר יום עתידי**, ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל, עמ' 22-3.
- אבו עסבה, ח', גיוסי, ו' ונ', צבר בן-יהושע (2011), "זהותם של בני נוער פלסטינים אזרחי ישראל, מידת הזדהותם עם המדינה ועם התרבות היהודית וההשתמעויות למערכת החינוך, **דפים**, 52, עמ' 45-11.
- אלחאג', מ' (1996), **חינוך בקרב ערבים בישראל - דה-לוקליזציה כלכלית**, ירושלים: האוניברסיטה העברית. ברכאת, ח' (2006), **المجتمع العربي المعاصر** (החברה הערבית היום), בירות: מרכז האיחוד הערבי. בן-בנא, מ' (1989), **שינוי חברתי, תרבות ושינוי חברתי**, מצרים: אלזהראא לפרסום ערבי, קהיר.
- לבארין, י' ואג'באריה, א' (2010), **חינוך בהמתנה**, נצרת: דראסאת.
- השנתון הסטטיסטי (2014), לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, עמ' 4.
- יונה, י' (2005), **רב תרבותיות מהי - על הפוליטיקה של השונות בישראל, רב-תרבותיות ושינוי חברתי כלכלי**, תל-אביב: בבל.
- לם, צ' (2002), **ההגינות הסותרים בהוראה**, מרחביה: ספריית הפועלים, הקיבוץ הארצי השומר הצעיר, עמ' 9-49.
- שטנדל, א' (1992), **ערביי ישראל בין פטיש לסדן**, ירושלים: אקדמון.
- שראבי, ה' (1999), **النقد الحضاري للمجتمع العربي في اواخر القرن العشرين** (ביקורת התרבות על החברה הערבית בסוף שנות העשרים), בירות: מרכז המחקרים של האיחוד הערבי. (ערבית).
- Al-Haj, M. (1989), *Education for democracy in Arab schools: The Dilemmas of a changing national minority*, The institute of Arab studies, Givat-Haviva
- Hamdalla, R. (2004), The Arab hamula in Israel between traditin and modernization*



