

מהות מערכת היחסים שבין מורה לתלמיד

במגזר הבדואי

ד"ר אלקשאעלה בדיע, גב' אלסאנע חדרה *

הקדמה

לחברה הבדואית יש מערכת ערכים ומנהגים ברורה ומוגדרת היטב. מערכת זאת מדריכה, מכוונת ומווסתת את ההתנהגות ואת היחסים הבין-האישיים והבין-קבוצתיים בתוך החברה. למעשה, אפשר להבחין בדפוסי התנהגות קבועים מראש. לעיתים קרובות אפשר אפילו לנבא איך יתנהג פרט מסוים בסיטואציה מסוימת שהרי המסורת קובעת לפרט איך ובאיזו צורה יתנהג במצבים שונים ומגוונים.

אבו סעד כותב, כי עקב השינוי הדראסטי שחל במפה הפוליטית בשנת 1948, שינוי שהביא בעקבותיו שינויים אחרים מכריעים, חלו - ועדיין חלות - תמורות מהותיות במבנה החברתי, במערכת הערכים וביחסים הבין-אישיים בחברה הבדואית כולה. שינויים אלה גורמים לבני החברה הבדואית לנטוש את דפוסי החיים ואת דפוסי ההתנהגות הקבועים והממוסדים (אבו סעד, 1985).

בית-הספר הוא ארגון חדש בחברה הבדואית. בהתחלה הוא לא התקבל באהדה על-ידי הבדואים מפני שלכאורה הוא נוגד את אורח חייהם. ואכן - הם ראו בו דבר שלילי. וכך מציין אפשטיין (אפשטיין, א' תרצ"ב, בתוך : אבו סעד, 1985): "איזה צורך יש לבן המדבר בהשכלה עירונית, שתקלקל רק את ראשי הנוער ולא תתן ולא תוסיף לו כל דבר אשר יהיה לתועלת. להיטיב לרכב, לקלוע למטרה ולהכיר את המדבר והליכותיו, זוהי התורה אשר לה זקוק הנוער הבדווי, לא לספר" (אפשטיין, א' תרצ"ב, בתוך : אבו סעד, 1985).

עקב השינויים הדראסטיים שעברה החברה הבדואית בסוף שנות השישים קיבל בית-הספר צורה אחרת, והבדואים התחילו לשלוח אליו את ילדיהם. הדבר קשור גם בפיתוח יישובי קבע כמו: רהט, תל-שבע, ערוער, כסייפה, שגב שלום, לקייה וחורה.

החברה הבדואית כיום נמצאת בשלבי מעבר מחיי חברה מסורתיים לחיי חברה מודרנית, אבל הרבה בדואים חיו בנגב בכפרים בלתי מִפְּרָים ויש כיום בערך חמישים כפרים שכאלה (Al-Haj and Rosenfeld, 1990).

* ד"ר אלקשאעלה בדיע הוא פסיכולוג בשפ"ח רהט, ומרצה במכללת אחווה/ קיי באר-שבע; גב' אלסאנע חדרה היא יועצת חינוכית ומרצה במכללת אחווה.

תנאי החינוך הקשים בנגב גורמים לכך שרמת ההשכלה היא נמוכה. רמת החינוך בישובים הקבועים גבוהה יותר מהישובים הבלתי מְּכָרִים. בתי-הספר בישובים הלא מְּכָרִים נבנו בהתחלה בתוך השבטים. כל בית-ספר היה בשם של החמולה או השבט והרבה מהם נשארו כך עד עצם היום הזה. המורים בבית-ספר שכזה רובם מאותו כפר, ורק אם יש מחסור במורים מעביר המשרד - בדרך-כלל מהצפון - מורים אחרים. בית-הספר נחשב בעיני החברה כרכושה של משפחה מסוימת בתוך הכפר, בעיקר - כאשר המנהל או רוב המורים שייכים לשבט אחד.

היחסים בין המורה לבין התלמיד במגזר הבדואי מבוססים על דיכוי ועל הַעֲדָר דמוקרטיה, כך שהתלמיד נמצא בעמדת נחיתות. קיימת הירארכיה נוקשה של יחסים בין סגל ההוראה בדרגים השונים, וזאת מוסיפה לאווירה הלא דמוקרטית. ההוראה מבוססת בעיקרה על שיטה פרונטאלית, המצמצמת מאוד את חלקו של התלמיד. סכסוכים של חמולות וסכסוכים פוליטיים מקומיים מוצאים לעיתים קרובות את דרכם אל בין כותלי בית-הספר ומקשים על תפקודה של מערכת החינוך. רבים הם המורים שאינם שלמים עם עצמם דווקא בשל היותם סוכני שינוי חברתי-תרבותי. מצד אחד הם משתייכים למסגרות חברתיות מסורתיות - הם ספגו ערכים מסורתיים ולמדו דפוסי התנהגות האופייניים לחברתם המסורתית. ומצד שני, כסוכני שינוי חברתי-תרבותי, הם פועלים בכיוונים שונים ואף מנוגדים למסורת, שהם שייכים אליה. קונפליקט תפקודי זה קיים ברמות שונות של מודעות ושל עוצמה בְּקֶרֶב ציבור המורים (מרעי, 1974).

מרבית בתי-הספר הבדואים אינם מציעים לתלמידים שיעורים במוסיקה, בציור ובספורט בשל הבידודים הנמשכים במערכת השעות הרגילה, ובשל המחסור של מורים מוכשרים למקצועות אלה. בתי-הספר נאלצים להבטיח שעות למקצועות הראשיים, כגון שפות ומתמטיקה על חשבון השירותים האחרים (הוועד הארצי וועדת המעקב 1988 : 20, בתוך : אלחאג', 1996).

מן הראוי לציין, שמאז שנת 1992 קיימת מגמה אינטנסיבית יותר של השקעה בחינוך הערבי-בדואי וצמצום פערים עם החינוך העברי.

הקשר בין הקהילה ובין בית-הספר

אבו סעד טוען, כי הקשר בין בית-הספר לבין הקהילה רופף. חסרה הבנה והידברות בין בית-הספר לבין הבית, וכתוצאה מכך נוצר אי אמון בין שני הצדדים. שני הצדדים מאשימים זה את זה בכך שבית-הספר אינו מתפקד כהלכה. מצד אחד מאשימים ההורים את המורים כי אי ביצוע עבודתם כראוי גורם לתסכולם של הילדים. מאידך-גיסא מתלוננים המורים על אי שיתוף פעולה מצד ההורים, מאשימים את ההורים וטוענים שהמקור לקשייהם של הילדים הוא הבית (אבו סעד, 1985).

אחת הבעיות העיקריות שבפניהן עומד היום בית-הספר היא העדר דמוקרטיה. יחסי מורה-תלמיד מבוססים עדיין על ציות ועל כך שהמורה תמיד צודק. כשמתעורר ויכוח עמדת המורה היא המכרעת ולתלמיד אין שום זכות להביע עמדה שונה.

הירארכית היחסים בין העובדים במערכת בית-הספר היא נוקשה והדבר מגביל את יוזמתו של המורה, האמור להיות דמות מובילה בתהליך החינוך. בית-הספר פגיע ואינו מסוגל לעמוד בלחצים חיצוניים. מתיחויות בחברה חודרות אליו בקלות ומשפיעות על האווירה בו.

התחרות בין חמולות על מערכת הכוח המקומית מוצאת את דרכה אל בתי-הספר ומשפיעה על היחסים שבין המורים לבין הנהלה מצד אחד ובין המורים לבין התלמידים מצד שני. הריכוז של החמולות יצר חלוקה של תלמידים ומורים על-פי חמולות בתוך בית-ספר אחד. לכן סכסוך בין חמולות מחוץ לבית-הספר חודר אל בין כתליו ומגביר את המתיחות בין הקבוצות השונות.

הקשר בין התלמיד ובין בית-הספר

החוקרים מיינו ביטויי אי שביעות רצון של התלמידים מבית-הספר. נמצא כי התלמידים התרכזו בשלוש תגובות מרכזיות, המבטאות ניכור ואי שביעות רצון:

א. שעמום; ב. כעס; ג. פחד. על-פי החוקרים - אלה הם הגורמים העיקריים לחוסר המוטיבאציה ללמידה. כאשר המורים אינן מעניקים תחושה של כבוד לתלמידים, מתפתחת אצל התלמידים תחושת השפלה ומתחזקת תחושת ניכור לבית-הספר ולמורה.

חוקרים שונים בדקו מהי מידת הכבוד שהמורה צריך להעניק לתלמידיו. החוקרים הציעו להתייחס אל התלמיד כאל אדם ולכבד אותו וטענו כי על המורה להיזהר שלא לפגוע בתלמיד. אחרים הציעו למורים ולתלמידים לחיות בעולם של כבוד הדדי: לדעת לפתח בבית-הספר תרבות, לתת לגיטימציה לשונות בין בני אדם ולשמור על צנעת הפרט. כמו כן יש חוקרים שדיברו על ההתמקדות בשיתוף-פעולה עם התלמידים.

Jackson (1968, בתוך: פרידמן, י. וקרונגולד, נ., 1993) חקר את יחסי הגומלין בין המורים לבין התלמידים מתוך זווית ראייה אחרת, והצביע על העובדה שהתלמידים, כאנשים צעירים, צריכים להיות בבית-הספר בין אם הם רוצים בכך ובין אם לאו. מתוך ראייה זאת אמר ג'קסון, שהתלמידים דומים לאסירים או למאושפזים. יחס הגומלין בין התלמידים לבין המורה הוא יחס כפייתי.

ההתמקדות במורה כ"מנהל הכותב" הניבה מחקרים רבים, שניסו לברר את תכונותיו של המורה הטוב בעיניהם של מבקרים מבחוץ (מפקחים, אנשי אקדמיה) כמו גם בעיניהם של התלמידים.

טיילר (Taylor, 1962, בתוך: פרידמן, י., 1993) מצא כי באופן כללי - תלמידים העריכו את המורה הטוב כמי שמלמד היטב, והתייחסו פחות לתכונותיו האישיות. וודס (Woods, 1976, בתוך: פרידמן, י., 1993) אומר כי מה שהשפיע ביותר לטובה על הרגשתם של התלמידים בבית-הספר היו טכניקות ההוראה, מורה מסייע, מסביר ומגוון את ההוראה. על-פי וודס, תלמידים העדיפו מורה כאדם שמח, בעל חוש הומור, ידידותי, חביב ומבין.

בק (Beck, 1967, בתוך: פרידמן, י., 1993) בחן את תפיסותיהם של תלמידים צעירים (בכיתות ו') והעלה, כי ישנם חמישה גורמים המאפיינים מורה טוב בעיניהם: א) אישיות חמה, ידידותית ותומכת, הנשפטת במונחים של נגישות טובה אליהם, חיבה ופופולריות.

ב) תקשורת: היכולת לתקשר עם התלמידים בצורה ברורה ושוטפת. ג) מוטיבציה: היכולת של המורה להגביר את המוטיבציה של התלמידים ללמידה. ד) משמעת. ה) חדשנות: המתבטאת בשימוש באמצעי הוראה חדשניים.

לפי אלקינד (Elkind, 1971, בתוך: פרידמן, י., 1993), מערך היחסים בין המורה לבין תלמידיו הוא דו-סטרי. לפיכך נכון לומר שתלמידים שאינם משתפים פעולה, ואינם מכבדים את המורים וכן תלמידים המגלים עוינות יכולים להביא

מורה לידי כך שיהיה בלתי הוגן ויפגין קור כלפי תלמידיו. המסקנה היא כי גם מורים וגם תלמידים יכולים להיות היוזמים את הפרת החוזה בין התלמידים לבין מוריהם.

צדקיהו (1975), שחקר את סוגיות המורה האידיאלי בעיני מורים ותלמידים בישראל, מצא כי התלמידים בבתי-ספר יסודיים ועל-יסודיים מחשיבים ביותר את התכונות הבאות של מורים: אוהב את המקצוע, מְקַנָּה את החומר בעניין, יודע את החומר, עוזר ומתחשב, בעל ביטחון עצמי. תלמידי בית-הספר היסודי תופסים את המורה כעוזר וכמתחשב. הם מבקשים לראות במורה אדם ההולך לקראתם ומוכן לוותר על מעמדו הרם יותר. אדם היודע להעריך את הזולת.

מחקרים שונים מצאו, כי תלמידים טעוני טיפוח הדגישו את חשיבות היחס האישי של מוריהם כלפיהם, בעוד שתלמידים מבוססים הדגישו את ענייני ההוראה והלמידה(פרידמן, 1989, 1998; קרונוגולד, 1993; קבובי, 1977; רחמים, 2001; שלמה, ש.ר, ל.ה. 1981; ואחרים).

החוקרים העלו, כי מורים שהשתמשו בהומור יצרו בעיני תלמידיהם אווירה נעימה של פתיחות חברתית בכיתה. נמצא, כי המורים המאשימים את תלמידיהם באופן בלתי מוצדק, יוצרים אפליה, מקרינים חוסר אֵמון בתלמיד, נותנים ציונים בלתי הוגנים, מעליבים תלמידים, נותנים עבודות מוגזמות ואינם שמים לב אל תלמידיהם - כל אלה יוצרים בקרב התלמידים תחושה קשה ביותר.

נושא הקשר בין תלמיד ומורה, הוא נושא חשוב מאוד, שיכול להשפיע על תהליך הלמידה אצל התלמיד הן באופן חיובי והן באופן שלילי. חקירת הנושא במגזר הבדואי הוא נסיון שעוזר לנו כאנשי חינוך לבנות תוכניות לשיפור הקשר ההדדי בין המורה לתלמיד ומתן כבוד לתלמיד כאדם. אנחנו רואים שזה נושא בסיסי שיכול להיות פתיחת דרך למורים לחשוב מחדש על התקשורת שבין המורים והתלמידים. אם התקשורת בין מורה לתלמיד תהיה יותר פתוחה והתייחסות והבנה יותר מעמיקה לרגשות וליכולות של כל תלמיד זה יפתח דרך לשינוי ביחס ובקשר של מורה-תלמיד אשר יביא לקידום תהליך הלמידה במגזר.

למטרה זו נערך המחקר הבא :

מטרת המחקר :

לבדוק כיצד נתפסת דמותו של המורה בעיני תלמידיו. המחקר הזה עתיד ליצור תובנות לעבודתו של המורה במערכת החינוך במגזר הבדואי.

השאלה המחקרית :

כיצד נתפסת דמותו של המורה על-ידי תלמידים בבתי-ספר במגזר הבדואי.

השערות המחקר :

1. דמותו של המורה בעיני התלמיד היא דמות "מפחידה".
2. תפיסה זאת היא שמנמיכה את הישגיהם של התלמידים בבתי-ספר במגזר הבדואי.

אוכלוסיית היעד :

תלמידים מכיתות ד', ה', ו'.

כלי מדידה :

- ראיון עם תלמידים.
- שאלון לתלמידים.

ממצאים

ניתוח ראיון עם התלמיד

עלי (שם בדוי) ישב בחוץ מאחורי הכיתות. ראיינו אותו :

שאלה : ראיתי אותך בחוץ ויש לך עכשיו שיעור. אתה יכול לספר לי מה קרה?

תשובה : המורה הוציא אותי החוצה.

שאלה : למה?

תשובה : דיברת עם החבר והמורה הוציא אותי.

שאלה : האם ניסית לפנות למחנך או למנהל?

תשובה : לא רציתי. הם יענישו אותי. המורה אמר לי : "לך תנוח בצל".

שאלה : האם אתה שמח מפני שהמורה הוציא אותך החוצה?

תשובה : כן.

שאלה : למה?

תשובה : מפני שאני לא לומד בכיתה.

שאלה : למה אתה לא אוהב ללמוד בכיתה?

תשובה : כן.

שאלה : מה לא טוב בלימודים - המקצוע? המורה? החברים? מה בדיוק?

תשובה : החומר שמלמדים הוא קשה. המורים כותבים על הלוח ואנחנו מעתיקים.

שאלה : האם אתה מבין כל מה שאתה כותב?

תשובה : לא, חצי ממנו.

שאלה : אם אתה לא מבין - מה אתה עושה?

תשובה : אני שואל את החברים שלי. אני גם שואל את המורה. רוב הזמן הוא כותב

בדף

ולא עונה, הוא יושב ואנחנו מעתיקים מהלוח, ואחר כך מוציא אחד אחד לפתור את התרגילים.

שאלה : מה מהתנהגותם של המורים משפיע עליך לרעה?

תשובה : אני לא אוהב שמקללים או מרביצים לי מול החברים. הם צוחקים ואני מתעצבן ושונא את המורה. ומי שצחק עלי אני מרביץ לו בהפסקה או אחרי שהמורה יוצא.

שאלה : למי התלמידים פונים במקרה כזה?

תשובה : למנהל או לסגן.

שאלה : מה הם עושים?

תשובה : המנהל מרביץ לכולם או שהוא מעמיד אותנו והסגן מרביץ לנו.

שאלה : איזה מקצועות אתה אוהב ללמוד ואיזה לא?

תשובה : בערבית אני בינוני. באנגלית אני לא אוהב את המורה. היא מרביצה וצועקת.

שאלה : אם יגידו לך : "יש לנו מאה מורים חדשים" ויבקשו ממך לבחור מהם מורים

שילמדו אותך, איך היית בוחר אותם, מה היית שואל כדי לבחור אותם?

תשובה : אני אשאל אותם איך הם מלמדים.

שאלה : ומה עוד?

תשובה : אם תלמיד מרביץ לחבר שלו, לא יהיה מורה שלא יגיב. הוא צריך להרביץ לו

וזהו.

שאלה : אם הם מרביצים, האם אתה תסכים שהם ילמדו אותך?

תשובה : כן.

שאלה : למה?

תשובה : כי להרביץ לתלמיד זה פותר את הבעיות בבית-הספר.

שאלה : אם יבקשו ממך לחשוב על תוכנית שתגרום לכך שבית הספר ייראה יותר טוב -

מה היית מתכנן?

תשובה : לסדר את הכיתות, לשים תמונות, בלונים, לצאת לטיולים כמו שאר בתי-

הספר, לעשות משחקים יפים כמו שיש להם. אני גם אשים ברז מים חדשים

ליד כל כיתה.

שאלה : האם אתה אוהב את בית-הספר?

תשובה : חצי-חצי.

שאלה : אם יתנו לך אפשרות לבוא לבית-הספר רק כאשר אתה רוצה, מה תעשה?

תשובה : אני אבוא לפעמים, ולפעמים לא.

שאלה : כמה ימים בשבוע אתה תבוא?

תשובה : שלושה ימים.

שאלה : מה תעשה בשאר הימים?

תשובה : אלווה את אבא שלי אהיה לצידו תמיד הוא אוהב שאני איתו.

שאלה : בבוקר, בדרך לבית-הספר, על מה אתה חושב?

תשובה : על המורה. ואני אומר לעצמי - הלוואי שנעדרתי. יותר טוב לי.

ניתוח השאלון של התלמידים

חילקנו את השאלון לשלוש כיתות בבית-הספר: ד', ה', ו'. השאלון נחלק לשני סוגים: א. שאלון פתוח. ב. שאלון סגור. בשאלון הפתוח הופיעו שתי שאלות, ובשאלון הסגור היו 24 שאלות. כאשר קיבלנו אינפורמציה על התלמידים, הסתבר שיש הרבה תלמידים שהאב שלהם אינו עובד. הסתבר עוד כי מעט מאוד אימהות יודעות לקרוא ולכתוב. ועוד - לתלמידים רבים יש הרבה אחים - או מאמא שלהם או מהאשה השנייה.

השאלות הפתוחות :

1. בדרכך בבוקר לבית הספר על מה אתה חושב?

א. על שאלה זאת ענו מכיתה ד' 22 מתוך 25 תלמידים.

ב. על שאלה זאת ענו מכיתה ה' 16 מתוך 20 תלמידים.

ג. על שאלה זאת ענו מכיתה ו' 7 מתוך 18 תלמידים.

א. בכיתה ד' ענו (22 מתוך 25 תלמידים) על השאלה הזאת כך :

| <u>מספר תלמידים</u> | <u>משפטים</u> |
|---------------------|------------------------------------|
| 3 | 1. אני חושב על המבחנים ואיך להצליח |
| 4 | 2. אני חושב על השיעורים |
| 2 | 3. לשחק עם החברים |
| 1 | 4. על המורים ואיך ילמדו אותנו |

| | |
|---|---|
| 1 | 5. איך לזכור טוב את חומר הלימוד, ואם ישאל אותי מורה אָדע לענות |
| 1 | 6. לא עשיתי שיעורי בית |
| 1 | 7. אני חושב על העתיד שלי ושל האחים שלי ואיך שנגדל/נלמד את ילדינו |
| 1 | 8. אני חושב על האוכל ועל השתייה |
| 1 | 9. אני אוהב את בית-הספר |
| 1 | 10. משעמם לי בבית ואני אוהב את בית-הספר |
| 6 | 11. משעמם לי אני לא אוהב את בית-הספר |

כאשר בוחנים את תשובותיהם של התלמידים מסתבר כי 11 תלמידים חושבים בצורה חיובית על בית-הספר. ילד אחד חושב על האוכל ועל השתייה (וזהו הצורך הבסיסי ביותר). נשאלת השאלה - איך יחשוב ילד כזה על הלימודים ואיך תהיה לו מוטיבאציה, אם חסר לו הצורך הבסיסי ביותר - הוא האוכל והשתייה?

ילד אחד שלא הכין שיעורי בית חשב גם על היחס של המורה אליו כאשר הוא יגיע לכיתה, וזה אומר שהוא מקבל מן המורה יחס לא אנושי ושהדרישות הלימודיות אין בהן כדי להרגיע את הפחדים.

7 תלמידים דיווחו שהם אינם אוהבים את בית-הספר ומשעמם להם. 7

תלמידים מתוך 22 שענו על שאלה זאת - 31.8% מן הכיתה - חושבים בצורה שלילית על בית-הספר וזה מדליק נורה אדומה.

ב. בכיתה ה' ענו (16 מתוך 20 תלמידים) על השאלה הזאת כך:

| <u>מספר תלמידים</u> | <u>משפטים</u> |
|---------------------|-------------------------|
| 7 | 1. על הלימודים |
| 1 | 2. על המבחנים |
| 2 | 3. אני אוהב את בית-הספר |
| 2 | 4. בקריאה ובכתיבה |
| 1 | 5. אני לא מתגעגע בכלל |
| 1 | 6. בחברות |

| | |
|--------------------|---|
| 7. מנמנם | 1 |
| 8. הייתי רחוק ממנה | 1 |

בכיתה זאת התלמידים הביעו יותר את הרגשותיהם בצורה המעוררת דאגה וחשיבה על הלימודים ועל המבחנים. ילד אחד מבין התלמידים הביע חוסר געגועים כלפי בית-הספר. הדבר מראה שהתלמידים בכיתה הזאת מעוניינים יותר בהצלחה שלהם בלימודים.

בכיתה ו' ענו (17 מתוך 18 תלמידים) על השאלה הזאת כך :

| <u>מספר תלמידים</u> | <u>משפטים</u> |
|---------------------|--------------------------------------|
| 1 | 1. מהו סדר-היום בבית-הספר |
| 9 | 2. מתגעגע לבית-הספר, מאושר ושמח |
| 2 | 3. הלוואי שבית-הספר יתפורר |
| 1 | 4. שום דבר |
| 1 | 5. לא מאושר כי לא הספקתי לישון מספיק |

בכיתה הזאת לומדים עשרה תלמידים החושבים חשיבה חיובית על בית-הספר. שבעה תלמידים חושבים על בית-הספר חשיבה שלילית, ואלו שנמצאים בדרכם לבית-הספר מקווים שהוא יתפורר. לילד הבא בבוקר לבית-הספר זוהי תחושה גרועה מאוד, כי אין בבית-הספר משהו שימשוך אותו - לימודים, חברים או מורים.

אפשר לסכם ולומר שבתשובה על השאלה הזאת ביטאו התלמידים רגשות שליליים. 25.4% מהם השיבו עליה בצורה שלילית וזה נחשב לאחוז גבוה. זה אומר שאנחנו צריכים לחשוב ולבדוק מהי הסיבה להבעת הרגשות האלו?

על השאלה **מהו בשבילך בית ספר ?** ענו בכיתה ד' (19 מתוך 25 תלמידים) כך :

| <u>מספר תלמידים</u> | משפטים |
|---------------------|----------------------------------|
| 1 | 1. ללמד אותי לכבד, ללמוד ולהצליח |
| 5 | 2. ללמד סדר וכבוד |
| 3 | 3. שנאה, שיעמום |
| 3 | 4. מרץ |
| 2 | 5. כמו אמא, חיים שלי |
| 1 | 6. לדעת לכתוב |
| 1 | 7. חדר לימוד |
| 3 | 8. עתיד |

על השאלה הזאת ענו (16 מתוך 02) תלמידי כיתה ה' כך:

| <u>מספר תלמידים</u> | משפטים |
|---------------------|--|
| 12 | 1. בית-הספר בשבילי הוא יָדַע לימוד וכבוד |
| 1 | 2. בית-הספר בשבילי הוא כמו אמא |
| 1 | 3. בית-הספר בשבילי הוא כמו פרח לא נבול |
| 2 | 4. לבית-הספר יש תועלת |

על השאלה הזאת ענו (17 מתוך 18) תלמידי כיתה ו' כך:

| <u>מספר תלמידים</u> | משפטים |
|---------------------|--|
| 5 | 1. בית-הספר בשבילי הוא לימודים והפקת תועלת |
| 1 | 2. בית-הספר בשבילי הוא תקווה גדולה |
| 1 | 3. בית-הספר בשבילי הוא להיות תלמיד מנומס |
| 1 | 4. בית-הספר הוא כבוד ואהבת האחרים |
| 1 | 5. בית-הספר בשבילי הוא כמו אמא |
| 6 | 6. בית-הספר בשבילי הוא שנאה גדולה, <u>אפילו אפס על</u> |

| | |
|---|--------------------------------|
| | שמאל * |
| 2 | 7. בית-הספר בשבילי הוא שום דבר |

אם נסתכל על שלוש הכיתות - נראה שבכיתה ד' יש שלושה תלמידים שהביעו רגשות שליליים כלפי בית-הספר. בכיתה ה' כל התלמידים הביעו רגשות חיוביים והשתמשו במטאפורה מאוד יפה - "אמא", "פרח לא נבול". הבעיה היא בכיתה ו'. שמונה מתוך שבעה-עשר תלמידים הביעו רגשות של "שנאה, אפס כלום", "שום דבר". זאת אומרת: ל - 47% מכלל תלמידי כיתה ו' בית-הספר הוא דבר שלילי ואינו עונה להם על שום צורך מצורכיהם. זהו מספר המצביע על בעיה רצינית אשר קיימת בכיתה זאת ובבית-הספר בכלל.

***הביטוי " אפס על שמאל ", זה הוא תרגום מילולי מביטוי בערבית ומשמעות המשפט כולו : בית-הספר שנוא עלי ומשקלו כאפס בעיני .**

76.9% מכלל התלמידים בשלוש הכיתות הביעו רגשות חיוביים כלפי בית-הספר. לעומת-זאת - 23% מכלל התלמידים הביעו כלפי בית-הספר רגשות שליליים. החלק השני בשאלון מכיל שאלות "סגורות". המטרה היתה איסוף נתונים מכמות גדולה של תלמידים בזמן קצר יחסית. הסברנו לתלמידים שאין בשאלון תשובות "נכונות" או "לא נכונות" והן רק משקפות את דעותיהם ואת רגשותיהם כלפי מה שמתרחש בכיתה ובבית-הספר. השאלות כללו תשובות אחדות מוכנות מראש. ביקשנו את התלמידים לבחור אחת מהן, וזאת היתה דרך טובה לניתוח התשובות בצורה מהירה. למותר לציין כי נוח לתלמידים לענות על שאלות מסוג זה.

בשאלון נתבקשו התלמידים להקיף בעיגול את הציון ה"נכון" והיתה להם גם אפשרות לתת ציון מילולי. לכל שאלה היו ארבע תשובות אפשריות. בשאלון הסגור היו 22 שאלות שבהן התלמידים נשאלו על ממצאים מהשאלון הסגור של התלמידים.

התלמידים דיווחו בשאלון על זה שיש להם הרבה חברים בכיתה (68.3% במידה רבה), על הרגשת יכולת להצליח (45% במידה רבה ו - 23.3% במידה בינונית).

לגבי השאלה עד כמה הם מרגישים יכולת להביע כשרונות - רק 36.6% ציינו כי הם יכולים להביע במידה רבה כשרונות ותחביבים בבית הספר. 31.6% מן התלמידים ציינו שהמורים מביכים במידה רבה את התלמידים בבית-הספר. על השאלה האם המורים מעודדים התבטאות חופשית וגלויה בכיתה - 36.6% מן התלמידים השיבו - "במידה מועטה". 18.3% ציינו כי המורים בכלל אינם מעודדים התבטאות חופשית בכיתה.

בקשר להבעת דעות הקשורות ללימודים - 38.3% מן התלמידים ציינו כי המורים מאפשרים להם להביע דעות שכאלה במידה מועטה; 16% דיווחו על כך שבכלל אין נותנים להם להביע דעות הקשורות ללימודים.

על השאלה האם המורים דואגים לכך שכל תלמיד בכיתה יוכל להצליח - 55% מן התלמידים דיווחו כי הם מסכימים לכך במידה רבה. הפמצא הזה מצביע על כך שהמורים דואגים יותר להישגיהם של התלמידים כי זה מה שחשוב להם בבית-הספר - את הישגי התלמידים אפשר למדוד, לדעתם של המורים, בהערכה במבחנים ובמתן ציונים.

38.3% מן התלמידים דיווחו על כך שהמורים כופים עליהם דברים ומכריחים אותם לעשות אותם במידה רבה; 21.6% מן התלמידים ציינו - במידה בינונית.

על השאלה מספר 11 - 52.3% מן התלמידים ציינו כי המורים מבדילים בין תלמידים בצורה שלילית לא רלוואנטית במידה רבה; 15% ציינו - במידה בינונית.

26.6% מכלל התלמידים דיווחו כי הם מרגישים (במידה רבה) שקשה להם בלימודים יותר מאשר לתלמידים אחרים בכיתה ו- 28.3% ציינו - במידה בינונית.

בשאלות המתייחסות לאלמות בכיתה או בבית-הספר בכלל ולטיפול מצד צוות בית-הספר התלמידים דיווחו על:

1. תלמידים איים להרביץ לי: 15% - במידה רבה; 15% - במידה בינונית; 60% - בכלל לא.
2. קבוצת תלמידים איימה להרביץ לי בבית-הספר: 11.6% - במידה רבה; 63% - בכלל לא.
3. אחד מצוות המורים לעג לך, העליב אותך או השפיל אותך: 30% - במידה רבה; 16.6% - במידה בינונית.
4. מישהו מצוות המורים דחף אותך והכה אותך: 38.3% - במידה רבה; 23.3% - במידה בינונית.

5. המורים מצליחים לטפל בילדים אלימים: 48.3% - במידה רבה; 21.6% - בכלל לא.

6. על השאלה אם מרביץ לך תלמיד בחצר למי אתה פונה? 70% השיבו - למחנך הכיתה; 11.6% - לכל מורה אחר; 8.3% - למנהל בית-הספר; 8.3% - לאח או לקרוב משפחה הלומד בבית-הספר.

7. על השאלה מהי מידת רצונך לצאת מהכיתה: 61.6% מהתלמידים דיווחו שהם מרוצים לצאת מן הכיתה.

8. ועל השאלה מהי מידת רצונך להיכנס לכיתה - 10% מהתלמידים דיווחו על כך שהם מרוצים להיכנס לכיתה.

כאשר מנתחים לעומק את הנתונים בשאלון מסתבר כי אחוז גדול מן התלמידים מרגישים שהמורים מבדילים בין תלמידים בצורה שלילית לא רלוואנטית, מביכים אותם ומשתמשים באלימות מילולית ופיזית כלפיהם. נתון זה כשלעצמו מספר על היחס שתלמידים אלו מקבלים מהמורים.

יחס של אי קבלה וכבוד לתלמיד כאדם גורם לתלמיד להרגיש בזלזול מצד המורה והפליה לא מוצדקת בין "השווים יותר" לבין "שווים פחות". הדבר פוגע ביחס הכבוד הבסיסי שכל תלמיד ראוי לו, ואם התלמיד הנמצא בכיתה אינו מקבל יחס בסיסי אֵל לנו לצפות ממנו להיות מוצלח בלימודים ולהרגיש שייכות עמוקה וביטחון בבית-הספר.

מה שנוטע בילד את המוטיבאציה ללמידה הוא קשר של כבוד הדדי בין המורה לבין התלמיד. כאשר המורה נותן לילד לחוש כי הוא מסוגל להצליח יותר ויש בו הכוחות הפנימיים להכוונה עצמית יש סיכוי רב שאותו תלמיד יצליח בלימודיו. המורה צריך להסביר לילד את הדברים במקום ובזמן המתאים ולכבד את רגשותיו בלי לכפות עליו התנהגויות רצויות על-ידי ענישה גערה, קללה או אמצעי לחץ סמכותיים אחרים.

חשוב לומר כי ההקשבה הפעילה לתלמיד ולצרכיו האישיים בצורה רצינית, בסבלנות, בתשומת-לב ובלי זלזול דורשת מן המורה (ומכל אדם אחר) פעילות נפשית מיוחדת, משוחררת מכל עניין אחר לשם כניסה לעולמו של הילד ואימוץ נקודת הראות שלו, אך מרבית המורים לא אומנו לכך בתהליך הכשרתם ולא פיתחו בעצמם את יכולתם בכוח בגלל חוסר מודעות מספקת לתרומתה הישירה

של עצם ההקשבה לילד (מתוך "בין מורה לתלמיד" ד"ר דבורה קובובי, האוניברסיטה העברית 1977, ע"ע 32 - 35).

התלמידים דיווחו על התנהגויות פוגעות של מורים שעיקרן היעדר כבוד, הטלת עונש ללא שמיעת גרסתו של הילד, צעקות, עלבונות, לעג, הפליה בין התלמידים בציונים או בהטלת תפקידים, הוצאת תלמידים מהכיתה או שליחתם למנהל ועונשים פיזיים.

יחס בסיסי של כבוד לזולת - ולתלמיד בכלל זה - מעוגן באישיותו של האדם ובגישותיו לעצמו ("כבוד" ו"קבלת הזולת" מותנים בביטחון בסיסי ובדרך שבה האדם מקבל את עצמו (קובובי ד., 1977).

יש תלמידים המרגישים כי קשה להם בלימודים יותר מתלמידים אחרים בכיתה. התלמיד עצמו מרגיש את זה, אבל קורה שהמורה אינו מתייחס לכך, וגם במערכת הבית-ספרית התלמידים הללו אינם מופנים לאבחון. רוב המורים מנהלים את השיעורים בדרך ההוראה הפרונטאלית, ואינם מתייחסים להבדלים אינדיווידואליים הקיימים בכיתה. הדבר גורם לכך שהתלמיד יחוש חוסר מסוגלות עצמית וזה גורר חוסר עקביות מצד התלמיד ותחושות של כישלון. מורים נוהגים "להחזיר את הכדור" לתלמידים ומתלוננים על כך שהתלמידים של היום אינם מתאמצים מספיק ואם ישתדלו יותר ודאי יצליחו יותר, וכך המורה אינו לוקח בחשבון את הקושי שיש לתלמיד ואינו מתאים את דרך ההוראה ליכולת שלו. הוא אינו מקשיב ואינו מתייחס ליכולתו האישית של התלמיד וכך הוא עלול להזיק להתפתחותו הנפשית.

ההתייחסות האישית לתלמידים היא מועטה מאוד. כל תלמיד מרגיש אחרת אם מתייחסים אליו בצורה אישית. בכיתות שבהן מספר התלמידים נע בין 20-25 תלמידים אפשר שתהיה התייחסות אישית לתלמיד. תלמיד שההתייחסות כלפיו פוגעת ואינה אישית כועס, כמובן, על המורה, על כל בית-הספר ואולי על העולם כולו.

בשאלה מספר 10 ו-12 התלמידים דיווחו על כך שהם עושים בבית-הספר הרבה דברים בכפייה (73.3% דיווחו על כך), ואין להם הזדמנות לעשות דברים שהם אוהבים. זה מראה שאין אָמון והתייחסות ליכולת העצמית ולכישורים של התלמיד להשיג יותר.

חוסר האָמון הזה מפחית את הביטחון העצמי של התלמיד ואינו מדרבן אותו להתאמץ ולהצליח. במקום שמורה יאמר לתלמיד "אתה יכול להגיע ליותר" או "יש

לך כשרונות אדירים אתה מסוגל" יש מורים שממש מזיקים באמירות כמו - "כל האחים שלך כך, אתה לא תהיה יותר טוב מהם" או "למה אתה לא כמו אחיך, כמו מי אתה יצאת?".

האָמון בתלמיד וביכולותיו הוא במידה רבה פונקציה של אָמון של המורה ביכולות שלו. לכוחות האָמון העצמי יש פוטנציאל אדיר לעורר כוחות פנימיים אצל התלמיד והדבר מעורר את המוטיבציה ללמידה ומגביר אותה. האָמון בתלמיד צריך להיות מותאם ליכולתו של כל תלמיד ולצרכיו הנפשיים. הכבוד הבלתי מותנה וְהַקְבָּלָה הבלתי מותנית עשויים לקדם את התלמיד להישגים גבוהים.

התלמידים דיווחו על כך שלמורים לא אכפת מה קורה לתלמיד בבית הספר. 21.6% דיווחו על כך שלמורים לא אכפת בכלל; 15% דיווחו שלמורה אכפת רק במידה מועטה. זהו אחוז גדול יחסית והדבר מדליק נורה אדומה לאנשי חינוך. מדוע התלמידים מרגישים כך?

תלמידים מרגישים אכפתיות עקב התקשורת המילולית והלא מילולית של המורה - אם זה במעשה או בהבעת פניו ובנימת קולו של המורה. כשמורה מוציא את אחד התלמידים מהכיתה בצעקות מלוות בקללות זה מצביע על חוסר אכפתיות ועל חוסר רגישות כלפי התלמיד. אילו אותו מורה היה אומר לתלמיד, למשל, "אני מצטער מאוד שאני צריך להוציא אותך החוצה, אתה מרגיש שזה עונש בשבילך, אני מקווה שזה לא יקרה עוד פעם", היה רישומם של הדברים שונה לחלוטין.

מילים שכאלה נותנות לתלמיד הרגשה שזה נוגע לליבו של המורה ושהוא רוצה בטובתו ולא ברעתו של הילד. כאשר שאלנו במגזר הבדואי את השאלה **אם מרביץ לך תלמיד בחצר למי אתה פונה?** ענו 70% מן התלמידים שהם פונים למחנך הכיתה. זה אומר שהתלמידים מוכנים לדווח רק למחנך הכיתה כי יש להם הרגשה שהוא דואג להם ואוהב אותם.

יש מורים שקשה להם לבטא יחס של אכפתיות ומעורבות רגשית והם פונים לריסון, לדיכוי רגשות או לפחות להסתרה. חלק מן הגורמים לריסון התנהגותי אותנטי פועלים, כמובן, גם ביחס לביטויי אכפתיות. יש מורים המרסנים בתוכם כל מעורבות רגשית ומשתדלים לחפות עליה מתוך חשש להיראות מגוחכים בעיני התלמידים ולאבד את סמכותם. אפשר להוסיף ולומר שהמורים במגזר הבדואי הם סמכותיים, וזה נובע מהתרבות שלהם ומהדרך שבה חונכו. החברה הבדואית רואה באיש הסמכותי מישהו שדואג, שאכפת לו אפילו הוא מעניש את חניכיו שלא בצדק.

כך הם הביאו את התרבות הזאת לתוך בית-הספר מבלי להתחשב בכך שהמצב השתנה והילדים של היום אינם הילדים של אז. ילד בבית-הספר היום רוצה שיכירו בכבודו העצמי ויקבלו אותו כבן-אדם. ואז נוצר קונפליקט בקשר שבין המורה לבין התלמיד והרבה פעמים מסתיים הדבר בכפייה של פתרון על התלמיד. מהשאלון שניתן לתלמידים התברר כי אחוז גבוה של תלמידים (61.6%) אוהבים לצאת מהכיתה ורק 10% דיווחו על זה שהם נכנסים לכיתה ברצון. גם בתצפיות שלנו ראינו תלמידים רבים שיצאו מן השיעור כדי לשתות, התחילו לשחק או להציץ לתוך הכיתות ולא חזרו לכיתה.

בראיון עם מנהל בית הספר הוא אמר: "שהדלת שלי פתוחה לכל התלמידים ואין אלימות בבית הספר, מורה שמרביץ אין לו מקום אצלי וזה מהפניות הישירות של התלמידים אלי".

מהממצאים של שאלון התלמידים התברר שהמורים מכים את התלמידים ומעליבים אותם. 38.8% דיווחו כי הדבר קורה במידה רבה; 23.3% דיווחו - במידה בינונית. זה מראה כי המנהל עצמו אינו מודע למה שקורה בבית-הספר.

לגבי השאלה - אם מרביץ לך תלמיד בחצר למי אתה פונה ?

מנהל בית הספר אמר: "הדלת שלי פתוחה", "התלמידים פונים אלי ישירות". והנה - על-פי תשובותיהם של התלמידים - 70% אמרו כי יפנו למחנך הכיתה ורק 8.3% אמרו כי יפנו למנהל. 8.3% אמרו כי יעדיפו לדווח לאחד מבני המשפחה הלומד בבית הספר.

עניין נוסף: בראיון עם המנהל הוא אמר: "אין דבר כזה שיש תלמידים שלא יודעים לכתוב אין דבר כזה". בהמשך הסתבר כי בכיתה ד' יש 5 תלמידים שאינם יודעים לכתוב ולשלושה יש טעויות כתיב. בכיתה ה' שני ילדים אינם יודעים לכתוב ולשלושה - טעויות כתיב. בכיתה ו' תלמיד אחד אינו יודע לכתוב ולשניים יש טעויות כתיב. עד עכשיו לא נעשה דבר עם התלמידים האלה והשיעורים שנותנים להם המורים מטעם מרכז "מתי"א" אינם עוזרים להם. ילדים אלה לא הופנו לשום גורם או מרכז לאבחון לכן הם "נופלים בין הכיסאות". לאט-לאט המורה בכלל אינו מתייחס אליהם, ואז משעמם להם בכיתה ובבית-הספר והם נכנסים לתסכול מזה שאינם יודעים לקרוא ומכך שאין מתייחסים אליהם בכבוד, מעליבים אותם ומשפילים אותם.

סיכום ומסקנות

הקשר בין המורה לבין התלמיד הוא נושא רגיש מאוד וחשוב שנדע איך להעלות אותו בפני המורים והאחראים במשרד החינוך. אף-על-פי שהקשר הזה ידוע ומוכר היטב לכל הנוגעים בדבר, זרימת ההשפעה והתקשורת היא בכיוון אחד: מהמורה אל התלמידים. התלמידים צריכים לקבל בלא עוררין את ההחלטות של המורים ולציית להן. מורים אינם מנסים להבין את התנהגותו של התלמיד, אלא מתייחסים להתנהגות בלתי ממושמעת, שאינה תואמת את הכללים שנקבעו על-ידיהם ותופסים אותה כעלבון וכפגיעה אישית (Willower, 1967).

חוקרים אחרים, הגיעו למסקנה כי לקשר וליחסי הגומלין בין המורה לבין התלמיד נודעת חשיבות רבה ביצירת שביעות הרצון של התלמידים מבית-הספר. ביטויי אי שביעות רצון של התלמידים מבית-הספר מוינו על-ידי חוקרים ונמצא כי התלמידים התרכזו בשלוש תגובות מרכזיות, המבטאות ניכור ואי שביעות רצון: א. שְׁעָמוּם, ב. כַּעַס, ג. פַּחַד (Willower, 1967).

אפשר להגיד שהמילה "שְׁעָמוּם" הנאמרת על-ידי התלמידים יכולה להיות כיסוי או מטאפורה לבעיות שונות של התלמיד בתחום הלימודים כמו קשיים בריכוז וקשיים ביישום הנלמד בכיתה. כך או אחרת - השימוש במילה על-ידי התלמיד הוא סימן לכך שתוכנית הלימודים בבית-הספר אינה מצליחה למלא את דרישותיהם של לפחות מקצת התלמידים בבית-הספר. תחושת הניכור של התלמידים לבית הספר מקורה בשישה גורמים:

I. השפעת החברים

II. יחסים עם המורים

III. תוכנית הלימודים

IV. גורמים בביתו של התלמיד

V. אלימות בבית-הספר

VI. התרחשויות בכיתה

תחושות אלה הן הגורמים העיקריים לחוסר המוטיבאציה ללמידה. יחס של כבוד, אכפתיות ואָמוּן ביכולתו של הילד יכולים להתממש רק אם התקשורת

הבין-אישית היא תקינה. מודעות של המורים לתקשורת בין-אישית ולסוגי התקשורת וההפרעות בתקשורת מעניקה למורים את ההזדמנות לנסות ולשפר כדי שְהִמָּסָר שהם מעבירים לתלמידיהם ייקלט בצורה הטובה ביותר. כאשר התקשורת בין המורה לבין התלמיד היא תקינה, המורה מכבד את התלמיד ואמפאטי למצוקותיו ולצרכיו, והתלמיד מרגיש שהוא בן-אדם שיש לו ערך עצמי וכך המוטיבציה הפנימית שלו עולה.

המסקנה שאפשר להסיק מן העבודה הזאת היא שכל מה שחשוב למנהל ולצוות המורים כיום הוא הישגיהם של התלמידים. ברוב הזמן התלמידים מוערכים ומקבלים יחס אישי לפי הישגיהם הלימודיים. ההערכה היחידה לתלמיד היא על-פי תוצאות המבחנים, והציון מְעַנֵּק בלי להתחשב בילדים לקויי למידה ובילדים לא מיומנים. תוכנית הלימודים לרוב איננה מתאימה לחלק מן התלמידים כי היא נבנתה לרמה מסוימת בלי להתחשב בתלמידים לקויי למידה ובתלמידים שעד עכשיו לא רכשו את מיומנות הקריאה והכתיבה.

בבית-הספר ישנם מורים היוזמים ומקיימים פעילויות חברתיות במשך השנה, אבל מורים אלה אינם יכולים להשפיע על שאר חבריהם לעבודה ולגבש צוות חינוכי שיאפשר התהליך לימודי יעיל יותר.

ביבליוגרפיה

- אבו-בקר, ח. (1995). בית הספר הערבי. בתוך: סגן, י. (עורכת), מצא מין את שווינו: מקראה לעובדי הוראה, ירושלים.
- אבו סעד, א. (1985). הקשר בין אקלים ארגוני ושביעות רצון המורים בעבודה במגזר הבדואי באזור הנגב. אוניברסיטת בן גוריון: באר שבע.
- אהרד, ר. (2001). אקלים חינוכי. מיטב.
- אלחאגי, מ. (1994). מערכת החינוך הערבי בישראל, סוגיות ומגמות: ירושלים, מכון פלורסימר למחקר מדיניות, הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס: ירושלים.
- אלחאגי, מ. (1996). החינוך בקרב הערבים בישראל, שליטה ושינוי חברתי, ירושלים, מכון פלורס הימר למחקר מדיניות.
- אסבניולי, ה. (2002). מיומנויות תקשורת: הוצאה לאור נצרת.
- בר-טל, ד. (1994). פעילות גומלין בכיתה, האוניברסיטה הפתוחה: תל-אביב.

בר-טל, א., שויצקי, ד'. (תש"ס). צמתים בדרך – מודל לפתרון בעיות בכיתה, מכון מופ"ת, הוצאת מופ"ת.

זיו, א., שושנה, ש. (1977). הכיתה כקבוצה חברתית, אוניברסיטת תל-אביב, הוצאה לאור: מערכות חינוך מט"ל.

זיו, א., (1987). פסיכולוגיה בחינוך. תל אביב: יחדיו.

מרעי, ס. (1974). בית הספר והחברה בכפר הערבי בישראל. עיונים בחינוך 4 (יוני): 105-85.

נוביק, יץ (1989). חוק לימוד חובה ויישומו במגזר הבדואי בנגב.

סלמון, ג. (1996). תקשורת – מושגים בדיון החינוכי.

פרידמן, י., 1989. ההכרה בערך התלמיד ובכבודו. ירושלים.

פרידמן, י. וקרונגולד, נ. 1993. יחסי גומלין בין מורים לתלמידים: נקודת המבט של התלמיד. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

פרידמן, י. (1998). ההכרה בערך התלמיד ובכבודו: שאלון לדיווח עצמי לתלמידי מכון הנרייטה סאלד: ירושלים.

פרידמן, י. (1998). מורים ותלמידים. הנרייטה סאלד: ירושלים.

פרידמן, י. (1998). מורים ותלמידים יחסים של כבוד הדדי, ירושלים: הנרייטה סאלד.

קובובי, ד., 1977. בין מורה לתלמיד. המורה הטוב בעיני תלמידיו. תל אביב: ספריית פועלים.

רחמים, מ., כהן (2001). הכר את תלמידך. הוצאה לאור רכס.

שוורץ, ש., קינרייך, ל., גראד, ה. ומרקפלד – כהן, א. 1985. מתן כבוד לתלמידים על-ידי מורים, ירושלים, האוניברסיטה העברית המחלקה לפסיכולוגיה.

שחדי, מ. (1998). ללמד מורים הקשבה טוטאלית, אוצר המורה. שלמה, ש., רחל, ה. (1981). מורים ותלמידים בהליך שינוי: רמות.

שלמה, ש., רחל, ה. (1978). שיתוף פעולה ותקשורת בבית הספר. שוקן: ירושלים ותל אביב.

- Al-Haj, and Henry Aosenfeld.(1990). Arab Local Government in Israel. London: Westview press.
- Becker, H. (1952). Social class variations in teacher-pupil relationships. Journal of Education Psychology.
- Hargreaves, D.H. (1977). The process of typication in classroom interaction: Models and Methods. British Journal of Educational Psychology.
- Willower, D.J., Eidel, T.L., and Hog, W.K. (1967). The School and Pupil control ideology (Monograph No. 24) University Park: Penn state University Studies.