

## קשר בין השכלת מורים ערביים ודרג החינוך לבין עמדותיהם ותפיסותיהם לגבי הטרוגניות והומוגניות

סאאיד בשארה, ניבין בשארה

### תקציר:

המאמר עוסק בקשר בין השכלת מורים ודרג החינוך לבין עמדות מורים ערבים כלפי מטרות ומדיניות האינטגרציה. במחקר השתתפו 20 מורים, עשרה מורים מהם מועסקים בחינוך היסודי, ועשרה המורים הנותרים מועסקים בחטיבות הביניים, והם נבדקו באמצעות "שאלון לעוסקים בהוראה", שכל משתתף התבקש למלאו פעם אחת במהלך שנת הלימודים. ממצאי המחקר הצביעו על כך, כי מורים בעלי השכלה גבוהה ובעלי וותק גבוה דעתם חיובית יותר כלפי האינטגרציה, והמורים המועסקים בחינוך היסודי ייחסו לה יותר ערך חברתי והמועסקים בחטיבת ביניים ייחסו לה יותר ערך לימודי, וגם המורים שהשכלתם גבוהה ובעלי וותק גבוה העדיפו ללמד בכיתות הומוגניות עם רמת הישגים גבוהה. אחת ההשלכות המתודולוגיות העולות ממחקר זה היא כי הגורמים רמת השכלה וותק בעבודה יש לקחת אותם בחשבון כפקטור בעל השפעה משמעותית על הצלחת האינטגרציה בבתי ספר חטיבות ביניים במערכת החינוך בארץ. כמו כן, מבחינה פדגוגית מומלץ לשקוד ולטפח את רמת המודעות בקרב המורים בבתי הספר השונים לגבי נושא האינטגרציה ואת התועלות החברתיות והלימודיות המצופות ממנה, והמטרה שעומדת מאחורי הפעלתה בארץ. מומלץ גם, לפתוח מסלולי הכשרה ייחודיים שירחיבו את רמת השכלת המורים לגבי נושאים מערכתיים וארגוניים חשובים.

### מבוא:

בסוף שנות ה-60 הונהגה בישראל אינטגרציה מכוונת במערכת החינוך. האינטגרציה הנה חלק מרפורמה במבנה מערכת החינוך והופעלה בעיקר בהקמת חטיבות הביניים בארץ לכיתות ז' עד ט' לצורך קיבוץ תלמידים מגלויות שונות. עד להנהגת האינטגרציה המכוונת הייתה הפרדה מוסדית ניכרת של תלמידים על בסיס גיאוגרפי הקשור להשתייכות מעמדית ועדתית. המטרה והמשימה המרכזית בחברה בישראל בכלל ובמערכת החינוך בפרט היא קידום לימודי ואינטגרציה חברתית. שני איתוסים מרכזיים מלווים את החברה הישראלית: האתוס של מיזוג גלויות ובינוי אומה והאתוס של שוויון חברתי משמעו במדיניות החינוכית לשוויון הזדמנויות. שני איתוסים אלה מוציאים את דרכם באינטגרציה (אמיר, 1985; בלס, 1987; קשתי, אריאלי, ושלנסקי, 1997).

רבים הם היום בתי הספר שהם הטרוגניים בהרכבם ובעיקר חטיבות הביניים, שהמטרה העיקרית שלהם אחרי הקידום הלימודי גם השילוב וזירוז תהליכי האינטגרציה.

המיזוג היה מאז ומתמיד דבר חשוב וחינוכי לחברה הישראלית בגלל ההרכב שלה והשוני בעדות שהיא מכילה, הרי מטרות האינטגרציה חותרות לחברה שיש בה קרבה בין עדותיה השונות, ובעיקר להשיג שוויון הזדמנויות בחינוך לרבדים החלשים.

בעקבות האינטגרציה נוצרה מסגרת לימוד משותפת לילדים משכבות ועדות שונות והגשמה חלקית של ערך לאומי בעל חשיבות עליונה, המהווה ביטוי מוחשי ויום יומי למחויבות החברה לערכי שוויון ואחדות לאומית (אמיר, 1985; בלס, 1987; כפיר, רש, אדלר וספרן, 1993).

מטרות האינטגרציה לא התאימו למטרות ומבנה מערכת החינוך הערבית והרכב אוכלוסיית התלמידים. אך היה צורך לנסות ולגשר על הפערים מבחינת הישגים בלבד ולא מבחינת הרכב עדתי בין התלמידים בתוך כיתת הלימוד, דבר שנקרא שילוב. שילוב הנו מונח נפוץ במיוחד במערכת החינוך המיוחד שמתייחס לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים עם תלמידים רגילים וחינוכם בכיתות משותפות. שילוב גם מתייחס לתלמידים בעלי רקע חברתי-תרבותי חלש וחינוכם בכיתות לילדים ממשפחות מבוססות בחינוך הרגיל (גלובמן והריסון, 1982; דר ורש, 1985; חאג', 1994; צלה, 1990).

מחקר זה התמקד בבדיקת נושא השילוב במגזר הערבי, והמורים שמועסקים במסגרות אלו עם תלמידים שחוו את נושא שילובם של תלמידים חלשים מבחינה חינוכית ולימודית עם תלמידים מבוססים בחינוך הרגיל.

מערכת החינוך הערבית בארץ בכל דרגותיה: חינוך יסודי, חטיבות ביניים ותיכון, עומדת בפני קשיים רבים כמו מחסור בצידוד, מחסור במבנים מתאימים ללימודים, מחסור בספרי לימוד מתאימים למקצועות הלימוד השונים ושיטות ההוראה הן פרונטאליות שלא מתאימות לרוח העידן המודרני. בנוסף, קיימים פערים לימודיים בתוך האוכלוסייה הערבית ובינה ולבין המגזר היהודי, פערי מעמדות, חסרון בכוח אדם מיומן בתחומים מסוימים (ייעוץ, הדרכה, צוות טיפולי בבתי הספר וכו'). ניתן להניח, ככל שיימצא צוות חינוכי בבתי הספר הערביים יותר מוכשר ובעל התמחויות רלוונטיות, כך התרומה לבתי הספר ולתלמידים הולכת וגדלה.

בעקבות הקמת ועדות חקירה רבות לבדיקת מערכת החינוך הערבית, חלה תפנית משנת 1992, וכעת קיימת מגמה יותר אינטנסיבית של השקעה בחינוך הערבי וצמצום פערים (חאג', 1996). אומנם תהליך זה איטי, וזקוק להשקעה יותר גדולה בתקציבים והתפתחות אישית ומקצועית בקרב המורים (גזיאל, 1993; חאג', 1996).

כיוון שהפער החינוכי הוא אחת הבעיות המרכזיות שמעסיקות את אנשי החינוך בארץ, במחקר זה נבדק הקשר בין רמת השכלה ודרג החינוך שבו מועסק המורה הערבי ולבין עמדותיהם ותפיסותיהם לגבי הטרוגניות והומוגניות במערכת החינוך הרגילה. הבנת קשרים אלה בין מרכיבים מוסדיים לבין עמדות, עשויה לאפשר הבנה טובה יותר,

ותכנון יעיל יותר של מערכת הלימודים. בנוסף, ייתכן שניתן יהיה לסייע בזיהוי ספציפי של מוקדי קשיים במערכת החינוך.

### הטרוגניות והומוגניות בחינוך

כיתה הטרוגנית, היא כיתה מגוונת, מעורבת מבחינת ההרכב העדתי והמעמדי ויכולת הלמידה של אוכלוסיית התלמידים שהם בעלי רקע תרבותי שונה מגוונת מאוד, והיא נתפסת להיפוכה של הכיתה ההומוגנית שיכולת הלמידה של תלמידיה כמעט דומים. לפי ריץ (1996) כיתה הטרוגנית היא "כיתה בה הילדים מגלים קשת רחבה של כישורים והישגים לימודיים ובאים מקבוצות אתניות שונות, מרקע סוציו-אקונומי שונה ומשכונות שונות". תלמידים טעוני טיפוח לפי הגדרת פרנקנשטיין (1994): "תלמיד טעון טיפוח הוא תלמיד שנולד כבעל אינטליגנציה תקינה ורק בהשפעת גורמי סביבה שליליים מסוימים לא בא מלוא הפוטנציאל שלו לידי ביטוי" (ריץ, 1996). כיתה אינטגרטיבית, היא כיתה שתלמידיה השונים מתפקדים כיחידה אחת מלוכדת, ונוצר ביניהם יחסים וקשרים פונקציונליים. והמטרה היא להפוך את הכיתה ההטרוגנית לכיתה אינטגרטיבית, עם אוירה של שיתוף דעות והבנה בין תלמידיה. בכיתה שיש בה רמות שונות של תלמידים, בייחוד תלמידים עם דימוי עצמי נמוך, נוכחותם בכיתה זו מחזקת אותם ויוצרת אוירה חברתית תומכת. מציאות זו ייתכן ותעודד העלאת הישגים לימודיים וחברתיים בקרב התלמידים (צלה, 1990; Hoyle & John, 1995).

הפער בין תלמידים ממוזגים ללא ממוזגים עשוי להבהיר יותר את השאלה: האם חוסר כישורים אינטלקטואליים הנו הגורם לחוסר יכולתם של התלמידים לפענח מידע בעילות ולהתמוזג באוכלוסייה בה הם חיים? כאשר הקבוצה של התלמידים הממוזגים זהה למעשה בנתוני הרקע שלה לקבוצות הלא ממוזגים, ניתן להסיק שכישלונם של תלמידים לא ממוזגים לקלוט ולפרש את המידע עולה על יכולתם האקדמאית המיוחדת לקבוצה הלא ממוזגת, והמבדילה אותה מההקשר הלימודי של הכתה הממוזגת (דר ורש, 1985; מינקוביץ, דיוויס ובאשי, 1980).

לכתה ההטרוגנית יש צביון חברתי בולט יותר מאשר בכתה שהיא רק מעורבת כישורים או בכתה שהיא מעורבת מבחינה תרבותית, הן ברמת הפרטים והן בין קבוצות. כך יש דגש מיוחד על הכתה ההטרוגנית כדי ליישם את המטרות הבאות:

1. העלאת הישגיהם הלימודיים של תלמידים נמוכי הישגים באופן משמעותי לצד התקדמות בהישגים של התלמידים האחרים.
2. עידוד המשך התפתחות כישוריהם המיוחדים של כלל התלמידים והמחוננים במיוחד.

בנקיטת הצעדים המתאימים בכתה ההטרוגנית צריך להסתמך על מטרות אלה ולהשתמש בהן כקווים מנחים כלליים בקביעת המדיניות של הכתה ההטרוגנית. בכתה ההטרוגנית ההתעניינות היא בצמצום המתאם הנתפס בין הישגים לימודיים לבין משתני סטטוס חברתי (אמיר, 1985; חן, 1992; צלה, 1990).

במציאות החינוכית הנטייה היא להגשים את האינטגרציה באמצעות הכתה המעורבת או ההטרוגנית, ומדובר על כיתות הטרוגניות ועל כיתות אינטגרטיביות בנשימה אחת, כאילו הן מילים נרדפות. אולי יש תקווה שעצם ההימצאות יחד נותנת היווצרות של שילוב, אינטגרציה חברתית וצמצום פערים בלימודים, אך לעתים הפגשת תלמידים שונים במעמד או בעדתם, ובעיקר בהישגים לימודיים, גורמת לדחיית אינטגרציה, ומעוררת מתיחות, הרגשת פער, הפליה, דימוי עצמי נחות וכו' (ריץ, 1996). רוב המחקרים שהושקעו בתוכניות המיזוג כוונו למציאת דרכים לשנות את המיעוט ולסגול לנורמות של הרוב. במקביל בני הרוב נדרשו לבטא יחס של סובלנות ושל קבלה ולשמש כקבוצת התייחסות לבני המיעוט ולהשאיר להם פתח להתקבל בחברתם (גזיאל, 1993; מינקוביץ, דיוויס ובאשי, 1980; ריץ, 1996).

לפי ריץ (1996) תוכניות השילוב שיושמו בחטיבות הביניים לגבי תלמידי יסודי שעברו לחטיבה, בכדי שיצליח רעיון ההוראה בכיתות הטרוגניות צריכים להחל רעיון האינטגרציה בהיקפו, זאת אומרת שלא יהיו בבית הספר הקבצות היות וההקבצה מהווה מכשול. ניתן לראות את האינטגרציה כניסיון להגביר את יכולת בית הספר להפוך את התלמידים החלשים מבחינה לימודית וחברתית לתלמידים "טיפוסיים" מבלי לפגוע ברמת בית הספר, למרות שזה דורש מערך מורכב של נסיבות ופעולות. טובת המיזוג מתגלה בזה שהוא תורם לשיפור הישגיהם האקדמיים של התלמידים. למרות כל ההשתלמויות וההכשרה הנרחבת שקיבלו אותה מורים במקומות רבים בארץ, כמו באוניברסיטאות השונות ובמכללות להכשרת מורים, במרכזי ארגוני המורים ועוד, ולמרות שהם מפעילים למידה שיתופית בבתי הספר, ניתן לציין שרק מעטים מאוד נוקטים למידה שיתופית בצורה שיטתית במשך שנת הלימודים, רובם מסתייעים בשיטה זו רק לתקופה קצרה בכדי לגוון את שיטת ההוראה המסורתית (ריץ, 1996). כלומר, לא קיימות תוכניות מסודרות ושיטתיות בבתי הספר לגיוון בשיטות ההוראה לאורך זמן.

עמדותיהם של מורים נובעות ממקורות שונים, אקראיים ושיטתיים כאחד. ואפשר למיין את דעות המורים לשתי קבוצות: דעות הקשורות לפעילויות מסוימות ודעות השייכות לתחום האידיאולוגי. עם השנים והניסיון המורים בבית הספר מושפעים מגורמים רבים. למשל אם בית הספר מקיים את פעילויות המכוונות לקידום היעדים האישיים והחברתיים של התלמיד במשך כל יום הלימודים ולא רק בשעות אחר הצהרים, ואין לכך השפעה שלילית על הישגים הלימודיים, עשוי המורה להבין כי מן

הראוי לפעול בו זמנית להשגת מגוון מטרות אצל התלמיד (כפיר, רש, אדלר וספרן, 1993; Youngs, 1993). סביר להניח כי עמדות המורים הקשורות לאינטגרציה חברתית יכולות להתגבש הן כתוצאה מתכונות ועמדות מוקדמות שיש להם, והן מתוך המציאות שבה הם עובדים.

אפשר לציין כי למורים יש מידה רבה של הזדהות עם הצורך באינטגרציה במערכת החינוך, מורי החטיבות מגלים נטייה עקבית של הזדהות יתר עם הצורך באינטגרציה מכוונת במערכת החינוך, ושל העדפת מטרת האינטגרציה על פי המטרה של העלאת הישגים (חאג', 1996; ריץ, 1996).

### אינטגרציה חינוכית במגזר הערבי בישראל

עקרון השוויון הפורמאלי המוכר לנו מהמגזר היהודי הוחל גם על המגזר הערבי בישראל מכוח חוק לימוד חובה משנת 1949. המדינה קובעת ומגדירה את מטרות החינוך של הילדים ומעניקה לכולם חינוך על פי תכנית הנקבעת על ידי (חוק לימוד חובה, 1949; חוק חינוך ממלכתי, 1953).

הפערים בין החינוך במגזר הערבי לבין החינוך במגזר היהודי מושפעים מהסיבות הבאות:

1. הסכסוך הישראלי-ערבי.
2. המבנה המסורתי של החברה הערבית שעומדת בפני שינויים במערכת החינוך, ומעברה ממקום מגורין חמולתי לצורה מודרנית.
3. קשיים כלכליים במדינה פגעה בין היתר בחינוך הערבי.
4. התקציב הקטן שמייעדות אותו הרשויות המקומיות הערביות להוצאות על מערכת החינוך (חטיב, 1980).

אבל לאחרונה המצב השתנה וניתן להרגיש שהחינוך הערבי במדינת ישראל התחיל לצעוד קדימה יותר מאשר היה בעבר (גזיאל, 1993).

לציין כי ניתן להבחין בהפרדה גיאוגרפית במדינה בין יהודים לערבים מבחינת מקום מגוריהם ובמקביל להפרדה זו יש גם הפרדה במערכת החינוך היסודית והקדם יסודית וגם בחטיבות הביניים ובחטיבה העליונה. הפרדה גם תוצאה של הבדלי לשון, דת ותרבות. תוכניות הלימודים מותאמות לצרכים הייחודיים של האוכלוסייה הערבית ולכן הן שונות מתוכניות הלימודים במגזר היהודי (גזיאל, 1993; חאג', 1996; מינקוביץ, דיוויס ובאשי, 1980).

לפני הקמת המדינה וגם במהלך השנים הראשונות אחרי הקמתה מצבו של המורה הערבי היה קשה מאוד. הוא אינו משוחרר מן הסתירות והקונפליקטים, ואינו מסוגל להביע את דעתו לגבי נושאים פוליטיים וחברתיים שהוא מאמין בהם, והסיבה היא פחד מהשלטונות וחשש של הפסקת עבודתו (חאג', 1996; חטיב, 1980).

#### קשר בין השכלת מורים ערביים ודרג החינוך לבין עמדותיהם ותפיסותיהם לגבי הטרוגניות והומוגניות

השכלתו של המורה הערבי הושפעה לאורך זמן מן המציאות של האוכלוסייה שלו. כך החברה הערבית מאז הקמת המדינה ועד לאחרונה הייתה לה עלייה ברמת ההשכלה, שיעור האנאלפביתים ירד במהירות רבה עד 1980 ל 36.1% שהיה 50% בשנות הששים, ובאותה עת חלה עליה מתמדת ברמת ההשכלה הגבוהה שעד 1988 בעלי השכלה על תיכונית הגיע ל 8.9% (חאגי, 1996).

הזיקה בין השכלת מורה ודרג החינוך בו הוא עובד ובין עמדותיו כלפי אינטגרציה במגזר הערבי, קשורה בגורמים רבים ביניהם רמת סגל ההוראה וגם רמת המתקנים בבית הספר יכולים להשפיע על התקדמות תהליך המיזוג. מבחינת רוב האפיונים המקובלים במערכת החינוך כבעלי משמעות להישגים חינוכיים של בית הספר, הם: רמת ההשכלה הכללית וההכשרה הפדגוגית של עובדי ההוראה, השתתפות המורים בהשתלמויות והתחלופה של מנהלים ומורים במוסדות ובכיתות (צלה, 1990).

הצלחת ההוראה בכיתות הטרוגניות תלויה בכישורים ובהשכלה של מורים. הרי מורה שילמד בכיתה הטרוגנית אמורה להיות לו תחושה של מעורבות, מחויבות ונכונות לעבודה קשה. תכונות אלו הן תוצאה של ניהול מתאים לבית הספר ועידוד המורים בעשייה עם התלמידים בעלי רקע חברתי ותרבותי שונה.

#### האינטגרציה ודרג החינוך והשכלת מורים

בשנות ה-60 אחרי הקמת חטיבות הביניים, אחת המטרות הבולטות ביצירת מוסד חדש הייתה קליטת תלמידים בני עדות שונות הלומדים בבתי הספר היסודיים השונים בתנאי סגרגציה (מינקוביץ, דיוויס ובאשי, 1980; קשתי, אריאלי, ושלנסקי, 1997). בכל הנוגע להישגים הן של התלמידים בכלל והן של הקבוצה החלשה שבתוכם, מגלים מורי חטיבות הביניים אופטימיות גבוהה יותר מזו של מורי ביה"ס היסודי, המורים המלמדים בחטיבה נוטים ליותר אופטימיות באשר לסיכויי החטיבה להגשים את מטרותיה בתחום שיפור ההישגים הלימודיים. יש ללוות את האינטגרציה בכיתות היסוד בתוכנית מיוחדת, עם גישה פרטנית ודגש מיוחד על הגורמים ההנעתיים, ולהפחית את ההפסדים של קבוצות בעלות מצב חברתי והשכלתי בינוני דבר זה חשוב במיוחד בתנאים של אינטגרציה בלתי מאוזנת (בלס, 1987; כפיר, רש, אדלר וספרן, 1993).

מערכת החינוך היסודי בישראל שייכת לקבוצות המדינות שבהן דיפרנציאציה גדולה בין בתי הספר. ולפי ההשוואה שנעשתה לגבי מידת ההבדל בין בתי הספר, שנעשתה באמצעות נתוני מחקר בחטיבות הביניים במטרה להשוות בן מסגרת החטיבות למסגרת בתי הספר היסודיים נמצא כי חטיבת הביניים כוללת אוכלוסיית תלמידים מגוונת יותר ברמת הישגיה מבית הספר היסודי. ברור כי הטרוגניות ברמת ההישגים בתוך כל

חטיבת ביניים רבה מזו האופיינית למוסדות החינוך היסודי (חן, 1992; כפיר, אריאב, פייגין וליבמן, 1998).

המורה מוטלת עליו משימה קשה מאוד, שהוא מצד אחד נחשב לשליח של הציבור ומצופה ממנו למלא באמונה את המוטל עליו, ומצד שני הוא בעל אישיות חושבת שרוצה לבטא את עצמה כלפי סוגיות רבות בחינוך. לשם כך על המורה להתמחות באבחון כישורי ילדים ובזיהוי הדרכים השונות שבהן הם לומדים, זאת כדי לבחור בשיטה היעילה ביותר לקידומו של כל ילד וכדי לדעת כיצד יש לארגן את הידע והחומרים שיהיו מותאמים למורים וללומדים גם יחד.

המורה של ההווה הוא גם המורה של העתיד. כך להכשרתו קיימת חשיבות רבה ועיצוב דעותיו ומאפייניו יש ערך רב, כי בכך הוא משפיע על אחרים ועל דרכי עבודה במוסד בו מועסק כמו חלוקת התלמידים לקבוצות לפי מבחני סינון מוקדמים, עירוב תרבותי, פעילויות בלתי פורמאליות בבית הספר ועוד. ברור המורה אינו מצופה להיות בקי בכל הידע שאותו הוא מלמד, אך הוא מתבקש לשלוט בתכני הגישה למידע ולהיות מסוגל להקנותם לתלמידיו השונים. זאת בלא שיזניח את תפקידו כמחנך, כסוכן חברתי להקניית המורשת התרבותית וערכי החברה, וכגורם מרכזי בעיצוב הדור הצעיר (אמיר, 1985; בלס, 1987; וייזל, תלחמי, וכבהה, 2000; כפיר, אריאב, פייגין וליבמן, 1998; פרידמן, הורוביץ ושליב, 1988; קשתי, אריאלי ושלנסקי, 1997; שרן ושחר, 1990; Thomas, Yee & Lee, 2000; Youngs, 2001).

המטרה של מחקר זה, היא לבדוק את הקשר בין רמת השכלה במידה והיא על תיכונית כמו סיום סמינר להכשרת מורים או השכלה אקדמאית כמו סיום מכללה אקדמאית או אוניברסיטה ודרג החינוך שבו מועסק המורה הערבי ולבין עמדותיו ותפיסותיו לגבי הטרוגניות והומוגניות במערכת החינוך הרגיל. הבנת קשרים אלה עשויה לאפשר הבנה טובה יותר, ותכנון יעיל יותר של מערכת הלימודים. בנוסף, ייתכן שניתן יהיה לסייע בזיהוי ספציפי של מוקדי קשיים במערכת החינוך.

#### לפיכך השערות המחקר הן:

1. בקרב מורים בעלי השכלה אקדמאית רמת העמדות התומכות באינטגרציה תהא גבוהה יותר בהשוואה למורים בעלי השכלה על תיכונית.
2. מורים המלמדים בחטיבת הביניים ייחסו חשיבות רבה יותר למטרה הלימודית של מדיניות האינטגרציה, ואילו מורים המלמדים בבית הספר היסודי ייחסו חשיבות רבה יותר למטרה החברתית של מדיניות האינטגרציה.
3. מורים בעלי השכלה אקדמאית יעדיפו ללמד בכיתות הומוגניות שרמת הישגי התלמידים בהן גבוהה ויעדיפו פחות ללמד בכיתות הומוגניות שרמת הישגי התלמידים בהן נמוכה.

### שיטת המחקר

#### משתתפים

המדגם כלל 20 מורים מהמגזר הערבי, עשרה מהנחקרים היו מורים בחטיבות ביניים ועשרה מורים האחרים מורים בבתי ספר יסודיים. המורים היו בעלי רמות השכלה שונות הממוינות לשתי קבוצות: השכלה על תיכונית (סיום סמינר למורים) והשכלה אקדמאית (סיום מכללה אקדמאית או אוניברסיטה). דגימת המורים הייתה אקראית מתוך בתי ספר ערבים שונים במרכז הארץ. בלוח 1 מודגם התפלגות המורים לפי השכלה ודרג החינוך.

לוח 1 – התפלגות המורים לפי השכלה ודרג החינוך

$\chi^2$ (1, n=20)	סה"כ	חט"ב	יסודי	
	8	2	6	השכלה על תיכונית
	12	8	4	השכלה אקדמאית
	20	10	10	סה"כ

\*P<0.05

מלוח 1 עולה כי מתוך עשרת המורים המלמדים בבית הספר היסודי, ששה מורים (60%) הנם בעלי השכלה על תיכונית, וארבעת המורים הנותרים (40%) הם בעלי השכלה אקדמאית. עוד עולה מלוח 1 כי מתוך עשרת המורים המלמדים בחטיבת הביניים, שני מורים (20%) הנם בעלי השכלה על תיכונית, ושמונת המורים הנותרים (80%) הם בעלי השכלה אקדמאית. מכאן שבקרב המורים המלמדים בחטיבות הביניים, רמת ההשכלה נמצאה גבוהה יותר מאשר בקרב המורים המלמדים בבית הספר היסודי  $\chi^2$  (1, n=20) = 1.87, p<0.05.

#### כלי המחקר ואיסוף הנתונים

איסוף הנתונים נעשה באמצעות "שאלון לעוסקים בהוראה" אשר נבנה על ידי יחידת המחקר במכללת בית ברל (1996), והוא בעל מהימנות ומבנה תוכן מוכחים. תקפות התוכן נבדקה באמצעות בדיקה שנערכה באופן בלתי תלוי, בקרב שלושה שופטים, אשר התבקשו לשפוט באיזו מידה השאלונים בודקים את הגורם שאותו התכוונו למדוד. ההסכמה בין השופטים לגבי תוכן השאלונים, נמצאה ברמה של כ-90%. לגבי השאלות



שלגביהן לא נמצאה הסכמה, ההחלטה נעשתה על פי רוב של שני שופטים וחלק מהשאלות נוסחו ונכתבו מחדש והועברו שוב לשלושת השופטים. בהתאם לכך, תוקנו השאלונים אשר שמשו לצורכי המחקר. השאלון מורכב מחמישה פרקים: פרק א' כלל שאלות לגבי פרטים אישיים של הנחקרים כגון מגדר, לאום, השכלה ומצב משפחתי. פרק ב' כלל שאלות לגבי עיסוק בהוראה כגון מקום עבודה, תפקידים, וותק ועמדות בנושאים שונים. פרק ג' כלל שאלות פתוחות שנועדו לבדוק את תחומי העניין של התלמידים ויכולותיהם הלימודיות. פרק ד' כלל שאלות סגורות לגבי רמת ההישגים של התלמידים, פיתוח יכולות אישיות, התמודדות עם בעיות אישיות וכו'. ולבסוף פרק ה' כלל שאלות סגורות בנושא דימוי הוראה ביחס למקצועות אחרים בחברה. סולם ההשבה על השאלות הסגורות היה מסוג ליקרט בעל X דרגות מ-1 (במידה מועטה) ועד 5 (במידה רבה).

אופן איסוף הנתונים, נערך על ידי פנייה טלפונית למנהלי בתי הספר, במידה שהמנהלים הביעו את הסכמתם לעריכת המחקר בבית הספר עליו הם ממונים, הגיעו עורכי המחקר לבית הספר בשעות הפעילות הרגילות. הפנייה למורים נערכה באופן אקראי בחדר המורים. למורים הוסברה המטרה הכללית של המחקר, קרי בדיקת עמדותיהם כלפי הטרונגניות והומוגניות, הודגש בפניהם כי מילוי השאלון ייעשה באופן אנונימי והנתונים נועדו לצורכי המחקר בלבד. השאלונים מולאו בנוכחות עורכי המחקר לצורך הבהרה ומענה על שאלות במידת הצורך. השאלון הועבר למורים פעם אחת במהלך שנת הלימודים.

#### ממצאים

בפרק זה מוצגת סטטיסטיקה תיאורית של השכלת מורים, דרג החינוך ועמדות לגבי אינטגרציה.

#### הקשר בין השכלת מורים לבין עמדותיהם כלפי מדיניות האינטגרציה

בהשערת המחקר הראשונה נטען בקרב מורים בעלי השכלה אקדמאית רמת העמדות התומכות באינטגרציה תהא גבוהה יותר בהשוואה למורים בעלי השכלה על תיכונית. לצורך בדיקת השערה זו נערך מבחן חי בריבוע ( $\chi^2$ ) עם תיקון הרציפות של ייטס ללוח  $2 \times 2$  לבדיקת אי תלות בין עמדות המורים כלפי מדיניות האינטגרציה לבין רמת

קשר בין השכלת מורים ערביים ודרג החינוך לבין  
עמדותיהם ותפיסותיהם לגבי הטרוגניות והומוגניות

ההשכלה. בלוח 2 מוצגת התפלגות השכיחויות של המורים לפי עמדות כלפי אינטגרציה  
והשכלה.

לוח 2 – התפלגות השכיחויות של המורים לפי עמדות כלפי אינטגרציה והשכלה

	השכלה אקדמאית		השכלה על תיכונית		השכלה
	%	N	%	N	
$\chi^2 (1, n=20)$					עמדות כלפי אינטגרציה
	83.3	10	37.5	3	מדיניות ראויה
	16.6	2	62.5	5	מדיניות ראויה בהסתייגות
	100	12	100	8	סה"כ

\*P<0.05

בהתאם להשערה הראשונה, נמצאה תלות מובהקת בין עמדות המורים כלפי מדיניות  
האינטגרציה לבין השכלה  $\chi^2 (1, n=20) = 2.65, p<0.05$ . מהתבוננות בלוח 2 עולה  
כי בעוד ששיעור גבוה מהמורים שהשכלתם אקדמאית סברו שמדיניות האינטגרציה  
ראויה (83.3%), הרי ששיעור גבוה מהמורים שהשכלתם על תיכונית סברו כי מדיניות  
האינטגרציה ראויה בהסתייגות (62.5%).

**הקשר בין דרג החינוך לבין עמדות המורים כלפי מטרות מדיניות האינטגרציה**

בהשערת המחקר השנייה נטען, כי מורים המלמדים בחטיבת הביניים ייחסו חשיבות  
רבה יותר למטרה הלימודית של מדיניות האינטגרציה, ואילו מורים המלמדים בבית  
הספר היסודי ייחסו חשיבות רבה יותר למטרה החברתית של מדיניות האינטגרציה.

לצורך בדיקת השערה זו נערך מבחן חי בריבוע ( $\chi^2$ ) עם תיקון הרציפות של ייטס  
ללוח 2X2 לבדיקת אי תלות בין עמדות המורים לגבי מטרות מדיניות האינטגרציה לבין  
דרג החינוך. בלוח 3 מוצגת התפלגות השכיחויות של המורים לפי עמדות כלפי מטרות  
מדיניות האינטגרציה ולפי דרג החינוך.

לוח 3 – התפלגות השכיחויות של המורים לפי עמדות כלפי מטרות מדיניות

האינטגרציה ולפי דרג חינוך

	חטיבה		יסודי		דרג החינוך
	%	N	%	N	מטרות מדיניות האינטגרציה
$\chi^2 (1, n=20)$					
	20	2	60	6	שילוב חברתי
	80	8	40	4	שילוב לימודי
	100	10	100	10	סה"כ

\*P<0.05

בהתאם להשערה השנייה, נמצאה תלות מובהקת בין עמדות המורים כלפי מטרות מדיניות האינטגרציה לבין דרג החינוך  $\chi^2 (1, n=20) = 1.87, p<0.05$ . מהתבוננות בלוח 3 עולה כי בעוד ששיעור גבוה מהמורים המועסקים בחינוך היסודי סברו כי האינטגרציה נועדה לקדם יחסים חברתיים בין התלמידים (60%), הרי ששיעור גבוה מהמורים המועסקים בחטיבות הביניים סברו שהאינטגרציה נועדה לקדם תלמידים מבחינה לימודית (80%).

הקשר בין השכלה לבין מסגרת לימודים

בהשערת המחקר השלישית נטען, כי מורים בעלי השכלה אקדמאית יעדיפו ללמד בכיתות הומוגניות שרמת הישגי התלמידים בהן גבוהה ויעדיפו פחות ללמד בכיתות הומוגניות שרמת הישגי התלמידים בהן נמוכה. לצורך בדיקת השערה זו נערך מבחן חי בריבוע ( $\chi^2$ ) עם תיקון הרציפות של ייטס ללוח 2X2 לבדיקת אי תלות בין השכלה ולבין מסגרת לימודים. בלוח 4 מוצגת התפלגות השכיחויות של המורים לפי השכלה אקדמאית וכיתות לימוד הומוגניות.

לוח 4 – התפלגות השכיחויות של המורים לפי סוג כיתה והשכלה

	השכלה אקדמאית		השכלה על תיכונית		דרג החינוך
	%	N	%	N	סוג הכתה
$\chi^2 (1, n=20)$					
	83.3	10	37.5	3	הומוגנית – רמת הישגים גבוהה
	16.6	2	62.5	5	הומוגנית – רמת הישגים בינונית
	100	12	100	8	סה"כ

\*P<0.05

בהתאם להשערה השלישית, נמצאה תלות מובהקת בין השכלה ולבין מסגרת לימודים  $\chi^2(1, n=20) = 2.65, p < 0.05$ . מהתבוננות בלוח 4 עולה כי רוב המורים שהשכלתם אקדמאית מעדיפים ללמד בכיתות הומוגניות עם רמת הישגים גבוהה (83.3%), במקביל רוב המורים שהשכלתם על תיכונית מעדיפים ללמד בכיתות הומוגניות עם רמת הישגים בינונית (62.5%). עניין זה, לגבי המורים שהשכלתם אקדמאית, קשור לנוחיות ההוראה בכיתה שיש בה אחדות מבחינת הרכב אוכלוסיית התלמידים בנושא הישגים.

### סיכום הממצאים

לאחר עיון בתוצאות שהתקבלו, מתברר כי שלושת ההשערות של המחקר אכן אוששו.

בהשערת המחקר הראשונה נטען כי בקרב מורים בעלי השכלה אקדמאית רמת העמדות התומכות באינטגרציה תהא גבוהה יותר בהשוואה למורים בעלי השכלה על תיכונית. לפי התוצאות שהתקבלו בלוח 2, מתברר כי רוב המורים שהשכלתם אקדמאית סברו שמדיניות האינטגרציה ראויה, ושיעור גבוה מהמורים שהשכלתם על תיכונית סברו כי מדיניות האינטגרציה ראויה בהסתייגות.

בהשערת המחקר השנייה נטען, כי מורים המלמדים בחטיבת הביניים ייחסו חשיבות רבה יותר למטרה הלימודית של מדיניות האינטגרציה, ואילו מורים המלמדים בבית הספר היסודי ייחסו חשיבות רבה יותר למטרה החברתית של מדיניות האינטגרציה. לפי התוצאות שהתקבלו בלוח 3, עולה כי שיעור גבוה מהמורים המועסקים בחינוך היסודי סברו כי האינטגרציה נועדה לקדם יחסים חברתיים בין התלמידים, ושיעור גבוה מהמורים המועסקים בחטיבות הביניים סברו שהאינטגרציה נועדה לקדם תלמידים מבחינה לימודית.

בהשערת המחקר השלישית נטען, כי מורים בעלי השכלה אקדמאית יעדיפו ללמד בכיתות הומוגניות שרמת הישגי התלמידים בהן גבוהה ויעדיפו פחות ללמד בכיתות הומוגניות שרמת הישגי התלמידים בהן נמוכה. לפי התוצאות שהתקבלו בלוח 4, מתברר כי רוב המורים שהשכלתם אקדמאית מעדיפים ללמד בכיתות הומוגניות עם רמת הישגים גבוהה, אמנם מספר המורים שהשכלתם על תיכונית מעדיפים ללמד בכיתות הומוגניות עם רמת הישגים בינונית.

### דיון וסיכום

למחקר זה היו שלוש מטרות עיקריות: לבחון את הקשר בין השכלת מורים לבין עמדותיהם כלפי האינטגרציה, המטרה השנייה לבחון את הקשר בין דרג החינוך לבין

עמדות כלפי מטרות ומדיניות האינטגרציה, והמטרה השלישית היא לבחון את הקשר בין השכלה לבין מסגרת לימודים.

בספרות המחקרית קיימות צורות שונות להגדרת אינטגרציה, אך רובם מדגישים את חשיבותה שבאה למזג גלויות ובינוי אומה על בסיס שוויון וליכוד חברתי צודק בין כל חלקי העם, יחד עם הדאגה לקידום לימודי של התלמידים (אמיר, 1985; בלס, 1987).

בעקבות מדיניות האינטגרציה והפעלת הרפורמה במערכת החינוך בסוף שנות ה-60, הוקמו בתי ספר של חטיבות ביניים בארץ שכללו כיתות אינטגרטיביות לילדים משכבות ועדות שונות, כדי להביא לאחדות לאומית וגם לגשר על הפערים מבחינת הישגים. כיתה זו כל תלמידיה מתפקדים כיחידה אחת, ונוצר ביניהם יחסים וקשרים פונקציונליים, עם אוירה של שיתוף דעות והבנה בין תלמידיה (אמיר, 1985; כפיר, רש, אדלר וספרן, צלה, 1990; 1993; ריץ, 1996).

לגבי המגזר הערבי, אומנם האינטגרציה גם ניסתה לגשר על הפערים בין התלמידים מבחינת מעבר סוציו-אקונומי. אך לא ניכר מרחק אתני או עדתי בתוך האוכלוסייה הערבית, כך תפקידיה של האינטגרציה הצטמצם בתחום ההישגים הלימודיים, ניתן להוסיף אולי ברמה המעמדית בין משפחות וחמולות שונות בתוך אותו יישוב ערבי (גזיאל, 1993; חאגי, 1996).

השערת המחקר הראשונה גרסה כי בקרב מורים בעלי השכלה אקדמאית רמת העמדות התומכות באינטגרציה תהא גבוהה יותר בהשוואה למורים בעלי השכלה על תיכונית.

דפוס הממצאים הצביע על כך שהשערה זו אכן אוששה, ונמצא כי רוב המורים שהשכלתם אקדמאית סברו שמדיניות האינטגרציה ראויה, ושיעור גבוה מהמורים שהשכלתם על תיכונית סברו כי מדיניות האינטגרציה ראויה בהסתייגות.

מחקרים רבים בדקו נושא זה, שלרמת השכלה ולניסיון בעבודה יש חשיבות מרבית לצורך קידום והצלחת האינטגרציה, כאשר מורים אלה ירכשו דרכי עבודה ומיומנויות אישיות כדי להתמודד עם הצרכים השונים של התלמידים (כפיר, אריאב, פייגין וליבמן, 1998; קשתי, אריאלי ושלנסקי, 1997).

מן הדברים עולה שעל מנת להעלות את סיכויי הצלחה של האינטגרציה בבתי ספר של חטיבות ביניים, יש צורך בעריכת השתלמויות רחבות היקף, שיתנו מענה לצרכים השונים של המורים בתחומי דעת אחדים. וגם לעודד המשך הכשרה והתפתחות מקצועית בקרב המורים.

השערת המחקר השנייה גרסה, כי מורים המועסקים בחטיבת ביניים ייחסו יותר חשיבות למטרה הלימודית לאינטגרציה, ואילו מורים של בית הספר היסודי ייחסו יותר חשיבות למטרה החברתית של האינטגרציה.

דפוס הממצאים הצביע על כך שהשערה זו אכן אוששה, ונמצא כי רוב המורים שמועסקים בחטיבת הביניים מייחסים תרומה לימודית לאינטגרציה, לעומת זאת המורים המועסקים בחינוך היסודי מייחסים תרומה חברתית רבה לאינטגרציה.

מחקרים רבים בדקו נושא זה, ומתברר כי לגיל הילדים יש השפעה גדולה לגבי עיצוב דעותיהם של המורים. כאשר המורים ביסודי מושפעים מעבודתם הנוכחית של פיתוח הילדים וקידום מבחינה חברתית והסתגלותם בתוך הקבוצה. והמורים בחטיבות הביניים עם ריבוי הדרישות הלימודיות מן התלמידים גם רואים באינטגרציה כיעד שאמור לקדם בנושא הלימודים (קשתי, אריאלי ושלנסקי, 1997; ריץ, 1996).

מן הדברים עולה שעל מנת להעלות את מעורבותם של צוות המורים באינטגרציה כדי שתצליח בהשגת יעדיה, חשוב מאוד לשתפם בתהליכי תכנון וארגון ושל קבלת החלטות בכל הנעשה בתוך המוסד החינוכי בתחום זה.

השערת המחקר השלישית גרסה, כי מורים בעלי השכלה אקדמאית יעדיפו ללמד בכיתות הומוגניות שרמת הישגי התלמידים בהן גבוהה ויעדיפו פחות ללמד בכיתות הומוגניות שרמת הישגי התלמידים בהן נמוכה.

דפוס הממצאים הצביע על כך שהשערה זו אכן אוששה, ונמצא כי רוב המורים שהשכלתם אקדמאית מעדיפים ללמד בכיתות הומוגניות עם רמת הישגים גבוהה, אמנם מספר המורים שהשכלתם על תיכונית מעדיפים ללמד בכיתות הומוגניות עם רמת הישגים בינונית.

מחקרים רבים בדקו נושא זה, ומתברר כי למרות ההשכלה הגבוהה בקרב המורים שהעניקה להם דרכי עבודה מגוונות ורמה גבוהה של מיומנויות, עם שליטה בתחום הדעת, בכל זאת הם מעדיפים ללמד בכיתה שכוללת תלמידים בעלי אחידות מבחינת הישגים, זאת בגלל הנוחיות בעבודה בקרב תלמידים אלה, וגם כאשר ההבדלים אינם גבוהים ניתן לקדם את התלמידים באופן יותר מהיר ולקבל משוב חיובי תמורת ההשקעה אתם (אמיר, 1985; שרון, שחר ולוין, 1998).

מן הדברים עולה שעל מנת להעלות את מעורבותם של צוות המורים באינטגרציה כדי שתצליח בהשגת יעדיה, וגם כדי לעודד מורים שיגלו יותר נכונות ללמד בכיתות הטרוגניות ניתן לערוך השתלמויות שונות למורים שיעניקו להם דרכי עבודה, שימוש באמצעי עזר, התמודדות עם מבנה כיתה הטרוגני, והכנת תוכניות לימודים ברמות שונות שיתאימו לקשת הרחבה של התלמידים.

### מגבלות המחקר

במחקר זה, בדומה למחקרים רבים אחרים מסוגו קיימות מגבלות שונות, ניתן לסכמן לפי הפירוט הבא:

עקב מגבלת היקפו המצומצמת של המחקר הנוכחי, לא נבדק כל מכלול המשתנים הארגוניים העשויים להיות קשורים ובעלי השפעה לגבי הטרוגניות והומוגניות בכיתות הלימוד, כגון: שיטות הוראה, גודל כיתה, רמת האלימות, מצב סוציו אקונומי של התלמידים ועוד.

מגבלה נוספת המאפיינת את מחקרנו היא, שהשיטה העיקרית שנעשה בה שימוש הייתה כמותית. מן הראוי לערב גם פן איכותני, מבוסס על ראיונות שיאפשר ראייה מעמיקה ומקיפה לבדיקת המשתנים השכלה, דרג החינוך, ועמדות ותפיסות כלפי האינטגרציה.

יש צורך שהמחקר יערוך השוואה גם בין מגזרים שונים בחברה הישראלית המייצגים תפיסות עולם סוציו תרבותיות שונות במהותן.

במחקר נעשה שימוש בשאלוני דיווח עצמי בלבד. שאלוני מחקר כאלה עלולים להיות מושפעים מרצייה עצמית וחברתית. על מנת לתקף את עמדות המורים לגבי הטרוגניות והומוגניות, יש צורך במדד אובייקטיבי יותר כגון שיפוט על ידי מומחים בלתי תלויים בתחום הפדגוגי, שיחוו גם הם את דעתם לגבי נושאים אלה.

### מסקנות והמלצות

במסגרת המחקר הנוכחי נבדק הקשר בין השכלת מורים ודרג החינוך לבין עמדות ותפיסות מורים ערבים לגבי האינטגרציה. נמצא כי מורים בעלי השכלה גבוהה ובעלי וותק גבוה דעתם חיובית יותר כלפי האינטגרציה, והמורים המועסקים בחינוך היסודי ייחסו לה יותר ערך חברתי והמועסקים בחטיבת ביניים ייחסו לה יותר ערך לימודי, וגם המורים שהשכלתם גבוהה ובעלי וותק גבוה העדיפו ללמד בכיתות הומוגניות עם רמת הישגים גבוהה.

אחת ההשלכות המתודולוגיות העולות ממחקר זה היא כי הגורמים רמת השכלה וותק בעבודה יש לקחת אותם בחשבון כפקטור בעל השפעה משמעותית על הצלחת האינטגרציה בבתי ספר חטיבות ביניים במערכת החינוך בארץ.

כמו כן, מבחינה פדגוגית מומלץ לשקוד ולטפח את רמת המודעות בקרב המורים בבית הספר השונים לגבי נושא האינטגרציה ואת התועלות החברתיות והלימודיות המצופות ממנה, והמטרה שעומדת מאחורי הפעלתה בארץ. מומלץ גם, לפתוח מסלולי הכשרה ייחודיים שירחיבו את רמת השכלת המורים לגבי נושאים מערכתיים וארגוניים חשובים.

### ביבליוגרפיה

- אמיר, י' (1985). **אינטגרציה בחינוך**. תל-אביב: הוצאת ספרים עם עובד.
- בלס, נ' (1987). **אינטגרציה ורפורמה במערכת החינוך סיכומים לקחים והצעות לדין**. תל-אביב: הוצאת המכון לפיתוח מבני חינוך ורווחה.
- גזיאל, ח' (1993). **מדיניות החינוך על פרשת דרכים בין שינוי לבין המשכיות**. ירושלים: הוצאת אייסס מכון לחקר מערכות חינוך.
- גלובמן, ר', והריסון, ג' (1982). **למידה פעילה הלכה למעשה**. ירושלים: הוצאת משרד החינוך והתרבות.
- דר, י', ורש, נ' (1985). **הרכבה השכלי של הכיתה והישגים לימודיים. מגמות, כ"ט**. 22-41.
- וייזל, א', תלחמי, א', וכבהה, נ' (2000). **הערכת הצרכים של תלמידים במערכת החינוך המיוחד במגזר הערבי**. ירושלים: הוצאת אגודת הגליל.
- חאגי, מ' (1994). **מערכת החינוך הערבי בישראל: סוגיות ומגמות**. ירושלים: הוצאת מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- חאגי, מ' (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל, שליטה ושינוי חברתי**. ירושלים: הוצאת ספרים מאגנס, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- חוק לימוד חובה**, התש"ט – 1949.
- חוק חינוך ממלכתי**, התשי"ג – 1953.
- חטיב, א' (1980). **מערכת החינוך הערבי בישראל**. עבודת מ. א. תל-אביב: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- חן, מ' (1992). **הקשר החברתי של בית הספר היסודי והישגי תלמידיו**. מגמות, ל"ד (3). 355-381.
- כפיר, ד', רש, נ', אדלר, ח' וספרן, ק' (1993). **אינטגרציה בחינוך מדיניות וביצוע**. ירושלים: הוצאת המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- כפיר, ד', אריאב, ת', פייגין, נ' וליבמן, צ' (1998). **האקדמיזציה של ההכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה**. ירושלים: הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית בירושלים.



סאאיד בשארה, ניבין בשארה

מינקוביץ, א', דיוויס, ד' ובאשי, י' (1980). **הישגי חינוך של בית הספר היסודי בישראל מחקר והערכה**. ירושלים: הוצאת ספרים מאגנס.

פרידמן, י', הורוביץ, ת', ושליב, ר' (1988). **אפקטיביות תרבות ואקלים של בתי ספר**. ירושלים: הוצאת מכון הנרייטה סאלד.

צלה, ר' (1990). מכיתה הטרוגנית לכיתה אינטגרטיבית. **עיונים בחינוך**, 53-54 -25. 51.

קשתי, י', אריאלי, מ', ושלנסקי, ש' (1997). **לקסיקון החינוך וההוראה**. תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

ריץ, י' (1996). **הכיתה ההטרוגנית**. רמת-גן: הוצאת אוניברסיטת בר אילן.

שרן, ש', ושחר, ח' (1990). **ארגון ועבודת צוות במוסדות החינוך**. תל-אביב: הוצאת שוקן. 17-45.

שרן, ש', שחר, ח', ולוין, ת' (1998). **בית הספר החדשני ארגון והוראה**. תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

Hoyle, E., & John, P. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Cassell.

Rosenblatt, Z., & Peled, D. (2002). School ethical climate and parental involvement. *Journal of Educational Administration*. 40(4), 349-367.

Thomas, G., Yee, W. & Lee, J. (2000). Failing special schools, action planning and recovery from special measures assessments. *Research Papers in Education, Policy and Practice*. 15(1), 3-24.

Youngs, P. (2001). District and state policy influences on professional development and school capacity. *Educational Policy*. 15(2), 278-301.

## العلاقة بين ثقافة المعلمين العرب ومرحلة التعليم وبين مواقفهم وآرائهم تجاه سياسة الدمج

تلخيص:

يبحث المقال في العلاقة بين ثقافة المعلمين العرب ومرحلة التعليم التي يعملون في إطارها وبين مواقفهم تجاه أهداف وسياسة الدمج. اشترك في البحث عشرون معلماً، نصفهم يعملون في التعليم الابتدائي، والنصف الآخر يعملون في التعليم الإعدادي، حيث تم استجوابهم بواسطة استمارة خاصة وكل مشارك قام بتعبئتها مرة واحدة. تشير نتائج البحث إلى أن المعلمين ذوي الثقافة والأقدمية العالية في العمل يحملون آراءً أكثر إيجابية تجاه الدمج، قد فضلوا العمل في صفوف متجانسة مع تحصيل طلابي عالٍ، أما المعلمون الذين يعملون في التعليم الابتدائي فقد اعتبروا الدمج قيمة اجتماعية بينما رأى المعلمون الذين يعملون في التعليم الإعدادي أن عملية الدمج قيمة تعليمية أكثر من غيرها. يظهر من نتائج البحث أن مستوى الثقافة والأقدمية في العمل هي من العوامل التي يجب أخذها بعين الاعتبار على أنها عوامل ذات تأثير معنوي ومباشر على سياسة الدمج في المدارس الإعدادية في جهاز التعليم في البلاد. يوصي المقال بزيادة مستوى الوعي عند المعلمين في المدارس المختلفة فيما يتعلق بموضوع الدمج من ناحية تربوية والفائدة الاجتماعية والتعليمية المتوقعه منه، والفائدة من تطبيقه.