

ההווייה  
הבית-ספרית

## זכויות התלמידים במזרח ירושלים

מאמר זה סוקר חומר ספרותי בנושא זכויות ילדים בכלל וזכויות תלמידים בבתי ספר בפרט. במוקד המאמר ניצבת סוגיית החינוך במזרח ירושלים. סוגיה זו מאופיינת במורכבות רבה, הן בשל המעמד המיוחד של מזרח העיר הן בשל מצבה הבעייתי של מערכת החינוך הערבית, בארץ בכלל ובאזור זה בפרט.

נוסף על הסקירה הספרותית, המאמר מציג מחקר איכותי שכלל ראיונות עם חמישה תלמידים ותלמידות משלושה בתי ספר במזרח ירושלים. מטרת הראיונות העיקרית הייתה להציג את רמת "איכות החיים" בבית הספר ואת יחס המורים לתלמידים מנקודת ראותם של תלמידים אלה. כמוכן, תשובות המרואיינים יכולות להיות "סובייקטיביות" ואף "מוגזמות", אבל הן עדיין נותנות אינדיקציה ראשונית למתרחש בבתי ספר במזרח ירושלים.

מתשובות התלמידים עולה תמונה קשה מאוד של אי-כיבוד זכויות ילדים ושל שימוש מוגזם באלימות מילולית ופיזית. לפי המרואיינים, אקלים בית הספר משדר אנרגייה שלילית וגורם לחוסר מוטיבציה, לתסכול ולאכזבה רבה בקרב התלמידים. התנאים הפיזיים והפדגוגיים קשים ומעיקים על התפתחותם הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית של התלמידים.

### ילדות כמושג חברתי

עד המאה השבע עשרה, היו הילדים חלק בלתי נפרד מעולם המבוגרים; הם חיו בצוותא וחלקו אלה עם אלה את שעות העבודה ואת שעות הפנאי.

\* קטי ותד-חורי היא מרצה ומדריכה פדגוגית במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, מעבירה קורסי הדרכה והשתלמויות למורים במזרח ירושלים, מנחה ומרכזת קורסי סטאג במסלול הערבי במכללה.

לכן נחשפו הילדים לעובדות החיים בגיל צעיר. הילדות הייתה תקופה ביולוגית בלבד והסתיימה בערך בגיל שבע, כשהצטרפו הילדים לעבודה (המחקר של וורהלן משנת 1994; הוזכר אצל נוי, 1997). ילדים בתקופה זו נחשבו לרכוש של ההורים. הייתה להורים הסמכות לנהוג בילדים כרצונם בלי להתחשב בצורכיהם וברגשותיהם. מובן שרבים מהילדים סבלו מניצול או מהזנחה, ועקב כך נפגעו חירותם ושלומם (אלמוג, 1997). במאה השבע עשרה אנשי המשפט, הכנסייה והפדגוגיה צברו כוח רב, והם החלו להחדיר את התפיסה שיש להגן על ילדים מהשפעתם המזיקה של המבוגרים. תפקידה של מערכת החינוך התבטא בדאגה לסיפוק צורכיהם המיוחדים של הילדים, אשר נתפסו, לראשונה, כשונים באופן מהותי מצורכי המבוגרים (המחקר של שביט משנת 1996; הוזכר אצל נוי, 1997).

השינויים החברתיים שהביאו לצמיחתה של הילדות לכלל תקופה ייחודית היו אטיים, הוגבלו תחילה למעמד הגבוה וחלו על בנים בלבד. התפשטותם ההדרגתית בחברה המערבית הושלמה רק במאה העשרים, ואז הם הגיעו אל המעמד הבינוני והנמוך וגם אל הבנות. במאה העשרים הילדות נחשבת לתקופה הקריטית בהתפתחות האדם, והדרך שבה אדם צומח בתקופה זו היא בעלת השפעה מכרעת על המשך מהלך חייו (נוי, 1997). לפי מרכוס (1996) משך הילדות, מהלידה ועד גיל שמונה עשרה, אינו רק משך זמן ארוך, אלא נחשב לתקופה האינטנסיבית ביותר בחיי האדם. המעבר מילדות לבגרות הוא מעבר חד ושרירותי ומבוסס בעיקרו על הגיל הביולוגי.

לחינוך טוב נחשב חינוך אשר מספק את הצרכים הייחודיים של הילד בהיותו אישיות העומדת בפני עצמה, ולא רק משרת את צורכי החברה. חוזקה המוסרי של חברה נקבע בעיקר על פי מידת דאגתה והשקעתה בצורכי הקבוצות החלשות וביחידים הנזקקים. ילדים נמנים עם הקבוצות החלשות, משום שהם חסרי כוח חוקי, פוליטי, כלכלי וחברתי, והם תלויים במבוגרים לצורך סיפוק צורכיהם הבסיסיים. תלותם זו חושפת אותם לאפשרויות של ניצול מצד המבוגרים (נוי, 1997). הדרך שבה מתעלת החברה את כוחותיה ומשאביה למניעת ניצול הילדים ולטיפולם משקפת את חוסנה ואת איכויותיה. הדאגה לצעירים מעידה, בין השאר, על נכונות להקריב חלק מנוחות ההווה למען שיפור עתיד הצעירים, שבו המבוגרים כבר לא ישתתפו (נוי, 1997).

כיום, קיימת הכרה שהילדים הם יצורים עצמאיים, בעלי צרכים וזכויות משל עצמם. זכויות אלה שייכות לשתי קבוצות: "זכויות האדם" ו"זכויות יסוד". נוסף על זכויות אלה יש להעניק לילדים, בהיותם בני אדם צעירים וחשופים לסכנות רבות, זכויות נוספות המגנות עליהם. התנאי הבסיסי לכיבוד הזכויות ולשמירה עליהן הוא יצירת מודעות לקיומן (אלמוג, 1997).

## זכויות ילדים

החקיקה הראשונה במערב הקשורה לילדים התרחשה רק בסוף המאה התשע עשרה, בעקבות המהפכה התעשייתית. חקיקה זו הגבילה את שעות העבודה של ילדים והחילה עליהם את חובת החינוך. רק במאה העשרים החלו לקום מוסדות אשר מבטאים את התפיסה החברתית שהילדות היא תקופה השונה במהותה מתקופת הבגרות, ולפיכך הילדים ראויים להגנה ולסיוע מיוחדים (נוי, 1997; אלמוג, 1997; צדקיהו, 1995).

הצהרת ג'נבה ב-1924 הייתה אבן דרך, בהיותה ההתייחסות הראשונה לזכויות ילדים במישור הבין-לאומי. על יסוד הצהרת ג'נבה אימץ ארגון האומות המאוחדות ב-1959 את הצהרת זכויות הילד. ההצהרה הכירה בכך שהילדים, בשל אי-בשלותם הפיזית, הרגשית והשכלית, זקוקים לביטחון ולהשגחה מיוחדים (ראה נספח 2). בשנת 1989 אומצה האמנה לזכויות הילד בעצרת הכללית של האומות המאוחדות. לעומת ההצהרה, שהיא מסמך כוונות בלבד, הרי האמנה היא מסמך מחייב שיש לו תוקף חוקי ומוסרי כאחד (מדינת ישראל, 2001).

האמנה היא מסמך כוללני ואינטגרטיבי העוסק בזכויות פוליטיות, כלכליות, תרבותיות וחברתיות של ילדים. האמנה אינה מחולקת לנושאים ולא ניתנת בה עדיפות לזכות מסוימת על פני חברותיה. בדרך זו מועבר המסר שכל הזכויות חשובות באותה המידה ושכולן קשורות זו בזו ומחזקות זו את זו (המחקר של וורהלן משנת 1994; הוזכר אצל נוי, 1997). האמנה משקפת את ההסכמה ההדדית של כלל המדינות באשר לזכויות הילדים. הסכמה זו היא תשתית מינימלית של זכויות. מובן מאליו שכל מדינה יכולה לקבוע סטנדרטים גבוהים יותר. 170 המדינות אשר חתמו על האמנה התחייבו לא רק ליישמה, אלא גם להביאה לידיעתם של מבוגרים וילדים. ערכה

הגדול ביותר של האמנה נעוץ דווקא במישור הסמלי. יש בה הכרזה פומבית של חברת המבוגרים כלפי ילדים וכלפי צעירים, שהם אכן נחשבים לחברים שווים בקהילה ושהם זכאים לכבוד מהחברה כשם שהם נדרשים להקפיד בכבודם של אחרים (Franklin, 1995; Vardin and Brody, 1979; Bandman, 1999).

אמנת זכויות הילד אושרה במדינת ישראל ב-1991. ב-1989 הוכרזה בישראל שנת זכויות הילד, ובשנה זו פורסמה הצהרת זכויות הילד בישראל, הדומה ברכיביה לאמנה הבין-לאומית. הצהרה זו אושרה הן בממשלה הן בכנסת (קדמן ואפרת, 1998).

מורג (1995) רואה את הבעיה העיקרית הקיימת היום בנושא הזכויות לאו דווקא בהיעדרם של חוקים חדשים ובולמים, אלא בהבטחת יישום מלא יותר של החוקים הקיימים. לדעתה, המבחן האמתי של חוק הוא במידת קיומו ויישומו בשטח ולא במידת הליברליות שלו.

זהבי (1979) מעלה את חשיבות שיתוף הילדים בנושא זכויותיהם וחובותיהם. לדעתו, מושגי "זכות" וה"חובה" הם ממושגי התשתית של המדינה החופשית. מושגים אלה עשויים להיקלט אצל הילד כאשר הם חשובים לו, ואז יש סיכוי שהילד יפנים אותם.

אלמוג (1997) מבחינה בנושא זה בין המושג "טובת הילדים" למושג "זכויות הילדים", והיא טוענת כי העיקרון של "טובת הילדים" מבוסס על השקפה שעל פיה ילדים אינם יכולים, מעצם היותם ילדים, להכריע בעניינים הקשורים בהם. משום כך, וכדי להגן עליהם, נקבע כי בעניינים מסוימים אין הם זכאים להחליט, ואנשים אחרים יחליטו במקומם. היא מציינת שלאחרונה מתפתחת גישה חדשה הרואה את הילד במרכז, ועל פיה זכאים הילדים, שהם בעלי הזכויות, להחליט איך, מתי וכיצד לממש את הזכויות המגיעות להם. על פי השקפה זו, זכויות הילדים רחבות יותר מטובת הילדים. זכויות הילדים משמעותן לא רק חיפוש אחר מה שנראה כפתרון הנכון ביותר או המתאים ביותר לילדים, אלא גם הכרה בזכותם של הילדים ליהנות ממערכת שלמה של זכויות אדם. עדיין לא הוגדרו גבולותיו ומשמעותו המדויקת של המונח "זכויות הילדים", אבל ההכרה בו הולכת וגוברת.

## תפקיד בית הספר

בית הספר הוא מוסד חברתי שהבאים בשעריו אמורים לרכוש, נוסף על ידע, גם מיומנויות חברתיות שיאפשרו להם לתפקד טוב יותר בחברה שהם נולדים וגדלים בה. היום, בעידן הגלובליזציה, על בית הספר להרחיב את תפקידו ולספק מיומנויות חברתיות רחבות יותר שיאפשרו לבוגריו להסתגל אל הקונפליקטים הקיימים ולהתמודד עמם (אלוני, 1998).

אדר (1976) מבחינה בין שני תפקידים מרכזיים של בית הספר: הוראה וחינוך. על פי הבחנה זו, הוראה מטרתה להקנות תחומי דעת, ואילו חינוך מטרתו לעצב דרכי התנהגות, השקפות ועמדות בתחומי המוסר האישי, הבין-אישי, החברתי, הלאומי, האזרחי והדתי.

לם (1973) רואה בבית הספר מכשיר לשינוי חברתי בעל תפקיד מרכזי יותר מאשר היה לו בחברות המסורתיות. לדעתו, יש לחינוך בחברה המודרנית חשיבות רבה, משום שהוא גורם מרכזי למוביליות חברתית המתבטאת במעמד תעסוקתי וברמת הכנסה גבוהים יותר. דווקא בחברה העוברת תהליכי שינוי חברתיים ותרבותיים כמו החברה הערבית בישראל קיימת חשיבות גדולה לבתי הספר, מאחר שהם משמשים מכשיר סוציאליזציה בזמני מעבר ומשבר. עם זאת לם (1987) גורס שלנוכח ריבוי השיטות, התכניות וגישות ההוראה, אין עוד למונח "בית ספר" משמעות רבה אם אין מציינים את שיוכו האידיאולוגי.

דואי (Dewey, 1963) חושב שתפקידו העיקרי של בית הספר הוא לפתח את היכולת לחשוב ואת הרצון ללמוד, והוא מאמין שאם רק יחולו בחינוך השינויים שהמליץ עליהם - כגון העמדת הילד במרכז התהליך החינוכי, דמוקרטיזציה של החינוך, תכנית לימודים הנובעת מחייהם של הילדים וקרובה להם - אז מובטחת לילדים שיזכו בחינוך זה הצלחה רבה והם יפעלו בתורם לצמצום אי הצדק ואי השוויון בחברה.

פרידמן (2001, עמ' 7) מגדיר את בית הספר "ארגון מנהלי המפעיל מערכת של תפקידים ומקבלן של פעולות שנועדו להשיג מטרות משותפות מוסכמות". הוא גם סבור כי בית הספר הוא בעל מבנה ערכים מורכב,

ששתי קבוצות ערכים מניעות אותו: ערכי גלעין וערכי פריפריה. ערכי הגלעין הם הערכים שבתי הספר מחשיבים ביותר והם מוסכמים על הכול. ערכי הפריפריה הם ערכים השנויים במחלוקת בין חברי הארגון. עוד הוא אומר (שם, עמ' 1): "בית הספר הוא אורגניזם חברתי שיש בו מערכת של יחסים חברתיים ופוליטיים המתרחשים בינה לבין סביבתו החיצונית ובין חבריו לבין עצמם".

בתי ספר מעוצבים באמצעות ההיסטוריה שלהם, ההקשר שהם פועלים בו והאנשים שבתוכם. הם גם מושפעים מכוחות פוליטיים וכלכליים חיצוניים ומשינויים במדיניות חינוכית מקומית או ארצית. השינויים בחברה מציבים אתגרים בפני תרבות בית הספר בכמה רמות: ברמת הניהול הארגוני, ברמת הלמידה וברמת שינויי התפקידים בבית הספר, בעיקר תפקידי הנשים (Dalin, 1993). תהליך הכנסת שינויים בארגון בכלל ובבית הספר בפרט, הוא תהליך מורכב הכולל שלבי אבחון, קבלת החלטות, היערכות ויישום. תהליך זה נעשה על ידי מנהיג המחפש שינויים, צוות עם רמת בשלות אנושית גבוהה (פרידמן, 1993).

בתי הספר מושפעים יותר ויותר מהדרישות ומהאפשרויות של העולם הפוסט-מודרני המורכב והמהיר. אם לא ייתנו תשובות אפקטיביות והולמות לצרכים המתפתחים הם יגרמו לנסיגה ולחזרה למיתוסים הנוחים של העבר (לפי המחקר של הרגריווס [Hargreaves]; הוזכר אצל סטול [Stoll, 1993]). סטול טוען שבתי ספר צריכים להיענות לצורכי החברה ולאתגריה, וברור שדפוס תגובה תרבותיים מסורתיים אינם הולמים עוד. במקביל טוען פולן (המחקר של פולן [Fullan] משנת 1991; הוזכר אצל סטול [Stoll, 1993]) ששינוי חינוכי תלוי במה שהמורים עושים וחושבים, וכל מה שהם עושים וחושבים מושפע השפעה מקיפה מאמונותיהם, מהנחותיהם ומערכיהם, והם המעצבים את הנורמות שלהם.

אלוני (1993) חושב שבמישור הפילוסופי-ערכי אין דבר חשוב יותר בחינוך מהשקפת עולם ומאוריינטציה ערכית. הוא רואה בבית הספר לא רק מוסד לימודי אלא בראש ובראשונה מוסד חינוכי הפועל לסייע לאדם להגיע למיטבו ולהגשים את אנושיותו כפרט, כאזרח וכבן תרבות. הוא טוען שמכיוון שילדים חשופים כל יום לתעמולות פוליטיות ומסחריות,

על המחנכים לנקוט בגישה חינוכית אקטיבית אשר תהווה משקל נגד ותצייד את התלמיד בידע, ברגישות ובמיומנויות הנדרשים כדי להבין את המציאות החברתית, להגן על עצמו ולהנחות את עצמו בתבונה לקראת אורח חיים ערכי ומספק שיבחר לו. אלוני (1993) ממליץ, בין היתר, לטפח את החינוך התרבותי ואת החינוך לאותנטיות מתוך שימת לב לערכי דמוקרטיה, סובלנות, מוסריות, אוטונומיה וסולידריות בין-אישית.

לביא (2000) טוען שבית הספר איננו יכול שלא לחנך, שלא להעביר לילדים ערכים, ואין הוא יכול שלא להשפיע. הוא גורס שמטרת החינוך היא לסייע לאדם לבחור את השקפתו ואת ערכיו, אם הוא רוצה להיות דמוקרט או פטריוט או סוציאליסט וכו'. בחברה מקוטבת מבחינה תרבותית ופוליטית, כמו החברה בישראל, קיימים ערכים מוסריים וחברתיים בסיסיים, שאין עליהם חילוקי דעות בציבור, ורק הורים מעטים מאוד עלולים להתנגד לכך שמורים ישתדלו להקנות אותם לילדיהם: כיבוד זכויות הזולת, שלטון החוק, שאיפה לצמצום אי השוויון הכלכלי בחברה, עשיית צדק, כיבוד אמת, התנגדות מוצהרת לגילויי גזענות ולדעות קדומות, עדתיות וכו'. לביא גורס שאין כל אפשרות להימנע מכך שאירועים חברתיים ופוליטיים אקטואליים ולעתים דרמטיים בעולם ובארץ יחדרו לתוך בית הספר. לדעתו אין אפשרות להימנע מדיונים אקטואליים, והשאלה היא רק כיצד יש לקיימם. מורה העומד לפני הכרעה על מעורבות חינוכית בשאלה אקטואלית-פוליטית או מוסרית שרוי בדילמה פדגוגית חמורה. מצד אחד אין המורה יכול, ואפילו רשאי, להתעלם מהבעיה ולהעלים את עמדתו האישית. מצד אחר מעורבותו של המחנך בשאלה אקטואלית עלולה להתפרש כניסיון להשפיע על תלמידיו. ובהקשר זה טוען לס (1996) שחינוך פוליטי המתבטא בהימנעותו של המחנך מנקיטת עמדות פוליטיות הוא בלתי אפשרי.

דוברי "הפדגוגיה" מרבים לתאר את אי הצדק המשועע בחברה ואת הניצול והקיפוח של שכבות חברתיות חלשות, בעיקר של מיעוטים מכל הסוגים (לביא, 2000). לפי גישה זו, הפילוסופיה החינוכית הפוליטית והחברתית נוגעת בעיקר לחינוך האדם, כל אדם, לרגישות חברתית ותרבותית. לטענת הדוגלים ב"פדגוגיה הביקורתית" החינוך אמור לסייע לאדם לרכוש כלי ביקורת ומוטיבציה לבקר ולשנות מצבים חברתיים שיש בהם סממנים של דיכוי וניצול (גובר, 1997). לביא (2000) מציג את ממצאי מחקריו



של סילברמן משנת 1970 המעידים על אפליה, אטימות ודיכוי של הרוב כלפי הקבוצות חלשות.

מבחינה חברתית בית הספר הוא משכן חשוב לאינטראקציה. תלמיד הרוצה להשתייך לבית ספרו חייב להפנים את החוקים, הנורמות והמנהגים של המקום. הוא חייב להסכים להיות נתון למנגנוני הפיקוח של בית הספר ולהישמע לממונים. יחסיו של התלמיד עם מוריו ועם חבריו מקנים לו את תפיסת עצמו ואת תדמיתו בעיני האחרים.

וייס (1997) גורס שהכיתה היא מרחב חברתי שהילד מבלה בו חלק ניכר ביותר מיומו. לתלמידים רבים הכיתה היא המסגרת החברתית היחידה. ובימינו, מתפתחות יותר ויותר אגוצנטריות ונכויות חברתיות שונות ומשוונות, ונעלמים בהדרגה משחקי הרחוב והחדר ותנועות הנוער. מסגרת הכיתה נשארה המסגרת החברתית היחידה כמעט, וגם היא נפגעה משיטות לימוד חדישות שמטרתן טובה אבל תוצאותיהן עדיין מוטלות בספק. אלוני (1993) מבהיר שכדי שבית הספר יקיים תרבות מוסרית, עליו לפתח תנאים המקדמים שיקול דעת מוסרי והתנהגות אתית בקרב הצוות והתלמידים גם יחד. תנאים אלו יהיו חלק מאווירת בית הספר וישתקפו בתהליכי פתירת בעיות, במערכת תמיכה ובנוהלי דיון ברורים.

הבריט וואפל (Haubrich & Apple, 1975) חושבים שרעיון קיומו של בית ספר שאמור לספק את צורכיהם של הילדים הצעירים ולהציע להם שירותים מגוונים נהיה אידאלי בימים אלה בשל הביורוקרטיה והמדיניות של בתי הספר.

### **זכויות התלמידים בבית הספר**

אי אפשר לדון בזכויות הילדים בלי לעסוק בזכויות התלמידים בבית הספר, משום שילדים מבלים בבית הספר חלק ניכר מתקופת ילדותם וגם משום שכל הנעשה בבית הספר משקף את תפיסתה של החברה כלפי הילדות ואת יחסה לילדים (נוי, 1997). בית הספר, מעצם מהותו, עלול לפגוע בזכויות התלמידים משתי סיבות: (1) ילדים מבקרים בבית הספר "בלית ברירה" ומכוח החוק, (2) בית הספר איננו נחשב למוסד דמוקרטי; הסמכות לקבוע נהלים, לשפוט ולהעניש מרוכזת כולה בידיו של צוות

ההוראה. בית הספר הוא מכשיר לסוציאליזציה, ולפיכך הוא רשאי לקבוע את תכנית הלימודים, את דרכי ההוראה ואת משך הזמן הנדרש לשם השגת מטרותיו. לכן יש חשיבות מרובה לזכויות הילדים בין כותלי בית הספר (נוי, 1997; אלמוג, 1997). זכויות התלמידים אינן נשמרות בבית הספר, וזוהי אחת הסיבות העיקריות לכך שרוב התלמידים רואים בבית הספר "רע הכרחי".

השינוי בתפיסת הסמכות מביא ליתר סימטרייה ביחסים בין מבוגר לילד: ככל שבית הספר מושתת יותר על דיכוי ועל יחסי ניכור וציות עיוור לסמכות, ולא על משמעת עצמית, עניין בחומר הנלמד וכבוד הדדי, כך מתפרשות זכויות הילדים ככרסום בסמכויות המורים ובכוחם. וככל שהמורה תופס את עצמו יותר כחלש הנאבק על הישרדותו ולא כסמכות חינוכית שתפקידה להעניק כוח לתלמיד, כך הוא צפוי להתנגד להכרה בזכויות התלמיד, שכן זכויות התלמיד נחשבות בעיניו למכרסמות בכוחם של המורים, שאינו רב בעיניהם מלכתחילה (נוי, 1997).

פרנסואה (Francios, 1968) מבהיר כי הקפדה על זכויות התלמידים לא רק שאינה מחלישה את המורים, אלא היא מחזקת את העמדה שילדים יכולים וצריכים לכבד את זכויותיהם של האחרים. זכות התלמיד לחינוך מטרתה לאפשר לאנשים צעירים הזדמנויות מתאימות והולמות להשגת ידע, מיומנויות וערכים שיאפשרו להם חיים טובים ויפים יותר כפרטים וכחברים פעילים בחברה שלהם ובעולם. במדינות מפותחות רואים בחינוך רכיב עיקרי בהתפתחות ובעצמאות הפרט, המסייע לו להיות חלק אינטגרלי מההתפתחות הכלכלית והחברתית. פרנסואה טוען שיש עדיין צורך להשקיע הרבה מאמץ כדי להגיע לחינוך שוויוני, הומני וטהור יותר.

אמנת זכויות הילד של האומות המאוחדות מייחדת שני סעיפים לחינוך. היא אף קובעת שחינוך צריך להינתן לכול ובחינם, ורואה שתפקידו לפתח את הכישרונות והיכולות השכליים והגופניים של התלמידים עד למיצויים המלא. האמנה גם גורסת שתפקיד החינוך להכין את הילד לחיים אחראיים בחברה חופשית. לילד, בתור תלמיד בבית ספר, יש הזכות לחופש ביטוי, לחופש מחשבה, לפרטיות ולהגנה מפני עונשים משפילים ומפני כל סוגי האלימות (צדקיהו, 1995; אלמוג, 1997; נוי, 1997).

ווליו (Volio, 1979) חושב שאף שהזכות לחינוך התקבלה מאוחר יותר מזכויות בסיסיות קודמות (כגון הזכות לחופש, לשוויון, לפרטיות ולביטחון), הנושא זכה וזוכה לתשומת לב רצינית מהרבה חברות בעולם. חברות אלה מאמינות שחינוך מאפשר פיתוח לכישרונות ולמיומנויות של הצעיר, שיתרום בעתיד להתפתחות החברתית והכלכלית של המדינה. ווליו מציין שני תנאים מרכזיים למימוש הזכות לחינוך. הראשון: לאפשר חינוך חינם; השני: להפוך את החינוך לחינוך חובה, לפחות בבית הספר היסודי, עם שמירה על זכותם של ההורים לבחור לילדיהם את בית הספר שנראה להם מתאים.

חוק זכויות התלמידים בישראל, כפי שמופיע אצל רוזנבלום (2001), כולל את הסעיפים שלהלן: (א) הזכות לחינוך; (ב) הזכות לשוויון בחינוך; (ג) הזכות לערעור; (ד) הזכות לשימוע; (ה) הזכות להיבחן בבגרות; (ו) הזכות לכללי משמעת; (ז) הזכות שלא להיענש בשל מעשי ההורים; (ח) הזכות להקים מועצת תלמידים.

## **זכות התלמיד לכבוד**

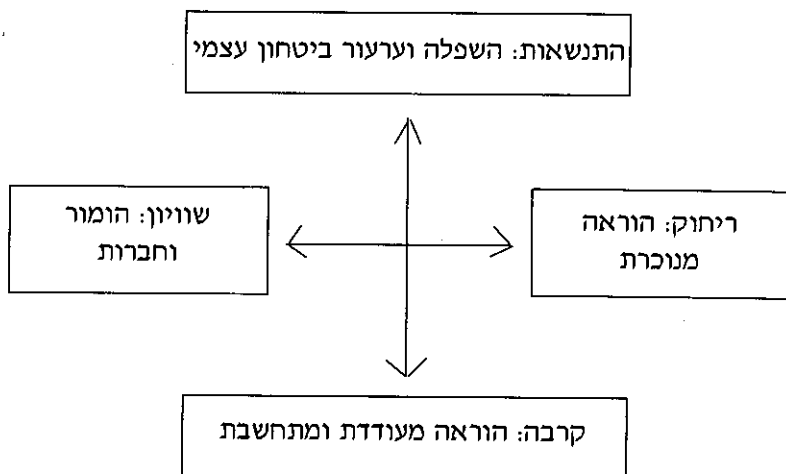
לכל אדם זכות לחיים של כבוד. אסור להשפיל אותו, לענות אותו או לפגוע בכבודו בכל דרך אחרת. גם זכותו של כל אדם שיכובד רצונו האישי נובעת מהזכות לכבוד. אלמוג (1997) מזכירה את הגישה שהזכות לכבוד היא זכות האדם המרכזית וממנה נובעות למעשה כל הזכויות האחרות.

כבוד התלמיד הוא חלק מכבוד האדם. אדם בכל גיל מצפה שינהגו בכבוד כלפי אישיותו, רצונותיו ותרבותו. ההפך הגמור ממתן כבוד הוא השפלה, אפליה וקיפוח. קובובי (1978) מצאה כי בעיני תלמידים ומורים בישראל, יחסים של כבוד הם הגורם המרכזי בהוראה מוצלחת. לפי סרזון (המחקר של סרזון [Serason] משנת 1971; הוזכר אצל ברבש, 2001), כבוד לזולת הוא ההתנהגות החשובה ביותר שתלמידים רוכשים (או שאינם רוכשים) בבית הספר, והוא זוהה כרכיב חשוב להצלחת שיתוף הפעולה במסגרות חינוכיות וטיפוליות.

מערכת היחסים בין מורים לתלמידים מושפעת במידה רבה מההכרה ההדדית בערך האדם, ממתן כבוד לתלמיד מהמורה וממתן כבוד למורה מהתלמיד. הצורך בחיבה, בהערכה ובחברות מצד המורה מכתיב במידה רבה את התנהגותם של התלמידים. ממצא נוסף על אודות שחיקת המורים הראה כי לתלמידים חושים חדים ביכולתם לגלות את "נקודת החולשה" אצל המורים. תלמיד ירגיש שהמורה מכבד אותו כאשר המורה נוהג בו בהתחשבות, בקרבה ובשוויון במישור הלימוד וגם במישור האישי. הביטוי למתן כבוד במישור הלימוד הוא הוראה מעודדת ומתחשבת, והביטוי לכך במישור האישי הוא בהומור ובגילוי חברות (פרידמן, 1998).

פרידמן (1998, עמ' 63) מציג את מושג הכבוד, לפי תפיסתם של תלמידים, בתרשים הזה:

פרידמן (1998) טוען עוד שישנם שני מקורות מרכזיים אשר משפיעים על הכבוד שהמורים מעניקים לתלמידיהם: המקור הראשון הוא האידאולוגיה האישית של המורה בשאלת היחס הראוי לתלמיד, והמקור השני הוא האופן שבו המורה פותר את דילמות התפקיד שלו. המקור השני נוגע לאופן שבו תופס המורה את התנהגות התלמידים. לפיכך, אפשר לומר כי



האידאולוגיה האישית של המורה קובעת במידה רבה את תפיסתו האישית לדרך שבה ראוי להתייחס אל התלמידים, ואילו התנהגותם של התלמידים יוצרת את המצבים המשתנים בכיתה שעליו להגיב אליהם. לפיכך, מורה שמפגין יחס של כבוד, לא יתעוררו אצל תלמידיו סימני שעמום, כעס ואלימות. לעומתו, מורה שמפגין יחס של אי כבוד צפוי לגילויים רבים של שעמום, כעס ואלימות מצד התלמידים. מורה שחוק נוהג בתלמידיו בנוקשות, דבר הגורם ליחסים גרועים בין המורה לתלמידיו.

לפי המחקרים של פרידמן וקרינגולד (משנת 1993); הוזכר אצל ברבש, (2001), ישנם שלושה דברים שמורים עושים ושמעניקים לתלמידים תחושה טובה, ושלושה דברים אחרים המעניקים תחושה לא טובה.

התחושה הטובה נובעת מהגורמים האלה:

1. כבוד לתלמיד והתחשבות בו, נוסף על עידוד ותמיכה.
2. דרכי הוראה, ציונים ומבחנים.
3. הומור וצחוק.

התחושה הלא טובה נובעת מהגורמים האלה:

1. עלבונות וזלזול.
2. עונשים.
3. שיעורי בית וציונים.

אפשר להבין את יחסו של התלמיד לבית הספר בכלל באמצעות התמקדות בנקודת ראותם של התלמידים. ה"אווירה" הכללית בבית הספר מקרינה גם על ה"אווירה" בכיתה (פרידמן, 1998). אחד המושגים החשובים הנוגעים לאקלים בית הספר, מנקודת ראותו של התלמיד, הוא מושג "איכות החיים" בבית הספר (ברבש, 2001).

מורים משמשים דוגמה אישית לתלמידים, ולפיכך אלימות מצדם עלולה לשמש דגם חיקוי לתלמידים. אלימות מילולית מצד מורה פוגעת בהתפתחותו של התלמיד ומשמשת תירוץ ישיר מצד הנפגע או מצד תלמידים אחרים לפעולות אלימות. לפי משרד החינוך (2001) והמועצה הלאומית לשלום הילד (1995), אין לנקוט בצעדים האלה בזמן טיפול

בהפרות משמעות: (1) עונשי גוף; (2) הפחתת ציון בלימודים. כל מקרה של אלימות מילולית מצד מורה כלפי תלמיד יועבר לטיפול של המנהל, והוא ישקול את תגובתו לפי נסיבות האירוע. בכל מקרה של אלימות פיזית מצד מורה כלפי התלמיד יש לדווח למנהל. על המנהל לדווח למפקח ולמנהל המחוז, והם אמורים לדווח בתורם למשטרה (אלוני, 1964; צדקיהו, 1995; מדינת ישראל, 2001).

## בתי ספר במגזר הערבי וזכויות הילד

לתהליך המודרניזציה שהחברה הערבית בישראל עוברת השלכות רבות על מערכת החינוך על כל רכיביה. כיום עולה לדיון תפקיד בית הספר לשמש מכשיר סוציאליזציה בחברה זו. סוציאליזציה זו אמורה להעניק לפרט המתחנך שיוך חברתי ולתרום לעיצוב זהותו (Al-Haj, 1989; אבו עסבה, 1998). התבוננות בתפקידו של בית הספר הערבי ברמה הערכית מראה שתורמתו בתחום זה מועטה מאוד ומתמקדת בערכים אוניברסליים. בית הספר הערבי נוקט חלופה של מדיניות חינוכית, המבוססת על הישגיות, עקב המשבר הערכי הקיים בחברה הערבית בישראל (אבו עסבה, 2001). באשי ואחרים (1981) מצאו במחקרם שבית הספר הערבי בישראל מכוון את עשייתו החינוכית להישגיות מתוך התמקדות בתוצרים הנראים לעין ולטווח הקצר - הקניית ידע ופיתוח מיומנויות אינסטרומנטליות, יותר משהוא מכוון לחינוך לערכים. מצב זה מבטא את הלכי הרוח השוררים בחברה הערבית הישראלית הן ברמה הפנימית הן ברמה החיצונית. הם גם מצאו כי ישנה אסימטריה בין בתי הספר הערביים לבתי הספר היהודיים מבחינת רמת התכנים והמקצועות הנלמדים, והיא מתבטאת בעיקר בשני תחומים:

1. התעלמותה של תכנית הלימודים מתכנים בעלי משמעות לתרבות ולמורשת של העם הערבי.
2. ההכללה החד-צדדית של תכנים תרבותיים יהודיים בתכנית הלימודים במגזר הערבי בכמות גדולה יחסית, בלא ייצוג מתאים של התכנים התרבותיים הערביים בתכניות הלימודים במגזר היהודי.

במידה רבה בית הספר הערבי אינו מצליח להכריע באשר לכיווני התהליכים החינוכיים המתרחשים בו. מקורן של הדילמות אינו רק בשאלות הפדגוגיות

והמקצועיות אלא גם בשאלות הערכיות: מה, למה ואיך עליו לחנך. במצב הנוכחי שבו הוא מתמודד עם אפליה ועם חוסר תשומת לב למעמדו ולצרכיו, אין בית הספר הערבי בישראל יכול למלא את תפקידו לשמש סוכן סוציאליזציה וגורם לשינויים חברתיים (אלחאגי, 1991).

היעדרם של עוגני הזדהות לאומית ודתית בתכניות הלימודים, בגלל מדיניות משרד החינוך מצד אחד ובגלל חוסר יזמה מקומית ברמת בית הספר מצד שני, גורם לכך שבתי הספר הערביים מתרכזים יותר ויותר בתחום הלימודים (אבו עסבה, 1998). מנהלים ומורים כאחד מנסים להימנע ככל האפשר מלדון עם תלמידיהם בנושאים אקטואליים הנוגעים לחייו של האזרח הישראלי. התחמקות מדיון בנושאים אקטואליים, ובמיוחד באירועים פוליטיים, אינה עניין מקרי, אלא משקפת את תפיסתו של בית הספר הערבי כלפי תפקידו: התמקדות בהקניית ידע בעיקר (אבו עסבה, 2001; באשי ואחרים, 1981). כמה גורמים משפיעים על עמדה זו:

1. הרגשת האיום מהפיקוח החיצוני.
2. תפיסת המורה הערבי כלפי תפקידו: הוא מחשיב את עצמו מורה מקצועי יותר ממחנך.
3. אי קיומו של לחץ מצד התלמידים על המורים.
4. חוסר ידע ומיומנויות בקרב המורים הערבים בהתמודדות עם נושאים אקטואליים-ערכיים.
5. תפיסת המורה הערבי כלפי בית הספר: המורה רואה בבית הספר מקום פרנסה, ואין הוא רואה בתפקידו שליחות חברתית חינוכית (אבו עסבה, 2001).

אלחאגי (Al-Haj, 1989) מציין שרמת הדמוקרטיזציה הפנימית של בית הספר הערבי נמוכה מאוד. באשי ואחרים (1981) תיארו את דרכי ההוראה שאפיינו את בית הספר הערבי וציינו את העונשים הגופניים ואת רמת המשמעת הגבוהה הנדרשת מהתלמיד. אבו עסבה (2001) גורס שאין ספק שהחינוך לדמוקרטיה בבית הספר הוא תהליך סוציאליזציה ממושך, וביצועו יביא להפיכת הדמוקרטיה לסגנון חיים של התלמיד ושל הצוות בבית הספר.

גורמים רבים מקשים על עובדי ההוראה הערביים לשמש מנהיגים הינוכיים ולבסס את הדמוקרטיה בבית הספר. מטרות החינוך הערבי אינן מותאמות למציאות הפוליטית החברתית של המגזר הערבי ולשינויים שעבר (AI-Haj, 1989). צרצור (1981) מזכיר את הביקורת שמתחו מחנכים ואנשי ציבור ערביים על התעלמות משרד החינוך מקיומם של צרכים מיוחדים של האוכלוסייה הערבית - אין התייחסות מספקת למטרות לאומיות של המיעוט הערבי, ולכן קשה לצפות מהמורים ומהתלמידים הערבים להזדהות עם מטרות שאינן מותאמות לזהותם הערבית.

## **זכויות התלמיד הערבי**

מדוח ישראל על יישום האמנה בדבר זכויות הילד (מדינת ישראל, 2001) עולה שעל אף ההשקעה בהעלאת רמת השירותים והיקפם בבתי ספר ממלכתיים בארץ עדיין קיימים פערים בין קבוצות באוכלוסייה, למשל בין תלמידים יהודים לערבים ובין תלמידים עולים לוותיקים. בולטים פערים גדולים בהשקעה בחינוך בין המגזר היהודי לערבי. פערים אלה משקפים בהשקעה המצומצמת יותר של הממשלה במגזר הערבי וגם במשאבים המצומצמים יותר שמעניקים למערכת החינוך הרשויות המקומיות והורי התלמידים. ההשקעה הממשלתית לתלמיד הערבי הגיעה לכ-60% מההשקעה לתלמיד היהודי. הפערים בהקצאה הממשלתית נובעים בעיקרם מהקצאה מצומצמת יותר לפעילויות תרבות ולשירותי ייעוץ ותמיכה. גם הרשויות המקומיות וההורים משקיעים פחות בחינוך לעומת המגזר היהודי, ואפשר לייחס את השקעתם המצומצמת למצב הכספי הקשה של הרשויות המקומיות הערביות וגם לרמת העוני הגבוהה יותר בקרב משפחות ערביות (מדינת ישראל, 2001).

## **האם בית הספר הערבי מכבד את זכויות הילדים?**

כדי לנסות ולענות על שאלה זו בחרתי לראיין בראיונות מובנים למחצה חמישה ילדים וילדות ערבים, בני 12-16 שנה, הלומדים בשלושה בתי ספר במזרח ירושלים.

שאלות הריאיון נגעו לזכויות הילד-התלמיד, לאקלים בית הספר וליחס המורה לתלמידים (ראה נספח 1). הראיונות נערכו מחוץ לכותלי בית



הספר על מנת לאפשר אווירה פתוחה לא פורמלית ולא מאיימת. למותר לציין שאי אפשר להסיק מניתוח הראיונות מסקנות חותכות ומדויקות באשר לנושא זכויות התלמיד בבית הספר הערבי בשל מספרם הקטן של המרואיינים וגם בשל השתייכותם לבתי ספר מאזור מוגדר - מזרח ירושלים. מעמדם ומצבם של בתי הספר במזרח ירושלים שונים מאלה של בתי ספר ערביים בתוך הקו הירוק, אבל עם זאת אפשר לקבל תמונה ראשונית בנושא כה חשוב ורגיש שלא זכה לטיפול שורש הולם וראוי.

## ממצאי הראיונות

אציג את עיקר התשובות בנוגע לשלושת הרבדים המרכזיים: אקלים בית הספר ואיכות החיים בו, יחס המורה לתלמידים וזכויות הילדים בבית הספר.

### אקלים בית הספר ואיכות החיים בו

שאלות אחדות נגעו לאקלים בית הספר ולאווירה הכללית בו: הקשר בין המורים לתלמידים, בין ההנהלה לצוות, בין הצוות לבין עצמו, נהלים, סדר וארגון ומעורבותם של אנשי הסגל והתלמידים בעשייה החינוכית היומיומית בבית הספר.

מניתוח תשובות התלמידים עולה שארבעה מתוך חמשת המרואיינים אינם מרוצים מהאווירה הכללית בבית הספר ומהדרך שבה העניינים מתנהלים ומטופלים. כך סיפר אחד המרואיינים, בן 16, הלומד בבית ספר תיכון: "יש בלגן בתוך בית הספר, אני לא מבין מה עושה המנהל. יש הרבה אלימות בין התלמידים... למורים אין חשק ללמד... למורה אין לו תכנית, בקושי יש לו ספרים ביד... בית הספר משפיע עליי לרעה... אני לא אוהב ללכת לבית הספר... לא אכפת לי מהלימודים... בבית הספר שלי אין מעבדות... אין מחשבים... אין אולם ספורט... אין כלום... ההורים לא מבינים מה קורה לי... אבל זהו, אני לא אוהב את בית הספר".

ילד בן 15, שלומד בבית ספר אחר, אמר: "הבעיה בבית הספר זה הילדים והמורים... הילדים לא רוצים ללמוד... הם באים להעביר זמן... לחלק גדול אין תיקים... גם מכות לא עוזרות והם באים לבית הספר לעשות בלגן... המורים מיואשים מהמצב... לא אכפת להם, מי

שלומד לומד, ומי שלא לומד ואינו מבין... הוא נשאר מאחור... המנהל לא משפיע על המורים... המצב לא ניתן לשליטה. ובנוסף לכל הצרות בבית הספר אין כמעט חצר... הילדים בהפסקה נדחפים... אני לא אוהב לצאת להפסקה בגלל הבלגן... יש ילדים שמביאים סכינים ודברים מסוכנים לבית הספר... אני מפחד מהם”.

סיפרה ילדה בת 12 שלומדת בבית ספר לבנות: “אני אוהבת ללכת לבית הספר רק על מנת לפגוש את החברות שלי... יש לי הרבה חברות וזה הדבר היחיד החשוב לי... בבית הספר שלי יש מורות צועקות ולועגות לנו... ויש הרבה תלמידות חצופות ולא שומרות על הניקיון והסדר... אני חושבת שאין בררה אלא להעניש אותן בעונשים חמורים... המנהלת של בית הספר מאוד קשוחה... היא גם השתנתה לאחרונה... הבנות שמפריעות הולכות למנהלת והיא נותנת להן מכות במקל עבה שיש לה בחדר”.

כך סיפר הילד הרביעי, בן 12: “אני מתחנן להורים לעזוב את בית הספר הזה וללמוד בבית ספר אחר... אולי שם יהיה יותר טוב... אני לא אוהב את בית הספר... המורים מסתובבים עם מקלות... יש תלמידים המשתמשים כנראה בסמים קלים... המנהל משתדל, אבל התלמידים חצופים, אלימים ולא רוצים ללמוד... מחפשים רק לריב ולקלל... הם מדברים ברמה מאוד נמוכה... אני מתבייש להגיד לך מה הם אומרים... אני לא מרגיש שאני לומד... זה לא רציני... לפני כמה ימים ילדים רבו ביניהם ואז למחרת הגיעו אחיו הגדולים של אחד הילדים, נכנסו לבית הספר והתחילו לריב וזרקו כיסאות והשחיתו ציוד... אפילו המשטרה הגיעה לבית הספר”.

הילדה החמישית, בת 15, הייתה זהירה ולא תיארה את האווירה בבית הספר ואת איכות החיים שם. היא התמקדה בסוגיות אחרות שאינן רלוונטיות לחלק זה.

### **יחס המורה לתלמידים**

גם בשאלות הקשורות ליחס שהמורה מעניק לתלמידים דיווחו ארבעה מהמרוואיינים על גישה עוינת, אלימה ולא מכובדת מצד המורה כלפי

התלמידים. התלמידה החמישית, בת ה-15, סיפרה רק על מורה אחת שמתנכלת לה ומעליבה אותה בפני הכיתה, ואמרה שכל שאר המורות הן "טובות ולעניין".

המרוואיין בן ה-16 סיפר: "המורים מזלזלים ביכולות שלנו... אין כבוד ואין תמיכה... הם אומרים לנו: אתם תעבדו כ'נהגי-מטאטא'. הם לא מאמינים שנוכל להצליח... והם צודקים... כי התלמידים לא רוצים ללמוד... הם רוצים לצאת לעבודה... לנהוג בטרנזיט... אין להם חלומות לעבוד בעבודות יותר מכובדות... המורים לועגים לנו וחושבים שנעבוד בניקיון אצל היהודים... אספר לך עוד משהו שלא תאמיני... המורים מדברים עם הילדים על בנות ועל מין ואיך להתחיל עם בנות... הם לועגים לנו... בבית הספר שלנו אין דמוקרטיה... אין ועד תלמידים... אין כלום... יש רק השפלות ומכות... יש מורים שקוראים לתלמידים 'הומו' ו'ממזר'... אני למדתי את המילים האלה ממורים... למנהל אין כוח... המורים לא מציינים לו".

המרוואיין בן ה-15 תיאר את היחסים בין המורים לתלמידים: "המורים משפילים את התלמידים ולועגים להם וקוראים להם במילות גנאי... כי הם מיואשים... אני לא כועס על המורים... אני כועס על הילדים... הם אשמים... אם היו יושבים בשקט ללמוד... המורים לא היו עצבניים ואז לא היו גם מקללים... למשפחות לא אכפת מהילדים... ולכן הם מתנהגים כך בבית הספר... המורים לא משתפים אותנו בהחלטות... לא מתייעצים אתנו... הם מלמדים במקרה הטוב את מי שרוצה ללמוד וממהרים הביתה... לא אכפת להם מהשאר".

המרוואינת בת ה-12 סיפרה: "המורות חושבות רק על הלימודים... לא משוחחות אתנו על נושאים אחרים... בשעת החינוך של הכיתה הן משלימות את החומר שחסר ולא נותנות לנו לדבר על עצמנו... על הבעיות שלנו בבית הספר... אצלנו בכיתה אין דיונים על נושאים, אנחנו רק לומדות, כותבות, נבחנות וזהו... שהמורה כועסת אז היא צועקת ומעליבה... לפעמים מרביצה... אבל העונש הרציני זה ללכת למנהלת... המנהלת מחזיקה במקל רציני ונותנת מכות על כפות הידיים... אני לא מרגישה נוח עם המורות... אני אוהבת את בית הספר בגלל החברות שלי".

המרואיין בן ה-12 סיפר: "המורים בבית הספר מקללים אותנו... מורידים לנו ציונים על בעיות משמעת... בית הספר 'סתם' מתפקד... אצלנו רק יש אלימות וקללות... זה מה שמורים יודעים לעשות... אבל הבעיה היא שתלמידים גם מרביצים אחד לשני ולכן המורה מתערב... אני רוצה שיהיה מפגש או שיעור חינוך כדי שנוכל לדבר עם המנחך... שנהיה קרובים... אבל אין... אנחנו מסיימים ללמוד מוקדם ובקושי מספיקים את החומר... המנהל משתדל לעשות סדר... משתמש בעונשים ובמכות... לא יודע אם הוא יצליח... אני מפחד לספר או להתלונן... אין מי שיקשיב... אני לא רוצה לעשות בעיות... אבל יש מורה אחד שמכבד אותנו... נותן לנו לדבר... אנחנו מתבטאים בשיעור שלו... הוא חייב להרביץ למי שעושה בעיות... אבל הוא הכי טוב".

המרואינת האחרונה, בת ה-15 ה"זהירה", סיפרה: "אני מרוצה מהמורות שלי... הן נחמדות... לא מרביצות... מעט צועקות... אבל יש מורה אחת שלא אוהבת אותי... היא רק מחכה שאזוז או אדבר ואז היא מתנפלת עליי ונוזפת בי מול כולם... אני לא אוהבת אותה... ולא אוהבת ללמוד בשיעורים שלה... אני מפחדת שתשלח אותי למנהלת".

### זכויות הילדים

שאלתי שאלות אחדות הנוגעות לזכות הילדים לחינוך הולם ולהזדמנויות הניתנות להתפתחות וצמיחה. להלן עיקר התשובות:

המרואיין בן ה-16 אמר: "אני לא יודע מה הן הזכויות שלי, אנחנו לא מדברים על זה בבית הספר... בקושי אנחנו לומדים... בית הספר לא מקנה לי ערכים, נורמות או מיומנויות מיוחדות... בבית הספר אין מחשבים... שיעורי ההתעמלות לא רציניים... אני לא יודע מה זה 'ועד תלמידים'... הכול בא מלמעלה... אנחנו אמורים לשמוע ולציית... אנחנו עכשו בתקופת ההתבגרות ורוצים שמישהו ידבר אתנו על זה... על השינויים, על החיים שלנו וגם על העתיד... אבל זה לא קורה. ההפך, מה שקורה זה שמורים לועגים לנו... הם מיואשים... אני לא מרגיש שמכבדים אותי או שאני חשוב... בית הספר לא נותן לי כלום... לא לימודים ולא בטיח'... אני הולך כי אני חייב... אני מעביר זמן וחוזר הביתה... חסר בבית הספר שלנו ימי כף, פעילויות, טיולים, שמחה".

המרואיין בן ה-15 אמר: "אני חולם שבית הספר יהיה גדול, מרווח, נקי, מסודר, שיהיו בו חצר גדולה ואולמות התעמלות, חדר מחשבים, מעבדות וספרייה גדולה... אני יודע שכך צריך להיות... אצלנו אין כלום... בית הספר ישן... ילדים משחיתים ציוד, שולחנות, חלונות וכיסאות... ההורים שלי מודאגים ומרגישים שאני לא לומד, ושאני כל הזמן מתלונן כך שהם חושבים להעביר אותי לבית ספר אחר... אני חושש לדרוש... מה זה ללכת ולבקש תנאים יותר טובים... אין אצלנו דבר כזה... התלמידים ממלאים הוראות, אבל לא כולם מצייתים בעצם... הרוב עושה דווקא... אולי צריך לתכנן יותר טיולים ומסיבות לילדים".

המרואינת השלישית, בת ה-12, אמרה: "אני לא מרגישה שיש כבוד בין התלמידות או שהמורות אוהבות אותנו... הן לא מרביצות הרבה... יותר צועקות... אבל הן אומרות תמיד לכל מי שפותח את הפה /תסתמי את הפה'... איך אני יכולה לדבר... לא למדנו שאפשר ללכת ולהגיד מה לא טוב... התרגלנו לזה... אנחנו לא לומדות אמנות, ספורט, מוזיקה... אין פעילויות חברתיות, אירועים, מסיבות... המורה אומרת שצריך להספיק את החומר... הן בריצה להעביר את החומר ולסיים את הספרים לפני סיום השנה... אני חולמת שבית הספר שלי יהיה נקי עם סדר וארגון... ושהמורות יהיו קרובות לתלמידות ויקשיבו לנו יותר".

המרואיין הרביעי, בן ה-12, אמר: "הכי חשוב שיהיה זה כבוד, אם יש כבוד אז יש לימודים ואז אפשר ללמוד בשקט. בבית הספר שלנו אין כבוד... יש עוינות ואלימות... אין מקום לערכים... לרגשות... לשיחה... לשיתוף... כל זה לא מכירים... אני רוצה ליהנות בבית הספר... אני רוצה ללמוד בשקט... שיהיו לי ציונים ואוכל להמשיך ללימודים באוניברסיטה... אני לא רוצה לעבוד בבית מלון אצל יהודים... אני גם חולם שיהיה לנו בית ספר גדול שיש בו הכול".

המרואינת החמישית, בת ה-15, אמרה: "אני לא יודעת על זכויות הילדים... אם אנחנו צריכות משהו, אנחנו פונות למחנכת הכיתה... היא טובה ומקשיבה לנו... היא מדברת אתנו על גיל ההתבגרות... ועל התכניות ה'לא רציניות' שיש בטלוויזיה... בשיעור אתה אנחנו מביעות את דעתנו... אבל אין לנו ועד תלמידות... או שיתוף בעניינים

**אחרים... הייתי רוצה ללמוד עוד דברים מעניינים חוץ מאנגלית ומדעים... זה חסר לנו בבית הספר".**

## **דיון**

תחילה ברצוני לציין את התלהבותם ואת רצונם המרשים של התלמידים לשתף אותי בחוויות שלהם מבית ספרם. הם ענו על השאלות, הרחיבו ותיארו בפתיחות ובמרץ, חוץ מהמרואינית בת ה-15. לדעתי, הם חיכו שמישהו ישאל אותם ויתעניין במתרחש בין כותלי בתי הספר שבהם הם לומדים, והם מצאו בראיונות הזדמנות לשתף ולשפוך מהלב את רגשותיהם ששמרו לאורך זמן.

### **אקלים בית הספר ואיכות החיים בו**

מנור (מחקר משנת 1981; הוזכר אצל ברבש, 2001) חושב שבית ספר בעל אקלים אידאלי הוא בית ספר שהמחנכים בו מחשיבים מאוד חתירה למטרה, לסדר ולארגון, ועם זאת מטפחים יחסים בין-אישיים חמים ותומכים ודוגלים בהפעלה מתונה או מועטה של לחצים מצד בית הספר. דרום וריץ (1980) פיתחו כלי לבדיקת "איכות החיים בבית הספר", מושג שטבעו אפשטיין ומקפרלנד בשנת 1976. מנקודת ראותם של התלמידים "איכות החיים בבית הספר" משמעה "הרגשה טובה, הנותנת לתלמיד הזדמנות לנצל את הכוח הטמון בו, וכן הרגשה של מעורבות חיובית בחיי בית הספר" (הוזכר אצל ברבש, 2001).

לפי אדר (תשמ"ח) החברה בבית הספר, על מוריה ותלמידיה, מייחסת ליחיד שבה תכונות ויכולות חיוביות ושליטות ומצפה שהן יהפכו לחלק ממנו ושהוא יתנהג לפיהן. המורים והתלמידים בבית הספר נותנים משמעות להתנגדותיותו ולמעשיו של היחיד בהתבסס על תפיסת עולמם הפרטית, אמונותיהם, עמדותיהם ורגשותיהם האישיים. לפי אדר, על המורה מוטלת המשימה לסייע לתלמידו בבניית חוסנם האישי. בלי חוסן אישי הם ימצאו את עצמם משועבדים לסביבתם. כוחו של "החוסן האישי" נעוץ בעובדה שיש ביכולתו להעניק לתלמיד "העצמת האני", המאפשרת גילוי עצמי אגב השתלבותו של הפרט בקבוצתו.

מתשובות התלמידים על איכות החיים בבית הספר, על המעורבות, השיתוף ושביעות הרצון, אפשר ללמוד שבבתי ספר במזרח ירושלים (שמיוצגים במחקר זה באמצעות שלושה בתי ספר) אין אפילו רמה סבירה של איכות חיים: המעורבות של התלמידים בחיי בית הספר מינימלית, השיעורים אינם מעניינים, שיטות ההוראה מסורתיות, כמעט אין פעילויות פנאי ופעילויות חברתיות למיניהן. בבתי ספר אלה יש שגרה מעיקה אשר משעממת את התלמידים. הם מדווחים על הפסד כפול: גם ברמת הלימודים והידע וגם ברמת חיי החברה והמעורבות בבית הספר. התלמידים אינם מרגישים שייכות לבית הספר, והם מבקרים בו בלא מוטיבציה ועניין אישיים. תחושת ניכור חזקה עולה מדברי רוב המרואיינים ואפילו תסכול ויאוש ממצב בית הספר ומרמתו.

התלמידים אינם חשים שישנו סדר וארגון בניהול בית הספר, הנהלים אינם ברורים, המנהלים אינם שולטים ואינם מגלים מנהיגות, המורים מיואשים, שחוקים וממורמרים, ולתלמידים אין עניין בהתפתחות אישית, קוגניטיבית, אקדמית או חברתית. התמונה שקיבלתי היא תמונה של תוהו ובוהו בבית הספר, תמונה של חוסר אונים ושיתוק של המורים וההנהלה, שאחראים על הובלת תלמידים אלה לדרך המלך, לצמיחה והעצמה. נראה גם שאקלים בית הספר, על ה"בלגן" והאלימות השוררים בו, מושפע מאקלים השכונה או הסביבה של בית הספר. המרואיינים כועסים על ההורים והמשפחות של הילדים ה"אלימים" וה"בעייתיים" על שאינם מחנכים את ילדיהם לערכים, לחשיבות הלימודים ולחשיבות בית הספר ועל שהם משמשים דוגמה אישית גרועה לילדיהם המתנהגים באלימות, בחוסר מוסריות ובחוסר כבוד לאחרים.

תלמידים שאינם אוהבים את בית הספר נוטים להתנהגויות סיכון כמו עישון ושתייה יותר מאלה שאוהבים את בית הספר (המחקר של סנדל ווולד [Sandal & Wold] משנת 1997; הוזכר אצל ברבש, 2001). מחקרים אחרים, כגון המחקר של אנדרסון משנת 1973 (הוזכר אצל ברבש, 2001), בדקו את הקשר בין אקלים בית הספר לבין הרגשת הניכור של

התלמידים, והם מחזקים את הטענה הזו ומדגישים את הקשר בין תחושת הניכור של התלמידים לבין התנהגויות בסיכון.

המרואיינים דיווחו גם על רמת אלימות גבוהה בין התלמידים לבין עצמם ובין המורים לתלמידים. השפה העיקרית שבה מתנהלת התקשורת בתוך בית הספר היא האלימות. המנהל אמר לשמש דוגמה למורים, אך הוא מרביץ לתלמיד בעצמו, ביד או במקל, וכך הוא נותן לגיטימציה למורים להשתמש באלימות לסוגיה. המורים אינם מחמיצים שום הזדמנות להשתמש באלימות מילולית ופיזית, ומובן שדגם זה עובר לתלמידים. התלמידים פותרים את הבעיות ביניהם בכוח ומנהלים ויכוחים באלימות. הילדים כנראה מושפעים גם מהבית ומגישת ההורים האלימה. הם לומדים אפוא את שפת האלימות גם בבית הספר, גם בבית וכמובן בעולם החיצון (החברה, התקשורת).

כמה מחקרים מצאו קשר ברור בין גיל התלמיד לבין יחסו לבית הספר: ככל שהתלמיד מבוגר יותר, כך הופך יחסו לבית הספר לחיובי פחות. אשר למין התלמיד, נמצא ברבים מהמחקרים (בעיקר בבתי ספר יסודיים) כי הבנות מתייחסות לבית הספר באופן חיובי יותר מהבנים (ברבש, 2001). הנזכר לעיל יכול להסביר את גישתם השלילית של הבנים המתבגרים לבית הספר במחקר זה, לעומת הבנות, שאחת מהן לא דיווחה על אקלים שלילי ולא תיארה תחושת ניכור בבית ספרה.

לאקלים בית הספר השפעה רבה על התלמידים. הערכתם של התלמידים לאקלים בית הספר מבוססת על מערכת היחסים שלהם במסגרת הכיתה ומחוצה לה, על יחסם עם המורים והמנהל ועל הערכתם לחוקי בית הספר. אווירה שלילית יש בה גורם סיכון להגברת בעיות של התנהגויות חריגות, אלימות ומסוכנות. תלמידים אשר מגיעים לבית הספר בתחושת מצוקה קשה לא יצליחו ללמוד ולהתפתח. תלמידים שחשים בסכנה ובחוסר ביטחון בכיתה ובחצר לא יהיו פנויים רגשית וקוגניטיבית להתמודדות עם המטלות הלימודיות. תלמידים שרואים את מוריהם מיואשים, חסרי עניין ונטולי כוח לא יבינו לעולם מדוע חשוב ללמוד, להשקיע ולהצליח. אבל כנראה, אלה התלמידים של בתי הספר במזרח ירושלים: תלמידים בסיכון גבוה שאינם לומדים בהנאה ואינם מתפתחים וגדלים כראוי...



## יחס המורה לתלמידים

קובובי (1978) מתארת את המורה הטוב: זה מורה שמעניק כבוד לתלמיד מעצם היותו אדם, כבוד שאינו מותנה בהישגים ובהתנהגויות. מורה טוב הוא גם מורה שמצליח לטפח את הייחודיות של תלמידו ועוזר להם למצות את יכולותיהם. אלוני (1998) מציע עקרונות לאתיקה מקצועית לעובדי חינוך והוראה בישראל. מבין עקרונות אלה: מורה ינהג בכל תלמיד בכבוד, בהגינות וביושר; עקרונות פדגוגים ושיקולים מקצועיים לגיטימיים יהיו נר לרגליו; עליו להימנע מכל פגיעה שהיא - בהתנהגות ובדיבור כאחד - בכבודו של התלמיד, במבטאו, במנהגיו, במסורתו ובכל ייחוד תרבותי אחר המאפיין אותו. לוי (1981) סבור שעל כל מורה לגלות אכפתיות חברתית ורגישות לזולת ושמוטלת עליו מחויבות ליצור אקלים חינוכי ומפגש חינוכי הבנויים על אמון וכבוד הדדי ועל הזהות החינוכית שאמורה לאפיין את מחנכי הדור הצעיר. כתב ניסן (1997, עמ' 31): "תנאי בסיסי של החינוך הוא כנות. חינוך נעדר כנות הוא אנטי חינוך, הוא מינופלציה, הוא שקר. ליחינוך' כזה אין סיכוי להשפיע לאורך זמן".

מתשובות רוב המרואיינים על השאלות הנוגעות ליחס צוות המורים לתלמידים אפשר להסיק כי אין הם זוכים ליחס מכובד והולם מצדם של אלה שאמורים לעצב את אישיותם, לטפח את כישרונותיהם ולהעצים אותם כבני אדם ייחודיים.

לשאלה הנוגעת לתחושת הכבוד שמורים מעניקים לתלמידים ענה אחד המרואיינים בצורה פשוטה המסכמת את חשיבות המושג "כבוד". הוא אמר: **"אם יש כבוד... אז יש הכול... יש לימודים... יש דיאלוג... יש אווירה טובה"**. לדעתו, מרואיין זה סיכם את עיקר "הזכות לחינוך" ו"הזכות לכבוד" שמופיעות באמנת זכויות הילד של ארגון האומות המאוחדות (מורג ואלבשן, 1996). פרייה (1981) גורס שחינוך אותנטי הוא החינוך המבוסס על דיאלוג ועל שקיפות.

מתשובות המרואיינים אפשר ללמוד על יחסים שליליים בין המורים לתלמידים. המורים אינם משקיעים בבניית קשרים איכותיים וקרובים עם התלמידים (אולי מתוך חוסר מודעות לחשיבות הדבר, או מתוך אי-

רצון ושחיקה...). לא זו בלבד אלא שהקשרים הם שליליים ומבוססים על עונשים, על חיזוקים שליליים ועל רגשות קשים של תסכול, אכזבה וכעס. הקשר המתוח ואפילו העוין בין מורה לתלמידיו אינו יכול להצמיח כבוד הדדי, שייכות לכיתה ולמשימה ובוודאי לא רצון ללמוד. המורים מקבלים גיבוי ולגיטימציה מהמנהל שאמור להיות מנהיג המשמש דוגמה אישית למונהגיו. המנהל לא רק מאשר את הגישה האלימה אלא גם נוקט גישה זו בעצמו, וכך הוא מגבה את מוריו ונותן אור ירוק לצוות, לתלמידים ואפילו להורים להשתמש באלימות לפתרון בעיות ולניהול מאבקים.

לתלמידים המרואיינים חסר אדם שיאהב אותם, אדם שיחזק בהם את הטוב ואת המיוחד, אדם שינהל אתם דו-שיח על בסיס דמוקרטי, מכובד ומתחשב. המרואיינים מביעים זאת בצורה ברורה מאוד בתשובות: **"אני רוצה שהמורה יקשיב לנו... יהיה קרוב... ידבר אתנו על עניינים המעסיקים ומטרידים אותנו... אני רוצה שהמורה תתחשב בי... לא תעליב ולא תשפיל אותי בפני החברות"**. המרואיינים שואפים לקשר חיובי עם המורים שיהיה מבוסס על כבוד הדדי, הערכה ואמון. הם זקוקים לאוזן קשבת, למורים גמישים שיתחשבו בהם ושיוכלו לתת להם דוגמה אישית חיובית. אומר אלוני (1998, עמ' 4) בעניין זה: "יש לצפות ממורה שיחתור למימוש מרבי של הפוטנציאל הגלום בתלמידיו, שיצייד אותם במיטב הדעות והכלים להתמודדות מוצלחת עם אתגרי החיים, שיטפח אצלם מידות מוסריות ואזרחיות ושיעשה כל זאת תוך שמירה על חופש המחקר, הביטוי והיצירה ותוך שמירה על גישה שוויונית, הוגנת ומכבדת, וזאת במטרה שיגיעו למיטבם; כיחידים המממשים את הפוטנציאל הגלום בהם, כאזרחים מעורבים ותורמים בחברה וכבני אנוש המרחיבים ומעצבים את אנושיותם מתוך זיקה להישגי התרבות הכלל אנושית ולנכסי התרבות על גווניה".

כשילד מרגיש שמכבדים את צרכיו, את יכולותיו, את רצונותיו, את רגשותיו, את עמדותיו ואותו בהיותו "יצור" מיוחד במינו, הוא יהיה לאדם חיובי, אופטימי, בעל דימוי עצמי גבוה, בעל מוטיבציה ורצון לשאול, לגלות, ללמוד, לדעת ולהתפתח.

## זכויות הילדים

רבים חקרו את נושא זכויות הילדים בישראל ובעולם. ההצהרת זכויות הילד בישראל נגזרת כמובן מהצהרת האומות המאוחדות ונוגעת לזכותו של הילד לקבל חינוך חינוך בהיקף ובאיכות מרביים מגיל הגן ועד לסיום לימודיו התיכוניים, בדרך שתתאים ליכולותיו, לכישוריו ולמיצוי מלא של הפוטנציאל הטמון בו (קדמן ואפרת, 1998). הצהרת זכויות הילד בעולם ובישראל עוסקת גם בזכות להגנה: "זכותו של כל ילד לקבל הגנה מלאה ויעילה מפני כל צורה של הזנחה, ניצול, התעללות, התאכזרות או השפלה - גופנית ונפשית, בבית הוריו או מחוצה לו" (שם, שם; Wilkerson, 1997). נוי (1997) ואלמוג (1997) רואות חשיבות עליונה בנושא זכויות הילדים בין כותלי בית הספר. לטענתן, בית הספר עלול לפגוע בזכויות התלמידים, ולכך רוב התלמידים רואים בו "רע הכרחי".

המרואיינים לא שמעו על נושא זכויות הילדים, אף שסעיף 42 באמנת האומות המאוחדות קובע כי חובת המדינה ומשרדיה לפרסם וללמד את נושא הזכויות בקרב התלמידים. לטענת רובם אין הם נהנים משירותים רבים שבית הספר צריך לתת לומדים בו ("שירותים" אלה מכונים "זכויות" באמנת האומות המאוחדות ובספרות). אין הם נהנים מפעילויות חברתיות ומפעילויות פנאי. אין בבית הספר שיעורים האמורים לטפח את כישרונותיהם התפיסתיים, המוטוריים, המוזיקליים והחברתיים. אין לומדים בבית הספר אמנות, יצירה, מחשבים, ספורט ומוזיקה. בתי הספר שלהם עסוקים בעיקר במשימת ההוראה (וגם זו כנראה נכשלת כישלון חרוץ... מעידים על כך המרואיינים) ומשמשים מפעל פדגוגי שכמעט אינו מתפקד.

התלמידים שרואיינו "חולמים" על שירותים בסיסיים: **"שבית הספר יהיה נקי... מרווח... מסודר... ושיהיו בו חדרים גדולים וחצר גדולה לכולם... שנלמד בו בהנאה גם תחומים אחרים שאותנו יותר מעניינים..."**. הם בעצם מבקשים שמורים יכירו אותם יותר ו"ייגעו" בהם, וכך ילמדו עליהם יותר. רק אז יוכלו המורים לטפח אותם, כל אחד ויעדיו. מדיווח המרואיינים נראה שלא רק הזכות לחינוך טוב נגזלת מהם, אלא גם הזכות לגדילה וצמיחה, הזכות להגנה, הזכות להבעה ולחופש ביטוי ובחירה, ועוד הרבה זכויות אחרות שלא שמעו עליהן.

התלמידים מדווחים על רמת אלימות גבוהה בבית הספר, וכנראה גם בבית. אין מי שיגן עליהם, ואין מי שיעצור את השתוללות מקלות העץ והפלסטיק... התלמידים מדווחים על חסכים חברתיים ואקדמיים רבים ואין מי ששם לב לכך או שעושה דבר בעניין. התלמידים מרגישים מקופחים בבתי ספר שלא נועדו להיות בתי ספר אלא דירות מגורים, ואין מי שידאג לתחליפים הולמים ומכובדים.

התלמידים ממורמרים מיום הלימודים האינטנסיבי המקרין בעיקר אנרגייה שלילית ותחושת עייפות ושעמום, אבל הם מפחדים לספר ולשתף כי אין מי שיקשיב.

## סיכום

מאמר זה ניסה לשפוך אור על הנושא החשוב של זכויות ילדים וילדות בבתי הספר במזרח ירושלים. הנושא הוצג מנקודת מבטם של חמישה תלמידים משלושה בתי ספר שבעיר. הדעות והמסקנות שעלו אינן מביעות את דעותיהם של כלל התלמידים ואינן משקפות בהכרח את המציאות החינוכית בבתי הספר. אבל עם זאת הן נותנות כיוון למחקר, בדיקה והתערבות כוללניים ורציניים יותר. נושא זכויות ילדים זכה להרבה תשומת לב ועניין, ונכתב עליו רבות בספרות האקדמית. עם זאת, לא נכתב חומר עדכני על יישום ההצהרות והחוקים בעניין זה בבתי ספר ערביים בארץ ובמיוחד במזרח ירושלים.

המיעוט הערבי בירושלים חי במצוקה כלכלית, חברתית וערכית קשה מאוד, ואפשר לראות ולחוש את השלכותיה גם על מערכת החינוך הערבית בעיר.

מתוך ניסיוני הרב והמעמיק בעבודה ישירה ועקיפה בבתי ספר רבים במזרח ירושלים, למדתי על התנאים הקשים והשירותים המינימליים שאתם מתמודד בית הספר על צוותו ותלמידיו.

הראיונות עם התלמידים באו להציג את נקודת מבטם של ה"לקוחות" על ה"שירותים" הניתנים להם במשך שהייתם הארוכה בבית הספר. השאלות הממוקדות נועדו לברר את מידת מימושן של זכויות הילדים והתלמידים המוצהרות בחוקי המדינה והעולם.

האמת היא... שלא הופתעתי כלל לשמוע על האווירה בבית הספר, על מצבו של המורה ועל יחסו לתלמידי. לא הופתעתי לשמוע גם על החסכים שהתלמיד חש בתוך המערכת החינוכית שבה הוא לומד. אין לי שום ספק שמידע זה מפיחם של חמשת התלמידים והתלמידות אינו אלא טיפה משפע של מצוקות שתלמידים רבים, "בעייתיים" יותר (החווים בבית הספר חוויות רעות ונוראות והמהווים את קבוצת הסיכון הרצינית לסטות לעבריינות ולשימוש בסמים), סובלים מהן בתוך המערכת.

כיצד אנו מצפים מתלמידים להבין את חשיבות החינוך והלמידה, כאשר הם יושבים זה שנים בדירות המיועדות למגורים ואינם נהנים מחדרי לימוד ראויים ומחצרות מרווחות להפסקות? כיצד אפשר לעצב את אישיותם של ילדים אלה ולטפח את כישרונותיהם בלי להכיר אותם לעומק, בלי להיות קרובים אליהם? כיצד אפשר להשפיע על התלמידים ולפתח בהם מנהיגות אזרחית-חברתית, כאשר נוהגים בהם בחוסר כבוד ומדכאים את יכולותיהם ואת בחירותיהם? כיצד אפשר לשכנע תלמידים אלה שיש ערך וחשיבות ללימודים ולידע, כאשר המשמשים להם דוגמה אישית מציגים את ההפך? וכיצד מורים יכולים להתמודד עם מצוקות התלמידים הרבות על רקע משפחתי-כלכלי בלי לקבל חיזוק ותמיכה ראויים מההנהלה, מהפיקוח וממשרדי הממשלה?

אלה שאלות שהתעוררו אצלי בדרכי הביתה לאחר הראיונות עם התלמידים... דבר אחד שצריך בוודאי לעשותו מהר מאוד, לפני שיהיה מאוחר מדי, הוא שינוי מקיף, מעמיק ורציני בכל מערכת החינוך הערבית, שינוי שיעצב חזון לארגון בכל הרמות, שינסח מטרות ויעדים ושיציע גישות וחלופות ביישום ובמעקב.

## ביבליוגרפיה

- Al-Haj, M. (1989), *Education for Democracy in Arab School in Israel, Problems and Objectives*, Givat Haviva: The Institute for Arabic Studies.
- Bandman, B. (1999), *Children's Right to Freedom, Care and Enlightenment*, Garland Publishing.
- Dalin, P. (1993), *Changing Our School Culture*, London: Cassell.
- Dewey, J. (1963), *Experience and Education*, New York: Collier.
- Francions, L. (1968), *The Right to Education*, Unesco.
- Franklin, B. (1995), *The Handbook of Children's Rights*.
- Haubrich, V. and Apple, M. (1975), *Schooling and the Rights of Children*, Madison.
- Stoll, L. (1996), *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*, Buckingham: Open University Press.
- Vardin, P. and Brody, I. (1979), *Children's Rights: Contemporary Perspectives*, Columbia University.
- Volio, F. (1979), "The Child's Right to Education", in: Gaston Mialaret (ed.), *Child's Right to Education*, Unesco, pp. 19-33.
- Wilkerson, A. (1973), *The Rights of Children, Emergent Concepts in Law and Society*, Temple University, Philadelphia.

אבו עסבה, ח' (1998), **ילדים ובני נוער ערבים בישראל – ממצב קיים לקראת סדר יום עתידי**, ירושלים: האוניברסיטה העברית.

אבו עסבה, ח' (2001), "דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית הספר הערבי בישראל", **צמתים**, עמ' 441-474.

אדר, ל' (1976), **יסודות פסיכולוגים של חינוך לערכים**, תל-אביב: צ'ריקובר מוציאים לאור.

אדר, מ' (1988), "יחסי הגומלין בי"ס-מורה-תלמיד: הבעיות הקיימות ודרכי התמודדות אפשריות", **בשדה חמד**, ג-ד.

אלוני, נ' (1993), "חינוך הומניסטי לקראת המאה הבאה", **עלי חינוך**, 1, סמינר הקיבוצים, עמ' 5-8.

אלוני, נ' (1998א), **חדר מורים לומד: אתיקה מקצועית. לחיות בעולם של כבוד הדדי**, משרד החינוך ומכללת אורנים.

אלוני, נ' (1998ב), **להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי**, תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

אלחאגי, מ' (1991), **חינוך ותמורה חברתית בקרב הערבים בישראל**, המרכז הבינלאומי לשלום במזרח התיכון.

אלמוג, ש' (1997), **זכויות של ילדים**, ירושלים ותל-אביב: הוצאת שוקן.

באשי, י', קאהן, ס' ודיוויס, ד' (1981), **ההישגים הלימודיים של בית-הספר היסודי הערבי בישראל**, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

ברבש, ר' (2001), **הקשר שבין תפיסת הכבוד שהמורה מעניק לתלמידיו, בעיני התלמיד, לבין התנהגויות תוקפניות של התלמידים ותפיסת התלמיד את האטרקטיביות של ביה"ס**, עבודת גמר לקראת התואר מוסמך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

גובר, ני (1997), "הכשרת מורים והשתלמותם ברוח החינוך הביקורתי",  
**עיונים בחינוך**, 2, עמ' 102-127.

ויס, אי (1997), "לליפא העגלון יש פלטפורמה ישנה: דיון בנושא החינוך  
הערכי", **אתגר**, ה, עמ' 71-83.

זהבי, אי (1979), **זכויות הילד**, משרד החינוך והתרבות.

טצה, גי (1998), **האגודה הבינלאומית לזכויות הילד בישראל, ספר שנות  
פעילות בישראל**.

לביא, צי (2000), **הייתכן חינוך בעידן הפוסט מודרניזם**, ספרית הפועלים.

לויך, שי (1981), "סוגיית האתיקה הפרסונאלית", **החינוך**, כרך נג, חוברת  
ג-ד, עמ' 161-166.

לם, צי (1973), **ההגינות הסותרים בהוראה**, תל-אביב: ספרית הפועלים.

לם, צי (1987), "התפתחות פרופסיונאלית של מורים", **דפים**, 6, עמ' 4-6.

לם, צי (1996), **עיצוב ושיקום**, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית  
בירושלים, הוצאת מאגנס.

מדינת ישראל (2001), **דוח ישראל על יישום האמנה בדבר זכויות הילד**,  
אוניברסיטת חיפה.

המועצה הלאומית לשלום הילד (1995), **זכויות וחובות התלמיד במוסדות  
החינוך**, הוצאת "אח".

מורג, תי ואלבשן, יי (1996), **החוק והילד. קובץ חקיקה**, המועצה הלאומית  
לשלום הילד, הוצאת הגיגים.

מורג, תי (1995), "זכויות תלמידים בתקנוני בתי הספר בישראל", בתוך:  
שי צדקיהו, **זכויות ילדים**, עמוד 39-61.



מרכוס, א' (1996), **זכויות וחובות בבית הספר**, מאמר שהוגש לספר היובל בחינוך, משרד החינוך, התרבות והספורט.

נוי, ב' (1997), "זכויות ילדים בבתי הספר", **הייעוץ החינוכי**, ה, עמ' 124-144.

ניסן, מ' (1997), "זהות חינוכית" **כגורם מרכזי בפיתוח מנהיגות בחינוך**, מכון מנדל.

פרידמן, י' (1993), "מנהיגות ובשלות הצוות: מודל למנהלי בתי ספר מכניסים שינויים", **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 19, עמ' 29-46.

פרידמן, י' (1998), **ההכרה בערך התלמיד ובכבודו: שאלון לדיווח עצמי לתלמיד**, סדרת כלי מחקר, מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.

פרידמן, י' (2001), "ערכים מניעים בבית הספר", **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 25, עמ' 7-34.

פריהר, פ' (1981), **פדגוגיה של מדוכאים**, תל-אביב: מפרש.

צדקיהו, ש' (1995), **זכויות ילדים - היבטים חברתיים, חינוכיים ומשפטיים**, אוניברסיטת בר אילן, גוינט לישראל.

צרצור, ס' (1985), "לשאלת חינוכו של מיעוט זר במדינתנו", בתוך ו' אקרמן, א' כרמון וד' צוקר (עורכים), **חינוך בחברה מתהווה**, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, עמ' 473-525.

קדמן, י' ואפרת, ג' (1998), **זכויות הילד בישראל: קובץ מאמרים ומקורות**, המועצה הלאומית לשלום הילד.

קובובי, ד' (1978), **בין מורה לתלמיד - המורה הטוב בעיני תלמידיו**, תל-אביב: ספרית הפועלים.

רוזנבלום, ה' (2001), "זכותי כתלמיד", **ילדים**, 4 (יוני), עמ' 66.

## נספח 1

### שאלות הריאיון

חלק א' - שאלות רקע

מין -

גיל -

בית ספר -

חלק ב' - שאלות על אקלים, יחס וזכויות

1. האם אתה אוהב ללכת לבית הספר, ולמה?
2. מה אתה אוהב בבית הספר שלך, ומה אינך אוהב?
3. מה אתה אוהב במורים שלך, ומה אינך אוהב?
4. כיצד מתייחסים אליך המורים בבית הספר?
5. מה היית רוצה לשנות בבית הספר, ולמה?
6. האם אתה מכיר את הזכויות שמגיעות לך בתור תלמיד? אם כן, האם אתה נהנה מזכויות אלה?
7. האם אתה חושב שתוכל לדרוש זכויות כמו שיתוף, חופש בחירה, חופש ביטוי, אי שימוש באלמות? אם לא, למה?

## נספח 2

### זכויות הילד

**כפי שנקבע בהצהרת האומות המאוחדות בשנת 1959:**

1. הזכות ליהנות מחיבה, אהבה והבנה.
2. הזכות להזנה נאותה, לדיור נאות ולטיפול רפואי נאות.
3. הזכות ללמוד חינוך וליהנות ממשחק ומבילוי.
4. הזכות לקבל שם ולהשתייך לעם.
5. הזכות לטיפול מיוחד לילדים מוגבלים.
6. הזכות להיות בין הראשונים לקבלת עזרה בעת אסון.
7. הזכות להיות חבר פעיל בחברה ולפתח את הכישרונות האישיים.
8. הזכות לגדול בעולם של שלום ואחוה בין העמים.
9. הזכות להיות מוגן מפני כל צורה של הזנחה, אכזריות וניצול.
10. הזכות ליהנות מהזכויות האלה ללא הבדל גזע, צבע, מין, דת ומוצא לאומי או חברתי.