



# ”לצאת מן השוליים”

אוסף מאמרים המסכמים את הפרויקט

עריכה מקצועית: די"ר עדנה בוסטין

עיצוב עטיפה: רוני פייבלוביץ'

כל הזכויות שמורות

החברת הופקה הודות לקרן דורותיאה גאולד

מאי 2010

## תוכן העניינים

3	..... <u>מבוא</u>
5	..... <u>פתח דבר</u>
6	..... <u>דברי ברכה</u>
7	..... <u>"לצאת מן השוליים" – מודל התערבות לצמצום נשירה של תלמידים עולים, שתי"ל</u>
23	..... <u>מודל לצמצום פערים בקריאה והבנת הנקרא של תלמידים עולים ובני עולים, ק.ע.מ.ק</u>
	..... <u>"פסיפס" - תכנית לפיתוח כישורי הידברות וסובלנות הדדית לבני נוער עולים וותיקים בקבוצה</u>
28	..... <u>רב-תרבותית, גשר חינוכי</u>
34	..... <u>"שיעורי בית- בבית!", חברים בטבע</u>
	..... <u>תגבור מוטיבציה בקרב תלמידים יוצאי אתיופיה באמצעות התערבות עם מורים והורים,</u>
41	..... <u>טספצ'ין</u>
47	..... <u>מתודות לשיתוף הורים עולים בחינוך ילדיהם, פורום הורים עולים ידידות ועבודה</u>
52	..... <u>"שש דילמות שמצאנו להם מענים", אגודה ישראלית למען ילדים עולים</u>
57	..... <u>לגשר על הפער התרבותי : לדבר עם הורי ילדים עולים לקויי למידה, שתי"ל</u>
62	..... <u>דו לשוניות בישראל – הזדמנות או בעיה? שתי"ל</u>
69	..... <u>תיאור הארגונים השותפים בפרויקט "לצאת מן השוליים"</u>

## מבוא

קוראים יקרים!

חוברת זו מסכמת ארבע שנים של פעילות בפרויקט הייחודי "לצאת מן השוליים" – שמטרתו למנוע נשירה ולתרום לשילובם החברתי של בני נוער עולים מחבר העמים ומאתיופיה בישראל. פרויקט זה התאפשר כתוצאה משיתוף פעולה מיוחד במינו בין שתי"ל, קרן דורותיאה גאולד וארגוני עולים מחבר העמים ומאתיופיה.

חוסר הסתגלות ושילוב של נוער עולה בחברה הישראלית הוא בעיה חמורה וכואבת מאוד. נוער עולה נושר יותר ממערכת החינוך, משתמש יותר באלכוהול ובסמים ומעורב בהתנהגות לא נורמטיבית יותר מנוער ישראלי ותיק. בעיות אלו נגרמות כתוצאה ממספר סיבות, הכוללות הבדלים תרבותיים ומנטאליים בין נוער עולה לנוער ישראלי, חוסר רגישות תרבותית של המערכות הקולטות, משבר ההגירה, היחלשות הסטאטוס והסמכות ההורית ובעיות בגיבוש הזהות של בני-נוער עולים. כל זה מתרחש על רקע של גיל ההתבגרות, שהוא כשלעצמו תקופה קשה וסוערת לרוב בני-הנוער, ללא קשר לתהליך ההגירה.

באופן כללי קשה מאוד למצוא דרכים לפתרון בעיות אלה ולשפר את המצב. שתי"ל, כגוף שעובד עם ארגוני עולים, מודע לקיומן של בעיות אלה מזה מספר שנים, ומסייע לארגוני עולים רבים מתוך הקהילה, שקמו על מנת לסייע בתהליך שילובם של בני-נוער עולים. ארגונים אלה, המכירים את המנטאליות של אוכלוסיית העולים (לרבות הורים ובני נוער), מוצאים לעתים קרובות פתרונות מעניינים ויצירתיים, העוזרים מאוד לבני הנוער בהסתגלותם לארץ. אך ארגוני עולים לא מצליחים בדרך כלל לגייס את המשאבים הנחוצים כדי לעבוד בצורה רצינית ואינטנסיבית בתחום, ואף מתקשים ליצור שיתוף פעולה עם מערכת החינוך, שאמורה להיות הגורם המרכזי המסייע לנוער עולה להסתגל לחיים החדשים בישראל. מערכת החינוך, בדרך כלל, אינה מכירה את ארגוני העולים ולא מוכנה ללמוד מהם. יחד עם זאת, ארגוני עולים בדרך כלל לא מכירים היטב את מערכת החינוך בישראל ולא יודעים כיצד לעבוד עמה.

הודות לקרן דורותיאה גאולד, שמטרתה לסייע להסתגלות הנוער העולה בישראל, הצלחנו ליצור ולהפעיל פרויקט אשר יוצר סינרגיה בין ארגוני עולים לבתי-ספר בשישה יישובים בארץ, בבתי-ספר עתירי עולים יוצאי חבר העמים או אתיופיה. הפרויקט נמשך ארבע שנים. זאת תקופה מספיק ארוכה כדי ליצור שיתוף פעולה אמיתי, לפתח מודלים ייחודיים לעבודה עם בני נוער עולים ולנסות את המודלים האלה בשטח.

חוברת זו מציגה את המודלים ואת החומרים הייחודיים שפותחו בשנים אלה על-ידי ארגוני העולים בשיתוף בתי-ספר, וכן חומרים נוספים שפותחו על-ידי שתי"ל.

אנו חושבות שבפרויקט זה התרחש, לראשונה, תהליך של בניית שיתוף פעולה אמיתי בין ארגונים מקרב קהילת העולים ובין בתי ספר. כל ארגון עולים היה צריך לעבוד עם בית-ספר אחד לפחות. תהליך יצירת שיתוף הפעולה לא היה קל. אבל עם הזמן הסטריאוטיפים וחוסר האמון משני הצדדים נעלמו. שני הצדדים התחילו להעריך זה את זה והבינו שיש להם מה ללמוד זה מזה. הם פיתחו כבוד הדדי, הבינו והוכיחו שעבודה משותפת מועילה לשני הצדדים. זהו תהליך ייחודי של בניית דיאלוג

אמיתי בין שתי התרבויות – התרבות הישראלית ותרבות העולים. הצלחתו של שיתוף פעולה זה מבטיחה כי בתי-הספר שהפרויקט התקיים בהם יידעו לעבוד בצורה נכונה יותר עם נוער עולה גם בעתיד, לאחר סיום הפרויקט. לא יכולנו לחלום על יותר מכך.

אנו רוצות להודות מקרב לב לקרן דורותיאה גאולד, שבלעדיה הפרויקט לא היה קיים, לארגונים המפעילים ולבתי הספר שהיו שותפים לפרויקט. כמו כן תודה להקרן החדשה לישראל על הסיוע בקידום הפרויקט. לסיום, תודה מיוחדת לצוות המוביל של הפרויקט בשתי"ל ברשות מילנה יערי.

אנו מקוות ומאמינות שהתובנות והמודלים המוצגים בחוברת זו יעזרו לכל הגורמים העוסקים בעבודה המאתגרת והחשובה של שילוב בני נוער עולים בחברה הישראלית.

רחל ליאל,

מנכ"לית שתיל

אינדה קריקסונוב,

מנהלת תחום עולים מחבר העמים בשתי"ל

## פתח דבר

"עד שלאריות יהיו את ההיסטוריונים משלהם, סיפורי הצייד תמיד יפארו את הציידים" (מקור: Dallmann-Jones, 2, מתוך סבר 2007). עם פתגם אפריקני זה התחילה ד"ר ריטה סבר את הדוח שהכינה עבור שתי"ל בנושא של תמונת המצב של נוער העדה האתיופית בישראל. בפרויקט "לצאת מן שוליים" פעלנו באופן מכוון לא רק לקידום השתלבותם של בני נוער עולים אלא גם לפיתוחם וחיזוקם של ארגוני עולים העוסקים במלאכה, וזאת, כדי שה"אריות" יוכלו להיות שותפים שווים בפיתוח מענים מקצועיים לקידום תלמידים עולים. מטרה נוספת, שבסופו של הפרויקט, ה"אריות" עצמם יצמיחו את ה"היסטוריונים" שיתעדו את הניסיון שלהם וישתפו בתובנות וידע שנוצר במהלך הפרויקט לגבי עבודה אפקטיבית ומותאמת לאוכלוסיית העולים מחמ"ע ומאתיופיה.

המאמר הראשון מביא מבט על וניתוח בראייה ארצית של כלל הפרויקט "לצאת מן השוליים". במאמרים הבאים, שנכתבו על ידי הארגונים עצמם, יש מעין "צילום תקריב" של מודל ייחודי או תחום ידע מסוים בו נעשתה למידה ייחודית במסגרת הפרויקט בנושאים כגון עבודה עם הורים יוצאי חמ"ע ואתיופיה, מודלים לצמצום פערים שפתיים ושילוב חברתי של תלמידים עולים ובני עולים ועוד. בנוסף, מצורפים שני מאמרים שנכתבו על ידי אנשי מקצוע אשר פיתחו ידע וחומרי הסברה לקהילת העולים במסגרת שתי"ל. האחד, בנושא של לקויות למידה בקרב תלמידים עולים והשני בנושא של דו-לשוניות. בסוף החוברת מצורפת רשימה מפורטת של ארגונים שהיו שותפים בפרויקט.

חוברת זאת הינה ניסיון ייחודי וראשון מסוגו להפיק ידע באופן מאורגן ומשותף למספר ארגוני עולים הפועלים בשטח. אני מקווה שהניסיון והידע שנוצרו בפרויקט יוכלו לשמש אנשי מקצוע נוספים אשר פועלים לשילובם של תלמידים עולים ובני עולים במערכת החינוך ובחברה הסובבת אותם, באופן שיאפשר להם לממש את הפוטנציאל האישי שלהם וליהנות משוויון הזדמנויות בחברה הישראלית.

תודה מיוחדת לד"ר עדנה בוסטין אשר סייעה רבות בהפקת חוברת זו על ידי מתן יעוץ וליווי לכל הכותבים ובעריכה מקצועית של החומרים וכל זאת עם הרבה מאד כבוד, רגישות ותבונה.

קריאה נעימה ופורייה!

מילנה יערי,

מנהלת הפרויקט "לצאת מן השוליים", שתי"ל

## דברי ברכה

קרן דורותיאה גאולד של שוויץ שמחה על הזכות להיות שותפה מממנת של שתי"ל בפרויקט "לצאת מן השוליים" העוסק בנוער עולה.

קרן "דורותיאה גאולד" אוהזת במנדט הנועד לתמוך בתוכניות לנוער יהודי עולה הנתון במצבי עוני או בסיכון תוך כדי חיפוש גישות חדשניות על מנת לסייע בשילוב נוער עולה בקהילתו. בפרויקט "לצאת מן השוליים" הוביל שתיל תוכנית חדשנית ומורכבת, חסרת תקדים, אשר כבר הביאה לשינוי בחיי מאות צעירים. עתה, עומד הפרויקט ליצור אימפקט בר קיימא הן בפרקטיקה בשטח והן בעיצוב מדיניות ציבורית.

תוך חמש שנים קצרות, משלב התכנון ועד היישום, כלל פרויקט "לצאת מן השוליים" את כל המרכיבים של יוזמה מוצלחת לשינוי חברתי. הוא הביא יחד אלמנטים ושותפים חדשים; תקשורת עם מגזרים שונים: בתי ספר, ארגוני עולים וקובעי מדיניות; הציב מטרות לטווחים ארוכים וקצרים; יצר איזון בין העשייה בשטח לבין שינוי מדיניות; ואף פעם לא נמנע מבקרה פנימית על מנת לשפר ולהשתכלל. צוות שתיל הוביל את התוכנית בסטנדרטים המקצועיים הגבוהים ביותר ובמסירות יוצאת דופן.

חבר המנהלים של קרן דורותיאה גאולד גאה בפרויקט "לצאת מן השוליים" ובשליחות שהוא מוביל. אנו שמחים שהייתה לנו הזדמנות להכיר ולראות מקרוב את מאמצייהם של מספר כה גדול של יחידים וארגונים ההופכים את קהילתיהם למקומות טובים יותר.

אנו מודים לשותפים על מחויבותם האיתנה במשך השנים האחרונות ומאחלים להם הצלחה רבה.

תיארי בולאג, יו"ר

בשם קרן דורותיאה גאולד

# "לצאת מן השוליים" – מודל התערבות לצמצום נשירה של תלמידים

## עולים\*

מילנה יערי, שתי"ל

### תקציר

המטרות לשמן נוצרה התכנית "לצאת מן השוליים" היו לקדם את השתלבותם הלימודית והחברתית של תלמידים עולים (ובני עולים) ולצמצם נשירה גלויה וסמויה שלהם ממערכת החינוך. הייחודיות של התוכנית היא בתפיסת העבודה, לפיה אפשר להצליח בצמצום נשירה של תלמידים עולים באמצעות חבירה ושילוב כוחות בין בית הספר, העוסק בחינוך, הוראה ולמידה לבין ארגון עולים המביא את הידע והמומחיות לגבי אופן עבודה מותאם תרבותית לעולים ומהווה חוליית קישור וגישור בינם לבין בית הספר. בתהליך שהתפתח לאורך ארבע שנים, בשמונה בתי ספר עתירי עולים מברה"מ לשעבר ומאתיופיה, ובו הצטברו ניסיון וידע רב, נבנה מודל התערבות מקדם את ההשתלבות החברתית ומצמצם את הנשירה של תלמידים עולים. מאמר זה מציג את המודל ואת תפיסת העולם העומדת בבסיסו, כמו גם עדויות שמעידות על תרומתו והשפעתו.

מאמר זה מציג שאלות אשר התעוררו בתהליך הלמידה והחקר של העשייה ומנסה לענות עליהן: האם תפיסת העבודה של שיתוף פעולה בין בית ספר לארגון עולים אכן עובדת במציאות? מהם הגורמים המקדמים והמעכבים הצלחה בשיתוף פעולה זה? מהי הדרך המבטיחה את השגת מטרות ההתערבות, כלומר: קידום השתלבות לימודית וחברתית וצמצום נשירה של תלמידים עולים ומהם האתגרים עמם התמודדו? המאמר מבוסס על ראיונות שנעשו עם ארגוני העולים שהפעילו את הפרויקט וכן על ממצאי דו"חות ההערכה חיצונית שליוו אותו לאורך השנים.

### מבוא

היוזמה לפרויקט "לצאת מן השוליים" נולדה ונוהלה על ידי שתי"ל (שירותי תמיכה ויעוץ לקידום שינוי חברתי) משנת 2006 במימונה של קרן "דורותיאה גאולד". שתי"ל פיתחה את המודל הארצי, תפיסת העולם, העקרונות המנחים והפרוגרמה של המודל. ארגוני עולים, שנבחרו להפעיל את הפרויקט ברמה יישובית, היו אלו שפיתחו תכניות ומודלים באופן המותאם לקהל היעד המקומי. הפרויקט פותח והופעל כפיילוט כאשר מטרתו העיקרית הייתה לעקוב אחר ההתנסות בשטח, לפתח וללמוד על דרכי התערבות אפקטיביות, ליצור ידע, מודלים ותוכניות ולהפיצם בקרב הקהילה המקצועית העובדת בקליטה ובשילוב עולים במערכת החינוך.

הארגונים המפעילים פעלו מתוך חופש בחירה כדי לקדם את מטרות הפרויקט. המענים והתוכניות שפיתחו באו כמענה לצרכים ייחודיים שעלו מהשטח וינקו מכוחותיהם, מתחומי מומחיותם ומכישוריהם של הארגונים המפעילים.

---

\* תודה גדולה לדינה כשדן וגבי שני על קיום ראיונות עם הארגונים השותפים בפרויקט. כמו כן רב תודות לאינדה קריקסונוב ולאלנה שפייזמן שסייעו רבות בתהליך ניתוח הממצאים וכתיבת המאמר.

## רקע תיאורטי

### נשירה

נהוג לערוך הבחנה בין נשירה גלויה לנשירה סמויה.

נשירה גלויה – ניתוק מהמסגרת החינוכית - התנתקות מוחלטת מבית הספר.

נשירה סמויה – המשך השתתפות התלמיד במסגרת בית הספר, המלווה במקביל בתופעות שונות כגון: היעדרויות, הישגים לימודיים נמוכים, תחושות של ניכור כלפי בית הספר, בעיות התנהגות וכד'. (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001). ניידות מוסדית (מעבר תכוף של תלמיד בין בתי ספר שונים) מוזכרת כסימפטום נוסף של נשירה סמויה (סבר, 2002; Rumberger & Larson, 1998).

ישנם מודלים רבים המסבירים את תופעת הנשירה. לדוגמא כהן נבות ואחרים (2001), רואים את תופעת הנשירה הגלויה והסמויה כמעין רצף, וטוענים כי: "היום מקובל לראות בנשירה תהליך, שהוא תוצאה של יחסי גומלין, שמתהווים לאורך זמן בין קשייהם של תלמידים, בעלי צרכים שונים להסתגל למסגרת בית הספר, לבין תגובות בית הספר להתנהגות ולהישגים של תלמידים שאינם עומדים בדרישות. ההתדרדרות שנוצרת ביחסי התלמיד ובית הספר יכולה להגיע לעזיבה מוחלטת - כלומר לנשירה גלויה - או להיעצר בהישארות פורמאלית תוך כדי התנתקות ממשית מהלמידה ומהפעילות הבית ספרית - כלומר, נשירה סמויה". טינטו (עמ' 3, 1987, Tinto), הציע מודל נוסף להסבר תופעת הנשירה מלימודים. אחד הגורמים העיקריים אותם הוא ציין כמנבאים נשירה, הוא קיומה או העדרה של התאמה/אינטגרציה אקדמית או חברתית של התלמיד למסגרת בה הוא לומד. אחת הדרכים שבה התאמה זו באה לידי ביטוי, היא בתחושת קוהרנטיות בקרב התלמיד (מבין למה מצפים ממנו, ומה צריך לעשות בכדי להצליח במסגרת) (הקואליציה למען נוער עולה בסיכון, 2006).

### נשירה של נוער עולה

מחקרים מצאו כי שיעור הנשירה בקרב נוער עולה/מהגר גבוה יותר מאשר בקרב נוער יליד המקום. לתופעה מספר הסברים, כגון משבר ההגירה, קשיים לימודיים הנובעים מההגירה אשר יוצרים חווית כישלון, קושי בשילוב חברתי ויצירת שוליות, חוסר התאמה של מערכת החינוך לצרכיהם המיוחדים של התלמידים העולים, קשיים לשוניים, קשיים משפחתיים הנובעים כתוצאה מהירידה בסטטוס החברתי כלכלי בעקבות ההגירה והבדלים תרבותיים בין מערכת החינוך של החברה הקולטת לזו של העולים (כהן נבות ואחרים, 2001; סבר, 2002). לפי נתונים סטטיסטיים של משרד החינוך בין שנה"ל תש"ס לתשס"ח חלה מגמת עלייה בשיעור התלמידים העולים שנשרו ממערכת החינוך, כאשר קיים פער של עד פי שלושה בין אחוז התלמידים העולים הנושרים לתלמידים שאינם עולים. פערים אלו גדלים ככל שהעולה שוהה זמן מועט יותר בארץ (ילדים עולים, 2009).



## זהות רב-תרבותית

ברי (Berry, 1990), חוקר בתחום הפסיכולוגיה הבין-תרבותית טוען שהדרך האופטימאלית להסתגלות המהגרים לחברה החדשה טמונה ביחס חיובי מצידם כלפי תרבות המוצא והתרבות החדשה. שמירה על תרבות המקור לצד יצירת מגע עם תרבות חדשה מאפשרת אינטגרציה / השתלבות חברתית מיטבית ויצרת זהות מורחבת - זהות דו תרבותית המאמצת תרבות חדשה ללא דחיית הזהות הקודמת. על פי ברי, קיימים שלוש סגנונות נוספים להסתגלות המהגרים, אשר פחות מיטביים:

טמיעה – הזנחה זהות קודמת ואימוץ זהות החדשה. הדבר יכול לגרום לבעייתיות, כיון שהמהגר מתכחש או מדחיק את תרבות המוצא שלו, ובכך נגרם דיסונאנס (חוסר איזון) קוגניטיבי.

התבדלות – דחייה הזהות החדשה ושמירה על הזהות הישנה. גם כאן נוצרת בעייתיות, כיון שבלי לקבל ולהכיר את התרבות החדשה, אדם לא יכול להסתגל למדינה החדשה.

שוליות – התנתקות משתי התרבויות ויצירת תרבות חדשה (תת-תרבות). מצב מסוכן שדוחף את האדם לשולי החברה ויכול להתבטא בהתנהגויות לא נורמטיביות.

## גישה הוליסטית קהילתית

מחקרים העוסקים בעבודה עם ילדים ובני נוער זיהו כי לעיתים יש כפילויות רבות בשירותים לאוכלוסיית יעד זו ולעיתים המענה לצרכים הוא חלקי בלבד. יתרה מכך, הכפילויות, המענים החלקיים והעדר גורם מתכלל מביאים לכך שהורים רבים אינם מודעים לשירותים השונים הקיימים עבור ילדיהם ובכך למעשה אינם ממצים את זכויותיהם. בנוסף, בעידן המודרני הבעיות של משפחות, ילדים ונוער מורכבות יותר ונוגעות בתחומים רבים החוצים זה את זה. כל זה הביא חוקרים שונים למסקנה כי בטיפול בבני נוער יש צורך במודלים הוליסטיים של התערבות. המודלים ההוליסטיים דורשים שיתופי פעולה בין גורמים שונים ואנשי מקצוע מתחומים שונים ומתן מענה למגוון רחב של צרכים תחת קורת גג אחת (לדוגמא חברתי, רגשי, לימודי, בריאותי), כאשר כל גורם תורם את חלקו להתפתחות הנערה. מודלים אלו לא רק מאפשרים לתת מענה נרחב יותר, אלא גם מסייעים לאגם משאבים, למנוע כפילויות וליצור רצף טיפולי (כאהן-סטרבצ'ינסקי וואזן-סיקרון, 2008, Walsh & Howard, 1999) בנוסף, התערבות הוליסטית מפתחת אחריות כוללת של מספר גופים בתוך הקהילה למצבם של בני הנוער.

לאור זאת עולה השאלה האם מודלים הוליסטיים הם אפקטיביים יותר הלכה למעשה? מחקר שבדק את אפקטיביות של יותר מ 70 תוכניות התערבות לנוער בארה"ב מצא כי רוב התוכניות האפקטיביות (תוכניות ששיפרו את התנהגות בני הנוער) היו תוכניות אשר שילבו משאבים קהילתיים, משפחתיים ובית ספריים וכן עסקו במספר מוקדי התערבות בו זמנית כגון קוגניטיבי, רגשי וכד' (Catalano et al, 2002). יחד עם זאת, על אף היתרונות של הגישה ההוליסטית הרי שביישומה ישנם חסמים רבים הנובעים בין היתר מהקושי בשיתופי פעולה בין גופים שונים וכן קושי של מומחים בתחומים קונקרטיים לראות את האופי ההוליסטי של הצרכים (כאהן סטרבצ'ינסקי וואזן סיקרון, 2008).

## **תיאור התכנית**

הפרויקט "לצאת מן השוליים" נועד לצמצם נשירה גלויה וסמויה, לשפר הישגים לימודיים, להעלות את שיעור הזכאות לבגרות ולקדם את השתלבותם של בני נוער עולים מחבר העמים ומאתיופיה בחברה הישראלית. בנוסף, הפרויקט נבנה כך שהוא ישמש מעין מעבדה לפיתוח, בחינה ויישום של מודלים שונים להתערבות עם בני נוער ויאפשר למידה של צורות התערבות שונות.

הפרויקט נבנה מתוך תפיסה ערכית כי ארגונים קהילתיים ובכלל זה ארגוני עולים הם מרובי כוחות ויכולות ויש בכוחם לתרום לקידום ההשתלבות החינוכית והחברתית של התלמידים העולים.

## **תפיסת עולם מקצועית וערכית**

1. חשיבות להתערבות הוליסטית הכוללת עבודה עם תלמידים, עם צוות בית הספר ועם הורים עולים כאשר בית הספר הוא המוקד.
2. שילוב כוחות ואיגום משאבים של מערכת החינוך וארגוני עולים ותיעול הכוחות הקיימים לשותפות.
3. התאמה של תכני התכנית לתרבויות המקור של התלמידים.
4. חיזוק הזהות הישראלית ותחושת השייכות למדינה בקרב תלמידים עולים לצד מתן לגיטימציה וכבוד לתרבות המוצא.

## **אופן ההתערבות**

הפרויקט פעל בשמונה בתי ספר ברחבי הארץ בשישה ישובים (אשדוד, באר שבע, גדרה, יבנה, לוד ופרדס חנה). בכל ישוב השתתפו בממוצע כ 75 תלמידים בשנה. הפרויקט הופעל על ידי ארגוני עולים הבאים מתוך הקהילה ומפעילים כוח אדם מקצועי מתוך קהילות העולים הכולל רכז/ת הפרויקט, יועץ/ת חינוכית, מורים, מנחים, מדריכים וסטודנט/ית מלגא/ת. הפרויקט פעל בשיתוף פעולה עם בתי הספר. בכל בית ספר נעשתה עבודה עם תלמידים עולים בתחום של תגבור לימודי, פעילות חברתית ומענה לצרכים הרגשיים על ידי יועצת חינוכית ששולבה בכל בית ספר. כמו כן נעשתה עבודה עם הורים עולים ועם צוות בית ספרי לפיתוח אקלים רגיש תרבות. הישובים ובתי הספר נבחרו לפי קריטריון של פריפריה חברתית- גיאוגרפית, אחוז גבוה של עולים וקיומן של תשתיות ארגוניות של ארגון עולים העוסק בתחום החינוך.

להלן יוצגו עיקרי התובנות מהלמידה שנעשתה בעקבות העבודה בשטח.

## **שיתוף פעולה בין בית ספר לארגון עולים**

בתי הספר נבחרו על ידי הארגונים לפי הפרמטרים הבאים: שיעור עולים גבוה בשכונות עם אוכלוסייה ממעמד סוציו-אקונומי נמוך ובתי ספר עם רצון לפעול לצמצום נשירה והעלאת הישגים

לימודיים של תלמידים עולים. כתנאי לקבלת מענק הביאו הארגונים מכתב התחייבות ממנהל בית ספר לתמוך ולקדם את מטרות הפרויקט בכוחות משותפים.

כאמור, הנחת היסוד של הפרויקט היא שניתן להצליח במשימה רק אם משלבים כוחות של בית הספר וקהילת העולים. יחד עם זאת, די במהרה גילינו שעצם הבניית שיתוף הפעולה בין בית הספר לארגון הינו דבר מורכב. במסגרת הפיילוט התאפשר לנו לבחון וללמוד באיזו מידה עובד שיתוף הפעולה בין בית הספר לארגון העולים, מהם היתרונות והחסרונות של מודל העבודה המשותפת ומהם הגורמים שמקדמים או מעכבים הצלחה בשותפות.

הניסיון מלמד כי לפרויקט שמופעל בשיתוף פעולה עם בית ספר יש רווחים ויש מחירים. בזכות שיתוף פעולה ושילוב כוחות היה איגום משאבים חומריים ואנושיים בין מערכת החינוך לקהילת העולים, התאפשר רצף טיפולי (בין חינוך פורמאלי לבלתי פורמאלי) ופיתחו מענים בראייה הוליסטית של צורכי הילד (לימודי - חברתי - רגשי - הורים - מורים). במקומות בהם נבנה שיתוף פעולה מקצועי מיטבי בין צוות בית הספר לצוות הפרויקט הייתה עבודה סינרגטית טובה ותהליך עבודה משותף של איתור ומיפוי צרכי התלמידים העולים ופיתוח מענים מותאמים, מה שאפשר לקדם באופן מיטבי את מטרות הפרויקט ולנצל באופן יעיל את המשאבים שעמדו לרשותו. לשיתוף פעולה זה הייתה השפעה חיובית על היחס ועל עמדות התלמידים והוריהם כלפי בית הספר. בזכות הפרויקט הם הרגישו שבבית הספר מאמינים בהם, מבינים אותם ועוזרים להם להצליח. חוויה זו תרמה לשיפור דימוי בית הספר בעיניהם.

יחד עם זאת יש השפעות שליליות לשילוב הפרויקט בבית ספר. לפרויקט ולארגון המפעיל הייתה תלות גדולה בבית ספר ובהתנהלות הארגונית שלו. בבתי ספר עם תרבות ארגונית של "כיבוי שריפות" היה הרבה יותר קשה להפעיל את הפרויקט. עומס ובעיות ארגוניות של בית הספר הקשו על מפעילי הפרויקט, ובמידה מסוימת פגעו בו. בחלק מהמקרים הפרויקט נתפס כחיצוני לבית ספר ולכן התייחסות צוות בית הספר הייתה כאל פרויקט של עמותה שמטפלת בעולים. גישה זו, בנוסף לבעיות ארגוניות אובייקטיביות בבית ספר, התבטאה בכל מיני קשיים כגון העדר סיוע מספק של בית הספר בבניית מערכת שעות של תגבור לימודי/קבוצות תמיכה לתלמידים שבאים מכיתות שונות עם מערכת שעות שונה, או אי הקצאת חדר עבודה ליועץ/ת החינוכית של הפרויקט במשך חודשים ארוכים, לשם קיום שיחות טיפוליות עם התלמידים והוריהם בתנאים הולמים ולא במסדרון או בחדר המורים.

מחיר נוסף להפעלת הפרויקט במסגרת בית הספר הינו ההשפעה שיש לכל שינוי בבית ספר על קיום והפעלת הפרויקט. עם כל שינוי בצוות המוביל של בית הספר (באחד מבתי ספר התחלפו שלושה מנהלים תוך שלוש שנים) צריך היה להתחיל מחדש תהליך של בניית אמון וגיבוש הסכמות לגבי נחיצות הפרויקט ואופן הפעלתו. גם לשביתות מורים הייתה השפעה שלילית רבה על הפרויקט אשר הושבת לגמרי, אף על פי שמורי הפרויקט לא שבתו.

השפעה נוספת שהייתה לפרויקט כתוצאה משילובו בבית הספר הייתה התמקדות והשקעה מרובה בתחום של תגבור לימודי, פעמים רבות על חשבון צרכים אחרים (כגון בתחום רגשי, שילוב חברתי, קשר עם הורים או עבודה עם מורים). וזאת כאשר טיפול מעמיק יותר בצרכים אלו יכול היה לסייע באופן משמעותי יותר לקידום התלמיד. אחת הסיבות לכך היא אגידה מובהקת של בית ספר בתחום

הלימודי ולחץ רב לקבל כמה שיותר שיעורי עזר על מנת להעלות את ההישגים הלימודיים של התלמידים העולים, ומכאן של בית הספר כולו.

הגורם שסייע לארגונים לצמצם את התלות בבית ספר היה העברת חלק מפעילות הפרויקט אל מחוץ לכתליו (לדוגמא: למתנ"ס/מרכז לימודי/מועדון חברתי/בתים של התלמידים) וזאת כדי להרחיב את תחומי הפעילות של הפרויקט. בסיטואציה של אי-שוויון בכוחות של שני שותפים, שמירה מסוימת על עצמאות הארגון למול בית הספר, עזרה לארגונים לשמור על כוחם, עקרוניתיהם, גמישות בפעילות ומנע תלות לא בריאה בבית-הספר ביחד עם הרווח הטמון בשיתוף הפעולה איתו.

### **גורמים מקדמים וגורמים מעכבים שיתוף פעולה**

כל בתי הספר הצהירו על נכונות לשילוב הפרויקט ולשיתוף פעולה. ניתן להניח כי וודאי ששמחו על ההזדמנות לקבל משאבים ואפשרויות נוספות לטובת תלמידי בית הספר. עם זאת, ברמה אופרטיבית, ובמיוחד בתחילת הדרך, היו לא מעט קשיים שהשפיעו על שיתוף הפעולה בפועל. אחד הדברים המעניינים שהיו במפגש זה בין מערכת החינוך לעולים היו הדעות הקדומות והסטריאוטיפים ביחס לעולים ולארגוני עולים. למרות הצהרת המוכנות לעבוד בכוחות משותפים לקידום קהל היעד הייתה בתחילת הדרך ספקנות רבה לגבי היכולת המקצועית של העולים וארגוני העולים. היו בתי ספר שאמרו "תנו לנו את הכסף ואנחנו נעשה את העבודה טוב יותר". אצל חלק מאנשים בבתי ספר הייתה הנחת יסוד שהידע והמקצועיות נמצאים בעיקר במערכת החינוך הפורמאלית. אפשר להניח כי עמדות אלו נבעו, בין היתר, מחוסר ניסיון והיכרות מספקת עם ארגוני עולים. מה שבשלב ראשון עזר לעורר אמון זה הדגשת העובדה שאותם אנשי מקצוע עולים שעובדים בפרויקט (מורים, מנחים, יועצת חינוכית וכו') רובם למדו במוסדות אקדמאיים בארץ ו/או עובדים במקביל לפרויקט במערכת החינוך הפורמאלית. ולכן בעלי ידע וניסיון מקצועי לא פחות מעמיתיהם הצברים ואולי אף יותר ביחס לעבודה המותאמת לקהל היעד. בשלבים מתקדמים יותר היו אלו ההיכרות האישית (פחות סטריאוטיפית) והחוויה החיובית של העבודה המשותפת שעזרו לבנות ולחזק את האמון של בית הספר בכשירותם של אנשי המקצוע מקרב העולים. עם הזמן העידו הצלחות התלמידים העולים על תרומת הפרויקט דבר שחזק את האמון ואת שיתוף הפעולה מצד בית הספר.

לעומת זאת, בחלק מבתי הספר היו, די מההתחלה, פתיחות ונכונות אמיתית לעבוד וללמוד מאנשי המקצוע העולים את מאפייני התרבות. לבניית שיתוף הפעולה תרמה ההבנה שיש הלימה בין המטרות והאינטרסים של בית הספר לאלו של הארגון. ולכן לאנשי המקצוע של הארגון ניתנה אפשרות להביא את הערך המוסף המקצועי והתרבותי שלהם בטיפול בנישות שבהן אין לבית ספר מענה ו/או הבנה. לדוגמא, בעבודה עם הורים עולים, או בהדרכה והכוונה של צוות בית הספר על ידי היועצת החינוכית של הפרויקט לגבי עבודה המותאמת לתלמידים עולים ולהוריהם. בבתי ספר אלו נתפסו אנשי המקצוע העולים כמשאב מקצועי שמתיעצים איתו ומשתפים אותו בקבלת החלטות ועיצוב פתרונות הולמים ומותאמים לאוכלוסיית העולים.

כמו במקרים אחרים, גם במפגש זה בין מערכת החינוך לארגון העולים ואנשי המקצוע העולים, פעל העיקרון של "נבואה שמגשימה את עצמה". הצלחה גדולה יותר בבניית שיתוף פעולה הייתה באותם בתי ספר שבהם ידעו "לעבור את המחסום" של מאפייני עולים המעידים על השוני (כגון צבע עור או מבטא קל שמלווה במעט שגיאות או נורמות התנהגותיות שונות) ולראות את הכוחות והיכולות שמביאים אנשי מקצוע מתרבויות עולים. אחת היועצות החינוכיות של הפרויקט אמרה באחד הראיונות: "היה אמון בי.. שיתוף הפעולה נעשה באמון מלא, הייתי באסיפות הורים, ישיבות בביה"ס... ראו בי חלק מהמערכת, לא יועצת של פרויקט.... סמכו עליי, נתנו פירוט ציונים של הילדים, המחנכת פנתה אם יש לה בעיה עם ילד... זה ביי"ס שרוצה לייעל עבודה עם עולים ומוכן לקבל עזרה מקצועית. עם כזה בית ספר כדאי להיכנס לשותפות".

## מודל הוליסטי

מהספרות המקצועית שהוצגה לעיל עלה כי מומלץ לפתח מודלים הוליסטיים של התערבות במטרה לתת מענה למגוון רחב של צרכים תחת קורת גג אחת, לאגם משאבים, למנוע כפילויות וליצור רצף טיפולי (כאהן-סטרבצ'ינסקי וואזן-סיקרון, 2008, Walsh & Howard, 1999). בהתאם לכך גם כוונת "לצאת מן השוליים" הייתה להפעיל מודל הוליסטי כמענה למגוון צרכים של תלמידים עולים ובני עולים הנמצאים בסיכון לנשירה גלויה או סמויה. נקודת המוצא הייתה שיכולות להיות מגוון סיבות להימצאותם במצבי סיכון. הקשיים יכולים להיות בתחום הלימודי בגלל פערים לימודיים ו/או שפתיים, העדר אסטרטגיות או הרגלי למידה, ליקוי למידה כו'. הסיכון יכול להיות טמון בבעיות חברתיות או רגשיות הנובעות מהגירה וקשיי הסתגלות, בעיות משפחתיות, ניכור חברתי, הימצאות בסביבה מסכנת ועוד. ההנחה הייתה כי גם למאפיינים בית ספריים יכולה להיות השפעה על הסיכון לנשירה של תלמידים עולים. תכנים ושיטות הוראה בלתי מותאמות לעולים לצד עמדות, סטריאוטיפים וציפיות נמוכות של המורים ביחס ליכולות התלמידים העולים יכולים לגרום במידה רבה לנשירה גלויה או סמויה בקרבם (סבר, 2010).

לאור הבנה זו התבקשו הארגונים המפעילים לפתח תוכניות הוליסטיות ככל הניתן למתן מענה למגוון הצרכים של קהל היעד. בראיונות עומק שנערכו עם המפעילים כדי לבדוק באיזה מידה לדעתם נכון ואפקטיבי לעבוד לפי המודל ההוליסטי, ענו כולם כאחד שברמה העקרונית אופן פעולה זה נכון אך הוא מאד לא פשוט ברמה האופרטיבית. ראינו שהיו מקומות שבהם המודל פעל מהר יותר וטוב יותר לעומת מקומות בהם המודל מעולם לא הופעל באופן מלא. אחת התובנות המשמעותיות הייתה שאי אפשר לבנות מודל הוליסטי ללא קיומן של תשתיות. הכוונה היא לתשתיות ארגוניות של הפרויקט (גיוס ובניית צוות שעובד כצוות), תשתיות של היכרות ובניית אמון ושיתוף פעולה עם הנהלת בית הספר, תשתיות של היכרות ובניית קשר עם התלמידים עצמם ולבסוף תשתיות של היכרות ואמון עם ההורים והמורים. מכאן, ככל שלארגון המפעיל היו יותר תשתיות מוכנות בתחילת הפרויקט (היכרות עם ישוב/בית הספר/שכונה מחד וידע מקצועי/תוכניות התערבות זמינות מאידך) כך לקח לארגון פחות זמן לבנות ולהפעיל פרויקט במתכונת הוליסטית. ארגון אשר לא היו לו תשתיות של היכרות וקשרים בבית הספר או בישוב, המודל ההוליסטי נבנה בשלבים. הבסיס המשותף לכל הפרויקטים היה התגבור הלימודי ושילוב של יועצת חינוכית. חלקים אלו היו

"ממוקמים" פיזית בבית הספר ותאמו את האינטרסים ודרכי הפעולה של בית הספר. אי לכך היה קל יחסית לפתח אותם ולהרחיבם בזירה הבית ספרית. לפיתוח החלקים של עבודה חברתית, עבודה עם הורים ועם צוות בית הספר נדרשו יותר זמן ומאמץ.

## תגבור לימודי

הסיוע והתגבור הלימודי ניתנו במטרה לצמצם את הפערים הלימודיים של התלמידים העולים ולהעלות את הדימוי העצמי שלהם. מצאנו שהחלק של הסיוע הלימודי נתפס כבעל משמעות ותרומה רבה ביותר הן על ידי בית הספר והן על ידי התלמידים והוריהם, שהרגישו שעוזרים להם ומאמינים בהם. הסיוע ניתן לתלמידים במקצועות שבהם הוגדר כי יש להם קשיים (על פי הגדרתם ו/או על פי הגדרת בית הספר ו/או הארגון המפעיל). בכל הישובים נעשתה הלמידה בקבוצות קטנות תוך דגש הן על ההיבט הלימודי והן על ההיבט האישי הייחודיים לצרכים הספציפיים של עולים ובני עולים. הלמידה בקבוצות קטנות וההקשבה אפשרו להענות לצרכי הלמידה של כל תלמיד ברמה פרטנית. מתוך ראיון עם איש צוות של אחד מבתי הספר: *"ילדים בפרויקט מקבלים יחס מיוחד, שעות לימוד נוספות בקבוצות קטנות וזה מעלה את המוטיבציה שלהם ללמידה, הם מתפקדים ולא נושרים מהמערכת".* שיפור בהישגים לימודיים תרם לשינוי בתפיסת המורים את יכולותיהם של העולים.

ההערכה מעידה כי "הפרויקט תרם לשיפור ההישגים הלימודיים בעיקר בקרב התלמידים העולים מחבר העמים. בקרב התלמידים מהעדה האתיופית התחזקה בעיקר תפישת היכולת הלימודית. בכל הישובים תרם הפרויקט למניעת נשירה וברמת התלמיד חיזק הפרויקט את הדימוי העצמי והביטחון האישי של התלמידים שהשתתפו בו".

נמצאה תרומה ייחודית להוראת השפה הרוסית. בחלק מהפרויקטים שעבדו עם אוכלוסיה דוברת רוסית הכינו תלמידים לבגרות ברוסית, מה שנתן להם הזדמנות להעלות את מספר היחידות ולהתקרב להשגת בגרות מלאה. כמו כן לימודי רוסית תרמו לחיזוק הקשר עם הורים ולחיזוק תרבות המוצא כחלק מזהות מורחבת – זו תרבותית. מהתצפיות שהתקיימו על ידי מעריכה באחד הישובים עלה כי תרומת ההוראה של השפה הרוסית הינה מעבר להוראת השפה. *"במהלך השיעור מורה עוסקת בתכנים הקשורים לספרות, חברה, פסיכולוגיה, היסטוריה, גיאוגרפיה, מדע ועוד. נראה כי השיעורים מהווים עבור התלמידים מקור לקבלת ידע ומידע בתחומי דעת שונים, מרחיבים את האופקים ומשפרים את כושר הדיון שלהם. התלמידים מדווחים כי השיעורים היו מעניינים ונתנו להם יותר מאשר שיעורים רגילים בבית הספר".*

בחלק מהפרויקטים המשתתפים קיבלו ארוחה בימי הפעילות המרוכזים בכדי לאפשר להם להמשיך ללמוד בשעות אחר הצהריים המאוחרות. במקומות שבהם הלימודים התקיימו לאחר שעות בית ספר ללא הזנה הייתה בעיית נוכחות גדולה של תלמידים בשיעורים. לאחר שנמצא פיתרון לבעיית האוכל הייתה לתלמידים מוטיבציה גבוהה יותר להשקיע בלימודים.

## יעוץ חינוכי

בכל בתי הספר שולבה יועצת חינוכית ייעודית לעבודה עם עולים במטרה לתת מענה לצרכים רגשיים מובחנים של התלמידים העולים ולהוות כתובת מקצועית לצוות בית הספר בעבודה רגישת תרבות עם התלמידים העולים והוריהם. בכל הישובים, פרט לאחד, הייתה היועצת מתרבות המוצא של קהל היעד של הפרויקט וזאת מתוך הנחה שיש יתרון יחסי מובהק ליועץ חינוכי עולה בשל ידע ומודעות גבוהה לנושאים הקשורים לעלייה ולקליטה, שליטה בשפה, הכרת המאפיינים הפסיכולוגיים, הכלכליים, החברתיים והתרבותיים של העולים.

היועצות של הפרויקט מילאו את התפקידים הבאים (באופן חלקי או מלא):

1. היכרות ובניית תוכנית עבודה אישית לכל תלמיד המשתתף בפרויקט במשותף עם רכז/ת הפרויקט ובשיתוף המורים והתלמיד.
2. קיום פגישות אישיות – טיפוליות עם תלמידים עולים בסיכון מוגבר.
3. העברת סדנאות תמיכה והעצמה אישית בקבוצות הומוגניות לתלמידים (או תלמידות) של הפרויקט בשפה שנוחה להם/להן (בעברית/ ברוסית/ גם וגם).
4. העברת סדנאות להעצמה אישית ושילוב חברתי בכיתת אם מעורבת (וותיקים ועולים) עם אחוז גבוה של תלמידים עולים או בני עולים.
5. מתן ליווי והדרכה לצוות בית הספר לגבי אופן עבודה מותאם תרבותית לעולים.
6. קשר עם הורי התלמידים באמצעות פגישות בבית הספר, שיחות טלפון וביקורי בית (בליווי המחנכת במקרים חריגים) וזאת במטרה לחזק את הקשר בין בית הספר לעולים.

כמעט בכל בתי ספר נתפסה היועצת החינוכית של הפרויקט כנכס ומשאב משלים משמעותי. עצם היותה יועצת חינוכית שקיבלה את הכשרתה המקצועית בארץ והיותה בעלת תעודה מקצועית (בשונה מתפקיד של מגשרת) סייע בקבלת הכרה מצוות בית הספר כאשת מקצוע לכל דבר ויצר בסיס רחב לשיתוף פעולה מקצועי "בגובה העיניים". בתחילה נדרשו היועצות של הפרויקט לבנות קשרי עבודה ולהבין כיצד "להתמקם" במרחב בית הספר בכלל ולמול יועצות בית הספר בפרט. מה שסייע היה מיצוב עצמן כגורם מקצועי משלים ולא מתחרה ביועצת בית ספרית. תרומתה של היועצת הייתה רבה יותר באותם בתי ספר שהשכילו "לשלב" אותה כחלק אינטגרלי מבית ספר ושיתפו בהתלבטויות, החלטות ובפיתוח מענים מותאמים לעולים תוך כדי ניצול משאבי ידע שהיא מביאה כאשת מקצוע וכנציגה אותנטית של תרבות המוצא של העולים.

הנחת המוצא של הפרויקט הייתה שחיזוק הישגים לימודיים ללא תשומת לב להתפתחות הרגשית והחברתית של התלמידים לא יכולה לעמוד בפני עצמה. ליועצות החינוכיות היה תפקיד מאד חשוב במתן תמיכה רגשית, העצמה וחיזוק הביטחון העצמי של התלמידים, דבר שהשפיע על התנהגותם ועל המוטיבציה ללמוד. דוח ההערכה מספק עדויות לכך (מתוך ראיון עם יועצת הפרויקט) "בסדנאות שעשיתי נפתחו נושאים חשובים. העלנו סוגיות חשובות. בהתחלה אצל התלמידים הייתה רמה של

שחור ולבן בלבד. הם כל הזמן חזרו על המשפט "אנחנו דפוקים" ו"אנחנו כיתה הכי חלשה"... אמרו מילים מאוד קשות... היה חסר להם ידע. הם שאלו שאלות בסיסיות. היה חסר שימוש במילים נרמטיביות... ולקראת סיום הסדנא השפה השתנתה והם התחילו לדבר אחרת וגם להתנהג שונה..."

מתוך ראיונות עם המחנכות בבית הספר: "התלמידים התחזקו. אני רואה את השינוי. הם יותר מאמינים בעצמם ובכך שהגורל בידיים שלהם... מדברים שונה", "אני שמחה מאוד שהתלמידים היו בפרויקט. זה עזר להם לראות דברים אחרת. היחס האישי והסדנא העצימו אותם ללא ספק".

מעבר למתן מענה לצרכים רגשיים של תלמידים, היה ליועצות חינוכיות של הפרויקט תפקיד חשוב בגישור בין-תרבותי ותיווך בין התלמידים לצוות בית הספר, תוך כדי יצירת דיאלוג לשם שיפור היחסים. מתוך דוח הערכה: "ייעוצת מתווכת בין ילדים למורים"- ציינה אחת המחנכות. "הן מגשרות ומקרבנות בין ילד לבית הספר. הרבה שיחות והסברים ובזכותן ילדים מגיעים לבית הספר ברצון רב יותר"- אמרה בראיון אחת היועצות הבית ספריות."

### **עבודה עם הורים עולים\***

הנחת המוצא של הפרויקט הייתה כי כדי להצליח במשימה חייבים לבנות מחויבות ושותפות של כל הגורמים הרלוונטיים, כולל ההורים של ילדי הפרויקט. בפועל מצאנו שלעבוד עם הורים עולים זו לא משימה פשוטה, גם עבור אנשי מקצוע הבאים מתוך קהילות עולים. רובם עסוקים מאד בעבודה, עבודות בית ומחויבויות אחרות. מצטרפת לזה גישה ותפיסה של רוב ההורים העולים (מחמ"ע ובמיוחד מאתיופיה) שאם לילד יש בעיות או קשיים בבית הספר זו אחראיות של בית הספר לטפל בהם. ניתן להניח שדבר זה נובע גם מחוסר היכרות עם מערכת החינוך, חוסר מודעות לזכויותיהם כהורים ותחושת העדר יכולת לסייע או להשפיע על בית הספר, או על התהליך הלימודי של ילדיהם (במיוחד בקרב יוצאי אתיופיה). באופן כללי, ומסיבות שונות, היחס של הורים עולים משתי האוכלוסיות הינו מסויג כלפי בית הספר הישראלי. ההסתיוגות של הורים יוצאי חמ"ע מבית הספר נובעת, במידה מסוימת, מחוסר הערכה מרמת החינוך וההוראה בישראל. לעומת זאת, אצל הורים יוצאי אתיופיה, יש חוסר אמון רב בבית ספר וחשדנות שכן יש תחושה שהיחס כלפיהם וכלפי ילדיהם נובע מגזענות.

לאור הקשיים הללו הופעלו בפרויקט מגוון אסטרטגיות במטרה להגיע להורים ולגייס אותם לשיתוף פעולה: פגישות פרטניות וקבוצתיות בבית הספר, ביקורי בית (בליווי המחנכת בחלק מהמקרים), שיחות טלפון, העברת "שיעורי בית בבית" (תוכנית הכוללת גם שיחות עם הורים לשם הגדלת מעורבותם בתהליך החינוכי של ילדיהם), הפעלת קבוצת הורים, אסיפות הורים ייחודיות של הורים עולים, ועוד. העבודה עם ההורים נעשתה ב"לצאת מן השוליים" על ידי יועצת חינוכית ו/או רכזת הפרויקט ו/או מגשרת מן העדה.

הניסיון לימד שהעבודה האפקטיבית ביותר הינה ברמה פרטנית, המאפשרת היכרות אישית יותר, בניית אמון, אבחון צרכים ופיתוח מענים מותאמים אישית. הורים דוברי רוסית מוכנים יותר

---

\* על הנושא של עבודה עם הורים ניתן לראות הרחבה בהמשך החוברת במאמרים של טספיציין, פרום הורים עולים וחברים בטבע.



להיפגש ולהתגייס כשמוקד ההתערבות היה ה"ילד" (במיוחד כשהייתה בעיה קונקרטיה עם הילד) ולא "הם". כנראה שזוהי הסיבה לכך שלא הייתה "הצלחה" רבה לעבודה קבוצתית עם הורים שמטרתה לשפר את תפקודם כהורים. כמו כן לא כל כך הצליחו ניסיונות לארגן מפגשי הסברה להורים עולים מחבר העמים לגבי מערכת החינוך (בנושאים כגון סוגי בתי ספר, מגמות לימוד, בגרויות, דרישות קבלה למוסדות ההשכלה הגבוהה וכיו"ב) וזאת על אף שרוב ההורים העולים מדווחים על כך שאין להם היכרות מספקת עם מערכת החינוך בישראל והיו שמחים לקבל מידע נוסף.

מניסיון עבודה עם הורים יוצאי אתיופיה עלה כי קבוצות הסברה אינפורמטיביות מדי אינן עוזרות. ההורים יוצאי אתיופיה יוצאים מבולבלים ועם כל כך הרבה מידע שאינם יכולים להבין, כך יוצא כי בדרך כלל התוצאה היא תחושה של "זה גדול עלינו". הגורם שנמצא כמשפיע יותר היה קשר מתמשך שיש להורה עם מורה/יועצת חינוכית בשיחות בגובה העיניים כאשר החומר עובר אליו טיפין טיפין.

ככלל, בחינה של סוגי ההתערבות השונים על הקשיים והאתגרים העלתה, כי העבודה עם ההורים העלתה את מעורבותם בתהליך הלימודי של ילדיהם ותרמה רבות לשיפור המוטיבציה והמחויבות של התלמידים להשקיע בלימודים. גם ההערכה מעידה על כך: "הקשרים האישיים שנוצרו עם הורי התלמידים הועילו להבניית קשר טוב יותר עם התלמידים ועזרו לקידום בתחומים שונים. תלמידים רבים דווחו בראיונות כי הם משתדלים לעמוד בדרישות בית הספר, מכיוון שיודעים כי קיים מעקב ודיווח מיידי להוריהם...". "היועצת לא מאפשרת לי להבריז מבית הספר. היא יודעת הכול ואני מעדיפה לא להסתבך איתה... יש לה טלפון של אימא שלי" – מתוך ראיון עם אחת התלמידות".

## פעילות חברתית

ברוב הפרויקטים התקיימה גם פעילות חברתית שנועדה להעצים את בני הנוער על ידי הקניית כישורי חיים, חיזוק תחושת הערך העצמי, השייכות ומיצוי הפוטנציאל האישי בתחומים חברתיים ואומנותיים. דוגמאות לפעילויות שנעשו בתחום זה: תוכנית "פסיפס" (תוכנית העוסקת בפיתוח כישורי הידברות, סובלנות וקבלה הדדית בין בני נוער עולים וותיקים), פסיכודרמה, חוג לתקשורת, מקהלה, מחול קווקזי, פרויקטים למעורבות קהילתית, "אנרגיה בתנועה" (חוג המשלב אומנות לחימה, מדיטציה ותנועה), טיולים, הצגות, ימיי כיף ועוד.

אף על פי שהפעילות החברתית מהווה את החלק ה"כייפי" של הפרויקט עדיין בחלק מהפרויקטים לקח הרבה מאד זמן לפתח אותו ולגייס את התלמידים להשתתף ולהתמיד בפעילות. וזאת בין היתר כי בית ספר נתפס על ידי תלמידים כמקום שמיועד ללימודים ולא לפעילות חברתית ולכן היה להם קשה להבין למה הם צריכים להגיע לבית ספר אחר הצהריים. גם כאן, לארגונים עם תשתיות מקומיות קהילתיות לקח פחות זמן לפתח פעילות חברתית כי פעילות זו נעשתה לרוב מחוץ לכותלי בית הספר. פעילות חברתית שכן נעשתה במסגרת בית הספר תרמה לשילוב חברתי ולחיזוק הקשר לבית הספר.

בעת ההערכה דיווח מנהל של אחד מבתי הספר: "הפך החברתי מאוד חשוב בעבודה עם נוער. פתחתי

---

\* הרחבה על התוכנית בהמשך החוברת במאמר של "גשר חינוכי".

את החוג "אנרגיה בתנועה" ליד החדר שלי, היינו מביאים מזרונים וזה היה דבר מדהים. ראיתי איך הנערים האלה השתנו... איך ההתייחסות האישית השפיעה עליהם. חלקם היו מעורבים במקרי אלימות ולא ידעו לפתור את הבעיות בצורה אחרת. נתתי להם את הכבוד וגם דרשתי מהם את הכבוד... החוג השפיע עליהם ושינה אותם לטובה... הם נרגעו ושיפרו התנהגות."

## **דיון – אופן העבודה המומלץ לעבודה עם נוער עולה ובני עולים במערכת החינוך**

הפרויקט מציג מגוון התנסויות להתמודדות עם מניעת נשירה גלויה ו/או סמויה של תלמידים עולים ובני עולים. המאפיין העיקרי של קהל היעד שעמם פעל הפרויקט הוא שרובם עלו לארץ בגיל צעיר מאוד או נולדו בארץ למשפחה של עולים. למרות הוותק בארץ עדיין קיימים צרכים וחסכים אשר לא ייעלמו ללא התערבות בנושאים כגון:

- פערים לימודיים ושפתיים בדגש על השפה האקדמית.
- אי השתלבות חברתית מספקת והסתגרות ב"גטאות" של עולים.
- חוסר אמון ותקשורת של ההורים עם בית הספר, חוסר ידע על מערכת החינוך והעדר מעורבות בתהליך חינוכי של ילדיהם.
- העדר ידע, מידע וכלים בקרב צוות בית הספר לעבודה אפקטיבית עם עולים.

"לצאת מן השוליים" התמודד עם הצרכים הללו על ידי הפעלת מודל הוליסטי המבוסס על ערכים של שילוב כוחות ומשאבים של מערכת החינוך ושל קהילות העולים. הניסיון העיקרי שהצטבר בפרויקט מצביע על הערך המוסף הייחודי אותו מביאים ארגוני העולים הפועלים בקרב תלמידים עולים. לתרומתם ולמעורבותם הייתה משמעות כל כך גדולה מכיוון, שבצד ידע תרבותי, מקצועיות בתחום חינוך וטיפול, הם מביאים גם מחויבות רגשית ומוסרית לקהילת העולים, ופועלים מתוך אמפטיה לקשייהם והיכרות עם מציאות חייהם. הם מתפקדים בפרויקט מתוך תחושת שליחות מצד אחד וחווים עמדת כוח כשותף שמביא משאבים מצד שני. לארגוני עולים בפרויקט ניתנה הזדמנות להשפיע על מקומם של העולים בסדרי העדיפויות של בית הספר ולשנות, לפחות באופן חלקי, את האופן שבו בית הספר רואה את צורכיהם הפדגוגיים והפסיכולוגיים של עולים ובני עולים ומתייחס אליהם בהתאמה למאפיינים התרבותיים שלהם. עצם מיקום התלמידים העולים במיקום גבוה בסדר העדיפות הבית ספרי מסייע במשימה של צמצום הנשירה הגלויה והסמויה ותורם לשינוי התנהלות בית הספר ביחס לעולים, הן בטווח הקצר ויתכן שעם סיום הפרויקט גם בטווח הארוך.

כפי שהוצג לעיל הבניית שיתוף הפעולה בין בית ספר לארגון עולים הינו דבר מורכב אשר מזמן מפגש בין תרבויות שונות – תרבויות אתניות שונות של עולים וותיקים לצד שתי תרבויות ארגוניות שונות. בניית שיתוף פעולה בין שני גופים כה שונים הינו תהליך מתפתח. למדנו כי לאחר שלבים ראשוניים של היכרות הדדית ובניית אמון משתפר שיתוף הפעולה הן בזרימת מידע והן בפיתוח משותף של מענים לצרכים שמזהים תוך כדי תנועה בשטח. הארגון משמש גם כמגשר ומתווך בין צרכי העולים לבית הספר. ברגע שהייתה כתובת מקצועית בבית הספר לטיפול בבעיות של העולים, יותר צרכים

וקשיים "צפון" על פני השטח, הן מצד התלמידים והן מצד צוות בית הספר. החוויה של עבודה משותפת חיובית בין בית הספר לארגון העולים משנה את היחס ומסייעת להשתחררות מסטריאוטיפים של צוות בית הספר כלפי תלמידים והורים עולים. ולהיפך, ככל שתלמידים והורים עולים חשים שבית הספר נענה לצרכיהם, משתחרר מהתייחסות סטריאוטיפית כלפיהם ומתייחס בגובה העיניים, גם התדמית של בית הספר בעיני אוכלוסיית העולים משתפרת לאין ערוך.

למרות המורכבות שתוארה, עצם המפגש בין שני הגופים יוצר תנאים אופטימאליים לשילוב מיטבי של תלמידים עולים. הפרויקט תרם, מחד, לשיפור היחס של התלמידים העולים לבית הספר ובאמצעותו לחברה ישראלית (בזכות מה שהתלמידים תפסו כהשקעת בית הספר בהם) ומאידך, הפרויקט תרם לחיזוק הקשר של התלמידים עם תרבות המוצא שלהם (בזכות מעורבות ארגון העולים) מה שעל פי המודל של ברי (Berry, 1990) מביא לאינטגרציה מיטבית וגיבוש זהות דו-תרבותית. להלן גרף אשר מסייע לראות את מפת פעילות הפרויקט בהתייחס לפרמטרים של (1) חיזוק זהות וקשר לתרבות המקור ו- (2) חיזוק זהות ישראלית וקשר לבית הספר.

### כלי למיפוי תחומי פעילות של הפרויקט ביחס לתלמידים עולים



ליועצות החינוכיות מתרבות המוצא של העולים הייתה תרומה מאד משמעותית לפרויקט גם כמי שמחזקת את הקשר עם בית הספר וגם כמי שבאה מתוך הקהילה ומייצגת את התרבות וערכיה. היועצת שימשה לא רק בפונקציה של מתן מענה לצרכים רגשיים של התלמידים אלא גם בפונקציה של מגשרת תרבותית בין העולים לבית הספר, מסנגרת על התלמיד העולה בדרגים הניהוליים והאקדמיים של בית הספר, מחזקת את הקשר עם ההורים העולים ומשמשת כסוכנת שינוי של התרבות הארגונית של המוסד כלפי העולים (נחשון, 2009).

\* הרחבה על השיטה במאמר של ק.ע.מ.ק. בהמשך החוברת.

גם לימודי רוסית לבגרות תרמו באופן דו מימדי – הם תרמו לחיזוק השפה הרוסית ולחיזוק הקשר לתרבות המוצא של התלמידים וקידמו את האינטרסים הלימודיים שלהם. בדומה לכך, גם שיטת הלימוד לצמצום פערים שפתיים בעברית באמצעות עיסוק בטקסטים הקרובים לתרבות המוצא של עולי קווקז ורוסיה עובדת, מחד, על מיומנויות קריאה וכתובה של תלמידים עולים ובני עולים, ומאידך מחזקת את הגאווה בתרבות המוצא ותורמת לבניית הזהות של התלמיד לצד חיזוק השייכות לישראל.

## **הרכב הקבוצות**

באופן כללי יש לאפשר גמישות ומגוון הזדמנויות לבנייה ולהרכבה של קבוצות פעילות וזאת בהתאם לצרכים שעולים מהשטח: בהקשר לשליטה בשפה, לצרכים הרגשיים סביב קשיי ההסתגלות, לצרכים החברתיים וכו'. יחד עם זאת ניתן להגדיר קווים מנחים לאופן עבודה המותאם לקהל היעד של הפרויקט.

בתחום הלימודי מצאנו כי עד לוותק של שנתיים בארץ כדאי לבנות קבוצות הומוגניות של עולים חדשים. כשהוותק בארץ הוא מעל שנתיים, ואין בעיות מיוחדות בשפה העברית, עדיף לבנות קבוצות הטרוגניות דבר שעשוי לתרום לשילוב החברתי של העולים.

בתחום החברתי הפעילות יכולה להיעשות הן בקבוצות הטרוגניות של עולים וותיקים והן בקבוצות הומוגניות של עולים. הרכב הקבוצה הינה נגזרת של מידת ההשתלבות והוותק בארץ של הילדים – במידה ומדובר בקבוצה שעדיין נמצאת בשלבים ראשוניים של קליטה והשתלבות מצאנו שנכון יותר, לצד פעילויות משותפות לעולים וותיקים, לייצר עבורם גם מסגרות חברתיות נפרדות שבהן יכלו לעבד את תהליכי הקליטה שלהם ולהיות בקבוצה של אנשים שדומים להם מבחינת שפה ותרבות. ניתן לשתף את התלמידים עצמם בקבלת החלטה על אופי הקבוצה. כעיקרון, ככל שתלמידים וותיקים יותר בארץ, או דור שני, פחות קיים אצלם צורך בפעילות חברתית נפרדת ואף להפך, פעילות חברתית משותפת מחזקת קשרים חברתיים ותחושת שייכות למרחב הבית ספרי, וכך גם מצטמצם סיכוי לנשירה. מבחינת תכנים לפעילות חברתית משותפת נכון יותר לשלב תכנים שעוסקים במפגש בין תרבויות וזהויות באופן מהנה ויצירתי (כגון: פסיכודרמה, להקה, מחול, צילום וכו').

## **סיכום**

אף על פי שבשנת 2010 רוב תלמידים עולים ובני עולים מדברים עברית, מתנהגים ומתלבשים כמו צברים הרי שהממצאים מראים כי עדיין יש למערכת החינוך לא מעט אתגרים לימודיים וחברתיים בתהליך שילובם של תלמידים אלו. נכון להיום יותר נכון לשלב את התלמידים העולים ובני עולים בתוכניות כלליות תוך כדי התאמתן למאפיינים וצרכים ייחודיים של קהילות העולים. לאחר עבודה של ארבע שנים בפרויקט ניתן לראות כי המפתחות להצלחה טמונים בראיה הוליסטית של צורכי התלמיד העולה ופיתוח מענים מתוך גישת הכוחות שמחד משלבת כוחות של קהילת העולים ומערכת החינוך ומאידך מפתחת כוחות של ילדים, הורים, צוות בית הספר וקהילת העולים (ארגונים ואנשי מקצוע). תלמידים עולים מצליחים לצאת מן השוליים לא מעט בזכות היציאה מן השוליים של ארגונים מקצועיים מקרב קהילות העולים אשר פעלו מתוך תחושת שליחות ומסירות כלפי קהילתם ותרמו לשילוב תלמידים עולים במערכת החינוך ובחברה ישראלית לצד גיבוש זהות דו תרבותית.

## מקורות

בן אריה, א.ת. כהן, ש. (2009) ילדים עולים 2009 – שנתון סטטיסטי. ירושלים: המשרד לקליטת עליה והמועצה הלאומית לשלום הילד.

גימשי, ח., שרון, ש. וסטרקוב, ו. (2009), פרויקט "לצאת מן השוליים", סיכום שנת תשס"ט - דוח הערכה של הפרויקט, שתיל.

הקואליציה למען נוער עולה בסיכון, (2006), דו"ח תופעת הנשירה הגלויה והסמויה של נוער עולה מחבר- העמים ממערכת החינוך.

כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ., ואזן - סיקרון.ל. (2008), ממצאים עיקריים ותובנות מתוך מחקר הערכה של שלושה מודלים של מרכזים של נוער בסיכון: מית"ר, עירונוער, ומונתדא אל שבאב, ירושלים: מכון ברוקדייל, גיוינט, ד.מ. 08-511

כהן – נבות, מ', אלנבוגן – פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער: דוח מחקר. המרכז לילדים ולנוער, גיוינט – מכון ברוקדייל, בשיתוף עם מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

נחשון, נ. (2009). מדריך לעבודה עם תלמידים עולים למניעת שימוש באלכוהול ובסמים. בהוצאת משרד החינוך, המשרד לקליטת העלייה, הרשות הלאומית למלחמה בסמים ובאלכוהול.

סבר, ר. (2002). נושרי השכלה בישראל בזיקה לקליטת עלייה. בהוצאת המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.

סבר, ר. (2007). דו"ח נוער העדה האתיופית בישראל, תמונת מצב. בהוצאת שתיל והקרן החדשה לישראל.

סבר, ר. (2010) צנח לו זלזל – נשירה מהשכלה בקרב נוער עולה. מצגת שהוכנה לכנס באר שבע לשלום הילד.

Berry. J. W. (1990). Psychology of Acculturation: Understanding Individuals Moving Between Cultures. In R. Brisling (Ed). Applied Cross – Cultural Psychology ( pp. 232-253). Newbury Park, C.A: Sage.

Catalano, R.F.; Berglund, M.L.; Ryan, J.A.M.; Lonczak, H.S.; and Hawkins, J.D. 2004. Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science. 591(1)98-124.

Rumberger, R. W., Larson, K. A., Palardy, G. A., Ream, R. K., & Schleicher, N. A. (1998). The Hazards of Changing Schools for California Latino Adolescents. Berkeley, CA: Chicano/Latino Policy Project.

Tinto, V. (1987). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press.

Walsh, M.; Brebeck, M.; and Howard, K. 1999. "Inter professional Collaboration in Children's Services: Towards a Theoretical Framework". Social Policy, Research and Practice 2(4)183-208.

# מודל לצמצום פערים בקריאה והבנת הנקרא של תלמידים עולים ובני עולים

מתודה וחומרי לימוד להוראת עברית כשפה שנייה

עדה ספנוב ומיכל דביר, עמותת ק.ע.מ.ק

## תקציר

המאמר מציג מודל חדשני שפותח כדי לתת מענה לנשירה (גלויה וסמויה) בלתי פרופורציונאלית של עולים ובני עולים ממערכת החינוך, נשירה שסיבתה המרכזית היא פערים לימודיים, בעיקר ברמת השליטה בשפה העברית (מכון ברוקדייל 1997, 2003).

המאמר מציג את תהליך הפיתוח, החל מזיהוי קהלי היעד (עולים ובני עולים), ומיפוי צרכיהם כלומדי עברית כשפה שנייה, מציג את מאפייניהם, מסביר את הצורך להפעיל את המודל כחלק מתוכנית הלימודים בתוך המערכת, כדי לאפשר לתלמידים ולמורים לרכוש מיומנויות מיטביות וכדי שהמודל ישתלב מערכתית בבית הספר. המאמר מפרט את אופן הלימוד בקבוצות קטנות על ידי מורים שמשתלמים וזוכים להדרכה שוטפת ומשתמשים במתודה מותאמת תרבות ובחומרי לימוד ייחודיים. בנוסף, המאמר מציג את חשיבות ההתחלה בגיל צעיר ככל האפשר, ובכך שרק מורים המכירים בקיום הבעיה, וקיבלו כלים לפתרון יכולים להתמודד ולהעצים את התלמידים. בסיכום משורטט התוואי להרחבת הפעילות והתקווה שהמודל והגישה יהפכו לחלק אינטגרלי ממדיניות המערכת החינוכית.

## מבוא

פיתוח המודל להוראת עברית כשפה שנייה לתלמידים עולים ובני עולים במתודה מכוונת תרבות על ידי עמותת ק.ע.מ.ק בשיתוף מט"ח החל בשנת הלימודים 2005-2006, עם תלמידים ממוצא קווקזי. כיום משתתפים גם תלמידים מברית המועצות לשעבר, מצרפת ומדרום אמריקה.

## רקע

"מטרת העל של הוראת העברית כשפה שנייה היא להבטיח כי בסופו של התהליך ילדים שעברית אינה שפת אמם יוכלו להשתמש בה שימוש מושכל בעל-פה ובכתב במגוון רחב של סוגי לשון בהקשרים חברתיים שונים ברמה של ילדים בני אותו גיל הדוברים עברית כשפת אם\*. העמותה אימצה מטרה זו וזיהתה כאוכלוסיית היעד לפעילותה ילדים שעברית אינם שפת אימם ובכלל זה עולים, בני עולים, וגם עולים וותיקים בעיקר משכבות סוציו אקונומיות נמוכות.

---

\* עברית כשפה שנייה, תוכנית לימודים לילדים עולים בכיתות א' – י"ב, משרד החינוך, תשס"ח

בספרות מוצע כי הבדלים בינאישיים ברכישה של אוצר מילים מוסברים על ידי גורמים פנימיים בלומד כגון ערנות פונולוגית, זיכרון מילולי ויכולת קריאה ( Gathercole, Hitch, Service, & Martin, 1997) ועל ידי גורמים סביבתיים, כגון אוריינות הבית ( Frijters, Barron & Brunello, 2000) והמיצב הסוציו-אקונומי (Hoff, 2003). רכישת שפה אינה רק אוצר מילים. ידיעת שפה כוללת קריאה והבנת הנקרא, יכולת לבטא רעיון בעל פה ובכתב ויכולת להשתלב בשיח אקדמי.

לפי קלמנט (Clement, 1980), רכישת שפה שנייה קשורה קשר ישיר לסביבה תרבותית של הלומד ולהזדמנויות השימוש בשפה בחיי היומיום. למשל, מגע עם חברים, ביקור סדיר בבית הספר, כמות הקריאה בבית, השכלת ההורים, מגע ההורים עם דוברי השפה המקומית וכן שימוש בתקשורת בשפה המקומית. ככל שהרקע התרבותי דומה יותר, קלה יותר רכישת השפה החדשה.

לפי (Olshtein & Kotik, 2000) אחת מהדילמות של הורים מהגרים המעוניינים לשמר את השפה והמורשת התרבותית של מוצאם, "נפתרת" בעזרת המצב הכלכלי המשאיר רבים מבני העולים במסגרת המשפחתית ו/או בפעוטונים דוברי שפת המוצא עד לגיל חינוך חובה. ואולם, בשלב זה כבר קיים פער עצום בינם לבין בני גילם שהעברית היא שפת אמם. לפי לוין, שוהמי, ספולסקי, לוי-קרן, ענבר ושמשי (2003) דרושות עד 11 שנים כדי להדביק פער זה. קליין-ווהל וווהל (2001) ציינו כי קיים פער של 4-10 שנים בין ידע לשוני פשוט לבין היכולת לעשות שימוש ראוי בשפה לצורך ביצוע אקדמי טוב. גם לוין ושות', (שם) טענו שהתמיכה שמקבלים עולים במשך שנה אינה מספיקה בשום תנאי. יש לציין כי לבני עולים לא קיים סיוע כזה כלל.

ניסוי המודל התקיים בפרדס חנה עם תלמידים ממוצא קווקזי שאמנם לא נחשבו כנושרים ממערכת החינוך, אך סיכוייהם להגיע לסיום 12 שנות לימוד ולתעודת בגרות, ולו חלקית, היו קלושים. הצלחת הניסוי הביאה לשילוב העמותה בשנת הלימודים 2006/7 בתוכנית "לצאת מן השוליים" במסגרת שתי"ל בתמיכת קרן דורותיאה גאולד. לאחר שלוש שנים הושלם הפיתוח והמודל יצא להפצה. כיום משולבים בפרויקט כ- 400 תלמידים בשני כפרי נוער ובאולפנה אחת.

### **עקרונות מנחים לבניית המודל**

- ❖ מתן ביטוי וכבוד לתרבות המוצא של התלמידים בתכנים, בחומרי הלימוד הכתובים ובשיחה החופשית בשיעורים.
- ❖ העצמת התלמידים על ידי הוראה המאפשרת להם לחוש הצלחה, ז.א. מטלות ברורות ומוגדרות בתחילה, מתן משוב שוטף והבעת אמון מילולי ואמון ביכולתם, אמון המתבטא בציון במקצוע "חינוך לשוני" בתעודה.
- ❖ העצמת המורים על ידי השתלמויות מפורטות, מגובות בסילבוס, הדרכה שוטפת ושימוש ב"מדריך למורה" ובסרטוני הדרכה.
- ❖ התחלת הפרויקט בכתה ז' ח', כשעדיין יש אפשרות לצמצם את הפערים בקריאה והבנת הנקרא לפני המרוץ לבגרות המתחיל בכתה י'.
- ❖ הלימוד מתקיים בשעות בית הספר במסגרת שיעורי לשון והבעה.



- ❖ לאחר שנלמד היסוד הלשוני ממשיכים בכתה ט' בתחום דעת ספרות.
- ❖ שיתוף פעולה הדוק עם צוות בית הספר ברמה ארגונית וברמה תוכנית.

## קהל היעד

1. תלמידים עולים ובני עולים, אשר :

א. רמת ידיעתם את השפה העברית נמוכה ביותר. נטייתם לפטפט עברית דבורה, המאפשרת להסתדר בחיי יומיום, מטעה את הסביבה לחשוב שהם יודעים את השפה. למעשה יכולת הקריאה והבנת הנקרא והיכולת לבטא בעל פה ובכתב רעיונות, נמוכה ביותר ואינה מאפשרת השתתפות בשיח האקדמי בכיתה. זה נכון הן למקצועות עברית, לשון ומקצועות עתירי מלל אחרים, כמו גם למתמטיקה ולמדעים.

ב. היכרותם עם שפת המוצא רופפת. הניסיון האורייני מצומצם ביותר.

ג. בעלי רצון ויכולת ללמוד, אך גם קשיים המעכבים בעדם.

ד. באים מרקע סוציו אקונומי נמוך.

2. מורים לשפה העברית, למקצועות עתירי מלל בפרט, ולכל המקצועות בכלל.

## המודל

המודל כולל את תוכנית הלימודים, את המערך המפעיל ואת מערך ההערכה.

## תכנית הלימודים

התוכנית מתקיימת בהתאמה לתכניות הלימודים לחינוך לשוני ולספרות של משרד החינוך. היא כוללת מתודה וחומרי לימוד. פיתוח המתודה נעשה על סמך חקר מאפייני למידת השפה של עולים ובני עולים, ועל סמך הידע על מאפייני תרבות ושפה שיש להם השלכה על הלמידה. המתודה מתחשבת במאפיינים לשוניים כמו רמת התחביר והשיח של שפת המוצא ומשמעותם במעבר לשפה העברית ובגורמים המעכבים והמסייעים לרכישת השפה העברית.

התכנית, שפותחה ע"י העמותה בשיתוף מט"ח, מתמקדת בקריאה והבנת הנקרא. חומרי הלימוד כוללים 16 חוברות בסוגות מדעיות, מידעיות, גיאוגרפיות ושיריות. החומרים בספרות מוגשים לתלמיד כמצגות על דיסקים וכוללים תכנים מתוכנית הלימודים בספרות. המורה מצויד במדריך למורה בכתב, בתקליטורים בספרות, ובמדריך ממוחשב לחוברות.

## המערך המפעיל

הלימוד נעשה בקבוצות קטנות מה שמאפשר יחס אישי ודיאלוג ברמה אקדמית בין התלמיד למורה ובין התלמידים לבין עצמם.

ההוראה נעשית בבוקר כחלק ממערכת הלימודים הפורמלית, על ידי מורים מקצועיים בגיבוי הארגוני של בית הספר.

בית הספר ממנה רכז מקצוע, מקרב מורי התוכנית. תפקידיו: ריכוז אדמיניסטרטיבי ותוכני, תוך בין המורים לבין עורכי ההשתלמויות.

המורים המלמדים, ומורים נוספים, משתתפים בהשתלמויות מפורטות לגבי המתודה וחומרי הלימוד. ההשתלמויות נושאות אופי סדנאי המאפשר יחס אישי למורים וקבלת משוב מיידית, כדי לייצר דיאלוג המעצים את המורים ומחזק את הזדהותם עם הגישה.

## **מעריך הערכה**

לאורך כל התהליך מתבצע תהליך מקביל של הערכה ומדידה לתלמיד ולמורה. המורים ממלאים שאלונים לגבי עצמם ולגבי התלמידים. גם התלמידים ממלאים שאלונים לגביהם ולגבי התוכנית.

## **תובנות**

תהליך העבודה שפותח עם בית הספר לחינוך התיישבותי בפרדס חנה העלה את התובנות הבאות:

תובנות לגבי התלמידים

יש להתייחס לתלמידים עולים ובני עולים לפי מידת שליטתם בשפה ולא לפי מספר השנים שהם חיים בארץ.

יש ללמד תלמידים עולים ובני עולים את השפה העברית תוך התייחסות לעובדה שעברית היא שפה שנייה עבורם ותוך התייחסות לרקע התרבותי והאורייני שלהם.

לשם לימוד שפה שנייה משתמש הלומד ברקע אורייני קודם. אצל חלק ניכר מהתלמידים רקע זה מצומצם או חסר.

יש להתחיל את רכישת השפה העברית כשפה שנייה מוקדם ככל האפשר.

קיים קשר בין רכישת השפה לבין תחושות הזהות והשייכות האישית והקבוצתית ולבין המוטיבציה ללמידה, המושפעת גם מהדימוי העצמי האישי והקבוצתי.

תובנות לגבי המערכת

כדי להעצים את התלמידים יש להעצים את מוריהם. הדרך לעשות זאת היא על ידי מתן כלים לעבודה, על ידי הדרכה רגישה, על ידי מתן אפשרות בחירה למורה במסגרת התוכנית, והזדמנות לתרום מהידע ומהכישרון האישי שלו. העצמת המורה כוללת גם הערכה נכונה ומדויקת של עבודתו, המאפשרת לו להתגבר על קשיים ולהתקדם. מדדי הערכה מובנים בתוך התוכנית מאפשרים למורה לעקוב באופן רציף אחרי התקדמותו ולהיעזר במדריך במקרה של קושי.

שיתוף פעולה הדוק של העמותה עם בית הספר, הפיקוח וההנהלה, יחד עם העברה הדרגתית של חלק מהאחריות, הם תנאי להצלחת העבודה.

יצירת אווירה בלתי שיפוטית ותומכת, ומתן הסברים מפורטים על מהות המודל מקלים על בית הספר ועל הפיקוח לקבל את המודל. המורים המשתתפים בהשתלמויות נהנים מסוג חדש של השתלמות הנותן מקום לידע ולניסיון שלהם, ומאפשר להם התנסות מבוקרת בגישה חדשה. גם המורים הספקניים "נכנעים" כאשר הם חווים את ההצלחות הראשונות המתבטאות גם בתופעות לוואי כמו הגברת הביקור הסדיר והפחתת ההפרעות בכתות. התלמידים משפרים את הישגיהם גם

במקצועות אחרים, משתתפים בשעורים והמוטיבציה הכללית עולה. כאשר תלמיד מצליח, המורה מרגיש שהוא מורה טוב. ובצדק.

הנושא הוא נושא דינמי: השפה משתנה, הדרישות משתנות, התלמידים משתנים. ולכן הפיתוח אינו מסתיים לעולם. יש להיות מודעים בכל עת לשינויים החלים בצרכי אוכלוסיית היעד, באוכלוסיית היעד עצמה ובסביבה השפתית והלימודית ולערוך התאמות באופן שוטף.

חשוב להרחיב את המודל ללימוד תחומי דעת נוספים במתודה המיועדת לתלמידים שעברית היא שפתם השנייה כמו היסטוריה תנ"ך ולשון.

התוכנית היא מודולארית וניתנת להתאמה לאוכלוסיות שונות, לסוגים שונים של בתי ספר, לגילאים שונים, ולתחומי דעת שונים.

## סיכום

שלב הניסוי הסתיים. המודל עובד ומוכיח את עצמו. השלב הבא הוא הכנסת המודל לתוך מערכת החינוך כולה ולבתי ספר עתירי עולים בפרט. המודל מציע פיתרון לבעיות שבעבר לבית הספר לא היו פתרונות עבורן ולכן התקשה להתמודד אתן.

שנה אחת של סיוע איננה זמן מספיק לרכישת שפה שנייה לתלמידים עולים. גם העובדה שתלמיד הוא יליד הארץ אינה הופכת את העברית לשפת האם שלו. נהפוך הוא, לעיתים ילד שהוא דור שני משולל, בעצם, שפת אם, כי אין הוא בקי באף שפה על בוריה. המבחן הראוי, לטעמנו, הוא מבחן ידיעת השפה במידה המאפשרת שיח אקדמי ברמה הממוצעת של בני גילו.

מכאן אנו מגיעים למסקנה כי מעבר להוראת עברית כשפה שנייה לתלמידים שהם כיום בכנות ז' והלאה, יש לשאוף להוריד את גיל התלמידים, ולהגיע אף לגיל הרך, בו מתחיל להיווצר פער שפתי משמעותי בקרב האוכלוסייה שהיא קהל היעד שלנו.

אנו מאמינים כי הגישה החינוכית בבסיס המודל מאפשרת להשיג את היעדים החינוכיים של משרד החינוך בעבודתו עם תלמידים עולים ובני עולים, מתוך הכרת תלמידים אלו, צרכיהם ויכולותיהם ותוך שימוש במתודיקת הלמידה הנגזרת מהם.

## מקורות

עברית כשפה שנייה, תוכנית לימודים לילדים עולים בכיתות א' – י"ב, משרד החינוך, תשס"ח  
לוין.ת., שוהמי, א., ספולסקי.ד., לוין-קרן.מ., ענבר.ע., שמש.מ. (2003). הישגים בלימודים של תלמידים עולים: ממצאים והמלצות למקבלי החלטות, דוח מחקר דו"ח מדעי טכני המתאר את מבנה המחקר ואת ממצאיו, הוגש למשרד המדען הראשי ולגף לקליטת תלמידים עולים: קליין-ווהל.א., ווהל.א. (2001). יחסי גומלין בין שפה ראשונה לשפה שנייה קריאה תיאורית ומעשה, כרך ב', האוניברסיטה הפתוחה

Olshtein.E., Kotik (2000). Language, identity and immigration. In

Elite Olshtein and Gabriel Horenczyk, (eds). Jerusalem, The Hebrew University Magnes Press

# **"פסיפס" - תכנית לפיתוח כישורי הידברות וסובלנות הדדית לבני נוער**

## **עולים וותיקים בקבוצה רב-תרבותית**

פוקשנסקי ז'ניה, ברצאנסקי אלה ונץ צרפתי ענבר, "גשר חינוכי"

### **תמצית**

המאמר מתאר תכנית לפיתוח כישורי הידברות וסובלנות בין בני נוער עולים לבני נוער ותיקים הלומדים יחד בכיתות הטרוגניות בבתי ספר תיכוניים. התכנית החלה כמענה לצורך של בני נוער עולים להתמודד עם קשיי קליטה והסתגלות ובהמשך אותגרה להתמודד עם משימות נוספות בבתי ספר עתירי עולים.

תכנית "פסיפס" עובדת בכיתות אם הטרוגניות, מטפלת במגוון הנושאים הרלבנטיים לבני נוער מקבוצות תרבותיות מגוונות, מאפשרת התמודדות עם סוגיות של זהות, שייכות וזוגיות, מסייעת בפיתוח כלים ומיומנויות לתקשורת אפקטיבית, לחיזוק דימוי עצמי וביטחון אישי ומקדמת השתלבות חברתית.

### **מבוא**

תכנית "פסיפס", שהחלה את דרכה כפעילות חברתית מעצימה לבני נוער עולים, הפכה, לאחר שנתיים של עבודה מוצלחת ב-8 קבוצות, לתכנית המיועדת לשפר אקלים חברתי ולמנוע אלימות פיסית ומילולית בכיתה הטרוגנית. בשנת 2007 פעלו 2 קבוצות, בכיתות י' ו-יא' בתכנית "אתגר", ובהמשך הומלצה התכנית ל"תכנית שמיד". נכון להיום פועלות בתכנית 11 קבוצות בשלושה ישובים (לוד, אשדוד ות"א).

המאמר מתאר את הניסיון והתובנות שנצברו במהלך הפעלתו של הפרויקט בכיתות בעלות הרכבים שונים מבחינה תרבותית, רמה סוציו-אקונומית ורמה לימודית. התקיימו קבוצות בבי"ס "שבח-מופת" עם נערים עולים ובני עולים, נערים נורמטיביים מכיתה ט', קבוצות בכיתות "אתגר" (י', יא', יב') בתיכון מקיף "מקסים לוי" בלוד, קבוצות בתיכון "עמל" בלוד – תיכון שכולל נערים נושרים מבתי ספר אחרים, וקבוצה בקידום נוער באשדוד בתכנית היל"ה - תכנית לימוד לנערים נושרים ממסגרות פורמאליות. עוד 3 קבוצות נמצאות בשלבי הקמה בתיכון נעמ"ת בלוד. הקבוצות מגוונות מאוד, גיוון המאפשר לראות טווח רחב של תגובות ולהפיק תובנות רבות לגבי עבודה עם הנערים, ולגבי ביטויים רבים של שונות תרבותית.

### **התכנית**

מחקרים מצביעים על כך, שאחת מהסיבות המרכזיות לנשירה של בני נוער עולים ממסגרות בית ספריות, היא העדר תחושת שייכות למסגרת. העדר תחושת שייכות מקשה על מיצוי הפוטנציאל האישי וגורם לנערים עולים לפתח דפוסי התנהגות אנטי חברתיים שונים. תכנית "פסיפס" מיועדת לבנות גשר תרבותי בין מגזרי אוכלוסייה שונים, תוך שימת דגש על סובלנות וקבלה הדדית כתנאי בסיסי המאפשר תחושת שייכות. התכנית מתמקדת בפיתוח מוקד שליטה פנימי ובהליך גיבוש

זהות עצמית תוך קבלה של זהותו של האחר. חוט השדרה המקשר בין כל המפגשים ובין כל חלקי התכנית הוא פיתוח מודעות, חידוד נושא הבחירה, פיתוח כישורי הידברות וקבלה הדדית.

תכנית "פסיפס" בנויה על ההנחה שכדי להשיג שינוי אמיתי לטווח ארוך, יש לשלב עבודה חברתית-חינוכית בקרב תלמידים עם עבודת הסברה בקרב הורים ועם עבודת הדרכה בקרב מורי בית הספר. לאור הנחה זאת נבנתה התוכנית כך שהיא נותנת מענה לשלוש אוכלוסיות אלה בו זמנית. ניתן לציין, שהתכנית היא מודולארית וחלקיה ניתנים להפעלה גם בנפרד, ואולם, אנחנו מאמינים שבהפעלה משותפת תושג השפעה מרבית.

התכנית המיועדת לתלמידים כוללת 15-12 מפגשים בני שעה וחצי. התכנית המורחבת כוללת 6 מפגשים להורים ו-3 הרצאות לצוות בית הספר.

## **אופן העבודה בתכנית**

העבודה הקבוצתית בפרויקט נעשית במתכונת חצי – מובנית, כלומר, ישנם נושאים מסוימים המוכנים למפגש בהתאם לתיאום הציפיות עם הקבוצה, אך יחד עם זאת, המתבגרים מוזמנים לעלות קונפליקטים, דילמות ו/או נושאים המעסיקים אותם בזמן אמת. עם כל קבוצה נעשית עבודה בהתאם לנושאים שמעסיקים אותה, כאשר בסופו של דבר "כל הדרכים מובילות לרומא". אפשר למצוא את ענייני התרבות בנושאי המשפחה, בעבודה על תקשורת ואמפטיה, בעיסוק במוטיבציה ודימוי עצמי, או בהתייחסות לזוגיות. להלן דוגמאות מייצגות של התהליכים שהתרחשו בקבוצות.

### **זהות ושייכות**

**בבי"ס שבת**, שבו רוב המשתתפים היו עולים, או בני עולים, עלה נושא השייכות באופן בולט כשייכות לכיתה וכשייכות למקום ולארץ. נערים דיברו על קשיים בהגדרת זהותם, על בלבול זהות ועל מסרים מנוגדים שהם מקבלים בבית הספר ובבית. יחד עם זאת, נערים שנולדו בארץ יותר מגובשים לגבי הזהות שלהם כזהות ישראלית.

בקבוצה **באשדוד** עלה נושא השייכות בסוגיה שעסקה בבחירות שאנו עושים בחיים. במסגרת דיון שעסק בבניית העתיד בארץ או בחו"ל עלה הנושא של זיקה לארץ. הנערים דיברו על תחושת האהבה ועל רצונם להישאר בארץ למרות הקשיים. הם ציינו שהם מרגישים את עצמם כישראלים, במיוחד כשהם נמצאים בחו"ל. יחד עם זאת, בארץ הם מרגישים את עצמם כרוסים.

### **כוחות מסייעים**

בתהליך העבודה ניתן להבחין, כי בני הנוער אינם מאמינים ביכולות שלהם או בזה שמישהו אחר מאמין בהם והם מאתגרים את המנחה, במיוחד בתחילת תהליך העבודה. במסגרת עבודה עם ילדי כיתה ט', עלה נושא הכוחות שיכולים לעזור בבניית הדימוי העצמי ובהתמודדות עם מגוון בעיות וקשיים בחיים. המתבגרים למדו את המודל של גש"ר מאח"ד (גוף, שכל, רגש, משפחה, אמונה, חברים ודמיון) ונתבקשו לתת דוגמאות בהן הרגישו שהם נעזרים באחד מאלו לחיזוק העצמי. נערה מוסלמית סיפרה שאימא שלה היא הדמות שהכי עוזרת לה בחיים, מתזקת אותה, משמשת חברה, יועצת ובעלת סמכות עבורה. שאביה הביולוגי ואימא התגרשו ושבועה החדש של האם נפטר כך

שהאם היא הדמות הדומיננטית עבורה. בתגובה לאמירתה זו, הגיב אחד הילדים ופתח באמירה "אצלנו הקווקזים..." אם אחד מהוריו היה הולך עם בן זוג אחר בזמן שההורה השני עוד בחיים הוא ואחיו היו "הורגים" את בן/ת הזוג החדש/ה. כיון שכל עוד שני ההורים חיים, מן הכבוד הראוי, שגם אם נפרדו, לא ילכו עם אדם אחר. נוצר דיון סוער בנושא, כאשר נער ממוצא הודי הסכים עם הדברים והוסיף שההורה לא באמת נשאר לבד ושיש לו ילדים לטפל בהם. ילדה צברית, בת להורים גרושים טענה שהאמירות האלו לא מתחשבות בצורך החיים של ההורים ושיילדים עוזבים את הבית בסוף וההורים לא צריכים לחיות בבדידות. אותה נערה מוסלמית שאמירתה פתחה את הדיון אמרה שהבעל החדש של אימה, גידל אותה ושימש לה כאב, והיא מכבדת ומעריכה את שני האבות שלה גם בחייהם המשותפים, גם בחייהם הנפרדים וגם במותם. ניתן היה לראות כיצד הכבוד במשפחה מקבל משמעות שונה בתרבויות שונות.

### **זוגיות בהקשר תרבותי**

נושא הזוגיות וה"שליטה" בזוגיות מעסיק מאד את בני הנוער. באחד המפגשים עלו קולות, שטענו שגבר צריך לשלוט על הלבוש, על שעת החזרה הביתה ועל הקשרים החברתיים של חברתו. נערים טענו, שלגבר מותר לשתות יותר מאשר לאישה ועוד. בסופו של דבר, רוב בני הנוער, צברים, עולים ומוסלמי, אמרו בעצם אותו דבר: לגבר יש זכות שליטה אבל הוא צריך להראות הדדיות מסוימת על מנת להקל על האישה את ההרגשה. בתוך קבוצה זו, בת 26 ילדים, נשמע רק קול אחד שאמר "כל עוד זה לא פוגע בה, לא פוגע בי ולא פוגע בזוגיות שלנו, הכול מותר."

הרצון של בנים "לשלוט" בבנות זוג בא מעמדה הקשורה להגנה ולחוסר יכולת לראות את הבת זוג כסובייקט נפרד בעל דעות, רצונות ואישיות משל עצמו. לעומת זאת, בעמדה המתייחסת לצורה הבוגרת ביותר של הארגון הפסיכולוגי, בני זוג מסוגלים לתפוס אחד את השני כשני סובייקטים שונים ולאפשר אחד לשני את החופש יחד עם מחויבות הדדית כמו שהגדיר פרום את האהבה "תלות הדדית תוך כדי כיבוד עצמאותו של הזולת" (זיו, 1984).

### **פיתוח אמפטיה**

בכל כיתה קיימות תבניות של יחסים וחלוקת תפקידים כגון, מנהיגים, ליצנים, שעירים לעזאזל וכו'. על מנת לקדם את התפתחות הקבוצה יש לאפשר גמישות בתפקידים וליצור מאזן שוויוני יותר.

כדי לעסוק בפיתוח כישורי הידברות, סובלנות ואמפטיה מציפה המנחה, באמצעות תרגילים שונים, התייחסויות לא מכבדות של בני הנוער כלפי מי שנכנס לכיתה, כולל כלפי חבריהם לכיתה. תרגילים אלו מהווים מבוא לנושא התקשורת ותגובות בתקשורת ומיועדים לפיתוח מיומנויות תקשורת ויכולת אמפטיה. היכולת האמפטיה, היכולת לדאוג, להיות אכפתי כלפי מישהו היא הבסיס העמוק ביותר של העבודה הקבוצתית שנעשתה בתכנית. בקבוצה רב תרבותית היכולת לראות האחד את השני כסובייקטים, יכולת האמפטיה וההבנה ההדדית הן החשובות ביותר. באופן סימבולי האמפטיה והדאגה הכנה של המנחה בקבוצה יוצרת חוויה של "אימא טובה דיה" (**good enough mother**) שהוא, בעצם, תהליך התיקון שעליו מדבר ויניקוט. חוויה כזאת בקבוצה יכולה להיות מאוד עוצמתית.

## **עבודה על תגובות – תגובה אוטומטית מול תגובה מודעת**

נעשתה עבודה על מעגל הפגיעות ועל התגובה האוטומטית (fight flight & freeze) דרך העמדת סצנות הן מהבית והן מבית הספר. באמצעות הסימולציות והדיון למדו הנערים להבין שהתגובות שלהם, כמו התגובות של המבוגרים, נובעות לעיתים קרובות מסיבות של הבנה לא נכונה של המצב. נלמד ותורגל מודל אפר"ת (ארוע- פרשנות- רגש תגובה) אחת הבנות סיכמה את זה במשפט: "אני רואה שאנחנו קודם כל כועסים ונעלבים ורק אח"כ רואים שיש אולי משהו מעבר לזה". העבודה בנושא זה הביאה לתובנה כי לעיתים חשוב להשהות את התגובה לגירויים ולהעריך מחדש את הסיטואציה. אולם, למרות התובנות, הדרך ליישום בפועל עוד ארוכה....

### **נושא הבחירה**

נושא הבחירה הוא אחד הנושאים המרכזיים בתכנית ומלווה אותה לאורכה. הדיונים השונים בנושא העלו שתי מסקנות עיקריות: הראשונה שאפשר לבחור להיות בחברה שעוזרת לנו להרגיש יותר טוב, והשנייה, שיש באפשרותנו להשפיע על מקומות בהם אין לנו בחירה (משפחה ובי"ס) בכך שאם הגישה שלנו תהיה חיובית יתכן שגישת הסביבה תהפוך גם היא לחיובית. המנחה בדקה בסבב כיצד המתבגרים יכולים ליצור אוירה חיובית בבית ומה יגרום להם להרגיש שהתגובה היא הדדית- והיה עצוב לשמוע ילדים שחושבים שרק יציאתם מהבית תגרום להוריהם להרגיש יותר טוב, או אחרים שידעו איך לגרום להוריהם להרגיש טוב אך לא יכלו לחשוב על דרך בה הוריהם יוכלו לגרום להם להרגיש טוב.

נושא הבחירה בעצם עולה בכל הקבוצות: בחירת מסלול צבאי, בחירת מגמת לימוד, בחירות קשורות לזוגיות ועוד. מדובר הן בבחירות משמעותיות וגורליות, הן בבחירות יום יומיות "אני יודעת שתמיד יש לי בחירה, בכל יום ובכל דקה" אמרה אחת הבנות כשנתבקשה לתאר את חוויותיה מהקבוצה.

### **תפקידו של המנחה בקבוצה**

המנחה אמור לגלות את החלקים הבוגרים בנערים ולעזור להם להביא חלקים אלו למרקם הקבוצתי. זה קורה בעזרת שילוב בין אמפטיה ורגישות כלפי כל אחד יחד עם אסרטיביות והצבת גבולות המאפשרים יצירת אוירה של פתיחות ואמון.

המנחה חייב להיות אנושי, אמיתי עם מעלות ופגמים, לא מזויף ולא מתנשא, משום שמתבגרים מאוד רגישים לזיוף, ורואים את המבוגרים כמו ב"בדיקת רנטגן". הקבוצה עורכת למנחה מבדקים שונים ובוחנת את יכולת ההכלה שלו ברמות שונות. מצד אחד המנחה מתפקד כאדם אמיתי המרגיש כאב, תסכול או כעס, מצד שני כדמות אסרטיבית החייבת להציב גבולות ולשמור על עצמה ומצד שלישי כדמות אוהבת, מקבלת ומבינה שזאת הדרך לחוויה מתקנת למתבגרים בקבוצה.

## **הבדלים בין עבודה בקבוצות תרבותיות הטרואוגניות לעומת קבוצות הומוגניות**

### **1. ניהול קונפליקטים**

בקבוצות הומוגניות, המורכבות מנערים עולים, לרוב לא הגיעו הקונפליקטים לעוצמות גבוהות. אם היה מתעורר קונפליקט בין המשתתפים הם דאגו "לכבות את האש", בעיקר בעזרת הומור. התבוננות בתופעה זיהתה שלקבוצה ההומוגנית יש כוחות פנימיים ש"מטפלים" בקונפליקטים ומונעים את העצמתם. אנו מניחים שמנגנון "ההשתקה" מקורו בנורמות תרבותיות של יוצאי ברה"מ לשעבר, שלרוב נמנעים מלהביע כעסים ולפתח קונפליקטים גלויים, אלא מעדיפים "לטאטא" אותם ולהימנע מסכסוך.

בקבוצות הטרואוגניות מגיעים לפעמים הקונפליקטים לעוצמות גבוהות ודורשים התערבות של המנחה. וכן, בקבוצות מעורבות, נערים ממוצא רוסי מביעים לפעמים את התוקפנות ומעזיזים להעלות קונפליקטים יותר מאשר נערים ותיקים. אנו מסבירים את זה בכך, ש"הכוחות המשתתפים" פועלים רק בזירה החברתית המזוהה עם התרבות הרוסית.

### **2. הגדרת זהות ושייכות**

בקבוצות רב תרבותיות נושא השייכות כמעט ואינו עולה ונושא הזהות מתרכז בעיקר בתכניות לעתיד. מאידך, מכיוון שהגדרת זהות ושייכות הם מרכיבים משמעותיים בתהליך הקליטה, עולה הנושא באופן מובהק בקבוצות הומוגניות.

לאחרונה מגיעים לישראל יותר בני נוער שאינם מוכרים כיהודים. מעבר לקשיי הקליטה הרגילים, מתקשה נוער זה בגיבוש זהות לאומית קולקטיבית, ונדחה לעתים על ידי אוכלוסיית העולים עצמה. מתוך צורך להחזיר לעצמם את תחושת השליטה בחייהם, מפתחים נערים אלו קשר ושייכות בולטים ל"רוסיות" שלהם. הדבר בא לידי ביטוי בשפה, בלבוש ובסמלים נוצרים. בקבוצות ההומוגניות עוסקים בזהות לאומית ובהגדרה לאומית. למשל, באחת הקבוצות נשמע נער מכנה נער אחר "זייד" (יהודון), מילת גנאי ליהודים בברית המועצות. זאת כתופעה הדורשת התייחסות מיוחדת ויש לפתח דרכים להתמודד אתה.

### **3. התמודדות עם פרידה**

בקבוצות הומוגניות הנערים מתקשים להיפרד. הם נאחזים באשליה שהתהליך יימשך והם לא יצטרכו לחוות פרידה. לפעמים הם מגיבים בהתנגדות או ברגרסיה לפרידה ההולכת וקרבה. נראה שהקושי שלהם לחוות פרידה קשור לחוויות ראשוניות, קשור לפרידה מארץ המוצא, לניתוק מאנשים משמעותיים, מחברי ילדות. כל אלו עולים במפגשי הפרידה, יחד עם החוויות ובטראומות הקשורות לעליה לארץ ולחבלי הקליטה. משום כך מומלץ לערוך תהליכים ארוכים יותר, אשר יאפשרו עבודה משמעותית יותר, בין 16 - 20 מפגשים, גם בכיתות מעורבות וגם בקבוצות הומוגניות.

### **4. בחירת המנחה**

בקבוצות הומוגניות חשיבות רבה למנחה דובר שפה. בקבוצות הטרואוגניות ניתן, ואף רצוי, לשלב מנחה צבר.



## תובנות ומסקנות

התערבות מוצלחת מניעה כוחות של גדילה ומשחררת את הכוחות שקיימים אצל בני הנוער. העבודה מעלה נושאים למודעות, מגמישה עמדות, ממתנת דחפים ומייצרת מרחב פנימי רגשי עשיר ורחב יותר. תפיסת העצמי, האופן שבו האדם תופס את עצמו ואת העולם משתנה ומועשרת. כאשר האדם תופס את העולם ואת עצמו בשחור ולבן אזי המרחב הפנימי מצומצם מאוד, והקבוצה היא המרחב המתאים ביותר לראות את הצבעוניות האין סופית של החוויה האנושית. ככל ששנייע להרחיב את המרחב הפנימי כך נעניק לנער אפשרויות בחירה רחבות יותר. ככל שיכיר את עצמו טוב יותר מרחיבים כך ירחיב את השליטה על החיים ועל הבחירות שהוא עושה.

קיים צורך ברור וגלוי בשילוב חברתי. מרבית בני נוער ביקשו שהעבודה בקבוצה תייצר גיבוש קבוצתי.

קיימת התייחסות מתמדת לסוגיית השונות התרבותית, לקודים ולערכים תרבותיים. מרבית בני הנוער, ללא הבדלי תרבות, מוצא ודת, עסוקים בענייני כבוד ואמון. אחוז מאוד גבוה מהם ביקש שנושאים אלו יעלו בקבוצה כחלק מיצירת הגיבוש הקבוצתי. הם אינם עיוורים לשונות התרבותית וההתעסקות בשילוב החברתי נובעת ומתייחסת באופן משמעותי לנושא זה.

הציפיות מהעבודה בכיתה הטרוגנית עשויות להתממד ככל שתהליך העבודה יתפרס לאורך זמן. יש חשיבות שהתכנית תפעל לאורך שנת הלימודים כדי שיווצר שינוי משמעותי באווירת הכיתה.

## סיכום

המאמר מסכם את עבודת "גשר חינוכי" בתכנית "פסיפס" ב 8 קבוצות ב 3 ערים. התכנית מכוונת לבנייה של מכנה משותף ומסייעת לנערים להכיר ולקבל אחד את השני למרות ההבדלים התרבותיים ובמקביל גם לזהות נושאים משותפים שיאפשרו ליצור חיבור ולחזק את הקשר. המאמר מציג כיצד ההבדלים התרבותיים והרצון להשתלב בחברה נמצאים ברקע של כל הפעילות ובאים לידי ביטוי בדרכים שונות ומכיווניים שונים. חשיבות העבודה הקבוצתית היא ביכולת לפתח דימוי עצמי חיובי יותר, לחזק את העצמי ומתוך העצמי הבטוח יותר והמודע יותר היא מאפשרת לבוא במגע עם חברים בקבוצה וללמוד יכולת הבנה ואמפתיה הדדית.

## מקורות

זיו, א. (1984). התבגרות. מסדה, תל-אביב.

ויניקוט, ד.ן. (1988). הילד, המשפחה והסביבה, ספריית הפועלים, תל-אביב

## ”שיעורי בית – בבית!”

יונה שורק, חברים בטבע

### תקציר

בקרב תלמידים יוצאי אתיופיה ניכרים פערים לימודיים גדולים לעומת האוכלוסייה הוותיקה (קמחי ובן אריה, 2007). בבתי רבים של יוצאי אתיופיה אין הרגלים של הכנת שיעורים ולמידה אחה"צ, חסר מרחב לימודי מתאים. הורים, על אף שאיפתם לתמוך בלמידה של ילדיהם, לא תמיד יודעים איך לעזור או מדוע התערבותם חשובה (Epstein & Van Voorhis, 2001). קיים, אם כן, הצורך לפתח תוכנית שתענה בדיוק על צרכים אלו של יצירת מרחב לימודי בבית ושל חיבור ההורים דרך התנסות חיובית.

מאמר זה מציג את התוכנית ”שיעורי בית – בבית!” הבאה לצמצם פערים לימודיים של תלמידים יוצאי אתיופיה באמצעות הקניית הרגלים להכנה מסודרת של שיעורי בית בבית, תוך הטלת אחריות על התלמידים ועל ההורים. התוכנית מופעלת על ידי גרעינים קהילתיים (”חברים בטבע”- העצמה קהילתית, ו”הנני” – לקידום יוצאי אתיופיה), מקבלת תמיכה מקרנות שונות ומתקיימת במספר קהילות בארץ.

### מבוא

#### שיעורי בית

הקניית ידע לימודי ומיומנויות למידה נעשית בביה"ס ובאחריותו. יחד עם זאת, גם לשיעורי הבית וללמידה בשעות אחה"צ יש תפקיד בפיתוח אחריות אישית ללמידה, בעזרה בהתארגנות ובתכנון הזמן. מורים רואים באי הכנת שיעורי בית את אחד הסימפטומים המרכזיים של הקושי הלימודי וחלק מהמורים רואה בכך את הסיבה לפיגור בלימודים. החל מכיתה ז' והלאה – תורמים שיעורי הבית להישגים בלימודים, ונמצא קשר חיובי בין משך הזמן המושקע בשיעורי הבית להישגים בכיתות הגבוהות (פלוישר ואוהל, 1977). הכנת שיעורי הבית תורמת לכישורי למידה, להגברת מוטיבציה, לשיתופי פעולה, להישגים אקדמיים ולהתגברות על קשיים (Sharp, Key & Benefield, 2001). מחקרים מצביעים על כך שההשפעה של הכנת שיעורי הבית על הישגי התלמיד גדולה פי שלושה מהשפעת המצב הסוציו-אקונומי (Kohn, 2006) והיא השנייה בגודלה אחרי משתנה היכולת של התלמיד.

תלמידים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך אינם יכולים לקבל סיוע מהורים או ממורים פרטיים, וכך שיעורי הבית תורמים להגדלת הפערים בין שכבות חברתיות שונות. בנוסף, תנאים סביבתיים לא מתאימים, חוסר בחומרי עזר, בעזרה ובהדרכה מהווים גם הם קושי בהכנת שיעורים כהלכה, בעיקר אצל תלמידים משכבות מצוקה ומסביבה שאינה מטפחת מבחינה לימודית. לעומת זאת, התאמה של התנאים הסביבתיים בעת הכנת שיעורי הבית להעדפות התלמידים מעלה את רמת ההנעה להכין שיעורי בית, תורמת להכנה יותר משמעותית שלהם, מועילה לפיתוח עמדות חיוביות יותר כלפיהם, וכלפי התהליך הלימודי בכללותו.

מעורבות הורים בהכנת שיעורי הבית של הילדים מהווה מרכיב חשוב בהישגים (אורתר, 1991) ותלמידים שמצליחים בביה"ס כמעט תמיד מקבלים תמיכה מהמשפחה. עירוב המשפחה בפעילויות אקדמיות בבית (כולל שיעורי בית) מקדם שותפות הורים-ילדים ומאפשר לתלמידים לחלוק ולהתדיין עם חברי המשפחה (Sharp, Key, & Benefield, 2001).

הכרה בחשיבותם של שיעורי הבית והרצון לחבר את ההורים לעולם הלימודים של הילדים וליצור מרחב למידה (מקום וזמן) בבית, הביאה את העמותה לפתח את המודל של "שיעורי בית - בבית!" המהווה את מוקד המאמר הנוכחי.

### **תלמידים יוצאי אתיופיה**

בקרבת תלמידים יוצאי אתיופיה בישראל ניכרים פערים לימודיים גדולים לעומת האוכלוסייה הוותיקה, שיעורי הצלחה נמוכים בבחינות הבגרות, אי הכנת שיעורים וחוסר מעורבות כמעט מוחלט של ההורים בלימודי ילדיהם. אצל הרוב המכריע של המשפחות אין תשתית מתאימה ללמידה בבית\*: למידה בסלון (70%), היעדר תאורה מתאימה (90%), היעדר זמן פנוי ושקט ללימודים אחר הצהריים בבית (80%). בשכונות בהן שיעור גבוה של יוצאי אתיופיה, בולטת התנהגות סיכונית, כאשר תלמידים רבים מסתובבים באפס מעשה ונושרים ממערכת החינוך.

הורים יוצאי אתיופיה בישראל מייחסים חשיבות רבה להשכלה, אך בשל הבדלים בדפוסי החינוך בין ישראל לבין אתיופיה הם אינם מעורבים בחינוך ילדיהם, אינם מודעים לגיטימיות של מעורבות כזאת והם חסרי כלים למעורבות אפקטיבית. כדי לאפשר להורים להיות מעורבים יש צורך בבניית תכנית כוללת ומובנית אשר תייצר סביבה חינוכית מקבלת שתבטיח את הצלחת הילדים (Epstein & Jansorn, 2004). הורים יוצאי אתיופיה התרגלו לדרך למידה של "ראה ועשה" והתוכנית משחזרת זאת.

התכנית "שיעורי בית בבית" רואה את היעדר מעורבות ההורים בחינוך כפועל יוצא של הקושי להפעיל סמכות הנובע, בחלקו, מהמפגש בין התרבות האתיופית המסורתית, שבה הקודים והסמכות ברורים מאוד, לבין חברה הבוחנת מחדש את הסמכות ההורית. לפי מחקרים רבים, משבר ביחסים בין הורים לילדיהם הוא מן הגורמים העיקריים לקשיי הקליטה של בני נוער יוצאי אתיופיה. לפיכך, תחום היחסים בתוך המשפחה הוא מוקד חשוב לסיוע בקליטתם בישראל. הניתוק מהבית, שנעשה בתוכניות רבות עם יוצאי אתיופיה חמור יותר, כאשר לוקחים בחשבון כי משבר ההגירה גרם לנתק בין הורים לילדים, להיפוך תפקידים במשפחה ולאיבוד הסמכות ההורית. ככל שהמשפחה מאוחדת יותר וחבריה תומכים זה בזה, היא מהווה משאב, מקור ותמיכה עבור חברה בתהליך הקליטה (Ben-David, 1995).

לאור זאת, אחת מהמטרות של התכנית "שיעורי בית - בבית!" היא חיזוק הקשר של הורים יוצאי אתיופיה לילדיהם.

### **תכנית התערבות חינוכית "שיעורי בית - בבית!" לילדים יוצאי אתיופיה**

התכנית "שיעורי בית - בבית!" נכתבה על ידי כ"ץ ותשומה ומיועדת לתלמידי ז'-י"ב, בני קהילה

---

\* מתוך סקר שנערך בעמותת "חברים בטבע" בשנת תשס"ח.

מקומית אחת. זוהי תכנית מערכתית המביאה את התוכניות הקיימות אל תוך בתי התלמידים, ופועלת במקביל על ארבעה צירים מרכזיים בחיי הנוער, כלהלן: ציר משפחתי, ובו חיזוק התא המשפחתי, הדגשת תפקידי מנהיגות של ההורים, והקניית הרגלים משפחתיים בנושא הלימודים אחר הצהריים, כולל יצירת מרחב למידה בבית. ציר חברתי-רגשי, ובו מועדון נוער, חוגי סיירות, אוזן קשבת, וכד'. ציר לימודי הכולל תכנית סיוע בלימודים במקצועות אנגלית, מתמטיקה ולשון, המתקיימת בבתי החניכים וציר בית-ספרי הכולל שיפור ההישגים הלימודיים, הפחתה ביציאה לפנימיות וקידום ההשתלבות בחיי בית הספר.

התוכנית מבוססת על כך שמורה בתוכנית מגיע פעם בשבוע אל ביתו של אחד התלמידים ומסייע בהכנת שיעורים ובהפנמת החומר הנלמד לקבוצה של 3-4 תלמידים בעלי צרכים דומים, המהווים גם קבוצה חברתית. הלימודים מתקיימים בבית אחד למשך תקופה ארוכה. בנוסף לשעה וחצי של לימוד נפגש המורה עם ההורים (בסבב, בכל פעם בבית אחר) לשיחה של מחצית השעה – המוקדשת להורים ולא לילדיהם. מפגשים אלו מאפשרים יצירת יחסי קירבה ואמון בין המורים לבין ההורים.

מסגרת התוכנית של "שיעורי בית – בבית!" התחילה בגדרה בשכונה אחת והשנה מופעלת בעוד 4 יישובים ע"י גרעינים קהילתיים.

מפעילי התוכניות מהגרעינים וצוותי ביה"ס מקבלים הכשרה בתחום התרבותי המאפשרת כניסה מכבדת לבתים ויצירת דיאלוג עם המשפחה, הכרה והבנה של תרבות יהודי אתיופיה. המורים בתוכנית מקבלים הכשרה בתחום הפדגוגי העוזרת בבניית תכנית אישית לכל קבוצה ולכל תלמיד. צוות המורים והמדריכים בפרויקט "לצאת מהשוליים" מקבלים הכשרה גם בתחום שיתוף הפעולה בין הפעילות החברתית לפעילות הלימודית.

## **תרומת התוכנית**

את תרומת התוכנית ניתן לראות עפ"י ארבעת הצירים כנ"ל :

**ציר משפחתי:** ההורים מביעים שביעות רצון גבוהה, מתעניינים יותר בלימודי ילדיהם, רואים שינוי התנהגותי אצלם, מציינים כי יש שינוי בהרגלי הלמידה בבית, תמיכת המשפחה בלימודי ילדיהם, אחריות גדולה יותר שלהם לתהליך, חיזוק המנהיגות ההורית, הם קובעים היכן מתרחשת הלמידה ואיך הבית מתארגן לכך. מיקום הלמידה משתנה - מהכנת שיעורי בית סביב שולחן סלוני נמוך כשהטלוויזיה פועלת, אחים קטנים מסתובבים, ואורחים הבאים לביקור יושבים באותו מקום, השינוי שחל לאחר תקופה של למידה ממושכת בתוך הבית – הטלוויזיה מושקת, המשפחה דואגת לתעסוקה לילדים הקטנים, הלמידה עוברת למקום שבו יש שולחן גבוה יותר ובמשך הזמן לאחד מחדרי הילדים.

**ציר חברתי-רגשי:** שיתוף פעולה בין מדריכי מועדון הנוער לבין מורי התוכנית מקנה תחושת אחידות, התלמידים מרחיבים את תחום ההתייחסות, העשייה אינה רק לימודית אלא רחבה יותר.

**ציר לימודי:** התלמידים חשים תמיכה להצלחה בלימודים, מקור שהם סומכים עליו. מתייחסים לשיעורי הבית הניתנים בביה"ס ומבינים את התועלת בלמידה.

ציר ב'ת-ספרי: צוות ביה"ס מביע שביעות רצון גבוהה מקיום התוכניות ומירידה דרסטית באירועי אלימות\*. עליה בשילוב חברתי של תלמידים בבית הספר, הם מעורבים יותר בפרויקטים חברתיים ואמנותיים, משתתפים יותר בטיולים שנתיים, מופיעים בהצגות ותורמים יצירות של ציור וצילום לתצוגת ביה"ס. חלה עלייה בתחושת השייכות של התלמידים לחברה הישראלית וירידה בתחושת קיפוח. ניכרת הפחתה בהסללה אוטומטית של תלמידים למגמות מקצועיות ונטייה לדרבן את התלמידים למגמות עיוניות. קיימת עליה בדימוי העצמי של התלמידים ובתחושות חיוביות. שיפור בהישגים לימודיים ומעבר של חלק מהתלמידים להקבצות גבוהות יותר. הנשירה הצטמצמה כמעט כליל וכן נפסקה ההפניה האוטומטית לפנימיות. יחד עם זאת יש עזיבה של תלמידים את ביה"ס במעבר בין כיתה ט' לכיתה י', בעיקר בשל חוסר התאמה לביה"ס העיוני (אין כיתות של חינוך מיוחד ולא כיתות המקנות מקצוע).

שילוב מדריכים מהעדה במצבת בית הספר וההכשרות שהצוות הכללי מקבל - מאפשרים הצגת מודל לחיקוי, הפחתת סטיגמות וצמצום פערים תרבותיים. צוות ביה"ס לומד להבין מתי התנהגות מסוימת של תלמיד נובעת מהיותו יוצא אתיופיה וזוהי תרבותו, או שהתנהגותו היא בשל קשיים אחרים. לדוגמא: כאשר תלמיד אינו מסביר מספיק את עמדתו או אינו מתווכח עם מבוגר, ניתן לראות את ההשפעה התרבותית שבה הכבוד למבוגר הוא ערך חשוב, ותגובה למבוגר עלולה להתפרש כחוצפה.

ניכרת התרומה של התוכנית להעלאת ערך ההתנדבות. התוכנית מאפשרת לתלמידים להיחשף למודל לחיקוי, וכשחלק מהמורים והמדריכים החברתיים הם מתנדבים, וכשתוכנית הלימודים קשורה גם לכך, לתלמידים יש מוטיבציה להתנדבות.

## קשיים-דילמות

**א. הרגלי למידה** - שינוי הרגלי הלמידה הוא תהליך הדורש התמדה לאורך זמן והשקעה של כל הגורמים: הורים, תלמידים ומורה.

1. מוטיבציה – לתלמידים יש מוטיבציה נמוכה, הם לא מנצלים מספיק את התוכנית, הם מסתפקים בעזרה במקצוע אחד, למרות שיש אפשרות לתת להם יותר מכך.

2. התמדה לאורך זמן - בתחילת הפעילות התלמידים אינם מתמידים, מגיעים באיחור, או נמצאים בפעילות אחרת מבלי להודיע על ביטול. הנחישות, ההתמדה "החיזור", הישיבה בביתם עם ההורים, דרכים אלו נמצאו יעילות בגיוס התלמידים ללמידה.

3. ארגון ותכנון זמן – קיים קושי לתכנן לוח זמנים ולעבוד על פיו. למרות שנקבעים שיעורים לפי יום, שעה ומקום קבועים, התלמידים מתפתים לאירועים מזדמנים, הצעות שונות. סדר עדיפות משפחתי ותרבותי מונע השתתפות סדירה בשיעורים.

---

\* מתוצאות מדידה והערכה שנעשו ע"י דר' חיה גימשי במסגרת התוכנית "לצאת מהשוליים" של שתי"ל, הקרן החדשה לישראל ועפ"י נתונים שהתקבלו ע"י המשטרה וע"י מד"א.

## ב. שליטה בשפה

ילדים יוצאי אתיופיה שנולדו בארץ חסרים שפת אם שלמה. הם כמעט ואינם מדברים אמהרית וגם העברית שלהם מדוברת בלבד. בשל כך הישגיהם במקצועות עתירי מלל נמוכים מאד. יש להתחיל בפעילות של התערבות חינוכית כדי לשנות את המצב הקיים.

## תובנות

**מקום ההורים בתכנית** הניסיון מלמד שמתן כבוד להורים, הכרה בהבנה האישית שלהם, ביכולת העצמית שלהם ובזיהוי שלהם את צרכי הילדים מתוך יכולת ההתבוננות שלהם, כל אלו סייעו להתגבר על הפער וחוסר ההיכרות עם החינוך הפורמאלי בארץ. ההורים זיהו את התנאים המעכבים, ושיפרו בתוך מספר חודשים את תנאי הלמידה בבית.

**עקרונות הפעלה** – חשיבות לעקביות ועם זאת לגמישות. עקביות במונח של מערכת לימוד מסודרת (יום, שעה, מקום) מסייעת בארגון ותכנון זמן הנדרשים לצורך הקניית הרגלי למידה. יחד עם זאת למדנו כי יש חשיבות ליכולת להתגמש בשני תחומים, וזאת מבלי לפגוע בתוכנית ואולי אף לקדם אותה טוב יותר:

א. תכנית הלימוד – יש לאפשר למורה בחירה בין הכנת שיעורי בית, חזרה על חומר שנלמד בכיתה, גישור על פערים בהבנת חומר הלימוד או הרחבת ידע מעבר לנדרש. חשיבות לבניית קשרים בנושאי הלימוד השונים (אנגלית, לשון ומתמטיקה) לבין אירועים הקשורים לחיי התלמידים מבחינת פעילויות חברתיות ומבחינת תרבות אתיופיה, לדוגמא: כשתלמידים יצאו למחנה/טיול לרמת הגולן, המורים בתוכנית השתמשו בחומרים הקשורים לרמת הגולן ביחד עם מיומנות הנדרשת מבחינת חומר הלימוד בביה"ס, כך באנגלית למדו דקדוק והבנת הנקרא בעזרת חומרים כתובים אודות איזור רמת הגולן, בלשון למדו הבנה / הבעה / ניתוח תחביר או פעלים בתוך טקסט של רמת הגולן. במתמטיקה, חישבו מרחקים, גיאומטריה, ולגבי תרבות אתיופיה היה אזכור לגבי השבר הסורי אפריקאי, הדומה בין רמת הגולן לבין אתיופיה מבחינת צמחיה.

ב. צרכים רגשיים – כשמתקיים שיעור במסגרת התוכנית והתלמידים מאד עסוקים באירועים שעברו באותו יום, יש אפשרות של גמישות בלמידה – גם ללמוד את המקצוע הנלמד, לדוגמא: בתוך שיעור אנגלית, לשוחח באנגלית ותוך כך לפרוק את אשר נמצא על ליבם. כך יוצאים נשכרים גם בלמידה וגם בתחום הרגשי. בנוסף לכך, המורים יכולים לשתף את המדריך החברתי של אותה קבוצה, כך שהוא יוכל להמשיך את אותו נושא מזווית אחרת, להכין פעולה לקבוצה רחבה יותר של תלמידים.

## היערכות ארגונית

**א. קשר עם בית הספר התיכון** – כדי לתת לתלמיד את מרב התמיכה לה הוא זקוק, הכרחי שיתוף פעולה בין הגורמים הקשורים גם ללמידתו. העסקה של עובדי נוער מהשכונה בתוך בתי הספר יוצרת רצף חינוכי וגישה הוליסטית לעבודה עם הקהילה. הניסיון מוכיח, שכשתלמיד מקבל תמיכה מערכתית הכוללת בנוסף להורים גם את ביה"ס ואת הצוות מהתוכנית המוטיבציה שלו עולה, שביעות הרצון גוברת, היחס שלו לביה"ס משתנה לטובה, וכך גם הישגיו משתפרים. כדי

שהקשר יצליח צריך לעבוד על פי תוכניות פעולה שנתיות, וליצור בהירות גבוהה בתחומי האחריות של כל אחד מבעלי התפקידים, כך שכל אחד מחברי הצוות ידע באופן ברור מהי אחריותו. צריכים להיות תקשורת טובה וחילופי מידע בהירים בין בעלי התפקידים השונים. התלמידים והוריהם יהיו שותפים אמיתיים בעיקר כשנוהגים בזהירות, בקצב מכבד ומתחשב. הבית נותן אמון במורה הנכנס לביתו, ויש לשים לב לכך שאמון זה לא יופר.

**ב. קשר עם גורמים נוספים ביישוב** – חשיבות לתקשורת ושיתוף פעולה בין כלל הגופים הפועלים ביישוב בפרויקטים התומכים בתלמידים מהעדה האתיופית, למען הצלחת התלמידים וכדי למנוע תחרות בין הגורמים השונים.

**ג. גיוס תלמידים לתוכנית** – מעורבות המורה בתוך פעילות חברתית המתקיימת על ידי מדריכי המועדון בחוגים המתקיימים בשכונה, עוזרת להביא את התלמידים לשיתוף פעולה.

**ד. בחירת אנשי צוות** – חשיבות רבה לבחירה נכונה של אנשי צוות המתאימים לפעילות התוכנית. המורים חייבים להיות בעלי רצון ועם "ניצוץ בעיניים" כדי להלהיב ולהוות דוגמה אישית ובעלי יכולת לשיתופי פעולה. הם אינם חייבים להיות יוצאי אתיופיה. לאחר התנסות עם מורים המגיעים מרקע שונה וממוצא שונה, ניתן לציין, שהמוטיבציה של המורה וקבלתו את השונות היא הקובעת ביותר.

**ה. הנחייה-הדרכה-הכשרה** - כדי שהתוכנית הייחודית תצליח, יש צורך בקבלת הנחייה-הדרכה הן לפני התחלת התוכנית והן בתוך כדי הפעלתה עד להטמעתה.

## סיכום

שיעורי בית בבית מצמצמת פערים לימודיים בקרב תלמידים יוצאי אתיופיה באמצעות השבת הסמכות להורים ועידודם ליטול אחריות לתהליך החינוכי של ילדיהם. התכנית מתייחסת לבני הנוער ולצרכיהם באופן הוליסטי, מכבדת את תרבותם ואת מורשתם. היא יוצרת שיתוף פעולה בין כל הגורמים הקשורים אליהם בקהילה ובכך מובילה לצמצום פערים באופן משמעותי. יצירת מרחב למידה בבית, הקניית הרגלי למידה בשילוב פעילות חברתית מעשירה בשעות הפנאי, בניית קשרים מאורגנים וחיוביים בין הבית, החברה וביה"ס - כל אלו מצליחים להביא לתוצאות חיוביות.

## מקורות

- אורתור, ג' (1991). צרה ישנה – שיעורי הבית. עיונים בחינוך, 107: 55-56. 118.
- פליישר, ג. ואוהל, ש. (1977). שיעורי הבית בבית הספר היסודי מגבלות וסכנות. עיונים בחינוך, 17.
- קמחי, מ' ובן אריה, א' (2007). ילדים עולים בישראל 2007. המשרד לקליטת עליה והמועצה הלאומית לשלום הילד; עמ' 79-80.

Ben David, A., (1995). Family functioning and migration: Considerations for practice. Journal of Sociology and Social Welfare, 22, 121-137.

Epstein, J.L., Jansorn, R. N., (2004). School, family and community partnerships link the plan. The Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review. 69(6), p. 19-23.

Epstein, J.L., & Van Voorhis, F.L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. Educational Psychologist, 36(3), 181-193.

Kohn, A. (2006). Abusing research: The study of homework and other examples. Phi Delta Kappan, 8-22.

Sharp, C., Key, W. and Benefield, P. (2001). Homework: a Review of Recent Research. Slough: NFER



## תגבור מוטיבציה בקרב תלמידים יוצאי אתיופיה באמצעות התערבות עם מורים והורים

שרה ברק, עמותת טספצ'ין – העמותה לשילוב ילדים ובני נוער מהעדה האתיופית ביבנה

### תקציר

בשלוש השנים האחרונות מפעילה עמותת טספצ'ין ביבנה מערך חינוכי הוליסטי לנוער יוצא אתיופיה הלומד ב-3 בתי הספר התיכוניים בעיר.

הפרויקט איפשר חקר מעמיק של צרכי התלמידים, פיתוח תובנות, מודעות, דרכים למתן מענים הולמים וכלים להתמודדות עם הבעיות שהציבו התלמידים. במסגרת הפרויקט נעשתה פעילות עם התלמידים, עם הוריהם ועם צוותי בתי הספר. אחת התובנות שעלו מהפרויקט הייתה שההורים והמורים הם גורמים מעוררי מוטיבציה חשובים. לעמדות של ההורים ושל המורים תפקיד חשוב בהפנמת הערך של הלימודים בקרב התלמידים, ולכן יש חשיבות לעבוד עםם על תחום זה.

המאמר מציג את מסגרת הפרויקט והמסקנות העולות ממנו. בחלק הראשון יוצג הפרויקט ובחלקו השני תוצג העבודה עם צוותי בתי הספר וההורים כגורמים מקדמי מוטיבציה. יוצגו דילמות וקשיים מיוחדים שהתעוררו במהלך הפרויקט בעבודה עם התלמידים, עם הצוותים ועם ההורים, את הפתרונות שנמצאו לבעיות אלה ואת תוצאות העבודה. יש לציין כי כבר לאחר שנת הפעילות השנייה ניכר שיפור רב במספר תחומים ובמיוחד בתחושת הערך והמסוגלות של התלמידים, וכתוצאה מכך במוטיבציה שלהם להשקיע בלימודים, בהישגים הלימודיים ובבחינות הבגרות.

### רקע

עמותת טספצ'ין קמה בשנת 1998 במטרה לקדם את בני הנוער האתיופית יוצאי אתיופיה ביבנה. במסגרת פעילות העמותה מפעילה טספצ'ין את פרויקט 'לצאת מהשוליים' או בשמו המקומי 'בדרך להצלחה' החל מאוקטובר 2007.

ביבנה כ-400 תלמידים יוצאי אתיופיה בבתי הספר היסודיים וכ-300 בבתי הספר התיכוניים. בעבר הפעילה העמותה מרכז למידה פתוח\* ובו צוות מורים מקצועי שעמד לרשות תלמידי התיכוניים מדי יום בשעות אחה"צ וכן פעלו בעיר ארגונים נוספים שנתנו סיוע לתלמידים אלו. ואולם, מרבית תלמידי התיכון לא השתתפו בפעילויות אלה בצורה עקבית, אחוז התלמידים שעמדו בדרישות השוטפות של הלימודים היה נמוך, התלמידים רוכזו בכתות חלשות מסוגים שונים ובהקבצות הנמוכות, ולמרות כל המאמצים והויתורים מצד המערכת. היה אחוז הנשירה במעבר בין חטיבת הביניים לתיכון – גבוה.

כתוצאה מכך, היו הצוותים החינוכיים בבתי הספר מתוסכלים מאד. כל המאמצים להביא את התלמידים לתפקוד מסודר, לנוכחות מלאה, לעמידה בלוחות זמנים, להכנת שיעורי בית ולהגשת מבחנים ועבודות לא הניבו את התוצאות הרצויות. המורים פיתחו חוסר אמון בסיכויי התלמידים

---

\* מרכז למידה פתוח- המרכז פתוח באופן קבוע בכל יום בין השעות 1530-1800. התלמידים יכולים להגיע למרכז על פי צרכם. במרכז חדרי לימוד בתנאים נוחים וכן חדר מחשבים משוכלל וספרייה להשאלת ספרי לימוד.

האתיופיים להצליח בלימודים. גם הניסיונות לגייס את ההורים כשותפים היו מתסכלים. הנבואה, כמצופה, הגשימה את עצמה והתלמידים 'ענו' לציפיות של הצוותים החינוכיים. הייתה להם מוטיבציה נמוכה מאד להשקיע מאמצים לאורך זמן, הם הרבו להיעדר, איחרו, לא נגשו למבחנים ולא לקחו חלק בפעילות החברתית. על רקע מצב קשה זה החל לפעול פרויקט מערכת הכולל תכניות שונות לתלמידים יוצאי אתיופיה לצוות ביה"ס להוריהם ולכלל בית הספר.

## **התכניות**

### **תכניות לתלמידי הפרויקט**

סיוע לימודי בכל המקצועות על פי צרכיהם. פעילויות העשרה רגשית וחברתית לחיזוק הביטחון העצמי, תחושת השייכות ותחושת המסוגלות- כולל סדנאות לפיתוח כישורי חיים, קבוצות תמיכה רגשיות, מפגש עם מצליחנים בקהילה ועוד. אבחונים פסיכודידקטים ללקויי למידה והתאמת תוכנית הלימודים ללקויות התלמידים.

### **תכניות לצוותים**

הכשרת צוותי בתי הספר לעבודה עם הקהילה האתיופית. הכשרת צוות הפרויקט לעבודה מותאמת לצרכי התלמידים.

### **תכניות להורים**

ליווי ההורים באמצעות מגשרת מיוחדת בת העדה.

### **תכניות לכלל התלמידים**

תכנית חברתית לפיתוח רגישות תרבותית אצל כלל תלמידי בתי הספר. הפרויקט מלווה ביועצות חינוכיות מתוך צוות ביה"ס ובמגשרות בנות העדה האתיופית.

### **המאמר מתמקד בעבודה עם הצוותים של בתי הספר וההורים כגורמים מקדמי מוטיבציה**

כאמור, אחד הגורמים המרכזיים לכישלון תכניות הסיוע השונות לבני הנוער מהעדה היה היעדר מוטיבציה לממש את הפוטנציאל שלהם. לאחר שהניסיונות של היועצות להשפיע על המוטיבציה באמצעות עבודה קבוצתית ועבודה אישית לא עלו יפה, החלטנו לנסות ולהשפיע על המוטיבציה דרך המורים וההורים באמצעות שינוי עמדות הן אצל המורים והן אצל ההורים. זאת משום שהעמדות של צוותי בתי הספר ושל ההורים נתפסו אצלנו כגורמים שמשפיעים על המוטיבציה של התלמידים. ההנחה הייתה שאם נקדם שינוי בעמדות המורים וההורים נסייע לבני הנוער לפתח את המוטיבציה ואת הכלים הדרושים כדי לשנות את דפוסי ההתנהגות שלהם ולהתאימם להתנהגויות הנדרשות כדי להצליח בבית הספר ובחברה.

מניתוח הציפיות של המורים מהפרויקט הסקנו כי חוסר ההיכרות עם העדה האתיופית מנהיגה, תרבותה ואורחות החיים באתיופיה מצד אחד והניסיונות הבלתי מוצלחים לשילוב התלמידים הביאו את הצוותים החינוכיים לפיתוח שורה של עמדות כלפי התלמידים וההורים מהעדה. חוסר הידע לווה בחששות והימנעות. עם זאת, גילינו צימאון לידע ולהיכרות עם התרבות של העדה כדי להצליח ולהבין את התלמידים וכדי להצליח לעזור להם.

ההורים מצידם היו חסרי אמון ומלאי טענות למערכת.

### **עמדות של הצוותים החינוכיים לפני תחילת הפרויקט**

בתחילת הפרויקט, הצוותים סברו שהסיכוי של התלמידים להשתלב ולהצליח נמוך. התפיסה הייתה שהתלמידים יצליחו רק בכתות 'תומכות' – כתות קטנות, תכנית לימודים מצומצמת, וכוח הוראה מתוגבר. בנוסף, סברו הצוותים כי אין תרבות של עמידה במחויבויות ועמידה בלוחות זמנים, אין התמדה לאורך זמן או תכנון לעתיד ואין לקיחת אחריות על המתרחש. הם חשבו כי הדימוי העצמי של התלמידים נמוך, יש להם תחושת ניכור כלפי בית הספר, התבדלות חברתית וחוסר שייכות לחברה הישראלית.

לגבי ההורים, הצוותים סברו כי הם אינם יכולים להיות שותפים לתהליך החינוכי כי אינם מבינים את המערכת בפרט ואת התרבות המערבית ככלל.

### **עמדות ההורים לפני תחילת הפרויקט**

ההורים הציגו עמדות קשות כלפי בתי הספר. לטענתם, ביה"ס הפלה את התלמידים האתיופים ולא אפשר להם להצליח. יתר על כן, לתפיסתם אחריות הלמידה היא על ביה"ס, ולהם כהורים אין יכולת לעזור לילדיהם בלימודים. לפי התפיסה התרבותית הצרכים המשפחתיים חשובים יותר מהלימודים. למשל, חשוב שהבת/הבן יעזרו למשפחה בעת הצורך גם אם זה על חשבון הלימודים.

### **התכנית לצוותי בתי הספר**

כדי להתמודד עם העמדות של הצוותים החינוכיים פותחה, בעזרת היועצות החינוכיות של הפרויקט, תכנית להעשרת הידע וחיזוק הרגישות התרבותית. בנוסף, הכריזו ביה"ס על שנת תשס"ט כשנת "הדיאלוג הרב תרבותי", התקיימה השתלמות מוסדית בנושא רגישות תרבותית והיכרות עם העדה האתיופית לצוותים החינוכיים. ההשתלמות, שאורגנה ע"י היועצות החינוכיות של הפרויקט כללה 5 מפגשים כלהלן:

הרצאה של ד"ר גדי טאוב ביום ההיערכות לפני תחילת שנה"ל בנושא: "כור היתוך או רב תרבותיות" ודיון בקבוצות לאחר מכן.

2 התכנסויות בנושא "התמודדות עם השונה/החריג בכתה/ בחברה" בדגש על עולי אתיופיה.

2 התכנסויות למפגש עם מומחה לתרבות העדה.

מפגשי הצוותים השבועיים השבועיים יועדו לבניית מערכי שיעור חינוך בנושא של רגישות תרבותית.

## התכנית להורים

### 1. מגשרת

כדי לפעול בקרב ההורים, להשפיע ולשנות את עמדותיהם, גויסה מגשרת בת העדה, מוכרת בקרב המשפחות ובעלת ניסיון במפגש עם הורים. המגשרת מגיעה לבית ההורים, על פי רשימות שהיא מקבלת ממנהלת העמותה, ומסבירה להם על התכנית, כדי לגייס את המעורבות והנכונות שלהם לעודד את התלמידים להשתתף בקבוצות הלמידה.

תפקידה של המגשרת הוא לוודא שההורים יהיו מודעים למצבו האמיתי של ילדם בבית הספר, משום שבדרך כלל לא כולם מבינים את משמעות המפגש עם המחנך, התעודה וההערות. הם בדרך כלל שומעים את ההערות הכלליות של 'ילד נחמד', 'מנומס' וכו' ולא מפנימים את הבעיות. מתוך השיחה עם ההורים והילד המגשרת הציפה את הבעיות שהוצגו בפניהם על ידי ביה"ס (המגשרת אינה נציגת ביה"ס ואין לה מידע מביה"ס אלא ממה שהיא דולה מההורים ומהילד וגם מהתעודה של הילד).

תפקידה השני של המגשרת הוא להציג בפני ההורים את אפשרויות הסיוע ולעודד אותם ליתר מעורבות. היא מעודדת אותם להעמיד את ביתם לצורך שיעורי העזר ולפקח שהשיעורים אכן ניתנים לשביעות רצונם.

אחד התחומים שהתקשינו 'לפצח' בעבר היה סדרי העדיפויות במשפחה. למרות המודעות שהילד/ילדה צריכים ללמוד ולהכין שיעורים, נתקלנו במקרים רבים, שבעת שעולה צורך משפחתי כלשהו (טיפול בתינוקות של בני המשפחה, אירוח או סידורים), הילדים נדרשים לסייע בלי התחשבות במערכת הלימודים ושיעורי העזר שלהם. עבודת המגשרת עם ההורים הביאה לצמצומן של תופעות אלו, ובכל פעם שמקרה כזה קורה היא ממחרת להזכיר להורים את הבטחתם...

נראה כי למסר הסמוי שהועבר במשפחה בדבר שינוי סדר העדיפויות והעמדת הלימודים במקום גבוה יותר בסדר העדיפות המשפחתי יש השלכות רבות הן על התפקוד והן על המוטיבציה של התלמידים.

### 2. אסיפות הורים

אסיפות הורים התקיימו בתחילת, באמצע ובסוף השנה. בפני ההורים הועלו ההישגים והדילמות באמצעות מתורגמנית בת העדה. ההורים, מצידם, העלו הערות על הפרויקט וחלק מהערותיהם יושמו. לדוגמה, הערות על הנוהל של ביטול שיעור עקב היעדרות של חלק מהקבוצה (משיקולים של חינוך להתמדה). סוכם עם ההורים על נוהל אלטרנטיבי אשר יושם החל מתחילת שנת הלימודים הנוכחית, כלומר, התלמיד שנעדר 'מוענשי' ולא התלמיד שנמצא. דוגמה נוספת: ההורים בקשו תיווך (לתרגום והבנה) במפגש שלהם עם צוותי בית הספר ואכן. החל משנת תש"ע המגשרת נמצאת בחדר המורים בעת אסיפות ההורים הבית ספריות והמורים ו/או ההורים יכולים להיעזר בה לתרגום ותיווך. יש לציין שהורים מנצלים את נוכחותה, נעזרים בה להבין את הקשיים של ילדם ואת האפשרויות שעומדות בפניהם לסיוע. המגשרת מהווה מקור מידע ומצוידת ברשימה מפורטת של הסיוע המוצע לכל תלמיד ומידת הניצול שלו.

## דילמות וקשיים

במהלך הפרויקט נתקלנו במספר דילמות. אחת הדילמות הייתה שלראשונה גילינו שהידע שברשותנו אינו תקף לגבי התלמידים האתיופים. לא הצלחנו להבין האם הקושי של התלמידים נובע מחוסר

מוטיבציה או מגורמים אחרים אותם יש לקחת בחשבון, כמו גורמים רגשיים, כישורים אישיים ומאפיינים תרבותיים.

דילמה אחרת הייתה האם ניתן לשנות מוטיבציה בטווח קצר והאם המשימה בכלל אפשרית. האם מוטיבציה, שהיא תוצר של מערכת חוויות ורגשות פנימיים, ניתנת לשינוי באמצעות שינויים בסביבתו של האדם? למרות שלא היו לנו תשובות החלטנו לתקוף את נושא המוטיבציה דרך ההורים והמורים בדיעבד התברר שזה יצר את פריצת הדרך המקווה.

הקשיים העיקריים נבעו מהקושי הטבעי של הצוות החינוכי והקהילה בכלל לשנות את עמדותיה בעיקר עקב חוויות מתסכלות בחיי היום יום.

## **תובנות נוספות**

כדי ליצור שינוי עמדות יש ליצור היכרות קרובה עם העדה, תרבותה ומנהגיה.

חוויות של הצלחה בעבודה עם תלמידים בני העדה מקדמות את השינוי בעמדות.

הן ההורים והן הצוותים החינוכיים לא נדרשו לשינוי עמדות בשלב הראשון אלא ליתר פתיחות וקבלה ולהבנת הקודים התרבותיים השונים ללא ביקורת.

## **תוצאות**

### **1. שינוי חיובי במוטיבציה של התלמידים**

כאמור, המטרה הייתה לשנות עמדות של הורים ושל מורים מתוך הנחה ששינוי כזה ישפיע לטובה על המוטיבציה של התלמידים. ההגדרה האופרטיבית של העלאת המוטיבציה הייתה הגברת הנוכחות בשיעורים הן בבית הספר והן בשיעורי התגבור השונים. ההנחה הראשונית הייתה שהמשימה קשה עד בלתי אפשרית, במיוחד בטווח זמן קצר של שנה אחת.

לשמחתנו, ההנחה הראשונית התבדתה ורמת הניצול של משאבי הפרויקט (כלומר השתתפות בשיעורים) בשנת הלימודים הנוכחית, תשי"ע, היא פי 3 מבעבר. כמות השעות בפועל שניתנות השנה במהלך שבוע היא פי שניים ויותר מכמות השעות שניתנו לפרויקט בשנה הראשונה. מספר המשתתפים המתמידים בפעילות גם הוא הכפיל את עצמו. אחוז גבוה יותר של תלמידים מתמודד בהצלחה עם המשימות של בית הספר. לדוגמה: הנוכחות היומית הממוצעת במרכז הלמידה הוכפלה מכ- 15 תלמידים ליום לכ- 30 תלמידים ליום. דוגמה נוספת: בעבר כמעט ולא הגיעו בנים למרכז הלמידה. היום מהווים הבנים 30-40% מהנוכחים.

### **2. שינוי בעמדות המורים**

השינוי בעמדות המורים בא לידי ביטוי בדו"ח ההערכה החיצונית של הפרויקט: "...השנה בלט שינוי בתפישות צוות בית הספר את התלמידים האתיופים, שהם "לא נוער עולה, בעיני הם שווים כמו כולם, כמו שלשאר יש בעיות". בשנה שעברה נשמעו תפישות אחרות, כמו "לעיתים פאסיביים" או "לא משתפים פעולה", השנה בולטת יותר ההבנה, כי לתלמידים הללו יש צרכים שיש לתת להם מענה, ואפיונם אינו שונה מתלמידים אחרים להם קשיים שנובעים מסיבות שונות.

אין תיוג אוטומטי לילדים האתיופים, כפי שאומרת אחת ממנהלות בתי הספר: "צריך לעשות דיפרנציאציה – זה שהוא אתיופי לא אומר שהוא נזקק". לצד זאת, הן צוות בית הספר והן צוות העמותה, מציינים כי העבודה עם התלמידים היא "עבודה אינטנסיבית". מורות בבית הספר מספרות סיפורים שונים כדי להמחיש כמה הן מנסות לתמוך בתלמידות ולעודד אותן בצורות שונות... כלומר, גם המוטיבציה של הצוותים החינוכיים התחזקה וניכרת התגייסות נרחבת שלהם.

### **3. שינוי בעמדות ההורים**

אחוז ההורים שהפנימו את חלקם באחריות על התפקוד הלימודי של ילדיהם גדל. הביטוי הבולט ביותר לכך הוא מיעוט האירועים שבהם תלמיד נעדר עקב הצורך לסייע בבית.

ההורים מביעים היום יותר אמון בבית הספר ומבטאים זאת בנכונות לשתף פעולה עם כל פעילות של בית הספר כמו אסיפות ההורים.

השתתפות ההורים באסיפות ההורים של הפרויקט עלתה באחוזים רבים. מממוצע נוכחות של כ- 10 הורים לנוכחות של 35 הורים (חלקם הורים ליותר מילד אחד).

### **סיכום**

במהלך 3 השנים להפעלת הפרויקט נבחנו דרכים שונות להגיע למיצוי מרבי של הפוטנציאל הלימודי של כל אחד ואחד ממשתתפי התכנית, כאשר המוטיבציה החלשה של התלמידים זוהתה כאחד הגורמים המעכבים ופוגעים בתפקודם הלימודי והחברתי.

ניסיונות שנעשו בעבר לחזק את המוטיבציה של התלמידים בדרכים המוכרות בספרות המקצועית, לא הביאו לתוצאות מרשימות. את פריצת הדרך שנעשתה בפרויקט ניתן ליחס לעבודה על שינוי עמדות של הצוותים החינוכיים וההורים. התהליך לשינוי העמדות שהם עברו גרם לשינוי החיובי במוטיבציה, הן של התלמידים והן של המבוגרים, מורים והורים.

בעקבות הפרויקט, למד הצוות החינוכי לקבל את הצרכים השונים של התלמידים וממשיך לחפש דרכים לעזור להם להתגבר על הקשיים. ההורים הפנימו את חשיבות הלימודים ואת חשיבות מעורבותם בנושא.

התלמידים מצידם משקיעים היום הרבה יותר מאמצים מבעבר להצלחה, והתוצאות ניכרות בשטח. מערכת החינוך ביבנה שינתה את פניה בשנים אלו ולא נראית היום כמו שנראתה לפני 3 שנים. התלמידים האתיופיים אינם שונים היום מיתר התלמידים והצוותים החינוכיים מנסים להתמודד עם הקשיים המאפיינים אותם כמו שהם מתמודדים עם קשיים של כל תלמיד.

תכנית חינוכית, במהותה, היא תכנית שנותנת תוצאות חלקיות בטווח הקצר של הישגים בלימודים אבל התוצאות החשובות והאמיתיות הן התוצאות לטווח ארוך.

ונקודה אישית לסיום- העבודה עם העדה האתיופית במהלך השנים הפגישה אותי עם קהילה שהדברים מתנהלים אצלה אחרת... אולי זאת גם הסיבה שהצלחנו בנושא המוטיבציה בדרכים שלא היו מצליחות בקהילות אחרות...

# מתודות לשיתוף הורים עולים בחינוך ילדיהם

לאוניד פרידמן\*, "פורום הורים עולים, ידידות ועבודה"

## תקציר

המאמר עוסק בשיטות לשיתוף פעולה בין בית-הספר לבין הורים למתבגרים עולים, כפי שנבנה בפרויקט "לצאת מן השוליים" באשדוד. משפחות המתבגרים חולקו לארבע קבוצות, על בסיס הגישה המבדלת, בהתאם למאפיינים החינוכיים שלהן והותאמו עבורן מתודות קבוצתיות ואישיות. המסקנות וההמלצות במאמר מבוססות על ניסיון בן ארבע שנים של שיתוף פעולה עם הורים באחד מבתי-הספר באשדוד.

## רקע

משפחת עולים מתפקדות בתנאים מורכבים של ניגודים בחברה המודרנית. מצד אחד, החברה מעוניינת בחיזוק התא המשפחתי והסמכות ההורית, אך מאידך, בשל הירידה ברמת החיים של רוב המשפחות העולות והעלייה במספרן של משפחות חד-הוריות בקרב העולים, נחלשות השפעתם וסמכותם של ההורים על תהליך החינוך של ילדיהם. הבעיות המשפחתיות של העולים הולכות ומחמירות בעקב שינוי בתנאי החיים והתרבות, בשל שליטה בלתי מספקת בעברית ובשל היעדר קשר הדוק בין ההורים לבית-הספר. ההורים, שהיכרותם והבנתם את המבנה החברתי הישראלי עדיין חלשות, אינם מסוגלים לשמש כגורם סוציאליזציה לחברה הישראלית ואחריותם מתמקדת בסיפוק הצרכים הכלכליים של הילד. רובם המכריע של ההורים משולל כל ידע אודות הבעיות של המתבגרים בתחום הלימודים ובחיי החברה שלהם מחוץ לכותלי הבית. התוצאה היא שהמתבגרים אינם פונים עוד אל הוריהם בחיפוש אחר עצה ועזרה בעניין בעיותיהם בבית-הספר ובחיי החברה.

במחקר שנעשה באשדוד במסגרת הפרויקט בשנים 2006-2008 וכלל מדגם של 300 הורים נמצא, כי ל-86% מההורים יש מושג כללי ביותר בנושא מערכת החינוך בארץ, שהם אינם מודעים לקיומם של סוגים שונים של בתי-ספר, שהם אינם בקיאים בתכני הלימודים, בשיטת הנקודות לבגרות וכד'. ההורים, המודעים לחוסר התמצאותם במערכת החינוך, מביעים אמנם נכונות לשתף פעולה עם בית-הספר (73% מבין הנשאלים הביעו נכונות כזו) אולם נכונות זו היא הצהרתית ואינה מלווה בהתחייבות ממשית ומעשית. וכך, למשל, רק 8% מבין ההורים הביעו את רצונם להצטרף לוועד ההורים.

למעשה, שיתוף הפעולה בין בית-הספר להורים הוא מועט, אינו משמעותי ואינו תורם או יעיל. היועצים החינוכיים בבתי-הספר פועלים על-פי העקרונות המקובלים במסורת החינוכית של החברה הישראלית, עקרונות השונים בתכלית מהעקרונות המנחים בחינוך הנהוג בארצות המוצא של

העולים, דבר המביא לחוסר אמון של ההורים בבית הספר ולהימנעות מקשר ושיתוף פעולה. בנוסף, ליועצים החינוכיים חסרה המיומנות הדרושה לשיתוף פעולה עם משפחות עולים.

## התכנית

המאמר מציג ומנתח מערכת פעילות בין ההורים לבית הספר שהתקיימה במסגרת "לצאת מן השוליים" ושכוונה לבנות ולחזק אמון ושיתוף פעולה הדדי במטרה לתמוך ולקדם את טובת התלמידים העולים. הפעילות התבססה על ההנחה כי טובת הילדים היא אינטרס משותף חזק דיו עליו ניתן לבסס שיתוף פעולה ..

העבודה על שיתוף הפעולה עם ההורים נבנתה בשלבים, כלהלן:

שלב 1 – אבחון: אבחון הורים ועמדות הורים, הגדרת הבעיות הנוקבות ביותר ומטרות ההתערבות.

שלב 2 – תכנון: הגדרת היעדים ותכנית העבודה לבית-הספר, לצוות החינוכי של הפרויקט ולהורים.

שלב 3 – הפעלת התכנית.

שלב 4 – שלב הסיכום הכולל את ניתוח התוצאות, פיתוח המלצות וניסוח יעדים חדשים.

בשלב האבחון הוגדרו 4 קבוצות של משפחות על-פי הפוטנציאל החינוכי שלהן ונכונותן לשיתוף פעולה עם בית-הספר. האבחון נעשה על הבסיס התיאורטי של הגישה המבדלת, כלהלן:

קבוצה 1 - משפחות בהן שוררת אווירה חינוכית בריאה, בהן ההורים רואים בעין יפה את בית-הספר הישראלי ונכונים לשיתוף פעולה אקטיבי עמו.

קבוצה 2 - משפחות בהן קיימת מערכת יחסים תקינה אך מתירנית וההורים, שאינם מסוגלים לשנות את גישתם לחינוך הילדים, מוכנים לשיתוף פעולה עם בית-הספר, אך דורשים שבית-הספר יהיה זה שינהיג משמעת ויציב דרישות.

קבוצה 3 - משפחות תקינות לכאורה שבהן ההורים אינם באמת עסוקים בחינוך ילדיהם. הם רואים את רמת ההשכלה בבתי-הספר הישראליים כנמוכה, אינם מכבדים את המורים ומטילים עליהם את האשמה לבעיות החינוכיות של ילדיהם. הם מוכנים, לכאורה, לשתף פעולה עם בית-הספר, אולם מעבירים למעשה את האחריות לחינוך ילדיהם על המורים והמחנכים.

קבוצה 4 - משפחות בעייתיות בהן ההורים יוצרים אווירה שלילית ובלתי חינוכית ואינם מסוגלים להשפיע על ילדיהם לטובה. לעתים קרובות נוצר צורך בהתערבות פעילה בחיי המשפחה מצד שירותי הרווחה, לשם הגנה על הילדים. עבודה חינוכית עם משפחות מסוג זה קשה ביותר.



במקביל לאבחון יצר הצוות החינוכי של הפרויקט קשר שיטתי ומובנה עם ההורים: הם קבלו הודעות כי ילדיהם מתחילים ללמוד במסגרת הפרויקט, הוזמנו לאסיפות הורים, השתתפו בסמינרים ודיונים קבוצתיים, הגיעו לפגישות פרטניות ולייעוץ.

אבחון המשפחות איפשר התאמה של שיטות עבודה לכל אחת מקבוצות המשפחות. העבודה המשותפת של בית-הספר, הצוות החינוכי של הפרויקט וההורים נבנתה בשלוש רמות: רמה כוללת, רמה קבוצתית ורמה פרטנית. הרמה הכוללת (אסיפות הורים, ועידות והרצאות) כוונה לכל קבוצות המשפחות.

נמצא כי העבודה ברמה קבוצתית מהווה מתודה מוצלחת לעבודה עם הורים השייכים לקבוצות מדפוס 1 ו-2. היא מאפשרת לרכוש מיומנויות חדשות לפתרון בעיות חינוכיות ודרכים להתמודד עם משברים ביחסים עם הילדים. עבודה קבוצתית יעילה כוללת 5 – 8 מפגשים ומקיפה את הנושאים הרלבנטיים ליחסי הורים וילדים. בין הנושאים שהיו להם השלכות לחיי היום-יום היו: "ניהול כעסים", "ביתנו" (החובות היומיומיות של הילד), "העצלנות מהי", "לשתות או לא לשתות ליד הילדים (יחד עם הילדים)!", "הכוסית הראשונה של ילדנו", "וודקה – זה לא טוב, ואילו הבירה...". וכד'.

העבודה הפרטנית מתבססת על עקרונות של יעוץ חינוכי למשפחות הנתקלות בבעיות חמורות בחינוך ילדיהן. הייעוץ יכול להיות נקודתי או מתמשך. יעוץ נקודתי בא לצורך פתרון בעיה קונקרטי, כאשר די במתן עצה מעשית ובניתוב הפעילות. נמצא כי סוג זה של יעוץ מתאים לצרכי ההורים מן הקבוצה הראשונה.

יעוץ מתמשך נדרש במצב בעייתי מורכב, עם רמת הזנחה חינוכית גבוהה של מתבגר, מצב המתרחש לעיתים גם בקרב משפחות נורמטיביות. בסוג זה של יעוץ היה שימוש נרחב במהלך העבודה המשותפת עם הורי הקבוצות השנייה והשלישית.

ההתערבות עם ההורים נעשתה כחלק מהפרויקט, במקביל להתערבות בקרב התלמידים וכדי לתמוך בקידומם. במקרים בהם ההורים שיתפו פעולה עם הצוות החינוכי של הפרויקט ובאמצעותו נעשתה התערבות מערכתית משולבת: תלמיד – צוות חינוכי – בית הספר - גיבוי אמיתי של ההורים, עלו הישגי התלמידים בצורה ניכרת, והדבר שינה לטובה את היחס של המתבגרים כלפי הלימודים, את היחסים בין המתבגרים להוריהם ובעיקר את ההערכה שלהם את עצמם.

צוות הפרויקט שאל את ההורים לגבי השתתפותם ומניתוח הממצאים עלה כי 55% מבין ההורים כלל לא השתתפו בפרויקט ולא גילו עניין שיטתי בפעילות הלימודית של המתבגרים. הם חשבו שהשתתפות ילדיהם בפרויקט היא חשובה אך לא ייחסו חשיבות להשתתפותם הם.

במהלך ארגון הפעילות הלימודית של המתבגרים, גיוס המורים וניהול העבודה המשותפת עם ההורים קיים הצוות החינוכי של הפרויקט קשר שוטף עם ההורים כדי לשמוע את חוות דעתם. אחת מצורות הקשר הייתה איסוף מידע אודות תרומת הפרויקט למתבגרים. ההורים התבקשו להעריך את מידת יעילותו של הפרויקט. להלן התשובות שהתקבלו. 82 הורים ענו ומתוכם: 57% רואים את יעילות הפרויקט כגבוהה, 32% כממוצעת, 4% – כנמוכה, ו-7% התקשו לענות על השאלה.

כל ההורים שנשאלו (כולל אלה שהעריכו את יעילותו של הפרויקט כנמוכה או התקשו לענות) היו בדעה כי יש להמשיך את הפרויקט בעתיד. לדעתם הפרויקט עזר למתבגרים להגיע להישגים גבוהים יותר בלימודים, לשפר את היחסים במשפחה ותרם לחיזוק התדמית של בית-הספר הישראלי.

## קשיים עיקריים

נקודת המוצא של העבודה בפרויקט הייתה של אי אמון מצד ההורים בבית הספר ובמערכת החינוך הישראלית בשל חוסר היכרות וחוסר ידע.

חוסר מעורבות הורים בפרויקט בשל סדר עדיפות משפחתי.

הטרוגניות רבה בקרב המשפחות בכל הקשור לדפוסי התנהלות ולפוטנציאל החינוכי של המשפחות.

## דרכי התמודדות

ההורים התבקשו להעריך את מידת יעילותן של צורות העבודה השונות. 69% מבין ההורים ראו את צורות העבודה הפרטניות כיעילות ביותר. לדעת ההורים, יעוץ אישי של מומחה מעניק אפשרות לניתוח גלוי ומפורט של המצב ולקבלת עזרה ממשית.

## השלכות/תוצאות

**ברמת ההורים:** העבודה עם הורים, המתבצעת בקבוצה בעלת מאפיינים דומים, תורמת להעשרת הידע החינוכי שלהם, לחיזוק הפוטנציאל החינוכי, לרכישת כלים חדשים להתמודדות בסיטואציות חינוכיות מורכבות ואינה מאיימת על הדימוי. ככל שההורים מרגישים נתרמים גדלה נכונותם לשתף פעולה עם בית הספר.

**ברמת התלמידים:** עבודה עם הורים מביאה לחיזוק המחויבות של התלמידים ותחושת האחריות של התלמידים. הדבר בא לידי ביטוי הן ביחס ללימודים והן ביחס להתנהגות. רמת ההישגים הלימודיים עולה ובעיות ההתנהגות פוחתות. ככל שהשיפור ניכר כך גדלה המוטיבציה הן של ההורים והן של התלמידים.

**ברמת בית הספר:** הצוות החינוכי של הפרויקט הפך להיות לחלק מבית-הספר, הדבר שסייע להמרצת העבודה המשותפת עם ההורים מצד אחד ועם צוות בית הספר מצד שני.

## המלצות

צוות המורים חייב להכיר את המאפיינים הייחודיים של המנטאליות, התרבות והמסורת של משפחות העולים.

הצוות החינוכי של הפרויקט יכין ויכשיר את צוות המורים לעבודה עם ההורים העולים.

העבודה עם ההורים תחל בהגדרת יעדים ברורים לשיתוף ותכנון קונקרטי של הפעילות.

ההורים נמנעים משיתוף פעולה עם ביה"ס, כיוון שאינם מכירים את מערכת החינוך הישראלית ואינם מעריכים ו/או מאמינים בה. במהלך הפרויקט מספקים להורים ידע ומידע אודות המערכת, באמצעות הרצאות, מפגשים עם מומחים, שיחות עם הנהלת ביה"ס ועוד.

כאשר להורים יש ידע ומידע אודות התהליכים בהם פועל בית הספר הסיכוי שהם יוכלו להרגיש מחוברים ולשתף פעולה עולה. קל וחומר כאשר המידע הוא בשפתם והם מבינים שבית הספר עושה מאמץ כדי לחבר אותם אליו.

פעילות המתייחסת בכבוד לניסיון הקודם של ההורים העולים בחינוך ילדיהם מחזקת את האמון כלפי הצוות החינוכי וצוות המורים.

עבודה בעלת אופי שיטתי המתחשבת במאפיינים המיוחדים של תהליך העלייה וההסתגלות תורמת לחיזוק המחויבות של ההורים העולים.

## ”שש דילמות שמצאנו להן מענים”

רומן שניידר, אגודה ישראלית למען ילדים עולים\*

### רקע

התוכנית ”לצאת מן השוליים” החלה לפעול בבאר שבע בשנת 2006 בתיכון הנחשב לאחד הטובים בעיר ובו אחוז גבוה של תלמידים עולים יוצאי בריה”מ לשעבר ובני עולים ילידי הארץ. לאחר שנת לימודים אחת הועבר הפרויקט, בהמלצת נציגי מחלקת החינוך בעירייה לתיכון אחר, בו ההישגים הלימודיים היו עד אז נמוכים מאד (במיוחד בקרב עולים) ולכן דווקא בו נדרשו תמיכה ועזרה של הפרויקט. כניסת הפרויקט לביה”ס החדש לוותה בחששות רבים מצדנו, על רקע הידיעה כי מצבם הלימודי והסוציו – אקונומי של התלמידים העתידיים להשתתף בתוכנית מורכב (רבים מהם ממשפחות מעוטות יכולת, משפחות חד הוריות, הורים רבים מובטלים) וכי לביה”ס ישנה סטיגמה שלילית בישוב. שאלנו את עצמנו וגם שאלנו רבות – ”האם כדאי בכלל להיכנס לביה”ס עם מאפיינים כאלה?”. תשובתנו הייתה ”כן, כי היכן שצריכים אותנו הכי הרבה שם נהיה”. תשובה זאת ניתנה מתוך אמונה וידיעה כי ”אין ילדים רעים, יש ילדים שרע להם” וכי לא תמיד יש לביה”ס מספיק משאבים, פניות ונכונות לתמוך בתלמידים בעלי מאפיינים ייחודיים ולעזור להם להתמודד עם קשייהם ואילו על ידי עזרה חיצונית, ליווי מקצועי וידע נוסף, בשילוב משאבים מוגברים ניתן לעשות שינוי ולהגיע לתוצאות רצויות ולהצלחות. שאלה זו הייתה רק ראשונה בסדרת דילמות מקצועיות שמלוות אותנו עד היום בעשייה בפרויקט.

במאמר זה מוצגות דילמות מרכזיות שהתעוררו במהלך ביצוע התוכנית ”לצאת מן השוליים” בבאר שבע והניסיונות להתמודד עמן ולמצוא להן מענים הולמים ומקצועיים.

בתוכנית השתתפו 80 – 85 תלמידים בשנה כולם יוצאי בריה”מ לשעבר (כ% 70 מהם יוצאי קווקז), תלמידי כיתות י' - יב', כ-60% בניים וכ-40% בנות, כ-30% בני עולים שנולדו בארץ (דור שני להגירה). כולם הוגדרו ע”י ביה”ס כ”תלמידים מקבוצת סיכון כלשהי” (סיכון לנשירה או נשירה סמויה, התנהגות אנטי סוציאלית, עוני, תת הישגיות ועוד).

”לצאת מן השוליים” באה להציע מודל הוליסטי לעבודה מערכתית עם תלמידים עולים ובו שישה מרכיבים:

- ❖ מרכז לימודי בית ספרי, בו מקבלים התלמידים, בקבוצות קטנות, תגבור במקצועות לימוד בהם הם מתקשים,
- ❖ פעילות חווייתית וקבוצות תמיכה והעצמה לתלמידים.
- ❖ עבודה עם ההורים.
- ❖ עבודה עם המורים.
- ❖ שילוב סטודנט/ית בפרויקט.
- ❖ העסקת יועץ/ת חינוכית לעבודה עם העולים.

כמעט לגבי כל אחד ממרכיבי המודל היו לנו דילמות מקצועיות אשר יוצגו בהמשך.

---

\* רומן שניידר, יועץ חינוכי, מנהל התוכנית ”לצאת מן השוליים” בבאר שבע.

## דילמות והתמודדות עמן

### 1. תלמידים עולים וצברים/ותיקים - יחד או לחוד?

אחת הדילמות הראשונות עמה התמודדנו, עוד בשלב תכנון הפרויקט, הייתה האם לשלב בתוכנית עולים ובני עולים בלבד או גם את אלה שאינם עולים. הדילמה נוצרה לאור התגובות של צוות ביה"ס שהתקשה לראות כיצד התוכנית תיועד אך ורק לאוכלוסייה ספציפית אחת והאם זה לא יזיק הן למשתתפי הפרויקט עצמם (שעלולים למצוא את עצמם עוד יותר "מתויגים ומקוטלגים" בגלל הבידול המכוון משאר התלמידים) והן לעקרון השילוב (אינטגרציה) שנמצא בין העקרונות החשובים של האגודה ושל הפרויקט). בתחילת הפרויקט לא אפשרנו לתלמידים שאינם עולים להצטרף לפעילות אך עם הזמן אפשרנו זאת וראינו שיש בכך יותר תועלת מאשר נזק. ראינו כי הביטחון העצמי של התלמידים העולים עלה לאחר שהם לא חשו "מסומנים" וחריגים בעקבות השתתפותם בתוכנית, מאחר וגם אלו שאינם עולים לקחו בה חלק. כמו כן, הפעילות החווייתית המשותפת יצרה מפגשים בלתי פורמאליים פוריים בין העולים לאחרים ונראה היה כי שני הצדדים נתרמו מהם.

### 2. האם המורים שמלמדים במרכז הלמידה הם מורי ביה"ס או מורים הבאים מחוצה לו?

הייתה לנו אפשרות להשוות בין שתי האלטרנטיבות מאחר ובביה"ס הראשון בו פעל הפרויקט לימדו רק מורים חיצוניים ובביה"ס השני – הרוב המוחלט של המורים היו מצוות ביה"ס. ראינו כי בכל אחת מהאפשרויות ישנם יתרונות וחסרונות ולעתים אותו מאפיין מהווה הן יתרון והן חיסרון – כך, לדוגמה, ניתן לראות במורים אשר עובדים רק בפרויקט ואינם מלמדים בביה"ס חיסרון כי הם אינם מכירים את התלמידים ואת התרבות הבית ספרית - דבר שעלול להוות קושי בתהליך הלימודי. עם זאת, מהשיחות עם התלמידים עלה כי כשהמורים הם חיצוניים והתלמיד מבחינתם הוא "דף לבן ונקי", הם מתייחסים אליו ללא דעות קדומות ובאובייקטיביות – דבר הנתפס ע"י התלמידים שהשתתפו בתוכנית כדבר חיובי וכהזדמנות "להתחיל מחדש" בשל ההיסטוריה המלאה כישלונות בלימודים עד כה. הניסיון שלנו העלה כי האפשרות השנייה (מורי ביה"ס מלמדים את התלמידים הן בשעות הבוקר בכיתות/הקבוצות והן אחה"צ במסגרת הפרויקט) עדיפה. במקרה זה ניתן לדבר על רצף של ממש בהיכרות בין התלמיד לבין המורה וראיית התלמיד כמכלול שלם גם במסגרת כיתת האם וגם בקבוצה הקטנה. עם זאת, לשיטתנו, ישנם שני תנאים הכרחיים להעסקת מורי ביה"ס בפרויקט: האחד, שאנשי הפרויקט ייבחרו את המורים יחד עם נציגי ביה"ס והשני, שאותם מורים ישתתפו בהכשרה ייחודית (אודות מאפייני התלמידים שמשותפים בתוכנית, אודות הערכים התרבותיים המאפיינים אותם, עבודה רגישת תרבות, רב-תרבותיות בחינוך ועוד). כך נהגנו בפרויקט והדבר הוכיח את עצמו לטובה.

### 3. האם המורים שמלמדים בפרויקט צריכים להיות בני אותה תרבות של התלמידים (יוצאי

בריה"מ לשעבר במקרה שלנו)?

גם כאן, היה ביכולתנו להשוות בין שני המצבים, כאשר בביה"ס הראשון כל המורים שלימדו בתוכנית (כ-10) היו במכוון דוברי רוסית ואילו בביה"ס השני רק מחצית מהמורים היו דוברי רוסית.

הרעיון המקורי היה להעסיק מורים דוברי רוסית בלבד על בסיס הרציונל שמורים אלה אמורים להבין היטב את מה שעוברים או עברו התלמידים (חויית, אם לא משבר, ההגירה) וכן להסביר בעת הצורך מושגים מקצועיים בקונטקסט התרבותי של התלמידים ואף לתרגם אותם (דבר זה בולט במיוחד במקצועות רבי מלל – למשל, הוראת השואה בשיעורי היסטוריה בכיתות יא' עשויה להתקבל אחרת ע"י תלמידים יוצאי ברה"מ לשעבר, אם ניתנת בה התייחסות מיוחדת לכך שרובם גדלו ללא ידיעת המושג "שואה" ושמעו בעיקר, או רק, על מלחמת העולם השנייה – האירוע המעצב בתודעה הקולקטיבית של אזרחי ברה"מ לשעבר עד היום). בפועל ראינו משיחות עם התלמידים וממעקב אחרי תפקודם כי התלמידים אינם מייחסים חשיבות מיוחדת למוצא המורים ומה שהיה להם חשוב יותר היו האיכויות האישיות של המורים והיחס שהם נותנים לתלמיד.

#### **4. תפקידו של הסטודנט בפרויקט**

בשלוש שנותיו הראשונות של הפרויקט בבאר שבע שילבנו בו סטודנט ותחילה התלבטנו מה יהיה תפקידו בתוכנית. ההתלבטות נעה בין כמה אפשרויות: סטודנט ככוח עזר לרכזת הפרויקט בבי"ס, בכל הנוגע לעבודה שוטפת, או סטודנט אשר נמצא בקשר יום – יומי עם התלמידים (למשל, כאשר הוא מעביר להם שיעורי עזר או כל פעילות מובנית אחרת). לאחר התנסות נמצא כי האפשרות השנייה עדיפה על הראשונה. בשנה השלישית לפעילות עסק הסטודנט במתן שיעורי עזר לקבוצה קטנה של תלמידים. לדברי הנערים, הקשר עם הסטודנט היה מאד משמעותי עבורם ולא דווקא בעניין הלימודים. הם ראו בו אח בוגר, דמות לחיקוי ומבוגר משמעותי נוסף שכה חשוב בגיל ההתבגרות. הדוגמה האישית של הסטודנט, שגם הוא יוצא קווקז, כמו רוב משתתפי הפרויקט והיה כמוהם נער בסיכון, האירה לנערים את הדרך לעתיד טוב וגרמה לכמה מהם להאמין שיש להם יכולת וכוח להצליח ולהגיע לפסגות אישיות.

#### **5. תפקידה ומיקומה של יועצת חינוכית המועסקת בפרויקט**

אחת הדמויות המשמעותיות ביותר בתוכנית היא היועצת החינוכית – דוברת רוסית שהועסקה במסגרת הפרויקט וטיפלה במשתתפיו בלבד (בנוסף לצוות הייעוץ הבית ספרי). בתחילת דרכה עלו שאלות לגבי הגדרת תפקידה ומיקומה במערכת הבית ספרית. למשל, אחת השאלות שעלתה בעוצמה רבה היא שאלת האחריות הפורמאלית של היועצת לגבי הנועצים, כלומר, כשיועצת הפרויקט מטפלת באחד התלמידים, מי אחראי עליו בפועל: היא או היועצת של ביה"ס שאחראית רשמית על הכיתה, בה לומד הנער? הגענו לפתרון השאלה באמצעות קשר הדוק שנוצר בהדרגה בין יועצת הפרויקט לבין יועצות ביה"ס, שהצליחו לעבוד בצוותא ובשיתוף פעולה. ניתן לראות בקשר זה ליווי מקצועי, מעין הדרכה/סופרוויז'ן הבאים ממקום של תמיכה, אמפתיה ומתן כלים לעבודה יעילה יותר שהעניקה יועצת התוכנית לצוות בית הספר בכל הקשור לעבודה עם התלמידים העולים בתחום ההתנהלות הרב תרבותית.

בנוסף, ראוי לציין את הליווי של צוות ביה"ס וההנהלה. כמנהל הפרויקט ליוויתי את מנהל ביה"ס וסגניתו במשך כמה שנים. ניכר כי צוות ביה"ס זקוק לליווי שכזה, ומוכן לקבלו בתנאי שתבניתו

נבנית בשיתוף מלא בינו לבין הגוף החיצוני, ולאחר שלגוף החיצוני ברורים צרכיו של ביה"ס, הוא למד אותם היטב והכיר מקרוב את התרבות הבית ספרית והאקלים שלו.

## **6. אופי הפעילות החווייתית ותכניה: אירועים/פעילויות חד פעמיות/ נקודתיות או תהליכים מתמשכים?**

כאשר באנו לבנות את הפעילות החווייתית, שאלנו את עצמנו האם הפעילות תהיה מורכבת מאירועים חד פעמיים/נקודתיים (כגון, סיורים, טיולים, חגיגת חגים, צפייה בסרט וכו') או מוטב לקיים פעילות מתמשכת/ תהליכית על בסיס קבוע. המציאות בשטח הכתיבה את התשובה לדילמה זו, כאשר ערכנו במהלך ארבע שנות הפרויקט פעילות מגוונת משני הסוגים. להלן "טעימה" קטנה מהפעילות - כל תלמידי התיכון יצאו, יחד עם מוריהם, לצפות בסרט "וסרמיל" שזולם בבאר שבע ומספר על החיים המורכבים של נערים עולים בסיכון (מחמ"ע ואתיופיה) במציאות הלא פשוטה של ישראל בשנות ה-2000, כאשר לאחר הצפייה בסרט התקיים דיון מונחה ע"י היועצות החינוכיות סביב תכני הסרט והדילמות שהועלו בו. הסרט עורר דיונים סוערים בין תלמידי ביה"ס והפגיש אותם בצורה השלכתית אמיצה עם מציאות החיים שלהם, שבה נפגשים בני תרבויות שונות שצריכים לחיות יחד בשטח אחד. בנוסף, התקיימו פעילויות נוספות ועם זאת, החלטנו בשנתו השלישית של הפרויקט לשים דגש על פעילות תהליכית על בסיס קבוע וכך נולדו שתי מסגרות ייחודיות במסגרת התוכנית: האחת, חוג לריקודים קווקזיים והשנייה, חוג "אנרגיה בתנועה". בחוג הריקודים לומדים הנערים לא רק לרקוד, אלא מקבלים לגיטימציה ואף העצמה של תרבות האם שלהם, אותה הם מכירים מהבית אך לעיתים מסתירים מחוץ לו, או ממעיטים בערכה מול ביה"ס או מול תלמידים שאינם באים מאותה תרבות עשירה ואינם מכירים אותה. פעילות זאת הועברה ע"י מדריכה חיצונית, המתמחה בתרבות קווקזית שיצרה קשר בעבודתה עם צוות ביה"ס ואף שימשה במצבים מסוימים מעין מגשרת בין התרבויות.

את הפעילות השנייה ("אנרגיה בתנועה") מעביר מנהל ביה"ס שלמד את הנושא ומתמחה בו. במהלך הפעילות נוצר קשר מיוחד במינו בין המנהל לבין התלמידים – קשר אמון הדדי הממשיך להתקיים גם מעבר לחוג. התלמידים הכירו מחדש את מנהל ביה"ס וגילו בו צדדים חיוביים חדשים שלא היו מוכרים להם קודם לכן. זהו עוד ערך מוסף של הפעילות הייחודית הזאת.

מצאנו כי חשוב ביותר ליצור עבור הנערים כמה שיותר מסגרות קבועות, בהן ימצאו את מקומם (תגבור לימודי, פעילות חווייתית, קבוצות תמיכה והעצמה, או שיחות עם היועצת או הסטודנט ועוד). מסגרות אלה יכולות להוות אלטרנטיבה הולמת לשהות ללא מעש בבית או מחוצה לו, להעצים את התלמיד והחשוב מכל לתת לו תחושה שיש מישהו שאיכפת לו ממנו והמישהו הזה הוא ביה"ס מבחינת התלמידים הפרויקט הוא חלק בלתי נפרד ואינטגרלי של חיי ביה"ס והם סיפרו כי החלו להעריך יותר את ביה"ס שלהם בעקבות השתתפות בתוכנית, כי חשו שביה"ס עושה עבורם משהו מעבר לנורמה.

ניתן להציג דילמות והתלבטויות נוספות שליוו אותנו במשך ארבע השנים של העשייה האינטנסיבית במסגרת הפרויקט "לצאת מן השוליים" בבאר שבע. בחרתי להציג במאמר זה שש דילמות

המאפיינות כל מי שעוסק בעבודה ברוכה ומאתגרת עם אוכלוסיית תלמידים עולים במערכת החינוך, בפרויקטים חיצוניים או בפעילות בית ספרית כאחד.

כולי תקווה כי העלאת הדילמות על דפי חוברת זו והאפשרות להכיר את הניסיון הצנוע שלנו בהתמודדות עמן תסייע לאחרים להצליח במשימה החשובה של קליטת ילדים עולים במערכת החינוך.

לסיכום אעלה את הדילמה המרכזית בעיניי בכל פרויקט חיצוני המתבצע במערכת רשמית/פורמאלית – האם יש בכלל מקום לגופים ציבוריים/עמותות לעשות דברים שעל המדינה לקחת עליהם אחריות? כלומר, האם נכון לעשות דברים במקום המדינה ולשחרר אותה מאחריותה???

לדילמה מהותית זו לא מצאנו מענה אחד ולכן הנני מעלה אותה בסוף המאמר ומשאיר לקוראים לחפש את התשובה או לכל פחות לחשוב עליה.

מטעמי אתיקה מקצועית וטעמים ברורים נוספים מצאתי לנכון לא להזכיר את שמם של ביה"ס, בהם בוצע הפרויקט. אי לכך נמנע ממני להודות בשמם לאנשים שבלעדיהם הפרויקט לא היה עולה יפה: הנהלת ביה"ס, מורים, מנחים, סטודנטים, יועצות חינוכיים ועוד, להם אני מודה מקרב לבי. תודה מיוחדת שמורה לד"ר רות פרנקל שהייתה שותפתנו בתחילת דרכנו.



# לגשר על הפער התרבותי: לדבר עם הורי ילדים עולים לקויי למידה

## בגובה העיניים

אילנה שפייזמן ויעל אוספובט, שתי"ל

### תקציר

לקות למידה היא תופעה נפוצה למדי במערכת החינוך. קרוב ל 10% מבין התלמידים הם בעלי לקויות למידה כאלו ואחרות. בין התלמידים הללו ניתן למצוא גם תלמידים עולים ובני עולים יוצאי חבר העמים ואתיופיה אשר סובלים לא רק מלקויות למידה אלא גם מחוסר הכרות של הוריהם עם מושג לקויות הלמידה ואופני הטיפול בבעיות אלו ובכלל עם מערכת החינוך בישראל. מטרת מאמר זה להראות את הגישות וההתנגדויות הקיימות בקרב אוכלוסיית העולים של יוצאי חמ"ע ויוצאי אתיופיה בסוגיית לקויות הלמידה, ולהצביע על כיוונים בהם מערכת החינוך יכולה להתערב בצורה אפקטיבית יותר בעבודה עם הורים לילדים אלו. למשל, להתמודד עם ההתנגדויות השונות של ההורים ומכאן לשפר את התפקוד הרגשי והלימודי של הילדים בעלי לקויות הלמידה. המאמר מבוסס על ניסיון של אנשי מקצוע מתוך קהילות העולים אשר מתמודדים עם סוגיה זו בעבודתם השוטפת.

### מבוא

לקות למידה הוא מונח כללי המתייחס לקבוצה מגוונת של הפרעות הבאות לידי ביטוי בקשיים ברכישת מיומנויות למידה בסיסיות ובשימוש בהן. כך שהמאפיין המרכזי של התלמידים בעלי לקויות למידה הוא פער בין רמת התפקוד המצופה מהם – לפי יכולתם, גילם וההתנסות הלימודית שלהם – ובין רמת תפקודם בלימודים. יחד עם זאת, תלמידים בעלי לקויות למידה שונים זה מזה בתחומי הלקות, בחומרת הלקות, בזמן הופעתה ובהשפעתה על תפקודם הלימודי, החברתי והרגשי. לאחדים ליקוי אחד ולאחרים ליקויים במספר תחומים (מהאחר של גף ליקויי למידה).

קיימת הסכמה כללית כי בסיס לקות הלמידה הוא הפרעה נוירולוגית. יחד עם זאת קיימת חשיבות רבה לתנאים הסביבתיים כמקדמי הגנה או סיכון להשפעת הלקות על תפקודו הכולל של התלמיד. קשיים רגשיים נלווים לפעמים ללקויות הלמידה כתוצאה, בין היתר, של כישלונות לימודיים חוזרים ונשנים המובילים להתפתחות של דימוי עצמי נמוך וירידה במוטיבציה הלימודית, אך הם אינם יוצרים את הלקות. מכאן, ישנה חיוניות רבה במתן סיוע הולם המותאם לצרכים החינוכיים היחידניים של כל תלמיד, על מנת למנוע פער לימודי, פגיעה בדימוי העצמי ותסכול המוסיף קשיים משניים לקשיים הראשוניים. לפיכך, האתגר העומד בפני מערכת החינוך וההורים הוא ליצור סביבה בה יתאפשר לכל תלמיד לרכוש ידע, לבטא אותו ולהתמודד עם הקשיים בפניהם ניצב עקב הלקות שלו.

---

\* מאמר זה מתבסס בין היתר על קבוצת מיקוד של הורים דוברי רוסית שנערכה על ידי גבי יוליה קרבץ. וכן על קבוצת אנשי מקצוע שעובדים עם האוכלוסייה האתיופית: יונה שורק – מנהלת התוכנית "שיעורי בית – בבית!" עמותת חברים בטבע, שרה ברק – יו"ר עמותת טספצ"ן, טגיה דניאל – יועצת חינוכית, טובה קברטה – פסיכולוגית חינוכית, נירה זרה – מגשרת חינוכית עמותת פידל ורחמים מלכו – שתי"ל.

ילדים לקויי למידה מהווים כ-10% מאוכלוסיית התלמידים במדינת ישראל. בקרב ילדים אלו ישנם עולים ובני עולים רבים. ילדים עולים לקויי למידה זקוקים להתייחסות מיוחדת, שונה מזו הניתנת לכלל האוכלוסייה, שכן הקשיים עמם הם מתמודדים נובעים לא רק מהלקות, אלא גם מההבדלים בין צורת החינוך שלהם בבית או בבתי הספר בארץ מוצאם לבין מערכת החינוך הישראלית. הקשיים הייחודיים של תלמידים עולים באים לידי ביטוי בכל השלבים: החל משלב האיתור דרך האבחון וכלה בטיפול.

### **הורים לתלמידים עולים בעלי לקויות למידה**

פעמים רבות נוצר חוסר הבנה בין בתי ספר לבין משפחות של ילדים עולים בעלי לקויות למידה. חוסר הבנה זה נובע מהבדלים תרבותיים בין הצדדים, והוא עלול לפגוע בילד, מפני שלהורים תפקיד קריטי בכל הקשור לחינוך ילדים אלו. לפיכך, ועל מנת לקדם את הטיפול המיטבי בילדים אלו, יש צורך להבין את העמדות והגישות של ההורים ואת אופן ההתמודדות שלהם בתופעה, שעשויים להסביר את ההתנגדויות שעשויות להיווצר כתוצאה מכך.

בחלק הבא של המאמר נציג את הגישות השונות של הורים יוצאי חבר העמים ואתיפיה כלפי סוגיית לקויות הלמידה וכן דרכים בהן ניתן לגשר על הפערים.

### **הורים יוצאי חבר העמים**

#### **העדר הכרות עם נושא לקויות הלמידה**

המושג "לקוי למידה" לא קיים בשפה הרוסית ועד לפני מספר שנים לא היה שימוש גם במושג המערבי: learning disabilities. המושגים הקיימים הם "דפקטולוגיה" ו"חוסר יכולת ללמוד". על כן, פעמים רבות הורים עולים מברה"מ לשעבר שאינם מכירים את שכיחות התופעה ואת מקורותיה, אינם ששים לפנות לאבחון בשל הסטיגמה הקיימת של "אבחון" או "מיון", שיוצרים תחושה של הוצאה מקולקטיב ושל מישהו "לא בסדר". יתרה מזו, לעיתים הם נוטים להאשים את ילדם בהיותו "עצלן" או "לא משקיע מספיק בלימודים". במידה וההורים בכל זאת מסכימים לשלוח את ילדם לאבחון, פעמים רבות הם מסתירים את המלצותיו ואת אופני הפעולה הנדרשים מהם בהמשך ואינם מעדכנים בהם את בית הספר.

#### **קיומן של סטיגמות, דעות קדומות וחשדנות**

מערכת החינוך הישראלית שונה מאוד ממערכת החינוך שהייתה נהוגה ברוסיה הסובייטית. המערכת הסובייטית מיינה את הילדים מגיל צעיר מאד ל"בעלי כישורים" ולאילו ש"אינם בעלי כישורים" והשימה אותם עפ"י מיונים אלה. הדבר בא לידי ביטוי ביתר שאת בהפניית תת-משיגים למסלולי החינוך המיוחד. השיא היה לידתו של תחום מדעי "מיוחד" בשם "דפקטולוגיה" שאיגד בתוכו תורות אבחוניות שמחפשות ומעצימות דווקא את ה"דפקטים" (קלקולים) במישורים התפתחותיים שונים. מכאן, כל מיון, סיווג, או הסללה נתפסים בעיני העולים כיום כאיום, וישנו פחד מהרישום בתיק

האישי של התלמיד, דבר שישפיע על חייו בהמשך. לכך יש להוסיף את התחושה הכללית של חשדנות אשר קיימת בקרב העולים כלפי הממסד לשלוחותיו. הורים עולים חושבים פעמים רבות שבמידה ויתגלו ליקויי למידה אצל ילדם, הוא ייתפס בעיני האחרים כ"מטומטם", דבר אשר עלול לפגוע בעתידו. נוסף לכך, ישנם המרחיקים לכת וחושבים שאם יתגלו ליקויי למידה אצל הילדים שלהם, הם לא יוכלו להתגייס לצה"ל או להתקבל למוסדות להשכלה גבוהה. אחת ההשלכות של תופעות אלו היא שהורים אינם שולחים את ילדיהם לאבחון ובמידה ושולחים אינם משתפים את בית הספר בתוצאות האבחון, דבר שמונע מהילדים לקבל סיוע.

### **העדר הכרות של ההורים עם מערכת החינוך הישראלית**

הורים עולים אינם מכירים היטב את מערכת החינוך הישראלית, ואת חשיבות התהליך שעוברים תלמידים לקויי למידה החל משלב האיתור, ואת אנשי המקצוע והמוסדות האמורים לטפל בילד משלב זה. כך נוצר מצב בו ההורים לא תמיד יסכימו להשקיע משאבי זמן וכסף על מנת להתמודד עם הבעיה. פעמים רבות מאשימים ההורים את המערכת תוך שימוש באמירות כגון: "הילד שלי בסדר גמור, פשוט בארץ מורים לא יודעים ללמד כמו שצריך", "המורים אשמים, ברוסיה זה לא היה קורה", "יש יותר מדי ילדים בכיתה, אז ברור שהמורה לא יכול ללמד טוב", "אין משמעת בבתי הספר, אז איך ילדים יכולים ללמוד ככה", "לרוב המורים בארץ אין השכלה מתאימה כדי ללמד", "המורים לא יודעים ללמד ולכן מאשימים ילדים בכך שהם לא לומדים וממציאים כל מיני תירוצים, כמו ליקויי למידה" ועוד. כמו-כן, ההורים סבורים כי בחינות הבגרות המותאמות לילדים לקויי למידה נחשבות פחות ובסופו של דבר ילדם לא יוכל לזכות בבגרות רגילה ולהתקבל לאוניברסיטאות. זכויות הילדים, במקרה זה, נתפסות כניסיון נוסף של הממסד להשפיע לרעה על גורלם. כתוצאה מכך, ההורים לא יודעים למי לפנות וממי ניתן לקבל עזרה.

### **כיצד ניתן לשפר את התקשורת בין ההורים לבין בית הספר?**

1. מתן מידע מקיף: כיוון שהבעיה המרכזית היא העדר מידע בנושא, ישנה חשיבות רבה למתן מידע להורים על תופעת לקויי הלמידה ועל הדרכים השונות בהן ניתן לטפל בה. כמו-כן, יש להקדיש זמן להסברים על אנשי המקצוע ובעלי התפקידים השונים העוסקים בתחום, כגון: יועצת ביי"ס, פסיכולוגית, מורת שילוב, עובדת סוציאלית ועל סוגי הטיפולים וההבדלים ביניהם.
2. השקעת מאמץ מכוון ביצירת אמון עם המשפחה תחילה. למשל, עדכונם השוטף על הטיפול בילד לפרטי פרטים. חשוב ואף קריטי שההורים ירגישו שיש להם חלק חשוב בטיפול בילד וכי רק בכוחות משותפים ניתן לקדם אותו.
3. היות שלהורים יוצאי ברה"מ לשעבר ישנו קושי בפניה לגורמים טיפוליים, חשוב לדבר עם ההורים במונחים קוגניטיביים הכוללים תיאור פערים, עובדות, מספרים ועוד, מבלי להיכנס להסברים רגשיים. יש להדגיש להורים שילדים בעלי לקויות למידה נשארים ללמוד בכיתה הרגילה, ובכך למעשה להוריד את האיום של ההסללה.
4. הצבת יעדים במונחים תוצאתיים מדידים כגון שיפור בציונים ולא במונחים כלליים יותר כמו חיזוק הביטחון העצמי

5. שימוש בגורמים מגשרים מתוך קהילת העולים לצורך הסבר על התהליך על מנת להקטין את החשדנות הקיימת.

לאחר צאתה לאור של החוברת הראשונה בשפה הרוסית בנושא, פנו לא מעט משפחות למחברת. ברצוננו לשתף אתכם במקרים הללו.

מקרה א'. ילדה בת 13, סובלת מלקות קשב, בבית הספר ציוניה בקושי מתקרבים ל-70 אך היא רוקדת בלהקת בלט ייצוגית, מנגנת בפסנתר וכותבת סיפורים להנאתה. הוריה חשו מרומים מפני שילדה נעשה אבחון ולדבריהם, "שום דבר לא קרה". ההורים התלוננו על כך שהילדה עצבנית לעתים קרובות והיו מודאגים עד כמה האבחון מדויק. בהמשך, הומלץ להורים לפנות ליועצת בית הספר על מנת לברר מה בדיוק כתוב באבחון, ובמקביל לקבל הדרכת הורים כדי להתגבר על כעסים ואי-הבנות בבית.

מקרה ב'. התקבלה פנייה ממשפחה מעיר פריפריאלית. לדבריהם, בית הספר פנה אליהם ואיים, לכאורה, שאם הם לא יבצעו אבחון לבנם בן ה-8, בית הספר יעביר אותו לחינוך המיוחד. הוסבר למשפחה שללא ספק בית הספר רוצה בטובת הילד, אך בשל שוני בתפיסות, המסר שהתקבל לא היה זהה למסר המיועד והאבחון נועד לבניית תוכנית טיפולית בתוך בית הספר ולא מחוצה לו.

שני מקרים אלו מייצגים את תופעת חוסר הידע עליה הרחבנו במאמר, ואת תחושת חוסר הביטחון של העולים וחשדנותם כלפי הממסד. אנו מקווים כי המאמר ישמש חומר למחשבה לכל העוסקים במלאכה.

## **הורים יוצאי אתיופיה**

### **חשדנות כלפי המערכת**

בקרב עולים מאתיופיה, בעיקר הוותיקים שבהם, ישנה חשדנות רבה כלפי מערכות השלטון בכלל ומערכת החינוך בפרט. הדבר נובע מטראומות שעברה הקהילה בתחומים רבים ובין היתר הפניית יתר של ילדים לחינוך המיוחד. היות והורים יוצאי אתיופיה אינם מכירים את המושג "לקויות למידה", הוא מתקשר אצלם עם השמה לחינוך המיוחד ולפיכך הם מתנגדים לעריכת אבחונים לילדיהם. חשוב לציין כי חשדנות זו קיימת פחות בקרב העולים החדשים יותר. לכך יש להוסיף את התקשורת בשפה האמהרית אשר פעמים רבות מדווחת על טעויות שנעשו בהשמה לחינוך המיוחד, דבר שמגביר עוד יותר את החשדנות של ההורים.

### **עריכת הכללות**

כאשר ההורים שומעים שילדם יש לקות למידה הם נוטים להכליל ולחשוב כי הילד לא בסדר בכל התחומים, ויתקשו להבין כי מדובר בתחום מסוים אחד.

### **העדר חוויה לימודית**

באתיופיה לא כל הילדים למדו בבית הספר. מכאן, להורים רבים אין חוויה של למידה במערכת בית ספרית והם מתקשים להבין מהם קשיים לימודיים בכלל ומהן לקויות למידה בפרט. יתרה מזאת,

ניתן לומר כי באתיופיה נערך מעין "אבחון" של ליקויי למידה על ידי ההורים, בין הילדים שמסוגלים ללמוד במערכת הבית ספרית לכאלו שלא. היות והגישה באתיופיה הייתה דיכוטומית בין מישהו שהוא "בסדר" לבין מישהו שהוא "מתקשה", ההורים אינם מכירים את תחום ליקויי הלמידה, את החינוך המיוחד ואת המערכות התומכות.

### **העברת האחריות**

על מנת לבצע אבחון לילד צריכים ההורים לחתום על הסכמה. להורים יוצאי אתיופיה ישנה נטייה להעביר את האחריות לאיש המקצוע (בעיקר אם הוא מהעדה) שכן באתיופיה האחריות על הלמידה הייתה של בית הספר או של הילד עצמו. לכך יש להוסיף את העובדה שהורים רבים אינם יודעים קרא וכתוב ולכן מתקשים להבין על מה הם חותמים. החתימה נתפסת בעיניהם כמחייבת יותר כאשר הם אינם יודעים על מה הם חותמים.

### **הבדלי שפה**

לא רק שהורים עולים רבים אינם שולטים בשפה העברית, אלא שפעמים רבות השפה התרבותית בעברית, שהיא שפה ישירה מאוד אינה מתאימה להורים יוצאי אתיופיה, שכן שם השפה היא בעלת רבדים שונים ואינה ישירה כמו העברית. השימוש בשפה ישירה יוצר לעיתים נתק בין ההורים לבין המערכת הבית ספרית

### **כיצד ניתן לשפר את התקשורת?**

1. להסביר להורים, חוזר והסבר, פעמים רבות ככל הנדרש, על מנת שיבינו שהבעיה אינה נעלמת מעצמה.
2. בהסברים יש לדבר על הרגשות של הילדים ועל ההשלכות הרגשיות של לקות למידה ("לדבר מהבטן"). כמו כן מומלץ להמחיש להורים באמצעות משחק תפקידים מהן חווית למידה וחווית כישלון בלמידה.
3. להיות גלויים, להציג את הסימנים שמעוררים אזהרה ומה סבורים שימצא באבחון. לא לנסות ליפות את המציאות אך גם לא להשחיר אותה.
4. להדגיש את הכוחות והחוזקות של הילד, ובעיקר את הפערים שיש בין היכולת לביטוייה בפועל. זאת על מנת למנוע הכללות ולחזק הבנה.
5. להראות ניסיונות של הצלחה באמצעות כלים של הוראה מתקנת.
6. לספר סיפורים להורים ולא לדבר באפן ישיר. הסיפורים צריכים להתייחס לפערים בין היכולת לפוטנציאל ולכלול משלים מתחומים אחרים כמו לדוגמה תחומי רפואת הגוף.
7. לדבר בגובה העיניים: להימנע מגישה פטרונית ולהסביר להורים את חשיבותם בתהליך.
8. לדאוג שבשיחה עם ההורים יהיה נוכח אדם דובר שפה. פעמים רבות גם כאשר ההורה דובר עברית ניואנסים תרבותיים סמויים זקוקים גם כן לתרגום.

## דו-לשוניות בישראל – הזדמנות או בעיה?

סוניה סולומוניק, שתי"ל

מדינת ישראל היא מדינת עולים, מהגרים, ומדי שנה מגיעים אליה עשרות אלפי עולים מכל ארצות תבל אשר צריכים כולם להתמודד עם רכישת השפה העברית.

במאמר זה אני מתייחסת לילדים עולים בגיל הרך ובגיל בית הספר, וכן לילדים ילידי הארץ ששפת הוריהם אינה עברית ואינה משמשת שפת דיבור בביתם, והם ילדים דו-לשוניים באופן טבעי. במסגרות החינוכיות בארץ קיימת מדיניות לשונית\*, מדיניות לשונית המעדיפה את העברית על פני שפות אחרות ודורשת מתלמידים עולים להשתמש בעברית בלבד, והיא פוגעת מאוד בהתפתחות הקוגניטיבית, התרבותית והרגשית של תלמידים ממשפחות שהגיעו לארץ ממדינות אחרות.

### רקע

השפה העברית הפכה לחומה - לגדרות הפרדה - בין הדורות שנולדו בא"י ועוצבו בה ובין יהדות הגולה. ילידי הארץ הפכו לחד-לשוניים, לחד-תרבותיים ולקרתניים לעומת המסורת הרב-תרבותית של יהודי הגלות (יונתן שפירא, 1984). הדור המתעצב בישראל הוא מעין אנטיתזה לאינטלקטואל היהודי הרב-לשוני והרב-תרבותי.

יונתן שפירא (1993) סבר שעברות התרבות היהודית-ציונית יצר חומה מול התרבויות המערביות הגדולות והאוניברסליות שהגישה אליהן נעשתה סלקטיבית, בתיווך מתרגמים ומפרשים שהיו מחויבים למפעל הציוני. במאה התשע עשרה, בתקופת ההשכלה, חסימת הגישה אל העברית המשכילית שמרה על "בורות מכוונת" (מושג שיצרו פוירשטיין ושטיינזלץ, 1987, בעקבות פוקו - הדת היהודית מול תנועת ההשכלה), ואילו הציונות המקומית יצרה את העברית כגבול לשוני נוסף. כלומר העברית המקומית הייתה לגבול הלשוני-קונספטואלי אשר הכיל בתוכו את מכלול המושגים שהרכיבו את מקורותיה התרבותיים של ההגמוניה המקומית ומנע, ככל יכולתו, את חדירתם של מושגים עוינים או זרים לתוכה. מגדל בבל לשוני שחברת המהגרים פגשה כאן חיזק את ההגמוניה המקומית ועזר בשמירת הגבול הלשוני מפני שבמצב של ריבוי לשוני, הייתה זו העברית שרק היא יכלה לגשר בין דוברי הלשונות השונות. רכישתה (בהיגוי הנכון) הייתה לכרטיס הכניסה לחברה, והנחלתה הפכה למשימה קולקטיבית שהכול התגייסו למענה. התוצאה של מדיניות לשונית "רק עברית" הייתה שרב-לשוניות הפכה לחד-לשוניות המלווה באופן טבעי בלינגוויזיזם, דהיינו: "אידיאולוגיות וסטרוקטורות הנמצאות בשימוש למתן לגיטימציה ושיחזור יעיל לחלוקה בלתי שווה של עצמה ומשאבים (חומריים ולא חומריים) בין קבוצות המוגדרות על בסיס לשוני" (Tove Skutnabb-Kangas, 1988). לינגוויזיזם מפלה לרעה את אזרחי ישראל החיים במדינה על בסיס לשוני. העברית, כסמל של שפה לאומית המאחדת את העם היהודי,

\* מדיניות לשונית – אני מציעה להשתמש במושג זה הקיים במקומות אחרים במקום במושג מדיניות לשונית (language policy) הן כאנטיתזה למושג "רק עברית" הן כדי לעורר סקרנות בקרב אנשי הוראה לקידום רפורמות בנושא הוראת השפות בבתי ספר. זה למעלה מ-20 שנה שרפורמות לשוניות מנוסחות על-ידי בלשנים כמו ספולסקי ושוהמי ומוצעות למשרד החינוך, חלקן אף מוזמנות על-ידי המשרד, אך הן אינן מיושמות בשטח. הסיבות לכך, לדעתי, הן חרדה כלפי השפה העברית וקסנופוביה לשונית כלפי השפות הזרות של הגלות.

הפכה למחסום. חד-לשוניות, נכון להיום, מפרידה הן בין האזרחים בתוך המדינה הן בין יהודים ישראלים ובין העם היהודי ברחבי תבל.

אירופה המאוחדת, לעומת זאת, מחקה את גבולות הלשוניות ורואה במגוון הלשוניות נכס. ברגטוף, מומחה למדיניות לשונית, אמר שאחת המטרות העיקריות במדיניות הלשונית של הקהילות האירופיות היא עידוד רב-לשוניות והסיבה העיקרית לכך היא שקיבולת לשונית של מדינה, המוגדרת לפי מספר האנשים בעלי כשירות לשונית תפקודית בכמה שפות, נתפסת כנכס לאומי וכלכלי משמעותי ביותר, בדומה לאוצרות טבע ולנכסים אחרים של המדינה, כגון מים, נפט או טובין אחרים.

המזרח התיכון בכלל, ופלשתינה בתוכו, שהצטייר כמקום בעל עושר לשוני לפני קום המדינה (לפחות חמש שפות שימשו כשפות דיבור: ערבית, טורקית, צרפתית, אנגלית, עברית ושפות אם נוספות של קהילות שונות) איבד את משאבו הטבעי – קיבולת לשונית. על ישראל של ימינו להחיות את ההון הלשוני ולשמור עליו כעל נכס יחיד במינו.

### **למה לא "רק עברית"?**

מצבה של העברית כיום, הן בהיבט השפה הן בהיבט התרבות, איתן ומבוסס ולא מרחף עליה איום קיומי. עבר זמנה של "רק עברית", הנחת היסוד הבלתי מעורערת שהנחתה את מערכת החינוך מאז קום המדינה. הגיע הזמן לתת לגיטימציה לשפות אחרות ולהכריז על עידן רב-לשוני.

כיום, כל ילד שלישי בישראל הוא דו-לשוני באופן טבעי, ולכן אם מדיניות לשונית לא תשתנה פירוש הדבר התנוונות התפתחותית וקוגניטיבית.

### **דו-לשוניות והתפתחות קוגניטיבית חברתית-תרבותית**

שפה היא אחד הגילויים של השתייכות חברתית-תרבותית. ילד המחליף כליל את הסביבה הלשונית שלו ומתנתק משפת אמו, לא רק שאינו יוצא נשכר מכך אלא שאינו נקלט בקלות ובהצלחה בחברה ובסביבה הלשונית החדשה. קשריו המשפחתיים, עם הדור המבוגר (סבים וסבתות) בעיקר, ויחסיו עם ההורים ועם העבר הפרטי של המשפחה נפגעים. כיצד ילמד אותו ילד להתמודד עם הבדלי התרבות בין תרבות המוצא לתרבות החדשה ולחיות עמם אם השפה הראשונה, שפת אמו, נשללת ממנו או מדוכאת על-ידי השפה השנייה, ובו-בזמן מדוכאת כל מה ששפתו הראשונה מסמלת – משפחתו, הוריו ועברו?

לפי ממצאים פסיכולוגיים, ילדים שלא מקבלים לגיטימציה לשפת אמם ולשורשיהם התרבותיים והחברתיים מתכחשים למוצאם וסובלים מהערכה עצמית נמוכה ומחוסר בטחון אשר, כידוע לכל אנשי החינוך, אינם מתכוון להצלחה (סוניה ניטו, ג'ון בארי).

**דו-לשוניות** מהי? את מי אפשר להגדיר "אדם דו-לשוני"? האם דו-לשוניות חיובית או שלילית? האם היא מועילה להתפתחות הילד או מפריעה? שאלות אלה, ורבות אחרות, מופנות לבלשנים ולמומחים לשוניים בתחום רכישת השפה.

דו-לשוניות היא מושג פתוח ויחסי שבעצם הגדרתו טבועים רצף והמשכיות. היא יכולה להשתרע מ"אמתית", הידועה בשם "אמבילינגוולזם" (ambilingualism), שבה קיימת שליטה מלאה בשתי השפות ועד לשליטה מינימלית באחת משתי השפות. אנשים דו-לשוניים (או רב-לשוניים) נבדלים זה מזה ברמות שונות של ידע ושל מיומנויות (האזנה, דיבור, קריאה וכתובה) בשפות הנרכשות. כמו כן הם נבדלים לא רק על פי רמת שליטתם היחסית בשפה הראשונה ובשפה השנייה אלא גם על פי גיל היחשפותם לשפה השנייה.

אדון להלן בשאלה מהי המשמעות הפסיכולוגית התפתחותית-קוגניטיבית של דו-לשוניות של ילדים עולים ותיקים ו/או ילדי הארץ במשפחות שבהן עברית אינה משמשת שפת דיבור, והם על פי ההגדרה דו-לשוניים עקביים (מוקדמים או מאוחרים), ואציג ממצאים מדעיים בנושא זה.

### 1. דו-לשוניים עקביים מוקדמים: היחשפות לשפה שנייה מגיל צעיר עד גיל ההתבגרות

אצל דו-לשוניים מוקדמים בתחילת דרכם, השפה הראשונה (שפת אמם) נמצאת בתהליך רכישה (דיבור ברמה בסיסית, עדיין אין קריאה או כתיבה). תשומה לשונית, כלומר קלט לשוני שמזין את הילד, היא הבית והסביבה הקרובה - הורים, סבים, סבתות וקרובי משפחה אחרים. בגיל צעיר הילד נחשף לשפה שנייה, לעברית. תשומה לשונית של השפה השנייה המזינה את הילד היא מסגרות חינוכיות כמו פעוטון, גן ילדים או ביי"ס וסביבה חברתית.

אם השפה הראשונה עדיין לא יציבה ולא מפותחת דיה, ורכישת השפה השנייה אף היא בחיתוליה, יכול להיווצר מצב שבו הילד "מאבד את כושר הדיבור", למעשה את הכלי העיקרי להתפתחות קוגניטיבית: אין לו מספיק כלים ורבליים כדי להתבטא בשפת ביניים - בשפה השנייה הנרכשת - והשפה הראשונה הולכת לאיבוד כי אין מי שיפתח אותה. התשומה הלשונית אינה עשירה מספיק לגילו ולהתפתחותו הקוגניטיבית (היא תלויה ברמת ההשכלה של בני המשפחה ובכמות הזמן שהמשפחה מקדישה לילד). ילדים במצב זה נקראים "חצי-לשוניים" (semi-linguals). הסכנה העיקרית היא שילדים אלה עלולים להפוך לדוברי עברית עילגת ולהישאר למעשה ללא שפת האם (השפה המדוברת בבית) שהולכת ונעלמת - זאת במקרים שבהם הסביבה הקרובה אינה משמשת תשומה לשונית מספקת לשפה ראשונה, ברמה התואמת את התפתחותו הקוגניטיבית של הילד. הרמה הגבוהה ביותר שילדים אלה יכולים להגיע אליה בשפה העברית היא במקרה הטוב בינונית משום שאינה מועשרת במסגרת הבית.

הממצאים הבלשוניים והפסיכולוגיים מראים שילדים בעלי שפה ראשונה לא מפותחת מספיק שעדיין אינם שולטים בשפה השנייה ואינם רוכשים בה ידע כללי, מתפתחים קוגניטיבית לאט מילדים חד-לשוניים, ורמת המשכל שלהם נמוכה יותר (ראו Hakuta, Ferdman & Diaz, 1987; Diaz, 1983; Hakuta, 1989). תופעה זו נקראת "השפעת סף" - "threshold effect" - והטענה היא שלדו-לשוניות יש השפעה חיובית על התפתחותו הקוגניטיבית של הילד רק אם השליטה בשתי השפות מגיעה לרמה מסוימת הן בדיבור הן בקריאה ו/או בכתב (Cummins, 1976), אחרת, לדו-לשוניות יש השפעה שלילית.



לעומת זאת ילדים השולטים באופן שווה בשתי השפות – דו-לשוניים מאוזנים (balanced bilinguals) - ברמה שתואמת את ההתפתחות הקוגניטיבית שלהם מגיעים, על-פי מדדים ומבדקים פסיכומטריים שונים, לתוצאות טובות יותר ולרמת משכל גבוהה יותר מחד-לשוניים (ראו: Peal Ianco-Worall, 1972; & Lambert, 1962;

Cummins, 1976; Ben-Zeev, 1977; Bialystok, 1987; Vygotsky, 1962).

נתון זה מלמד על הצורך ליצור רצף בין רמת הידע וההתפתחות הקוגניטיבית של הילד לבין יכולתו להתבטא לפחות באחת מהשפות (הראשונה או השנייה). חובתנו, אם כן, היא לשנות את מדיניות הלשוניות כדי להפוך את רכישת השפה השנייה ליתרון ולא לכשל וכך היא לא תיצור נזק לשפה הראשונה, לעיצוב האישיות ולהתפתחותה הקוגניטיבית.

כיצד אפשר לעזור לילדים להיות דו-לשוניים אמתיים בשפת אמם ובעברית?

כדי להגיע למצב שבו ילד יהיה דו-לשוני אמתי, בעל שליטה שווה בשתי השפות, חשוב מאוד להנחיל את השפה השנייה ובה-בעת להמשיך ולבנות את מאגר הידע בשפה הראשונה. התהליך דורש הצגת מושגי יסוד ופיתוח דרכי חשיבה ותרגולן בשתי השפות בו-בזמן. אזי תהיה דו-לשוניות "מוסיפה" (additive), כלומר מביאה להישגים גבוהים וחיוביים בהתפתחות הילד (Lambert & Tucker, 1972). לעומת זאת אם העיקר הוא שהילד ירכוש את העברית וישלוט בה כמו בשפת אמו, הרי אין צורך בתשומה לשונית של שפת האם אלא רק בהעשרה אינטנסיבית ורציפה בעברית. במקרה זה, הישגיו ורמת הידע שלו בשפה השנייה יהיו תלויים בכישרונו האישי, בנכונותו לקלוט וכמובן במה שהוא יקבל מהסביבה. דו-לשוניות זו, שבה השפה השנייה מחליפה את השפה הראשונה ותופסת את מקומה, נקראת "גורעת" (subtractive). ממצאי המחקרים הפסיכולינגוויסטיים מצביעים על הישגים קוגניטיביים נמוכים בדו-לשוניות גורעת מאלו של דו-לשוניות מוסיפה.

נוסף על כך, לדו-לשוניות גורעת השלכות חברתיות-תרבותיות קשות והיא מזיקה לחברה כולה. העובדה שחלק מהחברה אינו מסוגל לבטא את עצמו בצורה מילולית גורמת לאבדן שליטה ברגשות ובדחפים. נקודת ההתחלה של דו-לשוניים גורעים לא מאפשרת להם להתחרות על בסיס שווה, הם נאלצים לחפש צורות אחרות להבעה עצמית ולפעמים אף מגיעים לתופעות של אלימות קשה. מכאן שאם אנו מכוונים להתפתחות קוגניטיבית אופטימלית, עלינו ליצור תנאים שיבטיחו דו-לשוניות מוסיפה.

## 2. דו-לשוניים עקביים מאוחרים: היחסות לשפה שנייה אחרי גיל ההתבגרות

אצל דו-לשוניים מאוחרים אין סכנה של "השפעת סף" כי שליטתם בשפת האם עברה את המינימום הנדרש והם רכשו יסודות בשפה הכתובה (קריאה וכתובה). אמנם הודות לעובדה שדו-לשוניים מאוחרים יודעים קרוא וכתוב אפשר לשמור על השפה הראשונה ביתר קלות אולם גם במקרה שלהם דו-לשוניות יכולה להפוך לגורעת אם הם לא ישמרו על השפה הראשונה.

אצל דו-לשוניים מאוחרים קיים מטען רב של ידע כללי ונצברת יכולת קוגניטיבית בשפה הראשונה, שפת אמם, אבל אם השליטה בשפה השנייה עדיין לא מלאה אין הם יכולים לבטא בה את כל הידע שלהם. בהתמודדותם עם מבחנים, במיוחד פסיכומטריים, שעיקר הקושי בהם הוא מהירות הקליטה ומתן התגובה, אין הם מסוגלים לעשות זאת בשפה השנייה ולכן המדינה מאפשרת לכולם להיבחן בשפת אמם. אך אם רצף התפתחותו של אותו תלמיד בשפת אמו נקטע, ובזמן שהותו בארץ נוצר פער בין הידע הנדרש ממנו ובין הידע שנאגר עד עלייתו ארצה, הוא לא יהיה מסוגל להצליח במבחן בשפת אמו. הרי לפנינו, שוב, מקרה של חצי-לשוניות, כלומר הילד אינו שולט בשפת אמו ברמה שתאפשר לו להביע בה את הידע הכללי שרכש בשפה השנייה. מכאן שגם במקרה של דו-לשוניים עקביים מאוחרים חשוב לדאוג לשמירה על השפה הראשונה כדי להגיע לדו-לשוניות מוסיפה. אפשר לעשות זאת, למשל, בעזרת שיעורי עזר לשפות האם במסגרות הקיימות בבתי הספר.

שני המקרים שהודגמו לעיל, דו-לשוניים מוקדמים ודו-לשוניים מאוחרים, מצביעים על הצורך הדחוף לשנות את מדיניות לשונות ("ברירת המחדל") כדי להבטיח התפתחות דו-לשוניות מוסיפה והתפתחות קוגניטיבית רציפה ומעשירה. ללא השינוי הנדרש, קיימת סכנה של חצי-לשוניות שגורת אחריה חצי-קוגניטיביזם בגלל הפער שנוצר בין תהליכים התפתחותיים.

חד-לשוניות כפייתית, כלומר רכישת שפה על חשבון שפה אחרת, משמעותה הקטנת הפוטנציאל השכלי. כיוון ששפה אינה רק מכשיר לרכישת ידע אלא גם כלי ביטוי, ההתפתחות הקוגניטיבית שהתרחשה עד להימצאות בסביבה לשונית חדשה אינה יכולה להיחשף דרך השפה החדשה בעזרת מלים. עצם המפגש בין השפות יוצר קונפליקט בין הבניות חברתיות ותרבותיות הטבועות בכל אחת מהן. קונפליקטים אלה תובעים תובנות קונספטואליות ומשמעויות חדשות בקטגוריות קוגניטיביות לשוניות. לדוגמה:

פניות לזולת המסומנות בשפה באמצעות שמות-גוף, מציינות בשפות כמו צרפתית, גרמנית, רוסית ויפנית כבוד, מעמד, סוג יחסים וקרבה בין הדוברים. בעברית, לעומת זאת, אין הדבר כך.

נושא – מושא: העברית משתמשת במילות יחס להגדרת היחסים בין נושא לבין מושא ישיר או עקיף. האנגלית - בעזרת סדר מלים נוקשה במשפט (subject-verb-object). הרוסית עושה זאת בעזרת יחסות ולכן אצל ילדים דוברי רוסית, סדר המלים במשפט אינו קובע את המשמעות הדקדוקית של המשפט אלא מצוין מה עיקר בו ומה טפל.

ה"א הידיעה: דוברי רוסית ששולטים בעברית מגיל מבוגר, אינם מסוגלים להתמודד עם ה"א הידיעה. הם שואלים עצמם: למה אומרים "האוניברסיטה העברית?" מה זה - שם או הגדרת מושג? שניהם גם יחד? "צריך לעשות עבודה" לעומת "צריך לעשות את העבודה" או "יהודים צלבו את ישו" לעומת היהודים צלבו את ישו - הפענוח תלוי תרבות. זוהי דוגמה למושגים שעוברים סוציאליזציה ומחייבים הסתגלות לתרבות חדשה בתודעה ובשפה.

שפה יוצרת קטגוריות, דרכי חשיבה והיגיון. זאת, אולי, אחת הפונקציות העיקריות שלה ברכישת ידע ובהבנת העולם ולכן שפה היא, בראש ובראשונה, כלי להבניה חברתית ולהבניה תרבותית.

## סיכום

ב"חזון של ויגוטסקי", הגדירו פוטני ווינק (Putney & Wink, 2002) את השפה כך: "שפה היא האופן שבו אנו יוצרים משמעות לעולם הסובב אותנו, היא האופן שבו מלים עובדות כדי לאפשר לנו לראות, לדעת וללמוד. שפה אף פעם אינה "רק עניין של שפה"... פעם חשבנו ששפה היא מלים מבודדות, ניטרליות\*, שבהן אנו משתמשים כמו בכלים כדי לדבר עם אנשים אחרים. אמנם שפה היא כלי לתקשורת אך עשרות השנים האחרונות לימדו אותנו שהיא הרבה יותר. שפה היא פריבילגיה; שפה היא זכות; שפה היא כלי; שפה היא משאב; שפה היא חשיבה; שפה היא תרבות; שפה היא זהות" (Putney & Wink, 2002, p.54).

ישראל היא מדינת מהגרים אשר החיו את השפה העברית שהייתה שפה מתה במשך שנים רבות, בדומה ללטינית וליוונית העתיקה. תהליך החייאת השפה העברית דרש אמונה גדולה באפשרות לעשות זאת והשקעת מאמצים רבים. בישראל פותחה אחת השיטות הטובות בעולם להוראת שפה שנייה, הוראת עברית. כל עוד העברית לא הייתה מושרשת דיה, האמינו בישראל שצריך לדכא את השימוש בשפות האחרות כדי להפוך אותה לשפה השולטת בחיי היומיום. כיום, אחרי דורות אחדים של בני אדם שעברית היא שפת אמם, לא נשקפת סכנה שהעברית תחזור להיות שפה מתה ולכן שימוש בשפות אחרות בד בבד עם העברית אינו מסכן דבר. הגיע הזמן לבנות מערכת לימוד עברית שתהייה מבוססת לא על דיכוי שפות האם של המהגרים אלא על חיזוקן ועל שמירתן.

יש להגדיר מדיניות לשונית שתהיה מוסכמת על משרד החינוך ועל גורמים אחרים במישור הלאומי האחראים על נושא השפה, למשל הקמת מסגרות לשוניות המתאימות לילדים שבעל כורחם נאלצים להתמודד עם דו-לשוניות. היעד הוא להגיע למצב שבו ילדים אלו ישלטו בשתי השפות ברמה גבוהה, יתגאו ביכולתם לתמרן ביניהן ויראו בשפה הראשונה נכס ולא מקור לבושה. כל אחת מהשפות תוכל לשמש אותם ולהיקרא על-ידם שפת אמם, על פי בחירתם. כך, במקום אם אחת "נכה" יוכלו להיות ניזונים משתיים "בריאות".

להערכתנו, החברה הישראלית בשלה כיום לדיון במדיניות לשונית של מערכת החינוך, מסוגלת לבחון אותה מחדש תוך התייחסות לא רק לעברית אלא גם לאנגלית, לערבית, לשפות מורשת, לשפות בין-לאומיות ולשפות אחרות המדוברות בקהילות שונות במדינה.

## מקורות

שפירא, י. (1984). עילית ללא ממשכים – דורות מנהיגים בחברה הישראלית. תל אביב: ספרית פועלים.

שפירא, י. (1993). המקורות ההיסטוריים של הדמוקרטיה הישראלית: מפא"י כמפלגה דומיננטית". בתוך:

Yonathan Shapiro. "The Historical Origins of Israel Democracy" in Larry Diamond and Ehud Sprinzak (Eds.), Israeli Democracy Under Stress. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers. Copyright 1993 by the Israeli Democracy Institute.

---

\* שאינן תלוי קונטקסט.

Ben-Zeev, S. (1977). Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognition structures. in P.A.Hornby (Ed.), Bilingualism: psychological, social and educational implications. New York: Academic Press.

Bialystok, (1987). Words as Things: Development of Word Concept by Bilingual Children. Studies in Second Language Acquisition, 9, 133-140.

Cummins, J.(1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. Working Papers on Bilingualism, 9, 1-43.

Diaz, R.M. (1983). Thought and two languages: The impact of bilingualism on cognitive development. Review of Research in Education, 10, 23-54.

Hakuta, K. (1989). Bilingualism and Intelligence Testing: An Annotated Bibliography. UCSC (University of California of Santa Cruz).

Hakuta, K., Ferdman, B.M. &Diaz, R.M. (1987). Bilingualism and Cognitive Development: Three Perspectives. in S.Rosenberg (Ed.), Advances in Applied Psycholinguistics, Vol.2, 284-319.

Lambert, W.E. & Tucker, G.R. (1972). Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment. Rowley, MA: Newbury House.

Ianco-Worall, A. (1972). Bilingualism and cognitive development. Child Development, 43, 1390-1400.

Nieto, S. (1992). Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education. New York: Allyn & Bacon Publishers.

Peal, E. & Lambert, W.E. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. Psychological Monographs, 76 (27), No.546.

Putney, A. & Wink, J.( 2002). A Vision of Vygotsky. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Tove Skutnabb-Kangas. (1988). Multilingualism and the Education of Minority Children. in Skutnabb-Kangas, Tove & Cummins, Jim (Eds.) *Minority education: from shame to struggle*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 9-44.

Vygotsky, L.S. (1962). Thought and Language. Cambridge, MA: MIT Press

## תיאור הארגונים השותפים בפרויקט "לצאת מן השוליים"

### **1+1 התאחדות נוער וצעירים דוברי רוסית**

נוסדה ב-1998 ע"י קבוצת סטודנטים וצעירים עולים מברה"מ לשעבר, מתוך ההכרה בצורך לחזק ולהעצים את הקהילה, ולהצמיח מתוכה מנהיגות צעירה ואחראית אשר תוביל את אוכלוסיית העולים מעמדת שוליים המאופיינת ע"י רגשי נחיתות, קשיים כלכליים ובידוד חברתי אל מרכז הבמה החברתית הישראלית בה יוכלו לקחת חלק פעיל בתהליכים המעצבים את החברה כולה.

מאז הקמתו, התמקד הארגון בעבודה עם בני נוער וצעירים עולים בגילאי 13-35, ולצורך כך פיתח מודל התערבות ייחודי – מודל ה"קליטה הפעילה" לעבודה בלתי פורמלית רגישת-תרבות עם בני נוער וצעירים עולים מברה"מ לשעבר. עקרונות המודל ייושמו עד כה בקבוצות צעירים ובני נוער בכ-12 ישובים, כאשר שיטות העבודה עם כל קבוצה הותאמו לצורכי חבריה.

העמותה רואה בהעצמה באמצעות מעורבות חברתית כדרך היחידה לפתרון הבעיה. היא מקיימת פעילות בשלושה מישורים מקבילים: פיתוח והפעלת פרויקטים בכל רחבי הארץ, סנגור ולובי מול המגזר הציבורי ובניית שותפויות עם ארגונים לשינוי חברתי.

ליצירת קשר: אלינה ליאלין [alina@oneplusone.org.il](mailto:alina@oneplusone.org.il)

אתר הארגון: [www.oneplusone.org.il](http://www.oneplusone.org.il)

### **אגודה ישראלית למען ילדים עולים**

עמותה רשומה שהוקמה בשנת 2002. מטרת העל של הארגון – שילוב שוויוני של ילדים ובני נוער עולים בחברה הישראלית, בדגש על שילובם במערכת החינוך הפורמלית והבלתי פורמלית על ידי ייזום, פיתוח וביצוע תוכניות חינוכיות וקהילתיות בבתי ספר ובמסגרות קהילתיות. פעילות האגודה מתקיימת בפריסה ארצית באמצעות אנשי מקצוע מתחומים שונים (מורים, מדריכי נוער, מנחי קבוצות ועוד). האגודה מתמחה בפעילות סנגורית וקידום זכויותיהם של ילדים עולים מול מקבלי החלטות ברמה ארצית ומקומית. לאגודה מרכז מידע ויעוץ טלפוני לילדים עולים והוריהם - 1800358203. האגודה חברה ברשת ארגוני נוער בינלאומית יורומד בחסות האיחוד האירופי.

ליצירת קשר: טלי 1800358203 / דוא"ל: [roman@iaic.org.il](mailto:roman@iaic.org.il)

אתר הארגון: [www.iaic.org.il](http://www.iaic.org.il)

### **"גשר חינוכי" – עמותה ארצית להעצמת הילד, המשפחה והקהילה**

העמותה פועלת מאז שנת 2004 בתחומי חינוך, רווחה וקליטת עלייה. אנו מאמינים כי משפחה חזקה יוצרת קהילה חזקה, וקהילה חזקה ומעוצמת מהווה בסיס לחברה חזקה. אנו רוצים להוות גשר בין

הורים לילדיהם ובין עולים לחברה ישראלית. אנו שואפים לבנות קהילה חזקה ועצמאית המעצימה את פרטיה לאחריות אישית וחברתית, לקדם את הדיאלוג וההבנה בין הדורות במשפחות העולים ובין העולים לילידי הארץ.

בראייה רגישת תרבות אנו מפתחים פרויקטים ייחודיים בתחומי חינוך ורווחה, כדי ליצור רשת בטחון עבור עולים ולקדם את התהליך של קליטתם בארץ. בנוסף, אנו לוקחים חלק בפורומים והתארגנויות שונים, ברמות מקומיות וברמה ארצית, על מנת לקדם את האינטרסים של אוכלוסיית העולים ואת קליטתם בארץ.

ליצירת קשר: טל' 054-7703297 / דוא"ל [gesher.rachel@gmail.com](mailto:gesher.rachel@gmail.com)

אתר הארגון: <http://www.gesherhinuhi.org.il>

### **חברים בטבע - העצמה קהילתית**

הארגון מפעיל תכניות לבני נוער בסיכון, בדגש על ישראלים יוצאי אתיופיה, ומעניק להם ולמשפחותיהם תחושת שייכות, מטרה ואתגר; בונה ומעצימה קהילות אשר מנהלות תכניות אלה והופכות אותן לקבועות ובנות-קיימא.

ליצירת קשר: יובי תשומה 052-6636607

אתר הארגון: <http://www.friendsbynature.org>

### **טספצ'ין - שילוב ילדים ונוער בני הקהילה האתיופית ביבנה**

עמותה של מתנדבים שמתוך תפיסת עולם מנהלים בהתנדבות את העמותה ללא שכר ו/או החזר הוצאות ניהול. העמותה קמה ביבנה ב 1998 לאור המצוקה הרבה של ילדים ובני נוער עולים מאתיופיה. העמותה מפעילה מערך חינוכי מסייע נרחב בשיתוף פעולה מלא עם מערכת החינוך בעיר. המערך כולל מסגרות שונות של תמיכה לימודית, העשרה חברתית והעצמה אישית של ילדים ובני נוער מהעדה. תמיכה מיוחדת ניתנת להורים והכשרה לרגישות תרבותית ניתנת למערכת החינוך. בזכות פעילות העמותה הקהילה האתיופית ביבנה המונה היום למעלה מ 750 משפחות (שמהוים 11% מאוכלוסיית העיר) השתלבה יפה והיא מקובלת על התושבים.

ליצירת קשר: שרה ברק 052-4448523, 08-9436024

אתר הארגון: <http://tasfachin.org>

### **פורום הורים עולים – ידידות ועבודה**

הארגון שואף לתמוך במשפחות יוצאי חבר העמים ולקדם, זאת על מנת לאפשר את השתלבותם המלאה באוכלוסייה הישראלית, תוך לקיחת חלק פעיל וחיובי בכל תחומי החיים. הפורום מאמין בחיזוק המסגרת המשפחתית כדרך המשמעותית והיסודית ביותר להגשים שאיפה זו.

משפחה, חינוך, וזהות ישראלית הם ערכי היסוד על פיהם אנו שואפים לחיות ולהעמיד דור של אזרחים בטוחים, שמחים, ותורמים לקהילה. פורום הורים עולים הינו ארגון אשר הוקם בשנת 1995 על ידי הורים עולים, אנשי חינוך ותרבות, יוצאי חבר העמים. באמצעות תוכניותיו, נותן הפורום מענה לצרכים ולמצוקות של עולים, דרך חיזוק המסגרת המשפחתית ומתן אפשרויות והזדמנויות לתעסוקה והשכלה. הפורום נותן יעוץ למשפחות עולים המתמודדות עם בעיות הנובעות מתהליך ההסתגלות המתמשך ומקדם את זכויותיהן מול מוסדות המדינה .

ליצירת קשר : רעיה ריגר 0505550950

אתר הארגון: [www.pforum.org.il](http://www.pforum.org.il)

### **ק.ע.מ.ק. (ק.ע.מ.ק בשפת הג'וערי פירושה סיוע )**

העמותה הוקמה ב-1998 על ידי מתנדבים מהקהילה לשם שילוב ילדים ובני נוער עולים ובני עולים מקווקז במערכת החינוך ובחברה בישראל. חזון העמותה הוא *"כל הילדים ובני הנוער בישראל שהם עולים ובני עולים יזכו להשתלב במערכת החינוך ובחיים בישראל, ויוכלו לנצל את ההזדמנויות הקיימות ולמצות את הפוטנציאל הגלום בהם"*.

בשלב מוקדם התברר כי המכשול המרכזי בדרכם של תלמידים אלה הוא חוסר השליטה בשפה העברית ברמה המאפשרת קיום שיח אקדמי בכתה. רכישת כלים שפתיים הוא המפתח להצלחה במערכת החינוך. אנו יודעים שתלמידים רבים, אף שנולדו בארץ, ונחשבים לדוברי עברית כשפת אם, חיים בבתים בהם השפה המדוברת איננה עברית, מתחילים לבקר בגנים בגיל מאוחר יחסית, ומגיעים למערכת החינוך עם פערים גדולים בכישורי שפה.

הפיתרון שמציעה ק.ע.מ.ק הוא מודל לצמצום פערים בקריאה והבנת הנקרא המתואר במאמר.

מעודדים מההצלחות עד כה שאיפתנו היא לפתח ולהתאים את המודל כך שיתאים לתלמידים עולים ובני עולים ממוצאים שונים ובגילאים שונים, החל מהגיל הרך וכלה בהשכלת מבוגרים שלא הספיקו ליהנות מההתכנית בהיותם תלמידים.

ליצירת קשר : עדה ספנוב 09-7602057 / 0546482805 או במייל [adasafanov@walla.com](mailto:adasafanov@walla.com)

### **שתי"ל**

שתי"ל הוא מרכז המספק שירותי תמיכה ויעוץ לקידום שינוי חברתי בישראל מתוך שאיפה לקיים חברה המאפשרת לכל אזרח ותושב במדינת ישראל להיות שותף מלא ושווה זכויות; חברה המבוססת על עקרונות הצדק החברתי, הכלכלי והסביבתי.

כמרכז לפיתוח יכולות של ארגוני שטח לשינוי חברתי, שתיל מעצים קהילות מוחלשות על ידי הקניית כלים לשיפור חייהן ועל ידי בניית ארגונים המקדמים שינוי חברתי לטווח ארוך. שתיל נענה לצרכים



הנובעים מהשטח וכן פועל באופן פרואקטיבי - מגיע לציבור הנמצא בשוליים הכלכליים והגיאוגרפיים של החברה ומחזק את כוחו על ידי יצירת רשתות של קהלי יעד שונים, גיבוש קואליציות ושותפויות וצירוף שותפים חדשים לדרך.

ליצירת קשר: מילנה יערי 0732445223 או במייל [milanaa@shatil.nif.org.il](mailto:milanaa@shatil.nif.org.il)

אתר הארגון: [www.shatil.org.il](http://www.shatil.org.il)