

---

השתלבות  
יוצאי אתיופיה  
במערכת החינוך

---

תרגיל קבוצתי

מחזור כ"א  
בית הספר למנהיגות חינוכית

מכון מנדל למנהיגות

מסמך זה הוכן ומוגש על דעתם הבלעדית של הכותבים. אין באמור במסמך זה משום נקיטת עמדה ו/או המלצה של קרן מנדל-ישראל (ע.ר.) ו/או של בית ספר מנדל למנהיגות הינוכית (ע.ר.) ו/או של המרכז לכח אדם בכיר בחינוך (ע.ר.) (להלן ביחד: "מכון מנדל למנהיגות"). אין להתייחס למידע זה כהתחייבות ו/או כהמלצה ו/או כייעוץ משפטי ו/או ייעוץ פיננסי ו/או ייעוץ מסוג אחר כלשהו מטעם מכון מנדל למנהיגות. השימוש במידע הינו על אחריותו הבלעדית של המשתמש בו ואין למכון מנדל למנהיגות כל אחריות על המידע ו/או השימוש במידע ו/או תוצאותיו בכל אופן או דרך שהיא.

---

## תוכן עניינים

---

5	מבוא
11	פרק א': זהותם של תלמידים יוצאי אתיופיה - מעבר משיח של משבר לשיח של נכס
19	פרק ב': "הורים הם סלע קיומו של האדם"
29	פרק ג': קידום כישורי שפה של תלמידים יוצאי אתיופיה - פרקטיקות פדגוגיות מיטיבות
37	פרק ד': סיכום והמלצות
41	ביבליוגרפיה



”איך שהעולם נהיה לבן... אמא בבית והמדריכה איתה, מלמדת אותה איך לחיות בארץ, על מה להקפיד, ממה להיזהר, איך מחליפים טיטולים לתינוקת, איך בודקים את הטמפרטורה של תחליף החלב, מה היא צריכה להלביש אותה, איך לדבר איתה, מתי היא צריכה לישון ועל איזה צד. ואמא אומרת לה ”כמה ראש” על כל ההמצאות ... כשהיא הולכת אמא מבקשת ממני לאסוף הכל: טיטולים, מגבונים, דפי הדרכה בשביל אחותי, לקפל לצד להביא חיתול מבד וזהו. אחר כך היא מגישה כיבוד, פופקורן... הגוף שלה צונח והיא שותה לבדה קפה. לאחר מכן היא משעינה את הקטנה על גבה.

## מתוך המנשא רואים את הראש ושתי הרגליים, וידיים שמבצבות לאחותי הקטנה. אמא מהדקת אותה אליה צמוד וחזק וחוזרת למה שעשינו לפני שהמדריכה באה, אמא חושבת איך עוד אפשר לצנן את החום בקרוואן.”

איך שהעולם נהיה לבן, מאת דליה ביטאולין-שרמן, הוצאת כנרת, זמורה-ביתן, עורך: יגאל שוורץ, 2013

לפני כשלושה שבועות יצאנו למסע בעקבות גיבורת הסיפור, הוריה וילדים אחרים יוצאי אתיופיה. נתבקשנו לבחון מדוע, על אף ההשקעה הכספית הגדולה של מדינת ישראל ויהדות התפוצות בעשרים השנים האחרונות בהשתלבותם של תלמידים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך<sup>2</sup>, קיימים עדיין פערים ניכרים בין ההישגים הלימודיים של תלמידים יוצאי אתיופיה - הן עולים והן ילידי הארץ - לבין הישגי כלל התלמידים בחינוך העברי<sup>3</sup>, כולל אלה שבאים מרקע סוציו-אקונומי דומה. הפערים באים לידי ביטוי במבחני המיצ"ב ובשיעור הזכאים לתעודת בגרות. בקרב יוצאי אתיופיה בני 17 עמד שיעור הזכאים בשנת הלימודים תש"ע על 41.1%, ובקרב תלמידים בגיל זה מעיירות פיתוח - 50.2%. יצוין כי שיעור הזכאים לתעודת בגרות בקרב כלל היהודים בני 17 היה בשנה האמורה 54.4%.

במסגרת התרגיל הקבוצתי שלנו נתבקשנו לבחון את "השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך". יצאנו לשטח כדי ללמוד מחצי הכוס המלאה. פגשנו אנשי חינוך איכותיים ומעוררי השראה, ניסינו להבין את מבני העומק של הפרקטיקות החינוכיות שהם מובילים ולחלץ מהן המשגה ועקרונות שעשויים לשרת אנשי חינוך נוספים.

במהלך עיוננו הלכה כותרת-המוצא והתפרקה לנגד עינינו. הכרנו בכך שאין להתבונן רק ב"מערכת החינוך". אמנם מערכת זו משקיעה מחשבה ומשאבים ועושה צעדים משמעותיים כדי לשפר את תהליך הקליטה של

---

\* ביחס אליו נממדים הפערים של קבוצות המיעוט בחברה.

יוצאי אתיופיה, אך היא רק זירה אחת מכמה זירות המשפיעות על תהליך הקליטה, אופיו וטיבו.

יוצאי אתיופיה - העולים והוותיקים - מתמודדים עם משבר קליטה עמוק ורב-ממדי, גם בהשוואה לקהילות עולים אחרות בארץ. 51.7% מהמשפחות האתיופיות ו-65% מהילדים חיים מתחת לקו העוני; שיעור האבטלה גבוה; שיעורי הנפקדות והעריקות מהצבא גדולים פי שלושה מהממוצע; מגבלות כלכליות ומדיניות הסיוע הממשלתי ברכישת דירות, כמו גם צורך במעגלי תמיכה משפחתיים, יצרו ריכוזי מגורים של יוצאי אתיופיה. שכונות אלו הפכו לשכונות מצוקה החושפות את הגרים בהן למצבי סיכון; חשיפה מוגברת לאלכוהול, עבריינות ואלימות.

מלבד המצב הסוציו-אקונומי הקשה סובלת הקהילה מגזענות ומאפליה בוטה, על רקע צבע עורם ותפיסת התרבות האתיופית כנחותה. הגזענות בולטת בסוגיות כמו השכרת דירות, קבלה לעבודה, יחס המשטרה כלפי בני הנוער ואופי הסיקור התקשורתי, ובמצבים מסוימים עוברת את גדר בית הספר ומשפיעה על הרכב התלמידים.

בתנאים אלה של עוני, מצוקה וגזענות, מתווסף משבר הגירה המלווה בקשיי שפה ובהיפוך תפקידים במשפחה. הטלת הספק הממסדית ביהדותה של קהילת ביתא ישראל יצרה משבר זהות ושבר עמוק עוד יותר במפגש עם החברה. היבט נוסף ופחות מוכר של המשבר שעמו מתמודד חלק מהקהילה קשור לטראומה הלא מדוברת של המסע מסודן - בני משפחה קרובים שנרצחו בדרך או מתו בתנאים קשים של רעב ומחלות; מעשי אונס; היעלמות של קרובי משפחה שנלקחו לכלא; ניצולים שלא זכו לטיפול נפשי ראוי. היעדר הכרה ממסדית בסבל ובגבורה שהיו כרוכים במסע לארץ מונע מתן משמעות וערך ראויים לחוויה איומה זו.

ראיית ההקשר שבו מתרחש התהליך החינוכי חיונית כדי לייצר תמונה שלמה, רב-ממדית ומדויקת יותר. אנו מבקשים לשבור את ההפרדה בין רווחת הילד ועולמו הרגשי לבין הישגיו הלימודיים. אנו מתייחסים להיבטים הללו כאל חלקים של חוויה קיומית כוללת. התייחסות לילד כאל אדם שלם, בהתבסס על הגישה החינוכית של יאנוש קורצ'אק, מאפשרת לו לייצר רשת בטחון של קשרים בין מחוזות חייו השונים. רשת כזו מאפשרת לו לממש את כישוריו

הקוגניטיביים, לפתח את יכולותיו ולהביאן לידי ביטוי בשפה הבית-ספרית. לתפיסה זו מצאנו תימוכין לא רק בשדה המחקר, כי אם בשטח: מערכות עירוניות המנסות לפעול תוך שילוב זרועות שונות ומקיפות כל משפחה ומשפחה מהיבטים של תעסוקה, חינוך ודיוור באופן מתכלל, בתי ספר שמצליחים לראות את התלמיד באופן הוליסטי ולא במנותק ממעגלי חייו-הגופים הפועלים בדרך זו דיווחו על שיפור בהתמודדות עם האתגרים העומדים בפניהם. זאת, לעומת מצב רווח שבו משפחה משתתפת בכמה תכניות התערבות שונות שאינן לוקחות בחשבון זו את זו, או ילד שמתבקש להשתתף בתכניות לימודיות, מסגרות רווחה ותכניות העשרה המעמיסות על סדר יומו, מרחיקות אותו מהמרחב הביתי ובכך נפגעת יעילותן.

צימוד המילים "יוצאי אתיפיה" אף הוא עבר משמוע-מקדש במהלך עבודתנו, משני כיוונים. על אף שבכל אחד מחלקי המסמך יש התוויה של קווים המשותפים ליוצאי אתיפיה, בדמות הלכות התנהגות, ערכים מנחים ותפיסות משותפות, עדיין התבוננותנו פרטנית. כל ילד, כל משפחה, כל כיתה וכל בית ספר תובעים מענה לצרכים שונים וגוורים פעולות שונות. על מובילי המערכת ואנשי השטח לאחוז במתח שבין הקולקטיבי והאישי, שבין הגנרי והספציפי.

אנחנו ממליצים להטות את המאזניים לטובתו של השחקן הראשי במגרש - הילד. במהלך הקריאה בדפים הבאים תוכלו להעלות בדמיונכם ילד כזה, אשר בדומה לכל ילד, יש לו דיוקן, זהות, בית, הורים ועולם פנימי עשיר. ילדים אלו הם אשר הנחו אותנו בבחירת התחומים שבהם העמקנו בתרגיל זה.

כיוון נוסף שהלך והתחדד תוך כדי שלבי הלימוד הוא ההכרה בכך שאין מדובר במקשה אחת, אלא בקהילה שיש בה הבדלים כגון: גלי עלייה שונים, אזורי מגורים שונים באתיפיה שמשמעם שפות שונות, השתייכות קהילתית דתית, מעמד כלכלי וחברתי, גיל בזמן העלייה או לידה בארץ. יש ביניהן קבוצות הדרות בהרמוניה זו עם זו, ויש הנושאות משקעים רגשיים-היסטוריים האחת כלפי רעותה. התעלמות מטיבן של אינטראקציות מעין אלה מובילה לעתים לכישלונן של יוזמות קליטה שונות.

מרכיב נוסף שעורר את תשומת לבנו בכותרת שעמה יצאנו לדרך הוא הצימוד "השתלבותם של יוצאי אתיפיה". הנחת היסוד שלנו היא כי אין מדובר



בהשתלבות תלמידים יוצאי אתיופיה, כי אם בחברה נקלטת ובחברה קולטת. תהליך השתלבות הוא תהליך שינוי דו-כיווני. המיעוט נדרש ללמוד ולהכיר את התרבות והנורמות של חברת הרוב, ולא פחות מכך - על חברת הרוב מוטלת האחריות ללמוד את חברת המיעוט ולהיפתח להזדמנות להתעשר ממנה ולאמץ ממנהגיה ומתרבותה.

אנו מציעים גישה דיאלוגית, השומרת על ערך כבוד האדם ועל ערך השוויון, ומחייבת כינונו של מפגש בין-תרבותי. מפגש שכזה יתאפשר רק אם כל תרבות כשלעצמה תזכה בהכרה ובהערכה, ותלווה בהקשבה ובלמוד עומק. כיום מתרחש דיאלוג זה באופן היררכי, כאשר התרבות האתיופית נחשבת נחותה בכל קנה מידה לעומת התרבות הישראלית. רק כאשר היא תוכר כבעלת ערך וחשיבות התורמים לחברה הישראלית כולה, תיפתח הדרך להתמודדות עם אתגרי העומק החינוכיים והחברתיים.

נקודת המוצא שלנו היא כי סוגיית הזהות היא העומדת בלב התהליכים החברתיים והחינוכיים. הצעתנו היא להתכונן על זהות יוצאי אתיופיה ככפולת פנים; ככזו המורכבת מעוגן איתן בתרבות המקור, ובה בעת מצעידה בוטחת בתרבות החדשה. שימת דגש רק על אחד ממרכזי הכובד מייצרת תחושת תלישות ומותרה בעינם ניכור ושיח עקר.

שאלות זהות אינן נוגעות רק למאפיינים ולנורמות חברתיות; הן באות לביטוי גם בפרקטיקות פדגוגיות וגם בשרטוט מערך היחסים בין הזירה הביתית לזירה הבית ספרית. השתמעויותיהן נוגעות לתפיסת עולם חינוכית מזה, ולסדירותיות בית ספריות מזה.

במסמך זה איננו מציעים תוצאות של מחקר חדשני שערכנו. אין אנו חמושים בנתונים שעין אדם לא ראתה, ואף אין במרכולתנו פתרון פלא שטרם נוסה. כל שאנו מציעים הוא משקפיים. פריזמה חדשה, מתכללת, רב-ממדית, המעמידה במרכז את הילד, דרכה אנו מציעים לבחון את הדיאלוג העברי-אמהרי והישראלי-אתיופי.

מסמך זה מבקש לשאול לא פחות מכפי שהוא מתיימר להשיב. אנו מניחים כי דיוק בניסוח השאלה יוביל לטיוב תהליכי המפגש הבין-תרבותי, הבין-אישי והדו-לשוני, בין החברה הישראלית לבין יוצאי אתיופיה. היבטים שונים

שעליהם אנחנו מצביעים בחיבור זה תקפים לכל חברת מהגרים באשר היא. יחד עם זאת, אנו מאמינים כי נכון לייחד את השיח למעמדה של קהילת יוצאי אתיופיה במרחב הישראלי, להיותה חבוטה, נאלמת ודחוקה לשוליים הכלכליים והתרבותיים שלה.

חינוך הוא מפגש בין בני אדם. אנחנו מציעים להתבונן עליו תוך שאנחנו מרכיבים משקפי תלת-ממד, דרכם אנו מסתכלים על זהות התלמידים, על הוריהם והתא המשפחתי שלהם, ועל ההשתמעות הפדגוגית של כל אלה בעת ובעונה אחת. כריכתם של ערוצים אלה זה בזה מאפשרת הצבת סימני שאלה במקומות מעשירים יותר מאשר התייחסות מבודלת ומצמצמת.

במסמך שלפניכם ננוע בין שלושת המוקדים הללו; נעסוק בזהות כעוגן מרכזי המנחה אותנו בדיאלוג החברתי-חינוכי שאנו מבקשים לכוון, ניכנס לעובי הקורה של תפקיד ההורים ונעסוק במרחב הפדגוגי ובתוכו בשדה האורייני. מצוידים במשקפי תלת-מימד, נסיים את המסמך בהמלצות להמשך הדרך, ובעיקר בתקווה גדולה שכל התורמים למפגש עשיר ומיטיב בין החברה הישראלית לחברה האתיופית יפיקו ממנו תועלת וזריקת עידוד נוספת להמשך פועלם. למדנו רבות מכולם - ואנחנו אסירי תודה.

## זהותם של תלמידים יוצאי אתיופיה - מעבר משיח של משבר לשיח של נכס

---

### הקדמה

זהותה של קהילת יוצאי אתיופיה מופיעה בדרך כלל בספרות המקצועית בהקשר משברי. ואכן, הקהילה האתיופית עברה משבר זהות דרמטי בתהליך הקליטה בארץ, ואותותיו ניכרים עד היום.

יחד עם זאת, המסמך שלהלן מבקש להציע שינוי בהיבט זה ולראות בזהות האתיופית המבוססת על תרבות המוצא נכס משמעותי להשתלבות תקינה ואיכותית של התלמיד האתיופי במערכת החינוך בפרט ובחברה בישראל בכלל. שינוי נקודת המבט ביחס לזהות האתיופית יתרום, להבנתנו, תרומה כבירה לא רק לקהילת יוצאי אתיופיה אלא לכלל החברה הישראלית. סיפורה של הקהילה ותרבותה הייחודית עשויים להעשיר את החברה הישראלית על שלל גווניה.

---

### זהות בתנועה בין תרבויות

זהות אישית היא התמונה שאדם בונה על עצמו במהלך חייו והיא מחזקת את יכולתו להעריך את כוחותיו ואת חולשותיו, להתמודד עם אתגרים ועם קשיים. בשיח עכשווי מקובל לראות את הזהות האישית כאשכול של זהויות, הכוללות את הממד האתני, המקצועי, המגדרי, הגילי, הדורי, המעמדי ועוד. זהות מודרנית היא אפוא בהגדרה זהות היברידיית, שבה ארוגים זה בזה מרכיבים היונקים מתרבויות שונות.

מקרה מיוחד הוא הגירה. המעבר מתרבות אחת לתרבות אחרת מלווה במתח ובצורך להגדיר מחדש את פסיפס הזהויות. יש שמדובר בהוספת מרכיב זהותי חדש, ויש שמדובר בטלטלה המשנה את הקשרים בין מרכיבי הזהות הקיימים. במסגרת ההגירה חלים שינויים המושפעים הן מתביעות החברה הקולטת והן מרצון הנקלט עצמו להצטרף ולהשתנות.

במצב אידיאלי, מאפייני הזהות הקודמת יוסיפו להתקיים תקופה ארוכה לצד מרכיבי הזהות החדשים, וההזדהות עם החברה הקולטת תתפתח כתהליך הדרגתי. מנגד, תביעה להיטמעות מהירה עלולה לייצר שתי תגובות קיצוניות: הנקלט ימהר להיפטר מסממני זהותו הקודמת ולרכוש את סממני הזהות החדשה, או להפך: הנקלט יתייחס מן ההיטמעות וידבק בזהותו הקודמת. עלול להיווצר מצב שבו המהגר יסגל לעצמו את הרובד הגלוי, ההתנהגותי, של הנורמות הנהוגות בחברה השלטת, ללא תהליך השתלבות עמוק; זהו מצב שבו לכאורה מתקיים תהליך קליטה וקבלה, אך אין הוא מתרחש אלא באופן שטחי בלבד.

טובתה של האוכלוסייה הנקלטת תלויה בכך שמרכיבי הזהות, שהם פרי תרבות המוצא, לא יאבדו אלא ישמשו תשתית יציבה שעל גביה נרכשים מרכיבי זהות שמקורם בתרבות הקולטת, באופן תהליכי, הדרגתי ומודע.

---

## מרכיבי זהות קבוצתיים בקהילת יוצאי אתיופיה

כאשר מתבוננים בסיפור העלייה והקליטה של יהודי אתיופיה, ניתן להבחין בשלושה מרכיבים עשירים של הזהות האתיופית שסביב כל אחד מהם קיים מרכיב של אי-קבלה מצד החברה הקולטת בישראל.

### הראשון - הזהות היהודית

תודעתה של הקהילה האתיופית הייתה במשך מאות שנים תודעה יהודית. תודעה זו עיצבה חלק נכבד מאורחות חייה של הקהילה בעושר רב של מנהגים ומוסדות. למען שימורה וטיפוחה שילמו בני הקהילה מחירים כבדים מנשוא של אפליה ובידול מן הסביבה הכללית. המסורת היהודית הדתית, כפי שהתעצבה במסורת העדה האתיופית, עשויה הייתה להיות

מקור רב-עוצמה לבני הקהילה גם בחייהם בארץ. אלא שבמקום אפשרות חיובית זו הפכה הזהות הדתית העמוקה של יהודי אתיופיה לגורם המעכב את השתלבותם, וזאת בשל הספקות שהטילה הרבנות האורתודוקסית ביהדותם ודרישת הממסד הרבני ל"גיור לחומרא". דרישה זו, האופן שבו היא הוצגה, ותפיסתה כאי-הכרה בעצם הזהות היהודית- הביאה למשבר אמון חריף של בני הקהילה כלפי הממסד הישראלי, שמערכת החינוך היא חלק ממנו. מהעבר השני, אי-קבלת הדרישה עוררה בקרב רבים בציבור האורתודוקסי הסתייגות ואמביוולנטיות כלפי הקהילה, בשל המורכבות ההלכתית. סוגיה זו היא עדיין פצע פתוח עבור חלק מבני הקהילה, ואף מכשול להשתלבות מלאה גם היום בפני חברי הקהילה שבחרו באורה חיים דתי או מי שמבקש להינשא נישואין אורתודוקסיים. מצב זה שונה אצל קהילת העולים בני הפלאשמורה - מאחר שהתנצרו בעבר, הם חייבים, גם לשיטתם, לעבור גיור מלא כדי להיחשב יהודים.

### השני - סיפור "החזרה לירושלים" של יהדות אתיופיה

הסיפור הקהילתי הפנימי של קהילת "ביתא ישראל" כולל בתוכו, בעוצמה רבה, את סיפור הגעגועים לציון, השמירה על יהדותם חרף קשיים ואיומים, וסיפור המסע ההרואי דרך סודן. סיפור זה היה עשוי היה, בהווייה של הקהילה, להיות מרכיב מעצים, מקור לגאווה עבור הקהילה, מקור להשתאות עבור החברה הקולטת ובסיס להשתייכות של הקהילה האתיופית לסיפור היהודי-ישראלי-ציוני הכללי, כפי שהוא מסופר כיום במערכת החינוך ובמערכות אחרות\*, אלא שגם במקרה זה נפגע הדימוי של בני הקהילה. בחברה הישראלית נוצר דימוי שלכאורה מדובר בעליית מצוקה, והמניע המקורי של בני הקהילה לא זכה להכרה ולא הוכלל בתוך הסיפור הציוני ה"רשמי".

### השלישי - צבע עור

יוצאי אתיופיה נאלצו לראשונה להתמודד עם צבע עורם, צבע חריג בחברה הישראלית, שבה ההגמוניה היא לבנה. באופן המושרש עמוק בתרבות המערבית צבע העור השחור מעלה בתודעת הלבן מצבור של אגדות, סיפורים, היסטוריה

---

\* החברה הישראלית, על חלקיה, הציוניים והלא-ציוניים, חלוקה ביחסה ל"סיפור הציוני" ולמרכזיותו כמכשיר חברות במערכת החינוך הישראלית. כתבי המסמך, כמו החברה הישראלית כולה, מחזיקים עמדות שונות ביחס לסוגיה זו. השתדלנו להיות נאמנים לתיאור המציאות כפי שלמדנו שחוו אותה העולים ובני הקהילה.

ומכאן אסוציאציות שמחברות שחור עם תמימות, פיגור ופרימיטיביות. אצל האדם הלבן מתעוררות תחושות של אי נוחות, בוז, זלזול, אדנות, וגם תחושות שנאה ופחד מפני סכנה קרבה. במצב זה דעה קדומה מבוססת צבע עור מביאה את האדם השחור - עוד לפני שפעל פעולה כלשהי - להתכוון, להצטמצם ולהגביל את עצמו בסביבה לבנה.

קליטת הקהילה האתיופית הייתה עשויה להיות מנוף עבור החברה הישראלית ומערכת החינוך להטמעה של ערכי סובלנות כלפי קבוצת מיעוט - אתגר שהחברה הישראלית נדרשת להתמודד איתו בהקשרים רבים נוספים. תחת זאת, גם מרכיב זה של הזהות האתיופית לא זכה להתייחסות מספקת והפך לבעיה של האוכלוסיה הנקלטת ולא לאתגר ערכי עבור הקבוצה הקולטת. בהקשר זה החברה בישראל חייבת לשנות מן היסוד את התייחסותה לריבוי זהויות, לגבש תפיסה שוויונית ומכבדת יותר ביחסים בין תרבויות באשר הן, ולהילחם בחורמה בתופעת הגזענות.

---

## סיכום

התייחסות בריאה לנושא הזהות תיווצר בעקבות שני תהליכים משמעותיים: התייחסות לזהות האתיופית על מרכיביה השונים באופן מכבד ומוקיר, מתוך הנחה בלתי מתפשרת כי רק אדם החווה עושר וכבוד לתרבות הפרטיקולארית שלו עשוי להיות בוגר עצמאי ושלם.

אין מקום להכלה דוגמטית של מרכיבי זהות קולקטיביים ולהבלטה שלהם עבור הפרטים בקבוצה. יש להניח שלכל יחיד בקהילה האתיופית ישנם מרכיבי זהות שונים ומגוונים וכן משקל שונה למרכיבים השונים בתוך זהותו. מעבר לשלושת מרכיבי הזהות הקולקטיבית שהוזכרו, לכל אחד ואחד מבני הקהילה האתיופית יש כמו לכל אדם אחר בחברה, מרכיבי זהות אישיים משתנים, תלויי אופי, משפחה וסביבה, מצב כלכלי, תעסוקתי והשכלתי, ומרכיבים נוספים כגון שנת עלייה, מקום מגורים ועוד.

יודגש כי המהלך המוצע עשוי לתרום תרומה משמעותית לכלל החברה ולא רק לקהילה האתיופית. אנחנו מניחים שככל שתשכיל החברה הישראלית

להכיל מורכבות ולהתבסס על העושר שבמגוון הזהויות המתקיימות בתוכה, ככל שנבין כי כל תרבות היא בעלת ערך, ככל שתתרחב ההיכרות עם התרבות האתיופית וההכרה בה כתרבות עשירה ובעלת ערך, המעשירה את הסיפור הישראלי הרחב - כך תיעלם תחושת העליונות וההיררכיה הנוקשה הקיימת כיום ביחס לזוהות ותרבות זו, ותיפתח הדרך למערכת יחסים שוויונית יותר בין הקהילה האתיופית והחברה הישראלית. או אז, כך אנו מאמינים, תוכל הזוהות האתיופית להפוך מנטל לנכס - עבור הקהילה ועבור החברה הישראלית.

---

**אנו מציעים את העקרונות הבאים כעקרונות יסוד עבור אנשי חינוך לעיסוק בנושא הזהות במסגרת בית הספר:**

#### **טיפוח הרב-תרבותיות בבית הספר**

ההתייחסות לרב-תרבותיות, כלומר לזוהות המשפחתית-קהילתית של כל תלמיד, לא צריכה להיעשות במשבצות קבועות ו"צבועות" במערכת בית הספר (למשל - פרויקט שורשים, שיעור חברה וכו'), אלא להיות חלק מהנרטיב הבית ספרי ומהשפה שלו. הדבר יבוא לביטוי על-ידי הוקרה, אימוץ והטמעה של תרבויות הבית של הילדים במסגרת מערכת השעות, נושאי הלימוד, לוח השנה הבית ספרי, פעילויות בלתי פורמאליות שגרתיות, נראות של בית הספר לרבות השטחים הציבוריים, השפה שבה משתמשים המורים וכו'.

#### **לכל אחד יש קבוצה תרבותית**

חשוב לא לעסוק בתרבות הבית של בני קבוצה אחת בלבד, מכיוון שדבר זה מוביל לחיזוק סימונם כ"אחרים". זהו יחס שגורם לתלמידים מבוכה ואף מגחיק את תרבות הבית במקום להעניק לה כבוד וערך. לפיכך יש לחזק את הזיקה בין הסביבה הבית ספרית לבין הבית שממנו בא כל ילד באמצעות יצירת מרחבים רב-תרבותיים בבית הספר, שבהם ניתנת לילדים אפשרות להביא לידי ביטוי את התרבות, המנהגים והשפה של הבית. ההנחה היא שכל תרבות היא נכס והזדמנות להעשרה של המרחב המשותף.

#### **הסיפור הוא אישי**

הדגש צריך להיות על הילד האינדיבידואלי. יש ליצור מסגרות והזדמנויות שיאפשרו לילדים עצמם לספר סיפורים מפורטים ומלאים על אירועים

משמעותיים בהיסטוריה המשפחתית. ההנחה היא שהאדם הוא שמעניק משמעות לאירועים ולחוויות בחייו. יש ערך רב בכך שסיפורים ייטענו במשמעות על-ידי בעלי הסיפור ולא על-ידי אדם חיצוני לסיפור או בדרך של תיאור מציאות אובייקטיבית. לפרשנות ולמשמעות האישית יש חשיבות רבה. דרך זו מקרבת אותנו לעולמו של הילד (gnillet). גישה זו לסיפור הפנימי והייחודי של האדם נותנת לו תחושה שמקשיבים לו באופן מרבי. פן נוסף לעיקרון זה הוא מה שמקובל לומר בשם סלוודור מינושין, ש"באופן פרדוקסלי ככל שנהיה ספציפיים יותר, כך נהיה אוניברסליים יותר". כלומר, ככל שנוגעים בסיפורים אישיים יותר, כך מוצאים מרכיבים דומים וחופפים אף בין אנשים שונים המצויים במחלוקת או במאבק.

### **ההקשר וההבניה החברתית**

שיח הזהויות הוא שיח שמתקיים בתוך הקשר של מצב חברתי נתון. כאשר מתקיים שיח בין זהויות, חשוב לשים לב לא רק למה שנאמר אלא גם לאופני השיח. יש חשיבות עליונה לכך שמובילי השיח יכירו מקרוב את השיח החברתי הדומיננטי וישימו לב להשפעותיו; מי במרכז? מי בשוליים? קולו של מי נשמע וקולו של מי אינו נשמע? מהן ההשפעות של מצב עניינים זה? מי קובע את דמותה של הקבוצה האחרת? איך התקשורת והסביבה מציגות את האחר ומהן התוצאות של התפיסות המרכזיות שמצויות אצל אלה שקולם נחשב יותר?

### **תפקיד המנחה**

כדי לאפשר שיח פתוח, שוויוני ושיתופי, חשוב שמובילי השיח ימלאו את תפקידם מתוך הבנת האחריות שלהם על השיחה ועל משתתפיה, לצד ניסיון להפחית את הסמכות הטבעית של המנחה כדי לאפשר דיאלוג משמעותי. יש לגלות רגישות ולהתאמץ להבין את האחר ולא לכפות עליו את תבניות החשיבה, הפירוש והתפיסה שלנו. לראות בו מומחה לפירוש חייו, אמונותיו, התנהגותו ויחסיו עם חברתו. דבר זה מחייב בדיקה של העדפותיו ותפיסותיו של האחר, והימנעות מהנחות ומייחוס. אין אנו מנסים להתעלם מהערכים והעמדות שלנו, אלא רואים חשיבות רבה בשיתוף ובשקיפות שלנו כלפי האחר.



בפרקים שלהלן בחרנו לעסוק בשני ערוצים מרכזיים, שלדעתנו עשויים לתרום תרומה ממשית להשתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך - מעורבות הורים ופדגוגיה בתחום האוריינות.

בשני התחומים הללו מצאנו כי פרקטיקות ותיאוריות שכללו התייחסות רצינית לתרבות המוצא של בני הקהילה, הציבו עקרונות עמוקים יותר והשיגו תוצאות משופרות ביחס למקובל.



## ”הורים הם סלע קיומו של האדם”<sup>9</sup>

---

”העובדה שההורים אינם יודעים עברית, לא אומרת שאין להם שפה. מערכת החינוך מאפסת את ההון האנושי של הורים מהגרים, וכך קשה להפיק את תרומתם בחיי הלימודים של ילדיהם. אילו המערכת היתה נעזרת בידע ובכישורים של הורים מהגרים, ולא מצפה מהם להפוך לישראלים, ניתן היה אפילו להרוויח מהתובנות ומהביקורות שלהם, לגבי דברים שיש לשפר במערכת החינוך...”

<sup>9</sup>ד"ר ריטה סבר, המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית, מתוך ראיון למגזין "קו האופק" של אגודה ישראלית למען יהודי אתיופיה

## חלק ראשון: רקע תיאורטי

מחקרים רבים שנערכו בעשורים האחרונים, בארץ ובעולם, מצביעים על השפעה מובהקת של מעורבות ההורים על הישגי ילדיהם ועל תפקודם בבית הספר, בסוגיות כמו רמת הנוכחות בבית הספר, הסתגלות טובה והתנהגות נאותה, כישורים חברתיים, הערכה עצמית, מוטיבציה וכמובן הישגים<sup>10</sup>. מחקרים אלה ואחרים עוסקים גם בשאלה מהי מעורבות הורים מיטבית וכיצד בית הספר יכול לקדם מעורבות כזו. אחד מן המודלים האמריקאיים המקובלים מדבר על שישה סטנדרטים של מעורבות שצריכים לעמוד לנגד עיני בית הספר: תקשורת, הורות, למידת התלמידים, התנדבות, קבלת החלטות בית ספריות ושיתוף פעולה עם הקהילה<sup>11</sup>.

המחקר מצביע על כך שמסגרות חינוכיות במדינות רבות מאמצות את עמדת "המומחה" לחינוך ילדים. ההורה אינו נתפס כמומחה לחינוך ילדיו, בעיקר בקרב משפחות מתרבויות שונות ומשפחות החיות בעוני<sup>12</sup>. מחקרים כמותניים ואיכותניים מצאו כי עליה במעורבות הורים בחינוך הייתה קשורה למידה שבה חשו ההורים שתרומתם מוערכת, וליצירת קשרי אמון עם המסגרות החינוכיות. במחקרים אלה נמצא שיפור כאשר אנשי החינוך קיבלו הדרכה והכשרה כיצד לעבוד עם הורים בני תרבויות שונות, איתרו דרכים לעידוד ההורים לתרום למערכת וקיימו משוב דיאלוגי בעקבות פעילותם<sup>13</sup>. הגורם הראשון המנבא מעורבות הורים פעילה וסבילה הוא מידת האמון והכבוד שההורה חש כלפיו מצד צוות בית הספר<sup>14</sup>.

מתוצאות אלו עולה מסקנה ברורה: השינוי המיוחל במידת מעורבותם של הורים, בעיקר מהגרים ובני קבוצות מיעוט שונות, נעוץ בשינוי תודעתי של צוות בית הספר כלפיהם, ולא רק בשינוי מצד ההורים עצמם.

למרות ההכרה בחשיבותה של מעורבות ההורים בחיי בית הספר, ההתמודדות עם סוגיה זו עדיין לא פתורה במערכת החינוך בכלל ובקרב הורים אתיופים בפרט.

ההסבר למעורבות הנמוכה של הורים אתיופים הוא מורכב, ונכללים בו שלושה ממדים מרכזיים<sup>15</sup>:

- קשיים אובייקטיביים כגון קשיי שפה, מצב כלכלי-חברתי וקשיי פרנסה (עבודות מזדמנות, עבודה במשמרות ועוד).

- השוני המהותי בין חוויית הילדות וההורות שחוו ההורים שגדלו באתיופיה לבין החוויות המקבילות של ילדיהם הגדלים בארץ (אופי התלמידאות, משבר סמכות והיפוך תפקידים במשפחה, פערי ידע ועוד).
- תדמית נמוכה של הורים אתיופים, הנובעת מחוסר אמון של צוות בית הספר ביכולותיהם, והפנמת דימוי זה על-ידי חלק מההורים.

”הפרויקט הלאומי”, עמותת פידל ותוכנית PACT מציינים נושא זה כיעד מרכזי<sup>16</sup>. למרות פעילות מבורכת זו נדמה שאין היא מחלחלת דיה לפעילותם השוטפת של בתי הספר ולתודעת צוותי ההוראה, ולרוב היא ממוקדת ברמת הסדירויות.

אנו ממליצים להתמקד ביצירת אמון המכבד את ההורים כשותפים משמעותיים. הפרקטיקות המוצגות להלן מייצגות לדעתנו התמודדות משלימה שיש בה כדי לשפר ולהעמיק את מידת מעורבותם של ההורים.

## חלק שני - פרקטיקות

### מודל בית ספרי

#### בית ספר ממלכתי-דתי יסודי במרכז הארץ<sup>17</sup>

בית הספר מאופיין בשיעור גבוה של תלמידים יוצאי אתיופיה (מעל 90%), עקב עזיבת תלמידים שאינם יוצאי אתיופיה לבתי ספר אחרים. בית ספר זה הפך למוביל במבחני המיצ"ב, והממוצע הבית הספרי במקצועות עברית וחשבון עלה מהעשירון הרביעי לעשירון העשירי. הנחת העבודה של מנהלת בית הספר הייתה כי מעורבות הורים משמעותית ומחויבות מצד הצוות החינוכי הן המפתח לשינוי בהישגי בית הספר. התהליך מבוסס על הכרה ואמון ביכולת הן של התלמידים והן של הוריהם, ועל הצהרה משותפת של ההורים ושל צוות המורים: ”הילדים שלנו הם הילדים המובילים”.

### תהליך שבוצע עם צוות בית הספר

- למידה על מאפיינים תרבותיים, ערכיים ומנהגים של קהילת יוצאי אתיופיה.
  - ביקורי בית שמטרתם העמקת ההיכרות עם משפחתו של הילד והסביבה שבה הוא חי.
  - השתתפות בשמחות ובאירועי אבל של משפחות התלמידים.
  - מיפוי הצרכים של התלמידים והוריהם, ובניית סדנאות להורים בהתאם לצרכים שעלו.
- תהליך הביא להעמקת הידע של המורים הן בנוגע לרקע התרבותי של התלמידים והן באשר לעולמותיהם האישיים. כמו כן הביא הדבר לחיזוק הקשר בין הצוות וההורים, וביסס בהם את האמונה בחשיבות מעורבותם וביכולתם לתרום לחינוך ילדיהם.

### פעילות שבוצעה יחד עם ההורים

- הקמת ועד הורים (אשר היווה בהמשך גם אמצעי לרתימת הורים נוספים והרחבת מעגל ההורים המעורבים).
  - השתתפות הורים בסדנאות שמטרתן רכישת כלים פרקטיים למעורבות אפקטיבית בחיי ילדיהם ולסיוע בתהליכי הלמידה. (הבנת המרחב הבית ספרי, חיזוק סמכות הורית מול הילד, ועוד)
  - העלאת נושא הלמידה לראש סדר העדיפויות במשפחה.
- הסדנאות הביאו לחיזוק תחושת הערך העצמי של ההורים, לחיזוק התא המשפחתי ולהגברת מעורבות ההורים בתהליך החינוכי. כמו כן הן תרמו להעמקת ההיכרות של ההורים עם המתרחש בין כותלי בית הספר ועם הצוות החינוכי.

### פעילות משותפת וקשר בין צוות בית הספר להורים

- יצירת שיח ישיר עם ההורים (במקרים של קשיי שפה - קבלת סיוע מהורים אחרים), וקיום תקשורת רציפה לאורך כל השנה ולא רק במקרים חריגים.
- הגברת נוכחות ההורים במרחב הבית ספרי, תוך התחשבות בצרכים ובלוחות הזמנים של ההורים.
- קשר רבגוני ותכוף של ההורים עם בית הספר והשתתפות בפעילויות נוספות כגון: ועד ההורים, סיירת הורים למניעת ונדליזם, סדר ט"ו שבט משותף, למידה מקבילה להורים ותלמידים ועוד.

## בית ספר ממלכתי-דתי יסודי בירושלים<sup>18</sup>

בית הספר מכיל אוכלוסיית עולים מאתיופיה (שנות ה-2000), אוכלוסייה ותיקה ברמה סוציו-אקונומית נמוכה, ואוכלוסייה ותיקה ברמה סוציו-אקונומית גבוהה, מהשכונה ומחוצה לה.

בית הספר מדגיש שני אלמנטים מרכזיים בהתייחסות אל הקהילה האתיופית: **א. ברמת הפרט -** הקפדה לערב את ההורים האתיופים במצב התלמידים. השיתוף חורג מגדר דיווח באספות הורים והזמנה לשיחות אישיות במקרה של בעיות התנהגות, והוא כולל ארבעה היבטים:

- סדנאות ייעודיות בשפה האמהרית על תרבות בית הספר ועל ציפיות המערכת למעורבות ההורים.
- הזמנה סדירה של ההורים לפגישות ולעדכון בהיבטים לימודיים. בית הספר מדגיש שהפגישות אינן סביב אירועים משמעותיים אלא שיתוף דרך קבע, במטרה לרתום את האחראיות ההורים למצב הלימודי של הילד.
- מעורבות הורים אתיופים בוועד ההורים.
- שמירה על האחראיות ההורית בכל הכרוך בדאגה לצורכי הילד, בסוגיות כמו ציוד לימודי, רכישת בגדים וכו'.

**ב. ברמת הקהילה -** שותפות עם פעילות ועד הקהילה והתייחסות למרחב החברתי שאליו הילד משתייך. דוגמאות: בית הספר לא יוזם מצדו פעילות לחג הסיגד, אלא משתלב בפעילות קהילתית ביוזמת ההורים. בית הספר מקפיד לא ליצור אפליה מתקנת לטובת הנכחת התרבות האתיופית אלא להכליל את הסיפור האתיופי בין יתר הסיפורים המונכחים. בית הספר משתדל לעודד ביקורים הדדיים בשעות אחרי הצהריים ונמנע לחלוטין מפעולות תמיכה שמיועדות לאתיופים בלבד.

התוצאה, לטענת צוות בית הספר, היא שעל אף היות האוכלוסייה האתיופית עולה חדשה יחסית (שנות ה-2000) היא איננה מובחנת חברתית כקבוצה הומוגנית. אין תופעה של התגודדות בהפסקות, האוכלוסייה האתיופית אינה מאופיינת כשיכבה החלשה מבחינה לימודית, התנהגותית וחברתית, וניכר פיזור סביר וטבעי שלה על פני הרמות השונות.

---

## מודל פנים קהילתי

### **"פותרים את השער, בונים את הגשר", רחובות<sup>19</sup>**

התוכנית קמה ביזמת פעילים חברתיים מובילי הפורום העירוני של יוצאי אתיופיה בעיר רחובות. מטרתיה הן חיזוק האוריינות בגיל הרך וחיזוק מעורבות ההורים בחינוך. התוכנית נבנית בשיתוף ההורים, ומבוססת על שילוב של תכנים מאתיופיה ומישראל (ביסוס של שפה מדוברת, עיסוק בתהליכים חינוכיים מבעד למטאפורה של עבודה חקלאית, למידה חווייתית וחינוך ערכי). התוכנית כוללת:

- פעילויות משותפות להורים וילדים, המבוססות על התנדבות הורים, כגון: מרכז למידה, משחקה מודרכת, ספרייה, חוג משחקי חשיבה ועוד.
- סדנאות הורים בנושאים שונים, כגון: היכרות עם מערכת החינוך ועם חוויות התלמיד, בנייה משותפת של תכנית המותאמת לצורכי הילדים, חשיפת יכולות ההורים לחיזוק ולהעשרת חוויית הלמידה ועוד.

התכנית מאפשרת לכל הורה עמדה עצמאית בהתמודדות מול בית הספר, ובו בזמן מעניקה תמיכה קולקטיבית. היא נשענת על העצמת נקודות החוזק של כל אחד מהמשתתפים, מתוך תפיסה שהם המנווטים את התהליך ושהאחריות על ניהול המשפחה היא בידיהם.

---

## מודל עירוני

### **"לצאת מהשוליים", יבנה<sup>20</sup>**

פרויקט "לצאת מהשוליים" פועל בעיר יבנה החל משנת 2007, בשלושה בתי הספר התיכוניים בעיר. התוכנית מבוססת על ההנחה כי חיזוק המוטיבציה והמסוגלות של התלמידים מותנה בשינוי עמדות בקרב מורים והורים. מצד הצוות החינוכי התמקדה הפעולה בשינוי עמדות ביחס להורים ולקהילה האתיופית. מצד ההורים התמקד השינוי המבוקש ביצירת אמון כלפי המערכת הבית ספרית, ובהגברת מסוגלות ההורים ותחושת האחריות שלהם כלפי התהליך הלימודי של ילדיהם.



פעולות שננקטו במסגרת הפרויקט: סדנאות לצוותי ההוראה להעמקת ההיכרות עם תרבות הקהילה, ובניית שיעורי חינוך בנושא רגישות תרבותית. נוסף על כך, לרשות ההורים עמדה מגשרת בת הקהילה, שסייעה להם באופן פרטני, מתוך גישה שיתופית ולא היררכית, תוך הדגשת האחריות ההורית, הגברת מעורבותם ושיפור יכולתם לפעול מול בית הספר.

על אף שהפרויקט מכוון לתוצאות ארוכות טווח, ניכרו תוצאות חיוביות כבר בהערכה חיצונית שנעשתה בשנת 2010:

- נרשם שינוי חיובי במוטיבציה של התלמידים, שבא לידי ביטוי בעליה דרמטית בנוכחותם בשיעורים ובשעות התגבור.
- ניכר שינוי בעמדות המורים - ניכרה תנועה מעמדות סטריאוטיפיות של צוותי ההוראה לגבי בני הקהילה לעמדות אישיות, הנסמכות על צרכים אינדיבידואליים.
- ניכר שינוי בתפיסת ההורים בנוגע לחלקם באחריות ללימודי ילדיהם. הללו הביעו אמון רב יותר בבית הספר, הכירו ביתר שאת בערכם של הלימודים והעלו את נוכחותם באספות ההורים.

## **חלק שלישי - סיכום: ההורה כשותף פעיל למעשה החינוכי**

תפיסת ההורה כמרכיב דומיננטי בחינוך ילדיו היא שינוי משמעותי בדרך שבה נתפס ההורה האתיופי על ידי צוות בית הספר. הפעולות המיטביות שפגשנו שללו את תפיסת "דור המדבר", הרואה בדור ההורים דור אבוד, וכנגדה ביקשו לטפח את היכולות ההוריות ולהנכיחן. בתי הספר לא הסתפקו ביצירת שינוי בקרב קבוצות ההורים האתיופים אלא הדגישו את שינוי ההתייחסות של צוות ההוראה אל ההורים. כמו כן, בתי הספר לא הסתפקו בהקניית מיומנויות חדשות הכרוכות במפגש עם מערכת חינוך בלתי מוכרת, אלא ביקשו לחבור אל מקורות הכוח והסמכות של ההורים.

כפי שתארנו לעיל, ההורה האתיופי נמצא בעמדת נחיתות במפגש עם מערכת החינוך, וזאת בשל כמה גורמים, שאינם מאפיינים את מצבן של קבוצות מהגרים אחרות. כדי להביא לשינוי יש להכיר בכך שחוסרים רבים

אינם תוצאה של פערים תרבותיים אפריוריים, אלא של יחסים היררכיים בין הקולט לנקלט ובין הממסד החינוכי לבין הקהילה האתיופית. הדוגמאות לפרקטיקות מיטביות מגיעות ממודלים שונים של עשייה - מודל בית ספרי, מודל פנים-קהילתי ומודל עירוני.

המרכיב המאפיין את כל המודלים המוצגים, על אף השוני ביניהם, נעוץ באמונה בכוחם המחנך של ההורים, ובשאיפה ליצור בבית הספר מעורבות משמעותית של ההורים בחינוך ילדיהם. מעורבות זו חורגת בהרבה מ"מעורבות של סדירות" המאפיינת רבות מההתערבויות במוסדות החינוך בארץ.

מעורבות הורים משמעותית הופכת את ההורה לשותף מלא לתהליך החינוכי של ילדיו, ובאה לידי ביטוי במספר אופנים:

**ההורה כמתנך:** כבוד של הצוות החינוכי לידע וליכולות החינוכיות שמביאים ההורים מתרבות המוצא ומניסיון חייהם המצטבר.

**ההורה כאחראי:** חיזוק תחושת המסוגלות של ההורה, טיפוח ועידוד האקטיביות של ההורה כמי שאחראי על המהלך הכולל של חיי התלמיד, ולא רק בעתות משבר.

**ההורה כשותף:** הכנסת ההורים למעגל המתכנן, המבצע והמשפיע על תהליכי החינוך של ילדיו בפרט ושל בית הספר בכלל.

---

## המלצות ברמה הבית ספרית

המצב הנוכחי של הורי התלמידים האתיופים איננו מאפשר להניח שדי ברצון טוב של בית הספר כדי שההורים יתפסו את מקומם כמתנכים כאחראיים וכשותפים. תחת זאת, על בית הספר, שמעוניין לחולל שינוי בתחום מעורבות ההורים לנקוט יוזמות שיעודדו ויטפחו יכולות אלו. נתייחס לשלושה רכיבים מרכזיים של התוכנית:

### למידה של צוות בית הספר:

יצירת הזדמנויות בין-אישיות למפגש עם ההורים בתנאים המתאימים להם כדי להכיר כל משפחה כשלעצמה; חשיפה לנקודות החוץ של ההורים וסימון הגורמים המעכבים את הביטוי המלא של התפקוד ההורי. ויתור על עמדת המומחה לחינוך ילדים לטובת עמדה של שותפות בתהליך החינוכי; בנייה

מושכלת של תפקיד המגשר בהתאם למאפייני האוכלוסייה, באופן שימקסם את יכולתו להגביר מעורבות משמעותית של הורים.

### **תהליך משותף של הצוות עם ההורים:**

קשר רציף ויזום עם ההורים ביחס למצב התלמיד ולא רק בעתות משבר, סיפוק צורכי התלמידים באמצעות ההורים ולא ישירות על ידי צוות בית הספר, שילוב אקטיבי של ההורים בעשייה הבית ספרית ולמידה הדדית ומשותפת. שילוב הורים יוצאי אתיופיה בוועד ההורים של בית הספר, בהתאם למאפייני בית הספר יש לבחון את האפשרות להקים גם קבוצת הורים מובילה של יוצאי אתיופיה בלבד. יש למצות הזדמנויות לשיתוף פעולה עם מוסדות קהילתיים, שכונתיים או עירוניים הבאים במגע עם הורי התלמידים.

### **סדנת הורים או תכניות שונות בהשתתפות ההורים:**

סדנאות בהתאם לצורכי ההורים, הכוללת היכרות עם מערכת החינוך הישראלית, על מנגנוני הלמידה וחוויית הלמידה שהיא מזמנת. כמו כן, יש להקדיש תשומת לב לעבודה עם כלל ציבור ההורים - גם עם הורי התלמידים הקולטים. יש להביא למציאת פתרונות טכניים אשר יאפשרו מעורבות מירבית של ההורים (שעות ומקום מפגש, מפגשים פרטניים בהתאם לצורך וכיו"ב).

כפי שפורט במסמך זה, נמצא כי עצם קיומן של שאיפות וציפיות לימודיות גבוהות מצד ההורים כלפי ילדיהם, משפיע במידה רבה על מידת ההצלחה של התלמידים.

מתובנה זו יש לגזור תהליך עבודה שבו בית הספר מטפח ומסמן עם ההורים מהן שאיפותיהם וציפיותיהם באשר לילדיהם, מתוך הכרה ביכולותיהם ובתרומתם להצלחת הילדים.

אנו מציעים לראות בהגברת מעורבות ההורים נושא מרכזי שיש לקדם, כדי לשפר את השתלבות התלמידים בני הקהילה האתיופית במערכת החינוך הישראלית, תוך שימת דגש על הכרה באיכויות הוריות שמקורן בתרבות המוצא, ושיפור יחסם של צוותי ההוראה כלפי הורים בני הקהילה.



## קידום כישורי שפה של תלמידים יוצאי אתיופיה - פרקטיקות פדגוגיות מיטיבות

### תיאור התחום

בפרק זה נעסוק בפרקטיקות פדגוגיות שיובילו לקידום תלמידים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. הנחתנו היא שפדגוגיה הממוקדת בפיתוח כישורי שפה ואוריינות היא מרכיב חיוני בהצלחה בלימודים ובהתגברות על פערים לימודיים שמקורם בתהליכי הגירה. אדם אורייני הוא אדם שמבין את העולם הסובב אותו ומסוגל להשתמש בלשון הדבורה והכתובה על-פי צורכי ההקשר<sup>21</sup>. להלן נתאר מהי הדרך המיטיבת של רכישת אוריינות בבית-הספר, ובאיזה אופן היא מקדמת למידה.

### חשיבותה של האוריינות

תפיסות פסיכולוגיות-התפתחותיות עכשוויות מזהות את לימוד השפה כתשתית יכולת הלמידה כולה, כפי שמגדיר זאת האלידיי: "כאשר ילדים לומדים שפה, הם אינם עוסקים רק בצורה אחת של למידה מיני רבות - אלא הם לומדים את תשתית הלמידה עצמה."<sup>22</sup> כל תהליך למידה מתרחש בקונטקסט חברתי תרבותי נתון. במסגרת תהליך הלמידה הבית ספרי, מושקע מאמץ להרחיב את שפתו של הילד כך שתכלול מושגים מדעיים ושיח אקדמי<sup>23</sup>. אלה מרחיבים את גבולות הידע של הלומד מעבר לקונקרטי ולסביבה המיידית שבה הוא צומח. אולם, התפתחות מושגית גבוהה תלויה ברמת בשלותם של המושגים הספונטניים אצל אותו תלמיד. במלים אחרות, אי-אפשר ללמד ילד מושגים מדעיים ומופשטים בלי להכיר את המושגים היומיומיים, הקונקרטיים, שהם

חלק מן הידע שלו ושייכים לעולמו. ההוראה חייבת להתבסס על הידע המוקדם שהתלמיד מביא אתו לבית הספר.

לימוד השפה, כפי שטוען האלידיי בראשית הדברים, הוא לא רק עוד סוג של לימוד, אלא הבסיס והצורה של כל לימוד באשר הוא. לכן יש להשקיע בלימוד השפה, בפיתוח האוריינות בה, את מירב המאמצים. מסוגלות גבוהה בשפה היא ככל הנראה המפתח המרכזי למסוגלות לימודית בכלל.

---

## איכויותיו של השיח הדיאלוגי

קידום אוריינות מתרחש בכיתה המתאפיינת בשיח דיאלוגי. תפיסה דיאלוגית מניחה שקיימים יחסים רפלקסיביים בין ביטוי למשמעת, בין האני לאחר, בין האדם לסביבה החברתית, בין היחיד לקהילה ובין מבנה השפה לבין ההבניה המחודשת שלה. כל טקסט הוא הטרוגני ומתאפיין ביחסי גומלין בין שפות חברתיות שונות.

המעשה החינוכי הוא מפגש עם טקסטים, בין שהם דבורים ובין שהם כתובים. הוראה בכללותה מסתמכת על אוריינות וכישורי שפה בשני מובנים: הראשון הוא הבנת השפה עצמה, והשני הבנת הקול האישי שבתוך שימוש השפה, אשר נובע מההיסטוריה האוריינית החברתית-תרבותית של התלמיד<sup>24</sup>. לילדי מהגרים אשר באים מעולם אורייני שונה, המאמץ הדרוש לפענוח השפה - השפה האישית והשיח החינוכי - הוא כפול<sup>25</sup>.

התלמידים יוצאי אתיופיה גדלים בסביבה מסורתית של תרבות על-פה ונדרש תיווך כדי להעבירם לעולם הכתב. בנוסף, יש לחשוף אותם לקולות נוספים בתוך השיח על מנת שיוכלו להרכיב מהם את קולם שלהם, שכן נקודת המוצא של קולם היא הדהוד של קולות הבית בלבד. פיתוח קול אישי זה נעשה, בין היתר, על ידי שילוב של פרשנותם בתהליך החינוך מבחינת יצירת חומרי הלימוד ושילוב ההון האנושי והקהילתי שלהם בתוך מסגרת הלימודים. פיתוח מערך לימודי שכזה מועיל לא רק ליוצאי אתיופיה אלא לחברה בכללותה, בהיותו מהלך המוביל להעצמה ולצדק חברתי.

---

## משמעותה של אוטונומיה טקסטואלית

כישורי שפה מתפתחים במשך החיים. הטענה שרכישת שפה תלויה בגיל צעיר מוטלת בספק, היות שאוריינות גבוהה בשפה הכתובה נרכשת בעיקר בגיל חטיבת הביניים וממשיכה להתפתח ככל שהאדם משכיל יותר, ובעיקר בזמן הלימודים באוניברסיטה.<sup>26</sup> מטרת התהליך הבית-ספרי היא להגיע ל"אוטונומיה טקסטואלית". אוטונומיה מסוג זה עניינה היכולת "להבין ולהפיק בעל פה ובכתב טקסטים במגוון עשיר של עולמות ידע - טקסטים שהם רציפים, עצמאיים, יחסית לרמת הידע המשוער ולרמת הידע של הקהל שלו הם מיועדים, מקושרים, לכידים והולמים לנסיבות לסוגה"<sup>27</sup>. אוטונומיה טקסטואלית עוברת דרך שיח עמיתים, הורים ומורים. על המרחב הלימודי להנכיח סוגי שיח שונים, ולנצל אותם באופן מתמיד כלמידה מתמשכת ומתפתחת.

תהליכים שכאלה יתרחשו כאשר מחנכים יעמיקו בלמידה של מגוון נושאים אודות תלמידים יוצאי אתיופיה בכיתה: רקע אורייני באתיופיה, דפוס תקשורת האופייניים לתרבות האתיופית, דרכי הלמידה האופייניות כגון משמעות של שקט לעומת השתתפות בשיח וכו'. העמקה זו תעניק למורים את הכלים להתבסס על הידע הקיים אצל תלמידים כדי להרחיבו.

---

## פרקטיקות מקדמות אוריינות

פרק זה, הדן בקידום האוריינות בקרב יוצאי אתיופיה, עוסק בעיקר במרחב הכיתתי. כדי לפתח מרחב זה יש לעסוק ביסודיות הן בסביבה הלימודית של הכיתה והן בפרקטיקות של הוראה ולמידה. לחלק מהפרקטיקות שנפרט נחשפנו במערכת החינוך, אך לעתים באופן חלקי ומצומצם בלבד. במקרים רבים מדובר בתכניות התערבות שמפעילות קרנות חיצוניות, ובאחוז קטן יחסית מכלל הכיתות שבהן יש תלמידים יוצאי אתיופיה. הצעתנו היא לאמץ את הפרקטיקות שלהלן בכללותן, ולשלבן בתוך המערך הכיתתי.

**עריכת פרופיל אורייני.** אנו מציעים, כפרקטיקה יסודית בעבודה החינוכית,

להכיר את הילד דרך העולם האורייני שלו. אפשר לעשות זאת בדרכים שונות, אך אנו מציעים לאמץ את הכלי הפדגוגי המקיף שפיתחה פרופ' נורית פלד אלחנן: עריכת "פרופיל אורייני"<sup>28</sup>. פרופיל אורייני נבנה משני מרכיבים: שיח בין מורה לתלמיד, והיכרות עם יכולת הכתיבה והקריאה של התלמיד. מטרת הפרופיל האורייני איננה רק היכרות עם העולם האורייני של הילד, אלא גם כלי מרכזי בעיצוב תכנית ההוראה והלמידה, של המורה ושל התלמיד. ניתוח הפרופיל האורייני מהווה משאב להרחבת הידע של המורים ושל התלמידים, הוא מטפח את האינטראקציה הלימודית, ויכול להוות בסיס למיפוי כיתתי. כפי שטוענת פלד אלחנן: "למצוא את הנקודה שמעניינת את הילד ומפעילה אותו - זה העיקר. זו עבודת הדיאלוג"<sup>29</sup>.

מערכת החינוך כיום מסתמכת בעיקר על נתוני המיצ"ב ועל בחינות סטנדרטיות אחרות בהערכת רמת האוריינות של תלמידים. נתונים אלה, חשובים ככל שיהיו, אינם כלי מדידה והערכה משמעותיים למדידת התקדמות והתפתחות אוריינית, במיוחד אצל יוצאי אתיופיה, על רקע התרבות האוריינית שבתוכה הם גדלים. דוגמה לטענה כי אין די בנתוני המיצ"ב, פגשנו בתכנית מוריה, המופעלת בבתי ספר שבהם לומדים תלמידים יוצאי אתיופיה ברחבי הארץ. הצוות החינוכי עורך במסגרת התכנית מיפויים אורייניים, המגדירים את רמת הקריאה והכתיבה של הילד, ובהתאם לרמה זו הילד מופנה לספרים ההולמים את ידיעותיו. למרות הערך הלימודי של המיפויים הללו, מטרת הפרופיל האורייני שאנו מציעים כאן היא להבין את עולמו האורייני של הילד ולהצמיח מתוכו את תכנית הלימודים.

**פדגוגיה מותאמת תרבות.** לאור הפרופיל האורייני, יש לפתח פדגוגיה הנשענת על ההון התרבותי המגיע מעולמו של הילד. כפי שכבר צוין, ילדים יוצאי אתיופיה מגיעים מתרבות על-פה מפותחת. אחת הדרכים לקישור בין העולם האורייני של הילד ובין העולם האורייני בבית הספר, הוא ליצור פדגוגיה הנשענת גם על סיפורים - פדגוגיה העוסקת הן בדרך שבה הסיפור מסופר והן בתוכנו:

מורה מבקשת מתלמיד בכיתה א' לספר סיפור. הילד עומד מול הכיתה ומבקש רשות מהנוכחים לספר את הסיפור. הנוכחים נותנים רשות. הוא מתחיל לספר את הסיפור במשפטים קצרים, ובכל פעם הוא מבקש מהנוכחים לחזור על המשפט שסיפר. הם נענים לו ונוצר בכיתה אירוע בעל אופי אורייני אחר מהמקובל.



מתיאור זה עולה כיצד תלמיד עם כישורי סיפור בעל-פה מביא את עצמו לידי ביטוי במרחב הכיתתי בצורה מוצלחת. החופש שבו ניתן לתלמיד לנהל את האופן בו סופר הסיפור, יוצר עוד רובד של משמעות וחוויה - הן עבור התלמיד עצמו, והן עבור כלל התלמידים בכיתה, הנחשפים לתרבות ולאוריינות שונה משלהם, לומדים אותה ולומדים ממנה. כדי שהמורה יוכל לפתח פדגוגיה שכזו, יש להקים מערך השתלמויות והדרכה (עליהן נפרט בהמלצות המערכתיות). בבית ספר במרכז הארץ (יסודי וחטיבת-ביניים), התבצע תהליך של חשיפת הצוות לרקע התרבותי של יוצאי אתיופיה באמצעות השתלמות מקיפה, וטיפוח רגישות תרבותית שתורגמה לשפת הכיתה ולמרחב החברתי שבית הספר בונה. בתוך כך נעשה שימוש במפגשי שחרית שבהם יש הזדמנות להביא קולות אישיים, ולקיים תקשורת בין-אישית מכילה ופתוחה. בבית הספר לומדים יחד תלמידים יוצאי רוסיה, תלמידים יוצאי אתיופיה ועוד. לעתים נולדות מהשטח דילמות הנוגעות לפסיפס תרבותי זה ולמתחים שהוא נושא עימו, וכמענה לכך הצוות מפתח פתרונות הולמים מתוך שמירה על הנחת תרבות המקור, בצד תביעה להטמיע את נורמות המקום.

**הוראת עמיתים.** עבודה בזוגות ובקבוצות עמיתים היא מרכיב משמעותי בהתפתחות שפה ואוריינות בקרב בני מהגרים<sup>30</sup>. עבודה שכזו מייצרת מפגש עם מגוון סוגות שיח, שונות מהשיח המתקיים במרחב הכיתתי המשותף, ולכן, כפי שראינו לעיל, יש חשיבות רבה כאשר מתעתדים להגיע לאוטונומיה טקסטואלית. כמו כן, בעבודה זו ניתנת האפשרות להשמיע את הקול האישי של התלמיד באווירה אינטימית ובטוחה. תכנית מוריה מפעילה מודל שבו לכל ילד יש עמית-שיח (שהוא צימוד קבוע לתקופה), במסגרתו מתבצעות מטלות לימודיות רבות, ולטענת ראשי התכנית זהו מרכיב משמעותי בהצלחתה<sup>31</sup>.

**חיזוק השפה הראשונה.** ערעור השליטה בשפה הראשונה (השפה המדוברת בבית) בעקבות תהליכי הגירה, מציב בפני הילד קשיים רבים בתהליך רכישת השפה השנייה, הסובבת אותו עתה. מחקרים רבים מראים כי חיזוק האוריינות בשפה הראשונה הכרחי כדי להגיע לפיתוח אוריינות בשפה השנייה<sup>32</sup>. בבית ספר בדרום תל אביב למשל, בו יש מספר רב של תלמידים המגיעים מעולמות אורייניים שונים, מושקע מאמץ רב בחיזוק השפה הראשונה של התלמידים, כבסיס לפיתוח אוריינות בעברית. בבית הספר לומדים, נוסף על אנגלית ועברית, שמונה שפות נוספות לפי ארצות המקור של התלמידים<sup>33</sup>. לצעד הזה שתי מטרות עיקריות מבחינת בית הספר: האחת, חיזוק הקשר של הילד

עם בני משפחתו, שחלקם לא דוברים עברית (מתוך הנחה כי ככל שהילד שולט יותר בעברית ופחות בשפת הבית, הפער בין ההורים לילדים יגדל); השנייה, חיזוק השפה הראשונה של התלמיד כדי שתהווה יסוד טוב יותר ללימוד שפה שניה ושלישית.

**התחלת המהלך האורייני מגיל צעיר.** הרצף החינוכי והתחלת המהלך האורייני בגיל מוקדם תורמים לפיתוח הדימוי העצמי ותחושת המסוגלות של הילד. מחקרים קובעים כי מומלץ להקדיש את שנות חייו הראשונות של בית הספר להעשרת העולם הלשוני שלו דרך משחק ואינטראקציה דינאמית עם הסביבה. המפגש של הילד עם קריאה וכתובה ייעשה בשנות בית הספר, אך גם השנים הקודמות להגעתו לבית הספר הן שנים חשובות בפיתוח ובעידוד ניצני אוריינות.

את המונח ניצני אוריינות - emergent literacy - טבעה ד"ר אילנה זיילר. מושג זה מתייחס לגילוייה הראשונים של האוריינות בגיל הרך. מדובר בהתנהגויות כמו התעניינות בכתוב הסביבתי, ראשית המודעות לאותיות ולמילים, לצלילים ולצורות המופיעים בשפה, התעניינות ועיסוק בספרים ובטקסטים בכלל. בתרבות שממנה באים מרבית יוצאי אתיופיה אין מקום מרכזי לשפה הכתובה, ורבים מהם אינם יודעים קרוא וכתוב בשפתם ובשפה העברית; לכן חשוב לנצל את שנות הגן לעידוד ולטיפוח ניצני האוריינות.

---

## הצעדים הנדרשים ליישום הפרטיקות שתוארו לעיל

- הוספת שעות הוראה לאוריינות בבית הספר היסודי - לימוד השפה העברית (לפחות 15 ש"ש). המלצה זו מתבססת הן על הצלחת תכנית מוריה התובעת 15-12 ש"ש אוריינות. במחקר פנימי שנערך בתכנית מוריה, שהוצג בפנינו על ידי עינת אוריון (ריאיון), מספר שעות ההוראה הוא המרכיב החשוב ביותר בהצלחה לימודית עתידית.
- הפיכת הכיתה למרחב אורייני, המזמן מפגש אינטנסיבי עם טקסטים. לדוגמה, בשיחה שקיימנו עם לילי חג'ג', היא הדגישה כיצד בבית הספר בניהולה, בשילוב תכנית מוריה, המורים עמלו על יצירת מרחב כיתתי אורייני - הכולל ספרייה עשירה, מרחב

קריאה, שולחן וכיסא שבהם מאוחסנים ספרים ומחברות. מרחב זה, לדבריה, היווה מקור משמעותי לעידוד תלמידים לקריאה וכתובה ולחזוק האוריינות באופן כללי. מטרת-העל של שינוי סביבתי זה היא להפוך את הספר לחלק משמעותי מחייו של הילד, על ידי היותו נגיש ומזמין, כדי שיהיה ערוץ התקדמות אפקטיבי בלימודיו.

- יצירת מערך הכשרה של סוכני שינוי בתוך בתי הספר. כדי ליצור מערך זה יש להסתמך על האפשרויות המגוונות המקופלות במסגרת "אופק חדש" בבתי ספר יסודיים וחט"ב (60 שעות השתלמות בית-ספרית מקיפה; שימוש בשעות השהייה של המורים וניצול שעות פרטניות לטובת עריכת הפרופיל האורייני). חשוב להדגיש כי תהליכי הכשרה אלה תכליתם תרגום פדגוגי ולא הסתפקות בהעשרה וחשיפה לידע תרבותי. המורים בכיתה הם המחוללים תהליכי שינוי בפועל והם המפתח לתוצאות בשטח - ולכן שכלול הפרקסיס הפדגוגי הוא לב תהליך ההכשרה.
- התחלת המהלך האורייני מגיל הגן. הרצף החינוכי והתחלת המהלך האורייני בגיל מוקדם תורמים להתבססות כישורי השפה ולתחושת מסוגלות חשובה. החלת חוק חינוך חובה חינוכי מגיל שלוש, בעקבות ועדת טרכטנברג, היא הזדמנות לעבודה אוריינית משמעותית עם ילדים יוצאי אתיופיה עוד בטרם הגיעם למערכת החינוך.
- בצד החשיבות של רכישת כישורים אורייניים מגיל צעיר, אוריינות גבוהה בשפה הכתובה נרכשת בעיקר בגיל חטיבת ביניים וממשיכה להתפתח ככל שהאדם משכיל יותר. הפער הגדול בציוני המיצ"ב בכיתה ח' נובע מהזנחת נושא האוריינות בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה. אנו ממליצים להרחיב את העיסוק בסוגיית האוריינות - דרך מגוון המקצועות הנלמדים בתיכון, בראש ובראשונה המקצועות רבי-המלל.
- הקצאת 3 שעות לפחות ללימוד השפה הראשונה לתלמידים שעברית איננה השפה הדבורה בביתם.



## סיכום והמלצות

מסמך זה הוא ניסיון להפנות את הזרקור אל השטח, על המסקנות והתובנות מההתנסויות השונות המתרחשות בו. בתי הספר הם המקום שבו מתרחשת העשייה החינוכית היומיומית. ההמלצות שיוצגו כאן מבקשות לחזק את אנשי החינוך שפגשנו, אשר משכילים לשלב בין שתי תפיסות חינוכיות משלימות: האחת היא "הצבת הילד במרכז": חיזוק האמונה בכוחותיו, הקשבה לצרכיו ולחלומותיו ומכוונות להעצמתו. התפיסה השנייה ממקמת את ההתערבות החינוכית בתוך הקשר אישי-חברתי-קהילתי מתוך שיתוף פעולה עם הדמויות המשמעותיות בחייו של הילד, ברוח התפיסה כי האדם חי בהקשר. שילוב שתי התפיסות הללו מאפשר אופק לימודי איכותי לכל ילד, ומימוש עצמי מלא ומיטבי.

ביקשנו ללמוד כיצד מתמודדים מוסדות חינוך עם היעד החשוב של השתלבות מוצלחת של תלמידים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך הישראלית; כיצד מקדמים אוריינות וכישורי שפה, כיצד מוצאים נתיב למעורבות משמעותית של הורי התלמידים, ובאיזה אופן שני התחומים הללו מתבססים על הכרה והיכרות עם זהותו האישית, המשפחתית והקהילתית של כל ילד ואף תורמים לגיבושה של זהות זו. עשייה מיטבית בתחומים אלו מהווה תשתית חיונית לשיפור השתלבותם של תלמידים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך.

שתי מסקנות עיקריות עלו מתוך למידת הפרקטיקה והתיאוריה בתחומים בהם התרכזנו:

### **בתחום מעורבות ההורים**

התנהלות מיטבית עם הורי התלמידים מתבססת על כבוד והכרה בידע וביכולות

החינוכיות שמביאים עמם ההורים מתוך ניסיון חייהם ומיומנותיהם, בצד יצירת אמון ושותפות עם הצוות החינוכי, המבוססים על שיח שוויוני.

### **בתחום האורייני**

יש לחזק את האוריינות במובנה הרחב, הנוגע גם לשדה הלשוני אך גם לעולם המושגים ההיסטורי והתרבותי שילד פוגש ומפנים בבית הוריו. אוריינות זו מתבססת על ידיעת השפה הדבורה בבית על בוריה, נוסף על קידום אוריינות בעברית. דרך זו מאפשרת לילד לפתח את הקול האישי שלו באופן עשיר ומבוסס.

אחד האתגרים הגדולים העומדים בפני מהגרים, ובפני החברה הקולטת אותם, הוא היחס לזהות ולתרבות המקור במפגש עם התרבות בסביבתם החדשה. במקרה של תלמידים יוצאי אתיופיה אין מדובר בשוני תרבותי גרידא, אלא ביחסים היררכיים הממצבים את תרבות המקור כנחותה.

על רקע זה יש לקרוא את התובנות שפרסנו במסמך זה. אנו מבקשים להציב זרקור עבור אנשי חינוך ומובילים חברתיים, ברמת קובעי מדיניות וברמת היישום בשטח - תרבות המקור היא תשתית זהותם של הפרט ושל החברה. לא זו בלבד שאנו מצהירים כי אין להתעלם מהזהות התרבותית המקורית, אנו מוצאים כי בה טמון מפתח מכריע לכינון יחסים דיאלוגיים, שיווניים ופורים בין חברות. לא רק שאין להחריב את תרבות המקור - יש להנכיח אותה ולהיבנות מתוכה. הן הפדגוגיה האוריינית והן תהליכי מעורבות ההורים, כפי שתוארו במסמך זה, שומה עליהם להתבסס על הנחת יסוד זו.

---

## המלצות

הכלים המרכזיים המשמשים היום את מערכת החינוך ביחס לתלמידים יוצאי אתיופיה הן תכניות לימודיות תוספתיות, כלומר תכניות של העשרה לימודית שמטרתן שיפור הישגי התלמידים. אנו מציעים לראות את בית הספר ואת אנשי הצוות החינוכי כסוכני השינוי המרכזיים. הנחות היסוד של אנשי החינוך ואופן התנהלותם הם הגורם שבו זרועה התקווה לשיפור המצב. מסמך זה כולל המלצות שזירת היישום שלהן היא המרחב הכיתתי והבית

ספרי, כאשר גם ההמלצות המערכתיות תכליתן לכוון את כלל המערכות לעבר בית הספר; להעמיד לרשות בתי הספר כלים שיסייעו בעדם להעצים את מימוש יעדיהם בקידום השתלבות הילדים האתיופיים. אין קיצורי דרך - כל אחת מההצעות לחוד, וכולן יחד, מתגבשות בתוך מהלך כיתתי, בית ספרי ומערכתי שחובק בתוכו שלושה שלבים הכרחיים להצלחתו: מיפוי, יישום, מעקב והערכה.

### **מרחב כיתתי - בהובלת מחנך הכיתה, מגשר, ובשיתוף ההורים:**

- בניית פרופיל אורייני לכל תלמיד בכיתה ושימוש בידע האורייני בצורה מושכלת כפי שפורט לעיל. מחנך הכיתה ינצל את השעות הפרטניות שמעוגנות באופן חדש כדי לבנות את הפרופיל האורייני של תלמידי הכיתה (לעניין הכשרת המורים ראו "המרחב הבית ספרי").
- היכרות עם הפרופיל האישי של התלמיד בשיתוף יועצת בית הספר: הסיפור המשפחתי, רקע סוציו-אקונומי, מצב לימודי כולל, מצב חברתי בבית הספר. חשוב לקיים לשם כך ביקורי בית של המחנכים, שמטרתם היכרות עם משפחתו של הילד ועם העולם שממנו הוא בא.
- קשר רציף ויזום בין בית הספר להורים בנוגע למצב התלמיד במקצועות הלימוד השונים ולא רק בעתות משבר.
- שילוב הורים יוצאי אתיופיה בוועד הכיתתי ובוועד של בית הספר.

### **מרחב בית ספרי - בהובלת המנהל ובעלי התפקידים המרכזיים בבית הספר, בשיתוף המגשר, ההורים והפיקוח:**

- השתלמויות והדרכות לצוות המקצועי בבתי ספר שבהם יש מעל אחוז מסוים של תלמידים אתיופים בנושאים של פדגוגיה אוריינית, זהות ועבודה עם הורים. בהשתלמויות הפדגוגיות יבואו לידי ביטוי העקרונות הבאים:
  - תרגום פדגוגי ולא הסתפקות בהעשרה וחשיפה לידע תרבותי
  - התאמת הפדגוגיה לבית הספר ולפרופיל האורייני של הילד
  - ההשתלמויות שעניינן שיתוף פעולה עם הורים יתמקדו בהבנת החשיבות וברכישת כלים ליצירת שיח שוויוני וביסוס יחסי אומון ושותפות עם ההורים, ויבואו בהם לידי ביטוי העקרונות הבאים:
    - החלפת העמדה של המחנכים כמומחים בלעדיים לחינוך הילדים בעמדה של שותפות בתהליך החינוכי עם ההורים
    - היכרות עם נקודות החוזק של ההורים ועם הגורמים המעכבים את הביטוי המלא של המעורבות ההורית בבית הספר.

כדי ליצור מערך זה יש להסתמך על האפשרויות המגוונות המקופלות במסגרת "אופק חדש" בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים: 60 שעות השתלמות בית-ספרית ושעות שהייה של המורים. המטרה העיקרית של ההשתלמויות היא הפיכת הנושא לבר-קיימא, ויצירת אקלים, שפה ותרבות בית-ספריים.

- יצירת מרחב תרבותי לכלל התלמידים, שאינו מסתפק במרחב פיזי משותף אלא גם בהפנמה של ערכים משותפים, תוך היכרות וקבלה של האחר ותרבותו.
- קיום סדנאות משותפות לצוות ולהורים בנושאים הקשורים למעורבות הורים בתהליכי הלמידה של הילדים, כחלק משגרת החיים הבית ספריים, ובנוסף לכך קיום סדנאות ביוזמת ההורים ולפי צרכיהם. תכלול התכניות הבית ספריות, על ממדיהן השונים-בית-ספריים, חברתיים ו/או קהילתיים - הוא קריטי להצלחת המהלכים שתוארו לעיל, ונתון לאחריותו של מנהל בית הספר.

#### **מרחב מערכתי בהובלת מקבלי ההחלטות הרלוונטיים במשרד החינוך**

- אוריינות - פיתוח של תוכניות אוריינות לגיל הרך, החל מגיל שלוש. נושא זה רלוונטי במיוחד לאור חוק חינוך חנם מגיל שלוש (המלצות ועדת טרכטנברג).
- הוספת סל שעות הוראה לאוריינות ללימוד השפה העברית (לפחות 15 ש"ש) בבתי ספר יסודיים שבהם יש תלמידים יוצאי אתיופיה. חלוקת השעות תבוצע באופן דיפרנציאלי לפי אחוז הילדים יוצאי אתיופיה בתוך הכתה ולפי צרכיהם.
- תוספת הקצאת שלוש ש"ש לפחות ללימוד השפה הראשונה לתלמידים שעברית איננה השפה הדבורה בביתם.
- הרחבת העיסוק בסוגיית האוריינות בחטיבות העליונות, כולל הכשרת מורים ייעודית, במיוחד במקצועות רבי המלל, וכן הקצאת שעות לכך.
- הכשרת כוח אדם להעברת ההשתלמויות לצוותי חינוך שעוסקים בעניין. הכשרה זו כוללת הכשרת מגשרים.
- שילוב אנשי מקצוע אתיופים במערכת החינוך: מחנכים, מורים ומנהלי בתי ספר. שילוב זה משרת עקרונות של צדק ושוויון. כמו כן, אנשים שחיים את התרבות ומבינים אותה תורמים ערך מוסף למערך הכולל שעליו המלצנו עד כה.



## ביבליוגרפיה

- אייזנשטדט ש"נ (1998), "ההבניה של הזהות הקולקטיבית", סוציולוגיה ישראלית, א(1), עמ': 13-31.
- אלמוג ת., תלמידים יוצאי אתיפיה בבתי הספר, מוסד שמואל נאמן לחקר מדיניות אנדרסון בנדיקט (2000), קהילות מדומיינות, האוניברסיטה הפתוחה, תל-אביב.
- בן ג'ולונטאהר (1998), הגזענות כפי שהסברתי לבתי, בבל, תל-אביב.
- ארצי, ב., ולדן, צ., סנדבנק, א., עזר, ח., צימרמן, ח. (1994) ניצני אוריינות: טיפוח לשוני אורייני, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- בוסטין ע. (2010), לצאת מהשוליים מבית שתי"ל בלום-קולקה, ש. (2002) "סוגות של שיח אורייני ודבור: היבטים התפתחותיים ובין-תרבותיים", סקריפט, גיליון 3-4 (עמ' 9-25).
- בלטה, ד. עשן ואמיץ, הוצאה עצמית, 2013.
- בן עזר ג. (1992), "כמו אור בכד, עלייתם וקליטתם של יהודי אתיפיה", הוצאת ראובן בן עזר ג., בר-לב י. (2010), "על החינוך בחברה רב תרבותית", מגזין פנים, דצמבר שפ"י בר-און דן (2000), על ה'אחרים' בתוכנו: תמורות בזהות הישראלית מנקודת מבט פסיכולוגית-חברתית, הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- האס, ט. (2006) דו"ח האגודה הישראלית למען יהודי אתיפיה info@iaej.co.il
- הניג, ח., מלינוביץ', ר. (2012). "התפתחות ניצני אוריינות בקרב ילדים עולי אתיפיה בהשוואה לילדים ילידי הארץ", הד האולפן החדש, גליון 99.
- הפריקט הלאומי לקהילה האתיופית בישראל בע"מ (חל"צ) (2012), דו"ח שנתי, עמ' 32-30, 9, 3.
- וילף, ר. "בית ספר מצטיין עם רוב אתיופי נלחם על עתיד", מעריב 18.4.2013.
- ולדן, צ. (2005) "עברית באמהרית? אמהרית ועברית כמכלול?", הד האולפן החדש 87, עמ' 1-3.
- זילברגרספי ולשם אלעזר (1999), "קהילה מדומה וקהילה במציאות: עיתונות בשפה הרוסית וחיידוש חיי קהילה בקרב עולי חבר המדינות בישראל", חברה ורווחה, חוברת יט (1), עמ': 37-9.
- טיילור צ., "הפוליטיקה של ההכרה" (מתוך "רב-תרבותיות במבחן הישראליות" בעריכת אוהד נחתומי, תשס"ג)
- לוי זאב (1996), האחר והאחריות - עיונים בפילוסופיה של עמנואל לוינס, הוצאת מאגנס,

האוניברסיטה העברית, ירושלים.  
מכון ברוקדייל, (2012), הערכת פרויקט PACT ו- PACT+ לקידום יוצאי אתיופיה בגיל הרך והוריהם, דו"ח מסכם  
עזר, ח. רב-תרבותיות בחברה ובבית הספר - היבטים חינוכיים ואורייניים, האוניברסיטה הפתוחה.  
פורטוגלי יובל (1996), יחסים מוכלים: חברה ומרחב בסכסוך הישראלי-פלסטיני, הקיבוץ המאוחד, תל-אביב.  
פלד-אלחנן, נ., בלום-קולקה, ש. (1997) "דיאלוגיות בשיח הכיתה". חלקת לשון 24, עמ' 61-28.  
תל-אביב: הוצאת סמינר לוינסקי.  
פלד-אלחנן, נ., בלום-קולקה, ש. (2002) "ללמוד פירושו לדבר עם ילדים". סקריפט. גליון 4-3, עמ' 147-188.  
פנון, פ. (2004) עור שחור, מסכות לבנות. בתרגום תמר קפלינסקי. תל-אביב: ספרית מעריב פרידמן י, ישיב, הורים ובית הספר - יחסי גומלין ומעורבות, דפים 47 (2009) עמ' 32-31.  
רואר-סטריאר ד., (2010), יחסי משפחה - מסגרות חינוכיות בראייה רב תרבותית, חומר רקע לעבודת היזמה, <http://education.academy.ac.il>  
שגיא א, "מחויבות ערכית וזהות בקיום רב-תרבותי" (תשס"ג), בתוך: אוהד נחתומי (עורך), רב-תרבותיות במבחן הישראליות, ירושלים: מאגנס.  
שלייפר, מ. (2008). "היבטים בקליטה - ישראל כחברה רב תרבותית". הד האולפן החדש, גליון 92. שנל יצחק (1999), עובדים זרים בתל-אביב, מכון פלורסהיימר למדיניות ציבורית, ירושלים.  
שפירא אניטה (1997), יהודים חדשים יהודים ישנים, הוצאת עם עובד, תל-אביב.  
תכנית "המגשרים" בקרב תלמידים יוצאי אתיופיה וחבר המדינות: סיכום תובנות מהערכה איכותנית בשנה"ל תשע"ב, ראמ"ה הרשות הארצית למדידה, והערכה בחינוך ספטמבר 2012 אלול תשע"ב

Bruner, J. (1998). The Culture of Education, Cambridge, MA: Harvard University Press.  
Castells M. (1997), The information age - economy, society and culture: Volume II - The power of identity, Blackwell, London  
Epstein, J.L. (1992) School and Family Partnerships.  
Hall S. (1997), "Random thoughts provoked by the conference 'Identities, democracy, culture and communication in Southern Africa'", Critical arts, Vol. 11, No. 1/2, pp: 1 - 16  
Halliday, M. A. K. (1993) 'Towards a language-based theory of learning'. Linguistics and Education, 5, 93-11.  
Lott, B. (2003). Recognizing and welcoming the standpoint of low-income

parents in the public schools. Journal of Educational and Psychological Consultation 14(1), 91–104.  
New Wave of Evidence, The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement, (2002), National Center for Family and Community Connections with Schools.  
Smith A. D. (1986), The ethnic origin of nations, Basil Blackwell, Oxford  
Williams R. (1983), Keywords: a vocabulary of culture and society, Fontana, London

## ראיונות

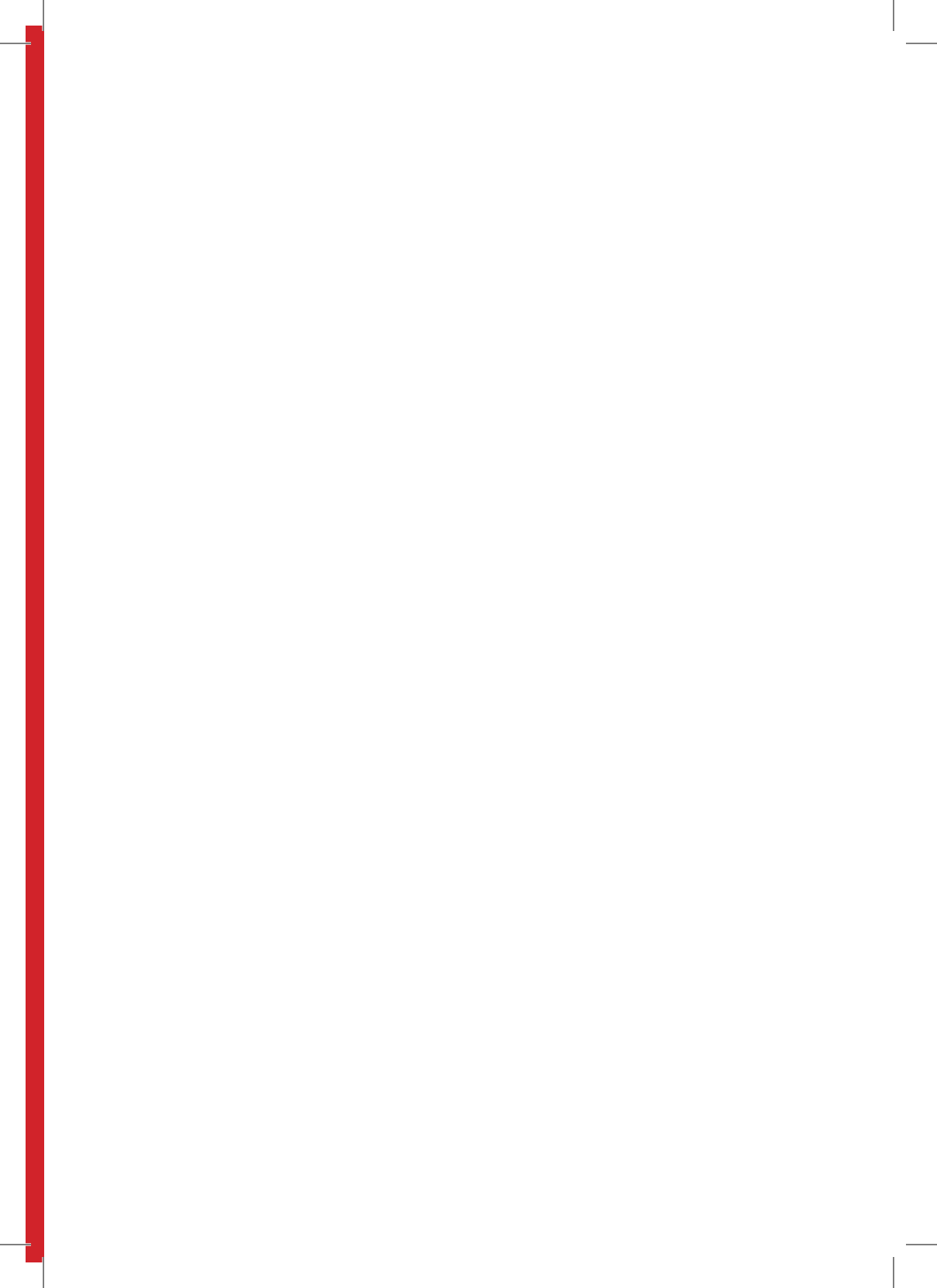
גב' עינת אוריון, מנהלת התכנית החינוכית של המרכז הישראלי לחדשנות בחינוך (קרן מוריה),  
10.11.2013  
גב' גנט דסה, מגשרת בית ספר רש"י נתניה, 18.11.13  
ד"ר מיכל אשר-שלייפר, מומחית לטיפוח אוריינות בסביבות רב-תרבותיות; ראש תחום שפות  
במט"ח לשעבר, 13.11.2013  
גב' יילי חג'ג', מנהלת בית הספר ציפורי בבת-ים (לשעבר מנהלת בית ספר רש"י בנתניה),  
14.11.2013, ושוב 11.11.2013  
גב' רותי יפת, מנהלת בית ספר "יחד", חולון  
מר אברהם יצחק, מייסד ומוביל של מרכז הלמידה "אוווקט", 13.11.13, 5.11.13  
גב' יעל נעמן, סגנית המנהלת, ביס ספר ראשית ירושלים, 11.13  
פרופ' נורית פלד אלחנן, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, 7.11.2013  
ד"ר חיים פרי - יו"ר דרך כפר יזמות חינוכי  
גב' מאיה שריר - מנהלת אגף לתלמידים עולים במשרד החינוך 11.13

## הערות שוליים

1 / פתגם אתיופי מתוך: ד. בלטה, עשן ואמיץ. הוצאה עצמית, 2013  
2 / מבקר המדינה, דין וחשבון 63 לשנת 2012  
4 / א. שגיא, "מחויבות ערכית וזהות בקיום רב-תרבותי" (תשס"ג), בתוך: אוהד נחתומי (עורך),  
רב-תרבותיות במבחן הישראליות, ירושלים: מאגנס.  
5 / מרום ומילר (עורכים), שיח מלב המבוכה, 2008, קרן מנדל וכתר ספרים.

- 7 / פרנץ' פנון. עור שחור, מסכות לבנות. בתרגום תמר קפלינסקי. תל-אביב: ספריית מעריב, 2004.
- 8 / מתוך קש"ר: קשב ושיח רב תרבותי יצירת שיח מוגן בנושאים קונפליקטואליים, משרד החינוך, המינהל הפדגוגי השרות הפסיכולוגי ייעוצי.
- 9 / פתגם אתיופי מתוך: ד. בלטה, עשן ואמיץ. הוצאה עצמית, 2013
- 10 / New Wave of Evidence, The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement, (2002), National Center for Family and Community Connections with Schools.
- 11 / Epstein, J.L. (1992) School and Family Partnerships.
- 12 / Lott, B. (2003). Recognizing and welcoming the standpoint of low-income parents in the public schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 14(1), 91-104.
- 13 / ד. רואר-סטריאר, יחסי משפחה - מסגרות חינוכיות בראייה רב תרבותית, חומר רקע לעבודת היזמה, <http://education.academy.ac.il>
- 14 / פרידמן, פישר, הורים ובית הספר - יחסי גומלין ומעורבות, דפים 47 (2009) עמ' 31-32.
- 15 / אלמוג, תלמידים יוצאי אתיופיה בבתי הספר, מוסד שמואל נאמן לחקר מדיניות (אתר אינטרנט).
- 16 / אחת משלוש המטרות המוצהרות של פרויקט PACT הינה: "לחזק את המעורבות של ההורים יוצאי אתיופיה בתהליך ההסתגלות של הילדים למערכת החינוך". וכן קרן פידל מפעילה במסגרת הפרויקט הלאומי קבוצות הורים ופעילות מגשרים תרבותיים למטרה זו. ר' דו"ח שנתי, סיכום תשע"ב, הפרויקט הלאומי לקהילה האתיופית בישראל בע"מ (חל"צ) עמ' 3, 9, 30-32. מכון ברוקדייל, הערכת פרויקט PACT ו-PACT + לקידום יוצאי אתיופיה בגיל הרך והוריהם, דו"ח מסכם 2012.
- 17 / ראיון עם מנהלת בית הספר ועם מגשרת בית הספר), 18.11.13.
- 18 / ראיון עם סגנית המנהלת, 11.13.
- 19 / ראיונות עם אברהם יצחק, מייסד ומוביל של מרכז הלמידה "אווקט", 13.11.13, 5.11.13.
- 20 / לצאת מהשוליים מבית שתי"ל, מאי 2010
- 21 / ארצי, ב., ולדן, צ., סנדבנק, א., עזר, ח., צימרמן, ח. (1994) ניצני אוריינות: טיפוח לשוני אורייני, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- 22 / Halliday, M. A. K. (1993) Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-11.
- 23 / J. Bruner. *The Culture of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press. 1998.
- 24 / נ. פלד-אלחנן וש. בלום-קולקה, "ללמוד פירושו לדבר עם ילדים". סקריפט. גליון 3-4, עמ' 147-188. 2002.

- 25 / ש.ם.
- 26 / ד"ר מיכל אשר-שלייפר, מומחית לטיפוח אוריינות בסביבות רב-תרבותיות; ראש תחום שפות במט"ח לשעבר, 13.11.2013
- 27 / ש.ם
- 28 / נ. פלד-אלחנן וש. בלום-קולקה, (1997) "דיאלוגיות בשיח הכיתה". חלקת לשון 24, עמ' 28-61. תל-אביב: הוצאת סמינר לוינסקי.
- 29 / פרופ' נורית פלד אלחנן, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, 7.11.2013
- 30 / בלום-קולקה, ש. (2002) "סוגות של שיח אורייני ודבור: היבטים התפתחותיים ובין-תרבותיים", סקריפט, גיליון 4-3 (עמ' 9-25).
- 31 / גב' עינת אוריון, מנהלת התכנית החינוכית של המרכז הישראלי לחדשנות בחינוך (קרן תצפית בבית ספר נורדאו בנתניה, 18.11.2013)
- 32 / צ. ולדן, "עברית באמהרית? אמהרית ועברית כמכלול?", הד האולפן החדש 87, 2005. עמ' 1-3
- 33 / תצפית בבית ספר תיכון במרכז הארץ, 17.11.2013.



---

**במהלך התרגיל זכינו לפגוש אנשי מקצוע מומחים בתחומם, שהתפנו לשוחח איתנו על האתגרים ועל ההצלחות, על ההחמצות ועל פריצות הדרך, והפכו אותנו שותפים-לרגע בפועלם החשוב. יצאנו מהמפגש עם חדורי השראה ואמון שמערכת החינוך התברכה באנשים שכל כולם רצון טוב ונכונות לשנות. לכולם - תודה והערכה:**

---

מר זנה אדנן - פעיל חברתי, מנהל בית הנוער "חץ קדימה" לנוער בסיכון ברחובות

גב' עינת אוריון - מנהלת התכנית החינוכית של המרכז הישראלי לחדשנות בחינוך, קרן מוריה

ד"ר מיכל אשר-שלייפר - מומחית לטיפוח אוריינות בסביבות רב-תרבותיות; ראש תחום שפות במט"ח לשעבר

גב' מולן ברהן - מפקחת על קליטת ילדים עולים במחוז חיפה - משרד החינוך

ד"ר נרי הורוביץ - יו"ר "אגורא מדיניות"

מר משה ויגדור - מנכ"ל קרן מנדל ישראל, יו"ר ועדת הערר לעניין עליית הפלשמורה ומנכ"ל הסוכנות היהודית לשעבר

גב' טל זרביב - פעילה חברתית, משתתפת בתוכנית Lead

מר אסרס טלהון - מוביל פורום פעילים עירוני, מייסד ומוביל את מרכז הלמידה "אווקט" ברחובות

גב' רותי יפת - מנהלת בית הספר "יחד", חולון

מר אברהם יצחק - פעיל חברתי, קב"ס בעיריית בת-ים, מייסד ומוביל את מרכז הלמידה "אווקט" רחובות

גב' דפני מושאיוב - מרכזת תכנית החומש במשרד הרווחה

גב' ויקי נגרי - מפקחת לנושא ילדים עולים במחוז חיפה -משרד החינוך

פרופ' נורית פלד אלחנן - בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית

ד"ר חיים פרי - יו"ר דרך כפר יזמות חינוכית

מר שאול צגהון - מנהל תחום נוער וצעירים, קרית משה, רחובות

מר מנברו שמעון - יוזם ומנהל המרכז לכשירות תרבותית

גב' ענת שריג - מנהלת בי"ס נורדאו נתניה

גב' מאיה שריר - מנהלת אגף תלמידים עולים במנהל הפדגוגי, משרד החינוך

ביקור בעיר בת-ים:  
הרב חנניה בלומרט - רב העדה האתיופית  
גב' יעל גל - רכות עירונית בתחום הינוך ורווחה - רכות תכנית משפחות יוצאות  
אתיופיה  
מר ארז גרטנברג - מנהל מרכז המצוינות  
גב' לילי חג'ג' - מנהלת בית הינוך ציפורי (מנהלת לשעבר של ב"ס רש"י  
בנתניה)  
מר ליאור כהן ומר איתי קפאלה - ישיבת אדר"ת  
מר נועם סאסי, גב' מיטל שעיוו, מר מוקאטו בטאבו ונציגות תלמידים - תיכון  
דתי המר  
גב' אסתר פירון - סגנית ראש העיר ומחזיקת תיק החינוך  
גב' תמי צלניקר - מפקחת קליטת עליה ממ"ד מחוז ת"א, משרד החינוך  
מר אביב קינן - סמנכ"ל הינוך ורווחה

אנו מבקשים להודות לחברי הסגל ולחברות הסגל,  
שסייעו לנו בחשיבה ובתמיכה מאחורי הקלעים:  
דני בר-גיורא, שמעון אדלר, ד"ר יהודה בן-דור, ד"ר נטע שר הדר,  
יעל בר-לב, רותי להבי, יונינה פלורסהיים.

**מחזור כ"א**  
**בית הספר למנהיגות חינוכית**  
**מכון מנדל למנהיגות**