



כשירות תרבותית

ד"ר יעל נאות עופרים, אגף מו"פ, ניסויים ויזמות, משרד החינוך

ניהול פרויקט וכתיבה: ד"ר יעל נאות עופרים, אגף מו"פ, ניסויים ויזמות, משרד החינוך

יזום מסלול המעבדות: מירב זרביב, מנהלת אגף מו"פ, ניסויים ויזמות | תמי גולן, מנהלת יחידת הפיתוח היישומי

יזום הפרויקט: האגף לקליטת תלמידים עולים, משרד החינוך

ליווי מקצועי מטעם האגף לקליטת תלמידים עולים: רויטל דותן, נירית שאולוף

ליווי מקצועי: רבקה גרוסמן, מובילת מסלול המעבדות, אגף מו"פ, ניסויים ויזמות

קראו והגיבו: ד"ר ריטה סבר, רויטל דותן, טירה אמרוסי גלינוור

שותפים/ות במחקר ובפיתוח:

- צוות ביה"ס איתמר בן אבי, נתניה, בהובלת המנהלת איילת שוצמן זינגר
- צוות ביה"ס, חיים חפר, נתניה, בהובלת המנהלת רחלי סלייטר
- ביה"ס זיו, רעננה, בהובלת המנהלת כוכי כהן
- ביה"ס תל"י, רעננה, בהובלת המנהלת אפרת רונן ליפניק
-
- אולפנת ישורון פ"ת, בהובלת הרב יניב כהן
- מקיף י' אמי"ת, אשדוד, בהובלת המנהל מוטי ארבל

עריכה לשונית: ענת סבנטיצקי

קונספט חזותי ועיצוב גרפי: לילך ווייס אנגלונד

ינואר 2021

כשירות תרבותית

(...) כדי להכות שורש/ כדי לקנות שורש/ כדי למצוא מקום
(...) /הבתים העומדים כאן עלי/ גבוהים כאן עלי/ והפתחים
הפתוחים כאן/ בלתי חדירים לי כאן.

(א. ביטון, מתוך: מנחה מרוקאית, 1979)

אני רוצה להיות גם עם שורשים, גם עם כנפיים, כתבתי.
למה חייב אדם לוותר על השורשים, אם ליבו חפץ בכנפיים?
(כתבתי שלושה סימני שאלה, אחר כך מחקתי שניים).

(א. שמוש, מתוך: תמונות מבית הספר העממי)

כיצד תלמידים עולים "מכים שורש"? האם ניתן להקנות שורשים? ללמד שורשים? לבחור בשורש כזה על פני אחר? אילו שאלות צריך לשאול את עצמו איש חינוך התומך בתהליך העדין הזה של הצמחה והשרשה, כך "שהפתחים יהיו חדירים" עבור התלמיד העולה? ומה התפקיד של בית הספר בליווי של תלמיד עולה, אשר אחוז בשורשיו בכמה מקומות בוזמנית?

מערך זה מבוסס על תהליך שהתקיים **במעבדת כשירות תרבותית**, שהוקמה בשיתוף אגף מו"פ (מחקר, פיתוח, ניסויים ויזמות) והאגף לקליטת תלמידים עולים. מטרת המעבדה הייתה פענוח D.N.A של בתי ספר התומכים בקליטה מיטבית, על ידי חילוף עמדות, מיפוי דילמות, זיהוי צרכים, איתור דרכי עבודה ומבנים ארגוניים, כל אלו תוך שימוש במחקר עדכני בנושא ותוך מיקוד ב"קולטים".

המעבדה פעלה במהלך שנתיים (תשע"ט – תש"פ) והשתתפו בה שישה בתי ספר (ארבעה יסודיים ושניים על-יסודיים), נציגי מטה ונציגי אקדמיה. התהליך בשנה"ל תשע"ט כלל למידה ופיתוח של מודלים שבהם התנסו בתי הספר שהשתתפו במעבדה במשך השנה. המודלים שפותחו, הפרקטיקות והכלים שנוסו, התובנות שנצברו במהלך זה – כולם משמשים בסיס למערך זה.

המערך מיועד לכל מי שעוסק בחינוך: מורות, מפקחות, מדריכות, מפתחי תוכניות, נשות מטה ומקבלי החלטות, אך בראש ובראשונה הוא מיועד **למנהלי/ות בתי ספר**, שבידיהם/ן הכוח לקבוע מדיניות ולעצב תהליכי קליטה וחינוך ברמת המערכת.

למערך שלשה חלקים:

1. רקע תיאורטי

בחלק זה תמצאו הגדרות למושגים 'תרבות', 'רבות-תרבותיות', 'חינוך לרבות-תרבותיות', הסבר על תהליכי הגירה ואופני קליטה - תובנות ופרספקטיבות חברתיות אשר יוצקות את הבסיס לגישה המכונה 'כשירות תרבותית', בהקשר של קליטת עלייה ובכלל.

2. תפיסה לקידום כשירות תרבותית ועקרונות יישומיים

חלק זה מציג 'זוגות משקפיים' אשר מבעדן יש להתבונן על בית ספר על מנת לקדם כשירות תרבותית. נמצא בו גם מענה לשאלה כיצד 'פועל' למעשה בית ספר כשיר תרבותית. הפרק נפתח באפיון החוויה של התלמידים העולים כפי שעלה מראיונות עימם והוא ממשיך באפיון בית ספר כשיר תרבותית, בהתייחסות להיבטים של רציונל, עמדות, עקרונות פעולה, תוך הצגת דוגמאות ליישום כשירות תרבותית.

3. כלים

חלק זה כולל מספר כלים מעשיים בעזרתם ניתן לקדם כשירות תרבותית בבית הספר:

- א. **'כללי אצבע'** לבית ספר כשיר תרבותית המיועדים למנהל/ת, למורה ולרכז/ת עולים.
- ב. **מחווה** לאבחון יישומם של עקרונות הכשירות תרבותית בבית הספר ולזיהוי חוזקות ואתגרים.
- ג. **כלי הערכה** שבעזרתו ניתן לקבל 'תמונה רב-ממדית' של כיתה על כלל הילדים שבה. הכלי מאפשר התבוננות על השינויים שחלו בכיתה ומזהה תחומים וכיוונים שבהם כדאי להשקיע מאמצים נוספים.

יסודות הכשירות התרבותית מספקים מענה לאתגרים הכרוכים בשילוב תלמידים/ות בכלל, לא רק עולים/ות. אנו ממליצים לבחון באמצעות מערך זה כיצד יישום כשירות תרבותית מקדם את **כלל** התלמידים/ות בבית הספר.

תוכן עניינים

1. רקע תיאורטי

- א. כשירות תרבותית
- ב. תרבות
- ג. רב־תרבותיות
- ד. תהליכי הגירה
- ה. חינוך והתפתחות
- ו. רב־תרבותיות בחינוך
- ז. כשירות תרבותית בחינוך

2. כשירות תרבותית: תפיסה, עקרונות פעולה ודוגמאות מהשטח

- תפיסה: מ-100% עולה, לתלמיד שהוא גם עולה
עקרונות:
- א. מניעת תיוג
 - ב. הנגשה
 - ג. הנכחת שפות ותרבויות - ערך מוסף בית ספרי
 - ד. העצמה
 - ה. קשר בין־אישי

3. כלים

- א. 'כללי אצבע' לכשירות תרבותית
- ב. מחוון
- ג. כלי הערכה

תיאוריה



1. רקע תיאורטי

'כשירות תרבותית' מושתתת על ההכרה בקיומן של תרבויות שונות ועל ההבנה שלשונות זו השלכות מעשיות על פוטנציאל התקשורת הבין-תרבותי. במקום "לשנות" את האחר, כשירות תרבותית מציעה לנו "לשנות" את האופן שבו אנו פועלים עם אנשים מתרבויות אחרות. בהקשר של קליטת עלייה ההנחה הכשירה תרבותית היא שעולים מביאים איתם תרבות אחרת מזו של הזרם המרכזי ומגדילים בכך את השונות התרבותית בבית הספר. בהינתן שכשירות תרבותית מתמקדת בקולטים, נשאל כיצד עלינו לשנות את התפיסה ואת דרכי הפעולה שלנו בעבודה עם העולים כדי לטייב את הקליטה וההשתלבות שלהם?

מיד יוצגו היסודות להבנת הקשר בין כשירות תרבותית, חינוך וקליטת עלייה. בחלקו הראשון של פרק זה, לאחר הגדרה כללית של 'כשירות תרבותית', יובהרו המושגים 'תרבות' ו'רב-תרבותיות', בעיקר בהקשר הישראלי. חלקו השני של הפרק מתמקד בחינוך. בהנחה שחינוך חותר לקדם התפתחות אישית מיטבית, נבחן את מקומה של התרבות בהתפתחות הילד ואת משמעותו של חינוך לרב-תרבותיות בהקשר זה. על בסיס ההגדרות והתיאוריה שיוצגו כאן, תוצע בחלק האחרון של פרק זה הגדרה לכשירות תרבותית בחינוך.

כשירות תרבותית בחינוך מחייבת את הקהילה כולה - תלמידים, מורים ואנשי צוות - לתפקד באופן מיטבי במצבים בין-תרבותיים. התובנות המוצעות מתמקדות בארגון הבית ספרי מבחינת סדירויות, פדגוגיה וסביבות למידה בבית הספר. עם זאת אין להמעיט בחשיבותה של רכישת השפה, מורכבות התהליך ו'אורך הנשימה' והמאמץ הנדרשים על מנת לסגור פערים ואף להגיע לשליטה בשפה ברמה האקדמית. המחקר מראה כי סגירת הפער הלימודי עבור עולים נע בין 7-11 שנים. (דו"ח שוהמי 2003). טיפוח אולפן ומימוש שעות לימודי השפה להם זוכים התלמידים העולים הכרחיים לתהליך זה.

א. כשירות תרבותית

כשירות תרבותית (Cultural Competency) היא גישה מקובלת כיום בעולם המערבי, המתייחסת **ליכולת של ארגונים, מערכות ואנשי מקצוע לתפקד בצורה יעילה במצבים בין-תרבותיים**.¹ בתחום העסקי, שהשיח בו ממוקד בהגדלת רווחים, נמצא כי כשירות תרבותית תורמת לשביעות רצון של לקוחות מגוונים, פיתוח מוצרים המותאמים למגוון הקהלים, בחברות גלובליות שיפור התקשורת בין יחידות ועוד. בתחום הציבורי, כשירות תרבותית נקשרת בערכים של צדק חברתי ושוויון הזדמנויות בקבלת שירותים. למשל בתחום הבריאות, השדה הראשון שבו פותחו התיאוריה והפרקטיקה שלה, נחשבת כשירות תרבותית לאסטרטגיה מרכזית בהתמודדות עם פערי בריאות ופערים בשימוש בשירותים על רקע של הבדלים בין-תרבותיים. כשירות תרבותית מבקשת ליצור מצב שבו השוני בין התרבות בתוכה נטועה המערכת המספקת את השירות לתרבות של מקבל השירות, אינו מהווה חסם לקבלת שירות. במילים אחרות, ניתן להבין כשירות תרבותית **כהנגשה תרבותית של שירותים**.

ב. תרבות

תרבות, במשמעותה הבסיסית והשכיחה, מגדירה **קבוצת אנשים השותפה לידע, ערכים, מנהגים, נורמות, דפוסי התנהגות, אמונות והשקפת עולם** (Lum, 2011).³ תרבות באה לידי ביטוי יום יומי באופן שבו אנו מפרשים אנשים ואירועים, חווים ריחות וצלילים ומתנהגים באופן 'טבעי'. נהוג לדמות תרבות לקרחון, וזאת משום שרק חלק קטן ממנה גלוי לעין, בעוד מרביתה נסתרת אך משפיעה באופן ישיר על הרבדים הגלויים (באופן דומה, חלקו התחתון של הקרחון משפיע על תנועת קצה הקרחון, הבולט מעל פני המים). כמו כן, החלק הסמוי בתרבות אינו מכוון לעיתים קרובות, משום שאינו מוכר ו/או נמצא במודעות של אלו החיים אותו באופן טבעי.⁴ ⁵

אך מה כוללת תרבות?

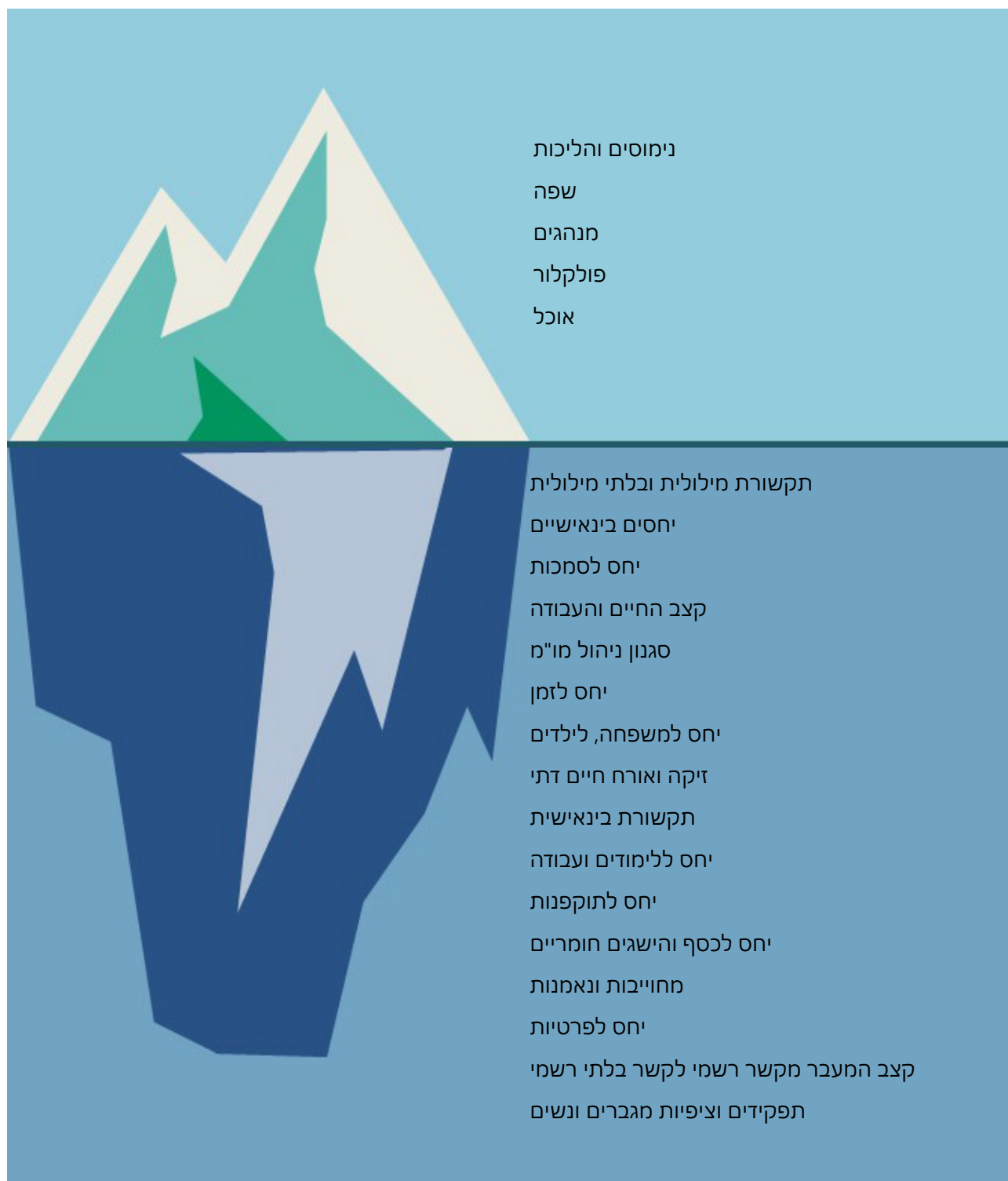
1 בישראל, לדוגמה, 55% מהאנשים המתקשים בשפה העברית נמנעים מקבלת שירותים רפואיים בגלל קושי שפתי, כלומר למעלה מ-50% מהמטופלים עם קושי שפתי נמנעים מלפנות לקבלת שירות רפואי (דיין, 2014).

2 היעדר הנגשה תרבותית ולשונית מוביל לטעויות באבחון, להבדלים בהתאמת הטיפול, לפגיעה באיכות הטיפול וליותר אשפוזים חוזרים. מעבר לשפה, קיים גם שוני בין תרבויות בתפיסת הגוף: מה מזוהה כבעיה בריאותית ומחלה וכיצד מתבטאים סימני מצוקה ומחלה (אברבך, 2012).

3 למרות הנטייה להתמקד בעיקר בפן האתני, המסורתי שבתרבות, הנובע ממוצאם של אנשים, תרבות יכולה להגדיר קבוצות שונות, כגון קבוצות גיל, לאום, מגדר, דת ועוד. בקבוצות אלה אנשים חולקים ביניהם מאפיינים משותפים, שחלקם ייחודיים רק לקבוצתם. בהקשר של קליטת עלייה ושל ישראל כמדינה קולטת עולים, נתמקד בהבדלים תרבותיים הנובעים מארצות המוצא של הילדים ומשפחתם (שמר, 2009).

4 הוא כה 'טבעי' עד שקשה ליצור בו שינוי, אם בשל היעדר מודעות, ואם בשל הקושי לשנות היבטי ליבה של האדם.

5 דוגמה לביטוי קונקרטי של מושגים אלו היא מערכת הבריאות שברמה ה"גלויה" החסם לשוויון הזדמנויות בתוכה הוא הבנת השפה, אך ברמה ה"סמויה" מזוהר בחוסר הבנה של המערכת לגבי האמונות וההתנהגויות של אנשים מתרבויות שונות סביב מחלות ודרכי הטיפול בהן. למשל, האופנים השונים שבהם אנשים מביעים כאב או מי הסמכות המכריעה בטיפול במחלה וכו'.



כך למשל, ישראלים מאופיינים מבחינה תרבותית כבעלי גישה חיובית כלפי חציית גבולות, א-פורמליות, ספונטניות, שימוש באלתור ככלי משמעותי בפיתרון בעיות, ביטחון עצמי, גישה חיובית ללקיחת סיכונים, סגנון דיבור ישיר מאוד, שילוב בין התייחסות קבוצתית לבין תחושת אינדיבידואליזם, נטייה לאתגור סמכות והתייחסות בלתי מחייבת לחוקים ולכללים.⁶ תכונות ליבה כגון אלו המאפיינות תרבות אינן 'טובות' או 'רעות'. עם זאת, קיימת נטייה אנושית לייחס פרשנות שלילית לתכונות של תרבות 'האחר'.⁸ השילוב בין חוסר המודעות לכך שאנו חווים את העולם מתוך התרבות שלנו ובין הנטייה לראות בהתנהגות שונה משלנו התנהגות שלילית, מנכיחה ומבארת את הצורך בפיתוח עמדות חיוביות כלפי תרבויות שונות.

"תרבות" זו או אחרת אינה ניתנת לאפיון כמשהו אחיד ומאוחד, שכן בכל תרבות יש קולות שונים, מעמדות, נרטיבים, יחסי-כוח. למה מתכוונים כשאומרים "רוסים", "אתיופים", "ערבים", "חרדים"? או "התרבות הרוסית", "התרבות החרדית"? התרבות איננה "דבר" קבוע ואחיד.

6 Shahar, L. and Kurz, D. (1995). Border Crossings: American Interactions with Israelis. Yarmouth, ME: Intercultural Press
נקודה מעניינת בהקשר זה היא שבמידה מסוימת תכונות ליבה נצפות אחרת על ידי אנשים מתרבויות שונות. למשל, יש תרבויות רבות המאופיינות בדיבור עקיף, שחוו את התרבות האמריקאית כתרבות של דיבור ישיר, בשעה שישראלים, שסגנון הדיבור שלהם ישיר הרבה יותר, חווים לעתים קרובות את התרבות האמריקאית כתרבות של דיבור עקיף.

7 עם זאת, בפרט בהקשר החינוכי, חשוב לזכור כי התרבות היא יצירה אנושית דינאמית. בני אדם יוצרו ויוצרים את התרבות. זאת בניגוד לטבע שאינו תלוי באדם. כמו כן בעוד התרבות משפיעה על התנהגות האנשים בחברה, היא אינה שולטת בהם באופן מוחלט. דפוסי תרבות מכוונים את התגובות הרגשיות ואת התחושות של בני האדם, ועם זאת מותירים לפרט שליטה על דעותיו, רגשותיו והתנהגותו.

8 תכונות אלו ניתן לראות תכונות כנמצאות על "צירים תרבותיים", והמיקום של אדם על הציר הוא שילוב של היבטים תרבותיים ואישיים.

- דיבור ישיר, "דוגריות" ↔ דיבור עקיף
- חציית גבולות ↔ שמירת גבולות
- כיבוד סמכות ↔ אתגור סמכות
- שליטה בגורל ↔ פאטאליזם
- לקיחת סיכונים ↔ הימנעות מסיכונים
- אינדיבידואליזם ↔ קולקטיביזם
- פרגמטיזם ↔ עקרוניות
- ניצחון/מצוינות כערך ↔ דאגה לאחר ולחלש כערך
- שאיפה להצלחה בטווח הארוך ↔ שאיפה להצלחות מיידיים.

ג. רב־תרבותיות

"רב־תרבותיות" הוא מושג רב־משמעי אשר מתאר חברה שמתקיימות בה תרבויות שונות, אך גם מהווה מושג המביע תפיסה ערכית, אידאית, הרואה בריבוי התרבותי ערך חיובי ורצוי בחברה. "ההיבט האידיאולוגי של גישה רב־תרבותית הוא סימטריה והכרה: כבוד הדדי בין תרבויות שונות והתייחסות סימטרית אליהן", מחדדת סבר (2001) ומבחינה בין שתי רמות אשר רלוונטיות שתיהן לאתגר של בתי ספר סביב סוגיית העלייה: "ברמת הפרט, מדובר באמונה בזכותם של אנשים להעריך ולפתח אותם מרכיבים בזהותם שמקורם בתרבות המוצא שלהם ו/או של הוריהם. ברמה הלאומית, מדובר בתפיסתה של שונות תרבותית לא כאיום לסולידריות, אלא כמשאב לאומי שיש לטפחו כמקור להעשרה פנימית של החברה באמצעות יחסי גומלין ודיאלוג שוטף בין הקבוצות התרבותיות השונות שבתוכה" (שם). כך, לא כל חברה שמתקיימות בה תרבויות שונות היא חברה רב־תרבותית במובן האידאי של המושג.

ישנם שלשה דפוסים עיקריים להתמודדות עם ריבוי תרבותי מבחינה חברתית:

- **בידול** – גישה המניחה היררכיה בין תרבויות ושוללת את תרבות האחר. תפיסה זו מגבה הרחקה ואפליה של תרבויות הנתפסות כנחותות או כחלשות יותר.
- **בלילה** – רב־תרבותיות כוללת מכוונת לאינטגרציה ולהעלמת השונות לטובת מכנה משותף קבוצתי. חשוב להדגיש כי מסיבה זו הגישה חותרת על פי רוב להטמעה של תרבויות מיעוט בתוך תרבות הרוב. דפוס זה מוכר גם כגישת 'כור ההיתוך', הממוקדת ביצירת מודל תרבותי חדש.
- **שילוב** – רב־תרבותיות שוזרת (אשר ניתן לדמות לסלט ירקות או חמין). גישה זו היא ביטוי למשמעות האידיאולוגית הרואה ברב־תרבותיות ערך⁹. דפוס זה מגבה ביטויים של זהות תרבותית, במטרה לשמר את תרבות המקור של קבוצות ולהגן על זכותן לזהות ייחודית. יתרה מזו, דפוס זה חותר לטיפוח חיים משותפים של תרבויות במרחב הציבורי בלא השתלטות ואפליה, תוך קידום אינטראקציה והשפעה הדדית. דפוס זה של רב־תרבותיות אינו שואף לאחידות אלא לאחידות מתוך ייחודיות (שמר, 2009). בהקשר הישראלי, ניתן לראות תשתית לאחידות ייחודית זו כזהות היהודית המשותפת לכלל העולים (גם אם זהות יהודית זו היא רבת־פנים).

9 במישור האישי ניתן לדרג את ההתייחסות ל"אחר" באופן הבא (תדמור, 2003):

1. השלמה פטליסטית עם נוכחותו של האחר, כנתון מוצק, שלא ניתן לשינוי, כ"רע הכרחי", לעתים מתוך תקווה או מתוך אמונה בדבר ארעיותו של המצב;
2. סובלנות מחושבת, תבונית, המתגברת על רתיעה או על סלידה מן האחר, על-פי-רוב מתוך מחויבות בסיסית לערכי הומניזם ולתקינות פוליטית;
3. הכרה "אנתרופולוגית" של האחר מתוך סקרנות ואמפתיה, המלווה בדרך כלל בתחושת עליונות מסוימת;
4. דיאלוג כן ואמיתי עם האחר, שבבסיסו שוויון וכבוד הדדי;
5. נכונות להשפעת גומלין בין־תרבותית ביני לבין האחר;
6. מיזוג תרבותי, חלקי או מלא.

10 מקור המושגים "גישה כוללת", "גישה שוזרת" ומודל "החמין" שמשמשים כיום בעבודות רבות במאמר "כוללים או שוזרים". סבר, ר' (2001)

ד. תהליכי הגירה

ייחודה של ישראל בהקשר הרב־תרבותי הוא היותה מדינת הגירה קולטת עלייה. כך, למורכבות הרב־תרבותית נוסף היבט ההגירה. כלומר, מעבר לשוני התרבותי קיימת אוכלוסייה רחבה המתמודדת עם תהליך (משברי מעיקרו) של הגירה. אחד הביטויים הפסיכולוגיים החשובים של מעבר בין תרבויות הוא עיצוב מחדש של זהותו האישית והקבוצתית של המהגר (Berry 2001). התיאוריה והמחקר בתחום זה אופיינו משך שנים רבות במודלים דו-קוטביים להשתלבות, על פיהם אימוץ של תרבות חדשה מחייב ויתור על תרבות קודמת, ושמירה על תרבות "ישנה" אינה מאפשרת אימוץ של מאפייני התרבות "החדשה" (למשל שפה).

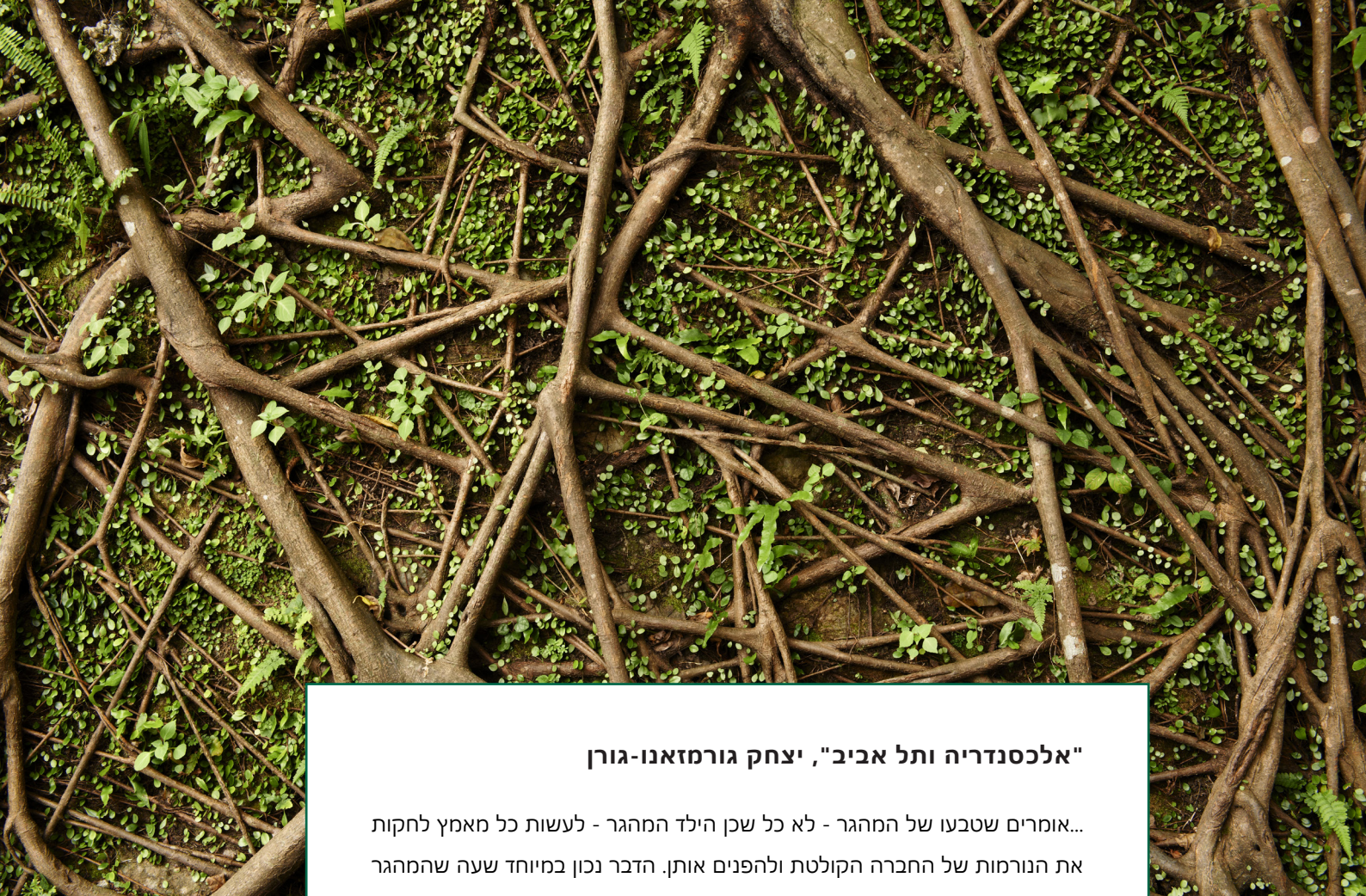
בשני העשורים האחרונים פותחו מודלים המביאים בחשבון את דפוסי הקליטה של תרבות הרוב, והם מושתתים על שתי סוגיות מרכזיות שהמהגר נדרש להכריע בהן:

- 1. האם שמירה על זהות ומאפיינים של תרבות המוצא נחשבת כבעלת ערך? כן/לא
- 2. האם קיום מערכות יחסים עם כלל החברה ואימוץ זהות הרוב נחשבת כבעלת ערך? כן/לא

מודל זהות במעבר (Berry)

ערך תרבות הרוב (התרבות החדשה)			
לא	כן		ערך תרבות המוצא (התרבות הישנה)
בידול הימנעות מאינטראקציה והאדרת תרבות המקור	שזירה/רב-תרבותיות שמירה על שלמות תרבותית ושאיפה לשותפות במערך החברתי הרחב יותר	כן	
שוליות דחיית שתי התרבויות ואימוץ התנהגות א-סוציאלית	הטמעה (כור היתוך) דחיית תרבות המוצא	לא	

על מנת לקדם דפוס קליטה שוזר, המטפח רב־תרבותיות ברמה האידאית, נדרשת תשובה חיובית על שתי השאלות. כלומר, עבור העולה (המהגר) יש ערך (רווח) בשמירה על תרבותו (דבר שמתאפשר בתנאי שהחברה הקולטת רואה בכך ערך), וכן יש עבורו ערך בקיום מערכת יחסים עם תרבות הרוב ואימוצה.



"אלכסנדריה ותל אביב", יצחק גורמזאנו-גורן

...אומרים שטבעו של המהגר - לא כל שכן הילד המהגר - לעשות כל מאמץ לחקות את הנורמות של החברה הקולטת ולהפנים אותן. הדבר נכון במיוחד שעה שהמהגר מגיע אל ארץ מתקדמת מארץ נחותה מהבחינה תרבותית - או כזו שהוא מחשיב כנחותה. אם קביעה זו נכונה, אני אולי לא דוגמא מתאימה להכללה זאת, ובהסתגלותי חלו שלבים שונים. היה כאמור אותו שלב שבו נלחמתי נגד הנורמות המקומיות תוך סיגול חלק מהן, והוא נמשך כשש-שבע שנים. כפרפרזה על "אם אינך יכול לנצחם הצטרף אליהם" ניתן לומר, שהמקרה שלי היה "אם אינך יכול להצטרף אליהם, נצח אותם". אולם למן הרגע שהפכתי ממנודה למנהיג, מובן מאליו שהובסתי. אולי אז ניתן לראות את תחילת ההסתגלות שלי. בצבא ובאוניברסיטה, ועוד יותר בשנים שלאחר מכן, שנות ניסיונותי הספרותיים הראשונים, ניסיתי להיות תל אביב, להיות קיבוץ, להיות פתח תקווה. אלכסנדריה נשכחה מלבי. תהליך זה נמשך עד אמצע שנות השבעים, שהן אמצע שנות השלושים לחיי. אז החל תהליך איטי של איתור הזהות שלי, שהתגבשה בעזרת שש שנות גלות בארצות הברית, ומאז שובי מניו יורק, לפני עשר שנים בדיוק, אני סבור שהצלחתי סופסוף למצוא את האיזון בין אלכסנדריה שבי ותל אביב שבי, ועוד יותר - בין מצרים שבי וישראל שבי."

(סטודיו, מס. 17, דצמבר 1990, עמ' 28.)

ה. חינוך והתפתחות

תפיסת יסוד בתיאוריות התפתחותיות היא שאדם מפתח את זהותו ביחסי גומלין עם אחרים (במובחן מהטענה שזהות מתפתחת מתוך מונולוג עצמי). הזהות מותנית בהכרה של אחרים – אהבה, הערכה, דיאלוג, והיעדרם פוגע בתהליך ההתפתחות. במישור האישי ניתן לראות כיצד הזהות מתעצבת במגע עם 'אחרים משמעותיים' ועד כמה היא פגיעה כאשר אחרים משמעותיים נמנעים מלהעניק לנו הכרה. אך מהי אותה זהות המבקשת את ההכרה? חלק משמעותי של הזהות האישית כרוכה בהשתייכות קבוצתית-תרבותית. "זהות אישית תרבותית" מורכבת מדברים מאד קונקרטיים: משפחה, זיכרונות, סיפורים, שמות, מסורת, שיח בין-דורי, מקומות, קולות... כל אותם היבטים תרבותיים גלויים וסמויים של הקרחון התרבותי. היעדר הכרה (אהבה, הערכה, דיאלוג) עם הזהות האישית התרבותית, כמו גם הכרה שגויה, מקרינות דימוי נחות או משפיל המזכא את בני האדם המפנימים דימוי זה.¹¹ בית הספר והכיתה שבתוכו מהווים זירה של אינטראקציה מתמדת בין תלמידים לתלמידים ובין מורים ואנשי צוות לתלמידים. לאופיין של האינטראקציות האלה השפעה על תהליך בניית הזהות של התלמידים, על תפיסת הערך העצמי ועל הרווחה האישית שלהם (well being) - תנאי היסוד להתפתחות וללמידה.

המושג "זהות" בדומה למושג "תרבות" מאופיין בריבוי. כל אדם משתייך בזמן לקבוצות שונות ומנהל דיאלוג עם תרבויות שונות.

ו. רב-תרבותיות בחינוך

חינוך רב-תרבותי הוא חינוך אשר מקדם שוויון הזדמנויות וצדק חברתי מתוך הכרה בתרבות כמרכיב בהתפתחות אישית. מטרתו ליצור שוויון הזדמנויות חינוכי עבור תלמידים הנבדלים זה מזה מבחינת הגזע, המוצא האתני, המעמד החברתי או כל הבחנה תרבותית אחרת. שוויון הזדמנויות מושתת על תרבות בית ספרית שבמסגרתה ילדים ממוצאים אתניים ומגזעים שונים חווים שוויון חינוכי והעצמה תרבותית, כלומר תרבותם נתפסת כבעלת ערך לבית הספר.¹² בהינתן חשיבותה של התרבות לזהות ולהתפתחות ערך עצמי, חינוך רב-תרבותי הוא הרבה יותר מהיכרות עם תרבות האחר.

חינוך רב-תרבותי כרוך בעיצוב סביבה – סביבה פיזית, תוכניות לימודים, פדגוגיה, קולות מגוונים בוועדות - המשקפת את השונות התרבותית ובמיוחד ביצירת שינויים מבניים הנותנים ביטוי לשוני התרבותי. עם זאת, הטענה שחינוך רב-תרבותי משרת קבוצות אתניות או קבוצות מוחלשות בכלל, היא אחת מהתפיסות השגויות המזיקות ביותר שיש להתמודד איתן, טוען בנקס, חוקר מוביל בתחום (Banks, 2008). מטרה מרכזית של חינוך רב-תרבותי היא לפתח אצל כלל התלמידים את היכולת לתקשר, לנהל משא ומתן ולקיים יחסי גומלין עם אנשים מקבוצות שונות במטרה ליצור קהילה אזרחית העובדת בשיתוף פעולה להשגת מטרות משותפות. ייתרה מזו, חינוך רב-תרבותי חותר לעצב תלמידים שלא זו בלבד שהם סובלניים כלפי תרבויות שונות אלא גם רואים במפגש עם "אחרות תרבותית" ערך עבור עצמם.

11 ככזו היא פוגעת בערכים כבוד האדם, חירות ושוויון.

12 פרמטרים ראשיים הם תיוגים, ציפיות של מורים, הישגים, אקלים חברתי בית ספרי, מיון והקבוצות

רב-תרבותיות בחינוך – גישה שוזרת¹³

- קיימת מודעות להטרוגניות תרבותיות והכרה בחשיבותה בקרב חברי/ות הסגל החינוכי בבית הספר.
- בצד הציפייה מן העולה שיסתגל לחברה הקולטת, ישנה לגיטימציה להמשכיות תרבותית, כלומר לקיום בור' זמני של הערכים והמסורת הישנים לצידם של אלה החדשים.
- שינויים חלים לא רק אצל העולים אלא גם אצל הקולטים, והם משקיעים מאמץ ללמוד להכיר את המטען התרבותי שמביאים אתם העולים, הם מקבלים אותו כבעל ערך ושוזרים חלקים ממנו בתרבותם הם.
- השילוב נתפס כתהליך איטי והדרגתי, שאין מקום וטעם לנסות להאיץ אותו.

ז. כשירות תרבותית בחינוך

כשירות תרבותית, כפי שהוגדר בראשית פרק זה, מתארת את יכולתן של מערכות להעניק שירותים ללקוחות השונים זה מזה בערכיהם, באמונותיהם ובהתנהגותם, בכלל זה התאמת השירות או הטיפול הניתן לצורכיהם החברתיים, התרבותיים והלשוניים. היעד הסופי הוא קיומה של מערכת שירותים, לרבות אנשי מקצוע הפועלים בה, המסוגלת **להעניק את הטיפול האיכותי ביותר לכל פונה, ללא קשר לגזע, מוצא, רקע תרבותי ושפה** (Betancourt, J.R., 2002). מערכת החינוך מובחנת ממערכות שירותים אחרות מכמה בחינות:

1. חינוך הינו יותר משירות. חינוך לא רק מספק מענה לצורך, אלא גם מכון להשפיע על תהליכי התפתחות של ילדים, תוך טיפוח ממדים קוגניטיביים, רגשיים וערכיים¹⁴.
2. התהליך החינוכי הבית ספרי מתרחש במהלך שש שעות ביום (לפחות), חמישה או שישה ימים בשבוע. במובן זה בית הספר הוא השגרה של התלמיד, וזאת לעומת שירותים הניתנים באופן נקודתי כמענה לצורך המתעורר כחריגה מהשגרה.
3. תהליך החינוך מושפע לא רק מבעלי המקצוע, המורים, אלא גם מ'מקבלי השירות', התלמידים, והוא מתקיים לא רק בתהליכי ההוראה, אלא גם באינטראקציות בין התלמידים בכיתה ומחוצה לה.

13 סבר, 2001

14 כך, לדוגמה, מטרת הכשירות התרבותית בשירותי הבריאות היא להוביל לשימוש מיטבי בשירותים ולא "לחנך" את המטופלים לקבל על עצמם תפיסה רפואית כלשהי. למשל, שירותי הבריאות מבקשים לגרום למטופלים מתרבות שבה הזמן נזיל ליטול תרופות בשעות סדירות, אך לא להוביל לשינוי בתפיסת הזמן של המטופלים, או "לדק" ולעשות אינטייק באופן המכבד את תפיסות הצניעות של המטופל, ולא לחנך לתפיסות צניעות מערביות חילוניות.

כשירות תרבותית בחינוך מחייבת את הקהילה כולה - ילדים, מורים, אנשי צוות והורים - לתפקד באופן מיטבי במצבים בין-תרבותיים. כשירות תרבותית של בית ספר היא היכולת שלו להבנות תהליכי התפתחות מיטביים (קוגניטיביים, רגשיים וערכיים) עבור כל ילד, ללא קשר לגזע, מוצא, שפה ומושתת על הנגשה והערכה בין תרבותית.

חוכמת המעשה מושתתת על עיון ומחקר, אך נבנית בתוך הקשר, בדיאלוג בין התיאוריה לצרכים, לנקודות המבט ולתובנות של 'השטח'. גיבוש התפיסה המעשית ועקרונות הפעולה לכשירות תרבותית בישראל, נעשה בדיון בין הרעיונות התיאורטיים (כפי שהוצגו לעיל) לבין צוותי בתי הספר אשר השתתפו במעבדה. הדיון וגיבוש התפיסה בקהילת הלמידה התבסס על התנסויות שפותחו ויושמו בבתי הספר.

כשירות תרבותית במערכת החינוך - ליבת הרעיון

1. שוויון הזדמנויות אינו כרוך ב'מתן קבצים' לתלמיד על מנת להתאימו למערכת, אלא בעיקר **בהורדת החסמים שהמערכת מציבה בפני תלמיד** בעל מאפיינים תרבותיים שונים. בהקשר זה על מנת לפתח כשירות תרבותית יש לשאול:

- אילו חסמים מובנים בשיטות העבודה של בית ספר, עומדים בפני תלמידים (והורים) שאינם מתרבות ה'רוב' בבית הספר (לדוגמה בשיטות הוראה, חומרי לימוד, יחסי מורה-תלמיד, יחסי מורה-הורה, יחסים בין התלמידים לבין עצמם, פעילויות בית ספריות, מענה לצרכים אישיים ועוד)?
- כיצד בית הספר יכול לפעול באופן המסיר חסמים אלו?

2. **הכרה תרבותית היא תנאי להתפתחות אישית תקינה ומצע ליחסי גומלין המקדמים למידה הדדית ועמדות חיוביות כלפי שונות תרבותית.** בהקשר זה, על מנת לפתח כשירות תרבותית, יש לשאול:

עד כמה בית הספר - כולל הסביבה הפיזית, תוכניות הלימודים, הפדגוגיה, הקולות המגוונים בוועדות ועוד - משקף את השונות התרבותית הקיימת בו ומקדם הכרה והערכה בין-תרבותית (לדוגמה בשיטות הוראה, בתוכני לימוד, ביחסים בין מורים ותלמידים ובין התלמידים לבין עצמם, בסביבה פיזית, בפעילויות בית ספריות ועוד)?

A photograph of sunlight rays filtering through a dense canopy of green leaves, creating a dappled light effect. The rays are visible as bright, vertical streaks against the darker green foliage.

מתיאוריה למעשה

2. כשירות תרבותית:

תפיסה, עקרונות פעולה ודוגמאות מהשטח

נקודת המוצא לתהליך הייתה סדרת ראיונות עם תלמידים עולים, אשר הצביעו על שני מתחים מרכזיים:

א. הרצון להיות 'כמו כולם' ובה בעת הרצון לזכות ביחס מובחן, מותאם וייחודי. מתח זה בא לידי ביטוי ברצון של הילדים העולים לא להיות מתויגים ומסומנים כ'אחרים', רצון שמתבטא בבקשה שיתייחסו אליהם 'רגיל', כמו כולם, לדוגמה שלא 'יוותרו להם'. מצד שני, קיימת בקשה ברורה שיראו אותם בייחודם, בפרט את הקשיים איתם הם מתמודדים כעולים ואת הצרכים המובחנים שלהם.

ב. הרצון להשתייך לצד הרצון להתבדל. רצון להתחבר לילידי הארץ ולהיות 'עם כולם' לצד הרצון להישאר עם קבוצת הדומים, עולים כמותם.^{15 16} לשאלות: "מתי אתם מרגישים שייכים?" ו"מה גורם לכם להרגיש שייכים?" התקבלו תשובות מגוונות: "כשאני משתתף בקבוצה", "כשאני מייצג את בית הספר בתחרות", "ללבוש תלבושת אחידה כמו כולם", "כשאני אומר מאיזה בית ספר אני", "כשמזמינים אותי ליום הולדת", "כשכיף לי ביחד עם חברים". מנקודת מבט תרבותית עלה רצון של הילדים העולים שהילדים ה'ישראלים' יהיו יותר דומים להם, העולים, ובפרט שיכבדו יותר את המורים ו'שלא ידָפּו'.¹⁷

נוכח מתחים אלו ולאור הידע הרלוונטי מן המחקר, פיתחו בתי הספר יוזמות לכשירות תרבותית והתנסו בהן. בהתבסס על התהליכים הבית ספריים ועל התיאוריה גובשו התפיסה ועקרונות הפעולה לבית ספר כשיר תרבותית.

15 בפרט כאשר בבית הספר יש מספר גדול של ילדים עולים מאותה מדינה (צרפת, רוסיה, אתיופיה).

16 מתחים אלו טבעיים לכל ילד ומבוגר, עולה ושאינו עולה, אלא שבהקשר זה הם עזים ובעלי אופי ייחודי, ומחייבים מענים המתייחסים להיבט של תרבות. במובן זה, התפיסה ועקרונות הפעולה של כשירות תרבותית מהווים תשתית לארגון כל בית ספר, בפרט בית ספר המקדם הכלה. ההבדל יהיה כרוך בצרכים ובסוג המענים הניתנים בהקשר של כל בית ספר.

17 בתי הספר סימנו את האתגרים הבאים עבור עצמם (ועבור העולים) בקליטת עלייה: בתחום הלמידה - בחלק מבתי הספר לעיתים קיימת תחושה שלמרות כל המאמצים, הילדים העולים מנותקים ומעבירים את הזמן עד ההפסקה ושיעורי האולפן. תופעה זו רווחת בפרט אצל עולים בשנה הראשונה, שהשפה היא מכשול עבורם. כמו כן במקרים מסוימים אין מוטיבציה ללמידת עברית.

בתחום החברתי - האתגר המרכזי הוא שילוב בין העולים לילידי הארץ, זאת מבלי לפגוע בשיוך התרבותי והזהות האוטנטית של העולים (בפרט במקרים שבהם יש מספר רב של עולים באותו בית ספר).

"בשביל הלכנה שרוצה לדעת איך להיות חברה שלי/ ראשית, עליך לשכוח שאני שחורה. שנית, לעולם אל תשכחי שאני שחורה. את צריכה לדעת להתלהב מארית'ה, אבל אל תשמיעי אותה בכל פעם שאני באה..."

(בשביל הלכנה שרוצה לדעת איך להיות חברה שלי/
פאט פארקר, 2012)

תפיסה: מ-100% עולה, לתלמיד שהוא גם עולה

הצטרפותו של ילד עולה לבית ספר מפעילה את ה'מובן מאליו' עבור כל איש ואשת חינוך – "כיצד אעזור, אקדם ואטפח את התלמיד הזה? מה הוא צריך?" בתוך כך הנטייה היא **להתמקד בקשיים** של אותו התלמיד, לנסות לתת לו כלים להתגבר, לראותו בראש וראשונה כעולה, **לצבוע את התלמיד בצבעי העלייה**. תהליכי המחקר והפיתוח עם בתי הספר במעבדה העלו שכשירות תרבותית מחייבת שינוי פרדיגמטי דווקא בנקודה זו – בתפיסה של התלמיד/ה העולה.

קליטה מיטבית מנקודת מבט של כשירות תרבותית דורשת ראייה הוליסטית של התלמיד/ה, כלומר תפיסה הרואה אותו/ה כתלמיד/ה עם חוזקות וחולשות, עם ידע, תחומי עניין ותחביבים, בעל/ת 'אופי' מובחן וייחודיות נוספת – התלמיד/ה הוא/היא **גם** עולה ונמצא/ת בתהליך קליטה. שינוי זה נותן למורים הזדמנות לראות את התלמיד העולה **גם** כחזק ומוביל (לעומת ראייתו כמסכן ונזקק), כמו גם בעל צרכים מיוחדים שאינם קשורים בהכרח להיותו עולה (לדוגמה כתלמיד עם דיסלקציה בנוסף להיותו עולה). היבט שני של ראיית התלמיד באופן זה מתייחס להכרה של **גם** מרכיבים רבים שהתרבות היא רק אחד מהם. התלמיד העולה אינו או ישראלי או אתיופ/רוסי/ארגנטינאי, אלא **גם וגם**, ובתמהילים שונים בהקשרים ובזמנים שונים. תוצאה ישירה של הבנה זו נוגעת לתחושת השייכות של התלמיד/ה העולה – שיכול/ה להשתייך ולהרגיש שייכ/ת מתוקף הזהות ושותפות סביב מרכיבי זהות אחרים מתרבות (כגון כדורגל או משחקי מחשב). במקביל, העולה יכול/ה להשתייך בעוצמות ובאופנים שונים לחוויית ה'ישראליות'.

עקרונות פעולה

להלן חמישה עקרונות לקידום ולפיתוח כשירות תרבותית בבית ספר לאור תפיסה זו. בראש כל עיקרון מובא הסבר קצר, ולאחריו דוגמאות ליישום אשר פותחו ונוסו בבתי הספר.

א. מניעת תיוג

שאלה איתה מתמודד כל בית ספר (בהקשר של ילדים עולים, אך גם בהקשר רחב יותר), היא **כיצד ניתן לתת מענה לצרכים של ילד/ה מבלי לתייג אות/ה?** שאלה זו מהדהדת את המתח הראשון שאותו הציפו הילדים העולים ("להיות כמו כולם" ובה בעת שיראו את הצרכים הייחודיים שלהם). תיוג בבית ספר לובש צורות שונות: החל מדעות על ילד/ה ספציפית (למשל: "היא רוסיה מעולה במתמטיקה/ חוצפנית/ שקטה" או "הוא אמריקאי יש לו נטייה למדעים/ספורט") שמלוות במערכת ציפיות תואמת,¹⁸ ועד לתיוג 'ממוסד' המושתת על הקבוצות, כיתות מב"ר, שעות פרטניות, ישיבות פדגוגיות מיוחדות ועוד.

תיוגים משמשים במישור האישי כאמצעי להבין ולפעול באופן יעיל, ובמישור המערכתי הם נעשים מתוך כוונה ומחשבה כיצד לספק מענים בהינתן משאבים מוגבלים. 'שבירת תיוג' כרוכה בראש ובראשונה בראיית הילדים באופן מקיף כתלמידים שהם גם עולים. כלומר יש להגדיר את הצרכים בהתאם לתלמיד המסוים ולא להניח מה הוא צריך מעצם היותו עולה. משתמעת מכך ראיית הילד/ה העולה כחלק אינטגרלי מבית הספר בכיתתו ובכל פעילות.

דוגמאות:

- **קבוצות** - מוקד 'טבעי' להתהוות תיוג הוא קבוצות, בפרט סביב קריטריונים ליצירת קבוצות וחלוקה לקבוצות. לדוגמה, ילד עולה אשר מתקשה בלימודי החשבון, ייתכן שחסר לו ידע בחשבון בנושאים שנלמדים בגילו בישראל, ייתכן בהחלט שהוא דיסקלקולי, אך ייתכן גם שהוא מוכשר ובעל ידע בחשבון, והצורך שלו הוא רק בתיווך של ההוראות לתרגילים. ראיית הילד באופן הוליסטי אינה שומטת את הצורך של הילד, אלא דורשת את בירורו המקיף, וכאמור אינה מניחה צורך מסוים מראש. אם בבית ספר יש קבוצת חיזוק בחשבון לעולים, אין צורך לשלב בה את הילד העולה באופן אוטומטי (אלא רק אם מיפוי מצביע שהקבוצה נותנת מענה לצורך שלו). חשוב מכך – עיקרון שבירת התיוג מנחה שלא ליצור קבוצה כזו מלכתחילה. קשיים בחשבון ייתכנו אצל כל תלמיד. **עקרון שבירת התיוג קובע שאין ליצור קבוצות 'חיזוק'/מצוינות, קבוצות עבודה בכיתה או כל קבוצה אחרת, המתבססות מראש על הקריטריון 'עולה'** (מלבד שעות אולפן). מענים יש להעניק בהתאם לצרכים, לכוחות או לקבוצות עניין של ילדים. כך מתקיימות קבוצות מכל מיני סוגים: קבוצות שבהן כל הילדים הם ילידי הארץ, קבוצות של ילדים עולים יחד עם ילידי הארץ ואף קבוצות של ילדים עולים בלבד, הכול, כאמור, תלוי בצרכים של הילדים (דוגמה מפורטת מוצגת תחת עקרון ההעצמה ועבודה בחדר מייקרים).

18 אלו נוצרות במפגש עם הילדים ולעיתים ניזונות מהערות כלפיהם ב'מסדרונות', וכך מקבעות תפיסה חד-ממדית של ילד/ה.

יצירה וחלוקה לקבוצות בהתאם לצרכים ולכוחות אישיים, לא רק שוברת תיוג, אלא גם פותחת הזדמנויות לחוויות שייכות סביב היבטים זהותיים שאינם תרבותיים (כדורגל, משחקי מחשב, ו/או קשיים לימודיים). השתתפות בקבוצות שונות מאפשרת פיתוח של זהות מורכבת, ומרחיבה את האפשרות להשתייך באופנים וב'מידות' שונים ל'ישראליות'.

תיוג ייתכן בתוך הכיתה בחלוקה לקבוצות, אך גם סביב חלוקת משימות לימוד. למשל, תיוג נוצר כאשר תלמידים מסוימים מקבלים משימות מסוג אחד ואחרים - מסוג שני (משימות 'פחותות' או 'מתקדמות'). שבירת התיוג בהקשר זה כרוכה ביצירת הזדמנויות לתלמידים לבחור משימות המותאמות להם. דוגמאות ליישום מוצלח של גישה זו בבתי הספר הן הפעלת מרכזי למידה בתוך הכיתה, עם משימות מגוונות וברמות שונות, ספרי לימוד אחידים לילדים ובתוכם מסלולי התקדמות שונים ולמידה מתוקשבת המאפשרת מרחב עבודה פרטי והיצרת עבור תלמידים עולים אפשרות לחקור בשפת אמם דרך התחברות לאתרי אינטרנט.

• **"של מי התלמיד הזה?"** מוקד נוסף של תיוג מתקבע ברמת הצוות והסדירות הבית ספריות. השאלה "למי שייך התלמיד בבית ספר - למחנכת או לרכזת העולים?" - מייצגת את הרובד הסמוי של תיוג זה.¹⁹ לשאלה זו משמעויות רבות: מי המבוגר המשמעותי המוכון לצרכיו/ה של התלמיד/ה העולה? אל מי התלמיד/ה פונה כאשר מתעורר צורך? מי אחראי עליו/ה? מה עושה המחנכת כאשר היא נתקלת בבעיה - מנסה לפתור אותה או מפנה אותה לרכזת עולים/ רכזת שילוב? אל מי פונה מורה מקצועי כאשר מתעורר קושי? אל מי פונים ההורים? מענה לשאלות אלו מצביע על המידה בה הילד הוא חלק אינטגרלי מ'הכיתה' או מתיוג כילד 'אולפן'. בבתי הספר שהשתתפו במעבדה פותחו מודלים שונים לקשרים בין מחנכות לרכזות העולים/רכזות שילוב, אך בכולם **המחנכת הייתה האחראית לתלמיד העולה, ואילו רכזת העולים/רכזת שילוב היוותה רשת תמיכה למחנכת ורשת ביטחון לתלמידים העולים**. רכזת העולים/רכזת שילוב תמכה במתן מענים מערכתיים שלמורה אין בהכרח גישה אליהם, קישרה את החומרים הנלמדים באולפן לחומר הנלמד בכיתה ובמקרים רבים היוותה גורם מקצועי להתייעצות עבור מחנכות. היבט זה של תיוג מתקבע גם בסדירות, ושבירת התיוג בהקשר זה מחייבת **שבירת סדירות ודפוסים המבחינים מראש בין ילדים עולים לילדי הארץ**. לדוגמה, כשילדים עולים הם חלק משיבות פדגוגיות של הכיתה לעומת ועדות פדגוגיות ייעודיות לעולים, הכללת ילדים עולים בתכנון פעילות בית ספרית (כמו למשל במעורבות חברתית), או ביטול צוותים ייעודיים המפתחים פעילויות ותוכניות 'מקבילות' לעולים. כך בבית ספר עם מספר רב של נערות עולות מאתיופיה מתקיימת כל שנה פעילות לשחרור אברה מגיסטו. את ההתארגנות יזמו הנערות, אך המאמץ היה כלל בית ספר, ונעשה בתמיכת צוות מעורבות חברתית של בית הספר ושילב את כל בנות האולפנה.

לסיכום, מניעת תיוג כרוכה בעמדה לפיה התלמידים/ות העולים/ות הם/ן חלק אינטגרלי מהכיתה ומבית הספר, והם בעלי צרכים מגוונים כשאר התלמידים/ות. בפרט אין להסיק מראש מהם צרכי התלמידים/ות העולים/ות ולספק להם מענים גנריים, ללא אבחונים או מיפויים מותאמים אישית המתבצעים בבית הספר.

19 זאת מבלי לשכוח שבראש וראשונה הילד/ה הוא/היא של ההורים.

מניעת תיוג - סיפור מקרה

באחד מבתי הספר שהשתתפו במעבדה עלה כי מרוב "רצון לתת" לתלמידים/ות העולים/ות (במקרה זה ממוצא אתיופי) לא נידונה שאלת הצורך של כל תלמיד/ה בפני עצמו/ה ונוצר תיוג. יתרה מזאת, בעוד מבחינה פורמלית קיים מספר מצומצם של עולים/ות (עד עשר שנים בארץ) בבית הספר, הרי שכל התלמידות/ים ממוצא אתיופי, גם אלו שנולדו בארץ, נתפסו כעולים/ות. מספר תלמידים/ות התלוננו בפני רכזת העולים: "למה תמיד מתייחסים אלינו כאל קבוצה?" הם/ן הדגישו: "לפני מבחן מתקיימים שיעורי תגבור וכל התלמידים/ות שיוצאים הם/ן ממוצא אתיופי", אין פנייה שמית אלא פנייה קבוצתית, "החבר'ה האתיופיים". התקבע דימוי בקרב שאר התלמידים שהמוצא כרוך בחולשה לימודית ונוקשות, דימוי שחרה לתלמידים/ות יוצאי העדה.

את השינוי הובילה רכזת העולים.

יידוע - בשלב ראשון היא הציגה את הנושא לצוות המוביל, אשר כלל את מנהלת החטיבה, היועצות, רכזות השכבה ורכזת הכלה והתאמות. בשלב השני היא הציגה את הנושא לכלל צוות החטיבה.

הגדרות תפקיד - הרעיון המרכזי שהיא הובילה היה שינוי בהגדרת תפקיד רכזת העולים - ממצב בו היא אחראית על כל התלמידים/ות ממוצא אתיופי בכל נושא ועניין, למצב שבו היא אחראית על התלמידים/ות העולים/ות (לפי הגדרות המשרד), כאשר אלו פונים/ות אליה באופן ישיר, ורק לגבי הנושאים עליהם היא אמונה. במקביל, הרכזת הפכה לדמות מרכזית להתייעצות 'מאחורי הקלעים' עבור המורים השונים. כך תגבורים ושיעורים פרטניים מטופלים על ידי רכזת תגבורים. אם מתעוררת בעיית משמעת, המחנכת מטפלת בה, ואם היא אינה מצליחה, היא פונה לרכזת השכבה או ליועצת (כמו לגבי כל תלמיד/ה). כאשר מתעוררת בעיה כלשהי, ההורים פונים למחנכת ולהיפך. רכזת העולים נמצאת ברקע, והיא מייצעת ומשתתפת בפגישות לפי הצורך, בשל הידע והניסיון שיש לה.

נבנו דפוסי פעולה במסגרתם כל בעל תפקיד רואה את התלמידים/ות ממוצא אתיופי, עולים/ות כוותיקים/ות, כחלק מקבוצת התלמידים/ות עליה הוא אחראי. מצד התלמידים/ות וההורים, הפנייה נעשית לגורם המתאים. ברוח זו, קבוצות תגבור ולמידה פרטנית מתקיימות על בסיס צורך. כאשר קוראים לתלמיד/ה לצאת מהכיתה, הדבר נעשה שמית. במידה שמספר רב של תלמידים/ות ממוצא מסוים משתתפים/ות בפעילות/תגבור מחוץ לכיתה, נעשה מאמץ מיוחד להוציא אותם/ן בזוגות לפי שמות, על מנת 'לשבור' את התבנית המתייגת על העולים/ות.

ב. הנגשה

עקרון ההנגשה מנחה אנשי/נשות חינוך לשאול את עצמם/ן כיצד הם/ן יכולים/ות **להפוך תחומי תוכן ומיומנויות לנגישים לתלמידים מסוגים שונים, ובמקרה של תלמידים עולים, לבני/בנות תרבויות שונות**. עיקרון זה תקף באופן רחב למרב הדברים שבית הספר מזמן – למידה, קשרים חברתיים ופעילויות,²⁰ ומקפל בתוכו מענה למתח בין הרצון להיות 'כמו כולם' והרצון להכרה בצרכים הייחודיים הנובעים מתהליך העלייה ומהשוני התרבותי. מימושו כרוך ביישום שתי גישות משלימות:

1. עיצוב אוניברסלי (תכנון מכיל)

עיצוב אוניברסלי היא גישה המציעה מהפך בהגדרת האתגר עבור מערכות הרוצות לקדם שוויון הזדמנויות ועבודה מיטבית עם אוכלוסיות מגוונות. **תחת לראות את חוסר השוויון כנובע מהיעדר יכולתו של ה'שונה' לפעול בתוך המערכת, ואת המענה בהתאמת ה'שונה' למערכת, עיצוב אוניברסלי מציע לבחון את דרכי הפעולה של המערכת, ולשאול אילו מחסומים דרכי העבודה המקובלות במערכת מערימות בפני האדם ה'שונה'**. הרעיון הוא להבנות מערכת אשר עוקפת או מבטלת מחסומים אלו. מבחינה מעשית, במקום להתמקד בטיפול ב'שונה', המיקוד עובר לטיפול במערכת – כלומר, ליצירת דרכי פעולה המאפשרות למגוון אנשים לפעול במסגרתה באופן המשרת את כולם באופן שוויוני.

לדוגמה, ברור שעבור הילד העולה השפה היא מכשול מרכזי, וכל מנהל ומורה שיש תלמיד עולה בכיתתו נדרש לשאלה כיצד להתמודד עם מכשול זה. אפשרות אחת היא להצביע על מחסור השפה אצל ילדים עולים ולספק להם לימודי עברית עד אשר ההוראה בעברית לא תהווה עבורם מכשול. אפשרות שנייה היא לראות את המכשול ללמידה כנובע משיטת ההוראה בבית ספר – שיטה הנסמכת על הוראה מילולית באופן בלעדי – ולהרחיב את מנעד דרכי ההוראה. הנגשה המושתתת על עיצוב אוניברסלי מציעה לעשות בדיוק את זה. **במקום למקד את הבעיה כמחסור בעברית אצל הילד העולה, הגישה מציעה להתמקד בדרכי הפעולה של בית הספר**. על פי גישה זו, מורה ישאל את עצמו מה מונע מהתלמידים העולים להשתתף בלמידה, ובהתייחס לשפה העברית, כיצד ניתן להבנות שיעור באופן כזה שתלמידים שאינם דוברי עברית יוכלו ללמוד. המענה הוא תהליכי הוראה ולמידה המובנים 'בשפה אוניברסלית' – למשל בשילוב תמונות, סרטונים, סמלים (ואימוג'ים), התנסויות.

[עיצוב אוניברסלי בלמידה, סרטון](#)

[הכלה למעשה, עיצוב אוניברסלי ללמידה, משרד החינוך](#)

20 דוגמאות נפוצות להנגשה מחוץ לעולם החינוך הן 'תיווך' על ידי כבש לדואר/לקופת חולים/לחנות הנמצאים במפלס שונה ממפלס המדרכה, או רמזור לחציית כביש המשמיע צליל או פלאפונים לכבדי שמיעה.

חסם נוסף נוגע לידע המוקדם אתו מגיע התלמיד/ה העולה. שיעור המתבסס על ידע המוכר רק לקבוצה תרבותית מסוימת (בד"כ זו המקומית), מהווה חסם ללמידה של אלו שאינם שותפים לידע הזה. **חיבור התוכן לנושאים המוכרים גם לתלמידים העולים** מצמצם חסם זה. חסמים נוספים הם חסמים רגשיים, כגון תחושת חוסר אונים, חוסר ביטחון ושעמום, ובהקשר לרובד התרבותי הסמוי מן העין, דפוסי יחסים שונים בין מורה לתלמיד. עיצוב אוניברסלי מציע לחשוב **כיצד ניתן לבנות שיעורים, פעילויות, מרחבים המקדמים ביטחון, חוויית שליטה ועניין, גם עבור ילדים שאינם דוברי עברית.**

עיצוב אוניברסלי (תכנון מכליל) - הסרת חסמים



הוראה "שווה" אחידה
הוראה מסורתית

תמיכות והתאמות
הוראה מותאמת אישית

הוראה גמישה
נגישות למגוון תלמידים

יתרון מרכזי של אימוץ גישת העיצוב האוניברסלי הוא הערך המוסף שטמון בה לכלל התלמידים. כפי שנקבע לצד מדרגות תורם גם לאנשים המתקשים לעלות בהן ולא רק לאלו עם כסאות גלגלים, כך הרחבת דרכי ההוראה מקדמת כל תלמיד עם קושי בהבנה ורבליית. תהליכי ההוראה ולמידה המושתתים, בנוסף להוראה ורבליית, גם על סרטונים, משחקים, סימנים ויצירה, מקדמים מגוון רחב של תלמידים.

דוגמאות

תהליכי הוראה למידה

- **גיוון דרכי ייצוג בהוראה** - זירה 'טבעית' לעיצוב אוניברסלי היא הכיתה, בפרט בתהליכי הוראה. מורים בבתי ספר אשר קידמו עיצוב אוניברסלי הרחיבו את מגוון דרכי הוראה ושילבו סרטים, תמונות, תרשימי זרימה ואימוג'ים בהוראה פרונטלית, פיתחו מערכת סימנים לייצוג פעולות פשוטות ("אימוג'ים להוראה") לדוגמת דף למידה - [כאן](#). שילוב סרטונים בשפות שונות, בפרט אלו של העולים, מנגיש ובה בעת מנכיח רב־שפתיות ואת שפות העולים (ראה בהמשך בעיקרון III).²¹
- **גיוון ביצועי הבנה ותוצרי למידה** - בתי הספר שהשתתפו במעבדה הוכיחו כי לאותו נושא שנלמד ניתן להציע כמה וכמה ביצועי הבנה שונים, מהם רבי מלל, מהם חזותיים (מצגות, סרטונים, מיצגים וכו'). פרישת מגוון זה תבעה דרכי הערכה מגוונות ואפשרה עבודה בהרכבים משתנים (יחידי, קבוצת²²). מגוון זה מאפשר הנמכת מחסומים רגשיים של תלמידים/ות עולים/ות, כגון חוסר ביטחון, חוסר אונים ושעמום.²³
- **סימונים מוסכמים** - במרחב הפיזי של בית הספר עיצוב אוניברסלי יכול סימונים מוסכמים לצד כיתוב בעברית, לציון מקומות כגון שירותים, ספרייה או חדר המנהל, וכן סימונים להנחיות ולנהלים של בית ספר, כגון שמירה על שקט בספרייה, הנחייה לשטיפת ידיים, איסור על שימוש בטלפונים סלולריים או ריצה במסדרונות וכו'.

2. עיצוב מותאם: מענה ייחודי

הניסיון של בתי הספר במעבדה העלה כי עיצוב אוניברסלי בפני עצמו אינו מספק מענה מלא²⁴. הנגשה דורשת גם מענים דיפרנציאליים עבור התלמידים העולים בהתאם לצורכיהם. **המענים הייחודיים אינם באים ל'תקן' את העולה, אלא משנים את דרך העבודה של המערכת, באופן שתוכל לקדם גם תלמידים עולים.** יתרה מזאת, בדומה לעיצוב אוניברסלי, המענים הייחודיים מפותחים מתוך ראיית הצרכים של העולים, אך יכולים לשרת במקביל גם קבוצות נוספות בבית הספר.

²¹ שילוב סרטונים בשפות האם השונות של העולים מחבר בין שני הממדים של הנגשה - אוניברסליות והתאמה אישית.

²² חשוב להדגיש שלא מספיק "פשוט" לעבוד בקבוצות אלא נדרשת תשומת לב בחלוקה לקבוצות, גם על מנת למנוע דינמיקה של השתלטות של אחד הילדים על קבוצה, וגם ביחס למיומנויות ולתפקידים הנדרשים לביצוע המשימה הקבוצתית. החשש הוא שילדים עולים יתנתקו מהמשימה.

²³ באחד מבתי הספר המשתתפים במעבדה, שבו לומדים מספר רב של עולים, כל צוות המורים עבר השתלמות בהוראת השפה, וכל שיעור, כולל חינוך גופני, משלב יחידה של אוריינות שפתית המותאמת לנושא השיעור. פעולה זו מהווה דוגמה מורכבת, היות והיא מתמקדת בשיפור מיומנויות השפה ומהווה גם דוגמה לעיצוב אוניברסלי, היות והיא מציעה לשנות את אופן הפעולה של בית ספר, ביחס לאופן שבו הוא משלב אוריינות שפתית עבור כלל הילדים כחלק מתוכנית הלימודים הבית ספרית.

²⁴ או לא תמיד אפשרי. בדומה למצבים בהם אין מקום לבניית קֶכָּש ונדרשת התקנת מעלית

דוגמאות

- **ניהול זמן מותאם** - ביטוי מובהק להתאמה כזו היא מדיניות בית ספרית, על פיה התלמידים העולים יכולים לבצע בכיתה משימות ייעודיות משלהם בחלק מהזמן. לדוגמה, להמשיך משימות מהאולפן בכיתה או לעבוד לפי תוכנית מותאמת אישית, שנבנתה עבורם על ידי רכזת העולים והמורה. בשל הצורך באיזון בין עקרונות העיצוב האוניברסלי ומניעת תיוג לבין מתן מענה ייחודי לצורכי הילדים העולים, יש להפעיל שיקול דעת ביישום מדיניות זו ורצוי גם להתייעץ עם הילדים.
 - **תרגום** - כל בתי הספר אשר השתתפו במעבדה העידו על חיוניותו של התרגום ופעלו בדרכים מגוונות כדי לספק אותו לתלמידים ולהורים – למשל, על ידי חבר לכיתה הדובר אותה שפה, ילד חונך, אפליקציית תרגום ועוד. בנוסף לאפליקציית תרגום, ניתן לסייע להורים עולים על ידי חבר בקהילת בית ספר הדובר את השפה, שמשמש כמתרגם לסיכום ישיבות של ועד הורים, או משפחה חונכת אשר יכולה לעזור בתרגום ובתיווך בהקשרים רגשיים כמו תרגום של מסמכים גנריים (כגון טופס אישור יציאה לטיול, טופס ציוד לטיול, תשלומי הורים ועוד). תרגום נדרש כל העת. בראש ובראשונה בלמידה ובהנחיות למשימות בכיתה ומחוצה לה. בתחום החברתי הוא נדרש במהלך משחק, אך גם בווטסאפ הכיתתי או כאשר מתארגנת פעילות חברתית הנוגעת לכלל התלמידים/ות. הורים זקוקים לתרגום בימי הורים, באירועים בית ספריים ובפגישות אישיות עימם. למשל, בבית ספר שהשתתף במעבדה, אשר בו שיעור גבוה של עולים מברית המועצות לשעבר, הוסיפו כתוביות או עשו הפסקות לתרגום באירועים מיוחדים, כגון מסיבת סיום ומסיבת חנוכה.
 - **הטרמה** - הוראה מקדימה של נושא נלמד בקבוצה קטנה לקראת שיעור, וחקר אישי. בהקשר זה חשוב לאזכר את עקרון התיוג – הקריטריון להשתתפות בקבוצה אשר עוברת הטרמה אינה היות התלמיד עולה, אלא הצורך והרווח מההטרמה עבורו.²⁵ במסגרת זו ניתן לעודד איסוף מידע וחקר בשפת האם של העולה. בבתי ספר בעלי תשתיות דיגיטליות מוצקות, הטרמה כזו נעשתה לעיתים במהלך השיעור הכיתתי עצמו.
 - **מיפוי ואיתור** - בבית ספר המשתתף במעבדה פותח כלי מיפוי וניטור, הבוחן את המעורבות בלמידה ואת המצב החברתי של התלמידים. על ידי סדירות של שיחה חודשית קצרה בין רכזת העולים/רכזת השילוב למחנכת לפי "רמזור" (לימודית: לא מתעניין, מתעניין, עושה / לא משתתף, משתתף חלקית, משתתף פעיל; וחברתי: לבד, חבר אחד, קבוצה), אותרו באופן שוטף תלמידים הזקוקים למענה ייחודי. סדירות זו יצרה מודעות מתמדת של המחנכות לצורכי התלמידים העולים בכיתתן, ושימשה לבקרה על מצבם. במקרים בהם המחנכת לא הצליחה להוביל שינוי במהלך החודש, נעשתה חשיבה משותפת עם רכזת העולים, ונבנו מענים ייחודיים הנשענים על כוחות מערכתיים, לדוגמה תגבור לימודים במקצוע שהילד מצטיין בו.
- בבית ספר בו התקיימו ערוצים מגוונים לביטוי עצמי, נעשו מיפויים של השתתפות התלמידים העולים בערוצים השונים (להרחבה ראו סיפור המקרה - הנגשה - [כאן](#))

²⁵ בהתנסות זו התגלה שילדים עולים ממדינות שונות שדוברים שפות שונות, יוצרים שפה משותפת ומיטיבים לתקשר ולהסביר זה לזה רעיונות מורכבים. בחירת הילדים להשתתפות בקבוצה קטנה שבה נעשית הטרמה לקראת שיעור חייבת להביא בחשבון נתון זה וכן את הצורך להימנע מתיוג.

• **אולפן** - כל בית ספר שוקד ליצור סביבה המספקת תחושת ביטחון לתלמידיו. עבור תלמידים עולים, אשר השפה והקודים התרבותיים אינם שגורים אצלם, הסביבה הבית ספרית נתפסת כסביבה כאוטית במיוחד. מראיונות עם תלמידים עולים עלה שהאולפן הוא מקום המבטחים שלהם, המקום בו הם מרגישים 'הכי בבית'. מנקודת מבט של 'הנגשה', **האולפן מהווה פתרון ייחודי ומותאם לעולים, שתומך בתחושת הביטחון שלהם**. בהתאם לכך, יש ערך וחשיבות בטיפוח מסגרת האולפן מעבר לפן הלימודי, גם מסיבות רגשיות חברתיות. כחלק מטיפוח זה (ובהתאם לעקרונות של העצמה, מפגש והנכחה של תרבויות בבית הספר, אשר יפורטו בהמשך), בתי ספר במעבדה נעזרו בחומרים שפותחו לאולפן בכיתות הלימוד הרגילות **והשתמשו במרחב של האולפן לפעילויות המשלבות בין ילדים עולים וילידי הארץ**. שילובים אלו תרמו למפגשים בסביבה בה הילדים העולים הרגישו חזקים ובטוחים, והילדים ילידי הארץ נפתחו לעולם העשיר של הילדים העולים.

לסיכום עקרון ההנגשה, עניינו האחריות להפוך את כל הטוב שבית ספר מציע (קוגניטיבית, חברתית, רגשית), לנגיש, זמין ושימושי לכלל התלמידים. אחריות זו כרוכה במאמץ כפול: הסרת החסמים שהמערכת יוצרת בבלי דעת ומתן מענה ייחודי היכן שנדרש. בעוד עיצוב אוניברסלי מבטא את העיקרון של שבירת תיוג, נדמה שיצירת התאמות ומתן תמיכות מקבע תיוג. חשוב להדגיש שהמענים, כמו גם התמיכות, ניתנים על בסיס צורך ולא על בסיס קבוצה, והשאיפה היא שבתור שכאלו הם לא יהיו מתייגים.

הנגשה – סיפור מקרה

בדיונים הראשונים שהתקיימו במעבדה, ניסינו להבין מהי הנגשה. באופן טבעי התמקדנו בתהליכי הוראה ולמידה: כיצד כדאי לעבוד על מנת להנגיש את תוכני הלמידה? המהפך בנושא קרה דווקא כאשר 'הרמנו את הראש מהלמידה'.

אחד מבתי הספר, בו מתקיימים מסלולים רבים לביטוי עצמי ומעורבות מחוץ לכותלי הכיתה, גילה שהתלמידים העולים אינם לוקחים חלק במסלולים אלו - בימת חזקות כיתתית ובית ספרית; ילדים מעבירים שיעורים לילדים אחרים בכיתת האם; קורסים שילדים בונים ומעבירים בנושאים שונים לילדים אחרים; שגרירים הלוקחים תחומי אחריות, כגון רדיו בית ספרי, הפסקות פעילות, ספרייה, תפאורה, שילוב ילדים ועוד.

בית הספר יצא למסע - היעד שהציב לעצמו הוא **שאחוז המשתתפים העולים במסלולים השונים יהיה זהה ליחסם בקרב תלמידי בית ספר.**

השלב הראשון בתהליך הנגשת האפשרויות לתלמידים העולים היה **מיפוי וריכוז** המידע על אודות העולים חדשים והעולים הוותיקים המשתתפים במסלולים השונים. המיפוי נעשה על ידי רכזת השילוב, שהיא גם חלק מהצוות המוביל את הנושא בבית הספר.

במקביל, מודעות - ההכרה בכך שבפני התלמידים העולים עומדים מכשולים המונעים מהם להשתתף בפעילויות, ואין הדבר נובע מהיעדר מסוגלות. במילים אחרות, עלתה המודעות לצורך בהנגשה. בית הספר גילה שני מרכיבים שהיוו מכשול "מידי". הראשון היה **'ידע'** - הילדים העולים לא הכירו את המסלולים ולא הבינו כיצד הדברים 'פועלים'. על מנת להסיר מכשול זה, המחנכות שבכיתתן היו ילדים עולים, נקטו גישה אקטיבית והשקיעו מאמצים בעצם היידוע וההסבר על המסלולים (ונעזרו לשם כך גם בתלמידים עולים ותיקים יותר). לא פחות חשוב בהקשר זה היה יידוע ההורים העולים והסבר שניתן להם על אודות המסלולים, כך שיוכלו לעודד את ילדיהם להשתתף בהם.

מכשול שני היו **החששות** שאיתם התמודדו התלמידים העולים. בהקשר זה, המחנכות מצאו את עצמן מלוות את תהליך הבחירה (כולל בחירה שלא להשתתף) "דוחפות" (היכן שמצאו לנכון), מעודדות ומסייעות במידת הצורך. מצד ההנהלה, רכזת השילוב ניטרה את ההשתתפות והיוותה משאב להתייעצות עבור המורים המובילים את המסלולים בשאלות כיצד מנגישים את הפעילויות (מבחינת שעות, צרכים מיוחדים, שפה וכו').

לאחר ששני המכשולים הללו הוסרו, מספר המשתתפים העולים במסלולים היה זהה ליחסם בקרב תלמידי בית הספר.

יש לציין כי המסלולים השונים בבית ספר זה מקדמים כשירות תרבותית גם מבחינת עקרונות אחרים, כמו העצמה, מפגש בין-אישי, שבירת תיוג והנחה תרבותית. הילדים הביאו את תחומי העניין והחזקות שלהם לידי ביטוי במסגרות שונות, בחרו ללמד על מדינת המוצא שלהם או העדיפו ללמד את שפת אימם.

ג. הנכחת שפות ותרבויות - ערך מוסף בית ספרי

כפי שעלה מן הסקירה התיאורטית, אדם מתפתח בדיאלוג עם הסביבה. זהות ודימוי עצמי מתהווים באופן מיטבי בה במידה שהדיאלוג נעשה בתנאים של הכרה והערכה. בהקשר החינוכי, כאשר תלמיד חווה הערכה בדיאלוג עם מבוגר משמעותי המכיר בו ורואה אותו כפי שהוא (גם במצבי מחלוקת), וכאשר התלמיד יכול לראות את עצמו כחלק מוערך מהקהילה הבית ספרית - מתאפשרת התפתחות. בהינתן שכל אדם הוא גם תבנית נוף מולדתו ושחלק משמעותי מהזהות האישית כרוכה גם בהשתייכות קבוצתית תרבותית, הרי ששאלת ההכרה וההערכה מתרחבת וכוללת גם את הזהות הקבוצתית-תרבותית של התלמיד העולה. הערכה זו מתבקשת הן בדיאלוג בין-אישית והן בהקשר הסביבתי, כאשר התלמיד העולה יכול לראות את הזהות הקבוצתית-תרבותית שלו כחלק מהקהילה הבית ספרית (כנוכחת באופן חיובי ותורמת לסביבה הבית ספרית). היא מקבלת ביטוי על ידי ההנכחה של שפות ותרבויות בבית ספר בכלל (תרבות ומגוון תרבותי כערך) ותרבויות התלמידים העולים בפרט (ערך אישי). כאשר בית הספר מכיר בערך של השפות והתרבויות שהתלמידים העולים מביאים עימם, ואלו נתפסים כנכס לבית ספר - שזורים באופן שהתרומה לשיח ולפעילויות בית ספריות ברורה - זהות, דימוי עצמי ותחושת שייכות מתפתחים באופן מיטבי.²⁶

הנכחה של תרבויות תיתכן בכל המרחבים הבית ספריים, ביחסים בין-אישיים (על ידי שאילת השאלה הפשוטה - איך זה אצלכם?), בתוכני לימוד (באמצעות שילוב תכנים המתייחסים לארצות המוצא של הילדים העולים - למשל צרפת/רוסיה/ארה"ב במלחמת העולם השנייה, הוראת שפות שונות בבית ספר כחוגים), בפדגוגיה (דרך הקדשת חלק משיעור להכיר מה נלמד בנושא מסוים במדינות המוצא של הילדים העולים), במשימות עבודה (התייחסות למדינות המוצא), בפרויקטים (שיתופי פעולה עם ילדים ממדינות אחרות בעולם), במרחב הפיזי הבית ספרי, בהנכחה של תרבויות בצוות המורים (מורים מארצות מוצא שונות, ובפרט מארץ מוצא של הילדים או עם קשר לארצות מוצא). האפשרויות הן בלתי מוגבלות, ומיצוין מבטא את הערך המוסף של העולים עבור בתי ספר קולטי עלייה. להלן דוגמאות מבתי הספר שהשתתפו במעבדה.

דוגמאות

- פורמלי - במרחב הפיזי הבית ספרי** הוצבו שלטים בשפות שונות (לדוגמה ברוכים הבאים במגוון שפות וכן ערכי בית הספר). סביב שלטים אלו התפתחה סקרנות, ותלמידים עולים החלו ללמד תלמידים ילידי הארץ מילים וכתוב בשפות השונות. בכיתות הוצגו תמונות עם מגוון ילדים (מגוון תרבותי, מגדרי, משפחתי), לוח שמות הכולל תמונות ושם תלמידים בשפות שונות, הצגת תוצרים בשתי שפות, עברית ושפת מקור, מפה עם סימון מדינות העולים. פעולות אלו פתחו אפשרות עבור כלל הילדים לראות את הילדים העולים כחלק אינטגרלי מסביבתם ולהכיר בייחוד שהם מביאים עימם. לספרייה נבחרו ספרים גם בשפות האם של ילדי העולים ואלו גם הוצגו בתערוכות של הספרייה, וכמו כן נמצאו ספרים בעברית עם סיפורים מרחבי העולם. כחלק מפעילות בה ילדים מקריאים סיפורים בספרייה, ילדים עולים הקריאו סיפורים בשפת אמם (והסבירו לילדים דוברי העברית). תוכני לימוד מתחום הגיאוגרפיה, ההיסטוריה, המדעים, כללו לימוד על ארצות המוצא של הילדים העולים (לדוגמה,

²⁶ תהליך הקליטה הוא תהליך מורכב וארוך, ואין הכוונה להמעיט באתגר של הוראה וחינוך של ילדים שאינם דוברי עברית. שלבי הקליטה הראשונים טרם הילד מביע עצמו בעברית דורשים מאמצים מרובים ונחוצים פעמים רבות כעומס על הצוות החינוכי.

במדעים מתכות רווחות במדינה, בתורה סיפורי בריאה מכל העולם). בתוכנית של מגמת ספרות המבוססת על מפגשים עם סופרים, הוזמנו סופרים המייצגים תרבויות שונות (תוך מאמץ מכוון לפגוש סופרים מארץ מוצאם של התלמידים העולים). בצמוד לחנוכה - חגי אורות בעולם, לימוד וחגיגה של חג הסיגד. סביב חגים מרכזיים לימוד השוואתי על האופן שבו חגים מצוינים בארץ המוצא של הילדים העולים. באחד מבתי הספר הוכנס למערכת שיעור בנושא תרבויות העולם, ובאחר - פרויקט משחקי ילדים בעולם. בכל בתי הספר נחגג שבוע העליות [כאן](#).²⁷

- **'בלתי פורמלי' - בבית הספר, במסגרת "ילדים מלמדים ילדים", התקיימו קורסים ללימוד שפה. בית ספר עם אוכלוסיית עולים גדולה מברית המועצות לקח על עצמו להנכיח את תרבות הילדים במספר דרכים: הופקה הצגה בשפה הרוסית עם תרגום לעברית; סביב חג נוביגוד התקיימה למידה משותפת עם ההורים של התלמידים ילידי הארץ על החג, משמעותו וסמליו, הילדים העולים סיפרו על החג בכיתותיהם ואף הוקדש מרחב פיזי שהוצגו בו סמלי החג; בבית ספר זה גם למדו על חלקה של רוסיה במלחמת העולם השנייה, וצוין יום הזיכרון והאבל לחללי המלחמה.**

- **תרגום - חשוב להזכיר גם כאן את חשיבות התרגום כחלק מתהליך ההנכחה והתרומה התרבותית. שילוב תרגום בימי הורים נותן להורים העולים את ההבנה שמכבדים אותם ואת התרומה שלהם כהורים ויוצר מקום לשפתם ולתרבותם בקהילת ההורים ילידת הארץ.**

לסיכום, הנכחה של מגוון תרבויות משקפת כי בית הספר רואה ערך בנקודות המבט, השפה והידע השונים שמביאים עימם התלמידים העולים. במצב זה ערך עצמי, זהות ותחושת שייכות מתפתחים באופן מיטבי.

27 לפרקטיקות בנושא אוריינות גלובלית ראו: פורטל עובדי הוראה > מרחב פדגוגי > מיומנויות בין-אישיות > אוריינות גלובלית > פרקטיקות [כאן](#)

הנכחת שפה ותרבויות בבית ספר - סיפור מקרה

שאלת השפה/ות בבית הספר ליוותה את המעבדה לכל אורכה: האם להנכיח את השפה הרוסית / הצרפתית / הספרדית / האמהרית בבית ספר? האם לעודד למידה בשפת האם במהלך שיעורים? האם להשתמש בתרגומים בשיעורי תנ"ך (דף עברית לצד דף ברוסית לדוגמה)? האם לאפשר לילדים דוברי אותה שפה לעבוד ביחד בשפתם במהלך שיעורים? באיזו שפה כדאי שחונך, עולה ותיק, יחנוך את העולה החדש? ומה בחצר בית הספר?

החשש המרכזי בהקשר זה היה נושא ההשתלבות – **האם אפשר/עידוד הדיבור והלמידה בשפת האם יוביל לכידול ולהתפתחות של קבוצות סגורות או יפגע בלמידת העברית?** במקביל עלה הקושי של מורים ותלמידים לשימוע שפות זרות, והם הביעו חוויה של 'השתלטות' שהובעה במשפטים כמו "אם הם בארץ שידברו עברית".

מעניין בהקשר זה המקרה של הצגת פורים שהועלתה ברוסית לכל תלמידי בית הספר.

רכזת העולים בבית ספר שיש בו אוכלוסיית עולים ותיקים וחדשים מרוסיה, גילתה שלתלמידים העולים אין היכרות עם חג פורים וכי הם סקרנים ללמוד על החג. כיוון שבאופן מסורתי מתקיימת בבית הספר הצגת פורים בכל שנה, פנתה רכזת העולים לתלמידים העולים בשכבות ה' ו' בהצעה להכין הצגה ברוסית בנושא פורים. להפתעתה כל התלמידים רצו להשתתף.

רכזת העולים ומורה דוברת רוסית ליוו את התהליך, אך רובו ככולו נעשה על ידי הילדים העולים: הרכזת מצאה מחזה המבוסס על מגילת אסתר, עיבדה אותו לשפה פשוטה ושני ילדים דוברי רוסית (עולה חדש ועולה ותיק) התנדבו ושקדו על התרגום שלו לרוסית (15 עמ'). התלמידים ערכו 'מבחני בד' לשחקנים (כאמור, ילדים רבים רצו להשתתף), והקריטריון לקבלה היה יכולת משחק לצד מבטא רוסי מדויק (כך למשל, עולים ותיקים לא עברו את המבחנים, בעוד שעולה מהולנד שקד על המבטא ה"רוסי" שלו והצליח). בתהליך ההפקה נפתחה קבוצת ווטסאפ של הילדים המשתתפים, שאפשרה לתלמידים לעבוד על ההצגה גם בהפסקות וגם בבלות יחד (שלא כדרכם). תלמידים עולים חדשים ועולים ותיקים השתתפו בהכנת התפאורה, יצאו לחזרות משיעורים ונרתמו לעבודה גם בסוף יום הלימודים.

בהצגה, שאורכה 40 דקות, צפו כלל תלמידי בית ספר, כאשר מורה דוברת רוסית תרגמה אותה לעברית עבור הילדים בכיתות הנמוכות. לצופים חולק גם הטקסט המלא בעברית.

לפני הפקת ההצגה, הרעיון של הצגה ברוסית עורר התנגדות לא מעטה בחדר המורים, אך לאחר הצפייה בה, הוא קיבל תמיכה מלאה. המורים זיהו את איכות חוויית הלמידה של התלמידים - העולים המשתתפים והצופים, וכמו כן ראו בכך הזדמנות ל'ראות' תלמידים, שבדרך כלל הם שקטים ונמנעים, חזורי מוטיבציה, גאוה ובעלי יכולות גבוהות - מתרגמים, מנהלים, בונים, מציגים, מתמידים ומצליחים.

הוחלט שהיעדים הבאים הם קיום ההצגה בפני ההורים בבית הספר והעלאת ההצגה בבתי האבות בעיר, שחיים בהם עולים רבים מברית המועצות לשעבר שישמחו לצפות בה.

ד. העצמה

תהליכי העצמה מושתתים על האמונה שלבני אדם יש כישורים ויכולות, וכי הם זקוקים להתנסויות ולהזדמנויות כדי להביאם לידי ביטוי. בהקשר החינוכי, תהליכי העצמה מכוונים להביא תלמידים למצב בו הם מכירים ביכולות ובכוחות האישיים שלהם כמו גם להכרה שזכותם ובאפשרותם לקבל החלטות ולשלוט בחייהם.

העצמה אישית מושתתת על עמדה של מיקוד שליטה פנימי ותחושת מסוגלות עצמית: "אמונתו של האדם בנוגע ליכולתו להשיג שליטה על אירועים המשפיעים על חייו, ובנוגע ליכולתו לגייס את המוטיבציה, המשאבים הקוגניטיביים והפעולות הנדרשות על מנת להתגבר על משימות" (Bandura, 1977).

אמונה זו חשובה במיוחד עבור ילדים עולים, המתאפיינים בתחושת חוסר שליטה בחיים - אם בשל העובדה שהעלייה לרוב נכפתה עליהם, ואם בשל ההבדלים התרבותיים והקשיים בתקשורת עם סביבתם, היוצרים חוויות של חוסר שליטה.

תהליכי העצמה כוללים את השלבים של זיהוי כוחות ויכולות התלמיד, הגברת המודעות של התלמיד לכוחותיו שלו, פיתוח אמונת התלמיד בעצמו ובכוחותיו ויצירת הזדמנויות לביטוי מוצלח של יכולות וכוחות אלו. חלק מרכזי בתהליכי העצמה בבתי ספר הוא שינוי עמדות שליליות של צוות ההוראה כלפי התלמיד. בהקשר של כשירות תרבותית, נדרש שינוי עמדה כלפי הילד העולה, כך שלא ייחשב מסכן, חלש או לא מסוגל רק מעצם היותו עולה (גם אם עמדות ורגשות אלו מתעוררים מתוך אמפתיה כלפיו).²⁸ **לאור תפיסת המעבדה, לפיה יש לראות את הילד העולה באופן הוליסטי כילד עם חוזקות וחולשות, שאחד ממאפייניו הוא היותו עולה, עקרון ההעצמה מנחה להשקיע מאמצים בזיהוי הכוחות ותחומי העניין של הילדים העולים, ולאפשר להם הזדמנויות להביא אותם לידי ביטוי (ללא תיוג).**²⁹

זיהוי הכוחות יכול להיעשות בשיחה עם הילדים ו/או ההורים וגם על ידי תצפית בתלמידים במהלך שיעורים ובהפסקות. עם זאת מדובר בתהליך של 'ביצה ותרנגולת' - ככל שבית ספר מחפש ויוצר הזדמנויות רבות ומגוונות יותר לביטוי עצמי של תלמידים (בלימודים, בחוגים, במגמות, בבימות חזקה, בוועדות, באומנות וכו'), כך באות לידי ביטוי יותר חוזקות ומתגלים יותר כוחות שלהם.

דוגמאות

- **חוזקות** - בתי הספר שהשתתפו במעבדה, עסקו באופן אינטנסיבי בזיהוי כוחות בתחומים חוץ שפתיים אצל הילדים העולים וסיפוק אפשרות לביטוי, להצלחה ולהתפתחות בהם (ציור, תיאטרון, חשבון, מתמטיקה, ענפי ספורט שונים, רובטיקה, משחקי מחשב, שח, צילום, אסטרונמיה, לגו...) וביצירת מרחבים רבים ככל האפשר להציג

²⁸ לעיתים בשל פערים תרבותיים מתעוררות עמדות שליליות כלפי תלמידים בשל פרשנות שגויה של התנהגויות לדוגמה - חצוף (אם לא מסתכל בעיניים או עונה), עצל (אם במדינת המוצא לא נהוג לעשות שיעורים בבית) וכו'. על מנת להימנע ממקרים אלו נדרשת מודעות לתרבות של הילד. לעיתים אלו מתבהרים בשיחה.

²⁹ עקרון ההעצמה ועקרון ההנכחה התרבותית משלימים זה את זה, כיוון שיחדיו הם התשתית לבניית דימוי עצמי חיובי של התלמיד: עקרון ההנכחה התרבותית מקדם הערכה כלפי הזהות התרבותית הקהילתית, ועיקרון ההעצמה מקדם הערכה יכולות אישיות.

יצירות ועבודות של תלמידים.³⁰ לצד זאת, ילדים עולים שנטייתם לכך הוצמדו למורים לאומנות, לספורט או לחשבון כתומכי הוראה (לעיתים על חשבון שעות לימודים רגילות), וכך הם ביצרו תחושת מסוגלות בתחומים אלו כלפי עצמם וכלפי התלמידים האחרים. ילדים עולים שולבו בוועדות שאינן עוסקות רק ב"ענייני עולים" אלא בנושאים שמעסיקים אותם כילדים.³¹ תשומת לב מיוחדת צריכה להינתן בוועדות לאפשר ולעודד את קולם הילדים העולים באופן שיהיה בכוחם להשפיע.³² כמו כן, בסביבת למידה בלתי פורמאלית זהו גם חוזקות בתחום המנהיגות. בבית ספר אשר רצה לפתח הזדמנויות ללמידה מסוג אחר, התנסותית ומבוססת פרויקטים, עבור כלל תלמידיו, הוקם חדר מייקרים (מלשון Maker). הלמידה במרחב זה מבוססת על עבודה בקבוצות קטנות במסגרתן יוצרים מענים לאתגרים בעזרת חומרים וכלים של DIY ("עשה זאת בעצמך") לדוגמה, בניית תיבת נח המסוגלת לצוף לשם הדגמה של כוח הכובד. לא זו בלבד שהעבודה בחדר המייקרים הורידה את חסם השפה עבור התלמידים העולים, היא גם סיפקה להם הזדמנות לגלות לעצמם ולאחרים צדדים שאינם באים לידי ביטוי במהלך תהליכי הוראה למידה בכיתה. עבור חלקם זו הייתה הזדמנות להצטיין בחשיבה יצירתית ובפתרון בעיות, עבור אחרים - בבנייה, ועבור נוספים - בעבודת צוות ובמנהיגות.³³

- **במת חוזקות** - כוחם של תהליכי העצמה טמון לא רק בחוויה הפנימית של הילד אלא כאמור בשינוי עמדות של הסביבה כלפיו. מכאן, שמעבר למתן הזדמנויות להתנסות ולהצלחה עבור הילד העולה, יש חשיבות **ליצור הזדמנויות 'פומביות', שבהן הסביבה זוכה לראות את הילד כבעל יכולות יוצאות דופן**. כך, בהקשר של 'חדר המייקרים', בנוסף למורה אשר הובילה את התהליך באופן שוטף, בכל פעם הצטרף למפגש מורה אחר כמלווה (תחילה היו אלו המורים שהילדים העולים שהשתתפו בתהליך המייקרים היו בכיתתם, ובהמשך גם מורים נוספים). מורים אלו זכו לראות את הילדים העולים, אותם הם מכירים כ'חסרי אונים', בעמדה של כוח, והם לקחו את הדימוי הזה עימם בחזרה לכיתה. **העצמה נעשתה גם דרך במת חוזקות** - בבתי ספר בהם מתקיימות במות שונות להצגת חוזקות של תלמידים, לדוגמה כישרונות צעירים. כאן נדרש שילוב של עקרון ההנגשה, כלומר עידוד וליווי של הילדים העולים על מנת שיציגו את כישרונם מעל בימה זו. במהלך תקופת הקורונה, בה הלימודים התקיימו ב"זום", נפתחה ההזדמנות עבור ילדים לשתף בתחומי עניין, להציג ציורים או לנגן לפני הכיתה. בבתי ספר בהם מתקיימות מסגרות בהן ילדים מלמדים ילדים, שוב בעזרת עידוד וליווי, ילדים עולים הובילו בכיתתם קורסים ו/או הציגו נושא שהם מומחים בו, ונוצר היפוך תפקידים בינם לבין חברים לכיתה – הילדים העולים כמומחים וכמובילים. דוגמה נוספת היא שילוב בהצגות בית ספריות, בהכנת תפאורה ובמשחק. יתרון של אלו, נוסף על הפומביות, הוא העבודה בקבוצות קטנות המאפשרות ביטוי עצמי בתוך הקבוצה ויצירת קשרים אישיים. בבית ספר שישנה בו אוכלוסיית עולים גדולה חברית המועצות לשעבר, התקיימה הצגה ברוסית עבור כל בית

30 חיוני גם כאן לפעול ללא תיוג אלא בהתייחס ליכולות.

31 מבחינת סדירות, רכזת השילוב או רכזת העולים שוזרת את הרשת המורכבת (יוצרת את החיבורים) ומנטרת.

32 באותו אופן יש חשיבות רבה לעידוד ולהנגשת השתתפות הורים עולים בוועדות ובזירות של קבלת החלטות, תוך מתן תשומת לב לאפשרות הניתנת להורים העולים להשמיע את קולם ולהשפיע.

33 להרחבה בנושא מייקרים וחדרי מייקרים - [כאן](#).

הספר בשילוב תרגום לעברית. הצגה זו היוותה חוויה מעצימה עבור הילדים ברמה האישית וברמה של הנכחה תרבותית.³⁴

לסיכום, העצמת תלמידים עולים כרוכה ביצירת הזדמנויות לזיהוי, פיתוח ומתן ביטוי לכוחות ולכישרונות מגוונים. יתרה מזאת, יש חשיבות לפומביות. מעבר לתחושת ההכרה וההצלחה האישית, הפומביות תורמת לשינוי תפיסתי: מ-100% עולים ומיקוד בקשיים וחולשות לתלמידים/ות בעלי יכולות.

ה. קשר בין אישי

תחושת שייכות, כלומר ההרגשה האישית והסובייקטיבית שיש לי מקום, שאני רצוי ומקובל, מהווה צורך בסיסי עבור כל אדם, ומהווה תנאי הכרחי להתפתחות מיטבית.³⁵ אדלר טוען כי תחושת שייכות נוצרת במשפחה כאשר ילד מרגיש אהוב – שרואים אותו כפי שהוא ואוהבים אותו; כשהוא מרגיש נחוץ – שיש לו תרומה ואחריות; וכשהוא מרגיש יכול – כשיש לו תחושה של מסוגלות (דריקורס, 1981). בהקשר הבית ספרי תחושת שייכות (sense of belonging) מוגדרת על פי מידת ההרגשה האישית של התלמידים לגבי היותם מקובלים, מכובדים, מוכלים ונתמכים בסביבה החברתית של בית הספר (Goodenow & Grady, 1993).³⁶

בהקשר של כשירות תרבותית בבית הספר, תחושת השייכות של התלמידים מושפעת מהתרבות הבית ספרית ומתחושת השייכות של המורים לבית ספר. ברמת המורה והכיתה, קיימים שלושה מרכיבים התורמים לפיתוח תחושת שייכות – the three C's (Albert, 1991):

1. קשר בין התלמידים (connect) - על המורים לזמן מפגש ולעודד חבירה בין התלמידים
2. תרומה (contribute) - על המורים להטיל אחריות וחובות המהווים תרומה לבית ספר
3. מסוגלות (capability) - על המורים לסייע לתלמידים להרגיש שהם מסוגלים להצליח.

הבניית תחושת שייכות עבור ילדים עולים מהווה אתגר כפול בשל הקשיים הנלווים לתהליכי הגירה - זרות תרבותית, קשיי שפה, היעדר בסיס חברתי וקשרים. אתגר זה גדל אף יותר כאשר בבית ספר קיימת קבוצה גדולה של עולים, בפרט מאותה מדינה, ויש סכנה להתפתחות דינמיקה של 'הם ואנחנו', כשכל קבוצה מפרשת וחווה את האחרת כמסתגרת, ו'מאשימה' את הקבוצה השנייה בהתבדלות.

34 השיא היה שילדים ילידי הארץ רצו להשתתף בה וצורפו בעזרת כתיבה פונטית של שורותיהם על מנת שיוכלו ללמוד בעל פה

35 בהיותנו יוצרים חברתיים, הצורך בשייכות מהווה צורך בסיסי ומהווה את המניע לפעולה אנושית (אדלר, 2008). בפירמידת הצרכים של מאסלו שייכות היא שלב שבא אחרי ביטחון פיזי ופיזיולוגי, ומהווה בסיס להערכה עצמית ולמימוש עצמי (הנמצאים מעליה בפירמידה).

36 לתחושת שייכות השפעה ישירה על נשירה - נמצא מתאם בין תחושת השייכות בכיתה לבין ציפיות התלמידים מהצלחתם בלימודים, ולהתעניינות שלהם בלימודים ובציונים (Ma, 2003).

עבור בתי הספר שהשתתפו במעבדה אתגר מרכזי בפיתוח תחושת שייכות התמקד בשילוב בין הילדים ילידי הארץ לעולים. כך, בנוסף לפיתוח חוויה של מסוגלות דרך תהליכי העצמה (capability), ולביסוס תחושת תרומה המושתתת על הערך המוסף שהילדים העולים, כנציגי תרבותם, מביאים לבית הספר (contribution), עקרון המפגש מציע להבנות כמה שיותר הזדמנויות ליצירת קשר בין-אישי (connect) בין התלמידים העולים וילידי הארץ. יישום עיקרון זה אפשרי דרך מתן הזדמנויות לעבודה, משחק או פעילויות בקבוצות קטנות/בזוגות, בהן ניתנת משימה משותפת לילדים עולים וילידי הארץ, ושהם מרגישים נחוצים ובעלי ערך תוך כדי ביצועה ובהשלמתה. אפשרות אחרת היא יצירת הזדמנויות למפגש סביב תחומי עניין משותפים לילדים או פיתוח פעילויות במסגרתן ילדים מגלים תחומים, תכונות ואפיונים המשותפים להם. פעילויות כאלו פותחות בפניהם אפשרויות לחוש שייכות בריבוי מעגלים, ולא דווקא על רקע 'ישראליות'. יתרה מכך, זהו פתח, עבור תלמידים עולים וילידי הארץ כאחד, לפתח זהות אישית מורכבת.

דוגמאות

• **למידה כהזדמנות למפגש** - בתחום הלימודי פותחו משימות לעבודה בקבוצות. ייחודן בכך שדרשו עבודה של כלל הילדים (מניעת מצב בו ילד אחד עושה הכול לבד), הוגדרו תפקידים שונים (כולל תפקיד שילד עולה יכול למלא ולהצליח בו), ביצוע המשימה חייב מגוון דרכי פעולה (לא רק חקר ורבלי והגשת תוצר כתוב), המשימה כללה גם שאלה/התייחסות לתרבות העולים (בכל הקבוצות, לא רק אלו בהן השתתפו עולים) וניתנה תשומת לב להיבט החברתי בחלוקה לקבוצות. כאשר הוגדרה משימה גדולה שנמשכה לאורך מספר שבועות, נפתחו קבוצות ווטסאפ של הקבוצות ולעיתים הקבוצות נפגשו אחרי-הצוהריים מחוץ לכיתה. בחלק מבתי הספר ניתנו שיעורי בית ו/או משימות לאחר שעות הלימודים לזוגות או לקבוצות של ילדים עולים וילידי ישראל, אשר נקבעו על ידי המורים. כמו כן, בתחום הלימודי, קבוצות שנעשתה בהן הטרמה של קבוצה קטנה של תלמידים לקראת שיעורים, מהוות הזדמנות למפגש. בכל בתי הספר אשר השתתפו במעבדה התקיימו חונכיות, שהיוו הזדמנות למפגש בין-אישי בין התלמידים. במסגרת חונכיות אלה התלמידים ילידי הארץ חנכו תלמידים עולים, אך גם להפך. בהתבסס על עקרון ההעצמה, ניתנו לילדים העולים הזדמנויות לחנוך ילדים בתחומי הצטיינות שלהם, וילידי עולים ותיקים לחנוך ילדים עולים חדשים יותר.

הלמידה בחדר מייקרים, שבה קבוצות ילדים יצרו במשותף מענים לאתגרים מעשיים, הייתה קרקע פורייה במיוחד למפגש בין-אישי (הן בשל הצורך בהגדרה משותפת של פתרון, הן בשל ההזדמנות של הילדים העולים להצטיין ולהוביל בעשייה). בתחום ה'בלתי פורמאלי' בית הספר מאפשר הזדמנויות רבות למפגש בין-אישי – למשל, השתתפות בקבוצות ספורט של בית ספר; השתתפות בתחרויות ספורט, מדעים או רובוטיקה; השתתפות במקהלה או בהצגת תיאטרון. ככל שהערוצים ה'בלתי פורמאליים' שבית ספר מציע רבים ומונגשים יותר לתלמידים העולים, כך גדלות ההזדמנויות ליצירת מפגש בין-אישי ולהרחבת מעגלי השייכות של הילדים (תוך העצמה אישית).

• **פעילויות בלתי פורמליות כהזדמנויות למפגש.** בתי ספר השתמשו בפעילות בלתי פורמליות כהזדמנות להנכיח את נקודות הדמיון והשוני בין תלמידים (עולים וותיקים כאחד), כמו כן, ניתנה להם אפשרות להשתייך לקבוצות שונות בהקשרים שונים ומגוונים. דוגמה הממחישה עיקרון זה היא פרויקט משחקים מרחבי העולם שהתקיים באחד מבית הספר: הילדים למדו ולימדו אלו את אלו משחקים שהם מכירים, ובמסגרת הפרויקט התקיים ערב שיא של משחקים בבית ספר. בבית ספר אחר פותחו שאלונים וחידונים לעבודה בקבוצות לקראת פעילות ליום המשפחה (לדוגמה – אני בכור, אני אוהב לאכול... וכו').

לסיכום, יצירת מפגשים בין תלמידים/ות, ילדי הארץ וילדים עולים, בהזדמנויות ובאופנים שונים מקדמת את תחושת השייכות של כלל התלמידים. אם מתוקף אתגר שנעשה בו מאמץ משותף ונוצרת תלות הדדית ואם דרך חיזוק מעגלי דמיון בין הילדים ויצירת מעגלי שייכות שאינם מושתתים על "ארץ מוצא" – מפגשים אלו מזמנים זיקות בין הילדים.

קליטה המתבססת על כשירות תרבותית היא אומנות ה'גם וגם'.

היא תובעת לייחד את הילד העולה על ידי הנכחה ומינוף של תרבותו בבית הספר ומתן מענה לצרכיו הייחודיים (לדוגמה על ידי תרגום ואולפן), **ובה בעת** לנהוג ב'עיוורון צבעים תרבותי', על ידי התייחסות אל הילד העולה באופן הוליסטי והימנעות מתיוג (לדוגמה על ידי חלוקה לקבוצות המבוססת צורך או עניין, ולא על 'קבוצות של עולים').

במקום לבחור בין ייחוד לשילוב – כשירות תרבותית מציעה ייחוד ושילוב בה בעת.

כשירות תרבותית המעגל הרחב – הורים עולים

העקרונות שהוצגו לעיל מתמקדים בילד/ה העולה בסדירויות הארגוניות כמו גם בפדגוגיה ובסביבות הלמידה בבתי הספר התומכים בקליטה מיטבית. עם זאת, לא ניתן לראות את התלמיד העולה במבודד מהוריו ומחוייית ההגירה והקליטה שלהם. עקרונות הפעולה שהוצעו לעיל – מניעת תיוג, הנגשה, העצמה, ומפגש בין-אישי – תקפים גם ליחסים עם ההורים ולתהליכי הקליטה של ההורים בבית הספר.

המחקר מעלה כי להורים מכל התרבויות שאיפות וציפיות גבוהות עבור ילדיהם (Boethal, 2003), וכי רבים מההורים המהגרים רוצים להיות מעורבים בחינוך ילדיהם. עם זאת, נמצא כי מורים לא פעם חשים שהורים עולים אינם מעורבים או אינם מעוניינים להיות מעורבים בחינוך ילדיהם ומייחסים זאת לכך שהם חסרי אומן במערכות החינוכיות, עסוקים בקשיי הקיום/הקליטה שלהם עצמם, מתכחשים לעובדה שיש לילדם לקות או נכות (שזוהתה בבירור ע"י הגורמים המקצועיים), או חסרים את הידע הנדרש להבנת מידע הנוגע לילדם (Sever, 2018).

כיצד ניתן להסביר פער זה ולגשר עליו?

מורים מתקשים לזהות דפוסי מעורבות השונים מאלו המקובלים בתרבות המערבית – כמו קביעת סטנדרטים בבית, אכיפת כללים/חוקים, עידוד הילדים לשיח, דיונים, ועצמאות; מעורבות בבית ספר המתבטאת בתקשורת ישירה עם המורים והצוות החינוכי לגבי תוכניות הלימודים והתקדמות הילדים, והשתתפות באירועים בית-ספריים ובהתנדבות (סבר, 2018). עוד נמצא כי לעיתים מורים מעריכים מעורבות משפחתית כל עוד זו תואמת את הערכים שלהם, כלומר, כאשר בני המשפחה משתפים פעולה עם המורים לפי דרכם וצורכיהם של המורים (עפרים, 2014). על מנת לגשר על פערים אלו נדרשת מודעות.

חשוב לזכור כי כל ההורים רוצים בטובת ילדיהם – המחקר אף מראה כי אהבה, תמיכה, עידוד והיבטים סמויים של לכידות משפחתית, מניבים תוצאות חיוביות יותר מטכניקות ספציפיות בהן משתמשים הורים (Stavans, Olshtain & Goldzweig, 2009; Jeynes, 2010). במקביל, יש להכיר בכך שלהורים עולים ערכים, תפיסות חינוכיות, דרכי פעולה ומטרות הנוטעות בתרבותם. הם אינם 'חסרים', 'ריקים', לא מבינים או לא מסוגלים להבין, אלא בעלי עמדה. כשירות תרבותית כרוכה במודעות לכך שהורים עולים לא 'עברו דרך' מערכת החינוך הישראלית, ומכאן שנושאים שונים דורשים תיווך ולא רק באמצעות תרגום, ובה בעת נדרשת הכרה בניסיון ובעמדות החינוכיות של ההורים העולים כבעלי ערך. כשירות תרבותית במיטבה מקדמת העצמת הורים ומושתתת על הנגשה ושיח הנקי מתיוג.

למשל, בבית ספר שבו תלמידים-עולים רבים, קיימו ערב 'קפה קהילה' עבור כלל ההורים של בית הספר. הערב התבסס על עבודה בקבוצות מעורבות של הורים עולים והורים ילידי הארץ סביב שלושה נושאים:

- א. חוויית ילדות של למידה מבית ספר
- ב. מה צריך לעשות בבית ספר כדי שהילדים יצליחו ותהיה להם חוויה טובה
- ג. כיצד לבנות את קהילת בית הספר

השיח סביב הנושאים האלו יצר מפגש בין־אישי, בלתי מתייג בו ניתן מקום לייחודי ולמשותף של ההורים. הוא ביסס תחושה של מטרה משותפת והיווה צעד משמעותי בתהליך של בניית קהילה בית ספרית.

בבית ספר שבו מספר רב של תלמידים/ות יוצאי אתיופיה, ילידי/ות הארץ ועולים/ות, נפתחה קבוצה להורים אשר התקיימה באמהרית בהנחיית בן העדה האתיופית. מטרת הקבוצה הייתה העצמה הורית ודיון בנושאים שעל סדר היום של כל הורה, כגון גיל ההתבגרות, הצבת גבולות, סמכות. מתוך קבוצה זו הצטרפו שלשה הורים למנהיגות ההורים הבית ספרית.

שורש העניין - כשירות תרבותית בבית הספר

עקרונות הפעולה של בית ספר כשיר תרבותית – מניעת תיוג, הנגשה, העצמה, ומפגש בין אישי – מהווים בסיס לחינוך המכיר בשונות בין תלמידים ובצרכים של אוכלוסיות ייחודיות בכלל. יסודות הכשירות התרבותית מספקים מענה לאתגרים הכרוכים בשילוב תלמידים בכלל. ייחודה של קליטת עלייה היא בערך התרבותי המוסף שהיא מביאה - במפגש הבין־תרבותי המתאפשר בזכות העולים. הצפת ערך זה כרוכה בהנחת מגוון התרבויות וביצירת הזדמנויות למפגש בין־תרבותי בתוך מסגרת החינוך.

"וְהָיָה קֶעֶץ וְשִׁתּוּל עַל־מַיִם וְעַל־יּוֹבֵל יִשְׁלַח שְׁרָשָׁיו וְלֹא יִרָא
כִּי־יָבֹא חֹם וְהָיָה עֲלֵהוּ בְּעֶגְנוֹ וּבְשִׁגְתּוֹ בְּצֶרֶת לֹא יִדָּאָג וְלֹא
יִקְיֶשׁ מַעֲשֹׂת פָּרִי"

(ירמיהו, י"ז 8)



כלים

3. כלי עזר לקידום כשירות תרבותית

א. 'כללי אצבע' לכשירות תרבותית

כללי אצבע לכשירות תרבותית עבור המנהל/ת:

- **ראו** בתלמידים/ות העולים/ות סוכני תרבות לעיבוי תהליכי הלמידה, ומקור להרחבת השפה והידע הכללי של התלמידים ילידי הארץ ושל כלל ילדי הכיתה.
- **בחנו** כל תוכנית עבודה (שנתית, חודשית, שכבתית או תלוית תחום דעת) גם על פי המענה שהיא מספקת לעולים, ולמפגש המתאפשר דרכה בין תלמידים/ות עולים/ות לילידי/ות הארץ.
- **ודאו** כי הגדרות התפקיד של רכזת העולים/רכזת שילוב והמחנכת, ביחס לתלמידים/ות העולים/ות, אינן חופפות או מחסירות עניין כלשהו. וודאו כי רכזת העולים/רכזת שילוב אינה המחנכת של התלמידים העולים!
- **קדמו** צוות מורים מגוון תרבותית, ובמיוחד הקפידו לשלב מורים-עולים ותיקים בצוות. אלו מספקים תמונת עתיד אפשרית לתלמידים/ות העולים/ות, ויכולים להעשיר את התקשורת עם התלמידים/ות העולים/ות והוריהם.
- **אפשרו** חלוקה ועבודה בקבוצות המבוססות על צרכים משותפים מאובחנים (לא 'קבוצת תגבור במתמטיקה לעולים', אלא 'קבוצת תגבור במתמטיקה' שפתוחה לכל מי שזקוק, בין השאר, לעולים).
- **ערכו** מיפוי או בירור מוקדם של צרכי התלמידים/ות העולים/ות, לפני פיתוח מענים ייחודיים עבורם/ן.
- **ספקו** הזדמנויות מערכתיות עבור התלמידים/ות העולים/ות לבטא את החוזקות הלימודיות והחברתיות שלהם (כמו דרך אמנות, מוזיקה, תיאטרון, נבחרות ספורט, שחמט, רובטיקה, אנגלית, מתמטיקה וכו').
- **תנו** לגיטימציה לריבוי שפות ותרבויות בבית הספר – למשל, וודאו שמסמכי מפתח והודעות להורים מתורגמים, ששפות שונות נוכחות על הלוחות, שלתלמידים/ות ניתנת ההזדמנות לדבר גם בשפתם/ן וכו'.

כללי אצבע לכשירות תרבותית עבור המחנכ/ת:

- **ודאו** כי אתם/ן מחזיקים/ות בבסיס ידע מוצק ומעודכן לגבי נסיבות העלייה והמצב המשפחתי של הילדים העולים בכיתה (תעסוקה של הורים, קשרים בישראל ועוד). בקרו בבתי התלמידים/ות, עדכנו והתעדכנו מול רכזת העולים/רכזת שילוב.
- **צרו** תהליכי הוראה למידה נגישים, שאינם מבוססים על השפה העברית בלבד (למשל, שימוש בשפה ויזואלית, חיפוש מקורות על נושא מסוים בכמה שפות וכו').
- **קדמו** פדגוגיה של הנכחה תרבותית, דרך מתן הזדמנות לתלמידים ילידי הארץ ללמוד מהתלמידים/ות העולים/ות על התרבות ומדינת המוצא שלהם (למשל, שאלו מה נלמד בארץ המוצא של העולים סביב נושאים נלמדים, תרגמו מושגי מפתח לשפות שונות, בחרו נושאי חקר שיש בהם ערך לשונות תרבותית וכו').
- **זמנו** למידה בקבוצות מגוונות על משימות משותפות. גבשו משימות שבהן יש לתלמידים/ות עולים/ות תרומה משמעותית.
- **צרו** מפגש משותף, בהקשר עיוני או אחר, עבור תלמידים/ות עולים/ות ותלמידים ילידי הארץ.
- **הקפידו** על ריבוי משימות ואפשרויות בחירה - כך שייתכנו מסלולי למידה שונים לתלמידים בהתאם ליכולותיהם.
- **מפו** יחד עם רכזת העולים/רכזת שילוב והמורים המקצועיים את תחומי העניין והחוזקות של התלמידים/ות העולים/ות בכיתה, וזהו את הצרכים המיוחדים שלהם/ן. בהתאם לכך, גבשו עבורם/ן תוכניות מותאמות יחד עם הצוות התומך בבית הספר (רכזת עולים/רכזת שילוב, רכזת חברתית, רכזי תחומים רבי-מכלל, יועצת וכו').
- **תווכו** בין התלמידים/ות העולים/ות ובין האפשרויות שעשויות להתאים להם/ן, במרחב הבית ספרי והקהילתי. לעיתים כל מה שחסר לתלמידים/ות זה מידע.
- **סייעו** להורים העולים להיות מעורבים בתהליכי הלמידה וההשתלבות של ילדיהם ועודדו אותם להשתתף בפעילויות בית ספריות.

כללי אצבע לכשירות תרבותית עבור רכזת עולים/רכזת שילוב

- **נטרו** את הצרכים וההתקדמות של התלמידים/ות העולים/ות לאורך השנה, בפעילות קבועות ועל פי מדדים מוסכמים.
- **עדכנו** את הגורמים המקצועיים הרלוונטיים בהתקדמות, עיכובים או מצבים מעוררי שאלה.
- **גבשו** יחד עם המחנכת והמורים המקצועיים תוכניות אישיות לתלמידים/ות העולים/ות.
- **קדמו** הנכחה של התרבויות השונות של העולים במרחב הבית ספרי (למשל בלוחות בית ספריים או בתוכניות ואירועים חברתיים ועיוניים).
- **ספקו מענה מקצועי** למחנכים בקשר למורכבויות הקשורות בתהליכי הגירה ובסוגיות הנוגעות ברב־תרבותיות, פדגוגיות מותאמות ואתגרים חברתיים של תלמידים/ות עולים/ות. אתם/ן המומחים/ות, בעלי/בעלות הידע והניסיון ביחס לעולים בבית הספר!

ב. מחוון

המחוון הוא כלי עזר להתבוננות על עקרונות הכשירות תרבותית בבית ספרכם/ ולאבחון של אופן יישומם. בנוסף, תוכלו לזהות בעזרתו את תחומי החוזק שלכם ותחומים שתרצו לקדם.

המחוון מחולק לחמש זירות המתקיימות בבית הספר:

1. ארגון וסדירויות
2. הוראה, למידה וסביבת למידה
3. תחום חברתי
4. הורים
5. קהילה

תחת כל זירה מפורטים עקרונות הפעולה של כשירות תרבותית וכן דוגמאות יישום עבור כל עיקרון.

בבסיס המחוון עומדת ההנחה שניתן ליישם את העקרונות באופנים שונים. מטרת הדוגמאות היא להמחיש דרכים שונות בהן מיושמים העקרונות.

כיצד להשתמש במחוון?

יש לסמן בטבלה את המידה שבה כל עיקרון מיושם בכל אחת מהזירות לפי האפשרויות הבאות:

אף פעם, לעיתים רחוקות, לרוב, תמיד

הדרך המומלצת היא לכתוב ראשית כיצד העיקרון מתקיים בכל אחת מהזירות הללו בבית הספר, ורק אז לקיים הערכה לגבי איכות מימושו.

ניתן לקיים את האבחון דרך המחוון ברמת המנהיגות הבית ספרית, בחדר המורים או כהליך בית ספרי רחב. **אנו ממליצים לקיים תהליך רחב ככל האפשר** כדי לשים את הנושא על סדר היום בבית הספר, לגייס את כל השותפים לתהליך ולבסס שפה בית ספרית משותפת.

למחוון - [כאן](#).

מומלץ למלא את המחוון כפתיח למהלך לקידום כשירות תרבותית, ובמקביל [למלא את כלי ההערכה](#).

אחרי מילוי המבחן:

- כדאי לבדוק לאילו עקרונות יש מענה בבית הספר ולאילו פחות.
 - אם האבחון נעשה בחדר המורים על ידי הנהגה בית ספרית או על ידי גורמים אחרים בבית הספר, אפשר וכדאי להשוות בין התוצאות השונות ולבחון לגבי מה קיימת הסכמה ולגבי מה אין הסכמה.
 - לאור נתונים אלו, מוצע לפתח תוכנית עבודה בית ספרית לקידום כשירות תרבותית.
- בתום המחצית, מומלץ למלא את המבחן ואת כלי ההערכה בשנית. כך תוכלו לבחון אם התקדמתם במטרות שהוצבו, ולנטר את השפעת התהליך על התלמידים.

ג. כלי הערכה

אימוץ התפיסה ויישום עקרונות הפעולה לקידום כשירות תרבותית בקליטת העלייה יובילו לשיפור במגוון ממדים, של כלל הילדים בבית הספר ושל ילדי העולים בפרט.

בעזרת כלי ההערכה המצורף, ניתן לקבל 'תמונה' של הכיתה (ילידי הארץ ועולים) במגוון ממדים:

- מעורבות ותמיכת הורים
- מוטיבציה
- יצרנות לימודית
- הבנת שפות
- סקרנות תרבותית
- שיתופי פעולה בכיתה
- פעילות בשעות הפנאי
- היכרות המורה עם הילד

הכלי מציג את סיכום הנתונים בכל קטגוריה בהתייחס לכלל התלמידים בכיתה, תלמידים עולים ביחס לעצמם, ועולים ותיקים וילידי הארץ ביחס לעצמם. התבוננות ברמת פירוט זו מאפשרת להתבונן על כלל הכיתה, וכן להשוות בין מצבם של העולים החדשים ביחס לוותיקים וילידי הארץ.

כך לדוגמה, אם נראה כי רק 50% מהתלמידים בכיתה זוכים לתמיכת הורים גבוהה, ושאחוז זה דומה בקרב העולים ובקרב הוותיקים, נבין כי מדובר במאפיין כיתתי שקשור לסביבה הסוציו-דמוגרפית, ולא לקושי ייחודי לעולים, כמו חוסר נגישות של המורה להורים בכלל או היעדר פעולות המעודדות תמיכת הורים בכיתה. לעומת זאת, אם נגלה כי 80% מההורים הוותיקים תומכים בילדיהם במידה גבוהה, אך רק 15% מההורים העולים עושים זאת, כדאי לבחון את הסיבות לכך (כמו למשל, האם יש קשיים הנוגעים בתקשורת, בהנגשת מידע, בחסמים תרבותיים או שיש צורך בעידוד ייחודי שנדרש מול הורים עולים).

מילוי כלי ההערכה על ידי המחנכת בשתי נקודות זמן - בראשית השנה ולקראת האמצע - מאפשר התבוננות על השינויים שחלו בכיתה ומרמז באלו תחומים וכיוונים כדאי להשקיע מאמצים נוספים.

נדגיש כי את הכלי ממלאת המורה המחנכת בשיתוף רכזת העולים, ושהוא מיועד להבנת הכיתה כקבוצה ולא ככלי אבחוני לתלמיד. עם זאת, הכלי מתריע על ילדים הנמצאים בסיכון.

איסוף המידע מכלל הכיתות יכול לספק למנהל תמונה בית ספרית ולהציף נושאים הדורשים תשומת לב ברמה הבית ספרית, כמו גם תהליכים המניבים פרי.

לכלי ההערכה - [כאן](#).

מקורות

- אברבוך, א. (2012). אי־שוויון בבריאות וההתמודדות עמו. האגף לכלכלה וביטוח בריאות, משרד הבריאות.
- אדלר, א. (2008). משמעות חיינו / אלפרד אדלר ; תרגם דוד גוטמן. כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- גורמזאנו-גורן, י. (1990). אלכסנדריה ותל אביב. סטודיו (17), עמ' 28.
- דיין, נ. ובידרמן, א. (2014). כשירות תרבותית בשירותי הבריאות: חקיקה ומדיניות בארה"ב אוסטרליה אנגליה וישראל – מבט משווה. קידום בריאות בישראל (5), עמ' 43-35.
- דריקורס, ר. (1981). יסודות הפסיכולוגיה האדלריאנית. המכון ע"ש אלפרד אדלר.
- סבר, ר. (2001). בוללים או שוזרים? – מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב-תרבותיות, גדיש, (ז) עמ' 54-45.
- סבר, ר. (2007). לשון הקליטה - קליטת עולים בעזרת עידוד פעיל לשמירת שפת־האם וגישור בינתרבותי בחינוך. בתוך: פרי, פ. (עורכת): חינוך בחברה רבת תרבויות, ירושלים: הוצאת כרמל. עמ' 67-104.
- עפרים, י. (2014). דרכי הקשר האפשריות בין הורים לבית הספר של ילדים והשפעתן על התלמיד המתבגר, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "בין בית ספר למשפחה: קשרי מורים-הורים בסביבה משתנה", היזמה למחקר יישומי בחינוך.
- שמר, א. (2009). מריבוי תרבויות לרב תרבותיות, אתגרים מקצועיים בעבודה רגישת תרבות עם ילדים והורים. עט השדה (3), עמ' 11-4.
- תדמור, י. (2003). עקרונות בחינוך לגישה רב-תרבותית. אקדמות, י"ג, עמ' 182-169.

Albert, L. (1991). Cooperative discipline. Circle Pines, MN: American Guidance Service

.Banks, J. (2008). An introduction to multicultural education / James A. Banks. (4th ed.). Pearson/Allyn and Bacon

Betancourt, J. R., Green, A. R., Carrillo, J. E. & Ananeh-Firempong, O. (2003). Defining cultural competence: a practical framework for addressing racial/ethnic disparities in health and health care. Public health reports .(Washington, D.C. : 1974), 118(4), 293–302

Berry, J.W. (2001). A psychology of immigration. Journal of Social Issues, 57, 611–627

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. Journal of Experimental Education, 62(1), 60–71

Jeynes, William. (2010). The Salience of the Subtle Aspects of Parental Involvement and Encouraging That .Involvement: Implications for School-Based Programs. Teachers College Record (112) pp. 747-774

NASW National Committee on Racial and Ethnic Diversity (2001) NASW Standards for Cultural Competence in Social Work Practice. Washington, DC: NASW

Lum, D. (2011) Culturally Competent Practice: A Framework for Understanding Diverse Groups and Justice Issues, 4th edn. Belmont, CA: Brooks/Cole

Lum, D. (2011). Culturally Competent Practice: A Framework for Understanding Diverse Groups and Justice Issues, 4th ed. Belmont, CA: Brooks/Cole

Ma, X. (2003). Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference? The Journal of Education Research, 96 (6), 340-349

תהליך התיכון Design Process



1. בחרו מוצר קיים. כתבו את שם המוצר במחברת.
2. א. על איזה צרך המוצר עונה (למה הוא משמש)?
ב. כתבו את שם הפעולה.
3. פרטו מהם חלקי המוצר (כיצד הוא בנוי).
4. מלאו את הטבלה הבאה:

שם החלק Name of part	מה חלקו של החלק במוצר (תפקיד החלק) What does it do?	החומר ממנו עשוי החלק What is it made of?	פרטו את תכונות החומר ממנו עשוי החלק What are its features?	אלו תכונות של החומר הכרחיות לחלק זה Which features are necessary for the part?	הציעו חומרים מתאימים נוספים ליצור החלק Alternative materials to make the part
					

*** הוסיפו שורות לטבלה בהתאם לצרך.



5. האם יש מוצר אחר העונה על הצרך שפרטתם בשאלה
6. א. הציעו רעיון משלכם/ן העונה על הצרך המוצר.



- ב. איור/שרטוט/צירי במחברת את המוצר שלכם/ן.



מלון משגים:

How do **you** say

- צרך
- בעיה
- דרישות מהמוצר
- רצוי
- הכרחי