

## הקדמה

מראשית שנות ה-90, עם חידוש גלי העלייה ממדינות חבר-העמים, שבה ועולה שאלת תרומתו של בית הספר לקליטת תלמידים עולים. הגדרת קליטת העלייה כאתגר לאומי וכערך נורמטיבי בחברה הישראלית, מציבה את בית הספר כמסגרת המחויבת מעצם מהותה ליטול חלק עיקרי במאמצים להצלחתו של תהליך זה. בעשור האחרון מתחזקת והולכת מגמת האוטונומיה בבתי הספר היסודיים בישראל. מגמה זו משפיעה על עיצוב פניו ואתגרו של המוסד החינוכי בכמה מישורים, ביניהם: הגדרת ייחודו של בית הספר, מדיניותו, מצעו החינוכי ומבנהו הארגוני.

בתקופה של קליטת עלייה, נקראים מוסדות החינוך כולם להפנות משאבים ומאמצים לקליטה מוצלחת של תלמידים עולים הבאים בשעריהם. הציפייה למצוא ביטוי למאמצי הקליטה במדיניותו של בית הספר מתחדדת וכמעט מתבקשת-מאלה כאשר מדובר בבית ספר אוטונומי המאופיין במדיניות מוגדרת ובמצע חינוכי משלו. המחקר המוצג להלן עוסק לראשונה בזיקה בין "האתוס המוסדי", המתבטא במסמכים הרשמיים ובהיבטים הבלתי-פורמליים של המדיניות החינוכית, לבין קליטה של תלמידים עולים מחבר-העמים. נקודת המוצא מתבססת על ההנחה שכאשר דנים בנושא הקליטה יש להתייחס למצע החינוכי הבית ספרי כגורם המשפיע על המציאות הקונקרטית שאלה מצטרפים התלמידים העולים וכתוצאה מכך גם על תהליך הקליטה עצמו. מכאן שהמחקר מתמקד באיתורם ובבחינת משמעותם של הקשרים והפערים בין המצע החינוכי הפורמלי של בית הספר בתחום קליטת עלייה ובין פעילותו במישור זה הלכה למעשה.

## סקירת ספרות

בתהליך קליטתם של בני נוער מחבר-העמים בישראל נודע תפקיד מרכזי למערכת החינוך בכלל ולבתי הספר בפרט. המעבר של התלמידים העולים לתרבות בית ספרית חדשה - תרבות שונה מזו שהכירו בארצות מוצאם - מציב בפניהם אתגר התמודדות עם קשיי הסתגלות רבים. ממחקרים קודמים ניתן ללמוד על כמה מן הקשיים העיקריים: א. התלמיד העולה מחבר-העמים, שהורגל ללמוד במוסדות חינוך המאופיינים בגישה סמכותית ביותר (ליברמן, 1992), חש מאוים באווירה הפתוחה יחסית המאפיינת את בית הספר הישראלי (הורוביץ ופרנקל, 1976). העולה הצעיר אינו מוצא לעצמו עמדה בטוחה בתוך שפע האפשרויות המוצעות לו, ותגובתו האופיינית היא לראות בחופש אנרכיה; ב. בהקשר דומה מצביעה צלניק (1992) על הבדל חברתי-תרבותי נוסף, העלול ליצור קשיי הסתגלות: בבתי הספר בחבר-העמים, המסרים הערכיים, החברתיים והפוליטיים היו ברורים ביותר. בחברה הישראלית, לעומת זאת, אין הכוונה ישירה וחד-משמעית לערכים מועדפים, ולעתים קרובות אף קיימת סתירה בין מסרים שונים; ג. מורכבותה של מערכת החינוך בישראל מעמידה רבים מן התלמידים העולים והוריהם במבוכה: הם אינם מבינים את מבנהו של בית הספר התיכון בארץ ואינם ערים לשונות בין מוסדותיו, מסלוליו ותעודות הגמר שהוא מנפיק (צלניק, 1992); ד. התלמידים העולים באים מתרבות חיים חילונית ולרובם חסר ידע בסיסי במורשת היהודית, עובדה המקשה עליהם מאוד את לימוד המקצועות ההומניים, ובעיקר תנ"ך (צלניק, 1992). ממחקרם של איזיקוביץ ובאק (1991) עולה שקיימים שני מודלים בסיסיים בקליטתם ובחינוכם של ילדים עולים בבתי הספר בישראל: מודל ההטמעה ומודל השילוב. על פי מודל ההטמעה, המעוגן בתפיסת החברה הישראלית כ"כור היתוך", נדרשים העולים לנטוש את תרבותם ולאמץ תחתיה את זו הישראלית. מודל השילוב, לעומת זאת, המצדד בקיומה של חברה רב-תרבותית, תובע מן החברה הקולטת לסייע לעולה ולהיות שותפה במאמץ ההסתגלותי המוטל עליו. סבר (1997) מציינת כי ניתן לאבחן את דפוס ההתמודדות של מוסד חינוכי עם משימת הקליטה על-פי ארבעה פרמטרים: הגישה לקליטה, מיקומה של המשימה בסדר העדיפויות הבית ספרי, המשמעות הניתנת להצטרפותם של העולים ואופיין של דרכי הפעולה. לדבריה, הדפוס המקשה ביותר על קליטה מוצלחת מאופיין בסגל בית ספרי הניגש לקליטה בגישה אסימילטיבית (הטמעה); בכך שמשמית הקליטה תופסת מקום נמוך בסדר העדיפויות הבית ספרי; בכך שהצטרפות העולים נתפסת כשינוי תוספתי (הצטרפות התלמידים העולים דומה להצטרפות התלמידים הוותיקים) בבית הספר והוא נוקט דרכי פעולה שגרתיות. הדפוס המועיל לקליטה מאופיין בסגל חינוכי הניגש לקליטה בגישה שוזרת (שוזרת תרבות העולים בתרבות הקולטת); בכך שמשמית הקליטה תופסת מקום גבוה בסדר העדיפויות הבית ספרי; בכך שהצטרפותם של העולים נתפסת כשינוי תפנית במוסד (השפעה על האקלים והתרבות הבית ספרית) ודרכי הפעולה הן יזמיות ומותאמות. לטענת אריאלי (1992, 1996), חינוכם של תלמידים עולים מחבר-העמים נתפס ומוצג על-ידי מחנכים כעיסוק הכרוך בדילמה סביב המושג "שילוב תרבותי", דהיינו: באיזו מידה, והאם בכלל, יש לשמר את תרבות המוצא של העולה כדי לסייע לו בתהליך הסתגלותו לחברה החדשה. בסקירתה את פרדיגמות הקליטה השונות שננקטו בישראל במרוצת השנים, טוענת הורוביץ (1991) כי אחת ממטרותיה העיקריות של מערכת החינוך הייתה ועודנה יצירת אומה ישראלית אחידה. לשון אחר: הממסד החינוכי לא התכוון מעולם לשמר הבדלים אתניים ולטפח פלורליזם תרבותי. במחקר שנערך בישראל בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים, מצאו טטר כפיר, סבר, אדלר ורגב (1994) כי ההתייחסות אל העולה אינה כחבר בקבוצה רחבה שבאה מתרבות שונה, אלא כפרט בעל בעיה מסוימת. התפיסה הרווחת מעודדת נטישת תרבות המקור, אימוץ התרבות הישראלית והיטמעות מהירה בתוכה.

על רקע זה מצביעים טטר, כפיר, סבר, אדלר, ורגב (1994), צלניק (1992) וכן שהם, רסניק, צבר ושפירא (1997) על בעיות בהיערכות מערכת החינוך לקליטת תלמידים עולים. כך, למשל, נמצא כי היקף ההשתלמויות למורים בנושא הקליטה הוא מצומצם מאוד. כן מתברר כי אף שמשדר החינוך פיתח תכניות לימוד וכלים המתאימים לרמתם של התלמידים העולים, אלה לא הגיעו כלל לבתי הספר והמורים אינם מכירים אותם. קליטת העלייה מוגדרת ברמה ההצהרתית כנושא בעל חשיבות ממדרגה ראשונה, אך הלכה למעשה, המשאבים שמקצה משרד החינוך לקידום הקליטה אינם מספיקים: בבית הספר חסרות כיתות לימוד לעולים, והשעות המוקצות ללימודי עזר לעולים אינן מספיקות.

על בסיס דברים אלו, מתמקד מחקר זה בתרבות הבית ספרית העוסקת במכלול העשייה החינוכית, ובמצע החינוכי, שהוא הרכיב הפורמלי המנחה את העשייה החינוכית. שני גורמים אלה עשויים להשפיע על קליטת התלמידים העולים.

המונח "תרבות בית ספרית" מוגדר כמכלול הערכים, האמונות, העמדות, המנהגים והסמלים שהתגבשו ועוצבו באופן פורמלי ובלתי פורמלי במהלך השנים בבית הספר (פרידמן, הורוביץ ושלבי 1988; עמנואל, 1989). ניתן לזהות תרבות בית ספרית חיובית על פי קיומם של המאפיינים האלה: תמיכה משותפת של צוות המורים והנהלה ביעדים המוגדרים של בית הספר; עידוד יזמות פדגוגיות; גיבוש הצוות סביב עניינים מרכזיים; טיפוח סביבה תומכת, אמון הדדי וסיוע בין עמיתים; תחושת צמיחה והערכה עצמית מקצועית בקרב המורים מתוך מודעות לתרומתם הפדגוגית ולמשמעות התפקידים שהם ממלאים בעבודתם (Fullan, 1991). התרבות הבית ספרית מקבלת ביטוי פורמלי במסמך המכונה "מצע חינוכי", הכולל שני חלקים מובחנים:

א. "אני מאמין" מוסדי - הבסיס הרעיוני, המכיל הנחות יסוד ומטרות חינוכיות. חלק זה במצע החינוכי מתייחס לדימוי הלומד, לדמותו של בוגר בית הספר וכן לדימויים של המורה ושל בית הספר.  
ב. מדיניות חינוכית - עקרונות, נהלים וקווי פעולה אופרטיביים ברמה מוסדית וכיתתית למימוש הכוונות המוצהרות ב"אני מאמין" (זילברשטיין, צבר בן-יהושע ועמנואל, תשנ"ה).

לדבריו של סירג'ובאני (Sirgiovani, 1994), המצע החינוכי מספק למנהל ולמורים מערכת הנחיות לפעולה ולקבלת החלטות הן בחיי היומיום והן בקביעת מדיניות לטווח ארוך. המצע מתווה את מטרות העשייה החינוכית בבית הספר, אך בה-בעת הוא מסייע לזהות את השיקולים העומדים בבסיס המטרות הללו. התרבות הבית ספרית נתפסת על ידי הצוות החינוכי במושגים של קשר בין סיבה ותוצאה, ולכן כל החלטה של בית הספר צריכה לשקף את המחויבות לאידיאולוגיה החינוכית.

קביעת המצע החינוכי איננה פעולה חד-פעמית, אלא תהליך מתמשך של חשיבה, כתיבה, ניסוח מחדש, תיקונים ועדכונים (זילברשטיין, צבר בן יהושע ועמנואל, תשנ"ה). השינויים נעשים בזיקה להתפתחויות ולהתרחשויות המדעיות, הטכנולוגיות והחברתיות.

בהקשר זה מציינים הולי וסאותורת' (Holly & Southworth, 1989) כי חזון חינוכי ברור מעניק לחברי הצוות תחושה של אחדות, מעודד שיתוף פעולה, עוזר לנתב משאבים בהתאם לסדר העדיפויות וקובע קריטריונים להערכת התקדמותו והישגיו של בית הספר בזיקה ליעדיו. איזובל (Isobel, 1994), המתארת מודל לפיתוח צוות, טוענת כי עיצוב החזון החינוכי הוא תהליך אפקטיבי ליצירת אקלים ארגוני חיובי כמו גם לפיתוח הייחוד של הצוות החינוכי.

במחקרים שנערכו בבתי ספר יסודיים בישראל (גרון, היימן ופירא, 1994), נמצא שמשמעותה העיקרית של האוטונומיה החינוכית היא בגיבוש מצע חינוכי המפרט את יעדי החינוך ויצירת אמצעים למימושו במבנה לימודים ובמבנה ארגוני מתאים. במחקר הדרן בתופעת בתי הספר הייחודיים בישראל ובהשלכותיה החברתיות-חינוכיות (פירא, 1989), נמצא כי המאפיין העיקרי של בתי ספר ייחודיים לסוגיהם הוא קיומו של "אקלים חברתי-חינוכי חיובי" המשפיע על כל מרכיבי הסיטואציה החינוכית בבית הספר: מורים, תלמידים והורים. אקלים זה נוצר בסביבה חינוכית-חברתית ייחודית, המקשרת בין כל השותפים לתהליך החינוכי והמנחה את פעילות בית הספר. גורדון ושותפים (גורדון, ורדי וניר, 1991) ערכו מחקר לבדיקת סוגיית בתי הספר שעדיין אינם אוטונומיים, אך שאפים לכך. מהמחקר עולה כי מבין שלושת המרכיבים העיקריים המאפיינים את בית הספר האוטונומי - "אני מאמין" ייחודי; תכניות לימודים ייחודיות ומנגנון בקרה והערכה - המרכיב הראשון, "אני מאמין" ייחודי, הוא המנוף המרכזי להפיכתו של בית ספר לאוטונומי.

יש לציין שהמצע החינוכי אינו מגולם אך ורק במסמך הרשמי הכתוב, אלא מוצא את ביטויו גם באינטראקציות היומיומיות בין כלל השותפים בבית הספר (שולמן, 1994). יתר על כן: לעתים אפשר ללמוד יותר על המצע החינוכי דווקא ממה שלא נאמר בו. מכאן שגם הנחות היסוד "החסרות" במצע הפורמלי מעידות על סדר העדיפויות של העשייה החינוכית. הדבר מתקשר עם מה שקרוי בספרות הקוריקולרית "תכנית לימודים חבויה" (McCutcheon, 1988). מקצין מבחינה בין יעדיהם המודעים והמוצהרים של המורים - המסתמכים על תכניות הלימודים הפורמליות, לבין מה שהתלמידים לומדים - מבלי שסגל ההוראה התכוון לכך - באמצעות המתרחש בחיי היומיום בבית הספר. משמע, סגל בית הספר והארגון החברתי שלו מעבירים לתלמידים מסרים סמויים דרך מציאות החיים הבלתי-פורמלית בבית הספר.

על רקע האמור לעיל, מתמקד מחקר זה בניסיון לבדוק את הזיקה בין המצע החינוכי הפורמלי לבין תרגומו הלכה למעשה בקליטת תלמידים עולים מחבר-העמים. המחקר אינו בוחן את דפוסי הקליטה של התלמידים העולים במערכת החינוך, אלא את מקומו ותפקידו של המצע החינוכי בתהליך זה.

ביקשנו אפוא לברר האם ובאיזו מידה המצע החינוכי מהווה נדבך שבאמצעותו מתרחש מעשה הקליטה בשני בתי ספר יסודיים, ממלכתי וממלכתי-דתי, המבטאים רצון לטפח אוטונומיה חינוכית.

## מערך המחקר

### 1. אוכלוסיית המחקר

המחקר נערך בשני בתי ספר יסודיים במרכז הארץ, השוכנים בעיר בינונית בגודלה (כ-100,000 תושבים). זוהי עיר בעלת היסטוריה של קליטת עלייה, ובה מרכזי קליטה ואולפנים ללימוד השפה העברית.

בתי הספר הנחקרים - שני בתי הספר היסודיים נבחרו לשמש כשדה המחקר מכמה סיבות: ראשית, הם הצהירו על עצמם כנמצאים בשלבי מעבר לקראת אוטונומיה בית ספרית, דהיינו: כמי שנערכים לקראת שינויים המאפיינים בתי ספר אוטונומיים. שנית, הם ממוקמים זה לצד זה, באותה שכונת מגורים; תלמידיהם באים ממעמד חברתי-כלכלי דומה, ובשניהם כיתות א' עד ח'.

עם זאת, בתי הספר נבדלים זה מזה בהשקפתם הערכית-חינוכית: האחד הוא ממלכתי, והאחר - ממלכתי דתי. בבית הספר הממלכתי למדו בשנת תשנ"ב 1350 תלמידים, מתוכם כ-70 תלמידים עולים מחבר-העמים. בבית הספר הממלכתי-דתי למדו בשנת תשנ"ב 700 תלמידים, מתוכם כ-50 עולים מחבר-העמים. 2.

## 2. גישת המחקר

המחקר המוצג להלן הוא מחקר שדה תיאורי, מטיפוס חקר רב-מקרים מכוון-נושא (topic-oriented multiple-case study) (Stake, 1978). הגישה האיכותית נמצאה הולמת את צורכי המחקר מן הטעמים הבאים:

- זוהי גישה המתמקדת בתהליכים, לא רק בתוצרים, ומאפשרת לעקוב אחריהם לאורך זמן.
- שיטה זו מתאימה למחקר הממוקד בתרבות הבית ספרית ומנסה להאיר אותה מנקודות מבט שונות על יסוד תפיסת בית הספר כיחידה אחת שלמה, הכוללת בתוכה היבטים חינוכיים, תרבותיים וחברתיים.
- האסטרטגיה האיכותית מאפשרת לבדוק את הזיקה בין המצע הבית ספרי הפורמלי לבין תהליכי הקליטה המתבצעים בפועל. באמצעות המגע הישיר והבלתי פורמלי עם אוכלוסיית המחקר, ניתן לעמוד על תפיסת העולם החינוכית של בתי הספר הנחקרים, כפי שהיא באה לידי ביטוי הן במסמכים המפרטים בכתב את המצע הבית ספרי והן בהצהרות ובהתנהגות היומיומית של אוכלוסייה זו.

## 3. כלי המחקר

א. תצפיות פתוחות - נערכו בכיתות ומחוץ לכיתות כמקובל במחקר על-פי הגישה האיכותית (צבר בן יהושע, 1990). התצפיות החלו לפני חופשת פסח תשנ"ב ונמשכו יותר משנה - עד אחרי חופשת פסח תשנ"ג. התצפיות נערכו בכמה מוקדים: כיתות אולפן; חדרי עבודה של היועצים החינוכיים; מזכירות בית הספר (בעת רישומם של תלמידים עולים חדשים, למשל); חדרי מורים בשעות ההפסקה; חצר בית הספר בהפסקות ובשיעורי ספורט; טקסים; מסיבות; שיעורי אמנות; שיעורי חברה מיוחדים לעולים החדשים בהנחיית היועצת החינוכית של בית הספר. תצפיות נערכו גם בכיתות-אם רגילות, אך בשיעור מצומצם יותר.

ב. ראיונות פתוחים - נערכו בכל תקופת המחקר, בזמן התצפיות ולאחריהן, עם גורמים שהשתתפו בהתרחשות החינוכית (בעיקר עם מורים שלימדו רק בכיתת האולפן ועם מורים-מחנכים שלימדו בכיתת האולפן מספר שעות). ראיונות אלו נועדו לליבון ולהעמקה בהבנת המניעים והעמדות שבבסיס התהליכים או התכנים שנצפו. נערכו גם ראיונות בלתי פורמליים, כמעין שיחות ספונטניות, עם מחנכי כיתות - בהפסקות, בחדר המורים או בעת שמירה בחצר ועם מורים מקצועיים (אנגלית, מתמטיקה). כן נערכו ראיונות תקופתיים עם הגורמים השונים בבתי הספר הקשורים לנושא הקליטה: מנהלים, סגני מנהלים ויועצים.

ג. מסמכים: נוסף על מסמך המצע החינוכי הכתוב, נאספו מסמכים בית ספריים הנוגעים ישירות או בעקיפין לתלמידים העולים (למשל: תכניות לימודים, ספרים, חומרי עזר).

בלוח 1 שלהלן מרוכזים נתונים מספריים על הראיונות והתצפיות שנערכו בשני בתי הספר.

לוח 1

התפלגות הראיונות והתצפיות שנערכו בבתי הספר הנחקרים

סוג בית הספר	מספר הראיונות	מספר התצפיות
ממלכתי	30	29
ממלכתי-דתי	36	33
סה"כ	66	62

## 4. שיטת עיבוד הנתונים

הנתונים שנאספו מן המסמכים הכתובים, מן התצפיות והראיונות, עובדו על פי שיטה של ניתוח תוכן איכותי (Guba & Lincoln, 1981). הניתוח התבסס על קטגוריות שהופקו מתוך הנתונים עצמם (emic) ולא על קטגוריות שהוגדרו מחוץ לשדה המחקר (ethic) (Denzin & Lincoln, 1994). על-פי קילבורן (Kilbourn, 1974), אומצה במחקר זה יחידת ניתוח גמישה המשתנה לפי הצורך והעניין. במחקר הנוכחי היא מוגדרת כקטע במסמך, או בפרוטוקול, הרלוונטי לנושא הנבדק.

## ממצאים ודיון

כאמור, במוקד המחקר עומדת שאלת הזיקה בין המצע החינוכי בשני בתי ספר יסודיים, ממלכתי וממלכתי-דתי, לבין תהליכי הקליטה של תלמידים עולים הננקטים הלכה למעשה בבתי ספר אלה. כפי שנאמר לעיל, המחקר אינו דן בדפוסים השונים של קליטת עלייה במערכת החינוך, אלא בוחן איך בתי ספר עם אידאולוגיה ייחודית מתמודדים עם משימת הקליטה. על הבסיס הידוע בקליטת עלייה (ראו סקירת הספרות) הנחנו שהתרבות והמצע החינוכי הבית ספרי עשויים להיות גורמים המשפיעים על קליטת התלמידים העולים. התמקדנו אפוא במחקר זה במציאות בית ספרית ייחודית וספציפית כנקודת מוצא לבדיקת תהליכי קליטה.

הממצאים יוצגו בשתי רמות: האחת - המצע החינוכי של בתי הספר, כפי שבא לידי ביטוי במסמכים הכתובים ובראיונות עם המורים; האחרת - קליטת תלמידים עולים להלכה ולמעשה: המצע החינוכי וביטוייו במציאות הבית ספרית בהקשר הספציפי של קליטת עלייה.

## 1. המצע החינוכי הבית ספרי

בהקשר זה נתייחס לשני תחומים: א. המצע החינוכי, כפי שנוסח במסמכים הכתובים של שני בתי הספר הנבדקים; ב. מדיניות חינוכית בקליטת תלמידים עולים כפי שנחשפה בראיונות עם המורים.

א. ניתוח המצע החינוכי הכתוב

המצע החינוכי של בית הספר הממלכתי, המאפיין עצמו כבית ספר ציוני קהילתי, מנוסח בקצרה ובתמציתיות רבה. במצע שני חלקים: האחד - עיקרי ה"אני מאמין", והאחר - מדיניות חינוכית.

בעיקרי ה"אני מאמין" התייחסו מנסחי המסמך לשלושה תחומי אחריות ומחויבות של בית הספר כלפי תלמידיו: "א. בתחום הלימודי: פיתוח כישורים אישיים תוך התייחסות לשונות, פיתוח היכולת ליישם את מיומנויות הלמידה, לבחור אופציות ולנתחן תוך בקרה פנימית; ב. בתחום האישי: פיתוח ביטחון עצמי ואמונה ביכולת אישית. טיפוח תלמיד המסוגל לתכנן את דרכו ולתקשר בחברה מודרנית, בעל כוחות נפש להתגבר על מכשולים בדרך חיובית; ג. בתחום הקולקטיבי: חינוך להעמקת הקשר של היחיד לעמו ולארצו, תוך ידיעת ואהבת ההיסטוריה של העם ויצירת קשר ומחויבות אמיתיים". בהתייחס למדיניות החינוכית של בית הספר, מפרט המצע עשרה מרכיבים, ביניהם: "יכולת חשיבה וניתוח; ביטחון עצמי ואמונה ביכולת אישית; סביבה לימודית מטפחת ומעודדת תוך טיפול פרטני בקשיי הילד; מוטיבציה ללמידה ובקרה פנימית; ערכים ציוניים...; ערכים דמוקרטיים...; הרגשת מחויבות ואחריות לתרום לקהילה".

ניתוח המצע של בית הספר הממלכתי מלמד כי מנסחיו ייחסו חשיבות רבה לפיתוח הלומד בתחום האישי והאקדמי. מאפיין זה נתגלה גם במחקרים אחרים שבחנו מצעים חינוכיים של בתי ספר אוטונומיים (זילברשטיין ושותפים, תשנ"ה). בצד ההישגיות האישית, מלמד המצע על ייחוס חשיבות גם למישור הקולקטיבי, דהיינו - לטיפוח ערכיו ועמדותיו של הלומד. במילים אחרות: הלומד נתפס כמכלול שלם של מרכיבים וצרכים - אישיים, אקדמיים וחברתיים - שבית הספר נדרש לענות עליהם. התייחסותם של מנסחי המצע לנושא קליטת העלייה באה לידי ביטוי במילים אלה: "...פיתוח אחריות אישית וקולקטיבית לגבי מטלות לאומיות - קליטת עולים ושילובם בחברה". על הקשר עם ההורים והקהילה נאמר כך: "בית הספר והמורים רואים בקהילה נקודת מוצא ויעד. במסגרת זו, הורים, מורים וילדים מהווים ישות קהילתית המצדיקה עשייה משותפת".

תפיסת העולם של בית הספר הממלכתי דתי, הגלומה בעצם הגדרתו, באה לידי ביטוי במצע הכתוב המדגיש את התחומים הדתיים-ערכיים בעשייה החינוכית. במצע זה מוצגות שתי מטרות-על: "א. חיזוק ההכרה והזהות היהודית-דתית. לגדל תלמיד מאמין, מקיים מצוות, לומד וחושב, תוך שמירה על עקרונות היהדות; ב. לגדל אנשים מועילים, המשתלבים בכל הענפים והעיסוקים בחברה".

מטרות-העל תורגמו על ידי מנסחי המצע החינוכי למטרות כלליות, המדגישות שני תחומים: הקולקטיבי והאישי. בתחום הקולקטיבי מצוינות מטרות המתייחסות להיבטים דתיים וציוניים. במישור האישי מודגשת חשיבותו של חינוך הומניסטי, "הרואה ומטפח את אישיותו השלמה של הלומד ... טיפוח סובלנות ... התייחסות לשונות בין התלמידים ...", בצד טיפוח היכולת האקדמית של הלומד. כדי להשיג מטרות אלו ולאפשר לכל תלמיד למצות את הפוטנציאל הטמון בו, משלב בית ספר זה את לימוד האמנויות במרכז פעילותו החינוכית-לימודית. עורכי המצע החינוכי מציינים שהפרט הוא העומד במרכז העשייה החינוכית, המכוונת להעשרת עולמו ולהדגשת החוויה האישית בתהליך הלמידה. מרכיב חשוב נוסף במצע החינוכי הכתוב הם התהליכים הארגוניים והאופרטיביים שנועדו לקדם את שילוב האמנויות בפעילות הבית ספרית. במצע החינוכי של בית הספר הממלכתי דתי לא מצאנו התייחסויות עקרוניות, ספציפיות או אופרטיביות לקליטת תלמידים עולים. המשפט היחיד המתייחס לעלייה מופיע בפתיח למצע, והוא נושא אופי אינפורמטיבי: "בית הספר קלט מספר רב של תלמידים עולים מאתיופיה ומחבר-העמים..."

במצעיהם החינוכיים הכתובים של שני בתי הספר - הממלכתי והממלכתי דתי - מודגשים אפוא שני סוגי מטרות: טיפוח ערכים ציוניים-לאומיים-דתיים וטיפוח הפרט ואישיותו. בית הספר הממלכתי, המגדיר עצמו כבית ספר קהילתי, מדגיש את הקשר לקהילה ולהורים, ואילו מגמתו האוטונומית של בית הספר הממלכתי דתי באה לידי ביטוי בשילוב האמנויות כתחום פעילות מרכזי.

ב. מדיניות חינוכית בקליטת תלמידים עולים בבית הספר

כאמור, במצע החינוכי הכתוב של בית הספר הממלכתי מוזכר תחום קליטת העלייה במפורש, אך בקצרה; במצע של בית הספר הממלכתי-דתי נעדרת התייחסות עקרונית לקליטת תלמידים עולים והנושא מוזכר כפריט אינפורמטיבי בלבד. אך כפי שהדגשנו בסקירת הספרות, המדיניות החינוכית הבית ספרית אינה מתמצה רק במסמך הכתוב, אלא משתקפת גם בתפיסות המורים ובהצהרותיהם. בדברים הבאים נתייחס אפוא למטרות החינוכיות של בתי הספר בקליטת תלמידים עולים, כפי שבאו לביטוי בראיונות שנערכו עם המנהלות ועם מורים המלמדים בכיתות האולפן. מנהלת בית הספר הממלכתי הדגישה בריאיון עמה כי 'עבודה קהילתית', 'ערכי הציונות', 'שילוב הילד החריג' ו'לעזור לכל ילד', הם קווים מנחים מרכזיים בעבודת הצוות החינוכי בבית הספר. כדוגמאות ליישומה של מדיניות זו בתהליך קליטת העלייה, ציינה המנהלת שיעורים מיוחדים הניתנים לתלמידים עולים לקראת חגי ישראל והאירועים המציינים אותם, העמקת החינוך הציוני במסגרת יציאה לטיולים וכן עריכת מסיבות משותפות למשפחות קולטות ונקלטות. בריאיון עם מנהלת בית הספר הממלכתי דתי הוזכר תחום קליטת העלייה בקצרה ובזיקה לחינוך הדתי-ערכי: "בתשנ"ג אין לי יותר שעות, אבל לו היו לי יותר שעות הייתי מלמדת אותם (את העולים) הבנת היהדות ומשמעויותיה". בדבריה על מדיניות החינוכית של בית הספר, הדגישה המנהלת את חשיבותה של התמיכה והעזרה האישית לכל תלמיד (ותיק ועולה): "הייתי מבקשת עזרה מסיבית של מורי עזר שכל תפקידם לסייע ולעזור לחלשים, לא רק לעולים..."

סוגיית המדיניות החינוכית בתחום קליטת העלייה נדונה גם בראיונות עם צוות מורי האולפן בשני בתי הספר. בתיאור מדיניות זו התייחסו המורים לשלושה סוגי מטרות: א. מטרות ערכיות, המדגישות לימוד ערכים יהודיים, דתיים ולאומיים; ב. מטרות לימודיות, המתמקדות בהקניית מיומנויות הקריאה והכתיבה וברכישת אוצר מילים בסיסי בעברית המאפשרות השתלבות התלמידים העולים בכיתות-האם; ג. מטרות חברתיות שעיקרן מתן תמיכה רגשית לעולים המתמודדים עם קשיים רבים.

מורי האולפן נטו לייחס חשיבות רבה למטרות הערכיות בתהליך קליטתם של תלמידים עולים והגדירו כצורך חיוני את השלמת הידע החסר להם במישור היהודי-לאומי. לכן, על-פי דבריהם, ההוראה באולפן מתמקדת בתכנים הקשורים להיסטוריה היהודית, לחגי ישראל ולימי זיכרון. כך, למשל, אמרה אחת המורות בבית הספר הממלכתי: "אני מרגישה

שיותר מעברית אני צריכה ללמד אותם חגים, תנ"ך. לא דת, אלא אירועים ופרקים מן העבר, מן ההיסטוריה" (ריאיון מס' 3, בית הספר הממלכתי).

המורים בבית הספר הממלכתי דתי ציינו את הצורך הדחוף להקנות לתלמידים העולים החילוניים את מצוות הדת הבסיסיות (תפילה, מצוות כשרות, נטילת ידיים, חבישת כיפה), משום חשיבותן של מצוות אלה בחברה הדתית שהעולים מצטרפים אליה. בהקשר זה טען אחד המורים: "בפרקטיקה, חינוך דתי יכול לצייד את הילד ביותר כלים ורקע על יהדות ויהודים, וזו השורה התחתונה" (ריאיון מס' 17, בית הספר הממלכתי דתי).

חרף החשיבות המיוחסת בבית הספר הממלכתי דתי לחינוך יהודי-דתי, הדגישו המורים והצוות הבכיר כי בית הספר שולל כל מדיניות של כפייה דתית על התלמידים העולים החילוניים. בהקשר זה טענה היועצת: "אני, כיועצת, מאמינה שילד צריך לחיות בעולם שלם, ולכן אני אומרת להורים חילוניים לשקול היטב אם זה טוב להירשם לבית ספר ממלכתי דתי". ככלל ניתן לומר כי בדברי הסגל הבכיר בשני בתי הספר הוגדרו מטרות כלליות בלבד באשר לתהליך הקליטה. על פי צוות מורי האולפן, קיימות מטרות ערכיות, לימודיות וחברתיות במדיניות החינוכית כלפי תלמידים עולים, אולם אין קו מנחה או נקודות מרכזיות המוסכמות והמקובלות על כל העוסקים בתהליך הקליטה. בהיעדר דרך וכיוון מוגדרים, כל מורה מיישם את תפיסתו שלו. במצע החינוכי הכתוב, כמו גם במדיניות המוצהרת, לא מצאנו כל התייחסות למערכת השעות, לחלוקתה לארגונה לפי צורכי העולים. עוד בולט במצע הכתוב והמוצהר היעדר כל התייחסות לדפוסי התקשורת בין מחנכי הכיתות לבין המורים בכיתות האולפן, ובין המורים לתלמידים. אם נכונה ההנחה שבתי הספר פועלים על פי המדיניות המפורטת במצע החינוכי, הרי היעדרם של מרכיבים אלו במדיניות החינוכית עלול לעורר קשיים בעבודה עם התלמידים העולים ולפגוע בתהליך קליטתם.

## 2. המצע החינוכי וביטוי בקליטת תלמידים עולים

כאמור, במרכזו של מחקר זה עומדת שאלת הזיקה, או הפער, בין התרבות המוסדית של בית הספר - המתבטאת הן במסמכים הרשמיים והן בהצהרות המורים - לבין דפוסי קליטת העלייה. בחינת משמעותם של הממצאים לאור שאלה זו מגלה שתי מגמות מרכזיות: מרכיבים חינוכיים כלליים - המופיעים במצע החינוכי של שני בתי הספר והינם בבחינת 'נכסי צאן ברזל' במערכת החינוך כולה במדינת ישראל - באים לידי ביטוי במידה זו או אחרת בפעילות הקליטה היומיומית בבתי הספר. לעומת זאת, המרכיבים המסמנים את ייחודם של בתי הספר הנחקרים זוכים לביטוי שולי בלבד בפעילות הקליטה הבית ספרית. להלן נדון במגמות אלו.

א. מרכיבים כלליים במצע החינוכי הבית ספרי המיושמים בתהליך קליטת העולים המרכיבים החינוכיים הכלליים אליהם נתייחס להלן הם אלה: חינוך לערכים ציוניים-לאומיים-יהודיים; דילמות ערכיות בבית הספר הממלכתי דתי; ערכים המדגישים את טיפוח הפרט.

### # חינוך, לערכים ציוניים-לאומיים-יהודיים

מן הראיונות והתצפיות בשני בתי הספר כאחד מתברר כי החזון החינוכי והמטרות הערכיות המבטאים מחויבות להקניית ערכים ציוניים-לאומיים קולקטיביים, אכן מיושמים בעשייה החינוכית ומשתקפים בה היטב. הערכים הלאומיים-ציוניים באים לידי ביטוי - בשני בתי הספר - בהוראת חגי ישראל ובציון אירועים מיוחדים הקשורים לעם-ישראל, לתולדותיו ולתרבותו. על פי תפיסה זו, רוב השיעורים בכיתות האולפן עוסקים בתכנים הקשורים למועדי ישראל, לימי זיכרון ולמשמעותם הלאומית, וניכר בהם הניסיון להקנות לתלמידים זיקה למורשת ולאהבת הארץ. להלן כמה דוגמאות מתצפיות שנערכו במהלך המחקר.

בבית הספר הממלכתי, בשיעור שהוקדש לאירועי השואה, התמקדה המורה במוטיב הגבורה - דרך סיפורי הפרטיזנים ומרד גטו ורשה - והדגישה את עצמתה של גבורה זו על רקע הסכנה הגדולה שהיהודים היו נתונים בה (תצפית מס' 15). בשיעור אחר שהוקדש לאותו נושא, הודגשו בעיקר מעשי הזוועה שביצעו הנאצים ושנאת היהודים בגרמניה (תצפית מס' 17). בשיעור על-אודות ירושלים הודגשה קדושתה של העיר, הסימבוליקה שלה וחשיבותה לכל הדתות. כך, למשל, בתגובה לדבריה של אחת התלמידות בשיעור שאמרה כי "בזמן שהערבים מתפללים בירושלים הם עושים הרבה רעש וצעקות ואני לא אוהבת את זה", השיבה המורה: "לכל עם יש מנהגים משלו וצריך לכבד אותם" (תצפית מס' 12). שיעור לקראת חג הפסח הוקדש לקריאה בחלקי ההגדה (תצפית מס' 3); בשיעור שנערך לקראת יום העצמאות הודגש מוטיב המאבק של מעטים מול רבים - תחילה נגד הבריטים ובהמשך נגד הערבים (תצפית מס' 7).

בתצפיות בשיעורי האולפן בבית הספר הממלכתי דתי - בדומה לבית הספר הממלכתי - בלטה לעין מרכזיותם של ערכים לאומיים קולקטיביים במסרים החינוכיים. אולם חרף הדמיון בין שני בתי הספר בנקודת המוצא, ניכר ההבדל בהדגשים: בבית הספר הממלכתי דתי מודגשים במידה רבה יותר ערכי הדת והמסורת היהודית כמייצגיה של מורשת ייחודית לעם היהודי בכל גלגוליו - בעבר ובהווה. זאת ועוד: החינוך לציונות וללאומיות בבית הספר הממלכתי-דתי מתבסס על מסרים ברורים, המציגים את הערכים הקולקטיביים כיסודות שהפרשנות לגביהם היא אחת ואשר ההסכמה עליהם ברורה מאליה. להלן כמה דוגמאות:

בשיעור אולפן שהוקדש לט"ו בשבט, הרצתה המורה על שבעת המינים ועמדה על משמעות הברכות שמברכים לפני אכילת פרות (תצפית מס' 13). בשיעור אחר שהוקדש לחג הפסח ולמנהגים הקשורים בו, הוענקה תשומת-לב מיוחדת למצוות החג תוך הדגשת השוני בין גויים ליהודים. (לדוגמה: בהסבר על מנהג אכילת ביצים בפסח, הקפידה המורה לסמן את ההבדל ממנהג הגויים המשתמשים בפסחא בביצים צבועות). המורה תיארה בדרמטיות את מצוות בדיקת החמץ וביעורו בהבהירה את חומרן: "לאכול חמץ בפסח יותר חמור מחלב ובשר. חמץ לא בטל לעולם, אפילו גרגר אחד" (תצפית מס' 7).

בשיחה שהתפתחה באחד השיעורים באולפן בעקבות סיפור על מסעות קולומבוס, סיפר תלמיד עולה על רשמיו החיוביים מטילו באמריקה. על כך הגיבה המורה: "מה, לא טוב להיות ישראל? אמריקה היא ארץ דמוקרטית, וגם פה בישראל דמוקרטיה. תאמינו לי הסתובבתי בכל העולם וכאן הכי טוב, כי זו ארץ-ישראל" (תצפית מס' 17). בשיעור שנושאו היה 'פרות העונה' אמרה המורה: "קיווי הוא לא מוצר ישראלי, אבל עכשו מייצרים אותו כאן". אחד התלמידים שאל "למה?", ועל כך השיבה המורה: "כי אנחנו גדולים. אנחנו מרכז העולם" (תצפית מס' 26). בשיעור אחר,

שהוקדש ללימוד הפכים, הציגה המורה כדוגמה להפכים את הצמד 'עולה-יורד': "העולים החדשים לא מרוצים ויורדים מהארץ. אז מה נעשה? נשתדל שיהיה להם יפה" (תצפית מס' 22).

באחת התצפיות (מס' 9) נכחנו בשיחה בין היועצת לקבוצת של תלמידים עולים בנושא קשיים ובעיות בקליטה. עד מהרה גלשה השיחה לנושא החג וחשיבותו, וכך אמרה היועצת: "חג עושה משהו משותף לקבוצה משותפת. 'יום ירושלים' משותף לכל עם ישראל. לא חשוב אם אני גרה בארגנטינה או ברוסיה. החג הזה משותף לכל עם ישראל". או: "לא חשוב אם לא ידענו, הרבה זמן לא ידענו, או לא קיימנו. אבל עכשיו אנחנו מכירים את החג ויכולים לחגוג אותו. משמעות של חג דבר ראשון זה של איחוד, מאוחד. באו [העולים] אולי כי לא היה טוב, אבל באו דווקא לישראל כי שייכים לעם ישראל... ולכן חשוב כל-כך לשמור על החגים כי החגים שומרים אותנו כעם".

הנה כי כן, בשני בתי הספר (גם אם בהבדלים מסוימים) מוחש קיומם של מאמצים עקביים ואינטנסיביים להקנות לתלמידים העולים ערכי לאום ו"אהבת העם והמולדת" מיד עם קליטתם בכיתות האולפן. עם זאת, מן התצפיות עולה כי דרך העברתם של ערכים אלו לקתה, לעתים, בחסר. לעתים קרובות הועברו המסרים הערכיים בדרך של הטפה והסברים ארוכים ומייגעים. בחלק מן השיעורים ניכר היעדרו של מבנה שיטתי-לוגי: נושאי הלימוד הוצגו על ידי המורים בדרך אסוציאטיבית, וההסברים אף לקו לעתים בחוסר דיוק.

לדוגמה: בבית הספר הממלכתי, בשיעור אולפן (תצפית מס' 11) לכיתה ב' לקראת יום השואה, נאמר לתלמידים: "הגרמנים, מה הם עשו ליהודים? ... הם הרגו אותם, הם שרפו אותם. הם אהבו יהודים? לא אהבו אותם. הרגו אותם. פיו-פיו. (מדליקה מצית) שרפו אותם". הגטו תואר כ"בית סוהר, מסביב גדר, לא יכלו לצאת משם. יהודי שהיה בורח היו הורגים אותו או שורפים אותו".

בבית הספר הממלכתי דתי, בשיעור אולפן לקראת יום העצמאות, עסקו התלמידים בהדבקת תמונות של אתרים בישראל על גבי מפת הארץ. האתרים היו: בית הכנסת הגדול, מערת המכפלה, מצדה, הכותל, חיפה, חוף הים התיכון ועוד. בעוד התלמידים עסוקים בעבודה, ניסתה המורה להסביר מושגים הקשורים לתמונות האתרים, כמו: פרלמנט, ראש ממשלה, קבר הרצל, אנדרטה לחללי מלחמת העצמאות. המורה הסתפקה במתן הסבר קצר לכל מושג ולא ניסתה להסביר את הקשרים בין המושגים השייכים לתקופות ולאירועים שונים. על פניהם של התלמידים ניכרו מבוכה ובלבול, ולאחר זמן קצר גילו סימנים מובהקים של חוסר עניין ושעמום (תצפית מס' 27).

זאת ועוד: בשיעורים רבים שנצפו במהלך המחקר, אובחן מחסור בחומרי למידה מתאימים לתלמידים העולים. מחסור זה ניכר גם בשיעורי האולפן שיוחדו להקניית ערכים לאומיים. כך, למשל, ציינה אחת המורות מבית הספר הממלכתי: "אינני משתמשת בחוברת חגים, מפני שמופיעים בה פסוקים מהתנ"ך אותם מתקשים העולים להבין, ולכן אינני רואה בה אמצעי יעיל להעברת תוכני הלימוד" (ריאיון מס' 5). אחת המורות מבית הספר הממלכתי דתי השמיעה ביקורת על ספרי הלימוד המיועדים לעולים: "נראה כי ההתאמה היחידה [של הספרים] לתלמידים עולים מתבטאת בעובדה שהחומר מתורגם. אין [בספרים] מתודה של חשיבה, או טיפוח סקרנות, ומה שנעשה הוא טרנספר של הדברים - מעברית לרוסית ולהפך" (ריאיון מס' 16). מורים אחרים ציינו כי בהיעדר חומרי למידה מותאמים לתלמידים עולים, הם נאלצים לרכוש עבור המתקשים שביניהם חומרי לימוד המיועדים לחינוך המיוחד.

נראה שקיימת מידה רבה של אלתור פתרונות בד-בבד עם שימוש בחומרים הנמצאים ממילא בבית הספר. זאת, במקום ניסיון של ממש למצוא ולהמציא חומרי לימוד המתאימים לאוכלוסיית התלמידים העולים (בעניין זה ראו גם טטר ושותפים, 1994).

#### # דילמות ערכיות בקליטת תלמידים עולים חילוניים בבית הספר הממלכתי דתי

כפי שנאמר לעיל, בית הספר הממלכתי דתי מצהיר על מצע חינוכי שהדת היהודית היא המקור המרכזי לתפיסתו הערכית. בית הספר הממלכתי, מדגיש במצעו את הציונות והלאומיות כמקורות לתפיסתו הערכית.

בשני בתי הספר כאחד - על הבדלי ההדגשים במצעיהם החינוכיים - קיים פער בין תרבות העולים לתרבות בית הספר. עם זאת, נראה כי תרבותו של בית הספר הממלכתי דתי, המדגישה נורמות מסורתיות-דתיות הן באורח החיים היומיומי והן במישור הלאומי-ציוני, רחוקה יותר מתרבות המוצא של התלמידים העולים מחבר-העמים, הבאים ממשפחות המקיימות אורח חיים חילוני מובהק. על-פי אותו היגיון, נראה כי בית הספר הממלכתי, מעצם אופיו החילוני, מתאים יותר לתפיסה התרבותית-חילונית של העולים ומשפחותיהם.

כאמור, בבית הספר הממלכתי דתי, המתאפיין בתפיסת עולם דתית-ציונית ובאקלים דתי, מושקע מאמץ רב להכניס את התלמידים העולים בסוד הדת היהודית ובעיקרי הציונות הדתית. כלשונה של אחת המורות: "אני מסבירה להם שבבית ספר דתי מלמדים מה שאנחנו מאמינים. שם, ברוסיה, רצו לעשות מהפכה גדולה מאוד וגם הוציאו את כל הדת, אבל אצלנו מקיימים מצוות, ואם הם רוצים שלא יקיימו, אבל לפחות שיידעו" (ריאיון מס' 19). על-כך הוסיפה מורה אחרת: "מלמדים אותם על חגים וכו'. המיינומום שבמיינומום. למה צמים וכו'. אני מסבירה שצריך לחשוב על מעשים רעים שעושים ולבקש סליחה לעצמם. לא מזכירה את אלוהים, כי הם לא מבינים בכלל מה זה". וכן: "הילדים אוהבים ללמוד רק מה שמבינים. לא אוהבים ראש השנה, מה פתאום עכשיו ראש השנה, ולמה אין עץ אשוח. לא מבינים בכלל מה זה" (ריאיון מס' 14).

לפי עדותה של מורה אחרת, מיד כאשר התלמידים העולים מגיעים לבית הספר היא מסבירה להם על התפילה, אחרת: "זה יכול להיראות כעדת משוגעים שקמים ויושבים יחד וצועקים אחד על השני" (ריאיון מס' 21). מורה אחרת הבהירה באוזנינו את ההכרח להסביר לתלמידים העולים כיצד ליטול ידיים ולברך: "מילא ברכות, זה פחות חשוב, שישבו וייטלו ידיים, זה חשוב, להפריד בין חלב ובשר, גם בגלל תגובות התלמידים הוותיקים" (ריאיון מס' 28).

עדויות כגון אלה מעוררות את הרושם כי בבית הספר הממלכתי דתי לא הוקדשה תשומת לב מספקת לבעיות הכרוכות בחינוך תלמידים עולים חילוניים במסגרת דתית. עם זאת, הרציונל המלווה את תהליך קליטת העלייה, מחייב את צוות המורים להימנע מכל דרך של כפייה דתית. אמביוולנטיות זו מהווה קרקע להיווצרותם של מתחים וקונפליקטים במציאות הבית ספרית. אכן, בית הספר מפגין נכונות לקלוט תלמידים עולים חילוניים ללא התחייבות מצדם לערכי הדת ומתוך הימנעות מוצהרת מכפיית מנהגי הדת עליהם. אך מאידך גיסא, מדובר במערכת חינוכית המשדרת מסרים דתיים והפועלת בצורה אינטנסיבית להקניית ערכי הדת היהודית ומצוותיה. סתירה פנימית זו מעמידה את המורים והתלמידים כאחד

במצבי עמימות קונפליקטואליים. על רקע זה אין להתפלא, למשל, כי פגישה של התלמידים העולים עם יועצת בית הספר במטרה לדון בבעיותיהם, הפכה לשיח בנושאים של "זהות יהודית" (תצפית מס' 25).  
ראוי להזכיר בהקשר זה את מחקרו של בר-לב (1994) המלמד שכל תלמיד רביעי בחינוך הממלכתי דתי הוא בן להורים חילוניים. בר-לב מצביע על המחיר הפסיכולוגי-חברתי שנאלצים לשלם תלמידים חילוניים המתחנכים בבית ספר דתי. בר-לב מתייחס, בין השאר, לממצב החברתי הנמוך של החילוניים בהשוואה לתלמידים הדתיים, לפגיעה בדימויים העצמי וכן לדילמות ולקונפליקטים הנכפים עליהם בגין הפער בין מודל המשפחה למודל בית הספר.  
ממחקרו עולה שתופעות אלה מחמירות עוד יותר כאשר מדובר בתלמידים עולים חילוניים הנקלטים במוסד חינוכי דתי. ממרכזיותו של ערך הדת במצע החינוכי הבית ספרי משתמעת מאליה עמדת העדפה ברורה כלפי אלה המקיימים אורח חיים דתי. עמדה זו מקבעת את התלמידים העולים החילוניים במעמד נמוך ופוגעת בדימויים העצמי הירוד ממילא עקב היותם מהגרים בארץ זרה. יש להבהיר בהקשר זה שרבים מאותם תלמידים עולים חילוניים הנקלטים בבתי ספר דתיים, מגיעים אליהם מתוך רצון להיחלץ מתחושת אי-הוודאות שהם חווים במוסדות החינוך החילוניים בישראל ומתוך ערגה לדפוסי התרבות שממנה באו - סדר, משמעת ויחס של כבוד למורים כמקור סמכות. אך בפועל, שהותם של תלמידים אלה בבתי ספר דתיים גובה מהם מחיר רגשי וחברתי גבוה: על מעמדם הנחות בהשוואה לישראלים ותיקים נוספת נחיתותם כ"נטע זר" בתרבות דתית. במילים אחרות: תלמידים עולים חילוניים בבית הספר הדתי חווים "שוליות כפולה" המקשה על תהליך קליטתם ועלולה לחבל במאמצי ההתמודדות שלהם.

#### # מימוש ערכים המדגישים את טיפוח הפרט

ערכי טיפוח הפרט - האקדמיים והאישיים - הנזכרים במצעים החינוכיים הבית ספריים, ניכרים בעשייה החינוכית בשני בתי הספר, ובעיקר בכיתת האולפן - המהווה מסגרת תומכת ומשלימה בתהליך קליטתם של תלמידים עולים עד להשתלבותם המלאה בכיתות-האם. באולפן ניתנים שיעורי עברית, שיעורי עזר במקצועות השונים ועזרה חברתית ואישית קבועה. האולפן הוא מסגרת גמישה, והשהות בה נקבעת על-פי קצב התקדמותם של כל תלמיד ותלמידה (לעניין זה ראו גם טטר ושותפים, 1994; איזיקוביץ ובאק, 1991; הורוביץ, 1991). בתצפיות בשני בתי הספר מצאנו שרוב השיעורים בכיתות האולפן מאופיינים באווירה חמה וסבלנית. המורות מקפידות לעודד ולחזק את התלמידים: "בני-אדם טועים. לא קרה שום אסון. מי שעובד יכול לטעות". ביטויים כגון: "מצוין, תפסת את זה", או "בוא שב לידי, כאן יותר נוח, נכין שיעורים", שכיחים בפי המורות, המקפידות להתיישב בין התלמידים והמפגינות כלפיהם חמימות, קרבה ומגע פיזי מעודד ומרגיע. לדבריהן, חשוב להן שהעולים ירגישו נוח באולפן: "אני חברה שלהם. פה אני רק בשבילם"; "כאן אני נותנת להם ללעוס מסטיק, שירגישו כמו בבית, זה חשוב. מספרים אחד לשני איך מרגישים, חוויות, מספרים ברוסית על הבית, הכיתה. זה חשוב שידברו, שירגישו נוח אחד עם השני" (תצפיות מס' 2, 17, 15 בבית הספר הממלכתי; ותצפיות מס' 16, 28 בבית הספר הממלכתי דתי).

בכיתות האולפן שוררת אווירה חופשית וחברתית. השיעורים "מופרעים" לא-פעם בהלצות, בצחוק משותף, בלמידה הדדית ובשיחה. כך, למשל, בשיעור בעברית בבית הספר הממלכתי דתי התעניינה המורה בשפה הרוסית: "זה תפוזים. איך אומרים ברוסית?!" התלמידים ענו, והמורה הגיבה: "איזה יופי. דומה לאנגלית Apple, איזה יופי (חוזרת על המילה), כך גם אני לומדת, אני כבר יודעת הרבה מילים" (תצפית מס' 31). מורה אחרת בבית הספר הממלכתי התעניינה במגוריהם של התלמידים העולים, והתנהלה שיחה חופשית סביב השהות במלון ובעלי החיים שהילדים מגדלים (תצפית מס' 17). בשיעור אחר נתבקשו התלמידים לכתוב מכתב אל חבר דמויני ולספר לו על תחושותיהם בישראל ובבית הספר (תצפית מס' 32). רבים מן התלמידים העולים בשני בתי הספר מעדיפים את השהות בכיתת האולפן על-פני מסגרות אחרות בבית הספר. בשונה מכיתת-האם, בה חווים התלמידים העולים תחושות זרות וניכור, מספקת כיתת האולפן סביבה תומכת, חמה, מעודדת וממתנת לחצים, המעניקה לתלמידים העולים תחושת קבלה והשתייכות.

יצוין עם זאת, שהאולפן נמצא בשולי המערכת הבית ספרית. עובדה זו באה לידי ביטוי במישור הפיזי - שיעורי האולפן מתקיימים במרתף, בספרייה, במקלט או בחדר המורים; וגם במישור הארגוני - קשיי תקשורת בין מורי האולפן למחנכי הכיתות (ראו גם טטר ושותפים, 1994). לדוגמה: אחד משיעורי האולפן בהם צפינו בבית הספר הממלכתי, התקיים בחדר המורים. בתצפית זו פגשנו שלוש קבוצות של תלמידים עולים שלמדו במקביל, כאשר בה-בעת התנהלו בחדר שיחות בין מורים שהגיעו למקום לצורכיהם (תצפית מס' 19). הוא הדין בבית הספר הממלכתי דתי. חלק משיעורי האולפן בהם צפינו התקיימו במקלט בחצר בית הספר. המקלט נסגר כל אימת שהמורה יוצאת ממנו, ולכן נאלצים התלמידים להמתין לה בחוץ (תצפית מס' 27).

ליקויים תקשורתיים בארגון שיעורי האולפן נתגלו בשני בתי הספר כאחד. כך, למשל, באחת התצפיות בבית הספר הממלכתי, הוקדשה תחילתו של השיעור לאיתור התלמידים העולים החסרים. תחילה נשלחו "שליחים" מקרב התלמידים, ולאחר מכן מורת האולפן עצמה ניסתה לחפשם. לבסוף הגיעו התלמידים הנעדרים מהספרייה בטענה שלא איתרו את כיתת הלימוד (תצפית מס' 9). בתצפיות רבות בשני בתי הספר מצאנו את מורות האולפן תרות אחר תלמידיהן ו"אוספות" אותם לשיעור המיועד. קשיי התיאום עם התלמידים עקב "גמישותה" של מערכת השעות בכיתות האולפן, עלו כמה פעמים בראיונות עם מורי האולפן. ואכן, בתצפיות רבות שנערכו בתחילת יום הלימודים, לא ברור היה מי ילמד, מתי והיכן. זאת ועוד: במקרים רבים נקראו מורי האולפן למלא מקומם של מורים חסרים - על חשבון השעות שיועדו מראש להוראה בכיתות האולפן.

נראה כי הקשיים הרבים של מורי האולפן בעבודתם עם התלמידים העולים קשורים חלקם בהיעדרה של משנה סדורה הכוללת מטרות ודרכים בקליטת העלייה. כזכור, במצע החינוכי הכתוב של שני בתי הספר אין כמעט התייחסות - עקרונית או אופרטיבית - למשימה חינוכית-חברתית זו. הסגל הבכיר - במדיניותו החינוכית המוצהרת בראיונות - גם הוא אינו מציג יעדים ברורים לקליטת העלייה בבית הספר ואינו מתווה דרכים אופרטיביות להשגתם. בשני בתי הספר, במודע או שלא במודע, נתפסים מורי האולפן כבעלי האחריות העיקרית לקליטת התלמידים העולים. ואכן, מורים אלה - המהווים קבוצה קטנה בבית הספר - חשים אחראים לתהליך הקליטה ומפגינים דבקות במטרה, אלא שניכרים בהם אותות עייפות מן ההתמודדות עם קשיי הקליטה. מורי האולפן אינם נהנים מסטטוס גבוה בבית הספר ואף אינם מקבלים תגמול כספי נאות

על עבודתם. מורים אלה חשים כמי שנמצאים בשולי המערכת החינוכית ואינם זוכים להערכה על מאמציהם בעבודה עם התלמידים העולים. תופעות אלה, נוסף על היותן גורמי שחיקה מובהקים, מקשות על מורי האולפן בעבודתם ופוגעות בתהליך הקליטה של התלמידים (שהם ושותפים, 1997).

## 2. מרכיבים ייחודיים במצע החינוכי במבחן הקליטה

### # התפיסה הקהילתית של בית הספר הממלכתי

העמדת האופי הקהילתי כמאפיינו המיוחד של בית הספר באה לידי ביטוי בעשייה החינוכית ובאווירה השוררת בין כתליו. על יסוד תפיסת בית הספר כחלק מן הקהילה המקומית, מייחסים המורים חשיבות רבה להכרת הסביבה הטבעית של הילד - כמידע חיוני לקידום התפתחותו הקוגניטיבית והרגשית. תפיסת התלמיד כחלק מתא משפחתי, מיתרגמת הלכה למעשה בהקדשת תשומת לב רבה לבניית הקשר מורה-משפחה ולעידוד מעורבות ההורים. בתחילת שנת הלימודים נוהגים מחנכי הכיתות לערוך ביקורים בכל אחד מבתי תלמידיהם. בית הספר מרבה לקיים פעילויות חברתיות משותפות להורים ולילדים, כגון ימי עיון, מסיבות, טיולים משותפים. ועד ההורים פעיל בבית הספר בשיתוף ובתיאום מלא עם המנהלת. נאמן למצעו החינוכי, השקיע בית הספר הממלכתי מאמצים מיוחדים בראשית גל העלייה של שנות ה-90 לקרב את הורי התלמידים העולים לבית הספר בפרט ולקהילה בכלל. במסגרת זו נערכו מפגשים משותפים בין הורים ותיקים לעולים, משפחות התלמידים העולים הוזמנו על ידי מורות בית הספר להדלקת נרות בחנוכה, וננקטו יזמות קהילתיות שונות בניסיון לערב את הוריהם של התלמידים העולים בפעילותו של בית הספר ולקרבתם לתרבותו. מדיווחי המורים למדנו על ביקורי בית שנערכו גם במגוריהם הארעיים של העולים - בבתי מלון, וכן על קיום יום הורים קבוע ומיוחד לעולים. עוד סיפרו המורות על ארגון תחפושות ומשלוח מנות לעולים לרגל חג הפורים וכן על איסוף בגדים "ישראליים" עבורם. אחת המחנכות עזרה לארגן קופת כיתה למימון המתנות למסיבות ימי ההולדת כדי שחסרון הכיס לא ימנע מהעולים להשתתף באירועים כגון אלה. מורה אחרת ערכה בביתה סדר ט"ו בשבט לכל הכיתה. אחת המחנכות סיפרה על תלמיד עולה שנבחר לייצג את בית הספר בנבחרת אתלטיקה ועל תלמידה עולה שכישרונה בציור "גויס" לטובת קישוט בית הספר. להשתתפותם של תלמידים עולים באירועים בית ספריים חברתיים נודעת חשיבות רבה, משום שהם מהווים זירת מפגש שוויונית יותר בינם לבין התלמידים הוותיקים (כהנא 1991; צלניק, 1992). אך חרף המאמצים שהשקיע בית הספר ביצירתם של מפגשים כאלה (כמפורט לעיל), תצפיות המחקר מלמדות כי התלמידים העולים כמעט אינם לוקחים חלק באירועים חברתיים בבית הספר - בשל עלותם, בגלל תחושת הניכור שהם חשים במחיצת הוותיקים או בשל התנגדות ההורים (וראו גם צלניק, 1992). חוסר היענות מצד התלמידים העולים והוריהם ליזמות בית הספר פגע מאוד ברגשות הצוות המוביל ועורר תסכול רב. בעקבות תחושות אלה הופסקו כמעט לגמרי היזמות הקהילתיות של בית הספר כלפי הורי העולים, ואילו התלמידים העולים נותרו בתוך - בין בית הספר לבין הוריהם באווירה של מתח וניכור הדדי. על-פי עדותה של מרכזת הקליטה, הצעות נוספות של ועד ההורים לפעילויות בתחום הקליטה נתקלו בתגובה צוננת של המנהלת שציינה באופן חד-משמעי: "איך טעם, חבל על הזמן".

### # התפיסה האמנותית בבית הספר הממלכתי דתי

כאמור, טיפוח החינוך לאמנויות והעשייה האמנותית, כמאפיין המייחד את בית הספר הממלכתי דתי שהשתתף במחקרנו, ניכר כבר בחזות פניו: קירות המבנה, המסדרונות והכיתות, מקושטים בציורים, בתמונות וביצירות אמנות בנושאים לאומיים ודתיים. סידורי צמחים דקורטיביים ממוקמים בחן בחללים שונים בבית הספר, ופינות הישיבה הנעימות משרות אווירה ביתית ונינוחה. בשיעורי האמנות נחלקים התלמידים לכיתות קטנות יותר, כדי לאפשר לכל אחד לעבוד בנוחיות מרבית ולזכות בתשומת לב של המורה המקצועית. אולם בתוך שפע זה של ביטויי אמנות, לא מצאנו כל אזכור לתרבות המוצא של התלמידים העולים. יתר על כן: הגם שבית הספר מקדיש מקום מרכזי לעשייה האמנותית כמסמנת את ייחודו, לא מצאנו שום יזמה של פעילות אמנותית הקשורה לקליטת העלייה והמתייחסת לשונות התרבותית של העולים. גם בשיעורי האולפן לא נעשה שימוש באמצעים אמנותיים ככלי לביטוי כישרונותיהם ותרבותם של התלמידים העולים, או למצער - ככלי לקידום ושילובם החברתי בבית הספר. נדגים זאת באירוע שהיינו עדים לו בחגיגת יום ירושלים: "יום ירושלים". אווירת חג אופפת את בית הספר: המוזיקה הפורצת מהרמקולים, שירת הילדים בלבושם הססגוני וריקודיהם על הבמה המעוטרת בשלל צבעים, מתמזגים להפליא עם השמש האביבית. בצד החצר, ילדה בודדה ועיניים עצובות לה נשענת, כאילו מתחבאה, מאחורי גזע העץ הענק. אירינה, עולה חדשה מחבר-העמים, מאוד 'רוסיה' במראה ובלבושה, כחודשיים בבית הספר, בוהה בחגיגה לא לה כאילו היה זה מראה סוריאליסטי. קטע נגינה מיכר על הג'י סוגר את המופע. זוגות זוגות של ילדי כיתה ז' קיפצו בחן על הבמה, בליווי 'טוביה החולה וכינורו', וכעת יורדים לקול תשואות הקהל. 'טוביה' מתקרב לעברי ובידו הכינור, מונח כבר בנרתיקו. הוא מושיט אותו לאירינה. הכינור היה הנציג היחיד שלה, הוא אמנם השתתף בחגיגה, אך אף אחד לא ידע שהוא שלה. מהמיומנות המוזיקלית שלה, מהדבר היחיד שאירינה יכלה לתרום לחברה החדשה, ודרכו - לשמור על מעט גאווה עצמית, כל מה שהשכילו להציג הוא נוכחות כלי הנגינה שלה בידי תלמיד מכיתה" (תצפית מס' 30).

ככל שהדבר מפתיע, דווקא בית ספר זה, שיכול היה - בלא מאמץ ניכר - לרתום לתהליך הקליטה את האמנות כשפה אוניברסלית החוצה גבולות, דווקא הוא לא השכיל להפעיל כהלכה את כלי העזר החשוב המצוי בידיו ממש ולהפיק ממנו את המרב לטובת התלמידים העולים.

## סיכום

במחקר זה נבדקה הזיקה בין התרבות המוסדית הבית ספרית, כפי שהיא מתבטאת במצע החינוכי הכתוב ובהצהרות המורים, לבין דפוסי קליטת העלייה בשני בתי ספר - ממלכתי וממלכתי דתי - החותרים שניהם לאוטונומיה. כדי לבחון את מקומו של המצע החינוכי המוצהר בהקשר הספציפי של קליטת עלייה, התמקד המחקר בניסיון לאתר ולפרש את ההבדלים בין המצע החינוכי לבין דפוסי הפעולה הלכה למעשה. כזכור, איננו בודקים במחקר זה את הממצאים על פי דפוסי קליטה הקיימים במערכת החינוך (כמו למשל, איזוקוביץ ובאק, 1991; טטר ושותפים, 1994; סבר, 1997), אלא אנו בוחנים האם



וכיצד אידאולוגיה בית ספרית ייחודית משפיעה על משימת הקליטה. יצוין שחלק מממצאי המחקר נידונו בספרות העוסקת בקליטת עלייה, אולם אנחנו בחרנו להתמקד במחקר זה במדיניות החינוכית כגורם המקרין על המציאות הבית ספרית והעשוי להשפיע על מעשה הקליטה.

ממצאי המחקר מלמדים כי בתהליך הקליטה בשני בתי הספר מיושמים הלכה למעשה המרכיבים החינוכיים הכלליים שבמצע החינוכי: המחויבות הציונית-יהודית וטיפוח ערכי הפרט. לעומת זאת, המרכיבים הייחודיים - הפעילות הקהילתית שבית הספר הממלכתי אמור להדגיש, והמגמה האמנותית שבית הספר הממלכתי דתי מבורך בה - כמעט אינם באים לידי ביטוי בתהליך קליטתם של תלמידים עולים.

בשני בתי הספר כאחד מהווה כיתת האולפן את המוקד העיקרי בפעילויות הקליטה, ובה מוצאים התלמידים העולים מסגרת השתייכות תומכת, חמה ומעודדת. אך הליקויים הארגוניים בהפעלת האולפן ומעמדם הנמוך של המורים המלמדים בו, מעידים בעליל כי התלמידים העולים ותהליכי הקליטה מצויים בשוליה של המערכת החינוכית-חברתית הבית ספרית ובשולי תודעתם של הנפשות הפועלות בה - הצוות הבכיר, המורים והתלמידים. לפיכך, למרות התמיכה הרגשית שהתלמידים העולים מקבלים במסגרת האולפן, אין הוא נתפס על ידם כמייצג את בית הספר ותרבותו, אלא כמרכיב שולי במערכת זו. יוצא אפוא שמאמץ הקליטה, שאמור היה להיות חלק מהזרם החינוכי המרכזי במציאות הבית ספרית, מתבצע כעשייה נפרדת ומובדלת מהפעילויות החינוכיות החשובות המתרחשות בה. זאת ועוד: נראה כי חרף היות המצע החינוכי מכשיר מרכזי לקראת אוטונומיה חינוכית (גורדון ושותפים, 1991; שפירא, 1989), שאליה שואפים שני בתי הספר הנחקרים - מצע זה מיושם באופן חלקי בלבד בתהליך קליטתם של התלמידים העולים. גם אם יש במצע אזכור לחשיבות הקליטה, אין בכך הבטחה כי בית הספר אכן עושה מאמץ לתרגמו באופן אופרטיבי לעשייה החינוכית היומיומית. מן המחקר עולה שתרבות בית ספרית זו משדרת לתלמידים - עולים וותיקים כאחד - מסרים גלויים ומסרים סמויים. המסרים הגלויים באים לידי ביטוי בדגש שנותנים שני בתי הספר להקניית ערכים יהודיים-ציוניים-לאומיים המייצגים קונצנזוס לאומי. החינוך לערכים קולקטיביים, שעליו היו אמונים כל בתי הספר בישראל גם בעבר, עולה בקנה אחד עם מרכזיותו של ערך קליטת העלייה במערכת החינוך כולה.

אך בה-בשעה משדרת תרבות בית ספרית זו מסרים סמויים הפוכים. אלה באים לידי ביטוי בעובדה שבתי הספר אינם משכילים לנצל את העקרונות הייחודיים להם לטובת תהליך הקליטה ואינם נותנים דעתם לתכנון צעדים אופרטיביים שיקלו את ההתמודדות עם תהליך זה ויתרמו להצלחתו. משמע, דווקא במימוש של המרכיבים הייחודיים במצע החינוכי המייצגים את "הנשמה היתרה" של שני המוסדות שהשתתפו במחקר ואשר היו אמורים לשמש כלי עזר חשוב בתהליך הקליטה - דווקא במשימה זו מתעוררים קשיים ומתגלים הבקיעים. עובדה זו מתמיהה במיוחד כאשר היא מתגלה בבתי ספר המכוונים עצמם למימוש אוטונומיה חינוכית והטורחים על גיבוש מצע חינוכי ומדיניות בית ספרית כוללת.

מאחר שלא עקבנו אחר האופן שבו נוסחו המצעים בשני בתי הספר, איננו יודעים אם אכן מצעים אלה הם תוצר של תהליך ממושך, הכולל שקלא וטריא בין כל חברי הצוות, כפי שמצריך גיבוש מסמך מסוג כזה (זילברשטיין, צבר בן יהושע ועמנואל, תשנ"ה). לכן אין להוציא מכלל אפשרות שהמצע הוא תוצר של מעטים - הנהלת בית הספר למשל - אשר "הונחת" על המורים בלי לשתפם. במקרה כזה, ייתכן שהמצע אינו מבטא השקפה חינוכית של כלל הצוות, וממילא אי-אפשר לצפות שיפנימו ויגשימו אותו. הממצאים גם מעלים את האפשרות שבתי הספר שנבחרו להשתתף במחקר על סמך הצהרתם על זיקתם לאוטונומיה, נמצאים עדיין בשלב מוקדם בתהליך השינוי, דהיינו: אי-שביעות רצון מהמצב הקיים וחיפוש דרכים לאוטונומיה חינוכית. זהו שלב הכרחי, קדם-אוטונומי, אך אין הוא כולל עדיין את המאפיינים הארגוניים והתרבותיים של בית ספר אוטונומי.

כפי שצוין, שני בתי הספר מיישמים בעבודתם החינוכית בקליטת העלייה את המרכיבים הכלליים הנזכרים במצע החינוכי והמקובלים כנכסי-צאן-ברזל במערכת החינוך כולה. מאידך גיסא, מצאנו שבתי הספר הנחקרים מתקשים להגשים בקליטה את הערכים הייחודיים לכל אחד מהם. ייתכן שיישומם של ערכים חינוכיים כלליים, ובכלל זה ערכים קולקטיביים - המעוגנים היטב במורשת החינוך המרכזי והמייצגים את הזרם המרכזי של החברה הישראלית - הוא משימה שאינה תובעת מאמצים רבים מידי מבתי הספר האמונים על ביצועה במשך שנים רבות, ועל כן מימושה ניכר גם בתחום קליטת העלייה. לעומת זאת, מתגלים קשיים ובקיעים ביכולתם של בתי הספר לרתום לתהליך הקליטה את ערכיהם הייחודיים, היות שמיושם מחייב השקעת מאמצים רבים מעבר למקובל. ייתכן, עם זאת, שהבקיעים המתגלים דווקא ביישום גישות חינוכיות ייחודיות בתהליך הקליטה, מצביעים על בעייתיות ברובד עמוק יותר, היינו: שמשמית הקליטה טרם השתרשה בתודעה החברתית והחינוכית כחלק אינטגרלי במערך הצרכים הקולקטיביים, ושעולמם של העולים החדשים נתפס עדיין כנטע זר בהוויה הבית ספרית.

על רקע זה מעניינת במיוחד הדילמה הערכית-דתית בקליטת תלמידים עולים בבית הספר הממלכתי דתי. כפי שנאמר לעיל, ממרכזיותו של ערך הדת במצע החינוכי הבית ספרי משתמעת מאליה עמדת העדפה ברורה כלפי אלה המקיימים אורח חיים דתי. עמדה זו מקבעת את התלמידים העולים החילוניים במעמד נמוך ופוגעת בדימוים העצמי הירוד ממילא עקב היותם מהגרים בארץ זרה. שהותם של תלמידים אלה בבתי ספר דתיים גובה מהם מחיר נפשי וחברתי גבוה: על מעמדם הנחות בהשוואה לישראלים ותיקים נוספת נחיתותם כ"נטע זר" בתרבות דתית. במילים אחרות: תלמידים עולים חילוניים בבית הספר הדתי חווים "שוליות כפולה" המקשה על תהליך קליטתם והעלולה לחבל במאמצי ההתמודדות שלהם. נראה כי המדיניות החינוכית המוצהרת, המדברת בזכות הימנעות מכפייה דתית ואימוץ עמדות סובלניות, אין בה מענה ממשי לקונפליקטים הערכיים ואין בה כדי למנוע את בידודם ובדידותם של העולים החדשים החילוניים.

**הערות:**

1. המאמר מבוסס על דו"ח מפורט מאת: שהם, רסניק, צבר ושפירא (1997) "מפגש בין תלמידים עולים מחבר- העמים לתלמידים ותיקים - בין הטמעה תרבותית למובלעת חברתית", היחידה לסוציולוגיה של החינוך והיחידה לתכנון לימודים בית ספרי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

המחברות מודות לפרופ' נעמה צבר ולפרופ' רנה שפירא על הערותיהן החשובות ותרומתן למאמר זה.

2. אחוז התלמידים העולים מכלל אוכלוסיית התלמידים בבתי הספר הנחקרים משקף סיטואציה חינוכית מסוימת ודי שכיחה. עם זאת ייתכן שבבתי ספר אחרים, שבהם העולים מהווים אחוז גדול יותר מכלל הלומדים, המציאות תהיה שונה ובעקבותיה גם הממצאים. אנחנו, כאמור, התמקדנו בשיטה של חקר מקרה באוכלוסיות ספציפיות בלבד.

3. כלי מחקר נוסף ששימש אותנו במחקר זה היה שאלון שממצאיו לא באו לידי ביטוי במאמר זה והם מופיעים בדו"ח המחקר (שהם ושותפים, 1997). הראיונות והתצפיות במלואם שמורים אצל החוקרים.

ביבליוגרפיה

איזיקוביץ, ר' ובאק ר' (1991). מודלים המנחים את חינוכם של ילדים עולים בישראל. עיונים בחינוך, 52, עמ' 33-50.

אריאלי, מ' (1992). שילוב תרבויות והטמעה כדילמה בחינוכם של ילדי ברית-המועצות, בשדה חמד, א-ב, עמ' 67-71.

אריאלי, מ' (1996). שילוב תרבויות כדילמה - גישות מחנכים בעניין חינוך מתבגרים מיוצאי חבר העמים, זמנים בחינוך, הוצאת ארגון המורים העל-יסודיים בישראל, תל-אביב, עמ' 41-43.

בר-לב, מ' (ספטמבר 1994). ילדים בין שני עולמות, ממד, 2, עמ' 24-25.

גורדון, ד', ורדי, א', ניר, א', פופר, מ', קינן, ע' ושקולניק, ד' (1991). המנוף הטוב ביותר לטיפול האוטונומיה, בתוך: ר' שפירא, וא' כשר (עורכים), רשפים - היבטים היסטוריים, פילוסופיים וחברתיים של החינוך, אסופה לזכרו שמעון רשף ז"ל, אוניברסיטת תל-אביב, עמ' 213-234.

גריין, ר', היימן פ', ושפירא ר' (1994). מנגנוני בקרה בבתי ספר אוטונומיים, בתוך: ר' שפירא, ר' גריין, יי דנילו (עורכים), אוטונומיה בית ספרית, היישום ולקחו, משרד החינוך התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית, עמ' 175-186.

הורוביץ, ת' ופרנקל ח' (נובמבר 1976). הסתגלותם של תלמידים עולים למסגרת בית הספר, דו"ח מחקר מס' 191, פרסום מס' 584, מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.

הורוביץ, ת' (1991). מודעות בלא לגיטימציה - תגובות מערכת החינוך בישראל להבדלים בין-תרבותיים, עיונים בחינוך, 52, עמ' 9-18.

זילברשטיין מ', צבר בן-יהושע, נ', עמנואל, ד' (תשנ"ה). תכנון לימודים בית ספרי בהשתלמות מוסדית, מה הוא תכנון לימודים בית ספרי? אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך (מהדורת ניסוי).

טטר, מ', כפיר, ד', סבר, ר' אדלר ח'. ורגב ח' (1994). מחקר חלוץ לבדיקת סוגיות נבחרות בתחום קליטת עולים בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים, המכון לחקר הטיפול בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

כהנא, ר' (1991). המבנה של תהליכי סוציאליזציה והשפעתו על דפוסי קליטה, עיונים בחינוך, 52, עמ' 51-66.

ליברמן, מ' (1992). חינוך בגיל הרך, בתוך: תמונות מחיי בריה"מ (לשעבר), אלכא (האגודה לפתוח ולקדום כח אדם בשירותים החברתיים בישראל) וגיוינט ישראל, ירושלים, עמ' 7-9.

סבר, ר' (1997). גישור בין-תרבותי בישראל: למה צריך אותו ואיך עושים את זה, ישות, פרויקט לקליטת תלמידים עולים במערכת החינוך, המכון לחקר הטיפול בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

עמנואל, ד' (1989). חשיבת המורה בקונטקסט תרבות בית הספר האוטונומי - חקר מקרה, עבודת גמר לתואר מוסמך (מ.א.), בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

פרידמן, י', הורביץ, ת' ושליב, כ' (1988). אפקטיביות תרבות אקלים של בית הספר, מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.

צבר בן-יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה, מסדה, גבעתיים.

צבר בן-יהושע, נ', זילברשטיין, מ' (1993). התערבות כוללנית בבתי ספר יסודיים, המקרה של בתי ספר אוטונומיים, נייר עמדה שהוגש למדענית הראשית במשרד החינוך והתרבות.

צלניק, פ' (1992). סקר על מצבם של תלמידים מבריה"מ במערכות החינוך, גיוינט ישראל, ירושלים.

שהם, ע', רסניק, ג', צבר בן-יהושע, נ' ושפירא, ר' (1997). מפגש בין תלמידים עולים מחבר העמים ותלמידים ותיקים - בין הטמעה תרבותית למובלעת חברתית, דו"ח מחקר, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והיחידה לתכנון לימודים בית ספרי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

שולמן, א' (1994). מורכבות המשימה של תכנון לימודים בית ספרי, חקר מקרה, עבודת גמר לתואר מוסמך (מ.א.), בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

שפירא, ר' (1989). ייחודיות חברתית-חינוכית, בתי ספר ייחודיים, רקע, התפתחות ובעיות, בתוך: תכנון מדיניות החינוך א', ניירות עמדה והחלטות ועדת הקבע של המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך והתרבות, עמ' 135-174.

Denzin, N.K. & Lincoln, I. (Eds.) (1994). *Handbook on Qualitative Research*, London: Palmer Press.

Goran, L. (1977). Expert judgment as evaluation data, in: A. Lewy (ed.), *Handbook of Curriculum Evaluation*, Paris: UNESCO.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective Evaluation*, San-Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*, London: Cassell.

Holly, P.J. & Southworth, G.W. (1989). *The Developing Schools*, London: Palmer Press.

Isobel, R. (1994). Achieving a clear focus, whole school planning, in: J. Bayne & P. J. Holly (eds.), *Developing Quality Schools* (pp. 1-22), London: Palmer Press.

Kilbourn, B. (1974). *Identifying World Views Projected by Science Teaching Materials, A Case Study Using Tepper's World Hypotheses to Analyze Biology Textbook*, Doctoral Thesis submitted to the University of Toronto.

McCutcheon, G. (1988). Curriculum and the work of teachers, in: L.E. Beyer & M.W. Apple (Eds.), *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, Albany, New-York: New-York State University, pp. 191-203.

Sirgiovani, T.J. (1994). *Building Community in Schools*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Stake, R.E. (1978). The case study method in social inquiry, *Educational Researcher* 7(2), pp. 5-8.

Wilson, B.L., Corbett, H.D. & Webb, J. (1994). in: T. Husen, T.N. Postlethsite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, (2nd. ed.), Oxford, U.K.: Pergamon Press.