

מדינת ישראל
משרד החינוך
השירות הפסיכולוגי ייעוצי
אגף ייעוץ

"וקבצנו יחד מארבע כנפות הארץ לארצנו" (מתוך תפילת העמי)

ייעוץ לעולים מחווה לעבודה ליועצים חינוכיים עם תלמידים עולים ומשפחתם

רונית כץ, מדריכה ארצית לתחום ילדים ונוער בסיכון וייעוץ לעולים
חנה ברנע, מטמיעת מחוז צפון לייעוץ לעולים

יוני 2013

פתח דבר

אגף שפ"י יזם כתיבה ותיעוד של תהליך הדרכה של יועצים לעבודה עם תלמידים עולים שהתרחש בין השנים תשס"ח-תש"ע (2010-2007), במיזם משותף עם אגף הקליטה. הנחיית יועצים לעבודה מכוונת למתן מענה ייעוצי לאוכלוסיית התלמידים העולים בבתי הספר עתירי עולים נבעה מתוך הכרה בצורך בהתגייסות משותפת של כלל העוסקים בטיפול באוכלוסיית העולים ומתוך הכרה במורכבות הצרכים הייחודיים של אוכלוסיה זו ובנתוני הסיכון הגבוהים בו נמצאים התלמידים העולים ביחס לגודלם באוכלוסיה. יותר ויותר התבהר הצורך בעיסוק רגשי חברתי מכוון ומובחן כדי לקדם את רווחת התלמידים העולים ולקדם את תפקודם בבית הספר ובחברה.

בחברת זו נסקור את הידע התיאורטי וגישות העבודה הייעוצית בהקשרים תרבותיים. נתאר את התובנות שהתגבשו בנוגע לעבודה עם תלמידים עולים בבתי הספר, וכן נציע פעילויות והתנסויות המבוססות על הידע שנצבר ומיישמות את התובנות.

פיתחנו פרקטיקה ייעוצית הנשענת על גישה אינטר סובייקטיבית ההולמת את העמדות הרב תרבותיות והפסיכולוגיה החיובית ביחס לקליטת תלמידים עולים בבתי הספר ובחברה. החוברת מיועדת ליועצים חינוכיים בכלל ולאלה העוסקים בטיפול באוכלוסיית העולים ובאוכלוסיות מגוונות ושונות בפרט. החוברת בנויה כערכת עבודה שתצייד בידע, בהבחנות ובכלים שיעזרו בטיפול באוכלוסיית התלמידים העולים, ובנוסף תתרום להעלאת המודעות למגוון השוניות במערכת החינוך ולאופן ההתנהלות כלפיה. מטרתנו ליצור מתווה תפיסתי כולל אשר יהווה בסיס לעבודה עם תלמידים עולים.

בחוברת נעסוק בהמשגת תפיסת העולם, הגישה והתיאוריה העומדת בבסיס העבודה עם תלמידים עולים בכלל ותלמידים עולים בסיכון בפרט.

נציג את האופן בו היועץ מוביל את הפרקטיקה של התפיסה הרב-תרבותית ומאפשר לבתי הספר להתפתח לעבודה רגישת תרבות תוך מודעות למנגנונים הפסיכולוגיים של הקולט, הנקלט והארגון. נחדד את תפקיד היועץ החינוכי בהיבט הפרטני והמערכתי בעבודתו עם תלמידים עולים.

נציג חומרים כתובים מתוך עבודת השדה של היועצים החינוכיים עם תלמידים עולים. וכן נציג דוגמאות להתאמת חומרי שפ"י לעבודה עם עולים.

הנחת העבודה שלנו היא שהעיסוק בארגון הידע התיאורטי והמעשי בעבודה עם תלמידים עולים בבתי הספר יביא לתוצרים חיוביים נוספים כמו:

- העלאת נושא העולים לסדר היום הבית ספרי, הייעוצי ולסדר היום של הארגון.
- הגברת הנכונות והמסוגלות לטפל בתלמידים עולים מתוך תחושה בטוחה יותר בסביבה רב תרבותית וכתוצאה מצמצום הפער בידע שקיים בקרב צוותים פדגוגיים בכלל ויועצים בפרט.

תוכן העניינים

- פתח דבר

- פרק ראשון:

- שורשיה הקונספטואליים של התפיסה החינוכית למען תלמידים עולים:

- הגישה הרב תרבותית

- הגישה האינטר סובייקטיבית

- הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית

- הפסיכולוגיה החיובית

- פרק שני:

- מודל לפיתוח מרחב חינוכי מגדל עם תלמידים עולים

- הצגת מודל המרחב החינוכי המגדל עם תלמידים עולים בליווי הדגמה

- מרכיבי המודל: התלמיד העולה ומשפחתו

- בית הספר כארגון המטפל בתלמידים עולים

- תפקיד היועצ/ת החינוכי/ת בטיפול בתלמידים עולים

- פרק שלישי:

- סדנאות לפעילות בבתי ספר

- מערכים לעבודה קבוצתית עם יועצים וצוותים חינוכיים

- מערכים לעבודה עם תלמידים עולים וותיקים במפגש משותף

- מערכים לעבודה באמצעות סרטים

- תוכנית עבודה לשמונה מפגשים עם תלמידות עולות

- תוכנית עבודה להכשרת מנהיגות נוער לקידום רב תרבותיות

- פרק רביעי:

- כלים לאבחון ואיתור

- איתור העמדה של התלמיד העולה לפי מדד ברי

- אבחון בית הספר-שני כלים

- אבחון המיומנויות הייעוציות בהקשרים רב תרבותיים

- מיפוי ואיתור תלמידים עולים בסיכון

- נספחים

- ביבליוגרפיה

פרק ראשון

שורשיה הקונספטואליים של התפיסה החינוכית למען תלמידים עולים

המודל שאנו מציעים לעבודה עם תלמידים עולים נשען על התפיסה הרב תרבותית, על הגישה האינטר סובייקטיבית, על הפסיכולוגיה החיובית ועל הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית. בהתאמה לכל גישה ישנה תרומה ייחודית לטיפול בתלמידים העולים. התפיסה הרב תרבותית פותחת מרחב של כבוד לכלל התרבויות מתוך הנחת עבודה שכלל שהאדם כפרט והחברה ככלל תלקט מרכיבים מהתרבויות השונות המתקיימות בה כך ייווצר עושר תרבותי שכן ההתייחסות לתרבויות השונות היא כאל נכסים אישיים וחברתיים אשר מקדמים הסתגלות ותפקוד בעולם המתנהל ככפר גלובלי. הגישה האינטר סובייקטיבית מחדדת את חשיבות המפגש ההדדי בין הקולט לנלקט. הדדי אינו בהכרח שוויוני. על פי גישה זו המרחב המגדל מתקיים רק אם כל אחד במפגש-העולה והוותיק יתנו ביטוי לעצמי שלהם בתוך הקשר באופן מכבד ומאפשר. ההכרה בכל פרט כסובייקט בעל צרכים, ערכים, כישורים, רגשות, תובנות ועוד אשר יש להם מקום לביטוי בקשר מבלי שימחקו או יבטלו את אלו של הזולת מזמינה את כולנו להיכנס ל"חדר הכושר" ולהגביר את הכשירות התרבותית שלנו. הגישה החיובית משמעותית בהקשר זה שכן מרחב מגדל מתקיים מתוך הכרה והוקרה של היש ולא של החסר. במפגש עם תלמידים עולים מתוך גישה זו יינתן מקום לכישורים ולחזקות של הפרט כמצע שממנו הוא יוכל לגדול ולהתפתח. ולבסוף הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית אומרת שכל זה יכול וראוי שיתקיים בבית הספר וינוהל על ידי הצוותים החינוכיים-מנהלים, יועצים, מחנכים ומורים ולא רק בחדר הטיפולים של הפסיכולוג או על ידי גופים מתערבים חיצוניים. כוחה של מערכת החינוך הוא בהיותה זו שפוגשת באופן טבעי, כחלק מהנורמה את כלל ילדי ישראל וככזו יש לה את הזכות ואת החובה לזמן מרחב פוטנציאלי של גדילה מיטבית ורווחה נפשית לכלל באי בית הספר. ליועצים ניתן בהקשר זה להיות בעמדה פרו-אקטיבית, מתוך אחריות חברתית ונכונות להשפעה חברתית.

התפיסה הרב-תרבותית

עובדת היותנו מדינה קולטת עליה מציב את החברה הישראלית כחברה מרובת תרבויות. זוהי עובדה דמוגרפית אך כדי להיות חברה רב תרבותית עלינו לוותר על הגישה המטמיעה של שנות החמישים שחתרה ליצירת "כור היתוך" ולנקוט בשיח יותר פלורליסטי הנותן לגיטימציה ואף עידוד של ביטויים תרבותיים של הקבוצות השונות בחברה ובמוסדות החינוך שלה. הלר (Heller, 1996) מאפיינת את מדינת ישראל כמדינת לאום שבה מתקיים ריבוי תרבותי כתוצאה מהגירה המונית, אשר יצרה קהילות רבות של מיעוטים המתקיימים לצדה

של אוכלוסיית הרוב ומשמרים זיקה היסטורית רגשית לארצות מוצאם. לשם (2004) מוסיף כי ישראל הינה מקרה מיוחד של חברה מגוונת תרבותית אשר מתפתחים בה יחסי גומלין מורכבים בין הקבוצות העולות השונות ואלה מעניקים אופי ייחודי לרב תרבותיות המתפתחת במדינת ישראל. יחסים אלה נעים מקבלה, פתיחות ודיאלוג מפרה ועד לשלילתה של תרבות הזולת ולפעילות אינטנסיבית להטמעה חד תרבותית.

מאפייני רב-תרבותיות לפי sue 1992

1. רב-תרבותיות מעריכה את הפלורליזם התרבותי ורואה בלאום שלנו יותר פסיפס (mosaic) תרבותי מאשר כור היתוך. היא מהווה מהפכה שמבטיחה התגברות על הראיה האתנוצנטרית בחברתנו. היא מלמדת הערכת השונות יותר מאשר סובלנות כלפי שונות. רב-תרבותיות היא לא עול **לאומי** אלא **משאב ואוצר לאומי**.
2. רב-תרבותיות קשורה **לצדק חברתי, דמוקרטיה ושוויון** לכל הקבוצות התרבותיות.
3. רב-תרבותיות מסייעת לנו **לרכוש עמדות, ידע ומיומנויות** הכרחיים לתפקוד יעיל בחברה פלורליסטית ולתקשר עם עמים בעלי רקעים שונים.
4. רב-תרבותיות "משתקפת" לא רק דרך גזע, סטאטוס, מגדר ואתניות. היא כוללת גם שונות בדת, מקור לאומי, אוריינטציה מינית, יכולת מול לקות (ability – disability), מקור גיאוגרפי וכדומה.
5. רב-תרבותיות מתכללת את התרומות וההישגים של התרבות שלנו ושל תרבויות אחרות. היא מערבת את רצוננו **לחקור את האספקטים החיוביים והשליליים של התרבות שלנו ושל התרבויות של קבוצות אחרות**.
6. רב-תרבותיות היא המרכיב של **החשיבה האנליטית**. היא מאתגרת אותנו ללמוד תרבויות שונות, ללמד את הילדים שלנו לעשות אינטגרציה של מידע רחב וסותר.
7. רב-תרבותיות מעריכה פרספקטיבות שונות אבל היא אינה ניטראלית ביחס לערכים. היא יוצרת מחויבות לשנות את התנאים הסוציאליים שלא מאפשרים הזדמנויות שוות. לכן היא מכירה בכך ש"**להתייחס באופן שווה לכולם**" יכול להכחיש **הזדמנויות שוות** ואילו יחס דיפרנציאלי אינו בהכרח "מועדף". היא מערבת חקירת הבדלי כוח, פריווילגיות, התפלגות משאבים, זכויות וחובות.
8. רב-תרבותיות מערבת **שינוי** ברמה אישית, אירגונית, חברתית. היא מעודדת אותנו לפתח תיאוריות חדשות, מדיניות חדשה, מבנים ארגוניים אשר יותר מתאימים לקבוצות שונות. זה תהליך ארוך אשר דורש מחויבות ועבודה קשה.
9. רב-תרבותיות יכולה לערב הבנה ומודעות למציאות כואבת בנוגע ליחיד, קבוצה, חברה. היא יכולה **לערב מתח, אי-נוחות ומוכנות להתעמת ולעבוד על הקונפליקטים שהם לא נעימים**.
10. רב-תרבותיות קשורה להישגים חיוביים ברמה של היחיד, קהילה וחברה כי היא מעריכה **שיתוף פעולה ומטרות משותפות**.

אתגרי הרב תרבותיות במאה ה-21

בעידן הגלובליזציה בו עולמנו מתנהג מצד אחד כמו כפר קטן אחד בו אין משמעות למרחק, המקום והמיקום נמצאים בשחיקה מתמדת, ושוק הסחר האלקטרוני פועל בלי זהות של מקום ולאום, מתעוררים מצד שני קבוצות המבקשות הכרה בלאומיות, בלאומנות ובדת שלהן. קבוצות אשר מבקשות לקבל הכרה, אוטונומיה ועצמאות. דוגמא לכך הן הקהילות החרדיות בארה"ב או המוסלמים באירופה המבקשים לאפשר לבנותיהן להגיע עם מטפחות ראש למוסדות החינוך של המדינה.

כלומר באותו מקום המתנהל ככפר גלובלי מתגלה עולם הזהות האתנית, הדתית והתרבותית המבקשות לקבל מקום.

באירופה אשר חרתה על דיגלה את הרב תרבותיות בעשורים האחרונים ישנה היום כריסה של גישה זו מתוך תחושה שמתן המקום המלא לתרבויות השונות של המהגרים מאיים היום על תרבות המקום. יש להדגיש שהעמדה הכלכלית שהנחתה את קליטת המהגרים שם הניחה שהמצב זמני וכשיסתיים הצורך במהגרים אלה הם ישובו לארצות המוצא שלהם.

בגישה הרב תרבותית המוצעת כאן מתבקש הפרט וכן החברה לכבד את הזהות התרבותית מצד אחד תוך שמירה על ערכים אוניברסאליים מצד שני (מדינת ישראל המדברת על עולים ולא על מהגרים מניחה מראש מכנה משותף בין כל העולים הנגזר מחוק השבות). התביעה לכבד שני ערוצים אלה יוצרת אתגר לא פשוט כלל ועיקר לפרט ולקבוצה.

אתגרי החשיבה הרב תרבותית:

1. שמירה על חירויות הפרט וזכויותיו בתוך מתן זכויות לקבוצה התרבותית – בחשיבה ליבראלית אנו מגנים על זכויות הפרט ואילו בחשיבה רב תרבותית המדינה מתייחסת לזכויות הקבוצה. האם עדיין נוכל לאמר שיש כאן חשיבה פלורליסטית? ההתמודדות עם טיעון זה תהיה בכך שההגנה על התרבות מגנה על היחיד. בשם היחידים המרכיבים את הקבוצה הרב תרבותית המדינה תאפשר לשמור על השפה, מגורים בשכונות הומוגניות, ייצוג במוסדות השלטון וכדומה.
2. יחסים בין קבוצתיים-חיזוק זהות קבוצתית עלול לגרום למתח בין קבוצות בחברה. כדי להתמודד עם סוגיה זו יש להבטיח ערוצי דיאלוג וקשר בין הקבוצות השונות ולכונן יחסי כבוד לאחר. על החברה לעבוד על התפיסות ביחס לשונות, על קבלה ועל היכולת לתפוס את השונות התרבותית כמעשירה את החברה, מכניסה מימד אסטטי ומרחיבה את הזהות המוסרית.

לפיכך אין להסתפק רק באימוץ הרעיון הרב תרבותי, אלא לעבוד בהיבטים של חינוך כדי לאפשר לנו בני האדם המתקשים בקבלת השונה והאחר להיות נכונים ליישם אותו. לתפיסתנו הגישה הרב תרבותית בעבודה עם תלמידים עולים צריכה להתקיים בראש ובראשונה במפגש בין היועץ, התלמיד העולה ובית הספר כארגון. אלה מגיעים למפגש עם מטען אישי ותרבותי שיש לכבד ולאפשר לו להתקיים באופן מלא.

התפיסה האינטר-סובייקטיבית

"הכרה הדדית" מהווה את מושג המפתח בתפיסה הבין-סובייקטיבית. היא כוללת התכונות רגשית, השפעה הדדית, הדדיות אפקטיבית והלכי רוח משותפים.

להכרה על ידי האחר נודעת חשיבות מהותית בקיום האנושי (בנג'מין, 2005). על פי השקפה זו הפרט גדל בתוך ובאמצעות יחסים סובייקטיביים עם אחרים. ההנחה היא שאנו מסוגלים וזקוקים להכרה בסובייקט האחר כשונה ועם זאת כדומה, כאחר שמסוגל לחלוק איתנו התנסויות מנטאליות דומות.

הצורך בהכרה הדדית-כלומר להכיר באחר וגם לזכות בהכרתו הוא המרכיב המחדש בגישה הבין-סובייקטיבית. משתמע מכך הצורך להכיר באחר גם כאדם נפרד השונה מאיתנו ועם זאת דומה לנו.

לפי גישה זו לא דיי לגדול ליד מבוגר-הורה או מורה אשר מכיר בילד, מכוון לצרכיו, מבין אותו, אמפטי כלפיו, משקף, מציב גבולות וכדומה. כדי לגדול זקוק הילד למבוגר משמעותי שאינו רק אובייקט הממלא את תביעותיו וצרכיו. הוא זקוק לסובייקט אחר, אשר המרכז העצמאי שלו מצוי מחוץ לילד ובכך מאפשר את ההכרה בו. את ההכרה שהילד מבקש כדי לגדול יכול ההורה או המורה להעניק לו רק מכוח זהותו העצמאית. על ההורה או המורה להיות אחר עצמאי, המגיב בדרכו השונה.

הכרה הדדית מאפשרת את הביטוי של כל אחד בשדה הקשר. ביטוי של הגדל ושל המגדל בו זמנית. שניהם סובייקטים וההכרה ההדדית של כל אחד באחר כאדם בזכות עצמו, היא זו שמאפשרת גדילה.

יישום הגישה האינטר-סובייקטיבית בקליטת עלייה

ניתן להשאיל מושגים אלה לעולם של קליטת תלמידים עולים בבתי ספר מתוך הנחה שכדי להיקלט צריך שיהיה קולט אשר מתקיים כסובייקט. כמו ב"הורות מגדלת" על פי התפיסה האינטר-סובייקטיבית, כך גם ב"מורות מגדלת" תלמידים בכלל ותלמידים עולים בפרט, יש מקום לקיומם של שני הסובייקטים באופן מכבד לא תוקף!

בתהליך היסטורי של קליטת עלייה בישראל נעה החברה מעמדה של "כור היתוך" לתפיסה רב-תרבותית. בתפיסת כור ההיתוך שהלמה את שנות החמישים עם קום המדינה, הכוח היה מצוי בשלטון, בקבוצת הרוב. לפיכך, ככל שאתה קרוב יותר או "דומה" יותר לבעל הכוח, כך אתה יותר "סובייקט". ככל שאתה "שונה" ורחוק ממנו, כך הינך פחות "סובייקט". עמדה כזו שוללת מן העולה הנקלט את הסובייקטיביות שלו. כדי להיקלט ברוח זו עליו להיטמע בתרבות השלטת ולמחוק את ערכי התרבות שלו.

הכרה בשונות החברתית והתרבותית, והנכונות לתת לה מקום וביטוי, הובילו לתפיסה החדשה בשני העשורים האחרונים. תפיסה אשר בה הקולט מבקש להתאים את הסביבה לצרכי העולה. יותר שעות עולים, סדנאות הורים, תוכניות ייחודיות, משאבי קליטה כאלה ואחרים השמים את העולה במרכז ומשתיקים את קולו הסובייקטיבי של הקולט.

לצערנו אנו עדים לכך שדגם קליטה זה אף שהינו יותר מיטיב, אינו אופטימאלי. רבים מבני הנוער העולה חווים מצוקה ונמצאים בתהליכי סיכון ונשירה סמויה או גלויה.

מסתבר שלא דיי בשעות ובתוכניות ייחודיות כדי להביא לתחושת גדילה ולתחושת רווחה בקרב תלמידים עולים. לא החסך הרגשי או החסך החומרי הם שחסרים להבנת הקשיים של ילדים ובני נוער עולים. מה שחסר, או במילים אחרות, החסך ממנו סובלים היום ילדים ובני

נוער, הוא כיוון. במונחים של פסיכולוגיית העצמי, הילדים מבקשים הורות או מורות מואדרת. מבוגר משמעותי אשר מאיר את עצמו, נוכח, נותן ביטוי גלוי לעצמיותו. מבוגר כזה מצליח לתת כיוון ולצידו ניתן לגדול.

במונחים של קליטת תלמידים עולים אנו מציעים פרדיגמה אחרת להתייחסות. לא עוד עמדה פטרונית הרואה בעולה בעיה ולפיכך מפנה אליו משאבים-כמו גם המשאב של הייעוץ לעולים. לא עוד התבוננות על העולה כמי שצריך לעלות לסטנדרטים שאנו הקולטים מהווים עבורו. אלא עמדה הרואה בסוגיית העלייה סוגיה חברתית. השאלה שאנו צריכים לשאול איננה עוד כיצד לקלוט את העולים, אלא:

איזו חברה אנחנו רוצים להיות?

בכל מפגש ישראלי יש מפגש של ריבוי תרבויות. עלינו לשאוף למפגש בו הריבוי נתפס כמתנה, כעושר חברתי, כהזדמנות, כחזון לחברה טובה יותר.

המפגש בין תרבויות הוא לא רק בין אנשים אלא גם בתוך כל אדם.

העבודה עם תלמידים עולים מציבה את **ההקשבה** ככלי הפדגוגי המרכזי במפגשים בין תרבויות. לא מכריעים, לא שופטים, לא מעריכים, לא ממהרים להסיק מסקנות-כל הנטיות הטבעיות שלנו כבני אדם בשיח רגיל צריכות להיות מושתקות, מוזזות הצידה, על מנת שנוכל לפגוש באופן אמיתי ועל מנת שיוצר המומנט האינטר-סובייקטיבי. אנחנו מתבקשים לקיים דיאלוג בו אנו פוגשים זה את זה לא כנציגים מטעם דעה, חברה, תרבות, או מגזר- אלא כנציגים של העצמי של כל אחד במפגש.

במונחים בובריאנים אנחנו מדברים על מפגש של אני- אתה, לעומת אני- הלז. מפגש של אדם שלם עם אדם שלם. מפגש כזה מזמן שינוי וגדילה.

היועץ במפגש כזה יוצר את המרחב בו מתקיימת ההווה, ההתרחשות, הדיבור שהינו מעבר לקלישאות, הדיבור על "מה זה עושה לך", הדיבור האוטנטי. במפגש כזה גם היועץ או המורה מביא את עצמו לתוך האינטראקציה. הוא מעיד בקבוצה או בשיחה האישית על האופן בו הנושא, הסיטואציה, האירוע משפיע עליו. היועץ בנוכחותו מגלם בתוך הקבוצה, או בשיח האישי, את הפתרון בעצם האכפתיות שלו, המעורבות שלו וההתנהלות שלו. כך מתקיים מפגש בו נשמעים כלל הקולות, גם אלה השונים משלנו. במפגש בין תרבויות מוצבות מראות שונות זו מול זו ומתרחש תהליך הדדי בו כל המעורבים בשדה הקשר יוצאים נשכרים וגדלים. " מקובל לחשוב שהעיקר בדיאלוג הוא לפשר בין אנשים, לקרב את עמדותיהם, להביאם לידי מכנה משותף, למצוא להם נוסחת ביניים. ממילא אם יוצאים מדיאלוג ודבר מכל זה לא קורה, רואים בכך כישלון. אני איני רואה את הדברים כך...תכליתו של הדיאלוג היא להגיע אל השונה...כל מי שרוצה לשים עצמו אל תוך דיאלוג של אמת, צריך בראש ובראשונה לברר לעצמו בכנות עד כמה הוא עצמו מוכן להשתנות. הוא נכנס לדיאלוג לא כדי שלאחר יקרה משהו, אלא כדי שלו עצמו יקרה משהו" (לסרי, 2004).

תפקידו של היועץ להחזיק את שני הקולות-של העולה ושל הוותיק בו-זמנית. עליו להדגים את הישראליות המשוחחכת בדרך בה הוא מדבר עם עולים ועם וותיקים-דיבור פנימי ודיבור חיצוני.

על היועץ מוטלת המשימה לגלם את האהבה לכולם. כך תיווצר חברה בה השיח עם עולים הוא חלק מאיתנו שכן הדיאלקטיקה של עולה-וותיק קיימת בכל החברה הישראלית-שהרי

כולנו עולים! בפרקטיקה הייעוצית ביחס לתלמידים העולים, על היועץ להחזיק את ההכרה ואת הנוכחות הפעילה של התלמידים הוותיקים.

במפגש רב תרבותי מתקיים מפגש בין דומים לשונים-זהו מפגש בין כולנו-מפגש ישראלי!

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

התפיסה החינוכית הפסיכו חברתית מניחה שניתן להגיע למוביליות חברתית בעזרת מערכות חינוך. היא נשענת על הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית, עם הבנות מהפסיכואנליזה ותפיסות של חינוך אינטגרטיבי הנלחם בתופעה החברתית של ילדים בהדרה.

עקרונותיה של התפיסה מתאימים ליישום בעבודת יועצים עם תלמידים עולים בכלל ועם תלמידים עולים בסיכון בפרט.

ההנחה המרכזית בבסיס התפיסה היא, "שהרחבת עולמם האישי והמקצועי של אנשי החינוך העובדים עם תלמידים בסיכון מגדילה את יכולתם להוביל את הנערים מסיכון לסיכון" (מור, לוריא, 2006). מבוגר אשר יכול להשתמש בעולמו הפנימי והערכי במגעיו עם תלמידים בסיכון מצליח להתייבב למענם ולקחת אחריות על מכלול הצרכים האישיים, החברתיים, הלימודיים והמשפחתיים של התלמיד. נוכחותו המלאה של איש החינוך ונכונותו להתייחס לעולם האישי המלא של תלמידו מביאה למגע בעל איכות מצמיחה. לפיכך יש לזמן בבתי הספר מרחב עבור מורים ומחנכים בו יוכלו לעשות רפלקציה על עבודתם עם תלמידים עולים. להשמיע את מחשבותיהם, תפיסותיהם, עמדותיהם ואמונותיהם האישיות והמקצועיות בכל הנוגע לקליטת תלמידים עולים. מרחב זה מתקיים בעבודה המערכתית של היועצת בבית הספר, בו היא פוגשת את המורים בחוויה הסובייקטיבית שלהם. שאלות כמו מה עושה להם מפגש עם עולה, או מפגש עם תחושת הזרות וכדומה נותנות תקווה לפתיחת מרחב שיאפשר למורים לעבוד באופן אמתי, אוטנטי ומשמעותי עם מתבגרים עולים.

הנחה נוספת של התפיסה מדגישה את חשיבות ההתייחסות הדיפרנציאלית והמותאמת לכל תלמיד באשר הוא מבלי לדחוק בו ל"התיישר" עם הכלל, ולהגיע למטרות אחידות. ההתאמה לצורכי התלמיד כסובייקט, מאתגרת את איש החינוך להתקרבות עמוקה לעולמו של התלמיד. מתוך חקר ההווה הפנימית-האישית, חברתית, לימודית ומשפחתית של התלמיד יכול המורה להציע מענה חינוכי מותאם אשר מעניק חוויה איכותית של הבנה והכרה בתלמיד כיחיד ומיוחד. כך נמנע מכשל אמפאטי ומחוויות הניכור המלוות תלמידים עולים בכלל ותלמידים בסיכון בפרט. דרישות מותאמות הן המפתח למוביליות בקרב התלמידים העולים.

על היועצים לכוון זרקור לעבר העבודה הפרטנית עם תלמידים עולים. לפגוש כל תלמיד בהיבטים הייחודיים שלו. להכיר את הקשיים לצד היכולות, הכישרונות, התקוות, הגעגוע ולהתאים תוכנית עבודה לצרכים הספציפיים. לתת לכל תלמיד עולה את התחושה שיש לו כתובת בביה"ס. שיש מי שרואה אותו, שומע אותו ומכוון אותו.

עליו לפעול לגיוס הצוות הפדגוגי, מחנכים ומורים ובראשם ההנהלה, לקחת אחריות על התלמיד העולה. להתמודד עם הנטייה של המערכת להימנעות ממגע, ויתור ואי לקיחת אחריות בעיקר נוכח ריבוי הגורמים והפרויקטים המטפלים בעולים. לאמץ גישה גמישה וצנועה ביחס לעולים לעומת גישה פטרונית וקטגורית שיודעת כל. לשאול שאלות ולא לבוא מראש עם תשובות. לאפשר לעצמנו ולמערכת ללמוד! על היועצים ליצור מגע ישיר עם

הילדים, המתבגרים והוריהם כדי לבחון את הצרכים שלהם מקרוב. כך ניתן להוציא את המתבגרים העולים מסיכון ולזמן חוויות של תקווה וסיכוי. להביא את המתבגרים העולים לרווחה נפשית (שתבטא בשייכות, מסוגלות, מוגנות וכד') ולשיפור בתפקוד הלימודי והתנהגותי שלהם (שיתבטא בהישגים, נוכחות, חיוניות, התנהגות, קבלת סמכות וכד').

הפסיכולוגיה החיובית

החדשנות שמציעה הפסיכולוגיה החיובית היא בפניה שלה אל מחצית הכוס המלאה כגישה טיפולית ומניעתית. סליגמן טען שכאשר מלמדים ילדים צעירים מיומנויות חשיבה ופעולה מתוך אופטימיות, ובאמצעות זיהוי כישרונותיהם וחוזקותיהם, שיעור הדיכאון בגיל ההתבגרות יורד באופן דרמטי.

במובן של החוזקות נמצא כי כוחותיו ויכולותיו הספציפיים והאישיים של הפרט הם אלו אשר מצליחים להביא עבורו שינוי ושיפור. בהתבסס על גישה פסיכולוגית זו, יש לשים דגש רב יותר על כוחות ויכולות שבאים לידי ביטוי בהווה, על פני חולשות וכשלי עבר.

"חקר מוקיר" היא גישה שפותחה במקור על ידי דייוויד קופריידר, ומטרתה לבחון את מה שעובד ומצליח. אימוץ גישה זו בעבודה עם תלמידים בכלל ותלמידים עולים בפרט, החשים עצמם מדולדלי כוחות ומשאבים פנימיים יכולה מאוד לסייע בהתמודדות עם קשיי המעבר וההסתגלות לארץ חדשה. מיצוי החוזקות, האדרתם וההכרה בהם יכולה לשנות באופן מהותי את תפקודם של התלמידים העולים ולהביא להישגים גבוהים בהרבה. הסיוע לתלמיד לאתר את כוחותיו וכשריו הבולטים יאפשרו לו לנווט את חיו, מטלותיו, עיסוקיו וקשריו בהתאם לחזקות אלה. מסתבר שכאשר אנשים מפעילים את חזקותיהם, הפעילות הכרוכה בכך יוצרת סיפוק, אשר מזמינה הגברה של אותה חוזקה (קפלן ופרופ' קפלן).

לעומת נקודת המבט הפתוגנית, הרואה בהגירה גורם לחץ שעלול להביא למצוקה ולקשיים, מנקודת מבט סלוטוגנית, אירועי חיים לוחצים הם חלק נורמטיבי מן הקיום האנושי. הגישה הסלוטוגנית אינה מדגישה את ההשלכות השליליות של אירועים מסוג זה, אלא את האתגר המקופל בהן ואת התוצאות החיוביות שעשויות להיות להתמודדות עמם, כמו העצמה ותחושת משמעות (Antonovsky, 1987, 1993). "חוסן אישי" המורכב מתחושת קוהרנטיות הוא גורם שמסייע להתמודד עם אירועים לוחצים. לפיכך נניח כי תחושת קוהרנטיות, הבאה לידי ביטוי בהערכה שהעולם סביבנו ברור, בעל משמעות ונשלט, תהיה קשורה עם יכולת גבוהה יותר להתגבר על קשיי הגירה. כנגזרת לגישה הסלוטוגנית ניתן לראות את הגישה הרואה בהגירה הזדמנות לגדילה. מצד אחד הגירה עלולה להיות אירוע חיים לוחץ המעמיד את כלל המשאבים האישיים במבחן ולגרום למצוקה או לפגיעה. אולם מצד שני, אם המשאבים הפנימיים חזקים והסביבה החיצונית טובה, הגירה עשויה להיות הזדמנות לצמיחה (Mirsky&Peretz, 2006).

פרק שני

מודל לעבודה ייעוצית עם תלמידים עולים בבתי הספר

יועצים רבים נדרשים להתמודדות עם סוגיות של מפגש בין תרבותי בבואם לטפל בתלמידים עולים. פרק זה יציג מודל לעבודה ייעוצית עם תלמידים עולים, באמצעות יצירת "מרחב חינוכי מגדל". מרחב זה נוצר כאשר מאפשרים לכלל השותפים למפגש להנכיח את עצמם כסובייקטים במובן של הערכים, הידע והמיומנויות שהם מביאים איתם למפגש. מרגע שהשותפים מנכיחים את עצמם נפתחת הזדמנות לדיאלוג חינוכי מצמיח. תוצרי השיח יכולים להיות שונים ומגוונים ולא בהכרח יובילו להסכמה ותמימות דעים, אך עצם האפשרות לפגוש את האחר באחרות שלו מקדמת את האחריות ומאפשרת את הגדילה בתוך השיח הבין תרבותי.

נפתח את הפרק בהצגת המקרה של דני – כמקרה פרטי, דרכו נדגים את המודל ואת האופן בו ניתן ליישם אותו. בהמשך יוצג המודל הכולל ליצירת המרחב החינוכי המגדל ליעוץ בראייה רב תרבותית.

דוגמא למפגש בין תרבותי :

דני תלמיד כיתה י"א, נצר נבון יוצא ברית המועצות, הציג לארץ בייל מאוד צעיר. כבר בכיתה י' התחילו קשיים עם דני בעיקר ככל הקשור לקבלת כללי המסערת ולמאמצות החברתית שלו.

בתחילת שנת י"א התלוננה תלמידה מכיתתו בפני מחנכת הכיתה שדני נוהג להעליב אותה ולכנות אותה בשמות גנאי. באחד המקרים אף הרחיק לעשות ולרק עליה ניירות במהלך השיעור.

בית הספר החליט לזמן את אימו של דני ואת דני לשיחת משמעת אצל המנהל על מנת להבהיר שאינו מקבל התנהגות בלתי הולמת ולא מכבדת בין תלמידי הכיתה.

לשיחה הציבה האם נסערת וכווצת על בית הספר שהטריח אותה לשיחה במהלך יום עבודה על אירוע כל-כך פשוט.

כל ניסיון להסביר את חומרת מעשהו של דני באופנים של יחסי אנוש מצופים על כבוד נדרש עלו בתוהו. האם לא הבינה מה כל כך פוגע בניירות שפכים – "זה לא כואב". מילית פוגעות אף הן נראו לה לא מצדיקות תגובה כל כך דרמטית של ביה"ס – שהרי דני לא הכה, הוא לא אליט וככלל הוא הרי תלמיד טוב מאוד – הישגיו גבוהים, אז למה המחנכת מבבלת לה את המוח.

המפגש המתואר למעלה מייצג נתק בתקשורת. האם והמחנכת פועלות כל אחת באמת ובתמים על פי עולם ערכי אוטנטי שנובע מתפיסות תרבותיות שונות. הבחירה של שתיהן וכן של המנהל לא לראות את ההיבט התרבותי כמחולל בתוך האינטראקציה מובילה את ביה"ס לצמצם את תגובתו לשיח משמעותי מנוכר, מתנשא ובעיקר לא מקדם את הצדדים.

העובדה שדני עלה בגיל צעיר מאוד והיום הוא נראה כמו כל נער ישראלי ומדבר עברית שוטפת ללא מבטא זר, מסיטה את ההיבט של המפגש התרבותי בבואה של המחנכת לעסוק בהתנהגותו. ביה"ס לא מביע אמפטיה לצורך הישרדותי של המשפחה העולה המובעת בחששה של האם להעדר משעות עבודה ואולי להפסיד את מקום העבודה ואת הפרנסה.

*שמואל לאחר מכן התקשרה המחנכת אל האם שמואל שדני לא הציג
ליוס פצילות בנושא ערכי בעקבות רצח רבין ואף לא נכח בטקס שארצן
בית הספר.*

*גם הפעם האם לא הבינה את כעסה של המחנכת. בשיחה הטלפונית
היא הסבירה שמאחר וליוס זה לא התקיימו לימודים היא שלחה את
דני לבדיקות רפואיות לקראת היציאה לדגן"ע ולתומה חשבה שהיא
כואלת נכון ביותר בכך שמנעה מדני להפסיד יום לימודים.*

*המחנכת הסבירה בכעס לאם שמחלינתה וכן בעיני הנהלת ביה"ס חשבה
יותר שדני יהיה אדם טוב, ערכי, שותף לפצילות החברתית חינוכית של
בית הספר, הרבה יותר מאשר היותו תלמיד בעל הישגים גבוהים.*

*בשיחה הזו למרות חילוקי הדעות בין האם למחנכת, כתוצאה מצניין
משמעותי, התאפשרה בניהן שיחה על הערכים המנחים את התנהלותן.
כל אחת מהן יכלה להנכיח את עצמה באופן של הערכים, הנורמות
והעקרונות שמכוונים אותה. שיחה מצין זו, גם אם כואלת אי הסכמות
צמוקות, היא הולדת למפגש.*

אנו מציעים מודל התערבות בבתי הספר המשלבים תלמידים עולים, אשר מזמין הכרה
הדדית של שלושת הסובייקטים השותפים לעשייה החינוכית:

- היועץ החינוכי/המחנך
- ביה"ס כארגון
- התלמיד העולה ומשפחתו.

המפגש בין שלושת אלה, האינטראקציה בניהם וההכרה ההדדית, הוא שמייצר את **המרחב החינוכי המגדל** עם התלמידים העולים.

שלושת המרכיבים משפיעים כל אחד בדרכו, אך על מנת שיוצר מרחב חינוכי מגדל, יש להכיר ולכבד את המקום הסובייקטיבי שכל אחד מהם נמצא בו. במובן של **הערכים והעמדות, הידע והמיומנויות**. החבירה בניהם יוצרת השפעה הדדית המגדירה את הסביבה החינוכית, בה יכול להתרחש דיאלוג חינוכי מצמיח הנחוץ למתן מענה הולם לתלמיד העולה.

המרחב החינוכי המגדל הוא מרחב הנוצר במפגש בו לכלל האנשים במפגש יש את הזכות להנכיח את העצמיות שלהם במובן של הערכים והעמדות האישיות תרבותיות שלהם, הידע שעומד לרשותם וכן המיומנות שלהם. עצם הנכחת העצמי שלהם במובנים אלה מאפשר להם להציג את מי שהם, את ה"אחרות" שלהם. המפגש עם האחר ישפיע על האני ויוציא אותו מאדישותו או התעלמותו ביחס לזולת. בהסתמך על הפילוסוף עמנואל לוינס, אשר תבע את מושג ה"אחרות", ההכרה באחר יוצרת יחס של מחויבות לזולת ומעוררת את האחריות כלפיו. ובלשונו של לוינס- "אני תופס את האחריות כאחריות כלפי האחר".

אנו נוטים להיות מאוימים ולהרגיש שלא בנוח בנוכחות האחר, הלא מוכר והבלתי צפוי ולכן פעמים רבות קיימת נטייה לא לתת מקום לאחרות של האחר באמצעות התעלמות, הכחשה, או מחיקה שלו. מתן ביטוי לאחרות של האחר, שהוא למעשה כל מי שאינו אני, מניע את הצורך שלנו בהבנה של הזולת. את החיפוש אחר פניו הסובייקטיביות, לפגוש את האמת הפנימית שלו, את האנושיות שלו.

בתנאים של כבוד השיח-הדיבור הוא האמצעי בו כל אחד יכול להנכיח את האחרות שלו במפגש ולזכות ביחס של אהבה ואחריות. וכדברי רבי עקיבא "ואהבת לרעך כמוך" מדגים את חשיבות האחר ויוצר הקבלה בין אהבה לאחריות.

ובחזרה למקרה מתחילת הפרק:

שלב ראשון והכרחי ליצירת המרחב המגדל הוא היכולת לזהות את תגובתה של האם כקשורה לתרבות שלה ואת תגובת ביה"ס והמחנכת כקשורה לתרבות של הארגון. זיהוי זה מסייע להבנה שמה שנתפס כ"הפרת משמעת" נבע מהבדלים בתפיסת העולם בין האם לבין המחנכת ובית-הספר, ביחס לחשיבות השונה שהם מייחסים להישגים וללימודים הפורמאליים לעומת חשיבות ההשתתפות בפעילויות חינוך בלתי פורמאליות בביה"ס.

המרחב החינוכי שהתקיים במפגש הראשון היה מצומצם ומוגבל מאחר וכל צד בדיאלוג התכחש לעמדות, לערכים, לידע ובכלל זה לתרבות של האחר.

בהנחה שיתקיים מפגש מוקיר ומכבד את השונות ניתן להרחיב את שדה הקשר על ידי הנכחה של כל הסובייקטים בקשר באופן מכבד, מאפשר ולא מוחק. כדי לקדם אקלים שבו כל אחד מהסובייקטים יהיה נוכח, אנו ממליצים על סדרת שאלות שיש לשאול ביחס לבית הספר כארגון, לתלמיד ומשפחתו וליועץ החינוכי או איש החינוך כדי לברר מהם העמדות, הערכים והידע שהם מחזיקים ושיש בהם כדי להשפיע על המרחב החינוכי.

בית הספר כארגון

1. מהן הנחות היסוד שלו ביחס לקליטת תלמידים עולים? (באיזו מידה הוא מניח שעל העולים לאמץ במהרה את התרבות והנורמות הישראליות? באיזו מידה הוא מייחס ערך לשימור התרבות של התלמידים העולים? עד כמה הוא נותן מקום לביטוי של ערכים מתרבויות אחרות במרחב הבית ספרי?)
2. מה מקומה של קליטת העלייה בסדר היום הבית ספרי?
3. כיצד בית הספר מתייחס לסוגיית קליטת התלמידים העולים במרחב הבית ספרי? (כבעיה, כאתגר, כנכס, כנושא שאינו דורש התייחסות מיוחדת).

היכרות עם התלמיד העולה ומשפחתו

1. מהם הערכים שמנחים את הורי התלמיד בתחומים שרלוונטיים למפגש עם ביה"ס?
2. מה תפיסותיהם לגבי מהות החינוך, יחסים בין הורים לילדים, ציפיות מהילד ועוד?
3. עד כמה הם מניחים שעליהם לשלב בין התרבות שלהם לתרבות הישראלית כדי לסייע לדני להשתלב ולהסתגל? מה חשוב להם לשמר? במה הם נכונים ואף מעוניינים להשתנות?
4. כיצד חווה המשפחה את תהליך הקליטה בארץ ועם אילו בעיות מתמודדת?
5. כיצד מתמודד דני עם הערכים השונים שהמשפחה ובית הספר מנסים לחנך אותו לאורם? (עד כמה הוא משלב, מבדיל, נטמע או מתכחש לשתייהן).

מחנכת הכיתה ואו היועצת

1. מהם הערכים והעמדות שלהן ביחס לתלמידים עולים? (מה יקדם את ההסתגלות והקליטה של תלמידים עולים? באיזו מידה ביה"ס צריך לסייע לעולים מארצות שונות לשמור על מורשתם התרבותית? מה תפקידו של ביה"ס ביחס לזהות הישראלית ולקידום חוסן חברתי בהקשר של ריבוי תרבויות?)
2. מה עמדתן המקצועית ביחס לקליטת תלמידים עולים? (עמדה מגיבה, מסתגלת או יוזמת).
3. אילו מיומנויות מקצועיות היא מפעילה בבואה לטפל בתלמידים עולים? (מיומנויות הזמינות לה בכלל בעבודתה הייעוצית או מיומנויות ספציפיות).
4. מה היא יודעת על המשפחה הספציפית הזו ועל דפוסי ההורות הערכים והנורמות במשפחה זו בכלל וביחס לביה"ס וללימודים בפרט?
5. באיזו מידה היא מביאה את עצמה לידי ביטוי במרחב הבית ספרי בנוגע לקליטת תלמידים עולים באופן מובחן ומה השפעתה על שגרת בית הספר בכלל ועל המקרה הספציפי בפרט?
6. מה היא יודעת על סיפור העלייה שלו ושל משפחתו?
7. מה ידוע לה על קבוצת המוצא התרבותית של התלמיד?
8. מה ידוע לה על התלמיד בתחום הלימודי, החברתי הרגשי – חזקותיו וחולשותיו?
9. האם חוותה בעצמה בחייה חוויה של הגירה או מפגש עם מהגרים שמהם היא יכולה לשאוב ידע/ הבנה/ כוחות להתמודדות פורייה עם המקרים שבהם עוסקת בהווה?

מרגע שכלל המשתתפים יכלו להביא את עצמם לידי ביטוי במרחב הבית ספרי, נפתח מרחב חינוכי חדש שיש בו פוטנציאל לגדילה. יוכל להתקיים שיח שמכיר בכך שיש כאן מפגש בין תרבויות שונות, תפיסות עולם שונות המייצרות ייחוס ערך שונה לפעילויות שונות בחיי ביה"ס. יצירת ההכרה בשונות ואפשרויות שיח ממקום מכבד ביחס לשתי תפיסות העולם ולשתי התרבויות תרחיב את רפרטואר התגובות של בית הספר מעבר לתגובת ריסון משמעתית. ואכן במקרה המתואר, כאשר המחנכת הייתה ערה להיבט התרבותי ערכי אשר מכון את התנהלות המשפחה היא הפסיקה לכוּעס על דני ונפתח לו מרחב חינוכי מגדל. המחנכת שהבינה שדני לא הגיע משום שבמשפחתו ייחוס הערך הוא להישגים לימודיים יכלה להכיל את היעדרותו ונמנעה מהשעייתו מפעילות בגדנ"ע כפי שתכננה בתגובה ספונטנית ובלתי מובחנת.

ברגע שיפתח מרחב חינוכי מגדל אפשר יהיה לקיים דיאלוג בהיבטים תרבותיים כפי שמציעים ד"ר גדי בן עזר ויעל בר לב בעקרון – **"מרחב היצירה המשותפת"** ("פנים", פרסום עתידי גיליון סתיו 2011). על פי גישתם, מרחב היצירה המשותפת הוא מרחב שנוצר במפגש פורה בין אנשים מתרבויות שונות. במרחב זה מתקיים **משא ומתן** על אמונות, ערכים, תפיסות עולם, מסורות, גישות חינוכיות, התנהגויות רצויות וכדומה. ככל שהמשא ומתן מתקיים באופן עשיר ומודע הוא מאפשר ליותר קולות להישמע ולפיכך הופך את השיח לעשיר יותר ומרחיב את מגוון האפשרויות במפגש. השיח יכול להתפתח לכיוונים שונים אך כדי שיהיה מרחב מגדל צריכים להתקיים בו לפחות שלושה מרכיבים:

1. זיהוי השונות הקיימת והכרה בה.
2. מתן ערך לתרבות של העצמי ושל האחר.
3. הכרה ביחסי הכוח בין המשתתפים והשפעתם על יכולת השיח להתקיים באופן הדדי.

מאקום לכפות את צמדת ביה"ס על המשפחה באופן שאין ביכולתה להבין או לקבל את התנהלות ביה"ס מוצא כאן לנהל שיח פתוח ומכבד על תפיסות הצולא, הערכים, הידע, המטרות, התפיסות החינוכיות ומעט לקבל החלטה על דרכי הפעולה. אין להניח שביטוי של דעות שונות בהכרח מחייב את ביה"ס או את המשפחה באופן הערכי. להלן מספר דרכי התמודדות ותאורה שבית הספר יכול לנקוט בהתאם לערכיו ולנורמות שברצונו להנחיל, לפי ציקרון "מרחב היצירה המשותפת" לפעולה במצבים בין תרבותיים (ד"ר דני בן עזר ויעל בר לב). בחירה בכל אחת מדרכי ההתמודדות יש בה הכרעה ערכית מצד ביה"ס ולא בכל המקרים כל אפשרויות ההתמודדות תיתפסנה כקבילות וכרצויות. המשימה המוטלת על ביה"ס היא לפתח מודעות למאון דרכי ההתמודדות ולבחור בדרכי המתאימה בכל מקרה לאופן מתוק לניהול שיח מכבד:

- קבלת הערך של הצטיינות בלימודים על פני ערכים קולקטיביים של זהות לאומית. במקרה זה ביה"ס ימשיך לקיים את הטקס

לזכרו של יצחק רבין, עם זאת ומתוך קבלת היחס האחר של הורים ותלמידים באוכלוסיית ביה"ס לימים מסוג זה, לא יגיע ביה"ס להיצעדרויות מיום זה כהפרת משמעת.

- אי קבלה של הביטים אלה בתרבות של האם המפחיתים בערכו של יום הליכרון לרצח רבין ולפיכך ביה"ס ימשיך לקיים את הפעילות הנהוגה ביום זה וימשיך לראות בה פעילות מחייבת עבור התלמידים. ביה"ס יכול לפעול בדרך של הסברה או צנישה על מנת לאכוף את דרכו וכדי להביא את כלל התלמידים וההורים לפעול על פי השקפת צולמו.

- אימוץ של ערכים מסוימים מתרבותו של האחר במערך אפשרויות הפעולה וההתנהלות של בית הספר. במקרה זה בית הספר יסקוף מחדש את היקף הזמן שבו מבוטלים לימודים לצרכים חברתיים, כולל ביום רבין. לאור זאת, ייתכן אימוץ הדישה לפיה לימודים פורמאליים הם תפקידו הראשון והמרכזי של ביה"ס. כתוצאה מכך יוחלט על צמצום היקף הפעילות החברתית על חשבון זמן לימודים. גם ביום הליכרון לרצח רבין יתקיימו לימודים כסדרם. ביה"ס יכול צדיין לייחס חשיבות רבה לצורות ליכרון ולצורך את התלמידים להשתתף בצורות שמתקיימות בעיר ובתנועות הנוצר מחוץ ליום הלימודים.

- הוקרת הערך שבו מחזיקה המשפחה ביחס להישעיות והצטיינות בלימודים יחד עם ההכרה בכך שלביה"ס שפועל בחברה הישראלית, על מאפייניה, מערכת הערכים הזו לא מתאימה. מנקודת המבט של ביה"ס סוציית הציסוק בדמוקרטיה היא קיומית לחיים בישראל ומהווה את אחד התפקידים החשובים של ביה"ס, גם אם על חשבון התייחסות רצינית והישעיות בלימודים דסיפלינאריים. ההוקרה במקרה זה לא תשנה את התנהלות ביה"ס ביום רבין, אולם עשויה להשפיע על האופן שבו תתקיים התקשורת של ביה"ס עם התלמידים הצוללים והוריהם בנוגע ליום זה.

- אידיאל לחתירה בו אחד הצדדים-ביה"ס או התלמיד ומשפחתו חותרים לאמץ את הערך המוצג על ידי האחר אף על פי שמראש קיימת הנחה שלא יוכלו להגיע לשלמות מצבם היותם בני תרבות אחרת. במקרה זה בית הספר יכול לראות ברצינות האקדמית ערך שיש לחתור אליו ולחנך לאורו את התלמידים. לפיכך תפעל ההנהלה להעלאת חשיבות הלימודים הציוניים בקרב מורים הורים ותלמידים. זה יכול לקבל ביטוי ביום רבין,

או בהקשרים אחרים בחיי ביה"ס. כך גם יתכן שלאחר שיח פתוח, מכבד ופורה גם המשפחה יכולה לחתור לאימוץ אידיאלים של מצורבות חברתית ולהשתתף בפעילות בית ספרית בנושאים אלו מתוך מצורבות ואמונה בכוחם של צרכי הדמוקרטיה והמצורבות החברתית לחנך ולעצב.

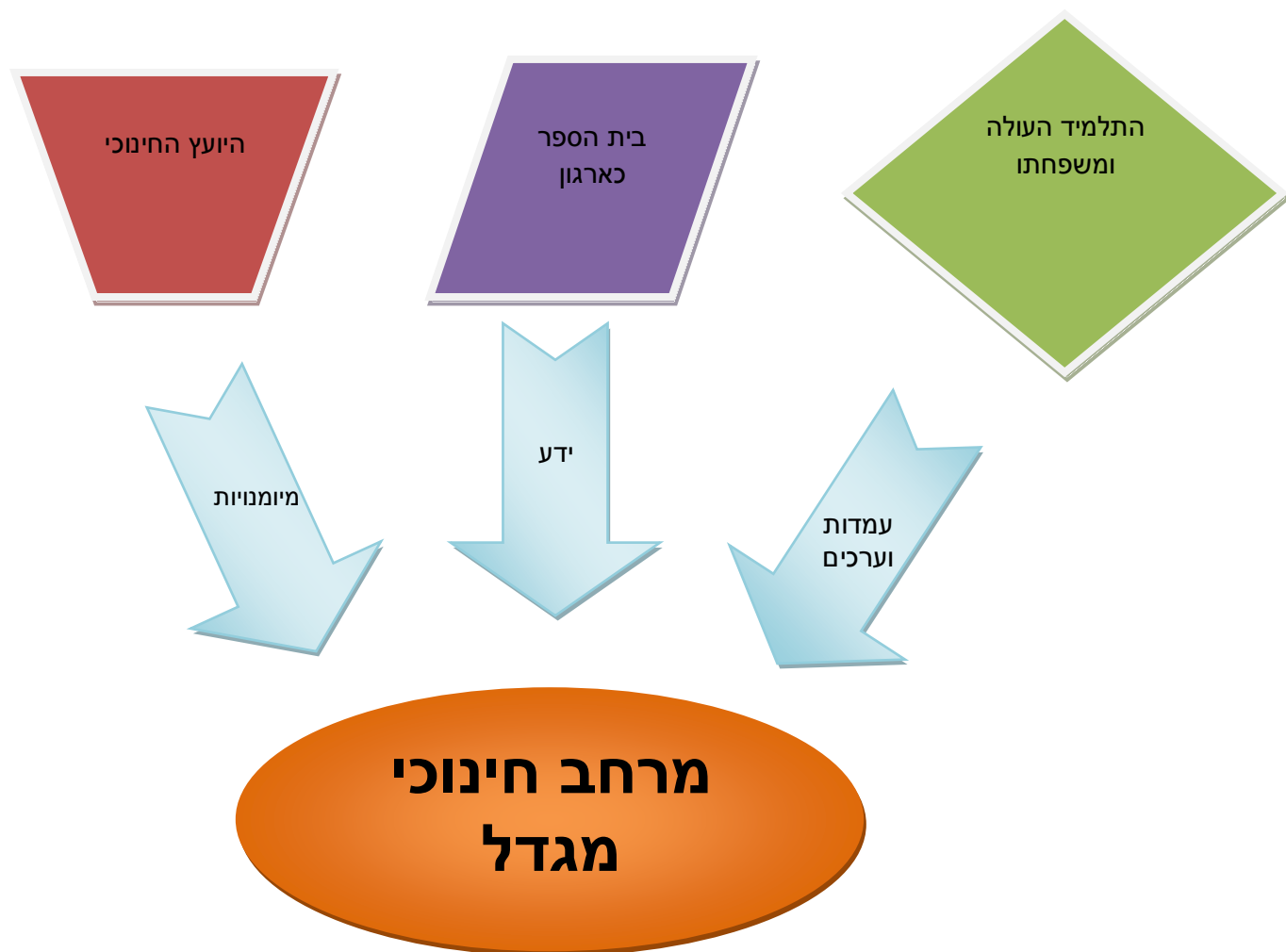
- המצאה-אפשר שהיח בין המשפחה לבית הספר יוכל להיפתח מרחב להמצאה של דפוסיים חדשים שמכילים תרומות מהצרכים של כולם ונבנה בהשראתם. להלן כמה דוגמאות ביחס למקרה שבו אנו עוסקים:
- אפשר שביה"ס ימשיך להקדיש את היום כולו לציון רצח רבין, אך ישלב ביום הזה הביטויים לימודיים הקשורים בלימודי אזרחות.
- אפשר שיצוין את רצח רבין באופן משמעותי ומכובד, אבל לא יקדיש לבק יום שלם. בשאר היום יתקיימו לימודים כרגיל.
- אפשר שיתקיימו לימודים כרגיל וטקס מכובד או פעילות משמעותית אחרת ביחס ליום זה תתקיים בשעות הצרע ואליה יוזמנו משפחות ביה"ס ולא התלמידים בלבד.
- אפשר שההנצחת בוארי ביה"ס הנופלים יתייחס ביה"ס גם להישגיהם בלימודים ולא רק לאבירותם בקרב.

לסיכום

בפרק זה הצגנו מודל לעבודה ייעוצית עם תלמידים עולים בבתי הספר. הדגמנו את המודל באמצעות "המקרה של דני".

כיועצים אנו נתקלים באינספור מקרים מעין אלה מידי יום. אנו מצאנו את "מודל המרחב המגדל" ואת עקרון "מרחב היצירה המשותפת" כניתנים ליישום, כתומכים ומסייעים בפעולות היומיום של היועצות החינוכיות ושאר הצוותים הפדגוגיים, ובעיקר כמעשירים את אפשרויות המפגש עם אחרים מאיתנו.

מרכיבי המרחב החינוכי המגדל עם תלמידים עולים



בפרק זה נתאר את הידע, העמדות והמיומנויות של כל אחד מהסובייקטים המייצרים את המרחב המגדל עבור התלמיד העולה.

נציג את התלמיד העולה ומשפחתו, ביה"ס כארגון הקולט תלמידים עולים והיועץ החינוכי כבעל מקצוע המטפל בתלמידים עולים.

חשוב להדגיש שהצגה דיכוטומית זו של כל אחד מהמרכיבים הינה מלאכותית ונועדה לפרוס את המידע הקיים ביחס אליהם ככלל. בניגוד לכל הנאמר עד כה על חשיבות ההתייחסות לאינטראקציה בין העולה לביה"ס כארגון וליועץ, עלול הקורא לקבל את הרושם של השטחה והכללה, בשל הבחירה להציג כל אחד מהם כקטגוריה נפרדת. החלוקה וההצגה לפי קטגוריות נועדה לשתף בידע הקיים שיהווה מצע שעליו היועץ יוכל להישען בבואו לפגוש את התלמיד הפרטי או את הסיטואציה הספציפית, ולהפוך אותו רלוונטי לפועלו. חשוב שהיועץ ייתן מקום להשפעה ההדדית שיש לכל אחד מהם במפגש על המרחב החינוכי שנוצר כתוצאה מאינטראקציה זו.

במהלך פרק זה נשלב דוגמאות לעבודה של יועצים עם תלמידים עולים מתוך יום עיון שנערך ליועצי ירושלים.

התלמיד העולה ומשפחתו

נוער עולה בישראל-תמונת מצב

לתהליך ההגירה השפעות הן ברמת הפרט על התלמיד העולה והן ברמת המשפחה. מעבר מתרבות אחת לאחרת הנו תהליך מורכב הכרוך בשינויים רבים ומלווה בדרך כלל בלחצים רבים. חוסר האיזון הסובייקטיבי בין התביעות המוצגות ליחיד לבין המשאבים העומדים לרשותו כדי להגיב עליהן, מכניסים את העלייה למגוון האירועים היוצרים דחק. משרד הרווחה (1998) הגדיר ילדים החיים בנסיבות העלולות ליצור סיכון- אלו ילדים ונוער ממשפחות הסובלות ממשבר בגין גירושין, חד-הוריות, אבטלה ועלייה. ע"פ הצעת חוק זכויות ילדים בסיכון (משרד הרווחה 2004) ילד/ נער בסיכון הנו "ילד/ נער הנמצא במצב הפוגע או עלול לפגוע ביכולתו להשתלב באורח החיים התקין בלימודים, בחיי החברה או במשפחה, או במצב שיש חשש ממשי להתפתחותו התקינה, בין אם הוא נובע ממנו, ממשפחתו ומסביבתו". מצבו של המתבגר העולה מורכב עוד יותר, משום שהוא נדרש בו זמנית להתמודד הן עם השינויים הכרוכים בהתבגרותו והם חלק טבעי בתהליך התפתחותו, והן עם השינויים הנסיבתיים הכרוכים במעבר הבין תרבותי (אולמן וטטר, 1999). גורמים אלה אשר חוברים יחד מציבים את אוכלוסיית המתבגרים העולים בסיכון (Lerner, Mirsky, & Barasch, 1992). חפיפה זו בין תהליכי הבשלה פסיכולוגיים בגיל ההתבגרות עלולה להביא מתבגרים עולים למצוקה נפשית רבה (מירסקי, 1998), שתבוא לידי ביטוי בחוסר גבולות, תוקפנות ואף התנהגות א-סוציאלית (סבר, 1997). כשני שליש מהמתבגרים העולים מביעים ביטוי מצוקה הכוללים נוסטלגיה לעבר, הסתגרות, צמצום השקעה בלימודים ואף היעדרות רבה בהשוואה למתבגרים וותיקים (טטר, כפיר, סבר, אדלר ורגב, 1994). יש לציין שחלק מן המתבגרים העולים חשים מצוקה נפשית לאחר מספר שנים בארץ ולא בשלבים הראשונים של העלייה (Mirsky, Slonim-Nevo, & Rubinstein, 2007).

זהות במעבר

אחד הביטויים הפסיכולוגיים החשובים של מעבר בין תרבויות הוא עיצוב מחדש של זהות האישית והקבוצתית של המהגר (Berry, 2001). בעת האחרונה מרביתם לבחון הסתגלות של מהגרים בזיקה לזהות התרבותית המועדפת עליהם מתוך הבנה שיש זיקה בין השתיים (Ward, 1996).

התיאוריה והמחקר בתחום של הסתגלות מהגרים אופיינו שנים רבות באימוץ ופיתוח של מודלים ליניאריים של שינוי תרבותי. גורדון היציג תהליך חד כיווני של היטמעות שלפיו אימוץ של זהות חדשה מחייב ויתור על הזהות הקודמת ולהיפך, שמירה על הזהות הישנה אינה מאפשרת רכישה של מאפייני התרבות החדשה.

מודלים של זהות במעבר: מודלים חד-מימדיים

• מודלים ליניאריים

"The price of such assimilation ... is the disappearance of the ethnic group as a separate entity and the evaporation of its distinctive values" (Gordon, 1964)

זהות חדשה ← → זהות ישנה •

אל מול גישה דו-קוטבית זו של זהות תרבותית הוצע בשני העשורים האחרונים מודל דו מימדי של שינוי תרבותי בעקבות הגירה. את אחת ההמשגות ברוח זו פיתח הפסיכולוג הקנדי ברי (Berry, 1990, 1997). הוא מזהה ארבע אסטרטגיות של קיום יחסים בין תרבותיים שנובעת משתי סוגיות מרכזיות של זהות במעבר עליהן נדרש המהגר-העולה להכריע:

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

מודלים של זהות במעבר: מודלים דו-מימדיים (Berry)

זהות רוב (חדשה)			
-	+		
הפרדה (Separation)	שילוב / דו-תרבותיות (Integration)	+	זהות מיעוט (ישנה)
שוליות (Marginalization)	הטמעה (Assimilation)	-	

כך נוצרים ארבעה סגנונות של זהות תרבותית מנקודת מבט על העולים בתהליך קליטתם:

השתלבות- לעולה יש עניין הן בקיום ובשמירה על התרבות המקורית ממנה בא והן באינטראקציה יום יומית עם החברה הקולטת. זוהי אסטרטגיה בה נשמרת שלמות (integrity) תרבותית, ובד בבד קיימת שאיפה להיות שותף במערך החברתי הרחב יותר, כחבר בקהילה תרבותית. ("חשוב לי להמשיך להשתמש בשפה הרוסית אך אני גם רוצה להשתלט על השפה העברית").

היטמעות- עולים אשר דוחים את תרבות המוצא ומאמצים את התרבות החדשה. ("אני חושב שבשראל צריך לנטוש את האופי של חיי המשפחה הרוסית ולאמץ את זו הישראלית").

היבדלות- הפרדה- עולים אשר שומרים את תרבותם המקורית ונמנעים מאינטראקציה עם אחרים. הם מתכחשים לתרבות המארחת ואף שוללים אותה בעוד שתרבות המוצא מואדרת ומועצמת. ("התרבות הרוסית הרבה יותר עשירה ואילו הישראלים חצופים ולא מנומסים").

שוליות- עולים אשר מגלים עניין מועט בשימור תרבותי ועניין מועט ביחסים עם אחרים בתרבות החדשה. הם מתכחשים ודוחים את שתי התרבויות, נותרים ללא זהות ולכן נוטים לזוז לשוליים ולאמץ התנהגות א-סוציאלית. ("עם החברה הרוסים אני נחשב ישראלי והישראלים קוראים לי רוסי, אני לא מרגיש בנוח באף אחת מהקבוצות הללו").

זהות והסתגלות

ממחקרם של עוזי בן שלום וגבריאל הורנציק על "זהות תרבותית והסתגלות של מהגרים בהקשר מטמיע עולים מברית המועצות לשעבר בצה"ל", עולה שלזהות לאומית יש קשר חיובי עם הסתגלות ובייחוד עם הסתגלות חברתית תרבותית. הזהות הלאומית מבטאת את הזיקה שבין העולה לבין הקבוצה החברתית תרבותית בארץ. בהתאם למודל של ברי נמצא כי רמת הסתגלות נמוכה נמצאה בקרב חיללים עולים המכוונים להתבדלות ולשוליות. רמת הסתגלות גבוהה נמצאה בקרב המכוונים להיטמעות ולהשתלבות.

גבריאל הורנציק מצא בקרב עולים מברית המועצות ומאתיופיה עמדה חיובית ביחס לשילוב בין זהות המוצא לזהות החדשה. בני הנוער שנחקרו הביעו רצון לאמץ אפיונים של החברה הישראלית אך לא בהכרח מתוך ויתור על התרבות והזהות של ארצות מוצאם. ממצאים אלה מחזקים את הסברה שהעולים שהגיעו לישראל מסוף שנות התשעים נוטים לאמץ את השיח הפלורליסטי הרב-תרבותי.

העדות המחקרית בספרות הבין תרבותית מצביעה בבירור על הקשר החיובי שבין אימוץ של עמדה רב תרבותית המייצגת גישה משלבת לבין הסתגלות פסיכולוגית והסתגלות חברתית-תרבותית (Berry,1998;Ward,1996). גישת השילוב, המאפשרת מעורבות בשתי מערכות תרבותיות, מספקת ככל הנראה בסיס חברתי תרבותי רחב ותומך יותר להסתגלותו של הפרט (Berry&Kim,1998). ריבוי זהויות חיוביות נמצאו כמעלות את רמת ההסתגלות של הנער העולה. הורנציק מציע שזהויות חיוביות מרובות מאפשרות או משקפות גישה למקורות תרבותיים, ערכיים וחברתיים רבים יותר, שעשויים לתרום להתמודדות מוצלחת עם קשיי המעבר התרבותי.

ממצאים אלה המראים קשר בין ריבוי זהויות לבין הסתגלות, תומכים במידה ניכרת בתפיסה הרב תרבותית בנוגע לקליטת עלייה. מערכת החינוך וכן מערכות קהילתיות צריכות לאפשר ואף לעודד שימור תרבותי בקרב העולים לצד השתלבות חברתית ותרבותית שלהם בחברה

הרחבה. בתפיסה משלבת על פי ברי מוסדות החינוך צריכות לבצע שינויים בארבעה מוקדים: תלמידים-סטודנטים, צוות ההוראה, תוכנית הלימודים והאקלים המוסדי.

משפחה בהגירה

המשפחה מהווה את אחד מגורמי המפתח לקליטה מוצלחת של הילדים העולים בחברה. משפחה בתהליך ההגירה עוברת שינויים רבים הקשורים בין היתר להבדלים התרבותיים בין תרבות ארץ המוצא לבין תרבות המדינה החדשה. שינויים אלו משפיעים על קליטת הילדים במערכת החינוך. כיועצות הפוגשות את התלמידים העולים חשוב שנכיר את הקונפליקטים איתם הם חיים במפגש בין התרבויות. בעוד שבבית הספר רבים מהתלמידים עושים מאמץ אדיר לאמץ את תרבות הרוב ולהשתלב בקודים התרבותיים, הרי שעם חזרתם לבית הם פוגשים מציאות שונה בתכלית שעלולה ליצור קרע בתהליך יצירת הזהות שלהם וכן קרע בקשרים המשפחתיים שלהם, כך שלעיתים הם מאבדים את הדמויות המבוגרות המשמעותיות ביותר שיש לאדם בכלל ולילד בפרט-ההורים.

חשוב שהיועץ יפגוש את התלמיד העולה מתוך מתן כבוד לתרבות המוצא. הכרות מוקירה אשר תאפשר לתלמיד העולה לתת מקום וביטוי לשורשיו ולמקורות התרבותיים של משפחתו. הכרה זו תאפשר התפתחות של זהות משלבת היוצרת מנגנוני הסתגלות טובים יותר בתהליכי המעבר (ברי, 1998).

בעבודה עם משפחות בהגירה המשימה המרכזית היא לסייע להורים, החווים פער גדול בינם לבין ילדיהם כתוצאה מאי ידיעת השפה והקושי ללמוד את הדפוסים והקודים התרבותיים, לא להימחק ולהתבטל אלא להתמקם בשדה הקשר שבינם לבין ילדיהם. בהתבסס על התיאוריה האינטר-סובייקטיבית של ג'סיקה בנג'מין אנו יודעים שעל מנת לגדול ילדים זקוקים להורים נוכחים המביעים את עצמם, משמיעים את קולם ונותנים ביטוי לרגשותיהם, רצונותיהם, יכולותיהם והגבולות שלהם. הורות מגדלת היא הורות המאפשרת לשני הסובייקטים-הורה ילד להתקיים בשדה הקשר באופן מכבד לא מוחק. מערכת היחסים של בית הספר עם ההורים יכולה לסייע להורה המהגר לחזור להיות נוכח בחייו של ילדו.

שרה כהן, 2006 סקרה את השלכות תהליך ההגירה על מבנה המשפחה ובעיקר על הסתגלות בני הנוער במשפחות עולים. המשפחה מהווה גורם מתווך בין הילד לחברה בכל תחומי החיים. הורות מורכבת בין היתר מתפיסות תרבותיות לגבי מהות החינוך, יחסים בין ההורים לילדים, ציפיות מהילד ועוד. המפגש של המשפחה המהגרת עם התרבות החדשה מביא פעמים רבות לקונפליקטים, שכן ההורים אינם מבינים את הדפוסים התרבותיים החדשים. הילדים שקולטים את התרבות החדשה מהר יותר מהוריהם מרגישים קרועים בין תרבות הבית לבין התרבות של החברה הקולטת ללא יכולת לגשר בין השתיים. יתרה מכך, המפגש עם נורמות שונות של התנהגות עלול לערער את מבנה המשפחה ואת מערכת היחסים בתוך המשפחה, ואף לגרום להורים לאבד את הביטחון שלהם באופן בו הם רוצים לחנך את ילדיהם. כתוצאה מכך יכולת התיווך של ההורים נחשלת. יתרה מכך כאשר הילד קולט את הנורמות החברתיות תרבותיות מהר יותר מהוריו הוא הופך לחוליה המקשר בין הוריו לבין הסביבה. כתוצאה מכך עלול להיווצר מצב של היפוך תפקידים ואובדן הסמכות ההורית. מידת הלכידות של המשפחה בתהליך ההגירה הינה אחד הגורמים שמסייעים לילדים לעבור את תהליך ההגירה בצורה שאינה משברית.

מתבגרים הינם קבוצה שנמצאת בסיכון בתהליך ההגירה. בחינה של מאפיינים שונים מראה כי הנוער העולה הוא אכן אוכלוסיה בסיכון. זאת ניתן לראות בשיעורי הנשירה הגבוהים, שימוש גבוה בחומרים פסיכו אקטיביים, התנהגויות סיכון ועוד. גורמי הסיכון יכולים להיות גורמים שקשורים בילד עצמו והתמודדותו בתהליך ההגירה, גורמים הקשורים במשפחה והאופן בו היא מתמודדת עם משבר ההגירה, גורמים בסביבת הילד וגורמים בקהילה.

מבחינת הגורמים הקשורים למשפחה ניתן לדבר על היפוך התפקידים ואובדן הסמכות ההורית, תחושת מצוקה של ההורים בעקבות ההגירה שמועברת לילדיהם וחוסר תקשורת בונה בין מערכת החינוך לבין ההורים. לכך יש להוסיף מאפיינים ייחודיים במשפחות עולים כגון משפחות חד הוריות, משפחות רב דוריות, משפחות מרובות ילדים וכד'. כל אלו מקשים על התמודדות המשפחה עם תהליך הקליטה.

כיוון שהמשפחה הינה אחת החוליות החשובות בתהליך הקליטה של הילדים ישנה חשיבות רבה לתוכניות התערבות הכוללות את כל המשפחה. תוכניות אלו צריכות להיות מותאמות לדפוסי התרבותיים של המשפחות השונות ומטרתן לשקם את המבנה המשפחתי.

מלכה שבתאי ולאה קסן במאמר "גברים מאתיופיה נשים מישראל " 2005 מתארות את השינוי התרבותי שעברו הנשים במעבר מאתיופיה לישראל וההשלכות של שינוי זה על מערכת היחסים בתוך המשפחה. באתיופיה הנשים היו רכוש הבעל. לאחר נישואיהן הן עברו להתגורר עם משפחת הבעל, כאשר החמות הייתה האישה שהדריכה את כלתה כיצד לנהוג בחיי הנישואין. לאישה לא הייתה אפשרות לבחור את מקום מגוריה ולא את בן זוגה. חשיבות רבה ניתנה לסוגיות של טומאה וטהרה, כאשר בזמן המחזור החודשי ולאחר לידה הנשים היו מבודדות בבקתת הנידה שהייתה ממוקמת במרכז הכפר. בצורה זו התאפשר פיקוח על הנשים וכן נשים צעירות יכלו לצפות בנשים המבוגרות וללמוד על המצופה מהן. נוסף על כך, "קוד הכבוד" היה אחד הערכים המרכזיים בתרבות של יהודי אתיופיה. קוד הכבוד קבע לא רק את התנהגות אנשי הקהילה אלא גם את מקומן של הנשים בתוך ההיררכיה הקהילתית. לפי היררכיה זו הנשים היו נחותות מהגברים, והנשים הצעירות נחותות מהנשים המבוגרות. האישה בהיררכיה זו לא יכלה לומר "לא" לבעלה. היא הייתה חייבת לציית לו בכל מחיר ללא אפשרות להביע את דעתה. גם כאשר התעוררו קונפליקטים בין בני הזוג דיאלוג לא היה מקובל ומהאישה היה מצופה להיכנע לרצון הבעל. כאשר הנשים לא מילאו את תפקידיהן כמצופה לבעל ניתנה הזכות לחנכן בין היתר באמצעות מכות, כאשר האשמה על כך שהאישה מוכה הייתה על האישה עצמה.

עם העלייה של יהודי אתיופיה לישראל חל שינוי רב בפרקטיקת התרבותיות של הקהילה. ראשית, בקתת הנידה נעלמה ואיתה נעלם תפקיד הבקתה בסימון הגבולות הקהילתיים כלפי פנים. גם מיקומן החברתי של הנשים השתנה שכן הנשים יצאו לעבוד, למדו את השפה והחלו לדרוש מהגברים שוויון בכל הקשור לניהול חיי המשפחה. נשים למדו שבישראל אסור על פי חוק להכות את האישה. הן השתתפו בקורסים שונים להעצמת נשים שנתפתחו עבורן, קיבלו דמי אבטלה במידה ולא עבדו וקצבאות ילדים ובכך למעשה התאפשרה עצמאות כלכלית מסוימת. כתוצאה מכל אלו מעמדן בתוך המשפחה התחזק גם כן. נשים רבות החלו לעזוב את בני זוגן ולגדל את ילדיהן בתור אמהות חד הוריות וכך שיעור הגירושין בקרב יוצאי אתיופיה הלך וגדל. גם בקרב הנשים הצעירות חל שינוי כאשר הן החלו ללמוד, לבחור את מקום מגוריהן שלא בהכרח ליד משפחת הבעל ואף לגור באופן עצמאי כרווקות. כך נוצר מצב בו במשפחה האתיופית בישראל נשים הן סוכנות שינוי.

תהליך זה של העצמת הנשים הביא לשבירת האיזון המסורתי בין הגברים לנשים בקהילה. בנוסף, נסדק גם אותו "קוד הכבוד" אשר הכתיב את אורח החיים. שבירת האיזון הביאה לכך

שיש גברים אשר מנסים להיאחז בכוח בדפוסים המסורתיים, דבר שעלול להביא לאלימות ולפעמים אף לרצח של נשים על ידי בני זוגן. זהו אחד המחירים שמשלמת הקהילה על המעבר הבין תרבותי. חשוב לזכור כי בעוד לנשים ישנן תוכניות רבות של העצמה, הגברים לא מקבלים שום סיוע שיעזור להם לגשר על המעבר הבין תרבותי אותו הם חווים. מחיר נוסף של המעבר הבין תרבותי בא לידי ביטוי במערכת היחסים בין האמהות לבנותיהן. בניגוד לאתיופיה שם האם היוותה לבתה דמות לחיקוי והבת למדה מהאם, הרי שבישראל הבנות נחשפות לערכים של התרבות הישראלית שלא באמצעות אמהותיהן אלא באמצעות סוכנים חיצוניים. מכאן האמהות מאבדות את מקומן כדמויות לחיקוי ונוצרים קונפליקטים בין דוריים שעשויים להיות משמעותיים מאוד בגיל ההתבגרות. מסקנת המאמר היא שהנשים והנערות יוצאות אתיופיה לא חיות בין תרבויות אלא בתוך תרבויות, ומכל תרבות הן לוקחות מרכיבים שונים מהן הן בונות את זהותן. בניית הזהות כוללת את המפגש שלהן עם הקהילה, עם הדור הצעיר עם בני זוגן ועם החברה הישראלית. כל אחד מהמפגשים הללו טומן בחובו אתגרים רבים שמשליכים על ההשתלבות שלהן בחברה הישראלית.

יוליה מירסקי, 2009 "אמהות מרוסיה בישראל", מדגימה את המרכיבים התרבותיים המשפיעים על אמהות והורים המגדלים את ילדיהם מכוונים את עצמם אל תפקוד הבוגר, שיידרש מילדיהם על מנת להצליח בחברה. דימוי הבוגר האדפטיבי שונה מחברה לחברה, מתרבות לתרבות ומשתנה גם על פני זמן ונסיבות. בהגירה לא פעם מתנגשים דימויי הבוגר האדפטיבי שמביאים איתם המהגרים עם דימוי הבוגר האדפטיבי המקובל בחברה החדשה.

דימוי הבוגר האדפטיבי נוצר מתוך התנסות חברתית יומיומית, מתוך הכרות של ההורים את התרבות והחברה שסביבם, זיהוי הקודים שלה והקשבה עמוקה לתהליכי השינוי המתרחשים בה. כל אלה משפיעים מאוד על התפקוד ההורי והאימהי.

מירסקי מציעה בפרפראזה על אמירתו של וויניקוט, ש"אין דבר כזה אמא" ללא ההקשר החברתי תרבותי, שבו היא מתפקדת. לדעתה בכל מקום שנמצא אמא, נמצא גם את הנורמות התרבותיות המנחות ומעצבות את אימהותה. לפיכך גם המושג של וויניקוט-"אם טובה דייה"-הוא מושג תלוי תרבות.

במולדתן עומדים לרשות אמהות מקורות מוכרים ובטוחים לאוריאנטציה באשר לתפקודן האימהי-סבתות, חברות, אמהות מנוסות או הלגיטימציה להתבוננות פנימה וחיפוש האמהות האישית. בהגירה נעלמים מקורות אלה ומקורות הכוונה חדשים טרם נרכשו. לאור זאת המפגש הראשוני עם התרבות החדשה עלול לערער את ביטחון של אמהות מהגרות במיומנויות האימהיות שלהן.

שני קטגוריות מרכזיים עומדים להן לאמהות:

- הילדים ובעיקר המתבגרים שקולטים מהר יותר את הנורמות והקודים התרבותיים ומזכירים להוריהם בכל הזדמנות עד כמה הם לא רלוונטיים ורחוקים מהם בערכים ובעמדות.
 - המורים המותחים ביקורת סמויה או גלויה על ההורים ובעיקר האמהות העולות מבלי להביא בחשבון את ההקשר התרבותי של הורות ואמהות.
- הורים רבים נוטים לוותר על הסמכות ההורית המכוונת מתוך לחץ, תחושת כשלון ובלבול מול הילד או המתבגר שנותן להם את הרושם שהוא כבר נקלט ועבר את המשבר רק משום שהוא יודע יותר מילים בעברית וכדומה.

כך נשארים ילדים עולים רבים ללא השגחה הורית, החינוכית להם לצורך השלמת תהליך ההתבגרות. הם נדחפים להתבגר בטרם עת ומשלמים על כך מחיר פסיכולוגי כבד (Winnicott 1968).

הורים אחרים נצמדים במעבר לדפוס ההורי שהיה מקובל בארץ מוצאם, דבר שגורם לילדים להיקרע בין שתי התרבויות. האתגר הגדול של הורים ובעיקר של אמהות מהגרות, הוא לאפשר לילדים לספוג מן העולם החדש, מבלי לוותר על החיבור לתרבות המוצא (Roer-Striei 1997).

מירסקי מציינת שלושה מאפיינים למשפחה הרוסית בישראל-ילד אחד, אמא לבד וסבתא. **ילד אחד** מסבירה מירסקי הוא תוצר של המשטר הסובייטי מצד אחד והעמדות השמרניות מצד שני אשר יצרו על נשים את המעמסה הן להיות חלק פעיל בכוח העבודה והן להמשיך ולשאת בעול העיקרי של הטיפול במשק הבית וגידול הילדים. כך הכריעו נשים בצמצום הילודה ואפילו ביצעו מספר גדול של הפלות בתנאים קשים על מנת לצמצם את המעמסה. **חד הוריות** נפוצה מאוד ברוסיה, מקובלת ומוכרת. לתופעה זו הסברים שונים-שיעורי גירושין מרובים, מלחמות, קושי במציאת בני זוג וכדומה. במעבר לישראל נדרשו נשים חד הוריות רבות להתמודדות עם קשיים ייחודיים ללא תמיכה עם כל מטלות הקליטה-פרנסה, ילדים, קשיים רגשיים וכדומה. בהיותן מפרנסות יחידות מצאו את עצמן נעדרות ימים שלמים מהבית והילדים נשארו ללא כל השגחה הורית. מקרים בודדים מסוג זה שהגיעו לתקשורת או לרשויות הרווחה יצרו את הסטיגמה השלילית שלהן כאמהות רוסיות המזניחות ומתעללות בילדיהן. עוד התפתח סביב החד הוריות סטריאוטיפ שלהן כאובייקט מיני וכקלות להשגה. **סבתא** הגרה עם הזוגות הרוסים הצעירים הינה תמונת חיים מאוד נפוצה בד"כ על רקע של קשיים כלכליים ומצוקת דיור. כך נוצר פיצול של התפקיד האימהי בין האם לסבתא. האמהות המפוצלת עלולה להביא לתחרות סמויה בין האם לסבתא על אהבת הילד ובמקרים קיצוניים אף להזיק.

נוסף למאפיינים של המשפחה הרוסית מתארת מירסקי גם את המאפיינים של האמהות הרוסיות הכוללת בין היתר סמכות מוחלטת של ההורים בחיי הילדים והעדר מקום לאוטונומיה ועצמאות של הילדים.

חשוב לציין כי על אף השינויים בין דפוסי ההורות הישראלית לזו הרוסית, דפוסי ההורות השונים יכולים לפגוע בילדים רק כאשר הם נתפסים כבלתי הולמים תרבותית. יש לציין כי דפוסי ההורות הרוסית אינם סטטיים ועם התפרקות ברית המועצות הם נמצאים בתהליכי מעבר. האוריינטציה הסובייטית לקולקטיביזם הוחלפה בחינוך לכבוד לאחר ולעצמאות. אומצו דפוסי הדומים מאוד לדפוסי ההורות האמריקאית. מכאן סביר להניח כי אמהות רוסיות העולות לארץ בשנים האחרונות שונות מאלו שהגיעו בראשית שנות התשעים. אמנם שינויים נוספים באמהות קוראים גם כתוצאה מכך שאמהות עולות רבות התחנכו בישראל וספגו חלק מהנורמות הישראליות, אך כמו שמירסקי מציינת עוד מוקדם לדעת "מה יצא מזה" בסופו של דבר.

קשרי המשפחה עם בית הספר

ככלל, למעורבות של משפחת הילד, במסגרת החינוכית שלו, יש פוטנציאל רב לתרום להתפתחותו ולהצלחתו כתלמיד!

מעורבות הורים תלויה ביחסים שבינם לבין ביה"ס. יחסים חיוביים חשובים ביותר כדי להתגבר על פערים תרבותיים אשר מיצרים פער בין תפיסת ביה"ס לבין זו של ההורים ביחס לסוגיות שונות כמו מהי מעורבות ומהי התערבות של הורים בבית הספר? מהי מידת השותפות והשפעה שיש להורים על המערכת החינוכית ובתוכה? וכדומה.

חשוב שיתפתחו יחסי גומלין בין סגל בית הספר לבין משפחות התלמידים ובעיקר הוריהם כדי שתתפתח עמדה של שותפות במעשה החינוכי ולא תחרות, יריבות או התעלמות.

רגשות של ניכור, קיפוח או הפלייה על רקע תרבותי, יחבלו במאמצים של בית הספר לשתף הורים בחיי ילדיהם במערכת החינוכית. כדי להגביר את תחושת השייכות של הורים לבית הספר מציעה רואר סטריאר 2011 לפעול בשני מישורים:

1. להרחיב את הידע של כלל התלמידים וההורים על התרבויות של כלל הילדים הלומדים בבית"ס.

2. לתת לגיטימציה לביטוי תרבותי של כל ילד בכיתה. מהלך שעשוי להעצים את הדימוי העצמי שלו.

עוד מציעים דבורה פריד וזאב גרינדבאום 2011 להבנות הכשרה מסודרת לסגלי בתי הספר בנושא עבודה אפקטיבית עם הורים בראיה רב תרבותית. להבנות את ההכרה של אנשי החינוך בחשיבות התקשורת עם המשפחה ומעורבותה בקידום התפקוד הלימודי, חברתי, רגשי של תלמידים בבתי הספר.

מקרה לדוגמה

"החוסק שבתו שונא בנו"

ישראלה ילדה מאומא אתיופית התלוננה שהוריה מכים אותה. הילדה סיפרה זאת בצורה לקונית ומדבריה הובן שכן הם נוהגים מאז ומתמיד.

האירוע סופר ליוצאת ביה"ס צ"י מחנכת הכיתה ודווח ללשכת הרווחה. הלשכה בקשה מהיוצאת לזמן את ההורים ולברר את פשר התנהגותם. ההורים זומנו. השיחה התקיימה ומהלכה ספרו כי קשה להם להתמודד עם ישראלה ודרך החינוך אותה הם מכירים היא מכות.

הדילמה שהציגה בפנינו היוצאת:

כיצד לעטף להורים? מה לאמר להם? איך לעשות זאת בלי לפגוע בכבודם?

נתבונן בדוגמא מתוך הנחת החוויה הסובייקטיבית של העולה ומשפחתו

הנחת היסוד שלנו שהורים אלה, ככל הורה הינם "הורים טובים דיים", שביתם יקרה להם והם מפעילים אסטרטגיות הוריות הזמינות והמוכרות להם כאפקטיביות כדי לחנך את ביתם, לשמור עליה, להורות לה דרך, לסייע לה להבחין בין טוב לרע. יתכן שהעלייה ארצה חשפה את המשפחה להתמודדויות מורכבות יותר, יתכן שהם מודאגים יותר ביחס לביתם וחשים צורך עז יותר להגן עליה וכתוצאה מכך הם מקשיחים ומקצינים את דפוסי ההורות שלהם כלפי ביתם. בתגובה להתנהגותם הם חווים במעגלים שונים בחייהם תגובות מבלבלות, מחלישות ואולי אף משתקות. בתוך המשפחה הבת שחשופה ואולי אף אימצה קודים

תרבותיים חדשים, לא נענית לדרישות ההורים ולא מגיבה למכות כפי שהם מצפים. בבית הספר מוזמנים ההורים לשיחה אצל היועצת שנותנת להם להרגיש שהתנהגותם לא לגיטימית ומעידה על הורות לקויה ואף פוגעת. דווח היועצת לשירותי הרווחה על ההורים המכים אף מעמיד אותם בקהילה כ"עבריינים" ופורעי חוק. כל אלה יוצרים תחושת חוסר אונים עמוקה אצל ההורים שבתוך תוכם רצו להשיג טוב למען ביתם. הם מוצפים רגשות אשם וחסרים דרכי פעולה יעילות כדי למלא את תפקידם כלפי ביתם. הורים אלה עלולים להשתיק את הנוכחות ההורית שלהם מתוך הכרה בכך שאינה יעילה, אינה רלבנטית ואף בסביבה התרבותית החדשה נתפסת כפוגענית. הילדה שהביאה את הסיפור בפני המחנכת באופן לקוני, ייתכן שבקשה עזרה אך בו בזמן בטאה אמביבלנטיות ביחס להתנהגות הוריה. מחד, דפוס המכות כבר לא מקובל עליה ומאידך אין היא רוצה לוותר על נוכחותם וכוחם של הוריה. ככל ילד היא זקוקה לגדול עם הורים. האמביבלנטיות הזו עלולה להביא את הילדה לבחירה דיכוטומית בין הוריה לסביבה החדשה ולוותר על הוריה. לפי גישתו של ברי (לעיל) דפוס זה יכול להיות חלק מויתור כולל של הילדה על זהות המוצא שלה, דבר שעלול לגרום לקשיים בהסתגלות.

האתגר שלנו כיועצים כלפי הילדה והוריה לעשות הבחנה בין הכוונות ההוריות והעמדות הפנימיות שאנחנו מייחסים להם לבין אסטרטגיות הפעולה שלהם. נמשיך להחזיק בגישה השוללת הכאת ילדים כדרך חינוך, אולם נוקיר את האכפתיות והדאגה שמבטאים ההורים כלפי ביתם. נחפש דרך יחד עם ההורים שתסייע להם להמשיך להנכיח את עצמם כהורים בחיי ביתם ולכוון אותה, תוך אימוץ אסטרטגיות חלופיות להצבת גבולות. כך, בעצם, נאפשר להורים להמשיך להתקיים כהורים טובים, בעלי דימוי עצמי חיובי והרגשת מסוגלות הורית, שמפעילים אסטרטגיות שמותאמות יותר לסביבה החדשה ובעלות סיכוי להשפיע באופן אפקטיבי על ביתם.

בית הספר כארגון המתייחס לתלמידים העולים

התרבות הארגונית של ביה"ס מהווה מרכיב חשוב לצורך הבנת עמדותיהם והתנהגויותיהם של היועצים החינוכיים כלפי עולים במוסד. מחקרים בארץ הראו שהתרבות הארגונית של המוסד משפיעה על עבודתם של יועצים (1998 טטר) ושל מורים (Tatar & Horenczyk, 2002) אל מול תלמידים עולים.

המונח "תרבות בית ספרית" מוגדר כמכלול הערכים, האמונות, העמדות, המנהגים והסמלים שהתגבשו ועוצבו באופן פורמאלי ובלתי פורמאלי במהלך השנים בבית הספר (פרידמן, הורוביץ ושליב 1988; עמנואל, 1989). התרבות הבית ספרית מקבלת ביטוי פורמאלי במצע החינוכי של בית הספר שבו מתואר האני מאמין המוסדי והמדיניות החינוכית דרך תקנון ביה"ס.

בבואנו לבחון את הארגון כשותף למרחב החינוכי המגדל, חשוב לבדוק את הזיקה בין המצע החינוכי הפורמאלי לבין תרגומו הלכה למעשה בקליטת תלמידים עולים.

בישראל בתי הספר נתפסים כאמצעי חשוב למסירת התרבות (רבקה איזיקוביץ ורוברט באק, 1991).

בטנגר (Bhatnagar, 1981) מגדיר שני אופנים של אינטראקציה בין חברה מארחת/קולטת ובין קבוצת מהגרים:

הסתגלות – מתייחסת לתהליך שבאמצעותו המהגר לומד לחיות בהרמוניה עם סביבתו החדשה. משמעות הדבר, מתן אפשרות לקיום הערכים והמסורת הישנים בצדם של החדשים.

שילוב – טומן בחובו הסתגלות הן של המהגר והן של החברה המארחת/קולטת. רוב הנטל ההסתגלותי רובץ על כתפי המהגר ואולם גם החברה המארחת תצטרך לקחת חלק מהנטל הזה. משמעות המונח שילוב היא חברה רב תרבותית המתייחסת לתרומתן של קבוצות המיעוט כשווה לתרומת הרוב.

קובקס וקרופלי (Kovacs & Cropley, 1975) מבחינים בין הטמעה מוניסטית להטמעה רב-תרבותית, תומכי ההטמעה המוניסטית מתייחסים בעיונות להטרוגניות תרבותית בחברתם. יש הסוברים גם כי מסורות תרבותיות מקבילות הקיימות באותה חברה מהוות סכנה לאחדות התרבותית והן מקור למאבק מתמיד. על כן יהיה על החברה לדאוג לבטלן באמצעות הטמעה כפויה, מהירה וכוללת מה שדורש נטישה מוחלטת של המנהגים הישנים והחלפתם בחדשים. גישת ההטמעה או ההטמעה המוניסטית בקונטקסט חינוכי זוכה לתמיכה על רקע אידיאולוגי-כדי להדגיש את האחדות הלאומית, ועל רקע כלכלי- מאחר שהיא טומנת בחובה רציונל לקביעת גישה אחידה, משמע חסכונית, להכשרת מורים ולפיתוח תוכניות לימודים. ואולם הפרקטיקה והמחקר מוכיחים, כי זהו רווח לטווח קצר בלבד. בעיות הנובעות משוליות התרבותית של התלמידים העולים אינן מטופלות, והתוצאה היא שהן עוברות פוליטיזציה כאשר פתרון הולך ומסתבר (איזיקוביץ ובאק, 1991).

על פי שיטת ההטמעה מתייחסים לתופעות ברמה ההתנהגותית השטחית של הזדהותם החברתית של התלמידים העולים. על כן מושם דגש על הסתגלות מהירה הנמדדת על ידי אמות מידה של הישגים לימודיים ולא על ידי הסתגלות אישית או חברתית. ההנחה היא, כי מסגרת נורמטיבית מעין זו ההסתגלות האישית או החברתית תתרחש מאליה.

אולם על פי המודל שמושתת על מגמה של השתלבות, הכול מתמקד בתהליך הרחב של ההסתגלות התרבותית של התלמידים העולים ולא בתוצאות המוחשיות הנראות לעין בטווח הקצר. מודל הדוגל בגישה של המשכיות ולא ניתוק, מאפשר לעולה לשוב ולתפקד היטב בסביבה החדשה, לעומת הטראומה הנוצרת בעקבות מעבר פתאומי מתרבות אחת לאחרת, מה שיוצר דיס-אוריינטציה משתקת.

על אף שעליה פירושה שינוי דרסטי בהרגליו של הפרט ומשפחתו, מתברר שככל שהחברה הקולטת תשכיל ליצור המשכיות ולא תעודד ניתוק מוחלט מתרבות המוצא, הן מבחינת מגמת החינוך והן מבחינת השירותים הניתנים למשפחה, כך יגדל הסיכוי להקלת המעבר וההסתגלות של הפרט.

יש חשיבות רבה לצמצום הנתק בין תרבות בית הספר ובין תרבות הבית כתנאי ראשוני להצלחה בלימודים, לכן יש חשיבות רבה בהגברת מעורבותם של הורי התלמידים העולים בחיי בית הספר ויכולת לעשותם שותפים בפעילויות כמו טיולים, הרצאות טקסים ועוד. מתפקידו של בית הספר לבנות ערוצי הידברות יעילים עם המשפחה של התלמיד העולה.

אפשר להגדיל את הסיכויים לשילוב חינוכי מוצלח על ידי חקר אנתרופולוגי שיטתי של תרבויות בתי הספר בארצות המוצא של התלמידים, מידע לגבי האווירה, הנורמות, הרגלי המשמעת, סגנונות ההוראה והלמידה, תוכניות הלימודים, יחסי הורים-בית ספר, תפיסת ההורים לגבי קריטריונים שעל פיהם נמדד בית ספר טוב, אמות מידה להערכת המורה, גישה

כלפי ביקור סדיר- כל אלה יסייעו בידי המהנכים להיטיב ולהבין את מקורם ואופיים של הקשיים שהתלמידים העולים ומשפחותיהם נתקלים בהם ועל ידי כך ישפרו את יעילותם שלהם במתן עזרה במציאת פתרון לבעיותיהם.

טטר מציין טיפוסים שונים של קליטה, הנובעים מארבע תפיסות שונות של רב תרבותיות:

1. הטמעה גלויה – זוהי מדיניות של "כור היתוך" המתבססת על התפיסה שתרבות הקבוצה הדומיננטית עדיפה על האחרות, שצריכות להיטמע בתוכה. זוהי, בעצם, התנגדות מוצהרת לרב-תרבותיות.
2. פלורליזם חולף – זוהי מדיניות של היטמעות המתרחשת בשלבים: בתחילה, וכאמצעי עזר לתקופת מעבר בלבד, יש מקום למאפייני התרבות הנקלטת (שפת המוצא, בעיקר). לאחר שנרכשת שפת המקום, מצופה מהנקלטים לנטוש את תרבות המוצא ולאמץ את התרבות הדומיננטית.
3. רב תרבותיות חלקית – מדיניות הדוגלת בשימור מרכיבים היקפיים של שפת המוצא, כמו מאכלים ומנהגים, וביתור על גרעין התרבות- ההיסטוריה, הספרות, השפה - ואימוץ גרעין התרבות הדומיננטית.
- בעצם, שלושת הטיפוסים האלה מבוססים על התפיסה, שתרבות דומיננטית אחת עדיפה על האחרות. פעולות הקליטה הנובעות מתפיסה זו אינן מחייבות הכנסת שינויים בתכנית הלימודים, המיועדת לכלל התלמידים
4. רב תרבותיות אינטראקטיבית- זוהי מדיניות של שזירה רב תרבותית, התופסת רב תרבותיות כמאזן של ערכי גרעין ייחודיים לכל תרבות, לצד ערכים משותפים לכל התרבויות בתוך חברה פלורליסטית.
- גישה כזאת מחייבת הכנסת שינויים בתכנית הלימודים הכללית והתאמתה לתפיסה הרב תרבותית. (סבר, 1999).
- לצורך הערכת דפוס הקליטה של מערכת החינוך וההתייחסות הארגונית של המוסד כלפי תלמידים עולים, הציעו טטר וחבריו (1994) ארבעה פרמטרים על רצף הקטבים בין הטמעה מצד אחד ושזירה מצד שני.
1. הגישה הבסיסית של ביה"ס כלפי שילובם של תלמידים עולים - מיקום ברצף שבין הטמעה לשזירה המייצגת פלורליזם.
2. המשמעות של הצטרפות העולים לבית הספר – תפיסת המוסד את סוג השינוי שחל בביה"ס בעקבות קליטתם של העולים נעה (בהתאמה) בין שינוי תוספתי לבין שינוי תפניתי.
3. מיקומה של משימת הקליטה במפת החיים של בית הספר – נע (בהתאמה) בין מיקום שולי לבין מיקום מרכזי.
4. אסטרטגיות ההתמודדות – נעות (בהתאמה) בין שבלוניות לבין יזמיות ומותאמות.

- סבר, 1994, סבר, 2004) מציינת כי ברוב בתי הספר המצויים בגישה של הטמעה נראה כי :
- המערכת רואה בגל העלייה תוספת כמותית בלבד מבלי להתייחס למרכיבים האיכותיים הייחודיים שלה.
 - המערכת מצפה מהעולים להיטמע בתרבות הישראלית מבלי להתחשב במאפייני תרבות המוצא.
 - משימת הקליטה תופסת מקום שולי בסדר העדיפויות של המערכת.
 - ההתמודדות היומיומית היא שבלונית ולא יזמית ומותאמת.
 - קיימת הנחת יסוד שאחדות חברתית מחייבת אחדות תרבותית, שמושגת במדיניות קליטה מטמיעה.
 - הכשרת אנשי חינוך אינה מכינה אותם למצב הנתון, וגישור בין תרבותי אינו תפקיד תקני בבתי הספר.

התפתחות ארגונית רב-תרבותית (Sue'1995)

סו מציין שישה מרכיבים מרכזיים החיוניים ליכולת הארגון להציע תפיסה רב-תרבותית במערכת החינוך או הסיוע בתחום בריאות הנפש.

1. **הערכת השונות:** הארגון מכבד ומעריך את העובדה שהצוות והנועצים באים מרקעים שונים וכי סגנונות תקשורת, התנהגויות, ערכים ועמדות יהיו שונים בנוגע למתן שרותי בריאות נפש ותוכניות הכשרה.
2. **יכולת הערכה עצמית תרבותית:** הבנה שהמערכת נוצרה על ידי התרבות, הבנה איך המערכת מתקשרת לתרבויות אחרות. בגלל שתהליך זה יכול לאיים על תחושת הכוח או הזהות ובגלל שהוא מערב הסתכלות על ההנחות והאמונות הסמויות, יהיה צורך ביועצים מבחוץ.
3. **הבהרת החזון:** לכל אחד בארגון תהיה הבנה טובה של המטרות .
4. **הבנת הדינמיקה של השינוי:** למנחים יהיה ידע ספציפי לגבי עימות הקבוצה עם סטריאוטיפים, הבדלי כוח והיסטוריה של הפירוש הלא נכון. לפי Sue כל תוכנית הכשרה צריכה לכלול מרכיב אנטי-גזעי. בסופו של דבר, אנשים צריכים להבין שהם סוכני השינוי ולכן צפוי שיעשו טעויות בחקירתם את התחום החדש.
5. **מיסוד הידע התרבותי:** מודעות לעניינים תרבותיים הנה נכללת לרשימות הסוכנות, להצגות מקרה ולספריה.
6. **הסתגלות לשונות:** פיתוח תוכניות חדשות, אימוץ רעיונות חדשים לגבי הגדרת בריאות הנפש.

תובנות והמלצות מן ההתנסות בשדה

תמונת המציאות בבתי הספר המתמודדים עם קליטת תלמידים עולים כפי שפגשנו בשנות ההדרכה בנושא הינה מאוד מורכבת. בחלקם מצאנו צוותים אשר התקשו לקבל את ההדרכה בתחום, לא מצאו את הצורך בה, הביעו חוסר עניין או דחייה מפורשת. ברור היה שמעבר להיבטים של התאמה אישית וצרכים מקומיים מדובר כאן בתופעה אשר דרכה ניתן ללמוד על המקום של קליטת עלייה בבתי הספר. הקושי להתייחס לנושא זה באופן מובחן נובע במידה רבה מתוך עמדת הטמעה בסיסית בתהליכי קליטה בבתי הספר. היועצים המדריכים אילצו לפתע את המערכת לעצור ולערוך התבוננות עצמית, לבחון את הסוגיה של הקליטה במוסד ולהעריך את הצרכים מחדש. ההתבוננות במראה מציבה לא פעם אתגר לא נעים ולא נוח. באנו לבתי הספר עם גישה פלורליסטית של קליטה בתפיסה רב תרבותית שלכאורה מאוד טבעי לקהילה החינוכית לקבל ולהצדיק, אך למעשה מאוד קשה להחיל אותה ולפעול לאורה. אילוצי היומיום, העומסים להם נדרשים אנשי חינוך בבתי הספר, הצורך לעמוד בדרישות ובסטנדרטים שהמשרד מציב-בגרויות, מבחני מיצב, פיזה וכדומה מעמידים את המשאלה לעצב ולהפנים עמדות רב תרבותיות במערכת הבית ספרית כמעט כמשימה בלתי אפשרית. החוויה הבסיסית בבתי הספר נעה בין נטל המשימה ומורכבותה לבין הכחשת קיומו של אתגר ייחודי או ספציפי והשטחת השונות תוך השענות על אילנות גבוהים ובשם השוויון. בתי ספר ככלל פועלים מכוח מנדט חברתי שניתן להם. הם פועלים מתוך מטרות חינוכיות, כלכליות, פוליטיות, חברתיות. לעיתים יש התנגשות בין מטרות חינוכיות שמטבען הן ארוכות טווח לבין מטרות כלכליות הנוטות להיות קצרות טווח. לאורך כל שנות קיומה של מדינת ישראל נדרשת מערכת החינוך לאתגר של קליטת התלמידים העולים. בשנים של גלי עלייה גדולים כאשר הנוכחות של תלמידים העולים במרחב הבית ספרי הינה אינטנסיבית קל יותר למערכת להכיר בצורך להערכות ולהתמודדות. לעומת זאת המערכת נוטה להתעלם מהצרכים הדיפרנציאליים של התלמידים העולים בהיבט הרגשי והחברתי עוד לפני שתמו זכויותיהם הפורמאליות כעולים. עמדה זו של כלל הצוות החינוכי וגם של יועצי בתי הספר נובעת מהיחס המטמיע בהוויתו גם כאשר ההצהרות הן לגישה רב תרבותית וברוח פלורליסטית.

- **עמדת בית הספר כלפי תלמידים עולים**- בתי ספר שראו את התלמידים העולים כמשאב וכאתגר לעומת אלה שראו אותם כאילוץ וקושי שנכפה עליהם. ככל שבית הספר חש שקבוצת התלמידים העולים נכפו עליו והם מהווים מיעוט חריג בבית הספר, הקשיים בקליטה ובשילוב היו רבים גם ברמה הלימודית וגם ברמה החברתית, תחושת השייכות של התלמידים העולים הייתה נמוכה והצוות החינוכי התקשה להתמודד עם תלמידים אלה.
- **עבודה שיטתית ובהתאם לסטנדרטים**-חשוב שהטיפול בתלמידים העולים בבית הספר יהיה שיטתי ומובנה וייושם על פי הסטנדרטים לקליטת עלייה. מצאנו שתוכנית עבודה של יועצת לעולים בבית הספר משפרת מאוד את העשייה החינוכית ומעלה את המודעות בבית הספר לצרכיהם של התלמידים העולים.
- **עמדת המנהל בהתייחס לקליטת עולים** משמעותית ביותר ומכתיבה את התנהלות בית הספר בהתייחס לתלמידים עולים. בתי ספר בהם המנהל גילתה רגישות רב-

תרבותית וראתה בשילוב תלמידים עולים, צרכה את ההדרכה וקידמה תהליכים משמעותיים בעשייה החינוכית בתחום.

- **"נראות" העשייה בתחום הטיפול בתלמידים עולים** בבית הספר, חשוב שתבוא לידי ביטוי בסביבה הפיסית של בית הספר, בחזון בית הספר, במסמכים הבית ספריים ובקירות בית הספר.
- **הכרות עמוקה ומוקירה של התלמידים העולים ומשפחותיהם** היא מפתח להצלחה בשילובם הלימודי והחברתי. מצאנו באמצעות כלי המיפוי בהם עשינו שימוש בתהליך ההדרכה שהצוות החינוכי לא תמיד הכיר את התלמידים והוריהם וככל שעלתה המודעות להעמיק ולהתעניין בעולמם, ההצלחה בשילוב ובקליטה הייתה טובה יותר.
- **הגדלת מעורבותו של צוות בית הספר** בהיבטים השונים של הטיפול בתלמידים העולים, מפחית את רגשות הניכור והשוליות בקרבם ומקטין את הפגיעה בזהותם התרבותית. חשוב לקיים הכשרה וליווי מקצועי לצוות החינוכי.
- **תאום בין כל הגורמים המטפלים בתלמידים העולים** – יצירת קשר בין מורות האולפן, יועצות, רכזים ומחנכים כמו גם עם רכזי תוכניות קל"ע (עוגן, שלהבת ועוד). מומלץ לקיים מפגשי צוות בין מקצועי (יועצים, פסיכולוג, מורת אולפן, מחנכות, רכזי שכבה ורכזי תוכניות שונות) לדיון בסוגיות מורכבות שעולות סביב טיפול בתלמידים עולים ולחשיבה משותפת ותאום בין כל העוסקים במלאכה.
- **עבודה עם הורים** – הורים לתלמידים עולים מביעים לעיתים אי אמון במערכת החינוך בשל חוסר הכרות וחוסר ידע, חשוב לספק להורים ידע באמצעות הרצאות ופגישות עם הצוות החינוכי על מנת לקרב אותם ולהגביר את תחושת השייכות שלהם. פעילות המתייחסת בכבוד לניסיון הקודם של ההורים העולים בחינוך ילדיהם מחזקת את האמון כלפי הצוות החינוכי. העבודה עם ההורים צריכה להיות גם ברמה הפרטנית וגם ברמה הקבוצתית (מצאנו במספר בתי ספר קבוצות הורים שהונחו בבית הספר על ידי אנשי מקצוע בשפתם של ההורים) ככל שהצוות החינוכי יאשפר מעורבות של ההורים כן תהיה הסתגלות חברתית ולימודית קלה יותר.
- **מעורבות חברתית** – יש חשיבות רבה בהשתתפות אינטנסיבית של תלמידים עולים בפעילויות בבית הספר (חוגים, וועדות וכו'), כמו גם בפעילויות חוץ בית ספריות כמו תנועות נוער ובפעילויות התנדבותיות. כל אה מעודדים את יכולת השתלבותם של התלמידים העולים בבית הספר ובחברה הישראלית.
- **בניית תוכנית אישית מותאמת לכל תלמיד** – ככל שההסתגלות הלימודית תתבסס על גישה יחידנית ותהיה הדרגתית, כן תישמר בתהליך ההערכה העצמית החיובית של התלמידים העולים.

- העלאת נושא העולים לקדימות בסדר היום הבית ספרי- ככל שמקומה של התוכנית המיוחדת לתלמידים העולים יהיה מרכזי יותר במבנה הארגוני של בית הספר, וככל שהתיאום בינה ובין תוכנית הלימודים הכללית יהיה הדוק יותר, כן תעלה עוצמת החוויה הלימודית- החינוכית של התלמידים.

מקרה לדוגמה:

הצוה שלא נאכלה

במסיבת הסיום של כיתה ה' שנערכה כפיקניק שכבתו, הביא אלכס תלמיד ממוצא רוסי, צוה שנאכזה בבית. איש מכיתתו לא טעם מהצוה, גם לא המורה.

אלכס החזיר את הצוה שלא לביתו.

היוצרת שמצה את הסיפור מהמורה, לאחר משה, הביאה אותו יחד עם המורה לדיון בצוות המחנכות.

הדילמה שהציבה בפנינו היוצרת הייתה כיצד לעבוד עם המורה מבלי להיות שיפוטית מידי? וכיצד תסויע לאלכס לשפר את מצבו החברתי?

נתבונן במקרה זה מבעד לעמדה הסובייקטיבית של בית הספר כארגון.

אפשר לבחון דרך מקרה זה כיצד עמדתו של ביה"ס כארגון ביחס לתלמידים עולים יכולה להשפיע על התנהלות יומיומית בביה"ס עד לכדי ניהולו של פיקניק כיתתי.

עמדה רב תרבותית אינטראקטיבית של ביה"ס במקרה זה אפשרה לדברים הבאים להתרחש:

1. מחנכת הכיתה חשה אי נוחות עם המקרה, ייחסה לו חשיבות ומצאה לנכון לשתף את היועצת. היועצת מצידה, רואה במקרה הזדמנות חשובה לעבודה – גם ביחס לילד הספציפי ולמורה הספציפית וגם כהזדמנות לפיתוח הידע והיכולת הארגונית של כול המחנכות בביה"ס. פגישת המחנכות שאליה הובא המקרה ובה נידון מהווה מרחב ארגוני שמאפשר עיסוק במורכבויות מסוג זה. אחד המאפיינים של ארגונים "כשירים תרבותית" הוא העמדת זמן, בעלי תפקיד ופורומים שבהם סוגיות שעולות מהמציאות הרב-תרבותית ניתנות לליבון.

2. ביה"ס כארגון מאפשר אמפתיה וקבלת הזרות ברבדים שונים: הזרות של הילד העולה, הזרות שחשו ילדי הכיתה כלפיו ואף הזרות שחשה המורה

כלפי התלמיד. היועצת לא שופטת לרעה את אף אחד מהשותפים לאירוע ומייצגת עמדה של קבלה ונכונות לעבודה עם תנאי המציאות המורכבת.

3. במושגי "מרחב היצירה המשותפת" עסקו המחנכות גם ב"המצאה" בכך שחשבו על דרכים חדשות ואחרות שבהן ניתן לקיים אירועים מסוג הפיקניק בעתיד, כמו למשל: הכנת הכיבוד לפיקניק על ידי הילדים בקבוצות, חיבור הילד עם קבוצת תלמידים שמתאימה לו מראש, אכילה שכבתית ולא כיתתית כך שגם אם בכיתה לא ימצאו ילדים שיאכלו מהעוגה, ימצאו ילדים בשכבה. ניתן גם לבקש מילד כזה להבא להביא דבר מקובל ו"נטול סיכונים" כמו בקבוק שתייה. בחירה בכוון כזה תמנע אולי בעיה מהסוג שנוצר הפעם אך לא תאפשר ביטוי של המגוון והשונות הקיימת בין התלמידים, איכות שביה"ס במקרה הזה דווקא תופס כמשאב מעשיר ועליה לא מעוניין לוותר.

4. היועצת המשיכה ועבדה עם המורה על יכולתה לקבל ילדים שונים בכיתה דרך עבודה על הזרות שחוותה היא עצמה כתלמידה, בת להורים מבוגרים עולים, וקבלתה את עצמה. גם עבודה מסוג זה, שמשלבת התבוננות עצמית ועיסוק בחומרים ביוגרפיים אישיים מתאפשרת בסביבה שמכירה בשונות, לא תופסת את השונות כליקוי ואף רואה בו משאב לאינטראקציה.

כל אלה מבטאים כמובן בראש ובראשונה את דרכה המקצועית של היועצת, אולם גם יועצת כזו זקוקה לאקלים ארגוני מאפשר.

בנוסף, ארגונים שפועלים בגישה רב-תרבותית אינטראקטיבית יוזמים בשגרה פעולות ותהליכים שמקדמים מודעות והכרה בשונות, מקדמים את תפיסת המגוון כמשאב ומעודדים סקרנות כלפי האחר.

היועץ כבעל מקצוע המתייחס לתלמידים עולים

מחקרים בארץ הראו שהתרבות הארגונית של המוסד משפיעה על עבודתם של היועצים החינוכיים (טטר, 1998) ושל מורים (טטר והורנציק, 2002) אל מול התלמידים העולים.

היועצים מושפעים מרוח התרבות הארגונית ומשקפים בפועל את המדיניות הרווחת בארגון. אך הם יכולים להיות גם משפיעים על האופן בו המוסד החינוכי יטפל בתלמידיו העולים ועל המקום שהנושא יתפוס במערך ההתייחסות של ההנהלה וצוותי החינוך. תפקידו החשוב של היועץ החינוכי בחברה רבת תרבותית הוא ליצור אקלים בית ספרי המכבד שונות ומאפשר לתלמידים ולבני משפחותיהם לשמר את זהותם הייחודית. בבתי הספר מתקיימים דפוסים שונים של יועץ לתלמידים העולים שהם תוצר הן של התרבות הארגונית והן של העמדות האישיות של היועץ, הידע והמיומנויות הייעוציות שהוא מפעיל בבואו לטפל בסוגיית הקליטה של התלמידים העולים. טטר מציין שלושה אופני ייעוץ: ייעוץ מגיב, ייעוץ מסתגל וייעוץ יזם ומשנה.

היועץ המגיב מניח שהמיומנויות העומדות לרשותו כיועץ בכלל ניתנות ליישום גם במקרים ספציפיים של תלמידים עולים. הוא מניח שגורמי ההגירה כמחוללי סיכון ומשבר מצטרפים לגורמים אחרים המשפיעים על התלמיד. ברוב המקרים יועץ כזה מחזיק בעמדות מטמיעות ביחס לקליטת התלמידים העולים ואף בדעות סטריאוטיפיות בנוגע לקבוצות עולים שונות ("רוסים, אתיופים, צרפתים..."). היועץ המגיב יטפל בגישה יותר פרטנית מאשר מערכתית, יארגן קבוצות לתלמידים עולים ואף ידרוש וידאג למשאבים מובחנים עבור התלמידים העולים-כגון שעות תרגומים וכדומה. יועץ זה רואה את תפקידו כמי שמסייע לתלמיד העולה להתאים את עצמו מהר ככל האפשר למציאות הבית ספרית.

היועץ המסתגל מעריך שהתלמידים העולים מציבים בפניו אתגר ייחודי, אותו עליו ללמוד ואף ליצור טכניקות ומיומנויות ייחודיות המתאימות ורגישות לתרבות שהם מביאים איתם. הוא עסוק בהתאמה תרבותית בינו כיועץ לבין תלמידיו העולים. הוא עשוי לדגול בפיתוח מומחיות ביחס לעבודת הייעוץ עם תלמידים עולים, הוא ישתתף בקורסים של שפ"י בנושא, יארגן היועצויות עם סגל המורים ביחס לתלמידים העולים. ידאג למערכות תמיכה רחבות לתלמידים אלה ויהיה במגע עם גורמי טיפול קהילתיים העובדים עם אוכלוסיות אלה. גישתו מייצגת רגישות תרבותית והוא עוסק לרוב בגישור בין קבוצת המיעוט לקבוצת הרוב.

היועץ היוזם מגדיר מחדש את המצב הייעוצי אל מול התלמידים העולים. יועץ זה מגלה כשירות תרבותית בהתנהלותו המקצועית ולא רק רגישות תרבותית. הוא פרו אקטיבי בפעולותיו הפרטניות והמערכתיות ביחס לתלמידים העולים. גישתו מייצגת פלורליזם חברתי והוא חותר לשוויון הזדמנויות בחינוך ולצדק חברתי. בפועל ביחס לתלמידים העולים הוא לוקח בחשבון מרכיבים תרבותיים, נותן להם להתקיים בשדה הקשר הטיפולי שלו עם התלמידים והוריהם מתוך עמדה מכבדת ומוקירה. הוא מבסס את גישתו הטיפולית בתלמידים העולים על ניסיונו האישי תוך מודעות עמוקה לעמדותיו וערכיו כאדם וכאיש מקצוע. הוא מכון את הצוות החינוכי למפגש משמעותי וכן עם העמדות הערכים והתפיסות שלהם ביחס לתלמידים העולים. מאפשר להם להכיר את התרבות ממנה מגיעים התלמידים באופן עמוק ומהותי ולא רק בהיבטים גלויים ושטוחים. הוא חותר להכנסת שינויים מהותיים בארגון הבית ספרי ובתוכנית הלימודים כך שלעמדתו הרבת תרבותית יהיה ביטוי נראה לעין. בעמדתו הוא מכון את קהילת בית

הספר לראות בשונות התרבותית נכסים אנושיים המעשירים את המוסד ולא רק מאתגרים אותו ומציבים בפניו סוגיות להתמודדות. באקלים כזה יעודד היועץ גם את תלמידיו הוותיקים לבחון באופן לגיטימי את מוצאם האתני, התרבותי והדתי ולהכיר בחשיבות וברלוונטיות של אלה כמרכיבים חשובים בהתפתחות זהותם העצמית של תלמידיו.

אתגר מרכזי הניצב בפני יועצים חינוכיים בעבודתם עם מתבגרים עולים הוא פיתוחה של "אמפתיה תרבותית" (Ridley & Lingle, 1996). מושג זה מתייחס ליכולתו של היועץ להבין ולהכיל את החוויה הפנימית של הנועץ על כלל מרכיביה-האישיותיים והתרבותיים.

היועץ הבין תרבותי, השואף לצמצום הפערים החברתיים ולהשגת צדק חברתי יפעל במישור הלימודי, החברתי, הרגשי והמשפחתי של התלמיד העולה. פועלו לא יהיה פטרוני מתוך תחושת עליונות תרבותית הקיימת באופן טבעי בבסיסה של כל תוכנית התערבות. הוא ישלב בעבודתו את התלמידים הוותיקים כקבוצה קולטת רלוונטית ומשמעותית בתהליכי הקליטה של התלמידים העולים.

שלושה מעגלי התייחסות חשובים ליועצים:

1. אבחון המסרים הארגוניים של בית הספר ביחס למשימת קליטתם של התלמידים העולים (בעזרת כלי האבחון המופיע בפרק החמישי) והאופן בו הם מתנהלים ביחס לעמדת בית הספר בנוגע לתלמידים העולים.
2. בחינת העמדות האישיות והמקצועיות שלהם כלפי תלמידים עולים. פיתוח מודעות של היועץ כלפי עמדותיו, ערכיו כישוריו והמגבלות שלו בעבודתו עם תלמידים עולים. זיהוי האופן בו המידע והידע שיש ברשותם בכל הנוגע לתהליכי הגירה, קליטה והסתגלות משפיע על יחסם האישי והמקצועי לתלמידים עולים. באיזו מידה הם נוטים לדבר על אוכלוסיה זו בהכללות או בסטריאוטיפים ("כל מה שמעניין את הרוסים זה לימודים אין להם שום זיקה לערכים שלנו כישראלים", או "האמהות האתיופיות חסרות אונים ואין להן שום השפעה על הילדים שלהן-אין טעם להזמין אותן למפגש עם המחנכת").
3. בחינת המיומנויות המקצועיות שהם מפעילים בבואם לטפל בתלמידים העולים.

הספרות המקצועית העוסקת בדבר המיומנויות הייעוציות הנדרשת ליועצים המטפלים בתלמידים עולים סוברת כי על יועצים להיות "מיומנים תרבותית" בעת טיפולם בנועצים השונים מהם מבחינת רקע תרבותי, לאומי, דתי או אתני. Sue (1992) חקר את ההטיות התרבותיות של הייעוץ המסורתי ומצא את הפער שנוצר במפגש הבין תרבותי כאשר היועץ מפעיל את המיומנויות הייעוציות הזמינות לו.

הייעוץ המסורתי מוגדר כיישום שיטתי של טכניקות שנלקחו מעקרונות פסיכולוגיים מערב אירופיים על ידי יועצים ומטפלים מנוסים ומאומנים. יועצים מנסים לשנות עמדות, מחשבות, רגשות, התנהגויות, להגביר תובנה, ופיקוח רציונאלי על החיים, לרפא הפרעות נפשיות, לקדם בריאות נפשית ומימוש עצמי, להביא קליינטים להרגיש טוב יותר, להוריד את הגורמים לבעיות, לשנות את תפיסת העצמי, או לעודד הסתגלות.

Ivey, (1981, 93) התייחס לתיאוריות ייעוציות כתרבויות זמניות עם הנחות על טבע האדם איך בעיות עולות ואילו שיטות יש לנקוט. תפיסות עולם אלו יכולות לעמוד בקונפליקט עם אמונות ותפיסות עולם של מיעוטים אתניים וגזעיים.

הבעיה לדעת סו (92) עם הגישות המסורתיות שהם תלויי תרבות ומתייחסים רק לאספקטים מצומצמים של ההווה האנושית: העצמי החושב, המרגיש, המתנהג, החברתי. מעט מתייחסים להקשר הכולל של ההווה האנושית ומעט מתייחסים לעצמי התרבותי והפוליטי.

דוגמאות של הטיות תרבותיות במיומנויות ייעוציות:

1. **התמקדות בפרט**-בחברה המערבית היועץ נוטה להתמקד בפרט לעומת התמקדות במשפחה בחברות שאינן אירופאיות מערביות. היועץ נוטה להתייחס לתלות במשפחה כמבטאת תלותיות, חוסר בגרות, חוסר אחריות.
2. **ביטוי מילולי של רגשות**: לא מתחשבים ביכולת מוגבלת להבעה מילולית בגלל מגבלות לשוניות ותרבותיות בהם לא מקובל לדבר על רגשות. האבחון כתוצאה מכך מדבר על הדחקה, להיות עצור, חוסר ספונטניות. קבוצות אסיאתיות, דרום אמריקאיות ואפרו אמריקאיות בארה"ב מתבססות יותר על תקשורת לא מילולית והקשרית.
3. **פתיחות ואינטימיות**: חוסר בפתיחות שנובע מתרבות וכן מהווה אנושית של מיעוטים נרדפים נתפסת כפרנואידיה, חשדנות, וכד'
4. **תובנה**: בסין המדוכאים והחרדים מקבלים המלצה להימנע ממחשבות המעודדות רגשות אלו. זה בניגוד לתיאוריה הדינאמית והרפלקטיבית בטיפול. גישות קוגניטיבית ביהויוריסטיות וכן טיפול משפחתי מדברות על ההדחקה הבריאה בכוון הנ"ל.
5. **תחרות מול שיתוף פעולה**: בני תרבויות שמעודדות שיתוף פעולה ולא תחרות ייתפס על ידי יועצים כפסיביים או בלתי אסרטיביים. האינדיאנים בארה"ב מגיעים להישגים נמוכים בגלל זה.
6. **מימד זמן ליניארי-סטטי**: גישה של חברת מיעוטים לזמן שונה - מעגלית, זורמת מול נוקשה. גורם לתפיסת בן המיעוט כחסר אחריות, או כפסיבי-אגרסיבי.
7. **משפחה גרעינית מול מורחבת**: במשפחות ממזרח אירופה ומוסיה המשפחה המורחבת משתתפת באופן פעיל בחיי המשפחה הגרעינית, דבר שעלול להתפרש כחוסר מובחנות, כתלות יתר ולעיתים אף כחוסר תפקוד של ההורים.
8. **מוקד האחריות**: בגישה המסורתית הטלת האחריות הינה על הנועץ: מיקוד שליטה פנימי ונשלט. הגישה הרווחת בחברת מיעוטים היא הטלת האחריות על המערכת. אפליה, גזענות, ודעות קדומות מובילות לקריאה לתפקיד חדש של הייעוץ.
9. **אמפיריציזם מדעי**: גישה ליניארית סיבתית לעומת הוליסטית, מעגלית ולא ליניארית.

לאור זאת עבודתם של יועצים עם תלמידים עולים טוב שתעשה תוך מודעות לאמונות, לעמדות, לערכים ולסטריאוטיפים שלהם ביחס לעלייה בכלל ולקליטת תלמידים עולים בבתי הספר בפרט. תוך רכישת ידע הן על עולמם של מיעוטים והן על קבוצות תרבותיות

שונות בחברה. וכן תוך פיתוח של מיומנויות וכישורים מקצועיים פרטניים ומערכתיים שמואתמים יותר לתרבות ממנה מגיעים העולים.

האמפתיה שמהווה מיומנות מרכזית בעבודתם של יועצים צריכה לעבור הסבה ל"אמפתיה תרבותית" לפי רידלי ולינגל (Ridley&Lingle, 1996). אמפתיה תרבותית תתקיים לדעתם אם היועץ יסכים עם הצורך לסגל גורמים תרבותיים בכל שלבי הייעוץ, יהיה מחויב להסתכלות אידיאוגרפית על הנועץ, ויהיה מוכן לבחון את הבנתו התרבותית ביחס למחשבות, לרגשות ולהתנהגויות של הנועץ. לדעתם, אמפתיה תרבותית מהווה יכולת נלמדת של היועצים להגיע להבנה נכונה את החוויות האישיות של הנועצים הבאים מתרבויות אחרות.

משימה זו נמצאה כקשה ומורכבת גם עבור יועצים המגלים רגישות תרבותית ופתיחות כלפי נועצים מרקע תרבותי שונה. קיים קושי טבעי לבטא אמפתיה כלפי ביטויים התנהגותיים המשקפים ערכים ונורמות השונים ואף סותרים את אלה שבהם דוגל היועץ-לדוגמה הכאת ילדים על ידי הוריהם כחלק מתפיסה חינוכית של ההורה-"החוסך בשבטו שונא בנו". לעיתים יועצים מחמיצים את הנועצים שלהם בשל פרשנות תרבותית שהם מיחסים לשתיקה, להשפלת מבט, לתפקיד שההורים לוקחים תרבותית בכל הנוגע לקשר עם בית הספר וכדומה. הפרשנות הנועצה בשוני התרבותי שבין היועץ לנועץ תשפיע על טיב הקשר בניהם והאפשרות של היועץ להיות בעמדה אמפאטית ומסייעת. היועץ המגלה כשירות תרבותית יחתור להכרות עמוקה עם הנועץ שלו. הוא ינסה להבין את הדרכים בהן הנועץ יוצר ומפרש את המציאות בה הוא חי בהקשרים התרבותיים שלו. כיצד אלו מחזקים או מחלישים התנהגויות מסוימות אצל הפרט וכיצד הן מהוות גורם מחולל במהות הבעיה שהנועץ מביא לייעוץ. על היועץ להכיר את התרבות של הנועץ הן לצורך זיהוי והבנה של הקונפליקטים והמתחים שהנועץ מציג בפניו, והן על מנת להכיר את היחס לגורמי טיפול ולאפשרות לפנות לטיפול רגשי בתרבות המטופל (גוטליב, 2002; ויצטום וגודמן, 2004; טטר, 2004).

Leong 1996 היציע מודל אינטגרטיבי לייעוץ רב-תרבותי. על פי מודל זה ההסתכלות היא על שלושה ממדים: אוניברסאלי (באיזה אופן היחיד דומה לכל האחרים?), קבוצתי (באיזה אופן היחיד דומה רק לאחדים מאחרים?) וממד אינדיווידואלי (באיזה אופן היחיד הנו ייחודי?). (ממדים אלה מבוססים על התיאוריה של Kluckhohn & Murray (1950)). Leong ציין כי הרבה יועצים מתמקדים ברמות אוניברסאליות של הנועץ ומתעלמים מהגורמים התרבותיים. לפי Leong, היועץ היעיל יעבור בין הממדים במהלך התפתחות הקשר הטיפולי, דבר אשר יצור השקפות משותפות.

מודל זה גורס כי גורמים אוניברסאליים הנם "הכרחיים אך לא מספיקים" –טענה העולה בקנה אחד עם הטענה כי יועצים צריכים ליצור וליישם את הגרסאות הרלבנטיות מבחינה תרבותית של הגורמים המשותפים.

אן פיישר טוענת כי במקום ללמוד טכניקות ספציפיות לתרבות מסוימת, כדאי ללמוד איך לשפר את רמת האמינות של היועץ בעיני הנועץ. המחקר המוזכר לעיל מראה כי האתגורים, השפה והתרבות המשותפות ליועץ ונועץ יכולות לחזק את הקשר הטיפולי ולהעלות את הציפיות של הנועץ להצלחת הטיפול. אבל אפילו במקרה זה, יועצים צריכים לשאול את עצמם: "איך אעביר לנועץ שיש לנו אותה מערכת של אמונות ועמדות?", "איך אבנה את המפגש כך שהקשר הטיפולי יתחזק והנועץ ירצה לחזור לייעוץ?", "על איזה סימפטומים אוכל להשפיע, להקל, כדי ליצור ציפיות חיוביות להצלחת הטיפול?"

מבחינתנו זה לא אומר כי יועץ צריך לאמץ את העמדות והאמונות של הנועץ, העיקר הוא שהנועץ ירגיש מובן ומקובל. תהליך הייעוץ יותר מוצלח כאשר הנועץ מרגיש שהיועץ מבין את הסיבות לסימפטומים. מחקרים הראו שלא רק התאמת האמונות לגבי סיבות המצוקה אלא גם התאמת הציפיות לגבי יועץ ותהליך ייעוץ – חשובות להשתתפות הנועץ בתרפיה.

בנוסף לבניית הקשר החזק, ביסוס השקפות משותפות והעלאת הציפיות, חשוב לחשוב גם על התערבות או טקס מתאים. יועץ צריך לקבוע איזו צורה של טיפול הולמת את הרקע התרבותי הייחודי לנועץ.

Sue et al, 1998 מציין כי בהתאם לפילוסופיה פוסט-מודרנית של המדע, ישנם הנחות הטובות ברב-תרבותיות ויש בהן כדי לכוון את הייעוץ לעולים בגישה רב תרבותית:

1). רב – תרבותיות מקבלת קיומם של השקפות שונות. אין השקפות טובות או רעות, נכונות או לא נכונות.

2). רב – תרבותיות מכילה social constructionism, לפיו אנשים בונים את עולמותיהם דרך תהליכים חברתיים שכוללים סמלים ומטפורות. רלטיביזם תרבותי הופך למושג חשוב כי הוא אומר שכל תרבות היא ייחודית וצריכה להיות מובנת מתוך עצמה ולא ביחס אל תרבות אחרת.

3). רב-תרבותיות היא קונטקסטואלית – ההתנהגות יכולה להיות מובנת רק מתוך ההקשר בו התרחשה. בכך היא סותרת פסיכולוגיה אוניברסאלית כי כל התיאוריות נוצרות בהקשר תרבותי מסוים וייתכן שלא יהיו ישימות בהקשר אחר.

4). רב-תרבותיות מציעה השקפת **"גם וגם"** יותר מאשר **"או – או"**. כל התיאוריות קיימות תחת "מטרייה אחת", אפילו תיאוריות סותרות. מניחים כי כל תיאוריה מספקת זווית ראייה אחרת על אותה תופעה.

5). רב-תרבותיות "משבחת" ראייה יחסית (relational) ולא ייצוגית (representational) של השפה כי השפה מקושרת לתרבות ו"תפיסת המציאות". ראייה יחסית מאפשרת את המציאות ואמיתות, מעבר למסורת המדע המערבית.

מיומנות היועץ הרב-תרבותי כוללת יכולת להשתחרר מחיברות חד-משמעית (unquestioned socialization) של חברתו. יש לעבוד על **שלושה ממדים**: מודעות לאמונות, ערכים והטיות של היועץ; הבנת ההשקפות של הנועץ (ידע), פיתוח טכניקות ואסטרטגיות התערבות מתאימות (מיומנויות).

היועץ כמגדל את הצוות החינוכי לעבודה עם תלמידים עולים

היועץ החינוכי יכול להציע לצוות בית הספר להיכנס לתהליכים רפלקטיביים ביחס לעשייה עם התלמידים העולים בבית הספר. תהליך רפלקטיבי בו היועץ המנהל, המחנך, המגשר,

מתבקשים להתבונן על עבודתם עם התלמידים העולים ולהרחיב את יכולת ההתמודדות שלהם סביב תלמידים אלה. היועץ בא לפתור התמודדות עכשוויות ממוקדת ונקודתית כמו קושי ספציפי עם תלמיד זה או אחר שזקוק לאבחון או קושי בתקשורת עם הוריו או הישגיו הלימודיים הנמוכים וכדומה. אך יותר מזה הוא יכול להציע לבית הספר התבוננות ארוכת טווח ביחס להתפתחות בית הספר ואנשיו בעבודתם עם תלמידים עולים ובני משפחותיהם. היועץ מחזיק את ציר הזמן כאלמנט מאוד חשוב ביחסי הייעוץ שלו בבית הספר; הוא מזמן למורה, למחנך או למנהל הזדמנות להתפתח ולגדול לנגד עניו המתבוננת, כמו האם המלווה בעיניה את התפתחותו של ילדה.

שלושה מוקדים בעבודת היועצים החינוכיים עם תלמידים עולים:

המוקד הראשון עוסק בהתמודדויות של היועצים בשטח עם תלמידים עולים. זהו מוקד מאוד מרכזי, בו משולבים מרבית ההתלבטויות העולות מהשדה החינוכי. מוקד זה כולל שיח על סוגיות פדגוגיות בעבודה עם תלמידים עולים, יחסים עם הורי התלמידים, תפקוד התלמידים, התנהגויות סיכוניות, בעיות חברתיות, הישגי התלמידים וכדומה. לקשת הבעיות להן נדרשים המורים, היועץ מגיב בסיוע בהתמודדות המידית ובהכוונה של הצוות החינוכי, כך שנוצרת תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר להתמודד עם בעיות דומות בעתיד.

המוקד השני עוסק בהתפתחות הפנימית והאישית של איש החינוך בתפקידו. מוקד זה עוסק בהסתכלות על העמדות הערכיות, על תפיסת העולם האישית וזו החינוכית מקצועית ביחס לעולים בכלל ולסוגיית השתלבותם בארץ ובמערכת החינוך. הוא כולל דיון על המפגש האישי של המורה המחנך עם סוגיות של זרות, שונות, מעברים, קליטה ושילוב.

המוקד השלישי עוסק ביחסים עצמם כשדה למידה. על היועץ לבדוק באיזו מידה בית הספר ואנשי הצוות משתמשים ביחסי ההיוועצות איתו באופן מלא? אילו בעיות המורים והמחנכים בוחרים להציף בפניו? האם הם כלואים בצורך להרשים, לרצות, או להיאבק בו? האם מתקיים תהליך היוועצות משמעותי? מה מידת החופש שיש בשיח? פעמים רבות נוכל להתייחס לתהליך המתקיים בין היועץ לצוות הפדגוגי כהשתקפות של ההתרחשויות בזירת בית הספר ביחס לסוגיית קליטת התלמידים העולים. (תלת שיח: המימד הדיאלוגי ביחסי מטפל-מטופל-מדריך, ד"ר תמר קרון)

היועץ צריך לנוע בין שלושת קצוות המשולש ולשחק בהם. הוא עסוק בכאן ועכשיו שהמורה מביאה לשיח ומאפשר התבוננות, השתהות, חשיבה, תכנון ולימוד. זהו היבט שמתקיים כמעט בכל מפגש היועצות. אתגרים מידיים וקונקרטיים וההתמודדות איתם מהווים כר נוח להתפתחות המודרך עצמו בסוגיית העבודה עם התלמידים העולים. היועץ מציע לא רק פתרון אלא גם הזדמנות לעצור ולבדוק עם המורה/המחנך איפה זה פוגש אותו- את עולמו הפנימי. ההתייחסות לעולם הפנימי מאפשר הרחבה אישית ומקצועית ובעיקר למידה משמעותית ברמה האישית והמקצועית. שני מוקדים אלה יתרחבו כאשר היועץ ירגיש חופשי לדבר גם על המוקד השלישי הנוגע ליחסי ההיוועצות. היועץ הטוב שואף לקיים התאמה למודרך על פי צרכיו תוך תנועה בשלושת מוקדי ההיוועצות-חקר אירועים, עולמו הפנימי של המורה בתפקידו עם תלמידים עולים ויחסי ההיוועצות עצמם.

מקרה לדומא

התנגדות לאבחון

אנדלאו, ה'נו תלמיד ממוצא אתיופי שזה ערכה היוצרת החינוכית וזוהי בית הספר לקוק לאבחון דידקט. הזוהי נתקף בהתנגדות רבה מצד הוריו של אנדלאו בהפניה לאבחון.

היוצרת תפסה את תפקידה במקרה זה כמתווכת בין ההורים והזוהי פני כיווני: כלפי הזוהי-היא ראתה צורך להבהיר ולחדד את הבנת החששות של ההורים והמניעים להתנגדותם, כלפי ההורים - היא ראתה צורך בהדגלת האבחון שלהם כלפי זוהי ביה"ס, וביצירת הבנה אצלם ביחס לפוטנציאל של אבחון לטובת התקדמותו של בנם.

הדיאלוג אותה היצירה בפניה היוצרת:

האם לכתוב את צמדת ההורים ולהניח לילד ולדרישת האבחון במחיר של המשק קשייו בלימודים?

האתגר שאותו היצירה היוצרת היה לחפש דרכים יצירתיות כדי להביא להבנה עם ההורים ולקבל את הסכמתם לאבחון או להביא פתרון שיאפשר עליה לילד.

נתבונן במקרה זה מבעד לעמדה הסובייקטיבית של היועצת החינוכית

טובת הילד בעיני היועצת, בנוסף לידע ולניסיון שלה במקרים כמו של אנדלאו, הם שהניעו עמדה זו היא גם עמדת ביה"ס. ההורים לעומת זאת התנגדו בתוקף ובעקשנות. היועצת שכבר נפגשה במקרים דומים, הניחה שהרקע להתנגדות ההורים הוא משבר האמון של הקהילה האתיופית עם בתי הספר לאור מקרים רבים בעבר שבהם להרגשתם הופנו ילדים לחינוך מיוחד ללא הצדקה. בנוסף, מהיכרותה עם משפחות אחרות בנות הקהילה, הכירה את הרתיעה מהסתייעות בגורמים מטפלים. היועצת מבינה שיש פער בין עמדת הצוות לעמדת ההורים ורואה את עצמה כמתווכת ביניהם. היא רואה לנגד עיניה גם את התלמיד וצרכיו, סבורה שיש בידיה כלי שעשוי לסייע לו ושדחייתו תפגע בהשתלבותו והתקדמותו של אנדלאו בלימודים.

יועצת יוזמת שמכירה בתפקידו המרכזי של ההקשר ולא מתמקדת במשימה בלבד תרתם במקרה זה למסע יותר עמוק להכרות עם הסיפור הספציפי של המשפחה של אנדלאו והמשמעות הסובייקטיבית שיש לאבחון בחיי המשפחה שלהם. היא תלמד על הצלחות, קשיים ואתגרים שבהם המשפחה עוסקה באותם ימים, על מקומם של ההישגים הלימודיים

במערך התפיסות של ההורים והמטרות של המשפחה. היא תסייע אך לא תסתפק בהנחה כללית ובידע הקודם שיש לה על בני העדה. היכרות עם המשפחה תתאפשר לה על ידי ביקור בית שתערוך ביוזמתה. זהו מפגש שמאפשר להורים לבטא את עצמם, לספר על התפיסות החינוכיות שלהם, התקוות שלהם ביחס לאנדלאו, החששות שלהם והקשיים והאתגרים איתם הם נדרשים להתמודד. מפגש כזה יכניס את נושא האבחון לתוך קונטקסט רחב יותר של החיי ההורים וייתן להם תחושה שהם נראים, מובנים, מכובדים ויותר מכל שותפים להחלטות ביחס לבנם. בנוסף, יגדיל המפגש באופן ממשי את הבנותייה של היועצת ביחס לאנדלאו והוריו.

במקרים אחרים בהם נתקלנו מצאנו שכאשר המשפחה חוותה את היועצת קרובה, מתעניינת ומבינה לעומק את הסיפור הסובייקטיבי שלהם, הרתיעה, הדחייה, החשש הוחלפו בנכונות לשתף פעולה עם בית הספר מתוך תחושת שותפות.

כדי להתמודד עם הקשיים האובייקטיביים של אנדלאו בהיבטים האקדמיים כדאי שבית הספר יערוך אבחון דינאמי במקום אבחון דידקטי. אבחון דינאמי, בין כותלי בית הספר, יכול לתת מענה לאנדלאו בהיבט הלימודי. אבחון מסוג זה מבוסס על קשר קרוב בין המחנכת או המורה המקצועי לבין התלמיד. הוא כורך בתוכו מפגשים אינטראקטיביים בהם יש ללומד ולמלמד הזדמנות להתבונן יחד על תהליכי הלמידה ולכוון אותם כך שיהיו יעילים יותר ויחוו כיצירה משותפת של התלמיד והמורה. לאינטראקציה כזו יש ערך הן במובן של העזרה המידית לקשיי הלמידה של אנדלאו, אך יותר מזה הם מבססים יחסי אמון וקשר בין התלמיד ומשפחתו לבית הספר ויכולת להישען לסמוך ולהיסמך.

מקרה לדוגמה

מה תפקיד הבן בבית: פרנסה או לימודים

רפ"י בן לצול"ט ותיק"ט מדרוזיה, הוריו דרושים ומשפחתו קשת י"ט. רפ"י תלמיד בצ"ל יכולות לימודיות גבוהות נעדר רבות מביה"ס משום שעזריק לצול"ט בפרנסת המשפחה ולתמוך באמו כאשר היא לא מרצה טוב. המסר שהנער מקבל ממשפחתו-הוא: אתה עכשיו הגבר ותפקידו של הגבר הוא לצול"ט בפרנסה, בקשר עם הצול"ט וכדומה.

הדילמה שהציג היוצץ במקרה זה הייתה: כיצד הוא יכול לבטא הבנה והוקרה לצול"ט ממנו בא הנער שמטיף עליו אחריות רבה מדי לציר להיות גבר, לסייע ולטפל חלק במשימות החיים של המבוגרים במשפחה, וצט זאת לשכנע את אמו לאפשר לו להשקיע יותר בלימודים?

נתבונן במקרה זה מבעד לנקודת המבט הסובייקטיבית של היועץ החינוכי.

היועץ מכיר לעומק ומבין את מצב המשפחה, אולם מתקשה לקבל את גישתם כלפי הבן. הוא תופס את מקומם של הלימודים בבית הספר במקום ראשון בסדר העדיפויות של הורים כלפי ילדיהם בכלל, ובמקרה של רפי בפרט. הוא רואה בלימודים את הדרך הכמעט יחידה להיחלץ מהעולם קשה היום שבו רפי שרוי. הנחות היסוד של היועץ מתוך עולמו הערכי, תרבותי הן שיש לאפשר לנער מרחב של התפתחות על ידי השקעה במימוש עצמי ומתן ביטוי לכישורים וליכולות האקדמיות והחברתיות שלו.

היועץ חש שתפקידו לשכנע את האם בתפיסתו משום שכך ראה את הסיכוי לקדם את טובת הנער. הוא ביקש לשכנע את האם "לשחרר" את בנה מהתלות בו כדי שיוכל להצליח בלימודים ובהמשך להתגייס לצבא (שם אותר לתפקיד מאוד יוקרתי) ולהתפתח.

בגישה פרו אקטיבית, ירתם היועץ, יחד עם התלמיד ואמו, ליצירת פתרונות ממשיים שיאפשרו את קיום המשפחה תוך שחרור, חלקי לפחות, של הנער מנשיאה בתפקיד ה"גבר" ויאפשרו את השקעתו בלימודים.

דוגמא זו היא אחת מבין מקרים רבים שבהם פוגשים יועצים בתפיסות של הורים ששונות ואף סותרות את תפיסותיהם שלהם ביחס לטובת הילדים. מודעות והנכחה של התפיסות הסובייקטיביות של השותפים למקרה ביחס לתחום הבעיה או המחלוקת פותח מרחב לדיאלוג ובלשון "מרחב היצירה המשותפת" ל"המצאה" של פתרונות חלופיים.

במקרה המתואר בדוגמא זו, האם לא הגמישה את ציפיותיה מבנה ולא שחררה אותו גם לא באופן חלקי מנשיאה בעול הפרנסה לטובת הלימודים. הבן לא התגייס לצה"ל למרות התפקיד היוקרתי איליו אותר.

לא תמיד אנו מצליחים להביא למימוש טובת הילד על פי תפיסתנו. עדיין אנו רואים במודל "המרחב החינוכי המגדל" מודל אשר מזמן אינטראקציה יותר קונסטרוקטיבית בין השותפים ויתכן שהיה נוצר יותר פוטנציאל וסיכוי לסייע לרפי.

מן השדה החינוכי

סדנאות לפעילות בנושאים רגשיים חברתיים בהיבט תרבותי

בפרק זה יוצגו מערכי שיעור להפעלת סדנאות לקידום הכשירות התרבותית של אנשי חינוך ושל תלמידים עולים וותיקים. הפרק מחולק לארבעה תתי פרקים עיקריים:

1. **סדנאות לעבודה עם יועצים וצוותים חינוכיים** להעצמתם כמבוגרים אחראים המטפלים בתלמידים העולים. בפרק זה מופיעים תשעה מערכי שיעור שניתן ליישמן באופן מלא בסדר המופיע בפרק זה, או לבחור מתוכן פעילויות המותאמות לצוותים ולצרכים הייחודיים שלהם. כל מערכי השיעור מבוססים על החלק התיאורטי המופיע בפרקים הראשונים והם מהווים יישום והפעלה של ידע זה.

2. **סדנאות לעבודה עם תלמידים עולים וותיקים** בקבוצות מובחנות או מעורבות. בפרק מופיעים חמישה מערכי שיעור שמטרתם ליצור שיח על היבטים תרבותיים. אמנם הפעילויות מוצעות לתלמידים אך ניתן להתאימן גם לפעילות עם יועצים וצוותים חינוכיים.

3. **מערכים לעבודה קבוצתית באמצעות סרטים** עם יועצים, מורים או תלמידים. בפרק זה יוצגו עיבודים והפעלות למספר סרטים דרכם אפשר לפגוש סוגיות שנדונו במהלך החוברת סביב קליטה והשתלבות.

4. **תוכנית התערבות ייעוצית לעולים**. יוצגו שתי תוכניות מלאות שיושמו על ידי יועצות בבתי ספר עתירי עולים:

- א. תוכנית התערבות קבוצתית להגברת תחושת המסוגלות של תלמידות עולות מאתיופיה. תוכנית זו נוצרה והופעלה בחט"ב בחיפה והיא כוללת תוכנית לשמונה מפגשים.
- ב. תוכנית להכשרת מנהיגות בני נוער לקידום רב תרבותיות ברוח סדנאות עמיתים. תוכנית זו נוצרה ויושמה באשקלון והיא כוללת תוכנית לשבעה מפגשים.

סדנאות לעבודה עם יועצים

וצוותים חינוכיים

להעצמת המבוגרים

בעבודתם עם תלמידים עולים

פעילות מס' 1

"לפגוש את הזר שבתוכנו"

לכולנו אוסף של חוויות וסיפורים רבים. אתם מוזמנים להיזכר בחוויה או בסיפור שלכם מן העבר בו חשתם זרים, לא שייכים וגם לא מובנים.

בקבוצות קטנות – הנכם מוזמנים לשתף את חברי הקבוצה בזיכרון שעולה תוך התייחסות לנקודות שלהלן:

- מהו הסיפור או הזיכרון שעולה?
- כאשר עולה הזיכרון –אלו תחושות שמרגישים בגוף?
- מהי החוויה הדומיננטית? מהם הרגשות המרכזיים?
- מה קורה לחוויה עם הזמן?
- משהו שהקל על החוויה או לחילופין שהחמיר אותה שקשר בכם? שקשור בסביבה?

נקודות מדברי המשתתפים:

עולם מושגים של הבטן

▪ בדידות	▪ אובדן	▪ חוסר שייכות	▪ חוסר אונים
▪ הלם	▪ אתגר	▪ אטימות	▪ הישרדות
▪ קנאה	▪ מבוכה	▪ זרות	▪ אכזבה
▪ סקרנות	▪ כעס	▪ הסתרה	▪ הימנעות
▪ השפלה	▪ בושה	▪ הפתעה	▪ הכחשה
▪ חשש	▪ עלבון	▪ כאב	▪ הזדמנות

דברים שקשורים בי או בסביבה שהחמירו

- | | | | | | |
|----------|-------|---|--------------------|---|-------------------|
| תרבותיים | קודים | ■ | לא להבין ולא להיות | ■ | דחייה |
| | שונים | | מובן | | העדר שפה |
| | לעג | ■ | חוסר הבנה | ■ | חוסר תיווך |
| | | | לתהליכים נפשיים | | החלטות בירוקרטיות |
| | | | שמירת סוד | ■ | הפרדה |
| | | | שיפוטיות | ■ | |

דברים שקשורים בי או בסביבה שהקלו:

- קבלה
- אנשים טובים באמצע הדרך
- יכולת למצוא תשובה
- אמונה
- יצירתיות
- תחושת מסוגלות
- מעמד חברתי
- אדם אחד שמאמין בך
- יכולת להיאחז בזמניות
- רצון חזק להשתייך
- אומץ ויכולת גילוי
- הרפתקנות, כישורי השרדות

דיון במליאה-מה יכול לקדם אותנו בעבודה עם עולים?

- להשקיע בקולטים ולא רק בנקלטים
- לעשות את זה ולא רק לדבר את זה. אם ירגישו אהבה וקבלה, שירגישו שרוצים אותם...
- להעמיק את ההיכרות של האוכלוסייה עם העולים
- לתת מקום והכרה למה שהוא (העולה), לכבד את המקום שהאחר נמצא בו

- להבין מה זו הגירה, מה אני לוקח ומה אני משאיר, לדבר על הדברים הממשיים לגעת באדם, באישי שלו, על מה אדם שמהגר מוותר. להעביר את החוויה של ההגירה על כל מה שכרוך בה בדברים של יומיום.
- במערכת החינוך נדרשת מאיתנו גמישות ויצירתיות בהתייחסות לאוכלוסיות הללו.
- הסוגיה קשורה לסוגיית היחס לאחר? עד כמה יכולה חברה שנמצאת בקונפליקטים לקבל את האחר. איך מרחיבים את האחרים שאנחנו מוכנים לקלוט ומה עושה לנו המפגש עם האחר?
- פיתוח של מודלים שיאפשרו למנהל בית ספר לדעת מה עליו לעשות.
- שינוי פרדיגמה, שינוי של הנחת היסוד שאם אתה ישראלי ותיק אתה קולט את האחר. תפיסה משאבית, איפה לרכז את מירב המשאבים. כל מורה וכל גננת צריכים לשנות את הגישה.
- אנחנו מרבים בהכללות בדיבור על עליה, ואין די התייחסות לשונות שבכל עלייה.
- דימוי של דלת זכוכית שקופה שרואים ולא מצליחים להעביר – מגע שיש בו תהליכי תקשורת חזיתיות, ישירות. האם הכלים שברשותנו יעילים או שיש לפתח כלים אחרים.
- קבלת האחר והתייחסות לזר- זה לא אותו דבר. קבלת האחר מעמדה פטרונית לא מתאים כאן, הזרות של העולים היא זמנית.
- שינוי פרדיגמה צריך להיות לא בנושא של קליטה. צריך להגיע להכרה שאין קולטים ונלקטים אלא ריבוי של אנשים ממוצאים שונים, ממגזרים שונים, מתרבויות ומנהגים שונים. קבלת האחר רב ממדיית ולא מכיוון אחד לכיוון אחר.
- התלבטות בין הצורך להתייחס אל האחר, הרב מימדי והרב תרבותי לבין הצורך להתייחס לנושא ההגירה.
- להתמקד בחוויה על כל היבטיה, להבין אותה עד הסוף. חווית ההגירה כחוויה מכוננת ומשמעותית.
- אנחנו צריכים לפתח את הגישה הרב תרבותית, הבנה של זהות רב תרבותית יש בה משמעות לא רק ברמה הערכית אלא גם ברמה הפרקטית של האינטרס והריוח שיכול לצמוח מזה.
- מה שעשה את ההבדל לי כעולה ולהרבה עולים אחרים הוא אדם אחד שהאמין וזה מה שעשה את השינוי. מספיק אדם אחד שפגש אותך באמצע הדרך והאמין בך כדי לעשות את השינוי.
- להכיר בזה שזה תהליך מאד ארוך גם של הקולטים וגם של הנקלטים לישראל יש ניסיון מאד מגוון בקבלת האחר. למצוא את המקום שבו אפשר להעצים את האחר.

- מתוך התפיסה המערכתית – להתבונן בילד העולה בתוך המשפחה שלו.
 - לעולים החדשים יש גם הרבה כוחות וצריך להתחבר לכוחות האלה, דיאלוג בגובה העיניים
- .

פעילות מס' 2 **כשל הנחת הזהות המשותפת**

רציונל

מורים ויועצים רבים פועלים מתוך "הנחה של זהות משותפת" עם תלמידיהם (מתוך "הפרקטיקה של ההוראה" מאת פיליפ ג'קסון). היבט אחד של הנחה זו שנדמה כמשותף בעיני מרבית המורים ביחס לתלמידיהם הוא "המטען התרבותי המשותף שלנו". מה כולל המטען הזה קשה לומר, אבל חלק גדול מתוכנו מובן מספיק – הוא כולל שפה משותפת וידע עממי מהסוג המכונה "מקובל", כמו ידע על גיבורי תרבות, העדפות רווחות, מנהגים ונימוסים יומיומיים. כל אלה מאפשרים לאנשים "להרגיש בבית" ולהתנהג באופן מובן בהקשר תרבותי מסוים.

היבט נוסף של ה"הנחה של זהות משותפת" עוסק בתפקוד פסיכולוגי. מורים רבים הפועלים על בסיס ה"הנחה של זהות משותפת" לוקחים כמובן מאילו שהתלמידים שלהם הינם ממש כמותם באופן שבו הם חושבים ומרגישים - במה שגורם להם לצחוק ולבכות, ביכולותיהם לעמוד בלחצים, בתנאים שיוצרים אצלם התלהבות, שעמום וכד'.

כלומר, משתמע מן ה"הנחה של זהות משותפת" קיומה של התאמה בין המורה ותלמידיו ביחס לכמה מימדים בו-זמנית: תרבותיים, פסיכולוגיים ופיסיוולוגיים.

פעולה על בסיס הנחה זו משחררת את המורה מהצורך לעיין בטבעם של תלמידיו ולהתחשב במה שילמד מעיון זה כבסיס לצעדיו הפדגוגיים. גם כאשר מתעוררת בעיה – לדוגמא, האם הלומדים יחוו מהלך לימודי מסוים כמעניין או כמשעמם - מנסה המורה להבין ולפתור אותה מתוך הסכמות הקיימות שלו, ולא מתוך היכרות עם רפרטואר של סכמות אחרות. האם המורה רואה את החומר הנלמד כמעניין? אם כן, אזי, על פי "הנחת הזהות המשותפת", יכול הוא להניח שכך גם לגבי התלמידים.

מהלך הפעילות:

הנחייה למשתתפים בקבוצה:

לכולנו אוסף של סיפורים בהם הנחת הזהות המשותפת נתקלה במציאות והופרכה בדרך מביכה, לא מותאמת, מתסכלת.

היזכרו באירוע כזה.

עבודה בזוגות:

שתפו באירוע.

נתחו מה הייתה ההנחה ביחס לזהות המשותפת וכיצד המציאות הכשילה הנחה זו.

דיון במליאה:

המנחה יאסוף את הכשלים בזהות המשותפת ואת הרגשות שנלוו לכשל זה.

האם וכיצד ניתן למנוע הישנות של מצבי כשל הנובעים מהנחת זהות משותפת?

מה תלוי בכם ומה בסביבתכם כדי לקדם חשיבה והתנהלות בסביבה של זהויות שונות ומורכבות.

פעילות מס' 3

הקרחון התרבותי

רציונל

במפגשים בין-תרבותיים אנשים נוטים לשים לב לשונות הגלויה ולא לשונות הסמויה. אך מסתבר שהחלק הגלוי לעין כמו בקרחון מהווה רק כשמינית מהעולם האישי התרבותי. לעומת זאת החלק הסמוי מן העין שהוא עמוק ורחב הרבה יותר, מצוי, כמו בקרחון, עמוק בתוך המים. בהיבטים תרבותיים אנו נוטים להתייחס לדברים שיש לנו לגביהם מודעות כמו אוכל, לבוש, מנהגים, שפה, נימוסים, דברים פופוליסטים. לעומת זאת התחומים שלגביהם יש פחות מודעות כמו אופי היחסים הבין-אישיים, יחס לסמכות, סגנון חשיבה, למידה ועבודה, יחס לזמן, יחס לסביבה, וודאות אי וודאות, ערכים, אמונה, הנחות יסוד, שהינם מרכיבים לא פחות חשובים בתרבות אנו נוטים להתעלם מהם. על מנת להגיע לדברים אלה חייבים לשוחח ולהעזיז ולדבר על השונות המשמעותית יותר מזו הצפה 'על פני המים'.

מהלך הפעילות:

עבודה בזוגות - מפגש בין תרבותי

התחלקו לזוגות.

היזכרו במפגש בו נכחתם ובמהלכו היה ברור לכם שאתם במפגש בין תרבותי. יש כאן מפגש בין לפחות שתי תרבויות.

מה היה נושא המפגש?

אילו רגשות ליוו את המפגש?

במפגש הרב תרבותי אפשר להבחין ברגשות שונים ובנושאים שונים:

רגש	נושא	
	מבוכה	סקרנות
הלב	פליאה	הבנת המשמעות ה"נסתרת" בין המילים
התנשאות	משיכה	שפת הגוף ומשמעויותיה
דחייה	התרגשות	דרכי תקשורת
		"איך אומרים ..." בתרבויות שונות

פחד	תדהמה	איך מפעילים וכיצד פועלים
קנאה	הערכה	מנהגים ונימוסים
כעס	אהדה	היחס לזמן
גועל	הבנה	יחסים בינאישיים
חוסר אונים	הזדהות	נורמות וקודים תרבותיים – התנהגותיים
עוינות	חמלה	ערכים ואמונות
חוסר קבלה		
אכזבה		
חוסר סבלנות		
אטימות		
אי נוחות		

דיון במליאה-תגובות הקולט את השונה והאחר

התגובה הראשונית של הקולט במפגש הרב תרבותי היא תגובה של פחד ובלבול.

התגובה המשנית מורכבת הרבה יותר:

1. שימוש בסטריאוטיפים (כל האתיופים אינם קוראים וכותבים) – תגובה שעוזרת להתגבר על הפחד מהשונה. ארגון המציאות בדרך אחרת. הכנסת השונה למשבצת מוגדרת.
2. הפחתה בערך השונה (ממילא הם לא יגיעו רחוק) – כאשר האחר נמוך יותר, אני מרגיש יותר טוב.
3. התקפה ישירה (אתה לא מבין, לא יכול, שונה) – אין לך סיכוי להיות כמוני.
4. אקזוטיקה של האחר (הבנות האתיופיות יפיפיות, הם מקסימים וצנועים) – שמים לב לצד השונה, האקזוטי.
5. הכחשה מוחלטת (אני מתייחס אליהם כמו אל ישראלים, הוראה זאת הוראה, אצלי אין שום בעיה) – הקולט, בתהליך הדחייה, נמנע מלראות את השונה ואת צרכיו הייחודיים.
6. התבצרות בקבוצת השייכות (להיות קרוב אצל עצמי, הם ואנחנו) – הנקלט מעדיף לגור בשכונה של יוצאי אתיופיה, כדי לא לבוא במגע כל הזמן עם השונה והאחר.

7. התגוננות (יש אנשים שנולדו להיות מנהיגים ויש כאלה שנולדו להיות מונהגים) – השארת המצב הקיים, על מנת להימנע משינוי בתפיסות שלי.

8. שלבים התנהגותיים במפגש הרב תרבותי

- שלב התחלה של קבלת השינוי – התבוננות בשינוי כיתרון שיכול להביא לפתרונות יצירתיים ולעניין.
- שלב של הסתגלות – כדי לפתור את הבעיה אני צריך לשנות את הגישה שלי.
- שלב של אינטגרציה – אני מרגיש נוח כשאני מגשר על השוני בין התרבויות. המציאות היא דיאלוג תמידי בין תרבויות, דיאלוג בין שווים, כשהמטרה היא השתנות הדדית, דו שיח לגבי פני החברה בשתי התרבויות.

כדי להיכנס למפגש בין תרבותי לעמוק כדאי להעלות את השאלות הבאות שיש בידם כדי ליצור שינוי במפגש הרב תרבותי:

- מה קורה לי בתרבות האחר?
- מה קורה לו בתרבות שלי?
- מה אנחנו רוצים לשנות בכל אחת מהתרבויות?
- מה אנחנו רוצים לשמר בכל אחת מהתרבויות?

התשובות לשאלות אלה מובילות לדרך של למידה משותפת. כל אחד לומד את תרבות הזולת מתוך תשומת לב ורגישות לתהליך השינוי אצלי ואצלו ומתוך רצון לפתור את אי ההבנות הצומחות מהשוני התרבותי בדרך שוויונית שאינה יוצרת תחושות קיפוח מחד ועליונות מאידך.

פעילות מס' 4

עמדות ערכים ומיומנויות ייעוציות בעבודה עם תלמידים עולים

פעילות בזוגות בגישה אימונית

רציונל

העמדות, הערכים והמיומנויות שלנו מכוונים את עבודתנו בין אם במודע ובין שלא במודע. מטרת הסדנא להפגיש את היועצת עם הקולות הפנימיים שלה, עם האני מאמין שלה והאופן בו ההכרות הזו קשורה, מכוונת ומזינה את עבודתה עם תלמידים עולים.

מהלך הפעילות:

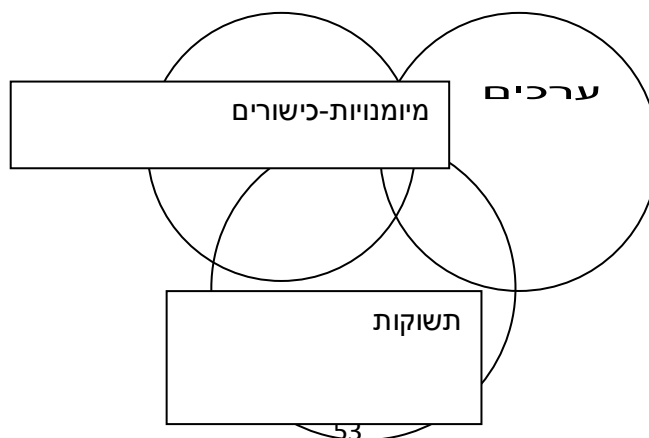
עבודה אישית

לפניך תרשים של שלושה מעגלים החופפים בחלקם.

מעגל אחד מתייחס לערכים שלך כאדם. צייני חמישה ערכים אשר מנחים ומובילים את חייך.

המעגל השני מתייחס לכישורים לניסיון ולמיומנויות שלך כאדם וכאשת מקצוע. צייני חמישה מרכיבים.

המעגל השלישי מתייחס לתשוקות שלך. בבואך למלא מעגל זה חשבי על הדברים שמאוד מעניינים אותך, שגורמים לך לקום בחדווה ליום עבודה או ליום חופש.



עבודה אימונית בזוגות

התחלקו לזוגות

כל אחד מבני הזוג ממלא שני תפקידים-מאמן ומתאמן.

מטרת האימון לאתר כיצד שלושת המעגלים יכולים לבוא לידי ביטוי בעבודה עם תלמידים עולים.

שלבים למאמן

1. הקשבה-על המאמן להקשיב לתיאור של שלושת המעגלים-כישורים, תשוקות וערכים.
2. הבעת עניין-שאלת שאליות, הבעת התלהבות, סקרנות.
3. בירור לעומק –במעגל הערכים להתעכב ולבדוק מהם הערכים המרכזיים של היועצת כאדם. מה משמעותם של ערכים אלה עבורה כאדם, באיזו דרך ערכים אלה באים לידי ביטוי בחייה או איך הייתה רוצה שיבואו לידי ביטוי?
4. בירור השטחים החופפים-מהן נקודות ההשקה והשטחים החופפים בין שלושת המרכיבים שצינת-ערכים כישורים ותשוקות. מהי הייחודיות שלך הבאה לידי ביטוי במפגש בין שלושת המרכיבים?
5. עצה לעצמי-אם היית צריכה לבחור תחום אחד בעבודה עם תלמידים עולים מה היית ממליצה לעצמך?
6. זיהוי הייחודיות-מה התרומה הייחודית שאת יכולה להביע בעבודתך עם תלמידים עולים.

במליאה

שיתוף של חברי הקבוצה בשאלה כיצד העבודה האישית ובזוגות קידמה את ההתבוננות העצמית והפנימית שלהם ביחס למי שהם בבואם לטפל ולקדם תלמידים עולים.

מה הם יכולים לתת,מה רוצים לתת, מה מתאים להן....

חשוב שנהיה ערים לערכים שלנו ולאופן בו הם שלובים בעשייה החינוכית והמקצועית שלנו.

עשייה מתוך חיבור ערכי תהיה מלאה יותר באנרגיות ותפגוש טוב יותר את המטרות שלנו.

פעילות מס' 5

המרחב החינוכי המגדל

רציונל:

הנכחת כל הסובייקטים השותפים למפגש שיש בו היבטים תרבותיים תאפשר יצירה של מרחב מגדל שיש בו אחריות ואהבה ביחס לאחר.

מהלך הפעילות:

עבודה עצמית

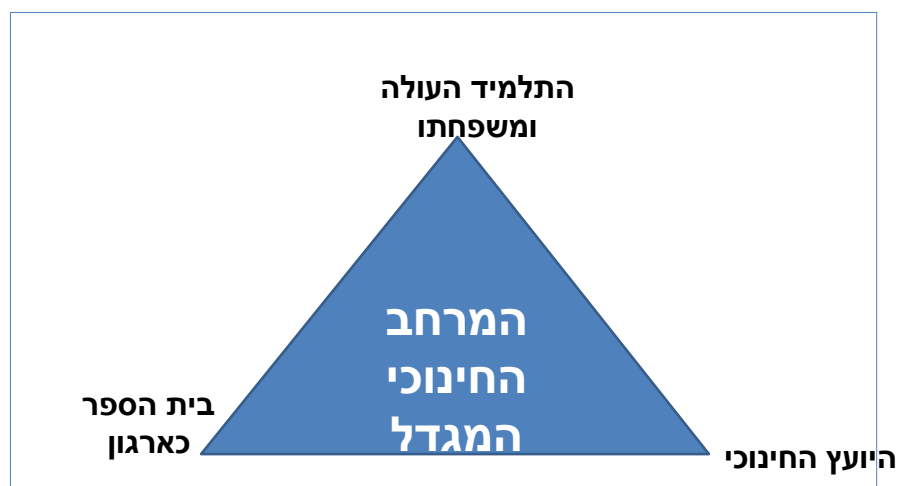
- הזכר/י במקרה ממהלך עבודתך שהיה כרוך בדילמה ו/או באתגר וערב מורכבות תרבותית. תאר/י את המקרה בקצרה.

עבודה בזוגות

ראיין/י את בן/בת זוגך לתרגיל על פי "המרחב החינוכי המגדל" כך שקולם של כל השותפים למקרה יבוא לידי ביטוי במובן של :

הערכים, העמדות, הידע והמיומנויות שעמדו לרשות כל אחד מהגורמים במפגש.

המרחב החינוכי המגדל עבור תלמידים עולים



היועצ/ת:

- כיצד פעלת? (יוזמת, מגיבה, מגשרת, נמנעת, מובילה).
- איזה ידע רלוונטי עמד לרשותך ואיזה ידע חסר לך?
- מה עמדותיך ביחס לקליטה / השתלבות של תלמידים עולים בבית הספר?
- מהי השקפת עולמך ביחס לסוגיה שמעלה המקרה?

בית הספר כארגון

- מה מיקומה של משימת הקליטה במפת החיים של בית הספר – על הרצף בין מיקום שולי למרכזי ובין העדפת אסטרטגיות התמודדות אחידות לבין יוזמות מותאמות?
- מהי תפיסת ביה"ס ביחס לעולים על הרצף שבין הטמעה לפלורליזם תרבותי?
- מהו השינוי שחל בביה"ס בעקבות קליטתם של העולים – בין שינוי תוספתי לשינוי תפניתי?
- מתוך ניסיוןך בביה"ס עד היום נוכחותם של התלמידים העולים מתבררת כבעיה/ כנכס/ כאתגר/ כנושא שאינו דורש התייחסות מיוחדת. פרט/י.

התלמיד /ה העולה ומשפחתו

- מה אני יודעת על סיפור העלייה שלו ושל משפחתו?
- מה אני יודעת על דפוסי ההורות הערכים והנורמות במשפחה זו בכלל וביחס לביה"ס וללימודים בפרט?
- מה ידוע לי על קבוצת המוצא התרבותית של התלמיד?
- מה ידוע לי על התלמיד בתחום הלימודי החברתי הרגשי – חזקותיו וחולשותיו

רפלקציה של המספר

אילו מרחבים לעבודה ייעוצית-חינוכית את/ה מזהה לאור המיפוי? אילו הזדמנויות פותח המודל? מה התחדד או התחדש באמצעות הראיון?

פעילות מס' 6

מרחב היצירה המשותפת

רציונל:

מרחב היצירה המשותפת מציע עקרון לעבודה במציאות מרובת תרבויות ומקדם את האפשרות לדיאלוג חינוכי מצמיח במרחב בין תרבותי. עקרון זה פותח על ידי יעל בר לב, מכון מנדל למנהיגות.

הגדרות והנחות:

- "מרחב היצירה המשותפת" הוא המרחב שנוצר במפגש פורה בין אנשים מתרבויות שונות.
- בהשאלה מוויניקוט, זהו מרחב פוטנציאלי בין תרבויות, "מרחב ביניים" שמתקיים בין השותפים לאינטראקציה שבו הם משחקים, מתנסים ויוצרים מהויות תרבותיות חדשות.
- במרחב זה מתקיים משא ומתן על אמונות, ערכים, תפיסות עולם והתנהגויות.
- כאשר המשא ומתן מתקיים באופן עשיר ומודע, הוא מאפשר קשר פורה בין אנשים הבאים מתרבויות ותפיסות עולם שונות

קטגוריות "מרחב היצירה המשותפת":

- **זיהוי והבחנה**-מצב שבו אני מזהה היבטים מסוימים אצל ה"אחר" כקשורים בצורה כזו או אחרת לתרבותו. והיבטים אצלי כקשורים לתרבותי
- **קבלה** -מצב שבו אני מוכן/ה לקבל או לסבול היבט מסוים אצל האחר: התנהגות, ערך, עמדה, אמונה...
- **אי קבלה**-מצב שבו אני מסרב/ת לקבל היבטים תרבותיים מסוימים אצל או מן האחר.
- **אימוץ**-מצב שבו אני מכיל/ה היבט מסוים מתרבות האחר בתוך מערך אפשרויות הפעולה שלי.
- **הוקרה**-מצב שבו אני מייחס/ת ערך חיובי להיבטים מתרבות האחר, ללא רצון או מוכנות לאימוצם למערך התבניות שלי.
- **אידאל לחתירה** -מצב שבו אני מייחס/ת ערך חיובי להיבטים מתרבות האחר ואף שואף/ת ומתכוון/ת לחתור לאימוצם. זאת למרות הידיעה שלא אצליח לממשם באופן מלא, עקב היותי בן תרבות אחרת.
- **המצאה**- מצב שבו אני יוצר/ת "דבר חדש" ביחד עם ה"אחרים" או בהשראתם.

תנאים הכרחיים לקיומו של "מרחב היצירה המשותפת":

זיהוי השונות הקיימת והכרה בה
ייחוס ערך לתרבות של העצמי ושל האחר
וויסות יחסי כח באינטראקציות הספציפיות, עד כדי היפוכם לעתים

מהלך הפעילות:

עבודה עצמית:

הזכר/י באירוע ממהלך עבודתך שהיה כרוך בדילמה ו/או באתגר וערב מורכבות תרבותית.
תאר/י את האירוע בקצרה.

מה היה תפקידך או חלקך באירוע?

מה הייתה הדילמה? מה היה האתגר?

אילו מבין קטגוריות מרחב היצירה המשותפת את/ה מזהה באירוע כפי שהתרחש.

האם את/ה יכול/ה לדמיין התערבות אחרת באותו אירוע בהתבסס על קטגוריות המושג?

זיהוי והבחנה	המצאה
קבלה	הוקרה

אי קבלה	אידאל לחתירה
אימוץ	הערות:

פעילות מס' 7

מפער להתמקמות

רציונל

התנועה שבין המושגים פער להתמקמות מאפיינת את העבודה הייעוצית בגישה אינטר סובייקטיבית. גישה אשר מניחה ששדה העבודה החינוכי שנוצר חייב לקחת בחשבון את המקום בו נמצא התלמיד ומשפחתו, המקום בו נמצא ביה"ס כארגון וכן המקום בו נמצא היועץ החינוכי בעמדותיו בידע שלו ובמיומנויות הייעוציות שלו. המפגש בין אלה חושף פערים ומאתגר את ההתמקמות של היועץ החינוכי.

במסגרת ההדרכה שהתקיימה בבתי הספר פגשנו לא פעם את התסכול העמוק של היועצות. פגשנו את הפער הגדול בין הרצוי למצוי, בין המגבלות לאילוצים, בין החלומות והתוכניות לבין היכולת לממש ולהניע לעשייה.

המציאות בה אנו חיים רוויה בפערים. לדעת לעבוד עם פערים ולהפוך אותם להזדמנויות הן כלי מרכזי בעבודה בבית הספר בכלל וכיועצים בפרט. עבודה נכונה עם הפערים תאפשר התמקמות נכונה יותר של היועץ במרחב העבודה הפוטנציאלי שלו.

מהלך הפעילות:

פתיחה

הגדרה מילונית-מהו פער

פער-חלל ריק, רווח, הפרש, הבדל, מרחק.

לפעור פה –לגלות עניין, סקרנות

התמקמות-תפיסת מקום להתבסס בו.

ההגדרה מסמנת לנו שהפער הוא מקום בו משהו נפתח ומתרחב, מקום של אין אך גם מקום של השתאות!!

המקומות בהם אנו פוגשים פערים:

1. פיסי-כשתינוק נולד חשוב שבגולגולת שלו יהיה פער. זהו רווח הכרחי לגדילת המוח.
2. התפתחותי-אם אין פער איך נגדל. כל אתגר התפתחותי מהווה משימת גדילה והתפתחות.
3. לימודי-כדי ללמוד אני צריך להכיר בכך שאני לא יודע. מקור העניין, והסקרנות הם תוצר של הפער שמעורר את המוטיבציה ללמוד ולהתקדם.
4. פסיכולוגי-כל הפרת איזון שנוצרת דרך פער תאפשר שינוי, תובנה, הארה.
5. תרבותי-שפה-הרווח בין האותיות יוצר מילים ובין המילים משפטים-זה מה שמאפשר תקשורת.במוסיקה – הרווח בין התווים עושה את המוסיקה ובעל ערך כמו התווים עצמם.

עבודה עצמית:

איפה בחיים שלכם בתחום המקצועי או ברמה האישית הרגשתם "עולים חדשים" וחוויתם פער?(בשיחת נשים על בישול ואני בכלל לא טובה בזה, בשיחה בין גברים על השקעה בבורסה, בחדר הכושר, במיומנויות מחשב....).

איך הרגשתם?

כיצד גישרתם על הפער בדרך להתמקמות?

דין

היועץ החינוכי הפועל כדי לקדם את מומחיותו בתחום הייעוץ לעולים צריך להיות ער לדיאלקטיקה וליחסים שבין :

העמדות והערכים שלו

הידע העומד לרשותו

והמיומנויות שיש לו בעבודה תרבותית

בתהליך ההתמקמות של היועץ בעבודה עם תלמידים עולים הוא פוגש פערים בין שלושת היבטים אלה וצריך להתמודד איתם.

כאשר מתקיים פער בין העמדות והערכים לבין הידע והמיומנויות, הדבר פוגע בחוויית המומחיות של היועץ וביכולת שלו לתת ייעוץ מקצועי.

דוגמאות לפערים אפשריים:

- אני לא רואה בתלמידים עולים יעד מובחן בעבודתי.
- אני רוצה לטפל בתלמידים העולים אך אין לי ידע תיאורטי מובחן ומעודכן ביחס לעבודה ייעוצית עם תלמידים עולים.
- ביה"ס שם כיעד את קליטת התלמידים העולים אך היחסים שלי עם ההנהלה לא מאפשרים לי מרחב פעולה.
- התיאוריה שברשותי בנוגע לעבודה בהקשרים תרבותיים לא מגובשת, אין לי מספיק מיומנות לעבודה בין תרבותית.

פערים, יכול להפוך לשם המשחק שלנו בעבודה עם תלמידים עולים. כדי להיות מומחה בתחום הייעוץ לעולים – צריך לדעת לעבוד עם הפערים: להתכונן אליהם, לזהות אותם, לתת להם שם וללמוד לחיות איתם בגמישות המתאימה ולצמצמם אותם. בעבודה עם נוער עולה הטיפול בפער מהווה אתגר מקצועי כדי לסייע להם להתמקם ולהתבסס. יש כאן תהליכים מקבילים בין מהות העבודה של היועץ הנע על הציר שבין פער להתמקמות, לחוויה של התלמיד העולה שצריך לצמצם את הפערים ולהתמקם בחברה ובתרבות הקולטת.

פעילות מס' 8

אמפטיה תרבותית

הרציונל

האמפטיה שמהווה מיומנות מרכזית בעבודתם של יועצים צריכה לעבור הסבה ל"אמפטיה תרבותית" לפי רידלי ולינגל (Ridley&Lingle, 1996). אמפטיה תרבותית תתקיים לדעתם

אם היועץ יסכים עם הצורך לסגל גורמים תרבותיים בכל שלבי היעוץ, יהיה מחויב להסתכלות אידיאוגרפית על הנועץ, ויהיה מוכן לבחון את הבנתו התרבותית ביחס למחשבות, לרגשות ולהתנהגויות של הנועץ. לדעתם, אמפתיה תרבותית מהווה יכולת נלמדת של היועצים להגיע להבנה נכונה את החוויות האישיות של הנועצים הבאים מתרבויות אחרות.

מטאפורה שכיחה להסברת מושג האמפטיה היא-להיכנס לנעליים של האחר. כלומר לעמוד במקום שזולתך נמצא בו כי רק אז תוכל לחוש את תחושותיו

מהלך הפעילות

1. קראו את השיר "כשאני נכנסת לנעליים של..."



כשאני נכנסת לנעליים של...
אחת המסורות הספרותיות במסורת מופת האמפטיה היא להיכנס לנעליים של מישהו אחר. רוצה לומר: רק בעזרת מסעם שחולק רצון, תוכל לביט ולחוש את תחושותיו.
בהולך ובגולה אנונימוס בנעליים או בעצמו מיד פנים על ידי ניסיון להיכנס לנעלי הולל וכן למסות ולחשוף, אך הוא תופס אותו. אבל כראשית הדרך יש להבין תפנת היכרותו את מישהו אחר. תרגול בחזרה ובכניסה תפיקים חכמים שונים. יש כאן גם תהליך הערכה של עצמתי, נצב וערכי האישיותיו לבש את זהותי.
בראית מסלול הורים או הורים אחרים סימני דרך ומתפשים את הדרך והבנתם פשטים רבות וזו מסע לכל הורים. דיושים תצל הבנת והוללת את מידתו וזו נשאלת לב מספריות התאמה לחישיש ודרך ולחשיש וזהו.
אבל לפני שהדרך שולה לשישורים מופשטים, אפשר לענון בספריות קונקריות יותר ומסובות יותר לילדים: הול מיהא אבי רוצה להיות כשארה גדול, ולמשהי דרך דיון בהבולטים אינדיבידואליים: מה שהאם לילי וארץ ועד לנחות שנסכבה הכינות הסכרת והכסחות.
אפשר גם להפחיל מהעזרה של להיות בעלי בית ומכאן למסקים אל הדרך שיש לטולו למעגב בהתאם לתפקיד ולמשיבות המבג, ובר הדושים לעמים העזות מספריות ופרמלית יותר. אבל אחד כך, כזה נעים לומר לנעלי הבית העלוי מדידות.



כשאני נכנסת לנעליים של...
כשאני נכנסת לנעליים של אבא
אני רוצה לצאת. אני רוצה רק פנישה:
סמס לעמיד בתור ולחבוש כראי...
לראות שם גברת מנגדרת
ולשאל: מי היא?

כשאני נכנסת לנעליים של אבא
אני שני "התמורה" של סבא.
אני "אדוני", אני "מר יודנה"
ואני הולל לי...
לעבודתו

כשאני נכנסת לנעליים של גור
פזם חושבים ש... נכנסתי לגור.
אז כשאני מפקה את הנעליים של גור
רגלי לא נכנסת, כשני
הניז:

ואז אני חוזרת לנעליים קרובים
ויוצאת לפיל ברחובות ושבילים...
הולכת הולכת ולא מפקה
שום דרך אקנה
מר ארבה -

הולכת אל שיר... ואל שיר ויללה,
אל יוני ואסתי, אל גיל ופסקת,
אל דונה רחל, ואל סבא וסבא...
ורק בחשך
חוזרת תפקת.

83

82

2. עבודה אישית-בהשאלה מהשיר דמיינו את עצמכם בתוך הנעליים הבאות והשלימו את ההיגדים:

כשאני נכנס לנעלי הבית שלי אני....
כשאני נכנס לנעלי הבית של העולה אני....
כשאני נכנס לנעלי הבית של ההורה העולה אני....
כשאני נכנס לנעלי הבית של מנהל בית הספר שקולט עולים אני....
כשאני נכנס לנעליים של המחנך שבכיתתו עולים אני....

3. עבודה בזוגות-באילו נעליים היה לך נוח?

מאיזה נעליים רצית לברוח?
אילו נעליים היו לך מוכרות?
באילו נעליים הרגשת חסר אונים?
באילו נעליים היית גאה?

4. דיון

לסיטואציות שונות אנחנו זקוקים לנעליים שונות.
הכניסה לנעליים חדשות היא תמיד קשה ומצריכה אימון, תרגול וזמן כדי להרגיש בהם נוח.
היכולת האמפאטית היא סובייקטיבית אך יש בה גם היבטים נרכשים.
הנעליים האישיות-נעלי הבית מהוות מקום מבטחים שחשוב לשמור עליו כדי לצאת להמשך המסע

על הקשבה

רציונל:

הקשבה הינו הכלי המרכזי העומד לכלל אנשי הטיפול ובניהם ליועצים. למרות חשיבותה ועוצמתה של ההקשבה לא פעם אנו מוצאים את עצמינו לא קשובים או שלא מקשיבים לנו. במפגשים בין שונים, זרים ואחרים מאיתנו אנו עוד יותר מתקשים להקשיב ודווקא אז יכולת זו יקרה מפז.

מתוך עמוס עוז בספרו "ספור על אהבה וחושך"

"מה היה סוד קסמו של סבא?"

הוא ניחן בתכונה שכמעט ואינה מצויה בין גברים, תכונה מופלאה שאולי אין סקסית ממנה בעיני הרבה נשים

הוא הקשיב

לא סתם העמיד, מתוך נימוס, פני מקשיב, בעודו מצפה מבלי סבלנות שהיא תגמור ותשתוק כבר.

לא היה חוטף את משפטיה של בת שיחו ומסיימם בקוצר רוח במקומה.

לא קטע אותה או קפץ אל תוך דבריה כדי לסכם אותם ולעבור כבר הלאה.

לא היה מעמיד פני מתעניין או נהנה, אלא התעניין ונהנה באמת, נו מה:סקרן בלתי נלאה היה.

לא היה קצר רוח, לא חתר לסובב את השיחה מן העניינים הפעוטים שלה או העניינים שלו, החשובים.

להיפך:מאוד מאוד אהב את העניינים שלה. דווקא נעם לו תמיד להמתין לה, וגם אם האריכה היה ממתין לה ומתענג בינתיים עם כל פיתוליה

לא מיהר, לא האיץ. היה מחכה לה שתסיים, וגם כשגמרה לא התנפל ולא חטף אלא אהב להמשיך ולהמתין לה.."

מהלך הפעילות

עבודה אישית

- קרא/י את הקטע מתוך ספרו של עמוס עוז-"על ההקשבה".
- מה קטע זה מעורר בך? אילו רגשות מחשבות ותשוקות הוא מציף בך?

- מה עושה את ההקשבה בקטע המתואר כחווייה מעוררת השראה?
- האם חווית כאדם מצב בו הקשיבו לך הקשבה דומה?

עבודה בזוגות-אימון בהקשבה

כל אחד מבני הזוג משתף את האחר בסיפור שמייצג היבט תרבותי בתוך משפחתו.

השני מקשיב לו בהשראת עמוס עוז-הקשבה שיש בה אמפטיה תרבותית.

בתום הסבב מתחלפים.

כל זוג מנתח את חווית ההקשבה –

המספר משתף איך הוא חווה את המקשיב?

עד כמה הוא חש אמפטיה?

עד כמה הוא הרגיש שהמקשיב אפשר לו להביא את החוויה במלואה?

המקשיב משתף בחווית הקשבה.

מה עזר לו להיות קשוב?

מה הפריע לו?

מה דרש ממנו מאמץ?

עד כמה הרגיש שהוא קשוב?

עד כמה היה סובלני, סקרן ונכון להתמסר להקשבה?

עד כמה הצלחת להיפרד מעצמך ולהיות עם המספר?

דיון

שיתוף בחווית ההקשבה. האם להקשבה לסיפור של האחר הייתה השפעה על בחירת הסיפור שלי ועל האופן בו אני סיפרתי את הסיפור שלי.

כיצד הקשבה מעוררת את הפתיחות והנכונות לשיתוף.

אילו תובנות אנו לוקחים מההתנסות למפגש הייעוצי הבין תרבותי.

ועוד על הקשבה-

בתרבות הסינית המילה הקשבה מורכבת מחמשת הסמלים:

אוזן

עין

לב

אתה

תשומת לב

הקשבה אמפאטית בסינית

הקשבה אמפאטית

聽

אוזן

עין

לב

אתה

תשומת לב

האם את/ה יכול/ה לזהות מרכיבים אלה בהקשבה שלך?

איזה מרכיב נכח יותר ואיזה נעדר ?

מה היית רוצה לחזק בהקשבה שלך?

סדנאות לעבודה עם תלמידים עולים וותיקים להגברת השיח הבינתרבותי

פעילות מס' 1

השם שנתנו לי הורי בראייה תרבותית

סבב שמות-ברוח המקור התרבותי של שמכם

הנכם מתבקשים להציג את שמכם בהקשר התרבותי של משפחתכם.
כשהורכם נתנו לכם את השם מה המסר/ הערך/ הנכס התרבותי שנשא שם זה
בעיניהם.

מהי המשמעות שאתם נתתם לשמכם לאורך תקופות שונות בחייכם.
אילו מהמסרים התרבותיים אימצתם ואילו לא?
מהו היחס שפיתחתם לאורך השנים לשמכם בהקשר התרבותי שלכם?

סבב בין המשתתפים לשיתוף.

ראיון נרטיבי

רציונל

החווייה של כל מהגר היא אישית לחלוטין וטעונה מטענים אישיים. ניתוח נרטיבים של מהגרים מראה שהם משמשים אותם כאמצעי להשמעת הקול הייחודי של תרבותם; המהגר המספר את סיפורו האישי מצליח לשקף את הערכים התרבותיים שעליהם הוא מעוניין לשמור בתהליך השתלבותו בחברה החדשה. בנרטיב האישי הוא מציג את תפיסת עולמו ואת המסר שלו לשומע/קורא המייצג את החברה החדשה (מיכל שליפר, גדי בן עזר, הנרטיב האישי בהגירה). הטיית אוזן לסיפוריהם של מהגרים שחוו פרידות, אובדן, משבר, המלווה בעצב ובכאב, מאפשרת למאזין ובתהליך מקביל גם למספר לזהות את הכוחות, המשאבים, האומץ והחיוניות בבניית החיים החדשים. כל סיפור הופך להיות מסע אישי לגילוי העולם אשר אבד והאופן בו נברא עולם חדש. המספר מקבל את ההזדמנות להכיר בחוויות ההגירה ולאפשר לה להזין ולהעשיר את חיו. המאזין או הקורא נחשף לצד המצוקה, הקשיים הנפשיים והמעשיים של המהגר, בעושר תרבותו ובהזדמנויות הגלומות בהגירה. כשאני כותבת שורות אלה אני נזכרת במספר הפעמים הרב בו נדרש אבי לספר את סיפור עלייתו לנכדיו במסגרת עבודת השורשים לה נדרשו בבית הספר. חוויה זו יצרה את הקשר העמוק לסבא שיכל לתאר בצבעים עזים וחמים את ארץ מולדתו, את ההכרעה הציונית לעלות ארצה, את המחיר הכבד ברמה האישית והמשפחתית ובעיקר את תחושת ההתמודדות, ההצלחה והנחת שהוא מפיק ממהלך זה בחייו.

נרטיב של סיפור עלייה

ראיון עם ילנה לבור-יועצת חינוכית, מדריכת יועצים לעבודה עם תלמידים עולים

1. ספרי את סיפור העלייה שלך, מתי עלית? מאיפה? באילו נסיבות?

את תהליך העלייה תמיד אזכור! עלינו ב-10/3/00 מאוקראינה כזוג צעיר. אני בת 25 ובעלי בן 30, במסגרת תוכנית תק"א לצעירים אקדמיים. לי כבר היה תואר שני כפסיכולוגית ומורה וניסיון בהוראה של שלוש שנים. התחלנו לחשוב על העלייה לאחר הפגישה עם שליחת הסוכנות. התחלנו לבוא לאירועים וסמינרים והשתכנענו שישראל מחכה לנו וזקוקה לנו... היה "גיבושון" של יומיים ועלינו בקבוצה עם עוד חבר'ה צעירים ללא משפחות.

2. תארי את השנים הראשונות. מה היה קשה? מה עזר לך? מה היו המחשבות, הרגשות וההתנהגות שלך?

בשדה התעופה ראיתי שלט ענק-"ברוכים הבאים הביתה" ואז הרגשתי שאני בבית. כשהגעתי פגשתי מציאות כאן מציאות אחרת לגמרי ממה שסיפרו לנו באוקראינה. התנאים שנקלענו אליהם היו גרועים ביותר-קיבלנו חדרים מוזנחים במרכז קליטה באשקלון בשכונה הגרועה ביותר בעיר. שמו את כל העולים באותם חדרים כך שבכל חדר היו עולים ממדינות שונות שדיברו שפות שונות. לא רק שלא ידענו עברית גם בינינו לא יכולנו לדבר ולפתח שפה משותפת להישען אחד על השני ולמצוא נחמה בשותפות הגורל. בשנים הראשונות חשתי הרבה תסכול ועצב כי הפרידה מהמשפחה ומארץ הלידה הייתה קשה וכואבת.

מדריכה דוברת רוסית ליוותה אותי בתקופה הראשונה. הליווי התמקד בעניינים טכניים ופרוצדוראליים אך לא קיבלתי ליווי או מענה רגשי. התלכדנו מאוד כקבוצה ועשינו הכל יחד.למשל כולנו נרשמנו יחד לאותה קופ"ח. מתוך הקבוצה נוצרו שני זוגות, איתם אנחנו בקשר עד היום. כ-30% מהקבוצה חזרו לרוסיה או עזבו לאמריקה אחרי שלושת השנים הראשונות. מרבית העוזבים היו אנשים שהגיעו ללא משפחה בכלל ולא היה להם שום עוגן כאן.

3. מה הייתה נקודת המפנה או צומת חשובה או אירוע מכונן שהיה משמעותי בתהליך הקליטה שלך?

בחצי שנה הראשונה לא הפסקתי לבכות.לא ידעתי את השפה וחשתי הרבה תסכול ועצב. בעלי הרגיש אחרת-הוא היה באופוריה-כאילו נסענו להרפתקה או לטיול.כשראה שכל כך קשה לי הוא שלח אותי לאוקראינה למשך שלושה שבועות. זה מאוד הרגיע אותי ואת המשפחה שלי שנשארה שם. נקודת החוזק ועוגן שאפשר לי להתמודד היא העובדה שהגעתי לארץ עם בעלי. הוא מאוד האמין בי ודחף אותי קדימה כל הזמן. עבדנו בעבודות מזדמנות. אני עבדתי במפעל. זכור לי יום בו לא הצלחתי במשימה מסוימת והאחראית צעקה עליי והשפילה אותי. באותו לילה החלטתי שאני חייבת להיות במקום אחר לגמרי, מקום גבוה יותר.

4. איך הדברים השפיעו על הבחירה המקצועית שלך?

לא האמנתי שאי פעם אלמד חינוך, בעיקר בגלל קש"י השפה. הקורס הראשון שראיתי היה קורס אחיות בפתח תקווה.לאור זאת עברנו לפתח תקווה. בסופו של דבר לא הלכתי לקורס כי לא היה מישור שיכונן אותי בבחירת הדרך. באחד הימים שמעתי על חוג לייעוץ והחלטתי ללמוד ייעוץ. הלכתי לבר אילן והמזכירה שם נתנה לי טפסים למלא. מאחר ולא ידעתי למלא אותם המזכירה אמרה לי: "את לא תוכלי ללמוד אם אינך יודעת עברית" שוב בכיתי, אך לא וויתרתי. הלכתי לראש החוג והוא קיבל אותי!

5. איך זה השפיע על עבודתך בתחום הייעוץ לעולים?

אני מזדהה היום מאוד עם הקשיים של העולים, ומאוד מאוד רוצה לעזור.

6. איזה מסר חשוב לך להעביר כעולה לשעבר למערכת החינוכית בכלל ולייעוץ בפרט?

חשוב בעיניי שתהיה דמות בבית הספר אשר תהיה אחראית על העולים. כדאי לעבור משיפוטיות להתעניינות וסקרנות אמיתית בנוגע לסיפור האישי המשפחתי של כל עולה וכן לתרבות ולמסורת שלו-כמו למשל חגים.

7. בהנחה שיכולת לעשות את הדרך מחדש- איך היית בוחרת לעשות אותה? מה היית משנה ועל מה היית חוזרת?

אם הייתי יודעת מה מצפה לי –לא הייתי עולה.
אבל כעת אם היו מציעים לי לחזור לאוקראינה –לא הייתי חוזרת.

פעילות מס' 3

זהות במעבר

רציונל:

תהליכי הסתגלות וקליטה נמצאו כקשורים לגיבוש הזהות בתהליכי המעבר. ככל שהעולים מצליחים לשלב בין תרבות המוצא לבין התרבות המארחת כך הם ישתלבו וירגישו רווחה נפשית. לעומתם הנטמעים, המפרידים והשוליים עלולים למצוא עצמם בתהליכי סיכון ואי תפקוד.

פעילות זו מוצעת לתלמידים עולים במטרה לסייע להם לזהות את מרכיבי הזהות שלהם ואת היתרון שיש לשילוב בין זהויות כמקדם הסתגלות מוצלחת.

מהלך הפעילות

1. הצגת המודל הדו ממדי של זהות במעבר של berry .

מודלים של זהות במעבר: מודלים דו-מימדיים (Berry)

זהות רוב (חדשה)			
-	+		
הפרדה (Separation)	שילוב/ דו-תרבותיות (Integration)	+	זהות מיעוט (ישנה)
שוליות (Marginalization)	הטמעה (Assimilation)	-	

2. המנחה יבקש מהתלמידים ליצור טבלה שמחולקת לארץ מקור וארץ יעד.
בארץ המקור עליהם לרשום את מרכיבי הזהות אותם הם רוצים לשמור-

כמו: מנהגים, נורמות, מאכלים, שפה, לימודים, ערכים, התנהגויות וכד'.
בארץ היעד עליהם לרשום מרכיבי זהות שהיו רוצים לאמץ.
3. המנחה יבקש מכל תלמיד למקם את עצמו במטריצת ברי.

דיון

במליאה מפתחים דיון עם התלמידים מהו לדעתם המקום האידיאלי במצבי מעבר בין תרבותי כדי לקדם הסתגלות. לאן היו שואפים לפתח את הזהות שלהם.
ניתן להעשיר את הדיון באמצעות שני שירים מקסימים שמדברים על עליה והסתגלות כפונקציה של שילוב בין תרבויות.

חולם בספרדית- של שלמה יידוב

<http://www.youtube.com/watch?v=OLKXixY9LYE>

ושיר ישראלי של שלמה גרוניך.

<http://www.youtube.com/watch?v=M1ENi23ISCw>

על שניהם אפשר לנהל דיון ולהדגיש מרכיבי זהות ושילוב בין זהויות.

פעילות מס' 4

המפגש עם האחר כמגדיר את זהותי

רציונל:

ההכרה בתלות ההדדית המתקיימת בין אנשים בקבוצות חברתיות חשובה ליכולת לקדם שותפות, אחריות וערבות הדדית. במפגשים בין תרבותיים חשוב שהתלמידים יכירו בתלות שקיימת בניהם בהגדרת הזהות האישית שלהם. כך תפתח הנכונות להכיר, לכבד וליצור קשר.

אני יחיד ומיוחד

אם אני אני

כי אתה אתה

ואתה אתה כי אני אני

אז אני לא אני

ואתה לא אתה

אבל

אם אני אני

ואתה אתה

כי אתה אתה

אז

אני – אני

ואתה - אתה

מהלך הפעילות

המנחה יקריא את השיר

עבודה אישית:

כל תלמיד יענה באופן אישי על גבי דף

- א. מהם יחסי האני /אתה המתוארים בשיר?
- ב. איזו משמעות יש ליחסים אלה בקשר שבין הקולט לנקלט?
- ג. באיזו מידה אתה מסכים ליחסים המתוארים ועד כמה הם משקפים את המציאות בה אנו חיים?
- ד. הזכר/י באירוע בחיך בו חווית יחסי אני /אתה כפי שהטקסט מתאר

חלוקה לקבוצות בנות 4-5 משתתפים

- כל תלמיד ישתף את חבריו בתובנות שלו מיחסי אני/אתה המוצגים בשיר ומהאופן בו ניתן להשליך יחסים אלה על נושא קליטת תלמידים עולים בבית הספר.
- בהשראת השיר כל קבוצה תתבקש להדגים את היחסים בין אני לאתה בדרך יצירתית-שיר, סיפור, ציור, קולאז", פסל אנושי.
- הקבוצות יציגו את התוצרים במליאה וישתפו בחווית היצירה המשותפת.

פעילות מס' 5

יאקירמא

רציונל:

אנו נוטים לחשוש מכל מי שנראה לנו זר ולפעול לבידולו מאיתנו ביתר שאת. פעילות זו נועדה להפגיש את המשתתפים עם היבט זה בבני האדם ולהפריך את הפערים והסטיגמות כדי שיוכלו להכיר שבכל אחר מאיתנו קיימים גם הרבה היבטים דומים.

יאקירמא הוא מונח בו השתמשו מספר אנתרופולוגים תוך העמדת פנים של ריחוק אתנוגרפי כדי לתאר אספקטים שונים של התנהגות חברתית של תושבי ארצות הברית. יאקירמא הינו היפוך אותיות השם "אמריקאי" שנשמע כמו שם של שבט (באנגלית נעשה שימוש במונח Nacirema).

יאקירמא מתוארת כחברה אקזוטית בעלת מנהגים מוזרים ולא רציונליים. הריחוק האתנוגרפי בו נעשה במקרה זה, היא טכניקה ספרותית של הזרה, כך שהקורא האמריקאי (או המערבי, או בכלל) לא יבחין מיד שמדובר בחברה האמריקאית. גלוי "האמת" אמור ללמד את הקורא פרק ביחסיות תרבותית, היינו בראייה פחות היררכית ופחות שיפוטית של התרבויות השונות; בקרבה הרבה, יותר מאשר נדמה לנו, שישנה בין החברה המערבית לחברות "אקזוטיות" ו"רחוקות"; ובמהירות הרבה בה אנו מתייגים את האחר, ובבעייתיות שבתיוג זה.

עם הזמן, ככל שהאנתרופולוגים החלו לעבור ממחקר של חברות רחוקות לחקר החברה בה הם חיים, טכניקת ההזרה הפכה לכלי מתודולוגי. ביאריקמא ניתן גם לראות את הניצנים של משבר הייצוג, שהתפתח בדיסציפלינה האנתרופולוגית בשנות ה-90.

מהלך הפעילות:

המנחה יקריא לתלמידיו את הסיפור הבא על פולחן הגוף ויבקש מהם לזהות מיהו אותו שבט והאם הם מכירים שבטים כאלה?

פולחן הגוף של יאקירמא

הורס מינר היה (ב-1956) החוקר הראשון שטבע את המונח, במאמרו "פולחן הגוף של יאקירמא".

לפי תיאורו - ל"יאקירמא" כלכלת שוק מפותחת מאוד ובני השבט מקדישים חלק גדול מזמנם לפעילות כלכלית. עם זאת, מושקעים משאבים רבים בפעילות פולחנית וטקסית. הגוף עומד במוקד הפעילות הפולחנית הזאת. בני השבט מאמינים שמראה הגוף ובריאותו חשובים מאוד. לפי אמונתם, הגוף חלש, מכוער ונוטה ל**מחלות**, והדרך היחידה לשיפור מצבו, היא באמצעות השפעתם החזקה של טקסים ופולחנים שונים.

- בכל בית מצוי מקדש אחד לפחות שבו מתבצעים טקסים ופולחנים כאלה. בבתי האח"מים ניתן למצוא מספר מקדשים כאלה. למעשה, הרווחה של בית מסוים נקבעת על - פי מספר המקדשים הללו. יותר מקדשים – יותר רווחה.

הטקסים אינם מתנהלים באופן משפחתי אלא באורח פרטי וסודי. לא מקובל לדבר על טקסים אלו, אלא רק עם ילדים קטנים הנצרכים להדרכה מתאימה לגביהם.

- אנשי ה"אקירמא" מרבים לעסוק ב"ענייני הפה". הם מאמינים כי למצבו של הפה השפעה רבה על יחסיהם החברתיים וכי ללא ביצוע "טקסי הפה" היומיים עשויות שיניהם לנשור. פולחן הפה היומי – שייראה לזר דוחה ביותר – כולל הכנסה לפה של אוסף שערות קטן עם חומרים מאגיים מסוימים, והנעתו בתנועות טקסיות מוכתבות מראש.

בנוסף לפולחן הפה היומי, נוהגים בני השבט לבקר מספר פעמים בשנה אצל "איש הפה הקדוש". לכוהנים אלו יש מערכת מרשימה ביותר של אביזרים, הכוללת מחטים שונות, מקדחות ואזמלים. הם נוהגים להרחיב את החורים בשיני בני השבט ולמלא אותם בחומרים מאגיים שונים המונעים, לפי אמונתם, ריקבון. מובן שתהליך הריקבון נמשך, אבל בני השבט ממשיכי לבקר אצל הכוהנים ואף לתת להם מתנות יקרות ערך. זהו פולחן מכאיב ביותר, המצביע על הנטיות הסדיסטיות והמזוכיסטיות של בני השבט.

- הגברים בשבט נוהגים לשרוט מדי יום את פניהם עד זוב דם באמצעות מכשיר חד.
- בחדר המקדש ישנה קופסת קסמים בה יש עשבי מרפא, שאיש אינו יודע ממה הם מורכבים.

האדם הולך לאיש מרפא והוא כותב לו משהו על נייר, בכתב סתרים. האדם הולך למומחה לעשבי מרפא וזה מספק לו את הכתוב. את השאריות אין מסלקים אלא שומרים בארגז קסמים אשר בלב המקדש מתוך אמונה שהם מגנים על בני השבט.

- אגן הטבילה – שמימיו מגיעים מכלל הקהילה ובהם טובלים את כל המשפחה בזה אחר זה.
- הנשים אופות ראשיהן בתנור פעם בכמה זמן, והן מאמינות שהיופי בא דרך השיער.
- מקדש מילוח-תיב – אדם חולה באופן רציונלי מנסה לרפא את עצמו, אך שם ברגע שאדם חולה עוזב את בני משפחתו ונכנס למקדש כל שהוא שכל המוסכמות החברתיות, מחיי היומיום משתנים. כמו למשל חשיפת הגוף לפני הכוהנים ונעיצת מחטים בו. המטפלים בו הם כוהנים וכוהנות ואף אחד לא מתווכח אתם. מטרת אותו מקדש הוא לרפא אנשים, אך חלק גדול מהאנשים שנכנסים לשם, יוצאים ללא רוח חיים.
- המקשיבים – אנשים מיוחדים להם מספרים את כל הסודות והבעיות. אנשים שאמורים להביא מרפא לכל הבעיות ושהם בעצם לא נוגעים בחולה. רק מקשיבים, והחולה ככל שיזכור יותר מידע מימי ילדותו כך קל יותר למקשיב לפתור את בעיותיו.
- הנשים בשבט הן מוזרות ביותר. למרות שהנורמה היא צניעות, אישה, שחושפת כמה שיותר מושכת תשומת לב ואהדה, יותר מהנשים הצנועות.

מערכים לעבודה קבוצתית

באמצעות סרטים

בפרק זה יוצגו תכנים הרלוונטיים לעבודה ייעוצית חינוכית עם צוותי חינוך ותלמידים באמצעות סרטים.

הסדרה "אני לא כזה"

הבטן כמו הים



חבלי קליטה של עולי אתיופיה

חלק ראשון

צפייה בסרט "[הבטן כמו הים](#)"

<http://23tv.co.il/79-he/Tachi.aspx?id=4704&programId=1334>

(אורך הסרט 26:28 דקות)

שם הפרק: הבטן כמו הים

פרק מס' 3 :

שישה צעירים עולים מאתיופיה מספרים על התאקלמותם הקשה בארץ, ההלם התרבותי, הקושי "להידחף" לחברה הישראלית, והמאבק להצליח. עם הזמן הם מפסיקים להתבייש וחוזרים להרגיש גאווה במקורות. משתתפים: שולה מולה, שרה יאסו, תמר דסטה, יצחק דסטה, שרה טספאיי, אבררו יצחק. משך: 26:32 דקות.

"הבטן כמו הים"

על פי התרבות האתיופית, הבטן הינה מקום מושבם של הרגשות. בעיקר מדובר ברגשות הקשורות להתמודדות של אדם עם צרותיו: צער, יגון, כאב, ייאוש.

(בן עזר, גדי, 1992, כמו אור בכד, הוצאות ראובן מס.)

דיון במליאה:

פתגם באמהרית מצוטט בסרט - "אדם שהולך למקום זר נהיה חלש, אפילו תרגולת תצליח לנשוך אותו כמו כלב".

- איזה אסוציאציות ומחשבות עולות תוך צפייה בסרט? למה התחברתם?
- מה המשמעות של שם הסרט?
- עם איזה דמויות התחברתם?
- מה ריגש אתכם בסרט?
- איזה סיפור אישי של קליטה נגע לליבך?
- איזו סוגיות הינן המשמעותיות ביותר לתיאור קשיי קליטה?
- אילו סוגיות זהות עולות?
- מה זו הצלחה? מהי קליטה מוצלחת מנקודת ראות של משתתפי הסרט?
- מה אומר הסרט עלינו כחברה קולטת עליה?
- מהם מקורות הכוח של משתתפי הסרט? מהיכן הם שואבים אותם?
- מה המחיר שמשלמים הנקלטים בתהליך ההשתלבות.

סיסאי



- דודו גברו, במאי הסרט

הסרט "סיסאי" זכה בפרס בפסטיבל במילנו

תלמידים עולים בסיכון

מודל נדנדת מיגון סיכון



חלק ראשון

תקציר הסרט

"סיסאי" סרט דוקומנטרי שמצולם בישראל ובאתיופיה הוא סרט על חיפוש זהות.

במאי הסרט הוא האח דוד גברו, שמלווה את אחיו ומשפחתו במסע האישי והרגע בו חזר האב המאמץ מביקור באתיופיה.

[ביקורת על הסרט](#)

עבודה אישית

תוך כדי צפייה בסרט עיין בדף הצפייה המצורף והתייחס לנקודות ברמה האישית.

חלק שני

עבודה בקבוצות ונקודות לדין במליאה

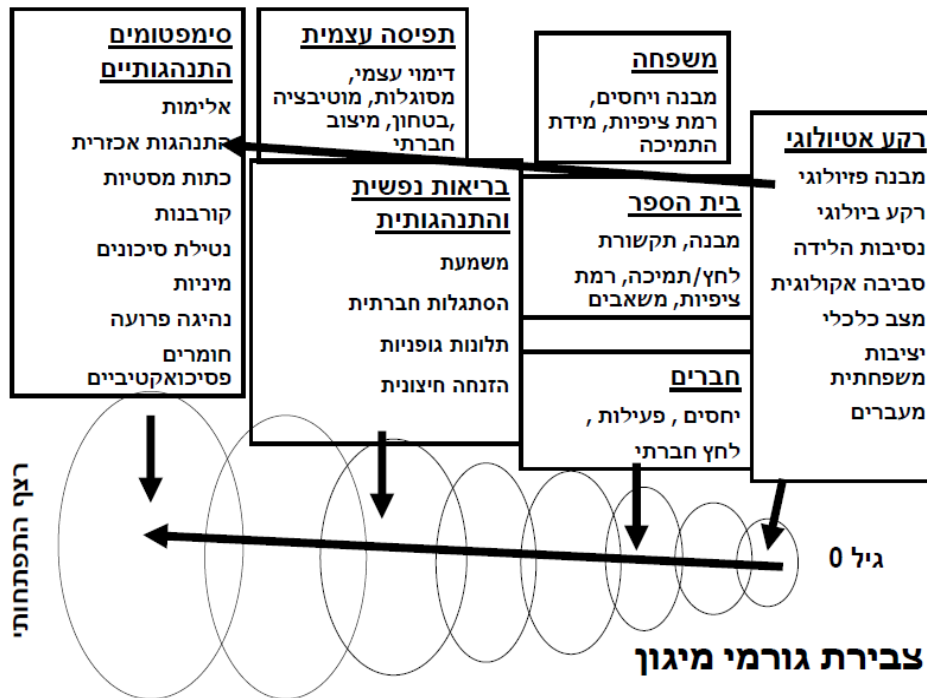
* מצורפות טבלאות מיגון סיכון

- שתפו אחד את השני בתחושות וברגשות שעולות מהצפיה בסרט.
- מהכרות עם מודל הנדנדה למיגון סיכון, היכן הייתם ממקמים את סיסאי ?
- מה הם לדעתך הכוחות והמשאבים של סיסאיי?
- חשבו על עבודתכם כיועצות בבית הספר, תנו דוגמא לתלמידים עולים שמדגימים מצבים שונים על הנדנדה.
- מהסיפורים המדגימים מה ניתן לעשות [במסגרות החינוכיות] על מנת לסייע לתלמידים העולים לצבור גורמי מיגון?
- מהסיפורים המדגימים האם יכולתם לתת תמונה מקיפה המעידה על הכרות עמוקה עם התלמידים אותם בחרתם ?
- אילו שאלות נוספות בהקשר של מיגון וסיכון עולות בעקבות הצפיה בסרט?

"נדנדת" מיגון-סיכון

סיכון	מיגון	סיכון גבוה איזון סיכון נמוך
		סיכון גבוה איזון סיכון נמוך
		סיכון גבוה איזון סיכון נמוך
		סיכון גבוה איזון סיכון נמוך

צבירת גורמי סיכון במהלך ההתפתחות



סיסאי



- דודו גברו, במאי הסרט

הסרט "סיסאי" זכה בפרס בפסטיבל במילנו

דף צפייה

- שימו לב לסוגיות השונות שמלוות את סיסאי במעגלים השונים שהוא פוגש.
- זהו את הזהויות השונות שלו, במעגלים בחייו.
- מהם מוקדי הקושי בהגדרת הזהות של סיסאי?
- מהם גורמי הסיכון אותם צובר סיסאי במהלך חייו?
- מהם מקורות הכוח שלו?
- מהם גורמי המיגון אותם הוא צובר?
- איפה נמצא סיסאי על הנדנדה? מה מטה את הנדנדה?
- מה אפשר לומר על הקליטה של סיסאי?
- מהן הדילמות של העדה האתיופית שעולות בסרט?
- מה אני יכולה לקחת מסיפורו של סיסאי לעבודתי כיועצת ?



מונית לגונדר



- אלי טלאל, במאי הסרט

זהות והסתגלות במעבר

המודל של Berry

חלק ראשון

צפייה בסרט "מונית לגונדר"

(מצורף דף צפייה)

תקציר הסרט (אורך הסרט 60 דקות)

הסרט מתאר מסע נפשי ורגשי - נערים יהודיים ממוצא אתיופיה שעלו ארצה בילדותם, מתוודעים לעולמם הקודם, למקום שבו נולדו ולסביבה שבה גדלו אבותיהם ובני משפחותיהם. מסע שורשים זה נעשה במסגרת המכינה הקדם צבאית 'ימין אורד'.

המפגש המחודש עם עברם מעורר בנערים מחשבות חדשות על הקשר שלהם לישראליות, ליהדות, לאתיופיה מולדתם, וכן הערכה להוריהם שעברו לא מעט תלאות. למסע זה התלוו גם חבריהם, נערים יהודים ממוצא רוסי, וגם הם עברו במהלך המסע תהליך של גיבוש זהות יהודית-ישראלית. הם חוו דרך חבריהם את ההתרגשות, הזדהו עמם כעולים חדשים, ואף הביעו קנאה ורצון לעבור בעצמם מסע דומה בארצם.

המצלמה מלווה בעיקר שלושה: אורי, המצהיר בתחילה כי הוא ישראלי במאה אחוזים וכי טיול שורשים לא ישפיע עליו. אך במהלך הטיול מסתבר שהטיול שינה לחלוטין את תפיסת הזהות שלו. אם בתחילת הסרט הוא הציג עצמו כ'אורי' - שם המסמל בעיניו את הישראליות בעקבות הערצתו למשוררת רחל שכתבה את השיר 'אורי'; הרי שבסוף הסרט, כשהוא חייל בגולני ובעקבות התהליך שעבר באתיופיה - הוא חזר לשם נעוריו גדאשו. נער אחר בשם יוסי, תיאר את התנכלות השכנים הגויים ליהודים באתיופיה ומציג בית-כנסת עם סידורים בעברית. נער נוסף, יאנסאו, פוגש לראשונה את אמו, לאחר 14 שנה, ושמחת המפגש מהולה בעצב על כך שהמפגש הבא יהיה בעוד שנים רבות, אם בכלל.

המסע קושר את קבוצת העולים מאתיופיה והעולים מחבר העמים בקשר חזק של הזדהות, אמפטיה, קונפליקטים ורעות שמגיעה לשיאה בשירה מחוץ לבית הכנסת בכפר נידח. הסרט מסתיים בטקסי הסיום הצבאיים של הנערים שהפכו לחיילים. שירותם בצה"ל מסמל יותר מכול את כור ההיתוך הישראלי כאשר כל יהודי באשר הוא הופך לישראלי בכך שהוא תורם למדינת ישראל את כולו. ההתרגשות, החיבוקים והפרגון בטקסים אלה בין חייל ממוצא אתיופי לחייל ממוצא רוסי נראים בהחלט אמינים ומרגשים לאור החוויות שעברו יחד.

[על הסרט באתר "אבי חי"](#)

[טריילר של הסרט](#)

עבודה אישית

תוך כדי צפייה בסרט עיין בדף הצפייה המצורף והתייחס לנקודות ברמה האישית.

חלק שני

המודל של Berry

מודלים של זהות במעבר: מודלים דו-מימדיים (Berry)

זהות רוב (חדשה)			
-	+		
הפרדה (Separation)	שילוב / דו-תרבותיות (Integration)	+	זהות מיעוט (ישנה)
שוליות (Marginalization)	הטמעה (Assimilation)	-	

כך נוצרים ארבעה סגנונות של זהות תרבותית מנקודת מבט על העולים בתהליך

קליטתם:

השתלבות-לעולה יש עניין הן בקיום ובשמירה על התרבות המקורית ממנה בא והן באינטראקציה יום יומית עם החברה הקולטת. זוהי אסטרטגיה בה נשמרת שלמות (integrity) תרבותית, ובד בבד קיימת שאיפה להיות שותף במערך החברתי הרחב יותר, כחבר בקהילה תרבותית. ("חשוב לי להמשיך להשתמש בשפה הרוסית אך אני גם רוצה להשתלט על השפה העברית").

היטמעות-עולים אשר דוחים את תרבות המוצא ומאמצים את התרבות החדשה. ("אני חושב שבישראל צריך לנטוש את האופי של חיי המשפחה הרוסית ולאמץ את זו הישראלית")

היבדלות- הפרדה- עולים אשר שומרים את תרבותם המקורית ונמנעים מאינטראקציה עם אחרים. הם מתכחשים לתרבות המארחת ואף שוללים אותה בעוד שתרבות המוצא מואדרת ומועצמת. ("התרבות הרוסית הרבה יותר עשירה ואילו הישראלים חצופים ולא מנומסים")

שוליות-עולים אשר מגלים עניין מועט בשימור תרבותי ועניין מועט ביחסים עם אחרים בתרבות החדשה. הם מתכחשים ודוחים את שתי התרבויות, נותרים ללא זהות ולכן נוטים לזוז לשוליים ולאמץ התנהגות א-סוציאלית. ("עם החברה הרוסים אני נחשב ישראלי והישראלים קוראים לי רוסי, אני לא מרגיש בנוח באף אחת מהקבוצות הללו").

דיון במליאה:

- אורי- במקור נקרא גנש. בתחילה החזיק רק בזהות החדשה, מחק את הזהות הישנה- הטמעה. לכן לא השתלב, היה במוסד לעבריינים. לאחר המסע בגונדר חזר לשם גנש והתגייס לצבא. היכולת להחזיק בשורשים גרמה לו לקבל את עצמו ואף להתגייס- שלוב.
- X- נפרד מאמו כשהיה ילד צעיר ובמסע סיפר על כך לראשונה לחבריו- הטמעה. מחק את העבר ורק כשהתחבר לעברו ושורשיו יש שילוב.
- גם הילדים מחבר העמים שהצטרפו למסע עברו תהליך- חזרה לשורשים. בבית הכנסת מקבלים גושפנקה לזהות היהודית המובהקת שלהם.
- זהות משותפת- החלקים הזהים בזהות של שתי הקבוצות- ה"רוסים" וה"אתיופים" יצר חיבור (גם של המנהל). בבית הכנסת נוצרה זהות משותפת.
- תהליך שינוי צריך שיהיו בו גם עדים וגם הדים. מצד אחד ה"רוסים" הופכים לקהל עד והד- מהדהדים את השינוי. בגיבוש זהות יש גם צורך בהכרה מהסביבה, לא רק מה שאתה חושב על עצמך. יחד עם זאת גם הם עוברים תהליך ליבון הזהות שלהם.
- זהו סיפור של גיבוש זהות, מסע של חזרה לשורשים- חיזוק השורשים, העמקתם וחיזוקם יצמיח עץ מפואר ומרהיב.

מונית לגונדר



- אלי טלאל, במאי הסרט

דף צפייה

- מקמו את גיבורי הסרט על פי המודל של ברי
- נתחו את הדמויות על- פי המודל של Berry. איזו זהות מחזיקה כל דמות?
- שימו לב לסוגיות השונות שמלוות את גיבור הסרט במעגלים השונים שהוא פוגש.
- זהו את הזהויות השונות שלו, במעגלים בחייו.
- מהם מוקדי הקושי בהגדרת הזהות של משתתפי הסרט?
- מהם מקורות הכוח של המשתתפים בסרט?
- מה אפשר לומר על הקליטה של אורי, גיבור הסרט?
- מהן הדילמות של העדה האתיופית שעולות בסרט?
- מה עובר על הנערים העולים מרוסיה במסע לגונדר ברמת הזהות?
- מה אני יכולה לקחת מהצפייה בסרט לעבודתי כיועצת/כמחנכת/כמורה?

רשימת סרטים מומלצים

פינחס

במאי, פיני טבגר

הסרט "פינחס" של פיני טבגר עוסק בייסוריו של ילד בן תשע ממוצא רוסי, המתגורר עם אמו בדירת שיכון צנועה (אך קסומה), ותר אחר חברים. בבדידותו הוא מתחבר למשפחה דתית המתגוררת בקומה מעל, ובמיוחד לאח הצעיר במשפחה, שמעון, שרואה בפינחס כאתגר חילוני מבטיח. כזה שעם קצת מאמץ ואמונה, יגדל להיות יהודי כשר וטוב.

אימו, לאה ומותשת מעבודתה כקופאית, מתנחמת מדי פעם בזרועותיו המיוזעות של יוסי, בעוד שפינחס נשלח לחכות בחוץ עד אשר ייצא עשן לבן, או עד שיחזור עם בשר לבן, מהקצב השכונתי החביב. מיותר לציין שאותו קצב חביב מפנטז על נתחי בשר אחרים לגמרי בזמן שהוא פורס פסטרמה, כן? בשאר הזמן פינחס יושב על המדרגות מדוכדך ומביט בעיניים כלות בחנה'לה ואחיותיה משחקות קלאס. קולות השמחה והחמימות המשפחתיים הבוקעים ממשפחת מימון הצבעונית, קוסמים לפינחס הרגיש ולחנה'לה (אזהרה! הערה משוחדת לפניכם), המתוקה והמלאכית.

מרכבה ירוקה

במאי, גלעד גולדשמידט

(דרמה עלילתית, 47 דקות).

הסרט הינו פרק מתוך סדרה "דרמות מן השורש", פרוייקט של "רשת", "קרן גשר" ו"קרן אביחי"

סשה, 22, רוצה להיות ישראלי יותר מכל דבר אחר. הוא חזר בתשובה, שינה שמו ליאיר ומדבר רק בעברית גם כשפונים אליו ברוסית. הוא ניתק עצמו מעברו הרוסי, מאביו ומחבריו. ערב חתונתו עם בחורה ישראלית, יאיר מקבל חבילה מדודתו, המשנה את חייו.

משהו בחבילה מערער את כל מה שהוא חשב על עצמו ומביא אותו לבחינה מחודשת של הבחירות שבחר במהלך חייו. הגילוי החדש מעמת אותו עם סביבתו הקרובה ועם עולמו הרוחני-דתי ושולח אותו למסע בעקבות עברו הרוסי. מסע שבסופו הוא מסוגל לבחור מחדש מי הוא, מה הוא רוצה מחייו ומה מקומו בחיים. (עלילתי, 47 דקות)

קולם של הילדים העולים

עמותת להב

7 סרטים קצרים

- צו פיוס
- דבר טוב
- ל"ג בעומר
- פסטיבל אוכל
- חיילת בודדה
- קומדיה בשחור לבן
- עוברים

הפעלה

הקבוצה מתחלקת לקבוצות. כל קבוצה צופה ברצף בשני סרטים שיוצרו על ידי ילדים עולים בליווי דף צפייה. לאחר הצפייה, כל קבוצה מציגה את תוצריה כולל הקרנת קטע קצר מן הסרט שהיה משמעותי עבורם.

שאלות מנחות בזמן צפייה:

- מה המסר שמעבירים הילדים יוצרי הסרט?
- מה הרגשות אשר מובעים בסרטים?
- מהן החוויות המניעות אשר נמצא ברקע ביצירה
- מה המסר החבוי/סמוי אשר עולה מן הצפייה בסרט

- בחר קטע בן דקה, אשר ייצג את המסר המרכזי של הסרט.

דין

- לאן קולות הילדים לוקחים אותנו בעבודה הייעוצית?
- איזו תשוקה זה יוצר בנו כיועצות?
- חשיבות קיומם של דיאלוגים.
- סטריאוטיפים.
- היכרות לעומק של הילד העולה – הכרות רב ממדית.

תוכנית התערבות קבוצתית להגברת תחושת המסוגלות של תלמידות עולות מאתיופיה בחיבת הביניים, חיפה

תוכן העניינים:

3	1. מבוא
3	2. רציונל ומטרות תוכנית ההתערבות
3	3. תוכנית ההתערבות
4	4. מקומה של היועצת בתהליך ההתערבות
4	5. מדדים להצלחה
5	6. מערכים ל-8 מפגשים

• נספחים

1. מבוא

חטיבת הביניים בה נעשתה ההתערבות היא חטיבה ממלכתית דתית של אוכלוסייה מבוססת במרביתה שקלטה בשנים האחרונות בנות מקרב העדה האתיופית. (כ-30% מכלל התלמידות בבית הספר). בית הספר התקשה לתת מענה גם בתחום הלימודי וגם בתחום הרגשי חברתי לקבוצת בנות זו. הצוות החינוכי לא היה מצויד מספיק בידע ובכלים על מנת לתת מענה לצרכים ולאתגרים שהציבו הנערות בבית הספר.

התלמידות האתיופיות דיווחו על תחושת ניכור וחוסר שייכות לבית הספר לצד קשיים לימודיים, מה שהעלה את הצורך ליזום תוכנית התערבות זו.

2. רציונל ומטרות תוכנית ההתערבות

תלמידות עולות הלומדות בחטיבת הביניים נמצאות בתקופה משברית הנובעת מתהליך הקליטה והמעבר התרבותי (שמועצם בחט"ב ז) בנוסף לקשיי גיל ההתבגרות. קשיי ההשתלבות כתוצאה מהמעברים אלו יוצרים קשיים לימודיים הבאים לידי ביטוי בהישגים נמוכים לצד קשיים חברתיים ורגשיים המתבטאים בתחושת ניכור ובידוד חברתי, פגיעה בדימוי העצמי ותחושת מסוגלות נמוכה.

העבודה עם התלמידות העולות נעשתה גם ברמה האישית וגם בעבודה קבוצתית מתוך הנחה שהקבוצה תהווה מקור תמיכה עבור הבנות ותהיה מקום בטוח בו אפשר יהיה להתנסות ולהתאמן במיומנויות שונות.

מטרות

- יצירת תחושת שייכות בקרב התלמידות לבית הספר.
- העצמה אישית חיזוק מקורות הכוח ויצירת הזדמנויות לביטוי היכולות האישיות של הבנות העולות.
- יצירת התנסויות שיאפשרו חווית הצלחה והגברת תחושת המסוגלות והאמון במערכת הבית ספרית.

- פיתוח רגישות תרבותית לאוכלוסיית התלמידות העולות בקרב הצוות החינוכי שיתייחס לצרכיהן גם ברמה הפדגוגית וגם ברמה הרגשית-חברתית ובכך יסייע לשילובן בבית הספר.

3. תוכנית ההתערבות

- מיפוי מעמיק ורב ממדי של קבוצת התלמידות העולות.
- הדרכת הצוות החינוכי בתחום הרגשי על ידי היועצת ובתחום הפדגוגי על ידי מנחה בתחום השפתי.
- מפגשים קבוצתיים לתלמידות.
- ליווי פרטני של השותפות בקבוצה על ידי מחנכות ויועצת. (כל בנות הקבוצה מקבלות במקביל לעבודה בקבוצה ליווי אישי של שיחות עם היועצת אחת לשבוע).

4. מקומה של היועצת בתהליך ההתערבות

- ההתערבות העלתה את נושא קליטת התלמידות העולות לסדר היום הבית ספרי כאשר היועצת סייעה לשזור את נושא הטיפול וההתייחסות המובחנת בתלמידות העולות בחיי היום יום של בית הספר.
- היועצת יזמה מיפוי רב ממדי של התלמידות העולות אשר היווה בסיס לאיתור הצרכים הספציפיים של כל תלמידה ברמה הפרטנית והמערכתית. המיפוי היווה מצע לגזירת תוכנית העבודה בהיבט הפרטני והמערכתי.
- היועצת הנחתה את קבוצת התלמידות העולות, תוך מתן דגש על אספקטים רגשיים בתהליך ההסתגלות והקליטה וזימון חוויה של תקווה וסיכוי.
- היועצת קידמה רגישות וכשירות תרבותית בקרב הצוות הפדגוגי. נערך אבחון של התלמידות העולות במטרה לאתר מוקדי קושי ולזהות כוחות ויכולות.
- היועצת הנחתה את צוות המחנכות בפתוח מיומנויות לקיום דיאלוג חינוכי מצמיח עם התלמידות העולות במטרה ליצור תהליך מערכתי בו המחנכות שותפות לתהליך ולחקות אחריות לקשר עם התלמידות העולות.
- היועצת כמתכללת יצרה קשר בין כל אנשי המקצוע, שפעלו לטובת התלמידות-מגשרת, פסיכולוגית, רכזת השכבה, מחנכות, מורות חיילות וכדומה. נערכו מפגשי היועצות במטרה לקדם את רווחתן של התלמידות העולות.

5. מדדים להצלחה

- ברמה הלימודית - שיפור לפחות באחד ממקצועות הלימוד, והגברת מעורבותן של התלמידות בתהליך הלמידה בכיתה, בהכנת שעורי הבית ובהשתתפות בדיונים.
- ברמה החברתית- הגדלת מעורבותן החברתית בכיתה, השתתפות בפעילויות חברתיות ויצירת קשרים בין לבין התלמידות הישראליות.
- ברמה הרגשית- גילוי יוזמה ופרו-אקטיביות של הבנות ביחס למצבן בכל תחומי החיים בבית הספר.
- ברמת העבודה הקבוצתית- יצירת מרחב בו יתאפשר לכל אחת מהבתלמידות ללמוד, לגדול, להביא את עצמה. מקום בטוח ותומך- "בית חם", בו יהיה אפשר להתנסות במיומנויות חברתיות ולקבל כלים שיסייעו בהשגת המטרות שהוצבו לעבודה הקבוצתית.

6. שמונה מערכי מפגשים

מסגרת הזמן

8 מפגשים אחת לשבועיים

מפגש מספר 1 – הכרות וחזרה קבוצתי

ממקום מוקיר- סיפור אישי –זיכרון חיובי מאתיופיה

- המנחה פותחת בסיפור אישי שלה מזיכרון מבית הוריה על ארץ המוצא.
- מתחלקים לזוגות וכל אחת מספרת זיכרון טוב וחיובי מסיפורים בבית על אתיופיה.

(חשיבות החיבור לארץ המוצא מהמודל של ברי)

חזרה קבוצתי – מה היית רוצה שיקרה בקבוצה כדי שנרגיש טוב ובטוח?

על המפגשים – מטרת המפגשים, מספר המפגשים ומבנה המפגשים

מפגש מספר 2 – בניית תוכנית לימודים אישית

"הדרך הטובה ביותר לחזות את העתיד היא להמציא אותו"

במפגש זה התלמידות מתבקשות לבנות תוכנית אישית .

מטרת הפעילות לחזות תמונת עתיד שתיצור תחושת משמעות ומכוונות להצלחה במשימות אותן בחרו-בניית התוכנית האישית תאפשר להן תחושת שליטה ואחריות אישית

דף שיחה אישית לקביעת יעדים – בתחום הלימודי (דף מצורף)

- המנחה תקיים מפגש אישי על מנת למלא את דף המשימה האישית של תלמידה בדיאלוג אישי
 - ברמה הקבוצתית – תלמידה שתסכים לשתף את הקבוצה, תציג את המשימה האישית שהציבה לעצמה
- כל משתתפת תשתף את מחנכת הכתה במטרות שהציבה לעצמה, השיתוף יאפשר שיח עם המחנכת על בסיס שבועי, באופן כזה יתפתח קשר משמעותי ביניהן ולתלמידה תינתן הזדמנות לקבל משוב באופן קבוע על העמידה במטרות שהציבה לעצמה

(מצורף דף דיאלוג ייחודי)

מפגש מספר 3 – "אני בחברה"

הצגת סיטואציות חברתיות רלוונטיות

במפגש זה תוצגנה בפני התלמידות שתי סיטואציות חברתיות רלוונטיות .

בחירת הסיטואציות תהיה בשיתוף מחנכות הכתה כך שיהיו לקוחות מעולמן בבית הספר.

עבודה בזוגות

- איך הייתי מתנהגת ומתנהלת אם הייתי נקלעת לסיטואציה דומה?
 - כיצד הייתי מציעה לנהוג? מה הפתרונות האפשריים למצב כזה?
- במליאה- נציג מכל קבוצה יציג את התוצרים ואת הפתרונות שעלו

מפגש מספר 4 – "מקורות הסיוע שלי"

- מטרה : הכרת החשיבות בצריכת סיוע ועזרה
 - משימה: כל משתתפת תחשוב על מצבים בהם נזקקה לעזרה, מי היה שם בשבילן למי פנו?
- חשוב להתחבר בשלב זה למשימות שכל אחת בחרה ולבחון במי הן נעזרו או אולי במי הן יכולות להיעזר על מנת להשיג את המשימות האישיות שבחרו לקחת על עצמן.

מפגש מספר 5 – פתרון בעיות וקבלת החלטות

בזמן קושי ומשבר אנו נדרשים לקבל החלטות, חשוב שנלמד מה הוא סגנון קבלת ההחלטות שלנו

הסיפור: **גדר כבשה ואיש עם בעיה - יעל בירן**

פעילות 1:

- הקראת הסיפור
- לדון בדרכי ההתמודדות של כל כבשה- סוג ההתמודדות, מאפייניה, יתרונותיה וחסרונותיה.

14 דרכים לפתור בעיות (על פי הסיפור)

(1) כח-רצון, יכולת, מוטיבציה	(8) יאוש, הרמת ידיים, ויתור
(2) השקעה, מאמץ, נחישות	(9) התנגדות, ביטול, הסתה, חרם
(3) תסכול, תוקפנות, אלימות, עקשנות	(10) עליונות, מעמד, שליטה, סמכות
(4) התעלמות, אדישות	(11) ויתור, פשרה
(5) שיתוף פעולה, עזרה הדדית, עבודת-צוות	(12) הרחקת הבעיה, דחייה
(6) חוסר התחשבות, ניצול	(13) חוסר סבלנות, הרס, אלימות, כוחנות
(7) שימוש בשכל, תכנון, מחשבה, ארגון	(14) תצפית, למידה, תכנון

- כל אחת מהתלמידות תזהה את הטיפוס שמאפיין אותה. כיצד היא מתנהלת במצב של קושי ומשבר, כיצד היא פותרת את הבעיה?
- כל אחת מהבנות מוזמנת לחשוב איזה עוד דרכים היא יכולה לאמץ לפתרון הבעיה (ממאגר הפתרונות בסיפור)

דיון: מה למדתי על עצמי כמקבלת החלטות וכפותרת בעיות

פעילות 2

נספח מספר 3:

מערכ מובנה לפעילות, "להתמודד עם בעיה" המבוסס על הסיפור "גדר כבשה ואיש עם בעיה"



(לחץ על התמונה לקריאת הספר)

מפגש מספר 6 – אני ומשפחתי

הסיפור: [כל אחד והמשפחה שלו](#) – יהודה אטלס ויעל משעלי, (או כל סיפור העוסק ומביא סיפור של שונות ו/או קבלת האחר)



מטרות:

- יכולת לספר על המשפחה שלי מתוך הכרה בשונות ומתן לגיטימציה לקבלת המשפחה שלי כפי שהיא.
- להכיר בכך שהשונות יכולה להיות מרחיבה ולא מצמצמת (הערכת השונות כמשאב כפסיפס מעשיר)

הפעלה:

- הקראת הסיפור

• **השלימו את המשפטים:**

כששמעתי את הסיפור הרגשתי.....

הופתעתי מכך ש.....

קשה היה לי לקבל.....

הכי "התחברתי" למשפחה של.....

המשפחה הכי מיוחדת בעיני היא.....

המשפחה שלי דומה הכי ל.....

הייתי רוצה שהמשפחה שלי תהיה כמו.....

למדתי על השפחה שלי שהיא.....

דיון:

למה הילד מתכוון כשהוא אומר "הדברים שבהם אנו שונים ומיוחדים הם שעושים את חיינו ליותר מעניינים"

מפגש מספר 7-לקראת סיום

רפלקציה על התהליך ההתפתחות והצמיחה האישית

מהלך ההפעלה

עבודה אישית – כל משתתף מקבל דף משוב וממלא אותו .

במליאה –

- סבב בין המשתתפות שבוחרות לשתף את הקבוצה בתהליך האישי שעברו
- דיון בתרומה של הקבוצה לתהליך.
- משוב של המנחה על התהליך שעברה הקבוצה ועל הלמידה האישית שלו מהתהליך

מבחינה חברתית אני במקום	למדתי על עצמי כתלמידה.....
הרהורים ומחשבות בעקבות	מקומי בבית הספר
הסדנה תרמה לי ברמה האישית ל	הכרתי את משפחתי מזוית
התחברתי ל..... אהבתי	

מפגש מספר 8 - סכום פרידה וחלוקת מתנות

ברמה האישית – לכל אחת מהתלמידות יוצמד דף לבן חלקי, בהסתובבות חופשית בחדר כל אחת מהבנות תכתוב לחברתה מה הייתה רוצה לתת לה במתנה מההכרות שלה איתה במהלך המפגשים בקבוצה

ברמה הקבוצתית – כל אחת תשתף במתנה אחת שהיא קיבלה ותגיד תודה על משהו שהיא בוחרת לתת כמתנה לקבוצה.

נספחים

1. דף שיחה אישית עם תלמיד לקביעת יעדים
 2. מאמר לקריאה: ליכטנשטיין טובה וזק נילי, 2006, [עמדתן של מתבגרות אתיופיות כלפי בקשת עזרה](#), ב"חברה ורווחה" גיליון כ"ו, 1, ע"מ 7-22
- פעילות 2, מערך מספר 5, [להתמודד עם בעיה, בעקבות הספור "גדר כבשה ואיש עם בעיה"](#)

שיחה אישית לקביעת יעדים

שם התלמידה: _____

כתה: _____

איפה אני כרגע? (מבחינה לימודית, חברתית, אישית)

לאן אני רוצה להגיע?

כיצד אדע שהגעתי לשם? (מה ארגיש? מה זה יעשה לי?)

מה ארוויח אם אגיע לשם?

מה אני מוכנה לעשות כדי שזה יקרה? (בדיקת ציפיות מותאמות)

מה יעזור לי? מה אני צריכה כדי שזה יקרה?

שני מקצועות לימוד להתחיל בהם:

יעדים מוגדרים להתקדמות במקצועות אלו:

תוכנית להכשרת מנהיגות בני נוער לקידום רב תרבותיות

**מבוסס על הפעלה בבית ספר באשקלון
ברוח סדנאות עמיתים**

אילנה בודיק

חני כהן

מנחות יועצות

תוכן העניינים:

3	7. רציונל בהפעלת תוכנית עמיתים
3	8. מטרות
3	9. שלבים בהפעלת התוכנית
4	10. מערכי המפגשים:
4	10.1. סדנת פתיחה – הכרות וגיבוש הקבוצה
5	10.2. סדנה 1 – "התכונות שלי"
6	10.3. סדנה 2 – "חווית הזר"
7	10.4. סדנה 3 – "התרבות שלנו"
8	10.5. סדנה 4 – התמודדות עם דילמות
10	10.6. סדנה 5 – הכיתה שלנו
11	10.7. סדנה 6 – "הקסם שעשת הפיה לכתה שלנו"
12	10.8. סדנה 7 – מפגש בין תרבותי

• נספח

1. רציונל ומטרות תוכנית ההתערבות

הכשרת תלמידים בהנחיית בני גילם, נמצאה כיעילה מאוד וכיכולה לסייע ולעזור בהטמעת הגישה הרב-תרבותית בבית הספר.

צעירים מנחים אמורים להוות מודל לחיקוי וכן סוכני שינוי בבית הספר בקרב קבוצת השווים ויכולה להוביל להעלאת המודעות לרגישות בין תרבותית.

בני נוער מכירים את בני גילם, את שפתם, הרגליהם, סגנונם הייחודי וניסיון חייהם. על רקע המשותף ביניהם- בכוחם לסייע ולעזור זה לזה.

במהלך התוכנית יסייעו העמיתים לחבריהם לבחון את מערכת הערכים שלהם בהתייחס לסוגיות בין-תרבותיות ויתרמו להעלאת המודעות ולשילובם וקבלתם של העולים בבית הספר.

2. מטרות

- לפתח בקרב צוותים חינוכיים מודעות לרגישות תרבותית, לקונטקסט תרבותי ולמיומנויות תקשורת רב תרבותיות.
- להציע כלים להתמודדות עם אוכלוסיית התלמידים בבתי הספר עתירי העולים.
- לתרום להגברת אחריות אישית ומעורבות החברתית של העמיתים.
- לפתח מנהיגות חברתית
- ליצור קבוצת עמיתים שתראה את עצמה כסוכנת שינוי בקרב בני הנוער.
- ליצור נורמה של חיים אישיים וחברתיים המבוססים על כבוד וקבלת האחר.

3. שלבים בהפעלת התוכנית

1. הצגת התוכנית (רציונל ומטרות) בפני הנהלת ביה"ס וקבלת החלטה בדבר הצטרפות לפרויקט. (נספח 2, הזמנה למנהל)

2. יום עיון ליועצות שבבתי הספר שלהן מתקיימת התוכנית. ([למצגת לחץ על הקישור הזה](#)).
3. יועצות בתי הספר מציגות את התוכנית לפני מחנכי הכיתות ומפעילות איתן חלקים מן התוכנית.
4. בחירת העמיתים – בחירת 2-3 תלמידים מכל כיתה, בהם שילוב של תלמידים עולים וותיקים עם כושר ביטוי ונהגה.
5. הכשרת עמיתים בסמינר בשותפות יועצות בית הספר
6. העמיתים מפעילים את התוכנית בבית הספר בליווי המחנכות ויועצת השכבה.

חשוב!!

1. תהליך ההכשרה בסמינר הינו רק חלק קטן מהפעלת התכנית. הפעילות בכיתות היא השלב המכריע בתכנית ההתערבות!!!
ביה"ס שמכשיר עמיתים צריך להתחייב על הפעלת התכנית בכתות.
2. הצלחת התכנית תלויה בבחירת העמיתים. תלמידים כריזמטיים, מבחינה חברתית, מצליחים טוב מאוד. זאת הזדמנות לטפח מנהיגות צעירה בשכבה.
3. חשובה מאוד מעורבות המחנכים בהכשרה, בסיוע לתלמידים בהעברת התכנית בכיתות האם.
4. מכל כיתה יבחרו 2-3 תלמידים.
5. חשוב לבחור תלמידים בעלי השפעה חיובית, ללא בעיות התנהגות..
6. בתחילת הפעילות עם העמיתים חשוב מאוד לעשות בירור להבהרת מושגים, לתיאום ציפיות, לגיוסם ככוח משפיע בשכבה!

4. סדנאות

4.1 – סדנת פתיחה – הכרות וגיבוש קבוצה

במפגש הראשוני עם קבוצת התלמידים שנבחרה חשוב להקדיש את המפגשים הראשונים, בתוך ביה"ס לצורך היכרות, תיאום ציפיות ובניית חוזה קבוצתי.

תרגילי היכרות וגיבוש קבוצה:

2. שזירת שמות ומהותן- המורה כותב את שמו על גבי בריסטול . כל תלמיד אומר את שמו ושזר אותו בתוך שמו של המורה. התלמיד הבא אחריו ג"כ שזר את שמו בתוך השמות המופיעים על גבי הבריסטול. (האם נוצרת צורה מסוימת? של מה?) לאחר מכן, כל תלמיד מספר : מדוע קראו לו בשם זה? האם יש לשם משמעות? מהי? מחזיק בקצה החבל ומוסר את החבל לחבר אחר מהקבוצה. בסוף הפעילות מדברים על מהות החבל, הקשר הנוצר, על הקבוצה שנוצרה ומטרתה.

3. "כדור הפעלות"- המשתתפים מתבקשים לעמוד במעגל, כאשר המנחה עומד במרכזו. בדומה למשחק "מסירות", בכל פעם נזרק הכדור למשתתף אחר ועל התופס להציג את עצמו ולשתף את הקבוצה בפרט כלשהו על עצמו, למשל:

"אם הייתי יכול להיות בכל מקום אחר בעולם הייתי ב..",

"הייתי לוקח איתי לאי בודד..",

"הדבר שהכי חשוב לי הוא...",

"אף פעם לא אשכח ש..",

"הייתי שמח לפגוש את..",

"אני מתגעגע ל.. וכו'.

ניתן לערוך את המשחק בכמה סבבים, על פי מידת שיתוף הפעולה של המשתתפים וכיד הדמיון.

תיאום ציפיות:

המורה תסביר כי קבוצה זו נבחרה ע"י הצוות החינוכי להוביל מהלך בביה"ס. מהלך של הטמעת הגישה "הרב-תרבותית".

המורה תרשום כותרת זו על גבי הלוח ותערוך בירור עם התלמידים, מהו הידע המוקדם שלהם על הנושא? מהי תרבות? מהי גישה רב תרבותית? האם לדעתם יש מקום וחשיבות לדבר על נושא זה עם חבריהם? מהו הרווח, אם בכלל בפעילות בנושא זה בכיתות? האם הם רואים את עצמם כמסוגלים להשפיע על חבריהם?

המורה תחלק לתלמידים דף תיאום ציפיות מהסמינר.

חוזה קבוצתי:

כל תלמיד אומר כלל שמאוד חשוב לו שיהיה בקבוצה, כגון: לכבד את דברי החבר, להקשיב אחד לשני, לא ללעוג וכד". המורה תרשום את רשימת הכללים המקובלים על חברי הקבוצה על גבי בריסטול. חברי הקבוצה חותמים בתחתית הבריסטול על כך שהסכימו והתחייבו לעמוד בכללים.

4.2 – סדנת – "התכונות שלי"

המורה יחלק לכל תלמיד שני פתקים. בפתקים אלו התלמיד מתבקש לכתוב שתי תכונות שלו. (חכם, נדיב, אוהב לעזור, כעסן, שקטה..)

המורה יאסוף את הפתקים מהתלמידים ויניח אותם בערימה במרכז הכתה.

כל תלמיד בתורו מוציא פתק באופן אקראי ומקריא את התכונות שכתובות בפתק בפני כל הכתה.

התלמיד שהרים את הפתק צריך לחשוב: למי תכונות אלו שייכות? את מי הן מתארות? ולתת לילד שהוא חושב את הפתק.

מטרת תרגיל

- הזדמנות שלי להכיר את עצמי.
- יכולת לראות את עצמי כפי שאחרים רואים אותי.
- יצירת הזדמנות להעמקת ההכרות של התלמידים בכתה.

דיון כתתי:

- האם התלמיד הצליח לזהות את כותב הפתק (את בעל התכונה המתוארת)
- מה הרגיש התלמיד שקיבל תכונה אחרת מזו שכתב? האם הוא רואה את עצמו כך ?
- כמה מהתלמידים בכתה זוהו וכמה לא זוהו?
- מה זה אומר על ההכרות שלנו את עצמנו ואת החברים שלנו?
- עד כמה אנו ככיתה מכירים אחד את השני?

בתהליכים עם תלמידים אנו שואפים להגדיל את החלונות הלא ידועים (חלון ג'ו-הרי) ע"י משוב, ע"י שיח ודיאלוג של שיתוף.



חלון ג'ו-הרי

	לא ידוע לי	ידוע לי
ידוע לאחר	עיוורון	גלוי
לא ידוע לאחר	סמוי/נסתר	פרטי

4.3 – סדנת – "חווית הזר"

שלב א':

כל תלמיד מתבקש להיזכר בחוויה משמעותית, בה הרגיש תחושה של זרות.

חלוקת הכתה לזוגות/ לקבוצות. שיתוף בחוויה, תוך דיון בנקודות הבאות:

- מה היה בחוויה הזו שעשה אותה למשמעותית בעיניך?
- אילו רגשות הרגשת?
- אילו מחשבות עלו בראשך?

שלב ב':

דיון במליאה. שיתוף בחוויות התלמידים תוך התייחסות לנקודות שלעיל.

סיכום התחושות והמחשבות שעלו בכתה. (דחייה חברתית, בדידות, שונות, עצב, כעס, אין לי סיכוי, אעשה הכול כדי להתקבל וכו').

תחושת הזרות היינה תחושה אותה חווה כל אדם המגיע למקום חדש, הוא נדרש להשתלב בחברה שאינו מכיר, בתרבות השונה מתרבותו, אלו הם חלק מקשייו של העולה ארצה.

בסדנאות הקרובות נדון בסוגיות הקשורות לשילוב בין תלמידים עולים לותיקים מתוך היותנו מדינה רבת תרבותית.

4.4- סדנת – "התרבות שלנו"

סדנא זו ארוכה ויכולה לקחת כשני שיעורים. לפני פעילות זו על המורה לתת את דף המשימה כהכנה לקראת השיעור. (מצ"ב, נספח 1)

שלב ראשון – המורה תכתוב על גבי הלוח את המילה "**תרבות**" ותעשה סיעור מוחין סביב מילה זו. לאחר מכן תנסה להגדיר עם התלמידים : מהי תרבות?

תרבות- קבוצת אנשים השותפים לערכים, מנהגים, נורמות, דפוסי התנהגות והשקפת עולם. בקבוצה זו אנשים חולקים מאפיינים משותפים המיוחדים דווקא להם. אנו נוהגים לקשר את המילה תרבות לעידה ממנה באנו.

שלב שני - כל תלמיד מקבל דף משימה. בדף זה התלמיד מבקש לעשות מעין עבודת שורשים, על התרבות ממנה הוא ו/או הוריו באו. (רצ"ב דף משימה אישי , נספח מס'1)

שלב שלישי- כל תלמיד מציג את ממצאיו. את התרבות ממנה בא, המנהגים שלה, הייחוד שבה, החגים, הקודים התרבותיים וכד'.

שלב רביעי- דיון במליאה.

נקודות לדיון:

- מה מביאה עימה כל תרבות? מה הייחוד שבכל תרבות? האם יש שוני/דמיון בין התרבויות?
- מהו לדעתכם צריך להיות היחס שלנו לתרבות ממנה באנו?
- האם וכיצד התרבות תורמת לחברה הישראלית?
- כיצד בנויה החברה הישראלית?

סיכום: ארץ ישראל הוקמה מקיבוץ גלויות, של כל יהודי התפוצות. היהודים עלו מהארצות השונות והביאו עימם את התרבויות שלהם. כולנו במובן כזה או אחר עלינו לארץ. (אנו בעצמנו, הורינו, סבא וסבתא...). הגדרנו את המושג תרבות כשותפות בערכים, בנורמות, בדפוסי התנהגות וכן בהשקפת עולם. ראינו כי בכתתנו יש שילוב של מספר תרבויות. לכל תרבות יש את המאפיינים הייחודיים לה. הבנו כי החברה הישראלית נבנתה ע"י שילוב של תרבויות שונות וראינו כיצד כל תרבות תורמת בצורה כזו או אחרת לחברה הישראלית. הגענו

למסקנה כי ההתמודדות היעילה היא לשמר את התרבות ממנה באנו, מאחר והיא חלק נכבד מאישיותנו.

4.5 – סדנת – "התמודדות עם דילמות"

חלוקת הכתה ל-4 קבוצות. כל קבוצה מקבלת דילמה, מקרה מחיי היומיום. כל קבוצה דנה במקרה.

בשלב הבא כל קבוצה מציגה את המקרה שקבלה, את הלבטים, המחשבות, הרגשות וההחלטות הנלוות למקרה.

בשלב האחרון סיכום של התובנות העולות מכל מקרה, תוך דגש על שילוב חברתי כבסיס לרווחה נפשית. וכן על הצורך בשילוב התרבויות (עבר הווה ועתיד).

דילמה מספר 1:

הגיע לכיתתך מאיר, עולה חדש מצרפת. מאיר נוטה להתבודד, מסתובב בהפסקות לבד, פניו עצובות. מי שמנסה לשוחח עימו שם לב למבטא המוזר, ללבוש השונה...

ה"חברה המקובלים" בכתה החליטו שהוא מוזר, החלו לחקות אותו, לצחוק עליו כשהוא מדבר... הם קוראים לו "חנן", הוא לא ממש מעניין אותם..

מצד אחד מאוד חשובה לך דעתם של ה"חברה המקובלים".. מצד שני..

1. מה לדעתך חש מאיר? אילו מחשבות עולות בראשו?
2. מדוע מתנהגים "החברה המקובלים" בצורה כזו?
3. מה היית עושה במצב זה?

דילמה מספר 2:

נורית היא תלמידת כתה ז' במקיף ב' בראשל"צ.

נורית עלתה לארץ לפני שנה וחצי מאתיופיה. באתיופיה קראו לה "ששיטו", אך כשבאה לארץ אמרו לה כי מעתה שמה יהיה נורית.

לנורית מאוד חשוב להשתלב בחברה הישראלית, היא רוצה להיות חלק מכולם.. לאחרונה היא מרגישה כי כשהיא מדברת על המנהגים שלה, על האוכל שלהם בבית, על העבר שלה, חברים צוחקים ולועגים לה.

כשהיא שומעת את השירים שהיא אוהבת באמהרית חבריה מתרחקים ממנה ושוב לועגים..
היא ממש מתביישת לדבר באמהרית..

1. מה לדעתכם חשה נורית? אילו מחשבות עוברות בראשה?
2. מדוע לדעתכם החברה מתייחסת אליה באופן זה?
3. מה הייתם עושים במקומה של נורית?

דילמה מספר 3:

רבקה היא עולה חדשה מאתיופיה. אמא שלה מגיעה פעמים רבות לביתה"ס ללא הזמנה,
במטרה לשוחח עם בתה, לשוחח עם המורים, להביא לה כריך ששכחה בבית...

רבקה מתביישת מאוד שחבריה יראו את אימה.

כשהיא מגיעה הביתה היא כועסת על אימה ואומרת לה: "אני לא ילדה קטנה! אני יודעת
להסתדר לבד...!"

1. מה לדעתכם חשה רבקה?
2. אילו מחשבות עוברות בראשה?
3. מדוע היא מתנהגת בצורה כזו?
4. לו הייתם רבקה, האם הייתם מתנהגים אחרת?

דילמה מספר 4:

במקיף ג' יש קבוצה גדולה של עולים מחבר העמים. בהפסקות ניתן לראות אותם תמיד יחד.

כשיוצאים לבלות הם מעדיפים לבלות כקבוצה נפרדת, לדבר ברוסית, ולשמוע שירים
ברוסית. יאיר וגיא הלומדים איתם בשכבה ניסו מספר פעמים להתחבר אליהם ולהזמין
למסיבות ואירועים של בני שכבתם, אך הם סרבו.

1. מדוע לדעתכם קבוצת תלמידים זו נוטה להסתגר?
2. מה חשים התלמידים העולים? מה עובר בראשם?
3. כיצד ניתן לשלב בין ה"חברה העולים" ל"חברה הותיקים", אם בכלל..?

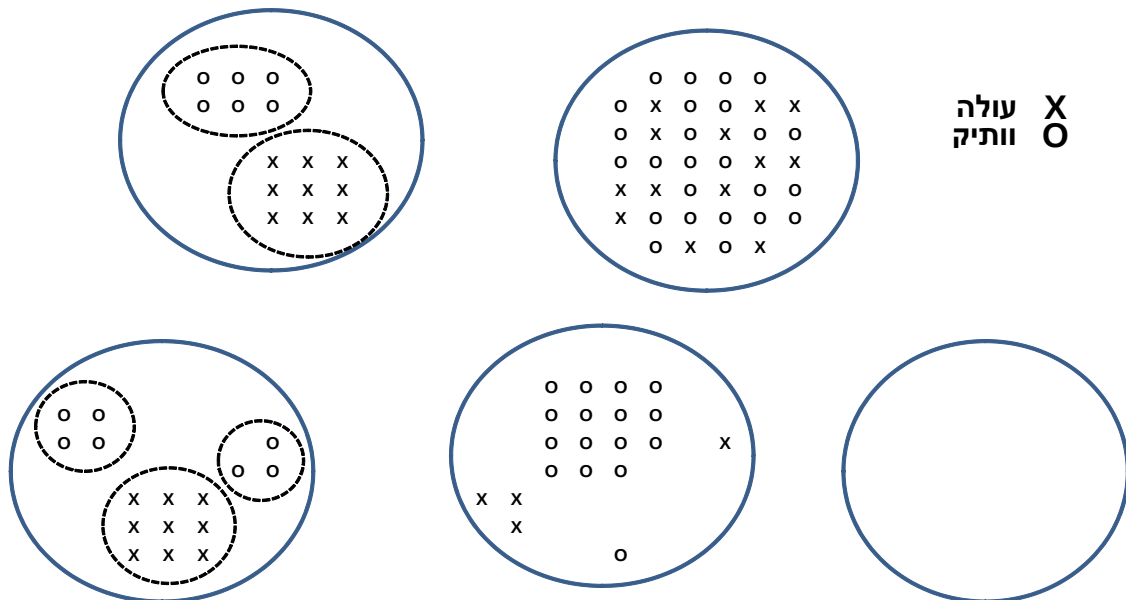
4.6 סדנת – "הכתה שלנו"

הקדמה: סדנא זו נוגעת ישירות במערכת היחסים בין התלמידים הותיקים לתלמידים העולים בכיתה. התלמידים מתמודדים עם תמונת "מראה" של כיתתם, המבנה החברתי, תוך שימת דגש על יחסי התלמידים העולים והותיקים. חשוב מאוד להבהיר לתלמידים כי השיח אפשרי רק מתוך כבוד ויחס ראוי אחד לשני.

מהלך הפעילות: המורה תתלה על גבי לוח הכתה מספר דגמים ותבקש מהתלמידים לבחור

מהו הדגם המייצג את הכיתה שלנו?

מקרא מפה:



X - תלמיד עולה

O - תלמיד ותיק

התלמידים יציגו את הדגמים שבחרו כמייצגים את מערך היחסים בכיתה.

המורה תערוך דיון עם התלמידים:

מה מבטא הדגם הזה? אילו מערכות יחסים באות לידי ביטוי בדגם זה?

האם יש דגם שהייתם רוצים שכיתתנו תהיה כמותו? כיצד ניתן להגיע למציאות כזו?

4.7 – סדנת – "הקסם שעשתה הפיה לכתה שלנו"

שלב ראשון: תרגיל- המורה תבקש מהתלמידים לעצום את עיניהם .

המורה תספר לתלמידים כי "אתמול בלילה, בזמן שכולכם ישנתם, הגיעה פייה טובה ועשתה קסם לטובת הכיתה. אתם לא יודעים בדיוק מה הייתה מהות הקסם, אך היום, כשהגעתם לכתה, חשתם שמשו מיוחד קרה בכתה.. משו השתנה.. מה ראיתם? מה קרה בכתה? מה השתנה? מהו הקסם שעשתה הפיה בכתה שלנו?"

שלב שני: המורה תבקש מהתלמידים לפתוח את עיניהם ולשתף, מה הם ראו? מהו הקסם שקרה בכתה?

המורה תכתוב על גבי הלוח את תשובות התלמידים. לדג': שאין אלימות בכתה, שילדים מתייחסים יפה אחד לשני...

שלב שלישי: כל תלמיד מסמן לעצמו מהם שני הדברים המרכזיים שהיה רוצה שיאפינו את היחסים בכתה שלו?

שמיעת תשובות התלמידים, תוך ציון מספר הפעמים שתלמידי הכתה בחרו בכל היגד. היגדים שצברו את מירב הנקודות יבחרו לכללים שהכיתה מתחייבת עליהם.

סיכום: הכתה מגדירה, את הכללים החשובים ביותר להתנהלותה הלימודית, חברתית, רגשית.

קבלת החלטה כיתתית לכבד את הדברים הללו שעלו.

4.8 – סדנת 7 – "תמונות ממפגש בין תרבותי"

משימה:

התלמידים יתבקשו להסתובב בביה"ס במשך כשבוע ולצלם מפגשים בין תרבותיים שמתרחשים בבית הספר.

במפגש קבוצתי-התלמידים יציגו את התמונות שצילמו (אפשר גם לצייר אותן או לספר על המצבים שראו) ויספרו מה היה באירוע? איך זה קשור למפגש בין תרבותי? איך הרגישו כשצפו באירוע ותיעדו אותו? איך לדעתם הרגישו הנוכחים בתמונה המצולמת? אילו יכלו לעשות פוטו-מונטאז' לתמונה איך היו מסדרים אותה....

בשלב הבא, המורה יבקש מכל תלמיד לבחור שתי תמונות :

תמונה שרוצה להנציח

ותמונה שהיה רוצה לגנוז.

דיון במליאה: המורה יתמקד בתמונות/ במקרים המוצלחים וידון עם התלמידים בשאלות הבאות:

מה היה שם במקרה/בתמונה שהפכו אותה למוצלחת?

כיצד אנו יכולים ליצור מצבים מוצלחים מעין אלו?

מה בנו ומה בסביבה, בבית הספר, בקרב המבוגרים, כדי לקדם תקשורת וקשר בין אנשים מתרבויות שונות בבית הספר שלנו?

נספחים :

נספח מס' 1, דף משימה אישית

(סדנה מספר 3, התרבות שלנו)

דף משימה אישי

תלמיד/ה יקר/ה , ענה/י על השאלות הבאות, לשם כך תוכל/י להיעזר בבני משפחתך.

שים לב : השאלות פונות לעידה שלך, לתרבות ממנה באת.

1. האם עליך לארץ? _____
האם הוריך עלו לארץ? _____
האם סבא/סבתא שלך עלו לארץ? _____
מהיכן? _____

2. אילו חגים מיוחדים יש בעידה שלך? מה מיוחד בהם?

3. אילו מנהגים מיוחדים יש בעידה שלך?
(בחגים, בזמן אירועים, בחתונות, מסיבות ...)

4. אילו שירים נפוצים בעידה שלך? כתוב דוגמאות.

5. האם יש תכונה בולטת לבני העידה שלך? מהי? פרט.

6. האם יש "קודים תרבותיים" לבני העידה שלך? דברים מסוימים שרק מי שבעידה שלך יבין אותם? מהם?

7. האם נעזרת בבני משפחתך לשם מילוי שאלון זה? במי?

תודה על שיתוף הפעולה!

נספח 2, הזמנה ליום עיון

לכבוד

שלום רב,

א.ג.נ,

הנדון: הזמנה ליום עיון בנושא "רב תרבותיות"

בהמשך להנחייה השנתית בתחום הייעוץ לתלמידים עולים הניתנת בבית ספרך כבי"ס עתיר עולים, הננו מתכבדים להזמיןכם (יועצים, מגשרים, רכזי עולים וכד') ליום עיון בנושא **"הגישה הרב-תרבותית"**.

גישה זו מדגישה את חשיבות הייחודיות של תרבויות שונות תוך טיפוח מסגרת מאוחדת של כבוד הדדי בין הקבוצות השונות בחברה.

מטרת יום העיון היא לפתח בקרב צוותים חינוכיים מודעות לרגישות תרבותית, לקונטקסט תרבותי ולמיומנויות תקשורת רב תרבותיות וכן להציע כלים להתמודדות עם אוכלוסיית התלמידים בבתי הספר עתירי העולים.

כחלק מהטמעת הגישה "הרב תרבותית" בבתי הספר, תינתן אפשרות להפעיל תכנית זו ע"י **סמינר עמיתים עירוני**. בסמינר יבחרו תלמידים עולים וותיקים מכתות ז' בעלי כושר הנהגה אשר יסייעו לצוות החינוכי להטמיע גישה זו בבית הספר.

לאור האמור לעיל, ישנה חשיבות רבה לנוכחותם של היועץ המלווה את העולים וכן יועץ שכבה ז'.

פרק רביעי:

כלים למיפוי איתור ועבודה עם תלמידים עולים, יועצים ובתי ספר

כלי מס' 1

שאלון לתלמיד לאיתור סגנונות תרבות לפי ברי- Berry (מרגולין, 2002)

לפניך רשימת משפטים. ציין באיזו מידה אתה מסכים עם הנאמר בהם. אין כאן תשובות נכונות או לא נכונות. סמן את התשובה המייצגת בצורה הטובה ביותר את דעתך.

לא מסכים כלל				מסכים בהחלט		
					1 אני רוצה להמשיך לדבר בעיקר אמהרית	
					2 אני רוצה להפסיק לדבר אמהרית ולדבר בעברית	
					3 אני רוצה להמשיך להשתמש באמהרית אך גם לשלוט בעברית באורך מושלם	
					4 אני מרגיש שחסרות לי כבר המילים המתאימות באמהרית, אך גם בעברית איני מצליח לבטא את עצמי כראוי	
					5 אני מרגיש בנוח מאוד עם " אתיופים " ואילו עם הישראלים איני מרגיש כך, לכן אני מעדיף שחברי יהיו אתיופים	

					חשובים לי הקשרים עם " אתיופים " אך גם חשובים לי הקשרים עם הישראלים לכן אני רוצה שיהיו לי חברים " אתיופים " וגם ישראלים.	6
					איני יכול להתחלק במחשבותיי ותחושותיי לא עם ה " אתיופים " ולא עם הישראלים לכן איני רוצה לא את אלו ולא את אלו כחברי	7
					אני מרגיש נוח עם הישראלים ואילו עם " אתיופים " איני מרגיש כך לכן אני מעדיף שחברי יהיו ישראלים	8
					אנו חיים בישראל ולכן עלינו לוותר על התרבות האתיופית וההרגלים הישנים ולאמץ אורח חיים ישראלי לחשוב ולפעול כישראלים	9
					כשאנו חיים בישראל אנחנו יכולים לשמור על התרבות האתיופית ואורח החיים האתיופי ובו בזמן לאמץ את התרבות הישראלית	10
					כיוון שאנו חיים בישראל וחשים לחץ מתמיד לקבל את אורח החיים הישראלי עלינו להדגיש בכל דרך את התכונות הייחודיות של תרבותנו האתיופית ולהגביל את קשרינו עם התרבות הישראלית	11
					אני מרגיש כבר קשר לתרבות האתיופית ואורח החיים האתיופי אך גם עדיין איני מרגיש קשר לתרבות הישראלית ואורח החיים הישראלי	12
					אני חושב שהדרך בה הורים	13

					מחנכים את ילדיהם בישראל אינה טובה והייתי רוצה לחנך את ילדי לפי הדרך המקובלת באתיופיה	
					14 אני חושב שהדרך בה הורים מחנכים את ילדיהם באתיופיה מתאימה לשם אך בישראל ארצה לחנך את ילדי בדרך בה מחנכים הורים ישראלים את ילדיהם	
					15 לדעתי, הן הקרן בה מחנכים הורים את ילדיהם באתיופיה והן הדרך בה הורים מחנכים את ילדיהם בישראל אינן טובות לחנך ילדים	
					16 אני חושב שאחנך את ילדי בדרך המשלבת את הדרך בה הורים מחנכים את ילדיהם באתיופיה ובישראל	
					17 אני רוצה להראות ולהתנהג כישראלי אבל בנשמתי להישאר " אתיופי "	
					18 אני רוצה להראות ולהתנהג כישראלי	
					19 אני רוצה להראות ולהתנהג כ " אתיופי "	
					20 איני יודע מי אני רוצה להיות ישראלי או אתיופי	
					21 אני לא רוצה להיות בעל מנטליות אתיופית אני רוצה שתהיה לי גם מנטליות ישראלית	
					22 אני רוצה להמשיך להיות בעל מנטליות אתיופית אבל שתהיה לי גם מנטליות ישראלית	
					23 אני כבר לא בעל מנטליות	

					אתיופית אבל גם לא בעל מנטליות ישראלית	
					אני רוצה להמשיך להיות בעל מנטליות אתיופית. אני לא רוצה שתהיה לי מנטליות ישראלית	24

כלי מס' 2

כלי לאבחון בית הספר כארגון המתמודד עם תלמידים עולים

1. תעודת הזהות של בית הספר

שם ביה"ס _____
 ישוב _____
 מספר התלמידים הלומדים בביה"ס _____
 מספר התלמידים שלא נולדו בארץ _____
 מספר התלמידים בני עולים _____
 מספר אנשי הצוות העובדים בבית הספר שאינם ילידי הארץ _____

התייחסות בית הספר לעולים

התייחסות הצוות הפדגוגי לשונות				מידת השונות התרבותית			
נכס	אתגר	בעיה	Non issue	גבוהה	נמוכה	אין	ארץ המוצא

2. משאבי הצוות החינוכי

1. עמדות, השקפות מחשבות- הידע העומד לרשות הצוות הפדגוגי ביחס למאפייני התרבות של התלמידים העולים, תפיסות ערכיות המניעות את צוות בית הספר בעבודתו עם תלמידים עולים, תפיסת תפקידם, האחריות והמיומנות שיש להם ביחס לתלמידים העולים בכלל ואלה שבסיכון בפרט?

2. התנהגויות ודפוסי עבודה- מה הניסיון של חברי הצוות בעבודה עם תלמידים עולים, האם נוהגים חברי הצוות ללוות את התלמידים העולים באופן מיוחד, שונה ואחר מזה שנהוג ביחס לכלל התלמידים. האם מתקיימות שיחות אישיות, האם מתקיימות שיחות עם ההורים. האם מתקיים קשר עם גורמים בקהילה המטפלים בתלמידים העולים מחוץ לשעות בית הספר?

3 . מוכנות ופתיחות לשונות- כיצד הצוות מגיב לשונות תרבותית, האם יש פתיחות להתנהגות או לצרכים שאינם עולים בקנה אחד עם הקודים התרבותיים של תרבות הרוב בביה"ס, כיצד נערך הצוות להרחבת המענים בהתאם לצרכים הייחודיים של התלמידים העולים?

4. כישורים ומיומנויות של חברי הצוות בעבודה עם תלמידים עולים-
מיומנות עבודה עם תלמידים עולים, יצירת דיאלוג חינוכי רב תרבותי,

3. משאבי בית הספר כארגון

1. האג'נדה החינוכית-המטרות המוצהרות והסמויות של בית הספר. באיזו מידה המטרות כוללות התכוונות לאוכלוסיית התלמידים העולים. האם קיים פער בין המטרות המוצהרות ועשייה בפועל?

2. האקלים הרגשי- מהו האקלים הרגשי של ביה"ס, באיזו מידה יש מרחב לביטוי אישי ורווחה אישית, מרחב צמיחה והתפתחות, מרחב חשיבה ויצירתיות, איזו תקשורת בין אישית מתקיימת בין צוות המורים לבין עצמו, בינו לבין ההנהלה ובינו לבין התלמידים והוריהם?

3. כיווני עשייה למען תלמידים עולים-תהליכי עבודה פרטניים ומערכתיים עם תלמידים עולים והוריהם. קבוצות לתלמידים עולים או קבוצות מעורבות, סדנאות להורים, תרגום החומרים לשפות שונות, ייצוג התרבויות בלוחות ביה"ס ובשגרת יומו וכדומה.

4.הסטנדרטים לקליטת תלמידים עולים

דרג מספרית בין 1-5 את מידת היישום של כל אחד מהסטנדרטים לקליטת תלמידים עולים, שפיתח אגף קל"ע, בעבודת בית הספר עם התלמידים העולים.(1-מייצג מידה נמוכה ביותר של יישום ו-5 בהתאמה מידה גבוהה מאוד של יישום):

מידת היישום					סטנדרט משנה	סטנדרט
5	4	3	2	1	I נהלים והנחיות בתהליך הקליטה	
					א. בית הספר ערוך לקליטת תלמידים עולים ברמת הארגון והצוות	I בית הספר מתארגן מחדש באופן שישקף את ההרכב הרב-תרבותי של אוכלוסייתו (תלמידים והורים)
					אב. בית הספר מלווה באופן אישי את קליטתם של התלמידים העולים תוך מתן מענה לצרכים ייחודיים	
					II תהליך קליטה בהיבט הלימודי	
					IIא. בית הספר מצמצם את פערי הלימוד של התלמיד העולה (הנובעים מן המעבר מארץ המוצא לישראל) ומטפח את נקודות החוזק שלהם	II בית הספר נמצא במעקב מתמיד אחר התקדמות התלמיד העולה
					IIב. בית הספר עוקב אחר התקדמותו הלימודית של התלמיד העולה	
					IIג. בית הספר רגיש לצרכים הלימודיים של התלמיד העולה	
					III שילוב חברתי של תלמידים עולים	
					IIIא. בית הספר מפעיל תכניות המסייעות לשילובם החברתי של התלמידים העולים בחברת התלמידים בבית הספר	III בית הספר מפעיל תכניות לשילובם החברתי של התלמידים העולים בחברת התלמידים
					IIIב. בית הספר מפתח את מודעות הצוות וכלל התלמידים להיבטים הקשורים בקליטת העולים	
					IIIג. בית הספר משתף את משפחות העולים	
					IV הקניית ערכי תרבות ישראל תוך שמירה על תרבויות מוצא	

					<u>א. מורשת יהודית - ישראלית</u> א1. בית הספר חושף את התלמידים העולים למורשת היהודית ול"ארון הספרים היהודי" א2. בית הספר חושף את התלמידים העולים לחגי ישראל ולמועדיו א3. בית הספר משתף את משפחות העולים בלימוד על החגים ובהכנות לקראתם	IV בית הספר חושף בפני התלמידים העולים את מורשת ישראל ותרבותו ובפני ילידי הארץ את התרבויות שהתלמידים העולים באו מהן
					<u>ב. דמוקרטיה ישראלית ואקטואליה</u> ב1. בית הספר חושף את תלמידיו העולים למורשת ישראל ב2. בית הספר חושף את תלמידיו העולים לדמוקרטיה בישראל ב3. בית הספר חושף את תלמידיו העולים לאירועים אקטואליים	
					<u>ג. רב-תרבויות</u> ג1. בית הספר חושף את כלל תלמידיו לתרבויות השונות שמהן באו תלמידי בית הספר העולים	

ניתן להשתמש גם בשאלון הבא:

קריטריונים להערכה של חינוך רב תרבותי James Banks, 2001

1. האם השונות התרבותית והאתנית מקבלת ביטוי בכל המישורים הבית- ספריים?

- ✓ האם התכנים האתניים והפרספקטיבות השונות באות לידי ביטוי בכל תוכנית הלימודים?
- ✓ האם חומרי ההוראה מתייחסים להבדלים התרבותיים והאתניים באופן רגיש, מציאותי וישר?
- ✓ האם הספרייה ומרכזי הלמידה של בית הספר מציעים מגוון של חומרים על ההיסטוריה והתרבות של הקבוצות השונות?
- ✓ האם אספות, קישוטים, מרצים, חגים, גיבורים משקפים את ההבדלים התרבותיים בין הקבוצות השונות?
- ✓ האם הפעילויות הלא פורמאליות משקפות את המגוון התרבותי והאתני?

2. האם המדיניות והנהלים הבית ספריים מעודדים מגעים חיוביים ובונים בין חברי

הקבוצות התרבותיות והאתניות השונות?

- ✓ האם ישנם שיטות הוראה והערכה המותאמות לסגנונות הלמידה , דפוסי התנהגות והעדפות של חברי הקבוצות השונות.
- ✓ האם מדיניות בית הספר מונעת דרכי התייחסות והכוון לימודי ומקצועי המבוסס על תפיסות סטריאוטיפיות ?
- ✓ האם מדיניות בית הספר מכירה בחגים ואירועים מרכזיים של הקבוצות האתניות השונות?
- ✓ האם מדיניות בית הספר דואגת לשמור על הכבוד והערך של כל תלמיד כפרט וכחבר בקבוצה, אתנית, תרבותית, גזעית?

3. האם הצוות הבית ספרי (הנהלה, מורים, יועצים, צוות בין-מקצועי) הם מרקע אתניים

ותרבותיים שונים? האם בית הספר הנהיג מדיניות להשגה ותמיכה ותחזוק של צוות

מהרקעים התרבותיים השונים?

4. האם לבית הספר יש תוכניות מערכתיות, מקיפות, של הדרכה והשתלמות לפתוח

הצוות בתחום הרב-תרבותי?

- ✓ האם מורים, מחנכים, ספרנים, הנהלה ובעלי תפקידים, מקבלים הכשרה והשתלמות בתחום?
- ✓ האם ההכשרה היא מגוונת ומספקת הזדמנויות ללמוד על הקבוצות השונות?
- ✓ האם ההכשרה כוללת בדיקה עצמית וברור של עמדות ורגשות כלפי הרקע האתני שלהם ושל אחרים?
- ✓ האם ההכשרה מתייחסת לדפוסי התקשורת המילוליים והלא מילוליים בין הקבוצות התרבותיות והאתניות השונות?
- ✓ האם לומדים בהכשרה איך ליצור ולבחור חומרי למידה רב תרבותיים ואיך לשלב את התוכן הרב-תרבותי בתוכנית הלימודים?

5. האם תוכנית הלימודים משקפת את סגנונות הלמידה השונים של הקבוצות

התרבותיות השונות?

- ✓ האם תוכנית הלימודים מסייעת לתלמידים ללמוד איך לתפקד באופן אפקטיבי בסביבות תרבותיות שונות וללמוד יותר מסגנון למידה אחד?
- ✓ האם המטרות, אסטרטגיות ההוראה, וחומרי הלמידה משקפים את התרבויות וסגנונות הלמידה השונים של הקבוצות השונות? האם תוכנית הלימודים והאקלים הבית ספרי מספק הזדמנויות מתמשכות לפתח תפיסה עצמית חיובית יותר של עצמם?
- ✓ האם התוכנית מאפשרת חיזוק הזהויות העצמיות?
- ✓ הבנה עצמית רבה יותר?
- ✓ הבנה עצמית רבה יותר לאור המסורת האתנית והתרבותית שלהם?

6. האם תוכנית הלימודים עוזרת לתלמידים להבין את החוויה השלמה של קבוצות

אתניות ותרבותיות?

- ✓ האם התוכנית כוללת חקר הבעיות החברתיות של הקבוצות השונות כגון דעות קדומות, אפליה, ניצול?
- ✓ חקר ההיסטוריה של הקבוצות השונות והחוויות שעברו?
- ✓ האם יש חשיפה של חברי הקבוצה כתורמים אקטיביים לחברה וגם כקורבנות לניצול או אפליה?
- ✓ האם התוכנית מציגה את השונות בכל קבוצה?

✓ האם התוכנית מציגה את הקבוצות בתהליך דינאמי ומשתנה באופן מתמיד?

7. האם התוכנית עוזרת לתלמידים לזהות ולהבין את הקונפליקט הקיים תמיד בין אידיאלים ומצב מצוי? מה הם הקונפליקטים הערכיים המהותיים לחברה רב-תרבותית?

8. האם נוצר אקלים של קבלה וכבוד לשונות התרבותית בכיתה?

9. האם התוכנית מקדמת ערכים, עמדות והתנהגויות שתומכות בשונות אתנית ותרבותית?

✓ מאפשרת חקירה של שונות כזאת.

✓ האם התוכנית מקדמת הפנמה של ערכים דמוקרטיים שיכולים ליצור בסיס משותף לכולם (ובמקרה שלנו גם ערכים יהודיים משותפים לכולם)?

✓ האם מציגים את השונות כפוטנציאל לכוח ולהעשרה תרבותית והגברת החוסן של החברה וגם כפוטנציאל לקונפליקט??

10. האם התוכנית מפתחת בקרב התלמידים יכולת לקבלת החלטות, מיומנויות של אזרחים אקטיביים ותפיסת מסוגלות עצמית של אזרחות אקטיבית?

✓ האם התלמידים לומדים להבחין בין עובדות לפרשנויות ודעות? האם מפתחים את היכולת והמיומנויות לאתר ולעבד מידע?

✓ האם מלמדים ליצור בסיס ידע מוצק, מושגים, הכללות, ותיאוריות הקשורות בזהות תרבותית ואתנית?

✓ מאפשרת הבהרה של ערכים ועמדות באשר לזהות תרבותית?

✓ מאפשרת לעשות שימוש בידע, ערכים, וחשיבה בקבלת החלטות לנושאים הקשורים לגזע, אתניות, ותרבות?

✓ האם מאפשרת לתלמידים לפעול ביחס לבעיות הקשורות לשונות התרבותית ולהשפיע?

✓ האם התוכנית מאפשרת לתלמידים לפתח תחושת מסוגלות בקשר לכך?

11. האם התוכנית מפתחת מיומנויות הכרחיות למגע אפקטיבי בין-אישי ובין-תרבותי?

12. האם התוכנית בוחנת את האירועים המצבים והקונפליקטים מתוך פרספקטיבות תרבותיות שונות?

13. האם יש חקר של תפיסת הזהות של המדינה? (במקרה שלנו מדינה יהודית ודמוקרטית המתמודדת עם חברה מרובת תרבויות)?

14. האם יש הזדמנויות לחוות חוויות אסתטיות של הקבוצות השונות? אומנות, מוסיקה, ספרות?

15. האם התוכנית מאפשרת פתוח לשוני מלא לפחות בשתי שפות?

16. האם יש שימוש במשאבים קהילתיים? כלומר חקר של השונות בקהילה של בית הספר, שימוש בחברים ממרקעים שונים מהקהילה?

17. האם שיטות הערכה משקפות את השונות.

18. האם יש בדיקה של מטרות התוכנית, תכנים, שיטות הוראה והערכה, אקלים בית ספרי על פי פרספקטיבות תרבותיות שונות.

כלי לאיתור המיומנויות הייעוציות

מיומנויות (יכולות)	ידע	אמונות	
העשרת הבנתו ויעילותו של היועץ דרך התנסויות לימודיות, supervision, היועצות; יועצים רב-תרבותיים משתדלים להבין את עצמם כיצורים גזעיים ותרבותיים ושואפים לזהות לא גזענית.	ידע ספציפי בנוגע לתורשה תרבותית של היועץ ובנוגע לצורה בה תורשה זאת משפיעה על הגדרות של "נורמאליות – לא נורמאליות" ועל התהליך הייעוצי; ידע ספציפי בנוגע לצורה בה האפליה וסטריאוטיפים משפיעים אישית על היועץ ועל עבודתו. לגבי יועצים "לבנים" זה יכול לכלול הבנת הדרך בה הם הרוויחו באופן ברור או סמוי מהאפליה התרבותית או המוסדית. ידע ספציפי בנוגע להשפעתו של היועץ על אחרים. ידע על הבדלי בסגנונות תקשורת, על הצורה בה הסגנון שלו יכול לעכב או להאיץ את התהליך הייעוצי.	יועץ רב-תרבותי נע מחוסר מודעות למודעות ורגישות לערכים ותורשה שלו ולכבוד והערכת השונות. הוא מודע לצורה בה הרקע, העמדות, ההתנסויות שלו משפיעים על התהליכים הפסיכולוגיים; יועץ רב-תרבותי מסוגל להכיר במגבלות של מומחיותו; יועץ רב-תרבותי מרגיש נוח עם ההבדלים בגזע, אתניות, תרבות ואמונות שקיימים בינו לבין הנועצים שלו.	ממד 1 <u>מודעות לאמונות, ערכים והטיות היועץ</u>
ידע של הממצאים האחרונים על בריאות הנפש והפרעות מנטאליות של קבוצות אתניות וגזעיות שונות; הכרות אקטיבית של קבוצות מיעוט מחוץ לסטינג ייעוצי (חברות, שכנות, אירועים בקהילה)	ידע ספציפי בנוגע לקבוצה איתה היועץ עובד, מודעות לניסיונות חיים, תורשה תרבותית ורקע היסטורי של הנועצים, הבנת הצורה בה גזע ואתניות משפיעים על עיצוב אישיות, בחירת מקצוע, דפוסים של חיפוש עזרה, התאמה של גישה ייעוצית. ידע בהשפעת הגירה, עוני, סטריאוטיפים וחוסר-אונים על	מודעות לתגובות רגשיות שליליות וסטריאוטיפים כלפי קבוצות אתניות אחרות, בדיקת האמונות שלהם מול אמונות הנועץ באופן לא שיפוטי	ממד 2 <u>הבנת ההשקפות של הנועץ השונה מבחינה תרבותית</u>

	תהליך ייעוצי		
ממד 3 <u>פיתוח</u> <u>טכניקות</u> <u>ואסטרטגיות</u> <u>התערבות</u> <u>מתאימות</u>	כבוד לאמונות הנועץ בעל תרבות שונה לגבי התפקוד הפיסי, הרוחני וערכיו דתיים, כבוד לדפוסי סיוע תוך-קהילתי, כבוד לדו-שפתיות (bilingualism)	הבנת אפיוני ייעוץ שהם תלויי תרבות והבנת הדרך בה אפיונים אלה מתעמתים עם ערכים של קבוצות מיעוט; הבנת המכשולים המוסדיים אשר מונעים מקבוצות מיעוט שימוש בשירותי בריאות הנפש; הבנת ההטיות בכלי הערכה ופרוש הממצאים; ידע לגבי מבנה ומשאבי המשפחה בקבוצות מיעוט; ידע של המודלים להתפתחות זהות המיעוט ורוב, של הצורה בה מודלים אלה מקושרים לתהליך ייעוצי ויחסי יועץ-נועץ.	יכולת לתקשר בצורה וורבאלית ולא וורבאלית כאחד. יכולת לעזור לנועץ להבין האם מקור הבעיה הוא גזענות והטיות של האחרים. היועצות עם מרפאים מסורתיים; סיפוק התקשורת בשפה המבוקשת על ידי הנועץ. שימוש בכלי הערכה מסורתיים. העברת הנושא של מטרות, ציפיות, זכויות האדם ואוריינטציה של היועץ - לנועץ. יכולת לתאם את תוכנית ההתערבות לפי שלב של התפתחות הזהות של הנועץ ובהתחשב בשלב התפתחות זהות גזעית של היועץ. לקיחת תפקידים נוספים של המורה, עורך-דין מגשר וכדו' (בנוסף לתפקיד של היועץ הקליני).

כיצד ביה"ס מסייע לעולים מבחינת ההשתלבות החברתית? (מגשרים, עוגן, שלהב"ת-שילוב התלמיד העולים בכיתה)

כיצד ביה"ס מסייע לעולים מבחינה לימודית? (מרכזי למידה, מתי"א, מלא, שע"ל-שיפור עברית לעולים)

אילו פרויקטים והשתלמויות בעלי מכוונות לעולים חדשים קיימים בביה"ס? (לתלמידים, להורים ולצוותי מורים)

באילו דרכים נוספות, לפי דעתך, ניתן לקדם את נושא שילובם והסתגלותם של העולים החדשים בבית ספרך?

ביבליוגרפיה

אולמן, ח' וטטר, מ' (1999). **הגדרה עצמית, הערכה עצמית ושביעות רצון מהחיים בקרב מתבגרים וותיקים ועולים מחבר העמים בישראל**. ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

איזיקוביץ, ר' (2003). מגדר והסתגלות תרבותית בקרב צעירים עולים מחבר העמים. בתוך ר' איזיקוביץ (עורכת), **על גבולות תרבותיים ובניהם: עולים צעירים בישראל**, עמ' 101-122. תל-אביב רמות.

איזיקוביץ, ר' ובאק, ר' (1991). **מודלים המנחים את חינוכם של ילדים עולים בישראל**, מע' 33-49.

איזיקוביץ, ר' (1995). **"זה מה שאנחנו צריכים מבית הספר"-נוער עולה מחבר העמים על התנסותו החינוכית בישראל**, עמ' 69-92.

אנטונובסקי, א' (1998). המודל הסל וטוגני כתיאוריה מכוונת בקידום הבריאות. **מגמות, ל"ט**, 170-181.

בן עזר, ג' (1992). **כמו אור בכד-עלייתם וקליטתם של יהודי אתיופיה**. ירושלים: הוצאת ראובן מס.

בן עזר ג' ובר לב י' (2011). **עקרון מנחה למפגש בין תרבותי-"מרחב היצירה המשותפת"**. "פנים", פרסום עתידי גיליון סתיו 2011.

בן שלום, ע' והורנצ'יק, ג' (2006). זהות תרבותית והסתגלות של מהגרים בהקשר מטמיע-עולים מברית המועצות לשעבר בצה"ל. **מגמות, מ"ד**.

בן-שלום, ע' והורנצ'יק ג. (2000). זהות תרבותית והסתגלות בקרב נערים עולים בפרוייקט נעל"ה 16. **מגמות** 40.

בנג'מין ג', (2005). "כבלי האהבה"-פסיכואנליזה, פמיניזם ובעיית השליטה, הוצאת דביר.

ברי, ג' (2003). מכור היתוך לרב תרבותיות: השלכות למערכת ההשכלה הגבוהה ולהכשרת עובדי רווחה וחינוך. בתוך א' לשם וד' רואר סטריאר (עורכים), **שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש**. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

בהט, ע', שריר, מ' – **תהליכי קליטה של תלמידים עולים**. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, אגף לקליטת תלמידים עולים. הוצאה לאור: גף הפרסומים, משרד החינוך.

גוטליב, ת' (2002). פער תרבותי ושפת אם זרה כמקור לכשלים בהנחיית קבוצות. בתוך ל' קסן ור' לב-ויזל (עורכות), **עבודה קבוצתית בחברה רב תרבותית**, עמ' 117-128. תל-אביב: הוצאת צ'ריקובר.

הורנצ'יק, ג' (2003). היתרונות של ריבוי זהויות: השתמעויות ממחקרים על זהות תרבותית והסתגלות. בתוך א' לשם וד' רואר-סטריאר (עורכים), **שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש**. ירושלים, מאגנס, האוניברסיטה העברית. וייה חרדיתכלוס

ויצטום, א' וגודמן, י' (2004). התערבות אסטרטגית-נרטיבית באוכלוסייה חרדית. בתוך א' לשם וד' רואר-סטריאר (עורכים), **שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש**, עמ' 275-309. הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

טטר, מ', כפיר, ד', סבר, ר', אדלר, ח', ורגב, ח' (1994). **חקר סוגיות נבחרות בתחום קליטת תלמידים עולים בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים בישראל**. ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית.

טטר, מ' (2004). הייעוץ החינוכי בקהילות חינוכיות קולטות עליה. בתוך ר. ארהרד וא. קליגמן (עורכים), **ייעוץ חינוכי בחברה משתנה**. רמות: אוניברסיטת תל-אביב.

טטר, מ' (2010). **פניית מתבגרים-ותיקים ועולים-לקבלת עזרה ממורים ומיועצים חינוכיים**, הייעוץ החינוכי כרך ט"ז.

כהן, ש' (2006). **מקומה של המשפחה בתהליכי הקליטה וההסתגלות של נוער עולה לחברה הישראלית**. ביטאון גדיש כרך י' הוצאת משרד החינוך, האגף לחינוך מבוגרים, האגף לחינוך מבוגרים, ירושלים.

כורם ע', טטר מ' והורנצ'יק ג' (2010). **אסרטיביות בין קבוצתית ותוך קבוצתית בקרב מתבגרים עולי חבר העמים והעדה האתיופית: השלכות על הייעוץ החינוכי, הייעוץ החינוכי כרך ט"ז**.

לסרי, ד' (2004). **מקום לגדול בו**. הוצאת ליאור שרף.

לשם, א' (2004). **עולי ברית המועצות לשעבר בישראל 1999-2003**, דוח מצב-סיכום. **הד האולפן החדש להנחלת העברית ותרבותה**, 87 (גליון מקוון).

מור פ' ולוריא א' (2006). **כוחו של היעוץ החינוכי**. ירושלים: משרד החינוך.

מירסקי, י' (1998). **היבטים פסיכולוגיים בעלייה ובקליטה של עולי ברית-המועצות**. בתוך מ' סיקרון וא' לשם (עורכים), **דיוקנה של עלייה: תהליכי קליטתם של עולי ברית המועצות לשעבר: 1991-1995**. ירושלים מאגנס (עמ' 334-367).

מירסקי, י' (2005). **ישראלים-סיפורי הגירה**. מבשרת ציון: הוצאת צבעונים.

מירסקי, י' (2009). **אמהות ברוסיה מישראל**.

מרום ד' ומילר מ' עורכים (2008). **שיח מלב המבוכה**, קולות והדים ממפגש בין תרבותי בבית ספר שבח-מופת. קרן מנדל.

סבר, ר' (1997). "כאילו שהכל בסדר" : גישור בין-תרבותי בבתי ספר, למה צריך אותו ואיך עושים את זה? ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, המכון לחקר הטיפול בחינוך.

סבר, ר' (2004). מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך. **מגמות**, כרך מ"ג (1).

פינטר-רוזנבלו, א' (2010). **גישותיהן ותפיסותיהן של מנחות ייעוץ חינוכי ומנחות עבודה סוציאלית באקדמיה בסוגיות רב-תרבותיות**. הייעוץ החינוכי כרך ט"ז.

קפלן, ק' וקפלן, א' (2010). פסיכולוגיה חיובית.

רואר-סטריאר, ד' (1996). סגנונות הורות של מהגרים להתערבות מונעת ולטיפול משפחתי, **חברה ורווחה**, ט"ז (4), 467-481.

שבתאי, מ' וקסן, ל' (2005). **מולועלם-נשים ונערות יוצאות אתיופיה**. בהוצאת לשון צחה.

שבתאי, מ' וקסן, ל' (2005). גברים מאתיופיה, נשים מישראל. **ארץ אחרת**, 30, 62-65.

Antonovsky, A.(1987). Unraveling the mystery of health. San Francisco: Jossey-Bass.

Banks(Eds.),Handbook of research on multicultural education (p.p310-327).New York: Macmillan.

Berry, J.W. (1998). Acculturation and health: Theory and research. In S.S. Kazarian & D.R. Evans (Eds), *Cultural clinical psychology: Theory, research and practice* (pp. 39-57)/New York: Oxford University Press.

Berry, J.W. (2001). Psychology of Immigration. *Journal Of Social Issues*, 57, 605-631.

Heller, A. (1996). The many Faces of Multiculturalism. In R. Baubock, A. Heller, & A. R. Zolberg (Eds.), *The challenge of diversity: Integration and pluralism in societies of immigration* (pp. 24-42). Aldershot: Avebury.

Horenczyk, G. & Tatar, M. (2002). Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture. *Teaching and Teacher Education*, 18, 435-445.

Lerner, Y., Mirsky, J., & Barasch, M. (1992). *New beginnings in an old land: The health challenge in Israel*. Jerusalem: Falk Institute, JDL-Isrel.

Mirski, J., Slonim-Nevo, V., & Rubinstein, L. (2007). Psychological wellness and distress among recent immigration: A four-year longitudinal study in Israel and Germany. *International Migration* 45' 151-175.

Ridley, C.R. & Lingle, D.W. (1996). Cultural empathy in multicultural counseling: A multidimensional process model. In P.B. Pedersen, J.G. Draguns, W.J. Lonner & J.E. Trimbel (Eds). *Counseling across cultures*.

Sue, D.W. (1995). Multicultural organizational development. In J.G. Ponterotto & J.M. Casas & L.A. Suzuki & C.M. Alexander (Eds), Handbook of multicultural counseling (p.p 474-492). Thousand Oaks, Ca': Sage.

Sue,D.W.,Arredondo,P.,& Mc Davis,R.J.(1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. Journal of Counseling and Development, 70, 477-486.

Tatar.M. (1998).Counseling immigrants: School contexts and emerging strategies. *British Journal of Guidance and Counseling*, 26, 337-352.

Ward,C.(1996). Acculturation. In D. Landis & R.S. Bhagat (Eds), *Handbook of intercultural training* (2 nd ed, pp.124-147)Thousand Oaks, CA: Sage.