

האוניברסיטה הפתוחה
המחלקה לסוציולוגיה, מדע המדינה ותקשורת

רב-תרבותיות, דמוקרטיה ואלימות בבתי-ספר בישראל

Multiculturalism, Democracy and Violence at Israeli schools

נועה שפירא

תזה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר מוסמך
בתוכנית ללימודי דמוקרטיה בין תחומיים
באוניברסיטה הפתוחה
המחלקה לסוציולוגיה, מדע המדינה ותקשורת

עבודה זו נכתבה בהנחיית ד"ר ריטה סבר Dr. Rita Sever, מהאוניברסיטה העברית, ירושלים

תודות

תודותיי נתונות לכל הגורמים שסייעו לי להביא את פרויקט המחקר לסיומו.

בראש ובראשונה לד"ר ריטה סבר שסייעה, הנחתה וכיוונה על כל צעד ושעל, גם כשהמציאות לא הייתה קלה. כמו כן, אני מודה למנהלות בתי הספר, שאפשרו לי לצפות ולאסוף את הנתונים. בלעדיהן המחקר לא היה יוצא לדרך. תודותיי גם לבנות משפחתי, בנותיי ואימי, ולחברי לעבודה במחלקה לחנוך אזרחי ולדמוקרטיה במט"ח, שגילו סבלנות ואורך רוח כלפי במהלך כתיבת התזה. ואחרונים חביבים, תודתי נתונה גם לחיות הבית, מיני החתולה וטאקו הכלב, שאירחו לי חברה במשך שעות ארוכות שבהן ביליתי ליד המחשב.

נועה שפירא

I.....תקציר

1	1	מבוא
1	1	האלימות בבתי-הספר בכלל ובבתי-הספר בישראל בפרט
4	4	מהו חינוך לרב-תרבותיות?
7	7	חינוך לרב-תרבותיות וזיקתו לחינוך לדמוקרטיה
8	8	מטרות התזה ושאלת המחקר המרכזית של העבודה
8	8	המסגרת התיאורטית של המחקר
14	14	לסיכום
17	2	המתודולוגיה
17	17	מתודולוגיה משולבת
20	20	מערך המחקר
21	21	כלים
21	21	השאלון
21	21	ריאיון
22	22	תצפית
22	22	איסוף הנתונים
23	23	עיבוד הנתונים
23	23	עיבוד הנתונים האיכותניים
24	24	עיבוד הנתונים הכמותיים
26	3	ממצאים
26	3א	ממצאים כלליים באוכלוסיית המחקר
26	26	תמונת המצב באוכלוסיית המחקר
26	26	נתוני רקע
26	26	אוכלוסייה
27	27	מראה בתי"ס
27	27	תכניות למניעת אלימות בביה"ס
28	28	הטיפול באלימות – מערכתי או נקודתי
29	29	הכשרה לעבודה במערכת רב-תרבותית
30	30	אלימות בבית הספר
31	31	בהפסקות
33	33	בשיעורים
35	35	בישיבות
36	36	באירועים
37	37	אלימות על רקע תרבותי
38	38	ריבוי התרבויות בבית הספר
39	39	בציר הראשון – הגישה לקליטה
40	40	מיהו עולה?
42	42	עיוורון תרבותי יזום
43	43	פלורליזם חולף
43	43	סטריאוטיפים ודעות קדומות
47	47	הקשר עם ההורים
47	47	מאמצים לקרב את ההורים לבית הספר
51	51	ביטויים של גישה שוזרת
52	52	בציר השני: תפיסת השינוי המתחולל עם הצטרפותם של העולים לבית הספר
53	53	תפיסה תוספתית
54	54	ביטויים של שינוי תפנית
55	55	ייצוג עולים בסגל ביה"ס
55	55	בציר השלישי: מיצובה של המשימה במפת החיים של ביה"ס – שולי או מרכזי

57	בציר הרביעי: דרכי פעולה – שבלוניות או יזמיות?
57	דרכי פעולה שבלוניות
58	דרכי פעולה יזמיות/חדשניות
61	לסיכום
64	3.ב. ההשוואה בין בתי הספר
64	נתוני הרקע
65	אלימות בבתי הספר
66	לגבי האלימות בהפסקות
67	לגבי התנהגות המורות בהפסקות
67	התנהגות המורות בשיעורים
68	לגבי אלימות מצד התלמידים בשיעורים
69	ריבוי התרבויות בבית הספר
70	בציר הראשון: הגישה לקליטה
72	בציר השני: תפיסת השינוי המתחולל עם כניסתם של העולים לבית הספר
73	בציר השלישי – מקומה של משימת הקליטה בבית הספר
74	בציר הרביעי – דרכי הפעולה
75	רמת האלימות מול עצמת הבלימה בכל אחד מבתי הספר
75	סיכום ההשוואה בין בתי הספר
78	לסיכום
81	4. סיכום ודיון
88	5. ביבליוגרפיה
91	6. נספחים
91	נספח 1: טבלאות לפרק המתודולוגיה
102	נספח 2: טבלאות ואיורים לפרק – ממצאים כלליים באוכלוסיית המחקר
108	נספח 3: ממצאים מפורטים על כל אחד מבתי"ס
108	בית ספר "שקד"
108	נתוני הרקע
108	מניעת אלימות בבית"ס
111	ריבוי התרבויות בבית הספר
111	בציר הראשון – הגישה לקליטה:
114	בציר השני: תפיסת השינוי המתחולל עם הצטרפותם של העולים לבית הספר:
115	בציר השלישי – מקומה של משימת הקליטה בבית הספר:
117	בציר הרביעי – דרכי הפעולה
118	לסיכום
119	בית ספר "שלהבת"
119	נתוני הרקע
119	אלימות בבית"ס
121	התמודדות עם ריבוי התרבויות בבית הספר
122	בציר הראשון – הגישה לקליטה:
125	בציר השני: תפיסת השינוי המתחולל עם הצטרפותם של העולים לבית הספר:
126	בציר השלישי – מקומה של משימת הקליטה בבית הספר:
128	בציר הרביעי – דרכי הפעולה
129	לסיכום
130	בית ספר "אלון"
130	נתוני הרקע
130	אלימות בבית"ס
132	ריבוי התרבויות בבית הספר
133	בציר הראשון – הגישה לקליטה:
136	בציר השני: תפיסת השינוי המתחולל עם הצטרפותם של העולים לבית הספר:
138	בציר השלישי – מקומה של משימת הקליטה בבית הספר:
139	בציר הרביעי – דרכי הפעולה

140	..... לסיכום
141	..... בית ספר "אורנים"
141	..... נתוני הרקע
141	..... אלימות בביה"ס
143	..... ריבוי התרבויות בבית הספר
144	..... בציר הראשון – הגישה לקליטה:
147	..... בציר השני: תפיסת השינוי המתחולל עם הצטרפותם של העולים לבית הספר:
148	..... בציר השלישי – מקומה של משימת הקליטה בבית הספר:
150	..... בציר הרביעי – דרכי הפעולה
150	..... לסיכום
151	..... נספח 4: טבלאות ואיורים לפרק – השוואה בין בתי הספר
163	..... נספח 5: טבלה מסכמת לפרק ההשוואה בין בתי הספר

רשימת טבלאות

80	..... טבלה 1: משתנים שמבחינים בין בתי ספר השונים ברמת האלימות השוררת בהם
91	..... טבלה 2: מרכיבי ומועדי איסוף הנתונים בכל אחד מארבעת בתי הספר
93	..... טבלה 3: בית ספר שקד
93	..... טבלה 4: בית ספר שלהבת
94	..... טבלה 5: בית ספר אלון
94	..... טבלה 6: בית ספר אורנים
95	..... טבלה 7: ס"ה איסוף הנתונים במחקר
	..... טבלה 8: שעור התלמידים המסכימים עם היגדים שונים הנוגעים לאלימות ולאקלים בבית ספרם, על פי נתוני המיצי"ב –
102	..... טבלה 9: ציר I - הגישה לקליטה : מבוללת ועד שוזרת
105	..... טבלה 10: ציר II – תפיסת השינוי: משינוי תוספתי ועד תפנית
106	..... טבלה 11: ציר III – מיקום המשימה: ממיקום שולי ועד מיקום מרכזי
107	..... טבלה 12: נתוני המיצי"ב לגבי אלימות ואקלים בבי"ס שקד בשנת תשס"ו
109	..... טבלה 13: מדדי הבלימה בבית הספר שקד
111	..... טבלה 14: ציר I – הגישה לקליטה: מבוללת ועד שוזרת
112	..... טבלה 15: ציר II – תפיסת השינוי: משינוי תוספתי ועד תפנית
115	..... טבלה 16: ציר III – מיקום המשימה: ממיקום שולי ועד מיקום מרכזי
116	..... טבלה 17: נתוני המיצי"ב לגבי אלימות ואקלים בבי"ס שלהבת בשנת תשס"ו
120	..... טבלה 18: מדדי הבלימה בבית הספר שלהבת
122	..... טבלה 19: ציר I- הגישה לקליטה : מבוללת ועד שוזרת
123	..... טבלה 20: ציר II – תפיסת השינוי: משינוי תוספתי ועד תפנית
126	..... טבלה 21: ציר III – מיקום המשימה: ממיקום שולי ועד מיקום מרכזי
127	..... טבלה 22: נתוני המיצי"ב לגבי אלימות ואקלים בבי"ס אלון בשנת תשס"ו
131	..... טבלה 23: מדדי הבלימה בבית הספר אלון
133	..... טבלה 24: ציר I- הגישה לקליטה : מבוללת ועד שוזרת
134	..... טבלה 25: ציר II – תפיסת השינוי: משינוי תוספתי ועד תפנית
137	..... טבלה 26: ציר III – מיקום המשימה: ממיקום שולי ועד מיקום מרכזי
138	..... טבלה 27: נתוני המיצי"ב לגבי אלימות ואקלים בבי"ס אורנים בשנת תשס"ו
142	..... טבלה 28: מדדי הבלימה בבית הספר אורנים
144	..... טבלה 29: ציר I- הגישה לקליטה : מבוללת ועד שוזרת
145	..... טבלה 30: ציר II – תפיסת השינוי: משינוי תוספתי ועד תפנית
148	..... טבלה 31: ציר III – מיקום המשימה: ממיקום שולי ועד מיקום מרכזי
149	..... טבלה 32: נתוני המיצי"ב הנוגעים לאלימות בקרב תלמידים ומצד המורים בתשס"ו בכל אחד מארבעת בתי"ס שבמחקר
151	..... טבלה 33: השוואה בין מדדי הבלימה בבתי הספר
152	..... טבלה 34: טבלה מסכמת לפרק ההשוואה בין בתי הספר
163	.....

רשימת איורים

- איור 1: מדדי הבלימה (באחוזים) בשלושת הצירים באוכלוסיית המחקר הנוכחי ובמחקר קודם 103
- איור 2: מדדי הבלימה (באחוזים) בשלושת הצירים על פי חלוקה לקטבים – באוכלוסיית המחקר הנוכחי בהשוואה למחקר הקודם 103
- איור 3: מדדי הבלימה (באחוזים) באוכלוסיית המחקר הנוכחי בהשוואה למחקר הקודם 104
- איור 4: רמת הבלימה הכללית (באחוזים) בכל אחד מבתיה"ס 153
- איור 5: הציר הראשון - הגישה לריבוי התרבויות (באחוזים) 153
- איור 6: הציר השני - תפיסת השינוי (באחוזים) 154
- איור 7: הציר השלישי - מיקום המשימה בחיי ביה"ס (באחוזים) 154
- איור 8: השוואת בתי"ס בשלושת הצירים (באחוזים) 155
- איור 9: עוצמת ההדיפה וההתחפרות בכל ביה"ס 155
- איור 10: אלימות ובלימה בכל אחד מבתי הספר (באחוזים) 156

תקציר

המחקר הנוכחי חיפש אחר השלכות של חינוך לרב-תרבותיות במציאות הבית-ספרית העכשווית, המאופיינת באלימות, מצד אחד, ובאוקלוסיית-תלמידים מרובת-תרבותיות, מצד שני.

מן הספרות המחקרית העוסקת בהשלכות של ריבוי תרבויות עולה ויכוח בין שתי גישות מרכזיות מנוגדות לפתרון בעיית האלימות בבתי הספר; על פי גישה אחת צפוי שבבתי"ס "לא אלימים" תהיה התנגדות לחינוך רב-תרבותי, הגישה האחרת מצדדת בחינוך לרב-תרבותיות ולקבלת השונות כאמצעי להפחתת האלימות.

קיימים שני מודלים מרכזיים של חינוך לרב תרבותיות; חינוך רב-תרבותי פרטיקולרי, הדוגל בחינוך דיפרנציאלי לכל אחת מן הקבוצות החברתיות ומדגיש את ערכיה ותרבותה הספציפיים; וחינוך רב-תרבותי פלורליסטי המחייב דגש על חינוך ערכי לרב-תרבותיות, המוענק לכל התלמידים. בתי-ספר בעלי אידיאולוגיה רב-תרבותיות אמורים להתמודד עם השונות התרבותית בגישה שוזרת, ולפתח אקלים רב תרבותי הכולל, בין היתר, את קידום השוויון, הסימטרייה והדיאלוג בין הקבוצות התרבותיות, מתוך העשרה הדדית ופתיחות לאחר; אקלים כזה אמור לסייע להפחתת חוסר סובלנות, עוינות, ודעות קדומות ולצמצום האלימות.

מטרת עבודה הייתה לבחון איזו זיקה קיימת (אם בכלל) בין האופן שבו בית-ספר מתמודד עם ריבוי תרבויות הקיים בו זה-פקטור לבין רמתה של האלימות השוררת בו, ושאלת המחקר המרכזית הייתה מה מאפיין את הגישה לשונות תרבותית בבתי"ס עתירי עולים, השונים זה מזה ברמת האלימות השוררת בהם?

כדי לענות על השאלה נעשה שימוש במערך מחקר של multiple case study עם ארבעה בתי-ספר מרובי תרבויות, עתירי עולים. ארבעת בתי"ס שנבחרו למחקר כללו, על פי מידע מוקדם, שניים 'אלימים' ושניים שרמת האלימות בהם נמוכה. בכל אחד מהם נבדקו (א) דפוס ההתמודדות של בית-הספר עם משימת הקליטה ועם ריבוי התרבויות הקיים בו (ב) רמת האלימות השוררת בבית"ס.

איסוף הנתונים נעשה במתודולוגיה משולבת: שאלונים שפותחו במחקר קודם ושימשו לאבחון דפוס ההתמודדות של סגל ביה"ס עם משימת הקליטה; נתוני המיצ"ב (שנתקבלו ממנהלות בתי"ס) בתחום אקלים בית הספר; וריאיונות ותצפיות שהתמקדו, מצד אחד, בביטויי אלימות בבית"ס, ומצד שני בהיבטים של חינוך לרב-תרבותיות.

אוכלוסיית המחקר כללה 4 בתי"ס יסודיים עתירי עולים ובהם כ-1700 תלמידים וכ-140 אנשי צוות (עובדי הוראה ומנהלה), ביניהם 18 מורות עולות מחב"ע ומגשרת אחת. אוכלוסיית התלמידים בהם כוללת עולים, ששיעורם בבית"ס נע בין מקסימום של 90%-95% בבית"ס אחד למינימום של 30% בבית"ס אחר, ותלמידים ערבים אחדים; וניכרים בה פערים סוציו אקונומיים.

על פי נתוני המיצ"ב מצב האלימות הממוצע בבתי"ס שבמחקר דומה, או אפילו קצת יותר טוב מזה של כלל האוכלוסייה במגזר העברי-ממלכתי. יחד עם זאת, קרוב לאחד מכל ארבעה תלמידים במחקר מדווחים על אלימות בין התלמידים ואלימות מצד המורים ואחד מכל חמישה תלמידים אינו שבע רצון מאקלים בית הספר, ובכל בתי הספר נצפו – ברמות שונות – תופעות של אלימות פיזית ומילולית בזמן השיעורים, האירועים וההפסקות.

בשניים מארבעת בתי"ס נמצאה רמת האלימות גבוהה יחסית, באחד היא בינונית ובאחד רמת אלימות נמוכה במיוחד. ההבחנה ביניהם לא נמצאה קשורה לגודל ביה"ס או לישוב. שני בתי הספר הפחות אלימים מתאפיינים, בניגוד לאלימים יותר, בטיפול מערכתי באלימות ובדרכי פעולה יזומות, שאינן קשורות ברוב המקרים לריבוי התרבויות בבית הספר. בין בתי"ס האלימים יותר לבין האלימים פחות נמצאו הבדלים במשתנים הקשורים להתמודדות עם אלימות; הבדלים העולים בקנה אחד עם ממצאיהם של מחקרים קודמים בישראל כמו: המקום של הצוות המסייע בעיצוב האווירה החיובית ובהגנה על הילדים; פעולה נחושה, שיטתית ועקבית נגד אלימות, יחד עם דאגה לתלמידים ורצון כן לסייע להם; עקביות של צוות המורים ביחסים שלהם עם התלמידים ובאכיפת הכללים; שמירה על מסגרות ועל כללים; היועצים הם חלק אינטגרלי של צוות בית-הספר, והדגש הוא על עבודה מערכתית.

לעומת השונות שנמצאה ברמות האלימות ובהתמודדות איתה, הבדלים הקשורים בחינוך לרב תרבותיות או בהתמודדות עם ריבוי התרבויות הקיים כמעט ולא נמצאו בין בתי"ס שבמחקר.

אף אחד מארבעת בתי"ס לא נמצא עוסק באופן כולל וקוהרנטי בחינוך לרב-תרבותיות. באף אחד מהם לא נמצאה תכנית לימודים רב-תרבותית, לא במובן הפרטיקולי (שכבה של חינוך ייחודי המתאים לכל קבוצה תרבותית) ולא במובן של חינוך פלורליסטי, החושף את חברי כל הקבוצות למגוון התרבותי הקיים במערכת. לא נמצא בין בתי"ס גם אחד המתקרב להכנסת השינוי המבני הכולל הנחוץ לחינוך לרב-תרבותיות: שינוי בתוכנית הלימודים; חומרי הלימוד; סגנונות הוראה ולימוד; תפיסה והתנהגות של מורים ומנהלים; ומטרות, נורמות ותרבות בית-הספר.

כללית, לא נמצאו בבתי"ס עקבות של הכשרה ממשית לעבודה במערכת רב תרבותית, אין חינוך רב-תרבותי וכשליש מאנשי הצוות מחזיקים בעמדות שמקשות על ההתמודדות עם משימת הקליטה ו/או ריבוי התרבויות. נתקבל מגוון רחב של הגדרות ותפיסות לגבי מיהו עולה, רובן מנקודת מבט שלילית. בכל בתי הספר, ללא יוצא מן הכלל, נשמעו דעות קדומות ושליליות כלפי העולים – ההורים והילדים. היחס אל ההורים נע בין ניסיונות ומאמצים לקרב אותם - לא פעם מנקודת מבט פטרנליסטית וניסיונות "לחנך" אותם; אדישות כלפי ההורים וניסיונות להרחיק אותם; ועד ליחס של חשדנות וחוסר אמון בין ההורים לבית הספר. אף כי היו אנשי צוות שהסתייגו מהדעות הקדומות וביטאו גישה שוזרת, הגישה הרווחת בקרב אנשי הסגל היא גישה בוללת, לפעמים גלויה ולפעמים סמויה יותר – במתכונת של "פלורליזם חולף" או "עיוורון תרבותי יזום". יש הרבה התייחסות לעולים, אבל בעיקר כאוכלוסיית מצוקה/נחשלות. התפיסה הרווחת היא שעבודה בבי"ס עתיר עולים אינה שונה מהותית, אלא בעיקר יותר קשה. דרכי הפעולה בבתי הספר הן, ברוב המקרים, שגרתיות; הסגל לא רואה במצב אתגר הדורש דרכי התמודדות חדשות.

התמונה הכללית שנתגלתה במחקר הזה לגבי ההתמודדות עם שונות תרבותית דומה איפוא לזו שהצטיירה במחקרים שנערכו בארץ לפני יותר מעשור.

מצד אחד, מדובר כאן בתרומה חשובה של המחקר הנוכחי, המצביע על היעדרו הבולט של חינוך לרב-תרבותיות בכל ארבעת בתי"ס המשרתים כיום שיעור גבוה של תלמידים עולים (דור ראשון ושני בארץ) ועל הדמיון ביניהם בטיפול הבולל (אסימילטיבי) בשונות התרבותית הפנימית שלהם.

מצד שני, הדמיון הזה בין בתיה"ס מקשה על מתן תשובה חד-משמעית לשאלת המחקר, מפני שהאפשרות למצוא זיקה בין שני משתנים תלויה קודם כל בקיומה של שונות סבירה בין בתיה"ס **בשני** המשתנים. הבעיה היא שארבעת בתיה"ס נבחרו כך שתובטח שונות ביניהם ברמת האלימות – אך לא ניתן היה להבטיח מראש שתהיה ביניהם שונות מספקת גם בדפוסי ההתמודדות עם ריבוי התרבויות הפנימי שבתוכם עם זאת, אפילו תחת המגבלה הזאת, נמצאו במחקר כמה הבדלים שכדאי שמערכת החינוך תיתן עליהם את הדעת. ההבדלים שנמצאו נוגעים בחלקם לעמדות הסגל וחלקם לממשק שבין הצוות לבין העולים המבוגרים – ייצוג עולים בצוות ואיכות הקשר בין ביה"ס וההורים העולים.

ABSTRACT

This research was looking for implications of multi-cultural education within the present context of schools that are characterized by violence on the one hand, and by culturally diverse student populations on the other.

In the professional literature that deals with implications of cultural diversity, two central approaches to the school-violence problem emerge. According to one approach, culturally diverse schools with low levels of violence can be expected to embrace assimilation and reject multi-cultural education. The opposite approach sides with education towards multi-culturalism and with acceptance of the diversity, as a means to reduce violence.

Two central models of education towards multi-culturalism can be found in the literature. One – named the particularistic model - stands for differential education for each of the cultural groups and stresses the group's specific values and culture. The other - named the pluralistic model - requires that ideological multi-cultural education be given to all students. Schools with this ideology are expected to develop a multi-cultural atmosphere, which includes, among other things, the promotion of equity, symmetry and dialogue among the cultural groups, mutual enrichment and openness to the other. This kind of atmosphere is expected to contribute to the reduction of intolerance, hostility and prejudice as well as to mitigate violence.

The purpose of this work was to examine which relationship (if any) exists between the way a school deals with its cultural diversity on the one hand, and its internal violence on the other hand.

In order to answer the research question, a *multiple case study* research design was used, encompassing four culturally diverse schools, each catering to many immigrants. The four schools chosen for the research comprised, according to prior information, of two with high levels of school violence and two with low levels of violence. Each school was studied in terms of - a) Its pattern of coping with cultural diversity and with the task of immigrant integration, and b) The level of violence at school.

A *mixed methodology* was used in the research; the following tools were used for data collection: a) partial data from the GEMS (the national Growth & Effectiveness Measures for Schools) referring to school violence and school climate (received from the school principals); b) a questionnaire that was developed and used in a previous research to diagnose patterns of school staff's coping with the task of immigrant integration; c) a

series of interviews and on-site observations focusing on concrete, everyday expressions of violence in school on the one hand, and on aspects of education towards multiculturalism on the other hand.

The research population included four primary schools with some 1700 students and about 140 staff members (teachers and administration). Among the teachers there were 18 immigrants from FSU and one inter-cultural mediator. The student body included immigrants at a rate that varied from a maximum of 90%-95% in one school, to a minimum of 30% in another; and also a few Arab students. Socio-economic gaps were noticeable in the schools.

According to the GEMS data, the average level of violence in these schools is similar or even slightly better than the one in the general Hebrew sector. Still, nearly one in four students in the research reported violence among students and hurtful behavior of teachers towards students. Also, one in five students was not satisfied with the atmosphere at school. Incidents of physical or verbal violence were observed by the researcher in all schools during lessons, breaks and special events.

A relatively high level of violence was found in two of the four schools; in a third school the level was average, and in the fourth the level of violence was particularly low. This distinction among them was not related to the size of the school or to the town it resides in. In contrast with the two "more violent" schools, the two "less violent" schools were characterized by systemic treatment of school violence and by initiative and/or novel modes of operation, which in most cases were not related to the school's cultural diversity. These differences between the more violent and the less violent schools in this research echo findings of previous researches in Israel: the role of the supporting-staff in designing a positive atmosphere and in protecting the students; adamant, systematic and consistent actions against violence, combined with concern for the children and genuine willingness to help them; consistence of the educational staff in their relationships with the students, enforcement of rules and keeping frameworks: the educational advisors being an integral part of the school's staff, and the emphasis is on comprehensive work.

While ample variance was found in the levels of school violence, differences between schools were slim when it came to examining their ways of coping with cultural diversity.

None of the four schools was found to be seriously engaged in multi-cultural education of any kind or model. None of these schools applies a multi-cultural curriculum, neither of a particularistic nor of a pluralistic kind. Not one of the schools is even remotely close to

making the comprehensive structural change called for by education towards multi-culturalism, namely: curricular changes; alteration in learning material, teaching and learning styles, perception and behavior of teachers and principals, and aims, norms and school culture.

In general, no preparation for work in culturally diverse systems was made at the schools. Education for multi-culturalism is practically non-existent and a third of the staff hold perceptions and opinions, which heavily impinge on their effectiveness in coping with cultural diversity. A wide range of definitions and perceptions of who is an immigrant were elicited, mostly with negative connotations. Prejudice and negative opinions about the immigrants - student as well as parents - were voiced at all schools. Staff relationships with immigrant parents vary from efforts to engage them in the school – often based on a patronizing and condescending approach ; through indifference and attempts to avoid contact with them; up to suspicion and mutual distrust .

Although some staff members voiced reservations about the prejudices and expressed more multi-cultural views, the general approach within the staff was found to be assimilative - sometimes overt assimilation, often covert (in the form of "transitional pluralism" or deliberate cultural blindness). Reference to immigrants was frequent, but mainly as weak, backwards and in-distress populations. Work at schools that cater to many immigrants is perceived to be harder - but not different in nature. In most cases, schools' strategies of coping with cultural diversity are indeed customary and more-of-the-same. The staff does not see cultural diversity as a challenge evoking the need for finding new ways of coping.

All in all, the general picture here is similar to the one drawn by previous researches more than a decade ago.

On the one hand, the clear absence of multi-cultural education in any of the four schools catering today to large proportions of first and second generations of immigrants, and their over-all similarity in the assimilative treatment of cultural diversity, is one of the important findings of this research.

On the other hand, this very similarity makes it difficult to answer the research question categorically, because the possibility of discovering a relationship between two variables requires first and foremost the existence of a reasonable variance in *both variables*. The problem is that the schools were chosen in a way that provided for different levels of violence among them – but it was not possible to make sure that they would have a

sufficient level of difference in their pattern of coping with their inner cultural diversity as well.

However, even under these constraints a few differences were found, which the educational system might be advised to take into account. Some of these differences are related to attitudes and perceptions of the staff, and some to the interface between the educators and the adult immigrants – the representation of immigrants in the staff on the one hand, and the quality of school's connection with the immigrant parents on the other.

1. מבוא

נושא המחקר מקפל בתוכו חיפוש אחר השלכות של החינוך לרב-תרבותיות במציאות הבית-ספרית העכשווית, המאופיינת באלימות, מצד אחד, ובאוכלוסיית-תלמידים מרובת-תרבויות, מצד שני.

המודעות לצורך ברגישות וכבוד ל"אחר" בחברה ובתרבות, כערך מרכזי בחינוך בימינו, הולכים ומתעצמים בארץ ובעולם (עזר, 2003). וזאת בעיקר לנוכח האלימות בבתי הספר, ההולכת וגואה, וממצאים המעידים כי ברוב מקרי האלימות בבית-הספר, יש למיעוטים תרבותיים – גזעיים, אתניים או דתיים, ייצוג לא פרופורציונאלי ביחס לאוכלוסייה, הן כקורבנות והן כמתעללים (רולידר, לפידות ולוי, 2001; Weinhold, 2000; Soriano and Soriano, 1994).

יחד עם זאת, רוב המומחים העוסקים במניעת אלימות, אינם מתייחסים ישירות לחינוך לרב-תרבותיות. יתרה מכך, בין החוקרים העוסקים בחינוך לרב-תרבותיות שוררת מחלוקת: ישנם כאלה המדגישים את יתרונותיו של החינוך לרב-תרבותיות בגישה האידיאולוגית כאמצעי לצמצום האלימות בבתי-הספר, אך יש גם אחרים הסבורים שעצם ריבוי התרבויות והחינוך הרב-תרבותי אינם פותרים את הבעיה, אלא אדרבא – מחריפים אותה. יש לשים דגש על השווה והמאחד, הם טוענים; והבחירה בתרבות החברה הקולטת משמעה ויתור על רוב המאפיינים של תרבות האם.

אישית, אני נוטה לצדד בחינוך לרב-תרבותיות, ומאמינה שחינוך כזה עשוי להפחית את האלימות בבתי-ספר מרובי תרבויות, ואף למעלה מזה: לעודד כבוד הדדי, סובלנות וקבלה של האחר והשונה. במחקר העמדותי למבחן אמפירי את אמונתי זו ובדקתי במציאות הבית-ספרית הישראלית אם לחינוך לרב-תרבותיות, דהיינו, חינוך שאינו מבקש למזג ולבלול, אלא חותר, בראש ובראשונה, להכרה באחר, לכיבוד זכויותיו וליחס סימטרי כלפי כל הקבוצות, אכן יש פוטנציאל לצמצום האלימות בבתי-הספר.

האלימות בבתי-הספר בכלל ובבתי-הספר בישראל בפרט

האלימות בבתי-הספר בימינו, בארץ ובעולם, הולכת וגואה, ולא ניתן עוד להתעלם ממנה. על-פי פנל המורים והיועצים בנושאי אלימות בוועדת קליפורניה, אלימות היא מצב הנוגע לבטיחות ולבריאות הציבור. מצב זה כרוך בהתעלמות מצרכים אנושיים בסיסיים – אינדיווידואליים, חברתיים, כלכליים, פוליטיים ומוסדיים. האלימות מפריעה לאווירת בית-הספר, ותוצאותיה הן תחושת חרדה ופגיעה בהתפתחות האישית, המובילה לחוסר אונים ולחוסר תקווה (Soriano and Soriano, 1994).

אלימות בבית-הספר היא כל התנהגות מכוונת, שמטרתה לפגוע – רגשית או פיזית – באנשי בית-הספר, ברכושם, או בצידוד בית-הספר. התנהגות זו כוללת; אלימות מילולית המיועדת לפגוע רגשית על-ידי גידופים ("קללות"), עלבונות והשפלות (כולל חרם חברתי); איומים ישירים ועקיפים, הכוללים הפחדה וסחיטה; פגיעה פיזית ברמות שונות – דחיפות, בעיטות, מכות, 'מכות רצח'; שימוש בכלי-נשק מסוגים שונים לשם איום ופגיעה; פגיעה ברכוש, על-ידי גניבות והשחתה; פגיעה מינית; אלימות 'חברתית-עקיפה' – התנהגויות שמטרתן לפגוע, באמצעות פעולות הנעשות במישור החברתי בדרכים עקיפות, כגון הפצת שמועות מרושעות, הסתה של תלמידים שלא ידברו עם תלמיד אחר, התעלמות מכוונת מתלמיד ועוד.

המרכיבים של הגדרת האלימות מתייחסים לכל החברים בקהילת בית-הספר, תלמידים, מורים, מנהל, אנשי צוות אחרים – בין שהם גורמים לאלימות ובין שהם נפגעים ממנה (בנבנישתי, חורי-כסאברי, ואסטור, 2005). חוקרים מציינים את העליות המדאיגות ברמת האלימות בבתי-הספר בישראל (רולידר, לפידות ולוי, 2001; בנבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור, 2005).

בסקר שכלל 2972 תלמידים מ-21 בתי-ספר ובדק את תופעת ההצקה - דיכוי מתמשך של תלמיד חלש (פיזית, מנטלית) ע"י תלמיד או קבוצת תלמידים בעלי השפעה וכוח עלה כי מנקודת מבטם של **הקורבנות** השיעור הגבוה ביותר - 79% מדווח על כך שהם קורבנות להצקה מילוליות לפחות פעם בחודש; 65% מן התלמידים דיווחו כי הם מהווים קורבן להצקה גופנית לפחות פעם בחודש; 36% מן התלמידים דיווחו כי הם מהווים קורבן להצקות עקיפות לפחות פעם בחודש; 16% מן התלמידים שהשתתפו במחקר דיווחו כי תלמידים אחרים נוגעים להם במקומות פרטיים לפחות פעם בחודש; מקרב 32% מהתלמידים נגנבו חפצים אישיים לפחות פעם בחודש.

מדיווח התלמידים בנוגע לתחושת הביטחון (המוגנות) בסביבות השונות של בית-הספר, עולה כי: 41% מהתלמידים דיווחו כי אינם מרגישים בטוחים בחצר בית-הספר; 39% מהתלמידים דיווחו כי אינם מרגישים בטוחים בדרך אל בית-הספר או ממנו; 37% מהתלמידים דיווחו כי אינם מרגישים בטוחים בשירותים; 35% מקרב העונים ל**שאלון** דיווחו כי אינם מרגישים מוגנים בכיתתם (רולידר, לפידות ולוי, 2001).

במחקר נוסף נמצא, שכמעט כל התלמידים נחשפו לאלימות מילולית בחודש האחרון, כמחציתם היו קורבנות לאלימות מתונה, ואחד מכל חמישה מדווח שהיה קורבן לאירוע אלימות קשה. גם תלמידים שלא היו קורבנות ישירים לאלימות נפגעים ממה שמתרחש בבית-הספר; קרוב למחצית מן התלמידים חושבים, שיש אווירה אלימה בבית-הספר, ויותר מרבע חשים חוסר ביטחון בבית-הספר, ושיעור דומה חשים חוסר שייכות לבית-הספר. כמו כן, מעל ל-15% מה**מחנכים** דיווחו שבחודש האחרון תלמיד קילל אותם, לעג להם, או ניסה להשפיל ולהעליב אותם, ואחד מכל חמישה מחנכים חש לפחות מידה מועטה של דאגה לביטחונם האישי בבית-הספר.

גם מזווית הראייה של **התלמידים**, יש במערכת החינוך בישראל שכיחות רבה של מעשי אלימות, שברובם אינם חמורים. בחלק מקבוצות התלמידים ובמספר בתי-ספר האלימות שכיחה אף יותר וחמורה במיוחד. מזווית הראייה של **המנהלים והמחנכים**, ניתן לזהות שגם הם רואים תמונה די דומה לזו של התלמידים, אך ההערכות שלהם לגבי חומרת הבעיה של האלימות, בעיקר אלו של המנהלים, הן פחות חמורות משל התלמידים.

המסקנה הכללית היא שבעיית האלימות במערכת החינוך בישראל היא בעיה חמורה וקשה, בעיקר בקבוצות סיכון מסוימות. הממצאים מצביעים על כך שהעבריינות והאלימות הפיזית בבית-הספר, בעיקר האלימות הקשה יותר, שכיחות יותר בסביבה ענייה של בית-הספר ובאוכלוסייה של משפחות תלמידים המאופיינת בהשכלה נמוכה ובמצוקה כלכלית (בנבנישתי, חורי-כסאברי, ואסטור 2005).

כמו כן, נמצא שרמת האלימות גבוהה יותר בבתי-ספר שבסביבתם יש עבריינות של כנופיות; בבתי-ספר ששיעור הבנים בהם גבוה יותר; בקרב תלמידי חטיבות הביניים (בהשוואה לחטיבות העליונות); ובבתי-ספר שאינם עקביים באכיפת הכללים; בכיתות גדולות, ובכיתות שבהן המחנך מלמד מספר שעות נמוך. נמצא גם

קשר בין רמת האלימות לבין מידת הרלוונטיות של השיעורים ותכניהם לחיי התלמידים. ככל שבית-הספר שם דגש רב יותר על הישגים, וככל שהציונים חשובים יותר לתלמידים, כן רמת האלימות בו תהיה פחותה; ובכתיב-ספר ששררה בהם תחושה של חוסר פיקוח, נמצאה רמת אלימות גבוהה יותר (הורוביץ, 2006).

בנוסף, נמצא קשר חיובי בין גורמי הסיכון לנשירה מצד אחד לבין אלימות בבית-הספר מצד שני. התלמידים המעורבים הן במקרי אלימות והן בנשירה מאופיינים בחוסר מחויבות וחוסר עניין כלפי בית-הספר, נסיגה חברתית, קשיים לימודיים, היעדר קבלה לחברה, בעיות משמעת/התנהגות, מעמד סוציו-אקונומי נמוך והשתייכות לקבוצות מיעוט. (Hunt, Meyers, Davies, Meyers, Rogers Grogg, and John, 2002).

ואכן, "המרחק בין 'נושרי השכלה' לבין 'נוער שוליים' בגיל הנעורים, הוא לעתים קטן מאוד. נמצא, למשל, כי העולים בישראל מעורבים באירועים של אלימות בבית-ספר בשיעורים גבוהים. הולכות ומצטברות עדויות לתופעות של הצטרפות לחבורות רחוב, עבריינות נוער ואלימות בקרב הילדים והנוער העולה" (סבר, 2002, עמ' 14).

יחד עם זאת, חל שיפור בהתייחסות לאלימות, וכיום קיימת הכרה באופייה המורכב של התופעה, בקשרי הגומלין בין התנהגויות הסיכון השונות (כגון נשירה, אלימות, שימוש בסמים ובאלכוהול, עבריינות), ובהשפעה ההדדית של מערכות אקולוגיות שונות – בית-הספר, השכונה, היישוב, הקבוצה החברתית (עולים, מיעוטים) והחברה הישראלית כולה (בנבנישתי, חורי-כסבארי ואסטר, 2006). ממצאים מצביעים גם על יחסי גומלין מורכבים בין בית-הספר, המושפע אמנם מסביבתו, אך יש לו דרגות חופש רבות בקביעת האקלים שלו, ואף בהשפעה על סביבתו (בנבנישתי ועמיתיו, 2005). לדוגמה, למרות הקשר החזק בין הסביבה וההקשר שבית-הספר ממוקם בו, לבין רמות האלימות בבית-הספר, נמצא שיש בתי-ספר, שרמות אלימות בהם חורגות מהצפוי בסביבה שהם ממוקמים בה, ומהמאפיינים של אוכלוסיית התלמידים וההורים. קיימים בתי-ספר שהם 'לא טיפוסיים', כלומר – שרמות האלימות שבהם גבוהות, או נמוכות, במידה ניכרת מן הצפוי על סמך מאפייני הסביבה. בבתי הספר הפחות אלימים מהצפוי נמצאו גורמים כמו האקלים החיובי של בית-הספר – האווירה שהמנהלות והצוות יוצרים; המקום של הצוות המסייע בעיצוב אווירה חיובית והגנה על הילדים – מעורבות השומר, המזכירה ואנשי אחזקה אחרים בטיפול באלימות; פעולה נחושה, שיטתית ועקבית נגד אלימות, יחד עם דאגה לתלמידים ורצון כן לסייע להם; עקביות של צוות המורים ביחסים שלהם עם התלמידים ובאכיפת הכללים; שמירה על מסגרות ועל כללים; היועצים הם חלק אינטגרלי של צוות בית-הספר, והדגש הוא על עבודה מערכתית.

כמו כן, הגישה כלפי ריבוי התרבויות, מהווה חלק מהגורמים (אם כי לא המרכזיים) המשפיעים על רמת האלימות בבית הספר; למשל, בבית ספר שלומדים בו תלמידים בדואים, נעשה שימוש במנגנונים הרגישים לתרבות הבדואית והופעלו גורמים המתווכים בין הורים למורים, כדי להקטין את החיכוך. בית הספר מקבל ילדי קיבוצים, מושבים וילדים בדואים – תוך הדגשה של קבלת התרבות השונה שלהם (בנבנישתי 2005).

ההבנה שאלימות היא תופעה מורכבת, המושפעת מגורמים רבים וניתנת לטיפול בבית-הספר, יכולה איפוא להוביל לטיפול בבעיית האלימות מזוויות נוספות, כמו התמודדות עם ריבוי התרבויות בבית-הספר ועם נוכחותם של עולים וקבוצות מיעוט בבתי-הספר (הערה שלי. נ"ש).

מהו חינוך לרב תרבותיות?

הקריאה לחינוך לרב-תרבותיות, מתוך דאגה לשמירת הכבוד ההדדי וההערכה הדדית בין הקבוצות החברתיות השונות, מתפתחת על רקע הדיון בדרכי חיברות וקליטה של קבוצות חברתיות ותרבותיות, השונות מן הקבוצה ההגמונית במדינה (עזר, 2003).

בעקבות ההבנה, כי חינוך לרב-תרבותיות הוא האמצעי העיקרי ליצירת חברות פתוחות-לאחרות, ליברליות, ששוררים בהם הבנה וכבוד לערכי הזולת, התעורר ויכוח בין מצדדי החינוך הרב-תרבותי הפרטיקולרי ובין מצדדיו של המודל הרב-תרבותי הפלורליסטי.

הגישה הפלורליסטית מחייבת דגש על חינוך ערכי לרב-תרבותיות, המוענק לכל התלמידים, בעוד שהגישה הפרטיקולרית דוגלת בחינוך דיפרנציאלי לכל אחת מן הקבוצות החברתיות, המדגיש את ערכיה ותרבותה הספציפיים. יוגב (2001) טוען, כי הן כשעוסקים בהכשרת מורים והן כשעוסקים בחינוך הבית-ספרי, יש להעדיף את הגישה הרב-תרבותית הפלורליסטית על זו הפרטיקולרית, שכן האחרונה הנה מתכון לבדלנות ולחזוק השסעים בחברה הישראלית.

הטענה היא שהחינוך הפרטיקולרי (המכונה גם חינוך רב-תרבותי), הנו חינוך בדלני, המגן בחירוף נפש על מהותה הייחודית של התרבות ההגמונית, הנתפסת כייחודית ועליונה, עד כדי חוסר אפשרות לקיים שיח בלתי אלים עם תרבויות אחרות ועם שונות במרחבי תרבותם. על-פי התפיסה הזאת, אין נקודות השקה והיבטים משותפים של ממש בין שונות, ובמיוחד בין תרבות ייחודית, או קבוצה ייחודית אחת, לבין הקבוצות האחרות, שתרבותן נחשבת, למעשה, פחותת ערך בהשוואה. לעומת זאת, החינוך לרב-תרבותיות מוצג כחלופה חינוכית הומניסטית למציאות האלימה בישראל. על-פי גישה זו, זהויות מתנגשות, אינטרסים ודעות שונים אינם נהרסים באופן אלים, אלא זוכים ב"קול". החינוך לרב-תרבותיות מכיר בחיוניותה של השונות, בלגיטימיות שבגיוון ובערכה של המחלוקת, ומחייב לכלול את ערכי השיח, ההכרה בזולת, הסולידריות והפעולה המשותפת בין השונות ובתוכן (גור זאב, 1999).

קיימות גם גישות המצדדות בשילוב בין שני הסוגים. על פי גישה אחת, יש להקנות שכבה של חינוך ייחודי פרטיקולרי המתאים לכל קבוצה תרבותית, ושכבה של חינוך פלורליסטי, החושף את חברי כל הקבוצות למגוון התרבותי הקיים במסגרת המדינית (תמיר 1998).

על פי גישה אחרת שלב פרטיקולרי מקדים הינו בסיס הכרחי לחינוך רב-תרבותי פלורליסטי מיטבי. שילוב בין רב-תרבותיות פרטיקולרית ורב-תרבותיות פלורליסטית יכול להוות תשתית של מודל חינוכי רב-תרבותי בישראל. קיימים ארבעה מודלים קוריקולריים רב-תרבותיים פלורליסטים שונים שעוצבו באקדמיה בארה"ב, וזאת בסדר כרונולוגי, מן המודל המוקדם עד המאוחר; ראשונה הייתה תוכנית לימודים פלורליסטית שמרנית הייררכית, שכונתה 'רב-תרבותית' ובה התרבות המערבית הוצגה כתרבות המרכזית, למרות ההכרה בזכותן של תרבויות אחרות להתקיים לצידה. אחריה באה תוכנית רב-תרבותית פלורליסטית, של חינוך לרב-תרבותיות המתייחסת לתרבויות הנוספות בגישה תוספתית – יצירות בודדות פרי תרבויות לא-מערביות נוספו אל הקנון של "פאר המורשת" התרבותית המערבית. ולבסוף נוצרו שתי תוכניות נוספות, המכירות בשונות

כערך המרכזי של החברה האמריקנית. בשתייהן רואים בריבוי הקבוצות התרבותיות לא עובדה דמוגרפית גרידא, אלא את המקור לעושרה התרבותי של החברה. בשניהם גם שואפים לכך, שבחברה הדמוקרטית יתקיים דיאלוג של כבוד בין חברי הקבוצות התרבותיות השונות, באמצעות הענקת מעמד שווה לכול אחת מן התרבויות השונות.

ההבדל המרכזי בין שני המודלים האחרונים נוגע לדרך הראויה לקידום החזון החברתי. האחד מציג את תולדותיה של ארה"ב כאינטראקציה מתמדת בין מספר קבוצות ותרבויות אתניות, אך אינו מתייחס לדיכוי ולאי צדק כלפי הקבוצות האתניות בארה"ב. המודל השני, אשר נשען על עקרונות מן הפדגוגיה הביקורתית, אינו מאפשר התחמקות מדיון בסוגיות אודות צדק ואי-צדק בעברה של החברה האמריקנית ובהווה שלה. מודל זה גם מחייב שלב ראשוני של חינוך רב-תרבותי פרטיקולרי כתנאי לתקן פערים של ידע ושל דימוי עצמי. על פי תפיסה זאת אין זה מספק שהמודל החדש יתבסס על מפגשים רב-תרבותיים פלורליסטיים. מאחר שבישראל דוכאו תרבויות של קבוצות מיעוט במשך שנים רבות, יש לפתוח את החינוך הרב-תרבותי בקורסים שיעצימו את חברי קבוצות המיעוט התרבותיות, על-ידי כך שיפגישו אותם עם העושר התרבותי של מורשתם. בשלב השני יש לערוך מפגשים, למידה ודיונים משותפים לחברי קבוצות תרבותיות שונות, על אודות יחסי הקבוצות השונות, בתקווה שמפגש בין-תרבותי זה יקדם לא רק מפגשים מנומסים או קונפליקטים מרים, אלא יהווה בסיס להתפתחות הרב-תרבותית על-פי המודל של Wurzle (ריינגולד, 2005).

יש לפתח את המודעות לרב-תרבותיות במסגרת בית-הספר, באמצעות רפלקציה, לימוד והתפתחות של מודעות עצמית רב-תרבותית; קבלת הקונפליקט כחלק מתהליך הלימוד; מוכנות ללמוד על התרבות שלך תוך אינטראקציה עם תרבויות אחרות; שיפור התקשורת עם אנשים מתרבויות אחרות; והכרה באוניברסליות של הרב-תרבותיות.

המעבר מתפיסה אתנוצנטרית לתפיסה רב-תרבותית מתואר כהליך בעל שבעה שלבים; בשלב ההתחלתי הפרט רואה בתרבותו תרבות אוניברסאלית, טובה ונכונה, ואינו מכיר בקיומם של דפוסי תרבותיים אחרים ושונים; בשלב השני נוצר מפגש בין-תרבותי בין פרטים בני תרבויות שונות וזרות; השלב השלישי - הקונפליקט הבין-תרבותי: התנגשות הכרחית שנוצרת בין דפוסי תרבות שונים. המפגש בין שתי תפיסות עולם אתנוצנטריות יוצר קונפליקט וקיטוב בין הצדדים: "אנחנו" לעומת "הם". התגובות לקונפליקט לובשות פנים מגוונות ושונות, כגון: התנגדות, התכחשות לתרבות החדשה, התבדלות, השמצה, התנשאות ואלימות; השלב הרביעי הוא שלב ההתערבות החינוכית; בשלב החמישי נוצר חוסר שיווי משקל בעקבות ההתערבות החינוכית, שעשויה לערער את תפיסת העולם האתנוצנטרית של הפרט ואת יציבותה של תמונת העולם המקובעת שלו ולגרום לו לשנותן ולהרחיבן; השלב השישי הוא שלב ההכרה; הפרט מכיר בלגיטימיות של וריאציות תרבותיות שונות (רלטיביזם תרבותי). איזון חדש הולך ומתהווה, ותהליך של הסתגלות לידע החדש מתחיל; השלב השביעי הוא גיבוש תפיסה רב-תרבותית המבטאת פתיחות מנטאלית ורגשית ומאפשרת התבוננות במציאות מזוויות מבט שונות. הפרט מכיר בכך שתרבותו היא אחת מני רבות, והוא מעניק לגיטימציה לשונות. פרט הרוכש תפיסה רב-תרבותית יכול להיפתח לדפוסי תרבות שונים וליצור תקשורת עם בני תרבויות זרות על בסיס של כבוד הדדי ושל הערכה (Wurzle, 1987).

כדי ליישם חינוך לרב-תרבותיות יש צורך בשינוי מבני, הכולל: שינוי בתוכנית הלימודים; חומרי הלימוד; סגנונות הוראה ולימוד; תפיסה והתנהגות של מורים ומנהלים; ומטרות, נורמות ותרבות בית-הספר. כדי שיוכל להביא לשינוי משמעותי במערכת החינוך, חינוך לרב-תרבותיות צריך להיות ממושג ומיושם בהרחבה, על פני חמשת הממדים המובאים להלן; (1) **אינטגרציה של התוכן**: המידה שבה מורים משתמשים בדוגמאות, נתונים ומידע ממגוון תרבויות וקבוצות, כדי להדגים נקודות מפתח, עקרונות, הכללות ותיאוריות בתחום התוכן שהם מלמדים; (2) **הבניית הידע**: הפרוצדורה שבה מדענים מתחום מדעי החברה, ההתנהגות והחיים יוצרים ידע. כאשר תהליך הבניית הידע מיושם בכיתה; מורים יכולים לעזור לתלמידים להבין כיצד ידע נוצר ואיך הוא מושפע מעמדות גזעיות, אתניות וחברתיות של יחידים וקבוצות. הממדים של הבנה זאת מתחילים מהדרגה הנמוכה ביותר ועד הגבוהה ביותר: תרומה – התמקדות בגיבורים, חגים ואלמנטים תרבותיים נבדלים; תוספת – תוספת תכנים, נושאים ונקודות מבט מבלי לשנות את המבנה הבסיסי שלהם; שינוי צורה – מבנה תוכנית הלימודים משתנה כדי לאפשר לתלמידים לראות מושגים, נושאים ואירועים מנקודת המבט של קבוצות אתניות ותרבותיות שונות; פעולה חברתית – הרחבת הגישה הקודמת, בה תלמידים מחליטים מה הם רוצים לשנות ופועלים כדי לשנות את הנושאים החשובים להם; (3) **צמצום דעות קדומות**: דרכים ואסטרטגיות שיעזרו לתלמידים לפתח גישות וערכים דמוקרטיים יותר ועמדות פחות גזעניות; (4) **פדגוגיה שוויונית**: טכניקות ושיטות המסייעות בקידום ההישגים האקדמיים של תלמידים מגזע, מוצא אתני, וקבוצות חברתיות מגוונות; (5) **העצמת תרבות בית-הספר**: בנייה מחדש של ארגון ותרבות בית-הספר, כך שתלמידים מקבוצות שונות יחוו חינוך שוויוני והעצמה תרבותית (1995 Banks).

גישה אחרת מדגישה שכדי שחינוך לרב-תרבותיות יצליח ויוביל לשינוי משמעותי עליו לאמץ פרספקטיבה יותר ביקורתית. הפדגוגיה בביקורתית היא גישה שבה סטודנטים ומורים לומדים במשותף ובאופן הדדי על העולם. זוהי דרך מחשבה פתוחה וביקורתית יותר על הלימודים. התלמידים לומדים להיות סקרנים, לחקור, לשאול ולהפוך לפותרי בעיות. התפיסה היא, שלבעיה יש יותר מפתרון אחד, אין לה פתרון נכון אחד ויחיד, וניתן לראות אותה מכמה נקודות מבט. המטרה היא לאפשר לתלמידים לראות ולהכיר את המציאות בדרך מלאה יותר. כאשר לתלמידים יש הזדמנות לבחון סיטואציות ואירועים מכמה נקודות מבט, וכאשר הם מנתחים ושואלים שאלות על חומר הלימודים, החשיבה הביקורתית, הרעיונות והפעולה עולים בהדרגה. פדגוגיה ביקורתית מכירה במקום שבו התלמידים נמצאים; בתרבות, בלשון, במצב הכלכלי מתוך הניסיון והידע שלהם.

העצמה היא גם המטרה וגם התוצאה של פדגוגיה ביקורתית בחינוך, ההעצמה מציעה הגדרה מחדש של היחסים בין מורים ובין תלמידים, בין הורים ובין מנהלים. ההעצמה המובילה להצלחה בלימודים ולהתקדמות אישית היא חשובה, אך אינה מספיקה. התלמידים יכולים גם להצליח באופן אישי וגם להפוך לביקורתיים ולפעול לשינוי חברתי (1999, Nieto).

לסיכום, החינוך לרב-תרבותיות נועד לאפשר דיאלוג של כבוד בין הקבוצות והעשרה הדדית מתוך פתיחות ל"אחר" בחברה ובתרבות, ובו בזמן לאפשר את הכרת ה"עצמי", זאת באמצעות 'חינוך לכול'. חינוך השואף לטפח את הקבוצות החברתיות והתרבותיות השונות, בין שמדובר בקבוצות מיעוט ובין שמדובר בקבוצה

הדומיננטית בחברה. החינוך לרב-תרבותיות נתפס כתחום חינוך שמטרתו לשפר את השוויון לכל התלמידים ממוצא אתני, גזעי, תרבותי וחברתי שונה. יחד עם זאת, חותר החינוך לרב-תרבותיות לאפשר ללומדים תפקוד אפקטיבי-ערכי בחברה דמוקרטית-פלורליסטית, באמצעות שחרור התלמידים, בני כל הקבוצות, מהגבולות התרבותיים והאתניים שלהם, וחציית הגבולות התרבותיים באופן חופשי (עזר, 2003). חינוך לרב-תרבותיות אמור גם להוביל לשינוי משמעותי בחברה באמצעות פדגוגיה ביקורתית ופדגוגיה של צדק המובילים לפעולה ולשינוי חברתיים (ריינגולד 2005, Nieto 1999, Banks 1995), וכדי ליישם אותו יש צורך בשינוי מבני, הכולל: שינוי בתוכנית הלימודים; חומרי הלימוד; סגנונות הוראה ולימוד; תפיסה והתנהגות של מורים ומנהלים; ומטרות, נורמות ותרבות בית-הספר (Banks, 1995).

חינוך לרב-תרבותיות וזיקתו לחינוך לדמוקרטיה

החינוך לרב-תרבותיות חותר להביא ליתר כיבוד של האחר, גם אם אורחות-חיו, ערכיו ומסורתו שונים מאלה שלנו, וזאת (בין היתר) באמצעות הצגתם של עיקרי השיח הליברלי הדמוקרטי לתלמידים ולימוד הרקע ההיסטורי והפילוסופי של הדמוקרטיה; הקניית שכבה דקה של חינוך אזרחי אחיד לכל אזרחי המדינה; הקניית שכבה של חינוך ייחודי המתאים לכל קבוצה תרבותית; ושכבה של חינוך פלורליסטי, החושף את חברי כל הקבוצות למגוון התרבותי הקיים במסגרת המדינית (תמיר, 1998).

יחד עם זאת, הקשר שבין חינוך לרב-תרבותיות ובין חינוך לדמוקרטיה, כמו הקשר בין רב-תרבותיות לבין הדמוקרטיה הליברלית, אינו מובן מאליו. מערכת החינוך כפי שהיא היום היא, למעשה, הזירה המרכזית של התנגדות לפרוגרמה הרב-תרבותית. מערכת החינוך חותרת להקנות לתלמידי בתי-הספר בישראל ליבה תרבותית **אחידה**, תוך הענקת תשומת לב מוגבלת בלבד להבדלים התרבותיים הקיימים בין התלמידים. גישה כזאת יש בה כדי לדחוק לשוליים תלמידים שאינם שייכים לזרם המרכזי (יונה ושנהב 2005). השוליות של מהגרים בחברה היא אחד ההסברים לשיעורי פשיעה גבוהים בקרבם (Freilich et al, 2002).

לכאורה, הדמוקרטיה הליברלית מחייבת את גיבושם של עקרונות פוליטיים בסיסיים המתחייבים מתפיסת האזרחים כשווים וכבני חורין ומכירה בזכותן של תרבויות שונות להתקיים בה. אבל בפועל, אין היא רואה זאת כחובתה לספק את התנאים הפורמליים והחומרניים הדרושים לקיומן של תרבויות שונות. תפיסה זו מעניקה יתרון ברור לקבוצות הדומיננטיות בחברה ולתרבותן. למעשה, התמיכה הבלתי מסויגת בדמוקרטיה הליברלית ובאידיאל הנייטרליות התרבותית של המדינה, **מנוגדת לרב-תרבותיות** (יונה ושנהב, 2005).

לעומת זאת, מסורות השיח הפוסט-מודרני והפוסט-קולוניאלי אינן מסתפקות בהכרה שהדמוקרטיה הליברלית מרעיפה על הזהויות התרבותיות של 'קבוצות המיעוט שלה'; הן מאמצות רב-תרבותיות הקוראת תיגר על תרבויות קנוניות ושואפות, מצד אחד, ליצור חברה מרובת מרכזים, ומצד אחר, להביא לשינוי רדיקלי בתרבות המשותפת של כלל האזרחים. הזכויות הקולקטיביות והמאבק לקידומן הוא תנאי הכרחי לשם מימושן של הזכויות האזרחיות, הפוליטיות והחברתיות של קבוצות שונות, כמו גם נדבך הכרחי במערכת הזכויות שממטר דמוקרטי חייב להבטיח לאזרחיו ולתושביו (שם). "השילוב המלא והשווה של קבוצות חברתיות בחברה מחייב בעיקר התמודדות עם התשתית הערכית והתרבותית שמנרמלת את היחסים הלא סימטריים בין הקבוצות

והופכת אותם למובנים מאליהם. שילוב כזה הוא בלתי אפשרי ללא סדר יום רב-תרבותי, שמטרתו מתן לגיטימציה לשונות התרבותית המאפיינת את החברה ומתן ביטוי מוסדי לשונות זו בהסדרים ציבוריים" (יונה ושנהב, 2005, עמ' 176). כלומר, חינוך לדמוקרטיה יקדם את התפישה הרב-תרבותית רק אם יקדם את הזכויות הקולקטיביות ואת היחס הסימטרי לקבוצות השונות, וייתן לגיטימציה וביטוי מוסדי לשונות התרבותית המאפיינת את בתי-הספר.

מטרות התזה ושאלת המחקר המרכזית של העבודה

מטרת עבודה זו היא לבחון איזו זיקה קיימת (אם בכלל) בין האופן שבו בית-ספר מתמודד עם ריבוי התרבויות הקיים בו דה-פקטו לבין רמתה של האלימות השוררת בו.

שאלת המחקר המרכזית היא: מה מאפיין את הגישה לשונות תרבותית בבתי"ס עתירי עולים, השונים זה מזה ברמת האלימות השוררת בהם?

המסגרת התיאורטית של המחקר

בעולם כולו אגרסיביות ואלימות כלפי האחר נובעת מן הנטייה האנושית לחלוקה דיכוטומית בין "אנחנו" המוערכים באופן חיובי ל"הם" המוערכים באופן שלילי. זאת התנהגות שנלמדת בקלות, מתורגלת במשחקי ילדות, זוכה לעידוד ומתוגמלת על-ידי רוב החברות האנושיות. ההבחנה בין "אנחנו" ו"הם" נעשית כך שהיא מצדיקה אלימות. הבחנות אלה מלוות לעתים קרובות באמונות עמוקות לגבי עליונות הקבוצה "שלנו". זוהי מורשת עתיקה של המין האנושי. בני אדם לומדים בקלות להזדהות עם הקבוצה שלהם ולהעדיף אותה, תוך הפליית קבוצות אחרות (Hamburg and Hamburg, 2004).

חברה שיש בה הגמוניה של תרבות אחת לעומת האחרות, הנתפסות כפחות ערך לעומתה; חברה המתייחסת בשלילה אל השונות התרבותית שבה, ורואה בשונות זו איום על הסולידריות החברתית ו/או פגיעה באיכויות לאומיות ואחרות – חברה כזאת אינה דוגלת באידיאולוגיה רב-תרבותית. כלומר: היא אינה מתייחסת בכבוד ובחיוב לריבוי התרבויות שבתוכה, גם אם בפועל קיימות בתוכה קבוצות תרבותיות רבות ושונות (סבר, 2001). הגמוניה של קבוצה / תרבות אחת ויצירת היררכיה מעמדית, היעדר-שוויון ומעמדות שוליים בחברה, הם גורמים מרכזיים לשיעורי פשע גבוהים בקרב מהגרים (Freilich, Newman, Shoam and Addad M, 2002).

מעורבות עולים באירועי אלימות

במחקרים שונים נמצא, כי ברוב מקרי האלימות בבית-הספר יש למיעוטים תרבותיים – גזעיים, אתניים או דתיים, ייצוג יתר ביחס לאוכלוסייה, הן כקורבנות והן כמתעללים (רולידר, לפידות ולוי, 2001; Weinhold, 2000; Soriano and Soriano, 1994). נמצא, למשל, כי העולים מעורבים באירועים של אלימות בבתי-ספר בשיעורים גבוהים – כקורבנות של אלימות יותר מהמוצא, וכפעילי אלימות פחות מהמוצא (סבר, 2002). ברמת הקבוצה, התלמידים המהגרים יוצרים, לעתים קרובות, קבוצות נפרדות. על פי חוקרים מסוימים 'התבודדות קבוצתית' כזאת, כפי שהתופעה מכונה לא פעם, קשורה לעתים גם בהתנהגויות סוטרות,

שנועדו להביע ניכור ומחאה. ברמת היחיד, מדובר בנשירה מבית-ספר, שוטטות ועזובה, בידור ובילוי הכרוכים בצריכת אלכוהול וסמים, בהימורים ובתוקפנות קבוצתית ואישית (אמיר והורוביץ, 2003).

כאשר ניתנה למחנכים אפשרות להוסיף הערות משל עצמם ולדווח מה מפריע לדעתם לתפקודם בנושא האלימות. הערה שחזרה על עצמה לעתים קרובות הייתה: אחוז גבוה של יוצאי אתיופיה, קווקז, ברית המועצות לשעבר וכיתות מעורבות עדתית, המפריעים לתפקודם בטיפול באלימות. מנהלים שנשאלו מה לדעתם גורם לקשיים בתחום האלימות בבית-ספרם (בעיקר במגזר הלא יהודי), ענו כי לדעתם, מתח רב בין הקבוצות קיים בעיקר בבתי-ספר מעורבים – לומדים בהם תלמידים מדתות שונות, עדות, חמולות, וארצות שונות, ילדי צד"ל, ילדי משת"פים וילדי עובדים זרים (בנבנישתי ועמיתיו, 2005).

בין כותלי בית-הספר, המקור לאלימות, ברבים מן המקרים, הוא מגע קרוב בין קבוצות, עדות או גזעים. מגע שמגביר את העוינות הבין קבוצתית, ומה שמחזק את הנטייה הזאת לאלימות ברבים מן המקרים הללו, הוא היעדר רגישות תרבותית ומודעות מספקת להבדלים התרבותיים בין הקבוצות השונות (Soriano and Soriano, 1994). כאשר בתי-ספר המאוכלסים בבני תרבויות שונות אינם ערוכים לכך היטב, ונוהגים בחוסר-שוויוניות כלפי הקבוצות השונות, יש סיכוי רב שהמתח והעוינות יגברו ויבואו לידי ביטוי ברמת אלימות גבוהה בבית-הספר (Eitle, and Eitle, 2003).

באחד היישובים בארץ נמצא, למשל, שצעירים, סבלו לאורך הדורות – וסובלים עדיין – מתחושת דחייה מתמשכת בקהילה, במוסדותיה ובבתי-הספר שלה. הם סובלים מגישה פטרונית ומתנשאת מצד המוסדות "יודעי הכול", שבחרו להתעלם לחלוטין מן המורשת והניסיון שלהם, ניסו להטמיע אותם הטמעה מלאה בקבוצת הרוב, לא עשו שום פעולות ממשיות לקליטה חברתית, כלכלית וחינוכית, וכך יצרו קרקע פורייה להיווצרות שוליים חברתיים ביישוב. אותם צעירים, שמצאו עצמם בשוליים ללא יכולת להיחלץ ממצבם הכלכלי והחברתי הקשה ובחרו לפתוח במלחמה גלויה ומכוונת במערכות הפורמליות והלא פורמליות בקהילה. הם מרדו במוסכמות, בנורמות החברתיות ובערכים המקובלים בקהילת מגוריהם ויצרו לעצמם "מודל תרבותי מהופך", מודל המתאפיין באלימות ובאווירת מלחמה. זאת קבוצה המרגישה שחבריה יזכו למימוש רק באמצעות המלחמה שהם יוזמים ומובילים. האלימות הופכת לדפוס גם בשטח בית-הספר כלפי תלמידים, מורים ורכוש. ה"ערסים" וה"פרחות" בונים את זהותם הציבורית כאלימים, בריונים, עבריינים, והם גאים במעמד זה (קרניאלי, 2004).

לגישתם וליחסם של המורים לתלמידיהם יש השפעה רבה על מידת הצלחתם בבית-הספר מבחינה אקדמית וחברתית. בהקשר זה ידוע המושג, "נבואה שמגשימה את עצמה" (קרניאלי 2004). ואכן נמצא, שמורים נוטים יותר להעניש פיזית, להתעלל ולפגוע בכל צורות הפגיעה בתלמידים עניים ובני מיעוטים. תלמידים הלומדים בבתי-ספר המתאפיינים בשיעורים גבוהים של משפחות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך מדווחים על אלימות רבה יותר מצד הצוות (חורי כסאברי, 2006). מבדיקת התפיסות הגלויות והסמויות של מורים כלפי תלמידים מהעלייה ההמונית, נמצא שהמורים מתארים את התלמידים באופן מכליל וסטריאוטיפי, מציגים אותם כחמומי מזג, בעלי סגנון ותסרוקות שונים מה"מקובל", עגת דיבור ודפוסי התנהגות מובחנים, תחומי עניין שונים משל ה"מבוססים", ואפילו מקומות הריכוז שלהם ופעילותם בהפסקות נבדלים מאלה של שאר

התלמידים. ניכר, כי הם נתפסים כשונים וכחריגים בבית-הספר מבחינה לימודית וחברתית. המורים כועסים על כי הם נאלצים ללמד בכיתות ההכוון, מכנים אותן "כיתות נמוכות" ואומרים דברים כמו "מרבה שחורים מרבה דאגה" (קרניאלי, 2004, עמ' 122). המורים מתארים את המצב כעובדה שאיננה ניתנת לתיקון. הם מכירים בצורה שטחית את תלמידיהם ונותנים להתרשמותם ולאמונותיהם להשפיע על עמדותיהם. הם אינם טורחים להכיר אותם לעומק ולהבינם מתוך כוונה לאתר את קשייהם, את מצוקותיהם ואת המניעים להתנהגותם. הם מנציחים את המצב כאילו לא ניתן לשנותו וכאילו האשם הוא בתלמידים. גם התלמידים טוענים שבבית-הספר לא מתקיים דיאלוג משמעותי בין המורים לתלמידים ובין המורים להורים, והם מרגישים שהמורים מזלזלים בהם (שם). התלמידים מפנימים את התפיסות הסטריאוטיפיות והשליליות המיוחסות לקבוצה, הם מפתחים תפיסה עצמית נמוכה וחשים כי מצבם הלימודי, החברתי והמקצועי הוא חסר סיכוי לשינוי. בתגובה לתסכול מתפתחת תת-תרבות-נגד, בעלת נורמות מעוותות ואף הרסניות. המניע המכתיב להם את דפוסי התנהגותם הוא הרצון להתבלט, ובמקביל לפגוע בארגונים הפורמליים, בארגונים הלא פורמליים ובקבוצה הדומיננטית (שם).

לסיכום, עולים מעורבים במקרי אלימות רבים, הן כתוקפים ובעיקר כקורבנות, הם סובלים מדיכוי, הרחקה והתעלמות מהצרכים שלהם. הם מבטאים את הזהות שלהם באמצעות אלימות ומלחמה, וריבוי התרבויות עדיין נתפס כבעיה שיש להתמודד איתה. "בפועל בית-הספר הופך למגרש חברתי שמתקיימים בו יחסים של מתח, עוינות, אלימות, סטיגמות, תפיסות סטריאוטיפיות והיכרות שטחית בלבד של תלמידי הקבוצה האחת את האחרת ושל המורים את תלמידיהם" (קרניאלי, 2004, עמ' 209). בנוסף לזה, יש חוקרים, כמו Webster, אמיר והורוביץ, הטוענים כי עצם המפגש בין הקבוצות התרבותיות השונות הוא מתכון למתיחות, לעוינות ולאלימות, ועל כן יש לחתור לאחידות ולהדגיש דווקא את הדומות כדי להפחית את האלימות.

מן הצד השני יש חוקרים כמו Wurzle, Banks, Soriano and Soriano, Fernando I, Garrick & Laurel קרניאלי וסבר – הטוענים שחינוך לרב-תרבותיות מעודד קירבה והרמוניה בין הקבוצות התרבותיות השונות.

צמצום אלימות ע"י פיתוח אקלים רב תרבותי

האלימות, כך אומרים חלק מהחוקרים, היא תוצר של היות בית-הספר מוסד מדכא, אשר מדכא במיוחד תלמידים שרמת ההשכלה של הוריהם נמוכה, תלמידים שחורים, בנות ותלמידים עם מוגבלויות פיזיות. התלמיד האלים, בן הגזע השחור או בן המעמד הנמוך, נתפס כסוטה מהנורמות שעוצבו על-ידי המדכאים, ולכן זהותם מתגבשת כאנטיזה לבית-הספר המדכא (ווטס וארוולס בתוך: הורוביץ, 2006).

במחקר הראשון על הקשר בין האלימות והאינטגרציה בבתי-הספר בישראל, בעקבות סיפורים שהופיעו בעיתונות על האלימות שנוצרה כתוצאה ממדיניות זו, נמצא שאין קשר בין האינטגרציה לאלימות, אלא שהאלימות שכיחה יותר באוכלוסיות שאינן מקבלות את הכלים הדרושים להתמודדות עם המערכת הלימודית (הורוביץ ואמיר, בתוך: הורוביץ, 2006).

רבים טוענים, שהמורים אינם מקבלים כלל הכשרה להתמודדות עם נושא האלימות ואקלים בית-הספר – לא בתחום הרגשי ולא בתחום ההתנהגותי. הם גם אינם מקבלים הכשרה בנושאים חברתיים, כמו חינוך לערכים דמוקרטיים וחינוך לרב-תרבותיות (Soriano and Soriano, 1994).

אחת האסטרטגיות החשובות למניעת נשירה של עולים, ומכאן גם למניעת אלימות הקשורה בה, היא פיתוח אקלים רב-תרבותי, שמירה וטיפול של כישוריהם הלשוניים של ילדים ונוער עולה בשפת אמם, והמשכת זהותם האישית-תרבותית. על מנת להקטין את הסיכון לנשירה-מהשכלה של תלמידים עולים, נחוץ שבת-הספר שבהם לומדים עולים יהיו מודעים לכך שנדרש מהם שינוי, שעליהם לגבש מדיניות המבוססת על גישה שוזרת (רב-תרבותית) לקליטה ולהציב לעצמם יעד לחינוך כלל תלמידיהם לקראת השתתפות אזרחית בחברה מרובת תרבויות (סבר, 2002). חברה המאמצת את נקודת המבט הרב-תרבותית מטעמים אידיאולוגיים, מתייחסת בחיוב להטרוגניות התרבותית ומטפחת כבוד הדדי וסימטריה בין קבוצות-התרבויות השונות. בתי-ספר שמקיימים רב-תרבותיות אידיאולוגית אמורים לנהל את השונות התרבותית בגישה שוזרת, המאפשרת אינטרקציה, יחסי גומלין והעשרה הדדית בין הקבוצות השונות. הם אמורים לפעול לאור ערכים של כבוד הדדי, סימטריה ושוויון ולהפחית חוסר סובלנות, עוינות, ודעות קדומות (סבר, 2001).

הספרות העוסקת בקשר שבין חינוך לדמוקרטיה ולרב-תרבותיות ובין רמת האלימות בבית-הספר, טוענת כי שינוי הגישה במערכת החינוך לעבר אסטרטגיה רב-תרבותית, יקטין את תחושת השוליות, וכתוצאה מכך תצמצם לא רק את שיעורי הנשירה, אלא גם את המעורבות של העולים בעבריינות (Freilich J, Newman G, Shoam G, Addad M, 2002).

חינוך לרב-תרבותיות, השואף להביא לתקשורת, לכבוד הדדי, להרמוניה ולהערכה בין באי בית-הספר, עשוי לצמצם את האלימות; אדם הרוכש תפיסה רב-תרבותית יכול להיפתח לדפוסי תרבות שונים וליצור תקשורת עם בני תרבויות זרות על בסיס של כבוד הדדי ושל הערכה (Wurzle, 1987).

תוכניות למניעת אלימות בתי-הספר צריכות להתייחס לנתונים תרבותיים, כולל ערכים ונורמות תרבותיות ואסטרטגיות בעלות רגישות תרבותית לניהול התנהגות בכיתה (Banks, 1995). כדי להשיג הרמוניה בין קבוצתית ותוך קבוצתית, מורים צריכים לנסות ולפתח אצל תלמידיהם כבוד, הערכה וסובלנות כלפי יחידים וקבוצות השונים מהם. רגישות והבנה רבות יותר של השונות התרבותית, בנוסף לידע על התרבויות המיוצגות בחברה, יש בהם כדי להאיץ התפתחות של אסטרטגיות תרבותיות הולמות למניעת אלימות (Laurel and Garrick, 2000).

כדי למנוע קרע, להפחית אלימות ומתחים ולמנוע התפתחות תת-תרבות נגד, יש להכיר בזכות הקיום של שונות תרבותית – על מערכת החינוך לשאוף לחינוך רב תרבותי פלורליסטי ולקידום כל האוכלוסיות ותוכניות הלימודים שישקפו את מגוון תכונות התלמידים מהקבוצות השונות ויעודדו פיתוח וטיפול של תרבות המוצא תוך הלימה בין בית-הספר לסביבת החיים. ככל שצוות בית-הספר יתמוך ויגלה אמון ביכולתו של היחיד וביכולתה של הקבוצה להצליח, כך יש סיכוי טוב יותר לקידום, להצלחה ולשינוי בתפיסתם החיובית של התלמידים את עצמם (קרניאלי, 2004).

עפ"י תיאוריית המגע, לפיה מגע בין קבוצתי מצמצם את הדעות הקדומות ואת העוינות בין קבוצות, רק בתנאים של מעמד שווה, יחסי גומלין ותלות הדדית בין הקבוצות, שאיפה למטרה משותפת ותמיכה מוסדית. בנסיבות הנכונות, מפגש בין תרבויות יכול להקטין עוינות ודעות קדומות, אך בתנאים לא נכונים, של אי-שוויון בין הקבוצות השונות, היא רק תגביר אותם (Allport בתוך: Eitle, and Eitle, 2003).

כמו כן, כאשר בתי-ספר פועלים על פי הגישה ההומניסטית, יש בהם יחסי אנוש המאופיינים בשוויוניות ובהוגנות, בפתיחות-דעת ובסובלנות, ביחסים דיאלוגיים קשובים ותומכים, בדרך ארץ ובהתחשבות בזולת, בחופש הביטוי ובזכות להיות שונה, באחריות משותפת לאווירה ולעשייה, ובהימנעות מכל פגיעה או חבלה – אם בגופם של אנשים, אם בנפשם או בכבודם, ואם במבנים ובמתקני ציבור (אלוני, 1998).

בגישה הרב-תרבותית יש מרכיבים הומניסטיים, בצד דגש על זכויות הקבוצה, יחסים סימטריים בין הקבוצות התרבותיות השונות ומתן לגיטימציה וביטוי מוסדי לשונות התרבותית המאפיינת את בתי-הספר (יונה ושנהב, 2005).

ואכן, מהתבוננות במתרחש במספר בתי-ספר מרובי תרבויות, אפשר היה להיווכח כי גם בסביבה בית-ספרית מרובת תרבויות, ניתן לקיים אקלים חיובי ורמות אלימות נמוכות. בחמישה בתי-ספר רב תרבותיים, הפועלים מתוך אידיאולוגיה של תיקון והחותרים לצמצום השסעים בין קבוצות תרבותיות שונות במדינה, נמצאו מאפיינים רבים של חינוך לרב-תרבותיות, אשר מקבלים ביטוי שונה בכל בית-ספר. כך, לדוגמה, הם מקנים לילדים תחושת גאווה במוצא ובתרבות שלהם; הם משתפים פעולה עם ההורים ואינם מרחיקים אותם; הם בתי-ספר קהילתיים המשתפים פעולה עם הקהילה שבה הם נמצאים; תוכנית הלימודים בבתי-הספר האלה משקפת גישה רלטיביסטית ביחס לחקר האמת ולמפגש עם אמיתות אחרות, והמורים והמנהלים בהם פתוחים לשינוי ואף פועלים למען תיקון חברתי. מכאן עולה, שאקלים בתי-הספר אכן מושפע לחיוב מהגישה החינוכית (בר שלום, 2004).

הפחתת האלימות באמצעות הדגש על הדומה והמאחד

לעומת הגישה המעודדת חינוך לרב-תרבותיות ורואה בו אמצעי לקידום הקבלה ההדדית ומכאן – להפחתת האלימות, קיימות גם תפיסות הטוענות שהפחתת האלימות בבתי-הספר לא תיעשה באמצעות חינוך לרב-תרבותיות. להפך: יש לשים דגש על מה שמחבר בין האנשים ולא על מה שמבדיל ביניהם. מודעות לשונות עלולה להוליד אפליה, דחייה והרחקה. כלומר, מדיניות של 'כור היתוך' ו'הטמעה' היא הפתרון לאלימות (Webster, 2002).

בדומה לכך, קיימת טענה לפיה קליטה 'מוצלחת' היא קליטה שמובילה לאינטגרציה ולנכונות של המהגרים להשתנות. הנטייה לשמור על המסורת ועל סגנון החיים המוכר כהתגוננות מפני 'הלם הקליטה', מכונה בשם "תגובה נסגנית" – שמפריעה למהגרים, בעיקר הצעירים, להשתלב בתרבות החברה הקולטת ומגבירה אצלם את התחושות של קונפליקט תרבותי, בין-דורי. בקליטה 'מוצלחת' מתקבלים הסמלים של התרבות הקולטת ונורמות ההתנהגות העיקריות שלה (אסימילציה). אלה שלא יעברו בהצלחה את השלב הזה, יישארו השוליים בין בני קבוצתם שהגיעו עימם, ושוליים גם מבחינת החברה הקולטת. 'שוליות' יכולה לקבל ביטוי, וגם

להתחזק, באמצעות גילויי התנהגות סוטה מצד היחיד או הקבוצה. ההפרדה בין התרבויות, כלומר, מתן לגיטימציה לשונה ולא דווקא לשווה, יכולה לקבל אופי של מחאה ונסיגה שמרנית לתרבות המוצא. בסיטואציה כזו סביר שתיווצר שוליות עדתית תרבותית. לעומת זאת, הצלחת הקליטה, קשורה בנישואי תערובת ובמניעתם של גיבושים ומובלעות חברתיות-תרבותיות נפרדות ומנוכרות. קליטה מוצלחת, לפי תפיסה זאת, יוצרת מצב שבו הדור השני, ואף השלישי, של המהגרים מרגישים זרים בארץ המוצא של הוריהם (הורוביץ ואמיר, 2003).

לעומת זאת, קליטה מוצלחת מתבטאת בלמידת תפקידים חברתיים חדשים, וביצועם לפי הנורמות של הקולטים, עד כדי יצירת זהות אישית מקצועית או גם תרבותית, הכוללת יסודות של תרבות הקולטים (אייזנשטדט, בתוך: אמיר והורוביץ, 2003).

הסבירות של קונפליקט תרבותי עולה, כאשר השפעתה של קבוצת ההשתייכות המקורית של המהגר חזקה יותר מזו של הקבוצות של התרבות הקולטת שעמן הוא בא במגע, ושעדיין לא הפכו לקבוצות ההתייחסות המשמעותיות בעבורו. אם פתרונו של הקונפליקט יהיה בחירת תרבות המוצא כקודמת ומחייבת, יהיה לכך מחיר של הגדלת הסבירות להגדרת התנהגותו כסוטה או עבריינית. כלומר, השתלבות מרבית בחברה הקולטת ומתן דגש על השווה ולא על השונה, יביאו לקליטה מוצלחת ויורידו את הנטייה של העולים לסטייה, עבריינות ואלימות (שם).

אישית, אני נוטה לצדד בחינוך לרב-תרבותיות, ומאמינה שחינוך כזה עשוי להפחית את האלימות בבתי-ספר מרובי תרבויות, ואף למעלה מזה: לעודד כבוד הדדי, סובלנות וקבלה של האחר והשונה. במחקר המוצע יש ניסיתי להעמיד למבחן אמפירי את אמונתי זו ולבדוק במציאות הבית-ספרית הישראלית אם לחינוך לרב-תרבותיות, דהיינו, חינוך שאינו מבקש למזג ולבלול, אלא חותר, בראש ובראשונה, להכרה באחר, לכיבוד זכויותיו וליחס סימטרי כלפי כל הקבוצות, אכן יש פוטנציאל לצמצום האלימות בבתי-הספר.

דפוס ההתמודדות של בית הספר

את דפוס ההתמודדות של בית-הספר עם ריבוי התרבויות בתוכו במקרה של קליטת עלייה, ניתן לאבחן בעזרת ארבעת הצירים הבאים (סבר, 1997); לכל ציר שני קטבים, היוצרים שתי השערות מתחרות:

1. **האוריינטציה כלפי הקליטה:** האם בית-הספר ניגש למשימת הקליטה בגישה (א1) **בוללת** – קליטה מוצלחת היא תהליך שנועד להפוך את העולים לדומים בכול לעמיתיהם הוותיקים ורצוי מהר ככל האפשר, או בגישה (ב1) **שוזרת** – הטרוגניות תרבותית מקובלת על הסגל החינוכי של בית-הספר?
2. **האופן שבו נתפסת המשמעות של הצטרפותם של העולים למערכת:** האם בית-הספר תופס את ההצטרפות של העולים כ(א2) **שינוי תוספתי** – הצטרפות התלמידים העולים נתפסת כדומה להצטרפותם של תלמידים וותיקים, או כ-(ב2) **שינוי תפניתי** – הצטרפות העולים נתפסת כמכניסה לבית-הספר ממדי התייחסות חדשים וכמגדילה לא רק את נפח המערכת אלא גם את מורכבותה?
3. **מיקומה של משימת הקליטה בין משימות אחרות של המערכת:** האם משימת הקליטה נמצאת במקום (א3) **נמוך** או (ב3) **גבוה** בסדר העדיפויות של בית-הספר?

4. **אפיון דרכי הפעולה:** האם דרכי הפעולה שבהן נוקט בית-הספר להתמודדות עם הקליטה הן (א4) **שבלוניות** – המערכת הבית-ספרית איננה משנה את דרכי ההתמודדות שלה לאור המצב שנוצר עם כניסת העולים למוסד, או (ב4) **יזמיות** – המערכת רואה את המצב החדש כאתגר הדורש התמודדות בלתי שגרתית, תוך בחינה מחודשת של הנחות ודרכי פעולה? (סבר, 1997)

הדפוס שצפוי להקשות ביותר על קליטה מוצלחת הוא דפוס (א1)-(א2)-(א3)-(א4), המכונה 'דפוס X'. בדפוס הזה הגישה היא בוללת, שעל-פיה יש התייחסות היררכית לתרבויות השונות – יש תרבות דומיננטית העדיפה על האחרות, התרבות של התלמידים מהקבוצה הלא-דומיננטית אינה בעלת ערך או סטטוס מספיקים כדי להיכלל בתוכנית הלימודים (שם). במצב כזה העולים צוברים רגשות פגיעה, אכזבות, מרירות וביקורתיות גורפת כלפי בית-הספר, ואינם מגלים נכונות לשיתוף פעולה (סבר, 1999). בנוסף, הצטרפותם של העולים לביה"ס נתפסת כשינוי תוספתי, משימת הקליטה נמצאת במקום שולי בחיי ביה"ס ודרכי הפעולה הן שבלוניות.

הדפוס שצפוי לסייע ביותר לקליטה אפקטיבית הוא דפוס (ב1)-(ב2)-(ב3)-(ב4), המכונה 'דפוס Y'. הוא מבוסס על גישה רב-תרבותית שוזרת, והוא מנוגד לדפוס X בכל ארבעת הצירים: ריבוי התרבויות נתפס כשינוי תפנית, למשימת הקליטה יש מיקום מרכזי בביה"ס וננקטות דרכי פעולה חדשניות ויזמיות.

לסיכום

כשמדובר בביה"ס עתירי עולים אפשר להתייחס אל רמת האלימות השוררת בביה"ס מצד אחד, ואל מידת ההצלחה בהתמודדות עם ריבוי התרבויות מצד שני, כשני ביטויים שונים של האפקטיביות התפקודית הכללית של ביה"ס.

העיסוק באלימות בית ספרית מפותח מאד בספרות המקצועית, אך רוב המחקרים אינם עושים חיבור ישיר בין החינוך לרב-תרבותיות לבין רמת האלימות בבתי-הספר, ויש מעט מאוד, אם בכלל, עבודות המתייחסות לקשר הזה.

רוב המומחים העוסקים במניעת אלימות, אינם מתייחסים ישירות לחינוך לרב-תרבותיות. הם מציעים, שתוכניות למניעת אלימות יכללו מרכיבים שיגבירו את ההבנה והקבלה של השונות האישית (אך אינם מתייחסים לשונות קבוצתית-תרבותית), ישפרו את האקלים והמוגנות בבית-הספר, ישפרו את היחסים בין התלמידים לבין עצמם ובין התלמידים למורים, יכללו כללים ברורים ועקביים ויגבירו את מעורבות ההורים והקהילה.

אלימות בית-ספרית נקשרת לגורמים רבים, כגון בתי-ספר שאינם עקביים באכיפת הכללים, בתי-ספר ששוררת בהם תחושה של חוסר פיקוח, מיקום בית הספר בסביבה עבריינית, המצב הסוציאקונומי של התלמידים והשתייכותם לקבוצת מיעוט ועוד. אפשר אפוא להניח שבת-ספר עתירי עולים, שיש בהם רמה גבוהה של אלימות, יהיו שונים בהיבטים רבים שלהם מבתי-ספר עתירי עולים שרמת האלימות בהם נמוכה. אפשר גם לשער שהם יהיו שונים, בין היתר, גם בדפוס ההתמודדות שלהם עם השונות התרבותית הקיימת בהם דה-פקטו.

את דפוס ההתמודדות של בית-הספר עם ריבוי התרבויות בתוכו במקרה של קליטת עלייה, ניתן לאבחן בעזרת ארבעה צירים: האוריינטציה כלפי הקליטה, האופן שבו נתפסת המשמעות של הצטרפותם של העולים למערכת, מיקומה של משימת הקליטה בין משימות אחרות של המערכת ואפיון דרכי הפעולה. ההתמודדות עם ריבוי התרבויות אמורה להיות אפקטיבית יותר ככל שהפרופיל של ביה"ס בארבעת הצירים הללו קרוב יותר לתיאור הבא (המכונה בספרות בשם "דפוס Y"): הסגל הוא בעל אוריינטציה שוזרת, הצטרפותם של עולים לביה"ס נתפסת כשינוי תפנית, משימת הקליטה תופסת מקום מרכזי בחיי ביה"ס ונגקטות דרכי פעולה יזמיות ומותאמות.

מן הספרות המחקרית העוסקת בהשלכות של ריבוי תרבויות עולה ויכוח בין שתי גישות מרכזיות מנוגדות לפתרון בעיית האלימות בבתי הספר.

הגישה האחת רואה בריבוי התרבויות בבית-הספר מתכון למתיחות, לעוינות ולאלימות, ולפיכך היא ממליצה להפחית את גורם החיכוך, היינו – לנסות ולטשטש את ההבדלים בין הקבוצות השונות, ובדרך זו להביא לאחדות ולפיוס. על פי גישה זאת, צפוי שבבתי"ס "לא אלימים" תהיה התנגדות לחינוך רב-תרבותי, והם יהיו בעלי גישה בוללת שעל פיה קליטה מוצלחת היא תהליך שנועד להפוך את העולים לדומים ככל האפשר לעמיתיהם הוותיקים.

הגישה האחרת מצדדת בחינוך לרב-תרבותיות ולקבלת השונות כאמצעי להפחתת האלימות; החינוך לרב-תרבותיות נועד לאפשר דיאלוג של כבוד בין הקבוצות והעשרה הדדית מתוך פתיחות ל"אחר" בחברה ובתרבות, ובו בזמן לאפשר את הכרת ה"עצמי", זאת באמצעות חינוך השואף לטפח את הקבוצות החברתיות והתרבותיות השונות. מטרת החינוך לרב-תרבותיות לשפר את השוויון לכל התלמידים ממוצא אתני, גזעי, תרבותי וחברתי שונה, ולאפשר ללומדים תפקוד אפקטיבי-ערכי בחברה דמוקרטית-פלורליסטית, באמצעות שחרור התלמידים, בני כל הקבוצות, מהגבולות התרבותיים והאתניים שלהם, וחציית הגבולות התרבותיים באופן חופשי.

קיימים שני מודלים מרכזיים של חינוך לרב תרבותית; חינוך רב-תרבותי פרטיקולרי וחינוך רב-תרבותי פלורליסטי; הגישה הפלורליסטית מחייבת דגש על חינוך ערכי לרב-תרבותיות, המוענק לכל התלמידים, בעוד שהגישה הפרטיקולרית דוגלת בחינוך דיפרנציאלי לכל אחת מן הקבוצות החברתיות, המדגיש את ערכיה ותרבותה הספציפיים. בעוד שהעמדה הרווחת מצדדת בחינוך רב תרבותי פלורליסטי, קיימת גם תפיסה על פיה שלב פרטיקולרי מקדים הנו בסיס הכרחי לחינוך רב-תרבותי פלורליסטי מיטבי. על פי תפיסה זאת אין זה מספק שהמודל החדש יתבסס על מפגשים רב-תרבותיים פלורליסטיים. יש לפתוח את החינוך הרב-תרבותי באמצעות העצמת קבוצות המיעוט התרבותיות, על-ידי כך שיפגישו אותם עם העושר התרבותי של מורשתם. רק אז התנאים יבשילו לחינוך רב תרבותי פלורליסטי.

חינוך לרב-תרבותיות אמור גם להוביל לשינוי משמעותי בחברה באמצעות פדגוגיה ביקורתית ופדגוגיה של צדק המובילים לפעולה ולשינוי חברתיים, וכדי ליישם אותו יש צורך בשינוי מבני, הכולל: שינוי בתוכנית

הלימודים; חומרי הלימוד; סגנונות הוראה ולימוד; תפיסה והתנהגות של מורים ומנהלים; ומטרות, נורמות ותרבות בית-הספר.

בתי-ספר בעלי אידיאולוגיה רב-תרבותית אמורים להתמודד עם השונות התרבותית בגישה שוזרת, ולפתח אקלים רב תרבותי הכולל, בין היתר: אסטרטגיות בעלות רגישות תרבותית לניהול ההתנהגות בכיתה, הכרה בזכות הקיום של התרבויות השונות וקידום השוויון, הסימטרייה והדיאלוג ביניהן, מתוך העשרה הדדית ופתיחות לאחר; אקלים כזה אמור לסייע להפחתת חוסר סובלנות, עוינות, ודעות קדומות ולצמצום האלימות. זאת בהסתמך על תיאוריות כמו תיאוריית המגע, לפיה מגע בין קבוצתי מצמצם את הדעות הקדומות ואת העוינות בין קבוצות, בתנאים הנכונים. גם הקשר בין החינוך לדמוקרטיה והתפישה הרב תרבותית אמור להתחזק אם החינוך לרב תרבותיות יקדם את הזכויות הקולקטיביות ואת היחס הסימטרי לקבוצות השונות, וייתן לגיטימציה וביטוי מוסדי לשונות התרבותית המאפיינת את בתי-הספר.

במחקר הנוכחי בדקתי, כאמור, מה מאפיין את ההתמודדות עם השונות התרבותית בבת"ס עתירי עולים, השונים זה מזה ברמת האלימות השוררת בהם.

2. המתודולוגיה

מערך המחקר של העבודה הוא multiple case study עם ארבעה בתי-ספר מרובי תרבויות, עתירי עולים. ארבעת בתי-ס"ס כללו שניים, שעל-פי עדויות ראשוניות (שאותו באמצעות נתוני המיצ"ב) הינם בתי-ספר 'אלימים', ושניים שרמת האלימות בהם נמוכה. בכל אחד מהם בדקתי (א) מהו דפוס ההתמודדות של בית-הספר עם משימת הקליטה – האם הוא קרוב יותר למודל X (גישה בוללת, תפיסת השינוי כתוספתי, מתן חשיבות נמוכה למשימת הקליטה ודרכי פעולה שבלוניות) או למודל Y (גישה שוזרת, תפיסת השינוי כתפנית, מתן חשיבות למשימת הקליטה ודרכי פעולה יזמיות); (ב) מה רמת האלימות השוררת בבית-ס"ס.

חקר מקרה הינו שיטה לארגון מידע ונתונים חברתיים בדרך המשמרת את האופי הייחודי של האובייקטים הנחקרים (צבר בן יהושע, 1995) – כלומר כל אחד מארבעת בתי-ס"ס במחקר הזה.

מקורות המידע שלי היו שאלונים וראיונות עם בעלי תפקידים בבית-ס"ס (מנהל/ת, מורים ועובדים אחרים) ותצפיות בפעילויות שונות בבית-ס"ס. איסוף המידע נעשה בשילוב של כלים סגורים וכלים פתוחים או פתוחים-למחצה: השתמשתי בשאלון סגור (ר' שאלון 1 בנספח 1), שפותח ושימש לאבחון דפוס ההתמודדות של סגל בית-ס"ס עם משימת הקליטה (סבר 1999), בתצפיות ממוקדות, וכן בריאיונות פתוחים-למחצה שהתפתחו גם בהתאם לנקודות שהמראיינים עצמם העלו.

הראיונות והתצפיות התמקדו מצד אחד בביטויי אלימות בבית-ס"ס, ומצד שני בהיבטים של חינוך לרב-תרבותיות, כמו, למשל, היחס של הצוות החינוכי למשימת הקליטה בהיבטים כמו שפת האם, המסורת, המנהגים, ההליכות, השמות והערכים; היחס לעולים כבעלי או חסרי משאבים לחברה הקולטת; ציפייה או אי-ציפייה מהעולים שיהיו אסירי תודה לישראל בכלל, ולבית-הספר וצוותו בפרט; היחס אל ההורים העולים כאל גורם מפריע או תורם; ההתייחסות להצטרפות העולים לחברה – האם היא מוסיפה ממד נוסף לבית-הספר או שאין צורך בהכנה ובהעמקת ההיכרות עם תרבות העולים, או אף במנגנונים נוספים שיסייעו בקליטת העלייה; האם קליטת העלייה היא בסדר עדיפות גבוה או נמוך בבית-הספר ועד כמה המנהל והמורים מעורבים בטיפול בעולים ורואים במשימת הקליטה משימה מרכזית בבית-הספר; האם בית-הספר שינה את דרכי ההתמודדות שלו עקב נוכחות העולים בבית-הספר ורואה במשימת הקליטה אתגר הדורש התמודדות בלתי שגרתית, המלווה ביוזמות ופתרונות – או לא; ועד כמה הצוות החינוכי הוא בעל דעות קדומות ודבק במיתוסים שליליים על עולים, ועוד.

מתודולוגיה משולבת

שיטות מחקר שונות אינן רק מקורות מסוגים שונים אלא פרדיגמות שונות, שכאשר הן משולבות הן מאפשרות לנו לראות את הנתונים בדרכים חדשות ועשירות יותר (Riggin, 1997).

השימוש במגוון שיטות אינו מהווה בעיה ואף יכול לחזק מחקר נתון; לכל השיטות יש מגבלות והטיות, שימוש במגוון שיטות יכול לבטל חלק מההטיות האלה; תופעות חברתיות הן מאוד מורכבות, לכן נדרשות שיטות שונות כדי להבין את מורכבות העולם החברתי באופן שלם יותר.

קיימות השקפות שונות על ההגיון, ההצדקה והיעילות של שיטות משולבות המקושרות לפרדיגמות חקירה שונות:

1. **העמדה הפוריסטית**, על פיה זה לא אפשרי לערב תבניות חקירה שונות במחקר או פרוייקט אחד.
 2. **העמדה הפרגמטית**, על פיה מה שחשוב בעיקר בהחלטות המתודולוגיות במחקר החברתי, זה הדרישות הפרקטיות של הבעיה המחקרית. חוקרים צריכים לבחור במה שיעבוד הכי טוב עבורם בבעיה מחקרית, מבלי שיוגבלו או ירוסנו על ידי הנחות פילוסופיות. ומה שיעובד הכי טוב, להשקפתם, זה שילוב של שיטות שונות – המתודולוגיה המשולבת.
 3. **העמדה הדיאלקטית** הטוענת שהבדלים בין פרדיגמות פילוסופיות או הצדקות לוגיות במחקר החברתי המדעי, לא רק קיימות אלא גם חשובות. לא צריך להתעלם מההבדלים האלה או לנסות לפשר ביניהם. להפך, צריך להעריך אותם בדרך שתשמור על שלמות התבניות השונות. מעבר לזה, צריך להשתמש בהבדלים במכוון, בתוך ולרוחב מחקרים, לקראת גילוי דיאלקטי והבנה גוברת, של פרספקטיבות ומשמעויות חדשות.
- על פי עמדה זאת יש להשתמש בשיטות שעוצבו גם על ידי אינטרפרטיביסטים וגם על ידי פוזיטיביסטים בדרך אינטגרטיבית, כדי להגיע לתוצאות יותר מקיפות, הגיוניות ובעלות תובנה, שאף פרדיגמה לא יכולה להשיג לבד.

האחריות של החוקר היא להאזין בתשומת לב, להשתמש בדמיון הלשוני, רגשי וקוגניטיבי כדי להבין מה נמצא מעבר לנאמר והמבוטא במסורות 'זרות'. מבלי להטמיע את מה שאחרים אומרים לתוך הקטגוריות והלשון שלנו, או להתייחס לדבריו של האחר כאל 'שטויות'. כלומר, להאזין בתשומת לב ל"אחר".

השאלה הנשאלת עכשיו היא למה אנחנו צריכים להאזין, מה הכי חשוב לשלב במתודולוגיה המשולבת? ניגודים, קונפליקטים ומתחים בין שיטות שונות והממצאים שלהן הם ממדים צפויים ואפילו רצויים, משום שבמתח הזה הגבולות של מה שמוכר לנו מאותגר ומתרחב. יחד עם זאת, המרחב האנליטי בו נוצר המתח צריך לתת את האפשרות לתיאום, אינטגרציה וסינתזה.

היבטים שונים של ידע נובעים מהבדלים במסורות המחקר של האינטרפרטיביסטים והפוזיטיביסטים, שאינן בהכרח מנוגדות. מחקר של מתודולוגיה משולבת הכולל את שתי המסורות הללו ישאף לטענות המבוססות על חייהם של המשתתפים במחקר יחד עם הכללות על חייהם של משתתפים אחרים והקשרים אחרים, המגדילות את ההבנה של הבלתי רגיל וגם של המקרים הטיפוסיים, שמבודדות גורמים בעלי משמעות ייחודית יחד עם אינטגרציה של השלם, המלאות במשמעות ובאותו זמן מספקות קשרים יומיומיים בעלי משמעות רחבה. בניגוד למחקר של שיטה אחת, סביר להניח שהריבוי הזה יהיה יותר פרגמטי, רלוונטי ושימושי, ובעל משמעות של תוכנה דיאלקטית, גם אם הוא מלווה במתחים בלתי פתורים.

אלטרנטיבה נוספת שיכולה לקדם את הדיון במתודולוגיה המשולבת, כוללת את הערכים השונים המקודמים על ידי מסורות מתודולוגיות שונות. השיטות במקרה הזה משולבות כדי לייצג את ריבוי תחומי העניין,

הקולות, והפרספקטיבות בצורה טובה יותר. המתודולוגיה המשולבת במקרה הזה מציעה את האפשרות לדיאלוג בין הבדלים הנוצרים מערכים ואידיאולוגיות שונים (Green ו Caracelli 1997).

הרעיון הוא לכוון מחדש את היסודות למתודולוגיה משולבת – הרחק מהנחות פילוסופיות חסרות קנה מידה להשוואה לעבר מאפייני חקירה החולקים מרחב אנליטי משותף באופן פרודוקטיבי (Jennifer ואחרים, 1997).

עצות פרגמטיות בתכנון מחקר, תחת המטרייה של המתודולוגיה המשולבת ובאופן יותר ספציפי, השילוב בין שיטות כמותיות ואיכותניות, הפכו לחלק מההדרכה המתודולוגית של העוסק במחקר (Valerie ואחרים, 1997).

ניתן להדגים את היתרונות של המתודולוגיה הפרשנית יחד עם הכמותנית באמצעות התהליך החוזר על עצמו, הנע בין אינדוקציה לדדוקציה בתהליך ההסברי. יתרונות תהליך החזרה, כאשר משתמשים בהם בגישות איכותניות, ישימים גם במתודולוגיה הכמותנית. תיאוריה יכולה להיות מדויקת יותר והמסקנה יכולה להתחזק באמצעות תבנית עשירה יותר של תוצאות המושגות כאשר ההשקפות הסיבתיות השונות האלה משולבות.

תכנון בר הגנה ועקבי של מתודולוגיה משולבת מתקבץ לשני סיווגים רחבים: תכנון מרכיבים ותכנון אינטגרטיבי.

תכנון מרכיבים במתודולוגיה המשולבת: בתכנון מרכיבים, השיטות של המחקר כולו מיושמות בנפרד ונשארות נפרדות לאורך המחקר כולו. השילוב של מרכיבי השיטות השונים מתרחש ברמת הפרשנות והמסקנות ולא בשלב קודם של איסוף הנתונים או האנליזה. המרכיבים לא מובילים את עצמם ליצירת הבנה דיאלקטית ותובנה. זה יכול לקרות אם המקרים לא מתכנסים או כשהציפיות התיאורטיות פוגשות במידע אנומלי. כאשר הציפיות של החוקר נתקלות במידע סותר הבעיה יכולה להיות של השיטה והפתרון יכול לכלול, במקרה כזה, הערכה מחודשת ותיקון של השיטות המוטות.

תכנון אינטגרטיבי במתודולוגיה המשולבת. סוג זה של תכנון משיג אינטגרציה גדולה יותר של סוגי השיטות השונים. קיימים ארבעה סוגים בסיסיים של תכנון אינטגרטיבי (1 חזרתי (2 קבוע או מסודר (3 הוליסטי (4 בר שינוי

1) תכנון חזרתי מאופיין בהשפעה הדדית דינמית ומתמשכת בין המתודולוגיות השונות המקושרות לתבניות שונות. בחזרות מרובות המחקר מאפשר את התקדמות התצורה המחודשת של ממצאים ופרשנות ממשיים בתבנית הולכת וגדלה של תובנות ובקיאיות.

2) תכנון קבוע או מסודר מאופיין במתודולוגיה אחת הממוקמת באחרת, משולבת במאפייני מחקר מנוגדים בתבנית של מתח יצירתי.

3) תכנון הוליסטי מאיר על התלות ההדדית ההכרחית בין מתודולוגיות שונות להבנת תופעה מורכבת במלואה. יש כאן אינטגרציה סימולטנית של שיטות לעומת עיסוק במשהו לסירוגין. סוג התכנון ילבש צורה של דפוס קונספטואלי שינחה את התכנון ויישום המחקר כולו. הכוונה היא להיות רגיש לאדם

ולתהליכים חברתיים, כמו גם לתהליכים מבניים. הגישה הוליסטית בכך שהמקרים עצמם אינם אובדים, והיא אנליטית כך שהכללה מסוימת אפשרית.

(4) תכנון בר שינוי מובחן מהאחרים משום שהוא נותן עדיפות לממדים מבוססי-ערכים בעלי אוריינטציה פעולה של מסורות מחקר שונות. הדגש הוא על שילוב מחויבות לערכים של מסורות שונות לצורך יצוג טוב יותר של אינטרסים שונים והפלורליזם הערכי של ההקשר החברתי הרחב. תכנונים כאלה הנם ברי שינוי, בכך שהם מציעים הזדמנויות לעצב מחדש בצורה שונה את הדיאלוג בין שונות אידיאולוגיות וכתוצאה מכך להיות בעלי פוטנציאל לבנות מחדש את הקשר ההערכה (Julnes בתוך: Valerie ואחרים, 1997).

תכנונים אלה של הסיווגים השונים מובחנים על ידי הדרגה, הטבע והתזמון של המתודולוגיה המשולבת. במקרה של תכנון המרכיבים השילוב מנוהל בשלבים הסופיים של המחקר; במקרה של תכנון אינטגרטיבי, השילוב מנוהל בשלבים רבים של המחקר למטרת בנייה מחדשת של השאלות והכלים, אנליזה מחדשת של הנתונים, ועידון הפירושים והמסקנות (Caracelli and Green, 1997).

במחקר הנוכחי השתמשתי במתודולוגיה משולבת משום ששתי התופעות החברתיות – רב תרבותיות ואלימות בבתי הספר – הן תופעות מורכבות ורבות פנים, ולא ניתן להסתפק רק במדידה הכמותית או האיכותנית שלהן בנפרד. אלה תופעות חברתיות מאוד מורכבות, שגורמים רבים משפיעים עליהן והן באות לידי ביטוי בדרכים שונות, לכן נדרשות שיטות שונות כדי להבין את מורכבותן באופן שלם יותר.

במחקר זה השילוב של מרכיבי השיטות השונים התרחש עם סיום איסוף הנתונים, ברמת הפרשנות והמסקנות, ולא בשלב קודם של איסוף הנתונים או האנליזה. התכנון מראש לקח בחשבון שהמרכיבים השונים ישלימו זה את זה (כמו למשל שעוצמת האלימות נמדדת בכלים כמותניים - במיצ"ב - אבל הביטויים הקונקרטיים יתגלו בכלים האיכותניים)

הניתוח והפרשנות הצביעו על התלות ההדדית ההכרחית בין המתודולוגיות השונות להבנת התופעה המורכבת במלואה, ובמהלך איסוף הנתונים, גם אם הם נעשו בנפרד, היה חשוב לגלות רגישות לאדם ולתהליכים החברתיים והמבניים בבתי הספר השונים.

מערך המחקר

חקר מקרים' (case studies) הינו "מערך מחקר שכיח במחקר איכותי. 'חקר מקרה' הוא בדרך כלל אינדוקטיבי. הוא מציג את הנתונים מתוך הסיטואציה ללא תלות בהשערות; מאפשר לבטא רגישות רבה, לאבחן ולבטא מצבים מורכבים מנקודות ראות שונות" (Stenhouse בתוך: צבר בן יהושוע, 1995, עמ' 116); "תוכנו תיאורי בעיקרו וקונקרטי, והוא נוטה להתפתח על ידי פירושו של הקורא. חקר המקרה הינו ייחודי, אינו בר חזרה ואינו מייצג, ועל כן אין הוא מאפשר הכללה במוכן הרגיל. הוא מאפשר לקוראיו להתרשם, למרות שלא נכחו במקום הנחקר" (Shaw, בתוך: צבר בן יהושוע, 1995, עמ' 116), ולהגיע לתובנות חדשות של יחסים ומשתנים לא ידועים בתופעה הנחקרת.

"זאת ועוד: בחקר מקרה, הנתונים הם איכותיים, ולא נעשות כל מניפולציות על משתנים או נתונים. החקירה מתייחסת למקרים בודדים. משמעויות רבות בתצפיות ובדיווח הינן תופעה נסבלת, ונתבעת הצגה של זוויות רבות ותיאור כוללני חי ועשיר בפרטים. הומניזם מתקבל בברכה, ונעשה שימוש בשפה פשוטה ולא בשפה טכנית פורמלית" (Kenny & Grotkluschen בתוך: צבר בן יהושע, 1995, עמ' 116).

במערך המחקר השתמשתי במגוון כלים על מנת לחזק את התוקף הפנימי והחיצוני של המחקר: השתמשתי בשאלון סגור, המקובל ככלי מחקר בגישה הכמותית, בליווי ראיונות פתוחים ותצפיות המאפיינים את הגישה האיכותית, יחד עם שימוש בנתונים שנאספו בכלי כמותני ע"י אחרים (משרד החינוך) דהיינו בנתוני המיצ"ב המבוססים על שאלון.

חקרי המקרה היו בעיקרם אינדוקטיביים, כלומר, הציגו את הנתונים מתוך הסיטואציה ללא תלות בהשערות, אך גם דדוקטיביים במידת מה, כי התמקדתי בחיפוש הזיקה שבין היבטים של חינוך לרב-תרבותיות ובין האלימות בביה"ס.

כלים

השאלון

השאלון הסגור הוא, כאמור, כלי מחקר המקובל בגישה הכמותית (בן יהושע, 1995). במחקר הנוכחי השתמשתי בשאלון שפותח במחקר קודם, כדי לאבחן את דפוס ההתמודדות הספציפי של בתי-הספר (סבר, 1997).

מתוך תמלילים של ראיונות רבים עם מורים ועם מנהלי בתי-ספר שיש בהם תלמידים עולים, הופקה בזמנו (שם) סדרת ציטוטים הנוגעים להיבטים שונים של קליטת עולים. הציטוטים נותחו בעזרת המודל לאבחון דפוס ההתמודדות של בית-הספר עם משימת הקליטה. כל אחד מהציטוטים הללו (להלן: היגדים) קוטלג לאחד מצירי המודל, לאותו קוטב שהוא משקף. בפועל נמצאו ציטוטים מתאימים רק לשלושת הצירים הראשונים, ולפיכך השאלון מתייחס רק אליהם.

בנוסף המלא של השאלון (שאלון 1 בנספח 1) כוללת הסדרה 38 היגדים: עשרים היגדים משקפים את הציר של הגישה לקליטה (15 בקוטב של הגישה הבוללת וחמישה בקוטב של הגישה השזורת); שבעה – את הציר תפיסת השינוי (ארבעה בקוטב של תפיסה תוספתית ושלושה בקוטב של תפיסה תפניתית); ו-11 היגדים את הציר מיקום משימת הקליטה (שישה בקוטב של מיקום נמוך וחמישה בקוטב של מיקום גבוה) (סבר, 1999).

ההחלטה מהו דפוס ההתמודדות של כל בית-ספר נתון עם ריבוי התרבויות הקיים בו, נעשתה על סמך המידע שנאסף באמצעות השאלונים שהועברו למורים בבית-הספר (סבר, 1999).

ריאיון

את השלמת המידע על דפוס ההתמודדות עם משימת הקליטה השלמתי גם באמצעות ריאיונות עם המנהלים, המורים ובעלי תפקידים בבית הספר (כמו היועצת, רכזות המקצוע, מורות שילוב) ואנשי המנהלה.

הריאיונות במחקר הנוכחי היו בעלי אופי מודרך וממוקד – הם התקיימו על פי תדריך כתוב, שפירט את הנושאים הקשורים למטרת המחקר, אם כי ניסוח השאלות, כמו גם סדרן, היו גמישים ואפשרו לי להגיב על נקודות חדשות שהמרואינים העלו (צבר בן יהושוע, 1995).

השאלות ברובן הופנו למנהל/ת, יועצת, אב/אם בית, רכזת שכבה, רכזת מקצוע, מזכירה, שוער/מאבטח, כדי לקבל את האופן שבו הם תופסים את המצב בבית הספר, ולא כדי לקבל נתונים מדויקים (ר' מתווה לראיון 1 בנספח 1).

תצפית

תצפיות הן הדרך העיקרית לאיסוף נתונים במחקר איכותי, אלה יכולות להיות תצפיות פתוחות, שבהן החוקר משתדל להתרשם מרוב הגורמים המרכיבים את הסביבה הנחקרת ולרשום אותם. יכולות להיערך גם תצפיות ממוקדות הבאות לתאר בעיקר עניינים שהוחלט עליהם מראש (צבר בן יהושוע, 1995). במחקר הנכחי המוקדים העיקריים בכל התצפיות היו אקלים ביה"ס וצביונו- מבחינת החינוך לרב-תרבותיות ומבחינת האלימות (ר')

מתווה לתצפית 1 בנספח 1).

איסוף הנתונים

מערך המחקר התבסס, כאמור, על מתודולוגיה משולבת *mixed methodology* (Datta, 1997), שהפיקה נתונים כמותניים (מדו"חות המיצ"ב של משרד החינוך; ומהשאלון הסגור שהועבר לכל הצוות בכל ביה"ס) ונתונים איכותניים (מהראיונות והתצפיות).

את רמת האלימות בכל בית ספר בחנתי באמצעות נתוני דו"ח המיצ"ב של משרד החינוך, בחלק העוסק באקלים בית הספר.

על הביטויים הקונקרטיים של האלימות בכל אחד מבתיה"ס למדתי באמצעות ראיונות ותצפיות.

לגבי ההיבטים הרב-תרבותיים – מהשאלון הסגור (שאלון 1 בנספח 1) התקבלו הנתונים הכמותיים, שמעידים על עוצמת "הכוחות הבולמים" או ההתנגדות לרב-תרבותיות (סבר 1999); את הביטויים הקונקרטיים של הגישות והתפיסות כלפי ריבוי התרבויות בכל אחד מבתיה"ס זיהיתי בעזרת הריאיונות והתצפיות; אלה אפשרו להעמיק בתחומים אלה ולזהות הבדלים דקים בין בתיה"ס.

במחקר הקפדתי על חסיון מלא של המשתתפים; בתי הספר, אנשי הצוות והתלמידים מופיעים באמצעות קודים, ללא פרטים מזהים.

איסוף הנתונים נעשה רובו ככולו בחודשים אוקטובר 2006 – מרס 2007; בחודש מאי 2007 נערך ראיון-השלמה עם כל אחת מהמנהלות. ר' טבלה 2 בנספח 1, המפרטת את איסוף הנתונים בכל אחד מארבעת בתיה"ס; טבלאות 2-5 מסכמות את איסוף הנתונים בכל אחד מבתי הספר בנפרד: טבלה 3 – ביה"ס שקד, טבלה 4 – ביה"ס שלהבת, טבלה 5 – ביה"ס אלון ו טבלה 6 – ביה"ס אורנים; ואת טבלה 7 בנספח 1 המציגה את סה"כ איסוף הנתונים במחקר.

עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים האיכותניים

ניתן להבחין בשתי דרכים עיקריות לאיסוף נתונים ולניתוחם במחקר איכותי: הדרך האחת היא ניתוח המתבצע תוך כדי איסוף הנתונים ומסתיים עם סיומם. בדרך השנייה, בה נותחו הממצאים במחקר זה, עיקר איסוף הנתונים נעשה לפני ניתוחם. חקרי המקרה היו בעיקרם אינדוקטיביים, כלומר, הציגו את הנתונים מתוך הסיטואציה ללא תלות בהשערות, אך גם דדוקטיביים במידת מה, כי התמקדתי בחיפוש הזיקה שבין היבטים של חינוך לרב-תרבותיות ובין האלימות בביה"ס.

לגבי נתונים איכותניים, הגדרת הקטגוריות שעל-פיהן ייערך הניתוח, וקביעת יחידות הניתוח, הן השלבים הראשונים וההכרחיים בתהליך. אלה הכלים המאפשרים עיבוד של הנתונים והצגתם באופן בהיר, מפורש ומובן. קביעת הטקגוריות לניתוח היא משימה ראשונית של כל חוקר איכותי, שהרי עליו לאתר את הקטגוריות הנשמכות אל שאלת המחקר ולקבוע את יחידות הניתוח (צבר בן יהושע, 1995).

במחקר הוגדרו מראש הקטגוריות בהתאם לשאלת המחקר (השאלות בריאיונות והנתונים בהם צריך לצפות), שעל פי הן ייערך הניתוח הן לגבי הגישה כלפי ריבוי התרבויות והן לגבי רמת האלימות בבית הספר (ר' מתווה לראיון 1 בנספח 1).

במהלך ניתוח התוכן, חלק מהקטגוריות, שהופיעו בתדירות רבה, נבנו מתוך הנתונים עצמם (צבר בן יהושע, 1995), כמו טיפוח בתי הספר או גיוס תרומות ומשאבים לבית הספר.

בשלב ראשון כל הקטגוריות נבדקו בכל בתי הספר והממצאים הכלליים באוכלוסיית המחקר הוצגו במרוכז תחת כל קטגוריה – תוך הצגה מקיפה יותר של ציטוטים וקטעים מתוך התצפיות לצורך המחשת הדברים, בהתאם לכל הקטגוריות שנקבעו מראש וגם נבנו תוך כדי ניתוח התוכן מתוך הנתונים עצמם. וזאת יחד עם שילוב ואינטגרציה עם הנתונים הכמותיים (ר' להלן עיבוד הנתונים הכמותיים).

הקטגוריות הן:

נתוני הרקע של בתי הספר - גודל בית הספר, סוג האוכלוסייה (עד כמה היא הטרוגנית ומאילו קבוצות אוכלוסייה היא מורכבת); מראה בתי"ס; תכניות למניעת אלימות בבתי הספר; הטיפול באלימות – מערכתית או נקודתית; הכשרה לעבודה במערכת רב תרבותית; אלימות בבתי הספר (יש או אין ואיזה סוג אלימות) – בהפסקות, בשיעורים, בישיבות ובאירועים; אלימות על רקע תרבותי; ההתמודדות עם ריבוי התרבויות בבית הספר - הגישה לקליטה (בוללת או שזורת); תפיסת השינוי המתחולל עם הצטרפותם של העולים לבית הספר (תוספתי או תפנית); מיצובה של משימת הקליטה (מרכזי או שולי); ודרכי פעולה שבלונית או יזמיות.

בשלב השני אותן קטגוריות נותחו בכל בית ספר בנפרד, על פי הנתונים האיכותניים (בשילוב הכמותיים), אך הפעם ללא ציטוטים וקטעים מתוך התצפיות, אלא תיאור שלהן בכל בית ספר, כדי למנוע את זיהויים.

בשלב השלישי נערכה השוואה בין בתי הספר בכל אחת מהקטגוריות. ההשוואה נערכה בין שני בתי הספר ביישוב ש', השונים ביניהם ברמות האלימות וההתמודדות עם ריבוי התרבויות שבתוכם, ושני בתי הספר ביישוב א', השונים ברמות האלימות ופחות שונים בדרכי ההתמודדות עם ריבוי התרבויות שבבתי הספר.

ההשוואה נעשתה על פי אותן קטגוריות יחד עם השוואה מסכמת בין מדדי הבלימה ורמות האלימות בבתי הספר. בשלב הבא הממצאים רוכזו בטבלה המשווה בין בתי"ס בקטגוריות השונות. כאן הממצאים הוצגו בתמצות, ללא פירוט והדגמה על פי הקטגוריות הבאות:

נתוני רקע:

מיקום ביה"ס; רקע כלכלי; גודל בית הספר – תלמידים, כתות וצוות; עולים בצוות; הרכב האוכלוסייה; טיפוח ב"ס; אקלים.

אלימות בבתי הספר:

התמודדות עם אלימות בבית הספר – מערכתית או נקודתית; שיעור התלמידים המתארים אלימות בבית הספר; מקרי אלימות פיזית ומילולית בין תלמידים שנצפו בהפסקות; מקרי אלימות בין תלמידים שנצפו בשיעורים; מקרי אלימות בין תלמידים שנצפו באירועים; עיסוק באלימות בשיבות; מקרי אלימות שנצפו מצד המורות; התנהגות המורים בהפסקות; אלימות על רקע תרבותי.

ריבוי התרבויות בבתי הספר:

הכשרה לעבודה במערכת רב תרבותית; ייצוג עולים בסגל; שיעור אנשי הצוות המחזיקים בעמדות המקשות על ההתמודדות עם ריבוי התרבויות בביה"ס (מדד הבלימה הכללי של ביה"ס). הגישה לריבוי התרבויות:

שיעור הנוטים לגישה בוללת בשאלון; סטריאוטיפים ודעות קדומות;

הקשר עם ההורים:

השינוי המתחולל עם כניסתם של העולים לבית הספר ומיצובה של משימת הקליטה:

שיעור המבטאים תפיסה תוספתית של השינוי; שיעור המייחסים למשימת הקליטה מיצוב נמוך בביה"ס הטיפול בעולים בביה"ס; שינויים שחלו בביה"ס לאור ההרכב הרב-תרבותי של אוכלוסיית תלמידיו ודרכי הפעולה.

באמצעות הטבלה נערכה השוואה מסכמת בקטגוריות השונות בין שני בתי הספר מהיישוב ש' ושני בתי הספר מהיישוב א'.

מטרת העיבוד הייתה:

א. להציג כיוונים, דגמים או יחסים חשובים או/ו ייחודיים במציאות הנחקרת, כמו הגישה לריבוי תרבויות (בוללת או שוזרת) מול רמת האלימות בבית-הספר (גבוהה או נמוכה).

ב. לייחס את הכיוונים ואת היחסים, שהתגלו כתוצאה מהניתוח, לידע אחר, או לתיאוריות קיימות, או ליצור השערות חדשות ותיאוריות חדשות (צבר בן יהושע, 1995), כמו קישור בין העובדה שיש בחלק מבתי הספר יותר מורים עולים, לבין העובדה שבאותם בתי הספר רמת האלימות נמוכה יותר.

עיבוד הנתונים הכמותיים

א. הנתונים מהמיצ"ב על אקלים ואלימות

נתוני המיצ"ב נתקבלו מעובדים מכל בית ספר. בשלב ראשון חושבו לכל בי"ס שני ממוצעים: אחד לכל ההיגדים המתייחסים לאלימות בין התלמידים בבי"הס, והשני לכל ההיגדים המתייחסים לאקלים בבית הספר. לאחר מכן נעשתה השוואה בין הממוצעים של בתי הספר, באמצעות טבלה מסכמת, כדי לאתר את בתי הספר האלימים יותר ובתי הספר הפחות אלימים.

ב. נתוני השאלון על דפוס ההתמודדות של ביה"ס

כדי לבנות הגדרות אופרטיביות לכל אחד מהיבטי הבלימה, נעזרתי במודל (עמ' 13-14) שהוצע בשביל אבחון דפוס ההתמודדות של בית-הספר עם משימת הקליטה (סבר, 1999).

ההגדרה האופרטיבית, המוצעת במודל, *להתחפרות היא הסכמה עם היגדים מקוטב א של ציר כלשהו*; כלומר הסכמה עם היגדים המשקפים גישה בוללת, תפיסת השינוי כתוספת, מיקום נמוך של משימת הקליטה בסדרי העדיפויות של בית-הספר ודרכי פעולה שבלוניות.

ההגדרה האופרטיבית המוצעת שם *להדיפה היא אי-הסכמה עם היגדים של קוטב ב*; כלומר עם היגדים המשקפים גישה שוזרת, תפיסת השינוי כתפנית, מקום גבוהה למשימת הקליטה בסדרי העדיפויות של בית-הספר ודרכי פעולה יזמיות (סבר, 1997 עמ' 109).

חישוב מדדי הבלימה

מדדי הבלימה בכל ציר מצביעים על עוצמתם של גורמי הבלימה באותו ציר.

אופן החישוב של מדדי הבלימה בציר נתון: מדד הבלימה בקוטב א' של הציר הנתון הוא השיעור הממוצע של *הסכמה עם ההיגדים בקוטב הזה (התחפרות)*. מדד הבלימה בקוטב ב של אותו ציר הוא השיעור הממוצע של *אי הסכמה עם ההיגדים בקוטב הזה (הדיפה)*

מדד הבלימה של הציר כולו הוא הממוצע של מדדי הבלימה של שני הקטבים שלו; במילים אחרות, הוא הממוצע של שיעור המסכימים עם ההיגדים המשקפים את קוטב א באותו ציר, ושל שיעורם של הלא-מסכימים עם ההיגדים המשקפים את קוטב ב. כל אחד ממדדי הבלימה הללו מבוטא בצורת פרופורציה, כלומר יכול לנוע בין 0.000 (שהוא מדד המצביע על בלימה אפסית באותו קוטב או ציר, לבין 1.000, (שמצביע על בלימה מקסימלית בקוטב או בציר) (סבר, 1997 עמ' 110-111). לחילופין, ניתן לבטא כל מדד בלימה באחוזים.

3. ממצאים

3א. ממצאים כלליים באוכלוסיית המחקר

תמונת המצב באוכלוסיית המחקר

נתוני רקע

אוכלוסיית המחקר כוללת 4 בתי"ס יסודיים, בהם כ-1700 תלמידים ו-140 אנשי צוות (עובדי הוראה ומינהלה), ביניהם 18 מורות עולות מחבה"ע, מגשרת קווקזית אחת ועובדת נקיון אחת מרוסיה. שניים מבתי"ס הם גדולים יחסית (18 כתות, 3 בשכבה) ושניים קטנים יותר (11 כתות, עד 2 כתות בשכבה).

ארבעת בתי"ס נמצאים בשני ישובים קרובים זה לזה: שניים בישוב 'א', ושניים בישוב 'ש'.

אוכלוסייה

בישוב 'א' שני בתי"ס ממוקמים בשכונות מבוססות יחסית.

בישוב 'ש' שני בתי"ס ממוקמים בשכונות מצוקה, שיש בהן גם תופעות של עבריינות וסמים, כפי שמשקף בחלום שסיפור אחד התלמידים;

"אה, חלום מוזר... היה לי לפני כמה ימים חלום מוזר. אני וש' (תלמיד מהכיתה) היינו בבית ספר והמורה אמרה לנו – כנסו לכיתה, באמצע הלילה. נכנסנו ועף לנו כדור. שמענו קולות, חשבנו **נרקומנים**². ש' לקח **רובה**, **התחיל לירות** לשם. ואז אני הייתי באוטו. חיכיתי. אבא שלי בא. ירו בש'. נכנסתי לאוטו, התחילו לירות בי. ש' קם, רדף אחריהם, אני לא זוכר יותר." (1תש2)¹.

באוכלוסיית המחקר ניכרים פערים סוציאקונומיים. חלק בלתי מבוטל מהתלמידים גדלים במשפחות מצוקה, הנזקקות לשירותי הרווחה; אחרים גדלים במשפחות מבוססות ומטפחות.

"בית הספר מאכלס שכונה, יחסית ליישוב, אנשים מבוססים, אקדמיים, ילדים מטופחים מאוד. כשליצידם יש 4-5 שכונות קטנות יותר, ממש בתחתית של היישוב. כלומר, יש פערים מאוד גדולים." (1רס3). ".... מאוכלוסיות מעורבות. מעמד גבוה ונמוך מאוד. 20% לא מסוגלים לשלם לבי"ס בגלל בעיות כלכליות. האוכלוסייה מאוד מגוונת." (2רמ2). "הפער הזה, מבחינה סוציאקונומית, מהגבוהה ביותר עד לנמוך ביותר, וילות מקסימות לעומת שישה ילדים בחדר" (1רמ3). יש פערים מאוד גדולים בין התושבים של השכונה כאן." (1רס3). "מעמד סוציו אקונומי נמוך" (4רמ4). "הישגים לימודיים יותר נמוכים, משפחות סוציאקונומיות מאוד נמוכות." (1רס3)

בסגל החינוכי יש המדגישים את הקושי שיוצרים הפערים:

"זה יוצר מתחים וצריך לעבוד מולם" [...] איך בית ספר אינטגרטיבי חי בשלום ומפיק את המקסימום מהמתחים האלה." (3רמ1)

²ההדגשות נוספו ע"י החמ'

¹ בסוגריים שאחרי כל ציטוט מסומן מקורו:

ר=ראיון (עם מנהלות=רמ, עם אנשי סגל=רס, עם אנשי מינהלה = רל), ת=תשעור, תה= בהפסקה, תב= בישיבה, תי= בימים מיוחדים)

ארבעת בתיה"ס הם עתירי עולים (דור ראשון, ובעיקר דור שני, כלומר ילדים שנולדו בארץ להורים ילידי חו"ל), ששיעורם בביה"ס נע בין מקסימום של 90%-95% בבי"ס אחד למינימום של 30% בבי"ס אחר. ארצות המוצא העיקריות של העולים הן רוסיה, קווקז ואתיופיה, בפרופורציות שונות בכל בי"ס.

"הרוב המוחץ (עולים), משהו כמו 90%, בעיקר מקווקז, חלק מרוסיה ו-3-4 אתיופים, והיתר ישראלים. (101) "30% עולים מקווקז, רוסיה ומעט מאוד אתיופים, אולי 8 תלמידים" (203) "יש קווקזים ורוסיה ומעט אתיופים. (104) "אנחנו נמצאים באזור מרובה תרבויות. גם בבית הספר וגם בחוץ." (104)

מראה בתיה"ס

קיים הבדל משמעותי במראה של בתי הספר השונים, החל בבית ספר מטופח מאד וכלה בבי"ס מוזנח למדי. בית הספר המטופח ביותר ממוקם בלב חורשה; יש בו הרבה צמחייה טבעית וצמחייה שהמנהלת ואב הבית מקפידים לשתול ולטפח – פרחים, עצים ומדשאות; יש בו פרגולות, פינות ישיבה ומתקני משחק חדשים, שהמנהלת דואגת לשפר ולחדש כל הזמן. גם חלל בית הספר מטופח – יש בו מבואה עם מערכת הגברה; על הקירות תמונות של הילדים במהלך חגים ופעילויות; פינת קריאה עם שטיחים, שולחנות עגולים וכסאות; משחקי חשיבה מעץ, בגדלים שונים; תמונות אמנות על הקירות; פינה עם תמונות מיהדות קווקז ואתיופיה; חדר משחקים עם שטיח מקיר לקיר ווילונות; וילונות בכיתות ועוד. בבית הספר יש ספרייה חדשה עם שטיחים מקיר לקיר, כסאות, שולחנות ומגוון ספרים חדשים. הטיפוח והאסתטיקה בבית הספר מאוד בולטים לעין. בביה"ס המצוי בקצה האחר של הסקאלה יש אמנם תמונות על הקירות וצמחייה בחצר, אך הקירות אינם צבועים והצמחייה אינה מטופחת, הפינות, כמו פינת הקריאה, דלה בספרים ויש בה שולחנות ללא כסאות וללא שטיחים, המסדרונות מלוכלכים והוא נראה מעט מוזנח.

תכניות למניעת אלימות בביה"ס

בשניים מבתי"ס ניסו ו/או מנסים להתמודד עם אלימות בעזרת תכניות מוגדרות, כמו "מוגנות", "חיוכים", "עיצוב התנהגות" או "בונים הסכמות".

באחד מהם מופעל צירוף של "מוגנות" עם "חיוכים".

תוכנית "מוגנות" כוללת חוקים, גבולות, תגובות להפרת חוקים, מדרג תגובות, דרכי תגובה מפורטות לתלמידים הנוהגים באלימות; תוכנית "חיוכים" – חיזוקים לתלמידים הנוהגים בדרך חיובית:

"יש כאן תוכנית מוגנות של השירות הפסיכולוגי הייעוצי, שפיתחה היועצת הקודמת יחד עם כל הצוות. התוכנית מאוד מפורטת, ברור מהן ההתנהגויות האסורות ומה התגובה לכל התנהגות כזאת. למורים יש פנקס בו הם מדווחים על כל התנהגות לא ראויה, אחרי שלושה דוחות התלמידים מגיעים לחדר ללא הפסקה, יש מדרג תגובות מאוד ברור שכל המורים, ההורים והתלמידים מכירים." (103) [...] החלק השני זה חיוכים. כל הזמן לנסות לא להישאר באותו מקום. טיפוח אקלים חברתי החיוכים. חיזוקים על התנהגות טובה. יש ערך אחד – עזרה לזולת. גוזרים התנהגויות שמחזקות את הערך הזה. על התנהגות כזאת ילד מקבל חייכן. (103)

צוות ביה"ס מעיד שהתוכנית עוזרת מאוד בהורדת רמת האלימות בבית הספר:

"יש תוכנית מוגנות שמתמשים כדי למגר אלימות. ובאמת בשנים האחרונות פחתה האלימות ויש מקום לפן החברתי שהתגבר באופן משמעותי." (203)

בבית הספר האחר נעשה בעבר ניסיון לטפל באלימות באמצעות עיצוב התנהגות והיזוקים וכיום באמצעות תוכנית "בונים הסכמות": "חלק מהתוכנית (בונים הסכמות) זה הפעילות עם מכוון [...] בעבר עבדנו עם כרטיסיות – כרטיס אדום וצהוב. ילד שהיה מעורב בשלושה מקרי אלימות, קיבל כרטיס אדום. ישב בחדר מסוים עם מורה ועשה פעילות שלא שייכת לחצר בית הספר." (104)

בשני בתי"ס הנותרים אין תוכנית מוגדרת למניעת אלימות, אבל הסיבות לכך שונות מאד.

באחד ההתמודדות עם האלימות נתפסת כחלק מהטיפול באקלים בית הספר.

"לא, אין תוכנית ממוקדת למניעת אלימות, אבל אנחנו מכוונים לאקלים בית ספרי מיטבי. מה כן במקום מה לא, וזה מונע את האלימות, זה מצמצם אלימות. הקול האישי, האווירה, הבית, המשפחה לילדים, להורים, לצוות והמבנה הפיזי. אין כאן וונדליזם. הפסקות, טיפול בקשיים ועבודה עם הכוחות. זה עושה את ההבדל, פתאום קלטנו שזה קורה לנו." (101)

בבית הספר האחר הסיבה היא שאין בו הרבה אמון בתוכניות המגיעות מבחוץ:

"אין תוכניות (למניעת אלימות). זה משהו שצריך להאמין בו. כשבא גורם מבחוץ זה לא עוזר" (201)

הטיפול באלימות – מערכתי או נקודתי

בשניים מבתי"ס יש טיפול מערכתי באלימות – כל בית הספר, צוות המורות, היועצת והמנהלה יחד עם ההורים מעורבים בטיפול באלימות, והטיפול באלימות הוא יומי ומתייחס בהרחבה לאקלים בית הספר; בשני האחרים הטיפול הוא נקודתי – המנהלה וההורים אינם מעורבים, ומטפלים באלימות באופן נקודתי, כשמתעוררת בעיה, גם אם באחד מבתי הספר יש הצהרה על תוכנית, הכוללת את כולם, למניעת אלימות.

כאשר הטיפול באלימות הוא מערכתי

בבית ספר אחד כל הצוות היה שותף לפיתוח תוכנית המוגנות; כל המורים, ההורים והתלמידים מכירים את התוכנית; המורה להתעמלות שותפה גם היא להורדת רמת האלימות - עובדת בשיטה של פיתוח משחקים למניעת אלימות בספורט; הרכזת החברתית שמה דגש על הצד החברתי; מורת השילוב מספרת על המענה לילדים עם קשיים שגם משפר את האקלים; אב הבית מעורב בהורדת רמת האלימות בעיקר בעבודה מול ילדי החינוך המיוחד; גם המזכירה מכירה את תוכנית המוגנות.

בבית הספר אחר הדגש הוא על יצירת אקלים חיובי. יש טיפול מערכתי ותמיכה בכל ילד, יחס אישי לילדים, מגוון הפעילויות בבית הספר, טיפוח תחושות ההצלחה, האחריות שמטילים על הילדים. בבית הספר גורמים טיפוליים רבים, כמו יועצת העובדת בבית הספר במשרה מלאה ומאוד מעורבת במה שקורה בבית הספר, פסיכולוגית, שלוש מורות להוראה מתקנת, מגשרת קווקזית, מטפלת באמצעות בעלי חיים, ההורים מעורבים וגם הקהילה - שירותי הרווחה, התחנה לבריאות הילד. כל הצוות בבית הספר שותף וגם עובדי המנהלה. מזכירה יושבת עם תלמיד; אב הבית מעורב, מדבר עם הילדים, מסתובב בשטח. גם היועצת מסתובבת בהפסקות ומשוחחת עם ילדים, נוכחותה מורגשת בביה"ס.

"היום יש לנו הצלחה אדירה. הקמנו מערך טיפולי בראשו יועצת, פסיכולוגית חינוכית שבאה יום בשבוע, מגשרת שמתרגמת כדי לתרגם להורים את השיחות... יום בשבוע היועצת מקדישה למפגש עם ההורים. בשיחה נוכחים ההורים, העובד הסוציאלי, המגשרת אם יש בעיות שפה, הפסיכולוגית והיועצת ואם צריך גם אני. הקמנו פה מודל. שווה לראיין את העובדת הסוציאלית ז'. כדי שתביני את המודל שפיתחנו בשיחות עם הילדים דווקא בגלל הקשיים הסוציאליים... אלה חמשת העוגנים טיפול בפרט, שיתוף ההורים ואחריות הורים ומעגלי התמיכה שלנו – רווחה, שעת פסיכולוג, גישור. זה מתחיל מהמזכירה דרך אב הבית ולכן הנושא של אלימות אצלי לא עובר... כל החלק הטיפולי זה אחד ממאפייני היסוד שלנו. יועצת בית הספר עובדת 27 שעות. יש שלוש מורות להוראה מתקנת. 20%-25% צריכים לקבל אז אני חייבת לתת מענה בתחום הזה. יש כאן תיראפיסטית עם בעלי חיים. כל הצוות שותף, איפה עולים הקשיים ואנחנו עושים את זה... תראי (מצביעה על המזכירה שיושבת עם תלמיד) זאת דוגמה לטיפול, זה המזכירה, אב הבית." (1רמ1)

כאשר הטיפול באלימות הוא נקודתי

באחד מבתי"ס היועצת עובדת בשיתוף פעולה עם המנהלת ומרבים לדבר בבית הספר על מניעת אלימות. כמו כן יש בבית הספר מטפלת באמנות שעובדת עם ילדים מתקשים 15 שעות בשבוע, אך נראה שהטיפול באלימות הוא נקודתי, לא חושבים שצריך "לעשות מזה פרויקט" ואין תוכנית כוללת שבה מעורבים הסגל, ההורים והמנהלה:

"ממש תוכנית לא. יש חינוך חברתי... המצב לא נורא. מטפלים נקודתית. והאני מאמין של בית הספר זה נגד אלימות. זה כל הזמן מהדהד. כל דבר מטופל. לא עושים פרויקט." (3ר2)

המזכירה ואב הבית אינם מעורבים במתרחש בבית הספר ואינם שותפים למניעת אלימות או שיפור האקלים:

"לא יודע מה להגיד זה לא העניין שלי, זה עניין של המנהלת. אני לא מתעסק בחינוך" (2רל2)

בבית"ס אחר קיימת תוכנית "הסכמות" האמורה לכלול את כולם, אבל נראה שהמנהלה לא מעורבת במניעת אלימות בבית הספר, וכללית הטיפול באלימות הוא בעיקרו נקודתי.

הכשרה לעבודה במערכת רב תרבותית

כל בתי"ס שבמחקר הם עתירי עולים ובעלי הטרונגניות תרבותית רבה, ואע"פ כמעט ולא נמצאו בהם עקבות של הכשרה לעבודה במערכת רב תרבותית, ולרוב גם לא הובע עניין או הועלה צורך בהכשרה כזאת. זאת משום שבעיני הצוות "אין עולים" בביה"ס; או מפני שאין כל מודעות לכך שיש צורך בהכשרה מיוחדת למי שעובדים במערכת מרובת תרבויות; או שהעניין שולי או פחות-ערך מול ריבוי הדרישות והלחצים שביה"ס צריך להתמודד אתם:

"כשמורה צריכה לבחור השתלמות היא לא תבחר על הראייה הקווקזית או האתיופית." (1רמ2)
"לא, יש כזאת השתלמות של קליטת עלייה. יכול להיות שלפני שבאתי היה משהו. הייתה השתלמות שנחשפו לתרבות קווקז לפני שבאתי. אין פה עלייה, לא." (1רמ2). "כשמשרד החינוך מפעיל חדשות לבקרים כל כך הרבה פרויקטים, קדימויות והישגים זה נדחק לקרן זווית, כי זה לא נמדד ולא נבדק, אז על זה אני אוותר." (1רמ2). [...] "משרד החינוך – איך אתם לא מתרוממים? מה קורה? ואת אומרת לי השתלמות של קווקזים עכשיו..." (2רמ2)

בבי"ס אחד אמנם נערכה השתלמות, אבל רק לחלק קטן של הצוות – אותם מורים שנתפסים כקשורים ישירות לעניין מפני שהם עובדים ב"מרכז הרב תרבותי" שהוקם בביה"ס.

"כן (עברנו הכשרה בנושא ריבוי התרבויות בבי"ס), מטעם המכון הדמוקרטי, מישהי מסמינר הקיבוצים. .. היא ישיבה והנחתה את המורות שעובדות ברב תרבותי." [...] היו לנו שני מפגשים, כל הצוות (בנושא ריבוי התרבויות). הנחיה צמודה למורות שעובדות במרכז (הרב-תרבותי). (2רמ4)

רק בבי"ס אחד המנהלת הלכה להרצאות ביוזמתה ואישרה למגשרת בת העדה האתיופית להעביר לצוות השתלמות קצרה בנושא התרבות האתיופית.

"לא (בבית הספר לא הייתה הדרכה מסודרת בנושא רב תרבותיות) אבל יצאתי להרצאות יזומות. הייתי אצל שמחה גתהון לגבי התרבות האתיופית. לקחתי הרבה בנושא של התרבות האתיופית ודווקא בנושא של התרבות הקווקזית קיבלתי הדרכה אישית מו' (שם רוסי, כנראה קווקזי) קב"ס ביישוב – קווים לתרבות הוא מילא לי את החסר, אבל שום דבר לא מסודר." [...] מ- PACT [תכנית של הג'וינט] קיבלנו שנושא של התרבות האתיופית. אישרתי כאן למגשרת מספר פעמים בהשתלמויות, ישיבות מורים להביא את התרבות, את הקודים התרבותיים. היא אדם מקסים שעשתה עבודה יפה. חיברה אותנו לתרבות, לקצב האתיופי, לקודים בלתי פורמליים. תוך עבודה, שאיך יכולים לחבר את זה לתוכנית הלימודים. בכיתות לקחנו טקסטים שעוסקים בעדה האתיופית, משלים. והיא הביאה טקסטים מתאימים מהעדה, תירגמה. נתנו לזה זמן, ובנוסף כשיש עם מורה קושי נקודתי, עשינו חיבור אישי בין ח' (המגשרת) למורה. אדם שמחבר את הנושא אנתרופולוגית, תרבותית. לא תמיד אתה יכול ליישם מרמת התיאוריה לרמת המעשה. קושי - מורים עם הורים מסוימים, לתת טיפים. למדתי ממנה איך לקבל את הנשים האתיופיות." (2רמ3).

אלימות בבית הספר

על פי טבלה 8 בנספח 2 קרוב לרבע (23%) מהתלמידים שהשתתפו במיצ"ב בבתי"ס שבמחקר מסכימים עם היגדים המתארים קיומה של אלימות בקרב תלמידים בבית ספרם. שיעור זה נמוך במקצת מהממוצע הארצי (של בתי הספר הממלכתיים העבריים, כאמור), העומד על 27.25% על התנהגות פוגעת מצד המורים ("יש מורים מעליבים ופוגעים") מדווחים 24% מהתלמידים וגם כאן האחוז נמוך יותר מאשר בממוצע הארצי, העומד על 29%. אשר להיגדים המתארים היבטים של אקלים חיוני בביה"ס, שיעור המסכימים אתם באוכלוסיית המחקר גבוה יותר מהממוצע הארצי: כ- 85% לעומת 78%, בהתאמה. כאשר בודקים כל היגד בנפרד, בכל ההיגדים מצבה של אוכלוסיית המחקר טוב יותר מהממוצע הארצי, למעט ההיגד "יש מקרי אלימות ("מכות") רבים" בו הממוצע באוכלוסיית המחקר (12.25%) דומה לממוצע בבתי הספר באותו מגזר/פיקוח (12%).

מכאן, שמצבה של אוכלוסיית המחקר דומה, או אפילו קצת יותר טוב מזה של כלל האוכלוסייה במגזר העברי-ממלכתי. יחד עם זאת, קרוב לאחד מכל ארבעה תלמידים במחקר מדווחים על אלימות בין התלמידים והתנהגות פוגעת מצד המורים ואחד מכל חמישה תלמידים אינו שבע רצון מאקלים בית הספר.

ואכן, בכל בתי הספר נצפו במחקר תופעות של אלימות פיזית ומילולית בזמן השיעורים, האירועים וההפסקות. הכוונה לאלימות מילולית המיועדת לפגוע רגשית על-ידי גידופים ("קללות"), עלבונות והשפלות (כולל חרם חברתי); איומים ישירים ועקיפים. וכן לפגיעה פיזית ברמות שונות – דחיפות, בעיטות, מכות, 'מכות רצח' וכד'. פגיעה ברכוש, על-ידי השחתה, תופעה שנצפתה בעיקר באחד מבתי הספר. ודובר עליה גם בבית ספר נוסף.

תופעה נוספת שנצפתה היא אלימות 'חברתית-עקיפה'. כלומר, התנהגויות שמטרתן לפגוע, באמצעות פעולות הנעשות במישור החברתי בדרכים עקיפות, כגון הפצת שמועות מרושעות, הסתה של תלמידים שלא ידברו עם תלמיד אחר, התעלמות מכוונת מתלמיד ועוד, כמו הרחקה של תלמידה יוצאת אתיופיה באמצעות עלבונות והצמדת תכונות שליליות:

י (ישראלית וותיקה): **את לא חברתית, אין לך סבלנות**

א (יוצאת אתיופיה): **רוצחת ילדים**

י (ישראלית וותיקה): **את משוגעת**

א (יוצאת אתיופיה): **עוד, עוד תמשיכי מה עוד**

צוחקות

א (יוצאת אתיופיה): **עשית ככה... יוצא לך דם מהאף... יש לך דם לבן**

י (ישראלית וותיקה): **שתקי כבר**

א (יוצאת אתיופיה): **ראית את הבן אדם הכי חכם בעולם אצל יאיר לפיד (סטיבן הוקינג)?**

י (ישראלית וותיקה) **לועגת לו**

א (יוצאת אתיופיה): **זה לא יפה, הוא חולה**

י (ישראלית וותיקה): **אה, אני יודעת מה את... עצלנית**

א (יוצאת אתיופיה - רושמת ואומרת): **יש לי סבלנות**

ע (ילדה ישראלית וותיקה אחרת): **את קרציה (4ת4)**

המרכיבים של הגדרת האלימות מתייחסים לכל החברים בקהילת בית-הספר, תלמידים, מורים, מנהל, ואנשי צוות אחרים. בכל בתי הספר היו אנשי הסגל שהתנהגו באלימות מילולית כלפי התלמידים – איומים, עלבונות והשפלות:

"אני לוקחת את הכיסא. אתם יודעים, אני מאיימת ובסוף לוקחת. א' אתה רוצה מוצץ?" (1ת3)
"ב', אתה שומע טוב או שיש לך בעיה באוזניים?...! אם אני אעיר לך עוד פעם על צורת השיבה – אין לך כיסא!" (1ת4)

כך למשל נצפתה מורה מתנהגת באלימות מילולית ופוגעת בזכויות הילדים – היא צעקה, השתמשה בעונש משפיל וחשפה דברים שאחת הילדות לא רצתה לשתף בהם את האחרים:

"המורה: ק' קומי בבקשה ותעמדי צמוד לקיר!"

המורה: אישורים לטיול. (פונה לתלמידה אתיופית) איפה אישור לטיול?

התלמידה: אני רוצה להגיד בהפסקה

המורה: לא בהפסקה, עכשיו

התלמידה ניגשת ולוחשת משהו באוזנה של המורה

המורה **בקול רם**: היא לא רוצה שתצאי? אני אתקשר אליה" (2ת3)

בהפסקות

בכל בתי הספר, נצפו בהפסקות תופעות של אלימות פיזית – דחיפות, בעיטות, מכות ו'מכות רצח'; אלימות מילולית – קללות עלבונות, איומים והשפלות; וונדליזם – הריסה ופגיעה ברכוש; חוסר משמעת – תלמידים משתוללים ומכים שאינם מקשיבים להוראות המורים, היה גם מקרה של אלימות מילולית מצד מורה כלפי תלמידה.

דוגמאות לאלימות פיזית - דחיפות, בעיטות, מכות, 'מכות רצח':

"במבואה: שלושה בנים מכים זה את זה ובוועטים זה בזה; בן ובת בוועטים אחד בשני; שלוש בנות בוועטות ומרביצות; בחדר המשחקים: קבוצת בנות משחקת במשחק קופסה, שתיים, אחת מהן אתיופית, מכות אחת את השנייה; במבואה: בן ובת על המדרגות מכים אחד את השני" [...] במבואה: בת ובן מושכים ודוחפים אחד את השני; שני ילדים בוועטים חול אחד לכיוון השני; שני בנים קטנים נכנסים למבואה ומתפרעים, מושכים ילדים; קבוצה שנמצאת בעונש משחקת בקלפים, ילד משולחן הנענשים דוחף ילד אחר מאותו שולחן; הילדים המתפרעים נכנסים שוב ומשתוללים; בן ובת מרביצים אחד לשני. המורה להתעמלות תופסת את הבת ומנסה להרגיע אותה; המורה להתעמלות יושבת עם הילדה המכה בצד ומדברת איתה; יצאתי לחצר: שני בנים הולכים מכות – בוועטים ומכים, ילד אחר מסתכל עליהם; הילדים ממשיכים לבעוט, המתבונן דוחף בכוח אחד מהם; הבנים לוקחים שני מחבטי פלסטיק ומנסים להכות איתם; הבנים דוחפים בכוח; אותם שניים ממשיכים במכות. (1תה1). שני ילדים עם כדור מתגוששים [...] חבורת בנים יוצאת עם כדור, אחד תופס את השני וקצת מכופף אותו (2תה2). ילדה דוחפת ילדה אחרת; ילדים עומדים בתור ומחכים לבעוט בכדור. הם דוחפים, צועקים: בטטה עוף אחורה! צועקים; הילדים בתור ממשיכים לדחוף ולתת מכות קלות; ילד אחד, אלים במיוחד, חוזר ומכה דוחף וצועק (2תה2) שני ילדים דוחפים אחד את השני; ילד אחד לופת ילד אחר מאחור; שני ילדים דוחפים אחד את השני שלושה ילדים – אחד דוחף את הילד הקטן ומפיל אותו. הילד הקטן: אני אומר אותך; כמה בנים בוגרים יותר דוחפים אחד את השני; אחד מהילדים באותה קבוצה דוחף ילד אחר לעבר הרצפה; חבורת ילדים קטנים: ילד הודף ילד קטן יותר כלפי מטה; ילד אחר מאותה חבורה: עזוב אותו. אותו ילד ממשיך להחזיק בילד הקטן בכוח ודוחף אותו לכיוון הכיתה. הילד הקטן בורח. הילד הגדול יותר שוב תופס אותו; חבורת הילדים (שדחפו את הילד הקטן לעיתה) הודפת את הילד הקטן יותר. הוא בורח, הם רודפים אחריו. אחד הילדים זורק עליו משהו. הילד בורח ואז חוזר אליהם. שוב זורקים עליו משהו. הוא בוכה – אני אומר אותך. כולם נכנסים לבניין; אותם בנים בוגרים ממשיכים לדחוף ולהדוף (2תה1). ילד אחד מסובב את היד לילד אחר. הילד שמסובבים לו את היד צועק: אי אי יא מאניק; מורה עומד ליד הפתח, כדי שילדים לא ייצאו; ילד אחד מחבק בכוח ילד אחר; ילד דוחף ילד אחר; המורה להתעמלות: בלי ידיים; הילדים ממשיכים להרביץ זה לזה; מורה: המשחק שלהם לא בדיוק משחק; הם ממשיכים להכות; ילד משמיע צריחות רמות וחדות; ילדות מנסות לדחוף נייר לטלפון הציבורי במקום כרטיס; עוד חבורה רצה, ילד גדול דוחף ילדה קטנה לכיתה; הילדה יוצאת והוא מכניס אותה שוב; הילד ממשיך להשמיע צריחות חדות; צלצול (2תה4)

מקרי "מכות" ו"מכות רצח":

שני בנים הולכים מכות – בוועטים ומכים, ילד אחר מסתכל עליהם; הילדים ממשיכים לבעוט, המתבונן דוחף בכוח אחד מהם; הבנים לוקחים שני מחבטי פלסטיק ומנסים להכות איתם; הבנים דוחפים בכוח; אותם שניים ממשיכים במכות. (1תה2). "8 ילדים בחוץ מכניסים מכות רצח לילד אחד" (1תב1)

בהפסקה רגילה, ללא פעילות נכנסה ילדה לחדר המורים ואמרה למחנכת ששני ילדים מהכיתה שלה (ילדים אחרים) הולכים מכות. (3תה2)

התנהגות המורות בזמן ההפסקה:

במקרים נדירים נצפתה מורה מתערבת למנוע התפתחות של אלימות, כמו למשל:

המורה להתעמלות תופסת את הבת ומנסה להרגיע אותה; המורה להתעמלות יושבת עם הילדה המכה בצד ומדברת איתה (1תה2)

לעומת זאת באחת ההפסקות נצפתה מורה המתבטאת באלימות מילולית לגבי תלמידה אתיופית בנוכחותה וגם ישירות כלפיה:

"היא משתוללת, ג'ונגל, פשוט ג'ונגל, אני לא מוכנה... (הילדה ניסתה להגיד משהו ואתה מורה צעקה עליה) שתקי!" (3תב2)

כללית נראה היה שהמורות התורניות אדישות לתופעות של אלימות במהלך ההפסקה, גם כשהאלימות הייתה קשה (1תה2).

ילד פתח אתמול את הראש. תאונה של הילד. אם לא נהיה נוכחים שם, חבל על הזמן... בנושא הזה הקפדה יתרה. קחו את הקפה וצאו החוצה. אני ראשונה בחוץ. אין לנו ברירה, זה יגמר באסון. (1תב1)

המורות התורניות יושבות בצד, עסוקות בענייניהן; עוד ילדים רצים ודוחפים אחד את השני (2תה2)

בשניים מבתיה"ס ההפסקות בבית הספר דלות בפעילות וגם כאשר מדובר לכאורה בהפסקה פעילה הילדים מסתובבים בחוסר מעש. נצפו תופעות של חוסר סדר ומשמעת, ואלומות מילולית ופיזית, בעיקר בהפסקה שירד בה גשם; הילדים יצאו החוצה, נרטבו, הסתובבו במסדרונות ולא הקשיבו לבקשות והנחיות. המורים נאלצו לחסום בגופם את הפתחים כדי שהילדים לא ייצאו החוצה, והילדים נכנסו ויצאו כרצונם ורצו במסדרונות עם מטריות וחלקם נהגו באלימות פיזית ומילולית.

המורות התורניות לא התערבו באלימות במהלך התצפיות, אם משום שלא נכחו במקום או משום שהיו עסוקות בשיחה, לפחות בזמן התצפיות;

צלצול. בחוץ יורד גשם. הילדים יוצאים מהכיתות, חלקם יוצאים לגשם; ילד אתיופי קטן מרביץ לילדה אתיופית קטנה; מורה ניגשת ומפרידה בין הילדים; הרבה ילדים מסתובבים בחוץ בגשם; חבורת ילדים יוצאת החוצה עם כדור; המורה התורנית מציצה החוצה, אומרת "אוף" ונכנסת פנימה; ... מורה: כל הילדים מתבקשים להיכנס למבנה; שתי בנות עומדות במסדרון עם מטריה פתוחה; מורה: כל הילדים מתבקשים להיכנס למבנה; מורה: ילד שיישאר בחוץ וישאר רטוב, לא נאפשר לו להחליף בגדים; שתי בנות קטנות דוחפות אחת את השנייה; המסדרון מלא בכוכי; ילדה מסתובבת עם מטריה פתוחה שיש לה שפיץ בולט. מורה פונה אליה: תסגרי את המטריה; הילדה ממשיכה ללכת, מתעלמת מהמורה עוד כמה ילדים משחקים בחוץ, המורה התורנית קוראת להם להיכנס; חבורת ילדים קטנים צועקת בקול על ילד גדול בעל שיער מחומצן; ... בכל פתח עומדת מורה, הן מונעות מהילדים לצאת; שלושה ילדים רצים בחוץ; ילד צועק על ילד אחר; ילדה רצה; ימורה: ר', תעצרי; (4תה2)

לעומת זאת, בשני בתי"ס יש הפסקות פעילות שמתקיימת בהן פעילות מגוונת כמו הרקדות ועוגיאה ובהפסקות הללו נראה היה שנמנעה במידה רבה התפתחות מקרי אלימות;

"יש לנו המון פעילויות בהפסקות שעוזרות לילדים לעסוק בכל מיני דברים ולא באלימות." (20r1)

בכל הפסקה, באחד מבתי הספר, התלמידים מפעילים את מערכת ההגברה ורוקדים.

גם בזמן הפסקה שירד בה גשם הילדים נכנסו מיד לבניין ועסקו בפעילויות השונות. לא היה צורך לקרוא להם או לדאוג שלא ייצאו החוצה. רובם מצאו את מקומם למרות הצפיפות והכורח להישאר במבנה (1תה2).

"אלימות? את צריכה לבוא בבוקר. כל הכניסה זה מה שמכתיב האם יש התלהמות או רגיעה. הבוקר עומד בפני עצמו. הילדים ניגשים לעיתון בבוקר, על מוזיקה אני לא מוותרת, כי היא תמיד נותנת את התפאורה הנכונה. הם מפעילים את עצמם כל הפסקה. הייתה הרצאה בנושא אלימות בבתי ספר ודיברו על הכוח של הפסקה פעילה. יום שישי שעה הפסקה והכל הם עושים לבד. באתי הנה ב 10:00, אבל עדיין זה הצליח לרגש אותי, האולם התרומם מריקודים וכולם אמרו – תראו איזה דבר נפלא, תראו את ההפסקה הפעילה. הילדים שאלו למה אין הפסקה בכל השבוע ואמרתי – ומה קורה ביום ראשון, שני, שלישי, רביעי וחמישי? יש כאן כל יום הפסקה שמופעלת ומפעילה את הילדים. חזר משחקים פתוח. כשמשוהו הופך להיות בתרבות ובאורח חיים זאת ההצלחה" (1רמ1)

בשיעורים

מצפייה בהתנהגות בשיעורים בבתי הספר השונים התגלתה, מצד אחד, תמונה של התנהגות ממושמת, שקטה ונטולת אלימות מצד התלמידים והתנהגות מכבדת מצד המורות – עידוד התלמידים, הקשבה, דיבור בטון נעים וסבלנות. גם במצי"ב אחוז התלמידים המדווחים על התנהגות פוגעת מצד המורים נמוך יותר (24%) מהמוצע הארצי, העומד על 29% (ר' טבלה 8 בנספח 2).

באחד השיעורים בהם נערכה תצפית, הילדים היו שקטים וממושמים באופן מיוחד, המורה הקפידה על דיבור בתורות ללא התפרצות והילדים עמדו בזה ושיתפו איתה פעולה. הכיתה הייתה מאוד שקטה, הילדים דיברו רק

בהצבעה והיו מאוד קשובים. יחד עם זאת חשוב לציין שחמישה תלמידים יצאו מהכיתה כדי לקבל תגבור בחשבון. כלומר, השיעור התנהל בכתה קטנה יחסית, שהתלמידים החלשים ביותר יצאו ממנה והמורה נשארה עם התלמידים החזקים יותר:

"זה הרגיע אתכם? הרגשתם טוב אחרי זה? ... משהו לא ברור בהוראות. להקריא עוד פעם את ההוראות? ... העיקר שאתה מרגיש טוב והכל בסדר. אתה מרגיש יותר טוב עכשיו? ... אני מקווה שאתה מבין למה אני לא יכולה לענות לך על זה, זה בדיוק מה שאני שואלת אותך... תקבלי עוד קצת זמן, למרות שאמרנו שלא יהיו איחורים, נכון? ... אני שמחה שהתמודדת וניסית בכל זאת.... תודה ד' שהסבת את תשומת לבי..." (1תש1)

"נתתי לך רשות דיבור? אם יש לך שאלה – תצביע.

תלמיד: לקום או להגיד?

המורה: קודם תגיד

המורה: אנחנו ממשיכים, ועכשיו על סדר הפעולות בשברים. שבעה שלמים מינוס תשע עשיריות לחלק לשלוש פלוס שלם ושלוש עשיריות. שלושה ראשונים מקבלים מדבקות. מישהו ינסה לפתור על הלוח **ואתם לא מרימים את הראש**. אני מסתכלת מיהם השלושה הראשונים. **עכשיו אתם יכולים להרים את הראש ולבדוק** אם טעיתם. יפה (פונה לתלמיד שפתר ליד הלוח) קבל מדבקה ושב." (3תש1)

בשעורים אחרים נצפו התנהגויות של אלימות פיזית ומילולית וחוסר משמעת – הפרעות, פטפוטים ואי הקשבה למורה מצד התלמידים.

דוגמאות לאלימות פיזית בין תלמידים בשיעורים:

דלת הכיתה פתוחה – הילדים בכיתה המקבילה מכים ודוחפים אחד את השני (4תש1). שני ילדים דוחפים אחד את השני (1תש3). התלמיד ניגש (במהלך משחק בשיעור חברה) וכאילו מכה תלמיד אחר. אותו תלמיד נופל מהכיסא וצוחק. כולם צוחקים. (1תש2) המורה: בוקר טוב לכולם... אפשר לבקש ממנו לזוז אחורה גם בלי לדחוף אותו. (1תש1) שני ילדים דוחפים אחד את השני; ... אותם שני תלמידים צובטים אחד את השני;... אותם תלמידים ממשיכים לדחוף; (2תש2).

דוגמאות לאלימות מילולית בין התלמידים בשיעורים:

סתמו תפה! (3ת2). בואי יא מזדיינת (3ת1) [...] שתקי! (3ת1). תלמידה 30: המסיבה הייתה מגניבה. תלמיד 32 מחקה אותה בטון מזלזל: המסיבה הייתה מגניבה (2תש2). תלמידה 33: סתום את הפה שלך!. תלמיד 34: עופי עופי. תלמידה 33: סתום. תלמיד 34: סתמי את (2תש2)

באחד מבתי הספר האלימות בין התלמידים בלטה במיוחד; ברוב התצפיות הייתה אווירה של חוסר משמעת וניצפו התנהגויות אלימות במהלך השיעור, נצפתה אלימות גם בתוך השיעורים וגם במסדרונות בכיתה המקבילה; ילדים הכו ודחפו בכוח אחד את השני, ביניהם שתי ילדות יוצאות אתיופיה. הכיתה המקבילה הייתה מאוד סוערת, ובמשך כל השיעור ילדים הרעישו והסתובבו במסדרון. בשיעור אחר הילדים הרבו להתפרץ ונצפו תופעות של אלימות פיזית ומילולית. אחת המורות גם התפרצה בצעקה על התלמידים.

בבי"ס אחר בלטה התנהגות אלימה של כיתה אחת – מצד התלמידים ומצד המורה; המורה התנהגה באלימות מילולית – צעקה, איימה, זלזלה והתלמידים היו אלימים מילולית ופיזית והאווירה הייתה מאוד סוערת. מורה אחרת סיפרה לי על מקרה של פגיעה בזכויות תלמידה במהלך שיעור שהעבירה בניגוד להנחיות חוזר מנכ"ל בנוגע לטיפול בבעיית כינים.

דוגמאות לפגיעה ברכוש:

באחת מישיבות המורים דובר על וונדליזם ועל הריסת עכברי מחשב:

"מספר הילדים הולך וגדל. התחיל וונדליזם שאנחנו לא מכירים ואני לא רוצה להכיר. חמישה עכברים (ילדים הרסו עכברי מחשב) בשבוע אחד. הלכו הגולות. אני 8 שנים פה, אני לא זוכרת שמישהו נגע

במחשבים. בית הספר גדל ואנחנו צריכים לשים לב לדברים האלה." (1תב1). ובאחת ההפסקות התלוננה ילדה שקשקשו להם על הלוח (4תה2)

אלימות מילולית והתנהגות פוגעת מצד מורות:

באחד מבתיה"ס מורה התנהגה באלימות מילולית ופגעה בזכויות הילדים – צעקה, השתמשה בעונש משפיל וחשפה דברים שאחת הילדות לא רצתה לשתף בהם את האחרים. בשיעור אחר דובר על עבודה של חונכים, תלמידים חזקים, מהכיתה מול חניכים, תלמידים חלשים. כולם באותה הכיתה. החלוקה והדיבור בגלוי על עבודתם של התלמידים "החזקים" מול "החלשים" פגעו בכבודם של האחרונים. התלמידים ה"חזקים" התנשאו מעל "החלשים", סיפרו מה החולשות שלהם ואיך היה לעבוד איתם בפניהם ולפני כל הכיתה.

בשעורים שונים בבתיה"ס השונים נצפו תופעות של אלימות מילולית מצד מורות: צעקות, אימים, זלזול ועלבונות:

תלמידה: 2: איך לנהוג בחיים
תלמידה: 3: בקשר בינינו לחיים
המורה: מה זאת אומרת? אנחנו לא חיים! [...]
תלמידה: 3: איזו קבוצה? קבוצת ספורט?
המורה: מה זה חשוב? זה בכלל לא חשוב! [...]
המורה: לא מסכימה איתך!
המורה בצעקה: אתם רוצים החוצה? אל תפריעו לי! [...]
המורה בצעקה: די נו – בנות (2תש2)

המורה (בצעקה) "לי אתה אומר את זה?! לי אתה אומר את זה!?" (4תש4)

"אני לוקחת את הכיסא. אתם יודעים, אני מאיימת ובסוף לוקחת. א' אתה רוצה מוצץ?" (1תש3)
"כ', אתה שומע טוב או שיש לך בעיה באוזניים!?! ... אם אני אעיר לך עוד פעם על צורת השייבה – אין לך כיסא!" (1תש4)

המורה: ק' קומי בבקשה ותעמדי צמוד לקיר!
המורה: אישורים לטיול. (פונה לתלמידה יוצאת אתיופיה) איפה אישור לטיול?
התלמידה: אני רוצה להגיד בהפסקה
המורה: לא בהפסקה, עכשיו
התלמידה ניגשת ולוחשת משהו באוזנה של המורה
המורה בקול רם: היא לא רוצה שתצאי? אני אתקשר אליה (3תש2)

"המורה: החונכים יגידו איך הייתה העבודה השיתופית עם החניכים.
תלמיד: נ' היה כיף לעבוד איתו. הוא הקשיב וכל מה שאמרתי הוא ניסה לפרש, וזה היה קל מאוד.
תלמיד לקחתי קטע ושאלתי שאלות והסברתי לה שאלות. היא שאלה שאלות, לא היו לי קשיים איתה.
תלמיד: היה כיף לעבוד. עבדנו, הוא מבין, הוא מקשיב. אחת השאלות הייתה די קשה. הוא היה אמור להקשיב לי והוא ענה לי נכון, ואני יודע שהוא הקשיב לי.
תלמידה: מעדיפה לא לדבר... היו קשיים, את יודעת." (3תש3)

ואכן, על פי טבלה 8 בנספח 2 כרבע מהתלמידים מסכימים עם ההיגד האומר שיש בבית ספרם מורים מעליבים ופוגעים.

בישיבות

בישיבות בבתי הספר נושא האלימות עלה בקצרה או בהרחבה, אם בהתייחס לבעיות אלימות ואם בדרכי הטיפול בהן – למעט בית ספר אחד שלא עסק כלל בנושא בישיבות שבהן נערכו תצפיות.

באחת הישיבות דובר על בעיות של אלימות; וונדליזם, ילד ש"שם רגל" לילד אחר, ומורות שלא מטפלות באלימות בזמן ההפסקות:

"יש גרסה שא' שם לו רגלית (אלימות פיזית), היא לא בדוקה. בנושא הזה הקפדה יתרה. קחו את הקפה וצאו החוצה. אני ראשונה בחוץ. אין לנו ברירה, זה יגמר באסון. מספר הילדים הולך וגדל. התחילו וונדליזם שאנחנו לא מכירים ואני לא רוצה להכיר. חמישה עכברים (ילדים הרסו עכברי מחשב) בשבוע אחד. הלכו הגולות. אני 8 שנים פה, אני לא זוכרת שמישהו נגע במחשבים. בית הספר גדל ואנחנו צריכים לשים לב לדברים האלה." (1תב1).

בישיבה אחרת עסקו בתוכנית המוגנות שמטרתה למנוע אלימות, ובבעיות וההתלבטויות הקשורות אליה:

"אני רוצה להעלות קושי. הייתי בכיתה וראיתי ילד קורא לילד אחר ומבקש לעזור לו. זה בא ממנו. החלטתי להגיד – התבוננתי, צפיתי והוא קיבל חייכן. כולם מחאו כפיים. בשעה השנייה אותם ילדים התחילו לריב נורא והוא לא קיבל דוח (דוחות מחולקים במסגרת תוכנית מוגנות). אולי הזדרזתי מדי. הטיימינג. האם לחכות ואז לראות? הפרדתי את הכוחות וההוא הלך הביתה עם חייכן. כעסתי נורא. איך אני מפעילה שיקול דעת? כי הרגשתי נבוכה" (1תב3).

ישיבת מורים עסקה בנושא האקלים ומניעת האלימות והדרך בה בית הספר עומד בסטנדרטים של השירות הפסיכולוגי ייעוצי:

"שפ"י כתבו סטנדרטים של תרבות ואקלים בית ספרי. לכאורה אנחנו עושים את זה. זה מגיע מתוך עשיות בית ספריות רבות. בואו נבנה משהו מדיד, ניתן להערכה וניתן לשיפור... הנחות היסוד. בעצם אקלים בית הספר משפיע על איכות החיים של כל באי בית הספר. התוצאות יגיעו גם בהישגים, גם באווירה. כשרוצים ללמוד בבית הספר זה בגלל הכל... אקלים בית ספרי משפר את הכל. זה מגיע להישגים ובעיות של אלימות." (2תב2)

ובמהלך ישיבה משותפת להורים ולמורים באחד מבתי הספר לא דובר כלל על נושא האלימות ודרכי הטיפול בה, למרות שנושא הישיבה היה בניית הסכמות, שאמורה להיות התכנית שבעזרתה יטפלו, בין היתר, באלימות, ולדברי המנהלת: "באלימות כבר טיפלנו מזמן" (1תב4)

באירועים

ברוב האירועים לא נצפו תופעות של אלימות, או שנצפו רק תופעות מעטות, למעט בית ספר אחד שבו חגיגות חנוכה אופיינו בהתנהגות אלימה, פיזית ומילולית, ובחוסר משמעת.

החגיגות התרחשו הן בכיתות והן בספרייה, הילדים היו מאוד רועשים, לא ממושמצים והם נהגו באלימות פיזית ומילולית. הכיתה הייתה כל כך רועשת עד שלא ניתן היה לשמוע את המורה או את התלמידים. המורה הרבתה לסמן X על הלוח כדי לסמן התנהגויות שליליות, אך התלמידים התעלמו ממנה. המורה לא הצליחה להשתלט על התלמידים. גם בספרייה הייתה מהומה. הילדים הרעישו, לא הקשיבו והיו תופעות של אלימות פיזית ומילולית:

כמה בנים טופחים על הגב של ילד אחר; ילד מכה ילד אחר; ע' קם ועושה תנועות מוקצנות; רוב הבנים חסרי מנוחה, זזים, מדברים ולא שרים; כיתה ג' נכנסת, המהומה גוברת; שני בנים מכים אחד את השני; נשמעות צעקות הרבה בנים מדברים; המורה: ע' אתה תצא מכאן; המורה: קום לך מכאן! תהיו בשקט, זה קשה לי כאן; הילדים שרים, מתלהבים, צועקים; מהומה, צעקות לא שומעים כלום; היא כל הזמן מרימה לי את הכסא ככה; המורה ר' מחבקת את הילדה, הילדה יוצאת החוצה; אחד הילדים שוכב על השולחן; המורה: ב' אתה גורם מתסיס שם; מה!?! ילדים מסתובבים, מדברים; ילד אתיופי וילד נוסף נותנים מכות בראש 'כאפות' אחד לשני וילדים אחרים; הילד האתיופי נותן מכה בראש לילד אחד וזה בועט בו. שניהם צוחקים. ע' שוב עושה תנועות מוקצנות; ילד בועט בילד אחר; רוב הילדים מקשיבים; ע' רוקד בהקצנה, הילד האתיופי מצטרף אליו; אפשר

כפיים – כל הכבוד לכן! כמה דקות נשארו? הרבה ילדים קמים, מתחילים לצאת; המורה: יש פה שובבים מדי בהרכב הזה; מי שרוצה לצאת ישב בשקט, למשל א' ייצא אחרון. הילדים יוצאים החוצה (2ת4)

אלימות על רקע תרבותי

בכל בתי הספר דווח על אלימות על רקע תרבותי. הדבר עלה בעיקר בראיונות אך גם בתצפיות. מדובר הן על אלימות על רקע תרבותי, והן על אלימות פיזית ומילולית הקשורה לעלייה ולעולים. והדרך לקבלת האחר רחוקה מאוד, כפי שמעידה אחת הדמויות המובילות בסגל של אחד מבתי הספר.

אנשי סגל ספרו על אלימות עקיפה כלפי העולים מקווקז המתבטאת בדחייה חברתית; על בעיות של אלימות מילולית כלפיהם והם המגיבים לכך באלימות פיזית; על קונפליקטים, קיטוב, ניתוק, כינויי גנאי על רקע תרבותי, מתחים, חיכוכים ועלבונות; חוסר סובלנות, "התפוצצויות", קללות גזעניות ולעג.

דווח על חוסר סובלנות כלפי יוצאי אתיופיה, ועל ילדים יוצאי אתיופיה הזורקים כיסאות ומקללים, ועל קללות גזעניות כלפי ילדים עולים (מרוסיה או מאתיופיה). באחד השיעורים נצפו ילדים צוחקים על המבטא הרוסי ומחקים עולה חדש במהלך השיעור ובידיעת המורה.

"יכולים להיות גילויים של חוסר סובלנות נגיד לאוכל, לריחות, לפעמים צבע עור. ובגלל רגישות של כהי העור זה עלול להתפוצץ לא יפה." (202). "העיר היא עיר שקלטה הרבה עליה וזה באמת משפיע על האקלים החברתי. הגדולים למדו כאן לפני העליות וזה היה אחרת. לא שלא הייתה אלימות, אבל היא גברה אחרי שהייתה עליה מחבר העמים." (302). "בגדול הם בסדר. כשיש קטעים שלא ניתן לגשר בקטע של מנטליות, זה יוצר חיכוכים וישר פונים לקללות גזעניות (אלימות מילולית) – רוסי מסריח, שחור. כשבן אדם הולך לרוע הוא ישר הולך לסטיגמה על הבן אדם." (201). "אין אינטגרציה בגדול. בדרך כלל אפילו לא משחקים ביחד. ארועים חברתיים – רק אם המורה מחייבת להגיע, ובדרך כלל בכלל לא. ילדה בה' (ילדה ישראלית) ותיקה המוכרת לה) יש שם בנות ממוצא רוסי. בגלל שאני רגישה היא כן הלכה אליהן וראתה את ההבדלים, ניסתה להתקרב. אבל רוב הבנות צוחקות עליהן. הבנות הקווקזיות ביחד, הבנים בכדורגל משתלבים יותר. יש הפרדה, לא יעזור." (302).

"הקווקזים סופגים דחייה חברתית בגלל ההתנהגות הזאת (התנהגות כוחנית)." (301). "יש ילדים מסוימים שיכולים לנהוג באלימות... זה בעיקר מהמקום התרבותי. אם למשל ילד קווקזי ומישהו מקלל את המשפחה שלו, זה עניין של כבוד ואז זה יכול לקומם אותו, זה קו אדום. הוא יגיד – הוא קילל את אבא שלי, או סבא שמת, זה בשבילם מאוד קשה. שם הוא יכול להגיב קשה. אנחנו לא מקבלים את זה, אבל פותחים דיבור על העניין הזה." (101). "יש קבוצה של אתיופיות נורא חלשות וקצת אלימות." (203). "הרבה פעמים יש מקרי אלימות על רקע עדתי. ילדים אומרים מה שהם חושבים – בגלל שהוא אתיופי. זה נורא מעליב שאומרים למישהו שהוא אתיופי. לא אומרים – אתה מרוקאי, אתה אלג'ירי. אתיופי זה בולט לעין, וילדים הם ילדים. הם לא חושבים כמה זה פוגע ומעליב." (603). "לפעמים יש מצב של 'ירידות' או של קללות בנושא עדתי... שוקולד... היום בדיוק היה אירוע כזה – [שילד התלונן:] הוא קרא לי שוקולד. או אמירה עם השם של העדה כקללה. אלימות מילולית סביב זה." (304). "יש הרבה אלימות בבית ספר עם אתיופים. ילד זרק כיסא בכיתה. אני חושבת שאתיופים אלימים יותר לא כל כך בגיל צעיר... בכיתות ה'-ו'... יש אחת, יותר מקללת, אלימות מילולית." (204). "זה יוצר קונפליקט לא פשוט... לא קונפליקט, זה יוצר קיטוב, ניתוק." (103). "חלק דחויים בגלל התנהגות שונה. הם נעלבים עד עמקי נשמתם." (203). "אבל בהחלט יש נקודות חיכוך. בואי ניקח לדוגמה את הערבים. כשהמצב שקט (במדינה) שקט. כשיש פיגוע, ילדים לא בוחלים ב... יש מתיחות, מתיחות בין הילדים." (303).

באחד השיעורים היה עימות מילולי שנצפה בין ילדה יוצאת אתיופיה לישראליות ותיקות (ר' לעיל עמ' 31); ולהלן דוגמא של עלבון ואלימות מילולית בין ילד ישראלי ותיק וילד יוצא אתיופיה סביב התפיסה המשתמעת שלהיות אתיופי זה פגם:

תלמיד יוצא אתיופיה: מה הם (האתיופים) אוכלים חיות?

תלמיד אחר: מה, אתה אתיופי?

התלמיד יוצא אתיופיה: סתום או שאני ארביץ לך (3ת3)

ריבוי התרבויות בבית הספר

כאשר משווים את עמדות הסגל באוכלוסיית המחקר הנוכחי לזו שנמצאה במחקר הארצי שנערך לפני כעשור (סבר, 1999) ניתן לראות שעל פניו המצב דומה מאד: בשני המחקרים נמצא שכשליש מאנשי הצוות מחזיקים בעמדות שמקשות על ההתמודדות עם משימת הקליטה ו/או ריבוי התרבויות.

דמיון נוסף בין ממצאי שני המחקרים אפשר לראות בסדר העולה של הצירים: אחוז המבטאים גישה בוללת נמוך יותר מזה של המתארים מיצוב שולי של המשימה, והאחוז הגבוה ביותר הוא של המבטאים תפיסה תוספתית של השינוי.

יחד עם זאת, בשלושת הצירים עצמם נמצא הבדל בין שני המחקרים: במחקר הנוכחי אחוז גבוה יותר (41.2%) מאשר במחקר הקודם (34.6%) תופסים את משימת הקליטה כמשימה **שולית**. כמו כן, במחקר הנוכחי אחוז גבוה יותר מאשר במחקר הקודם מחזיקים בתפיסה **תוספתית** של השינוי שנוצר עם ריבוי התרבויות (42.6% לעומת 37.6%, בהתאמה). ולעומת זאת אחוז נמוך יותר מבטאים **גישה בוללת** (23.4% במחקר הנוכחי לעומת 30.7% במחקר שנערך בסוף המאה הקודמת) (ר' איור 1 בנספח 2).

גם בחלוקה לקטבים ניתן לראות (ב איור 2 בנספח 2) שבקוטב ב' (הדיפה) כמעט לא חלו שינויים במהלך השנים במיצוב השולי של המשימה; כמחצית מהנחקרים (46.1% בשנת 1999 ו 50.6% במחקר הנוכחי), אינם מסכימים עם היגדים שמבטאים מיקום מרכזי.

מדד ההדיפה בשני הצירים הנוספים טוב יותר במחקר הנוכחי; 42.6% לעומת 50.6%, אינם מסכימים עם היגדים שמבטאים מיקום תפניתי ורק חמישית מהעונים במחקר הנוכחי אינם מסכימים עם היגדים המבטאים גישה שוזרת, לעומת 43.6%.

יחד עם זאת, בשלושת הצירים בקוטב א' (התחפרות) מדדי הבלימה גבוהים יותר במחקר הנוכחי; קרוב לשליש (31.9%) מסכימים עם היגדים המבטאים מיקום שולי של המשימה לעומת קרוב לרבע (23.1%) במחקר הקודם, יותר מארבעים אחוז (42.5%) מסכימים עם היגדים המבטאים תפיסה תוספתית של השינוי, לעומת קרוב לרבע (23.8%) במחקר הקודם ולמעלה מרבע (27.7%) מסכימים עם היגדים המבטאים גישה בוללת לעומת כשישית (17.7%) במחקר הקודם (ר' איור 2 בנספח 2).

ולסיכום, ניתן לראות שרמת *ההתחפרות* גבוהה יותר במחקר הנוכחי (34%) בכל שלושת הצירים מזו שנמצאה לפני כעשור (20.9%); ואילו רמת ההדיפה דווקא נמוכה יותר כיום (34.4%) מכפי שנמצאה במחקר הקודם (45%) (ר' איור 3 בנספח 2) למעט הציר של מיקום המשימה שהוא שולי יותר כיום (ר' איור 1 בנספח 2).

במלים אחרות, נראה ששיעור המחזיקים בעמדות המקשות על התמודדות מוצלחת עם ההטרוגניות התרבותית השוררת בבית ספרם נשאר יציב למדי ועומד על כשליש מהצוות במחקר הנוכחי כמו במחקר הקודם. עם זאת נראה שהשתנה האופן שבו באות העמדות האלה לידי ביטוי: ייתכן שכיום במקום לבטא התנגדות לגישה

שוזרת, הדגש הוא יותר על תפיסת המצב כשינוי תוספתי בלבד והתכחשות לשנוי התפנית שאמור ריבוי התרבויות להניב.

בציר הראשון – הגישה לקליטה

כללית אפשר לומר, על פי טבלה 9 בנספח 2, המציגה פרוט לפי ההתייחסות של אנשי הצוות להיגדים השונים שבציר הזה, בהשוואה למחקר שנערך בשנת 1999, ששיעור נמוך יותר במחקר הנוכחי מבטאים גישה בוללת (23.4% לעומת 30.7% במחקר שנערך ב 1999). בחלוקה לקטבים רק חמישית מהעונים במחקר הנוכחי דוחים היגדים המבטאים גישה שוזרת, לעומת 43.6% במחקר הקודם, אך למעלה מרבע (27.7%) מסכימים עם היגדים המבטאים גישה בוללת לעומת כשישית (17.7%) במחקר הקודם.

במחקר הנוכחי (ר' טבלה 9 בנספח 2) אחוז גבוה יותר מהמשיבים מסכימים עם היגדים המבטאים גישה בוללת. ההבדלים בולטים בעיקר בהיגדים הבאים;

60% מהעונים במחקר הנוכחי מאמינים שילד עולה שיש לו מוטיבציה להיקלט - ישתדל כמה שיותר מהר להיראות כמו כולם, להתנהג כמו כולם, ולשכוח את השפה הקודמת שלו, לעומת 40% במחקר הקודם. 56% במחקר הנוכחי חושבים שילדים עולים שמתקשים בעברית, זה בגלל שההורים לא מדברים איתם עברית בבית, לעומת 14% במחקר הקודם; כמעט חצי מהעונים במחקר הנוכחי (48%) מתרגזים אם הם רואים עולים מסתגרים בקבוצות שלהם, ולא מתערבבים עם התלמידים הישראלים, לעומת פחות משליש (30%) במחקר הקודם; 39% טוענים שהורים עולים, יש להם כל מיני גישות "משם", שלא מתאימות כאן בישראל, וזה מפריע לילדים להיקלט כאן, לעומת 22% במחקר הקודם; יותר משליש במחקר הנוכחי (35%) חושבים שלחלק מהעולים יש בעיה של ניקיון. הלכלוך הזה מפריע להם, הם מאמינים שזה בא מהבית, צריך לחנך לזה, לעומת כשמינית (12%) במחקר הקודם; יותר משליש (34%) מהעונים טוענים שבית ספר שיש בו הרבה עולים, הוא למעשה בית-ספר שלא יוכל לסמוך על סיוע מצד ההורים, לעומת כשמינית (12%) במחקר הקודם; אחד משלושה (32%) חושבים שהחיים של העולה בעצם מתחילים מרגע שהגיע ארצה, לעומת כאחד משבעה (14%) במחקר הקודם; רבע מהעונים מאמינים שהורים עולים צריכים לדבר עם ילדיהם עברית גם בבית, ולהפסיק כמה שיותר מהר לדבר איתם בשפת – המוצא, לעומת כשביעית (14%) במחקר הקודם; כמעט רבע (23%) חושבים שמכתבים להורים-עולים צריך לכתוב בעברית כי זה בית-ספר בארץ, ולא יזיק אם ילמדו עברית; ואם יש קצת קושי, לא נורא - שישאלו את השכן, לעומת כעשירית (11%) במחקר הקודם.

בחלק מההיגדים ההבדלים מהמחקר הקודם בולטים פחות; "יש אצלנו בעיה של אכפתיות של ההורים העולים. קשה לתקשר איתם, אנחנו מסבירים להם שוב ושוב וזה לא עוזר" (20% לעומת 13% בהתאמה); 16% חושבים שעולים רק מתלוננים כל הזמן, ולא מעריכים את מה שעושים בשבילם, לעומת 8% במחקר הקודם; 16% מנסים לחנך את ההורים העולים להיות הורים טובים, אבל מרגישים שהרבה פעמים זה פשוט לא הולך, לעומת 3% במחקר הקודם; 8% קשה לזכור שמות של עולים, ולבטא אותם בדיוק ול 5% זה היה קשה במחקר הקודם; 7% מאמינים שעולים חדשים לא יכולים להשתתף בועד-הורים, מועצות וכו' כי הם עוד לא מתמצאים ולא יכולים לתרום רעיונות ופתרונות, לעומת 3% במחקר הקודם; כאחד מ 20 משיבים חושב

שאחד הסימנים שילד עולה נקלט היטב, זה שהוא לא אוהב להיזכר בחיים הקודמים שלו לפני שעלה ארצה, בדומה לשיעור במחקר הקודם.

לעומת זאת, אחוז נמוך יותר מהמשיבים במחקר הנכחי לעומת המחקר הקודם דוחים ("הודפים") היגדים המבטאים גישה שוזרת; כחצי מהעונים (49%) אינם מרגישים שקבוצות נפרדות של תלמידים עולים (בחצר, בהפסקות וכו'), עוזרות להם להיקלט בהדרגה, לעומת 71% במחקר הקודם; כחמישית (21%) אינם מסכימים שהורים עולים יכולים לעזור לילדיהם בכך שיספרו להם סיפורים בשפתם, יספרו להם על החיים בחו"ל לפני העלייה, וידאגו לשמר את שפת האם, לעומת למעלה מחצי (55%) במחקר הקודם; לשמינית מהעונים (12%) מעולם לא קרה שלמדו משהו מועיל מעולה חדש, לעומת 37% במחקר הקודם; וכל העונים חושבים שחשוב שעולים ישמרו על ערכים ומנהגים שהביאו איתם מארץ מוצאם (לא היה אף אחד שדחה את ההיגד הזה), לעומת 77% במחקר הקודם (שבו 23% דחו את ההיגד הזה).

כעשירית מהעונים בשני המחקרים חושבים שחשוב שמורים יתעניינו באורח החיים הקודם של העולים שבביה"ס, וילמדו להכיר את תרבותם ואת הראייה השונה שלהם את המציאות הישראלית.

מיהו עולה?

באופן כללי נתקבל במחקר מגוון רחב של הגדרות ותפיסות לגבי מיהו עולה, אך רובן בכוון השלילי (חסכים, מה שאין לו) ואינן משקפות גישה רב תרבותית.

נתקבלו הגדרות על פי ותק: שנה/שנתיים/שלוש/חמש בארץ; על פי חסכים: אי שליטה בעברית, קשיים בלימודים, זקוק לתגבור, פיגור סביבתי; ועל פי מצב חברתי: לא התערה בחברה הישראלית, מסתגר בחברת העולים, שומר על מנהגים שונים.

ברוב בתי הספר אין כלל התייחסות לדור שני להגירה - הם כבר צברים, כך נאמר באחד מבתי הספר, ולא רואים "את זה".

"ילד שנולד בארץ בעיני הוא לא עולה חדש, למרות שהמשפחה שלו כן עולה" (2011). "זה התחיל להיגמר... זה כבר דור שני שלומד פה שהוא צבר." (4רל3)

דוגמאות להגדרה על פי חסכים:

"עולה זה מי שלא יודע את השפה ולא יודע מה הולך. בעל פיגור סביבתי בכל מה שנוגע לחגים, היסטוריה, התערות בחברה. מבחינתי עולה יכול להיות 10 שנים, אם אין שפה. יש ילדים אתיופים עם פיגור סביבתי עמוק." (2013). "מאוד קשה להם ללמוד תנך, כי אין להם עזרה בבית ולא כולם שומעים את השפה בבית, ולכן הקושי. תנך בשבילם מקצוע הכי קשה ודווקא כאן הייתי אומרת שהם גם צריכים לקבל עזרה. מקצוע חדש ולא מדברים שפה בבית. כל העולים האלה בבית לא מדברים עברית ותנך שפה כל כך קשה וגבוהה ולכן קשה להם בתנך קשה להם בתנך קשה להם פי כמה. גם משנים קודמות אני יודעת וגם ההורים אומרים. לא לכולם, אבל אחוז גדול מתקשה בזה." (5013)

דוגמאות להגדרה על פי ותק - תוך הסתמכות על הגדרות של משרד החינוך שנועדו להקצאת משאבים (בעיקר לתגבור):

"לפי הגדרת משרד החינוך זה אדם שהגיע בשנתיים האחרונות לארץ" (4רמ1)
"תראי, עולה לצורך מתן שעות של משרד החינוך הוא עולה שעלה ב 3 השנים האחרונות. מבחינתי גם יותר מחמש שנים, אבל הוא עדיין זקוק לתגבור והוא לא יודע מילה עברית." (3רל3). עולה זה משפחה שהגיעה

בשנה האחרונה. היו תאריכים מאוד ברורים במשרד החינוך לצורך העניין. בעיני עולה זה כל ילד שלא דובר את השפה העברית, שהגיע מעבר לימים, ילד שהשפה לא שגורה בפיו.. " (1רמ1)
"נקרא **שנה ראשונה והוא התאקלם** והוא אזרח מהתחלה. מעל שלוש שנים להיקלט עד שהוא מוצא עבודה." (1רל2). "לדעתי עד שלוש שנים זה עדיין עולה חדש. אולי אצל מבוגרים ההגדרה יותר רחבה, 5 שנים. ילדים **משתלבים** יותר מהר." (3רס1)

הגדרה על פי המצב החברתי – כן או לא התערה:

ההתייחסות לעולה היא כאל מישהו הנתון במצב בעייתי ושלילי, עד שהוא מתערה בחברה ומסתגל:

" עולה נחשב לכזה **כל זמן שלא התערה**. זה יכול לקחת כמה שנים. מצד שני, יש לי ילדה בכיתה ב'. שנה שנייה בארץ **היא לא עולה בכלל, התערתה**." (3רמ1). "עולה הוא) אדם שהגיע מחוץ לגבולות המדינה **וצריך להתערות** פה בארץ וצריך לקבל כלים להתמודדות." (1רס4). "אני לא יודעת... תראי, כל מעבר של אדם, ברגע שיש לו את כוחות ההסתגלות, תוך תקופה סבירה הוא מסתגל. יש ביניהם שקורה התהליך. הם מסתגלים ויש כאלה שהם **עולים נצחיים**, הם לא מסוגלים להסתגל" (3רס2)

פה ושם הייתה גם התייחסות לעולים מתוך הגישה הרב תרבותית – אדם עם עושר משלו, מישהו שניתן גם ללמוד ממנו:

"קודם **כל בן אדם עם עושר**, שבעצם בא עם איזשהו עולם שיכול להיות שונה משלי, אחר, לא שונה. אחר, ואנחנו צריכים להסתכרן. יחד למצוא את נקודת ההשקה שאנחנו יכולים להתחבר גם אם **הראיה שונה**, אחרת. מרתק בעיני, זה לא מובן מאליו שהוא ידבר את השפה שלי. לא רק המילולית, אלא העולם שהוא מביא איתו. גם אני מביאה איתי עולם אחר. **אנחנו עושים ריקוד כזה** שנכון לילד ולמשפחה, אם הם מקבלים את זה. הרבה פעמים עולה מתחבר עם קושי. אני לא אגיד שאין קושי וזה לא רק חיובי. גם קשיים, קשיי הסתגלות, קשיי שפה. מהדהדים לי הקשיים שאני חווה ביום יום. את הקשיים צריך לראות לא כבעיה. **עולה הוא לא בעיה**, אלא קשיים כרגע. קשיים זמניים, בתקווה שהם יצטמצמו." (1רס1)

הגישה של רוב הצוות, בכל בתי הספר היא גישה בוללת גלויה – ריבוי התרבויות מקשה על בית הספר, העולים והערבים² מתביישים בתרבותם, העולים וגם הערבים צריכים להיטמע כמה שיותר מהר בתרבות הישראלית; רצוי שהעולים וילדי העולים יהפכו לישראלים שורשיים כמה שיותר מהר ויטמעו בחברה הישראלית.

בכל בתי הספר דיברו על היטמעות בחברה הישראלית; ונשמעו התנגדויות להמשך השימוש בשפת המוצא אפילו בבית (כולל התנגדות לקריאת ספרים ברוסית, למשל) ובודאי בביה"ס – בנימוק ש"זה לא נעים" למורה שהם מדברים בשפה שאיננה מבינה. העולים, לתפיסתם, הגיעו מבתים אנטי ציוניים, שלא כמו ילדים המגיעים ממשפחות ישראליות שורשיות, ולכן תפקיד בית הספר הוא להטמיע בהם ערכים שהם לא מקבלים בבית; ערכים ציוניים ולאומיים מהמורשת היהודית. העובדה שיש הבדלים ושונים אינה טובה. לטעמם כולם צריכים להיות ישראלים לכל דבר, מבלי שירגישו בהבדלים.

"יש ילד בכיתה ד' – ילד בלונדיני. אז הוא יודע לקרוא ולכתוב ברוסית. להורים מאוד חשוב לפתח את הידע שמעבר לבית ספר, והספרים. את רואה, משמרים את התרבות הרוסית בבית, לכן אוצר המלים שלו בעברית הוא קטן" (1רס4). "זה מה **שחסר, הקטע הלאומי, מורשת**. אולי עכשיו שיתנו על הדגל, ההימנון וזה יחייב את המורים. אצלנו רק 50% ידעו מתי קמה המדינה, זה **לא ילדים ממשפחות שורשיות צבריות**." "הטמעת התרבות הישראלית, כל החגים הלאומיים, לא הייתה לזה משמעות. יום הזיכרון, ילדים בכיתה ב' לא עמדו בכלל. **אין להם מודל לחיקוי כמו במשפחה ישראלית שורשית**... התכנים והמיקוד צריכים לקחת בחשבון **להשלים פערים בחברה הישראלית**" [...] "מהמקום שידועים שיש לי פה חובה כפולה ומכופלת **להטמיע ערכים שאין להם מבית**. מסיבות כאלה ואחרות ההורים שלהם לא חונכו לזה. המשפחות לא מחוברות. זה צו שעה פה. אין ספק שבי"ס שלא ידגיש את זה מפספס משהו. **באוכלוסייה ישראלית שורשית הילד סופג את זה בבית**." (1רמ2). "הם לא מבינים את המשמעות של להיות חלק מישראל" (2רס1). "יש מפלגה

² בשניים מבתי"ס יש גם מעט תלמידים ערבים

לאתיופים, לרוסים. זה נשמע לי נורא, אנחנו צריכים להיות ישראלים." (201). "לא מרגישים שזה רוסי, זה אתיופי." (31)

"יש ביניהם שקורה התהליך. הם מסתגלים ויש כאלה שהם עולים נצחיים, הם לא מסוגלים להסתגל. ההורים וגם התלמידים. יש תלמידות שמדברות רוסית ואני אומרת שזה לא נעים, לא כולם מבינים והן בשלהן. זה משולב עם טעוני טיפוח. טיפוח זה בכל עדה, אוניברסלי. אני מקשרת את זה עם העולים הנצחיים, הם טעוני טיפוח. לשנות את זה לא ניתן. גם פוירשטיין ניסה, זה מאוד קשה." (202). "הם נורא רוצים להיות שייכים. היום יש הורים רוסים שלא רוצים שהילדים יתערו. הייתה לי תלמידה שקר' ספרים ברוסית. אני אמרתי שזה לא נכון" (202). "עולה חדש בספטמבר, ביוני את לא רואה את ההבדלים. ילדים יודעים להתחבר מהר, להשתלב מהר." (202). "האתיופים הם יותר ישראלים. בשנה הבאה אני לא אעשה את חג הסגד." (203). "בכלל לא מרגישים שהם עולים... כי בעצם הם כבר צברים, בואי נגיד ככה. רק ההורים שלהם עולים." (203). "אין לנו עולים. אפילו אם היו כבר עברו." (203). "אני חושבת שהם ממש כמו צברים. אין כאן ממש עולים" (203). "יש עולים, בייחוד האתיופים, בלי הצבע את לא יודעת שהם לא צברים" (203). [...] "האתיופים הם לא עולים, אבל אני רואה הרבה קשיים" (203). "זה לא נחשב, 30 ילדים (עולים) בביה"ס. זה לא נחשב, זה אפילו לא 5%. אין פה משהו שיתרום לטובה או לרעה." (31)

בבתי הספר דיברו על כך שריבוי התרבויות מקשה על בית הספר;

"זה מקשה בתכנים לימודיים, כי הפערים מאוד גדולים וגם הפעילות של אחר הצהריים זה נורא קשה" (203). "[ריבוי התרבויות בביה"ס] לא תורם! זה מקשה" (201). "למדנו איך להתמודד אבל זה קשה." [...] "זה (ריבוי התרבויות) מקשה, ברור שזה מקשה. דורש למצוא את הדרך, להיות עם כל אחד, להיות יצירתיים. ואין מספיק משאבים. מערכת החינוך מקצה את המשאבים לא בהתאם לאוכלוסייה." (203)

אנשי סגל תארו תופעות שתלמידים שאינם מקבוצת הרוב מתביישים בכך. העולים והערבים מתביישים בתרבותם; תלמידים מוסלמים מתביישים כשמדברים על חגים וילדים בני הקהילה האתיופית מתביישים בתרבות שלהם. הילדים מתביישים לדבר בשפתם, וזה אפילו לא נעים כשהם מדברים בה, מתביישים בתרבות שלהם, ורצוי שלא יזהו אותם עם התרבות שלהם. מבחינת המורים, אכן עדיף שלא יתגאו בתרבותם; העולים וגם הערבים צריכים להיטמע כמה שיותר מהר בתרבות הישראלית: כולם צריכים להיות דומים ולא שונים, ורצוי לא להדגיש את תרבויות המוצא.

"יש לי תלמידה מוסלמית, שבכלל לא מדברת. גם כשיש חגים היא לא מתערה. בהפסקות פעילות היא כן משתתפת. בחגים ובחגיגות היא קוברת את עצמה. אתמול, כשדיברתי על מוסלמים ונוצרים, היא קברה את עצמה" [...] "מרקם אתיופי, כשאנחנו מלמדים בשפה מגוון סיפורי עם במטרה לתת גאווה יחידה. יש בושה אדירה כשמציינים שזה סיפור עם אתיופי מצד האתיופים. האחרים מתרגשים ומקבלים בראש פתוח – משהו חיובי, מחבר. והאתיופים ממש מתביישים ולא משנה מה את מנסה לעשות." [...] "אין פה גאווה יחידה של אף עדה. אני לא יודעת. מישהו הגביר אצל המרוקאים? (גאווה יחידה) הם צריכים להיות חלק מהחברה, דומים ולא שונים... אנחנו כבר שונים, כל אחד בתחום שלו." (203). "אם יש ילד עולה חדש ואני אומרת לדובר רוסית לדבר איתו, הוא מסתכל לצדדים, שלא ישמעו." (201) [...] "כמה שנים (פרויקט מרקם קווקזים). הילדים לא אוהבים ללכת. זה מאוד צובע אותם, נורא מתייג אותם (רק הילדים הקווקזים הולכים). לא מוכנה לצבוע אף ילד." (201)

עיוורון תרבותי יזום

בעיני הסגל אין עולים בביה"ס, הילדים כלם צברים, פחות או יותר.

"קשה לענות [על שאלה הנוגעת לעולים], כי אין אצלנו עולים" (4ת1). "אני לא יודעת (כמה עולים יש בבית הספר)... לא יותר מ 20-30 (במספרים). הרוב זה אוכלוסייה מקומית." (4ת2). "אני חושבת שהם ממש כמו צברים. אין כאן ממש עולים" (203). "זה לא נחשב 30 ילדים (עולים). זה לא נחשב, זה אפילו לא 5%. אין פה משהו שיתרום לטובה או לרעה." (31)

פלורליזם חולף

בכל בתי הספר מקבלים, אם בכלל, את השימוש בשפת המוצא והמשך השימור של תרבות המוצא רק כאמצעי לתקופת מעבר ולאחר זמן הסתגלות מצופה מהעולים לוותר על "הקביים" הללו ולהיטמע בחברה הישראלית.

"כמעט ואין הרבה. יש מעט מאוד, בודדים. לפי דעתי אין... יש בודדים שהם למשל רוסים ויש בודדים שהם אתיופים, מעט. [...]. אולי 7 אתיופים, רוסים וקווקזים, נניח, נניח בקושי 15 ילדים זה ממש מעט. השאר מעורבים, ההורים כבר צברים. גם למדו פה, גם ההורים שלהם למדו. לא הייתי מגדירה תימנים ומרוקאים, זה התחיל להיגמר. אני למדתי פה. אני צברית וגם הילדות שלי למדו פה, וזה מתחיל להתגלגל. לא הייתי אומרת שיש פה המון עדות. ואם יש, הסבא והסבתא זה מעורב. קצת מרוקאים, אשכנזים, תימנים ממש מעט, אולי הם לא מגיעים לבית הספר הזה. זה כבר דור שני שלומד פה שהוא צבר. (3רל4) [...]. "זה התחיל להיגמר... זה כבר דור שני שלומד פה שהוא צבר. (3רל4) [...]. "בכלל לא מרגישים שהם עולים... כי בעצם הם כבר צברים, בואי נגיד ככה. רק ההורים שלהם עולים." (5רס3). "אין לנו עולים. אפילו אם היו כבר עברו." (2רל3). "יש עולים, בייחוד האתיופים, בלי הצבע את לא יודעת שהם לא צברים" (6רס3) [...]. "האתיופים הם לא עולים, אבל אני רואה הרבה קשיים" (6רס3).

נזכיר שעל פי השאלונים כשליש (32%) מהנשאלים מאמינים שהחיים של העולה בעצם מתחילים מרגע שהגיע ארצה (ר' טבלה 9 בנספח 2).

התחברות בקבוצות של עולים נתפסת כדבר שלילי בבתי הספר:

"זה רע מאוד וזה מחדל ברירה שלהם. יש כמה ילדות חזקות, פחות פגיעות ולכן יש להן חברות מעדות אחרות" (2רס4). "זה דור שיוודע להשתלב. הם לא מסתובבים רק בחברה של אתיופים עם אתיופים, רוסים עם רוסים, הם משתלבים יותר עם הצברים." (1רל4)

וב טבלה 9 בנספח 2 ניתן לראות שכמעט מחצית (48%) מהעונים מתרגזים כשהם רואים עולים מסתגרים בקבוצות שלהם, ולא מתערבבים עם התלמידים הישראלים ושיעור דומה (49%) אינו מרגיש שקבוצות נפרדות של תלמידים עולים (בחצר, בהפסקות וכ"ו), עוזרות להם להיקלט בהדרגה.

באחד מבתי הספר אפילו מסתייגים מהביטויים התרבותיים-הפולקלוריסטיים של הקבוצות השונות:

"מרוקאים זה מימונות שלהם, הקווקזים את הריקודים שלהם ואת הדברים שלהם, הפרסים את הסהרנה שלהם, הטריפוליטאים את כל התלבושות כאלה יפים. פה לא אוהבים את זה" (2רל4). "לא מרגישים את השינוי הזה של התרבויות. גם מאכלים אוכלים שניצל וצ'יפס. אני ממש לא רואה את זה. לא ראיתי ילד שמספר שהוא אכל מאכל של עדה, או שאני לא רואה, אני לא יודעת" (3רל4).

סטריאוטיפים ודעות קדומות

תחילה נזכיר שכל אנשי הצוות שהשיבו על השאלונים מסכימים שחשוב שעולים ישמרו על ערכים ומנהגים שהביאו אתם מארץ מוצאם; ושחשוב שמורים יתעניינו באורח החיים הקודם של העולים שבביה"ס וילמדו להכיר את תרבותם ואת הראייה השונה שלהם של המציאות הישראלית (90%).

3 מכל 4 אנשי צוות מכירים בכך שהורים עולים יכולים לעזור לילדיהם בכך שיספרו להם סיפורים בשפתם, יספרו להם על החיים בחו"ל לפני העליה וידאגו לשמר את שפת האם שלהם ורק 7% חושבים שעולים חדשים לא יכולים להשתתף בועד-הורים, מועצות וכו' כי הם עוד לא מתמצאים ולא יכולים לתרום רעיונות ופתרונות (ר' טבלה 9 בנספח 2).

לכאורה יש כאן בסיס לקשר חיובי והדוק עם ההורים העולים. בפועל התמונה המצטיירת מהראיונות והתצפיות היא הרבה יותר קשה.

בכל בתי הספר, ללא יוצא מן הכלל, נשמעו דעות קדומות ושליליות כלפי העולים – ההורים והילדים.

הן נשמעו **מדמויות מובילות** בכתיה"ס השונים (אבל לא רק מהן), וכווננו לעולים מקבוצות המוצא השונות:

יוצאי קווקז

ההורים יוצאי קווקז מתוארים כאלימים ומזניחים. לא מטפלים בילדים, או מטפלים רק בדברים הפיזיים; תרבות של אלימות; לא מעורבים; ילדותיים; פרימיטיביים. נבערים, אפאטיים, שוליים, ירודים, אנלפאבטים, בורים, בעלי שפה דלה, אלימים, סובלים מפיגור סביבתי עמוק, משפחות אלימות והורים לא מעורבים. בעלי שפה דלה; חסרי יכולת וורבלית; לא מחונכים; ידע עולם שואף לאפס; אלימים; שונאים את המדינה; בעלי תרבות אלימה; שוביניסטים; אנשים החיים במעברה; והורים המנערים מעצמם את האחריות לילדיהם.

העולים מרוסיה

מתבדלים בצורה קיצונית ומגוננים על הילדים יותר מדי; אנטי ציוניים ושונאים את המדינה. ההורים העולים מרוסיה הלבנה מנצלים ועוזבים; באים בתביעות, בדרישות נוקשות ובטענות; מעיקים; קרציות.

יוצאי אתיופיה

ההורים יוצאי אתיופיה חסרי הבנה; לא מעורבים; סובלים מקשיי למידה; אדישים, חיים בשוליים, מזניחים את הילדים וסגורים בתוך עצמם;

יוצאי אתיופיה – ילדים והורים כאחד - מתוארים כמוזנחים סביבתית רגשית ופיזית (גם בשאלונים) (טבלה 9בנספח 2) נמצא כי יותר משליש מאנשי הסגל (35%) חושבים שלעולים יש בעיה של ניקיון, הלכלוך הזה מפריע, וזה בא מהבית).

ולבסוף **הערבים** – הם מתוארים כאלימים ומגיעים מתרבות של אלימות.

דוגמאות לדעות קדומות וסטריאוטיפים כלפי העולים האתיופיים: מוזנחים, אלימים פושעים, עבריינים ושונאי

המדינה. וכלפי ההורים הקווקזים האלימים והמזניחים:

כולם משחקים עם כולם **להוציא אתיופיים מסוימים** שפחות. **הזנחה סביבתית, רגשית ופיזית.** משפחות קשות יום. אבל יש כאלה לתפארת מדינת ישראל. יש אחת **משתלבת, נקייה ומסודרת**, לומדת היטב. לאתיופיים הכי קשה ויש לזה ניצנים של קושי כבר בבית הספר. " (2014) [...] "לא (האתיופיים לא תורמים). לא לציטוט **האתיופיים הכי פחות תורמים...** " (2014) [...] "אני חושבת שאתיופיים אלימים יותר" (2014) [...] "קווקזים וחבר העמים **פגשתי בהורים מכים... לפעמים זה סתם עושה אותם מפחדים ולפעמים אלימים.** או לזה או לזה. בנים בדרך כלל יותר אלימים." (2014) [...] "יש דור עתיד של (אתיופיים) **פושעים ועבריינים ושונאי מדינה.** " (2014)

לחלק מהצוות יש דעות קדומות וסטריאוטיפים רבים ואפילו קיצוניים כלפי העולים: תרבות של אלימות, ילדים מתקשים, אלימים, הורים אלימים, אדישים, פרימיטיביים, נצלנים, נוקשים, לא שומרים על קשר עם בית הספר.

יש סטריאוטיפים ודעות קדומות כלפי העולים והערבים, הורים ותלמידים – בורים, אפאטיים, שוליים, אנלפאבטים, שפה דלה, תרבות אלימה:

"**הם בדרך כלל... זאת הכללה גדולה... תלמידים מתקשים.** לא הוגן להגיד - אלימים" (1רמ2)

ההורים העולים צמאים להקשבה מצד הסגל או העובדת הסוציאלית, אבל נרתעים מהזדקקות לבעלי מקצועות טיפוליים נפשיים – פסיכולוגיים או נוירולוגיים:

"הקווקזים, הרוסים והאתיופים בכלל שומעים את המילה פסיכולוג, כאילו הילד משוגע. או נוירולוג – מה פתאום? ישראלים וותיקים פתוחים יותר, אבל הם לא עושים. גם כשיש טיפול משפחתי זה לא גורף. המפגשים לעתים כל כך רחוקות שההשפעה לא ניכרת. כמעט כולם, אם אני אשב אחד לאחד הם צמאים שיתייחסו אליהם, שישמעו אותם. כשהעובדת הסוציאלית מקשיבה להם, נורא כיף להם." (2רמ1). "פחות מטופלים... להורים אין מודעות. הם עסוקים בפרנסה. במנטליות שלהם פסיכולוג או פסיכיאטר זה אסור להגיע אליו. גם קווקזים, גם רוסים – אנחנו משוגעים?! את משוגעת!" (2רס3)

ככלל ההורים העולים מתוארים כבעייתיים – כל קבוצת תרבות והבעייתיות הייחודית שלה: מרוסיה – נוקשים, תובעניים ומעיקים על המערכת בבקורתיות שלהם. מקווקז – אלימים, קשה ליצור אתם קשר, עסוקים בפרנסה, בורים, נמנעים מתכנון המשפחה (הרבה ילדים). מאתיופיה – אדיבים אבל לא מיישמים מה שאומרים להם; בעלי אינטליגנציה נמוכה.

לפעמים נעשה שימוש בביטויים בוטים ביותר, כמו היועצת שדברה על עולה מקווקז אם לששה ילדים:

...כמו בהודו, אותו דבר, משריצים אותם וזהו" (2רס3)

או מורה שדיברה בבזוז על הורים יוצאי אתיופיה שבאו מאתיופיה ברגל אבל אינם מגיעים לביה"ס אפילו לימי הורים שמתקיימים בימים גשומים, כי אין להם רכב ואין תחבורה:

רובם לימי הורים לא מגיעים אפילו. תמיד זה יוצא בגשם סערה. אין להם רכב ואין תחבורה, אז הם פשוט לא מגיעים. בסמסטר השני הם מגיעים... ברגל. הם באו מאתיופיה ברגל, אז מה זה לבוא ברגל לכאן? " (6רס3)

מרוסיה הלבנה

"אם זה רוסים לבנים יש להם דרישות מאוד נוקשות. שהחינוך לא טוב. הם קרציות, מעיקים. הם לא מרוצים, חוסר שביעות רצון. (2רמ1) [...] "אם הם לבנים הם מקבלים סל קליטה, מנצלים ועוזבים. היו כאלה לא יהודים – ביום הזיכרון אני לא עומד דום; ניכור בלתי רגיל. באים בטענות – החינוך הוא לא חינוך, בית הספר הוא לא בית ספר." (2רמ1)

מקווקז -

"קווקזים... יש שם (בשכונות) דור שני ושלישי לבערות." (3רמ1)

"במשפחה הקווקזית לא מדברים, אין שיחות נפש, מטפלים רק בדברים פיזיים. זאת המנטליות... יוצאי אתיופיה, קווקז, ילדים לא מטופלים." (2רמ1). "פחות מטופלים – כן. להורים אין מודעות. הם עסוקים בפרנסה." (2רס3). "קווקזים, ההורים לא בקשר. נורא קשה ליצור איתם קשר. מאוד עסוקים בפרנסה." (2רמ1). "הוא לא יצלצל (להתלונן על אלימות) ואימא שלו לא תבוא (טון מזלזל) הם מרביצים ואז המורה כועסת עליהם." (2רס3)

"לקווקזים אי אפשר להגיד לבוא או לדבר עם ההורים הקווקזים ולא אעשה עימות בין הורים קווקזים. זאת תרבות אחרת. הם יכולים ללכת מכות [...] האלימות מתבטאת אצל ההורים – הוא קילל אותי, אני מרביץ. זאת מנטליות, אי אפשר להאשים אותם." (2רמ1). "ההורים, בעיקר יוצאי קווקז, לא כל כך מתערים ונפתחים. זה ניתוח שלי. עד שהם לא מרגישים נינוחים מספיק לוקח להם זמן להיפתח. חלק מזה לא שולחים ילדים לימי הולדת." (2רס1). "דפוס תרבות, דפוס התנהגות. הוא לא מבין מה רע בזה. היה משפט. העדנו וחשנו ממנו, הוא מהעולם התחתון. בסוף יצא בסדר והוא עזב את בית הספר." (2רס3). "אי אפשר לדבר על בית הספר כמו שהיה בשנות ה-90, כשהייתה העליה הגדולה. בית הספר היה אלים. ילדים שהגיעו ממצאות קשה מאוד. כל הקזחסטאן, כל ה"סטאנים" האלה." (2רס2). "יש פה גם עניין של תרבות. ילדים שבאים מבתי אלימים ששם התרבות היא אלימות..." [...] "זה קשה, זה תרבות של אלימות. לא התרבות. ערכי החינוך זה גם שימוש באלימות. גם בישראל יש כמה מגזרים. גם באוכלוסייה הערבית." (3רס1). "אתמול

הייתה אצלי מישהי קווקזית – 6 ילדים, 4 מהאבא הראשון, הם נפרדו כתוצאה מאלימות, ו 2 מהבן זוג החדש. מצב כלכלי קשה באמת. קצת ביטוח לאומי. היא ילדותית בעצמה. שאלתי אותה – למה עשית את השניים האלה? היא ענתה לי – הוא נחמד, איש טוב... רצתה שיהיו לו ילדים. שאלתי – לא שמעת על גולות? היא ענתה – לא, אני לא לוקחת... כמו בהודו, אותו דבר, משריצים אותם וזהו. והיא בוכה – למה לא עוזרים לה? הבן שלה לא יודע לקרוא. הילדה מסיימת ל', חלשה מאוד, חמודה. הם גדלים עם תסכולים, לא כמו כולם. אני נותנת את מה שאני יכולה, אבל היא – במקום לעבוד עושה ילדים. הרווחה לא עושה כלום, הברזים סגורים. אין צ'אנס שהם ישתנו. אין להם את הכוחות." (302)

הקווקזים נתפסים כבעלי שפה דלה; ידע עולם שואף לאפס; אלימים; שונאים את המדינה; בעלי תרבות אלימה; שוביניסטים; אנשים החיים במעברה; והורים המנערים מעצמם את האחריות לילדיהם:

"זה ילד ממשפחה קווקזית, אין לו יכולת וורבלית אבל יש לו כושר הישרדות, הם ילדים שורדים זה מה שהסביבה נותנת כי הם צריכים לשרוד. אין כאן ילד שיגיד לי שאין לו מפתח והוא לא יכול להיכנס הביתה, אין דבר כזה. הוא מחפש חום וחביבות. ידע עולם שואף לאפס, אוצר מלים נמוך ביותר, הם יכולים להגיד משפט במלה. פעם שמעתי הרצאה, רצייתי להכיר תרבויות. יש את אלה שבאים מההר ואלה שבאים מהעיר. מההר זה תרבות חקלאית, הם פחות נחשפו לחינוך אבל אני צריכה לסייג את הדברים שלי. שם הנושא של חינוך ותרבות פחות מוטמע מאלה שבאו מהעיר או מרוסיה הלבנה. שם ההישגיות היא בדם. החינוך הוא מעל הכל. האחרים מקווקז וההורים החקלאיים יש פערים של שפה, מוטיבציה" (101). "ככה היה בקווקז – אתם תטפלו (בילד)." (201) [...] "ויש הורים ששונאים את המדינה." [...] רבים מהחברה האלה שעלו בשנות ה-90 הם לא ציונים, הם נשארו רוסים... הם לא אוהבים את המדינה" [...]. החינוך שילדה צריכה לבשל, ללדת ילדים. תפיסה מסורתית של תפקיד האישה. והכוחות שחלקם מייחסים לבן, גם האב שהוא צריך להיות אסרטיבי, כוחני, האלימות היא לא בגדר נורמה פסולה." (301). "להורים אין את אותה פניות. העצמה רוחבית שנוגעת לכישורים, לאינטליגנציות שונות..." (102). "אני רוצה לדבר עם מתרים שהיה אמור לתת מענה למעברה שיש כאן...יש פער אדיר בין השכונה לעושר בבית הספר...בחוף זה מעברה...נעשה פה סיבוב, את נמצאת בתוך מעברה... אני חיה מרווחה, בית הספר היה אחד הדברים שהעלו אותו." (101)

מאתיפיה

"אמהות אתיופיות ... אמהות אפאטיות." (303). האתיופים מגיעים, מהנהנים בראש ולא קורה כלום." (202). יש ילדים אתיופים עם פיגור סביבתי עמוק." (203). "יש פער גדול במושגים בסיסיים, טריוואלים. מיונים, דברים מאוד בסיסיים בשפה, שאין להם את האוצר מלים." (303). "האימא אנאלפבתית. האימא רואה שהיא התקדמה, אימא ירודה" [...] "...כדי להוציא אותם מהמסכנות והבורות..." (303). "השפה דלה, נורמות התנהגות שהן שונות ממה שנדרש פה." (303). "יש אלימות במשפחות אתיופיות" (303). "יש בעיה שאני לא יודעת אם אפשר לדבר עליה. רבים מאוד מהאתיופים, יש להם בעיות בלמידה. אצל מי שאני מכירה, אני רואה קושי גדול אצל חלק מהילדים ממוצא אתיופי, יש להם קשיי למידה. יש גם כאלה שלא. אם אני משווה, ילדים ממוצא רוסי... זה מאוד כוללני, נגיד לילדים ממוצא קווקזי, כאילו יש להם יותר קשיים. זה לא מדעי, זאת דעתי. כל פעם שאני נתקלת בקושי זאת משפחה כזאת, משפחה כזאת. יש מרכזים ביישוב לעזרה, ואמנם הילדים האלה מתקדמים מאוד יפה." (202). "כנראה שאני מכוונת – איך אתה מפיק מאותם ילדים יותר. ילדי השוליים." (303). "יש פער גדול במושגים בסיסיים, טריוואלים. מיונים, דברים מאוד בסיסיים בשפה, שאין להם את האוצר מלים." [...] "הרבה בעיות רגשיות. יש בעיות של שפה. יש לי כמה שנמצאים המון לבד בבית ומתוך זה נוצרות הרבה בעיות. מה שאני רואה גם אצל האתיופים והרוסים, בעיות של תקשורת עם ההורים. לא מדברים, ההורים לא מעורבים." (303)

בתצפיות

"כמה ילדים משמיעים חיקויים של עולים חדשים את צריכה לעשות חיקוי של עולה חדשה מרוסיה.... התלמידה א' (שם רוסי) לא רוצה למלא את המשימה... צריך גם ללכת? ... התלמידה א' ניגשת לתלמידה ה', מתחילה לדבר ברוסית וצוחקת" (12ש)

יחד עם זאת, נשמעו מאנשי סגל אחדים הסתייגויות מהדעות הקדומות ודיבור על קבלה של התרבויות הנוספות. דובר על כך שלא התרבות שלנו היא דווקא הנכונה ועל הטיפול בכינויי גנאי גזעניים, מתוך ההבנה

שצבע העור לא עושה משהו פחות טוב או משנה אותו כבן אדם; ושלאוו דווקא העולים הם התלמידים עם הקשיים ובעיות ההתנהגות:

"לכבד את התרבות והמנהגים ועם זה לעבוד ולהמשיך הלאה. ולא להגיד – זה כן וזה לא. זה נר לרגלי, לזכור עם מה הם נכנסים לחדר. תרבות, הרגלי השיבה. עם זה אני צריכה לעבוד ולא להתנהל עם התרבות שלי, כי זה לא שהתרבות שלי הנכונה". (101). **"אנחנו לא מוותרים על פגיעה בשונות שלי ממך. כולנו לא מוותרים. אם ילד אומר – אתה כושי אנחנו יושבים ועושים שיעור. גם לי יש צבע כהה ושלה לבן לגמרי. אז מה? היא יותר טובה ממני? האם זה משנה אותנו כבני אדם? הם מקבלים הרבה שיעורי חברה מהסוג הזה, ולכן מקבלים בכבוד."** (201). **"נורא קל להגיד שהם (העולים) מורידים (את רמת הלימודים), אבל לא אצלי."** (120) [...] **"מפריע לי מאוד שמייחסים את ההתנהגויות האלימות דווקא לתרבויות החדשות. זה לא נכון לעשות."** (202)

הקשר עם ההורים

התמונה המצטיירת במחקר שבבתי"ס נעשים מאמצים כאלה או אחרים וברמות שונות של הצלחה, לבנות קשרים עם ההורים העולים; לא פעם מנקודת מבט פטרנליסטית וניסיונות "לחנך" אותם. היחס של הסגל אל הקשר עם ההורים לובש פנים שונות: החל בניסיונות ומאמצים לקרב את ההורים; דרך ניסיונות לחנך את ההורים; יחס פטרנליסטי כלפי ההורים; אדישות כלפי ההורים וניסיונות להרחיק אותם; וכלה ביחס של חשדנות וחוסר אמון בין ההורים לבית הספר. בכל בתי הספר הסגל מבטא, כאמור, דעות קדומות וסטריאוטיפים כלפי ההורים.

מאמצים לקרב את ההורים לבית הספר

יש בתי ספר שבהם מדברים על מעורבות של ההורים, יידוע של ההורים וההשתתפות שלהם בטקסי ואירועי בית הספר. נמסר שההורים מגיעים בהרכב מלא לאספות הורים ושותפים לשיחות בנושא ילדם:

"אנחנו רוצים מעורבות מקסימלית של ההורים בחיי הילד... שיתוף הורים מאוד משמעותי בשתי רמות... הם צופים בטקסים ועד מעורבות עד הסוף כלפי הילד שלך... אנחנו מיידעים את ההורים" [...] "כל הטקסים שלנו הם בערב, אבל חנוכה למשל זה חג שההורים לא מפספסים אותו, ההורים גודשים מכל בית הספר. אנחנו מצמצמים למינימום את הטקס, שיר שניים וכניסה לכיתות למפגש אינטימי סביב סדנה שההורים שותפים לה. טקס חנוכה זה נוכחות של 100%. אני עושה את זה בשני סבבים... הם באים בהמוניהם אם יש טקס שכיתה מעורבת בו יש נוכחות של כמעט 100% מההורים. את הטקס הראשון שעשיתי פה היה רבין. עשינו אותו בערב. לא רק שהורים הגיעו, בסוף כל הורה הגיש לילד וורד. מה זה הייתה נוכחות ומאז המורים התחילו להאמין. אני אוציא המחשה, אני אוציא דף. פה כתוב מתי ההורים משתתפים. חנוכה זה הורים, רבין זה שנה ראשונה בבוקר, יום המחול והאמנות זה עם ההורים. זה ערב מדהים. קונצרט של נגינה, מחול ואמנות. פסח לכל בית ספר. לחלק זה הסדר היחידי שהם עושים. יום ירושלים בערב עם הורים." (101) "התכווננו מולם להביא אותם, להיות מעורבים, לקחת חלק. ומתוך ההתכווננות הזאת הקהילה לקחה חלק בבית הספר. אספת הורים – הכינות היום יותר מלאות. הורים חסרים, אולי אחד שניים. זה אחד המדדים שלנו – האם אנחנו עדיין על המסלול? הם באים לטקסים, לאספות הורים, שיחת השיבה על הילד. הם מגיעים, זה לא היה מובן מאליו." (101).

תרגום לשוני ותרבותי (גישור בין-תרבותי)

המאמצים לתקשר באופן אפקטיבי עם ההורים העולים כוללים בעיקר משלוח מכתבים ו/או חוזרים בשפתם (אמהרית או רוסית), אם כי בבי"ס אחד גם לא נעשה – התקשורת (כולל המכתבים) נעשית כולה בעברית. בשיחות עם הורים שאינם דוברים עברית משתדלים להוסיף תרגום - ע"י מורה שדוברת את שפתם (בד"כ רוסית) או ע"י מגשרת בין-תרבותית מאותו מוצא: קווקז או אתיופיה. הצוות מעיד כי המגשרת/ת מסייעת/ת להם לא רק בתרגום מילולי אלא גם בהבנה בין-תרבותית; אבל רק בבית ספר אחד דווח שמגשרת (מקווקז) מתפקדת בביה"ס בהווה, ובבי"ס אחר דווח שבעבר היתה מגשרת (מאתיופיה) אבל לא השנה.

"הוצאנו חוזר בעברית לאספת הורים וגם בשפה האמהרית. מכתבים גם ברוסית. בפועל הם לא קוראים גם אמהרית. חשבנו שזה יפתור. לרוסים זה כן עזר. יש הרבה מורות שהתקשורת היא לדבר ברוסית. ימי הורים והזמנות. מורה רוסייה תהיה, תסביר. המורות נענות ברצון ובשמחה. והן מכירות את הקודים ואומרות את המלים הנכונות בזמן הנכון." (3רמ1). " בשביל זה אנחנו מביאים מישוה שידוע רוסית לתרגם, לעזור. כל מיני שפות, זה לא משנה. הדברים האלה, אין מה לדבר, עוזרים לחדשים. זה אני מרגיש את זה." (2רל2)

"(יש כאן) מגשרת עולה מקוקו. מתרגמת לרוסית וקוקוזית. אני עובדת איתה בשיתוף מעולה. לגבי הורים שלא דוברים את השפה או מדברים רק חלקית. ואני רוצה לדעת שהם הבינו אותי. אני אומרת כן לתרגם, גם כשהם מבינים חלקית, שנדע בוודאות האם הם מבינים אותי ואני לא בטוחה, אני מבקשת - בכל זאת תתרגמי. שלא נרגיש שהייתה שיחה ובסופו של דבר לא הייתה. אלא אם כן אני יודעת שהיא (האמא) דוברת (עברית)." (1רס1). "המגשרת לימדה אותי איך לקבל את האימא." (3רמ2).

מאמצים נוספים לקירוב ההורים לביה"ס

דווח על נסיונות שונים ליצור קשר עם ההורים העולים ולקרב אותם לבית הספר, גם אם הקשרים מאולצים וגם אם בפועל זה לא תמיד מצליח.

בין היתר נמסר על מאמצים (שלא עלו יפה) להביא את ההורים לבית הספר ולדאוג להם להסעות; לשריין להם מקום בועד ההורים, להפוך אמהות עולות חזקות יותר לסוכנות שינוי כלפי אמהות חלשות .

"אנחנו מנסים היום ליצור קשרים חיוביים עם ההורים. אפילו מאולצים – שהתקשורת תהיה חיובית" [...]. " שריינתי להם מקום בוועד הורים. דיברתי עם המגשרת [כאשר היתה בביה"ס, בעבר], רציתי לראות אותם פעילים, לא כסטיסטים. בפועל הם לא הגיעו. אני מדברת בעיקר על אתיופים. שריינתי להם מקום, לא נתתי את מלוא הקיטור בצד של הקוקוזים. הורים לא הגיעו. היו רשומים ולא באו. ניסיתי לבודד את כל המרכיבים, כדי להגיע את המערכת. להגיע הגיעו 2 נציגים ואחר כך לא. [...] אולי כי זה בערב ואין להם תחבורה. חששתי שזאת תהיה הבעיה. אמרתי שאני נוסעת ויכולה לאסוף אותם... אני הגעתי לשכונה עם מורות, יועצת ואני" [...]. "עוד דרך שניסינו שלא הצליחה – אמהות אתיופיות פעילות מאוד לטובת אמהות אפאטיות. שתעוררנה, שכדאי להגיע. שגיאה חמורה. קודים שלא קראתי נכון. כאשר שאלתי למה אימא של ר' (ילדה אתיופית) לא הגיעה? ענו לי – לא עשיתי את זה כי זאת חזירה לפרטיות, כניסה לתחום הפרט, והם שומרים על תחום הפרט. אסור לה כאימא (לתווך בין אמהות אחרות לבית הספר) בכובע של מגשרת זה בסדר. גם בחברה הישראלית זה ככה. איך לא חשבתי על זה? מיד גנזתי את הרעיון." (3רמ1)

מאמצים לרכישת אמון ההורים, דלת פתוחה והקשבה

"אני יושבת עם ההורים בערב כדי להוציא את כל האוויר, את כל האנרגיות השליליות, והאבא יצא מרוצה. לא סיבנתי אותו, פשוט הסברתי לו. אני מתייחסת כך לילד ולא כך במשרד החינוך." [...]. " הורה שהרביצו לבת שלו, אני לא אני – סליחה, לא קבעת איתי. לפעמים ברור לי שהדברים ירגעו במשך הזמן. לא יקרה שאני אדחה הורה... אני לא יכולה לסרב לפגישה עם הורה. המזכירה אמרה לו שהמנהלת מוכנה לדבר איתו והוא נרגע." (2רמ1). "ההורים מביעים הרבה אמון בבית הספר... בדרך כלל יש אמון. אנחנו זוכים להמון מחמאות והקשבה ושיתוף פעולה. הם מאמינים בנו." (2רס2).

הצלחות לעומת תסכולים ממאמצי-שווא לקרוב ההורים העולים לביה"ס

"יש מקומות שהגענו לאמון נפלא. יש ילד שהשתלב חברתית והכל ועשה קפיצה, כי הצלחנו להגיע למשפחה. היועצת הקודמת הייתה בקשר מאוד הדוק עם המשפחות האתיופיות. אני עוד לא הצלחתי. מ' מורת השילוב עושה איתם עבודה נפלאה" (1רס3). "המנהלת שללה את זה (יצירת קבוצה של אתיופים מצטיינים בספורט – אנחנו נגד העולם) על הסף, ואז היא חשבה ודיברה עם כמה הורים אתיופים. באו כמה הורים שיש להם מילה, שאר הקהילה סומכת עליהם. קיבלנו אישור (להקים קבוצה כזאת)." (3רס6). "אני נפגעתי אישית. השקעתי כל כך הרבה אנרגיה והם לא באו... עשינו הכל, המגשרת התקשרה, הם הודיעו שהם מגיעים. זה חוסר עקביות." [...]. "המון אנרגיה, מחפשים הרבה מאוד דרכים ונמצאים בהרבה תסכול. יש תזוזה, אבל קלה." (3רמ1). "יש הורים שפשוט מתעלמים. הדפוס הוא ניתוק. יש את זה גם במשפחות ישראליות, לא יכולה לאפיין אותם." [...]. "אני מתעסקת בזה המון. גם המנהלת. הקשבה להורים, המון תמיכה בהורים כדי לגייס אותם." (1רס3). "אולי היה נציג אתיופי אחד בוועד ההורים, למרות שהמנהלת ביקשה לעודד, הם לא כל כך ששו." [...]. "לא [אין עולים] בוועד ההורים חברים בעיקר הצברים. גם הרוסים לא נשמע קולם מי יודע מה. הם יותר אנשי עמל ועבודה. הם תמיד עסוקים, לא משנה מאיזו שכבה."

(203). "הרבה לא מביאים את ההורים (להצגות)... זה לא נמצא ברמת המודעות" (403). "בחנוכה באמת כולם באו. עשינו את זה בשכונה שלהם והם באו. שני צעדים בערך. (203). "נורא קשה. הם לא יודעים את השפה. רובם לימי הורים לא מגיעים אפילו. תמיד זה יוצא בגשם סערה. אין להם רכב ואין תחבורה, אז הם פשוט לא מגיעים. בסמסטר השני הם מגיעים... ברגל. הם באו מאתייפיה ברגל, אז מה זה לבוא ברגל לכאן? לא רק האתייפיה. כל ההורים שגרים בשכונות..." [...] "הערבים משתפים פעולה מצוין. מתקשרים, באים. הקווקזים זה הרבה יותר בעיה. אצלהם זה הישרדות. הם עובדים המון וקשה להם להפסיד ימי עבודה. המורות מנסות להשיג בטלפון והם לא חוזרים. יש בעיה." (603)

נסיונות "לחנך" את ההורים

במקרים רבים נקודת המבט כלפי ההורים היא פטרנליסטית ונאמר שיש צורך לחנך אותם כדי שיהפכו לישראלים שורשיים ויהיו מעורבים יותר בגידול ילדיהם, או שיכירו תודה לבית הספר.

כך למשל בשאלונים נמצא כי 1 מכל 6 אנשי סגל (16% - ר' טבלה 9 בנספח 2) מוסרים שהם מנסים לחנך את ההורים העולים להיות הורים טובים, אבל הרבה פעמים זה פשוט לא הולך. למעלה ממחצית הצוות מאמינים שילדים עולים מתקשים בעברית בגלל שההורים לא מדברים אתם עברית בבית (56%), ורבע חושבים שהורים עולים צריכים לדבר עם ילדיהם עברית גם בבית ולהפסיק כמה שיותר מהר לדבר אתם בשפת המוצא (25%). למעלה מחמישית (23%) מאמינים שמכתבים להורים עולים צריך לכתוב בעברית כי זה בית ספר בארץ (ר' טבלה 9 בנספח 2).

התפיסה היא שהבית, למעשה, לא יכול לתת לילדים את מה שהם צריכים לא מבחינה לימודית, לא מבחינה רגשית ולא מבחינת חינוך ללאומיות וציונות. לכן נאלצים, אומרים אנשי הסגל, להתעסק בבית הספר בעיסוק לא נעים – חינוך של ההורים, שהרי לבית הספר יש תפקיד להגביר את האחריות ההורית כלפי הילדים, ולעסוק בחינוך הילדים וההורים לציונות:

"זה קצת עיסוק, לא נעים, בחינוך של ההורים." (301). "לחלק מהם (מהילדים) אין דוגמה מהבית. זה מתסכל, אתה עומד חסר אונים. מבחינת יכולות של הילדים אפשר, מבחינת היכולות שהבית יכול לתת – פחות" (101). "אין להם מודל לחיקוי כמו במשפחה ישראלית שורשית." (101). "הגברת האחריות ההורית כלפי המעורבות של הילד בבי"ס. ככה היה בקווקז – אתם תטפלו (בילד)." (101).

נשמעו גם עדויות ליחס שלילי כלפי ההורים:

"יש כמה אנשים דו פרצופיים. כשבאו הורים הם מחייכים ומשחקים אותה אכפתיים, וכשהוא הולך צוחקים עליו. לא מזמן היה ילד די מופרע. התפרע ועשה הרבה בלגן ונפל ובכה. כשהאימא הייתה מגיעה הם מדברים עליה מאחורי הגב. שמעתי מורה אומרת – מגיע לו, חבל שלא שבר את הראש. [...] יש פה אחלה צוות. יש פה כמה שלא מתאימים לפה, וזה לא קשור לתלמידים. מתעסקים בדברים חיצוניים, שיהיה סטיגמה [תדמית] טובה לבית הספר שהוא מספר אחת." (130)

מעקפים – ויותר על ההורים אבל בניית קשר עם האחים הגדולים במשפחה

"מה שאני רואה עם ההורים – מאוד קשה לתקשר בגלל השפה. אני יותר מתקשרת עם האחים הגדולים. הם באים וזה מאוד עוזר הקשר הזה איתם. חבל לי, עושים תכנית וההורים כאילו ויתרו עליהם. יש תוכנית של ה pact, נותנים כלים להורים. הזמנתי אימא והשאלתי לה משחקים. יש ממש בעיה של קשר איתם. אני מגייסת את האחים הגדולים ועכשיו אני מנסה את אותו דבר לעשות גם עם הקווקזים. זה לוקח המון זמן. המון המון זמן. רק אם מגייסים מישו מהמשפחה זה עוזר." (303)

יותר על ההורים העולים

יש בתי ספר בהם אין עניין לערב את ההורים בכלל, ואת ההורים העולים בפרט, במה שקורה בבית הספר, יש קושי לתקשר עם ההורים ולא נעשים מאמצים לתקשר איתם. בוועד ההורים אין עולים "וזה לא קורה סתם – הם לא מרגישים שם בנוח", לדברי דמות מובילה מהסגל.

לדברי הסגל גם ההורים לא מגלים התעניינות ולא מגיעים ליום הורים. הם אינם מבינים את חשיבות הטיפול הפסיכולוגי בילדים, לא מעריכים את ההשקעה והמאמץ, מוותרים לילדים, לא יוצרים קשר עם ביה"ס, אדישים, אינם מכירים טובה ואינם משתפים פעולה – כך בעיני הסגל.

"אין בוועד הורים קווקזים או אתיופים, גם לא רוסיה הלבנה. כשיש פעילות הם לא באים. אם הייתי קווקזית לא הייתי באה. הם לא יודעים לתקשר, לא מרגישים בנוח. גם הילדים לא היו רוצים שיבואו..." (רמ2). אכן, בתצפית בישיבת וועד הורים המרכזי לא נכחו הורים עולים (2 תב1). "ההורים שואלים – מה את עושה? אין לי שדרה של עצים לתלות עליה ילדים, זה לא עניינם של ההורים." [...] "ההורים לא יכולים לתקשר עם בית הספר. אף אחד לא יכול לתקשר איתם. אף אחד לא טורח לתרגם את ההורים. אני לא יודעת לדבר איתם." [...] "בכלל אין קשר (עם ההורים העולים). נקודתי יש פה ושם. מאוד קשה להביא אותם לבית הספר" (רמ2). "יש ויש. יש כאלה שברמה ואפשר ליצור קשר, אבל הרבה לא מגיעים ליום הורים, לא מגלים התעניינות... אם זה מצב חמור עושים ביקור בית..." (30ר2)

קשר של ריחוק עד כדי עוינות בין ההורים העולים לבין בית הספר:

בשאלונים נמצא כי קרוב למחצית (45%) מאנשי הצוות מוסרים שיש אצלם הרבה הורים עולים שאין להם קשר עם ביה"ס; ולמעלה ממחצית מהמשיבים אינם מרגישים שחל השנה שיפור בקשר שלהם עם ההורים העולים (55%). קרוב לשליש מוסרים שהרבה הורים עולים בביה"ס אינם מרשים לילדים לצאת לטיולים אפילו כשנותנים להם הנחות בתשלומים (31%). חמישית (20%) מציינים שקיימת בעיה של אכפתיות מצד ההורים העולים, והם (הצוות) מסבירים להם שוב ושוב אבל זה לא עוזר.

למעלה משליש מהצוות מוסרים שיש להורים העולים גישות "משם" שלא מתאימות כאן בישראל, וזה מפריע לילדיהם להקלט כאן (39%) ושליש מרגישים שחלק מהעולים יש להם בעיה של נקיון – שבאה מהבית (35%), ומאמינים שבית ספר שיש בו הרבה עולים הוא למעשה ביה"ס שלא יוכל לסמוך על סיוע מצד ההורים (34%).

בראינות, אנשי סגל (במיוחד בבי"ס אחד) מדברים על קשר של חשדנות, עוינות וחוסר אמון בין ההורים לבית הספר. ההורים, כך נאמר, משמיצים את בית הספר ומתנגדים לו ואינם משתפים פעולה; ובית הספר מצידו אינו עושה מאמצים לקרב אותם.

"מתקיים (קשר עם ההורים), אבל אני מרגישה שיש חוסר אמון... יותר מעלים חשדנות, עוינות." (20ר4)
"תמיד הם נגד, אוהבים להשמיץ ולהאשים, הרגשה שהם לא ממש איתנו... עם העולים אין הרבה קשר. דווקא אם זה העניין יש בודדים (מכלל ההורים) שמוכנים לתת ולעזור. אין פה ממש שיתוף פעולה," (34ל3)

מדברים על הורים לא מעורבים, הנשארים בשוליים, מתבדלים, שאינם משפיעים על ההחלטות – וזה תלוי בהם, אומרים אנשי הסגל, כי מי שרוצה להיות שותף יכול להשתתף.

"הורים לא משפיעים על החלטות הם שותפים לעשייה." [...] "יש הורים – תניחו לי, אל תציקו לי, פחות מעורבים. אני מעדכנת בדף החודש גם את ההורים מהסוג השני." [...] "הם מאוד מאוד נעשו ישראלים היום הם נעשו מעורבים, לא בכמויות אבל כן [...] מטבע הדברים אצל האתיופים יש פחות מעורבות או שזה אצלי, או שזה ככה." (רמ4). "יש וועד הורים. שותף מי שרוצה להיות שותף. הורים אתיופים אין" (10ר4). "יש אתיופים ברמת נגישות אל ההורים. פחות נגישים. אי אפשר להזמין לשיחות, להחתיים על טפסים. סגורים בתוך עצמם" [...] "הם (ההורים) תופסים שוליים, למרות שהם יכולים לפרוח." (20ר4). "כילדים בכיתה זה מאוד תלוי במשפחה (כיצד משתלבים בבית הספר). אם המשפחה מאוד רוצה להתערות ומתערה, גם הילד מתערה... יש נטייה לבדלנות קיצונית בקרב חבר העמים... איך יודעים שהם חוגגים [את ראש השנה האזרחית]? כי הילד לא בא. ההורים לא מרשים להם לצאת אחרי הצהריים, קצת מוגנות יתר. ולעתים יש פריטי לבוש שלא תואמים, בעיקר בהתחלה. סרטים בראשים של הילדות." (20ר4)

ביטויים של גישה שוזרת

חלק מהסגל בבתי הספר השונים ביטא גישה שוזרת, כפי שניתן לראות גם בשאלונים (ר' טבלה 9 בנספח 3); רוב הנשאלים (88%) מוסרים שלמדו משהו מעולה חדש, 90% חושבים שחשוב שמורים יתעניינו באורח החיים הקודם של העולים שבביה"ס, וילמדו להכיר את תרבותם ואת הראייה השונה שלהם את המציאות הישראלית וכולם מצהירים שחשוב שעולים ישמרו על ערכים ומנהגים שהביאו איתם מארץ מוצאם.

בשלושה בתי ספר דמות מרכזית, בדרך כלל אחת, מהסגל (יועצת, מנהלת או סגנית מנהלת) ביטאה גישה שוזרת: ריבוי התרבויות תורם לבית הספר ומעשיר אותו; ריבוי התרבויות הוא כוח; לא מטשטשים את ריבוי התרבויות אלה גאים בו; ריבוי התרבויות מרתק, מלמד, מעשיר; חשוב לכבד את התרבויות השונות ולהתייחס אליהן באופן סימטרי, זה לא שהתרבות שלנו היא הטובה והנכונה; כולנו יכולים ללמוד אחד מהשני:

"הפכנו את זה לכוח (העובדה שיש הרבה תרבויות בבית הספר), אנחנו לא מטשטשים אנחנו גאים, לא מסתירים את זה. מרבית הילדים נושאים שמות רוסיים. זה ו' וזאת י', קחי רשימה של כיתה, זה מעיד יותר מהכל... (מסתכלת ברשימה) מעט מאוד ישראלים יש בבית הספר. אנחנו לא מנסים לטשטש את זה, זה חלק מהעניין... כן כן, אין ספק, זאת האוכלוסייה שלנו." (10ר1). "מרתק בעיני (העובדה שבבית הספר יש הרבה תרבויות). אפילו בתוך הקווקזים יש הבחנה והבדלים ביניהם. בתוך הקווקזים יש רב תרבותיות... כל משפחה מביאה את החלקים שלה, מקורות המוצא. אותי זה מאוד מעניין. לפעמים אני נשארת מתפעלת... אני צריכה להיות ערנית, לכבד את התרבות והמנהגים ועם זה לעבוד ולהמשיך הלאה. ולא להגיד – זה כן וזה לא. זה נר לרגלי, לזכור עם מה הם נכנסים לחדר. תרבות, הרגלי חשיבה. עם זה אני צריכה לעבוד ולא להתנהל עם התרבות שלי, כי זה לא שהתרבות שלי הנכונה. להפעיל את האוזן השלישית. ולכן זה מרתק... אנחנו עושים ריקוד כזה שנכון לילד ולמשפחה, אם הם מקבלים את זה. (10ר1). "מפה של מדינה שמקבלת את השונות בתוכה... רואה את התמונה של החושים מתחברים אל המדינה וזה הופך למקלעת של המון דברים שמתחברים לאותו מקום... אני אכיר את מה שיש לך ואתה את מה שיש לי. אני אקח ממך ואתה ממני." (20ר1)

התייחסות לעולים מתוך הגישה הרב תרבותית – עולה הוא אדם עם נכסים תרבותיים משלו, עולה זה לא בעיה אלא מישהו שניתן גם ללמוד ממנו:

"קודם כל בן אדם עם עושר, שבעצם בא עם איזשהו עולם שיכול להיות שונה משלי, אחר, לא שונה. אחר, ואנחנו צריכים להסתנכרן. יחד למצוא את נקודת ההשקה שאנחנו יכולים להתחבר גם אם הראייה שונה, אחרת. מרתק בעיני, זה לא מובן מאליו שהוא ידבר את השפה שלי. לא רק המילולית, אלא העולם שהוא מביא איתו. גם אני מביאה איתי עולם אחר. אנחנו עושים ריקוד כזה שנכון לילד ולמשפחה, אם הם מקבלים את זה. הרבה פעמים עולה מתחבר עם קושי. אני לא אגיד שאין קושי וזה לא רק חיובי. גם קשיים, קשיי הסתגלות, קשיי שפה. מהדהדים לי הקשיים שאני חווה ביום יום. את הקשיים צריך לראות לא כבעיה. עולה הוא לא בעיה, אלא קשיים כרגע. קשיים זמניים, בתקווה שהם יצטמצמו." (10ר1) "אני לא בעד כור היתוך. אני לא מאמינה בזה. גם כזאת תפיסה זה סוג של שתלטנות. ואני לא מאמינה בשתלטנות, זה בסופו של דבר מתפרק." (20ר2). "תראי, ריבוי התרבויות מעשיר מבחינה חברתית ומבחינה פתיחות לשונה" (3ר3). "נפלא. לומדים ומלמדים והערך המוסף של ללמוד לקבל ולתת, ולעזור ולכבד." (10ר2). "לכבד את התרבות והמנהגים ועם זה לעבוד ולהמשיך הלאה. ולא להגיד – זה כן וזה לא. זה נר לרגלי, לזכור עם מה הם נכנסים לחדר. תרבות, הרגלי חשיבה. עם זה אני צריכה לעבוד ולא להתנהל עם התרבות שלי, כי זה לא שהתרבות שלי הנכונה" (10ר1).

חלק מהצוות מסתייג מהדעות הקדומות ומצדד בקבלה של התרבויות הנוספות:

"אנחנו לא מוותרים על פגיעה בשונות שלי ממך. כולנו לא מוותרים. אם ילד אומר – אתה כושי אנחנו יושבים ועושים שיעור. גם לי יש צבע כהה ושלה לבן לגמרי. אז מה? היא יותר טובה ממני? האם זה משנה אותנו כבני אדם? הם מקבלים הרבה שיעורי חברה מהסוג הזה, ולכן מקבלים בכבוד." (20ר1)

ריבוי התרבויות תורם לבי"ס, הם אומרים, אפשר ללמוד מהתרבות האתיופית והרוסית, ריבוי התרבויות מעשיר מבחינה חברתית, העולים צריכים להתגאות במורשת שלהם.

דובר על הצורך לשמור על תרבות המוצא, ולא למחוק אותה, על ההדדיות במפגש בין התרבויות והאפשרות ללמוד וללמד:

"הם (האתיופים) מעשירים, תורמים [...] זה צבע אחר תרתי משמע. האמנויות שלהם... הם תורמים בקטע שהם מביאים את הרב תרבותיות פנימה. אני לא צריכה לספר על זה, אני רואה בזה ערך מוסף. [...] גם חוגגים את הסגד, בכיתות ה' משלים – להביא משלים מהעדה האתיופית. מורשת יהודית – פסח, המסעות השונים. לא רק חלק מהתרבות אלא חלק מההיסטוריה היהודית. ברגע שהם מרגישים שייכים, מדברים עליהם, חלק מתוכנית הלימודים, הם אינטגרל. יכולתי לבחור במשל ההודי או הסיני והבאתי 4 משלים אתיופיים וכל התלמידים נבחנו גם על זה." (3רמ1). "אני חושבת שזה תורם לתרבות, כללית להכיר גם אנשים אחרים, גם מסורת אחרת. יש ילדים שמנסים ללמוד רוסית, שממש לומדים רוסית. יש גם מורה שלומדת רוסית וכבר מדברת משפטים שלמים" (3רס5). "הם צריכים להתגאות במורשת שלהם" (3רס2)

המטרה היא להכיר תרבויות אחרות מבלי לשפוט אותן, וללמוד מתרבויות אחרות. יש לעודד תחושה של גאווה אצל הילדים גם בזכות המוצא התרבותי שלהם:

"זה טוב, זה מגוון לילדים. להכיר את התרבות מגיל צעיר, למנוע גזענות בעתיד, כשהם מתבגרים ואי אפשר למנוע את זה או לשנות את הדעה שלהם... זה לא מקשה. תורם לזה שבעתיד לא תהיה גזענות, שידעו לקבל את האחר והשונה." (4רל1). "השאיפה שלי שבסופו של דבר יצא ילד שידע לקבל את עצמו, את האחרים, בלי לשפוט. זאת המטרה שלי מעבר לדברים שילדים יקבלו – יכירו תרבויות נוספות, תרבויות אחרות וכו'. זאת השאיפה שלי. [...] "אני מחברת לזה בספרות. אנחנו יכולים לפגוש את זה גם בתנך. עוסקים בשלמה שחוטא כי לבו נוטה אחרי עבודת אלילים של הפילגשים – קבלת תרבות האחר. יש פה נגיעה רב תרבותית. זה שהוא נענש... חוסר הסובלנות שלנו. [...] כשרק התחלנו הבאתי חברה שלי ערבייה שסיפרה על איך זה להיות בחורה ערבייה בישראל. בדרך כלל אנחנו לא מתייחסים פה (בארץ – לערבים). ד' (האתיופית) כתבה – למדתי שגם לי יש תרבות, גם לי יש מה לספר [...] "להקשות זה בטח לא מקשה. אם זה תורם? תשמעי, ילדים לא חיים בבועה. זה לא רק ילדים מהמוצא שלי, מהרמה הסוציאקונומית שלי. אין פה בועה. נלך שוב לכיוון הרב תרבותיות. זה יוכל לתרום הרבה יותר." [...] "אני כן צריכה לקבל ילד שלא מגיע שבוע לבית ספר, כי אצלם חגיגות חתונה במשך שבוע. אני כן צריכה לקבל את זה. זה לא תלוי בו ויש את המסורת ורוצים לשמור את המסורת. אני צריכה לדעת לקבל את זה ולהיפך, לזמן את המשפחה שתשתף אותנו" (4רס1)

בציר השני: תפיסת השינוי המתחולל עם הצטרפותם של העולים לבית הספר

בתחום הזה נמצאה רמת הבלימה הגבוהה ביותר בבתי הספר שבמחקר (42.6%), רמה גבוהה יותר מאשר במחקר הקודם (37.6%).

כפי שרואים בטבלה 10 בנספח 2, בכל ההיגדים של התחום, התפיסה קרובה יותר לתוספתית במחקר הזה לעומת המחקר הקודם; כמעט 60% במחקר הנוכחי חושבים שעבודה בבי"ס שקלט עולים לא שונה מעבודה בבי"ס רגיל, היא רק יותר קשה, לעומת 40% במחקר הקודם; 43% טוענים שלא צריך "לעשות עניין" מקליטת עולים בביה"ס; צריך רק סבלנות, כי הזמן יעשה את שלו, לעומת 19% במחקר הקודם; כ-40% חושבים שמורה טוב לא צריך הכנה והדרכה מיוחדת לעבודה בבי"ס שקלט עולים; הוא יסתדר לבד בעזרת הידע שיש לו והניסיון שצבר לעומת 20% במחקר הקודם.

לעומת זאת, יותר עונים במחקר הנוכחי מסכימים עם ההיגדים המבטאים תפיסה תפניתית של השינוי: 70% חושבים שקליטת העולים היא הזדמנות לחזק הרבה דברים בדרכי העבודה בביה"ס, לעומת 58% במחקר

הקודם; ורק 16% אינם חושבים שבבי"ס שקלט עולים, הצוות החינוכי כולו צריך לרכוש ולפתח ידע וכלים חדשים - ולא רק המורים שעובדים ישירות עם העולים, לעומת 25% במחקר הקודם.³

תפיסה תוספתית

מהראיונות עם אנשי הסגל עולה כי בעיני רבים מהם העבודה בבית הספר לא השתנתה, דבר לא התחדש, ולמעשה כמעט לא נעשה דבר בנושא קליטת העלייה. ההתכוונות אל הילדים אינה כאל ילדי עולים ובביה"ס לא נעשה הרבה לקראת הצטרפות העולים לבית הספר. העולים צריכים לקבל עזרה אך הם לא מקבלים אותה. בתי הספר לא רכשו כלים לקראת העבודה עם העולים והשינוי נתפס אצלם בעיקר במונחים של עבודה יותר קשה והעדר משאבים:

"את העבודה זה לא משנה הכל לגופו של עניין. אם את מדברת על קשיים זה לא משנה מאיזה מוצא, את התמיכה הוא יקבל." (10ר4). "למדנו איך להתמודד אבל זה קשה." [...] "מסתכלים כמה זמן העולה בארץ, מעבר לשנה לא נותנים [שעות תגבור]." (30ר2). "תמיכה מהמורה, שעות שהיה שהמורה מקדישה. חלק יותר וחלק פחות..." (10ר2). "היום רוב הילדים מעבר ל 3 שנים [בארץ], אז אין כבר. צריכים לקבל עוד עזרה, אבל לא מקבלים." (20ר2). "לא, כי אין מספיק (עולים) בכיתה. לפעמים עושים משהו, לא מערכת. זה לא בא לידי ביטוי." (2רמ1). "קשר רגיל(עם ההורים), לא מעבר. אין טיפול מיוחד בגלל שהם עולים." (3רל2)

בעיני הסגל כל הילדים הם צברים ומטפלים בהם כמו בכל ילד (הסובל ממצוקה) בלי קשר לזה שהוא כן או לא עולה. למעשה, בבית הספר "אין עולים":

אין לנו ילדים עולים להוציא שניים... הילדים נולדו בארץ... לפני 7-8 שנים הייתי מוצאת עולים. היום לא תראי את זה" [...] "כולם כאן צברים" (1רמ1) [...] "אין פה עלייה, לא." (2רמ2). "זה כבר לא עולים. זה תלמידי מדינת ישראל וכמו בכל בית ספר מטפלים בכל ילד בלי קשר אם הוא עולה או לא עולה." (20ר1) [...] "תוך חצי שנה ראשונה הוא לא מרגיש עולה חדש." [...] "טיפול בתלמידים מתקשים, לפעמים גם אתיפים אבל אין קשר לזה שהם עולים." (20ר4). [...] "קושי מאוד בחשבון... אין שיעור תגבור מיוחד להם, אבל כשיש משתדלים לקחת אותם. הם נופלים בקטגוריה של כאלה שצברו פערים." (30ר4)

גם כאשר מופעלת בביה"ס תכנית מיוחדת לתלמידים עולים, כמו "מרקם קווקזים", היא מעוררת התנגדות ומתוארת כמתייגת (לשליה) את התלמידים העולים:

"כמה שנים (פרוייקט מרקם קווקזים). הילדים לא אוהבים ללכת. זה מאוד צובע אותם, נורא מתייג אותם (רק הילדים הקווקזים הולכים). לא מוכנה לצבוע אף ילד." (1רמ2)

גם אם יש בבי"ס הרבה התייחסות לעולים עיקרה הוא התייחסות אליהם כאוכלוסיית מצוקה. באחד מבתי הספר קיים מערך שלם וטיפול הוליסטי ומערכתי הכולל יועצת, פסיכולוגית, מגשרת, שלוש מורות של הוראה מתקנת, מטפלת בבעלי חיים, מעורבות של הקהילה – עו"ס והתחנה לבריאות המשפחה, הצוות והמנהלה בטיפול בילדי העולים, שהם כאמור הרוב בבית הספר, אך הכל מנקודת מבט הרואה בעולים אוכלוסיית מצוקה, אוכלוסייה נחשלת:

"הטיפול הוא הוליסטי. אנחנו בקשר עם השירות הפסיכולוגי, הרווחה, התחנה להתפתחות הילד. כל הפונקציה הקהילתית. זה לא רק מחנכת והורה. מתכנס הפורום של היועצת, הפסיכולוגית החינוכית, מורת השילוב וברוב המקרים העו"סית של המשפחה, וגם התחנה להתפתחות הילד. זה היועצת בנתה בעשר אצבעות. משרה מלאה, 30 שעות. אני מבינה את הפונקציה שלה. מערך תמיכה למורות – כל בעיה מקבלת מענה אצל היועצת. היא נותנת שעות בכיתות בנושא של כישורי חיים שייחודיים לאוכלוסייה שלנו" (1רמ1)

³ מסתבר, אפוא, שיש בסגל אנשים שמסכימים שכל הצוות החינוכי בבי"ס שקלט עולים צריך לרכוש ידע וכלים חדשים – ויחד עם זאת מאמינים שמורה טוב לא צריך הדרכה מיוחדת בבי"ס שקלט עולים...

בבית ספר אחר אין יוזמות או פעולות מיוחדות הנעשות למען קליטת העלייה. וגם כאן מורגש שזהו עול המוטל על בית הספר. מכיוון שלמשרד החינוך יש כל כך הרבה דרישות, תשומת הלב מופנית אליהן ולא לצרכים על העולים. כמו כן, מתייחסים אליהם אל העולים כאל תופעה שולית, שכמעט אינה קיימת בבית הספר:

"לא, אין לי הרבה כאלה (עולים). קיבלנו פעם על הקווקזים הרצאה, גם על האתיופים. זה באופן כללי. אם הייתי יושבת בתוך אחוז גבוה הייתי חייבת את זה..." (2רמ2). "אין ברירה. יש לנו ברירה? (בתשובה לשאלה אם עושים משהו ביחס לקליטת העלייה)" (3רס2). "כשמשרד החינוך מפעיל חדשות לבקרים כל כך הרבה פרויקטים, קדימויות והישגים זה נדחק לקרן זווית, כי זה לא נמדד ולא נבדק, אז על זה אני אוותר." (2רמ1). "זה לא מאורגן ולא מסודר. שעות עולים – מסתכלים כמה זמן העולה בארץ, מעבר לשנה לא נותנים." (3רס2)

תפיסה תוספתית של השינוי עולה כאמור גם מתשובות הסגל לשאלונים (ב טבלה 10 בנספח 2): קרוב ל-60% חושבים שעבודה בבי"ס שקלט עולים לא שונה מעבודה בבי"ס רגיל, היא רק יותר קשה, למעלה מ-40% מאמינים שלא צריך "לעשות עניין" מקליטת עולים בביה"ס; צריך רק סבלנות, כי הזמן יעשה את שלו - ומורה טוב לא צריך הכנה והדרכה מיוחדת לעבודה בבי"ס שקלט עולים; הוא יסתדר לבד בעזרת הידע שיש לו והניסיון שצבר, וקרוב לשליש אינם מאמינים שקליטת העולים מהווה הזדמנות לחדש הרבה דברים בדרכי העבודה בביה"ס.

ביטויים של שינוי תפנית

עם כל זאת, נזכיר כי 84% חושבים שבבי"ס שקלט עולים, הצוות החינוכי כולו צריך לרכוש ולפתח ידע וכלים חדשים - ולא רק המורים שעובדים ישירות עם העולים.

בריאויות היו גם דיווחים על פעולות הקשורות לריבוי התרבויות בבית הספר. למשל, משלבים אלמנטים פולקלוריסטיים מהתרבויות השונות בטקסים ובריקודים, מתרגלים ריקודים אתיופיים וקווקזיים בשילוב תנועות עם הכתפיים והרגליים; חוגגים את יום המשפחה על פי העדות השונות עם הריקודים והמאכלים; מביאים הצגות על התרבויות השונות; מטפלים באלימות על רקע תרבותי הבאה לידי ביטוי בקללות גזענות וכינויי גנאי; בשיעור מולדת עוסקים בעליות השונות עם דגש על העלייה האתיופית והרחבה באמצעות סיפורים מן הבית; יש קיר המוקדש ליהדות קווקז ואתיופיה; משלבים משלים אתיופיים בתכנית הלימודים:

"משתמשים בחלק התרבותי בטקסים, ריקודים. ביום המשפחה ההורים עשו את הטקס, הגיעו בערבים, תרגלו ריקוד אתיופי עם המלבושים. היה גם מבית רוסי, הם רקדו והיו לנו 4 תמונות – רוסי, קווקזי, ישראלי ואתיופי. ההורים הציגו ורקדו יחד עם הילדים. כמה תירגלתי את הריקוד הקווקזי, עד שיצא לי המיץ. העבודה של האתיופים עם הכתפיים זה מקסים. זאת הרוח שלנו, מאוד מיוחד בעיני. הכל משתלב בטקס, בריקוד, בחיים שלנו כאן. " [...] "המורה למחול משלבת בתוך הריקוד תנועות או עבודה עם הרגליים." (1רס1). "למשל ליום המשפחה יש השפעה גדולה לאוכלוסייה. חגגנו לפי עדות שזה בהחלט מתאים להם. עם הריקודים, עם המאכלים. בית הספר מביא הרבה הצגות בתחום התרבותי, בתחום של התרבות שלהם, כדי להכיר. הם בכל זאת מעורבים. הקווקזים לא מכירים מוזיקה קלאסית, לקווקזים הצגה על האתיופים. כולם רואים את זה. בשנה שעברה הייתה הצגה מדהימה על האתיופים והמשפחה האתיופית, המאבקים, הדרך, הקשיים. והם הגיעו לארץ והקשיים, ומה קרה." [...] "אנחנו לא מוותרים על פגיעה בשונות שלי ממך. כולנו לא מוותרים. אם ילד אומר – אתה כושי אנחנו יושבים ועושים שיעור. גם לי יש צבע כהה ושלה לבן לגמרי. אז מה? היא יותר טובה ממני? האם זה משנה אותנו כבני אדם? הם מקבלים הרבה שיעורי חברה מהסוג הזה, ולכן מקבלים בכבוד." (2רס1)

"מולדת בכיתה ד'. אנחנו עוסקים בנושא עליות שונות. יש דגש על אתיופיה, למרות שיש לי שני אתיופים. אתיופיה, קווקז, רוסיה. מרחיבים ומביאים סיפורים מהבית. בכיתה מרחיבים את זה, מביאים סיפורים אנושיים של המשפחות... היה לפני שנה מופע של כיתות ו' בנושא עדות והיה ביטוי מקסים." (301). "גם חוגגים את הסגד, בכיתות ה' משלים – להביא משלים מהעדה האתיופית. מורשת יהודית – פסח, המסעות השונים. לא רק חלק מהתרבות אלא חלק מההיסטוריה היהודית. ברגע שהם מרגישים שייכים, מדברים עליהם, חלק מתוכנית הלימודים, הם אינטגרל. יכולתי לבחור במשל היהודי או הסיני והבאתי 4 משלים אתיופיים וכל התלמידים נבחנו גם על זה." (303)

ייצוג עולים בסגל ביה"ס

בתוך 140 אנשי הצוות העובדים בארבעת בתי"ס יש 18 מורות עולות, מגשרת אחת מקווקז ועובדת נקיון מרוסיה. – כלומר בס"ה כשמינית מאנשי הצוות, וגם זאת לא בפזר שווה בין בתי"ס. בבי"ס אחד אין בכלל מורים עולים, בשניים יש 3-4 מורים עולים (באחד מהם גם מגשרת), ובבי"ס אחד, יש 10 מורות עולות והן מהוות כמעט רבע מהצוות.

"זה בית ספר מופ"ת (תכנית לעידוד ההישגים הלימודיים במדעים). המורות למתימטיקה הן מחבר העמים, גם מוזיקה, גם אמנות. [...] יש כאן 10 מורות עולות, 7 מורות למתימטיקה." (303)

הימצאותן של המורות העולות בביה"ס גם תורמת לדימוי העצמי של הילדים וגם מסייעת ליצירת קשר טוב יותר עם ההורים הרוסים:

"ילדים רוסים רואים במתימטיקה, זה בא מהבית, חשיבות מרובה. ועוד יתרון שהמורות מדברות באותה שפה עם ההורים. יש להם הישגים יפים במתימטיקה, פחות בעברית, כי בכל מקרה התרבות הרוסית נותנת דגש מיוחד על מתימטיקה." (302)

בציר השלישי: מיצובה של המשימה במפת החיים של ביה"ס – שולי או מרכזי

במחקר הנוכחי משימת הקליטה מצטיירת כשולית יותר בעיני הסגל מכפי שהצטיירה לפני כעשור: כשלושה רבעים (73%) מוסרים שהעולים בביה"ס הם רק בעיה אחת מהבעיות הרבות שהצוות צריך להתמודד איתן כל הזמן, לעומת כמחצית מהמשיבים (52%) במחקר הקודם (ר' טבלה 11 בנספח 2).

באופן כללי, המיצוב השולי של המשימה מצטייר מתשובותיהם לשאלון של 41.2% מאנשי הסגל במחקר הנכחי לעומת למעלה משליש מהמשיבים במחקר הקודם (34.6%) (ר' איור 1 בנספח 2).

קרוב ל-40% במחקר מדווחים שכשביה"ס מקבל תקציבים מיוחדים לעולים, משתמשים בהם גם לתלמידים ישראלים ותיקים שיש להם קשיים, לעומת כעשירית מהעונים במחקר הקודם; כמעט שליש (31%) אומרים שבביה"ס אין יעדים ברורים בנושא קליטת העולים, לעומת כחמישית במחקר הקודם; למעלה מרבע (26%) מוסרים שפעולות מיוחדות לעולים (כמו שעות תגבור, אולפן וכו') נעשות בבי"ס במקומות שאי-אפשר לקיים לימודים רגילים - כגון במקלט או במחסן, לעומת 14% במחקר הקודם.

בהיגדים נוספים הפער קטן יותר; 17% טוענים שנושא הקליטה לא תופס מקום חשוב בביה"ס, שיעור שאינו רחוק מהשיעור במחקר הקודם (12%); ו 14% טוענים שצריך להיזהר מפעולות מיוחדות לתלמידים עולים, כי זה בא על חשבון התלמידים הותיקים, לעומת 3% במחקר הקודם.

יחד עם זאת, במחקר הנוכחי לעומת המחקר הקודם, יש גם פחות דחייה של היגדים המשקפים מיקום מרכזי יותר של המשימה. בעוד שלפני עשור למעלה ממחצית מהמשיבים דחו את הרעיון שניתן להעלות את הרמה של ביה"ס, אם מצליחים יותר בקליטת עולים, במחקר הנוכחי רק שלישי דחו אותו. במחקר הקודם כ-40% מהסגל לא דווחו על מעורבות מסיבית של המנהל והצוות החינוכי בקליטת העולים בביה"ס, לעומת כחמישית (22%) במחקר הנוכחי. ובעוד שבמחקר הקודם 44% לא העידו שקיים מעקב שיטתי אחרי מצבם של התלמידים העולים בבית ספרם, במחקר הנוכחי רק שלישי (33%).

בתי"ס שבמחקר הם בתי"ס עתירי עולים, כך שפשוט אי אפשר להתעלם מנוכחותם. ואכן יש הרבה התייחסות לעולים, - אבל בעיקר כאוכלוסיית מצוקה/נחשלות וכו' - תגבורים, עזרה חמרית.

כפי שניתן לראות בטבלה 11 בנספח 2, רוב רובו של הסגל (85%) אינו מרגיש שבבית-ספרו נחשב הטיפול בקליטת עולים לתפקיד יוקרתי.

יש גם מי שמצר על כך שקליטת העולים איננה אחת המשימות החשובות בביה"ס, ושהטיפול בקליטת עולים אינו נחשב לתפקיד יוקרתי בו.

אחת המורות ציינה על גבי השאלון מול היגדים העוסקים במיקום משימת הקליטה:

14. אצלנו בבית הספר טיפול בקליטת עולים נחשב לתפקיד יוקרתי – *חבל שלא!!!*

38. קליטת עולים היא אחת המשימות החשובות אצלנו בבית הספר – *וחבל שלא...*

בחלק מבתי הספר יש הרבה התייחסות לעולים, גם אם מתייחסים אליהם בעיקר כאוכלוסיית מצוקה – לפעמים עד כדי ראייתה כאוכלוסיית-יעד לגישה טיפולית בעלת מאפיינים של חינוך מיוחד. בבי"ס אחד הוקם מערך טיפולי עתיר משאבי אנוש:

הקמנו מערך טיפולי בראשו יועצת, פסיכולוגית חינוכית שבאה יום בשבוע [...] יום בשבוע היועצת מקדישה למפגש עם ההורים. בשיחה נוכחים ההורים, העובד הסוציאלי, המגשרת אם יש בעיות שפה, הפסיכולוגית והיועצת ואם צריך גם אני. הקמנו פה מודל [...]. המודל שפיתחנו בשיחות עם הילדים דווקא בגלל הקשיים הסוציאליים [...]. כל החלק הטיפולי זה אחד ממאפייני היסוד שלנו. **יועצת בית הספר עובדת 27 שעות.** יש שלוש מורות להוראה מתקנת [...]. יש כאן תיראפיסטית עם בעלי חיים... (1מ1)

בבי"ס אחר יש תגבור לימודי בשפה, חשבון ואנגלית, פנימיית יום, תראפיות, תגבור של הרווחה החינוכית בעיקר לעולים מאתיופיה, מגשרת יוצאת אתיופיה (בעבר), תגבור לילדים ערבים ביוזמת בית הספר. בית הספר דואג גם לעזרה חומרית לעולים, בבגדים, ציוד לימודי ומזון:

"שיעורי עזר (עומדים בראש סדר העדיפויות בבית הספר) והמנהלת עושה הכל כדי לקבל עזרה מכל הכיוונים האפשריים" (503). "יש ה Pact, יש לנו שעות תגבור של הרווחה החינוכית, שעות סיוע. סייעת נוספת, אני לא יודעת אם זה קשור לזה. היה פה בעבר פנימיית יום. הייתה מגשרת אתיופית שהשנה עברה כי היא הפכה לעובדת סוציאלית. היה גם לחבר העמים. היום הוא קב"ס, אבל אני הפעלתי אותו גם השנה." (103)

בציר הרביעי: דרכי פעולה – שבלוניות או יזמיות?⁴

דרכי פעולה שבלוניות

הרבה מדרכי הפעולה בבתי הספר הן שגרתיות; רבים מהסגל לא רואים בריבוי התרבויות בביה"ס אתגר הדורש דרכי התמודדות חדשות. מטפלים בתלמידים רק משום שהם מתקשים ואין קשר לזה שהם עולים, אין להם שיעור תגבור מיוחד ואם כבר מתייחסים אליהם מדובר בהתייחסות מאוד שגרתית – דיבור בנימוס, הסברים ותרומה של בגדים:

"טיפול בתלמידים מתקשים, לפעמים גם אתיפים אבל אין קשר לזה שהם עולים." (2014) "קושי מאוד בחשבון... אין שיעור תגבור מיוחד להם, אבל כשיש משתדלים לקחת אותם. הם נופלים בקטגוריה של כאלה שצברו פערים." (304). "אני חושבת שכן. למשל, פעם הייתה לנו סייעת שתעזור, או למשל ד' מורת שילוב וכמובן עוזרת כמה שיותר לעולים. להביא ספרים, להעביר להם. פגישות מרובות עם ההורים. אם הילד עם בגד שאת יודעת... מסבירים להם. לא עוזבים אותם ככה, מאוד תומכים... לא, לי אין זמן (לעזור לעולים). אני תמיד מדברת בנימוס, אבל יש לי המון עבודה. אני לא יכולה ללכת אחרי העבודה. אני תמיד עוזרת לאתיופים – בגדים שההורים נותנים, תורמים במיוחד לאתיופים. אני מנחמת אותם. קשה להם להתמודד. מנסים לעזור להם. לא עוזרים להם בכלל במדינה, מסכנים." (413)

שמים דגש על התרבות הישראלית השורשית, ומתעלמים מתרבויות-המוצא של התלמידים. לא מציינים חגים ומסורת של קבוצות-התרבות השונות הקיימות בביה"ס.

לדוגמה, בפעילות להנוכה בנושא "מאירים ערכים", הורים וילדים יצרו ביחד חנוכיות בהן כל אחד נותן את האור הייחודי שלו; אבל לא התייחסו לתרבויות הייחודיות המצויות בפועל בתוך בית הספר, אלא עוסקו ב"שונה" ברמה כללית ועקרונית, או ברמת הפרט:

"ועכשיו לקטע של העבודה. כל אחד נותן מהאור הייחודי שלו להצלחת היצירה. כל קבוצה יוצרת חנוכיה, אנחנו יוצרים 5 חנוכיות, כשהייחודיות והשיתוף ביצירה באים לידי ביטוי, בתוך הערכים שאמרנו." (121)
דוגמאות נוספות - בחגיגות חנוכה כל השירים, הדיקלומים, הריקודים נשאבו מהתרבות הישראלית השורשית. ילדים שרו ודיקלמו שירים בעברית בזמן שרוב ההורים אינם דוברים עברית.

- שירים כמו: אנו נושאים לפידים, באנו חושך לגרש, תן תן כתף
 - קטעי קריאה מהתרבות הישראלית: תפילה מאת רבקה זיו, ברוך אלי את הנרות שאנו מדליקים, כי יש לי את וגם את בגבול על הרמה... מדוע זה אוהב את חנוכה מאת אוריאל אופק (111)
- גם ביום המשפחה הנושא היה זהירות בדרכים ולא התרבות שכל משפחה מביאה עימה, כלומר יום משפחה שמתאים לכל בית ספר רגיל, ולא יום משפחה המשקף בית ספר עתיר עולים. (111)

באחד מבתיה"ס התקיים אירוע מרכזי סביב חידון תנ"ך; עצם הבחירה בחידון תנ"ך כארוע מרכזי בביה"ס ממדרת מראש את התלמידים העולים והערבים שסיכוייהם להתמודד בהצלחה בתחום הזה קטנים יותר משל התלמידים הצברים ומשדרת התעלמות מאי-השוויון המובנה הזה. ואכן, בין המתמודדים בחידון התנ"ך לא היו תלמידים עולים וגם לא ערבים.

"מאוד קשה להם ללמוד תנ"ך, כי אין להם עזרה בבית ולא כולם שומעים את השפה בבית, ולכן הקושי. תנ"ך בשבילם מקצוע הכי קשה ודווקא כאן הייתי אומרת שהם גם צריכים לקבל עזרה. מקצוע חדש ולא מדברים שפה בבית. כל העולים האלה בבית לא מדברים עברית ותנ"ך שפה כל כך קשה וגבוהה ולכן קשה

⁴ על הציר הזה של דפוס ההתמודדות יש מידע מהראיונות והתצפיות בלבד, כי אינו כלול בשאלון.

להם בתנך קשה להם פי כמה. גם משנים קודמות אני יודעת וגם ההורים אומרים. לא לכולם, אבל אחוז גדול מתקשה בזה." (503). וגם תלמידים ערבים לא יכולים להשתתף בחידון כזה (3ת1)

גם כאשר בבי"ס מצהירים על דרכי פעולה יזמיות, קיים פער בין הערכים וההצהרות לבין מה שקורה בשטח, והסגל מנמק זאת בקשיים והעומס איתם בית הספר נאלץ להתמודד. בית הספר מרבה להתמודד עם קשיים ולחצים של משרד החינוך ומצליח, לדברי המרואיינים, לעשות זאת בתנאים כמעט בלתי אפשריים.

"היה הפרוייקט של הקווקזים, אבל אין. לא מציינים חגים, אין מסורת, אין לנו. הבת שלי לומדת בבית ספר אחר ושם היה הסיגד של האתיופים. היה "הוא" שלם סביב זה בבית הספר, פה לא." (202). "שיעור חברה... אחרי שבוע של עומס נוראי נותנת (המורה) להביע דברים, זה לא ערכי, ערכים חברתיים. בכלל יש לנו טיפוח ערכים חברתיים. אבל אין זמן לזה, אין תכנית מובנית. אבל היא לא כל כך ברורה. משרד החינוך יצא ב1000 תוכניות. מורה שצריך לעשות 200 שעות לתכנון לפני שיעור, תמיד יקרה מצב שמשוהו ילך לאיבוד. לא בדקתי (מה קורה בשיעורי חברה) אבל ככה זה נראה לי." [...] "כל הצוות כאן וותיק מאוד, הכי צעירות כאן 20 שנה בבית הספר, זה הזמן השוחק, הן לא רוצות השתלמויות. שחוקות, נמאס להן." (12מ)

דרכי פעולה יזמיות/חדשניות

פה ושם, נמצאו במחקר גם עדויות ליוזמות ולדרכי פעולה פחות שבלוניות, הקשורות לריבוי התרבויות בבית הספר, כגון: הקמת מרכז רב-תרבותי; ישיבות משותפות של מורים-הורים-תלמידים בנושא בניית הסכמות; שילוב של תכנים אתיופיים (כמו משלים וסיפורי המסע ארצה) בתוכנית הלימודים; חוגגים בבית ספר את חג הסיגד; מקימים קבוצת ספורט מצטיינת של תלמידים יוצאי אתיופיה; פעילות של גורם חיצוני בנושא רב תרבותיות, תוכניות "מרקם אתיופיים" או "מרקם קווקזים" של מט"ח.

כאמור, באחד מבתי"ס הוקם מרכז רב תרבותי, הממוקם במקלט:

המרכז הרב תרבותי נמצא בבית הספר במקלט שיש בו שני חדרים ומבואה. במבואה יש תמונות של אתיופיים וכל מיני חפצים "אתניים"; בחדר אחד יש הרבה שמלות ובדים שחלקם נראים הודיים ואחרים אתיופיים; ספרים כמו ניקה שתיקה (עולה חדשה), אטלס של העולם, ספר העוסק בתרבות מרוקו ועוד. על הקיר יש מצד אחד שיר כמו פסיפס ישראלי מאת לאה סייג וקריקטורה של כור היתוך משנות ה 50 יחד עם דברי בן גוריון (לא ברור אם מראים את הניגוד או שזה נתפס אצלם כחלק מהעניין); מפה עם סימון העלייה לארץ – כאן נמצא את הארצות מהם הגיעו הסבים שלנו ונסמן זאת על המפה; כל מיני דמויות אתניות שכנראה הילדים צבעו; שלטים כמו – **תרבות**, מרכיבי התרבות כולם מושתתים על 5 מרכיבים עיקריים: סמלים, שפה, ערכים, נורמות ועצמים, **חפצים** – כל תרבות כוללת קשת רחבה של יצירות אנושיות גשמיות (חפצים), החפצים של החברה משקפים בדרך כלל את ערכיה; לוח קיר – כאן אפשר לספר על מנהגים במשפחה שלכם, סיפורים של סבא וסבתא. מופיעים רק השלטים בלי תוצרים של הילדים; בחדר השני יש תמונות של אתיופיים, תמונות של שווקים בארץ, תמונות של התקווה, מגילת העצמאות וסמל המדינה, ותמונות של בתי כנסת שונים. (4ת4)

לקראת סוף השנה ביטויים מתוך המרכז הרב תרבותי החלו להופיע גם על קירות בית הספר, והוחלט להיכנס לתוכנית משמעותית בת שלוש שנים, שמטרתה להפוך את בית הספר לבית ספר רב-תרבותי בהנחיה והדרכה של סמינר הקיבוצים ובית הספר מגן.

מצד שני, בזמן המחקר לא היה ביטוי לריבוי התרבויות מחוץ לגבולות המרכז הרב תרבותי והשפעתו לא ניכרה לא בפעילויות הבית ספריות ולא בתוכנית הלימודים. הסיבה להקמתו מלכתחילה הייתה תחרות על אזורי הרישום:

"הרעיון הוא להפוך את בית הספר לבית ספר רב תרבותי. אזורי הרישום הולכים להיפתח ותתחיל תחרות. אנחנו מקווים שהנושא הזה של רב תרבותיות באמנות, ספורט מחול, מוזיקה, זה יכול להיות. השאלה היא איך עושים את זה." (4ת4). "לא הגענו לשלב הזה (ביטוי הגישה הרב תרבותית בבית הספר). זאת מטרה, אבל

היא **עדיין לא מיושמת**. (10ר4). "לפעמים מבקשים להביא מאכלים, מדברים בחגים על מנהגים, על המשפחה. אם השאיפה שנשים את המרכז הזה, זה להקיף את כלל בית הספר, שייצא תלמיד **שיידע לקבל את האחר. הדרך היא ארוכה ארוכה**" (4ת4)

ישיבות משותפות של מורים-הורים-תלמידים בנושא בניית הסכמות מטעם גורם חיצוני:

המנחה: "היום זאת חזרה מסוימת על מה שעשינו. גם כדי להזכיר, זה תהליך שנקרא בניית הסכמות. שלוש קבוצות – מורות, הורים וילדים ונמצא לנו כמה נושאים שחשוב לנו לדבר עליהם. נמצא מכה משותף לדברים שכולנו מסכימים עליהם וניקח החלטה. תהליך של קונצנזוס – הסכמה שכמעט כולם מחליטים. 85% מסכימים על דבר אחד. החלטה שאנחנו נקיים אותה, כשכולם מחליטים יחדיו כל אחד לוקח יותר אחריות. איך זה יתנהל – אני אדבר על זה בהמשך. כמה תרגילים שלחלקן יהיו מוכרים ולחלק פחות. לכל אחד יהיה דף ביד." (1ת4)

הקמת קבוצה של יוצאי אתיופיה מצטיינים בספורט.

"לפני שלוש שנים, זה התאים רק לשנה הספציפית... היתה פה קבוצה גדולה של אתיופים שהמצב הלימודי היה מאוד קשה. לא ידעו קרוא וכתוב בכיתה ו' ומוטורית הם היו מצטיינים. בשביל להעלות את הדימוי ניגשתי קודם כל אליהם והצגתי את הפרוייקט. אמרתי שאני יוצאת לדרך רק אם יש אישור מהם קודם כל. הם כל כך שמחו, הם לא הבינו מאיפה נחתתי עליהם. בתנאי שאף אחד לא מסתובב בחוץ. הם היו מסתובבים בחוץ ומפריעים. מי שרוצה להיות בנבחרת, תנאי ראשון – נכנס לכיתה. תנאי שני – שיפור ציונים. עשיתי מעקב חודשי – דיווח מהמחנכות והמורות. לא מצטיינים, אבל יחסית לעצמם. רק תשבו, תראו נוכחות. כל יום בחרתי 5 שחקנים שמשחקים נגד שאר ילדי בית הספר – **אתיופים נגד שאר העולם**, והם ניצחו בכל הטורנירים וזה עשה להם רק טוב." (6ס3)

פעילויות כאלה נועדו לתרום לתחושת השייכות של התלמידים העולים, ולגאווה גם בתרבות המוצא.

"קודם **התביישו**, עכשיו הם **גאים**... זה **יעלה את קרנה של הקבוצה האתיופית**. (2ת3). "ללמוד שכל אחד **בא עם משהו מיוחד ויפה ואנחנו יכולים ללמוד הרבה מאוד דברים ממה שהבאנו מהבית**... פתגמים מבית אבא בשפות שונות; **מילון** – 10 מלים בכמה שפות; **שירי ילדות בשפות שונות**" (4ת3)

פה ושם נשמעה גם מודעות לחשיבות קיומן של דמויות משמעותיות ומובילות להזדהות בסגל, מקבוצות המוצא של התלמידים העולים:

"**ביקשתי שהאחות תהיה מיוצאי הקהילה האתיופית**, אבל אין. חשוב לי שיהיו גם מיוצאי אתיופיה, שתהיה דמות של מורה, מדריך, פשוט אין, חיפשנו. הכרתי אחות אתיופית ורציתי שהיא תבוא, אבל היא יצאה לחופשת לידה עם תאומים. המדיניות שלי היא שככל שנקרב את האוכלוסייה האתיופית על ידי אנשי מקצוע, אנשי מפתח, **הילדים יראו בהם דמויות מובילות להזדהות**, אבל לא מצאתי. **הייתה לי מגשרת אתיופית עד שנה שעברה וזה עבד טוב מאוד**. היא הייתה יועצת, מכוונת משפחות, הרבה יותר ממגשרת." (1רמ)

בנוסף לכל אלה, נמצאו בבתי"ס דרכי פעולה פחות שבלוניות, שאינן קשורות לריבוי התרבויות: טיפוח תחושת הצלחה בתחומים לא אקדמיים, מתן אחריות על ציוד ומתקנים, הרחבת מגוון הפעילויות; וכן יזמות בגיוס משאבים ותרומות לביה"ס.

טיפוח תחושת הצלחה בתחומים לא אקדמיים

באחד מבתי"ס מצהירים על פיתוח הקול האישי של הילדים ומטפחים תחושת הצלחה בתחומים כמו שירה, ריקוד, משחק, נגינה או אמנות. הילדים מנגנים, רוקדים ושרים, כל אחד בתחום המתאים לו:

"אני מדברת איתך על הצלחה שלו ומאמינה בחוויית הצלחה של כל ילד פה. אני רוצה שהם יחוו חווית הצלחה לא אכפת לי באיזה תחום – שירה, ריקוד. יש כאן 40 ילדים במקהלה 10 מתוכם עם בעיות משמעת. בשבילי זאת הצלחה בלתי רגילה... פיתוח קול אישי זה אחד מאבני היסוד שלנו. חוויית הצלחה דרך מחול, מנגינה, משחק, אמנות. זה הפך לחלק מתרבות בית הספר." (1רמ)

מתן אחריות לתלמידים על הציוד והמשחקים בבית הספר

באחד מבתי הספר הכל פתוח – המשחקים הרבים והמתקנים - ואיש אינו נועל אותם. המנהלת מאמינה שאם סומכים על התלמידים, הם לא יהרסו ולא יגנבו. ובאמת הציוד בבית הספר שמור ושלם:

"אנחנו מתרגמים את זה לזכויות מול אחריות... כל מה שאת רואה פה קורה בתוך בית הספר. זכויות התלמיד ואחריות. אחריות היא הדבר שעליו אנחנו בונים את עצמנו... זכותי ואחריותי, יש לי זכות אבל מול כל זכות יש לי אחריות... אני משדרת המון גבולות, אבל המון חמימות. ילד לא יעיז לקחת עיתון הביתה ויוצא בלי שהוא עובר דרכי. למה? כי יש רק 8 עיתונים ו 280 תלמידים. הם מתחלקים. אני לא אומרת שאין דברים כאלה, אבל הרוב לא. אני משאירה הכל פתוח. אולי גונבים, אבל מעט. אנחנו מנסים לחנך לאחריות בעשייה, לא בארונות סגורים." (1רמ)

מגוון פעילויות

בשני בתי ספר יש דגש על מגוון פעילויות ואפשרויות תעסוקה לילדים.

באחד מהם כל הפסקה היא למעשה הפסקה פעילה, התלמידים מפעילים את מערכת ההגברה ורוקדים. ביום שישי מופעלת הפסקה פעילה עם פעילויות נוספות. במהלך החגיגות התלמידים רוקדים, מנגנים ושרים ויש בבית הספר חדר משחקים עם משחקי חשיבה, משחקי חשיבה מעץ בגדלים שונים, פינת קריאה, מתקנים ובעלי חיים.

בית הספר מקיים גם פעילויות להורים והתלמידים בימים מיוחדים כמו חנוכה ויום המשפחה.

בבי"ס אחר נמצא מגוון גדול של פעילויות משותפות, להן דואגות הרכוזות החברתיות; הפסקות פעילות; הרקדות; עוגיאדה; פעילויות מיוחדות כמו חידון התנ"ך (אם כי הוא ממדר עולים וערבים); פעילויות סביב החגים כמו חנוכה ופורים; הצגות לכל המשפחה; טורניר ספורט; חוגים מסובסדים אחרי הלימודים; וימים מיוחדים כמו יום המשפחה.

כל הפעילויות מושקעות מאוד ויש בהן הרבה תנועה ואווירה שמחה. לחלק גדול מהפעילויות גם ההורים מוזמנים, כמו חגיגות חנוכה שהתקיימו באולם גדול. חלק מהפעילויות כמו חגיגות חנוכה או חידון התנ"ך מתקיימות מחוץ לבית הספר באולם בליווי תפאורה ומערכת הגברה.

גיוס משאבים ותרומות לבית הספר

בשניים מבתי ספר המנהלות מאוד פעילות בגיוס משאבים ותרומות לבית הספר. גיוס המשאבים מיועד לאפשר שעורי תגבור ו/או מגוון של שרותים טיפוליים לתלמידים (לכלל התלמידים), או להכניס לביה"ס מתקנים בחצר, פרגולות, משחקי חשיבה, ספרייה עם ספרים חדשים.

"יש תגבור לימודי לילדים אתיופים. זה שעות שהג'וינט נותן על פי מספר הילדים. לקווקים לא. אצלי אין כי אין לי הרבה (קווקים). יש לי כאן שעות עבור הילדים האתיופיים, כישורי שפה ותרפיות, וזה מאוד מכובד וטוב." (3רמ). "תראי את המגלשות, תרמו לנו 150 אלף שקלים הקרן נתנה לי את זה (פינת ישיבה)... המבנה הזה לפני שנים היה החצר האחורית של בית הספר. תסתכלי מה עשינו ממנו. חציו זה כיתה וחציו ספרייה. זה מתרומה. לפני שנתיים זה היה אורווה. לפני שנה הוצאתי מהעירייה וקרן (נוספת) תקציב. אני רוצה פה הכל חדש" (1רמ). "[...] אנחנו בקשר עם השירות הפסיכולוגי, הרווחה, התחנה להתפתחות הילד. כל הפונקציה הקהילתית. זה לא רק מחנכת והורה. מתכנס הפורום של היועצת, הפסיכולוגית החינוכית, מורת השילוב וברוב המקרים העו"סית של המשפחה, וגם התחנה להתפתחות הילד. זה היועצת בנתה בעשר אצבעות. משרה מלאה, 30

שעות. אני מבינה את הפונקציה שלה. מערך תמיכה למורות – כל בעיה מקבלת מענה אצל היועצת'. היא גותנת שעות בכיתות בנושא של כישורי חיים שייחודיים לאוכלוסייה שלנו" (1רמ1)

לסיכום

אוכלוסיית המחקר כוללת 4 בתי"ס יסודיים (בשני ישובים סמוכים), בהם בסה"כ כ-1700 תלמידים וכ-140 אנשי צוות (עובדי הוראה ומנהלה), ביניהם 18 מורות עולות, מגשרת קווקזית אחת ועובדת נקיון מרוסיה. שניים מבתי"ס הם גדולים יחסית ושניים קטנים יותר. אוכלוסיית התלמידים כוללת עולים רבים (דור ראשון, ובעיקר דור שני כלומר ילדים שנולדו בארץ להורים ילידי חו"ל – בעיקר מרוסיה, קווקז ואתיופיה) וכן מספר קטן של תלמידים ערבים; וניכרים בה פערים סוציו אקונומיים. חלק בלתי מבוטל מהתלמידים גדלים במשפחות מצוקה, הנזקקות לשירותי הרווחה; אחרים גדלים במשפחות מבוססות ומטפחות.

בניסיון להתמודד ו/או למנוע אלימות חלק מבתי"ס מפעילים תכנית מוגדרת ואחרים לא; בחלקם הטיפול באלימות הוא מערכתי ובאחרים הוא נקודתי.

על פי נתוני המיצ"ב מצב האלימות הממוצע בבתי"ס שבמחקר דומה, או אפילו קצת יותר טוב מזה של כלל האוכלוסייה במגזר העברי-ממלכתי. יחד עם זאת, קרוב לאחד מכל ארבעה תלמידים במחקר מדווחים על אלימות בין התלמידים והתנהגות פוגעת מצד המורים ואחד מכל חמישה תלמידים אינו שבע רצון מאקלים בית הספר.

בכל בתי הספר נצפו – ברמות שונות – תופעות של אלימות פיזית ומילולית בזמן השיעורים, האירועים וההפסקות.

במהלך ההפסקות נצפו תופעות של אלימות פיזית – דחיפות, בעיטות, מכות ו'מכות רצח'; אלימות מילולית – קללות עלבונות, איומים והשפלות; וונדליזם – הריסה ופגיעה ברכוש; חוסר משמעת – תלמידים משתוללים ומכים שאינם מקשיבים להוראות המורים; ומורות תורניות שאינן נוכחות, או אדישות ומתעלמות מתופעות של אלימות.

מצפייה בהתנהגות בשיעורים התגלתה, מצד אחד, תמונה של התנהגות ממושמת, שקטה ונטולת אלימות מצד התלמידים והתנהגות מכבדת מצד המורות – עידוד התלמידים, הקשבה, דיבור בטון נעים וסבלנות.

אך נצפו גם התנהגויות של אלימות פיזית ומילולית וחוסר משמעת – הפרעות, פטפוטים ואי הקשבה למורה מצד התלמידים. ובמספר מקרים, נצפתה התנהגות של אלימות מילולית מצד המורות: השפלות, עלבונות, צעקות ואיומים.

בישיבות בבתי הספר נושא האלימות הוזכר בקצרה או בהרחבה, אם בהתייחס לבעיות אלימות ואם בדרכי הטיפול בה.

ברוב האירועים בבתי הספר לא נצפו תופעות של אלימות, או שנצפו בודדות, למעט בית ספר אחד שבו חגיגות חנוכה אופיינו בהתנהגות אלימה, פיזית ומילולית, ובחוסר משמעת.

בכל בתי הספר הייתה אלימות על רקע תרבותי. הדבר עלה בעיקר בריאיונות אך גם בתצפיות. מדובר הן על אלימות על רקע תרבותי, ועל אלימות פיזית, עקיפה ומילולית הקשורה לעלייה ולעולים.

כל בתי"ס שבמחקר הם עתירי עולים ובעלי הטרוגניות תרבותית רבה. אף על פי כן כמעט ולא נמצאו בהם עקבות של הכשרה לעבודה במערכת רב תרבותית, ולרוב גם לא הובע עניין או הועלה צורך בהכשרה כזאת. בבי"ס אחד אמנם נערכה השתלמות, אבל רק לחלק קטן של הצוות – אותם מורים שנתפסים כקשורים ישירות לעניין מפני שהם עובדים ב"מרכז הרב תרבותי" שהוקם בביה"ס. בבי"ס אחר המנהלת הלכה להרצאות ביוזמתה ואישרה למגשרת בת העדה האתיופית להעביר לצוות השתלמות קצרה בנושא התרבות האתיופית.

"מדד הבלימה" באוכלוסיית המחקר הנכחי דומה לזה שנמצא במדגם הכללי של מחקר אחר שנערך ב-1999: כשליש מאנשי הצוות מחזיקים בעמדות שמקשות על ההתמודדות עם משימת הקליטה ו/או ריבוי התרבויות.

יחד עם זאת, בשלושת הצירים של דפוס ההתמודדות נמצא הבדל בין שני המחקרים: במחקר הנוכחי אחוז נמוך יותר מאשר במחקר הקודם מבטאים גישה בוללת גלויה; ולעומת זאת אחוז גבוה יותר מאשר במחקר הקודם מחזיקים בתפיסה תוספתית של השינוי שנוצר עם ריבוי התרבויות וממקמים את משימת הקליטה כמשימה שולית.

במחקר הנוכחי נתקבל מגוון רחב של הגדרות ותפיסות לגבי מיהו עולה, רובן מנקודת מבט שלילית; על פי חסכים: אי שליטה בעברית, קשיים בלימודים, זקוק לתגבור, פיגור סביבתי; ו/או על פי בעייתיות התנהגותית/חברתית: לא התערה בחברה הישראלית, מסתגר בחברת העולים, שומר על מנהגים "אחרים". או הגדרות הנשענות על התפיסה שלהיות עולה הוא סטטוס של בעייתיות זמנית, כמו הגדרה על פי ותק תוך הסתמכות על הגדרות של משרד החינוך שנועדו להקצאת משאבים והקלות למשך תקופה מסוימת: שנה/ שנתיים/ שלוש/ חמש.. בארץ;

רוב אנשי הצוות אוחזים ב"עיוורון תרבותי יזום", בעיקר לגבי הדור השני להגירה (כלומר ילדים שנולדו בארץ להורים ילידי חו"ל) - הם כבר צברים, כך נאמר, ולא רואים "את זה".

עם זאת נשמעו פה ושם גם התייחסויות לעולים מתוך הגישה הרב תרבותית: עולה זה לא "בעיה" אלא אדם עם נכסים תרבותיים משלו, מישהו שניתן גם ללמוד ממנו.

בכל בתי הספר, ללא יוצא מן הכלל, נשמעו דעות קדומות ושליליות כלפי העולים – ההורים והילדים.

עם זאת היו גם אנשי צוות שהסתייגו מהדעות הקדומות וצדדו בקבלה של התרבויות הנוספות.

הסגל עושה מאמצים כאלה או אחרים, וברמות שונות של הצלחה, לבנות קשרים עם ההורים העולים. היחס אליהם נע בין ניסיונות ומאמצים לקרב את ההורים - לא פעם מנקודת מבט פטרנליסטית וניסיונות "להנך" אותם; אדישות כלפי ההורים וניסיונות להרחיק אותם; ועד ליחס של חשדנות וחוסר אמון בין ההורים לבית הספר.

הגישה הרווחת בקרב הסגל היא גישה בוללת, לפעמים סמויה ולפעמים גלויה יותר. הצורך בהמשך השימוש בשפת המוצא ושימור תרבות המוצא נתפס כאמצעי לתקופת מעבר בלבד ולאחר זמן הסתגלות מצופה מהעולים לוותר על הקביים הללו ולהיטמע בחברה הישראלית (פלורליזם חולף). ריבוי התרבויות מקשה על בית הספר, לדעת הסגל, העולים והערבים מתביישים בתרבותם, העולים וגם הערבים צריכים להיטמע כמה שיותר מהר בתרבות הישראלית; רצוי שהעולים וילדי העולים יהפכו לישראלים שורשיים כמה שיותר מהר וייטמעו בחברה הישראלית.

עם זאת אחדים מאנשי הסגל – חלקם דמויות מרכזיות בבית ספרן - ביטאו גם גישה שוזרת, שריבוי התרבויות תורם לבית הספר ומעשיר אותו.

לגבי מיצוב המשימה: בתי"ס שבמחקר הם בתי"ס עתירי עולים, כך שפשוט אי אפשר להתעלם מנוכחותם. ואכן יש הרבה התייחסות לעולים, אבל בעיקר כאוכלוסיית מצוקה/נחשלות וכו' – מערך טיפולי, תגבורים, עזרה חומרית.

לגבי תפיסת השינוי ודרכי הפעולה: בבתי הספר קיים עיוורון תרבותי יזום – התפיסה הרווחת היא שאין בביה"ס עולים, הילדים הם צברים, ואם לא, צריך להפוך אותם לכאלה. בהתאם לכך, בתי הספר לא רכשו כלים לקראת העבודה עם העולים והעבודה בבי"ס עתיר עולים אינה שונה מהותית, לדעת הסגל, אלא בעיקר יותר קשה.

בשניים מבתי הספר יש מעט מורות עולות, באחד מהם אין כלל מורים עולים, ורק באחד נמצא שהסגל החינוכי כולל גם הרבה מורים עולים, מדובר בבית ספר מופ"ת ולכן יש בו הרבה מורות עולות.

בחלק מבתי הספר העבודה לא השתנתה, ודבר לא התחדש.

דרכי הפעולה בבתי הספר הן, ברוב המקרים, שגרתיות; הסגל לא רואה במצב אתגר הדורש דרכי התמודדות חדשות. יחד עם זאת, יש פה ושם גם דרכי פעולה חדשניות יותר כמו הקמת מרכז רב תרבותי; שילוב תכנים אתיופיים בתכנית הלימודים; הצע של מגוון פעילויות; דגש על מתן אחריות לתלמידים; טיפוח תחושת שייכות והצלחה; או פעולות יזומות של מנהלות לגיוס משאבים ותרומות לביה"ס.

3.ב. ההשוואה בין בתי הספר

בפרק זה תוצג ההשוואה בין ארבעת בתי הספר, על פי הנתונים הכמותיים והאיכותניים, בכל התחומים שנבדקו במחקר. הניתוח המלא של כל בית ספר בנפרד מופיע בנספח 3.

נתוני הרקע

במחקר השתתפו, כאמור, ארבעה בתי ספר: שניים בישוב ש' ושניים בישוב א'.

בישוב ש', בית ספר **שקד** ובי"ס **שלהבת** הממוקמים בשכונות מצוקה, שניהם בתי ספר קטנים; **בשלהבת** 11 כיתות, מהן כיתה אחת היא כיתת חינוך מיוחד. לומדים בו 270 תלמידים, יש בו 22 מורים שאין ביניהם עולים. **בשקד** 11 כיתות מהן שתי כיתות של חינוך מיוחד, לומדים בו 278 תלמידים ויש בו 27 מורות מהן 4 מורות מחבר העמים.

שלהבת הוא בי"ס הטרוגני יותר; יש בו ישראלים וותיקים מקבוצות מוצא שונות ועולים מקווקז, רוסיה ואתיופיה. **בשקד** רוב אוכלוסיית בית הספר, כ 95%, מורכבת מעולים שהגיעו ברובם מקווקז, חלקם מרוסיה וחלק קטן מאתיופיה.

שלהבת הוא בי"ס לא מטופח, **בשקד** הטיפוח והאסתטיקה מאוד בולטים לעין.

בישוב א', בתי הספר **אורנים** ו**אלון** ממוקמים כל אחד בשכונה יותר מבוססת מאשר **שקד** ו**שלהבת**. שניהם בתי ספר גדולים יחסית; **באורנים** 585 תלמידים ו 35 מורים, מהן שלוש עולות – אחת מרוסיה ושתיים מקווקז, 18 כיתות רגילות ושתי כיתות חינוך מיוחד. **באלון** 18 כיתות מהן שתי כיתות חינוך מיוחד, 553 תלמידים ו 43 מורים. זהו בית ספר מופ"ת, ויש בו 10 מורות עולות מרוסיה.

האוכלוסייה **באורנים** מורכבת מישראלים וותיקים ובערך 30% עולים שהוריהם עלו מרוסיה, קווקז ואתיופיה – רובם דור שני לעליה (נולדו בארץ) וחלקם דור ראשון (נולדו בחו"ל) וערבי אחד. **באלון** האוכלוסייה הטרוגנית מאוד; יש בו עולים מקבוצות מוצא שונות – יוצאי אתיופיה יחסית רבים, יוצאי רוסיה וקווקז, ילדים משכונות יותר מבוססות, ילדים לאימהות מוכות שמתגוררות במעון סמוך, ישראלים וותיקים ועולים משכונות עוני ומצוקה וערבים.

אורנים הוא בית הספר לא מטופח במיוחד, אך גם אינו מוזנח. בית ספר **אלון** מטופח ואסתטי.

אלימות בבתי הספר

קיים שוני בין בתי הספר הן ברמות האלימות והן בדרכי ההתמודדות אתה;

בבית הספר **שקד** אין תוכנית מוגדרת למניעת אלימות משום שההתמודדות עם האלימות נתפסת כחלק מהטיפול באקלים בית הספר. **בשלהבת** יש תוכנית מוגדרת למניעת אלימות; הטיפול נעשה בעבר באמצעות עיצוב התנהגות וחיזוקים עם כרטיסיות. כיום הטיפול הוא באמצעות תוכנית "בונים הסכמות" של גוף חיצוני, האמורה לכלול את כל באי בית הספר.

באלון יש תוכנית מוגדרת ומובנית למניעת אלימות; תוכנית מוגנות הכוללת חוקים, גבולות, תגובות להפרת חוקים, מדרג תגובות, דרכי תגובה מפורטות לתלמידים הנוהגים באלימות וגם תוכנית "חיוכים" – חיזוקים לתלמידים הנוהגים בדרך חיובית. **באורנים** אין תוכנית מוגדרת למניעת אלימות, כי אין שם הרבה אופן בתוכניות המגיעות מבחוץ.

בבית הספר **שקד** יש התמודדות מערכתית עם האלימות, בעזרת מערך-סיוע מסיבי בעל גוון טיפולי; כל בית הספר, צוות המורות, היועצת והמנהלה יחד עם ההורים מעורבים בטיפול באלימות, והטיפול באלימות הוא יומי ומתייחס בהרחבה לאקלים בית הספר. **בשלהבת** הטיפול באלימות הוא נקודתי; המנהלה וההורים לא מעורבים במניעת אלימות בבית הספר.

באלון יש התמודדות מערכתית עם האלימות; כל הצוות היה שותף לפיתוח תוכנית המוגנות; כל המורים, ההורים והתלמידים מכירים את התוכנית; המורה להתעמלות הרכזת החברתית, מורת השילוב, אב הבית והמזכירה שותפים גם הם להורדת רמת האלימות. **באורנים** נראה שאין תוכנית מערכתית בה הסגל, ההורים והמנהלה מעורבים, והטיפול באלימות הוא נקודתי – אם יש בעיה מטפלים בה.

כשמסתכלים על ההשוואה בין נתוני המיצ"ב בארבעת בתי הספר (טבלה 32 בטבלה 32 בנספח 4) ניתן להבחין בהבדלים משמעותיים ביניהם. ההבדלים הבולטים ביותר הם בין שני בתיה"ס הקטנים שבישוב ש': רמת האלימות **בשקד** נמוכה בהרבה מאשר **בשלהבת** בכל הממדים שנבדקו במחקר;

בשקד רמת האלימות הנמוכה ביותר ביחס לכל בתי הספר שבמחקר; רק עשירית (9.5%) מהתלמידים **בשקד** מדווחים על אלימות בין התלמידים; שמינית מהתלמידים (12%) מדווחים על מריבות רבות; ואותו אחוז (12%) מדווחים על בעיות משמעת רבות; רק אחד מעשרים תלמידים **בשקד** מפחד לבוא לבי"ס; ופחות מעשרה אחוז (9%) מדווחים על מקרי אלימות רבים.

לעומתו, **בשלהבת** קרוב לחצי מהתלמידים (49%) מדווחים על מריבות רבות בקרב התלמידים; יותר משליש (35%) מדווחים על בעיות משמעת רבות; קרוב לחמישית (19%) מפחדים לבוא לבית הספר בגלל אלימות; ו13% מדווחים על מקרי אלימות רבים.

ביישוב א', רמת האלימות המדווחת בין התלמידים נמוכה יותר באלון מאשר באורנים; 37% מהתלמידים מדווחים על מריבות רבות; 27% על בעיות משמעת רבות; 10% מהתלמידים פוחדים לבוא לבי"ס בגלל אלימות; ו-12% מדווחים על מקרי אלימות רבים.

באורנים רמת האלימות בין התלמידים היא הגבוהה ביותר; כמעט 60% מהתלמידים (58%) מדווחים על מריבות רבות; קרוב לחצי מהתלמידים (45%) מדווחים על בעיות משמעת רבות; 14% פוחדים לבוא לבית הספר בגלל אלימות; ו-15% מדווחים על מקרי אלימות רבים.

כלומר, בשקד רמת האלימות בין התלמידים הנמוכה ביותר, אלון קרוב לממוצע של אוכלוסיית המחקר, שלשהבת פחות טוב מהממוצע בעיקר בהיגד – תלמידים פוחדים לבוא לבי"ס בגלל אלימות, ואורנים בעל הממוצע הכי פחות טוב בעיקר בגלל ההיגדים – יש מריבות רבות בקרב התלמידים, יש בעיות משמעת רבות ויש מקרי אלימות רבים.

כשמסתכלים בהיגד הנוגע להתנהגות פוגעת מצד מורים, בשקד אחוז התלמידים המעידים על אלימות כזאת נמוך בהרבה מבתי הספר במחקר (8%), ובשלשהבת, לעומתו, האחוז הכי גבוה (40%).

באורנים אחוז התלמידים המדווחים על התנהגות פוגעת מצד המורים יחסית גבוה (27%) ובאלון, האחוז מעט נמוך יותר (22%).

בהתייחס לאקלים ושביעות רצון, בשקד שביעות הרצון היא הגבוהה ביותר; כל התלמידים מעידים על סדר וגבולות ברורים, וכמעט כולם שבעי רצון מבית הספר (94%), מעידים על יחסים טובים בקרב התלמידים (94%) ומספרים על יחסים טובים עם המורים (92%).

לעומתו, בשלשהבת, ברוב ההיגדים, התלמידים הכי פחות שבעי רצון מבתי הספר המשתתפים במחקר; 89% מעידים על סדר וגבולות ברורים, 79% שבעי רצון מבית הספר, 81% מעידים על יחסים טובים בין התלמידים (מעט טוב יותר מאורנים), ורק 60% מספרים על יחסים טובים עם המורים.

בהשוואה בין אלון ואורנים, ההבדלים פחות בולטים; בשניהם 92% מעידים על סדר וגבולות ברורים, אחוז דומה מהתלמידים שבעי רצון מבית הספר (85% לעומת 83% בהתאמה), באלון יותר תלמידים מעידים על יחסים טובים בקרב התלמידים (87% לעומת 78% בהתאמה), ואחוז דומה בשני בתי"ס מספרים על יחסים טובים עם המורים (76% לעומת 70% בהתאמה).

את ההבדלים ברמת האלימות בין בתי הספר היה ניתן לראות גם במהלך התצפיות בהפסקות, השיעורים והאירועים;

לגבי האלימות בהפסקות

בבית ספר שקד יש מגוון פעילויות שמעסיקות את התלמידים ומפחיתות תופעות של אלימות וחוסר משמעת בזמן ההפסקות. למרות האווירה הטובה ומגוון האפשרויות היו מספר אירועי אלימות בהפסקות גם בשקד.

בשלשהבת מגוון הפעילויות מצומצם, ואכן נצפו בו די הרבה מקרי אלימות פיזית ומילולית וחוסר משמעת בזמן ההפסקות (4תה1) (4תה2).

בבית הספר **אלון** יש מגוון פעילויות שמעסיקות את התלמידים ומפחיתות תופעות של אלימות וחוסר משמעת בזמן ההפסקות. אך למרות האווירה הטובה ומגוון האפשרויות היו מספר אירועי אלימות בהפסקות בבי"ס.

בבתי הספר **אורנים** מגוון הפעילויות מצומצם; לילדים **באורנים** לא היו הרבה אפשרויות תעסוקה וחלקם התנהגו באלימות פיזית – דחיפות, מכות קלות, מכות קשות, לפיתות ואלימות מילולית – קללות וצעקות במהלך ההפסקות.

לגבי התנהגות המורות בהפסקות

בשקד, במקרים של אלימות קשה בהפסקה, המורות התורניות התעלמו ממנה והמשיכו לשיחה ביניהן. **בשלהבת** המורים לא הצליחו להשתלט על התלמידים ואלה לא הקשיבו להוראותיהם. **באלון** נצפתה מורה שהתנהגה באלימות מילולית בזמן ההפסקה כלפי ילדה יוצאת אתיפיה. **באורנים**, במהלך התצפיות שנערכו בהפסקות, המורות התורניות לא התערבו באלימות, אם משום שלא נכחו במקום או משום שהיו עסוקות בשיחה.

התנהגות המורות בשיעורים

במהלך השיעורים בבתי הספר השונים נצפו יחסים של כבוד והערכה כלפי התלמידים מצד המורות בכל אחד מבתי הספר.

יחד עם זאת, בבי"ס **שקד** מורה שלימדה בכיתות הנמוכות התנהגה באלימות מילולית כלפי התלמידים: צעקות, איומים, זלזול ועלבונות. אמנם רק 8% מהתלמידים **בשקד** מעידים על התנהגות פוגעת מצד המורים ו 92% מעידים על יחסים טובים עם המורים (ר' טבלה 32 בנספח 4), אך המורה שהתנהגה באלימות מלמדת בכיתות נמוכות שאינן משתתפות במיצ"ב.

בשלהבת האחוז הגבוה ביותר של תלמידים (40%) מעיד על התנהגות פוגעת מצד מורים ורק 60% מעידים על יחסים טובים עם המורים. כמו כן, בתצפיות בשיעורים, ברוב המקרים, הייתה אווירה של חוסר משמעת וניצפו התנהגויות אלימות במהלך השיעור, למעט תצפית אחת שבה האווירה בשיעור הייתה טובה ורמת האלימות נמוכה. יחד עם זאת, כמעט שלא נצפו התנהגויות פוגעות מצד המורות בשיעורים.

באלון המורה, באחת התצפיות, התנהגה באלימות מילולית ופגעה בזכויות הילדים. גם במיצ"ב (ר' טבלה 32 בנספח 4) 22% מהתלמידים דיווחו על התנהגות פוגעת מצד המורים.

באורנים, באחת התצפיות, הן המורה והן התלמידים היו אלימים. המורה התנהגה באלימות מילולית – צעקה, איימה, זלזלה והתלמידים היו אלימים מילולית ופיזית. האווירה הייתה מאוד סוערת.

מורה אחרת סיפרה לי על מקרה של פגיעה בזכויות תלמידה במהלך שיעור שהעבירה.

גם במיצ"ב מדווחים על אלימות מצד מורים 27% אחוז מהתלמידים, ורק 70% שבעי רצון מהיחסים עם המורים.

לגבי אלימות מצד התלמידים בשיעורים

בשקד, ברוב המקרים, השיעורים התנהלו בשקט ורמת האלימות הייתה נמוכה, אך היו גם מעט מקרי אלימות פיזית בין תלמידים בשיעורים כמו דחיפות ומכות קלות.

בשלהבת, ברוב המקרים, הייתה אווירה של חוסר משמעת וניצפו התנהגויות אלימות, פיזית ומילולית, במהלך השיעור, למעט תצפית אחת שבה האווירה בשיעור הייתה טובה ורמת האלימות נמוכה. בתצפיות אחרות נצפתה אלימות גם בתוך השיעורים וגם במסדרונות בכיתה המקבילה.

באלון, ברוב התצפיות, הילדים היו ממושמצים ושקטים במהלך השיעורים, שיתפו פעולה עם המורות ולא התנהגו באלימות, אך היו גם תופעות של אלימות מילולית כמו קללות מצד התלמידים.

באורנים, בחלק מהשיעורים שבהם נערכו תצפיות, הייתה אווירה נעימה וכמעט שלא הייתה אלימות. יחד עם זאת, בשיעור אחר הן המורה והן התלמידים היו אלימים. המורה התנהגה באלימות מילולית – צעקה, אימה, זלזלה והתלמידים היו אלימים מילולית ופיזית. האווירה הייתה מאוד סוערת.

באירועים, כמעט שלא נצפו התנהגויות אלימות בבתי ה"ס, למעט ב"ס **שלהבת**.

בשלהבת, במהלך חגיגות חנוכה, הילדים היו מאוד רועשים, לא ממושמצים והם נהגו באלימות פיזית ומילולית. **באלון** היו כמה מקרים בודדים של בעיטות.

בישיבות בבתי הספר השונים עלה נושא האלימות, מלבד **שלהבת**, בו לא דובר כלל על נושא האלימות ודרכי הטיפול בה. **בשקד** דובר על בעיות של אלימות בבית הספר. **באלון** דנו, בין היתר, בתוכנית המוגנות שמטרתה למנוע אלימות. **באורנים** עסקו בנושא האקלים ומניעת האלימות והדרך בה בית הספר עומד בסטנדרטים של השירות הפסיכולוגי ייעוצי.

בכל בתי הספר דובר בריאיונות על אלימות על רקע תרבותי;

בשקד דובר על הקווקזים סובלים מדחייה חברתית. ובעיות של אלימות מילולית כלפי ילדים קווקזים המגיבים לכך באלימות פיזית.

בשלהבת סופר על קללות בנושא עדתי כלפי יוצאי אתיופיה, ילדים יוצאי אתיופיה הזורקים כיסאות ומקללים.

ובאחת התצפיות ישראליות וותיקות וילדה יוצאת אתיופיה כינו אחת את השנייה בכינויי גנאי.

באלון הצוות ציין קונפליקטים, קיטוב, ניתוק, דחייה חברתית, כינויי גנאי על רקע תרבותי, מתחים, חיכוכים ועלבונות.

באורנים דובר על חוסר סובלנות, "התפוצצויות", קללות גזעניות ולעג.

ריבוי התרבויות בבית הספר

כל בתיה"ס שבמחקר הם עתירי עולים ובעלי הטרוגניות תרבותית רבה, ואעפ"כ כמעט ולא נמצאו בהם עקבות של הכשרה לעבודה במערכת רב תרבותית, ולרוב גם לא הובע עניין או הועלה צורך בהכשרה כזאת.

בשלהבת אמנם נעשתה בבית הספר הכשרה לעבודה במערכת רב תרבותית, אבל רק עבור המורות שעובדות במרכז.

לעומתו בית הספר **שקד** לא עבר הכשרה מיוחדת לעבודה במערכת רב תרבותית. התפיסה היא שבבית ספר ש"אין בו עולים", אין צורך בהכשרה כזאת.

באלון המנהלת הלכה ביוזמתה להרצאות לגבי התרבות האתיופית, וקיבלה הדרכה אישית לגבי התרבות הקווקזית. כמו כן, היא אישרה למגשרת להעביר לצוות השתלמות קצרה בנושא התרבות האתיופית; כיצד ניתן להבין את הקודים התרבותיים ואיך ניתן לחבר אותם לתוכנית הלימודים.

באורנים אין הכשרה לעבודה בבית ספר מרובה תרבויות, בנימוק של ריבוי הדרישות והלחצים המגיעים ממשרד החינוך.

ב טבלה 33 בנספח 4 ניתן לראות את ההשוואה בין מדדי הבלימה הכלליים בבתי הספר; **בשקד** קצת מעל רבע מאנשי הצוות הבית ספרי (26.6%) מחזיקים בעמדות המקשות על ההתמודדות עם ריבוי התרבויות בבית"ס. בכל אחד משלושת בתיה"ס האחרים (**שלהבת**, **אורנים** ו**אלון**) למעלה משליש מאנשי הצוות: 36.1%, 36.5% ו-37.7%, בהתאמה.

את סיכום ההשוואה בין בתי הספר בשלושת מדדי הבלימה ניתן לראות ב איור 8 בנספח 4; בבית"ס **שקד** עצמת הבלימה הנמוכה ביותר בכל אחד משלושת הצירים. פחות מחמישית מהצוות של בית"ס הזה (18.8%) מבטאים עמדות המשקפות גישה בוללת ולא שוזרת; אצל למעלה מרבע מהצוות (28.7%) משתקף מיצוב שולי של משימת ההתמודדות עם השונות התרבותית בבית"ס; ואצל קרוב לשליש (32.4%) המצב נתפס כשינוי תוספתי ולא תפנית.

ומ **שגיאה! מקור ההפניה לא נמצא.** בנספח 4 ניתן גם ללמוד על עוצמת ההדיפה וההתחפרות בבתי הספר; כשליש מאנשי הצוות בכל בית"ס מתחפרים בעמדות הקרובות לדפוס X (קוטב א'), וההבדלים אינם גדולים: 30.7% **בשקד**, 35.6% **בשלהבת**, 34.1% **באלון** ו-37.2% **באורנים**.

בהתייחסות לקוטב ב' (דפוס Y) נמצאו הבדלים גדולים יותר בין בתיה"ס: כחמישית מהצוות של **שקד** (22.5%); כשליש **בשלהבת** (36.5%); כשליש **באורנים** (35.7%) ולמעלה מ-40% **באלון** (41.3%).

בציר הראשון: הגישה לקליטה

מ איור 5 בנספח 4, ניתן ללמוד שבבי"ס שקד עצמת הבלימה היא הנמוכה ביותר; פחות מחמישית מהצוות של ביה"ס הזה (18.8%) מבטאים עמדות המשקפות גישה בוללת ולא שוזרת; גם בהתחפרות מדד הבלימה הוא הנמוך ביותר (18.3%), ובהדיפה כחמישית (19.2%) מהמורים נרתעים מגישה שוזרת.

בשלהבת מדד הבלימה (25.4%) גבוה יותר. 28.4% מהמורים מסכימים עם היגדים המבטאים גישה בוללת, ויותר מחמישית מהמורים (22.3%) אינם מסכימים עם היגדים המבטאים גישה שוזרת.

באלון מדד הבלימה בציר הראשון הוא הגבוה ביותר (29.5%); למעלה מרבע (28.5%) מהמורים מסכימים עם היגדים המבטאים גישה בוללת, וכחמישית מהמורים (20.4%) אינם מסכימים עם היגדים המבטאים גישה שוזרת.

באורנים עוצמת הבלימה יחסית נמוכה – כחמישית מהמורים (19.7%) מבטאים גישה בוללת, בזכות מדד ההדיפה הנמוך (13.9%). אך מדד ההתחפרות בבי"ס (25.4%) מעט גבוה יותר (27.7%).

על פי הריאיונות, הצורך בהמשך השימוש בשפת המוצא ושימור תרבות המוצא בבית ספר שקד הוא אמצעי לתקופת מעבר בלבד ולאחר זמן הסתגלות מצופה מהעולים להיטמע בחברה הישראלית השורשית. בבית הספר קיים עיוורון תרבותי יזום; אין בו עולים, וברוב המקרים ההגדרה של עולה בבית הספר היא הגדרה על פי וותק והגדרה התנהגותית חברתית. כמו כן, כמעט שלא קיימת התייחסות לעובדה שהילדים הם דור שני להגירה, ובית הספר רואה בהטמעת התרבות הישראלית השורשית מטרה חשובה. ואכן, בציר ההדיפה כחמישית (19.2%) מהמורים נרתעים מגישה שוזרת (ר' איור 5 בנספח 4).

מצד שני, הייתה גם התייחסות לעולים כאל דור שני של מהגרים, וחלק מהסגל בבית הספר ביטא גישה שוזרת. ומ איור 5 בנספח 4 ניתן ללמוד שפחות מחמישית מהצוות של ביה"ס הזה (18.8%) מבטאים עמדות המשקפות גישה בוללת ולא שוזרת (לעומת ממוצע המחקר העומד על 23.4%); גם בציר ההתחפרות מדד הבלימה הוא הנמוך ביותר (18.3%) לעומת (27.7% בממוצע המחקר).

בבית הספר יש דעות קדומות בעיקר כלפי יוצאי קווקז ה'אלימים' ויוצאי רוסיה הלבנה ה'אנטי ציוניים'.

גם בתצפיות ילדים צחקו על המבטא הרוסי וחיקו עולה חדש במהלך שיעור ובידיעת המורה. יחד עם זאת חלק מהצוות גילה הסתייגות מהדעות הקדומות ודיבר על קבלה של התרבויות הנוספות.

ההורים **בשקד**, עולים ברובם, הם חלק בלתי נפרד מבית הספר, כפי שהצוות מציג זאת, והם מעורבים במה שקורה שם. יחד עם זאת, המאמצים נעשים מנקודת מבט פטרנליסטית וניסיונות "לחנך" את ההורים.

בשלהבת גם מצופה מהעולים להיטמע בחברה הישראלית ובבית הספר קיים עיוורון תרבותי יזום; בעיני הסגל אין בביה"ס עולים, הילדים הם צברים לכל דבר, ובעצם "זה" כבר עבר להם, וההתייחסות לעולה בבית הספר היא על פי וותק על פי המצב החברתי של, ואין כלל התייחסות לדור שני להגירה.

כמו כן, התחברות בקבוצות של עולים נתפסת כדבר שלילי בבית הספר. ועל פי השאלונים **בשלהבת** מדד הבלימה עומד על 25.4%

28.4% מהמורים מסכימים עם היגדים המבטאים גישה בוללת, ויותר מחמישית מהמורים (22.3%) אינם מסכימים עם היגדים המבטאים גישה שוזרת (ר' איור 5 בנספח 4).

יחד עם זאת, בין המרואיינים הייתה דמות מובילה בעלת גישה הקרובה יותר לגישה השוזרת.

מדמויות מובילות בסגל נשמעו בריאיונות ביטויים של דעות קדומות וסטריאוטיפים כלפי העולים. בני

הקהילה האתיופית מתוארים כמוזנחים סביבתית רגשית ופיזית, אלימים פושעים, עבריינים ושונאי

המדינה. ההורים יוצאי קווקז מתוארים כאלימים ומזנחים.

הסגל **בשלהבת** מדבר על הורים לא מעורבים, שוליים, מתבדלים, שאינם משפיעים על ההחלטות ונשמעות דעות קדומות כלפי ההורים; מדברים על קשר של חשדנות, עוינות וחוסר אמון בין ההורים לבית הספר.

באורנים הצורך בהמשך השימוש בשפת המוצא ותרבות המוצא בבית הספר הוא אמצעי לתקופת מעבר בלבד ולאחר זמן הסתגלות מצופה מהעולים בבית הספר להיטמע בחברה הישראלית. ההגדרה היא פונקציונלית מנקודת מבט של חסכים, והגדרה חברתית - ההתייחסות לעולה היא כאל מצב בעייתי ושלילי, עד שהוא מתערה בחברה ומסתגל. עולה שלא מסתגל הוא עולה בעייתי.

הגישה של הצוות בבית הספר היא גישה בוללת גלויה: ריבוי התרבויות אינו תורם, הוא מקשה על בית הספר. לתפיסת הצוות הילדים מתביישים לדבר בשפתם ומתביישים בתרבות שלהם, ורצוי שלא יזהו אותם עם התרבות שלהם. ובשאלונים (איור 5 בנספח 4) מדד ההתחפרות בבי"ס מעט גבוה יותר (25.4%).

מצד שני, חלק מהסגל גילה גישה הקרובה יותר לגישה השוזרת; דובר על הצורך לשמור על תרבות המוצא, ולא למחוק אותה, על ההדדיות במפגש בין התרבויות והאפשרות ללמוד וללמד.

ואכן **באורנים** עוצמת הבלימה יחסית נמוכה – כחמישית מהמורים (19.7%) מבטאים גישה בוללת, בזכות מדד ההדיפה הנמוך (13.9%) (ר' איור 5 בנספח 4).

יחד עם זאת, לחלק מהצוות בבית הספר ובעיקר לאחת מהדמויות המובילות, יש דעות קדומות וסטריאוטיפים רבים ואפילו קיצוניים כלפי העולים: יוצאי קווקז לא מטפלים בילדים, או מטפלים רק בדברים הפיזיים; תרבות של אלימות; לא מעורבים; ילדותיים; פרימיטיביים. יוצאי **רוסיה** מנצלים ועוזבים; באים בתביעות, בדרישות נוקשות ובטענות; מעיקים; קרציות. יוצאי **אתיופיה** חסרי הבנה; לא מעורבים; סובלים מקשיי למידה.

מצד אחד, מדובר בבית הספר על קשר טוב עם ההורים. מצד שני, נאמר בבית הספר, שאין עניין לערב את ההורים במה שקורה, בפרט כשמדובר בהורים עולים. לדברי הסגל גם ההורים לא מגלים התעניינות ולא מגיעים ליום הורים. יש קושי לתקשר עם ההורים ולא נעשים מאמצים לתקשר אתם. כמו כן, הסגל מבטא

דעות שליליות וקדומות כלפי ההורים האלימים והאדישים בעיני הסגל, שאינם מבינים את חשיבות הטיפול הפסיכולוגי בילדים.

בבית הספר **אלון** הצורך בהמשך השימוש בשפת המוצא ותרבות המוצא נתפס כאמצעי לתקופת מעבר בלבד ולאחר זמן הסתגלות מצופה מהעולים להסתגל ולהיטמע בחברה הישראלית. בבית הספר קיים עיוורון תרבותי יזום; אין בו עולים, כולם צברים. יש מעט התייחסות לילדי עולים – דור שני להגירה, אך מנקודת מבט של חסכים; צריך לעזור להם בגלל קשיי השפה. הייתה גם הגדרה פונקציונלית שלילית במיוחד של העולים, מנקודת מבט של חסכים. כמו כן, יש התייחסות שלילית בבית הספר לביטויים של הקבוצות התרבותיות השונות.

כמה דמויות בביה"ס, ובעיקר המנהלת, ביטאו גישה רב תרבותית שוזרת. **אבל** כללית רווחת בצוות של **אלון** גישה בוללת. ריבוי התרבויות מקשה על בית הספר; העולים והערכים מתביישים בתרבותם. ואכן, מדד הבלימה ב**אלון** (29.5%) הוא גבוה יחסית. 28.5% מהמורים מסכימים עם היגדים המבטאים גישה בוללת, וכחמישית מהמורים (20.4%) אינם מסכימים עם היגדים המבטאים גישה שוזרת (ר' איור 5 בנספח 4).

בבית הספר יש סטריאוטיפים ודעות קדומות כלפי העולים מקווקז ואתיופיה, הורים וילדים:

נבערים, אפטיים, שוליים, ירודים, אנלפאבטים, בורים, בעלי שפה דלה, אלימים, סובלים מפגיגור סביבתי עמוק, משפחות אלימות והורים לא מעורבים. גם הערכים אלימים ומגיעים מתרבות של אלימות.

בית הספר עושה מאמצים ליצור קשר עם ההורים העולים, בעיקר בני הקהילה האתיופית, ולקרב אותם לבית הספר, גם אם בפועל זה לא תמיד מצליח.

מצד שני, יש גישה פטרונית בבית הספר כלפי ההורים העולים. לעתים היחס מצד הצוות הוא גם מזלזל.

בציר השני: תפיסת השינוי המתחולל עם כניסתם של העולים לבית הספר

ניתן ללמוד מ איור 6 בנספח 4 שבשקד, עצמת הבלימה בציר הזה נמוכה מבין בתי הספר (32.4%), גם בהתייחסות לכל אחד משני הקטבים שלו: כ-30% מהצוות של **שקד** מסכימים עם היגדים המתארים את ריבוי התרבויות בביה"ס כשינוי תוספתי, וקצת למעלה משליש (34.9%) דוחים את ההיגדים המתארים את המצב כשינוי תפנית. **בשלהבת** עוצמת הבלימה גבוהה בהרבה (45.10%), חצי מהצוות מסכימים עם היגדים המתארים את ריבוי התרבויות בביה"ס כשינוי תוספתי, וכ 40% דוחים את ההיגדים המתארים את המצב כשינוי תפנית.

באלון וב**אורנים** עוצמת הבלימה בציר הזה דומה לזו שב**שלהבת** (44.90% ו 48%, בהתאמה).

בבית הספר **שקד** ההתכוונות אל הילדים בבית הספר אינה כאל ילדי עולים וביה"ס לא נעשה הרבה לקראת הצטרפות העולים לבית הספר, משום שלמעשה הם לא נתפסים כעולים, אלא כילדים הסובלים ממצוקה.

יחד עם זאת, בבית ספר נעשו פעולות הקשורות לריבוי התרבויות בבית הספר; כמו החלק התרבותי בטקסים ובריקודים וקיר המוקדש ליהדות קווקז ואתיופיה.

בשלהבת ניכר שהעבודה בבית הספר לא השתנתה, דבר לא התחדש, ולמעשה כמעט לא נעשה דבר בנושא קליטת העלייה. ההתכוונות אל הילדים אינה כאל ילדי עולים וביה"ס לא נעשה הרבה לקראת הצטרפות העולים לבית הספר. אם מטפלים בתלמידים זה רק בגלל שהם מתקשים, לא בגלל שהם עולים. הסגל אף מציין שאין להם שיעור תגבור מיוחד והם צוברים פערים.

העבודה בבית הספר **אלון** השתנתה, ונעשים דברים כדי לקלוט את העולים בבית הספר, כמו שיעורי עזר, תראפיות, מגשרים ועזרה חומרית. כמו כן, נעשות בבית הספר פעולות הקשורות לריבוי התרבויות הקיים בו ובעיקר שילוב התכנים. בנוסף, הסגל החינוכי ב**אלון** כולל גם מורים עולים; מדובר בבית ספר מופ"ת ולכן יש בו הרבה מורות עולות, המהוות 23% מהצוות.

בבית הספר **אורנים** העבודה לא השתנתה לאור ההרכב הרב-תרבותי של אוכלוסיית התלמידים, דבר לא התחדש, ולמעשה כמעט לא נעשה דבר בנושא קליטת העלייה. גם אם נעשה משהו הוא נקודתי ולא מערכתי, או שהוא נחשב לדבר שלילי ה"צובע" את התלמידים, כמו במקרה של התוכנית "מרקם קווקזים". לדעת הסגל העולים צריכים לקבל יותר עזרה, אבל הם לא מקבלים אותה.

בציר השלישי – מקומה של משימת הקליטה בבית הספר

מ איור 7 בנספח 4 ניתן ללמוד שב**שקד** פחות מחמישית מהצוות (19.3%) מסכימים שההתמודדות עם ריבוי התרבויות בביה"ס תופסת מקום שולי בלבד בביה"ס; עם זאת 38% חושבים שהיא איננה תופסת מקום מרכזי. **בשלהבת** ברור עוד יותר שמיצובה של המשימה לא רק שאיננו מרכזי בביה"ס (44.5%), הוא אפילו שולי למדי בעיני כשליש מהצוות (31.2%).

גם ב**אלון** שליש מהצוות חושבים שהמשימה איננה תופסת מקום מרכזי בביה"ס (35.9%) ומצטייר גם מיצוב שולי של המשימה הזאת מתשובותיהם של 41.8% מהצוות.

ב**אורנים** מיצובה של המשימה הוא הנמוך ביותר במחקר. קרוב למחצית המורים (48.2%) חושבים שהיא איננה מרכזית בביה"ס, ולמעלה משליש (35.2%) רואים אותה כשולית.

בית הספר **שקד** הוא עתיר עולים, כך שפשוט אי אפשר להתעלם מנוכחותם, ואכן יש הרבה התייחסות לעולים בבית הספר. בבית הספר מערך שלם וטיפול הוליסטי ומערכתי, אבל הכל מנקודת מבט הרואה בעולים אוכלוסיית מצוקה, אוכלוסייה נחשלת.

בשלהבת יש בביה"ס מרכז רב-תרבותי - אבל הוא ממוקם במקלט. כמו כן, העשייה היא שולית והעולים אינם זוכים לתגבור מיוחד. הם זוכים לאותו טיפול שמקבלים ילדים מתקשים אחרים.

בית הספר **אלון** הוא בית ספר עתיר עולים ואכן יש בו הרבה התייחסות לעולים אבל בעיקר כאוכלוסיית מצוקה, אוכלוסייה חלשה הזקוקה לעזרה: תגבור לימודי פנימיית יום, תראפיות, תגבור של הרווחה החינוכית בעיקר לעולים מאתיופיה, מגשרת יוצאת אתיופיה, שהייתה עד לשנה קודמת, אבל לא בתקופת המחקר, תגבור לילדים ערבים ביוזמת בית הספר ועזרה חומרית.

באורנים אין בבית הספר יוזמות או פעולות מיוחדות הנעשות למען קליטת העלייה ומורגש שזהו עול המוטל על בית הספר שחייבים לעשות כי אין ברירה. מכיוון שלמשרד החינוך יש כל כך הרבה דרישות, הם אומרים, תשומת הלב מופנית אליהן ולא לצרכים של העולים. כל נושא קליטת העלייה לא מאורגן ולא מסודר ומתייחסים אל העולים כאל תופעה שולית.

בציר הרביעי – דרכי הפעולה

גם בציר הרביעי, שלא נבדק בשאלונים, נמצאו הבדלים בין בתי הספר.

בשקד דרכי הפעולה יזמיות; אמנם הדגש בבית הספר הוא על התרבות הישראלית השורשית, ודרכי ההתמודדות בו לא שונו או חודשו בהקשר הזה, אך יש בבית הספר הרבה דרכי פעולה יזמיות; שמים דגש על מתן אחריות לתלמידים; מטפחים תחושת שייכות הצלחה וגאווה; בית הספר מתאפיין במגוון פעילויות ואפשרויות שונות לתלמידים; בית הספר מקיים גם פעילויות להורים והתלמידים בימים מיוחדים; והמנהלת בבית הספר מאוד פעילה בגיוס משאבים ותרומות לבית הספר.

בשלהבת אמורות להימצא דרכי פעולה חדשניות – כמתבקש מקיומו של המרכז הרב-תרבותו שהוקם בו. אך בזמן המחקר לא היה ביטוי לריבוי התרבויות מחוץ לגבולות המרכז הרב תרבותי והשפעתו לא ניכרה לא בפעילויות הבית ספריות ולא בתוכנית הלימודים. בפועל, על פי התצפיות והריאיונות, דרכי הפעולה בבית הספר הן שגרתיות; הסגל לא רואה במצב אתגר הדורש דרכי התמודדות חדשות; לא נעשו מאמצים לגיוס משאבים ומגוון הפעילויות בו הוא דל. יחד עם זאת, לקראת סוף השנה ביטויים מתוך המרכז הרב תרבותי החלו להופיע גם על קירות בית הספר, והוחלט להיכנס לתוכנית משמעותית בת שלוש שנים, שמטרתה להפוך את בית הספר לבית ספר רב-תרבותי.

באלון דרכי ההתמודדות בבית הספר הן לעתים שגרתיות ובתצפיות השונות בדרך כלל לא היה ביטוי לריבוי התרבויות. יחד עם זאת, זוהו בביה"ס גם דרכי התמודדות יזמיות וחדשניות; כמו שילוב של תכנים אתיופיים בתוכנית הלימודים; תוכנית ייחודית בה הוקמה קבוצה של יוצאי אתיופיה מצטיינת בספורט; בבית הספר דואגים לטיפוח תחושת השייכות ההצלחה והגאווה של התלמידים העולים, כשהגאווה גם שייכת, לתרבות המוצא; יש מגוון גדול של פעילויות משותפות לתלמידים ולהורים; ומנהלת בית הספר פעילה בגיוס תרומות ומשאבים לבית הספר.

באורנים דרכי הפעולה, ברוב המקרים, שגרתיות; מצד אחד, מדובר בבית הספר על טיפוח תחושת ההצלחה של תלמידים מתקשים מבחינה לימודית ועל פרויקט מעורבות חברתית, המעודד את אחריות התלמידים; כמו כן, מרבים לדבר בבית הספר על חינוך לערכים חברתיים. מצד שני, קיים פער בין הערכים וההצהרות לבין מה שקורה בשטח; מרבית הסגל, המורות והמנהלת, מאוד וותיקות, וכנראה גם שחוקות ובית הספר מרבה להתמודד עם קשיים ולחצים של משרד החינוך. באורנים לא מציינים בבית הספר חגים ומסורת של קבוצות-התרבות השונות הקיימות בביה"ס, הפעילויות בבי"ס רגילות כמו בכל בית ספר, ולא דובר על השקעה מיוחדת בגיוס משאבים ותרומות לבי"ס.

רמת האלימות מול עצמת הבלימה בכל אחד מבתי הספר

ב איור 10 בנספח 4 אפשר לראות כי שני בתי"ס, **שקד** ו**שלהבת**, שניהם בתי"ס קטנים ושניהם נמצאים בשכונות מצוקה ביישוב ש', שונים מאד זה מזה הן ברמת האלימות (9.5% לעומת 29%, בהתאמה) והן במדד הבלימה (26.6% לעומת 36.1% בהתאמה). במלים אחרות, בשקד שבו רק אחד מכל 10 תלמידים מדווח על קיומה של אלימות בביה"ס לעומת שלהבת שבה יותר מאשר אחד מכל 4 תלמידים מדווח על אלימות כזאת, יש הבדל מקביל גם בעמדות של הסגל החינוכי בכל הנוגע להתמודדות עם ריבוי התרבויות בביה"ס: בראשון קצת למעלה מרבע מהמורים מחזיקים בעמדות וגישות המקשות על התמודדות עם המשימה, ואילו בשני למעלה משליש.

בהשוואה בין שני בתי"ס שביישוב האחר, **אלון ואורנים**, שניהם בתי"ס גדולים יותר, לא נמצא הבדל ממשי ביניהם בעמדות של הסגל בנוגע להתמודדות עם ריבוי התרבויות בביה"ס (36.5% באורנים ו 37.7% באלון) ולעומת זאת נמצא הבדל ברמת האלימות: ב**אלון** חמישית מהתלמידים (21.5%) מדווחים על אלימות בבי"ס, וב**אורנים** שליש מהתלמידים (33%) מדווחים על אלימות.

כאן המקום להזכיר שגם **בשקד** וגם **באלון** קיים טיפול מערכתי באלימות, וגם דרכי פעולה יזמיות [הציר הרביעי שלא בא לידי ביטוי ב**שאלון**].

סיכום ההשוואה בין בתי הספר

טבלה 34 (ר' בנספח 5) מרכזת את תמצית נתוני ההשוואה בין ארבעת בתי"ס:

מבחינת נתוני הרקע;

בתי הספר נמצאים בשני ישובים: שניים ביישוב א' – **אורנים ואלון**, ושניים ביישוב ש' – **שקד ושלהבת**.

שקד ושלהבת ממוקמים בשכונת מצוקה, ורוב האוכלוסייה שלהם היא אוכלוסיית עוני ומצוקה. **אורנים ואלון** ממוקמים בשכונות מבוססות יותר, חלק מהילדים מגיעים משכונות יותר מבוססות, חלקם משכונות עוני ומצוקה.

ביה"ס **אורנים ואלון** גדולים יחסית (18 כתות, 3 בשכבה), **שלהבת ושקד** קטנים יותר (11 כתות, עד 2 כתות בשכבה).

בשקד האוכלוסייה מורכבת ברובה מעולים, **בשלהבת** ובשאר בתי הספר יש גם לא מעט ישראלים וותיקים. **באלון ואורנים** יש גם מעט ערבים ו**אלון** הוא בית הספר שהאוכלוסייה שלו ההטרוגנית ביותר.

מבחינת ייצוג העולים בצוות; **בשקד** 4 מורות מחבר העמים המהוות 15% מהסגל + מורה אחת לחינוך מיוחד ומגשרת קווקזית; **בשלהבת** אין עולים. **באלון** 10 מורות עולות (מחבה"ע), המהוות 23% מהסגל, וב**אורנים** 3 מורות עולות מחבה"ע, המהוות 8.6% מהסגל, ועובדת ניקיון אחת עולה מרוסיה.

מבחינת המראה החיצוני; **שקד** הוא בית ספר מטופח מאד, **שלהבת** הוא ב"ס מוזנח למדי, **אלון** מטופח, וב**אורנים** אינו מטופח ואינו מוזנח.

בשקד האחוזים הגבוהים ביותר (95%) מהתלמידים שבעי רצון מבית הספר ומעידים על אקלים חיובי. בשלהבת האחוז הוא הנמוך ביותר (77.25%). בין אלון ואורנים יש הבדלים קטנים יותר (85% לעומת 80.75% בהתאמה).

מבחינת האלימות בבתי הספר:

בשקד התמודדות עם האלימות מערכתית, אין תוכנית מוגדרת למניעת אלימות, וההתמודדות עם האלימות נתפסת כחלק מהטיפול באקלים בית הספר; בשלהבת יש תוכנית מוגדרת למניעת אלימות, אך הטיפול באלימות נקודתי.

באלון הטיפול באלימות מערכתית, ויש תוכנית מובנית למניעת אלימות; באורנים אין תוכנית מוגדרת למניעת אלימות, והטיפול באלימות נקודתי.

בשקד רמת האלימות הנמוכה ביותר על פי נתוני המי"צב (9.5%), כפי שזוה גם משתקף, ברוב המקרים, בתצפיות.

בשלהבת המצב הרבה פחות טוב (29%), מה שניכר גם בתצפיות השונות.

באלון רמת האלימות נמוכה יותר מרמת האלימות באורנים (21.50% לעומת 33% בהתאמה), כפי שעלה גם מהתצפיות.

בזמן הישיבות בשקד דובר בישיבה על בעיות של אלימות כמו וונדליזם, ובשלהבת כלל לא דובר על נושא האלימות ודרכי הטיפול בה, למרות נושא הישיבה (בניית הסכמות). באלון דנו, בין היתר, בתוכנית המוגנות שמטרתה למנוע אלימות. ובאורנים הישיבה עסקה בנושא האקלים ומניעת האלימות.

מבחינת התנהגות המורות;

בהתייחס לאלימות מצד המורות בשקד המצב הטוב ביותר (8%), ובשלהבת הכי פחות טוב – 40%.

בין אלון ואורנים יש הבדלים פחות בולטים (22% לעומת 27% בהתאמה).

בכל התצפיות בבתי הספר בשיעורים נצפו גם יחסים של כבוד והערכה כלפי התלמידים, אך מורה בכיתות הנמוכות בשקד כן נקטה באלימות מילולית; בשלהבת, ברוב המקרים, אמנם הייתה אווירה של חוסר משמעת אך כמעט שלא נצפו התנהגויות אלימות מצד המורות.

באלון אחת המורות נקטה באלימות מילולית בשיעור ואחרת בהפסקה, ובאורנים אחת המורות נקטה באלימות מילולית ואחרת הפרה זכויות של תלמידה.

ובהפסקות, בשקד המורות התורניות היו אדישות לתופעות של אלימות במהלך ההפסקה ובשלהבת המורות לא הצליחו להשתלט על התלמידים בזמן ההפסקה. באלון אחת המורות התנהגה באלימות מילולית כלפי ילדה אתיופית ובאורנים המורות התורניות היו אדישות לתופעות של אלימות.

כמו כן, בכל בתי הספר הייתה אלימות על רקע תרבותי ואלימות פיזית ומילולית הקשורה לעלייה ולעולים.

ההתמודדות עם ריבוי התרבויות בבתי הספר;

בכל בתי"ס שבמחקר כמעט ולא נמצאו עקבות של הכשרה לעבודה במערכת רב תרבותית.

בשקד לא התקיימה השתלמות משום ש"אין שם עולים".

בשלהבת אמנם נערכה השתלמות, אבל רק עבור המורות שעובדות במרכז הרב תרבותי.

באלון המנהלת הלכה ביוזמתה להרצאות ואישרה למגשרת להעביר לצוות השתלמות קצרה בנושא התרבות האתיופית.

באורנים אין הכשרה כזאת בשל ריבוי דרישות ולחצים המגיעים ממשרד החינוך.

לגבי **ייצוג עולים בסגל**: **בשקד** 15% מהצוות הם מורים עולים, וב**שלהבת** אין כלל עולים. **באלון** 23% מהצוות הם עולים וב**אורנים** 8.6%.

לגבי **מדדי הבלימה בבתי הספר**, **בשקד** רמת הבלימה הנמוכה ביותר (26.6%) **בשלהבת** יותר משליש מחזיקים בעמדות המקשות על ההתמודדות עם ריבוי התרבויות בבתי"ס (36.1%). וכך גם **באלון** ו**אורנים** (37.7% ו36.5% בהתאמה).

בציר הראשון, הגישה לקליטה, עצמת הבלימה בבתי"ס **שקד** היא הנמוכה ביותר (18.8%), **שלהבת** גבוה יותר (25.4%); **באלון** מדד הבלימה הוא הגבוה ביותר בציר זה (29.5%), וב**אורנים** עצמת הבלימה יחסית נמוכה – כחמישית מהמורים (19.7%) מבטאים גישה בוללת.

בכל בתי הספר נשמעו **דעות קדומות וסטריאוטיפים** כלפי העולים, שבלטו בעיקר בבית הספר **אורנים**.

בשקד נעשים מאמצים לקרב את ההורים אך מנקודת מבט פטרנליסטית וניסיונות "לחנך" את ההורים; **בשלהבת** מדובר על קשר של חשדנות, עוינות וחוסר אמון בין ההורים לבית הספר.

באלון גם נעשים מאמצים לקרב את ההורים מנקודת מבט פטרנליסטית וניסיונות "לחנך" אותם, וב**אורנים** אין עניין לערב את ההורים במה שקורה.

בציר תפיסת השינוי - **בשקד** מדד הבלימה נמוך יחסית - 32.4% וב**שלהבת** מדד הבלימה (45.10%)

גבוה יותר. וכך גם **באלון** וב**אורנים** (45% לעומת 48% בהתאמה).

בציר מיקום המשימה, **בשקד** מדד הבלימה הוא הנמוך ביותר (28.6%) ויש בו הרבה התייחסות לעולים בבית הספר, אבל בעיקר כאוכלוסיית מצוקה.

גם **בשלהבת** הממוצע מעט נמוך מהממוצע באוכלוסיית המחקר (37.6%), ואכן יש בבתי"ס מרכז רב-תרבותי אבל העשייה היא שולית;

באלון מדד הבלימה נמוך מזה שב**אורנים** (38.90% לעומת 41.7% בהתאמה), ויש בו הרבה התייחסות לעולים בבית הספר, אבל בעיקר כאוכלוסיית מצוקה. **באורנים** אין בבית הספר יוזמות או פעולות מיוחדות הנעשות למען קליטת העלייה.

מבחינת השינויים שחלו בביה"ס לאור ההרכב הרב-תרבותי של אוכלוסיית תלמידיו: בשקד היבטים של השונות התרבותית מקבלים ביטוי בחלק הפולקלורליסטי בטקסים ובריקודים ויש קיר המוקדש ליהדות קווקז ואתיופיה. בשלהבת, לעומתו, העבודה בבית הספר לא השתנתה, דבר לא התחדש, ולמעשה כמעט לא נעשה דבר בנושא קליטת העלייה.

באלון העבודה בבית הספר השתנתה, ונעשים דברים כמו שילוב של תכנים אתיופיים בתוכנית הלימודים – משלים ומסעות לארץ; חוגגים בבית הספר את חג הסיגד; יש פעילות של קרן קרב בנושא רב תרבותיות, ותוכנית "מרקם אתיופים" של מט"ח. ובאורנים העבודה בבית הספר לא השתנתה, דבר לא התחדש, וגם אם נעשה משהו הוא נקודתי ולא מערכתי, או שהוא נחשב לדבר שלילי ה"צובע" את התלמידים.

דרכי הפעולה בשקד הן יזמיות ובשלהבת שבלוניות. בין אלון ואורנים יש הבדל דומה – באלון דרכי פעולה יזמיות ובאורנים שבלוניות.

לסיכום

בשניים מבת"ס (אורנים ושלהבת) רמת האלימות גבוהה יחסית, באחד (אלון) היא בינונית ובאחד (שקד) רמת אלימות נמוכה במיוחד. כפי שאפשר לראות בטבלה ההבחנה ביניהם אינה קשורה לגודל ביה"ס או לישוב: שני האלימים ביותר נמצאים כל אחד בישוב אחר והם שונים בגדלם (אחד מהם קטן ואחד גדול יחסית). וכך גם שני בתי"ס הפחות אלימים.

שני בתי הספר הפחות אלימים (שקד ואלון) מתאפיינים בטיפול מערכתי באלימות ובדרכי פעולה יזמיות, שאינן קשורות ברוב המקרים לריבוי התרבויות בבית הספר. בשניים האחרים (אורנים ושלהבת) הטיפול באלימות הוא נקודתי ודרכי הפעולה שגרתיות.

אם מתייחסים להשוואה בין בתי הספר בכל יישוב בנפרד –

בישוב ש, רמת האלימות בשקד נמוכה בהרבה מאשר בשלהבת, בכל הממדים שנבדקו במחקר.

למעשה שקד הינו ביה"ס עם רמת האלימות הנמוכה ביותר במחקר הנוכחי. ההתמודדות שלו עם אלימות היא מערכתית – כחלק מהטיפול באקלים ביה"ס.

במקביל, שקד הוא ביה"ס שבו השיעור הנמוך ביותר של אנשי צוות המחזיקים בעמדות המקשות על התמודדות עם ריבוי התרבויות בביה"ס. 4 המורות העולות מהוות 15% מהסגל ופועלת בו מגשרת קווקזית. ניכרות בו דרכי פעולה יזמיות, משימת הקליטה איננה שולית בביה"ס, ההורים מעורבים במה שקורה בו, גם אם המאמצים לקרב אותם נעשים בגישה פטרנליסטית ותוך נסיון "להנך" אותם. יש הרבה התייחסות לתלמידים העולים (המהווים את רוב-רובה של אוכלוסיית תלמידיו), אם גם בגישה בוללת מוצהרת; ביה"ס מקיים מערך טיפולי עתיר משאבים ורב-מקצועי שנועד לעסוק בטיפול הוליסטי ומערכתי בעולים, הכל מנקודת מבט הרואה בהם אוכלוסיית מצוקה.

בשלהבת, לעומת זאת, רמת האלימות גבוהה, הטיפול באלימות הוא נקודתי, 40% מהתלמידים מדווחים שיש בביה"ס מורים שפוגעים ומעליבים ושוררת בו אווירה של חוסר משמעת. בביה"ס הוקם מרכז רב-תרבותי אך

אין אף מורה עולה בביה"ס, וגם אין מגשר/ת, והשפעתו של המרכז כלל אינה ניכרת בביה"ס. יש הרבה סטריאוטיפים ודעות קדומות על העולים, והקשר בין ההורים העולים לביה"ס רווי של חשדנות, עוינות וחוסר אמון.

בישוב א', הפערים בין שני בתיה"ס הם פחות חריפים, אך רמת האלימות ב**אלון** נמוכה יותר מאשר ב**אורנים**, שבו רמת האלימות גבוהה במיוחד והטיפול בה נקודתי בלבד.

במקביל, ב**אורנים** רווחים סטריאוטיפים ודעות קדומות כלפי העולים, יש נתק בין ביה"ס וההורים העולים, ואין עניין לערב אותם או לעשות מאמץ לתקשר אתם. בביה"ס יש 3 מורות עולות, המהוות פחות מ-9% מהצוות, וכמעט לא נעשה דבר בנושא קליטת עליה. העבודה בביה"ס לא השתנתה, ומורגש שהעולים נתפסים כעול על ביה"ס.

ב**אלון** רמת האלימות ממוצעת יותר, ויש תכנית מוגדרת וטיפול מערכתי באלימות. כמו כן יש בו (בזכות תכנית מופ"ת) גם 10 מורות עולות מרוסיה, המהוות כמעט רבע מהסגל, ובעבר גם עבדה בו מגשרת אתיופית. המנהלת היא בעלת גישה שוזרת, אבל בצוות יש לא מעטים שגישתם בוללת ורווחים אצלם סטריאוטיפים ודעות קדומות כלפי מגוון האוכלוסיות של ביה"ס. יש בביה"ס הרבה התייחסות לעולים, בעיקר כאוכלוסיית מצוקה, ונעשים מאמצים ליצור קשר עם ההורים העולים ולקרב אותם לביה"ס, לא תמיד בהצלחה ובד"כ בגישה פטרונית. הרבה מדרכי הפעולה של ביה"ס הן יזמיות, חדשניות ובחלקן אפילו נותנות מקום לביטוי התרבויות של התלמידים.

מטבלה 1 ניתן ללמוד על המשתנים שמבחינים בין בתי ספר השונים ברמת האלימות השוררת בהם, בתחום ההתמודדות עם ריבוי התרבויות; ניתן לזהות כמה משתנים שמבחינים בין שני בתיה"ס האלימים ביותר לבין שני האחרים, כלם בממשק שבין הסגל ובין עולים מבוגרים: בבתי"ס האלימים הקשר עם ההורים העולים פגום, כמעט ואין מורים עולים בסגל החינוכי, ואין מגשרים בצוות.

בנוסף ניתן לזהות כמה משתנים המבחינים בין ביה"ס האחד שבו רמת האלימות נמוכה במיוחד ובין שלושת האחרים, כלם בתחום העמדות של הסגל: הבולטות של סטריאוטיפים ודעות קדומות הייתה נמוכה יותר בראשון מאשר בשלושת האחרים, וכך גם שיעור המורים המחזיקים בתפיסה תוספתית של השינוי, המייחסים למשימת הקליטה מיצוב נמוך בביה"ס וכללית מחזיקים בעמדות שמקשות על ההתמודדות עם ריבוי התרבויות.

טבלה 1: משתנים שמבחינים בין בתי ספר השונים ברמת האלימות השוררת בהם

אורנים	שלהבת	אלון	שקד	ביה"ס משתנים
א	ש	א	ש	הישוב
גדול	קטן	גדול	קטן	גודל ביה"ס
גבוה (81%)	הנמוך ביותר (77%)	גבוה (85%)	הגבוה ביותר (95%)	שיעור התלמידים המדווחים על אקלים חיובי בביה"ס
גבוהה	גבוהה	בינונית	נמוכה	רמת האלימות
נקודתי	נקודתי	מערכת-מובנה	מערכת - טיפולי	הטיפול באלימות
שגרתיות	שגרתיות	יזמיות	יזמיות	דרכי הפעולה
משתנים מתחום ההתמודדות עם ריבוי תרבויות				
משתנים המבחינים בין שני בתי"ס בעלי רמת אלימות גבוהה לבין שני האחרים				
שלישי (נתק)	שלישי (עוינות וחשדנות)	חיובי (נעשים מאמצים לקירוב ההורים)	חיובי וההורים מעורבים	1. אופי הקשר של ביה"ס עם ההורים העולים
אחוז זניח (8.6%)	איך בכלל	יש (23%)	יש (15%)	2. מורים עולים בצוות ביה"ס
לא	לא	היתה	כן	3. מגשר/ת
משתנים המבחינים בין ביה"ס האחד בעל רמת האלימות הנמוכה ביותר לבין שלושת האחרים				
גבוהה	גבוהה	גבוהה	נמוכה יחסית	4. הבולטות של סטראוטיפים ודעות קדומות בצוות
קרוב לחצי	קרוב לחצי	קרוב לחצי	כשליש	5. תפיסה תוספתית של השינוי בקרב הצוות
למעלה מ-40%	למעלה משליש	למעלה משליש	למעלה מרבע	6. מיצוב נמוך של משימת הקליטה בביה"ס
כשליש	כשליש	כשליש	כרבע	7. שיעור המורים המחזיקים בעמדות שמקשות על התמודדות עם ריבוי התרבויות בביה"ס (מדד הבלימה הכללי של ביה"ס)

4. סיכום ודיון

במחקר השתתפו ארבעה בתי ספר עתירי עולים ומרובי תרבויות השונים ביניהם ברמות האלימות. נקודת המוצא הייתה, שבת-ספר עתירי עולים שיש בהם רמה גבוהה של אלימות, יהיו שונים בהיבטים רבים שלהם מבתי-ספר עתירי עולים שרמת האלימות בהם נמוכה, והציפייה הייתה שבין היתר הם יהיו שונים גם בדפוס ההתמודדות שלהם עם ריבוי התרבויות בתוכם.

על פי נתוני המיצ"ב מצב האלימות הממוצע בבתי-ה"ס שבמחקר דומה, או אפילו קצת יותר טוב מזה של כלל האוכלוסייה במגזר העברי-ממלכתי. יחד עם זאת, קרוב לאחד מכל ארבעה תלמידים במחקר מדווחים על אלימות בין התלמידים והתנהגות פוגעת מצד המורים ואחד מכל חמישה תלמידים אינו שבע רצון מאקלים בית הספר. בכל בתי הספר נצפו – ברמות שונות - תופעות של אלימות פיזית ומילולית בזמן השיעורים, האירועים וההפסקות. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם המחקרים המציירים את מצב האלימות בבתי הספר בישראל בשנים האחרונות (רולידר, לפידות ולוי, 2001; בנבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור, 2005).

בשניים מבתי-ה"ס שבמחקר הנכחי רמת האלימות נמצאה גבוהה יחסית, באחד בינונית ובאחד נמצאה רמת אלימות נמוכה במיוחד. ההבחנה ביניהם אינה קשורה לגודל ביה"ס או לישוב: שני ה"אלימים" ביותר נמצאים כל אחד בישוב אחר והם שונים בגדלם (אחד מהם קטן ואחד גדול יחסית). וכך גם שני בתי-ה"ס הפחות אלימים.

בשני בתי-ה"ס ה"אלימים" נמצא שהטיפול באלימות הוא נקודתי ודרכי הפעולה שגרתיות. שני בתי הספר הפחות אלימים מתאפיינים בטיפול מערכתי באלימות ובדרכי פעולה יזמיות (שאינן קשורות ברוב המקרים לריבוי התרבויות בבית הספר). מה שתואם ממצאים קודמים (בנבנישתי 2005), לפיהם בבתי ספר שרמות האלימות שבהם נמוכות במידה ניכרת מן הצפוי על פי מאפייני הסביבה, מתקיימים מאפיינים כמו: תפקידו של הצוות המסייע בעיצוב האווירה החיובית ובהגנה על הילדים; פעולה נחושה, שיטתית ועקבית נגד אלימות, והדגש על עבודה מערכתית. בשניים האחרים, האלימים יותר,

כל בתי-ה"ס שבמחקר הם כאמור עתירי עולים ובעלי הטרוגניות תרבותית רבה. אף על פי כן כמעט ולא נמצאו בהם עקבות של הכשרה לעבודה במערכת רב תרבותית, ולרוב גם לא הובע עניין או הועלה צורך בהכשרה כזאת.

כללית, לא נמצא באוכלוסיית המחקר דגש על חינוך לרב-תרבותיות; להפך - אף אחד מארבעת בתי-ה"ס לא נמצא עוסק באופן כולל וקוהרנטי בחינוך לרב-תרבותיות; באף אחד מבתי-ה"ס לא נמצאה תכנית לימודים רב-תרבותית, לא במובן הפרטיקולארי (שכבה של חינוך ייחודי המתאים לקבוצה תרבותית ספציפית) ולא במובן של חינוך פלורליסטי, החושף את חברי כל הקבוצות למגוון התרבותי הקיים בביה"ס. (תמיר, 1998; יוגב, 2001; ריינגולד 2005)

לא נמצא בין ארבעת בתי-ה"ס גם אחד המתקרב לתיאור של Banks (1995), את השינוי המבני הכולל הנחוץ לחינוך לרב-תרבותיות: שינוי בתוכנית הלימודים; חומרי הלימוד; סגנונות הוראה ולימוד; תפיסה והתנהגות של מורים ומנהלים; ומטרות, נורמות ותרבות בית-הספר.

בתי"ס שמדגישים את החינוך לרב-תרבותיות אמורים להקנות לילדים תחושת גאווה במוצא ובתרבות שלהם; לשתף פעולה עם ההורים ולא להרחיק אותם; תוכנית הלימודים אמורה לשקף גישה רלטיביסטית ביחס לחקר האמת ולמפגש עם אמיתות אחרות, והמורים והמנהלים בהם מצופים להיות פתוחים לשינוי (בר-שלום, 2004). אמנם חלק מהמאפיינים הללו נמצאו פה ושם בבית ספר זה או אחר – אבל אי אפשר לומר שאיזשהו בתי"ס התקרב לתמונה הזאת.

התמונה שהתגלתה במחקר הזה, כמו בתיאורים שבספרות, הייתה שחינוך לרב-תרבותיות הנו רק ובעיקר - פעילות וולונטרית של מורים (יוגב, בתוך: ריינגולד, 2005), או אנשים אחרים מהסגל.

"מדד הבלמה" באוכלוסיית המחקר הנוכחי דומה לזה שנמצא במדגם הכללי של מחקר קודם שנערך לפני כעשור (סבר 1999). כשליש מאנשי הצוות מחזיקים בעמדות שמקשות על ההתמודדות עם משימת הקליטה ו/או ריבוי התרבויות. כללית, נמצא שרבים מאנשי הצוותים הבית ספריים מחזיקים בגישה בוללת והתייחסות הירארכית לתרבויות השונות.

פה ושם נשמעו התייחסויות לעולים מתוך גישה רב תרבותית: עולה הוא אדם עם נכסים תרבותיים משלו, מישוהו שניתן גם ללמוד ממנו. אבל הגישה הרווחת באה לידי ביטוי בהגדרות ותפיסות אחרות, בעיקר שליליות, לגבי מיהו עולה; העולים בבתי הספר מוגדרים על פי חסכים, ו/או על פי בעייתיות התנהגותית/חברתית; או הגדרות הנשענות על התפיסה שלהיות עולה הוא סטטוס של בעייתיות זמנית וחולפת. רוב אנשי הצוות מבטאים "עיוורון תרבותי יזום", כלומר אי-הבחנה בשונות האישית שמקורה ברקע קבוצתי-תרבותי (סבר 1999); זאת בעיקר לגבי הדור השני להגירה (כלומר ילדים שנולדו בארץ להורים ילידי חו"ל) - הם כבר צברים, כך נאמר, ולא רואים "את זה".

אף כי היו אנשי צוות שהסתייגו מכך, נשמעו בכל בתי הספר, ללא יוצא מן הכלל, דעות קדומות ושליליות כלפי העולים – ההורים והילדים. זאת בדומה לתיאור של קרניאלי (2004) את המצב בבתי"ס שבהם למדו תלמידים מגל העלייה הגדול של ראשית המדינה - המורים מכירים בצורה שטחית את תלמידיהם ונותנים להתרשמותם ולאמונותיהם להשפיע על עמדותיהם. הם אינם טורחים להכיר אותם לעומק ולהבין את הרקע התרבותי שלהם. הם מנציחים את המצב כאילו לא ניתן לשנותו וכאילו האשם הוא בתלמידים. "בפועל בית-הספר הופך למגרש חברתי שמתקיימים בו יחסים של מתח, עוינות, אלימות, סטיגמות, תפיסות סטריאוטיפיות והיכרות שטחית בלבד של תלמידי הקבוצה האחת את האחרת ושל המורים את תלמידיהם" (קרניאלי 2004, עמ' 209).

לגישתם וליחסם של המורים לתלמידיהם יש השפעה רבה על מידת הצלחתם בבית-הספר מבחינה לימודית וחברתית. התלמידים מפנימים את התפיסות הסטריאוטיפיות והשליליות המיוחסות להם, הם מפתחים תפיסה עצמית נמוכה וחשים כי מצבם הלימודי, החברתי והמקצועי הוא חסר סיכוי לשינוי. בתגובה לתסכול מתפתחת תת-תרבות-נגד, בעלת נורמות מעוותות ואף הרסניות (קרניאלי 2004).

בכל בתי הספר שבמחקר נמצאה אלימות על רקע תרבותי. הדבר עלה בעיקר בריאיונות אך גם בתצפיות. מדובר הן על אלימות על רקע תרבותי, ועל אלימות פיזית, עקיפה ומילולית הקשורה לעלייה ולעולים.

הקשר עם ההורים-העולים הוא אחד הנושאים שהסגל החינוכי מתקשה להתמודד אתו (טטר ושות', בתוך: סבר, 2004). ואכן גם במחקר הנכחי נמצא כי היחס של אנשי הצוות להורים העולים נע בין ניסיונות ומאמצים לקרב אותם - לא פעם מנקודת מבט פטרנליסטית וניסיונות "להנך" אותם; דרך אדישות כלפי ההורים וניסיונות להרחיק אותם; ועד ליחס של חשדנות וחוסר אמון בין ההורים לבית הספר.

אף כי אחדים מאנשי הסגל - חלקם דמויות מרכזיות בבית ספרן - ביטאו גם גישה שוזרת, על פיה ריבוי התרבויות תורם לבית הספר ומעשיר אותו, הגישה הרווחת בקרב הצוותים היא גישה בוללת, לפעמים גלויה ולפעמים סמויה יותר.

במתכונת הגלויה שלה הגישה הזאת מתבטאת בדברי המורים כי ריבוי התרבויות מקשה על בית הספר, העולים (והערבים) מתביישים בתרבותם, העולים וגם הערבים צריכים להיטמע כמה שיותר מהר בתרבות הישראלית; רצוי שהעולים וילדי העולים יהפכו לישראלים שורשיים כמה שיותר מהר וייטמעו בחברה הישראלית.

במתכונת סמויה יותר, הגישה הבוללת לבשה לעתים פנים של "פלורליזם חולף" (סבר, 1999): הצורך בהמשך השימוש בשפת המוצא ושימור תרבות המוצא נתפס כאמצעי לתקופת מעבר בלבד ולאחר זמן הסתגלות מצופה מהעולים לוותר על הקביים הללו ולהיטמע בחברה הישראלית.

בתי"ס שבמחקר הם בתי"ס עתירי עולים, כך שפשוט אי אפשר להתעלם מנוכחותם. "כשיש בבית-הספר תלמידים עולים מעטים, המוסד יכול לבחור בין התמסרות לנושא הקליטה לבין התעלמות ממנו. כשיש בבית הספר עולים רבים, לא ניתן להתעלם מקבוצה זו." (טטר ועמיתיו בתוך: סבר, 1999, עמ' 132). ואכן יש, בעיקר בשניים מבתי הספר, הרבה התייחסות לעולים - אבל מתוך נקודת המוצא הרואה בהם אוכלוסיית מצוקה/נחשלות, תפיסת המצב כשינוי תוספתי בלבד והתכחשות לשנוי התפנית שאמור ריבוי התרבויות להניב.

התפיסה התוספתית מתבטאת בין היתר בתת-הייצוג של מורים עולים בצוות החינוכי (סבר 2004). בשניים מבתי הספר יש מעט מורות עולות, באחד מהם אין כלל מורים עולים, ורק באחד נמצא שהסגל החינוכי כולל גם הרבה מורים עולים, מדובר בבית ספר מופ"ת ולכן יש בו הרבה מורות עולות. כלומר, הצוות, רק בבית הספר הזה, משקף (חלקית) את הרכב אוכלוסיית התלמידים.

התפיסה התוספתית מתבטאת בבתי הספר גם בצורת *עיוון תרבותי יזום* (סבר, 1999) - כלומר התכחשות לקיומה של שונות תרבותית קבוצתית (בד"כ בשמה של התנגדות להפליה על רקע תרבותי...). התפיסה הרווחת היא שאין בביה"ס עולים (אפילו אם גוף התלמידים בביה"ס מכיל 90% עולים דור ראשון או שני); הילדים הם צברים, ואם לא, צריך להפוך אותם לכאלה. בהתאם לכך, בתי הספר לא רכשו כלים לקראת העבודה עם העולים והעבודה בבי"ס עתיר עולים אינה שונה מהותית, לדעת הסגל, אלא בעיקר יותר קשה. ואכן, משתמשים בחלק מבתי הספר בטכניקות ושיטות המסייעות בקידום ההישגים הלימודיים של תלמידים נחשלים - כמו מורות להוראה מתקנת, שיעורי עזר, תגבור לימודי וטיפול תחושת הצלחה אישית.

בחלק מבתי"ס דרכי פעולה פחות שגרתיות, שברובן אינן מתייחסות לריבוי התרבויות. הכוונה למשל להיצע של מגוון פעילויות בהפסקות; דגש על מתן אחריות לתלמידים; טיפוח תחושת שייכות והצלחה אישית; או פעולות יזמיות של מנהלות לגיוס משאבים ותרומות לביה"ס. פה ושם נמצאו בבתי"ס דרכי פעולה המיועדות לאפשר לתלמידים לראות מושגים, נושאים ואירועים מנקודת המבט של קבוצות אתניות ותרבותיות שונות (Banks, 1995), כמו הקמת מרכז רב תרבותי או שילוב תכנים אתיופיים בתכנית הלימודים. אבל כללית דרכי הפעולה בבתי הספר הן, ברוב המקרים, שגרתיות; הסגל לא רואה במצב אתגר הדורש דרכי התמודדות חדשות.

התמונה הכללית שנתגלתה במחקר הזה לגבי ההתמודדות עם שונות תרבותית דומה איפוא לזו שהצטיירה במחקרים שנערכו בארץ לפני יותר מעשור.

הכוונה המקורית בעבודה זו הייתה לבחון איזו זיקה קיימת (אם בכלל) בין האופן שבו בית-ספר מתמודד עם ריבוי תרבויות הקיים בו דה-פקטו לבין רמתה של האלימות השוררת בו. ממצאי העבודה אינם עולים בקנה אחד עם אף אחת משתי האסכולות המנוגדות הקיימות בספרות העוסקת בהשלכות של ריבוי תרבויות :

בביה"ס בעל רמת האלימות הנמוכה ביותר זוהתה גישה בוללת (אסימילטיבית) ברורה; לכאורה, ממצא התומך באסכולה שעל פיה קליטה מוצלחת היא תהליך שנועד להפוך את העולים לדומים ככל האפשר לעמיתיהם הוותיקים וממליצה להפחית את השונות התרבותית, דהיינו – לנסות ולטשטש את ההבדלים בין הקבוצות השונות, ובדרך זו להביא לאחדות ולפיוס (Webster 2002; אמיר והורוביץ 2003). על פי גישה זאת, צפוי שבבתי"ס "לא אלימים" תהיה התנגדות לחינוך רב-תרבותי, והם יהיו בעלי גישה בוללת; ודווקא בבתי"ס בעלי גישה שוזרת תימצא רמה גבוהה של אלימות. אלא שהגישה הבוללת נמצאה למעשה בכל בתי"ס שבמחקר – כולל בתי"ס בעלי רמת האלימות הגבוהה ביותר.

באותה מידה גם אי אפשר לראות בממצאים תמיכה באסכולה האחרת, המצדדת בחינוך לרב-תרבותיות ולקבלת השונות כאמצעי להפחתת האלימות; שהרי חינוך לרב תרבותיות לא נמצא באף אחד מבתי"ס.

עם זאת, ועל אף השונות הקטנה בין ארבעת בתי"ס מבחינת ההתמודדות עם ריבוי התרבויות בביה"ס, יש במחקר הנכחי רמזים לגבי כמה משתנים הנגזרים מהאסכולה הרב-תרבותית, שעשויים להיות משמעותיים לגבי האלימות הבית ספרית; חלקם נוגעים לממשק שבין הצוות לבין העולים המבוגרים וחלקם לעמדות הסגל: הספרות (Rong בתוך: סבר; 2004; בר שלום 2004) מצביעה על החשיבות של ייצוג הולם של קבוצות-מיעוט בתוך הסגל; ואכן בבתי"ס ה"אלימים" ביותר, בניגוד לשני האחרים, לא היה ייצוג כזה: לא פעלו מגשרים וכמעט ולא היו בהם מורים עולים. בנוסף, הקשר עם ההורים העולים היה פגום בבתי"ס הללו. בצד השני של סקלת האלימות, בביה"ס האחד בעל רמת האלימות הנמוכה ביותר, העמדות היו פחות שליליות ופחות סטריאוטיפיות, משימת הקליטה תפסה מקום מרכזי יותר בביה"ס, היה קשר עם ההורים, ונגקטו דרכי פעולה יזמיות וחדשניות יותר.

תרומת המחקר

ראשית, המחקר ממחיש את קיומה של אלימות יומיומית בתוך בתי"ס "רגילים", ומספק דוגמאות עכשוויות מפורטות של ביטוייה המילוליים והפיזיים השוטפים.

שנית – וזו אולי תרומתו החשובה ביותר – המחקר הנוכחי נותן תיאור עשיר, קונקרטי ורב-ממדי של האופן שבו ארבעה בתי"ס, שכולם משרתים כיום שיעור גבוה של תלמידים עולים (דור ראשון ושני בארץ), מתייחסים לריבוי התרבויות שבתוכם; ומצביע על היעדרו הבולט של חינוך לרב-תרבותיות, ועל היעדר מודעות לנושא, בכל ארבעתם.

התמונה שעולה מן המחקר מעוררת דאגה בעיקר לאור ההתעלמות בבתי הספר מדרכי החיברות והקליטה של קבוצות חברתיות ותרבותיות, השונות מן הקבוצה ההגמונית במדינה. קיימת אדישות בבתי הספר לצורך בשמירת הכבוד ההדדי וההערכה הדדית בין הקבוצות החברתיות השונות (עזר, 2003).

ההתכשורת לריבוי התרבויות בבתי הספר וההתעלמות מהצורך להתמודד עם ריבוי התרבויות בדרך שוויונית, מכבדת וסימטרית, עלולים לתרום להתפתחות עבריינות (Freilich, Newman, Shoam and Addad M, 2002), נשירה (סבר 2002) ולאלימות בבתי הספר (Soriano and Soriano, 1994, Eitle, and Eitle, 2003, סבר 2002, קרניאלי 2004).

ע"פי הספרות, מנהלים בבתי הספר יתקשו מאוד להוביל בהצלחה את הדיאלוג הבית ספרי אם לא יפתחו מודעות להיבטים הרב תרבותיים של תפקידם (סבר 1999), אך ממצאי המחקר הנכחי חוזרים ומראים שכמו לפני עשור גם בבתי"ס עתירי עולים כיום "מצטייר מצב שמאופיין בהכחשה של התפנית הכרוכה בהרכב המשתנה של אוכלוסיית בית הספר, יחד עם הרתיעה מאימוץ אופרטיבי של גישה שוזרת, ומהצבת משימת הקליטה במקום בולט בחיי בית הספר" (סבר, 1999, עמ' 133).

בהקשר זה אי אפשר להתעלם מכך שאין כיום התייחסות מוסדית ראויה לנושא ריבוי התרבויות בבית הספר והדבר תלוי למעשה ברצונו הטוב, יכולתו והעניין האישי שיש למי מהגורמים בבית הספר, בנושא.

אמנם חלו מספר שינויים במדיניות הקליטה של משרד החינוך בעשור האחרון, והוא הוציא הנחיות שאמורות לשפר את המיצוב של משימת הקליטה בבתי הספר, על ידי הקמת צוות קליטה ומעורבותו של המנהל. כמו כן, ההנחיות מדגישות את הצורך בגישה כוללת, המייחסת חשיבות לכל צורכי התלמיד העולה כפרט, ואת הצורך שבית הספר יפעל בשיתוף מלא עם כל הגורמים הרלוונטיים בתוכו ומחוץ לו כמו ההורים ושירותי הרווחה. מצד אחד, ההנחיות החדשות משקפות מודעות לכישלונות בקליטת ילדים עולים ומודעות למיקום מרכזי יותר של משימת הקליטה. מצד שני, ההנחיות מבטאות רתיעה משינוי תפנית; הן מתייחסות אל הילדים העולים כאל ילדים בעייתיים ואין הבחנה בינם לבין ההנחיות לקליטת ילד רב-בעייתי אחר המגיע לבית הספר במסגרת חוק השילוב של החינוך המיוחד. כמו כן התייחסות לתלמיד היא כאל יחיד והן לא כוללות התייחסות מערכתית לבית הספר. גם אם יש התייחסות להורים, היא נובעת מהרצון לגרום להם לשתף פעולה, אך לא רואים בהם שותפים בעיצוב מדיניות הקליטה (סבר 2004).

למעשה, במשרד החינוך לא עוצבה עד היום מדיניות קליטה מגובשת. אין בו פורום/גוף שתפקידו לדון בקליטה בחינוך בראייה כוללת ומעמיקה ולגבש מדיניות קליטה ברורה וקוהרנטית. למותר לציין כי מדיניות כזאת אכן לא גובשה (Horowitz בתוך: סבר 2004). העדרה של מדיניות כוללת מומחש גם בטיפול הממודר בתוך משרד החינוך בתלמידים העולים, בהורים העולים ובמורים העולים – בכל אחת משלוש הקטגוריות הללו עוסקת יחידה אחרת במשרד – ללא איגום משאבים, ללא תיאום, שלא לומר מדיניות משותפת (סבר, 2004).

בהיעדר התייחסות מערכתית לכך במשרד החינוך. לא ניתן לצפות מהסגל בבית הספר להגיע לכך בכוחות עצמו, ללא הכשרה והדרכה מתאימים.

תחושה זאת ליוותה אותי לאורך כל המחקר, הריאיונות והתצפיות בבתי הספר.

מגבלות המחקר

המגבלה הראשית של המחקר נובעת בראש וראשונה מהמדגם המצומצם, שבאף אחד מבתי ספר שלו לא נמצא יישום משמעותי של עקרונות החינוך רב-תרבותי. מצב זה פגע באפשרות להגיע לתשובה ממשית לגבי הזיקה בין רמת האלימות הבית-ספרית לבין דפוס ההתמודדות של ביה"ס עם ריבוי התרבויות הפנימי שלו. גילוייה של זיקה כזאת איננו אפשרי אם לא קיימת שונות סבירה בין בתי"ס בשני המשתנים המרכזיים הללו. ארבעת בתי"ס נבחרו למחקר כך שתובטח שונות ביניהם ברמת האלימות – אך לא ניתן היה להבטיח מראש שתהיה ביניהם שונות מספקת גם בדפוסי ההתמודדות שלהם עם ריבוי התרבויות הפנימי שבתוכם. בפועל אכן נמצאה שונות ניכרת ברמות האלימות הבית ספרית, אבל במשתנה השני הייתה השונות קטנה למדי.

מגבלה נוספת היא שבתי הספר שנבחרו אינם דומים בכל נתוני הרקע שלהם, והם נבחרו בעיקר על בסיס הסכמת המנהלות לקיום המחקר; וכן שלא נכללו במחקר מרואיינים מבין התלמידים והוריהם.⁵

בעבודה זאת גם לא בדקתי מה קורה מבחינת האלימות והגישה לריבוי תרבויות במודלים רבים נוספים של בתי-ספר – כמו בתי"ס דתיים (יהודים, מוסלמים, נוצרים); בתי-ספר אליטיסטיים, פנימיות ועוד.

הצעות למחקרי המשך

1. לחזור על המחקר, עם נקודת פתיחה הפוכה לזו של הנכחי. כלומר במקום להתחיל עם בתי"ס שידוע כי הם שונים ברמות האלימות שלהם ולבדוק אם הם שונים גם בהתמודדות עם ריבוי תרבויות, להתחיל עם מדגם של בתי"ס שקיימת ביניהם שונות ניכרת באופן שבו הם מתמודדים עם ריבוי התרבויות שלהם, ולבדוק אם הם שונים ביניהם גם באלימות השוררת בהם.

2. לחזור על המחקר בבתי"ס על-יסודיים; בבתי"ס של החינוך הממ"ד (יסודיים ועל-יסודיים); ובבתי"ס שבמגזר הערבי.

⁵ ההימנעות מראיון תלמידים הייתה חלק מהתנאים שעליהם התבסס האישור של משרד החינוך לקיומו של המחקר.

3. להקדיש מחקר מקיף ליחסים בין סגל ביה"ס ובין הוריהם של התלמידים העולים (עם הבחנה בין עולים מקבוצות מוצא שונות)

4. לחקור במדגם ארצי של בתי"ס היבטים של ייצוג עולים בסגל ביה"ס; כמו למשל

a. היחסים בין המנהל/ת ובין מורים עולים, אנשי מנהלה עולים, מגשרים ואחרים.

b. הקשר בין ייצוג עולים בסגל ובין דפוסי ההתמודדות של ביה"ס עם השונות התרבותית.

5. ביבליוגרפיה

- אלוני נ' (1998), **להיות אדם – דרכים בחינוך הומניסטי**, הוצאת הקיבוץ המאוחד, תל אביב.
- אמיר מ' ומ' הורוביץ (2003), **להיות מתבגר עולה: הקשר בין הגירה, פשיעה ועבריינות**, בית-הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל אביב.
- בנבנישתי ר', ו' ר' אסטור (2005) **בתי-ספר לא טיפוסיים מבחינת רמות האלימות שבהם**, בית-הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- בנבנישתי ר', חורי-כסאברי מ', ו' ר' אסטור (2005), **אלימות במערכת החינוך – תשס"ה**, בית-הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית ירושלים.
- בנבנישתי ר', חורי-כסאברי מ', ו' ר' אסטור (2006), **דברי פתיחה, בתוך: ר' בנבנישתי, מ' חורי-כסאברי, ר' אבי אסטור (עורכים) מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, גיליון 23, 9-14.
- בר שלום י' (2004), **אידיאה של תיקון יזמות חינוכית בחברה רב-תרבותית**, הוצאת הקיבוץ המאוחד, תל אביב.
- גור-זאב, א' (1999), **מודרניות, פוסט מודרניות ורב תרבותיות בחינוך בישראל**. בתוך: א' גור-זאב (עורך) **מודרניות, פוסט מודרניות וחינוך**, תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב, 7-50.
- הורוביץ ת' (2006), **בית-הספר כזירת אלימות, בתוך: מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, גיליון 23, 45-66.
- חורי-כסאברי מ' (2006), **בתוך: ר' בנבנישתי, מ' חורי-כסאברי, ר' אבי אסטור (עורכים) מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, גיליון 23, 83-102.
- יוגב, א' (2001), **גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית, בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), צומת: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**, הוצאת לשכת המדענית הראשית, משרד החינוך, 355-379.
- יונה י' ו' י' שנהב (2005), **רב תרבותיות מהי?**, הוצאת בבל, תל אביב.
- עזר ח' (2003), **רב תרבותיות בחברה ובבית-הספר היבטים חינוכיים ואורייניים**, האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב.
- קרנאלי מ' (2004), **"המורה, שלא צגידי שאנחנו דפוקים"** – מקומן של מערכת החינוך והקהילה בהתפתחותה של תת-תרבות נגד, הוצאת כליל, מכון מופ"ת.
- ריינגולד ר' (2005), **מודלים קוריקולריים של חינוך רב-תרבותי פלורליסטי- ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב**, בתוך: **דפים**, מכון מופ"ת, גיליון 40, 108-131.
- סבר ר' (1997), **"כאילו שהכל בסדר"**, **גישור בין-תרבותי בבתי-ספר למה צריך אותו ואיך עושים את זה?**, המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית-הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- סבר ר' (1999), **'בין' התחפרות** ל"הדיפה" – גורמי בלימה של חינוכאים בניהול הדיאלוג הבית-ספרי בתוך קונטקסט רב-תרבותי, בתוך: ל' קרמר-חיון (עורכת) **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, כרך 23 : 139-95.

סבר ר' (2001), 'בוללים או שוזרים? מסגרת מושגית לבהינת סוגיות של רב תרבותיות', **גדיש: ביטאון לחינוך מבוגרים**, 7, משרד החינוך והתרבות ירושלים, 45-54.

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

סבר ר' (2004) 'מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך', בתוך: י' ינון (עורך) **מגמות, כרך מג (1)**, 145-169.

סבר ר' (2004), 'משימה חולפת או מצב קיומי? אלטרנטיבה למדיניות הקליטה', בתוך: ע' בסוק (עורך) **הד האולפן החדש**, 87, 18-41.

צבר בן יהושוע נ' (1990), **המחקר האיכותי בהוראה ולמידה**, הוצאת מסדה, רמת גן.

רולידר ע', לפידות נ', ור' לוי (2001), תופעת ההצקה בבתי-ספר בישראל, החוג למדעי ההתנהגות, המכללה האקדמית עמק יזרעאל, עמ' 1-130.

תמיר, י' (1998), 'שני מושגים על רב-תרבותיות', בתוך: מ' מאוטנר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים) **רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית**. תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב, 79-92.

Banks J. (1995), 'Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice'. In J. Banks & A. McGee Banks (Eds), **Handbook of research on Multicultural education**, NY: McMillan publishers, p. 3-24.

Caracelli V. J. and Green J. C. (1997), Crafting Mixed-Method Evaluation Design. In Jennifer C. Green & Valerie J. Caracelli, (Eds), **Advances in Mixed-Method Evaluation: The Challenges and Benefits of Integrating Diverse Paradigm**, Number 74, Jossey-Bass Pub, pp 19-32.

Datta, L.E. (1997). **A Pragmatic Basis for Mixed-Method Designs, New Directions for Evaluation**, 74: 33-45.

Eitle D. and T. M. Eitle, Segregation and School Violence (2003), **Social forces**, , V. 82 N. 2, The university of North Carolina Press p. 589-615.

Freilich J., Newman G., Shoam G. & M. Addad (2002), Introduction. In: Freilich J., Newman G., Shoam G., Addad M., (Eds), **Migration, Culture Conflict and Crime**, Aldershot, UK : Ashgate Pub Co, pp 8-9.

Hamburg D. A. & Hamburg B. A. (2004), **Learning to Live Together**, Oxford University Press.

Hunt H. M. Meyers J. Davies G. Meyers B. Rogers Grogg K. and N. John, (2002), A comprehensive Needs Assessment to Facilitate Prevention of School Drop Out And Violence, **Psychology in the Schools**, Vol. 39(4), Georgia State University, p. 399-416.

Green J. C. and Caracelli V. J. (1997), Defining and Describing the Paradigm Issue in Mixed-Method Evaluation. In Jennifer C. Green & Valerie J. Caracelli, (Eds), **Advances in Mixed-**

Method Evaluation: The Challenges and Benefits of Integrating Diverse Paradigm, Number 74, Jossey-Bass Pub, pp 5-17.

Laurel M. and D Garrick (2000), 'Culturally sensitive strategies for violence prevention'. **Multicultural Education**, v. 7, no.4 p. 10-17.

Lois-ellin Datta (1997), A Pragmatic Basis for Mixed-Method Design. In Jennifer C. Green & Valerie J. Caracelli, (Eds), **Advances in Mixed-Method Evaluation: The Challenges and Benefits of Integrating Diverse Paradigm**, Number 74, Jossey-Bass Pub, pp 33-46.

Nieto S. (1999), **The Light in their Eyes, creating multicultural learning communities**, ch. 5. NY: Teachers College Press, 103-106.

Riggin L. J. C. (1997), Advances in Mixed-Method Evaluation: A Synthesis and comment. In Jennifer C. Green & Valerie J. Caracelli, (Eds), **Advances in Mixed-Method Evaluation: The Challenges and Benefits of Integrating Diverse Paradigm**, Number 74, Jossey-Bass Pub, pp 87-94.

Soriano M. & F. I. Soriano (1994), School Violence Among Culturally Diverse Populations: Sociocultural and Institutional Considerations, **School Psychology Review**, Vol. 23 (2), p216-236.

Webster Y. O. (2002), 'A human-centric alternative to diversity and multicultural education', **Journal of Social Work Education**, v. 38 no.1, California State University, Los Angeles p. 17-36.

Wurzle J. (1987), **Toward Multiculturalism**, Maine: Intercultural Press, p. 1-13.

6. נספחים

נספח 1: טבלאות לפרק המתודולוגיה

טבלה 2: מרכיבי ומועדי איסוף הנתונים בכל אחד מארבעת בתי הספר

בי"ס* מועד	שקד	אלון	אורנים	שלהבת
אוקטובר 2006	• ראיון עם המנהלת			<ul style="list-style-type: none"> • ראיון עם המנהלת • ראיון עם המאבטחת • קבלת נתוני המיצ"ב
נובמבר	<ul style="list-style-type: none"> • ראיון עם היועצת • תצפית בהפסקה פעילה 	<ul style="list-style-type: none"> • ראיון עם המנהלת • תצפית בשיעור עברית – כיתה ג' • תצפית בשיעור חשבון – כיתה ו' • תצפית בישיבת מורים שאלונים • תצפית בהפסקה 	<ul style="list-style-type: none"> • ראיון עם המנהלת • ראיון עם המזכירה • ראיון עם היועצת • תצפית בשיעור חברה – כיתה ד' • תצפית בשיעור חשבון – כיתה ג' • תצפית בשיעור חברה – כיתה ו' • תצפית בהפסקה פעילה 	
דצמבר	<ul style="list-style-type: none"> • ראיון עם המאבטח • ראיון עם רכזת אוריינות • ראיון עם המזכירה • ראיון עם אב הבית • תצפית בשיעור חשבון – כיתה ו' • תצפית בשיעור שפה – כיתה ג' • תצפית בשיעור חברה – כיתה ג' • תצפית בחגיגות חנוכה • תצפית בישיבת מורים 	<ul style="list-style-type: none"> • ראיון עם המאבטחת • ראיון עם היועצת • ראיון עם אב הבית • תצפית בחגיגות חנוכה 	<ul style="list-style-type: none"> • תצפית בחגיגות חנוכה 	<ul style="list-style-type: none"> • ראיון עם רכזת חשבון • ראיון עם היועצת • תצפית בשיעור חברה במרכז הרב תרבותי – כיתות ו' • תצפית בהפסקה פעילה • תצפית בחגיגות חנוכה • תצפית בישיבת מורים והורים • שאלונים

			• שאלונים	
<ul style="list-style-type: none"> • ראיון עם רכות המרכז הרב תרבותי • תצפית בשיעור לשון – כיתה ג' 	<ul style="list-style-type: none"> • ראיון עם המאבטח • ראיון עם רכות שפה • ראיון עם האחראית על המעורבות החברתית • ראיון עם אב הבית • תצפית בשיעור ספרות – כיתה ה' • תצפית בהפסקה • תצפית בישיבת מורים • שאלונים • קבלת נתוני המיצי"ב 	<ul style="list-style-type: none"> • תצפית בשיעור חברה – כיתה ו' • תצפית בישיבת וועד הורים 	<ul style="list-style-type: none"> • ראיון עם רכות חינוך חברתי • תצפית בשיעור חברה – כיתה ו' • קבלת נתוני המיצי"ב 	ינואר 2007
<ul style="list-style-type: none"> • תצפית בשיעור חשבון – כיתה ו' • תצפית בשיעור חברה – כיתה ג' 	<ul style="list-style-type: none"> • תצפית בישיבת וועד הורים 	<ul style="list-style-type: none"> • ראיון עם רכות חשבון • ראיון עם רכות חינוך חברתי • ראיון עם מורת השילוב • ראיון עם המזכירה • ראיון עם המורה לחינוך גופני • תצפית בפעילות קרן קרן הורים וילדים – כיתה ד' • תצפית בחגיגות פורים • תצפית בהפסקה פעילה 	<ul style="list-style-type: none"> • תצפית בהפסקה • תצפית ביום המשפחה 	פברואר
<ul style="list-style-type: none"> • ראיון עם המזכירה • ראיון עם אב הבית • תצפית בהפסקה 		<ul style="list-style-type: none"> • תצפית בפעילות קרן קרב – כיתה ד' • תצפית בחידון התנ"ך • קבלת נתוני המיצי"ב 		מרץ
				אפריל
<ul style="list-style-type: none"> • ראיון משלים עם המנהלת 	<ul style="list-style-type: none"> • ראיון משלים עם המנהלת 	<ul style="list-style-type: none"> • ראיון משלים עם המנהלת 	<ul style="list-style-type: none"> • ראיון משלים עם המנהלת 	מאי

* לכל בי"ס ניתן שם בדוי

להלן 4 טבלאות המסכמות את איסוף הנתונים בכל אחד מארבעת בתי"ס בנפרד:

טבלה 3: בית ספר שקד

מועד		כמות	מקור המידע	הכלי
5/07 + 1-2/07	10-12/06			
רכזת חינוך חברתי, מנהלת	מנהלת, יועצת, אב בית, רכזת אוריינות, מאבטח, מזכירה	8	בעלי תפקידים	ראיונות
שיעור חברה – כיתה ו'	שיעור חברה – כיתה ג'	4	בשעורים	תצפיות
	שיעור חשבון – כיתה ו'			
	שיעור שפה – כיתה ג'			
הפסקה	הפסקה פעילה	2	בהפסקות	
יום המשפחה	חנוכה	2	אירועים	
	ישיבת מורים	1	בישיבות	
		16 (כמספר אנשי הצוות בביה"ס)	כל צוות ביה"ס	שאלון
קבלת נתוני המיצ"ב		1		מיצ"ב

טבלה 4: בית ספר שלהבת

מועד		כמות	מקור המידע	הכלי
5/07 + 1-2/07	11-12/06			
רכזת המרכז הרב תרבותי, מזכירה, אב הבית, מנהלת	מנהלת, מאבטחת, רכזת חשבון, יועצת	8	בעלי תפקידים	ראיונות
שיעור לשון - כיתה ג'	שיעור חברה – כיתה ו'	4	בשעורים	תצפיות
שיעור חשבון – כיתה ו'				
שיעור חברה – כיתה ג'				
הפסקה	הפסקה פעילה	4	בהפסקות	
	חנוכה	1	אירועים	
	ישיבת מורים והורים	1	בישיבות	
		15 (כמספר אנשי הצוות בביה"ס)	כל צוות ביה"ס	שאלון
קבלת נתוני המיצ"ב		1		מיצ"ב

טבלה 5: בית ספר אלון

מועד		כמות	מקור המידע	הכלי
5/07 + 1-2/07	11-12/06			
רכות חשבון, רכות הינוך חברתי, מורת שילוב, מזכירה, מורה לחינוך גופני, מנהלת	מנהלת, מאבטחת, יועצת, אב הבית	10	בעלי תפקידים	ראיונות
שיעור חברה – כיתה ו' קרן קרב (שיעור חברה) – כיתה ד'	שיעור עברית – כיתה ג' שיעור חשבון – כיתה ו'			
הפסקה פעילה	הפסקה	2	בהפסקות	
פורים חידון התנ"ך	חנוכה	3	אירועים	
וועד הורים	ישיבת מורים	2	בישיבות	
קרן קרב – הורים וילדים		1	פעילויות מיוחדות	
		25 (כמספר אנשי הצוות בביה"ס)	כל צוות ביה"ס	שאלון
קבלת נתוני המיצ"ב		1		מיצ"ב

טבלה 6: בית ספר אורנים

מועד		כמות	מקור המידע	הכלי
5/07 + 1-2/07	11-12/06			
מאבטח, רכות שפה, רכות חברתית, אב הבית, מנהלת	מנהלת, מזכירה, יועצת	8	בעלי תפקידים	ראיונות
שיעור ספרות – כיתה ה'	שיעור חברה – כיתה ד' שיעור חברה – כיתה ו' שיעור חשבון – כיתה ג'	4	בשעורים	תצפיות
הפסקה	הפסקה פעילה	2	בהפסקות	
	חנוכה	1	אירועים	
ישיבת מורים וועד הורים		2	בישיבות	
		27 (כמספר אנשי הצוות בביה"ס)	כל צוות ביה"ס	שאלון
קבלת נתוני המיצ"ב		1		מיצ"ב

טבלה 7: ס"ה איסוף הנתונים במחקר

כמות	פירוט	מקור המידע	הכלי
8	מנהלות	בעלי תפקידים	ראיונות
4	יועצות		
8	רכזות		
2	מורות		
4	מזכירות		
4	אב/אם בית		
4	מאבטח/ת		
	אחר		
4	בכתה ג' + ד'	ש. מחנך	תצפיות
4	בכתה ו'		
3	בכתה ג' + ד'	ש. עברית	
1	בכתה ה'		
1	בכתה ג'	ש. חשבון	
3	בכתה ו'		
-	בכתה ב	אספת הורים	
-	בכתה ה		
4	הפ' רגילה	הפסקות	
4	הפ' פעילה		
7	חגיגות חנוכה/פורים/יום המשפחה/פעילות הורים-ילדים	ארועים	
1	חידון תנ"ך		
4	ישיבת מורים	ישיבות	
3	ועד הורים		
74	סגל חינוכי	צוות ביה"ס	שאלונים
9	מינהלה		
83	ס"ה שאלונים		
4			מיצ"ב

שאלון 1: לצוות בית הספר

שלום רב,
במסגרת עבודת התיזה שלי לתואר שני בלימודי הדמוקרטיה באוניברסיטה הפתוחה, אני מעוניינת ללמוד על תפיסות של אנשי צוות ביה"ס בתחום העלייה וקליטתה.
אודה לך מאד אם תקדיש/י כמה דקות מזמנך כדי למלא את השאלון הבא. השאלון הוא אנונימי, התשובות תשמנה לצורכי מחקר בלבד, תשארנה חסויות ולא יועברו לגורם כלשהו מביה"ס.

לפניך ציטוטים של דברים שנאמרו ע"י עובדי חינוך שונים בנושא זה.

אנא קרא/י בעיון כל אחד מההיגדים וסמן/י (ע"י X בטור המתאים) אם הוא משקף את דעתך או לא.

ההיגד	מתאים לי	לא מתאים לי
1. הורים עולים צריכים לדבר עם ילדיהם עברית גם בבית, ולהפסיק כמה שיותר מהר לדבר איתם בשפת - המוצא.		
2. לא צריך "לעשות עניין" מקליטת עולים בביה"ס; צריך רק סבלנות, כי הזמן יעשה את שלו.		
3. יש אצלנו מעקב שיטתי אחרי מצבם של התלמידים העולים		
4. אם אני רואה עולים מסתגרים בקבוצות שלהם, ולא מתערבבים עם התלמידים הישראלים, זה מרגיז אותי.		
5. יש אצלנו הרבה הורים עולים שאין להם קשר עם ביה"ס.		
6. כבר קרה שלמדתי משהו מועיל מעולה חדש.		
7. עולים רק מתלוננים כל הזמן, ולא מעריכים את מה שאנחנו עושים בשבילם.		
8. אצלנו המנהל וכל הצוות החינוכי מעורבים בנושא קליטת העולים.		
9. קורה שאני חוזר מעוצבן מביה"ס.		
10. קליטה של הרבה עולים בביה"ס מורידה את רמתו.		
11. חשוב שמורים יתעניינו באורח החיים הקודם של העולים שבביה"ס, וילמדו להכיר את תרבותם ואת הראייה השונה שלהם את המציאות הישראלית.		
12. אני מנסה לחנך את ההורים העולים להיות הורים טובים, אבל הרבה פעמים זה פשוט לא הולך.		
13. אנחנו יכולים להעלות את הרמה של ביה"ס שלנו, אם נצליח יותר בקליטת עולים.		
14. אצלנו בביה"ס התפקיד של רכז קליטה נחשב לתפקיד יוקרתי.		
15. לעיר שלנו נוספו הרבה עולים.		
16. העולים בביה"ס הם רק בעיה אחת מהבעיות הרבות שהצוות צריך להתמודד איתן כל הזמן.		
17. חלק מהעולים יש להם בעיה של ניקיון. הלכלוך הזה מפריע לי, זה בא מהבית, צריך לחנך לזה.		
18. עבודה בבי"ס שקלט עולים לא שונה מעבודה בבי"ס רגיל, היא רק יותר קשה.		
19. ההצטרפות של עולים לביה"ס העלתה את רמת הלימודים אצלנו.		
20. הורים עולים, יש להם כל מיני גישות "משם", שלא מתאימות כאן בישראל, וזה מפריע לילדים להיקלט כאן.		
21. קשה לי לזכור שמות של עולים, ולבטא אותם בדיוק; כדאי שהם יחליפו את השמות שלהם לשמות עבריים.		
22. נושא הקליטה לא תופס מקום חשוב אצלנו בביה"ס.		
23. בית ספר שיש בו הרבה עולים, הוא למעשה בית-ספר שלא יוכל לסמוך על סיוע מצד ההורים.		
24. בבי"ס שקלט עולים, הצוות החינוכי כולו צריך לרכוש ולפתח ידע וכלים חדשים - ולא רק המורים שעובדים ישירות עם העולים.		

		25. ילד עולה שיש לו מוטיבציה להיקלט - ישתדל כמה שיותר מהר להיראות כמו כולם, להתנהג כמו כולם, ולשכוח את השפה הקודמת שלו.
		26. אפשר לומר שהחיים של העולה בעצם מתחילים מרגע שהגיע ארצה.
		27. הורים עולים יכולים לעזור לילדיהם בכך שיספרו להם סיפורים בשפתם, יספרו להם על החיים בחו"ל לפני העלייה, ידאגו לשמר את שפת האם.
		28. השנה אני מרגיש בביה"ס שיפור בקשר שלנו עם ההורים העולים.
		29. מורה טוב לא צריך הכנה והדרכה מיוחדת לעבודה בבי"ס שקלט עולים; הוא יסתדר לבד בעזרת הידע שיש לו והניסיון שצבר.
		30. כשביה"ס מקבל תקציבים מיוחדים לעולים, אנחנו משתמשים בהם גם לתלמידים ישראלים ותיקים שיש להם קשיים.
		31. אצלנו בביה"ס יש הטרוגניות.
		32. כשאני רואה קבוצות נפרדות של תלמידים עולים (בחצר, בהפסקות וכ"ו), אני מרגיש שזה עוזר להם להיקלט בהדרגה - כמו מין חממה כזאת.
		33. אצלנו הרבה הורים עולים לא מרשים לילדים לצאת לטיולים, אפילו כשנותנים להם הנחות בתשלומים.
		34. אחד הסימנים שילד נקלט היטב, זה שהוא לא אוהב להיזכר בחיים הקודמים שלו לפני שעלה ארצה.
		35. קליטת העולים היא הזדמנות בשבילנו לחדש הרבה דברים בדרכי העבודה שלנו בביה"ס.
		36. עולים חדשים לא יכולים להשתתף בועד-הורים, מועצות וכו' כי הם עוד לא מתמצאים ולא יכולים לתרום רעיונות ופתרונות.
		37. יש אצלנו בעיה של אכפתיות של ההורים העולים. קשה לתקשר איתם, אנחנו מסבירים להם שוב ושוב וזה לא עוזר.
		38. קליטת עולים היא אחת המשימות החשובות אצלנו בביה"ס.
		39. מכתבים להורים-עולים צריך לכתוב בעברית: זה בית-ספר בארץ, ולא יזיק אם ילמדו עברית; ואם יש קצת קושי, לא נורא - שישאלו את השכן.
		40. צריך להיזהר מפעולות מיוחדות לתלמידים עולים, כי זה בא על חשבון התלמידים הותיקים.
		41. אני חושב על העבודה גם בבית.
		42. חשוב שעולים ישמרו על ערכים ומנהגים שהביאו איתם מארץ מוצאם.
		43. פעולות מיוחדות לעולים (כמו שעות תגבור, אולפן וכו') נעשות אצלנו במקומות שאי-אפשר לקיים לימודים רגילים - כגון במקלט או במחסן.
		44. ילדים עולים שמתקשים בעברית, זה בגלל שההורים לא מדברים איתם עברית בבית.
		45. אצלנו בביה"ס אין יעדים ברורים בנושא קליטת העולים.

תודה על שיתוף הפעולה,

נועה שפירא

מתווה לראיון 1

ביה"ס(קוד)

שם המרואיין/ת (בקוד).....

תפקידו/ה בביה"ס: מנהל/מורה/יועץ/רכז שכבה/ רכז מקצוע/ שוער/מאבטח/ מזכירה/ אב בית/ אחר....

תאריך שעת ההתחלה..... שעת הסיום.... מקום הראיון.....

פתיחה:

שלום, קודם כל תודה שהסכמת להתראיין.

הראיון הזה הוא חלק מאיסוף נתונים לעבודת התיזה שלי לתואר שני בלימודי הדמוקרטיה באוניברסיטה הפתוחה בנושא רב-תרבותיות, דמוקרטיה ואלימות בבתי ספר בישראל. המחקר שלי כולל חקר-מקרה בארבעה בתי"ס יסודיים שיש בהם עולים. מטרת הריאיונות היא להכיר כל אחד מהם בצורה מקיפה ככל שאוכל, ובמיוחד את אקלים בית הספר, את צבינו ואת אופן ההתמודדות שלו עם משימת הקליטה.

אני מביחה להקפיד בעבודה על חסיון מלא של של החומרים שאסוף כאן, כלומר, הריאיונות יהיו אנונימיים, לא ניתן יהיה לזהות את ביה"ס והמרואיינים שלי, או מי אמר מה. תשובותיכם ישמשו לצורכי מחקר בלבד ולא יועברו לאף גורם אחר. במהלך הראיון ארשום את הדברים.

1. כמה עולים יש בביה"ס/בכתתך? (דור ראשון – תלמידים שלא נולדו בארץ וגם הוריהם נולדו בחו"ל; דור שני – ילידי הארץ שהוריהם נולדו בחו"ל?)
2. האם יש בביה"ס תלמידים מכמה קבוצות-תרבות? אילו? באילו פרופורציות?
3. מה זה עושה לביה"ס ולך (העובדה שיש בבית הספר לא רק תרבות אחת)?
4. מה זה 'עולה' בעיניך?
5. איך העולים השתלבו בבית הספר?
6. איך נראים לך היחסים בין התלמידים העולים והתלמידים הישראלים הוותיקים?
7. איך הקשר של ביה"ס עם ההורים/המשפחות של התלמידים? איך עם ההורים/משפחות של התלמידים העולים (דור ראשון או דור שני)? באיזו שפה?
8. במה ריבוי התרבויות מקשה, אם זה מקשה? ובמה ריבוי התרבויות תורם, אם זה תורם?
9. אם לא היו פה עולים (או: אם כל התלמידים היו באים מאותה קבוצת-תרבות) מה היה שונה? היית עובד/ת אחרת?
10. אם עבדת בעבר בבי"ס אחר - האם העבודה שם היתה שונה? במה? האם היו בו עולים?
11. לאילו נושאים בית הספר מקדיש משאבים? מהו הנושא בראש סדר העדיפויות בבית הספר?
12. האם יש משאבים מיוחדים לעבודה עם העולים? מה עושים איתם? (שאלה זאת לא תופנה לשומר/מאבטח)
13. האם את/ה מעורב בצורה כלשהי בפעולות ומעשים נעשים בבית הספר בזיקה לקליטת העלייה? אילו פעולות נעשות בבית הספר כדי לקלוט עלייה?
14. האלימות בבתי הספר היא נושא שמרבים לעסוק בו לאחרונה. מה מצב האלימות בבית הספר הזה?
15. איך זה מתבטא בחיי היומיום?
16. האם יש תלמידים שהם אלימים במיוחד? מה מאפיין אותם?

17. האם יש תכניות למניעת/צמצום אלימות בביה"ס? משאבים מיוחדים? (שאלה זאת לא תופנה לשומר/מאבטח)

18. האם זה שונה ממקומות אחרים שאת/ה מכיר/ה? במה?

הראיון עם מנהל/ת ביה"ס יכלול בהתחלה גם כמה שאלות כלליות:

- ❖ כמה כיתות יש בבית הספר?
- ❖ כמה תלמידים? כמה עולים?
- ❖ כמה מורים? האם יש ביניהם עולים?
- ❖ כמה עובדים שאינם שייכים לצוות החינוכי? האם יש ביניהם עולים? מאילו קבוצות מוצא?
- ❖ באיזו שפה כתובים חוזרים, מכתבים, עלונים וכדומה?
- ❖ האם העולים משתתפים בפורומים בהם מתקבלות החלטות כלליות בבית הספר: בוועדים כיתתיים, בוועד הבית ספרי (תלמידים, הורים)?
- ❖ האם עולים הם חלק מפורומים בהם מזהים בעיות של עולים ומחפשים להן פתרונות ו/או בונים תכניות לעולים?
- ❖ האם יש בבית הספר תוכניות מיוחדות? האם יש בהן כאלה המיועדות לקליטה ו/או לעולים? לטיפול באלימות?

מתווה לתצפית 1

ביה"ס(קוד)

הסיטואציה: הפסקה/ שיעור ב... / ישיבת מורים/ אספת הורים/ ישיבת ועד הורים/ אחר.....

המקום : כיתה..... / חדר מורים/ פרוזדור/ חצר/ אולם/אחר.....

תאריך..... שעת ההתחלה.....שעת הסיום.....

משתתפים :

דברי הקדמה למורה לפני הכניסה לשיעור בכיתה :

שלום, קודם כל תודה שהסכמת לקיום התצפית.

התצפית היא חלק מאיסוף נתונים לעבודת התיזה שלי לתואר שני בלימודי הדמוקרטיה באוניברסיטה הפתוחה. ביה"ס הזה הוא אחד מארבעת בתיה"ס היסודיים שבהם אני עושה חקר מקרה.

אני מבטיחה להקפיד על האנונימיות שלך, של התלמידים ושל הכתה. כלומר, לא ירשם כל פרט מזהה של מי מהנוכחים, ולא ירשמו שמות במהלך התצפיות.

פתיחה לתלמידים עם הכניסה לכיתה:

שלום, היום אני אשב בכיתה, אצפה בכם וארשום את מה שאני רואה. אני עושה את זה בשביל עבודת מחקר שאני עושה באוניברסיטה, במסגרת לימודי תואר שני בלימודי הדמוקרטיה באוניברסיטה הפתוחה. חשוב לציין שאי אפשר יהיה לזהות אתכם. אני לא אציין את שמותיכם או כל פרט אחר שיעזור לזהות אתכם.

פתיחה בתצפיות בישיבות:

שלום, אני רוצה להודות לכם מראש על הסכמתם לקיום תצפית בישיבה.

התצפית היא חלק מאיסוף נתונים לעבודת התיזה שלי לתואר שני בלימודי הדמוקרטיה באוניברסיטה הפתוחה. ביה"ס הזה הוא אחד מארבעת בתיה"ס היסודיים שבהם אני עושה חקר מקרה.

אני מבטיחה להקפיד על האנונימיות של כל אחד מכם, לא ירשם כל פרט מזהה אודות הנוכחים.

בכל התצפיות (בשעורים, בהפסקות, בהכנות לחג ובישיבות השונות) התמקדתי בצביון של בית הספר – האם ניכרת בו נוכחותם של העולים ותרבותם והאם יש התייחסות מיוחדת לנוכחותם של העולים בבית הספר: למשל, מה היחס לשפת המוצא של העולים; האם יש לגיטימציה וביטוי להמשכיות תרבותית, למסורת ולערכים של העולים? האם הסגל קשוב, מתעניין בדרך בה העולים (הורים, תלמידים) רואים את הדברים? האם העולים נדרשים לאמץ לעצמם את ההליכות, השפה, המסורת, המנהגים התרבותיים והערכים של הקולטים בלבד? האם המורה תופס/ת את התלמידים העולים כזכאים לקבל תשומות המתאימות להם גם בשעות הלימוד הרגילות ולא רק בשעות המיוחדות להם?

התצפית:

- השפה/שפות בהן משתמשים (תלמידים והורים) בכיתות, בישיבות, בהפסקות, בחגיגות? (האם משתמשים בעברית או גם בשפות נוספות?)
- מה מופיע על הקירות? (האם יש ביטויים לתרבויות שונות? למשל, קישוטים, שפה, צבע הדמויות).
- תגובות לתלמידים המדברים בשפת המוצא שלהם (רוסית/אמהרית) (למשל, התעלמות, כעס, יחס חיובי, זלזול).
- אופי הקבוצות בכיתה ובהפסקות (למשל, מי יושב, משחק, מדבר עם מי? האם יש קבוצות נבדלות?).
- התייחסות לקבוצות נבדלות (אם יש) (למשל, האם מקבלים אותן, מסתייגים מהן, מנסים להפריד בין המשתתפים?).
- התייחסות לטעויות לשוניות (למשל, תיקון, לעג, זלזול, התעלמות, תיקון עקיף באמצעות תשובה בשפה מתוקנת).
- התייחסות לתרבויות המוצא של התלמידים (האם מתעניינים בהם ואיך מתייחסים אליהם? למשל, בקבלה, באדישות, בזלזול?).
- ביטויים של תרבויות המוצא השונות בשיח המתנהל באירועים השונים: (למשל, בהכנות לחג הנושאים שעוסקים בהם בחג [האם במהלך ההכנה לחג מתייחסים לערכים, מנהגים המסורת של כל התרבויות?]).
- השימוש בקישוטים, שירים, סיפורים [האם מציגים קישוטים, שירים, סיפורים מכל התרבויות?] למשל, בשיעורי חשבון
- שמות התלמידים בתרגילים [האם משתמשים בשמות של כל מיני עמים?] למשל, בשיעור עברית
- הסיפורים, השירים [האם משתמשים בסיפורי ושירי עמים ותרבויות נוספים?],

* בתצפיות המתרחשות בישיבות בלבד:

- נושא הדיון (האם עוסקים גם בנושאים הנוגעים לעולים?).
- המשתתפים בישיבות (רק ישראלים וותיקים, מעט עולים, הרבה עולים?).
- ההחלטות שהתקבלו (למשל, האם ההחלטות קשורות גם במצב העולים, צורכי העולים?).
- מהלך הדיון (למשל, מי מדבר ומביע את דעתו בישיבות? מי משפיע על ההחלטות? באיזו מידה העולים [אם יש] היו שותפים להחלטות?).
- תוצרי הדיון (למשל, הסיכום, ההחלטה – במה הם עוסקים? האם הם קשורים גם לעולים?).
- האווירה באירוע (למשל, האם האווירה טובה, עוינת, סוערת, שקטה, אלימה?).
- התייחסות לתפיסות ולערכים שמביאים איתם העולים (אם יש) (למשל, האם ההתייחסות אדישה, עוינת, מזלזלת, מקבלת?).

- התייחסות לנושאים הקשורים בעולים (למשל, קשיי קליטה, קשיים בלימודים).

*** בתצפיות המתרחשות בכיתות בלבד:**

- תלמידים מתקשים במהלך השיעור (מי מתקשה? כמה?)
- התייחסות המורה לקשיים (איך המורה מתמודדת עם קשיים של תלמידים עולים? למשל, האם היא קשובה לקשיים? האם היא מזהה/בודקת קשיים שמקורם באי הבנה של מילה?)

בכל התצפיות (בשעורים, בהפסקות, בהכנות לחג ובישיבות השונות) צפיתי בביטויים שונים של אלימות:

- זירת האירוע (למשל, מגרש המשחקים, הברזייה, המסדרון, הספסל)
 - סוג האינטרקציה (למשל, משחק, שיחה, התבוננות)
 - מאפייני האינטרקציה (למשל, אינטרקציה חיובית? נייטרלית? אלימה?)
 - אופי האינטרקציה (אם האינטרקציה אלימה):
 - הצקה מילולית (למשל, קללות, צחוק, לעג, זלזול, עקיצות ואיומים)
 - הצקה גופנית (למשל, מכות, בעיטות, דחיפות, צביטות ונגיעות)
 - הצקה עקיפה (למשל, חרם ואי שיתוף בפעולות קבוצתיות)
 - המשתתפים באינטרקציה (ישראלים וותיקים? עולים מאיזו קבוצת תרבות? מורים?)
 - מי מציק למי (אם האינטרקציה אלימה)? (עד כמה האלימות היא **פנים-קבוצתית** [כלומר בתוך קבוצת תרבות מסוימת, כמו התלמידים הישראלים הותיקים? העולים מאתיופיה? העולים מחבה"ע? וכו']; או **בין-קבוצתית** [כלומר בין ותיקים לעולים בכלל, או לעולים ממוצא מסוים; או בין עולים מקבוצות מוצא שונות, למשל בין עולים מבוכרה לעולים מאתיופיה וכו']?).
 - מה ההקשר? על מה המחלוקת?
 - כמה זמן האירוע נמשך?
 - תגובות העומדים מן הצד (אם יש)? מיהם? כיצד הם מגיבים? (למשל, מעודדים, נשארים אדישים, מתערבים?)
- (אם יש) לאירוע? (למשל, מתעלמת, מתערבת?)**

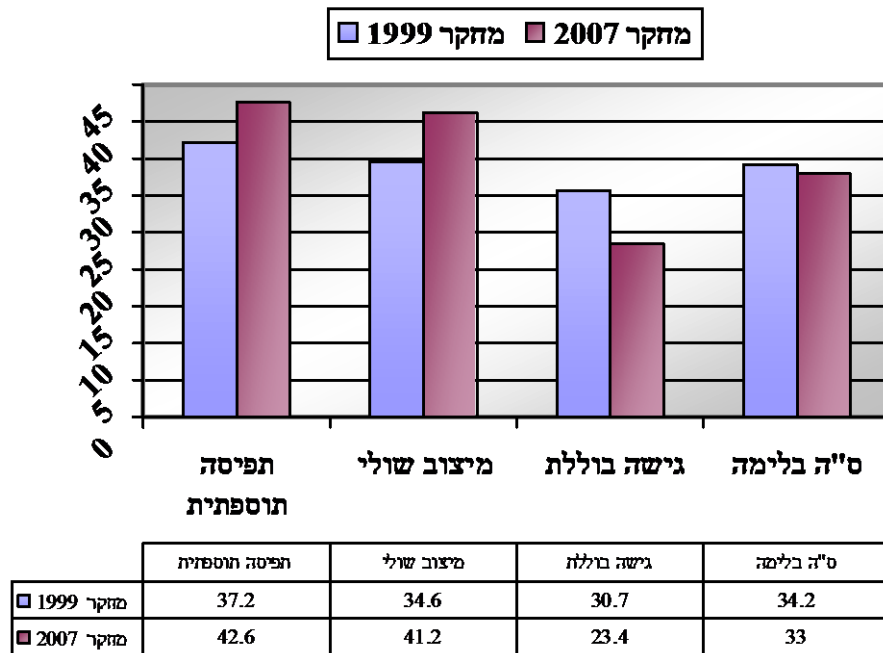
נספח 2: טבלאות ואיורים לפרק – ממצאים כלליים באוכלוסיית המחקר

טבלה 8: שיעור התלמידים המסכימים עם היגדים שונים הנוגעים לאלימות ולאקלים בבית ספרם, על פי נתוני המיצ"ב –

האחוז הממוצע באוכלוסיית המחקר מול הממוצע הארצי בבתי הספר מאותו מגזר/פיקוח

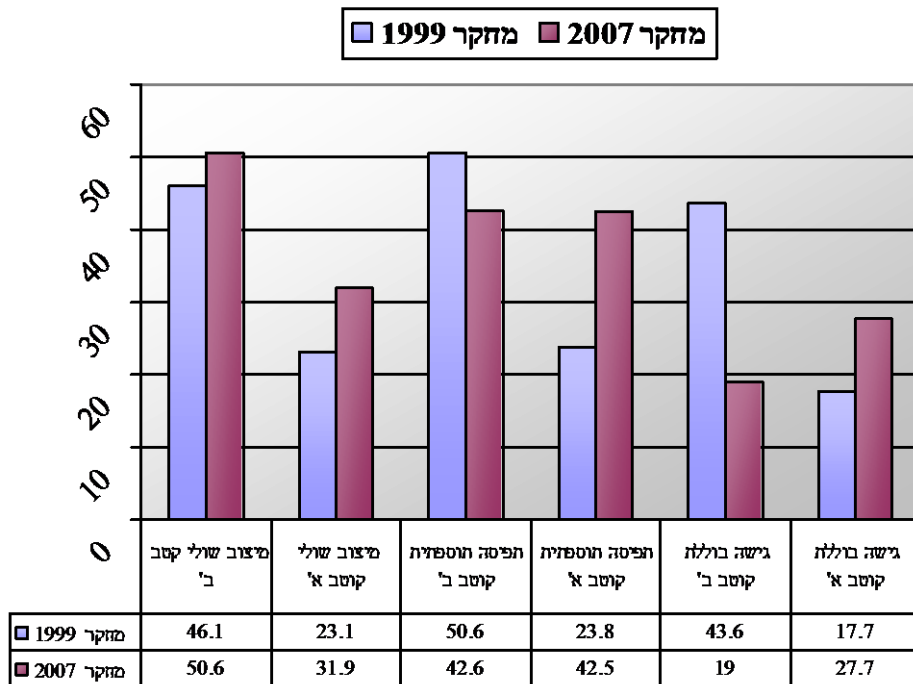
ההיגד במיצ"ב	ממוצע במחקר	ממוצע בבת"ס מגזר/פיקוח	ארצי מאותו
בנוגע לאלימות בקרב תלמידים			
יש מריבות רבות בקרב התלמידים	39.00%	45%	
יש בעיות משמעת רבות	29.75%	38%	
תלמידים פוחדים לבוא לבי"ס בגלל אלימות	12.00%	14%	
יש מקרי אלימות ("מכות") רבים	12.25%	12%	
ממוצע	23.25%	27.25%	
אלימות מצד מורים			
יש מורים מעליבים ופוגעים	24.25%	29%	
אקלים ושביעות רצון			
יש סדר וגבולות ברורים	93.25%	91%	
התלמידים שבעי רצון מבית הספר	85.25%	81%	
היחסים בקרב התלמידים טובים	85.00%	78%	
לתלמידים יש יחסים טובים עם המורים	74.50%	62%	
ממוצע	84.50%	78.00%	

איור 1: מדדי הבלימה (באחוזים) בשלושת הצירים באוכלוסיית המחקר הנוכחי ובמחקר קודם

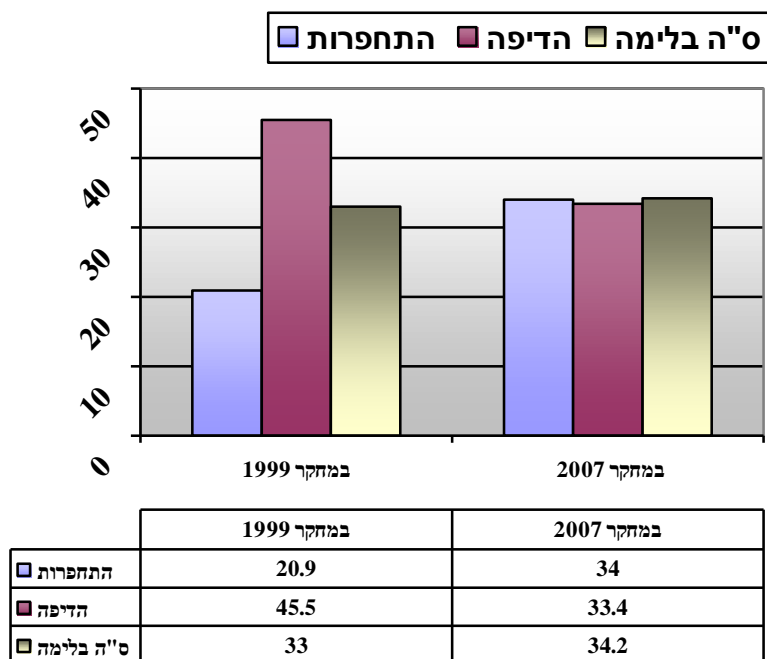


איור 2: מדדי הבלימה (באחוזים) בשלושת הצירים על פי חלוקה לקטבים –

באוכלוסיית המחקר הנוכחי בהשוואה למחקר הקודם



איור 3: מדדי הבלימה (באחוזים) באוכלוסיית המחקר הנוכחי בהשוואה למחקר הקודם



טבלה 9: ציר I - הגישה לקליטה : מבוללת ועד שזורת

ענו "מתאים לי"		היגדים של גישה בוללת	מספר הפריט בשאלון
מחקר 1999	מחקר 2007		
40%	60%	ילד עולה שיש לו מוטיבציה להיקלט - ישתדל כמה שיותר מהר להיראות כמו כולם, להתנהג כמו כולם, ולשכוח את השפה הקודמת שלו.	25
14%	56%	ילדים עולים שמתקשים בעברית, זה בגלל שההורים לא מדברים איתם עברית בבית.	44
.א.1	49%	יש אצלנו הרבה הורים עולים שאין להם קשר עם ביה"ס.	5
30%	48%	אם אני רואה עולים מסתגרים בקבוצות שלהם, ולא מתערבבים עם התלמידים הישראלים, זה מרגיז אותי.	4
22%	39%	הורים עולים, יש להם כל מיני גישות "משם", שלא מתאימות כאן בישראל, וזה מפריע לילדים להיקלט כאן.	20
12%	35%	חלק מהעולים יש להם בעיה של ניקיון. הלכלוך הזה מפריע לי, זה בא מהבית, צריך לחנך לזה.	17
.א.1	35%	אצלנו הרבה הורים עולים לא מרשים לילדים לצאת לטיולים, אפילו כשנחנכים להם הנחות בתשלומים.	33
12%	34%	בית ספר שיש בו הרבה עולים, הוא למעשה בית-ספר שלא יוכל לסמוך על סיוע מצד ההורים.	23
14%	32%	אפשר לומר שהחיים של העולה בעצם מתחילים מרגע שהגיע ארצה.	26
14%	25%	הורים עולים צריכים לדבר עם ילדיהם עברית גם בבית, ולהפסיק כמה שיותר מהר לדבר איתם בשפת - המוצא.	1
11%	23%	מכתבים להורים-עולים צריך לכתוב בעברית: זה בית-ספר בארץ, ולא יזיק אם ילמדו עברית; ואם יש קצת קושי, לא נורא - שישאלו את השכן.	39
13%	20%	יש אצלנו בעיה של אכפתיות של ההורים העולים. קשה לתקשר איתם, אנחנו מסבירים להם שוב ושוב וזה לא עוזר.	37
8%	16%	עולים רק מתלוננים כל הזמן, ולא מעריכים את מה שאנחנו עושים בשבילם.	7
3%	16%	אני מנסה לחנך את ההורים העולים להיות הורים טובים, אבל הרבה פעמים זה פשוט לא הולך.	12
5%	8%	קשה לי לזכור שמות של עולים, ולבטא אותם בדיוק; כדאי שהם יחליפו את השמות שלהם לשמות עבריים.	21
3%	7%	עולים חדשים לא יכולים להשתתף בועד-הורים, מועצות וכו' כי הם עוד לא מתמצאים ולא יכולים לתרום רעיונות ופתרונות.	36
5%	6%	אחד הסימנים שילד עולה נקלט היטב, זה שהוא לא אוהב להיזכר בחיים הקודמים שלו לפני שעלה ארצה.	34

ענו "לא מתאים לי"		היגדים של גישה שוזרת	מספר הפריט בשאלון
מחקר 1999	מחקר 2007		
71%	49%	כשאני רואה קבוצות נפרדות של תלמידים עולים (בחצר, בהפסקות וכ"ו), אני מרגיש שזה עוזר להם להיקלט בהדרגה - כמו מין חממה כזאת.	32
6 א.ג.	46%	השנה אני מרגיש בביה"ס שיפור בקשר שלנו עם ההורים העולים.	28
55%	21%	הורים עולים יכולים לעזור לילדיהם בכך שיספרו להם סיפורים בשפתם, יספרו להם על החיים בחו"ל לפני העלייה, ידאגו לשמר את שפת האם.	27
37%	12%	כבר קרה שלמדתי משהו מועיל מעולה חדש.	6
11%	10%	חשוב שמורים יתעניינו באורח החיים הקודם של העולים שבביה"ס, וילמדו להכיר את תרבותם ואת הראייה השונה שלהם את המציאות הישראלית.	11

טבלה 10: ציר II – תפיסת השינוי: משינוי תוספתי ועד תפניתי

ענו "מתאים לי"		שינוי תוספתי	מספר הפריט בשאלון
מחקר 1999	מחקר 2007		
40%	59%	עבודה בבי"ס שקלט עולים לא שונה מעבודה בבי"ס רגיל, היא רק יותר קשה.	18
19%	43%	לא צריך "לעשות עניין" מקליטת עולים בביה"ס; צריך רק סבלנות, כי הזמן יעשה את שלו.	2
20%	41%	מורה טוב לא צריך הכנה והדרכה מיוחדת לעבודה בבי"ס שקלט עולים; הוא יסתדר לבד בעזרת הידע שיש לו והניסיון שצבר.	29
א.ג.	30%	קליטה של הרבה עולים בביה"ס מורידה את רמתו.	10

א.ג. – ההיגד הזה הופיע במחקר הקודם, אך לא בכל תת המדגמים, ולכן אין לגביו נתון במאמר (סבר 1999)

ענו "לא מתאים לי"		שינוי תפנית	מספר הפריט בשאלון
מחקר 1999	מחקר 2007		
א.ג.	85%	ההצטרפות של עולים לביה"ס העלתה את רמת הלימודים אצלנו.	19
42%	30%	קליטת העולים היא הזדמנות בשבילנו לחדש הרבה דברים בדרכי העבודה שלנו בביה"ס.	35
25%	16%	בבי"ס שקלט עולים, הצוות החינוכי כולו צריך לרכוש ולפתח ידע וכלים חדשים - ולא רק המורים שעובדים ישירות עם העולים.	24

טבלה 11: ציר III – מיקום המשימה: ממיקום שולי ועד מיקום מרכזי

ענו "מתאים לי"		מיקום שולי	מספר הפריט בשאלון
מחקר 1999	מחקר 2007		
52%	73%	העולים בביה"ס הם רק בעיה אחת מהבעיות הרבות שהצוות צריך להתמודד איתן כל הזמן.	16
11%	39%	כשביה"ס מקבל תקציבים מיוחדים לעולים, אנחנו משתמשים בהם גם לתלמידים ישראלים ותיקים שיש להם קשיים.	30
19%	31%	אצלנו בביה"ס אין יעדים ברורים בנושא קליטת העולים.	45
14%	26%	פעולות מיוחדות לעולים (כמו שעות תגבור, אולפן וכו') נעשות אצלנו במקומות שאי-אפשר לקיים לימודים רגילים - כגון במקלט או במחסן.	43
12%	17%	נושא הקליטה לא תופס מקום חשוב אצלנו בביה"ס.	22
3%	14%	צריך להיזהר מפעולות מיוחדות לתלמידים עולים, כי זה בא על חשבון התלמידים הותיקים.	40

ענו "לא מתאים לי"		מיקום מרכזי	מספר הפריט בשאלון
מחקר 1999	מחקר 2007		
92%	85%	אצלנו בביה"ס טיפול בקליטת עולים נחשב לתפקיד יוקרתי.	14
44%	33%	יש אצלנו מעקב שיטתי אחרי מצבם של התלמידים העולים	3
54%	33%	אנחנו יכולים להעלות את הרמה של ביה"ס שלנו, אם נצליח יותר בקליטת עולים.	13
41%	22%	אצלנו המנהל/ת וכל הצוות החינוכי מעורבים בנושא קליטת העולים.	8

נספח 3: ממצאים מפורטים על כל אחד מבתיה"ס

בית ספר "שקד"

נתוני הרקע

בית הספר שקד ממוקם ביישוב ש' בשכונה הנחשבת לשכונת מצוקה.

בביה"ס 11 כיתות מהן שתי כיתות של חינוך מיוחד, לומדים בו 278 תלמידים ויש בו 27 מורות מהן 4 מורות לאומנויות מחבר העמים (אין מחנכות), המהוות 15% מהסגל, מורה אחת לחינוך מיוחד ומגשרת קווקזית. רוב אוכלוסיית בית הספר, כ 95%, מורכבת מעולים שהגיעו ברובם מקווקז, חלקם מרוסיה וחלק קטן מאתיופיה.

התושבים בשכונה בה ממוקם בית הספר מגיעים מרקע סוציאקונומי נמוך, ורובם תלויים ברווחה. בנוסף, יש בשכונה תופעות של עבריינות וסמים, עליהן מספרים גם הילדים.

25%-30% מילדי בית הספר הם בעלי צרכים מיוחדים, או כפי שמגדירים אותם בבית הספר - ילדים טעוני טיפוח. הילדים מתוארים כילדים בסיכון, בעלי קשיים חברתיים, רגשיים ולימודיים.

בבית הספר מוצאים קשר בין קליטת העלייה ביישוב לבין העובדה שהיום רוב המשפחות הן תלויות רווחה.

הטיפוח והאסתטיקה בבית הספר מאוד בולטים לעין. בית הספר ממוקם בלב חורשה; יש בו הרבה צמחייה טבעית וצמחייה שהמנהלת ואב הבית מקפידים לשתול ולטפח – פרחים, עצים ומדשאות; יש בו פרגולות, פינות ישיבה ומתקני משחק חדשים, שהמנהלת דואגת לשפר ולחדש כל הזמן. גם חלל בית הספר מטופח – יש בו מבואה עם מערכת הגברה; על הקירות תמונות של הילדים במהלך חגים ופעילויות; פינת קריאה עם שטיחים, שולחנות עגולים וכסאות; משחקי חשיבה מעץ, בגדלים שונים; תמונות אמנות על הקירות; פינה עם תמונות מיהדות קווקז ואתיופיה; חדר משחקים עם שטיח מקיר לקיר ווילונות; וילונות בכיתות ועוד. בבית הספר יש ספרייה חדשה עם שטיחים מקיר לקיר, כסאות, שולחנות ומגוון ספרים חדשים.

מניעת אלימות בביה"ס

בית הספר מקיים מערך-סיוע מסיבי בעל גוון טיפולי בולט. פועלים בו יועצת העובדת בבית הספר במשרה מלאה ומאוד מעורבת במה שקורה בבית הספר, פסיכולוגית, שלוש מורות להוראה מתקנת, מגשרת קווקזית, מטפלת באמצעות בעלי חיים. ההורים מעורבים וגם הקהילה - שירותי הרווחה, התחנה לבריאות הילד. כל הצוות בבית הספר שותף וגם עובדי המנהלה.

אין בבית הספר תוכנית מוגדרת למניעת אלימות. אך יש חתירה לשיפור האקלים ורמת אלימות נמוכה באמצעות טיפול מערכתי ותמיכה בכל ילד, היחס האישי לילדים, מגוון הפעילויות בבית הספר, טיפוח תחושות ההצלחה, האחריות שמטילים על הילדים, יצירת אווירה של בית, מתן ביטוי לקול האישי של הילדים וטיפוח המבנה הפיזי של בית הספר. ההתמודדות עם האלימות נתפסת כחלק מהטיפול באקלים בית הספר.

הטיפול באלימות הוא מערכתי – כל בית הספר, צוות המורות, היועצת והמנהלה יחד עם ההורים מעורבים, והטיפול באלימות הוא יומי ומתייחס בהרחבה לאקלים בית הספר.

היועצת מקדישה יום בשבוע למפגש עם ההורים. בשיחה נוכחים ההורים, העובד הסוציאלי, המגשרת, הפסיכולוגית, היועצת וגם המנהלת, במקרה הצורך.

מעורבות של אנשי מנהלה נצפתה בהזדמנויות שונות במהלך המחקר: המזכירה שוחחה עם התלמידים וטיפלה בבעיות אלימות. אב הבית היה מעורב, דיבר עם הילדים, הסתובב בשטח. היועצת נוכחת בבית הספר, מסתובבת בהפסקות ומשוחחת עם ילדים.

כשמסתכלים על נתוני המיצ"ב של בית הספר הנוגעים לאלימות (ר' טבלה 12) מתקבלת התמונה הבאה: מצבו של בית הספר טוב בהרבה מהממוצע בבתי הספר שבמחקר. בממוצע, כעשירית (9.5%) מהתלמידים שהשתתפו במיצ"ב בביה"ס מסכימים עם היגדים המתארים קיומה של אלימות בקרב תלמידים בבית ספרם. שיעור זה נמוך בהרבה מהממוצע באוכלוסיית המחקר, העומד על 23%. שמינית (12%) מוסרים שיש מריבות רבות בקרב התלמידים בביה"ס ומדווחים על בעיות משמעת רבות, 5% פוחדים לבוא לביה"ס בגלל אלימות ו-9% מוסרים שיש הרבה מכות בביה"ס.

על התנהגות פוגעת מצד המורים ("יש מורים מעליבים ופוגעים") מדווחים 8% מהתלמידים וגם כאן האחוז נמוך בהרבה מהממוצע באוכלוסיית המחקר, העומד על 24%.

אשר להיגדים המתארים היבטים של אקלים חיובי בביה"ס, שיעור המסכימים אתם בביה"ס גבוה בהרבה מהממוצע באוכלוסיית המחקר: כ-95% לעומת 85%, בהתאמה. 100% מדווחים על סדר וגבולות ברורים, 94% מהתלמידים שבעי רצון מבית הספר, 94% מעידים על יחסים טובים בקרב התלמידים ו-92% מדווחים על יחסים טובים עם המורים. בכל ההיגדים האלה האחוזים גבוהים מהממוצע באוכלוסיית המחקר.

טבלה 12: נתוני המיצ"ב לגבי אלימות ואקלים בבי"ס שקד בשנת תשס"ו

הממוצע באוכלוסיית המחקר	המצב ביחס באוכלוסיית המחקר	שקד	
בנוגע לאלימות בקרב תלמידים			
39.00%	טוב מהממוצע	12%	יש מריבות רבות בקרב התלמידים
29.75%	טוב מהממוצע	12%	יש בעיות משמעת רבות
12.00%	טוב מהממוצע	5%	תלמידים פוחדים לבוא לבי"ס בגלל אלימות
12.25%	טוב מהממוצע	9%	יש מקרי אלימות ("מכות") רבים
23.25%	טוב מהממוצע באוכלוסיית המחקר	9.50%	ממוצע
אלימות מצד מורים			
24.25%	טוב מהממוצע	8%	יש מורים מעליבים ופוגעים
אקלים ושביעות רצון			
93.25%	טוב מהממוצע	100%	יש סדר וגבולות ברורים
85.25%	טוב מהממוצע	94%	התלמידים שבעי רצון מבית הספר
85.00%	טוב מהממוצע	94%	היחסים בקרב התלמידים טובים
74.50%	טוב מהממוצע	92%	לתלמידים יש יחסים טובים עם המורים
84.50%	טוב מהממוצע באוכלוסיית המחקר	95%	ממוצע

בתצפיות ובריאיונות נמצא שבבית הספר יש הפסקות פעילות, שמייחסים להן חשיבות רבה. הילדים מפעילים מערכת הגברה, יכולים לשחק במשחקי חשיבה שונים, לקרוא עיתונים, לטפל בבעלי חיים, ויש מגוון מתקנים בחצר. גם בהפסקות רגילות התלמידים מפעילים את מערכת ההגברה ורוקדים והם יכולים לשחק במגוון המשחקים הקיימים בבית הספר. כלומר, בבית הספר יש מגוון פעילויות שמעסיקות את התלמידים ומפחיתות תופעות של אלימות.

בתצפית שנערכה בזמן הפסקה שירד בה גשם, הילדים נכנסו מיד לבניין ועסקו בפעילויות השונות. לא היה צורך לקרוא להם או לדאוג שלא ייצאו החוצה. רובם מצאו את מקומם למרות הצפיפות והכורח להישאר במבנה.

ואכן כל התלמידים מעידים על כך שיש סדר וגבולות ברורים בבית הספר ורק 12% מעידים על בעיות משמעת.

למרות האווירה הטובה ומגוון האפשרויות נצפו מספר אירועי אלימות בהפסקות; מכות, בעיטות ודחיפות. ובמקרה אחד גם אלימות פיזית קשה שהתבטאה במכות ובעיטות חזקות. באחת הפעמים דובר גם על "מכות רצח" שמתרחשות בחצר.

במקרים של האלימות הקשה המורות התורניות התעלמו ממנה והמשיכו לשוחח ביניהן.

הנושא של אדישות המורות ואי ההקפדה שלהן בנושא האלימות במהלך ההפסקות דובר גם בישיבת הצוות.

בשיעורים של אחת המורות נצפו יחסים של כבוד והערכה כלפי התלמידים; היא בדקה שכל הילדים מבינים את דבריה, ענתה להם בסבלנות, חיזקה תלמידים שהתקשו ועודדה את התלמידים.

אך בשיעורים אחרים, אותם העבירה מורה אחרת, היו תופעות של אלימות מילולית מצידה: צעקות, איומים, זלזול ועלבונות. אמנם רק 8% מהתלמידים מעידים על התנהגות פוגעת מצד המורים ול 92% מהתלמידים יש יחסים טובים עם המורים, אך המורה שהתנהגה באלימות מלמדת בכיתות נמוכות שאינן משתתפות במיצ"ב.

ברוב התצפיות השיעורים התנהלו בשקט ורמת האלימות הייתה נמוכה, אך היו גם מעט מקרי אלימות פיזית בין תלמידים בשיעורים כמו דחיפות ומכות קלות.

בישיבות בבית הספר, דובר על בעיות של אלימות; וונדליזם, ילד ש"שם רגל" לילד אחר, ומורות שלא מטפלות באלימות בזמן ההפסקות.

באירועים כמו חגיגת חנוכה בהשתתפות ההורים, ויום המשפחה בנושא זהירות בדרכים בהשתתפות ההורים לא נצפו תופעות של אלימות.

בתצפיות לא נצפו תופעות של אלימות על רקע תרבותי, אך בראיונות דובר על אלימות על הרקע הזה - הקווקזים סובלים מדחייה חברתית. ובעיות של אלימות מילולית כלפי ילדים קווקזים המגיבים לכך באלימות פיזית.

ריבוי התרבויות בבית הספר

בית הספר שקד לא עבר הכשרה מיוחדת לעבודה במערכת רב תרבותית, למרות ריבוי העולים בבית הספר שממנו מתעלמים בצוות. התפיסה היא שבבית ספר ש"אין בו עולים", אין צורך בהכשרה כזאת.

טבלה 13: מדדי הבלימה בבית הספר שקד

[מדדי הבלימה משקפים את המידה שבה הצוות מחזיק בעמדות ותפיסות המקשות על התמודדות מוצלחת עם ריבוי התרבויות בביה"ס. הם מוצגים כפרופורציות ויכולים לקבל ערכים שבין 1.0 שפרושו 100% מהמשיבים, לבין 0.0 שפרושו "אף אחד מהמשיבים"]

הציר	הקוטב	מדד הבלימה הממוצע	המצב בביה"ס הממוצע ביחס לממוצע באוכלוסיית המחקר
הגישה	התחפרות (הסכמה עם היגדים המשקפים גישה בוללת, אלו שענו "מתאים לי")	0.183	טוב מהממוצע
	הדיפה (אי הסכמה עם היגדים שמבטאים גישה שוזרת)	0.192	קרוב לממוצע
	רמת הבלימה בציר הגישה	0.188	טוב מהממוצע
תפיסת השינוי	התחפרות (הסכמה עם היגדים המשקפים תפיסת השינוי כתוספת)	0.299	טוב מהממוצע
	הדיפה (אי הסכמה עם תפיסת השינוי כתפנית)	0.349	טוב מהממוצע
	רמת הבלימה בציר תפיסת השינוי	0.324	טוב מהממוצע
מיקום המשימה בחיי ביה"ס	התחפרות (הסכמה עם היגדים המשקפים מיקום שולי)	0.193	טוב מהממוצע
	הדיפה (אי הסכמה עם היגדים שמבטאים מיקום מרכזי)	0.380	טוב מהממוצע
	רמת הבלימה בציר מיקום המשימה	0.26	טוב מהממוצע
סיכום המדדים	מדד התחפרות בית ספרי	0.225	טוב מהממוצע
	מדד הדיפה בית ספרי	0.307	טוב מהממוצע
	מדד בלימה בית ספרי	0.266	טוב מהממוצע

על פי הנתונים ב טבלה 13 מדד הבלימה הכללי של ביה"ס הוא 0.266 ; פירושו של דבר שכרבע מאנשי הצוות (26.6%) מחזיקים בעמדות שמקשות על ההתמודדות עם ריבוי התרבויות בביה"ס - מצב טוב יותר מהממוצע באוכלוסיית המחקר (34.2%). מצבו של ביה"ס טוב מהממוצע באוכלוסיית המחקר גם במדד ההדיפה הכללי (30.7% לעומת 34.4% בהתאמה) וגם במדד ההתחפרות הכללי (22.5% לעומת 34% בהתאמה).

בציר הראשון – הגישה לקליטה:

כללית אפשר לומר, על פי טבלה 14, ששיעור המבטאים גישה בוללת בביה"ס שקד טוב מהממוצע באוכלוסיית המחקר (18.8% לעומת 23.4% בהתאמה).

טבלה 14 מציגה פרוט לפי ההתייחסות של אנשי הצוות להיגדים השונים שבציר הזה.

טבלה 14: ציר I – הגישה לקליטה: מבוללת ועד שוורת

ענו "מתאים לי"		היגדים של גישה בוללת	מספר הפריט בשאלון
מספר ⁷	אחוז		
7	47%	אם אני רואה עולים מסתגרים בקבוצות שלהם, ולא מתערבבים עם התלמידים הישראלים, זה מרגיז אותי.	4
7	44%	הורים עולים, יש להם כל מיני גישות "משם", שלא מתאימות כאן בישראל, וזה מפריע לילדים להיקלט כאן.	20
6	38%	ילד עולה שיש לו מוטיבציה להיקלט - ישתדל כמה שיותר מהר להיראות כמו כולם, להתנהג כמו כולם, ולשכוח את השפה הקודמת שלו.	25
6	38%	ילדים עולים שמתקשים בעברית, זה בגלל שההורים לא מדברים איתם עברית בבית.	44
3	20%	בית ספר שיש בו הרבה עולים, הוא למעשה בית-ספר שלא יוכל לסמוך על סיוע מצד ההורים.	23
3	19%	אפשר לומר שהחיים של העולה בעצם מתחילים מרגע שהגיע ארצה.	26
3	19%	מכתבים להורים-עולים צריך לכתוב בעברית: זה בית-ספר בארץ, ולא יזיק אם ילמדו עברית; ואם יש קצת קושי, לא נורא - שישאלו את השכן.	39
2	13%	הורים עולים צריכים לדבר עם ילדיהם עברית גם בבית, ולהפסיק כמה שיותר מהר לדבר איתם בשפת - המוצא.	1
2	13%	חלק מהעולים יש להם בעיה של ניקיון. הלכלוך הזה מפריע לי, זה בא מהבית, צריך לחנך לזה.	17
2	13%	יש אצלנו בעיה של אכפתיות של ההורים העולים. קשה לתקשר איתם, אנחנו מסבירים להם שוב ושוב וזה לא עוזר.	37
1	7%	עולים רק מתלוננים כל הזמן, ולא מעריכים את מה שאנחנו עושים בשבילם.	7
1	6%	אני מנסה לחנך את ההורים העולים להיות הורים טובים, אבל הרבה פעמים זה פשוט לא הולך.	12
0	0%	קשה לי לזכור שמות של עולים, ולבטא אותם בדיוק; כדאי שהם יחליפו את השמות שלהם לשמות עבריים.	21
0	0%	אחד הסימנים שילד עולה נקלט היטב, זה שהוא לא אוהב להיזכר בחיים הקודמים שלו לפני שעלה ארצה.	34
0	0%	עולים חדשים לא יכולים להשתתף בועד-הורים, מועצות וכו' כי הם עוד לא מתמצאים ולא יכולים לתרום רעיונות ופתרונות.	36

ענו "לא מתאים לי"		היגדים של גישה שוורת	מספר הפריט בשאלון
מספר	אחוז		
9	56%	כשאני רואה קבוצות נפרדות של תלמידים עולים (בחצר, בהפסקות וכו'), אני מרגיש שזה עוזר להם להיקלט בהדרגה - כמו מין חממה כזאת.	32
5	33%	הורים עולים יכולים לעזור לילדיהם בכך שיספרו להם סיפורים בשפתם, יספרו להם על החיים בחו"ל לפני העלייה, ידאגו לשמר את שפת האם.	27
1	6%	חשוב שמורים יתעניינו באורח החיים הקודם של העולים שבביה"ס, וילמדו להכיר את תרבותם ואת הראייה השונה שלהם את המציאות הישראלית.	11
0	0%	כבר קרה שלמדתי משהו מועיל מעולה חדש.	6
0	0%	חשוב שעולים ישמרו על ערכים ומנהגים שהביאו איתם מארץ מוצאם.	42

⁷ היו היגדים אחדים שעליהם לא כלם ענו; לכן יש בטבלה מקרים שבהם אותו מספר של משיבים "מתאים לי" (למשל בשאלות 4 ו 20) מבטא אחוזים שונים (כמו 47% ו 44% כאשר 7 ענו "מתאים לי").

היחס לשפות המוצא ולרקע התרבותי הקודם

על פי הריאיונות הצורך בהמשך השימוש בשפת המוצא ותרבות המוצא בבית הספר הוא אמצעי לתקופת מעבר בלבד ולאחר זמן הסתגלות מצופה מהעולים להיטמע בחברה הישראלית השורשית. בבית הספר קיים עיוורון תרבותי יזום; בעיני הסגל אין בו עולים, הילדים הם צברים, ואם הם לא, צריך להפוך אותם לכאלה. ברוב המקרים ההגדרה של עולה בבית הספר היא הגדרה על פי וותק, הגדרה טכנית, בהתאם להנחיות משרד החינוך, והגדרה התנהגותית חברתית – התערה או לא התערה בחברה הישראלית. ברוב המקרים לא קיימת התייחסות לעובדה שהילדים הם דור שני להגירה.

התפיסה היא שילד שנולד בארץ הוא לא עולה חדש, גם אם המשפחה שלו כן עלתה; עולה חדש הוא עד שלוש שנים או שנה בארץ, על פי ההגדרות הברורות של משרד החינוך, או ילד שעדיין לא רכש את השפה. ועל פי השאלונים, יש בצוות אחדים שחושבים כי החיים של העולה בעצם מתחילים מרגע שהגיע ארצה (ר' טבלה 14).

בית הספר רואה בהטמעת התרבות הישראלית השורשית מטרה חשובה. העולים, לתפיסתם, הגיעו מבתימם אנטי ציוניים, שלא כמו ילדים המגיעים ממשפחות ישראליות שורשיות, ולכן תפקיד בית הספר הוא להטמיע בהם ערכים שהם לא מקבלים בבית; ערכים ציוניים ולאומיים מהמורשת היהודית. העובדה שיש הבדלים ושוני אינה טובה. לטעמם כולם צריכים להיות ישראלים לכל דבר, מבלי שירגישו בהבדלים.

על פי השאלונים קרוב למחצית מהצוות (47%) מתרגזים אם הם רואה עולים מסתגרים בקבוצות שלהם, ולא מתערבבים עם התלמידים הישראלים ויותר ממחצית הצוות (56%) אינם מסכימים שקבוצות נפרדות של תלמידים עולים (בחצר, בהפסקות וכ"ו), עוזרות להם להיקלט בהדרגה - כמו מין חממה כזאת. 38% מהצוות חושבים שילד עולה שיש לו מוטיבציה להיקלט - ישתדל כמה שיותר מהר להיראות כמו כולם, להתנהג כמו כולם, ולשכוח את השפה הקודמת שלו (ר' טבלה 14).

מצד שני, ניתן ללמוד מ טבלה 14 שלמעט אדם אחד, כל אנשי הצוות מאמינים שחשוב שמורים יתעניינו באורח החיים הקודם של העולים שבביה"ס, וילמדו להכיר את תרבותם ואת הראייה השונה שלהם את המציאות הישראלית. **אף אחד** מהצוות אינו מצפה שהעולים יחליפו את השמות שלהם לשמות עבריים, מפני שקשה לו לזכור שמות של עולים, ולבטא אותם בדיוק; **אף אחד** אינו מסכים שאחד הסימנים שילד עולה נקלט היטב, זה שהוא לא אוהב להיזכר בחיים הקודמים שלו לפני שעלה ארצה. **וכולם** מסכימים שחשוב שעולים ישמרו על ערכים ומנהגים שהביאו איתם מארץ מוצאם.

גם בראיונות חלק מהסגל בבית הספר ביטאו גישה שוזרת: ריבוי התרבויות תורם לבית הספר ומעשיר אותו; ריבוי התרבויות הוא כוח; לא מטשטשים את ריבוי התרבויות אלא גאים בו; ריבוי התרבויות מרתק, מלמד, מעשיר; חשוב לכבד את התרבויות השונות ולהתייחס אליהן באופן סימטרי, זה לא שהתרבות שלנו היא הטובה והנכונה; כולנו יכולים ללמוד אחד מהשני. והיו התייחסויות גם לדור השני - עולים הם גם ההורים וגם ילדיהם שנולדו בארץ – ולא מנקודת המבט של חסכים אלא, מהכרה בהון התרבותי שהם מביאים איתם: עולה הוא אדם עם עושר משלו, מישהו שניתן גם ללמוד ממנו, המפגש איתו מרתק ומלמד ודומה לסוג של ריקוד עם הילד והמשפחה.

ואכן, בשאלונים **כולם** מוסרים שלמדו משהו מועיל מעולה חדש (ר' טבלה 14).

סטריאוטיפים

בבית הספר נשמעו דעות קדומות שכוונו בעיקר כלפי יוצאי קווקז ה'אלימים' ויוצאי רוסיה הלבנה ה'אנטי ציוניים'. יוצאי קווקז נתפסים כבעלי שפה דלה; חסרי יכולת וורבלית; לא מהונכים; ידע עולם שואף לאפס; אלימים; שונאים את המדינה; בעלי תרבות אלימה; שוביניסטים; אנשים חיים במעברה; והורים המנערים מעצמם את האחריות לילדיהם. יוצאי רוסיה מתוארים כאנטי ציוניים ושונאים את המדינה.

גם בתצפיות ילדים צחקו על המבטא הרוסי וחיכו עולה חדש במהלך שיעור ובידיעת המורה.

בשאלונים היו בודדים (13%) שענו כי חלק מהעולים יש להם בעיה של ניקיון .

יחד עם זאת חלק מהצוות גילה הסתייגות מהדעות הקדומות ודיבר על קבלה של התרבויות הנוספות. דובר על כך שלא התרבות שלנו היא דווקא הנכונה ועל הטיפול בכינויי גנאי גזעניים, מתוך ההבנה שצבע העור לא עושה מישהו פחות טוב או משנה אותו כבן אדם.

היחס להורים העולים

ההורים, עולים ברובם, הם חלק בלתי נפרד מבית הספר, כפי שהצוות מציג זאת, והם מעורבים במה שקורה שם. ההורים מגיעים להרבה פעילויות בבית הספר ושותפים גם בטיפול בילדים. בבית הספר מדברים על מעורבות של ההורים, יידוע של ההורים וההשתתפות שלהם בטקסי ואירועי בית הספר; ונמסר שההורים מגיעים בהרכב מלא לאספות הורים ושותפים לשיחות בנושא ילדם.

בבית הספר עושים מאמצים לתקשר עם ההורים ולמנוע חוסר הבנה על רקע תרבותי או אישי. יש בבית הספר מגשרת קווקזית המסייעת בתקשורת בין ההורים לבית הספר. ואכן, אף אחד המצוות לא חושב שהורים עולים לא יכולים להשתתף בועד-הורים, מועצות וכו' כי הם עוד לא מתמצאים ולא יכולים לתרום רעיונות ופתרונות, ורק איש צוות אחד טוען שהוא מנסה לחנך את ההורים.

יחד עם זאת, המאמצים נעשים מנקודת מבט פטרנליסטית ונסיגות "לחנך" את ההורים. התפיסה היא שהבית, למעשה, לא יכול לתת לילדים את מה שהם צריכים לא מבחינה לימודית, לא מבחינה רגשית ולא מבחינת חינוך ללאומיות וציונות. לכן נאלצים, אומרים אנשי הסגל, להתעסק בבית הספר בעיסוק לא נעים – חינוך של ההורים. לבית הספר יש תפקיד להגביר את האחריות ההורית כלפי הילדים, ולעסוק בחינוך הילדים וההורים לציונות.

ואכן, מהשאלונים עולה (ר' טבלה 14) כי 44% מהצוות מאמינים שהורים עולים, יש להם כל מיני גישות "משם", שלא מתאימות כאן בישראל, וזה מפריע לילדים להיקלט כאן; שלישי אינם חושבים שהורים עולים יכולים לעזור לילדיהם בכך שיספרו להם סיפורים בשפתם, יספרו להם על החיים בחו"ל לפני העלייה וידאגו לשמר את שפת האם. ויש בצוות גם אחדים המאמינים שבת ספר שיש בו הרבה עולים, הוא למעשה בית-ספר שלא יוכל לסמוך על סיוע מצד ההורים; שאפשר לומר שהחיים של העולה בעצם מתחילים מרגע שהגיע ארצה; ושמתבים להורים-עולים צריך לכתוב בעברית.

בציר השני: תפיסת השינוי המתחולל עם הצטרפותם של העולים לבית הספר:

רמת הבלימה הגבוהה ביותר בביה"ס היא בתחום של תפיסת השינוי : 0.324, כלומר, יותר משליש מהצוות תופסים את השינוי כתוספתי ולא כתפנית, אך עדיין זהו נתון טוב יותר מהמוצע באוכלוסיית המחקר (42.6%) (ר' טבלה 15).

טבלה 15 מציגה פרוט לפי ההתייחסות של אנשי הצוות להיגדים השונים שבציר הזה.

טבלה 15: ציר II – תפיסת השינוי: משינוי תוספתי ועד תפנית

ענו "מתאים לי"		שינוי תוספתי	מספר הפריט בשאלון
מספר	אחוז		
7	44%	לא צריך "לעשות עניין" מקליטת עולים בביה"ס; צריך רק סבלנות, כי הזמן יעשה את שלו.	2
6	43%	עבודה בבי"ס שקלט עולים לא שונה מעבודה בבי"ס רגיל, היא רק יותר קשה.	18
4	27%	מורה טוב לא צריך הכנה והדרכה מיוחדת לעבודה בבי"ס שקלט עולים; הוא יסתדר לבד בעזרת הידע שיש לו והניסיון שצבר.	29
1	6%	קליטה של הרבה עולים בביה"ס מורידה את רמתו.	10

ענו "לא מתאים לי"		שינוי תפנית	מספר הפריט בשאלון
מספר	אחוז		
11	79%	ההצטרפות של עולים לביה"ס העלתה את רמת הלימודים אצלנו.	19
3	20%	קליטת העולים היא הזדמנות בשבילנו לחדש הרבה דברים בדרכי העבודה שלנו בביה"ס.	35
1	6%	בבי"ס שקלט עולים, הצוות החינוכי כולו צריך לרכוש ולפתח ידע וכלים חדשים - ולא רק המורים שעובדים ישירות עם העולים.	24

סגל המורים כולל 4 מורות עולות, המלמדות אומנויות ואין ביניהן מחנכות או מורות למקצועות מובילים.

בביה"ס שורר "עיוורון תרבותי יזום": כל הילדים (שכאמור רובם ככלם הם דור ראשון או שני לעליה) נתפסים כצברים ומטפלים בהם כמו בכל ילד (הסובל ממצוקה) בלי קשר לזה שהוא כן או לא עולה.

אותה תמונה עולה גם בשאלונים; יותר מ-40% מהצוות מאמינים שלא צריך "לעשות עניין" מקליטת עולים בביה"ס; צריך רק סבלנות, כי הזמן יעשה את שלו ושעבודה בבי"ס שקלט עולים לא שונה מעבודה בבי"ס רגיל, היא רק יותר קשה. למעלה מרבע (27%) חושבים שמורה טוב לא צריך הכנה והדרכה מיוחדת לעבודה בבי"ס שקלט עולים; הוא יסתדר לבד בעזרת הידע שיש לו והניסיון שצבר. וחמישית מהמורים אינם חושבים שקליטת העולים היא הזדמנות לחדש הרבה דברים בדרכי העבודה בביה"ס.

יחד עם זאת, מ טבלה 15 ניתן ללמוד שרק איש צוות אחד מאמין שקליטה של הרבה עולים בביה"ס מורידה את רמתו. ורק איש צוות אחד אינו חושב שבבי"ס שקלט עולים, הצוות החינוכי כולו צריך לרכוש ולפתח ידע וכלים חדשים - ולא רק המורים שעובדים ישירות עם העולים.

בציר השלישי – מקומה של משימת הקליטה בבית הספר:

מדד הבלימה בציר הזה נמוך מהממוצע באוכלוסיית המחקר (26% לעומת 41.2% בהתאמה – ר' טבלה 33בנספח 4). במלים אחרות, מיקומה של משימת הקליטה בביה"ס הזה פחות שולי מאשר באוכלוסיית המחקר.

טבלה 16 מציגה פרוט לפי ההתייחסות של אנשי הצוות להיגדים השונים שבציר הזה.

טבלה 16: ציר III – מיקום המשימה: ממיקום שולי ועד מיקום מרכזי

מספר הפריט בשאלון	מיקום שולי	ענו "מתאים לי"	
		אחוז	מספר
16	העולים בביה"ס הם רק בעיה אחת מהבעיות הרבות שהצוות צריך להתמודד איתן כל הזמן.	67%	10
30	כשביה"ס מקבל תקציבים מיוחדים לעולים, אנחנו משתמשים בהם גם לתלמידים ישראלים ותיקים שיש להם קשיים.	22%	2
40	צריך להיזהר מפעולות מיוחדות לתלמידים עולים, כי זה בא על חשבון התלמידים הותיקים.	7%	1
43	פעולות מיוחדות לעולים (כמו שעות תגבור, אולפן וכו') נעשות אצלנו במקומות שאי-אפשר לקיים לימודים רגילים - כגון במקלט או במחסן.	7%	1
45	אצלנו בביה"ס אין יעדים ברורים בנושא קליטת העולים.	7%	1
22	נושא הקליטה לא תופס מקום חשוב אצלנו בביה"ס.	6%	1

מספר הפריט בשאלון	מיקום מרכזי	ענו "לא מתאים לי"	
		אחוז	מספר
14	אצלנו בביה"ס טיפול בקליטת עולים נחשב לתפקיד יוקרתי.	92%	11
3	יש אצלנו מעקב שיטתי אחרי מצבם של התלמידים העולים	44%	7
13	אנחנו יכולים להעלות את הרמה של ביה"ס שלנו, אם נצליח יותר בקליטת עולים.	27%	4
8	אצלנו המנהל/ת וכל הצוות החינוכי מעורבים בנושא קליטת העולים.	7%	1

בית הספר הוא עתיר עולים, כך שפשוט אי אפשר להתעלם מנוכחותם. ואכן יש הרבה התייחסות לעולים בבית הספר, אבל בעיקר כאוכלוסיית מצוקה. בבית הספר מערך שלם וטיפול הוליסטי ומערכתי הכולל יועצת, פסיכולוגית, מגשרת קווקזית, שלוש מורות של הוראה מתקנת, מטפלת בבעלי חיים, מעורבות של הקהילה – עו"ס והתחנה לבריאות המשפחה, הצוות והמנהלה בטיפול בילדי העולים, שהם כאמור הרוב בבית הספר, אך הכל מנקודת מבט הרואה בעולים אוכלוסיית מצוקה, אוכלוסייה נחשלת.

גם מ טבלה 16 ניתן ללמוד שאחוז גבוה של הצוות (92%) אינו חושב שטיפול בקליטת עולים בביה"ס נחשב לתפקיד יוקרתי. ו67% חושבים שהעולים בביה"ס הם רק בעיה אחת מהבעיות הרבות שהצוות צריך להתמודד איתן כל הזמן. 44% אינם חושבים שיש בביה"ס מעקב שיטתי אחרי מצבם של התלמידים העולים, 22% מסכימים שכשביה"ס מקבל תקציבים מיוחדים לעולים, אנחנו משתמשים בהם גם לתלמידים ישראלים ותיקים שיש להם קשיים. קרוב לשליש (27%) אינם מאמינים שניתן להעלות את הרמה של ביה"ס, אם מצליחים יותר בקליטת עולים,

מצד שני, בכל זאת ההתייחסות הרבה לעולים באה לידי ביטוי בשאלונים; רק איש צוות אחד מסכים שצריך להיזהר מפעולות מיוחדות לתלמידים עולים, כי זה בא על חשבון התלמידים הותיקים; ושפעולות מיוחדות לעולים (כמו שעות תגבור, אולפן וכו') נעשות בביה"ס במקומות שאי-אפשר לקיים בהם לימודים רגילים - כגון במקלט או במחסן; איש צוות אחד חושב שבביה"ס אין יעדים ברורים בנושא קליטת העולים, ורק אחד טוען שבביה"ס המנהל/ת וכל הצוות החינוכי אינם מעורבים בנושא קליטת העולים, או שנושא הקליטה לא תופס מקום חשוב בביה"ס.

בציר הרביעי – דרכי הפעולה

הדגש בבית הספר הוא על התרבות הישראלית השורשית, והדבר בלט מאד בארועים שנערכו בהם תצפיות.. לדוגמה, בחגיגות חנוכה כל השירים, הדיקלומים, הריקודים הגיעו מהתרבות הישראלית השורשית. ילדים שרו ודיקלמו שירים בעברית בזמן שרוב ההורים אינם דוברים עברית. לא היה כל זכר לחגיגות החנוכה ברוסיה או קווקז. גם ביום המשפחה הנושא היה זהירות בדרכים ולא התרבות שכל משפחה מביאה עימה, כלומר יום משפחה שמתאים לכל בית ספר רגיל, ולא יום משפחה המשקף את הרקע המשפחתי הקיים בפועל בבית ספר עתיר עולים.

עם זאת דווח בראיונות שבבית ספר נעשות פעולות שמתייחסות במידה זו או אחרת לריבוי התרבויות בבית הספר. משתמשים בחלק התרבותי בטקסים ובריקודים, מתרגלים ריקודים אתיופיים וקווקזיים בשילוב תנועות עם הכתפיים והרגליים; את יום המשפחה הקודם חגגו בבית הספר על פי העדות השונות עם הריקודים והמאכלים; אל בית הספר מגיעות הצגות על התרבויות השונות; בשיעור מולדת עוסקים בעליות השונות עם דגש על העלייה האתיופית והרחבה באמצעות סיפורים מן הבית; ויש בבית הספר קיר המוקדש ליהדות קווקז ואתיופיה.

בבית הספר יש הרבה דרכי פעולה יזמיות; שמים דגש על מתן אחריות לתלמידים; הכל פתוח – המשחקים הרבים והמתקנים - ואיש אינו נועל אותם. המנהלת מאמינה שאם סומכים על התלמידים, הם לא יחסו ולא יגנבו. ובאמת הציוד בבית הספר שמור ושלם.

בבית הספר מטפחים תחושת שייכות הצלחה וגאווה בתחומים כמו שירה, ריקוד, משחק, נגינה או אמנות. מצהירים על פיתוח הקול האישי של הילדים וגם מבצעים. הילדים מנגנים, רוקדים ושרים, כל אחד בתחום המתאים לו.

בית הספר מתאפיין במגוון פעילויות ואפשרויות שונות לתלמידים. המנהלת מאמינה בחשיבות הפסקה הפעילה ובמגוון פעילויות בבית הספר. ואכן כל הפסקה בבית הספר היא הפסקה פעילה. התלמידים מפעילים את מערכת ההגברה ורוקדים. יחד עם זאת, ביום שיש מופעלת הפסקה פעילה עם פעילויות נוספות. במהלך החגיגות התלמידים רוקדים, מנגנים ושרים ויש בבית הספר מגוון משחקי חשיבה.

כמו כן, יש בבית הספר חדר משחקים עם משחקי חשיבה ומשחקי חשיבה מעץ בגדלים שונים, פינת קריאה, מתקנים ובעלי חיים.

בית הספר מקיים גם פעילויות להורים והתלמידים בימים מיוחדים כמו חנוכה ויום המשפחה.

התצפית באחת ההפסקות, המחישה את מגוון האפשרויות, גם ביום גשום בו לא ניתן לצאת החוצה:

חלק מהילדים רקדו; אחרים שיחקו במשחקי חשיבה, גדולים וקטנים, מעץ, חלקם במבואה וחלקם בחדר משחקים; אחרים קראו עיתונים או שיחקו בקלפים. רוב הילדים מצאו לעצמם תעסוקה.

כמו כן, המנהלת בבית הספר מאוד פעילה בגיוס משאבים ותרומות לבית הספר. היא דאגה למתקנים בחצר, פרגולות, משחקי חשיבה, ספרייה עם ספרים חדשים. ולמגוון הגורמים הטיפוליים בבית הספר כמו יועצת במשרה מלאה, פסיכולוגית חינוכית, מטפלת באמנות ומגשרת קווקזית.

לסיכום

בית ספר **שקד** הוא בית ספר קטן ומרובה תרבויות הממוקם ביישוב ש' בשכונת מצוקה ומשרת אוכלוסייה השרויה במצוקה כלכלית. רוב אוכלוסיית בית הספר מורכבת מעולים שהגיעו ברובם מקווקז, חלקם מרוסיה וחלק קטן מאתיופיה. המורות העולות בו מהוות 15% מהסגל ופועלת בו מגשרת קווקזית. זהו בית ספר בעל אקלים טוב יותר בהפרש משמעותי מהממוצע באוכלוסיית המחקר, ורמת האלימות בו נמוכה בהרבה מהממוצע באוכלוסיית המחקר. הטיפול באלימות בבית הספר הוא מערכתי והדגש הוא על יצירת אקלים חיובי, אם כי אין בו תכנית למניעת אלימות.

מבחינת ההתמודדות עם ריבוי התרבויות, שורר בבית הספר עיוורון תרבותי יזום ומוצהר – ההתייחסות אל התלמידים (שרובם ככולם עולים) היא כאל צברים, בעלי קשיים ומצוקות; וביה"ס מקיים מערך-מסייע מסיבי בעל גוון טיפולי.

עם זאת מצבו של בית הספר טוב מהממוצע באוכלוסיית המחקר, גם במדד הבלימה הכללי וגם במדדי הבלימה בשלושת הצירים. בבית הספר דרכי פעולה יזמיות; מגוון פעילויות, טיפול מערכתי ותמיכה בכל ילד, יחס אישי לילדים, מתן ביטוי לקול האישי של הילדים, טיפוח תחושות ההצלחה, האחריות שמטילים על הילדים וטיפוח המבנה הפיזי של בית הספר וגיוס תרומות ומשאבים לבית הספר.

בית ספר "שלהבת"

נתוני הרקע

בית הספר **שלהבת** ממוקם ביישוב **ש'** בשכונה הנחשבת לשכונת מצוקה, אך לא מהשכונות מהמעמד הסוציאקונומי הכי נמוך ביישוב.

ביה"ס כולל 11 כיתות, מהן כיתה אחת היא כיתת חינוך מיוחד. לומדים בו 270 תלמידים, יש בו 22 מורים שאין ביניהם עולים. אין גם עולים בקרב העובדים שאינם שייכים לצוות החינוכי.

בבית הספר יש ישראלים וותיקים מקבוצות מוצא שונות ועולים מקווקז, רוסיה ואתיופיה.

יש בבית הספר תמונות על הקירות, מתקנים וצמחייה בחצר, אך הקירות אינם צבועים והצמחייה אינה מטופחת, והוא נראה מעט מוזנח.

אלימות בביה"ס

בבית הספר קיימת לכאורה תוכנית למניעת אלימות. בעבר הטיפול נעשה באמצעות עיצוב התנהגות וחזוקים עם כרטיסיות. כיום הטיפול הוא באמצעות תוכנית "בונים הסכמות", האמורה לכלול את כל באי בית הספר. בפועל המנהלה וההורים לא מעורבים במניעת אלימות בבית הספר. בפגישה עם שנועדה לבניית הסכמות נצפתה נוכחות של הורים ותלמידים מעטים ולא מייצגים, ללא אף עולה ביניהם, ואנשי המנהלה עצמם מעידים כי הם לא מעורבים.

כשמסתכלים על נתוני המיצ"ב של בית הספר (ר' טבלה 17) מתקבלת התמונה הבאה: בממוצע, 29% מהתלמידים שהשתתפו במיצ"ב בביה"ס **שלהבת** מסכימים עם היגדים המתארים קיומה של אלימות בקרב תלמידים בבית ספרם. שיעור זה **גבוה** מהממוצע באוכלוסיית המחקר, העומד על 23%. מחצית (49%) מוסרים שיש מריבות רבות בקרב התלמידים בביה"ס, 35% מדווחים על בעיות משמעת רבות, 19% פוחדים לבוא לביה"ס בגלל אלימות ו-13% מוסרים שיש הרבה מכות בביה"ס.

על התנהגות פוגעת מצד המורים ("יש מורים מעליבים ופוגעים") מדווחים 40% מהתלמידים וכאן האחוז **גבוה בהרבה** מהממוצע באוכלוסיית המחקר, העומד על 24%.

אשר להיגדים המתארים היבטים של אקלים **חיובי** בביה"ס, שיעור המסכימים אתם בביה"ס הזה **נמוך** מהממוצע באוכלוסיית המחקר: כ- 77% לעומת 85%, בהתאמה. 89% מדווחים על סדר וגבולות ברורים, 79% מהתלמידים שבעי רצון מבית הספר, 81% מעידים על יחסים טובים בקרב התלמידים ו-60% מדווחים על יחסים טובים עם המורים. בכל ההיגדים הללו האחוזים נמוכים מהממוצע באוכלוסיית המחקר.

טבלה 17: נתוני המיצ"ב לגבי אלימות ואקלים בבי"ס שלהבת בשנת תשס"ו

הממוצע באוכלוסיית המחקר	המצב ביחס באוכלוסיית המחקר	שלהבת	
בנוגע לאלימות בקרב תלמידים			
39.00%	פחות טוב	49%	יש מריבות רבות בקרב התלמידים
29.75%	פחות טוב	35%	יש בעיות משמעת רבות
12.00%	פחות טוב	19%	תלמידים פוחדים לבוא לבי"ס בגלל אלימות
12.25%	דומה לממוצע	13%	יש מקרי אלימות ("מכות") רבים
23.25%	פחות טוב מהממוצע באוכלוסיית המחקר	29.00%	ממוצע
אלימות מצד מורים			
24.25%	פחות טוב	40.00%	
אקלים ושביעות רצון			
93.25%	פחות טוב	89%	יש סדר וגבולות ברורים
85.25%	פחות טוב	79%	התלמידים שבעי רצון מבית הספר
85.00%	פחות טוב	81%	היחסים בקרב התלמידים טובים
74.50%	פחות טוב	60%	לתלמידים יש יחסים טובים עם המורים
84.50%	פחות טוב מהממוצע באוכלוסיית המחקר	77.25%	ממוצע

במהלך התצפיות בהפסקות נצפו די הרבה מקרי אלימות, חוסר סדר והעדר משמעת. אחת התצפיות הייתה בהפסקה שהוגדרה כהפסקה פעילה לכבוד חנוכה, אך הייתה דלה בפעילות ורוב הילדים התרוצצו בחצר או במסדרונות. גם בתצפית שנערכה בהפסקה רגילה נראו הילדים מסתובבים בחוסר מעש. זאת הייתה הפסקה שירד בה גשם; הילדים יצאו החוצה, נרטבו, הסתובבו במסדרונות ולא הקשיבו לבקשות והנחיות. המורים נאלצו לחסום בגופם את הפתחים כדי שהילדים לא ייצאו החוצה, והילדים נכנסו ויצאו כרצונם ורצו במסדרונות עם מטריות, למרות שביקשו מהם להפסיק לרוץ ולהפסיק לרוץ עם מטריות. עד מהרה המסדרון היה מלא בילדים רטובים ומתרוצצים, והיו הרבה תופעות של אלימות פיזית – מכות, בעיטות, דחיפות, ואלימות מילולית – קללות וצעקות. ואכן, 35% מהתלמידים מעידים על בעיות משמעת קשות, כמעט מחצית (49%) מעידים על מריבות רבות בקרב התלמידים, כחמישית מפחדים לבוא לבית הספר ו 13% מעידים על מקרי מכות רבים (ר' טבלה 17).

גם בתצפיות בשעורים, ברוב המקרים הייתה אווירה של חוסר משמעת וניצפו התנהגויות אלימות במהלך השיעור, למעט תצפית אחת שבה האווירה בשיעור הייתה טובה ורמת האלימות נמוכה. בשעור הזה היה ניכר שלמורה היה קשר טוב עם התלמידים; היא התבדחה איתם, לא צעקה ולא כעסה (אך לפעמים התעלמה מהתנהגויות לא ראויות – כמו התפרצות, דיבור ישיר מדי או תלמידים שלא מביאים חוברות) התלמידים הקשיבו והשתתפו בשיעור.

בתצפיות אחרות נצפתה אלימות גם בתוך השיעורים וגם במסדרונות בכיתה המקבילה; ילדים הכו ודחפו בכוח אחד את השני, ביניהם שתי ילדות יוצאות אתיופיה. הכיתה המקבילה הייתה מאוד סוערת, ובמשך כל השיעור ילדים הרעישו והסתובבו במסדרון.

בשיעור אחר הילדים הרבו להתפרץ ונצפו תופעות של אלימות פיזית ומילולית. אחת המורות גם התפרצה בצעקה על התלמידים.

בחגיגות חנוכה שהתקיימו הן בכיתות והן בספרייה, הילדים היו מאוד רועשים, לא ממושמעים והם נהגו באלימות פיזית ומילולית. הכיתה הייתה כל כך רועשת עד שלא ניתן היה לשמוע את המורה או את התלמידים. המורה הרבתה לסמן X על הלוח כדי לסמן התנהגויות שליליות, אך התלמידים התעלמו ממנה. המורה לא הצליחה להשתלט על התלמידים. גם בספרייה הייתה מהומה. הילדים הרעישו, לא הקשיבו והיו תופעות של אלימות פיזית ומילולית, כפי שזה משתקף גם בנתוני המיצ"ב, כאמור לעיל.

במהלך ישיבה משותפת להורים ולמורים לא דובר כלל על נושא האלימות ודרכי הטיפול בה, למרות שנושא הישיבה היה בניית הסכמות, שאמורה להיות התכנית שבעזרתה יטפלו, בין היתר, באלימות.

בבית הספר מדובר על אלימות פיזית ומילולית על רקע תרבותי, בעיקר אצל וכלפי בני הקהילה האתיופית; קללות בנושא עדתי כלפי יוצאי אתיופיה, ילדים יוצאי אתיופיה הזורקים כיסאות ומקללים.

באחת התצפיות היה עימות מילולי בין ילדה יוצאת אתיופיה לישראליות וותיקות. הישראליות הוותיקות כינוי אותה בכינויי גנאי כמו משוגעת, קרציה ועצלנית והיא ענתה להן גם כן בכינויי גנאי. הדרך לקבלת האחר רחוקה מאוד, כפי שמעידה אחת הדמויות המובילות בסגל.

התמודדות עם ריבוי התרבויות בבית הספר

במסגרת תחרות על אזורי הרישום והרצון למשוך הורים לבית הספר הוקם בביה"ס מרכז רב-תרבותי, שתיאורו יובא בהמשך.

במסגרת המרכז הזה נעשתה בבית הספר הכשרה לעבודה במערכת רב תרבותית, אבל רק עבור המורות שעובדות במרכז.

בפועל אין ביטוי לריבוי התרבויות מחוץ לגבולות המרכז הרב תרבותי הקיים בבית הספר והשפעתו אינה ניכרת לא בפעילויות הבית ספריות ולא בתוכנית הלימודים.

טבלה 18: מדדי הבלימה בבית הספר שלהבת

[מדדי הבלימה משקפים את המידה שבה הצוות מחזיק בעמדות ותפיסות המקשות על התמודדות מוצלחת עם ריבוי התרבויות בבית"ס. הם מוצגים כפרופורציות ויכולים לקבל ערכים שבין 1.0 שפרושו 100% מהמשיבים, לבין 0.0 שפרושו "אף אחד מהמשיבים"]

הציר	הקוטב	מדד הבלימה בבית"ס	המצב בבית"ס המוצב באוכלוסיית המחקר	הממוצעים הממוצעים באוכלוסיית המחקר
הגישה	התחפרות (הסכמה עם היגדים המשקפים גישה בוללת),	0.284	יותר גרוע	0.277
	הדיפה (אי הסכמה עם היגדים שמבטאים גישה שוזרת)	0.223	יותר גרוע	0.19
	רמת הבלימה בציר הגישה	0.254	יותר גרוע	0.234
תפיסת השינוי	התחפרות (הסכמה עם היגדים המשקפים תפיסת השינוי כתוספת)	0.500	יותר גרוע	0.425
	הדיפה (אי הסכמה עם תפיסת השינוי כתפנית)	0.402	טוב מהמוצע	0.426
	רמת הבלימה בציר תפיסת השינוי	0.451	יותר גרוע	0.426
מיקום המשימה בחיי בית"ס	התחפרות (הסכמה עם היגדים המשקפים מיקום שולי)	0.312	דומה לממוצע באוכלוסיית המחקר	0.319
	הדיפה (אי הסכמה עם היגדים שמבטאים מיקום מרכזי)	0.445	טוב מהמוצע	0.506
	רמת הבלימה בציר מיקום המשימה	0.376	טוב מהמוצע	0.412
סיכום המדדים	מדד התחפרות בית ספרי	0.365	יותר גרוע	0.34
	מדד הדיפה בית ספרי	0.356	יותר גרוע	0.344
	מדד בלימה בית ספרי	0.361	יותר גרוע	0.342

על פי הנתונים ב טבלה 18 מדד הבלימה הכללי של בית"ס הוא 0.361 ; פירושו של דבר שלמעלה משליש מאנשי הצוות (36.1%) מחזיקים בעמדות שמקשות על ההתמודדות עם ריבוי התרבויות בבית"ס, יותר גרוע מהממוצע באוכלוסיית המחקר (34.2%). מצבו של בית"ס גרוע מהממוצע באוכלוסיית המחקר גם במדד ההדיפה הכללי (35.6% לעומת 34.4% בהתאמה) וגם במדד התחפרות הכללי (36.5% לעומת 34% בהתאמה).

בציר הראשון – הגישה לקליטה:

כללית אפשר לומר, על פי טבלה 18, ששיעור המבטאים גישה בוללת בבית"ס שלהבת גבוה מהממוצע באוכלוסיית המחקר (25.4% לעומת 23.4% בהתאמה).

טבלה 19 מציגה פרוט לפי ההתייחסות של אנשי הצוות להיגדים השונים שבציר הזה.

טבלה : 19 ציר I- הגישה לקליטה : מבוללת ועד שוורת

מספר הפריט בשאלון	היגדים של גישה בוללת	ענו "מתאים לי"	
		אחוז	מספר (מתוך 15 משיבים) ⁸
25	ילד עולה שיש לו מוטיבציה להיקלט - ישתדל כמה שיותר מהר להיראות כמו כולם, להתנהג כמו כולם, ולשכוח את השפה הקודמת שלו.	67%	10
44	ילדים עולים שמתקשים בעברית, זה בגלל שההורים לא מדברים איתם עברית בבית.	67%	10
4	אם אני רואה עולים מסתגרים בקבוצות שלהם, ולא מתערבבים עם התלמידים הישראלים, זה מרגיז אותי.	50%	7
26	אפשר לומר שהחיים של העולה בעצם מתחילים מרגע שהגיע ארצה.	36%	5
7	עולים רק מתלוננים כל הזמן, ולא מעריכים את מה שאנחנו עושים בשבילם.	33%	5
20	הורים עולים, יש להם כל מיני גישות "משם", שלא מתאימות כאן בישראל, וזה מפריע לילדים להיקלט כאן.	33%	5
23	בית ספר שיש בו הרבה עולים, הוא למעשה בית-ספר שלא יוכל לסמוך על סיוע מצד ההורים.	27%	4
39	מכתבים להורים-עולים צריך לכתוב בעברית: זה בית-ספר בארץ, ולא יזיק אם ילמדו עברית; ואם יש קצת קושי, לא נורא - שישאלו את השכן.	25%	3
37	יש אצלנו בעיה של אכפתיות של ההורים העולים. קשה לתקשר איתם, אנחנו מסבירים להם שוב ושוב וזה לא עוזר.	21%	3
1	הורים עולים צריכים לדבר עם ילדיהם עברית גם בבית, ולהפסיק כמה שיותר מהר לדבר איתם בשפת - המוצא.	20%	3
12	אני מנסה לחנך את ההורים העולים להיות הורים טובים, אבל הרבה פעמים זה פשוט לא הולך.	13%	2
17	חלק מהעולים יש להם בעיה של ניקיון. הלכלוך הזה מפריע לי, זה בא מהבית, צריך לחנך לזה.	13%	2
21	קשה לי לזכור שמות של עולים, ולבטא אותם בדיוק; כדאי שהם יחליפו את השמות שלהם לשמות עבריים.	7%	1
34	אחד הסימנים שילד עולה נקלט היטב, זה שהוא לא אוהב להיזכר בחיים הקודמים שלו לפני שעלה ארצה.	7%	1
36	עולים חדשים לא יכולים להשתתף בועד-הורים, מועצות וכו' כי הם עוד לא מתמצאים ולא יכולים לתרום רעיונות ופתרונות.	7%	1

⁸ היו היגדים אחדים שעליהם לא כלם ענו ; לכן יש בטבלה מקרים שבהם אותו מספר של משיבים "מתאים לי" (למשל 3) מבטא אחוזים שונים (כמו 20% כאשר 15 ענו על השאלה, 21% כאשר 14 ענו על השאלה, או 25% כאשר רק 12 ענו על השאלה)

אחוז המורים שענו "לא מתאים לי"		היגדים של גישה שוזרת	מספר הפריט בשאלון
מספר ¹	אחוז		
10	71%	כשאני רואה קבוצות נפרדות של תלמידים עולים (בחצר, בהפסקות וכ"ו), אני מרגיש שזה עוזר להם להיקלט בהדרגה - כמו מין חממה כזאת.	32
2	13%	כבר קרה שלמדתי משהו מועיל מעולה חדש.	6
2	13%	חשוב שמורים יתעניינו באורח החיים הקודם של העולים שבביה"ס, וילמדו להכיר את תרבותם ואת הראייה השונה שלהם את המציאות הישראלית.	11
2	13%	הורים עולים יכולים לעזור לילדיהם בכך שיספרו להם סיפורים בשפתם, יספרו להם על החיים בחו"ל לפני העלייה, ידאגו לשמר את שפת האם.	27
0	0%	חשוב שעולים ישמרו על ערכים ומנהגים שהביאו איתם מארץ מוצאם.	42

היחס לשפות המוצא ולרקע התרבותי הקודם

על פי הראיונות קיים בבית הספר עיוורון תרבותי יזום; בעיני הסגל אין בביה"ס עולים, הילדים הם צברים לכל דבר, ובעצם "זה" כבר עבר להם, ורצוי שכל הילדים ייטמעו ויהפכו לישראלים כמה שיותר מהר, וההתייחסות לעולה בבית הספר היא על פי וותק, טכנית בלבד, בהתאם להגדרת משרד החינוך. קיימת התייחסות למצב החברתי של העולה – האם הוא התערה או לא. ואין כלל התייחסות לדור שני להגירה - הם כבר צברים, כך נאמר, ולא רואים "את זה".

ועל פי השאלונים, כשליש (36%) חושבים שאפשר לומר שהחיים של העולה בעצם מתחילים מרגע שהגיע ארצה (ר' טבלה 19).

יחד עם זאת, בין המרואיינים הייתה דמות מובילה שבעיניה ריבוי התרבויות טוב ותורם לבית הספר, המטרה היא להכיר תרבויות אחרות מבלי לשפוט אותן, וללמוד מתרבויות אחרות. יש אצלה מודעות לחוסר הסובלנות שלנו, היא מעודדת תחושה של גאווה אצל הילדים גם בזכות המוצא התרבותי שלהם ומשלכת תכנים מהתרבויות השונות בתכנית הלימודים.

הדואליות הזאת משתקפת גם בשאלונים, כפי שנראה להלן.

מ טבלה 19 ניתן ללמוד, מצד אחד, שכל אנשי הצוות אומרים כי חשוב שעולים ישמרו על ערכים ומנהגים שהביאו איתם מארץ מוצאם; ולמעט שניים (13%), רוב הצוות מאמין שחשוב שמורים יתעניינו באורח החיים הקודם של העולים שבביה"ס, וילמדו להכיר את תרבותם ואת הראייה השונה שלהם את המציאות הישראלית; וחשוב שהורים עולים יכולים לעזור לילדיהם בכך שיספרו להם סיפורים בשפתם, יספרו להם על החיים בחו"ל לפני העלייה וידאגו לשמר את שפת האם.

רק משיב אחד טוען שילד עולה שנקלט היטב לא אוהב להיזכר בחיים הקודמים שלו לפני שעלה ארצה. ורק אחד היה מעדיף שהעולים ישנו את שמותיהם כי קשה לזכור ולבטא אותם בדיוק.

מצד שני, כשני שלישי מהצוות (67%) מאמינים שילד עולה שיש לו מוטיבציה להיקלט - ישתדל כמה שיותר מהר להיראות כמו כולם, להתנהג כמו כולם, ולשכוח את השפה הקודמת שלו; ושיעור דומה מאמינים שילדים עולים שמתקשים בעברית, זה בגלל שההורים לא מדברים איתם עברית בבית.

כשליש (36%) מאמינים שאפשר לומר שהחיים של העולה בעצם מתחילים מרגע שהגיע ארצה; וחמישית חושבים שהורים עולים צריכים לדבר עם ילדיהם עברית גם בבית, ולהפסיק כמה שיותר מהר לדבר איתם בשפת - המוצא.

על פי הראיונות, התחברות בקבוצות של עולים נתפסת כדבר שלילי בבית הספר. ההשתלבות היא הדבר הטוב וההתחברות בקבוצות רעה מאוד והיא מהווה ברירת מחדל בלבד.

ואכן מ טבלה 19 אנו למדים שכמעט שלושה רבעים מהצוות (71%) אינם מסכימים שקבוצות נפרדות של תלמידים עולים (בחצר, בהפסקות וכ"ו), עשויות להוות מעין חממה שעוזרת להם להיקלט בהדרגה, וחצי מהצוות מתרגזים אם הם רואים עולים מסתגרים בקבוצות שלהם, ולא מתערבבים עם התלמידים הישראלים.

סטריאוטיפים

מדמויות מובילות בסגל נשמעו בריאיונות ביטויים של דעות קדומות וסטריאוטיפים כלפי העולים. בני הקהילה האתיופית מתוארים כמוזנחים סביבתית רגשית ופיזית, אלימים פושעים, עבריינים ושונאי המדינה. ההורים יוצאי קווקז מתוארים כאלימים ומזניחים. גם בשאלונים היו שניים (13%) שייחסו לעולים בעיה של ניקיון והלכלוך הזה מפריע להם. לדעתם זה בא מהבית, וצריך לחנך לזה. והיו אחדים (13%) שלא הרגישו שלמדו אי פעם משהו מועיל מעולה חדש.

היחס להורים העולים

מצד אחד, רק אחד מהצוות חושב שעולים חדשים לא יכולים להשתתף בוועד-הורים, מועצות וכו', כי הם עוד לא מתמצאים ולא יכולים לתרום רעיונות ופתרונות.

מצד שני, בתצפית שנערכה בישיבה משותפת של מורים-הורים-תלמידים בנושא בניית הסכמות, לא השתתפו בכלל הורים עולים. לדברי דמות מובילה בסגל הם מגיעים לישיבות רק אחרי שהם "הופכים לישראלים".

בראיונות, הסגל מדבר על הורים לא מעורבים, שוליים, מתבדלים, שאינם משפיעים על ההחלטות. נשמעות דעות קדומות כלפי ההורים; ההורים יוצאי אתיופיה אדישים, חיים בשוליים, מזניחים את הילדים וסגורים בתוך עצמם, יוצאי חבר העמים מתבדלים בצורה קיצונית ומגוננים על הילדים יותר מדי ויוצאי קווקז אלימים. מדברים על קשר של חשדנות, עוינות וחוסר אמון בין ההורים לבית הספר. ההורים, כך נאמר, משמיצים את בית הספר ומתנגדים לו ואינם משתפים פעולה; ובית הספר מצידו אינו עושה מאמצים לקרב אותם.

על פי השאלונים, שליש מהצוות (33%) מאמין שהורים עולים, יש להם כל מיני גישות "משם", שלא מתאימות כאן בישראל, וזה מפריע לילדיהם להיקלט כאן. ושיעור דומה טוען שעולים רק מתלוננים כל הזמן, ולא מעריכים את מה שעושים בשבילם.

למעלה מרבע (27%) חושבים שבית ספר שיש בו הרבה עולים, הוא למעשה בית-ספר שלא יוכל לסמוך על סיוע מצד ההורים. לדעת רבע מהמורים מכתבים להורים-עולים צריך לכתוב בעברית, כי זה בית-ספר בארץ, "ולא יזיק אם ילמדו עברית".

חמישית טוענים שיש בבי"ס בעיה של אכפתיות של ההורים העולים. קשה לתקשר איתם, ולמרות שמסבירים להם שוב ושוב זה לא עוזר. יש בצוות גם בודדים (13%) הטוענים שהם מנסים לחנך את ההורים העולים להיות הורים טובים, אבל הרבה פעמים זה פשוט לא הולך.

בציר השני: תפיסת השינוי המתחולל עם הצטרפותם של העולים לבית הספר:

רמת הבלימה הגבוהה ביותר בביה"ס היא בתחום זה: 45.1%. כלומר, קרוב לחצי מהצוות תופסים את השינוי כתוספתי ולא כתפנית; יותר מהמוצע באוכלוסיית המחקר (42.6%).

טבלה 20 מציגה פרוט לפי ההתייחסות של אנשי הצוות להיגדים השונים שבציר הזה.

טבלה 20: ציר II – תפיסת השינוי: משינוי תוספתי ועד תפנית

ענו "מתאים לי"		שינוי תוספתי	מספר הפריט בשאלון
מספר	אחוז		
9	60%	לא צריך "לעשות עניין" מקליטת עולים בביה"ס; צריך רק סבלנות, כי הזמן יעשה את שלו.	2
9	60%	עבודה בבי"ס שקלט עולים לא שונה מעבודה בבי"ס רגיל, היא רק יותר קשה.	18
7	47%	מורה טוב לא צריך הכנה והדרכה מיוחדת לעבודה בבי"ס שקלט עולים; הוא יסתדר לבד בעזרת הידע שיש לו והניסיון שצבר.	29
7	33%	קליטה של הרבה עולים בביה"ס מורידה את רמתו.	10

ענו "לא מתאים לי"		שינוי תפנית	מספר הפריט בשאלון
מספר	אחוז		
12	86%	ההצטרפות של עולים לביה"ס העלתה את רמת הלימודים אצלנו.	19
3	21%	בבי"ס שקלט עולים, הצוות החינוכי כולו צריך לרכוש ולפתח ידע וכלים חדשים - ולא רק המורים שעובדים ישירות עם העולים.	24
2	13%	קליטת העולים היא הזדמנות בשבילנו לחדש הרבה דברים בדרכי העבודה שלנו בביה"ס.	35

במהלך התצפיות והריאיונות ניכר שהעבודה בבית הספר לא השתנתה, דבר לא התחדש, ולמעשה כמעט לא נעשה דבר בנושא קליטת העלייה. ההתכוונות אל הילדים אינה כאל ילדי עולים וביה"ס לא נעשה הרבה לקראת הצטרפות העולים לבית הספר. אם מטפלים בתלמידים זה רק בגלל שהם מתקשים, לא בגלל שהם עולים. הסגל אף מציין שאין להם שיעור תגבור מיוחד והם צוברים פערים. לא חודש דבר בבית הספר לקראת העבודה עם העולים, ובית הספר לא רכש כלים לקראת העבודה אתם.

כמו כן, אין בביה"ס מגשר/ת ואין עולים בין המורות ולא בין העובדים שאינם שייכים לצוות החינוכי.

אותה תמונה מתגלה גם בשאלונים; רוב הצוות (60%) חושב שלא צריך "לעשות עניין" מקליטת עולים בביה"ס; צריך רק סבלנות, כי הזמן יעשה את שלו, וטוען שעבודה בבי"ס שקלט עולים לא שונה מעבודה בבי"ס רגיל, היא רק יותר קשה. קרוב למחצית (47%) מהצוות מאמין שמורה טוב לא צריך הכנה והדרכה מיוחדת לעבודה בבי"ס שקלט עולים; הוא יסתדר לבד בעזרת הידע שיש לו והניסיון שצבר. וחמישית מהם אינם חושבים שבבי"ס שקלט עולים, הצוות החינוכי כולו (ולא רק המורים שעובדים ישירות עם העולים) צריך לרכוש ולפתח ידע וכלים חדשים. בודדים (13%) גם אינם חושבים שקליטת העולים היא הזדמנות לחדש הרבה דברים בדרכי העבודה בביה"ס.

כמו כן, מ טבלה 20 ניתן ללמוד שאחוזים גבוהים (86%) אינם חושבים שההצטרפות של עולים לביה"ס העלתה את רמת הלימודים בבי"ס, ושליש מהצוות מאמינים שקליטה של הרבה עולים בביה"ס אף מורידה את רמתו.

בציר השלישי – מקומה של משימת הקליטה בבית הספר:

מדד הבלימה בציר הזה נמוך מהממוצע באוכלוסיית המחקר (37.6% לעומת 41.2% בהתאמה – ר' טבלה 18). במלים אחרות, מיקומה של משימת הקליטה בביה"ס הזה קצת פחות שולי מאשר בכלל אוכלוסיית המחקר.

ואכן יש בביה"ס מרכז רב-תרבותי - אבל אין בו אף מורה עולה או מגשר/ת, והוא ממוקם במקלט.

יש בו שני חדרים ומבואה. במבואה יש תמונות של יוצאי אתיופיה וכל מיני הפצים "אתניים"; בחדר אחד יש הרבה שמלות ובדים שחלקם נראים הודיים ואחרים אתיופיים; ספרים כמו *ניקה שתיקה* (עולה חדשה), *אטלס של העולם*, ספר העוסק בתרבות מרוקו ועוד. על הקיר יש מצד אחד שיר כמו **פסיפס ישראלי** מאת לאה סייג וקריקטורה של **כור היתוך** משנות ה-50 יחד עם דברי בן גוריון; מפה עם סימון העלייה לארץ – כאן נמצא את הארצות מהם הגיעו הסבים שלנו ונסמן זאת על המפה; כל מיני דמויות אתניות שכנראה הילדים צבעו; שלטים כמו – **תרבות**, מרכיבי התרבות כולם מושתתים על 5 מרכיבים עיקריים: סמלים, שפה, ערכים, נורמות ועצמים, **הפצים** – כל תרבות כוללת קשת רחבה של יצירות אנושיות גשמיות (הפצים), החפצים של החברה משקפים בדרך כלל את ערכיה; לוח קיר – כאן אפשר לספר על מנהגים במשפחה שלכם, סיפורים של סבא וסבתא. [בתצפית נראו רק השלטים, בלי תוצרים של הילדים]; בחדר השני תמונות של יוצאי אתיופיה, תמונות של שווקים בארץ, תמונות של התקווה, מגילת העצמאות וסמל המדינה, ותמונות של בתי כנסת שונים.

טבלה 21 מציגה פרוט לפי ההתייחסות של אנשי הצוות להיגדים השונים שבציר הזה.

טבלה 21: ציר III – מיקום המשימה: ממיקום שולי ועד מיקום מרכזי

ענו "מתאים לי"		מיקום שולי	
מספר	אחוז		
8	53%	העולים בביה"ס הם רק בעיה אחת מהבעיות הרבות שהצוות צריך להתמודד איתן כל הזמן.	16
5	50%	כשביה"ס מקבל תקציבים מיוחדים לעולים, אנחנו משתמשים בהם גם לתלמידים ישראלים ותיקים שיש להם קשיים.	30
4	29%	אצלנו בביה"ס אין יעדים ברורים בנושא קליטת העולים.	45
4	27%	נושא הקליטה לא תופס מקום חשוב אצלנו בביה"ס.	22
3	21%	צריך להזהר מפעולות מיוחדות לתלמידים עולים, כי זה בא על חשבון התלמידים הותיקים.	40
1	7%	פעולות מיוחדות לעולים (כמו שעות תגבור, אולפן וכו') נעשות אצלנו במקומות שאי-אפשר לקיים לימודים רגילים - כגון במקלט או במחסן.	43

אחוז המורים שענו "לא מתאים לי"		מיקום מרכזי	
מספר	אחוז		
10	91%	אצלנו בביה"ס טיפול בקליטת עולים נחשב לתפקיד יוקרתי.	14
5	36%	אצלנו המנהל/ת וכל הצוות החינוכי מעורבים בנושא קליטת העולים.	8
5	36%	אנחנו יכולים להעלות את הרמה של ביה"ס שלנו, אם נצליח יותר בקליטת עולים.	13
2	27%	יש אצלנו מעקב שיטתי אחרי מצבם של התלמידים העולים	3

מהראיונות עולה כי בית הספר לא רואה במשימה הקליטה משימה חשובה והיא ממוקמת בסדר עדיפויות נמוך, אם בכלל. בתשובה לשאלה - האם בבית הספר יש משאבים מיוחדים לעבודה עם עולים? מה עושים אתם?

התשובה של אחת הדמויות המרכזיות בסגל התייחסה למרכיבים שוליים, כמו – ערבי עולים בהם כל עדה תגיע עם התלבשות, הריקוד והשיר שלה. העשייה היא שולית והעולים אינם זוכים לתגבור מיוחד. הם זוכים לאותו טיפול שמקבלים ילדים מתקשים אחרים. על פי טבלה 21 כשליש מהצוות (36%) אינם מאמינים שניתן להעלות את הרמה של ביה"ס אם מצליחים יותר בקליטת עולים.

מ טבלה 21 ניתן ללמוד גם שכמעט כל הצוות (91%) אינם רואים את הטיפול בקליטת עולים כתפקיד יוקרתי בבית הספר; וגם שחצי מהצוות חושבים שהעולים בביה"ס הם רק בעיה אחת מהבעיות הרבות שהצוות צריך להתמודד איתן כל הזמן. 36% אינם חושבים שהמנהל/ת וכל הצוות החינוכי מעורבים בנושא קליטת העולים. קרוב לשליש חושבים שאין בבית הספר יעדים ברורים בנושא קליטת עולים, נושא הקליטה לא תופס מקום חשוב בביה"ס, ואין בבית הספר מעקב שיטתי אחרי מצבם של העולים.

חצי מהצוות מוסרים שכאשר ביה"ס מקבל תקציבים מיוחדים לעולים, משתמשים בהם גם לתלמידים ישראלים ותיקים שיש להם קשיים. וחמישית מאמינים שצריך להיזהר מפעולות מיוחדות לתלמידים עולים, כי זה בא על חשבון התלמידים הותיקים. מעניין לציין שהמשיבים רובם ככלם (למעט 1) אינם חושבים שפעילויות מיוחדות לעולים נעשות בביה"ס במקומות שאי אפשר לקיים בהם לימודים רגילים (אף כי המרכז הרב-תרבותי למשל ממוקם במקלט כפי שתואר לעיל).

בציר הרביעי – דרכי הפעולה

לכאורה, אמורות להימצא בבית הספר דרכי פעולה חדשניות – כמתבקש מקיומו של המרכז הרב-תרבותי שהוקם בו.

לקראת סוף השנה ביטויים מתוך המרכז הרב תרבותי החלו להופיע גם על קירות בית הספר, והוחלט להיכנס לתוכנית משמעותית בת שלוש שנים, שמטרתה להפוך את בית הספר לבית ספר רב-תרבותי בהנחייה והדרכה של אחת המכללות להוראה ושל בית ספר שיש בו ניסוי בנושא "שפה ותרבות".

במסמך על הפרוייקט כתוב שבית הספר הוא הטרונגי ומאופיין בריבוי עולים מארצות חבר העמים ויוצאי אתיופיה (בניגוד לראיונות בהם נאמר שבבית הספר "אין עולים"). במסמך מדובר על חיבור בין תרבות הבית ותרבות בית הספר ועל כך שצריך לחנך לאור ערכי הרב-תרבותיות. פיתוח הזהות התרבותית, מרחב פלורליסטי משמעותי, לימוד שפות זרות, ריבוי בגישה לא היררכית, המאחד והמייחד בין התרבויות, לימודי תרבות של חברות שונות. לכל מחנכת יהיו שעתים שבועיות בנושא, ייעוץ מפגשי היכרות עם תלמידים מבתי ספר ממגזרים שונים, בעלי תרבויות שונות, וההורים יהיו שותפים פעילים. כלומר, במסמך מדובר על גישה רב תרבותית – אבל תוך התעלמות למעשה מההרכב התרבותי הקיים בפועל בבית הספר: על פי התכנון, השפות שבהן אמור הפרוייקט הרב-תרבותי לעסוק יהיו אנגלית, ערבית ויידיש (כזכור, הסיבה להקמת המרכז מלכתחילה הייתה תחרות על אזורי הרישום וניסיון למשוך אליו הורים) תוך התעלמות מאמהרית או רוסית שהן השפות של התרבויות העיקריות בבית הספר.

בזמן המחקר לא היה ביטוי לריבוי התרבויות מחוץ לגבולות המרכז הרב תרבותי והשפעתו לא ניכרה לא בפעילויות הבית ספריות ולא בתוכנית הלימודים.

בפועל, על פי התצפיות והראיונות, דרכי הפעולה בבית הספר הן שגרתיות; הסגל לא רואה במצב אתגר הדורש דרכי התמודדות חדשות; לא נעשו מאמצים לגיוס משאבים ומגוון הפעילויות בו הוא דל. מטפלים בתלמידים רק משום שהם מתקשים ואין קשר לזה שהם עולים, אין להם שיעור תגבור מיוחד ואם כבר מתייחסים אליהם מדובר בהתייחסות מאוד שגרתית – דיבור בנימוס, הסברים ותרומה של בגדים.

לסיכום

שלהבת הוא בי"ס קטן הממוקם ביישוב **שי** בשכונת מצוקה, שאינה מהמעמד הסוציאקונומי הכי נמוך ביישוב. אוכלוסיית התלמידים מורכבת מישראלים וותיקים מקבוצות מוצא שונות ומעולים מקווקז, רוסיה ואתיופיה. בצוות המורים ובין העובדים אין עולים, ובביה"ס אין מגשר/ת.

בבי"ס אקלים פחות טוב מהמוצע באוכלוסיית המחקר, ורמת האלימות בו גבוהה מהמוצע באוכלוסיית המחקר. הטיפול באלימות בבית הספר הוא נקודתי, למרות שיש בבית הספר תוכנית למניעת אלימות האמורה לכלול את כל באי בית הספר.

גם מבחינת ההתמודדות עם ריבוי התרבויות בבית הספר מצבו של ביה"ס פחות טוב מהמוצע באוכלוסיית המחקר. אמנם הוקם בו מרכז רב-תרבותי, אבל המוטיבציה להקמתו לא היתה הצורך בהתמודדות מוצלחת יותר עם האוכלוסייה רבת-התרבויות של ביה"ס, אלא תחרות על אזורי רישום; והשפעתו בעת המחקר כמעט ולא הורגשה – לא בדרכי הפעולה שנשארו שגרתיות ולא בתפיסת השינוי כתוספתי יותר מאשר כתפנית המזמנת אתגרים חדשים. גם הגישה לריבוי התרבויות נוטה להיות שם יותר בוללת מהמוצע באוכלוסיית המחקר. עם זאת נמצא כי מיקום המשימה בביה"ס פחות שולי בעיני הצוות מהמוצע באוכלוסיית המחקר, ואולי אפשר לקשור זאת לתכניות להרחיב ולהעמיק את פעילותו של המרכז הרב-תרבותי בשלוש השנים הבאות.

בית ספר "אלון"

נתוני הרקע

בית הספר אלון ממוקם ביישוב א' בשכונה יחסית מבוססת.

יש בו 18 כיתות מהן שתי כיתות חינוך מיוחד, 553 תלמידים ו-43 מורים. זהו בית ספר מופ"ת, לכן יש בו 10 מורות עולות מרוסייה, המהוות 23% מהסגל. חשוב לציין שבמסגרת השיעורים של מופ"ת חלק מהתלמידים יוצאים לתגבור, ולכן הכיתות בהן לומדים קטנות יותר.

בית ספר אלון הוא בית ספר מאוד הטרוגני; יש בו עולים מקבוצות מוצא שונות – יוצאי אתיופיה יחסית רבים, יוצאי רוסיה וקווקז, ילדים משכונות יותר מבוססות, ילדים לאימהות מוכות שמתגוררות במעון סמוך, ישראלים וותיקים ועולים משכונות עוני ומצוקה וערבים.

כל אחד מאנשי הצוות והמנהלה תיאר ריבוי תרבויות שונה. חלקם לא ציינו ערבים, אחרים לא ציינו רוסים. חלק מהצוות הדגיש את הפער הגדול בין האוכלוסיות ואת הקשיים והמתחים שההטרוגניות הזאת מעוררת.

בית הספר מטופח ואסתטי.

אלימות בביה"ס

בבית הספר יש תוכנית מובנית למניעת אלימות – תוכנית מוגנות המוכרת לכל באי בית הספר. זאת תוכנית הכוללת חוקים, גבולות, תגובות להפרת חוקים, מדרג תגובות, דרכי תגובה מפורטות לתלמידים הנוהגים באלימות וגם תוכנית "חיוכים" – חיזוקים לתלמידים הנוהגים בדרך חיובית הצוות מעיד על כך שהתוכנית עוזרת מאוד בהורדת רמת האלימות בבית הספר.

הצוות כולו היה שותף לפיתוח תוכנית המוגנות; המורים, ההורים והתלמידים מכירים את התוכנית; המורה להתעמלות שותפה גם היא להורדת רמת האלימות - עובדת בשיטה של פיתוח משחקים למניעת אלימות בספורט; הרכזת החברתית שמה דגש על הצד החברתי; מורת השילוב מספרת על המענה לילדים עם קשיים שגם משפר את האקלים; אב הבית מעורב בהורדת רמת האלימות בעיקר בעבודה מול ילדי החינוך המיוחד; גם המזכירה מכירה את תוכנית המוגנות.

כשמסתכלים על נתוני המיצ"ב של בית הספר (ר' טבלה 22) מתקבלת התמונה הבאה:

בממוצע, למעלה מחמישית (21.5%) מהתלמידים שהשתתפו במיצ"ב בביה"ס מסכימים עם היגדים המתארים קיומה של אלימות בקרב תלמידים בבית ספרם. שיעור זה קרוב לממוצע באוכלוסיית המחקר, העומד על 23%. למעלה משליש (37%) מוסרים שיש מריבות רבות בקרב התלמידים בביה"ס, 27% מדווחים על בעיות משמעת רבות, 10% פוחדים לבוא לביה"ס בגלל אלימות ו-12% מוסרים שיש הרבה מכות בביה"ס.

על התנהגות פוגעת מצד המורים ("יש מורים מעליבים ופוגעים") מדווחים 22% מהתלמידים וגם כאן האחוז קרוב לממוצע באוכלוסיית המחקר, העומד על 24%.

אשר להיגדים המתארים היבטים של אקלים חיובי בביה"ס, שיעור המסכימים אתם בממוצע בבי"ס אלון זהה לממוצע באוכלוסיית המחקר: 85%.

וגם שיעור המסכימים עם כל אחד מן ההיגדים בנפרד דומה מאד לנתוני אוכלוסיית המחקר: 92% מדווחים על סדר וגבולות ברורים, 85% מהתלמידים שבעי רצון מבית הספר, 87% מעידים על יחסים טובים בקרב התלמידים ו 76% מדווחים על יחסים טובים עם המורים.

טבלה 22: נתוני המיצ"ב לגבי אלימות ואקלים בבי"ס אלון בשנת תשס"ו

הממוצע באוכלוסיית המחקר	המצב ביחס באוכלוסיית המחקר	אלון	
בנוגע לאלימות בקרב תלמידים			
39.00%	קרוב לממוצע	37%	יש מריבות רבות בקרב התלמידים
29.75%	קרוב לממוצע	27%	יש בעיות משמעת רבות
12.00%	קרוב לממוצע	10%	תלמידים פוחדים לבוא לבי"ס בגלל אלימות
12.25%	קרוב לממוצע	12%	יש מקרי אלימות ("מכות") רבים
23.25%	קרוב לממוצע באוכלוסיית המחקר	21.50%	ממוצע
אלימות מצד מורים			
24.25%	קרוב לממוצע	22%	יש מורים מעליבים ופוגעים
אקלים ושביעות רצון			
93.25%	קרוב לממוצע	92%	יש סדר וגבולות ברורים
85.25%	קרוב לממוצע	85%	התלמידים שבעי רצון מבית הספר
85.00%	קרוב לממוצע	87%	היחסים בקרב התלמידים טובים
74.50%	קרוב לממוצע	76%	לתלמידים יש יחסים טובים עם המורים
84.50%	קרוב לממוצע באוכלוסיית המחקר	85.00%	ממוצע

בבי"ס יש הפסקות פעילות שמתקיימת בהן פעילות מגוונת המונעת במידה רבה התפתחות מקרי אלימות, כמו הרקדות ועוגיאדה.

יחד עם זאת, נצפו בביה"ס כמה תופעות בודדות של אלימות בהפסקות, כמו דחיפות והתגוששויות. בהפסקה רגילה, ללא פעילות נכנסה ילדה לחדר המורים וסיפרה שילדים הולכים מכות בחצר.

בהפסקה אחרת מורה התבטאה באלימות מילולית כלפי תלמידה יוצאת אתיופיה בנוכחותה; כינתה אותה בכינויי גנאי וצעקה עליה בגסות.

בחלק מהמקרים הילדים היו ממושמצים ושקטים במהלך השיעורים, שיתפו פעולה עם המורות ולא התנהגו באלימות. גם המורות התייחסו לילדים בדרך מכבדת, ללא שימוש באלימות מילולית.

באחד השיעורים הילדים היו שקטים וממושמצים באופן מיוחד, המורה הקפידה על דיבור בתורות ללא התפרצות והילדים עמדו בזה ושיתפו אתה פעולה. הכיתה הייתה מאוד שקטה, הילדים דיברו רק בהצבעה והיו מאוד קשובים. יחד עם זאת חשוב לציין שחמישה תלמידים יצאו מהכיתה כי הם היו זקוקים לתגבור בחשבון. כלומר, בכיתה נשארו התלמידים החזקים יותר, וגם זה יכול להשפיע על אקלים הכיתה.

בשיעור אחר המורה הייתה צרודה ולא יכלה לדבר, אך התלמידים שיתפו פעולה ומילאו את בקשותיה למרות שיכלה רק ללחוש אותן או לרשום אותן על פתק.

יחד עם זאת, בשיעור אחר המורה התנהגה באלימות מילולית ופגעה בזכויות הילדים – צעקה, השתמשה בעונש משפיל וחשפה דברים שאחת הילדות לא רצתה לשתף בהם את האחרים. גם במיצ"ב (ר' טבלה 22), 22% מהתלמידים דיווחו על אלימות מצד המורים.

בשיעורים היו גם תופעות של אלימות מילולית כמו קללות מצד התלמידים.

בשיעור אחר דובר על עבודה של חונכים, תלמידים חזקים, מהכיתה מול חניכים, תלמידים חלשים. כולם באותה הכיתה. החלוקה והדיבור בגלוי על עבודתם של התלמידים "החזקים" מול "החלשים" מהווה פגיעה בכבוד התלמידים. ה"חזקים" התנשאו מעל "החלשים", סיפרו מה החולשות שלהם ואיך היה לעבוד אתם בפניהם ולפני כל הכיתה.

באותו שיעור התלמידים דיברו על בעיה של ילדים "חנונים", לא מקובלים שדוחים אותם. אחת המורות סיפרה בישיבת מורים על ריב נורא שהיה בכיתה שלה.

במהלך הישיבות דנו, בין היתר, בתוכנית המוגנות שמטרתה למנוע אלימות, ובבעיות וההתלבטויות הקשורות אליה.

במהלך האירועים כמו חגיגות חנוכה או חגיגות פורים כמעט לא הייתה אלימות. למעט כמה מקרים בודדים של בעיטות.

הצוות ציין בריאיונות אלימות על רקע תרבותי: קונפליקטים, קיטוב, ניתוק, דחייה חברתית, כינויי גנאי על רקע תרבותי, מתחים, חיכוכים ועלבונות.

ריבוי התרבויות בבית הספר

מנהלת ביה"ס הלכה ביוזמתה להרצאות לגבי התרבות האתיופית, וקיבלה הדרכה אישית לגבי התרבות הקווקזית מקב"ס בישוב. כמו כן, היא אישרה למגשרת להעביר לצוות השתלמות קצרה בנושא התרבות האתיופית; כיצד ניתן להבין את הקודים התרבותיים ואיך ניתן לחבר אותם לתוכנית הלימודים.

בביה"ס יש 10 מורות עולות מחבה"ע, אך אף אחת מאתיופיה (אף כי תלמידים יוצאי אתיופיה רבים יחסית בביה"ס). המנהלת מודעת לחשיבות קיומן של דמויות משמעותיות ומובילות להזדהות בסגל, מקבוצות המוצא של התלמידים העולים, וחשוב לה שתהיה גם מאתיופיה דמות של מורה, מדריך, או לפחות אחות – אך אין. בעבר הייתה בביה"ס מגשרת מאתיופיה, אך לא עוד, מכיוון שאין לכך תקציב בעירייה (המגשרת היא תפקיד חיצוני של העירייה)

טבלה 23: מדדי הבלימה בבית הספר אלון

[מדדי הבלימה משקפים את המידה שבה הצוות מחזיק בעמדות ותפיסות המקשות על התמודדות מוצלחת עם ריבוי התרבויות בביה"ס. הם מוצגים כפרופורציות ויכולים לקבל ערכים שבין 1.0 שפרושו 100% מהמשיבים, לבין 0.0 שפרושו "אף אחד מהמשיבים"]

הציר	הקוטב	מדד הבלימה הממוצע	המצב ביחס באוכלוסיית המחקר	הממוצעים באוכלוסיית המחקר
הגישה	התחפרות (הסכמה עם היגדים המשקפים גישה בוללת, אלו שענו "מתאים לי")	0.385	יותר גרוע	0.277
	הדיפה (אי הסכמה עם היגדים שמבטאים גישה שזורת)	0.204	יותר גרוע	0.19
	רמת הבלימה בציר הגישה	0.295	יותר גרוע	0.234
תפיסת השינוי	התחפרות (הסכמה עם היגדים המשקפים תפיסת השינוי כתוספת)	0.436	יותר גרוע	0.425
	הדיפה (אי הסכמה עם תפיסת השינוי כתפנית)	0.461	יותר גרוע	0.426
	רמת הבלימה בציר תפיסת השינוי	0.449	יותר גרוע	0.426
מיקום המשימה בחיי ביה"ס	התחפרות (הסכמה עם היגדים המשקפים מיקום שולי)	0.418	יותר גרוע	0.319
	הדיפה (אי הסכמה עם היגדים שמבטאים מיקום מרכזי)	0.359	טוב מהממוצע	0.506
	רמת הבלימה בציר מיקום המשימה	0.389	טוב מהממוצע	0.412
סיכום המדדים	מדד התחפרות בית ספרי	0.413	יותר גרוע	0.340
	מדד הדיפה בית ספרי	0.341	טוב מהממוצע	0.344
	מדד בלימה בית ספרי	0.377	יותר גרוע	0.342

על פי הנתונים ב טבלה 23 מדד הבלימה הכללי של ביה"ס הוא 0.377 ; פירושו של דבר שקרוב ל 40% מהצוות מחזיקים בעמדות שמקשות על ההתמודדות עם ריבוי התרבויות בביה"ס, פחות טוב מהממוצע באוכלוסיית המחקר (34.2%). מצבו של ביה"ס דומה לממוצע באוכלוסיית המחקר במדד ההדיפה הכללי (34.1% לעומת 34.4% בהתאמה) ופחות טוב מהממוצע במדד ההתחפרות הכללי (41.3% לעומת 34% בהתאמה).

בציר הראשון – הגישה לקליטה:

כללית אפשר לומר, על פי טבלה 23, ששיעור המבטאים גישה בוללת בביה"ס אלון גבוה מהממוצע באוכלוסיית המחקר (29.5% לעומת 23.4% בהתאמה).

טבלה 24 מציגה פרוט לפי ההתייחסות של אנשי הצוות להיגדים השונים שבציר הזה.

טבלה : 24 ציר I- הגישה לקליטה : מבוללת ועד שוזרת

ענו "מתאים לי"		היגדים של גישה בוללת	מספר הפריט בשאלון
מספר ⁹	אחוז		
18	78%	ילדים עולים שמתקשים בעברית, זה בגלל שההורים לא מדברים איתם עברית בבית.	44
14	64%	חלק מהעולים יש להם בעיה של ניקיון. הלכלוך הזה מפריע לי, זה בא מהבית, צריך לחנך לזה.	17
13	59%	ילד עולה שיש לו מוטיבציה להיקלט - ישתדל כמה שיותר מהר להיראות כמו כולם, להתנהג כמו כולם, ולשכוח את השפה הקודמת שלו.	25
14	58%	אם אני רואה עולים מסתגרים בקבוצות שלהם, ולא מתערבבים עם התלמידים הישראלים, זה מרגיז אותי.	4
11	50%	אפשר לומר שהחיים של העולה בעצם מתחילים מרגע שהגיע ארצה.	26
11	48%	בית ספר שיש בו הרבה עולים, הוא למעשה בית-ספר שלא יוכל לסמוך על סיוע מצד ההורים.	23
11	46%	הורים עולים צריכים לדבר עם ילדיהם עברית גם בבית, ולהפסיק כמה שיותר מהר לדבר איתם בשפת - המוצא.	1
9	39%	הורים עולים, יש להם כל מיני גישות "משם", שלא מתאימות כאן בישראל, וזה מפריע לילדים להיקלט כאן.	20
8	35%	מכתבים להורים-עולים צריך לכתוב בעברית: זה בית-ספר בארץ, ולא יזיק אם ילמדו עברית; ואם יש קצת קושי, לא נורא - שישאלו את השכן.	39
6	29%	יש אצלנו בעיה של אכפתיות של ההורים העולים. קשה לתקשר איתם, אנחנו מסבירים להם שוב ושוב וזה לא עוזר.	37
6	25%	אני מנסה לחנך את ההורים העולים להיות הורים טובים, אבל הרבה פעמים זה פשוט לא הולך.	12
5	22%	עולים רק מתלוננים כל הזמן, ולא מעריכים את מה שאנחנו עושים בשבילם.	7
2	9%	אחד הסימנים שילד עולה נקלט היטב, זה שהוא לא אוהב להיזכר בחיים הקודמים שלו לפני שעלה ארצה.	34
2	9%	עולים חדשים לא יכולים להשתתף בוועד-הורים, מועצות וכו' כי הם עוד לא מתמצאים ולא יכולים לתרום רעיונות ופתרונות.	36
2	8%	קשה לי לזכור שמות של עולים, ולבטא אותם בדיוק; כדאי שהם יחליפו את השמות שלהם לשמות עבריים.	21

ענו "לא מתאים לי"		היגדים של גישה שוזרת	מספר הפריט בשאלון
מספר	אחוז		
9	39%	כשאני רואה קבוצות נפרדות של תלמידים עולים (בחצר, בהפסקות וכו'), אני מרגיש שזה עוזר להם להיקלט בהדרגה - כמו מין חממה כזאת.	32
6	26%	הורים עולים יכולים לעזור לילדיהם בכך שיספרו להם סיפורים בשפתם, יספרו להם על החיים בחו"ל לפני העלייה, ידאגו לשמר את שפת האם.	27
5	21%	כבר קרה שלמדתי משהו מועיל מעולה חדש.	6
4	16%	חשוב שמורים יתעניינו באורח החיים הקודם של העולים שבבניה"ס, וילמדו להכיר את תרבותם ואת הראייה השונה שלהם את המציאות הישראלית.	11
0	0%	חשוב שעולים ישמרו על ערכים ומנהגים שהביאו איתם מארץ מוצאם.	42

⁹ היו היגדים אחדים שעליהם לא כלם ענו; לכן יש בטבלה מקרים שבהם אותו מספר של משיבים "מתאים לי" (למשל בשאלות 1,23,26) מבטא אחוזים שונים (כמו; 50%, 48%, ו 46% כשבכל המקרים 11 ענו "מתאים לי").

היחס לשפות המוצא ולרקע התרבותי הקודם

בבית הספר השמירה על תרבות המוצא נתפסת כאמצעי לתקופת מעבר בלבד ולאחר זמן הסתגלות מצופה מהעולים להסתגל ולהיטמע בחברה הישראלית. בבית הספר קיים עיוורון תרבותי יזום; בעיני הצוות אין בו עולים, כולם צברים (גישה בוללת סמויה). ילדים שנולדו בארץ הם לא עולים. כלומר, ההגדרה היא על פי וותק בארץ בהתאם לקריטריונים של משרד החינוך. ההגדרה היא גם חברתית – התערה או לא התערה. יש מעט התייחסות לילדי עולים – דור שני להגירה, אך רק מנקודת מבט של חסכים; צריך לעזור להם בגלל קשיי השפה בשיעורי תורה, משום שהשפה התנכית אינה מוכרת להוריהם. הייתה גם הגדרה פונקציונלית שלילית במיוחד של העולים, מנקודת מבט של חסכים - בעלי פיגור סביבתי עמוק. כמו כן, יש התייחסות שלילית בבית הספר לביטויים של הקבוצות התרבותיות השונות. ועל פי השאלונים (טבלה 24) חצי מהצוות מאמין שהחיים של העולה בעצם מתחילים מרגע שהגיע ארצה.

הגישה של רוב הצוות היא גישה בוללת גלויה; ריבוי התרבויות מקשה על בית הספר: זה מקשה בלימודים עצמם ובפעילות של אחר הצהריים; העולים והערכים מתביישים בתרבותם:

תלמידים מוסלמים מתביישים כשמדברים על חגים יהודיים וילדים בני הקהילה האתיופית המתביישים בתרבות שלהם; נושא שהעלתה אחת הדמויות המרכזיות בסגל ושנצפה גם באחד השיעורים בו דובר על התרבות האתיופית; מתוך שיחה בין התלמידים, באותו שיעור, עלה כי בעיני הילד יוצא אתיופיה להיות יוצא אתיופיה זה פגם.

למעשה עדיף שלא יתגאו בתרבותם; העולים וגם הערכים צריכים להיטמע כמה שיותר מהר בתרבות הישראלית: כולם צריכים להיות דומים ולא שונים, ורצוי לא להדגיש את תרבויות המוצא.

ומטבלה 24 ניתן ללמוד שכמעט 60% מאמינים שילד עולה שיש לו מוטיבציה להיקלט - ישתדל כמה שיותר מהר להיראות כמו כולם, להתנהג כמו כולם, ולשכוח את השפה הקודמת שלו. שיעור דומה מתרגזים אם הם רואים עולים מסתגרים בקבוצות שלהם, ולא מתערבבים עם התלמידים הישראלים וכמעט 40% אינם מרגישים שקבוצות נפרדות של תלמידים עולים (בחצר, בהפסקות וכ"ו), עוזרות להם להיקלט בהדרגה.

מצד שני, כמה דמויות, ובעיקר מנהלת בית הספר, ביטאו גישה רב תרבותית שוזרת: יוצאי אתיופיה מעשירים, תורמים, ריבוי התרבויות תורם לבי"ס, אפשר ללמוד מהתרבות האתיופית והרוסית, ריבוי התרבויות מעשיר מבחינה חברתית, העולים צריכים להתגאות במורשת שלהם. ואכן כל הסגל מסכים שחשוב שעולים ישמרו על ערכים ומנהגים שהביאו אתם מארץ מוצאם. רק בודדים (8%) טוענים שקשה להם לזכור שמות של עולים, ולבטא אותם בדיוק; לכן כדאי שהם יחליפו את השמות שלהם לשמות עבריים, ובודדים (9%) מאמינים שאחד הסימנים שילד עולה נקלט היטב, זה שהוא לא אוהב להיזכר בחיים הקודמים שלו לפני שעלה ארצה.

יחד עם זאת, הגישה השוזרת מתבטאת בעיקר אצל המנהלת והיא כמעט אינה מורגשת אצל הצוות בבית הספר.

סטריאוטיפים

בבית הספר נשמעים סטריאוטיפים ודעות קדומות כלפי העולים מקווקז ואתיופיה, הורים וילדים:

נבערים, אפאטיים, שוליים, ירודים, אנלפאבטים, בורים, בעלי שפה דלה, אלימים, סובלים מפיגור סביבתי עמוק, משפחות אלימות והורים לא מעורבים. גם הערכים אלימים ומגיעים מתרבות של אלימות. גם בשאלונים נמצא ששני שלישי מהצוות (64%) חושבים שלחלק מהעולים יש בעיה של ניקיון. הלכלוך הזה מפריע להם, ולדעתם זה בא מהבית, וצריך לחנך לזה. וקרוב לחמישית אינם חושבים שלמדו אי פעם משהו מועיל מעולה חדש.

היחס להורים העולים

על פי השאלונים רק בודדים (9%) חושבים שעולים חדשים לא יכולים להשתתף בועד-הורים, מועצות וכו' כי הם עוד לא מתמצאים ולא יכולים לתרום רעיונות ופתרונות. ואכן, בית הספר עושה מאמצים ליצור קשר עם ההורים העולים, בעיקר בני הקהילה האתיופית, ולקרב אותם לבית הספר, גם אם בפועל זה לא תמיד מצליח. בבית הספר הייתה בעבר מגשרת אתיופית שעזרה ליצור קשר עם ההורים; נעשים מאמצים להביא את ההורים לבית הספר ולדאוג להם להסעות; חלק מהסגל גם ניסו להגיע לשכונה, כדי למנוע את הבעיה של הגישה לבית הספר; ניסו להפעיל אמהות יוצאות אתיופיה פעילות שיעודדו אימהות לא פעילות יוצאות אתיופיה; המכתבים נכתבו באמהרית וברוסית והמורות מדברות ברוסית עם ההורים הרוסים.

מנהלת בית הספר גם הסכימה לאשר למורה להתעמלות לקיים תוכנית ליצירת קבוצה אתיופית ייחודית, אליה משתייכים תלמידים אתיופים מצטיינים בכדורגל, בעקבות שיחה שההורים בני הקהילה האתיופית קיימו אתה.

מצד שני, יש גישה פטרונית בבית הספר כלפי ההורים העולים: ההורים לא מעריכים את ההשקעה והמאמץ, הם אינם יוצרים קשר, אדישים, מוותרים על הילדים ואינם משתפים פעולה. לעתים היחס מצד הצוות הוא גם מזלזל – הם הגיעו מאתיופיה ברגל, למה שלא יילכו ברגל גם לבית הספר? ואפילו לעג להורים מאחורי גבם.

גם מ טבלה 24 ניתן ללמוד שרוב הצוות (78%) חושב שילדים עולים מתקשים בעברית בגלל שההורים לא מדברים אתם עברית בבית. כמעט חצי מהצוות (46%) חושב שהורים עולים צריכים לדבר עם ילדיהם עברית גם בבית, ולהפסיק כמה שיותר מהר לדבר אתם בשפת המוצא ו 26% מהצוות אינם חושבים שהורים עולים יכולים לעזור לילדיהם בכך שיספרו להם סיפורים בשפתם, יספרו להם על החיים בחו"ל לפני העלייה, וידאגו לשמר את שפת האם.

קרוב לחצי מהצוות (48%) סבור שבית ספר שיש בו הרבה עולים, הוא למעשה בית-ספר שלא יוכל לסמוך על סיוע מצד ההורים, כמעט 40% מאמינים שהורים עולים, יש להם כל מיני גישות "משם", שלא מתאימות כאן בישראל, וזה מפריע לילדים להיקלט כאן, ורבע מהצוות מרגיש שהוא מנסה לחנך את ההורים העולים להיות הורים טובים, אבל הרבה פעמים זה פשוט לא הולך.

35% חושבים שמכתבים להורים-עולים צריך לכתוב בעברית, ושליש מהצוות (29%) חושב שיש בבי"ס בעיה של אכפתיות של ההורים העולים- קשה לתקשר איתם, מסבירים להם שוב ושוב וזה לא עוזר. קרוב לרבע (22%) מהצוות חושבים שעולים רק מתלוננים כל הזמן, ולא מעריכים את מה שעושים בשבילם.

בציר השני: תפיסת השינוי המתחולל עם הצטרפותם של העולים לבית הספר:

רמת הבלוימה הגבוהה ביותר בביה"ס היא בתחום זה : 44.9%. כלומר, קרוב לחצי מהצוות תופסים את השינוי כתוספתי ולא כתפניתי; יותר מהמוצע באוכלוסיית המחקר (42.6%).

טבלה 25 מציגה פרוט לפי ההתייחסות של אנשי הצוות להיגדים השונים שבציר הזה.

טבלה 25: ציר II – תפיסת השינוי: משינוי תוספתי ועד תפנית

מספר הפריט בשאלון	שינוי תוספתי	ענו "מתאים לי"	
		אחוז	מספר
18	עבודה בבי"ס שקלט עולים לא שונה מעבודה בבי"ס רגיל, היא רק יותר קשה.	60%	15
10	קליטה של הרבה עולים בביה"ס מורידה את רמתו.	54%	13
2	לא צריך "לעשות עניין" מקליטת עולים בביה"ס; צריך רק סבלנות, כי הזמן יעשה את שלו.	38%	9
29	מורה טוב לא צריך הכנה והדרכה מיוחדת לעבודה בבי"ס שקלט עולים; הוא יסתדר לבד בעזרת הידע שיש לו והניסיון שצבר.	23%	5

מספר הפריט בשאלון	שינוי תפנית	ענו "לא מתאים לי"	
		אחוז	מספר
19	ההצטרפות של עולים לביה"ס העלתה את רמת הלימודים אצלנו.	82%	18
35	קליטת העולים היא הזדמנות בשבילנו לחדש הרבה דברים בדרכי העבודה שלנו בביה"ס.	39%	9
24	בבי"ס שקלט עולים, הצוות החינוכי כולו צריך לרכוש ולפתח ידע וכלים חדשים - ולא רק המורים שעובדים ישירות עם העולים.	17%	4

מצד אחד העבודה בבית הספר השתנתה, ונעשים דברים כדי לקלוט את העולים בבית הספר, כמו שיעורי עזר, תראפיות, עזרה חומרית ובעבר גם מגשרת אתיופית.

כמו כן, נעשות בבית הספר פעולות הקשורות לריבוי התרבויות הקיים בו ובעיקר שילוב התכנים האתיופיים בתכנית הלימודים, וכן פעילות של קרן קרב בנושא ריבוי התרבויות, חגיגות הסגד, והתוכנית מרקם אתיופיים.

בנוסף, הסגל החינוכי בביה"ס כולל גם מורים עולים; מדובר בבית ספר מופ"ת ולכן יש בו 10 מורות עולות – למתמטיקה, למוזיקה, לאמנות, המהוות כמעט רבע (23%) מהסגל. זה גם תורם לדימוי העצמי של הילדים (יוצאי רוסיה, אך לא ברור מה קורה עם יוצאי אתיופיה) וגם מאפשר יצירת קשר טוב יותר עם ההורים יוצאי רוסיה.

אך מ טבלה 25 ניתן ללמוד ש 60% מהצוות חושבים שעבודה בבי"ס שקלט עולים לא שונה מעבודה בבי"ס רגיל, היא רק יותר קשה. 38% מאמינים שלא צריך "לעשות עניין" מקליטת עולים בביה"ס; צריך רק סבלנות, כי הזמן יעשה את שלו. ושיעור דומה אינו חושב שקליטת העולים היא הזדמנות לחדש הרבה דברים בדרכי העבודה בביה"ס. קרוב לרבע (23%) מהצוות חושבים שמורה טוב לא צריך הכנה והדרכה מיוחדת לעבודה בבי"ס שקלט עולים; הוא יסתדר לבד בעזרת הידע שיש לו והניסיון שצבר. ו 17% אינם מאמינים שבבי"ס שקלט עולים, הצוות החינוכי כולו צריך לרכוש ולפתח ידע וכלים חדשים - ולא רק המורים שעובדים ישירות עם העולים.

כמו כן, 82% אינם חושבים שההצטרפות של עולים לביה"ס העלתה את רמת הלימודים בבית הספר ויותר ממחצית (54%) הצוות אף חושב שקליטה של הרבה עולים בביה"ס מורידה את רמתו.

בציר השלישי – מקומה של משימת הקליטה בבית הספר:

מדד הבלוימה בציר הזה נמוך במעט מהמוצע באוכלוסיית המחקר (38.9% לעומת 41.2% בהתאמה – ר' טבלה 23). כלומר, מיקומה של משימת הקליטה בביה"ס הזה קצת פחות שולי מאשר באוכלוסיית המחקר.

טבלה 26 מציגה פרוט לפי ההתייחסות של אנשי הצוות להיגדים השונים שבציר הזה.

טבלה 26: ציר III – מיקום המשימה: ממיקום שולי ועד מיקום מרכזי

מספר הפריט בשאלון	מיקום שולי	ענו "מתאים לי"	
		אחוז	מספר
16	העולים בביה"ס הם רק בעיה אחת מהבעיות הרבות שהצוות צריך להתמודד איתן כל הזמן.	88%	21
43	פעולות מיוחדות לעולים (כמו שעות תגבור, אולפן וכו') נעשות אצלנו במקומות שאי-אפשר לקיים לימודים רגילים - כגון במקלט או במחסן.	58%	11
30	כשביה"ס מקבל תקציבים מיוחדים לעולים, אנחנו משתמשים בהם גם לתלמידים ישראלים ותיקים שיש להם קשיים.	47%	9
45	אצלנו בביה"ס אין יעדים ברורים בנושא קליטת העולים.	41%	9
40	צריך להיזהר מפעולות מיוחדות לתלמידים עולים, כי זה בא על חשבון התלמידים הותיקים.	13%	3
22	נושא הקליטה לא תופס מקום חשוב אצלנו בביה"ס.	4%	1

מספר הפריט בשאלון	מיקום מרכזי	ענו "לא מתאים לי"	
		אחוז	מספר
14	אצלנו בביה"ס טיפול בקליטת עולים נחשב לתפקיד יוקרתי.	73%	16
13	אנחנו יכולים להעלות את הרמה של ביה"ס שלנו, אם נצליח יותר בקליטת עולים.	39%	9
3	יש אצלנו מעקב שיטתי אחרי מצבם של התלמידים העולים	24%	5
8	אצלנו המנהל/ת וכל הצוות החינוכי מעורבים בנושא קליטת העולים.	17%	4

מבחינת מיקום המשימה, בית הספר **אלון** הוא בית ספר עתיר עולים ואכן יש בו הרבה התייחסות לעולים אבל בעיקר כאוכלוסיית מצוקה, אוכלוסייה חלשה הזקוקה לעזרה.

ואכן, מ טבלה 26 ניתן ללמוד שאחוז גבוה (88%) מהצוות מאמין שהעולים בביה"ס הם רק בעיה אחת מהבעיות הרבות שהצוות צריך להתמודד איתן כל הזמן. ו 73% חושבים שטיפול בקליטת עולים בבי"ס אינו נחשב לתפקיד יוקרתי בבי"ס. 58% מסכימים עם ההיגד האומר שפעולות מיוחדות לעולים (כמו שעות תגבור, אולפן וכו') נעשות בבי"ס במקומות שאי-אפשר לקיים לימודים רגילים - כגון במקלט או במחסן וקרוב לחצי (47%) חושבים שכשביה"ס מקבל תקציבים מיוחדים לעולים, משתמשים בהם גם לתלמידים ישראלים ותיקים שיש להם קשיים. 41% טוענים שאין בבי"ס יעדים ברורים בנושא קליטת העולים. ורבע מהצוות חושב שאין בבי"ס מעקב שיטתי אחרי מצבם של התלמידים העולים. ובודדים (17%) אינם חושבים שהמנהל/ת וכל הצוות החינוכי מעורבים בנושא קליטת העולים בבי"ס.

מצד שני, בבית הספר אלון יש הרבה התייחסות לעולים: תגבור לימודי בשפה, חשבון ואנגלית, פנימיית יום, תראפיות, תגבור של הרווחה החינוכית בעיקר לעולים מאתיופיה, תגבור לילדים ערבים ביוזמת בית הספר. בית הספר דואג גם לעזרה חומרית לעולים, בבגדים, ציוד לימודי ומזון, ובעבר הייתה בו מגשרת אתיופית. כמו כן, רק בודדים (13%) מהצוות חושבים שצריך להיזהר מפעולות מיוחדות לתלמידים עולים, כי זה בא על חשבון התלמידים הותיקים. ורק אחד מהצוות חושב שנושא הקליטה לא תופס מקום חשוב בביה"ס.

בציר הרביעי – דרכי הפעולה

בבית ספר אלון יש מגוון גדול של פעילויות משותפות, להן דואגות הרכוזות החברתיות; הפסקות פעילות; הרקדות; עוגיאה; פעילויות מיוחדות כמו חידון התנ"ך; פעילויות סביב החגים כמו חנוכה ופורים; הצגות לכל המשפחה; טורניר ספורט; חוגים מסובסדים אחרי הלימודים; וימים מיוחדים כמו יום המשפחה.

כל הפעילויות מושקעות מאוד ויש בהן הרבה תנועה ואווירה שמחה. לחלק גדול מהפעילויות גם ההורים מוזמנים, כמו חגיגות חנוכה שהתקיימו באולם גדול. חלק מהפעילויות כמו חגיגות חנוכה או חידון התנ"ך מתקיימות מחוץ לבית הספר באולם בליווי תפאורה ומערכת הגברה. ומנהלת בית הספר פעילה בגיוס תרומות ומשאבים לבית הספר – תגבור לתלמידים ועזרה חומרית.

אולם בתצפיות השונות בפעילויות הללו לא נצפה ביטוי לריבוי התרבויות - בחגים, בהרקדות, בהפסקות הפעילות, למעט הפעילות של קרן קרב.

יתרה מזאת, עצם הבחירה בחידון תנ"ך כאירוע מרכזי בביה"ס ממדרת מראש את התלמידים העולים והערבים שסיכוייהם להתמודד בהצלחה בתחום הזה קטנים יותר משל התלמידים הצברים ומשדרת התעלמות מאי-השוויון המובנה הזה. ואכן, בין המתמודדים בחידון התנ"ך לא היו תלמידים עולים וגם לא ערבים.

כמו כן, היוזמה של המנהלת והניסיונות להשיג משאבים לבית הספר לא באה לידי ביטוי בנושא המגשרת האתיופית, שהפסיקה לעבוד בבית הספר מחוסר תקציב.

יחד עם זאת, ניתן לראות בביה"ס גם דרכי התמודדות שהן חדשניות יחסית ומיישמות גישה רב-תרבותית שוזרת. כך למשל יש שילוב של תכנים אתיופיים בתוכנית הלימודים – משלים ומסעות לארץ; חוגים בבית הספר את חג הסיגד; בבית הספר מתקיימת פעילות של קרן קרב בנושא רב תרבותיות, ותוכנית "מרקם אתיופים" של מט"ח.

הפעילות של קרן קרב העוסקת ברב תרבותיות נבחרה בבית הספר על ידי המורים, כי זה נושא חשוב בבית ספר כזה, כהגדרתם. בפעילות המטרה היא ללמוד על תרבויות אחרות.

כמו כן, התקיימה בבית הספר תוכנית ייחודית בה הוקמה קבוצה של יוצאי אתיופיה מצטיינת בספורט, קבוצה שעוררה תחושת גאווה והצלחה אצל חבריה.

פעילויות אלה תורמות גם לטיפוח תחושת השייכות והצלחה והגאווה של התלמידים העולים, כשהגאווה גם שייכת, כאמור, לתרבות המוצא. המנהלת גם מודעת לחשיבות קיומן של דמויות משמעותיות ומובילות להזדהות בסגל, מהעדה האתיופית והקווקזית.

כמו כן, בית ספר אלון הוא בית ספר מופ"ת, כך שיש בו הרבה מורות עולות, והתלמידים לומדים בו בקבוצות סטנות, משום שחלקם יוצאים לתגבור בזמן השיעורים.

לסיכום

בית ספר אלון הוא בית ספר יחסית גדול הממוקם בשכונה די מבוססת ביישוב א'. הוא בית ספר מרובה תרבויות ומאוד הטרוגני, ומשום שזהו בית ספר מופ"ת יש בו מספר גדול של מורות עולות מרוסיה, המהוות כמעט רבע מהסגל.

בית הספר הוא בעל אקלים ורמת אלימות הדומים מאד לממוצע באוכלוסיית המחקר. הטיפול באלימות בבית הספר הוא מערכתי, ויש בו תוכנית מוגדרת ומוכרת לכל באי בית הספר למניעת אלימות.

מבחינת ההתמודדות עם ריבוי התרבויות בבית הספר, קיים פער בין גישתה (השוזרת) של המנהלת לזו של אנשי הצוות. שרובם בעלי גישה בוללת.

בעיניהם ריבוי התרבויות מקשה על בית הספר, העולים והערבים מתביישים בתרבותם ולא צריכים להתגאות בה, בבית הספר 'אין עולים', והעולים צריכים להיטמע כמה שיותר מהר בתרבות הישראלית. בבית הספר מעדיפים לא לעודד את הביטויים התרבותיים של הקבוצות השונות והביטוי שלהן הוא די מינימלי. כמו כן, למרות הניסיונות לקרב את ההורים העולים, היחס אליהם הוא פטרוני ומתנשא. מדד הבלימה בבית הספר גבוה בהשוואה לממוצע באוכלוסיית המחקר, גם במדד הבלימה הכללי וגם בשניים מהצירים (הגישה ותפיסת השינוי). מיקומה של משימת הקליטה, לעומת זאת, קצת פחות שולי בביה"ס הזה מאשר באוכלוסיית המחקר, ואכן יש בבי"ס הרבה התייחסות לעולים, כאמור לעיל. ובציר הרביעי – דרכי הפעולה – לא נצפו, מצד אחד, ביטויים לריבוי התרבויות בבית הספר ואף הייתה פעילות (חידון התנ"ך) שמידרה עולים וערבים, אך זוהו בו דרכי פעולה יזמיות וחדשניות כמו מגוון פעילויות בהפסקות ובחגים; ופעולות לקליטת עלייה כמו שיעורי עזר; ופעולות להתמודדות עם ריבוי התרבויות הקיים בו, כמו הכנסת התכנים האתיופיים לתוכנית הלימודים.

בית ספר "אורנים"

נתוני הרקע

בית הספר **אורנים** ממוקם בישוב א', בשכונה יחסית מבוססת ויש בו ילדים משכונות מצוקה ומשכונות מבוססות. בערך 20% מהילדים אינם מסוגלים לשלם תשלומי הורים (כמו סל תרבות, טיולים ומסיבות) לבי"ס.

אוכלוסייתו מורכבת מישראלים וותיקים ובערך 30% עולים שהוריהם עלו מרוסיה, קווקז ואתיופיה – רובם דור שני לעליה (נולדו בארץ) וחלקם דור ראשון (נולדו בחו"ל), וילד ערבי אחד.

באורנים 585 תלמידים ו 35 מורים, מהן שלוש עולות; מורות למתימטיקה אנגלית ומדעים – אחת מרוסיה ושתיים מקווקז, המהוות 8.6% מהסגל, ועובדת ניקיון מרוסיה. 18 כיתות רגילות ושתי כיתות חינוך מיוחד.

בית הספר אינו מטופח במיוחד אך גם אינו מוזנח. בחצר אין הרבה מתקנים ויש בו יחסית מעט צמחייה.

אלימות בביה"ס

בבית הספר אין תוכנית למניעת אלימות וכללית אין בו הרבה אמון בתוכניות המגיעות מבחוץ או "מונחתות מלמעלה".

מרביתם לדבר בבית הספר, בראיונות ובישיבות, על מניעת אלימות ועל כך שזהו "האני מאמין" של בית הספר, אך נראה שאין תוכנית מערכתית בה הסגל, ההורים והמנהלה מעורבים, והטיפול באלימות הוא נקודתי – אם יש בעיה מטפלים בה. המזכירה ואב הבית אינם שותפים לטיפול כלשהו במניעת אלימות או שיפור האקלים, לתפיסתם זה לא עניינם אלא עניינה של המנהלת. לעומת זאת, המאבטח כן גילה מעורבות, וסיפר על מקרים בהם התערב כשהייתה אלימות מילולית על רקע תרבותי, שכנראה נובעת מיוזמה אישית שלו.

כשמסתכלים על נתוני המיצ"ב של בית הספר (ר' טבלה 27) מתקבלת התמונה הבאה: במוצע, כשליש (33%) מהתלמידים שהשתתפו במיצ"ב בבי"ס **אורנים** מסכימים עם היגדים המתארים קיומה של אלימות בקרב תלמידים בבית ספרם. שיעור זה **גבוה** מהמוצע באוכלוסיית המחקר, העומד על 23%. למעלה ממחצית (58%) מוסרים שיש מריבות רבות בקרב התלמידים בביה"ס, 45% מדווחים על בעיות משמעת רבות, 15% פוחדים לבוא לביה"ס בגלל אלימות ו-14% מוסרים שיש הרבה מכות בביה"ס.

על התנהגות פוגעת מצד המורים ("יש מורים מעליבים ופוגעים") מדווחים 27% מהתלמידים וגם כאן האחוז **גבוה** יותר מהמוצע באוכלוסיית המחקר, העומד על 24%.

אשר להיגדים המתארים היבטים של אקלים **חיובי** בביה"ס, שיעור המסכימים אתם בבי"ס **אורנים נמוך**, כלומר פחות טוב, מהמוצע באוכלוסיית המחקר: כ-81% לעומת 85%, בהתאמה. 92% מדווחים על סדר וגבולות ברורים, 83% מהתלמידים שבעי רצון מבית הספר, 78% מעידים על יחסים טובים בקרב התלמידים ו-70% מדווחים על יחסים טובים עם המורים. כל ההיגדים נמוכים מהמוצע באוכלוסיית המחקר.

טבלה 27: נתוני המיצ"ב לגבי אלימות ואקלים בבי"ס אורנים בשנת תשס"ו

הממוצע באוכלוסיית המחקר	המצב ביחס לאוכלוסיית המחקר	אורנים	
בנוגע לאלימות בקרב תלמידים			
39.00%	פחות טוב	58%	יש מריבות רבות בקרב התלמידים
29.75%	פחות טוב	45%	יש בעיות משמעת רבות
12.00%	פחות טוב	14%	תלמידים פוחדים לבוא לבי"ס בגלל אלימות
12.25%	פחות טוב	15%	יש מקרי אלימות ("מכות") רבים
23.25%	פחות טוב מהממוצע באוכלוסיית המחקר	33.00%	ממוצע
אלימות מצד מורים			
24.25%	פחות טוב	27%	יש מורים מעליבים ופוגעים
אקלים ושביעות רצון			
93.25%	פחות טוב	92%	יש סדר וגבולות ברורים
85.25%	פחות טוב	83%	התלמידים שבעי רצון מבית הספר
85.00%	פחות טוב	78%	היחסים בקרב התלמידים טובים
74.50%	פחות טוב	70%	לתלמידים יש יחסים טובים עם המורים
84.50%	פחות טוב מהממוצע באוכלוסיית המחקר	80.75%	ממוצע

ובתצפיות, למרות שהמורה האחראית על ההפסקות הפעילות והמנהלת הודיעו לי על קיומה של הפסקה פעילה, ההפסקה הייתה דלה בפעילות ונראתה כמו הפסקה רגילה. לילדים לא היו הרבה אפשרויות תעסוקה וחלקם התנהגו באלימות פיזית – דחיפות, מכות קלות, מכות קשות, לפיתות ואלימות מילולית – קללות וצעקות.

ואכן, כמעט 60% (58%) מעידים על מריבות רבות בקרב התלמידים, 14% מפחדים לבוא לבית הספר ו 15% מדווחים על מקרי אלימות רבים. שיעורים הגבוהים מהממוצע באוכלוסיית המחקר.

במהלך התצפיות שנערכו בהפסקות המורות התורניות לא התערבו באלימות, אם משום שלא נכחו במקום או משום שהיו עסוקות בשיחה.

בחלק מהשיעורים שבהם נערכו תצפיות הייתה אווירה נעימה וכמעט שלא הייתה אלימות; באחד השיעורים המורה דיברה בטון נעים, לא צעקה או התרגזה, גם כשהתלמידים היו לא ממושמעים. התלמידים דיברו איתה בגילוי לב, גם אם עשו טעות או לא הבינו משהו והמורה התייחסה אליהם בסבלנות ובהבנה.

בשיעור אחר האווירה בכיתה הייתה טובה. למעט מקרה אחד של אלימות מילולית, לא הייתה אלימות. יחסית לשיעור חברה, שבדרך כלל יש בו אווירה יותר פתוחה, הילדים היו די שקטים ושיתפו פעולה. המורה עברה בין התלמידים, עודדה אותם ודיברה איתם לאורך כל השיעור.

בשיעור נוסף המורה לא צעקה ולא התרגזה כלל, אך גם לא ניסתה להשליט סדר בכיתה. התלמידים כמעט לא היו אלימים, למעט מקרה אחד של אלימות מילולית.

גם במהלך האירועים בביה"ס, כמו למשל חגיגות חנוכה, לא נצפו התנהגויות אלימות.

יחד עם זאת, בשיעור אחר הן המורה והן התלמידים היו אלימים. המורה התנהגה באלימות מילולית – צעקה, אימה, זלזלה והתלמידים היו אלימים מילולית ופיזית. האווירה הייתה מאוד סוערת.

מורה אחרת סיפרה לי על מקרה של פגיעה בזכויות תלמידה במהלך שיעור שהעבירה בניגוד להנחיות חוזר מנכ"ל בנוגע לטיפול בבעיית כינים.

גם במיצ"ב מדווחים על אלימות מצד מורים 27% אחוז מהתלמידים. אחוז הגבוה יותר מהמוצע באוכלוסיית המחקר.

ישיבת המורים בבית הספר עסקה בנושא האקלים ומניעת האלימות והדרך בה בית הספר עומד בסטנדרטים של השירות הפסיכולוגי ייעוצי.

כמו כן, בבית הספר דובר בראיונות על אלימות על רקע תרבותי, ועל אלימות פיזית ומילולית הקשורה לעלייה ולעולים;

חוסר סובלנות, "התפוצצויות", קללות גזעניות ולעג, ואלימות מילולית כלפי הילד הערבי.

ריבוי התרבויות בבית הספר

בבית הספר אין הכשרה לעבודה בבית ספר מרובה תרבויות, ובית הספר לא מעוניין בהשתלמויות בתחום הזה בעיקר לאור ריבוי הדרישות והלחצים המגיעים ממשרד החינוך. הכשרה מסוג כזה ממוקמת בסדר עדיפות נמוך בבית הספר.

טבלה 28: מדדי הבלימה בבית הספר אורנים

[מדדי הבלימה משקפים את המידה שבה הצוות מחזיק בעמדות ותפיסות המקשות על התמודדות מוצלחת עם ריבוי התרבויות בביה"ס. הם מוצגים כפרופורציות ויכולים לקבל ערכים שבין 1.0 שפרושו 100% מהמשיבים, לבין 0.0 שפרושו "אף אחד מהמשיבים"]

הממוצעים באוכלוסיית המחקר	המצב בביה"ס ביחס לממוצע באוכלוסיית המחקר	מדד הבלימה בביה"ס	הקוטב	הציר
0.277	טוב מהממוצע	0.254	התחפרות (הסכמה עם היגדים המשקפים גישה בוללת , אלו שענו "מתאים לי")	הגישה
0.19	טוב מהממוצע	0.139	הדיפה (אי הסכמה עם היגדים שמבטאים גישה שוזרת)	
0.234	טוב מהממוצע	0.197	רמת הבלימה בציר הגישה	
0.425	יותר גרוע	0.466	התחפרות (הסכמה עם היגדים המשקפים תפיסת השינוי כתוספתי)	תפיסת השינוי
0.426	יותר גרוע	0.494	הדיפה (אי הסכמה עם תפיסת השינוי כתפנית)	
0.426	יותר גרוע	0.48	רמת הבלימה בציר תפיסת השינוי	
0.319	יותר גרוע	0.352	התחפרות (הסכמה עם היגדים המשקפים מיקום שולי)	מיקום המשימה בחיי ביה"ס
0.506	טוב מהממוצע	0.482	הדיפה (אי הסכמה עם היגדים שמבטאים מיקום מרכזי)	
0.412	יותר גרוע	0.417	רמת הבלימה בציר מיקום המשימה	
0.340	יותר גרוע	0.357	מדד התחפרות בית ספרי	סיכום המדדים
0.344	יותר גרוע	0.372	מדד הדיפה בית ספרי	
0.342	יותר גרוע	0.365	מדד בלימה בית ספרי	

על פי הנתונים ב טבלה 28, מדד הבלימה הכללי של ביה"ס הוא 0.365; פירושו של דבר שלמעלה משליש מאנשי הצוות (36.5%) מחזיקים בעמדות שמקשות על ההתמודדות עם ריבוי התרבויות בביה"ס, יותר גרוע מהממוצע באוכלוסיית המחקר (34.2%). מצבו של ביה"ס גרוע מהממוצע באוכלוסיית המחקר גם במדד ההדיפה הכללי (37.2% לעומת 34.4% בהתאמה) וגם במדד ההתחפרות הכללי (35.7% לעומת 34% בהתאמה).

בציר הראשון – הגישה לקליטה:

כללית אפשר לומר, על פי טבלה 28, ששיעור המבטאים גישה בוללת בביה"ס **אורנים** טוב מהממוצע באוכלוסיית המחקר (19.7% לעומת 23.4% בהתאמה)

טבלה 29 מציגה פרוט לפי ההתייחסות של אנשי הצוות להיגדים השונים שבציר הזה.

טבלה : 29 ציר I- הגישה לקליטה : מבוללת ועד שוזרת

ענו "מתאים לי"		היגדים של גישה בוללת	מספר הפריט בשאלון
מספר	אחוז		
18	72%	ילד עולה שיש לו מוטיבציה להיקלט - ישתדל כמה שיותר מהר להיראות כמו כולם, להתנהג כמו כולם, ולשכוח את השפה הקודמת שלו.	25
11	42%	ילדים עולים שמתקשים בעברית, זה בגלל שההורים לא מדברים איתם עברית בבית.	44
10	38%	הורים עולים, יש להם כל מיני גישות "משם", שלא מתאימות כאן בישראל, וזה מפריע לילדים להיקלט כאן.	20
10	37%	אם אני רואה עולים מסתגרים בקבוצות שלהם, ולא מתערבכים עם התלמידים הישראלים, זה מרגיז אותי.	4
9	35%	חלק מהעולים יש להם בעיה של ניקיון. הלכלוך הזה מפריע לי, זה בא מהבית, צריך לחנך לזה.	17
9	35%	בית ספר שיש בו הרבה עולים, הוא למעשה בית-ספר שלא יוכל לסמוך על סיוע מצד ההורים.	23
6	22%	אפשר לומר שהחיים של העולה בעצם מתחילים מרגע שהגיע ארצה.	26
4	15%	אני מנסה לחנך את ההורים העולים להיות הורים טובים, אבל הרבה פעמים זה פשוט לא הולך.	12
4	15%	יש אצלנו בעיה של אכפתיות של ההורים העולים. קשה לתקשר איתם, אנחנו מסבירים להם שוב ושוב זה לא עוזר.	37
4	15%	מכתבים להורים-עולים צריך לכתוב בעברית: זה בית-ספר בארץ, ולא יזיק אם ילמדו עברית; ואם יש קצת קושי, לא נורא - שישאלו את השכן.	39
4	15%	הורים עולים צריכים לדבר עם ילדיהם עברית גם בבית, ולהפסיק כמה שיותר מהר לדבר איתם בשפת - המוצא.	1
3	11%	עולים חדשים לא יכולים להשתתף בועד-הורים, מועצות וכו' כי הם עוד לא מתמצאים ולא יכולים לתרום רעיונות ופתרונות.	36
3	11%	קשה לי לזכור שמות של עולים, ולבטא אותם בדיוק; כדאי שהם יחליפו את השמות שלהם לשמות עבריים.	21
2	8%	אחד הסימנים שילד עולה נקלט היטב, זה שהוא לא אוהב להיזכר בחיים הקודמים שלו לפני שעלה ארצה.	34
2	8%	עולים רק מתלוננים כל הזמן, ולא מעריכים את מה שאנחנו עושים בשבילם.	7

ענו "לא מתאים לי"		היגדים של גישה שוזרת	מספר הפריט בשאלון
מספר	אחוז		
10	40%	כשאני רואה קבוצות נפרדות של תלמידים עולים (בחצר, בהפסקות וכו'), אני מרגיש שזה עוזר להם להיקלט בהדרגה - כמו מין חממה כזאת.	32
4	15%	הורים עולים יכולים לעזור לילדיהם בכך שיספרו להם סיפורים בשפתם, יספרו להם על החיים בחו"ל לפני העלייה, ידאגו לשמר את שפת האם.	27
3	11%	כבר קרה שלמדתי משהו מועיל מעולה חדש.	6
1	4%	חשוב שמורים יתעניינו באורח החיים הקודם של העולים שבביה"ס, וילמדו להכיר את תרבותם ואת הראייה השונה שלהם את המציאות הישראלית.	11
0	0%	חשוב שעולים ישמרו על ערכים ומנהגים שהביאו איתם מארץ מוצאם.	42

היחס לשפות המוצא ולרקע התרבותי הקודם

מהראיונות עולה שהצורך בהמשך השימוש בשפת המוצא ותרבות המוצא בבית הספר הוא אמצעי לתקופת מעבר בלבד ולאחר זמן הסתגלות מצופה מהעולים בבית הספר לוותר על הקביים הללו ולהיטמע בחברה הישראלית. בבית הספר אמנם לא מתעלמים מהעובדה שיש בו עולים (למרות שממעיטים ממספרם), אך ההגדרה היא פונקציונלית מנקודת מבט של חסכים – עולה הוא מי שלא רכש את השפה, שהמנהגים שלו שונים, שצריך להסתגל. והגדרה חברתית - ההתייחסות לעולה היא כאל מצב בעייתי ושלילי, עד שהוא מתערה בחברה ומסתגל. עולה שלא מסתגל הוא עולה בעייתי. ועל פי השאלונים, כחמישית (22%) חושבים שאפשר לומר שהחיים של העולה בעצם מתחילים מרגע שהגיע ארצה (ר' טבלה 29).

הגישה של הצוות בבית הספר היא גישה בוללת גלויה: ריבוי התרבויות אינו תורם, הוא מקשה על בית הספר. לתפיסת הצוות, העולים צריכים להיטמע בחברה הישראלית וזה אפילו "לא נעים" כשהם מדברים בשפתם. אם ילדים רוצים לקרוא ספרים בשפת האם שלהם זה לא נכון, ומי שמגיע לבית הספר בתחילת השנה, "לא רואים עליו" שהוא עולה כבר בסופה. לדבריהם, הילדים מתביישים לדבר בשפתם ומתביישים בתרבות שלהם, ורצוי שלא יזהו אותם (העולים והילד הערבי) עם התרבות שלהם.

מ טבלה 29 ניתן ללמוד ששני שלישי (72%) מהצוות מסכימים עם ההיגד האומר שילד עולה שיש לו מוטיבציה להיקלט ישתדל כמה שיותר מהר להיראות כמו כולם, להתנהג כמו כולם, ולשכוח את השפה הקודמת שלו. 40% אינם מרגישים שקבוצות נפרדות של תלמידים עולים לשמש כחממה שעוזרת להם להיקלט בהדרגה ול 37% מפריע כשהם רואים עולים מסתגרים בקבוצות שלהם, ולא מתערבבים עם התלמידים הישראלים.

מצד שני, חלק מהסגל גילה גישה הקרובה יותר לגישה השוזרת; דובר על הצורך לשמור על תרבות המוצא, ולא למחוק אותה, על ההדדיות במפגש בין התרבויות והאפשרות ללמוד וללמד.

ובשאלונים כלם מסכימים שחשוב שעולים ישמרו על ערכים ומנהגים שהביאו איתם מארץ מוצאם, ורק בודדים (4%) אינם מאמינים כי חשוב שמורים יתעניינו באורח החיים הקודם של העולים שבביה"ס וילמדו להכיר את תרבותם ואת הראייה השונה שלהם את המציאות הישראלית. כמו כן, רק בודדים (11%) טוענים שקשה להם לזכור שמות של עולים, ולבטא אותם בדיק, ולכן כדאי שהם יחליפו את השמות שלהם לשמות עבריים, ומעטים (7%) חושבים שאחד הסימנים שילד עולה נקלט היטב, זה שהוא לא אוהב להיזכר בחיים הקודמים שלו לפני שעלה ארצה ורק בודדים

סטריאוטיפים

לחלק מהצוות בבית הספר ובעיקר לאחת מהדמויות המובילות, יש דעות קדומות וסטריאוטיפים רבים ואפילו קיצוניים כלפי העולים:

יוצאי קווקז לא מטפלים בילדים, או מטפלים רק בדברים הפיזיים; תרבות של אלימות; לא מעורבים; ילדותיים; פרימיטיביים.

יוצאי רוסיה מנצלים ועוזבים; באים בתביעות, בדרישות נוקשות ובטענות; מעיקים; קרציות.

יוצאי אתיופיה חסרי הבנה; לא מעורבים; סובלים מקשיי למידה.

ואכן, יותר משליש (35%) מהצוות בבית הספר חושבים שלחלק מהעולים יש בעיה של ניקיון. הלכלוך הזה מפריע להם, וזה בא מהבית, צריך לחנך לזה, ו 11% אינם חושבים שלמדו משהו מועיל מעולה חדש.

היחס להורים העולים

מצד אחד, מדובר בבית הספר על קשר טוב עם ההורים, הקשבה להורים, אמון מצד ההורים בבית הספר, החשיבות שיש בהקשבה להורים, ועל כך שלהורים יש תמיד דלת פתוחה.

ואכן, מעטים (11%) מהמורים חושבים שעולים חדשים לא יכולים להשתתף בועד-הורים, מועצות וכו' כי הם עוד לא מתמצאים ולא יכולים לתרום רעיונות ופתרונות, ורק בודדים (8%) חושבים שעולים רק מתלוננים כל הזמן, ולא מעריכים את מה שעושים בשבילם (ר' טבלה 29).

מצד שני, נאמר בבית הספר, שאין עניין לערב את ההורים במה שקורה, בפרט כשמדובר בהורים עולים. לדברי הסגל גם ההורים לא מגלים התעניינות ולא מגיעים ליום הורים. יש קושי לתקשר עם ההורים ולא נעשים מאמצים לתקשר איתם. אין בוועד עולים וזה לא קורה סתם – הם לא מרגישים שם בנוח, לדברי דמות מובילה מהסגל. כמו כן, הסגל מבטא דעות שליליות וקדומות כלפי ההורים האלימים והאדישים בעיני הסגל, שאינם מבינים את חשיבות הטיפול הפסיכולוגי בילדים.

ואכן, מ טבלה 29 ניתן ללמוד ש42% חושבים שילדים עולים שמתקשים בעברית, זה בגלל שההורים לא מדברים אתם עברית בבית. כשביעית מהצוות (15%) חושבים שהורים עולים צריכים לדבר עם ילדיהם עברית גם בבית, ולהפסיק כמה שיותר מהר לדבר אתם בשפת – המוצא; ואותו אחוז אינם מאמינים שהורים עולים יכולים לעזור לילדיהם בכך שיספרו להם סיפורים בשפתם, יספרו להם על החיים בחו"ל לפני העלייה וידאגו לשמר את שפת האם.

כשליש (38%) מאמינים שהורים עולים, יש להם גישות "משם", שלא מתאימות כאן בישראל, ובכך הם מקשים על ילדיהם להיקלט כאן. 35% מהצוות מסכימים שבית ספר שיש בו הרבה עולים, הוא למעשה בית-ספר שלא יוכל לסמוך על סיוע מצד ההורים.

15% מהצוות חושב שצריך להנך את ההורים העולים להיות הורים טובים, אבל הרבה פעמים זה פשוט לא הולך; אותו שיעור חושב שבבית הספר יש בעיה של אכפתיות של ההורים העולים. קשה לתקשר איתם, וגם אם מסבירים להם שוב ושוב וזה לא עוזר; ושמכתבים להורים-עולים צריך לכתוב בעברית, הורים עולים צריכים לדבר עם ילדיהם עברית גם בבית, ולהפסיק כמה שיותר מהר לדבר איתם בשפת המוצא

בציר השני: תפיסת השינוי המתחולל עם הצטרפותם של העולים לבית הספר:

רמת הבלימה הגבוהה ביותר בביה"ס היא בתחום זה: 48%. כלומר, קרוב לחצי מהצוות תופסים את השינוי כתוספתי ולא כתפניתי; יותר מהמוצע באוכלוסיית המחקר (42.6%) (ר' טבלה 28).

טבלה 30 מציגה פרוט לפי ההתייחסות של אנשי הצוות להיגדים השונים שבציר הזה.

טבלה 30: ציר II – תפיסת השינוי: משינוי תוספתי ועד תפנית

מספר הפריט בשאלון	שינוי תוספתי	ענו "מתאים לי"	
		אחוז	מספר
18	עבודה בבי"ס שקלט עולים לא שונה מעבודה בבי"ס רגיל, היא רק יותר קשה.	68%	17
29	מורה טוב לא צריך הכנה והדרכה מיוחדת לעבודה בבי"ס שקלט עולים; הוא יסתדר לבד בעזרת הידע שיש לו והניסיון שצבר.	59%	16
2	לא צריך "לעשות עניין" מקליטת עולים בביה"ס; צריך רק סבלנות, כי הזמן יעשה את שלו.	37%	10
10	קליטה של הרבה עולים בביה"ס מורידה את רמתו.	22%	6

מספר הפריט בשאלון	שינוי תפנית	ענו "לא מתאים לי"	
		אחוזים	מספר
19	ההצטרפות של עולים לביה"ס העלתה את רמת הלימודים אצלנו.	91%	21
35	קליטת העולים היא הזדמנות שבילנו לחדש הרבה דברים בדרכי העבודה שלנו בביה"ס.	38%	10
24	בבי"ס שקלט עולים, הצוות החינוכי כולו צריך לרכוש ולפתח ידע וכלים חדשים - ולא רק המורים שעובדים ישירות עם העולים.	19%	5

מבחינת תפיסת השינוי, העבודה בבית הספר לא השתנתה לאור ההרכב הרב-תרבותי של אוכלוסיית התלמידים, דבר לא התחדש, ולמעשה כמעט לא נעשה דבר בנושא קליטת העלייה. גם אם נעשה משהו הוא נקודתי ולא מערכתי, או שהוא נחשב לדבר שלילי ה"צובע" את התלמידים, כמו במקרה של התוכנית "מרקם קווקזים". לדעת הסגל העולים צריכים לקבל יותר עזרה, אבל הם לא מקבלים אותה. ההתכוונות אל הילדים אינה כאל ילדי עולים וביה"ס לא נעשה הרבה לקראת הצטרפות העולים לבית הספר. העבודה עם העולים בעיקר יותר קשה, לא חודש דבר בבית הספר לקראת העבודה עם העולים, ובית הספר לא רכש כלים לקראת העבודה אתם. כמו כן, יש רק מספר מורות בודדות בסגל שעלו מרוסיה; שתי יוצאות קווקז ואחת יוצאת רוסיה.

תמונה דומה מתגלה גם בשאלונים; 68% חושבים שעבודה בבי"ס שקלט עולים לא שונה מעבודה בבי"ס רגיל, היא רק יותר קשה, ו 59% מסכימים שמורה טוב לא צריך הכנה והדרכה מיוחדת לעבודה בבי"ס שקלט עולים; הוא יסתדר לבד בעזרת הידע שיש לו והניסיון שצבר. קרוב ל 40% מהצוות (37%) חושבים שלא צריך "לעשות עניין" מקליטת עולים בביה"ס; צריך רק סבלנות, כי הזמן יעשה את שלו ושיעור דומה אינו חושב שקליטת עולים היא הזדמנות לחדש הרבה דברים בדרכי העבודה בביה"ס. כחמישית מהצוות (19%) אינם חושבים שבבי"ס שקלט עולים, הצוות החינוכי כולו צריך לרכוש ולפתח ידע וכלים חדשים - ולא רק המורים שעובדים ישירות עם העולים.

בציר השלישי – מקומה של משימת הקליטה בבית הספר:

מדד הבלימה בציר הזה דומה מאד לממוצע באוכלוסיית המחקר (41.7% - ר' טבלה 28)

טבלה 31 מציגה פרוט לפי ההתייחסות של אנשי הצוות להיגדים השונים שבציר הזה.

טבלה 31: ציר III – מיקום המשימה: ממיקום שולי ועד מיקום מרכזי

מספר הפריט בשאלון	מיקום שולי	ענו "מתאים לי"	
		אחוז	מספר
16	העולים בביה"ס הם רק בעיה אחת מהבעיות הרבות שהצוות צריך להתמודד איתן כל הזמן.	73%	19
45	אצלנו בביה"ס אין יעדים ברורים בנושא קליטת העולים.	39%	9
30	כשביה"ס מקבל תקציבים מיוחדים לעולים, אנחנו משתמשים בהם גם לתלמידים ישראלים ותיקים שיש להם קשיים.	32%	6
22	נושא הקליטה לא תופס מקום חשוב אצלנו בביה"ס.	30%	8
43	פעולות מיוחדות לעולים (כמו שעות תגבור, אולפן וכו') נעשות אצלנו במקומות שאי-אפשר לקיים לימודים רגילים - כגון במקלט או במחסן.	23%	6
40	צריך להיזהר מפעולות מיוחדות לתלמידים עולים, כי זה בא על חשבון התלמידים הותיקים.	15%	4

מספר הפריט בשאלון	מיקום מרכזי	ענו "לא מתאים לי"	
		אחוזים	מספר
14	אצלנו בביה"ס טיפול בקליטת עולים נחשב לתפקיד יוקרתי .	91%	20
3	יש אצלנו מעקב שיטתי אחרי מצבם של התלמידים העולים	38%	10
13	אנחנו יכולים להעלות את הרמה של ביה"ס שלנו, אם נצליח יותר בקליטת עולים.	31%	8
8	אצלנו המנהל/ת וכל הצוות החינוכי מעורבים בנושא קליטת העולים.	27%	7

מבחינת מיקום המשימה, בבית הספר אין יוזמות או פעולות מיוחדות הנעשות למען קליטת העלייה ומורגש שזהו עול המוטל על בית הספר שחייבים לעשות כי אין ברירה. מכיוון שלמשרד החינוך יש כל כך הרבה דרישות, הם אומרים, תשומת הלב מופנית אליהן ולא לצרכים של העולים. כל נושא קליטת העלייה לא מאורגן ולא מסודר ומתייחסים אל העולים כאל תופעה שולית.

יש גם מי שמצר על כך שקליטת העולים איננה אחת המשימות החשובות בביה"ס, ושהטיפול בקליטת עולים אינו נחשב לתפקיד יוקרתי בו. ואכן, כשליש מהצוות (30%) אינו סבור שניתן להעלות את הרמה של ביה"ס, אם הוא יצליח יותר בקליטת עולים.

מ טבלה 31 ניתן ללמוד גם ש 91% אינם חושבים שהטיפול בקליטת עולים בביה"ס נחשב לתפקיד יוקרתי. אחוז גבוה (73%) חושב שהעולים בביה"ס הם רק בעיה אחת מהבעיות הרבות שהצוות צריך להתמודד איתן כל הזמן; 39% חושבים שאין בביה"ס יעדים ברורים בנושא קליטת העולים; שיעור דומה (38%) אינו סבור שיש בבית הספר מעקב שיטתי אחרי מצבם של התלמידים העולים; כשליש מהצוות (30%) טוען שנושא הקליטה לא תופס מקום חשוב בביה"ס; ו 27% אינם חושבים שהמנהל/ת וכל הצוות החינוכי מעורבים בנושא קליטת העולים.

שליש מהצוות (32%) מאמין שכשביה"ס מקבל תקציבים מיוחדים לעולים, משתמשים בו גם לתלמידים ישראלים ותיקים שיש להם קשיים; כרבע מהמורים (23%) מסכים שפעולות מיוחדות לעולים (כמו שעות תגבור, אולפן וכו') נעשות בביה"ס במקומות שאי-אפשר לקיים לימודים רגילים - כגון במקלט או במחסן; וכחמישית מהם (15%) טוענים שצריך להיזהר מפעולות מיוחדות לתלמידים עולים, כי זה בא על חשבון התלמידים הותיקים.

בציר הרביעי – דרכי הפעולה

כמה מדרכי הפעולה בבית הספר מעידות על איזושהי עשייה ויוזמה; מדובר בבית הספר על טיפוח תחושות ההצלחה של תלמידים מתקשים מבחינה לימודית; התלמידים מקבלים חומרי לימוד ברמת הכיתה ולא ברמה נמוכה יותר, כדי לחזק את תחושת ההצלחה שלהם, אך המטלות על החומר מדורגות ומותאמות.

בריאיונות והתצפיות דובר על פרויקט מעורבות חברתית, המעודד את אחריות התלמידים; בכיתה ו' מלווה תורן עוזר למורות התורניות לגשר, לפתור בעיות; כיתות ה' מעבירות הפסקות פעילות; תלמידים מ'ג'-ו' שעוברים ורושמים הערות לגבי טיפוח הסביבה; וכיתות ג' ממונות על המסדרונות, הסדר, והלוחות של המסדרונות.

בבית הספר גם מרבים לדבר על חינוך לערכים חברתיים וקבלת השונות של תלמידים מרמות שונות בתחום הלימודים והערכים החשובים שבית הספר מצהיר עליהם הם חינוך חברתי, מעורבות חברתית וקבלת השונה (אך המושג מתייחס בעיקר לתלמידים חלשים מבחינה לימודית כלומר לשונות אנכית – בין תלמידים מצליחים לתלמידים חלשים).

לדוגמה, פעילות לחנוכה בנושא "מאירים ערכים", בה הורים וילדים יצרו ביחד חנוכיות בהן כל אחד נותן את האור הייחודי שלו, אבל לא מדובר על התרבויות המצויות בפועל בתוך בית הספר, אלא עוסקים בשונה ברמה כללית ועקרונית, או ברמת הפרט.

בפועל קיים פער בין הערכים וההצהרות לבין מה שקורה בשטח, והסגל מנמק זאת בקשיים והעומס איתם בית הספר נאלץ להתמודד. כמו כן, מרבית הסגל, המורות והמנהלת, מאוד וותיקות, וכנראה גם שחוקות ובית הספר מרבה להתמודד עם קשיים ולחצים של משרד החינוך ומצליח, לדברי המרואיינים, לעשות זאת בתנאים כמעט בלתי אפשריים.

ובאופן כללי, מרבית דרכי הפעולה בבית הספר הן שגרתיות; הסגל לא רואה בריבוי התרבויות אתגר הדורש דרכי התמודדות חדשות. בביה"ס לא מציינים בבית הספר חגים ומסורת של קבוצות-התרבות השונות הקיימות בביה"ס. בבית הספר יש פעילויות רגילות, כמו בכל בית ספר; פעילויות לחגים, הפסקה פעילה עם מגוון מצומצם יחסית של אפשרויות, יום כיף בעיר ביישוב, הצגות, פעילויות הורים וילדים, וציון ימים מיוחדים כמו יום זכויות התלמיד. כמו כן, לא דובר על השקעה מיוחדת בגיוס משאבים ותרומות לבי"ס.

לסיכום

בית ספר **אורנים** הוא בית ספר מרובה תרבויות, הממוקם ביישוב א' בשכונה יחסית מבוססת. אוכלוסייתו מורכבת מישראלים וותיקים ובערך 30% עולים שהוריהם עלו מרוסיה, קווקז ואתיופיה, וילד ערבי אחד. יש בו שלוש מורות עולות המהוות אחוז נמוך מהסגל.

רמת האלימות בבית הספר גבוהה והאקלים בו פחות טוב מהמוצע באוכלוסיית המחקר. בבית הספר אין תוכנית מוגדרת למניעת אלימות והטיפול באלימות הוא נקודתי ולא מערכתי, כפי שמעיד הצוות בבית הספר.

מבחינת הגישה כלפי ריבוי התרבויות בבית הספר, מדד הבלימה הכללי בבי"ס פחות טוב ממדד הבלימה הכללי באוכלוסיית המחקר. אמנם, בציר הגישה המדד יחסית נמוך לממוצע באוכלוסיית המחקר, אבל מדד הבלימה בשני הצירים האחרים - תפיסת השינוי ומיקום המשימה יותר גרועים מהמוצע באוכלוסיית המחקר, וכמו כן, דרכי הפעולה בבית הספר הן שגרתיות ברובן, והסגל לא רואה **בריבוי התרבויות** אתגר הדורש דרכי התמודדות חדשות.

נספח 4: טבלאות ואיורים לפרק – השוואה בין בתי הספר

טבלה 32: נתוני המיצ"ב הנוגעים לאלימות בקרב תלמידים ומצד המורים בתשס"ו בכל אחד מארבעת בתי"ס שבמחקר

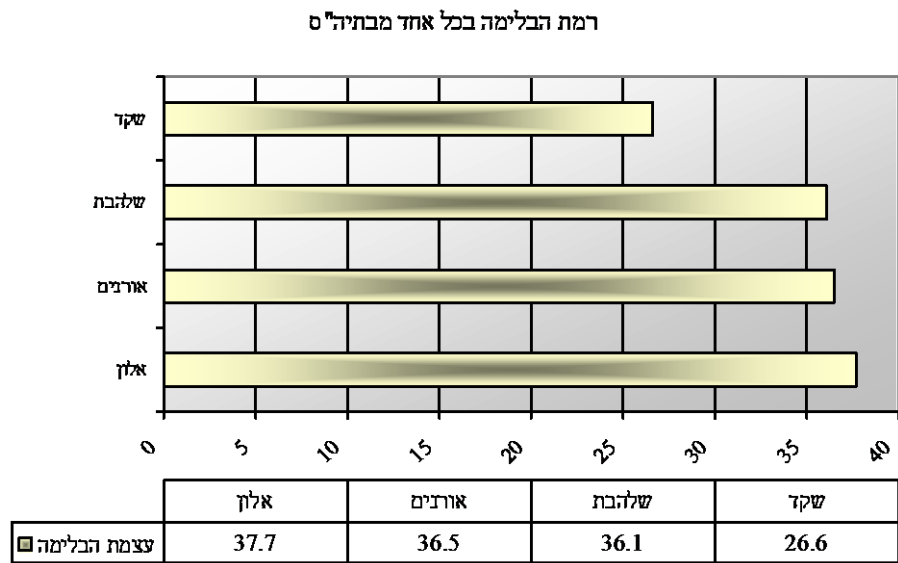
[בתאים – אחוז התלמידים המסכימים עם כל אחד מההיגדים]

א		ש		הישוב
אורנים	אלון	שלהבת	שקד	ביה"ס ההיגד במיצב
בנוגע לאלימות בקרב תלמידים				
58%	37%	49%	12%	יש מריבות רבות בקרב התלמידים
45%	27%	35%	12%	יש בעיות משמעת רבות
14%	10%	19%	5%	תלמידים פוחדים לבוא לבי"ס בגלל אלימות
15%	12%	13%	9%	יש מקרי אלימות ("מכות") רבים
33.00%	21.50%	29.00%	9.50%	ממוצע
אלימות מצד מורים				
27%	22%	40%	8%	יש מורים מעליבים ופוגעים
אקלים ושביעות רצון				
92%	92%	89%	100%	יש סדר וגבולות ברורים
83%	85%	79%	94%	התלמידים שבעי רצון מבית הספר
78%	87%	81%	94%	היחסים בקרב התלמידים טובים
70%	76%	60%	92%	לתלמידים יש יחסים טובים עם המורים
80.75%	85.00%	77.25%	95.00%	ממוצע

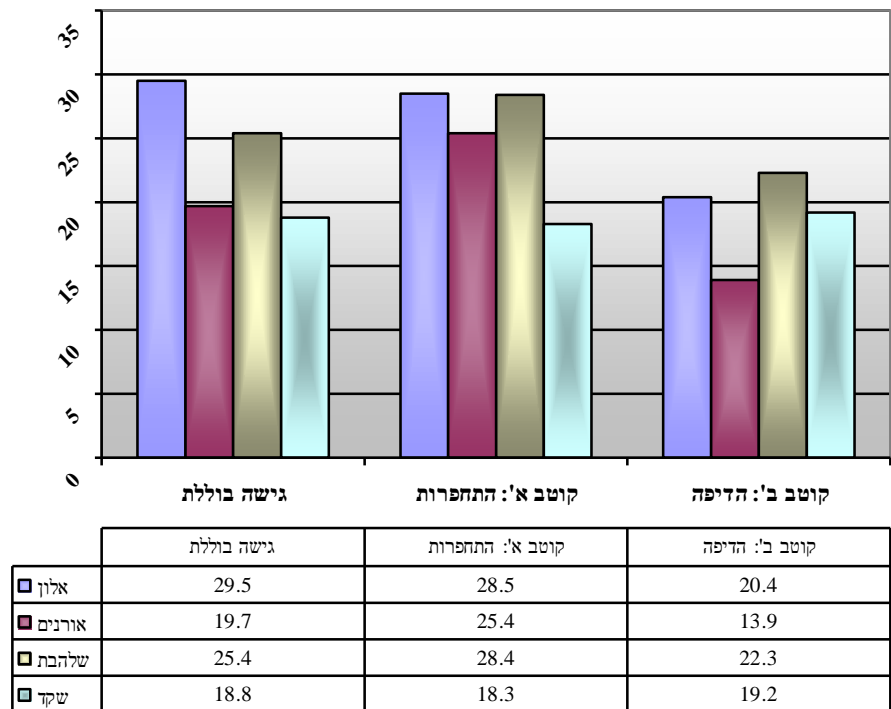
טבלה 33: השוואה בין מדדי הבלימה בבתי הספר

אלון	אורנים	שלהבת	שקד	בית הספר:	
25 שאלונים	27 שאלונים	15 שאלונים	16 שאלונים	N	הציר
0.385	0.254	0.284	0.183	התחפרות (הסכמה עם היגדים המשקפים גישה בוללת, אלו שענו "מתאים לי")	הגישה
0.204	0.139	0.223	0.192	הדיפה (אי הסכמה עם היגדים שמבטאים גישה שוזרת)	
0.295	0.197	0.254	0.188	רמת הבלימה בציר הגישה	
0.436	0.466	0.500	0.299	התחפרות (הסכמה עם היגדים המשקפים תפיסת השינוי כתוספתי)	תפיסת השינוי
0.461	0.494	0.402	0.349	הדיפה (אי הסכמה עם תפיסת השינוי כתפנית)	
0.449	0.480	0.451	0.324	רמת הבלימה בציר תפיסת השינוי	
0.418	0.352	0.312	0.193	התחפרות (הסכמה עם היגדים המשקפים מיקום שולי)	מיקום המשימה בחיי ביה"ס
0.359	0.482	0.445	0.380	הדיפה (אי הסכמה עם היגדים שמבטאים מיקום מרכזי)	
0.389	0.417	0.376	0.26	רמת הבלימה בציר מיקום המשימה	
אלון	אורנים	שלהבת	שקד		
0.413	0.357	0.365	0.225	מדד התחפרות בית ספרי	סיכום המדדים
0.341	0.372	0.356	0.307	מדד הדיפה בית ספרי	
0.377	0.365	0.361	0.266	מדד בלימה בית ספרי	

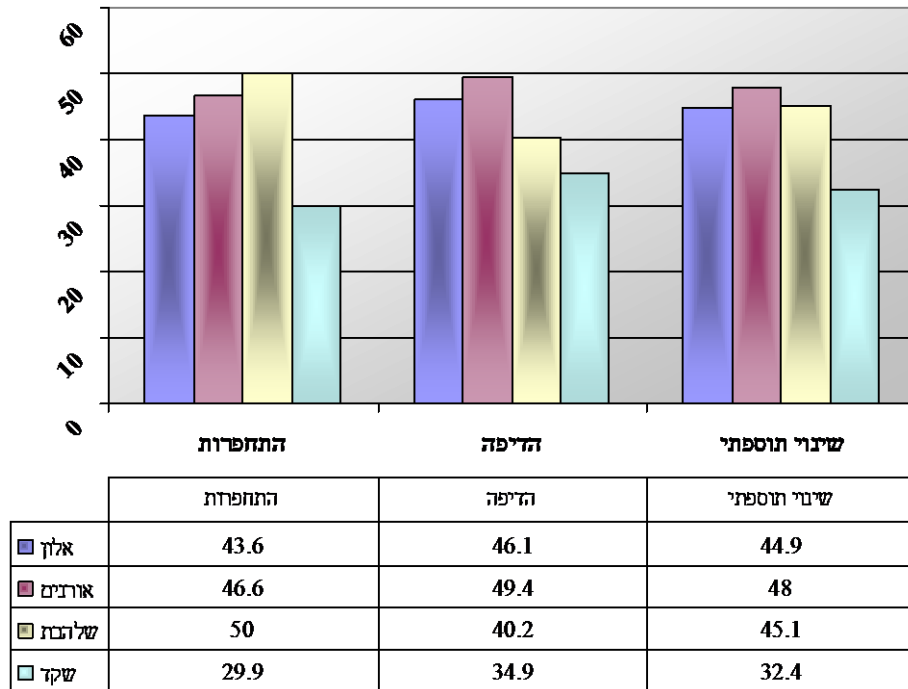
איור 4: רמת הבלימה הכללית (באחוזים) בכל אחד מבתיה"ס



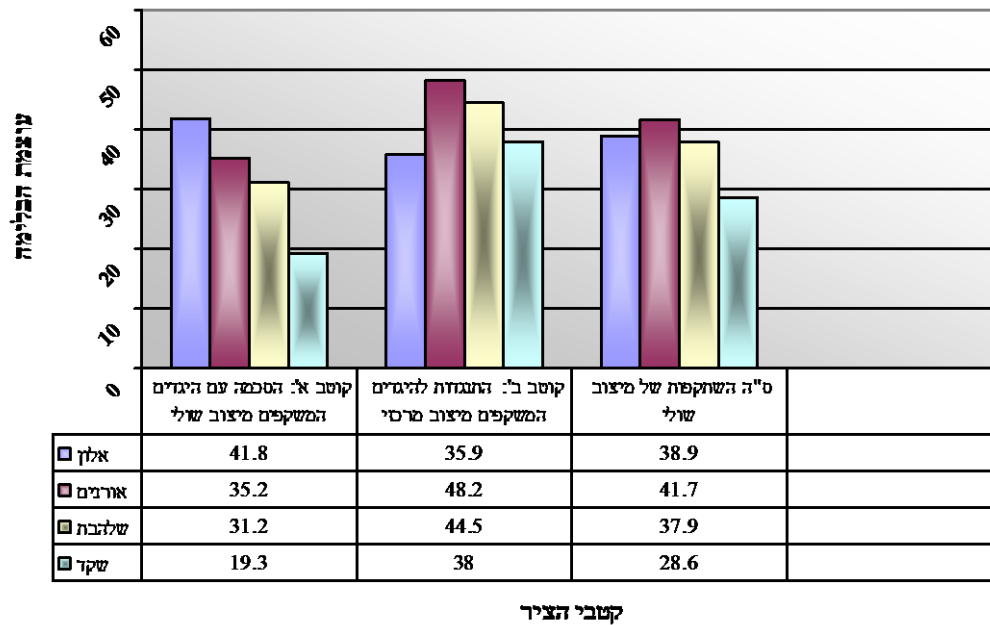
איור 5: הציר הראשון - הגישה לריבוי התרבויות (באחוזים)



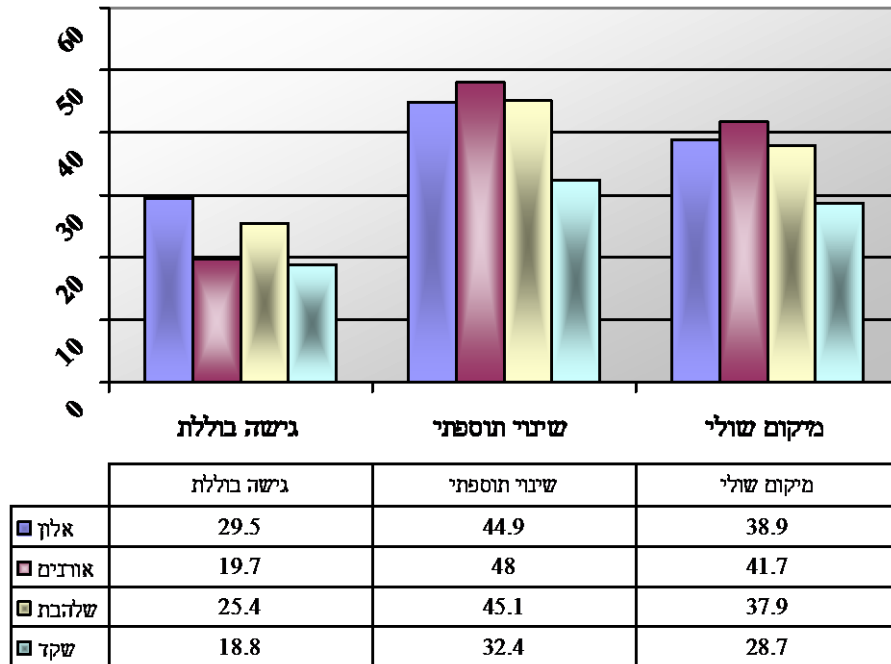
איור 6: הציר השני - תפיסת השינוי (באחוזים)



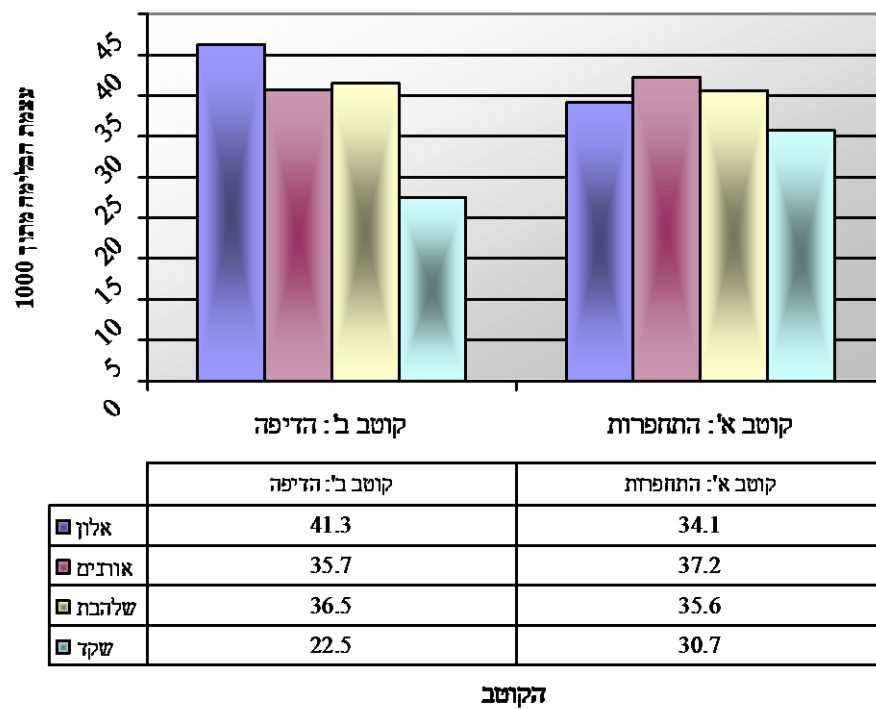
איור 7: הציר השלישי - מיקום המשימה בחיי ביה"ס (באחוזים)



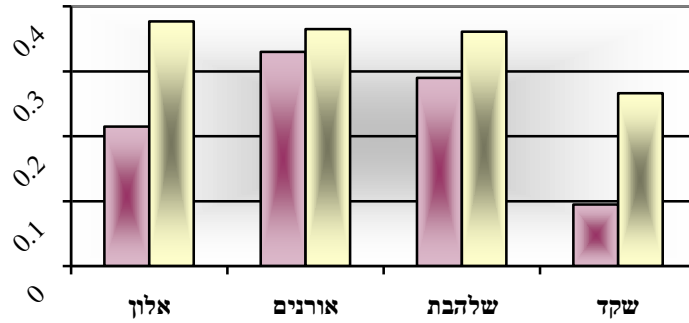
איור 8: השוואת בתי"ס בשלושת הצירים (באחוזים)



איור 9: עוצמת ההדיפה וההתחפרות בכל בתי"ס



איור 10: אלימות ובלימה בכל אחד מבתי הספר (באחוזים)



	אלון	אורנים	שלהבת	שקד
אלמות בין התלמידים	21.50%	33%	29%	9.50%
ס"ה בלימה	37.70%	36.50%	36.10%	26.60%

נספח 5: טבלה מסכמת לפרק ההשוואה בין בתי הספר

טבלה 34: טבלה מסכמת לפרק ההשוואה בין בתי הספר

שם: בי"ס	שקד	שלהבת	אלון	אורנים
נתוני רקע				
הישוב	ש		א	
שם בי"ס	שקד	שלהבת	אלון	אורנים
מיקום ביה"ס	בשכונת מצוקה שיש בה תופעות של עבריינות וסמים.	בשכונה הנחשבת לשכונת מצוקה, אך לא מהשכונות מהמעמד הסוציאקונומי הכי נמוך ביישוב.	בשכונה יחסית מבוססת.	בשכונה יחסית מבוססת.
רקע כלכלי	התלמידים ברובם מגיעים מרקע כלכלי נמוך, רובם תלויים ברווחה.	התלמידים ברובם ממעמד כלכלי נמוך.	חלק מהילדים מגיעים משכונות מבוססות, חלקם משכונות עוני ומצוקה.	ילדים משכונות מצוקה ומשכונות מבוססות. כ- 20% מהתלמידים אינם מסוגלים לשלם (תשלומי הורים).
גודל בית הספר – תלמידים, כתות וצוות	קטן; 11 כיתות, שתי כיתות של חינוך מיוחד, 278 תלמידים, 27 מורות. וכן יועצת, 3 מורות להוראה מתקנת, פסיכולוגית, מטפלת באמצעות בע"ח, מגשרת, אב בית ומזכירה.	קטן; 11 כיתות, כיתה אחת היא כיתת חינוך מיוחד. 270 תלמידים, 22 מורים. וכן מזכירה, אב בית, יועצת, מורת שילוב.	יחסית גדול; 18 כיתות מהן שתי כיתות חינוך מיוחד, 553 תלמידים 43 מורים. וכן 2 מזכירות, אב בית, אחות, יועצת ופסיכולוגית.	יחסית גדול; 18 כיתות רגילות ושתי כיתות חינוך מיוחד. 585 תלמידים ו 35 מורים. וכן אב בית, תרפיסטית באמנות, יועצת שהיא גם מורה לחינוך מיוחד, מזכירה.
עולים בצוות	4 מורות מחבר העמים מהוות 15% מהסגל + מורה אחת לחינוך מיוחד ומגשרת קווקזית.	אין	10 מורות עולות (מחבה"ע) מהוות 23% מהסגל	3 מורות עולות מחבה"ע מהוות 8.6% מהסגל; ויש עובדת נקיון אחת עולה מרוסיה
הרכב האוכלוסייה	רוב לעולים (90%-95%) מרוסיה וקווקז, ומעט מאוד יוצאי אתיופיה.	ישראלים וותיקים מקבוצות מוצא שונות ועולים מקווקז, רוסיה ואתיופיה	עולים מקבוצות מוצא שונות – יוצאי אתיופיה רבים יחסית, יוצאי רוסיה וקווקז, ילדים משכונות יותר ופחות מבוססות, ילדים לאימהות מוכות, ישראלים וותיקים ומעט ערבים.	ישראלים וותיקים ובערך 30% עולים שהוריהם עלו מרוסיה, קווקז ואתיופיה וערבי אחד.
טיפוח בי"ס	בי"ס מאוד מטופח	בית הספר מעט מוזנח	בי"ס מטופח	בית הספר לא מטופח בצורה מיוחדת וגם לא מוזנח.

<p>אקלים – שיעור התלמידים המעידים על שבעות רצון מבית הספר ועל אקלים חיובי</p>	<p>95% במוצע. כולם מעידים על סדר וגבולות ברורים, 94% מהתלמידים שבעי רצון מבית הספר, 94% מעידים על יחסים טובים בקרב התלמידים, ו 92% מעידים על יחסים טובים עם המורים.</p>	<p>77.25% במוצע. 89% מעידים על סדר וגבולות ברורים, 79% מהתלמידים שבעי רצון מבית הספר, 81% מעידים על יחסים טובים בקרב התלמידים, ו 60% מעידים על יחסים טובים עם המורים.</p>	<p>85% במוצע. 92% מעידים על סדר וגבולות ברורים, 85% מהתלמידים שבעי רצון מבית הספר, 87% מעידים על יחסים טובים בקרב התלמידים, ו 76% מעידים על יחסים טובים עם המורים.</p>	<p>80.75% במוצע. 92% מעידים על סדר וגבולות ברורים, 83% מהתלמידים שבעי רצון מבית הספר, 78% מעידים על יחסים טובים בקרב התלמידים, ו 70% מעידים על יחסים טובים עם המורים.</p>
אלימות בבתי הספר				
<p>התמודדות עם אלימות בבית הספר</p>	<p>התמודדות מערכתית. אין תוכנית מוגדרת למניעת אלימות, ההתמודדות עם האלימות נתפסת כחלק מהטיפול באקלים בית הספר.</p>	<p>יש תוכנית מוגדרת למניעת אלימות; בעבר באמצעות עיצוב התנהגות, כיום באמצעות תוכנית "בונים הסכמות". אך הטיפול באלימות נקודתי.</p>	<p>הטיפול באלימות מערכתי. יש תוכנית מובנית למניעת אלימות – תוכנית מוגנות - ותוכנית "חיוכים", המוכרת לכל באי בית הספר.</p>	<p>אין תוכנית מוגדרת למניעת אלימות, כי אין הרבה אמן בתוכניות המגיעות מבחון. הטיפול באלימות נקודתי.</p>
<p>שיעור התלמידים המתארים אלימות בבית הספר</p>	<p>9.5% במוצע 12% מדווחים על מריבות רבות בין התלמידים; 12% מעידים על בעיות משמעת, 9% מעידים על מקרי אלימות רבים ו-5% מפחדים להגיע לבית הספר.</p>	<p>29% במוצע. 49% מדווחים על מריבות רבות בין התלמידים. 35% מעידים על בעיות משמעת רבות, 19% מפחדים לבוא לבית הספר ו 13% מספרים על מקרי אלימות רבים.</p>	<p>21.5% במוצע 37% מדווחים על מריבות רבות בין התלמידים; 27% מעידים על בעיות משמעת רבות, - 12% מספרים על מקרי אלימות רבים ועשירית מהילדים פוחדים לבוא לבי"ס.</p>	<p>33% במוצע. 58% מספרים על מריבות רבות בין התלמידים, 45% מעידים על בעיות משמעת רבות, , 14% מפחדים להגיע לבית הספר בגלל מכות ו 15% מעידים על מקרי מכות רבים</p>
<p>מקרי אלימות פיזית ומילולית בין תלמידים שנצפו בהפסקות</p>	<p>נצפו מספר אירועי אלימות בהפסקות; מכות, בעיטות, דחיפות ומכות קשות</p>	<p>נצפו די הרבה מקרי אלימות פיזית ומילולית, חוסר סדר והעדר משמעת.</p>	<p>נצפו תופעות בודדות של אלימות בהפסקות ודובר על תופעות כאלה בישיבות.</p>	<p>בהפסקות חלק מהתלמידים התנהגו באלימות פיזית – דחיפות, מכות קלות, מכות קשות, לפיתות ואלימות מילולית – קללות וצעקות.</p>
<p>מקרי אלימות בין תלמידים שנצפו בשיעורים</p>	<p>ברוב המקרים השיעורים התנהלו בשקט ורמת האלימות הייתה נמוכה, אך נצפו גם מעט מקרי</p>	<p>ברוב התצפיות בשיעורים שררה אווירה של חוסר משמעת וניצפו</p>	<p>בחלק מהתצפיות הילדים היו ממושמים ושקטים במהלך השיעורים; היו גם תופעות של</p>	<p>בחלק מהשיעורים שבהם נערכו תצפיות הייתה אווירה נעימה וכמעט שלא הייתה אלימות. בשיעור אחד הן</p>

אלומות פיזית בין תלמידים בשיעורים כמו דחופות ומכות קלות.	התנהגויות אלימות, פיזית ומילולית, במהלך השיעור .	אלומות מילולית כמו קללות מצד התלמידים.	המורה והן התלמידים היו אלימים פיזית ומילולית.
מקרי אלימות בין תלמידים שנצפו באירועים	באירועים לא נצפו תופעות של אלימות .	באירוע לחג החנוכה הילדים היו מאוד רועשים, לא ממושמעים והם נהגו באלימות פיזית ומילולית.	באירוע משותף להורים וילדים לא נצפתה אלימות.
עיסוק באלימות בישיבות	דובר בישיבה על בעיות של אלימות כמו וונדליזם.	כלל לא דובר על נושא האלימות ודרכי הטיפול בה, למרות נושא הישיבה (בניית הסכמות).	הישיבה עסקה בנושא האקלים ומניעת האלימות.
מקרי אלימות שנצפו מצד המורות	8% מהתלמידים בכתות הגבוהות מדווחים שיש בביה"ס מורים שפוגעים.	40% מהתלמידים בכתות הגבוהות מדווחים שיש בביה"ס מורים שפוגעים.	27% מהתלמידים בכתות הגבוהות מדווחים שיש בביה"ס מורים שפוגעים.
	בשני שיעורים, אותם העבירה מורה בכיתה נמוכה, נצפו תופעות בולטות של אלימות מילולית.	כמעט שלא נצפו התנהגויות אלימות מצד המורות בשיעורים.	באחד השיעורים נצפתה אלימות מילולית מצד המורה . מורה אחרת סיפרה על מקרה של פגיעה בזכויות תלמידה במהלך שיעור שהעבירה
התנהגות המורים בהפסקות	באחת ההפסקות המורות התעלמו ממקרה של אלימות קשה. הנושא של אדישות המורות הועלה גם בישיבת הצוות.	המורים לא הצליחו להשתלט על התלמידים בזמן ההפסקה ואלה לא הקשיבו להוראותיהם.	במהלך התצפיות שנערכו בהפסקות, המורות התורניות לא התערבו באלימות, אם משום שלא נכחו במקום או משום שהיו עסוקות בשיחה.
אלימות על רקע תרבותי	דובר על הקווקזים הסובלים מדחייה חברתית, ובעיות של אלימות מילולית כלפי ילדים קווקזים המגיבים לכך באלימות פיזית.	סופר על קללות בנושא עדתי כלפי יוצאי אתיופיה, ועל ילדים יוצאי אתיופיה, הזורקים כיסאות ומקללים תלמידות ישראליות וותיקות וילדה יוצאת אתיופיה נצפו מטיחות זו בזו כינויי גנאי.	דובר על חוסר סובלנות, "התפוצצויות", קללות גזעניות ולעג.
		הצוות ציין קונפליקטים, קיטוב, ניתוק, דחייה חברתית, כינויי גנאי על רקע תרבותי, מתחים, חיכוכים ועלבונות.	

ריבוי התרבויות בבתי הספר				
הכשרה לעבודה במערכת רב תרבותית	בית הספר לא עבר הכשרה מיוחדת לעבודה במערכת רב תרבותית. התפיסה היא שבבית ספר ש"אין בו עולים", אין צורך בהכשרה כזאת.	בב"ס נעשתה הכשרה לעבודה במערכת רב תרבותית, אבל רק עבור המורות שעובדות במרכז הרב תרבותי.	המנהלת הלכה ביוזמתה להרצאות לגבי התרבות האתיופית, וקיבלה הדרכה אישית (מקב"ס בישוב) לגבי התרבות הקווקזית. מגשרת העבירה לצוות השתלמות קצרה בנושא התרבות האתיופית.	אין הכשרה לעבודה בבית ספר מרובה תרבויות, בטענה של ריבוי דרישות ולחצים המגיעים ממשרד החינוך.
ייצוג עולים בסגל	מתוך 27 מורות, 4 מחבר העמים – אף אחת לא מחנכת, "רק מה שקשור באמנות", וכן מורה לחינוך מיוחד ומגשרת קווקזית.	אין	מתוך 43 מורים, 10 הן מורות עולות מרוסייה (זהו בית ספר מופ"ת) – 7 מורות למתמטיקה והשאר למוזיקה ואמנות. המנהלת בקשה שהאחות תהיה מיוצאי הקהילה האתיופית, אבל אין עד השנה שעברה הייתה מגשרת מאתיופיה, אבל לא השנה והמנהלת רואה בה משאב חיצוני (של העירייה) שלא מתפקדה לדאוג לגיוסו.	מתוך 35 מורים, 3 הן מורות עולות (למתמטיקה, אנגלית ומדעים) – אחת מרוסיה ושתיים מקווקז. וכן עובדת ניקיון מרוסיה.
שיעור אנשי הצוות המחזיקים בעמדות המקשות על ההתמודדות עם ריבוי התרבויות בבית"ס (מדד הבלוימה הכללי של ביה"ס)	למעלה מרבע (26.6%)	למעלה משליש (36.1%)	למעלה משליש (37.7%)	למעלה משליש (36.5%)

הגישה לריבוי התרבויות				
שיעור הנוטים לגישה בוללת בשאלון	פחות מחמישית 18.8%	רבע 25.4%	למעלה מרבע (29.5%).	פחות מחמישית (19.7%)
סטריאוטיפים ודעות קדומות	דעות קדומות בעיקר כלפי יוצאי קווקז ה'אלימים' ויוצאי רוסיה הלבנה ה'אנטי ציוניים'.	בני הקהילה האתיופית מתוארים כמוזנחים סביבתית רגשית ופיזית, אלימים פושעים, עבריינים ושונאי המדינה. ההורים יוצאי קווקז מתוארים כאלימים ומזניחים.	העולים מקווקז ואתיופיה, הורים וילדים, מתוארים כנבערים, אפאתיים, שוליים, ירודים, אנלפאבתיים, בורים, בעלי שפה דלה, אלימים, סובלים מפיגור סביבתי עמוק, משפחות אלימות והורים לא מעורבים. גם הערבים - אלימים ומגיעים מתרבות של אלימות.	יוצאי קווקז לא מטפלים בילדים, או מטפלים רק בדברים הפיזיים; תרבות של אלימות; לא מעורבים; ילדותיים; פרימיטיביים. יוצאי רוסיה מנצלים ועוזבים; באים בתביעות, בדרישות נוקשות ובטענות; מעיקים; קרציות. יוצאי אתיופיה חסרי הבנה; לא מעורבים; סובלים מקשיי למידה.
הקשר עם ההורים	ההורים, עולים ברובם, מעורבים במה שקורה בבית הספר, אך המאמצים לקרב אותם נעשים מנקודת מבט פטרנליסטית וניסיונות "לחנך" את ההורים.	קשר של חשדנות, עוינות וחוסר אמון בין ההורים לבית הספר. הסגל מדבר על הורים לא מעורבים, שוליים, מתבדלים, שאינם משפיעים על ההחלטות, ..	נעשים מאמצים ליצור קשר עם ההורים העולים, בעיקר בני הקהילה האתיופית, ולקרב אותם לבית הספר, גם אם בפועל זה לא תמיד מצליח. הגישה היא פטרונית ולפעמים גם מזלזלת.	אין עניין לערב את ההורים במה שקורה, בפרט כשמדובר בהורים עולים. לדברי הסגל גם ההורים לא מגלים התעניינות ולא מגיעים ליום הורים. יש קושי לתקשר עם ההורים ולא נעשים מאמצים לתקשר אתם. הסגל מתאר את ההורים כאלימים ואדישים, שאינם מבינים את חשיבות הטיפול הפסיכולוגי בילדים.

השינוי המתחולל עם כניסתם של העולים לבית הספר ומיצובה של משימת הקליטה				
שיעור המבטאים תפיסה תוספתית של השינוי	כשליש (32.4%)	קרוב לחצי (45.1%)	קרוב לחצי (45%)	קרוב לחצי (48%)
שיעור המייחסים למשימת הקליטה מיצוב נמוך בביה"ס	למעלה מרבע (28.6%)	למעלה משליש (37.6%)	למעלה משליש (38.9%)	למעלה מארבעים אחוז (41.7%)
הטיפול בעולים בביה"ס	יש הרבה התייחסות לעולים בבית הספר - מערך שלם וטיפול הוליסטי ומערכתי, הכל מנקודת מבט הרואה בעולים אוכלוסיית מצוקה.	אם מטפלים בתלמידים זה רק בגלל שהם מתקשים, לא בגלל שהם עולים. העשייה היא שולית והעולים זוכים לאותו טיפול שמקבלים ילדים מתקשים אחרים. הסגל אף מציין שאין להם שיעור תגבור מיוחד והם צוברים פערים.	יש בביה"ס הרבה התייחסות לעולים אבל בעיקר כאוכלוסיית מצוקה.	כמעט לא נעשה דבר בנושא קליטת העלייה לדעת הסגל העולים צריכים לקבל יותר עזרה, אבל הם לא מקבלים אותה.
שינויים שחלו בביה"ס לאור ההרכב הרב-תרבותי של אוכלוסיית תלמידיו	היבטים של השונות התרבותית מקבלים בטוי בחלק התרבותי בטקסים ובריקודים ויש קיר המוקדש ליהדות קווקז ואתיופיה.	העבודה בבית הספר לא השתנתה, דבר לא התחדש, ולמעשה כמעט לא נעשה דבר בנושא קליטת העלייה.	העבודה בבית הספר השתנתה, ונעשים דברים כמו שילוב של תכנים אתיופיים בתוכנית הלימודים – משלים ומסעות לארץ; חוגים בבית הספר את חג הסיגד; יש פעילות של קרן קרב בנושא רב תרבותיות, ותוכנית "מרקם אתיופים" של מט"ח.	העבודה בבית הספר לא השתנתה, דבר לא התחדש, וגם אם נעשה משהו הוא נקודתי ולא מערכתי, או שהוא נחשב לדבר שלילי ה"צובע" את התלמידים.

דרכי הפעולה			
<p>אין בבית הספר יוזמות או פעולות מיוחדות הנעשות למען קליטת העליי ומורגש שזהו עול המוטל על בית הספר. מרבית הסגל, המורות והמנהלן מאוד וותיקות, וכנראה גם שחוקות ו הספר מרבה להתמודד עם קשיים ולחצים של משרד החינוך. לא מצייני בבית הספר חגים ומסורת של קבוצות התרבות השונות הקיימות בביה"ס, הפעילויות בבי"ס רגילות כמו בכל ב ספר, ואין עדויות להשקעה מיוחדת בגיוס משאבים ותרומות לבי"ס.</p>	<p>דרכי ההתמודדות בבית הספר הן לעתים שגרתיות ובתצפיות השונות בדרך כלל לא היה ביטוי לריבוי התרבויות. יחד עם זאת, מרבית דרכי ההתמודדות בבית הספר הן יזמיות וחדשניות; כמו שילוב של תכנים אתיופיים בתוכנית הלימודים; תוכנית ייחודית בה הוקמה קבוצה של יוצאי אתיופיה מצטיינת בספורט; בבית הספר דואגים לטיפוח תחושת השייכות ההצלחה והגאווה של התלמידים העולים, כשהגאווה גם שייכת, לתרבות המוצא; יש מגוון גדול של פעילויות משותפות לתלמידים ולהורים; ומנהלת בית הספר פעילה בגיוס תרומות ומשאבים לבית הספר. אבל גיוס משאבים להמשך עבודתה של המגשרת האתיופית אינו כלול בעיניה בתחום אחריותה</p>	<p>דרכי הפעולה יזמיות וחדשניות; אמנם הדגש בבית הספר הוא על התרבות הישראלית השורשית, ודרכי ההתמודדות בו לא שונו או חזק בהקשר הזה, אך יש בבית הספר הר דרכי פעולה יזמיות; שמים דגש על מתן אחריות לתלמידים; מטפחים תחושת שייכות הצלחה וגאווה; בית הספר מתאפיין במגוון פעילויות ואפשרויות שונות לתלמידים; בית הספר מקיים גם פעילויות להורים והתלמידים בימים מיוחדים; והמנהלת בבית הספר מאוד פעילה בגיוס משאבים ותרומות לבית הספר.</p>	<p>אמורות להימצא דרכי פעולה חדשניות – כמתבקש מקיומו של המרכז הרב-תרבותו שהוקם בו. אך בזמן המחקר לא היה ביטוי לריבוי התרבויות מחוץ לגבולות המרכז הרב תרבותי והשפעתו לא ניכרה לא בפעילויות הבית ספריות ולא בתוכנית הלימודים. בפועל, דרכי הפעולה בבית הספר הן שגרתיות; הסגל לא רואה במצב אתגר הדורש דרכי התמודדות חדשות; לא נעשו מאמצים לגיוס משאבים ומגוון הפעילויות בו הוא דל. יחד עם זאת, לקראת סוף השנה ביטויים מתוך המרכז הרב תרבותי החלו להופיע גם על קירות בית הספר, והוחלט להיכנס לתוכנית משמעותית בת שלוש שנים, שמטרתה להפוך את בית הספר לבית ספר רב-תרבותי.</p>

