



דוח מת"ת

מודלים לקליטת הגירה בבתי ספר نماذج لاستيعاب الهجرة في المدارس

מרכז לידע ולמחקר בחינוך
مركز معلومات وبحث في التربية والتعليم
Center for Knowledge and Research in Education
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים



מחברת: ברוריה טישלר
חוקרת מלווה: ד"ר חן ליכשיץ
אפריל 2021

על אף שיש הבדלים גדולים בין קבוצות שונות של מהגרים בעולם, אפשר להצביע על מספר אתגרים המשותפים למרבית מערכות החינוך המבקשות לבנות מערך קליטה איכותי לתלמידים מרקע של הגירה. העשור האחרון, אשר לווה בגלי הגירה גדולים למדינות אירופה, עימת את מערכות החינוך עם הדרישה להגדיר מהי קליטה מוצלחת, לספק מענים מותאמים לתלמידים ולהתמודד עם אתגרים, חסמים וכישלונות בתהליכי הקליטה.

האגף לקליטת תלמידים עולים, מינהל החינוך הדתי ולשכת המדען הראשי פנו אל **ליוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך**, בבקשה ללמוד על מאפייני קליטה מוצלחת של תלמידים ותלמידות מרקע של הגירה בבתי ספר ברחבי העולם. זאת מתוך תפיסה כי על אף השוני בין קבוצות מהגרים ברחבי העולם לבין מהגרים ועולים בישראל, אפשר להניח כי הצרכים הבסיסיים משותפים וכי מפתחות ההצלחה אשר נמצאו בספרות המחקר ניתנים להתאמה וליישום במערכת החינוך בישראל.

דוח מת"ת (מידע תומך תכנון) נועד להשיב על שאלות ממוקדות בסוגיות אקטואליות של צוותים להתוויית מדיניות. התוצר הוא מסמך ממוקד, בהיר ומותאם אישית לצורכי הגוף המזמין. דוח מת"ת סוקר ספרות מחקר עדכנית וכן מדיניות חינוך מן העולם. הסקירה נעשית בהתאם לנושא הנדון והיא מפנה את הקוראים והקוראות להרחבות.

על הפקת דוחות מת"ת אמון צוות היוזמה:

ד"ר תמי חלמיש אייזנמן: מנהלת

ד"ר עדו ליטמנוביץ ושירה זיון: עורכי הסדרה

מוריה יזרעאלב: עורכת הפרסומים

אילה ולודבסקי יובל: אחראית על הנגשת חומרים וידע ארגוני

אמונה כרמל: מעצבת גרפית

כמו כן השתתפו בתהליך ההפקה:

עריכת לשון: טל רייך

תרגום לערבית: נסים ח'ורי | עריכת לשון לתרגום: נביל ארמלי | Glocal - תרגום ושירותי תוכן

בכל שימוש במסמך זה או ציטוט ממנו יש לאזכר את המקור כדלקמן: טישלר, ב' (2021). **מודלים לקליטת הגירה בבתי ספר.** ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

תהליך הכתיבה של דוחות מת"ת כולל ליווי אורך של חוקר או חוקרת מלווה, לצד התייעצות עם חוקרות, חוקרים, נשות שטח ואנשי שטח; זאת לצורך כתיבת דוח מקיף המותאם לשדה החינוך בישראל והולם את צורכי הגוף המזמין. רבות מן ההערות שקיבלנו הוטמעו בדוח זה. הערות כלליות על הדוח או כאלו העומדות בפני עצמן שולבו בחלקי חוות הדעת.

תודה מקרב לב לד"ר חן ליפשיץ, מרצה בכירה בפקולטה לעבודה סוציאלית במכללה האקדמית אשקלון וחוקרת בכירה במכון החרדי למחקרי מדיניות, אשר ליוותה את כתיבת הדוח ובהערותיה החכמות תרמה להבניית הדוח ולהעשרתו.

תודה לכל מי שסייעו בהכוונות, הערות, הארות ומתן חוות הדעת (לפי סדר אלפביתי):

טירה אמרוסי גליניר | מנהלת אגף קליטת תלמידים עולים, משרד החינוך;

ד"ר שלמה גולדמן | מנהל תחום מחקרים וניסויים חינוכיים, לשכת המדען הראשי, משרד החינוך;

מיכל דה האן | סגנית פדגוגית מנהל מינהל החינוך הדתי (פדגוגיה), משרד החינוך;

ד"ר ריטה סבר | מומחית לפיתוח רב-תרבותיות בגופים ומערכות, חוקרת ומרצה בכירה (בגמלאות)

בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית;

ד"ר סבטלנה צ'אצ'אשווילי-בולוטין | מ"מ ראש תוכנית מוסמך בהגירה ושילוב חברתי, חברת

סגל במדעי החברה והקהילה וחוקרת במכון להגירה ושילוב חברתי במרכז האקדמי רופין.

תופעת ההגירה הייתה מאז ומעולם חלק מהחוויה האנושית, כך שדפוס ההגירה העולמיים עיצבו את העולם שאנו חיים בו. עם זאת, התמודדות מערכות החינוך עם קליטת תלמידים מרקע חברתי, כלכלי, שפתי ותרבותי מגוון עדיין נחשבת לאחד מאתגריהן הגדולים.

הגירה היא חוויה משנה חיים המעצבת מחדש את חיי האדם ולרוב מלווה בגורמי לחץ הקשורים להסתגלות למדינה חדשה. אפילו בסביבה הנוחה ביותר, שבה יש למהגרים זכויות מלאות כאזרחים והם מתקבלים בברכה על ידי החברה, הסתגלות למדינה חדשה היא תהליך ארוך טווח ומאתגר שדורש השקעה רגשית מצד משפחות המהגרים וילדיהן. לצד האתגרים, אין להקל ראש בהון התרבותי, החברתי והלימודי שאיתו מגיעים מהגרים מארצות המוצא, אשר עשוי לעמוד לצידם ולשמש מקור לחוסן בתהליכי הקליטה.

תלמידים מרקע של הגירה (Students from Migrant Backgrounds) הם חלק מאוכלוסייה גדולה ומגוונת המורכבת מתת־קבוצות הנבדלות אלו מאלו בשלל מדדים. על אף האתגרים המשותפים לרבים מן התלמידים המגיעים מרקע של הגירה, ברי כי אין דומים צרכיו ומעמדו של תלמיד ממשפחת מבקשי מקלט, למשל, למעמדה של תלמידה שהיגרה עם הוריה בשל עיתוק (relocation); ואין דומים האתגרים שעשויה לחוות תלמידה בת למשפחת מהגרים ללא מעמד רשמי לתלמיד עולה חדש בישראל, אשר משפחתו עוברת תהליך התאזרחות וזכאית לסל קליטה. לאלו כמובן יש להוסיף הבדלים דמוגרפיים נוספים כמו גיל ההגירה ומצבה הכלכלי של המשפחה ומאפיינים חברתיים ותרבותיים כמו קשרי חברות ומשפחה הקיימים במדינת היעד ותחושת הזדהות עם ערכיה.

קליטתם של תלמידים אלה במערכת החינוך של מדינת היעד וההישגים הלימודיים שלהם אינם מושפעים רק מהמשאבים והנסיבות של משפחותיהם ושל הקהילות שמהן הם מגיעים, אלא גם מהמדיניות החברתית והחינוכית של מדינות היעד ומהיחס הרווח בה כלפי מהגרים. לפיכך על מערכת החינוך במדינה הקולטת מוטלת אחריות גדולה להתאים מענים איכותיים לקליטת תלמידים מרקע של הגירה אשר יביאו בחשבון את החוזקות שעמן הגיעו ויספקו במידת הצורך את צורכיהם הייחודיים.

דוח זה יתמקד במערכי קליטת תלמידים מרקע של הגירה בבתי ספר: חינוך שפתי, תמיכה בהישגים לימודיים, תמיכה רגשית-חברתית, חינוך רב־תרבותי,¹ שותפות עם ההורים ועם קהילת בית הספר ומענים הוליסטיים המשלבים מענים ממספר תחומים.

לדוח שלושה חלקים:

- החלק הראשון עוסק באתגר ההגירה בראייה חינוכית ומביא את המסגרת המושגית שדרכה נחקר הנושא בספרות המחקר. בהמשך הוא מתמקד בגורמים המשפיעים על טיב הקליטה של תלמידים מהגרים בבית הספר.
- החלק השני והעיקרי של הדוח מתמקד במכלול ההיבטים ברמה הבית ספרית המשפיעים על טיב הקליטה של תלמידים מרקע של הגירה כפי שהם משתקפים בספרות המחקר.
- בחלקו השלישי והאחרון של הדוח מרוכזות השגות, תובנות והמלצות עיקריות.

مقدمة

كانت ظاهرة الهجرة دائماً جزءاً من التجربة البشرية، حيث أنّ أنماط الهجرة العالمية قد بلورت العالم الذي نعيش فيه اليوم. مع ذلك، فإنّ تعامل الأجهزة التربوية مع استيعاب الطلاب ذوي خلفيّة اجتماعيّة، اقتصاديّة، لغويّة وثقافيّة متنوّعة يعتبر أحد أكبر التحدّيات في هذا السياق.

الهجرة هي تجربة تغيّر طبيعة الحياة، وتعيد بلورة حياة الإنسان، وغالباً ما تكون مصحوبة بعوامل تشكيل ضغط مرتبطة بالتأقلم مع الدولة الجديدة. حتى في البيئة الأكثر راحة، والتي يحصل فيها المهاجرون على كامل حقوقهم كمواطنين ويتقبّلهم المجتمع الجديد، فإنّ التأقلم مع الدولة الجديدة هو سيرة طويلة الأمد وتحمل معها العديد من التحدّيات، وتحتاج إلى كثير من المجهود العاطفي من طرف العائلات المهاجرة وأبنائها. إلى جانب هذه التحدّيات، لا يمكن تجاهل الكنز والموروث الثقافي، الاجتماعي والتعليمي الذي يأتي معه المهاجرون من دول المنشأ، والذي قد يرافقه ويشكّل مصدر حصانة لهم في سيرورات الاستيعاب.

الطلاب ذوو خلفيّة هجرة (Students from Migrant Backgrounds) هم جزء من شريحة كبيرة ومتنوّعة، المؤلّفة من فئات ثانويّة تختلف عن بعضها البعض بكثير من الجوانب والمؤشّرات. برغم التحدّيات المشتركة التي يواجهها الكثير من الطلاب ذوي خلفيّة هجرة، إلا أنّ احتياجات ومكانة طالب من عائلة لاجئة مثلاً، تختلف عن مكانة طالبة هاجرت مع والديها بسبب الانتقال (relocation)؛ كما وأنّ التحدّيات التي قد تواجهها طالبة من عائلة مهاجرة ليست لها مكانة رسميّة، تختلف عن التحدّيات التي يواجهها طالب قادم جديد في إسرائيل، والذي تمرّ عائلته بسيرة توطين ويحقّ لها الحصول على باقة خدمات استيعاب. كما ويجب الأخذ بعين الاعتبار الفوارق الديموغرافيّة الأخرى مثل جيل الهجرة وحالة العائلة الاقتصاديّة والمميّزات الاجتماعيّة والثقافيّة مثل علاقات الصداقة والعلاقات العائليّة القائمة في دولة الهدف والشعور بالانتماء إلى قيمها.

استيعاب هؤلاء الطلاب في الجهاز التربوي في مدينة الهدف، وتحصيلاتهم الدراسيّة لا يتأثران من موارد وظروف عائلاتهم والمجتمع الذي أتوا منه فحسب، بل من السياسة الاجتماعيّة والتربويّة المتبعة في دولة الهدف ومن تعاملها مع المهاجرين. بالتالي، هناك مسؤوليّة كبيرة لمقاة على الجهاز التربوي في الدولة فيما يتعلّق بملاءمة خدمات نوعيّة لاستيعاب الطلاب ذوي خلفيّة هجرة، والتي تأخذ بعين الاعتبار الخصال القويّة التي يتمنّع بها هؤلاء الطلاب، وتلبي احتياجاتهم الخاصّة إذا لزم الأمر أيضاً.

هذا التقرير يسلّط الضوء على منظومات استيعاب الطلاب ذوي خلفيّة هجرة في المدارس: التربية اللغويّة، دعم التحصيلات الدراسيّة، تقديم الدعم العاطفي-الاجتماعي، التربية متعدّدة الثقافات، التعاون مع أولياء الأمور ومع طاقم المدرسة وتقديم خدمات شاملة تدمج بين مختلف المجالات.

التقرير مقسّم إلى ثلاثة أقسام:

- يتمحور القسم الأوّل حول تحدّي الهجرة من منظور تربوي، ويتطرّق إلى الإطار الاصطلاحي الذي يتمّ دراسة الموضوع من خلاله في الأدبيات البحثيّة. كما ويتطرّق فيما بعد للعوامل التي تؤثر على جودة استيعاب الطلاب المهاجرين في المدارس.
- يتمحور القسم الثاني والأساسي من هذا التقرير حول الجوانب المختلفة على المستوى المدرسي، والتي تؤثر على جودة استيعاب الطلاب ذوي خلفيّة هجرة، كما وردت في الأدبيات البحثيّة.
- يتطرّق القسم الثالث والأخير من التقرير إلى التحقّظات، الاستنتاجات والتوصيات الأساسيّة.

תוכן עניינים

5	הקדמה.....
6	1. מבוא: אתגר ההגירה בראייה חינוכית
6	1.1 מודלים של השתלבות בחברה הקולטת
9	1.2 תלמידים מרקע של הגירה
10	1.3 תלמידים מרקע של הגירה - הגדרת האתגר ומדדי הבחינה להצלחת קליטתם
13	1.4 מאפייני רקע המשפיעים על טיב הקליטה של תלמידים מרקע של הגירה
18	2. מענים בית־ספריים לקליטת הגירה.....
18	2.1 מענים לחינוך שפתי
23	2.2 מענים לקידום הישגים לימודיים על ידי מתן חינוך כוללני
24	2.3 מענים לטיפוח חוסן רגשי
26	2.4 מענים המדגישים רב־תרבותיות וכשירות תרבותית
27	2.5 מעני ליווי והדרכה ייעודיים לתלמידים מרקע של הגירה
28	2.6 מענים המדגישים את מעורבות ההורים ואת הקשר בינם לבין בית הספר
30	2.7 הטמעת המדיניות החינוכית בבתי הספר
31	3. דיון: תובנות וסייגים
31	3.1 מגבלות המחקר
31	3.2 תובנות ליישום בבית הספר
34	חוות דעת מקצועיות
36	מקורות
40	נספח: מאפיינים של מודלים הוליסטיים במערכות חינוך של מדינות קולטות הגירה

1. מבוא: אתגר ההגירה בראייה חינוכית

היעד הרביעי ברשימת היעדים בני הקיימה של האו"ם לשנים 2015-2030 (SDG) הוא הבטחת חינוך כוללני ואיכותי לכול וקידום למידה לאורך החיים. הצבת יעד מסוג זה מחייבת מדינות הגירה במתן השכלה באיכות טובה לאוכלוסיות מהגרים (Klinger, Volante, & Bilgili, 2018).

רוב המדינות הקולטות הגירה מעוניינות לפתח וליישם את המדיניות היעילה ביותר לשילוב מוצלח של תלמידים מרקע של הגירה (students from migrant backgrounds), מונח המתאר את כלל התלמידים אשר או משפחתם הקרובה היגרו, ראו בהמשך). שילוב זה כולל רכישת חינוך איכותי, השתלבות עתידית בשוק העבודה, מתן זכויות אזרחיות ופוליטיות, השתתפות פעילה בחיים החברתיים והתרבותיים ופיתוח תחושת שייכות וזהות. לבתי ספר יש תפקיד קריטי בשילובם של מהגרים במדינות הקולטות אותם. עם זאת, מאינדקס MIPEx (Migrant Integration Policy Index) שפורסם בשנת 2015 עולה כי ברוב המדינות הנסקרות התגלתה מדיניות החינוך כחולשה הגדולה ביותר במערך המדיניות הכוללת לשילוב מהגרים, בעיקר בכל הנוגע לצמצום פערים לימודיים ולתמיכה מתמשכת בהקניית השפה (Volante, Klinger, Bilgili & Siegel, 2017).²

פער זה בין הרצוי למצוי ממחיש את עוצמת האתגר הכרוך בקליטה ובהשתלבות של תלמידים מרקע חברתי, כלכלי, שפתי ותרבותי מגוון. כאמור, הישגים חינוכיים של מהגרים וצאצאיהם הם המפתח לשילובם המוצלח בחברה. כיום הולכת וגוברת הנטייה להערכת הביצועים של מערכות חינוך על פי מידת האי-שוויון החברתי והאתני שהן מייצרות (Teltemann & Rauch, 2018). ניתן לקבוע כי כאשר הגירה נתמכת במערך המדיניות הנכון היא יכולה להיות גורם התורם גם להתפתחות חיובית של החברה הקולטת אותה (Volante et al., 2017).

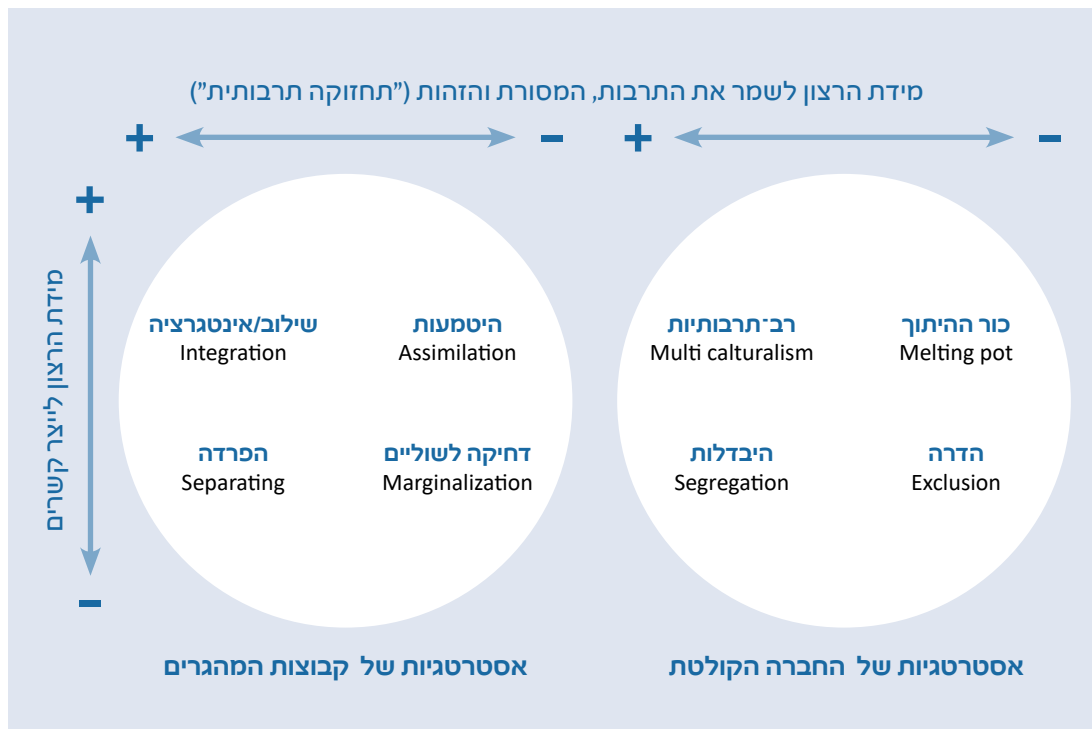
1.1 מודלים של השתלבות בחברה הקולטת

כיום אין הגדרה, תאוריה או מודל מקובל יחיד העונים לשאלה "מהי קליטת הגירה מוצלחת?" עם זאת, חוקרים קבעו מודלים ומסגרות המספקים הבנה רחבה יותר של הגדרת שילוב מוצלח של מהגרים וכוללים תחומי פעילות מרכזיים בזירה הציבורית - תעסוקה, דיור, בריאות, חינוך ועוד (Volante, Lara, Klinger, & Siegel, 2020).

הכרת מודלים העוסקים בהשתלבות של מהגרים במדינות הקולטות אותם יכולה לקדם את הבנת התהליכים המשפיעים על טיב ההשתלבות. אחד המודלים הנפוצים המשמש לתיאור מגוון תהליכי השינוי אשר עוברים מהגרים במעבר בין ארץ לארץ ונותן מסגרת להבנת הפסיכולוגיה של ההגירה הוא המודל של ברי (Berry, 2001). מודל זה ממחיש את המרכיבים התרבותיים, החברתיים והמדיניים של תופעת ההגירה וממצב אותם בהקשרים חברתיים רחבים, בעזרת שימוש במונחים מתחום הפסיכולוגיה. הוא מוצג בתרשים 1.

2 להעמקה במדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך הישראלית - אשר דוח זה אינו עוסק בה - ראו אצל סבר, 2021. על השלכות האפשרויות של מדינות זו על תלמידים מרקע של הגירה מחבר העמים לשעבר ואתיופיה ראו אצל צ'אצ'אשווילי-בולוטין ושות' ואצל ליפשיץ וכץ (Chachashvili-Bolotin et al, 2019; Lifshitz & Katz, 2015).

**תרשים 1: מגוון אסטרטגיות בין-תרבותיות הרווחות בקבוצות מהגרים
ובחברות הקולטות (מעובד מתוך Berry, 2001)**



שתי שאלות אלה מגדירות את מרחב המגע הבין-תרבותי (המעגל) שבתוכו תופסים החברים עמדה מועדפת: מנקודת מבטם של המהגרים, כאשר הם לא רוצים לשמור על המורשת התרבותית שלהם ומחפשים מגע יום-יומי עם תרבויות אחרות הם בוחרים באסטרטגיית ההיטמעות. לעומת זאת, כשמהגרים אוהזים בתרבות המקורית שלהם ורוצים להימנע ממגע עם אחרים, הם בוחרים בהיפרדות. כאשר הפרטים מעוניינים לשמור על התרבות המקורית שלהם וגם לעסוק באינטראקציות עם קבוצות אחרות, האסטרטגיה היא של אינטגרציה (שילוב). לבסוף, כשיש עניין מועט בשימור התרבות (לעיתים קרובות מדובר באובדן תרבותי כפוי) ועניין מועט בקיום אינטראקציה עם אחרים (לעיתים קרובות מסיבות של הרחקה או אפליה), נוצרת שוליות או דחיקה לשוליים.

מכיוון שאקולטורציה (תרבות) נובעת מהקשר בין שתי הקבוצות, נכלל במודל ממד נוסף והוא תפקיד הקבוצה הקולטת (שהיא לרוב גם הקבוצה הדומיננטית) והשפעתה על האקולטורציה. כאשר הקבוצה הדומיננטית מובילה את ההטמעה ורואה בשונות נטל היא עשויה לכוון ל"כור ההיתוך", כלומר להציג את תרבות הזרם המרכזי כעדיפה על תרבויות המהגרים. כשהקבוצה הקולטת דורשת הפרדה ואוכפת אותה מתבצעת היבדלות (סגרגציה) המובילה אף להדרה (על כך ראו בהרחבה אצל סבר, 2001). אולם כאשר המגוון התרבותי הוא מטרה של החברה הגדולה יותר, היא בוחרת באסטרטגיה המוכרת כיום כרבי-תרבותיות. בניגוד לגישה הממדרת, המטמיעה או המבדילה, הרואות בשונות בין תרבות ההגירה לתרבות החברה הקולטת נטל ואף סכנה, הגישה הרבי-תרבותית רואה בשונות נכס (סבר, 2001).

האסטרטגיות שילוב או רבי-תרבותיות ניתנות לביצוע רק בחברות שבהן יש תנאים מוקדמים מסוימים, כגון אידיאולוגיה המכירה בערך של מגוון תרבותי ורמות נמוכות של דעות קדומות ואפליה במקביל לתחושת הזדהות עם החברה הגדולה בקרב קבוצות המהגרים.

בשנים האחרונות מועלית הטענה כי כאשר בוחנים את ההסתגלות של המהגרים, יש לקחת בחשבון את זווית ההסתכלות הן של החברה הקולטת והן של המהגרים עצמם, כך שלמעשה ההסתגלות מורכבת מהיבטים סובייקטיביים ואובייקטיביים. מחקרים הבוחנים הסתגלות מההיבט הסובייקטיבי מתמקדים בדרך כלל במצוקה נפשית, ברמת דחק, בדימוי עצמי, בשביעות רצון מהחיים, בתחושת שליטה או מסגולות עצמית, בתחושת אפליה ובמצוקה פסיכולוגית. לעומתם, מחקרים הבוחנים הסתגלות מההיבט האובייקטיבי בוחנים את הפן התפקודי, למשל תפקוד לימודי והתנהגותי. רבים מן החוקרים מתייחסים לשני ההיבטים, הנפשי ותפקודי, כך שההסתגלות נמדדת על פי התפקוד הפסיכולוגי (רווחה נפשית, דימוי עצמי), החברתי, הלימודי, התעסוקתי והמשפחתי (רובינשטיין, 2013).

מודלים נוספים העוסקים בהשתלבות של מהגרים בחברה הקולטת עוסקים בהשתלבות בני הדור השני להגירה. המודל הקלסי מבוסס על מחקר משנת 1925 שנערך בארצות הברית ובדק מהגרים מאירופה, בני דור ראשון ושני להגירה בראשית המאה ה-20. על פי מודל זה, תהליכי היטמעות מאפשרים לכל דור ניידות חברתית הגבוהה מזו של הדור שקדם לו. הדבר מתבטא בהשתלבות בזרם המרכזי, בצמצום השימוש במאפיינים אתניים כמו שימוש מופחת בשפת המקור, בחינוך ובעיסוק, בהימנעות ממגורים בריכוזי מהגרים ובשינוי בדפוסי הנישואין. מודל זה נקרא גם **היטמעות בקו ישר** (straight-line assimilation). ראו (Waters, Tran, Kasinitz & Mollenkopf, 2010).

מודל ה**היטמעות המרובדת** (segmented assimilation) הוצג בשלהי המאה ה-20 כחלופה למודל הקלסי, לאחר שנבדק באופן אמפירי במחקר אורך במשך מספר שנים. לפי מודל זה, התוצאות האפשריות לקליטת הדור השני נעות על טווח רחב מאוד. המודל מציג שלוש תופעות אפשריות: היטמעות כלפי מעלה, היטמעות כלפי מטה וניידות כלפי מעלה בשילוב דו-תרבותיות מתמשכת. נתיבים אלה תואמים את שלושת התהליכים המסכמים את היחסים בין ילדים מרקע של הגירה להוריהם ולקהילה הרחבה יותר.

אקולטורציה מתואמת (consonant acculturation) מתרחשת כאשר הילדים וההורים לומדים את התרבות החדשה ונוטשים בהדרגה את שפת המקור ואת מנהגי מדינת המקור בערך באותו קצב. כשילדים אלה נכנסים לזרם המרכזי הם משיגים ניידות כלפי מעלה בעזרת התמיכה של הוריהם.

אקולטורציה לא מתואמת (dissonant acculturation) מתרחשת כאשר ילדים לומדים את השפה החדשה ומאמצים את התרבות החדשה הרבה יותר מהר מהוריהם המהגרים. תהליך זה יכול להוביל להיטמעות כלפי מטה, כאשר צעירים מתמודדים עם אפליה גזעית ללא סמכות הורית או תמיכה של קהילה חזקה.

אקולטורציה סלקטיבית (selective acculturation) מובילה להיטמעות כלפי מעלה ולדו-תרבותיות. מצב זה מתרחש כאשר ההורים והילדים נטמעים בהדרגה בחברה הקולטת, ונותרים שייכים, לפחות בצורה חלקית, גם לקהילת המוצא. מצב זה מאופיין בשמירה על הסמכות ההורית ובדו-לשוניות אצל הילדים (Portes & Rumbaut, 2010, et al., Waters).

גישת ההיטמעות המרובדת מראה כי להון האנושי של משפחת התלמידים יש השפעה על ההישגים הלימודיים הן בדור הראשון והן בדור השני, כך שתלמידים מרקע של הגירה המתאפיינים בידע וביכולות לימודיות יכולים אף להצטיין בלימודים. עם זאת, מחקרים מהשנים האחרונות מציגים מורכבות נוספת בתהליך האקולטורציה, ועל פיהם גם תלמידים

בעלי הון אנושי, כלכלי ותרבותי גבוה יחסית לא יממשו את מלוא הפוטנציאל הגלום בהם אם מערכת החינוך הקולטת אותם לא תשקיע בהם משאבים מספקים או אם תישען רק על מסגרת התייחסות שלילית, הרואה רק את נקודות הקושי והחולשה של תלמידים מהגרים ומשפחותיהם ולא את הונם האישי והתרבותי (Chachashvili-Bolotin, Lissitsa, & Milner-Bolotin, 2019; Lifshitz & Katz, 2015; Rios-Aguilar, 2010).

בניגוד למודל ההיטמעות המרובדת, הבוחן את קליטת המהגרים מנקודת מבט חיצונית, מחקרים משני העשורים האחרונים מבקשים לבחון את טיב הקליטה מנקודת המבט של המהגרים עצמם. בעבודת הדוקטורט שלה בחנה רובינשטיין את אמות המידה להסתגלות מוצלחת של מהגרים מנקודת מבטם. ממחקרה עולה כי המשפחות המהגרות רואות במצבם של הילדים מן הדור השני את המדד המרכזי לטיב הקליטה: אם ההגירה היטיבה עם ילדיהם - ההקרבה והמאמץ של דור ההורים היו שווים. מדדים נוספים שהעלו משפחות המהגרים הם יכולת ההורים והילדים לפתור בעיות באופן עצמאי, יכולת לשלוט בשפה ברמה המאפשרת מוביליות תעסוקתית, השגת מעמד תעסוקתי השווה למעמד בארץ המוצא ויכולת לפרנס את המשפחה בכבוד. כמו כן העידו כי הסתגלות משמעה להרגיש שייכות לחברה החדשה, להיות חלק מהחברה ולא לחוש זרות. חשיבות רבה מיוחסת גם להכרת חוקי המדינה וליכולת לממש זכויות שהיא מקנה (רובינשטיין, 2013).³

1.2 תלמידים מרקע של הגירה

המונח "תלמידים מהגרים" הוא מונח מצמצם אשר לרוב מכוון בעיקר לתלמידים שהיגרו בעצמם לאחרונה. בשנים האחרונות נעשה יותר ויותר שימוש בספרות המחקר במונח הרחב יותר: תלמידים מרקע של הגירה (students from migrant backgrounds), המתאר את כלל התלמידים אשר הם או דורות קודמים במשפחתם היגרו.

לפיכך ההגדרה המורחבת "תלמידים מרקע של הגירה" כוללת בתוכה (European Commission, 2019):

- מניעים שונים להגירה (לדוגמה, מהגרי עבודה, מבקשי מקלט, עיתוק).
- טווחי שהות משתנים במדינה הקולטת.
- שוני במעמד החוקי של המהגרים ולכן גם טווח של זכויות לחינוך (לדוגמה בישראל: עולים לעומת חסרי מעמד).
- דורות שונים להגירה (לדוגמה, דור ראשון, "דור 1.5"⁴ או דור שני).

מכיוון שתוצאות חינוכיות ותוצאות אחרות של ההגירה מושפעות מהנסיבות המגוונות שהוזכרו לעיל ומנסיבות נוספות שיוזכרו בהמשך, מחקרים על השכלה והסתגלות של מהגרים בני דורות שונים צריכים להתייחס לפרשנות של הנתונים בהקשרים הרחבים שלהם.

לאורך הדוח נשתמש במונח המרחיב "תלמידים מרקע של הגירה" ונדון בהשפעות של טווח המאפיינים הנכנס תחתיו.

3 וראו בהקשר לתפיסות ההוריות של הורים מהגרים בני "דור 1.5" באשר לסיכון של ילדיהם אצל אוליצה, יונה ורואר-סטריאר (2018).

4 הכוונה למהגרים שהגיעו לארץ היעד בגילי הילדות ולמעשה בילו חלק ניכר משנות הקליטה הראשונות שלהם במסודות החינוך בה (Rumbaut, 2012). על אתגרי תלמידים מדור 1.5 בישראל ראו גם אצל אוליצה ושות' (2018).

1.3 תלמידים מרקע של הגירה - הגדרת האתגר ומדדי הבחינה להצלחת קליטתם

בבואנו לבחון מהי קליטה מיטבית של תלמידים מרקע של הגירה במערכת החינוך, יש להגדיר קודם כול את האתגר המרכזי שבקליטתם ואת המשימות המרכזיות המוטלות על בתי הספר הקולטים אותם. מספרות המחקר שנסקרה לטובת דוח זה עלו שני מוקדים של קושי ואתגר בשיח על קליטת תלמידים. הראשון הוא הישגיהם הלימודיים (נתוני נשירה ורכישת ידע) והשני הוא תפקודם הרגשי-חברתי. בחלקים הבאים נדון בשני האתגרים כפי שהם עולים מספרות המחקר.

1.3.1 הישגים לימודיים

ניתוח הישגי תלמידים מרקע של הגירה הוא משימה מורכבת בהתחשב במגוון הגורמים שנקשרים לביצועי התלמידים. באינדקס MIPPEX משנת 2015 נמצא כי הגורמים המשמעותיים ביותר המשפיעים על ההישגים החינוכיים של תלמידים מרקע של הגירה הם השכלת הוריהם, כישורי השפה שלהם, הרכב בית הספר שבו הם לומדים ואיכות מערכת החינוך במדינה הקולטת אותם. גורמים אלה מושפעים כמובן ממאפיינים חברתיים-תרבותיים ודמוגרפיים רחבים יותר, המשתנים ממדינה למדינה. לאלו יש להוסיף כמובן גורמים מדיניים כמו מעמד החוקי של התלמידים וכמובן האפשרות הבסיסית שלהם להגיע למוסדות החינוך במדינת היעד. אחת מההערכות הבין-לאומיות המקובלות, המשמשת מדד מרכזי לתוצאות יחסיות של מערכות חינוך בעולם ויכולה לספק מידע השוואתי על ביצועי אוכלוסיות בעלות רקע של הגירה בהשוואה לאוכלוסיות אחרות, היא מבחן פיז"ה של ה-OECD (Volante et al., 2017).⁵

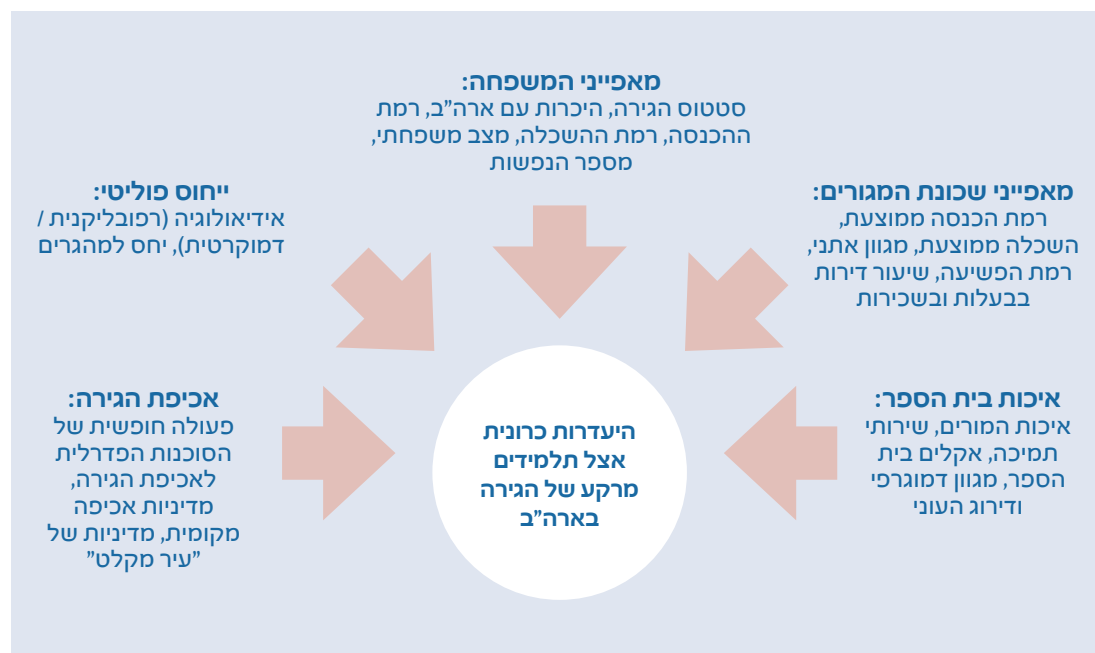
מניתוח הנתונים של מבחני פיז"ה עולה באופן עקיב כי הישגיהם הלימודיים של תלמידים מרקע של הגירה נוטים להיות נמוכים מאלה של עמיתיהם. ברוב מדינות ה-OECD יש פערים של ממש בהישגים ותלמידים מרקע של הגירה צוברים בממוצע פיגור של 1.5 שנות לימודים אחרי קבוצת הגיל שלהם. לעומת זאת, יש מחקרים המראים כי במדינות מסוימות (למשל קנדה), תלמידים מרקע של הגירה אף מראים בממוצע הישגים גבוהים יותר מאלה של עמיתיהם (Cheng & Yan, 2018).

הסבר אפשרי אחד להישגים הנמוכים שעלו במבחני פיז"ה הוא כי המחקר במדינות ה-OECD מתבסס בעיקר על תלמידים מרקע של הגירה ממעמד חברתי-כלכלי נמוך ולכן מציג תמונה חלקית. הסבר נוסף הוא שלתלמידים מרקע של הגירה יש גישה מוגבלת לחינוך איכותי (הנובע מהפרדה במקום המגורים, ממנגנונים סלקטיביים ומאי-שוויון במשאבים). כמו כן, קיימת תופעה של נשירה מוקדמת בקרב תלמידים אלה (Nusche, 2009).

מספרות המחקר עולה כי היעדרות כרונית של תלמידים מפחיתה את ביצועיהם האקדמיים בתחום המתמטיקה והקריאה ופוגמת בהצלחה העתידית שלהם. משרד החינוך בארצות הברית מגדיר היעדרות כרונית כהיעדרות של 15 ימי לימודים ומעלה בשנה. היעדרות כרונית היא תוצאה של גורמים רבים, בין היתר גורמים אישיים, משפחתיים וסביבתיים. נוסף על כך, מחקרים מצאו כי קיים קשר בין מדיניות האכיפה המקומית להיעדרות כרונית של תלמידים מרקע של הגירה, כך שאכיפה קלה קשורה לשיעורים מופחתים של היעדרות

כרונית ואכיפה נוקשה קשורה בהיעדרות בשיעור גבוה.⁶ יש עדויות לכך שאכיפה מוגברת גורמת לתלמידים עם רקע של הגירה בארצות הברית להפסיד ימי לימודים בטווח הקצר בגלל חשש מפעולות אכיפה של סוכנות ההגירה הפדרלית בזמן שהותם בבית הספר או בדרך אליו (O'Connell, 2019). בתרשים 2 מוצג מודל המסכם את הגורמים להיעדרות כרונית בקרב תלמידים עם רקע של הגירה (דוברי אנגלית כשפה שנייה) בארצות הברית.

תרשים 2: גורמים להיעדרות כרונית בקרב תלמידים עם רקע של הגירה בארצות הברית



(מעובד לפי: O'Connell, 2019)

על אף שמדובר בממצאים קודרים, מחקרים מראים שהתוצאות האקדמיות של תלמידים מרקע של הגירה אינן מעוצבות רק על בסיס המשאבים והנסיבות של משפחותיהם ושל הקהילות שמהן הם מגיעים, אלא גם על רקע המדיניות החברתית והחינוכית של מדינות היעד והיחס של התושבים בקהילות הקולטות כלפי המהגרים (Bilgili, 2017). ניתוח הממצאים של מבחני פיז"ה מראה כי הפער אינו בלתי נמנע. באוסטרליה, בקנדה ובניו זילנד, לדוגמה, אין כמעט הבדלים בין ביצועי תלמידים מרקע של הגירה לבין אלה של תלמידים בני גילם. תלמידים אלה מתפקדים טוב יותר במדינות אלה מאשר בשאר מדינות ה-OECD, גם כאשר הרקע החברתי-כלכלי מנוטרל. דוגמה נוספת לכך היא שווייץ, אשר בה הישגי תלמידים ממוצא טורקי גבוהים משמעותית מהישגי תלמידים ממוצא טורקי בגרמניה ובאוסטריה, למרות שיש להם מאפייני רקע דומים. **הבדלים אלה מלמדים כי כאשר ניתנים התנאים הנכונים וכאשר יש הלימה בין גודל ההגירה ליכולת המדינה הקולטת, הפער החינוכי בין תלמידים מרקע של הגירה לעמיתיהם יכול להצטמצם משמעותית ואף להיסגר לגמרי** (Nusche, 2009).

6 באשר למקרה הישראלי, בשל חוק השבות היחסיים בין הרשות למהגרים דואליים - יחס חיובי לזכאים ושילולי (ואולי אף מקביל למקרה האמריקאי) לאחרים.

לסיכום, ניתן לקבוע כי יישום מדיניות בהקשרים חברתיים-תרבותיים מגוונים משפיע על התוצאות החינוכיות של אוכלוסיות תלמידים מרקע של הגירה. בספרות המחקרית נטען כי מגוון ההקשרים האישיים והמשפחתיים, הקשרים המדיניים וההקשרים החברתיים-תרבותיים והדמוגרפיים משפיע על הישגי תלמידים אלה (Volante et al., 2017).

1.3.2 תפקוד רגשי-חברתי

לכל תהליך הגירה יש השפעות משמעותיות, אך עבור חלק מהמגרים וילדיהם השפעות אלה עשויות להיות מזיקות יותר. ילדים מרקע של הגירה הם קבוצה הטרוגנית עם חוויות מגוונות מאוד, ולחלקם ההגירה עשויה לגרום למצוקה קשה יותר מאשר לאחרים. כשחושבים על חוסנם של ילדים אלה וכיצד הם מסתגלים לחייהם החדשים במדינה הקולטת חשוב לתת את הדעת לכלל החוויות המגוונות שהם חווים (Bilgili, 2017) כמו גם למערך גורמי החוסן של משפחתם ושל תרבותם (Sever, 2018; Tan, Peng, & Lyu, 2019). כתוצאה מהאתגרים הרבים שצעירים מרקע של הגירה מתמודדים עימם, המחקר מוצא שוב ושוב קשרים חיוביים בין הגירה לבין שיעורים גבוהים יותר של בעיות התנהגות כגון עבריינות, התנהגות א-חברתית, מעורבות בהתנהגות סיכון ושימוש בסמים (Arnold, Beelmann, & Coatsworth, 2017).

למרות שישנם גורמי סיכון המשותפים לתלמידים מרקע של הגירה ולתלמידים ללא רקע של הגירה, תלמידים מרקע של הגירה עשויים לחוות את גורמי הסיכון בעוצמה רבה יותר מבני גילם. לדוגמה, בעוד שחוויות של בריונות משפיעות לרעה על הרווחה הרגשית-חברתית של כלל הילדים, חוויות שליליות כאלה עשויות להיות חזקות יותר ומזיקות יותר עבור ילדים מרקע של הגירה (Bilgili, 2017). מתבגרים מרקע של הגירה דיווחו על מצוקה נפשית גבוהה יותר, דימוי עצמי נמוך יותר וצריכה גבוהה יותר של אלכוהול לעומת עמיתיהם. לפיכך הגירה נתפסת כגורם סיכון נפשי אצל תלמידים (רובינשטיין, 2013).

מחקרים הראו כי תלמידים מרקע של הגירה רגישים במיוחד לבריונות על רקע מעמד ההגירה, גזע, צבע, אתניות, דת וגורמי זהות אחרים, מה שמייצר השפעה שלילית משמעותית על בריאותם הנפשית. יתר על כן, מחקרים הראו כי אף על פי שרבים מהם זקוקים לתמיכה רגשית או פסיכולוגית, חלק גדול מהתלמידים הללו לא יבקשו את העזרה שהם זקוקים לה. הסיבות לכך יכולות להיות דעות קדומות שליליות על בריאות הנפש, חוסר אמון במערכת המטפלת או קשיי נידות למוקדי טיפול וסיוע. נוכח ההתפתחות הפוטנציאלית של בעיות נפשיות בקרב תלמידים מרקע של הגירה, חשוב שבתי הספר יבטיחו שהתלמידים יקבלו טיפול נפשי הולם. מחקרים הדגישו את החשיבות של מתן שירותי בריאות הנפש בבתי הספר על ידי יצירת שותפויות עם מרכזי בריאות נפש קהילתיים, מחלקות בריאות ושירותים חברתיים אחרים. גישה זו מאפשרת לבתי הספר לספק שירותי התערבות מוקדמת ולהבטיח שהתלמידים יקבלו את הטיפול הדרוש להם (Lara & Volante, 2019).

ניתן לראות כי לחוויות חברתיות מוצלחות יש השפעה חיובית על התלמידים. ממחקר שנערך בפינלנד ובדק את נקודת המבט של תלמידים מרקע של הגירה בנוגע לחוויות האינטגרציה שלהם, עלה כי להיבטים חברתיים הייתה השלכה חשובה על המוטיבציה לרכישת השפה הפינית כשפה שנייה. לשילוב בין ביטחון עצמי לנכונות לתקשר עם חברים חדשים בני המקום הייתה השפעה משמעותית על הרצון לתרגל את השפה השנייה ולהעמיק את השליטה בה (Djabanor, 2016).

1.4 מאפייני רקע המשפיעים על טיב הקליטה של תלמידים מרקע של הגירה

לאחר שהגדרנו את תחומי הקושי והאתגר, המסמנים את השדות אשר בהם נבחן טיב הקליטה, נדון בגורמים נוספים אשר צריכים לבוא בחשבון בבחינת מערך גורמי הקושי (או הסיכון) והאתגרים שעומדים מתמודדים תלמידים מרקע של הגירה בתהליכי הקליטה בבית הספר.

1.4.1 מאפיינים דמוגרפיים

מספרות המחקר שנסקרה לצורך דוח זה עלו שני גורמים דמוגרפיים מרכזיים אשר עשויים להשפיע על טיב הקליטה של תלמידים מרקע של הגירה - גיל ההגעה לארץ היעד והמצב החברתי-כלכלי. במחקרים שנסקרו לא נמצאה השפעה של המגדר על טיב הקליטה.

גיל ההגעה: ספרות המחקר מצביעה על כך שקיימים הבדלים מהותיים בין ההסתגלות של אנשים המהגרים כבוגרים לבין זו של העושים זאת כילדים. הגיל בעת ההגעה ידוע כמשפיע באופן משמעותי על אופני ההתבגרות של ילדים במשפחות מהגרים, במיוחד בכל הנוגע לרכישת שפה, הישגים ושאיפות חינוכיות, דפוסי נייודות חברתית, השקפות, תפיסות עולם ונטייה לשמור על קשרים טראנס-לאומיים⁸ לאורך זמן. תהליכי האקולטורציה והחוויות החינוכיות של תלמידים בני דור "1.5" יכולים להשתנות באופן משמעותי בהתאם לשאלה אם הגירתם התרחשה בילדות המוקדמת, בגיל הרך או בגיל ההתבגרות. ילדים בגיל הרך אינם שומרים כמעט על זיכרון ארץ הולדתם, הם צעירים מכדי שילמדו לקרוא או לכתוב בשפת ההורים במדינת המולדת, והם נטמעים במידה רבה במדינה הקולטת. לרוב הם לומדים לדבר בשפה החדשה ללא מבטא, וחוויותיהם החינוכיות ותוצאות ההסתגלות שלהם דומות ביותר לאלה של הדור השני. ילדים בגילאי בית הספר היסודי מגיעים בדרך כלל לאחר שלמדו לקרוא ולכתוב בשפת האם, אך השכלתם מושלמת במדינה הקולטת. אשר למהגרים שהגיעו לארץ הקולטת בגיל ההתבגרות, חוויותיהם ותוצאות ההסתגלות שלהם קרובות יותר לאלה של מבוגרים מהגרים ופחות לחוויותיהם של ילדי הדור השני להגירה, ילידי המדינה הקולטת (Rumbaut, 2012).

נמצא כי גיל ההגעה הוא גורם משמעותי המשפיע על ההישגים הלימודיים ועל יכולת ההתמדה במערכת החינוכית. ילדים המבליים את שנותיהם הראשונות במדינה שאליה היגרו משתלבים טוב יותר במערכת החינוך הקולטת בהשוואה למהגרים בגיל הקרוב לבגרות. במחקר מטא-אנליזה שערכו טאן ושות' נמצא כי הקשר בין הון תרבותי והישגים לימודיים תלוי בגיל ההגעה אל המדינה הקולטת. לפיכך סוגים שונים של הון תרבותי עשויים להיות בעלי משקל שונה בהשפעה על הישגים לימודיים של ילדים מהגרים בגילאים שונים. מן המחקר עלה כי תלמידים המגיעים לארץ ההגירה בגיל הגן יושפעו יותר מרכיבים של השכלת ההורים, ציפיות ההורים באשר להשכלה גבוהה וקיום שגרת קריאה עם ההורים, ולעומתם תלמידים המגיעים למדינה הקולטת בגיל בית הספר יושפעו יותר מרכיבים כמו שיח אקדמי בבית (Tan et al, 2019).

במחקר שנערך בקנדה הוערך כי שיעור הנשירה מהלימודים בתיכון של תלמידים שהגיעו לקנדה לפני גיל תשע הוא כ-15% מהבנים ו-11% מהבנות. השיעור גדל באחוז אחד לכל שנת הגעה מעבר לגיל תשע, ומגיע עד ל-20% עד 25% מהתלמידים המגיעים לקנדה לאחר

8 התאוריה הטראנס-לאומית בחקר ההגירה עוסקת בהיבטים של שימור הקשר של מהגרים עם ארץ המוצא שלהם (לקריאה נוספת ראו Vertovec, 2004).

גיל 13. מכיוון שההצלחה האקדמית תלויה ברמת מיומנות השליטה בשפה האנגלית בעת הכניסה לבית הספר התיכון, תלמידים שמתחילים את לימודיהם בתיכון עם רמות נמוכות של שליטה באנגלית נתונים בסיכון גבוה לנשירה ולכישלון אקדמי (Cheng & Yan, 2018).

גם בשוודיה נמצא כי הגעה לאחר גיל תשע משפיעה לרעה על הציונים הממוצעים בבית הספר (Lundahl & Lindblad, 2018). ממצאים דומים עולים ממחקרי פיז"ה המראים כי ברוב מדינות ה-OECD, הפער הלימודי בקריאה, מדעים ומתמטיקה בין תלמידים מרקע של הגירה לבין עמיתיהם ילידי המקום קטן יותר אצל תלמידים שהגיעו לפני גיל 12 מאשר אצל תלמידים שהיגרו בגיל מאוחר יותר. הנתון הזה מרמז על כך ששהות ארוכה יותר במערכת החינוך של המדינה הקולטת יכולה לתמוך בקידום הישגי התלמידים. עם זאת, הנתונים אינם חד-משמעיים בכל המדינות. למעשה יש מדינות כמו מקאו, שבהן נמצא כי דווקא תלמידים המגיעים בגיל מאוחר יותר מראים תוצאות טובות יותר. החוקרים מסיקים מכך כי על אף שלרוב גיל הגעה צעיר יותר מנבא השתלבות טובה יותר בבית הספר, למידת הפער השפתי והמדיני בין מדינת המקור למדינה הקולטת יש משקל רב (OECD, 2012).

בקיאות בשפה עשויה להיות אחד הגורמים המתערבים המרכזיים העומדים מאחורי הקשר בין גיל ההגעה לתוצאות החינוכיות. ממחקרים העוסקים בתקופה הקריטית לרכישת מיומנויות שפה וביניהן קריאה, עולה כי המעבר החשוב מ"לימוד קריאה" ל"קריאה לשם לימוד" מושפע רבות מגיל ההגירה (OECD, 2016).

מבחינת גורמים שונים שיכולים להשפיע על ביצועיהם של ילדים מרקע של הגירה, המחקר מזהה קבוצה פגיעה במיוחד המורכבת מתלמידים שהגיעו בגיל חטיבת ביניים ממדינות פחות מפותחות מהמדינה הקולטת אשר שפת האם בהן שונה משפתה. תלמידים אלה צריכים לרכוש ידע מהיר בשפה החדשה ובמקביל להתעדכן מבחינה אקדמית, כל זאת תוך התמודדות עם בעיות ההסתגלות לסביבה חינוכית וחברתית חדשה. מכיוון שברוב המדינות מתקבלות החלטות משמעותיות לגבי הסללה בחינוך העל-יסודי בתקופת חטיבת הביניים, לביצועי קריאה לקויים בשלב זה עשויות להיות השלכות על המשך הלימודים. עובדה זו מצביעה על כך שנוסף על הוראת השפה, יש להציע עזרה נוספת כדי למנוע את ההשלכות השליליות של הגעה בגיל מבוגר יחסית (OECD, 2012).

מצב חברתי-כלכלי: מצב חברתי-כלכלי מושפע מהכנסות המשפחה (או ההורים), מעיסוק ההורים ומהשכלתם. מספרות המחקר עולה כי המצב החברתי-כלכלי של ילדים יכול להשפיע רבות על הישגיהם החינוכיים, כמו גם על הגישה שלהם להזדמנויות ומשאבים בעתיד. הדבר נכון בעבור כלל התלמידים, אך בולט במיוחד בקבוצות מרקע של הגירה, אשר יכולתן לרכוש השכלה המאפשרת להתפרנס היטב נמוכה בהשוואה לכלל האוכלוסייה. בדרך כלל, הישגיהם הלימודיים של תלמידים מרקע של הגירה המגיעים גם מרקע חברתי-כלכלי נמוך נמוכים בהשוואה לתלמידים מרקע של הגירה המגיעים מרקע חברתי-כלכלי גבוה יותר. אשר להשכלת ההורים, מחקרים מראים כי הורים שרמת השכלתם נמוכה עשויים להיות בעלי יכולת נמוכה לתמוך בילדיהם מבחינה לימודית, שכן מסלולי מוביליות חברתית דרך השכלה אינם נגישים להם. עם זאת, אין להקל ראש בתמיכה שהורים יכולים להציע לילדיהם, שאף שאינה מתבטאת בשיח אקדמי בבית, יכולה לסייע לתלמידים (Jeynes, 2010; Lifshitz & Katz, 2015; Rios-Aguilar, 2010; Sever, 2018).

אשר לסוגיית ההכנסה, משפחות עם משאבים כספיים מוגבלים נוטות להתרכז בשכונות מופרדות או מוחלשות מבחינה כלכלית, ומכאן גם מוגבלות מבחינת מספר מוסדות החינוך, יוקרתם ומידת הנגישות שלהם.

הרקע החברתי-כלכלי של הורים מהגרים מנבא במידה רבה את מידת ההצלחה בלימודים של ילדיהם. בשוודיה נמצא כי הפער בממוצע הציונים במבחני פיז"ה של כיתה ט בין תלמידים מרקע של הגירה לעמיתיהם מצטמצם בכ-75% כאשר משתני ההשכלה, התעסוקה והכנסת ההורים מנוטרלים. פערים אלה מדגישים את חשיבותה של המדיניות החינוכית בצמצום פערים הנובעים מרקע חברתי-כלכלי (Lundahl & Lindblad, 2018).

נוסף על כך, מצב חברתי-כלכלי נמוך אינו משפיע על תלמידים מרקע של הגירה במדינות שונות באותה המידה, והדבר מדגיש גם הוא את חשיבות המדיניות החינוכית במיתון הפערים (Lara & Volante, 2019).

1.4.2 השפעות משפחתיות

מחקרים מצביעים על תמיכה משפחתית כגורם חשוב למידת ההסתגלות בקרב מתבגרים. תקשורת הורים וילדים, ציפיות ההורים ויחסי הורים וילדים הם הגורמים אשר עשויים להיות מקור למצוקה או לרווחה נפשית של המתבגרים (רובינשטיין, 2013). במחקרים שבדקו משפחות ממוצא לטיני בארצות הברית נמצא כי למרות מכשולים משמעותיים שמהגרים אלה חווים, משפחות רבות נמצאו מפגינות חוסן רב בנסיבות הדורשות חוזק, נחישות וגמישות פסיכולוגית. במשפחות אלה נורמות תרבותיות וערכים של לכידות משפחתית ויצירת קשרים חזקים בקרב הקהילה סיפקו למתבגרים שפע של מערכות יחסים איכותיות עם תמיכה מיידית ומורחבת של בני משפחה וחברים. מערכות יחסים אלה יוצרות חיץ המונע את ההשפעות השליליות של ההגירה (Sibley & Brabeck, 2017, Rios-Aguilar, 2010).

מן הצד השני, פערים בקצב ההסתגלות בין הורים למתבגרים, הפרה באיזון הכוחות וקושי להיות מעורבים בלימודים של המתבגרים נמצאו בעלי השפעה שלילית על הלכידות המשפחתית. ממצאי מחקר אלה תומכים בחשיבות של תוכניות תמיכה למשפחות מהגרות מתוך תפיסה מערכתית כלפיהן: לא רק תמיכה במתבגרים עצמם, אלא גם בהוריהם אשר חווים משבר הורי, אישי וזוגי. גם מצבי קונפליקט בין המתבגרים להוריהם עלולים להקשות על המתבגרים לעמוד במטלות התפתחותיות מרכזיות, להגביר את המצוקה הנפשית שלהם, להשפיע על טיב ההסתגלות ואף להתבטא בשימוש לרעה באלכוהול או בהתנהגות עבריינית. כמו כן, סגנון הורי סמכותני, בעיות תקשורת וחוסר קשר רגשי עם הילדים הם בעלי השפעה שלילית על מצבם של המתבגרים (רובינשטיין, 2013).

1.4.3 השפעות חברתיות ותרבותיות

להיעדר תפיסה רב־תרבותית (ראו סעיף 1.1) יש השלכות שליליות על השתלבותם של תלמידים מרקע של הגירה. בצרפת למשל בולטת מורכבות חברתית סביב תהליכי האקולטורציה של אוכלוסיות מוסלמיות. במהלך השנים נקטה ממשלת צרפת בגישה של הטמעת המיעוט המוסלמי־אפריקאי, על מנת למחוק את ההבדלים הלשוניים והאתניים בינו לבין שאר האוכלוסייה וליצור זהות צרפתית משותפת. למעשה, תפיסה חברתית זו היא תפיסה חד־תרבותית או בוללת המובילה ליצירת תרבות הומוגנית השומרת על זהות הזרם המרכזי שבה (סבר, 2001). בפועל, תהליך האקולטורציה של המהגרים המוסלמים שהגיעו ממדינות אפריקה הוביל לדחיקתם לשוליים ולהדרתם. התוצאות של תהליך זה משתקפות בתוצאות החינוכיות של ילדי הדור השני. בדומה למקרה בארצות הברית, ניתן לומר שבקרב אוכלוסיות אלה מתרחשת היטמעות מפולחת של הדור השני. אוכלוסיות אלה סובלות מחוסר שוויון ועוני, התוצאות החינוכיות שלהן נמוכות באופן משמעותי לעומת אוכלוסיות אחרות ובהתאם נפגעת היכולת שלהן להשתלב בשוק העבודה (Dillender, 2011).

דוגמה נוספת היא הישגיהם הנמוכים של תלמידים מרקע של הגירה השייכים לקהילות מוסלמיות בבריטניה. קהילות מוסלמיות אלה התמודדו עם דפוסים של גזענות, והופנו כלפי חבריהן טענות כי הם אינם מוסלמים בריטיים, כי אם מוסלמים החיים בבריטניה. בשנת 1985 פורסם דוח של ועדת חקירה בנושא חינוך ילדים מקבוצות מיעוטים אתניים (The Swann Report). הדוח הראה כי הגזענות המוסדית תורמת לכישלון התלמידים מקרב המיעוטים האתניים ועודד חזון אלטרנטיבי של רב־תרבותיות בחינוך. כותרת הדוח הייתה "חינוך לכולם", והוא הציע תפיסה של חינוך רב־תרבותי הן למיעוטים האתניים והן לקבוצת הרוב. חלק מהמלצות הדוח היו לבטל את הקניית האנגלית כשפה שנייה בקבוצות נפרדות ולהחליפה בחינוך דו־לשוני באמצעות מערכת החינוך הרגילה, על מנת לאפשר את ההבנה הבין־תרבותית בקרב התלמידים וליצור מודעות לתרבויות מיעוט. על פי הדוח, על

קליטה בעיתות משבר - השפעת משבר הקורונה על תלמידים מרקע של הגירה

סגירת בתי ספר בעקבות התפרצות נגיף הקורונה והמעבר ללמידה מקוונת כשיטת הלמידה העיקרית בכל שלבי החינוך מערימים קשיים נוספים על תלמידים עם רקע של הגירה.

למרות שכיום מצוידים בתי הספר טוב יותר מאי פעם בכלים דיגיטליים, עדיין אין שוויון הזדמנויות בנגישות ללמידה דיגיטלית בין תלמידים עם רקע של הגירה לבין עמיתיהם. על פי נתוני פיז"ה, פערים אלה מצויים בכל מדינות ה-OECD. נוסף על כך, למידה מקוונת מחזקת את תפקיד המשפחות בתמיכה הלימודית, והורים מהגרים נוטים להיות בעלי השכלה נמוכה יותר ומשאבים כלכליים מוגבלים יותר (אשר ייתכן שהצטמצמו אף יותר בתקופת המשבר). קושי נוסף בלמידה מקוונת נובע ממחסומי השפה, במיוחד משום שהיא מחזקת את הקושי הנובע מהיעדר התמיכה של ההורים. חוסר השליטה בשפה המדוברת במדינה הקולטת יכול להחמיר את הקשיים בלמידה מהבית. ללא קשר יום־יומי עם עמיתים וללא אינטראקציות עם מורים, הקושי להתגבר על מחסומי השפה וללמוד את שפת המדינה הקולטת מתעצם. ואכן, במספר מדינות OECD כמו צרפת ונורבגיה דווח על התנתקות של תלמידים מרקע של הגירה מבתי הספר בעקבות המגיפה.

כדי למנוע השפעה שלילית ארוכת טווח על תוצאות הלמידה של תלמידים אלה יש לוודא שהם נשארים מעורבים בלמידה ולספק הזדמנויות חדשניות לאינטראקציה בשפת המדינה הקולטת מעבר לשעות ההוראה הרגילות. תקופה זו עשויה להרחיב את הפער בין תלמידים עם רקע הגירתי לבין עמיתיהם, דווקא כאשר מדינות רבות בדיוק הצליחו לצמצם אותו (OECD, 2020).

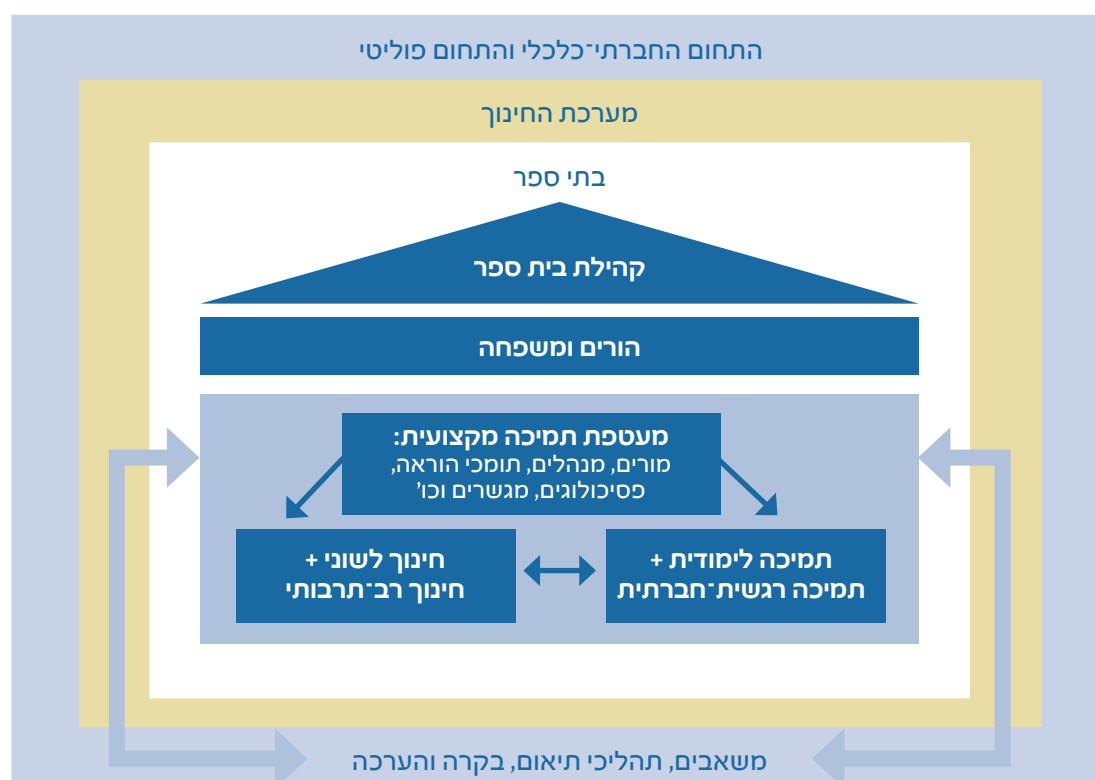
המרחבים החינוכיים לאפשר ערבוב בין-תרבותי ולפעול כמקום היברידי שבו תלמידים מכל המיעוטים האתניים יכולים לתקשר וללמוד זה מזה. לפיכך, הדוח המליץ על ביטולם של בתי הספר המופרדים למיעוטים אתניים, במיוחד בתי ספר אסלמיים שנחשבו איום לא רק על הלכידות החברתית אלא גם על הצלחת המיעוטים האתניים עצמם (Zriha, 2019).

תרשים 3 מסכם את מגוון הגורמים המערכתיים המשפיעים על היקלטות של תלמידים מרקע של הגירה בבתי הספר של המדינה הקולטת, ובהם התחום החברתי-כלכלי, התחום התרבותי ומדיניות קליטת ההגירה. הפרק הבא דן במענים הניתנים במסגרת בית הספר. מענים אלה כוללים חינוך שפתי, תמיכה בהישגים לימודיים, תמיכה רגשית-חברתית, חינוך רב-תרבותי, שותפות עם ההורים ועם קהילת בית הספר ומענים הוליסטיים המשלבים מענים ממגוון תחומים.

תרשים 3: מסגרת רעיונית לניתוח מדיניות

ואמצעים לקידום שילובם של תלמידים עם רקע של הגירה בבתי ספר

(מעובד מתוך: European Commission, 2019)



2. מענים בית ספריים לקליטת הגירה

בחלק זה נביא דגשים העולים מספרות המחקר באשר ליישום מענים בית ספריים לקליטת תלמידים מרקע של הגירה. נעסוק בשבעה סוגי מענים: מענים הממוקדים בחינוך שפתי, מענים הממוקדים בקידום הישגים לימודיים, מענים הממוקדים בטיפוח חוסן רגשי, מענים לטיפוח רב-תרבותיות, מעני ליווי אישי, מענים הממוקדים בקשר עם ההורים ומענים מבוססי מדיניות.

2.1 מענים לחינוך שפתי

ממחקרים עולה כי רכישת שפה היא המנבא הגדול ביותר להצלחת הילד בבית הספר ובחיים המאוחרים יותר (Cheng & Yan, 2018). מיומנויות שפה חיוניות לרוב תהליכי הלמידה כגון הקשבה, קריאה, כתיבה ומגע עם מורים ועמיתים. תלמידים מרקע של הגירה שאינם שולטים בשפת ההוראה נמצאים בפער משמעותי לעומת עמיתיהם. במחקר שנערך בבריטניה נמצאו פערים לימודיים בין תלמידים מרקע של הגירה ששולטים בשפה האנגלית לבין תלמידים שלא השיגו עדיין שליטה טובה בשפה (Strand & Hessel, 2018). גם נתונים ממבחני פיז"ה מראים כי תלמידים מרקע של הגירה שאינם דוברים בביתם את שפת המדינה הקולטת (שפת ההוראה) נמצאים בפער ממוצע של שנה לעומת עמיתיהם. לעומתם, תלמידים עם רקע של הגירה הדוברים את שפת המדינה הקולטת נמצאים בפער ממוצע של כחצי שנה לעומת עמיתיהם (Nusche, 2009). לימוד שפה נחשב לעיתים קרובות לאמצעי העיקרי שנקבע במדיניותם של ממשלות ובתי ספר במטרה להקל על שילובם של תלמידים מרקע של הגירה במסגרת החינוכית הרגילה (Volante et al., 2020). עם זאת, במדינות רבות חסרה מדיניות עקיבה ומפורשת המקדמת גישה להתפתחות הוראת שפה במערכת החינוך. ההתייחסות לתמיכה שפתית ברמות השכלה שונות ובבתי ספר שונים היא לעיתים קרובות מקוטעת ובלתי בהירה באשר ליעדי הלימוד, למשאבי הזמן שיש להשקיע בכל תלמיד ותלמידה ולגישות ההוראה. לעיתים קרובות תמיכה בשפה נוכחת יותר בחינוך הקדם יסודי ובבתי ספר יסודיים, אך היא שיטתית פחות בבתי ספר תיכוניים, על אף נחיצותה הרבה דווקא שם (OECD, 2016).

2.1.1 התחלה מוקדמת בלימודי שפה

התחלה מוקדמת בלימוד השפה משפרת את המוכנות לבית הספר. ככלל, התמיכה החינוכית היעילה ביותר היא בגיל הרך, והדבר נכון גם לגבי תמיכה ברכישת שפה, כך שתוכניות לסיוע בתחום יכולות להתחיל כבר בתקופות ילדות מוקדמות. מחקרים הראו שהמודעות הפונולוגית היא גורם קובע חשוב ליכולת הקריאה והכתיבה המאוחרת יותר. לצורך ביסוס מודעות פונולוגית מוקדמת, ילדים מרקע של הגירה צריכים לקבל תמיכה בשפה ובאוריינות עוד לפני הכניסה לבית הספר היסודי. מחקרים בארצות הברית הראו שילדים יכולים לרכוש את כישורי השפה הבסיסיים הדרושים לקריאה וכתיבה בצורה מהירה כאשר הם נלמדים באופן שיטתי כבר בתחילת הדרך. לדוגמה, התוכנית Success for All בארצות הברית משלבת הדרכה קבוצתית וחונכות פרטנית בשלבי הגן והיסודי. מחקר בפילדלפיה הראה שילדים ממשפחות אסיאתיות בעלות הכנסה נמוכה שהחלו בתוכנית זו בגיל הגן קראו עד סוף כיתה א. למרות זאת, מעט מאוד מדינות מספקות תמיכה שפתית שיטתית על בסיס תוכניות לימודים מובנות בחינוך הקדם יסודי (Nusche, 2009).

2.1.2 תמיכה פרסונלית מתמשכת בהוראת השפה

מעקב אחר התפתחות השפה של כל ילד וילדה הוא תנאי מוקדם וחשוב למתן תמיכה מתאימה ושיטתית. יש להשתמש במידע שנאסף על כישורי השפה של ילדי הגן כדי לספק תמיכה ממוקדת. מספר מדינות בגרמניה הציגו תהליכי מיון לזיהוי ילדים בגני החובה הזקוקים לתמיכה נוספת ברכישת השפה ובהתאם לכך העניקו מימון נוסף לבתי הספר היסודיים אשר אליהם היו עתידים הילדים להגיע. עם זאת, גם אם ילדים מרקע של הגירה רכשו בשלב מוקדם מיומנויות תקשורת ואוריינות, הם עדיין נמצאים בסיכון גדול יותר לכישלון בבית הספר לעומת חבריהם. אחת הסיבות לכך היא הפער בין ה"שפה האקדמית" לשפת היום-יום. השפה האקדמית לרוב שונה מבחינה מילולית ודקדוקית משפת היום-יום ומורכבת מאוצר מילים ייחודי. בתי הספר צריכים לתמוך בהוראת השפה האקדמית כדי לאפשר לתלמידיהם הזדמנות מלאה ללמידה (European Commission, 2019). מחקרים מראים כי על אף שפיתוח כישורי שפה "תקשורתיים" אורך כשנתיים, פיתוח בקיאות בשפה "האקדמית" שבה משתמשים בסביבות בית הספר אורך כשבע שנים. לפיכך יש צורך בתמיכה שיטתית ומתמשכת ברכישת השפה בכל דרגות החינוך (Nusche, 2009). תמיכה רציפה בהוראת שפה בכל רמות החינוך משמעותית במיוחד ומבטיחה מעבר מוצלח מרמת השכלה אחת לאחרת. כאמור, שנה או שנתיים של לימוד שפה אינן מספיקות לילד או ילדה עם רקע של הגירה כדי לרכוש ידע מספיק בשפת ההוראה. לפיכך עלולים תלמידים אלו לחוות קושי ברכישת ידע בנושאים אחרים. מכאן עולה כי תמיכה מתמדת בשפה השנייה חיונית לשילוב התלמידים במערכת החינוך. תמיכה זו יכולה ללבוש מספר צורות, למשל שעות לימוד בסוף יום הלימודים, שעות חונכות או שעות עם מגשרים המלווים את התלמידים (Dumcius et al., 2012).

עדות נוספת לצורך בתמיכה מתמשכת עולה ממחקר על הישגי תלמידים מרקע של הגירה בבתי הספר של המועצה הבריטית בקנדה (British Council schools). במחקר זה נמצא כי תלמידים מרקע של הגירה הלומדים בבתי ספר תיכוניים נמצאים בשיעורי אנגלית כשפה שנייה (ESL) במשך 3.6 שנים בממוצע. מן המחקר עלה כי נמצאה הלימה בין הצלחה בקורסי השפה להצלחה במקצועות הלימוד. עוד עלה במחקר כי הפסקת הלימודים במסגרת קורסים אלו הורידה את ממוצע הציונים בעיקר במקצועות השפה (Cheng & Yan, 2018).

דוגמאות מן השטח - הוראת מתמטיקה בגישה רב-תרבותית (הולנד)

דוגמה לפיתוח כלים לקידום הוראת מתמטיקה בקרב ילדים רב-לשוניים בחינוך היסודי. הכלי פותח על ידי סטודנטים בבית ספר להכשרת מורים ומבוסס על כרטיסיות עם מידע חזותי שבהן המונח המתמטי בהולנדית, הסבר קצר בהולנדית והמונח המתמטי בשפה הזרה.

ראו בקישור: [iMATearials](#)

ממחקר שנערך בריטניה, שם המימון הלאומי לתמיכה בהוראת השפה מבוסס על נוסחת יסוד קבועה לכל התלמידים הלומדים אנגלית כשפה שנייה וכולל תמיכה תלת שנתית, עלה כי אין די בקורסי אנגלית כשפה שנייה, ויש גם צורך בהתאמה מתמשכת לצורכי התלמידים - לחלק מן התלמידים הליווי סייע מאוד ואחרים נזקקו לליווי שפתי ארוך יותר או מותאם יותר לצורכיהם (Strand & Hessel, 2018).

2.1.3 שילוב למידת שפה ותוכן

ישנן מדינות שבהן התלמידים שהגיעו זה עתה מוכנסים מיד לכיתה הרגילה ומקבלים תוספת תמיכה בלימודי השפה, ואילו במדינות אחרות הם משובצים בשיעורי הכנה מיוחדים לפני המעבר לחינוך הרגיל. למרות ששיעורי הכנה אלה מספקים לתלמידים כישורים לשוניים בסיסיים, ההפרדה בינם לבין בני גילם צריכה להיות קצרה וחולפת. מעטות העדויות לכך שתוכניות פרטניות שאינן משולבות בתוכנית הלימודים הרגילה הן תמיכה יעילה. תוכניות פרטניות אשר בהן תלמידים יוצאים מהשיעורים הרגילים על מנת לקבל תמיכה בלימודי השפה היו מקובלות בעבר במדינות כגון בריטניה, ארצות הברית והולנד, אך המחקר גילה חסרונות רבים בגישה זו:

- היא אינה מייצרת זמן הוראה נוסף;
- היא גורמת לתלמידים להחמיץ חלקים מתוכנית הלימודים הרגילה ועשויות להיות לה השפעות סטיגמטיות;
- לעיתים קרובות מלמדים אותה מורים עם פחות הכשרה או מורים לא מוסמכים;
- היא מאפשרת תיאום מועט בלבד בין המורה לשפה למורה בכיתה.

המחקר הראה גם כי אין צורך ואף לא רצוי לדחות את ההוראה האקדמית עד שהתלמידים שולטים לחלוטין בשפת ההוראה. התפתחות שפה והתפתחות קוגניטיבית קשורות זו בזו ונראה כי רכישת השפה מתקדמת בצורה הטובה ביותר כאשר הלומדים משתמשים בה למטרות רלוונטיות. לכן חיוני להבטיח ששיעורי השפה קשורים קשר הדוק לתוכנית הלימודים המרכזית. דרך אחת לשלב שפה ולמידה אקדמית היא פיתוח תוכניות לימוד בתחום התוכן ללימוד שפה שנייה, כמו שנעשה באזורים מסוימים בארצות הברית. אמצעי חשוב נוסף הוא להבטיח שיתוף פעולה הדוק בין מורים לשפה ומורים בכיתה, גישה שנעשה בה שימוש נרחב במדינות שחינוך תלמידים מרקע של הגירה מצליח בהן, כמו אוסטרליה, קנדה ושוודיה.

בבריטניה, מרכזים נפרדים לאנגלית כשפה נוספת נסגרו בסוף שנות השמונים מכיוון שנמצא כי הם מובילים לאפליה גזענית (כפי שהוזכר בסעיף 2.3). כעת מתמקדים שם בשילוב לומדי השפה האנגלית בכיתות הרגילות המתאימות לגילם בהקדם האפשרי. כל המורים אמורים לספק הזדמנויות לפיתוח השפה

חקר מקרה: ניתוח טקסטים של תלמידים מרקע של הגירה (יוון)

בדרך כלל, כאשר דנים בטקסטים שנכתבו על ידי תלמידים מרקע של הגירה, המוקד הוא תיקון של טעויות לשוניות. לתוכן של הטקסטים ולעמדות המובאות בהם כמעט ואין חלק בחומר ההוראה שמנותח ונדון בכיתה. ממחקר שניתח טקסטים שנכתבו על ידי תלמידים מרקע של הגירה בגילי 15-18 הלומדים ב-50 בתי ספר ביוון, עלה כי טקסטים כאלה יכולים להעשיר את החוויות החברתיות-תרבותיות של כלל התלמידים בכיתה. המחקר התמקד בטקסטים שהביעו עמדות אמביוולנטיות של התלמידים כלפי תהליכי ההיטמעות בחברה היוונית הקולטת ואת המאמצים שלהם להשיג איזון בין השגת "לגיטימציה" וקבלה כחברים שווים בקהילות של המדינה הקולטת לבין שמירה על זיכרונותיהם וחוויותיהם בחיים כחברים בתרבות אחרת. כך, למרות שבדרך כלל מעדיפים תלמידים שלא לחשוף טקסטים המהדהדים את תחושותיהם הפנימיות ואת נקודות מבטם, חשיפת התוכן של הטקסטים בכיתה יכולה לפתח דיון על נושאים שבדרך כלל לא עולים בבית ספר. גישה זו, "פדגוגיה מקיימת תרבותית" (culturally sustaining pedagogy), יכולה לעודד ניצול טקסטים הכוללים חוויות וזהויות של תלמידים מרקע של הגירה כדי לטפח רב-תרבותיות ורב-לשוניות בבית הספר (Archakis & Tsakona, 2016).

באמצעות פעילויות לימוד מיוחדות. נוסף על כך, מורים המומחים בהוראת אנגלית כשפה שנייה מספקים ייעוץ והכוונה למורים המלמדים את תחומי הדעת השונים, מדריכים אותם כיצד לכלול הזדמנויות ללימוד שפה בשיעורי התוכן ומספקים תמיכה משותפת בשיעורים (Nusche, 2009).

2.1.4 בסיס בשפת האם⁹

למרות שבמחקרים מסוימים נמצא כי ילדים שלהם בסיס חזק בשפת האם שלהם לומדים שפה שנייה ביתר קלות (Cheng & Yan, 2018), בספרות המחקר אין הסכמה ברורה על השאלה אם שליטה בשפת האם היא שלב חשוב ברכישת מיומנויות שפה שנייה (Nusche, 2009). עם זאת, מדינות עשויות לרצות לתמוך בטיפוח שפת האם כמטרה חשובה בפני עצמה וכמרכיב של חינוך רב-תרבותי.

נטען כי למידת שפת האם היא צעד חשוב לקראת אינטגרציה מכיוון שהיא מסייעת לילדים לגשר על הפער שבין הבית ובית הספר. המורה לשפת האם יכולה אפילו למלא תפקיד של מתווך תרבותי בין המשפחות לבית הספר. כיום רק מעט ממדינות ה-OECD נוקטות גישה דו-לשונית. רק בשוודיה יש לתלמידים זכות חוקית לקבלת הוראה של שפת אימם ובתי ספר צריכים לספק שיעורים כאלה אם לומדים בהם לפחות חמישה תלמידים עם אותה שפת אם. השימוש המוגבל בגישות דו-לשוניות בחינוך תלמידים מרקע של הגירה עשוי לנבוע גם מקשיים לוגיסטיים: הוראת שפת אם לכל התלמידים שלהם רקע של הגירה יקרה מאוד וקשה ליישום, במיוחד כאשר קבוצות רבות שלהן שפות שונות מגיעות לאותה ארץ.

הפתרונות להוראת שפת אם יכולים להיות מגוונים: העסקת עוזר דו-לשוני בכיתה, הוראת נושאים נבחרים בשפת האם או הצעת למידת שפת האם כחלק מלימודי שפה שנייה בתוכניות הלימודים הרשמיות.

2.1.5 תוכניות לחינוך דו-לשוני

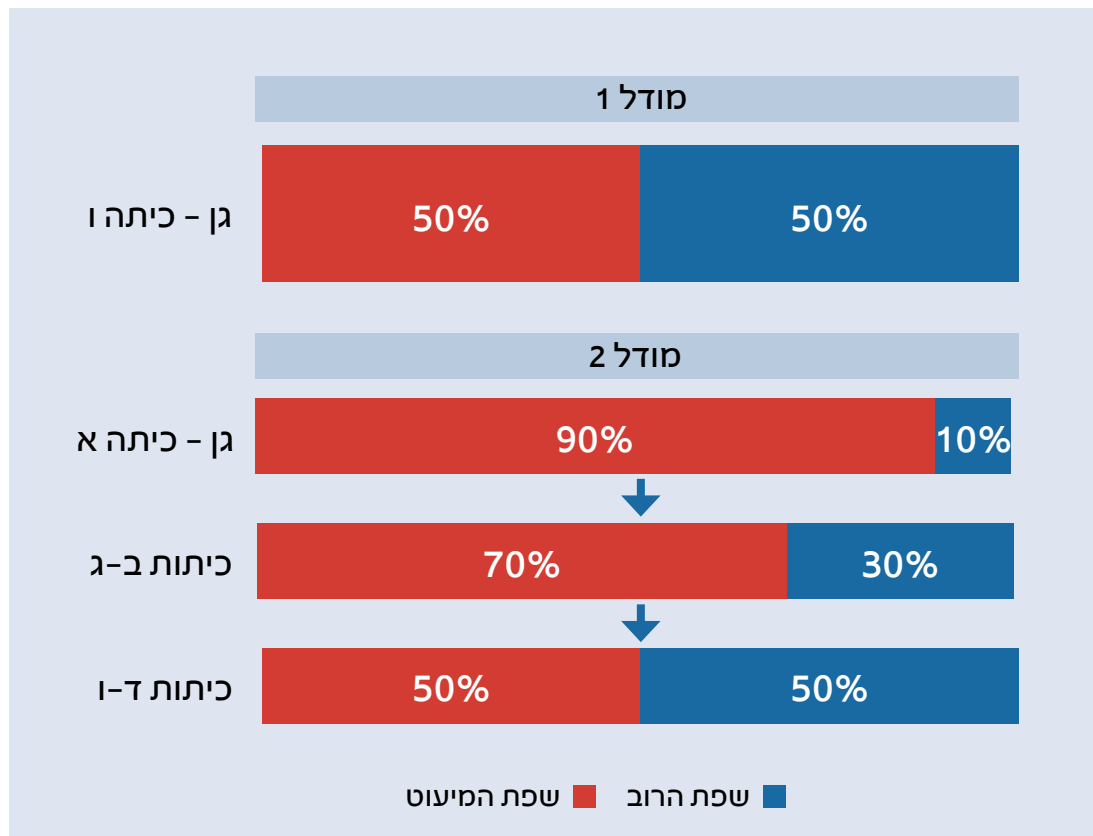
במאמר שסקר תאוריות המסבירות את השפעת ההערכה העצמית על המוטיבציה ללימודים בקרב תלמידים מרקע של הגירה בנוורווגיה, נמצא כי יש חשיבות לתמיכה בהערכה עצמית של תלמידים דו-לשוניים, באמצעות בנייה וחיזוק של הזהות האתנית שלהם. השפה היא היבט מהותי של הזהות - השפה שבה אנו מדברים משפיעה על הזהות שלנו, במיוחד על הזהות האתנית והחברתית. האופי המורכב של בניית זהות יכול לגרום לקונפליקט עבור אנשים דו-לשוניים, שלרוב מרגישים קשר לשתי קבוצות תרבותיות או יותר. נוסף לכך, תפיסת העצמי מושפעת גם מהסביבה החברתית הרחבה, מכיוון שהדרך שבה האדם הדו-לשוני תופס את שפתו מושפעת מסוגי האינטראקציות שהוא חווה בשפה זו. אינטראקציות חברתיות אלה יכולות להשפיע על הביטחון וההערכה העצמית של האדם הדו-לשוני (Hewton, 2017).

תוכניות דו-לשוניות, הנפוצות בארצות הברית, הן תוכניות לימודים שהלמידה במסגרתן נעשית בשתי שפות (בעיקר ספרדית ואנגלית). קיימים שני מודלים מרכזיים של חינוך דו-לשוני. במודל האחד (50-50), התלמידים לומדים ב-50% מזמן הלימודים תכנים בשפה האנגלית וב-50% מהזמן התכנים נלמדים בשפה האחרת. במודל השני (10-90), לומדים

9 לקריאה נוספת על רכישת שפה בקרב ילדים דו-לשוניים ראו למשל אצל ביאליסטוק ושות' (Bialystok, Luk, 2005). (Kwan, 2005)

תחילה ב-90% מהזמן בשפת המיעוט וב-10% בשפת הרוב, ובכל שנה התמהיל משתנה (ההוראה בשפת המיעוט פוחתת עד כיתה ג, ובכיתות ד-ו עוברים למודל 50-50). בתרשים 4 מוצגים המודלים לחינוך דו-לשוני בצורה סכמטית.

**תרשים 4 : תוכניות לחינוך דו-לשוני:
מודלים לחלוקת זמן הלימוד בכיתה לפי שפת ההוראה**



דוגמה נוספת היא תוכנית חד-כיוונית הכוללת למידה בעיקר בשפה אחת, והוספת השפה השנייה במודל העשרה איכותי. מודל זה משמש בעיקר כאשר אנגלית אינה שפת הרוב בקרב תלמידי הקבוצה. העיקרון הבסיסי של הלמידה נותר דומה: מינימום שש שנות לימוד במודל דו-לשוני, בעדיפות לשמונה שנים לצורך סגירת פערים מלאה. כך לדוגמה, תלמידים ששפתם העיקרית היא ספרדית ילמדו באנגלית ובספרדית במודל תוכנית חד-כיוונית בשפה כפולה. דוגמה נוספת היא תלמידים ממוצא סיני ששפתם העיקרית היא אנגלית, אשר ילמדו יחד במנדרינית ובאנגלית.

תוכנית דו-כיוונית מעודדת תלמידים משתי קבוצות להיות דו-לשוניים ודו-תרבותיים (לדוגמה, שילוב של תלמידים דוברי ספרדית כשפה ראשונה ותלמידים דוברי אנגלית שילמדו יחד בשתי השפות).

תוכניות דו-כיווניות מזמינות תלמידים דוברי אנגלית להצטרף לחבריהם הדו-לשוניים לכיתה דו-לשונית. שיעורים דו-לשוניים בתוכנית הדו-כיוונית כוללים את כל התלמידים המעוניינים בכך, כולל תלמידים שדיברו בעבר בשפה אחרת וכעת מדברים רק אנגלית. מומלץ שבתוכניות אלה יהיו מחצית מהתלמידים המשתתפים דוברי אנגלית כשפת אם ומחציתם יהיו דוברי השפה השנייה, כדי לסייע לתהליך רכישת השפה השנייה

ולמנוע בעיות חברתיות ותרבותיות שנבעו משיעורים דו־לשוניים מופרדים. שיעורים דו־לשוניים שמועברים על ידי מורים רגישים יכולים להוביל למצב שבו תלמידים מכל קבוצה לומדים לכבד את עמיתיהם כשותפים מוערכים בתהליך הלמידה. מחקרים מצאו כי לתוכניות דו־לשוניות בבתי ספר יסודיים יש יתרונות אקדמיים, לשוניים ותרבותיים לכלל התלמידים. יתרה מכך, מהמחקר עולה כי חינוך דו־לשוני משפיע על חוויית כלל המשתתפים, כולל התלמידים, המורים והמנהלים, וכך הם יוצרים קהילה בית ספרית מכילה ותומכת לכולם (Lucido, 2019).

דרך ההשוואה בין הגישות השונות זוהו מספר מאפיינים התורמים ללימוד שפה מוצלח:

- אמות מידה מוגדרות וגבוהות לרכישת שפה שנייה;
- שיעורי לימוד שפה שנייה המבוססים על תוכנית לימודים סדורה;
- מורים ייעודיים ומאומנים ללימוד שפה שנייה;
- תוכניות ארוכות ומובנות היוצרות רצף לימודי בכל שלבי החינוך - מהיסודי ועד התיכון.

2.2 מענים לקידום הישגים לימודיים על ידי מתן חינוך כוללני

כפי שתואר בהרחבה בסעיף 1.3, הפערים בהישגים הלימודיים של תלמידים מרקע של הגירה נובעים ממגוון רחב של הקשרים, אך ישנם מחקרים המייחסים את הפערים האלה ללמידה בקבוצות והקבוצות נפרדות (Nusche, 2009). הרכב הומוגני של בית ספר או של כיתה מוביל לכך שלתלמידים בעלי ביצועים נמוכים יש פחות הזדמנויות ללמוד מתלמידים בעלי ביצועים גבוהים ופחות הזדמנויות ללמוד לדבר ולכתוב בשפה החדשה באמצעות אינטראקציה עם עמיתים. נוסף על כך, במקרים רבים תלמידים מרקע של הגירה מקובצים יחד בבתי ספר באזורים שאינם מצליחים למשוך ולשמר את המורים הטובים והמנוסים (Lundahl Lindblad, 2018). זאת ועוד, אם בבתי הספר מתבצעת הסללה מוקדמת על סמך הישגים אקדמיים נמוכים נפגעת יכולת ההשתלבות של תלמידים מרקע של הגירה במוסדות להשכלה גבוהה ובשוק העבודה.

מכאן, שהפעולות העיקריות שנמצאו כתורמות לצמצום הפערים מתבססות על תפיסה של "חינוך כוללני" - תפיסה

דוגמה: חינוך שפתי בשוודיה

בשוודיה שוודית כשפה שנייה (SSL) נחשבת לתחום דעת העומד בפני עצמו, המלווה בחומרי לימוד וסילבוס ונמצא במעמד דומה להוראת השוודית כמקצוע ליבה. הוראת שוודית כשפה שנייה מתבצעת על ידי מורים שהוכשרו לכך במיוחד. שוודית כשפה שנייה מוצעת אף כמקצוע בחינה בגימנסיה והציון מובא בחשבון בעת קבלה לאוניברסיטה. שוודית כשפה שנייה היא תחום דעת המוצע הן בבית הספר היסודי והן בתיכון ומנהל בית הספר מחליט אילו תלמידים צריכים ללמוד אותו. סטודנטים מרקע של הגירה, ללא קשר למעמדם החוקי, זכאים לכל סוגי התמיכה הנוספת בתנאים זהים ליתר עמיתיהם בבית הספר. באחריות מנהל בית הספר לזהות צרכים, להקצות משאבים ולספק תמיכה לכל התלמידים שזה עתה הגיעו למדינה.

נוסף לאלו ניתן סיוע בכיתות רב־לשוניות ומועסקים בהן תומכי הוראה רב־לשוניים, זאת כדי לגשר על פער השפה העומד בין התלמידים לתוכן הליבה האקדמי של המקצוע. סיוע זה נמצא כאחת ההתערבויות הפדגוגיות החשובות ביותר. תפקיד נוסף של צוות זה הוא לעזור לתלמידים לפתח את שפת האם שלהם ולעזור במיפוי ראשוני של הידע הקודם של התלמידים. צורה נוספת של תמיכה לתלמידים מרקע של הגירה מורכבת משעות הוראה במקצועות אקדמיים נוספים, מינוי חונכים, מסגרות בית ספריות בחופשים ועזרה בשיעורי בית (Crul et al., 2019).

המתייחסת למתן מענה של מערכת החינוך לצורכי הלמידה של כלל התלמידים, יחד עם מתן תשומת לב מיוחדת לתלמידים בעלי יכולות שונות או לכאלה הבאים מרקע ותרבות שונה, הנמצאים מלכתחילה בסכנת הדרה או דחיקה לשולי החברה, ומניעת הדרה שלהם (גריןפלד-יונה, 2013).

היבט נוסף של תמיכה בהישגים אקדמיים של תלמידים מרקע של הגירה מתייחס לחשיבות התמיכה המתמשכת בתלמידים אלה. ממחקרים עולה כי ביצועים אקדמיים והישגים לימודיים בקרב תלמידים עם רקע של הגירה נוטים להידרדר לאורך זמן, כאשר צניחה חדה בהישגים מתרחשת בשנים הרביעית והחמישית להגירה. ממצא זה מרמז על כך שיש צורך בגישה מתמשכת של תמיכה בנוער מהגר ובהסתגלותו לבית הספר (Djabanor, 2016).

2.3 מענים לטיפוח חוסן רגשי

חוסן מוגדר כיכולת לעמוד בלחץ, להתגבר על קשיים אישיים ולהסתגל לחברה חדשה בהצלחה. היחסים החברתיים של התלמידים, הרגשות שלהם לגבי חייהם בכלל ובבית הספר בפרט וההשקפות שלהם לגבי עתידם מעידים על ההסתגלות שלהם בנקודת הזמן הנוכחית, אך הם יכולים להעיד גם על הצלחה שלהם בעתיד. מכאן החשיבות להעריך היכן ילדים עומדים ביחס לממדים שונים של החיים ולחקור מדוע יש ילדים שמתמודדים עם מצוקות טוב יותר מאחרים (Bilgili, 2017).

אחד המודלים שיכולים לסייע למדינות להעריך עד כמה הן מסייעות לפיתוח חוסן של תלמידים מרקע של הגירה הוא מודל מסגרת החוסן (resilience framework) של ה-OECD, הכולל חמישה רכיבים המתוארים בראשי התיבות "CHARM" (ראו לוח 1).

לוח 1 : מודל מסגרת החוסן (resilience framework) (מעובד מתוך: Bilgili, 2017)

מטרות	מדיניות	מסגרת החוסן RESILIENCE FRAMEWORK	
<ul style="list-style-type: none"> • זיהוי מצוקה הקשורה להגירה • זיהוי סוגים נוספים של מצוקה, נוסף על המצוקה הקשורה להגירה • תמיכה ממוקדת בתלמידים מרקע של הגירה 	<ul style="list-style-type: none"> • זיהוי של קבוצות פגיעות 	מצוקה מצטברת Cumulative adversity	C
<ul style="list-style-type: none"> • הסתכלות רב-ממדית על ממדי הרווחה של התלמידים 	<ul style="list-style-type: none"> • מדיניות קוהרנטית משלימה 	גישה הוליסטית Holistic approach	H
<ul style="list-style-type: none"> • תמיכה מיידיית עם הכניסה לבית הספר • תמיכה רציפה בתקופה שלאחר הכניסה לבית הספר • זיהוי תקופות סיכון קריטיות • מעקב אחר תוצאות בטווח הארוך 	<ul style="list-style-type: none"> • תמיכה מיידיית ומתמשכת 	התאמה כתהליך דינמי Adjustment as a dynamic process	A
<ul style="list-style-type: none"> • מיפוי גורמי החוסן והסיכון ברמת הפרט והמשפחה • זיהוי גורמי סיכון כללים של תלמידים מרקע של הגירה • מעקב אחר גורמים אלה ותיעוד ומדידה שלהם • התייחסות לשיקולים חברתיים ותרבותיים רחבים יותר 	<ul style="list-style-type: none"> • זיהוי של גורמי חוסן וגורמי סיכון 	התפתחות יחסית Relational development	R
<ul style="list-style-type: none"> • קידום חוסנם של התלמידים בבית הספר • עידוד מעורבות הורים בבית הספר • מעורבות רחבה יותר של הקהילה 	<ul style="list-style-type: none"> • מעורבות של המשפחה, בית הספר והקהילה 	גישה מרובת רמות Multilevel approach	M

השימוש במודל זה יכול לעזור לבתי הספר לסייע לתלמידים מרקע של הגירה להגביר את סיכויי ההשתלבות שלהם.¹⁰

הרכיב הראשון במסגרת המודל הוא הרעיון של **מצוקה מצטברת**, שלפיו יש לזהות את הקבוצות הרגישות במיוחד לגורמי הפגיעה הקשורים להגירה יחד עם זיהוי סוגים נוספים של מצוקה. מכיוון שתלמידים שונים חווים חוויות הגירה שונות, חלקם עשויים להיות פגיעים יותר מאחרים ויש לאתר אותם.

הרכיב השני הוא **הגישה ההוליסטית - מדיניות קוהרנטית ומשלימה**. גישה הוליסטית מניחה כי ההישגים הלימודיים תלויים במערך רחב של גורמים קוגניטיביים, רגשיים ופיזיים, ולכן הצלחה בתחום אחד תורמת להצלחה בתחומים האחרים. גישה זו מחזקת את התפקיד המשלים של סביבת הלמידה הפיזית - פיתוח רווחת ילדים ותלמידים.

לפי גישה זו תלמידים לא יכולים להגיע להישגים אקדמיים אם הם מרגישים לא בטוחים בבית הספר או אם, למשל, מציקים להם ברשת. לא ניתן לצפות מהם למצות את מלוא הפוטנציאל שלהם אם יש להם בעיות נפשיות ואם אינם זוכים לתמיכה מספיקה. משמעות רכיב זה היא הצורך להבטיח שבבתי הספר ישנן תוכניות לטיפול בתלמידים.

הרכיב השלישי הוא **התאמה כהליך דינמי - תמיכה מיידית ותמיכה רציפה**. התאמה כזו דורשת חזון מדיניות המקיף את טווח הזמן הקצר, הבינוני והארוך. במקרה של ילדים מרקע של הגירה, הכוונה היא לתת מענה לצורכיהם מייד עם הגעתם למדינה הקולטת (ככל הנראה בשלושת החודשים הראשונים), אך גם בתקופה שבאה לאחר ההיכרות הזו. תמיכה כזאת אינה לינארית בהכרח, והיא יכולה להשתנות לאורך זמן בהתאם לצרכים המשתנים של התלמידים. בתהליך כזה יש חשיבות רבה לניטור ארוך טווח של התלמידים. קבוצות ספציפיות עשויות להזדקק לתשומת לב נוספת ולהפיק תועלת רבה יותר מניטור ארוך טווח. דבר זה בולט במיוחד מכיוון שפעמים רבות, לאחר שלב ההיכרות הראשון, תשומת הלב העזה והממוקדת שתלמידים אלה מקבלים ממורים, עמיתים וארגונים פוחתת, והתלמידים עשויים להתמודד לבדם עם האתגרים שעומדים בפניהם.

הרכיב הרביעי הוא **התפתחות יחסית - זיהוי גורמי חוסן וסיכון**. יש חשיבות מכרעת לאיסוף ראיות ולניתוח של גורמי החוסן והסיכון והדרכים השונות שבהן הם משפיעים על הרווחה הרגשית והחברתית של התלמידים. למשל, ידוע כי בריונות היא גורם סיכון שמקבל תשומת לב רבה, אך ההתייחסות לבעיות כמו אפליה, דעות קדומות, גזענות והדרה היא מרומזת יותר.

הרכיב החמישי הוא **גישה מרובת רמות - מעורבות המשפחה, בית הספר והקהילה**. במיוחד במקרה של תלמידים מרקע של הגירה, למעורבות הורית וקהילתית עשויה להיות השפעה חיובית על התלמידים וגם על הקהילה הרחבה. בתי ספר נחשבים כמוקד קהילתי חברתי היכול לתרום ליצירת קשרים בין חברי הקהילה. עם זאת, חשוב לציין שזהו מנגנון תומך, והוא לא יכול להחליף את מאמצי המדיניות הרשמיים האחרים לקידום רווחתם של תלמידים מרקע של הגירה. כדי שגישה רב-ממדית תהיה בת קיימה, חיוני שבתי הספר יקבלו תמיכה - משאבים והכשרה שיאפשרו להם ליצור הזדמנויות יצירתיות וחדשניות למעורבות המשפחות והקהילה.

10 וראו בפרק חוות הדעת גם קריאה זהירה ומעט מסתייגת ממודל זה, המציף את מקורות החוסן החיצוניים, אך מכיר במקורות החוסן הפנימיים.

2.4 מענים המדגישים רב־תרבותיות וכשירות תרבותית

חינוך רב־תרבותי מבקש להבטיח אקלים למידה חיובי לתלמידים מרקע של הגירה ומשתמש במגוון התרבויות ככלי חינוכי להטמעת ערכים של סובלנות ורגישות תרבותית. זוהי תפיסה הרואה בשונות נכס ולא נטל (סבר, 2001). למרות חשיבותם של חינוך רב־תרבותי וקיום מדיניות חינוכית המצהירה על מגוון תרבותי בבתי הספר, מחקרים מראים שבתי ספר ומורים נוטים לעסוק בחינוך ניטרלי מבחינה תרבותית, ושיטות ההוראה וההערכה של המורים אינן מתייחסות לרב־תרבותיות (Miranda, 2002). גם אם המורים מודעים לתרבויות השונות בכיתות שלהם, לעיתים קרובות הם מנסים למזער את ההבדלים התרבותיים בין התלמידים ולהחיל ערכים ועקרונות אוניברסליים בכיתה. למרות הכוונות הטובות העומדות בבסיסי הפעולה של המורים, הוראה שאינה רגישה תרבותית דיה יכולה לקדם עמדות שליליות ולהוביל לפערים הישגיים רחבים ולאפליה בקרב תלמידים מרקע של הגירה. מצב זה יכול להוביל לפיתוח חרדה שקטה, לקושי להשתתף בשיעור ולנסיגה בהישגים. מכאן החשיבות של הקמת סביבת למידה המתחשבת בתלמידים אלה על מנת לתת מענה לצרכים החברתיים והתרבותיים שלהם (Lara & Volante, 2019). כדי ליישם חינוך רב־תרבותי בבתי הספר יש לדאוג לסביבת למידה חיובית, למורים שהוכשרו לכך ולגיוס מורים עם רקע של הגירה.

הבטחת סביבת למידה חיובית: מתודולוגיות הוראה חייבות להיות רגישות למגוון ולרקע של התלמידים. יצירת אקלים בית ספרי חיובי ועידוד ילדים לשיתוף פעולה ולתקשורת עשויים להקל על תהליך הלמידה של תלמידים בעלי רקע של הגירה.

הכשרת מורים בגיוון (diversity):¹¹ הוראה לתלמידים מרקע שונה ומגוון דורשת מערכת מורכבת של כישורים שמורים רבים אינם רוכשים במהלך השכלתם הפורמלית (Dumcius, 2002; Nicaise, Balcaite, Huttova & Siarova, 2012; Miranda, 2002). כישורים אלה יוצרים את מכלול המרכיבים המיוחסים ל"כשירות תרבותית" (Cultural competence). המודל של Deardorff לכשירות תרבותית (כפי שהוא מצוטט אצל אליהו־לוי וגנץ־מישר, 2019) מבוסס על גישה תהליכית־התפתחותית הנשענת על אינטראקציה בין רכיבים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים. המודל מציג שלושה מרכיבים הנחוצים לכשירות תרבותית: פתיחות למגוון תרבויות, ידע על מגוון תרבויות ויכולת לחשוב חשיבה רפלקטיבית על יחסי הגומלין בין אנשים ממגוון תרבויות. המודל לפיתוח כשירות תרבותית מתואר כתהליך שראשיתו ברכישת ידע ובאימוץ עמדות כלפי רב־תרבותיות וסופו בשינוי התנהגותי המוביל לפעולות ולתוצאות רצויות.

חשוב להדגיש כי מודל הכשירות התרבותית מושתת על ההכרה בערכה הפוטנציאלי של שונות תרבותית כנכס ועל ההבנה שלשונות זו יש השלכות מעשיות (וראו בהקשר זה גם את סבר, 2001). לפיכך, אימוץ מודל הכשירות התרבותית בחינוך מחייב את הקהילה כולה - תלמידים, מורים וצוותי הוראה - לתפקד באופן מיטבי במצבים בין־תרבותיים, ובמקום לנסות לשנות או לחנך את "האחר", לפעול למען שינוי בדרך הפעולה יחד עם תלמידים וחברי קהילה מתרבויות אחרות.

כל אלו ממחישים כמה חשוב שמורים יעברו הכשרה בתחום הבין תרבותי וירכשו השכלה שתצייד אותם בכישורים ובידע הדרושים להם כדי להתמקד בפוטנציאל ובהזדמנויות

11 להרחבה ראו אצל קוואדה, רודריגס־ולס ולינדסי כלים רבים לפיתוח שיטות יעילות ליישום גישה רב־תרבותית בעבודה עם תלמידים מרקע של הגירה ומשפחותיהם (Quezada, Rodriguez-Valls, & Lindsey, 2016).

של תלמידים מרקע רב-תרבותי. במחקר אתנוגרפי שנערך בארצות הברית נבדקו עמדות של מורים כלפי תוכנית הכשרה ייחודית העוסקת בחוקי ההגירה ובחינוך רב-תרבותי (Bass, 2018). מהמחקר עלה כי מורים בארצות הברית מפגינים חוסר ידע באשר לחוקי ההגירה ולא-השוויון שחווים המהגרים. עוד נמצא במחקר כי חשיפה לנושאים אלה שינתה את העמדות האישיות ואת הדעות הקדומות שהיו לחלק מהמורים כלפי תלמידים עם רקע של הגירה. עם זאת, חלק מהמורים טענו שזהו נושא פוליטי שנוי במחלוקת ואין ללמד אותו במסגרות הכשרת מורים. למרבה הצער, למרות שחלק מהמדינות מספקות הכשרה נוספת למורים שבעזרתה יוכלו להתמודד עם רב-תרבותיות בבתי ספר, בדרך כלל ההשתתפות בהכשרות אלה אינה בגדר חובה, כך שלא כל המורים נחשפים אליהן (Dumcius et al., 2012).

גיוס מורים מרקע של הגירה: ברוב המדינות קולטות ההגירה יש פער בין תלמידים המגיעים מרקע מגוון לבין אוכלוסיית המורים ההומוגנית באופן יחסי. נתון זה יכול ליצור אתגרים נוספים עבור תלמידים מרקע של הגירה. לפיכך יש מדינות, כגון דנמרק, המעודדות גיוס מורים עם רקע של הגירה או מורים מאוכלוסיות מיעוט אחרות במטרה לגוון את היכולת המקצועית בבית הספר. העסקת מספר גדול יותר של מורים שיש להם רקע של הגירה עוזרת להפחית את המרחק התרבותי בין תלמידים מרקע של הגירה לבין צוות בית הספר ולהגביר את החיבור בין בית הספר לבין משפחות התלמידים והקהילה הרחבה וגם מעניקה לתלמידים מודל לחיקוי שיותר קל להם להזדהות עימו (Dumcius et al., 2012).

חינוך בין-תרבותי מתווכ גם באמצעות "תוכנית הלימודים הנסתרת" (hidden curriculum), המתבטאת בציפיות המורים ובעמדותיהם כלפי למידת התלמידים. מחקרים מראים באופן עקיב כי לציפיות נמוכות של מורים יש השפעה הרסנית על המוטיבציה והביצועים של התלמידים. בסקירת מחקרים אמפיריים שעסקו בציפיות המורים נמצא כי "נבואות המגשימות את עצמן" הן תופעה הקיימת בוודאות והן בעלות השלכות משמעותיות עבור תלמידים מקבוצות חברתיות שיש עליהן דעות קדומות, כמו למשל תלמידים בעלי רקע של הגירה. קיימות עדויות לכך שציפיות המורה נוצרות בחלקן על בסיס גזע, אתניות ומעמד חברתי שעלול להוביל להטיות לא מכוונות אצל המורה. יש אף ספרות מחקר על כך שלמורים יש ציפיות נמוכות יותר מתלמידים שאינם חולקים את מאפייניהם האתניים או הגזעיים והערכתם אותם נמוכה יותר.

למרות שניתן לשנות ציפיות ועמדות של מורים באמצעות קידום מודעות ומתן אסטרטגיות לשינוי התנהגות, קיימות מעט תוכניות להכשרת מורים המסייעות למורים לפתח ציפיות חיוביות יותר כלפי כלל התלמידים (Nusche, 2009).

2.5 מעני ליווי והדרכה ייעודיים לתלמידים מרקע של הגירה

מחקרים מצאו כי יש קשר בין יחסי מורים ותלמידים לבין מעורבות בלמידה והתנהגות חיובית, ובאופן כללי המורים ממלאים תפקיד חשוב בתמיכה בתלמידים. עובדה זו חשובה במיוחד עבור תלמידים מרקע של הגירה, שעשויים להיות מוטים על סמך דעות קדומות של מורים ומורות על רקע של שפה, גזע ומעמד חברתי-כלכלי (Sibley & Brabeck, 2017).

מהספרות המחקרית ידוע כי תחושת שייכות קשורה למדדי הצלחה בבית הספר. במחקר אתנוגרפי שנערך במשך ארבע שנים בחמישה בתי ספר תיכוניים בקליפורניה ואשר בחן מודלים של תמיכה מוצלחת בתלמידים מרקע של הגירה (Gibson & Hidalgo, 2009) נמצא כי יצירת קשרים קרובים עם מבוגר המתפקד כסוכן מפתח שעוקב אחר התלמידים

ומדריך אותם לאורך תקופה ארוכה יכולה להיות גורם מכריע במניעת נשירה ובהצלחתם של תלמידים מרקע של הגירה ממצב חברתי-כלכלי נמוך. בבתי ספר אלה הועסקו **יועצים מיוחדים** בתוכנית תמיכה לנוער בעל רקע של הגירה. יועצים אלה שימשו כ"סוכני מפתח מוסדיים": מבוגרים משמעותיים בבית הספר שהייתה להם גם היכולת וגם המחויבות לספק לתלמידים את מלוא התמיכה והגישה למשאבים הדרושים להצלחה. מהמחקר עלה כי יועצים אלה היו מדריכים, מורים ותומכים. הם היו מסוגלים להבין את התלמידים, את תקוותיהם וצורכיהם; הם סיפקו תמיכה חברתית, רגשית ואקדמית ועבודתם פרצה מעבר לקירות הכיתה - הם הכירו את חייהם של התלמידים על כל מורכבותם. היחסים בין התלמידים ליועצים היו מבוססים על תחושה של אמון הדדי, כבוד ואכפתיות. היועצים דיברו את שפת המקור של התלמידים ולמעשה יצרו מרחבי שייכות פנימיים בתוך הקשר מוסדי גדול יותר שבו תלמידים חווים לעיתים קרובות ניכור ושוליות.

עוד נמצא כי היועצים שימשו כמודל לחיקוי לתלמידים שהיו זקוקים למודל ללמוד ממנו כיצד להשתלב בחברה הקולטת בהצלחה, ללא מחיקת הזהות התרבותית. יש המתארים יועצים אלה כ"נוטים רב-תרבותיים" (multicultural navigators). אותם יועצים היו מודל לחיקוי עבור התלמידים בזכות העובדה שחלקו איתם שפה משותפת והראו להם כיצד התגברו על מכשולים דומים.

2.6 מענים המדגישים את מעורבות ההורים ואת הקשר בינם לבין בית הספר

למרות שיש צורך במחקרי הערכה נוספים על מנת להסיק עד כמה סוגים שונים של תוכניות למעורבות הורים¹² משפרים את הישגי התלמידים, קיימות ראיות רבות המצביעות על כך שלמעורבות ההורים בבתי הספר יש השפעה חיובית על תוצאות החינוך וצמצום הפערים הלימודיים של תלמידים מרקע של הגירה. מכאן שיש לעשות מאמצים ממוקדים כדי להסיר את החסמים המעכבים את מעורבותם של הורים מהגרים בבתי הספר של ילדיהם (Nusche, 2009).

יש מספר חסמים המעכבים את מעורבותם של הורים מהגרים. ראשית, רוב ההורים מההגרים חוו פיחות בהון התרבותי שלהם במהלך השתלבות ילדיהם במערכת החינוך החדשה, מכיוון שחלק מהערכים שאליהם חונכו (למשל התמקדות במשמעת ובשיעורי בית) אינם נתפסים בה כחשובים ביותר. רוב המהגרים מרקע חברתי-כלכלי נמוך מדווחים שהם מרגישים חסרי תקווה כי הם לא יכולים לעזור לילדיהם. נוסף על כך, המארג החברתי של הורים אלה נקטע בתהליך ההגירה ולכן הם חווים תמיכה חברתית מופחתת.

ידוע כי לאמונות ההוריות כלפי חינוך והוראה יש השפעה על האופן שבו הורים מעורבים בחינוך ילדיהם. במחקר שמטרתו הייתה להבין כיצד מהגרים ממזרח אירופה אשר ילדיהם לומדים בבתי ספר יסודיים באונטריו, קנדה, לוקחים חלק בחינוך ילדיהם וכיצד ההון החברתי והתרבותי שלהם מעצב את דפוס המעורבות שלהם, נמצא כי הורים מהגרים מביאים עימם חוויות לימוד ייחודיות ממדינות המוצא שלהן, וחוויות אלה משפיעות על מעורבותם ההורית בלימודים במדינות שבהן נקלטו. על פי ניתוח טקסטואלי של מסמכי המדיניות של משרד החינוך באונטריו, מדיניות המשרד מדגישה את חשיבותה של מעורבות ההורים ברמת בית הספר (התנדבות, גיוס כספים, חברות במועצת בית הספר

12 עוד על דרכי הקשר האפשריות בין הורים לבין בתי הספר ראו אצל [עפרים \(2014\)](#).

ועוד) ומקדישה תשומת לב רבה לחסמים במעורבות ההורים, יותר מאשר הערכה לתרומה שלהם בפועל. אולם ההורים רואים את תפקידם בעיקר בבית, שם הם פעילים בקביעת ציפיות גבוהות עבור ילדיהם, במעקב אחר ניצול יעיל של הזמן ובארגון פעילויות מחוץ לבית הספר (Antony-Newman, 2018).

עוד נטען לאחרונה, כי חוסר מעורבות של הורים מהגרים בבית הספר עלול לנבוע כתוצאה ממדיניות לא מכוונת של מערכת החינוך של המדינה הקולטת שכן היא שואפת להטמיע את התלמידים בחברה החדשה, וכך ההורים המשמרים את תרבות המוצא נחשבים כסוכנים "זרים" ולכן נדחקים על ידי בתי הספר והופכים ל"שקופים" (Sever, 2018).

חלק מהקושי של צוותי החינוך לשתף פעולה ולהשתמש בהון התרבותי של ההורים המהגרים נובע מהפער התרבותי, המעמדי והאתני שבין ההורים למורים. אחת הדרכים לגשר על פער זה ולצמצמו היא העמקת ההיכרות בין המורים לבין ההורים באמצעות ביקורי בית. מחקרים שנערכו בארצות הברית הראו תוצאות חיוביות לביקורי בית של מורים בבתי תלמידים מרקע של הגירה. הביקורים מאפשרים למורים להבין את נסיבות חייהן של המשפחות וללמוד יותר על ההון התרבותי שהן מביאות איתן. למשל, ביקורי בית אצל משפחות רב-לשוניות יכולים להמחיש את הצורך של ההורים בשמירה על בקיאות ילדיהם בשפות האם למטרות זהות ותרבות (Antony-Newman, 2018).

על פי מחקר שבחן מודלים שונים של תקשורת בין בתי ספר יסודיים ועל-יסודיים במזרח אנגליה לבין הורים לתלמידים מרקע של הגירה, נראה כי בתי הספר היסודיים הצליחו להשיג תקשורת טובה על ידי פיתוח מבנים תקשורתיים מגוונים ואינטראקטיביים הכוללים כלים דיגיטליים, תבניות מתורגמות להודעות שגרתיות, רשתות הורים של תלמידים מרקע של הגירה ושימוש במתרגמים מהקהילה ואף הקמת תיבת משוב ומשלוח סקר מתורגם להורים כדי לבדוק מהו אמצעי התקשורת המועדף עליהם. מבני תקשורת בבית הספר התיכון היו פחות מפותחים ולעיתים קרובות שיקפו גישה לינארית. מכיוון שבתי ספר תיכוניים מתמודדים עם מגוון חסרונות מבניים בהשוואה לבתי ספר יסודיים (למשל היעדר תקשורת פוטנציאלית בין מורים להורים בסוף יום הלימודים, צוות גדול ואזור רישום נרחב), הם נדרשים להשתמש במגוון רחב של אסטרטגיות תקשורת חדשניות כדי להקל על התקשורת בין בית הספר להורים (Schneider & Arnot, 2018).

חקר מקרה: חינוך סביבתי (קנדה)

המחקר התבסס על נתונים איכותיים וכמותיים שנאספו מתלמידים, מורים והורים בשלושה בתי ספר יסודיים במונטריאול שלקחו חלק בתוכנית לימודים הנשענת על עקרונות של חינוך סביבתי רגיש תרבותית (culturally-responsive environmental education education)¹³.

הנתונים נאספו במשך שנתיים על ידי צוות רב-תרבותי ודו-לשוני. מן המחקר עלה כי השתתפות בתוכנית חיזקה את יחסי הבית-משפחה-בית ספר ותרמה לקיום דיאלוג בין-תרבותי, חברתי ואקולוגי בין בית הספר למשפחות התלמידים. דיונים על איכות הסביבה שהתלמידים יזמו בבית אפשרו להם ליצור מרחבי דיאלוג ולהשתתף בקבלת ההחלטות המשפחתיות.

עוד נמצא במחקר כי ההתנסות בחינוך סביבתי אפשרה לתלמידים להשמיע את קולם בסוגיות סביבתיות ולבנות זהות חדשה מתוך שמירה על קשר עם עברם באמצעות שיתוף בידע קודם. ההתנסות העניקה להם גם הזדמנות לתרגל מעורבות ציבורית במדינה הקולטת ולבנות בסיס עיתידי כאזרחים מעורבים, ללא חשש מהשתייכות פוליטית, שיכולה להרתיע מהגרים שהיגרו מסיבות פוליטיות (Blanchet-Cohen & Reilly, 2017).

13 לקריאה נוספת על העקרונות של "חינוך המגיב לתרבות", ראו: [Culturally Responsive-Sustaining Education Framework](#)

2.7 הטמעת המדיניות החינוכית בבתי הספר

ממחקר שנערך בקנדה עולה כי כדי ליישם בהצלחה מדיניות חינוכית חייבת להיות הבנה ברורה של היעדים ושל המשימות הנדרשים מבתי הספר, על המשאבים להיות זמינים ויש לפרט את תחומי האחריות ולהביא לתיאום טוב בין הגורמים השונים המעורבים. חשוב לציין כי הדרישה מבתי הספר לאמץ מדיניות ללא הנחיה ברורה כיצד לממש את המנדט שלהם עלולה לגרום לכישלון המדיניות או ליישום לא אחיד שלה (Lara & Volante, 2019). נוסף לכך, מניתוח נתונים של האיחוד האירופי עולה כי במדינות שבהן יש מידה גבוהה של אוטונומיה לבתי הספר לצד מדיניות ממשלתית ברורה, מערכת החינוך מותאמת יותר לצרכים של תלמידים מרקע של הגירה וקבוצות מוחלשות אחרות. ההמלצה למערכות ריכוזיות היא לאפשר לבתי הספר ולמחוזות גמישות רבה יותר בהקצאות המשאבים בהתאם לנסיבות ולצרכים שלהם, כך שמערכת החינוך תקבע את הכיוון הכללי באופן מרכזי, ולבתי ספר ולרשויות המקומיות יינתן חופש לנתב את המשאבים בהתאם לצורך (Dumcius et al., 2012).

בנספח 1 מופיעה דוגמה לניתוח מודלים הוליסטיים לקליטת הגירה בבתי ספר במדינות שונות בעולם.

3. דיון: תובנות וסייגים

בדוח זה סקרנו את תופעת ההגירה מזווית ראייה חינוכית בית-ספרית. תחילה הגדרנו מהי הגירה, לאחר מכן התמקדנו בהגדרת האתגר של תלמידים מרקע של הגירה, בהמשך סקרנו מאפייני רקע המשפיעים על טיב הקליטה ואז פירטנו בהרחבה סוגיות מרכזיות בהתמודדות מערכות חינוך עם קליטת תלמידים עם רקע של הגירה. בחלק זה נפתח בסוגיות מתודולוגיות של מגבלות המחקר ונמשיך להמלצות רוחב העולות מן הדוח.

3.1 מגבלות המחקר

ביצוע מחקר אמפירי על מדיניות המשפיעה על תוצאות הלמידה של תלמידים מרקע של הגירה הוא תהליך מאתגר מבחינה רעיונית ומתודולוגית. המונח "תלמידים מרקע של הגירה" מתייחס למגוון גדול מאוד קבוצות תלמידים עם רקע גאוגרפי, תרבותי, אתני ולשוני שונה מאוד. גם מצבן הספציפי של קבוצות מהגרים שונות משתנה בהתאם לרקע החברתי והתרבותי שלהן ובהתאם להקשר ולמאפיינים של המדינה הקולטת אותם. ההטרוגניות הזו הופכת את הסקת המסקנות לגבי תהליכים חינוכיים של תלמידים אלה למורכבת.

ההצלחה החינוכית של תלמידים מרקע של הגירה מעוצבת על ידי מגוון גורמים חוץ-מוסדיים הכוללים רקע משפחתי, יכולות, עמדות אישיות, בית הספר הספציפי אשר בו הם לומדים ומאפייני מערכת החינוך במדינה הקולטת. מחקרים נוטים להשתמש בנתונים ובמתודולוגיות מוגבלות ובאינדיקטורים חלקיים למגוון הגורמים החשובים האלה.

יש קושי בהגדרה ובמדידה מדויקת להצלחה בקליטת תלמידים מרקע של הגירה. רוב הספרות המחקרית מתבססת על ניתוח סוג מסוים של נתונים, בדרך כלל נתונים ממבחנים בין-לאומיים כגון פיז"ה, או על סקירה של מסמכי מדיניות. לפיכך קשה למדוד פרמטרים אחרים או השפעות ארוכות טווח (כגון השתלבות עתידית בשוק העבודה, רווחה נפשית וכיוצא באלו).

3.2 תובנות ליישום בבית הספר

אחת המסקנות העיקריות העולות מהספרות המחקרית היא כי למדיניות המדינה הקולטת ולדרכי הפעולה הנגזרות ממנה יש השפעה רבה על הצלחת השילוב במדינות הקולטות. חוסר הצלחה של תלמידים מרקע של הגירה אינו קשור רק לעמדותיהם, למצבם החברתי-כלכלי ולחינוך שקיבלו לפני הגירתם, אלא גם לאיכות הקליטה של מערכת החינוך של המדינה הקולטת (OECD, 2016) ולתפיסות המדינה הקולטת את אוכלוסיית המהגרים ואת משאביה. תפיסות אלו מתבטאות ביתר שאת בבית הספר. שם יכולים לראות בתלמידים מרקע של הגירה ובמשפחותיהם עול וקושי או לחילופין הון ונכס (סבר, 2001; Jeynes, 2010; Lifshitz & Kats, 2015; Rios-Aguilar, 2010).

מניתוח הנתונים העולים מהספרות המחקרית ניתן ללמוד על פעולות בעלות השפעה חיובית הננקטות על ידי מדינות מצליחות:

חינוך שפתי: תוכניות תמיכה מוצלחות כוללות הכשרה מתמשכת בשפה בכל רמות הלימוד, פיתוח תוכניות לימוד ייעודיות, הכשרת מורים להוראת שפה שנייה והתמקדות בהוראת

שפה בשילוב הוראת תוכן לימודי (Dumcius et al., 2012). מכיוון שהתפתחות רכישת השפה וההתפתחות הקוגניטיבית הכללית שזורות זו בזו, עדיף שלא לדחות את הוראת תחומי הדעת עד שהתלמידים שולטים לגמרי בשפה החדשה. דרך אחת לשלב הוראת שפה ולמידה אקדמית של תחומי הדעת היא פיתוח תוכניות לימודים ייעודיות. אמצעי נוסף הוא הבטחת שיתוף פעולה הדוק בין המורים לשפה לבין מורי הכיתה. גישה זו נמצאת בשימוש רחב בקרב המדינות שנראות המצליחות ביותר במתן חינוך איכותי לתלמידים מרקע של הגירה,¹⁴ כגון אוסטרליה, קנדה ושוודיה (Crul et al, 2020; OECD, 2016).

ספרות המחקר מראה אף כי יש לתת מקום לחיזוק החינוך הלשוני דווקא באמצעות הוראה בשפת האם וחיזוקה במקביל לרכישת השפה החדשה (Chang & Yam, 2018).

אסטרטגיה נוספת היא מתן חינוך איכותי לגיל הרך המותאם להתפתחות השפה. כניסה לתוכניות חינוך בגיל מוקדם יכולה לשפר את הסיכוי שתלמידים מרקע של הגירה יתחילו את לימודיהם בבית הספר באותה הרמה כמו עמיתיהם (OECD, 2016; European Commission, 2019).

תמיכה בהישגים אקדמיים באמצעות מתן חינוך כוללני למניעת הדרה והסללה מוקדמת: יש להימנע מלרכז תלמידים מרקע של הגירה באותם בתי ספר מוחלשים. מדינות עושות זאת בעזרת משיכה של תלמידים חזקים לבתי הספר הרלוונטיים ומתן הסבר טוב יותר להורים מהגרים כיצד לבחור את בית הספר הטוב ביותר עבור ילדיהם. אפשרויות נוספות הן הגבלת ההסללה, בעיקר בשלבים מוקדמים, ומניעת הפרדה בין קבוצות תלמידים מרקע של הגירה לעמיתיהם. מחקרים הראו כי המגע בין שתי הקבוצות מעודד רכישת שפה ופיתוח יכולות תרבותיות בקרב התלמידים (גריןפלד-יונה, 2013; OECD, 2016).

תמיכה רגשית ופיתוח חוסן: הקצאת משאבים ובניית תוכניות ארוכות טווח למתן תמיכה רגשית ופיתוח חוסן בקרב תלמידים מרקע של הגירה. הגברת המודעות בקרב צוותי ההוראה לאתגרים הייחודיים שעומדים על פניהם מתמודדת קבוצת תלמידים זו.

רבות-תרבותיות בצוות ההוראה: כפי שהוצג בדוח, חינוך רב-תרבותי הוא תחום רחב הרואה בשונות הזדמנות להטמעת ערכים פלורליסטיים. חינוך כזה לערכים אינו יכול לבוא לידי ביטוי רק בהצהרות או למידה על תרבות הזולת, ונדרשת גם העסקה של מורים ממועוט אתני או מרקע של הגירה, אשר יכולה לצמצם את הפער ההולך וגובר בין אוכלוסיית התלמידים המגוונת לבין צוותי החינוך ההומוגניים.

הכשרת מורים: היבט חשוב נוסף תלוי באופן משמעותי במיומנויות המורים ובבניית היכולת של בתי הספר הקולטים. הדבר כרוך במתן הכשרה מיוחדת להתאמת גישות הוראה לאוכלוסיות מגוונות, בצמצום תחלופת מורים בבתי ספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות ובעידוד מורים איכותיים ומנוסים לעבוד בבתי ספר אלה. הכשרות צוותי חינוך להוראת שפה שנייה אינן צריכות להתמקד רק במורי השפה המלווים את התלמידים או במחנכות הכיתה, אלא בכל הצוות החינוכי (Bass, 2018; Dumcius et al, 2012; Miranda, 2002).

שותפות עם ההורים: מדיניות נוספת בעלת השפעה חיובית היא הענקת תמיכה וליווי נוספים להורים מהגרים, הכוללים עזרה בניווט והתמצאות במערכת הבית ספרית ובבחירת מסלולי לימודים. תוכניות לתמיכה בהורים מהגרים יכולות לכלול ביקורי בית

14 ראו בהקשר זה את נספח 1 הממחיש מאפיינים של מודלים הוליסטיים לקליטת הגירה בבתי ספר במדינות שונות באירופה.

על מנת לעודד הורים אלה להשתתף בפעילויות הבית ספריות והחינוכיות של ילדיהם. כמו כן, יש להעסיק צוות קישור מיומן. ראוי גם כי בית הספר יכלול בתוכנית הלימודים תכנים של מעורבות הורים בחינוך על מנת להפוך את השותפות למועילה. לשם כך יש לראות בהורים גורם חשוב ופעיל (משאב) ולא רק מקבלים פסיביים של הדרכה חינוכית (Antony-Newman, 2018; Lifshitz & Katz, 2015).

גמישות ניהולית ואוטונומיה בחלוקת משאבים: בדרך כלל תקצוב המוסדות כפוף להנחיות ממשלתיות הקובעות את המשאבים הניתנים לתלמידים מרקע של הגירה. למרות השונות הרבה באוכלוסיית התלמידים מרקע של הגירה, המחייבת התייחסות דיפרנציאלית לצורכיהם, אין בהכרח הלימה בין מדיניות התקצוב הממשלתית לצרכים של התלמידים בפועל. יש לאפשר לבתי הספר גמישות בהקצאת המשאבים, בהתאם לצורכי התלמידים הלומדים באותו מוסד החינוכי.

מתן מענים הוליסטיים: המדינות שנראות המצליחות ביותר במתן חינוך איכותי לתלמידים מרקע של הגירה (כגון שוודיה) נותנות מעטפת הוליסטית של תמיכה לתלמידים מרקע של הגירה (ראו נספח 1).

בתי ספר ברחבי העולם יכולים להיות נקודת מפנה חשובה ביצירת מוביליות חברתית של תלמידים המגיעים ממגוון רקעים ותרבויות ובהבניית רשת חברתית תומכת. תפיסת הקליטה של המדינה הקולטת ושל מוסדות החינוך שלה מעצבת במידה רבה את המענים המפוחחים בבתי הספר עבור תלמידים מרקע של הגירה. ככל שיותר מערכות חינוך בעולם ישכילו לשלב בין מענים תואמי גיל וצורך לתלמידים מרקע של הגירה לבין רתימת ההון התרבותי והמשפחתי שאיתו הגיעו למדינה הקולטת, כך יגדל הסיכוי לקליטה מיטבית.

חוות דעת מקצועיות

עם סיום כתיבת טיוטת הדוח פונה היוזמה לחוקרים וחוקרות וכן למומחים ולמומחיות בתחום כדי לקבל חוות דעת על הדוח - על הסוגיות שהוא מציף, על הסתייגויות שיכולות לעלות מקריאתו ועל הרלוונטיות שלו למקרה הישראלי. שמות הקוראים והקוראות מופיעים בפתח הדוח. בחלק זה יופיעו ההערות וההארות הרוחביות על הדוח ועל המגמות שהוא מעלה לפי נושאים.

שימת משקל גדול יותר על עוצמות והון תרבותי של תלמידים מרקע של הגירה: הדוח אומנם מתאר את חשיבות השילוב שבין מתן מענה לצורכי תלמידים מרקע של הגירה להכרה בחוזקותיהם ובחוזקת משפחותיהם, ועם זאת המשקל שניתן בדוח למקורות אירופאים בעיקר (ובהם מחקרי ה-OECD), המדגישים את המצוקה והפער השלילי של תלמידים מהגרים, צובע את רובו בתפיסה של חסך (deficit theory). יש לתת את הדעת לכך שמדובר בגישה אחת, אשר לעומתה מתגבשות כיום גישות חינוכיות אחרות המכירות בהון התרבותי של תלמידים מהגרים ומשפחותיהם ומוקירות אותם.¹⁵ זאת ועוד, גם כאשר הדוח מציג גישות חוסן, הוא בוחר לעשות זאת באמצעות מודל CHARM, המושתת גם ההוא על תפיסת חסך ואינו מכיר במקורות החוסן המצויים והמפותחים אצל התלמידים המהגרים ומשפחותיהם. אפשר לסכם בכך שחשוב להכיר בצרכים ובקשיים הנובעים מתהליכי הגירה, אך אין להניח מראש כי תלמידים מרקע של הגירה אינם מצוידים בגורמי חוזק וחוסן במעגל האישי והמשפחתי. לסוגיית היישום, אין להפחית בחשיבות השימוש שמערכת החינוך יכולה לעשות בגורמי החוסן.

הדגשת האחריות המערכתית ליישום גישה רב-תרבותית בבית הספר: הדוח חוזר על החשיבות של הטמעת גישות רב-תרבותיות בבית הספר וכן מציג גישות הרואות בשונות ובגיוון שמייצרות אוכלוסיות המהגרים נכס. חשוב כי תהליכי היישום וההטמעה של גישות אלו לא יסתכמו בשינוי שטחי של פעילויות חד-פעמיות בבית הספר, אלא ידחפו את מכלול הצוות, התלמידים והקהילה העוטפת את בית הספר לאמץ את גישת הכשירות התרבותית, המוזכרת בדוח, ובכך להביא את מדיניות הקליטה של בית הספר לשינוי ממעלה ראשונה. שינוי כזה ידרוש מצוות ההובלה הבית ספרי לשאול את עצמו כיצד עליו לשנות את התפיסה ואת דרכי הפעולה שלו בעבודה עם תלמידים מרקע של הגירה ומשפחותיהם כדי לטייב את הקליטה וההשתלבות שלהם.

הדגשת הראייה ההטרוגנית של תלמידים מרקע של הגירה: אף כי הדוח מציין כי תלמידים מרקע של הגירה אינם מקשה אחת חברתית, אין להפחית בחשיבות הדגשת ההבדלים בין תלמידים מהגרים הנובעים הן מאפיינים דמוגרפיים והן ממאפיינים אישיים. ראייה חד-ממדית של כלל התלמידים המהגרים עשויה להביא ליישום "שטוח" של מענים גנריים עבורם. יתרה מכך, גישה חד-מימדית ממחישה שוב את החוסרים והחסכים ואינה מביאה בחשבון את ההון התרבותי והעוצמות של התלמידים.

15 למשל, גישת ה-funds of knowledge, המפורטת במחקרה של ראיס-אגולר המוזכר בדוח (Rios-Aguilar, 2010), מתמקדת בהון האנושי, הלשוני, החברתי והסמלי של ההורים המהגרים ובוחנת את הידע הנרכש של המשפחה המהגרת דרך האינטראקציות בין חבריה.

השקעה בפיתוח וביישום של מענים גם עבור הדורות שלאחר ההגירה: נראה כי כיום עיקר משאבי בתי הספר מושקעים בתלמידים בני הדור הראשון להגירה. בחשיבה יישומית, בעיקר במודל הישראלי, יש לפתח מערכות שיידעו לתת מענים מותאמים גם לבני הדור השני ולעיתים גם השלישי להגירה, שכן ספרות המחקר מצביעה על אתגרי הגירה מתמשכים המועברים מדור לדור.

מקורות

אוליזה, נ', יונה, ל' ורואר-סטריאר, ד' (2018). ילדים בסיכון בעיני הורים בני "דור וחצי" להגירה מבירת המועצות. **מכנה לעבודה חינוכית-סוציאלית**, כ"ו, 101-134.

אליהו-לוי, ד' וגנץ-מישר, מ' (2019). חשיבות ההתנסות מחוץ לכותלי בית הספר כחלק מפיתוח כשירות בין-תרבותית בקרב סטודנטים להוראה. **הגירה**, כתב עת אקדמי רב תחומי מקוון.

גרינפלד-יונה, ל' (2013). **אילו מענים מציעות מערכות חינוך במדינות נבחרות לאתגר השונות בין תלמידים**, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "מערכת חינוך לכול - ולכל אחד", היזמה למחקר יישומי בחינוך.

זיוון, ש' (2021). **מענים בית-ספריים למניעת אובדנות בגיל הצעיר**. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

לורבר-הוס, נ' וליטמנוביץ ע' (2021). **רפורמות חינוכיות לצמצום כערי הישגים**. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

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

סבר, ר' (2021). קליטת עולים במערכת החינוך הישראלית: אידאולוגיה, תיאוריה, ומעשה. בתוך: ח' עראר, ג' קורץ, וח' ברישי (עורכים). **חינוך כמערכת מורכבת** (עמ' 425-467). חיפה: אוניברסיטת ת"א ופרדס.

עפרים, י' (2014). **דרכי הקשר האפשריות בין הורים לבית הספר של ילדים והשפעתן על התלמיד המתבגר**. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "בין בית ספר למשפחה: קשרי מורים - הורים בסביבה משתנה", היזמה למחקר יישומי בחינוך.

רובינשטיין, ל' (2013). **תהליכי הסתגלות לאורך זמן בקרב משפחות מהגרות מחבר העמים לישראל** (מחקר לשם מילוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"). אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

Antony-Newman, M. (2018). *Parental involvement of eastern European immigrant parents of elementary school students in Ontario* (doctoral dissertation), University of Toronto, Canada.

Archakis, A., & Tsakona, V. (2016). Legitimizing and resistance identities in immigrant students' school essays: Towards a culturally sustaining pedagogy. *Brno Studies in English*, 42 (1), 5-22.

Arnold, L. S., Beelmann, A., & Coatsworth, D. (2017). Family-focused prevention to improve cognitive, educational, and social-emotional development of immigrant children and adolescents: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 1-17.

Bass, T. L. (2018). Immigration policy impasse as an actor: A matter of concern for educators. *Journal of critical thought and praxis*, 7(1).

Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of social issues*, 57(3), 615-631.

Bilgili, Ö. (2017), The “CHARM” policy analysis framework: Evaluation of policies to promote immigrant students’ resilience, *OECD education working papers*, No. 158. Paris: OECD Publishing.

Blanchet-Cohen, N., & Reilly, R. C. (2017). Immigrant children promoting environmental care: enhancing learning, agency and integration through culturally-responsive environmental education. *Environmental education research*, 23(4), 553-572.

Chachashvili-Bolotin, S., Lissitsa, S., & Milner-Bolotin, M. (2019). STEM outcomes of second-generation immigrant students with high-skilled parental backgrounds. *International journal of science education*, 41(17), 2465-2483.

Cheng, L., & Yan, W. (2018). Immigrant student achievement and educational policy in Canada. . In L. Volante., D. Klinger., & O. Bilgili, (Eds.), *Immigrant student achievement and education policy* (pp. 137-153). Cham: Springer..

Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative migration studies*, 7(1), 10.

Dumcius, R., Nicaise, I., Balcaite, I., Huttova, J., & Siarova, H. (2012). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Dillender, A. N. (2011). *The integration of african muslim minority: A critique of philosophy and policy*. (Master’s Thesis), University of South Florida, USA.

Djabanor, J. N. (2016). *Integration of newly arrived immigrant pupils into schools :Focus Ethnography on Preparation for Basic Education in Finland*. (Master’s Thesis), University of Jyväskylä, Finland.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2019. *Integrating Students from migrant backgrounds into schools in europe: National policies and measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications office of the European Union.

Gibson, M. A., & Hidalgo, N. D. (2009). Bridges to success in high school for migrant youth. *Teachers college record*, 111(3), 683-711.

Hewton, E. (2017). *The bilingual Self-Esteem-A theoretical analysis of immigrant students and the norwegian school system* (Master's thesis, NTNU).

Jeynes, William. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers college record*, 112, 747-774.

Klinger, D., Volante, L., & Bilgili, O. (2018). Cross-cultural approaches to mitigating the immigrant student performance disadvantage. In L. Volante., D. Klinger., & O. Bilgili, (Eds.), *Immigrant student achievement and education policy* (pp. 197-206). Cham: Springer.

Lara, C. C., & Volante, L. (2019). The education and integration of immigrant children in ontario: A content analysis of policy documents guiding schools’ response to the needs of immigrant students. *Canadian journal of educational administration and policy*, 191.

Lifshitz, C. C., & Katz, C. (2015). Underrepresentation of ethiopian–israeli minority students in programmes for the gifted and talented: A policy discourse analysis. *Journal of education policy*, 30(1), 101-131.

Lucido, F. (2019). Revisiting educational programs that develop linguistic and cultural awareness for all students. *Crossing borders/crossing boundaries*, 195.

Lundahl, L., & Lindblad, M. (2018). Immigrant student achievement and education policy in sweden. In L. Volante., D. Klinger., & O. Bilgili, (Eds.), *Immigrant student achievement and education policy* (pp. 69-85). Cham: Springer.

Miranda, A. H. (2002). Best practices in increasing cross cultural competence in school psychology. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 353 – 362). Bethesda, MD7: The National Association of School Psychologists.

Nusche, D. (2009), [What works in migrant education?](#) A review of evidence and policy options, *OECD education working papers*, No. 22, OECD publishing.

O’Connell, K. (2019). *Schools in sanctuary cities: Do sanctuary city policies diminish chronic absenteeism among immigrant children?* (Doctoral dissertation), Georgetown University: USA.

OECD (2012). *Untapped skills: Realising the potential of immigrant students*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2016), *PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education*, PISA. Paris: OECD Publishing. .

OECD (2020), [Managing international migration under COVID-19](#). Paris: OECD Publishing.

Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2005). Introduction: The second generation and the children of immigrants longitudinal study. *Ethnic and racial studies*, 28(6), 983-999.

Quezada, R. L., Rodriguez-Valls, F., & Lindsey, R. B. (2016). [Teaching and supporting migrant children in our schools: A culturally proficient approach](#). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Rios-Aguilar, C. (2010). Measuring funds of knowledge: contributions to latina/o students’ academic and nonacademic outcomes. *Teachers college record*, 112(8), 2209-2257.

Schneider, C., & Arnot, M. (2018). An exploration of school communication approaches for newly arrived EAL students: Applying three dimensions of organisational communication theory. *Cambridge journal of education*, 48(2), 245-262.

Sever, R. (2018). The transparent parent phenomenon – Mainstream educators vs. Alien Socialization Agents. Paper presented at the conference on “*Childhood, Youth and Family Life in the Shadow of Refugeeness*”, at the Hebrew University in Jerusalem, June 14th, 2018.

Sever, R. (2016). Preparing for a future of diversity-a conceptual framework for planning and evaluating multicultural educational colleges. *Malta review of educational research*, 10(1), 23-49.

Sibley, E., & Brabeck, K. (2017). Latino immigrant students' school experiences in the United States: The importance of family-school-community collaborations. *School community journal*, 27(1), 137-157.

Strand, S., & Hessel, A. (2018). *English as an additional language, proficiency in english and pupils' educational achievement: An analysis of local authority data*.

Tan, C. Y., Peng, B., & Lyu, M. (2019). What types of cultural capital benefit students' academic achievement at different educational stages? Interrogating the meta-analytic evidence. *Educational research review*, 28, 100289.

Teltemann, J., & Rauch, D. (2018). Immigrant student achievement and education policy in Germany. In L. Volante., D. Klinger., & O. Bilgili, (Eds.), *Immigrant student achievement and education policy* (pp. 35-52). Cham: Springer.

Volante, L., Lara, C., Klinger, D., & Siegel, M. (2020). The use of a multidimensional support model to examine policies and practices for immigrant students across Canada. *Canadian journal of education/revue canadienne de l'éducation*, 43(1), 121-169.

Volante, L., Klinger, D., Bilgili, Ö., & Siegel, M. (2017). Making sense of the performance (dis) advantage for immigrant students across Canada. *Canadian journal of education/revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 329-361.

Rumbaut, R. G. (2012). *Generation 1.5, educational experiences of*. *Encyclopedia of Diversity in Education*. New York: Sage Publications.

Waters, M. C., Tran, V. C., Kasnitz, P., & Mollenkopf, J. H. (2010). Segmented Assimilation Revisited: Types of Acculturation and Socioeconomic Mobility in Young Adulthood. *Ethnic and Racial Studies* 33(7), 1168-1193. DOI: 10.1080/01419871003624076.

Vertovec, S. (2004). Cheap calls: the social glue of migrant transnationalism. *Global networks*, 4(2), 219-224.

Zriba, H. (2019). The idea of belonging / integrating: the exclusive inclusion. *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 2(1), 24-41.

נספח: מאפיינים של מודלים הוליסטיים במערכות חינוך של מדינות קולטות הגירה

מודל התמיכה המקיף של הנציבות האירופאית מציג צעדים, פעולות ומדיניות שיש לנקוט כמענה לצרכים של תלמידים מרקע של הגירה, המתחלקים לארבעה מדדי תמיכה חינוכיים:

- תמיכה לשונית
- תמיכה אקדמית
- מעורבות הורית
- חינוך בין-תרבותי וסביבת למידה ידידותית.¹⁶

על בסיס ארבעה ממדים אלו מאפיינים דומסים ושות' חמישה מודלים עיקריים המשקפים את היקף התמיכה הניתנת במדינות הנבדקות לתלמידים בעלי רקע של הגירה (Dumcius et al., 2012):

א. מודל התמיכה המקיף

מדינה מייצגת: שוודיה.

פירוט: במודל זה, כל תחומי התמיכה החינוכית הנוגעים לתלמידים עם רקע של הגירה מטופלים. שוודיה מספקת השכלה כוללת המתמקדת באותה מידה בתמיכה לשונית ובתמיכה אקדמית למהגרים שזה עתה הגיעו. קיימים שיתוף פעולה ומעורבות של ההורים, והלמידה הרב-תרבותית משולבת בתוכנית הלימודים הרגילה. כמו כן, שוודיה מספקת תמיכה מתמשכת המתבטאת בתיווך שפת ההוראה לשפת הבית של המהגרים. בשפת ההוראה.

ב. מודל התמיכה המפצה

מדינות מייצגות: בלגיה ואוסטריה.

פירוט: ההיבטים החזקים ביותר של המודל הם תמיכה בחינוך לשוני, תקשורת עם ההורים והשכלה רב-תרבותית, אך בעוצמה בינונית ולא חזקה כמו במודל המקיף. בלגיה ואוסטריה מספקות תמיכה שוטפת בהוראת השפה השנייה ושפת האם לקבוצות גדולות ביותר של תלמידים הלומדים בבתי הספר הרגילים ומעודדות את ההורים לשותף פעולה עם בתי הספר ואף מספקות לשם כך תמיכה. עם זאת, היבט התמיכה האקדמית אינו חזק דיו. באוסטריה יש מיון מוקדם על סמך הישגים קודמים, המוביל לחוסר שוויון ויש לו השפעה שלילית על הישגי תלמידים עם רקע של הגירה. המדינות הבוחרות במודל זה מספקות תמיכה במערכת החינוך הקיימת מבלי לבצע התאמה משמעותית במערכת עצמה - יש התייחסות לפערים אבל לא לסיבות שגורמות להם.

בבלגיה, תלמיד מהגר מקבל תמיכה בלימודי שפה לתקופה של שנתיים לכל היותר ולאחר מכן ממשיך בחינוך הרגיל ללא תמיכה נוספת. מדיניות תמיכה לשונית זו מנסה לתקן את תקופת הקליטה של המהגר במקום לספק לו שילוב כולל וחלק בתהליך החינוך.

16 וולנטה ושות' הציעו להרחיב את המודל בשני ממדים נוספים: מתן מענה לצרכים פסיכולוגיים ותמיכה בתלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך (Volante et al., 2020).

ג. המודל האינטגרטיבי

מדינה מייצגת: אירלנד.

פירוט: ההיבטים החזקים ביותר של המודל הם תמיכה אקדמית, תקשורת, מעורבות הורית וחינוך בין-תרבותי. הגישה הבין-תרבותית משולבת בתוכניות הלימודים ומקודמת בחיי היום-יום בבית הספר. אסטרטגיית החינוך הבין-תרבותי שואפת להבטיח שילוב והכלה במערכת החינוך.

ד. המודל הריכוזי

מדינה מייצגת: צרפת.

פירוט: הרכיב העיקרי במודל זה הוא תמיכה אקדמית והתמקדות בתלמידים תת-משיגים. צרפת מקדמת את ערכי הרפובליקה ולכן אינה מבטאת תפיסה רב-תרבותית.

ה. מודל התמיכה הבלתי שיטתית

מדינה מייצגת: איטליה.

פירוט: המודל מאופיין באקראיות של התמיכה הניתנת. למדינות המיוחסות למודל תמיכה זה אין מדיניות לאומית ברורה בנושא קליטת תלמידים עם רקע של הגירה, והתמיכה ניתנת בצורה מקוטעת. באיטליה, למשל, תלמידים מהגרים שזה עתה הגיעו נכנסים ישירות לכיתות הרגילות, ללא תמיכה נוספת ברכישת שפה. מתן התמיכה מבוסס אך ורק על הרצון הטוב של מורים, הורים וקהילות מקומיות.

מניתוח מסמכי מדיניות, שמטרתו הייתה לבדוק כיצד ממדי המודל של הנציבות האירופאית שהוזכר לעיל באים לידי ביטוי בקנדה, נמצא כי קיימים הבדלים בין המחוזות השונים. נוסף על כך, הניתוח הראה כי היעדר מדיניות פדרלית מפורשת והעובדה שהממדים השונים מפוזרים במסמכי מדיניות רבים מביאים לכך שלמרות שקיים מגוון רחב של שיטות עבודה מומלצות לעבודה עם תלמידים מרקע של הגירה, לעיתים הן נעלמות מעיניהם של מנהלי בתי ספר ומורים המעוניינים בהדרכה כיצד לתמוך בצורה נכונה בתלמידים אלה (Volante et al, 2020).

סיכום:

**חמישה מודלים המאפיינים את היקף התמיכה בקליטת הגירה
במערכות באירופה לפי ארבעת מדדי התמיכה החינוכיים**

(מעובד מתוך: Dumcius et al, 2012)

קטגוריה	תת קטגוריה	שוודיה - המודל המקיף	בלגיה - המודל המפצה	אירלנד - המודל האינטגרטיבי	צרפת - המודל הריכוזי	איטליה - המודל הלא שיטתי
חינוך לשוני	תמיכה בלימוד השפה השנייה לפני הכניסה למערכת החינוך הרגילה	+	-	+	+	+
	לימוד השפה השנייה במסגרת החינוך הרגיל (תוך שימוש בתוכניות לימודים או בחומרי למידה מותאמים)	+	+	-	-	+
	לימוד שפות המקור במערכת הלימוד הרגילה	+	+	-	-	-
	הכשרת המורים להוראת שפה שנייה (דרישות הסמכה)	-	+	+	+	-
תמיכה אקדמית	הערכת לימודים קודמים ויכולות אקדמיות	+	-	+	+	-
	פתרון מערכתי לאיתור תלמידים תת־משיגים	+	-	-	+	-
	תוכניות תמיכה לתלמידים תת־משיגים	+	+	+	+	-
	תוכניות שילוב מחדש לתלמידים נושרים	+	-	+	-	-
תקשורת ומעורבות הורים	מנגנונים מקיפים המאפשרים מעורבות הורית	+	+	+	+	-
	שיתופי פעולה בית ספריים בנושא מגוון ושוויון	-	-	-	-	+
חינוך רבי־ תרבותי	אוטונומיה בית ספרית בנושא תוכניות לימוד וספרי לימוד	+	+	-	-	+
	חינוך בין תרבותי במסגרת תוכניות לימוד בין־לאומיות	+	-	+	-	+
	גיוס מורים עם רקע של הגירה	-	-	+	-	-
	הכשרת מורים למגוון תרבותי	+	-	+	+	+
	רגישות בית ספרית לגיוון (קוד לבוש גמיש, סובלנות דתית ועוד)	+	+	+	-	+
	לימוד שפת האם של המהגרים בחינוך הרגיל	+	+	-	-	-

מקרא: + הרכיב קיים. - הרכיב אינו קיים.