

משפטים

הערכה וייצוג אכאני

הערכת תוכנית קדמ"א

"כובשים את השביל תוק כדי הליכה"

ניהול ההערכה: נעמה בר-און
ד"ר מירי לוין רזליס

מעריכים: אלה אדלר
אביב דוד
איתי הרמתי
נעמה שפרן
עידית שפרן

תוכן העניינים

1.....	דו"ח מנהלים
3.....	מבוא
3.....	רציונל התוכנית
3.....	על התוכנית
5.....	ממצאים עיקריים
6.....	ממצאים לגבי חניכים
7.....	ממצאים לגבי הסגל וההדרכה
7.....	סוגיות והמלצות
9.....	דו"ח הערכה לתוכנית קדמ"א
9.....	מבוא
9.....	רציונל התוכנית:
9.....	על התוכנית
12.....	מהלך ההערכה
15.....	ממצאים
15.....	מהלך התוכנית
17.....	כרמיאל -
18.....	ממצא כללי
18.....	ממצאים לגבי חניכים
18.....	א. אווירה מוטיבציה ויחסים
21.....	ב. חיזוק והחדרה של המוטיבציה בדבר חשיבות הלימודים -
22.....	ג. אחוז הנושרים, לפחות במחזור הנוכחי נמוך -
22.....	ד. היחסים בתוך הקבוצה -
24.....	ז. חווית השהות במכללות ובאולפנים
25.....	ח. יחסים עם אנשים וקבוצות שמחוץ לקבוצת קדמ"א
28.....	ט. תפישת שייכות, ישראליות, עתיד
30.....	י. מיומנויות למידה עצמאית והכרה עצמית -

31.....	יא. הוראה ולמידה.....
32.....	סוגיות לחשיבה
33.....	המלצות.....
33.....	א. מיומנויות למידה עצמאית.....
34.....	ב. הגברת הלמידה החוויתית והפרטנית.....
34.....	ג. הבניית קריטריונים ומשוב.....
35.....	ד. התייחסות להיבט האישי בתהליך הלמידה.....
35.....	ממצאים לגבי התכנית.....
35.....	מידת הצלחת התכנית -
35.....	שיפורים תוך כדי התקדמות -
37.....	הבדלים ביישום בין אתרים שונים.....
37.....	תלמידי קדמ"א והמשפחות.....
38.....	תכנית מערכתית לעומת תכנית מקומית.....
38.....	המלצות.....
38.....	א. הבניית מערכים עבור שילוב המשפחות.....
38.....	ב. חידוד ועיבוי ההיבטים של תכנית אחידה ומשותפת.....
38.....	ממצאים לגבי הסגל וההדרכה.....
39.....	תמיכה הדדית בתוך הסגל, מפגשים ופורומים.....
40.....	מטרות ומיקוד בתפישה.....
41.....	מודעות ומאמץ בעבודה עם אוכלוסייה הטרוגנית -
42.....	תכנית ההעשרה האינסטרומנטאלית - המכון הבינלאומי לשיפור הלמידה.....
43.....	ציפיות ועתיד.....
44.....	יחסיות - אמת המידה להצלחה.....
44.....	צרכים להמשך.....
44.....	סוגיות והמלצות:
47.....	סיכום
48.....	נספחים

דו"ח מנהלים

מבוא

רציונל התוכנית

תוכנית קדם"א קמה על מנת לתת פתרון לאוכלוסייה שלא היה לה פתרון במערכת הקליטה: אוכלוסייה של עולים צעירים בגילאי 18-28 שהגיעו לארץ בגיל שבו הם מבוגרים מכדי להשתלב במערכת החינוך הפורמאלית אבל צעירים מכדי להיחשב "דור מדבר". מדובר על מענה לקבוצה ייחודית - קבוצת צעירים שעדיין לא הקימו משפחות משל עצמם. זהו גיל שעם השקעה מועטה יחסית ניתן להעביר את העולים הצעירים מדרגה במה שאמור באיכות קליטתם בישראל. הרווח כאן הוא כפול. גם סיכויי החיים של הצעירים משתפרים, וגם המדינה מרוויחה אזרחים תורמים ולא כאלה שנשארים בשוליים.

יעודה הראשוני של התוכנית הוא הכשרה בתחום הלימודי – לימודי עברית ולימודי השכלה כהכנה להמשך לימודים ולימודי יהדות כהכנה לגיור שעליהם לעבור.

על התוכנית

התוכנית מרכזת צעירים בגילאים האלה, חלקם עוד באתיופיה, בטרם עלייתם, חלקם בארץ, ומעבירה אותם למסגרות שתפקידן לקדם את הצעירים עד כמה שאפשר לכיוון של השתלבות טובה יותר בחברה הישראלית. עיקר הכשרתם של הצעירים בשלב זה הוא לכיוון של המשך לימודים במסגרות שונות. עד כה נעשה ניסיון אחד בהפניה ממוסדת להכשרה מקצועית של בוגרי התכנית.

לתכנית קדם"א היו ניסיונות קודמים והיא משלבת עבודה של גורמים רבים.

בהתאם, אנו מוצאים תפישות שונות ביחס למשימה של קידום עולים צעירים. יש שרואים בה אופציה להשלמת לימודים – כך שקדם"א תאפשר למשתתפיה להגיע לרמה של 10 או 12 שנות לימוד בארץ. מנגד, התפתחה התפיסה שמצב זה אינו ריאלי. בשנת לימודים אחת לא ניתן להקיף ידע, מיומנויות ודרכי חשיבה שמוקנים לאורך שנות לימוד רבות. בקדם"א התפתח רעיון ייחודי של שילוב במסגרת שמאפשרת חשיפה לתכנים שנלמדים ב – 12 שנות לימוד בארץ. כל תלמיד בקדמא יכול לשאוב מתוך ה"סל" הזה מה שיוכל בהתאם לידע קודם, כישורים ונטיות. מכאן התפתח הרעיון של מבחנים אחידים ולא ספציפיים לעולים, כאלו שיאפשרו השתלבות אמיתית במוסדות החברה.

בהתאם לתפישה זו, מקצועות השכלה שונים כמו לימודי ארץ ישראל, אולפן, וידע שימושי, אנגלית, חשבון או מתמטיקה, מחשבים, וכמובן עברית ויהדות החליפו את ההכשרה המקצועית.

סל זה אמור לתת מענה על הצרכים השונים: הכשרה בסיסית להשתלבות בארץ באמצעות למידת העברית, גיור, ישראליות וכן מקצועות שיש בהם יוקרה וחדשנות.

• נתוני רקע:

משתתפים: כל ארבעת הקבוצות שהוערכו (ראה פרוט בסעיף "על הערכה") היו הטרוגניות מאד במאפייני השכלה קודמת ופוטנציאל לימודי של התלמידים. הרוב המכריע של הבוגרים באיבים, כרמיאל ובזק ירושלים המשיכו ללימודי המשך, על פי רוב, למכינה בצפת וכן למכינות בספיר ובגליל מערבי.

חלוקת השעות:

חלוקת השעות השתנתה, כפי שנציג בהמשך, לאורך השנה, בהתאם לצרכים שונים שעלו. היא כללה לימודי עברית, אנגלית, חשבון או מתמטיקה, יהדות ומחשבים. בנוסף ניתנו תכניות ייחודיות בהתאם למקומות: העשרה אינסטרומנטלית, הכנה לצבא וכו'.

על ההערכה

הערכת התכנית היתה הערכה מעצבת שלוותה את התכנית לאורך שנה. את ההערכה לוותה ועדת היגוי שכללה נציגים בכירים של הגופים השותפים: המחלקה לעלייה של הסוכנות היהודית ומשרד החינוך ואת מנהלות צוות ההערכה. לוועדה הצטרפה פעמים רבות מנהלת מרכז הקליטה בכרמיאל. לשם הערכת התכנית נדגמו ארבע קבוצות קדם"א להערכה בדרגות עומק שונות: הקבוצה בשדה אליהו שבאותה+ עת הסתיימה - הערכה רטרוספקטיבית, הקבוצה בבזק ירושלים שעמדה לפני סיום - הערכת עומק קצרת מועד והקבוצות באיבים ובכרמיאל - הערכת עומק מעצבת.

במסגרת התכנית בוצעו ראיונות עומק עם אנשי מטה, גופים מתערבים, אנשי מרכזי הקליטה והאולפנים, התלמידים בתקופות שונות במהלך הלימודים וכן כבוגרים, כעבור חודשים אחדים כשהם לומדים במכללת צפת, נצפו שעורים רבים, בעברית ובאמהרית - תצפיות פתוחות ותצפיות סגורות למחצה שקודדו ונותחו באופן מובנה והועברו שאלונים לצוותים בכרמיאל ובאיבים. ההערכה היא ההערכה מעצבת האוספת נתונים מן השטח ומחזירה אותם למפעילים ולמתכננים כדי לאפשר שיפור תוך כדי תהליך. בהתאם, ממצאי ביניים שונים הוצגו בפני ועדת ההיגוי ובפני צוות מורחב של המחלקה לעלייה של הסוכנות היהודית לאורך התקופה.

ממצאים עיקריים

בגוף דו"ח ההערכה לתכנית קדמ"א מפורטים ממצאים רבים. בפרק זהיוצגו העיקריים והמרכזיים שבהם. אלו שיש להם להערכתנו משמעות לעבודה מערכתית בתחום קליטת העלייה.

ממצאים ברובד המערכתית

• **ממצא ראשון ומשותף הוא כי פרויקט קדמא הוא פרויקט שמצליח להתמודד בהצלחה לא**

מבוטלת עם סיטואציה מורכבת ובעייתית. להצלחתו של הפרויקט ביטויים רבים שיתוארו בהרחבה בהמשך. יחד עם זאת, הפרויקט עדיין לא מממש את מלוא הפוטנציאל שלו בגלל בעיות שתימנינה בהמשך גם הן.

• **התכנית דורשת שינוי דרכי חשיבה ודרכי ניהול.** התכנית היא תכנית חדשנית וייחודית בכך

שהיא משלבת יחד מרכזי קליטה ואולפנים בתכנית לימודית – חברתית, שעיקרה אינו הוראת השפה, אלא הקניית כלים להשתלבות חברתית ותעסוקתית טובה יותר. משימה זו מהווה אתגר לא פשוט עבור האולפנים והיא דורשת בנייה והתארגנות אחרים מהרגיל.

תפקיד המנהל שונה ודורש מיומנויות אחרות. ניהול מוסד להנחלת הלשון שונה מניהול מוסד להנחלה של מקצועות השכלה מגוונים ושל שילוב בחברה. אנו מוצאים שיפור בתוכנית לאורך הזמן, ובחשיפה לסוגיות שהיא מעלה. אולם ככלל הדיון ובעיקר זה שמיועד להחלפת והבניית ידע וניסיון שנצברים אצל הסגל - מועט. בהעדר חשיפה ודיון אנשים נוטים לבצע את המוכר להם.

• **קשיים מובנים בתוכנית:** אין אפשרות למיין את הצעירים מראש, מה שיוצר קבוצות מאד

הטרוגניות. קשה לגייס בנות לתכנית (רוב הבנות בגילאים בהם מדובר כבר נשואות). הרצון לשלב את תלמידי קדמ"א עם עולים ממדינות אחרות עם הבעייתיות של שילוב כזה. ובעקר – העובדה שקדמ"א נותנת מענה רק לשנה הראשונה בארץ. רק לאחרונה החלו להתפתח מעט מענים להמשך.

• **נמצאו בתכנית עדויות רבות לשיפורים תוך כדי התקדמות ולמידה מניסיון**, גם במעבר בין תקופות שונות. אבל לא נמצאו די תהליכים של הפריה הדדית בין האתרים השונים.

• **ההתנסות חושפת דילמה שבין תכנית מערכתית לעומת תכנית מקומית**

אנו סבורים שחלק מהקשיים שנמצאו נובעים מהעובדה שתכנית קדמ"א התפתחה למעשה באתרים השונים, כתכנית עצמאית. סיבות רבות גרמו להתפתחות זו, שהתוצאה שלה היא הצטברות של ניסיון וידע שונים במקצת בכל אחד מהאתרים, ידע שיכול להיות עושר גדול, וחשוב למצוא דרכים להבנות וליצור זרימה של ידע בין האתרים, תהליכי הבניה שעדין לא התקיימו.

ממצאים לגבי חניכים

• **אווירה של השקעה ושל מאמצים הן מצד הצוות והן מצד התלמידים**. המוטיבציה ללמידה עצומה. והאווירה בחדרי המורים ובשעורים היא של עשייה ממוקדת למידה ושל 'דלת פתוחה' לתלמידים. למשל ב - 70% מהשעורים בהם צפינו כל העיסוק היה לימודי ולא היה כל עיסוק חברתי.

• **חיזוק והחדרה של המוטיבציה בדבר חשיבות הלימודים**.

• **אחוה הנושרים, לפחות במחזור הנוכחי נמוך**.

• **היחסים בתוך קבוצות קדמ"א טובים, הם סקרניים ביחס לקבוצות אחרות אך מוצאים קושי במפגש עם.**

יש עזרה הדדית ופעילות משותפת גם בשעות הפנאי. יחסים אלה גם הם אינם מובנים מאליהם: "כל החיים בילית בבית ולא עם אנשים זרים. ועכשיו מצאתי את עצמי עם אנשים זרים-שונים ממני ולכן היה לי קשה." תחילת הדרך במרכז הקליטה במובן זה לא היתה קלה כלל לחניכים. אולם במהלך הזמן התחולל תהליך שיפור ולמידה.

יחד עם זאת המפגש עם "אנשים זרים" היה מפגש חיוני ו"מלמד". כך הצעירים למדו "להסתדר עם אנשים אחרים-זרים". מיומנות שנחשבת למאוד חשובה בחברה הישראלית.

• **רובם הגדול של התלמידים עמדו בהצלחה במבחני הגמר בכל המקצועות**.

• **בוגרי התכנית חשים שייכים לחברה הישראלית והם שמחים על קליטתם בארץ**, חלקם רואים גם קשיים: קשיי שפה וקשיים הקשורים לישראלים הותיקים.

• בתחילת התכנית נמצא חוסר במיומנויות למידה עצמאית ואי הכרה של יכולות אישיות. אך נמצא שיפור עם התקדמות התכנית.

- מתכונת ההוראה והלמידה השכיחה היא פרונטאלית. רק לקראת סוף התכנית שולבו אירועים חווייתיים יותר בלמידה.

ממצאים לגבי הסגל וההדרכה

- נמצאה תמיכה הודדית בתוך הסגל, וכן מתבצעת עבודת צוות באמצעות מפגשים ופורומים אך פחות חשיפה של הצוותים לקדם"א כ"תכנית אב".

- מטרות ומיקוד בתפישה

התפיסות של אנשי הצוות, כפי שהן באות לידי ביטוי בשאלוני בעלי התפקידים מכוונות בראש ובראשונה לתחום הלימודי. תחום זה מעסיק את בעלי התפקיד והוא מהווה פריזמה לבחינה של מטרות, הצלחות, קשיים וצרכים. כל שאר התחומים מקבלים חשיבות משנית. חשוב לשאול האם ומדוע תחום זה מקבל משקל כל כך גבוה, והאם כך רוצים שיהיה גם בהמשך. למשל, האם ניתן לדבר על קידום לימודי והישגים משמעותיים ללא פיתוח היבטים אישיותיים שתומכים בכך.

צוותי התכנית ורבים בוועדת ההיגוי סבורים שהתחום הלימודי, במתכונת בה הוא מתקיים כיום, מהווה מפתח להישגים בעתיד. אנו שואלים האם אין מקום לעיבוי מיומנויות למידה, קידום חשיבה אישית על הדברים ורפלקציה, גם על חשבון הספק "חומר", לטובת הפנמה טובה יותר של חומר לימודי בעתיד.

- **נמצאה מודעות ומאמץ בעבודה עם אוכלוסייה הטרוגנית**
- **למורים ולתלמידים קשה לפתח ציפיות ספציפיות ביחס לעתידם**

סוגיות והמלצות

- כל ההמלצות מפורטות בהרחבה בגוף הטקסט.
- לחדד ולעבד את ההיבטים של גוף ידע מובנה משותף לסגל ולמפעילי התוכנית.
- לאפשר כרות עם סוגיות תרבותיות – סוגייה מרכזית בהפעלת התכנית, אנו ממליצים למצוא דרכים ללקט ולהבנות את הידע הרב שהצטבר בתחום זה.
- לחשוב על השתלמויות מורים בכיוונים שנדנו.
- להמשיך ולפתח פיתוח של מסגרות עתידיות לבוגרים שיוכלו להמשיך ללמוד ולכאלה שלא.

- לבנות מערך חשיבה על סדרי עדיפויות לוותר על תכני לימוד מסוימים בהתאם להמלצות השונות או חלקן.
- ליצור שינוי בחשיבה על היחסים עם תלמידי סל"ה ותלמידי "עתיד".
- למצוא דרכים לפתח דיאלוג בין אישי ולהקנות כישורי חיים.
- להבנות בתוך תכנית הלימודים הקניית מיומנויות למידה עצמאית.
- להגביר את הלמידה החווייתית והפרטנית וללוות אותה במשובים ורפלקציה.
- להבנות קריטריונים ומשוב.
- להבנות מערכים עבור שילוב בנות ושילוב זוגות ללא ילדים בתכנית.
- להבנות מערכים עבור שילוב תלמידים חזקים בכיתות מותאמות להם בקהילה.
- למסד ועדת היגוי לצורך הפעלת התכנית.

דו"ח הערכה לתוכנית

קדמ"א

מבוא

רציונל התוכנית:

תוכנית קדמ"א קמה על מנת לתת פתרון לאוכלוסייה שלא היה לה פתרון במערכת הקליטה: אוכלוסייה של עולים צעירים בגילאי 18-28 שהגיעו לארץ בגיל שבו הם מבוגרים מכדי להשתלב במערכת החינוך הפורמאלית אבל צעירים מכדי להיחשב "דור מדבר", ולהיות מושארים ללא תמיכה בצעדיהם הראשונים. מדובר על מענה לקבוצה ייחודית - קבוצת צעירים שעדיין לא הקימו משפחות משל עצמם. זהו גיל שעם השקעה נכונה, מועטה יחסית ניתן להעביר את העולים הצעירים מדרגה במה שאמור באיכות קליטתם בישראל. הרווח כאן הוא כפול. גם סיכויי החיים של הצעירים משתפרים, וגם המדינה מרוויחה אזרחים תורמים ולא כאלה שנשארים בשוליים.

יעודה הראשוני של התכנית הוא הכשרה בתחום הלימודי - לימודי עברית ולימודי השכלה כהכנה להמשך לימודים.

לתוכנית שותפים המחלקה לעלייה של הסוכנות היהודית, האגף לחינוך מבוגרים של משרד החינוך, מינהל הסטודנטים במשרד הקליטה, והאגודה לקידום החינוך.

על התוכנית

התוכנית מרכזת צעירים בגילאים האלה, חלקם עוד באתיופיה, בטרם עלייתם, חלקם בארץ, ומעבירה אותם למסגרות שתפקידן לקדם את הצעירים עד כמה שאפשר לכיוון של השתלבות טובה יותר בחברה הישראלית.

רקע - לתכנית קדמ"א היו ניסיונות קודמים. הניסיונות הראשונים, המאורגנים פחות, היו באמצע שנות השמונים, אז קדמ"א עסקה בעיקר בהקניית ידע. התנסות זו והחשיבה על הצרכים הביאה את המובילים לחשוב על משהו נוסף על אנגלית ומתמטיקה. התפתח רעיון של השכלה והכשרה מקצועית. בהתאם, בשלב זה, נלמדו מקצועות הכשרה מקצועית שנבחרו מכיוון שלא נשאו תווית שלילית עבור האוכלוסייה. במחזוריים הנוכחיים בוטלה ההכשרה המקצועית.

נובע מכך, צורך בשיתופי פעולה בין גורמים רבים: משרד החינוך שאחראי על ההשכלה, משרד הקליטה שקולט את העולים, הסוכנות שמסייעת בחיבורים השונים, לעיתים גם משרד העבודה בתחום ההכשרה המקצועית ולעיתים גופים נוספים.

בהתאם, אנו מוצאים תפישות שונות ביחס למשימה עצמה. יש שרואים בה אופציה להשלמת לימודים – כך שקדמ"א תאפשר למשתתפיה להגיע לרמה של 10 או 12 שנות לימוד בארץ. מנגד, התפתחה התפיסה שמצב זה אינו ריאלי. בשנת לימודים אחת לא ניתן להקיף ידע, מיומנויות ודרכי חשיבה שמוקנים לאורך שנות לימוד רבות.

התכנית כיום - בקדמ"א התפתח רעיון ייחודי של שילוב במסגרת שמאפשרת חשיפה לתכנים שנלמדים ב – 12 שנות לימוד בארץ, כל תלמיד בקדמ"א יכול לשאוב מתוך ה"סל" הזה מה שיוכל בהתאם לידע קודם, כישורים ונטיות. מכאן התפתח הרעיון של מבחנים אחידים ולא ספציפיים לעולים, כאלו שיאפשרו השתלבות אמיתית במוסדות החברה.

בהתאם לתפישה זו, את ההכשרה המקצועית, החליפו מקצועות השכלה שונים כמו לימודי ארץ ישראל, אולפן, וידע שימושי, אנגלית, חשבון או מתמטיקה ומחשבים. וכמובן עברית (במסגרת אולפן) ויהדות.

סל זה אמור לתת מענה על הצרכים השונים: הכשרה בסיסית באמצעות למידת העברית, גיור, ישראליות וכן מקצועות שיש בהם יוקרה וחדשנות. וכן אפשרות של המשך לימודים במקצועות שכבר נלמדו.

כדי להשיג מטרות רבות אלו שולבו פתרונות שונים שמטרתם למנוע מן השפה להוות מכשול בפני הצלחה של התלמידים:

- א. שילוב מורים דוברי אמהרית במקצועות ההשכלה השונים.
- ב. שילוב מבחנים באמהרית כדי להקל.
- ג. שילוב מבחני מיון בעל פה בחשבון, ובידע.
- ד. שילוב מיומנויות שאינן תלויות תרבות כגון המכון הבינלאומי לשיפור הלמידה (פוירשטיין).
- ה. החלטה שלא לקבץ יחד את כל העולים מאתיופיה ואז לאפשר מיון טוב יותר לקבוצות, אלא לשלבם במרכזים שבהם משולבים עולים אחרים. (ראה בהמשך)

תוכנית קדמ"א הוקמה על רקע התנגדות קשה אליה מצד גופים שונים בסוכנות ובמשרד הקליטה, שלא האמינו בסיכוייה.

הצעירים נשלחים למספר מרכזי קליטה בכל הארץ, שם הם שוהים בתנאי פנימייה. בדרום **באיבים**, בניצנה ובערד, במרכז בירושלים, ובצפון בשדה אליהו, **בכרמיאל** ובשנה הנוכחית גם בטבריה. הצעירים לומדים תוכנית אחידה שמטרתה להכשירם לחיים בארץ. התוכנית כוללת

עברית, יהדות (לקראת גיור), חשבון, אנגלית ומחשבים. יחד עם התוכנית עוברים הצעירים תהליך של העשרה אינסטרומנטלית של המכון הבינלאומי לשיפור הלמידה (פויירשטיין).

לגבי שדה אליהו הוחלט שמסגרת קיבוצית היא קשה, מכיוון שאי אפשר להשפיע על קיבוץ שלם ולפיכך לא יחזרו לשם עוד.

בירושלים היה מחזור ראשון של צעירים משכילים יחסית. מחזור זה סבל מכל הקשיים של תוכנית בחיתולים. לאחריו, בינתיים, לא נפתח מחזור נוסף.

משמעותה של התכנית כפי שהיא מיושמת כיום - התכנית היא תכנית חדשנית וייחודית בכך שהיא משלבת יחד מרכזי קליטה ואולפנים בתכנית לימודית - חברתית, שעיקרה אינו רק הוראת השפה, אלא גם הקניית כלים להשתלבות חברתית ותעסוקתית טובה יותר. משימה זו מהווה אתגר לא פשוט עבור האולפנים והיא דורשת בנייה והתארגנות אחרים מהרגיל.

תפקיד המנהל בשני המקרים שונה ודורש מיומנויות אחרות. ניהול מוסד להנחלת הלשון שונה מניהול מוסד שבנוסף להנחלת הלשון עוסק גם בהנחלה של מקצועות השכלה מגוונים ושל שילוב בחברה. בהמשך נדון בסוגיית החשיפה של הצוותים השונים לדרישות הייחודיות שמעלה התוכנית ונראה כי יש שיפור לאורך הזמן אולם ככלל החשיפה מעטה - מתקיימים רק מעט דיונים ומעט שינויים מערכתיים כוללים בתחום זה. בהעדר חשיפה ודיון אנשים נוטים לבצע את המוכר להם.

המפגש שבין מרכזי הקליטה והאולפנים ובין אוכלוסיית קדמ"א - מפגש זה הינו ייחודי מטבעו. על פי רוב, המשימה המרכזית בקליטתם של עולים חדשים היא הוראת השפה, ובזה יש למרכזים מומחיות גדולה. אלא שאוכלוסיית קדמ"א והתכנית הייחודית שפותחה עבורה מכילה מרכיבים נוספים: בצד הוראת הלשון מדובר על הוראת מקצועות דיסציפלינאריים, על הרחבת ההשכלה ועל היבטים של השתלבות חברתית. כל אלו דורשים מן המרכזים התארגנות שונה וייחודית. בהמשך תבחן ההערכה את המידה שבה עוברים לשטח המסרים הערכיים והחברתיים של התכנית.

לתוכנית מספר קשיים מבניים, אלו קשיים אובייקטיביים אשר מלווים את התכנית:

1. אין אפשרות למיין את הצעירים מראש, לא באתיופיה ולא בארץ, אלא במידה מסוימת לגבי רמת המוטיבציה שלהם. לקושי במיין שני מקורות. האחד, העולים מאתיופיה באים בשנים האחרונות בקבוצות מצומצמות, בקבוצות כה קטנות קשה לבצע מיון משמעותי שבו עדיין יהיו מספיק אנשים בקבוצת לימוד. והשני, קושי במציאת כלים שיאפשרו איבחון בכלים שאינם תלויי תרבות. עם קושי זה מתמודד מכון פויירשטיין. כתוצאה מכך הקבוצות הן מאד הטרוגניות ומכילות צעירים בעלי השכלה מסוימת מאתיופיה יחד עם צעירים שאינם יודעים קרוא וכתוב בשום שפה. האינפורמציה היחידה שיש על הצעירים לפני תחילת התוכנית היא התרשמות חלקית של השליח באתיופיה, ולפעמים גם זה לא. מנגנוני המיון שתוארו לעיל

- יעילים, רק עד גבול מסוים, ותמיד ניצבת הדילמה של אפשרות להצלחה למרות אי עמידה במבחני המיון. לכן נוטים לקלוט תלמידים רבים ככל האפשר.
2. קשה לגייס בנות לתוכנית. בנות בגיל זה מהקבוצה בה מדובר הן בדרך כלל כבר נשואות, וגם כשהן אינן נשואות, קשה להוציא אותן למסגרת שמרחיקה אותן מהבית ומהמשפחה.
3. זוהי תוכנית ניסויית. אין ניסיון עם תוכניות דומות, עם אוכלוסייה זו והתוכנית למעשה בונה את הידע שלה תוך ניסוי וטעייה במהלך העבודה השוטפת.
4. למידת יהדות לשם גיור היא תנאי הכרחי בתכנית, ללא גיור לא יוכלו העולים להשתלב בארץ, אלא ששמימה זו היא תובענית, היא דורשת זמן רב והשקעה מרובה במיוחד לאור קשיי השפה והעדר רקע קודם בתחום. כך שלמידת יהדות לצורך גיור מקבלת מראש משקל חשוב ומרכזי ומצמצמת עוד יותר את האפשרות לפגוש את תחומי הלימוד האחרים.
5. הרצון לשלב את תלמידי קדמ"א במוסדות מעורבים עם עולים אחרים, יצר קשיים מסוגים שונים וביניהם תקצוב. כך דמי הקיום שקבלו החניכים לא הספיקו ולא היו דמי נסיעות. נוצרו מתחים בתוך המוסדות סביב תחושה של איפה ואיפה.
6. קדמ"א נותנת פתרון לשנה הראשונה בארץ, למרות שלא היתה שום אופציה למסגרות המשר. סכנת הניתוק והתלישות איימה מאד. בתהליך זה התפתחו פתרונות תוך כדי התנהלות, פתרונות שהובלו באמצעות יוזמות אישיות של מובילים מתוך מרכזי הקליטה או משרד החינוך. זהו עוד נושא שבו יש מקום ללמידה מתוך מה שנעשה.

מהלך ההערכה

להערכה בתוכנית קדמ"א שני תפקידים מרכזיים. תפקידה הראשון לשמש כלי רפלקטיבי וכלי מזמן למידה עבור התוכנית. צוות ההערכה אוסף נתונים, מנתח אותם, ומציג אותם באופן שוטף, באמצעות ועדות היגוי, למנהלי התוכנית. תפקידה השני, להציג תמונת מצב הכוללת הישגים, קשיים, נקודות חוזק ונקודות חולשה, תמונת מצב שיכולה להשפיע על מקבלי ההחלטות בהמשך.

המחוזרים הראשונים של התוכנית נערכו ב**כרמיאל**, שדה אליהו, ירושלים (**בזק**), **איבים** וערד. צוות ההערכה העריך לעומק את **כרמיאל**, **בזק** ירושלים ו**איבים**. שדה אליהו הוערך חלקית ולאחר מעשה, הקבוצה של ערד לא נבדקה כלל.

את ההערכה בצעו מעריכים שונים מצוות מישתנים, ביניהם מעריכים יוצאי העדה ומעריכים שאינם יוצאי העדה. מתכונת זו אפשרה נקודות מבט מגוונות ושונות ובכך אפשרה לקבל מידע מגוון ורחב.

כלי ההערכה -

במהלך ההערכה נערכו תצפיות שוטפות **בבזק** (בסוף תקופת הפעילות), **באיבים** ו**בכרמיאל**. נערכו ראיונות עם מפעילים, מורים, מדריכים, חניכים ואנשים נוספים השייכים לתוכנית, בשלושת המקומות וגם בשדה אליהו. נערכו ראיונות עם בוגרים **מכרמיאל** ומירושלים המשולבים בתוכנית המשך בצפת ובוצעו תצפיות רבות בשעורים השונים. צוות ההערכה השתתף בועדות ההיגוי וכן הזמן על ידי המכון הבינלאומי לקידום הלמידה (פויירשטיין) ליום ארוך של למידה ודיון לצורך הבנה עמוקה יותר של צוות ההערכה את מהות הפעילות של המכון.

בשלב האחרון רואיינו מובילים ממטה משרד החינוך ומהסוכנות היהודית.

בבזק:

במסגרת ההערכה נערכו ראיונות עם שלושים ושלושה משתתפי התוכנית. רואיינו חמישה אנשי סגל במרכז **בזק** (מנהל המרכז, מדריך הקבוצה, העובד הסוציאלי, מנהלת האולפן והמורה למחשבים). כן נערכו תצפיות בשני שיעורי מחשבים, שיעור יהדות, מסיבת הסיום, שיחת סיכום עם שלמה מולה ושיחת סיכום עם הרב האחראי לנושא הגיור.

באיבים:

תצפיות - בכיתות הלימוד בכל מקצועות הלימוד במהלך שנה"ל, תצפיות בפעילות מטעם פויירשטיין, תצפית בשיחות המשוב לאבחוני היכולת מטעם מכון פויירשטיין.

ראיונות - 3 ראיונות עם בוגרי הקורס הקודם, 2 ראיונות ביניים (באמהרית) עם חניכי הקורס הנוכחי, ראיונות עם שלושה מהמורים המלמדים בקורס (עברית, אנגלית), ראיון עם מנהלת "**איבים**", ראיון עם מנהלת האולפן (במכללת "ספיר"), ראיון עם אנשי מכון פויירשטיין, מפגש לימוד במכון הבינלאומי לחקר הלמידה עם ראשי המכון פויירשטיין, ראיון ביניים עם המדריך/חונך המלווה את הקורס, ראיונות (בעברית) שנערכו בסמוך לתום הפרויקט עם 11 ממסיימי הקורס הנוכחי, ראיון סיום עם מנהלת האולפן, ראיון עם העו"ס הפועלת בכפר, ראיון עם העו"ס שהנחה את הדינאמיקה הקבוצתית שהתקיימה עם חניכי הפרויקט. זאת בנוסף לשיחות לא פורמאליות שהתנהלו לאורך השנה עם חניכים ועם אנשי סגל.

מידע כתוב- שאלונים שמולאו בסיום הקורס (להלן שאלוני הסיום) על ידי מנהלת **איבים**, מנהלת האולפן, שלוש מהמורות שלימדו בקורס, העו"ס העובדת בכפר והרכז/חונך שליווה את הקורס.

מסמכי סיכום מפגשי ועדת ההיגוי של הפרויקט, מסמכים **מאיבים**, חוברת הסברה מטעם המכון הבינלאומי לשיפור ההוראה (פויירשטיין).

בכרמיאל

תצפיות - נערכו תצפיות רבות בשעורים שהתנהלו בעברית ובאמהרית. כל התצפיות מהשעורים שהתנהלו בעברית - 37 במספר, קודדו **לדף תצפית**, שנבנה עבור משימה זו בשיתוף עם ועדת ההיגוי (ראה נספח). האחרות, אותן תצפיות בשעורים באמהרית לא קודדו ושמשו כחומר גלם בהערכה.

פרישת התצפיות - 20 תצפיות בצענו בשיעורי עברית (4 מתוכם התבצעו בקבוצות לימוד עברית פרטניות); 6 בשיעורי חשבון, 3 בשיעורי אנגלית, 4 בשיעורי העשרה אינסטרומנטלית. התצפיות התבצעו בכל קבוצות הלימוד. 13 תצפיות התבצעו בקבוצה חזקה, 5 בקבוצה בינונית ו-19 בקבוצה חלשה.

בוצעו תצפיות במפגשים שונים הקשורים לעבודה עם תכנית העשרה אינסטרומנטלית.

ראיונות – בוצעו 15 ראיונות עומק עם תלמידים בתחילת התקופה, 9 ראיונות עומק בסוף התקופה ו- 9 ראיונות עם בוגרים כשהם לומדים בצפת שמונה חודשים. כמו כן בוצעו 10 ראיונות עומק עם חברי הסגל (ובניהם: מנהלת מרכז הקליטה, מדריכה חברתית, מדריכי קדמ"א, מורים ומדריכים אחרים – למשל המורים בתכנית פויירשטיין).

בנוסף, התבצעו שיחות לא פורמאליות עם התלמידים והסגל לאורך כל התקופה.

מידע כתוב - שאלונים שמולאו בסיום הקורס (להלן שאלוני הסיום) – מולאו על ידי מנהלת מרכז הקליטה, רכזת תרבות ומדריך.

לאורך תהליך ההערכה נוצרו במספר מקרים חיכוכים בין צוות ההערכה לבין מנהלי התוכנית, חיכוכים שמקורם באי הבנות הדדיות. חיכוכים טבעיים אלה הסתיימו תמיד על הצד הטוב ביותר, ורק תרמו לדיאלוג פורה יותר בין הצוותים.

ממצאים

פרק זה מכנס בתוכו את עקרי הממצאים המופיעים בששה דו"חות הנספחים לדו"ח זה:

דו"ח מס' 1 – סיכום ההערכה ב**כרמיאל**

דו"ח מס' 2 – סיכום ההערכה ב**איבים**

דו"ח מס' 3 – סיכום ההערכה ב**בזק** ירושלים

דו"ח מס' 4 – ניתוח שאלונים למובילים, מורים ומדריכים בתכנית (נספח מס' 1)

דו"ח מס' 5 – ניתוח ראיונות עם בוגרי **בזק** כשהם לומדים בצפת – שמונה חודשים מתום קדמ"א

(נספח מס' 2)

דו"ח מס' 6 - ניתוח ראיונות עם בוגרי **כרמיאל** כשהם לומדים בצפת – שמונה חודשים מתום

קדמ"א (נספח מס' 3)

נקדים ונאמר כי בבדיקות השונות שהתקיימו במרכזים השונים נמצאו ממצאים דומים בתחומים רבים. זאת למרות שמעריכים שונים השתתפו בהערכה במרכזים השונים.

לאורך הפרק נציג טענות כלליות ודוגמאות. הדוגמאות מטבע הדברים לקוחות מאתר כזה או אחר, וכך הן מוצגות, אך כאמור, על פי רוב הן משקפות מגמות כלליות, שהיו נכונות גם לאתרים האחרים.

מהלך התוכנית

בזק ירושלים: כללי: בתוכנית קדמ"א במכללת **בזק** בירושלים, השתתפו 33 צעירים. התוכנית

התנהלה מאוגוסט 2001 עד סוף יוני 2002. בסוף התוכנית, 25 מהבוגרים המשיכו למכינה במכללת צפת, 3 המשיכו למכינה באוניברסיטת חיפה, 2 יצאו לשוק העבודה, בוגר אחד התגייס לצבא ובוגרת אחת הצטרפה לפנימיית ימין אורד, בשל גילה הצעיר.

על המשתתפים: המשתתפים ב**בזק** היו בעלי אפיונים מיוחדים. בקבוצה היו עשרים ושבעה בנים ושש בנות, אשר לרובם היה רקע השכלתי מוקדם. בקבוצות האחרות של קדמ"א הצעירים בעלי רקע השכלתי נמוך יותר. כך שתנאי הפתיחה של המקום אפשרו העצמה ולמידה השונים באופיים, עם דגש על לימודי העשרה בהיסטוריה ובאזרחות וקצב לימודים מזורז בלימודי הבסיס.

קבוצת קדמ"א לא היתה הומוגנית מבחינת יכולות אקדמיות ורקע לימודי. עקב כך, היה צורך לחלק את הקבוצה למספר רמות בהתאם לכל מקצוע שנלמד, ותהליך זה עיכב את התקדמות הקבוצה.

תכנית הלימודים: הצעירים למדו במסגרת האולפן 25 ש"ש עברית, חמישה בקרים בשבוע, בחלוקה לשתי קבוצות, על פי רמות. כן למדו 4 ש"ש מתמטיקה, פעמיים בשבוע אחר הצהריים, בחלוקה לשלוש קבוצות, על פי רמות, 1 – 4 ש"ש אנגלית, פעמיים בשבוע אחר הצהריים, בחלוקה לשתי קבוצות, על פי רמות. בנוסף, למדו הצעירים 8 ש"ש לימודי יהדות לקראת גיור, פעמיים בשבוע אחר הצהריים, ובמשך החודשיים האחרונים של התוכנית השתתפו הצעירים בשיעורי מחשבים, באולפן עציון, פעמיים בשבוע בבוקר. לימודי העברית והמחשבים נערכו בעברית, בעוד ששאר המקצועות נלמדו בעיקר באמהרית.

פרויקטים מיוחדים למקום: במכללת **בזק** נערכו מספר פעילויות מיוחדות, מחוץ לתוכנית הלימודים, שיועדו להקל על המשתתפים את ההכרות עם התרבות הישראלית וכן את ההסתגלות למסגרות שונות מהנהוג באתיופיה. בין היתר השתתפו הצעירים בסדנת בריאות, התנדבות במשמר אזרחי, פעילות משותפת עם תלמידי בית הספר התיכון זיו, עזרה בשיעורי הבית מסטודנטים במכון לב וכן שיעורי היסטוריה של מדינת ישראל אחת לשבוע. רוב המשתתפים לא ציינו פעילויות אלו באופן ספונטאני בראיון, אך בתשובה לשאלה אודותם, סיפרו שנהנו ולמדו רבות מהתנסות זו. נראה שהשילוב בין שיעורי ההיסטוריה לבין הטיולים שנערכו לאתרים היסטוריים (יד ושם, מצדה ועוד) היה בעל ערך רב למשתתפים. הם חשו שהחשיפה למקומות דרך הטיולים, גרמה להם לא רק להכיר את האירועים המשמעותיים בהיסטוריה של עם, אלא לחוש הזדהות ושייכות לקולקטיב.

איבים:

כללי: התכנית החלה לפעול בחודש אפריל 2002 והשתתפו בה 40 תלמידים. רבים מהבוגרים המשיכו ללימודים אקדמיים.

על המשתתפים:

בעת פתיחתו מנה הקורס 43 משתתפים. שלושה נשרו במהלכו: אחד עזב "על רקע קשיים" (מנהלת הכפר), השני היה קטין ולא התאים והשלישית נשרה בגין בעיות רפואיות. יתר החניכים, 36 בנים ו-4 בנות, סיימו את הקורס בהצלחה.

תכנית הלימודים: התוכנית היא בעיקרה תוכנית לימודית. משתתפיה למדו באורח אינטנסיבי ביותר (בין שמונה לעשר שעות מדי יום). תוכנית הלימודים כללה את המקצועות הבאים: עברית, מתמטיקה, אנגלית, מחשבים ויהדות.

החל מחודש אוגוסט 2002 נוסף לתוכנית הלימודים קורס (5 ש"ש) מטעם המכון הבינלאומי לקידום הלמידה (פויירשטיין) שעניינו חיזוק יכולת הלימוד בעזרת רכישת מיומנויות חשיבה ואסטרטגיות למידה. בצד תוכנית הלימודים הנ"ל הופעלו תוכניות לימוד והעשרה נוספות: פעילות הכנה לצה"ל ("אחרי"), תוכנית לידיעת הארץ (סמינרים וסיורים לימודיים), דינאמיקה קבוצתית, (9 מפגשים), חינוך לבריאות (3 מפגשים), וסדנת הכנת מזון.

סדר יום: משתתפי התוכנית התגוררו בכפר הנוער "**איבים**" (להלן הכפר) ויצאו מדי בוקר (בשעה שמונה) לאולפן שממוקם במכללת ספיר. במהלך שהותם באולפן למדו החניכים עברית, אנגלית, מחשבים ובמהלך השנה שולבו בלימודי האולפן גם לימודים מטעם המכון הבינלאומי לשיפור הלמידה (פויורשטיין). בצהריים חזרו החניכים לכפר לצורך אכילה והמשך לימודים (מתמטיקה, יהדות, סדנאות והדרכות בנושאים שונים). בתום יום הלימודים בשעות 19-20 נטלו המשתתפים חלק במגוון פעילויות חברה ותרבות שהתקיימו בכפר.

כרמיאל -

כללי: התכנית בכרמיאל החלה לפעול באפריל 2002. בתוכנית למדו 45 צעירים, מתוכם חמש בנות וארבעים בנים.

על המשתתפים: רקע השכלתי:

הצעירים אשר התקבלו ללמוד במסגרת קדם"א בכרמיאל באו מרקע לימודי מגוון: צעירים אשר כמעט סיימו את בית הספר התיכון. צעירים אשר למדו 5-7 שנים. וצעירים שכמעט לא למדו כלל.

בסוף אוגוסט שבעה צעירים, ששה מהם שלמדו באולפן העירוני, ואחד שלמד במרכז הקליטה, עזבו את המרכז ועברו ללמוד במכינה בצפת. שאר הצעירים נשארו במרכז קליטה. בסוף התוכנית 27 מחניכיה התקבלו ללימודי המשך במכללת צפת. כך שבסה"כ 35 תלמידים מתוך 45 המשיכו בלימודי המשך מייד עם תום התכנית.

תוכנית הלימודים:

תכנית השעות השתנתה, כפי שנציג בהמשך, לאורך השנה, בהתאם לצרכים שונים שעלו. נציג את התכנית שפעלה בחדש האחרון לקיומה של התוכנית:
לימודי עברית 35 שעות בשבוע (פעם בשבועיים 30 שעות, מכיוון שהחניכים חוזרים ביום ראשון מביתם);
לימודי אנגלית 5 שעות בשבוע (הוכנס לפני שבועיים-שלוש, לפני היה 2 שעות בשבוע); לימודי חשבון ומתמטיקה- 8 שעות בשבוע; יהדות- 5 שעות שבועיות.
פרויקטים מיוחדים למקום: העשרה אינסטרומנטלית: קבוצה חזקה: 4 שעות שבועיות; קבוצה חלשה: 8 שעות שבועיות;
בנוסף לתוכנית הלימודים קיימת תוכנית חברתית אשר כוללת בתוכה: שעת מדריך- חצי שעה שבועית;
סדנה קליט - פעם בשבועיים (לא תמיד מתקיימת פעם בשבועיים בגלל בעיות טכניות בעיקר); כמו כן, מידי פעם התקיימו טיולים ופעילויות חברתיות אחרות (פעילויות לקראת חגים, חוג קרמיקה- התקיים מספר פעמים וכו').

שדה אליהו -

כללי: את התוכנית התחילו 24 צעירים. במהלך התוכנית תלמיד אחד עזב את הלימודים ועבר ללימודים בישיבה, תלמיד אחד עזב בגלל החלטת הקיבוץ עקב התנהגותו, 2 תלמידים עזבו בגלל בעיות בריאות (ההחלטה הייתה החלטה של הקיבוץ). בקבוצה היו שלוש בנות ו-17 בנים.
על המשתתפים: רקע השכלתי:

5 צעירים אשר התקבלו ללמוד במסגרת קדמ"א בשדה אליהו למדו מספר שנים באתיופיה במסגרות לימודים פורמאליים. כמה צעירים (חסר נתון מדויק במקום) למדו לקרוא ולכתוב במשך מספר חודשים בלבד. רוב הצעירים באו ללא כל רקע השכלתי.

ממצא כללי

ממצא ראשון ומשותף הוא כי פרויקט קדמ"א הוא פרויקט שמצליח להתמודד בהצלחה לא מבוטלת עם סיטואציה מורכבת ובעייתית. להצלחתו של הפרויקט ביטויים רבים שיתוארו בהרחבה בהמשך. יחד עם זאת הפרויקט עדיין לא מממש את מלוא הפוטנציאל שלו בגלל בעיות שתימנינה בהמשך גם הן.

ממצאים לגבי חניכים

א. אווירה מוטיבציה ויחסים

האווירה השלטת היא של השקעה ושל מאמצים הן מצד הצוות והן מצד התלמידים. נראה כי שתי הקבוצות, הצוות והתלמידים, מושכים זו את זו כלפי מעלה כשהביטוי המרכזי הוא השקעה רבה. מאמצים אלו באים לידי ביטוי ברבדים שונים: האווירה השלטת בקרב צוות המורים והמדריכים היא של **עשייה ממוקדת למידה ושל 'דלת פתוחה' לתלמידים**. תלמידים לומדים כמעט בכל שעות היום, שעות רבות ביממה, הם מקפידים להגיע לשעורים גם כאשר הם עייפים וגם כאשר יש במקום תנאים פיזיים קשים (אין מזגן בשרב) והם קשובים ומרוכזים ומתמודדים עם המטלות שמציגים בפניהם המורים. גם שמונה חודשים לאחר תום התכנית, התלמידים, אלו שלומדים במכללה בצפת, חושבים שניתן היה ללמוד אף יותר שעות ביום.

התלמידים מרוצים מאד בתום התקופה ולאחר זמן מהלימודים בתכנית. הם משתמשים במילים: "טובים", "מהנים", "כייף", לתאר את החוויה שעברו. למשל, כשבוגרי התכנית התבקשו לספר

באופן פתוח על **כרמיאל**, כולם פתחו (בחיוך) במשפט "היה לנו טוב שם/היה לנו כייף שם". תחושה זו מורכבת מהרגשה שהיחס אליהם היה טוב, מהסביבה העירונית ועוד.

גם בוגרי התכנית, בתום הלימודים מרוצים מכך שלמדו בתכנית והיו ממליצים לאחרים ללמוד בה. הם סבורים **שלמדו** דברים חשובים, בראש ובראשונה **בתחום השפה ובמקצועות השונים** אך גם בתחומים אחרים. למשל, הם חשים שבמהלך התכנית רכשו יכולת **תפקוד עצמאית יותר בחברה הישראלית**. "כאשר צריך ללכת לקנות משהו גדול או לפנות לבנק, המשפחה שלי מבקשת ממני עזרה. אני יודע מה שהם לא יודעים.", הצעירים רכשו **מיומנויות בישול ונקיון**, תפקיד שבאתיופיה שמור בדרך כלל לאם או לאישה.

התכנית **לא הכשירה** למיומנויות רלוונטיות של חיפוש עבודה או הכרת האופציות להשתלב בלימודי המשך.

לדוגמא, בניתוח דפי התצפיות נמצא כי **בכרמיאל**, ב – 70% מהשעורים כל העיסוק היה לימודי ולא היה כל עיסוק חברתי ואילו ב – 30% היה עיסוק גם בתכנים חברתיים, ב- 90% מהשעורים לא היה כל עיסוק רגשי וב – 59% לא היה עיסוק ערכי. ניתן לומר שהעיסוק המרכזי בשעורים הוא לימודי, יש גם עיסוק ערכי, במידה נמוכה יותר עיסוק חברתי וכמעט בכלל לא עיסוק אישי.

ב – 73% מהשעורים תוארה אווירה טובה מאד בכיתות ובשאר אווירה טובה למדי, ב – 89% תוארה אווירה טובה מאד בין המורה והתלמידים בכיתות וב-71% אווירה טובה מאד בין התלמידים לבין עצמם. כמעט ולא היו מקרים של אווירה רעה.

בוק ירושלים: התחושה הכללית של מובילי התוכנית ושל המשתתפים, היתה שהתוכנית לא היתה מתוכננת מראש. פרויקט קדם"א לא הציב עבורם, לתחושתם, מודל עבודה עם האוכלוסייה, פרט להחלטה על אילו נושאים יילמדו, וגם כאן, טוענים מובילי התוכנית, שלא ידעו בבירור אילו מקצועות כדאי ללמד, ובאיזה אופן, ותיארו תהליך של שלושה חודשים עד שגובשה התוכנית המלאה. גם מבחינת הכרת היבטים תרבותיים של יוצאי אתיופיה למשל, יחסם לדמויות סמכות, היה תהליך של למידה שכלל גם הפסקת השתתפות לאחד הצעירים בגלל בעיות התנהגות.

בפגישה עם החניכים לקראת סיום שהותם בירושלים הם היו מתוסכלים מעט. מצד המשתתפים, היתה תחושה של חוסר ארגון, בעיקר סביב בעיות כלכליות, ועיכוב בהעברת המשכורות, מה שגרם לשביתה ולהפגנה של הצעירים במשך מספר ימים, עד לטיפול בבעיה. יחד עם זאת, ו חלק מהמשתתפים ציינו תופעות חיוביות כמו תהליך של התרגלות לחיים העצמאיים, וכן לדמויות הסמכות במרכז.

ציפיות הצדדים השונים מן הפרויקט: הציפיות מן הפרויקט לא היו ברורות למשתתפים. צעירים רבים סיפרו על כך שציפו שהתוכנית תהיה בדגם של אוניברסיטה. הם הבינו שיקבלו בסוף התוכנית תעודת בגרות, וחשו אכזבה על כך שבנושאים של מתמטיקה, מחשבים ואנגלית לא היו הרבה שעות לימוד. מצד שני, חלק מהמשתתפים התלוננו על עומס התוכנית, על הקושי להתרגל לחיים עצמאיים (במיוחד הצורך לבשל לעצמם, וההכרח להסתדר עם התקציב המוגבל). באופן כללי, נראה שהמשתתפים ציפו לתוכנית שבה ייהנו מתנאים טובים יותר (משכורת גבוהה יותר, אוכל מבושל שיוגש להם), וכתוצאה מכך קיוו להתקדמות רבה ולהישגים אקדמיים גבוהים יותר.

בכל הקבוצות סבורים שקדמ"א תרם מאד מבחינה חברתית – למשל באמצעות הטיולים. בתחום הלימודי, רכישת השפה, נתפשת כמרכזית בכל המקומות. היא חשובה ביותר עבור רבים ושם ההצלחות הגבוהות ביותר.

הקבוצה שהשתתפה בתוכנית במכללת **בזק** באה מרקע אקדמאי כלשהו באתיפיה. חלק ניכר מהמשתתפים ציפה לתוכנית לימודים אינטנסיבית יותר במהלך השנה, וכמעט כל הצעירים התייחסו ללימודים גבוהים כאל שאיפה קונקרטית לעתיד.

למרות כל התסכולים והקשיים, העלו הראיונות שהרוב המוחלט של משתתפי התוכנית שמחו על הצטרפותם לפרויקט קדמ"א, חשו שנתרמו מהתוכנית הן ברמה הלימודית והן ברמה החברתית והתרבותית-ישראלית. התוכנית אפשרה להם חיים עצמאיים לראשונה בחברה הישראלית בפרט ובעולם הגדול בכלל, והם סיפרו שהם מרגישים מוכנים להמשך הלימודים והחיים בארץ עם מטען של חוויות חיוביות ומעשירות.

בראיונות שנעשו עמם בעת שהותם בצפת, ברטרופסקטיבה, התפישות מתחדדות ולעיתים משתנות. שמונה מבין 10 מראיינים בוגרי **בזק** רואים את הלימודים **בבזק** כטובים בסה"כ. ההיבטים החיוביים של התכנית קשורים במידה גבוהה מאד להיבטים חברתיים (הטיולים, דמויות משמעותיות) ובמידה גבוהה להיבטים לימודיים (במיוחד למידת העברית). הם חשים שלמידת העברית היתה משמעותית.

באיבים ובכרמיאל: כל השיעורים שנצפו בלא יוצא מן הכלל העלו אקלים כיתה מאפשר ומעודד לימודים. בכל המקצועות והרמות ניכרו הרצינות הרבה והמאמץ הלימודי האדיר שהשקיעו התלמידים ומוריהם. הפרעות או התנגדויות כלשהן מצד התלמידים למהלך השיעורים לא נצפו כלל. בכל התצפיות שקוימו, בלא יוצאת מן הכלל, זכו הסעיפים העוסקים באווירה שבין המורים לתלמידים ובאווירה בין התלמידים לבין עצמם להערכה: "אווירה טובה במידה רבה". גם השקעתם של כל המורים שנצפו בלטה לעין, בעיקר בגין עצם ניסיונם "להגיע" אל כל התלמידים, לעבוד בזמנית עם כולם ולהתמודד עם הבדלי הרמות הניכרים (כאמור גם בין תלמידים שפעלו באותה כיתה לימוד). דפי הצפייה ב"איבים" מורים כי ההתייחסות לשאלת קיומה של ראייה פרטנית בשיעורים הייתה "בינונית" עד "רבה", **בכרמיאל** השיעור היה נמוך יותר.

ממצאים אלו אכן עולים בקנה אחד עם דברי החניכים עצמם. בראיונות הסיום הביעו כל החניכים שרואיינו שביעות רצון רבה הן מהמידע שרכשו והן מתהליך הלמידה שחוו: "היה יפה וטוב, קשה אבל נעים מאוד. למדתי הרבה וכל מה שלמדתי היה טוב". "כל הלימודים היו טובים ונעימים. הכי נעים היה מחשבים ומתמטיקה, אבל הכול היה נעים". "למדנו ברצון ובשמחה והיה מצוין". "למדנו הרבה דברים שלא ידעתי וקיבלנו המון עזרה". "כל התוכניות (מקצועות הלימוד – אה) היו טובות, היה כיף". "כל הלימודים, אנגלית, מתמטיקה, מחשב, עברית ופויירשטיין היו טובים מאוד והמורים מאוד עזרו". "האווירה בשיעורים הייתה מצוינת. המקום והשיעורים היו נעימים וטובים בשבילי". "נהניתי במיוחד משיעורי המחשבים שלא הכרתי בכלל קודם, ונהניתי גם מכל השיעורים האחרים. מכל השיעורים. המורים היו טובים ותוכנית הלימודים הייתה טובה מאוד".

בצד המאמץ והקושי שכרוכים היו במעשה הלמידה, ניכר כי הלמידה נחווה על ידי המרואיינים כחוויה מוצלחת גם בהתייחס לתוצאות (כמות וטיב הידע שנרכש), אך לא פחות בגין התהליך. כל המרואיינים חוו את הטיפול וההתייחסות שקיבלו ממוריהם בכיתה כחיוביים ומספקים.

ב. חיזוק והחדרה של המוטיבציה בדבר חשיבות הלימודים –

תכנית קדם"א בכל המקומות מחדירה לתלמידים ומחדדת אצלם את חשיבות הלימודים ככלי להשתלבות מוצלחת בארץ. בהתאם התלמידים בכל המקומות מראים מוטיבציה עצומה ללימודים.

בבזק: נראה שהמסר המרכזי של מובילי התוכנית שלימודים אקדמיים מהווים כרטיס כניסה לחברה הישראלית, וכלי לניידות ולהנהגה חברתית, נקלט היטב אצל החניכים. עבור חלק מהמשתתפים, התפישה של הלימודים היתה חלקית, והם תיארו את הלימודים כהמשך לתוכנית (רצו ללמוד באוניברסיטה את אותם מקצועות שלמדו בתוכנית, מתמטיקה או אנגלית). עם זאת, רוב המשתתפים סיפרו שראו בלימודים כלי לרכישת מקצוע מתקדם, עניין, ועצמאות כלכלית, ותיארו תוכניות לימודים רלוונטיות ומציאותיות (לימודי רנטגן, כימיה, מדעי החברה ורפואה). עדיין, ניתן לראות שמקצועות מבוקשים בחברה הישראלית (משפטים, מחשבים, מנהל עסקים) לא נמצאים ברפרטואר של המשתתפים, וחלקם הביעו חשש אמיתי מחוסר ההיכרות עם המערכת, ואת תחושתם שחסר להם ייעוץ ממשי לבניית תוכנית עתידית.

באיבים: המשך לימודים נתפס על ידי התלמידים כחשוב ביותר להשתלבותם בארץ להמשך המקצועי של חייהם. המורים תומכים בגישה זו ומחזקים אותה. על אף המאמצים, המתח ותחושת הגורליות שאפפו אותו, נחווה תהליך הלמידה כחיובי ביותר מצד כל התלמידים. התלמידים ידעו להעריך את מקצועיותם של מוריהם ולהוקיר את מאמצייהם. ומסירותם. (כאמור פערי הרמות בתוך הכיתות חייבו התייחסות פרטנית ממש והדבר הקשה מאוד על מלאכתם של המורים). אקלים כל הכיתות שנצפו אפשר ואף עודד למידה.

בכרמיאל, שם בצענו קידוד מובנה של תצפיות, נצפתה ב- 89% מן השעורים אווירה של שקדנות ושל השקעה. גם שם, בראיונות, עלה נושא המוטיבציה ללימודים כהיבט מרכזי של התוכנית.

ג. אחוז הנושרים, לפחות במחזור הנוכחי נמוך -

זאת בזכות תהליכי מיון ממוקדים יותר שהופעלו במחזור זה, אך בעיקר בזכות עבודה אינטנסיבית המותאמת לצרכים. (בכרמיאל לא היתה כל פרישה למעט תלמידים שעזבו למכללת צפת להמשך לימודים לפני תום הלימודים בקדמ"א ובאיבים נשרו 3 תלמידים מתוך 40). נתון זה אינו מובן מאליו. הקבוצות המגיעות לקדמ"א הן הטרוגניות מאד. הן כוללות אנשים שלא למדו מעולם בצד אנשים שלמדו שנים בודדות ובצד אחרים שלמדו לימודים תיכוניים, גם אם חלקיים. גם הפוטנציאל האישי של המגיעים מגוון מאד. יש ביניהם כאלה שאם שלימו את השכלתם, הם בעלי סיכויים גבוהים מאד להגיע ללימודים אקדמאים, ויש שנראה שסיכוייהם קטנים ביותר. המיון הראשוני לקבוצות לימוד והחלוקה לתת קבוצות לימוד גם בתוך הכיתות אפשרו **התגברות יעילה על הקושי שיצרה השונות הרבה** בין רמות השכלתם ויכולותיהם של התלמידים משתתפי התוכנית.

ד. היחסים בתוך הקבוצה -

היחסים בתוך קבוצות קדמ"א טובים, הם נבנו והשתפרו עם הזמן. יש עזרה הדדית ופעילות משותפת גם בשעות הפנאי. מדברי החניכים ניתן להסיק וללמוד שהקשרים החברתיים היו מפותחים בעיקר בין חברי הקבוצה לבין עצמם. רוב הנשאלים חוו את קשריהם עם רבים מחברי קבוצתם כמשמעותיים דיים על מנת שישמרו גם לאחר הקורס. נתון זה מלמד על גיבוש חברתי רב ועל תחושת שייכות גבוהה כלפי קבוצה. **יחסים אלה גם הם אינם מובנים מאליהם:**

"כל החיים בילית בבית ולא עם אנשים זרים. ועכשיו מצאתי את עצמי עם אנשים זרים-שונים ממני ולכן היה לי קשה". תחילת הדרך במרכז הקליטה במובן זה לא היתה קלה כלל לחניכים. אולם במהלך הזמן התחולל תהליך שיפור ולמידה.

יחד עם זאת המפגש עם "אנשים זרים" היה מפגש חיוני ו"מלמד". כך הצעירים למדו "להסתדר עם אנשים אחרים - זרים". מיומנות שנחשבת למאוד חשובה בחברה הישראלית. באחד הראיונות נאמר: "האמת שהיום אני יודע יותר איך להקשיב לאחר".

בהקשר זה התחולל מהפך בין תקופת ההתחלה ותקופת הסיום. למשל **בכרמיאל**, חודשים אחדים לאחד תחילת התכנית התלמידים ספרו שיש להם חבר או שניים, ואילו בראיונות סוף התקופה עלתה תחושה שהם קבוצה אחת קבוצה שמהווה **רשת ביטחון** עבור חבריה. ציטוט מייצג - "אם קורה משהו לאחד מקבוצה שלנו -זאת בעיה שלי". כשבדקנו מה מרכיבי הקשר שמענו תשובות כמו: "אנחנו משוחחים אחד עם השני, עוזרים למישהו שנכנס לדיכאון, שואלים אחד את השני בנוגע לחומר הלא מובן...", ב - 68% מן השעורים בהם צפינו תוארו היחסים בכיתת הלימוד כטובים מאד. בראיונות עלו סוגי עזרה שונים כשהעיקרי בהם הוא עזרה בשעורי בית, הכנה

משותפת של אוכל צוינה אף היא על ידי רבים ובודדים ציינו סוגי עזרה שונים כמו עזרה כספית, תמיכה נפשית או חלוקת עבודה: אין לנו זמן... אנחנו מחליטים ביחד כמה אנשים מה לקנות ואני הולך וקונה". גם בשעורים עצמם נצפו היבטים של עזרה הדדית. עזרה רבה ב 27% מהשעורים ועזרה בינונית ב 31% מהם.

ה. עמידה במבחני הגמר

המורים ברוב המקומות חשים כי הישגיהם הלימודים של התלמידים טובים מאד. תפיסת ההישגים הינה ביחס לחניך עצמו ולא בהשוואה לקבוצות אחרות או למדדים אובייקטיביים. מובן שלראייה זו יתרון – היכולת לקדם כל תלמיד לפי מצבו אך גם חסרון, שכן התלמידים מצופים להשתלב במערכות אחרות.

רובם הגדול של התלמידים עמדו בהצלחה רבה במבחני הגמר בכל המקצועות. ההצלחה בעברית באיבים אף היתה גבוהה מהמצופה.

עברית: במבחני העברית נבחנו כל משתתפי הקורס בבחינות מותאמות תרבות מטעם משרד החינוך. מקרב 21 משתתפי הקבוצה החלשה יותר עברו ששה משתתפים בהצלחה את המבחנים ברמת המכינה (הרמה הנמוכה ביותר) 13 עמדו בהצלחה במבחני רמה א' ושניים אף עמדו בהצלחה במבחני רמה ב' (השלב השלישי מארבעה).

כל 19 החניכים שלמדו בקבוצת הלמידה החזקה יותר עמדו בהצלחה במבחני העברית – המבחנים הארציים לסיום אולפן - ברמה א'. רובם גם הצליחו לעמוד במבחני רמה ב'.

במסגרת שאלוני הסיום, בהתבקשן לציין את מידת השגתן של מטרות התוכנית בחרו מנהלת הכפר, רכז/חונך התוכנית, מנהלת האולפן ואחת משלושת המורות להתייחס אל המטרה: "הקניית ידע בתחום השפה" כאל מטרה ש"הושגה במידה רבה" (דירוג 4 מתוך 5). שתי המורות לעברית עצמן ראו את המטרה הנ"ל כמטרה ש"הושגה במידה רבה מאוד" (דירוג של 5 מתוך 5).

בהישאלם אודות ראייתם את מידת שליטתם בשפה העברית דיווחו כל עשרת **החניכים** שנשאלו על התקדמות משמעותית ברכישת השפה: "עדיין חסרות לי מילים אבל אני מבינה דיבורים אלי ובנוכחותי". "מבין עברית ויכול גם קצת לדבר וקצת קורא וכותב". "אני מבין הכול אבל חסרים עדיין מילים, אני גם קורא עיתון בעברית קלה". "אני שומע ומבין המון אבל לדבר קשה לי. קצת גם קורא וכותב". "כשאני רוצה ללכת לקנות בשוק, במרפאה, בבנק, אני מדבר ומסתדר בעברית".

אנגלית

במבחני האנגלית, מבחני בגרות בהיקף של יחידה אחת, נבחן חלק מכלל משתתפי הקורס. בשיחה שנערכה עימו ציין ג' המורה לאנגלית כי לו בידו הדבר, היה מאפשר לרוב תלמידיו להבחן בהיקף של 3 יחידות (ולאחדים מהם אף בהיקף של 4 יחידות). הדבר לא התאפשר משום שמועד סיום הקורס לא תואם בעוד מועד עם מועד המבחן ב-3 יחידות.

מתמטיקה

במבחני המתמטיקה נבחנו המשתתפים ברמת "השכלת יסוד" וכן בבגרות בהיקף של יחידה אחת. תוצאות המבחנים טרם נודעו עד למועד כתיבת דו"ח זה.

במחזור "קדמ"א" הקודם נבחנו החניכים גם ברמת שתי יחידות. הפעם לא.

בשאלון הסיום שמילאה בהתייחסה לשאלה "עד כמה הושגה המטרה להקנות ידע במקצועות ההשכלה?" השיבה המורה למתמטיקה: "הושגה במידה רבה" (דירוג 4 מתוך 5).

מחשבים

כל החניכים ניגשו לבחינות - תוצאות הבחינות טרם ניתנו.

יהדות

מבחני הגמר ביהדות טרם נערכו במועד כתיבת דו"ח זה.

בבזק: כל המשתתפים נבחנו בסוף התוכנית במבחן של משרד החינוך, על שלושת הנושאים המרכזיים שנלמדו (עברית, מתמטיקה ואנגלית), וכולם הצליחו במבחן זה.

נ. בעיות משמעת

באיבים ובכרמיאל, במהלך כל תקופת הלימודים לא התעוררו בעיות משמעת משמעותיות (שלא כבמחזור הקודם).

ההערכה הגיעה ל**בזק**, ממש בסוף תקופת השהות. למרות שהחניכים קבלו הרבה זמן חופשי לסידור ענייניהם האישיים לקראת העזיבה, הם המשיכו להגיע לכל השיעורים וללמוד כרגיל. מה שמעיד על האווירה שהיתה במקום במשך התקופה.

ז. חווית השהות במכללות ובאולפנים

השהות במכללה ובאולפן נחו על-ידי החניכים באורח חיובי ביותר. החניכים חשו שמשקיעים בהם, מטפלים בהם במסירות ומתייחסים אליהם בכבוד.

באיבים: המשובים שמספקים המרואיינים אודות שהותם בכפר מעלים תמונה של חוויה כוללת חיובית ביותר: "היה פה מאוד נעים וטוב". "באיבים היה נעים מאוד וגם פה למדנו הרבה". "נתנו לנו המון עזרה באיבים". "הרגשתי מאוד טוב, בבית". עם זאת, בהתבקשם לפרט המלצות עבור הקורס הבא משתמעת מדבריהם גם ביקורת. חלק מהביקורת מתייחס לצורך בקבלת ארוחה חמה: "קשה היה לנו לבשל לבד צריך שיהיה חדר אוכל". "היה קשה בהתחלה כי לא הייתה ארוחת צהריים." "חשוב שתהיה ארוחת צהרים כי קשה גם לבשל וגם ללמוד".

בעיה נוספת העולה בבירור מהמשובים היא בעיית עומס המטלות והמחסור בזמן פנוי: "קשה היה לבשל לא היה לנו זמן". "היינו בשיעור מתמטיקה עד חמש ובאים (לאיבים) וישר מחכים לנו (לסדנא- א ה). זה צפוף ואין בכלל זמן. את זה צריך לשנות".

גם איש הסגל שהנחה את סדנת הדינאמיקה שהופעלה, התייחס לקושי זה: "היה ריבוי תוכניות ואין להם זמן לבשל, לאכול ואפילו להכין שיעורי בית".

בהתייחסה לעניין ארוחת הצהרים מספרת מנהלת הכפר: "בינואר אם איני טועה התחלנו להגיש להם ארוחת הצהרים. זה היה שינוי חיובי מאוד ששינה להם את המערכת...קודם כל זה נתן להם מסר "אתם שווים לכולם" הדבר הראשון שראיתי כשהגעתי לכפר הוא שאלו (דיירי הכפר האחרים) אוכלים בחדר האוכל ואלו ("קדמ"א") לא. זה מאוד צרם לי והשינוי התבקש...מבחינתם זו רווחה כלכלית וזה מאפשר להם קצת זמן שהם מאוד זקוקים לו".

ח. יחסים עם אנשים וקבוצות שמחוץ לקבוצת קדמ"א

כחלק מתהליך ההכנה לחיים עצמאיים ומעבר למטרותיה הלימודיות, שמה לה המסגרת יעד לקרב את חניכיה להוויה הישראלית, קרי, לאפשר להם היכרות עם הארץ ועם החברה הישראלית: אורחותיה, תרבותה ועניינים מרכזיים על סדר יומה. התכנית מגדירה כאחת ממטרותיה, מפגש משמעותי בין הקבוצות. המפגש במחצית הראשונה של התכנית היה מצומצם. **לתלמידי קדמ"א היתה בכל התקופות סקרנות ביחס לקבוצות האחרות אבל בחלקה הראשון של התכנית, לא היה מפגש משמעותי.** האנשים חששו מבעיות שפה ותקשורת ולא מצאו לנחץ להשקיע אנרגיה בפגישה בשלב זה.

בסוף התקופה מצאנו שינוי מהותי ועיקרו מעבר מחוסר רצון לפגוש אחרים לפתיחות גבוהה. **פתיחות זו יצרה מפגשים וקשרים עם אחרים, על פי רוב עולים, ולרוב יחסים שטחיים יחסית. מעוט הזמן וקשיי התקשורת בעברית מובאים ברוב המקומות כגורם המעכב המרכזי ליצרית קשרים עם אחרים. בכרמיאל,** הרצון להכיר אנשים מקבוצות אחרות נשמר ונוספו לו נימוקים, נימוקים שיכולים להיות קשורים עם עצם הלימודים בקדמ"א והידע להסביר את עצמם אך לחלופין גם עם הפנמה והעמקה של אותו רצון ראשוני. **בכרמיאל** הנימוקים ברובם אינסטרומנטאליים: "היכרות כזו יכולה לשפר את העברית ואנגלית", "אם אלך למקום מסוים יכול להיות שאפגוש חברים של משהו שהכרתי ... זה יכול לעזור". אך גם בסוף התקופה ההכרות מצומצמת בהיקפה - בעוד באמצע התקופה שניים מתוך תשעה מרואיינים הכירו תלמידים מקבוצות אחרות, הרי שבסופה ארבעה מהם הכירו אנשים מקבוצות אחרות, הכרות טכנית בעקרה. מזכיר כי בעבר סופר על שני זוגות מעורבים שהכירו בקדמ"א. היכרות זו של אנשים מקבוצות אחרות אינה פשוטה: "לא יודע איך לגשת לנושא". נראה שמעבר לבעיות הרגילות ולקשיים של זמן, לחניכי קדמ"א היו חסרים מראש, כקבוצה, כלים ומיומנויות להכיר אנשים זרים בכלל ואנשים מקבוצות עולים אחרות בפרט. המרואיינים שחיו עד אז בתרבות משפחתית, לא הורגלו בחיים משותפים עם

אחרים, ועל כן לא פתחו הרגלי יצירת קשרים מסוג זה. לקושי הטבעי הצטרף גם קושי מעשי במפגש עם דוברים שפות אחרות. בלשונם: "קשה להכיר... אין שפה משותפת... הם שייכים לתרבות אחרת". אך כמו בכל קבוצה, יש גם כאלו שחשים שהם יכולים ליצור קשרים במהרה. כפי שצינו, יכולת זו התפתחה באופן משמעותי עם התכנית. במיוחד התפתחה היכולת ליצור קשרים עם אחרים בקבוצתם, אך גם עם אחרים בכלל.

בין הגורמים שסייעו להם להיפתח לקבוצות אחרות (מעבר למיומנויות ונטיות אישיות):

1. מעבר הזמן. השהיה באולפן מעמיקה את תחושת ההכרות והביטחון במקום ויוצרת בסיס למוכנות ליצור קשרים אחרים.

2. סדנת קליט שהופעלה ב**כרמיאל** ושם למדו מיומנויות הכרות עם אנשים מתרבויות אחרות.

באיבים: בהקשר זה התבצעו פעילויות העשרה ופעילויות חברתיות רבות הן במסגרת הכפר (סדנת פערים בין תרבותיים, ערב הכרות בין עדתי, ערבי תרבות, תכנים הנוגעים לשירות בצה"ל, חוג לריקודי עם, סרטים, מקהלה ועוד), והן פעילויות חוץ (סמינרים לימודיים וטוילים בחבלי ארץ שונים ובנושאים שונים). מעבר לערכם הלימודי, היו פעילויות אלו ברובן מקור להנאה רבה ונתפסו כאקט של נתינה. "כל הטוילים היו יפים וטובים, מאוד נהינתי". "הסמינר היה מאוד מעניין, למדנו הרבה וגם היה כיף". בצד התייחסויות אלו נשמעו גם מעט דברי ביקורת. אלו האחרונים **התייחסו בעיקר ללחץ הלימודים, המטלות והפעילויות ולמיעוט הזמן שנותר לאנשים לענייניהם:** "יש שיעורים שלא אהבתי כמו (הפעילויות עם) [שם של פעילות], זה היה מיותר. היינו בשיעור מתמטיקה עד שעה חמש וחזרנו וישר מחכים לנו. את זה צריך לשנות". "למדנו **באיבים** הרבה. היו שתי תוכניות שלא צריך. תוכנית שרופא לימד אותנו ותוכנית שלמדנו על הארץ והיה לא טוב, לא יודע איך קראו לו, זה לא עניין אף אחד כי היינו צריכים ללמוד קשה ולבשל".

היה גם מי שחווה את ריבוי הטוילים כפגיעה במהלך הלימודים הפורמאליים: "במקום לצאת לטוילים היה צריך ללמוד יותר מתמטיקה ואנגלית... הטוילים שיצאנו אליהם פגעו בלימודי האנגלית והמתמטיקה שלנו. צריך היה לפזר אותם [את הטוילים כנראה- א.ה.] או לקיים אותם על חשבון שיעורים אחרים".

על פניה לפחות, אפשרה מסגרת התוכנית למשתתפיה הזדמנויות לא מעטות להתוודע לישראלים ותיקים (בעיקר לסטודנטים במכללה) ולעולים יוצאי ארצות אחרות. במקביל לחניכי "קדמ"א" שהו **באיבים** גם בני נוער, משתתפי שני פרויקטים נוספים שאך זה עלו מארצות חבר העמים ("סל"ה") ודרום אמריקה ("עתידי"). מעבר לעצם השכנות, חלקו משתתפי שלושת התוכניות הנ"ל מגוון פעילויות משותפות: הסעות בבוקר, חוגים ופעילויות חברה ותרבות בכפר עצמו.

בהתייחסה לסוגיית המפגש והאינטגרציה בין הקבוצות אומרת אחת ממובילות התוכנית: "המפגש עם החברה האחרים, בעיקר עם הארגנטינאים מהוה גורם מחזק ומעודד עבורם (משתתפי קדמ"א -

א.ה) הם מדברים איתם עברית וזה טוב לשתי הקבוצות. אבל מעבר לכך זה מעודד אותם.... גם עם הרוסים נוצרו קשרים אבל עם הארגנטינאים יותר...אולי בזכות המדריכים של הארגנטינאים ואולי בגלל שהקרבה במגורים קירבה אותם".

אשת צוות נוספת מתייחסת לקיומם של קשרים בין חניכי קדמ"א לבין האחרים כאל גורם חיובי ומחזק ואף היא סבורה כי עם הארגנטינאים התקיימה יותר תקשורת ונוצרו יותר קשרים. הצלחתו היחסית של החיבור הנ"ל נובעת לדעתה מסיבות אחרות: "הם יצרו קשר יפה מאוד עם חברה דרום אמריקאים כי לדרום אמריקאים אין בעיה של צבע וכו', הם פתוחים".

בהישאלם אודות קשריהם החברתיים השיבו החניכים: "יש קשרים, נפגשים כל יום במשחקים (בפעילויות החברתיות), אבל לא ממש מכירים". "כן אני מכיר מהארגנטינאים. יש קשר". "אין לי חברים ותיקים החברים שלי הם רק מ"קדמ"א". "יש לי חברים מהקבוצה שלי וגם מ"סלע" (חבר העמים) ומ"עתיד". "אנחנו מסתדרים טוב עם "עתיד". יותר טוב מאשר עם "סלע". לשאלה עם מי ישמור על קשר הוא משיב "עם הרבה מהקבוצה שלי ואולי עם אחד מ"עתיד". "אני מכיר את כולם (סלע ועתיד) אבל "שלום שלום". "הקשרים הם בעיקר בינינו, האתיופים. אין שום קשר בינינו לבין הרוסים. ישנו קצת קשר עם הארגנטינאים" יתר המרואיינים הצהירו כי יצרו קשרים רק עם חברי קבוצתם.

כמה מהמשתתפים התייחסו גם לקשריהם עם ישראלים ותיקים: "אני מכיר ישראלים ותיקים, אבל רק אתיופים". "אין לי קשר עם ישראלים אבל אני רוצה". "החברים שלי הם רק עולים ובני העדה".

מדברי החניכים בשתי הקבוצות ניתן להסיק וללמוד שהקשרים החברתיים היו מפותחים בעיקר בין חברי הקבוצה לבין עצמם. רוב הנשאלים חוו את קשריהם עם רבים מחברי קבוצתם כמשמעותיים דיים על מנת שישמרו גם לאחר הקורס. נתון זה מלמד על גיבוש חברתי רב ועל תחושת שייכות גבוהה כלפי הקבוצה.

ההנחה בדבר הקשרים הטובים יותר עם חברי תוכנית "עתיד" אכן זכתה לאישוש. עם זאת נראה כי לרוב המדובר בקשרים שטחיים יותר – שותפות לצורך משחק או פעילות (ספורט, תרבות, הסעות) ופחות בקשרי רעות עמוקים.

עם ישראלים שאינם עולים ואינם בני העדה לא נוצרו קשרים חברתיים כלל. זאת על אף השהות המשותפת והממושכת במכללה. חסך זה נובע בראשונה ממחסום השפה ("הישראלים הותיקים מדברים חופשי ומהר. קשה לי להבין") אולם אפשר שגם **עצם התקיימותם של הלימודים בנפרד** (למשתתפי הפרויקט היו כמובן כיתות ותוכנית לימודים משלהם), **צמצמה את מרחב האפשרויות להיווצרותם של קשרים עם כלל הסטודנטים.** בראיונות שנערכו עם שלושה מבוגרי המחזור הקודם, הלומדים במכללה כתלמידים מן המניין דיווחו השלושה כי יצרו קשרי לימוד טובים עם סטודנטים הלומדים עימם. נתון זה יש בו כדי לחזק הנחה אחרונה זו.

בזק: אחת המטרות המרכזיות של מובילי התוכנית היתה השתלבות חברתית של צעירי קדמ"א במרכז הקליטה, ובמיוחד עם קבוצת צעירי סל"ה. בראיונות, סיפרו החניכים על קשיים בתחילת

התוכנית, מריבות, ותחושת התנשאות מצד צעירי סל"ה. חלק מהמשתתפים ציינו שהיחסים החברתיים השתפרו, אך ניתן היה ללמוד על תחושה של קיפוח ואפליה אצל חלק מהם. משיחות עם חלק ממובילי התוכנית נראה שהיה בסיס לתחושות אלו (לדוגמה, באחד הטיולים חולק לכל המשתתפים דף עם מילים של שיר בעברית ובתרגום לרוסית בלבד, בתחילת התהליך אנשי סל"ה קבלו מזון מבושל ואנשי קדמ"א בשלו לעצמם). כנראה שהמקור לקושי זה הוא בכך שהתוכנית של סל"ה הינה ותיקה יותר והתקשורת בין המשתתפים הללו לאנשי המרכז קלה וזורמת, בעוד תוכנית קדמ"א באותה תקופה, רק החלה.

ט. תפישת שייכות, ישראליות, עתיד

החניכים בתקופת שהותם הראשונה בתכנית נמצאים בחוסר ודאות ביחס לעתידם. הם מזהים את חשיבותם של לימודי המשך. הבוגרים בשלושת הקבוצות חשים ישראלים על פי רוב ושמחים על קליטתם בארץ, חלקם מזהים את הישראליות עם השפה ואחרים עם השתתפות בצבא ובבחירות. חלקם רואים קשיים, אם קשיי שפה ואם קשיים הקשורים לישראלים הותיקים.

בוגרי **בזק** ו**כרמיאל** משוכנעים שימשיכו ללמוד מעבר למכינה.

כל המשתתפים מתארים חוויה של למידה והתפתחות משמעותית ביכולתם להבין ולתקשר עם סביבתם. עם זאת כולם עדיין מתקשים מאוד (מי יותר ומי פחות) בתקשורת היומיומית עם סביבתם דוברת העברית. בהתייחסם לסוגיית השתייכותם לחברה ולתרבות הישראלית, חווים כולם בלא יוצא מהכלל את אי שליטתם בשפה כמכשול המרכזי והמהותי ביותר המונע מהם להשתייך.

מצאנו קושי של הבוגרים להתייחס לעתידם, גם בתחילת ההכשרה וגם בסופה, לראות אותו ולהגדירו. למשל, לשאלה: "מה תרצה ללמוד בעתיד?" התשובות של רבים מהתלמידים היו: "אנגלית, עברית, מתמטיקה, מחשבים". על השאלה - "מהו המקצוע בו היית רוצה לעבוד?" היה קשה לתלמידים להשיב. התשובות השכיחות היו: "אני לא יודע/ת." "אני לא מספיק מכיר/ה על מנת להגיד".

לחניכים עדיין אין תודעה ביחס למקומות אפשריים ללמידת המשך. ראו הרחבה בסעיף הדן בצוות.

גם למרואיינים הבוגרים, משתי הקבוצות, שלומדים חודשים אחדים במכללה בצפת יש חוסרים רבים בהכרות, הן בתחום האפשרויות הלימודיות והן בתחום אפשרויות התעסוקה: למשל מרואיינת שמתכננת לעבוד בקופ"ח – אם כעובדת סוציאלית או טכנאית רנטגן, או כל אלה שרוצים ללמוד באוניברסיטה מתמטיקה או אנגלית, לא ברור אם הם מבינים את משמעות הדבר, משמעות הלימודים ומשמעות האפשרויות האחרות.

בוגרי התכנית מרגישים שהתכנית הכינה אותם ללימודי המשך אולם הם חשים שניתן היה להכינם טוב עוד יותר. למשל, להקדיש עוד יותר זמן ללימודים **בכרמיאל**. או ללמוד יותר עברית / מתמטיקה / היסטוריה **בבזק** ועוד. בקשות אלו מבטאות בעקב את הצמא של התלמידים להצליח אבל גם את התחושה ביחס לצרכים הרבים ולפערים הרבים שיש בדרכם להצלחה.

שאלנו את בוגרי **בזק וכרמיאל** כיצד הם מרגישים בחברה הישראלית ואיפה הם רואים עצמם בעתיד. בשתי הקבוצות נמצא שיש תחושה טובה בסה"כ ביחס לישראליות. בשתי הקבוצות התייחסו לעובדה שבישראל טוב יותר מאתיופיה. בוגרי **כרמיאל** כולם ציינו שטוב להם כישראלים וכך גם רוב, אם כי לא כל, בוגרי צפת.

בקרב בוגרי **כרמיאל** התפילה חד מימדית יותר - נראה כי גם אם קיימים קשיי הסתגלות עליהם הם בקושי מוכנים להעיד (בדרך כלל - קשיים כלכליים), תחושת אסירות התודה על קליטתם בארץ, עולה עליהם עשרות מונים, נמצא כי עניין הזהות היהודית-ישראלית מהווה עבורם מרכיב משמעותי. **בבזק** ציינו במיוחד את האפשרות להשתתף בישראלים - בבחירות ובצבא. "קודם הרגשתי שלא טוב לי, השפה קשה, עכשיו התרגלתי קצת קצת". **בבזק** יש מוכנות גבוהה יותר להתייחס להיבטים פחות קלים: עדיין לא מרגיש לגמרי ישראלי, יש גזענות "אנחנו לומדים מהם (הותיקים) מה שרע - התנהגות לא יפה" ובמיוחד: "לא מאמינים לנו שאנו יהודית (דרישת ברית המילה בגיל 18)".

איבים: בהתייחסם לשאלות "מהי ישראליות בשבילך?" ו"האם כעת, בתום התוכנית, אתה מרגיש ישראלי יותר?" משיבים המרואיינים: "הישראלים מדברים ב"ח" ו"ע". להיות ישראלי זה לדעת עברית כמו ישראלי ולדבר טוב. אני מרגישה יותר ישראלית כי אני יכולה כבר לדבר". "הותיקים שונים מאוד בתרבות.. להיות ישראלי זה להבין השפה. להבין חדשות". "להיות ישראלי זה לדבר בעברית טוב, להסתדר, לקבל זכויות כמו ישראלי, להיות כמו עם ישראל". "אני ארגיש ישראלי כאשר אני אסיים את הצבא". "לא מרגיש עכשיו כמו ישראלי כי אני לא עשיתי מה שאני רוצה בגלל העברית. כשתהיה עברית ואני אעשה מה שאני רוצה ארגיש ישראלי". "עוד לא (מרגיש ישראלי - א.ה). עוד לא התרגלנו לשפה ולתרבות. באתיופיה הייתה תרבות אחרת אנשים מדברים אחרת". "מרגיש יותר ישראלי מקודם אבל עוד שונה בגלל השפה, רק השפה". "להיות ישראלי זה תרבות - אוכל שונה לבוש שונה. שיניתי אוכל ולבוש ואני יותר ישראלי".

חויית הישראליות המסתמנת מדבריהם של המרואיינים היא חוויה של השתייכות ושל יכולת למימוש עצמי ולהתערות. מבעד למגבלות שליטתם בשפה העברית, מגבלות שהקשו ורידדו את תשובותיהם, ניכר כי המרואיינים מתייחסים בראש ובראשונה אל השליטה בשפה העברית - אוצר מילותיה, מבניה התחביריים, מהירות החשיבה והדיבור בעזרתה ומבטאיה, כאל סממן הישראליות הבולט ביותר וכאל המפתח ליכולת התערותם בתרבות ובחברה. כל המרואיינים אומנם חווים שיפור משמעותי ביכולתם להבין, להיות מובנים ו"להסתדר" בחיי היומיום בהשוואה למצבם בראשיתו של הפרויקט. ברם, רובם גם חשים ומבינים שדרכם לרכישת שפה ברמה שתאפשר להם מימוש עצמי והשתלבות בחיים ובשיח הציבוריים עדיין ארוכה. מצד שני שפה היא מחסום שניתן

להתגבר עליו. זוהי מיומנות נרכשת. יש משמעות נוספת לדגש על העברית, והיא שהחניכים אינם חשים מחסומים אחרים כמו מחסומי מוצא או צבע כמכשולים אפשריים.

חלק מהמרווינים, **באיבים ובבוק**, חווים את חוויית השירות הצבאי המצפה להם כחוויה שתחזק משמעותית את אחיזתם בחברה ובתרבות הישראלית. הנחה זו ניתנת להסבר על רקע מרכזיותו של צה"ל ב"אתוס" הישראלי וכן לאור פעילויות ההסברה וההכנה לשירות שהופעלו במהלך הקורס. (הן במסגרת תוכנית "אחרי" להכנה לשירות והן במסגרת מפגשי הדינאמיקה הקבוצתיים).

י. מיומנויות למידה עצמאית והכרה עצמית –

בנושא זה קיים קושי רב אך נמצא שיפור עם התקדמות התכנית חלק מהשיפור נובע ממאמצים מכוונים של מובילי התכנית. אם כי מובילי התכנית מדגישים את חשיבות העיסוק בתחום הלימודי "נטו" גם אם הדבר כרוך בויתור על תחומים אחרים.

הזכרנו את המוטיבציה הגדולה ואת ההשקעה הנלווית אליה. אלא שהיבט מרכזי יוצר קושי והוא – **חוסר מיומנויות של למידה עצמאית ואי הכרות עם יכולות אישיות.** קושי זה בלט במיוחד בשדה אליהו ופחות בכרמיאל, בזק ואיבים, אם כי גם שם היינו עדים לקשיים לא מועטים. "כאשר אני נמצא בכיתה, אני יודע מה לעשות, יש מורה, תרגיל וכו'. בבית קשה לי להתחיל... אין מורה...". צוותי התכנית ורבים בוועדת ההיגוי סבורים שהתחום הלימודי, במתכונת בה הוא מתקיים כיום, מהווה מפתח להישגים בעתיד. אנו שואלים האם אין מקום לעיבוי מיומנויות למידה, קידום חשיבה אישית על הדברים ורפלקציה, גם על חשבון הספק "חומר", לטובת הפנמה טובה יותר של חומר לימודי בעתיד.

כאמור, היינו עדים לשיפור רב במיומנות זו עם ההתקדמות בתכנית. **בכרמיאל -** התלמידים מרגישים בסוף התכנית שהם יכולים לבצע שעורי בית בכוחות עצמם, במיוחד כאלו שיש בהם חזרה על הנלמד בכתה, אך קשה עדיין להם ללמוד חומר חדש בכוחות עצמם:

"לא (אוכל ללמוד חומר חדש לבד), אוכל לעשות זאת כאשר מישהו ינחה, יראה לי... אז אלמד...". השיפור התחולל אצל חלק מהתלמידים, אותם אלו שהיו בעלי כישורים לכך, והוא התרחש בחלקו בעקבות עצם ההתנסות ובחלקו בעקבות הנחיה. למשל בכרמיאל, הנחיה של המורה לעברית "תחזרו על הדברים בבית... תחפשו מילים לא מובנות", וכמוה מורים נוספים בכל האתרים.

חשוב לציין כי חלק משמעותי מדרכי הלימוד שהתלמידים בוחרים בהן באופן עצמאי אינן אפקטיביות. למשל, שני תלמידים בשני מקומות שונים, החלו ללמוד בעל פה דפים מספר הלימוד (בחשבון). הם אכן הצליחו לזכור אותם, אך לא להתקדם בלמידה. חשוב לציין כי גם בשעורים עצמם **התלמידים מתקשים בלמידה עצמאית.** ב- 58% מהשעורים מצאנו קושי בולט בכך. במשימות של עבודה עצמאית התלמידים מוותרים מהר מאד על ניסיון להתמודד לבד וקוראים

למורה – זו או זה נוטים לעזור מהר מאד ובמיוחד לתת תשובות ישירות. בהתאם לכך הם מתקשים בהתארגנות ובשמירה על סדר יום מתוכנן.

ויותר מכך, לתלמידים אין הערכה ברורה, או אין יכולת להגדיר את יכולותיהם וקשייהם. הם התקשו מאד בשאלה "במה אתה מרגיש חזק /טוב, במה פחות", גם כששאלה בדרכים שונות. נראה כי המורים מתקשים מאד במשוב ובהכוונה רפלקטיבית. בהתאם, ב 49% מתוך השעורים **בכרמיאל** לא מצאנו כלל משוב, וב – 51% הנותרים מצאנו משוב כוללני מסוג: "יפה מאד", משוב מסוג זה אינו יכול לסייע לתלמיד לדעת במה התקדם, במה הוא מתקשה ואיך הוא יכול להמשיך.

הקושי התרבותי של עולי אתיופיה בסוגיה של משוב ורפלקציה, יחד עם האינטנסיביות הגבוהה שבה הם לומדים, אינם מאפשרים להם להמשיג ולנתח את החוויות שעוברות עליהם במהלך הלמידה את מה שלמדו ומה שלא למדו ואת מה שעברו.

עם התקדמות התוכנית, שולבו בה היבטים נוספים של למידה, כאלו שמכוונים להסתדר בחברה הישראלית באופן עצמאי, למשל – איך להתמודד עם סירוב של גורמים רשמיים כמו קופת חולים, איך לכתוב מכתב תלונה וכו'. כל אלה היו משמעותיים מאד ואף קידמו מאד את למידת העברית. יש לציין כי למידה זו התרחשה באופן "מזדמן" ולא כתכנית לימודים מובנה.

יא. הוראה ולמידה

מתכונת הלמידה השכיחה היא פרונטאלית. בהתאם, מתכונת השיח על פי רוב היא חד כיוונית: מורה – תלמיד, ולתלמידים יש פחות מקום לביטוי בשעורים. עם זאת, מצאנו, במיוחד לקראת הסוף, נכונות לשלב גם למידה חוויתית ולמידה התנסותית.

מתכונת הלמידה – דפוס הלמידה השכיח בכל המקומות הוא פרונטאלי. **בכרמיאל** למשל, 68% מן השעורים שניצפו התבצעו במתכונת פרונטאלית כאשר ליוו אותם הפסקות לשם עבודה עצמית על משימות חזרה. 27% נוספים היו פרונטאליים לחלוטין.

עם זאת מצאנו גם שינויים:

שילוב אירועים חוויתיים בלמידה – החל מהשליש האחרון של תקופת הלימודים שולבו בתהליך הלמידה **בכרמיאל** תכנים חוויתיים. למשל, בישול במטבח על פי מתכונים כחלק משעור עברית, תוך דגש על הרחבת אוצר מילים בתחום זה של מזון. שעורים אלו היו מוצלחים מאד עבור התלמידים.

ההצמדות להוראה הפרונטאלית, למרות הצלחתה של ההוראה החוויתית נובעת משאיפת המורים להספיק יותר חומר ומהרגל של המורים.

טיולים – הטיולים נחוו על ידי התלמידים **בכרמיאל** כמשמעותיים ביותר. כך במהלך התכנית וכך בסופה. הם חשו שזה דבר חשוב שקבלו בתכנית. במיוחד אהבו את הטיולים שנגעו בהם אישית

ואשר היתה להם משמעות אמוציונאלית. **באיבים** כאמור עלתה גם תחושה שניתן לנצל את הזמן טוב יותר ללמידה.

השיח בשיעור – חד כיווני – מורה – תלמיד – בדקנו את מתכונת השיח בשיעור. עד כמה התלמידים באים לידי ביטוי, עד כמה הם יוזמים שיחה, עד כמה המורה דומיננטי וכו', תוך לקיחה בחשבון את הקוד התרבותי של יוצאי אתיופיה שאינם יוזמים בקלות שיחה עם דמויות סמכות. נמצא ש 86% מן האינטראקציות הן חד כיווניות: מורה – תלמיד. המורה מדבר, מספר, שואל. פניות התלמידים למורה מעטות. ב 34% מהשעורים לא היו כלל פניות, ב 40% פניות מעטות, בעקר שאלות הבהרה ובקשה לחזור שנית ורק ב- 26% מן השעורים התלמידים היו פעילים יותר ביוזמת השיח.

בהתאם, ב 76% מן השעורים המורה מדבר אל כל הכתה ולא אל קבוצה או בודדים. לגישה זו יתרונות רבים ובעקר – היכולת לעבוד עם כולם. אלא שבדרך זו, התלמידים החזקים במיוחד או החלשים במיוחד אינם מקבלים דגש. התלמידים החלשים מקבלים תשומת לב רבה יותר מהחזקים. ב- 71% יש התחשבות נמוכה בתלמידים החזקים ו ב- 56% התחשבות נמוכה בחלשים. בכל המקומות נעשו ניסיונות להתמודד עם הבעיה באמצעות מציאת מסגרות שונות לחלשים או מטלות ייחודיות לחזקים.

סוגיות לחשיבה

הפרויקט השתנה והשתפר במהירות, סיגל דרכי עבודה, וסגל התוכנית רכשו ידע. חלק גדול מהבעיות המוקדמות נפתרו, אבל עדיין נותרו מספר בעיות מוקדיות שהסגל והחניכים מדווחים עליהם (כפי שראינו לאורך הפרק הקודם). קשיים אלו רוכזו כאן כסוגיות לחשיבה.

א. **חניכים שלדעת מוריהם יכלו לעמוד בבחינות בהיקף וברמה גבוהים יותר** (3 ו-4 יחידות באנגלית 2 יחידות במתמטיקה) **החמיצו הזדמנות זו** בגלל היעדר תיאום מוקדם בין התוכנית לבין משרד החינוך, בגין מערכת מבחנים ארצית שאינה תואמת את לוח הזמנים של התוכנית או קצב העבודה בה..

ב. על אף מאמציהם של המורים להגיע אל כלל תלמידיהם והחלוקה לתת רמות גם בתוך הכיתה, פערי הידע והיכולת בין התלמידים ניכרו ו"גבו מחירים". **המופסדים העיקריים ממצב דברים זה היו התלמידים החזקים יותר**. בשאלון הסיום שמילאה כותבת אחת המורות הייתי רוצה שתמצא איזו שהיא מסגרת לימודים נפרדת לעולים שסיימו 12 שנות לימוד באתיופיה. ולא להמשיך וללמד אותם עם כולם, כי זה מונע מהם להתקדם".

ג. **קושי בלימודי המחשב** -שיעורי המחשב, שגם הם נלמדים היום באופן פרונטאלי, מצריכים היערכות טכנית שונה על מנת לאפשר למורה להגיע באורח יעיל יותר אל תלמידיה ולעבוד איתם באורח פרטני. כיום המורה פועלת בעזרת מחשב ראשי שדרכו היא מתקשרת עם כל הכיתה

כיחידה אחת. (המורה אמנם מאוד השתדלה להגיע אל כולם). נראה שיש מקום לחשוב על אופציות עבודה אחרות בשעורי מחשב.

ד. **עומס המטלות הלימודיות** – כפי שטוענת אחת המרואיינות **באיבים**, ממובילות התוכנית: "התוכנית אינטנסיבית מידי ויש לפרוש אותה על פני תקופה ארוכה יותר". גם מנהלת האולפן שותפה לדעה זו: "לדעתי יש עליהם עומס גדול מאוד בעיקר בגלל נושא היהדות. אני יודעת שמתייחסים לזה במשרד החינוך אבל עדיין יום הלימודים שלהם הולך ומתעבה ובשלב מסוים נעשה מאוד עמוס. הם לא מתאוננים אבל אני חוששת שלקבוצה המאוד חלשה, אלו המשוללים מיומנויות בסיסיות – החזקת עיפרון, ישיבה בכיתה וכו', זה עלול להיות עומס יתר". תלמידי הקבוצה החזקה **בכרמיאל**, אלו שהתקבלו לצפת, סבורים אחרת. הם סבורים שיכלו ללמוד אף יותר.

ה. **קשיים בהתארגנות בכלל ובהתארגנות ללמידה** – נצפו גם במועדים מאוחרים יותר של הפעילות. הקשיים מתבטאים בעקר באיחורים והם מתרחשים יותר בשעורים שבהם החלוקה לקבוצות פחות מוכרת.

ו. **העדר מיומנויות של למידה עצמית** - "כאשר אני נמצא בכיתה- אני יודע מה לעשות, יש מורה, תרגיל וכו'. בבית קשה לי להתחיל... אין מורה...". (ראה הרחבה בסעיף קודם הדין בלמידה עצמאית)

ז. קושי נוסף הוא **הלחץ**. בעניין לחץ המטלות אומרת חברת סגל בכירה **באיבים**: "המערכת היא מאוד אינטנסיבית. ואליה יש להוסיף קשיים מצביים: הניתוק מהמשפחה, התפקוד העצמאי הנדרש, החיים עם אנשים שלא מכירים (4 בחדר)". וחברת סגל נוספת, מנקודת ראותה מתייחסת לעומס המטלות: "אני חוששת לחלשים שביניהם בעיקר. זה עלול להיות עבורם עומס יתר. אולי כדאי לבנות עבורם תוכנית אחרת, להאריך את משך התוכנית ולתת את אותם התכנים על פני יותר זמן ולא להיכנס איתם לתוך המערבולת של ההישגים כשעליהם להסתגל להרבה דברים".

המלצות

א. מיומנויות למידה עצמאית

אנו ממליצים להבנות בתוך תכנית הלימודים הקניית מיומנויות של למידה עצמאית, יכולת התארגנות, הכרה עצמית ושיטות למידה מותאמות. חשוב לציין כי שיטות הלימוד שהתלמידים משתמשים בהן הן שיטות אפקטיביות באתיופיה. שיטות הלימוד בארץ שונות מאד. כדאי למצוא דרכים לסייע לתלמיד להחליף שיטות אלו בשיטות שמתאימות יותר לתכנים בארץ, ללא פסילה והכחדה של השיטות הישנות. התלמידים עצמם זקוקים לשיטה. "אני מרגיש שיש שיטה, אבל מה? אני לא יודע".

המלצה נוספת היא לחדד את מסגרות הלמידה המתאימות יותר לחזקים ואלו המתאימות יותר לחלשים, ולהתמחות יותר בהוראה לקבוצה הטרוגנית.

חלק מהמורים מצאו פתרונות בחלק מהזמן לחלק מהתלמידים. כדאי לחשוב על סדנה/אות של המורים להבניה של הידע והניסיון שלהם בנושא.

ב. הגברת הלמידה החויתית והפרטנית

אנו ממליצים לשלב יותר היבטים חווייתיים בלמידה, בין אם טיולים ובין אם למידה דרך התנסות, אשר מלווה אליה רפלקציה ומשוב (ראה הרחבה גם בסעיף הבא). שיטת למידה זו היא גם מותאמת יותר ליוצאי אתיופיה. מכיוון שחלק גדול מהלמידה נעשה בתהליך של שוליות ליד ההורים, קיימת ליוצאי אתיופיה דווקא היותר מבוגרים, יכולת למידה מעצם ההשתתפות בתהליך או צפייה בו, שהיא גבוהה יותר מהמקובל בארץ. ניצול המיומנות הזו ללמידה ממקרי אמת, מסימולציות ומחוויות מזדמנות או יזומות יכול להעשיר מאד את החניכים בכל מה שאמור לסביבה החדשה, אבל גם במה שאמור בנושאים הפורמאליים, בעיקר מיומנויות שפה שונות, היסטוריה ואזרחות, לימודי השכלה אבל גם ואפילו בחשבון.

אנו ממליצים לעזור למורים להעמיק את אותם היבטים של למידה חויתית מזדמנת בנושאים הקשורים למיומנויות של חיים עצמאים בישראל, כפי שכבר התחילו לעשות, כחלק אימננטי מתכנית הלימודים. כך לתלמידים תהיה חוויה של קשר בין המקרים השונים שהם פוגשים בשעורים שונים. אנו מציעים להלן הבחנה בין **מיומנויות נקודתיות** ובין **כלים**. מיומנויות נקודתיות, כאלו שנלמדות היום, מלמדות את התלמידים להתמודד עם משימה נתונה – למשל, הכתיבה הפונקציונאלית - כתיבת מכתבי תלונה, או בישול על פי מתכון. אנו ממליצים לנסות לבנות מערך כלים, כאלו שיוכלו לעמוד לרשות התלמידים במצבים שונים בהם הם נתקלים. כלומר לסייע לתלמיד לבצע הכללה ממיומנות טיפול במצב מסוים לטיפול במצבים אחרים.

אנו ממליצים **להבנות בתוך השעורים, ובמיוחד בשעורי מחשב, יחידות עבודה אישיות וקבוצתיות**, מותאמות לתלמידים.

ג. הבניית קריטריונים ומשוב

סביב אותו עניין עלתה סוגיית המשוב והרפלקציה. נראה לנו חשוב לעזור לתלמידים להבנות קריטריונים ללמידה וליכולות של עצמם. כחלק מזה חשוב להמשיג את התהליכים והמיומנויות. אחת הדרכים היא שימוש מרובה שמשוב מובנה. למשל במקום לומר לחניך "איזה יופי!" חשוב לומר לו "עשית נכון את פעולת הכפל, אם היית מסמן לעצמך בצד את העשרות שצריך לזכור, לא היית רושם שלוש במקום חמש" [דוגמא דמיונית לחלוטין]. משוב מובנה כזה עוזר לחניך להמשיג את העשייה של עצמו וגם את הטעויות שעשה. ההתייחסות לעשייה קונקרטית של משוב כזה יעילה לעיתים יותר מהסבר כללי לכל הקבוצה.

תהליך כזה (שניתן לעשותו לגבי כל דבר, החל מבישול וסידור החדר וכלה ביחסים עם עמיתם) יכול לעזור לחניכים לעשות רפלקציה על עבודתם הם, מצבם, דרכי התמודדותם, ובכך לבנות קריטריונים עצמיים לצורך בחינה עצמית של מיקומם ויכולותיהם. תהליך כזה יכול בהמשך לעזור

למורים ולאנשי הסגל להבין היכן נמצא החניך, היכן טמונים קשייו או יכולותיו, ולהקל מאד על הדיאלוג בין המורים ואנשי הסגל לבין החניכים.

חשוב לציין כי הכנת צוות המורים והמדריכים לעבודה רפלקטיבית יותר אינה מובנת מאליה והיא דורשת השקעת זמן משמעותית בהדרכתם ובחשיפתם לעצם הנושא ולמיומנויות רפלקציה.

ד. התייחסות להיבט האישי בתהליך הלמידה

אנו ממליצים להעמיק את האופציות שעומדות בפני המדריכים והמורים להתייחס להיבטים אישיים של התלמידים. לא מדובר על טיפול בבעיות פרטניות, שאת זה עושה הצוות היטב, אלא בהתייחסות מובנה ושיטתית לתכונות, ליכולות, לרצונות, לרגשות. התייחסות מסוג זה תלמד את התלמידים עצמם לטפל בנושאים הללו ולהיות קשובים לתהליכים שהם עוברים.

ממצאים לגבי התכנית

מידת הצלחת התכנית -

הגורמים השונים המעורבים בתכנית חווים אותה כתכנית מצליחה. בעלי התפקידים חשים שהיא מצליחה מאד, במיוחד בתחום הקניית שפה ומקצועות ההשכלה אך גם בתחומים מגוונים אחרים.

רב בעלי התפקיד שבעי רצון ממידת השגתן של מטרות התכנית - המטרות אינן נראות להם יזרניות ורובם סבורים שהן הושגו במידה רבה.

שיפורים תוך כדי התקדמות -

נמצאו עדויות רבות לשיפורים ושינויים תוך כדי פעולה.

בבזק: במסגרת ההערכה (שנכנסה בחודשים האחרונים לפעולת התכנית) לא ניתן היה לעקוב אחר שינויים ולמידה שהתרחשו במהלך התוכנית, אך מובילי התוכנית דיווחו על לקחים שהופקו בתקופה של תחילת התוכנית שהובילו לשינוי תוכנית הלימודים (למשל, מראש תוכנן שמורים דוברי אמהרית ילמדו את מקצועות ההשכלה. בפועל לימדו אותם מורים דוברי עברית ונוצרו קשיים רבים, בעקבות ניתוח הבעיה וזיהוי הטעות הוחלפה שיטת לימוד המתמטיקה בעברית, לשיטת לימוד באמהרית.), ולשינויים בארגון החברתי של המרכז (יצירת מועדונים שונים למשתתפי סל"ה ולמשתתפי קדם"א, כדי למנוע ויכוחים בנושא הצפייה בטלוויזיה).

אחד הביטויים המשמעותיים לשינוי הוא השיפורים שנעשו בין מחזורים שונים. את ההבדלים הללו ניתן למצוא באופן הטוב ביותר בהשוואה בין בוגרי **בזק** ובוגרי **כרמיאל**. התכנית בכרמיאל החלה

לאחר הפקת לקחת מן התוכנית ב**בזק**. שתי הקבוצות מעריכות מאד את מה שקבלו בקדמ"א ויודעות להגדיר את תרומת התכנית להכנתם ללימודי המשך ולשילוב בחברה הישראלית, אלא שבקבוצת בוגרי **בזק** נשמע גם זעם. זעם על הקשיים הטכניים בהם נתקלו עם קליטתם ועל התנאים הטובים יותר שהיו לתלמידי סל"ה. כל אלה שופרו ב**כרמיאל** בעקבות תהליכי הפקת לקחים שבוצעו ואכן בוגרי **כרמיאל** רואים כמעט אך ורק היבטים חיוביים, אין בהם כעס ויש בהם הערכה רבה למה שקבלו ב**כרמיאל**. שיפורים נוספים בוצעו בתוך התכניות. למשל, מבחני מיון שנערכים לאורך התקופה ועל פיהם יש אפשרות לתלמיד לשנות את מיצובו בקבוצות למידה, החלפת מרצים לא מתאימים ושינויים אחרים.

באיבים מבטאים אנשי הצוות את תחושתם שחל שינוי: "משתתפי הקורס הנוכחי הוכנו באורח מעמיק ויסודי יותר מחניכי הקורס הקודם לקראת מעבר החיים המצפה להם עם תום הקורס". "בסיום הקורס הקודם אנשים חוו תחושה של תלישות ואני חושבת שהפעם זה יהיה שונה בגלל ההכנה שקיבלו לקראת היציאה. ש' (מנחה הסדנה) חשב איתם על "מה אני עושה מכאן והלאה". בקורס הקודם הייתה איזו שהיא פגישה אחת שאני פתחתי את זה ... והפעם זה היה מתוכנן ויסודי יותר ואני חושבת שזה הקל עליהם".

במקביל לשיפורים שבוצעו, נמצא כי בצוותים של איבים ושל כרמיאל יש כמות שווה של אנשים שחשים שבוצעו שינויים וכאלה שלא. כמחצית מהמרואינים מדווחים שהיו שינויים ארגוניים, ומחצית טוענים שבוצעו שינויים בתכנית הלימודים כמעט ולא בוצעו שינויים בתחום החברתי.

דוגמא לשינויים ארגוניים: חלוקת ארוחת הצהריים, שילוב של ראיונות קליטה, יוזמה לתכניות המשך וכו'. דוגמא לשינויים בתכנית הלימודים: שילוב העשרה אינסטרומנטלית, התאמת התכנית לעולים, שינויים במערכת השעות ודגשים שונים בהוראת המקצועות, למשל באנגלית: מקצוע קשה במיוחד, עקב קשיים שעלו בוצעה הפרדה בין כאלו שילמדו אנגלית במתכונת רגילה וכאלה שילמדו אנגלית לצורך שימוש במחשב.

דוגמא נוספת ליכולת הלמידה תוך כדי התקדמות היא הנושא של המכון הבינלאומי לקידום הלמידה (פויירשטיין). הקורס מטעם המכון הובא לאיבים ולכרמיאל ביוזמת הניהול הארצי. באיבים, הכנסתו באמצע השנה למסגרת תוכנית לימודי הקורס, העמוסה לעייפה בלאו הכי, נתפסה על ידי צוות הניהול כבעייתית וכ"הנחתה" שעוררה קשיים ואי נחת: "היה לחץ מאוד גדול להפעיל את פויירשטיין בתוך זמן קצר ובאמצע תהליך של קבוצה. הם בעצמם אומרים שזה לא היה נכון לעשות את זה כי באמת זה לא בדק הישגים מהתחלה אלא רק מהאמצע. זו בהחלט הייתה הנחתה" (אשת סגל בכירה). "ההתחלה עם פויירשטיין לוותה בהרבה אי הבנות. לא רק עם השיטה, אלא בין האנשים. משהו בתקשורת ובמפגשים לא עבד פה. לאחר שקבלנו שעות של הסבר הדברים התבהרו" (אשת סגל בכירה). בנסותו ליצור קשר עם אנשי המכון באיבים, חווה גם מבצע

ההערכה חוויה דומה - מבעי חשדנות רבה מצידם וקשיי תקשורת שרק במהלך המפגשים ולאחר קבלת הסברים והתנצלויות, פחתו ואפשרו שיתוף פעולה.

אנשי צוות התוכנית ידעו להתגבר על הקושי התחילי, אפשרו למנחה מטעם המכון לפעול ובמידה מסוימת אף למדו לפעול ביחד כצוות ולעשות שימוש מסוים במידע שסיפקו האבחונים של אנשי המכון. אשת סגל מצוות הכפר: "פויירשטיין אכן הונחת ובמבט לאחור אני חושבת שהתמודדנו עם זה בצורה טובה. היו קשיים והתמודדנו איתם בצורה טובה".

מהצד השני אנשי המכון עצמו, לא התעלמו מהבעיות. הם יצרו דיאלוג עם צוות ההערכה, למדו מן הקושי של השנה הראשונה, שינו את מערך העבודה, הביאו אנשים מתאימים יותר, ועשו רבות לשינוי מערך העבודה לתהליך יעיל יותר וזורם.

הבדלים ביישום בין אתרים שונים

ההבדל המרכזי הוא שיפורים אירגוניים שהוכנסו בקבוצות החדשות יותר: **איבים** ו**כרמיאל** לעומת **בזק**. אולם נמצאו גם הבדלים תוכניים. אחד ההבדלים הבולטים בא לידי ביטוי בשאלה הנוגעת להצלחות ולקשיים בתכנית.

בעוד **בכרמיאל** סבורים שההצלחה המרכזית הינה בתחום השילוב העיתי במכללה, הרי שב**איבים** בתחום השילוב עם עולים ממדינות אחרות וכן הצלחה בלימודים.

בעוד שב**איבים** הקשיים המרכזיים שמדווחים הם חיצוניים: קשיים עקב תלות בגורמים הממסדיים וקשיים עקב געגועים לבית, **בכרמיאל** רואים יותר קשיים פנימיים: שילוב בין תלמידי קדמ"א ברמות לימודים שונות ובינם לבין אחרים.

תלמידי קדמ"א והמשפחות

המשפחות מהן באים תלמידי קדמ"א נמצאות בקשיי קליטה קשים. כעולים, כעולים מאתיופיה, וכפלשמורה, הם מתמודדים עם בעיות מורכבות. אנו מוצאים שנושא זה מעיב על התלמידים ומקשה עליהם. הציפיות מהן גבוהות. בין המובילים יש השואלים האם נכון להוציא את התלמידים מן המשפחות והאם ניתוק זה, שאכן נותן לתלמיד הזדמנות טובה יותר להשתלב בחברה הישראלית, לא מעצים את פער הדורות ואת הניתוק מהמשפחה. בשלב זה התקיימו יוזמות שונות בתחום שילוב המשפחות וביניהן: ביקורי הורים או **בכרמיאל** טיול שאליו הוזמנו גם אחים ואחיות. אולם עלו גם טענות ומחשבות שקדמ"א, עקב משימתה הלימודית הממוקדת, לא בנויה לעבוד עם הורים ועדיף אולי שההורים יטופלו על ידי גופים אחרים.

תכנית מערכתית לעומת תכנית מקומית

אנו סבורים שחלק מהקשיים המתוארים בדו"ח זה נובעים מהעובדה שתכנית קדמ"א התפתחה למעשה באתרים השונים, כתכנית עצמאית. הסיבה לכך, כפי שתיארנו היא מורכבת. חלק מהעניין בא מכך שמדובר בתוכנית ניסויית ונבנית, תוכנית שלא באה עם כל הידע מראש ועם תוכניות עבודה סגורות ונוקשות. חלק נובע מאופי האוכלוסייה ההטרוגני והשונה ממקום למקום. חלק אחר בא מכך שהתכנית הופעלה בשטח על ידי אנשים האמונים על הקניית הלשון, אך חלק גדול מהם לא מכירים את האוכלוסייה וזה להם מפגש ראשון איתה. כל הגורמים האלו חייבו את האנשים בשטח למצוא פתרונות למצבים השוטפים שהתעוררו, ובכל מקום הצוות מצא פתרונות משלו. בנוסף, בעוד שבמטה שכלל את אנשי משרד החינוך והסוכנות התפתחו תפיסות וגישות שונות כלפי התכנית, השטח לא תמיד חשוף אליהן. (בסעיף הדן בצוות ההדרכה מוצגת בהרחבה תמיכה אמפירית לטענה זו). מצב זה גרם להצטברות ניסיון וידע שונים במקצת בכל אחד מהאתרים, ידע שיכול להיות עושר גדול, וחשוב למצוא דרכים להבנותו וליצור זרימה של ידע בין האתרים.

המלצות

ההמלצות המתייחסות לסעיף זה מופיעות כבר בחלקן בסעיף הקודם – המלצות הנוגעות לעבודה עם תלמידים. נוסף שתי המלצות:

א. הבניית מערכים עבור שילוב המשפחות

אנו ממליצים לבדוק את סוגיית שילוב המשפחות. האם נכון למצוא דרכים ליצור חיבורים משמעותיים ומובנים בין תלמידי קדמ"א ובין משפחותיהם. למשל, במשרד החינוך הוצע פתרון של ביקורי משפחות, או חשיפת המשפחות לתהליכים שעוברים התלמידים. תכניות אשר יאפשרו לתלמידים לשמור על זיקה בין הבית ובין הישראליות, ימתנו את פער הדורות ואת העול הרגשי המוטל על התלמידים עקב הריחוק. מנגד אפשר לחשוב שתהליכים מסוג זה עשויים להפריע עוד יותר לתלמידים בלימודיהם.

ב. חידוד ועיבוי ההיבטים של תכנית אחידה ומשותפת

אנו ממליצים לחדד את אותם היבטים של תכנית מערכתית, וזאת תוך חשיפה רבה יותר לפורומים משותפים בין אזוריים ולאנשי המטה. חידוד זה יכול לקדם את השגת המטרות המורכבות יותר של התכנית.

ממצאים לגבי הסגל וההדרכה

ממצא מעניין ראשון הוא כי לא נמצאו הבלים מהותיים בתשובותיהם של בעלי תפקיד שונים בתוך האתרים, בשאלונים המיועדים לבעלי תפקיד (מנהלי אולפן, מנהלי מרכז

קליטה, מורים ומדריכים), נראה כי התפתחה תפישה משותפת ואחידה כלפי קדמ"א. תפישה מסוג זה מלמדת על קיומה של עבודת צוות.

תמיכה הדדית בתוך הסגל, מפגשים ופורומים

כאמור, נראה שפרויקט קדמ"א הוא פרויקט שמוחזק ומנוהל בתוך המרכזים השונים. הוא מנוהל באמצעות מפגשי צוות ומעקב צמוד. אך פחות, לפחות בחוויית המשיבים, באמצעות ניהול משותף. בהמשך נדון בהשלכות של כל אחד מהדפוסים.

נמצא כי מתרחשת עבודת צוות בין הגורמים השונים בתוכנית. לרוב מדובר בישיבות צוות בהם דנים במצבם של התלמידים, מעקב אחר מצבם הלימודי, מעקב פרטני וכללי וכן, בקבלת החלטות להמשך הפעילות.

אולם, מתשובות המרואיינים עולה כי החשיפה לתוכנית קדמ"א כ"תוכנית אב" הייתה והינה מעטה. רוב מפעילי התוכנית דווחו כי השתתפו בפגישת הכנה אחת לקראת התכנית. המרואיינים זוכרים פעולות שעשו במהלך הפעלת התוכנית, לטובת קידום נושא קדמ"א, אך הם פחות זוכרים דיונים בהם נחשפו לעצם התוכנית, לעקרונותיה ולאופן פעילותה. יוצא מכלל זה קיומם של פורומים קבועים, עליהם העידו כלל המרואיינים. אולם, גם בזה האחרון, לרוב מדובר על דיוני חתך פנים-תוכניתיים ולא, הצגת התוכנית עצמה.

מודל עבודה מסוג זה מבטיח את סוגיית השיפור והשכלול של התכנית בכל אחד מהמקומות, וכך אכן נמצא. אולם הוא אינו יוצר הזדמנויות לפרויקט מערכת, כזה שידון בסוגיות השונות שהוא מזמן, וכזה שיאפשר לצוותים להתמקצע מעבר לידע הקיים שלהם. ממצא זה יכול להסביר מדוע אחרי הכל, המטרה של קידום הישגים לימודיים מקבלת חשיבות כל כך גבוהה, ומדוע אין תמימות דעים ביחס לתפקיד ההישגים הלימודיים בתכנית.

באיבים היתה תרומה ייחודית **למורה לאנגלית, יוצא אתיופיה, ששימש גורם מייעץ עבור כלל פעילויות הלימוד באולפן** - בהתייחסה לנקודה זו אומרת מנהלת האולפן: "התייעצתי איתו המון. כל פעם שראיתי תופעה לא ברורה הייתי שואלת אותו. הוא היה גם בשבילי וגם בשביל המורות לעברית מעין גשר. הוא הבין דברים מסוימים טוב יותר מאיתנו גם משום שהכיר את החניכים היטב וגם משום שבא משם (מאתיופיה - א.ה). הסתייענו בו מאוד גם בתהליכי המיון הראשוני לקבוצות הלימוד וגם בעבודה השוטפת. בשבילנו הוא היה אורים ותומים"

תפקוד ושת"פ בצוות הניהול המקומי - למעט מנהלת האולפן, שמקום מושבה (מכללת "ספיר") ממקום במרחק מספר דקות נסיעה מהכפר, שהו כל יתר אנשי הצוות בכפר עצמו, נפגשו ושוחחו פנים אל פנים (או בטלפון הפנימי) על בסיס יומיומי. הקשר עם מנהלת האולפן היה אף הוא יומיומי אך בעיקר טלפוני.

מבט בלוח פעילויות ההכנה לקראת התוכנית ובמהלכה מראה כי הפורום הנ"ל התכנס בהרכבים שונים 15 פעמים במהלך שנת הפעילות. אך עיקר השיח כאמור התקיים מידי יום בטלפון. במהלך הראיונות שקוימו עם כל אחת מהן התקבלו והתקיימו כשלוש שיחות טלפון ביניהן בענייני עבודה שונים.

מהראיונות הנ"ל ניכר כי בין ארבעת חברי הצוות הניהולי מתקיימים יחסי עבודה טובים וקיימת הערכה הדדית זו בולטת בעיקר בהתייחסויותיהן של המנהלות לתפקודי המערכות ולקשר ביניהן ובהתייחסויותיהם של העו"ס והחונך: "הקשר עם האולפן הוא מצוין, יומיומי, הרבה ישיבות משותפות, שיחות משוב משותפות, עבודה טיפולית משותפת. הקשר מצוין גם ברמה מערכתית, מבחינת הפתיחות שלהם לדברים חדשים". "שיתוף הפעולה בינינו לבין האולפן הוא מלא. קיים קשר רצוף, כל הזמן". "ש' הוא כוח מושך בצורה מדהימה. תומך מחזק ובעיקר שם בשבילם כל הזמן". "ע' ידעה להביא להם סיוע ופעילויות שנתנו להם המון".

להתרשמותי [א.ה] – כל הארבעה הנ"ל ממלאים את תפקידיהם מתוך מעורבות רגשית רבה ומתוך תחושה של שליחות. אלו האחרונים ניכרים בעיקר בדבריה אשת סגל בכירה: "הם פה מאוד בתוך בועה. אנחנו מאוד מתרגשים מכל הסיפור הזה, מההישגים שלהם והם נתונים כל הזמן בחיבוק האבהי והאימהי שלנו..".

מטרות ומיקוד בתפישה

התפיסות של אנשי הצוות, כפי שהן באות לידי ביטוי בשאלוני בעלי התפקידים מכוונות בראש ובראשונה לתחום הלימודי. תחום זה מעסיק את בעלי התפקיד והוא מהווה פריזמה לבחינה של מטרות, הצלחות, קשיים וצרכים. כל שאר התחומים מקבלים חשיבות משנית. חשוב לשאול האם ומדוע תחום זה מקבל משקל כל כך גבוה, והאם כך רוצים שיהיה גם בהמשך. למשל, האם ניתן לדבר על קידום לימודי והישגים משמעותיים ללא פיתוח היבטים אישיותיים שתומכים בכך.

בתחום המטרות -

מתוך שאלוני בעלי התפקיד עולה כי קדם"א נתפשת בעיני המרואיינים בראש ובראשונה כבעלת מטרות לימודיות: אם השכלה כללית ואם השכלה בתחום השפה, אולם בשיעור גבוה גם לקידום חברתי. התחום האישי מודגש פחות. כך בשאלה פתוחה שבה התבקשו המשיבים להגיד מה מטרת התכנית בעיניהם. בשאלה סגורה, שבה התבקשו לדרג מטרות אפשריות, הקניית ידע בתחום השפה קבלה מקום מרכזי. בהתאם, המרואיינים חשים שהמטרות של הקניית שפה והקניית ידע בתחומי ההשכלה הושגו במידה הגבוהה ביותר.

בבזק: סגל התוכנית בבזק רצה ליצור קבוצה של צעירים מובילים מבחינה חברתית ואקדמית. הסגל חש שמערכת הלימודים תוכננה בצורה צפופה מדי, ושיש להכניס אלמנטים נוספים לא פורמאליים (מנהיגות, אזרחות, היסטוריה). ואכן, בסוף השנה, נבחרו ששה מבוגרי התוכנית

להשתתף בסמינר מנהיגות, ולאחר מכן, להדריך בקייטנה לנערים במרכז הקליטה באשקלון. המטרה החברתית של השתלבות במרכז הקליטה, ובמיוחד הקשר עם קבוצת סל"ה, היתה קריטית למובילי התוכנית, והם בנו תוכניות משותפות לשתי הקבוצות.

בתחום ההצלחות והקשיים -

כאשר שואלים למה התלמידים זקוקים בהמשך, בעלי התפקיד מציגים על פי רוב צורך בעזרה בתחומים לימודיים שונים. רק במקרה אחד הוצג צורך בעזרה בקליטה בדרכים חוויתיות יותר. בהתאם, כאשר ששאלנו היכן היו בתכנית דגשי יתר, גם הם היו בתחומים לימודיים שונים.

יחס הצוות כלפי התלמידים מאופיין בחום ובעבודה עניינית. בשדה אליהו התפתחו גם יחסים אחרים, מטבע השהות בקיבוץ. כל הגורמים המעורבים בפרויקט מגלים יחס חם כלפי התלמידים, הם שואלים את התלמידים שאלות אישיות מחייכים ומעודדים. החשיבה המאפיינת את הסגל היא: "מה ניתן לעשות עבור התלמידים", אולם נעדרת החשיבה של "מה היה מהנה עבורם", "מה התלמידים חושבים על דפוס פעולה כזה" וכו'. במקום אחר בדו"ח הדגמנו מקרה אחד של גישה רפלקטיבית בכרמיאל – גישה שבה שואלים את התלמיד איך הוא התמודד עם דברים, בהתאם, מצאנו בתצפיות שעור נמוך מאד של רפלקציה. בהתאם, בראיונות עם מובילים – מנהלים ומורים, כמו גם במפגשים שונים שבהם נכחנו נמצא עסוק רב בצרכים ובשיפורים שיש לעשות, אך פחות, בדרכי החשיבה של התלמידים ובדרך שבה שיפורים אלו יפעלו. (ראה הרחבה בסעיף: "יכולת הצוות להבין את התלמידים").

מודעות ומאמץ בעבודה עם אוכלוסייה הטרוגנית -

קודם לכן ציינו את ההטרוגניות הרבה שיש בקבוצות. **הצוות משקיע מאמצים רבים ליצור התאמה של הלמידה לאוכלוסיות השונות**, חלוקה לקבוצות משנה, קידום של החזקים במיוחד באמצעות שיבוצם במכללות וכו'.

משתנים מרכזיים בתהליך העבודה עם התלמידים:

משתנים אלו הם משתנים מתווכים. הם מתווכים במובן מסוים בין ההצלחות ובין הקשיים, אך גם מהווים משתנים שעשויים להסביר את הקשיים. סוגיה זו נדונה בועדת ההיגוי המלווה את הערכה, אין לנו עדויות לדיונים נוספים שניסו לבחון את הסוגיה.

יכולת הצוות להבין את התלמידים. כאמור, הצוות קשוב וער לצרכים רבים של הסטודנטים ומנסה לענות עליהם על הצד הטוב ביותר. אלא שבצד זה, יש גם קושי בחלק גדול מראיונות אנשי הסגל אנו שומעים שמבחינות מסוימות הסטודנט עצמו הוא נעלם עבור המטפלים השונים. עושים המון עבורו, אבל לצוותים אין תחושה שידועים מה הוא קבל וממה הוא נהנה. יש בתכנית מודעות רבה לתהליכי קלט: מה מלמדים. יש גם מודעות רבה לתהליכי פלט: מה התוצרים, אך יש, ככל הנראה פחות מודעות לתהליכי למידה ספציפיים.

לקושי זה שני מקורות:

האחד, הכרות מוגבלת עם האוכלוסייה ותרבות המוצא שלה. בעלי התפקיד מתייחסים בשאלונים לקושי זה, הם חשים שהם זקוקים ליותר הדרכות וחשים שחלק מקשיי התכנית נובעים מבעיה זו.

קושי נוסף נובע מהעדר של מערכות רפלקטיביות, כאלו שמבררות עם הסטודנט מה היה טוב יותר ומה פחות, באילו מקומות פגשה התוכנית את הצרכים שלהם ובאילו לא, אילו תפישות התפתחו, מה באמת "לקחו החניכים הביתה" וכו'. במקרים שיש תהליכים כאלו הם ספוראדיים אולם משמעותיים ביותר. נציג ציטוט מדברי תלמיד: " טוב ש[שם של אחת המורות] שואלת אותנו בנוגע לאיך היה היא עוזרת להגיד דברים ולהבין אותם..."

לצוותים קשה לפעול בדרך זו, ומערכת תומכת בנושא זה עבור הצוותים התפתחה חלקית. דוגמה אחרת שבה כן התמודדו עם סוגייה זו היא באמצעות סדנה מונחית על ידי עובד סוציאלי שלתחושת המובילים פתרה חלק מהקשיים בהבנת הסטודנטים.

ננסה להמחיש נקודה זו שיש בה לכאורה סתירה פנימית.

התלמידים חשופים למורים רבים, רובם מקצועיים, חלקם דוברי אמהרית וחלקם לא. אלא שמבנה הלימודים, ואולי גם מודל העבודה המוכר למורים מחייבים עבודה אל מול קבוצת לומדים. על פי התצפיות נראה שהלמידה מכוונת לקבוצה כולה, שיש פחות מיקוד בתהליכים אישיים של תלמיד כזה או אחר. ניקח לדוגמה את סוגיית המשוב. בכל המקומות ניתן לתלמידים משוב. אוספים נתונים מרכזים אותם ומקבלים החלטות על פי הנתונים הללו. אולם מצאנו מעט מאד משובים ספציפיים המשכיים, לבעיה ספציפית או לתלמיד ספציפי, ובאופן כללי מעט מאד תהליכים רפלקטיביים בהוראה או בלמידה. החלה של תהליכים כאלה דורשת הכשרה עצומה של המורים והיא דורשת שינוי תפישה, שינוי מוקדים להתערבות וכו'.

אנו מוצאים שאין שיח רפלקטיבי בין מורה ותלמיד. יש שיח על בסיס יחסים בינאישיים, לא על תהליכי למידה הוראה. התבוננות על התהליך שבין מורה ובין תלמיד חשובה בעיקר בפרויקט מורכב כמו קדמ"א. בתהליך ההוראה שבו נמסרים דברים, מעובדים תכנים ויש תוצרים, יש היום מודעות גוברת והולכת לחשיבות המימד הרפלקטיבי, אלא שמודעות זו חסרה בפרויקט. עד כמה המורים עובדים עם התלמידים על תובנות, על המשגה של תהליכים, ידע, מחשבות ורצונות. כל אלה הם משתנים חשובים בעיצוב של תהליכי למידה ושל תהליכי סוציאליזציה.

תכנית ההעשרה האינסטרומנטאלית – המכון הבינלאומי לשיפור הלמידה

תכנית לימודים זו, של העשרה אינסטרומנטאלית, עם הניסיון העצום שיש למפעיליה בארץ ובעולם, מהווה את הניסיון המרכזי להתמודד עם הקשיים שעולים מתוך תכנית קדמ"א. התוכנית,

בהיותה תוכנית רגישת תרבות, המקנה אסטרטגיות למידה, עשויה להתמודד באופן הטוב ביותר עם בעיות אחדות: הפיזור והמודלים השונים של עבודה, היעדר הידע ביחס להתמודדות עם דרכי הוראה שאינן תלויות תרבות והקשיים החוזרים ונשנים בהתמודדות עם עולי אתיופיה.

התכנית פעלה במתכונת פיילוט בשני אתרים מרכזיים שבהם פעלה גם ההערכה: **איבים וכרמיאל**. לתכנית שני מרכיבים מרכזיים: אבחון דינאמי והוראה אינסטרומנטאלית. התכנית מתחילה באבחון התלמידים, אבחון של פוטנציאל למידה וסיכויי הצמיחה וההשתלבות, ללא התייחסות לידיע נתון או מצב נתון ברגע האבחון. לאחר מכן מסווגים התלמידים לקבוצות בהתאם לממצאי האבחון ואז מתחילה ההוראה. בתקופות שונות לאורך הלמידה מתבצע שוב תהליך של איבחון והחזרת הממצאים ממנו לשדה.

אולם אליה וקוץ בה. התכנית, שהיתה אמורה ללוות קבוצת לומדים לאורך תקופת הלימודים בקדמ"א, החלה את פעולתה, בגלל בעיות בירוקרטיות, חודשים אחדים לאחר תחילת הלימודים. אז החלו באבחונים הראשוניים. התכנית 'פספסה' את תחילת שנת הלימודים. במקביל, המורים האחרים של קדמ"א לא הספיקו להשתלם בתכנית, כך שהם לא יכלו לתת ללימודי ההעשרה האינסטרומנטאלית תמיכה, תגבור או התייחסות בשעורים האחרים. כך נוצר מצב שבו התלמידים נאלצו לחוות שתי מערכות למידה שונות, ויותר מזה – להעשרה האינסטרומנטאלית ולתהליך האבחון הדינאמי לא ניתנו מרחב הזמן ותנאי פעולה שמאפשרים את מיצוי הפוטנציאל שלהם.

כאשר בדקנו את תפישות החניכים לגבי התוכנית של ההעשרה האינסטרומנטאלית, מצאנו שגם בסופה, התלמידים התקשו בשמה וקראו לה: "קו נקודה" או בשמות דומים (על שם הפרוצדורות שהתבקשו להפעיל).

התלמידים החזקים יותר בקבוצה בכרמיאל הפנימו במהלך הזמן את מהות התכנית וחשיבותה. ובהתאם, גם ראו את תרומתה להם: "עוזרת לחשוב", "מלמדת איך לצאת מתסבוכות". התלמידים החלשים יותר בקבוצה נצמדו גם בסוף התכנית לפרוצדורות: "מלמדת לחבר בין הנקודות וליצור צורות...". אין זה אומר שתלמידים אלו לא רכשו מיומנויות ופרוצדורות חשיבה בעקבות ההתנסות בתכנית גם אם לא יכלו להמליך או לחוש אותן. מעט תלמידים, בכל הקבוצות, יכלו לדמיין באילו אופנים הם יכולים ליישם ידע מתוך התכנית. למשל בהתמודדות עם בעיות בצבא באמצעות חשיבה מוקדמת.

נושאים אלו נדונו בועדת ההיגוי והיום יש הדים לשילוב מוצלח יותר של התכנית במקומות החדשים.

ציפיות ועתיד

אנו עדים לתהליך מקביל לתהליך שחל אצל התלמידים, אצל המורים. **גם למורים קשה לפתח ציפיות ספציפיות מהתלמידים**. המורים כמעט ואינם מגדירים ציפיות ואינם עובדים עם התלמידים על הציפיות הללו.

לצוות ההוראה אין די מידע שסייע להם להנחות את התלמידים ביחס לעתיד. אולם יותר מזה, חסר להם ידע איך להנחות ולאפשר לתלמידים לפתח תפישה ריאלית, ששומרת בחובה את הפוטנציאל הגבוה וגם מאפשרת חתירה לכדי השגת המטרה.

בוועדת ההיגוי נדונה סוגיית ההמשך, והוסכם על כל החברים כי יש להבנות את תכנית ההמשך. נראה כי יש מקום להתייחס לסוגיה זו גם ברמת השטח.

יחסיות – אמת המידה להצלחה

המורים בודקים את הציפיות מתלמידי קדמ"א בעקר ביחס לעצמם ולא בהשוואה לסטנדרטים חיצוניים. חשוב לציין כי התלמידים נבחנים בבחינות חיצוניות, אולם עיקר ההתבוננות היא ביחס לעצמם. סוגיה זו היא סוגיה משמעותית בכל תכניות קדמ"א. מצב אחד, יש חשיבות לאמות מידה משותפות להערכה של התקדמות. אמות מידה משותפות יכולות לסייע לתלמידים להשתלב באופן אופטימאלי במערכות לימוד ועבודה המשכיות. אלא שקשה מאד לדרג תלמידים שהגיעו ארצה עם חסכים לימודיים כה גדולים, בהשוואה לכלל, ויש חשיבות בתשומת לב להתפתחות האישית. כך שמורי ומובילי קדמ"א עומדים תדיר מול הדילמה הזו. משרד החינוך מצא פתרונות אחדים בהם יש שילוב של קריטריונים אישיים וקריטריונים קבוצתיים. בגישת ההעשרה האינסטרומנטאלית הבחירה ברורה – השוואה כלפי הישגים אישיים, וזאת מתוך ההערכה כי רק כך ניתן לטפח תלמידים תת-משיגים.

צרכים להמשך

כאשר שאלנו מהם הדברים שהצוות זקוק להם על מנת לבצע את תכנית קדמ"א טוב יותר בעתיד, התקבלו תשובות מגוונות, אך במיוחד **בתחום של הכרות עם תרבות המוצא של התלמידים.** גם בתצפיות ובראיונות האחרים התקבל הרושם כי הצוותים התקשו בפענוח של היבטים תלויי תרבות, וכי הם זקוקים לתמיכה נוספת בתחום.

המלצות

בסעיף זה לא מוצגות המלצות ספציפיות שכן ההמלצות הרלוונטיות מופיעות בסעיפים הקודמים ובסעיף הבא.

סוגיות והמלצות:

הסוגיות המשותפות הן אותן סוגיות שעולות מתוך ההתנסות בפועל.

המלצתנו הראשונה היא למסד ועדת היגוי לתכנית אשר תדון בממצאים ובהמלצות השונות ותעקוב אחר ביצוען של החלטות שיתקבלו.

הכרות עם סוגיות תרבותיות – נצפו מקרים רבים של בעיות אשר נבעו מפערים בין תרבותיים. סוגיה שהיא קשה ומורכבת בקליטת יוצאי אתיופיה. נשאלת השאלה, איך מלקטים ומבנים את

הידע הקשור לסוגיות בין תרבותיות באתרים השונים. נציג מוקדים שונים של בעיות שמתקשרות עם סוגיה זו. בשדה אליהו למשל, חוסר ההיכרות של חברי הקיבוץ עם התרבות גרמה להם לפתח ציפיות לא ריאליות וגרמה לסדרה של קשיים ותקלות בקליטה. נושא זה נפתר באמצעות אי המשכה של הפרויקט במקום. אולם גם במקומות אחרים יש קשיים שקשורים לעבודה עם האוכלוסייה, למשל בסיור לימודי שבו שמעו הסטודנטים הרצאות מוכנות ביחס להעפלה, לא היתה להם שום אפשרות להבין את החומר גם בגלל קשיי שפה וגם בגלל חוסר רקע מוחלט בתחום. ניתן היה למנוע מצבים כגון אלה בקלות יחסית על ידי רגישות לסוגיית התרבות. ניתן להיעזר לשם כך במאגר הידע הממוחשב בנושא עולי אתיופיה שפותח במחלקה לעלייה של הסוכנות היהודית, בהסתייעות רבה יותר במומחים פנימיים וחיצוניים, בני העדה או שאינם בני העדה (כפי שנעשה יותר ויותר, אך לא די בשלב זה), וכמובן, ריכוז, ארגון והבניית הידע. שהולך ונצבר אצל חברי הצוות כגוף ידע ציבורי של הפרויקט (ולא אישי של כל אחד בנפרד).

1. **בניית קריטריונים ליתור על חלק מהתכנים העיוניים לטובת מיומנויות למידה,**

לטובת פיתוח כישורים אישיים ולטובת חלקים ממוקדי תוצאה – לתלמידי קדמ"א
חסרות מיומנויות למידה עצמאיות, חסרים להם כישורי חיים שונים וחוסר מאד זמן לרפלקציה ולמחשבה על הדברים שהם עוברים. מובילי הפרויקט סבורים שלא ניתן להקצות זמן רב יותר לטיפול בחסכים אלו כי כל התכנים הלימודיים שהתלמידים עוברים חיוניים עבורם (ראה פרוט בנושא יהדות, גיור, שפה ומקצועות השכלה), עם זאת, אנו ממליצים לבדוק, באופן ניסויי או באופן תאורטי, את האפשרות, שייחוד זמן רב יותר לרפלקציה או למיומנויות אחרות, תוך כדי העיסוק בתכנים, יסייע להטמעה טובה עוד יותר של אותם תכנים. בנוסף על התחומים הללו, עלו המלצות לקיים חשיבה מסודרת באשר לסדר העדיפויות התוכני, ולהתמקד בתוכנית ממוקדת תוצאות ולא ממוקדות כוונה. כך שתהליך המיקוד חיוני בתכנית, ויש לחשוב מהו הקריטריון שיכתיב את אותו מיקוד.

2. **אצל המורים – יש מוטיבציה עצומה, אבל זו עלולה להפוך מהר מאד לשחיקה כאשר היא הדלק היחיד שמזין אותם.** צריך לחשוב על השתלמויות נוספות והקמת קבוצות תמיכה אפילו בין-מרכזי קליטה. מפגשים להפריה הדדית ללמידה על הקשיים והצרכים של יוצאי אתיופיה. שילמדו אחד מהשני אילו בעיות ישנן ואיך הם מתגברים עליהן. סדנה מונחה כזו אחת לחודש – תחולל פלאים.

3. **מסגרות המשך – מסגרות ללמידה בהמשך הן בעיה מרכזית בפרויקט קדמ"א.** עם זאת, נעשו ניסיונות, כולם מקומיים לשיבוצי המשך והיו הצלחות בתחום זה. כעת מדווחים במשרד החינוך על מהלכים להבניה נוספת של תחום זה. כל מסגרות המשך שנמצאו עד כה מיועדות לאוכלוסייה החזקה יותר בקדמ"א, זו שמיועדת להמשך לימודים, מומלץ לבנות גם מסגרות המשך שמיועדות לאוכלוסייה החלשה יותר.

4. **יחסים עם סל"ה ועם "עתידי" – ליצור מפגשים מובנים, סביב נושא. אולי אגדות משותפות או דומות (למשל - החסידה כסימבול הגעגוע לא"י משותפת לעולי רוסיה וליוצאי**

אתיופיה). אולי מפגש על מדרש שמות, על מנהגים אחד של השני. נניח מנהגי פסח וכו'. לא להשאיר את זה פתוח לרצון הטוב של האנשים. יש ביניהם הבדלים רבים מדי בשביל שייסגרו מעצמם.

מהתשובות של התלמידים ניתן ללמוד א. ששילוב זה חשוב להם. ב. שבמקרה ורוצים לטפח יחסי חברות בין חניכי קדם"א לבין אנשים השייכים לקבוצות אחרות, חשוב: (1) לבנות מסגרת שמטרתה לטפח את מיומנויות בנושא זה; (2) ליצור הזדמנויות המזמנות את ההכרות בין תלמידי קדם"א לבין אנשים השייכים לקבוצות אחרות.

5. **פיתוח דיאלוג בין אישי וכישורי חיים** – איך עובדים עם התלמידים בסוגיה זו בהינתן מסגרת הזמן המצומצמת ובהעדר ידע ספציפי בתחום. מה שחשוב אצל התלמידים זה איך לנצל את המוטיבציה שלהם ללמידה יעילה של החיים בארץ (כאשר הם סגורים בתנאי פנימייה). יש כמובן טיולים וזה מאד חשוב. הם מעוניינים ביותר שיחות על ענייני דיומא – צריך לחשוב לשלב. בהקשר זה חשוב לפתח **הכרות מושכלת עם אפשרויות לתעסוקה וללימודים עתידיים**, הכרות שחסרה מאד לתלמידי קדם"א.

6. **הקשר בין פעולות למידה ופעולות חברתיות** – יש מקום להמשיך ולדון על האופן שבו משתלבות הפעולות החברתיות בפעילות הלמידה, האם יש שפה משותפת שעוברת בין שני סוגי הפעילויות?

7. **לפתח מערך הסברה להרחבת היקף המשתתפים וגיוס בנות לתכנית** – כאמור בעיית גיוס הבנות הינה אימננטית בקרב האוכלוסייה. בנות רבות שמגיעות מגיעות נשואות וגם כשהן אינן נשואות, לא מקובל שבת תשהה במסגרת שמרחיקה אותה מהבית ומהמשפחה. אנו ממליצים על קבלת הצעותיו של אורי קונפורטי מהמחלקה לעלייה שמציע לפתח מערך הסברה ממוקד מול הבנות והוריהן, מערך שיסביר כי התכנית תסייע לבנות ותקדם אותן. בנוסף הוא מציע לגייס לתכנית זוגות צעירים ללא ילדים.

8. **למצוא דרכים לקדם את התלמידים החזקים** – לאורך הדו"ח הראינו כי קדם"א, שמקדמת מאד את מגוון התלמידים בתכנית, לעיתים מתקשה לאפשר לתלמידים החזקים יותר בקבוצה למצות את כל הפוטנציאל הלימודי הטמון בהם. הומלץ לשלבם בכיתות הפועלות בקהילה והמתאימות יותר לרמתם. התאמות מן הסוג הזה כרוכות בהקצאת משאבים כספיים לנסיעות ובמשאבים של חשיבה ותכנון מצד מפעילי התכנית. חשוב שמפעילי התכנית יכירו את האופציות הללו ויקצו זמן למחשבה על התאמת החניך לכיתה המתאימה לו, במיוחד בתחומים של מתמטיקה ואנגלית.

סיכום

מניתוח תשובות המרואיינים מתוכניות קדמ"א השונות, הן חניכים והן אנשי סגל, עולה תמונה די וורודה. כל המרואיינים, למעט אחד, הביעו שביעות רצון במידה כזו או אחרת (ובעיקר-במידה רבה) מאופן התנהלות התוכנית, מגיבוש מטרותיה וממדת השגתן.

נראה כי התוכנית מצטיירת בעיני בעלי התפקידים כתוכנית מוצלחת אשר באופן יחסי, משיגה את מטרותיה. בעיני החניכים כתוכנית תורמת וידידותית.

התוכנית זכתה לצוות איכפתי ומוטיבציוני, תכונה שקיימת גם אצל החניכים. לצד המוטיבציה הגבוהה עדיין קיימות בעיות לא מעטות שנובעות בעיקר שהתוכנית ואנשיה בונים את הידע שלהם תוך כדי תהליך. חשוב לתת לתהליך של בניית הידע מקום מרכזי בשלבים מתקדמים של התוכנית, ולשתף בו גם את החניכים. תהליך שיכלול הרחבה ושינוי של תפקידו המסורתי של מורה, אך גם יקנה לו כלים להתמודד עם תפקיד חדש זה. באופן זה תוכל התוכנית לממש את מטרותיה בסיטואציה הקשה שהיא פועלת בה.

נספח מס' 1

דף מלווה לתצפיות בשעורי קדמא ובהפסקות שצמודות אליהם

הדף מיועד למילוי בכל שעור עיוני או מעשי ובכל פעילות חברתית. יש למלא דף נפרד לכל שעור שבו צופים.

שם מרכז הקליטה: _____
תאריך: _____ שעה: _____ מקצוע נלמד: _____
האם מדובר בקבוצת לימוד? אם כן, איזו? _____

מסגרת

כמה תלמידים בשעור: _____
באיזו שפה מתנהל רוב השעור: 1. עברית 2. אמהרית 3. עברית עם תרגום
ביחס לכל אחד מהבאים סמן/י את המידה שבה הוא מתקיים (הגדרות מפורטות בהמשך)

לא רלוונטי	במידה רבה	במידה בינונית	בכלל לא	
				הפעילויות מותאמות תרבות
				עד כמה המורה מכיר את הסטודנטים השונים שבשעור
				עד כמה יש בכתה ראייה פרטנית: זיהוי והתייחסות למצבו של כל לומד
				עד כמה יש בכתה התייחסות לראייה קבוצתית: עבודה אל מול כל הכתה
				עד כמה השעור מותאם למצבם של התלמידים כיום
				האם יש עדויות בשעור לרפלקציה אם כן, במה: _____
				האם יש עדויות בשעור להפקת לקחים של המורה מן השוער הקודם. אם כן, במה: _____

לא רלוונטי	במידה רבה	במידה בינונית	בכלל לא	
				באיזו מידה האווירה הפיזית בכיתה נעימה
				באיזו מידה נראה שיש אווירה טובה בין המורה והקבוצה
				באיזו מידה נראה שיש אווירה טובה בין התלמידים השונים בכיתה
				כמה שכיחות האינטראקציות מורה – תלמידים בשעור
				כמה שכיחות האינטראקציות תלמידים – מורה בשעור
				כמה שכיחות האינטראקציות תלמידים – תלמידים בשעור
				כמה שכיחות האינטראקציות מורה – תלמידים בהפסקות
				כמה שכיחות האינטראקציות תלמידים – תלמידים בהפסקות
				כמה יש בשעור עיסוק לימודי
				כמה יש בשעור עיסוק חברתי
				כמה יש בשעור עיסוק רגשי
				כמה יש בשעור עיסוק ערכי
עד כמה מאפיין כל אחד מהבאים את מרבית התלמידים בתהליך הלמידה:				
				סבלנות
				שקדנות
				התמדה
				יוזמה
				עבודה עצמאית בכיתה
				עבודה עצמאית מחוץ לכיתה
				שיתוף פעולה עם המורה
				ניתוק בשוערים

במידה ויש בכתה ראייה פרטנית, במה היא מתקיימת:
א. ביחס לתכני לימוד מתוכננים ב. ביחס לתכני לימוד שבהם מתקשה תלמיד
ג. ביחס לאווירה ד. ביחס לבעיות אישיות שאינן לימודיות

דידקטיקה

האם בשעור הועבר ידע? אם כן, באילו נושאים מרכזיים:

האם בשעור נרכשו מיומנויות? אם כן, אילו? _____

_____ (אנא תנו דוגמא)

במצבים שבהם התלמידים אינם מבינים את הנאמר, מהי דרך ההתמודדות של המורה?

1. חזרה על ההסבר

2. הסבר בדרך אחרת

3. נסיון להבין את הקושי

4. אחר: _____

מתכונת הלמידה: 1. שעור פרונטאלי 2. עבודה בקבוצות 3. עבודה יחידנית

מהם המסרים הגלויים שעוברים בשעור? _____

מהם המסרים הסמויים שעוברים בשעור? _____

לפניך רשימת אפשרויות, דרג את המידה שבה מטופל כל אחד מהם בשעור

1 – גבוה 2, די גבוה 3. נמוך 4 – נמוך מאד

_____ קבוצה _____ יחידים

_____ מתקשים _____ חזקים