

תוכנית "האתג"ר" לאוכלוסייה יוצאת אתיופיה

מירי לוי-רוזליס
נעמה בר-און
רחל רייקין

תוכנית 'האתג"ר' לאוכלוסייה יוצאת אתיופיה

דו"ח מנהלים

הצגת התוכנית

התוכנית, בנויה להעביר ידע פורמלי, מכוון למטרה, לכמות גדולה של צרכנים, באמצעים פשוטים וזולים יחסית.

לצורך כך משתמשת התוכנית, במבנה הירארכי-מקצועי ברור, בנוי כמניפה; בעקרונות התנהגותיים, שמועברים באופן אחיד ברמות ההירארכיות השונות; ובאמצעי העברה פשוטים ומובנים.

גודל המדגם

א. תצפיות

סה"כ נצפתה עבודה ב- 48 משפחות:

12 עולות מבצע משה או קודם לכן

11 עולות בין מבצע משה ושלמה

10 עולות מבצע שלמה

15 משפחות שלגביהן אין נתוני שנת עלייה.

מדריכות: סה"כ צפינו בעבודתן של 30 מדריכות.

14 מדריכות חדשות בתוכנית, (עד שנה ושנה),

16 מדריכות ותיקות בתוכנית - מעל שנתיים (שמתוכן 10 שלוש שנים ויותר.

לגבי האחרות אין נתונים.

הקף התצפיות:

עבודת מדריכות בבתים - 50

עבודת אמא וילד (ללא מדריכה) בבתים - 10

מפגשים במועדונים - 8

מפגשי הכשרה - 4

גנים - 5

ראיונות:

מנהלות התוכנית

30 מדריכות, מתוכן 20 יוצאות אתיופיה

7 רכזות, מתוכן אחת יוצאת אתיופיה

16 אמהות, כולן יוצאות אתיופיה.

25 ראיונות לגננות, 22 בבאר-שבע, 3 באשקלון (נספח מס' 1).

שאלונים:

25 שאלונים לגננות.

ממצאים עיקריים

הממצאים יציגו את הדגשים העיקריים העולים מהיבטים שונים שנבחנו בדו"ח הערכה זה:

פרק א': I. מטרות ותפישת המטרות; II. מבנה ארגוני של התכנית ויעילותו; III. ההדרכה בתכנית והשפעתה. פרק ב': מידת השגת מטרות התכנית. בסיום יוצגו המלצות העולות מדו"ח הערכה זה.

פרק א': המערך הארגוני של התכנית

I מטרות ותפישת המטרות

- הטמעת מטרות התכנית ניכרת בקרב הרכזות, ופחות בקרב המדריכות והאמהות. במטרות התכנית מושם דגש על האמהות מבחינת הדרכתן, והקניית כלי הדרכה להכנת הילד לגן ולכיתה א'. רכזות התכנית מזדהות עם עמדה זו, מדגישות את מרכזיותן של האמהות בהנעת הילדים, אך אינן מאמינות ביכולת האם להדריך את הילד בכוחות עצמה. לעומתן, המדריכות מדגישות את הקשר אם-ילד תוך הדגשת קידום הילד והאם ככלי לקידומו, והאמהות מדגישות את מקומו וטובתו של הילד בתכנית ומוותרות על עצמן.
- בניסוח מטרות תכנית 'האתג"ר' לאוכלוסייה האתיופית, יש להתחשב במאפיינים המיוחדים ומבדילים אוכלוסייה זו מאוכלוסיות אחרות בתכנית 'האתג"ר'. האוכלוסיות הוותיקות שמשתתפות בתוכנית, נמצאות במצב של חוסרים, יחסית לאוכלוסייה הרחבה, ולכן מאופיינות כחלשות. הגדרה זו אינה מתאימה לאוכלוסייה האתיופית. אוכלוסיית יוצאי אתיופיה נמצאת בתהליך מעבר, סובלת מחבלי קליטה, ותרבותה שונה מהותית, מבחינת הארגון החברתי, התפקידים החברתיים, והייצוגים החברתיים, מתרבות החברה הקולטת. זוהי חברה שונה בתכנים ובמסגרות החיים שלה, שאינם אדפטיביים ללימודים פורמליים

בחברה הקולטת, אבל היא איננה אוכלוסייה חלשה. יש בה כוחות ויכולות שאין לאוכלוסייה הרגילה בתוכנית.

כנובע מכך, תכנית 'האתג"ר' צריכה להתאים עצמה לטפל באוכלוסיית יוצאי אתיופיה, באופן שיתמודד עם השוני של קבוצה זו, ובצורה שונה מהטיפול שלה באוכלוסיות ותיקות בתוכנית.

- תפישת מטרות התכנית משתנה עם 'ירידתן' מראשי התכנית עד לצרכנים בשטח. ראשי התכנית מדגישים הדרכה והקניית כלים לאמהות, ותופסים את הילד כצרכן הקצה בעוד האם היא סוכן השינוי. גם הרכזות מדגישות את הכשרת האם כך שתוכל לתמוך בילדה. המדריכות מדגישות את קידום הילד על פני העצמת האם, כשהאם נתפסת בעיקר ככלי להשגת מטרה זו. האמהות מציגות את הילד כצרכן הראשי, ממעטות להזכיר את עצמן כמנחות של הילד ולדבר על אינטראקציה ולמידה עם הילד.

II מבנה ארגוני של התכנית ויעילותו

- המבנה הארגוני מבוסס על היררכיה בעלת קודקוד מקצועי מצומצם, רכזות מקצועיות, מדריכות סמך-מקצועיות ואוכלוסיית צרכנים גדולה. הפעלת התכנית כוללת אמהות העובדות עם הילדים, מדריכות העובדות עם האמהות (ובמקרים רבים גם עם הילדים), רכזות העובדות עם המדריכות, פעילויות הדרכה לאמהות במועדון וימי הכשרה למדריכות.
- תכנית ה'האתג"ר' שמה דגש על הבניית ההתנהגות ועיצובה, ורכישת מושגים פורמליים. התכנית מבוססת על דרכי עבודה מוגדרות ומוסכמות, המשלבות למידה מכוונת מטרה, המועברות מראש הארגון כלפי מטה לשטח. ממצאי השטח מראים כי מבנה זה נשמר ומופעל בצורה מקסימאלית.
- למרות שמטרות התכנית שונו והורחבו, כך שיתאימו לאוכלוסייה האתיופית, לא שונו דרכי העבודה בתכנית. התכנית נשארה כזו המקנה למידה מכוונת למטרה בדרכים התנהגותיות, וככזו יכולתה להוביל לשינויים תרבותיים, לשינוי עמדות ולהעצמת האמהות, נמוך מראש.
- כוחה של התכנית הוא ביכולתה להעביר ידע פורמלי ביעילות באמצעים מובנים, ומדריכות סמך מקצועיות. הדרישות כי התכנית תוביל גם לכיוונים נוספים אחרים (שינוי בתכנים, שינוי מבנה ההדרכה), עשויה לגרום לאיבוד יכולת ייחודית זו.
- העוסקים בתכנית תופשים אותה כחיונית וחשובה, מפגינים מידת מחויבות רבה לעבודתם. היחסים בתוך הארגון מתאפיינים בחום, תמיכה ופירגון. כל הרמות בארגון מאמינים בתכנית, בחשיבות מטרותיה וביכולתה להביא לתוצאות רצויות. העוסקים בתכנית מפגינים תחושת שליחות וגיוס למטרה חשובה.
- תפישת התפקיד בקרב הרכזות והמדריכות מתאימה ברובה לעיקרי התכנית, כאשר לרכזות הבנה ורמת הזדהות גבוהה; ולמדריכות היכולת להתאים את המטרות למאפייני השטח.

הרכזות תופשות את תפקידן כרחב, כולל מגוון תפקידים ובעיקר הנחית המדריכות תוך הדגשת העצמת וטיפוח האם. לתפישתן, הצלחה בתפקיד משמעותה להגיע לאוכלוסיית היעד, תוך הדגשת היבט האם והמשפחה ולא רק הילד. המדריכות תופשות את תפקידן כשליחות חשובה, הן מכוונות יותר כלפי האמהות, תוך מיקוד בהיבטים ריגשיים על פני קוגניטיביים. מדריכות שאינן בנות העדה מדגישות בתפקידן את היותן סוכן שינוי, ואת העצמת האם, לעומת מדריכות יוצאות העדה המדגישות אחריות ומימונויות כלליות ולפעמים תחליף אם. רק מדריכות בנות העדה דיווחו על קשיים הכרוכים בתפקיד זה.

כאשר נשאלות המדריכות על בצוע תפקידן בפועל, נתפשות הרכזות כמקור העיקרי לידיע ולתמיכה (מקצועית ורגשית). כאשר נשאלות המדריכות על מקורות הידיע בתוכנית, כמעט ואינן מזכירות את הרכזות בדבריהן. יתכן כי קיים פה פוטנציאל הדרכה לא ממוצה בו הרכזות לא נתפסות כמקור הכשרה כפי שנתפשים גורמי הכשרה אחרים. כדאי לחשוב על דפוסי היחסים שבין הרכזות למדריכות ועל הדרכים להעצמתן, במיוחד סביב היכולת להגדיר צרכים אישיים.

III ההדרכה בתכנית והשפעתה

התייחסויות להכשרה:

- רוב הרכזות והמדריכות מדווחות על שביעות רצון מהכשרתן. ההכשרות נערכות תוך שימת לב להיבטים אישיים, ותוך יחס אישי וחם.
- בהכשרת הרכזות היו קשיים בעיבוד והמשגה של מושגים תיאורטיים ונראה כי יש לתת יותר זמן לעיבוד משותף ואופרטיבי במפגש.
- בהכשרת המדריכות הושם דגש על יכולת התמודדות והכנתן להפעלת התכנית, ללא רכישת ידיע רחב יותר, שבעזרתו יוכלו להרחיב את תפקידן. כתוצאה מכך ידע תיאורטי שקיבלו נותר ברמה תיאורטית בלבד, ולא נעשה קישור בין התיאוריה לעבודה בשטח.
- נקודות הביקורת כלפי ההכשרה הוצגו בעיקר ע"י מדריכות בנות העדה (קושי בהבנת העברית, מהר מדי, עבודת צוות לא טובה, אין מענים, אין תעודות, ותשובה אחת - לא למדתי כלום). העבודה בתכנית השפיעה על המדריכות בעיקר בתחומים הקשורים לילדים, וכן סביב למידה, חינוך ילדים ולמידה כללית של דברים חדשים.
- עבודת הצוות של המדריכות מתאפיינת בצוותים מגובשים ויעילים.
- במפגשים הקבוצתיים לא נצפתה הרבה עבודה צוותית, אלא התמודדות ממוקדת בבעיות של כל מדריכה מול הרכזת, ללא מעורבות הקבוצה.

תפישת התפקיד ומסגרות הפעילות בתכנית:

- הרכזות מדגישות את היבט ההנתינה בתפקידן כמהווה גורם לסיפוק אישי עבורן, ואינן מדברות על קבלה. דבר שמרמז כי הן אינן עוברות תהליך של למידה וצמיחה. העובדה של

נתינה ברורה וקבלה לא ברורה, עשויה להוביל לשחיקה. התחושה היא כי יכולת הצמיחה האישית/מקצועית שלהן איננה ממוצה, (וגם איננה מטרה בתוכנית, כלומר אין בתוכנית הכוונה לכך).

- מעורבותן של המדריכות בתכנית מוביל להעצמה אישית ולהתמודדויות מורכבות. מעורבות המדריכות בשטח רבה יותר משאר בעלי התפקידים בתכנית, לכן הן נתקלות יותר בצורך להתמודד עם אירועים חריגים הדורשים התמודדות בדרך שונה מזו המובנית של התכנית. המדריכות בתכנית עוברות שינוי מהותי, הן בתפישת ובתחושת היכולת שלהן והן בלמידתן על נושאי חינוך בכלל וחינוך ילדיהן בכלל זה.
- ישנן ארבע אפשרויות הדרכה בבית המשפחה, כאשר ברוב המיקרים (40%) המדריכה עובדת רק עם האם, ובכרבע מהמיקרים (25%) המדריכה עובדת רק עם הילד. דרכי העבודה השונות עם האם והילד מראות על גמישות גבוהה של מפעילי התכנית. קיים קושי גדול בהדרכת אמהות חלשות, ונראה כי יש מקום לחשוב על טיפול מיוחד באוכלוסיה זו תוך הכשרת צוות מיוחד לכך.
- נראה כי הקושי של המדריכות בעבודה עם האמהות מתחיל בדברים בסיסיים של התנהגות נורמטיבית, כמו התמדה והגעה בזמן, עוד לפני הטיפול בתכנים. המדריכות חשות כי הן משפיעות בעיקר על האם, ובמיוחד בהיבטים של מחויבות לתכנית וסדריה (44%), ויחד עם זה, קשה להן במיוחד להביא את המשפחות לעמוד בלוחות זמנים ובדרישות ארגוניות של התכנית.
- עבודת המדריכות בבתי תואמת את מטרות התכנית, עבודתן רצינית ועיקבית, הן שולטות בחומר ומעבירות אותו בפשטות, אך לא מובילות את האם לחשיבה מורכבת יותר (מטה-קוגניציה). היחסים עם האם חיוביים במובהק, היחס חם, תומך וסבלני. בהדרכות, ברוב המיקרים האם יוזמת במידה נמוכה, הסברי המדריכה ברמה בינונית-גבוהה. במקרה של קושי בהבנה, נעשה שימוש רק במתודה של חזרות על ההסבר, וכן רוב המשובים מתבססים על מתן רמזים או גילוי התשובה.
- לגבי הפעילות במועדון: רוב האמהות מייחסות לפעילות במועדון תחושות חיוביות, אך לא רואות בו ערך מוסף להדרכתן. קשה להן לעמוד בדרישות של מסגרת פעילות זו והן לא רואות בו חלק אינטגרלי של התכנית. ישנם קשיים שונים שיתכן ומשפיעים על הקושי בהגעה למועדון, שמקורם בהיבטים חברתיים, ריגשיים ותרבותיים.
- המדריכה דומיננטית יותר מהאם במפגשי ההנחיה ונתפסת ע"י האם כמובילה ומפעילה של התכנית. ב- 80% ממפגשי ההנחיה המדריכה דומיננטית, ב- 15% היה שיוויון בין המדריכה לאם, וב- 5% האם דומיננטית יותר. כאשר האמהות עובדות לבד עם הילד, מידת הדומיננטיות שלהן עולה, למרות הקושי שלהן מול הילד שקולט מהר מהן את השפה והמטלה.

• למדריכות קל יותר לעבוד עם הילדים והם מקבלים אותן בהתלהבות ובחום. באינטראקציות של המדריכה עם הילד נשמרים הגבולות שהוצבו והילד נשמע לה יותר מאשר בהדרכה של אימו. הבדל זה טמון בכך שהילד אינו חרד מהמטלות, בניגוד לאימו, וכן מהדגש שנותנות המדריכות ללמידה קוגניטיבית לקראת כיתה א'.

מאפייני המדריכות:

• כאשר עוסקים בתוצרים ובהשגי הילדים, אין הבדלים משמעותיים בתפקוד של מדריכות בנות העדה וכאלו שאינן בנות העדה. ישנם כמה הבדלים משמעותיים בדפוס העבודה. הבדלים אלו מצביעים על רמות הנחיה שונות, תרומה שונה מבחינת השינוי שחל במדריכות, ויכולת שונה להתמודד עם מטה-ידע כשנדרש. יש לראות הבדלים אלו בזהירות, מאחר ויתכן ומה שנתפס על ידנו כהבדל, טמון באורח חשיבה שונה או ביטוי לוקה בעיברית.

• למדריכות בנות העדה קל יותר ליצור קשר עם האם ולעבוד מולה, מאשר למדריכות האחרות. התצפיות הראו כי מדריכות בנות העדה עובדות יותר רק עם האם (כ- 55%) לעומת המדריכות האחרות (כ- 36%). התקשורת בין מדריכה בת העדה והאם נוחה וקלה יותר, והתנהגות הילדים מאופקת יותר; לעומת קשר מרוחק יותר עם האם והתנהגות חופשית יותר של הילד עם מדריכה שאינה בת העדה.

• מדריכות בנות העדה נתקלות בקשיים הנובעים מהפער בין מבנה הסטטוס בקרב יוצאי אתיופיה, הסטטוס השיוכי שאינו ניתן לשינוי, לבין הסטטוס ההשגי-מקצועי המקובל בחברה הישראלית. מדריכות אלו נתקלות בקושי לעמוד מול אם הנמצאת בסטטוס שיוכי גבוה יותר מהן, ויכולתן לשנות מצב זה טמון ביכולת לשנות את תפישת מבנה הסטטוס אצל האמהות והמשפחות. בכדי לעזור למדריכות אלו, יש לחזק את בטחונן בהקשר זה.

• מדריכות בנות העדה נמצאות בקונפליקטים במהלך מילוי תפקידן. הן נמצאות בקונפליקט בין הרצון והצורך לחולל שינוי מצד אחד, וההזדהות עם הקיים מצד שני. הן נמצאות בקונפליקט בין הזדהות עם תפקידן ודרישותיו, לבין הזדהות עם האמהות וקשייהן. המדריכות חוות קונפליקטים אלו במידה שונה, אך יש לתת עליהם את הדעת ולנסות לטפל בהם.

• מדריכות בנות העדה ושאין בנות העדה תופשות את התפקיד כחשוב ומכוון בראש ובראשונה לאמהות. יחד עם זה מדריכות שאינן בנות העדה מדגישות יותר אספקטים רחבים ומכוונות יותר להעצמת האם, לעומת האחרות המדגישות אחריות כללית, מיומנויות כלליות ולעיתים תחליף אם. מדריכות בנות העדה מדווחות במידה רבה על קשיים במילוי התפקיד, כמו גם על התרומה של התכנית עבורן. לעומת מדריכות שאינן בנות העדה, שרואות בתכנית פחות קשיים אך גם פחות תרומה אישית.

• על אף הקשיים העומדים בפני שני סוגי המדריכות, לא ניתן להכריע לטובת סוג אחד של מדריכות. מדריכות בנות העדה עומדות בפני קשיים וקונפליקטים, לעומתן מדריכות שאינן

בנות העדה משלמות מחיר באינטראקציה הבינתרבותית. ההנחה היא כי בעזרת טיפול נכון יכולות שתי הקבוצות להיות יעילות ומשמעותיות. מסקנה מוכללת: כוחה של תכנית 'האתג"ר' הוא במיקוד בלמידה מכוונת למטרה של מושגים פורמליים תוך שימוש בשיטות התנהגותניות. בהשגת מטרה זו התוכנית יעילה מאד. התכנית אינה מתימרת ואף איננה בנויה להביא לשינוי בתחומים אחרים, כמו שינוי ערכי-תרבותי.

פרק ב': מידת השגת המטרות של התכנית

האמהות בתכנית:

- ממצאי ההערכה מראים כי התכנית הביאה לצמיחת האמהות, הן רכשו הרגלי עבודה ודרכי עבודה, הן חשות כי נתרמו מהתכנית וחשובה להן תרומתה לילדיהן. יחד עם זה, הדרכת האם מניבה פחות תוצאות אצל הילדים מאשר הדרכה של מדריכה שהינה מקצועית יותר.
- האמהות ממלאות את תפקידן בהדרכת הילד בצורה טובה, אך עדיין קיים קושי במעבר מתפקיד הלומדת (עם המדריכה) לתפקיד המלמדת (עם הילד). בעבודת האמהות עם ילדיהן בולט כי הן משקיעות בלמידה (51.4%) וכי ביטחונן העצמי הוא בינוני-גבוה ברוב המיקרים, ומעט יותר כאשר האם מדריכה את הילד לבדה (ללא מדריכה). לאמהות רמת שליטה גבוהה במטלות ככלל, אך קל להן יותר לבצע מטלות פעלתניות (גזירה, צביעה) על פני מטלות הכוללות הנחיה של הילד. התכנית מקנה לאמהות מושגים החדשים להן, והן מציינות את תרומתה ליכולת שלהן לרכוש שפה (עיברית).
- תרומתה העיקרית של התכנית היא בלגיטימציה שהאם נותנת לילד לרכוש מאפייני תרבות שונים מאלו הנהוגים בבית. האמהות מעבירות לילד מסר חד משמעי לגבי חשיבות התכנית עבורו, ובכך ממתנות את הפער הבלתי נמנע בין התרבות בבית ולתרבות בה הילד פוגש מחוץ לו. למרות שהאמהות מציינות כי התכנית יצרה אצלן שינויים התנהגותיים, הן עדיין תופסות את המדריכה כאחראית למימוש התכנית.
- במערכות היחסים בין האם לילד קיימים הבדלים המושפעים מנוכחות, או אי נוכחות של המדריכה, ורמת החוזק של המשפחה. ככל שהאם מוגדרת כחזקה יותר, (מתמודדת טוב יותר עם המטלות), הקשר עם הילד חיובי יותר, לעומת אמהות חלשות יותר, הזוכות לזלזול וריחוק מילדיהן. התנהגות זו בולטת ומחוזקת כאשר המדריכה נוכחת.
- בקשר בין האם למדריכה נמצא כי ברוב המיקרים (80%) המדריכה דומיננטית יותר מהאם. ממצא זה נכון לגבי אמהות מרמות חוזק שונות. נראה כי למדריכות חסרים כלים להעצמת האם, פרט לעידוד ותמיכה, והמשובים הניתנים לאמהות לא מובילים לניתוח מעמיק יותר ממנו יכולה האם ללמוד.
- התכנית מדגישה את נקודות החולשה של האם, העולות מתוך הצורך שלה להתמודד עם דברים שונים מאלו המוכרים לה, על פני נקודות החוזק הנדחקות לשוליים. כתוצאה מכך, הופכות האמהות בתכנית להיות המוקד הבעייתי המעסיק את מדריכות התכנית. כמו כן,

דרוג האמהות לרמות חוזק מבוסס על חוזק וחולשה בתכנית, שאינו בהכרח תואם למידת החוזק של האם עפ"י קני מידה אחרים.

- התכנית, כפי שהיא מופעלת כעת, אינה עונה לצורכי האמהות האתיופיות, בפרט אלה המוגדרות חלשות. הן עדין מתקשות במילוי החלקים הנורמטיביים של התוכנית (שמירה על לוח זמנים, הגעה למועדון, הכנת המטלות השבועיות), ומתקשות בעברית. ההתמודדות עם התכנים המועברים בתוכנית הן בשלב זה מהן והלאה.

הילדים בתכנית:

- הילדים בתכנית עוברים תהליך של שיפור בתחומים רבים והישגיהם משביעי רצון. ממצא זה עולה מהערכת הגננות את התקדמות הילדים והדגש הניתן לפיתוח קוגניטיבי של הילד, במגוון כישורים, בדברי המדריכות והאמהות.
- ילדים בתכנית מראים על התקדמות רבה יותר מילדים שאינם בתכנית. ילדי התכנית מעורבים יותר בלמידה ונוטים להיות מעורבים יותר במהלך השנה, מילדים שאינם בתכנית. בהדרכות, התבטאות הילדים היא ברובה באיכות גבוהה (50%) או בינונית (35%) ורמת הביטחון של הילדים ביכולותיהם הלימודיות גבוהה (56.4%), אך גבוהה יותר בנוכחות המדריכה. ילדים המשתתפים בתכנית מראים על יכולות ריכוז וקשב גבוהות יותר מילדים שאינם בתכנית. כמוכן, ילדי התכנית מראים על מעורבות חברתית טובה יותר בגנים.
- באופן כללי, האינטראקציה בין הילד לאם והמדריכה נתפסת כחיובית ע"י הילד. הילדים חווים היבטים רגשיים חיוביים (תשומת לב, התלהבות) ושליליים (מבוכה, תיסכול) במהלך ההדרכות, כשהחיוביים בולטים יותר מהשליליים.
- במהלך ההדרכות הילדים עומדים ברוב המיקרים במטלות, יותר כאשר המדריכה נוכחת בהדרכה (כ- 69%) מאשר כאשר היא איננה (50%). הענות הילדים להוראות גבוהה בנוכחות המדריכה (70%), לעומת הענות במידה בינונית בלבד ברוב האינטראקציות (80%) של אם וילד בלבד.

היבטים אחרים: שפה, מעורבות אחרים:

- למרות ששליטה בשפה לא הוצגה במטרות התכנית, נושא השפה הודגש בדברי האמהות, ונמצאה מגמה חיובית של עליה מבחינת רמת הביטוי המילולי של הילדים.
- ברובן המכריע של ההדרכות (95%) אין מעורבות של מבוגרים אחרים מבני הבית ולא ברור מהי מידת הכרותם עם התכנית.
- סיטואציית ההדרכה נתפסת ע"י הילד כדבר פרטי שלו, וברוב המיקרים אין הוא מעוניין במעורבותם של אחיו בה. למרות זאת, ניכר כי תכנית 'האתג'ר' משפיעה גם על האחים

האחרים בבית. כאשר אחים אחרים נמצאים בבית הילד המודרך מגיב בהתעלמות מהם (75%), בהרחקתם (20%) או בשיתוף פעולה לימודי עימם (5%).

המלצות:

1. לגבי הרכזות: העובדה כי הרכזות תופסות את הנתינה שלהן כדבר ברור, אך לא ברור להן כי הן צריכות גם לקבל, יכולה להוביל לשחיקה. חשוב למצוא מוקדי צמיחה ואתגר עבורן, ולהבנות יותר את הידע המקצועי שלהן.
2. לגבי המדריכות: לאור הקושי בעבודה עם האמהות החלשות, כדאי לחשוב על הכשרה דיפרנציאלית של מדריכות, שיהיו בעלות כישורי הנחיה גבוהים ויכולת עבודה דיפרנציאלית, לעבודה שונה מול קבוצות אוכלוסייה שונות.
3. לגבי הכשרת המדריכות: רוב הנושאים מוצגים ברמה תיפעולית בלבד, וללא מטה-ידע. מומלץ למצוא דרך לספק ידע רחב יותר סביב הפעלת החוברת שיוכל להקשר לנושאים תיאורטיים; ולבחון את האפשרות להמשיך את העיבוד האישי של התוכן, בהרכב של כל רכזת עם הצות שלה, ולא בקבוצות גדולות.
4. מדריכות יוצאות אתיפיה נמצאות בקונפליקטים במהלך עבודתן בתכנית. מומלץ לשים לב לקונפליקטים אלה ולנסות לטפל בהם במסגרת הכשרת המדריכות.
5. במטרה לעודד את חיזוק רכישת השפה במהלך ההדרכות, מומלץ לעודד את המדריכות לדבר יותר ולעודד את האמהות לדבר.
6. לגבי האמהות: להערכתנו, השגת העצמה אמיתית של האמהות תתרחש דרך חיזוק נקודות החוזק שלהן בעבודתן עם ילדיהן.
7. מאחר ומידת השליטה של הילד בשפה משפיעה על יכולת הלמידה שלו בהמשך, ומאחר ונושא השפה נמצא משמעותי ביותר אצל האמהות, כדאי לחשוב על הקנייה רבה יותר של השפה במסגרת התכנית.
8. כדאי לנסות לשמור כמה שיותר על מודל המסורתי בו האם מקבלת שעת הדרכה, מבלי ששעה זו עוברת לילד. במידה והמדריכה נותנת לילד הדרכה, כדאי לא על חשבון האם.
9. לאור העובדה כי האם והילד האתיפיים נמצאים במקומות שונים זה מזה (בשונה מהאוכלוסיה הישראלית בה קיים דימיון בין השניים), כדאי אולי להגדיר את האמהות כקליינט הדורש טיפול שונה מהילד, ולפתח עבורן תכנית שתוביל ללמידה הכוללת הבנה והפנמה של תכנים ומסגרות למידה.
10. כדאי לחשוב על מערך הדרכה דיפרנציאלי לאמהות ולהגדיר מחדש מהם חוזק וחולשה.
11. כדאי לחשוב על פתוח תוכנית הדרכה שונה עבור האמהות. (כפי שהתוכנית בנוייה, מקבלים האם והילד את אותם התכנים). תכנית שתוביל אותן ללמידה משמעותית של

תכנים ומסגרות למידה. למשל, תכנית הדרכה שעובדת על עקרונות קונסטרוקטיביסטיים, הכוללת פיתוח מטה-ידע וחשיבה רפלקטיבית, הנחיה היוצאת מחוויותיהן, כוחותיהן ויכולותיהן.

12. חשוב לבחון בזהירות כל פיתוח ושינוי שדורש הנחיה אחרת מזו המיושמת בתכנית 'האתג"ר' המקורית. מכיוון שמשעות של כל שינוי כזה יכולה להיות פגיעה ביעילות התוכנית, יעילות שנובעת מהעקרונות של הנחיה ממוקדת של תכנים פורמליים באמצעים התנהגותיים.

תוכן העניינים

1. מבוא 1

על התוכנית 1

מטרות התוכנית 1

רציונאל התוכנית והמבנה שלה 7

מאפייני התוכנית *Error! Bookmark not defined.*

התאמת המבנה ואפן ההדרכה לאוכלוסייה יוצאת אתיופיה: *Error! Bookmark not defined.*

יוצאי אתיופיה

ההתאמות בתוכנית

השינויים בתכנים ובמבנה הפעילות

שינויים בנוהלי העבודה

2. השיטה *Error! Bookmark not defined.*

תאור ההערכה *Error! Bookmark not defined.*

הנחות יסוד של ההערכה *Error! Bookmark not defined.*

אופי ההערכה *Error! Bookmark not defined.*

סוגי הערכה

תוצרי ההערכה

שאלות ומוקדי ההערכה

אירגון, הדרכה ותכנון

השגת המטרות

קריטריונים לדגימת האוכלוסייה

פרישת העבודה

כלי הערכה והקף ההערכה

3. ממצאים *Error! Bookmark not defined.*

פרק א': המערך הארגוני של התוכנית *Error! Bookmark not defined.*

I. מטרות התוכנית ותפישתן *Error! Bookmark not defined.*

תפישת המטרות על ידי הרכזות

תפישת המטרות על ידי המדריכות

תפישת המטרות על ידי האמהות

לסיכום תפישת המטרות

II. המבנה הארגוני ויעילותו *Error! Bookmark not defined.*

מבנה הארגון

המדיניות ותפישה העבודה עם עולי אתיופיה

אווירה ארגונית

תפקידים ותפישת תפקיד

רכזות

מדריכות - תפישת תפקיד

III. ביצוע ההדרכה: יעילות ההדרכה ורמתה..... Error! Bookmark not defined.

הכשרת רכזות
תרומה אישית לרכזת (העצמה)
סיכום והמלצות

המדריכות..... Error! Bookmark not defined.

28..... התבוננות בתהליכי הדרכה.....
א. קושי המשפחות
ב. אלמנטים הדרכתיים המתקשרים לתפיסות עולם שונות בהדרכה

33..... הכשרת המדריכות.....
מה תורמת התוכנית למדריכות
העצמת מדריכות

38..... מודל העבודה בבתים.....
אפקטיביות ההדרכה לתחושת המדריכות
עבודת צוות
מועדון

46..... אינטראקציה עם האם.....

47..... אינטראקציה של המדריכה עם הילד.....

48..... מדריכות יוצאות אתיפיה ושאיןן יוצאות אתיפיה.....

פרק ב': מידת השגת המטרות של התוכנית..... Error! Bookmark not defined.

העצמת האם..... Error! Bookmark not defined.

א. תחושת שליטה של האם במטלות למידה
ב. רכישת כלים לביצוע תפקיד מחוללת הלמידה
ג. מידת הפנמת הערכים של מעורבות חינוכית בחיי הילד ותפקיד "מחוללת הלמידה"

השפעת התוכנית על האינטראקציה בין האם לילד..... Error! Bookmark not defined.

סוגיות נוספות לשאלת ההעצמה..... Error! Bookmark not defined.

השפעה על הילד..... Error! Bookmark not defined.

א. שיפור כללי של הילד
ב-שיפור של שפה ומושגים
ג-השפעה על ההיבט הרגשי בהקשר הקוגניטיבי של התוכנית
ד-השפעה על היבטים רגשיים נוספים
ה-גבולות והרגלי עבודה השפעה על היבטים חברתיים
ו-השפעה על התנהגות חברתית

סיכום..... Error! Bookmark not defined.

השפעה על המשפחה..... Error! Bookmark not defined.

נוכחות 'האתג'ר' בבית
מעורבות מבוגרים נוספים
אינטראקציה של ילד עם אחים אחרים והשפעה על ילדים אחרים

4. סיכום ומסקנות..... 73.....

73..... מידת ההתאמה לאוכלוסייה האתיופית.....

התאמה של תהליך העבודה

התאמת הנחות התוכנית

משמעות ההבדלים הבינתרבותיים לתוכנית 'האתג'ר'

77..... שפה ומושגים

78..... הצלחות וקשיים של התוכנית ובתהליך ההדרכה

81..... **5. נספחים**

1. מבוא

על התוכנית¹

תוכנית 'האתג"ר' פועלת בארץ מזה 24 שנים.

ה"האתג"ר" - "הדרכת אמהות תכנותית לגיל הרך", היא תוכנית חינוכית להדרכת אמהות בעבודה בבית עם ילדיהן (לרוב ילדים בכורים) בגיל הרך (גילאי שלוש עד חמש). התוכנית פותחה על ידי פרופסור אבימה לומברד מהמכון לחקר הטיפוח בחינוך, באוניברסיטה העברית בירושלים.

במקביל לתוכנית 'האתג"ר' הותיקה שמיועדת לעבודה עם אוכלוסיית אמהות וותיקות בארץ, התפתחה בשנים האחרונות תוכנית "האתג"ר לעולים". היא מונה כיום כ-1500 משפחות הכוללות גם אמהות יוצאות אתיופיה. תוכנית 'האתג"ר' לעולים זהה מבחינת רציונאל העבודה ומבנה ההדרכה לתוכנית הרגילה, אולם נוספו לה כמה מרכיבים על מנת להתאימה לאוכלוסיית העולים.

מטרות התוכנית

לתוכנית 'האתג"ר' שתי מטרות מרכזיות:

1- להביא להעצמה ותגבור של האם בתפקידה כמחנכת ומעורבת בתהליך החינוך של ילדיה.

2- לקדם את מוכנותם של ילדים לבית הספר.

מטרות נוספות ספציפיות לעולים:

(מתוך מסמך 'האתג"ר', 1997. ומתוך: חוזר של המכון לחקר הטיפוח בחינוך- "תוכנית ה'האתג"ר' עבור האוכלוסייה האתיופית", 1993)

1- להביא להכרות עם מערכת החינוך בארץ ולהבנת דרישתה מההורים.

2- להעשיר בנושאים ייחודיים: חשיבות הקשר של הילדים עם שורשי משפחתו, הכירות עם תרבותו ושפת המוצא.

3- להביא למודעות ולהפנמה של נורמות התנהגות בארץ השונות מאלו בארץ המוצא, כדי לאפשר קליטה קלה יותר בארץ.

4- להביא להתנסות עם השפה העברית: שיפור אוצר מילים, מגע עם ספרות כתובה ועוד.

פירוט נוסף והרחבה על המטרות ראה בפרק על המטרות.

¹ (פרק זה מבוסס על המקורות הבאים:

חוזר של המכון לחקר הטיפוח בחינוך- "תוכנית ה'האתג"ר' עבור האוכלוסייה האתיופית", 1993

"תוכנית האתג"ר לאוכלוסיית העולים", (1997):

דו"ח הערכה על תוכנית ה'האתג"ר מאת יהודית דגני- זמל ואחרים, מ.ן - הערכה וייעוץ ארגוני" (היום "משתנים - הערכה וייעוץ ארגוני"), 1994. בדו"ח זה מופיע תאור מרכז של התוכנית.

"אתגריתון"- ביטאון צוות רכזות תוכנית 'האתג"ר', (1997).

רציונאל התוכנית והמבנה שלה

ההנחה המונחת בבסיס התוכנית היא ש"ההצלחה מתחילה בבית" (כשם סיפרה של פרופסור אבימה לומברד). כלומר, ההנחה הבסיסית היא שלסביבה הביתית יש השפעה על הצלחתו העתידה של הילד בבית הספר. במונח "הסביבה הביתית" הכוונה היא לחשיבות שההורים מייחסים לנושא החינוך, הן במובן של הקניית הידע והן במובן של הקניית הרגלי העבודה. כמו כן, מתייחס המונח לנכונותם וליכולתם של ההורים להשקיע בעצמם בחינוך ילדיהם.

התוכנית פותחה במקור לאוכלוסייה שאינה אוכלוסיית עולים, אלא אוכלוסייה שהוגדרה כאוכלוסייה נחשלת. באוכלוסייה כזו קיימת הבעיה בשתי רמות: האחת- לעתים קרובות ההורים אינם מודעים לחשיבות החינוך בבית, ואינם רואים הקניית ידע או הקניית הרגלי עבודה לילדיהם כחלק מתפקידם כהורים. השנייה- הורים המעוניינים להיות מעורבים בחינוך ילדיהם ובהכנתם לכיתה א', חסרים את הכלים או הידע איך לעשות זאת. באוכלוסיית עולים יוצאי אתיופיה בעיות אלה קיימות אך מסיבות אחרות. תוכנית 'האתג'ר' מנסה לטפל בשתי הבעיות הללו.

הרציונאל של תוכנית 'האתג'ר' לעולים זהה לרציונאל התוכנית המקורית.

התוכנית מופעלת מלמעלה כלפי מטה (top down), כאשר המדיניות והתכנים נקבעים על ידי המנהלי התוכנית ומועברים להיררכיות הנמוכות יותר עד לקליינט. יחד עם זאת, קיים מעקב מתמיד אחר אוכלוסיית הצרכנים, ובעיות שנצפות על ידי המדריכות, מועברות לרכזות, ובמעלה ההירארכיה עד למנהלי התוכנית, לצורך מציאת פתרון ולצורך התאמה טובה יותר של התוכנית.

'האתג'ר' היא תוכנית מובנית - 'תכנותית' - של הדרכה ביתית וקבוצתית לאמהות. ההדרכה היא התנהגותית. כלומר אין למידה מורכבת של מושגים ומושגי על, יש למידה של עשיית מטלות פשוטות בחוברות העבודה. הרעיון המרכזי הוא לאפשר לכמויות גדולות של אוכלוסייה, למידה של נושאים ממוקדים, באמצעים פשוטים, ובעזרת כוח אדם סמך מקצועי.

ההדרכה נעשית בקווים מקבילים: כל ההירארכיות בתוכנית עוברות את אותה השתלמות. יש הכשרה ארצית, לרכזות המחוזיות, והשתלמויות מחוזיות ועירוניות. הרכזות לומדות את החוברות עצמן וכן מקבלות העשרה נוספת. לאחר מכן הן מעבירות את הידע למדריכות, שוב, על ידי התנסות בעבודה על החוברת מתחילתה ועד סופה. המדריכות מנחות את האמהות, פעם בשבועיים בבתיים ופעם בשבועיים במועדון ביחד עם הרכזות. האמהות בתורן מנחות את הילד.

העבודה נסמכת על שלושים חוברות עבודה שבועיות, המחולקות לדפי עבודה יומיים. לחוברות נלווים מספר ספרים ועזרים נוספים.

התחום שבו עוסקת התוכנית, הוא התחום של למידה פורמלית מכוונת למטרה. התכנים הם מושגים קוגניטיביים, הקשורים ללמידה הפורמלית. יש דגש על פיתוח הבחנה באמצעות החושים ועל פתרון בעיות. כמו כן עצם הפעילות בתוכנית מקנה הרגלי עבודה. הפעילות מחייבת הקדשת זמן מוגדר באופן יומיומי. תוכנית 'האתג'ר' במקורה אינה מתימרת לעסוק בתחומים חברתיים, רגשיים, תרבותיים, למידה מקושרת או למידה אוטנטית.

מאפייני התוכנית

1- רמת הבנייה גבוהה של החוברת - האם והמדריכה המעבירות את התוכנית, אינן נדרשות לקבל החלטות.

2- סדר קושי עולה של מטלות- החוברות מכילות מטלות פשוטות, המסודרות בסדר קושי עולה ועם חזרות רבות. מבנה זה תואם את טווח הקשב הקצר של הילדים ומעלה את הסיכויים להצלחה מיידית במילוי המטלות.

3- למידה אקטיבית - המדריכות, האמהות (והילדים) לומדות בדרך של למידה אקטיבית, על ידי Modeling , ותוך כדי שימוש בטכניקה של משחק תפקידים.

4- מערך הדרכה במבנה של מניפה- top-down , כמתואר בסעיף על מבנה התוכנית.

5- מסגרות הדרכה מגוונות - ההדרכה ניתנת בשתי דרכים: הדרכה אינדיווידואלית והדרכה קבוצתית. כך יש לאם שתי מסגרות שבהן היא יכולה להיעזר. באחת יש מדריכה בלבד ובשנייה אמהות הנתקלות בבעיות דומות.

התאמת המבנה ואפן ההדרכה לאוכלוסייה יוצאת אתיופיה:

יוצאי אתיופיה

נכון להיום מונים יוצאי אתיופיה בישראל, מעט למעלה מ- 60,000 נפש, תהליך קליטתם ותהליך הסתגלותם של יוצאי אתיופיה לחברה הקולטת ולחיים בישראל נמצא עדיין בעיצומו.

החיים באתיופיה היו שונים מאד מהחיים במדינת ישראל, במובנים רבים. למרות השונות הרבה שבתוך הקהילות היהודיות באזורי אתיופיה השונים (בעיקר בצפון ובדרום): גונדר, קווארה, טיגרי, וולקייט, יש הרבה משותף לקהילות אלה. ראשית, רוב רובם של יהודי אתיופיה חיו באזורים כפריים, בחברה שהיא מסורתית דתית, טרום מודרנית. ליהודי אתיופיה היה ארגון קהילתי מפותח, מאורגן סביב הקס (המנהיג הדתי והרועה הרוחני), שלצידו פועלים חכמי העדה, השמגלאוץ', שטיפלו ביחסים שבין אדם לחברו.

עיקר העיסוקים היו עיסוקים חקלאיים, עתירי עבודת כפיים ומיעוטי טכנולוגיה. החיים היו סביב משקי בית מורחבים, כאשר המבוגרים הם במרכז, וזוכים לכבוד הרב ביותר. היחסים עם הילדים התבססו על סמכות וכבוד כלפי ההורים והמבוגרים. עד גיל שלוש נישא הילד על גב אמו, תלוי בה רגשית ופיזית. בסביבות גיל חמש החלו הילדים לסייע בעבודות בשדה ובבית.

יהודי אתיופיה זכו למעט לימודים פורמליים, מרבית הילדים שגדלו בכפרים, לא למדו בבתי ספר. אופן הלמידה העיקרי במשקי הבית הוא למידה מתוך התבוננות ועשייה, בתהליך של שוליאות. תכני לימוד פורמליים, ומושגים מופשטים רבים, שאין בהם צורך למהלך החיים השוטף, לא היו מוכרים לילדים ולנערים שהגיעו לארץ, וכמובן שגם לא למבוגרים.

עם המעבר לארץ חלו שינויים משמעותיים ביחסים שבין הורים לילדים. החברה הקולטת מכוונת הרבה יותר כלפי הילדים, ומבחינות מסוימות מרכזיות הילדים עולה על זו של המבוגרים. השתלבות הילדים במערכת החינוך, הביא לכך שהשכלתם והעברית שבפיהם היתה טובה משל הוריהם, והם הפכו למגשרים בין הוריהם לבין התרבות הקולטת. יחד עם תהליך זה, חל פירוק של משקי הבית המורחבים למשפחות הגרעיניות. מבנה הסטטוס הקהילתי נשבר. ומבוגרים רבים נשאו חסרי אונים ולא מבינים, מול המערכת הקולטת בכלל, ומול המערכת החינוכית בכלל זה. השפה, הנורמות, הקודים, הערכים, מבנה הסטטוס, כל אלה שונים מאד ובלתי מובנים. האחריות הרבה שלוקחת מערכת החינוך בישראל על הילדים, הביאה לתפישה שהילדים הם של ה'מנגיסט' - הממשלה - והיא זו שתגדל את הילדים. (בודובסקי ודוד 1996, בודובסקי, דוד, ערן 1990, בודובסקי, דוד, ברוך, וערן 1994, בן-עזר 1992).

תוכנית 'האתג"ר' נכנסה למצב הלא ברור הזה, כאשר בכוונת מפעיליה, לתת להורים ובעיקר לאמהות, כלים על מנת שיוכלו להחזיר לעצמם חלק מהאחריות לגבי למידת ילדיהן, ובאופן הזה גם לעזור לילדים להשתלב במערכת החינוך השתלבות טובה יותר.

ההתאמות בתוכנית

(מתוך חוזר של המכון לחקר הטיפול בחינוך- "תוכנית ה'האתג"ר' עבור האוכלוסייה האתיופית", 1993, ועל סמך ראיונות עם רכזת תוכנית 'האתג"ר' לעולים ועם רכזות אזוריות).

מתוך העבודה בשטח הסיקו מפתחי התוכנית ומפעיליה, שלאוכלוסיית העולים יוצאי אתיופיה צרכים מיוחדים וכי יש לעבד את התוכנית עבורם על מנת שתתאים להם במספר נושאים:

1- קיים שוני תרבותי ובעקבותיו שוני בהכרת המושגים, תכנים ומיומנויות, מהם כאלה הנלמדים בתוכנית 'האתג"ר'. לאוכלוסיית יוצאי אתיופיה מערך מושגים שונה לחלוטין. מושגי יסוד הקיימים בחברה שלנו כגון חלוקת תפקידים, זמן שרירותי, אינם קיימים בחברה האתיופית ולהפך. מיומנויות בסיס שיש לאמהות יוצאות עדות אחרות (כגון גזירה,.....) אינן קיימות בעדה.

2- קיים שוני בתפישת תפקיד האם כמקור לידע ולימוד מעבר להקניית תפקידים מסורתיים, וקיים הבדל בתפישת הלמידה. הלמידה באתיופיה מתבצעת תוך כדי ביצוע מטלות אמיתיות באופן של חיקוי ושוליות למבוגר.

3- מרבית עולי אתיופיה אינם דוברי עברית שוטפת. חלקם הגדול אינו קורא וכותב בשפתם. ולעומת זאת, מטלות קוגניטיביות רבות שאוכלוסיית המשתתפים בתוכנית נדרשות להן הן תלויות שפה.

בהתחשב בידע זה נעשו שינויים בתכני העבודה ובנוהליה:

השינויים בתכנים ובמבנה הפעילות -

1- בתחילת כל חוברת פעילות נוסף דף מילון בו מובאות מילות מפתח המופיעות בחוברת. המילים מלוות באיור. ניתן לאסוף את הדפים הראשונים ולהכין מהם מילון לשימוש במשפחה.

2- בשולי כל דף בחוברת הפעילות נכתבו מילים הנחוצות לפעילות הספציפית לדף זה. ליד המילה מופיע איור ומקום לכתוב את פירוש המילה בשפת המשתתפים.

3- הפעילויות הותאמו באופן כזה שהן דורשות שימוש מינימלי בקריאה, קיים ריבוי של קודים מאוירים על מנת להקל על האמהות.

4- חוברות הפעילות של השנה הראשונה מכילות מעט מלל ומספר קטן של פעילויות. החוברות כתובות בעברית קלה והן מנוקדות.

5- הספרים שולבו בהדרגה, כאשר קדמה לחלוקתם פעילות של מדרש תמונה.

6- ניתן להדריך את האם בשפתה (אמהרית וטיגרינית), אך חשוב שהמושגים הנרכשים ילמדו גם בשפה העברית. דרך זו מקלה על השתלבות האמהות בתוכנית כששפת ההדרכה בקבוצה ובבית היא כמו השפה המדוברת ולכן אינה דורשת מאמץ.

שינויים בנוהלי העבודה-

1- בשנה הראשונה ניתנות שתי חוברות, אחת לאם ואחת לילד, בניגוד לחוברת אחת משותפת לאם ולילד אצל האוכלוסייה הוותיקה. בצורה זאת מתאפשרת לאם התנסות בפעילויות לפני שהיא מדריכה את הילד.

- 2- יש בתוכנית גם מדריכות יוצאות העדה המשמשות כ"גשריות" בין ההורים וצוות התוכנית.
- 3- כאשר קיים קושי להתגבר על קשיי השפה, יכול בן משפחה השולט בעברית לסייע בקריאה.

מידת ההתאמה של התוכנית לאוכלוסית יוצאי אתיופיה - סיכום ומסקנות

התאמה של תהליך העבודה

תוכנית האתג"ר עברה תהליך של אדפטציה על מנת להתאימה לאוכלוסייה האתיופית. (ראה פרק מבוא - תאור התוכנית). בישיבות צוות ההיגוי לא נתבקשנו לבדוק לעומק נושא זה. להלן נביא את התרשמותינו הכללית בנושא. אך לפני שנפתח בדיון, נזכיר את שלושת התחומים בהם עברה התוכנית שינויים.

1- התאמה בתוכן הלימודי: ראה פירוט בפרק המבוא על התוכנית. לדעתנו ההתאמה התבצעה בצורה מקסימלית, תוך כדי התחשבות בצרכי האוכלוסייה. החוברת ערוכה כך שהיא נותנת פתרונות לקשיי השפה ומתחשבת ברמת ידיעת המושגים. התוכן ברור וההוראות מובנות. התוכן בנוי בהתאמה לקשיים ולצרכים של אופי ורמת הידיעות של האוכלוסייה.

2- התאמה מבחינת תמיכה: ההנחה היא שהאוכלוסייה זקוקה לתמיכה כוללת. מדובר גם באמהות וגם בילדים. התמיכה באה לידי ביטוי במעקב שוטף אחרי כל משפחה, ודרוגם לרמות חזק. בהתאם לדרוג ולדיווח השוטף נקבעת צורת העבודה עם כל משפחה. המדריכות עורכות לעיתים יותר מביקור בית אחד בשבוע, על מנת לתת חיזוק. במקביל מתנהלת כל הזמן תמיכה מוראלית על ידי עידוד וחיזוקים חיוביים. דיון בנושא הדרוג בפרק על העצמת אמהות.

3- שיבוצן של מדריכות בנות העדה להדרכה: זהו נושא גדול ומורכב המובא בפרק ההשוואה בין שתי קבוצות המדריכות.

להערכתנו נעשו מאמצים לאדפטציה של התוכנית לאוכלוסייה, ואנו מעלים מספר שאלות עקרוניות בהמשך הפרק הזה.

התאמת הנחות התוכנית

אוכלוסיית העולים מאתיופיה הינה בעלת תרבות שונה מאד מרוב התרבויות של העולים האחרים שהגיעו ארצה בעשרים וארבע שנות פעילות התוכנית.

תוכנית 'האתג"ר' לעולים עברה שינויים והתאמות מתבקשים, לצורך העבודה בקרב יוצאי אתיופיה. להערכתנו ישנן שלוש הנחות יסוד שדורשות תיקון, לצורך התאמת התוכנית לאוכלוסיית יוצאי אתיופיה:

א. ההנחה שאוכלוסיית יוצאי אתיופיה דומה לאוכלוסיות מטופלות אחרות מבחינת הגדרת החסר שהתוכנית באה להשלים. אלא, שבעבודה עם אוכלוסיית יוצאי אתיופיה לא מדובר על חסר, אלא על שוני תרבותי/מושגי מהותי.

ב. ההנחה שגם ההורה וגם הילד זקוקים לאותה תוכנית, לאותו טיפול. לטענתנו, מכיוון שמדובר בשוני תרבותי מהותי, כאשר החוסרים של הידע הם רק ביטוי חיצוני להם, ואולי גם לא הכי חשוב, מקבלת ההיזקקות לתוכנית בקרב אוכלוסיית יוצאי אתיופיה, שינוי משמעותי של דגשים.

ג. ההנחה שלמידה מכוונת למטרה של ידע פורמלי ומוגדר יכולה להשפיע על תחומים רחבים של ידע תרבותי. אלא שידע תרבותי הוא מטיבו מקושר, אוטנטי ורב ערוצי. הסיכוי להשפיע עליו באופן משמעותי באמצעות למידה פורמלית, כמעט ולא קיים.

בדיקת ההנחות דלעיל לגבי אוכלוסיית יוצאי אתיופיה

בתרבות האתיופית יש מערכות עשירות ביותר של פתגמים וסיפורים שעוסקים בתחומים של מערכות יחסים אנושיות. הקשרים הבינאישיים עשירים בקודים ובמחוות. את התרבות האתיופית עניינו היחסים הבינאישיים הקרובים יותר מאשר הקשר שבין משולש וריבוע במרחב. כתוצאה, התחום של מושגים פורמליים, מוכללים ומופשטים, של מערכות יחסים שאינם קונקרטיים, חסר במידה רבה. מבחינה זו, הלמידה של מושגים פורמליים הדרושים ללמידה פורמלית, מושגים שהם מופשטים, מוכללים, ובלתי אישיים, משמעותה לא רק לימוד שפה חדשה, שאיננה ניתנת לתרגום מדויק, אלא מבנה מושגי חדש, אופני חשיבה שונים, ונורמות למידה שונות מאד, מהמקובל בתרבות האתיופית.

מבחינה זו, האוכלוסייה האתיופית שונה מאד מאוכלוסיות אחרות של התוכנית. האוכלוסיות הרגילות בתוכנית, נמצאות במצב של חסר. הידע והשפה ישנם, רק שלא בכמות או ברמה מספקת, או שאין מודעות לצורך בשימוש בהם, או שאין כלים איך מתרגלים אותם ואיך מקנים אותם לילד. את החוסרים האלה בנויה תוכנית 'האתג"ר' למלא, בצורה טובה ביותר.

כאשר עוסקים באוכלוסייה האתיופית, אנחנו לא מדברים על חסר אלא על שוני גדול מאד. אנחנו מדברים על הימצאות תכנים אחרים, עשירים ומותאמים למסגרות החיים הקהילתיות באתיופיה, ושאינם אדפטיביים ללימודים פורמליים בחברה הקולטת. כלומר מבחינת הקריטריונים של תוכנית 'האתג"ר' לא מדובר בחסר אלא בשוני ובחסך. וחסך דורש טיפול שונה.

הילדים האתיופים הצעירים, כדרכם של ילדים, לומדים שפה חדשה ודרכי חשיבה חדשות, מהר יותר ובאופן שלם יותר משיוכלו רוב המבוגרים להשיג אי פעם. ראינו שעבור הילדים די בדחיפה קלה ובלגיטימציה של האמא, על מנת שהילדים יתקדמו מאד. לגבי האם המצב שונה.

הילדים בחלקם הגדול, רוכשים את השפה, המושגים והמיומנויות, הרבה יותר מהר מאמם, ושולטים בהם טוב יותר ממנה. הם אינם זקוקים לה לצורך רכישת מיומנויות אלה. כלומר מערכת היחסים של האם שמובילה ילד, מתהפכת, ואנו רואים במקרים רבים, ילד שצועד מהר יותר מהאם. מכיוון שמדובר במעבר תרבותי, יש לאם תפקיד חשוב אחר: מתן לגיטימציה למעבר התרבותי, מתן לגיטימציה לילד ללכת קדימה עם המיומנויות התרבותיות החדשות.

טענתנו כאן, שאם אכן רוצים להמשיך ולהתייחס לאם, כאל מחולל הלמידה של הילד, ולא רק ברמה טכסית, אלא מתוך הבנה עמוקה והפנמה של התכנים ומסגרות הלמידה, צריך להגדיר את האמהות כקלינט שדורש טיפול שונה משל הילד, ולפתח עבורן תוכנית שמתאימה לסוג הזה של למידה. למשל תוכנית הדרכה שעובדת על עקרונות קונסטרוקטיביסטיים, שיש בה מרכיבים של פיתוח מטה ידע, וחשיבה רפלקטיבית, שמאפשרת להן להפנים ולנתח ולגזור ידע חדש מידע קיים. הנחייה שיוצאת מחוויותיהן, כוחותיהן ויכולותיהן ובונה על סמך אלה יכולות אדפטיביות. זה דורש מודל אחר של הדרכה, ויכולות אחרות של מדריכות.

צריך לחשוב על שינוי זה בזהירות, מכיוון שיש כאן, מבחינות מסוימות, שינוי של עקרונות היסוד של תוכנית 'האתג"ר'. תוכנית הדרכה, כפי שמוצעת, היא יקרה יותר, איטית יותר, ודורשת כוח אדם מיומן יותר. כלוצר יהיה צורך לאבד חלק מהיעילות של התוכנית בהגעה למספרי אוכלוסייה גדולים, לטובת טפול מעמיק יותר באוכלוסיית האמהות.

2. השיטה

תאור ההערכה

דו"ח הערכה זה יציג את הערכת תכנית 'האתג"ר' לאוכלוסיית יוצאי אתיופיה, כפי שבוצעה במהלך שנת תשנ"ז. ההערכה הוזמנה על ידי מרכז ההיגוי של עולי אתיופיה במערכת החינוך, בשיתוף עם מובילי תוכנית 'האתג"ר', המכון לחקר הטיפוח בחינוך, ירושלים.

מטרות ההערכה ושאלות ההערכה גובשו על ידי שני הגופים המזמינים בשיתוף עם צוות ההערכה והן מתוארות בהרחבה בסעיפים "אופי ההערכה" ו"מטרות ההערכה".

הנחות יסוד של ההערכה

הנחות היסוד על פיהן בנויה ההערכה הן:

א. תוכנית 'האתג"ר' היא תוכנית שממוקדת בהעצמת אמהות כך שתוכלנה להוות סוכן שינוי משמעותי לילדיהן (אלה שבתוכנית וילדים אחרים). ובנוסף היא עוסקת בהקניית מושגים קוגניטיביים לאמהות וילדים ובשיפור התאמת הילדים לבית הספר. את תוכנית 'האתג"ר' צריך להעריך בהקשר הזה, ולא בהקשרים אחרים.

ב. תוכנית 'האתג"ר' היא תוכנית שבוצעו בה הערכות רבות במשך השנים ובניהן הערכה שבוצע על ידי הצוות הנוכחי. ההערכה המתוארת מבוססת על הערכות אלה וממצאיהן, והיא מנסה להתמודד באופן הטוב ביותר עם הפוטנציאל שמזמנת התוכנית.

ג. למרות העובדה שתוכנית 'האתג"ר' היא תוכנית בנויה היטב ומעוצבת, האוכלוסייה האתיופית היא בעלת אפיונים ייחודיים בחברה הישראלית. על ההערכה להתמקד בבדיקת התאמת התוכנית לאוכלוסייה מיוחדת זו, וזאת בשלוש רמות:

ג.1. בדיקת ההכשרה שמקבלות המדריכות האתיופיות.

ג.2. בדיקת התוכנית והפעלתה בקרב האמהות והמערך המשפחתי.

ג.3. בדיקת התוכנית והתאמתה לילדים.

ד. קיימות היום תכניות אחדות אשר מציעות פתרונות לטיפול ילדים יוצאי אתיופיה. ייחודיותה של תוכנית 'האתג"ר' הוא בטיפול האם כסוכן שינוי. על כן, על ההערכה להתמקד גם באותם אספקטים של טיפוח והעצמת אמהות ולא רק בטיפול ילדים. אספקט זה של העצמת אמהות הוא חשוב ביותר ומורכב ביותר באוכלוסיית יוצאי אתיופיה. האמהות, שגדלו בתרבות שונה לחלוטין, אינן חשופות למיומנויות בסיסיות הנדרשות מילדיהן. חשיפת האמהות לתחומים אלה חשובה גם כדי לאפשר להן ללוות את התפתחות הילדים שבתכנית, להיות זרז להתפתחותם וגם כאמהות לילדים אחרים.

ה. המדריכות של התוכנית הן חולייה חשובה מרכזית, ועל כן חשוב מאוד לעקוב אחרי אופן הכשרתן.

אופי ההערכה

ההערכה מיועדת להתמודד עם הנחות היסוד שתוארו לעיל והיא משלבת מספר אספקטים של פעילות ההערכה:

סוגי הערכה

א. הערכה רפלקטיבית: הערכה הנותנת משובים שוטפים למפעילים בשטח, למשתלמים ולהנהלת התוכנית (מובילי ועדת ההגוי ומובילי 'האתג"ר'). משובים אלו יאפשרו לגבש את התוכנית באופן שיתאים בדרך הטובה ביותר לאוכלוסייה האתיופית ולצרכיה ולחינוך בתקופה הנוכחית.

ב. ההערכה כמותית. במסגרת זו נאספו נתונים כמותיים שונים ביחס לטווח של משתנים הרלוונטיים להבנת הפרוייקט ולהפעלתו. באופן כללי טופלו בשלושה תחומים:

ב.1. בחינת המוקד המשפחתי ובכלל זה התרומה של התוכנית לאם.

ב.2. מדידת הישגים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים.

ב.3. עמדות ומודעות לתהליכים.

כך שההערכה בודקת במקביל את שתי הרמות: רמת רכישת הידע והמיומנויות (סעיפים ב.1. ב.2) ורמת המודעות לתהליכים (סעיף ב.3).

ג. אופי ביצוע ההערכה: ההערכה לוותה באופן שוטף על ידי נציגי ועדת ההגוי (מנהל הועדה דוד מהרט ויועץ הועדה דר' בן-עזר) ונציגות תכנית 'האתג"ר' (מנהלת התכנית - מלכה מלמד, מרכזת התכנית לעולים - מלכה וינשטיין, מפתחת התכנית, פרופ' אבימה לומברד, רכזת תוכנית לגיל הרך - אמילי לוי שוחט, כולם מהמכון לחקר הטיפול בחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים).

על מנת לבנות תכנית הערכה שמתאימה לצרכים הממשיים ולפעילות בשטח, ההערכה התחילה כהערכה אקספלורטיבית ופתוחה, ובהמשך גובשו פרמטרים מובנים אשר התבססו על ממצאי ההערכה הראשוניים, מטרות התכנית ומטרות המפעילים.

תוצרי ההערכה

כפי שעולה בסעיף הקודם, ההערכה מבוססת על שילוב בין שני תוצרים עיקריים:

א. מדידה כמותית של ידע, מיומנויות, תהליכים ומודעות של כל הגורמים לכל אלה. תהליך זה מיועד לתת למפעילי התוכנית מידע מהימן ועדכני על שעור הופעתן של תופעות ומשתנים רלוונטיים לתכנית. מידע זה חשוב במיוחד לאור החדשנות והראשוניות של התוכנית בהתאמתה לאוכלוסיית יוצאי אתיופיה.

ב. ההערכה כתהליך למידה. תהליך זה נחוץ מהסיבות הבאות:

1. האוכלוסייה האתיופית היא אוכלוסייה בעלת אפיונים ייחודיים, שאינם מוכרים עד תומם.

2. התוכנית בהתאמתה לאוכלוסיית עולים בכלל, ולאוכלוסייה האתיופית בפרט, היא תכנית שנמצאת בשלבי עיבוד ועיצוב, ויש ללמוד ולהפיק לקחים לצורך יצירת התאמה מלאה בין הצרכים לבין המבנה.

ההערכה לפיכך היא הערכה שמנסה ללמוד מה קורה בשדה, במידת התאמת התוכניות לאוכלוסייה האתיופית, ומה כדאי לשנות על מנת שההתאמה תהיה טובה יותר.

שאלות ומוקדי ההערכה

שאלות ההערכה מבוססות על הנחות היסוד ועל מטרות התכנית (ראה פרק המטרות).

אירגון, הדרכה ותכנון

המערך הארגוני של התוכנית כולל שלושה אספקטים עיקריים שנחקרו בהערכה זו:

* מטרות ותפישת המטרות: התכנית נמצאת בשלבי עיצוב. בפרק זה נסקור את המטרות כפי שהן מנוסחות על ידי מפתחי התכנית, מפעיליה ואוכלוסיית היעד שלה. נבחן את פריסת המטרות, נקודות הדמיון ונקודות השוני ואת משמעות הממצאים.

* מבנה ארגוני של התכנית: עבודת הרכזות והמדריכות והתכנית עצמה. מבנה התכנית מהווה את המסגרת שמאפשרת לתהליכים שונים להתרחש ועל כן יש לו משקל חשוב בהערכה זו.

* ההדרכה בתכנית: ההדרכה אותן מקבלות הרכזות והמדריכות והאופן בו המדריכות עובדות עם האמהות.

השגת המטרות

* העצמת האמהות. העצמת האמהות כסוכנות שינוי וכמניעות את הילד ללמידה.

בהקשר זה נבחן את, תחושת השליטה של האם במטלות למידה, הפנמת הערכים של מעורבות חינוכית בחיי הילד והאינטראקציה בין האמהות לילדים.

* השפעת ההשתתפות בתכנית על הילד: רכישת מיומנויות וידע קוגניטיבי, השפעה בתחומים חברתיים והרגשיים.

* השפעה על המשפחה

קריטריונים לדגימת האוכלוסייה

על מנת לתת ייצוג לאוכלוסיות שונות של מפעילים ומשתתפים בתוכנית הקפדנו לסווג את האוכלוסייה הנדגמת על פני מספר פרמטרים:

א. אמהות:

1.1. שנת עלייה של האמהות: הבחנה בין ותיקים בארץ ועולים חדשים (בעקר הבחנה בין עולי מבצע משה ועולי מבצע שלמה).

בתצפיות נצפו:

12 עולות מבצע משה או קודם לכן

11 עולות בין מבצע משה ושלמה

10 עולות מבצע שלמה

ועוד 15 משפחות שלגביהן אין נתוני שנת עלייה.

2.1. חוזק המשפחה והאם: תכנית 'האתגר' מסווגת את האמהות לשלוש קבוצות עיקריות: חלשות, בינוניות וחזקות. הסיווג מתבצע על פי פרמטרים של מצב סוציו אקונומי (תעסוקה, משפחה), רמת שפה ושליטה במיומנויות.

בתצפיות שלנו נצפו 12 משפחות חלשות, 18 בינוניות ו- 15 חזקות. ל- 3 משפחות נוספות לא היה עדיין סיווג.

ב. מדריכות:

1.1. מוצא - יוצאות אתיופיה או שאינן יוצאות אתיופיה.

2.1. ותק בהדרכה - מספר שנים בתכנית.

בתצפיות שלנו נצפו 14 מדריכות חדשות (עד שנה ושנה) 16 ותיקות - מעל שנתיים (שמתוכן 10 שלוש שנים ויותר). לגבי האחרות אין נתונים.

פרישת העבודה

תכנית 'האתגר' היא תכנית ארצית. הערכת התוכנית התבצעה במקומות רבים בארץ אך בעיקר בב"ש שם בצענו ראיונות ותצפיות עומק בבתים, בגנים ובמועדונים. בשאר האזורים (ובניהם: אזור השרון, אשקלון, אשדוד, רמלה, מגדל העמק והכשרות צוותים בירושלים) בצענו חלקים משלימים של ההערכה: ראיונות עם מדריכות ורכזות נוספות, תצפיות וראיונות בגנים נוספים, תצפיות בהכשרה מרוכזת ומעט תצפיות במעודנים נוספים.

צוות ההערכה כלל שתי מעריכות בכירות, שתי מעריכות, אחת מהן יוצאת אתיופיה. עובדים נוספים של "משתנים" סייעו בבצוע אספקטים שונים של העבודה ובכללם עיבודים סטטיסטיים ועיבודים אחרים.

כלי הערכה והקף ההערכה

ההערכה השתמשה בעיקר בכלים פתוחים, ראיונות, שיחות ותצפיות. בתקופה הראשונה הכלים היו פתוחים לחלוטין. בוצעו ראיונות ותצפיות אקספלורטיביים. בהמשך נוסחו פרמטרים ומשתנים אשר שולבו בתצפיות ובראיונות. בגלל אופי האוכלוסייה לא השתמשנו בכלים סגורים, למעט שאלונים לגננות.

ראיונות האמהות והתצפיות בהדרכת האמהות בבתים בוצעו על ידי מעריכה יוצאת העדה. זאת בהנחה שההכרות עם השפה והתרבות יאפשרו למעריכה איסוף נתונים רחב ומדויק יותר וכמו כן יאפשרו לאם להתבטא באופן חופשי יותר.

א. ראיונות פתוחים למחצה: מנהלת התכנית, רכזות, מדריכות ואמהות.

רואיינו, מרכזת התכנית, רכזות, מדריכות ואמהות. הראיונות היו ראיונות פתוחים למחצה.

בחרנו לשאול שאלות פתוחות שאינן כוללות קטגוריות תשובה מוצעות מראש, גם בגלל אופי האוכלוסייה שאינה מורגלת בכלים מובנים וגם בגלל רצוננו לבחון את האופן בו המימדים השונים מנוסחים אצל משיבים שונים, ללא התערבות של המעריך.

השאלות המנחות בדקו:

תפישת המטרות והתפקיד תרומה והעצמה של התכנית לאוכלוסיית היעד ולנשאלים.

הקף הראיונות:

30 מדריכות, מתוכן 20 יוצאות אתיופיה

7 רכזות, מתוכן אחת יוצאת אתיופיה

16 אמהות, כולן יוצאות אתיופיה.

ב. ראיונות מובנים POST - PRE

כלי זה שימש לראיון גננות. בראיון בדקנו באופן פתוח את הכרות הגננות עם התכנית ומטרותיה ואת מידת הקשר והמעורבות של הגננת כלפי התכנית וכלפי ילדים המשתתפים בתכנית.

כמו כן בקשנו מהגננות לסווג את כל הילדים יוצאי אתיופיה שבגן, אלה שבתכנית ואלה שאינם בתוכנית על פני מספר פרמטרים:

א. רמה כללית.

ב. רמה קוגניטיבית - שליטה במושגים, בטחון בשפה, יכולת לימודית וריכוז

ג. רמה חברתית - מעורבות הילד בגן, מעורבות הורים בגן, חברתיות

ד. רמה רגשית - בטחון עצמי, יוזמה

הראיונות הועברו בתחילת שנה ובסופה.

הקף הראיונות:

25 ראיונות, 22 בבאר-שבע, 3 באשקלון (נספח מס' 1).

11 ראיונות PRE

14 ראיונות POST. בשלושת הגנים בהם לא בוצעו ראיונות PRE נשאלו הגננות גם על ההשוואה של הילדים לעומת תחילת התקופה.

תצפיות במועדונים, בימי הכשרה, בהדרכה מדריכות בבתים ובהדרכת אמהות בבתים

בצענו ארבעה סוגי תצפיות: בפעילות במועדונים, בימי הכשרה, בהדרכת מדריכות בבתים, ובהדרכת אמהות בבתים.

התצפיות הראשונות היו אקספלורטיביות ובהמשך התמקדו במגוון רחב מאד של פרמטרים תצפיתיים בהתאם למספר קטגוריות:

* הישגים של ילדים ואמהות.

* אינטראקציות בין ילדים, אמהות ומדריכות.

* העצמת אמהות.

* הדרכה: תכנים, שיטות ותוצאות.

הקף התצפיות:

עבודת מדריכות בבתים - 50

עבודת אמא וילד (ללא מדריכה) בבתים - 10

3. ממצאים

כפי שהוצג במבוא, יוצגו הממצאים בשני פרקים עקריים, הפרק הראשון עוסק בממצאים לגבי המערך הארגוני של התוכנית, ובודק שלושה אספקטים: I. מטרות ותפישת המטרות, II. מבנה ארגוני של התוכנית ויעילותו, III. ההדרכה בתוכנית והשפעתה. הפרק השני של הממצאים יעסוק במידת השגת המטרות.

פרק א': המערך הארגוני של התוכנית

1. מטרות התוכנית ותפישתן

המטרות המוצהרות של תוכנית 'האתג"ר' לאוכלוסייה האתיופית, מופיעות בנוסחים שונים מעט זה מזה, בפרסומים שונים, אולם כולן עוסקות באותם נושאים, בסדר שונה או בהדגשים שונים.

עבור חברי 'מרכז ההיגוי של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך', יש חשיבות עקרונית להעצמת האם כלפי הילד, כפי שהוגדר בפגישה שעסקה בקביעת מטרות ההערכה: "האמהות חייבות להיות ה'מתחילות' של הילד, ה'מניעות' אותו (במובן מנוע). כלומר לדעת ש"הניעור" אותו. הוא יתקדם במהירות גבוהה וישיג את האם. לא צריכה להיות בעיה עם זה. לאם צריכה להיות גם אופציה של להגיד לילד במקרים מסויימים: אני יודעת שמה שאתה עושה דורש שיפור. אני לא יודעת לעשות זאת בעצמי, אבל אני יודעת שאתה חייב להשתפר בזה." האם צריכה לקבל אחריות ותחושת יכולת כלפי ההתקדמות של ילדה, גם אם לא להיות מסוגלת לעזור לו ישירות בבעיות קונקרטיות.

מטרות התוכנית, מתוך דף רקע על התוכנית- "תוכנית האתג"ר לאוכלוסיית העולים", (1997):

* הגברת מעורבותן של אמהות בחינוך האינטלקטואלי של ילדיהן, וחיזוק אמונתן ביכולתן לתרום להתפתחות גם בתחום זה.

* קידום מוכנותם של הילדים לבית הספר, ושיפור סיכוייהם להצלחה בלימודים בו.

בנוסף נוסחו מטרות ספציפיות לאוכלוסייה האתיופית:

* היכרות עם גישות חינוכיות המקובלות בארץ.

* חשיפת ההורה לנורמות של גידול ילדים בישראל.

* מתן מגע ישיר ומגע בלתי אמצעי עם השפה העברית המדוברת והכתובה.

*חיזוק השימוש בשפת המוצא.

באופן כללי עוסק 'האתג"ר' בהדרכת האמהות, בהקניית כלים לאמהות, להנחות את ילדיהם בתכנים פורמליים שדרושים לילד לצורך השתלבות קוגניטיבית טובה בגן הילדים ובכיתה א'. צרכן הקצה הוא הילד, סוכן השינוי היא האמא.

עם הזמן חלה התרחבות בדגשי התוכנית. בצד המטרות הקוגניטיביות הממוקדות (הכנה לכיתה א', מיומנויות שפה), אנו עדים לתוספת של מטרות שהן רחבות טווח ועוסקות באספקטים תרבותיים וארגוניים רחבים הרבה יותר. המטרות החדשות משקפות תהליך של למידת צרכי האוכלוסייה, ונסיון אמיתי להתמודד עם הבעיות הקשות שלה.

תפישת המטרות על ידי הרכזות

שבע רכזות רואיינו ראיונות עומק. נערכו תצפיות בעבודתן של שלוש רכזות במועדונים.

תפישת המטרות אצל הרכזות היא מופנמת, מקושרת לשטח, ובעלת רציונאל מפורט. אופני ההסתכלות שונים במקצת מרכזת לרכזת, והדבר מלמד על אוטונומיה חלקית.

מראיונות ומשיחות עם הרכזות עולה שהרכזות שמות דגש רב על האם כערוץ חשוב בדרך אל הילד. תפקיד האם מוגדר בשפה מדויקת יותר מאשר אצל המדריכות. (למשל בעוד שהמדריכות מדגישות "קרבה בין אמא לילד" הרכזות מדגישות: "שינוי עמדה של אמא כלפי ילד ושינוי כללי במעורבות החינוכית"). בטבלה הבאה מוצגת התפלגות התשובות לשאלה, "מהי מטרת התוכנית בעיניך".

טבלה מס' 1: התשובות לשאלה, "מהי מטרת התוכנית בעיניך". (מספר הפעמים שהועלה הנושא בראיונות).

תשובות	הנושא
מטרות הקשורות באם	
7	שינוי עמדות של אמהות לכיוון של מעורבות חינוכית כללית
6	העצמת האם בתפקידה האמהי - בטחון וגאווה
4	מעורבות האמהות בפעילות קוגניטיבית
1	הכוונת האמהות למעורבות בגן ותמיכה בכך
מטרות כלפי ילד	
6	עליה במוכנות לכתה א'
1	שהילדים ישתוו ברמת הלימוד לכלל האוכלוסייה
מטרות אחרות	
1	להוות סוכן תרבות
26	סה"כ

במקום הראשון בדרוג המטרות מציינות הרכזות את התמורה אצל האם. 18 תשובות מתוך 26 שניתנו, עוסקות בשינוי אצל האמהות. רק 7 תשובות עוסקות בקידום הילד, קרי, קידומו והכנתו לכיתה א'.

גם אופן תפישת התפקיד, מלמדת על מרכזיות האם: שמונה תשובות מתוך 18 עוסקות באמהות, 4 במדריכות ו- 6 בניהול.

בשאלה "מה חשוב לך?" הועלו 19 נושאים, עשרה מתוכם עסקו בקשר בין האם לילד (חיזוק סטטוס האם בעיני הילד [6] שינוי עמדות האם כלפי הילד [4]) שתי תשובות עסקו בקידום הילד ו- 6 במדריכות (מתוכן שתיים בקשר שבין המדריכה והאם).

האם נתפשת על ידי הרכזות, כחוליה המרכזית להתערבות. בדברי הרכזות, (לאו דוקא בתשובה לשאלה דלעיל), הילד מסתמן כמשהו ש"קל יותר להשפיע עליו" ושלא צריך להשקיע בו כל כך הרבה אנרגיה כמו באם, על מנת שיתקדם. השינוי שרוצות הרכזות לראות באם, הוא בכיוון של שינוי תפישת עולמה כלפי חינוך, וכמי שיש צורך להגן על הסטטוס שלה בעיני ילדיה. האם איננה נתפשת כמי שאמורה להיות המנוע שמאחורי הילד. לתפישת הרכזות, האם עוד לא במקום שניתן להטיל עליה את התפקיד "להיות המנוע". יש דברים לעשות קודם לכן (לשנות את תפישת עולמה, לכיוון של חשיבות מעורבותה בחינוך, ואת הסטטוס של האם בעיני הילד, על מנת שתוכל בכלל להתחיל להשפיע).

בשאלה "מהי הצלחה בעיניך?", (הטבלה המלאה בנספח מס' 4). בניגוד למצופה על ידנו, לא מוגדרת השגת מטרות התוכנית כהצלחה. ההצלחה מוגדרת קודם כל כמשוב חיובי מהמשפחות (שבע תשובות מתוך 25), שיתוף פעולה של אמהות, מופיע במקום השני (ארבע תשובות), הנאת האמהות והתקדמות המדריכות במקום השלישי (שלוש תשובות כל אחת).

שבע מהתשובות רואות כהצלחה עינינים הקשורים למסגרת התוכנית (שיתוף פעולה של אמהות [4], אמהות מגיעות למפגש במועדון [2], אין נשירה מהתוכנית [1]). חמש תשובות עוסקות בהנאת האמהות (הנאת האמהות [3], והתעניינותן בהעשרה במועדון [2]).

רק ארבע תשובות עוסקות בקידום האם (מדריכה ואם מרחיבות מעבר לחוברת [2], יותר מעורבות בגן [1], שיפור בכל המשפחה [1]). עוד שלוש תשובות מציינות הצלחה כהתקדמות המדריכות.

הגדרות אלה של הצלחה, תומכות בתמונה שעלתה מהראיונות, שהרכזות אינן תופשות את האמהות בתוכנית, כמי שמסוגלות לקבל על עצמן את התפקיד להניע את הילד. השאיפות של הרכזות צנועות הרבה יותר. הן אומנם יודעות להגדיר את המטרות כשהן נדרשות, אולם כאשר השאלות עקיפות יותר, הן מסתפקות בכך שהאמהות תמשכנה לבוא ולהשתתף, תיהנינה, ואולי בזהירות, אפילו תתרחבנה קצת מעבר לחוברת.

תפישת המטרות על ידי המדריכות.

שאלה זו נבדקה בראיונות, בתצפיות, ובשיחות שוטפות עם המדריכות. כאשר המדריכות נשאלות ביחס למטרות הן רואות את המטרות המרכזיות של התוכנית כמכוונות בראש ובראשונה כלפי הילד.

המדריכות מדגישות מאד הקניית כישורים קוגניטיביים, פחות את העצמת האם ואת המטרות הנוספות. הן מדגישות אספקטים נוספים של המטרות, ובעקר את שינוי התפישה החינוכית בבית.

מהראיונות והשיחות עם המדריכות, ומהתצפיות, נראה שהמדריכות קשובות מאד לשטח. הן מזהות את ההבדלים שיש בין התפישות החינוכיות בבתים של יוצאי אתיופיה לנדרש במערכת החינוך בישראל, ומנסות להתאים את מטרות התוכנית להבדלים אלו.

בטבלה הבאה מובא סיכום מספרי, של תשובות המדריכות בראיונות, לשאלה: מה הן לדעתך מטרות התוכנית.

טבלה מס' 2: התפלגות תשובות המדריכות לשאלה "מה לדעתך מטרות התוכנית?"
(התשובות הן במספרים מוחלטים ובאחוזים מתוך סך כל התשובות של כל קבוצת מדריכות).

הנושא	סך כל התשובות	יוצאות אתיופיה 20=N	אינן יוצאות אתיופיה 10=N
קידום הילד	54 41.5%	32 40.5%	22 43.1%
יחסים בין אמא לילד	37 28.5%	26 32.9%	11 21.6%
קידום האם	21 16.2%	10 12.6%	11 21.6%
מטרות נוספות	18 13.8%	11 13.9%	7 13.7%
סה"כ	130 100%	79 99.9%	51 100%

שלושת התשובות שחזרו הכי הרבה הן: 'קרבה בין האם לילד' - 11.5%, 'הכנת ילד לכתה א' - 10.7%, למידה של כישורים ספציפיים על ידי הילד - 10.7%. עוד היו משמעותיות תשובות כמו 'שינוי התפישה החינוכית בבית' (10%), ו'שיהיה לאמא מקום משמעותי בפיתוח קוגניטיבי של הילד' (8.5%). (הטבלה המלאה מופיעה בניספח מס' 1).

אצל המדריכות, הילד מופיע כצרכן המרכזי של התוכנית. 41% מהתשובות מגדירות את קידומו כמטרה של התוכנית. 28.5% של התשובות עוסקות ביחסים בין אמא לילד. יחסים אלה חשובים יותר למדריכות יוצאות אתיופיה. כשליש מיוצאות אתיופיה טוענות כך לעומת רק כ- 21% אצל המדריכות שאינן בנות העדה. האם אינה נתפשת כצרכן שעומד בפני עצמו (שיש להעצימו), אלא בעיקר ככלי למען הילד.

מבחינת מטרות 'האתגר', יש כאן שינוי דגש מסוים במטרות. לא האמא, אלא הילד, ורק אחר כך האמא, וככלי לילד.

כיוון אחר לבדיקה כיצד נתפשות מטרות התוכנית, הוא בשאלה עקיפה: 'מה חשוב לך כמדריכה בתוכנית?'. שאלה כזו כמובן אינה מחייבת שהדברים החשובים יהיו מתחום המטרות דוקא, אבל היא שופכת אור נוסף על סדר העדיפויות. ואכן בתשובות לשאלה זו עלו נושאים מגוונים, הקשורים ליחסים עם האם, למסגרת של התוכנית, ולעמידה במטרות התוכנית. הדבר החשוב ביותר בתוכנית הם נושאים הקשורים למסגרת התוכנית, כמו: לחכות בזמן (11.8%), או עמידה במטלות (5.9%), אחר כך עניינים הקשורים לאמא ולילד, כמו: שאמא תלמד טוב את הילד (11.8%), או קשר טוב בין אמא וילד. אחר כך בא נושא היחסים עם האם, שרוב תרומתו באה מהמדריכות יוצאות אתיופיה. גם התשובות שעוסקות בחשיבות המטרות כלפי אם בנפרד וכלפי ילד בנפרד, מגיעות בעיקרן מהמדריכות יוצאות אתיופיה.

התפלגות התשובות לשאלה: מה חשוב לך בתוכנית? מופיע בטבלה הבאה.

טבלה מס' 3: התפלגות תשובות המדריכות לשאלה: 'מה חשוב לך בתוכנית?' במספרים מוחלטים ובאחוזים מסך התשובות של כל קבוצה.

נושא	סה"כ תשובות	מדריכות יוצאות אתיופיה	מדריכות שאינן יוצאות אתיופיה
מסגרת התוכנית	39 38.2%	19 29.2%	20 54.0%
מטרות כלפי אמא וילד	32 31.4%	20 30.7%	12 32.4%
יחסים עם האם	13 12.7%	11 16.9%	2 5.4%
מטרות כלפי אמא	7 6.9%	5 7.7%	2 5.4%
מטרות כלפי ילד	7 6.9%	6 9.2%	1 2.7%
ללמוד	4 3.9%	4 6.1%	-
סה"כ	102 100%	65 99.9%	37 99.9%

אם בשאלה הישירה העוסקת במטרות, ההבדלים בין המדריכות יוצאות אתיופיה ושאיןן יוצאות אתיופיה הוא שולי, ומתבטא בעיקר בהדגשה רבה יותר של המטרות העוסקות באם ובילד, על ידי המדריכות יוצאות אתיופיה, כאן נראים הבדלים משמעותיים ביותר. המדריכות שאינן יוצאות אתיופיה מדגישות את מסגרת התוכנית, כמעט פי שתיים יותר מהמדריכות יוצאות אתיופיה. אלו מצידן מדגישות את היחסים עם האם, נושא שכמעט ואינו מעסיק את המדריכות שאינן בנות העדה. (הטבלה המפורטת מופיעה בנספח מס' 2).

בין שני התחומים האלה, יחסים עם האם ומסגרת התוכנית, עשוי להיות קשר הפוך, באחד משני כיוונים: ככל שמרגישים יותר בטוחים, קל יותר לאכוף מסגרת, או, ככל שחשוב יותר הקשר עם האם, כך קשה יותר לאכוף מסגרת. סביר מאד שקימת כאן גם הטיה תרבותית. המדריכות יוצאות אתיופיה, שאינן אמונות על מסגרות עבודה מערביות, גם אינן רואות בהן חשיבות (למרות החשיבות שמקנה למסגרות המבנה המיוחד של התוכנית). לעומת זאת הן רואות חשיבות רבה הרבה יותר ליחסים הבינאישיים של פנים אל פנים, שאלו מערכות היחסים המשמעותיות בקרב יוצאי אתיופיה. להבדלים אלה עשויה להיות משמעות שתתבטא בסדרי עדיפויות שונים, של המדריכות בכל קבוצה, לגבי אופני היישום של התוכנית בשטח.

אם נחזור לנושאים הקשורים למטרות, מי שחשוב למדריכות הוא הצמד אמא-ילד, כשהאמא והילד בנפרד מאבדים מעט מחשיבותם היחסית.

תפישת המטרות על ידי האמהות

רואיינו שש עשרה אמהות, לגבי נושאים שונים, ביניהם מטרות התוכנית. השאלה שהופנתה לאמהות היתה: "בשביל מה צריך את התוכנית?" מתוך 33 תשובות, עוסקות 28 בילד. הטבלה הבאה מראה את התפלגות התשובות שנתנו המדריכות לשאלה זו.

בתשובות לשאלה אחרת: "מה למדת בתוכנית?" חמש מתוך 17 תשובות עוסקות בלמידה כלפי הילד (שחשוב לשבת אתו; להקשיב לו). שאר התשובות עוסקות ב"דברים חדשים" (5), ובעברית (5). (פירוט התשובות בנספח מס' 3).

טבלה מס' 4: התפלגות תשובות האמהות לשאלה "בשביל מה צריך את התוכנית?" במספרים מוחלטים ובאחוזים מכלל התשובות לשאלה.

הנושא	סך התשובות	
מטרות שעוסקות בילד		
להכין את הילד לכתה א' / ללימודים	13	39.4%
התוכנית מלמדת את הילד (לכתוב; לקרוא; להחזיק עפרון; לדעת יותר);	9	27.3%
התוכנית מקדמת / מפתחת את הילד (את החושים; מבחינה שכלית);	5	15.2%
התוכנית מכינה את הילד לחיים	1	3.0%
סה"כ מטרות שעוסקות בילד	28	84.8%
מטרות שעוסקות באמא		
התוכנית עוזרת לי - אני יושבת עם הילד	2	6.1%
התוכנית עזרה לי להבין יותר עברית	2	6.1%
למדתי הרבה דברים	1	3.0%
סה"כ מטרות שעוסקות באם	5	15.2%

האמהות תופשות את הילד, כצרכן העיקרי של התוכנית. הן כמעט ואינן מתיחסות להעצמתן הן, ואינן מתיחסות כלל לקשר אמא-ילד. הן כאילו מפנות מקום לילד, רואות את טובתו, ומוותרות על עצמן.

לסיכום תפישת המטרות

אם נבדוק את פעפוע המטרות מהצהרות קובעי המדיניות, דרך הרכזות והמדריכות עד לאמהות, נראה שהרכזות נאמנות ביותר לתפישה של הכשרת האם על מנת שתוכל לתמוך בילדה. הן גם מעסיקות עצמן הרבה באמהות. תפישת ההצלחה שלהן מסתפקת בהרבה פחות. בשמירה על מסגרת התוכנית, ובהנאת האמהות.

המדריכות, אף כי עוסקות בצמד אם-ילד, מדגישות את קידום הילד, וגם אל האמא מתיחסות בעיקר ככלי לקידום הילד. לעומת זאת להעצמת האם, והיכולות שלה להמשיך וללוות את הילד ולקחת אחריות על התקדמותו, הן מקנות פחות חשיבות.

האמהות כמעט ולא מזכירות את עצמן כמנחות את הילד, ורק מיעוט של תשובות עוסק באינטראקציה עם הילד או בלמידה שקשורה בו.

פ
ל
ה

II. המבנה הארגוני ויעילותו

פרק זה עוסק במעטפת הארגונית של הפרוייקט. הוא אינו בוחן את מידת ההשגה של המטרות, אלא את כל אותם אספקטים שיכולים להסביר הצלחות וקשיים בהשגת המטרות הללו.

בפרק זה נביא את הממצאים הקשורים לרציונל ולמדיניות, למבנה, לחלוקת העבודה ולתפישת התפקידים, ו לתהליכי ההכשרה בתוכנית.

מבנה הארגון

כפי שתואר בפרק המבוא, תוכנית 'האתג"ר' - הדרכת אמהות תיכנותית לגיל הרך, היא תוכנית מובנית, שפועלת בצורת מניפה, המתחילה בקודקוד מקצועי מצומצם יחסית, ומסתימת בכמות גדולה מאד של צרכנים. ההירארכיה בתוכנית היא ברורה ובנויה על סמך ידע מקצועי ברור, מקודקוד מקצועי, דרך רכזות מקצועיות, מדריכות סמך מקצועיות, ועד לצרכנים שהם בדרך כלל אוכלוסייה שסובלת מחסר בידע פורמלי, הקשור ללמידה פורמלית, ובעיקר אוכלוסייה שבה אין להורים כלים לתמוך בילדם ולקדם אותו בתחומים של החינוך הפורמלי.

הקניית הידע בתוכנית עוברת בקווים מקבילים לרוחב ההירארכיות, הקודקוד מעביר את הידע לרכזות, הרכזות למדריכות, המדריכות לאמהות והאמהות לילדים. הידע שמועבר הוא זהה בכל הרמות, וכולל הכשרה בהנחייה ללמידה פורמלית באמצעות חוברות עבודה שבועיות.

תוכנית האתג"ר מופיינת ברמת מובנות גבוהה אשר נגזרת חלקית מהתפישה הבהביריסטית, והיא שמה דגש רב על הבניית התנהגות ועיצובה. תוכנית 'האתג"ר' איננה בנויה, ואיננה מכוונת ישירות לשינוי תפישות, עמדות וערכים, שהם מטבעם חסרי אופרציה ישירה. ההנחה היא שעם השינוי בהתנהגות יבוא גם השינוי בעמדות ובערכים. הרציונל הוא שמערכת התנהגויות קל יותר להעביר הלאה, וקל יותר לפקח על מידת ההעברה ורמתה. מכאן נובע פיתוח של דרכי עבודה ברורות, מוגדרות, ידועות ומוסכמות. דרכי עבודה אלה מועברות מראש הארגון כלפי מטה, בשיטת מניפה הירארכית ברורה. דרכי עבודה ברורות ומובנות אלה, מסייעות בהקניית ידע מקצועי מספק למדריכות סמך מקצועיות, ומהן לאמהות. מודל העבודה של התוכנית זהה בכל הרמות שלה. התהליכים המקבילים החוזרים על עצמם בכל רמה ורמה של התוכנית, מסייעים ליצירת אפקט קוהרנטי.

גם התכנים הוגדרו בבירור, על פי אותו רציונל. מושגים פורמליים, הדרושים לילד לצורך שילובו במערכת הלימודים. מושגים אלה מוקנים בתהליך של למידה מכוונת למטרה, ולא בדרכי לימוד אחרות, פחות חסכוניות, כמו למידה מקושרת או קונסטרוקטיביסטית. המושגים מוקנים באמצעות עבודה בחוברות אחידות. מדובר כאן על מודל עבודה משימתי וענייני, שאפשרי מכיון שלמידה מכוונת למטרה, היא ברורה, חד משמעית, וניתנת להבנייה במערך הנחיות מוגדר.

כאן טמון כוחה הגדול של תוכנית 'האתג"ר': היכולת לשמור על אפקט קוהרנטי ועל שיטות עבודה ברורות וידועות, באמצעות מדריכות שרמת המיומנות שלהן איננה גבוהה ושאיןן דורשות רמת הכשרה גבוהה, ולהגיע באמצעותן למאות ולאלפי אמהות, שכולן פועלות ומפעילות את ילדיהן, על פי אותו מתכון ובאותם תכנים.

הממצאים מהשטח מראים על יכולתה של התוכנית לשמור על המבנה ואופן הפעולה שקבעה לעצמה בצורה מקסימלית. הדבר מתבטא בכך שהתוכנית עובדת כמתוכנן, בשדה, במועדון ובהשתלמויות, כמעט ללא שום חריגה. המבנה ההירארכי מוגדר וברור וכן והמשימות של כל בעלי התפקידים. המבנה והתכנון ההדרגתי של התוכנית, תורמים גם

ל"דחיפה מתמדת" להתקדמות בחומר והסגל תמיד נמצא "עם היד על הדופק" לגבי ההתקדמות.

תוכנית 'האתג"ר' יעילה מאד באותם תחומים שהיא מכוונת להיות יעילה בהם. כלומר באותם חלקים של למידה פורמלית ומובנית. הדרישה המופנית היום לתוכנית להיות יעילה גם בתחומים רבים אחרים, כמו שינוי תרבותי, היא להערכתנו דרישה שהתוכנית מראש לא תוכננה ולא נבנתה למלא.

במערך המובנה של תוכנית 'האתג"ר' אין הרבה מקום לחלקים רגשיים וחוייתיים יותר ובעקר לחלקים רפלקטיביים המערבים מעורבות של כל הפועלים ביחס לפעילות המתבצעת: רכישת מטה-ידע, למידה פריפריאלית וכו'. המימד של יוזמה, חיפוש אחר משמעות ויצירתיות אינו מופיע כאספקט מרכזי של התוכנית, ההפך הוא הנכון. מבחינת רציונל התוכנית, תכנים כאלה עלולים להוות הפרעה לתהליך ההנחייה המובנה, לדרוש כוח אדם רב יותר ומיומן יותר, ובכך לפגוע בכוחה העיקרי של התוכנית - היתה תוכנית תיכנותית. כלומר, כוחה לעבוד בצורה מובנה ומבוקרת (תכנותית) עם קהל גדול של אמהות וילדים באמצעות מדריכות סמך מקצועיות, שעוברות הכשרה ממוקדת, לתהליך הנחיה ברור.

כ
א
מ
מ
ל
ל
ל

המדיניות ותפישה העבודה עם עולי אתיופיה

המסרים שהתוכנית מוסרת היום, כנראה כתגובה לציפיות שמופנות אליה מהסביבה, הם מבולבלים ורב משמעיים, ולדעתנו, אינם עושים עם התוכנית צדק.

תוכנית האתגר לאוכלוסייה האתיופית הינה תוכנית בהתהוות, מבחינת הנסיון בעבודה עם יוצאי אתיופיה. חלק מהמטרות החדשות פורסמו לאחרונה בינואר 1997. ישנה כל הזמן שאיפה, מצד מובילי התוכנית ברמות השונות, להתאים אותה לצורכי האוכלוסייה האתיופית, ולהרחיב את השפעתה. התאמה כזו, להערכתנו, איננה יכולה להיות התאמה חלקית בלבד, כמו שינוי מבנה החוברת. התאמה לדרישות החיצוניות, להוות סוכן שינוי תרבותי וגורם מעצים, מעבר למה שהתוכנית בנויה לה מראש, מחייבת שינוי ממשי בעקרונות העבודה ההתנהגותנית והמכוונת למטרה. ואכן, השינוי וההרחבה של הגדרת המטרות, לא גרר בעקבותיו שינוי מהותי של עקרונות ודרכי העבודה של התוכנית. התוכנית נשארה תוכנית שמקנה למידה מכוונת בדרכים התנהגותיות. היכולת של תוכנית כזו להיות גם סוכן שינוי תרבותי, גם לשנות עמדות, גם להעצים אמהות שבאות מתרבות שונה לחלוטין, בכיוון שונה ממה שתרבות המקור מכוונת אליו, היא מראש נמוכה. מצד שני, שינוי של התוכנית ושל עקרונות העבודה שלה, כך שיתמודדו גם עם השאלות של שינוי תרבותי מורכב, משמעו שינוי העקרונות של תוכנית 'האתג"ר'. לא עד הדרכה

תכנותית, ממוקדת, יעילה וזולה, אלא תוכנית רב מימדית, של למידה מקושרת, שדורשת כוח אדם מיומן הרבה יותר מאשר מדריכות 'האתג"ר'. שינוי תרבות מעצים, לא יכול להיות מכוון למטרות למידה פורמליות. שינוי כזה מחייב עבודה מקושרת, רפלקטיבית, רגשית וחווייתית. כל מה שתוכנית 'האתג"ר' איננה בנויה להיות, ומנוגד לעקרונותיה.

כדאי להקדיש הרבה מחשבה, היכן חשוב לשמר את כוחה של תוכנית 'האתג"ר' ואת יעילותה, בעבודה עם כמות גדולה של צרכנים, באמצעים פשוטים וזולים יחסית, והיכן כדאי לשנות בזהירות על מנת לאפשר לתוכנית להתמודד גם עם מטרות נוספות. המלצות שלנו לנקודות כאלה שזורות לאורך הדו"ח.

כ
מ
ש
ה
י

אוירה ארגונית

התוכנית נתפסת על ידי כל הרמות בתוכה כתוכנית חיונית, חיובית בעלת מטרות חשובות ויכולת להביא לתוצאות רצויות. התפישה הזו של חשיבות התוכנית ועשייתה, משמעותית מאד ועוזרת ליצירת אוירה חיובית. ואכן, לעוסקים בתוכנית יש אוירה של שליחות וגיוס למטרה חשובה. אוירה זו עוברת כחוט השני לאורך כל הדרך וכל ההירארכיות בתוכנית.

רמת המחוייבות של העוסקים במלאכה היא גבוהה. עניין המחוייבות עולה בראיונות ובתצפיות כמוטו מרכזי של המדריכות, של הרכזות ושל מנהלות התוכנית. קיימת גם אוירה של מחויבות לנורמות מקצועיות גבוהות, כמו ביצוע המשימה, עמידה בזמנים, דיווח אמין ודוגמא אישית. יחד עם המחוייבות ותחושת השליחות, אנו רואים גם שחיקה גבוהה של מדריכות. כנראה שבגלל הקשיים האוביקטיביים בעבודתן.

מאפיין נוסף ביחסים בתוך הארגון, הוא החום, התמיכה והפירגון. כל המפגשים שראינו, בין מדריכות לאמהות, מדריכות לרכזות, בימי הדרכה, במועדון, בבתיים - כל המפגשים אופיינו באוירה חמה מאד, בחיוכים, בקבלה, בעידוד. גם עיסוק בבעיות, דיון בקשיים, הכל נעשה באוירה חמה ותומכת.

תפקידים ותפישת תפקיד

רכזות

הממצאים מבוססים על ממצאי ראיונות ותצפיות. (השאלות בראיונות היו פתוחות, כך שכל התשובות משקפות את דעתן של הרכזות, ולא תגובה שלהן להיגד כזה או אחר של המראיין).

התשובות קובצו למספר קטגוריות עיקריות:

הציטוטים הינם דוגמאות של תשובות. לא כל התשובות מובאות.

טבלה מס' 5: תפישת תפקיד הרכזות בעיני עצמן (השאלה: "איך את רואה את תפקידך באתג"ר"?)

סך התשובות	הנושא
20	תפקיד הנחייתי "הובלת הצוות, העשרה...."
9	תפקיד ערכי, ובעקר סביב העצמת אמהות: "הובלת המדריכות להעצמת האם", "הנחיית המדריכות לחזק דימוי עצמי של אמהות וילדים"
8	תפקיד טיפולי למדריכות ואמהות. "לעזור למדריכות עולות כאוזן קשבת", "טיפול ביוצאים מהכלל"
3	תפקיד ארגוני "אחריות ללוגיסטיקה"
2	תפקיד סמכותי כלפי אמהות
2	פיתוח חומרים מעבר לחוברות
5	אחר, בעקר סביב גודל התפקיד והאחריות

הרכזות רואות את תפקידן כתפקיד רחב והוליסטי. הן מזהות בו מכלול של תפקידים כשהבולט ביניהם הוא תפקיד הנחייתי כלפי המדריכות. גם לרובד הערכי והטיפולי יש משקל נכבד. הרכזות אינן מגדירות את תפקידן כמבוסס על אספקטים ארגוניים או טכניים אלא על טיפוח.

נראה כי הן מבינות את המצופה מהן ומוכנות לו.

בטבלה הבאה מוצגת תפישת ההצלחה בעיני הרכזות. את 26 התשובות שהתקבלו קיבצנו בשני אופנים שונים: א. מושא ההצלחה ב. מסגרת לעומת תוכן. מדובר באותן תשובות רק מקובצות אחרת.

טבלה מס' 6: מהי הצלחה בתפקיד בעיני הרכזות

א. מושא ההצלחה

מספר	מושא ההצלחה
	אוכלוסיית היעד: משפחות, אמהות וילדים
11	אמא
10	משפחה
2	מדריכות ואמהות
0	ילדים
	מדריכות
3	ההדרכה "מדריכות מתקדמות"

טבלה מס' 6' ב': מהי הצלחה בתפקיד בעיני הרכזות

ב. מסגרת לעומת תוכן: הישגי מהות לעומת הישגי מסגרת ואוירה

מספר משיבים	מהות ההישג
19	הישגי מסגרת ואוירה. "שיתוף פעולה של אמהות בבתים", "אין נשירה מהתכנית"

7	הישגי מהות. "יותר מעורבות בגן" "הרחבה בהקשר הקוגניטיבי"
---	---

הרכזות שופטות את הצלחתן במונחי הצלחת התוכנית, בראש ובראשונה חשוב להן להגיע לאוכלוסיית היעד. חשוב לציין כי האם או המשפחה (כולל הילדים) נמצאים בעדיפות ראשונה. הרכזות אינן מזהות הצלחה עם הצלחה של ילדים בלבד. ממצא זה עולה בקנה אחד עם תפישת הרכזות את מטרות התוכנית, ומרמז על כך שלרכזות אמונה ביכולתה של התוכנית להשפעה רחבה, ורצון להשפיע.

הרכזות עסוקות מאד בהישגי מסגרת ואווירה. הישגים אלה חיוניים מאד כבסיס להשגת מהות והם קשים מאד להשגה בעבודה עם אוכלוסיית יוצאי אתיופיה.

מסר למדריכות ותפישת המדריכות

מתוך הראיונות הוצאנו את ההיגדים השונים המתייחסים לתפישת המדריכות על ידי הרכזות. לא מדובר בתשובה לשאלה אחת כזו או אחרת אלא במכלול תגובות. הטבלה הבאה מציגה את המסרים מהרכזות למדריכות, כפי שעלו בראיונות של הרכזות.

טבלה מס' 7: מסרים כלפי המדריכות כפי שבוטאו בראיונות הרכזות

בטבלה זו לא נכללו כל המסרים ההדרכתיים שמופיעים לעיל.

מספר משיבים	הנושא
7	מסרים כלפי העצמה / טיפוח של האם "לחזק את האם", "להיות בקשר טוב עם האם"
3	יחס אישי של הרכזות כלפי המדריכה
2	להיות מקצוענית
1	מסרים כלפי הילדים
1	מסרים פלורליסטיים

יחס הרכזות למדריכות מורכב מיחס של דרישה למקצועיות, שיתוף פעולה ברמות מסוימות ותמיכה. המסר הראשי הלים עם מטרות התכנית והוא המסר כלפי העצמת וטיפוח האם.

המדריכה נתפסת כזרוע הארוכה של הרכזות בשטח הפועלת על פי מדיניות שנקבעה במשותף. עוד על האינטראקציה בין רכזות למדריכות ראה בפרק על המדריכות.

ל
מ

מדריכות - תפישת תפקיד

בפרק זה משולבים ממצאים מ- 30 ראיונות. 20 ראיונות עם מדריכות יוצאות אתיופיה ו- 10 ראיונות עם מדריכות שאינן יוצאות אתיופיה.

טבלה מס' 8: תפישת התפקיד של המדריכות (במספרים מוחלטים ובאחוזים מכלל התשובות של כל קבוצה).

המדריכות נשאלו: "איך את רואה את תפקידך?"

הנושא	סה"כ תשובות	מדריכות יוצאות אתיופיה	מדריכות שאינן יוצאות אתיופיה
הגדרות סביב חשיבות התפקיד. "שליחות", "מסירות"	18	12 (19.7%)	6 (20.0%)
עבודה עם האם סביב היבטים רגשיים: "שתרגיש חופשייה", "לעבוד בגובה העיניים" "להיות רגישה לאמא	18	11 (18.0%)	7 (23.3%)
עצם הדרכת האם: הדרכה, הקניית הרגלי עבודה	12	8 (13.1%)	4 (5.5%)
סוכן שינוי לשינוי עמדות ובכלל	10	4 (6.6%)	6 (20.0%)
דווח על קשיים במילוי התפקיד	7	7 (11.5%)	0

טבלה מס' 8: (המשך) תפישת התפקיד של המדריכות (במספרים מוחלטים ובאחוזים מכלל התשובות של כל קבוצה).

הנושא	סה"כ תשובות	מדריכות יוצאות אתיופיה	מדריכות שאינן יוצאות אתיופיה
הדרכה מקצועית	6	3 (4.9%)	3 (10.0%)
מוקד בילד. "הילד במרכז", "להכין את הילד לעתיד מסובך", "להשפיע על הילד להעריך את אמו"	6	4 (6.6%)	2 (6.7%)
מיומנויות כלליות: לעזור, להיות סבלנית	4	4 (6.6%)	0
אחריות כללית	4	4 (6.6%)	0
דוגמא אישית	3	2 (3.3%)	1 (3.3%)
תחליף לאמא "כמו אמא"	2	2 (3.3%)	0
שיפור שפה	1	0	1 (3.3%)
סה"כ תשובות	91	61	30

המדריכות תופשות את תפקידן כחשוב וחיוני, תפקיד שיש בו שליחות. בהתאם לדגשי התוכנית, התפקיד מכוון יותר כלפי אמהות מאשר כלפי ילדים, אך בשונה מהם הוא ממוקד יותר באספקטים רגשיים של עבודה כלפי אמהות, מאשר באספקטים קוגניטיביים. הדרכת האמהות תופס מרכיב נכבד בזהות התפקידית של המדריכות. כרבע מהמשיבות מדווחות גם על קשיים במילוי תפקידן.

בהשוואה בין מדריכות יוצאות אתיופיה לאחרות, נשמרת פרופורציה התשובות כמספר המרואיינות ונשמר הדפוס במרכיבים הראשוניים: תחושת חשיבות, מכוונות רגשית לאמהות ודגש על הנחיה. המדריכות שאינן יוצאות אתיופיה, מדגישות יותר אספקטים של סוכן שינוי כללי, כלומר הן מגדירות באופן אופרציונאלי יותר את תפקיד העצמת האם, ואילו מדריכות יוצאות אתיופיה מדברות יותר על אחריות כללית, מיומנויות כלליות

ולפעמים גם תחליף אם. מעניין לציין שרק מדריכות יוצאות אתיופיה מדווחות על קשיים במילוי התפקיד.

דפוס התשובות מרמז על כך שהמדריכות קשובות מאוד לשטח. הן מזהות את ההבדלים שיש בין התפישות החינוכיות בבתים לנדרש במערכת החינוך בישראל, ומתאימות את מטרות התוכנית לקשיים אלו: שינוי התפישה החינוכית בבית נמצא במקום השלישי בסדר המטרות.

אינטראקציה רכזת-מדריכה

ניתן לומר שהאינטראקציה, הן הלימודית והן האישית, בין הרכזת למדריכה מהווה חוליה משמעותית ביותר בעבודת הארגון. מהראיון למדריכות עולה שלרכזת יש השפעה ישירה מאוד על המדריכה הפרטית ועל הצוות כולו. 24 תשובות מתוך 124 ציינו ישירות ולחייב את העבודה עם הרכזת. היא המתווה את הנורמות והדרישות בעבודה, את אופן התפישה וההתמודדות, והיא המחליטה יחד עם הצוות במקרים מסובכים בשטח. במקביל הרכזת קושרת קשרים אישיים עם המדריכות, ולא אחת הן מציינות בשיחות את הרכזת כמקור העיקרי לידע ולתמיכה בחייהן הפרטיים. הפער בין הנאמר בשיחות מצד אחד, לבין המיעוט היחסי של איזכור ישיר של הרכזות בראיון מצד שני, יחד עם המבנה הארגוני שנותן לרכזת מקום רב בחייה המקצועיים של המדריכה, עשי לרמז שיש כאן פוטנציאל הנחייה לא ממוצה. כלומר מבחינה מבנית ומעשית הרכזת היא המקור העיקרי לידע, אבל בסך כל ההתייחסויות לגורמי ההכשרה (עבודת צוות, הכרות עם אנשים, מוטיבציה, גיבוש) משקלה של הרכזת יורד. זה כנראה נובע מתהליך ההנחייה המקביל: הרכזת היא צינור שמעביר את מה שהיא עצמה קבלה, ולא גורם שמפתח באופן עצמאי שיטות הדרכה או הנחייה. מבנה התוכנית התיכנותי אינו נסמך על פיתוח מקצועי מקומי. ההתפתחות המקצועית היא באחריות העומדים בראש הפירמידה המקצועית, ולא באחריות הרכזות. מצב זה גורם לכך שהרכזת נתפסת בעיני המדריכות כגורם שמסייע באופן אישי ולא כענף של ההכשרה.

חשוב לנו לציין כי ממצא זה אינו מקרי. התוכנית בנויה כך שהיא תאפשר למדריכה שאין לה השכלה על תיכונות, ואין לה ותק רב בתוכנית, לבצע את תפקידה באופן מושלם. היינו, לקבל מידע רב ככל האפשר כיצד לבצע את תפקידה בפועל, וכך לעסוק רק בתפקיד עצמו ולא בכל המכלול שסביבו.

לרכזת תפקיד משמעותי ביותר בהעצמת המדריכה. בהקשר זה כדאי לבדוק את מידת ההעצמה שהרכזת (כחלק ממבנה התוכנית) מאפשרת למדריכה. המגבלות בעבודה עם מדריכות סמך מקצועיות, שאין להן ותק רב בתוכנית, ברורות וידועות. עם זאת, כדאי לחשוב על דפוסי היחסים שבין הרכזות למדריכות ועל אופציות נוספות להעצמתן, ובמיוחד סביב היכולת להגדיר צרכים אישיים (בעקר אצל מדריכות ותיקות) ולהגדיר תרומה במונחים אופרטיביים יותר.

III. ביצוע ההדרכה: יעילות ההדרכה ורמתה

הכשרת רכזות

ההכשרה לרכזות נבדקה בראיונות של רכזות ובתצפיות בימי הכשרה. מהמצאים עולה שביעות רצון כללית וסיפוק של הרכזות מהכשרתן. האווירה במפגשים הייתה חמה והיחס היה אישי ומפרגן. ניכר שהרכזות נהנו מעבודתן בצוות. ראוייה לציון מיוחד היא הגישה האישית שהתבטאה במפגשים. הושם דגש על הצד הרגשי של דילמות שונות העולות מן העבודה בשטח, תוך כדי מתן ביטוי אישי ועיבוד יצירתי. ניכר שניתן יחס רציני והשקעה מצד ההנהלה של התוכנית לנושא ההכשרה לרכזות.

הטבלה הבאה מרכזת את עיקרי ההעמדות של הרכזות כלפי ההכשרה.

טבלה מס' 9: עיקרי ההעמדות של הרכזות כלפי ההכשרה.

הרכזות נשאלו "מה דעתך על ההכשרה שעברת?"

סך התשובות	הנושא
4	הכשרה טובה ומספקת
3	לומדת הרבה דברים חדשים
2	המפגשים הארציים טובים
2	לא מעובד מספיק - קצת מכל דבר
2	חסר ללמוד עוד על העדה
1	יש חזרות מיותרות
1	עבודת צוות עוזרת
1	הגישה והיחס אלינו נהדרים

מודל זה הוא מוצלח, 13 מתוך 16 תשובות מגדירות אספקטים חיוביים של ההכשרה ורק 3 תשובות מדגישות קשיים בהכשרה. אולם המודל אינו ממוצה. נראה שתשובות הרכזות הינן כלליות ולא אופרטיביות, ובמיוחד בולט העדרם של נושאים תאורטיים, וקישורם לדרכי פעולה. יתכן שהמפגשים עוסקים באספקטים תאורטיים ואחרים, אלא שניכר שאין תרבות של עיבוד והמשגה. הרכזות בבואן להגדיר את תרומת ההכשרה, וגם במקרים אחרים, מסתפקות בתשובות כלליות ובלתי ממוקדות בלבד.

כדאי לחשוב איך ניתן לאפשר יותר זמן לעיבוד משותף ואופרטיבי [תלוי בנושא] באותו מפגש.

תרומה אישית לרכזת (העצמה)

טבלה מס' 10: התרומה אישית לרכזות, על פי עדותן.

מספר משיבים	הנושא
10	סיפוק אישי. "פיתח אותי כאם", "עוברת שינוי פנימי- פחות כעס, יותר קבלה".
6	סיפוק תיאורטי חברתי. "מעניין ללמוד על חברה ותרבות אחרת"
1	למידה. "לומדת דברים חדשים"

בראיון שנערך עם הרכזות מדווחות רובן על סיפוק אישי בעבודה במקום הראשון, כשבמקום השני נמצאת ההכרות עם תרבות אחרת כתרומה מרכזית.

טיבו של "סיפוק אישי" אינו ברור עד הסוף. אך אנו לומדים שהעבודה בתוכנית נותנת גם סיפוקים אישיים מאד, גם סיפוקים תאורטיים וכללים.

מעניין לראות את ההשוואה בין תשובות הרכזות והמדריכות על שאלת התרומה. בעוד שהמדריכות באופן חד משמעי מדווחות על תמורה שחלה בהן עם עבודתן בתוכנית, הרכזות מדברות על שילוב של תרומה בהקשר של הנתינה לאחר.

הדבר הגיוני ברובד של המדריכות, שכן לרובן זהו מפגש ראשון עם התכנים ועם מערכת עבודה מהסוג הזה (הערכה, אמון, דרישה), אולם הוא מרמז שהרכזות אינן עוברות תהליך של למידה וצמיחה, אלא של נתינה.

סיכום והמלצות

לסיכום, הרכזות מהוות סוכן שינוי מהותי וחיובי של התוכנית. הן מפנימות את הערכים המרכזיים שלה ומזדהות עימם.

בהשוואת עמדות הרכזות כלפי ההכשרה, כלפי תפקידן וכלפי ההצלחה בתפקיד ניתן ללמוד כי ההכשרה מכינה את הרכזות לתפישת התפקיד אותו הן ממלאות, הן מבינות שמדובר בתפקיד מורכב ולא טכני אך גם מבחינות אותו מתפקיד הפיתוח. ויותר מזה, הן מכירות ומזדהות עם סדרי העדיפות של התוכנית. ברור להן כי עליהן להביא את המדריכות לדאוג קודם כל להעצמת אמהות, ורק בשלב שני לדאוג לטיפוח הילדים. חשוב לציין כי בשלב זה עיקר ההצלחה נמדדת במונחי שמירה על מסגרות ויצירת אווירת עבודה ופחות במונחי מהות.

הרכזות מכוונות מאד כלפי האמהות הן בהצלחה והן בטיפול, רואות במידה שווה קשיים של דימוי וסטטוס כמו גם קשיים קוגניטיביים ואנו משערות שתפישה זו תשפיע על התפישה הטיפולית שלהן, אשר עשויה לכרוך יחד טיפוח קוגניטיבי כאמצעי להעלאת דימוי.

ברצוננו לצרף ממצא זה לממצא המראה כי העבודה עם הרכזות אינה מובילה אותן לעיבוד ואופרציונאליזציה. לרכזות יש ידע משמעותי המכיל את סדרי העדיפות הברורים של התוכנית, אולם ידע זה בא לידי ביטוי בשאלות עקיפות ("מהי הצלחה") ופחות בשאלות

ישירות ("מה למדת"). צרוף זה יכול ללמד אותנו, (במידה ומעוניינים בשינוי), על הצורך בעבודה קונסטרוקטיבסטית יותר עם רכזות, עבודה שתאפשר להן להמשיג ולהמליל את מהות החוויות והמידע שרכשו. כך יוכלו להעביר טוב יותר את המסרים שהן רוכשות.

הו
דב
הז
וק
הא
הי

המדריכות

כפתיח לפרק זה נציג ממצאים מתצפיות. ממצאים אלו ישמשו להמחשת תהליך ההדרכה בבית, ולכל התאורים והטענות שיובאו בהמשך.

התבוננות בתהליכי הדרכה

להלן נציג דיאלוגים קצרים, הלקוחים מהתצפיות בפעילויות הדרכה של תוכנית האתג"ר, לצורך המחשה של פעילות ההדרכה. בסוף כל דוגמא נציג (בהתאם לצורך) ניתוח של הדוגמא, פרשנות, ותוצאות של הפעילות. הדיאלוגים נרשמו כלשונם, לא בוצעה עריכה לשונית.

קטעים אלה מכוונים להדגים שלושה נושאים עיקריים:

א. קושי המשפחות. בפרק זה נביא דוגמאות לדיאלוגים עם אמהות שמוגדרות חלשות. (בפרקים ב ו-ג נביא גם דוגמאות לדיאלוגים עם אמהות חזקות). דאלוגים אלה ממחישים עד כמה קבוצת היעד הטרוגנית מחד, ובעלת קשיים מאידך.

ב. דידיקטיקה. נביא תצפיות אשר מתארות את הרבדים הדידיקטיים השונים המאפיינים את פעילויות ההדרכה בתוכנית האתג"ר. דוגמאות אחדות נגזרות מהאופי התכנותי של ההדרכה בתוכנית, ואילו דוגמאות אחרות מייצגות מודלים אחרים של הנחיה: הנחיה רפלקטיבית ומקושרת. ננסה לבחון את היתרונות והחסרונות בכל מודל.

ג. העצמה. נביא תצפיות המתארות רבדים שונים של העצמת אמהות. ושוב, במטרה לבחון את היתרונות והחסרונות בכל מודל העצמה.

בחלק מהמקרים יש חפיפה בין דוגמאות לדידיקטיקה ודוגמאות להעצמה. הבחירה שרירותית.

נבחרו תצפיות המסייעות לנו לשרטט רצף של טעוים הן אינן משקפות את הפרופורציה של התופעות בתצפיות.

א. קושי המשפחות

א.1. דוגמא לדימוי עצמי נמוך מאד של אמא.

המטלה: גזירה. האמא מנסה לגזור, יוצאת מהקווים ומתייאשת, למרות שבסך הכל היא עומדת במטלה.

הדיאלוג בין אמא (שבנה מאד מאד מתקדם), לבין מדריכה בנוכחות הילד הבקיא בכל המושגים שבחוברת.

אמא: לא יודעת לגזור (מדברת על עצמה)

מדריכה: למה, את יודעת כל כך יפה?

אמא: אני בבית, אני לא מורה יצחק (מדברת לבן שלה).

מדריכה: את יודעת מצוין.

ילד: למה?

ניתוח: כאן בא לידי ביטוי הדימוי העצמי הנמוך, של האם, היא מרגישה שהיא לא יודעת לגזור, שאין לה השכלה מספקת לדברים בסיסים: "לא מורה", ושהיא צריכה להתנצל בפני בנה. הבן עצמו נראה מבולבל מול חוסר המיומנויות של האם.

מצב זה של אמהות גורם למדריכות פעמים רבות לתת חיזוקי יתר או לוותר לאמהות.

א.2. דוגמא לוויתור של אמא על ניסיון ההתמודדות.

שיחה בין מדריכה לאמא כשהאם לא מצליחה בכלל לתפקד:

מדריכה: אמא (פונה אליה בתואר התפקיד), אני רואה, את דואגת למשהו? האם לא עונה והמדריכה ממשיכה:

מדריכה: מאז שאת שבועיים בבית יש שיפור גדול.

אמא: בוהה במדריכה בעייפות.

בהמשך המדריכה עובדת עם הילד. עיניה של האם נעצמות.

ניתוח: האמא עייפה, אין לה כח לפעול או לענות, היא לא מצליחה לזהות את השיפור שחל במצבה, ואפילו לא להישאר ערה במהלך העבודה. גם מילות התמיכה, העידוד וראיית ההצלחה של המדריכה לא מצליחות לעודד את רוחה.

תוצאות: המדריכה מוותרת לאמא ועובדת ישירות עם הילד.

בשתי הדוגמאות אנו רואים מימדים שונים של חולשה. אחת, דרישה מאם שיכולה להיות אמא מתפקדת היטב בבית, חזקה ושומרת גבולות, להתעסק במטלה מתסכלת של גזירה, מטלה שהילד שלמד לגזור מגיל צעיר מאד, כלל לא תופש היכן הקושי. חוסר ההצלחה של האם במטלה השולית יחסית, גורם תסכול ומעמיד אותה באור לא טוב מול הילד.

בדוגמה השנייה, ישנה חולשה ועיפות פיזית גדולה של האם, שלא מאפשרת לה שום תפקוד בכלל.

ב. אלמנטים הדרכתיים המתקשרים לתפיסות עולם שונות בהדרכה

1. סוגי משוב והסבר.

בפרק זה ננסה לשרטט מודלים שונים של משובים. המשובים השונים מתקשרים לתפיסת העולם המנחה את ההנחיה.

1.ב.1 משוב נותן כבוד אבל לא אלבורטיבי ולא רפקלקטיבי

בבית נוכחים אב ועוד אחים. הילדה מונחית על ידי המדריכה היא מצליחה במטלות שונות ובניהן חיבור נקודות.

מדריכה: לאמא ולעוד אנשים בבית על הילדה: "כל הכבוד, תלמידה חרוצה מאד"

בהמשך, כשהילדה מצליחה במשימת החיבור: "את מצליחה יפה".

ניתוח: המדריכה עובדת ישירות מול הילדה ולא מול האם, היא מבינה שתפקידה להעצים את האם ושהאם היא ה"קליינט", ולכן ככל הנראה, היא מפנה את המשוב לאם ולמשפחה.

אבל, המשוב אינו רפלקטיבי ולא אלבורטיבי. לא ברור במה הילדה מצליחה ולא ברור מה האמא צריכה לעשות עם המידע.

תוצאה: המדריכה ממשיכה במתן המשוב לילדה, כי המשפחה לא יכלה לקחת על עצמה את התפקיד.

2.ב.1 התמודדות על גבול ברור

שיחה בין המדריכה לאם כשהמדריכה מגלה שהאם והילד לא התקדמו בחוברת במהלך השבוע, ובנוסף האם אבדה את החוברת.

אמא: תקחי בחשבון שיש לי עוד ילדים קטנים.

מדריכה: טוב תקחו לעצמכם כל יום שני דפים.

אמא: אני הולכת לפי הקצב שלו.

מדריכה: כן, אבל לפחות חוברת אחת בשבוע חייבים.

אמא: שבוע שעבר לא היה לי זמן. קחי בחשבון עוד ילדים קטנים.

מדריכה: הנה השבוע צריך לעשות את זה..... (מראה בחוברת) עכשיו יש לכם זמן.

אמא: בסדר, אחרי שאני אאכיל אותו ואחרי שאני יאכל. אבל זה קשה. לא בגלל שאני לא רוצה, לילד זה טוב.

מדריכה: תחפשי את החוברת החסרה.

אמא: אני חושבת שמהרתי ושמתי אותה איפשהו.

מדריכה: עד השבוע הבא תכינו את כל החוברת.

ניתוח ופרשנות: ההתמודדות המקובלת עם קשיים של אמהות הינה התמודדות על ידי הצבת גבולות התוכנית. דרישה לעמוד בזמנים, דרישה לבצוע מטלות, לרוב תוך תמיכה באם.

המדריכות מבינות את חשיבות המסגרת שמציבה התוכנית ומשדרות אותה לאמהות.

אולם חסרה התמודדות בניסיון לפענח את מקורות הקושי, להתמודד עם הקושי האמיתי של האם. במקרה זה המדריכה לא מנסה לבחון עם האם את הקושי שלה, למה היא מאבדת, למה היא חרדה מהקושי, איך אפשר לעזור לה בחרדה.

3.ב.1 משוב אלבורטיבי, ניסיון למצוא דרך אחרת ללמידה.

עובדים על זהה ודומה.

מדריכה: הביטוי שלך לא נכון, תבטאי את המילים נכון.

האמא מנסה שוב אבל לא מצליחה.

מדריכה: בואי תנסי שאני אהיה כמו הילד, תסבירי לי.

האמא מנסה אבל יש לה טעויות בהיגוי המושגים. וכיוון שכך כשהיא עובדת היא משתמשת יותר במילים: "פה זה", "ככה זה...." אבל לא במושגים החדשים: "זהה", "דומה".

מדריכה: תשתמשי במילים של החוברת.

ניתוח: המדריכה מסבירה איפה בדיוק הבעיה. ומנסה למצוא דרכים חלופיות ללמידה למשל משחקי תפקיד. היא לא מוותרת לאם ולא מאפשרת לה לברוח לצורות הסבר שלא יקדמו אותה.

II. סוגי דידקטיקה

II.1.2 הדרכה עניינית מבוססת בעיקר על דרישה לאחזור ידע, עם מעט דרישה לזכרון.

מדריכה: (מצביעה על תמונה) - מה זה אופה או בנאי?

אמא: זה טבח.

מדריכה: זה אופה. אופה זה כמו טבח.

מדריכה: מה עושה אופה? בונה בית או עושה עוגות?

אמא: עוגות.

מדריכה: באיזה חומרים הוא משתמש?

אמא: בקמח.

ניתוח: דוגמא לעבודה עניינית על המטלה. דרישה מהאם לידע ובצוע נכון, הצבת מטלות ברורות שמאפשרות לאם תחושת הצלחה, תיקון והסבר המקור לטעות (אופה זה כמו טבח) במקרים בהם יש טעויות.

זו הדוגמא השכיחה של עבודה בתוכנית.

הנחת היסוד: צריך ללמד ידע, כל ה"מסביב" פחות חשוב, ידע נלמד באופן שיטתי ועקבי.

II.2.1 (1) - דידקטיקה מבוססת משמעותיות ורפלקטיביות המתבצעת על ידי המדריכה בעבודה מול ילד. עבודה ברמה הביצועית.

מדריכה: אני רוצה שתגיד לי מה עשית עכשיו. עשית קבוצה של סכינים, קבוצה של מזלגות וקבוצה של כפות. יופי גיל, עשית כל דבר בקבוצה אחרת.

נחזור על זה עוד פעם, זה טוב לזכור.

ניתוח: הילד פעיל ברמה הביצועית. הרפלקציה ניתנת על ידי המדריכה. טיפוח היכולת הביצועית והלמידה החבויה של הילד. אבל אין עידוד של הילד לפתח יכולת רפלקטיבית, המשגה והמללה של פעולותיו.

II.2.2 (2) - דידקטיקה מבוססת משמעותיות ורפלקטיביות המתבצעת על ידי המדריכה.

כשעובדים על כלים.

מדריכה: בחוברת שעברה בקשו מאיתנו גדול קטן. הנה גם פה יש גדול קטן.

ניתוח: המדריכה מבצעת פעילות של יצירת קישור ורצף משמעותי בין פעולות למידה שונות. אולם הקישור הוא שלה, היא לא מוליכה את האם לבצע קישור.

ו.ב.3. - דיסקטיקה מבוססת וחוויה משמעותית לאמא.

המדריכה עובדת עם האם על מטלות של השוואת רעשים בקופסאות שונות. מרעישים בקופסאות.

אמא: גם כסף עושה רעש כזה.

המדריכה נותנת לאמא לגיטימציה לנסות.

האם ניגשת למקום אחר, מביאה כסף ושמה בקופסה ומפעילה אותה.

מדריכה: רעיון יפה מאד.

אמא: חיוך קטן של שביעות רצון.

התאור ממחיש: הליכה עם האם, עמידה על רכישת המיומנויות וביצוע המטלה אך באותה עת, חיבור המטלה למטלה משמעותית לאם, ומתן מקום ליוזמה שלה.

התוצאה: שביעות רצון ותחושת יכולת של האם.

הנחת היסוד: חיבור אישי של הלומד (במקרה זה האם) למטלה, חיוני לשם למידה משמעותית. חיבור אישי מתבצע דרך שותפות בבחירת המטלה ויוזמה בתהליך.

ג. דפוס העצמה - לפי רמות מחוסר העצמה ועד העצמה.

1. לעשות במקום, חוסר העצמה.

במטלת גזירה:

אמא: זה קשה.

מדריכה: (לוקחת את המספריים, גוזרת בעצמה ותוך כדי כך מדברת): "הנה כך, לאט לאט, את יכולה. זה צריך להיות שאת גוזרת לא אני. אם אני אעשה לך מה יהיה אחר כך?"

אמא: "אמא מסכנה, יש לה ילדים".

מדריכה: ממשיכה לגזור עד הסוף ותוך כדי כך מדברת עם האם על האמא של האמא.

אמא: אמרתי לך, אם לומדים (לגזור) לא קשה, אם לא לומדים, קשה מאד.

מדריכה: עכשיו היית צריכה ללמוד. מי יגזור לאברהם?

אמא: לא קשה, יש בן שלי (ילד בכור) הוא יודע הכל.

ניתוח: האינטראקציה מדגימה התפתות לקושי של האם, קושי לדרוש בפועל ועשייה במקום.

התוצאה: ויתור של האם והעברת האחריות למדריכה או לילד.

2. העצמה בדרך של העברת אחריות

האמא נתקלת בקשיים בספירה:

מדריכה: "את יודעת לספור בקול רם, תחשבי שרחל (המעריכה) לא פה"

האמא סופרת שוב.

ניתוח: המדריכה מעבירה את האחריות לביצוע לאמא. היא מבקשת ממנה לספור, מבינה איפה מוקד הבעיה (נוכחותה של צופה) ומציעה פתרון שמאפשר התקדמות.

הנחת היסוד: צריך להעביר אחריות, אבל על מנת להעביר אחריות צריך להבין גם את המוקד של הקושי הרגשי.

ג.3. העצמת האם דרך דיאלוג שעוסק במהות

מדריכה: נהייתי לראות אותו (את הילד) בפעם שעברה, סך הכל בן שלוש.

אמא: זה מה שאמרתי לו

מדריכה: כל ילד הוא אחר, הוא עבד איתך יפה. מה שעשית איתו היה בסדר?

אמא: דווקא אין לו בעיה עם שאלות. לספור יש לו בעיה.

מדריכה: טוב לאט לאט, יש דברים קשים במיוחד שהוא לא אוהב לעשות?

אמא: בהתחלה כשהוא לא יודע אז קשה. אבל כשהוא יודע זה בסדר.

ניתוח: מדריכה מנסה לחקור את מהות הבעיה, לחקור מעבר, מלמדת את האם לנתח, להסתכל על הילד באופן חקרני ועם זאת לתת בטחון שאפשר.

הנחת היסוד: הבנת הילד והכרות איתו תשפר למידה.

הכשרת המדריכות

המדריכות נשאלו על עמדתן כלפי ההכשרה.

הטבלה הבאה מציגה את הפלגות התשובות שלהן, לשאלה שבקשה לספר על ההכשרה. התשובות מחולקות על פי תחומים, ועל פי נושאים.

טבלה מס' 11: תפיסת ההכשרה בעיני המדריכות (המדריכות התבקשו לספר על ההכשרה). (במספרים מוחלטים, ובאחוזי התשובות מכלל התשובות של הקבוצה).

תחום	הנושא	סה"כ תשובות	מדריכות יוצאות אתיופיה	שאינן יוצאות אתיופיה
תפישה כללית	אין לי שום בקורת, כלום לא חסר	38	20	18
	הכשרה טובה באופן כללי	15	8	7
מה נרכש באופן ספציפי	מלמדת איך להתמודד	13	9	4
	למידה לחיים הפרטיים, בטחון עצמי	2	1	1
	נותן כח ומוטיבציה	4	0	4
	למדתי איך לעזור טוב יותר לילדים עם קשיים	2	1	1
התייחסות למסגרת בתוך ההכשרה	עבודת צוות פורייה, טוב להכיר עוד אנשים	17	11	6
	משחקי התפקידים עזרו לא להתבלבל	1	1	0
התייחסות לפונקציה המבצעת	ההשתלמויות טובות	13	9	4
	תרומה מרכזית של הרכזת	11	7	4
בקורת	קושי בהבנת העברית, מהר מדי, עבודת צוות לא טובה, אין מענים, אין תעודות, ותשובה אחת - לא למדתי כלום.	8	7	1

94% מהתשובות התייחסו להיבטים חיוביים של ההכשרה. 6% מהתשובות התייחסו לנקודות קושי או לביקורת, מדריכה אחת ציינה שלא למדה דבר.

הרוב המכריע של המדריכות מרוצה מההכשרה. חשוב מאוד לציין שיש מעט מאד בקורת. נראה שהשתלמויות המרוכזות מהוות את מסגרת ההכשרה המרכזית (אם נוסיף לזה את התשובות העוסקות בעבודת הצוות ובמשחקי תפקיד), אבל לרכזת עצמה יש גם משקל רב בהכשרת המדריכה בעיני המדריכות.

הדברים הספציפיים שנלמדו בהכשרה הם בראש ובראשונה יכולת התמודדות.

כדאי לשים לב שעיקר הביקורת מגיע דווקא מהמדריכות יוצאות אתיופיה. כדאי לברר מה הסיבה, ולמה המדריכות שאינן יוצאות אתיופיה, אינן מעבירות בקורת. האם זה מפני שיש למדריכות שאינן בנות העדה פחות קשיים? פחות ציפיות? בגלל הבדלי תרבות? ואולי בגלל מחויבות גבוהה יותר למנגנון הארגוני?

הצורך בהקניית מיומנויות התמודדות חזק הרבה יותר בקרב העולות, ואילו התשובות החיוביות באופן כללי שכיחות יותר אצל הותיקות.

בתצפיות עולה כי היחס של מפעילי התוכנית אל המדריכות בהכשרות הוא יחס חם, ומאד פתוח. יש הדגשה על היחד, על מטרות משותפות ושותפות בעשייה, מעין "משפחת

'האתג"ר". האוירה בהכשרות נעימה ותומכת, ומאפשרת למידה. הנושאים במפגשים מגוונים ומעשירים, ולדברי המדריכות אין חזרות מיותרות.

בגלל תחלופה רבה של מדריכות בתוכנית, לרוב המדריכות זהו מפגש ראשון עם הנושאים שעולים בהכשרות. רוב הנושאים מוצגים ברמה תיפעולית בלבד, וללא מטה-ידע. המדריכות לא רוכשות מושגים רחבים, אלא רק מיומנות להפעיל את האמא במילוי החוברת. החסר הזה לא מאפשר להן הרחבה של תפקידן, וזה גם לא נדרש מהן. לעיתים מורגש החסר בידע רחב, בקושי להתמודד עם בעיות פשוטות שעולות בשטח (כמו למשל למצוא דרך חליפית להסבר כשהאמא לא מבינה משהו). מצד שני, כאשר מגיעים עם נושא תאורטי חשוב כמו "התפתחות השפה אצל הילד", שמועבר בצורה מרתקת וטובה, הוא נשאר תאורטי, מכיוון שלמדריכות אין למה לקשר אותו. אין להן מספיק ידע ביניים שיקשור את התאוריה הכללית, עם העשייה הקונקרטית. כך שהנושא הרחב לא יכול לתרום לעבודה השוטפת שלהן.

למרות העובדה שנושא זה אינו נגזר מהתוכנית, כדאי אולי למצוא דרך למלא את חללי הביניים, לתת ידע מספיק רחב סביב ההפעלה בחוברת, כך שיוכל להיקשר לנושאים תאורטיים. כרגע טווח הביניים הזה חסר. (גם משום שמבחינת התוכנית אין בו צורך, וגם עקב תחלופה רבה של מדריכות, שאינן מספיקות לספוג את ההדרכות ולהתפתח מספיק מבחינה מקצועית).

בחלק מהמפגשים היו קבוצות העבודה גדולות מדי ולא ניתן מספיק זמן לעיבוד אישי של התוכן. אנו ממליצים על בדיקת האפשרות להמשיך את העיבוד בהרכב של כל רכזת עם הצוות שלה.

בהשוואת ממצאי התצפיות לממצאי הראיונות נראה כי הקבוצה הטרואגנית מאד, שתי הקבוצות העיקריות מייצגות צרכים שונים ומוטיבציות שונות בהדרכה. החום והעבודה על צרכים ממשים המשודרים במפגשים נותנים למדריכות כלים להתמודד, אך אולי גם מקשים עליהם לבטא בקורת.

מה תורמת התוכנית למדריכות

בטבלה הבאה מוצגת התפלגות תשובות המדריכות לשאלה: "מה תורמת לכן התוכנית?".
טבלה מס' 12: מציגה את תשובות המדריכות לשאלה: מה תורמת לכן התוכנית (במספרים מוחלטים, ובאחוזים מתוך סך התשובות בכל קבוצה)

הנושא	סה"כ תשובות	סה"כ תשובות של מדריכות יוצאות אתיפיה	תשובות של מדריכות שאינן יוצאות אתיפיה
שינוי בידע ועמדות כלפי חינוך והתיחסות לילדים	22	18 19.8%	5 20.8%
שיפור בחינוך הילדים: מודעת לחסר בחינוך ילדי, עוזרת להם עם חוברות ומעורבת יותר בגנים	22	19 20.9%	3 12.5%
שינוי עצמי פחות ביטויים שליליים: פחות בקורת וכעס	14	9 9.9%	5 20.8%
למידה כללית של דברים חדשים	14	8 8.8%	6 25.0%

0	10.9%	10	10	נהנית לצאת מהבית ולפגוש אנשים חדשים	
4.2%	1	7.7%	7	8	שיפור בעברית, קואת יותר
0	7.7%	7	7	קבלת הערכה מהילדים שלי או מהבעל שלי	
0	4.4%	4	4	סיפוק עקב העזרה לעדה	
12.5%	3	2.2%	2	5	תמיכה וחום מאמהות ורכזות
0	4.4%	4	4	קשיים: חיכוכים עם הבעל ואחרים	
0	2.2%	2	2	תרומה לכלל המשפחה: מעורבות בחינוך	
4.2%	1	0	1	1	כבוד לכל אחד
0	1.1%	1	1	1	שייכות לחברה הישראלית
24		91	115	סה"כ	

עיקר ההשפעה של התוכנית על מדריכות היא בתחומים שקשורים לילדים: תחומים כללים שקשורים לילדים ו"שינוי ביחס לילדים הפרטיים שלי". כמו כן בולט שינוי של למידה, סביב חינוך ילדים ולמידה כללית של דברים חדשים. עוד בולטת עדות המדריכות על שינוי התנהגותי-אשיותי בעצמן: פחות ביטויי כעס ובקורת.

המדריכות יוצאות אתיופיה קבלו מהתוכנית במובהק יותר ידע בתחום של טיפול וחינוך ילדים, והן גם שיפרו יותר דברים בחינוך הילדים הפרטים שלהן, שיפור בשפה, הערכה מהילדים ומהבעל, סיפוק ותמיכה משפחתית, ויש להן גם יותר קשיים במשפחה עקב השינויים. עבורן היציאה מהבית מהווה השג חשוב של התוכנית.

אין הבדלים בשינוי עצמי: פחות בקורת וכעס.

העצמת מדריכות

המדריכות מרגישות שהן תורמות בתחומים של יצירת מחויבות לתוכנית ושיפור עמדות האם כלפי הילד, אך פחות בהקניית לוחות זמנים ועמידה במטלות ובהעצמת האם. ממצאים אלה מתקשרים לדיון על העצמת מדריכות.

העצמת המדריכות אינה מטרה בתוכנית. המדריכות אמורות להוות כלי, אשר יהיה מוכן ומוכשר לתפקידו, באופן כזה שיאפשר העצמה של האמהות. קיים ויכוח ארוך שנים בתחומי פרקטיקה שונים בדבר העצמה. האם חיוני שהדמות המעצימה תהיה "מועצמת" בעצמה, או להפך, אולי עדיף שהדמות המעצימה, במקרה זה המדריכה, תהיה מקצועית, בקיאה מאורגנת ובטוחה, וכך תוכל להעצים אחרות באופן מלא.

לא כאן המקום לענות על שאלה זו. אנו בוחרות לבחון את שאלת ההעצמה, על אף העובדה שהיא אינה עומדת כמטרה בתוכנית ואף יכולה להיות מנוגדת לרציונל שלה.

ישנם שלושה גורמי העצמה למדריכות, בהקשר לתוכנית 'האתג'ר'. האחד: הגדרת ודרישות התפקיד; השני, ההכשרה והתכנים המקצועיים שמוקנים למדריכות; והשלישי האינטראקציה עם האמהות בתהליך ההדרכה. זהות תפקידית מהווה את המכלול של שלושת גורמים אלה.

הגדרת התפקיד ודרישות התפקיד הינם מובנים ומגודרים מראש. מידת קבלת ההחלטות ברמה העקרונית והתכנית, מוגבלת למדי. התוכנית איננה משאירה למדריכה הרבה תחומי יוזמה והכרעה. היא ממלאת הוראות של התוכנית או של הרכזת. היא שותפה לרכזת בהכרעות לגבי משפחה כזו או אחרת, אבל אין לה שום אוטונומיה להחליט בעצמה ובודאי לא על דברים מהותיים או על מדיניות. כפי שנראה בסעיף שעוסק בהדרכה, בהדרכה עצמה אין מקום ליוזמה ולשינויים. באופן מעשי התמונה שונה: מידת קבלת ההחלטות ברמה המעשית היא רבה. בעבודה עם אוכלוסיית יוצאי אתיופיה המדריכה נתקלת פעמים רבות בארועים רבים אשר אינם הלימים עם המסגרת המובנה של התוכנית. במצבים אלה המדריכות מפעילות שיקולי דעת רבים, מקבלות החלטות עצמאיות, ופועלות בהתאם לנסיבות.

תהליך ההכשרה, מנסה לטפל בארועים אלה, אולם בדרך של מתן תשובות ופחות בדרך של מתן כלים עקרוניים לקבלת החלטות. מבנה זה נובע כאמור ממסגרת הפעילות הכללית של התוכנית שבנויה באופן כזה שבו התוכנית מובנית ככל האפשר, ומאפשרת למדריכה להתמקד בתפקידה, ללא הצורך לקבל יותר מדי החלטות.

אחת השאלות שעולה היא עד כמה, בפועל, המדריכה היא כלי של התוכנית, או אובייקט התערבות והעצמה בפני עצמו.

לגבי תהליך ההדרכה, מדווחות המדריכות על תרומה חזקה מאוד. רובן הגדול תאר תמורה עמוקה שעברו בתפישת החינוך, בהעשרה כללית ובשינוי דפוסי חשיבה והתנהגות. יש להבחין בין התרומה למדריכות יוצאות אתיופיה לבין התרומה למדריכות שאינן בנות העדה. עבור המדריכות יוצאות אתיופיה העבודה ב'האתג'ר' היא לרוב מפגש ראשוני עם תרבות עבודה מערבית, ותפישת חינוך מערבית. בשבילן התרומה והתמורה הן חזקות ביותר. הן היחידות שמדווחות על שינוי בבטחון העצמי שלהן, בעקבות ה"יציאה מהבית".

אולם במקביל, גם המדריכות הוותיקות בארץ וגם המדריכות יוצאות אתיופיה, מדווחות על שינוי משמעותי ותרומה חזקה אצלן. אנו מסבירים זאת בכך שהחינוך של המדריכות עם האוכלוסייה המטופלת הוא חזק יותר משל כל הגורמים האחרים בתוכנית. הן מתמודדות כל הזמן עם המרחק בין מה שהן הפנימו, לבין היכן שנמצאות האמהות, והיכן שהיו הן עצמן לפני כניסתן כמדריכות לתוכנית. העובדה שהן פועלות כסוכן שינוי, לא מאפשרת להן להתעלם מהמרחק הזה. ההפנמה של מטרות חינוך ונורמות התנהגות מערביות, יחד עם ההפנמה של מטרות התוכנית, והמרחק בין נורמות ומטרות אלה למציאות בשטח, גורמים למדריכות לעבור תהליכים משמעותיים בתוך עצמן.

מודל העבודה בבתי

לאתג"ר קיים מודל עבודה והפעלה קבוע (ראה פרק על התוכנית). מדיניות העבודה עם אוכלוסיית יוצאי אתיופיה הינה כי יש להתאים את המודל לצרכי המשפחות. בפועל ובהתאם למדיניות זו התקיימו בבתי כמה מודלים:

1. מדריכה עובדת עם האמא בלבד, ואם עובדת עם הילד (המודל הרשמי של 'האתג"ר'). מודל זה נמצא ב-40% מהתצפיות.
2. מדריכה עובדת עם האמא על רוב החומר - מה שקשה לאם היא עושה עם הילד. מודל זה נמצא ב-20% מהתצפיות.
3. מדריכה עובדת עם האמא על מיעוט החומר - מה שקשה לאם המדריכה עובדת עם הילד. מודל זה נמצא ב-10% מהתצפיות.
4. מדריכה עובדת רק עם הילד. מודל זה נמצא ב-25% מהתצפיות (בשני מקרים האם כלל לא היתה בבית). לגבי 5% מהתצפיות אין נתונים לגבי אופו העבודה.

המודל הקונבנציונלי הוא מודל של עבודה ישירות מול האם כנדרש. מספר המקרים של ערוב בין עבודה מול האם לעבודה מול הילד סביר לאור ההחלטה שהתקבלה בתוכנית, אבל עדין התופעה של עבודת מדריכה מול הילד לבד, בולטת למדי.

ההחלטה על פי איזה מודל לעבוד תלויה במדריכה וברכזת, והיא נקבעת על פי תפישת היכולות של האם. הדבר מעיד על גמישות גבוהה של מפעילי התוכנית, ועל מוטיבציה גבוהה לעזור לילד.

כדאי בהקשר זה לבחון את הקריטריונים להחלטה לעבוד רק עם או בעיקר עם ילדים, ולבדוק האם כל המקרים באמת מוצדקים. העבודה מול אמהות יוצאות אתיופיה, בתחומי הלמידה הפורמלית היא לא קלה. אבל יש כאן ויתור על כשליש מהאמהות, אחוז לא מבוטל. לעיתים נוצר הרושם אצל הצופה שיש כאן מגמה של וויתור או חוסר יכולת להתמודדות מקצועית עם הדידקטיקה של הדרכה מסוג זה. יתכן שיש מקום לחשוב על טיפול מיוחד באמהות החלשות יותר, תוך הכשרת צוות מיוחד לכך.

אפקטיביות ההדרכה לתחושת המדריכות

ממצאים לפרק זה נאספו מ-39 תצפיות על עבודת מדריכה בבתי. בכל תצפית יכולים להיות יותר ממופע אחד של אותה תופעה. עוד נאספו הממצאים מהראיונות שנערכו לשלושים מדריכות.

טבלה מס' 13: המקומות בהם יש למדריכה השפעה (במספרים מחלטים ובאחוזים מכלל התשובות של הקבוצה). המדריכות נשאלו: "איפה את משפיעה ומשנה בתפקידך כמדריכה?"

הנושא	סה"כ תשובות	מדריכות יוצאות אתיופיה [20]	מדריכות שאינן יוצאות אתיופיה [10]
השפעה על מחויבות הורים לתכנית	8	6 (40.0%)	2 (16.7%)

25.0%	3	26.7%	4	7	השפעה על עמדות האם כלפי הילד, מעורבות בגן
25.0%	3	6.7%	1	4	סדר, עמידה בזמנים והרגלים
8.3%	1	13.4%	2	3	דימוי עצמי של האם ומעמד האשה
16.7%	2	6.7%	1	3	השפעה על הילדים עצמם, קידום הילד
8.3%	1	6.7%	1	2	תמיכה רגשית באם, הקשבה
	12		15	27	סה"כ

כלל כמות התשובות נמוכה, ביחס לכמות התשובות בשאלות אחרות. המדריכות חשות שהן משפיעות בעקר על האמהות. ההשפעה היא בעיקרה במחויבות לתוכנית ולסדריה (כ-44% בממוצע של שתי הקבוצות). מדריכות יוצאות אתיופיה מדגישות יותר מחויבות לתוכנית ואילו מדריכות ותיקות מדגישות יותר עמידה בלוח זמנים. זהו ממצא מעניין שמדגיש לדעתנו את הקושי שיש למדריכות עם אוכלוסיית האמהות, קושי שמתחיל בדברים הבסיסיים, כמו התמדה, הגעה בזמן, וענייני פרוצדורה, עוד לפני התכנים שבאים רק אחר כך. השערה זו מתחזקת בממצאי השאלה "היכן קשה לך להשפיע", שמובאות בטבלה הבאה.

במקום השני, מתיחסות המדריכות בשתי הקבוצות לשינוי עמדות כלפי הילד (כרבע מהתשובות בשתי הקבוצות). מדריכות יוצאות אתיופיה שמות במקום השלישי את האם, דימויה והתמיכה בה (כ-20%) ורק בסוף את הילד. מדריכות שאינן יוצאות אתיופיה מתיחסות לאם ולילד באופן שווה (כ-16% מהתשובות עוסקים בכל אחד מהם).

כמו במקומות אחרים, יש סימנים שמדריכות יוצאות אתיופיה ומדריכות ותיקות מדברות על דברים דומים בשפה שונה, המדריכות יוצאות אתיופיה משתמשות יותר בשפה כללית ופחות בהגדרות אופרטיביות.

טבלה מס' 14: המקומות בהם קשה למדריכה להשפיע המדריכות נשאלו: "איפה קשה לך להשפיע בתור מדריכה?"

הנושא	סה"כ תשובות	סה"כ תשובות יוצאות אתיופיה	סה"כ תשובות שאינן יוצאות אתיופיה
עמידה בלוחות זמנים, הגעה למפגשי מועדון, הפרת מנהגים ומנטליות עדתיים (קפה והלוויות), עמידה בתשלומים	26	21 (58.3%)	5 (38.5%)
העברת אחריות לאם	9	7 (19.4%)	2 (15.4%)
עבודה עם המשפחות החלשות, עם קשיים של אמהות בקריאת הוראות	5	2 (5.6%)	3 (23.1%)
סגירות עדתית, קושי בהתמודדות עם משפחות, לקבל יחס מהמשפחות	5	4 (11.2%)	1 (7.7%)
אין משהו מסוים	3	1 (2.8%)	2 (15.4%)
עבודה עם ילד במצב רוח רע	1	1 (2.8%)	0
סה"כ	49	36	13

למדריכות קשה במיוחד להביא את המשפחות לעמוד בלוחות זמנים ובדרישות ארגוניות של התוכנית ולהעביר אחריות לאם. עמידה בלוחות זמנים ידועה כבעיה בעדה.

מרבית הקשיים, למעט עבודה עם משפחות חלשות, מאפיינים יותר את יוצאות העדה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הממצא שמדריכות יוצאות אתיופיה מצליחות יותר לעבוד עם האמהות, לעומת המדריכות שאינן יוצאות אתיופיה. (ראה פרק 'מדריכה יוצאת אתיופיה ושאונה בת העדה', בהמשך הדו"ח).

טבלה מס' 15: הצלחות בעבודת המדריכה המדריכות נשאלו: "איפה את רואה הצלחות?"

הנושא	סה"כ תשובות	מדריכות יוצאות אתיופיה	מדריכות שאינן יוצאות אתיופיה
כשהילד מתקדם, קוגניטיבית או רגשית	25	14	11
עמידה במטלות ותחושת חוזק של האם, בחוברת, הגעה למועדון, אמא מודיעה לא לבוא, אמא נמאצת כשאני באה להדריך	24	14	10
כשאמא מתקדמת, מפנימה	10	7	3
כשאמא מתקדמת ביחס לילד	4	4	0
כשאמא נהנית ויש לה מוטיבציה	4	2	2
כשמקבלים אותי בבית, כשאמהות נפתחות	5	1	4
סה"כ	72	42	30

מרבית התשובות מתייחסות להצלחה ביחס לאם ולמסגרת המשפחתית. שליש מהתשובות מתייחסות להתקדמות הילד. נראה כי סדרי העדיפויות של התוכנית נשמרים כאן.

בהשוואה בין המדריכות נשמרת הפרופורציה בין מדריכות יוצאות העדה ושאונן יוצאות העדה, למעט העובדה שמדריכות יוצאות העדה רגישות יותר להתקדמות של האם ביחס לילד ומדריכות שאינן יוצאות העדה רגישות יותר לקבלתן בבתיים.

הממצאים בהמשך נאספו בעיקר מהתצפיות על עבודת ההדרכה בבתיים והעבודה במועדון. יעילות ורמת ההדרכה נמדדו על פי תפוקות התוכנית כלפי מטרותיה.

מבחינת התפוקות, אין ספק שהמדריכות עושות עבודתן נאמנה בבתיים, וממלאות אחר המטרות הספציפיות של התוכנית. הן מעבירות את החומר בבהירות, בפשטות, כמעט תמיד יש להן שליטה בחומר והבנה שלו. הן מכוונות היטב לאמהות והילדים, קשובות להן, מתקנות כשצריך ומחזקות כשצריך. והן מדגישות את חשיבות האמהות כצרכן של התוכנית. (דיון בהשוואה בין יוצאות אתיופיה לבין מדריכות וותיקות בארץ יעשה בהמשך).

לתוכנית 'האתג'ר' מסגרת מובנית מאוד של תוכן דידקטי ושל אופן העברתו. בביצוע ההדרכה אם כן, אין הרבה מרחב ליוזמות או לטעויות, שכן התוכנית בעלת האופי התכנותי, מיטיבה ללמד את המדריכות כיצד ללמד את החומרים שעליהן ללמד. כפי שכבר ציינו יש לעיתים קושי לחרוג מהמסגרת הזו בעת הצורך. יש חוסר בידע דידקטי של המדריכות לפתור בעיות בעת ההדרכה, וזה גם לא מצופה מהן.

מהתצפיות בעבודת המדריכות בבתיים עולה העובדה שאין כמעט איחורים של מדריכות ושאין כמעט הפרעות לפעילות המדריכה.

שימת גבולות לילדים נצפתה ב- 27 תצפיות בהן היו נוכחים גם הילדים בזמן ההדרכה.

טבלה מס' 16: ממצאי תצפיות על עבודת מדריכות - שימת גבולות לילדים בהדרכה

הנושא	סה"כ N = 27
אמא שמה גבולות לילד	12
מדריכה שמה גבולות לילד	21

כשהאם והמדריכה נוכחות יחד בהדרכה, נמצא פעמים רבות יותר שהמדריכה נוטה לשים גבולות לילד לעומת האם. כדאי לחשוב על נקודה זו, ואולי לכוון את האם לשים גבולות, אם אינה נוטה לעשות זאת בעצמה. לעיתים נראה שהמדריכות ממהרות להגיב, בלי לתת לאמא שהות להגיב בדרכה. יכול להיווצר כאן ערעור על מעמדה של האם. עוד על הנושא בפרק על העצמת אמהות.

טבלה מס' 17: ממצאי תצפיות על עבודת מדריכות - יחסים בין אמא למדריכה

ההתנהגות	מספר תצפיות
מדריכה מובילה לימוד	17
יחס של הכרת תודה	10
סבלנות לקשיי האם	15
אין סבלנות	5
יחס חם לאם, ענייני ותומך	27

היחסים בין האם למדריכה הם חיוביים במובהק. היחס חם ותומך ברוב המקרים. נצפו יחסי הנחיה והובלה בצד סובלנות. האם מצידה מכירה תודה פעמים רבות. רק במעט מקרים נצפו התנהגויות של חוסר סובלנות.

טבלה מס' 18: ממצאי תצפיות על עבודת מדריכות - העצמת אמהות

העצמת אם נמוכה	9
העצמת אם בינונית	24
העצמת אם גבוהה	3

מידת ההעצמה שנצפתה הייתה בינונית בעקרה. בשליש מהמקרים נצפתה מידה נמוכה של העצמה.

טבלה מס' 19: ממצאי תצפיות על עבודת מדריכות - זימון התנהגות של אמהות

26	יוזמת אם נמוכה
9	יוזמת אם בינונית - גבוהה
11	דרישה מאם נמוכה
16	דרישה מאם בינונית
4	דרישה מאם גבוהה

ברוב המקרים האם יוזמת במידה נמוכה כאשר הדרישות של מהדריכה ממנה ברמה בינונית.

טבלה מס' 20: ממצאי תצפיות על עבודת מדריכות - התנהגויות הנחיה אחרות של מדריכה כלפי האם

3	רמת הסבר בסיסית
16	רמת הסבר בינונית
20	רמת הסבר גבוהה

רוב ההסברים ניתנים ברמה בינונית או גבוהה.

טבלה מס' 21: ממצאי תצפיות על עבודת מדריכות - אופי המשוב שניתן לאמהות

13	משוב דל וסתמי
6	משוב טוב
10	מתן רמזים לאם
8	גילוי תשובה
5	גמישות בהנחיה

רוב המשובים מתבססים על מתן רמזים או גילוי התשובה. מעט משובים גמישים או טובים.

בגלל אופי רמת הידע הקודמת והיכולות של האוכלוסיה המטופלת, המדריכות נתקלות לעיתים בבעיות של הבנה ויישום על ידי האמהות. במקרים אלו נוטות המדריכות בדרך כלל לחזור שוב על ההסבר, בהנחה שהאם תבין הפעם. ברוב המקרים האם אכן מצליחה, וריבוי החזרות בהחלט תורם.

חוץ מחזרה על אותו ההסבר, כמעט ולא נצפו מתודות אחרות של הסברה, כגון המחשה, הדגמה, הסברים מעבר לקונקרטי, יציאה מחויה וידע של האם.

בתצפיות מוצאים ריבוי רמזים והכוונה למציאת התשובה הנכונה, כך שלא מתבצע תהליך של מטה- קוגניציה אצל האמהות והילדים.
מתן משובים גם הוא חלקי.

הנ
הז
מז
אג
די
מז

עבודת צוות

צוות המדריכות, בארגון מסוג ה'האתג'ר', יכול להיות מאוד משמעותי. הצוות יכול להיות קבוצת תמיכה, מקום להחלפת חוויות, התלבטויות ושחרור ממתח וקשיים הקיימים בעבודה השוטפת. ממחקרים בסיפרות עולה שהעבודה עם עמיתים היא בדרך כלל משמעותית ביותר. רוב ההנחות האלו מתקיימות באתג'ר. לרוב התגלו צוותים מגובשים ויעילים. עם זאת נראה שלעיתים המטרות של הצוות לא מושגות במלואן, וזאת עקב אי מתן לגיטימציה מספקת להתייחסות רגשית, מכיוון שהעבודה בצוות מכוונת לתוצרים בלבד. במפגשים שנצפו נראתה מעט מאוד עבודה של קבוצה, עיקר העבודה היה של כל מדריכה עם בעיותיה, מול הרכזת. הקבוצה שנכחה, לא שותפה בדיון.

מועדון

המועדון לאמהות מתכנס אחת לשבועיים. את העבודה במועדון מנחות הרכזת והמדריכה של אותו השנתון. הממצאים לסעיף זה נאספו מהתצפיות במועדון ומראיונות עם אמהות. חשוב לזכור שהממצאים מתבססים על מספר קטן של תצפיות שנערכו באיזור אחד בארץ.

בהתייחסותן לנושא המועדון, מיחסות לו 8 אמהות מתוך 11 תחושות חיוביות, ו- 3 אמהות מתוך 11 תחושות שליליות. עם זאת קיימות מספר בעיות מרכזיות בהקשר של המועדון: ראשית נושא העמידה בדרישות המסגרת. האמהות מגיעות בשיעור ממוצע של 70% בלבד, וההגעה אינה סדירה בזמן - איחורים של עד שעה לעיתים. תופעה זו שכיחה מאד בכל התוכניות שעוסקות באוכלוסייה יוצאי אתיופיה. עם זאת, מהראיונות עם האמהות ניתן ללמוד שמוסד המועדון אינו מבוסס אצלן כחלק אינטגרלי מהתוכנית. הן ממעטות להזכיר אותו בהקשרים כללים של התוכנית וגם כשנשאלו על המועדון ספציפית, מספר התשובות היה קטן יחסית לשאר הנושאים. דבר זה מרמז שהנושא הוא או עדין - כלומר מעורר רגשות אי נוחות, או הוא רחוק מהאמהות, כלומר- אינו נתפש כחובה וזכות שבתוכנית.

דרך ההתמודדות של ה'האתג'ר' עם המצב נעשית על ידי שיכנועים מצד אחד ונזיפה מן הצד השני. המדריכות מנסות לשכנע בבתים והרכזת, היא המעירה או נוזפת עם צריך. ולמרות כל זאת, עדיין התמונה לא משתפרת, גם לא לאורך השנים ב'האתג'ר'. אנו מודעים לקשיים האוביקטיביים בתפישת משמעות הזמן והקבוצה אצל יוצאי אתיופיה, אבל גם

יודעים שזו תופעה שפוחתת עם הזמן. לכן ייתכן ומשתמע מהנתונים דבר נוסף: בעיתיות בגיוס להגעה למועדון ובעיתיות של חוסר מוטיבציה בהגעה למועדון.

ישנו אוסף של קשיים שיתכן ומשפיעים על ההגעה למועדון, שממוקדים במה שבעצם עובר על האם שמגיעה למועדון. מראיונות שנערכו עם האמהות נלמד שהאמהות לא רואות הבדל משמעותי בין העבודה בבית לזו שבמועדון. הממצא מוביל לשאלה מדוע זה כך, והרי ישנם הרבה הבדלים. אנו מעדיפים להשאיר שאלה זו חצי פתוחה, מכיוון שאין לנו כמות נתונים מספקת לאמירה חד משמעית. עם זאת ברצוננו להצביע על מספר תשובות אפשריות:

א- מודל של עבודת אמהות כעמיתות: שני הסברים אפשריים- מצד אחד ייתכן שאמהות יוצאות אתיופיה לא אוהבות להמצא בחברה שכפויה עליהן לא על ידי השתייכות חברתית, ואו חברה שנתפשת כנזקקת ונחשלת בעיניהן. כמו כן יכול להיות שנוצרת מעין תחרות סמויה בין האמהות ואז נכנסים מתח וחרדה. מעבר לקשיים האובייקטיביים הנ"ל, ייתכן שהמועדון לא הצליח ליצור מקום שבו לעמיתים יש משמעות- שיתוף חוויתי, לימודי ורגשי.

ב- אווירה: האווירה במפגשי המועדון הינה בהחלט חמה מכיוון הסגל לאמהות. אולם אין בה התלהבות אמיתית או חוויה עבור האמהות. רוב הזמן הן עוסקות בחוברת עצמה, בתהליך הלימודי הרגיל. אולי יש מקום לבדוק אפשרויות לגיוון של הפעילות.

ג- ביטוי אישי ריגשי של האמהות: האם המועדון יכול ורוצה לתת לאמהות אפשרות להתעסקות משמעותית עם הקשיים והחוויות שלהן בתוכנית. כמו כן, יש מקום לבדוק האם ניתן ליצור מסגרת עבודה שיש בה יותר מקום לביטוי אישי של האם.

ד- תפישה מקצוענית עניינית של התוכנית. לתוכנית 'האתג"ר' יש מטרות קוגניטיביות ברורות ומוגדרות. אפשר להניח שעובר מסר שכל מה שאינו כלול במטרות אלה מהווה "בזבוז זמן". אי לכך כל מה שבגדר של ערך מוסף שיכול להוסיף את תחושת ההתלהבות והכדאיות של היציאה מהבית, נדחק לפינה לטובת הנושאים העיניניים. אלא שנושאים עיניניים ניתן לעבד בבתיים עצמם.

ככלל נראה שהמועדון אינו מקום הכשרה נבדל, בעל ערך מוסף. והאמהות אינן מזהות תוספת יחודית של העבודה במועדון. ואם כבר עובדים על החוברות הן מעדיפות לעבוד ביחד. נראה שיש חוסר מובחנות מבחינת המימדים עליהם עובדת ההכשרה במועדון ובבית, לפחות בתחושת האמהות.

אינטראקציה עם האם

הממצאים לפרק זה נאספו מראיונות עם אמהות ומדריכות ומהתצפיות בבתיים.

דומיננטיות האם לעומת דומיננטיות המדריכה

מהממצאים עולה תמונה ברורה של אי-סימטריה בין האם למדריכה. במפגש של האמהות עם המדריכות, נצפתה אצל 25% מהאמהות רמה נמוכה של דומיננטיות, לעומת 2% בלבד של מדריכות שדורגו כך. פירוט הממצאים מובא בטבלה הבאה.

טבלה מס' 22: הבדלים ברמת הדומיננטיות שנצפתה אצל אמהות ואצל מדריכות בסיטואצית הנחיה, באחוזים.

רמת דומיננטיות	מדריכה	אם בנוכחות מדריכה	אם ללא מדריכה
נמוכה	2%	25%	10%
בינונית	10%	55%	50%
גבוהה	88%	10%	40%

האיטראקציה עם המדריכה מותירה את האם פאסיבית יחסית למדריכה. בהשוואה של מדריכה מול אם לאורך סיטואציות ההדרכה, מצא שב- 80% מסיטואציות ההנחיה שנצפו, המדריכה היא דומיננטית, ב- 15% יש שוויון בין המדריכה לאם, וב- 5% מהסיטואציות נמצאה אם דומיננטית יותר מהמדריכה.

מתעוררת שאלת המשמעות של הפער הגדול בדומיננטיות בין המדריכות לאמהות, ושל יכולת האם להפוך למובילה בהדרכה עם הילד. להערכתנו הממצאים משקפים את אופי ההנחיה של ה'האתג'ר', שזורמת מלמעלה כלפי מטה, אולם הפערים גדולים ממה שהיה מצופה. יתכן שיש כאן גם השפעה תרבותית, של דפוסי התנהגות מקובלים בקרב יוצאי אתיופיה, שהם פחות בוטים ויותר עדינים.

מנתוני התצפיות עולה שמידת הדומיננטיות אצל האמהות כשהן עובדות לבד עם הילד עולה. הן מצליחות בדרך כלל להוביל את האינטראקציה עם הילד. בהתחשב בתוספת הקושי האובייקטיבי בכך שהילדים לומדים מהר יותר את המטלות, ויודעים יותר עברית, נראה שהאם מצליחה להוביל את תהליך ההנחיה. שאלה זו חשובה בעיקר מכיוון שהכוונה היא להפוך את האם למחולל הלמידה וההתקדמות של הילד. ולמידת השליטה שלה בסיטואציית ההנחיה יש ללא ספק משמעות בהקשר זה.

תפישת האם את המדריכה

מהראיונות לאמהות עולה שהמדריכה נתפשת על ידי האם כנותנת את ה"טון" בתוכנית. מתוך 48 תשובות לשאלה על אופן העבודה בתוכנית, התקבלו 24 תשובות (50%) שבהן המדריכה היא המובילה ומפעילה את התוכנית, וב- 14 תשובות מתוך ה-48 תארה האם את עצמה כמפעילה של התוכנית (29%).

נתוני התצפיות מחזקים מגמה זו:

60% אמא מתייחסת אל המדריכה כמובילה את הלימוד ויודעת טוב יותר ממנה.

20% אמא מבטאה הכרת תודה למדריכה.

10% אמא מתייחסת בעוונות או אדישות ולא משתפת פעולה עם המדריכה.

10% אמא מתייחסת בחברות ללא מחיצות מקצועיות למדריכה.

תמונה זו מחזקת את דפוס המדריכה הדומיננטית יותר שתארנו בסעיף הקודם.

מעניין לראות שהאינטראקציה המרכזית של האמהות עם המדריכות היא סביב הלימוד, הן כמעט ואינן מעלות תחומים אחרים, למשל התחום החברתי. מכאן נובע שהמדריכות מתנהגות כמצופה מהן על פי מדיניות התוכנית.

גישה המדריכה לאם ויחסה אליה

הגישה של המדריכה עולה מהתצפיות בהדרכה בדפוס הבא:

80% יחס ענייני וחם

10% יחס מתעלם כשמדריכה עובדת עם הילד

10% יחס של חברות ללא מחיצות של תפקידים

יחס המדריכה מקצועי במובהק, ועולה בקנה אחד עם המדיניות שהתוכנית מבקשת לעצמה. אנו רואים זאת כהצלחה של התוכנית להקנות את הגישה הרצויה למדריכות. שתי הגישות האחרות, יחס של אדישות ושל הדדיות מלאה (שמופיעות בשכיחות נמוכה) מתקיימים במצבים הבאים: אדישות של המדריכה כאשר היא עובדת עם הילד, והאמא נמצאת מחוץ לסיטואציה ההנחיה. יחס של הדדיות מלאה קורה כמעט אך ורק עם מדריכות יוצאות העדה, כשאין כאן מגמה גורפת אלא מצב שתלוי במדריכה.

מדפוס תפישת התפקיד והמטרות של המדריכות, נראה שהן מייחדות לאם תשומת לב ורגישות רבה. האם נתפשת כמישהו שצריך לטפח ולעודד. העדר מדיניות מגובשת מקשה על מימוש הכוונות. (דיון מפורט יותר מופיע בסעיף על העצמת האמהות).

אינטראקציה של המדריכה עם הילד

הילדים מקבלים את המדריכה בהתלהבות ובחום, ניכר שהיא נתפסת בעיניהם כדמות חיובית. נראה כי הילדים רואים בה מקור לתשומת לב ולחיזוקים חיוביים, כדמות המופיעה שם בעבורם.

אינטראקציות ספציפיות המלוות את העבודה עצמה, מתרחשות כשהמדריכה עובדת עם הילד ישירות, בהתאם למודל (ראה סעיף מודל העבודה בבתים). האינטראקציה הלימודית עוברת בדרך כלל בצורה נעימה ועניינית, כאשר מקרים של מעבר בוטה של הגבולות המקובלים (כגון חוצפה), הם זניחים.

בהשוואת מצבים בהם האם מציבה לילד גבולות, לעומת מצבים בהם המדריכה מציבה את הגבולות, הילדים נשמעים יותר למדריכה.

למדריכות קל יותר לעבוד עם הילדים מאשר עם האמהות, וכיוון שכך, קל להן יותר לשדר גבולות ואווירת עבודה מקצועית. הסיבה לכך היא שהילד שולט יותר מהאם במיומנויות הנגזרות מהתוכנית ועל כן יחסו למטלות נטול חרדה. תמיכה לכך מתקבלת בנייתוח תפישת המטרות של המדריכות שם עולה כי אחת המטרות המרכזיות היא הכנת הילד לכיתה א', ושמהות עבודתן נתפשת בעיניהן - לימודית קוגניטיבית.

מדריכות יוצאות אתיפיה ושאינן יוצאות אתיפיה

נתאר כאן את ההבדלים המרכזיים, תוך כדי בחינה של רווחים ומחירים. הממצאים נאספו מ- 39 תצפיות בשטח, בעבודתן של 8 מדריכות: 4 יוצאות העדה ו- 4 מדריכות שאינן יוצאות אתיפיה; ומהראיונות של 30 מדריכות, 10 שאינן יוצאות העדה ו- 20 יוצאות העדה.

חשוב להדגיש שישנם תחומים שלמים ורחבים שבהם אין הבדלים משמעותיים, שהם מעבר להבדלים אישיים, בין תפקוד המדריכות יוצאות אתיפיה לבין המדריכות שאינן

בנות העדה. בכל התחום המשמעותי של תוצרי ילדים, וביצוע הילדים את המטלות, אין הבדל בין שתי קבוצות המדריכות. כמו כן יש לזכור שחלוקה לשתי קבוצות עלולה ליצור מצב של הכללות לא מדויקות.

ישנם כמה נושאים שבהם נצפו הבדלים משמעותיים בדפוס העבודה. נפרט אותם בהמשך. צריך לקחת השוואה זו בזהירות. בטבלאות שבהמשך יוצגו אותם תחומים שבהם נצפו הבדלים משמעותיים בין המדריכות יוצאות אתיפיה, לבין המדריכות שאינן בנות העדה. ראה נספח מס' 7 לנתונים המלאים בתחומים שבהם נצפו הבדלים.

בנוסף, יש מקום להוסיף בסימן שאלה באשר למהות ההבדלים שנמצאו בין מדריכות יוצאות אתיפיה ומדריכות ותיקות. יכול להיות שמה שנתפס אצלנו כהבדל, טמון באורח חשיבה שונה וביטוי לוקה בחסר בעברית, אך אינו מהווה הבדל מהותי. יתכן שהכוונה האמיתית היא זהה, ולא אחת התוצרים וההתנהגות אכן זהות לשתי הקבוצות. ברוב המקרים, מדריכות יוצאות אתיפיה משתמשות בשפה כללית יותר ופחות אופרציונאלית.

התרומה למדריכה

כל המדריכות העובדות בתוכנית מתארות תמורה חיובית בעצמן. אך ניתן לומר שהתרומה והתמורה אצל המדריכות יוצאות אתיפיה היא גדולה יותר. זוהי לרוב ההזדמנות הראשונה שלהן לעבוד מחוץ לבית בכלל, ובעבודה בעלת אופי ארגוני מערבי, בפרט. המדריכות יוצאות אתיפיה מתארות את המפגש עם עמיתים ועם האמהות כהזדמנות להתגבר על פחדים ובישנות, בעוד המדריכות שאינן יוצאות אתיפיה, בכלל לא הזכירו את הנושא. תחומים נוספים בהם שונה התרומה בין שתי קבוצות המדריכות, הם השפה וספיגת ערכים מערביים בהקשר של חינוך ילדים. יוצאות אתיפיה, מדווחות על שיפור בבטחון ובאוצר המילים ועל תובנות חדשות בתחום חינוך הילדים.

ניתן בהחלט לומר שה'האתג'ר' מהווה עבור המדריכות יוצאות אתיפיה, סוכן תרבות ושינוי. עוד על האינטראקציה בין התרבויות בפרק ה'הדן בתרבות'.

תוצרי המדריכה בשטח

קשה להבחין בהבדלים חד משמעיים בין שני סוגי המדריכות על פי תוצריהן בשטח. קיימים כאן יותר מידי משתנים כמו, רמת והתנהגות האמהות, השפעה של הרכזת, השפעות של הילד והמשפחה, וכן הלאה. עם זאת ניתן היה להבחין בהבדלים ברמת ההדרכה וברמת ההפנמה של המטה-ידע שבתוכנית. שוב, ברצוננו להדגיש שאין כאן ממצא שמראה שההבדלים משפיעים על השגי הילדים והאמהות.

הבדלים באופן העבודה

הבדלים ברמת ההדרכה: ההבדלים בין שתי הקבוצות, באים לידי ביטוי ברמת הבטחון המקצועי ובגמישות ההסברים. המדריכות יוצאות אתיפיה ושאין יוצאות אתיפיה, דומות בדרך כלל ברמת הכישורים. עם זאת באותם מקרים שנצפתה רמת הנחיה גבוהה (משוב קונקרטי ומדויק, הסבר ברמה טובה, גמישות הנחיה ויכולת התאמת תגובה למצבים משתנים), נצפו אלה רק אצל מדריכות שאינן יוצאות אתיפיה.

הבדלים ברמת ההפנמה של המטה-ידע שבתוכנית: המדריכות יוצאות אתיופיה נתקלות בקשיים מיוחדים בדרך להפנמה של המטה-ידע. עבורן זוהי התנסות בחומר חדש ושונה מאוד מהמוכר להן, ובנורמות התנהגות חדשות. מהן נדרש גם ללמוד ולהפנים ידע חדש, התנהגויות חדשות, וגם להעביר אותו הלאה ולהיות סוכנות שינוי.

בהתנהגות הקשורה למסגרת העבודה: מדריכות יוצאות אתיופיה נוטות לאחר יותר ממדריכות שאינן יוצאות אתיופיה. הן גם אלו שתכנסנה לבית ללא תאום מראש (נניח מכיוון שאמא אחת לא היתה, אז מנסים את השניה). חשוב לציין שלא מדובר בנורמה התנהגותית גורפת.

בעיתיות סביב מוצא המדריכות

הקשיים הבינתרבותיים של המדריכות שאינן יוצאות אתיופיה ובאות להדריך נשים שמגיעות מתרבות מאד שונה משלהן, קושי זה אינו קיים אצל המדריכות בנות העדה. המדריכה יוצאת העדה מודעת הרבה יותר לרגישויות ולמבוכות של האמהות בבתים. הן גם מתקבלות בבתים בפחות מבוכה או חששות.

בהתייחסות אל המדריכה, מראים הילדים יותר התלהבות כלפי המדריכות שאינן יוצאות אתיופיה. הילד מרשה לעצמו התנהגות לא נאותה כלפי האם, בנוכחות מדריכה שאיננה יוצאת אתיופיה. בנוכחות מדריכה יוצאת אתיופיה התנהגות זו זניחה.

ביחסים עם האם, המדריכות שאינן יוצאות אתיופיה, זוכות להכרת תודה מוחצנת יותר מהמדריכות בנות העדה. מדריכות יוצאות אתיופיה עושות מטלות במקום האם הרבה יותר ממדריכות שאינן יוצאות אתיופיה. מצד שני, התנהגות ברורה ומוחצנת של חוסר סבלנות התגלתה רק אצל המדריכות שאינן בנות העדה.

המדריכות יוצאות אתיופיה נתקלות בבעיות של הכרה בסמכותן שבאה הן מהמדריכות עצמן והן מהמודרכות. למדריכות יוצאות אתיופיה יש קושי גדול יותר מאשר למדריכות שאינן בנות העדה, לדרוש, לקבוע, לעמוד על שלהן. קושי זה עוד גובר כאשר האם בתוכנית מבוגרת מהמדריכה. קושי זה נובע ממבנה סטטוס שונה בקרב יוצאי אתיופיה, לעומת החברה הקולטת. מקור הסטטוס העיקרי, בקרב יוצאי אתיופיה, הוא הסטטוס השיוכי, סטטוס שלא ניתן לשנותו (מין, גיל, משפחת מוצא). הסטטוס ההשגי המקצועי, שהוא הסטטוס הדומיננטי בחברה הקולטת, הרבה פחות משמעותי.

תוכנית ה'האג'ר' בנויה על סטוס השגי-מקצועי, הירארכי מאד. המסר של התוכנית בעניין זה, הוא חד משמעי: אמא בתוכנית יכולה ללמוד ולהיות מדריכה. מדריכה טובה יכולה ללמוד ולהיות רכזת. רכזת טובה יכולה להיות מנהלת תוכניות לעולים. הכיוון הוא ברור, ויכולת השינוי של התפקיד ושל הסטטוס, ולהתקדם בעקבות התקדמות ולמידה - הישג - גם היא ברורה.

בענין זה נמצאות המדריכות יוצאות אתיופיה בשני מערכים שונים של סטטוס. מערך ומבנה הסטטוס שקיים בתוכנית (ובחברה הקולטת), ומבנה הסטטוס שקיים בעדה. בתוכנית אומרים להן: למדתן, רכשתן ידע, אתן בעלות מקצוע, אתן מדריכות, וזה מקור הכוח שלכן ומקור הסטטוס שלכן. אלא שאצל האמהות בתוכנית, המסר הזה לא תמיד מוכר ולא לגמרי ברור. האמהות רואות נשים אתיופיות כמוהן, לעיתים צעירות מהן, ואז גם נמוכות סטטוס מהן. המדריכות יוצאות אתיופיה צריכות להאבק על הסטטוס השונה

שלהן, מאבק שעל מנת להצליח בו, הן צריכות לשנות את תפישת מבנה הסטטוס אצל האמהות והמשפחות שאליהן הן נכנסות. לשכנע שגם למידה והשג מקנות סטטוס. זהו מאבק לא קל. וזה מאבק שעל מנת להצליח בו הן חייבות להיות בטוחות מאד בסטטוס החדש שלהן. וזו נקודה שלא מספיק מעובדת בתוכנית, ושכדאי לעבוד עליה עם המדריכות, ולחזק אותן בהקשר זה.

המדריכות יוצאות אתיופיה נמצאות בקונפליקט שבין הזדהות לניכור.

מצד אחד קיים קונפליקט בין הזדהות עם העדה, רצון לתרום לעדה ותחושת שליחות, לבין ראיית הקשיים והבעיות בעיניים מערביות, (או בעיניים של התוכנית), ראייה שמקשה על הזדהות מלאה ויוצרת רצון וצורך לשנות את הקיים. המדריכות נמצאות בין הפטיש לסדן בשל הצורך לגרום לשינוי מחד גיסא וההזדהות עם מה שקיים מאידך גיסא.

קונפליקט אחר נוצר, בין הזהות המקצועית לבין ההזדהות עם האמהות. מכיוון שהמדריכה יוצאת אתיופיה עדיין אינה בטוחה בסטטוס שלה עצמה וביכולותיה, הזדהות יתר עם האמהות שהיא מדריכה, עלולה לשים אותה בשורה אחת איתן, וזה מפחיד, כי היא הרי כבר לא 'שם'. זהו קונפליקט שמעורר במדריכות כעס על האמהות ותסכול עקב איטיות השינוי.

מדריכות שונות נמצאות במקומות שונים מבחינת עוצמת הקונפליקטים ותהליך יצירת הזהות העצמית החדשה. קונפליקטים אלה בעייתיים גם באינטראקציה שבין האמא למדריכה, וגם עבור המדריכה עצמה. כדאי לשים לקונפליקטים אלה לב ולנסות לטפל בהם.

העצמה של אם וילד

הדיון במשמעות של כניסת יוצאת אתיופיה מול כניסה של מישהי שלא מן העדה, איננו ברמת מדריכות כאלה או אחרות, אלא בשאלות עקרוניות שעלו תוך כדי התצפיות והראיונות. ישנם הבדלים בין המדריכות יוצאות אתיופיה ואלו שאינן בנות העדה ברמת השפה, בתפישת הערכים החינוכיים המערביים, בהכרות עם שיטות חינוך מערביות, בעוצמת הדרישה לגבולות ולהרגלי עבודה (שנובעת מהשוני התרבותי). דיון מורחב בשאלות אלה יבוא בפרק הדין בתרבות.

הבדל מעניין בנושא זה בין המדריכות יוצאות אתיופיה למדריכות שאינן בנות העדה, הוא במודל העבודה בבית. מדריכות יוצאות אתיופיה עובדות יותר עם האם, בעוד האחרות עובדות יותר עם הילד. הטבלה הבאה מציגה הבדלים אלו, ע"פ נתוני התצפיות.

טבלה מס' 23: התפלגות נתוני התצפיות לגבי מודל העבודה, אצל מדריכות יוצאות

אתיופיה ושאינן יוצאות אתיופיה. (באחוזים מכלל התצפיות בכל קבוצה).

מודל עבודה	מדריכות יוצאות אתיופיה	אינן יוצאות אתיופיה
עבודה רק עם האם	54.6%	35.7%
עבודה חלקית עם ילד	18.2%	25.0%
עבודה רק עם ילד	27.3%	39.3%
סה"כ	100%	100%

ממצא זה מחזק את ההנחה שלמדריכות יוצאות אתיופיה קל יותר ליצור קשר עם האמא ולעבוד מולה, מאשר למדריכות שאינן בנות העדה. אלו האחרונות נוטות בקלות רבה יותר לפסוח על האם ולעבוד ישירות מול הילד, כנראה בגלל קשיים שבהתמודדות עם האמהות.

תפישת תפקיד ותהליכי הדרכה

שתי האוכלוסיות תופשות את התפקיד כחשוב ומכוון בראש ובראשונה לאמהות. במקביל חשוב לציין שתפישת המטרות מדגישה פן שונה. מדריכות שאינן יוצאות אתיופיה, מדגישות יותר אספקטים רחבים: "להיות סוכן שינוי כללי", כלומר הן מכוונות יותר כלפי העצמת האם, ואילו מדריכות יוצאות אתיופיה מדגישות יותר אחריות כללית, מיומנויות כלליות ולעיתים גם תחליף אם.

מעניין מאד לציין כי עיקר הקשיים בתפקיד, מדווחות על ידי מדריכות יוצאות העדה. ועם זאת גם עיקר התרומה של התוכנית הינה לאוכלוסיית המדריכות יוצאות אתיופיה.

יתכן וזה נובע מכך שה"חיכוך" של המדריכות האתיופיות חזק יותר בשל היותן במובן מסויים "בין הפטיש לסדן". הן מחוייבויות מאד לעדה מצד אחד, למנהגים הצפויים, ושבויות בסטיגמות שליליות שיש לאמהות על יכולת ההדרכה שלהן, ומצד שני הן צריכות לייצג את הממסד, את התוכנית על עקרונותיה וגבולותיה.

ניתן לראות דפוס של מעורבות אישית יותר גבוהה, אולי כצרכן ראשי של מדריכות יוצאות העדה, ובצד זה, דפוס שניתן לכנותו "הזדהות יתר" של מדיכות ותיקות בארץ עם התוכנית. הן פחות רואות בה קשיים אבל גם פחות תרומה אישית.

ממצאים אלו מעלים סוגיות רבות וחשובות שלהערכתנו אין להן תשובה חד משמעית. מתקימות כאן דילמות בין כדאיות למחירים, מאמצים מול תמורות, טובת ההדרכה וטובת המדריכות. מול הכרות עם העדה והקודים התרבותיים שלה, ומול תחושת גיוס ומחוייבות אישית חזקה, עומדים הקשיים והקונפליקטים של המדריכה בת העדה. המדריכות שאינן בנות העדה, חשופות לפחות קונפליקטים אבל משלמות מחיר באינטראקציה הבינתרבותית.

למרות כל האמור לעיל, איננו סבורים שיש להחליט לטובת סוג אחד של מדריכות, כשלכל אחד מהסוגים יתרונות חשובים. חשוב להיות מודעים, ולמצוא טיפול מתאים. יש צורך במודעות לתהליכים רגשיים, וקוגניטיביים שקורים במפגש הבינתרבותי. שתי קבוצות המדריכות חוות מפגש בינתרבותי, כל קבוצה בסיטואציה קצת שונה. למפגש זה יש השפעות והשלכות רחבות בתוכנית. זהו נושא שחשוב וכדאי לבדוק ולטפל.

הדעת נותנת, שבעזרת טיפול נכון יכולות שתי הקבוצות להיות יעילות ומשמעותיות.

שאלה נוספת חשובה היא האם נעשה שימוש מושכל בכל אחת מהקבוצות, כלומר התאמה של סוג המדריכה לצרכים השונים של כל של האם. כמו כן כיצד אפשר ליצור מצב שהיתרונות אכן יבואו לידי ביטוי.

הצלחות וקשיים של התוכנית ובתהליך ההדרכה

בפועל אנו מוצאים שהתוכנית מצליחה להשיג את היעדים המרכזיים שהיא הציבה לעצמה: האמהות והילדים שולטים יותר במושגים, הילדים טובים יותר מילדים אחרים יוצאי העדה במיומנויות קוגניטיביות בגנים, ולאמהות יש תחושה של התקדמות ולמידה. הקשיים המרכזיים שנתקלת בהן ההדרכה.

• קשיים הכרוכים באוכלוסייה -

האוכלוסייה מצדה הינה אוכלוסייה מורכבת, בתהליך מעבר, סובלת מחבלי קליטה. יותר מכך, תרבותה שונה מהותית מתרבות החברה הקולטת. הבדל זה בין התרבויות גורם לקושי של האמהות להפנים את המסגרת המצופה בתוכנית האתגר, מסגרת שהיא שרירותית ולא מובנת מנקודת הראות שלהן, וכן להפנים את ערכי החינוך של החברה המערבית הנמצאים בסתירה לערכי החינוך המקובלים באתיופיה. למשל, הצורך להפריד בין טיפוח קוגניטיבי לבין התנסויות בחיים, או לשתף אנשי מקצוע אחרים בחינוך הילד בבית.

• הרמה המקצועית של המדריכות -

המדריכות צעירות מאד וברוב המקרים טווח הידע שלהם מצומצם יחסית. רצינותן והאווירה בתוכנית גורמת להן לבצע את עבודתן בצורה טובה מאד. אולם התוכנית עוסקת בתחום מורכב יחסית - תפישת מושגים והבנה קוגניטיבית, פערים בין תרבותיים, ומצוקה חברתית קשה. בכל אלה, למדריכות אין די ידע מקצועי שמאפשר להן לגזור מתוכן דפוסי פעולה שאינם מוכתבים בתוכנית. יש לציין שמנהלי התוכנית גם לא מצפים מהן לכך, אלא שהפער בין יכולותיהן לבין הקשיים בשטח, ודוקא בשל מסירותן, מקשה עליהן מאד.

המניפה הארגונית בתכנית עובדת דרך הנהלה, רכזות ומדריכות.

הרכזות מהוות סוכן שינוי מהותי וחיובי של התכנית. הן מפנימות את הערכים המרכזיים שלה ומזדהים עימם.

בהשוואת עמדות הרכזות כלפי ההכשרה, כלפי תפקידן וכלפי ההצלחה בתפקיד ניתן ללמוד כי ההכשרה מכינה את הרכזות לתפישת התפקיד אותו הן ממלאות, הן מבינות שמדובר בתפקיד מורכב ולא טכני אך גם מבחינות אותו מתפקיד הפתוח. ויותר מזה, הן

מכירות ומזדהות עם סדרי העדיפות של התכנית. ברור להן כי עליהן להביא את המדריכות להביא קודם כל להעצמת אמהות ורק בשלב שני לדאוג לטיפול הילדים. חשוב לציין כי בשלב זה עיקר ההצלחה נמדדת במונחי שמירה על מסגרות ויצירת אווירת עבודה ופחות במונחי מהות.

הרכזות המכוונות מאד כלפי האמהות הן בהצלחה והן בטיפול, רואות במידה שווה קשיים של דימוי וסטטוס כמו גם קשיים קוגניטיביים ואנו משערות שתפישה זו תשפיע על התפישה הטיפולית שלהן, אשר עשויה לכרוך יחד טיפוח קוגניטיבי כאמצעי להעלאת דימוי.

הרכזות נותנות הרבה מעצמן, מקבלות גם דברים ברובד האישי, אבל לא ברור עד כמה, עמדה זו יכולה להוביל לשחיקה. חשוב למצוא מוקדי צמיחה ואתגר עבורן.

ברצוננו לצרף ממצא זה לממצא המראה כי העבודה עם הרכזות אינה מובילה אותן לעיבוד ואופרציונליזציה. לרכזות יש ידע משמעותי המכיל את סדרי העדיפות הברורים של התכנית. אולם ידע זה בא לידי ביטוי בתשובות לשאלות עקיפות ("מהי הצלחה") ופחות בתשובות לשאלות ישירות ("מה למדת"). צרוף זה יכול ללמד אותנו על הצורך בעבודה קונסטרוקטיביסטית יותר עם רכזות, עבודה שתאפשר להן להמשיג ולהמליל את מהות החוויות והמידע שרכשו. כך יוכלו להעביר טוב יותר את המסרים שהן רוכשות.

כפי שעולה בסעיפים קודמים של פרק זה ובפרק העוסק במדריכות, המדריכות מקבלות לתחושתן הכשר טובה ומספקת והן מרוצות מאד מהתכנית ומרגישות שהיא תורמת להן רבות.

המדריכות ככלל מזהות את חשיבות התכנית ומסגרות ההכשרה ואת התרומה שלה להן. הן רואות רק מעט קשיים בהדרכה ובתכנית. הן מזהות את תפקידן כקשור בראש ובראשונה עם טיפוח אמהות והעצמתן. אך לפעמים ההתיחסות לאמהות הינה צינור להגיע דרכו להישגים עם הילד. המדריכות קשובות לשטח ומשנות דברים בהתאם לצורך. לעתים אולי הן קשובות מדי לשטח ונוטות לעבודה עם הילד ולא עם האם.

עם זאת, הראינו כיצד המדריכות מהוות חוליה בשרשרת ההדרכה התכנותית, הן אינן מקבלות החלטות עקרוניות ואינן חשופות לאספקטים תאורטיים, מורחבים ומוכללים של התכנית.

במובן מסויים המדריכות מהוות כלי של התכנית ולא מושא העצמה. דרך זו הינה דרך טובה לפתח נשים שהשכלתן אינה גבוהה לתפקידם סמך מקצועיים. אולם חסרונה בקושי למצוא פתרונות טובים ומלאים כשנתקלים בבעיות.

הדבר העיקרי שההכשרה מקנה לאנשים הוא תמיכה בהתמודדות. בשנים האחרונות התכנית נפתחת מאד ומשלבת בתוכה דרכי עבודה יצירתיות יותר.

הבעיות שאנו מוצאים כיום אצל המדריכות הן סביב הקושי להגדיר אופרציונלית את הפעילויות שלהן, המטרות והישגים, וכן לעבוד עם האמהות בדרכים חלופיות על ההסברים שנתונים בחוברות. היכולת להמחיש, לגזור הסברים אחרים, לשתף ולשקף נמוכה יחסית. המשובים שהן נותנות לאמהות דלים ולא מאפשרים העצמה.

אחד המודלים להעצמה של מדריכות הוא פתוח תהליכים מטה קוגניטיביים
ורפלקטיביים. שיתוף המללה של חוויות קבוצתיות, יכולה לשפר בו זמנית את מידת
הזיקה והמעורבות, לתת להן כלים אפרטיביים יותר להתמודד וידע רחב יותר.

נספח מס' 1

טבלה מס' התפלגות תשובות המדריכות (באחוזים מתוך סך כל התשובות) לשאלה "מה לדעתך מטרות התוכנית?".

הגד	מספר משיבים	יוצאות אתיופיה 20=N	אינן יוצאות אתיופיה 10=N
מטרות כלפי ילד			
הכנת הילד לכתה א	14	10	4
ילד לומד כישורים ספציפים [צביעה גזירה וכו']	14	8	6
פיתוח הילד באופן כללי	9	6	3
שהילדים ישתוו בהשגים עם הילדים הוותיקים בארץ	4	4	0
פיתוח הרגלי עבודה אצל הילד	4	0	4
ילד לומד את השפה העברית	3	1	2
בטחון עצמי לילד	3	3	0
השפעה של לקח ומוסר על הילד מהסיפורים	2	0	2
אינטראקציה בין אמא לילד			
קרבה בין אמא לילד	15	10	5
אמא תופסת מקום משמעותי אצל ילד בהקשר הקוגניטיבי	11	8	3
יצירת קירבה בין אמא לילד כך שתהיה משמעותית לו בעתיד [על רקע בעיות בעדה]	7	5	2
אמא תעזור לילד בגן	2	2	0
ילד לומד להעריך אמא	2	1	1

הגד	מספר משיבים	יוצאות אתיופיה 20=N	אינן יוצאות אתיופיה 10=N
מטרות כלפי האמא			
קידום הבטחון של האמא	5	4	1
אמא לומדת להציב גבולות והרגלי עבודה	5	0	5
פיתוח האם באופן כללי	8	5	3
אמא יוצאת מהבית	3	1	2
מטרות נוספות (תרבותיות)			
שינוי התפיסה החינוכית בבית	13	8	5
מעורבות הורים בבית ספר ובגן	2	1	1
תרומה לכל המשפחה	1	0	1
בעל מעריך יותר את אשתו	1	1	0
יצירת קשר בין אמהות בתכנית שיביא לקשר בין המשפחות	1	1	0
לאתר בעיות מיוחדות בגיל צעיר [כמו ליקויי למידה]	1	0	1
לא יודעת [לדבריה] להגדיר מטרה	1	1	0

נספח מס' 2

מה חשוב לך

משיבות מקרב ותיקות בארץ	משיבות מקרב יוצאות אתיופיה	מספר משיבים	הגד
מסגרת העבודה			
5	7	12	שאמא תחכה לי בזמן
5	1	6	עמידה במטלות
3	2	5	שיהיו הרגלי עבודה כשנכנסת לבית
2	2	4	לוודא ולבדוק התקדמות
0	4	4	ללמד
1	2	3	לשכנע שהתוכנית מועילה וטובה
1	1	2	שתהיה אווירה טובה בזמן ההדרכה
1	0	1	המטריצה
1	0	1	הבנת הנקרא
0	1	1	העברית
יחסים עם האם			
1	11	12	שיקבלו אותי יפה כשנכנסת לבתים
1	0	1	שאמא תספר מה שכואב לה
מטרות כלפי אמא וילד			
4	8	12	שאמא תלמד טוב את הילד
2	6	8	לשנות את התפיסה החינוכית המוטיווציה והמעורבות של ההורים ושל הילד
3	2	5	שיצליחו במה שמלמדת אותם
1	3	4	קשר טוב בין אמא לילד

משיבות מקרב ותיקות בארץ	משיבות מקרב יוצאות אתיופיה	מספר משיבים	הגד
מטרות כלפי אמא			
2	5	7	רגישות לאמא ועידוד
מטרות כלפי ילד			
0	4	4	שישתוו לישראלים
2	1	3	שמעמד האם יתחזק בעיני הילד
0	2	2	שילדים יצליחו בכתה א
1	0	1	שילד יצליח בגן
מטרות אישיות			
0	4	4	ללמוד

נספח מס' 3

התפלגות תשובות האמהות לשאלה: "מה למדת בתוכנית?"

נושא	סך כל התשובות	
למדתי דברים חדשים	5	29.4%
אני לומדת / משפרת עברית	3	17.6%
למדתי שמות של חפצים (ספל, מסמר, מספרים..)	2	11.8%
למדתי שחשוב לשבת עם הילד, ללמד אותו	2	11.8%
למדתי לעזור לילדים (לא רק לזה שבתוכנית)	2	11.8%
למדתי לשבת עם הילד, להקשיב לו	1	5.8%
מרחיבה את אוצר המילים של הילד	1	5.8%
לא למדתי דברים חדשים	1	5.8%
סה"כ	17	100%

נספח מס' 4

התפלגות תשובות הרכזות לשאלה "מהי הצלחה בעיניך?"

סך התשובות	הנושא
7	פידבק חיובי מהמשפחות
4	שיתוף פעולה של אמהות בבתים
3	אמהות נהנות
3	מדריכות מתקדמות
2	אמהות מתענינות מאוד בהעשרה במועדון
2	כשמדריכות ואמהות מרחיבות מעבר לחוברת בהקשר הקוגניטיבי
2	אמהות מגיעות למפגש במועדון
1	אין נשירה מהתוכנית
1	שיפור בכלל המשפה
1	יותר מעורבות בגן

נספח מס' 5

להלן נתונים דמוגרפיים של האמהות כפי שנאספו על ידינו.
שנת עלייה

שנתון שלישי N=22	שנתון שני N=11	שנתון ראשון N=15	תקופת עלייה
9.1% 2	18.2% 2		לפני מבצע משה
9.1% 2	27.3% 3	20.0% 3	בזמן מבצע משה
36.4% 8		20.0% 3	בין המבצעים
9.1% 2	36.4% 4	26.7% 4	מבצע שלמה
36.4% 8	18.2% 2	33.3% 5	לא ידוע

שנתון שלישי N=22	שנתון שני N=11	שנתון ראשון N=15	תעסוקה
63.6% 14	81.8% 9	53.3% 8	עקרת בית
36.4% 8	18.2% 2	26.7% 4	מועסקת
		20.0% 3	לא ידוע

שנתון שלישי	שנתון שני	שנתון ראשון	הורות
22.7% 5	18.2% 2	20.0% 3	חד-הורית
77.3% 17	81.8% 9	60.0% 9	נשואה
		20.0% 3	לא ידוע

שנתון שלישי	שנתון שני	שנתון ראשון	מצב כלכלי
45.5% 10	45.5% 5	20.0% 3	נמוך
13.6% 3		26.7% 4	בינוני
9.1% 2	18.2% 2	26.7% 4	גבוה
31.8% 7	35.4% 4	26.7% 4	לא ידוע

נספח מס' 6

השוואת שנתוני האמהות ע"ס מספר מימדים

הנושא	שנה ראשונה 15=N	שנה שניה 11=N	שנה שלישית 22=N
1. המדריכה עובדת עם ילד כשאמא נמצאת	33.3% 5		13.3% 2
2. אמא שמה גבולות	10.0% 3/2	31.8% 7/2	34.1% 15/2
3. מדריכה שמה גבולות	40.0% 6	36.5% 4	50.0% 11
4. קשר חם לילד עם אמא בזמן פעילות	51.1% 23/3	72.7% 24/3	47.0% 31/3
5. אדישות וריחוק בין אם וילד בפעילות	15.9% 7/2	36.6% 8/2	43.3% 13/2
6. אמא לומדת מתוך חיקוי וחזרה	20.0% 3	45.5% 5	36.4% 8
7. אמא מבינה את החומר הנלמד	46.7% 7	27.3% 3	54.5% 12
8. אמא מדברת הרבה	53.3% 8	54.5% 6	36.4% 8
9. אמא ממעטת לדבר	33.3% 5	27.3% 3	45.5% 10
10. אמא מדברת טוב	53.3% 8	63.6% 7	72.7% 16
11. אמא מדברת גרוע	33.3% 5	27.3% 3	13.6% 3
12. שימוש חופשי במושגים		26.3% 3	4.5% 1
13. שימוש במושגים בצמוד למטלה	53.3% 8	27.7% 8	54.5% 12
14. אם מבטאה תסכול, כעס, מתח		9.1% 1	31.8% 7
15. אם מבטאה סיפוק	66.7% 10	36.5% 4	36.4% 8
16. האם עצורה, נבוכה, אדישה	73.3% 11	45.5% 5	40.9% 9
17. אם משקיעה בלמידה	55.6% 25/3	63.6% 21/3	66.7% 44/3
18. אם עושה מה שחייבת ללא מוטיבציה	13.3% 6/3	30.3% 10/3	21.2% 14/3
19. רמת קשב של אם בינונית	6.6% 1	18.2% 2	18.2% 4
20. רמת קשב של אם גבוהה	66.7% 10	72.7% 8	72.7% 16
21. אם חסרת סבלנות, מבצעת במקום ילד		18.2% 2	9.1% 2
22. אם סבלנית כלפי לילד	40.0% 6	63.6% 7	36.4% 8
23. אם בעלת סמכות	20.0% 3	45.5% 5	22.7% 5
24. אם חסרת סמכות	26.7% 4	45.5% 5	36.4% 8

נספח מס' 7 הצגת מימדי השוני שבין המדריכות יוצאות אתיופיה ושאינן יוצאות אתיופיה

הנושא	מדריכות יוצאות אתיופיה 11=N	מדריכות שאינן יוצאות אתיופיה 28=N
מסגרת עבודה		
אחור	27.3% 3	3.6% 1
תגובה להפרעות		10.7% 3
התנהגות ילד		
התלהבות		25.0% 7
קוטע אמא	9.1% 1	21.4% 6
יחס בין אמא למדריכה		
מדריכה מובילה לימוד	54.5% 6	39.3% 11
יחס של הכרת תודה	18.2% 2	28.6% 8
סבלנות לקשיי האם	27.3% 3	42.9% 12
אין סבלנות		17.9% 5
יחס חם לאם, ענייני ותומך	81.8% 9	64.3% 18
התנהגות הנחיה כלפי אם		
העצמת אם נמוכה	54.5% 6	10.7% 3
העצמת אם בינונית	63.6% 7	60.7% 17
העצמת אם גבוהה	9.1% 1	7.1% 2
רמת הסבר בסיסית	9.1% 1	7.1% 2
רמת הסבר בינונית	90.9% 10	21.4% 6
רמת הסבר גבוהה		71.4% 20
משוב דל וסתמי	81.8% 6	64.3% 7
משוב טוב		21.4% 6
מתן רמזים לאם	36.4% 4	21.4% 6
גילוי תשובה	45.5% 5	10.7% 3
גמישות בהנחייה		17.9% 5
זימון התנהגות של אמהות		
יזמת אם נמוכה	81.2% 9	60.7% 17
יזמת אם בינונית - גבוהה	18.2% 2	25.0% 7
דרישה מאם נמוכה	18.2% 2	32.1% 9
דרישה מאם בינונית	54.5% 6	35.7% 10
דרישה מאם גבוהה		14.3% 4