

חינוך מודע-עוני

מחנכות כיתה מודעות-עוני

תוכנית המחקרים של קרן משפחת ליאון
דוח מחקר מסכם

צוות המחקר: אסף משולם, מיכל קרומר-נבו, עינת וגר אטיאס,
גליה זלמנסון לוי, לימור לוטן

שותפים לדרך

צוות המחקר, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב: ד"ר אסף משולם, בית הספר לחינוך; פרופ' מיכל קרומר-נבו, המחלקה לעבודה סוציאלית ע"ש שפיצר; ד"ר עינת וגראטיאס, המחלקה לעבודה סוציאלית ע"ש שפיצר; ד"ר גליה זלמנסון-לוי, בית הספר לחינוך; ד"ר לימור לוטן, המחלקה לעבודה סוציאלית ע"ש שפיצר.

רשת ברנקו וייס: אריאל פריאנטה, מנהל רשת בתי הספר האתגריים; ליאת אוליאל, מנחה ומלווה בתי ספר ברשת בתי הספר האתגריים.

קן משפחת ליאון: אריאלה וולה לניאדו, מנהלת תחום הידע ותוכנית המחקרים.
המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה: ד"ר מתן ברק, מנהל עיצוב ופיתוח.

אנו מודים למנהלי בתי הספר ולכל מחנכי ומחנכות הכיתות וצוותי ההוראה שהיו שותפים בפרויקט. מטעמי שמירה על פרטיות שמותיכם שמורים איתנו, אבל קולותיכם נשמעים בדוח המחקר ובאוגדן ובלעדיכם מחקר זה לא היה קיים.

אנו מודים לחגית קופרשטיין, המומנה על היחידה לקידום המקצועיות בחינוך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב על עזרתה.

לציטוט דוח זה: משולם, א', קרומר-נבו, מ', וגראטיאס, ע', זלמנסון-לוי, ג', ולוטן, ל' (2025). **חינוך מודע-עוני: מחנכות כיתה מודעות-עוני – דוח מחקר.** המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה.

עריכה: הדר אזולאי-ליברמן, מובילת תחום תקשורת ושיתוף בידע, המרכז לחקר הפדגוגיה שותפויות אקדמיה-שדה.

ינואר 2025

תוכן העניינים

7	תקציר
7	מטרות
8	מתודולוגיה
8	שיטת המחקר
8	איסוף נתונים
8	כלים איכותניים
9	כלים כמותניים
9	ממצאים
9	יחסי מחנכת-תלמיד/ה
10	יחסי מחנכת-כיתה – פדגוגיה מודעת-עוני
10	יחסי מחנכת-משפחות וקהילה
11	עבודת צוות, תמיכה והנחיה
12	תובנות ודיון
13	המלצות
15	מבוא
19	מסגרת תאורטית: גישה מודעת-עוני במערכת החינוך
20	עוני, השכלה ומוביליות חברתית
23	מחנכות כיתה
25	עוני, הדרה וחינוך כיתה
32	שאלות המחקר
34	מתודולוגיה
35	שותפים והליך
35	אוכלוסיית המחקר
36	שיטת המחקר
36	איסוף נתונים
38	ניתוח נתונים
40	ממצאים
43	פרק ראשון: השפעת הסדנאות על עמדות המורים
43	שינויים בגישות כלפי עוני
45	השפעת הסדנה

46	 חוויית ההשתתפות בסדנה
47	 פרק שני: יחסי מחנכת-תלמיד/ה, אתגרים ופרקטיקות להתמודדות עימם
47	 יחסי מחנכת-תלמיד/ה
47	 אתגרים הקשורים באופן שבו התלמידים תופסים את בית הספר ואת המחנכת
49	 אתגרים הקשורים באופן שבו המחנכות תופסות את המציאות של החיים בעוני
53	 אתגרים הקשורים בתפיסת המחנכת את תפקידה ואת יכולתה לבצע אותו
57	 פרקטיקות הנוגעות לקשר מחנכת-תלמיד/ה
57	 התעקשות על קשר אישי
59	 גישה דיאלוגית ביקורתית
61	 סיוע ביצירת מגוון אפשרי של סיפורי עתיד
63	 ראיית התלמידים ובני משפחותיהם כבעלי יכולת פעולה, המתנגדים לעוניים
65	 פרק שלישי: יחסי מחנכת-כיתה – פדגוגיה מודעת עוני, אתגרים ופרקטיקות
65	 אתגר בהצבת ציפיות גבוהות
66	 אתגר בפיתוח תוכניות לימודים רלוונטיות
67	 אתגר המענה לצרכים חומריים
68	 פרקטיקות ביחסי מחנכת-כיתה
68	 חיזוק המוטיבציה באמצעות אמונה ביכולתו של התלמיד והצבת רף ציפיות גבוה
69	 העשרת ידע עולם בכיתה ויצירת ידע רלוונטי
70	 שילוב של הישגיות והערכה אלטרנטיבית – בניית תחושת ערך
71	 מציאת דרכים למילוי צרכים חומריים
73	 פרק רביעי: יחסי מחנכת-משפחה וקהילה, אתגרים ופרקטיקות
73	 מחנכות ומשפחות בעוני
76	 בניית מערכת יחסים המבוססת על אמון ויחסים דיאלוגיים עם ההורים
77	 עבודה רפלקטיבית ופיתוח תודעה ביקורתית
77	 דרכים לפירוק מצבי מתח וקונפליקט באמצעות דיאלוג
78	 הכרה בידע של ההורים והתייעצות איתם
78	 פעולות לשמירת התקווה
81	 פרק חמישי: עבודת צוות, תמיכה והנחיה, אתגרים ופרקטיקות
81	 אתגרים העומדים בפני מחנכות כחלק מצוות
84	 פרקטיקות בעבודת המחנכת כחלק מצוות
84	 עבודה מתוך עמדה מקצועית של תיאוריה ביקורתית
87	 עבודת צוות מבוססת יחסי שיתוף ושותפות

92	דיאלוגיות בתהליכי העבודה וקבלת החלטות
95	סדירויות ארגוניות לתמיכה בצוות
97	דיון ומסקנות
97	ממצאים כמותניים – השפעת הסדנה על פיתוח מודעות לעוני
99	ממצאים איכותניים – מחנכות כיתה כאינטלקטואליות משנות מציאות
103	המלצות והשלכות יישומיות
103	מגבלות והמלצה למחקרי המשך
104	מקורות

תקציר

דוח זה מסכם מחקר על מחנכות כיתה מודעות-עוני, שיצא לדרך בעקבות קול קורא בנושא חינוך כיתה מטעם תוכנית המחקרים של קרן משפחת ליאון. למחקר כמה שותפים: קרן משפחת ליאון, הפועלת לקידום שוויון הזדמנויות וחינוך לערכים במערכת החינוך; רשת החינוך ברנקו־וייס, המבקשת לממש מודלים פדגוגיים למיצוי הפוטנציאל של כל תלמיד ותלמידה; המרכז לחקר הפדגוגיה שותפויות אקדמיה-שדה, חוקרים וחוקרות מבית הספר לחינוך ומהמחלקה לעבודה סוציאלית באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

מטרות

המחקר מבוסס על הבנה תאורטית של עוני כהפרה של זכויות אדם הגובה מחירים כבדים מיחידים, ממשפחות ומהחברה כולה, ועל ניסיון רב בהכשרה וליווי של נותני שירות מתחומי העבודה הסוציאלית והייצוג המשפטי לעבודה מודעת-עוני. המחקר מתבסס גם על ההבנה כי חינוך הוא כלי חשוב ומרכזי המביא למוֹבִּיליות (ניעות) חברתית, ועל הכרת הקשר, שאינו מפוענח עד תום, בין עוני לבין הישגים לימודיים נמוכים. מתוך כך ביקשנו לחשוף את המחנכות שהשתתפו במחקר לתפיסה ביקורתית של עוני, ולשתף איתן פעולה בשכלול של פרקטיקות פדגוגיות מתוך פרספקטיבה זו. למחקר שתי מטרות:

1. ללמוד על האתגרים שאיתם מתמודדות מחנכות העובדות עם נוער בעוני ובהדרה חברתית ובני משפחותיהם ועל הפרקטיקות המשמשות אותן.
2. לפתח יחד עם מחנכות כיתה מודעות לעוני והדרה חברתית, וכן פרקטיקות חינוכיות התומכות בה בהתבסס על הפרדיגמה של מודעות לעוני שפותחה בעבודה סוציאלית.

באופן ספציפי שאלות המחקר הן:

1. מהם האתגרים העומדים בפני מחנכות כיתה בעבודתן החינוכית עם תלמידים החיים בעוני והדרה?
2. מהן הפרקטיקות של מחנכות כיתה בעבודתן החינוכית עם תלמידים החיים בעוני והדרה?

מתודולוגיה

המחקר נערך בשני בתי ספר אתגריים של רשת ברנקוויס. מכון ברנקוויס מפעיל רשת של בתי ספר בשתי מסגרות: שמונה בתי ספר שש שנתיים, ו-14 בתי ספר המכונים "בתי ספר אתגריים". אלו האחרונים פועלים בפריפריה החברתית והגאוגרפית עם נוער בסיכון ובשניים מהם התמקד מחקרנו.

שיטת המחקר

שיטת המחקר מתבססת על מחקר פעולה משותף (Kemmis & McTaggart, 2005), לצד מרכיבים של איסוף נתונים איכותני וכמותני. בלב המחקר עמדה סדנה משותפת לצוותים של בתי הספר ולצוות המחקר אשר הוכרה לגמול השתלמות עבור המחנכות והמורות. הסדנה כללה עשרה מפגשים בכל בית ספר, ובהם השתתפו כל אנשי ההנהלה, מחנכות, מורות וצוות המחקר. בסך הכול השתתפו בסדנאות 46 מחנכות ומורות משני בתי הספר. במפגשים נערכו דיונים שמטרתיהם היו לעורר הבנה ביקורתית של עוני במערכת החינוך, לפתח אצל המשתתפים יכולת לבחון באופן רפלקטיבי אירועים מתוך הניסיון המקצועי שלהם ולפתח באופן משותף פרקטיקות פדגוגיות מודעות-עוני. בתום הסדנה הגישו חברות הצוותים עבודת חקר אישית המתבססת על אירועים שעומם התמודדו, על תובנות מהסדנה ועל ניתוח רפלקטיבי. המחקר אושר על ידי המדען הראשי במשרד החינוך ועל ידי ועדת האתיקה של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. כל המחנכות וצוותי החינוך שהשתתפו במחקר חתמו על טופס הסכמה מדעת.

איסוף נתונים

להלן מפורטים הכלים ששימשו אותנו לאיסוף נתוני המחקר.

כלים איכותניים

1. תיעוד כל מפגשי הסדנאות בכתב.
2. 16 ראיונות עומק חצי-מובנים עם מחנכות ומנהלים משני בתי הספר. הראיונות ארכו בממוצע כשעה, ונועדו לאפשר הבנה של חוויות המחנכות בעבודה עם תלמידים מרקע של עוני והדרה. מדריך הראיון כלל התייחסות למצבם של התלמידים בבית הספר, לאופן שבו המורות חוות את מצב התלמידים ולאופן שבו הן ובית הספר סבורים שיש להתמודד עם האתגרים החינוכיים הקשורים בעוני.
3. 44 משימות חקר מסכמות שכתבו המחנכות בתום הסדנאות.

כלים כמותניים

כללנו מרכיב קוואנטיטטי במחקר (Handly et al., 2018) שכלל שימוש בשאלונים עם קבוצת הניסוי לפני השתתפות בסדנה ואחריה ($N=31$), וכן קבוצת בקרה לא רנדומלית. עשינו שימוש בשאלון מתוקף לבחינת מודעות לעוני (Weiss-Dagan & Krumer-Nevo, 2022). בשאלון שלוש פריטים על פני שני ממדים: הממד הראשון – הסבר הסיבות לעוני על הרצף שבין הסבר שמרני (לדוגמה, "אנשים חיים בעוני בגלל שהם מעדיפים לחיות על חשבון הכלל", "אנשים רבים החיים בעוני לא עושים מאמצים מספיקים כדי לצאת ממצבם") ובין הסבר ביקורתי (לדוגמה, "גם אם אנשים בעוני יתאמצו מאוד, יהיה להם קשה לשנות את מעמדם החברתי", "עוני קיים בעיקר בגלל המדיניות החברתית-כלכלית של הממשלה"). הממד השני – ממד ההיבטים הסימבוליים הבינאישיים של העוני בין חוסר מודעות להאחרה ותגובה רגשית של רתיעה, פחד וחשדנות כלפי אנשים בעוני (לדוגמה, "אנשים החיים בעוני מרוצים מכך שהם מתקיימים מקצבאות", "אני כועס/ת על אנשים שחיים בעוני כי הם מנצלים את מערכת הקצבאות") לבין מודעות למחירים הבינאישיים הכרוכים בעוני ותגובה רגשית של קרבה (לדוגמה, "אנשים רגילים לדבר על אנשים החיים בעוני ולא איתם", "אני חושב שיש לי מה ללמוד מאנשים החיים בעוני").

גייסנו שתי קבוצות בקרה וולונטריות ($N=43$ קבוצת בקרה לפני; $N=34$ קבוצת בקרה אחרי) מצוותי חינוך מבתי ספר אתגריים אחרים של ברנקוויליס כדי להעריך את השפעת הסדנה ולצמצם את ההשפעה האפשרית של משתנים חיצוניים על שינוי בעמדות בקבוצת הניסוי. מדדנו את המודעות לעוני בקבוצות הניסוי והבקרה לפני המפגש הראשון ובסוף המפגש האחרון.

ממצאים

מניתוח הממצאים האיכותניים עלו ארבע תמות המציגות מעגלים שונים בעבודתה של מחנכת הכיתה. ארבע התמות עוסקות ביחסי מחנכת-תלמיד/ה; ביחסי מחנכת-כיתה; ביחסי מחנכת-משפחות וקהילה; ועבודה צוותית ובית-ספרית. ביחס לכל אחת מהתמות אנו מתארים את האתגרים העומדים בפני מחנכות הכיתה, וכן פרקטיקות רלוונטיות שהציעו הצוותים לאתגרים אלו.

יחסי מחנכת-תלמיד/ה

התמה הראשונה עוסקת במערכת היחסים שבין מחנכת הכיתה לתלמידים ולתלמידות החיים בעוני וחווים הדרה. מהמחקר עלו שבעה אתגרים בקשר מחנכת-תלמיד/ה:

1. שני אתגרים הנובעים מחוויות עבר של התלמידים בעוני ואשר משפיעים על האופן שבו הם תופסים את מחנכות הכיתה: מחנכת הכיתה נתפסת כחלק מהמסד או כ"מנותקת"; וכן אובדן ציפיות מעולם המבוגרים. מחנכות הכיתה תיארו כיצד תפיסות אלו השפיעו על האתגר הראשוני שעסק בהבניית קשר ויצירת יחסי אמון עם התלמידים.
2. ארבעה אתגרים הקשורים בקריאת המציאות של החיים בעוני והשפעתם על אופן הפעולה של המחנכת: פער בין תפיסת המחנכת לתפיסת התלמיד לגבי מושגים של בחירה ואחריות אישית; זיהוי של הזדמנויות מוגבלות וחסמים בחיי התלמידים; דילמות אתיות ומקצועיות; אך גם הכרה ביכולת הפעולה של התלמידים והתנגדותם לחיים בעוני.
3. לצד כל אלו קיים אתגר אישי משמעותי בעבודת מחנכות הכיתה הנובע מחוויות רגשיות עוצמתיות והצפה רגשית של המחנכות.

מחנכות הכיתה תיארו ארבע פרקטיקות לאתגרים שתוארו מעלה הנוגעים לקשר האישי בין המחנכת לתלמידיה: התעקשות על קשר אישי; פיתוח גישה דיאלוגית ביקורתית; סיוע ביצירת מגוון אפשרי של סיפורי עתיד; וראיית התלמידים ובני משפחותיהם כבעלי יכולת פעולה, המתנגדים לעוניים.

יחסי מחנכת-כיתה – פדגוגיה מודעת-עוני

התמה השנייה עוסקת בהבטים פדגוגיים. מהמחקר עלו שלושה אתגרים מרכזיים העומדים בפני מחנכת הכיתה: אתגר בהצבת ציפיות גבוהות; אתגר בפיתוח תוכניות לימודים רלוונטיות וקיום תהליכי הערכה מתאימים; ואתגר המענה לצרכים חומריים.

צוותי החינוך ציינו ארבע פרקטיקות להתמודדות עם אתגרים אלו: חיזוק המוטיבציה באמצעות אמונה ביכולתו של התלמיד והצבת רף ציפיות גבוה; העשרת ידע עולם בכיתה ויצירת ידע רלוונטי; שילוב של הישגיות והערכה אלטרנטיבית – בניית תחושת ערך; מציאת דרכים למילוי צרכים חומריים.

יחסי מחנכת-משפחות וקהילה

התמה השלישית עוסקת במערכת היחסים שבין המחנכות למשפחה ולקהילה. הממצאים העלו תמונה מורכבת של האופן שבו מחנכות תופסות את המשפחות של התלמידים הנמצאים בעוני ובהדרה ושל האתגרים הכרוכים בהתגברות על דעות קדומות ושיפוטיות כלפי ההורים. גם כאן עלו קשיים רגשיים שבאו לידי ביטוי בעיקר בעת ביקורי בית והיחשפות לתנאי החיים של התלמידים ומשפחותיהם.

צוותי החינוך ציינו כמה פרקטיקות, ובהן: בניית מערכת יחסים המבוססת על אמון ויחסים דיאלוגיים

עם ההורים; עבודה רפלקטיבית ופיתוח תודעה ביקורתית המאפשרת בירור מעמיק של עמדות אישיות ותפיסות מוטעות; מציאת דרכים לפירוק מצבי מתח וקונפליקט באמצעות דיאלוג; הכרה בידע של ההורים והתייעצות איתם; נקיטת פעולות לשמירת התקווה.

עבודת צוות, תמיכה והנחיה

התמה הרביעית עוסקת בעבודה צוותית ובית־ספרית, בתמיכה ובהנחיה. הממצאים העלו שני אתגרים מרכזיים העומדים בפני מחנכות כחלק מצוות: אתגר השחיקה והתמודדות עם מצבי משבר ברמה יום־יומית; ואתגר ההתמודדות עם צרכים מתנגשים ומדיניות בית־ספרית קיימת.

צוותי החינוך ציינו כמה פרקטיקות להתמודדות עם אתגרים אלו. הללו נגעו לראיית תפקיד המחנכת מתוך עמדה ביקורתית המבקשת לאתגר את יחסי הכוחות החברתיים הקיימים וכללו: תהליכי למידה בצוות; פיתוח חשיבה רפלקטיבית ובחינה מתמדת של הפעולות ביחס לעקרונות ביקורתיים; וסימון ייחודיות וגאווה.

כמו כן הוצעו פרקטיקות בדמות עבודת צוות מבוססת שיתוף ושותפות, שבמסגרתה פיתחו הצוותים עבודה מערכתית מעמדה של שותפות; יחסי תמיכה וגיבוי צוותיים ודיאלוגיות בתהליכי העבודה וקבלת ההחלטות.

הממצאים הכמותניים של המחקר מלמדים על שינויים בגישות של צוותי החינוך לעוני בעקבות השתתפות בסדנה. התוצאות הראו כי לאחר הסדנה ההסברים של המחנכות לגבי הסיבות לעוני היו יותר מבניים וביקורתיים ופחות אינדיווידואליים (ממוצע = 3.59, סטיית תקן = 0.53) בהשוואה ללפני הסדנה (ממוצע = 3.34, סטיית תקן = 0.53), עם ערך t של 2.18 ($df = 22$) וערך P של 0.02. באופן דומה ההבנה של השפעת העוני על היחסים הבין־אישיים הייתה גבוהה בהרבה לאחר הסדנה (ממוצע = 3.93, סטיית תקן = 0.48) מאשר לפני (ממוצע = 3.82, סטיית תקן = 0.45) עם ערך t של 1.98 וערך P של 0.03. זאת בעוד בקבוצת הביקורת נמצא תהליך הפוך של ירידה ניכרת בהסברים המבניים לעוני בין המדידה הראשונה (ממוצע = 3.29, סטיית תקן = 0.54) לבין המדידה השנייה (ממוצע = 3.06, סטיית תקן = 0.43).

לגבי השפעת הסדנה על המשתתפות בה, ניתוח הסטטיסטיקה התיאורית של שאלון ההערכה של הסדנה חשף כי כל סוגי ההשפעה היו מעל הממוצע (3). תחום הרפלקסיביות הציג את ההשפעה הגבוהה ביותר, בעוד תחום העניין הציג את ההשפעה הנמוכה ביותר.

הניתוח של ההערות הפתוחות על ההשתתפות בסדנה חשף שתי קטגוריות: השפעה והצעות לשיפור. המשתתפים דיווחו על ארבעה סוגי השפעה של הסדנה: ידע, מחשבה, מודעות ורגש. חלק מהם ציינו כי רכשו ידע בעל ערך לעבודתם (למשל, "רכשתי ידע משמעותי לעבודה שלי"). אחרים כתבו כי הסדנה היוותה מקור השראה למחשבות על עבודה עם בני נוער בסיכון (למשל, "הפגישות אפשרו לי לעצור ולחשוב לעומק על דברים"). חלק ציינו כי הם רכשו מודעות ויכולת לחשיבה רפלקסיבית לגבי ההתנהלות שלהם עם תלמידים (למשל, "זה הביא להעלאת מודעות לתהליכים פנימיים, ובכך חיזק את תחושת המטרה והמשמעות בעבודתי"). חלק מהמשתתפים הדגישו את ההשפעה הרגשית של הסדנה עליהם (למשל, "הפגישות נגעו בי והדהדו בי"). מעטים ציינו רגשות שליליים בעקבות ההתמקדות בעוני ובהדרה (למשל, הסדנה הייתה מרתקת, אם כי לעיתים היה קשה, במיוחד לאור הנתונים והסיפורים הקשורים לעוני").

המשיבים על השאלון הציעו כמה דרכים לשיפור הסדנה, למשל: סיפוק חומרים כתובים; אפשר דיונים רבים יותר בקבוצות קטנות; ניתוח מקרים יחד; קבלת כלים ספציפיים לטיפול באינטראקציות מורכבות עם תלמידים; העשרת הסדנה בראיונות עם תלמידים או בוגרי בית ספר; ומתן הצגה מקיפה יותר של סוגיות תאורטיות.

לסיכום, המשתתפים מצאו את הסדנה משמעותית, מעוררת תגובות רגשיות ומחשבות חדשות.

תובנות ודיון

המחקר לימד על האתגרים הרבים העומדים בפני מחנכות כיתה וצוותי חינוך העובדים עם ילדים בעוני והדרה; אתגרים שמקורם ברמת המדיניות, ובכללה פיתוח תוכניות לימוד מותאמות והקצאת משאבים ראויים, וכן הכשרה חסרה והיעדר מנגנוני תמיכה ופיתוח מקצועי מספקים במהלך העבודה. כמו כן עלו אתגרים הקשורים לרמה האישית והרגשית ולאופן שבו המחנכות תופסות את המקצוע שלהן.

מהמחקר למדנו על היצירתיות הרבה של צוותי החינוך ביצירת פתרונות ודרכי התמודדות עם אתגרים אלו, ותיארנו אותם באוגדן "חינוך מודע־עוני: פרקטיקות למחנכות כיתה וצוותי הוראה". אולם ברור כי נדרשת עבודה רחבה, שחורגת מיכולותיה של מחנכת אחת או בית ספר אחד. ממצאי החלק הכמותני חשפו גם את המנעד הקיים בצוותים של בתי הספר בנוגע לאופן שבו הם תופסים עוני ומתמודדים עימו. הממצאים הכמותניים מלמדים כי מחנכות הכיתה וצוותי החינוך נהנו מחשיפה לפרספקטיבה ביקורתית על עוני ומדיון רפלקסיבי על אירועים בבית הספר הקשורים לעוני ואף הביעו רצון להמשיך

ולמעשה את הידע והכישורים שלהם.

שתי תובנות מרכזיות שעלו מהמחקר נוגעות להגדרת תפקידה של מחנכת שבביתתה תלמידים בעוני ובהדרה, ועל החשיבות שבמעגלי התמיכה, הליווי והפיתוח המקצועי ברמת בית הספר. נוסף לכול נדרשים מעגלי שינוי מדיניות אשר יאפשרו את כל אלו.

למידה על תפקידה של מחנכת בית: תהליך הלמידה מבוסס על תפיסת הצוות והמחנכות בתוכן כ"אינטלקטואליות משנות מציאות" – כלומר כאלו המשלבות בין עמדות תאורטיות המתהוות מתהליכי הפיתוח המקצועי, לבין היישום שלהן בחיי היום-יום. כדי לייצר פעולה מבוססת עמדה, כפי שמצופה בחינוך מודע-עוני, יש לקיים תהליך טרנספורמטיבי בתוך הצוות של התפתחות תודעה ושינוי נקודת המבט. ההנחה היא שביצוע אותה פעולה מעמדה של חינוך מודע-עוני תייצר השפעה עמוקה יותר מאשר פעולה שאינה מכוונת לכך. עם זאת חשוב לשים לב שהתפתחות התודעה ופיתוח שפה מודעת-עוני ללא יישום הפרקטיקות המלוות אותה לא יביאו לשינוי במצבם של התלמידים החיים בעוני.

תמיכה צוותית, בית-ספרית, רשותית ומדינית: כחלק מתהליכי העבודה וההדרכה בצוות, ותחזוקת הידע והחשיבה הביקורתית, בית הספר מפתח בהדרגה מונחים ייחודיים המשמשים לתקשורת בתוך צוות המחנכות והמורות. מדובר בשפה מתפתחת ומתעדכנת שמטמיעה את עקרונות הכבוד ההדדי, הדיאלוגיות, השוויוניות ופירוק יחסי הכוח לצד התובנות לגבי ייחודיותו של בית הספר ביישום חינוך מודע-עוני. פיתוח השפה, החשיבה הביקורתית והפרקטיקות הנלוות לא יכול להצליח ללא תמיכה משמעותית מצד הרשויות המקומיות והארציות. מחנכות הכיתה לבדן לא יצליחו לחולל את השינויים הדרושים. לכן המהלכים המתוארים במחקר צריכים לעבוד בזמנית מהשטח מעלה, ובמקביל להיות מוזנים חזרה מתמיכה, גיבוי ומשאבים המגיעים מלמעלה מטה.

המלצות

בהתחשב בממצאים, אנו ממליצים לקדם מדיניות של אימוץ עמדה חינוכית מודע-עוני, לפתח דרכים להכשרת מחנכות ומורות למודעות לעוני ברוח הסדנה במחקר זה, וכן להקצות משאבים לפיתוח והכשרה של מורים בתחומים אלו, תוך ליווי מחנכות וצוותים בעבודתם היום-יומית.

למרות הממצאים החיוביים של מחקרנו, אנו מסכימים עם טענתו של גורסקי (Gorski, 2016) לגבי הנחיצות של התייחסות שורשית לבעיית העוני ברמה רחבה, וכי היא חיונית להשגת שוויון בר-קיימא. המחקר של תימור-שליון ועמיתים (Timor-Shlevin et al., 2023) מחזק את העמדה הזאת.

אינדיווידואלים ומשפחות חוו צמיחה נרחבת לאחר שנתיים שבהן קיבלו התערבויות אינטנסיביות מודעות עוני מעובדים סוציאליים. עם זאת רוב המשפחות עדיין נתקלות בחוסר יציבות כלכלית שדורש תמיכה מקיפה וארוכת טווח.

מבוא

דוח זה מסכם מחקר שביקש לעמוד על האתגרים בחינוך והוראה של תלמידים ממשפחות החיות בעוני ולפתח פרקטיקות מודעות-עוני למחנכות כיתה. המחקר החל בעקבות קול קורא בנושא חינוך כיתה של תוכנית המחקרים מטעם קרן משפחת ליאון, ונעשה בשיתוף עם בתי הספר האתגריים של רשת ברנקוֹוייס והמרכז לחקר הפדגוגיה: שותפויות אקדמיה-שדה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

לצד הדיון החשוב על מקומה של מחנכת הכיתה בבתי הספר בישראל (צימרמן, 2008; ראזר ופרידמן, 2020; גוטמן, 2021; בכר, 2022; Sapir & Mizrahi-Shtelman, 2023) ובייחוד בהקשר של צמצום פערים וקידום שוויון הזדמנויות, אנו עדים לתהליך הפוך של גידול מתמשך בפערים הכלכליים במדינות רבות ובכללן ישראל. ההבנה שיש להתאים את מערכות החינוך לצורכיהם של תלמידים החיים בעוני לשם צמצום פערים וקידום שוויון חברתי הביאה להתפתחותן של תוכניות ייחודיות, המציעות בין היתר גישה של "אוריינות להוגנות" (equity literacy) (Bibby et al., 2017; Gorski, 2013; Gorski & Swalwell, 2023). בה בעת בשנים האחרונות נשמעים בישראל קולות דומים הקוראים לייצר מערכות חינוך "מודעות-עוני" (דוח הוועדה לקביעת מדיניות למאבק בעוני, 2014; מנדל-לוי, 2021; Steinberg & Krumer-Nevo, 2022). הפרדיגמה של "מודעות לעוני" פותחה במקור בעבודה סוציאלית בידי פרופ' מיכל קרומר-נבו, ויושמה בעשור האחרון בהיקף ארצי בידי משרד הרווחה והביטחון החברתי (קרומר-נבו, 2015; 2022; קרומר-נבו ואחרים, 2019). בעקבות המהלך של משרד הרווחה והביטחון החברתי, גם במשרד המשפטים פותחו כלים משפטיים מודע-עוני (קרומר-נבו ואחרים, 2024).¹

במסגרת המהלך של משרד הרווחה והביטחון החברתי פותחו תוכניות, פרקטיקות והכשרות ייחודיות למודעות לעוני המיועדות לאנשי מקצוע. מחקרים מלמדים על הצלחתן של התוכניות השונות הן בשיפור המצוקה הכלכלית של המשתתפים בהן, והן בשיפור היחסים הטיפוליים בין עובדים סוציאליים ובין האוכלוסייה שהם מלווים (Timor-Shlevin et al., 2023). כמו כן, מחקרים שבחנו את ההכשרה למודעות לעוני מעלים כי ההכשרה הביאה להבנה מעמיקה של מצב העוני בקרב העובדים הסוציאליים וכן לשינוי בעמדותיהם לכיוון של עמדות אמפתיות יותר (Weiss-Dagan & Krumer-Nevo, 2022).

¹ המהלכים ליישום הפרדיגמה במשרד הרווחה והביטחון החברתי ובמשרד המשפטים נעשו בשיתוף פעולה הדוק של המשרדים הממשלתיים וג'וינט-אשלים.

המחקר הנוכחי, שהוא תוצר של שותפות אקדמיה-שדה, מתבסס על הידע הרב – ידע תאורטי, פרקטי והכשרתי – שנצבר בפיתוח עבודה סוציאלית מודעת-עוני, לשם פיתוח חינוך מודע-עוני. אף שיש בין עבודה סוציאלית לבין חינוך מן המשותף, ברור כי בתחום החינוך אין להשתמש בפרקטיקות מודעות-עוני שפותחו כדי לענות על צורכיהם של עובדים סוציאליים. המחקר הנוכחי ביקש אפוא לפתח מיומנויות ופרקטיקות חינוכיות מודעות-עוני תוך התייחסות לתפקידים של בתי ספר בחברה הישראלית, להקשר הפרופסיונאלי של מחנכות כיתה ולאתגרים שאיתם הן מתמודדות.

במחקר הנוכחי נוצר שיתוף פעולה בין חוקרים וחוקרות מתחום החינוך, שהם מומחים בפדגוגיה ביקורתית ובפדגוגיה רלוונטית תרבות, לחוקרות מתחום העבודה הסוציאלית, אשר פיתחו את גוף הידע של מודעות לעוני והובילו את המהלך במשרד הרווחה. צוות המחקר קיים מחקר פעולה משתף עם צוותי החינוך בשני בתי ספר של רשת ברנקו־וייס. מחנכות כיתה וצוותי בתי הספר השתתפו בסדנאות למידה ובהמשך בפיתוח של כלים פדגוגיים ופרקטיקות חינוכיות מודעות-עוני. השותפות עם בתי הספר של ברנקו־וייס אפשרה ללמוד מהידע והניסיון הרב שקיים בקרב צוותי החינוך בבתי הספר של הרשת, בייחוד בבתי הספר האתגריים, העובדים עם אוכלוסיות בעוני. דוח זה מציג את הממצאים שהעלו במחקר.

הדוח נפתח בהצגה של הבסיס התאורטי של מודעות לעוני במערכת החינוך ושל הידע הקיים בנוגע לאתגרים שבקיומה של פדגוגיה מודעת-עוני; הוא נמשך בתיאור המתודולוגיה ששימשה במחקר, ומציג את הממצאים המרכזיים שעלו במחקר. מוצגים ממצאים איכותניים הנוגעים לארבעה מרכיבים בעבודתה של מחנכת כיתה: היחסים האישיים של מחנכת כיתה עם תלמידיה; פדגוגיה מודעת-עוני בכיתה; יחסי המחנכת עם ההורים והקהילה; וכן היבטים הנוגעים לעבודת צוות ולעבודה בית-ספרית ולתמיכה והנחיה של מחנכת הכיתה נוכח האתגרים המרובים שמזמנת לה עבודה עם תלמידים בעוני. מוצגים גם ממצאים כמותניים בנוגע לתרומת הסדנאות לשינוי עמדותיהן האישיות של מחנכות כיתה כלפי עוני. הממצאים הכמותניים מעידים על הרלוונטיות של הסדנאות שנערכו עם המחנכות כאמצעי להכשרה מקצועית של אנשי חינוך למודעות לעוני.

המחקר מציג הן תרומה תאורטית והן תרומה יישומית. ברמה התאורטית אנחנו מבקשים לאתגר את השיח הקיים על תפקידה של מחנכת הכיתה ולתרום לפיתוח הידע בדבר התנאים הדרושים כדי שבתי הספר יעשו רלוונטיים גם לתלמידים המתמודדים עם עוני והדרה. עוד אנחנו מבקשים לאשש את החשיבות שבשיתוף הפעולה בין אקדמיה לבין השדה בפיתוח פרקסיס חינוכי. מבחינה יישומית מחקר

זה תורם לפיתוח כלים של פדגוגיה מודעת־עוני. כדי לענות על צורכיהם של מחנכות ואנשי חינוך, נוסף לדוח זה פורסם גם אוגדן שכותרתו "חינוך מודע־עוני: פרקטיקות למחנכות ביתה וצוותי הוראה", המפרט את מרב הפרקטיקות ומציג גם דיון בתיאורי מקרה.

מסגרת תאורטית:

גישה מודעת־עוני במערכת החינוך

דיון בגישה מודעת־עוני בחינוך ובמקומה של מחנכת הכיתה בקידום פדגוגיה מודעת־עוני מצריך דיון במושגים עוני והדרה. יש לדון גם בקשר שבין עוני, השכלה ומוביליות חברתית, בתפקידן של מחנכות הכיתה ובאתגרים שאיתם הן מתמודדות נוכח תלמידים החיים בעוני והדרה.

עוני משפיע על כמחצית מילדי העולם ועל 28.2% מילדי ישראל (המוסד לביטוח לאומי, 2023). המוסד לביטוח לאומי, המפרסם אחת לשנה את שיעורי העוני בישראל, מגדיר עוני כהכנסה שהיא נמוכה באופן חריג מרמת החיים המקובלת בחברה. על פי הגדרה זו עוני הוא קטגוריה כלכלית הקשורה בהכנסה בלבד. אולם תאוריות עכשוויות ביחס לעוני מרחיבות את המושג ורואות בו קטגוריה חברתית הנוגעת להזדמנויות החברתיות הפתוחות בפני ילדים והוריהם לחיות חיים משמעותיים, למצות את עצמם ולתרום לחברה (קרומר־נבו, 2022; Lister, 2023). בהתבסס על הגדרה של האו"ם (McKinney, 2014), הפרדיגמה של מודעות לעוני מציעה לראות בעוני הפרה של זכויות אדם המתבטאת בשלושה תחומי חיים מרכזיים: מחסור כלכלי; הפרה של זכויות להזדמנויות חברתיות, לדיון הולם, לבריאות טובה, לתעסוקה הוגנת, לחינוך ולרווחה מיטיבים – הפרה זו קשורה ליחסים שבין האדם והמדינה; הפרה של הזכות לכבוד ולתחושת ערך, שכן אנשים החיים בעוני סובלים מהתעלמות, זלזול, אפליה, הדרה וניכור מצד מי שאינם חיים בעוני – תחום זה מתרחש במישור היחסים הבין־אישיים. הקישור בין עוני לבין יחסים בין־אישיים בא לידי ביטוי באופן כואב במיוחד ביחסים בין אנשים בעוני ובין נציגי הממסד – מחנכות ומורות, עובדות סוציאליות ופסיכולוגיות, שוטרות ושוטרים, רופאות ורופאים, פקידים בשירותים חברתיים ומנהלים.

באופן כללי ובקיצור נמרץ, מודעות לעוני כוללת את התובנות האלה (קרומר־נבו, 2015; 2022):

תפיסה מבנית־ביקורתית של עוני: עוני אינו תוצר של ליקויים פסיכולוגיים או התנהגות לקויה של אנשים החיים בעוני, אלא של מבנים חברתיים לא צודקים ולא שוויוניים. השיח הציבורי המקובל מכון לראייה אינדיבידואלית של עוני, שלפיה עוני הוא תוצר של התנהגות לא אחראית, פתולוגיות מוסריות, ליקויים קוגניטיביים או בחירות מוטעות. שיח זה עושה רדוקציה לאנושיותם של אנשים בעוני ומחבל ביכולתם של אנשי מקצוע להתייבב לצידם של מי שחיים בעוני.

תפיסה של אנשים החיים בעוני כאנשים אקטיביים הנאבקים בעוניים: אנשים החיים בעוני נאבקים בעוניים באופן מתמיד ויום־יומי. העובדה שאינם מצליחים "לנצח את העוני" ולהיחלץ ממנו אינה מעידה שאין הם עוסקים במאבק בעוני. הם עדיין מתמודדים עם עוני משום שנכון לרגע זה, הם טרם הצליחו במאבקם המערב התמודדות עם מבנים חברתיים ומוסדיים רבי־עוצמה. כיוון שאנשים אינם מנצחים את העוני, המאבק שלהם הופך להיות מאבק שקוף, והאקטיביות של אנשים בעוני והתנגדותם למצוקה אינן זוכות להכרה בקרב הציבור הרחב.

ידע מתוך קרבה: כדי להבין את החסמים שאיתם מתמודדים אנשים בעוני ואת חוויות החיים שלהם, אנשי מקצוע צריכים לפתח ידע מתוך קרבה, כלומר עליהם לפתח יחסי אמון ושותפות עם אנשים בעוני וכן להכיר בידע שלהם על אודות הקשיים שאיתם הם מתמודדים ועל הדרכים להתמודד איתם.

התייצבות לצד: כדי לפתח דרכי התערבות אפקטיביות על אנשי המקצוע לזהות את מאבקם של אנשים בעוניים ולהתייצב לצידם במאבק זה, להסיר חסמים העומדים בפניהם ולחזק אותם על מאמצייהם. הפרקטיקה הנובעת מעמדה זו מציבה במרכז, זה לצד זה, את הצרכים החומריים, את הצורך של תלמידים בהזדמנויות חברתיות ואת צורכיהם הרגשיים והחברתיים, ובפרט את הצורך בחוויות של כבוד וערך.

אם נבחן עוני מפרספקטיבה זו, נזהה כי עוני כולל קשת תופעות המשלבות רכיבים של מצוקה כלכלית ומעמדית עם מצוקה אישית וחברתית. לעיתים קרובות המצוקה הכלכלית מופיעה יחד עם השתייכות לקבוצה אתנית מוחלשת, מגורים בקהילה פריפריאלית ובסביבה מסכנת, קשיים משפחתיים או זהות מינית ומגדרית שולית, אשר מצטלבים זה בזה ויוצרים חוויות קשות של דיכוי, נחיתות ושוליות. כך לדוגמה, תלמידים ממוצא אתיופי או תלמידים שהם בעלי נראות מגדרית לא נורמטיבית עשויים לחוות במרחב הציבורי באופן יום־יומי אפליה וזלזול. עבודה חינוכית מודעת־עוני תביא בחשבון את הצטלבות החוויות הללו כמכלול, כדי לאפשר קרבה לחוויותיהם של התלמידים בחיי היום־יום.

עוני, השכלה ומוביליות חברתית

רכישת השכלה היא ערוץ מרכזי להיחלצות מעוני והיא מגדילה את היכולת של אדם או משפחה לשפר את מצבם הכלכלי־חברתי (איילון ואחרים, 2019). איילון ועמיתיה מסבירים בפשטות: "חינוך טוב הוא דרך המלך למוביליות חברתית וביכולתו לשמש לצעירים ולצעירות מרקע חברתי־כלכלי חלש מקפצה לעתיד טוב יותר וליציבות כלכלית" (שם, עמ' 11), זאת בשל תפקידו של בית הספר כגורם חיברות

המעניק ידע פורמלי וכן מיומנויות החיוניות לתפקוד בחברה ובשוק העבודה (Yang & Ham, 2017). מחקרים מראים שהשכלה קשורה ישירות לתעסוקה, קריירה ורמת חיים, וכי למצב הכלכלי של המשפחה השפעה מהותית על הסיכויים להתקדם בסולם ההשכלה (איילון ואחרים, 2019). לתלמידים המסיימים לימודי תיכון סיכויים טובים יותר להיות מועסקים, לקבל שכר גבוה יותר, להיות מעורבים פחות בפשיעה ובצריכת סמים ולהיות תלויים פחות בשירותי הרווחה מאשר תלמידים שאינם מסיימים בית ספר תיכון (Rumberger, 2011; Cook et al., 2017). יתרה מזו, למיצוי הפוטנציאל הטמון בחינוך תלמידים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך השפעות חברתיות מעבר לפרט ולמשפחה, שכן חינוך מצמצם במידה רבה את המחירים החברתיים הכרוכים בעוני (Yang & Ham, 2017; Rank, 2011).

לצד תפיסה זאת, המקנה למערכת החינוך תפקיד מרכזי בקידום מוביליות חברתית, חוקרים מבליטים את תפקידה של מערכת החינוך דווקא בשעתוק של מצבי אי-שוויון והדרה. הם טוענים כי תהליכים כלכליים-חברתיים הופכים את מערכת החינוך לאמצעי שמטרתו להביא לצמיחת כלכלת השוק (McLaren & Farahmandpur, 2011), באמצעות הכשרת תלמידים שיהפכו ל"אזרחים נורמטיביים ויזמיים" והכפפתם לצורכי השוק בכוח עבודה מיומן ותחרותי. לטענתם, המדיניות והאידיאולוגיה מעצבות את מערכת החינוך כמערכת מפוצלת המקנה הזדמנויות שונות לתלמידים ממעמדות כלכליים וחברתיים שונים. כך תלמידים שהוריהם בעלי מעמד בינוני-גבוה זוכים להזדמנויות טובות יותר לרכוש חינוך שיוביל אותם להשתלב בקבוצת המעמד שלהם, בשעה שתלמידים המשתייכים לאוכלוסיות מוחלשות ייחשפו למערכת חינוך טובה פחות, אשר תסליל אותם להשתייך למעמד הכלכלי-חברתי של הוריהם. טענות אלה נשענות על ממצאים אמפיריים המלמדים על פער עקבי בהישגים אקדמיים בין תלמידים ממשפחות החיות בעוני בהשוואה לתלמידים שאינם חיים בעוני (Pampel et al., 2010; Krashen, 2011; Berliner, 2013; Gorski, 2013). פער זה נותן אותותיו כבר בגיל הרך (פניגר ושביט, 2011), וגדל עם העלייה בגיל (Reardon, 2018).

רוטשטיין (Rothstein, 2004) מאגד מחקרים רבים החושפים את האופנים המגוונים שבהם עוני משפיע על הישגים לימודיים. כך לדוגמה הוא מראה כיצד נגישות נמוכה לרפואת שיניים, למזון מתאים או לסביבת מגורים בטוחה גורמים לתלמידים לנשירה סמויה או גלויה, לקשיים בהבנת חומר הלימוד ובסופו של דבר לתוצאות לימודיות נמוכות. בישראל לדוגמה הנתונים מעידים כי בד בבד עם הגידול הדרמטי ברמת ההשכלה בקרב כלל האוכלוסייה בעשורים האחרונים, חלה עלייה באי-השוויון ההשכלתי על רקע אתני-לאומי – בין יהודים לערבים – וכן על רקע חברתי-כלכלי – בין פריפריה למרכז

ובין בתי ספר בשכונות ויישובים המדורגים נמוך במדרג החברתי-כלכלי ובין אלו המדורגים גבוה (בר-חיים ופניגר, 2022; שביט, 2017).

אחת הדרכים שבהן מערכת החינוך מגבילה את ההזדמנויות החינוכיות של תלמידים בעוני היא מדיניות ההסללה, קרי חלוקה ללמידה בקבוצות לפי רמה. מחקרים מלמדים כי למרות השאיפה לייצר לימודים מותאמים אישית לכל תלמיד ותלמידה, החלוקה לקבוצות יכולת יוצרת את ההפך, ובמקום לצמצם פערים לימודיים וחברתיים, היא רק מעצימה אותם ובעצם מסלילה את התלמידים כבר מגיל צעיר לעתיד צפוי מראש. מחקרים מראים כי יש קשר הדוק בין הרקע החברתי-כלכלי של התלמידות והתלמידים לבין המיון שלהם למסלולי הלימוד בתיכון, וכי מיון זה תורם כמעט 30% לשונות המוסברת בשכר העתידי שלהם. למעשה ההסללה היא הגורם השני בחשיבותו להסבר בפערי שכר לאחר מגדר (בר-חיים ופניגר, 2022). אכן, ההסללה משמרת מצב שבו הישגי התלמידים עולים ככל שרמת השכלתם והכנסתם של הוריהם גבוהה יותר. מאפיין כלכלי-חברתי נוסף המחזק מגמה זו הוא מקום המגורים שלהם. ככל שהיישובים מבוססים יותר, עולים בהתאמה הישגי התלמידים (בן דוד-הדר וחובב, 2013), ולהפך: תוצאות מבחני המיצ"ב מראות כי ככל שהרקע הכלכלי של התלמידים נמוך יותר כך ההישגים נמוכים יותר (ראמ"ה, 2023). זאת ועוד, המחקר מלמד כי תלמידים בקבוצות הלמידה הגבוהות זוכים להוראה איכותנית יותר, לאקלים לימודי מיטבי ולציפיות גבוהות מהם מצד המורות. לעומת זאת תלמידים המגיעים מרקע מוחלש חווים למידה איכותנית פחות ומאתגרת פחות המשפיעה על המוטיבציה שלהם להצליח ועל הדימוי העצמי שלהם (פניגר, 2023). למעשה תהליכי ההסללה הקיימים במערכת החינוך משפיעים כבר מגיל צעיר על מקומם העתידי של תלמידים החיים בעוני בחברה הישראלית. תהליכים אלו מתעצמים אם מוסיפים את השפעת הבית על הלמידה. בעשורים האחרונים ישנה עלייה ניכרת בהוצאה הפרטית של המשפחות על שיעורים פרטיים, פעילויות העשרה ומסגרות למידה אלטרנטיביות, אשר מעצימה את הפערים הקיימים במערכת עצמה (הראל בן-שחר, 2017).

נראה כי למרות תפקידו של בית הספר בצמצום המצוקה והפערים החברתיים-כלכליים, משפחות וילדים החיים בעוני ובהדרה תופסים אותו לעיתים כמוסד המפר את הבטחתו להעניק שוויון וחירות אישית לכל הבאים בשעריו (אבידן ואחרים, 2005; למפרט, 2008). כך שמעבר לשאלה אם בית הספר מצליח לקדם את תלמידיו מבחינה לימודית, יש להביא בחשבון את חוויתם של תלמידים והוריהם ממערכת החינוך. האם הם רואים בבית הספר מוסד המכיר בהם כבני אדם שלמים? האם הם חשים

כי מחנכות ומורות מאמינות ביכולות שלהם? האם הם רואים באנשי החינוך דמויות הרלוונטיות לחייהם? להתלבטויותיהם?

מחנכות כיתה

למחנכת הכיתה מיועד תפקיד מרכזי בעל חשיבות רבה במערכת החינוך, בייחוד בישראל, שבה הן נתפסות כסוכנות חיברות מרכזיות לנורמות ולערכי החברה (Lev et al., 2018). המחנכות הן דמויות מרכזיות ביותר עבור התלמידים והתלמידות, עבור הוריהם ועבור המורות המקצועיות, והן נתפסות כ"עמוד התווך" של בית הספר (משרד החינוך, 2020). בהגדרות של משרד החינוך לתפקיד מחנכת הכיתה (משרד החינוך, 1975; 1994) ניתן לזהות ארבעה תחומי אחריות עיקריים: לימודי, חינוכי, טיפולי ומנהלי. בתחום הלימודי, מחנכות כיתה מוגדרות כאחראיות לעניינים הלימודיים של תלמידי הכיתה. פרט להיותן אחראיות ללמד את כל תלמידי הכיתה מקצועות ספציפיים, עליהן לעקוב אחר ההתקדמות של כל תלמיד ותלמידה בלימודים, להקדיש תשומת לב מיוחדת לתלמידים שאינם מתקדמים כמצופה ולכוון את הטיפול בעניינם תוך התייעצות עם הוריהם ועם גורמים נוספים מקרב צוות בית הספר ומחוצה לו. בתחום החינוכי, על מחנכות הכיתה לדאוג לליכוד הכיתה כיחידה חברתית הרמונית, לטפח את חיי החברה בכיתה, לטפל בבעיות משמעת ובבעיות חברתיות בכיתה ולצמצם אותן, ולקדם שיח כיתתי על אקטואליה, תרבות וערכים, באופן שמכוון את תלמידי הכיתה להתנהלות ראויה ולסקרנות אינטלקטואלית. משרד החינוך קובע שעל מחנכות הכיתה לקיים קשר עם ההורים של כל תלמיד ותלמידה ועם אנשי צוות בבית הספר שבאים עימם במגע כדי לזהות קשיים לימודיים, חברתיים, רגשיים או בריאותיים וכדי לסייע בטיפול בהם. על הקשר עם הורי התלמידים להיות שוטף, כולל ביקורים בבית התלמיד אם הדבר נדרש, ולאפשר שיח משותף והבנה כוללת של חיי התלמיד. באופן דומה, בדוח על תפקידה של המחנכת, גוטמן (2021) מציינת חמישה תחומי אחריות מרכזיים למחנכות כיתה לצד הוראת תחום הדעת: התחום הניהולי, התחום האישיו־פרטני, התחום הקבוצתי־חברתי, תחום הקניית מיומנויות רגשיות וחברתיות והתחום הערכי־תרבותי. אכן, תפקידה של מחנכת הכיתה משפיע על היבטים רבים בחיי הילדים: היבטים אקדמיים, אישיים וחברתיים.

אחד ההיבטים המהותיים בעבודתן של מחנכות כיתה הוא המרכיב החינוכי־הטיפול (work care), שעניינו הרווחה האישית של כל תלמיד ותלמידה. במחקרן של ספיר ומזרחי־שטלמן (Sapir & Mizrahi, 2023) נמצא כי לתחום החינוכי־טיפול נחש נכבד בעבודתן של מחנכות כיתה והוא כולל ייעוץ, תמיכה וקשר שוטף עם ההורים. נמצא כי אופייה של העבודה החינוכי־טיפולית משתנה לאורך

שנות בית הספר, מהיותו קשור לשלב ההתפתחות של התלמידים. אם בבית הספר היסודי מחנכת הכיתה מלווה ומטפלת בצרכים ראשוניים כמו הזנה וטיפול בבעיות טכניות, בחטיבת הביניים יש חשיבות לנוכחות קשובה של מחנכת הכיתה בנושאים הקשורים ליחסים חברתיים ומשפחתיים ולזהות התלמיד המתפתחת. בשנות בית הספר התיכון העבודה החינוכית-טיפולית של מחנכת הכיתה מקבלת אופי של חניכה, הקשבה, מתן תוקף והכרה.

שילוב תפקיד החינוך-טיפול במגוון תפקידיה של מחנכת הכיתה חשוב ביותר כאשר מדובר בתלמידים החיים בעוני. בספרות מצוין כי כדי להצליח בקידום תלמידים החיים בעוני ובהדרה, מחנכות כיתה נדרשות למיומנויות ייחודיות במסגרת תחומי האחריות שתוארו לעיל (ראזר ופרידמן, 2020). יתרה מכך, לעמדותיהן של מחנכות הכיתה כלפי התלמידים משקל רב בעיצוב היחסים בין לבין תלמידיהן ובעיצוב חווית הלמידה של התלמידים (Swalwell & Gorski, 2016; Gorski, 2013).

זאת ועוד כדי להפוך את המעשה החינוכי לרלוונטי לתלמידים, על המחנכות להתגבר על חוסר אמון בהן מצד התלמידים ועל עוינות כלפיהן. במקרים רבים גם כאשר לתלמידים יש מוטיבציה לימודית, מחנכות הכיתה נאלצות להתמודד עם קשיים שיוצרים תנאי החיים הסביבתיים הקשורים בעוני והדרה לתלמידים. עבודת המחנכות כרוכה גם בעבודה עם הורים, והיחסים עם הורים המשתייכים לקבוצות מוחלשות מעמידים אתגר ייחודי (Swalwell & Gorski, 2016).

למרות המורכבות הגדולה והאחריות הרבה המוטלת על כתפי מחנכת הכיתה, נראה שהתפקיד אינו זוכה להערכה ציבורית גדולה. עבודתה של מחנכת הכיתה אינה נתפסת בציבור ובתקשורת ככזו שדורשת התמקצעות מיוחדת, ומחנכות כיתה נוטות לדווח על ביקורתיות ואף מיקרו־אגרסיה מצד מעגלים חברתיים ומשפחתיים ביחס למקצוען (Sapir & Mizrahi-Shtelman, 2023). נוכח המשוב החברתי הקשה, מחנכות הכיתה מגיבות בדרכים שונות כדי לשקם את ההערכה האישית והמקצועית שלהן. נראה כי בלב הזהות המקצועית של מחנכות כיתה נמצאת היותן משמעותיות הן לתלמידים ולהתפתחותם והן ליצירת חברה המושתתת על ערכים הומניים. מתוך כך אחת מאסטרטגיות התגובה הבולטות שלהן להערכת החסר הציבורית היא מתן ביטוי לערך ולמשמעות שהן מייחסות לתפקידן (שם).

ההערכה הנמוכה של מקצוע מחנכת הכיתה, הנקשרת לא אחת להקשר מגדרי, משתקפת בשכר נמוך, בהיעדר תשתית ארגונית התומכת במשימות שבאחריותן ובתהליכי הכשרה שאינם תואמים לכישורים

הנגזרים מהגדרת התפקיד של מחנכת הכיתה. במחקר שנערך בארץ (שם) נמצא כי ההכשרה האקדמית ומסגרות ההמשך להתפתחות מקצועית אינן תומכות בבניית הכישורים הנגזרים מהפן החינוכי-טיפולי של תפקיד מחנכת הכיתה. מחנכות כיתה שהשתתפו במחקר אף טענו כי לא קיימת תמיכה בית-ספרית מתאימה לצרכים הנגזרים מתפקידם. המחקר מצא כי מחנכות הכיתה משלמות על החוסר הזה בתחושות בדידות וחוסר מסוגלות.

ההבנה כי מערכת החינוך היא זירה שבה מתקיים מאבק מתמיד על עיצוב זהויות, על הבניית תודעה ועל חלוקה מעמדית וחברתית (משולם, 2020; Meshulam & Apple, 2010), מלמדת כי אף שהתפקיד המוצהר של מערכת החינוך הוא לשמש אפיק למוביליות חברתית לתלמידים מאוכלוסיות מוחלשות, פעמים רבות בתי ספר משעתקים מבנים חברתיים ואי-שוויון. מחקר זה יוצא מנקודת הנחה הרואה במחנכות כיתה סוכנות חינוכיות לאתגור אי-שוויון ולהגדלת ההזדמנויות החברתיות של תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות. כדי לסייע להן לממש את הפוטנציאל הטמון בכך אנו מבקשות לפתח פדגוגיה מודעת-עוני אשר תהיה מותאמת למאפייני הפרופסיה של מחנכות בישראל.

עוני, הדרה וחינוך כיתה

מודעות לעוני והדרה מעמידה אתגר מורכב בפני מחנכות כיתה. להלן נסקור שבעה גורמים המביאים להיווצרותו ונוכחותו של אתגר זה: שיח ציבורי על עוני; שילוב תפקידי הוראה, חינוך וטיפול; היעדר הכשרה מקצועית מתאימה; היעדר תוכניות לימוד ופדגוגיות מתאימות; תהליכי הערכה; התנגדות של התלמידים; קשר עם ההורים והמשפחה.

שיח ציבורי על עוני: כמו אנשי מקצוע אחרים, אנשי צוות החינוך מתמודדים עם הקושי להכיר במציאות החיים של תלמידים בעוני והדרה, כלומר להבין כיצד עוני בא לידי ביטוי, מהם החסמים שהוא מייצר בחיי היום-יום ומהן החוויות הכרוכות בעוני והדרה שהתלמידים חווים. קושי זה מושפע מאוד מהשיח הציבורי על אודות עוני. מדובר בשיח חברתי הנוטה למסך את מציאות החיים וליצור מצג שווא שלפיו אנשים בעוני אשמים בעוניהם או שהם בעלי תכונות שליליות שגורמות להם להיות עניים. מצג שווא זה מביא לכך שאנשי מקצוע נוטים לעשות אינדיווידואליזציה של עוני והדרה, כלומר הם נוטים לחשוב שמצבי המצוקה הם תוצר של פתולוגיות אישיות, בחירות לקויות או התנהגות שגויה של בני אדם (Gorski, 2016). במקרה של מחנכות כיתה, הן עלולות לחשוב שהתנהגות בעייתית של תלמיד היא תוצר של תכונותיו או של תכונות משפחתו, במקום לראות את החסמים העומדים בפניו להתנהג אחרת.

מודעות לעוני היא אפוא מודעות למציאות החיים בעוני והדרה – היכולת לזהות כיצד עוני בא לידי ביטוי, מהם החסמים שהוא מייצר ומהן החוויות שהוא מזמן לתלמידים. מדובר בעמדה המבקשת לשנות מצבים לא הוגנים ולא צודקים במקום לדרוש מהתלמידים להסתגל אליהם. שפה מקצועית כזו תאפשר למחנכות להתקרב לחוויות החיים של התלמידים ושל הוריהם.

שינוי נקודת המבט של המחנכות מגישה התולה את בעיות התלמיד בתכונותיו לגישה הרואה את השפעת המבנה החברתי על התלמיד כרוך בפיתוח יכולת לרפלקציה עצמית. מכיוון שמודעות לעוני סותרת את התפיסות המקובלות המדגישות את אחריות הפרט על חייו, הרי נדרש תהליך מתמיד של רפלקציה עצמית כדי לזהות את התפיסות המקובלות ולהתנגד להן (Gorski, 2012; Gorski & Swalwell, 2023; Milner 2013). רפלקציה עצמית עומדת בשורש היכולת של מחנכות לזהות את מאבקם של תלמידים והוריהם במצוקתם ולהתייבב לצידם.

רפלקציה עצמית תסייע למחנכות גם להציב בפני תלמידיהן ציפיות ראויות – לא גבוהות ולא נמוכות מיכולותיהם. מחקרים רבים מראים כי ציפיות של מורים יכולות לייצר נבואות המגשימות את עצמן (Jussim, 1986; Jussim et al., 2009). אף שטענה זו הייתה נתונה במחלוקת בעבר, בשנים האחרונות היא נתמכת בראיות (Jussim & Harber, 2005). כאשר מורה או מחנכת מחזיקה בציפיות שגויות מתלמיד, היא יכולה לגרום לו להתנהג בהתאם לציפיות השגויות, וכך הציפיות הללו הופכות לנבואה המגשימה את עצמה. בהקשר של תלמידים בעוני יש סכנה כי המחנכות יחזיקו בציפיות נמוכות מדי. ציפיות אלו יכולות להיות מבוססות על כישלונות העבר, על "התחשבות" בקשיים שאיתם התלמידים מתמודדים, ואף על הישענות על מחקרים המסבירים כי עוני עשוי לפגוע בהתפתחות המוח וביכולות הקוגניטיביות (שבט ואחרים, 2018).

במקרה של ציפיות ההופכות לנבואה המגשימה את עצמה, הרי הדבר נכון גם במקרה ההפוך: כאשר למחנכת כיתה ציפיות גבוהות מתלמידים הנתפסים כחסרי סיכוי להצליח, והיא נכונה לעשות את הנדרש כדי לתמוך בהם ולהתגבר על החסמים הניצבים בפניהם, יש בכוחה להשפיע לטובה על ההישגים הלימודיים של התלמידים (באב"ד, 2016). זאת כמובן בתנאי שהמחנכות עצמן יקבלו את המשאבים והתמיכה הנחוצים לכך.

שילוב תפקידי הוראה, חינוך וטיפול: העבודה החינוכית עם תלמידות ותלמידים החיים בעוני והדרה מחייבת את המחנכת לשלב בתפקידה ביתר שאת מיומנויות של חינוך-טיפול (care) נוסף למיומנויות

ההוראה והחינוך (Noddings, 2005). מיומנויות של חינוך-טיפול, דאגה ואכפתיות הכרחיות להוראה, על אחת כמה וכמה כשמדובר בתלמידים הנזקקים לתמיכה רגשית וחברתית (ראזר ופרידמן, 2020; מור, 2017; מור ולוריא, 2014; Sapir & Mizrahi-Shtelman, 2023). על המחנכת לנווט במתח שבין שאיפה למצוינות אקדמית לבין עמדה אמפטית ודואגת ביחס לתלמידה, מתח המציב אתגר של ממש. אתגר זה מתחדד נוכח מחסור בפיתוח מקצועי ותמיכה מצד בית הספר בנוגע לעבודת חינוך-טיפול (care), דבר הגורם למחנכות להסתמך על האינטואיציה שלהן ולפתח בעצמן מומחיות בהיבטים אלה של עבודתן תוך כדי ההתנסות המעשית (Sapir & Mizrahi-Shtelman, 2023).

מיומנויות חינוך-טיפול, דאגה ואכפתיות הכרחיות לפיתוח יחסי קרבה עם התלמידים, שיאפשרו בנייה של שותפות ואמון ויעמידו בסיס לעבודה משותפת. כדי להפוך את המעשה החינוכי לרלוונטי לתלמידים, המחנכות נדרשות להתגבר על חוסר אמון של התלמידים או עוינות כלפיהן וכלפי בית הספר. נוסף על כך, על המחנכות והמורים להתמודד עם רגשות של חוסר אמון של התלמידים בעצמם וביכולתם להצליח בלימודים.

היעדר הכשרה מקצועית מתאימה, סביבה תומכת ומשאבים נאותים: לעיתים קרובות מאפייני סביבת בית הספר וההכשרה המקצועית של מחנכות אינם תומכים בעבודה חינוכית הנדרשת במצבי עוני והדרה. למחנכות חסרה הכשרה מקצועית ויעודית לעבודה עם תלמידים בעוני והדרה, אף שמרביתן פוגשות תלמידים כאלה בעבודתן. יתרה מזו, ריבוי תלמידים בכיתה, גישה מוגבלת לטכנולוגיה, מחסור בחומרי הוראה הולמים והיעדר אפשרויות נוספות לסיוע במצבי עוני, מקשים מאוד על מחנכות (Riley, 2013; Milner, 2009; Berliner, 2012). המחסור במשאבים נאותים, כמו חוסר אפשרות לסייע ברכישת בגדי ספורט, לממן השתתפות בטיול או לקנות אוכל, מתרחב לפעילויות חוץ-לימודיות ושירותי תמיכה כמו ייעוץ ושירותי בריאות, שהם חיוניים לטיפול בצרכים הכוללים של התלמידים. גם תחלופת מורים מקטינה את הרצף והיציבות עבור התלמידים ומשפיעה על הישגיהם הלימודיים (Ingersoll, 2004).

היעדר תוכניות לימוד ופדגוגיות מתאימות: ג'ין אוביין אפיינה בתי ספר שבהם לומדים תלמידים ממעמדות שונים באמצעות התבוננות על הסביבה הלימודית וההוראה בכיתה. היא מצאה כי מורות ומחנכות מקצות משימות פשוטות יותר ונותנות הוראות בסיסיות יותר לתלמידים מרקע כלכלי נמוך. הן אף נוטות שלא להסביר את תהליכי הלמידה לעומק, והמיומנויות שהן דורשות מתלמידים המתמודדים עם עוני הן ברמה בסיסית, ללא העמקה ודיון וללא קישור לעולמות ידע אחרים (Anyon, 1995). ברמת

הכיתה ברבים מן המקרים התוצאה היא שתהליכי למידה מתקיימים ברמה נמוכה, בהוראה שגרתית ללא גיוון ועם הזדמנויות מועטות לאתגרים לימודיים ולהתפתחות אישית (שם; Darling-Hammond, 2015). הוראה ולמידה לא אחידה זו מתבטאת לדוגמה בתוצאות של מבחנים בין-לאומיים. במבחן פיז"ה האחרון נמצא כי הפערים בהישגים במתמטיקה התרחבו משום שההישגים של תלמידים ממעמד כלכלי נמוך ירדו ושל אלו ממעמד כלכלי מבוסס עלו. פערים ניכרים נמצאו גם בתחום השפה (PISA, 2020).²

כדי שחומר הלימודים יהיה רלוונטי לעולמם של תלמידים בעוני והדרה, יש להתאים אותו ואת שיטות ההוראה כך שישקפו את מציאות חייהם ויתאימו לצורכיהם. הביקורת על תוכניות הלימוד הרשמיות מצינת כי הן נוטות להכיל תפיסות עולם וזהויות המייצגות את הקבוצה הדומיננטית בחברה, ואילו קבוצות הנדחקות לשוליים בשל מיקום מעמדי, אתני-עדתי או אחר, אינן זוכות להתייחסות או מוצגות באופן נחות או נלעג (משולם, 2020; Apple, 2024). בפני מחנכת כיתה לתלמידים החיים בעוני עומדים אפוא שני אתגרים: הראשון, שינוי תוכניות הלימוד כך שיהיו רלוונטיות לחיי התלמידים שבביתתה; השני, להכיר לתלמידיה גם את הידע הרווח, שהרי כדי להגיע להישגים גבוהים חשוב שהתלמידים יצליחו גם בתנאים של תוכנית הלימודים המקובלת והמיומנויות הנדרשות בה (Ladson-Billings, 1995). על כן נדרש ידע עולם עשיר המבוסס על שפה תקנית ולרוב גבוהה וחשיפה לתרבות המייצגת את ההגמוניה החברתית – כלומר תרבות ומוסדות תרבות המייצגים את המעמד הבינוני ונצרכים על ידו, כגון הכרת ספרות (כולל ספרות ילדים), ביקורים בתיאטרון ובמוזיאונים, טיולים שונים וחוויות מגוונות של יצירה (Freire & Macedo, 1987). לעיתים קרובות תלמידים אשר גדלו בעוני חסרים מרכיבים רחבים בידע העולם הזה כיוון שלא נחשפו אליו במשפחתם או במערכות החינוך שבהן התחנכו. תהליך רכישת הקריאה לדוגמה מבוסס על פענוח סימנים שרירותיים וידע עולם רלוונטי. היעדרותו של ידע עולם זה מונעת את רכישת הקריאה המלאה ואף גורמת לניכור מהתהליך כולו (גור זיו וזלמנסון-לוי, 2005). בכיתות בוגרות יותר, טקסט העוסק בחוויות שנמנעו מתלמידים החיים בעוני יציב בפניהם מכשולים בבחינה, לדוגמה יהיה להם קשה להתמודד עם טקסט העוסק בנמל תעופה, בדרכון ובדיוטי פרי כיוון שלא היה להם דרכון והם מעולם לא ביקרו בנמל תעופה. גם חוברות עבודה ושאלות במתמטיקה המייצגות צרכנות ברמה של מעמד בינוני ואורח חיים הכולל חוגים רבים, בתי מלון ומגורים בתנאים טובים (זלמנסון-לוי, 2015) אינן מאפשרות הצלחה לתלמידים שאינם שותפים לאורח

² ראו דוח מסכם של ראמ"ה: PISA/Rama/files/education.gov.il/meyda/https://matzeget.pdf-2022

חיים זה. ידע עולם מסוג זה לא נלמד בבית הספר ועל כן העשרת ידע עולם והתאמת תוכניות לימודים הן תנאי להישגים לימודיים של תלמידים המתמודדים עם עוני.

מנגד, גם אורחות חייהם של תלמידים החיים בעוני לרוב אינם מיוצגים בתוכניות הלימודים. חוסר ייצוג זה עלול לתרום לתחושת חוסר הערך של התלמידים, המתווספת לכישלונות לימודיים. התייחסות מגוונת יותר לאורחות חיים בתוכניות הלימודים, גם אם מדובר בהתאמות הנעשות ברמת הכיתה, היא אחד המרכיבים של אתגר תוכניות הלימודים. התאמות אלו לצד העשרת ידע עולם ופדגוגיה רלוונטית תרבות מייצרות אוריינות שוויונית יותר (Gorski & Swalwell, 2023).

נדרש אפוא להתאים את תוכניות הלימודים, אך גם לנקוט פרקטיקות פדגוגיות חדשניות חיוניות למעורבות תלמידים מרקע כלכלי נמוך. כך לדוגמה, יש לפתח שיטות הוראה שמכירות את המקורות התרבותיים של התלמידים, משלבות אותם בתוכנית הלימודים ומשתמשות בדוגמאות הרלוונטיות לחייהם (Gay, 2018). גם פרקטיקות כמו שינוי קצב ההוראה, מתן בחירות בפעילויות הלמידה (Barron & Darling-Hammond, 2008) או למידה מבוססת פרויקטים (Tomlinson, 2014), יכולות לתמוך בתלמידים בעלי צרכים מגוונים. לדוגמה, תלמידים יכולים לעבוד על פרויקט קהילתי שמתמודד עם סוגיה מקומית הכרוכה בחוסר שוויון או חוסר צדק ולהתנסות בשילוב של תחומים וכישורים מרובים.

תהליכי הערכה: ההערכה הבית-ספרית היא הבסיס לתהליכי המיון בכיתה, בבית הספר ובמערכת החינוך כולה ועל כן היא מרכיב מרכזי ביצירת תהליכי ההסללה הקובעים את עתידם של תלמידים החיים בעוני. חלק הארי של ההערכה מאופיין במדידה כמותנית תוך התמקדות בתוצאה הסופית. כאשר תוכניות הלימודים אינן רלוונטיות לחיי התלמידים וחוסר להם ידע עולם הנדרש בבחינות, נוצר רצף של כישלונות במבחנים המוביל לתחושת חוסר ערך, המביאה בתורה להגדלת אי-השוויון בבתי הספר (למפרט, 2013). כך ההערכה, שהיא כלי פדגוגי חשוב ואמורה לקדם את הישגי התלמידים, פועלת לעיתים להחלשתם של תלמידים החיים בעוני.

הערכה אלטרנטיבית היא הוליסטית וכוללת תהליך משוב מתמשך שנעשה בדרכים מגוונות הניתנות להתאמה ברמה האישית והכיתתית, ועל כן בכוחה לקדם תחושת ערך בקרב תלמידים החיים בעוני, להבנות הערכה שוויונית יותר ולקדם הישגים לימודיים (Knoester & Meshulam, 2023); לוסטיג ומהכני-בלקין, 2022). הערכה זו תהיה קשורה לתוכניות לימודים רלוונטיות לחיי התלמידים, תתמוך בתהליך ההתפתחות האישי שלהם ותייצר תמיכה בתלמידים בכל שלב של הלמידה וההערכה (למפרט,

2013). לכן האתגר של מחנכת מודעת־עוני הוא שהתלמידים החיים בעוני יצליחו במבחנים הסטנדרטיים תוך שימוש בכלים של הערכה אלטרנטיבית בתהליך ההכנה והליווי שלהם וכך תיבנה תחושת הערך. אתגר יצירת תחושת הערך מכיל בתוכו את הציפיות הגבוהות של המחנכת מהתלמידים אך זהו רק השלב הבסיסי. תהליכים מובנים וסדיריות המייצרות חוויות הצלחה באמצעות למידה יבנו את תחושת הערך, לצד ליווי ותיווך בהתמודדות עם מצבים מורכבים של כישלון מלא או חלקי בלמידה, בלי לוותר (רום, 2018) ובלי ליצור תחושה של "נדיבות כוזבת" המעניקה ציון גבוה ללא קשר לנעשה בבחינה.

יצירת חוויות הצלחה על בסיס נורמות למידה גבוהות היא דרך לבנות ולחזק את תחושת הערך של התלמידים המתמודדים עם עוני ואת סיכוייהם להצליח. לצד בניית תחושת הערך, חוויות הצלחה מאפשרות לגשר על פערים לימודיים בתהליך מתמשך אך ממוקד, מוגדר ושקוף מול התלמידים. חוויות ההצלחה מבנות גם את המוטיבציה של התלמידים להמשיך למידה.

התנגדות של התלמידים: הסיבה השישית נוגעת להתנגדות של התלמידים. התנגדות זאת יכולה לבוע מסיבות מעמדיות, אתניות וכן התנגדות לסיוע בשל תיוג שלילי. מחקרו הסמינלי של פול וויליס (Willis, 1977/2017), לדוגמה, מלמד על אימוץ תרבות המתנגדת לבית הספר (counter-school culture) מצד נערים ממעמד הפועלים המרגישים כי בית הספר, שהוא מוסד של המעמד הבינוני, אינו רלוונטי לעתיד התעסוקתי המצפה להם. מחקרים מאוחרים יותר של מייקל אפל (Apple, 2004) והנרי ג'ירו (Giroux, 1983) מציגים ביטויים סמויים יותר של התנגדות ל"אמפריאליזם התרבותי" שכופה בית הספר באמצע את הנורמות התרבותיות של המעמד הבינוני. התנגדות יכולה לבוע גם מהקשר אתני, במיוחד כשמדובר בתלמידים המגיעים מאוכלוסיות מיעוט המרגישים כי בתי הספר מתעלמים או מציגים בצורה שגויה ואף מבזה את תרבותם ואת המורשת ההיסטורית שלהם (Ladson-Billings, 1994; Hooks, 1995). יתר על כן, תלמידים בעוני והדרה והוריהם מבקשים להימנע מתיוג שלילי ולכן מסתירים את מצוקתם או מסרבים לקבל סיוע. לדוגמה, תלמידים יכולים להשתמש בתירוצים שונים כדי להסביר אי־השתתפות בפעילויות בית־ספריות הכרוכות בתשלום או לדחות שוב ושוב את המחנכת המבקשת לבוא לביקור בית מכיוון שהם מתביישים בסביבת המגורים שלהם.

קשר עם ההורים והמשפחה: העבודה עם הורים החיים בעוני והדרה היא אתגר של ממש. מחקר שיזם האו"ם (Osher et al., 2009) ובו נבדקו בתי ספר מצטיינים בעולם, מצא כי בבתי ספר שבהם יש קשר טוב בין בית הספר למשפחה ניכרים גם הישגים לימודיים טובים יותר של התלמידים. דוח של האקדמיה

הלאומית למדעים (ישראלשילי, תשע"ד) מדגיש את חשיבות הקשר של בתי ספר עם הורים כבר מהגיל הרך ואת הקשיים הכרוכים בכך, ובכללם דימוי שלילי – של ההורים כלפי המורים ושל המורים כלפי ההורים. כך לדוגמה חוסר מעורבות של הורים, העלול להיתפס בקרב מחנכות כביטוי של חוסר אכפתיות מצד ההורים (Yang & Ham, 2017; McKinney, 2014; Waldfogel, 2010), עשוי בפועל לבטא חשש של ההורה מפני ביקורת שהוא עלול לשמוע מהמחנכת או חשש המבוסס על חוויות העבר של ההורה כתלמיד בעצמו. הקושי של מחנכות לקיים קשר עם הורי התלמידים יכול להיות קשור גם בפערים בהבנת מושגים כמו "שותפות" ו"קשר", בחוסר מיומנות של מורים בניהול קשר עם הורים ובחוסר בהיערכות מבנית שתעודד מחנכות לקיים את הקשר עם ההורים ותתמוך בו, בדמות אחראי בבית הספר לקשר עם הורים. בדוח של האקדמיה הלאומית למדעים מתואר כי יש מקומות בעולם שבהם קשר זה מעוגן בחקיקה, ובמקומות אחרים יש משרד המטפל בקשר זה באופן ספציפי.

יחסי קרבה עם הורים ומשפחות מביאים בחשבון גם היכרות עם קהילות רלוונטיות בחיי התלמידים. יחסי קרבה אלה יאפשרו למחנכות להכיר את מצבם הכלכלי והחברתי של התלמידים ולזהות את האופנים השונים שבהם עוני משפיע על התנהגויותיהם. יחסים אלה יאפשרו למחנכות להכיר גם את נקודת המבט של התלמידים ומשפחותיהם, את החוזקות שלהם ואת הידע התרבותי, החברתי והאישי שלהם, ולהביא את אלה לידי ביטוי בעבודה החינוכית במה שמכונה "תפיסה מבוססת נכסים" (asset-based approach) (Yosso, 2005). כדי לעשות זאת, מומלץ כי בית הספר יקצה זמן למחנכות לצורך היכרות מעמיקה עם משפחות התלמידים. כך הן תוכלנה להכיר את סדר היום של המשפחה, את האופן שבו המשפחה תופסת את בית הספר, את מקומו בחייה ובחיי ילדיה ואת האתגרים המיוחדים שלה בסיוע ובתמיכה בלמידת הילדים (מנדלילוי, 2021).

שאלות המחקר

המחקר הנוכחי התבסס על הבנה תאורטית של עוני כבעיה חברתית הגובה מחירים כבדים מפרטים, ממשפחות ומהחברה כולה, ועל ניסיון רב בהכשרה וליווי של אנשי מקצוע מתחומי העבודה הסוציאלית והייצוג המשפטי לעבודה מודעת-עוני. כמו כן המחקר מתבסס על הבנה של חשיבות החינוך למוביליות חברתית, ועל הכרת הקשר בין עוני לבין הוראה ולמידה. מתוך כך ביקשנו לחשוף את המחנכות שהשתתפו במחקר לתפיסה ביקורתית של עוני, ולשתף איתן פעולה בשכלול של פרקטיקות פדגוגיות מתוך נקודת מבט זו.

למחקר שתי מטרות: המטרה הראשונה היא ללמוד על התפיסות והשיח של המחנכות העובדות עם נוער במצבי עוני והדרה חברתית ובני משפחותיהם, על הפרקטיקות המשמשות אותן ועל האתגרים הכרוכים במילוי תפקידן; המטרה השנייה היא לפתח יחד עם מחנכות הכיתה פרדיגמה חינוכית מודעת-עוני והדרה חברתית, ופרקטיקות חינוכיות התומכות בה.

באופן ספציפי שאלות המחקר הן:

1. מהם האתגרים העומדים בפני מחנכות כיתה העובדות עם תלמידים המתמודדים בעוני והדרה?
2. מהן הפרקטיקות של מחנכות כיתה העובדות עם תלמידים המתמודדים בעוני והדרה?
3. מהן התפיסות של המחנכות אודות עוני, ובאיזו מידה הן השתנו בעקבות מחקר הפעולה המשתף?

מתודולוגיה

שותפים והליך

למחקר כמה שותפים: קרן משפחת ליאון, הפועלת לקידום שוויון הזדמנויות וחינוך לערכים במערכת החינוך, רשת החינוך ברנקוֹווייס, המבקשת להבנות ולקדם מודלים פדגוגיים למימוש הפוטנציאל של כל תלמיד ותלמידה, המרכז לחקר הפדגוגיה שותפויות אקדמיה־שדה, וכן חוקרים וחוקרות מבית הספר לחינוך ומהמחלקה לעבודה סוציאלית באוניברסיטת בן־גוריון בנגב. נציגי השותפים קיימו פגישות היגוי מעת לעת כדי לתמוך בהתקדמות המחקר. המחקר אושר על ידי המדען הראשי במשרד החינוך ועל ידי ועדת האתיקה של אוניברסיטת בן־גוריון בנגב. כל המחנכות וצוותי החינוך שהשתתפו במחקר חתמו על טופס הסכמה מדעת.

המחקר נערך בשני בתי ספר אתגריים של רשת ברנקוֹווייס. רשת ברנקוֹווייס מפעילה בתי ספר בשתי מסגרות: שמונה בתי ספר שש־שנתיים, ו־14 בתי ספר המכונים "בתי ספר אתגריים". אלו האחרונים פועלים בפריפריה החברתית והגאוגרפית עם נוער בסיכון. בדיאלוג שקיימנו עם מנהלי הרשת מצאנו כי הרשת עצמה נמצאת בתהליכי חשיבה בנוגע לשיפור המקצועיות החינוכית של בתי הספר והם שמחים מאוד על האפשרות לשתף פעולה עימנו. הניסיון שנצבר ברשת בעבודה חינוכית עם נוער בסיכון והניסיון שנצבר בפיתוח הפרדיגמה לעבודה סוציאלית מודעת־עוני לצד הידע המחקרי הקיים בספרות על אודות עבודת מחנכות ומורות עם נוער החי בעוני ובהדרה חברתית – כל אלו הנחו אותנו במהלך המחקר.

אוכלוסיית המחקר

שני בתי הספר האתגריים של רשת ברנקוֹווייס נבחרו להשתתף במחקר על פי עיקרון של הטרוגניות גאוגרפית (אחד במרכז הארץ והשני בדרומה), ובהתאם למידת הנכונות של מנהלי בתי הספר והצוותים להיות חלק מן המחקר. כיוון שמדובר בבתי ספר קטנים, בכל אחד מהם פחות ממאתיים תלמידים וכעשרים חברי צוות, כל החברים בצוותי החינוך של שני בתי הספר השתתפו במחקר.

שיטת המחקר

שיטת המחקר מתבססת על מחקר פעולה משתף (Kemmis & McTaggart, 2005), אשר כלל איסוף נתונים איכותני וכמותני. בלב המחקר עמדה סדנה משותפת לצוותים של בתי הספר ולצוות המחקר, אשר הוכרה לגמול השתלמות עבור המחנכות והמורות. הסדנה כללה עשרה מפגשים בכל בית ספר לאורך שנת הלימודים תשפ"ג, ובהם השתתפו כל חברי צוות ההנהלה, מחנכות ומורות של כל בית ספר וצוות המחקר. בסך הכול השתתפו בסדנאות 25 מחנכות ומורות מבית ספר אחד ו-21 מבית הספר האחר. המפגשים נערכו במתכונת דומה להשתלמויות למודעות לעוני שהועברו לעובדים סוציאליים ולעורכי דין, אך הותאמו להקשר החינוכי, וכללו דיונים שמטרתם הייתה לעורר הבנה ביקורתית של עוני במערכת החינוך, לפתח אצל המשתתפים יכולת לבחון באופן רפלקטיבי אירועים מתוך הניסיון המקצועי שלהם ולפתח במשותף פרקטיקות פדגוגיות מודעות לעוני. במפגש הראשון והאחרון מילאו המשתתפים שאלוני מודעות לעוני, ולאורך השנה צוות המחקר ריאין בראיונות עומק חצי-מובנים מחנכות ואת שני המנהלים של בתי הספר. בתום הסדנה הגישו המחנכות המשתתפות עבודת חקר אישית המתבססת על אירועים שעיימם התמודדו, על תובנות מהסדנה ועל ניתוח רפלקטיבי. חמש מחנכות משני בתי הספר השתתפו בניתוח הנתונים. מתוך שאיפה לשמור על אנונימיות המשתתפות והמשתתפים, בתיאור דבריהם השתמשנו בכינויים כלליים כגון "מחנכת כיתה", "מורה", "חברת צוות הנהלה".

איסוף נתונים

להלן פירוט הכלים ששימשו אותנו באיסוף נתוני המחקר.

כלים איכותניים

1. תיעוד כל מפגשי הסדנאות בכתב.
2. 16 ראיונות עומק חצי-מובנים עם מחנכות ומנהלים משני בתי הספר. כל ריאיון ארך בממוצע כשעה, ומטרתו הייתה לאפשר הבנה של חוויות המחנכות בעבודה עם תלמידים מרקע של עוני והדרה. מדריך הריאיון כלל התייחסות למצבם של התלמידים בבית הספר, לאופן שבו חוות המורות את מצב התלמידים, והאופן שבו הן ובית הספר סבורים שיש להתמודד עם האתגרים החינוכיים הקשורים בעוני.
3. 44 משימות חקר מסכמות שכתבו המחנכות בתום הסדנה.

כלים כמותניים

כללנו במחקר מרכיב קוואזי־ניסויי (Handley et al., 2018) שכלל שימוש בשאלונים עם קבוצת ההתערבות לפני ההשתתפות בסדנה ואחריה (N=31), וכן קבוצת בקרה לא רנדומלית. השתמשנו בשאלון מתוקף בן שלושים פריטים למדידת מודעות לעוני (Weiss-Dagan & Krumer-Nevo, 2022), על פני שני ממדים: הממד הראשון – הסבר הסיבות לעוני על הרצף שבין הסבר שמרני (לדוגמה, "אנשים חיים בעוני בגלל שהם מעדיפים לחיות על חשבון הכלל", "נשים רבים החיים בעוני לא עושים מאמצים מספיקים כדי לצאת ממצבם") לבין הסבר ביקורתי (לדוגמה, "גם אם אנשים בעוני יתאמצו מאוד, יהיה להם קשה לשנות את מעמדם החברתי", "עוני קיים בעיקר בגלל המדיניות החברתית־כלכלית של הממשלה"). הממד השני – ממד ההיבטים הסימבוליים־בין אישיים של העוני בין חוסר מודעות להאחרה ותגובה רגשית של רתיעה, פחד וחשדנות כלפי אנשים בעוני (לדוגמה, "אנשים החיים בעוני מרוצים מכך שהם מתקיימים מקצבאות", "אני כועס/ת על אנשים שחיים בעוני כי הם מנצלים את מערכת הקצבאות") לבין מודעות למחירים הבין־אישיים הכרוכים בעוני ותגובה רגשית של קרבה (לדוגמה, "אנשים רגילים לדבר על אנשים החיים בעוני ולא איתם", "אני חושב שיש לי מה ללמוד מאנשים החיים בעוני").

גייסנו שתי קבוצות בקרה וולונטריות מצוותי חינוך מבתי ספר אתגריים אחרים של ברנקו־וייס כדי להעריך את השפעת הסדנה ולצמצם את ההשפעה האפשרית של משתנים חיצוניים, כמו התקדמות הזמן, על כל שינוי בעמדות בקבוצת ההתערבות. מדדנו את המודעות לעוני בקבוצת ההתערבות והבקרה לפני המפגש הראשון ובסוף המפגש האחרון.

קבוצת ההתערבות: 31 משתתפים במבחן המוקדם מילאו שאלוני מודעות לעוני (בית ספר 1 – 13 מחנכות; בית ספר 2 – 18 מחנכות), ו־39 במבחן לאחר (בית־ספר 1 – 14 מחנכות; בית ספר 2 – 25 מחנכות). 23 משתתפים מילאו את השאלונים בנקודת הזמן הראשונה והאחרונה, מכיוון שחלק מהם לא השתתפו במפגש הראשון או האחרון.

קבוצת בקרה: בנקודת הזמן הראשונה כללה קבוצת הבקרה 43 מורים משבעה בתי ספר בברנקו־וייס, ובנקודת הזמן האחרונה היא כללה 34 מורים.

טבלה מספר 1 מציגה השוואה של מידע דמוגרפי בין קבוצות ההשתתפות והבקרה. בנקודת הזמן הראשונה מבחן ח־ריבוע לא הראה הבדל מהותי בתפוצת מגדר או מצב משפחתי. מבחן T עצמאי לא

הראה הבדל מהותי בשאר המשתנים: גיל (ממוצע = 41; 41.9) ותק מקצועי (11.5 שנים; 11.7 שנים), ומצב כלכלי במשפחת המוצא (2.5; 2.7 בסולם ליקרט 1–5) ומצב כלכלי בהווה (3.1; 3.5 בסולם ליקרט 1–5).

טבלה 1: השוואה של נתונים דמוגרפיים בין קבוצת ההתערבות לקבוצת בקרה (לפני המבחן)

Variable	Trial group before (N=31)	Control group before (N=43)	Statistic	Significance
Age	M=41	M=41.9	$t_{(73)}=0.8$	P=0.45
Professional seniority	M=11.5	M=11.7	$t_{(73)}=0.09$	P=0.93
Economic Status in the family of origin	M=2.5	M=2.7	$t_{(73)}=0.48$	P=0.63
Economic Status at present	M=3.1	M=3.5	$t_{(73)}=1.5$	P=0.14
Gender	women=25 men=7	women=28 men=15	$\chi^2(1)=1.5$	p=0.22

ניתוח נתונים

ניתוח הנתונים האיכותניים

הנתונים האיכותניים – ראיונות, תיעוד המפגשים וסיפורי החקר של המחנכות קודדו לשם ניתוח תמתי אינדוקטיבי שנעשה לאחר היכרות מעמיקה עם הנתונים (Creswell, 2008). קידוד הנתונים נעשה במאמץ משותף של צוות המחקר כך שהתאפשרה יצירה של זוויות מבט שונות לניתוח הנתונים (Saldaña, 2009: 28). תוכנת ATLAS.ti שימשה לארגון הנתונים וחלוקתם לתמות שעסקו בפרקטיקות פדגוגיות, בפרקטיקות הנוגעות למפגש מחנכת–תלמיד ובשיח עם ההורים והקהילה. נתונים אלו הוצלבו עם המסמכים שנאספו מתיעוד הסדנאות ועדויות מפי המורות. במהלך עיבוד הנתונים הזמנו נציגות של המחנכות (n=5) להשתתף בניתוח הממצאים לצד החוקרים.

בתום עיבוד הנתונים הצגנו לשותפים למחקר את הממצאים במטרה לבחון יחדיו מה ניתן ללמוד מהם וכיצד אפשר לטייב את הפרקטיקות שעלו במחקר.

ניתוח הנתונים הכמותניים

ניתוח הנתונים הכמותניים כלל שלושה חלקים: ראשית, זיהוי שינויים בעמדות כלפי עוני לאחר המבחן; שנית, הערכת ההשפעה הנתפסת של הסדנה על המשתתפים; ושלישית, ניתוח משוב המשתתפים על הסדנה.

ביצענו מבחן t לדגימות תואמות בין חברי קבוצת ההתערבות במטרה לזהות שינויים בעמדות כלפי מודעות לעוני לאחר הסדנה. ביצענו גם שלושה מבחני t לדגימות בלתי תלויות כדי לאשר ששינויים בקבוצת ההתערבות לאחר הסדנה נובעים מהתערבות הסדנה ולא מגורמים חיצוניים. במיוחד השווינו את קבוצת ההתערבות והבקרה לפני הסדנה כדי להבטיח השוואה התחלתית דומה. כמו כן השווינו את קבוצת הבקרה לפני הסדנה ואחריה. לבסוף, השווינו את קבוצת ההתערבות לפני הסדנה ואת קבוצת הבקרה אחרי הסדנה כדי לאשר שינויים במודעות לעוני.

כדי להעריך את דעות המשתתפים על הסדנה חישבנו את הממוצע של כל תחום בשאלון ההערכה של הסדנה: רפלקסיביות (המידה שבה הסדנה תרמה להרהור עצמי לפעולה החינוכית עם תלמידים בעוני בקרב מחנכות, לדוגמה, "הסדנה הגבירה את המודעות שלי לאופן בו אני מתקשרת עם תלמידים החווים עוני"); מודעות (המידה שבה הסדנה תרמה להבנה לגבי עוני, לדוגמה, "הסדנה העמיקה את הבנתי לגבי התפקיד הקריטי שעוני ושולי החברה משחקים בחוויות החיים של תלמידים החווים עוני"); ועניין (המידה שבה המחנכת מגלה עניין בנושא של עבודה חינוכית עם תלמידים בעוני, לדוגמה, "אני מתכוונת/להמשיך לחדד את המיומנויות שלי בעבודה עם תלמידים החווים עוני"). לבסוף ניתחנו את ההערות הפתוחות של המשתתפים על הסדנה באופן נושאי.

ממצאים

ממצאי המחקר מחולקים לחמישה פרקים. בפרק הראשון מוצגים הממצאים שעלו מניתוח הממצאים הכמותניים – השפעת הסדנה על תפיסות המחנכות בנוגע לעוני. בפרקים הבאים מוצגים הממצאים שעלו מניתוח החלק האיכותני, והם עוסקים באתגרי העוני למחנכות כיתה. הפרק השני מתמקד באתגרים ביחסי מחנכת-תלמיד/ה ובפרקטיקות רלבנטיות בהן נוקטות מחנכות לביסוס היחסים הבינאישיים עם התלמידים. הפרק השלישי עוסק באתגרים ביחסי המחנכת והכיתה ובפרקטיקות הפדגוגיות הרלבנטיות. הפרק הרביעי עוסק ביחסי המחנכות עם משפחות התלמידים וקהילותיהם ובפרקטיקות הרלבנטיות. הפרק החמישי עוסק בעבודת הצוות, תמיכה והנחיה.

פרק ראשון:

השפעת הסדנאות על עמדות המורים

ניתוח השאלונים למדידת מודעות לעוני העלה כי בקרב קבוצת ההתערבות הייתה עלייה מובהקת בתפיסה הביקורתית של עוני, בשני הממדים: לאחר הסדנאות ההבנה של עוני הייתה יותר מבנית ופחות אישית, וחלה עלייה בתפיסת העוני כמצב שיש לו מחיר בתחום היחסים הבין-אישיים בצורה של האחרת והפחתת ערך. ממצא זה נמצא הן בהשוואה בין המודעות לעוני בקרב קבוצת ההתערבות בין נקודת הזמן הראשונה (לפני הסדנאות) לשנייה (סיום הסדנאות) והן בהשוואה בין קבוצת ההתערבות לקבוצת הביקורת.

שינויים בגישות כלפי עוני

ביצענו מבחן t זוגי בקרב 23 מורים שהשתתפו בסדנה ומילאו שאלונים לפני הפעילות ואחריה, במטרה לזהות שינויים של ממש בגישותיהם כלפי עוני. התוצאות העלו שלאחר הסדנה ההסברים של המחנכות לגבי הסיבות לעוני היו יותר מבניים ופחות אישיים (ממוצע = 3.59, סטיית תקן = 0.53) בהשוואה ללפני הסדנה (ממוצע = 3.34, סטיית תקן = 0.53), עם ערך t של 2.18 ($df=22$) וערך P של 0.02. באופן דומה, ההבנה של ההשלכות היחסיות של עוני הייתה גבוהה בהרבה לאחר הסדנה (ממוצע = 3.93, סטיית תקן = 0.48) מאשר לפני (ממוצע = 3.82, סטיית תקן = 0.45), עם ערך t של 1.98 וערך P של 0.03.

ביצענו מבחן t למדגמים בלתי תלויים להשוואת קבוצות ההתערבות (רק זוגיות) וקבוצת הביקורת לפני הסדנה, כדי לוודא שאין הבדל מהותי במודעות לעוני במבחן המקדים. התוצאות הצביעו על כך שלא נמצא הבדל מהותי בממדי ההסברים בין קבוצת ההתערבות (ממוצע = 3.34, סטיית תקן = 0.53) לבין קבוצת הביקורת (ממוצע = 3.29, סטיית תקן = 0.54); ($t(64) = -0.34$, $p = .74$). בנוסף, לא נמצאו הבדלים מובהקים בממד הקשרים בין קבוצת ההתערבות (ממוצע = 3.82, סטיית תקן = 0.45) לבין קבוצת הביקורת (ממוצע = 3.73, סטיית תקן = 0.48); ($t(64) = -0.74$, $p = .46$).

על מנת לבחון שינויים אפשריים במודעות לעוני בקבוצת הביקורת בין שתי נקודות המדידה, ביצענו מבחן t למדגמים בלתי תלויים, אשר השווה בין קבוצת הביקורת לפני ואחרי הסדנה. תוצאות המבחן הצביעו על ירידה מובהקת בהסברים המבניים לעוני בין המדידה הראשונה (ממוצע = 3.29, סטיית תקן

= 0.54) לבין המדידה השנייה (ממוצע = 3.06, סטיית תקן = 0.43); $t(75) = -2.07, p = .04$). משמעות הדבר היא שקבוצת הביקורת השתנתה בכיוון ההפוך לזה של קבוצת הניסוי. לא נמצאה השתנות מובהקת בממד הקשרים; $t(75) = -0.07, p = .95$.

ביצענו מבחן t נוסף למדגמים בלתי תלויים, אשר השווה בין קבוצת הניסוי (בזוגות בלבד) לבין קבוצת הביקורת לאחר הסדנה. נמצא כי בממד הסיבות, קבוצת הניסוי (ממוצע = 3.59, סטיית תקן = 0.53) השיגה ציונים גבוהים באופן מובהק לעומת קבוצת הביקורת (ממוצע = 3.06, סטיית תקן = 0.43); $t(55) = 4.51, p = .00$). תוצאה דומה נמצאה גם בתת-המדד של ממד הקשרים, כאשר קבוצת הניסוי (ממוצע = 3.93, סטיית תקן = 0.48) השיגה ציונים גבוהים באופן מובהק לעומת קבוצת הביקורת (ממוצע = 3.72, סטיית תקן = 0.38); $t(55) = 2.02, p = .024$. טבלה 2 מציגה את הנתונים התיאוריים של הקבוצות ואת תוצאות מבחני ה- t .

טבלה 2. שינויים בגישה לעוני בעקבות הסדנה

Group/Test	Relations Subscale	Reasons Subscale
Trial Pretest	M=3.82 SD=0.45	M=3.34 SD=0.53
Trial Post-test	M=3.93 SD=0.48	M=3.59 SD=0.53
Control Pretest	M=3.73 SD=0.48	M=3.29 SD=0.54
Control Post-test	M=3.72 SD=0.38	M=3.06 SD=0.43
Paired trial group before-after	T (22) = 1.98 p=0.03(*)	T (22) = 2.182 p=0.02(*)
Control groups before and after	T (75) = -0.07 p=0.95	T (75) = -2.07 p=0.04(*)
Trial and control groups pretest	T (64) = -0.74 p=0.46	T (64) = -0.34 p=0.74
Control groups before and after	T (75) = -0.07 p=0.95	T (75) = -2.07 p=0.04(*)

Trial vs control groups post-test	T (55) = 2.02 p = 0.024(*)	T (55) = 4.51 p = 10 -4(*)
-----------------------------------	-------------------------------	-------------------------------

השפעת הסדנה

באמור, שאלון ההערכה של הסדנה בחן את תרומתה בשלושה ממדים: תרומה למידת הרפלקסיביות האישית של המחנכת לגבי תלמידים בעוני; תרומה למודעות לסוגיות של עוני והשפעתן על תלמידים, ותרומה למידת העניין של המחנכת בנושא. ניתוח הסטטיסטיקה התיאורית של שאלון ההערכה של הסדנה חשף כי כל סוגי ההשפעה היו מעל הממוצע (3). תחום הרפלקסיביות הציג את ההשפעה הגבוהה ביותר, בעוד תחום העניין הציג את ההשפעה הנמוכה ביותר, כמפורט בטבלה 3.

טבלה 3. השפעת ההשתתפות בסדנה

Min.	Max.	Average	STD	
1	5	4.08	0.9	רפלקסיביות
1	5	4.20	0.86	הסדנה הגבירה את המודעות שלי לאופן בו אני מתקשרת עם תלמידים החווים עוני.
1	5	4.16	0.84	הסדנה נתנה השראה למחשבות ושאלות שהיו לי לגבי ההתנהלות שלי עם תלמידים החווים עוני.
1	5	4.00	0.95	הסדנה הגבירה את המודעות שלי אודות הדרך בה ביה"ס מתמודד עם תלמידים החווים עוני.
1	5	3.96	0.97	הסדנה נתנה השראה למחשבות ושאלות שהיו לי לגבי התמודדות ביה"ס עם תלמידים החווים עוני.
1	5	3.87	0.90	מודעות
1	5	4.28	0.88	הסדנה סייעה לי בהבנת אסטרטגיות ההתמודדות שהשתמשו בהן תלמידים החווים עוני.
1	5	4.04	0.88	הסדנה העמיקה את הבנתי לגבי התפקיד הקריטי שעוני ושולי החברה משחקים בחוויות החיים של תלמידים החווים עוני.
1	5	3.28	1.20	הסדנה חזדה את עמדתי כלפי תלמידים החווים עוני.
1	5	3.72	1.00	עניין
1	5	3.72	1.09	אני מתכוונת/להמשיך לחדד את המיומנויות שלי בעבודה עם תלמידים החווים עוני.

חויית ההשתתפות בסדנה

הניתוח של ההערות הפתוחות על ההשתתפות בסדנה חשף שתי קטגוריות: השפעה והצעות לשיפור. המשתתפים דיווחו על ארבעה סוגי השפעה של הסדנה: ידע, מחשבה, מודעות ורגש. חלק מהם ציינו כי רכשו ידע בעל ערך לעבודתם (למשל, "רכשתי ידע משמעותי לעבודה שלי"). אחרים כתבו כי הסדנה היוותה מקור השראה למחשבות על עבודה עם בני נוער בעוני והדרה (למשל, "הפגישות אפשרו לי לעצור ולחשוב לעומק על דברים"). חלק ציינו כי הם רכשו מודעות ויכולת חשיבה רפלקסיבית לגבי ההתנהלות שלהם עם תלמידים (למשל, "זה הביא להעלאת מודעות לתהליכים פנימיים, ובכך חיזק את תחושת המטרה והמשמעות בעבודתי"). חלק מהמשתתפים הדגישו את ההשפעה הרגשית של הסדנה עליהם (למשל, "הפגישות נגעו בי והדהדו בי"). מעטים ציינו כי תוכני הסדנה היו קשים עבורם (למשל, "הסדנה הייתה מרתקת, אם כי לעיתים הייתה קשה, במיוחד לאור הנתונים והסיפורים הקשורים לעוני").

המשיבים הציעו כמה דרכים לשיפור הסדנה, ובהן: סיפוק חומרים כתובים, שילוב יותר דיונים בקבוצות קטנות, תוספת של ניתוח מקרים יחד, קבלת כלים ספציפיים לטיפול באינטראקציות מורכבות עם תלמידים, העשרת הסדנה בראיונות עם תלמידים או בוגרי בית ספר, ומתן הצגה מקיפה יותר של סוגיות תאורטיות. לסיכום, המשתתפים מצאו את הסדנה משמעותית, מעוררת תגובות רגשיות ומחשבות חדשות.

פרק שני: יחסי מחנכת-תלמיד/ה, אתגרים ופרקטיקות להתמודדות עימם

מניתוח הממצאים האיכותניים עלו ארבע תמות המציגות מעגלים שונים בעבודתה של מחנכת הכיתה. ארבע התמות עוסקות ביחסי מחנכת-תלמיד/ה; ביחסי מחנכת-כיתה; ביחסי מחנכת-משפחות וקהילה; ועבודה צוותית ובית-ספרית. בכל אחת מהתמות עלו אתגרים העומדים בפני מחנכות הכיתה, וכן דרכי התמודדות חינוכיות שהציעו חברי הצוותים לאתגרים אלו.

יחסי מחנכת-תלמיד/ה

התמה הראשונה עוסקת במערכת היחסים שבין מחנכת הכיתה לבין תלמיד או תלמידה החיים בעוני וחווים הדרה וקושי בבניית קשרים של אמון וקרבה. מהמחקר עלו שבעה אתגרים בקשר מחנכת-תלמיד/ה.

1. שני אתגרים הנובעים מחוויות עבר של התלמידים בעוני המשפיעים על האופן שבו הם תופסים את מחנכות הכיתה: מחנכת הכיתה נתפסת כחלק מהממסד או כ"מנותקת"; וכן אובדן ציפיות מעולם המבוגרים. מחנכות הכיתה תיארו כיצד תפיסות אלו השפיעו על האתגר הראשוני שעסק בהבניית קשר ויצירת יחסי אמון עם התלמידים.
2. ארבעה אתגרים הקשורים בקריאת המציאות של החיים בעוני והשפעתם על אופן הפעולה של המחנכת: פער בין תפיסת המחנכת לתפיסת התלמיד לגבי מושגים של בחירה ואחריות אישית; זיהוי של הזדמנויות מוגבלות וחסמים בחיי התלמידים; דילמות אתיות ומקצועיות, אך גם הכרה ביכולת הפעולה של התלמידים והתנגדותם לחיים בעוני.
3. לצד כל אלו קיים אתגר אישי משמעותי בעבודת מחנכות הכיתה הנובע מחוויות רגשיות עוצמתיות והצפה רגשית של המחנכות.

אתגרים הקשורים באופן שבו התלמידים תופסים את בית הספר ואת המחנכת

מחנכות מדווחות כי הן מזהות שמצבי העוני והמצוקה המתמשכים שהתלמידים התמודדו – ועודם מתמודדים – איתם משפיעים על יחסיהם עם מערכת החינוך ועל הנכונות שלהם לתת אמון בצוות

החינוכי. תלמידים שחוו בעברם כישלונות לימודיים, משוב שלילי מדמויות פדגוגיות, עונשים או נשירה מהמסגרת החינוכית, אינם רואים בצוות החינוך מקור לתמיכה, כי אם מקור לפגיעה. עבור התלמידים, מחנכת הכיתה נתפסת לעיתים כחלק מהממסד או כ'מנותקת' ממציאות חייהם, וניסיונות העבר שלהם הביאו לאובדן ציפיות מעולם המבוגרים. מחנכות תיארו כך את תחושותיהם של התלמידים:

"הנערים שמגיעים לפה הם הדרה על הדרה, גם הנקודה שבה הם מגיעים לפה זו נקודה שבה אמרו להם 'אתה לא חלק ממערכת החינוך, אתה לא חלק מהשדרה המרכזית של החברה הישראלית. גם בהקשר הזה אתה מודר'. זאת חוויה מאוד מרסקת שמאוד-מאוד קשה לצמוח ממנה".

"הם מגיעים לפה ממש שבורים אחרי שהעיפו אותם לפחות מבית ספר אחד. זאת אומרת יש להם כבר איזו חוויית כישלון אחת לפחות בכיס: ויתרו עליו".

תיאורים דומים חזרו גם אצל מחנך כיתה: "אני נמצא בתוך הכיתה שלי עם חבר'ה שהם מאוד-מאוד פגועים, אוקיי? וכיתה ט' זה כמו טיפול נמרץ". ומחנכת אחרת הוסיפה:

"התלמידים מגיעים אלינו עם המון-המון קשיים, אם זה קשיי הסתגלות למערכת, אם זה קשיים לימודיים, קשיים כלכליים, קשיים חברתיים, קשיים התנהגותיים. הם מגיעים מאוד-מאוד-מאוד פגועים, ממערכות קודמות וממציאות חיים מאוד מורכבת. אלה הילדים שלנו".

לכן האתגר הראשון של המחנכות הוא ביצירת אמון עם התלמידים, תוך ניסיון לשכנע אותם שהמפגש איתן יהיה שונה.

"במפגשים הראשונים עם התלמידים הם ישר שמים בפנים מה אמרו להם [בבית הספר הקודם]. אתה רואה את הצלקות שלהם וזה שם עלינו יותר אחריות. זה בלתי אפשרי כי אתה יכול לומר מילה בלי לדעת איפה זה פוגש את הזולת עם התיק שיש עליו".

לצד חוויות העבר, המיקום הכלכלי והחברתי השונה של הצוות מזה של תלמידיהם החיים בעוני, מציב גם הוא קושי בבניית קשר. התלמידים רואים את המחנכות כשייכות ל"עולם אחר":

"יש משהו בצוות שהוא הומוגני בכל מיני רמות. רובו גר באותו אזור, רובו על הצד

השמאלי של הקשת הפוליטית. יש פה מורכבות זהותית שחייבים לאחוז בה בראש בתוך הדיאלוג עם הנערים... מבחינתם כל התל אביבים הם עשירים, כל האשכנזים הם עשירים. הם עצמם לא עשירים כי דפקו אותם".

תחושת השונות משפיעה על שני הצדדים לקשר, כפי שאמרה אחת המורות:

"תלמיד פעם אמר לי 'את בטח שמאלנית, ואת גרה בתל אביב, יש לך אופניים ורודות עם סל'. זה לא רחוק מהמציאות. הוא ידע לאפיין אותי. יש קרבה מאוד גדולה בין המורים לתלמידים אבל בסוף מבחינתם אנחנו מעולם שונה, וגם מבחינתי זה עולם שונה".

כפי שניתן להבין מתיאורים אלו, אחד האתגרים הראשונים העומד בפני צוות החינוך הוא הכרה והתמודדות עם האופן שבו החיים בעוני השפיעו על חוויות עבר של התלמידים, על המפגשים הקודמים שלהם עם מבוגרים באופן כללי ובפרט עם מורות ומורים. כמו כן עליהם להכיר באופן שבו התלמידים מפרשים את המציאות החברתית ולהכיר בכך שהם חשים ניכור מצוותי החינוך בשל חוויות עבר של האחר.

אתגרים הקשורים באופן שבו המחנכות תופסות את המציאות של החיים בעוני

אתגרים נוספים שתיארו המחנכות קשורים בזיהוי עוני בקרב תלמידים, בתפיסה ובפרשנות שלהן לחיים בעוני – המתחילות כבר בשלב הזיהוי – ובהשפעתן על אופן הפעולה שלהן. עוני במובן הצר של מחסור חומרי הוא לרוב אבן יחידה בתוך פסיפס שלם של חסכים שאליהם חשופים התלמיד ומשפחתו. במקרים רבים הקשר בין עוני לבין מאפיינים רבים אחרים מאפשר לזהות תלמידים שחיים בעוני גם בלי שיספרו על עוניים, כפי שביטאה זאת אחת המחנכות: "מהר מזהים ילד בעוני. כל דבר שהוא עושה, מה שהוא לובש, איך שהוא מדבר, איך שהוא מתנהג... הוא יכול ללבוש גם בגדי יוקרה, ואת עדיין רואה את זה".

חלק גדול מהמשפחות של התלמידים בבתי הספר האתגריים שהשתתפו במחקר שלנו באו מרקע חברתי-כלכלי נמוך. בית הספר נחשף לעובדה זו באופנים שונים, כגון דיווח של התלמידים או ההורים, קיום ביקורי בית או עדכון מרשיות הרווחה. מחנכות הכיתה היו ערות לביטויים של חסכים שונים בקרב תלמידיהם: רעב, עייפות, נוכחות בלתי סדירה בשל עבודה או מצב בריאותי לקוי. מחנכות רבות סיפרו על עיסוק רב של תלמידים בסוגיות של מזון ורעב. כך למשל אחד המחנכים מספר על תלמיד שנושא

מרכזי בתקשורת שלו עם הצוות היה מזון: "תביאו לי טוסט, תביאו לי כריך, אבל זה לא טעים לי, איזה מין אוכל אתם מביאים. תביאו משהו יותר טוב, אין לכם כסף?" מחנכת אחרת תיארה תלמיד אחר:

"הוא פשוט כל הזמן היה רעב. אם יש ילד שאוכל מפעיל אותו, זה הוא. לא מוכן לאכול כריך. כי כריך זה לא אוכל. הוא רוצה אוכל. ובשעה 9:30 הוא כבר ידפוק על הדלת של חדר המורים: 'תביאו לי את המנה החמה, תביאו לי את המנה החמה, תביאו לי את המנה החמה'."

כפי שנראה בהמשך, בתי הספר היו אקטיביים ביצירת מענה לרעב ודאגו למזון זמין בבית הספר.

לאופן שבו נתפס העוני יש השפעה על תפיסת התפקיד של המחנכת ושל בית הספר, על הפרקטיקות החינוכיות ובסופו של דבר על שלומותם (wellbeing) של התלמידים ועל סיכוייהם להצליח בלימודים. מספר מחנכות ביטאו תחושה שמציאות החיים בעוני אינה נוכחת דיה באופן שבו הצוות תופס את התלמידים:

"כשאני מתארת תלמיד למורה, אני לא תמיד אתאר את המצב הכלכלי בבית. זה רקע. יש משהו בעוני שבניגוד להתנהגויות אחרות, כמו מיניות, סמים, פשע הם על השולחן ומפעילים אותנו. לעומת זאת עוני מאוד-מאוד מפעיל אותנו והוא לא תמיד על השולחן. יש איזשהו קושי לעסוק בו."

מעבר לכך שהעוני נדחק לעיתים אל "מתחת לשולחן" ואינו נוכח בדיון החינוכי, ניכרת שונות בין המחנכות באופן ההבנה של עוני, מקורותיו והשלכותיו. המחנכים והמחנכות ביטאו מגוון תפיסות ביחס לעוני, כל אחת מהן משפיעה על דרכי ההתמודדות עם התלמידים. מעט מחנכות אחזו בתפיסה שמרנית הרואה בעניים את האשמים בעוניים ומייחסת להם תכונות מהותיות "אחרות", לדוגמה עצלנים, תלותיים, פסיביים. עמדות כאלה נאמרו כבדרך אגב ולא תפסו מקום מרכזי. מחנכות אחרות החזיקו בתפיסה מבנית של עוני, הרואה את ההקשר החברתי הרחב כגורם המרכזי לעוני ואינה מטילה את האשמה על האנשים החיים בעוני. עמדה כזו מלווה לעיתים בקבלת העוני כמצב נתון ובחוסר אונים כלפיו: "עוני זה עוד נתון. לא צריך להסתכל על התלמיד דרך העוני כי אין מה לעשות בנדון". במובן מסוים עמדה כזו יכולה להביא את המחנכות ל"עיוורון" ביחס להשפעות העוני ולדרכי ההתמודדות האפשריות.

לעומתם היו גם מחנכות ומחנכים שאחזו בתפיסה ביקורתית של עוני, הרואה במדינה אחראית להפרת הזכות של אזרחיה לחיי רווחה, ואת האנשים החיים בעוני כפועלים באופן אקטיבי לשנות את מציאות חייהם. אחת המחנכות ביטאה זאת כך: "צריך להבחין בין העניין החומרי לבין דבר יותר רחב ועמוק. למשל סוכנות, התנגדות, הנרטיב שלהם מול הממסד. בסוף הסיפור שלנו הוא סיפור החינוך והתודעה, וכן, קשה להישאר אדישים לעוני קונקרטי".

כפי שניתן לראות בפרק המציג את הממצאים הכמותניים, לאחר הסדנה נעו תפיסות המורות מעמדות שמרניות יותר לעמדות ביקורתיות יותר.

אתגר חשוב בזיהוי העוני והשפעותיו הניצב בפני המחנכות הוא זיהוי המאמצים היום-יומיים שמשקיעים התלמידים והוריהם כדי להתמודד עם העוני. התמודדות זו יכולה להיות גלויה לעין, לדוגמה, כאשר תלמידים עובדים בשעות אחר הצהריים ומשתמשים בכסף שהרוויחו באופן נורמטיבי. כך התלמיד עשוי לשפר את מצבו הכלכלי אך לפגוע בתפקודו הלימודי. כפי שתיאר אחד המנהלים: "הם לא מגיעים לבית הספר כי הם עובדים. הם גם תופסים לפעמים את המקום של ההורים". פעמים אחרות ההתמודדות של התלמידים ומשפחותיהם עם עוניים באה לידי ביטוי באופנים הסמויים מן העין ה"נורמטיבית" של צוותי החינוך. מודעות לעוני מצביעה על ההתמודדות הפעילה העומדת מאחורי התנהגויות שונות, שגם אם אינן נורמטיביות, הן ביטוי של מוטיבציה ואנרגיה של התנגדות לעוני. כך לדוגמה מתיאורי המחנכות עולה שתלמידים רבים נוקטים טקטיקות מגוונות של הימנעות. יש תלמידים שמפעילים מנגנוני הכחשה, כפי שתיארה אחת המורות:

"כשאתה חי במציאות נורא מורכבת כמו עוני, מורכב להכיר בקושי. לפעמים זה גדול עליך. אתה כל כך רגיל לכבות את הקשיים שלך, את המציאות שלך כי אם תחיה אותה והסאונד יהיה על ON, אתה לא תוכל להכיל את החיים האלה. אז הכול על mute".

מחנכות תיארו כי הן מזהות תלמידים אשר מצמצמים את מרחב ההתמודדות פנים-אל-פנים עם העוני בכך שהם מגיעים מעט לבית הספר, למשל:

"כשכל יום הוא מאבק והעתיד נראה מפחיד וחסר תקווה. גם ציוד לבית הספר, חולצות, ילקוט, נעליים וארוחות עשר מחייב הוצאת כספים. מי שלא עומד בהוצאה זו בולט בנראותו ומסומן מיד כ'אחר'. זו תחושה קשה, ורבים יעשו מאמצים ניכרים כדי להימנע ממנה. לכן [אחד התלמידים] נמנע מלהגיע ללימודים".

טקטיקה נוספת שתיארו מחנכות היא ניסיון מתמיד להסתיר את העוני, אשר עשוי להתבטא בסירוב לביקורי בית של מורים, בהסתרה של ההורים מילדיהם את דבר היעזרותם החומרית בבית הספר או בסירוב של תלמידים לקבל סיוע מבית הספר. כפי שנרחיב בהמשך, במקרים כאלה נדרשים יחסים של קרבה בין המחנכת לתלמיד וידע מתוך קרבה (קרומר־נבו, 2015) כדי לראות את המציאות לאשורה וכדי להבין את חווייתם של התלמידים. כך למשל מספרת מחנכת על תלמידה שלא היה בביתה מחשב בתקופת הקורונה:

"במהלך הקורונה חילקנו מחשבים ניידים לתלמידים כדי שיוכלו ללמוד בזום. [התלמידה] הבהירה לי חד־משמעית שאינה מעוניינת לקבל מחשב. לא הקשבתי לה, הבאתי מחשב ושמתו אותו בביתה. היא לא פתחה את המחשב, ואמרה לי, אם לא תיקחי את המחשב אני שוברת אותו".

תלמידים אחרים מסתירים את מצבם הכלכלי באמצעות לקיחת הלוואות המשמשות לקניית בגדי מותגים המאפשרים להם להיראות כבעלי אמצעים, או באמצעות המצאה של פעילויות ובילויים שבאמצעותם הם יכולים להשתלב בשיח הנורמטיבי. מחנכות תיארו תלמידים שמקפידים על מראה מטופח ועל בגדי מותגים שמסתירים מאחוריהם בית עני:

"העובדת הסוציאלית התקשרה להגיד לי שהם במצב כלכלי לא קל. אף אחד פה לא חשב לרגע שזאת המשפחה. כי הילד בא מתוקתק כל בוקר. ופתאום אתה מבין שהם מקבלים סלי מזון מהרווחה. זה נתן לי פטיש בראש".

אחרים מתמודדים עם עוניים באמצעות עבודה לא חוקית או מסתירים את עוניים באמצעות התנהגות מוחצנת של זלזול בכסף. אחד המחנכים סיפר:

"יש את אלה שעובדים בעבודות לא חוקיות ואת רואה שיש להם כסף ולא חסר להם אבל הם גם כל הזמן בטלפון ומתעסקים בטלגרם. את רואה אותם שהם שופכים כסף. בקפיטריה הוא יקנה קינדר ולא ייקח עודף כי הוא 'לא מסתדר עם מטבעות'".

אם כן, כפי שניתן להבין מהציטוטים מעלה, אחד האתגרים העומדים בפני מחנכת הכיתה הוא הבנת מציאות החיים של תלמידיה לאשורה; הבנה שעוני כרוך בהזדמנויות מוגבלות, ולצד חסך חומרי, עוני מתאפיין בנגישות מצומצמת למשאבים שנדמה שהם זמינים לכול. כדי להבין את מציאות החיים יש גם

לזהות את העמדה של התלמידים לצד לעוניים. בין שהתלמידים מסתירים את העוני, מכחישים אותו או מתמודדים איתו בגלוי – המחנכות מתמודדות עם הקושי לזהות זה לצד זה את החסמים שבחיי התלמידים ואת ההתנגדות שלהם לעוניים.

אתגרים הקשורים בתפיסת המחנכת את תפקידה ואת יכולתה לבצע אותו

מציאות החיים בעוני הציבה בפני המחנכות והמורות דילמות לגבי תפקידן ומהות הפרופסיה שלהן. הדילמות היו בעלות רבדים ערכיים, מקצועיים ורגשיים. הן עסקו במתח שבין טיפול וחינוך, הכלה מול שמירה על החוק, אך גם נתינה אין־סופית וחמלה מול שחיקה ושרידות מקצועית. האם וכיצד להתייחס לעוני בשיח עם התלמיד? עד כמה לסייע כלכלית לו ולמשפחתו? עד כמה לאפשר לתלמידים להתנהג באגרסיביות הן כלפי תלמידים אחרים והן כלפי הצוות מתוך הבנה שהתנהגות זו קשורה למצוקה? כמה לוותר וכמה לדרוש? האם לאפשר לתלמידה שנעדרת בקביעות בשל עזרה בפרנסה להישאר בבית הספר? מתי נשירה סמויה הופכת לגלויה, ומה גבולותיה? ולצד כל אלו, כיצד להכיר ביכולת הפעולה של התלמידים ובהתנגדותם לחיים של עוני?

המחנכות והמחנכים תיארו לבטים אלו באופנים שונים. לדוגמה, אחת המחנכות שיתפה דילמה שהעסיקה אותה בנוגע למה שהיא הגדירה כגבולות הווייתור: "מצד אחד אתה לא רוצה לוותר להם, כי אם אתה תוותר להם זה יפיל אותם למקום של 'אין לי כסף', 'אני עני'. אבל איפשהו בראש אתה שומר את זה, ואני לוקחת תלוישים ומביאה לתלמידה". מחנכות ומחנכים תיארו התלבטויות אם להציב לתלמידים רף גבוה שיאפשר להם להשיג יותר מהרגיל, או רף נמוך המתאים ליכולותיהם. האם להניע אותם לבחירה במקצועות משתלמים (מחשבים) או במקצועות אהובים (ציור), בשירות צבאי "קרבי" או כזה שמייצר בסיס להכנסה באזרחות? אחת המחנכות תיארה את הדילמה שבה היא עצמה חשה ש"בחרה צד":

"בתחילת הדרך חשבתי שהדרך להוציא אותו מהלופ זה לתת לו כלים להסתדר בעולם הגדול, ללמוד תכנות וללכת בצבא לתפקיד סייבר. בהמשך הבנתי שהוא צריך לחוות את עצמו בזירה אחרת, שמסתכלת לקושי בעיניים ומאפשרת לו ללמוד על עצמו, ומתוך זה להוביל אותו במסלול חייו למקום שהוא רוצה ולא מה שאנחנו חושבים".

הצבת רף לימודים גבוה הוא נושא שנמצא בליבת העבודה בבית הספר הרואה בהצלחה במבחני הבגרות מטרה מרכזית בלמידה, אך מעלה לבטים בקרב צוותי החינוך בשאלת תפקידם וחשיבותם של

הלימודים ושל מבחני הבגרות, בהינתן מציאות החיים בעוני של התלמידים. בקרב המחנכות אפשר למצוא שלל עמדות על הציר שבין ביטול החשיבות של הלימודים לבין תפיסתם כמטרת העל של בית הספר. את הקצה האחד מדגימה מחנכת שמטילה ספק בחשיבותה של תעודת הבגרות לתלמידים של בתי הספר האתגריים: "האם תעודת בגרות מסייעת ממש להיחלצות מעוני או רק פלסטר?". בקצה השני נמצאת האמירה של אחד מחברי צוות הניהול: "אני בית ספר ואנחנו רוצים לעבוד פה לבגרות ולא מתאים שמגיעים רק יומיים-שלושה בשבוע".

כפי שנראה בהמשך, מרבית המחנכות תופסות את הלימודים כאמצעי לצמיחה אישית ולא תמיד כמטרה בפני עצמה. התלבטות הקשורה לנושא זה עוסקת בשאלה: האם הניתוב להשלמת בגריות עולה בקנה אחד עם הבנת המציאות של חיים בעוני? תחושת הספק מתבטאת גם בדבריה של מורה ותיקה: "כל פעם שמגיעה כיתה חדשה אני מסתכלת עליהם ואומרת איך? איך? איך מגיעים איתם לבגרות? הלא! כל שנה מחדש אני אומרת, שנה הבאה שבתון".

דילמה אחרת נוגעת לעמדת המחנכים בקשר לבחירות חשובות של תלמידים. שיח בנושא זה יוצר מתח בין הכוונה ושיפוטיות ובין כיבוד חופש הבחירה; בין הציפיות – הגלויות או הסמויות – של המחנכים לבין רצונותיו של התלמיד. אחד המחנכים מעלה תהייה עקרונית, אם על המחנכים לעודד את התלמידים לבחירות קונפורמיות שיבטיחו להם את החיבוק הנורמטיבי, או דווקא לחדד בהם חשיבה ביקורתית וכישורי התנגדות ומרד: "אולי אני דווקא צריך ללמד את הילדים שלנו איך למרוד במערכת הזאת? האם אני מכניס אותם לאותו תלם של הכבשים שלא ייגמר אף פעם?"

מספר מחנכות הביעו תהיות לגבי תחומי התפקיד שלהן: האם הוא כולל סיוע לתלמידים במצבי קצה מחוץ לשעות הלימודים? האם הוא כולל פן של הדרכה והכוונה בנושא כישורי חיים? האם הוא כולל פן טיפולי? המחנכות שהעלו את התהיות הללו גם הוסיפו שאין בידן כלים הנותנים להן ביטחון מקצועי כשהן מבצעות התערבויות שאינן פדגוגיות באופן טהור. כך למשל אמרה אחת המחנכות: "יש פה פן טיפולי שאנחנו חייבים להשתמש בו מול הילד ומול ההורים ואין לנו הכשרה טיפולית".

המחנכות הציגו דוגמאות רבות למצבים אפורים הדורשים פרשנות, רפלקטיביות והחלטה מיידית על תגובה בלי להיסמך על כללים ברורים. נראה כי התפיסה הביקורתית, המערערת על מבני כוח קיימים ומוסכמות לא בדוקות, היא הבסיס לכך שהשטח האפור הוא השטח העיקרי שבתוכו פועלות המחנכות בבתי הספר האתגריים, כפי שתיאר אחד מחברי צוות הניהול: "אין לנו תקנון חוקים, אין לנו תלבושת

אחידה, יש לנו כמה כללים שאנחנו מנסים לעמוד בהם. אחת המיומנויות שלנו זה תנועה על רצפים. לא להיות דיכטומיים... כל הזמן יש דילמה וצריך לבחור".

נראה כי המחנכת נדרשת כל העת "להמציא את הגלגל", לפעול אינדוקטיבית מבלי להיסמך על כללים ברורים, ואולי זה הבסיס לתחושתה של אחת המחנכות: "ככל שאני עובדת פה, אני מבינה שאני לא מבינה כלום". גורם נוסף לתחושת אי־הידיעה והגישוש בתחום האפור הוא היעדר ההיכרות האישית של מרבית המחנכות עם חיים בעוני. חלקן תיארו את חוסר הביטחון שלהן באשר לאופן שבו עליהן לפרש התנהגויות, לבוש ותנאי מחיה של תלמידים. "או שהמוח שלי מסרב להבין ולקלוט את העניין, או שאני רואה דברים אחרים. אולי הם לא רואים את המצב שלהם כזה גרוע, אולי מבחינתם זה סבבה". אולם הבעיה שזיהו המחנכות לא נגעה רק לנושאים של 'זיהוי' ו'תרגום' המציאות, אלא אף בהיעדר הכשרה מתאימה להתמודדות עם חיים של עוני: "מי שלא חווה עוני, יהיה לו הרבה יותר קשה לזהות, לחשוב על פתרונות. אבל כן אנחנו צריכים כלים בשביל באמת באמת להתעסק עם זה".

נושא טעון לא פחות הוא הצבת גבולות אל מול התנהגות עבריינית. אחת המחנכות שטחה את שאיפתה להשאיר את העבריינות לסוגיה מחוץ לשערי בית הספר:

"שימוש בסמים, סחר בסמים, נוער עובר חוק, אלימות על כל סוגיה ממש־ממש־ממש־ממש־ממש נוכחים [בבית הספר]. אחת הפעולות בבית ספר זה בדיוק לייצר בועה לדבר הזה. לייצר הפרדה. כמובן שזה לא סטרילי וזה זולג".

אך נראה שכאשר העבריינות חוצה את השער, ההתמודדות עימה מעוררת דילמות רבות הן אצל המחנכת של התלמיד והן בין חברי הצוות, כפי שהדגימה אחת המחנכות:

"תלמיד עישן סמים בטיול. משהו בקווים נחצה, ולא קבענו מראש מה עושים. ובאה המנהלת למחנכים, ואומרת 'מה תרצו לעשות?' והמחנכים אומרים, 'אני צריך שמישהו יגיד לי מה לעשות. בעיניי הוא צריך ללכת הביתה, בעיני המנהלת הוא לא צריך ללכת הביתה'. יש שאלות, מה נכון? איפה החוויה תהיה יותר משמעותית? בזה שאתה שם לו גבול, והוא עבר את הגבול, והוא חוזר הביתה? או בזה שהוא עבר גבול ואנחנו עדיין מחבקים אותו ולא מעיפים אותו".

מתוך השיח עם המחנכות עולה תמונה של דיון בכל מקרה לגופו, התלבטויות רבות לגבי התגובה על הרצף שבין משמעת להכלה, וספקות שממשיכים ללוות את המחנכת עוד זמן רב לאחר שהאירוע והתגובה אליו הסתיימו.

גבול נוסף נוגע למידת הקבלה של נוכחות לא סדירה. שיעור ניכר של תלמידים עובדים לפרנסתם, מה שפוגע בזמינות הפיזית שלהם ללימודים, מעבר לפגיעה של החיים בעוני בזמינות המנטלית ללימודים. אי־הפניות הזו גוררת צבירה של פערים לימודיים לאורך שנים והשתתפות דלה בחיי בית הספר, שמקטינה את האפשרות להיעזר בבית הספר, לא רק בתחום הלימודי. כפי שתיאר אחד המשתתפים: "הם לא מגיעים לבית הספר כי הם עובדים. הם גם תופסים לפעמים את המקום של ההורים. אנחנו הרבה פעמים בדילמה אם אני רלוונטי לו, אם הוא מגיע אליי רק יומיים-שלושה בשבוע".

אתגר נוסף נוגע להתמודדות של המחנכות עם חוויות רגשיות עוצמתיות של עצמן והצפה רגשית. הקשר האישי, האינטנסיבי והאותנטי עם תלמידים מפעיל את המחנכות מבחינה רגשית ולא פעם גורר אותן לתגובות מוכוונות רגש. כך סיפר אחד המחנכים:

"הוא צריך קשר ותשומת לב. זה נורא קיצוני. אני זוכר שהוא ישר אמר לי דברים מאוד אישיים... ואז קורה לך משהו. אתה מייצר קשר וגם לומד אותו. הוא מאוד מפעיל אותך. לפעמים הוא היה מציב אותי במצבים שלא נעים לי ממנו. הוא היה אומר 'אני רעב' אפילו שעכשיו אכל. זה משהו מאוד פיזי שהוא משמיע ומפעיל אותך".

מחנכת אחרת תיארה אף היא את המעמסה הרגשית, שעלתה גם במקרה זה בהקשר של אוכל לאחר שטרח והכינה פסטה לתלמיד שהפגין רעב תמידי: "איך הוא מעז להגיד שהאוכל מגעיל? זה מאוד מקומם, נכון, תנו לו את חופש הביטוי להתלונן. מצד שני, אנחנו לא רוצים להיות שק חבטות". ובמקרה אחר סיפרה אחת המחנכות על תחושת הפגיעה שהרגישה מגניבה של ציוד אישי שלה: "לגנוב למורה טלפון למשל. אתה בא ופוגע בציוד האישי שלי אחרי שנכנסתי לביבים שלך! זו חוויה קשה מאוד".

האינטנסיביות של הקשר עם התלמידים עולה למורים ומחנכים לא פעם במחיר יחסיהם עם היקרים להם, מה שמעלה תחושות קשות: "יום אחד הבת שלי אמרה, 'אימא, יש לי הרגשה שאת אוהבת את התלמידים שלך יותר מאשר אותנו'. וזה היה כל כך קשה. כי באמת הם כל כך הרבה צורכים ואת שוכחת שכל היום הולך פה. זה שואב".

ומעבר למחירים הללו, מחנכות רבות חיות בשחיקה מתמשכת שעלולה לגרור החלטה להפסיק לעבוד במחנכת. כך שיתפה אחת היועצות:

"חווית השחיקה שלי הייתה קשה, אוויר לנשום לא היה לי. הייתי עשרים וארבע שעות סביב שנים־עשר ילדים שהרגשתי שהם הילדים שלי, ושכחתי שיש להם הורים. חינכתי עוד שנה, והבנתי שאני לא יכולה יותר. ליבי פתוח, נשמתי שם ואין לי דרך לעשות את זה באופן אחר".

האתגרים והדילמות הרבות המתוארים מעלים את הצורך ביצירת שפה בית־ספרית וסדיריות ארגונית שיסייעו לצוותי החינוך בהתמודדות עם הדילמות השונות, בקביעת אמות מידה לקבלת החלטות ובקבלת תמיכה רחבה ומתמשכת – אתית, מקצועית ורגשית. לצד זה יש לשמור על גמישות ועל פתיחות המאפשרות "לנוע על רצפים" ולהימנע מדיכטומיות וכן להבין את התנהגויות התלמידים כביטוי של מצוקות פנימיות ושל ניסיונות ליצור קשר ולא רק כהתנהגויות שיש למגר אותן.

פרקטיקות הנוגעות לקשר מחנכת–תלמיד/ה

מחנכות הכיתה תיארו ארבעה דרכי התמודדות עם האתגרים שתוארו מעלה, ואשר נוגעים לקשר האישי בין המחנכת לתלמידה: התעקשות על קשר אישי; פיתוח גישה דיאלוגית ביקורתית; סיוע ביצירת מגוון אפשרי של סיפורי עתיד; וראיית התלמידים ובני משפחותיהם כבעלי סוכנות המתנגדים לעוברים.

התעקשות על קשר אישי

המאמץ של המחנכות ליצור קשר קרוב נתקל פעמים רבות בחשדנות, התנגדות ולעיתים אף בהתנהגות פוגענית מצד התלמידים. לנוכח אלה המחנכות פועלות בנחישות ובהתעקשות, דבר המתבטא בעיקר בחזרה על ניסיונות ההתקרבות. אחד המחנכים תיאר: "זה לא ריצה קלה, זה מרתון. זה לפמפם את אותו מסר גם מאתיים פעם עד שזה ייכנס. וזו אחת הפרקטיקות הכי חשובות שלמדתי". המחנכות משתמשות לעיתים ב"פיתוי" כחלק מטקטיקת ההתעקשות, כך עשה למשל מחנך שסיפר על תלמיד שנעדר לאחר שברח בכעס מבית הספר: "הייתי מבטיח לו אלפחורס. היה לו קטע עם מתוקים. ויום אחד הוא התקשר אליי בערב ושאל 'מה עם האלפחורס שלי?'". לעיתים ההתעקשות נדרשת כלפי תלמיד שחווה כישלון שגרר הימנעות. כך סיפרה מחנכת על תלמידה שהסתגרה בביתה לאחר שעזבה בזעם את בחינת הבגרות:

"הלכתי אליה [לביתה]. דפקתי בדלת ובהתחלה היא לא פתחה לי, אבל אז היא פתחה, ובאתי למיטה והיא בכתה. היא הייתה נורא מתוסכלת מעצמה, ומה שהיה לי להגיד זה 'בסדר, נעשה את זה בפעם הבאה. נכון זה מבאס נורא ונראה איך מתמודדים עם זה בפעם הבאה, אבל יש עוד הזדמנות'. וזאת גם הבנה ממש חשובה שתמיד כמעט יש עוד הזדמנות, הדלת לא נסגרת".

אחד המסרים העיקריים שעוברים בהתקשרות על הקשר הוא אי־יותור על התלמידים, למרות התנהגויות מאתגרות ואף אי־נוכחות בבית הספר. המסר הזה בדרך כלל מנוגד למה שהתלמידים מכירים ממוסדות החינוך הקודמים שבהם היו, כדברי אחת המחנכות:

"אתה נתקל בהתנגדות ועוד התנגדות, ובתי ספר אומרים 'טוב, מי שלא רוצה לקבל עזרה, אין לי איך לעזור לו'. הדבקות ב'הוא לא רוצה את העזרה שלי אבל הוא צריך את העזרה שלי ואני לא משחרר את זה', לראות את הסיטואציה ולראות את הנסיבות חיים שלו ולהבין שזה לא שהוא באמת לא רוצה אלא הוא לא מסוגל להגיד שהוא רוצה. ולזכור רגע, רגע, זה עדיין יכול לקרות וגם בכיתה י"ב זה יכול לקרות. במערכת רגילה לא תהיה את הסבלנות הזאת".

גם מורים שאינם מחנכים מקפידים להכיר מקרוב את תלמידיהם, כפי שאמרה מורה לאנגלית: "אני יושבת מדי שנה עם מרבית ילדי השכבה, מדברת איתם על חלומות, על שאיפות, איפה אתה רואה את עצמך עוד שנה, מה תאחל לעצמך ליום הולדת הבא, מה התחביבים שלך". הקשר האישי מתבטא אפוא בהתעניינות אישית בתלמידים כבני אדם מעבר למה שמתחייב מיחסי ההוראה, במפגשים פורמליים ובלתי פורמליים. מתוך כך החניכה של התלמידים היא אישית, מכוונת לסובייקטיביות שלהם ולא לנוסחאות הצלחה כלליות. מתוך הקשר הקרוב נגזרת המחויבות של המחנכים לשהות עם התלמיד גם במצבים שבהם הוא סובל או מביע התנגדות. אחד מחברי צוות הניהול תיאר זאת כך: "מכל מחנך ומכל מורה נדרשת היכולת לא להיבהל מלהיות איתם עמוק ב'איכסה' כשהם שם. לא להיבהל מלהיות איתם שמה ולשקוע שמה ולעבוד איתם שמה. להיות מותאמים אישית לכל ילד".

המחויבות לקשר קרוב אף כרוכה ביכולת של כל איש צוות שלא לפגוע בקשר גם במצבי שפל ביחסים. אחת המחנכות סיפרה על התנהלות הצוות לנוכח התנהגות אלימה של תלמיד:

"אין [אצלנו] איום בגורם חיצוני כמו משטרה. יש ניסיון לשמור על מערכת היחסים ולא

[להתעקש על] 'בוא תודה' או 'תפסיק את זה'. 'מתוך זה שאנחנו מעריכים אותך, שאנחנו אוהבים אותך, שאתה אצלנו וזה לא ייהרס עכשיו, לא נדווח למשטרה'. זו לא אהבה תלויה בדבר. גם אם תעשה משהו גרוע נדבר על הדברים. גם אם תהיה סנקציה, הקשר שלנו לא ייפגע".

התוצאה של העבודה המאומצת כדי ליצור קשר קרוב ולשמרו היא יחסי אמון שמאפשרים לתלמידים לראות במחנכות דמויות הרוצות בטובתם. כך הם יכולים לחשוף יותר חלקים מעצמם ולאפשר למחנכות להכירם מקרוב, מה שבסופו של דבר עשוי לחולל שינוי וצמיחה בטווח הזמן הקצר, ולפעמים גם בטווח הארוך כפי שעולה מדברי אחת המחנכות: "אנחנו זורעים דברים שאנחנו לא יודעים מה תהיה המשמעות שלהם אחר כך".

יחסי הקרבה מחייבים את המחנכות להיות חשופות לפגיעה רגשית מצד התלמיד, כדברי אחד המחנכים: "כשהם מקללים אותנו, אתה היית במיץ של הזבל שלהם, בא לך להיחנק כשזה קורה. הנקודה החשובה היא לעבוד על הקשר האישי, על המקום שלנו".

גישה דיאלוגית ביקורתית

המחנכות והמחנכים תיארו כיצד הם מאתגרים את מערכת היחסים שקיימת לרוב בין מורים לתלמידים, ומבקשים לכוון במקומה מערכת יחסים דיאלוגית ושוויונית יותר. במסגרת מערכת היחסים הזאת קיימת שאיפה לחשוף בפני התלמידים את מבני הכוח שבחברה ובבית הספר. אחד מחברי הצוות תיאר את ההבדל בין מערכות היחסים שבבתי ספר 'רגילים' לבין המציאות הדיאלוגית שהצוות מנסה לכוון: "הדבר הראשון שקורה בבית ספר זה שזה [יחסי הכוחות בין מורים ותלמידים] מתבלבל. פתאום אנחנו מחזיקים משהו שהוא גם ממסדי אבל גם אנטי ממסדי וזה שקוף מול הנערים. ואז מצליח להיות באמת דיאלוג". חברי הצוות הסבירו כי לראייתם כל עוד יש הפרדה היררכית בין הצוות לבין התלמידים, וחובות התלמיד מוצדקות בשם כפיפותו למסגרת, לא ניתן לחנך את התלמידים לבחירה אחראית וחופשית ולניתוח ביקורתי של העוני, ניתוח שיש בו כדי לבטל הפנמה של תפיסות רווחות כלפי עוני וכלפי אנשים המתמודדים איתו. ולכן "בית הספר שינה את יחסי הכוח בין מורים ותלמידים ובין 'יודעים' ל'לא יודעים'". היכולת לקיים דיאלוג ביקורתי מוצגת כתנאי לאפשרות לצמצום פערים, כפי שהתבטא אחד המחנכים:

"אנחנו רוצים באמת לאפשר שינוי, ובאמת לצמצם פערים. לכן צריך לעבור מפטליזם, לבחירה בשינוי, מאמץ לשינוי. לכן התודעה הביקורתית חייבת להיות גם אצלנו וגם אצל

הנער. וזה בעיניי מתחיל מלשבור דברים שהם ברורים מאליו, בעיקר בנושא של יחסי כוחות. למשל יחסי הכוחות בבית ספר שמהם הם הגיעו בינם לבין הממסד. הם היו החלשים, העיפו אותם בסוף. כוח הוא מושג היררכי. וזה הדבר הראשון שאנחנו שוברים".

מחנכת אחרת תיארה כך את האופן שבו היא תופסת את הדיאלוג הביקורתי:

"עמדתנו חייבת להיות עמדה רגשית מיטיבה המכוונת להתמודדות עם צרכיו הרגשיים של התלמיד, ומאפשרת לו לחשוב שיש מישהו שמתכוון לעזור לו, לתמוך בו, להתחשב בו ולהושיט לו יד וללמוד מתוך הסיטואציה כדי ליצור דיאלוג משמעותי מצמיח, על המורה לבדוק את נקודת המבט של התלמיד ולא להסתפק בהרגשתו כאיש חינוך".

פיתוח דיאלוג ביקורתי מצריך תהליכי רפלקטיביות תמידיים מצד המחנכות. על מנת לפתח 'עמדה רגשית מיטיבה', כדברי המחנכת המצוטטת מעלה, חברי הצוות עוסקים ברפלקסיביות מתמדת שמסייעת להניע את המחנכות להחליף עמדות שיפוטיות שלהם בפרשנות למציאות היוצאת מתוך ראיית הסובייקטיביות של התלמידים. זיהינו בקרב המחנכות שלושה ביטויים למעבר משיפוטיות אוטומטית להבנה אמפטית של התנהגויות מאתגרות:

1. ביטוי ראשון הוא פרשנות של ההתנהגות מתוך הבנת הצרכים של התלמיד. למשל, מחנכת סיפרה על תלמיד שעסק בעבריינות: "שם הוא חווה הצלחות. איזה תחליף יש לנו מול זה? יש לו שם עולם שלם שבו הוא באמת אהוב ורצוי ונדרש. גם אם זו דרך מעוותת לראות אהבה. קשה לנו להעמיד משהו מול זה".

2. ביטוי שני הוא הבנה אמפטית של ההתנהגות בתוך ההקשר של חיי התלמיד ואימוץ פרשנות אוהבת להתנהגותו. ביטוי זה דורש היכרות מקרוב עם התלמיד. אחד המורים מספר על תלמיד שנהג לקלל אותו בלי סיבה: "היה לי אישיו איתו וסימנתי אותו בראש כנוראי. לא ראיתי בו טיפה טוב. נחשפתי לכמה פרטים על החיים האישיים שלו וזה עשה לי סוויץ' במוח לכיוון של אמפתיה". ומחנך אחר סיפר על התמודדותו עם תלמידה שכלל אינה לומדת: באסיפת ההורים הוא זימן את צוות המורים שלה, וכל אחד מהם תיאר בפני התלמידה והוריה עד כמה הוא אוהב אותה ועד כמה היה רוצה לראותה נוכחת ולומדת בבית הספר. הוא הסביר: "הילדה לא צריכה 'לקבל בראש', היא צריכה חיבוק. זה הכול. לנסות לחבק אותה ולנסות שתעלה למעלה בטוב".

3. הביטוי השלישי הוא חשיבה ביקורתית והטלת ספק, אם בהבחנות מקובלות בין טוב לרע, ואם

בשיפוט האישי לגבי טוב ורע. כך אמרה אחת המחנכות לגבי תלמיד שעסק בפעילות עבריינית: "עצם זה שהוא בעולם העברייני, זו ההתנגדות שהוא מביע". ומחנכת אחרת מספרת על תלמיד בעל התנהגות מתריסה ומתנגדת: "אני עם עצמי הרבה פעמים מנסה לזכור להטיל ספק ב־obvious. זה שהוא התפרץ לחדר מורים, [זה] לא סבבה. [אבל] אז אני מתחילה להטיל ספק ב'לא בסדר'. אני שואלת את עצמי, מה זה אומר, מאיפה זה בא, למה הוא מגיב ככה. אולי זה שהוא מגיב ככה רק מראה כמה חוסר יש לו".

המחנכות תיארו את האימוץ של עמדה אמפטית כלפי התלמידים כאתגר של ממש. לעיתים התגובה הראשונית של המחנכות היא דווקא רתיעה והסתייגות שהופכת את פרקטיקת הפרשנות האוהבת למאתגרת, כפי שמתארת אחת המחנכות:

"יש תלמידים שמאוד מקשים עליי לאהוב אותם, שאולי לוחצים לי על נקודות קשות עבורי. אבל העבודה שלי היא לאהוב אותם, קודם כול ולפני הכול. אני מחפשת איך לאהוב אותם. קודם כול הם כולם ילדים קטנים, עמוק בפנים. ולראות רגע את הדבר הזה, את הילד הקטן שבתוכו, שצריך אהבה. העבודה היא לתת פרשנות".

סיוע ביצירת מגוון אפשרי של סיפורי עתיד

פיתוח קשר אישי קרוב ודו־שיח הם הבסיס ליכולת של מחנכות כיתה להבין את החסמים העומדים בפני התלמידים ולחשוב באופן יצירתי כיצד ניתן להרחיב את הזדמנויות החיים הפתוחות בפניהם. המחנכות מכירות בכך שגם הן צריכות להתגבר על תחושות של ייאוש נוכח תמונת החיים של התלמידים המגיעים מרקע משפחתי קשה, היעדר מעגלי תמיכה ופערים לימודיים גדולים, אולם ברור להן כי עליהן לסייע לתלמידים להרחיב את רפרטואר אפשרויות החיים הפתוחות בפניהם.

תלמידים שגדלו בבתיים ובשכונות הסובלים מעוני והדרה מבינים היטב את מציאות החיים הזאת ואת האופן שבו היא מגבילה את טווח האפשרויות שלהם, לעיתים עד כדי תחושה של אובדן חירות אישית. הצוות החינוכי מכיר במציאות הזאת ומבקש להעיר מחדש בתלמידים את תחושת החירות ולהרחיב את טווח אפשרויות הבחירה הזמינות להם. אחד מחברי הצוות ביטא זאת כך: "זה מקום שהוא חדר כושר לבחירות האחרות, לבחירות הטובות". המחנכות והמחנכים תיארו את החשיבות של תרגול המודעות ליכולת הבחירה והאחריות לבחירה, שפעמים רבות נשחקות במציאות החיים של עוני והדרה. אחד המחנכים תיאר את תחושת חוסר האונים שבה נמצאים התלמידים כתחושה של טביעה, שבה הוא

רואה את תפקיד המחנכים בצעדים בסיסיים:

"להרים לו את הראש מעל למים כשהוא כרגע טובע בהם. שרק יסתכל, שרק יראה את האפשרויות האחרות שקיימות לו. זה יכול להתחיל מלבחור איזה מקצוע אתה לומד, זה יכול להתחיל מזה שאני משקף לך שכרגע בחרת להישאר למטה [בחצר] עם החברים במקום לעלות ללמוד. אתה בוחר כרגע להתייחס בצורה כזאת. אתה בוחר כרגע לא לעלות לכיתה, אתה בוחר כרגע לצחוק עליו".

שלב מתקדם יותר כולל הרחבת אפשרויות הבחירה: "בא לי שהוא ייחשף לעוד דברים ותהיה לו בחירה הרבה יותר אמיתית באיזה סוג של מעגלים חברתיים הוא רוצה להיות, ולהשתייך. ולא כי הוא נולד במקום מסוים". מדובר במטרה שאפתנית וקשה להשגה, שכרוכה בהשבת האמון של הנערים במערכת החינוך, במחנכים ובעצמם, וכן בהגמשה יצירתית של מושג ה"הצלחה" ביחס לנהוג במסגרות חינוך אחרות. כפי שהתבטאה אחת המחנכות: "פה יש ניסיון לתקן את מה שלא הצליחו בבתי ספר אחרים עם התלמיד. יש יותר מענים, יותר התייחסות לצרכים, יותר נכונות לטפל בקשיים שהילדים מעלים".

סיפור החיים של התלמידים נוכח, גם אם בלי מילים, בכל שיחה עימם. המחנכות תיארו כיצד מתוך הבנת התלמיד, הרקע שלו וצרכיו בהווה, הן מגדירות באופן דינמי את המינון של תוכני העבר, ההווה והעתיד בתוך השיח. חלק מהמחנכים התמקדו בצורך לאזן בין הרקע האישי לבין השיח שנועד לקדם את התלמיד, כפי שתיאר אחד המחנכים: "חשוב שנדבר איתם על האני העתידי. לא רק מה שהיה ומאיפה באת. אלא מה תמונת העתיד שלי? תמיד צריכים להיות שני המרכיבים האלה. מצד אחד הסיפור של התלמיד ומצד שני לאן אני רוצה ללכת עם הילד". מחנכים אחרים הדגישו את הניתוב וההנחיה של התלמיד לבחירות נורמטיביות או לבחירות משתלמות מקצועיות. היו שעשו זאת מפורשות, והיו שהתאמצו לפתוח בפני התלמיד אפשרויות שאינן בולטות בתוך הרקע שממנו צמח. אחת המחנכות הדגימה הכוונה מפורשת:

"להחלטה שלו לצאת למכינה קדם מסע שכנוע ארוך. הוא ממש התנגד לזה בהתחלה, ובסוף הצלחנו לגרום לו לצאת לגיבוש, לאחריו החליט לצאת למכינה. אנחנו כצוות חינוכי מלווים וחושבים עבור הנער מה יוציא אותו ממעגל העוני. התהליך שהוא עבר הוביל אותו להתפכחות למה ילד כמוהו צריך ויכול להגיע".

מחנכים אחדים התמקדו פחות בהכוננת התלמיד לעבר עתיד ספציפי ויותר בעידוד היכולת לחלום ולתכנן עתיד: "במקום שאני, המחנכת, אחלום בשביל הילד, בואו נעשה שהילד ילמד לחלום בשביל עצמו את החלומות שלו, ואז נעזור לו להגשים אותם".

ראיית התלמידים ובני משפחותיהם כבעלי יכולת פעולה, המתנגדים לעוניים

חלק מהמחנכות וחברות וחברי הצוות אימצו גישה הרואה את התמודדותם הפעילה של התלמידים והוריהם עם תנאי החיים שלהם, וזיהו כיצד חוויות של חוסר כבוד, זלזול והקטנה הכרוכות בעוני משפיעות על התלמידים. הם היו מודעים לכך שבית הספר, ואף הם עצמם, יכולים להיות גורם נוסף המזלזל בתלמידים; לחלופין, מחנכות יכולות להיות גורם המשפר את חוויתם של התלמידים ומשקם את אמונם. מתוך כך מחנכות הקפידו שהתלמידים יבינו שהן לא מאשימות אותם בכישלונותיהם ואינן מזלזלות בהוריהם או בקבוצת הזהות שלהם. בדיאלוג המתפתח בשיחה האישית בין המחנכת לתלמידיה, על המחנכת לסייע לתלמידים להחליף בושה ואשמה נוכח מצוקתם והיחס החברתי כלפיהם, בהערכה עצמית ובפעולה אקטיבית לעיצוב עתידם.

אחד המחנכים הדגים שינוי שחל בתלמידה מרקע מורכב שהתנהגה בתוקפנות אימפולסיבית, לאחר שהקפיד לבנות איתה בהדרגה קשר קרוב ואכפתי. הוא זיהה ברגע של התפרצות כלפיו את היכולת שלה שלא לקלל אותו:

"ניסיתי כל יום למשך חודש לדבר איתה, להראות את הערך העצמי שלה, שתראה את החוזקות שלה. היום זה הפעם הראשונה שהיא התפוצצה. והיא לא הסכימה לקלל אותי. היא אמרה לי 'תלך, אני לא רוצה לקלל אותך'. שזה הישג מטורף מבחינתי, ממש מטורף. יש לה בעיות עצבים קשות. יכולת ההחזקה שלה לא לקלל, להבין שהיא לא רוצה לפגוע בקשר שלנו זה היה משמעותי".

ואחת המחנכות מסכמת: "המטרה שנער שמסיים אצלנו בסוף יגיד 'אוקיי, אני לא כישלון, אני לא דפוק. קצת דפקו אותי ועכשיו אני כאילו צריך לבחור מה לעשות עם זה'".

פרק שלישי:

יחסי מחנכת-כיתה – פדגוגיה מודעת עוני, אתגרים ופרקטיקות

התמה השנייה שבה זיהינו אתגרים כבדי משקל עוסקת בהיבטים פדגוגיים. גם כאן לאחר תיאור האתגרים נתייחס לפרקטיקות רלוונטיות. מהמחקר עלו שלושה אתגרים מרכזיים העומדים בפני מחנכת הכיתה בהקשר זה: אתגר בהצבת ציפיות גבוהות; אתגר בפיתוח תוכניות לימודים רלוונטיות; ואתגר המענה לצרכים חומריים.

צוותי החינוך ציינו ארבע פרקטיקות להתמודדות עם אתגרים אלו: חיזוק המוטיבציה באמצעות אמונה ביכולתו של התלמיד לעמוד ברף ציפיות גבוה; העשרת ידע עולם בכיתה ויצירת ידע רלוונטי; שילוב של הישגיות והערכה אלטרנטיבית – בניית תחושת ערך; מציאת דרכים למילוי צרכים חומריים.

אתגר בהצבת ציפיות גבוהות

המחנכות תיארו פרדוקס – תפקידו המרכזי של בית הספר הוא קידום הלמידה ובייחוד הצלחה במבחני הבגרות, ואולם התלמידים המצויים בעוני ובהדרה אינם פנויים ללמידה כיוון שרבים מהם עובדים ועל כן נוכחותם בבית הספר אינה סדירה. מצבים אלו מאתגרים את המושג "כיתה". הנוכחות הלא סדירה ומספר התלמידים הקטן בכל כיתה מובילים למצב שבו הישגות "כיתה" היא דיפוזית, כפי שתיאר אחד המחקרים: "תחשבי שהיום הגיעו שלושה חבר'ה, מחר יגיעו שני חבר'ה אחרים". אי־הפניות ללמידה והפערים שנצברו במשך שנים מאתגרים את המורה המבקש לקדם למידה: "הם יכולים לבוא לכיתה אחרי לילה של עבודה עם רצון ללמוד, אבל אתה אומר, איך אפשר ללמד?"

לצד זאת, תפיסת הלמידה ברמת בית הספר נגזרת ממטרות־העל שלו ומכוונת ליצור חוויות של הצלחה ופוטנציאל למוביליות חברתית, ובחינות הבגרות מסומנות ככלי מהותי לכך. עם זאת התפיסה של בחינות הבגרות היא מורכבת. מצד אחד בית הספר מציג אותן בפני התלמידים כמטרה חשובה. כדברי אחד מחברי צוות הניהול, בתי הספר משתדלים "להפסיק את השיח: 'זה ילד כן בגרות, זה לא בגרות'". כולם ניגשים. ברגע האחרון נדע אם הילד ניגש או לא, אבל אנחנו נהיה שם". מן הצד האחר, הבחינות נתפסות כאמצעי פדגוגי ולא כמטרה בפני עצמה. כפי שמלמדת התבטאות זאת: "אנחנו מדברים את

הבגרויות בשפה קצת אחרת מבתי ספר [אחרים]. אנחנו לא מתחזקים את השיטה. התלמידים לא חושבים שאנחנו מקדשים את הידע של הבגרות. יש התייחסות מורכבת לדברים". בית הספר רואה את הבגרות כמכשיר למוביליות חברתית וגם ככלי לפיתוח מסוגלות, כפי שאמר אחד המהנכים:

"התלמידה הזו, בגרות זה לא הסיפור שלה. מבחינתי אם בסוף י"ב היא יוצאת כשהיא לא מכורה לסמים ומתגייסת לצבא, אני ממש אשמח. ממש. ולא מעניין אותי שלא תהיה לה בגרות אחת ביד. אז זה משרת את התהליך שתהיה לה בגרות אחת בספרות כדי להבין שהיא יכולה להתמודד עם אתגרים. אבל האם הבגרות המלאה היא עכשיו המטרה? לא".

עם זאת נראה שכאשר תלמיד אינו מצליח בלימודים, בית הספר מתקשה למצוא בסיס אחר המאפשר להשיג את מטרות העל – תחושת שייכות ומוביליות חברתית:

"זה [הבגרות] הכלי שגורם להם להרגיש חלק מהנורמה, לא שוליים. יש הרבה מערכים אחרים בבית הספר שמקרבים ילד לנורמה. אם אני עכשיו בחוג כדורסל, אם אני לוקח חלק באירוע לא פורמלי שיש לנו בבית הספר, [או כל אחד] מהחוגים. אפשר לקרב ילד ולעבוד איתו מתוך המערך הזה. אבל סטטיסטית ילדים שבאים רק לזה, זה לא מחזיק מים. זאת אומרת המקום הלימודי בסוף הכי מחזיק אותם ברמת התפקוד".

לכן על בית הספר לנוע בין קצה אחד שבו תלמידים מתקשים להגיע באופן סדיר וקשה לדבר על כיתת לימוד במובן המסורתי, ובין הקצה השני של המאבק על הצלחה בבגרויות ככלי הפותח אפשרויות חיים נוספות. בתווך הזה המחנכות נדרשות לא לוותר ולא להציב רף ציפיות נמוך.

אתגר בפיתוח תוכניות לימודים רלוונטיות

לילדים החיים בעוני יש ידע עולם רחב, אך אין הוא בהכרח דומה לזה המתבטא בתוכניות הלימודים. כדי שילדים החיים בעוני יוכלו להשתלב ולהגיע להישגים לימודיים נדרשת אוריינות שוויונית המבוססת על ידע עולם מגוון ושאינה מניחה אותו כמובן מאליו והופכת אותו לחלק מהלמידה בבית הספר. בהקשר זה ניצבים בפני מחנכות כיתה לתלמידים החיים בעוני שני אתגרים: הראשון, שינוי תוכניות הלימודים כך שיהיו רלוונטיות לידע העולם של התלמידים ולחיהם; השני, לאפשר לתלמידים להכיר גם את הידע הדומיננטי. לעיתים קרובות לתלמידים שגדלו בעוני חסרים מרכיבים רחבים בידע העולם הדומיננטי

כיוון שהם לא נחשפו אליו במשפחתם או במערכות החינוך שהתחנכו בהן. מחנכת תיארה כיצד הדבר בא לידי ביטוי בעיצוב תוכני הלימוד:

"מלמדים אותם התנהלות פיננסית, כלכלת בית, קריאת תלוש משכורת, כל מיני דברים בסיסיים, [אבל גם דברים כמו] מוזיקה. [השאיפה שלנו היא] לחשוף אותם לכמה שיותר דמויות, כמה שיותר נקודות מבט, כמה שיותר תחומי עניין כדי שכל אחד יצליח למצוא את המקום שהוא מתחבר אליו, שמפתח אצלו משהו מעבר. דברים שהם לא בהכרח יקבלו בבית כי ההורים מחזיקים כמה עבודות או שיש הרבה ילדים או דברים מורכבים אחרים".

המחנכות תיארו כי בבתי הספר האתגריים, הפערים הלימודיים הם כה גדולים ששימוש בספרי לימוד רשמיים אינו דבר מקובל. "לא עובדים פה עם ספרים", אמרה אחת המחנכות. לכן על המחנכות לפתח חומרי עבודה מתאימים. לרוב מדובר בחוברות עבודה מותאמות לרמת הידע של התלמידים. אחת המחנכות אמרה: "אני חופש שלם ישבתי, כתבתי חצי תוכנית לימודים בהיסטוריה בחוברות עבודה".

אתגר המענה לצרכים חומריים

המחנכות תיארו את המפגש עם העוני ברבדים שונים, החל מחוסרים בסיסיים של תזונה ראויה, שעות שינה ובריאות תקינה, כפי שתואר קודם. אולם יחד עם חוסרים אלו הצוותים נתקלו במצבים שבהם לתלמידים חסרים עזרי לימוד בסיסיים כגון כלי כתיבה, מחשבון, מילונית או מחשב. אחת המחנכות סיפרה: "אני מתחילה ללמד משהו וכל הזמן נתקעת בגלל עוני. למשל אין לי מחשבון, אין לי זה..." מחנכת אחרת תיארה את החוסרים בהקשר של בחינות הבגרות: "הם מגיעים לבגרויות בלי עטים, בלי מחשבונים".

על כן על המחנכות להתמודד עם המחסור החומרי. לרוב לבית הספר משאבים מוגבלים המעמידים קושי בהענקת סיוע חומרי. במקרים מסוימים, כאשר מתעוררת התנגדות של תלמידים ומשפחות לקבל סיוע, על המחנכות למצוא את הדרך הנכונה לסייע, ובכל המקרים עליהן למצוא את הדרך לעשות זאת תוך שמירה על כבודם ומעמדם החברתי של התלמידים (כפי שניתן לראות בפרק הדין בתפיסות העוני, ובתיאור, לדוגמה, של המחנכת את האופן שבו תלמידה הגיבה כאשר היא נתנה לה מחשב – "אם לא תיקחי את המחשב אני שוברת אותו").

פרקטיקות ביחסי מחנכת-כיתה

חיזוק המוטיבציה באמצעות אמונה ביכולתו של התלמיד והצבת רף ציפיות גבוהה
המחנכות תיארו מספר של פרקטיקות שאותן הן נוקטות כדי לפנות אל ליבם של התלמידות והתלמידים,
למצוא את נקודות העניין ונקודות החוזק שלהם ולהגביר את המוטיבציה שלהם ללמידה: מודלינג, זיהוי
תחומי עניין ותחומי תפקוד חזקים של התלמידים, עידוד והעלאת המוטיבציה.

1. מודלינג: מחנכות ומחנכים דיברו על כך שהם משתמשים בדוגמה אישית כדי לחולל למידה.

מחנכת סיפרה:

"בשיחה עם המנהל קיטרתי שאני בעצם עושה לתלמידים את הפרויקטים, 'אז בשביל
מה?' הוא ענה לי: 'אבל הם מלווים אותך, הם רואים את התהליך, איך את בונה להם
עבודה, מחפשת רעיונות, מנסה. איך נכשלת ואיך את מחפשת פתרונות'. הם לומדים.
זזה נכון, זאת צורת הלימוד לפעמים, והם מלווים, עוזרים, רואים וזוכרים".

2. זיהוי תחומי עניין ותחומי תפקוד חזקים: מחנכות ומחנכים סיפרו כי פעמים רבות זיהוי תחומי עניין

ותחומי התפקוד החזקים של כל תלמיד ותלמידה ויצירת הזדמנויות להצלחה בתחומים אלה עשויים
לשפר את המוטיבציה והתפקוד שלהם. אחד המחנכים תיאר זאת כך: "ברגעים של הצלחה הוא
פתאום גילה בעצמו צד חדש של מסוגלות ורצון. ולשם כל הזמן משכתי אותו, להבנה שהדברים
תלויים בו מאוד והוא יכול בעבודה קשה לשבור מעגלי חשיבה שמונעים ממנו לפרוץ קדימה
ולהצליח". ההבנה הזאת, יחד עם ההיכרות הקרובה של תלמידים, מאפשרת יוזמות יצירתיות:
מורה לאומנות שישבה עם שלושה תלמידים שאיחרו תדיר, זיהתה את חובתו העצומה של אחד
מהם לבישול, וסיכמה יחד איתם שהחל מהיום שלמוחרת יפעילו קפיטריה בבית הספר בכל בוקר
בשעה שמונה, "ומאז כבר שנה וחצי הם מגיעים בבוקר, מכינים את התה והכול"; אחת המחנכות
זיהתה את כישרונו של אחד התלמידים בשפות, וסיכמה איתו שילמד את בנה ספרדית; מחנך אחר
זיהה את אהבת המחשבים של תלמיד ונלחם לשלב אותו בקורס תכנות.

3. עידוד והעלאת מוטיבציה: לנוכח הפערים הלימודיים הגדולים, ההערכה העצמית של התלמידים

נפגעת והמחנכות פועלות לשיקום האמונה של התלמידים ביכולתם ולשיפור המוטיבציה שלהם
להצליח:

"תחילה אני משקרת לתלמידים ולעצמי ומשכנעת אותם שהם יודעים [מספיק] בשביל

לעבור את הבגרות. בשלב שני אני משקרת להם שהם נהדרים ושלא הובנו כהלכה. בשלב שלישי ולפני כל למידה, עושה להם שטיפת מוח: סיפורי הצלחה, סרטוני מוטיבציה בכל תחילת שיעור. בכל השלבים אני מתנהלת בצורה ברורה ודורשת מהם הקשבה, דיוק, משמעת, ומראה להם שהם מבחינתי רגילים".

העשרת ידע עולם בכיתה ויצירת ידע רלוונטי

המחנכות נקטו כמה דרכים להפוך את תוכנית הלימודים לרלוונטית לחיי התלמידים ולהעשיר את ידע העולם שלהם. לפעמים הדברים נעשו יחד, כפי שתיארה אחת המחנכות:

"לא כל כך בא להם ללמוד. אז לנהל את זה בתור שיחה שנכנסת לתוך העולמות שלהם הרבה יותר מעניין מאשר לשבת ולהקשיב לשיעורי היסטוריה ואזרחות. וברגע שאתה מתחיל לחבר את זה לעולמות שלהם, אז הם נורא בתוך זה, פתאום את שומעת אותם, את רואה שהם רוצים לדבר".

המחנכות סיפרו כי הן מרבות להשתמש הן בשיעורי החינוך והן בשיעורים המקצועיים לטובת הרחבת אופקים ושיח חברתי-ערכי. אחד המחנכים סיפר על שיעור חינוך:

"נתתי להם כרטיסיות של אדום, צהוב וירוק, ושאלתי אותם מי אוהב את העיר הזאת? וכולם השתמשו בכרטיס הירוק. שאלתי מי רוצה לגדל את הילדים שלו בעיר הזו וכולם הרימו אדום. ואז אתה שואל אותם, איך זה מתחבר – אתם אוהבים לגור פה ואתם לא רוצים לגדל פה ילדים, למה? ודרך זה יש מקום לשיח, אוקיי, אז מה כל כך רע פה? וטוב לכם פה מתוך נוחות או כאילו מתוך זה שבאמת טוב פה?"

כמעט בכל נושא לימודי נעשה ניסיון למנף את השיח לחשיבה חברתית-ערכית. כך סיפרה מורה לאומנות:

"יש יצירה של מאיר גל בשם 9 מתוך 400. האומן מצלם את עצמו מחזיק ספר לימוד בהיסטוריה. הוא מחזיק תשעה דפים מתוך 400 ובאמצעות הצילום מביע מחאה על זה שספר של 400 דף לבגרות מתייחס כולו להיסטוריה של מזרח אירופה. וזה מניע שיח על עדות, החברה הישראלית, שוליים. זה נותן לנו בסיס לשיח ממש טוב על הדברים האלה".

מורים אחרים תיארו שימוש במפת ישראל לשיח פוליטי מנפץ סטריאוטיפים ומרחיב אופקים, לדוגמה, שיעור על ההיסטוריה של ישראל כמנוף לשיח על עוני וסיבותיו. חלק מהמחנכים הדגישו שאינם נשארים ניטרליים בדיונים כיתתיים בנושאים חברתיים. הם מביעים את דעתם ולעיתים אף מביעים עמדות ערכיות כדי לכוון את התלמידים לבחירות ראויות, כפי שתיארה אחת המחנכות:

"אני בתוכנית 'חלוצי הערכה בישראל'. זה אומר שהתלמידים לומדים שנתיים, ואת הבגרות הם עושים בעבודות, לא בבחינות. לי זה נותן המון חופש לקחת את הנושאים שאני רוצה ולהכניס את הערכים שאני רוצה. ערכים של חשיבות לסיים דברים, לראות את הטוב בדברים".

שילוב של הישגיות והערכה אלטרנטיבית – בניית תחושת ערך

בתי הספר תופסים את הלמידה בעיקר כאמצעי ליצירת חוויות של הצלחה ומסוגלות ולהגדלת הסיכוי שתלמידים יבחרו מסלולי חיים נורמטיביים. או כפי שהתבטאה אחת המחנכות: "המטרה היא לספק לכל אחת ואחד מהילדים שלי, ומהילדים בבית הספר, את החוויה הנכונה עבורו. לעזור לו להוציא מעצמו את הגרסה הכי טובה שהוא יכול. זה לא בהכרח במישור הלימודי, זה בהכרח במישור הרגשי, התנהגותי. כל ילד מה שנכון עבורו". כדי לאפשר חוויית הצלחה לתלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך, שרבים מהם מתמודדים עם קשיי למידה ופערים לימודיים, מודל הלמידה בבתי הספר הוא פרטני ומותאם אישית. התלמידים מקבלים דפי עבודה התואמים את רמתם. למידה הפרטנית משנה את אופייה של מסגרת הכיתה בהשוואה לבתי ספר סטנדרטיים: "אומרים שאנחנו בקבוצה אבל אנחנו לא, כי רוב השיעורים שלנו הם פרטניים. את לא באמת מעבירה שיעור קבוצתי. זה בעיניי הכלי הכי אפקטיבי במציאות שבה אנחנו חיים. כי ילדים מגיעים, מברזים, פערים לימודיים ענקיים".

התרגול של החומר הנלמד נעשה בבית הספר, ולא ניתנות מטלות בית. מעבר לכך, יש גמישות גדולה בתוכנית הלימודים, כפי שאמרה אחת המחנכות:

"תוכנית הלימודים היא דינמית, מתוך הבנה שהחיים של הילדים שלנו הם דינמיים ושאי אפשר לצפות מהם להמון. זו תוכנית שלוקחת בחשבון שיהיה מועד ב', ג', ד', ה'. ולוקחת בחשבון תלמידים שאין להם באמת את היכולת אבל עדיין צריך להביא אותם לאיזו שהיא חוויית הצלחה. האחריות היא משותפת. וצריך ביחד מול המציאות שהילד מתמודד איתה, לנסות לעזור לו. תוכנית הלימודים ממש מתייחסת לזה".

גם דרכי ההערכה מותאמות לצורכי התלמידים ונעשה שימוש ב"מבחני הצלחה" – מבדקים נקודתיים על החומר הנלמד שעשויים בקלות יחסית ליצור תחושת הצלחה: "אם למדת אתה תצליח, נקודה. תקבל י. אם תביא כמה וויים, אתה תלך עם חיוך".

מציאת דרכים למילוי צרכים חומריים

בית הספר אחראי בעיקר למימוש פוטנציאל המוביליות של התלמידים, תוך התחשבות של צוות בית הספר מהחסכים החומריים שאיתם מתמודדים רבים מהתלמידים. בדברי אחת המחנכות: "אנחנו בעשירון העשירי. העוני הוא משהו עמוק שאנחנו באמת רוצים להתעסק איתו לעומק, אנחנו רוצים לקחת יותר אחריות על זה". ההתייחסות של בית הספר לעוני היא בשני מישורים: הן בהקשר של חוסרים ללמידה, והן בהקשר של סיוע חומרי לתלמיד או משפחתו.

אחת המחנכות תיארה כי צוות בית הספר שואף לתפקד בבית שני: "בית הספר הוא עוד בית, אבל לא תחליף לבית". חלק מהיותו של בית הספר בית שני לתלמידים, משמעותו היכרות עמוקה איתם, עם הבתים שלהם ועם החוסרים הלימודיים שלהם. בית הספר נערך מבעוד מועד לסייע ולהשלים חוסרים בהיבט הלימודי. "אין לו כסף לתיק, אין לו כסף למחברת, אין לו כסף לעט, אז הרבה דברים אתה מביא להם. הרבה ציוד אנחנו מביאים". אחת המחנכות תיארה עד כמה עמוקה ההיכרות האינטימית עם התלמידים, כך שלא רק שהם יודעים למי חסר מה, הם גם מכירים ההעדפות של התלמידים ונערכים לעזרה, בעיקר לקראת הבגרויות:

"אנחנו יודעים בדיוק מי התלמידים שהם צריכים את העט הזה. אלה תלמידים שאנחנו נביא להם את העט הזה לפני הבגרות. בניגוד לתלמידים שכאילו אצלם זה סתם חוסר אחריות או משהו כזה. או מי התלמידים שבאמת אין להם כסף לקנות את המחשבון. אין לו, אין לו את הכסף למילוניות? אז מה עושים? בסדר, בבית הספר יש לנו מילוניות בחדר של רכז בגרויות. בבגרויות מסוימות אנחנו מביאים להם מילוניות, ומביאים להם מחשבונים".

בית הספר מתגייס לעזרת התלמידים או משפחותיהם באמצעות מתן תלושי מזון, רכישת ציוד לימודי, הזנה בבית הספר, וגם באמצעות תיווך לגורמים חיצוניים לבית הספר, דוגמת שירותי הרווחה או גורמים המסייעים בביטול דוחות עירוניים. כדי לעמוד במשימות האלה, מנהלי בתי הספר משקיעים משאבים בגיוס תרומות, כפי שסיפר אחד המנהלים: "אנחנו מגייסים תורמים לדברים שהם יותר רחבים מאשר

טיפול פרט ... יש עוד עמותה שמביאה להם תלויים מדי פעם. [אנחנו מסייעים] באוכל, ופתחתנו בבית הספר חדר של בגדים חדשים מתרומות".

הסוגיות שהועלו פה מציגות מחד גיסא את המסירות והמחויבות הייחודיות של בתי הספר האתגריים. מאידך גיסא הן מובילות לעיתים לתחושה של אוזלת יד ויאווש לנוכח הקשיים הרבים והמשאבים המעטים בבסוף, זמן ותקנים: "בסוף גם ידיו כבולות. אנחנו לא יכולים לעקוף את התור, אנחנו לא יכולים להכניס אותו למעלה, אנחנו לא יכולים להביא את המאבחן לבית הספר, אין לנו את הכלים האלה, אז גם אנחנו בסוף קצת שמים לו 'דד־אנד' על השולחן". ובגרסה מעט יותר אופטימית: "להצליח לעמוד ולו לרגע מול הדבר הגדול הזה, זה הנשגב. אני יוצרת סדקים, אך כמה הם מחזיקים את האוקיינוס?"

פרק רביעי: יחסי מחנכת-משפחה וקהילה, אתגרים ופרקטיקות

התמה השלישית עוסקת במערכת היחסים בין המחנכות ובין המשפחה והקהילה. הממצאים העלו תמונה מורכבת של האופן שבו מחנכות תופסות את המשפחות ושל האתגרים בהתגברות על דעות קדומות ותפיסות מוטעות ושיפוטיות כלפי ההורים. גם כאן עלו קשיים רגשיים שמצאו את ביטויים המרכזי בעת ביקורי בית והיחשפות לתנאי החיים של התלמידים ומשפחותיהם.

צוותי החינוך ציינו כמה פרקטיקות להתמודדות עם אתגרים אלו, ובהן בניית מערכת יחסים המבוססת על אמון ויחסים דיאלוגיים עם ההורים; עבודה רפלקטיבית ופיתוח תודעה ביקורתית המאפשרת בירור מעמיק של עמדות אישיות ותפיסות מוטעות; פירוק מצבי מתח וקונפליקט באמצעות דיאלוג; הכרה בידע של ההורים והתייעצות איתם; ונקיטת פעולות לשמירת התקווה.

מחנכות ומשפחות בעוני

לכל תלמיד ותלמידה יש הורים – לעיתים זוגות, לעיתים יחידים – שנאבקים יום-יום בעוני ובמצוקות הנלוות אליו. ההורים האלה, על כוחותיהם ומגבלותיהם, הם חלק בלתי נפרד מתמונת הרקע של התלמידים ומן היכולות שבידיהם, כפי שהיטיבה לתאר אחת המחנכות: "הילד לא בא לבד, הילד בא עם בית מאחוריו". מחנכות תיארו הורים בעלי קשיים מרובים – הורים מתמודדי נפש, הורים אסירים, הורים נעדרים פיזית או רגשית, וכן מצבים מורכבים של פגיעות מיניות, אלימות, מעברי דירה תכופים ועוד. לא פעם, חרף כל המאמצים והרצון הטוב, ההורים החיים בעוני אינם מצליחים להתמודד עם אתגרי ההורות, כפי שתיארה זאת אחת המחנכות:

"אני רואה את ההורים במאבק הישרדות מטרף וברור לי שהורה שעובד כל היום, לא משנה כמה הוא מתאמץ, הילד שלו לא יקבל את כל מה שהוא צריך כילד. אני רואה את זה גם בהיבטים של שפה וביטוי. ילד שצומח במקום שקוראים לו ספר כל לילה, יכולת הביטוי שלו היא שונה לגמרי. ואם אין לי מילים – אני משתמש באגרופים".

מחנכת זו מכירה בהשפעתם של המבנים החברתיים על חייהם של אנשים החיים בעוני ודבריה מלמדים על הכרה במציאות החיים של משפחות המתמודדות עם עוני. אחד המשתתפים תיאר את האופן שבו ילדים מבתים עניים עלולים להיוותר ללא מענים לאתגרים הרבים שמזמנים החיים, לדוגמה, כאשר צצים אתגרים להתפתחותו התקינה של הילד, אם בשל לקויות שונות ואם בשל אירועי חיים קשים, שתדירותם במציאות של עוני גבוהה יחסית. כך הוא תיאר את מציאות חייו של תלמיד שלו, והשווה אותה לחוויה האישית שלו:

"הוא נתקל בקושי לימודי. ואם הוא היה גדל בסביבה אחרת, הקושי הזה היה מאובחן ומטופל והוא היה מקבל מענה. אך זה לא קורה ואז נוצרים חרדה ופחד וזעם ואז הוא מתחיל ל'התנהג' את הזעם הזה ואז מתחילים להרחיק אותו וליצור אצלו תודעה של כישלון שמושך אותו לשוטטות ולשכונה. ההורים שלי החזיקו [אותי] בשתי ידיים כי הייתה להם את הפריווילגיה להחזיק, אם אין מי שמחזיק אותם הם פשוט לא קיימים וזה נופל על כסף".

לעיתים שיפוטיות מצד המחנכת בשל פער ערכי או תרבותי מובילה לחשדנות וצמצום שיתוף הפעולה עם ההורים. דעות קדומות או תפיסות שיפוטיות של מחנכות כלפי הורים החיים בעוני יכולות להתבטא בביקורת על התנהלות או על דרך קבלת החלטות. דבריה של אחת המורות מייצגים תפיסה זו:

"באספת הורים האימא אמרה שהיא לא יכולה לרכוש ספרים. ואני רואה איך היא לבושה. ואפשר לשלם אפילו 10 ש"ח בחודש. רק כדי להראות לילד שבית ספר זה מקום חשוב. את יכולה כל שבוע לעשות לק ושיער? זה צורם לי".

במקרה אחר שיתפה אחת המחנכות בבעסה כלפי אם שציידה בכך שבתה ההרה תמשיך את ההיריון: "במהלך השיחה הבנתי כמה האימא לוחצת על הילדה לשמור על ההיריון מתוך תפיסה שהפלה זה רצח. נותרנו בעיקר מתוסכלים... הסתבר לנו שגם האבא מהכלא מתנגד לכך שהיא תעשה הפלה". המחנכת סיפרה כי עבדה רבות עם אותה התלמידה והאימנה בכישוריה וביכולותיה להצליח, וכעת, כיוון שהיא הרה ואינה מוכנה לשקול הפלה, המחנכת נוטה לחשוב שהיא לא תצליח להיחלץ מהעוני ושהיא תשעתק את מציאות החיים של אימה. התפיסה של המחנכת שההורים מתנהלים באופן המזיק לילדם עלולה להקשות עליה לעבוד בשיתוף פעולה עם ההורים.

מורות ומחנכות פירשו התנהגות של הורים ככפיות טובה. לעיתים מורות סיפרו על התנהגות תוקפנית מצד הורים הפוגעת במחנך באופן שלא מאפשר את חידוש שיתוף הפעולה. הדבר שביח בעיקר כאשר התוקפנות באה על רקע של מאמץ מצד המחנכת לשמר את הקשר עם האם ולסייע לתלמיד, כך למשל במקרה של מורה שהקפידה על קשר תדיר עם האם ועדכנה אותה בהצלחות הקטנות של בתה. אותה אם הטיחה מילים קשות במחנכת כאשר זו התקשרה להודיע לה שבתה מושעת מהלימודים לאחר שהשליכה אבן לעבר תלמידה אחרת. היו מחנכים שחשו שההשקעה הרבה שלהם בבניית שיתוף פעולה עם הורים אינה נושאת פרי: "דווקא הם [ההורים] קיבלו מפה הרבה עזרה ומעטפת אבל זה לא עזר. הילד עדיין לא ישן ולא קם והאם לא מגיעה לשיחות. רצית עזרה וקיבלת אבל לא באמת לקחת אותה".

כפי שתואר, החיים בעוני גובים מהורי התלמידים משאבים עצומים של זמן וכוחות נפש, ולעיתים מותירים להם משאבים בלתי מספיקים לסיפוק הצרכים המורכבים של ילדיהם המתמודדים בעצמם עם נזקי העוני. הקושי הזה מגיע לפתחו של בית הספר בצורה של חוסר שיתוף פעולה והיעדר נוכחות של ההורים, הימנעות מתשלומי חובה, ולעיתים אף פגיעה בתהליך שבית הספר מבקש לקדם עם התלמיד:

"האב לא מעורב בתהליך של הנער בבית הספר משום שהוא נמצא בכלא. האימא מעורבת אבל לאור הלחץ היום-יומי, התסכול והמתח, פעמים רבות היא מאשימה את הנער ואינה מצליחה להיות גורם מצמיח ומגדל. לכן החלטנו שלא לשתף אותה [בהתמודדות עם אירוע חריג]".

מציאות החיים בשכונות שבהן גדלים התלמידים של בתי הספר האתגריים ממחישה היטב את הקשר בין מחסור חומרי לבין ריבוי מצבי סיכון; כפי שהתבטא אחד מחברי צוות הניהול: "עוני וסיכון הולכים ביחד". מחנכות רבות זכרו היטב את המראה המוזנח של השכונות שבהן ערכו ביקורי בית. אחת מהן תיארה: "את מגיעה לביקור בית ומיד את רואה את השכונה. כל הבתים עם גרפיטי 'זה וזה היה כאן, זה וזה המלך'. כבר את מבינה. את נכנסת לחדר מדרגות, את מבינה איפה את".

המחנכות תיארו כי המראה המוזנח הוא תפאורה לחיי רחוב שבהם שולט קוד התנהגות הבנוי על יחסי כוח, עבריינות, איום ואלימות. אחד המחנכים תיאר: "הם ממש חיים בסטרס של הישרדות. חבורות רחוב שמחפשות את עצמן, שמשוטטות בלילות, שמסתבכות. וברור שזה יושב על רבדים מאוד מאוד

מורכבים של חרדות, של טראומות, פגיעות מיניות או דברים אחרים". אחד התלמידים שעבר שינוי ניכר הנועץ בין השאר בקשר המיטיב עם צוות בית הספר, תיאר בפני המחנכת שלו את חיי הרחוב שלו: "אני בתור ילד הסתובבתי עם אקדח, כמו בפבלות בברזיל. אני הייתי השומר של הרחוב. אף אחד לא היה יכול להיכנס ולצאת מהרחוב בלי אישור שלי".

נראה כי ביקורי הבית מאפשרים לצוות החינוכי להבין באופן מוחשי את החסך החומרי ומשמעויותיו או כדברי אחת המחנכות, "אין כמעט ביקור בית שלא הופך לי את הבטן". המחנכות תיארו תנאים של צפיפות והזנחה:

"בית של שישה ילדים ושני חדרי שינה, ויש מיטות בפרוזדורים. את רואה ששני ילדים ישנים בפרוזדורים במיטת קומתיים".

"כשהגענו היה ניחוח כבד של עשן. האימא מעשנת כבדה. בית חשוך כי התריסים שבורים. הרצפה מכוסה בדלי סיגריות כמו מאפרה. קירות מקושקשים. הילדה על ספה קרועה בסלון".

"קשה להיות פנוי ללמידה כשברקע אתה ומשפחתך מתמודדים עם ניתוקי חשמל, עיקולים וחובות. כשצרכים מידיים ודחופים לא מסופקים, כשכל יום הוא מאבק, והעבר כואב, והעתיד נראה מפחיד וחסר תקווה".

לא פעם בית הספר ומה שהוא מציע לתלמיד מחוויר נוכח האלטרנטיבה המפתה בעולם המקביל של השכונה: "הוא לא כל כך בא לבית הספר. ברור שזה [העולם בשכונה] מושך. כאלה כמויות של כסף. אני אציע חום ואהבה, ועדיין איך מתגברים על דבר כל כך גדול, על חיים שלמים?"

בניית מערכת יחסים המבוססת על אמון ויחסים דיאלוגיים עם ההורים

מחנכים רבים הדגישו את הצורך בשותפות משולשת, הורה-ילד-מחנך, להבדיל ממידור ההורים או יצירת פיצול על ידי "ברית" עם הילד בלבד או עם ההורים בלבד. כפי שאמר אחד המחנכים: "אני מאמין שבלי הורים אי אפשר ללמד. הרבה פעמים התלמידים רוצים שההורים לא יתערבו, אבל כשמביאים את ההורים לתוך המשולש הזה של מורה, תלמיד ומחנך, הדברים מסתדרים, הילד מתחיל להקשיב". לא פעם, לאחר התנסות ממושכת, המחנכים מבינים שהילד הוא אותו ילד, ואם קשה להתמודד עימו בבית הספר, הרי גם להורה קשה, ולכן אין לראות בהורים כתובת לטיפול בבעיות שעולות בבית הספר, אלא

שותפים בעלי אינטרס משותף וידע ייחודי. מחנכים גם טענו כי יש בשותפות הזאת כדי להנכיח בפני התלמיד את סמכותם של ההורים.

בתפיסה של שותפות, ההורה אינו רק פונקציה בעלת קשר לתלמיד, אלא סובייקט שהמחנך מבקש להכיר ולכבד. אחת הפרקטיקות הנובעות מהחשיבות שמייחסים המחנכים לקשר עם ההורים היא התעקשות על הקשר. המחנכים מתאמצים לשמר קשר של שותפות גם עם הורים המסרבים או מתנגדים, וגם אם הדבר כרוך בהבלגה על יחס מעליב מצד הורים. בהקשר זה סיפרה אחת המחנכות:

"לפעמים אנחנו מהווים חוויית תיקון להורים עצמם. פתאום מחנך או מחנכת מתקשרים והם גם מדברים ב'אנחנו' הם פתאום קולטים, יש פה מישהו שרוצה בטובת הילד שלי. זה קשה מאוד, אבל ברגע שהם שומעים אנשים מדברים ככה, זה גם אצלם מפעיל הרבה מאוד דברים. בהתחלה זה יעורר אצלם התנגדות, אבל עוד טלפון ועוד שיחה ועוד נגיעה, בסוף קורים דברים".

עבודה רפלקטיבית ופיתוח תודעה ביקורתית

קשר בין־אישי עם ההורה מאפשר למחנכת להכירו מקרוב ומתוך כך לפתח הבנה של מציאות חייו, של הקשיים שעימם הוא מתמודד ואשר עלולים להביאו לייאוש, למיעוט משאבים הוריים או להתנהגות מתנגדת כלפי המחנך. קשר כזה אף מחדד את ההבנה שההורה רוצה בטובת הילד, ושבעולמו של הילד, אין לו תחליף. למשל:

"בשנים הראשונות היה לי כעס ושיפוטיות. עם הזמן הבנתי שהורה לא מביא ילד לעולם כדי לדפוק אותו. אנחנו מסגרת אחרונה לפני הרחוב והם יודעים את זה וחובטים בנו וזה קשה. אתה מייצג את הבירוקרטיה. אני זה לא רק אני, אלא כל הרווחה שהיא פגשה בחיים וביטוח לאומי ועמידר".

דרכים לפירוק מצבי מתח וקונפליקט באמצעות דיאלוג

מחנכים רבים הדגישו את החשיבות של שיח מכבד ושל דיבור בגובה העיניים ולא בז'רגון מקצועי או נימה מתנשאת. אחת המחנכות אף הקצינה את הדברים:

"הייתי צריכה לשנות לשפה שלה, 'אז מה העניינים כפרה? מה קורה?' גם יותר

להתעניין גם בה ולא רק בילדה. וקצת יותר גם להקשיב לה ולתלונות שיש לה על החיים. גם לכבד את ההורות שלה, וגם לבוא קצת אחרת. לבוא כאילו היא האחות הגדולה של הילד ולא האימא. כי אלה היו בעצם היחסים בינה לבין הילדים. בילד השלישי כבר הלכתי לבקר אותה בפסיכיאטריה. הייתה מאושפזת ואמרה לי: 'בואי תבקרי אותי, משעמם לי'."

בתפיסה של שותפות, הטריגר לקשר מחנך-הורה אינו מותנע על-ידי אירועים שליליים, אלא על-ידי חשיבה על טובת התלמיד וצרכי השותפות, כך שגם הצלחות של התלמיד הן סיבה לקשר עם ההורים. כפי שתיארה אחת המחנכות: "ימים גרועים תמיד יהיו, אבל צריך לדעת לחגוג חגיגות. היה יום טוב? אז גם את זה תעבירי. שהאינטראקציה עם ההורה לא תהיה מבוססת על 'הוא עשה, הוא צרח, הוא זרק, הוא יצא, הוא ירק'. כל הזמן לנסות להחיות את המשולש הזה, וגם לתווך לילד. כי הרבה פעמים הוא יעדיף להפריד. 'אל תערבי את אימא', 'אימא אל תערבי את המורה', אז ה'אנחנו' מאוד משרת את המשולש הזה."

לא פעם המחנכת מוצאת את עצמה מכווינה את ההורים. הדבר אינו נעשה מתוך עמדה של עליונות מקצועית אלא מתוך תפיסת השותפות, שבמסגרתה יש לכל צד ידע ייחודי שהוא רותם לטובת השותפות: "אימא שלה אמרה את המשפט 'מתפוח לא יצא אגס'. ההורים מכירים את הילדים הכי טוב ויש סיטואציות שההורים מורידים את הילדים ולנו יש עבודה של 'תפסיקי להוריד את הילד שלך'."

הכרה בידע של ההורים והתייעצות איתם

מתוך תפיסת השותפות, המחנכים פתוחים להבנה שלהורים יש היכרות עמוקה עם הילדים והם בעלי ידע שיכול לתרום לעבודה החינוכית בבית הספר, ולכן הם פתוחים ללמוד מההורים:

"הקשר עם ההורים סופר חשוב לתהליך של התלמיד. חוץ מההיכרות שלי עם התלמיד בבית הספר, דרך ההורים אני מכיר צדדים אחרים וככל שאני מעמיק בקשר עם ההורים אני נחשף לעוד סיפורים. ככה יותר קל לי להכיר את הילד. אנחנו יוצרים שפה משותפת."

פעולות לשמירת התקווה

ההורים, שרובם מגדלים ומחנכים את ילדיהם בצל העוני והקשיים הכרוכים בו, מוצאים את עצמם לא פעם מיואשים נוכח אתגרי החינוך. במצבים כאלה, לא פעם נחלץ המחנך, כשותף למסע ההצלחה של

התלמיד, לעודד ולהפיח תקווה:

"הרבה פעמים ההורים הם אלה שמרימים ידיים קודם. הם אומרים 'אני מיואש ממנו. אל תתקשר אליי יותר, אני לא יודע מה לעשות איתו'. ולפעמים צריך לתת שם איזה פידבק להורים שהכול בסדר, זה יסתדר, זה רק יום וזה חלק מהתהליך שלו".

פרק חמישי: עבודת צוות, תמיכה והנחיה, אתגרים ופרקטיקות

העבודה עם תלמידים בעוני מייצרת שני אתגרים ברמת עבודת הצוות: אתגר שבשחיקה ובהתמודדות עם מצבי משבר ברמה יום-יומית; ואתגר בהתמודדות עם הגדרת התפקיד, צרכים מנוגדים ומדיניות בית הספר. כחלק מתהליכי העבודה וההדרכה בצוות ותחזוקת הידע והחשיבה הביקורתית, עלה כי בתי הספר מפתחים בהדרגה מונחים ייחודיים המשמשים לתקשורת בתוך צוות המחנכות והמורות. מדובר בשפה מתפתחת ומתעדכנת שמוטמעים בה עקרונות הכבוד ההדדי, הדיאלוגיות, השוויוניות ופירוק יחסי הכוח, לצד התובנות לגבי ייחודיותו של בית הספר ביישום חינוך מודע-עוני: "זה המקום לייצר שפה. השפה מאוד משמעותית בעבודה מול ילדים ונוער החיים בעוני, וחשוב שלא תהיה שרירותית. שיהיה לה מצפן ברור ותודעה מובחנת". שפה זו היא המאפשרת לצוות לייצר תהליכי חשיבה ודיאלוג.

אירועי קצה המתרחשים במהלך העבודה ועולים בעבודת הצוות מאתגרים את השפה ואת הפרקטיקות הנהוגות בדרך כלל בבתי הספר. מתיאורי המחנכות והמורות עולה כי אנשי הצוות פועלים כל העת מתוך תודעה שהם חלק מצוות, או כמו שהתבטאה אחת המחנכות: "לא כל אחד נעול בעצמו". הדבר מתבטא הן ברמה הפורמלית והן באופן ספונטני ובלתי פורמלי: "הצוות פה הוא דבק חזק מאוד. הרגשתי שמגדלים אותי, ויש לי פה מקום, ואוהבים אותי, ואני אוהבת והכול מאוד הדדי". התמיכה ההדדית מתרחשת לא אחת גם מחוץ לשעות הלימודים, כפי שסיפרה מחנכת אחרת: "בערבים אנחנו יכולים לאכול את הראש [לדבר] אחד לשני. אני יכולה לאכול את הראש שעות על שעות בטלפון על אותו תלמיד". הצוות עבור המחנכות הוא מקום בטוח, של יצירת שפה משותפת ושל הטלת ספק ומקור תמיכה רחב מול אתגרי העבודה עם תלמידים החיים בעוני.

אתגרים העומדים בפני מחנכות כחלק מצוות

אתגר מרכזי שחזר ועלה בראיונות הוא אתגר השחיקה והתמודדות עם מצבי משבר ברמה יום-יומית. הקשר בין המחנכות לבין תלמידים החיים בעוני מזמן התמודדות מורכבת ומגוונת. אחד האתגרים כרוך בחוויות רגשיות מאתגרות שכוללות מנעד רחב של תחושות – חמלה, כאב, אשמה, דחייה, תסכול, כישלון וייאוש. התחושות מופיעות בשלבים שונים של העבודה, הן מלוות את המחנכות עוד בטרם

הגעת התלמידים לבית הספר ונמשכות אף לאחר שמסתיים יום העבודה הפורמלי בבית הספר, ואף לאחר שמסתיימת שנת הלימודים או כשתלמידים מסיימים את דרכם בבית הספר. העומס הרגשי גורם לשחיקה רבה.

חלק מהמחנכות תיארו חששות והתנהלות זהירה בתחילת השנה, עוד טרם כניסתן לקשר אישי עם התלמיד: "הרבה פעמים הסיפור של התלמיד נראה קשה, שאני מפחד להיכנס לתוך העולם הזה, לגלות עוד משהו ועוד משהו". לצד חששות אלה קיים גם החשש שלא לטעות או לעשות את הפעולה המועילה פחות. לעיתים המפגש עם תנאי החיים של תלמידים בעוני מעורר תחושות של חמלה וכאב. תחושות אלה עלו בצורה בולטת במיוחד בביקורי בית, כפי שאמרה אחת המחנכות, "אין כמעט ביקור בית שלא תופס לך את הבטן". הפער בין תנאי החיים של התלמידים, שאליהם נחשפות המחנכות, לבין תנאי החיים שלהן עצמן מעורר אף הוא תחושות של כעס ומבוכה: "ידעתי שיש שם מצוקה, אבל לא ידעתי באיזו רמה. כשנכנסתי הביתה לא ידעתי איך לעכל". לצד המבוכה אשר עלולה למנוע בדיקה של הצרכים החומריים, עלולה להתעורר גם תחושת אשמה: "רגש שמלווה אותי במפגשים זה אשמה. אני באה מבית שבע. בית פריווילגי, הרגשתי שכל החטאים שכן גוריון עשה יושבים על כתפי". נוסף לתחושות אלו עלולה להתעורר אף תחושה של דחייה: "היה שם בלגן, הבית קטן וצפוף, והיה ריח לא נעים. זה משהו שלא הייתי יכולה להכיל".

המאמץ המתמיד של המחנכות המלוות את התלמידים החיים בעוני בקשר בין-אישי המאופיין במסירות ורגישות מוביל לעיתים לתחושות של תסכול, כישלון וייאוש נוכח תוצאות שונות מאלו שקיוו להן. מחנך סיפר על קשר כזה עם אחת מתלמידותיו: "תראי, אני ממש ממש אוהב אותה, ממש. מתוך כל האהבה הזאת כל כך קשה לראות את חוסר ההצלחה, את הכאב, את התסכול, הנפילות, הכישלונות. את כל הכאב. אני לא באמת מרגיש שהשפעה שלי מאוד גדולה בעבורה". לעיתים מחנכות שהשקיעו מאמץ רב מתוך כוונות טובות, ייתקלו בתגובות של כעס ואכזבה המופנות כלפיהן. גם כאשר המחנכת מבינה כי הכעס של התלמיד קשור לעולמו ואתגריו האישיים היא עדיין עשויה להיפגע: "הרבה פעמים יצא לי לבוא אליו עם הטוסט שהוא אוהב בדיוק, ואז הוא 'לא רוצה עכשיו', וזורק את זה. זה מעליב. הכנתי לך אוכל. גם אנחנו בני אדם".

הליווי האינטנסיבי של תלמידים החיים בעוני מייצר תחושת אחריות רחבה הבולטת במיוחד בפרידות, ולו כאלו זמניות כמו חופשת קיץ: "בקיצ' היו לי רגשות אשם שאני לא מספיק בקשר איתם... אני מסיט את זה ממני, כי אחרת זה ישפיע עליי כל הזמן". ליווי כזה עשוי גם לגרור מחירים אישיים ותחושות

קשות של עומס ואינטנסיביות בקרב המחנכות: "יום אחד הבת שלי אמרה, אימא יש לי הרגשה שאת אוהבת את התלמידים שלך יותר מאשר אותנו. וזה היה כל כך קשה. כי באמת הם כל כך הרבה צורכים [אותך] ואת שוכחת שכל היום הולך פה. זה שואב". תחושת האחריות והכאב נותרות בקרב המחנכות הרבה מעבר לזמני העבודה בבית הספר. הקשר של המחנכות עם התלמידים החיים בעוני הוא הבסיס ליכולת שלהן להיות רלוונטיות עבורם, אולם האתגרים הרבים בעבודת המחנכות מחייבים מקורות תמיכה והכלה ולמידה מתמדת.

אתגר נוסף שציין המחנכות הוא אתגר ההתמודדות עם הגדרת התפקיד, צרכים מנוגדים ומדיניות בית הספר. הגדרת התפקיד של מחנכת היא מראש הגדרה רחבה מאוד. המחנכת אחראית לכיתה שלה בכל היבט בית-ספרי גם מעבר לשעות שהיא נמצאת עם תלמידיה בפועל. כאשר בכיתה נמצאים תלמידים החיים בעוני, הגדרה זו מתרחבת עוד יותר ודורשת גמישות רבה. מחנכות העלו שאלות ודילמות שונות ביחס לתחומי התפקיד שלהן – מי אחראי לזהות את אותם התלמידים? האם התפקיד כולל סיוע לתלמידים החיים בעוני מחוץ לשעות הלימודים? האם הוא כולל פן של הדרכה והכוונה אישית בנושא כישורי חיים? האם הוא כולל עבודה שונה עם המשפחות? הזיהוי לצד חיפוש הפתרונות ומציאתם מעלים את הצורך בליווי ולמידה: "מי שלא חווה עוני, יהיה לו הרבה יותר קשה לזהות, לחשוב על פתרונות. אבל כאן אנחנו צריכים כלים בשביל באמת באמת להתעסק עם זה".

דילמה נוספת נוגעת בגבול שבין חינוך לטיפול ובצורך להגדיר ולעבוד במרחב גבולי זה בחיי היום-יום. ההבחנה בין קשר אישי משמעותי לטיפול גם היא דורשת היכרות עם המושגים וחשיבה משותפת כפי שעולה בציטוט של מחנכת כיתה: "יש פה פן טיפולי שאנחנו חייבים להשתמש בו מול הילד ומול ההורים ואין לנו הכשרה טיפולית". המחנכות זקוקות למרחב שבו תוכלנה לקיים שיח אישי ומקצועי בנוגע לעבודתן, שיח שיאפשר להן להכיר ולזהות כלים חינוכיים לפיתוח יחסים בין-אישיים בעלי משמעות עם תלמידים החיים בעוני, תוך בירור מתמיד של גבולות הקשר.

ההגדרה הרחבה של תפקיד המחנכת מחד, והמשאבים המוגבלים מאידך, מחייבת את המחנכת להכריע באופן מתמיד בדילמות הקשורות לסדר עדיפויות ובחירת הדבר החשוב ביותר באותו הרגע, למשל מילוי טפסים בעקבות מבחנים שהתקיימו בכיתה או שיחה אישית וביקור בית של תלמיד בעוני אשר נמצא במשבר. דילמות מסוג זה יכולות להיות יום-יומיות והן מתרחבות כאשר המחנכת נדרשת לפעול גם מחוץ לשעות עבודתה בבית הספר ובשעות שאינן נוחות. במקרים אלו ישנה הרחבה לא פורמלית של תפקידה של המחנכת אל מול הגדרות התפקיד של בית הספר באופן שלא בהכרח מייצר

הכרה וגמול.

האתגרים הלימודיים והצורך להגיע להישגים בתחומי הדעת מייצרים גם הם לחצים ונורמות עבודה אשר קובעות במידה רבה את התנהלות המחנכות מול התלמידים ומול חברי הצוות האחרים. מעמד ההיבחנות שביח מאוד בבית הספר: בחינות בגרות, הכנה למבחנים ארציים, מבחנים לקראת תעודות ועוד. כל אלו עשויים לעמוד בסתירה לניסיונות של המחנכת לייצר תהליכים חינוכיים חשובים ומעמיקים בכיתה לטובת תלמידים המתמודדים עם עוני. המחנכת פועלת בתוך מערכת, הכוללת את בית הספר, משרד החינוך וההורים, המסמנת באופן מובהק את ההישגים הלימודיים כמרכזיים בהגדרת הצלחתה של המחנכת. ואולם מחנכות מזהות כי עבור תלמידים החיים בעוני, התנהלות המחויבת בראש ובראשונה להישגים, והנעדרת תשומת לב ראויה לצרכיהם הרגשיים, הפיזיים והחברתיים, עלולה להשאיר אותם מאחור גם בהיבט ההישגי.

פרקטיקות בעבודת המחנכת כחלק מצוות

נוכח האתגרים הללו ניתן לסמן ארבעה מאפיינים של עבודת המחנכת כחלק מצוות, אשר עלו במחקר: עבודה מתוך עמדה מקצועית של תאוריה ביקורתית; עבודת צוות מבוססת יחסי שיתוף ושותפות; דיאלוגיות בתהליכי העבודה וקבלת ההחלטות; וסדירויות ארגוניות לתמיכה בצוות.

עבודה מתוך עמדה מקצועית של תיאוריה ביקורתית

מאפיין בולט בעבודת הצוות ובעבודה הבית-ספרית קשור **למחויבות האידאולוגית לעמדה חברתית ביקורתית** המבקשת להתבטא בהיבטים השונים של עבודת בית הספר – הן בעבודת הצוות והן בעבודה עם התלמידים. הצוות רואה את עצמו כתחנת ההזדמנות האחרונה לתלמידים המתמודדים עם אתגרים משולבים בתחום הלימודי, הכלכלי והחברתי. תפיסה זו מבוססת על מחויבות גבוהה לרעיונות של צדק והכללה חברתית. על רקע זה אנשי הצוות החינוכי מסמנים את עצמם כבעלי תפקיד בבניית האמון של התלמידים בעצמם ובמערכת לאחר שחוו אכזבות, משברים וכישלונות במסגרות לימוד קודמות.

העמדה המקצועית הביקורתית מתגבשת, מתחדדת ומיושמת על בסיס כמה תהליכים:

1. תהליכי למידה בצוות

צוות בית הספר רואה את עצמו כצוות לומד המקדיש זמן באופן מתמשך וקבוע ללימוד הרעיונות

של פדגוגיות ביקורתיות. באחד מבתי הספר שהשתתפו במחקר הלימוד של פדגוגיה ביקורתית התרחש עוד לפני המחקר, ובמסגרת המחקר התרחבה הלמידה להיבטים חינוכיים של מודעות לעוני. הלמידה המתמשכת של פדגוגיה ביקורתית מתמקדת בהיכרות עם העקרונות של עמדות ביקורתיות, כמו הכרה בהקשרי החיים הייחודיים של התלמידים, הבנת השפעותיהם על היחסים הנוצרים עם הצוות החינוכי ועל תהליכי הלמידה, אימוץ עמדה דיאלוגית וצמצום יחסי כוח בעבודה בתוך הצוות ועם התלמידים. תהליכי למידה אלו מעמידים בסיס ליצירת שפה משותפת, מתפתחת ומתעדכנת ומערך עקרונות ומושגים המוכרים לצוות שבאמצעותם הוא יכול לתקשר, לתכנן ולבחון את פעולותיו החינוכיות. להלן שתי אמירות המבטאות זאת:

"זה המקום לייצר שפה. השפה מאוד משמעותית בעבודה מול נוער בסיכון, וחשוב שלא תהיה שרירותית. שיהיה לה מצפן ברור ותודעה מובחנת. זה מה שמאפשר לנו דיאלוג אמיתי עם הנערים אירועי קצה מאתגרים את השפה שלנו ואת הפרקטיקות שלנו".

"אני חושבת שהצוות חייב להחזיק תודעה ביקורתית על המציאות. חייב להחזיק את התפקיד שלנו כבית ספר בתוך הקונטקסט החברתי. אם אנחנו רוצים שהוא באמת ישפר מוביליות הוא חייב להיות טעון בעיניי בהקשר הזה גם ברמה האידאולוגית, ברמה של החשיבה ושל הפרקטיקות שיקדמו למטרה הזאת. גם ברמה של מוגנות של הצוות, וה־well being. אם אתה לא מבין את המציאות, חושב אותה, בוחר בתוכה בחירה ערכית, מבין את תפקידך בה, אז זה באמת יום־יום שנורא קשה להחזיק. ה'למה' פה הוא מאוד מאוד חשוב. ואולי בעצם הפרקטיקה המרכזית שלנו כבית ספר זה שהצוות הוא צוות מונחה אג'נדה וחושב אג'נדה ואנחנו משקיעים בדבר הזה הרבה מאוד".

2. חשיבה רפלקטיבית ובחינה מתמדת של הפעולות ביחס לעקרונות ביקורתיים

תהליכי הלמידה בצוותים מלווים בהשקעת זמן לחשיבה משותפת מתמדת, המערבת בחינה רפלקטיבית של הפעולות שנעשו או ייעשו ביחס לעקרונות הביקורתיים. נראה כי אנשי הצוות מסמנים את העקרונות הביקורתיים כעמדה הברורה והרשמית של בית הספר, המוכרת להם ומכוונת את פעולתם, אך גם מכירים בכך שהיא רק מסמנת את הדרך ונדרשת עבודה מורכבת ומתמדת של תרגום העקרונות בפרקטיקה היומ־יומית:

"יש לנו say חינוכי פה. זה מאוד עדין, כאילו למצוא את הניואנס הנכון איך לעשות את זה, גם לשמור על האמירה החינוכית שלנו, גם לספק את הצורך, גם להכיל אותו רגשית. נכון, זה מאוד מורכב ועדין. לדוגמה כל הסיפור של העיסוק באוכל הוא סופר מורכב. ואותי באופן אישי הוא גם מאוד מטריד... אין לי פה עמדה חד־משמעית..."

3. סימון ייחודיות וגאווה

החיבור לתפיסות החברתיות הביקורתיות וההצלחה לייצר מסגרת אלטרנטיבית של קשרים ותהליכי למידה מקדמים עם תלמידים בעוני והדרה, מבססות תחושות של גאווה בהשתייכות לצוות איכותני ומקצועי. בניגוד לתפיסות החברתיות הסטיגמטיות כלפי בתי הספר והשוליות המיוחסת לתלמידיהם, אנשי הצוות גאים הן בתפיסות החברתיות הביקורתיות שלהם והן ביכולות הייחודיות שלהם לעבודה עם אוכלוסיות מודרות שמסגרות אחרות לא הצליחו להתמודד איתן.

"יש לי זכות גדולה לעבוד בבית ספר כזה ובתור תושבת פריפריה לפגוש בסוגיית העוני מקרוב ולנסות להעניק לאנשים חוויות מתוך פרדיגמה מודעת־עוני ולא מתוך מקום של סטיגמות, האשמות, השוואות ושימה במקום של נחיתות".

המפגש עם אנשי חינוך במקומות אחרים, למשל במסגרת לימודים אקדמיים, מחדד את ההבדלים והייחודיות ואף מאפשר לקרוא בשם לעשייה הבית ספרית ולמקם אותה בהקשרים רעיוניים ומקצועיים חדשניים ופורצי דרך הן ברמת העבודה עם התלמידים והן ברמת עבודת הצוות. אחת המחנכות תיארה זאת כך:

"אני בדיוק בלימודים לתואר שני. אבל המדהים הוא שכאילו אנחנו מדברים שם על כל מיני מאמרים ותאוריות ורעיונות, ומה שמרגיש לכולם פורץ דרך, זה מה שאנחנו עושים פה. הבית ספר הזה הוא מאוד מאוד פורץ דרך. בתפיסה שלו, בצורת העבודה שלו. בכל מיני מישורים. בין אם במישור של העבודה עם הילדים ובין עם במישור של העבודה עם הצוות. וזה מקום שאני מאוד שמחה וגאה להיות חלק ממנו".

נראה כי תחושת הייחודיות שמספקת גאווה וחיבור בין חברי הצוות מייצרת לעיתים גם תחושה של מרחק בינם ובין "העולם החיצוני" – אנשי חינוך מחוץ לבית הספר ואנשי מקצוע ומערכות אחרות בקהילה שאינם שותפים לתפיסות עולמם והפרקטיקות המקצועיות שלהם. מרחק שמתבטא בתחושה של חוסר מובנות ואף בדידות במערכה החברתית ושאלות לגבי אפשרויות הצוות להשפיע על העולם

"האמיתי" שמחוץ לבית הספר.

אחד הפערים שעלו בראיונות עוסק בתפיסת התפקיד של המחנכת ביחס לצרכים של תלמידים החיים בעוני. אחת המחנכות תיארה עד כמה המענים הכוללניים הנגזרים מחינוך מודע־עוני הם מובנים מאליהם עבור הצוות, אך המפגש עם העולם שמחוץ לבית הספר מחדד את הייחודיות שבכך:

"יש דברים שהם מובנים מאליהם לצוות הזה, והם כל כך לא מובנים מאליהם במקומות אחרים. כל כך מובן לנו, יותר מהכול, שאם יש עכשיו צורך של איזשהו תלמיד שצריך לספק אותו, הוא יותר חשוב ויותר מהכול. בין אם זה בגד, בין אם זה אוכל, בין אם זה כל דבר. כאילו, קודם יהיה מענה לזה. איך זה בכלל שאלה? ואז כשאני הולכת לתואר שני ואומרת את זה לאחד המנהלים אז אומרים לי 'טוב בסדר. אז מה את רוצה שאני אעשה? אני רואה שהילד הגיע כאילו רטוב, אז מה רוצה שאני אעשה עכשיו? מה אני יכול לעשות? אני מורה, אני בכיתה'. ואני כאילו אומרת – 'אז מה אם אתה מורה בכיתה? אז תמצא רגע פתרון, צריך למצוא לילד בגדים!'. כאילו זה כל כך שגור בתוך העבודה היום־יומית שלנו, שזה בכלל לא נראה לנו עניין. אבל המענים שאנחנו נותנים להם, שהם הרבה מעבר לבית ספר רגיל, הם מאוד מאוד משמעותיים. איפה עוד? השיח שלנו בדרך כלל לא שיפוטי כלפי הילדים, אלא מבין, ומנסה להבין, ומנסה למצוא את הפתרון, כן".

העמדות הממקמות את הקשר החיים בעוני והתייחסות לצרכים הקונקרטיים והחומריים של התלמידים בראש סדר העדיפויות יכולות להיות שנויות במחלוקת על רקע המציאות הקיימת המדגישה הישגיות ומטרות לימודיות. דברי אחת המחנכות מבטאים זאת:

"לפעמים אני כאילו הקול המעצבן בקבוצה כי מבחינתם מה שאנחנו עושים לא סביר. אנחנו כאילו איזה unicorn כזה. יש המון המון כעס כזה, נו, אז הם אומרים לי: 'טוב בסדר', כאילו, זה לא באמת קורה במציאות, זה לא יכול לקרות במציאות בעולם של בגרויות, בעולם שבו בוחנים אותך מבחוץ".

עבודת צוות מבוססת יחסי שיתוף ושותפות

הצוות מסמן את היחסים בין חברי הצוות כמרכיב מרכזי המאפשר להם לפתח יחסי קרבה עם התלמידים ולנקוט פרקטיקות מבוססות יחסי שיתוף ושותפות. יחסי הצוות מתוארים במונחים של שותפות ושיתוף, גיבוי, אוטונומיה וצמצום יחסי כוח. בכל אחד מהמונחים הללו מודגשים האופנים

הדיאלוגיים של היחסים. כמו כן מתוארת התרומה של יחסי צוות מיטיבים לעבודה מקצועית. מערכת יחסים כזו בקרב צוות החינוך מגבירה את תחושת הביטחון של המחנכות, מחזקת את היכולת של המחנכות לקבל ולתת תמיכה, ומאפשרת למחנכות לעבוד במצבים של אי־ודאות ולייצר פרקטיקה גמישה ומכוונת הקשר בעבודה עם התלמידים.

1. עבודה מערכתית מעמדה של שותפות

ההכרה במורכבות חייהם ובריבוי הצרכים של התלמידים מביאה להבנה כי איש צוות אחד לבדו אינו יכול לענות על צורכי התלמידים הן ברמה הלימודית והקונקרטית והן ברמה הרגשית. העבודה עם התלמידים נתפסת כמשימה מערכתית משותפת ומתורגמת ליצירת רשת של חלוקת עבודה ועבודת צוות להשגת מטרות משותפות. ניתן לראות זאת בדבריו של אחד המורים, שתיאר את שיתוף הפעולה שלו עם המחנכת ואת תרומת העבודה המשותפת ללמידה:

"הסיפור היה משמעותי מאוד עבורי מכמה טעמים. אחד, הייתי מחובר לתלמידה הזאת וראיתי אילו יכולות גבוהות יש לה ברמה האישית, בנוסף שיתוף הפעולה המלא עם המחנכת גרם לכך שהייתי ממש בתוך האירוע עם התלמידה כעת ולאורך כל השנה באירועים אחרים שהיו איתה, במהלך השנה היינו מחליפים כל הזמן תפקידים לגבי ההתנהלות מולה. סיפור החיים שלה והקרבה שלי לתלמידה גרם לי לחוש מאוד 'בתוך הסיפור'".

ניתן לזהות בעבודת הצוות פרקטיקות מובנות ומתואמות וכן פרקטיקות ספונטניות של שיתופי פעולה בין חברי הצוות המתבררות במהלך הדרך. נראה כי אף ששיתופי הפעולה בין חברי הצוות אינם מקריים והם זוכים לתמיכה ועידוד מצד ההנהלה, האופן שבו הם מתרחשים אינו מוכתב מראש אלא מתגבש בהתאם לצרכים ולאפשרויות תוך יוזמה, קבלת אחריות ומעורבות של בעלי תפקידים שונים בצוות. כך תיארה אחת המחנכות:

"מדובר בתלמיד שמשקף מערך שלם של עבודה משותפת איתו מזוויות שונות בבית הספר. כשהסיפור הובא לצוות, הבנתי כמה דמויות חברו יחדיו, בשיתוף פעולה לחתור לקדם אותו. המנהל, שתיאר סיטואציות שבהן התלמיד 'שם' עליו את תפקיד אביו והטיח בו האשמות וכעס, בדק עד כמה הוא יישאר שם בקשר. המורה לספורט, שהראה לתלמיד כמה הוא מצטיין בנבחרת. המורה למתמטיקה שעשתה הכול כדי שהתלמיד

יגש למבחן, גם אם הוא ייכשל – מבחינתה היה חשוב שיתמודד ולא יימנע. בנוסף, אימא שלו, ועובדת סוציאלית לנערים מהרווחה – כולנו ביחד שיתפנו פעולה כדי שיסיים ויחווה הצלחות".

2. יחסי תמיכה וגיבוי צוותיים

קבלת עזרה, תמיכה והכלה רגשית ומעשית סומנו על ידי חברי הצוות כמרכיב מרכזי ומהותי בתחושת החיבור שלהם בין לבין עצמם ולבית הספר וביכולתם לקדם את תפקידם המקצועי ולהתמודד עם האתגרים הרבים שהוא מזמן ברמה היום-יומית. יחסי התמיכה אינם מתוארים כחד-כיווניים – מצד ההנהלה כלפי הצוות, אלא גם מצד הצוות כלפי חברי ההנהלה, כפי שעולה מדברי חברת צוות הניהול:

"הצוות תומך בי, כאילו באמת שיש משהו באופן השיתופי שאנחנו עובדים בו שהוא באמת מקור לתמיכה מאוד מאוד גדול. הרבה פעמים מדברים על בדידותו של המנהל, אני כן מרגישה את זה. אבל אני ממש מרגישה שאני חלק גם מצוות, וגם לברנקווייס כן יש מערכת תמיכה... יש כאילו ליווי למנהלים, יש ממש כתובת. אני מאוד סומכת עליהם".

הקשרים בין חברי הצוות והקשרים הארגוניים מתוארים כמפחיתי תחושת בדידות, מגבירים את תחושת השייכות ומשמשים מקור חשוב לתמיכה והכוונה. התמיכה הניתנת אינה מתוחמת רק להתמודדויות המקצועיות והבית-ספריות אלא ניתנת גם ברמה האישית באופן המסייע לאנשי צוות לצלוח רגעים מורכבים בחייהם האישיים. התמיכה באה לידי ביטוי ברמה הרגשית אך גם ברמה הקונקרטית – כמו האפשרות להתפנות להתמודדות עם משברים תוך שהצוות ממלא את התפקידים החסרים בזמן זה.

מחנכות וחברי צוות נוספים ממלאים תפקידים שונים לא רק על פי תפקידם המוגדר בצוות, אלא גם כדי לסייע ולגבות מחנכות אחרות שאינן מסוגלות או אינן פנויות לפעול. נראה כי ההתייחסות להקשר והעמדה הגמישה שמתורגלת בעבודה עם מצבי המשבר בחייהם של התלמידים מיושמת גם בעבודה עם אנשי הצוות. תמיכה זו, המעוגנת בקשרים בין-אישיים בין חברי הצוות ובהווי צוותי, מחזקת את המחויבות המקצועית והחיבור לבית הספר:

"אבל היה לי איזה חודש וחצי כאילו של [משבר אישי]... אני לא בטוחה שבמקומות אחרים היו מכילים את הסיפור הזה. ואני אומרת, הגמישות הזו והיכולת להתאים את עצמנו לכל תרחיש כאילו הכי הזוי ש... זה גם בא לטובת הצוות. אחרי שנתנו לי ככה

להתאפס על חיי בסיטואציה המורכבת שהייתה לי, אז ברור שאני מרגישה הרבה יותר מחויבת כלפי המקום וארצה לתת יותר מעצמי. ההווי הבין-צוותי, כאילו יש פה משהו שממש גורם לאנשים להישאב לזה, אני חושבת שזה הכוח של הבית ספר".

ממד הדדיות ועומק היחסים בתוך הצוות מודגש כגורם בעל ערך, ותחושת התמיכה והחיבור הן מקור לחוויה של טיפוח, התפתחות ואף אהבה:

"אני אגיד על הצוות פה שזה דבק חזק מאוד, כאילו עבורי לפחות בתוך המקום הזה שהרגשתי שמגדלים אותי, ויש לי פה מקום, ואוהבים אותי, ואני אוהבת וכאילו זה הכול כזה מאוד הדדי, מה שלא הרגשתי בהרבה מקומות כאילו בעבר. (מחייכת) גם מהתלמידים וגם כזה בכלל".

המחנכות תיארו את הדרכים שבהן הן נעזרות באופן ספונטני ואקטיבי בחברותיהן לצוות כשהן זקוקות לאוזן קשבת ולתמיכה. הן שיתפו כי באופן תדיר הן נעזרות בשיחות זו עם זו גם לאחר שעות הלימודים כדי לקבל תמיכה ואוורור רגשי. "בשיחה עם אחת המורות בערב שיתפתי אותה בתחושות הקשות שלי. הרגשתי זלזול מצד הילדה... מהיכרות שלה עם הילדה היא הסכימה עם התחושות שלי".

ביטוי נוסף ומרכזי של תמיכה מוצג במונחים של גיבוי הנתפס כמסייע ואף הכרחי בהתמודדות עם מצבים מורכבים בעבודה היום-יומית עם התלמידים. יחסי הגיבוי אינם מוצגים כגיבוי "מול" או כנגד התלמידים, אלא כגיבוי המתקיים במסגרת היחסים בתוך הצוות. נראה כי האמונה של הצוות כולו בכוונותיהן המיטיבות של המחנכות מאפשר להן לחוש ביטחון בכך שלא ישפטו או יעריכו אותן ביחס לתוצאה או לטעויות אפשריות בבחירת דרכי הפעולה:

"זה [הגיבוי] מגיע לא מתוך מקום של אני עכשיו בתוך צוות ואני כאילו יחד איתך בצוות ואנחנו חייבים לגבות אחד את השני. זה מגיע מתוך מקום אמיתי שאתה מבין שכולם פה פועלים לטובת הילדים. כאילו לא משנה מה עכשיו המורה אמר כנראה שהוא פעל לטובת הילד וזו תחושה שהיא נדירה מאוד בניגוד למקומות אחרים".

במובן זה הגיבוי שמעניק הצוות למחנכות לא רק שאינו מחזקת את יחסי הכוח והקונפליקטים בין המחנכות לתלמידים או מביא להתעקשות המחנכת על עמדתה, אלא מאפשר למחנכות להרגיש בטוחות ומובנות ומתוך כך גם להיות פתוחות לבחון את דרכי פעולתן מחדש לטובת התלמידים כאשר

יש צורך בכך.

מחנכות מדגישות את הקשר בין היכולת של הצוות לחוש ביטחון ואמון ובין האפשרות שלא להתנהל מתוך מקום מתגונן המקושר לאגו וכך גם לצמצם את יחסי הכוח בצוות ולאפשר עבודה צוותית המתמקדת בטובת התלמידים.

"עבדתי בהרבה מסגרות ואני מכיר פוליטיקה ארגונית ברמות מאוד מאוד גבוהות, וכאן הפוליטיקה הארגונית כמעט ולא קיימת. זאת אומרת, גם אם יש מקום או חשד של פוליטיקה פנימית אנחנו ניפטר מזה מהר מאוד. כי כולם מבינים שזה לטובת הילד. זאת אומרת אין פה משחקי אגו או כוח כמו במקומות אחרים שהייתי בהם, ובעיניי זה הדבר הכי מיוחד פה בבית ספר הזה, המקום שבו אין פוליטיקה ארגונית וטובת הילד היא באמת במרכז".

הגיבוי של הצוות מצד חבריהם ומצד ההנהלה מאפשר לצוות לחוש תמיכה ולהתמודד עם תחושות של אכזבה ואף כישלון בתהליכי העבודה המורכבים עם הנערים ועם הפער בין מה שרוצים היו לעשות ובין מה שניתן לעשות בפועל. כך למשל עולה מדבריה של אחת המחנכות:

"בקטע של פרקטיקה שלי מאוד עוזר שהמנהלת תמיד הייתה אומרת לי, 'את מחנכת טובה דיה', היא תמיד אומרת לי 'את עשית הכי טוב שאת יכולה לעשות. מעבר לזה את לא יכולה לעשות. כל עוד את מרגישה עם עצמך שעשית את המקסימום'".

הגיבוי בא לידי ביטוי גם בהכרה במגבלות יכולת ההכלה של המחנכת במצבים המורכבים שמזמנים תהליכי העבודה עם התלמידים וההשפעות של אלו על רגשותיה. הכרה זו מאפשרת למחנכת להתרחק ככל שהיא זקוקה כדי לעבד חוויות קשות במפגש עם התלמידים, תוך שהיא חשה שיש לה גיבוי לבחור באופן שבו תתנהל בבית הספר ותמלא את תפקידה, על סמך כוחותיה באותה עת. הבחירות של המחנכת זוכות לגיבוי מצוות בית הספר והוא מתגייס לסייע למחנכת למלא את התפקידים שבהם היא מתקשה. כך תיארה זאת מחנכת:

"נגיד עם [שם של תלמיד] לצורך העניין... שעכשיו הוא יצא עליו בהודעות על 3,000 קמ"ש והוא קילל לי את החיים. אני עשיתי באמת את כל מה שאני יכולה כדי לאסוף את הילד, וגם אם לא עשיתי, זה מה שהכי טוב שלי של היום. הכי טוב שלי של היום זה

שלא נגעת בו והייתי עם ילדים אחרים, ורק לימדתי לאנגלית לבגרות. בכלל לא נגעת בכיתה שלי, זה הכי טוב שלי שיכולתי לעשות היום".

הגיבוי מגיע מתוך היכרות עם האתגרים שבעבודה עם תלמידים המתמודדים עם מצבי חיים מורכבים הבאים לידי ביטוי בהתנהגויות מאתגרות. המרחב שהמחנכת מקבלת מהצוות כאשר היא אינה יכולה להחזיק עמדה מכילה כלפי תלמיד ספציפי מאפשר לאנשי צוות אחרים למלא את מקומה באופן זמני ביחסים עם התלמיד ולעבוד עימו מעמדה פחות פגיעה.

העמדה הלא שיפוטית של הצוות כלפי המחנכות במצבי משבר מצליחה להיות מתורגמת גם לעמדה פנימית מקבלת וחומלת של המחנכות כלפי עצמן. נראה כי בתהליך מקביל נוסף, החמלה והקבלה לא אף מאפשרות לצוותים להחזיק עמדה דומה גם כלפי התלמידים, כפי שתיאר זאת אחד המחנכים:

"אני חושב שאחד השיעורים הראשונים הכי חשובים שלמדתי כאן זה לדעת לחיות עם כישלונות. העבודה עם נוער קצה דורשת יכולת הכלה מאוד גדולה בכישלון. כאילו הולכים להיכשל מיליארד פעמים וזה הולך להיות קשה לראות את זה מהצד וצריך לדעת להכיל ולחבק את זה. ולא לחנוק, ולא לבעוס על כישלונות, כישלונות יכולים להיות שהתלמיד לא עולה [מהחצר] לשיעורים כל היום לבין שהוא לא מגיע שבועיים לבין שטות כזאת או אחרת. לא להיות בביקורתיות כלפי זה ולדעת להכיל את הכישלונות שלהם".

החמלה העצמית והקבלה של מגבלות ההשפעה של המחנכות לא רק שאינן מובילות אותן לוותר על ניסיונותיהן לסייע לתלמידים, אלא שהן מסייעות למחנכות להמשיך לעמוד לצידם של התלמידים גם במצבים שבהם קשה מאוד להניע אותם ללמידה.

דיאלוגיות בתהליכי העבודה וקבלת החלטות

העמדה הדיאלוגית סומנה כמאפיין מרכזי בתהליכי העבודה וקבלת ההחלטות של הצוות. הצוותים תיארו אותה במושגים של **אוטונומיה וגמישות היררכית**. מחנכות תיארו כיצד סביבת העבודה בצוות מאפשרת ביטויים של אוטונומיה הן בתהליכי גיבוש העמדה המקצועית האישית והן בהיבטים של נושאי הלימוד ודרכי הלימוד:

"אני חושבת שהייתה לי אוטונומיה מאוד גדולה כמחנכת לבחור נושא שנלמד... היה איזה רגע בכיתה י"ב שחינכתי ובימי שלישי לא הייתי כאן, הייתי בהכשרה ותמיד

העניינים היו בימי שלישי... שני תלמידים קפצו מעל הגדר. זה לא הרגיש לי כל כך נורא, כאילו, באסה, אבל בואי נדבר איתם. אבל הרכזת התקשרה, ואמרה לי 'מחר הם לא באים לבית הספר, תתקשרי אליהם ותגידי להם', ואני כבר הייתי ככה עם הטלפון, והבטן שלי... ממש זעקתי לעצמי (נושמת עמוק), ואז אמרתי לעצמי, למה שאני אעשה משהו שאני כל כך לא מאמינה שאני צריכה לעשות? לא שינה לי ההבדל בין המנהלת לביני, וזאת הייתה הפעם הראשונה שהתקשרתי אליה, ואמרתי לה 'לא, אני לא אתקשר אליהם כי הם יבואו מחר ואנחנו נדבר איתם'. ואני חושבת שבשבילי זאת הייתה גדילה, ואני מרגישה שזאת הדרך שלי עכשיו... אני מרגישה צורך שהמחנכים ינסו להקשיב לקול של עצמם, כאילו, שבסוף חינוך הוא דבר גדול, והתפיסה הגדולה היא תפיסה גדולה, ובסוף כל אחד מאיתנו הוא ממש אחר, כאילו, וזה חשוב לפעול מתוך אותנטיות".

האופן שבו מיושמת האוטונומיה הניתנת לצוות זוכה להערכה רבה מצד המחנכות. כפי שעולה מדבריו של אחד המחנכים:

"יש פה גם המון מקום של אוטונומיה... אחת הבעיות באוטונומיה, אני עבדתי בהרבה מקומות עם אוטונומיה מאוד גדולה, זה התחושת נטישה שעולה שאומרים לך 'תסתדר', 'תעשה', וכאן באופן מפתיע יש הרגשה מאוד ברורה שאתה באוטונומיה אבל אתה לא נטוש, לא עוזבים אותך בזה וזה גם כן עוֹטף אותך".

נראה כי האוטונומיה של המחנכות מבוססת על עמדה המעודדת גמישות היררכית ויכולת השפעה של חברי הצוות על תהליכי קבלת ההחלטות: "התפיסה של צוות ההנהלה היא מאוד לטשטש את ההיררכיות בין הנהלה לבין צוות. הצוות מרגיש מאוד מעורב בהכרעות בבית ספר. אלה תהליכים מקבילים למה שקורה עם הילדים".

מצב זה, המאפשר למחנכות להשפיע על תהליכי העבודה, מזמן גם **התמודדות עם מצבים של חוסר ודאות ועמימות**, מקרים שבהם לא ברור כיצד עליהן לפעול ומחייבים אותן לשקול את האפשרויות ולגבש עמדה מנומקת. נראה כי התמודדות זו אינה תוצר לוואי של תהליכי העבודה אלא מבוססת על תפיסה המכירה בחשיבותה של יכולת זו בפרקטיקה המקצועית המבקשת ליישם את העקרונות הביקורתיים:

"אני מרגישה שאנחנו דנים בזה [בגישה החינוכית של בית הספר] מלא, מלא, מלא. וקצת הגישה היא קצת 'לא לדעת'. הרבה פעמים זה נורא קשה כי יותר קל שיש גישה

מסוימת, והולכים דרכה, ואז אם משהו קורה מחוץ לזה אז אתה יודע מה לעשות. יש משהו בחוסר ידיעה שהוא קצת משאיר אותך עם עצמך בהחלטות. יש לזה יתרונות וחסרונות. כמובן שיש דברים קווים אדומים מאוד ברורים לגבי אלימות או כל דבר שמסכן זה. אבל אני מרגישה שהגישה החינוכית היא בעיקר לראות את הילדים, לראות את הצוות".

אתגר נוסף העולה מהראיונות קשור לפרקטיקה של קבלת החלטות באופן משותף על בסיס דיון הקשרי ודיאלוג מעמיק. תהליך קבלת ההחלטות המבוסס על תודעה ביקורתית אינו מספק פרוטוקולים ברורים אלא מבקש להביא בחשבון את הנסיבות והקשרי החיים של התלמידים ולייצר איזונים בין צרכים ומטרות שונים. ככזה הוא דורש זמן ומאמץ, פיתוח מודעות, הטלת ספק בהנחות מוקדמות והשהיה של החלטות. שתי מחנכות ביטאו זאת בדבריהן:

"בהתחלה כמחנכת חדשה הרגשתי שקובעים לי, ואז פתאום הבנתי שאף אחד לא קובע לי כי פשוט אני צריכה להגיד מה דעתי, ואולי יהיה שם איזה חוסר הסכמה, זה התפלספות שלא נגמרת [מחייכת] בדרך כלל אין באמת תשובה אחת".

"למדתי על עצמי שאני הולכת פה עם סימן שאלה אחד גדול על הכול. כל הזמן. ואני שואלת לא רק את עצמי. לפני כל החלטה שקיבלתי במהלך הדרך שאלתי בערך את כל חדר המורים מה הוא חושב. בסוף לקחתי וליקטתי מזה את מה שאני כאילו בוחרת".

לצד תפיסת העמדה הדיאלוגית כמקדמת אוטונומיה ומאפשרת מרחב לביטוי קולות שונים, לעיתים הדבר מתנגש עם הצורך של המחנכות בכללים ובכך שמישהו יחליט וייצר סדר וודאות:

"המחנכים רוצים סדר באותו רגע [של התלבטות]. זה מאוד קשה, גם בתוך העייפות, ממש קשה להסתכל על הדברים בחוץ, ושם גם יש שאלות כאילו מה בסוף, נכון, לא נכון? איפוא החוויה תהיה יותר משמעותית? בזה שאתה שם לו גבול, והוא עבר את הגבול, והוא נוסע הביתה? או, בסדר, הוא עבר את הגבול, ואנחנו עדיין מחבקים אותו ולא מעיפים אותו כי זה הטיול הראשון שלו או הטיול האחרון שלו. תמיד יש לזה לא צד אחד ולא שניים אלא מיליון, ותמיד [מחייכת] במערך השיקולים יש מיליון קולות".

סדירות ארגונית לתמיכה בצוות

התמיכה ההדדית הספונטנית מעוגנת גם במנגנונים פורמליים יותר: שיחות עומק עם המנהל או המנהלת, ישיבת מחנכים וקבוצה דינמית. שיחת העומק מאפשרת ליווי אישי שמצד אחד מתייחס למחנכת כאל אינדיווידואל, ומן הצד האחר מנחיל לה את ערכי עבודת הצוות ומאמן אותה לתפיסת תפקיד שהיא גם אינדיווידואלית וגם צוותית. אחת המחנכות סיפרה: "פעמיים-שלוש בשבוע שיחות עומק עם המנהלת. אני מרגישה שהיא גידלה אותי והצמיחה אותי לאשת החינוך שאני היום". ישיבת המחנכים היא מנגנון בעל דגש צוותי, מפגש סדיר שבו המחנכים יכולים לשתף באתגרים ולקבל שיקוף, תמיכה והשתתפות בתהליכי הבנה וחשיבה, וגם לחלוק באחריות על החלטות שמטרתן להיטיב עם התלמידים:

"יש ישיבת מחנכים והמחנך אומר תעזרו לי רגע להחזיק או לחשוב את זה. זה מעוגן ארגוני... אם אני לא יכולה להחזיק, אני לא אחשוש לשים את זה על השולחן. יש תלמידים שאתה חווה מהם סוג של אלימות. ולא יכול לקבל החלטה. אז יש עוד שותפים אתך בהחלטה. גם אם לא נסכים, בסוף יש פה עוד מישהו שמחזיק איתי את האחריות".

פרט לישיבת המחנכים, מתקיימת קבוצה דינמית שבועית של כלל חברי צוות החינוך שמאפשרת ונטילציה (אוורור) והיעזרות הדדית: "זה מקום שבו פשוט פורקים את הקשיים, את התסכולים".

באחד מבתי הספר תמיכה וגיווי צוותיים מעוגנים בשני מנגנונים פורמליים: מפגשי בוקר ומערכת שעות דינמית. בכל יום לפני תחילת הלימודים כל צוות המחנכים והמורים מתכנס למשך כרבע שעה כדי להתעדכן באירועים הדורשים תשומת לב באותו יום:

"מורים שחסרים, אירועים חריגים שצריך לסגור עם כולם על המידע כדי שלא יהיו שמועות. זה [מפגש] יותר אינפורמטיבי. עוברים על דגשים של היום, על זירות משמעותיות. למשל יש יום שיא במתמטיקה. מי שרואה את עצמו עם זמן פנוי, שידע. [או] יש תלמיד שאנחנו חושבים על המוגנות שלו, שימו עין. התפיסה היא של ביחד ושל להבין מה קורה במהלך היום. ואז אם קורה משהו, נרא קל להגיד 'דפנה, תישארי עם הכיתה' או 'עידית, אני צריכה אותך' [שמות בדויים] כי אנחנו מחזיקים את התמונה הכללית בראש".

בעוד מפגשי הבוקר מכוונים את הצוות לאירועים מרכזיים ברזולוציה יומית, מנגנון מערכת השעות הדינמית מכון את הצוות לאירועים חשובים ברזולוציה יומית ושבועית:

"מערכת השעות שלנו מאוד דינמית. הרכזת הפדגוגית כל הזמן הולכת בראש עם תודעה שמאתרת צרכים של מורים, של תלמידים, של כיתות. יש מערכת בסיס. אבל עליה חלים המון שינויים, גם שינויים שהם פדגוגיים. למשל הכיתה הזאת בפער וחייבים לתת לה שעות. יכול להיות גם שיש כיתה במשבר כי נכנס תלמיד חדש ומשהו בדינמיקה משתנה והיא צריכה יותר תמיכה או יש פה מורה בהצפה, לא יכול להחזיק את המשימות הרגילות שלו כרגע. אנחנו מאוד נאמנים לצרכים של הנערים והמערכת היא ממש כלי, היא לא אילוץ. מורה חולם לעשות משהו, המערכת תהיה הדרך שבה הדבר הזה יתאפשר".

מחנכת אחרת סיפרה על התארגנות לקראת הבגרויות, במקרה זה במתמטיקה:

"[קיימת] הרבה נחישות ועבודת צוות מאוד אינטנסיבית. נגיד השבוע הייתה בגרות במתמטיקה. אני לא מורה למתמטיקה, אבל לימדתי מתמטיקה כל השבועיים האחרונים כדי שהבגרות במתמטיקה תעבור. יש פה הירתמות ושיתוף פעולה של כל הצוות".

דיון ומסקנות

ממצאי המחקר מלמדים על האתגרים הרבים העומדים בפני מחנכות כיתה לתלמידים המתמודדים עם עוני והדרה. האתגרים שהצגנו נוגעים לארבעה מרחבי עבודה: יחסי מחנכת-תלמיד/ה; יחסי מחנכת וכיתתה – במערכת יחסים זאת תיארו אתגרים פדגוגיים; יחסי המחנכת עם המשפחה והקהילה; וכן, עבודת צוות, תמיכה ופיתוח מקצועי. לצד אתגרים אלו, המחקר לימד על פרקטיקות שפיתחו הצוותים המקצועיים, אך גם על מתחים קיימים ואתגרים בלתי פתורים. החלק הכמותי של המחקר לימד על השפעת ההשתתפות בסדנה על מחנכות הכיתה וצוותי החינוך, ועל האופן שבו הן תופסות את השפעתה עליהן. נפתח את הדיון בהתייחסות לממצאים הכמותיים, ונמשיך בממצאים האיכותניים.

ממצאים כמותניים – השפעת הסדנה על פיתוח מודעות לעוני

המחקר הכמותי ביקש להעריך את השפעת הסדנה על צוותי ההוראה. כאמור, הסדנה המשותפת לצוותי ההוראה וצוות המחקר התקיימה בנפרד בכל אחד משני בתי הספר שהשתתפו במחקר וכללה עשרה מפגשים. ביקשנו להבין כיצד השפיעה ההשתתפות בסדנה על האופן שבו מחנכות מבינות את הסיבות לעוני ואת הדרך שבה הוא מעצב חוויות רגשיות בזירת היחסים הבין-אישיים. הנחנו כי השתתפות בסדנה תוביל את המחנכות לפתח הבנה ביקורתית יותר לסיבות העוני וההשלכות הסימבוליות והיחסיות שלו. עוד ציפינו להגדלת הרפלקסיביות והמודעות של המחנכות לגבי האתגרים הקשורים לעוני בסביבת בית הספר. התוצאות אישרו כי ההבנה הביקורתית של המורים לגבי הסיבות לעוני וההשפעות היחסיות שלו על התלמידים, שנמדדו באמצעות שאלון מודעות לעוני (Weiss-Dagan & Krumer-Nevo, 2022), עלתה עד מאוד לאחר הסדנה. זאת ועוד, המורים הצהירו על רמות גבוהות יותר של רפלקסיביות ומודעות לאתגרים הקשורים לעוני בסביבת בית הספר.

ממצאינו תואמים את המחקר הקודם על השפעתה של הכשרת מודעות לעוני על עובדים סוציאליים בישראל, ששימשה מודל לסדנה זו. נוסף להעלאת המודעות לבעיות הקשורות לעוני, פיתחו העובדים הסוציאליים קשרים יציבים יותר עם לקוחותיהם לאחר ההכשרה (Timor-Shlevin et al., 2023). מחקר בריטי אשר בחן את השפעתן של הכשרות שנועדו לפתח הבנה ביקורתית לגבי עוני, לחקור את הקשר הקהילתי שלו ולעודד רפלקציה, חקירה ושינויים תפיסתיים הניב תוצאות דומות. החוקרים דיווחו על שינוי בשיח של המורים לכיוון של שיח מבני וביקורתי יותר. המורים דיווחו אף על שינוי בתפיסת המציאות של חיי עוני והסיבות הגורמות לו (Emery et al., 2022).

גורסקי וסוולוול (Gorski & Swalwell, 2015) טוענים כי אוריינות של שוויון (literacy equity) בקרב מורים, הכוללת חיזוק ההבנה של מורים לגבי הסיבות לעוני ולגבי השפעתו על מציאות החיים היום-יומית, עשויה להיות צעד חשוב בהתמודדות עם חוסר ההצלחה בלימודים בקרב תלמידים החיים בעוני. ממצאינו מצביעים על אופק מעודד בתחום זה ומדגימים כי הסדנה עשויה לשפר את האופן שבו מורים מבינים את שורשיו המבניים של העוני ואת המחיר היחסי שאנשים החיים בעוני משלמים בחיי היום-יום. יתרה מכך, השתתפות בסדנה מאפשרת לאנשי חינוך להתגבר על המחסום של אידאולוגיה אינדיווידואלית הרואה בעוני ביטוי של פתולוגיה אישית ונוטה להדגיש את הקשיים של התלמידים ולהאשים את הוריהם בקשיים אלה. גורסקי (Gorsky, 2015) ציין כי שני מאפיינים אלו הם חסמים מרכזיים לקידום אוריינות שוויונית.

תוצאות מחקרנו מלמדות שהמורים נהנו מחשיפה לפרספקטיבה ביקורתית על עוני ומדיון רפלקסיבי באירועים בית-ספריים הקשורים לעוני. הם גם הביעו רצון להמשיך ולהעשיר את הידע ואת הכישורים שלהם. בהתחשב בממצאים המעודדים הללו, אנו ממליצים לכוון מאמצים ברמת קבלת ההחלטות במדיניות ולהקצות משאבים להכשרת מורים רחבה וכוללת בתחום של מודעות לעוני.

למרות הממצאים החיוביים של מחקרנו, עלינו להישאר צנועים לגבי היקף ההשפעה של הכשרת מחנכות למודעות לעוני ולא לראות בהכשרות מורים פתרון ראוי לבעיית העוני. חוקרי עוני טוענים כי לא די בהתערבות אחת, מוצלחת ככל שתהיה, כדי להביא לשינוי חברתי רחב היקף במצב העוני או בהשפעתו על הישגים לימודיים. כדי להביא לשינוי כזה, יש הכרח לאמץ התייחסות שורשית לבעיית העוני ברמה חברתית מבנית רחבה, הכוללת שינויים במדיניות בתחום התעסוקה, הדיור, הבריאות והרווחה (גורסקי, 2019) בישראל (ראו לדוגמה את המלצות דוח הוועדה למלחמה בעוני, 2013). המחקר של תימור-שליון ועמיתיו (Timor-Shlevin et al., 2023), שבדק את השפעתן של התוכניות המודעות לעוני שאימץ משרד הרווחה בישראל, מחזק טענה זו. החוקרים מצאו כי פונים שטופלו בתוכניות הללו אכן חוו צמיחה ניכרת לאחר שנתיים של התערבויות אינטנסיביות מודעות לעוני במערכת הרווחה. עם זאת, גם לאחר שמצב העוני שלהם השתפר במידה מסוימת, הוא לא הפסיק ללוות אותם. המחקר מראה כי גם לאחר ההשתתפות בתוכניות, רוב המשפחות עדיין נתקלות בחוסר יציבות כלכלית שדורש תמיכה מקיפה וארוכת טווח. תמונה דומה עולה גם במחקרים בתחום החינוך, המצביעים על תרומה שולית של יוזמות לשבירת הקשר בין עוני להישגים חינוכיים נמוכים (Raffo et al., 2009). לכן דרושה הכרה בכך שמערכת החינוך הציבורית עומדת במרכז המאבקים הכלכליים,

התרבותיים והפוליטיים על עיצוב תודעה (משתנה), זהויות חברתיות (נזילות) וחלוקה לא שוויונית של עמדות חברתיות (משולם, 2020), ובכך שתיקון מחלותיה מצריך רפורמה רדיקלית (Raffo et al., 2009).

ממצאים איכותניים – מחנכות כיתה כאינטלקטואליות משנות מציאות

הממצאים הכמותניים מלמדים על האתגרים הרבים העומדים בפני מחנכות כיתה העובדות עם תלמידים החיים בעוני; אתגרים רגשיים, חברתיים, אתיים ופדגוגיים. העבודה המשותפת עם המחנכות חשפה את המורכבות הרבה המאפיינת את תפקיד מחנכת הכיתה. בדומה לגוטמן (2021), שציינה חמישה תחומי אחריות מרכזיים למחנכות כיתה לצד הוראת תחום הדעת: התחום הניהולי, התחום האישי-פרטני, התחום הקבוצתי-חברתי, תחום הקניית מיומנויות רגשיות וחברתיות והתחום הערכי-תרבותי, גם ממצאינו מלמדים על ריבוי תפקידים ותחומי אחריות. אולם מחקרנו לימד על דגשים ייחודיים למחנכות כיתה לתלמידים החיים בעוני. כפי שהראינו, מחנכות כיתה המבקשות להתמודד עם תלמידים בעוני צריכות לאמץ מערך של תובנות בנוגע לשיח הציבורי על עוני, הטיותיו והדעות הקדומות הגלומות בו; מערך של פרקטיקות – במפגש האישי עם התלמידים, בכיתת הלימוד ובמפגש עם המשפחות וההורים; וכן לייצר עבודה צוותית ובית-ספרית הכוללת תמיכה, גיבוי והנחיה. את עבודתנו הנחו הפרקטיקות המרכזיות שפותחו בפרדיגמה של עבודה סוציאלית מודעת-עוני – אימוץ תפיסה מבנית-ביקורתית ולא אינדיווידואלית של עוני; הבנה כי אנשים בעוני אקטיביים במאבקם בעוניהם; פיתוח ידע מתוך קרבה; והתייבשות לצד התלמידים ומשפחותיהם. לצד פרקטיקות אלו, העבודה המשותפת עם צוותי החינוך אפשרה לנו להרחיב את המבט ולפתח פרקטיקות חינוכיות למחנכות כיתה ולצוותי בית ספר.

בהקשר הפדגוגי, הפרקטיקות שפותחו הן אמונה ביכולת התלמידים להצליח והצבת רף ציפיות גבוה; העשרת ידע עולם וידע רלוונטי לחיי התלמידים; שילוב של הישגיות והערכה תומכת; ודרכים למילוי הצרכים החומריים במסגרת כיתות הלימוד. להלן מספר תובנות שעלו מהמחקר ואשר אליהן נרצה להתייחס בהרחבה.

יצירת שפה בית-ספרית – בית הספר שבו לומדים תלמידים החיים בעוני ומבקש לייצר מערכת המצליחה לזהות ולספק מענים לצרכיהם החינוכיים, יעמוד בפני כמה אתגרי מדיניות הקשורים לעבודת המחנכת. אתגר אחד קשור להכרה בחשיבות תהליכי הלמידה של הרעיונות, המושגים והפרקטיקות

הביקורתיות ויצירת שפה להתבוננות משותפת של המחנכות והצוות כולו. בית הספר יצטרך למצוא את הזמן ולייצר מרחבי למידה ושיח שוטף בתוך סדר יום עמוס מאוד. ההבנה כי תפקידה של המחנכת של תלמידים החיים בעוני מזמן אתגרים רגשיים, חברתיים ומקצועיים דורש הבניה של מקום שיאפשר להשמיע קולות מגוונים, לקיים למידה ארגונית מתוך התבוננות על הנעשה בכיתות ולעסוק בהיבטים של יחסי כוח ואי־שוויון. הבניה מחודשת כזו יכולה להיות משענת איתנה למחנכות ולצד זאת לאתגר את ההיררכיה המסורתית של בית הספר ולהוביל למבנים היררכיים חדשים.

מצאנו חשיבות ביכולת לשמור על גמישות ועל פתיחות המאפשרים "לנוע על רצפים" ולהימנע מדיכוטומיות. למדנו כי על המחנכות ללמוד לזהות את המאמץ והכוונה העומדים בבסיס ההתנהגויות השונות של תלמידיהן. מודעות לעוני מציעה לראות את כלל ההתנהגויות הללו כהתנהגויות אקטיביות שמטרתן להקטין את השפעת העוני והמצוקה על חיי התלמידים. זיהוי של האקטיביות של התלמידים ושל הכוחות היום־יומיים הנדרשים כדי להתמודד עם עוני מאפשר למחנכות להתקרב לחוויות של התלמידים ולפעול למען שינוי.

מחנכות כאינטלקטואליות משנות מציאות – תהליך הלמידה של המחנכות אינו אישי בלבד אלא מבוסס על עבודת צוות שבה המחנכות נתפסות כ"אינטלקטואליות משנות מציאות" – כלומר כאלו המשלבות בין עמדות תאורטיות מתפתחות לבין היישום שלהן בחיי היום־יום. כדי לייצר את הפעולה המבוססת עמדה, כפי שמצופה בחינוך מודע־עוני, יש לקיים תהליך טרנספורמטיבי בתוך הצוות המביא להתפתחות התודעה ולשינוי נקודת המבט. ההנחה היא שביצוע אותה פעולה מעמדה של חינוך מודע־עוני תייצר השפעה עמוקה יותר מאשר פעולה שאינה מוכוונת לכך. עם זאת חשוב לשים לב שהתפתחות התודעה ופיתוח שפה מודעת־עוני ללא יישום הפרקטיקות השונות, לא יביאו לשינוי המציאות של התלמידים החיים בעוני.

עבודת הצוות בבתי הספר הפועלים ברוח חינוך מודע־עוני מושתתת על תפיסה חברתית־ביקורתית ונועדה לאפשר יישום נרחב של פרקטיקות מגוונות לטובת התלמידים. המרחב הרעיוני־אידאולוגי שבו פועל הצוות מכון ליצירת קשרים קרובים עם התלמידים המאפשרים לתלמידים להכיר את עצמם ולא לראות בצוות כמי שבאו "להציל" אותם. מעבר להבנת העוני והסיכון של התלמידים כתוצר של מדיניות, התפיסה הביקורתית כרוכה בהטלת ספק תמידית במה שמתיימר להיות "ברור" או "אמיתי". הטלת הספק מתרחשת בדרך כלל במסגרת עבודת הצוות. במקום לראות במחנכות כ"מצילות" תלמידים, יש לראות בהן ככאלו הפועלות בסולידיות עם קהילות ועומדות לצידן.

שיתוף אקדמיה-שדה לקידום הפרקטיקה – ממצא חשוב נוסף נוגע לעבודה המשותפת של אקדמיה-שדה. היכולת לקדם ולתרגם רעיונות של צדק ושוויון חברתי לפרקטיקה מסומנת כאתגר מרכזי בעבודה החינוכית (Berliner, 2009; Darling-Hammond, 2015; Gorski, 2012) והטיפולית (וגר-אטיאס, 2017; וייס-גל, 2007; Strier, 2005; Pitner & Sakamoto, 2005; Sinclair & Albert, 2008; Millar, 2008; Binyamin, 2013). אתגר זה יכול לבוע מסוגים שונים של מקורות, ובחרנו להתמקד בשניים: דומיננטיות יתר של אידאולוגיות שמרניות וניאו-ליברליות; והקושי בתרגום תאוריות ביקורתיות לפרקטיקה מעשית. מקור מרכזי לקושי בקידום תפיסות מודעות עוני ויישומן נובע בין היתר מהדומיננטיות של דפוסי שיח (discourses) שמרניים וניאו-ליברליים בחברה הכללית וכן בקרב מורים. כותבים מצביעים על האופן שבו דפוסי השיח הדומיננטיים נתפסים כהנחות יסוד טבעיות ומובילים למדיניות שאינה אפקטיבית למשפחות וילדים החיים בעוני (אבידן ואחרים, 2005; קרומר-נבו, 2006; White & Murray, 2016; Gorski, 2012). לכן חשוב לזהות את דפוסי השיח המרכזיים המשפיעים על הפרקטיקה המקצועית המופעלת עם תלמידים מקבוצות אוכלוסייה החיות בעוני. לעיתים קרובות הפרקטיקה של אנשי המקצוע מופעלת באופן המנותק מההבנה של הנחות היסוד העומדות בבסיסה. זיהוי והכרה בדפוסי השיח ובהנחות היסוד המשפיעים על הפרקטיקה ומעריכים תהליכים רפלקטיביים ביקורתיים של פיתוח מודעות, הטלת ספק ואתגור ההטיות והערכים ביחס לאנשים שחיים בעוני (Steinberg & Krumer-Nevo, 2020). התהליכים הרפלקטיביים מכוונים הן פנימה, לפרקטיקה החינוכית האישית (רפלקציה אישית), והן החוצה לסביבה החברתית (רפלקציה חברתית) שבה מתקיימת הפעולה החינוכית (Zeichner & Liston, 2013). שלב זה של זיהוי והכרה בעמדות ובהטיות האישיות שלנו כבני אדם ואנשי מקצוע הוא הבסיס להבנה ולשינוי הפרקטיקות שאותן אנו נוקטים. הממצאים שעלו ממחקרנו על חשיבות התהליכים הרפלקטיביים, מתיישבים עם מחקרם של ביבי ועמיתיה (Bibby et al., 2017), אשר קוראים למחנכות ולצוותי חינוך לערוך רפלקציה אישית, לשאול שאלות ביקורתיות, ולנקוט עמדה ביחס לאי-שוויון וחוסר צדק. באופן דומה, גורסקי וסוואלול (Gorski & Swalwell, 2023) מבקשים מצוותי חינוך לשים דגש על זיהוי חוסר הוגנות, תגובה לחוסר הוגנות ומניעה שלה, וכן קידום פעולות המטפחות ומשמרות הוגנות.

מקור נוסף לקושי קשור לאתגר בתרגום תאוריות ביקורתיות לפרקטיקות יישומיות. קידום שוויון והוגנות בחינוך נשען על מסורות ארוכות של תאוריות ביקורתיות בחינוך. אולם, כפי שציינה אליזבת אלסוורת (Ellsworth, 1989), תאוריות ביקורתיות, חשובות ככל שיהיו, לא מצליחות לספק למורות את התשובות (Why doesn't this feel empowering?) "למה זה לא מרגיש מעצים?"

לגבי פרקטיקה יום-יומית בכיתה. למרות ההכרה הגוברת בחשיבותם של רעיונות של צדק ושוויון באוריינות במערכות החינוך והצורך בשיפור השירות שניתן לתלמידים מקבוצות הכנסה נמוכה, מהגרים וקבוצות מיעוט חברתיות (Gorski, 2018; Gorski & Livingston, 2016; Rust, 2019; Swalwell, 2016). אנשי המקצוע מתקשים ביישומן של פרקטיקות המתבססות על הבנות אלו (Darling-Hammond, 2015; Kretchmar & Zeichner, 2016; Nieto, 2000; Rust, 2019).

אלסוורת' והוגים נוספים טענו כנגד תאוריות ביקורתיות בחינוך כי פעמים רבות הן עושות שימוש בשפה מופשטת שאינה נגישה ליישום פרקטי. לעיתים תאוריות אלו מכלילות ואינן מתייחסות להקשרים הספציפיים שבהם פועלות מורות ומחנכות, ולאילו ציפים שאיתם הן נאלצות להתמודד. מחקר זה, שהוא תוצר משותף של מחנכות ואנשי צוות חינוכי ושל חוקרות וחוקרים מהאקדמיה, ניסה להתגבר על פער זה ולייצר מה שפריירה כינה פרקסיס—תיאוריה בפעולה—שיהיה רלוונטי למחנכות בכיתה הלימוד.

צורך בחשיבה מחודשת על רפורמות חינוכיות – לצד המענים הרבים והפרקטיקות השונות שנוקטות מחנכות הכיתה וצוותי בתי הספר, מחקרנו פירט גם אתגרים רבים שנותרו בלתי פתורים הנוגעים לחלוקה הוגנת של משאבים, מה שמכונה צדק חלוקתי, ולהכרה מבוססת הוגנות בקבוצות הסובלות מהאחרה, מדעות קדומות ומגילויי גזענות על ביטוייה השונים, המכונה צדק חברתי. לכן יש לחשוב מחדש מהי רפורמה חינוכית. ג'ין אניון (Anyon, 2014) טוענת כי לא די ברפורמות המתמקדות בשינויים בבית הספר ואף לא כאלו המתמקדות במערכת החינוך בכללותה. הטלת מלוא האחריות לקשיים הכלכליים והפערים החברתיים על מערכת החינוך ועל המחנכות והמורים מאפשרת לממשלות להימנע מהתמודדות עם הצורך במערכת חברתית הוגנת שמשרתת את כלל הציבור (תמיר, 2019). אניון מדגישה את חשיבותן של רפורמות בתחום הרווחה, התעסוקה, התחבורה הציבורית והבריאות כרפורמות חינוכיות במהותן. היא מציינת את הקושי של בתי ספר להתמודד לבדם עם חוסר ביטחון תזונתי, חוסר יציבות בדיוור וגישה מוגבלת למשאבי חינוך בלתי פורמלי בקרב תלמידים ואת הצורך בהתבוננות רחבה על השינויים המבניים והפדגוגיים הנחוצים במערכת החינוך. עם זאת, היא מדגישה כי לבתי הספר ולמחנכות הכיתה במיוחד, מקום מרכזי וחשוב באתגור, ולו חלקי, של אי-השוויון ושל תחושת הניכור של משפחות החיות בעוני.

דוגמה למהלך מקיף שבו התייחסות לקבוצה מסוימת במערכת החינוך הופכת לשיח חינוכי, פדגוגי, חוקי ומבני היא המהלך ביחס לאנשים המתמודדים עם מוגבלויות בעולם בכלל ובמערכת החינוך הישראלית בפרט. המהלך החל בשנות התשעים של המאה הקודמת בעקבות אמנות והצהרות של

האז"ם ומאבקים חברתיים של אנשים המתמודדים עם מוגבלויות על זכותם לחיות בקהילה בשוויון זכויות. מהלך זה הוביל לתוכניות רבות של שילוב והכלה, שינוי החוק (ראו תיקון חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות, 2018) והעמדת משאבים לטובת היישום, בכללם הכשרת מורות במכללות להוראה ובהשתלמויות והדרכה בבתי הספר, ויצר שיח ציבורי חינוכי בנושא. המהלך עדיין אינו שלם ויש בו מקום רב לחידוד עמדות ביקורתיות ולהרחבת הפרקטיקות וההכשרה, אך השינוי עצום. כיום נקודת ההתייחסות של מערכת החינוך לילדים החיים בעוני נעה בין שקיפות לבין ראיית העוני כגורם למצבים לימודיים או התנהגותיים הנתפסים כבעייתיים. שינוי נקודת המבט לכזו הרואה קודם כול חשיבות בזיהוי התופעה במושגים של זכויות ושוויון ולאחר מכן בצורך לייצר פרקטיקות להתמודדות, יכולה לבנות תהליך דומה לזה שראינו בנושא המוגבלויות.

המלצות והשלכות יישומיות

להמלצות והשלכות יישומיות מלאות ראו את האוגדן שפיתחנו שכותרתו: **"חינוך מודע-עוני: פרקטיקות למחנכות ביתה וצוותי הוראה"** (2025). האוגדן מכיל עקרונות ליישום פדגוגיה מודעת-עוני, וכן מציג בפירוט שתי פרקטיקות: שיחה אישית מוכוונת עתיד, ומפגש הורים-מחנכות וקיום ביקור בית. לצד תיאור הפרקטיקות, האוגדן מציג דילמות וסיפורי מקרה הקשורים לכל פרקטיקה, וכן שאלות לדיון ולפיתוח מבט רפלקטיבי.

מגבלות והמלצה למחקרי המשך

המחקר הנוכחי נערך בשני בתי ספר אתגריים של רשת ברנקו־זייס. הבחירה להתמקד בבתי הספר האלה נבעה מהרצון ללמוד מניסיונם העשיר של צוותי החינוך העובדים עם תלמידים ומשפחות המתמודדים עם עוני, המכירים את אתגריהם ופועלים ברמה היום-יומית בניסיון להתמודד עם אתגרים אלו בפרקטיקה המקצועית שלהם. ברור לנו כי בתי הספר האלה אינם משקפים בהכרח את המצב שבבתי ספר ממלכתיים ברחבי הארץ. לכן אנו מאמינים כי הרחבה של המחקר לבתי ספר יסודיים ולבתי ספר תיכוניים "רגילים", שבהם העוני נוכח אך מורכב יותר לזהותו ולהתמקד בו, תאפשר ללמוד על האתגרים המגוונים עומדים בפני צוותי החינוך העובדים עם תלמידים בגילים ובהרכבים חברתיים-כלכליים שונים. כמו כן, כדאי להרחיב את המחקר גם לחברה הערבית וללמוד על השונה והדומה בהתמודדות עם עוני בחברה זו.

מקורות

- אבידן, ג', למפרט, ח', וגיש, ע' (2005). **הקול השותק: מבט אחר על ילדים בבית-הספר**. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- איילון, ח', בלס, כ', ופניגר, י' (2019). **אי-שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות**. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- באב"ד, א' (2016). "פיגמליון והגולם בגן הילדים", **הד הגן, פא(ב)**, עמ' 12–21.
- בכר, א' (2022). **חינוך כיתה כפרופסיה? עיצוב כוח ההוראה, תחום השיפוט, האוטונומיה ומנגנוני השליטה בעבודה של מחנכות בבתי-ספר יסודיים ותיכונים – דוח מחקר מסכם**. קרן משפחת ליאון.
- בן דוד-הדר, א', וחובב, ח' (2013). "זיקות הגומלין הבין דוריות בין חינוך לבין עוני ומשמעותן עבור מדיניות המימון של החינוך בישראל". **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 33, עמ' 261–282.
- בר-חיים, א', ופניגר, י' (2022). **הסללה והשפעתה ארוכת הטווח על הישגי ההשכלה והשכר של תלמידות ותלמידי תיכון בשנות התשעים**. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- גוטמן, ס' (2021). **מחנכת הכיתה – הגדרת התפקיד, תחומי האחריות ומסגרות הפעולה**. ירושלים: יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.
- גור זיו, ח', וזלמנסון-לוי, ג' (2005). "יחסי הורים בית ספר מנקודת מבט ביקורתית". **החינוך וסביבו, כח**. הוועדה למלחמה בעוני (2013). **דוח הוועדה למלחמה בעוני**.
- http://media.wix.com/ugd/520601_ce03256935964d1aaad2cf9300903d52.pdf
- המוסד לביטוח-לאומי (2023). **דוח ממדי העוני והאי-שוויון בהכנסות – 2022**. המוסד לביטוח-לאומי.
- הראל בן-שחר, ת' (2017). "השוואה כלפי מטה בחינוך". **עיוני משפט, מ** (1), עמ' 117–172.
- וגר-אטיאס, ע' (2017). **שיח ופרקטיקה בעבודה סוציאלית עם נוער וצעירים יוצאי אתיופיה (עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה)**. אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- וייס-גל, ע' (2007). "גישת האדם בסביבתו וביטויה באידיאולוגיה המקצועית ובפרקטיקה של עובדים סוציאליים בישראל". **חברה ורווחה, כ"ז** (4), עמ' 567–596.
- זלמנסון-לוי, ג' (2015). **הוראת מתמטיקה כהזדמנות לחינוך לערך השוויון**. האגודה לזכויות האזרח בישראל.

ישראל אשכנזי, מ' (תשע"ד). "האם יש סיכוי לשיפור יחסי משפחה מערכת החינוך בגיל ההתבגרות?" בתוך: בושריאן, ע' ורסט, מ' (עורכים), **קשרי הורים-מורים בעידן משתנה: מודלים של קשרים מועילים ודרכי יצירתם – דיווח מיום עיון וסדנה** (עמ' 5-7). היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

לוסטיג, ר', ומהבני-בלקין, ט' (2022). "מעריכים את ההערכה החלופית ברשת האתגרית ברנקו וייס". בתוך: **לפסל דרך לכל תלמיד: הערכה חלופית ברשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס** (עמ' 20-34), ברנקו וייס.

למפרט, ח' (2008). **חינוך אמפטי בביקורת הניאוקפיטליזם**. רסלינג.

למפרט, ח' (2013). **ילדים חסרי ערך: על מחירי החינוך ההישגי**. מכון מופת.

מור, פ', ולוריא, א' (עורכים) (2014). **הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר**. ג'וינט ישראל-אשלים.

מור, פ' (2017). **בית הספר כמרחב פוטנציאלי ללמידה ולהתפתחות**. ג'וינט ישראל-אשלים.

מנדל-לוי, נ' (2021). **איים של ביטחון: בית-ספר כמקור של תקווה לילדים שחיים בעוני**. אבני ראשה ומשרד החינוך.

משולם, א' (2020). "פרקטיקות ביקורתיות בשדה החינוך ויישומן בבתי ספר דו-לשוניים בישראל". בתוך: קרומרנבו, מ', סטריאר, ר', וויס-גל, ע' (עורכים), **ביקורתיות בפעולה** (עמ' 33-67). רסלינג.

משרד החינוך (1975). **נושאי התפקידים בבית הספר היסודי – סמכויותיהם וחובותיהם**.

משרד החינוך (1994). **חוזר מנכ"ל מיוחד ו' התשנ"ה. נושאי תפקידים בבתי הספר – רענון**.

משרד החינוך (2020). **תפקיד המחנכת בישראל מבט עכשווי והמלצות לשלב ההכשרה**.

פניגר, י' (2023). "הקבצות בחטיבת הביניים: המחיר החברתי של מיון על-פי 'רמת יכולת'". בתוך: הרפז, י', והורוביץ, א' (עורכים), **להציל את חטיבת הביניים: הצעות למסגרת חינוכית תואמת גיל ההתבגרות** (עמ' 383-403). דביר.

פניגר, י', ושביט, י' (2011). "המחיר הדמוגרפי: שיעורי ילודה והישגים במבחנים בינלאומיים", בתוך: בן-דוד ד' (עורך), **דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות** (עמ' 263-272). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

צימרמן, ו' (2008). **היבטים של 'זהות מקצועית' ושל 'התפתחות מקצועית' של אנשי חינוך: חקר המקרה של מחנכי כיתות. שבילי מחקר**, 15, עמ' 45-57.

קרומרנבו, מ' (2022). **תקווה ודיקלית: פרקטיקה מודעת עוני בעבודה סוציאלית**. פרדס.

קרומרנבו, מ' (2015). "עבודה סוציאלית מודעת-עוני: פרדיגמה חדשה לפרקטיקה עם משפחות בעוני". **חברה ורווחה, לה, עמ' 301–321**.

קרומרנבו, מ' (2007). **נשים בעוני: סיפורי חיים**. הקיבוץ המאוחד.

קרומרנבו, מ', מאיר, א', וויסברג-נקש, נ' (2019). "עבודה סוציאלית מודעת-עוני: הנהגת הפרדיגמה במחלקות לשירותים חברתיים בשנים 2014–2018". **ביטחון סוציאלי, 106**, עמ' 9–32.

קרומרנבו, מ', רגב-מסלם, ש' וצפריר, ק' (2024). "אני לא עורכת דין. אני המקפצה שלהם לחיים אחרים": איך נראית עריכת דין מודעת עוני בתחום החובות? **מעשי משפט, ט"ו**, 137–166.

ראזר, מ', ופרידמן, ו' (2020) **סמכות ורכות: מערכות יחסים משקמות כאבני דרך ביצירת חינוך מכליל**. מכון מופ"ת.

ראמ"ה (2023). **פיזה 2022: אוריינות במתמטיקה, במדעים ובקריאה – תמונת מצב תלמידים בני 15**. ראמ"ה – משרד החינוך. <https://rama.edu.gov.il/reports/pisa-2022>

רום, א' (2018). "בשבחי הכישלון: התבוננות שונה על הצלחה בעבודה עם נוער בסיכון". **אתגרי החינוך, 3**, עמ' 32–35. <https://brancoweiss.org.il/wp-content/uploads/2022/11/etgari-3-3.pdf>

שביט, י' (2017). "מבט נוסף של יציבות אי-השוויון באי-השוויון ההשכלתי בישראל". בתוך: ר' ארביב-אלישיב, י' פניגר, ו' שביט (עורכים), **יש סיכוי לשינוי? תאוריה ומחקר עדכני על שוויון הזדמנויות בחינוך** (עמ' 113–132) מכון מופ"ת.

שביט, י', פרידמן, י', גל, ג', ווקנין, ד' (2018). אי שוויון מתהווה בגיל הרך: על הקשר בין עוני, גירויים חושיים, התפתחות הילד, והישגים. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

Anyon, J. (1995). "Race, social class, and educational reform in an inner-city school". *Teachers College Record*, 97(1), pp. 69–95.

Anyon, J. (2014). *Radical possibilities: Public policy, urban education, and a new social movement*. Routledge.

Apple, M. W. (2004). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge.

Barron, B. & Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning*. George Lucas Educational Foundation.

- Berliner, D. (2006). "Our impoverished view of educational reform". *Teachers College Record*, 108(6), pp. 949–995.
- Berliner, D. (2013). "Effects of inequality and poverty vs. teachers and schooling on America's youth". *Teachers College Record*, 115(12), pp. 1–26.
- Berliner, D. (2009). *Poverty and potential: Out-of-school factors and school success*. Education Policy Research Unit.
- Bibby, T., Lupton, R., & Raffo, C. (2017). *Responding to poverty and disadvantage in schools: A reader for teachers*. Palgrave Macmillan UK.
- Cook, P. J., K. A. Dodge, E. J. Gifford, & A. B. Schulting (2017). "A new program to prevent primary school absenteeism: Results of A pilot study in five schools". *Children and Youth Services Review*, 82, pp. 262–270.
- Cooper, C. E. (2010). "Family poverty, school-based parental involvement, and policy-focused protective factors in kindergarten". *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), pp. 480–492.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Darling-Hammond, L. (2015). *The flat world and education: How America's commitment to equality will determine our future*. Teachers College Press.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard educational review*, 59(3), 297-325.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gorski, P. (2023). "Stop punishing poverty in schools". *Educational Leadership*, 80(4), pp. 22–28.
- Gorski, P. C. (2016). "Poverty and the ideological imperative: A call to unhook from deficit and grit ideology and to strive for structural ideology in teacher education".

- Journal of Education for Teaching*, 42(4), pp. 378–386.
- Gorski, P. C. (2013). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap*. Teachers College Press.
- Gorski, P. C. (2012). "Perceiving the problem of poverty and schooling: Deconstructing the class stereotypes that mis-shape education practice and policy". *Equity & Excellence in Education*, 45(2), pp. 302–319.
- Gorski, P. & Swalwell, K. (2023). *Fix Injustice, Not Kids and Other Principles for Transformative Equity Leadership*. ASCD.
- Gorski, P. C. & Swalwell, K. (2016). "Equity literacy for all". *Educational Leadership*, 74(3), pp. 50–54.
- Handley, M. A., Lyles, C. R., McCulloch, C., & Cattamanchi, A. (2018). Selecting and improving quasi-experimental designs in effectiveness and implementation research. *Annual review of public health*, 39(1), 5-25.
<https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-040617-014128>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Ingersoll, R. M. (2004). *Why do high-poverty schools have difficulty staffing their classrooms with qualified teachers?* (vol. 493). Center for American Progress, Institute for America's Future.
- Jussim, L. (1986). "Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review". *Psychological Review*, 93(4), p. 429.
- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). "Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies". *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), pp. 131–155.
- Jussim, L., Robustelli, S. L., & Cain, T. R. (2009). "Teacher Expectations and Self- Fulfilling Prophecies". In *Handbook of motivation at school* (pp. 363–394). Routledge.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603).

Sage Publications.

- Knoester, M. & Meshulam, A. (2023). *Learning to cross divides: Examining critical multicultural and bilingual schools*. Routledge.
- Krashen, S. (2011). "Protecting students against the effects of poverty: Libraries". *New England Reading Association Journal*, 46(2), pp. 17–22.
- Kretchmar, K. & Zeichner, K. (2016). "Teacher prep 3.0: a vision for teacher education to impact social transformation", *Journal of Education for Teaching*, 42(4), pp. 417–433.
- Ladson-Billings, G. (1995). "Toward a theory of culturally relevant pedagogy". *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lev, S., Tatar, M. & Koslowsky, M. (2018). "Teacher self-efficacy and students' ratings". *International Journal of Educational Management*, 32(3), pp. 498– 510.
- Lister, R. (2023). *Poverty* (2nd edition). Cambridge: Polity Press.
- Livingston, K. (2016). Teacher education's role in educational change. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 1-4.
- McKinney, S. (2014). The relationship of child poverty to school education. *Improving Schools*, 17(3), pp. 203–216.
- McLaren, P. & R. Farahmandpur (2001). "Teaching against Globalization and the New Imperialism: Toward a Revolutionary Pedagogy". *Journal of Teacher Education*, 52(2), pp. 136–150.
- Meshulam, A. & Apple, M. W. (2010). "Israel/Palestine, unequal power, and movements for democratic education". In M. W. Apple (Ed.), *Global crises, social justice, and education* (pp. 113–161). Routledge.
- Millar, M. (2008). "'Anti-oppressiveness': Critical comments on a discourse and its context". *British Journal of Social Work*, 38, pp. 362–375.
- Milner, H. R. (2015). *Rac(e)ing to class: Confronting poverty and race in schools and classrooms*. Harvard Education Press.
- Milner, H. R. (2013). "But what is urban education?" *Urban Education*, 47(3), pp. 556–

561.

- Nieto, S. (2013). *Finding joy in teaching students of diverse backgrounds: Culturally responsive and socially just practices in U.S. classrooms*. Heinemann.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Osher, D., Kelly, D. L., Tolani-Brown, N., Shors, L., & Chen, C-S. (2009). *UNICEF child friendly schools programming: Global evaluation final report*. American Institute for Research.
- Pampel, F. C., P. M. Krueger, & J. T. Denney. (2010). "Socioeconomic disparities in health behaviors". *Annual Review of Sociology*, 36, pp. 349–370.
- Pitner, R. O. & Sakamoto, I. (2005). "The role of critical consciousness in multicultural practice: examining how its strength becomes its limitation". *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(4), pp. 684-694.
- Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Jones, L., & Kalambouka, A. (2009). Education and poverty: mapping the terrain and making the links to educational policy. *International Journal of Inclusive Education*, 13(4), 341-358. <https://doi.org/10.1080/13603110802124462>
- Rank, M. R. (2011). "Rethinking American poverty". *Context*, 10(2), pp. 16–21.
- Reardon, S. F. (2018). The widening academic achievement gap between the rich and the poor. In *Social stratification* (pp. 536-550). Routledge
- Riley, K. (2012). "Walking the leadership tightrope: Building the capacity for resilience in urban school". *Educational Management Administration & Leadership*, 41(2), pp. 224–240.
- Rothstein, R. (2004). *Class and schools*. Teachers College.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Rust, F. O. (2019). "Redesign in Teacher Education: The Roles of Teacher Educators". *European Journal of Teacher Education*, 42(4), pp. 523–533.

doi:10.1080/02619768.2019.1628215.

- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Sapir, A. & Mizrahi-Shtelman, R. (2023). "Experts in care: homeroom teachers, care work and the development of practice-based care expertise". *Educational Review*, 76(6), pp. 1581–1600.
- Sinclair, R. & Albert, J. (2008). "Social work and the anti-oppressive stance: Does the emperor really have new clothes". *Critical Social Work*, 9(1).
- Steinberg, S. & Krumer-Nevo, M. (2022). "Poverty-aware teacher education". *European Journal of Teacher Education*, 45(2), pp. 266–281.
- Strier, R. & Binyamin, S. (2013). "Introducing anti-oppressive social work practices in public services: Rhetoric to practice". *The British Journal of Social Work*, 44(8), pp. 2095–2112.
- Timor-Shlevin, S., Saar-Heiman, Y. & Krumer-Nevo, M. (2023). Poverty-aware programs in social service departments in Israel: A rapid evidence review of outcomes for service users and social work practice. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, p. 889
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Waldfoegel, J. (2010). *Britain's war on poverty*. Russell Sage Foundation.
- Weiss-Dagan, S. & Krumer-Nevo, M. (2022). "Poverty awareness: Development and validation of a new scale for examining attitudes regarding the etiology and relational–symbolic aspects of poverty". *The British Journal of Social Work*, 52(1), pp. 437–460.
- Willis, P. (1977/2017). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. 2nd ed. Routledge.
- White, M. L. & Murray J. (2016). "Seeing disadvantage in schools: Exploring student teachers' perceptions of poverty and disadvantage using visual pedagogy". *Journal of Education for Teaching*, 42(4), pp. 500–515.

doi:10.1080/02607476.2016.1215543.

- Yang, K. E. & Ham S. H. (2017). "Truancy as systematic discrimination: Anti-discrimination legislation and its effect on school attendance among immigrant children". *The Social Science Journal*, 54(2), pp. 216–226.
- Yosso, T. J. (2005). "Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth". *Race Ethnicity and Education*, 8(1), pp. 69–91.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.