

חינוך מודע-עוני

פרקטיקות למחנכי/ות כיתה וצוותי הוראה





חינוך מודע-עוני

פרקטיקות למחנכי/ות כיתה וצוותי הוראה

ינואר 2025

שותפים לדרך

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

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

אנחנו מודים למנהלי בתי-הספר ולכל מחנכי ומחנכות הכיתות וצוותי ההוראה שהיו שותפים בפרוייקט. מטעמי סודיות שמותיכם שמורים איתנו, אבל קולותיכם נשמעים באוגדן ובלעדיכם אוגדן זה לא היה קיים.

לציטוט אוגדן זה: קרומר-נבו, מ', משולם, א', זלמנסון-לוי, ג', וגר-אטיאס, ע', לוטן, ל' וברק, מ' (2025).
חינוך מודע-עוני: פרקטיקות למחנכי/ות כיתה וצוותי הוראה. המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה.

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

עריכה לשונית: רעות יששכר

עיצוב גרפי: נגה קנולר

ינואר 2025

הקדמה מאת קרן משפחת ליאון

קרן משפחת ליאון היא קרן פילנתרופית שהוקמה במטרה לקדם שוויון הזדמנויות וחינוך לערכים במערכת החינוך בישראל, באמצעות חיזוק וביסוס מחנכי ומחנכות הכיתה בישראל.

פעילותה של הקרן מבוססת על מחקר שיטתי ורחב היקף, שבו אנו מבקשים לזהות פעולות ותהליכים שיכולים לצמצם פערים אצל ילדים באמצעות השקעה בחינוך ובשוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה. ממחקרים תיאורטיים ומחקרי שטח, למדנו כי דמות 'מבוגר משמעותי' היא דמות מכרעת עבור כל ילד וילדה במערכת החינוך בישראל, ואותה מגלמים מחנכי ומחנכות הכיתה. מתוקף כך ובשל היותם מוצבים בחזית העשייה השפעתם של מחנכי ומחנכות הכיתה על התלמידים, כפרטים וכקבוצה, ועל המערכת כולה, גדולה לאין שיעור.

בידיהם של מחנכי ומחנכות הכיתה מופקדת האחריות על התהליך החינוכי כולו של הילד, כולל הפן הרגשי, החברתי והלימודי. הם למעשה אחראים לייצר את התשתית שעליה יכולה להתקיים למידה על מנת להביא למימוש הפוטנציאל הגלום בכל ילד וילדה. מחנכי ומחנכות הכיתה הם הגורם המקשר בין המערכת, ההורים והתלמידים, תפקיד ייחודי זה הוא משמעותי וחשוב, בייחוד למי שזקוק לתמיכתם יותר מכול.

במסגרת פעילות הקרן יצאנו לפעולות הן בשטח והן באקדמיה. בתוך כך יצרנו תוכנית מחקרים אקדמיים יישומיים בתחומים מגוונים של חינוך כיתה, במטרה לקדם דיון מבוסס מחקר על שאלות היסוד בנושא, להרחיב את הידע האקדמי בתחום, לבחון השערות והנחות עבודה, לעודד מחקר יישומי בעל פוטנציאל השפעה בשדה ולהנגיש אותו לעוסקים במלאכה.

אנו גאים להיות חלק ממחקר זה: "חינוך כיתה מודע-עוני והדרה – מחקר פעולה ופתוח פרקטיקות חינוכיות לעבודת מחנכות עם נוער במצבי סיכון והדרה חברתית". המחקר מבקש להתייחס לסוגיית העוני כנושא העומד לפתחן של המחנכות ומציע לא רק תפיסות, אלא גם כלים מעשיים ליצירת שינוי.

תודתנו נתונה ליועצים האקדמיים שלנו בהווה ובעבר, פרופ' אביהו שושנה, ראש החוג למנהיגות ומדיניות בחינוך באוניברסיטת חיפה, ופרופ' אדם לפסטיין, מנהל בית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים, שמצליחים לגשר בין סטנדרט אקדמי גבוה ובלתי מתפשר ובין הנגשתו לכדי מימוש ועשייה לעוסקים בשדה. אנו מודים לצוות החוקרים מאוניברסיטת בן-גוריון בראשותם של פרופ' מיכל קרומר נבו וד"ר אסף משולם, וכן לשותפים שלנו במחקר: רשת ברנקו וייס והמרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה.

לפרטים נוספים על תוכנית המחקרים ופעילות קרן משפחת ליאון – LIONFF.COM.

בברכה,

אריאלה וולה לניאדו

מנהלת מרכז הידע והדיגיטל, קרן משפחת ליאון

הקדמה מאת מכון ברנקו וייס

מכון ברנקו וייס נוסד בשנת 1990 על ידי ד"ר ברנקו וייס וד"ר דן שרון, בשיתוף עם משרד החינוך, במטרה לקדם יכולות למידה וחשיבה בקרב תלמידים ותלמידות וצוותי הוראה, וכדי להקנות לכל תלמיד ותלמידה כלים להתפתחות אישית אשר יאפשרו אינטגרציה ומוביליות חברתית.

בשנת הלימודים תשפ"ה מפעילה רשת בתי הספר לנוער בסיכון 18 בתי ספר בפריסה ארצית: אילת, באר שבע, בית שמש, מעלה אדומים, בת ים, מודיעין, רמלה, רחובות, אור יהודה, פתח תקווה, כפר קרע, פרדיס, טבריה, אלונים, מרום הגליל וקרית שמונה, ובהם לומדים כ-2,000 תלמידות ותלמידים בסך הכול. בכל אחד מבתי ספר אלה לומדים 100-150 תלמידים ותלמידות. בית הספר מהווה עבורם מסגרת חמה, תומכת ומאפשרת, אשר מובילה אותם להישגים נורמטיביים תוך מתן מענה מותאם לצרכיהם הייחודיים ולהתמודדות עם קשייהם הלימודיים והאישיים.

לאורך 25 שנות קיומה, פיתחה הרשת מודל למתן מענה חינוכי לבני נוער בסיכון בכיתות ט' עד י"ב. מודל זה, מתבסס על הסתכלות הוליסטית ורחבה ככל האפשר על בני הנוער ועל הצבת רף לימודי נורמטיבי, שבא לידי מימוש בעבודה מותאמת ופרטנית. עבודה זו מציבה בפני הלומד או הלומדת ציפיות מאתגרות, אך גם מאפשרת ומזמנת חוויות הצלחה משמעותיות, תוך דיאלוג כולל ומכיל ביניהם לבין צוות בית הספר. מטרת-העל של רשת בתי הספר לנוער בסיכון היא קידום ושיפור המוביליות החברתית בקרב תלמידה. מוביליות חברתית היא היכולת להתקדם במעמד החברתי והכלכלי בחברה. הרשת פועלת על מנת לצמצם את הקשר בין נסיבות החיים של בני נוער בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית של מדינת ישראל לבין יכולתם לממש את עצמם ולתרום את חלקם לקידומה של חברה ישראלית משגשגת.

לרשת שלושה עקרונות מרכזיים אשר שזורים במהלכים החינוכיים המרכזיים: יעדים חינוכיים נורמטיביים: בתי הספר מציבים לתלמידיהם יעדים חינוכיים נורמטיביים, מאתגרים ובני-השגה גם יחד כדי לבנות ולטפח את תחושת המסוגלות שלהם. הסתכלות הוליסטית על כל נערה ונער: שמשמעה ראיית התלמיד כשלם, בו כרוכים יחד ממדים אישיים, רגשיים, חברתיים ולימודיים אשר לצוות החינוכי מעורבות משמעותית בהם. תהליכים חינוכיים בבית הספר חייבים להביא בחשבון את הממדים השונים בחייו של הנוער על מנת להוביל אותו להישגים בדרך משמעותית. הצוות כמאפשר השינוי: צוות בית הספר נושא באחריות המרכזית על התהליך החינוכי במסגרת בית הספר. הוא זה המאפשר לשינוי להתרחש בקרב בני הנוער. הצוות נדרש להכיר את ההקשרים הסביבתיים והתרבותיים של בני הנוער ולפעול מתוך הבנה שכל פעולה חינוכית נטועה בהקשר תרבותי, פוליטי-חברתי, ושיש לפתח הבנה זו והסתכלות ביקורתית על חייהם בקרב בני הנוער באופן מתמיד לאורך כל שנות הלימודים.

פעולתנו הרחבה בשדה החינוך והשאיפה למצוינות מקצועית, הובילה אותנו לרצון להמשיג, לדייק ולשיים את הידע הרחב המצוי בידי צוותי החינוך וההוראה בבתי הספר. המחקר השיתופי אשר עושה שימוש בתיאוריה רחבת היקף ובידע המקצועי המצוי בידיהם של אנשי ונשות השדה, הוא שהנחה אותנו לקחת חלק פעיל במחקר שיתופי וייחודי זה.

לסיום נרצה להודות לשותפינו לדרך מיוחדת זו, לפרופ' מיכל קרומר-נבו ולד"ר אסף משולם, מובילי המחקר מאוניברסיטת בן גוריון בנגב, למרכז לחקר הפדגוגיה – שותפיות אקדמיה-שדה ולקרן משפחת ליאון.

בברכה,

אריאל פריאנטה וליאת אוליאל, מטה רשת בתי הספר האתגריים, מכון ברנקו וייס

תוכן עניינים

1

שער ראשון: הגדרות, אתגרים ומודל רעיוני

9 מבוא
11 רקע תיאורטי

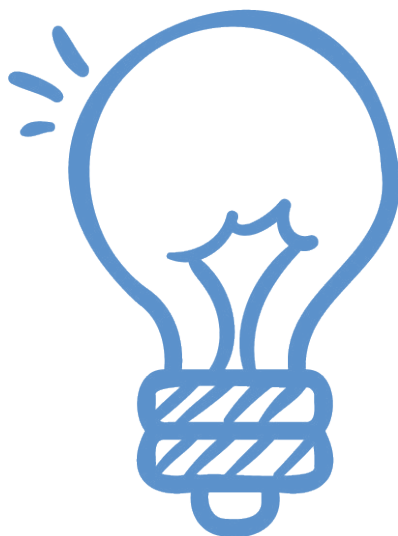
2

שער שני: פרקטיקות למחנכים/ות כיתה וצוותי הוראה

21 פדגוגיה מודעת-עוני
37 שיחה אישית מוכוונת עתיד
51 ביקור בית – פרקטיקה למחנכת

73 מקורות

שער ראשון הגדרות, אתגרים ומודל רעיוני



בעשורים האחרונים אנו עדים לגידול מתמשך בפערים החברתיים-כלכליים במדינות רבות ובכללן ישראל. פערים אלה משפיעים על תפקודם הלימודי והחברתי של תלמידים ומחייבים את מערכות החינוך לפתח התאמות ותוכניות חינוכיות שיעמידו כלים הן בידי המחנכות והן בידי תלמידים החיים בעוני והדרה. בישראל בשנים האחרונות נשמעים קולות הקוראים לייצר מערכות חינוכיות "מודעות-עוני"². השאלה מהו חינוך מודע-עוני היא השאלה המרכזית העומדת בבסיס אוגדן זה.

האוגדן הוא תוצר של שותפות בין כמה גופים: צוות חוקרים מאוניברסיטת בן-גוריון בנגב אשר עוסקים בפיתוח הבסיס התיאורטי והפרקטי של מודעות לעוני ובפדגוגיה ביקורתית; בתי הספר האתגריים של רשת ברנקווייס, אשר מעניקים הזדמנויות חינוכיות לתלמידים שלא מצאו את מקומם בבתי ספר תיכוניים אחרים; קרן משפחת ליאון, העוסקת בקידום שוויון הזדמנויות וחינוך לערכים באמצעות חיזוק וביסוס התפקיד של מחנכי ומחנכות הכיתה בישראל, ובמסגרת תוכנית המחקרים שמובילה הקרן נולדה יוזמה משותפת זו; והמרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה, המקדם חיבורים בין מומחיות מחקרית בחינוך ובין הניסיון של אנשי חינוך בשטח. האוגדן מציג פרקטיקות חינוכיות מודעות-עוני שפותחו בתהליך משותף של צוות המחקר ומחנכות משני בתי ספר מרשת בתי הספר האתגריים של מכון ברנקווייס. מחנכות כיתה וצוותי בתי הספר השתתפו במפגשי למידה ובהמשך בפיתוח של פדגוגיה ופרקטיקות חינוכיות מודעות-עוני. המסמך שלפניכם מבוסס על מפגשי הלמידה, על תיאורים של דילמות מקצועיות שכתבו מחנכות ועל ראיונות עם הצוותים החינוכיים.

הפרקטיקות שזוהו במחקר המשותף מוצגות בשלושה פרקים: הפרק הראשון פורס עקרונות פרקטיים של פדגוגיה מודעת-עוני ומתמקד בהתאמת דרכי ההוראה והלמידה לתלמידים החיים בעוני ובהדרה. הפרק השני מתמקד ביחסים שבין המחנכת ובין התלמידים ושופך אור על הפרקטיקה של ניהול שיחה אישית מכוונת-עתידי; הפרק השלישי מתמקד ביחסים שבין המחנכת ובין ההורים והקהילה ודן בפרקטיקה של ביקור בבית המשפחה. בכל פרק מוצגים עקרונות תיאורטיים ופרקטיים וכן מובאים ציטוטים מדבריהן של מחנכות הכיתה ותיאורי מקרה שכתבו.

מבנה מערכת החינוך בישראל מצמצם את האוטונומיה של מחנכות כיתה בעיצוב דרכי ההוראה והלמידה. לכן, כדי ליישם את העקרונות המוצגים בפרק הראשון, נדרשת החלטה ניהולית ומערכתית כוללת. את הפרקטיקות המוצגות בשני הפרקים האחרים מחנכת הכיתה יכולה ליישם בעצמה.

כל הציטוטים ותיאורי המקרה נאספו במסגרת המחקר והם מובאים בשמות בדויים ובטשטוש פרטים מזהים כדי לשמור על האנונימיות של המשתתפים. הפרקטיקות המופיעות באוגדן אינן ממצאות את כל הפרקטיקות החינוכיות מודעות-עוני, אולם הן מבקשות להתוות דרכי פעולה ראשוניות המכוונות לעבודה עם תלמידים בעוני ובהדרה בזירות חינוכיות מרכזיות.

1 לדוגמה: Bibby et al., 2017; Gorski, 2013, 2016; Gorski & Swalwell, 2023.

2 דוח הוועדה לקביעת מדיניות למאבק בעוני, 2014; מנדל-לוי, 2021; 2022; Steinberg & Krumer-Nevo, 2022.

הקריאה לפיתוח מערכות חינוך מודעות-עוני מבוססת על הצלחתו של מהלך רחב-היקף בהובלת משרד הרווחה והביטחון החברתי, לפיתוח פרקטיקות מודעות-עוני במערכת הרווחה.³ במסגרת מהלך זה פותחו בעשור האחרון תוכניות רווחה חדשות, פרקטיקות חדשות וכן הכשרות מקצועיות למודעות לעוני לעובדים סוציאליים. מחקרים מציינים לחיוב את הצלחתן של תוכניות אלו הן בשיפור המצוקה הכלכלית של האוכלוסייה המצויה בעוני והן בשיפור היחסים הטיפוליים בינם לבין העובדים הסוציאליים.⁴ כמו כן, מחקרים מראים כי עובדים סוציאליים שעברו הכשרה למודעות לעוני הפגינו הבנה מעמיקה של מצב העוני והיו אמפטיים יותר כלפי לקוחותיהם.⁵

באופן כללי ובקיצור נמרץ, מודעות לעוני כוללת את התובנות האלה:

□ **עוני אינו תוצר של ליקויים פסיכולוגיים או התנהגות לקויה של אנשים החיים בעוני**, אלא של מבנים חברתיים לא צודקים ולא שוויוניים. השיח הציבורי המקובל מכוון לראייה אינדיבידואלית של עוני, שלפיה עוני הוא תוצר של התנהגות לא אחראית או של בחירות אנושיות מוטעות. שיח זה עושה עוול לאנשים החיים בעוני וכן מחבל ביכולתם של אנשי מקצוע להתייבב לצידם של מי שחיים בעוני.

□ **עוני אינו כרוך רק במחסור בכסף אלא גם במחסור בהזדמנויות חברתיות** לבריאות, חינוך, דיור, תעסוקה ורווחה וכן במחסור בהזדמנות לחוש מכובד ובעל ערך בחברה.

□ **אנשים החיים בעוני נאבקים בעוניים באופן מתמיד ויום-יומי**. העובדה שאינם מצליחים "לנצח את העוני" ולהיחלץ ממנו אינה מעידה שאין הם עוסקים במאבק בעוני, אלא שנכון לרגע זה טרם הצליחו במאבקם, שכן מלחמתם העיקשת בעוני צריכה לגבור על השפעתם של מבנים מוסדיים וחברתיים בעלי עוצמה.

כדי להבין את החסמים שאיתם אנשים בעוני מתמודדים 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 אודות הדרכים להתמודד איתם. זאת ועוד, כדי לפתח דרכי התערבות אפקטיביות על אנשי המקצוע **לזהות את מאבקם של אנשים בעוניים ולהתייבב לצידם במאבק זה**, להסיר חסמים העומדים בפניהם ולחזק אותם על מאמציהם.

על בסיס הידע שנצבר בעבודה סוציאלית, בפיתוח הכשרה ופרקטיקות מודעות-עוני, אנו מבקשים לפתח גוף ידע בחינוך מודע-עוני. אף שיש בין עבודה סוציאלית ובין חינוך מן המשותף, ברור כי אנשי חינוך לא יכולים להשתמש בפרקטיקות מודעות-עוני שפותחו כדי לענות על צורכיהם של עובדים סוציאליים. המחקר הנוכחי מבקש לפתח מיומנויות ופרקטיקות חינוכיות מודעות-עוני תוך התייחסות לתפקידם של בתי ספר בחברה הישראלית, להקשר הפרופסיונאלי של מחנכות כיתה ולאתגרים שאיתם הן מתמודדות.

3 קרומר-נבו, 2007, 2022; קרומר-נבו ואחרים, 2019.

4 Timor-Shlevin, et al., 2023.

5 Weiss-Dagan, S. & Krumer-Nevo, M., 2022.

רקע תיאורטי

הרקע התיאורטי שלהלן מבקש לענות על ארבע שאלות: מהם עוני והדרה? למה חשוב להתייחס לעוני בעבודה החינוכית? מהן הסיבות לכך שעוני והדרה מהווים אתגר למחנכות כיתה? ומהי מודעות לעוני במערכת החינוך?

"אני גדלתי בעוני חמור כמו של התלמיד. אני לא חושבת שאנשים מבינים מה זה. כל כך הרבה שנים עברו וקשה לדבר על זה. החברה בעטה אותי. אי אפשר להזמין אנשים הביתה. אי אפשר כלום. היום אין יותר דלות אבל הפחד תמיד שם. ויש הרגשה שלא תחזרי אף פעם לנורמטיביות... הסיפור שלהם לא נגמר בבית הספר. בית הספר לא קולט אותם במלוא הווייתם. באחריותנו לשים את הדברים בכל הכוח ולקוות שמתישהו זה יתפוס, גם אם לא במשמרת שלנו."

ציטוט של מחנכת כיתה

מהם עוני והדרה?

המוסד לביטוח לאומי, המפרסם בכל שנה נתונים על אודות שיעורי העוני בישראל, מגדיר עוני כהכנסה שהיא נמוכה מאוד מרמת החיים המקובלת בחברה. על פי הגדרה זו עוני הוא קטגוריה כלכלית הקשורה בהכנסה בלבד. אולם תיאוריות עכשוויות ביחס לעוני מרחיבות את המושג ורואות בו קטגוריה חברתית הנוגעת להזדמנויות חברתיות הפתוחות בפני ילדים והוריהם לחיות חיים בעלי משמעות, למצות את עצמם ולתרום לחברה.⁶ מנקודת מבט של מודעות לעוני, עוני הוא מחסור כלכלי שנלווים לו גם מחסור בהזדמנויות חברתיות לדיוור, בריאות, תעסוקה, חינוך ורווחה מיטיבים. בעוני יש גם מחסור בממד היחסים החברתיים – כלומר אנשים החיים בעוני סובלים מיחס של התעלמות, זלזול, אפליה, הדרה וניכור מצד מי שאינם חיים בעוני. יחס זה בא לידי ביטוי במיוחד בקשרים הבין-אישיים של אנשים בעוני עם מי שמייצגים את הממסד – מחנכות ומורות, עובדות סוציאליות ופסיכולוגיות, שוטרים, רופאים, פקידים בשירותים חברתיים ומנהלים.

אם אנו בוחנים עוני מנקודת מבט זו, אנו מזהים כי עוני כולל קשת של 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. עבודה חינוכית מודעת עוני תביא בחשבון את הצטלבות החוויות הללו כמכלול, כדי לאפשר קרבה לחוויות החיים של התלמידים. כך לדוגמה תלמידים ממוצא אתיופי או תלמידים שהם בעלי נראות מגדרית לא נורמטיבית עשויים לחוות במרחב הציבורי באופן יום-יומי אפליה וזלזול.

למה חשוב להתייחס לעוני בעבודה החינוכית?

עוני מוגדר על ידי האו"ם כהפרה של זכויות אדם,⁷ והוא משפיע על כמחצית מילדי העולם ועל 28.2% מילדי ישראל.⁸ רכישת השכלה היא ערוץ מרכזי להיחלצות מעוני והיא מגדילה את היכולת של אדם או משפחה לשפר את מצבם הכלכלי-חברתי.⁹ 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".¹⁰ זאת בשל תפקידו של בית הספר כגורם חברות המעניק ידע פורמלי וכן מיומנויות החיוניות לתפקוד בחברה ובשוק העבודה.¹¹ מחקרים מראים שהשכלה קשורה ישירות לתעסוקה, קריירה ורמת חיים, וכי למצב הכלכלי של המשפחה השפעה מהותית על הסיכויים להתקדם בסולם ההשכלה.¹² לתלמידים המסיימים לימודי תיכון סיכויים טובים יותר להיות מועסקים, לקבל שכר גבוה יותר, להיות פחות מעורבים בפשיעה ובצריכת סמים ולהיות פחות תלויים בשירותי הרווחה מאשר לתלמידים שאינם מסיימים בית ספר תיכון.¹³ יתרה מזו, למיצוי הפוטנציאל הטמון בחינוך תלמידים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך השפעות חברתיות מעבר לפרט ולמשפחה, שכן חינוך מצמצם במידה ניכרת את המחירים החברתיים הכרוכים בעוני.¹⁴

לצד תפיסה זאת, המקנה למערכת החינוך תפקיד מרכזי בקידום מוביליות חברתית, חוקרים טוענים כי תהליכים כלכליים-חברתיים הופכים את מערכת החינוך לאמצעי לצמיחת כלכלת השוק.¹⁵ תפקיד זה נעשה בהכשרת תלמידים שיהפכו ל"אזרחים נורמטיביים ויזמיים" והכפפתם לצורכי השוק בכוח עבודה מיומן ותחרותי. חוקרים אלה מציינים כי תפקידה של מערכת החינוך דווקא בשעתוק של מצבי אי-שוויון והדרה. הם רואים את המדיניות והאידיאולוגיה המעצבות 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 להשתייכות למעמד הכלכלי-חברתי של הוריהם.

טענות אלה נשענות על ממצאים אמפיריים שלפיהם יש פער עקבי בהישגים אקדמיים בין תלמידים ממשפחות החיות בעוני ובין תלמידים שאינם חיים בעוני.¹⁶ פער זה מתחיל להופיע כבר בגיל הרך,¹⁷ וגדל עם העלייה בגיל.¹⁸ רוטשטיין¹⁹ מאגד מחקרים רבים החושפים את האופנים השונים שבהם עוני משפיע על הישגים לימודיים. כך לדוגמה הוא מראה כיצד נגישות נמוכה לרפואת שיניים, למזון מתאים

McKinney, 2014	7
המוסד לביטוח לאומי, 2023	8
איילון ואחרים, 2019	9
שם, עמ' 11	10
Yang & Ham, 2017	11
איילון ואח', 2019	12
Cook et al., 2017; Rumberger, 2011	13
Rank, 2011; Yang & Ham, 2017	14
McLarean & Farahmandpur, 2001	15
Berliner, 2005, 2009, 2013; Gorski, 2018; Krashen, 2011; Pampel et al., 2010	16
Esping-Andersen, 2009; Esping-Andersen et al., 2012; Kaushal et al., 2011	17
Reardon, 2011	18
Rothstein, 2004	19

או לסביבת מגורים בטוחה גורמים לתלמידים לנשירה סמויה או גלויה, לקשיים בהבנת החומר הלימודי ובסופו של דבר לתוצאות לימודיות נמוכות. בישראל, 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.²⁰ יתרה מזו, נראה כי למרות תפקידו של בית הספר בצמצום המצוקה והפערים החברתיים־כלכליים, משפחות וילדים החיים בעוני ובהדרה תופסות אותו כמוסד המפר את הבטחתו להעניק שוויון וחירות אישית לכל הבאים בשעריו.²¹ כך שמעבר לשאלה אם בית הספר מצליח לקדם את תלמידיו מבחינה לימודית, עלינו לבחון כיצד תלמידים והוריהם תופסים את בית הספר. האם הם רואים בבית הספר מוסד המכיר בהם כבני אדם שלמים? האם הם חשים כי המורים מאמינים ביכולות שלהם? האם הם רואים באנשי החינוך דמויות הרלוונטיות לחייהם? להתלבטויותיהם?

למחנכות כיתה יש תפקיד מכריע בהקשר זה. הן אלו שאמורות לממש את המדיניות החינוכית של המדינה ושל בית הספר, ובישראל הן נתפסות כסוכנות חברות מרכזיות לנורמות ולערכי החברה.²² לעמדות שלהן כלפי התלמידים משקל רב בעיצוב היחסים בין לבין תלמידיהן ובעיצוב חוויית הלמידה של התלמידים.²³ מערכת החינוך היא זירה שבה מתקיים מאבק מתמיד על עיצוב זהויות, על הבניית תודעה ועל חלוקה מעמדית וחברתית.²⁴ לפיכך ניתן לראות במחנכות כיתה סוכנות חברתיות – ביכולתן להצדיק את הסטטוס־קוו של אי־השוויון ולחזקו; אך ביכולתן גם לשמש סוכנות חינוכיות לאתגור אי־שוויון ולהרחבת ההזדמנויות החברתיות של תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות. כדי לסייע להן לממש את הפוטנציאל של אתגור אי־השוויון אנו מבקשים לפתח פדגוגיה מודעת־עוני אשר תהיה מותאמת למאפייני הפרופסיה של מחנכות בישראל.

מהן הסיבות לכך שעוני והדרה מהווים אתגר למחנכות כיתה?

מודעות לעוני והדרה מעמידה אתגר מורכב בפני מחנכות כיתה משש סיבות מרכזיות:

□ **שיח ציבורי:** הסיבה הראשונה בחשיבותה היא הקושי להכיר במציאות החיים של תלמידים בעוני והדרה, כלומר הקושי להבין כיצד עוני בא לידי ביטוי, מהם החסמים שהוא מייצר בחיי היום־יום ומהן החוויות הכרוכות בעוני והדרה שהתלמידים חווים. קושי זה נובע מהשיח הציבורי על אודות עוני, המייצר מצג שווא שלפיו אנשים החיים בעוני אשמים בעוניהם, או שהם בעלי תכונות שליליות הגורמות להם להיות עניים. מצג שווא זה מביא לכך שאנשי מקצוע נוטים לעשות אינדיבידואליזציה של עוני והדרה. כלומר, הם נוטים לחשוב שמצבי המצוקה הם תוצר של ההתנהגות של פרטים. במקרה של מחנכות כיתה, הן עלולות לחשוב שההתנהגות בעייתית של תלמיד היא תוצר של תכונותיו או של תכונות משפחתו, במקום לראות את החסמים העומדים בפניו להתנהג אחרת (לדוגמה, ראו [הצעת הוראה לסיפור מים](#) מאת יחזקאל רחמים).

20	ברחיים ופינגר, 2022.
21	אבידן ועמיתיו, 2005; למפרט, 2008.
22	Lev et al., 2018.
23	Gorski & Swalwell, 2016; Gorski, 2013.
24	משולם, 2020; Meshulam & Apple, 2010.

□ **שילוב תפקידי הוראה, חינוך וטיפול:** העבודה החינוכית עם תלמידות ותלמידים החיים בעוני והדרה מחייבת את המחנכת לשלב בתפקידה ביתר שאת מיומנויות של טיפול (care) נוסף למיומנויות ההוראה והחינוך.²⁵ מיומנויות של טיפול, דאגה ואכפתיות הן הכרחיות להוראה, ועל אחת כמה וכמה בקרב תלמידים הנזקקים לתמיכה רגשית וחברתית נוסף להוראה אקדמית.²⁶ המחנכת צריכה לנווט במתח שבין שאיפה למצוינות אקדמית לבין עמדה אמפטית ודואגת ביחס לתלמידה. אתגר זה מתחדד נוכח מחסור בפיתוח מקצועי ותמיכה מצד בית הספר בנוגע לעבודת טיפול (care), דבר הגורם למחנכות להסתמך על האינטואיציה שלהן ולפתח מומחיות בהיבטים של טיפול, דאגה ואכפתיות על בסיס התנסות מעשית.²⁷

□ **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 כיתה חסרה הכשרה מקצועית ייעודית 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.²⁸ 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. זאת ועוד, תחלופת מורים מקטינה את הרצף והיציבות עבור התלמידים ומשפיעה על הישגיהם הלימודיים.²⁹

□ **תוכניות לימוד ושיטות פדגוגיות שאינן מתאימות:** נדרשת התאמה של חומר הלימודים ושיטות ההוראה כדי שישקפו את מציאות החיים של תלמידים בעוני והדרה וכן כדי שיתאימו לצורכיהם. תוכניות הלימוד הרשמיות נוטות להכיל תפיסות עולם וזהויות המייצגות את הקבוצה הדומיננטית בחברה, ואילו קבוצות אשר נדחקות לשוליים בשל מיקום מעמדי, אתני, עדתי או אחר, אינן זוכות להתייחסות או שהן מוצגות באופן נחות או נלעג.³⁰ פרקטיקות פדגוגיות חדשניות חיוניות למעורבות תלמידים מרקע כלכלי נמוך בדיונים בשיעורים ובהווי החיים הכיתתי. כך לדוגמה יש לפתח שיטות הוראה שמכירות את המקורות התרבותיים של התלמידים, משלבות אותם בתוכנית הלימודים ומשתמשות בדוגמאות הרלוונטיות להם.³¹ גישה זו עוזרת להפוך את הלמידה למשמעותית יותר עבור התלמידים, מה שיכול להגדיל את מעורבותם והישגיהם. גם שינוי קצב ההוראה, מתן בחירות בפעילויות הלמידה³² או למידה מבוססת מיזמים³³ יכולים לתמוך בתלמידים בעלי צרכים מגוונים. כך לדוגמה תלמידים יכולים לעבוד על מיזם קהילתי שמתמודד עם סוגיה מקומית הכרוכה בחוסר שוויון או חוסר צדק, ולהתנסות בשילוב של תחומים וכישורים מרובים.

Noddings, 2005	25
ראזר ופרידמן, 2020; מור, 2017; מור ולוריא, 2014; Sapir & Mizrahi-Shtelman, 2023	26
Sapir & Mizrahi-Shtelman, 2023	27
Berliner, 2009; Milner, 2013; Riley, 2012	28
Ingersoll, 2004	29
משולם, 2020; Apple, 2004	30
Gay, 2018	31
Tomlinson, 2014	32
Barron & Darling-Hammond, 2008	33

□ **התנגדות של התלמידים לסיוע בשל תיוג שלילי:** תלמידים בעוני והדרה והוריהם נמנעים 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 להגיע לביקור בית, מכיוון שהם מתביישים בסביבת המגורים שלהם.

□ **פיתוח קשר עם המשפחה והקהילה:** העבודה עם הורים החיים בעוני והדרה מציבה אתגר של ממש. מחקר שיזם האו"ם³⁴ 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. דוח³⁵ של האקדמיה הלאומית למדעים מדגיש את חשיבות הקשר של בתי ספר עם הורים כבר מהגיל הרך ומונה את הקשיים הכרוכים בכך: דימוי שלילי – של ההורים כלפי המורים ושל המורים כלפי ההורים. כך לדוגמה, חוסר מעורבות של הורים, שעלול להיתפס בקרב מחנכות כביטוי של חוסר אכפתיות מצד ההורים,³⁶ יכול בפועל לבטא חשש של ההורה מפני ביקורת שהוא עלול לשמוע מהמחנכת או חשש המבוסס על חוויות העבר של ההורה כתלמיד. הקושי של מחנכות לקיים קשר עם הורי התלמידים יכול להיות קשור גם בפערים בהבנת מושגים כמו 'שותפות' ו'קשר'; חוסר מיומנות של מורים בניהול הקשר עם ההורים וחוסר בהיערכות מבנית בבית הספר שתעודד מחנכות לקיים את הקשר עם הורים ותתמוך בו, בדמות אחראי בית ספרי לקשר עם הורים. הדוח של האקדמיה הלאומית למדעים מתאר כי יש מקומות בעולם שבהם קשר זה מעוגן בחקיקה, ומקומות אחרים שבהם יש משרד המטפל בקשר זה באופן ספציפי.

34 Osher et al., 2009.

35 ישראל אשולי (תשע"ד).

36 Yang & Ham, 2017; McKinney, 2014; Waldfogel, 2010.

מהי מודעות לעוני במערכת החינוך?

מודעות לעוני במערכת החינוך תתבטא אפוא באימוץ של כמה עקרונות:

פיתוח היכולת לראות את התנהגויותיהם של תלמידים בראייה מבנית ולא בראייה אינדיבידואלית, וכך להימנע מהאשמת התלמידים.³⁷ מדובר בפיתוח שפה מקצועית הרואה בעוני, הדרה ואפליה מצבים חברתיים לא הוגנים ולא צודקים שעל אנשי המקצוע להילחם בהם. זו עמדה המבקשת לשנות מצבים לא הוגנים ולא צודקים במקום לדרוש מהתלמידים להסתגל אליהם. שפה מקצועית כזו תאפשר למחנכות כיתה להתקרב לחוויות החיים של התלמידים והוריהם.



פיתוח יחסי קרבה עם התלמידים שיאפשרו לבנות שותפות ואמון ולהעמיד בסיס לעבודה משותפת. כדי להפוך את המעשה החינוכי לרלוונטי עבור התלמידים, המחנכות נדרשות להתגבר על חוסר אמון של התלמידים או עוינות כלפיהן וכלפי בית הספר. על המחנכות והמורים להתמודד גם עם חוסר האמון של התלמידים בעצמם וביכולותיהם להצליח בלימודים.



פיתוח יחסי קרבה עם הורים ומשפחות. יחסים אלה מביאים בחשבון גם היכרות עם קהילות רלוונטיות בחיי התלמידים. יחסי קרבה אלה יאפשרו למחנכות להכיר את מצבם הכלכלי והחברתי של התלמידים ולזהות את האופנים שבהם עוני משפיע על התנהגויותיהם. יחסים אלה יאפשרו למחנכות להכיר את נקודת המבט של התלמידים והמשפחות, את החוזקות שלהם ואת הידע התרבותי, החברתי והאישי שלהם, במה שמכונה תפיסה מבוססת נכסים (asset-based approach).³⁸ אחד הכלים לפיתוח יחסי קרבה עם הורים הוא ביקור בית, עליו נעמוד בהמשך מסמך זה.



פיתוח יכולת לרפלקציה עצמית בקרב המחנכות, שבעזרתה יוכלו לעמוד על תפיסותיהן ביחס לתלמידים והוריהם ולהפעיל שיקול דעת מקצועי בתהליכים פדגוגיים. מכיוון שמודעות לעוני סותרת את התפיסות המקובלות המדגישות את אחריות הפרט על חיון, נדרש מהצוותים החינוכיים להיות בתהליך מתמיד של רפלקציה עצמית כדי לזהות את התפיסות המקובלות ולהתנגד להן.³⁹ רפלקציה עצמית עומדת בשורש היכולת לזהות את מאבקם של תלמידים והוריהם במצוקתם ומגבירה את היכולת של מחנכות הכיתה להתייבץ לצידם של תלמידים והורים.



.Gorski, 2016 37

.Yosso, 2005 38

.Gorski & Swalwell, 2016; Gorski, 2013; Milner, 2015 39



פיתוח יכולת מקצועית, מבנה ארגוני ומשאבים מתאימים כדי לאתגר אישוויון ולהרחיב את ההזדמנויות החברתיות של תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות.

רפורמות חינוכיות, טוענת ג'ין אניון,⁴⁰ אינן מסתכמות בשינויים בית-ספריים. גם רפורמות בתחום הרווחה, התעסוקה, התחבורה הציבורית והבריאות יכולות להיחשב לרפורמות חינוכיות. הטלת מלוא האחריות לקשיים הכלכליים והפערים החברתיים על החינוך והמורים מאפשרת לממשלות להימנע מהתמודדות עם הצורך במערכת חברתית הוגנת שמשרתת את כלל הציבור. בתי הספר יתקשו להתמודד לבדם עם מתן פתרונות לחוסר ביטחון תזונתי, חוסר יציבות בדיוור וגישה מוגבלת למשאבי חינוך בלתי פורמלי. ועדיין, לבתי הספר בפרט ולמחנכות הכיתה במיוחד, מקום חשוב באתגור, ולו חלקי, של אישוויון ושל תחושת הניכור של משפחות החיות בעוני. כנקודת מוצא, בית הספר יכול להקצות 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 ואת מקומו בחייה ובחיי ילדיה ואת האתגרים המיוחדים שלה בסיוע ובתמיכה בלמידת הילדים.⁴¹ כל אלה יאפשרו לתלמידים ולהורים לחוש כי בית הספר מתייבץ לצידם במאבק לצמצום השפעת העוני על חייהם.

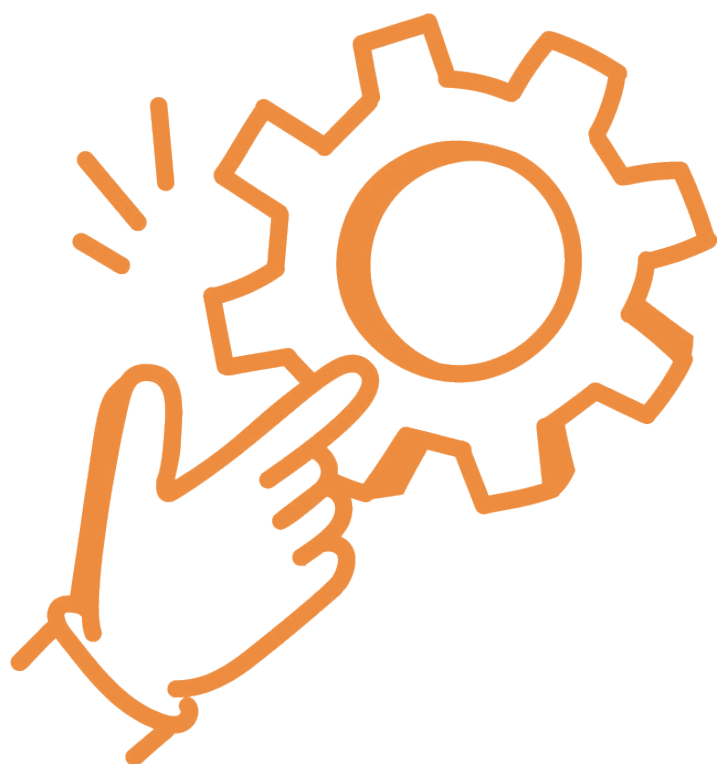
"עברנו מהר מאוד להבנה שהתפקיד שלנו הוא תפקיד של שיפור מוביליות. את יודעת, זו מטרה מאוד מאוד מאוד יומרנית, אבל יש לבית ספר תפקיד בתיקון, לנסות לצמצם את הפער, שהוא כמובן לא באשמת הילדים או משפחותיהם, אלא הוא קשור למדיניות חברתית-כלכלית. לא תיקון של הנערים, כי הם מדהימים; אלא תיקון של המקום שאליו המדינה שלנו, החברה שלנו, הובילה אותם."

ציטוט של מחנכת כיתה

Anyon, J., 2014 40

מנדל לוי, 2021. 41

שער שני
פרקטיקות למחנכיות/ות כיתה
וצוותי הוראה



פדגוגיה מודעת-עוני



תיאור הפרקטיקה

"אני מרגישה שיותר מכול הילדים רוצים לצאת מהשוליים, להיות בתלם, לשבת עם החברה ולהגיד 'וואי, מחר יש לי בגרות', להיות בשיח. כשפוגשים אותם פעם ראשונה, ושואלים את התלמידים: 'מה המטרות שלך?' הם אומרים: 'אני רוצה בגרות מלאה'. יש פה אמירה שאני לא רוצה להיות בשוליים, וגם משהו שנשמע להם כנורמה. זה מה שנורמלי ומקובל כרגע, ולשם אני רוצה, בין אם זו מטרה מציאותית בהתאם למצב של הילד ובין אם לא – למרות שמבחינתנו כולם יכולים לעשות בגרות – את רואה באמירה הזאת שאיפה לנורמה: להיות עם החברה, להיות נורמלי, להיות נורמטיבי עם כל החברים, לא משנה מאיפה באתי, להיות מסוגל להגיד שאני יכול ליישר קו עם העולם, עם הציפיות."

ציטוט של מחנכת כיתה

הפדגוגיה היא כלי העבודה המרכזי בבית הספר. בין המטרות והמשימות הרבות שאיתן מתמודדת מחנכת כיתה ניצבות שתי מטרות מרכזיות: האחת היא קידום הישגים לימודיים ושינוי תמונת העתיד הצפויה של תלמידיה, והשנייה היא יצירת תחושת ערך עבורם ופיתוח הרגלי למידה ויכולות התמדה. פדגוגיה מודעת-עוני מייצרת פרקטיקות שהמחנכת יכולה ליישם בכיתה בשגרה.

תלמידים החיים בעוני עשויים להימצא בכל כיתה, בפריפריה החברתית והגאוגרפית וכן במרכז, ובסוגים שונים של בתי ספר. העוני שבו הם חיים, בין שהוא זמני ובין שהוא ממושך, מחייב התייחסות בכיתה הלימוד ולאורך יום הלימודים כולו.

פדגוגיה מודעת-עוני מסיבה את תשומת ליבנו לארבעה אתגרים מרכזיים העומדים בפני מחנכת הכיתה: אתגר הציפיות הגבוהות; אתגר תוכניות הלימודים; אתגר ההערכה; ואתגר המענה לצרכים חומריים. לכל אחד מהאתגרים מוצעות פרקטיקות תואמות המאפשרות להתמודד איתו. לאחר הצגת הפרקטיקות נציג שני תיאורי מקרה וניתוח שלהם אשר מאפשרים להתנסות ולהעמיק באתגרים וביישומים השונים.

סיבות שונות, בהן המבנה של מערכת החינוך הציבורית, גורמות במישרין ובעקיפין לכך שתלמידים ותלמידות החיים בעוני, מגיעים להישגים מוגבלים. במקרים הקיצוניים הם אף מגיעים לנשירה סמויה וגלויה. בין הסיבות לכך ניתן למנות את קיומם של מנגנונים ממיינים הגורמים לחלוקה של תלמידים למסלולים נפרדים (הסללה); כלי הערכה שמחלקים את התלמידים על פי התפלגות 'נורמלית' בהתאם ל'חוקי הטבע' כביכול; ושימוש בתוכניות לימוד ודרכי הוראה שאינן מותאמות למציאות החיים של תלמידים החיים בעוני.

תהליכי הסללה

אחת הפרקטיקות הנהוגות במערכת החינוך בישראל היא חלוקה ללמידה בקבוצות לפי רמה. זאת בשל הרצון לקדם אידאולוגיה שיוויונית, שמחד גיסא יוצרת כיתות לימוד הטרוגניות, ומנגד משלבת אסטרטגיות הוראה דפרנציאליות המגשרות בין צורכי התלמידים ובין דרישות מערכת החינוך. מחקרים מלמדים כי למרות השאיפה לייצר לימודים מותאמים אישית לכל תלמיד ותלמידה, החלוקה לקבוצות יכולת יוצרת תופעת לוואי חריפה: במקום לצמצם פערים לימודיים וחברתיים, החלוקה לקבוצות מעצימה אותם, ובעצם מסלילה את התלמידים כבר מגיל צעיר. מחקרים מראים כי יש קשר הדוק בין הרקע החברתי-כלכלי של תלמידות ותלמידים לבין המיון שלהם למסלולי הלימוד בתיכון, וכי מיון זה תורם כמעט 30% לשונות המוסברת בשכר העתידי שלהם. למעשה ההסללה היא הגורם השני בחשיבותו לפערי שכר (לאחר מגדר).⁴² 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 מגורים. ככל שהיישובים מבוססים יותר, עולים בהתאמה הישגי התלמידים. ולהפך: מבחני המיצ"ב מראים כי ככל שהרקע הכלכלי של התלמידים נמוך יותר הישגיהם נמוכים יותר. זאת ועוד, המחקר מלמד כי תלמידים בקבוצות הלמידה הגבוהות זוכים להוראה איכותית יותר, אקלים לימוד מיטבי וציפיות גבוהות של המורות מהתלמידים. לעומת זאת תלמידים המגיעים מרקע מוחלש חווים למידה פחות איכותית ופחות מאתגרת המשפיעה על המוטיבציה שלהם להצליח ועל הדימוי העצמי שלהם.⁴³ למעשה תהליכי ההסללה 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 משפחות על שיעורים פרטיים, פעילויות העשרה ומסגרות למידה אלטרנטיביות, אשר מעצימה את הפערים הנוצרים במערכת עצמה.

כנגד המדיניות הפועלת להסללה נמצא כי שינוי המבנה הארגוני של בית הספר יכול לצמצם פערים בהישגי תלמידים. שינויים כמו ניהול גמיש של בית הספר השואף להישגים גבוהים, מעקב וליווי פרטני המבוסס על ההנחה שכל אחת וכל אחד יכולים להצליח, השקעה של מחנכות הכיתה בתכנון ופיתוח וניהול הצוות נוכח האתגרים השונים הן ברמת הפרט והן ברמת הכיתה, כל אלה יכולים להוביל לכך שגם תלמידים החיים בעוני יגיעו להישגים ראויים בבית הספר.

הוראה, למידה ומעמד חברתי

התבוננות על מערכות חינוך מראה כי פעולתן כלפי ילדים החיים בעוני שונה מפעולתן כלפי ילדים ממעמד בינוני או ילדים אשר נתפסים כבאים מבתי 'נורמטיביים'. ג'ין אוניון 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 קלות יותר לביצוע לתלמידים מרקע כלכלי נמוך. הן נוטות שלא להסביר לתלמידים את תהליכי הלמידה לעומק, והמיומנויות שהן דורשות מתלמידים בעוני הן ברמה בסיסית, ללא העמקה ודיון וללא קישור לעולמות ידע אחרים.⁴⁴ ברמת הכיתה, ברבים מן המקרים התוצאה היא שתהליכי למידה מתקיימים ברמה נמוכה, בהוראה שגרתית ללא

42 בר-חיים ופניגר, 2022.

43 פניגר, 2023.

44 Anyon, 1990.

גיוון, ועם הזדמנויות מועטות לאתגרים לימודיים ולהתפתחות אישית.⁴⁵ יש חוקרים המקשרים בין דפוסי ההוראה הללו ובין ההישגים במבחנים בין־לאומיים. במבחן פיזה האחרון נמצא כי הפערים בהישגים במתמטיקה התרחבו משום שההישגים של תלמידים ממעמד כלכלי נמוך ירדו ושל אלו ממעמד כלכלי מבוסס עלו. פערים משמעותיים נמצאים גם בתחום השפה.

אתגרים לפדגוגיה מודעת־עוני

□ **אתגר הציפיות הגבוהות –** מחקרים רבים מראים כי ציפיות של מורות יכולות לייצר נבואות המגשימות את עצמן.⁴⁶ מדובר באמונות כוזבות שמשפיעות ואף יוצרות מציאות, שהייתה יכולה להתממש בדרך אחרת. ציפיות מוקדמות נמוכות של מורה מתלמיד באות לידי ביטוי באופן מובלע באינטראקציה הבין־אישית שהיא מקיימת איתו. וכך אינטראקציה זו מובילה אותו להתנהג באופן התואם את הציפיות הנמוכות. הטענה כי ציפיות של מורות יוצרות נבואות המגשימות את עצמן בכיתה הייתה שנויה במחלוקת בעבר; כיום היא נתמכת בראיות רבות.⁴⁷ בהקשר של עוני, לציפיות של מחנכות הכיתה יש משמעות חברתית, שכן השיח הציבורי הרווח נוטה להמעיט בערכם וביכולותיהם של תלמידים החיים בעוני ובכך הוא הופך את הציפיות הנמוכות של המחנכות לברורות מאלהן, כאילו מדובר בציפיות שהן 'טבעיות' ואין סיבה לערער עליהן. מחנכות יכולות לנמק את ציפיותיהן הנמוכות מתלמידים בעוני בהתבסס על כישלונות עבר או ב'התחשבות' בקשיי החיים של התלמידים או אף בהישענות על מחקרים המראים כי החיים בעוני משפיעים על יכולות מוחיות.⁴⁸ אולם ציפיות מוקדמות אלה אינן מבוססות על היכרות קרובה עם יכולותיהם הממשיות של התלמידים ועם אתגרי החיים שלהם. הן אינן מביאות בחשבון את היכולות ואת הכלים שיכולים לסייע בתהליכי הלמידה. מעניין כי מחקרים מראים שלא רק ציפיות נמוכות מייצרות נבואה המגשימה את עצמה, אלא גם להפך: ציפיות גבוהות של המורה מתלמידיה, גם מכאלה שנתפסו לפני כן כחסרי סיכוי להצליח, יש בכוחן להשפיע לטובה על ההישגים הלימודיים של התלמידים. התמודדות עם ציפיות נמוכות ושינוי מהותי שלהן לציפיות גבוהות אינו פשוט אך אפשרי. אתגר הציפיות הגבוהות מתלמידים החיים בעוני מתמודד אפוא עם שבירת הקשר שבין מצבם הכלכלי להישגיהם הלימודיים על בסיס ההנחה שכל אחד יכול להצליח במטרות המקובלות של מערכת החינוך.

□ **אתגר תוכניות הלימודים הרלוונטיות והעשרת ידע עולם –** תוכניות הלימודים הרשמיות מבטאות ידע מסוים – לרוב ידע המבוסס על ההיסטוריה, התרבות, אורחות החיים והנורמות של הקבוצות הדומיננטיות בחברה, מה שאפל מכנה 'ידע רשמי'.⁴⁹ לילדים החיים בעוני יש ידע עולם רחב, אך אין הוא בהכרח דומה לזה העולה מתוכניות הלימודים. כדי שילדים החיים בעוני יוכלו להשתלב ולהגיע להישגים לימודיים נדרשת אוריינות שווינית המבוססת על ידע עולם מגוון ושאינה מניחה אותו כמובן מאליו והופכת אותו לחלק מהלמידה בבית הספר.⁵⁰ בהקשר זה ניצבים בפני מחנכות כיתה לתלמידים

Anyon, 1990; Hammond, 2015 45

Jussim, 1986; Jussim et al., 2009 46

ראו לדוגמה Jussim & Harber, 2005 47

שביט ופרידמן, 2018. 48

Apple, 2004 49

Gorski, 2023 50

החיים בעוני שני אתגרים: הראשון, שינוי תוכניות הלימודים כך שיהיו רלוונטיות לידע העולם של התלמידים ולחיייהם; השני, לאפשר לתלמידים להכיר גם את הידע הדומיננטי. לתלמידים שגדלו בעוני חסרים לעיתים קרובות מרכיבים רחבים בידע העולם הרשמי כיוון שהם לא נחשפו אליו מצד משפחתם או במערכות החינוך שהתחנכו בהן. תהליך רכישת הקריאה לדוגמה, מבוסס על פענוח סימנים שרירותיים וידע עולם רלוונטי. בהיעדר ידע עולם זה נמנעת רכישת הקריאה המלאה ועלול אף להתפתח ניכור מתהליך הלמידה.⁵¹ לכן הקניית **ראשית קריאה** צריכה להתבסס על מילים מעולמם של הלומדים. כדבריו של פריירה:

תמיד התעקשתי שהמילים בהן נעשה שימוש בארגון תוכנית ללימוד קרוא וכתוב יגיעו ממה שאני מכנה 'יקום המילים' של האנשים הלומדים, המביעים את שפתם האמיתית, את דאגותיהם, פחדיהם, דרישותיהם וחלומותיהם. המילים צריכות להיות טעונות במשמעות של החוויה הקיומית של האנשים, ולא בחווייתו של המורה.⁵²

חברות עבודה ושאלות במתמטיקה המייצגות צרכנות ברמה של מעמד בינוני ואורח חיים הכולל חוגים, טיולים בישראל ומחוץ לה, ביקורים בבתי מלון ומגורים בתנאים טובים⁵³ אינן מאפשרות לילדים החיים בעוני כל הזדהות עם הנאמר בהן. כך לדוגמה, טקסט שהיה בבחינה לילדים בבית ספר יסודי ועסק בטיסה לחו"ל, שימוש בדרכון וביקור בחנות ה'דייט' פרי', לא היה רלוונטי לילדים שמעולם לא יצאו מגבולות הארץ. איורים המעטרים את ספרי הלימוד של בית הספר היסודי ומציגים את ההורים כבעלי מקצועות חופשיים בלבד, לא מאפשרים הזדהות לילדים שהוריהם עוסקים בעבודות כפיים או שהוריהם לא עובדים כלל. יתרה מזו, החוויה של התעלמות מידע החיים שלהם ומאורחות החיים שלהם גם היא חלק מיצירת תחושת חוסר הערך של התלמידים החיים בעוני וזו נוספת לכישלונות לימודיים התורמים לתחושה זו. 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 העולם ופדגוגיה רלוונטית לתרבות מייצרות אוריינות שוויונית יותר.⁵⁴

נוסף להתאמת הלמידה לידע העולם של התלמידים, על המחנכת לפעול בכיוון הפוך. עליה להביא בפני התלמידים את ידע העולם ההגמוני, הנדרש על ידי מערכת החינוך. כדי להגיע להישגים גבוהים חשוב שהתלמידים יצליחו גם בתנאים של תוכנית הלימודים המקובלת והמיומנויות הנדרשות בה.⁵⁵ לשם כך על המחנכת לדאוג כי תלמידה ייחשפו לידע עולם עשיר המבוסס על שפה תקנית ולתרבות המייצגת את ההגמוניה החברתית – כלומר תרבות ומוסדות תרבות המייצגים את המעמד הבינוני ונצרכים על ידו, כגון ספרות כללית, ספרות ילדים, ביקורים בתיאטרון ובמוזיאונים וחוויות מגוונות של יצירה.⁵⁶

□ **אתגר ביצירת תחושת הערך בתהליכי הערכה –** ההערכה הבית-ספרית היא הבסיס לתהליכי המיון בכיתה, בבית הספר ובמערכת החינוך כולה, ויש לה תפקיד מכריע בקביעת עתידם של תלמידים החיים בעוני. חלק ניכר מההערכה הוא מסורתי ומאופיין במדידה כמותית, תוך

51	גור זיו וזלמנסון, 2005.
52	Freire & Macedo, 1987, p. 35.
53	זלמנסון-לוי, 2015.
54	Gorski & Swalwell, 2023.
55	Ladson-Bilings, 1995.
56	Freire & Macedo, 1987.

התמקדות בתוצאה הסופית (הערכה מסכמת). כאשר תוכניות הלימודים אינן רלוונטיות לחיי התלמידים וידע העולם הנדרש בבחינות חסר, נוצר רצף של כישלונות במבחנים המוביל את התלמידים לחוש שהם חסרי ערך. כך ההערכה, שהיא כלי פדגוגי חשוב שתפקידו לקדם את הישגי התלמידים, פועלת אחרת לגבי תלמידים החיים בעוני, משחזרת ומעמיקה את תחושת חוסר הערך שלהם ואף מגדילה את אי-השוויון בבתי הספר.⁵⁷ האתגר העומד בפני מחנכות הוא אפוא ליצור דרכי הערכה חלופיות שיעניקו לתלמידים חוויות של ערך ויקדמו הישגים לימודיים. המצב שאליו נשאף הוא שתלמידים החיים בעוני יצליחו במבחנים הסטנדרטיים תוך שימוש בכלים של הערכה חלופית בתהליך ההכנה והליווי שלהם ובניית תחושת הערך שלהם. האתגר ביצירת 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 ובלי ליצור תחושה של 'נדיבות כוזבת' בהענקת ציון גבוה ללא קשר לנעשה בבחינה. יצירת חוויות של הצלחות על בסיס נורמות למידה גבוהות היא דרך לחזק ולבנות את תחושת הערך של תלמידים החיים בעוני. לצד תחושת הערך, חוויות הצלחה כאלה מבנות גם את המוטיבציה של התלמידים להמשיך למידה.⁵⁸

□ **אתגר החוסרים החומריים הנדרשים ללמידה – הצלחה בלימודים והגעה להישגים לימודיים** גבוהים דורשות סל של אמצעים חומריים הן בבית התלמידים והן בבית הספר. מדובר בתנאים בסיסיים כמו פינת למידה נוחה שבה שולחן, כיסא וכלי כתיבה, תזונה סדירה ונגישות לטיפול רפואי. גם מחשב, חיבור לרשת האינטרנט ושיעורים פרטיים יכולים להיחשב לתנאים בסיסיים הנדרשים ללמידה. חוסרים בתנאים אלו פוגעים בסיכוי להצלחה של תלמידים החיים בעוני. מחנכת מודעת-עוני תשתדל לראות ולזהות את החוסרים האלו ולתת להם מענה או תיווך למענה בתוך הכיתה. מכיוון שהכיתה היא קבוצת המשמעות של התלמידים, חשוב להציע את המענה לחוסרים חומריים באופן השומר הן על כבודם והן על מעמדם החברתי של התלמידים בכיתה. ילדים ובני נוער המתמודדים עם עוני מתקשים לדבר על מחסור או צורך חומרי ואף נוטים להסתירו. מתן סיוע חומרי לתלמידים במצבי עוני הוא קריטי ליכולתם לעמוד במשימותיהם הלימודיות וההתפתחותיות אך הוא אינו פעולה טכנית אלא פרקטיקה אתית ומקצועית; פרקטיקה המבוססת על הבנה עמוקה של הקשר בין צרכים רגשיים ובין צרכים קונקרטיים ותרגומם לתהליכי עזרה באופן שיתמוך ביכולתם של התלמידים ומשפחותיהם לקבל את התמיכה המוצעת להם ולהימנע מתחושות של בושה והשפלה על רקע הנזקקות.

57 למפרט, 2013.

58 ראו לדוגמה את תוכנית יכולות שפיתח ניסים כהן.



פדגוגיה מודעת־עוני: איך עושים את זה?

עקרונות ליישום פדגוגיה מודעת־עוני

1. חיזוק המוטיבציה באמצעות אמונה ביכולתו של התלמיד והצבת רף צפיות גבוה

המצב שבו תלמידים החיים בעוני מגיעים להישגים לימודיים נמוכים ראוי להתבוננות ופרשנות מחודשת של המחנכת יחד עם התלמידים עצמם. יש להסביר להם כי המוטיבציה אינה תכונה מהותנית הטמונה בתלמידים אלא משתנה הקשור לאפשרויות, ההזדמנויות ומקורות התמיכה העומדים לרשותם. אל מול חוויות מתמשכות של ציפיות נמוכות, כישלונות ומיון לקבוצות 'חלשות', המחנכת יכולה לייצר שיח שיש בו משום צעד לקראת בנייה של תחושת ערך. למידה על אודות המצב הקיים מבחינת 'נתונים יבשים' וסיכויים הסתברותיים להצלחה במצב נתון תוך שאילת שאלות לגביו, היא דרך להציב את ההצלחה כאתגר משותף.

לדוגמה, כאשר תלמיד אומר למחנכת שהוא נכשל כי לא מאמינים בו או כי אין לו את התמיכה הנדרשת, המחנכת יכולה לחזק את דבריו ולהעביר מסר כזה: "גם אם משהו לא מאמין שאתה יכול להצליח, זה לא אומר שהוא צודק. אני דווקא חושבת שאתה יכול להצליח. אנחנו יכולים להראות שאפשר אחרת, ושכל הכישלונות עד עכשיו לא קשורים לכישלונות וליכולות שלך. מה דעתך על זה?" קריאה מחודשת זו מאפשרת לתלמידים החיים בעוני להבין כי הציפיות הנמוכות שהיו מנת חלקם אינן קשורות ליכולות שלהם, אלא הן תוצר של הבניה חברתית. נוכח קריאה ביקורתית זו, המחנכת מציעה סוג של התנגדות באמצעות למידה המלווה בתמיכה אישית ולימודית ואמונה באפשרות להצליח.

מציאת נקודות חוזק של התלמידים גם היא פרקטיקה חשובה בהקשר זה. שינוי נקודת המבט לגבי תלמידים החיים בעוני מכזו הרואה בהם 'נזקקים' לכזו המזהה את נקודות החוזק ותחומי העניין שלהם, מאפשר לראות אותם באופן מלא והוליסטי ומייצר אפשרויות חדשות המאתגרות את המצב הקיים. יצירת נקודת התחלה מאפשרת יכולה להשפיע על תהליך הלמידה כולו. תלמיד המתעניין בתוכנה מסוימת או בדמות מסוימת, עשוי למצוא באפשרות ללמוד אותן את המפתח למוטיבציה ללמידה גם בתחומים אחרים. יש ליישם את העיקרון המחייב למידה גמישה ושימוש בדרכי הוראה מגוונות כדי לאפשר את הריבוי הזה. למידה זו יכולה לכלול תוכנית למידה כיתתית ואף תוכנית למידה אישית. גמישות יכולה להתקיים בתוך מסגרות הלמידה הקיימות ובלי לוותר על המיומנויות והרמה הנדרשות.

2. העשרת ידע עולם בכיתה ויצירת ידע רלוונטי

תוכנית הלימודים בכיתה כוללת את מטרות ההוראה, ההישגים הנדרשים, דרכי ההערכה, ספרי הלימוד וחוברות העבודה. רוב תוכניות הלימודים הן רשמיות ואמורות להתאים לכלל התלמידים, כך שלמורה אין שליטה עליהן, מה שמכונה 'תוכניות עוקפות מורים'.⁵⁹ העשרת ידע עולם בכיתה עבור תלמידים החיים בעוני יכולה להיעשות באופן מתוכנן על פי תוכנית הלימודים הבית־ספרית או באופן מזדמן בעקבות שאלות או מושגים שעולים תוך כדי הלמידה.

העשרת ידע עולם מתוכננת תכלול כמה סוגים של פעילויות. הראשונה היא היכרות עם מושגים

המופיעים בחומר הלימודים לפני שפוגשים אותם בטקסט. פעילות נוספת היא היכרות יזומה עם סרטים, ספרים, מקומות או דמויות מוכרות, כל אלה יכולים לשמש דוגמאות והמחשות לרעיונות שונים. סיורים המזמנים מפגשים עם מקומות חדשים וחוויות חדשות הם פעילות מחוץ לבית הספר אשר מרחיבה את ידע העולם באופן בעל ערך רב. סיור במרכזים מקומיים ומדינתיים ובמוסדות תרבות וקהילה מאפשר מפגש עם אנשים שונים ועם אוצרות תרבות. בהקשר זה כדאי לפתוח את המחשבה גם למוסדות המייצגים תרבות הגמונית וגם לכאלה המייצגים תרבות אלטרנטיבית מתהווה.

העשרה מזדמנת של ידע עולם יכולה להיעשות בכל שיעור על בסיס שאלות שתלמידים שואלים או על בסיס הרחבה של אזכורים למקומות, תרבויות ואישים מגוונים. למשל, בשיעור ספרות שנערך לאחר חזרתה של מחנכת מחופשה, שאלו התלמידים מה עשתה בחופשה. המורה סיפרה על נסיעתה לדלהי, על הטיסה עצמה, על מקדשים ומוזיאונים שביקרה בהם, על כלי הרכב שנסעה בהם כמו רכבת מימי השלטון הבריטי וריקשה. כך נפגשו התלמידים עם עיר בירה על מאפייניה השונים, וכיוון שהביעו עניין, התפתחה השיחה ועסקה גם בביקור בערי בירה נוספות ואף ללמידה עליהן. השיתוף של המורה בפני התלמידים בידע העולם שלה הופך את הזר למוכר ומאפשר לתלמידים לחוש קשר למרחבים חדשים. בכל שיעור ובכל מקצוע יכולה להזדמן שיחה הבונה ידע עולם, ושער הפתיחה הוא ההתעניינות של התלמידים ושאלת השאלות שלהם. אל מול השאלות עומדת המחנכת הנכונה לסטות ממבנה השיעור המתוכנן וליצור העשרה של ידע עולם, אם על ידה ואם בשיח פתוח עם תלמידים שיש להם ידע עולם זה.

קישור של התכנים שבתוכנית הלימודים לידע האישי ולניסיון החיים של התלמידים ייצור ידע רלוונטי חדש בכיתה שייאפשר לבנות תחושת שייכות. שילוב של תכנים שתביא המחנכת, המייצגים מגוון של תרבויות ואורחות חיים, יתרום אף הוא ליצירת תחושת ערך. את העיקרון הזה אפשר ליישם בכל מקצוע לימוד ובכל משימה. למשל בשיעור אנגלית העוסק בעונות השנה, לצד המושגים המוכרים אפשר לעסוק בהתמודדות עם הצפות ועם חימום כשאין חשמל; בשיעור חשבון אפשר להציג שאלות הנוגעות לשימוש בתחבורה ציבורית או לשכר המינימום; בבנייה של משימה או דף עבודה אפשר להציג דוגמאות הקשורות לחיי התלמידים ולכלול יישומים רלוונטיים. אופן למידה זה מאפשר להפוך את ידע העולם של התלמידים לבעל ערך לצד התכנים המשקפים את הידע הרשמי. נוסף על השיתוף בניסיון האישי, חיבור זה מאפשר למחנכת ולתלמידים לשאול שאלות על כל נושא תוכן, ובכך להתנסות באיקבלת המציאות כמובנת מאליה ולראות בהטלת הספק סדק שדרכו אפשר לפעול לשינוי המצב הקיים.

3. שילוב של הישגיות והערכה אלטרנטיביות – בניית תחושת ערך

השילוב של הישגיות והערכה אלטרנטיבית נועד להתמודד עם הסללה 'ידועה מראש' ולסייע בבניית תחושת ערך למי שחוו כישלונות רבים וויתרו על היכולת שלהם להצליח. אחת הפרקטיקות להתמודד עם תחושת כישלון היא דרכי הערכה אלטרנטיביות. דרכים אלה הן לרוב הוליסטיות והן מורכבות מתהליך משוב מתמשך שנעשה באופנים מגוונים שאותם אפשר להתאים ברמה האישית והכיתתית.⁶⁰ הערכה זו תהיה קשורה לתוכניות לימודים רלוונטיות לחיי התלמידים, תתמוך בתהליך ההתפתחות האישי שלהם ותייצר תמיכה בתלמידים בכל שלב של הלמידה וההערכה.⁶¹

60 Knoester & Meshulam, 2022; לוסטיג, מהכני בלקין, 2022.

61 למפרט, 2013.

אחד הסוגים של דרכי הערכה אלטרנטיביות הוא 'מבחני הצלחה'. מבחנים אלו נערכים תוך כדי תהליך ההכנה למבחנים החיצוניים ומבטיחים את תחושת ההצלחה של התלמידים, בלי לוותר על ההישגים האובייקטיביים. מבחן הצלחה מתקיים בסיום למידה של ידע ממוקד ומצומצם וכולל שאלה אחת או שתיים על הנלמד. בשעת המבחן המחנכת נוכחת בכיתה ומאפשרת לתלמידים לתקן טעויות בזמן אמת, על בסיס ההערות שלה, עד לקבלת תשובה נכונה.⁶² מבחני ההצלחה יכולים להתקיים אחת לכמה שיעורים או בכל שיעור, ואפשר להעלות בהדרגה את הרמה שלהם ואת היקף החומר שבהם ובכך להביא להצטברות של חוויות הצלחה ותחושת הערך.

"מבחני הצלחה זה עבודה עם מבדקים קצרים. לדוגמה, עכשיו טחנו שני שיעורים על תרגיל, אז בסוף נעשה מבדק קצר בנושא. הרעיון הוא: אם למדת – אתה תצליח, נקודה. תקבל וי. אם תביא כמה וויים, אתה תלך עם חיוך. זאת אומרת, הכלי הוא פדגוגיה."

ציטוט של מחנכת כיתה

לצד מבחני ההצלחה, יש לבצע תהליך של ליווי והכנה קפדניים לקראת מבחן חיצוני ומוכר. תהליך זה אינו כולל רק את הידע הנלמד, כיוון שהידע בלבד אינו מספיק למי שצבר כישלונות רבים וויתר אל מול הקושי או אל מול אתגרי החיים. האתגרים יכולים להיות אח קטן שהתלמיד חייב לקחת מהגן ביום ובשעה של המבחן כי ההורים עובדים כל היום או ויתור רגע לפני הבחינה בגלל חוסר במילון או במחשבון או חוסר ידע איך לנהל את הזמן במהלך הבחינה עצמה. בתהליך הליווי מחנכת הכיתה תתייחס לאתגרים האלה ואף תתייחס להתמודדות עם תחושת כישלון במרחב המוגן של הכיתה. בתהליך זה על המחנכת להיות נחושה לא לוותר על התלמידים החיים בעוני גם כאשר נראה שאין סיכוי שהם יצליחו בבחינה ושהם כבר נוטים לוותר לעצמם.

הערכה יכולה לפעול לשני כיוונים מנוגדים – היא יכולה לייצר תחושת חוסר ערך, אך מנגד מבחני הצלחה ותהליך הליווי בכוחם להוביל לבניית מוטיבציה, ביטחון עצמי ותחושת ערך.

4. מילוי צרכים חומריים

זיהוי הצרכים החומריים של תלמידים החיים בעוני בתוך הכיתה יגיע מתוך התבוננות יום-יומית של המחנכת בעין רגישה ופעילה. במשך יום לימודים יש הזדמנויות רבות לראות את התלמידים גם בתוך הכיתה וגם מחוצה לה – בהפסקות, בזמן האוכל, במשימות לימודיות שונות. שאילת שאלות קטנות בתגובה למצבים אלו יכולה לעזור בזיהוי הצרכים החומריים. למשל:

מורה: למה איחרת היום?

תלמיד: כי באתי ברגל לבית ספר.

מורה: ספר לי, מה קרה שבאת ברגל?

62 ראו לדוגמה את עבודתו של ניסים כהן בתוכנית יכולות.

התשובה שהמחנכת תקבל לא בהכרח תהיה 'אין לי כסף לאוטובוס', אבל יש כאן מצב שאפשר לבדוק אותו. התעניינות במה שהתלמיד עשה אחר הצהריים, עם מי שיחק, מה היה חסר לו כדי להכין שיעורי בית תספק למחנכת רמזים שעשויים לסייע לה להכיר בצורך בסיוע חומרי.

כדאי לבחון מה ניתן לעשות במסגרת הכיתה כדי לתת מענה לצרכים חומריים ומה מצריך התארגנות ברמה הבית-ספרית. יצירת מאגר כיתתי של כלי כתיבה וציוד בסיסי, אפשרות לספק כריך למי ששכח או לא הביא מסיבה אחרת, מחשבוני ומילוניים להשאלה – כל אלו יכולים להתקיים במסגרת הכיתה בתמיכה בית-ספרית. צרכים חומריים אחרים, כמו כרטיסיות לאוטובוס, מחשבים בבית או ספרי לימוד, מצריכים משאבים נוספים. במצבים כאלה מחנכת הכיתה יכולה, מתוך סולידריות, להיות זו שמייצגת את זכותם של התלמידים החיים בעוני להזדמנויות שוות בפני הנהלת בית הספר או אף בפני ארגונים שונים בקהילה אשר יכולים לסייע. פתרונות אלו יהיו אוניברסליים, כלומר מיועדים לכל תלמידי הכיתה ולא לתלמיד מסוים, ובכך יאפשרו לייצר קטגוריה רחבה של סיוע שרבים נזקקים לה בגלל שכחה, יום מורכב או סיבה אחרת.

"הם מגיעים לבגרויות בלי עטים, בלי מחשבוני. אנחנו יודעים בדיוק מי התלמידים שהם צריכים את העט הזה אלה תלמידים שאנחנו נביא להם את העט הזה לפני הבגרות. בניגוד לתלמידים שכאלו אצלם זה סתם חוסר אחריות או משהו כזה. או מי התלמידים שבאמת אין להם כסף לקנות את המחשבון או שאין לו את הכסף למילונית. אז מה עושים? בבית הספר יש לנו מילוניות בחדר של רכז בגרויות. בבגרויות מסוימות אנחנו מביאים להם מלוניות, ומביאים להם מחשבוני. עכשיו היה לנו תלמיד שאין לו כסף לתיק, אין לו כסף למחברת, אין לו כסף לעט, אז הרבה ציוד אנחנו מביאים. גם לא עובדים פה עם ספרים. עובדים עם חוברות שאנחנו כותבים. זה המון עבודה."

ציטוט של מחנכת כיתה

מתן מענה לצרכים חומריים מחייב עמדה אתית של הגנה על זכותם של התלמידים להצליח כמו כולם, תוך שמירה על כבודם ברמה האישית ובתוך הכיתה. חשוב לזכור כי כדי למלא צורך חומרי בצורה אפקטיבית, יש להביא בחשבון גם את הצרכים הרגשיים של התלמיד. מחסור חומרי יכול להיות כרוך בתחושות של בושה, קנאה, תלות ומבוכה. יש להביא בחשבון את הרגשות הכרוכים במצב של מחסור או נזקקות ובחויית הקבלה של המענה. חשוב לשמור על פרטיות בשיח עם התלמידים ולא לקיים שיחות הקשורות לחוסרים ומענים מול הכיתה כולה. אך אין בכך די. השיח על חוסרים הוא שיח מורכב גם כאשר הוא מתנהל באופן אישי ופרטי. הוא מערב הכרה בתחושות של התלמיד על רקע המחסור, לצד עמדה המביעה התנגדות לבושה הכרוכה בעוני ודגש על שיח של זכויות. המחנכת יכולה למשל לומר: 'אני מבינה שלא נעים לך שאין לך ציוד ושלא נעים לך לשוחח על זה או לקבל סיוע, אבל אני גם רוצה להבהיר שמגיע לך שתוכל לצאת לטיול, שיהיו לך ספרים ומחברות, שיהיה לך מקום שקט ללמוד בו'.

סוגיית התשלומים הנהוגים בבית הספר מעלה גם היא אתגרים, הן ברמת השיח על האפשרויות או הקושי והן ברמת הפתרונות. האתגר הראשוני הוא למצוא ולגייס מקורות תקציב למימון התשלומים; אך אתגר גדול לא פחות הוא למצוא את הדרך לעבוד עם המשפחה והתלמיד באופן שיצמצם

את הפגיעה בתחושת הערך שלהם. אם המשפחה מרגישה שהיא מסוגלת ורוצה, לעיתים **השתתפות סמלית בעלות** של פעילויות או ספרים או ציוד חסר עשויה לסייע לתחושה של היות חלק מהקבוצה. במקרים אחרים, ההשתתפות יכולה להתבטא שלא בדרך כספית אלא בדרך חלופית. לדוגמה, תלמידים יכולים להשתתף בפעילות מאורגנת של בית הספר וארגון המחלק מזון למשפחות בעילום שם. השתתפות בפעילות כזו תאפשר להם להיות בעת ובעונה אחת בצד הנותן ובצד המקבל. אם רעיון זה אינו בר מימוש, ניתן ליצור עם התלמידים שיח ופעולה על הרעיון האנושי והאוניברסלי של עזרה הדדית לאורך נתיבי החיים, ולהבהיר להם שהם מקבלים עכשיו, אולם בהמשך החיים, כשיהיו להם יותר משאבים כספיים, הם 'יעבירו את זה הלאה'.

דוגמאות אלו ואחרות לפרקטיקה דורשות שיח ישיר ואישי מתוך עמדה מודעת, העושה שימוש בתהליכי העזרה כאמצעי להעצמת תחושת הערך של התלמידים ומשפחותיהם.



דילמות וסיפורי מקרה

מסתיר את העוני

"יש לי תלמיד שהוא מאוד מאוד מסתיר את העוני. העובדת הסוציאלית התקשרה להגיד לי שהם במצב כלכלי לא קל. אף אחד פה לא חשב לרגע שזה המצב. הילד בא מתוקתק כל בוקר ופתאום, רגע... הם מקבלים סלי מזון... באמת? מהרווחה? זה נתן לי פטיש בראש ממש.

ניסיתי לא לשים את זה בפרונט. עד השנה שאימא שלו באה, כי הילד יש איתו קצת בעיה של נוכחות. משפחה מדהימה והורים באמת מדהימים. האימא באה ואמרה: 'אני מנסה, אני מנסה לתת לו כל מה שאני יכולה. אני מפרנסת לבד. יש אבא, אבל הוא כבר מאוד מאוד זקן. אני מפרנסת יחידה, כל מה שאני יכולה, אני מנסה להביא לו'. היא יושבת בדמעות ואומרת את זה, והיא אומרת, שאין לה כסף לקנות לו מחשב. היה צריך לעשות פרויקט באנגלית, והוא לא אמר לנו שאין לו מחשב. כעסתי עליו, כאילו 'למה אתה לא עושה? זה שנייה השקעה ממך, מה, אתה לא יכול לעשות את זה?' הוא ילד אינטליגנט, וגם היה נראה לנו שהוא לומד בבית, למשל הוא היה לומד למבחנים. הוא קיבל את הכעס. הוא מאוד מאוד בישן. אני לא יודעת אם זה ביישנות או כבוד, הוא לא אמר לי כלום, הוא פשוט קיבל את זה. עוד באותו יום אחרי שהאימא באה, שמתי מחשב אצלי באוטו, והילד קיבל מחשב הביתה."

שאלות לדיון ומבט רפלקטיבי

- ☐ מחנכת הכיתה מתארת תהליך של חשיפה למציאות החיים של התלמיד ולמשמעות שלה ביכולת של התלמיד לעמוד במחויבותיו הלימודיות. נסו לעקוב אחר התהליך שהמורה מתארת. מהן התחושות שמתעוררות בה בכל שלב? עם מה מהן אתן יכולות להזדהות? מדוע?
- ☐ מהן התובנות של המחנכת שאתן מזהות בטקסט? מה הביא אותה לתובנות אלו? האם אתן מזהות תובנות נוספות?
- ☐ מחנכת הכיתה נקטה שורה של פעולות בשלבים שונים. עקבו אחר הפעולות ונסו להתבונן עליהן דרך עקרונות העל של פרקטיקת הלמידה – אתגר הציפיות הגבוהות, אתגר ההערכה ואתגר המענה על הצרכים החומריים. באיזה אופן עקרונות אלו הם באים לידי ביטוי בפרקטיקות שנקטה מחנכת הכיתה?

- האם יש לכן רעיונות נוספים לפעולות שהמחנכת היתה יכולה לעשות?
- נסו לדמיין את הסיפור מנקודות המבט של התלמיד או האם. מה לדעתכן הרגיש התלמיד ומה הפעיל או השפיע עליו בתהליך? כיצד הרגישה אימו במהלך השיחה ומה סייע לה לקיים אותה? באיזו מידה המחנכת הביאה בחשבון את מציאות החיים של המשפחה בשלבים שונים של הסיפור ומה סייע לה?

ניתוח המקרה בגישה מודעת-עוני

המחנכת מתארת מקרה של תלמיד שהיא מאמינה מאוד ביכולותיו ומחויבת להצלחתו, ומשתפת שהופתעה מכך שהוא ומשפחתו מתמודדים עם עוני מאחר שלא היו לכך סימנים בהופעתו החיצונית של הנער ובהתנהגותו. גם כאשר קיבלה מידע בנושא מהעובדת הסוציאלית, היא ניסתה שלא לתת להבנה הזו ביטוי באופן שבו היא חושבת על הנער ומתייחסת אליו מתוך רצון להיטיב עימו וליצור עבורו מרחב מאפשר. ניתן לשער כי היא חוששת שהתבוננות על הנער דרך מצבו הכלכלי תגביל את היכולת שלה לראות אותו כבעל יכולות למידה טובות וסיכוי להצליח. אולם חשוב לשים לב כי ההתעלמות מהמצוקה הכלכלית של המשפחה מביאה אותה לתפוס את אי־הגשת העבודה כביטוי של חוסר אחריות מצד הנער על משימותיו הלימודיות. נראה שהנער מנסה מאוד להתנהל ולתפקד בתוך המרחב המאפשר שהמחנכת יוצרת עבורו, אך עם הזמן ההפרדה בין מרחבי החיים הופכת למורכבת והוא מגיב בירידה בנוכחות בבית הספר. על רקע זה האם נפגשת עם המורה ומשתפת אותה בהתמודדויות של המשפחה כולל הקושי לספק לנער מחשב שיאפשר לו לעבוד בבית ולהצליח לעמוד בדרישות בית הספר. נראה שהיחסים של המחנכת עם האם קרובים ואפשרו לאם לשוחח עם המורה באופן כן ופתוח.

המחנכת משתפת אותנו שאף שידעה על מצבה של המשפחה כבר בשלבים מוקדמים הודות לעבודה מערכתית עם הרווחה, לקח לה זמן לקשר בינה ובין ההתנהגויות של הנער – כמו הירידה בנוכחות בבית הספר או אי־הכנת העבודות. חוסר החיבור מנע ממנה לנקוט פרקטיקות מודעות-עוני שיכלו לסייע לה בהתמודדות עם המצב כפי שהצליחה לעשות לאחר המפגש עם האם.

מהסיפור אנו למדים על הקושי להכיר במציאות החיים בעוני ועל הנטייה האנושית לרצות 'לשים אותה בצד' ולצמצם את המשמעות וההשפעות הרב־ממדיות שיש לעוני בחייהם של המתמודדים עימו. הקושי להכיר במציאות החיים של החיים בעוני מבוסס על כך שמבחינה חברתית העוני מיוחס לתכונות האנשים ולאחריותם ולא למבנים ולחוסר ההזדמנויות החברתיות כפי שמציעה פרדיגמה מודעת-עוני. תפיסות חברתיות אלו משפיעות גם על היחסים הבינ־אישיים העולים במפגש בין המחנכת ובין הנער. הן בהתנהלותה של המחנכת והן בזו של הנער עולות תחושות המבוכה, הבושה וההסתרה המאפיינות את השיח החברתי על עוני והם מתקשים להכיר בו ולשוחח עליו. כיוון שבסיפור הנוכחי העוני הוא 'בלתי נראה' ברמה החיצונית, היה אפשר בשלבים הראשונים לא להכיר בו. למרות הכרה בקושי האנושי להתמודד ולהיחשף למציאות החיים בעוני, המחנכת בתיאורה מספרת לנו על החשיבות של הכרה במציאות החיים בעוני ובהשפעותיו ועל המחיר של התנהלות זו בתהליכי הלמידה והיחסים הבינ־אישיים שלה ושל הנער.

המחנכת משתפת אותנו ב"כאב הבטן" שהיא חשה כאשר הקונפליקט שלה בין החזקת המרחב המאפשר למידה לבין הכרה בחיים בעוני של הנער נתקל במציאות הקונקרטית והמגבילה. ההבנה כי הנער לא הגיש עבודה כי אין לו מחשב נגיש הוא רגע שבו המחנכת מבינה שהיא לא יכולה לעשות עוד את ההפרדה ושהיא אינה משרתת את הנער ומכאן היא פועלת מיידית. הנכונות להתבונן ולהכיר בחיים בעוני ובהתמודדויות שהוא מזמן לתהליכי הלמידה היא עמדה מקדמת וחשובה, והיא זו שאפשרה למחנכת לזהות ולהבין את הצורך של הנער ולנקוט פרקטיקות מותאמות.

סוג אחד של פרקטיקות הוא שאילת שאלות המביאות בחשבון את החשיבות שהנער מייחס ללימודים מתוך ההיכרות עימו, כמו: "אני יודעת שאתה תלמיד טוב ושהלימודים חשובים לך, חשוב לי לדעת, מה לא אפשר לך להגיש את העבודה או מה היה עוזר לך להגיש את העבודה?"

סוג נוסף של פרקטיקות שעולות מהטקסט מתייחסות להיערכות הבית־ספרית למתן פתרונות מידיים לצרכים חומריים. ניתן להבין כי לרשות המורה עמד מחשב נגיש למסירה כבר באותו היום, ללא בירוקרטיה מסורבלת וללא תהליכי קבלת החלטות ממושכים. אפשרות זו הקלה מאוד במתן המענה. קיומו של פתרון בית־ספרי שכזה מבוסס על תפיסה שלתלמידים זכות בסיסית להצליח בלימודים ולהיות בעלי האמצעים לעשות זאת למרות החיים בעוני. השיח בעת מסירת המחשב לא מתואר בסיפור, אך ישנה חשיבות גדולה להתנסח בו במונחים של זכויות (למשל, "זכותך שיהיה לך מחשב שתוכל להשתמש בו וללמוד").

חשיבות נוספת עולה בסיפור בנוגע לאופן נתינת המענה החומרי. נראה כי למחנכת היה חשוב לשמור על כבודו של הנער בתהליך הנתינה. המחשב לא ניתן בבית הספר ולא לעיני חבריו אלא בביקור יזום של המחנכת לבית התלמיד ומסירתו באופן אישי. בפעולה זו נראה שיש הרבה יותר ממתן פתרון קונקרטי. זוהי פעולה שמכוונת יחסים ומאפשרת למחנכת לבטא דרכה את התובנות החדשות שעלו אצלה לגבי התפיסה שלה את הנער והתנהגותו, הכרה שלה בהתמודדות שלו והנכונות שלה לראות את ההקשר שבו הנער פועל ולנסות למצוא לכך פתרונות. היא מבטאת גם את שינוי היחסים מכאלו ששומרים על הפרדה בין תהליכי הלמידה ובין מציאות החיים בעוני ליחסים שמביעים התנגדות לתחושת המבוכה, הבושה וההסתרה הכרוכה בהתמודדות האישית עם עוני. בניית יחסים המביאים בחשבון את ההתמודדות עם השפעות העוני על תהליכי הלמידה מסומנת כאתגר רלוונטי ומשותף.

נלחמתי בכל דבר שיכולתי

"בי"ב היה לי תלמיד חינוך שאבא שלו נפטר באופן פתאומי. המשפחה התמודדה עם עוני. תלמיד של בגרות מלאה. אמרתי, טוב, בוא נראה איך החיים שלו ייראו עכשיו. ואני נלחמתי בכל דבר שיכולתי להילחם כדי שהילד הזה יסיים. והוא, גם עם הקושי שלו, מאוד החזיק את זה ונלחם. ואני זוכרת שהייתי צריכה להילחם מול מורות שהיו מוציאות אותו לשיחות, כי הוא בכה או כי הוא נראה להן עצוב.

עמדתי שם כחומה שלא ייתנו לו לצאת, ואם יש שיחות, שיעשו אותן בזמנים מוגדרים, בסוף יום, בהפסקות. רציתי לשמור על זה שבתוך הכיתה הוא לומד... אני זוכרת שהמנהלת הקודמת תמיד הייתה אומרת: הצרות נשארות פה, מחוץ לגדר, הן יחכו לכם אל תדאגו. אבל אנחנו לפחות נעשה משהו, כדי שכן תחזקו את עצמכם לצאת ולהתמודד עם האתגרים של החיים. אז כאילו זה ממש הלך איתי, כי מאוד קל להיות במציאות בה את אומרת: טוב אנחנו בית ספר של 16% זכאות לבגרות, כי לילדים שלנו אין להם פניות. אבל אני חושבת שזה קצת שינה, השתנה השיח."

שאלות לדיון ומבט רפלקטיבי

- ☐ מחנכת הכיתה מתארת התמודדות של הצוות עם תלמיד החי בעוני שמתמודד עם משבר בחייו האישיים והמשפחתיים. היא מתארת דילמה מקצועית שמעסיקה אותה ואת הצוות לגבי הצרכים של הנער והדרכים לסייע לו. מהי הדילמה שאתן מזהות בטקסט? עם מה אתן יכולות להזדהות? מדוע?
- ☐ מהן התובנות של המחנכת שאתן מזהות בטקסט? מה הביא אותה לתובנות אלו? האם אתן מזהות תובנות נוספות?
- ☐ מחנכת הכיתה נקטה שורה של פעולות בשלבים שונים. עקבו אחר הפעולות ונסו להתבונן עליהן דרך עקרונות העל של פרקטיקת הלמידה – אתגר הציפיות הגבוהות ואתגר ההערכה. באיזה אופן עקרונות אלו באים לידי ביטוי בפרקטיקות שנקטה מחנכת הכיתה?
- ☐ האם יש לכן רעיון לדברים נוספים שהמחנכת הייתה יכולה לעשות?
- ☐ נסו לדמיין את הסיפור מנקודות המבט של התלמיד. מה לדעתכן הרגיש התלמיד ומה הפעיל אותו או השפיע עליו בתהליך? באיזו מידה המחנכת הביאה בחשבון את מציאות החיים של התלמיד ומשפחתו?

ניתוח המקרה בגישה מודעת-עוני

הסיפור עוסק בנער המתואר כבעל יכולות גבוהות המצליח בלימודיו למרות הקשיים האובייקטיביים שהחיים מציבים בפניו. הנער לומד בבית ספר שבו תלמידים מתקשים להגיע לזכאות מלאה לבגרות. מותו הפתאומי של אביו בשנה האחרונה ללימודיו היה משבר נוסף שעיימו היה צריך להתמודד ברמה הרגשית והקונקרטית וקשייו הרגשיים באים לידי ביטוי באופן ברור בבית הספר, לדוגמה, הוא מרבה לבכות בכיתה.

מהסיפור עולה דילמה שמעסיקה צוותים חינוכיים רבים העובדים עם תלמידים המתמודדים עם עוני ומשברי חיים תכופים. בעיתות משבר, הרצון של צוותי החינוך לסייע ולמלא את צרכיו הרגשיים של התלמיד לצד השאיפה לעמוד במטרות הלימודיות עשויים לעמוד בסתירה. במצבים אלו צוותים חינוכיים מצויים במתח שבין מתן מענה מיידי לצורך רגשי ובין שמירה על המסגרת והמטרה הלימודית שתקדם את התלמיד בטווח הארוך, והם מתלבטים כיצד לפעול.

המחנכת משתפת אותנו בשיח הפנימי שלה ביחס לדרך הפעולה הרצויה לעבודה עם התלמיד ועם הצוות המקצועי. בשלב הראשון היא מזהה את הדילמה העומדת בפניה ובפני הצוות ואת הסתירה האפשרית בין מתן תמיכה רגשית לבין קידום המטרות הלימודיות. ניכר כי הצוות כולו מגויס למען הנער ולחיפוש אחר דרכים לתמוך בו ולהקל עליו.

בתיאור של המחנכת לגבי אופן הפעולה הרצוי אנו יכולים לזהות התייחסות הן להקשרים החברתיים והן להקשרים הרגשיים בחיי התלמיד. נראה כי דווקא מתוך היכרות עם נסיבות חייו של הנער והשפעתם של הלימודים על סיכויו העתידיים להצליח, המחנכת בוחרת לשים את הדגש על הלמידה כמטרה מרכזית בפרקטיקה שלה ושל הצוות כולו. היא מאמינה שהשגת הזכאות המלאה לבגרות תפתח בפני הנער הזדמנויות חברתיות ותעסוקתיות, בייחוד על רקע החיים בעוני.

המחנכת תופסת את תהליכי הלמידה ככלי חשוב גם ביחס להיבטים והצרכים הרגשיים של התלמיד. היא רואה במרחב הלמידה מקום 'נפרד' ממצאות החיים המורכבת המשמש ככלי פדגוגי חשוב המאפשר לתלמיד להיאחז בלמידה ולהישאר במסלול ה'רגיל'. שמירה על שגרת הלמידה נתפסת ככלי ליצירת יציבות ורצף לימודי המאפשרים לנער לא רק להימנע מלצבור פערים לימודיים ולחוש 'כמו כולם' אלא גם כמקור לחוויות של הצלחה. דווקא בתקופת משבר, חוויות של הצלחה בלימודים יכולות לחזק את תחושת הערך ואת הכוחות שעומדים לרשות התלמיד בהתמודדותו עם המציאות המורכבת. בכך המחנכת מחזיקה עבור הנער את הציפיות הגבוהות והאמונה ביכולתו להצליח, את ההתנגדות והמאבק ואת התקווה שקשה מאוד להחזיק לבד במצבי משבר.

נראה שלא רק שהמחנכת אינה רואה סתירה בין מתן מענה רגשי לבין היצמדות לתהליכי הלמידה אלא שהיא תופסת את השמירה על המסגרת כחלק בלתי נפרד מהמענה הרגשי שעל הצוות לספק לתלמיד. על כן המחנכת פועלת ליצירת קו פעולה עקבי ואחיד של כלל אנשי הצוות שיאפשר לתלמיד להתמקד בלמידה. לשם כך היא מבינה שעליה לקיים דיאלוג עם הצוות כדי שיאפשרו לו להיות במרחב הלמידה ובסדר היום הכיתתי, ואת המענה לצרכיו הרגשיים יעניקו בזמנים אחרים.

חשוב לציין כי החלטתה של המחנכת לשים דגש על תהליכי הלמידה גם כאשר הנער מתמודד עם קשיים רגשיים אינה מבוססת רק על האידיאולוגיה המקצועית והחברתית שלה ותפיסת מהות תפקידה כמקדם את זכאות התלמיד לבגרות ואת אפשרות שלו למוביליות החברתית; היא מבוססת על חשיבה והערכה של יכולותיו ורצונותיו של התלמיד כפי שהיא מתארת: "והוא גם עם הקושי שלו מאוד החזיק את זה ונלחם". הערכתה ממוקדת סיטואציה ותלמיד. היא מזהה את החוסן שלו ואת היכולת שלו לעמוד בדרישות הלימודיות לצד הקושי הרגשי והיא מבססת את ההערכה שלה על הקשר שלה עם התלמיד על פי העיקרון של ידע מתוך קרבה.

כיוון שהמחנכת רואה שהנער ממשיך להיאבק על הלימודים, היא שמה לה למטרה להשפיע על הסביבה כולה כך שתתמוך במאמצים שלו. ניכר כי המחנכת רואה את תכלית השינוי שהיא מובילה לא רק בהקשר של תלמיד זה, אלא כמדיניות בית-ספרית. היא מביאה את עמדתה של המנהלת הקודמת שמכירה במתח בין הלמידה ובין קשיי החיים אך רואה את תפקיד בית הספר ככזה המאפשר לתלמידים פניות ללמידה ורואה בפדגוגיה מודעת-עוני כלי מרכזי לשינוי סיכויי חייהם. נראה שהדבר נובע מתחושת שייכות ואחריות גדולה שלה לבית הספר, לצד שותפיה לצוות.

חשוב להדגיש כי הבחירה להתמקד בלמידה בזמן של משבר רגשי, נוכח כאב ובכי של נער אינה בחירה פשוטה או אוטומטית. צוותים חינוכיים העובדים עם תלמידים שחייהם רצופים אתגרים ומשברים, חשים היטב במתח היום-יומי ובחסמים שנוצרים בתהליכי הלמידה על רקע רמת הפניות הרגשית של התלמידים. הם נדרשים לעשות הערכה מתמדת ולאזן בין צרכים ומטרות במצבים אלו.

התפיסה של פדגוגיה מודעת-עוני רואה את ההתמודדות עם מצבים אלו כעבודה של תנועה על פני רצף הנע בין המטרה המרכזית של הצלחה בלימודים ככלי למוביליות אישית-חברתית ובין התמודדויות רגשיות וחברתיות של תלמידים ותלמידות, שהתייחסות אליהן היא תנאי הכרחי להצלחתם הלימודית ורווחתם הרגשית. התנועה על פני הרצף ומציאת האיזונים מערבות הערכה מתמדת של כל מקרה לגופו המבוססת על חשיבה רפלקטיבית והיכרות קרובה עם הרצונות והיכולות של התלמידים בנקודת זמן ספציפית. היא דורשת רגישות, גמישות ונכונות לשינוי תוכניות במצבים שונים ובשלבים שונים של המשבר ושל תהליכי העבודה.

שיחה אישית מוכוונת עתיד



תיאור הפרקטיקה

"אנחנו מדברים הרבה על אנשים שהוא מסתובב איתם, איזה חברים הם חברים מיטיבים ואיזה אנשים מושכים אותו לדברים פחות טובים. הוא אומר הרבה 'וואי, אני לא מצליח להכיר אנשים אחרים, אני ממש מנסה להכיר...' הוא מדבר הרבה על העיר הזאת, על מה שיש לה להציע, ואיזה עוד סוגי אנשים קיימים. ואני תמיד אומר, 'אתה צריך ללכת למכינה, שם תיפתח לעולמות אחרים, נכון, אתה לא מצליח לצאת מהעיר הזאת, אבל זה מה שמכינה וצבא מאפשרים.' פשוט בא לי שהוא יחשף לעוד דברים ותהיה לו בחירה יותר אמיתית באיזה סוג של מעגלים חברתיים הוא רוצה להיות, ולא כי הוא נולד במקום מסוים."

ציטוט של מחנכת כיתה

הציטוט למעלה מבטא תחושה שמחנכות כיתה מכירות היטב. הרצון 'להציל' או לחלץ תלמידים החיים בעוני מהתנאים הקשים המקיפים אותם. הכמיהה לעזור ולפתוח בפני תלמידים אלה צוהר לעתיד של תקווה והזדמנויות היא שמביאה רבים לעסוק בחינוך מלכתחילה. אך דיאלוג שכזה בנוגע לעתיד התלמידים איננו פשוט על רקע מציאות של עוני.

בפרק זה נתאר את החשיבות של שיחה אישית מוכוונת עתיד ונסמן אתגרים עיקריים שמציבים חיים בעוני לשיחה זו. בהמשך נציע שלושה עקרונות פדגוגיים, המבוססים על גישה מודעת-עוני, להתמודדות עם אתגרים אלו. לסיום נציג שלושה תיאורי מקרה המאפשרים דיון והעמקה.

שיחה אישית: למה זה חשוב?

אחת הפרקטיקות החשובות, האפקטיביות והזמינות ברפרטואר של מחנכת כיתה היא שיחה אישית עם תלמיד או תלמידה. מפגש ודיאלוג ישיר, אינטימי וממוקד חיוני ליצירת יחסי קרבה, להעמקת ההבנה של מצב התלמיד מבחינה לימודית וחברתית, לביסוס היכרות וקשר, ליצירת תחושת שייכות וקידום שינוי ושיפור.⁶³ עם זאת בפועל הפרקטיקה של שיחה אישית בין מחנכת לתלמיד מייצרת אתגר של ממש.

לשיחות אישיות יכולות להיות מטרות שונות, כגון התעניינות שוטפת בשלום התלמיד; התעמקות במצבו בעקבות אירועים אישיים כבדי משקל; בירור והצבת גבולות בעקבות אירוע משמעת; או מתן משוב על ביצועים לימודיים. ניתן להבחין גם בין שיחות שתוזמנו מראש לבין כאלה שנקבעו א-דיהוק נוכח אירועים שלדעת מחנכת הכיתה הצריכו שיחה אישית או משום שנקרתה הזדמנות לשיח בלתי פורמלי,

למשל במפגש מקרי במקום שקט בזמן הפסקה. באופן אידיאלי שיחות אישיות הן הזדמנות למחנכת הכיתה להתעניין בתלמיד כאדם שלם, ולא רק בתפקודו הלימודי, ולכן יכולים לעלות בהן תכנים הקשורים לרקע של התלמיד, לאירועים שהתרחשו זה עתה בבית הספר ואף לבחירות עתידיות של התלמיד. במונחים של מודעות לעוני, השיחה האישית מעניקה למחנכת כיתה הזדמנות להכיר את עולמו של התלמיד, לייצר 'ידע מתוך קרבה'⁶⁴ ולנסות להבין את נקודת המבט שלו. השיחה מייצרת בסיס ליחסים של אמפטיה ועמידה לצד התלמידים הנאבקים בחיים של מחסור.

באופן אידיאלי שיחה אישית אמורה לאפשר לתלמידים להיות מעורבים ופעילים בקביעת התכנים והאופנים של השיח⁶⁵ ולהשמיע את דעותיהם ורגשותיהם בדרכם הייחודית. היא עשויה להעניק להם הזדמנות לקשב ומשוב והזדמנות ייחודית למימוש הקול האישי, השמעתו וקבלת תגובה.

כמובילת השיחה האישית, למחנכת הכיתה תפקיד פעיל ביצירת הדו־שיח, גם נוכח הימנעות או התנגדות מצד התלמיד, שנובעים לרוב מחשש להיפגע. לעיתים שיח על עצם ההתנגדות של התלמיד עשוי להיות פתח לדיאלוג מצמיח.⁶⁶ במסמך זה נתמקד בסוג אחד של שיחה אישית – שיחה אישית מוכוונת עתיד. סוג זה של שיחה מתמקד בבחירות חשובות של התלמיד, בשאיפותיו, מטרותיו וערכיו האישיים.

שיחה אישית מוכוונת עתיד

שיחה אישית מוכוונת עתיד מהדהדת מסורות של 'פדגוגיה משחררת'⁶⁷ המבקשת להביא לשינוי בחיי התלמיד או התלמידה מתוך מרחב משותף של חקירה סקרנית וביקורתית. מדובר בשיחה המנכיחה בין היתר, את יכולת הבחירה של התלמיד. יש בה פוטנציאל להעצים תחושות של מסוגלות וחירות ולמנוע תחושת בדידות בלבטים לגבי בחירות עתידיות. שיחה כזו אף עשויה לסייע למחנכת הכיתה לזהות הזדמנויות ולהנגיש אותן לתלמיד.

כדי ששיחה על בחירות תהפוך לדיאלוג מצמיח, על מחנכת הכיתה להתאמץ לראות את התלמיד כסובייקט מורכב, כאדם שלם. לשם כך עליה לזהות דפוסים מרכזיים בהתנהגות התלמיד ולהכיר את שאיפותיו, מטרותיו ונקודת המבט שלו. זאת ועוד, על המחנכת לנסות לראות סתירות פנימיות המתקיימות בעולמו הפנימי. המחנכת תשתדל גם להבחין בפוטנציאל הלא ממומש של תלמידים, אשר נסתר פעמים רבות גם מהם עצמם. עמדה כזו יכולה לסייע לצמיחה ולהתפתחות אם יש בה קבלה של האתגרים והחוזקות ודרישה לשינוי מתוך אכפתיות כנה.

נראה אפוא כי לשיחות אישיות מוכוונות עתיד פוטנציאל פדגוגי רב. אך כיצד לממש את הפוטנציאל הזה? כיצד כדאי להבנות את השיחה? איך אפשר לעודד תלמיד ותלמידה להשמיע את קולם? מה נדרש מהמחנכת במהלך השיחה? כיצד ניתן להפוך את השיחה למרחב שבו ניתן לחשוב על שינוי, ולקבל החלטות ביחס לשינוי זה? בשיחה אישית עם תלמידים החיים בעוני או הדירה נדרשים מחנכי כיתה לרגישויות ייחודיות ולעמדה משוכללת ביחס לעולם שממנו הגיעו התלמידים. נתייחס כעת להיבטים אלה.

קרומרנבו, 2022.	64
Sperling, 1990.	65
מור ומנדלסון, 2006.	66
Freire, 1966.	67

אתגרים ייחודיים בשיחה אישית עם תלמידים בעוני ובהדרה

האתגר המרכזי של מחנכת כיתה בבואה לקיים שיחה אישית הוא להוכיח את עצמה ראוייה לאמון התלמיד, שכן אמון הוא תנאי בסיסי לדיאלוג אותנטי. שיחה עם תלמידים החיים בעוני והדרה מציבה אתגרים ייחודיים שבהם כמה מרכיבים:

□ **מחנכת הכיתה נתפסת כחלק מהמסד או כ'מנותקת':** חיים בעוני עלולים לפגוע ביכולת וברצון של התלמיד לכוון קשרים בין אישיים מיטיבים עם דמויות הנתפסות כשייכות למסד המדכא והמפלה. נוכח הפער הכלכלי-מעמדי בין התלמידים למחנכות, תלמיד אף עלול לראות במחנכת הכיתה דמות פריבילגית ולא קשורה אליו, דבר המקשה על יצירת קשר ומתן אמון. בשל הפער המעמדי, שאליו נלווה לפעמים גם הבדל אתני, תלמידים עלולים לחשוב שהמחנכת אינה מכירה את מציאות חייהם ולא מסוגלת להציע מענה לקשייהם. גם אם המחנכת נתפסת כאכפתית ומתעניינת, התלמידים יכולים לתפוס אותה כמי ששייכת ל"סיפור אחר", כלומר כמי שאינה יכולה לרדת לשורשי המורכבות שאיתה הם מתמודדים.

□ **אובדן ציפיות מעולם המבוגרים:** תלמידים החיים בעוני נחשפים בעוצמה רבה לחולשתם של מבוגרים. עוני ומצוקה מגבירים מאוד את קשיי ההורות. הם יכולים להיחשף להורים שפוגעים בהם או להורים שלא מצליחים למנוע מאחרים לפגוע בהם בסביבת חייהם המאתגרת. גם מבוגרים אחרים נתפסים בעיניהם כדמויות שלא ניתן לתת בהם אמון או אף פוגעניות. כך הוא המצב כאשר הם שומעים מהוריהם על ניצול מצד מעסיקיהם, או שהם חווים זאת בעצמם, או כאשר הם נתקלים בדמויות אכזפות חוק. כל אלה מקשים מאוד על התלמידים לראות בעולם המבוגרים כתובת לתמיכה והגנה. גם חוויות טראומטיות במשפחה או בשכונה יכולות לצלק את יכולתם של התלמידים לחוש אמון באחרים וליצור קשרים קרובים מיטיבים.

□ **רגשות המתעוררים בקרב המחנכת בשיחה אישית:** במפגש עם אתגרים אלו מחנכות כיתה יכולות לחוות חוויות רגשיות עוצמתיות והצפה רגשית הקשורה ברצון 'להציל' את התלמיד. המחנכת עשויה להזדהות עם רגשותיו ובעיותיו של התלמיד באופן שיקשה עליה לראות את התמונה הרחבה של האפשרויות והמשמעויות. היא עלולה לרצות לקדם מהלכים בהולים על פני התעכבות על יצירת קשר עמוק. במצב אחר היא עלולה לחוש שהיא היחידה שתוכל לסייע לתלמיד, והיא תתקשה לראות את ההורים כדמויות רלוונטיות ומשמעותיות בחיי התלמיד. מצב רגשי זה עלול לפגוע מאוד בקשר שלה עם ההורים (בכך נדון בפרק העוסק בביקורי בית). במצב כזה קשה מאוד למחנכת להתקרב לתלמיד ולהתייבב לצידו, והתלמיד יחוש בכך ויתקשה לשתף את המחנכת בכנות בקשייו ובשאיפותיו. אפשר גם שמחנכת כיתה תרגיש מבוכה או אף אשמה בשל הפער בין רמת החיים שלה או ההזדמנויות שנקרו בדרכה לבין אלה של התלמיד. במצב כזה המחנכת עלולה לשדר לתלמיד שמוטב שלא יספר לה בפירוט על מצוקותיו ועל האתגרים העומדים בפניו. גם במצבים של קשר טוב בין מחנכת לתלמידה עלולים תלמידים לגונן על המחנכת באמצעות הסתרה של קשייהם.

□ **חשש לפגוע או להיפגע רגשית:** מכיוון ששיחה אישית כנה עשויה להפוך את משתתפיה לחשופים, מחנכות כיתה עלולות לחשוש לפגוע בתלמיד מפני התוצאות של חשיפת רגשות קשים. מחנכות אף עלולות לחשוש מפני פגיעה אישית שלהן עצמן בעקבות החשיפה לקשר שיש בו קרבה הדדית.

נוכח האתגרים הללו מחנכות נדרשות להפעיל שיקול דעת וחשיבה רפלקטיבית מתמידים.

אתגרים לקיום שיחה אישית מוכוונת עתיד עם תלמידים בעוני והדרה

לאתגרים שתיארנו עד כה, יש להוסיף אתגרים ייחודיים בהקשר של **שיחה אישית מוכוונת עתיד**.

1. זיהוי של הזדמנויות מוגבלות וחסמים בחיי התלמידים: המבחן הראשון שעומד בפני המחנכת

בהקשר זה הוא: האם היא נכונה לזהות את מציאות החיים של התלמיד לאשורה? שהרי עוני כרוך בהזדמנויות מוגבלות, ולצד חסך חומרי, עוני מתאפיין בנגישות מצומצמת למשאבים שנדמה שהם זמינים לכול. כך לדוגמה, בשכונת עוני אפשר שפחי האשפה הציבוריים אינם מפונים בתדירות גבוהה, והלכלוך והריח הרע שנוצרים עקב כך באזור עלולים לגרום לתלמידה להתבייש באזור מגוריה; בשכונת עוני ייתכן שעמודי התאורה לא יפעלו ועל כן תלמידים עשויים לחוש חוסר ביטחון ללכת ברחוב בשעות החשכה.

לעיתים, כאשר תלמידה מספרת למחנכת על חייה, המחנכת עלולה לחשוב שהיא מגזימה או שאינה דוברת אמת. פעמים אחרות המחנכת עשויה להתקשות לזהות את מכלול החסמים העומדים בפני התלמיד. כך לדוגמה, מחנכת של תלמידה מוכשרת סיפרה כי עודדה את התלמידה להגשים את חלומה ולהירשם ללימודי העשרה אחר הצהריים. היא לא העלתה בדעתה שתחושת החריגות והבושה של התלמידה בשל הרקע שממנו היא מגיעה יגברו על סקרנותה, ולא יאפשרו לה בסופו של דבר להשתלב בלימודים שלהם נכספה.

גם אם המחנכת מזהה את החסמים, היא עלולה לחוש חוסר אונים או חוסר תקווה ביחס ליכולתה לסייע לתלמיד לשפר את מצבו. תחושת חוסר האונים יכולה להביא את המורה להתעלם ממצב החיים שאין בכוחה לשנות. לעיתים מצב זה עלול לגרום למחנכת להתרכז בשינוי שהתלמיד אמור לעבור, בבחינת "אנחנו לא יכולים לשנות את המציאות הנוכחית שלך, בוא נדאג שתעשה את הבחירות הנכונות ותיקח אחריות על חיך". אולם עמדה כזו עלולה לגרום לתלמיד להרגיש מיואש, כועס ובודד, שכן חוויית חיים מרכזית שלו לא זוכה להכרה. מחנכות נדרשות אפוא להכיר בחסמים בפני עצמן ובפני התלמידים. זהו תנאי הכרחי ליצירה משותפת של מתווה לצמיחה לעומת הקושי.

"זו העבודה שלנו. אנחנו כל הזמן מתחככים עם כישלונות ועדיין מצפים מהילד. לפעמים אתה מתוסכל. הייאוש קיים גם כאן. לא תמיד יש כלים".

ציטוט של מחנך כיתה

2. פער בין תפיסות המחנכת לתפיסות התלמיד לגבי המושגים בחירה ואחריות אישית:

התרבות המערבית בת זמננו מקדשת את המושגים 'בחירה' ו'אחריות אישית'. שני המושגים קשורים זה בזה. מכיוון שיש לבני האדם יכולת לבחור, הרי הם אמורים לקחת אחריות על בחירתם. היכולת לבחור נתפסת כמובנת מאליה וכמצב נתון וקבוע. נורמות תרבותיות אלה מכוונות את המחנכות לראות בהתנהגויות התלמידים – בחירה. הם כביכול בוחרים שלא ללמוד למבחן, בוחרים להגיע באיחור או להפריע במהלך השיעור. "אם ייקחו אחריות על בחירותיהם, יבינו שהם יכולים לבחור אחרת – ללמוד למבחן, להגיע בזמן ולשבת בשקט במהלך השיעור".

אולם המציאות של עוני והדרה מצמצמת מאוד את אפשרויות הבחירה. קרומר־נבו⁶⁸ כותבת כי עוני והדרה מייצרים מצב מתמשך של בחירה בין אפשרויות רעות. כל אחת מהדרכים שהתלמידים יבחרו – תוביל אותם לכישלון. הבחירה ללמוד למבחן אינה בחירה ריאלית כאשר ניתקו בבית את החשמל, והבחירה לשבת בשקט בשיעור אינה בחירה ריאלית כאשר התלמידה חשה רעב או כאשר היא מוטרדת בבעיות הכלכליות של משפחתה. בכל המצבים האלה אין לתלמידים יכולת של ממש לבחור בחירה שתקדם אותם כתלמידים. האתגר המוטל על המחנכות הוא להכיר באופן שבו עוני והדרה אכן מצמצמים את אפשרויות הבחירה של התלמידים.

3. הכרה ביכולת הפעולה של התלמידים והתנגדותם לחיים בעוני: לצד הבנת החסמים והאפשרויות המוגבלות של החיים בעוני, על המחנכות לזהות את האופנים שבהם התלמידים מגלים יכולת בחירה ופעולה ואת האופנים שבהם הם מתנגדים לחיים בעוני. זוהי נקודה קריטית בשיחה האישית, שכן זיהוי האופנים שבהם התלמידים פועלים, גם כאשר פעולתם נראית מזיקה או לא יעילה, מאפשר חיבור לכוחות שלהם ולמוטיבציה הפנימית שלהם. במקום לשאול "למה אתה עושה כך ולא אחרת", ניתן לאמץ עמדה שונה: "אני רואה שאתה עושה מאמצים לשפר את מצבך. אבל נראה לי שהמאמצים האלה לוקחים אותך למקומות לא טובים. מה אתה חושב? האם אתה יכול להשתמש בכוחות האלה בדרך אחרת שתקדם אותך? למה לא? מה מקשה עליך להשתמש בכוחות האלה בדרך אחרת?"

4. איזון בין שיפוטיות לקבלה: מחנכות כיתה נדרשות לאזן בין שיפוטיות לבין קבלה של התנהגות התלמיד. מחנכות הנדרשות להתמודד עם החלטה של תלמיד לעזוב את הלימודים ולהשקיע את זמנו בכדורגל או של תלמידה המחליטה לשמור על היריון בלתי מתוכנן עשויות להימצא בקונפליקט. הן עשויות לתהות אם ועד כמה להתערב ולהביע את דעתן ואולי אף להתייבב מפורשות נגד ההחלטה. התלמידה תגיד למחנכת שהיא חייבת לשמור על ההיריון (כי הוריה מצפים לכך והיא לא תמרה את פיהם) או אף רוצה לשמור על ההיריון (כי תינוק ייתן משמעות לחייה ואולי יאפשר לה לדמיין התחלה חדשה). התלמיד יגיד שהוא חייב לעזוב את הלימודים (כי ממילא זה בזבוז זמן בשבילו, ועדיף שיעבוד וירוויח כסף) או שהוא רוצה לעזוב את הלימודים (כי הוא רוצה להרגיש כבר גדול ועצמאי, ממילא הוא מתמודד לבדו בעולם המבוגרים). המחנכת עלולה למצוא את עצמה חסרת אונים ומתוסכלת. היא יכולה לחשוב שמדובר בטעות שתטה את חייהם לכיוון שאינו רצוי. היא רוצה שהם יאפשרו לעצמם עוד זמן להתבגר וימשיכו ללמוד. היא לא רוצה לקבל את עמדתם, אבל היא גם לא רוצה להיות שיפוטית כלפיהם. כיצד עליה לדבר עם התלמידים באופן שיגרום להם להרגיש שהיא מבינה את האילוצים שהם מתמודדים איתם, מקבלת אותם ואת החלטותיהם ובכל זאת מתעקשת גם להראות להם שניתן, אולי, להחליט אחרת?

בין הסוגיות הנפוצות במתח שבין שיפוטיות לקבלה נמצאת הדילמה שבין הצבת רף גבוה שיעודד את התלמיד להישגים ('בגרות מלאה') לבין הצבת רף נמוך המתאים ליכולותיהם ('בחינת בגרות אחת'), בין ניתוב למקצוע משתלם (מחשבים) או למקצוע אהוב (אומנות), בין עידוד לשירות צבאי קרבי או לכזה שמייצר בסיס להשתלבות בשוק העבודה באזרחות (לדוגמה, בתפקיד מקצועי). התלבטויות אלה מופיעות תדיר בקרב מחנכות בחטיבה העליונה. אבל גם בחטיבת הביניים ובבית הספר היסודי מחנכות מתמודדות עם התלבטויות דומות. כמה לדרוש מהתלמידים? מהן יכולותיהם האמיתיות? האם ניתן לעודד אותם להשקיע יותר? מתי הציפייה הגבוהה הופכת למכאיבה ומתסכלת עבור התלמיד ועל

המחנכת לוותר עליה? ומתי הציפייה הנמוכה יש בה משום ויתור על התלמיד, ויש להחליפה בעידוד התלמיד להשקיע יותר?

5. היחס להורים: לעיתים מחנכות יכולות לחוש כי הן רוצות 'להחליף' את הורי התלמיד. זה יכול לקרות דווקא במקרים שבהם יש יחסים טובים עם התלמיד. חשוב מאוד לשים לב שבשיחה האישית לא ישתמע יחס של זלזול כלפי ההורים. תלמידים מבקשים לראות בהוריהם דמויות מעוררות כבוד והם רגישים מאוד לאופן שבו הוריהם נתפסים בחברה, על אחת כמה וכמה על ידי דמויות סמכות. דווקא במקרים שבהם התלמידים מתביישים בהוריהם, חשוב לשים לב לא לחזק את הבושה.

"כשתלמיד אומר לי 'אני צריך ללכת לעבוד', אני מעריכה את זה שהוא רוצה ללכת לעבוד ולא למכור סמים, אז אני אומרת: 'בוא נמצא את הדרך'. אני אומרת לו: 'אוקיי, אז בוא נבנה תוכנית לימודים מותאמת לעבודה שלך, ובוא נדבר עם המנהל שלך בעבודה, ונסביר לו את הסיטואציה ונחשוב ביחד איך עושים את זה'. אני חושבת שהתפקיד שלנו הוא לדרוש מכל הצוות גמישות בהתאם לצורך הזה של הילד, כי הוא צריך לצאת לעבוד. לפעמים הדבר החשוב הוא להבין שקורים דברים שמעסיקים את הילדים שלנו הרבה מעבר לכל מקצוע שבעולם".

ציטוט של מחנכת כיתה



שיחה אישית מוכוונת עתיד – איך עושים את זה?

עקרונות לניהול שיחה מוכוונת עתיד עם תלמידים המצויים בעוני והדרה

נוכח האתגרים שתוארו למעלה, נדגיש שלושה עקרונות מודעיינוני לניהול שיחה אישית מוכוונת עתיד: עקרונות אלה יכולים לשמש מחנכות כיתה לחידוד המודעות שלהן לפני שיחות עם תלמידים, במהלכן ובעקבותיהן.

1. גישה דיאלוגית. גישה דיאלוגית מבקשת לכונן שיח בין-אישי שבו כל צד מביא את המורכבות הסובייקטיבית שלו וקשוב לזו של זולתו. דיאלוג טוב אמור לקדם קשר בין-אישי מכבד, אינטימי ואותנטי. עם זאת חשוב לזכור שלא מדובר בקשר סימטרי. על המחנכת מוטלת האחריות ליצירת השיחה ולהחזקתה, וכן האחריות לסייע לתלמידיה. מתוך כך נגזרת מחויבות של מחנכת הכיתה לשמר את הדיאלוג גם במצבי שפל או לנוכח התנהגות פוגענית מצד התלמידים, שאותה חשוב לנסות ולהבין מתוך הקשרי החיים שלהם. קשר דיאלוגי יכול לאפשר לתלמידים להפנים צורות תקשורת והתמודדות עם קונפליקטים מתוך דוגמה אישית של מחנכת הכיתה (modeling). הכנות והאמון שעליהם מושתת הקשר אף עשויים לאפשר הבנה אמפטית ועמוקה של התנהגות התלמידים ומניעיה, ולעיתים אף להביא ריפוי באמצעות קשר מיטיב. בשיח כזה המחנכת תשאף להתייבב לצד התלמידה או התלמיד, להבין את החלטותיהם ולכבד אותן לפני שהיא מביעה את דעתה עליהן. היא גם תהיה רגישה לסימנים עדינים של רגישות או חוסר נוחות של תלמידיה ביחס למעמד הכלכלי של משפחתם או ביחס למוצאם האתני או ביחס לכל רכיב זהותי אחר.

2. הכרה במאמציהם של התלמידים והוריהם להתנגד לעוני. כאמור, בראייה מודעת-עוני, עוני אינו סממן ליכולות או כישורים מוגבלים של מי שחי בעוני. זהו מצב שבו הזכות לחיים בכבוד מופרת הן ברמת המקרו, כלומר במדיניות הממשלה ובחלוקת תקציבים, והן ברמת היחסים הבין-אישיים, כלומר ביחס מדייר ומזלזל כלפי מי שחיים בעוני.⁶⁹ תלמידים והוריהם החיים בעוני נתקלים רבות בחוסר כבוד, זלזול והקטנה. הם רגילים לכך שלא רואים בהם בעלי ידע ושלא מכירים בידע שלהם. בראייה זו בית הספר, ובמיוחד מחנכות כיתה, יכולים להיות גורם נוסף שהם חשים שמזלזל בהם; לחלופין, מחנכות יכולות להיות גורם המשפר את חוויתם ומשקם את אמונם. לשם כך חשוב שהתלמידים יבינו שהמחנכת אינה מאשימה אותם בכישלונותיהם ואינה מזלזלת בהוריהם או בקבוצת הזהות שלהם. בדיאלוג המתפתח בשיחה האישית על המחנכת לסייע לתלמידים להחליף בושה ואשמה נוכח מצוקתם והיחס החברתי כלפיהם, בהערכה עצמית ובפעולה אקטיבית לעיצוב עתידם.

3. סיוע ביצירת הזדמנויות ריאליות. שיחה אישית מוכוונת עתיד עם תלמידים בעוני והדרה היא חלק ממאמץ מתמשך להתייבב לצידם בהתנגדות שלהם לחיים בעוני. קשר אישי קרוב ודו-שיח הם הבסיס ליכולת של מחנכות כיתה להבין את החסמים העומדים בפני התלמידים ולחשוב באופן יצירתי כיצד ניתן להרחיב את ההזדמנויות הריאליות הפתוחות בפניהם. זהו אתגר עבור המחנכת שכן לעיתים היא עלולה לחוש ייאוש נוכח תמונת החיים של התלמידים המגיעים מהתמודדות עם קשיים, היעדר מעגלי תמיכה ופערים לימודיים גדולים. דווקא במקרים כאלה, אם תצליח לשמור על אופטימיות ויצירתיות

במציאת אפיקי התפתחות, היא תהפוך להיות רלוונטית ומשמעותית עבור התלמיד. כדי להיות רלוונטית עבור התלמידים במצבים כאלה, על המחנכת לא להסתפק בהרחבת המודעות של תלמידה למגוון נתיבי החיים האפשריים אלא גם לפעול כדי להסיר חסמים וכדי לפתוח בפניהם הזדמנויות חדשות. מחנכות תיארו פעולות של תיווך וסנגור שסייעו להסיר חסמים לנתיבי התפתחות של התלמידים. למשל, קבלת אישור לשיעור ניסיון ללא תשלום בקורס שהתלמידה מתלבטת לגביו, גיוס משאבים כספיים כדי לממן לתלמידה סיוע או שימוש בקשרים אישיים לטובת התלמידה.



דילמות וסיפורי מקרה

את התיאורים הבאים כתבו מחנכות כיתה. הם מובאים כאן במטרה להמחיש את האתגרים שאיתם מתמודדות מחנכות בבואן לקיים שיחה אישית מוכוונת עתיד וכדי לעמוד על העקרונות של חינוך מודע-עיוני. עיון בסיפוריהן, לבד או עם עמיתים ועמיתות, מציע הזדמנות להתבונן באופן רפלקטיבי על האתגרים ועל הפרקטיקה, מתוך גישה מודעת-עיוני. כל תיאור מקרה ייפתח בסיפור כפי שכתבה המחנכת, לאחר מכן נציע שאלות לדיון ורפלקציה, נציג ניתוח אפשרי של הסיפור מתוך גישה מודעת-עיוני ונזמין לבצע סימולציה של השיחה מתוארת בסיפור בהתבסס על העקרונות לניהול שיחה מוכוונת עתיד בגישה מודעת-עיוני.

“כמובן שמאוד נבהלתי”

לבית הספר הגיעה תלמידה חדשה, נגה. היא גדלה מתוך רקע משפחתי וחברתי קשים מאוד. משפחתה מתגוררת בשכונת עוני, שיש בה נרקומנים, אלכוהוליסטים, מהגרים וחסרי בית. המצב הכלכלי של המשפחה היה מאוד קשה. להורים היה קשה לגדל את הילדים וחלק מהם גדלו בפנימיות. שני אחיה הגדולים ישבו בכלא מספר פעמים בגין עסקאות של סחר בסמים ואלימות.

הצוות קיבל את התלמידה בהמון חום ואהבה וגם אני יצרתי עימה יחסים מאוד קרובים. היא השתלבה יפה, הגיעה לבית הספר באופן סדיר, למדה לבחינות והרגישה מאוד משמעותית ואהובה. מה שהטריד אותי היה ההתנהגות שלה עם בנים מכיתות גבוהות יותר. היה בהתנהגותה ובלבושה משהו פתייני ובלתי תואם גיל.

באחד הימים היינו לבד בכיתה והתלמידה שיתפה אותי בכך שיש לה 'ידידים' מכיתות גבוהות יותר. ניסיתי לדובב אותה לספר יותר. הבנתי בין השורות שלעיתים ה'ידידים' נוגעים בה, כביכול בצחוק, לאחר שהם מכבדים אותה בממתקים או חטיפים. כמובן שמאוד נבהלתי ושוחחתי איתה על העניין בהכלה וללא ביקורתיות.

הסברתי לה על הבעייתיות שבדבר, אך התלמידה הגיבה בבכי ובזעם כלפיי. היא צעקה ואף הטיחה קללות בטענה שפגעתי בה, ויצאה בטריקת דלת מהכיתה. יצאתי בעקבותיה והתנצלתי מעומק הלב שפגעתי בה שלא במכוון והיא נרגעה. בהמשך העברתי את המידע למנהלת והעניין הועבר להמשך טיפול, גם מול ההורים.

שאלות לדיון ורפלקציה

- מחנכת הכיתה מתארת כמה מפרטי הרקע של התלמידה נגה. נסו לעקוב אחר הפרטים הללו. כיצד הם רלוונטיים לשיחה המתוארת? כיצד הם היו יכולים להשפיע על תחושתה של נגה בשיחה? כיצד היו יכולים להשפיע על תחושתה של מחנכת הכיתה?
- מחנכת הכיתה כותבת "כמובן שנבהלתי". נסו לדמיין את עצמכם בשיחה עם התלמידה. אילו תחושות עולות? אילו מחשבות?
- מחנכת הכיתה נקטה שורה של פרקטיקות במהלך השיחה ולאחריה. עקבו אחר הפרקטיקות ונסו להתבונן בהן דרך עקרונות העל לניהול שיחה אישית מוכוונת עתיד מודעת-עוני: גישה דיאלוגית, הכרה בהתנגדות וסיוע בזיהוי ויצירה של הזדמנויות ריאליות – כיצד כל אלה באים לידי ביטוי בפרקטיקות שנקטה מחנכת הכיתה?
- האם יש לכם רעיון לדבר נוסף או שונה שמחנכת הכיתה הייתה יכולה לעשות?
- נסו לדמיין מה הרגישה נגה? כיצד היא הייתה מספרת את הסיפור? באיזו מידה הפרקטיקות שנקטה מחנכת הכיתה מביאות בחשבון את הידע של נגה ואת מציאות החיים שלה?

ניתוח האירוע בגישה מודעת-עוני

מחנכת הכיתה מספרת כי נגה גדלה בסביבה משפחתית ושכונתית של עוני ועבריינות, וכי הוריה, שכרעו תחת נטל הקיום, התקשו בחלק משימות ההורות. למרות כל זאת, היו לנגה כוחות נפש ויכולת לתת אמון, שאפשרו לה להיקלט היטב בבית הספר.

ננסה לדמיין כיצד נגה הייתה עשויה לספר על השיחה. אפשר שהייתה אומרת: "חשבתי שהמחנכת מבינה אותי. היו לנו הרבה שיחות קרובות מתחילת השנה. בהתחלה חשדתי שהיא סתם מנסה להיות נחמדה, אבל באיזשהו שלב התחלתי להרגיש שהיא באמת מחבבת ומבינה אותי. לכן רמזתי לה על הבנים מכיתה ח'. חשבתי שהיא תבין ותעזור לי. אבל במקום זה היא התחילה להטיף לי מוסר ולהסביר לי שאני מסכנת את עצמי ואת העתיד שלי. עכשיו אני מבינה שהיא לא שונה מאחרים. גם היא חושבת שאני זו שאשמה בכל מה שקורה, שאם אני אתנהג אחרת, אז הבנים לא יידבקו אליי. כל כך הייתי רוצה שהיא פשוט תחבק אותי ותשתוק כמה דקות כדי שאבין שהיא איתי. כדי שאוכל לספר לה מה אני מרגישה באמת. אבל היא התחילה לחקור אותי, כאילו בצורה עקיפה. כל מה שעניין אותה לדעת זה מי הבנים האלה ואיפה הם נגעו בי. זה ממש פגע בי. מזל שהיא יצאה והתנצלה. היא הבינה שהגזימה."

המחנכת חשה צורך להגן על נגה מפני התנהגותה המינית והסיכון לניצול. היא פועלת מתוך דאגה, אחריות ומחויבות כלפי הנערה הצעירה ומשתדלת לבטא קבלה והכלה. עם זאת השיחה מביאה לכך שהנערה חשה פגיעה ויוצאת מהחדר בזעם.

שיחה בין אישה בוגרת לנערה צעירה על מיניות אינו פשוט. במקרה שלפנינו על הפער הדורי יש להוסיף גם פער מעמדי – נגה היא נערה בגיל ההתבגרות שבוחנת באופן טבעי את מיניותה אך עושה זאת בתוך סביבה מאתגרת ולעיתים אף נצלנית ובתוך תפיסות חברתיות המייחסות אחריות ואף אשמה לנערות שאינן יודעות "לשמור על עצמן".⁷⁰ כדי לדבר על הדברים הללו עם תלמידה נדרש מצע עשיר מאוד של יחסי אמון. העובדה שהמחנכת מתנצלת בפני נגה היא עדות לכך שהמחנכת אכן מבססת קשרים

70 על הקשיים בשיחה של נשות מקצוע עם נערות על מיניות ועל הדרכים לעשות זאת ראו אצל: Berkovitz-Romano et al., 2023.

כאלה ומקבלת על עצמה באופן מלא את התפקיד הקשה של מבוגרת אחראית שמנסה להיטיב עם נערה במרחב שבו כללי ההתנהלות אינם ברורים מראש. בהקשר זה העיקרון הרלוונטי של מודעות לעוני הוא ההתעקשות על קיומם של יחסים קרובים בין המחנכת לבין התלמידה, הבנת הקושי, באורך הרוח ובזמן הדרושים כדי לבססם. ביחסים מתמשכים כאלה מחנכת הכיתה יכולה לתקף את חוויית הפגיעות של נגה, לעמוד לצידה כנגד המבט החברתי המדיר והמשפיל ולספק לה מרחב בו היא תוכל לחשוב ולהתלבט במקום בטוח ולא שיפוטי.

הצעה לסימולציה

לאחר הדיון והרפלקציה, אפשר לערוך סימולציה לשיחה בין נגה למחנכת הכיתה, תוך התייחסות לעקרונות מודעיהעוני לניהול שיחה אישית מוכוונת עתיד. בסימולציה ננסה להדגיש עמדה דיאלוגית, הכרה בהתנגדות וסיוע בזיהוי ויצירה של הזדמנויות אפשריות בעתיד.

לא עוד "שיחות שכנוע"

"ירין הגיע אלינו בי"א מפנימייה לאחר טרגדיה במשפחתו. הוא ביטא גישה מאוד מתנגדת וחוסר אמון בעולם המבוגרים ובעולם המוסדי. הבנו שזה נובע משילוב של חוויות עבר מהמערכת, המשבר המשפחתי העמוק ותודעה זהותית כיוצא העדה האתיופית. היום, שנה אחרי, אני מרגישה שהוא לא ממקם אותנו באותם מקומות. ההתנגדויות פסקו כמעט לחלוטין והנער החל משתכנע בכנות ובאותנטיות של הצוות בתוך הקשר איתו.

הנער בחר שלא לעשות בגרות, בחירה שהייתה קשה לי מתוך אמונה מאוד גדולה במסוגלות שלו. המנהלת ואני מצאנו את עצמנו פעם אחר פעם מנסות לתקוף את זה מכיוון אחר ומשיחה אחרת, אבל הוא נותר בעקשנותו שמסתירה מאחוריה קונפליקט והתלבטות עמוקה מאוד.

השיחה האחרונה בהקשר זה יצאה מתוך כבוד עמוק להיותו אדם בוחר בעולם ומתוך הבנה שלא יהיו עוד 'שיחות שכנוע'. במהלך השיחה אני והמנהלת היינו מאוד אמוציונליות (עד כדי בכי) לא על עצם הבחירה לא לעשות בגרות, אלא על הפחד לאבד מהקשר שיש לנו. הנוכחות המנטלית של הנער בשיחה הייתה מאוד מרגשת ואפשרה עליית מדרגה של אמון ושותפות בתהליך".

שאלות לדין ורפלקציה

- מחנכת הכיתה מתארת כמה מפרטי הרקע של התלמיד. נסו לעקוב אחר הפרטים הללו. באיזה אופן הם רלוונטיים לשיחה האישית המתוארת? כיצד הם יכולים להשפיע על החלטת הנער שלא לגשת לבחינות הבגרות? כיצד הם יכולים להשפיע על החלטתה של מחנכת הכיתה לשכנע את הנער לחזור בו מהחלטתו?
- מחנכת הכיתה מתארת שתי סיבות לקושי שלה ביחס להחלטת התלמיד. האם אתן יכולת להזדהות עם כל אחת מהסיבות? כיצד אתן הייתן מרגישות?
- מחנכת הכיתה נקטה שורה של פרקטיקות במהלך השיחה ולאחריה. עקבו אחר הפרקטיקות ונסו להתבונן בהן דרך עקרונות העל לניהול שיחה אישית מוכוונת עתיד מודעת-עוני – גישה דיאלוגית, הכרה במאמציהם של התלמידים והוריהם להתנגד לעוני וסיוע בזיהוי ויצירה של הזדמנויות ריאליות – באיזה אופן הם באים לידי ביטוי בפרקטיקות שנקטה מחנכת הכיתה?
- האם יש לכן רעיון למשהו נוסף שהמחנכת הייתה יכולה לעשות?

□ נסו לדמיין את הסיפור מנקודת המבט של התלמיד. מה לדעתכן הוא הרגיש? כיצד הוא היה מספר על אותה השיחה? האם מחנכת הכיתה הביאה בחשבון את הפרספקטיבה והידע של ירין? באיזו מידה המחנכת הביאה בחשבון את מציאות החיים שלו?

ניתוח האירוע בגישה מודעת-עונית

אנחנו יודעים מהציטוט על ירין רק מעט, אבל מבינים שהוא יוצא אתיופיה שעבר טרגדיה משפחתית ובעקבותיה הושם בפנימייה. במקום אחר בראיון הודגשה האחריות הרבה של הנער כלפי משפחתו שמתמודדת עם קשיים כלכליים משמעותיים. הוא הגיע לבית הספר בהלך רוח כועס ומתנגד. מתוך הנתונים המעטים ניתן להתרשם כי ירין הוא נער מוכשר ובעל יכולות לימודיות טובות. מחנכת הכיתה חשה קרבה אליו ורוצה בשבילו את הטוב ביותר – ובראש ובראשונה תעודת בגרות. אולם ירין מסרב.

ננסה לדמיין כיצד יתכן וירין היה מספר על השיחה. אולי היה אומר: "מבחינת בית הספר, רק אם אעשה בגרות אהיה טוב מספיק ומוצלח מספיק. רק כך אוכל לצאת מהרקע המורכב ולהתגבר על האפליה שאני חווה בגלל המוצא שלי. הם לא יכולים לחשוב עליי כנער מוצלח מבלי שאגש לבחינות בגרות. אני רוצה שיאהבו אותי ויקבלו אותי גם אם לא אעשה בגרות. גם אם אהיה סתם בחור שעובד בעבודה פשוטה ואני יודע שאני יכול לעבוד ולעשות כסף. אני חושב שעוד כמה שנים אבוא אל כל המורים פה, ואנפנק להם במפתחות של המכונית החדשה שלי ואוכיח להם שאני יכול להצליח בדרך שלי, בלי ללמוד כמו תוכי לבחינות שאין להן שום משמעות. שמעתי מחברים שהתאמצו ללמוד ולעשות הכול כמו שצריך, איך הם נתקלים באפליה. אפילו אחרי שהם התאמצו ועשו הכול. אני לא מוכן להיות במקום הזה. אני יודע שהמורים מתאמצים להתקרב אליי, אבל אני לא צריך שהם ירחמו עליי ויהיו נחמדים אליי בגלל כל מה שעברתי, ויכריחו אותי להצליח בדרך שלהם. אני אצליח בדרך שלי."

ניסיון להבין את עולמו של ירין הוא צעד ראשון הכרחי לדיאלוג עימו. הוא עשוי לאפשר להבין את הבחירה של ירין כהתנגדות לעוני, כהתרסה נגד מבני כוח חברתיים וכניסיון לסלול לעצמו את הדרך שבה הוא ירגיש בעל ערך. מתוך כך המחנכת יכולה להביע הערכה לאומץ של ירין לוותר על כרטיס הכניסה האוטומטי לחברה ה'נורמטיבית' ואולי להצטער איתו על כך שהוא מרגיש שכרטיס הכניסה הזה לא מבטיח לו כניסה חופשית כמו לאחרים. הבנה אמפטית של ירין עשויה לחלץ את הצוות החינוכי מהתחושה שבהיעדר לימודים לבגרות, הקשר עם ירין יימצא בסכנה. היא מאפשרת ראייה מורכבת יותר, שבה הקשר המשמעותי עם ירין הוא אולי הכוח שמאפשר לו להתנגד ולהתעקש על מסלול משלו, ולכן הקשר הזה יכול וצריך להתקיים בכל בחירה שיעשה. דווקא מתוך הבנה אמפטית הצוות החינוכי יוכל להחזיק בעמדה המנכיחה את חשיבות הקשר ואת עמידותו בפני החלטות כאלה או אחרות של ירין.

הצעה לסימולציה

לאחר הדיון והרפלקציה, ניתן לערוך סימולציה לשיחה בין ירין למחנכת הכיתה, תוך התייחסות לעקרונות מודעי-עוני לניהול שיחה אישית מוכוונת עתיד. בסימולציה ננסה להדגיש עמדה דיאלוגית, הכרה בהתנגדות וסיוע בזיהוי ויצירה של הזדמנויות עתידיות אפשריות.

חומרים להעמקה והעשרה

- ☐ [פורטל עובדי הוראה: "שיחה אישית"](#)
- ☐ [הגיע זמן חינוך: "מדריך לשיחה אישית עם תלמיד"](#)
- ☐ [מכון שאיפה: "שיחות אישיות עם תלמידים"](#)
- ☐ [אתר לב לדעת: "שיחה אישית אפקטיבית בין מורה לתלמיד"](#)
- ☐ [אתר בין הצלולים: "תקשורת עם התלמיד"](#)
- ☐ [קדמה: "שיחות אישיות עם תלמידים.ות"](#)
- ☐ [מאגר פרקטיקות חינוך כיתה, קרן משפחת ליאון – שיחות אישיות: "שיחות אישיות"](#)

ביקור בית – פרקטיקה למחנכת



תיאור הפרקטיקה

"... היינו בביקור בית אצל תלמיד אני והיועצת. זה ילד אחרון מבין שמונה אחים, ההורים כבר מאוד, מאוד זקנים, כבר לא מתפקדים, ממש בקושי. יש שם עוני מאוד, מאוד קשה. האימא הייתה חולה כבר בסרטן כמה פעמים, המצב לא קל. אחרי שיצאנו מהבית אני אומרת ליועצת: 'אני הולכת להסתגר'. היא שואלת אותי: 'מה זאת אומרת?' אחרי שיש לי חוויות כאלה קשות אני הולכת הביתה וסוגרת את הכול, הכול. כשאני לא מצליחה להכיל סיטואציה אני מתחמקת עד למוחרת בבוקר. אני צריכה שנייה לסגור את העולם. את רואה הורים שכבר מיואשים. הם מלאי התמודדויות. הם גרים שם באיזו שכונה קשה, והכול שם בלגן. מה אני מצפה מהילד? מה אני רוצה מהילד עכשיו?"

ציטוט של מחנכת כיתה

טיב היחסים בין מחנכת הכיתה וצוותי החינוך ובין הורי התלמידים הוא בעל השפעה רבה על התפתחותם התקינה של התלמידים, על תהליכי הלמידה שלהם ועל סיכוייהם להגיע להישגים. הספרות מדגישה כי חשיבותם של יחסים אלו אף גדלה כאשר מדובר בתלמידים המתמודדים עם עוני והדרה חברתית.⁷¹

עוני והדרה חברתית מייצרים אתגרים הן בחייהם של התלמידים והוריהם והן בעבודתו של הצוות החינוכי. הורות בעוני והדרה כרוכה בהתמודדויות יומיומיות הן ברמה היומיומית הקונקרטית והן בחוויה הרגשית של ההורים. היא מתקיימת בתוך מתח מתמיד בין הניסיון להיענות לצורכי הילדים, לבין התמודדות עם תעסוקה לא מוגנת וארוכת שעות, עם מחסור במשאבים חומריים ובהזדמנויות חברתיות ומגורים בסביבת חיים מסכנת. ברמה הרגשית, הורות בעוני כרוכה פעמים רבות בתחושות של בושה, אשמה ותסכול נוכח הפער בין מה שההורים היו רוצים לספק לילדיהם לבין מה שמתאפשר להם להעניק.

תחושות אלו יכולות להתעצם גם על רקע היעדר חוויות של ערך והכרה מצד הסביבה במאמצים הרבים שההורים עושים כדי לממש את הורותם בצורה הטובה ביותר. על רקע התמודדויות אלו הורים החיים בעוני והדרה תלויים באנשי מקצוע – אנשי חינוך, רווחה ובריאות – לצורך סיוע בטיפול בילדיהם. תלות זו לעיתים חושפת את ההורים למשוב שלילי, ביקורת ושיפוטיות מצד המערכות המוסדיות, וכן מאנשים בסביבתם במשפחה ובקהילה.

"לעשות ביקורי בית, קודם כול זה כבר משימה קצת מעיקה. היא מעיקה גם כי, אוקיי, אז הזמן שלך עכשיו אחר הצהריים, אבל זה גם הלא תמיד נעים להיות בבית של מישהו אחר, והביתם הם לא תמיד משהו שנעים לך להיות בו. אבל זה נותן לך תחושה שאתה איתו קצת, איך שאמרנו, באיכסה? לא תמיד זה נעים שמה להתמודד..."

ציטוט של מחנכת כיתה

למרות החשיבות הרבה שיש לשותפות של אנשי חינוך והורים בתנאים של עוני והדרה ועל אף המדיניות המוצהרת המעודדת עבודה משותפת עם הורים, הספרות העוסקת בקשרים אלו מצומצמת. יתרה מזו, נראה כי קיימים פערים ביכולתם של צוותים חינוכיים ליישם מדיניות של שותפות עם הורים בשל מיעוט הכשרה ומיומנויות המביאות בחשבון את יחסי הכוח המעמדיים, החברתיים והכלכליים שבין צוות בית הספר לבין ההורים.

פרק זה יעסוק בקשר שבין מחנכות כיתה להורים ובאופן ספציפי בפרקטיקה של ביקור בית. הפרק יפתח בנקודת המבט של המחנכות ולאחר מכן של ההורים על המפגש בבית בהקשר של עוני והדרה ויוצגו העקרונות המרכזיים של פרספקטיבה מודעת-עוני הרלוונטיים לביקור הבית.

פרקטיקת ביקור הבית תוצג תוך הבחנה בין שלושה שלבים – לפני ביקור הבית, במהלכו ואחריו. בחלק האחרון יוצגו שני תיאורי מקרה והניתוח שלהם המבוסס על העקרונות של פרקטיקה מודעת-עוני.

מפגש הורים-מחנכות מודע-עוני: נקודת המבט של המחנכות

היחסים בין מורות להורים מקבלים בשנים האחרונות מקום רחב יותר בשיח המקצועי ובמחקר, ומתחדדת ההבנה ביחס למשמעותם והשפעותיהם על העבודה המקצועית ועל רווחתם של המורות והתלמידים.⁷² מחנכות מדווחות על תחושות של שמחה, סיפוק וגאווה כאשר הן חשות תמיכה וכבוד מצד הורים וכן כאשר הן חשות שההורים מכירים בשיקול דעתן המקצועי ובמאמצייהן. לעומת זאת, הן חוות כעס, חוסר אונים ותסכול כאשר הורים מטילים ספק בסמכותן ובשיקול דעתן המקצועי, כאשר הורים אינם משתפים איתן פעולה או כאשר הן חושבות שהורים אינם מטפלים בילדיהם כראוי.

לצד האפשרויות הטמונות בקשר עם הורים החיים בעוני והדרה מחקרים מראים שמורות ומחנכות מסמנות את הקשר עם הורים כאתגר מרכזי בעבודתן. הן מתייחסות לשיח עם הורים כאל פעילות מקצועית מורכבת, אשר שואבת מהן אנרגיות רבות ועלולה לעורר תחושות שליליות. לעיתים הן תופסות את ההורים כגורם מקשה ואף מפריע בתהליכי העבודה עם התלמידים. קשיים אלו מעוררים תסכול רב.⁷³ הקשר בין מחנכות הכיתה ובין הורים במצבי עוני והדרה מייצר אתגרים ייחודיים בפני מחנכות הכיתה. בחינת העמדות של המחנכות ביחס להורי התלמידים חשובה להבנת סוג היחסים שנוקמים או יכולים להירקם בין הצדדים. פעמים רבות מחנכות חשות שהורים אינם תומכים בילדיהם ואינם מעורבים מספיק בפעילות הבית-ספרית. לא פעם ההסבר שהצוות החינוכי נותן למצבים אלו מבוסס על ההנחה שהורים

72 פסט וטובין, 2022.

73 Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008; ראזר ופרידמן, 2020.

החיים בעוני אינם שמים את ילדיהם בראש סדר העדיפויות. הסבר זה נוטה לייחס להורים תכונות וליקויים כגון "הם לא רוצים לעזור לילדיהם" או "הם לא יכולים לעזור לילדיהם כי הם בעצמם דלים כל כך ואין להם מה לתת לילדים". גורסקי⁷⁴ טוען כי תפיסות כאלה מבוססות על אידיאולוגיה של חסר. כלומר על תפיסה שלפיה אנשים המצויים בעוני הם בעלי ליקויים ופגמים מהותיים.

מורות המחזיקות בעמדות כאלה – גם אם לא במודע – נוטות לתפוס את עצמן כמי שמגינות על התלמידים מפני הוריהם המזיקים. תפיסה כזו, גם אם מבוססת על כוונות טובות, מקשה מאוד על המורות לבסס יחסים של קרבה ושותפות עם ההורים. במקרה כזה, ההורים מרגישים שהכוונות הטובות ומאמציהם להיות הורים טובים אינם זוכים להכרה.

תפיסה אחרת המעצבת את עמדת המחנכות מדגישה את התכונות האישיות של התלמידים כבסיס להצלחה. לפי תפיסה זו, תכונות אישיות של התלמידים, כישרון, מוטיבציה ומאמץ, הם המרכיבים המרכזיים ביכולתם להצליח. מורות המחזיקות בעמדה זו, משקיעות מאמצים כדי לקדם תכונות אלו אך לעיתים תוך התעלמות ממשפחות התלמידים, מההקשרים והחסמים שבמבנה החברתי ובמצבי החיים של התלמידים ומשפחותיהם. חוסר הצלחתם של תלמידים בעוני והדרה לעמוד במשימות מקושר להיעדרן של התכונות האישיות הדרושות להצלחה או היעדר מוטיבציה להצליח. גם תפיסה זו מקשה על יכולתן של מחנכות לקיים קשרים פוריים עם ההורים, שכן הם לא נתפסים כדמויות בעלות משקל בעולמם של התלמידים.

שתי התפיסות הללו מייצרות פרקטיקות שבהן מחנכות כיתה מבקשות לפתח אצל התלמידים חוסן ויכולת הסתגלות, ללא התייחסות להקשרי החיים שלהם. תפיסות אלה גם מעודדות פרקטיקות שלפיהן המחנכות אמורות לעורר בהורים מוטיבציה לסייע לילדיהם, 'לשכנע' אותם בדבר חשיבותה של השכלה ולהסביר להם כיצד לסייע לילדיהם בלימודים. שתי התפיסות הללו, המצפות מההורים להשתנות ולהיות הורים 'טובים יותר', ללא קשר לנסיבות חייהם, עשויות להיתפס בקרב ההורים והתלמידים כהתנשאות או פטרונות. תפיסות אלה מייצרות מערכת יחסים של מאבק גלוי או סמוי בין הצוות החינוכי להורים, המקשה על יצירת שיתופי פעולה פוריים.

חשוב לציין כי אנשי חינוך רבים רואים ומכירים במאבק של הורים ובחסמים המבניים העומדים בפניהם. לצד זאת, הם מציינים שעדיין חסרים להם הידע הרלוונטי, הסדירויות והפרקטיקות הביתספריות שיאפשרו להם לפעול באופן המודע להשפעותיהם של ההדרה והעוני. פרקטיקות אלה יוכלו לתרום ליצירת קשרים של אמון ושותפות.⁷⁵

מפגש הורים – מחנכות מודע־עוני: נקודת המבט של הורים

הספרות מצביעה על קשר חיובי שנמצא בין מידת מעורבותם של הורים בבית הספר ובין רמות התפקוד הרגשי והחברתי והצלחתם הלימודית של ילדיהם. עוד נמצאה מעורבות מצומצמת יחסית של הורים ממעמדות חברתיים־כלכליים נמוכים, מיעוטים ומשפחות חד־הוריות בחיי בית הספר. הבנות אלו חשובות לאנשי החינוך המבקשים לצמצם את פערי הלמידה של תלמידים במצבי עוני והדרה ולמערכות היחסים שהם מייצרים עם הוריהם.⁷⁶

74 Gorski, 2016

75 ראזר ופרידמן, 2020; גור זיו, זלמנסון לוי, 2005; Gorski, 2016

76 Cooper, 2010; Fernandez, 2006; Zhang, 2003; Wilder, 2014; שכתמן ובושריאן, 2015.

היחסים בין צוותי בית הספר ובין הורים לתלמידים מרקע של עוני והדרה חברתית מוצגים בספרות כמאופיינים לא פעם בקונפליקטים ומתחים.⁷⁷ עם זאת, המחקר מראה שהורים לילדים בעוני והדרה מחזיקים בעמדות חיוביות ביחס למערכת החינוך, מעוניינים בתמיכתה ורואים בבית הספר גורם פוטנציאלי מרכזי בקידום ילדיהם.⁷⁸

הפער בין התקווה והציפיות ליחסים של שותפות ובין המתח המאפיין בפועל את היחסים קשור בין היתר למאפיינים הייחודיים של מפגש ההורים עם מחנכות כיתה. מפגש זה מתקיים פעמים רבות על רקע של בעיה הקשורה בתלמיד – בעיה לימודית, התנהגותית או שילוב של השתיים. ממילא מפגש כזה מעורר חששות גדולים אצל הורים לגבי ילדיהם וכן פגיעות גדולה ביחס לעצמם ולאופן שבו הם נתפסים כהורים וכבני אדם. הורים שואפים שילדיהם יצליחו, והם חוששים כי במפגש עם המחנכת הם עתידים לשמוע ממנה כי ילדיהם נכשלים. העוני וההדרה מעצימים תחושות אלו. הכישלון של הילדים נתפס לעיתים גם ככישלון של ההורים לספק לילדיהם את התנאים הדרושים להם כדי להצליח. זאת ועוד, תחושת הכישלון של ההורים יכולה לחבור לתחושות כישלון שלהם מילדותם ולחוויות קשות שהם חוו כתלמידים בבית הספר. במצב כזה מחנכת הכיתה עלולה להיתפס כאיום והמפגש איתה יהיה כרוך במתח רב.

כדרך להתמודד עם תחושות אלה, הורים עשויים לנסות להימנע ממפגש עם המחנכת, כלומר לא להגיע כשהם מוזמנים או לדחות בקשות למפגש בבית. לחלופין, הורים יכולים להיאבק בבית הספר כדי לזכות בהכרה ותיקון עבורם ועבור ילדיהם. שתי דרכי ההתמודדות הללו תורמות להיווצרותה של מערכת יחסים קונפליקטואלית. ללא הבנת ההקשר הרחב של יחסי בית ספר-הורים, מחנכות עלולות לפרש התנהגויות אלה כחוסר אחריות או חוסר אכפתיות מצד ההורים, ואף כניסיון לחבל במאמצי הצוות לקידומו של התלמיד. פרשנות כזו עלולה להביא לנתק בין ההורים ובין בית הספר.⁷⁹

ראזר ופרידמן (2020) מציינים שהורים הנאבקים עם מציאות חיים קשה נעים פעמים רבות בין שני קצוות: מצד אחד הם מודעים לקשיים של ילדם והם יכולים לחוש חסרי אונים למולם; מצד שני הם רוצים בכל מאודם להגן על ילדם מפני עונש ופגיעה נוספת. אם אין הם בטוחים שהמורות מבינות את מורכבותו של המצב שלהם – את רצונם להגן על ילדם ואת תחושות הבושה, הכישלון והאשמה – הם מגיעים למפגש עם המחנכת בעמדה מתגוננת או אף תוקפנית. הם עלולים לחשוש שהמחנכת תאשים את ילדם, תזלזל בו או בהם או תבטא אדישות כלפיו. כך ההורים וגם מחנכת הכיתה יכולים לחוש תסכול, כעס, כאב ואשמה. פעמים רבות במצבי קונפליקט שני הצדדים נוטים שלא לבטא רגשות אלה באופן גלוי או לשתף ולחלוק אלו עם אלו דאגות ותקוות משותפות ביחס לתלמיד ולכן לא מתאפשר תהליך של בירור ועיבוד.

ביקורי בית: גישה מודעת-עוני

ביקורי בית הם חלק מהיחסים בין בית הספר ומחנכת הכיתה לבין ההורים והקהילה. הם מאפשרים לכונן יחסים בין-אישיים ושותפות עם המשפחה, ואף עם הקהילה. זאת ועוד, הם יכולים לשפר את הקשר האישי עם התלמיד, להעלות את שיעור הנוכחות בבית הספר והם אף עשויים לקדם הישגים לימודיים.⁸⁰ ביקור בית הוא פרקטיקה המאפשרת לייצר קשר המבטא כבוד ואמון, תקשורת ישירה ויחסי כוח שוויוניים

Rapp & Duncan, 2012 77

Gazely, 2012; ראזר ופרידמן, 2020. 78

גור זיו וזלמנסון לוי, 2005; הריס, 1980. 79

McKnight et al., 2022. 80

יותר.⁸¹ והיא אף מאפשרת בנייה של היכרות קהילתית. לשני השותפים המרכזיים בביקור – מחנכת הכיתה וההורים – ביקור הבית הוא מרכיב אחד בחיזוק הקשר עם התלמיד. מרכיבים משלימים נוספים למהלך זה יכולים להיות שיחות אישיות בבית הספר, חוויות הצלחה ויידוע ההורים עליהן, היכרות תרבותית עם הקהילה ואף השתתפות של המחנכת באירועים קהילתיים. ההכרה בביקור הבית כמרכיב משלים בקשר, תוביל לקשר מתמשך ותחושת שותפות אשר יסייעו להשיג את המטרות הרגשיות, החברתיות והלימודיות של התלמיד ויעמידו בסיס להתמודדות עם כל אירוע מורכב גם בעתיד.

חוזר מנכ"ל תשס"א/א(1) מאפשר למחנכת לקיים ביקור בבית התלמיד לצורך שתי מטרות: ביקור חולים של תלמיד הנעדר מפאת מחלה או פציעה; והיכרות עם התלמיד בסביבת המגורים, הבית וחיך המשפחה. עם זאת, אילוצים שונים מביאים לכך שפעמים רבות מחנכות מבקרות בבתי תלמידים בעיקר בתגובה לבעיה, לאור קשיים בתקשורת שוטפת עם ההורים. דוגמאות לכך הן כשההורים אינם מגיעים לימי הורים, שאינם משתתפים באירועים בית-ספריים או שאינם משלמים את התשלומים הנדרשים. ביקור הבית יכול להתקיים גם עקב רצון של המחנכת להתריע ולפתור קושי בתפקוד הלימודי או ההתנהגותי של התלמיד, שלא ניתן היה לטפל בו במרחב הבית-ספרי.

בכל המקרים הללו ביקור הבית הופך לטעון רגשית עבור כל המשתתפים. במצב של עוני והדרה נוספים גם קשיים ספציפיים הקשורים בפער בין נסיבות החיים של התלמידים לאלו של הצוות החינוכי. השוני במעמד החברתי ובחוויות החיים בין אנשי הצוות ובין המשפחות עלול להוביל למפגש המושפע מיחסי כוח הקשורים למעמד, להטיות ודעות קדומות, לבעלות על הידע וציפיות מוטות לגבי ילדים החיים בעוני.⁸² כך עבור המחנכת ביקור הבית יכול להיות סיטואציה הכרוכה במתח, מבוכה ודילמות רבות. ביקורי בית בקרב אוכלוסיות המתמודדות עם מצבי חיים קשים של עוני והדרה, מאתגרים את תחושת הביטחון והשליטה של המחנכת במרחב. היא יכולה לחוש חוסר ביטחון בכניסה לדירה כאשר חדר המדרגות חשוך או כשההורים מתייחסים אליה כאל נציגת הממסד ומפנים אליה את הכעס והאכזבה ממנו. רגשות קשים אחרים יכולים להתעורר נוכח תנאי החיים הקשים שהתלמיד חי בהם. חוויות אלה נחרטות בזיכרון ומלוות את המחנכת זמן רב.

גם ההורים יכולים לתפוס את ביקור המחנכת כבעל אופי 'פיקוחי' ומקור למתח ומבוכה. יש תלמידים למשפחות החיות בעוני העלולים להתבייש במצבם ולנסות להימנע מביקור ביתי ולדחות את המפגש ויש שיראו בכך הזדמנות להכרה בנסיבות חייהם ובהתמודדותם עימן. לעיתים שתי התחושות יכולות להתקיים זו לצד זו. בכל המקרים היעדר היכרות של המחנכת עם ההתמודדויות של התלמידים במרחבי חייהם מצמצם את יכולתן להבין את צורכי התלמידים ולייצר שותפות עם ההורים בקידום ילדיהם בהיבטים הלימודיים, הרגשיים והחברתיים. היכרות עם האתגרים והמורכבות של חיי המשפחות בעזרת העקרונות של גישה מודעת-עוני יכולה לקדם את היחסים ולכונן שותפות לטובת התלמידים.

.Park, 2024 81

.Park, 2024 82

"אני חושב שביקור בית מעצים את הקשר. בסוף זה רק מחבר את התלמיד אליי יותר כי אני רואה קצת יותר, מצליח להבין אותו קצת יותר מהמקום הזה שהוא בא ממנו. היו לי תלמידים שזה הסתיים בזה שהם לא פותחים את הדלת, הם לא מוכנים שתגיע בכלל למצב הזה שאתה נכנס אליהם הביתה, כי הם מתביישים באיך נראה הבית".

ציטוט של מחנך כיתה

עקרונות של גישה מודעת-עיוני ומשמעם בביקורי בית

בחלק זה נמחיש כמה עקרונות של מודעות לעיוני שתוארו בפרק הראשון כדי לחשוב על היחסים עם ההורים ועל ביקור הבית.

1. הבנת העיוני כתוצר של אישוויון והבניות חברתיות ולא כתוצר של תכונות אישיות

הנחת היסוד ביחס לעיוני היא שהוא תוצר של מבנים חברתיים לא צודקים ולא שוויוניים ואינו תוצר של ליקויים פסיכולוגיים או התנהגות בעייתית של האנשים החיים בעיוני. לפי עיקרון זה חשוב שמחנכות כיתה יראו בהורים שותפים ראשונים במעלה במאמץ לקידום התלמידים.

כאשר תלמיד מתקשה בבית הספר יש נטייה לראות בהורים אחראים לקשיים אלו ולהתמודדות איתם. ואולם על המחנכת לפעול מתוך ההנחה כי הורים תמיד רוצים את טובת ילדם ולהכיר בהשפעות של מצבי אישוויון ואיצדק חברתי. עליה לזהות מה מונע מהם להיות מעורבים בחיי בית הספר בדרכים המקובלות. בביקור הבית הורים יכולים להציג את ההורות שלהם ואת מעורבותם והאכפתיות שלהם בדרכים פחות פורמליות. כך, ביקור הבית יכול לבסס תקשורת המושתתת על כבוד הדדי ותקווה משותפת להצלחה אקדמית וחברתית.⁸³ מורות מתארות כי לעיתים בעקבות ביקורי בית חל שינוי ניכר לטובה ביחס התלמידים או הוריהם לנעשה בכיתה מעצם תחושת האכפתיות, השותפות במטרות וההכרה במעמד ההורים שבאה לידי ביטוי בביקור.⁸⁴

הבנת הקשיים כנובעים מחסמים חברתיים משמעותה שבמקום לייחס להורים החיים בעיוני חוסר עניין בלימודי ילדיהם, המחנכת תבקש להבין את התנהגותם במונחים מבניים. היא תבקש להבין:

□ מהם הגורמים החברתיים המשפיעים על התנהגותם ומעצבים אותה?

□ מהם הקשיים המונעים מהם להיות מעורבים בחיי בית הספר בדרכים המקובלות?

בירור כזה יעשה ברגישות הראויה, שכן לא תמיד ההורים יהיו מעוניינים לחשוף את קשייהם. אולם עצם המודעות של המחנכת לפרשנות שהיא נותנת להתנהגות ההורים וההבנה שיש גורמים מבניים המשפיעים על התנהגותם, היא חשובה ביותר. מטרת הבירור היא הימנעות מודעת מהאשמת ההורים לצד התעקשות על השותפות האפשרית עימם.

83 Amatea et al., 2012

84 Kronholz, 2016

2. עוני כרוך לא רק במחסור כלכלי, אלא גם בהזדמנויות חברתיות (בריאות, חינוך, דיור, תעסוקה ורווחה) וביחס של כבוד וערך בחברה.

עיקרון זה מדגיש את החשיבות של יחס מכבד מצד המחנכת או הצוות החינוכי כלפי ההורים בעת ביקור הבית. על המחנכת לתת להורים תחושה שהם בעלי ערך כהורים וכבני אדם. פערים של השכלה ומעמד חברתי בין המחנכת ובין ההורים עלולים להוות אתגר ביחסים. לעיתים תפגוש המחנכת הורים שאינם דוברי עברית, שאינם משכילים, שאינם מורגלים להביע את דעתם או שהם מרגישים מוחלשים מאוד מבחינה חברתית. לעיתים מנקודת מבט המחנכת היא יודעת כול ובעלת מעמד רם משלהם. דווקא במצבים הללו חשוב מאוד שהמחנכת תייצר אווירה שבה ההורים יחוו בנוח במחיצתה ויוכלו לבטא את דעותיהם ואת הידע שלהם.

חשוב לשים לב שאנשים החיים בעוני חשים לעיתים קרובות שהידע שלהם אינו מוערך על ידי אנשים בעלי מעמד גבוה משלהם, הנוטים להסביר להם מה צריך לעשות. לפעמים הם מקבלים את המצב ועושים את המצופה מהם, ופעמים אחרות הם מגיבים באדישות או מתנגדים באופן אקטיבי. כדי שיראו במחנכת דמות שונה ויוכלו ליצור עימה יחסי שותפות, על המחנכת להכיר בערך דבריהם, גם אם אלה נאמרים בשפה משובשת, בחוסר ביטחון או מבטאים התנגדות.

"הזמנו את האבא לשיחה על הילד, הוא לא לומד, הוא מתפרע. ברגע שהפסיכולוג אמר לו: 'גם אתה צריך עזרה, גם אתה עברת הרבה', הוא פרץ בבכי בלתי נשלט. פשוט ישב מולנו, מבוגר מאיתנו, ובכה. נשבר לי הלב, גם אני התחלתי לבכות. כאב לי בבטן ובלב, נשארתי עם שאלות קיומיות על משמעות חיים וקיום. העוני יכול לשבור, מוציא רוח, משפיל ודורס. המערכת דפוקה, החיים לא עובדים לפי פיירות".

ציטוט של מחנכת כיתה

3. היכרות ויצירת ידע מתוך קרבה

היכרות של אנשי חינוך עם התמודדויותיהם של הורים ותלמידים החיים בעוני ועם החסמים העומדים בפניהם צריכה להתבסס על ידע המתפתח מתוך קרבה, ולשם כך נדרשים יחסים של אמון ושותפות בין המחנכת להורים. תהליכי ההיכרות האלה פותחים צוהר להבנת נקודות המבט של ההורים בהקשר הספציפי שלהם, ומאפשרים למחנכת למצוא היגיון בהתנהגותם, וכן לצמצם את השפעתם של הטייות, שיפוטיות ומרחק רגשי, הנובעים מהבדלי מעמדות חברתיים. שיח המבוסס על קרבה מכיר בהשפעות של המיקום וההקשר החברתי על נקודות המבט ואפשרויות הפעולה. כך השיח הופך שיווני יותר ובמהלכו אפשר להתבונן ולחשוב יחד באופן רחב ומשלים על נקודות המבט השונות; של ההורים והתלמידים ושל המחנכת. חוקרים בתחום החינוך מדגישים כי מורים המודעים לחסמים שעוני מייצר, ומצליחים לראות בהורים שותפים משמעותיים חרף הפערים, מצליחים גם לקיים קשרים משמעותיים עם הורים.⁸⁵

85. Berliner, 2009; Darling-Hammond, 2015; Gorski, 2012

אם מחנכת הכיתה נכונה לוותר למשך הביקור על הסמכות הבית-ספרית וללמוד על נסיבות חייהם של ההורים והתלמיד, היא תוכל ללמוד דברים חדשים עליהם ועל תלמידה. אין הכוונה לכך שהמחנכת תוותר על הידע המקצועי והפדגוגי הרב שלה, אלא שתכיר בכך שלהורים יש ידע ייחודי ובעל ערך על ילדיהם ונסיבות חייהם. ההכרה של המורות בידע האישי והתרבותי של ההורים תתרום לחיזוק הקשר.⁸⁶

4. זיהוי יכולת הפעולה והמאבק (סוכנות והתנגדות) של ההורים וילדיהם בעוני והתייצבות לצידם במאבקם

כדי לפתח יחסים משמעותיים ושותפות עם הורים, על אנשי החינוך לזהות את מאבקם של ההורים בעוני ולהתייצב לצידם במאבק זה. עליהם לנסות להסיר חסמים העומדים בפניהם בקשר עם מערכת החינוך, ולחזק אותם על מאמצייהם גם כאשר אינם מצליחים. כדי לפתח עמדה מודעת-עוני על המחנכת להחזיק בתפיסה שההורים רוצים בטובת ילדם ושהם עושים כל שביכולתם כדי לקדמו, גם כאשר הדבר אינו מביא לתוצאות רצויות או כאשר נדמה לה שהם התייאשו נוכח מצוקתם.

ההתייצבות לצד ההורים היא נדבך חשוב. לאחר שהמחנכת תבין את נקודת המבט של ההורים ואת האופן שבו הם נאבקים במצוקה, היא תוכל לכוון שותפות שתעזור להם לממש את שאיפותיהם ביחס לחינוך ילדם. במסגרת זו אפשר לתכנן את הלימוד לקראת המבחן ואת הסיוע של ההורים בפינוי זמן ללמידה או לעדכן אותם במצב הלימודי של ילדם, אפשר גם בהודעות קוליות במקרה של חוסר ידיעת קרוא וכתוב בשפה העברית. המחנכת יכולה לומר להורים מפורשות: "אני מבינה את החלומות שלך בקשר לילד שלך. אני מבינה כמה היית רוצה שהוא יצליח. אני מבינה גם ממה אתם חוששים. בואו נחשוב איך אני ובית הספר יכולים לסייע לכם להגשים את החלום ולהתגבר על החששות".

"רגע, בוא לא נדבר על הילד בכלל, אלא על הבעיות הבסיסיות שלך. כי בשביל שלילד יהיה יותר בסדר בבית ספר, הוא צריך לישון בלילה. ובשביל שהוא יישן בלילה צריך שיהיה לו בית. אז בוא נראה איך אנחנו עוזרים לך שיהיה לך בית. זה היה הדבר הראשון שעשינו בשיחה. יותר לראות אותו ואת הצורך הבסיסי של בית, זה היה מאוד ברור שהוא מגיע לפה וישן כי הוא לא ישן בלילה.

למה הוא לא ישן בלילה? חם, אין מזגן. אין תנאי בסיס של בן אדם בשביל שהמוח שלו בכלל יוכל לנסות להכניס משהו, לנהל שיח נורמלי. הוא צריך לישון ולאכול. אני חושבת שזה שישבנו שם נתן לו רגע כזה שהוא הרגיש שרואים אותו".

ציטוט של מחנכת כיתה



ביקור בית מודע־עוני: איך עושים את זה?

להלן נפרט את הפרקטיקה של ביקור בית מודע־עוני. נתייחס לשלושה שלבים: שלב התכנון וההכנה לפני ביקור הבית, שלב ביקור הבית עצמו והשלב שלאחר ביקור הבית.

תכנון והכנה לפני ביקור הבית

1. **סדירות בית־ספרית בשילוב התאמה אישית ומשפחתית:** רצוי שהביקור בבית המשפחה יתקיים קרוב ככל האפשר לתחילת השנה, ייכתב בלוח השנה הבית־ספרי ויהיה חלק מסדירות העבודה והפעולות הנהוגות. ביקור שנערך בתחילת השנה כחלק ממערך העבודה של מחנכת הכיתה מאפשר לייצר תהליכי עבודה ארוכי טווח שיתבססו על היכרות עם המשפחה. ביקורים כאלה עשויים להשפיע על עמדותיה של מחנכת הכיתה כלפי החיים בעוני כך שתראה ותעריך את הכוחות של המשפחה. עמדות אלו יכולות להשפיע על הציפיות שלה מהתלמיד והאמונה בכוחו להצליח. ביקורי המשך יתקיימו אם יהיה צורך להעמיק את ההיכרות או ביחס לבעיה שתיווצר. זמן הביקור ייקבע בתיאום עם המשפחה תוך התחשבות באילוציה (הורים שעובדים שעות ארוכות, הימצאות ממושכת מחוץ לבית ועוד). מומלץ כי בית הספר יכיר בביקורי הבית כחלק מתפקידה ומשעות עבודתה של המורה ויכלול זאת בהגדרת התפקיד שלה. יצירת סדירות בית ספרית כזו מחייבת יצירתיות וגמישות של מערכת השעות כמו המרת שעות פרטניות לביקורי בית. התגייסות מערכתית זאת, הכרחית כדי שהמחנכות יוכלו לבצע את המשימה באופן קבוע כתנאי ליצירת שותפות.

2. **עבודה רפלקטיבית ופיתוח תודעה ביקורתית (בירור עמדות אישיות):** במחקרים נמצא כי עצם ההתבוננות הביקורתית של המחנכת על העמדות שלה כלפי ההורים לקראת ביקור הבית היא צעד מהותי לפיתוח עמדה מודעת באופן המפחית את ההטיות כלפי ההורים החיים בעוני. חשוב לזכור כי תהליך הלמידה הרפלקטיבי הוא מעגלי וכולל הן את ההכנה למפגש והן את הלמידה שאחריו.⁸⁷ כדי לבחון את העמדות האישיות שלה, המחנכת יכולה להיעזר בכמה שאלות:

- ☐ איך אני מרגישה ביחס לביקור הבית וביחס להורים?
- ☐ האם אני חושבת שיהיה לי קשה ומדוע?
- ☐ מה יכול לעזור לי לחוש קרבה כלפי ההורים או לראות בהם בעלי ידע?
- ☐ כיצד אני יכולה לקדם עמדה של פתיחות בתוכי למציאות החיים שלהם?

מומלץ שהמחנכת תנקוט פעולות מקדימות למפגש אשר ייצרו תחושה של קרבה ואמון, למשל שיחת טלפון חיובית עם ההורים על משהו שקרה בבית ספר, התעניינות בתלמיד והתעניינות בשלום ההורים עצמם. תהליך הבירור העצמי של המחנכת טרם ביקור הבית, יסייע לה לאמץ עמדה מודעת־עוני ולראות בתלמיד ובהוריו שותפים שלה.

אנחנו מאוד שיפוטניים, יש לנו ציפייה מהם. אנחנו מסתכלים אליהם מתוך מבט שאומר שהחיים שלהם עלובים. אנו בטוחים שהם מודעים לזה. התודעה שלנו היא אחרת ותפיסות החיים שלנו שונות. עם השנים אתה מכיר יותר. אני זוכרת שתלמידה אמרה לי, 'אח שלי, החייל, יגיע ויקנה לי סיגריות וישלם לכבלים'. מבחינתה היה ברור שזה הגיוני ובסדר. אני הזדעזעתי. מבחינתי זה לא הגיוני בעליל.

מתוך היכרות אתה מבין את הסטנדרטים שלפיהם הם חיים. יש להם משפחה, ואנחנו צריכים לבוא בצניעות ולהרחיב להם. לא בטוח שהם מכירים דברים שונים. המקום שלנו הוא להציג להם עוד אופציות."

ציטוט של מחנכת כיתה

3. יחסים דיאלוגיים וידע מתוך קרבה – היכרות, יצירת אמון והעמקת השותפות: כאמור הביקור יכול להיות חלק מתהליך היכרות מתוכנן או בהמשך לבעיה שצצה כמו ביקור סדיר או בעיות משמעת. ביקור היכרות מתוכנן מבוסס על ההנחה שיחסים דיאלוגיים והיכרות אישית בין מחנכת הכיתה למשפחה החיה בעוני מייצרים שיתוף פעולה הכרחי לבניית קשר משמעותי לטובת התלמיד. הקשר המשמעותי שייבנה יאפשר התמודדות לאורך שנת הלימודים עם אתגרים ייחודיים כמו מצבים כלכליים קיצוניים המשפיעים על הלמידה או השתתפות באירועים בבית הספר הכרוכה במשאבים ביתיים שונים. ביקור היכרות כזה מייצר גם בסיס טוב של שותפות ואמון להתמודדות עם בעיית משמעת או נוכחות בהמשך השנה מנקודת המבט של טובת התלמיד.

ביקור בית של מחנכת הכיתה בעקבות בעיה שנוצרה יחייב הכרה של המחנכת בחשיבות יצירת האמון ותחושת שותפות במהלך הביקור עצמו. חשוב שההורים ירגישו שגם במקרה של בעיה של התלמיד, המחנכת רואה את תקוותם שילדם יגיע להישגים ויממש את הפוטנציאל שלו.

"תמיד יהיו ימים גרועים, אבל 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'. לא. אם פתאום היה עכשיו איזה יום שיא מטריף, היה מבחן, אז אני מתקשרת בשביל זה. אני כותבת בשביל זה. תעודדי אותו, כל הזמן לנסות להחיות את המשולש הזה, עם ההורה, וגם לתווך לילד. כי הרבה פעמים קל לילד להפריד, הוא יעדיף להפריד. 'אל תערבי את אימא', 'אימא, אל תערבי את המורה', אז ה'אנחנו' הזה מאוד משרת את המשולש הזה."

ציטוט של מחנכת כיתה

4. **חשיבה מקדימה והפעלת שיקול דעת בתכנון המפגש:** שלב התכנון של ביקור הבית חשוב ונועד לבחון את האופנים המותאמים למהלך זה בהתבסס על הידע המוקדם והניסיון של המחנכת. התכנון כולל חשיבה על כמה סוגיות:

- **תיאום הביקור:** תיאום הביקור הוא חלק מתהליך בניית הקרבה, האמון ויחסי הכבוד ההדדי עם ההורים. התיאום הוא שלב חשוב שבו מחנכת הכיתה יכולה לחשוב עם מי מבני המשפחה יתואם הביקור? כיצד ייעשה התיאום כך שיעביר תחושה של אמון? האם ניתן לקיים מפגש כזה רק עם בני המשפחה שנענה ומוכן לארח?
- **שימוש במידע מוקדם:** יש לנסות לאסוף מידע רלוונטי בבית הספר ולהתלבט באיזה מידה כדאי להשתמש בו ואם נכון להגיע למפגש באופן פתוח ללא מידע מוקדם כלל. לכל אחת מההחלטות יש יתרונות ומגבלות. שימוש במידע הקיים בבית הספר עלול לייצר הטיית וציפיות מוקדמות שיפגעו ביחסי האמון, אך גם יכול למנוע אינעימות ממצבים מביכים.
- **עבודה בצוות:** במהלך הפגישה יכולות להתעורר בקרב מחנכת הכיתה חוויות ותחושות של זרות כלפי ההורים והמרחב הביתי, חוסר ביטחון, דחייה, רתיעה וייאוש. עריכת הביקור בזוג מאפשרת חשיבה משותפת לפני המפגש, תמיכה הדדית ותחושת ביטחון במהלכו. על כן מרכיב חשוב נוסף בהכנה הוא ההחלטה עם מי מצוות בית הספר אפשר להגיע לביקור באופן שיקדם וירחיב את השותפות. החלטה זו משפיעה לא רק על הביקור עצמו אלא על המהלך כולו. ניתן לשתף בביקור את יועצת בית הספר, מורה מקבילה, מורה מקצועית, רכזת שכבה או מורה אחרת שיש לה קשר עם התלמיד.

ניהול בעת ביקור הבית

1. **גמישות ושיקול דעת בבחירת מקום המפגש:** מפגש במרחב מוכר לתלמיד ולבני המשפחה שבו הם מרגישים שייכות, מאפשר לייצר יחסים פחות היררכיים כבסיס ליצירת דיאלוג עצמו. מטרתו המרכזית של מפגש מחוץ לבית הספר היא לצמצם את יחסי הכוחות בין מחנכת הכיתה לבין התלמיד ומשפחתו, להפחית מתחים ולאפשר דיאלוג מתוך קרבה.

ננסה לבדוק עם המשפחה, לפני או במהלך המפגש, מה הוא המקום הרצוי עבורם להיפגש ונאפשר גמישות בעניין זה. המפגש יכול להתקיים בבית המשפחה, אך גם במרחבים אחרים כמו חצר, גינה, מגרש או מרכז מסחרי.

בית הספר הוא מוסד המאופיין בהיררכיה, והיא הבסיס לקיומו ולאופן פעולתו. כיום בתי ספר שונים מאפשרים למידה גם במרחבים מחוץ לבית הספר, אך גם למידה זו שומרת על המבנה ההיררכי של בית הספר. חשוב לזכור כי למרות שינוי המקום, תמיד יישמר המעמד של מחנכת הכיתה כאחראית ומובילה במסגרת היחסים בכלל ובמהלך הביקור בפרט.

2. **מבט השומר על כבוד המשפחה – המרחב הפיזי:** באופן טבעי בעת הביקור, המחנכת נחשפת למראה הבית. לפעמים היא יכולה לראות בבית חפצים בעלי ערך שייראו לה לא מתאימים למשפחה המבקשת סיוע בתשלומים לספרים או לטיול השנתי. פעמים אחרות היא דווקא תיחשף להיעדרם של חפצים בסיסיים, למשל חוסר שולחן אוכל או מיטות. התבוננות במרחב המגורים מעלה את השאלה כיצד עליה 'לראות' את מה שנגלה לעיניה. כלומר, כיצד לפרש את מה שהיא רואה וכיצד להגיב אליו. פעמים רבות ההורים יכולים לחוות את הביקור כאירוע פולשני והם עלולים לחוש פגיעות מוגברת ממבטה של המחנכת, הרואה את ביתם ואת חולשתם. במקרים אחרים, הורים יכולים דווקא לראות בביקור הזדמנות להראות למורה כמה ביתם יפה וכמה הם מסודרים ונקיים. בכל המקרים האלה על

המחנכת לזכור כי מדובר בסיטואציה של פגיעות יתרה עבור ההורים ועליה להקפיד ביתר שאת על יחס של כבוד וזהירות. חשוב לזכור שהמפגש נועד לייצר ולחזק את הברית של המחנכת עם ההורים, כלומר ליצור מפגש אנושי ושיח משמעותי.

כדי לחזק את הברית של המחנכת עם ההורים והתלמיד, וכדי למנוע מהם לחוש בושה או מבוכה, חשוב להסתכל על הדברים הטובים – ולנסות 'לבחור לא להסתכל' על לכלוך או על רהיטים שבורים לדוגמה. מדובר במבט רגיש מאוד ואין הכוונה שהמחנכת לא תהיה מודעת לקיומו של לכלוך או לחוסר בריהוט בסיסי אלא שמודעות זו לא תקבל ביטוי ולא תיחווה מצד המשפחה כמבט שיפוטני. המודעות וההבנה שהגענו למפגש עם המשפחה ולא עם הבית תסייע לנו לשמור על העמדה האנושית.

"אנחנו לא עושים ביקורי בית כמו שהייתי עושה כשהייתי מש"קית ת"ש, שהיינו מבקשים לפתוח את המקרר. אנחנו לא במקום הזה".

ציטוט של מחנכת כיתה

3. שמירה על תפקידי אורח ומארח בהגשת כיבוד: הכיבוד בביקור הבית הוא בדרך כלל ביטוי של כבוד והכרת תודה מצד ההורים על עצם ההגעה של המחנכת לביתם. עבור משפחה החיה בעוני אירוח כזה יכול לאתגר את מצבם הכלכלי עד כדי בחירת מועד הביקור לזמן שבו יש בידם לארח באופן הנתפס בעיניהם כמכבד. עבור מחנכת הכיתה, הכיבוד עלול לעיתים לייצר רתיעה וחוסר רצון לטעום ממנו בגלל מזון לא מוכר או סביבה שנתפסת בעיניה כלא מתאימה לאכילה. במצבים כאלו נוצרת דילמה בין הרצון לכבד וליצור יחסי קרבה לבין התחושות הקשות. מחנכת הכיתה יכולה להפעיל שיקול דעת המביא בחשבון את שני צידי הדילמה, על פני כל הרצף: להתכבד באופן סמלי, לא להתכבד אך לתת הסבר שאינו פוגע בכבודם של המארחים, להתכבד למרות הרתיעה. תמיד מומלץ להתכבד גם אם באופן סמלי.

"לא מזמן היינו אצל תלמיד. בית הרוס. אפילו נגעלתי לשבת על השמיכות או לשתות כוס מים. הכול קטן, ריח לא נעים, שום דבר לא מאפשר אינטימיות, שיח. ואז אתה מבין שהילד חוזר לשם כל יום".

ציטוט של מחנכת כיתה

השיחה בביקור הבית – אמצעי ליצירת קרבה, אמון, דיאלוג ושותפות

השיחה עם התלמיד והוריו עומדת במרכז המפגש הביתי. היא מאפשרת היכרות עמוקה יותר בתנאים שונים מאלו שבבית הספר ויכולה להיות בסיס לדיאלוג מתמשך ויצירת אמון לקראת הצבת מטרות משותפות.

במהלך השיחה המחנכת תנסה להתמודד ולהבנות את היחסים בכמה היבטים:

□ יצירת שיח משותף המבוסס על חלומות ותקוות

נושא שיחה אפשרי הוא החלומות והתקוות של ההורים ומחנכת הכיתה ביחס לתלמיד. משפחות החיות בעוני לעיתים מתאימות את חלומותיהן ותקוותיהן לנסיבות החיים ולתפיסות חברתיות הרואות אותן כחסרות סיכוי להגיע להישגים לימודיים וחברתיים. בשיחה זו המחנכת יכולה לשאול את ההורים והתלמיד מהם החלומות והתקוות שלהם, והיא עצמה תציג את החלומות והתקוות שלה ביחס לתלמיד. חשוב שהציפיות של המחנכת יתבססו על הכרה בכוחותיו של התלמיד. ניתן להרחיב את השיחה ולעסוק גם בדרכים, בדאגות ובאתגרים לקראת מימוש החלומות והתקוות הללו. הדגש הוא ביצירת תחושת ערך ותקווה משותפת באווירה חיובית ונעימה המייצרת קרבה. שיח כזה מעצב יחסי כוח חדשים בין המחנכת להורה, ולדעותיהם של שלושת הצדדים – המחנכת, ההורים והתלמיד – יש משקל דומה בחשיבותו. השיחה יכולה להעמיק גם את ההיכרות של ההורים והתלמיד עם מחנכת הכיתה באמצעות שיתוף בתחביבים אישיים וסיפורי משפחה או דברים מעניינים שמתרחשים בבית הספר בגבולות המתאימים למחנכת הכיתה.

חשוב שמחנכת הכיתה תעודד את ההורים אם הם מבטאים ייאוש. הורים יכולים למשל לבקש, "אל תתקשרי אליי, אני לא יודע מה לעשות איתו". במקרים כאלה יש לטעת בהורים את התחושה שהם בסדר, שמדובר בתקופה קשה שעתידה לחלוף אם יעבדו יחד ויחשבו יחד כיצד לפעול לשיפור המצב.

□ פירוק מצבי מתח וקונפליקט באמצעות דיאלוג, הכרה בידע והתייעצות

חשוב להשתדל להימנע מהאשמות והדגשת הבעיות, שכן זה עלול להעלים את היתרונות החשובים שיש במפגש הביתי. לצד זאת, ביקור בית נעשה לא פעם בעקבות בעיה שנוצרה ודורשת התייחסות. ביקור בית, ודאי כזה הנעשה עקב בעיה, ישמר בדרך כלל את יחסי הכוח הקיימים, אלא אם כן כבר נוצרה היכרות אישית בין המחנכת למשפחה. יחסי כוח אלו מושפעים בדרך כלל מחוויות קודמות של ההורים מול ממסדים שונים כולל בית הספר. פעמים רבות הורים נושאים עימם חוויות אישיות שליליות מהמורים שלהם בתור ילדים. הם עלולים לחוש מואשמים או מבוזשים ולבטא זאת בדרכים שונות, בהן הימנעות או התגוננות ותוקפנות. במקרים כאלה המחנכת יכולה לחפש דרך לשוחח על חוויות אלו ולהכיר בהן.

הדרך לצמצם את יחסי הכוח תגיע מכך שהמחנכת תדגיש את חשיבותם של ההורים בחיי ילדם, ותחתור לקדם את תהליך הלמידה של התלמיד בשותפות עם הוריו. מתוך כך, מטרת הפגישה תוצג כחשיבה משותפת על הבעיה ובקשה מההורים לתרום את הידע הייחודי שלהם, להציע אפשרויות להמשך התהליך וההתמודדות יחד עם מחנכת הכיתה.

שאלות המבקשות להבין את נקודת המבט של ההורים ואת הידע שלהם על אודות הבעיה תורמת לחיזוק התחושה בקרב שההורים שמתייחסים לדבריהם ברצינות. המחנכת תוכל לשוחח עם ההורים על דרכי תגובה ופעולות אפשריות לפתרון הבעיה שנוצרה, וכדי להבין טוב יותר מה עומד בבסיסה. טוב תעשה מחנכת הכיתה אם תקשיב באופן תומך לדברי ההורים ותגלה סקרנות ביחס לחייהם. שיחה כזו תאפשר לכל המשתתפים ליזום ולתרום להתמודדות עם הבעיה. שאלות אפשריות:

- באתי כדי לחשוב יחד איתך מתוך ההיכרות שלך עם הילד שלך מה לדעתך הקושי שלו?
- איך לדעתך כדאי לפעול? מה לדעתך יעזור ומה עבד לך בעבר במקרים דומים? מה אנחנו יכולות לעשות יחד כדי להגיע לשם?

"הדרך שבה אנחנו עובדים בבית הספר, זה שאנחנו לא באים להורים בטענות; 'הילד שלך ככה וככה וככה, תמצא את הדרך לתקן את זה'. לא, אנחנו מרגישים שאנחנו עובדים ביחד איתם, בשיתוף פעולה כדי לחשוב נכון יותר על הילד. אנחנו מבינים שהמון פעמים הדרך לעזור לילד, זה קודם כל לעזור להורים. לא 'בית הספר דורש ותתאימו את עצמכם', אלא, 'מה קורה ואיך אנחנו יכולים לעזור לכם כדי שיהיה יותר טוב, ואם יהיה יותר טוב שם, אז יהיה גם יותר טוב פה'.

בלי ההורים זה לא יעבוד. והגישה מול ההורים חשובה. אם אני אגיד הבן שלך עשה 'כך וכך', הם יעופו עליי בטיל של טנק. אני אומר, ההורים חיים בהישרדות. עכשיו המורה בא ואומר 'כך וכך', תנתק לו את הטלפון בפנים ותגיד שלום. אם יש גשר מחבר בשיח, זה מחבר לתהליך. למשל הגישה מול ההורים, לדבר בגובה העיניים, לא במונחים של טיפול או חינוך, הם לא מכירים את זה."

ציטוט של מחנך כיתה

□ עיצוב גבולות השיחה

חשוב שהמורה תהיה ערה לגבולות החינוכיים והרגשיים של השיחה כך שלא תהיה פוגענית כלפי מי מהמשתתפים או תחרוג למרחבים אינטימיים שאינם מתאימים לשיחה משותפת כזו. שיתוף ההורים במידע רגיש על התלמיד בנוכחות אחיו, למשל, עשוי לפגוע בו. כמו כן שיתוף מצד ההורים במידע אינטימי על היחסים ביניהם עשוי להיות פוגעני כלפי התלמיד.

השיחה יכולה להתקיים עם ההורים והתלמיד יחד, אך לעיתים גם בנוכחות בני משפחה ואנשים נוספים השוהים במקום. חשוב להביא בחשבון את רמת הפרטיות המתאפשרת ולהתאים לכך את תוכן השיחה. במידת הצורך, אפשר לומר להורים: "אתם מעלים דברים שחשוב מאוד שנדבר עליהם, לא על כולם נוכל לדבר עכשיו בהרכב הזה של המשתתפים בשיחה. יכול להיות שעדיף למצוא זמן אחר כדי לדבר על דברים מסוימים שעדיף לדבר עליהם בפרטיות".

בעקבות מפגש הבית

□ **מפגש הבית כחוויה רגשית הדורשת עיבוד ותמיכה:** כל ביקור בית, ובפרט ביקור בית אצל משפחה החיה בעוני, מעמיד בפני מחנכות הכיתה קושי להכיל את מציאות החיים שאלה היא נחשפת, המעוררת בפניה לא פעם רגשות קשים ודילמות מורכבות. לעיבוד רפלקטיבי ושיתוף בעקבות הביקור יש משמעות רגשית חשובה. העבודה הרפלקטיבית חשובה גם לשם למידה לקראת ביקורים נוספים וכבסיס ליצירת חוסן. השיתוף יתקיים בדרך כלל עם מי שהיה שותף לביקור ועם גורמים רלוונטיים נוספים מבית הספר אם יש צורך. בתהליך השיתוף, בוחנים את ההתנהלות לפני הביקור ובמהלכו ואת התחושות שהתעוררו בכל שלב. אפשר לעשות זאת במפגש אחד או יותר ולכן כדאי לזהות מי הם מקורות התמיכה בטווח הקצר, מיד אחרי הביקור, בטווח הארוך ובהמשך התהליך. בבית הספר יכולים להיות מבנים ארגוניים המסייעים בהתמודדות זו כמו מפגש מובנה עם יועצת לאחר הביקור, ישיבת צוות ייעודית שבה משתפים בחוויות, כתיבה ושיתוף באמצעות טקסט ועוד.

"זה לא ביקור בית שהייתי הולכת לבד, אם הייתי יודעת שיהיה כל כך קשה. בסוף, כאילו, יש ביקורי בית שאנחנו אומרים ליועצת לבוא איתנו. אני חושבת שאם היא לא הייתה, איך הייתי ואם הייתי בכלל מוציאה ומדברת על זה כמו שזה היה. היא הייתה שם גם כדי לראות אותי בסיטואציה."

ציטוט של מחנך כיתה

□ **פעולות לשמירת התקווה:** בעקבות ביקור בית אצל משפחה החיה בעוני, עולות לעיתים אצל מחנכת הכיתה תחושות של ייאוש הנובעות מחוסר אונים וכעס, הן על ההורים ובחירותיהם והן על החברה כולה. ההבנה כי החיים בעוני הם תוצר של הבניה חברתית ושאינן הם נובעים ממבנה אישיות או מאחריות אישית לעוני, עשויה להוביל לתחושות של ייאוש ולשאלה עד כמה אני כמחנכת כיתה יכולה להשפיע על המבנים החברתיים האלה.

אל מול תחושות אלו, קיומה של תקווה הכרחי בעבודה החינוכית. התקווה מבוססת על היכולת של מחנכת הכיתה להוביל שינוי חינוכי-חברתי, גם אם בצעדים קטנים, עם התלמיד ומשפחתו. מחנכת הכיתה יכולה לנוע על הרצף שבין ייאוש לתקווה בעזרת אותם צעדים קטנים שהיא מציעה למשפחה. צעדים אלה כוללים משימות ומטרות קטנות המסייעות לבנות תחושה של עשייה והצלחה ומחזקות את האחריות וההובלה שלה. צעדים קטנים כאלו יכולים להיות הובלה להצלחה לימודית תוך פירוק החומר למשימות ורתימת ההורים לתהליך; העצמת התלמיד באמצעות משימה חברתית שיוביל; וכן שיחות אישיות עם ההורים על הצלחות קטנות של ילדם. כל אלו פעולות שלצד החשיבות שלהן עבור התלמיד והמשפחה יבנו את תחושת היכולת של מחנכת הכיתה ויסייעו בידה לנוע לעבר התקווה.

"אין ביקור בית שלא תופס לך את הבטן. הרבה פעמים הם מפעילים אותנו בחיים האישיים שלנו, גם אחרי שנים ולא תמיד אתה מודע לזה. יש בית אחד שאנחנו מבקרות בתכיפות, כי הנער, כאילו, נמצא שם ממש במצוקה, וכאילו כל פעם שאנחנו יוצאות משם, יש מועקה. זה באמת חוסר אונים שקשה להכיל. הבית נורא קטן, ואנחנו... בחגים עוזרים שם באוכל... האקלים בתוך הבית הוא מאוד מאוד קשה, ואתה מרגיש כאילו שם אתה נדבק בפאטליזם לגמרי בתוך הבית הזה. אתה יוצא ואומר 'עולמם כל כך יותר קשה ממה שאני בכלל יודעת'."

ציטוט של מחנכת כיתה

□ **ביקור הבית כמשאב להמשך העמקת הקשר עם התלמיד:** ביקור הבית יכול להיות חלק מרצף ומתהליכי העמקת הקשר הן עם התלמיד והן עם משפחתו. תלמידים שראו את ביקור הבית כביטוי של אכפתיות והושטת יד לעיתים מגייסים כוחות להגיע לבית הספר או להתנהל אחרת בכיתה ובמסגרת הקשר. לצד זה לא פעם ביקור הבית מעלה בקרב התלמידים גם רגשות מורכבים ומעורבים של

חשיפה, פגיעות וחשש מאיך שהם ומשפחתם נתפסים כעת בעיני המחנכת. לכן המחנכת צריכה להתעניין בתחושות תלמידה בעקבות ביקור הבית, תוך הכרה במורכבות שבמפגש זה. עליה להציג לתלמידה את הכוחות ויכולת ההתמודדות שהיא חזתה בהם בביקור הבית. עקרונות לניהול שיחה אישית מעמדה זו ניתן למצוא בפרקטיקה העוסקת בשיחה אישית מודעת־עוני.



דילמות וסיפורי מקרה

את שני התיאורים כתבו מחנכות כיתה במסגרת המחקר והם מובאים כדוגמה למודל של למידה. התיאורים עוסקים במפגש של המחנכות עם משפחות החיות בעוני בעת ביקור בית ובנקודת המבט שלהן. בכל תיאור נציג כמה הצעות להתבוננות ולמידה ובעקבות כך דיון רפלקטיבי. ניתן לבחור לעבוד איתם בסדר שבו הם מופיעים או בסדר אחר. התיאורים יכולים להיות חומר לחשיבה משותפת בצוות רחב או מצומצם, ויכולים לשמש גם כטקסטים ללמידה עצמית.

בין התריסים השבורים

"...עשיתי ביקור בית אצל ילדה חכמה שהתחילה להחסיר. מסתבר שהתחילה לעבוד כדי לסייע לאימא. 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.

האימא התנצלה שלא הספיקה לארגן את הבית. היא הייתה חד-הורית. אחר כך כמעט לקחתי את הילדה לאומנה אצלי בבית. האימא אמרה שהיא עושה הכול כדי להעיר את הילדה לבית הספר. לא רצינו לוותר על הילדה כי היא מאוד חכמה. האימא התלוננה שאין מי שעוזר לה. היה לנו קשה להאמין לה כי שמענו עליה מהעובדת הסוציאלית שליוותה אותה שכבר עזרו לה וניסו לשקם אותה וזה לא צלח. היו בבית עוד שני ילדים קטנים מאב אחר.

כל הזמן היה קשה להאמין לסיפורים של האימא. ידענו שהילדה עייפה כי היא עובדת. הילדה הייתה בשוק כשהגענו אבל תמכנו בה. אמרנו שאנחנו מבינים וקנינו לה בגדי מותגים אבל אימא שלה מכרה את הכול בשביל הכסף."

שאלות לדיון ומבט רפלקטיבי

- ☐ מחנכת הכיתה מתארת שורה של מחשבות ורגשות לפני ביקור הבית, במהלכו ואחריו. נסו לעקוב אחר רצף הרגשות.
- עם אילו מהם אתן יכולות להזדהות? מדוע?

מהן ההתלבטויות של המחנכת שאתן מזהות בטקסט? מה הן מעוררות בכן? כיצד הייתן פותרות אותן לו הייתן בנעליה של מחנכת הכיתה?

האם יש לכן רעיון לדברים נוספים שהמחנכת הייתה יכולה לעשות?

□ מחנכת הכיתה נקטה שורה של פרקטיקות לפני ביקור הבית ובמהלכו. עקבו אחר הפרקטיקות ונסו להתבונן בהן דרך עקרונותיה של ביקור בית – הבנת העוני כתוצר של הבניות חברתיות ואי שוויון ולא כתוצר של תכונות של האנשים המתמודדים עימו; הכרה בכך שעוני כרוך במחסור בכסף, בהזדמנויות חברתיות (בריאות, חינוך, דיור, תעסוקה ורווחה) וביחס של כבוד וערך בחברה; דגש על היכרות ויצירת ידע מתוך קרבה; זיהוי יכולת הפעולה והמאבק (סוכנות והתנגדות) של ההורים וילדיהם בעוני והתייצבות לצידם במאבקם. באיזה אופן עקרונות אלו הם באים לידי ביטוי בפרקטיקות שנקטה מחנכת הכיתה?

□ נסו לדמיין את הסיפור מנקודות המבט של התלמידה והאם. מה לדעתכן כל אחת מהן הרגישה באותה שיחה? כיצד הן היו מספרות על אותה השיחה? האם מחנכת הכיתה הביאה בחשבון את הפרספקטיבה והידע של האם והתלמידה? באיזו מידה המחנכת הביאה בחשבון את מציאות החיים של המשפחה?

ניתוח האירוע בגישה מודעת-עוני

הסיפור מציג התמודדות ודילמות מורכבות של מחנכת שמגיעה לביקור בית במשפחתה של תלמידה. הסיבה לביקור היא בעיית ההיעדרויות של התלמידה מבית הספר. בביקור הבית עצמו המחנכת נחשפת למציאות חיים קשה של בית מוזנח שאינו מותאם פיזית למגורים. האם רומזת שהיא מודעת למצבו של הבית ומציינת שלא הספיקה לסדר לקראת האירוח.

אפשר לראות בבירור בטקסט את החיבור והחיבה של המחנכת לתלמידה, את האמונה שלה ביכולותיה וברצון שלה לסייע לה. כל אלו מעוררים במחנכת רגשות אימהיים ורצון להציל את התלמידה ממצבי חיים מורכבים אלו ואולי אף מהאם עצמה. רגשות אלו הובילו את המחנכת לחשוב על אפשרות, בפנטזיה ואולי אף במציאות, לגדל את הילדה בעצמה, ולהחליף את האם שמתקשה בתפקוד ושהמחנכת לא חשה אמון כלפיה.

ניכר שהמחנכת מגיעה לביקור עם הנחות מוקדמות בעקבות מידע לא מחמיא על האם שקיבלה מהרווחה. הנחות אלו מציגות את האם כמי שלא נענתה למאמצי הסיוע שהוצעו לה ואף ניצלה את הסיוע ועשתה בו שימוש מניפולטיבי לצרכיה האישיים. ניתן לשער כי חוסר האמון באם והרצון לסייע לתלמידה מובילים גם לספק בכוונות ובמאמצים של האם לראות את טובת הילדה ולתמוך בלימודיה. נראה שהמחנכת מטילה ספק בכך שהאם משקיעה מאמצים בניסיונות להעיר את בתה בבוקר. ההתייחסות לכך שהאם מכרה את הבגדים שהצוות החינוכי קנה לתלמידה, מגבירה את חוסר האמון באם. גם היציאה של הנערה לעבודה לצורך פרנסה תוך פגיעה בלימודים מוצגת כפעולה של שיקול דעת מוטעה ואף כזו שמכוונת לקידום טובתה האישית של האם.

התבוננות על הסיפור דרך העיקרון של הבנת העוני כתוצר של הבניות חברתיות, אי־שוויון ומחסור בהזדמנויות חברתיות ולא כתכונות של האנשים המתמודדים עימו מעמידה את העוני, ולא את האם, כאחראי למצב הנתון. עמדה זו מסרבת לראות באם אישה אנוכית, מניפולטיבית או עצלנית, שאינה רוצה בטובת בתה. תחת זאת, היא מבקשת לחשוף כיצד העוני, הצרכים הרבים והמשאבים הדלים, מצמצמים מאוד את האפשרויות ומכאן גם את תהליכי הבחירה של המשפחות; מהלכים כמו מכירה של בגדי

מותגים כדי לענות על צרכים שנתפסים כחשובים יותר, יציאה לעבודה של הנערה כדי להגדיל את הכנסת המשפחה כולה. פעולות אלו, גם אם נתפסות כבעלות השלכות משמעותיות על איכות חייה של הנערה, הן אינן פעולות בלתי הגיוניות בתוך ההקשר והאפשרויות הראליות שהעוני מזמן למשפחה. בחירות אלו, גם אם אינן הבחירות המוצלחות ביותר, מבטאות ניסיון של המשפחה להתמודד עם מצבה, ולכל בחירה יש מחיר לא פשוט. ההחלטה שהתלמידה תצא לעבוד או למכור את בגדי המותגים אולי מסייעת במעט להישרדות הכלכלית היום-יומית של המשפחה, אבל חושפת את האם לפגיעה בערך שלה כאדם אחראי וכאם טובה מצד החברה.

העיקרון של יצירת ידע מתוך קרבה מציע להבין את נקודת המבט – הן של הנערה והן של האם – ואת ההיגיון העומד בבסיס האפשרויות והבחירות כנקודת מוצא חלופית לשיח על תכונות וליקויים. ההתבוננות על הדברים תהיה מתוך תחושת שותפות ואמון בחשיבות ובחוזק של המשפחה ולא רק של התלמידה, גם כאשר זו האחרונה משלמת מחירים. התייחסות זו מבוססת על כך שנערים ונערות זקוקים להכרה שהוריהם הם אנשים בעלי ערך, שרוצים בטובתם ועושים מה שאפשר כדי לשפר את חייהם והם זקוקים שאנו, אנשי המקצוע, נצליח להחזיק עמדה זו יחד איתם. עמדה זו אינה מבטלת את החשיבות של טובת הנערה, אלא מבטאת את הקשרים הסבוכים והחשובים של היחסים וההתמודדויות המשפחתיות במצב הנוכחי של חיים בעוני (התייחסות זו אינה כוללת מקרים יוצאי דופן של פגיעה קשה שלא נידונים כאן).

חשוב להבהיר כי עמדה מודעת-עוני אינה מבקשת להכריע מהי "האמת" הערכית או לסמן את בחירות ההורים כאפשרויות היחידות והנכונות. במקום, היא מכוונת להרחיב את נקודת המבט ולסמן את המורכבות של ההתמודדויות והחסמים שהעוני מייצר כנקודת מבט בעלת משקל. ההנחה היא שאימוץ עמדה זו הוא הבסיס שיאפשר למחנכות להעמיק את החיבור למשפחות ולפעול יחד איתן לקידום ילדיהם.

אימוץ של עמדה ופרקטיקה מודעת-עוני מטרתו גם לזהות את יכולת הפעולה והמאבק של ההורים וילדיהם בעוני ולהתייבץ לצידם במאבקם, ולהכיר ברצון של האם בטובת בתה והצלחתה בלימודים. גישה זאת תכיר ותעריך את הבחירות שהן עושות כמשפחה כדי לשפר את מצבן, באחריות שהנערה לוקחת על עצמה בגיל צעיר כל כך. מתוך עמדה זו ניתן יהיה לסמן ולהכיר בדילמות והבחירות הקשות שעומדות בפניהן ולחשוב כיצד ניתן לעבוד יחד כדי לצמצם את המחירים של כל בחירה. הקישור שנעשה בין ביקור המורה בבית כדי לעודד את התלמידה לבקר בבית ספר עשוי לייצר תחושת מחויבות ומוטיבציה שיובילו לשינוי במעמדה כתלמידה. הדדיות כזו לא יכולה להיות מושגת בבית הספר, שכן הנערה מתקשה להגיע לשם.

הצעה לפעילות בעקבות הסיפור

- אפשר להתייחס למה שקורה אחרי הביקור, תיאור שאינו מופיע בטקסט, מנקודות מבט שונות:
- עם אילו תובנות חזרה המחנכת לבית הספר? האם משהו השתנה בהתייחסות שלה לתלמידה ולמשפחה? מה חשבה האם אחרי הביקור? כיצד הרגישה לדעתכן?
 - לגבי התלמידה עצמה – האם חזרה לבית ספר? כיצד חזרה? איך תיראה שיחה עם התלמידה על ביקור הבית? איך ייראה המצב חודש אחרי?
- דיון באפשרויות האלה יתבסס על הסיפור כפי שהוא מסופר ועל התובנות של מודעות לעוני, ויאפשר להעמיק את הלמידה ממנו.

סיפור על חתיכת עוגה

"...ביקשנו לבקר בבית המשפחה. פניתי אל האם מספר פעמים, אך בכל פעם היא ביקשה: 'עוד מעט, עוד מעט'. בסופו של דבר קבענו ביקור. האימא ידעה שאני מגיעה ואמרה: 'חכייתי לקופון כי רציתי לקנות את העוגה כי ידעתי שאת מגיעה'. כשהלכתי לאחר מכן לקניות קניתי המון ואז הבנתי איך זה הפעיל אותי. הרבה פעמים הם מפעילים אותנו בחיים האישיים שלנו, גם אחרי שנים. ולא תמיד אתה מודע לזה. כאב לי אפילו לקחת את חתיכת העוגה. האימא נורא התרגשה".

שאלות לדיון ומבט רפלקטיבי

בניסיון לתאם את הביקור מראש המורה נתקלת בדחיות חוזרות.

- ☐ מהן המחשבות שעולות אצלכן לגבי הדחייה לפני הביקור? מהן המחשבות שעולות לגבי הדחייה אחרי הביקור?
- ☐ מה חשה המורה כשלקחה מהעוגה? מה היו ההתלבטויות שלה ביחס לכך לדעתכן? מה המשמעות של הפעולה מנקודת מבטה של האם?
- ☐ אחת התגובות של המורה היא לקנות הרבה. מה לדעתכן 'הפעיל' אותה, כדבריה? באיזה אופן פעולה זו השפיעה על התחושות של המורה ברצף של בין קרבה ובין ריחוק מהמשפחה?
- ☐ התלמידה לא מוזכרת בסיפור, אך היא נוכחת בו. מה לדעתכן נקודת מבטה על ביקור הבית?

ניתוח האירוע בגישה מודעת-עוני

הסיפור עוסק בדילמות של מחנכת לפני ביקור הבית אצל משפחה של תלמידה, במהלכו ואחריו. הסיבה לביקור היא העמקת ההיכרות עם המשפחה. לפני ביקור הבית המחנכת נתקלת בדחיות רבות. במהלך הביקור היא נוכחת במצב הקשה ולאחר שהאם מבהירה את הסיבות לדחייה המורה מבינה מדוע הביקור לא התקיים קודם לכן. בעקבות כך המחנכת מתקשה להתכבד. לאחר ביקור הבית היא מתמודדת עם ההשפעות של מציאות החיים המורכבת שאליה נחשפה בביקור על התגובות שלה.

☐ לפני ביקור הבית

המחנכת פונה לאם בבקשה לתאם את הביקור ונתקלת בדחיות חוזרות ונשנות. בגישה שאינה מודעת-עוני המחנכת יכולה להסיק כי האם אינה מעוניינת בקשר עם בית הספר ועם המחנכת עצמה ושאינה מתעניינת מספיק במצב של הבת שלה. עמדה כזו יכולה להוביל את המחנכת להרים ידיים ולהפסיק

'לחזר' אחרי האם. כאשר אין בידינו את כל התמונה או כשנסיבות החיים שונות מאלה המוכרות לנו, אנו עשויים לפרש את המציאות בצורה מוטת.

בסיפור שלנו המחנכת נוקטת עמדה מודעת־עוני כשהיא לא מוותרת על הביקור ומתעקשת לקיימו למרות הדחיות החוזרות. רק בביקור עצמו המחנכת מבינה כי הסיבה לדחייה היא שהאם סירבה להיות במצב שבו אין לה אפשרות לארח ולכבד את המורה. ההתנגדות של האם למצוקתה מתבטאת בכך שהיא רוצה להיות מסוגלת לארח 'כמו כולם'. דווקא דרך ההתנגדות הזו ניתן לזהות ולהתחבר לכוחות של האם ולניסיון שלה לשלוט בחייה, ליכולת שלה להסתדר ולעמוד על שלה במצבים קשים ולניסיון האקטיבי שלא להיכנע למצב העוני. המחנכת, אף שאינה מבינה בשלב זה את פשר הדחיות, לא מוותרת על הביקור ועל ההזדמנות להעמיק את ההיכרות והשותפות. היא משהה את הפרשנות שלה לגבי הדחייה של המפגש, מה שמאפשר לה לפעול על בסיס אמון ושיתוף וממשיכה לנסות ולתאם פגישה. כמו כן היא מתאימה את מועד הביקור לזמן שבוחרת האם. ניכר כי המחנכת מכירה בכוח הפעולה של האם ומכבדת אותה.

□ במהלך ביקור הבית

האם חושפת את נקודת המבט שלה בגלוי ומסבירה מדוע דחתה את הביקור ועד כמה חשוב לה לארח בכבוד. בכך היא מביעה את ההתנגדות שלה לעוני. החשיפה מאפשרת למחנכת להבין במהלך הביקור את החשיבות הסמלית של הגשת העוגה עבור האם. עמדה מודעת־עוני תאפשר למורה להבין את הסיטואציה במונחים של הזדמנות לצמצום יחסי הכוח בינה ובין האם ולהתכבד תוך מודעות להתמודדות עם התחושות הקשות שיש לה ממצב הבית והמחסור. התמודדות שנעה בין הכוונה לא לגזול מהעוגה שהיה קשה להשיג ובין להתכבד ובכך להכיר במאמץ של האם ובכוחות שלה. הורים ותלמידים החיים בעוני לא תמיד יחשפו, מסיבות רבות ומובנות, את הכוונות והמאמצים שלהן. הדבר דורש מהמחנכת לחפש אקטיבית הן את ההתנגדות והן את יכולת הפעולה של המשפחות במאבקן לקידום ילדיהם.

□ אחרי ביקור הבית

המחנכת זוכרת את ביקור הבית כמשמעותי מאוד. היא יצאה ממנו בתחושה קשה והלכה לעשות קניות גדולות במיוחד. היא מבינה לאחר מעשה את האופן שבו התחושות מביקור הבית הפעילו אותה והאופן שבו חוויית הקניות שלה הושפעה מיחסי הכוח הכלכליים בינה לבין המשפחה. דרך הקנייה היא מדגישה לעצמה את תחושת היכולת והמסוגלות הכלכלית שלה ואת המשמעות הרגשית והמנחמת שבקניות. מדבריה של המחנכת עולה הצורך והחשיבות של עיבוד החוויה. תהליך העיבוד יכול את בירור החוויה הרגשית של המחנכת לצד חיזוק יכולתה ליצור מרחב משותף לפעולה עם המשפחה. מרחב שיכיל הן את ההכרה באתגרים ובכאב והן את התקווה והשותפות כדי לקדם את התלמידה. התנהלותה של המחנכת על פי גישה מודעת־עוני בנושא העוגה, יכולה להתפתח לשיחה על התקוות והציפיות לגבי הצלחתה של התלמידה. שיחה לבניית גשר משותף שאינו מתעלם מן האתגרים אלא בונה אזור משותף של חלומות שהמחנכת והאם יוכלו לפעול לכיוונם.

הצעה לפעילות בעקבות הסיפור

הסיפור מדגים התבוננות על ביקורי הבית מנקודת מבט מודעת־עוני. הוא כולל זיהוי היבטים של יכולת פעולה והתנגדות למצבים של עוני ושל סוגי היחסים החברתיים שעוני מייצר. לאחר עיסוק בשאלות וקריאת הניתוח, מוצע לנסות לחשוב על סיפורים נוספים על ביקורי בית שחוו המשתתפים. שיתוף בסיפורים אלה מאפשר מרחב התבוננות על החוויות האישיות. כמו כן הוא מאפשר לדון בסיפורים. ניתן לשאול: כיצד חברי המשפחה מביאים לידי ביטוי את ההתנגדות שלהם למצוקתם? באילו דרכים הם ניסו לשמור על כבודם ותחושת הערך שלהם בסיטואציה? כיצד באו לידי ביטוי יכולות הפעולה שלהם? מאילו סוג של יחסים הם ניסו להימנע או לייצר ומדוע לדעתכן? על בסיס חשיבה זו נסחו את המשמעויות והתרגום האפשרי של הבנות אלו בפרקטיקה של הקשר עם ההורים, התלמידים וביקור הבית.

מקורות

- אבידן, ג', למפרט, ח', וגיש, ע' (2005). הקול השותק: מבט אחר על ילדים בבית-הספר. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- איילון, ח', בלס, נ', ופניגר, י' (2019). אי-שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- 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.
- גור זיו, ח' וזלמנסון לוי, ג' (2005). "יחסי הורים בית ספר מנקודת מבט ביקורתית". *החינוך וסביבו, כח*. המוסד לביטוח לאומי (2023). *דוח ממדי העוני והאי-שוויון בהכנסות - 2022*. המוסד לביטוח לאומי.
- זלמנסון לוי, ג' (2015). *הוראת מתמטיקה כהזדמנות לחינוך לערך השוויון*. האגודה לזכויות האזרח בישראל.
- פניגר, י', ושביט י' (2010). "המחיר הדמוגרפי: שיעורי הילודה והישגים במבחנים בינלאומיים", בתוך: דן בן-דוד (עורך), *דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות* (עמ' 263-272). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- ישראל-אשכול, מ' (תשע"ד). "האם יש סיכוי לשיפור יחסי משפחה מערכת החינוך בגיל ההתבגרות?", בתוך: בושריאן, ע' ורסט, מ' (עורכים). *דיווח מיום עיון ומסדנה בנושא קשרי הורים מורים בעידן משתנה: מודלים של קשרים מועילים ודרכי יצירתם*. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- לוסטיג, ר', ומהכני-בלקין, ט' (2022). מעריכים את ההערכה החלופית ברשת האתגרית ברנקו וייס. בתוך: *לפלט דרך לכל תלמיד: הערכה חלופית ברשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס* (עמ' 20-34). ברנקו וייס.
- למפרט, ח' (2008). *חינוך אמפטי כביקורת 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', ומנדלסון, י' (2006). *לדבר עם מתבגרים בסיכון: התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית*. אשלים: העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם.
- 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: מ' קרומר-נבו, ר', סטריאר, וע' וויס-גל (עורכים), *ביקורתיות בפעולה* (עמ' 33-67). רסלינג.
- פסט, ע', טובין ד' ושכטר-כהן ת' (2023). "את מחנכת הורים, לא ילדים": יחסים בין מחנכות לאימהות בבתי ספר יסודיים: דוח מחקר שהוגש לקרן משפחת ליאון. אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- פניגר, י' (2023). "הקבוצות 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.

- קרומר־נבו, מ' (2022). *תקווה רדיקלית: פרקטיקה מודעת עוני בעבודה סוציאלית*. פרדס.
- קרומר־נבו, מ' (2007). *נשים בעוני: סיפורי חיים*. הקיבוץ המאוחד.
- קרומר־נבו, 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.
- שביט, י' (2017). "מבט נוסף של יציבות א־השיוון בא־השיוון ההשכלתי בישראל". בתוך: ר' ארביב־אלישיב, י' פניגר, וי' שביט (עורכים), *יש סיכוי לשינוי? תאוריה ומחקר עדכני על שיוון הזדמנויות בחינוך* (עמ' 113–132). מכון מופ"ת.
- שור, א', ופריה פ' (1994). *פדגוגיה של שיחורר: דיאלוגים על שינוי בחינוך*. מפרש.
- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים) (2015). *בין הורים למורים בחינוך העל־יסודי*. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- Addi-Raccah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspective. *Urban education*, 43(3), pp. 394–415.
- Amatea, E. S., Cholewa, B., & Mixon, K. A. (2012). "Influencing Preservice Teachers' Attitudes About Working With Low-Income and/or Ethnic Minority Families". *Urban Education*, 47(4), pp. 801–834. <https://doi.org/10.1177/0042085912436846>
- 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.
- Arbur, R. (1977). "The student-teacher conference". *College Composition & Communication*, 28(4), pp. 338–342.
- Bakhtin, M. M. (2010). *Speech genres and other late essays*. University of Texas press.
- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning*. George Lucas Educational Foundation.
- Berkovitz-Romano, A., Lavie-Ajayi, M., & Krumer-Nevo, M. (2023). "Talking about sexual desire: the practice of social workers with young marginalized women". *Women's Studies International Forum*. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2023.102824>
- 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.

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). "Assessment and classroom learning". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 7–74.
- Bloem, J., Flunger, B., Stroet, K., & Hornstra, L. (2023). "Differences in need-supportive teaching toward students from different socioeconomic backgrounds and the role of teachers' attitudes". *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09831-w>
- 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 (Nov), pp. 262–270. doi:10.1016/j.childyouth.2017.09.017.
- 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.
- Darling-Hammond, L. (2015). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equality Will Determine Our Future*. Teachers College Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions". *Child Development*, 82(1), pp. 405–432.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fernandez, O. (2006). "Educating for Difference in a Romany Community in Spain: An Exercise in Integration." *Intercultural Education*, 17(4), pp. 359–390.
- Freire, P. (1996). *"Pedagogy of the oppressed (revised)"*. New York: Continuum.
- 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. C. (2013). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap*. Teachers College Press.
- 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. (2023). Stop punishing poverty in schools. *Educational Leadership*, 80(4), pp. 22–28.
- Gorski, P. C., & Swalwell, K. (2016). "Equity literacy for all". *Educational Leadership*, 74(3), pp. 50–54.

- Gorski, P., & Swalwell, K. (2023). *Fix Injustice, Not Kids and Other Principles for Transformative Equity Leadership*. ASCD.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Howard, T. C., & Milner, H. R. (2014). "Teacher preparation for urban schools". *Handbook of urban education* (pp. 199–216). 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.
- Johnson, E. J. (2014). "From the Classroom to the Living Room: Eroding Academic Inequities through Home Visits". *Journal of School Leadership*, 24(2), pp. 357–385. <https://doi.org/10.1177/105268461402400206>
- Jussim, L. (1986). "Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review". *Psychological review*, 93(4), 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.
- Knoester, M., & Meshulam, A. (2022). Beyond deficit assessment in bilingual primary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1151-1164.
- Krashen, S. (2011). Protecting students against the effects of poverty: Libraries. *New England Reading Association Journal*, 46(2), pp. 17–22.
- Kronholz, J. (2016). "Teacher Home Visits: School-family partnerships foster student success". *Education Next*, 16(3), pp. 16–21.
- Kunnath, J. P., & Suleiman, M. (2018). "Examining the role of poverty in teacher grading decisions". *CLEARvoz Journal*, 4(2), pp. 5–26.
- 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.
- Maybin J. (2016). *Producing Health Policy*. Palgrave.
- McKinney, S. (2014). The relationship of child poverty to school education. *Improving Schools*, 17(3), pp. 203–216.
- McKnight, K., Venkateswaran, N., Laird, J., Dilig, R., Robles, J., & Shalev, T. (2022). "Parent Teacher Home Visits: An Approach to Addressing Biased Mindsets and Practices

- to Support Student Success". *RTI Press*. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2022.op.0077.2209>
- 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. doi:10.1177/0022487101052002005.
- 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.
- Michaels, S., & O'Connor, C. (2015). "Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussion". *Socializing intelligence through talk and dialogue*, pp. 347–362.
- Milner, H. R. (2013). "But what is urban education?" *Urban Education*, 47(3), pp. 556–561.
- Milner, H. R. (2015). *Rac(e)ing to class: Confronting poverty and race in schools and classrooms*. Harvard Education Press.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). "Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms". *Theory into Practice*, 31(2), 132–141.
- 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.
- Noguera, P. A. (2003). *City schools and the American dream: Reclaiming the promise of public education*. Teachers College Press.
- Osher, D., Kelly, D. L., Tolani-Brown, N., Shors, L., and Chen, C-S. (2009). *UNICEF child friendly schools programming: Global evaluation final report*. American Institute for Research.
- Pampel, F. C., P. M. Krueger, and J. T. Denney. (2010). "Socioeconomic Disparities in Health Behaviors." *Annual Review of Sociology*, 36, pp. 349–370.
- Park, S., & Paulick, J. (2024). "An Inquiry into Home Visits as a Practice of Culturally Sustaining Pedagogy in Urban Schools". *Urban Education*, 59(1), pp. 124–154. <https://doi.org/10.1177/0042085921998416>
- Rank, M. R. (2011). "Rethinking American Poverty". *Context*, 10(2), pp. 16–21. doi: 10.1177/1536504211408794.
- Rapp, N., & Duncan, H. (2012). "Multi-Dimensional Parental Involvement in Schools: A Principal's Guide". *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(1), n1.
- Readon, S. F. (2011). "The Widening Academic Achievement Gap between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanations." In *Whither Opportunity? Rising*

- Inequality, Schools, and Children's Life Chances* (pp. 91–116), edited by G. J. Duncan and R. J. Murnane. Russel Sage Foundation.
- Riley, K. (2012). "Walking the leadership tightrope: Building the capacity for resilience in urban schools". *Educational Management Administration & Leadership*, 41(2), pp. 224–240.
- Rothstein, R. (2004). *Class and schools*. Teachers College, Columbia University.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done about It*. Harvard University Press.
- 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. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2277124>
- Segal, A., & Lefstein, A. J. (2016). "Exuberant, voiceless participation: An unintended consequence of dialogic sensibilities?" *L1-Educational Studies in Language and Literature*, pp. 1–19.
- Sperling, M. (1990). "I want to talk to each of you: Collaboration and the teacher-student writing conference". *Research in the Teaching of English*, 24(3), pp. 279–321.
- Steinberg, S., & Krumer-Nevo, M. (2022). Poverty-aware teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), pp. 266–281.
- 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(1), p. 889. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010889>
- 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. doi.org/10.1093/bjsw/bcaa228
- Williams, T., Kirst, M., & Haertel, E. (2005). *Similar Students, Different Results: Why Do Some Schools Do Better? A Large-Scale Survey of California Elementary Schools Serving Low-Income Students. Initial Report of Findings*. EdSource.
- Yang, K. E., & S. H. Ham (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. [doi:10.1016/j.soscij.2017.02.001](https://doi.org/10.1016/j.soscij.2017.02.001).
- 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.

- Zhang, M. 2003. "Links between School Absenteeism and Child Poverty." *Pastoral Care in Education*, 21(1), pp. 10–17.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). "Social and emotional learning". *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, 1(5), pp. 1–13.