

מחנכות כיתה מודעות עוני: מחנכות כיתה כסוכנות לשינוי חברתי*

ד"ר אסף משולם, בית הספר לחינוך, בן-גוריון
פרופ' מיכל קרומר-נבו, המחלקה לעו"ס בן גוריון
ד"ר עינת וגריאטיאס, חוקרת עמיתה, המחלקה לעו"ס בן גוריון
ד"ר גליה זלמנסון לוי, חוקרת עמיתה, בית הספר לחינוך, בן-גוריון
ד"ר לימור לוטן, פוסט דוקטורנטית, המחלקה לעו"ס בן גוריון

תקציר

מאמר זה מתמקד באתגרים הייחודיים של חינוך תלמידים ותלמידות החיים בעוני וביצירת פרקטיקות הוראה מודעות-עוני. המחקר נשען על פרדיגמה ביקורתית הוראה בעוני תופעה מבנית ולא כשל אישי. באמצעות מחקר פעולה איכותני, בו שיתפו פעולה חוקרים מהאקדמיה עם צוותי חינוך מבתי ספר של רשת ברנקווייס, נחשפו ארבע תמות מרכזיות בעבודת המחנכות: הקשר האישי כבסיס לחינוך, פדגוגיה מותאמת-הקשר, בניית שותפויות עם משפחות וקהילות, וחשיבות התמיכה הצוותית כמענה לשחיקה רגשית. הממצאים מראים כי מחנכות בבתי ספר אלו משלבות תיאוריה ביקורתית עם פרקטיקה יישומית. עבודתן מאופיינת ביכולת לראות את התנהגות התלמידים כביטוי אקטיבי למאבק הישרדותי, ולבנות עמדה חינוכית שאינה שיפוטית. המחקר תורם לפיתוח ידע על התנאים הדרושים לקידום פדגוגיה מודעת-עוני ומדגיש את חשיבות שיתוף הפעולה בין אקדמיה לשדה. הוא מציע מסגרת עבודה הוליסטית שאינה מתמקדת רק בצרכים הלימודיים אלא בונה מערכת תומכת עבור התלמידים והצוות כאחד.

מבוא

מאמר זה מסכם שותפות אקדמיה-שדה עם שני בתי ספר אתגריים של רשת ברנקווייס במטרה לעמוד על האתגרים בחינוך ובהוראה של תלמידים ממשפחות החיות בעוני, ולפתח פרקטיקות מודעות-עוני למחנכות כיתה. לצד הדיון על תפקיד מחנכת הכיתה בבתי הספר בישראל (צימרמן, 2008; ראזר ופרידמן, 2020; גוטמן, 2021; בכר, 2022; Sapir & Mizrahi-Shtelman, 2023) ועל חשיבותה בצמצום פערים חברתיים, אנו עדים לגידול מתמשך

* המחקר נעשה בשיתוף קרן ליאון, המרכז לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב ורשת ברנקווייס. המחברים מודים לכל השותפים.

בפערים הכלכליים. מציאות זו מדגישה את הצורך להתאים את מערכות החינוך לצרכיהם של תלמידים החיים בעוני. כמענה לצורך זה התפתחו בשנים האחרונות גישות ייחודיות כגון "אוריינות להוגנות" (Bibby) (equity literacy) (et al., 2017; Gorski, 2013; Gorski & Swalwell, 2023) וכן נשמעים בישראל קולות הקוראים לייצר מערכות חינוך "מודעות-עוני" בהשראת הפרדיגמה של מודעות לעוני (דוח הוועדה לקביעת מדיניות למאבק בעוני, מנדל-לוי, 2021; 2022; Steinberg & Krumer-Nevo, 2022), אשר פותחה במקור בעבודה סוציאלית, ויושמה בעשור האחרון בהיקף ארצי על ידי משרד הרווחה (קרומר-נבו, 2015; 2022; קרומר-נבו ואחרים, 2019). מודל ההכשרה שפותחה במסגרת זו נמצא כגורם התורם לאנשי מקצוע לגבש תפיסות מבניות ביחס לעוני ומודל הפרקטיקה שפותח הביא לשיפור היחסים הטיפוליים ותוצאות הטיפול (Timor-Shlevin et al., 2023; Weiss-Dagan & Krumer-Nevo, 2022). המחקר הנוכחי מתבסס על הידע שנצבר בתחום העבודה הסוציאלית המודעת-עוני כדי לפתח חינוך מודע-עוני. באופן ספציפי, המטרה הייתה להתבסס על העקרונות של מודעות לעוני כדי לפתח פרקטיקות חינוכיות שיתאימו למקצוע החינוך ולתפקידן של מחנכות הכיתה.

מאמר זה מציג את הממצאים העיקריים של המחקר. הוא מתחיל בסקירה של הבסיס התיאורטי וממשיך בתיאור המתודולוגיה ששימשה במחקר. הממצאים האיכותניים נוגעים לארבעה מרכיבים מרכזיים בעבודת המחנכת: היחסים האישיים עם התלמידים, פדגוגיה מודעת-עוני בכיתה, יחסי המחנכת עם ההורים והקהילה, והיבטי עבודת צוות ותמיכה.

למחקר זה תרומה תיאורטית ויישומית כאחד. ברמה התיאורטית, הוא מאתגר את השיח הקיים על תפקיד המחנכת ותורם לפיתוח ידע על התנאים הדרושים כדי שבתי ספר יהיו רלוונטיים לתלמידים החווים עוני והדרה. יישומית, המחקר תורם לפיתוח כלים של פדגוגיה מודעת-עוני, שפורטו גם באוגדן נפרד המיועד למחנכות כיתה ואנשי צוות חינוכי (קרומר-נבו ואחרים, 2025).

סקירת ספרות

למרות הנתונים המדאיגים המצביעים על כך שעוני משפיע על כמחצית מילדי העולם ועל כ-28% מילדי ישראל (המוסד לביטוח לאומי, 2023), שיח ציבורי ומחקרי נוטה להציג עוני בעיקר במונחים כלכליים. בניגוד לכך, המחקר הנוכחי מאמץ את הפרדיגמה של מודעות לעוני, המציעה פרספקטיבה מבנית-ביקורתית ורואה בעוני תופעה חברתית מורכבת, המשלבת חסך כלכלי עם היעדר הזדמנויות חברתיות, הדרה והפרה של זכויות אדם (קרומר-

נבו, 2022; Lister, 2023). במרחב הציבורי, ובמיוחד במערכות ממוסדות כמו חינוך, עוני מתבטא באופן כואב ביחסים בין אנשים החיים בעוני לבין נציגי הממסד. בתוך כך, הפרדיגמה של מודעות לעוני גורסת כי עוני הוא תוצר של מבנים חברתיים בלתי צודקים, ולא של פתולוגיות אישיות וקוראת לאנשי מקצוע להתייצב לצד האנשים החיים בעוני ולהכיר בידע ובמאבק היומיומי שלהם (קרומר־נבו, 2015; 2022).

פרספקטיבה ביקורתית זו מדגישה את ההצטלבות הכואבת בין עוני לבין יחסים בין־אישיים, ובמיוחד בין אנשים החיים בעוני לבין נציגי מוסדות – ביניהן מחנכות כיתה – אשר עשויים לייצג, במודע או לא, את המערכת המדירה. זוהי נקודת מוצא חיונית להבנת הדינמיקה בכיתה: מחנכת אינה פועלת בוואקום, אלא נדרשת לתווך בין מדיניות חינוכית, ערכים מקצועיים ומציאות חברתית רווית פערים, ויחסיה עם התלמידים מעוצבים על ידי המבנה החברתי והפוליטי.

חינוך, מוביליות חברתית ואִישוּוּיוֹן

רכישת השכלה נתפסת כערוץ מרכזי להיחלצות ממעגל העוני וכגורם המרכזי לשיפור המצב החברתי־כלכלי (איילון ואחרים, 2019). על פי תפיסה זו, חינוך טוב הוא "דרך המלך למוביליות חברתית" (שם, עמ' 11), והוא משמש כמקפצה לצעירים מרקע חברתי־כלכלי חלש, ומספק להם ידע פורמלי ומיומנויות חיוניות לתפקוד בשוק העבודה (Yang & Ham, 2017). מחקרים רבים מוכיחים את הקשר הישיר בין השכלה לתעסוקה, רמת חיים ואף מניעת פשיעה, צריכת סמים ותלות בשירותי רווחה (Rumberger, 2011; Cook et al., 2017). יתרה מכך, מיצוי הפוטנציאל החינוכי של תלמידים ממעמד נמוך מצמצם את המחירים החברתיים הניכרים הכרוכים בעוני (Yang & Ham, 2017; Rank, 2011).

לצד תפיסה זו, קיימת גישה ביקורתית הרואה במערכת החינוך דווקא כלי לשעתוק אִישוּוּיוֹן והדרה. גישה זו מצביעה על התהליכים הניאורליברליים המעצבים את בתי הספר במטרה להכשיר תלמידים כ"אזרחים נורמטיביים ויזמיים" הכפופים לצורכי השוק (McLaren & Farahmandpur, 2011). בתהליך זה, המערכת הופכת למפוצלת ומעניקה הזדמנויות שונות לתלמידים ממעמדות שונים, כאשר תלמידים מרקע חברתי־כלכלי מוחלש חשופים למערכת חינוך איכותית פחות, שמנציחה את מצבם. טענות אלו נשענות על ממצאים אמפיריים המלמדים על פער עקבי בהישגים אקדמיים בין תלמידים ממשפחות עניות לבין חבריהם (Pampel et al., 2010; Krashen, 2011; Berliner, 2013; Gorski, 2013). פער זה ניכר כבר בגיל הרך ומתרחב עם העלייה בגיל (פניגר ושביט, 2011; Reardon, 2018).

מחקרים רבים, שאוגדו על ידי רוטשטיין (Rothstein, 2004), חושפים את האופנים המגוונים בהם עוני משפיע על הישגים לימודיים, החל מבעיות בריאות הנובעות מחוסר נגישות לרפואת שיניים או למזון מתאים, ועד השפעתן על נשירה גלויה או סמויה. בישראל בפרט, למרות הגידול הכללי ברמת ההשכלה, חלה עלייה באי-שוויון על רקע אתני-לאומי וכן על רקע חברתי-כלכלי, בין פריפריה למרכז ובין שכונות חלשות לחזקות (בר-חיים ופניגר, 2022; שביט, 2017). אחת הדרכים שבהן המערכת מגבילה את ההזדמנויות היא באמצעות מדיניות ההסללה, קרי חלוקה לקבוצות למידה לפי רמה, אשר במקום לצמצם פערים, היא מעצימה אותם (בר-חיים ופניגר, 2022). מחקרים מצביעים על קשר הדוק בין רקע חברתי-כלכלי של תלמידים לבין מיקומם במסלולי הלימוד, כאשר הסללה זו תורמת באופן משמעותי לשונות בשכרם העתידי. ההסללה מנציחה מצב בו הישגי התלמידים עולים ככל שרמת השכלתם והכנסתם של הוריהם גבוהה יותר.

מאפיינים חברתיים-כלכליים נוספים כמו מקום המגורים, ותוצאות נמוכות יותר של תלמידים מרקע כלכלי נמוך במבחני מיצ"ב (ראמ"ה, 2023), מחזקים את המגמה הזו. זאת ועוד, מחקר מלמד כי תלמידים בקבוצות למידה גבוהות זוכים להוראה איכותית יותר, לאקלים לימוד מיטבי ולציפיות גבוהות מצד המורות, לעומת תלמידים מרקע מוחלש שחווים למידה פחות איכותית ופחות מאתגרת, מה שפוגע במוטיבציה ובדימוי העצמי שלהם (פניגר, 2023). תהליכי ההסללה, יחד עם העלייה הניכרת בהוצאות פרטיות על שיעורים ופעילויות העשרה (הראל בן-שחר, 2017), מנציחים פערים אלו ומעצבים כבר מגיל צעיר את עתידם החברתי של תלמידים החיים בעוני. לכן, למרות תפקידו הפוטנציאלי של בית הספר בצמצום פערים, משפחות וילדים החיים בעוני תופסים אותו לעיתים כמוסד המפר את הבטחתו לשוויון (אבידן ואחרים, 2005; למפרט, 2008).

תפקידה ואתגריה של מחנכת הכיתה

בשנים האחרונות גבר העניין בדמותה של מחנכת הכיתה בישראל (בכר, 2022; צימרמן, 2008; גוטמן, 2021; ראזר ופרידמן, 2020; Sapir & Mizrahi-; Shtelman, 2023). גוטמן (2021) מצביעה על מורכבות התפקיד והשפעתו על היבטים אקדמיים, אישיים וחברתיים בחיי התלמידים. מחנכת הכיתה מהווה גורם מרכזי האחראי על הפן המערכתי, החברתי והרגשי של התלמידים בכיתה, וכסוכנת חיברות מרכזית לנורמות וערכים (Lev et al., 2018), בנוסף לתפקידה כמי שמלמדת תחום דעת. על פי הגדרות משרד החינוך (1975; 1994; 2021), למחנכת הכיתה ריבוי תחומי אחריות כשהעיקריים ביניהם: לימודי, חינוכי, טיפולי ומנהלי. בתחום הלימודי, המחנכות אחראיות על

מעקב אחר התקדמותם של התלמידים, ואילו בתחום החינוכי עליהן לדאוג ללכידות הכיתה ולקדם שיח ערכי. המרכיבים הטיפולי והמנהלי כוללים קיום קשר שוטף עם הורי התלמידים, זיהוי קשיים אישיים והקפדה על סדירויות שגרות ונהלים. המרכיבים החינוכיים-הטיפוליים (care work) העוסקים בקידום רווחתם האישית של התלמידים, מהווים היבט מהותי בעבודת המחנכות (Sapir & Mizrahi-Shtelman, 2023). ספיר ומזרחי-שטלמן (Sapir & Mizrahi-Shtelman, 2023) מצביעות על כך שהתפקיד כולל ייעוץ, תמיכה וקשר שוטף עם הורים, ואופיו משתנה לאורך שנות הלימוד, החל ממענה לצרכים פיזיים בבית הספר היסודי ועד חניכה, הקשבה ומתן תוקף לזהות המתפתחת בתיכון.

שילוב תפקיד החינוך-טיפול הוא קריטי במיוחד עבור תלמידים החיים בעוני ובהדרה. על המחנכות להפעיל מיומנויות ייחודיות כדי להתגבר על חוסר אמון וניכור מצד התלמידים והוריהם, ולעצב יחסים שיאפשרו למידה רלוונטית ומקדמת. עמדותיהן של המחנכות כלפי התלמידים הן בעלות משקל רב בעיצוב חויית הלמידה (Swalwell & Gorski, 2016; Gorski, 2013). כאשר עמדותיהן משקפות את השיח ההגמוני, אשר נוטה לאינדיבידואליזציה של העוני ולהאשמת העניים בעוניים, הן מתקשות ביצירת שיתופי פעולה עם ההורים, ואף עם תלמידיהן (זיו וזלמנסון לוי, 2005). למרות המורכבות והאחריות הרבה המוטלות על כתפי המחנכות, נראה שתפקידה אינו זוכה להערכה ציבורית גבוהה. מחנכות רבות מדווחות על ביקורת ואף על העדר הערכה מצד החברה, המשתקפות בשכר נמוך ובהיעדר תמיכה ארגונית והכשרה מקצועית מתאימה לפן הטיפולי של עבודתן (Sapir & Mizrahi-Shtelman, 2023). תחושות אלה עלולות להוביל לבדידות ולחוסר מסוגלות.

מתוך הבנה שמערכת החינוך היא זירה מתמדת של מאבק על עיצוב זהויות, תודעה וחלוקה חברתית (משולם, 2020; Meshulam & Apple, 2010), מחקר זה יוצא מנקודת הנחה כי מחנכות הכיתה הן סוכנות חינוכיות לאתגור אי-שוויון ולהגדלת ההזדמנויות החברתיות של תלמידים מוחלשים. כדי לסייע להן לממש את הפוטנציאל הזה, אנו מבקשים לפתח פדגוגיה מודעת-עוני שתהיה מותאמת באופן ספציפי למאפיינים של מקצוע החינוך בישראל, מתוך ראייתן כ"אינטלקטואליות משנות מציאות" המשלבות בין תיאורית ביקורתית לעשייה יומיומית.

עוני, הדרה וחינוך כיתה

מודעות לעוני והדרה מציבה בפני מחנכות הכיתה אתגר מורכב. ניתן לזהות שבעה גורמים מרכזיים התורמים למורכבות זו. הראשון הוא השיח הציבורי על עוני, הנוטה למסך את מציאות החיים של אנשים בעוני ולייחס את

מצוקתם לפתולוגיות אישיות או לבחירות שגויות (Gorski, 2016) תפיסה זו עלולה להשפיע על אנשי חינוך, שיפרשו התנהגויות של תלמידים או הורים כנובעות מחסרונות אישיים, במקום להכיר בחסמים שמייצר העוני. פיתוח מודעות לעוני דורש יכולת לרפלקציה עצמית מתמדת כדי לזהות ולעמוד בפני תפיסות מקובלות אלו (Gorski, 2012; Milner 2013). רפלקציה זו חיונית גם כדי להציב ציפיות ראויות לתלמידים. ציפיות נמוכות עלולות להפוך לנבואה המגשימה את עצמה (Jussim & Harber, 2005), ואילו ציפיות גבוהות, המגובות במשאבים ותמיכה, יכולות לשפר את הישגיהם הלימודיים (באב"ד, 2016).

האתגר השני הוא שילוב תפקידי הוראה, חינוך וטיפול. עבודה עם תלמידים החיים בעוני מחייבת את המחנכת לשלב מיומנויות של טיפול ודאגה (care work) עם מיומנויות הוראה וחינוך (Noddings, 2005). מתח זה, בין מצוינות אקדמית לבין עמדה אמפתית, מציב אתגר ממשי, בייחוד נוכח היעדר פיתוח מקצועי ותמיכה ארגונית בתחום זה (Sapir & Mizrahi-Shtelman, 2023). מיומנויות אלה חיוניות לבניית יחסי קרבה ואמון עם התלמידים, אשר נדרשים להתגבר על חוסר אמון במערכת החינוך.

האתגר השלישי הוא היעדר הכשרה מקצועית, סביבה תומכת ומשאבים נאותים. מחנכות לרוב אינן מקבלות הכשרה ייעודית לעבודה עם תלמידים בעוני, ומתמודדות עם מחסור במשאבים כמו חומרי הוראה מתאימים וטכנולוגיה, המקשים על עבודתן (Berliner, 2009; Riley, 2012). מחסור זה מתרחב גם לפעילויות חוץ-לימודיות ושירותי תמיכה, החיוניים לצרכים המגוונים של התלמידים.

האתגר הרביעי הוא היעדר תוכניות לימוד ופדגוגיות מתאימות. מחקרים מראים שמורות ומחנכות נוטות לתת משימות פשוטות יותר לתלמידים מרקע כלכלי נמוך (Anyon, 1995), מה שמוביל ללמידה שגרתית ולא מגוונת (Darling-Hammond, 2015). פערים אלו משתקפים במבחנים בינלאומיים כמו פיז"ה, בהם הפערים בין תלמידים ממעמד נמוך לגבוה מתרחבים (PISA, 2020). כדי שחומר הלימוד יהיה רלוונטי, יש להתאים אותו ואת שיטות ההוראה כך שישקפו את מציאות חייהם של התלמידים ויכללו ידע עולם רחב יותר (Freire & Macedo, 1987). מחנכות נדרשות להתגבר על הפערים בידע העולם של תלמידים בעוני כדי לאפשר להם להצליח בתוכנית הלימודים הקיימת. במקביל, עליהן לשלב ידע המכיר באורחות חייהם של התלמידים, כדי לתרום לתחושת הערך שלהם.

האתגר החמישי הוא תהליכי הערכה המעצימים את ההסללה. מרבית ההערכה מתמקדת בתוצאה סופית, וכישלונות חוזרים עלולים להוביל לתחושת חוסר ערך (למפרט, 2013). הערכה אלטרנטיבית, הוליסטית

ומותאמת אישית, יכולה לקדם תחושת ערך ולהוביל לחוויות הצלחה שמגשרות על פערים (Knoester & Meshulam, 2023). האתגר הוא לייצר הצלחה במבחנים סטנדרטיים, תוך שימוש בכלים אלו, ולבנות תחושת ערך אמיתית בקרב התלמידים.

האתגר השישי הוא תחושת ניכור של התלמידים מהמערכת. תחושות אלו יכולות לנבוע מסיבות מעמדיות או אתניות, ותחושה שבית הספר אינו רלוונטי לעתידם (Willis, 1977/2017) או שהוא מציג את תרבותם באופן שגוי (Ladson-Billings, 1995). נוסף לכך, תלמידים והוריהם עשויים להסתיר את מצוקתם מחשש מתיוג שלילי, ולהתנגד לסיוע. האתגר האחרון הוא הקשר עם ההורים והמשפחה. מחקרים מראים כי קשר טוב בין בית הספר למשפחה משפר הישגים לימודיים (Osher et al., 2009) אך הוא כרוך בקשיים, כמו דימויים שליליים הדדיים (ישראלשוילי, תשע"ד), וחוסר מעורבות של הורים שעלולה להתפרש כחוסר אכפתיות. יחסי קרבה עם משפחות ותפיסה מבוססת נכסים (Yosso, 2005) יכולים לגשר על הפערים, אך הם דורשים זמן, הכרה בידע וחוזקות של המשפחה ותמיכה מבנית מצד בית הספר.

מתודולוגיה

המחקר התבסס על מחקר פעולה משתף (Kemmis & McTaggart, 2005), בו חברו יחד חוקרות וחוקרים מתחום העבודה הסוציאלית ומתחום החינוך עם רשת החינוך ברנקוויליס. באופן ספציפי, המחקר נערך בשני בתי ספר אתגריים של הרשת, שנבחרו בשל הטרוגניות גיאוגרפית (מרכז ודרום הארץ) ומידת הנכונות של הצוותים להשתתף. בתי הספר שהשתתפו במחקר הם מוסדות קטנים הפועלים בפריפריה החברתית והגאוגרפית, עם פחות מ-200 תלמידים וכ-25 חברי צוות בכל אחד. כלל צוותי החינוך, לרבות הנהלה, מחנכות ומורות, השתתפו במחקר. המחקר קיבל אישור אתי מהמנדענית הראשית במשרד החינוך ומוועדת האתיקה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. כל משתתפות המחקר חתמו על אישור הסכמה מדעת להשתתף במחקר. כדי לשמור על אנונימיות המשתתפים, שמותיהם והתפקידים שלהם נשמרו בסודיות, וייצוגם בטקסט נעשה באמצעות כינויים כלליים כגון "מחנכת כיתה" או "חברת צוות".

במסגרת המחקר נאספו נתונים כמותיים ואיכותניים. בשל מגבלות מקום נתמקד במאמר זה בנתונים האיכותניים. הנתונים האיכותניים נאספו באמצעות שלושה כלים: (1) סדנה למידה: לאורך שנת הלימודים תשפ"ג התקיימו בכל בית ספר עשרה מפגשים של כל צוות בית הספר עם צוות המחקר. במסגרת זו התקיימו דיונים שמטרתם הייתה לרכוש כלים תיאורטיים בסיסיים של הפרדיגמה של מודעות לעוני ולפתח הבנה ביקורתית

של עוני ופדגוגיות מודעות-עוני. כל מפגשי הסדנה תועדו ותומללו בכתב. (2) ראיונות עומק: נערכו 16 ראיונות עומק חצי-מובנים עם מחנכות ועם מנהלי בתי הספר. כל ראיון ארך בממוצע כשעה, ומטרתו הייתה לאפשר הבנה של חוויות המחנכות בעבודה עם תלמידים מרקע של עוני והדרה. מדריך הראיון כלל התייחסות למצבם של התלמידים בבית הספר, לחוויית המורות את מצב התלמידים, ולהתמודדותן עם האתגרים החינוכיים הקשורים בעוני. (3) עבודות חקר אישיות: בסיום השנה, הגישו המשתתפות 44 עבודות חקר מקרה שהתבססו על ניסיון המקצועי ועל תובנותיהן מהסדנה.

ניתוח הנתונים האיכותניים – הראיונות ועבודות החקר של המחנכות קודדו לשם ניתוח תמטי אינדוקטיבי שנעשה לאחר היכרות מעמיקה עם הנתונים (Creswell, 2008). קידוד הנתונים נעשה במאמץ משותף של צוות המחקר כך שהתאפשרה יצירה של זוויות מבט שונות לניתוח הנתונים (Saldaña, 2009: 28). תוכנת ATLAS.ti שימשה לארגון הנתונים וחלוקתם לתמות שעסקו בפרקטיקות פדגוגיות, פרקטיקות הנוגעות למפגש מחנכת-תלמיד ופרקטיקות הנוגעות לשיח עם ההורים והקהילה. נתונים אלו הוצלבו עם המסמכים שנאספו מתייעוד הסדנאות ועדויות מפי המורות. במהלך עיבוד הנתונים הזמנו נציגות של המחנכות ($n=5$) להשתתף בניתוח הממצאים לצד החוקרים. בתום עיבוד הנתונים הצגנו לשותפים למחקר את הממצאים במטרה לבחון יחדיו מה ניתן ללמוד מהם וכיצד אפשר לטייב את הפרקטיקות שעלו במחקר.

ממצאים

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

יחסי מחנכת-תלמיד/ה

מניתוח הממצאים עלה כי מערכת היחסים בין המחנכת לתלמיד/ה היא יסוד מרכזי בפדגוגיה מודעת-עוני, אך היא רצופה באתגרים. להלן נציג את האתגרים בפיתוח קשר אישי, ופרקטיקות בהן נקטו מחנכות הכיתה.

אתגרים בפיתוח קשר אישי

המחנכות מתארות מתח מתמיד בין הצורך ליצור קשר של אמון וקרבה לבין חסמים שנוצרו מחוויית החיים בעוני של התלמידים. באופן ספציפי תוארו

שלושה אתגרים מרכזיים: ציפיות, תיוג ותפיסות קודמות של התלמידים, הבנה ופרשנות של המורות את מציאות החיים בעוני ודילמות מקצועיות ורגשיות.

ציפיות, תיוג ותפיסות קודמות של התלמידים: המחנכות מתארות כיצד תלמידים החיים בעוני מגיעים למערכת החינוך כשהם כבר פגועים ומודרים, מה שגורם להם לראות במחנכת חלק מהממסד המנוכר. כפי שתיארה אחת המחנכות:

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

המורות מתמודדות עם חוסר אמון זה ועם הקושי לשכנע את התלמידים כי המפגש הנוכחי יהיה שונה. בנוסף, המחנכות מתארות קושי בקשר הנובע מהפערים החברתיים-כלכליים בין לבין התלמידים. לעיתים התלמידים תופסים את המחנכות כמי ששייכות ל"עולם אחר", כפי שתיארה אחת המורות את תפיסתו של התלמיד: "את בטח שמאלנית, ואת גרה בתל אביב, יש לך אופניים ורודות עם סל. יכול להיות שזה לא רחוק מהמציאות... בסוף מבחינתם אנחנו מעולם שונה."

זיהוי ופרשנות של המורות את מציאות החיים בעוני: הממצאים מראים כי עוני אינו תמיד גלוי לעין, הן מכיוון שיש תלמידים אשר נוקטים בטקטיקות שונות כמו הימנעות מבית הספר או הסתרת מצבם הכלכלי באמצעות לבוש מותגים המסתירים זאת, והן מכיוון שהמחנכות לא יודעות לזהות ביטויים של עוני, שאינם בוטים או ישירים (כמו רעב או עייפות).

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

דילמות מקצועיות ורגשיות: התמודדות עם עוני יוצרת דילמות רבות ומתח רגשי בקרב המחנכות. הן מוצאות את עצמן מתמודדות עם שאלות כמו: האם לוותר לתלמידים? כמה לסייע? ומהם גבולות התפקיד שלהן? הדילמות עוסקות במתח בין טיפול וחינוך ובהצבת גבולות, כפי שתיארה אחת המחנכות:

מצד אחד אתה לא רוצה לוותר להם, כי אם אתה תוותר להם זה יפיל אותם למקום של 'אין לי כסף', 'אני עני'. אבל איפשהו בראש אתה שומר את זה, ואני לוקחת תלושים ומביאה לתלמידה.

בנוסף, עבודתן האינטנסיבית של המחנכות גוררת הצפה רגשית ושחיקה מתמשכת. הקשר האישי והצורך לספק תמיכה מתמדת שוחקים את המחנכות, ואף פוגעים ביחסיהן האישיים. אחת היועצות סיכמה את השחיקה המקצועית:

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

פרקטיקות לקידום קשר אישי

מעבר לאתגרים, הממצאים מצביעים על יוזמות להתמודדות שפותחו על ידי המחנכות לבניית קשר אישי עם התלמידים. פרקטיקות אלו מתמקדות בגישה דיאלוגית וביקורתית המעצימה את יכולת הפעולה של התלמיד.

התעקשות על קשר ופיתוח גישה דיאלוגית-ביקורתית

בניגוד לחוויות העבר של התלמידים, המחנכות מתעקשות על קיומם של יחסי קירבה עם התלמידים, גם לנוכח התנגדותם וחוסר האמון שלהם. הן מבינות כי בניית אמון היא תהליך ארוך הדורש חזרתיות וסבלנות. מחנך אחד תיאר זאת כ"מרתון" של שיחות, והוסיף "זה לפמפם את אותו מסר גם מאתיים פעם עד שזה ייכנס. וזו אחת הפרקטיקות הכי חשובות שלמדתי". ההתעקשות על היחסים באה לידי ביטוי גם באי-ויתור על התלמידים, אפילו במצבי כישלון קשים. אחת המחנכות הדגימה זאת בסיפור על ביקור בביתה של תלמידה שנכשלה בבגרות:

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

מעבר לכך, המחנכות שואפות לקיים יחסים דיאלוגיים ביקורתיים ששופרים את יחסי הכוחות המסורתיים בין מורה לתלמיד, ובכך מאפשרים לקיים שיח על מבנים חברתיים. כפי שתיאר אחד המחנכים,

הדבר הראשון שקורה בבית ספר זה שזה [יחסי הכוחות בין מורים ותלמידים] מתבלבל. פתאום אנחנו מחזיקים משהו שהוא גם ממסדי אבל גם אנטי ממסדי וזה שקוף מול הנערים. ואז מצליח להיות באמת דיאלוג... לכן התודעה הביקורתית חייבת להיות גם אצלנו וגם אצל הנער.

פרקטיקה זו מחייבת רפלקטיביות מתמדת מצד המחנכות, המאפשרת להן להחליף עמדות שיפוטיות בהבנה אמפטית של התנהגויות התלמידים.

ראיית התלמידים כבעלי סוכנות וסיוע ביצירת סיפורי עתיד

המחנכות פועלות במטרה לסייע לתלמידים לראות את עצמם כסוכנים פעילים ולא כקורבנות של נסיבות חייהם. תחת גישה זו, הן מפרשות את התנהגות התלמידים (כמו עבודה, הימנעות או התרסה) כביטוי של התנגדות לעוני, ולא כביטוי של פסיביות או עצלות. כפי שסיכמנו זאת אחד המחנכים "המטרה שנער שמסיים אצלנו בסוף יגיד 'אוקיי, אני לא כישלון, אני לא דפוק. קצת דפקו אותי ועכשיו אני כאילו צריך לבחור מה לעשות עם זה'".

תוך כדי כך, המחנכות שואפות להרחיב את טווח האפשרויות של התלמידים ולסייע להם ליצור "סיפורי עתיד". הדבר מתבטא במאמץ מתמיד לתאר לתלמידים את מצבם כאפשרות אחת מבין מספר אפשרויות, כפי שתיאר זאת אחד מחברי הצוות,

להרים לו את הראש מעל למים כשהוא כרגע טובע בהם. שרק יסתכל, שרק יראה את האפשרויות האחרות שקיימות לו. זה יכול להתחיל מלבחור איזה מקצוע אתה לומד, זה יכול להתחיל מזה שאני משקף לך שכרע בחרת להישאר למטה [בחצר] עם החברים במקום לעלות ללמוד.

במקום לכוון את התלמידים למסלול אחד ויחיד, המחנכות מעודדות אותם לפתח יכולת לראות סיפורי עתיד אפשריים, כדי לאפשר להם לדמיין ערוצי מוביליות.

יחסי מחנכת-כיתה – פדגוגיה מודעת-עוני

התמה השנייה מתמקדת באתגרים פדגוגיים ובפרקטיקות שננקטו על ידי המחנכות כדי להתמודד עם המאפיינים הייחודיים של כיתות המורכבות מתלמידים החיים בעוני.

אתגרים לקיום פדגוגיה מודעת עוני

הממצאים מצביעים על שלושה אתגרים מרכזיים: הצבת ציפיות גבוהות, פיתוח תכנים רלוונטיים ומענה לצרכים חומריים.

הצבת ציפיות גבוהות מול מציאות מורכבת: מחנכות מתארות קושי מתמשך לנוע בין הדרישה להצבת רף גבוה (שבא לידי ביטוי במבחני הבגרות) לבין מציאות של נוכחות לא סדירה ופערים לימודיים שנצברו במשך שנים. מחנך אחד תיאר כיצד הנוכחות הלא סדירה של התלמידים מאתגרת את מושג ה"כיתה" עצמו, "תחשבי שהיום הגיעו שלושה חבר'ה, מחר יגיעו שני חבר'ה אחרים. הם יכולים לבוא לכיתה אחרי לילה של עבודה עם רצון ללמוד, אבל אתה אומר, איך אפשר ללמד?"

בתי הספר מציגים את תעודת הבגרות ככלי חיוני למוביליות חברתית וכמטרה חשובה, עם זאת, במצבים שונים הם יכולים לראות אותה כאמצעי בלבד והפרקטיקות שלהם, על גווניו השונים בין בתי-הספר, מעידים על יחס מורכב כלפיה. כפי שמלמדת ההתבטאות הבאה:

אנחנו מדברים את הבגרויות בשפה קצת אחרת מבתי ספר [אחרים]. אנחנו לא מתחזקים את השיטה. התלמידים לא חושבים שאנחנו מקדשים את הידע של הבגרות. יש התייחסות מורכבת לדברים. התלמידה הזו, בגרות זה לא הסיפור שלה... האם הבגרות המלאה היא עכשיו המטרה? לא. אבל זה משרת את התהליך שתהיה לה בגרות אחת בספרות כדי להבין שהיא יכולה להתמודד עם אתגרים.

פיתוח תוכניות לימודים רלוונטיות: אחד הקשיים העיקריים שהמחנכות מתמודדות איתם בתכנון תוכניות הלימודים הוא החוסר של התלמידים בידע עולם הגמוני מוקדם, עליו מבוססים באופן רגיל תכני השיעורים. אין הכוונה לומר שאין לתלמידים ידע, אלא שזה המצוי אצלם אינו משרת אותם כבסיס ללימוד תוכניות הלימודים הרשמיות. כדי לגשר על הפער הזה, המחנכות עוסקות בפיתוח חומרי למידה מותאמים, מאחר ש"לא עובדים פה עם ספרים". מדובר באתגר שדורש מהן להשקיע זמן ומשאבים ניכרים ביצירת תוכן חדש המשלב את ידע העולם של התלמידים עם הידע הדומיננטי הנדרש:

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

מענה לצרכים חומריים: המחנכות תיארו את המפגש עם המחסור החומרי ברבדים שונים, החל מחוסרים בסיסיים של תזונה וכלי כתיבה, ועד לבעיות בריאותיות. הן נדרשות למצוא דרכים יצירתיות למלא את החוסרים הללו מבלי לפגוע בכבודם של התלמידים או של משפחותיהם. אחת המחנכות תיארה את המחסור החומרי ואת השפעתו על תהליך הלמידה: "אני מתחילה ללמד משהו וכל הזמן נתקעת בגלל עוני. למשל אין לי מחשבון, אין לי זה... הם מגיעים לבגרויות בלי עטים, בלי מחשבוניס."

פרקטיקות לקידום פדגוגיה מודעת עוני

כדי להתמודד עם הצרכים הפדגוגיים הללו המחנכות נוקטות בפרקטיקות של חיזוק המוטיבציה ותחושת הערך העצמי, יצירת ידע רלבנטי והעשרת ידע עולם וכן בהמצאת פתרונות יצירתיים למענים חומריים.

חיזוק המוטיבציה ותחושת הערך העצמי: במקום להציב את הבגרות כמטרה בלעדית, המחנכות פועלות לראות בה כלי לבניית מסוגלות עצמית. הן מאמינות ביכולת של התלמיד ומעצימות אותו, גם אם הדבר בא לידי ביטוי בהצלחות קטנות שאינן קשורות ישירות להישגים אקדמיים. אחת המחנכות הבהירה:

הוא כן ניסה. מה שמאוד נחשב לי פה סיפור הצלחה, זה לא הקטע של תעודת הבגרות. זה כמה הוא היה מחובר לבית הספר, וכמה היה אכפת לו לסיים. הוא היה מבין האנשים שהרימו פה את מסיבת הסיום. ולראות כמה כוח יש בילד זה נתן לי את השיעור לחיים.

יצירת ידע רלוונטי והעשרת ידע עולם: המחנכות אימצו גישה פדגוגית המשלבת בין הידע האקדמי לבין עולמם של התלמידות והתלמידים. הן מפתחות תוכניות לימודים מותאמות וחושפות את התלמידים לתחומי עניין נוספים, כדי להרחיב את אופקיהם:

[דברנו על] יצירה שנקראת 9 מתוך 400 של מאיר גל. הוא מחזיק תשעה דפים מתוך 400 ובאמצעות הצילום מביע מחאה [...] על זה שספר של 400 דף להיסטוריה לבגרות מתייחס כולו להיסטוריה של מזרח אירופה. וזה מניע שיח על עדות, החברה הישראלית, שוליים. זה קצת ממקם אותם באיזשהו מקום עם כל מיני תחושות שלהם.

מציאת פתרונות יצירתיים לצרכים חומריים: מחנכות פעלו באופן פרואקטיבי כדי לספק מענה לצרכים החומריים של תלמידיהן, תוך שמירה על כבודם. דרכים אלו כללו גיוס משאבים, רכישת ציוד לימודי והנגשת מזון. המחנכות הפגינו רגישות רבה לאופן שבו הסיוע ניתן, תוך התחשבות בחששות וחוויות אפשריות של בושה.

יחסי מחנכת-משפחה וקהילה

התמה השלישית עוסקת במערכת היחסים המורכבת שבין המחנכות, משפחות התלמידים והקהילה הרחבה. ממצאי המחקר מצביעים על כך שעבודת המחנכת אינה מתמצה בכותלי בית הספר, אלא דורשת יכולת לבנות אמון ולגשר על פערים חברתיים ותרבותיים עם הורי התלמידים.

אתגרים בפיתוח יחסי מחנכת־משפחה וקהילה

הממצאים הצביעו על שני אתגרים מרכזיים: הראשון נוגע לחוסר האמון של ההורים והעדר המעורבות שלהם בבית הספר והשני נוגע לתפיסות הקדומות והשיפוטיות של המחנכות עצמן כלפי ההורים.

חוסר אמון והיעדר מעורבות הורים: המחנכות מתמודדות עם חוסר אמון עמוק מצד ההורים, הנגרז מחוויות עבר שליליות שלהם עם מערכת החינוך. חוסר אמון זה מתבטא בהתנהגות תוקפנית, בהימנעות ממעורבות בתהליך החינוכי, ולעיתים בתחושה שהשקעה של המחנכות אינה נושאת פרי. כפי שתיאר מחנך אחד, השקעה של המחנכים בקשר אינה תמיד זוכה לתגובה חיובית: "דווקא הם [ההורים] קיבלו מפה הרבה עזרה ומעטפת אבל זה לא עזר. הילד עדיין לא ישן ולא קם והאם לא מגיעה לשיחות. רצית עזרה וקיבלת אבל לא באמת לקחת אותה".

המציאות בה עוני וסיכון הולכים יחד מכתובה קשיי הישרדות יומיומיים שגוזלים מההורים משאבים רבים, מה שמשפיע ישירות על היכולת שלהם להיות מעורבים בחיי הילדים בבית הספר. כפי שתיאר אחד המרואיינים:

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

התמודדות עם תפיסות קדומות ושיפוטיות: המחנכות מתמודדות עם הקושי להבין את עולמם של ההורים, שבמקרים רבים הוא שונה מאוד מעולמן. לעיתים קרובות, עולות בהן דעות קדומות ותפיסות שיפוטיות כלפי ההורים, הנובעות מפערי מעמדות ומתפיסות עולם שונות. קושי זה מתבטא בביקורת על התנהלות ועל בחירות ההורים, גם כאשר המחנכות מודעות למציאות חייהם הקשה. אחת המחנכות תיארה את הקושי:

[חשבת] שאפשר לדבר עם האימא רק רוסית [...] ואז, לאט־לאט הבנתי שאפשר לדבר איתה עברית והיא מבינה, אבל היא לא יכולה לענות. וברגע שהקשר עבר אליי, זה נראה אחרת. ובכל התקופה המאוד מאוד קשה שהייתה לילד אני והאימא היינו בתקשורת קבועה. הרגשתי את המצוקה שלה, את האהבה האמיתית..

פרקטיקות לפיתוח יחסי מחנכת־משפחה

נמצאו שלוש פרקטיקות לפיתוח יחסים עם הורי התלמידים: ביקורי בית, התעקשות על גישה משתפת, ועבודה רפלקטיבית ושמירה על תקווה.

ביקורי בית: ביקורי בית נעשים על ידי המחנכות כחלק מסדירות הפעילויות הבית ספריות. המחנכות יוצרות קשר טלפוני ומתאמות את הביקור. במקרים מסוימים ההורים, או התלמידים, דוחים את הביקור בתואנות שונות, אך העובדה שמדובר בנוהל בית ספרי, יכולה לסייע. ביקורי הבית מאפשרים למחנכות להיחשף לתנאי החיים הקשים של התלמידים ומשפחותיהם, להכירם, וליצור איתם קשרי אמון. כפי שאומרת אחת המחנכות:

את מגיעה לביקור בית ומיד את רואה את השכונה. כל הבתים עם גרפיטי 'זה וזה היה כאן, זה וזה המלך.' כבר את מבינה. את נכנסת לחדר מדרגות, את מבינה איפה את [...] בית של שישה ילדים ושני חדרי שינה, ויש מיטות בפרוזדורים. את רואה ששני ילדים ישנים בפרוזדורים במיטת קומתיים.

גישה משתפת: כדי להתגבר על חוסר האמון, המחנכות התעקשו על גישה של שותפות משולשת – הורה-ילד-מחנך. הן עשו מאמצים לייצר קשר עם הורים, גם מול אתגרים, מתוך הבנה כי בכוחן לספק חוויה מתקנת להורים עצמם.

עבודה רפלקטיבית ושמירה על התקווה: המפגש עם הורים יכול לעורר אצל המחנכות מבוכה, בלבול, תחושת אשמה או האשמה של ההורים. כדי להתמודד עם אלה, המחנכות נוקטות בעבודה רפלקטיבית שמאפשרת להן לבחון את עמדותיהן ולפתח הבנה של מציאות חיי ההורים. נדבך חשוב היא ההבנה כי ההורה רוצה בטובת הילד וכי אין לו תחליף בעולמו. אחת המחנכות תיארה את השינוי שחל בתפיסתה "בשנים הראשונות היה לי כעס ושיפוטיות. עם הזמן הבנתי שהורה לא מביא ילד לעולם כדי לדפוק אותו. אנחנו מסגרת אחרונה לפני הרחוב והם יודעים את זה וחובטים בנו וזה קשה. אתה מייצג את הבירוקרטיה. אני זה לא רק אני, אלא כל הרווחה שהיא פגשה בחיים וביטוח לאומי ועמידר". בנוסף, המחנכות מבינות כי תפקידן הוא לשמר את התקווה, גם כאשר ההורים עצמם מיואשים. מחנך אחד תיאר את אחריותו להפיח תקווה בהורים: "הרבה פעמים ההורים הם אלה שמרימים ידיים קודם. הם אומרים 'אני מיואש ממנו. אל תתקשר אליי יותר, אני לא יודע מה לעשות איתו.' ולפעמים צריך לתת שם איזה פידבק להורים שהכול בסדר, זה יסתדר, זה רק יום וזה חלק מהתהליך שלו".

עבודת צוות, תמיכה והנחיה

התמה הרביעית מתמקדת באתגרים הניצבים בפני צוותי החינוך כקולקטיב, הנובעים מהאינטנסיביות והמורכבות של העבודה עם תלמידים החיים בעוני. אתגרים אלו נחלקים לשני תחומים מרכזיים: התמודדות עם רגשות בעלי עוצמה, ודילמות מקצועיות וארגוניות.

האתגרים בעבודת צוות

התמודדות עם רגשות בעלי עוצמה: עבודתן של המחנכות עם תלמידים החיים בעוני מלווה בחוויות רגשיות בעלות עוצמה. הן חוות חמלה, כאב, אשמה, תסכול וייאוש, הנובעים מהמפגש היומיומי עם מציאות חיים מורכבת וקשה וכן מהעובדה שהקשר הקרוב שהמחנכות יוצרות עם התלמידים מזמן מעורבות רגשית. המחנכות מתארות חשש וזהירות בתחילת השנה, עוד לפני שנוצר קשר אישי עם התלמיד: "הרבה פעמים הסיפור של התלמיד נראה קשה, שאני מפחד להיכנס לתוך העולם הזה, לגלות עוד משהו ועוד משהו." רגשות אלו מלווים את המחנכות גם מעבר לשעות העבודה הפורמליות. מחנכות מדווחות לדוגמה, על תחושת אשמה עמוקה נוכח הפער בין מציאות חייהן לבין זו של תלמידיהן: "רגש שמלווה אותי במפגשים זה אשמה. אני באה מבית שבע. בית פריויליגי, הרגשתי שכל החטאים שכן גוריון עשה יושבים על כתפי."

תחושות של כישלון ותסכול מופיעות כאשר המאמצים הרבים שמושקעים אינם נושאים פרי מייד, או כאשר התלמידים מגיבים בהתנגדות או באלימות. מחנך אחד סיפר על הקושי:

תראי, אני ממש ממש אוהב אותה, ממש. מתוך כל האהבה הזאת כל כך קשה לראות את חוסר ההצלחה, את הכאב, את התסכול, הנפילות, הכישלונות. את כל הכאב. אני לא באמת מרגיש שההשפעה שלי מאוד גדולה בעבודה.

גם כאשר המחנכת מבינה כי הכעס של התלמיד קשור לעולמו ולאתגריו האישיים, היא עדיין עלולה להיפגע: "הרבה פעמים יצא לי לבוא אליו עם הטוסט שהוא אוהב בדיוק, ואז הוא 'לא רוצה עכשיו', וזורק את זה. זה מעליב. הכנתי לך אוכל. גם אנחנו בני אדם."

אינטנסיביות הקשר יוצרת גם תחושת אחריות מוגברת המובילה לעומס רגשי כבד ושואב, המשפיע על חייהן האישיים של המחנכות. אחת מהן סיפרה בכאב: "יום אחד הבת שלי אמרה, 'אימא יש לי הרגשה שאת אוהבת את התלמידים שלך יותר מאשר אותנו'. וזה היה כל כך קשה. כי באמת הם כל כך הרבה צורכים [אותך] ואת שוכחת שכל היום הולך פה. זה שואב."

דילמות מקצועיות וארגוניות: המחנכות מתמודדות עם הגדרת תפקיד רחבה שגבולותיה אינם ברורים. פעמים רבות עולה טשטוש של ההבחנה בין חינוך לטיפול. הדבר יוצר דילמות יומיומיות. המחנכות חשות צורך בכלים וליווי מקצועי כדי לנווט במרחב גבולי זה: "יש פה פן טיפולי שאנחנו חייבים להשתמש בו מול הילד ומול ההורים ואין לנו הכשרה טיפולית."

ההגדרה הרחבה של תפקיד המחנכת והמשאבים המוגבלים מחייבת הכרעה מתמדת בדילמות הקשורות לסדרי עדיפויות, למשל בין מילוי טפסים בירוקרטיים לבין שיחה אישית או ביקור בית של תלמיד במשבר. דילמות אלו מתרחבות כאשר המחנכת נדרשת לפעול מחוץ לשעות עבודתה, באופן שלא תמיד זוכה להכרה ולגמול. בנוסף, המחנכות פועלות בתוך מערכת שעדיין נותנת עדיפות ברורה להישגים לימודיים על פני צרכים רגשיים וחברתיים, מה שיוצר מתח פנימי. המחנכות מזהות כי התנהלות המחויבת בראש ובראשונה להישגים, והנעדרת תשומת לב ראויה לצרכים אחרים, עלולה להשאיר את התלמידים המוחלשים מאחור גם בהיבט ההישגי.

פרקטיקות בעבודת צוות, תמיכה והנחיה

כמענה לאתגרים אלה, פיתחו צוותי החינוך בבתי הספר פרקטיקות ייחודיות המעוגנות בעבודת הצוות בשלושה מישורים עיקריים: אידאולוגיה ומקצועיות, יחסים בין-אישיים, וסדירות ארגונית.

עבודה מתוך עמדה מקצועית של תאוריה ביקורתית: צוותי החינוך פועלים מתוך מחויבות אידאולוגית לעמדה חברתית ביקורתית. הם רואים בבית הספר "תחנת הזדמנות אחרונה" ומפתחים שפה משותפת המעוגנת בעקרונות של צדק והכלה חברתית. שפה זו, שנוצרת ומתעדכנת כל העת, מאפשרת דיאלוג עמוק וחשיבה רפלקטיבית. כפי שתיאר מחנך אחד, "זה המקום לייצר שפה... שיהיה לה מצפן ברור ותודעה מובחנת. זה מה שמאפשר לנו דיאלוג אמיתי עם הנערים".

המחנכות והמחנכים מקדישים זמן ללמידה מתמשכת של פדגוגיה ביקורתית, המעניקה להם את הכלים להבין את הקשרים בין עוני, הדרה והתנהגות התלמידים. למידה זו מלווה בחשיבה רפלקטיבית ובחינה מתמדת של הפעולות ביחס לעקרונות הביקורתיים, גם כשהדבר כרוך באי-ודאות. תהליך זה מבסס תחושה של ייחודיות וגאווה מקצועית. המחנכים גאים בעבודתם ורואים בה פורצת דרך, כפי שסיפרה מחנכת בלימודי תואר שני: "אני בדיוק בלימודים... מה שמרגיש לכולם פורץ דרך, זה מה שאנחנו עושים פה. הבית ספר הזה הוא מאוד מאוד פורץ דרך". תחושה זו מסייעת להתמודד עם תפיסות חברתיות סטיגמטיות ועם תחושת הבדידות מול "העולם החיצוני".

עבודת צוות מבוססת יחסי שיתוף ושותפות: צוותי החינוך פועלים מתוך תפיסה מערכתית המכירה בכך שאיש צוות אחד אינו יכול לענות לבדו על מורכבות הצרכים של התלמידים. הם יוצרים רשת של שיתופי פעולה ותמיכה, הן פורמלית והן ספונטנית, המאפשרת להם לגבות זה את זה ולפעול למען מטרה משותפת. מחנכת אחת תיארה דוגמה לשיתוף פעולה כזה: "הסיפור הובא לצוות, הבנתי כמה דמויות חברו יחדיו, בשיתוף פעולה לחתור לקדם

אותו. המנהל... המורה לספורט... המורה למתמטיקה... כולנו ביחד שיתפנו פעולה כדי שיסיים ויחווה הצלחות".

היחסים בין חברי הצוות מתוארים במונחים של תמיכה וגיבוי. תמיכה זו מוגדרת כהדדית ומסייעת לאנשי הצוות להכיל את הקשיים הרגשיים והמקצועיים, ובכך מפחיתה תחושות של בדידות ושחיקה. הגיבוי הצוותי מאפשר למחנכים לאמץ עמדה לא שיפוטית כלפי עצמם וכלפי התלמידים. מחנך אחר סיפר: "אני חושב שאחד השיעורים הראשונים הכי חשובים שלמדתי כאן זה לדעת לחיות עם כישלונות... ולא לחנוק, ולא לכעוס על כישלונות".

דיאלוגיות וסדירויות ארגוניות: בתי הספר קיימו מספר מנגנונים פורמליים התומכים בצוות. אלו כוללים: שיחות עומק אישיות עם ההנהלה, ישיבות צוות תכופות, קבוצה דינמית שבועית, ומנגנונים ייחודיים כמו מפגשי בוקר ומערכת שעות גמישה המאפשרת התאמה מרבית לטובת צורכי התלמידים. תפקידן של היועצות כמו גם המנהלת הם קריטיים בהפעלת מנגנונים אלה. כפי שסיפרה אחת המחנכות, "היא [המנהלת] גידלה אותי והצמיחה אותי לאשת החינוך שאני היום". כלים אלה מאפשרים לצוות להיות קשוב לצרכים המשתנים של התלמידים והמורות כאחד.

הדיאלוגים התכופים נועדו לאפשר למחנכות להיות רפלקטיביות ביחס לעמדותיהן ולהכיל מצבים רגשיים מורכבים. הדיאלוג המתמיד מאופיין באוטונומיה וגמישות היררכית. מחנכים מוזמנים לבטא את קולם ולפעול מתוך אותנטיות. כפי שהסבירה מחנכת: "אני מרגישה צורך שהמחנכים ינסו להקשיב לקול של עצמם, כאילו, שבסוף חינוך הוא דבר גדול... וזה חשוב לפעול מתוך אותנטיות". אוטונומיה זו, המעודדת גיבוש עמדה אישית, נתמכת על ידי הנהלה שאינה נוטשת את המחנכים ומשתפת אותם בתהליכי קבלת ההחלטות.

דיון

הממצאים מלמדים על האתגרים הרבים העומדים בפני מחנכות כיתה העובדות עם תלמידים החיים בעוני; אתגרים רגשיים, חברתיים, אתיים ופדגוגיים. העבודה המשותפת עם המחנכות חשפה את המורכבות הרבה המאפיינת את תפקיד מחנכת הכיתה. בדומה לגוטמן (2021), שצינה חמישה תחומי אחריות מרכזיים למחנכות כיתה לצד הוראת תחום הדעת: התחום הניהולי, התחום האישי־פרטני, התחום הקבוצתי־חברתי, תחום הקניית מיומנויות רגשיות וחברתיות והתחום הערכי־תרבותי, גם ממצאינו מלמדים על ריבוי תפקידים ותחומי אחריות. אולם מחקרנו לימד על דגשים ייחודיים למחנכות כיתה לתלמידים החיים בעוני. כפי שהראינו, מחנכות כיתה

המבקשות להתמודד עם תלמידים בעוני צריכות לאמץ מערך של תובנות בנוגע לשיח הציבורי על עוני, הטיותיו והדעות הקדומות הגלומות בו; מערך של פרקטיקות – במפגש האישי עם התלמידים, בכיתת הלימוד ובמפגש עם המשפחות וההורים; וכן לייצר עבודה צוותית ובית־ספרית המאפשרת רפלקציה וכוללת תמיכה, גיבוי והנחיה. את עבודתנו הנחו הפרקטיקות המרכזיות שפותחו בפרדיגמה של מודעות־עוני – אימוץ תפיסה מבנית־ביקורתית ולא אינדיווידואלית של עוני; הבנה כי אנשים בעוני אקטיביים במאבקם בעוניים; פיתוח ידע מתוך קרבה; והתייצבות לצד התלמידים ומשפחותיהם. לצד פרקטיקות אלו, העבודה המשותפת עם צוותי החינוך אפשרה לנו להרחיב את המבט ולפתח פרקטיקות חינוכיות למחנכות כיתה ולצוותי בית ספר.

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

יצירת שפה בית־ספרית – בית הספר שבו לומדים תלמידים החיים בעוני ומבקש לייצר מערכת המצליחה לזהות ולספק מענים לצרכיהם החינוכיים, יעמוד בפני כמה אתגרי מדיניות הקשורים לעבודת המחנכת. אתגר אחד קשור להכרה בחשיבות תהליכי הלמידה של הרעיונות, המושגים והפרקטיקות הביקורתיות ויצירת שפה להתבוננות משותפת של המחנכות והצוות כולו. בית הספר יצטרך למצוא את הזמן ולייצר מרחבי למידה ושיח שוטף בתוך סדר יום עמוס מאוד. ההבנה כי תפקיד המחנכת של תלמידים החיים בעוני מזמן אתגרים רגשיים, חברתיים ומקצועיים דורשת הבניה של מקום שיאפשר להשמיע קולות מגוונים, לקיים למידה ארגונית מתוך התבוננות על הנעשה בכיתות ולעסוק בהיבטים של יחסי כוח ואי־שוויון. הבניה מחודשת כזו יכולה להיות משענת איתנה למחנכות ולצד זאת לאתגר את ההיררכיה המסורתית של בית הספר ולהוביל למבנים היררכיים חדשים.

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

מחנכות כאינטלקטואליות משנות מציאות – תהליך הלמידה של המחנכות אינו אישי בלבד אלא מבוסס על עבודת צוות שבה המחנכות נתפסות כ"אינטלקטואליות משנות מציאות" – כלומר כאלו המשלבות בין עמדות תאורטיות מתפתחות לבין היישום שלהן בחיי היום-יום. כדי לייצר את הפעולה המבוססת עמדה, כפי שמצופה בחינוך מודע-עוני, יש לקיים תהליך טרנספורמטיבי בתוך הצוות המביא להתפתחות התודעה ולשינוי נקודת המבט. זה הכרחי כדי לאפשר למחנכות לאמץ פרשנות לא מאשימה להתנהגויות התלמידים. במונחי הפרדיגמה של מודעות לעוני (קרומר-נבו, 2022) עליהן לזהות את התנהגות התלמידים כמאמץ אקטיבי להתנגד לעוני ולמצוקה. כך לדוגמא, כאשר תלמיד עובד הוא לא עושה זאת מתוך חוסר אחריות לתפקידו כתלמיד אלא מתוך הרצון להיטיב את מצבו הכלכלי במציאות מגבילה. פרשנות כזו מאפשרת למחנכת להבין לעומק את צרכיו של התלמיד ולקיים איתו דיאלוג פתוח על צרכיו ועל האפשרויות השונות לממשם.

עבודת הצוות בבתי הספר הפועלים ברוח חינוך מודע-עוני מושתתת על קריאה ביקורתית של המציאות ונועדה לאפשר יישום נרחב של פרקטיקות מגוונות לטובת התלמידים. המרחב הרעיוני-אידאולוגי שבו פועל הצוות מכוון ליצירת קשרים קרובים עם התלמידים וסולידריות עם מאמציהם להיטיב את מצבם. עמדה כזו מאפשרת לתלמידים להכיר את עצמם ולא לראות בצוות כמי שבאו "להציל" אותם. התפיסה הביקורתית כרוכה בהטלת ספק תמידית במה שמתיימר להיות "ברור" או "אמיתי", וזו מתרחשת בדרך כלל במסגרת השיחות שהצוות מקיים. לא מדובר אם כן רק בשיחות שמטרתן להחליט על דרכי פעולה אלא בשיחות שמטרתן לפתוח את המחשבה לכיוונים לא שגרתיים כדי לייצר דרכי פעולה חדשות. זאת ועוד, ההחלטה כיצד לפעול לא מבוססת על ההיררכיה המוסדית אלא על המרחב הרפלקטיבי שבתוכו מתבררים הדברים.

שיתוף אקדמיה-שדה לקידום הפרקטיקה – ממצא חשוב נוסף נוגע לעבודה המשותפת של אקדמיה-שדה. היכולת לקדם ולתרגם רעיונות של צדק ושוויון חברתי לפרקטיקה מסומנת כאתגר מרכזי בעבודה החינוכית (Berliner, 2009; Darling-Hammond, 2015; Gorski, 2012) (וגר-אטיאס, 2017; וייס-גל, 2007; Sinclair & Albert, 2008; Millar, 2008; Pitner & Sakamoto, 2005; Strier & Binyamin, 2013). אתגר זה יכול לנבוע מסוגים שונים של מקורות, ובחרנו להתמקד בשניים: דומיננטיות יתר של אידאולוגיות שמרניות וניאוליברליות; והקושי בתרגום תאוריות ביקורתיות לפרקטיקה מעשית. מקור מרכזי לקושי בקידום תפיסות מודעות עוני ויישומן נובע בין היתר מהדומיננטיות של דפוסי שיח (discourses) שמרניים וניאור-

ליברליים בחברה הכללית וכן בקרב מורים. כותבים מצביעים על האופן שבו דפוסי השיח הדומיננטיים נתפסים כהנחות יסוד טבעיות ומובילים למדיניות שאינה אפקטיבית למשפחות וילדים החיים בעוני (אבידן ואחרים, 2005; קרומר-נבו 2012; Gorski, 2012, 2007; White & Murray, 2016). לכן חשוב לזהות את דפוסי השיח המרכזיים המשפיעים על הפרקטיקה המקצועית המופעלת עם תלמידים מקבוצות אוכלוסייה החיות בעוני. לעיתים קרובות הפרקטיקה של אנשי המקצוע מופעלת באופן המנותק מההבנה של הנחות היסוד העומדות בבסיסה. זיהוי והכרה בדפוסי השיח ובהנחות היסוד המשפיעים על הפרקטיקה ומערבים תהליכים רפלקטיביים ביקורתיים של פיתוח מודעות, הטלת ספק ואתגור ההטיות והערכים ביחס לאנשים שחיים בעוני (Steinberg & Krumer-Nevo, 2020). התהליכים הרפלקטיביים מכוונים הן פנימה, לפרקטיקה החינוכית האישית (רפלקציה אישית), והן החוצה לסביבה החברתית (רפלקציה חברתית) שבה מתקיימת הפעולה החינוכית (Zeichner & Liston, 2013). שלב זה של זיהוי והכרה בעמדות ובהטיות האישיות שלנו כבני אדם ואנשי מקצוע הוא הבסיס להבנה ולשינוי הפרקטיקות שאותן אנו נוקטים. הממצאים שעלו ממחקרנו על חשיבות התהליכים הרפלקטיביים, מתיישבים עם מחקרם של ביבי ועמיתיה (Bibby et al., 2017), אשר קוראים למחנכות ולצוותי חינוך לערוך רפלקציה אישית, לשאול שאלות ביקורתיות, ולנקוט עמדה ביחס לאי־שוויון וחוסר צדק. באופן דומה, גורסקי וסוואלוול (Gorski & Swalwell, 2023) מבקשים מצוותי חינוך לשים דגש על זיהוי חוסר הוגנות, תגובה לחוסר הוגנות ומניעה שלה, וכן קידום פעולות המטפחות ומשמרות הוגנות.

מקור נוסף לקושי קשור לאתגר בתרגום תאוריות ביקורתיות לפרקטיקות יישומיות. קידום שוויון והוגנות בחינוך נשען על מסורות ארוכות של תאוריות ביקורתיות בחינוך. אולם, כפי שציינה אליזבת אלסוורת במאמרה הקלאסי "למה זה לא מרגיש מעצים?" (Why doesn't this feel empowering? Ellsworth, 1989), תאוריות ביקורתיות, חשובות ככל שיהיו, מתקשות לספק למורות את התשובות לגבי פרקטיקה יום־יומית בכיתה. למרות ההכרה הגוברת בחשיבותם של רעיונות של צדק ושוויון באוריינות במערכות החינוך והצורך בשיפור השירות שניתן לתלמידים מקבוצות הכנסה נמוכה, מהגרים וקבוצות מיעוט חברתיות (Livingston, 2016; Rust, 2019; Gorski, 2018; Gorski & Swalwell, 2016) אנשי המקצוע מתקשים ביישומן של פרקטיקות המתבססות על הבנות אלו (Darling-Hammond, 2015; Kretchmar & Zeichner, 2016; Nieto, 2013; Rust, 2019).

אלסוורת והוגים נוספים טענו כנגד תאוריות ביקורתיות בחינוך כי פעמים רבות הן עושות שימוש בשפה מופשטת שאינה נגישה ליישום פרקטי. לעיתים

תאוריות אלו מכלילות ואינן מתייחסות להקשרים הספציפיים שבהם פועלות מורות ומחנכות, ולאילו ציפים שאיתם הן נאלצות להתמודד. מחקר זה, שהוא תוצר משותף של מחנכות ואנשי צוות חינוכי ושל חוקרות וחוקרים מהאקדמיה, ניסה להתגבר על פער זה ולייצר מה שפריירה כינה פרקסיס-תיאוריה בפעולה-שיהיה רלוונטי למחנכות בכיתת הלימוד.

צורך בחשיבה מחודשת על רפורמות חינוכיות – לצד המענים הרבים והפרקטיקות השונות שנוקטות מחנכות הכיתה וצוותי בתי הספר, מחקרנו פירט גם אתגרים רבים שנותרו בלתי פתורים. האחד, נוגע לחלוקה הוגנת של משאבים, מה שמכונה צדק חלוקתי. בהקשר זה, חשוב להבחין כי המפגש של המחנכות עם תלמידים החיים בעוני מעוצב על ידי ההזדמנויות המוגבלות הכרוכות במצב החברתי של העדר צדק חלוקתי. מצב דברים זה משפיע על ההזדמנויות הריאליות של משפחות התלמידים לתעסוקה, דיור ובריאות מיטיבים ואלו משפיעים בתורם על יכולתו של התלמיד ללמוד. העדר הצדק החלוקתי משפיע באופן ישיר גם על עבודת המחנכות, אשר מוצאות את עצמן חסרות אונים למול צרכים חומריים של תלמידים שאין ביכולתן למצוא להן מענה. האתגר השני שהמענה הרחב עבורו מצוי מעבר לטווח ההשפעה של המחנכות, נוגע בלהכרה מבוססת הוגנות כלפי קבוצות הסובלות מהאחרת, מדעות קדומות ומגילויי גזענות על ביטוייה השונים, המכונה צדק הכרתי.

ג'ין אניון (Anyon, 2014) מזהירה אותנו מפני תפיסה הרואה בבית הספר או במערכת החינוך בכללותה מערכת כל יכולה. לטענתה, הרפורמות הטובות ביותר במערכת החינוך לא תוכלנה להביא לפתרון של חוסר צדק חלוקתי והכרתי. הטלת מלוא האחריות לקשיים הכלכליים והפערים החברתיים על מערכת החינוך ועל המחנכות והמורים מאפשרת לממשלות להימנע מהתמודדות עם הצורך במערכת חברתית הוגנת שמשרתת את כלל הציבור (תמיר, 2019). אניון מציינת את הקושי של בתי ספר להתמודד לבדם עם חוסר ביטחון תזונתי, חוסר יציבות בדיור וגישה מוגבלת למשאבי חינוך בלתי פורמלי בקרב תלמידים ואת הצורך בהתבוננות רחבה על השינויים המבניים והפדגוגיים הנחוצים במערכת החינוך. כך לשיטתה, רפורמות בתחום הרווחה, התעסוקה, התחבורה הציבורית והבריאות הן הכרחיות וניתן לראות בהן רפורמות חינוכיות במהותן. בדומה, קרומר-נבו (2022) טוענת כי גם הרפורמות בתחום הרווחה לא יכולות להשיג הישגים של ממש בתחום המאבק בעוני, כל זמן שהן לא כוללות שינויים מרחיקי לכת בתחומים האחרים. נראה כי עוני וחוסר צדק חברתי לא ייתקנו בתיקון של מערכת אחת – מערכת החינוך או מערכת הרווחה ויש צורך בשילוב מערכות כוללני ובשינויי מדיניות מרחיקי לכת כדי לאפשר למחנכות ולאנשי מקצוע

אחרים לפעול בצורה מיטיבה לקידום צדק חברתי. עם זאת, לא ניתן להפריז בחשיבות של בתי הספר ומחנכות הכיתה במיוחד, באתגור, ולו חלקי, של אי-השוויון ושל תחושת הניכור של משפחות החיות בעוני.

דוגמה למהלך מקיף שבו התייחסות לקבוצה מסוימת במערכת החינוך הופכת לשיח חינוכי, פדגוגי, חוקי ומבני היא המהלך ביחס לאנשים המתמודדים עם מוגבלויות בעולם בכלל ובמערכת החינוך הישראלית בפרט. המהלך החל בשנות התשעים של המאה הקודמת בעקבות אמנות והצהרות של האו"ם ומאבקים חברתיים של אנשים המתמודדים עם מוגבלויות על זכותם לחיות בקהילה בשוויון זכויות. מהלך זה הוביל לתוכניות רבות של שילוב והכלה, שינוי החוק (ראו תיקון חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות, 2018) והעמדת משאבים לטובת היישום, בכללם הכשרת מורות במכללות להוראה ובהשתלמויות והדרכה בבתי הספר, ויצר שיח ציבורי חינוכי בנושא.

המלצות והשלכות יישומיות

למחקרנו המלצות והשלכות יישומיות הנוגעות לפרקטיקות של מחנכות כיתה. ניתן לראות אותן באופן מלא באוגדן שפיתחנו שכותרתו: "חינוך מודע-עוני: פרקטיקות למחנכות כיתה וצוותי הוראה" (2025). האוגדן מכיל עקרונות ליישום פדגוגיה מודעת-עוני, וכן מציג בפירוט שלוש פרקטיקות: שיחה אישית מכוונת עתיד, פדגוגיה מודעת עוני, ומפגש הורים-מחנכות וקיום ביקור בית. לצד תיאור הפרקטיקות, האוגדן מציג דילמות וסיפורי מקרה הקשורים לכל פרקטיקה, וכן שאלות לדיון ולפיתוח מבט רפלקטיבי.

מגבלות והמלצה למחקרי המשך

המחקר הנוכחי נערך בשני בתי ספר אתגריים של רשת ברנקווייס. הבחירה להתמקד בבתי הספר האלה נבעה מהרצון ללמוד מניסיונם העשיר של צוותי החינוך העובדים עם תלמידים ומשפחות המתמודדים עם עוני, המכירים את אתגריהם ופועלים ברמה היום-יומית בניסיון להתמודד עם אתגרים אלו בפרקטיקה המקצועית שלהם. ברור לנו כי בתי הספר האלה אינם משקפים בהכרח את המצב שבבתי ספר ממלכתיים ברחבי הארץ. יש צורך בהרחבה של המחקר לבתי ספר יסודיים ולבתי ספר תיכוניים "רגילים", כדי ללמוד על האתגרים המגוונים עומדים בפני צוותי החינוך העובדים עם תלמידים בגילים ובהרכבים חברתיים-כלכליים שונים. כמו כן, כדאי להרחיב את המחקר גם לחברה הערבית וללמוד על השונה והדומה בהתמודדות עם עוני בחברה זו.

רשימת 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.
- באב"ד, א' (2016). "פיגמליון והגולם בגן הילדים", *הד הגן*, פא(ב), עמ' 12-21.
- בכר, א' (2022). חינוך כיתה כפרופסיה? עיצוב כוח ההוראה, תחום השיפוט, האוטונומיה ומנגנוני השליטה בעבודה של מחנכות בבתי-ספר יסודיים ותיכונים – דוח מחקר מסכם. קרן משפחת ליאון.
- גוטמן, ס' (2021). מחנכת הכיתה – הגדרת התפקיד, תחומי האחריות ומסגרות הפעולה. ירושלים: יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.
- גור זיו, ח' וזלמנסון לוי, ג' (2005). יחסי הורים בית ספר מנקודת מבט ביקורתית. *החינוך וסביבו*, כ"ז, עמ' 131-142.
- הוועדה למלחמה בעוני (2013). דוח הוועדה למלחמה בעוני. http://media.wix.com/ugd/520601_ce03256935964d1aaad2cf9300903d52.pdf
- המוסד לביטוח-לאומי (2023). דוח ממדי העוני והאי-שוויון בהכנסות – 2022. המוסד לביטוח-לאומי.
- וגר-אטיאס, ע' (2017). שיח ופרקטיקה בעבודה סוציאלית עם נוער וצעירים יוצאי אתיופיה (עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- וידילבסקי, מ' (2021). זמן מחנכת כיתה. משרד החינוך
- וייס-גל, ע' (2007). "גישת האדם בסביבתו וביטויה באידיאולוגיה המקצועית ובפרקטיקה של עובדים סוציאליים בישראל". *חברה ורווחה*, כ"ז (4), עמ' 567-596.
- זלמנסון-לוי, ג' (2015). הוראת מתמטיקה כהזדמנות לחינוך לערך השוויון. האגודה לזכויות האזרח בישראל.
- למפרט, ח' (2008). חינוך אמפטי כביקורת הניאור-קפיטליזם. רסלינג.
- למפרט, ח' (2013). ילדים חסרי ערך: על מחירי החינוך ההישגי. מכון מופת.
- משולם, א' (2020). פרקטיקות ביקורתיות בשדה החינוך ויישומן בבתי ספר דר-לשוניים בישראל. בתוך: קרומר-נבו, מ', סטריאר, ר', וויס-גל, ע' (עורכים), *ביקורתיות בפעולה* (עמ' 33-67). רסלינג.
- משרד החינוך (1975). נושאי התפקידים בבית הספר היסודי – סמכויותיהם וחובותיהם.
- משרד החינוך (1994). חוזר מנכ"ל מיוחד ו' התשנ"ה. נושאי תפקידים בבתי הספר – רענון
- משרד החינוך (2020). תפקיד המחנכת בישראל מבט עכשווי והמלצות לשלב ההכשרה.

פניגר, י' (2023). 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

ראמ"ה (2023). פיזה: 2022 אוריינות במתמטיקה, במדעים ובקריאה – תמונת מצב תלמידים בני 15. ראמ"ה – משרד החינוך.

<https://rama.edu.gov.il/reports/pisa-2022>

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

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

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

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

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

- Berliner, D. (2006). Our impoverished view of educational reform. *Teachers College Record*, 108(6), pp. 949-995.
- Berliner, D. (2009). *Poverty and potential: Out-of-school factors and school success*. Education Policy Research Unit.
- Berliner, D. (2013). Effects of inequality and poverty vs. teachers and schooling on America's youth. *Teachers College Record*, 115(12), pp. 1-26.
- Bibby, T., Lupton, R., & Raffo, C. (2017). *Responding to poverty and disadvantage in schools: A reader for teachers*. Palgrave Macmillan UK.
- Cook, P. J., K. A. Dodge, E. J. Gifford, & A. B. Schulting (2017). "new program to prevent primary school absenteeism: Results of A pilot study in five schools". *Children and Youth Services Review*, 82, 262-270.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Darling-Hammond, L. (2015). *The flat world and education: How America's commitment to equality will determine our future*. Teachers College Press.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-325.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge.
- Gorski, P. (2023). Stop punishing poverty in schools. *Educational Leadership*, 80(4), pp. 22-28.
- Gorski, P. C. (2016). Poverty and the ideological imperative: A call to unhook from deficit and grit ideology and to strive for structural ideology in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), pp. 378-386.
- Gorski, P. C. (2013). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap*. Teachers College Press.
- Gorski, P. C. (2012). Perceiving the problem of poverty and schooling: Deconstructing the class stereotypes that mis-shape education practice and policy. *Equity & Excellence in Education*, 45(2), 302-319.
- Gorski, P. & Swalwell, K. (2023). *Fix injustice, not kids and other principles for transformative equity leadership*. ASCD.
- Gorski, P. C. & Swalwell, K. (2016). Equity literacy for all. *Educational Leadership*, 74(3), pp. 50-54.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93(4), p. 429.

- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559-603). Sage Publications.
- Knoester, M. & Meshulam, A. (2023). *Learning to cross divides: Examining critical multicultural and bilingual schools*. Routledge.
- Krashen, S. (2011). Protecting students against the effects of poverty: Libraries. *New England Reading Association Journal*, 46(2), 17-22.
- Kretchmar, K. & Zeichner, K. (2016). Teacher prep 3.0: a vision for teacher education to impact social transformation. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 417-433.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lev, S., Tatar, M. & Koslowsky, M. (2018). Teacher self-efficacy and students' ratings. *International Journal of Educational Management*, 32(3), pp. 498-510.
- Lister, R. (2023). *Poverty* (2nd edition). Polity Press.
- Livingston, K. (2016). Teacher education's role in educational change. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 1-4.
- McLaren, P. & R. Farahmandpur (2001). Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 136-150.
- Meshulam, A. & Apple, M. W. (2010). Israel/Palestine, unequal power, and movements for democratic education. In M. W. Apple (Ed.), *Global crises, social justice, and education* (pp. 113-161). Routledge.
- Millar, M. (2008). Anti-oppressiveness': Critical comments on a discourse and its context. *British Journal of Social Work*, 38, 362-375.
- Milner, H. R. (2015). *Rac (e) ing to class: Confronting poverty and race in schools and classrooms*. Harvard Education Press.
- Milner, H. R. (2013). But what is urban education? *Urban Education*, 47(3), 556-561.
- Nieto, S. (2013). *Finding joy in teaching students of diverse backgrounds: Culturally responsive and socially just practices in U.S. classrooms*. Heinemann.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Osher, D., Kelly, D. L., Tolani-Brown, N., Shors, L., & Chen, C-S. (2009). *UNICEF child friendly schools programming: Global evaluation final report*. American Institute for Research.

- Pitner, R. O. & Sakamoto, I. (2005). The role of critical consciousness in multicultural practice: examining how its strength becomes its limitation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(4), 684-694.
- Rank, M. R. (2011). Rethinking American poverty. *Context*, 10(2), 16-21.
- Reardon, S. F. (2018). The widening academic achievement gap between the rich and the poor. In *Social stratification* (pp. 536-550). Routledge.
- Riley, K. (2012). Walking the leadership tightrope: Building the capacity for resilience in urban school. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(2), 224-240.
- Rothstein, R. (2004). *Class and schools*. Teachers College.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Rust, F. O. (2019). Redesign in teacher education: The roles of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 523-533.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Sapir, A. & Mizrahi-Shtelman, R. (2023). Experts in care: homeroom teachers, care work and the development of practice-based care expertise. *Educational Review*, 76(6), 1581-1600.
- Sinclair, R. & Albert, J. (2008). Social work and the anti-oppressive stance: Does the emperor really have new clothes. *Critical Social Work*, 9(1). 10-22329.
- Steinberg, S. & Krumer-Nevo, M. (2022). Poverty-aware teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 266-281.
- Strier, R. & Binyamin, S. (2013). Introducing anti-oppressive social work practices in public services: Rhetoric to practice. *The British Journal of Social Work*, 44(8), 2095-2112.
- Timor-Shlevin, S., Saar-Heiman, Y. & Krumer-Nevo, M. (2023). Poverty-aware programs in social service departments in Israel: A rapid evidence review of outcomes for service users and social work practice. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, 1-22.
- 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), 437-460.
- Willis, P. (1977/2017). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. 2nd ed. Routledge.
- White, M. L. & Murray J. (2016). Seeing disadvantage in schools: Exploring student teachers' perceptions of poverty and disadvantage using visual pedagogy. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 500-515.

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