

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך כא • גיליון 37

תמוז תשע"ג – יוני 2013

יוצא לאור על ידי:

אנאר

"אפשר" – עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

בשיתוף עם:

המכללה האקדמית בית ברל
בית הספר לחינוך
החוג לקידום נוער



משרד הרווחה
והשירותים החברתיים
האגף לנוער צעירים ושירותי תקון



דיאלוג על מצוקה והכלה: הערכת המענה הניתן לצורכי סטודנטים העובדים עם ילדים ונוער בסיכון בתכנית המוסמך לחינוך ולהוראה לתלמידים בהדרה

אילה צור ומיכל ראזר

תקציר

מטרת המחקר הייתה לבחון את הצרכים המקצועיים של מורים ומחנכים העובדים עם נוער בסיכון ולהעריך את המענה הניתן להם בתכנית לחינוך ולהוראה לתלמידים בהדרה – תכנית מוסמך (M.Ed.) שנפתחה במכללת אורנים בשנת תשס"ח. התכנית מתמחה בפיתוח רגישות לקשייהם של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך, השייכים לקבוצות מוחלשות בחברה ואשר בית הספר מדיר אותם תכופות ממשגרותיו הנורמטיביות, ובפיתוח מיומנויות להתמודדות עם קשיים אלו. היות ומדובר בתכנית חדשה ויחידה מסוגה בארץ ובעולם, מטרת המחקר נותבה לבחינת סוגיות יסוד הקשורות לרלוונטיות התכנית לצרכים העולים מן השדה.

בתהליך המחקר, שארך שנה וחצי, השתתפו סטודנטים משני המחזורים הראשונים של התכנית. איסוף הנתונים התבסס בעיקרו על שאלונים שחולקו בתחילת שנת לימודים ובסופה, על תצפיות בישיבות סגל וישיבות סיכום ועל עיון במסמכי התכנית. מאמר זה מתמקד בנקודת המבט של הסטודנטים כפי שהיא באה לידי ביטוי בממצאים שהופקו מהשאלונים.

ממצאי המחקר העיקריים מלמדים כי הסטודנטים חוו קשיים הן במישור הבית ספרי-מערכתי והן בכיתותיהם. הם האמינו בנחיצותה של התכנית והדגישו בעיקר את חשיבותה ותרומתה לקידום הבנתם את מצוקות התלמידים ומשפחותיהם ולפיתוח מיומנויות לניהול דיאלוג אמפתי. בתום שנתיים של לימודים בתכנית, הסטודנטים העידו שבעקבות הלימודים חל שינוי באופן שבו הם התבוננו על האתגרים המקצועיים שהיו מונחים לפתחם, בתחושת השליטה והבהירות שבה תפסו את תפקידם ובפניות שלהם לסייע לתלמידיהם.

מסקנות המחקר העיקריות הן שעבודה חינוכית עם תלמידים בסיכון ובהדרה מחייבת הכשרה ייחודית, שתכלול דגשים אחרים מאלו הקיימים בהכשרת מורים מסורתית. הכשרה זו צריכה להיעשות מזווית ראייה רחבה ורב-ממדית ולשלב תכנים מהתחומים החברתי, הפסיכולוגי והחינוכי כמו גם מגוון רחב של מיומנויות. במקום "פתרונות קסם", שרבים מהסטודנטים מחפשים בבואם לתכנית. על ההכשרה להתמקד בתהליך מעמיק ויסודי הכרוך בהשקעת משאבים רגשיים, תהליך המכוון לטפח תחושת מסוגלות, אחריות והערכה רגשית של גבולות היכולת להשפיע על המציאות. במאמר נדונות הצעות למחקרי המשך, המתמקדות בהערכת תהליכים ספציפיים בתכנית, ובכלל

זה ההתנסות המעשית ועבודת הגמר. כן מוצע לבחון, האם מעבר לשינוי האישי-רגשי, חל שינוי גם בתפיסה החברתית-פוליטית של הסטודנטים.

מילות מפתח: תלמידים בסיכון, הדרכת מורים, הכשרת מורים, גישה חינוכית-סוציאלית, הדרה חברתית, תהליכי שינוי בבית הספר, התפתחות מקצועית

מבוא

ב-30 השנים האחרונות, מערכת החינוך בישראל קולטת אוכלוסיות רחבות של ילדים ובני נוער שלא השתייכו אליה בעבר. באמצעות חוק חינוך חובה, שביסודו תפיסה החותרת להנחלת ערכי שוויון ודמוקרטיה, המדינה הגדירה את בית הספר כמוסד שברשותו הסמכות לטפח, לגדל ולעצב את כלל ילדי ישראל. בתי ספר רבים משקיעים מאמצים ניכרים להכיל מגוון אוכלוסיות, ובכלל זה אוכלוסיות עתירות בעיות כלכליות, משפחתיות וחברתיות. מנגד, מצופה מבתי הספר לתפקד באופן מסורתי, כארגון להנחלת השכלה – ציפייה המתורגמת להערכת ביצועים באמצעות הישגים לימודיים. הערכת בתי הספר על פי הישגי תלמידיהם מובילה לכך שנוכחותן של אוכלוסיות מוחלשות נחווית על ידיהם לעתים קרובות כפגיעה קשה במעמדם. כתוצאה מכך, המפגש בין אוכלוסיות אלו לבין בית הספר הוא לעתים תכופות מפגש מכאיב ורווי קונפליקטים, מפגש המוביל להתפתחותן של פרקטיקות מקצועיות של הדרה והרחקה, הפוגעות בתלמידים ובמאמץ לשינוי הסדר החברתי.

מהספרות העוסקת בקבוצות אוכלוסייה מיוחדות בבתי הספר ניתן ללמוד, שקיים מחקר נרחב בנושא שילוב תלמידים "בעלי צרכים מיוחדים" המאובחנים כילדי החינוך המיוחד. זכויותיה של קבוצה זו מעוגנות בחוק החינוך המיוחד, וקיימות בארץ ובעולם תכניות המכשירות מורים לעבוד עמה. מנגד, אין מדיניות ברורה בנוגע לילדים ולנוער המודרים מבחינה חברתית בשל מצוקה שמקורה ברקע חברתי של עוני והגירה, השתייכות לקבוצת מיעוט וכיוצא באלה. יתרה מזאת, עד לפתיחתה של תכנית המוסמך (M.Ed.) "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה" במכללת אורנים, לא היו בנמצא תכניות הכשרה ייחודיות שפנו למחנכים ולמורים אשר לימדו אוכלוסייה זו.

"תלמידים בהדרה" הם ילדים ונוער בעלי פוטנציאל תקין, אשר רבים מהם סובלים ממצוקות במישורים הכלכלי, החברתי והמשפחתי. לעתים קרובות הם מאופיינים בבעיות התנהגות והישגים נמוכים. צוות בית הספר נוטה להתייחס אליהם כאל גורם מפריע ולהדיר אותם ממסגרותיו הנורמטיביות. כתוצאה מכך הם מתנסים בחוויה מתמדת של ניכור וכישלון (סולימני, 2006; Friedman, Razer & Sykes, 2004). התכנית "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה" מבוססת על תפיסה המייחסת לבית הספר, כמערכת נורמטיבית, תפקיד של גורם המסוגל לבלום תהליכי הידרדרות של ילדים ונוער בסיכון, ובדרך זו למתן את היווצרותן של קבוצות שוליים בחברה.

התכנית נבנתה בעקבות פעילות שטח שנמשכה לאורך כ-20 שנה, החל מתחילת שנות התשעים של המאה הקודמת. הפעילות התבצעה במסגרת תכנית ההתערבות

"סביבה חינוכית חדשה" (סח"ח), שהוטמעה בתהליך הכשרה ארוך טווח בעשרות בתי ספר ברחבי הארץ. בעקבות פעילות הסח"ח התעצבה תורה מקיפה, המכונה "תפיסה חינוכית פסיכו-חברתית". תורה זו עניינה בהשקפת עולם ובפרקטיקה מקצועית של מורים בעבודתם עם תלמידים בסיכון (מור, 2006; מור ומנדלסון, 2006). היא מתוארת בספרים ומנחה דוחות מחקר רבים העוסקים בתהליכי התערבות בית ספריים (למשל כהן-נבות, 2000, 2002; סולימני 2006; פיורקו וכ"ץ, 2005; ראזר, פרידמן וסולימני, 2004; Cohen-Navot, 2003).

תכנית המוסמך במכללת אורנים החלה לפעול בשנת תשס"ח, ולוותה בתהליך הערכה צמוד בשלוש שנות הפעלתה הראשונות (שנים תשס"ח-תש"ע) (צור, 2009, 2010). מטרת ההערכה הייתה לבחון את **הצרכים של הסטודנטים**, כפי שהם באו לידי ביטוי בשיקוליהם לבחור בתכנית, בשביעות רצונם מתפקודם המקצועי ובדרך שבה תפסו את הידע והמיומנויות הנדרשים לעבודתם. מטרה נוספת הייתה לבחון את **המענה שניתן לצרכים הללו בתכנית**, את ביטוייו בהערכת הסטודנטים לתרומתה ובהצעות שהם העלו לפיתוחה ולקידומה.

הפרק הבא כולל סקירה של סוגיות העומדות בבסיסה התאורטי של תכנית הלימודים: בהיבטים של הדרה בחינוך, בתפקיד בית הספר ביצירת ניעות חברתית, בקשיים הכרוכים ביישום תהליכי הכלה ובתפקיד המורה והמערכת הבית ספרית במימושם.

רקע תאורטי

מערכת החינוך כסוכנת של הדרה חברתית

המונח "הדרה חברתית" מתמקד ביחסים בין אוכלוסיות שוליים בחברה לבין הזרם המרכזי ובהתפתחות היחסים הללו (Klasen, 1999). הדרה חברתית על רקע חברתי-כלכלי נקשרת למצב של עוני, שבעטיו הפרט נתקל בחסמים המגבילים את האפשרות שלו להשתתף באופן מלא בחיי התרבות והכלכלה בחברה (Van der Berg, 2008). אנשים הנתונים למצב של הדרה חיים בשולי החברה – "רחוקים מן העין ורחוקים מן הלב, קל לשכוח אותם, הם נידונים לחיות ללא ההטבות שהחברה יכולה להציע, ולא זו בלבד אלא גם אין להם הזדמנות לתרום לחברה" (רוזנפלד, 1997, עמ' 362).

הדרה חברתית של ילדים ובני נוער הפכה בשנים האחרונות לסוגיה מרכזית בשיח הציבורי העוסק באי-שוויון חברתי. בשיח זה מערכת החינוך, מטבע הדברים, נמצאת בעין הסערה. הספרות מצביעה על שלוש תופעות מרכזיות הקשורות לזיקה שבין חינוך לבין שוויון חברתי:

א. קיים קשר חיובי יציב בין השכלה לבין השתלבות חברתית-כלכלית. במילים אחרות, השכלה מהווה משאב חשוב ביותר לצמצום פערים (van der Berg, 2008). על יסוד ממצא עקבי זה, אחת מהמטרות שקבע משרד החינוך לשנים 2009–2012 הייתה להביא לצמצום **פערים חברתיים**. בהתאם לכך הוגדרו היעדים: "השקעת משאבים

ניהוליים וכספיים במטרה לצמצם את הפערים הלימודיים ולקדם תלמידים חלשים" ו"צמצום היקף נשירת תלמידים" (משרד החינוך, 2008).

נתונים מהשנים האחרונות המתייחסים לצרכים החינוכיים של אוכלוסיות שונות ולמשאבים העומדים לרשותן, מעוררים ספקות באשר ליכולתה של מערכת החינוך הישראלית במצבה כיום, לצמצם פערים: מצד אחד, ישנה עלייה בשיעור התלמידים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך (בעיקר מהמגזר החרדי והערבי) וירידה בהיקף המשאבים הממלכתיים הישירים המגיעים אליהם; מצד שני, האוכלוסיות החזקות מצליחות לגייס יותר ויותר משאבים למסגרות שלהן באמצעות גורמים חיצוניים פרטיים (בר-ישי ופיור, 2008).

ב. לרקע ביתי (home background) חברתי-כלכלי יש מתאם עקבי וגבוה עם הישגים לימודיים (OECD, 2010a; Van der Berg, 2008). מתאם זה, למרות יציבותו, איננו גזרת גורל. מדוח פיזה, המתאר ממצאי מחקר בין-לאומי משנת 2009, ניתן ללמוד שעל אף הקושי לצמצם את השפעתו של משתנה הרקע הביתי על ההישגים, ישנן מערכות חינוך – ובראשן אלו של קנדה, פינלנד, יפן, קוריאה ומחוזות אחדים בסין – שמצליחות לעשות זאת. מערכות אלו, הנחשבות לאיכותיות ביותר, הן גם המובילות במוצעי ההישגים של התלמידים (OECD, 2010a).

ישראל, בניגוד למדינות הללו, נמנית עם המדינות המובילות בעולם בפערי ההישגים של התלמידים ובהשפעתו של הרקע החברתי-כלכלי עליהם (OECD, 2010a). עדות לכך ניתן למצוא לא רק במבחנים בין-לאומיים, אלא גם במבחנים השוואתיים ארציים. למשל, מדוח הרשות למדידה והערכה (2012), הסוקר את הישגי תלמידי ישראל מכיתות ה-ו ח-ב במיצ"ב תשע"א, תוארו "פערים עקביים וניכרים בהישגיהם של תלמידים מרמות שונות של רקע חברתי-כלכלי". בהמשך נכתב: "הפערים שנרשמו בתשע"א דומים לאלו שנרשמו בתש"ע ובשנים קודמות" (הרשות למדידה והערכה, עמ' 28). הממצאים בקרב תלמידי כיתות ח מטרידים אף יותר, ומצביעים על "פערים ניכרים בציוניהם של תלמידים מרמות שונות של רקע חברתי-כלכלי". זאת ועוד, "הפערים בכיתות ח גדולים יותר מהפערים בכיתות ה" (הרשות למדידה והערכה, עמ' 29). כלומר לאורך שנות הלימוד בבית הספר הפערים הולכים ומעמיקים.

בספרות מוזכר מגוון רחב של גורמים האחראים לתיווך הקשר שבין השכלה לבין רקע חברתי-כלכלי. במעגל הפנימי מצוינים גורמים אינדיווידואליים, הקשורים לדימוי עצמי נמוך ולייאוש הכרוך בגדילה במעמד חברתי-כלכלי נמוך (לב ויזל, 2001); במעגל הביניים ישנה התייחסות לדלותם, לאזלת ידם ולהשפעתם השלילית של המערכות המקיפות את הילד – המשפחה, בית הספר, קבוצת השווים, השכונה והשירותים המקומיים; במעגל החיצוני מוזכרים מדיניות תקצוב ממשלתי וגורמי מקרו כדוגמת תהליכים בכלכלה הגלובלית, היוצרים גטאות של עוני (Raffo et al., 2007; Rose & Dyer, 2008).

מתוך מגוון הגורמים הללו, יש לציין את בית הספר, המהווה כשלעצמו גורם משמעותי המשפיע על הישגי התלמידים. במחקר פיזה (OECD, 2010a) נמצא שתלמידים

הלומדים בבית ספר שבו מרבית התלמידים הם מרקע חברתי-כלכלי נמוך, הם בעלי הישגים נמוכים יותר מתלמידים המגיעים מאותו רקע, אך לומדים בבתי ספר שבהם מרבית האוכלוסייה היא מרקע חברתי-כלכלי גבוה. זאת ועוד, במרבית מדינות ה-OECD, השפעת הרקע החברתי-כלכלי של בית הספר על הישגי התלמידים עולה בהרבה על ההשפעה של הרקע החברתי-כלכלי האישי של התלמידים.

גורמים מרכזיים המחוללים את ההבדל בין בתי הספר קשורים לכמות ההוראה ולאיכותה. מרבית מדינות ה-OECD מקצות לפחות אותו מספר של מורים לאזורי מצוקה ולאזורי חזקים. ישראל, לעומתן, משתייכת לקבוצת מדינות מצומצמת שבהן אזורי המצוקה מופלים לרעה. אולם הבעיה המרכזית המאפיינת את רוב מדינות העולם, ובכללן ישראל, איננה הכמות, אלא האיכות. מתברר שככל שהמעמד החברתי-כלכלי של אוכלוסיית תלמידי בתי הספר נמוך יותר, כך המורים המלמדים בהם משכילים פחות ומועסקים בהיקפי משרה מצומצמים יותר (OECD, 2010a).

כוח הוראה איכותי נוטה להדיר את רגליו מבתי ספר המיועדים לאוכלוסיות מוחלשות (Van der Berg, 2008). העבודה שם איננה קלה: המוטיבציה של התלמידים ללמידה בדרך כלל נמוכה, ורבים מהם כלל אינם מבינים מדוע נחוצה להם השכלה. הסיבה שבה הם חיים איננה מסייעת, ואף מזיקה – תמיכת ההורים מוגבלת והשפעת קבוצת השווים נוטה להיות שלילית. וכך, גם כאשר מדינות מחלקות משאבים באופן שוויוני ואף מעניקות תגמולים דיפרנציאליים למורים המוכנים ללמד בפריפריה, לבתי ספר המשרתים אוכלוסיות מעוטות יכולת מגיעים מורים טובים פחות. מתקבלת אפוא תמונה בעייתית, שדווקא אותם תלמידים המגיעים מרקע כלכלי מוחלש, הזקוקים יותר מתלמידים אחרים למורים מעולים שיקדמו אותם, לומדים בבתי ספר שבהם משאבי כוח האדם דלים יחסית (Carrington, 1999; Van der Berg, 2008).

ג. צעירים משכבות חברתיות-כלכליות מוחלשות נחשפים בבית הספר לתהליכי הדרה, הפוגעים במוטיבציה ללמידה ובהישגיהם (Van der Berg, 2008). המחקר העוסק בהשפעתו של בית הספר על פערים חברתיים מצביע על סתירה שקיימת לעתים קרובות בין המישור המוצהר לבין המישור המעשי. מתברר, שבתי הספר, האמונים על קידום הישגים של כלל התלמידים, מתפקדים – לא תמיד ברמה מודעת – כסוכנים של הדרה חברתית המנציחים ואף מגבירים פערים (Friedman et al., 2004; Gough & Eisenschitz, 2006; Haynes, 2005; Klasen, 1999; Munn & Lloyd, 2005).

מנגנוני ההדרה הקיימים בתוך בתי הספר נובעים בעיקר מהעובדה שהישגים לימודיים הם הממד העיקרי שלפיו בית הספר מוערך. עובדה זו מעמידה את צוות בית הספר בקונפליקט: מחד גיסא, בשל תפיסה ערכית של שוויון, הוא מנסה להכיל את כלל האוכלוסיות (social inclusion); מאידך גיסא, הכלת אוכלוסיות מוחלשות עלולה לפגוע ברמת הישגים (ראזר, ורשבסקי ובר-שדה, 2011).

הקושי בהכלת תלמידים בעלי תפקוד לימודי נמוך, המגיעים על פי רוב ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, מתעצם אם במערכת החינוך קיים דגש על תהליכי הערכה חיצוניים,

דוגמת מבחני המיצ"ב והבגרות, שאינם מביאים בחשבון שונות חברתית. מבחנים סטנדרטיים מייצרים "הוראה סטנדרטית", הממלכת את המורים העובדים עם אוכלוסיות מוחלשות, שעבורן נדרשת הוראה מותאמת. מורים אלו נוטים להקדיש את מרב זמנם בלימוד לקראת מבחנים, תוך שימוש בגישות הוראה אחידות, ובכך משאירים חלק גדול מהתלמידים מאחור (Hall, Collins, Benjamin, Nind & Sheehy, 2004).

ככלל, ניתן לומר שבית הספר מיועד לתלמידים לומדים. החוויה ללמד תלמידים שנמנעים מלמידה מסיבה כלשהי, מקשה ומרחיקה. תלמידים נמנעים, לא זו בלבד שאינם מגיעים להישגים נאותים, אלא גם נוהגים לעתים קרובות להפריע לשאר הכיתה. התוצאה היא שמתפתחות פרקטיקות של הדרה, הכוללות גינוי, ענישה, הסללה והרחקה (ראזר ועמיתים, 2011). במעברים מבית ספר יסודי לחטיבת ביניים ומחטיבת ביניים לחטיבה העליונה התלמידים מנותבים למסלולים יוקרתיים פחות, נותנים להם תחושה שהציפיות מהם נמוכות, משאירים אותם כיתה, מלמדים אותם בשיטות הוראה בלתי מתאימות, לא נותנים להם סיוע לימודי מותאם והנגישות אליהם איננה מספקת. לבסוף, כאשר צוות בית הספר מרגיש שכלו כל הקיצין, הוא עלול ליזום את הנשרתם (כהאן-סטרבצינסקי, דולב ושמש, 1999; כפיר, אשכנזי וזייגר, 2005; להב, 2004; Bridgeland, Dilulio & Balfanz, 2009; Bridgeland, Dilulio & Balfanz, 2005; Morison, 2006; Davies & Lee, 2006; Dube Orpinas, 2009; Wilson, Malcolm, Edward & Davidson, 2008).

תלמידים בהדרה נתונים אם כן בסכנת נשירה גלויה וסמויה (דוח דברת, 2005; להב, 2000, 2004). בישראל אלו בעיקר תלמידים עולים, ערבים, חרדים ותלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך. מחקרים שונים מתארים תלמידים אלה כמי שנתונים לחוויה מתמדת של כישלון, בושה, השפלה וניכור. בית הספר נתפס בעיניהם כסביבה שאיננה יוצרת עבורם אפשרות לצאת ממעגל הדלות (הורושבסקי-מוזס ומוזס, 2003; Warzecha, 2002). תחושות קשות אלו מלוות לעתים קרובות גם את הוריהם (קרומר-נבו, 2003), והן נובעות מכך שבית הספר איננו מעניק משקל ראוי למשמעות הפסיכולוגית של "לגדול בעוני" – לבושה, לכעס לאכזבה ולתסכול הכרוכים בכך, לפגיעה בדמות ההורה ולפגיעה בדימוי העצמי (לב-ויזל, 2001).

עיון בדוח ה-OECD מרמז על הדרך שיש לצעוד בה על מנת לקדם הכלה במערכת החינוך (OECD, 2001b). בדוח תוארו מאפיינים של מערכות חינוך המצליחות לנטרל את השפעת הרקע החברתי-כלכלי על הישגים. במערכות אלו יש מספר קטן יותר של תלמידים הנשארים כיתה, ההסללה מתבצעת בגיל מאוחר יחסית, הוצאת תלמיד חלש או מפריע איננה מקובלת, והאקלים הבית ספרי חיובי ומאופיין ביחסי אנוש טובים בין צוות בית הספר ובין מורים לתלמידים.

זווית ראייה אחרת על הסוגיה ניתן למצוא בדוח OECD נוסף, שעסק בנייתוח ממצאי מחקר משנת 2006 בתחום האוריינות המדעית (OECD, 2011). דוח זה התמקד בקבוצת תלמידים המכונה "resilient", שהם 31% מקרב התלמידים מהמעמד

החברתי-כלכלי הנמוך. תלמידים אלו, בדרך כלל זוכים להוראה המותאמת לצורכיהם. הם מצליחים להגיע להישגים הגבוהים ביותר מקרב בני מעמדם, ולהתגבר טוב יותר מחבריהם על הרקע הביתי שממנו הם מגיעים. היקף נוכחותם בכיתה, המסוגלות העצמית שלהם וביטחונם העצמי גבוהים יותר מאלו של תלמידים במעמדם. בסיכון הדוח נכתב: "השורה התחתונה היא שתלמידים יכולים להתגבר, ואף מתגברים בהצלחה, על חסכים הנובעים מקשיים שמקורם במעמד חברתי-כלכלי נמוך. לשם כך מערכת בית הספר נדרשת להציע להם הזדמנות שווה ללמידה, לטפח את ביטחונם העצמי ואת הנעתם ללמידה" (OECD, 2011, p. 4).

ההצהרה הבין-לאומית "חינוך לכול" של אונסק"ו (UNESCO, 2009) מציבה תפיסה רחבה בנוגע להתמודדות מערכת החינוך עם הדרה חברתית. ההצהרה נשענת על העיקרון שתפקידה של מערכת החינוך להבטיח שכל ילד וילד יוכל ללמוד בבית ספר. מכאן נובע שעל בתי הספר לקיים מערכת מכילה שתחתור באופן פרו-אקטיבי לזהות מכשולים המונעים הזדמנות חינוכית שווה לאוכלוסיות שונות, ולהתגבר עליהם. ממחקרי פיזה שהוצגו לעיל, ניתן ללמוד שהמפתח להשגת מטרה מורכבת זו טמון בכוח הוראה איכותי.

נוער בסיכון ובהדרה זקוק למחנכים ולמורים משכילים, המבינים את המשמעות של גדילה בעוני ובשוליים החברתיים ואת ההשלכות של מצוקה חברתית על תהליכי למידה ורכישת השכלה. הוא זקוק למורים מיומנים המצוידים בכלים דידיקטיים להוראה מותאמת וביכולות לנהל דיאלוג מעורר מוטיבציה ללמידה. הוא זקוק למורים נחושים, החותרים לאפשר לו הזדמנויות נאותות להצלחה ומגלים נכונות להיאבק בפרקטיקות ההדרה הנהוגות בבית הספר. הוא זקוק למורים בעלי כוח עמידה ויצירתיים, שאינם נשברים לנוכח קשיים ומהמורות המתעוררים השכם והערב ומסוגלים להציע מגוון פתרונות להתמודדות עמם.

מורים במעגל ההדרה

למורכבות התמונה שבה נתונים מחנכים ומורים העובדים עם תלמידים בהדרה מצטרף מרכיב נוסף, והוא מעמדם בקרב צוות בית הספר. מתברר, שבתו הספר אינם מקלים על פי רוב על מלאכתם של אלו אשר מחנכים תלמידים משכבות מוחלשות, וכי מעגל ההדרה שבו לכודים תלמידיהם איננו פוסח גם עליהם (Friedman et al., 2004). רבים מהמנהלים נוטים לבחור למשימה אנשי חינוך הנתפסים כמוכשרים פחות, וכתוצאה מכך כבר בפעולת השיבוץ מתנסים המורים בחוויה של תיוג ובפגיעה ביוקרתם המקצועית.

זאת ועוד, אף שהמחנכים והמורים הללו מתמודדים עם אוכלוסיית התלמידים המאתגרת ביותר, רבים מהם אינם מקבלים הכשרה לכך. בהיעדר הכשרה, הם ממשיכים להגדיר את תפקידם במונחים צרים של הוראה בלבד, כפי שמקובל בזרם המרכזי של בית הספר. היות ומקרי ההצלחה של תלמידיהם פחותים, מחנכים ומורים

אלו מתנסים בחוויה מתמדת של כישלון ונקלעים למעגל סגור של אשמה והאשמה. אלו מובילים להתפתחותם של דפוסים מערכתיים מכשילים, המנציחים ומחמירים את תהליכי ההדרה (ראזר ועמיתים, 2011). מצבם של מחנכים ומורים העובדים עם תלמידים בהדרה וסיכון מתואר באופן הבא:

הכניסה למערכות המטפלות בנוער בסיכון מפגישה אותנו עם עולם רגשי סוער ומיוסר המאפיין את הארגון ואת הפרטים העובדים בו. העבודה בתחום הכישלון מעמתת את אנשי החינוך שוב ושוב עם תחושות של חוסר מסוגלות ופגיעה ב"אני המקצועי". תחושת חוסר המסוגלות נובעת מחוסר היכולת לחוש את עצמם כאנשי מקצוע המתפקדים באופן בסיסי כאנשי מקצוע "טובים". הם סובלים מתחושת חוסר הערכה של אחרים משמעותיים בסביבתם המקצועית [...] לתחושה זו מתווספת התביעה המתמדת שהמציאות תשתנה, שהמציאות הארגונית בה הם חיים תאפשר להם תנאים שונים, שהמשימות תהיינה פחות תובעניות ושההצלחה המקצועית תתאפשר בקלות רבה יותר (ראזר ועמיתים, 2011, עמ' 34–35).

ראזר ועמיתיה מבהירים כי כדי לפרוץ את מעגל ההדרה, יש להתמקד בהתנהלות המורים. יש ללמדם לשנות את האופן שבו הם תופסים את תפקידם, ולחשוף אותם לתכנים ולמימוניות שייגבירו את מסוגלותם ואת יכולתם להתמודד בהצלחה עם האתגרים המקצועיים המונחים לפתחם. הכשרה מעין זו יוצאת מנקודת הנחה שהסיכון איננו נובע מאישיותם ומכישוריהם של תלמידים, אלא בעיקר מחוויית ההדרה וממערכת היחסים הבין-אישית המתקיימת בינם לבין החברה ובינם לבין בית הספר. המפתח ליציאה ממעגל ההדרה טמון בהבנת מערכות היחסים שבין המדיר לבין המודר ובשינוי דפוסי הפעולה הנהוגים בהן. על בסיס תפיסה זו, נבנתה התכנית "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה".

התפיסה החינוכית שבבסיס התכנית

אחד העקרונות החשובים בבניית תכנית הוא ההתבססות שלה על תאוריה (פרידמן, 2005). התאוריה מעניקה לתכנית רציונל ומחזקת את הקוהרנטיות והאינטגרציה בין מרכיביה. התאוריה שעליה נשענת התכנית "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה" הוא התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. תפיסה זו, אשר פותחה בתחילת הדרך בעבודת שדה במסגרת "אשלים", מגדירה עקרונות לתהליכים רחבים של ליווי, הדרכה והכשרת מורים המתקיימים במסגרת בית הספר. תהליכים אלו הותאמו ללימודים במכללת אורנים, ובאים לידי ביטוי בעיקר בחלקיה היישומיים של התכנית.

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מושתתת על ארבעה ממדים מרכזיים: התפתחות מקבילה של מורים ושל תלמידים ברמות האישית והבין-אישית, התפתחות מקצועית של אנשי הצוות, התפתחות ברמה ארגונית-מערכתית ופיתוח מנהיגות מכילה ובעלת חזון (מור, 2006; ראזר ועמיתים, 2004).

התפתחות מקבילה של מורים ושל תלמידים ברמות האישית והבין-אישית

תפיסת היסוד היא שיש לחולל בצוות החינוכי שינוי חיובי, כך שבעקבות התנסותם האישית הם יצליחו להבין את חשיבות השינוי שעליהם להוביל בקרב תלמידיהם. לשם כך עליהם להתמודד עם זיכרונותיהם – עם כישלונותיהם והצלחותיהם, עם חוויות מתקופת התבגרותם, ובעיקר עם חוויות אישיות של הדרה ומצוקה. היעדים הם לסייע למורים ולמחנכים לגבש עמדות חיוביות כלפי תלמידים בסיכון ובהדרה, לפתח את יכולתם להתמודד עם קשיים הכרוכים בעבודה עמם ולהיחשף לדרכי ההתמודדות הפתוחות בפניהם.

באמצעות סדנאות העוסקות ביחסיהם עם דמויות משמעותיות בחייהם האישיים והמקצועיים, המחנכים והמורים לומדים על אודות דפוס היחסים המוביל לצמיחה. למידה זו מקדמת תקשורת מורה-תלמידים המסייעת לתלמידים להבין טוב יותר את מצבם ואת התנהגותם, מעלה את הערכתם העצמית ותורמת לגיבוש זהותם האישית.

התפתחות מקצועית של אנשי הצוות

ממד זה מתייחס למיומנויות הנדרשות למחנכים ולמורים העובדים עם נוער בהדרה ובסיכון:

◀ **מיומנויות יצירת קשר:** מיומנויות ניהול שיחה, הכלה, הקשבה, הצבת גבולות וכדומה. מיומנויות אלו חשובות ליצירת קשר משמעותי עם תלמיד בודד, עם כיתה ועם ההורים.

◀ **מיומנויות דיאגנוסטיות:** מיומנויות להצגת מקרה ולפיתוח ראייה רב-ממדית; מיומנויות אבחון בסיסיות של מצב לימודי ומיפוי כיתה. בתהליך האבחון המורה משתמש במגוון רחב של כלים פורמליים ובלתי פורמליים שנועדו לזהות את הפוטנציאל הטמון בכל תלמיד. התהליך משותף למורה ולתלמיד, וככזה הוא מחייב יצירת קשר אישי ואמון הדדי בין השניים. מיומנויות אלו מאפשרות למורה להכיר את תלמידו באופן רב-ממדי ומעמיק.

◀ **פדגוגיה מותאמת:** מיומנויות להוראה מתקנת, לניהול שיעור עם קבוצה הטרוגנית וכיוצא בזה. לפי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, התפתחות אישית ובין-אישית של מורים ותלמידים חייבת לבוא לידי ביטוי מוחשי בתפקוד לימודי של התלמידים. הנחת היסוד היא שמורה המקיים קשרים עמוקים עם תלמידו, יהיה מסוגל לפתח תכנית פדגוגית מותאמת ולהעריך ולשפר אותה באופן שוטף כך שתוביל את תלמידו להצלחה.

◀ **התאמת תכנית חינוכית אישית:** מיומנויות עבודת צוות לבניית תכנית אישית כוללת לתלמיד במישור הלימודי, במישור הרגשי ובמישור החברתי. תכנית אישית מיועדת לקידום יכולותיו של תלמיד המאובחן כנער מנותק או תת-משיג.

בניגוד לתכניות פדגוגיות, תכנית אישית מציבה במרכז המאמצים החינוכיים את התלמיד כאדם, על מכלול צרכיו, קשייו ויכולותיו.

◀ **מיומנויות לעבודה משותפת עם ההורים:** ההנחה היא שהמשפחה היא חלק בלתי נפרד מראייה רב-ממדית של התלמיד, וכי עליה לתרום באופן פעיל לתהליך חינוכו בבית ספר. הורים ובני משפחה קרובים הם גורמים משמעותיים, והיקף מעורבותם ואיכותה קובעים את סיכויי ההצלחה של התלמיד. הצורך בשיתוף פעולה הוא אתגר לצוות החינוכי, שכן לא אחת היחסים עם ההורים מאופיינים בניכור והאשמה הדדית.

התפתחות ברמה ארגונית-מערכתית

צוותים אשר עובדים עם אוכלוסיות בסיכון ובהדרה באופן שאינו מקצועי דיו, נוטים לפתח תהליכים קבוצתיים אשר מנציחים כישלון. כדי למנוע תהליך שלילי זה, יש לטפח את צוות בית הספר כקבוצת למידה בעלת השפעה – קבוצה המאמינה בעצמה ובמנהיגיה, שמציעה דרכים יעילות להתמודדות חדשה, מפיקה לקחים ומיישמת אותם. היבטים מערכתיים נוספים הם: הקצאת כוח אדם איכותי ומיומן לאוכלוסיית מודרות, בניית מערכת שיעורים מותאמת לתכניות האישיות, הגדרת מסגרת קבועה של למידה לחברי הצוות, התאמת חללי למידה הולמים והגדרת מטרות רגליות הרלוונטיות לאופי העבודה, לקשיים האובייקטיביים וליכולת התלמיד.

פיתוח מנהיגות מכילה ובעלת חזון

על הנהלת בית הספר לגבש עם צוות המורים תפיסה משותפת שתכליתה הובלת שינוי. כמו כן עליה לבחון את מקורות הכוח ומקורות החולשה של הצוות החינוכי. לעתים קרובות חוסר ההצלחה נובע מכך שההנהלה מנסחת בצורה חלקית את מטרות העבודה ותופסת את תפקיד המורים בדרך שאינה מתאימה למשימה שעליהם לבצע. בתהליך ההכשרה הבית ספרי, על ההנהלה להתמודד עם הובלת צוות החווה כישלון ושחיקה, צוות מסויג שאיננו שש להירתם למשימת קידום של תלמידים בהדרה וסיכון.

נושאי התכנית ומבנה הלימודים

הלימודים בתכנית "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה" נפרשים על פני שלוש שנים, ומתוכן שנתיים מוקדשות ללימודים תאורטיים ולעבודה מעשית, ושנה אחת מוקדשת לעבודת גמר יישומית. בשנת תש"ע, שבה הוערכה התכנית, היא כללה את היחידות הבאות:

◀ **קורסים מתודולוגיים:** שיעורי מחקר, ובכלל זה קורס במחקר פעולה, המעודד את הסטודנטים לחקור את עבודתם בתהליך של הערכה מעצבת.

◀ **הדרה בחינוך:** קורסים עיוניים שמטרתם להציע נקודת מבט על מגוון ההקשרים, הרחבים והצרים, שבהם נתונים תלמידים בהדרה (Raffo et al., 2007). אלו כוללים קורסים המתמקדים בתהליכים מקרו-חברתיים, כגון: "הדרה חברתית,

רב-תרבותיות, ריבוד חברתי ופערים כלכליים וחברתיים", קורסים שעוסקים בקשר שבין חינוך והדרה, כגון: "חשיבה מדירה והשלכותיה", "הדרה וחינוך ערבי" ו"מהדרה להון חברתי בבית ספר ובקהילה" וקורסים שעוסקים בסביבה הקרובה של הצעירים ומתארים את חוויית הגדילה בסביבה מוחלשת, כגון: "סביבה מטפחת מול סביבה מקפחת – השפעות תרבות בית הספר על הצלחת התלמידים", "מניעת התעללות ופגיעה בילדים", "הורים לילדים בהדרה ובית ספר" ו"המפגש עם תרבות הנוער".

◀ **פיתוח יכולת הוראה לתלמידים בהדרה:** קורסים המתמקדים באסטרטגיות פסיכו-דידקטיות, למשל: "אסטרטגיות למידה לקריאה ולכתיבה", "שגרות הוראה לתלמידים בהדרה" ו"ויסות עצמי בלמידה: תהליכי תכנון פיקוח והערכה".

◀ **פיתוח זהות מקצועית:** סדנאות שמטרתן להעצים את דמות המורה כדמות משמעותית בחיי התלמיד; זאת על בסיס הנחת היסוד שהמורה ירכוש בתהליכים מקבילים אסטרטגיות פסיכו-חינוכיות להעצמת תלמידיו. תחום זה נלמד בעיקר בקורס "זהות תפקיד המחנך לתלמידים בהדרה ובסיכון".

◀ **עבודה מעשית מונחית:** התנסות מעשית, בעיקר בבית ספר, המלווה בהדרכה אישית וקבוצתית. העבודה המעשית כוללת שני היבטים: (א) התערבות במערכת (בעיקר בבית הספר), על מנת להקל על התמודדות המורים העובדים במקום. הסטודנט נדרש לאתר גורמים מדירים וגורמים מסייעים ולבנות תכנית מותאמת; (ב) התערבות אישית לחיזוק התמודדות התלמיד מול המערכת המדירה ולטיפוח אסטרטגיות התמודדות בונות, שתהיינה חלופה לנסיגה מהמערכת או להתמודדות אלימה נגדה.

◀ **עבודת גמר יישומית:** חיבור מקיף המתמקד בפיתוח וביישום מודל הוראה מכילה והליך מבוקר של רפלקציה והערכה למודל זה.

שאלות המחקר

מטרת המחקר הייתה לבחון את הצרכים המקצועיים של הסטודנטים ואת הערכתם למענה שניתן להם בתכנית. מטרה זו נבדקה באמצעות השאלות הבאות:

- א. מה הם שיקולי הסטודנטים בהחלטתם לבחור ללמוד בתכנית?
- ב. מהי שביעות הרצון של הסטודנטים מתפקודם המקצועי בתחילת דרכם בתכנית?
- ג. באיזו מידה הסטודנטים מעריכים את חשיבותם של תכנים ומיומנויות הכלולים בתכנית? האם חלים שינויים בהערכותיהם במהלך לימודיהם בתכנית?
- ד. באיזו מידה הסטודנטים מעריכים את תרומת התכנית לתפקודם המקצועי? האם חלים שינויים בהערכותיהם במהלך התכנית?
- ה. מהן הצעות הסטודנטים לשיפור ולפיתוח התכנית?

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

משתתפי המחקר היו מורים בעלי ותק בעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית בבתי ספר ואנשי חינוך שעבדו במוסדות לחינוך בלתי פורמלי. מאפיינים אלו מהווים חלק ממדרישות הקבלה לתכנית. הרכב אוכלוסיית המחקר בתום שנת תש"ע היה:

◀ שנה א: 20 סטודנטים, 81% מהם נשים ו-19% גברים. הגיל הממוצע היה 39 שנים. שפת האם של 47.4% הייתה עברית ושל 52.6% – ערבית. תחומי הלימוד בתואר הראשון: 21.1% – מדעי הרוח, 26.3% – מדעי החברה, 42.1% – חינוך ו-10.5% ציינו את האפשרות "אחר". שאלון אחד נפסל עקב מילוי חלקי.

◀ שנה ב: 27 סטודנטים, מתוכם 92.65% נשים ו-7.4% גברים. הגיל הממוצע היה 39.3 שנים. שפת האם של 57.7% מהסטודנטים הייתה עברית ושל 42.3% – ערבית. תחומי הלימוד בתואר הראשון: 87.0% – חינוך, 4.3% – מדעים, 4.3% – מדעי-הרוח ו-4.4% – מדעי-החברה.

כלי המחקר

לצורך המחקר נבנה שאלון שהורכב משאלות סגורות ופתוחות. השאלון כלל 28 היגדים אשר נוסחו בעקבות מחקר חלוץ שנערך בקרב הסטודנטים משנה א, בשנת תשס"ח.

השאלון כלל שתי גרסאות:

◀ **שאלון שהועבר בתחילת השנה ויועד לסטודנטים משנה א:** שאלות סגורות ופתוחות במבנה הבא:

- **חלק א:** שאלות לבירור רקע אישי

- **חלק ב:** 28 היגדים לדירוג בסולם ליקרט בן חמש דרגות. הסטודנטים התבקשו להשיב באיזו מידה כל היגד משקף תכנים ומיומנויות הנדרשים לעבודתם המקצועית. הספרה "1" ציינה "לא נדרש כלל" והספרה "5" ציינה "נדרש מאוד". מהימנות אלפא קרונבך שהושגה לחלק זה של השאלון הייתה $\alpha=.94$.

- **חלק ג:** שלוש שאלות פתוחות בנושא תכנים ומיומנויות הנדרשים בתכנית ושבעות רצון הסטודנטים מתפקודם המקצועי.

◀ **שאלון שהועבר בסוף השנה, ויועד לסטודנטים משנים א ו-ב:**

- **חלק א וחלק ב:** זהים לאלו שנתנו בשאלון שחולק בתחילת השנה.

- **חלק ג:** 28 ההיגדים שהופיעו בחלק ב של שאלון זה, לדירוג בסולם ליקרט בן חמש דרגות, אך הפעם הסטודנטים התבקשו לציין באיזו מידה התכנית תרמה להם. מהימנות אלפא קרונבך שהושגה עבור חלק זה הייתה זהה לזו שהושגה בחלק ב – $\alpha=.94$.

חלק ד: שתי שאלות פתוחות שמטרתן הייתה לבדוק, האם ישנם תחומים נוספים שבהם התכנית תרמה לסטודנטים, וכן לקבל הצעות לשיפור.

מהלך המחקר

השאלונים חולקו במרוכז במסגרת קורסים שנלמדו בתכנית. ממצאי המחקר המפורטים במאמר זה מתייחסים לשאלונים שנאספו מסטודנטים בשנה א בתחילת שנת הלימודים תשס"ט ובסופה, ומסטודנטים בשנים א ו-ב בתחילת שנת הלימודים תש"ע ובסופה. עיבוד הנתונים נערך בתום כל שלב של איסוף הנתונים.

ממצאי המחקר

ממצאי ההערכה שיפורטו להלן מוצגים בחמישה תת-פרקים, בהתאם לשאלות המחקר שבהן מתמקד מאמר זה: (א) שיקולים בבחירת התכנית; (ב) שביעות רצון מתפקוד מקצועי בתחילת שנת הלימודים הראשונה בתכנית; (ג) הערכת חשיבות תכנים ומיומנויות בתכנית; (ד) תרומת התכנית להתפתחות מקצועית; (ה) הצעות לפיתוח התכנית.

שיקולים בבחירת התכנית

בתחילת שנת הלימודים, הסטודנטים משנה א נשאלו בשאלה פתוחה, מדוע הם החליטו להירשם לתכנית. תשובותיהם התרכזו סביב שתי סיבות עיקריות: הסיבה הראשונה קשורה לתוכני התכנית ולרלוונטיות שלהם לצורכי השטח. להלן דוגמאות מייצגות מתשובותיהם:

- ◀ בגלל שזו פרופסיה חדשה, חיונית לשדה.
- ◀ במסגרת עבודתי כמורה לתלמידים תת-משיגים רציתי להתעמק בנושא על מנת לשפר את ההוראה וכן לעזור לתלמידים כדי למנוע את נשירתם מבית הספר.
- ◀ הסיבה השנייה קשורה למאפיינים של מכללת אורנים כמוסד להשכלה גבוהה, לדוגמה:
 - ◀ חשוב היה לי ללמוד במוסד שמומחיתו היא בחינוך.
 - ◀ זהו המוסד האקדמי היחיד שמתמקצע בתחום של חינוך וטיפול בנוער בהדרה.
 - ◀ חשבתי שאורנים היא מקום מקצועי ומגוון.

שביעות רצון מתפקוד מקצועי בחודש הראשון ללימודים בתכנית

היות והרציונל לפתיחת התכנית התבסס על תאוריה וממצאים שלפיהם מורים ומחנכים העובדים עם נוער בסיכון חווים תסכול מקצועי (Friedman et al., 2004), נאספו נתונים על שביעות הרצון של הסטודנטים שנרשמו לתכנית מתפקודם המקצועי. מידע מסוג זה, מטבע הדברים, עשוי להציע תובנות על צורכיהם וציפיותיהם בבואם ללמוד בתכנית.

שביעות הרצון נבדקה בשאלה פתוחה. הממצאים מלמדים על **שביעות רצון גבוהה** בשלושה תחומים (לפי סדר שכיחות יורד):

◀ יחסים עם תלמידים והורים

◀ תהליכי הוראה

◀ תפקוד מערכת

יחסים עם תלמידים והורים הוא התחום העיקרי שהוזכר. להלן דוגמאות מייצגות:

- אני מקשיבה לתלמידים, מתבוננת בהם, מתייחסת למצוקותיהם ומשתדלת לתת מענה לצורכיהם. אני לא מתרכזת רק בתכנית הלימודים ושוכחת את האדם שמאחורי התלמיד. כמחנכת אני מתעכבת על הצדדים הרגשיים, החברתיים. פעמים רבות אני עוסקת בקשיים ובעיות שצצים אחר הצהריים, ומנסה לתת להם מענה, בשיתוף עם יועצת השכבה.

- אני מרוצה מאוד מכל ההיבט האישי-רגשי. היכולת שלי לראות את התלמידים, להקשיב להם, לתת להם מקום, להניע אותם לעשייה. אני טובה מאוד בהנחיית התלמידים וביצירת מנהיגות בקרבם.

תחום נוסף שסטודנטים ציינו שהם שבעי רצון מתפקודם בו הוא **ההוראה**. לדוגמה:

- אני מצליחה להסביר בצורה ברורה ומובנת נושאים קשים שתלמידים לא הבינו או לא הצליחו בהם קודם.

- אני מרוצה מכל תחום האבחון הדידקטי ובניית תכנית התערבות, הדרכת מורים להתערבות בתוך כיתה ויישום המלצות לימודיות והתאמות לימודיות.

תחום שסטודנטים מעטים יותר הזכירו שהם שבעי רצון ממנו הוא **העבודה המערכתית**. לדוגמה:

- אני יודעת לזהות ולאתר צרכים של תלמידים ועובדת היטב עם צוות המורים.

- אני מצליחה לנהל תהליכי הדרכה והיועצות עם אנשי צוות – עם המנהל והמורים. כמו כן אני יודעת לבנות תכניות התערבות, להעביר השתלמויות למחנכים ולערוך בקרה, הערכה ומדידה של התכניות.

הסטודנטים נשאלו בשאלה נוספת על התחומים שבהם שביעות רצונם נמוכה. התשובות התגבשו סביב שתי קטגוריות עיקריות, ומרב התשובות התקבלו בקטגוריה הראשונה:

- תפקוד מערכת

- ויסות מוטיבציה ומשמעת בקרב תלמידים

התחום המערכתי, שהוזכר, כפי שצוין לעיל, בהתייחסות לשביעות רצון גבוהה, זכה להתייחסויות רבות יותר בתשובות שהתייחסו לשביעות רצון נמוכה. להלן דוגמאות:

- המערכת לא כל כך גמישה ולא נענית לצרכים המיוחדים של ילדים אלה. היא גם לא נותנת גיבוי מספיק כדי לאפשר לי לעזור להם.
 - הקשר מול כל הרשויות וגיוסן למען בית הספר והילדים לוקים בחסר; כך גם שיווק בית הספר בפני החברה באופן שלא יתייגו אותו כמקום פסול.
 - הדברים הקשים בבית הספר הם חוסר ההכשרה של המורים בנושא טיפול בילדים בסיכון, חוסר הגיבוש הקבוצתי וסכסוכים עם הורים, הנובעים מגישה לא נכונה לעבודה אתם.
- ויסות מוטיבציה ומשמעת בקרב תלמידים** היווה אף הוא מוקד לשיעור רצון נמוכה. בדוגמאות שלהלן ניתן להתרשם מתחושת הייאוש שעלתה מתשובות לא מעטות. לדוגמה:
- יש קושי באספקת חלק מהצרכים הבסיסיים של נוער בהזרה, במתן מענה לימודי הולם ובהגברת מוטיבציה ללמוד במסגרות שבהן התלמידים משולבים.
 - קשה לי להתמודד כאשר תלמיד מפריע ואינני יכול לגרום לו להירגע.
 - אני לא מצליחה להגיע לאווירה לימודית בכיתה, אווירה שבה התלמידים מרוכזים בחומר הלימוד ולא מפריעים.
 - במגבלות הזמן ודרישות המערכת ממני כמחנכת וכמורה אין לי יכולת להגיע לכל ילד וילד שאתו אני באה במגע, והדבר מצער אותי מאוד ומחבל בעבודתי החינוכית.
 - אני לא שבעת רצון כמעט מהכול.

הערכת חשיבות תכנים ומיומנויות הכלולים בתכנית

שאלת המחקר השלישית עסקה בהערכת הסטודנטים את חשיבות הידע שמקנה התכנית, ובשינוי שחל בהערכותיהם במהלך שנת לימודים אחת. לבדיקת שאלה זו התבקשו סטודנטים שלמדו שנה א בשנת תש"ע, לדרג בתחילת השנה ובסופה תכנים ומיומנויות לפי חשיבותם לעבודתם המקצועית. בלוח 1 מוצגים ששת ההיבטים החשובים ביותר וששת ההיבטים החשובים פחות.

עיון בממצאים המופיעים בלוח 1 מלמד שהסטודנטים סברו שמה שנדרש בעבודתם הוא בראש ובראשונה מיומנויות לניהול דיאלוג אמפתי, בעיקר עם תלמידים, אך גם עם הוריהם. כמו כן הם נדרשים למיומנות עבודה בצוות. מתוך מכלול ההיבטים שהסטודנטים התייחסו אליהם בשאלון, ההיבטים שצוינו כנחוצים במידה המועטה ביותר הם מיומנויות דידקטיות ספציפיות, מיומנויות מחקר והנחיית קבוצות. עם זאת, יש לשים לב שגם ששת ההיבטים שדורגו כחשובים פחות זכו להערכות גבוהות ונתפסו כנחוצים.

בבדיקת מובהקות ההבדלים בין שני שלבי ההערכה – תחילת השנה וסוף השנה – לא נמצא הבדל אף לא באחד מ-28 ההיגדים שהסטודנטים התבקשו לדרג. גם השוואת

ממצאים אלו לממצאים שהופקו משאלוני הסטודנטים משנה ב העלתה שאין הבדלים. מכאן שהייתה הסכמה גבוהה, קבועה ויציבה בין הסטודנטים בנוגע לתחומי הידע והמיומנויות החשובים לצורך עבודה חינוכית עם תלמידים בהדרה. במילים אחרות, ההשתתפות בתכנית לא השפיעה במאומה על תפיסות הסטודנטים באשר למיומנויות ולידע הנדרשים מהם.

לוח 1: ממוצע ששת ההיבטים החשובים ביותר וששת ההיבטים החשובים פחות לעבודה עם תלמידים בהדרה בקרב סטודנטים משנה א, בתחילת שנת תש"ע (N=30) ובסופה (N=20) (טווח 1-5)

סך הכול		תחילת תש"ע		סוף תש"ע		תכנים ומיומנויות חשובים	
SD	M	SD	M	SD	M		
0.45	4.72	0.47	4.70	0.45	4.73	מיומנות הקשבה לילדים ונוער במצבי סיכון	
0.53	4.60	0.51	4.55	0.55	4.63	הבנת מאפיינים של ילדים ובני נוער בסיכון	ששת ההיבטים החשובים ביותר
0.76	4.57	0.76	4.55	0.78	4.59	כלים לניהול שיחות פרטניות-טיפוליות עם ילדים ונוער בהדרה	
0.70	4.56	0.76	4.45	0.67	4.63	הבנת קשיים רגשיים של ילדים ונוער בהדרה	
0.70	4.56	0.49	4.64	0.82	4.50	מיומנויות לניהול דיאלוג עם הורים	
0.84	4.52	0.82	4.60	0.86	4.47	מיומנות עבודת צוות עם אנשי מקצוע המטפלים בילדים ונוער בסיכון	
1.12	4.04	1.35	3.85	0.95	4.17	מיומנות תיווך בין ילדים ונוער בסיכון לבין סוכני שינוי	
1.04	4.00	1.05	3.95	1.05	4.03	כלים לניהול גישור בין הצעיר לבין סביבתו	
1.08	3.64	1.04	3.65	1.13	3.63	כלים להנחיית קבוצות	ששת ההיבטים החשובים פחות
1.23	3.62	1.32	3.45	1.17	3.73	כלים לעבודה עם ליקויי למידה	
1.11	3.50	1.15	3.55	1.11	3.47	מיומנות לביצוע מחקר שמטרתו שיפור העשייה המקצועית	
1.16	3.40	1.09	3.37	1.24	3.41	מיומנויות לאבחון דידקטי של תלמידים	

תרומת התכנית להתפתחות המקצועית

שאלת המחקר הרביעית התמקדה בהערכת הסטודנטים משנים א ו-ב את תרומת התכנית בתום שנת הלימודים תש"ע. תשובותיהם לשאלה פתוחה בנושא זה התרכזו סביב שלוש קטגוריות עיקריות, כמפורט להלן (לפי סדר שכיחות יורד של התשובות):

- ◀ התפתחות בזהות המקצועית ובתפיסת התפקיד
- ◀ יכולת להבין תלמידים ולנהל אתם דיאלוג
- ◀ רכישת ידע תאורטי ומיומנויות מחקר על מאפייני אוכלוסיית התלמידים

מרבית תשובות הסטודנטים העידו על שינוי **בזהות המקצועית** כתוצאה מתהליכי רפלקציה ודיאלוג, שאפשרו הרחבה וארגון מחדש של **תפיסת התפקיד**. להלן דוגמאות:

- התרומה הגדולה היא בסדנאות, הדיבור על הדברים והעלאת נושאים "בוערים" מהשטח. האפשרות להשמיע ולשמוע התייחסות של מישהו אחר מאוד מרחיבה את ההסתכלות ומוציאה מהקיבעון.

- ברמה האישית אני מרגישה שעברתי תהליך. אני מרגישה עצמה לתהליך הזה. אני רואה את הילד. אני מרגישה כבר סוכנת שינוי בבית הספר.

- הגעתי לכאן כסטודנטית עם חוסר ביטחון ומאוד צמחתי. אני רואה את זה גם בעבודה, ביחסים שלי עם אנשים. הלימודים עזרו לי משום שהתבוננתי על עצמי, וזה אפשר לי להתפנות לאחרים.

- התכנית שיפרה את הדימוי העצמי שלי. זה סוג של מודלינג לעבודה עם כל האנשים שאנחנו פוגשים בדרך.

- הדברים גרמו לי לשינוי בסגנון העבודה שלי, עזרו לי למדר ולסדר את הידע, תרמו לי ידע חדש כבסיס לפעולה.

- בעיקר המשגה של העבודה בשדה ורפלקציה אישית וצוותית על העבודה.

קטגוריה שכיחה נוספת של תשובות הסטודנטים התייחסה לעלייה ביכולת **להבין את תלמידיהם ולנהל עמם דיאלוג**, לדוגמה:

- אני "רואה" את הילדים באור שונה לחלוטין כעת. ההבנה של מקור הבעיות משמשת כגורם חשוב ליכולת ההתמודדות שלי.

- כעת אני מבינה טוב יותר את הצרכים הרגשיים-טיפוליים של תלמידים בהדרה. כמו כן פיתחתי מיומנויות הקשבה ושיחה.

- אני מרגישה יותר נינוחה בעבודה עם תלמידים, שיש לי יותר כלים לעבוד אתם, לראות אותם, לראות את המצוקה.

תשובות נוספות שהופיעו בשכיחות נמוכה יותר, התייחסו **לדרכי המחקר ולידע התאורטי** אשר הוסיפו נדבך למקצועיות ונתפסו כתורמים לפרקטיקה, לדוגמה:

- בעקבות התכנית אני מבינה טוב יותר את הילד ומשפחתו. נקודת המבט שלי יותר רב-תרבותית, ואני מסוגלת לבנות מחקר ולכתוב על פי עקרונות הכתיבה האקדמית.

- אני מבין יותר מושגים תאורטיים כאשר מדברים על נושא ילדים בהדרה. ההתנסות במחקרים שעוסקים בנושא פיתחה אצלי יכולת לחקור את הניסיון שלי.

נוסף על השאלה הפתוחה, הסטודנטים שהחלו את לימודים בשנת תשס"ט התבקשו בתום שנת לימודיהם הראשונה ובתום שנת לימודיהם השנייה לדרג את תרומת התכנית בהיבטים שונים. לוח 2 מציג ממוצעים וסטיות תקן המתייחסים לתרומת

התכנית בששת ההיבטים שהסטודנטים העריכו שתרומתם הייתה הגבוהה ביותר ובששת ההיבטים בהם הסטודנטים העריכו שתרומתם הייתה הנמוכה ביותר.

לוח 2: ממוצע ההיבטים שבהם התכנית תרמה במידה הרבה ביותר וההיבטים שבהם התכנית תרמה פחות בקרב הסטודנטים שהחלו את לימודים בשנת תשס"ט, בתום שנה א (N=29) ובתום שנה ב (N=26) ומובהקות ההבדל בין הממוצעים (טווח 1-5)

תכנים ומיומנויות	תרומת התכנית תש"ע		תרומת התכנית תשס"ט		פער
	M	SD	M	SD	
מיומנות הקשבה לילדים ונוער במצבי סיכון	3.76	1.02	4.23	0.76	1.73
הבנת מאפיינים של ילדים ובני נוער בסיכון	3.79	0.87	4.38	0.64	*2.52
ידע כיצד לתרום לשיפור הדימוי העצמי של ילדים ונוער בהדרה	3.14	1.06	3.81	0.75	*2.36
הבנה של קשיים רגשיים של ילדים ונוער בהדרה	3.76	0.91	3.84	0.78	0.26
גילוי אמפתיה כלפי הצעירים ומשפחותיהם הסובלים ממצוקה	3.79	0.86	4.19	0.69	1.79
זיהוי ואיתור צרכים רגשיים של ילדים ונוער בסיכון	3.58	0.82	3.88	1.06	1.48
כלים להקניית אסטרטגיות למידה	2.34	1.26	3.38	1.10	**3.01
היכרות עם מסגרות שונות המיועדות לתלמידים בהדרה	2.83	1.25	3.27	1.12	1.37
כלים לעבודה עם ליקויי למידה	2.10	1.11	2.50	0.99	1.36
מיומנות לביצוע מחקר שמטרתו שיפור העשייה המקצועית	3.11	1.07	3.54	0.99	1.61
כלים להנחיית קבוצות	2.38	1.05	2.54	0.95	0.61
מיומנויות לאבחון דידקטי של תלמידים	1.76	0.95	2.08	1.08	1.18

עיון בלוח 2 והשוואתו ללוח 1 מלמדים שהסטודנטים העריכו שהתכנית תרמה להם במידה הרבה ביותר בתחום שאותו העריכו כחשוב ביותר – ידע ומיומנויות המאפשרים לקיים דיאלוג אמפתי עם ילדים ובני נוער מודרים. הדמיון במיקום היחסי בין הערכת החשיבות והערכת התרומה נמצא גם בהיבטים שהסטודנטים העריכו שבהם התכנית תרמה להם פחות: מיומנויות ספציפיות בתחום המחקר, הנחיית קבוצות ומיומנויות דידקטיות.

כמו כן נמצא שבתום שנת הלימודים השנייה הייתה מגמה של עלייה בהערכת תרומת התכנית בשלושה היבטים: בהבנת מאפיינים של ילדים ובני נוער בסיכון,

בידע כיצד לתרום לשיפור הדימוי העצמי של ילדים ונוער בהדרה ובכלים להקניית אסטרטגיות למידה.

יש לציין, ששיפור בהערכת הסטודנטים את תרומת התכנית התקבל בהיגדים נוספים, שאינם מופיעים בלוח 2: מיומנויות יישום אסטרטגיות הוראה חלופיות, כלים לפיתוח תכניות התערבות, כלים לניהול שיחות פרטניות-טיפוליות, מיומנויות לניהול דיאלוג עם הורים, כלים להתמודדות עם מצבי לחץ ומשבר, מיומנויות עבודת צוות עם אנשי מקצוע, יכולת עבודה מערכתית ומיומנויות תיווך בין תלמידים בסיכון לבין סוכני שינוי.

הצעות לפיתוח התכנית

הסטודנטים משנים א ו-ב התבקשו להעלות רעיונות לשיפור התכנית. תשובות הסטודנטים משנה א התמקדו בעיקר בבקשה להרחיב את הדגש על מיומנויות מעשיות שתסייענה להם להתמודד עם אתגרי השטח, תוך צמצום המשקל הניתן לידע תאורטי, לדוגמה:

◀ ניתן להיות קונקרטיים ופחות תאורטיים. קורסי סוציולוגיה ופסיכולוגיה מרובים לא יתרמו בפועל לעבודה מול הנער או הנערה כמו קורסים הכוללים סימולציות מהשטח. יש תחושה של ניתוק מהשטח לכיוון הדגשת יתר של ידע תאורטי-אקדמי.

◀ יותר קורסים מעשיים של עבודה בשטח. יותר המחשה. לא להישאר ברמת התאוריה.

◀ ניתן לשפר את התכנית דרך ביצוע מחקרים בשטח, להגביר ולהגדיל את החלק המעשי של התכנית ולהתמקד בדוגמאות מהשטח ולא רק בתאוריות.

התייחסות זו של מסיימי שנה א מצביעה על אכזבתם מכך שהציפיות שלהם לקבל "ארגז כלים" גדול לעבודה מקצועית נכזבו. התשובות של הסטודנטים משנה ב, לעומת זאת, שיקפו פניות רבה יותר ורצון להרחיב את התמונה על המצב בשדה. התקבלו מגוון תשובות ללא מגמה ברורה.

דיון ומסקנות

פערי ההשכלה הגבוהים בקרב תלמידי ישראל, המוסברים במידה רבה בהבדלים במעמד כלכלי-חברתי, הם אחד הכשלים הבולטים של מערכת החינוך (הרשות למחקר והערכה, 2012; OECD, 2010a). על אף הציפייה מבתי הספר לפעול לצמצום אי-שוויון חברתי, בפועל, כך מתברר, הם לעתים קרובות גורמים להעמקת הפערים, באמצעות מגוון מנגנונים ופרקטיקות של הדרה הנהוגים בהם (ראזר ועמיתים, 2011; Van der Berg, 2008).

התכנית לחינוך והוראה לתלמידים בהדרה במכללת אורנים נשענת על ממצאים (OECD, 2010a, 2011) אשר לפיהם, אחד המפתחות העיקריים לצמצום פערים לימודיים שמקורם במעמד חברתי-כלכלי, טמון בכוח הוראה המצויד בכישורים המתאימים לעבודה עם תלמידים בהדרה וסיכון. ממצאי המחקר הנוכחי, המתמקדים בשאלת החשיבות שהסטודנטים ייחסו להיבטים שונים בתכנית, שופכים אור על תקפותה של טענה זו.

בחינת הערכות הסטודנטים את צוריהם המקצועיים מעידה על תפיסה מגובשת ועקבית של הידע והמיומנויות הנדרשים להם בעבודתם. העקביות באה לידי ביטוי בתוך כל קבוצה בתקופות שונות במהלך ההתנסות בתכנית, ובין קבוצות – בין שנה א ושנה ב. ניכר שהסטודנטים באו לתכנית עם עמדות מוצקות מה נדרש מהם כדי להצליח בעבודתם, וכי התכנית לא שינתה אותן.

התכנים והמיומנויות שהסטודנטים העידו שהם נזקקים להם ביותר היו לדעת לאתר תלמידים בסיכון ולדעת להקשיב להם, להבין את המאפיינים שלהם ואת קשייהם ולנהל עמם ועם הוריהם דיאלוג. הם ייחסו חשיבות פחותה, אך עדיין גבוהה, למיומנויות עבודה מערכתית בבית הספר ולכלים לבניית תכנית לימודים מותאמת. היבטים אלו אינם מודגשים בהכשרה המסורתית להוראה, המתמקדת בעיקר בדידקטיקה ופדגוגיה. מחקר זה מחזק אפוא את הטענה שעל בסיסה נפתחה התכנית, שמורים לתלמידים בסיכון והדרה נדרשים להתנהל במציאות מורכבת ביותר, ולפיכך זקוקים להכשרה ייחודית.

הקשיים שאותם חוו הסטודנטים כמורים ומחנכים בעבודתם עם תלמידים בסיכון והדרה ניכרים בממצאי המחקר. הדים לתמונת המצב שלפיה מורים אלו, בדומה לתלמידיהם, לכודים במעגל של הדרה ותחושות של ניכור וכישלון (Friedman et al., 2004) נמצאו בהתייחסות הסטודנטים לשיקוליהם בבחירה ללמוד בתכנית, בהצעותיהם לשיפור התכנית, ובעיקר בתיאור ההיבטים בתפקודם המקצועי שמהם לא היו שבעי רצון. בתשובות אלו הסטודנטים ביטאו תחושות קשות של בדידות, תיוג וחוסר גיבוי מצד המערכת. כמו כן הם ביטאו כאב על מצבם של תלמידיהם ורגשות של חוסר אונים שמקורם בהיעדר משאבים וכלים להתמודדות.

כפי שצוין לעיל, התכנית מבוססת על מודל הכשרה המושתת על ידע, תהליכים ומיומנויות שמקורם בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית ובפעילות הסח"ח (מור, 2006; ראזר ועמיתים, 2004). הקורסים הכלולים בה מקיפים היבטים סוציולוגיים, פסיכולוגיים ודידקטיים. סוגיות של זהות מקצועית, הנדונות בעיקר בסדנאות, משולבות גם בתכנים המופיעים בקורסים עיוניים שמטרתם להציע הבנה רחבה של המנגנונים המפעילים תהליכי הדרה ואי-שוויון.

הערכת הסטודנטים את תרומת התכנית מלמדת על תוצאות יישום מודל הכשרה זה. הממצאים משרטטים תמונה מורכבת: מחד גיסא, ניכר שהתכנית איננה מציעה מענה מספק למגוון הצרכים של הסטודנטים, שכן קיים פער בין הערכת הסטודנטים

את נחיצותם של תכנים ומיומנויות שונים לבין הערכת תרומת התכנית להשגתם; מאידך גיסא, התחומים שאותם הסטודנטים מעריכים כחשובים ביותר הם גם אלו שבהם הם מעריכים שהתכנית תרמה להם במידה הרבה ביותר. תחומים אלו נחלקים לשתי קבוצות: קבוצה אחת מתייחסת ל**היבטים עיוניים**: "הבנת מאפיינים של ילדים ונוער בסיכון", "הבנת תאוריות העוסקות בילדים ונוער בסיכון ומשפחותיהם", "הבנת ההקשר התרבותי שממנו באים ילדים ונוער בהדרה" ו"הבנה של קשיים רגשיים של ילדים ונוער בהדרה". הקבוצה האחרת מתייחסת ל**מיומנויות** הקשורות ליכולת ליצירת קשר משמעותי עם תלמידים: "מיומנויות הקשבה לילדים ולנוער במצבי סיכון" ו"גילוי אמפתיה כלפי הצעירים ומשפחותיהם הסובלים ממצוקה".

ניתוח זה של הנתונים מצביע על כך שהתכנית קולעת למטרה. היא מתמקדת בתכנים ובמיומנויות שהסטודנטים מעריכים אותם כחיוניים לעבודתם המקצועית, והדבר נעשה כבר בשנת הלימודים הראשונה.

כנגזרת מעקרונות התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, מופעלות בתכנית סדנאות שמטרתן לחולל בסטודנטים שינוי, כך שבעקבות התנסותם הם יצליחו, בתהליכים מקבילים, להבין את חשיבות השינוי שעליהם להוביל בקרב תלמידיהם. מניתוח תשובות הסטודנטים לשאלה הפתוחה שעוסקת במטרה זו עולה שהם אמנם סבורים כי התחולל בקרבם שינוי משמעותי. תשובותיהם כוללות מגוון מטפורות המלמדות על כך. המילים: "ראייה", "הסתכלות", "התבוננות" ו"נקודת מבט" שימשו אותם לבטא **שינוי בדרך ראיית הדברים**. המילים והביטויים "יציאה מקיבעון", "שיפור", "צמיחה" ו"תהליך" שימשו אותם לבטא את **אופייה הדינמי** של החוויה בתכנית; המילים "למדור", "לסדר", "הבנה", "יכולת", "התמודדות" ו"כלים" שימשו אותם כדי לבטא עלייה בתחושת ה**שליטה**, והמילים "נינוחות", "דימוי עצמי", "ביטחון עצמי" ו"פניות לאחרים" שימשו אותם לבטא תחושה של **היחלצות ממצוקה** ויכולת תפקוד בין-אישית טובה יותר.

לצד המכוונות האישית וזו הבין-אישית, התכנית חותרת להציע ראייה חברתית המתייחסת למבנה חברתי, ליחסי הכוחות, לתהליכי ההדרה ולמסד כמייצר הדרה חברתית. היא עוסקת בהבנת ההדרה כתהליך חברתי, מבני ופוליטי וכתוצר של יחסי כוחות חברתיים. ההנחה העומדת בבסיס העיסוק בנושאים אלו היא שאם מורים יבינו כי מצוקת הפרט היא תולדה של תהליכים פוליטיים-כלכליים-חברתיים רחבים, תפיסתם המקצועית עשויה להיות יציבה ומוצקה יותר.

ממצאי המחקר, כפי שהם עולים מתשובות הסטודנטים לשאלות הסגורות, מלמדים שהתכנית תרמה להם ידע עיוני בהיבט החברתי הרחב. עם זאת, בבואם להעריך בשאלה פתוחה את התחומים שבהם התרומה הייתה משמעותית ביותר, לא עלתה התייחסות ישירה לנושא זה. מכאן שלא לגמרי ברור, האם הסטודנטים חידדו או שינו את תפיסתם החברתית-פוליטית בעקבות התכנית, ואם כן, מה טיבו של שינוי זה. ייתכן שאכן התחולל שינוי, אך הוא סמוי ואיננו מודע. לחלופין, ייתכן שהתחולל שינוי שולי ומזערי. סוגיה זו ראויה לבדיקה במחקר המשך.

היבט מעניין נוסף העולה מהממצאים מתייחס לתהליך שעברו הסטודנטים לאורך שנות לימודיהם בתכנית. מהשוואת הערכת תרומת התכנית על ידי אותה קבוצת סטודנטים בשני שלבים של לימודיהם – בסוף שנה א (שנת תשס"ט) ובסוף שנה ב (שנת תש"ע) – עולה שישנה עלייה במגוון תחומים: בהבנת התלמידים, בטיפוחם ובניהול דיאלוג עם ועם ההורים וכן במיומנויות דידקטיות ובמיומנויות לעבודה מערכתית. השיפור המקיף שחל בהערכת הסטודנטים במהלך שנה תמימה של לימודים מעיד שהם עברו תהליך מתמשך של צמיחה. ניכר שהם ספגו ידע והתפתחו, וכתוצאה מכך התבוננו על התכנית ועל עבודתם במבט חיובי יותר.

הממצא החיובי שהתקבל בתום שנה ב צריך להישקל לצד העובדה שבתום שנה א, חלק ניכר מהסטודנטים ביטא אי-נחת מהתכנית. בתשובותיהם לשאלה פתוחה שעסקה ברעיונות לשיפור התכנית, התקבל מקבץ של הצעות לחיזוק המכוונות המעשית. הם הביעו רצון ברור שהתכנית תצייד אותם במגוון רחב יותר של כלים להתמודדות עם מצבים "בוערים" – כלשונה של אחת הסטודנטיות. תחת זאת, הם פגשו תכנית לימודים המציעה תפיסת עולם חינוכית-חברתית-פסיכולוגית כוללת, המניחה שהשינוי שעל המורים והמחנכים לעבור הוא מקיף ועמוק וכרוך בתהליך מתמשך. ייתכן שבשלבי הלמידה הראשוניים, הפער בין ציפיות הסטודנטים לבין מה שהתכנית מציעה בלבד אותם ועדיין לא היה נהיר דיו. אין ספק שהתהליך המתוכנן הוא מתמשך, אך יש מקום לבחון את רצף התכנית ואת המסרים העוברים לסטודנטים בראשית דרכם, על מנת להקל על תהליך ההסתגלות ולהפחית את תחושת האכזבה וההתנגדות. יש לציין, שהערכת התכנית לא כללה בחינה מעמיקה של השפעת ההתנסות המעשית (פרקטיקום) ובדיקה של השפעת עבודת הגמר היישומית המתבצעת בשנה השלישית ללימודים. כמו כן לא התבצע מחקר מעקב אחר בוגרי התכנית, מחקר שממנו ניתן היה ללמוד על טיבם של התהליכים שהתכנית חוללה בסטודנטים לאורך זמן. כל הנושאים הללו ראויים לבחינה ממוקדת במחקר עתידי, לצורך השלמת תמונת ההערכה.

לסיכום, ממחקר זה ניתן ללמוד על מצבם של מורים ומחנכים העובדים עם תלמידים בהדרה. אוכלוסייה מקצועית זו חווה פער עמוק בין האתגרים המונחים לפתחה לבין התנאים והמשאבים העומדים לרשותה. המשימה המוטלת על כתפיה היא מכרעת – סיוע לצעירים החווים מצוקות קשות ונתונים לתהליכי הדרה בבית הספר. מחקר ההערכה על התכנית "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה" חשף את הצורך להציע לאוכלוסיית מורים ומחנכים זאת מענה ייחודי, שהדגשים בו אחרים מאלו הניתנים בהכשרת מורים מסורתית. על מענה זה להיות מעוגן בתפיסת הכשרה מגובשת, מקיפה ויסודית המכוונת לעיצוב תפיסת תפקיד מותאמת. עליו להטעין את המורים והמחנכים במארג של ידע, מיומנויות ותחושת משמעות, שיסייע להם להיחלץ ממעגל ההדרה שבו הם עצמם לכודים, ושבעטיו הם מתקשים למצות את הכוחות הטמונים בהם כדי לסייע לתלמידיהם.

מקורות

- בר-ישי, ח' ופיור, פ' (2008). מערכת החינוך בישראל בהשוואה למדינות העולם. זמין באתר <http://www.mli.org.il/GraduatesConference/pub.htm>
 דוח דברת (2005). זמין באתר <http://www.ynet.co.il/articles/1,7340,L-3022449,00.html#n>
- הורובסקי-מוזס, ר' ומוזס, ר' (2003). מבט פסיכואנליטי על "חינוך": פיתוח הגורם האנושי. בתוך י' הטב (עורך), **הפסיכואנליזה הלכה ומעשה** (487–499), תל אביב: דיונון.
- הרשות למדידה ולהערכה (2012). מיצ"ב תשע"א: מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית. זמין באתר <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/Meitzav/DochotMaarachtim.htm>
- כהאן-סטרבצניסקי, פ', דולב, ט' ושמש, א' (1999). **סקר בני נוער בטיפול היחידות לקידום נוער שבפיקוח מנהל חברה ונוער במשרד החינוך והספורט, מאפיינים, צרכים ומענים**. דוח מחקר. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל ומשרד החינוך והספורט.
- כהן-נבות, מ' (2000). **"סביבת החינוך החדשה" – תכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים**. סיכום הערכת פרויקט בבתי ספר תיכוניים. ירושלים: ג'וינט ישראל-מכון ברוקדייל.
- כהן-נבות, מ' (2002). **הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בבתי ספר טכנולוגיים ברשת עמל: דו"ח מסכם**. ירושלים: ג'וינט ישראל-מכון ברוקדייל.
- כפיר, ד', אשכנזי, צ' וזיגר, ט' (2005). המסיימים, הנושרים וה"מושכים": מעקב אחר דור אחד של סטודנטים במכללה אקדמית לחינוך. **דפים**, 39, 85–109.
- לב-ויזל, ר' (2001). ילדים עניים – תפיסת המעמד הסוציו-אקונומי והקריירה התעסוקתית בעתיד. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 14, 101–119.
- להב, ח' (2000). נוער בסיכון: התופעה בפרספקטיבה (תשקופת). מניתוק לשילוב: יוזמות ומחשבות. **במה לעובדי קידום נוער בישראל**, 10, 8–16.
- להב, ח' (2004). תופעת הנשירה ממערכת החינוך – הוויכוח על המספרים ומי משלם את המחיר. **מניתוק לשילוב**, 12, 11–27.
- מור, פ' (2006). **לראות את הילדים. מדריך ליצירת סביבה חינוכית טיפולית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: עמותת אשלים.
- מור, פ' ומנדלסון, י' (2006). **לדבר עם מתבגרים בסיכון – התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית**. ירושלים: עמותת אשלים.
- משרד החינוך (2008). מטרות ויעדי המשרד לשנים 2009–2012. זמין באתר <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Hofesh/DeenVeHeshbon/2008/2008/MatarotYeadim.htm>
- סולימני, ר' (2006). **הם לומדים מחדש – תכנית התערבות חינוכית לקידום תלמידים בסיכון**. ירושלים: אשלים.
- פיורקו, י' וכ"ץ, י' (2005). **הכול סיפורים**. ירושלים: משרד החינוך ג'וינט ישראל ומכון צפנת.
- פרידמן, י' (2005). **מדידה והערכה של תכניות חברתיות וחינוכיות**. ירושלים: מכון סאלד.
- צור, א' (2009). **הערכת התכנית "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה" (M. Ed.) מנקודת מבטם של הסטודנטים לאורך שתי שנות הפעלתה הראשונות**. דוח הערכה פנימי. קריית טבעון: מכללת אורנים.
- צור א' (2010). **בחירת מכללת אורנים כמוסד לימוד: עמדות של סטודנטים בתחילת שנה א' (תש"ע): תואר ראשון, תואר שני והסבת אקדמאים**. קריית טבעון: מכללת אורנים.

- קרומר-נבו, מ' (2003). **תרומתם של אנשים החיים בעוני לידע על עוני**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ראזר, מ', ורשבסקי, ב' ובר-שדה, א' (2011). **"קשר אחר": עיצוב תרבות בית-ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה**. ירושלים: אשלים.
- ראזר, מ', פרידמן, ר' וסולימני, ר' (2004). **סביבת חינוך החדשה: אסטרטגיות פעולה של תהליך ההתערבות בבית-הספר**. ירושלים: עמותת אשלים.
- רוזנפלד, י' (1997). למידה מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה. **חברה ורווחה**, 4(4), 361–377.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J. Jr., & Balfanz, R. (2009). *On the front line of schools perspectives of teachers and principals on the high school dropout problem*. New York: Civic Enterprises, Peter, D. Hart Research Associates for the At & T Foundation and the America's Promise Alliance.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J. Jr., & Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives on high school dropout*. Washington, DC: Civic Enterprises, Peter D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257–268.
- Cohen-Navot, M. (2003). *Evaluation of the "New educational environment project" in the Amal technological network*. final report. Jerusalem: Brookdale Institute.
- Davies, D. J., & Lee, J. (2006). To attend or not to attend? Why some students chose school and others reject it. *Support for Learning*, 21(4), 204–210.
- Dube, S. R., & Orpinas, P. (2009) Understanding excessive school absenteeism as school refusal behavior. *Children & Schools*, 31(2), 87–96.
- Friedman, V., Razer, M., & Sykes, I. (2004). Towards a theory of inclusive practice: An action science approach. *Action Research*, 2(2), 167–189.
- Gough, J., & Eisenschtz, A. (2006). *Spaces of social exclusion*. London & New York: Routledge.
- Hall, K., Collins, J., Benjamin, S., Nind, M., & Sheehy, K. (2004). saturated models of pupildom: Assessment and inclusion/exclusion. *British Educational Research Journal*, 30(6), 801–817.
- Haynes, B. (2005). The paradox of the excluded child. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 333–341.
- Klasen, S. (1999). *Social exclusion, children, and education: Conceptual and measurement issues*. Background paper for OECD. Munich: University of Munich.
- Munn, P., & Lloyd, G. (2005). Exclusion and excluded pupils. *British Educational Research Journal*, 31(2), 205–221.
- OECD (2010a). Pisa 2009 results: Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcomes (Vol. II). Available at <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- OECD (2010b). Pisa 2009 results: What makes a school successful? Resources, policies and practices (Vol. IV). Available at <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>

- OECD (2011). Pisa in focus: How do some students overcome their socio-economic background? Available at <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/48165173.pdf>
- Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Jones, L., & Kalambouka, A. (2007). Education and poverty: A critical review of theory, policy and practice (online reader version). Available at <http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/2028-education-poverty-theory.pdf>
- Rose, P., & Dyer, C. (2008). Chronic poverty and education: A review of literature. Chronic Poverty Research Center working paper no. 131. Available at http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1537105
- UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Van der Berg, S. (2008). Poverty and education. UNESCO, Education policy series no. 10. Available at [://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2009/EdPol10.pdf](http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2009/EdPol10.pdf)
- Warzecha, B. (2002). Teaching and learning at the limit: Institutional and social processes of disintegration with the school age young people in Hamburg. *British Journal for Learning Support*, 17(2), 16–21.
- Wilson, V., Malcolm, H., Edward, S., & Davidson J. (2008). "Bunking off": The impact on truancy on pupils and teachers. *British International Research Journal*, 34(1), 1–17.