

תפניות בהתפתחות מקצועית ואישית אצל פרחי הוראה בהכשרתם לעבודה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים ופגיעים לסיכון

הקדמה

מאמר זה מציג את תוצאותיו של מחקר איכותני שליווה את תכנית "תמארא" - תכנית ייחודית להכשרת פרחי הוראה לעבודה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים ופגיעים לסיכון בחברה הערבית. המחקר עוסק בזיהוי תפניות בהתפתחות האישית והמקצועית בקרב סטודנטים הלומדים לקראת הסמכה להוראת תלמידים תת-משיגים ובסיכון במסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית, במכללה לחינוך על שם דוד ילין בירושלים. במאמר מובאים הביטויים המוכללים של התפניות שהתרחשו בעקבות התכנית והתהליכים שאפשרו אותם, כפי שהתקבלו מניתוח הממצאים.

מאמר זה סוקר את מאפייני אוכלוסיית התלמידים התת-משיגים והפגיעים לסיכון ומאפייני החינוך האפקטיבי בישראל ובעולם עם אוכלוסייה זו וכן את מאפייני אוכלוסיית התלמידים התת-משיגים והפגיעים לסיכון בחינוך הערבי. בהמשך, מתרחבת הסקירה אל שיטות המחקר שבהן נעשה שימוש לאיתור, זיהוי והמשגת התפניות הקריטיות שחלו בקרב הסטודנטים להוראה בעבודתם עם תלמידים תת-משיגים ופגיעים לסיכון, בעקבות השתתפותם בתכנית "תמארא".

* ד"ר מור פלורה היא ראש פיתוח תכניות בעמותת אשלים שבגנינט. ד"ר דיאב חנסאא היא מרצה, מדריכה ומרכזת סטאזי במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין. בזמן כתיבת המאמר עמדה בראש פיתוח וניהול תכנית תמארא להכשרת מורים לעבודה עם תלמידים בסיכון.

מר זיאד מוחמד הוא מרצה ומדריך פדגוגי במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

מאפייני אוכלוסיית התלמידים התת-משיגים והפגיעים לסיכון וסוגיית הנשירה

חקר תופעת התלמידים התת-משיגים והפגיעים לסיכון מפגיש אותנו, החוקרים, עם העדר אחידות בהגדרת התופעה. הספרות חושפת ריבוי של הגדרות שונות במהותן. מצב זה נובע מכמה גורמים: התופעה מורכבת ביותר, ונוסף על כך כל הגדרה מסגירה הבדלים בהשקפה הפילוסופית, בתפיסה ובעמדה החברתית, בעמדה הערכית ובמשמעות הסלקטיבית שמייחסים הגופים המגדירים לתופעה, וכל הגדרה מרמזת על דרך הפעולה הרצויה לאותו גוף להתמודד עם התופעה.

בחקר הגורמים לסיכון והתנאים להגנה מפניו נודעת חשיבות רבה להגדרת המושג "סיכון": רמת הסבירות שייווצר איום משמעותי על התפתחותו ותפקודו התקין של האדם (Garmez & Mastern, 1991).

המרכז למחקר ופיתוח חינוכי (Organization for Economic Co-operation and Development, 1995) בצרפת הגדיר כי ילדים בסיכון הם תלמידי בית הספר היסודי והתיכון הבאים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, שאינם מגיעים להישגים לימודיים סבירים או נושרים מבית הספר. אדלר (1980) מסווג את התלמידים שבסיכון לפי מידת השתתפותם בפעילות המסגרת החינוכית באופן סדיר. טובי (Toby, 1989) מכנה את התלמידים בסיכון והתת-משיגים "נושרים סמויים". הנשירה הסמויה מבטאת מצב מתמשך של תפקוד לימודי נמוך, המסכן את המשך הלימודים של תלמידי חטיבות הביניים בבית הספר התיכון. לפיכך, אפשר לראות במאפייניה של הנשירה הסמויה מדדים לרמת בבית הספר (כהן-נבות, אלנבוגן וריינפלד, 2001). להלן ביטויי הנשירה הסמויה שנמצאו בקרב תלמידי כיתות הכוון:

1. **היעדרויות:** היעדרויות תקופות הן מביטויי המרכזיים של חוסר תפקוד לימודי. ביקור לא סדיר בבית הספר מהווה חלק מתהליך של נשירה, ובמהלכו של תהליך זה הופכת נוכחות התלמיד בבית הספר לחסרת משמעות מבחינת העשייה האקדמית - מצב המגביר את הפערים הלימודיים בין התלמיד לבין חבריו בכיתה (כהן-נבות, אלנבוגן וריינפלד, 2001).
2. **הישגים לימודיים:** קשיים לימודיים ופערים לימודיים ההולכים וגדלים הם מביטוייה המרכזיים של הנשירה הסמויה. נתון זה מתבסס

על הערכות שסיפקו המורים להישגי תלמידיהם ועל תוצאות מבחנים סטנדרטיים בקריאה וחשבון.

3. **התנהגות ותפקוד חברתי:** תפקוד לימודי קשור גם ברמת ההסתגלות של התלמיד לכללים ולדרישות של בית הספר ולאופן ההשתלבות החברתית שלו. תלמיד אשר רואה את בית הספר באור שלילי וחש את עצמו דחוי מבחינה חברתית יבטא זאת בהתנהגותו בבית הספר, ביכולתו לעמוד בדרישות הלימודיות ולהתקשר עם צוות המורים ועם בני גילו. עמדות שליליות ותחושות שליליות כלפי בית הספר גם הן בין ההיבטים המאפיינים נשירה סמויה. תלמידים החשים ניכור כלפי בית הספר, הרואים את בית ספרם ואת יחס המורים באור שלילי, מאמצים דפוסי התנהגות של נשירה סמויה - התנהגות פסיבית או מפריעה. נתון זה מקבל אישור גם בספרות העולמית (Karp, 1988).

ג'ורדן ועמיתיו (Jordan, Lara & McPartland, 1996) חקרו את הסיבות לנשירה מוקדמת מבית הספר בקרב קבוצות הנבדלות זו מזו בשיוך האתני, בגזע ובמגדר של חבריהן. הם מצאו שהצעירים שהחליטו לנשור מבית הספר ראו בבית הספר את אחד מהגורמים המרכזיים המעודדים נשירה. בנייתוח שלהם מזהים ג'ורדן ועמיתיו שלושה גורמים מרכזיים לנשירת התלמידים. גורם ראשון - תחושת הניכור של אותם תלמידים מסביבת בית הספר, הכוללת כישלון בעבודת בית הספר, סכסוכים עם המורים, שנאה כללית כלפי בית הספר או תחושה של היותם בלתי רצויים, בלתי שייכים וזרים. הגורם השני קשור בחוסר הדאגה של בית הספר לביטחונם של אותם התלמידים - חשיפתם להתקפות פיזיות ולעוינות של תלמידים אחרים או הסתבכות ביחסיהם עם חבריהם. הגורם השלישי הוא השעיה או הרחקה מבית הספר.

בדומה למצב בארצות אחרות, גם בישראל לא קיים בסיס נתונים אחד המכיל נתונים על ילדים ובני הנוער הנמצאים בסיכון. הגדרת מצב הסיכון איננה סטטית וחד משמעית אלא דינמית ויחסית. רוב התלמידים החשופים למצבי סיכון סובלים מהישגים לימודיים נמוכים, איחורים, היעדרויות, בעיות משמעת והערכה עצמית נמוכה הפוגעים ברמת המוטיבציה ומחזקים עמדות שליליות כלפי בית הספר. אותם תלמידים ניצבים בפני סכנת נשירה סמויה ואף גלויה (לוי, 1991; 2000).

גורמי סיכון וגורמי הגנה

מחקרים רבים בספרות החינוכית עוסקים במושגים "סיכון", "הגנה" ו"עמידות" (Rutter, 1987; Morison & Cosden, 1997; Garnezy & Mastern, 1991). מושגים אלה נחקרים מתוך הנחה שהבנה טובה יותר של הגורמים המסכנים והמגנים המשפיעים על האדם תאפשר לפתח דרכים יעילות לסייע לילדים ולמבוגרים המצויים במצבי סיכון. גורמי סיכון הם אותם הגורמים העלולים לסכן את ההתפתחות התקינה של ילדים ואת יכולתם למצות את כישוריהם. ביניהם ניתן למנות: גורמים אישיים - מזג בסיסי לא נוח, בעיות בהתפתחות, קשיים ביצירת יחסים חברתיים; גורמים משפחתיים - עוני, תפקוד הורי לקוי, בעיות נפשיות של ההורים; גורמים קהילתיים - כישלון בבית הספר, נשירה מבית הספר, שימוש בסמים, ניכור בבית הספר או בקהילה וכדומה.

גורמי הגנה פועלים במקביל לגורמי הסיכון ומפחיתים את הסיכון והאיום על ההתפתחות התקינה. גורמי הגנה הם תפיסה עצמית חיובית, יכולת התקשרות טובה, סביבה תומכת וכדומה. בבית הספר נמצאו גורמי הגנה כגון מעורבות אישית של צוות בית הספר בחיי התלמיד, קשר טוב של התלמיד לבית הספר ויצירה יזומה של הזדמנויות להצלחה.

השפעת גורמי הסיכון וההגנה היא השפעה מורכבת ומצטברת, ולכן אין לדון בה במונחים של סיבה ותוצאה ולומר כי גורם זה או אחר הביא בוודאות להיווצרותה של תופעה כזאת או אחרת. בנוסף לכך, השפעת גורמי הסיכון וההגנה היא השפעה סובייקטיבית. משום כך, אי אפשר לקבוע בוודאות שעצם קיומו של גורם זה או אחר ייצור את הסיכון העתידי. סביבה של עוני, לדוגמה, אינה גורמת בהכרח לסיכון. לעומת זאת, להצטברות של גורמים כמו עוני, בעיות במשפחה וניכור סביבתי יש סיכוי רב הרבה יותר להוות גורם מסכן, אם כי גם במקרה כזה עשויים לפעול גורמי הגנה כמו קיומן של דמויות משמעותיות שמספקות חום ואהבה, אינטליגנצייה גבוהה וחברותיות (Garnezy & Mastern, 1991).

גורמי הגנה במערכות חינוך

גורמים ותהליכים נחשבים למספקי הגנה אם הם תורמים לתוצאות חיוביות בקרב אינדיבידואלים בסיכון. כפי שטענה בוני בנרד (Benard,

1997) אין אנו מתעניינים רק בגורמים הקשורים בצמיחה ובגדילה של הפרט אלא גם במאפיינים של הקהילה והסביבה שבה הוא גדל. גורמים אלה עשויים אף הם להקל על הגשמת הפוטנציאל האנושי המולד להכוונה עצמית. גרברינו (Garbarino, 1995) חקרה ילדים שגדלו באזורים מוכי קרבות ומצאה שעל אף הלחצים הסביבתיים 75-80 אחוזים מן הילדים יכלו להרוויח מפעילות בית הספר ולקבל ממנה תמיכה להסתגלות בריאה, כאשר בתי הספר גילו רגישות אליהם ואל קשייהם.

מחקרי העמידות והחינוך האפקטיבי תרמו לבחינה מחודשת של שאלת התרומה של בתי הספר ויכולתם לשמש גורם הגנה המטפח עמידות בקרב ילדים וצעירים. שלושה גורמי הגנה עיקריים נמצאו במערכות סביבתיות התומכות בצמיחה ובהתפתחות (Benard, 1997): יחסי דאגה, ציפיות גבוהות והזדמנויות להשתתפות ותרומה.

יחסי דאגה: יחסי דאגה הם יחסים הקשורים בתמיכה אוהבת ובנוכחות קבועה ויציבה של המבוגר למען הילד או הנער. הם מבוססים על אמון ואהבה בלתי מותנית, המתקיימים באופן בלתי תלוי בדפוסי ההתנהגות של הילד והנובעים מיכולת המבוגר לראות את מה שמסתתר פנימה מאחורי ההתנהגות החיצונית. המבוגר מכיר בצער העמוק של הילד, שאינו נראה לעין, המסביר את פשר התנהגותו של הילד. ההתעניינות של המבוגר בילד היא אותנטית וביטוייה האופייניים הם היכרות אישית, הקשבה פעילה, מתן תוקף ומשמעות לקיומו בעזרת גילוי משותף של הכוחות והכישרונות שקיימים אצלו ואישורם ומתוך בנייה משותפת של הנרטיב של סיפור חייו (Benard, 1997).

מילר (Miller, 1990) מצאה שבכל מקרה של הסתגלות מוצלחת "כנגד כל הסיכויים" היה מבוגר משמעותי אשר עזר לאשר את התפיסות של הילד ובכך אפשר לו להכיר בעובדה שנעשה לו עוול. יחסי דאגה בבית הספר מאפשרים להכיר בפוטנציאל החבוי בכל ילד, להסתכל מבעד להתנהגות העוינת שמפגינים צעירים, מבעד לחוסר הביטחון שבחייהם, לגבור על ההתנגדות ולמצוא דרך להגיע לנפשם.

גם ויניקוט (1971) מדבר על נטייתו המולדת של האדם בחיפוש אחר קשרים עם "אחר משמעותי", כאשר רק באמצעות קשר זה נוצרת

האפשרות להתפתח לגדול. הצמיחה והגדילה של ילדים נובעות מקשריהם הממשיים עם הסובבים אותם. "אם טובה דייה", המסוגלת לספק סביבה מכילה, מאפשרת לילדה צמיחה ומעבר מתלות טוטלית לתלות יחסית עד לעצמאות. גם מבוגרים אחרים בקרבת הילד משמשים אובייקטים משמעותיים לסיפוק צרכיו הבסיסיים.

ציפיות גבוהות להישגיות מתוך מתן תמיכה הולמת: יחסי דאגה מאפיינים את האקלים הרגשי שבו מתרחשת התמיכה, וציפיות גבוהות ניצבות בלב יחסי הדאגה. ציפיות ודרישות להישגיות, הבניה והחזקה עם גבולות בהירים של המסגרת החינוכית יוצרים הרגשת ביטחון ואפשרות לחיזוי. ילדים בסיכון צמאים ליד מכוונת, מגדירה, היוצרת בהירות. הם רעבים להגדרות ולהשתייכות. ממצאי המחקר של ראטר (Rutter, 1991) מראים כי בית ספר עם אוריינטציה לציפיות גבוהות מתלמידיו מגיע להישגים גבוהים יותר ולרמת הפרעות התנהגות נמוכה יותר, כאשר הוא עושה זאת כביטוי ל-"Resilience Attitude", אמונה ביכולתו של כל תלמיד להגשים את הפוטנציאל הטמון בו, להוציא אותו מהכוח אל הפועל, בעזרת הכוונה מתאימה. השילוב בין דרישות גבוהות ותמיכה הולמת מאפשר לכל תלמיד להאמין בעצמו ובעתידו ולפתח תכונות של עמידות, הערכה עצמית, תחושת מסוגלות, אוטונומיה ואופטימיזם (Benard, 1997).

הענקת הזדמנויות להשתתפות פעילה: ילדים ובעיקר בני נוער, מעצם הגדרת תקופת ההתבגרות כתקופת מורטוריום, בה הם מתנסים בתפקידים בוגרים במרחב מוגן, זקוקים להזדמנויות למעורבות ולקבלת אחריות כדי להבטיח את התפתחותם התקינה. כל מסגרת המספקת להם הזדמנות של ממש להעניק את חותמם האישי מעודדת התפתחות וגדילה. חוקרים מצאו (Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1990) כי יש יתרונות רבים בבית ספר הפועל להעצמתם ולשיתופם של התלמידים: בית ספר כזה מרחיב את תחומי הבחירה בלימודים ולפיכך רמת השיתוף של התלמידים גבוהה במיוחד, אפשרויות הבחירה שלהם ממשיות, תוכני הלימוד נקבעים על פי רצונם של המשתתפים וניתנת להם האפשרות להגדיר בעצמם את נורמות ההתנהגות הראויות לכל תלמיד.

"הפדגוגיה המשחררת" מכוונת להפוך את התלמיד מאובייקט לסובייקט. המורה המשחרר לוקח אחריות על תהליכים דרכם התלמידים הופכים

מאובייקטים פסיביים לסובייקטים ביקורתיים ואקטיביים (Freire, 1970).

מאפייני מורים המקדמים ילדים ונוער בסיכון

במחקר מקיף שמטרתו הייתה לחקור את הגורמים המביאים למוביליות בקרב תלמידים תת-משיגים ובסיכון במערכות חינוך רגילות (מור, 2003) נמצא כי המורים שהביאו לקידום ניכר של תלמידים התאפיינו בכמה תכונות בולטות:

יחס חינוכי אישי ומודעות לחשיבות ההבנה של ההתנהגות האנושית של עצמם ושל תלמידיהם.

חתיירה ליצירת קרבה אופטימלית עם התלמידים ומשפחותיהם מתוך הכרה בחשיבות קיום קשרים משמעותיים להתפתחות תקינה של התלמידים.

הבנת יחסי הגומלין המתקיימים בין המורה, התלמיד והחומר הנלמד והכרה בחשיבותם לשמש בסיס לחיפוש הדרכים הרלוונטיות להתאמת הפדגוגיה לתלמידים.

כמו כן נמצא כי המורים הנחשבים לבעלי יכולת בעבודה חינוכית עם תלמידים בסיכון סבורים כי ההדרכה בשיטת ה"מאמן-שוליה" הכרחית לעשייה חינוכית אפקטיבית. ההדרכה נעשית מתוך התמקדות בעולם הפנימי של המורה, בקשרי הגומלין מדריך-מורה-תלמיד ובשכלול יכולות ההתאמה של המענים הפדגוגיים לצרכים הדיפרנציאליים, הן של המורים כפרטים וכצוות והן של התלמידים כפרטים וככיתה. הדרכה שכזו מנצלת את "התהליכים המקבילים" המתקיימים בין המדריך-המורה-התלמיד לשכלול הפרקטיקה החינוכית עם ילדים ונוער בסיכון (מור, 2003). מסגרות עבודה תומכות בקרב המורים עצמם הכרחיות ליצירת אקלים של תמיכה.

נמצאו עוד מאפיינים אצל מורים המצליחים בקידום תלמידים תת-משיגים ובסיכון:

מודעות עצמית גבוהה - המורה עצמו משמש כלי מרכזי לחינוך והוראה. הידע שברשות המורים הפועלים לצמיחה של ילדים ונוער בסיכון אינו מסתכם בהבנת תוכן או טכניקות פדגוגיות אלא מתרחב לעולם מושגים

שבלב הצמיחה האישית - למידה על עצמם, אישיותם, דפוסי התנהגותם ודרכי חשיבתם. כך, בבואם לפעול ולהשפיע על נפשות צעירות, תודעתם העצמית משמשת מפתח להבנת פשר ההתנהגות האנושית (Glasser, 1992; 1998; Brooks, 1994; Rutter, 1987).

שימוש שכיח בחשיבה רפלקטיבית ועבודת צוות - המורים מקיימים שיח דיאלוגי ופתוחים ללמוד זה מזה ולהקשיב זה לזה. בעזרת חשיבה רפלקטיבית מפתחים המורים מודעות ליעילות שבפרקטיקה שלהם בקידום תלמידיהם, רואים את עצמם אחראים על הלמידה של תלמידיהם ומשקיעים באיתור דרכים ואסטרטגיות לקדם את תלמידיהם (Combs, 1974; Zeichner & Tabachnick, 1991; Zimmerman, Bandura & Martinez, 1992).

ממצאים אלה על העשייה החינוכית המסייעת לתלמידים תת-משיגים ובסיכון לקוחים משדה חינוכי ניסיוני ואינם משקפים את התמונה הכללית הקשה של המערכת החינוכית בכללותה בישראל (ראו סקירת מצב החינוך בישראל בדוח דברת, ינואר 2005).

תלמידים תת-משיגים ובסיכון במערכת החינוך הערבית

אלחאגי (1996) בספרו "חינוך בקרב הערבים בישראל" מצייר תמונה מקיפה על החינוך הערבי ועל דמותו ותדמיתו של המורה הערבי, מאז קום המדינה ועד היום. המורה בחברה הערבית נחשב לאדם משכיל, בעל תפקיד של סוכן חברתי תרבותי שלעיתים בחר במקצוע ההוראה מתוך מגבלות התעסוקה העומדות בפני אנשים משכילים בחברה הערבית (אלחאגי, 1996). מצד אחד עליו לשמור על הערכים והמסורת של החברה הערבית ולהנחיל ערכים אלו בקרב הדור הצעיר, ומצד שני עליו להביא לשינויים כמו לימוד קריאה וכתיבה, חשיבה ופיתוח אישיות אוטונומית. מורכבות התפקיד באה לידי ביטוי מוגבר בקושי לקדם תלמידים חסרים את אותה הבשלה רגשית וקוגניטיבית המאפשרת להם להשתלב בתהליכי למידה בית הספר.

לטענת אבו עסבה (2005), לבעיית החינוך הערבי שני מקורות מרכזיים: מקור פוליטי - העדר הקצאת משאבים ההולמים את צורכי האוכלוסייה הערבית ואי נקיטת מדיניות של אפליה מתקנת; מקור אידאולוגי - הוסר מעורבות מספקת של הציבור הערבי בחינוך ילדיו. כל אלה מביאים

לתפוקות נמוכות ברמת ההישגים וברמת שביעות הרצון של המורים עצמם בפרט ושל האוכלוסייה הערבית בכלל. המעורבות הנמוכה של ההורים בנעשה עם ילדיהם בבית הספר מחריפה עוד יותר כאשר מדובר בתלמידים תת-משיגים ופגיעים לסיכון.

בית הספר בחברה הערבית אינו מושפע עדיין מתהליכי המודרניזציה והדמוקרטיזציה העוברים על החברה הערבית. המבנה ההיררכי משחק תפקיד מכריע, כך שסמכות המנהל לפסוק בכל הנוגע לענייני בית הספר והסמכות של המפקח לפסוק בנוגע למנהל היא מוחלטת. מבנה קשוח זה משפיע על מידת היוזמה, היצירתיות והליברליזם החינוכי של המורה. עיקר ההוראה נעשית בשיטה הפרונטלית, המושפעת מהדפוס המסורתי הפטריכיאלי השכיח בחברה הערבית, המקדש את הקולקטיביזם וערכיו. אמנם, לאחרונה ניתן להצביע על שינויים החלים בדפוסים אלה, אולם מדובר בשינויים אטיים אשר טרם הותירו את חותמם, בעיקר סביב הניסיון להחדיר בבתי הספר שבחברה הערבית שיטות הוראה חדשות כמו הוראה יחידנית והוראה בקבוצות (אבו-עסבה, 1997). באשי (1981) ואבו עסבה (2001; 2004) מוסיפים כי מרכזיותו של חומר הלימודים היא התכונה המאפיינת מעל לכל את בית הספר הערבי בישראל, ועל כן הוראת המקצועות ולמידתם הנה הפעילות הכמעט בלעדית המתקיימת בבית הספר הערבי.

ממחקר מקיף שבדק את ההתמודדות של מורים ערביים עם תלמידים תת-משיגים ובסיכון עולה כי ברוב בתי הספר הערביים העיוניים יחס לתלמידים תת-משיגים הפגיעים לסיכון הוא יחס של הדרה (סולימני, 2002). תלמידים שאינם מצליחים במטלות הלמידה של בית הספר אינם נחשבים לראויים והאלטרנטיבות למסלול העיוני מעטות או לא קיימות בשל דלות המשאבים. עם זאת, בעקבות התערבות הוליסטית (תכנית סח"ח - סביבת החינוך החדשה) שהתקיימה בבתי הספר ונועדה להקנות תפיסה, כלים ומיומנויות לעבודה חינוכית אפקטיבית עם אותה אוכלוסייה, מצא סולימני כי חל שינוי במידת מה בתפיסות המורים ובעמדותיהם כלפי אותם תלמידים. לדבריו, המורים השיגו תובנות חדשות בעקבות אותה התערבות, למדו שתלמידים בעלי קשיים דורשים התייחסות אחרת וכי גישת ההענשה איננה עולה בקנה אחד עם חסכים בתחומים רבים הדורשים מענים חינוכיים רחבים. בעקבות ההתערבות הפכה התייחסותם של המורים להתייחסות דיפרנציאלית, אשר באה לידי

ביטוי הן ברמה האישית והן ברמה המקצועית. ברמה האישית, המורים הרחיבו את התייחסותם גם לצרכים האישיים של התלמידים ולא רק לצרכים הלימודיים, וברמה המקצועית הם העריכו את התלמידים ואת התקדמותם ביחס ליכולת האישית שלהם, ומדידת ההישגים הייתה ביחס למצבם ההתחלתי ברמה המקצועית. עם זאת, מציין סולימני, השינויים היו אטיים יותר ובולטים פחות ביחס להתערבות דומה שנעשתה במערכות החינוך הלא ערביות.

מהמידע שנאסף בבתי ספר אחדים במזרח העיר שבהם מתקיימת תכנית התערבות "חליל" ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית המוצגת במאמר זה (דעאס, 2006) לומדים כי בתי ספר נדרשים להתמודד עם ריבוי של תלמידים תת-משיגים ובסיכון. למעלה מ-50% מאוכלוסיית התלמידים מתאפיינת בדפוסי סיכון ונשירה סמויה ודורשת טיפוח שורשי וסגירת פערים. נוסף על כך, מרבית התלמידים הללו אינם מקבלים שעות הוראה נוספות מעבר לשעות התקן הבסיסיות או טיפול מקיף אחר. כמו כן, רמת ההטרוגניות בין התלמידים המשתלבים באותה מסגרת חינוכית גדולה במיוחד, דבר המיצר מתחים וקונפליקטים רבים.

מהתמונה המצטיירת על החינוך הערבי ניתן להסיק כי מערכות חינוך שאינן מודעות לתפקידן החברתי כסוכני שינוי חברתיים - קידום תלמידים בהדרה ובסיכון - אינן פועלות דיין כדי לייצר גורמי הגנה בסביבת בית הספר אל מול גורמי הסיכון הרבים שאליהם חשופים רבים מתלמידיהן. מורים שמקבלים כלים להתמודד עם מצב מורכב זה במסגרת הכשרתם ורכשים יכולות מקצועיות ואישיות שיש בהן כדי להביא לשינוי תפיסות ועמדות חינוכיות וליצירת מענים אפקטיביים לצורכי תלמידיהם התת-משיגים והפגיעים לסיכון.

תכנית "תמארא"

תכנית "תמארא" היא פיתוח משותף של מכללת דוד ילין ושל "אשלים" - עמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם, מיסודו של ג'וינט ישראל ובתמיכתם של ממשלת ישראל והפדרציה של ניו-יורק. התכנית מתבססת על ניסיונם העשיר ורב השנים של ג'וינט ישראל ועמותת "אשלים" ביצירת התערבויות כוללניות במערכות חינוך פורמליות ובלתי פורמליות להתמודדות

עם אוכלוסיות המתקשות להשתלב בזרם המרכזי. מדובר בתכניות המציעות מענה מערכתית להתמודדות עם מצבי סיכון בקרב תלמידי בית הספר ואשר מכוונות ליצירת תפנית של התלמידים "מסיכון לסיכוי". מחקרים רבים שפורסמו בעשור האחרון (כהן-נבות, אלנבוגן וריינפלד, 2001; סולימני, 2002; מור, 2003) תומכים ביעילותן של התערבויות מערכתיות כגון אלה בקידום של ילדים ובני נוער הנמצאים על רצף הסיכון.

תכנית "תמארא" היא תכנית פיילוט הפועלת במכללת דוד ילין משנת 2000 במסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית. סגל המדריכים הפדגוגיים במסלול, שהיה מודע לכך כי העבודה עם אוכלוסיית תלמידים תת-משיגה בתפיסות חינוכיות וגישות הוראה מסורתיות איננה מביאה להתפתחות ניכרת בקרבם, חיפש את דרכו. חיפוש זה אפשר חבירה טבעית לאותן תכניות ההתערבות המציעות למורה תפיסות וכלים פסיכו-חינוכיים ופסיכו-פדגוגיים, המתאמים יותר לחינוך אוכלוסייה תת-משיגה.

במהלך שלוש השנים מאז היווסדה של תכנית "תמארא" פותחו כמה יחידות הכשרה עיוניות ומעשיות שתכליתן לשפר את מסוגלות המורים לעתיד לעשייה חינוכית משמעותית עם תלמידים תת-משיגים. במהלך לימודי ההסמכה משתלבים הסטודנטים בעשייה חינוכית עם תלמידים המתאפיינים בדפוסי ניתוק ונשירה סמויה וגלויה בבתי ספר יסודיים, בחטיבות ביניים ובהוסטלים לנוער חוסה. עד כה שולבו בתכנית שלושה מחוזרים. בכל מחזור למדו חמישה עשר סטודנטים, מחזור אחד בכל שנתון לימודי, כך שישנם סטודנטים המסיימים כיום את התמחותם וישנם המתחילים אותה. הסטודנטים נבחרו ובחרו בתכנית והם מתאפיינים במוטיבציה גבוהה להשתלבות בתכנית בעלת אופי של מחויבות חברתית והישגים לימודיים גבוהים. הסטודנטים משתלבים בתכנית בשנה ב' להכשרתם במסלול לחינוך מיוחד ולומדים בה עד לשנה ד' (שלוש שנות הכשרה). בשל אופייה הניסויי זוכה התכנית לתיעוד וניהול ידע ולמחקר הערכה פנימי וחיצוני (בר שלום, 2006). פריצת הדרך שבתכנית "תמארא" הביאה לכך שהכשרת כלל הסטודנטים בחינוך הערבי מושפעת מהעקרונות ומהתכנים של התכנית. גם המכללה בשלמותה מצויה בראשיתו של תהליך הטמעת התכנית בכל מסלוליה.

הגישה התאורטית העומדת בבסיס תכנית ההכשרה היא התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית אשר פותחה ב-20 השנים האחרונות (מור, 1997; מור, 2003; מור, 2006) בעקבות ניסיון רב בעבודת שדה. על פי גישה זו, רק טיפול הוליסטי, העונה בו בזמן לצרכים אישיים, חברתיים, לימודיים ומשפחתיים של תלמידים בסיכון, מהווה מענה הולם לצורכיהם. עקרונות התפיסה משמשים בסיס לתכניות רבות שמפעילה "אשלים" להתמודדות עם תלמידים תת-משיגים ובסיכון, ביניהן: תכנית התמחות ליועצים חינוכיים ותכנית התערבות בבתי ספר יסודיים. הקווים המנחים ועקרונות הפעולה של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מותאמים לצרכים הייחודיים של הכשרת מורים להתמודדות עם תלמידים בסיכון בכלל, ובמגזר הערבי בפרט. להלן כמה אסטרטגיות ייחודיות של התפיסה העומדות בבסיס תכנית ההכשרה:

התקרבות לעולם הסובייקטיבי של הלומד - יצירת היכרות עם מאפייני התלמידים בסיכון, חיפוש אחר דרכים לזיהוי צורכיהם ואופנים ליצירת היכרות מעמיקה עם צדדים שונים בעולמם (העולם האישי, החברתי, המשפחתי והקוגניטיבי). הקניית כלים דיאגנוסטיים - אבחוני קריאה, שפה וחשיבה, המשמשים אמצעים להכרת עולמו של התלמיד וליצירת תכנית חינוכית אישית עבורו.

עיצוב מטרות לימודיות-חינוכיות הנגזרות ממאפייני האוכלוסייה והתאמת תכנית הלימודים לאוכלוסיית היעד - מיפוי של תכנית הלימודים הקיימת ומטרותיה והתאמת תכנית הלימודים לפרופיל הכיתתי והאישי של התלמידים.

פדגוגיית ההתאמה - הרחבת ההתבוננות הדיפרנציאלית בתלמידים, זיהוי תחומי עניין של הלומדים כמנוף לקידום, מציאת תכנים רלוונטיים ליצירת למידה משמעותית, זיהוי סגנונות למידה, יצירת מפגש בין עולם הקורא ועולם הטקסט, המשורב האישי כאמצעי לצמיחה.

הרחבת רפרטואר ההתמודדויות עם בעיות התנהגות של תלמידים - הבנת דינמיקות שכיחות של כישלונות ביחס בין המורה לתלמיד, הבנת תופעות כמו עיסוק בסמים, עבריינות, ניתוק מן המשפחה, אלימות, גבולות וכו'.

עבודה מערכתית עם תלמידים בסיכון - הגדרת התפקידים בבית הספר (מורה מחנך, יועצ/ת, רכז/ת פדגוגי/ת), עבודת צוות בעבודה עם סיכון,

עמידות וגמישות במערכת בית הספר, גיוס גורמים טיפוליים בקהילה ובניית תשתית לעבודה משותפת.

המשפחה כגורם מסייע לטיפול בילד ובנער המתבגר - רתימת המשפחה כשותפה פעילה לתכנית החינוכית.

תהליכים קבוצתיים - הבנת תהליכים קבוצתיים ושימוש בהם לשם שיפור התמודדות התלמידים בכיתה ובבית הספר. במהלך הלימודים המעשיים נחשפים הסטודנטים לאוכלוסיית תלמידים תת-משיגים בגילים שונים במוסדות חינוך שונים. במוסדות אלה, הסטודנטים מתרגלים באופן מעשי את הידע החינוכי הפסיכו- חברתי הנרכש בקורסים העיוניים, בליווי מדריך הזמין לכל צורכיהם. להלן תיאור כמה מהמטלות המעשיות אשר מבצעים הסטודנטים בתכנית:

עבודה פרטנית - כל סטודנט פוגש בקביעות תלמיד אחד באופן פרטני ויוצר בעבורו תכנית עבודה יחידנית, לימודית והתנהגותית.

תצפיות - הסטודנטים צופים בתלמידים ונחשפים לעמדות הסביבה כלפיהם.

ביקורים - הסטודנטים מבקרים במסגרות חינוכיות טיפוליות אשר מספקות שירותים לילדים אלו.

הפעלת כלי הערכה ואבחון - הסטודנטים לומדים להפעיל כלי הערכה ואבחון לזיהוי סימני מצוקה, קשיי הסתגלות, קשיי למידה וטיפוליות אישיות.

שימוש באמצעים דידקטיים - הסטודנטים לומדים להשתמש באמצעים דידקטיים וטכנולוגיים אלטרנטיביים.

בניית תכניות מותאמות - הסטודנטים בונים תכניות לימוד אישיות וקבוצתיות המתאימות לתלמידים תת-משיגים ובסיכון.

פגישות עם הורים - הסטודנטים מתנסים בפגישות עם הורים ונחשפים לתכניות מערכתיות בטיפול בילדים תת-משיגים בבית הספר.

שיטה

מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לאפיין את התפניות העיקריות שהתרחשו בעמדות, בתפיסות ובהתנהגות של פרחי ההוראה במהלך הכשרתם בתכנית "תמארא", המאפשרת להם להתמודד ביתר יעילות בקידום תלמידים תת-משיגים ופגיעים לסיכון.

אוכלוסיית המחקר

14 סטודנטים וסטודנטיות שהשתתפו בתכנית "תמארא" בשלב הפיילוט ובמחזור הראשון של התכנית.

איסוף הנתונים

מחקר זה התקיים לאורך שנתיים של הפעלת התכנית (2002-2004). תחילתו באיסוף נתונים ראשוניים מן הסטודנטים שסייעו לבסס את שאלת המחקר, המשכו בבניית תוכן הראיונות ומהלכם וביצוע הראיונות עם 14 הסטודנטים שהשתתפו בפיילוט המחזור הראשון של התכנית, מיד בתום השנה הראשונה שלהם בתכנית תמארא - בקיץ 2002.

מדריך בתכנית ושתי המ חברות הראשונות של המאמר ערכו תצפיות במשך שנתיים במסגרת המחקר, ואף ערכו קבוצות מיקוד בסוף 2002 ובסוף 2004.

ניתוח הממצאים

ניתוח איכותני של הנתונים נעשה בעזרת ניתוח תמטי של הטקסטים שהתקבלו מראיונות, מתצפיות, מראיונות עומק ומקבוצות מיקוד. כמו כן הושם דגש על ניתוח השיח השגור בפיהם של הסטודנטים, זאת בשל ההנחה כי שינוי בתפיסות, בעמדות ובהתנהגות של אנשי חינוך מלווה בשינוי השיח השולט בקרבם בהקשר של הסוגיה הנחקרת.

הניתוח התמטי נעשה ברמת ניתוח התוכן (ניתוח עמדות, תפיסות, גישות), ניתוח ההתנהגות (מעשים, נהגים והרגלים) וכן ברמת ניתוח רפלקטיבית -

מחשבות והבנות של הנחקרים על דבריהם ומעשיהם שלהם ושל האחרים. נעשה כינוס החומר למוטיבים, לקטגוריות, רפלקסיות ותמות שצמחו מכלל הנתונים שנאספו במהלך המחקר. כמו כן נעשה מיקוד על השיח השגור בפי הסטודנטים ביחס לתפניות שחלו בתפיסותיהם, בעמדותיהם ובהתנהגותם בחינוך התלמידים התת-משיגים ובסיכון. מונחים ומטפורות שנמצאו בשימוש הסטודנטים הסגירו מידע עשיר על הערכים ועל תרבות הסטודנטים, על העמדות החינוכיות, על דפוסי החשיבה ודפוסי ההתנהגות שלהם ביחס לאוכלוסיית התלמידים התת-משיגה ובסיכון (Coffey & Atkinson, 1996; Spradley, 1979).

תוצאות

ניתוח הנתונים, שכלל את הטקסטים והנרטיבים השונים, נעשה תוך כדי חיפוש התמות המרכזיות המופיעות בנתונים שנאספו בראיונות, בתצפיות ובקבוצות המיקוד. במסגרת הניתוח גובשו קטגוריות-על וקטגוריות משנה, מתוך תשומת לב לשימוש בשפה ולסמנטיקה. מניתוח הממצאים עולה האפשרות לארגן את התפניות הבולטות בהתפתחות הסטודנטים סביב ארבעה צירים מרכזיים המהווים את קטגוריות-העל. אלה התפניות שנתגלו מניתוח הנתונים:

1. תפניות הקשורות בעולמו של המורה.
2. תפניות הקשורות בהבנת המורה את עולם התלמיד ובהתייחסות רחבה של המורה לעולם זה.
3. תפניות הקשורות ביחסים בין-אישיים שבין המורה לתלמיד.
4. תפניות הקשורות בפדגוגיה מותאמת לתלמידים כסובייקטים.

1. תפניות הקשורות בעולמו של המורה

מרבית הסטודנטים סיפרו בראיונות ובקבוצות המיקוד כי אחד הגילויים החשובים ביותר שהתרחשו בעקבות השתתפותם בתכנית היא התודעה שהתפתחה אצלם על מרכזיותו של המורה ואישיותו בקידום תלמידים תת-משיגים ופגיעים לסיכון.

לטענתם, המורה הוא דמות מפתח בעשייה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים ובסיכון. יכולת המורה לפגוש את התלמידים כפרטים, להתקרב אל עולמם האישי וללמוד על צורכיהם האישיים, באופן שמאפשר

הכלה והתמודדות בונה, קשורה בעולמו הפנימי של המורה, במודעותו למשאבים האישיים והאנושיים שלו וביכולתו להשתמש במודעות זו על עצמו במפגש עם התלמידים. מודעות זו כוללת הסתמכות של המורה על ניסיון העבר שלו כשהיה תלמיד ולחוויות כישלון והצלחה אישיות שלו, חוויות הקשורות לעולם ההתבגרות שלו, למצבי סיכון אישיים שחווה ולדרכי ההתמודדות שלו עם מצבים אלה.

בדברי הסטודנטים חזרו כמה היבטים הקשורים בעולמו של המורה: הרחבת המודעות העצמית ושימוש בעצמי של המורה ככלי ומשאב להבנת התלמיד, הרחבת ההיכרות העצמית של המורה כאמצעי להרחבת יכולת ההכלה, ההגשמה והסיפוק האישי של המורה התגבשות ראשונית של אמירות ותפיסות חינוכיות הומניות. להלן מובא דיון מפורט יותר באותם היבטים.

א. הרחבת המודעות העצמית (Self Awareness) ושימוש בעצמי ככלי לעבודה אפקטיבית

סטודנטים רבים הצביעו ביומנים הרפלקטיביים שלהם וכן בראיונות על המודעות וההבנות החדשות שרכשו על עצמם תוך כדי העשייה החינוכית שלהם עם תלמידים תת-משיגים. בתחילה התרחש מהלך זה משום שכוונו לכך במסגרת ההכשרה וההדרכה בתכנית, ובהמשך הוא התרחש משום שמצאו באסטרטגיה זו אחד המפתחות הקריטיים לעזרה לתלמידים תת-משיגים ובסיכון.

סלוא מספרת איך נעשתה מודעת יותר לחשיבות הצורך שלא לשפוט אחרים אלא לחכות ולהבין לעומק:

"למדתי מההתנסות הזו לא לשפוט את הבן אדם במהירות, עלינו קודם להבין אותו ומה עובר עליו. בחיי היום יום שלי לפני שאני שופטת בן אדם התחלתי לומר לעצמי: רק רגע, אולי איש זה עובר תקופה קשה שגורמת לו להתנהג כך... דבר זה התפתח אצלי מאוד."

היא ממשיכה:

"למדתי על עצמי שיש לי יכולת לקיים דיאלוג משמעותי עם התלמידה, כמו כן למדתי שיש לי יכולת לשים את עצמי במקום

התלמידה ולהרגיש מה שעובר עליה... גיליתי שיש לי קושי אישי בפרדה... ושעליי לעבוד על נקודה זו... התפתחה אצלי יכולת קבלת החלטות בעבודה עם התלמידה. התלמידה שלי התקשתה בקבלת החלטה כלשהי ואני עזרתי לה, וזה לאחר שהיה גם לי קשה בלהחליט החלטות בחיי..."

מונירה מוסיפה כיצד בזמן שלמדה להיות קשובה לצרכים של התלמידים התרחבה המודעות האישית שלה ביחס לעצמה וביחס לתלמידים:

"סיפורו של התלמיד והקבלה שלו לתנאי ומציאות חיי גרמו לי להיות גמישה ופתוחה וערוכה לכול... תמונה זו גרמה לי להיות מציאותית ולתפוס את הדברים בצורה מציאותית ולהיות ערוכה וצפויה לשינויים כל הזמן... הבנתי שעליי להיות סבלנית בהרבה סיטואציות ושתנאי החיים יכולים להיות אכזריים ופתאום הכול ישתנה ומחיים טובים להכי רע..."

סמירה מספרת על ההבנות והתובנות החדשות שהתחדדו אצלה במהלך הפרקטיקה החינוכית:

"הבנתי שלכל אישיות של בן אדם יש מפתח... ואם ניטיב להשתמש בו נוכל להיכנס פנימה ולהבין אישיות זו... הפכתי למישהו שמכבד את האחרים כמו שהם ולמרות השוני בעמדות ובאופי בינינו... התפתחה אצלי היכולת להתאמת ציפיות לאירועים ולאנשים. לפני זה היו לי ציפיות גבוהות וזה גרם לתסכול. הבנתי את חשיבות החיוך בחיינו ועל הבן אדם לתת לחיוך את המגיע לו, תמיד יש תקווה ועל האדם לחיות כל רגע מרגעי חיינו... התלמיד שלי תמיד חייך וזה למרות תנאי חיי האכזריים במנור, לא היה כעוס או נוקם על החיים האלה..."

מאדי מוסיף:

"התפתחה אצלי היכולת לציפיות ואפשרויות אמתיות שהתלמיד יכול להגיע אליהן. בהתחלה הייתי סבור שאוכל לשנות את התלמיד מאה ושמונים מעלות... והתברר לי שזה בלתי אפשרי להשגה בזמן קצר וזה דורש הרבה זמן והתמדה."

סטודנטית אחת היטיבה להסביר במילים שלה את ההתפתחות שהחלה אצלה. היא מספרת על השימוש ב"עצמי" של המורה ככלי לעודד את התלמיד להיפתח ולדבר על עצמו:

"כפי שהזכרתי קודם, הנושא שבחרה התלמידה שלי היה באמנויות. בזמן העבודה הרביתי לדבר אתה ולקיים דיאלוג אתה, וזה גרם לחיזוק האישיות שלה. בהתחלה הייתה מאוד ביישנית ולא פתחה פה, ולאט לאט התחילה לדבר כי ראתה אותי מדברת הרבה על עצמי בכדי שתכיר אותי וכך היא התחילה לדבר ולא התביישה כפי שעשתה בהתחלה, סיפרה לי על עולמה האישי והפרטי ואמרה לי שאני חברתה היחידה ועוד..."

הרחבת ההיכרות העצמית של המורה כאמצעי להרחבת יכולת ההכלה מורים לומדים מהתנסויות אישיות ומסיטואציות חשובות שחוו בחייהם ומתרגמים למידה זו לשימוש אפקטיבי במפגש עם תלמידיהם.

מייסלון, סטודנטית צעירה בת 20, רחוקה מהבית ומהמשפחה בשל לימודיה בירושלים, וקשה לה להיות לבד. המפגש עם התלמידה שלה חיבר אותה לעצמה, ומהמקום הזה ניסתה לעזור לתלמידה ולתמוך בה ברגעים קשים של פרדה. במקרה זה בולט החיבור לעולם התלמיד וההכלה והחזקה שלו מתוך חוויות מוכרות אצל הסטודנט.

הסטודנטים שעסקו בעצמם ובחוויותיהם נעשו רגישים יותר לבעיות ולצרכים של התלמידים. רימאל, סטודנטית הישגית במיוחד, מספרת בריאיון על מפגש שלה עם התלמידה שאתה עבדה:

"קיבלתי הרבה מידע מהמורה ומההורים של התלמידה, ייתכן שמידע זה נכון אבל הוא לא שווה הרבה לבדו, אם לא הייתי משתמשת בכוחותיי וביכולותיי לתקשר עם התלמידה ולחיות אתה ולשים את עצמי במקומה בכדי להבין מה עובר בתוכה ועליה. הרגשתי מתוסכלת מאוד כל הזמן בעבודה אתה, אין התקדמות, אין שיפור, התלמידה לא מדברת ולא מבטאת את עצמה, לא אוהבת לצייר ולא אוהבת לזוז. עד שהבנתי שהרגשת התסכול שלי היא גם של התלמידה אשר מתוסכלת ומיואשת כלפי החיים וכלפי הסובבים אותה, ושהיא השליכה עליי רגשות אלה וכך הרגשתי כמוה... על

המורה לשאול את עצמו כל הזמן מה הוא מרגיש בזמן העבודה עם התלמיד. זוהי הדרך הטובה ושאינה מוכנה אותה תקשורת רגשית."

סלוא מספרת על ההתנסות שלה בעבודה עם תלמידה תת-משיגה, ולהלן ציטטות ממה שכתבה ביומנה הרפלקטיבי:

"למדתי על עצמי שיש לי יכולת טובה להשתמש בעצמי ולשים אותי במקום התלמיד ולחיות את ההתנסות שלו ולהרגיש מה שהוא עובר ומרגיש..."

המודעות והרחבת ההיכרות העצמית בקרב הסטודנטים משמשות אמצעי להבין את עולמו האישי של התלמיד ולהכיל את דפוסי ההתנהגות של התלמיד, ואז המורה נעשה סלחני וסבלני יותר כלפיו.

ב. הגשמה וסיפוק אישי של המורה

מרבית הסטודנטים כתבו ביומנים האישיים שלהם על רגעי שיא והתרגשות בעבודה שלהם עם תלמידיהם, ושניים ממחברי המאמר אף צפו ברבים מרגעי השיא. ניתוח רגעים אלה מראה את תרומת הניתנה שלהם למיצוי האופטימלי של עבודת המורה המחוּך. לדבריהם, נתינה זו היא מקור מרכזי בדרך להתפתחות וצמיחה של תלמידים תת-משיגים.

מייסלון מספרת:

"כשדיברנו על הפרדה המתקרבת תמיד היא שינתה נושא, ואחרי זמן מה הסתכלתי עליה בעוד עיניה מלאות בדמעות... לא ידעתי מה לעשות, לא ציפיתי לדבר כזה שיקרה, פתאום מצאתי את עצמי מחבקת את התלמידה בזרועותיי... לא היה לי שום מושג אם מה שעשיתי היה דבר נכון, אבל הרגשתי שהחיבוק הרגיע מאוד את הילדה שהרגישה אותי מאוד קרוב אליה... עודני זוכרת תמונות אלה... היה לי קשה להיפרד מהילדה ובמיוחד לאחר שהפחתי בה רוח ותקווה... עזרתי לה ותמכתי בה רבות. קשריה עם בנות הכיתה השתפרו והתחילה מבטאת את המלים יותר טוב, והתחילה להשתתף בשיעורים בלי בושה..."

סמירה מספרת על רגעי הגילוי והאותנטיות שהיו לה במפגש עם תלמידה:

"הרגעים המרגשים ביותר עבורי היו כאשר הילד הציג את המחקר האישי שלו בפני הכיתה. הוא עמד בפני כולם עם ביטחון וחיוך מלא שוטף את פניו, כל הכיתה הקשיבה בשקט ובעניין רב. הרגשתי בעננים בכך שהצלחתי להגיע עם התלמיד לרגע זה, וזה מתוך אמונתי ברצון התלמיד האמתי להתקדם ולזכות ביחס של כבוד מהאחרים."

מאדי מספר על רגעי שיא שחוה:

"ביום חמישי אחד תלמידי כיתה ו' רצו לצאת לקולנוע בתום השיעור הראשון. וכשביקשתי לפגוש אותו לאחר השיעור השלישי הוא רצה ללמוד אתי בשיעור הראשון. בינתיים קבעתי תכנית אחרת בלי שידעתי על היציאה לקולנוע והוא הציע שניפגש מוקדם בבוקר לפני השיעור הראשון ואפילו לרבע שעה... ובאמת עשיתי את זה והייתי כל כך שמח ומלא כי הרגשתי כמה אני חשוב לתלמיד וכמה הוא סומך עליי ונותן בי אמון."

מאגדה מספרת:

"רגעי השמחה הגדולים שלי היו כאשר התלמידה שלי הציגה בפני הכיתה את הפרויקט האישי שלה... איך התאמנה עוד ועוד על ההצגה והיה לה חשוב לעשות הכי טוב... ורצתה שאשאר לידה בזמן ההצגה... זה שימח אותי מאוד כי הרגישה בביטחון אתי וכל הזמן הביטה בי ופניה היו אדומות וקרצתי לה להסתכל קדימה על התלמידים, היא צחקה ושכחה את החרדה של ההצגה והאומץ שלה גבר והמשיכה במשימה בלי בושה... וידיה רעדו ואני הבנתי את זה."

ג. התגבשות ראשונית של אמירות ותפיסות חינוכיות הומניות

בהתבסס על כלל הנתונים והממצאים, בולט כי הסטודנטים טרם גיבשו תפיסות אידאולוגיות חינוכיות שלמות. עם זאת אמירות הומניות שלטו בכל השיח של הסטודנטים, אמירות המבטאות תפיסה ערכית אידאולוגית המכילה השקפות, אמונות ועמדות חינוכיות המכוונות לצמיחה של עצמם ושל תלמידיהם.

מליחה, בדומה לשאר עמיתיה בעקבות ההתנסות בתכנית, מדגישה בקבוצת המיקוד עד כמה חשוב שהמורה יהיה הומני אם רצונו להצליח בעבודה ובקשר עם אחרים ובמיוחד עם תלמידים במצוקה. כדבריה:

"כך השתכנעתי יותר בהצטרפותי לתכנית תמארא וגברה אמונתי שהצד ההומני הוא הציר המרכזי להתקשרות עם אחרים, תלמידים, מורים, הורים, חברה... והתחלתי להבין את חשיבות ההומניות וזה לאחר שחווייתי אני בעצמי צד זה מהמדרוך שלי."

רימאל, בדומה למונירה, מספרת בריאיון על ניסיונה:

"אחרי שניסיתי הרבה דרכים להגיע לתלמידה ולקדם אותה... אני כיום מאמינה שתמיד יש דרך ופתרון ושצריך לחפש אותו ואפילו שהדרך נראית קשה לכאורה..."

סמירה מספרת בריאיון:

"בגלל האמונה שלי בשליחות שלי כמורה, הצד האנושי של המורה הוא זה שיוצר את השינוי הגדול אצל התלמיד..."

מאגדה מוסיפה:

"כמה פעמים שמתי את עצמי במקום התלמידה שלי בכדי להרגיש את הבעיה שלה. כמה פעמים דמיינתי את עצמי בכיתה מתקשה בקריאה ובכתיבה, כל הילדים עונים ואני מתביישת ושותקת ורק שלא יצחקו עליי ועל איך שאני קוראת..."

מניתוח היומנים, הראיונות וקבוצות המיקוד עולה כי המודעות וההיכרות האישית התרחבו בקרב רוב הסטודנטים בתחומים הרלוונטיים ביותר לקריאה נכונה של צורכי תלמידיהם התת-משיגים ובסיכון ולמתן מענים אפקטיביים יותר. הסטודנטים עשו שימוש אפקטיבי בלמידה שלהם על עצמם במפגש עם התלמידים שלהם במהלך הפרקטיקה. תהליכים פדגוגיים משחררים אלה, כפי שפריירה מציין (Freire, 1970), סייעו לסטודנטים לגבש עמדה חינוכית אקטיבית בהקשר הרחב של תלמידים בסיכון ובהדרה.

2. תפניות הקשורות בהבנת המורה את עולם התלמיד

הממד הקשור ביחס ההשפעה ומהות הקשר הנרקם בין המורה לתלמיד נידון בהרחבה בדברי סטודנטים רבים. הסטודנטים הדגישו כי זה ממד מרכזי ביותר בעבודת המורה עם תלמידים תת-משיגים ובסיכון. לדברי הסטודנטים, הקשר והקרבה שנוצרים בין המורה לבין תלמידיו ממקום שמאפשר היכרות אישית ומעמיקה לעולם הפנימי של התלמיד והבנת צרכיו הבסיסיים מבטיחים את התקשרות התלמיד למורים כדמויות משמעותיות בחייו.

מתוצאות מחקר זה נראה שקרבה אופטימלית מתרחשת כאשר המורה מצליח לקרוא את הצרכים האמתיים, הגלויים והנסתרים, של כל תלמיד. קרבה זו מושגת רק כאשר המורה מחויב לחיפוש מתמיד אחר מענים חינוכיים לצרכים אלה. צרכים אלה לרוב מוסווים מאחורי התנהגויות חורגות, שלא כל המורים מצליחים לקרוא את מניעיהן. רגעי קרבה העולים מקולות הסטודנטים בראיונות ומעיבוד היומנים:

א. קבלה ואישור

במפגשים בין הסטודנטים לתלמידים, קלטו הסטודנטים את המשמעות העמוקה ואת חשיבותה של קבלת התלמיד ועולמו כפי שהוא נגלה לעיניהם, ללא תנאי או שיפוט. הדבר גרם לשחרור התלמידים מהצורך לשמור את הסודות והמצוקות שסחבו עמם. כך עולה מדברי מליחה ורימאל:

"במפגשים הראשונים שלי עם הילד ולפני שערכתי ביקור בית השיחות בינינו היו שטחיות... ואחרי שהייתי אצלו בבית... החל התלמיד לשתף אותי על באמת במה מציק לו בצורה נמרצת והביישנות שאפיינה אותו התחלפה ברצון עז לדבר ולשתף. וכאן הרגשתי שזה שידעתי על אמת חייו של התלמיד וקבלה מלאה לעובדות אלה נתנה לגיטימציה לתלמיד להתנהג בצורה חופשית אתי... לאחר שחשש כל הזמן עכשיו הוא מדבר אתי בביטחון ואמון והתחיל יוזם ומעדכן אותי בכל מפגש מה חדש אצלו בבית ואפילו בלי ששאלתי..."

"יש לתת לתלמיד הרגשה שיש מי שמבין, אוהב, מעריך ומקבל אותו כמו שהוא... הצלחתי עם התלמידה כי קיבלתי אותה עם הקשיים שלה ולא נרתעתי מקשייה הלימודיים..."

ב. שחרור מהציפייה הנורמטיבית של המורה כלפי תפקוד התלמיד

מרבית הסטודנטים מציינים בראיונות וביומנים כי למדו שתחילת העבודה עם תלמידים סרבני למידה היא לשמוע ולהבין את הקושי שלהם מבלי להתעקש על דרישה לשנות את ההתנהגות הבלתי הולמת. הסטודנטים הפסיקו לאלץ את התלמידים לבצע מטלות והחלו לחפש את השביל האישי הנוגע לכל תלמיד ותלמידה. שחרור זה התבטא בכמה אופנים, כדבריהם. הם למדו לראות את מה שיש בתלמיד ולא נתקעו סביב מה שאין לו, למדו להסתכל על התלמיד כאדם ולא ככלי לקבלת ציונים והישגים, למדו לשאול שאלות של התעניינות והיכרות אישית רחבה, למדו לכוון את הסתכלותם למה שמסתתר מאחורי התנהגותו של התלמיד ובלי לבחון אם היא חיובית או שלילית. כדבריהם:

"התפתחה אצלי היכולת להסתכל על התלמיד קודם כול כבן אדם וזה החשוב מכול ולא ככלי להישגים שרוצים ממנו ציונים והצלחות... דבר זה הוא שהביא לרצון של התלמיד לעשות יותר למען עצמו..."

"בתחילת הדרך לא ידעתי מה לעשות עם התלמידה, חשבתי שהבעיה נובעת מזה שהיא לא לומדת ולא אוהבת ללמוד... ותמיד אמרתי לעצמי, אילו רק השקיעה יותר זמן לא הייתה כה חלשה בלימודים... ולאחר שהבנתי את גודל המצוקות והבעיות שלה בבית סלחתי לה, הגנתי עליה ואמרתי לעצמי: גם אם היא הייתה לומדת ויכלה להיות מהמבריקים בכיתה, זה לעולם לא יקרה בשל הטרדה והדאגות בחייה ובשל ההשמנה שלה... הבנתי וקיבלתי את התלמידה ומצוקותיה... עבדתי קשה בכדי להוציא אותה ממצב זה, זה דרש ממני עמל ומאמץ רב, ובסוף הכול השתלם לי והיא התקדמה והתפתחה רבות..."

"חל שינוי גדול בתפיסתי את התלמידים האלה, על המורה להתעניין ממש בתלמיד ולהיכנס לעולמו ולנסות להבין את המצוקות והקשיים שמתמודד אתם התלמיד ושאלות אחרות התחילו מעסיקות אותי: איך אוכל לעזור לתלמיד? איך אוכל לקבל ולזכות באמונו? מדוע הגיע למצב זה? מהן הנסיבות שקרו עם התלמיד עד שהגיע למצב זה? מהם הקשיים אתם מתמודד התלמיד?..."

"למרות התקופה הקצרה שעברה הספקתי לקלוט שמראם, התלמידה שלי, צריכה נואשות חברים וחברות בכדי לשתף אותם בענייניה. היא לא הפסיקה לדבר על החברות ועל זה שהיא בודדה ואפילו מנסה

לקנות חברים בכסף וממתקים ומתנות... סוגיה זו העסיקה אותי והבנתי שצריך לטפל בזה, אחרת התלמידה לא תתפנה למשהו אחר ושכל האנרגייה שלה ממוקדת בחברות שלה..."

מעיסוקם של הסטודנטים בכשלים הלימודיים ובכשלים ההתנהגותיים של תלמידיהם עולה גם הבנה חדשה כי אלה אזורים שיש לקבל כדי להביא להצלחה. בגישה זו טמונה תקווה לשינוי ולהתחדשות. ההתנהגות ההורסת והדוחה נובעת מתסכולים ומחיפוש עזרה, מסר שלמדו בתכנית ויישמו בפועל עם תלמידיהם בהצלחה. תובנות אלה עולות מדברי אינשראח:

"גיליתי הרבה דברים על התלמידה שלי... והופתעתי לגלות שהיא משקרת... ובביקור בית ראיתי דברים נוספים השונים מגרסתה של התלמידה... האמת שלא ציפיתי שתשקר לי. ולמה בכלל!... אבל הבנתי שהיא משקרת בכדי שתהיה לי תמונה יפה וטובה עליה ועל משפחתה. היא סיפרה לי שהיא תלמידה טובה ושיש לה הרבה חברות בכיתה ונתונים טובים על משפחתה. וגיליתי שהיא בודדה ואין לה אף חברה והיא מאוד חלשה בלימודים, ואז הרגשתי שתלמידה זו במצוקה ושהיא צריכה עזרה ממני..."

ומדברי פאדיא:

"בזמן העבודה עם אוכלוסיית תלמידיים אלה לקחתי על עצמי מספר סוגיות שאני צריכה להתחשב בהן כל הזמן. החשוב מכול שהמורה יבין את התלמיד ולהתייחס אליו על בסיס הבעיות שיש לתלמיד ולא שהתלמיד הוא בעיה בפני עצמה..."

ג. ראיית העולם השלם של התלמיד

מרבית הסטודנטים מספרים בראיונות ובקבוצות המיקוד על חשיבות הראייה המעמיקה וההוליסטית של עולם התלמיד ושל האינטראקציות השונות המרכיבות את עולמו השלם. ראייה זו, לדבריהם, מסייעת למורה בהבנה ובמיפוי של צורכי התלמידים ולאחר מכן בקביעת מענים הולמים יותר.

דברי סלוא בולטת התפתחות יכולת החקר האמפטי שלה אגב טיול ארוך בעולם התלמידה, מתוך רצון לחיפוש מקור התקיעות של התלמידה:

"היא בכיתה ה', הישגיה נמוכים, גרה בבית קטן ועני וחסר גירויים, קונה חבריה בכסף, ילדי הכיתה לועגים לה כאשר מקבלת ציון טוב... התלמידה תקועה... אין לה חברים, המורים תמיד משפילים אותה ועושים ממנה בדיחה. בבית המשפחה לא תומכת ומלמדים אותה שכל דבר ניתן לקנות בשקל. חבריה בכיתה מסתכלים עליה כתלמידה גרועה ומנצלים אותה. והיא בעצמה אין לה ביטחון עצמי..."

סלוא משרטטת פרופיל שלם של התלמידה תוך כדי שהיא מלקטת את כל המידע על אודותיה בכל מעגלי חייה, במטרה לחקור את מקור התקיעות. סטודנטית אחרת, מונירה, מחזקת את אותם הגורמים בדבריה:

"לאחר תכנונים מותאמים... התחלנו את הנושא האישי שהתלמיד בחר, כדורגל... והתחלתי לבקש ממנו להביא עיתונים ומגזינים, ובכל פעם התלמיד אומר לי: שכחתי, אימא זרקה את הכול. ואז התחלתי להרגיש שמשוהו לא כשורה. הכל השתנה בעקבות ביקור בית, כל כך הופתעתי לגלות מה עובר על התלמיד ובאיזה תנאים הוא גר, בחיים שלי לא תיארתי לעצמי שיש אנשים שגרים כיום בתנאים כמו דיר עזים... דיברתי עם אמו וכך הבנתי עד כמה התלמיד סבלני ולמרות התנאים הקשים שלו ושל משפחתו הוא לא מקטר ומקבל את גורלם ושלם עם זה... כל כך הערצתי אותו על כוחותיו אלה..."

מייסלון עבדה עם תלמידה ביישנית במיוחד שלא פצתה פה בכיתה. בביקור בית שעשתה שמעה מההורים על בעיות בדיבור של התלמידה שנבעו מגמגום. הן המורים והן ההורים לא קישרו בין הגמגום למצב התלמידה בכיתה, ואילו מייסלון הצליחה, בראיית העולם השלם של התלמידה, לקשר בין החוטים וליצור מהם רקמה אנושית אחת. היא הבינה איך הגמגום יכול לחסום את התלמידה מלבטא את עצמה, לפגוע בדימוי העצמי שלה ולהגביר את התקיעות הלימודית שלה. סיפור זה משמש עדות חיה לראייה מורכבת והקשרית של בעיה בדיבור והשלכותיה על דימוי עצמי, על יחסים עם ילדי הכיתה ועל חוסר ההתעניינות של הילדה בלימודים. כדבריה:

"בעזרת ביקור בית הצלחתי לקלוט את הבעיות והצרכים של התלמידה בהיבט החברתי וגם האקדמי... יש לה בעיות בביטוי ובהגייה של מילים [בדיבור]. בבחינות היא כותבת כמו שהיא

מבטאה את המלים, וכך המורה לא מבין את הנכתב וזה מוביל לציונים נמוכים, ומבחינה חברתית ילדי הכיתה צוחקים עליה כשהיא מדברת וזה מביך ומבלבל אותה. ועדיין בכדי לבלוט בכיתה היא מרבה להתנועע ולעשות תנועות מצחיקות ולמשוך תשומת לב ואהבה..."

מונירה מוסיפה:

"גיליתי מה עובר על התלמיד בחיי היום יום. אין לו חדר משלו ולא את כל הגירויים והמשאבים הדרושים לתפקוד הרגיל של כל ילד. התלמיד גר בחדר אחד יחד עם תשעה מבני משפחתו, אביו לא עובד, אין לו תעודת זהות [אחרי שחזר מכווית בעקבות מלחמת המפרץ, הרבה פלסטינים גורשו...] וגם לא עזב את השכונה הקטנה שחיו בה, וכך הבנתי איך המצב הכלכלי והמשפחתי של הילד מנע ממנו להשתתף בפעילויות החברתיות עם בני כיתתו ושכל הלחץ הנפשי הזה בו שרוי הילד משפיע ומסביר את הישגיו הנמוכים בכיתה..."

רימאל מוסיפה:

"בביקור בית, ידעתי שלתלמידה אח תאום ושאמו מעדיפה אותו על פני התלמידה. והאימא הודתה בפניי שהיא מרביצה לבתה ואילו האב אוהב ומפנק אותה, כמו כן האימא הנה מתרבות אחרת - מצרית, שמענישה את בתה על כל דבר שעושה ולא עושה... וכל התמונה הזו יחד עם קשיי למידה שיש לבת מחמירים את תפקודה בבית הספר ומסבירים את הישגיה הנמוכים..."

תחילה חשבה רימאל שכל הבעיות של התלמידה נובעות מקשיי למידה, ואילו לאחר מכן הבינה שזהו היבט אחד מכלל ההיבטים המשפיעים על התפקוד הלימודי של אותה תלמידה. רימאל מסכמת במילים שלה:

"חשוב להסתכל על התלמיד מכמה זוויות ראייה והיבטים שונים ומגוונים, ואילו הסתפקתי בהיבט קשיי הלמידה לא הייתי מצליחה לעזור ולקדם את התלמידה."

3. תפניות הקשורות ביחסים הבין-אישיים

מניתוח התפניות שחלו בקרב הסטודנטים בלט עיסוקם בחשיבות היחסים הבין-אישיים בין המורה לתלמיד ובין המורה, התלמיד ודמויות משמעותיות אחרות בחייו, לרוב ההורים ובני המשפחה המורחבת. סוגיית הקשר עלתה מכמה זוויות ורבדים המספרים יחד את הסיפור המלא.

א. סיפור הקשר בין מורה לתלמיד

מניתוח כלל הנתונים עולה כי יצירת קשר אמתי בין המורה לתלמיד בנויה מכמה רבדים: אמון, כנות ושותפות, ומעורבות רגשית. הקשר הזה הוא המאפשר לסטודנט להתקרב אל התלמיד, ליצור אינטימיות אתו ועם עולמו ולהבין אותו בדרך הנותנת סיכוי לעזור לו.

"אמון קודם לכול" - רוב הסטודנטים תפסו את חשיבות בניית האמון בין המורה לתלמיד וראו בו תנאי הכרחי לקראת עשייה חינוכית משמעותית. מונירה מתוך רפלקסייה אישית:

"...וכך הבנתי שעצם זה שהקשבתי לתלמיד בצורה מלאה וההתעניינות האמתית שלי בכל מה שהביא התלמיד למפגש, זה נתן הרגשה טובה ונינוחה לתלמיד והרגשתי שהוא נותן בי אמון מלא ומשתף אותי בכל פרטי חייו ומצוקותיו... ובמיוחד שבהתחלה זה לא קרה..."

רוב הסטודנטים סיכמו בכתב ובריאיון את תובנותיהם לגבי מה שעובד בעשייה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים ובסיכון. סלוא היטיבה להביא תמונה שלמה המסכמת תובנות אלה:

"חשוב מאוד ליצור אווירה טובה ונוחה בין המורה לתלמיד ושיהיה ביניהם אמון. המורה צריך לנצל את נקודות הכוח ולעבוד דרכן עם התלמיד על נושא שקרוב ללבו וכך ניתן לחזק את חולשותיו של התלמיד. על המורה לעבוד על הצד הנפשי והאישי של התלמיד ולשים בצד את הישגיו הנמוכים... אני מאמינה שהרגיעה הנפשית קודמת ללמידה... וכך התלמיד עולה במדרגות הסולם אט אט ועם חיזוק פנימי."

מעורבות רגשית של המורה - בדבריהם של הסטודנטים על התפניות שחלו אצלם בעקבות התכנית בלטו התלהבותם ומעורבותם הרגשית בשל ההזדמנות שנוצרה למפגש אותנטי עם תלמידיהם. המעורבות וההשקעה הרגשית של הסטודנטים בתלמידיהם מתוך הבאת עצמם בצורה כנה ואותנטית אפשרה מוטיבציה דומה בקרב התלמידים עצמם. רימאל מספרת:

"למרות הספק הרב שהטלתי תחילה בדברי התלמידה, אך בשל העצב הרב בעיניה והחינוך הכבד שלה הרגשתי שמהו לא כשורה... לא נרגעתי, פניתי למחנך שסיפר לי שאמא שלה נפלאה וגם אביה והם מאוד דואגים ומתעניינים בה... ולמרות זה הייתי חשה עד כמה התלמידה עצובה ומיואשת."

כאן בולטת מעורבות רגשית גבוהה של המורה בכל הקשור לתלמידו. המורה לא נח ולא שקט עד שהיה בידיו קצה חוט המחבר לעולמו של התלמיד.

שותפות וכנות - רובד חשוב אחר של הקשר, העולה מדבריהם של הסטודנטים, הוא שותפות וכנות ביחסים ללא הסתרות והתחכמויות בין המורה, דמות מבוגרת ומשמעותית בחיי התלמיד, לבין התלמיד התווה בדרכו. כפי שרימאל ממחישה בדבריה:

"בהתחלה הייתי סבורה שאני צריכה לשמור לעצמי כל המידע שיש לי על התלמידה ושעליי לעבוד לבד, וכך הסתרתי מהתלמידה מידע שקלטתי ושמסביר את המציאות הכואבת שהיא חיה בה. כאילו שהתחלתי לשקר לעצמי ולתלמידה וניסיתי לצבוע ולקשט את חייה במטרה לעזור לה ולהקל עליה... עד שקלטתי שעליי להיות כנה אתה ולשתף אותה במה שעובר עליי בעקבות הגילויים שלי עליה ובכך להסכים אתה שבאמת אמה אכזרית כלפיה ושאני מבינה איך היא מרגישה כלפיה..."

הדיאלקטיקה בין ויתור לדרישה - אצל כמה מן הסטודנטים עלו בראיונות ובקבוצות המיקוד סימנים לתחילתה של הבנת הדיאלקטיקה הקיימת בין הוויתור לדרישה מהתלמיד, ככלי חשוב בעבודה חינוכית עם תלמידים תת-משיגים ובסיכון.

התפיסה הדיאלקטית והרב-ממדית בהתמודדות המורה עם תלמידים תת-משיגים מעידה על הבנת המורכבות של תפקיד המורה הרוצה לחולל מוטיבציה בקרב תלמידים שחויית הכישלון בבית הספר אופפת אותם. הסטודנטים למדו כי יש לעודד תלמידים להמשיך להתאמץ גם כאשר הם מאכזבים. כמו כן הסטודנטים למדו שאחרי כל הצלחה יכולה להיות נפילה, ושני המצבים הללו יחדיו הם חלק ממצאות של השתנות וגדילה. סטודנטית אחת למדה שאסור לוותר לתלמידה תת-משיגה ושיש להמשיך ולדרוש ממנה תוך כדי חיפוש דרכים לסייע לה, כי בזה טמון סוד ההצלחה:

"למדתי על עצמי שיש לי יכולת לעבוד בצורה מקצועית ולהתעלם מרגשות האכזבה המציפים אותי לנוכח כישלון התלמידה. המשכתי לעודד ולדרוש ממנה אפילו שהתלמידה לא רצתה, כי אני מאמינה שבכדי שהתלמידה תשתנה עליה לפגוש בעצמה את הקושי שלה ולהרגיש שיש ביכולתי לעזור לה להתמודד עם הקושי שלה. ובאמת דבר זה עזר לי להצליח אתה."

כאן רואים את היכולת המתפתחת של המורה להכיל את התסכול שלה ושל התלמידה, בדרך לחיפוש ההתמודדות עם הקשיים, הן של המורה והן של התלמידה. ההתמדה וחוסר הווייתור של המורה אפשרו לבסוף זיהוי העזרה הנחוצה לתלמידה כדי להתגבר על המכשולים שהבריחו אותה מהלמידה. המורה חיפשה את רמת האתגור והתסכול המתאימים לתלמידה, וכך אפשרה לה לבסוף להגיע ללמידה אפקטיבית יותר.

סטודנטית אחרת השכילה להבין מתי יש לוותר על הדרישות הפורמליות מתלמיד ולהיות קשובה וגמישה למה שמתאים לו יותר. חיפוש המורה לתנאים הולמים יותר שיביאו להצלחה בלימודים היא שתבטיח למידה משמעותית. כדבריה:

"בהתחלה התלבטתי רבות - איך לעבוד עם התלמיד ובמיוחד שאני היום יודעת על תנאי חייו הקשים בבית. לפני זה ביקשתי ודרשתי ממנו שיביא דברים וחומרים מהבית. ועכשיו אני מביאה אתי את כל החומרים הדרושים לעבודה שלנו ביחד, עיתונים, מגזינים, תמונות ואפילו הדברים הפשוטים ביותר."

ב. סיפור הקשר בין מורה, תלמיד ודמויות משמעותיות בחיי
מרבית הסטודנטים, בהתקרבותם לעולם השלם של התלמידים, למדו על חשיבות גיוס גורמים נוספים בחיי התלמיד כדי לחולל תפנית אמיתית בנכונותם של התלמידים למימוש עצמי, ואלה עקרונות היסוד שעליהם מושתתת תכנית "תמארא". הסטודנטים התוודעו להשפעה המכרעת של ההורים והמשפחה על חיי התלמיד, וכן להשפעה של המורים ושל בית הספר, כפי שנציג להלן:

הכרה במרכזיות המשפחה בחיי הילדים - כלל הסטודנטים מדווחים על שינוי היחס שלהם למשפחה ולהורי התלמידים. הם חדלו לראות בהם גורמים שוליים, מפריעים או אשמים במצב, ולמדו כי בלעדיהם אי אפשר להבין את הסיפור השלם של התלמיד. כמו כן אי אפשר לזכות למקום של השפעה בחיי התלמיד מתוך דחיית הסביבה הטבעית. הסטודנטים למדו כי העבודה שלהם בבית הספר ללא תמיכה של ההורים בבית איננה מניבה פרות.

מונירה התחברה למצוקה של התלמיד ומשפחתו, ובו בזמן גילתה את יופייה ועושרה של המשפחה, שמקנה סובלנות, עמידות ורוגע לילד. היא מזהה את העצמה שיש במשפחה החיה בתנאי עוני מארדיים. יש לשער כי מורה הפועל על פי תפיסה מסורתית יאמר במצב זה שעדיף לילד לעזוב את בית הספר ולעבוד לפרנסת המשפחה. מונירה מתפעלת מהכוחות החזקים של התלמיד על אף נסיבות חייו.

אינשראח תפסה את חשיבות מקום האם בחינוך התלמידה, והיא מספרת בריאיון:

"אמה של התלמידה עזרה לי רבות וסיפרה לי הרבה דברים עליה ועל הבת שלה, דברים שלא קיבלתי מהתלמידה, כגון שהאימא התגרשה מבעלה, ושהבת תמיד ראתה את אביה מרביץ לאמה, ואז הבת מתחילה לבכות ולצעוק שהיא לא רוצה את ההורים האלה ושהיא רוצה לעזוב את הבית, והאם אישרה את זה שבתה חשבה רבות לעזוב את הבית ובתקופה זו חלה גרסיה רצינית בהישגיה הלימודיים בבית הספר... בשל זה האם היא האמצעי היעיל ביותר שסייע לי להכיר לעומק את התלמידה ואיך לנהוג אתה."

”חשוב מאוד שיהיה קשר ישיר בין המורים וההורים מסביב לעבודה עם התלמיד ויש לשתף את ההורים בכל ההתפתחויות עם הילד... על המורה לערוך ביקור בית, להכיר את עולם הילד מקרוב... ולאפשר לתלמיד לבטא את עצמו בעניינים שונים...”

הסטודנטים הבינו שיכולתם ליצור ראייה הוליסטית של צורכי התלמיד ושל כל הגורמים החשובים והמעורבים בחיי התלמיד הכרחית ליצירת קשר כלשהו עם התלמיד. עם זאת רק מעטים ייחסו למהלך זה חשיבות בדבריהם, ונראה כי לא ידעו כיצד לפעול לקידום אוריינטציה זו בעשייתם החינוכית.

לסיכום, נראה שהתפניות וההתפתחויות שהתרחשו בקרב הסטודנטים שבמחקר זה, אשר מובאות בשלושת הממדים שלעיל, הביאו לגיבוש פרספקטיבה חינוכית חדשה. אנו מניחים שמרבית הגישות הפדגוגיות אינן מצליחות בקידום תלמידים תת-משיגים ובסיכון כי הן יוצאות מעולם הפדגוגיה. החלפת שיטה אחת בשיטה אחרת אינה מביאה לפתרון בקידום אוכלוסיית תלמידים זו. לעומת זאת, התרחבות והתפתחות המורים בעולמות הסיכון והכישלון יכולות להבטיח אימוץ והתאמה של גישות פדגוגיה מותאמות המבוססות על היכרות והבנה מעמיקות של צורכי התלמידים ועל ההבנה כיצד לתת לצרכים אלה מענה אמתי והולם.

בעקבות התפניות שהבאנו לעיל נציג להלן כמה תפניות שהתרחשו בקרב הסטודנטים, הקשורות בפדגוגיה מותאמת, הכוללת חיפוש מתמיד אחר מה נכון ומה מתאים לכל תלמיד בכדי לקדם אותו ולחלץ אותו ממעגלי התקיעות שלו, כפי שנפרט להלן בממד הרביעי:

4. תפניות הקשורות בעשייה פדגוגית בהתאמה

מרבית הסטודנטים מתארים את התרחבות מודעותם לבחירת נושאי למידה מתוך עולם ההתעניינות של התלמידים כדי שהתלמידים ירחיבו את תפקודם הלימודי. התאמה זו מביאה ללמידה משמעותית ויוצרת מוטיבציה פנימית ללמידה. ההתאמה מתאפשרת בעזרת הכרה בתסכולים של התלמיד, באבחון דינמי ובהיכרות רחבה ורב-ממדית של העולם

הלימודי על כל היבטיו, תכנים אשר היוו אבני יסוד של ההזכרה הפדגוגית בתכנית. לדברי הסטודנטים, אלה פעולות ההתאמה הפדגוגית:

א. איתור תלמידים תת-משיגים ובסיכון ואבחון דינמי - מראיונות העומק ומהתצפיות שנערכו עם הסטודנטים במהלך עבודתם הפדגוגית עם התלמידים עולה כי הסטודנטים הקפידו להתחיל את עבודתם עם התלמידים באיסוף מידע עקיף מן המורים על אודות התפקוד הלימודי הכללי ועל תחומי עניין ותחומי חוזק. הסטודנטים השלימו את המידע בעזרת תצפיות בכיתה, בעזרת עריכת מיפוי מקיף של יכולותיהם הלימודיות של התלמידים ושל תחומי עניין וחוזק אישיים ובעזרת מידע ישיר בשיחות עם התלמידים עצמם. המיפוי הלימודי המקיף כלל ראיונות עם מורי המקצועות השונים במטרה לקבל מידע על אותם ילדים, התבוננות בתוצרים לימודיים של התלמידים, ראיונות אישיים עם הילדים ואבחונים לא פורמליים.

הסטודנטים מצאו כי השימוש באבחון הדינמי מסייע לאתר מוקדי עבודה חינוכיים משמעותיים. רובם ציינו כי הכלים שרכשו במהלך ההכשרה הגדילו באורח ניכר את הבנתם הפדגוגית סביב הוראה מותאמת לצורכי התלמידים.

ב. חיפוש הלמידה המשמעותית בעבור התלמידים - מרבית הסטודנטים מדגישים את חשיבות בחירת חומרי הלימוד המעניינים את התלמידים. כל הסטודנטים שהיו בתכנית בחרו עם התלמידים שלהם, ובליוי המדריך הפדגוגי, נושא אישי המתאים לתכונותיהם של הילדים. מהלך זה גרם ליתר שיתוף פעולה מצד התלמידים ומשך אותם למפגשים האישיים אף שהתקשו תחילה לצאת מהכיתה בשל הסטיגמה שלפיה "ילדים חלשים יוצאים מהכיתה לעבודה מיוחדת עם מורים לחינוך המיוחד". הפרויקטים לעבודה אינדיבידואלית, שבחרו הילדים בעזרת הסטודנטים, נגעו לנושאים ולכלים מעולמם האישי של התלמידים: כדור רגל, סיפורי חיים, דרמה ובובות, ציור וצבעים ועוד. הסטודנטים הם שקבעו את מהלך העבודה בהדרכת המדריך הפדגוגי המלווה אותם בשטח. הסטודנטים במכללה קיבלו קורסים והרצאות מגוונות במסגרת תכנית "תמארא", וגם הם סייעו בהרחבת השימוש בכלים ובדרכי פעולה עם הילדים. הילדים בדרך

כלל גילו התלהבות מאופן העבודה, וכמה מהם השתתפו בהכנת חומרים ומשימות שנדרשו מהם. הם בעצמם היו שותפים מלאים בתהליך העבודה מראשיתו ועד סיומו.

הסטודנטים למדו לנצל את קצה החוט שנתן להם התלמיד ולתרגם אותו לידע וללמידה אפקטיבית המקושרת לעולמו האישי של הלומד. למידה מסוג זה מכונה בקרב אנשי חינוך "למידה משמעותית", והיא מאפשרת צמיחה והתפתחות הן במישור האישי והן במישור הלימודי ומגדילה את הסיכוי להרחבת עולמו הפנימי ויכולתו להתמודד עם הקשיים של התלמיד (רוג'רס, 1973). הסטודנטים השתחררו לדבריהם ממיקוד של תוכן צמוד טקסט ותכנית לימודים, והתרחבו למיקוד של הלמידה המשמעותית המוזמנת על ידי התלמיד והרלוונטיות לו.

מאגדה מיפתה באופן מקיף את היכולת הלימודית של תלמידתה לעבודה פרטנית ולמדה על עברה הלימודי, וסוגיות אלו השפיעו על בחירת דרכי העבודה עמה:

"קיבלתי מידע חשוב על התלמידה ועל כישלונותיה ותסכוליה הלימודיים במשך השנים שתוחזקו על ידי הוריה והמחנכים בעבר ובהווה. כדי למנוע עוד כישלון אפשרתי לתלמידה לבחור את הנושא האישי שלה והיא בחרה בארנב, דמות שהתחברה אליה, הייתה מביאה חומרים ותמונות מהספרייה... היא השתמשה כמעט בכל כלי אפשרי לעבוד על הנושא, עבודה על המחשב, ציירה וגזרה וצבעה וארזה. כל זה גרם לה להתקרב אל הנושא יותר ולהפיק תוצר עשיר במלוא היכולת שלה."

באמצעות הנושא האישי יכול מאדי לקדם את תלמידו בקריאה ובכתיבה:

"הייתי מביא לתלמיד עיתונים, עלונים וזיורנלים על ספורט וכדורגל והיינו קוראים על נושאים מעניינים בספורט יחד... ובחלק מהשיעורים הייתי יוצא יחד עם התלמיד לחצר בית הספר ומשחקים כדורגל יחד עם תלמיד כיתתו."

הסטודנט נתן משימות בית קשורות לנושא האישי שהתלמיד אוהב והתלמיד היה מבצע אותן בלא היסוס:

"הייתי נותן משימות בית לתלמיד והיה מבצע אותם בשמחה, דבר זה מעיד על התעניינותו בנושא."

סטודנטית אחרת בחרה לנהל עם נערה מתבגרת למידה על משמעות המחזור החודשי. שאלות הילדה בעקיפין על הנושא הראו כי הנושא מטריד אותה וכי חסרה לה הכוונה בוגרת ואמהית. הסטודנטית העבירה לילדה כמה עצות להתמודדות עם הסוגיה לאחר התייעצויות עם היועצת וקריאת חומר רלוונטי העוסק בעניין. למידה זו הייתה משמעותית מאוד, לילדה ולסטודנטית כאחת.

תמצית הרעיון של פדגוגיה בהתאמה מצויה ביכולת המתרחבת של הסטודנטים לפעול להתאמת הלמידה מתוך בחירת חומרים מעולמם האישי של התלמידים ומתוך דיאלוג מתמשך עמם המרמז על דרכי פעולה רלוונטיות.

ג. היכרות רחבה ורב-ממדית של העולם הלימודי לצורך התאמה פדגוגית - במהלך עבודתם עם הילדים, שילבו כל הסטודנטים כלים לא קונבנציונליים אשר שימשו בסיס להוראה משמעותית. דבר זה אפשר להם להתחבר יותר לעולמם של הילדים ולגעת בנקודות החלשות שלהם ללא הסתייגויות. הסטודנטים עשו שימוש בכלים פדגוגיים מגוונים, שימוש בציור ובהקלטה ברשמקול, בקריאה או בהבעה חופשית בעל פה, שימוש בבובות ובמחשב והכנת פורטפוליו אישי לתלמיד ואף משחקים למיניהם כמו כדורגל ועוד.

סלוא השתמשה בסיפור אישי על מנת לעזור לתלמידה להתמודד עם הקשיים שלה ולהביע את רגשותיה. דרך הסיפור עזרה לתלמידה להתארגן בלימודים ולהתפתח בהבעה ובכתיבה. כתיבת הסיפור התבצעה בשלבים, והסטודנטית הייתה מתווכת ומנסה לעזור לתלמידה בבחירת תהליך הסיפור. לאחר שהתלמידה חיברה את הסיפור, היא הדפיסה אותו במחשב והוסיפה לו איורים. לאחר מכן

הציגה אותו בכיתה ולהוריה, דבר שעודד אותה להמשיך בכתיבה, ועודד את התלמידים האחרים להתקרב אליה. כדברי סלוא:

"לפני שהתחלתי לעבוד עם התלמידה ערכתי תצפיות עליה במשך מספר שבועות, למדתי על התנהגותה ואסטרטגיות העבודה שלה ומידת השתתפותה בשיעורים, ומכאן קבלתי תמונה כוללת על התלמידה אשר סייעה לי לתכנן את העבודה עמה."

סלוא מגלה את נקודות החוזק והחולשה אצל התלמידה ומחליטה להשתמש בנקודות החוזק כדי לשפר את המיומנות הפדגוגית. היא מספרת בריאיון:

"תוך כדי שיחה שניהלתי אתה התחילה התלמידה לספר באופן שוטף על עצמה ועל משפחתה ועל קשייה בבית הספר ומכאן הסקתי שיש לה יכולת הבעה נהדרת ומודעות עצמית טובה. מכאן חשבתי לנסות להשתמש בכלי ההבעה דרך סיפור בשישה שלבים ככלי ראשוני לבדיקת יכולתה בכיתה (מגד, 2001)."

הסטודנטית מרחיבה ומוסיפה שהתלמידה מאוד רוצה שיהיו לה חברים בכיתה, לכן היא משחדת אותם על מנת שיקבלו אותה בכיתה. הסטודנטית המשיכה בעבודה מובנית עם התלמידה לכתוב סיפור סמלי על קשיי התלמידה. מתוך בחירה אישית של התלמידה החליטה להשתמש בשמות בעלי חיים לגיבורים של הסיפור:

"עבדנו על כתיבת הסיפור בשלבים, לאחר מכן הוסיפה התלמידה איורים המשקפים אירועים מסוימים בסיפור, האיורים שלה היו פשוט נהדרים."

מייסלון בחרה בציור ובעבודות מלאכה לשמש אמצעי חינוכי להבעה אישית עם תלמידה ביישנית ומתקשה בדיבור בגלל בעיות בהגייה. התלמידה הרבתה לצייר אפרוחים קטנים בטבע ורמזה לכך שהיא אוהבת מאוד בעלי חיים, ובייחוד אפרוחים. אביה מנע ממנה לקבל אפרוחים בגלל הישגיה הנמוכים בבית הספר, במטרה ללחוץ עליה

לשפר את ציוניה. הסטודנטית, באמצעות העבודה סביב הנושא
האהוב על הילדה, הצליחה לקשר בין בחירת התלמידה בדמויות
אשר ציירה לבין עולמה הרגשי.

הסטודנטית מספרת:

"שאלתי את התלמידה מדוע בחרת באפרוח? אמרה שהיא
מאוד אוהבת אותם ושהיו לה בבית אפרוחים אשר קיבלה
מתנה מסבתא, אבל אבא לקח אותם לאחר שבוע ונתן
אותם מתנה לאחד החברים שלו בגלל שהיא לא מכינה
שיעורים בבית ושתחביב כזה מיותר לה בהעדר הצלחה
בלימודים."

הסטודנטית מתחברת לתכנים הרגשיים של הילדה ומסיקה מהמשך
השיחה המרתקת שהתלמידה "מאוד כועסת על אביה שלא מאפשר
לה לעסוק כמעט בכלום ממה שהיא אוהבת ושכל דבר אסור בעיניו".
מכאן המשיכה הסטודנטית לפתח את הנושא של בעלי חיים דרך
ציורים ועבודת מלאכה, כמו ציור הדמויות על "סול", וגזירתן והדבקתן
בשילוב עם הציור בלויית כתיבת משפטים שלמים המשקפים את
רגשותיה כלפי כל ציור. כאן רואים דוגמה חשובה לשימוש בנגיעה
בעולם הרגשי אצל התלמידה לפיתוח ביטוי עצמי ראשוני.

פאדיא השתמשה בכלי חלופי ללימודים על מנת להתקרב לתלמיד,
וזה היה המחשב שהוא אהב מאוד. היא מספרת:

"התלמיד היה מספר לי שהוא מאוד נרגע כאשר הוא יושב
מול המחשב, ולכן בחרתי בכלי זה. בהתחלה התחלתי
במשחקים על המחשב, ואחר כך הרחבתי את השימוש
בהדפסת חיבורים ונרטיבים אישיים."

מיקוד בתחביבים ספורטיביים המעניינים את הילדים גורם להם
לשתף פעולה ולגלות עניין וסקרנות בלמידה. כמה מהסטודנטים
בחרו בנושא אישי מחוץ למסגרת הפורמלית בבית הספר. באמצעות
תחביב ספורטיבי הם עבדו עם הילדים על פיתוח מיומנויות ארגון,
מיון החומר הלימודי ואף טיפוח מיומנויות קריאה וכתובה והתאמתן

לרמה של התלמידים. מונירה בחרה לעבוד עם התלמיד על כדורגל, נושא שהעסיק אותו במיוחד. היא מספרת:

"בהתחלה אספנו ז'ורנלים, עיתונים ומגזינים שונים אשר יש בהם תמונות וחדשות ספורט הנוגעות לכדורגל. לאחר מכן מיינו את החומר לפי קטגוריות. תוך כדי, הייתי יוזמת שיחות סביב נושאים רגשיים המעסיקים אותו."

סטודנטית אחרת גם בחרה בכדורגל לשמש נושא אישי לעבודה פרטנית עם התלמיד. היא קשרה את הנושא לתכנים הפדגוגיים בניסיון לעודד את התלמיד לציית לכללי בית הספר, להכין שיעורי בית ולהתעניין יותר בתכנים של השיעורים:

"קשרתי בין נושא הכדורגל והחוקים של המשחק שהוא כל כך אוהב לבין החוקים של בית הספר והלמידה, וההצלחה..."

סטודנט אחר לקח את המשימה ישירות לעולם התוכן והפדגוגיה. הוא חיבר בין הנושא האישי למיומנויות בסיסיות הקשורות לקריאה ולכתובה ואף להרחבת אוצר המילים של התלמיד.

"לאחר שהתלמיד בחר בכדורגל כנושא אישי התחלנו לארגן אלבום תמונות על השחקנים העולמיים. השתמשתי במושגים רחבים שמיקדו את השיחות שלנו סביב שיתוף פעולה, חוקי משחק, מאמן כמו מורה, שחקן כמו תלמיד... כל זה היה במטרה לחזק את הדימוי העצמי של התלמיד ולשלב אותו בקבוצת העמיתים."

נעשה שימוש בבובות ובדרמה, כלי פדגוגי חלופי חשוב ביותר בעבודה עם ילדים תת-משיגים שרכשו הסטודנטים בתכנית. מקצתם השתמשו בכלי זה כדי לעזור לתלמידים בהבעה חופשית. רימאל, למשל, מגלה שבאמצעות הבובות המייצגות דמויות שונות היא יכולה ליצור דיאלוג פתוח עם התלמידה. היא מספרת ביומנה הרפלקטיבי:

"באמצעות משחק הבובות הגעתי למסקנה שהילדה מזדהה מאוד עם הדמויות שבחרתי לה, היא בחרה בדמות החלשה בין הדמויות האחרות. התכונות של הדמות שבחרה בה דומות מאוד לתכונות של התלמידה עצמה, ולפי דעתי הדמות מאופיינת כחלשה אקדמית ולא מתמוזגת עם האחרים ויש לה דימוי עצמי נמוך וביישנית."

בנוסף לכלים הפדגוגיים האחרים, רימאל השתמשה ברשמקול. היא הקליטה את קולה של התלמידה על מנת לעודד את ההבעה בעל פה אצלה:

"הקלטתי את קולה של מראם על קלטת טייפ והייתי משמיעה לה את הקלטת בסוף השיחה, דבר שגרם לה אור. פעולה זו גרמה לה לדבר יותר ולנסות לומר את מחשבותיה בקול, למרות שהייתה ביישנית וכמעט לא דיברה בתחילת הקשר אתי."

רוב הסטודנטים השתמשו בפורטפוליו אישי לשימור העבודות של תלמידים שעבדו אתם במשך השנה. המטרות היו לשמור את העבודות של הילדים ולתעד את תהליך העבודה ואת התקדמותם במישור האישי והלימודי, ואף מתן משוב והערכה קונקרטיה לתלמידים על התפתחותם במיומנויות אשר בחרו להשקיע בהן באופן אישי. רימאל, למשל, הרחיבה את המודעות העצמית ואת הידע האישי של התלמידה על עצמה באמצעות בניית תעודת זהות ופורטפוליו אישי. היא מספרת:

"גיליתי שלילדה חסר ידע בסיסי אודות עצמה, וההיסטוריה האישית שלה. היא כמעט ולא יודעת לספר אינפורמציה ראשונית על עצמה כמו יום הולדתה; לכן החלטתי להתחיל יחד אתה בבניית פורטפוליו אישי. המשימה הראשונה הייתה לעשות תעודת מזהה הכוללת את כל הפרטים האישיים. התלמידה מאוד התפעלה מהתהליך והתוצאה."

תלמידים תת-משיגים עלולים להגיע לנקודת מפנה לא רצויה, אשר עלולה להוביל אותם לנסיגה חברתית ואף לנשירה סמויה בהתחלה

ולאחר מכן לנשירה גלויה. השימוש המסיבי והמכוון בכלים פדגוגיים חלופיים בעבודה עם מהווה מרכיב חיוני ביותר בסל הכלים של הסטודנט ובהתאמה פסיכו-פדגוגית. המעניין הוא כי, על בסיס הראיונות ועל בסיס התצפיות שנערכו, שילבו רוב הסטודנטים בין כלים לא שגרתיים לבין התכנים והמיומנויות הפורמליות של בית הספר.

סיכום ודיון

מטרת המחקר הייתה לזהות ולאפיין תפניות בהתפתחות אישית ומקצועית של סטודנטים להוראה בעקבות קבלת הכשרה ייחודית בתכנית "תמארא", המציידת אותם בתפיסות ובידע יישומי להוראת תלמידים תת-משיגים ובסיכון.

ניתוח הממצאים הוביל לזיהוי ארבעה ממדים של תפנית משמעותית שהתרחשה בעמדות, בתפיסות ובהתנהגות הסטודנטים המביאים לעשייה חינוכית אפקטיבית ויעילה יותר בקידום תלמידים תת-משיגים ובסיכון בחברה הערבית. התפניות קשורות בהבנת המורה את עולמו שלו, בהבנת המורה את עולמו של התלמיד, ביחסים הבין-אישיים שבין המורה לתלמיד וביצירתה של פדגוגיה בהתאמה לצרכים המובחנים של התלמידים.

בעקבות ההתנסות בתכנית "תמארא" למדו הסטודנטים כי אין די בהפעלת תכנית לימודים כזו או אחרת כדי להצליח עם תלמידים נכשלים. הסטודנטים נוכחו לדעת כי העשייה השגרתית של בית הספר שבו הם פעלו אינה מביאה לתפקוד של אותם התלמידים ואף יוצרת הסלמה של דפוסי הניתוק והתפקוד הרב בעייתי. תמונת המצב העגומה שנחשפה בפניהם סייעה להם להבין שאין לבית הספר מה להציע לאוכלוסייה זו, והניסיון שלהם בתחילת הדרך להצטרף לאותה שגרה ללא תועלת גרם להם להקשיב ביתר שאת לדרך החדשה שמציעה תכנית "תמארא". בשונה מצוות המורים הקבוע של בית הספר, שנאשו מתלמידים אלה, הסטודנטים נדרשו לחנוך אותם, כך שהייתה זאת האוכלוסייה שהם מחויבים אליה. שינוי מתחיל בהכרה בצורך, שכן איש החינוך שיש לו נחת מדרכו לא ימחר להפיר את האיזון שלו.

הסטודנטים שקיבלו הדרכה במסגרת "תמארא" גילו שיש דרך חינוכית אחרת להגיע אל אותם התלמידים ולגרום להם לרצות לתפקד כתלמידים. ההכשרה וההדרכה בתכנית הביאו את הסטודנטים להתעסק ב"עצמם", לחקור את עולמם, את שורשיהם ואת סיפורם האישי. הם עסקו רבות בקשרים עם משפחותיהם ובאופן שאלה עיצבו את זהותם. הם שחזרו את חוויות בית הספר של עצמם ושל חבריהם ונעשו מודעים ורגישים יותר לחוויות הכישלון של ילדים שהכירו ולחוסר ההתמודדות של בית הספר שקבע את גורלם. חקר עצמי זה פתח בפניהם יכולת חדשה להתקרב לתלמידים הנכשלים וללמוד על אודות צורכיהם המביאים אותם להיכשל. כך הצליחה מייסלון, שלמדה ליחס חשיבות לגורמים אישיים המשפיעים על הלמידה, לגלות שהגמגום של תלמידתה הוא שגרם לה להימנע מלהשתתף בלמידה. ידיעה זו הייתה אבן דרך, שסללה את יכולתה של הסטודנטית לגייס את התלמידה ולדאוג לכך שלא תוותר על הלמידה. היא סייעה לה להבין את מצבה וחיזקה את הערך העצמי שלה, שכן הקושי הכרוך בגמגום איננו שווה ערך לילדה חסרת יכולת ללמידה. כך הצליחה מייסלון לגייס את המורים וההורים לתמוך בתלמידה ולא לוותר עליה.

במסגרת תכנית "תמארא" רכשו הסטודנטים שיטה פדגוגית המסייעת להם להתאים את התכנית החינוכית-לימודית לכל תלמיד ותלמידה. הם רכשו מיומנויות של איתור תלמידים המתאפיינים ברמות סיכון שונות, למדו להעריך את מידת הניתוק של התלמידים ואת מידת הפגיעה של התלמידים, למדו לצפות בכל תלמיד ותלמידה מזוויות שונות בפעולות לימודיות, חברתיות, במגע עם מורים, בזמן שיעור, בהפסקה ובבית. עוד התנסו התלמידים ביצירת דיאלוג רגיש המזמין את התלמידים לרצות להביא את סיפורם האישי. סלי מגלה את סיפוריה של תלמידתה באמצעות נרטיב על בעלי חיים, והסיפור שהתלמידה מספרת מגלם את סיפוריה האישי. הם מתאמנים בכתיבת יומן אישי שהציר המרכזי שלו הוא יצירת הסינתזה של כל ההבנות וכל הפעולות שלהם עם תלמידיהם.

התפניות שהתרחשו בקרב הסטודנטים בתכנית "תמארא" מקבילות לאלה שנמצאו בספרות בישראל ובעולם בנוגע למאפייני מורים המתמודדים בצורה אפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים ובסיכון (& Garbarino, Kostelny, 1992; Benard, 1997; Miller, 1990; Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1990).

המאפיינים העיקריים של מורים אלה:

יחסי דאגה - תמיכה אוהבת, נוכחות קבועה ויציבה של המבוגר למען הילד או הנער. אמון ואהבה בלתי מותנית, המתקיימים באופן בלתי תלוי בדפוסי ההתנהגות של הילד, הנובעים מיכולת המבוגר לראות את מה שמסתתר פנימה מאחורי ההתנהגות החיצונית. המבוגר מכיר בצער העמוק של הילד, שלא נראה לעין, והמסביר את פשר התנהגותו. ההתעניינות שלו בילד היא אותנטית וביטוייה האופייניים - היכרות אישית, הקשבה פעילה, מתן תוקף ומשמעות לקיומו בעזרת גילוי משותף ואישור הכוחות והכישרונות שקיימים אצלו ומתוך בנייה משותפת של הנרטיב של סיפור חייו.

מבוגר המכיר בחוויה הקשה של הילד ועוזר בהבהרתה. בכל מקרה של הסתגלות מוצלחת של תלמיד בסיכון, היה מבוגר משמעותי אשר עזר לאשר את התפיסות של הילד ובכך אפשר לו להכיר בעובדה שנעשה לו עוול. יחסי דאגה וסביבה תומכת בבית הספר משמעותם שישנן דמויות בבית הספר המכירות בפוטנציאל החבוי של הילד. הדבר מחייב את המורה להסתכל מעבר להתנהגות האופיינית שמפגינים צעירים, מעבר לחוסר הביטחון שבחיייהם, לגבור על ההתנגדות שלהם ולמצוא דרך להגיע לנפשם. על מנת ליצור אקלים של תמיכה גם המורים עצמם זקוקים למסגרות עבודה תומכות.

ציפיות להישגיות ולתפקוד אופטימלי מתוך תמיכה הולמת. ציפיות ודרישות להישגיות הנעשות מתוך הבניה, החזקה וגבולות בהירים של המסגרת החינוכית יוצרות הרגשת ביטחון ואפשרות לחיזוי. הילדים המתקשים בבית הספר צמאים ליד מכוונת, מגדירה ומבהירה, הם רעבים להגדרות ולהשתייכות.

הזדמנות להשתתפות אקטיבית. מורים המקדמים תלמידים בסיכון הם מורים המאפשרים לתלמידיהם להתפתח בקצב האישי שלהם, המעודדים אותם לשאול שאלות, להפעיל חשיבה ביקורתית, ללמוד על ידי ניסוי והתנסות ולגבש אפשרויות בחירה ממשיות. תוכני הלימוד נקבעים על פי רצונם של התלמידים ונורמות ההתנהגות מוגדרות לפי ההתאמה לכל תלמיד.

במבט כולל על תוצאות המחקר הנוכחי ניתן להאיר כמה נקודות מרכזיות העולות מן הממצאים:

נראה שקל יותר להנחיל את התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, עליה מושתתת תכנית ההכשרה "תמארא", בקרב פרחי הוראה צעירים להוראה מאשר בקרב מורים ותיקים (סולימני, 2002). תהליכי הסוציאליזציה (חברות) של בית הספר והחברה משפיעים רבות על עיצוב הזהות החינוכית-מקצועית של המורה הערבי, דבר המקשה לחולל שינויים בתפיסת המורה כלפי עבודתו וכלפי תלמידיו. לעומת זאת, בקרב פרחי ההוראה הצעירים שעדיין קרובים בגיל ובחוויות שלהם לתלמידים, טרם השתרשו דפוסי החברות של בית הספר, ועל כן היה קל יותר להנחיל להם תפיסות חינוכיות חדשות ולהביאם להשריש ולהפנים עמדות וגישות לעשייה חינוכית אפקטיבית לתלמידים במסגרת תהליך ההכשרה.

אנו סבורים שסוג ואיכות ההתפתחויות האלה שחלו בקרב הסטודנטים הם פרי ההכשרה שלהם בתכנית זו על ידי המדריכים הפדגוגיים בתכנית. הכשרה זו מבוססת על בירור הצרכים האמתיים של הסטודנטים על ידי המדריך וסיפוקם. המדריך מהווה דמות משמעותית לחיקוי ולהפנמה אצל הסטודנטים, ואלה האחרונים, במפגשם עם התלמידים התת-משיגים, משתמשים בלמידה האישית שלהם ובהבנת התהליכים המקבילים, מקיימים את הקשר ואת היחס שקיבלו מהמדריך ומעתיקים אותו בהתאמות לתלמידיהם.

הסטודנטים הצליחו לעשות עבודה משמעותית עם התלמידים ולהפוך לדמות משמעותית ומובילה בעבורם בתוך זמן קצר יחסית. אמנם לא חקרנו ישירות את מידת השפעת אפקטיביות העשייה החינוכית של הסטודנטים על הצלחת התלמידים שהיו מעורבים בתכנית במישורי תפקוד שונים של בית הספר, אבל תוצאות חיוביות נצפו בכמה מישורים. בראש ובראשונה מעידה ההיכרות הרחבה והמעמיקה של הסטודנטים עם תלמידיהם על רמת האינטימיות וההתקשרות המשמעותית שנקמו בין הסטודנטים לתלמידים. בנוסף, התעצמה תחושת המסוגלות האישית והמקצועית בעבודה עם תלמידים תת-משיגים ובסיכון. נוסף על היבטים אלה, שנמצאו בספרות המקצועית כמאפיינים עשייה חינוכית משמעותית עם תלמידים בסיכון, נרשמו עדויות רבות לשיפור בהתמדה של התלמידים הללו בעבודות של בית הספר, שיפור ברמת ההשתתפות של התלמידים בנעשה בבית הספר ובכיתה ובתחושת המעורבות וההשתייכות של התלמידים לבית הספר.

את ההצלחה בהנחלתה של התפיסה אפשר לייחס לעובדה שמדובר בסטודנטים צעירים, אשר טרם "לבשו את החליפה" של המורה המקצועי, שסגר את שערו לעוד אפשרויות של למידה, התפתחות והשתנות וטרם הצהירו שהם "יודעים הכול". אפשר לדמות את מצב המורים המסורתיים במערכת לכוס מים, המלאה עד אפס מקום, באופן שאינו מאפשר הוספת עוד טיפה ומונע הכנסה של נוזלים חדשים לתוך הכוס ומהילתם בנוזלים הקיימים. לעומתם, כוסם של פרחי ההוראה עדיין אינה מלאה ויש בה עוד מקום רב לנוזלים חדשים.

ההתפתחות שחלה בקרב הסטודנטים מציידת אותם בכלים המסייעים לעמוד מול קשיים ותסכולים בהם הם נתקלים בעבודתם אל מול גורמים שונים בבית הספר. יש להניח שבוגרי תכנית "תמארא" יוכלו להשתלב ולהיות מורים עצמאיים העושים עבודה חינוכית טובה עם תלמידיהם, והם יושפעו פחות מההלכי החברות המסורתיות של בית הספר הערבים. כאשר בוגרים אלה יקבלו תפקידי מפתח במערכת החינוך, אנו סבורים שיובילו מהלכי שינוי חינוכי אמתי במעגלי תפקידים למען קידום תלמידים תת-משיגים ובסיכון.

מובן כי מוקדי ההתפתחות שהתגלו במחקר זה מחייבים עוד כיווני מחקר נוספים שבאמצעותם ניתן:

לבחון כיצד צמחו אותן יכולות בקרב הסטודנטים ומה תפקיד ההדרכה וההכשרה בהתפתחויות אלה.

לנתח את עבודת הסטודנטים אל מול התפתחות התלמידים וללמוד כיצד התפתחות הסטודנטים מביאה להתפתחות התלמידים.

לבדוק כיצד צורת העבודה האלטרנטיבית של הסטודנטים, המתוארת במאמר זה, מקדמת תלמידים תת-משיגים ובסיכון.

בימים אלו אנו מצויים בעידן של רפורמה חינוכית אשר צמחה בעקבות כישלון מערכת החינוך לסגירת הפערים החברתיים, לשיפור ההישגים הלאומיים ולהתמודדות עם בעיות האלימות שבחברה. הרפורמה הובילה להקמת ועדת דברת (דוח דברת, ינואר 2005). אפשר לציין כמה המלצות של ועדת דברת התומכות בהקמת תכניות כמו תכנית "תמארא":

המלצה 3.5 - תכניות הכשרה איכותיות ומקיפות: "ההכשרה תפתח מיומנויות רגשיות ואישיות הדרושות לקשר בין-אישי ותקנה מיומנויות של שיחה אישית עם תלמידים והורים ומיומנויות של הוראה פרטנית" (עמ' 142).

המלצה 3.5.3 - הכשרת מערך תומך לילדים ונוער בסיכון: "משרד החינוך יעודד ויקדם מערך הכשרה לעבודה עם ילדים ונוער בסיכון ונוער מנותק במערכת החינוך (מורים, יועצים, עובדי קידום נוער, קציני ביקור סדיר וכדומה). פעילות זו תעשה בתיאום עם המכללות והאוניברסיטאות וגופי מחקר המכוונים לקדם עבודה עם ילדים ונוער בסיכון ועם נוער מנותק" (עמ' 143).

ביקורת ציבורית נשמעה על אודות מסקנות ועדת דברת שאינן כוללות התייחסות מעמיקה למהות השינוי הפדגוגי המוצע ברפורמה. במבט רחב על נושא הפדגוגיה אנו עדים לתעשייה ההולכת ומתגברת של המצאת שיטות פדגוגיות חדשניות, ואולם הוויכוח על השיטות הראויות יותר והראויות פחות נותר בעינו. כאשר אנו סוקרים את הכשרת המורים בעשור האחרון, אנו מופתעים לגלות את ריבוי השיטות שמורים נחשפים אליהן. בראייה מפקחת אנו לומדים כי שום שיטה לבדה איננה עושה את ההבדל אלא האדם המפעיל את השיטה הוא העומד ביסוד הפיכתה לשיטה אפקטיבית. הניסיון לרוקן את השיטות מהאדם המבצע אותן מהווה, בפני עצמו, פגיעה קשה בכל ניסיון לטפל בסגירת פערים חברתיים. אנשי חינוך מחויבים, בעלי מודעות חברתית גבוהה המאמינים בשוויון הזדמנות, הם היודעים להחדיר את התקווה והאמונה לתלמידיהם ולהורי התלמידים, הם היודעים לתבוע מהם הצלחה במקום להיכנע לאילוצים.

המחקר המדעי מתקשה לבודד את הגורמים האנושיים המביאים לכישלון בבית הספר משום שהוא נוטה להצטמצם לאלמנטים קלים יותר לחקירה: פרופיל האוכלוסייה, מדידת הישגים ופערים לימודיים וכדומה. משום כך, מתקשה המחקר להציג את התמונה בשלמותה, כפי שהיא מתרחשת במציאות הנחקרת. הפתרונות שהמחקר האמפירי-כמותי מציע צרים מלהכיל את התופעה בשלמותה, הן בבחינת זיהוי ואפיון הגורמים לתופעה והן בבחינת הבנת המהלכים והתהליכים המשנים אותה. ככל שירבו חוקרים לחקור במחקרים איכותניים את ההתנהגות האנושית בשלמותה, בסביבה הטבעית של התלמידים הנמצאים בסיכון ואת השפעת מערכות

חינוך עליהם, כך יתרחב המבט למכלול הגורמים המביאים יחדיו לכשל של תלמידים במערכות חינוך.

ממצאי מחקר זה מספקים כמה תובנות חשובות בנוגע לעשייה החינוכית המקדמת תלמידים בסיכון במסגרות החינוך השונות. התכנית מציבה חלופות לצוות החינוכי להתמודד בצורה חינוכית, אנושית ויעילה עם אוכלוסיית התלמידים, הנראים כבעייתיים בעיני רוב המורים והצוות במסגרת החינוכית. על פי ממצאים אלה ניתן להציע ליצור שינוי כולל בתרבות בית הספר ולפעול ליצירתה של הוראה הבנויה על הכלה, הקשבה והתעניינות אמתית בצורכי התלמיד ובחיפוש דרך מתאימה לקידומו על ידי מתן תמיכה שתוביל אותו למימוש עצמי.

עוד אפשר להציע גישות חלופיות למוסדות להכשרת מורים, המבוססות על תפיסות מחקר זה וממצאיו. אנו מזמינים מוסדות אלה לבחון ולבדוק לעומק את טיב ההכשרה הניתנת כיום למורים המכוונת לתלמידים תת-משיגים ובסיכון. נראה שניתן לפתח תכניות הכשרה הדומות לזו של "תמארא" גם במכללות נוספות ובאקדמיה בכלל.

ביבליוגרפיה

- אבו עסבה, ח' (2001). "דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית הספר הערבי בישראל", צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית, ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, עמ' 441-460.
- אבו עסבה, ח' (2004). "מערכת החינוך הערבית בישראל", בתוך: חסון, שלמה ואבו עסבה, חאלד, יהודים וערבים בישראל במציאות משתנה, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקר מדיניות, עמ' 81-97.
- אבו עסבה, ח' (2005). "מערכת החינוך הערבית בישראל: התפתחות ותמונת מצב עכשווית", בתוך: חיידר, עזיז (עורך), ספר החברה הערבית 1 בישראל, ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 201-221.
- אדלר, ח' (1980). דו"ח הוועדה לאלטרנטיבות חינוכיות וטיפוליות לבני נוער שמחוץ למסגרות הלימוד וההכשרה, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- אלחאגי, מ' (1996). חינוך בקרב ערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי, ירושלים: מאגנס.
- באשי, י' ושות' (1981). ההישגים הלימודיים של בית הספר היסודי הערבי בישראל, ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית ספר לחינוך והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- בר שלום, יי (2006). דו"ח מחקר הערכה של תכנית תמארא לאחר ארבע שנות הפעלה במסגרת המסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.
- דוח דברת (ינואר 2005). "כי לכל ילד מגיע יותר" התכנית הלאומית לחינוך - כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, מדינת ישראל, משרד החינוך והתרבות.
- דעאס, רי (2006). דו"ח מחקר הערכה של תכנית חליל - רווחת הפרט בחברה הערבית, פרסום פנימי, ירושלים: אשלים.
- ויניקוט, די וי (1971). משחק ומציאות, תרגום: יוסי מילוא, תל-אביב: עם עובד.

כהן-נבות, מ', אלנבוגן, ש', וריינפלד, ת' (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער, דוח מחקר שמוגש לוועדה לקידום מעמד הילד של כנסת ישראל, גיוינט ישראל, מכון ברוקדייל, ירושלים.

לוי, א' (1991). "שינויים ותמורות בעבודה של עובדים סוציאליים למתבגרים וצעירים", מפגש, 1, עמ' 41-54.

לוי, א' (2000). צמצום פערים - חזון ומעשה, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לשירותי חברה וחינוך.

מגד, א' (2001). פיות ומכשפות: סיפורים מטפוריים בטיפול בילדים בסיכון, טבעון: נורד.

מור, פ' (1997). התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, אגף חינוך ונוער, גיוינט ישראל, ירושלים. פרסום פנימי.

מור, פ' (2003). חקר התערבות פסיכו-חינוכית לטיפול בנוער תת משיג ובהליכי סיכון בסביבת חינוך משלימה, תזה לתואר דוקטור, אוניברסיטת סאסקס, אנגליה.

מור, פ' (2006). לראות את הילדים. מדריך ליצירת סביבה חינוכית טיפולית מגדלת לתלמידים בסיכון, עמותת אשלים מיסודה של גיוינט ישראל, ירושלים: אשלים.

סולימני, ר' (2002). הובלת שינוי מתוכנן בבתי ספר באמצעות תכנית התערבות חינוכית. תאור מקרה - סביבת חינוך חדשה (סח"ח), תזה לתואר דוקטור, אוניברסיטת סאסקס, אנגליה.

רוגיס, ק' (1973). החופש ללמוד, תל אביב: ספרית הפועלים.

Benard, B. (1997). "Resiliency Research – A Foundation for Youth Development", *Resiliency in Action*, pp. 13-18.

Brooks, R. (1994). "Children At Risk: Fostering Resilience and Hope", *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 545-553.

Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*, Thousand Oaks, CA: Sage.

- Combs, A. W. (1974). "Why the Humanistic Movement Needs a Perceptual Psychology", *Journal of the Association for the Study of Perception*, 9, pp. 1-3.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Herder and Herder.
- Garbarino, J. (1995). *Raising Children in a Socially Toxic Environment*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Garbarino, J. & Kostelny, I. (1992). "Child Maltreatment as a Community Problem", *Child Abuse and Neglect*, 16, pp. 455-464.
- Garnezy, N. & Mastern, A. S. (1991). "The Protective Role of Competence Indicators in Children at Risk", In E. M. Cummings, A. L. Greene, & K. H. Karraker (Eds.), *Life-Span Developmental Psychology: Perspectives on Stress and Coping*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Glasser, W. (1992). *The Quality School: Managing Students without Coercion*, New York: Harper and Row Publishers.
- Glasser, W. (1998). *Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom*, New York: Harper and Collins Publishers.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Edina, MN: Interaction Book company.
- Jordan W. J., Lara, J. & McPartland, J. M. (1996). "Exploring the Causes of Early Dropout among Race-Ethnic and Gender Groups", *Youth and Society*, 28(1), pp. 62-94.
- Karp, E. (1988). *The Dropout Phenomenon in Ontario Secondary Schools: A Report to the Ontario Study of Education and the Issue of Dropouts*, Student-Retention and Transition Series, Ontario, Dept. of Education, Toronto.
- Miller, A. (1990). *The Drama of the Gifted Child*, New York: Basic Books.

- Morison, G. & Cosden, A. (1997). "Risk, Resilience and Adjustment of Individuals with Learning Disabilities", *Learning Disabilities Quarterly*, 20, pp. 43-60.
- Organization for Economic Co-operation and Development (1995). *Our Children at Risk*, Center for Education Research and Innovation, France.
- Rutter, M. (1987). "Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms", *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, pp. 316-331.
- Rutter, M. (1991). *Resilience: Some Conceptual Consideration*, Paper delivered at the Institute of Mental Health Initiatives Conference on 'Fostering Resilience', Washington DC, December 5-6, 1991.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Toby, J. (1989). "Of Dropouts and Stay-Ins: The Gershwin Approach", *Public Interest*, 95, pp. 3-14.
- Zeichner, K. M. and Tabachnick, B. R. (1991). "Reflexions on Reflective Teaching", In: Tabachnick and Zeichner (Eds.), *Issues and Practices in Inquiry Oriented Teacher Education, The Wisconsin Series of Teacher Education*, London: The Falmer Press.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez, M. (1992). "Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal-Setting", *American Educational Research Journal*, 29, pp. 663-676.