

סמכות ורפואת

מערכות יחסים משקמות כאבני דרך ביצירת חינוך מכליל

מיכל ראזר
ויקטור פרידמן

תרגום עברי לספרם של המחברים:

**From Exclusion to Excellence:
Building Restorative Relationships to Create Inclusive Schools**
(Sense Publishers, IBE UNESCO, 2017)

From Exclusion to Excellence: Building Restorative Relationships to Create Inclusive Schools

Michal Razer and Victor Friedman

מחברים: מיכל ראזר, אורנים, המכללה האקדמית לחינוך
ויקטור פרידמן, המכללה האקדמית עמק יזרעאל

מתרגמת מאנגלית: נגה סלע
עורכת התרגום: אליה דמטר בר-שביט

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:
עורך ראשי: דודו רוטמן
עורכות אקדמיות: שרה שמעוני, יהודית שטיימן
עורכות תוכן ולשון: עפרה פרי, עדי רופא
עורכת גרפית ומעצבת העטיפה: בלה טאובר

חברי הוועדה האקדמית של הוצאת הספרים:
פרימה אלבז-לוביש, אילנה אלקד-להמן, חנוך בן-פזי, יעל דר, יורם הרפז,
נצה מובשוביץ-הדר, אייל נווה, דורון נידרלנד, יעל פישר, שי פרוגל

כל הזכויות לגרסה באנגלית שמורות
ל-Sense Publishers ול-IBE UNESCO

מסת"ב: 978-965-530-176-2

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תש"ף/2020
טל': 03-6901406 <http://www.mofet.macam.ac.il>

דפוס: אופסט טל בע"מ

תוכן העניינים

5.....	תודות.....
7.....	פתח דבר.....
9.....	הקדמה למהדורה האנגלית.....
13.....	הקדמה למהדורה העברית.....
17.....	מבוא.....
31.....	פרק ראשון: מעגל ההדרה.....
34.....	תלמידים בהדרה ומורים בהדרה.....
38.....	דפוסים של הדרה.....
46.....	העולם הרגשי של מורים העובדים עם תלמידים בהדרה.....
49.....	פרק שני: בניית מערכות יחסים משקמות.....
53.....	התפקיד החינוכי-טיפולי של אנשי חינוך מכלילים.....
56.....	הגדרה מחדש של הצלחה.....
58.....	עבודה רגשית עם תלמידים.....
59.....	עבודה רגשית עם מורים.....
61.....	תמיכה בפרקטיקה מכלילה ברמה הארגונית.....
62.....	ארבע מיומנויות לבניית מערכות יחסים משקמות בבתי ספר.....
65.....	פרק שלישי: אי-נטישה - צעד ראשון בדרך ליציאה ממעגל ההדרה.....
65.....	נטישה ואי-נטישה.....
68.....	אי-נטישה כהכרעה מודעת.....
70.....	תמיכה במורים ביישום אי-נטישה.....
73.....	הטמעת אי-נטישה בפרקטיקת בית הספר.....
74.....	מסקנות.....
75.....	פרק רביעי: מסגור מחדש - להרחיב את גבולות האפשרי.....
75.....	מסגרות, מסגור ומסגור מחדש.....
77.....	תהליך המסגור מחדש.....
78.....	יצירת מסגרת חדשה לדפוס אין-אונים.....
84.....	יצירת מסגרת חדשה לדפוס זהות מדומה.....
87.....	יישום יצירת המסגרות החדשות.....
90.....	מסקנות.....
93.....	פרק חמישי: שיחה מחברת - לדבר עם הילדים על חייהם.....
93.....	שיחות אינסטרומנטליות לעומת שיחות מחברות.....
94.....	החסמים בדרך לשיחות מחברות.....
98.....	משיחה אינסטרומנטלית לשיחה מחברת.....

99.....	מאפייני השיחה המחברת.....
107.....	שיחה מחברת מתאימה לתפקיד מחנך-מטפל
108.....	מסקנות.....
109.....	פרק שישי: הצבת גבולות כמאבק כוחות - מנגנון הדרה בית-ספרי מרכזי
110.....	גישת המשמעת: המשגה המקשה על השגת יחסים משקמים.....
114.....	תיאור וניתוח מקרה בוחן: הצבת גבולות כמאבק כוחות.....
116.....	אתגרים לסמכות המורים.....
119.....	מסקנות.....
121.....	פרק שביעי: מעבר למשמעת - סמכות מיטיבה והצבת גבולות אמפתית
122.....	סמכות מיטיבה
124.....	הצבת גבולות אמפתית.....
130.....	הזמנה לחיבור, תכנון התנהגויות חלופיות והתנצלות.....
137.....	מסגור מחדש כדרך לעבור ממאבק כוח לתגובה אמפתית.....
140.....	מסקנות.....
141.....	פרק שמיני: נתק בין בתי ספר להורי תלמידים בהדרה
142.....	בית ספר כשער כניסה או כשומר סף עבור תלמידים בהדרה.....
145.....	מקרה בוחן: התמודדות עם איחורים חוזרים ונשנים של תלמיד.....
149.....	מאבק כוח חבוי.....
150.....	הטיות המנציחות את מעגל ההדרה.....
152.....	אסטרטגיות פעולה טיפוסיות במסגור "גיוס ההורים".....
154.....	מאבקי הכוחות עם ההורים - מוטטלת רגשית של אנשי החינוך.....
156.....	מסקנות.....
159.....	פרק תשיעי: כריתת ברית עם ההורים - אמון, כבוד ולמידה
160.....	יצירת מסגרת חדשה: השגת הרשאה מההורים במקום גיוס.....
162.....	מקרה בוחן: סינרגיה בין מורה ואם לטיפול בנערה נושרת.....
164.....	ההנחות שבבסיס המסגור השגת הרשאה מההורים.....
168.....	יישום ההרשאה מההורים.....
169.....	שיקום מערכות יחסים: פעולות הבונות אמון.....
174.....	מסקנות.....
177.....	פרק עשירי: תפקיד המנהל - דרישה ותמיכה
177.....	הדרך שבה מנהלים נלכדים במעגל ההדרה.....
183.....	תנאים להיווצרות מערכות יחסים משקמות - חמישה צעדים.....
194.....	מסקנות.....
197.....	פרק אחד עשר: סמכות ורכות
205.....	מקורות.....
217.....	על המחברים.....
219.....	תקציר באנגלית.....

תודות

אנו מודים לוועדה הבין-לאומית לחינוך (International Bureau of Education, IBE) של אונסק"ו, בייחוד למנהל מנטסטסה מרופה (Mmantsetsa Marope), על פרסום הספר באנגלית ועל ההבנה העמוקה של הערך ושל הדחיפות של הנושא המוצג בו. ותודה רבה להוצאת Sense Publishers.

אנשים רבים, יותר מכפי שנוכל לציין, סייעו רבות בהשגת הידע האצור בספר זה ובהבנייתו. בראש ובראשונה אנו מודים למנהלי בתי הספר, למורים, למדריכים, למפקחים, לקציני ביקור סדיר ולעובדי נוער שפתחו לנו צוהר לעולמם והיו השותפים המרכזיים שלנו בתהליך הלמידה. תודה לסטודנטים שלנו, שהגיעו אלינו מהשטח ושיתפו אותנו באתגרים העומדים בפניהם. אנו מעריכים את כולכם על פתיחותכם ועל האומץ לחשוף חוזקות וחולשות, ועל כך שהייתם מוכנים להתנסות בדרכי עבודה חלופיות. בלעדיכם לא הייתה כל משמעות לידע הזה.

תודה גדולה לעמיתינו - מנחים בבית הספר ובהכשרות מורים ומנהלים וחברי מרכז מיתרים - שהיו שותפינו לפיתוח הגישה כולה. בהכשרתם המנחים הם פסיכולוגים, עובדים סוציאליים, אנשי החינוך הרגיל והמיוחד - בכולם בוער הצורך להיאבק בהדרה חברתית ובעוולות בית הספר. בייחוד אנחנו מודים לבועז ורשבסקי, הילה צפריר, איזבל רמדאן, אסתי בר-שדה, יהודית לנדו, חני רם, וואליד מולא, קלאודיה ספודק, מיקי מוטולה, מירה המאירי וציונה אלבכרי. הרעיונות והפרקטיקות המוצגים בספר זה התפתחו במרוצת השנים דרך שיח עמוק מתמשך ובלתי מתפשר, שהוביל את כולנו לצמיחה מקצועית שאין דומה לה.

תודה ענקית לחברנו הקרוב יונה רוזנפלד, שעזרתו ועצותיו סייעו רבות בבניית מסלול ה-M.Ed, תואר שני בחינוך והוראה לתלמידים בהדרה. אנו מודים לו על כך שחשף אותנו למושגים הדרה והכלה חברתית ועזר לנו לגבש תובנות הן בנוגע למצוקה והן בנוגע לפוטנציאל של אנשים שהחברה דחפה אותם לשוליים. שותפותו האישית והמקצועית, הסבלנית וארוכת השנים עזרה לנו לשאול רעיונות מעולם העבודה הסוציאלית ולנטוע אותם בעולם החינוך, שם אנו מקווים, הם יצמחו ויפרחו.

תודה מיוחדת לאוסנת זורדה, נועה בר-חושן, צפירי גת, צביה אילוז, רונית זעירא-אהוד, שרון כרם, עירית פז, שולי לנדה, סמדר זקס, עידית ברקוביץ וסינדי מייזלס על השתתפותן בסדנה מיוחדת בנושא יחסי הורים-מורים, שבאמצעותה המשגנו יחד את הידע על שיקום מערכות יחסים עם הורים.

תודה מיוחדת לרמי סולימני, מנכ"ל עמותת אשלים, ולפלורה מור, מנהלת תחום חינוך באשלים, שותפים מרכזיים בעשייה ובפיתוח התפיסה לאורך שנים רבות. עמותת אשלים הייתה הבית המקצועי הראשון שלנו. התחלנו בה את דרכנו בעבודה עם אוכלוסיות בהדרה ובהדרכת אנשי חינוך בתחום. תחילת המחקר בשותפות אמיצה עם חברים רבים בעמותת אשלים. תודה למשה שריר, שיזם את תהליך המחקר, הניסוי והלמידה יחד עם בתי ספר, עת שימש מנהל אגף חינוך ונוער בג'וינט ישראל בשנות השמונים.

אנו מודים לרענן ליפשיץ, למרילין פול, למרים ריידר-רוט ובעיקר לישראל סייקס ולקריס ווינשיף. כולם סייעו לנו בפיתוח רעיונות מרכזיים לאורך השנים ובמתן משוב על גרסות מוקדמות של הספר.

תודה גם לחברינו מתנועת העולם הרביעי - All Together in Dignity, ATD. עבודתם במיגור עוני קיצוני ובקידום הכללה חברתית הרעיפה עלינו השראה. אנו מודים לרשות המחקר וההערכה של המכללה האקדמית לחינוך אורנים על תמיכתה במחקר שעליו מבוסס ספר זה.

עבודה רבה נעשתה על מנת להביא את הספר מגרסתו האנגלית לגרסה העברית ולהתאימו לקהל הקוראים הישראלי. תודה לנגה סלע על התרגום לעברית; תודה לאליה דמטר בר-שביט, שבהכירה את תוכני הספר ערכה את הגרסה העברית בסבלנות אין-סופית ובדיוק רב. תודה למכון מופ"ת על הוצאתו לאור של ספר זה. תודה רבה על היחס החם והאוהד, על התמיכה ועל ההערות החשובות לאורך כל הדרך: לדודו רוטמן, ראש ההוצאה לאור, ליהודית ברק, לשרה שמעוני וליהודית שטיימן, העורכות האקדמיות, על קריאת כתב היד בשלביו השונים, לעפרה פרי ולעדי רופא, עורכות הלשון, על עריכת התוכן והשפה, ותודה לבלה טאובר על העיצוב והעריכה הגרפיים.

לבסוף אנו מודים למשפחותינו על תמיכתן האוהבת.

מיכל ראזר ויקטור פרידמן

פתח דבר

הספר שלפניכם הוא פרי של 35 שנות עבודה עם צוותי בתי ספר - מורים, מנהלים, ויועצים - ועם סטודנטים לחינוך, ומטרתו לשפר את יכולתם של הצוותים הללו לעבוד עם ילדים בהדרה ובסיכון. עבודה זאת החלה בשנות השמונים של המאה הקודמת במסגרת פרויקטים שנועדו למנוע נשירה מבתי הספר, בהובלת אגף החינוך של ג'וינט ישראל (Joint Distribution Committee, JDC Israel).

הידע והפרקטיקה בבתי ספר, הכרוכים בעבודה עם נוער בסיכון, היו אז בראשיתיים ביותר. בני הנוער במצבי סיכון היו עניינן של מסגרות הרווחה ולא של מסגרות החינוך הפורמלי, ולא כל שכן של מסגרות החינוך המרכזיות ברשויות. אגף שח"ר והמערכת כולה היו אז בתחילת דרכם. התחלנו את דרכנו בהנחיה ובליווי בתי ספר ובהקמת צוות מנחים, ניהול והפעלתו בעשרות בתי ספר ברחבי הארץ (מיכל), ובנינו מנגנונים לאיסוף ולניתוח הידע המתפתח (ויקטור).

די מהר התחלנו לחבר את ה"עשייה" - הנחיה, ליווי ופיתוח בתי הספר - עם תהליכים של מחקר פעולה. הבנו את תפקיד צוותי חינוך כמקור לחדשנות ולשינוי בבתי הספר, והתייחסנו אליהם כבעלי יכולת לחקור את עצמם ואת תפקוד בית הספר ולפתח דרכי פעולה הולמות יותר עבור תלמידיהם. אחד הרגעים המכוננים היה כאשר קבוצת מנחים נפגשה לסמינר למידה. אנשים שונים שיתפו התרחשויות וחוויות מתהליך ההנחיה בבתי הספר, ואז צץ הסיפור של "הטיול לאילת". מנחים שונים מבתי ספר שונים ברחבי הארץ מצאו את עצמם מספרים סיפור דומה על המתרחש בעת שמוציאים ילדים בסיכון לטיול שנתי. הבנו שעבודה עם ילדים בסיכון בתוך המערכת מספרת סיפור עמוק יותר שעד אז לא הכרנו. נוכחנו לדעת שיש דפוסים מערכתיים החוזרים על עצמם. ראינו שמורים ומנהלים חווים חוויות דומות במפגש עם הדרה וסיכון. מאותו רגע תהליך פיתוח הידע החל להתגלגל בקצב מהיר. מיכל הקימה את המסלול לתואר שני במכללת אורנים "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה", אשר היווה פלטפורמה מרכזית ומאיץ חשוב לתהליכי פיתוח הידע.

הבנו שיש בידינו חומר רב ובעל ערך. כתבנו מאז עשרות פרסומים, חוברות, מאמרים ודוחות מחקר. הסתובבנו בעולם, שיתפנו קולגות בכנסים, בפורומים שונים במדינות שונות. בעקבות מאמר שפרסמנו ב-*Prospects*, כתב העת החינוכי של הלשכה הבינלאומית לחינוך (IBE) של UNESCO, הוזמנו לתרום ספר בנושא חינוך מכליל (inclusive education) לסדרה *Curriculum, Learning, and Assessment*. זאת הייתה עבורנו הזדמנות לנסח את כל הידע שנצבר במהלך השנים למסגרת מושגית ומעשית, המהווה תאוריה יישומית לעבודה חינוכית אפקטיבית עם ילדים בהדרה.

הספר נכתב במקור באנגלית, ואומנם מופנה למורים ולמנהלים באשר הם, אולם הוא מתאר את ההווה של ההדרה הבית-ספרית הישראלית. הגרסה העברית אינה רק תרגום מילולי של הספר. היא מביאה בחשבון שהמורים והמנהלים שיקראו עתה את הספר הם גם אלו שסיפרו את מרבית הסיפורים בו, ואם לא ממש הם, ודאי כאלה שסיפוריהם כמעט זהים. כיוון שכך, התחייבנו ליתר זהירות ודיוק, להמשגות חדשות ולחשיבה מחודשת על מרבית התכנים. במקום לספר למישהו אחר מי אנחנו, אנחנו עתה מספרים לעצמנו את עצמנו. אנחנו מקווים ומאמינים כי אנשי חינוך אשר יקראו את הדברים המובאים להלן, ימצאו את עצמם בסיפורים המתוארים ויסתייעו בהמשגות הנלוות להם כדי לגבש עשייה מותאמת יותר לילדים שכה זקוקים להם.

מיכל וויקטור

הקדמה למהדורה האנגלית

ספר זה מופיע בנקודת זמן מכריעה. שנת 2015 הייתה השנה האחרונה של יעדי הפיתוח של המילניום (Millennium Development Goals, MDGs) ושל סדר היום של חינוך לכול (Education For All, EFA) - אתגרים קריטיים לקהילה הבין-לאומית, שעודדו ממשלות ושותפיהן במגזרים השונים לקדם משמעותית את החינוך הבסיסי. היעד של נגישות החינוך היסודי לכול הוגשם, ומדינות שונות הגיעו להישגים ניכרים בתחום זה. אולם ההתמקדות בהתרחבות החינוך היסודי בעולם הסיטה את תשומת הלב מנקודות קריטיות אחרות, כגון איכות החינוך והלמידה, טיפול וחינוך בגיל הרך ואוריינות מבוגרים. תנועת החינוך לכול הוכרזה כ"הצלחה מסויגת" (UNESCO, 2015a), ואכן לפנינו עוד עבודה רבה בפיתוח מערכות חינוך יעילות, נוטות להסתגלות וחסונות ברחבי העולם. התנופה שיצרו החינוך לכול ויעדי הפיתוח של המילניום עודדה יעדי פיתוח בני-קיימא (Sustainable Development Goals, SDGs), ואלה אומצו רשמית על ידי האו"ם בספטמבר 2015. מדובר ב-17 יעדים שהם מקיפים יותר ושפתניים יותר מאשר יעדי המילניום. המטרה הכוללת של מסגרת הפיתוח בת-הקיימא היא לוודא כי עד 2030 איש לא יישאר מאחור. מזווית החינוך מצופה כי שאיפה זו תמומש לא רק על ידי הכללת כל הילדים בבתי הספר, אלא גם על ידי וידוא שהם אכן לומדים בהם. חזון חינוכי נחוש זה בא לידי ביטוי באופן ברור ביעד מספר 4: "הבטחת חינוך מכליל והוגן וקידום הזדמנויות למידה לאורך החיים לכול".

הכללה נמצאת בחזית עבודתה של הלשכה הבין-לאומית לחינוך (International Bureau of Education, IBE) של אונסק"ו, המתמקדת בחיזוק יכולתן של מערכות חינוך לספק חינוך ברמה גבוהה והזדמנויות למידה יעילות באופן הוגן. הכללה ומצוינות אינן סותרות זו את זו. עם זאת, כדי להשיג את שתיהן יש לפתח מדיניות ופרקטיקה המכוונות ישירות להכללה. ברגע שהשלכותיהן יוכרו יותר ויותר על ידי קובעי המדיניות, יגבר העניין בחינוך מכליל. הלשכה הבין-לאומית לחינוך מדגישה בעבודתה את ההכללה כמושג נרחב יותר על פי ההגדרה של אונסק"ו: "הפעלת הזכות לחינוך על ידי הגעה לכל הלומדים, כיבוד צורכיהם, יכולותיהם ומאפייניהם המגוונים והסרת כל

דרכי האפליה בסביבה הלימודית. על החינוך המכליל להוביל מדיניות חינוך ופרקטיקה חינוכית המבוססות על העובדה שחינוך הוא זכות אנושית בסיסית והבסיס לחברה צודקת ושוויונית יותר" (UNESCO, 2015b, p. 21). ואכן, "על בתי הספר להתאים עצמם לכל הילדים ללא קשר לתנאים הפיזיים, אינטלקטואליים, חברתיים, רגשיים, לשוניים או אחרים" (UNESCO, 1994, p. 6).

הגדרה רחבה זו של הכללה רומזת על הרחבת המדיניות והפרקטיקה של הלשכה הבין-לאומית לחינוך, וזו אכן נענתה לכך וקיבלה על עצמה תפקיד מוביל. היא הגדירה הכללה כהליך של זיהוי חסמים והסרתם. הכללה לדידה פירושה נוכחות, השתתפות והישגים של כלל התלמידים, בדגש על קבוצות לומדים העלולות להיות בסיכון של דחיקה לשוליים, של הדרה או של תת-הישגיות (IBE UNESCO, 2016).

כדי לקדם למידה מכלילה והוגנת יש לספק למורים את הכלים הנחוצים ליישום המטרות והיעדים של מערכות החינוך ולהפיכתם לתפוקות למידה. כלים אלה כוללים תוכניות לימודים המתארות ומפרטות את הידע, המיומנויות, ההשפעות והטכנולוגיות ההכרחיים והרצויים שעל הילדים לרכוש בעזרת החינוך. הדגשה של חשיבות הלמידה והתאמה עקבית של הלמידה לשאיפות החברתיות וליעדים ההתפתחותיים יהפכו את המורה ואת תוכנית הלימודים לגורמי מפתח בדרך לחינוך איכותי והוגן ברמה גבוהה. רפורמות יעילות לקידום למידה הוגנת זקוקות לקובעי מדיניות ולאנשי חינוך שרואים במורים עצמם חלק מהפתרון, ולכן מתייעצים איתם בתכנון הרפורמות. מערכות שמערבות מורים מצליחות לפתח אסטרטגיות לטיפול בבעיות של חלק מהילדים בכיתה, שמעכבות את הלמידה.

אין פלא אפוא, שספר זה, הראשון בסדרה המחודשת של הלשכה הבין-לאומית לחינוך - הלשכה הבינלאומית לחינוך על תוכניות לימודים, למידה והערכה (IBE on Curriculum, Learning and Assessment), עוסק בדיוק בנושא קריטי זה - תפקיד המורים בפיתוח פרקטיקות מכלילות.

מחברי הספר מיכל ראזר וויקטור פרידמן טוענים, כי חינוך איכותי צודק ומכליל תלוי בפיתוח פרקטיקות הוראה חדשניות שיענו על צורכיהם המגוונים של אנשים צעירים שרבים מהם חשים שהמערכת נטשה אותם. הוראה מכלילה שונה באופן בסיסי מההוראה הנורמטיבית שהתפתחה ב-150 השנים האחרונות. ב"יותר מאותו הדבר", כגון הוספת שעות או הוראה מתאימה אישית, אין די על מנת לגשר על פער זה. מחנכים זקוקים לעוד ועוד ידע על הוראה מכלילה,

וליותר מיומנויות ושיטות ספציפיות של הוראה מכלילה שיאפשרו להם לגעת
בנפשם של תלמידים מודרים וללמדם.

ספר זה מתבסס על חקרי מקרה שנאספו ב-25 שנות מחקר פעולה בשיתוף
עם בתי ספר שניסו להיענות לצורכיהם של התלמידים. הספר מתייחס לצורך
בפרקטיקת הוראה מכלילה המחברת את התלמידים מחדש לתהליך החינוכי ובה
בעת מקדמת את רווחת המורים. מטרתו היא לספק למורים ולקובעי מדיניות
מדריך מעשי לעבודה יעילה יותר עם תלמידים מודרים או תלמידים בסיכון בבתי
הספר שלהם. היחסים שתלמידים אלה נוטים לפתח עם בית הספר מאופיינים
בבעיות התנהגות ובתחושת ניכור וכישלון. העבודה איתם גובה מחיר רגשי כבד
מהמורים המקשה עליהם לטפל כראוי בצורכי כלל התלמידים.

המחברים מצדדים בהרחבת תפקיד המורים כך שיכלול רכיב פסיכו-סוציאלי
כגישה ראשונה במעלה לחינוך מכליל. העניין הגובר והולך בחינוך פסיכו-
סוציאלי כבר הביא לפתיחת קורסים אקדמיים בבתי הספר לחינוך. התפשטותה
של מגמה זו בעולם מעוררת את הצורך (ואת התיאבון) ברעיונות חדשניים
ומעשיים בתחום.

ספר משובח זה מגביה את הרף בהציגו מגוון של ראיות, פירוט שובה לב וכוח
רגשי מפתיע בנושא, ואף טענות משכנעות בדבר תפקידם החשוב של המורים,
הכשרת המורים ורווחת המורים בתוכנית מצליחה של חינוך מכליל, ומכאן -
להישג האולטימטיבי של צדק ואיכות בחינוך לכול.

Mmantsetsa Marope, Director
UNESCO, International Bureau of Education (IBE)
Geneva, Switzerland



הקדמה למהדורה העברית

כְּשֶׁהָיָה מִשָּׁה רַבִּינוּ עָלֵינוּ הַשְּׁלוֹם רוּעָה צֵאנוּ שֶׁל יִתְרוֹ בְּמִדְבָּר, בְּרַח מְמַנּוּ גְדֵי וְרָץ אַחֲרָיו עַד שֶׁהִגִּיעַ לְחֶסֶת. כִּינֵן שֶׁהִגִּיעַ לְחֶסֶת, נִזְדַּמְנָה לוֹ בְּרַכָּה שֶׁל מַיִם וְעָמַד הַגְּדֵי לְשִׁתּוֹת. כִּינֵן שֶׁהִגִּיעַ מִשָּׁה אֶצְלוֹ, אָמַר: אֲנִי לֹא הֵייתִי יוֹדֵעַ שְׂרָץ הֵייתָ מְפַנֵּי צָמָא, עַנְף אֶתָּה! הִרְפִּיבוּ עַל כְּתַפּוֹ וְהָיָה מֵהַלֵּךְ. אָמַר הַקְּדוֹשׁ בְּרוּךְ הוּא: יֵשׁ לָךְ רַחֲמִים לְנֶהֱג צֵאנוּ שֶׁל בְּשֵׁר וְדָם, כֶּן, חֲזִינְךָ - אֶתָּה תִרְעָה צֵאנִי יִשְׂרָאֵל. (שמות רבה ב')

אומנות העבודה עם ילדים מתקשים דורשת היכרות מעמיקה עם גישת המסגור מחדש (re-framing). מציאות היום-יום בעבודה עם ילדים מתקשים מציבה בפני המורים אתגר עצום של התמודדות עם התנהגויות קצה, ספיגת עלבונות, פריצת גבולות ודקות ארוכות של חוסר אונים משתק. כל אלה מציפים במורים תחושות קשות של עלבון, אוזלת יד ובושה. בנסותם להיות אפקטיביים במצב הבלתי אפשרי שבו הם נתונים הם מואשמים לא פעם בהתנהגות אלימה, בדיכוי ובשימוש במילים שפוצעות את נשמתם של הילדים ומצלקות אותה לנצח. אין חמלה רבה כלפי אותם מורים מתמודדים, ובציבור הם נתפסים כמורים גרועים שמלמדים תלמידים גרועים בעולם שבו הולך ופוחת הדור.

כשמשנה רבנו רעה את צאנו של יתרו במדבר, ברח ממנו גדי אחד. כשמצאו, ראה משה את הגדי שותה מתוך בריכה של מים. המסגור המתבקש של הסיפור הזה הוא של גדי פורץ גבולות, סורר, שאינו נענה למסגרת המוסכמת של העדר ולפיכך עליו להיענש. משה, אבי האומה, מבין שביריחתו של הגדי נובעת מהצמא שתקף אותו. הוא אינו מתבלבל ובוחר לשאת על כתפיו את הגדי במעשה שיש בו מסגור מחדש של התנהגות הגדי. בסיפור זה הצמא הוא קונקרטי, אך בעולמם של הילדים המתקשים הצמא הוא למורים שאינם מתבלבלים, מורים שמסוגלים לראות מבעד להתנהגותם הסוררת את רצונם להיות אהובים, את תשוקתם להצלחה, ואת הייאוש העצום שקיים בהם אל מול רצף של כישלונות ונטישות שגורמים להם לוותר על עצמם, על חלומותיהם ועל סיכוייהם לממש את צלם האלוהים שבהם.

מסגור מחדש אינו מכבסת מילים; הוא אף אינו שינוי סמנטי בעידן התקינות הפוליטית מ"ילדים מופרעים" ל"ילדים מתקשים". מסגור מחדש מחייב שינוי

תשתיתי בתפיסות היסוד של המורים בבואם להתמודד עם ילדים אלו, כדי שיוכלו להרכיבם על כתפיים ולשאתם ממקומות הצייה שבהם הם נתונים אל עבר מציאות של הצלחות ושל מימוש עצמי. כל ילד זכאי לחסד הזה, אך הדרך להקנות למורים את הכלים שיאפשרו להם לבצע מסגור מחדש של מציאות זו, קשה מאין כמוה.

אלפי מורים במאות בתי ספר בישראל עומדים יום יום מול שוקת שבורה של אובדן סמכות ושליטה, אולם עד היום כמעט שלא נכתב בעברית חיבור שממקד את תשומת הלב באותם מורים. כמו תלמידיהם, מורים אלה זקוקים לקול מדריך שמשלב בין סמכות ורכות, ומכוון אותם ממקום חומל ולא מתנשא בין הגלים והמשברים של שגרת חיהם.

שמרית היא מורה בבית ספר עם אוכלוסיית תלמידים מאתגרת מאוד. בשנות לימודיה כסטודנטית להוראה לא דיברו איתה די הצורך על הצפוי לה ביום שבו תפתח את דלת הכיתה ותיכנס אל תוך הכאוס המאיים הזה, הנקרא כיתה לימוד. על איזה "לימוד" הם מדברים בדיוק, היא לא פעם שאלה את עצמה. בשנים הראשונות היא עסקה רק בהשרדות, וכל יום נראה לה נצח. בשנה השלישית היא התחילה לראות פרי לעמלה ואפילו ניצוצות של הצלחה, ואז קרה מה שקרה. יום אחד השאירה שמרית את תיקה בכיתה בהפסקה, וכשחזרה לעוד שיעור של התמודדות, גילתה שמישהו גנב מתוכו את הארנק שלה, שהיה בו סכום לא מבוטל של כסף. משהו בשמרית נשבר, ומעט האמונה שעוד נותרה בה ובדרך שהיא בחרה בה התנפצה אל מול מציאות אכזרית שפגעה בה בנקודה שהייתה למעלה מיכולתה להכיל.

הילד שלקח לשמרית את הארנק הותיר די והותר ראיות, וצוות בית הספר ידע בסבירות גבוהה מאוד שהוא זה שעשה את המעשה. "אם זה הוא", היא הודיעה למנהלת בית הספר, "אני לא מתכוונת ללמד אותו ואפילו לא לדבר איתו. שום דבר שהוא יגיד או יעשה לא יגרום לי לסלוח לו. תזכרי מה שאני אומרת - אני איתו גמרת".

כדי לסייע לשמרית להתמודד עם הסיטואציה הספציפית הזאת ועם סיטואציות קשות נוספות, דרושים אנשי מקצוע שיכולים לסייע לה למסגר מחדש את שאירע. מסגור מחדש מסוג אחד נוגע למשל ליכולת של הצוות לפענח את אירוע הגניבה. הצוות החינוכי הצליח לאתר את הילד שלקח את הארנק מהתיק לא בזכות כישורי בילוש יוצאי דופן (כפי שלעיתים הם מייחסים לעצמם), אלא מתוך כך שהילד רצה להיתפס, גם אם באופן לא מודע, ולכן

השאיר אחריו עקבות למכביר, כמו "עמי ותמי", כדי שיוכל לחזור "הביתה" בסופו של דבר. הילד, בניגוד למסגור האינטואיטיבי, רצה להיתפס, כי עמוק בתוכו ביקש שבעיותיו יטופלו.

מסגור מחדש מסוג שני הוא התמקדות בבחירה של הילד בשמרית. המסגור המתבקש הוא שהילד גנב את ארנקה מתוך רצון לפגוע בה, להשפילה, ובעיקר מתוך חוסר כובד עמוק למה שהיא מייצגת. דרך אחרת להתבונן בכך היא שהילד גנב את הארנק מתיקה של שמרית כי הוא רוצה קשר משמעותי איתה. ברוב המוחלט של המקרים, מקרי קצה כמו אלו הם הזמנה, גם אם מקוממת, להתקרבות, לחיבור שיש בו משמעות, שכן הילד מזהה פוטנציאל שקיים בשמרית להיות דמות מיטיבה עבורו, כפי שאף אחד אחר לא יוכל להיות. על שמרית לשמוע מהמנהלת שלה, שגם אם זה נראה בלתי אפשרי ואף בלתי נתפס בשלב הזה של האירוע, אם היא תיפתח לראות באירוע הזמנה ולא רק פגיעה, הרי בעוד זמן מה יהיו היחסים ביניהם מסוג אחר לגמרי וישמשו מקפצה של ממש לשינוי דרמטי בחייו של הילד.

הספר סמכות ורכות - מערכות יחסים משקמות כאבני דרך ביצירת חינוך מכליל מאת מיכל ראזר וויקטור פרידמן הוא חיבור פורץ דרך בעולם החינוך המכליל. יש בו כמה הבחנות, המשגות וניתוחי מקרה החינויים לעבודתם של צוותים חינוכיים המתמודדים עם ילדים מתקשים, וכאלה, כידוע, יש בכל בית ספר. נוסף על עיסוקם מעשיר הדעת במושג "מסגור מחדש" המחברים מבחינים בין שני דפוסים חשיבה בקרב צוותי חינוך שעובדים עם ילדים מתקשים - הדפוס "זהות מדומה" והדפוס "אין-אונים". זהות מדומה היא אמונתו של הצוות שיעיקר הבעיה טמונה בילדים ובהוריהם. יש ילדים שאינם מתאימים לבית הספר, הם גורסים, והוריהם לרוב גרועים מהם, ובלי ספק אשמים במצבם הירוד. אם נרחיק מבית הספר את כל אותם ילדים שמסרבים ללמוד ורק רוצים לפגוע בבית הספר ולהרוס כל חלקה טובה בו, נוכל להתמקד באלה שרוצים ללמוד ולהתקדם. הדפוס אין-אונים הוא במידה רבה התשליל של זהות מדומה. הצוות החינוכי בדפוס זה מאמץ את דפוס החשיבה של הילדים המתקשים. לדידם, המציאות הבית-ספרית אינה ניתנת לשינוי ואין בכוחם להשפיע עליה. הציפיות שלהם מעצמם נמוכות וכך גם אלו של הממונים עליהם. כתוצאה מכך, אף מערך הציפיות שלהם מתלמידיהם נמוך, והוא מתמצה פחות או יותר בקיום מדשדש של מבוגרים וילדים כאחד, בניסיון נואש לשרוד יום ועוד יום.

הבחנות אלו חשובות במיוחד בבואנו לקדם תהליכי התערבות בבתי ספר. תהליכי ההתערבות ואתגרי הכניסה לתהליך אפקטיבי של מהפך בית-ספרי שונים באופן דרמטי בצוותים עם דפוסי חשיבה של זהות מדומה לכאלה שאימצו דפוסי אין-אונים.

עד היום נכתב מעט מאוד בעברית על ההיבטים הרגשיים והתפיסתיים של הצוות החינוכי שמתמודד עם ילדים מתקשים בחינוך המכליל. הכותבים מתמקדים בבדידות של אותם מורים, בהיעדר מנגנונים של ויסות ועידון הרגשות העזים שעולים בהתמודדות כה קשה ומאתגרת עם ילדים ועם אירועי קצה, ובצורך בשיח אחר עם ההורים - כל זאת מתוך אימוץ נקודת מבט מקורית על יחסי הכוחות בין מורים להורים. המחברים מזמינים את הקורא להתבונן במערכות יחסים אלו מנקודת מבט אחרת, חומלת וקשובה יותר, במהלך מבריק של מסגור מחדש.

בספר משובצים סיפורים רבים המביאים מציאות קשה, אך אמינה ומייצגת, של אתגרי ההוראה והחינוך בבתי ספר מכלילים. לצד תיאורי מקרי אלו מובאים כלים מעשיים המאפשרים למורים בחינוך המכליל לצאת למרחב המאתגר של ההתמודדות היומיומית בדרך מקצועית ואנושית כאחת, ולהיות המחנכים הראויים לילדים שכה זקוקים להם.

הספר קריא, נהיר וברור, ומצליח לשמור על עמדה מקצועית ולא מתנשאת כלפי אנשי החינוך, הילדים והוריהם, שנמצאים כולם באותה קלחת, ושמבלי שיהיו מודעים לכך מונעים לרוב מאותן מטרות ומכוונים לאותם יעדים ממש.

גיל חדש, ראש התוכנית אקדמיה-כיתה במכון מופ"ת,
בעברו ממקימי כפר הנוער "נירים" לנוער בסיכון בקצה הרצף

מבוא

נכנסתי לכיתה והתחלתי לשוחח על פעילות שביצענו שלושה ימים לפני כן. אחד התלמידים קטע אותי. "איכס!" הוא אמר. "הפעילות?" שאלתי. "כן", הוא אמר. נעלבתי, מכיוון שצוות ההוראה שלנו השקיע זמן ומחשבה בתכנון הפעילות. אמרתי לתלמיד לעזוב את הכיתה מיד. הוא סירב ואמר: "אני אגיד מה שבא לי, ואעשה מה שבא לי". אני אדם מבוגר והמורה שלו. הוא צריך להתבייש בעצמו שהוא מדבר אליי ככה. זה היה משפיל. הוא דיבר אליי כך לפני כולם.

כתבנו ספר זה עבור מורים המרגישים כפי שמרגישה המורה שדבריה מצוטטים לעיל. בבתי ספר רגילים ובכיתות רגילות מורים נאבקים מדי יום בניסיון ללמד תלמידים מפריעים הסובלים מהשפעותיו של כישלון מתמשך, ממצוקה בחייהם ומהדרה חברתית.

בספר זה אנו משתמשים במונח "תלמידים בהדרה" לתיאור תלמידים שמסיבה כלשהי אינם מגיעים להישגים האקדמיים המצופים מהם והחווים מצוקה רגשית המתבטאת בהימנעות מלמידה ומקשר, בהתרסה, באלימות ובפריצת גבולות. היחסים של תלמידים אלו עם בית הספר מאופיינים בתחושת כישלון וניכור, מצב המסכן אותם ומקשה על הצוות החינוכי את מלאכת ההוראה.

את המונח "הדרה חברתית" טבע האב ז'וזף ורזינסקי, כומר ישועי שחי בצרפת בשנות השישים של המאה ה-20, בהתייחסו לאנשים החיים בעוני קיצוני בחברה אמידה (Rosenfeld & Tardieu, 2000; Sykes & Goldman, 2000). אנו נתקלנו לראשונה במונח "הדרה חברתית" בכתביו של יונה רוזנפלד (1997), שתיאר אנשים מודרים כך:

פרטים או קבוצות החיים בשולי החברה או שנפלו בצידי הדרך, שהנם 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. אכן, חייהם ניכרים בכך שיש להם שיג ושיח רק עם אנשים כמותם. אין להם דבר מלבד זיכרונות וניסיון מצטבר של דחיות וכישלונות חוזרים ונשנים. (עמ' 362)

מילותיו של רוזנפלד משקפות באופן מדויק יותר מכל מונח אחר את החוויה של התלמידים שפגשנו.

במשך 25 שנים הקשבנו למוריהם של אותם תלמידים ועבדנו עימם במטרה לסייע להם במציאת דרכי הוראה יעילות יותר. במאה השנים האחרונות ההוראה מתמקדת בעיקר בהתפתחות הקוגניטיבית והמוסרית של התלמידים, ולכן המורים אינם מוכנים מספיק לתת מענה ראוי לצורכיהם הרחבים יותר - הרגשיים, ההתפתחותיים והחברתיים.

ייתכן ששיטה זו התאימה בתקופה שבה בתי הספר לימדו בעיקר תלמידים מקרב האליטות או מקרב אוכלוסיות הומוגניות. באותן תקופות, תלמידים שלא הגיעו להישגים לימודיים מספקים או שלא השתלבו מבחינה חברתית, לרוב נשרו או הונשרו. לעומת זאת, כיום ההתחייבות הגלובלית ההולכת וגדלה להכללה חברתית¹ ולחינוך מכליל - כפי שמשקף בהכרזת אונסק"ו (UNESCO, 2009) בנוגע לחינוך לכול (UNESCO - World Declaration on Education for All) - מחייבת הוראה המתייחסת לצרכים של אוכלוסיות מגוונות בהרבה. ההצהרה מגדירה "חינוך מכליל" כ"הליך של חיזוק היכולת של מערכת החינוך להגיע לכלל הלומדים" (שם, עמ' 8), בעיקר אלו החווים הדרה בשל רקע חברתי-כלכלי, גזע, מוצא אתני, מעמד הגירה, בעיות בריאות, מוגבלות פיזית וגורמים נוספים. סוגיית ההכללה החברתית של תלמידים מעסיקה את חוגי החינוך לפחות ארבעה עשורים. בשנים האחרונות מערכות חינוך בעולם המערבי בכללותו נעות לעבר הגברת ההכללה בחינוך (OECD, 2014) בתביעה למימוש שני יעדים: עמידה בסטנדרטים אקדמיים בין-לאומיים אחידים והכללה של מרב הילדים ובני הנוער במעגל לומדים אחד. גם בישראל נעשות פעולות רבות במערכת החינוך לקידום ההכללה החברתית בה. הנשירה הגלויה בישראל היא בין הנמוכות ב-OECD (וינינגר ווורגן, 2015); בתי הספר נדרשים יותר ויותר להכליל תלמידים, כך שהרחקת תלמידים מהמערכת, על מגוון צורותיה, הופכת ללגיטימית פחות (משרד החינוך, 2015). נוסף על כך, בתי ספר מוערכים בשנים האחרונות גם על שיעור הנשירה וההתמדה של תלמידיהם (משרד החינוך - התמונה החינוכית) ועל יכולתם לצמצם פערים לימודיים (משרד החינוך, ראמ"ה,

1 לאורך ספר זה אנו משתמשים במושג "הכללה חברתית" כדי לייצג הליך של התמודדות עם הדרה חברתית. המושג הכללה (ולא הכלה) הוצע לנו על ידי האקדמיה ללשון העברית. הכלה היא תרגום של המונח האנגלי containing. זהו מושג פסיכולוגי המתייחס ליכולת לקבל רגשות וקשיים של הפרט או של האחר כפי שהם, מבלי להדוף או להכחיש אותם, או להשליך אותם על האחר בצורה לא מותאמת, וליכולת לוויסות רגשי. הכללה, לעומת זאת, הוצעה כתרגום של המילה inclusion, המתייחסת ליצירת חוויית שייכות לקבוצה, שהיא מושג סוציולוגי. לדעתנו חשוב מאוד להבחין בין שני המושגים, שהרי אנחנו מבקשים ממורים גם להכליל (לא להדיר) וגם להכיל (את רגשותיהם כשהמפגש עם התלמיד קשה להם).

ללא תאריך). למרות זאת, בתי הספר מתקשים מאוד לעמוד בעת ובעונה אחת בשני היעדים - קידום אקדמי והכללה - שני יעדים הנתפסים כסותרים. מורים תופסים באופן דיכוטומי ונפרד תהליכים ליישום הכללה ותהליכים לקידום לימודי (Razer, Mittelberg, Motola, & Bar-Gosen, 2015): בעוד השיח הגלוי מביע הסתייגות מהרחקה, מבידול ומהדרה של תלמידים, במערכת מתקיים שיח אחר, גלוי פחות, ועל פיו הכללת תלמידים מרקע חברתי חלש ובעיקר בעלי פוטנציאל גבוה לניתוק נתפסת אצל מורים כמשימה קשה לביצוע. על כן נהוגות הקבצות על פי יכולת במקומות שהן אינן מותרות (גליקמן וליפשטט, 2013), ומתקיימת פרקטיקה של השעיות ושל הרחקות, גם היא בניגוד למדיניות המוצהרת (ראזר, אריאלי ומיטלברג, 2017). ניתן לומר אפוא שבידול והדרה דרים בכפיפה אחת.

נשאלת אם כן השאלה, כיצד קורה שמורים רבים מתכוונים להכליל את תלמידיהם ובפועל מוצאים את עצמם מדירים אותם?

טענתנו המרכזית בספר זה היא, כי קשה להתמודד בהצלחה עם סוגיות של כישלון לימודי, עם בעיות התנהגות ועם השתמטות מביקור סדיר בבית הספר בקרב אוכלוסיות מודרות מבלי להביא בחשבון את ההדרה החברתית של התלמידים ואת התחושה שהם חשים כלפי הממסד. זוהי במהותה תחושה של ניכור, של כעס, של חוסר אמונה של התלמידים ביכולתם להשתלב וברצונם של המערכת לאפשר להם זאת (מרקוביץ, 2013; קפל-גרין, 2006). בתי ספר בדרך כלל אינם מתייחסים למשמעויות העמוקות של הדרה חברתית ולהשלכות שלה על תהליכי התפתחות של ילדים. כך למשל בית הספר, שאינו ער בדרך כלל למנגנוני הדרה, מפרש פריצת גבולות והתנהגות מפריעה כחוסר משמעת וחוסר צייתנות. כל מי שפועל בניגוד לכללים הוא "לא מחונך" או "לא רוצה". כדי להתגבר על התנהגויות אלו בתי ספר מנסחים תקנוני משמעת, מנגנונים של שיטור ושל סינון והסללה חזקים, ומנמקים זאת בכך שמדובר במנגנון חינוכי שנועד "למשמע" את התלמידים. בכך הם מגבירים את תהליכי ההדרה החברתית. יוצא אפוא שבתי ספר עושים פעולות הנתפסות בעיניהם כפעולות מכלילות, אך בהיותן לא מותאמות לצרכים של התלמידים הכללה זו נכשלת, ההתנהגות הלא ראויה של התלמידים גוברת, ולעיתים הכישלון מעורר חוויה רגשית קשה בקרב המורים. יתר על כן, פעולות אלו מגבירות את המנגנונים המדירים הסמויים. באופן פרדוקסלי, השימוש במנגנונים מדירים, בהיותם סמויים ולא לגיטימיים, מגביר אף הוא את תחושת הכישלון והירידה בתפקוד. בסיכומו של

דבר, הכישלון הוא פרי הדרישה מצוותי חינוך להכליל ללא הבניה מחדש של ההוראה וללא שינוי פרקטיקות הוראה.

מלבד העניין המוסרי, עיסוק בהכללה בחינוך הוא קריטי מבחינה לאומית, ראשית, מפני שמחקרי PISA הראו לנו מאז שנת 2000, שככל שמערכת החינוך מכלילה יותר, כך הרמה האקדמית הלאומית גבוהה יותר, ולהפך - במערכת סגרגטיבית רמת ההישגים נמוכה יותר (OECD, 2014). שנית, מחקרים העוסקים בהיבטים הפסיכולוגיים של הדרה חברתית מלמדים, שאנשים המשויכים לקבוצות המסומנות כ"חלשות" או "מודרות" נעשים אלימים יותר, מתפקדים נמוך יותר במבחני אינטליגנציה, והוויסות הרגשי שלהם נחלש (Twenge et al., 2001). כלומר, החלת חינוך מכליל, המקובלת יותר ויותר בעולם המערבי, עשויה לקדם את כולם.

הגישה הדוגלת בפרקטיקות מכלילות מכירה בעובדה שתלמידים בהדרה מתקשים לקבל על עצמם את הנורמות שבדרך כלל נתפסות כתנאי מקדים ללמידה הן במישור הפרטי הן במישור הכיתתי (בנבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור, 2006). גישה זו רואה בהתנהגות נמנעת או מפריעה חלק אינהרנטי של חוויות הדרה, ולכן תהליכי החינוך וההוראה כוללים גישה זהירה ומותאמת לחוויות אלו. הבניית פרקטיקות מכלילות מבוססת על אמונה בסיסית, שלבתי הספר יש תפקיד מכריע בשינוי התודעה של ההדרה בקרב התלמידים. חינוך מכליל מעוניין להטמיע גישות המבטיחות שבית הספר יפצה על נקודות התורפה הנובעות מסביבתו הביתית של התלמיד, כך שכל תלמיד יזכה לחינוך מעולה ובתי הספר יכללו תלמידים מכל שכבות האוכלוסייה, ללא מבנים סגרגטיביים נוקשים ומבלי לוותר על דרישות אקדמיות גבוהות לכולם.

הוראה מכלילה שונה באופן מהותי מהוראה "רגילה". כדי להחיל את התפיסה ואת הפרקטיקה המכלילה בבתי הספר נחוצים מאמץ מכוון ושינוי עמוק של השיח, של התרבות הבית-ספרית ושל תפיסת ההוראה והפרקטיקה המקצועית. שינוי זה יבוא לידי ביטוי בשלושה ממדים מרכזיים: שינוי פרדיגמטי - הוראה מבוססת קשר ואימוץ פרקטיקות להוראה מכלילה; תמיכה רגשית במורים; ושינוי מבני שמהותו הפחתה ניכרת בהתנהלות ארגונית המבוססת על הקבוצות ועל הסללות. שני הממדים הראשונים הם מרכזי הדיון של ספר זה. הממד השלישי עניינו בהקבצות ובהסללות. אף שסוגיות מבניות המבססות פרקטיקה של הסללות והקבצות חשובות ביותר לנושא ההכללה, בספר זה איננו דנים בהן. עם זאת נציין, כי קיימים מחקרים בתחום זה, העוסקים בסוגיות של הלמידה הנבדלת -

הסללות והקבצות - ובהשפעתה על תלמידים עם פערים לימודיים מתמשכים. בשנות השמונים והתשעים הוצדקה הלמידה הנבדלת בנימוקים של "מתן מענים מגוונים", "התקדמות לפי קצב אישי" (הרכבי ומנדל-לוי, 2014). בשנים האחרונות גישה זו סופגת ביקורת. ראשיתה בכך שבראשית שנות ה-2000 גילו מחקרי PISA שבתי ספר מצליחים הם אלה שבכיתותיהם לומדים תלמידים מרקע מגוון ושמוריהם נדרשים לעבודה מול שונות רבה (OECD, 2014). לינצ'בסקי וקוטשר (Linchevski & Kutscher, 1998) מצאו כי למורים המלמדים בהקבצות נמוכות יש ציפיות נמוכות ביחס לתלמידיהם, וטענו כי עצם השיבוץ בהקבצה או במסלול נמוך עלול לדכא את היכולת. כדי להבנות תרבות מכלילה יש להביא בחשבון כי הצבת תלמידים בהקבצות נמוכות ובמסלולים נמוכים עלולה לשמש תקרת זכוכית בהתפתחותם האקדמית (ברנדיס ושראוס, 2013; הרכבי ומנדל-לוי, 2014), ואילו הפחתה ומיתון של מבנה מסליל וסגרגטיבי עשויים להביא לקידום של הלומדים (Cohen-Zamir, 2017). היבטים של מיומנויות הוראה קשורים קשר הדוק לסוגיות של הסללה. שינוי מנגנון מסליל מחייב להתייחס לסוגיות של למידה הטרוגנית ולהתאמת השיעור לשונות של הלומדים בו. חשוב לציין כי בישראל, 95% מתלמידי חטיבת הביניים לומדים בהקבצות, לעומת כ-45% במוצע של ה-OECD (Razer, Mittelberg, & Ayalon, 2017).

ספר זה דן כאמור בשני ממדים מרכזיים הרלוונטיים לקידום ההכללה בחינוך. האחד, שינוי פרדיגמטי - הוראה מבוססת קשר ואימוץ פרקטיקות להוראה מכלילה, והאחר - תמיכה רגשית במורים.

שינוי פרדיגמטי - הוראה מבוססת קשר ואימוץ פרקטיקות להוראה מכלילה

היחסים בין המורה לתלמיד הם אבן יסוד של חינוך מכליל. יועצי בתי ספר, פסיכולוגים ומומחי חינוך אחרים ממלאים תפקיד חשוב בבית הספר, אך איש מהם אינו יכול לגרום לשינוי כפי שיכולים מורים באמצעות האינטראקציות היומיומיות שלהם עם תלמידים. בתפקיד המורה בחינוך הרגיל יחסי המורה והתלמיד נחשבים למובן מאליו, והדעת אינה נתונה להם באופן מיוחד. המורה ממוקד בניהול הכיתה, בהוראה ובפיתוח המיומנויות הקוגניטיביות, והאינטראקציות בין מורים לתלמידים סובבות בעיקר סביב פתרון בעיות אינסטרומנטליות. תפקיד קונבנציונלי זה אינו מספיק בכל הנוגע להוראת תלמידים שמציאות חייהם מעיבה על התפתחותם הקוגניטיבית.

מפתח לחינוך מכליל הוא הרחבת התפקיד המסורתי של ההוראה אל מעבר להקניית השכלה. מורים מכלילים הופכים למחנכים-מטפלים (caregivers), המסוגלים להתייחס לקשר שבין הצרכים האקדמיים של תלמידיהם לצורכיהם הרגשיים, ההתפתחותיים והחברתיים. בליבה של גישה זו תפיסה "לא נוטשת". נטישה היא חוויה מרכזית של אוכלוסיות מודרות. תלמידים בהדרה לומדים לצפות שאחרים, בעיקר בעלי סמכות, ינטשו אותם, ולכן הם מגיבים בהדיפת מסייעים פוטנציאליים. יש אפוא לנקוט עמדה של דאגה אמיתית, של תביעה להתפתחות אקדמית ושל עמידה נחושה לצד התלמיד, גם בדחותו את היד המושטת אליו - ובעיקר אז.

כדי להיות מסוגלים להבין את עולמו הסובייקטיבי של האחר על המורים לפתח יכולות אמפתיות גבוהות. אחת מהן היא היכולת לשוחח לעומק עם תלמידים על מציאות חייהם ולפתוח לפניהם אופק ואפשרויות לעולמות שהם אינם מכירים. יכולת אחרת היא היכולת "לחזור" אחר תלמידים שהכאב של היעדר השייכות מגביר את תהליכי הניתוק שלהם מהמערכת. כיצד משוחחים עם ילד שמסרב ליצור קשר? כיצד מדברים עם ילד שנכשל או שנמצא בתהליך של ניתוק?

פרקטיקה חשובה נוספת היא הצבת גבולות מתוך גישה אמפתית. במציאות של הדרה, שבה ילדים בועטים בגבולות כביטוי לחרדה ולזעם, הצבת גבולות באופן אמפתי ובלי אלימות, השפלה או הדרה משמעה לסייע לילדים לקבל ולהפנים בהדרגה יותר ויותר גבולות. בחינוך מכליל מניחים, כי רכישת התנהגות נורמטיבית והצבת גבולות הן חיוניות והן חלק בלתי נפרד מתהליך ההוראה-למידה, וכי לעולם אין לוותר עליהן. עם זאת, מורים לתלמידים בהדרה חייבים לשנות את התפיסה הגורסת שהצבת גבולות היא תהליך משמעותי של אכיפת נורמות. בתי ספר נדרשים למצוא פתרון חלופי להשעיה או להרחקה ולחשוב איך ללמד מה הן נורמות וכיצד מסתגלים לנורמות נדרשות. למידה של התנהגות נורמטיבית אמורה להיות חלק מובנה בתוכנית הלימודים.

היבט חשוב נוסף בגישת החינוך המכליל הוא פדגוגיה מותאמת אישית (personalized pedagogy) בסטנדרטים אקדמיים גבוהים. זוהי פרקטיקה המכוונת את המורה לפתח וליישם תוכנית למידה המתחשבת בנקודת הפתיחה של כל תלמיד (אבישר, 2010) ומשלבת הערכה מציאותית של צרכיו במטרה להביא אותו לרמה אקדמית גבוהה. התאמה פדגוגית היא משימה מורכבת, בייחוד אם נדרוש מהמורים סטנדרטים אקדמיים גבוהים. יישומה אינו עניין

של משאבים בדרך כלל, אלא בעיקר עניין של state of mind, כלומר מכוונות ומחויבות ברורות לקידום אוכלוסיות אלו מצד כל העוסקים בדבר - מורים, מנהלים, מכשירי מורים וקובעי מדיניות.

השגת המטרה של אונסק"ו - "חינוך לכול" - תלויה בפיתוח פרקטיקות הוראה חדשניות המותאמות לצורכיהם של תלמידים שלא רק מייצגים שונות רחבה, אלא שרבים מהם גם חשים שננטשו או הופלו על ידי מערכת החינוך. הצהרת אונסק"ו (Unesco, 2009) מדגישה שהפעולות הנעשות לצמצום הדרה חברתית דורשות מחשבה מחודשת בנוגע להנחות הבסיסיות ולנורמות המקובלות בהוראה. לעומת זאת, בספרות העוסקת בחינוך התחילו רק לאחרונה להתייחס לצורך בפרקטיקות חדשות. רוב הספרות על הכללה בית-ספרית עוסקת בהיבטים מבניים, בעמדות כלפי הכללה או בהיבטים של תוכניות לימודים, ורק מיעוטה נותנת מענה להיבטים מעשיים של עבודת המורה בתהליך הכללה.

תמיכה רגשית במורים

רווחת המורה היא תנאי חיוני ליצירת חינוך מכליל. אומנם, עיקר הספרות העוסקת בהדרה חברתית מתמקדת בצורכי התלמידים, בגורמי הסיכון ובחוויות ההדרה שלהם, ורק מיעוטה בצורכי המורים, אולם חשוב לזכור כי אנשי חינוך אינם יכולים להכיל את רגשות תלמידיהם ולספק סביבה תומכת אלא אם כן הצרכים הרגשיים שלהם עצמם מקבלים מענה. יתר על כן, המורים העובדים עם אוכלוסיות מודרות חווים פעמים רבות הדרה - לפחות בחייהם המקצועיים. העבודה עם תלמידים מודרים גובה מהם מחיר רגשי. הם חשים שננטשו על ידי מערכת שאינה מציעה תמיכה אמיתית אלא מאשימה אותם בכישלונות. כך נלכדים הן המורים והן התלמידים ב"מעגל הדרה" היוצר תחושות חזקות של ניכור וייאוש. במערכות החינוך בולט היעדרה של מסגרת מסודרת שבה יוכלו אנשי צוות בית הספר לשתף ברגשותיהם - בפחדים, בבושות, בכישלונות ובהשפלות שהם עוברים. אנשי חינוך החווים יום יום קשיים רבים נשארים בדרך כלל לגמרי לבד מול מציאות מורכבת, קשה מנשוא לעיתים, המטביעה את חותמה על עולמם הרגשי והמשפיעה על תפקודם המקצועי. כדי להבנות מסגרת בית-ספרית מכלילה חשוב לספק תמיכה רגשית קבועה גם למורים ובכך להיטיב איתם, ובעקיפין - עם תלמידיהם.

כשבודקים כיצד המערכת מטפלת בקידום של תלמידים בהדרה מבחינים בהיעדר שלושת הממדים שצוינו לעיל. בדרך כלל המורים אינם עוברים הכשרה

לעבודה עם תלמידים בהדרה ואינם יודעים להתמודד כראוי עם האתגרים המורכבים שתלמידים אלו מציבים בפניהם. מערכות החינוך אינן בנויות באופן שמסייע לקדם אוכלוסיות מודרות, והמורים אינם מקבלים תמיכה ההולמת את המשימה. הפעולות שנעשות בדרך כלל, כגון הוספת שעות הוראה או הוראה פרטנית, אינן מספיקות לשם צמצום מעגל ההדרה או פריצתו.

בספר זה אנו מגשרים מעט על פער זה הניכר בספרות ומציגים תאוריה יישומית לחינוך מכליל, שבבסיסה שני מסרים עיקריים: (1) **המפתח לחינוך מכליל הוא היכולת של מורים לבנות מערכות יחסים משקמות עם תלמידים החווים הדרה**. בניית מערכות יחסים משקמות כרוכה בהרחבת התפקיד המסורתי של ההוראה מעבר להקניית ידע, כך שיתייחס לצרכים הרגשיים, ההתנהגותיים, ההתפתחותיים והחברתיים של התלמידים; (2) **רווחת המורה היא תנאי חיוני ליצירת מערכות יחסים משקמות עם תלמידים בהדרה**. בספר זה אנו פורטים את המונח "מערכות יחסים משקמות" לאוסף של שיטות מעשיות לעבודה יעילה עם תלמידים בהדרה; אנו משרטטים קווים מנחים לטיפול בצורכיהם הרגשיים של מורים המיישמים את החינוך המכליל, ולשמירה על רווחתם. הרעיון שאנו מציגים כאן משקף גישה חינוכית פסיכו-חברתית המתבססת על כמה וכמה תחומי דעת, בכללם פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה, אנתרופולוגיה והתנהגות ארגונית (מור, 2006; Razer, Friedman, & Veronese, 2009). אנו טוענים שמורים ממלאים תפקיד חיוני בחייהם של תלמידים בהדרה, ושביכולתם לספק להם את הסיוע וההכוונה הטבעיים היומיומיים שהם זקוקים להם. בניית מערכות יחסים משקמות עם תלמידים בהדרה יכולה לשמש חלק אינטגרלי מההוראה והלמידה בבית הספר, ובכוחה לתרום להתפתחותם הבריאה של התלמידים מבחינה לימודית, רגשית וחברתית.

הרחבת תפקיד ההוראה ובניית מערכות יחסים משקמות לא בהכרח מגדילות את הנטל על המורים. מורים רבים העובדים עם תלמידים בהדרה משקיעים את רוב האנרגיה שלהם בהישרדות - "לעבור את היום מבלי להתפרק" - והם מצליחים רק באופן חלקי לעמוד במשימת ההוראה ולגרום לתלמידים ללמוד. העומס הרגשי שהמורים חווים מכביד על תהליך ההוראה. התייחסות הולמת להיבטים הרגשיים של העבודה תסייע להקל את העומס ולפנות אנרגיה למשימת ההוראה.

גישת החינוך המכליל אינה ויתור על מצוינות. להפך, יש ראיות לכך שהדרך למצוינות מתחילה בהכללה. באופן כללי מקובל לחשוב, כי ככל שהמעמד

הכלכלי-חברתי של תלמידי בית הספר נמוך יותר, כך ההישגים האקדמיים של בית הספר כמכלול נמוכים יותר. עם זאת, מאז שנת 2010, מחקרי PISA של ה-OECD מצביעים על כך שבמדינות השמות דגש על הכללה, הביצועים האקדמיים הלאומיים טובים יותר מאשר במדינות שאינן עושות כן (OECD, 2013, 2014). יתר על כן, במדינות אלו לא בהכרח קיים מתאם בין המעמד החברתי-כלכלי ובין הישגיהם האקדמיים של התלמידים. מערכות החינוך במדינות הללו אימצו גישות המאפשרות לכל התלמידים להגיע להישגים אקדמיים ללא קשר למעמד החברתי-כלכלי של משפחתם. ברוח זו אנו מציעים גישה העשויה לסייע למורים לשלב הכללה עם מצוינות.

השיטה: למידת פעולה ומדע פעולה

(Action Learning and Action Science)

התאוריה היישומית של החינוך המכליל מבוססת על כ-25 שנות ניסיון של עבודה של שני המחברים עם בתי ספר בישראל, שנועדה לצמצם את מעגל ההדרה וליישם פרקטיקה חינוכית מכלילה. שנינו היינו חלק מסדרה של תוכניות החל משנות השמונים, שנועדו לסייע הן לתלמידים נושרים לחזור למערכת החינוך והן לבתי ספר לנסח מחדש את פרקטיקות ההוראה שלהם כדי למנוע נשירה של תלמידים.² הפרויקטים הללו התפתחו לתוכנית "סביבת חינוך חדשה" (New Education Environment), וזו סייעה לבתי ספר לבחון בביקורתיות את הפרקטיקות שלהם ולשנותן. בשנות התשעים אימץ משרד החינוך את התוכנית והפיץ אותה ביותר מ-200 בתי ספר יסודיים ועל-יסודיים. השתמשנו בידע שאספנו מתוכניות אלו לצורך פיתוח תוכניות לתואר ראשון ושני בחינוך מכליל במכללה האקדמית לחינוך אורנים. במשך 15 שנה המשיך מרכז מיתרים במכללת אורנים לעבוד ישירות עם בתי ספר ולפתח ידע בנוגע לחינוך מכליל. בסדרה של מחקרי הערכה נמצא כי תוכניות אלו סייעו לבתי ספר להכיר בכך שהשינוי אפשרי, לקבל עליהם אחריות ולחוללו (בן רבי, ברוך-קוברסקי, נבות וקונסטנטינוב, 2014; כהן-נבות, 2000, 2003; כהן-נבות ולבנדה, 2003; מור, 2006; מור ומנדלסון, 2006; סולימני, 2006; פיורקו וכץ, 2005; Friedman, Razer, & Sykes, 2004).

2 תוכניות אלו היו יוזמתן של ג'וינט ישראל (Joint Distribution Committee Israel, JDC) ולאחר מכן של אשלים - שותפות אסטרטגית בין ג'וינט ישראל, ממשלת ישראל והמגבית היהודית המאוחדת, פדרציית ניו-יורק (Federation of New York, UJA). אשלים מפתחת פתרונות ושירותים עבור אוכלוסיות צעירות בסיכון, מלידה ועד גיל 25, כדי לשפר את איכות חייהם ולאפשר להם להשתלב בהצלחה בחברה הישראלית.

עבודתנו עם בתי ספר מבוססת על מחזורים חוזרים של מחקר פעולה. מחקר פעולה הוגדר כ"תהליך שיתופי דמוקרטי שעניינו פיתוח ידע מעשי [...] המחבר פעולה והתבוננות, תאוריה ופרקטיקה [...] בחיפוש אחר פתרונות מעשיים לסוגיות המדאיות אנשים" (Reason & Bradbury, 2001, p. 1). ליבת התהליך היא יצירת צוותי למידה המורכבים ממנהלים, מורים, יועצים ואנשי סגל אחרים מבית הספר. מנחים חיצוניים, מומחים בגישה חינוכית פסיכו-חברתית, מסייעים לצוותים אלו. בדרך כלל מתקיימות פגישות דו-שבועיות ובהן חברי צוות הלמידה מציגים אירועים בעייתיים ודנים בהם. הקבוצה מנתחת את המקרים הללו באמצעות מחזור למידת פעולה: פעולה, הערכה, גילוי ועיצוב פעולה חדשה (Argyris & Schön, 1978; Zuber-Skerritt, 2001). צוותי הלמידה מספקים לסגל בית הספר את ההזדמנות לחקור לעומק את צורכי התלמידים ואת דרכי העבודה של המורים ולפתח שיטות עבודה חדשות ויעילות יותר.

במשך השנים ובהדרגה בנינו את התאוריה באמצעות מחקר שיטתי ומטא-אנליזה של אירועים שהציגו צוותי הלמידה בבתי הספר. מטא-אנליזה זו התבססה על מדע פעולה, כלומר על חקירה שיטתית של פרקטיקה המעוררת באנשים מודעות למסגרות המכוונות את החשיבה, את התחושות ואת הפעולות שלהם ולצורך ברפלקציה ביקורתית על פרקטיקה זו. מכיוון שמסגרות אלו מעוררות ברבים תחושת כישלון, מדע הפעולה מספק כלים ליצירת מסגרות חדשות באופן אישי וקולקטיבי כדי להשיג פעולה יעילה יותר (Argyris, Putnam, & Smith, 1985; Friedman, 2001; Friedman, Razer, & Sykes, 2004; Friedman & Rogers, 2008; Razer, Friedman, & Warshofsky, 2012; Smith, 2011).

כדי להבין את המסגרות המרומזות בחשיבה, בתחושה ובפעולות של אנשי החינוך העובדים עם תלמידים בהדרה התבוננו במשך השנים באירועים המדגימים הן הצלחות והן כישלונות במגוון רחב של מצבים. ממקרים של פרקטיקה מוצלחת פיתחנו המשגות - מסגרות חלופיות - המאפשרות לחשוב, לחוש ולפעול בדרכים שונות ויעילות יותר בעבודה עם תלמידים בהדרה. מסגרות חלופיות אלו סיפקו למורים אסטרטגיות פעולה למתן מענה ממשי לצורכי תלמידיהם ואף לתחזוק רווחתם-הם. בכל שלב בחנו באיזו מידה מסגרות חדשות אלו תקפות ושימושיות לאנשי החינוך בצוותי הלמידה. לאחר מכן השתמשנו במשוב כדי ללטש את המסגרות ולהרחיבן לכדי המשגות שלמות, ופיתחנו את הרעיונות שאנו מציגים בספר זה אך ורק בהקשר הישראלי. אף על פי שהחברה הישראלית מגוונת ביותר, אין אנו מתיימרים ליצור תאוריה

אוניברסלית של חינוך מכליל, אך על בסיס ניסיונו בשיתוף רעיונות אלו עם אנשי אקדמיה ומורים ברחבי העולם, אנו מאמינים כי הם יהדהדו בקרב מורים כמעט בכל מקום. אף על פי כן, יהיה צורך לבחון אותם, ללטשם, להתאימם או לדחותם בכל סביבה חברתית, תרבותית ופוליטית.

מה בספר?

בספר זה אנו מציגים לקוראים, כאמור, את תוצרי הלמידה שלנו בנוגע לפרקטיקה מכלילה מעבודה ישירה עם בתי ספר וממטא-אנליזה של מאות אם לא אלפי אירועים.

בפרק הראשון אנו מתארים את "מעגל ההדרה" וכיצד הוא מתוחזק על ידי שני דפוסים מערכתיים או דרכים לבניית מידע: "אין-אונים" ו"זהות מדומה". שני דפוסים אלו לכאורה מאפשרים למורים להבין את ההוראה ולשרוד אותה, אך למעשה, הם מותירים אותם ואת תלמידיהם לכודים במעגל ההדרה ופוגעים במערכות היחסים עם כל הגורמים המעורבים בבית הספר. אנו ממשיכים ומתארים את העולם הרגשי של מורים הלכודים במעגל זה, את תחושת הכישלון שלהם, תסכוליהם, השפלותיהם ופחדיהם, את חוסר הלגיטימציה של תחושות אלו בבית הספר והיעדר מסגרת ארגונית לעיבודן.

בפרק השני אנו מרחיבים את הרעיון של בניית "מערכות יחסים משקמות" כדרך ליציאה ממעגל ההדרה. מערכות יחסים משקמות כרוכות ביצירת מסגרות חשיבה חדשות וביישומן ומקנות נקודת מבט חלופית ומכלילה למשמעות ההוראה ולטבעה. אנו מבררים כיצד מערכות היחסים הללו דורשות מהמורים: (א) להרחיב את תפקידם כדי להיות מחנכים-מטפלים; (ב) לחשוב מחדש על הגדרות של הצלחה המדריכות את הפרקטיקה שלהם. אנו מתארים את סוג העבודה הרגשית המקדמת את רווחת המורים וכיצד בתי ספר יכולים לתמוך בה.

בפרק השלישי אנו מציגים את המיומנות "אי-נטישה", שהיא הראשונה מבין ארבע מיומנויות לבניית מערכות יחסים משקמות בבתי ספר. אנו רואים בנטישה סממן מרכזי של הדרה חברתית. תלמידים רבים החשים נטושים, מגינים על עצמם מאכזבה נוספת על ידי הדיפת המורים הרחק מהם. המורים, החשים דחויים, מגינים על עצמם בויתור על התלמידים הללו ובהתרחקות מהם, ובכך מחזקים את חוויית הנטישה של התלמידים. אי-נטישה כרוכה בהכרעה מודעת של המחנכים שלא לדחות, לא להתרחק ולא לוותר. מנגד, היא כרוכה בקבלת אחריות לתלמידים כמרכיב חשוב בפרקטיקת הוראה מקצועית. אנו מתארים

בפירוט מה על המורים לעשות - עם תלמידיהם, עם עצמם ועם עמיתיהם - כדי ליישם אי-נטישה.

בפרק הרביעי אנו מציעים "מסגור מחדש". מיומנות חשובה זו מסייעת למורים להגיב באופן בונה למצבים מורכבים הנוצרים בכיתה, ובהיעדרה מתעוררות בהם תחושות של חוסר אונים, כעס, תסכול ודחייה. יצירת מסגרות חדשות מסייעת להם להימנע מתגובות כמעט אוטומטיות מסוימות, שלרוב מחמירות את המצב. אנו מציעים מודל ובו שבעה צעדים של תהליך יצירת המסגרות החדשות, ומספקים דוגמאות המראות כיצד מורים שהיו לכודים בדילמות קשות הפעילו מסגור מחדש כדי לפתור אותן. כמו כן אנו מראים כיצד מורים יכולים לסייע לתלמידיהם להשתמש ביצירת מסגרות חדשות כדי להתגבר על דפוסים של פגיעה והכשלה עצמית.

בפרק החמישי אנו דנים במיומנות שקראנו לה "שיחה מחברת". לשם בניית מערכות יחסים משקמות על מורים לדעת כיצד ליצור קשר מחדש עם תלמידים החשים מנוכרים והחשדנים כלפי מורים באופן כללי. שיחה מחברת מתנהלת עם התלמידים על מה שבאמת מטריד אותם - ללא שיפוט, הצבת תנאים או דרישות. אף כי מורים חשים לעיתים קרובות כי הקשבה והבנה אינן מספיקות והן אינן נחשבות ל"עשייה", לרוב, הקשבה כשלעצמה מועילה מאוד. אנו מתארים ומדגימים את המיומנויות הספציפיות של שיחה מחברת, ומציינים מכשולים מסוימים שיש לעבור בתהליך.

בפרק השישי ובפרק השביעי אנו מעלים את סוגיית התפקיד המסורתי של המורה כאחראי ל"החלת משמעת" ושואלים כיצד ניתן להפוך משימה זו לפרקטיקה מכלילה, כך שהעיסוק בה לא יהיה בענייני "משמעת" אלא בהבנה עמוקה של פריצת גבולות. אנו טוענים - מבלי לוותר על הרעיון שחובה על התלמידים לאמץ התנהגות נורמטיבית ושחובה על המורים להציב גבולות - שתלמידים בהדרה זקוקים למורים המציבים גבולות באופן ההולם את מצבם ומיטיב עימו.

בפרק השישי אנו מנתחים את האופן השכיח להצבת גבולות בבית ספר, שבדרך כלל מאופיין בדינמיקה של מאבק כוחות שאינה מסייעת לצמצם תהליכי הדרה אלא אף מחריפה אותם.

בפרק השביעי אנו מציעים גישה של "סמכות מיטיבה", המבוססת על דרך נוספת מלבד הכוח להעניש. סמכות מיטיבה מאפיינת מורים המאמצים בתוקף את ההשקפה כי הם כמורים מחזיקים בידע, ביכולת ובמיומנויות לסייע

לתלמידיהם לצמוח, להתפתח וללמוד בדרכים בריאות. אנו מציגים מקרים המדגימים הצבת גבולות אמפתית וסמכות מיטיבה, נוסף על קווים מנחים ברורים של התנהגות ליישום מעשי של רעיונות אלו בתנאי בית הספר במציאות הקיימת.

בפרקים השמיני והתשיעי אנו בוחנים מערכות יחסים משקמות בין הורים ומורים. היחסים בין הורים למורים הם חלק חשוב בפרקטיקה מכלילה, אבל הם רוויים קונפליקטים.

בפרק השמיני אנו מציגים את המקרה של מורה שהלכה והפכה למנוכרת להוריו של תלמיד על אף דאגתה לילדם ורצונה הכן לשתף עימם פעולה. אנו מראים כיצד הקושי שהיא חוותה נבע מהפעלת מסגור שדרש "גיוס הורים" לשם פתרון הבעיה. אנו מתארים מסגרת זו ואת השלכותיה, ובעיקר כיצד היא מובילה למאבקי כוח ולחוסר אמון בין הורים ומורים.

בפרק התשיעי אנו מציגים מסגור חלופי, "השגת הרשאה מההורים", המסייע למורים לשקם את היחסים עם הורים. אנו מתארים את ההנחות שבבסיס המסגרת וכיצד מורים יכולים ליישמה. כשמורים משיגים הרשאה מההורים, שני הצדדים חשים מתוסכלים פחות ובודדים פחות, והתלמידים עצמם נוטים לחוש בטוחים יותר בבית הספר ומיטיבים להתרכז במשימות.

בפרק העשירי אנו בוחנים פרקטיקה מכלילה ומערכות יחסים משקמות ברמה המערכתית. אנו מתמקדים בתהליך שבאמצעותו ניתן להכניס פרקטיקות אלו אל תוך בתי הספר ועוסקים במנהלים ובמה שעליהם לעשות כדי לטפח את המעבר מ"מעגלי קסמים של הדרה" ל"מעגלים מכבדים וצודקים של הכללה", ולתמוך במעבר זה.

בפרק האחד-עשר אנו מסכמים את עיקרי הדברים וטוענים כי פרקטיקת הוראה מכלילה היא מומחיות מקצועית מובחנת, הדורשת הכשרה ייעודית נוספת. כשמתייחסים אליה כך, היא מספקת לבתי ספר את האמצעים להשגת הכללה ומצוינות גם יחד. לנוכח האתגרים שהגלובליזציה מציבה, אין חברה שיכולה להרשות לעצמה להתעלם מאחת משתי המטרות הללו. התאוריה היישומית של חינוך מכליל המוצגת בספר זה מצביעה על הדרך להשגתן.

למי מיועד הספר?

אם אתם מורים העובדים עם תלמידים בהדרה, דברינו מכוונים ישירות אליכם, והם נועדו להדהד את חוויותכם המקצועיות והרגשיות. הדבר אמור לסייע

לכם להבין את הקשיים שאתם ניצבים מולם מדי יום ביומו ולאפשר לכם לראות כי חינוך מכליל שואף ליותר מאשר שיפור המיומנויות הקוגניטיביות של התלמידים; בכוחו לספק לכם דרכים ספציפיות להרחבת הפרקטיקה החינוכית שלכם ושיטות לעבודה יעילה יותר עם תלמידים. אם אתם מנהלים או קובעי מדיניות, רעיונותינו אמורים להדריך אתכם ביצירת מסגרות שיאפשרו למורים להרחיב את תפקידם ולהבטיח את רווחתם הרגשית. לבסוף, אם אתם הורים או אזרחים מן השורה, השקפותינו אמורות לסייע לכם להעריך מורים, בייחוד כאלה העובדים עם תלמידים בהדרה, להכיר בקשייהם ולעורר את המודעות שלכם לכך שהצלחתם בתפקיד חשוב זה תלויה בהכשרתם במיומנויות הספציפיות של התפקיד.

הספר כולו מבוסס על עדויות, וכל ההמשגות המוצגות בו הן פרי של עיבוד משותף עם מורים שהשתתפו בתהליכים לאורך השנים. הוא אומנם מתבסס על עבודה שנעשתה עם אנשי חינוך העובדים עם אוכלוסיות בהדרה, ונכתב מלכתחילה עבורן; עם זאת הגישה המוצגת בו, הן התאורטית הן המעשית, מתאימה לדעתנו לאנשי חינוך באשר הם. הדרך החינוכית הפסיכו-חברתית המוצעת עשויה להיות לעזר למורים רבים בהתמודדות עם תלמידים אשר אינם בהכרח חיים בשוליים החברתיים: תלמידים החווים קשיים אישיים, לימודיים, רגשיים, חברתיים, משפחתיים או התנהגותיים; גם אלו אשר מוריהם אינם מוצאים את הדרך אליהם מבלי לדעת מדוע. החינוך המכליל מיועד לסייע לכלל הילדים להרגיש שייכים וקומפוטנטיים ולכלל המורים להתמקצע בסוגיות אלו.