

תפקידם של מורים בקידום מדיניות מכלילה בבית הספר בראי הייעוץ החינוכי

אסנת זורדה ונעם לפידות-לפדר

תקציר

במוקד מאמר זה עומדות תפיסותיהם של מורים כלפי משמעות תפקידם בנושא פיתוח של מדיניות מכלילה. ההכשרה על פי עקרונות הגישה המכלילה נעשית בשיתוף קהילות מורים ובהנחיה מקצועית. גישת ההכללה מעלה מודעות רבת-רבות ומעודדת תמיכה בתלמידים עם צרכים מגוונים. מחקר איכותני זה ליווה שנה שלמה קהילות עם 156 מורים. מטרת המחקר הייתה להבין את תפיסתם כלפי תפקיד המורה כאיש חינוך מכליל. הממצאים מראים כי מורים נטו לראות בהכללה ויתור על דרישות התלמיד, ולכן הם פיתחו עוינות וחוסר רצון להיענות לפתרונות אישיים בעבור התלמידים. לימוד הגישה ושיתוף בקהילה סייעו למורים להעז להתנסות בדפוסי עבודה מכלילים. כמו כן המחקר מדגיש את חשיבות היועצים החינוכיים בתמיכה במורים ובליוי התהליכים להטמעת עקרונות ההכללה. עוד עולה הצורך בהבניית יחסי הגומלין בין מורים ליועצים במעבר מגישה של העברת אחריות לשותפות מקצועית. המחקר עשוי לתרום להרחבת הידע התאורטי והפרקטי בנושא של התפתחות מורים בקהילות ולהעמקת תפקיד הייעוץ בקידום הבנת תפקיד ומדיניות מכלילה.

מילות מפתח: הכללה; קהילות מורים; חוסן רגשי; ייעוץ חינוכי.

מבוא

במחקר הנוכחי היה ליווי של מורים בקהילות לומדות בתהליך שבו גיבשו מדיניות מכלילה והתנסו ביישומה בעבודתם החינוכית בבתי ספר. גישת ההכללה נשענת על המודל החברתי ועל גישות פילוסופיות המדגישות את זכותו של הילד להיות חלק מסביבתו הטבעית (שי, 2011; Erwin, 1993). את המודל החברתי פיתחה בשנת 1983 קבוצת אנשים עם נכות בתגובה למודל הרפואי שהגדיר כי מצב רפואי הוא המקור למוגבלות האדם ויש לטפל בה באמצעות תיקון רפואי או פיצוי ממשלתי. המודל החברתי טוען כי הסיבה למוגבלות האדם היא יחס החברה שהוא מקור לאפליה, דיכוי וייחוס כלפי זהות קבוצתית מסוימת, ועל כך יש לתת את הדעת באמצעות הבניה חברתית המשלבת גם אנשים עם מוגבלויות (Wasserman et al., 2016). בחינוך המודל החברתי מבקש לשאוף להתאים את המקום לילד ולספק לו שירותים בכיתה הרגילה על פי המגבלות והצרכים הייחודיים לו (שי, 2011). גישה זאת נדמית נחוצה ביותר ומועילה למורה בתוך מערכת החינוך עם שילובם של תלמידים שונים זה מזה בתוך מרחב אחד. יישום גישה זו יכול להיות מורכב בעבור המורים בהתמודדותם עם תלמידים מתקשים. מחקר זה עתיד לחשוף לפני יועצים, אנשי חינוך וטיפול בבתי הספר את תפיסת המורים בתהליך מתוך זיהוי אופיים של הצרכים, הקשיים, דפוסי החשיבה ותגובות מתאימות, העשויים להיות חלק מהתהליך, וייתכן שיסייעו למורים בעת פעילותם.

במחקרים נמצא כי פיתוח יעיל למורים הוא מפגש שבו המורים פעילים, חוקרים את עצמם, מביאים לתהליך הלמידה חוויות, קשיים ואתגרים ומייצרים יחד דרכים חדשות של הוראה וטיפול (ברגלס שפירא ופלשגוילי, 2021). מורים זקוקים למקומות שיהם שבהם יעבדו חוויות ורגשות קשים כדי להקל על עצמם וכדי לאפשר ניתוח כן וענייני של חוויות מורכבות (Razer & Friedman, 2017). שיח כזה עשוי להעמיק את ההבנה של הבעיות ושל צורכי הצוות החינוכי. הבנה מסוג זה תוכל להביא לידי שינוי יסודי בדרך החשיבה של הצוות, בתחושותיו וגם בפעולותיו (Razer et al., 2012). מכאן עלה הצורך לזהות את התהליך ואת השלבים שיועץ בית הספר יכול לסייע בהם בעידוד מורים לדבר בלי חשש וללמוד את דרכי פעולתם ואת תגובותיהם על אירועים מסוימים, ולפתח יחד ידע חדש המתורגם למיומנויות עבודה, ברוח הגישה המכלילה.

קידומה של למידה מכלילה מחייבת תרגול של כלים והפיכתם לתפוקות למידה (ראזר ופרידמן, 2020), ועל כן במחקר זה יש התמקדות בדרך שבה המורים מבינים את תפקידם ותרגול של מגוון תגובות שמספקות תמיכה מכלילה בתלמיד. במחקר מופיעים ממצאים על תהליך שעברו מורים בקהילות למידה, שבמהלכו גיבשו גישה מכלילה ויישמו אותה בעבודתם. יועצי בתי הספר יוכלו להיעזר בממצאי מחקר זה ולהנחות את מוריהם בתהליכי למידה המשלבים התנסויות לצד עיבוד הרגשות והמשמעויות של המתרחש בעיני המורה (שץ-אופנהיימר, 2021). עד כמה שידוע לנו, אין מחקרים רבים החושפים בסיוע המורים המחשבות לתהליכי החשיבה והרגשות שהם חשים בעת פעילותם החינוכית עם תלמידים והורים. במחקר זה מוצגים ממצאים המכילים תהליכים רגשיים שחווי המורים בעת ליווי תלמידיהם בכל מיני מצבים. המחקר משמש נדבך של כניסה לרחשי ליבם ומחשבותיהם של מורים במהלך הטיפול בתלמידים.

בתחילה ניכר כי המורים התקשו להבין את משמעות תפקידם החינוכי בכלל ואת יישום הגישה המכלילה בפרט. עם זה מתוך שיח משותף ובו למידה תאורטית של הגישה, חשיפה אישית ומקצועית באמצעות דילמות בעבודה, תפקידם הלך והתבהר. תהליך זה משקף את גישתו של ויגוצקי (Vygotsky, 1978), שטען כי למידה מתנהלת באמצעות פעולת גומלין חברתית עם מבוגר מנוסה או עמיתים ב"אזור ההתפתחות הקרובה" (עמ' 86). המורים שהשתתפו במחקר פעלו כקהילה לומדת שאפשרה לכל אחד מהם להרחיב את הידע והמיומנויות שלהם בתחום ההכללה. נוכחות המורה הראשי שימשה "פיגוס" קוגניטיבי להבניית ידע חדש. מתוך הסיוע של הסביבה החברתית הצליחו המורים לאמץ גישה ומיומנויות מכלילות יותר. תהליך זה עשוי להתנהל בד בבד גם במרחב הכיתתי, בין המורה לתלמידים. מכאן שקהילת המורים שימשה מרחב מהותי לפיתוח יכולות מקצועיות בהתאמה לגישה המכלילה ששימשה מעטפת תאורטית במפגשי השיח. מקומו של המורה בתהליך זה הוא לא רק בהיותו מיישם מדיניות "מלמעלה", אלא שותף פעיל בעיצוב הידע והפעולות וההדוּס הלאה בהבניית מסגרת מכלילה בעבור התלמיד.

למיטב ידיעתנו על אף החשיבות הרבה של תפקיד היועץ החינוכי בליווי תהליכי שינוי בית ספריים (גוזלן וריקון, 2021; דור-חיים, 2019), יש מעט מחקרים המתמקדים בתפקידו הייחודי בקידום תהליכי פיתוח מקצועי של מורים בנושא חינוך מכליל. המאמר הנוכחי מציע להתבונן בתפיסותיהם של המורים כלפי פיתוח גישות ומיומנויות מכלילות בקרב קהילות מורים תוך בחינת תפקידו של היועץ החינוכי בתהליך ומתוך התמקדות בתהליכים הרגשיים והמקצועיים שחווים המורים בדרכם לאימוץ תפיסה מכלילה.

סקירת ספרות

הכללה בחינוך

המושג הכללה בחינוך מייצג גישה של התייחסות לאחר והכרה ב"רווח" הנובע מהתחלקות איתו במשאבים הקיימים (Hardy & Woodcock, 2014). לגישת הכללה כמה מאפיינים: אמונה שכל אדם ייחודי; אמונה בדבר קיום מבנה חברתי; כל אדם, גם 'אחר ושונה', יכול לתרום לחברה; לכל פרט יש נקודות חוזק וקשיים. במערכת החינוך הכללה החלה לצמוח מתוך דאגה למי שמוגדר חלק ממערכת החינוך המיוחד והתרחבה למערכת החינוך כולה (Thomas, 2013). בעוד גישת הכללה גורסת כי לקות או מגבלה היא רק מאפיין אחד ממגוון מאפיינים של האדם (טימור, 2013), המחקר מעיד כי אנשי חינוך נוטים פעמים רבות לחפש תשובות לכישלון של תלמיד, לכעס ולהתרסה של הלומד ב"פרופילים" גנטיים ורפואיים של תלמידים (Slee, 2011), ולכן הדבקת תווית ה"פגומים" גורמת לשהותם הממושכת של תלמידים בבית הספר להיות כואב ומדכא (Knight, 2011). על כן המסגרת נדרשת להתאים את עצמה לצורכי כלל הילדים (Thomas, 2013), ולחזק את תיאום הטיפול השוויוני בתלמיד בשילוב עם כלל הצוותים והמומחיות הקיימת בבית הספר כדי להגדיל ולהעמיק את הנגישות, את הנוכחות ואת ההשתתפות בלמידה של כלל התלמידים באשר הם (קמחי ובר ניר, 2022; Rogers, 1993; OECD, 2024).

בישראל נעשות פעולות רבות השואפות לקדם הכללה חברתית בתוך מערכת החינוך, ועם זה בדרך כלל היישום בה מתבטא בתוספת משאבים בלי שינוי מהותי במבנים הקיימים היוצרים בידול והסללה, בלי תמיכה רגשית במורים ובלי שינוי של מיומנויות ההוראה שאינן מותאמות לכלל התלמידים. נראה כי חלק מבתי הספר נוהגים להתמודד עם התנהגויות, כגון אלימות, הימנעות ופריצת גבולות באמצעות דחייה, בידול וויתור על דרישה אקדמית (ראזר, 2020; ראזר ופרידמן, 2020).

על מנהל בית הספר להבין את מנגנוני הפעולה היוצרים הדרה ואי־שוויון ולסייע למוריו ללמוד להיחלץ מהם בדרך של קשר ודיאלוג, מתוך יצירה של סביבה חינוכית שמתעניינת במורה, בהורה ובתלמיד כבני אדם, ומספקת לתלמיד מרחב משפחתי־אימהי המאופיין בהתאמה לצרכיו (מור ומנדלסון, 2006; צור וראזר, 2013). מסגרת הוליסטית הבוחנת שוויון, שונות והכללה יכולה להתנהל מתוך בחינת מדיניות, משאבים, בניית יכולת, התערבויות, פיקוח והערכה (OECD, 2023). בניית יכולת בקרב צוותי המורים לעבוד עם אוכלוסיות תלמידים מוחלשות עם רמת צרכים היא גבוהה במידה ניכרת ונחוצה מאוד (OECD, 2023, 2024a), וכאן יש ליועצי בתי הספר לצד המנהלים מקום חשוב ועיקרי בהכשרת צוותי החינוך.

ארבע דרכי פעולה עשויות לתמוך בשינוי דפוסי העבודה של מורים (צור וראזר, 2013; ראזר, 2014; ראזר ואחרים, 2011; Razer & Friedman, 2017):

1. **מערכת מחזיקה ולא נוטשת** – דפוס פעולה זה גורס כי באחריות מנהל בית הספר להנהיג מקום בעל גבולות ברורים למורים ותלמידים עם סטנדרטים גבוהים של למידה וליווי אישי בלי תנאים.

2. **יצירת שיח גלוי על החוויה הרגשית** – דפוס פעולה זה שם דגש בפיתוח שפה שחלק ממנה לקוח מעולם הטיפול, והיא עוסקת בהיבטים רגשיים בקרב המורים והתלמידים בכל הנוגע לזיהוי רגשות שליליים והתמודדות עימם.
3. **התבוננות במציאות ופרשנות אחרת שלה וכן "מסגור מחדש" (Reframing)** – דפוס פעולה זה מניח בבסיסו כי לעיתים העבודה המורכבת עם נוער בסיכון גורמת לעיוות בהבנת המציאות, ומסגור מחדש מאפשר המשגה אחרת של המציאות. המשגה זו מגדירה את הקושי של הילד בשל כאב או מצוקה ולא בעיית משמעת המחייבת ענישה.
4. **המחשה ו"אימון" של התנהגות מקצועית חלופית** – דפוס עבודה זה רואה בשימוש בסימולציות כלי לתרגול מורים בחלופות התקשרות בין מורים לתלמידים והורים. מורים זקוקים לקהילה תומכת ומעצימה מסביבם שתסייע להם להתמודד עם אתגרי ההוראה, לפתח את זהותם המקצועית ולאמץ מיומנויות מכלילות (Woodcock & Hardy, 2020). מתוך הלימוד בקהילה יהפוך המורה לשומר הסף בכל מה שקשור להזדהות, ויישום הלכה למעשה של הזכות לשוויון ובקבלת ביטוי שלה גם בתוכניות הלימודים וגם בהתנהלות החברתית בבית הספר. כמו כן על המורה לזהות מי אינו מצליח להשתתף בלמידה או בחברה ומי משמש מטרה להשפלות. תפקידו של המורה למדר את התיוג השלילי של הלומדים ולסייע לשנותו כדי להפחית תחושות של הדרה ודחייה. בו בזמן חשוב שמורים יאפשרו לתלמידים לשלוט במצבם החברתי ולהימצא במצבים שיוכלו לבחור בהם את השתייכותם הקבוצתית. דגש זה צריך לבוא לידי ביטוי כבר בעת ההכשרה של סטודנטים להוראה (אדלשטיין, 2014; בק והיימן, 2008; Cohen et al., 1999; Richardson et al., 2014; Williams & Govan, 2004).

קהילות מורים כמרחב ללמידה והתפתחות

במחקרים בשדה החינוך נמצא כי קהילות לומדות של אנשי החינוך עומדות במרכז תשומת ליבם של מקבלי מדיניות ושל חוקרים (Darling-Hammond et al., 2017; Hudson, 2024; Huijboom et al., 2021), שכן הן מציגות מודל התפתחות מקצועית המשפיע על המורה, על הוראתו ועל הישגי תלמידיו (Burden, 2020; Zhang & Yuan, 2020). היוזמה לפיתוח דגמי הכשרה חדשים ובהם קהילות מורים לומדות, צמחה על רקע הממצאים בדבר חוסר היעילות של אמצעי הפיתוח המקצועי המסורתיים (Borko, 2004; Prenger et al., 2019). מתוך כך בקרב מעצבי מדיניות החינוך יש הבנה כי יש ליצור הזדמנויות לפיתוח מקצועי של מורים באמצעות קהילות למידה מקצועיות המאפשרות למידת עמיתים מתמשכת ושיתופית. קהילת למידה מוגדרת קבוצת מורים התלויים הדדית זה בזה, המשתתפים בדיון ובקבלת החלטות, חולקים ובונים ידע מתוך תחושת זהות קבוצתית ומטרות משותפות (Admiraal et al., 2012). מעורבות הדדית זו משתקפת במיומנויות ואמונות משותפות המעצבות את אופי פעולות הגומלין בין חברי הקהילה. קהילת המורים עשויה לשמש מרחב בטוח ותומך בעבור המורה הבודד, שבו אפשר לשתף בקשיים, לשמש מרחב להיוועצות, ללמוד מניסיון עמיתים ולקבל משוב ועידוד. נוסף על כך הקהילה עשויה לחזק את זהותו המקצועית של המורה וכן את תחושותיו באשר להשפעתו על הסביבה ועל יכולתו לעודד שינוי (Tuli & Bekele, 2020).

במחקרים נמצאו כמה מאפייני ליבה התומכים בבניית קהילה מקצועית לומדת: 1. למידה קיבוצית המורכבת מדיאלוג רפלקטיבי המתמקד בהוראה ובלמידה של התלמידים, ובו המורים בוחנים הנחות סמויות בעניין הוראה ולמידה; 2. שיתוף פעולה המתבטא במורים שמספקים זה לזה משוב ומשתפים ידע; 3. למידת עמיתים המתבטאת במורים בקהילה המקצועית הלומדת שמשתפים במשימות ובמטרות משותפות ועוסקים בחקירה קיבוצית בשאלות החשובות של הוראה ולמידה; 4. יצירת מרחב למידה תומך ומעודד בעזרת הנהלת בית הספר, היישוב והמחוז (Roy & Hord, 2006; Schechter & Feldman, 2019). במחקרים אחרים נמצא כי מיקוד במיומנויות חקר והעלאת שאלות תורם ללמידה יעילה בקהילות מקצועיות (Anderson & Olivier, 2022), וכי איסוף נתונים ורפלקציה משותפת משמשים יסודות מרכזיים להצלחת הקהילה (Aubusson et al., 2007).

שאלות המחקר

- א. כיצד מורים מסבירים את השינוי בהגדרת תפקידם כמורים מכלילים?
- ב. כיצד גישת ההכללה בקרב מורים מסייעת בפיתוח מיומנויות עבודה יעילות ומכלילות?

השיטה

המחקר נועד להבין לעומק את תהליך השינוי שעברו מורים המשתתפים בקהילות למידה, מתוך התמקדות בשינוי תפיסותיהם החינוכיות ובפיתוח מיומנויות עבודה התואמות את גישת ההכללה. לפי מטרות זו נבחרה פרדיגמת המחקר האיכותני המאפשרת הבנה מעמיקה של חוויות המשתתפים ותפיסותיהם (שקדי, 2011). המחקר נערך על פי הסוגה הפנומנולוגית-הפרשנית כדי לחדד את הבנת חוויותיהם של המשתתפים ומקומן בחיי היום-יום שלהם מנקודת מבטם (שלסקי ואריאלי, 2016; שקדי, 2011; Smith et al., 2009). על פי גישה זו איסוף הנתונים וניתוחם נעשו באמצעות כלים פרשניים המאפשרים הבנה מעמיקה של התופעה הנחקרת. לפי שלסקי ואלפרט (2007) המחקר האיכותני מדגיש את חשיבות ההקשר הזמני והמרחבי בעיצוב הפעילות האנושית, כאשר המיקוד הוא בפעולות הגומלין בין חברי הקבוצה ובהשפעתן על דפוסי הפעולה, ולא במערכת או בחוקיה הכלליים.

משתתפים

המשתתפים במחקר היו 156 מורים וחברי הנהלה שחולקו לעשר קבוצות של קהילות מורים. כל קהילה נפגשה שנה שלמה למפגש של שעתיים בשבוע עם החוקרת ומנחת הקבוצות: בקבוצה אחת היו 25 מורים וחברי הנהלה יהודיים העובדים באותו כפר נוער לילדים ונוער בסיכון, בכיתות ט'–י"ב בצפון הארץ. ותק המורים בקבוצה נע בין שנתיים ל־30 שנות ותק; בקבוצה השנייה היו 20 מורות ומנהלת מבית ספר ערבי יסודי בצפון הארץ, כולן עובדות באותו בית ספר. ותק המורות נע בין חמש ל־20 שנות ותק; בקבוצה השלישית היו 13 מורים ומורות העובדים במסגרות חינוך מגוונות, בהן בתי ספר יסודיים ועלי-יסודיים בחינוך רגיל, חינוך מיוחד ומסגרות בלתי פורמליות בצפון הארץ. שישה

מורים ערבים ושישה יהודים. ותק המורים בקבוצה נע בין שלוש ל-13 שנות ותק; בקבוצה הרביעית היו 11 מורים ומורה אחת (11 יהודים ומורה דרוזי אחד). כולם מצפון הארץ והיו בעברם עם ניסיון של קריירה מרשימה בצבא ועשו הסבה להוראה. ותק המורים נע בין שנה לשתי שנות ותק; בקבוצה החמישית יש 23 מורים ומורות בפועל משישה בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים מדרום הארץ ומרכזה. בהם 11 מורים ערבים. מנהלי בתי הספר בחרו במורים אלה לתפקיד של מורים מובילים קהילות למידה לחיזוק גישת ההכללה בבתי הספר. ותק המורים נע בין 10 ל-30 שנות ותק; בקבוצה השישית יש שלוש חברות הנהלה בבית ספר יסודי יהודי במרכז הארץ: מנהלת בית הספר, יועצת בית הספר ומורה בכירה בעלות ותק של מעל 20 שנה בחינוך; בקבוצה השביעית יש חברות הנהלה: חמש מורות ומנהלת בית ספר יסודי יהודי בדרום הארץ. ותק המורות נע בין 10 ל-20 שנה; בקבוצה השמינית והאחרונה יש חברי הנהלה ערבים: שתי מורות, סגן מנהלת ומנהלת בית הספר מבית ספר יסודי ערבי במרכז הארץ. כולם עם ותק של 15–20 שנה; בקבוצה התשיעית והעשירית יש 25 מורות ערביות ממרכז הארץ ומדרומה. כמה ממורות אלו עובדות בבתי ספר יסודיים וכמה מהן בבתי ספר על-יסודיים, והוותק שלהן נע בין 3 ל-30 שנה (ראו נספח 2).

בין קהילות המורים היו הבדלים המאפיינים בפועל את מערכת החינוך. המשותף לקבוצות היה רצונם של מנהלים ומורים לדייק את ההוראה ואת דרכי הטיפול בהתאמה לצורכי התלמידים בבתי הספר, ומכאן נבחרה גישת ההכללה לגישה מנחה ביעד מרכזי זה. בקהילות התנהל שיח על דילמות של המורים, רגשות קשים, שאלות מקצועיות וחוויות מאתגרות. השיח גרם לגילויים אישיים, לחשיפה רגשית ולערעור הגישות, שתועדו בכל מפגש. את כלל הקהילות הנהיגו שתי נשים: אחת חוקרת שתיעדה ופיקחה והאחרת הנחתה את השיח בקבוצות.

כלים

איסוף הנתונים נעשה באמצעות כלי המחקר האלה:

1. תיעוד השיח שנעשה במפגשים עצמם.
2. צפייה בהתנהלות האנשים בעת השיח: מה אמרו? כיצד התנהגו?
3. יומן סיכום מסע אישי שכתבו המשתתפים בתום שנה של מפגשים. המשתתפים התבקשו לתאר ביומן הרפלקטיבי חוויה אישית שלהם בשני חלקים (ראו נספח 1). מטרת השאלות המנחות הייתה לבחון מצד אחד מהו התהליך שהאנשים מציניים שעברו בזכות הקבוצה, ומצד אחר לחלץ מתוך דבריהם מיומנויות שהצליחו לאמץ לאחר הפיתוח הקבוצתי. ההנחיות נשלחו למורים בכתב, והם התבקשו לקרוא אותן והוזמנו לעבור תהליך של התבוננות אישית ולתעדו בכתב. היומנים האישיים הוגשו לאחר כשלושה שבועות, והם נכתבו כולם בשפה העברית.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה על פי אסטרטגיות הניתוח של המחקר האיכותני (שקדי, 2011). האסטרטגיות הן סימון קטעים, הגדרת קטגוריות וקישור בין הקטגוריות בשיטת הניתוח האינדוקטיבי (Bogdan & Biklen, 2007). התהליך התחיל בקריאת כל הטקסט הכתוב. לאחר מכן נקרא כל יומן ותמלול מפגש בנפרד, משפט אחר משפט, נכתבו הערות שוליים

וזוהו נושאים המותאמים לשאלות המחקר. הקריאה, החשיבה וכתובת הערות השוליים התנהלו בו בזמן (Mertens, 2010). לאחר מכן נותחו הטקסטים לקטגוריות, כל טקסט בנפרד. הניתוח היה ניתוח נושאי (thematic analysis), שהתמקד בעיקר במה נאמר ולא כיצד נאמר (שקדי, 2011). זוהו קשרים בין הקטגוריות הראשוניות, ולאחר מכן קטגוריות זהות או דומות בכל מיני טקסטים נכנסו בכותרת אחת. עבודת הניתוח החלה בסימונים בצבע על גבי הטקסטים, על רקע מחשבות ורעיונות ראשוניים שכבר החלו להתגבש לאחר השיחות עם האנשים והצפייה בהם. בהמשך רעיונות אלה הצטמצמו, התרחבו והשתנו על פי מה שנחשף בעבודת הניתוח.

סוגיות אתיות

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה המכללתית, נעשתה פנייה למורים שהשתתפו בקהילות בבקשה להשתתף במחקר. הפנייה נעשתה לאחר שסיימו את השתתפותם בקהילות בהנחיית החוקרת הראשית. הוסבר להם מהי מטרת המחקר והובהר כי הנתונים יישמרו בעילום שם ולא ייעשה בהם כל שימוש, אלא לצורכי המחקר. הוסבר למורים כי אין כל חובה להשתתף במחקר, וכי מי שלא ישתתף לא ייפגע בשום דרך. עוד הובהר כי בין החוקרים למשתתפים אין יחסי מרות או תלות, שכן המשתתפים סיימו את השתתפותם בקהילות בהנחיית החוקרת הראשית. אשר לאמינות המחקר, אנו כחוקרות ערות לתפיסות, לדעות ולמטענים שאנו כבני אדם יכולים להכניס לשדה המחקר. שוחחנו בינינו על הדברים והיינו מודעות להם טרם תחילת המחקר. סייענו זו לזו להיות מכוונות לאיסוף הממצאים וניתוחם בדרך שאינה מושפעת מפרשנותינו. כמו כן התייעצנו עם ועדת האתיקה ועם קולגות באשר לדרכי איסוף הנתונים וניתוחם.

שדה המחקר והליכיו

המחקר נעשה בשנים 2021–2022 בקרב קהילות מורים לומדות שתוארו לעיל. את מורי הקהילות הנחו מנחת קבוצות והחוקרת הראשית במחקר במפגשי שיח קבועים של שעתיים בשבוע, בשעה קבועה ובמרחב פיזי קבוע. כפי שנכתב, אחת מן החוקרות הנחתה את קהילות המורים שהשתתפו במחקר והחוקרת השנייה תיעדה, תצפתה ופיקחה על דרך החקר, על ניתוח הממצאים ועל הסקת המסקנות.

ממצאים

המטרה המרכזית של הישיבה בקהילה הייתה לבחון את תפיסת המורים כלפי תפקידם בפיתוח מדיניות מכלילה בתוך בית הספר, מתוקף משמעותם המרכזית בהוויי חיי התלמיד. השיח התמקד באתגרים שכל אחד מהמורים מתמודד עימם בעבודתו, בשימוש בדרכי הפעולה מסוימות בעת תגובה ובסיבות הפנימיות הגורמות לתגובות אלה. הנחת העבודה הייתה שהבנת המניעים לפעולה אצל המורים מתוך חשיפה לדרכי פעולה אמפתיות חדשות, תביא לידי פיתוח דפוס תגובה שקול ורגיש שיסייע בגיבוש מדיניות מכלילה בבתי הספר.

בשלב ראשון ההזמנה לשיח בקהילות השונות יצרה אישקט, חוסר נוחות ופחד להיחשף. תחושות אלה באו לידי ביטוי בקרב 90% מכלל המשתתפים במחקר. אחת המורות מספרת זאת:

בראשית המפגשים, נבהלתי שכבר במפגש הראשון חתרת לעומק (המורה פונה למנחה) עם המחנך סביב הצגת המקרה שלו. זה גרם לי להיסגר במפגשים מחשש להישאל שאלות ולהיחשף [...] לא הייתי מעוניינת בכך. משתק אותי להיחשף במעגל [...] לא מתאים לי לדבר מול כולם [...]

לכן האתגר המרכזי בכלל הקהילות, גם היהודיות וגם הערביות, היה למצוא את הדרך להרגיע את המורים בקהילה ולסייע להם להרגיש בטוחים לדבר. רק כשחווית האיום הוסרה, נחשף מידע חשוב ומסייע מאוד בגיבוש הבנת תפקיד מורה אמפתי ובפיתוחן של מיומנויות עבודה חדשות ויעילות.

השיתוף בקהילה חשף ארבע תמות מרכזיות שהרחיבו את הגדרת תפקידם של המורים בגיבוש ופיתוח משותף של מדיניות ומיומנויות עבודה מכלילות בבית הספר: 1. "מה זו הכללה בכלל?!" – דרישת המורים למידע המסייע לגיבוש הגדרת תפקיד המורה המכליל; 2. "לא מצפים שתדע הכול! זה לגיטימי להיעזר ולהתייעץ" – האומץ להתבונן יחד; 3. הכול בזכות זרקור אחד קטן; 4. המורה המקצועי שבי בעבר ובהווה.

תמה ראשונה: "מה זו הכללה בכלל?!" – דרישת המורים למידע המסייע לגיבוש הגדרת תפקיד המורה המכליל

מיקוד השיח על גישת ההכללה נועד בעיקרו מתוך צורך בהגברת האמפתיה והגישות הרכות בדרכי הטיפול של המורה בתלמידים והורים. הגישה ותכניה היו טריגר לחשיפה להמשגות חדשות, אך גם גורם מעורר לבחינה מחודשת של הגדרת תפקיד המורה, וניסיון לעודד להמשגה מחודשת או מורחבת של תפקיד זה.

בדרך כלל על פי עמדת מרבית המורים במחקר כל מה שנוגע לנושא רכות משויך לאנשי טיפול ומופנה לטיפולם. הדבר מתבטא בדפוס שבו נושאים רגשיים והתנהגותיים מועברים אוטומטית ליועצת בית הספר. כ-85% מכלל המורים במחקר הביעו בקהילות ששויכו אליהן בלבול ותסכול גדולים מאוד בעניין כל משימה חוץ-הוראתית ונדרשת במציאות עבודתו של המורה. הצרכים המרובים שעלו ממצוקות של תלמידים וגיוון כה רב במשימות ובגישות העבודה, גרמו למורים לחוויה של חוסר ידע, חוסר שליטה ואי-הבנת תפקידם כמורים. מתוך השאלות והשיח נחשפו תפיסות המורים כלפי תפקידם. אחד המורים מסביר:

מה זו הכללה בכלל?!! – הכללה מבחינתי היא אקט של ויתור או שתיקה על התנהגות לא הולמת מצד התלמידים ורק שכולם יהיו מרוצים, כלומר העיקר שה"כביסה המלוכלכת" לא תצא החוצה. מורה צריך להיות בעל סמכות והוא המחליט והשולט בכיתה. תלמיד עם בעיית משמעת חייב לקבל עונש או השעיה.

כלומר על המורה לנקוט גישה נוקשה מתוך שמירה על משמעת וסדר, וכל גישה רכה שנדרשת ממנו פסולה ומחבלת בחזות תפקידו. מורה אחרת עונה לו ומקשרת הכללה באמצעות מגוון מאפיינים החורגים מהנורמלי בעיניה:

אני בכלל קישרתי את המושג הכללה רק לתלמידים עם מגבלות לימודיות/רפואיות/גופניות [...] אפילו המונח מצוקה בשבילי היה קשור רק למקרים קשים, למשל, תלמיד עם בעיות סוציאליות/קונומיות, תלמיד להורים גרושים, תלמיד נכה וכו'. ההבנה הזאת גרמה לי להתרחק קצת מהתלמידים [...] הם לא קיבלו ממני את היחס שהיו זקוקים לו. כמורת תיכון מתחילה היה חשוב

לי להעביר את החומר הנדרש, ולהכין את התלמידים לבגרות יותר מאשר ללמד בצורה שהיא מכילה ולדאוג לתלמידים שהם במצוקה.

הציטוטים לעיל חזרו בניסוחים מגוונים אצל יותר מ-80% מהמורים שהשתתפו במחקר זה. הגדרת אופי תפקיד המורה שחזרה על עצמה היא מורה שחייב לעסוק בהוראה ולהטיל משמעת על תלמידיו. ככל שהמורה ינקוט צעדים נוקשים יותר, כך ייטיב עם תפקידו כמורה. כל בקשה לרכות כלשהי נחשבת חריגה, לא מתאימה ולא מקצועית. יתרה מזו, מצוקה נחשבת מגבלה חריגה ומתויגת כדבר שאינו נורמטיבי לכלל וודאי שאינו חלק ממשימות המורה בכיתה. נראה שאותה ארשת של קשיחות מעוררת איזושהי חווית שליטה או ביטחון בתוך בליל רגשות קשים ומעורפלים בסביבת עבודתו של המורה.

בראשית המפגשים הבנתי הכללה כקבלה והבנת התלמיד, לעזור לו להיות שייך ולסייע לו בבעיות ובקשיים שלו. בעבודתי קיבלתי את התלמידים ותמיד ניסיתי לעזור להם, אך פעמים רבות זה היה בשיטה המסורתית הנוקשה, שיטה של גמול ותנאים. אם ילד היה נוהג כלפיי בחוצפה, תגובתי הראשונית הייתה כעס וענישה. שימת הגבולות לא הייתה משמעותית וכיוונה למיקוד שליטה חיצוני של פחד או חשש מעונש. היום אני מבינה שפעמים רבות התייחסתי למעשה התלמיד כעלבון ופגיעה אישית בי. אני מצליחה להיות פחות שיפוטית.

גם כשהמורה מנסה מאוד להבין את מצוקות תלמידיו, הטיפול נעשה ממקום סמכותני נוקשה בדרך של ענישות והתניות, כפי שעולה מהציטוט להלן:

לא כל כך היה לי מושג מה המשמעות הקונקרטית של הכללה, כן ידעתי שזה קשור להוראה שונה מההוראה שבה מלמדים רוב אנשי החינוך. אני מבינה שאני ביקורתית מאוד, אני עשיתי לעצמי את הפרשנות שלי מהמקום הכואב שלי, ולא באמת הייתי פתוחה לראות מה אני עוברת כמורה, לא שאלתי שאלות, אלא הצבתי לעצמי במחשבה סימני קריאה בסוף כל משפט. פירשתי אירועים מתוך מקום פגיע, אבל תהיתי עד כמה אני צריכה "ללמוד להכיל" ולגלות אמפתיה אם יש שיה לא מכבד כלפיי? איפה המקום שלי בתוך זה?

הפגיעות של התלמיד העומד לפני המורה מתערבבת עם פגיעותה. התגוננות התלמיד מתבלבלת עם התגוננותו של המורה, ונראה שפתאום תפקיד המורה אינו לגמרי ברור למורה כי המצוקה המתפרצת כביכול מאיימת על הדרישה לסדר ומשמעת והחוויה היא ששני אלה באותו חלל מאיימים על שליטת המורה במצב. חוויות אלה ואחרות לקוחות מהקהילות האחרות, כמו מורים לגיל היסודי והעליסודי, מורים בחינוך הרגיל והחינוך המיוחד ומורים ערבים ויהודים כאחד. יש מקום לומר שהגדרת תפקיד המורה המלמד והנוקשה שפוחד לגעת במצוקות התלמיד היא הגדרה שקיימת בקרב מורים בלי קשר לגיל ולמסלול ייחודי או לאומי-עדתי. חווית השיתוף, התמיכה זה בזה והשיח בלי שיפוטיות סייעו למורים להרגיש בעצמם את חשיבות הגישה הרכה והעוטפת. האמפתיה שנוצרה בצוות בין מורה לרעהו סייעה בעדכון הגדרת תפקיד המורה.

ההתחלה כאן בקהילה הייתה מלווה אצלי ברגשות מעורבים, מצד אחד התרגשות, ומצד שני קושי ותחושת ריחוק. בעיקר הרגשתי שאני צריכה להבין איך למצוא את המקום שלי, תהיתי איך אוכל להביא את עצמי לידי ביטוי, האם בכלל אצליח ועוד. במהלך כל מפגש הייתם קשובים אליי לכל דבר ועניין, כך שגם כשהצפתי קושי מסוים, הרגשתי שאני מקבלת מענה, וזה הקל עליי מאוד. יתרה

מכך, הייתי אומרת שזו דוגמה חיה, וזה רק הוכיח לי כמה שהיחסים והקשר האישי בין המורה לתלמיד הם חשובים ומשמעותיים, ולעיתים אף יכולים לשנות את כל חוויית הלמידה של התלמיד. אחד הדברים שהכי התחזקו אצלי בזכות הקהילה, זו ההבנה של יחסים יש כוח אדיר ובלתי מבוטל.

השיח והוויכוחים על גישות חינוך, דיון במאפייני תגובות המורים על תאוריות גישת ההכללה, זיקוק צורכי המורים והתלמידים, עיסוק בחוויות של בלבול, חוסר אונים ותסכול כיוונו את הקהילות המגוונות לתמה השנייה המתאפיינת בחקרנות של החוויה המקצועית של המורה והחסכים שלו בה:

עשיתי דברים שביכולת האישית שלי. אני מרגישה שחוסר הידע וזה שאין לי כלים טיפולים (כמו טיפול בהתנהגות של שימוש בסמים) מעכב את ההתפתחות של החניך. לאורך כל התהליך הייתי בטוחה שהמענה, שאני והצוות נותנים לו, מספיק, אבל היום אני מבינה, שאולי לא פעלנו מספיק [...] בנוסף אני מבינה שהדיון במעגל נותן לי תובנות. קיבלתי התבוננות מעמיקה יותר על התפקיד שלי בשביל להחזיק למידה בשכבה [...]

תמה שנייה: "לא מצפים שתדע הכול! זה לגיטימי להיעזר ולהתייעץ" – האומץ להתבונן יחד

השיחות במעגל הוצפו בדילמות יום-יומיות מעבודתו של המורה. השיחות חשפו דפוס מעניין בעניין הקשר בין המורים ליועצים החינוכיים. בתחילה הדיון בכל סוגיה רגשית או התנהגותית היה על עניין טיפולי שיש להעביר ליועצת בית הספר. המורים נמנעו מהתמודדות ישירה מתוך הגדרה מוטעית של גבולות תפקידם. עיקר התסכול שעלה בדילמות הרבות נגרם מחוויה מקצועית של חוסר בידע על סוגיות כאלה ואחרות והצפה של רגשות קשים הנובעים מחוויית כישלון בטיפול בסוגיות. עיקר העבודה של המורה המנחה עסקה בהרגעת הבושה והפחד ממה שיגידו עליו כמורה ובעידוד האומץ להיחשף ולהיעזר כי זו לא בושה לא לדעת, כפי שעולה מדברי המורה:

בהתחלה לא ראיתי לנכון להעלות מקרים ולשתף. הרגשתי בעצמי מבולבלת. הדימוי הכי טוב שלי הוא כאשר אני מתארת שהרגשתי שיש לי פאזל של 1000 חלקים ואני בקושי מצליחה לחבר אפילו את המסגרת. בנוסף לא הכרתי את הצוות לעומק, לא הכרתי את התלמידים [...] כל אלו מנעו ממני לשתף [...] הרגשתי שהמעגל גדול עבורי וזה לא רלוונטי שאשתף במקרים שלי. יחד עם זאת הבנתי בהדרגה מהשיתוף של אחרים בקבוצה שאני לא לבד בתחושות שלי, שחלקן גם דומות לשלי.

גם בקרב מורים ערבים וגם בקרב מורים יהודים עלה אותו רגש של בדידות ופגיעות מהמתרחש וקושי להיעזר. רובם, כ-90% מהמורים בקהילות, גילו את כוחם בזכות השיתוף, פעולת טיכוס עצה וחוויה של יחד, כפי שעולה מדברי מורה ערבייה:

בהתחלה הייתי לוקחת הרבה מקרים ללב שלי ופועלת מתוך רגשותיי ונסחפת אחרי תגובות התלמידים, הייתי נעלבת, מתלבטת, לא יודעת איך להגיב מה נכון או מה לא ופעמים רבות הרגשתי חסרת אונים ובודדה בשטח וכי אני במקום לא טוב והיה בא לי לא להמשיך. הדבר שהכי סייע לי היה הצגת הדילמות והמקרים בכיתה, עניין שהיה נותן לי תחושה של ביטחון שזה לא רק אצלי, ובנוסף היו

עולים הרבה פתרונות ועצות יעילות. היה חסר אולי לדבר גם קצת באופן אישי, למשל לקיים שיחות אישיות או לעשות סבב שבו כולם מדברים כי היו לי כמה מקרים שנתקלתי בהם בשטח אבל לא מצאתי אומץ לשתף בהם.

מורה ערבייה נוספת משתפת ביכולת לשים קץ לחוויית הבדידות:

[...] יש הרבה בעיות לתלמידים [...] כמחנכת לבד אי אפשר להצליח. קשה להתעמת לבד. חייבת עזרה מגורמים מבית הספר או גורמים חיצוניים. הרגשתי מקום [מרחב] שאני יכולה להביע את רגשותיי ולהביע את דעתי. במקרים שהייתי מתוסכלת לאחר סיום יום למידה ועברו עליי הרבה אירועים עם התלמידים יכולתי לדבר בקהילה וגם לקבל הרבה רעיונות, פתרונות איך להתנהג וליישם את פתרונות לבעיות שנתקלתי בהם.

האומץ לשתף וגם הבנת היתרון של התייעצות גרמו לרבים בקהילות (70%) לספר על פיתוח של "יחד" שבנו גם מחוץ לקהילה ועל הקשר עם היועצת החינוכית, כפי שמתארת אחת המורות הערביות:

מתחילת המחצית השנייה של שנת הלימודים, התגברו גילויי האלימות ובעיות המשמעת בכיתה [...] המורות המקצועיות דיווחו כי הן מרגישות לעיתים "כמו אוויר", והתלוננו על תחושות של מיאוס, לאות וחוסר חשק להיכנס לכיתה. אני, המחנכת, דיווחתי כי אני אומנם מצליחה להשתלט על הכיתה וכי סמכותי עדיין לא נדרסה לחלוטין, אך אני מרגישה בודדה במערכה [...] אז גייסתי את היועצת לעזור לנו. התארגנו ותיאמנו תוכנית עבודה עבורי וגם עבור מורות הכיתה וההורים.

התהליך בקהילה חשף את השינוי בגישה ובעשייה של המורה ואת השינוי ההדרגתי בקשר של המורה עם היועצת החינוכית, כאשר אפשר לראות בדברי המורה מעבר מגישה המייצגת דפוס של העברת אחריות לגישה המייצגת דפוס של שותפות מקצועית של המחנכת והיועצת.

הציטוט להלן הוא תיאור מרשים של מורה ערבי המתאר את הלמידה שהתרחשה:

[...] התחלתי (רכז מקצוע) להוביל לשינוי עם צוות המורים והיועצת במתן מענה מכיל לכלל התלמידים בבית הספר. בזכות השיח בקהילה הצלחתי יחד עם הצוות להמשיג את התופעות והצרכים של התלמידים בעלי הצרכים הרגשיים והחברתיים, והפכתי את הלמידה בכלל המקצועות כלמידה דיפרנציאלית שנותנת מענה רגשי חברתי ולמידה לכל התלמידים. המורה נכנס לשיעור, מלמד מיומנות לפרק זמן קצר בשיעור ברמה המתאימה לכלל הרמות של הכיתה בהתאם למיפויים שנעשו על ידי ביחד עם צוות המקצוע, מחלק את הכיתה לשלוש רמות, וכל קבוצת תלמידים ברמה המקצועית שלה מתרגלת את החומר הנלמד. המורה עובר בין הקבוצות ונותן מענה בהתאם לצורך.

הציטוטים מפי מורים יהודים וערבים, שתועדו במפגשי הקהילות המגוונות, מעידים על תהליכים דומים שהתקיימו בקרב קבוצות המורים השונות. אף שהשיח "בורח" פעמים רבות למיומנויות של מעשה, אפשר להבחין גם בגילויים כנים של רגשות פחד ובדידות, ומרבית המורים בקהילות למדו להרגיע אותם באמצעות התמיכה ההדדית שנבנתה בקהילות ובזכות שיח אמיתי וחשוף על אותם פחדים ועל אותו בלבול בטיפול האינסופי במצוקות שמגלים התלמידים בכיתות.

תמה שלישית: הכול בזכות זרקור אחד קטן

העמקת השיח, הנגיעה האיטית והרכה בחוויית התסכול וחוסר האונים של המורה והבנת הקבוצה שזה רווח אצל רובם, הגדילו את ביטחון המורים לשתף עוד, ואז הם החלו להראות שינויים. שינוי בהבנת התפקיד, שינוי בחוויית הביטחון המקצועי ושינוי בצורך בגישה אמפתית, רכה ורגישה, כדוגמת גישת ההכללה. המורים מספרים על אותם רגעי משמעות שהביאו לידי פיתוח האני המקצועי החדש:

המפגשים האלה גרמו לי לשינוי בל יתואר [...] אם זה בחשיבה, בתכנון ובביצוע [...] הן בפן האישי שזה בבית עם הילדים שלי והן בפן המקצועי עם התלמידים [...] פתאום קיבלתי זרקור על מקומות של מחשבה בעבודה שלי [...] ההתלבטויות והשיח הפנימי שלי קיבלו משקל חדש של התבוננות שמתוכן, פעמים רבות, יצאתי אל פרשנות מחודשת של הסיטואציה [...] השיח במעגל העניק לי את התחושה שיש מודעות לקושי ולאתגרים שעובר איש החינוך. גם ראיתי שיש באמת אוזן קשבת לבעיות ולדילמות מבלי לשפוט או לבקר אלא באמת מתוך רצון לעזור ולייעץ. למדתי שזה לגיטימי, ואפילו מומלץ להיעזר וגם להתייעץ עם קולגות או אנשי מקצוע [...] וכי לא מצפים ממך שתדע תמיד הכול או איך להתמודד בכל מצב [...] המנחה לימדה אותי המון דברים שלא חשבתי עליהם לפני ונתנה לי המון כוחות להאמין בעצמי.

מורה אחרת מספרת על הכוחות שגילתה בעצמה ועל אלה שעומדים לרשותה:

פתאום הבנתי אילו כוחות ומשאבים עומדים לרשותי כמורה [...] איזה כוח עצום יש ברשותי בשביל לסייע לתלמידים בנשירה או בהידרדרות [...] חשתי גאווה על כך שבחרתי במקצוע הזה וגאווה על גודל האחריות שעל כתפיו וחשיבות התפקיד [...] כל ההכשרות שאנו עוברים במהלך הלימודים הם איך לבנות שיעור, איזה תוכן ללמד [...] אבל מה עם מה שעובר על המורה. צריך לספק לו סביבה תומכת ורגועה כדי לגרום ללמידה משמעותית [...] וזה היה כאן אצלנו במפגשים.

אוורור הרגשות הקשים, דיון בשיטות טיפול והתייחסות, רכישת ידע ופיתוח ידע חדש הביאו לידי חוויית תמיכה וביטחון וחיזוק פנימי של האני המקצועי, זה שרגע קודם חש חבול ומיואש:

תהליך ההתפתחות שלי במפגשים היה עבורי חשוב מאוד. בראש ובראשונה למדתי להאמין בעצמי, להאמין שאני טובה לכיתה, ועבורם אין טובה ממני. קיבלתי אמונה בעצמי שהכוחות והכלים לפעול נמצאים בתוכי. זה נתן לי כוח להמשיך, וחיכיתי מאוד למפגשים בקהילה. חיכיתי גם לשתף אבל גם למדתי המון מסיפורים ומקרים שהביאו חבריי לקבוצה. למדתי על עצמי מה מוציא אותי מכללי, עם מה קל לי להתמודד ועם מה קשה. וכשקשה מה עושים. הרגשתי שאני מצליחה לעשות תהליכי חשיבה ובקרה פנימיים עם עצמי במקביל לאדם ששיתף. אני חייבת לציין שבכל המעגלים שבהם נכחתי במהלך השנה, הרגשתי שיש תמיכה מהצוות כלפי מי שדיבר, למרות שלא תמיד הדעות היו אחידות והיו גם אי-הסכמות.

אמירות אלה חזרו שוב ושוב מפי המורים בקהילות הלמידה. מעל 90% מהמורים חשו שינוי מהותי בהגדרת תפקידם ומשמעותם, גם אם החלו את השתתפותם במעגל ממקום ספקני מאוד. הם הדגישו את הצורך באוזן קשבת, בקבוצות שיתוף ובתמיכה עוטפת:

חזרתי אחרי חופשת לידה והאמת התגעגעתי למעגל אבל אחרי כמה מפגשים הבנתי עם עצמי שהמעגל הרבה פעמים משאיר אותי באותו מקום ולא מצמיח אותי, אני שנה שביעית במעגל כזה ומרגיש שהמעגל נשאר באותו מקום, הרבה טענות, התלוננויות ולא מקום של מה הייתי עושה אחרת? איפה זה פוגש אותי? מה הייתי משנה? מי הצוות שיכול לעזור לי? הרגיש לי בהתחלה שאין התרוממות. ובכל זאת היו מפגשים שהצלחתי לקחת הרבה הערות בונות מהמנחה ומהקהילה.

ראוי לסכם את שלושת המעגלים ולומר שהשיח בקבוצה התחיל בבלבול רב בעניין תפקיד המורה. החיבור באמצעות המשגות מגישת ההכללה בחינוך, יצירה של שיח פתוח ובניית שותפות לכמעט אותן חוויות, גרמו לתחושות של שינוי תפיסה כלפי משמעות אישית ומקצועית בעניין הגדרת תפקיד המורה ולרצון ולצורך ללמוד יחד שזוהי בעצם אותה חווית שייכות ששואפים לתת גם לתלמידים. הקהילה בעצם הדגימה הכללה של הסגל באמצעות קבלה, חוסר שיפוטיות ורצון לסייע, ומתוך כך יצרה מרחב לכל מורה בקבוצה. ההתנסות האישית בכל אלה גרמה בטבעיות להתבונן במיומנויות העבודה של המורה ולרצות לנסות להעביר זאת גם בקרב קהילות התלמידים.

תמה רביעית: המורה המקצועי שבי בעבר ובהווה

תמה זאת מייצגת שלב מתקדם בהתפתחות הקהילה המאופיין בשיח מקצועי על מיומנויות פעולה. בקרב המורים הורגשה פתיחות של המורה לחשוף כיצד נהג לפעול וכיצד פועל אחרת לאחר הלמידה בקהילה, כפי שמתאר אחד המורים:

[...] יש לי תלמיד שנוהג לספר בדיחות בשיעורים כדי להצחיק את התלמידים. בעבר כעסתי עליו ולא נתתי לו לדבר או להסביר את הסיבה להתנהגות שלו, פירשתי את זה כחוסר כבוד אליי, הוצאתי אותו מהשיעור, שלחתי אותו למנהל וגם שלחתי להורים הודעה שעליהם לטפל בבעיה של הבן שלהם. אבל המצב לא השתפר [...] אז החלטתי לקיים רצף שיחות איתו [...] ופשוט להקשיב לו [...] וזה עזר [...] הוא הפסיק להפריע [...]

מורה עמיתה עונה לה ומנסה להמשיג מהם המיומנויות שרכשו באמצעות הליווי בקהילה:

זה קורה כי למדנו כיצד לפרש אירוע. אני למדתי לשאול את עצמי "כשהתלמיד מתנהג כך, מה הוא בעצם אומר לי?" [...] למדתי שאני חייבת לשים גבולות [...] למדתי לא לפחד לשים את הגבול [...] היום אני נוהגת לחשוב לפני שאני מגיבה [...] היום אני נוהגת גם לפרגן לעצמי, ולהבין שגם אם קשה, אני עושה נכון בזה שאני נותנת את הנשמה לתלמידים ובזה שאני פנויה ומוכנה ללמוד.

הבולט בשלב זה הוא מעבר בקהילה משיח אישי מבוזבז ומתוסכל לשיח מקצועי שמוכן להתבונן בהתנהלות בסוגיות מקצועיות מתוך זיהוי חוזקות ונקודות לחיזוק:

גיליתי שאני יותר רכה (לטובה) [...] אני מרגישה שכיום אני מצליחה לדעת יותר מתי לעצור סטואציות בעייתיות בזמן שהן מתרחשות. פחות להתנגח ולהגיע ממקום של קשר משמעותי ואמון. אני מרגישה שאני היום יודעת לעשות תהליכים של בקרה ומשוב עם עצמי גם לגבי התחושות שהמפגש עם התלמידים מעורר אצלי.

אחד מהשינויים הבולטים הוא מעבר משיח מבולבל, מהסס ומלא בחששות לשיח מודע המכיל הבנת המתרחש מתוך הצעות מיומנויות בטוחות לפעולות טיפול מחודשות, מכלילות ויעילות. ניכרת ההבנה כי רכות זו לא מציגת חוויית בושה או סימן של כניעה וויתור, אלא הכרה שמדובר בתהליך מקדם ביצירת קשר. בקרב המורים ניכר שהם כבר פחות פוחדים לעצור, לשם סימני שאלה וגם לפחד מלטעות ולשהות במקום מצליח פחות. זהו שינוי גדול משלב החשש והחשדנות שהיו נתונים בו המורים שהגיעו אל הקהילה בתחילת הדרך. כאן רווחות יותר מיומנויות התנהלות של יצירת קשר ממקום של סמכות רכה לעומת סמכות נוקשה ומרחיקה, שנהגו להשתמש בה בעבר. השאיפה לקרבה וקשר, חוויית שייכות ומשמעות הן תולדה של עיסוק בעקרונות והמשגות מתחומי הגישה המכלילה.

דיון

המחקר הנוכחי בחן את תפקידו הייחודי של היועץ החינוכי בליווי קהילות מורים בתהליך גיבוש גישה מכלילה והתנסותם ביישומה בעבודתם החינוכית בבתי ספר. על אף החשיבות הרבה של תפקיד היועץ החינוכי בליווי תהליכי שינוי בית ספריים, יש מעט מחקרים המתמקדים בתפקידו הייחודי בקידום תהליכי פיתוח מקצועי של מורים בעניין חינוך מכליל. המחקר ליווה קהילות מורים בתהליך הגדרה מחודשת של תפקיד המורה בבית הספר. ההמשגה המחודשת של משמעות תפקיד המורה נעשתה באמצעות למידה בקהילות למידה של מורים שהנהיגו אותן מורים, ובהן לומדים ביחד בגישת ההכללה המדייקת את יכולת אנשי הצוות לראות את הפרטים שבמסגרת ולייעל בעבורם את מיומנויות העבודה עימם. יש קשר מובהק בין המושגים שוויון והכללה. מערכות חינוך שוויוניות הן אלו שמבטיחות את השגת הפוטנציאל החינוכי בלי קשר לנסיבות אישיות וחברתיות, בהן מגדר, מוצא אתני, צורכי חינוך מיוחד ומחוננות ועוד (OECD, 2024b). מטרת המחקר הייתה לסייע למורים להכיר במשמעות תפקידם המרכזי בתהליך ליווי התלמידים בבית הספר ומתוך כך לבחון הגדרה מחודשת למשימתם החינוכית באמצעות שימוש בשני אמצעים: האחד שותפות בקהילת מורים מתוך צורך ביצירת קבוצת תמיכה משתפת וחושבת יחד, והשני חשיפה למושגים ועקרונות של גישת ההכללה שתספק מעטפת תאורטית לתהליך השינוי. השאלה המרכזית במחקר בחנה כיצד מורים מסבירים את השינוי בהגדרת תפקידם כמורים מכלילים, כאשר שאלת המשנה שנבעה מן השאלה המרכזית בדקה כיצד גישת ההכללה בקרב מורים מסייעת בפיתוח מיומנויות עבודה יעילות ומכלילות?

השיתוף בקהילה חשף ארבע תמות מרכזיות: תמה ראשונה "מה זו הכללה בכלל?!" – דרישת המורים למידע המסייע לגיבוש הגדרת תפקיד המורה המכליל. תמה זו חשפה מחשבות, תפיסות ורחשי לב בקרב המורים באשר למגוון משימות החינוך הנדרשות מהם; תמה שנייה "לא מצפים שתדע הכול! זה לגיטימי להיעזר ולהתיעץ" – האומץ להתבונן יחד. תמה זו מתארת תהליך שבו המורים מצליחים להשתחרר בהדרגה מחזות של סמכות נוקשה יודעת ושולטת בכול; תמה שלישית "הכול בזכות זרקור אחד קטן" – תמה זו מתארת תהליך התבוננות פנימית מרתקת של המורים בשינוי הפנימי שחל בהם מתוך הבנה אילו חוזקות פנימיים וחיזוניים יש לרשותם לסיוע בכל מצב של קושי; ותמה

רביעית "המורה המקצועי שבי בעבר ובהווה" – תמה זו מתארת מיומנויות עבודה שהמורים מציינים שרכשו בתהליך השינוי שחוו בקהילה.

הספרות המקצועית בתחום מעידה כי מורים נוטים לראות באירועי פריצת גבולות וקשיי התנהגות של תלמידים חוסר משמעת וחוסר צייתנות. פרשנות זו גורמת למורים להגיב במנגנונים של שיטור, הסללות וסינון. בדרך כלל שיטות טיפול אלה אינן מביאות בחשבון את צורכי התלמידים, ולכן הן נידונות לכישלון המעורר חוויות רגשיות קשות גם במורים וגם בתלמידים (ראזר ופרידמן, 2020). נוסף על כך יש מקום להניח שהמגוון בכיתה והאתגרים שהוא מזמן ימשיכו לגדול, ועל כן יש חשיבות מכרעת לקובעי מדיניות ולמורים לדעת כיצד להגיב על אתגרים כאלה. מכאן נבחרה גישת ההכללה המאופיינת ביצירת מודעות רבת-רבותית גדולה ומקדמת תמיכה בתלמידים עם רקעים וצרכים מגוונים (OECD, 2023), בהיותה גישה מנחה בשיח עם המורים בקהילות. השיח הראשוני באמצעות המשגות תאורטיות נמצא מרגיע מכיוון שהוא מרחיק מהתוכן האישי שנחשף בקהילה ומספק הסבר שכלי למצבים שעוררו סערה רגשית פנימית.

השאלה המרכזית במחקר בחנה כיצד מסבירים מורים את השינוי בהגדרת תפקידם כמורים מכלילים? הממצאים מעידים כי הגדרת תפקיד המורה בקרב 90% מכלל המורים בקהילות אופיינה בתפיסות תפקיד של מורה שמחובתו להטיל משמעת, לא לוותר ולהקשיח את תגובותיו. תפקידו של המורה לדאוג לסדר וארגון ולשליטה בהתנהלות המצופה מן התלמיד. כל קריאה או הזמנה לתגובה שמוגדרת "רכה" יותר גרמה למורים לחשוש מאיבוד שליטה או מפגיעה בסמכות, ויתרה מזו, כל הצעה לנקיטת עמדה פשרנית, קשובה, סבלנית, מכילה ולא משמעתית נקשרה מייד לתחום הטיפולי או החרגי בחברה. זה יכול להסביר מדוע בכל פעם שמתגלה קושי עם תלמיד, המורה מפנה אותו ליועצת בבית הספר ונמנע מלנסות ולטפל בו בעצמו ובתיווך של היועצת. ליועצי בתי הספר יש תפקיד חשוב בסיוע לצוותי בתי הספר להתבונן פנימה ולבחון את דרכי הפעולה בהתאמה לצורכי התלמידים (דור-חיים, 2019). כאן היועצת יכולה לעודד מורה לשאול תלמיד לשלומו ולסייע לו להבין את המסרים העולים מתשובת התלמיד. מורים חוששים לשאול תלמיד לשלומו במובן העמוק של המילה, מתוך כוונה אמיתית להבין מה עובר עליו, מכיוון שהם מקשרים זאת לעבודה טיפולית. עם זה ניהול שיח פתוח אינו טיפול, וכאן ליועצת יש תפקיד מהותי בפיתוח ביטחון של המורה להעז לפנות אל תלמידיו ולהבין את חוויותיהם. זוהי דרך בעלת משמעות בפיתוח הקשר בין מורה לתלמידו ובריכוך התפיסות המציבות משמעת וסדר במהות תפקידם.

השיח המתמשך, הוויכוחים ושיתוף התפיסות הרבות חשפו בליל רגשות קשים החוסמים את המורה מלחשוב בהיגיון או להיפתח לכיווני עבודה חדשים ורכים יותר. התגובות הרכות בין עמיתים וההסברים השכליים שהשמיעו מתוך הדגמה של דרכי תגובה אחרות, גרמו לריכוך התפיסות המקצועיות והאישיות וליכולת לראות את הרווח האישי והמקצועי שיכול לצמוח משחרור תפיסות שליטה כוחניות ומעבר לשיח משותף. העמקת השיח העלתה לפני המורים את תפקידם המרכזי בהיכרות עם התלמידים ובקבלת החלטות על דרכי הטיפול המתאימות להם, זאת מתוך ניגוד למציאות החינוכית היום-יומית שבה החלטות רבות מתקבלות בהיעדר המורים בידי ועדות רשמיות (אנגלמן, 2020). ההבנה של המורים כי הם נחוצים וחשובים קידמה את ריכוך התפיסות המשמעתיות הנוקשות בהגדרת תפקידם. הבנה זו גרמה למורים בקהילות להסכים

להיעזר, בעיקר מתוך התחושה כי השיח מביא לידי התבוננות מעמיקה פנימה והיכרות חדשה עם תובנות על עצמם וכוחם כמורים. כמו כן השיח המשתף מסייע בפיתוח אמצעי עזר מעשיים בעבודה החינוכית. נמצא כי פניות של מורים לתמיכה, בעיקר של יועצת בית הספר, נובעות מצורך בקבלת כלים ואסטרטגיות לפעולה (גוזלן וריקון, 2021). מכאן שליועצות בתי הספר תפקיד קריטי בעידוד הצוות להיפגש, לשתף ולהעלות צרכים. ליועצות יכולות משמעותיות בהנחיית שיח רגשי, בעידוד ההעזה להיחשף וביכולת להפיג את הבדידות והחששות מאובדן שליטה וסמכות.

שאלת המשנה במחקר בחנה כיצד גישת ההכללה בקרב מורים מסייעת בפיתוח מיומנויות עבודה יעילות ומכלילות. נמצא כי עבודה פנימית באמצעות המשגות תאורטיות ותרגום משמעותן באמצעות סיפורי אירועים הפחיתה התנגדויות ולחץ ויצרה עניין ורצון להתנסות. החוויה של שותפות בשיח כן ופתוח הגבירה את תחושת המקצועיות של המורה ואת האומץ להגיע מוכן אל השדה החינוכי ולאמץ את אותן גישות שהיטיבו עימו. המורים עצמם התנסו במעגלים של הכלה, כלומר הם חשו נראים, מובנים ובעלי משמעות. חוויות אלה החליפו את הרגשות המציפים הקשים ועוררו רצון להעביר זאת הלאה לתלמידים. נוצרה הסבלנות להקשיב ולרצות לנהוג אחרת. ההתבצרות בנוקשות ובמשמעת התפוגגה, ובמקומה צמחה סמכות מיטיבה המעוניינת לנהל את האירוע ממקום סומך, קשוב ומכיל. נוסף על כך הממצאים מראים דפוס מעניין בנושא הקשר בין המורים ליועצים החינוכיים. בתחילת התהליך בחינת כל סוגיה רגשית או התנהגותית הייתה עניין טיפולי שיש להפנות ליועצת בית הספר. המורים נמנעו מהתמודדות ישירה בשל גישה מוטעית של גבולות תפקידם וחשש מכניסה לתחום הטיפולי.

עם זה במהלך התהליך בקהילות הלמידה, התפתחה הבנה מורכבת יותר של שיתוף הפעולה בין המורים ליועצים. כך למשל אחת המורות תיארה כיצד למדה לגייס את היועצת כשותפה לבניית תוכנית התערבות כיתתית, ולא רק מתוך פתרון לתלמיד בודד במצוקה. שינוי זה מדגים מעבר מגישה של העברת אחריות לגישה של שותפות מקצועית המשלבת את הידע והכלים של שני בעלי התפקידים. נראה כי שיח בצוות בליווי אנשי מקצוע המסייעים למורים למסגר מחדש את אירועי היום-יום שהם חווים ולתת להם פרשנויות אחרות, עוזר ליצור שינוי יסודי בתפיסות המורים בהתמודדותם עם אירועים חינוכיים מאתגרים (ראזר ופרידמן, 2020).

אם נחזור לשאלת המחקר המרכזית שבחנה כיצד מסבירים מורים את השינוי בהגדרת התפקיד מורים מכלילים, נמצא כי ארבעה שלבי התפתחות היו הבסיס לחווית השינוי בהגדרת תפקידם, כפי שמתארים המורים בקהילה: 1. למידה תאורטית מומשגת וחיבורה לחוויות המורה היום-יומיות; 2. התנסות בשיח כן וחשוף; 3. עידוד להתבוננות פנימית וזיהוי של צרכים, דחפים וחוזקות; 4. ניסוח מיומנויות עבודה יעילות שסיגל לעצמו המורה בתהליך הלמידה. שלבים אלה יצרו מעבר מהגדרת תפקיד המורה הסמכותני והנוקשה להגדרת תפקיד סמכותית, קשובה ומכילה. כמו כן התפתחה מיומנות חדשה המעמיקה את חווית המסוגלות של המורה ואת הסכמתו לעבוד עם אירועים מורכבים. מעגלים אלו הם הרחבה של מודל התפתחות הקהילה באספקלריית החינוך המכליל, שבו המורים מספקים משוב זה לזה ומשתפים ידע, חוקרים יחד שאלות חשובות של הוראה ולמידה ויוצרים מרחב למידה תומך ומעודד בתחום תוכן מסוים של הכלה (Aubusson et al., 2007; Roy & Hord, 2006; Schechter & Feldman, 2013). הדבר

עולה בקנה אחד עם המידע כי הכללה נמצאת בחזית עבודתה של הלשכה הבין־לאומית לחינוך של אונסק"ו ומתמקדת ביכולתה של מערכת החינוך לתת הזדמנויות למידה הוגנות לכולם. כדי להשיג זאת יש לפתח מדיניות ומיומנויות המכוונות להכללה, ועל כן תפקיד המורים בפיתוח מיומנויות מכלילות נחוץ ביותר (ראזר ופרידמן, 2020; UNESCO, 2016).

הדיון בממצאים מראה כי ליווי קבוע באמצעות קהילה העוסקת בלמידה תאורטית, שיתוף באתגרים, דיון בהם ותרגולם, עשוי להעניק למורה חוויית ביטחון מקצועי וחוסן רגשי להבין מה הוא עושה נכון ואילו פעולות אחרות יכולות לסייע לו בעבודתו. הממצאים מדגישים את מרכזיות הקהילה בתהליך הפיתוח של המורה והפיכתו לסוכן שינוי מכליל. בלי תמיכת הקהילה, המורה עלול להרגיש בודד ומתוסכל בהתמודדות עם האתגרים, אך הקהילה מעניקה לו בסיס יציב להתפתחות, מתוך חיזוק זהותו ותפיסותיו המקצועיות. נראה כי מפגש שבועי קבוע בקרב צוותי מורים מכוון לתרגל את המורים בשיח כן ופתוח שבמרכזו התבוננות בדרכי חשיבתם, פעולותיהם ורגשותיהם (Burden, 2020). הנחת הבסיס היא שהתבוננות משותפת של קבוצת מורים באירועים שהם חווים בשדה החינוכי, שיתוף בהצלחות, בתסכולים ובהתלבטויות, יכולה לסייע בהבנת הסיבות להתרחשויות של אירוע מנקודות מבט מגוונות. כמו כן מפגש הקהילה יכול לקדם פיתוח מיומנויות חדשות ויעילות בעבודה עם תלמידים ולתרום לחיזוק הזהות המקצועית ותחושת השייכות של המורה השותף למעגל השיח (Admiraal et al., 2012). ממצאי המחקר חושפים צורך מתמיד של המורים בלמידת המשגות תאורטיות מקצועיות בעניין סוגיות סיכוניות למיניהן העולות בשדה החינוכי. אישוש לכך נמצא בגישת ההכללה, שמטרתה העיקרית היא להגדיל ולהעמיק את הנגישות, הנוכחות וההשתתפות בלמידה של כלל התלמידים (קמחי ובר ניר, 2022). לדברי המורים צורך זה נובע מרצון להרגיע את הפחד המקנן במורה החושש שאינו פועל נכון, וזאת מתוך חוויית אחריות כבדה לגורל תלמידיו. מכאן שהעבודה המרכזית במעגלי השיח היא לסייע למורים להבין היכן הם פועלים נכון ולעודד אותם לעבור את מחסום הפחד לשתף בקשיים ובהתלבטויות. נוסף על כך סיוע למורה בתרגום התאוריה למיומנויות עבודה מסוימות בתחום ההכללה, מתוך תרגול בקהילה, מסייע לו להגביר את תחושת הביטחון להתנסות בהן גם עם תלמידיו בשדה החינוך.

לאנשי היעוץ במערכת תפקיד עיקרי בעידוד יצירת מעגלי שיח, בקידום ובדיוק התכנים העולים בהם ותרומם למיומנויות פעולה תומכות ומקדמות. ליועצים במקומות החינוך תפקיד מכריע גם בליווי פרטני של הצוותים. השיח האישי המלווה יכול לסייע בזיהוי הצרכים הייחודיים של כל מורה הקשורים למצבו האישי ולתפקידו בסגל ההוראה, במתן פתרונות מותאמים, מתוך הדגמה מוחשית להכלת הפרט בדומה למצופה מן המורה ותלמידיו. סיוע זה מצד אנשי היעוץ לצד אנשי ההנהלה צפוי לתרום במידה ניכרת בקידום תהליכי שינוי בבית הספר ובהגדרת תוספת של רכיבים פסיכוסוציאליים בתפקיד המורים, רכיבים המובילים לגישה של חינוך מכליל (ראזר ופרידמן, 2020). מן הממצאים עולה כי היועצים החינוכיים יכולים למלא תפקיד מפתח בתהליך זה בשלושה מישורים מרכזיים: 1. עידוד המורים להרחיב את הגדרת תפקידם מחוץ להוראה פורמלית מתוך הדגשת יכולתם לזהות ולהגיב על מצוקות תלמידים; 2. תמיכה במורים המקדמים קהילות למידה מתוך סיוע בעיבוד תכנים רגשיים העולים בקבוצות; 3. ליווי פרטני של מורים בתהליך אימוץ מיומנויות מכלילות מתוך חיזוק ביטחונם המקצועי.

המחקר הנוכחי נעשה בקהילות מגוונות שבהן מורים בעלי מאפיינים דומים ושונים זה מזה מבחינת גיל, ותק ומגדר. בקהילות היו קבוצות של מורים ערבים בלבד, מורים יהודים בלבד וקבוצות מעורבות של מורים משני המגזרים. לא נמצאו הבדלים מהותיים בין הקהילות האלה מבחינת החוויות הרגשיות והמקצועיות של המורים. הדילמות המקצועיות, הסערות הרגשיות וההתלבטויות שעלו היו דומות בכל הקהילות, בלי קשר להשתייכות הדתית או התרבותית של המשתתפים. עם זה המחקר זיהה הבדלים הקשורים למאפיינים מקומיים וקהילתיים ייחודיים בכל קבוצה, כגון יחס כלפי סמכות, הבדלים בשפה המדוברת ונורמות התנהגות, אך גם אלה לא נמצאו קשורים להשתייכות החברתית-תרבותית. ממצאים אלה עומדים מתוך ניגוד למחקר קודם שנעשה בחברה הערבית (סמאן רמזאן ואחרים, 2018, עמ' 88), ונמצאו בהם הבדלים ניכרים בין בתי ספר יהודיים וערביים בתהליכי הפיתוח המקצועי. הם גרסו כי בבתי ספר ערביים התהליך איטי יותר ומאופיין בהתנגדות חזקה יותר לשינוי.

מחקר זה חשף באמצעות קולותיהם של מורים רבים ומגוונים תפיסות, גישות, מחשבות ורגשות המשמשים חסמים בפניהם בניסיונם לאמץ דפוסי התנהגות חדשים. חשיפת ההתלבטויות הפנימיות של המורים בעניין זהותם המקצועית ודילמות מקצועיות מאתגרות, עשויה לקדם את התפתחותם המקצועית בהטמעת מיומנויות עבודה חדשניות ומכלילות ולחזק את חוסנם האישי והמקצועי. נוסף על כך המחקר מציג מתווה של שלבי הנחיה לקידום עבודה משותפת בקהילות מורים ולהפגת תחושת הבדידות המאפיינת את עבודת המורה. בתהליכים אלה יש ליועצים החינוכיים תפקיד מרכזי בתמיכה במורים המנהיגים את הקהילות ובסיוע לתחזוקה השוטפת של דפוסי העבודה המשותפים.

מגבלות המחקר, המלצות ליישום ולמחקרים עתידיים

למחקר הנוכחי כמה מגבלות שיש להביאן בחשבון. על אף שהמחקר כלל מדגם מגוון של מורים מקהילות מגוונות המייצגות מגוון רחב של מסגרות חינוכיות, אזורים גאוגרפיים, שכבות גיל, תפקידים, מגדר, לאום וותק – יש להיזהר בהכללת הממצאים על כלל אוכלוסיית המורים בישראל. כמו כן איסוף הנתונים נעשה בשלהי משבר הקורונה שהשפיע במידה ניכרת על מערכת החינוך ועל תפקוד המורים. ייתכן שממצאי המחקר היו אחרים אילו נעשה בפרק זמן אחר או זמן רב יותר. נוסף על כך המחקר התמקד בעיקר בתהליכים שעברו המורים בקהילות הלמידה, אך לא בחן לעומק את ההשפעה ארוכת הטווח של תהליכים אלו על מיומנויות ההוראה בכיתה ועל הישגי התלמידים.

מומלץ לעשות מחקרי המשך בכמה כיוונים. נדרש מחקר אורך שיבחן את התפתחות הגדרות המורים והמיומנויות המכלילות במרוצת הזמן, כולל מעקב אחר יישומן בכיתה והשפעתן על התלמידים. כמו כן מומלץ להרחיב את המחקר לקהילות אחרות ולשלב מוקדמים יותר של התפתחות מקצועית, החל משלב הכשרת המורים במכללות. נדרש גם מחקר ממוקד על תפקיד היועץ החינוכי בתהליכי השינוי, בעיקר בשל הממצא החשוב על המעבר ממודל של העברת אחריות למודל של שותפות מקצועית בין מורים ליועצים. נוסף על כך מומלץ לעשות מחקר המתמקד בהיבטים התרבותיים של תהליכי ההכללה בקרב אוכלוסיות מגוונות של מורים ותלמידים.

על סמך ממצאי המחקר מומלץ ליישם כמה עקרונות בפיתוח המקצועי של מורים בתחום ההכללה. נדרש ליצור מרחב בטוח לביטוי רגשי שבו היועץ והמנחה מאפשרים למורים להביע קשיים וחולשות בלי שיפוטיות, מתוך הבנה שהכרה בקשיים היא צעד ראשון

בתהליך השינוי. יש לפתח למידה קהילתית בעלת משמעות שבה היועץ מסייע בבניית תהליכים מעגליים המאפשרים שיח פתוח, למידת עמיתים ורפלקציה משותפת. ליועץ יש מקום בסיוע בגישור בין תאוריה למיומנות, מתוך עזרה למורים בתרגום המשגות תאורטיות למיומנויות יישומיות בכיתה והתאמתן למקום הייחודי של בית הספר. נוסף על כך יש חשיבות ליצור שותפויות מקצועיות באמצעות מפגשים קבועים בין מורים, יועצים ומנהלים, הן בתוך בית הספר הן בין בתי ספר אחרים, לצורך העשרה הדדית ופיתוח מיומנויות מכליליות. נדרש לפתח מודל ליווי מתמשך של היועץ החינוכי המדגיש את תפקידו כשותף מקצועי התומך במורים בתהליך השינוי במרוצת הזמן.

לסיכום, המחקר תורם להבנת תהליכי השינוי בתפיסות ובמיומנויות טיפול ועבודה של מורים בנושא חינוך מכליל, ומדגיש את חשיבות תפקידו של היועץ החינוכי בתהליך. יישום ההמלצות עשוי לסייע בקידום תרבות בית ספרית מכלילה יותר, המיטיבה עם כלל באי בית הספר. המחקר מדגיש את הצורך בהמשך חקירה של תהליכי השינוי בתפיסות המורים ובפיתוח מודלים יישומיים לקידום חינוך מכליל בבתי הספר, תוך בחינה מעמיקה של תפקידו המרכזי של היועץ החינוכי בתהליך. אפשר לראות באמצעותו כיצד אנשי חינוך, טיפול ויועץ ממלאים תפקיד מכריע בעיצוב בית ספר מכליל. הבנתם העמוקה של השותפים הרבים את תהליכי העבודה והתפתחות הזהות המקצועית של מורים בנושא חינוך מכליל, עשויה לאפשר להם לקדם שינוי מערכתי, לטפח תחושת שייכות ולקדם סביבה חינוכית המעצימה את כל באי בית הספר.

רשימת מקורות

- אדלשטיין, א' (2014). הדרה. **לקסיקון**, 1, 6–7.
- אנגלמן, ש' (2020). תפיסות הצוות הבית ספרי את מדיניות ההתאמות לתלמידים עם לקויות למידה (2014–2016) ואת יישומה: היבטים מקצועיים, רגשיים וארגוניים. **היעוץ החינוכי**, כב, 183–208.
- בק, ש' והיימן, ר' (2008). איכות אקדמית במכללות להכשרת מורים. **ירחון מכון מופ"ת**, 34, 34–36.
- ברגלס שפירא, ט' ופלשגוילי, ע' (2021). פיתוח מקצועי מעורר מוטיבציה – יש דבר כזה? בתוך ל' יוספסברג בן־יהושע (עורכת), **קהילות מקצועיות לומדות של מורים למדעים ולמתמטיקה** (עמ' 25–47). מכון מופ"ת.
- גוזלן, ח' וריקון, צ' (2021). מסוגלות מקצועית, שחיקה מקצועית והערכת תדירות הפניה ליועצת החינוכית – הבדלים בין מורים המלמדים בכיתות אומ"ץ למורים המלמדים בכיתות רגילות. **היעוץ החינוכי**, כג, 251–271.
- דור־חיים, פ' (2019). היועץ החינוכי והסתגלותו של בית הספר למאה העשרים ואחת: תפקיד היועץ בהפיכת בית הספר לרלוונטי יותר בעבור הילדים. **היעוץ החינוכי**, כא, 221–230.
- טימור, צ' (2013). מושג "האחר השונה" בראי השילוב וההכלה בחברה ובחינוך בישראל: האומנם "אחר משמעותי"? **דברים**, 6, 45–59.
- מור, פ' ומנדלסון, י' (2006). **לדבר עם מתבגרים בסיכון: התפיסה החינוכית הפסיכר חברתית**. אשלים.

סמעאן רמזאן, א', פרידמן, ו', אגבאריה, ה', מנסור, מ' ועליאלסאלח, ס' (2018). **לעבור את המחסום הרגשי** [اجتياز الحاجز العاطفي]. אשלים.

צור, א' וראזר, מ' (2013). דיאלוג על מצוקה והכלה: הערכת המענה הניתן לצורכי סטודנטים העובדים עם ילדים ונוער בסיכון בתוכנית המסומך לחינוך ולהוראה לתלמידים בהדרה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 37, 35–59.

קמחי, י' ובר ניר, א' (2022). **חינוך מכיל בחינוך הרגיל: פרקטיקות להכשרת מורים מיטבית** [דוח מחקר]. מכון מופ"ת/mofet. https://infocenters.co.il/mofet/notebook_ext.asp?book=1941&lang=eng&site=mofet

ראזר, מ' (2014). "מסגור מחדש" (reframing) בעבודה חינוכית עם תלמידים בהדרה ובסיכון: להפנות מבט אל מקורות הכוח הפנימיים. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל** (כרך א, עמ' 309–335). מכון מופ"ת.

ראזר, מ' (2020). להחיל את ההכלה בבתי הספר. בתוך י' הרפז וא' הורביץ (עורכים), **חינוך בצומת: סיעור מוחות על עתיד החינוך בישראל** (עמ' 384–392). כנרת, זמורה, דביר – מוציאים לאור.

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

ראזר, מ', ורשבסקי, ב' וברשדה, א' (2011). **קשר אחר בבית הספר: עיצוב תרבות בית ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה**. אשלים.

שי, ר' (2011). סגרציה... נורמליזציה... שילוב... השתלבות... הכלה. **עט השדה**, 6, 30–34.

שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבניית כטקסט**. מכון מופ"ת.

שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2016). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוסטמודרניות בחקר החינוך. בתוך נ' צברבן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 23–65). מכון מופ"ת.

שץ-אופנהיימר, א' (עורכת). (2021). **חונכות: תיאוריה, מחקר ומעשה**. רסלינג.
שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה**. רמות – אוניברסיטת תל אביב.

Admiraal, W., Lockhorst, D., & van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*, 15(3), 345–361. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9117-3>

Anderson, S. G., & Olivier, D. F. (2022). A quantitative study of schools as learning organizations: An examination of professional learning communities, teacher self-efficacy, and collective efficacy. *Research Issues in Contemporary Education*, 7(1), 26–51. <https://leraweb.net/ojs/index.php/RICE/issue/view/15>

- Aubusson, P., Steele, F., Dinham, S., & Brady, L. (2007). Action learning in teacher learning community formation: Informative or transformative? *Teacher Development*, 11(2), 133–148. <https://doi.org/10.1080/13664530701414746>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Burden, P. R. (2020). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community* (7th ed.). Wiley.
- Cohen, G., Steele, C. M., & Ross, L. D. (1999). The mentor's dilemma: Providing critical feedback across the racial divide. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1302–1318. <https://doi.org/10.1177/0146167299258011>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (June, 2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED606743>
- Erwin, E. J. (1993). The philosophy and status of inclusion. *Envision: A publication of The Lighthouse National Center for Vision and Child Development*, 1, 3–4.
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2014). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141–164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Hudson, C. (2024). A conceptual framework for understanding effective professional learning community (PLC) operation in schools. *Journal of Education*, 204(3), 649–659. <https://doi.org/10.1177/00220574231197364>
- Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2021). Professional learning communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. *Learning Culture and Social Interaction*, 31, Article 100566. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100566>
- Knight, T. (2011). Foreword. In R. Slee, *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education* (pp. viii–x). Routledge.

- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Sage.
- OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- OECD. (2024a). *Education and skills policy programme*. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/education-and-skills-policy-programmes.html>
- OECD. (2024b). *OECD Review of Resourcing Schools to Address Educational Disadvantage in Ireland*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3433784c-en>
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2019). The effects of networked professional learning communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441–452. <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>
- Razer, M., & Friedman, V. J. (2017). *From exclusion to excellence: Building restorative relationships to create inclusive schools*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-488-6>
- Razer, M., Friedman, V. J., & Warshofsky, B. (2012). Schools as agents of social exclusion and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1152–1170. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.742145>
- Richardson, C. B., Hitti, A., Mulvey, K. L., & Killen, M. (2014). Social exclusion: The interplay of group goals and individual characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(8), 1281–1294. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9967-8>
- Rogers, J. (1993). The inclusion revolution. *Phi Delta Kappa Research Bulletin*, 11(4), 1–6.
- Roy, P., & Hord, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 490–504. <https://doi.org/10.1177/105268460601600503>
- Schechter, C., & Feldman, N. (2019). The principal's role in professional learning community in a special education school serving pupils with autism. *Journal of Special Education Leadership*, 32(1), 17–28.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.

- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070>
- Tuli, F., & Bekele, A. (2020). Professional learning communities: A review of literature. *Journal of Science and Sustainable Development*, 8(1), 54–64. <https://doi.org/10.20372/au.jssd.8.1.2020.0142>
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wasserman, D., Asch, A., Blustein, J., & Putnam, D. (2016, February 18). Disability: Health, well-being, and personal relationships. In E. N. Zalta (Ed.) *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2016 Edition). Retrieved November 18, 2023, from <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/disability-health/>
- Williams, K. D., & Govan, C. L. (2004). Reacting to ostracism: Retaliation or reconciliation? In D. Abrams, M. A. Hogg, & J. M. Marques (Eds.), *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 47–62). Psychology Press.
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2020). Beyond the binary: Rethinking teachers' understandings of and engagement with inclusion. In C. Vincent (Ed.), *Nancy Fraser, Social justice and education* (pp. 71–90). Routledge.
- Zhang, J., & Yuan, R. (2020). How can professional learning communities influence teachers' job satisfaction? A mixed-method study in China. *Teachers and Teaching*, 26(3–4), 229–247. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1806049>

נספח 1: שאלות מנחות לכתיבת יומן המסע

להלן ההנחיות הכתובות שקיבלו המורים:

יומן סיכום מסע אישי

חלק א: תאר אירוע מורכב שחוויית עם תלמיד, הורים, איש צוות, אחר:

תאר את העובדות באירוע וכיצד הגבת.

כיצד אתה מבין בדיעבד את מה שקרה באותו אירוע? כיצד אתה רואה בדיעבד את מה שעבר עליך באותו אירוע?

מה היית עושה אחרת אילו יכולת? ולמה?

חלק ב: התייחסות למעגל השיח שהשתתפת בו

כיצד הרגשת בתוך מעגל השיח? מה נגע בך? מה חסם אותך? מה סייע לך? ומה הפריע לך?

לאילו תובנות חדשות הגעת לגבי עצמך ולגבי עבודתך?

מה אתה נוהגת לעשות אחרת מבעבר?

בהצלחה!

נספח 2: תיאור קהילות משתתפי המחקר

הטבלה להלן מתארת את משתתפי המחקר על פי קבוצות, שיוך בית ספרי, אזור גאוגרפי בארץ, שכבת התלמידים, מספר מורים בקהילה, תפקיד המשתתפים בבית הספר ומספר שנות ותק של המשתתפים.

קבוצה	בית ספר	אזור בארץ	כיתות	מספר מורים	המורים המשתתפים	שנות ותק
1	כפר נוער יהודי לנוער בסיכון	צפון	ט'–י"ב	25	מורים ומורות, חברי הנהלת בית הספר, מנהלת בית הספר	30–2
2	יסודי ערבי	צפון	א'–ו'	20	מורות, חברות הנהלת בית הספר, מנהלת בית הספר	20–5
3	מסגרות חינוך מגוונות פורמליות ובלתי פורמליות, חינוך מיוחד וחינוך רגיל, ערביות ויהודיות	צפון	א'–י"ב בחינוך המיוחד – עד גיל 21	13	מורים ומורות מבתי ספר, מנהל מסגרת בלתי פורמלית	13–3

4	בתי ספר על־יסודיים ערביים ויהודיים	צפון	ז'–י"ב	12	מורים ומורות מבתי ספר	2–1
5	בתי ספר יסודיים ועליסודיים ערביים ויהודיים	מרכז ודרום הארץ	א'–ט'	23	מורים ומורות מבתי ספר	30–10
6	בית ספר יסודי יהודי	מרכז הארץ	א'–ו'	3	חברות הנהלה : מורה, יועצת בית הספר ומנהלת בית הספר	מעל 20 שנה
7	בית ספר יסודי יהודי	דרום הארץ	א'–ו'	6	חברות הנהלה : 5 מורות ומנהלת בית הספר	20–10
8	בית ספר יסודי ערבי	מרכז הארץ	א'–ו'	4	חברי הנהלה : 2 מורות, סגן מנהלת, מנהלת בית הספר	20–15
9	בתי ספר יסודיים ועליסודיים ערביים	צפון, מרכז, דרום	א'–י"ב	25	מורות מבתי ספר	30–3
10	בתי ספר יסודיים ועליסודיים ערביים	צפון, מרכז, דרום	א'–י"ב	25	מורות מבתי ספר	30–3