



מבצע: ד"ר יהודה בר שלום

**העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים ובני נוער בסיכון
ומשפחותיהם (ע"ר) מיסודו של ג'וינט ישראל
ובתמיכתם של ממשלת ישראל והפדרציה של ניו-יורק**

**מחקר הערכה: תכנית תמארא לאחר ארבע שנות הפעלה במסגרת המסלול
לחינוך מיוחד בחברה הערבית במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.**

מבצע: ד"ר יהודה בר שלום

עבור: עמותת אשלים

תוכן עניינים

3.....	רקע.
4.....	בסיס התפיסה.....
9.....	יישום התפיסה במכללת דוד ילין.....
9.....	ראיון עם סטודנטים שלא למדו בתכנית.....
14.....	ראיון עם סטודנטים בתמארא, שנה ג'.....
18.....	ראיון עם שני מדריכים.....
22.....	ראיון עם אבשלום (אחראי הדרכה).....
26.....	ראיון עם סטודנטים ממכללה אחרת.....
28.....	קבוצת מיקוד עם בוגרי התכנית.....
31.....	ראיונות עם בוגרי התכנית העובדים בשדה.....
35.....	סיכום ומסקנות.....

רקע

תכנית תמארא פועלת במכללת דוד ילין מזה כמה שנים בתוך מסלול ההכשרה לחינוך מיוחד בחברה הערבית. החוקר, ד"ר יהודה בר שלום, נתבקש לערוך שתי קבוצות מיקוד עם סטודנטים במהלך ההכשרה, וכן לראיין שוב את הסטודנטים בתום תקופת ההכשרה (כלומר, בסוף שנה ד' שלהם במסלול). בגלל מורכבותה הגדולה של התכנית, שיטת המחקר היא נטורליסטית איכותנית, כאשר בר שלום מנסה לברר לאיזה הישגים הגיע המסלול במסגרת ההכשרה ברוח תמארא (או בגישה הפסיכו-חינוכית חברתית, כפי שנקראת הגישה בפי אנשי אשלים, המלווים את התכנית מראשיתה). המחקר מנסה לברר איזה תהליך התפתחות עברו הסטודנטים בעקבות השתתפותם בתכנית ובעקבות עבודתם הלא שגרתית עם נוער בסיכון בהוסטלים ובבתי ספר. האם השיח הפרופסיונאלי של פרחי ההוראה שונה מהרגיל בעקבות התכנית? האם התפיסה העצמית המקצועית היא שונה? האם הם מרגישים שיש להם כלים יעילים להתמודד עם נוער בסיכון? האם ההדרכה והלווי היו מספקים ונאותים?

במלים אחרות, המחקר מנסה לברר, האם התכנית חוללה הטמעה של גישה חינוכית אחרת, שעוצבה על ידי הצוות המוביל במכללה על שם דוד ילין, בראשות ד"ר דיאב, עם הלווי המקצועי של ד"ר מור ומדריכים אחרים של אשלים.

רשימת המרואיינים לצורך המחקר:

ד"ר פלורה מור – ראש תחום פיתוח תכניות, אשלים

ד"ר חנסאא דיאב – ראש המסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית במכללה על שם דוד ילין

מר אבשלום צדוק – מרצה בתכנית ורכז הדרכה

מר יאסר סודיקה – מדריך פדגוגי בתכנית

גב' דיאנה דעבול – מדריכה פדגוגית בתכנית

ד"ר שאפיק מסאלחה – פסיכולוג קליני וחינוכי, מרצה בתכנית

קבוצת מיקוד של הסטודנטים בשנה ד' שעברו הכשרה ברוח תמארא

קבוצת מיקוד של סטודנטים בשנה ד' שלמדו בתכנית הרגילה.

קבוצת מיקוד של סטודנטים בשנה ג' שלומדים בתמארא ועושים פרקטיקום בהוסטל.

קבוצת מיקוד של סטודנטים ערבים בשנה ג', הלומדים חינוך מיוחד במכללה אחרת

ראיונות עומק עם ארבעה מבוגרי התכנית

ראיון קבוצתי עם סטודנטים ערבים במסלול לחינוך מיוחד במכללת מורים אחרת

התפיסה הפסיכו-חינוכית חברתית העומדת בבסיס הקמת התוכנית תמארא

מעצבי התוכנית במכללת דוד ילין (מור, דיאב וזיאד) מגדירים את הבסיס הרעיוני של תכנית ההכשרה תמארא כתפיסה "חינוכית פסיכו-חברתית". תפיסה אשר התגבשה במהלך הפיתוח וההפעלה של תוכניות התערבות הוליסטיות במערכות חינוך למען ילדים ובני נוער בסיכון ובמהלך עבודת מחקר שדה לקראת הסמכה לתואר דוקטור (מור, 2003). הניצנים הראשונים של התפיסה צמחו בתוכנית הפיילוט בבית הספר "מפנה" בירושלים, שיזמו ג'וינט ישראל, משרד העבודה והנוער העובד ולומד (Rosenfeld, 1996). הניצנים התחזקו במהלך הפיתוח והפעלת תוכנית סביבת חינוך החדשה, שיזמו ג'וינט ישראל, משרד החינוך על כל שלוחותיו, ובמהלך פיתוח והפעלת תוכניות ההתערבות מערכתיות כמו זינוק, רווחת הפרט, אדם, מעוף ותוכניות התמחות לטיפול בילדים ונוער בסיכון בין כותלי בית הספר למנהיגות החינוכית של בית הספר (פסיכולוגים חינוכיים, יועצים חינוכיים ומנהלי מוסדות חינוך) שיזמו עמותת אשלים, ג'וינט ישראל, משרד החינוך ושפ"י.

בעיות של נוער בסיכון ושל נשירה סמויה הן בעיות אופייניות לא רק למדינת ישראל. בכל מדינות המערב, ובייחוד במדינות שבהן יש פערים כלכליים נרחבים וכן תהליכי הגירה, נוצרות בעיות שכגון אלה. מערכות חינוכיות נוטות במקרים רבים להיכשל בתפקידן כמקנות מוביליות חברתית כלפי מעלה. פיין (Fine, 1986), לדוגמא, מצאה במחקרה שבתי ספר רבים, לא רק שלא יודעים מה לעשות עם ילדים ונוער בסיכון, אלא מעודדים אותם לנשור על ידי כך שהם לא עושים שום ניסיון להחזיק אותם בכותלי בית הספר או לברר מה הבעיה של התלמיד. במלים אחרות, אין לבתי ספר כלים להתמודד עם נוער וילדים בסיכון הנוטים לנשור, כאשר הסימנים לקיומם הם ברורים ומוכחים: בעיות התנהגות והישגים נמוכים, המלווים בציפיות נמוכות מצד צוות המורים. (Wehlage and Rutter, 1986). יש כאן מידה מסוימת של מעגל סגור, שכן ברגע שתלמידים בסיכון מזהים ככאלה, ממילא מתחזקות הציפיות הנמוכות בקרב הצוות המקצועיים (Croninger and Lee, 2001). בנוסף לכך, גם הנער בסיכון בא למערכת הבית ספרית עם ציפיות מאוד נמוכות לגבי אפשרות של הישגים, לאור כישלונות העבר. (Conchas and Clark 2002).

עם זאת, המערכת הבית ספרית היא בהחלט מערכת שיכולה לחולל שינוי, בתנאי שאכן מתקיימת אמונה שניתן ללמד את אותם ילדים בסיכון. הדגש הוא על המילה למידה, כלומר, חיפוש אחר אסטרטגיות חינוכיות המאפשרות למידה, ולא תחליפים ללמידה (ראה Conrath 1988). בתי ספר שהצליחו יותר מאחרים בהתמודדות עם

נוער בסיכון הם בתי ספר שלא אפשרו לתלמידים לשקוע במצולת האנונימיות (Hamby, 1989).

המבי מוסיף וטוען שתכנית התערבות מוצלחת חייבת להיות מופעלת ומתוכננת על ידי, או לפחות בתאום עם צוות בית הספר, ולא על ידי הנחתות שרירותיות מלמעלה (Hamby, 1989). מורים ומנהלים צריכים להיות מועצמים כבעלי יכולת החלטה וביצוע בעת פעולה חינוכית עם נוער בסיכון (Levin, 1987). תופעות של נוער וילדים בסיכון בהקשר הישראלית נובעות בין השאר מכישלון האינטגרציה ומהפגיעה המתמשכת בחינוך הציבורי (סבירסקי, 2004), כאשר אחד מהתוצאות של הכישלון היא התפתחותן של תת-תרבות נגד בקרב קבוצות מודרות. קרניאלי רואה בזה סממן של כישלון של מערכת החינוך הציבורית (קרניאלי, 2004).

המצב בחינוך הציבורי הערבי הוא גרוע יותר, והוא נובע מאפליה ממוסדת וארוכת שנים, שהרטוריקה בדבר הצורך לשנותה היא רבה יותר מאשר מעשים ממשיים בשטח (גולן עגנון, 2004). ניתן לראות את הגישה הפסיכו-חינוכית סוציאלית כנדבך בתוך מערכת מפוזרת של ניסיונות לפתור את הבעיות הקשות של נוער וילדים בסיכון במערכת החינוך הישראלית (בנוסף למור, 2003, 2006, ראה דוגמאות לפתרונות אצל: זלמנסון לוי, 2004, יונה וזלמנסון לוי, 2004, בר שלום, 2004)

התפיסה החינוכית פסיכו-חברתית הנידונה במסמך זה התגבשה בכתב כמודל קונספטואלי ויישומי בעבודת המחקר להסמכה לתואר דוקטור שעסקה באפיון גורמים ותהליכים של חינוך אפקטיבי עם נוער תת-משיג ובסיכון (מור, 2003). עובדי שדה רבים, (practitioners) תרמו להיווצרותה של התפיסה הפסיכו-חינוכית חברתית. מבין הבולטים, ניתן למנות את רמי סולימני (2002), רינה בר לב, (1997), יצחק מנדלסון (ראה מור ומנדלסון, 2006) ואת איתמר לוריא (ראה מור ולוריא, 2006).

התפיסה צמחה על רקע של דיסקורס ממלכתי אשר התנהל בשנות השמונים במדינת ישראל סביב אי שוויון ופערים חברתיים שהזמן לא מצא עבורם מרפה. התפיסה הרווחת של אותם ימים הייתה ועודנה, שמוביליות חברתית ניתנת להשגה בעזרת מערכות חינוך. כך החלה התעניינות הולכת וגוברת של רשויות החינוך והרווחה בחיפוש אחר פתרונות חינוכיים להגברת שוויון ההזדמנויות. מהלך זה הניב יוזמות שעסקו בשיפור יכולות המערכות לפעול לקידומן של תלמידים תת-משיגים ובסיכון. מדיניות משרד החינוך יצאה כנגד תופעת ההנשרה והסגרציה שהיו נהוגים במערכות חינוך דאז ודרשה לפעול לשילוב ואינטגרציה ולאי הנשרה.

מדיניות זו היוותה קטליזטור למציאת פתרונות יצירתיים ועמוקים לשילוב קבוצות תלמידים תת-משיגים ובסיכון שאינם מוצאים את דרכם במערכת החינוך המסורתית וקרקה פורייה ליצירת התפיסה החינוכית פסיכו-חברתית.

כביטוי למדיניות מניעת הנשירה וחיפוש הדרך התגבש הרעיון - להקים מספר מסגרות חינוכיות ייחודיות אשר במאמץ ממוקד ואינטנסיבי יהוו מעין מעבדת ניסוי ללמידת דרכי התמודדות אפקטיביות עם תלמידים אשר מתקשים לשרוד במערכות חינוך פורמאליות. כך נוסדו בשנות השמונים בשותפות ג'וינט-ישראל, משרד העבודה והרווחה ומשרד החינוך, מספר מסגרות חינוכיות קטנות, שכל אחת קלטה אחוז קטן של בני נוער בסיכון. חלק מן המסגרות לא שרדו זמן רב אך אלה שהתמידו במלאכה המורכבת תרמו רבות לפיתוח תפיסות עבודה עם נוער בסיכון, שהשאירו את חותמתם על מערכות חינוך ורווחה רבות.

וכך, בשנת 1987, כחלק מאותן מערכות שצמחו באותה עת, הוקם ביוזמתם של ג'וינט ישראל, משרד העבודה והנוער העובד והלומד - פרוייקט 'מפנה' – מסגרת חינוכית המיועדת לנערים בגילאי 14-15 שנשרו ממערכת החינוך (Gottlieb, & Cohen-Mintz, 1995, 1997, Katz, Dahan & Karinsky, 1990).

'מפנה', שפועל עד היום בירושלים ובבתי ספר מקיפים ברחבי הארץ, נוסד במהותו כמעבדה לפיתוח דרכי עבודה אפקטיביות תוך טיפול ישיר בבני נוער תת-משיגים ובסיכון. מעמד זה הקנה לו תמיכה אקדמית והדרכה מקצועית חיצונית, שליוו באופן אינטנסיבי את העשייה החינוכית היומיומית. על קרקע פורייה זאת החלה לצמוח התפיסה הפסיכו-חינוכית – תפיסה המהווה בסיס רעיוני עשיר המנחה עשייה אפקטיבית של אנשי חינוך בקידום תלמידים תת-משיגים ובסיכון.

בשנת 1989 הוקמה מסגרת מקבילה לזו של מפנה בירושלים בתמיכה של ג'וינט ישראל בנצרת לאוכלוסייה הערבית. בשלוש השנים הראשונות מסגרת זו פרח והיוותה מקור להשראה למערכות חינוך שבסביבתה. אך דווקא בשלב בו החלה הפריחה, נכשלה מסגרת זו במיסוד התכנית בשל מיעוט ודלדול המשאבים שעמדו לרשותה. הניסיון שנצבר בעבודה עם אוכלוסיות נוער בסיכון שימש ומשמש עד היום מסגרות אחרות המתמודדות עם אתגר זה.

לאחר מספר שנים בהן גובשה התפיסה הפסיכו-חינוכית סוציאלית ב'מפנה' החל שלב של חיפוש דרך ליצירת ההתאמה של תפיסה זו למערכת החינוך הרגילה. הליך זה היווה חלק ממדיניות אי-ההנשרה שקמה לצד מדיניות צמצום הפערים החברתיים (חוק אי-ההנשרה עבר בכנסת בקיץ 2001). החובה לשמור על התלמידים הרב בעייתיים בין כותלי בית הספר הביאה מערכות חינוך רבות ליזום מהלכים שיביאו ליצירת טיפול אפקטיבי יותר באותה אוכלוסייה, וכך, כתחליף לפתרון חוץ בית ספרי נוצרו פתרונות פנים בית סיפריים מגוונים. כמו כן, ב 1996 החל פיתוח והטמעה של תוכניות התערבות במערכת החינוך הערבית לתלמידים תת-משיגים ובסיכון שאף הוא תרם ללימוד הצרכים הייחודיים של האוכלוסייה הערבית ומערכת החינוך הערבית (כהן ושות', 1997; מור, 1997; כהן-נבות, 2000; סולימני, 2002).

בין השנים 1998-2002, סגל ההדרכה הערבי במכללת דוד ילין החל בתהליך של למידה ושינוי ארגוני שהתבסס על הניסיון הרב שנצבר בג'וינט ובאשלים בתוכניות ההתערבות החינוכיות באוכלוסייה הכללית ובאוכלוסייה הערבית. ב-2002 הוקמה תוכנית לאחר תהליך פיתוח של שלוש שנים להכשרת מורים להוראת תלמידים תת-משיגים ובסיכון במכללת דוד ילין בשיתוף עם עמותת אשלים.

עולה מהמחקר של סולימני (2002) כי ברוב בתי הספר הערביים העיוניים, היחס לתלמידים תת-משיגים הפגיעים לסיכון הוא יחס של הדרה, תלמידים שאינם מצליחים במטלות הלמידה של בית הספר אינם ראויים והאלטרנטיבות למסלול העיוני מעטות או לא קיימות בשל דלות המשאבים. עם זאת בעקבות חקר התערבות הוליסטית לצורך יצירת סביבת חינוך החדשה, שנועדה להקנות תפיסה, כלים ומיומנויות לעבודה חינוכית אפקטיבית עם אותה האוכלוסייה, סולימני מצא כי חל שינוי במידת מה בתפיסות ועמדות המורים ביחס לאותם תלמידים. לדבריו, המורים השיגו תובנות חדשות בעקבות אותה התערבות, למדו שתלמידים עם קשיים דורשים התייחסות אחרת וגישת ההענשה איננה עולה בקנה אחד עם החסכים הרבים בתחומים רבים הדורשים מענים חינוכיים רחבים.

כיום, לאחר 15 שנות התפתחות, בשל מאמץ מכוון לניהול ופיתוח הידע מהווה התפיסה החינוכית פסיכו-חברתית גוף של ידע וכלים אשר, בהתאמה הנכונה, יכולה להוות בסיס למגוון התערבויות חינוכיות הנעשות על ידי אנשי חינוך רווחה וטיפול.

התפיסה החינוכית המצויה בלב ההתערבות הפסיכו-חינוכית חברתית מעמידה במרכזה את הצמיחה של כל בני האדם הנמצאים במרחב החינוכי. כדברי מור (2003), צמיחה מוגדרת כתולדה של פתרונות ייחודיים שהפרט מגלה בהתמודדותו עם הקונפליקטים שבין הכוחות הפנימיים-מולדים לבין הכוחות החיצוניים-סביבתיים. הצמיחה מתאפשרת מתוך בשלות האדם להבין את הגורמים המעכבים אותה (את הצמיחה) ולהסירם. במהותה מכוונת ההתערבות הפסיכו-חינוכית להתבוננות דינאמית ותהליכית על מכלול צרכים של כל הנפשות הפועלות בסביבה החינוכית ולחיפוש משתכלל ומתפתח של מענה לצרכים הללו. צמיחתם של התלמידים בסביבה חינוכית הינה פונקציה של צמיחתם של המבוגרים המחנכים אותם. מכאן שהאובייקטים הראשוניים לשינוי הם הצוות החינוכי וההנהלה.

מור (2003), מצאה כי ייחודיות התפיסה הפסיכו-חינוכית-סוציאלית היא כי היא ניזונה משילוב המתקיים בין דיסיפלינות שונות, שכן רק תפיסה המתייחסת לריבוי הגורמים היוצרים את תופעות הסיכון והתת משיגנות, והמציעה מענה משולב והוליסטי יש בה כדי לפגוש את הצרכים ולחולל התפתחות.

ממצאי המחקר של מור מצביעים על שלושה משתנים – הליבה של התפיסה - להם תפקיד מכריע בעשייה חינוכית אפקטיבית עם נוער בסיכון, מידת הפרסונליזציה של המעשה החינוכי, מידת הקרבה שבין המורה לתלמיד ומידת ההלימה של הפדגוגיה

לפרט. שלושת המשתנים מוצאים את שורשיהם הקונספטואליים בפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית-פנומנולוגית, בתורת ה-Contemporary Psychoanalytic Relations ובתיאוריה החברתית ביקורתית - Social Critical Theory (מור, 2003).

יישום התפיסה הפסיכו-חינוכית-הסוציאלית בתוכנית תמארא – תוכנית להכשרת פרחי הוראה במכללת דוד ילין

כפי שכבר צויין, קדמו להקמת תוכנית תמארא מספר מאמצים שסייעו בהבשלת התנאים הדרושים ליצירת שינוי במסלול הכשרה של הסטודנטים במכללה. מבין המאמצים המרכזיים ניתן למנות הקמת צוות מנחים מהסקטור הערבי בשנת 1996 על ידי ג'וינט ישראל שתפקידו היה להתאים את תכניות ההתערבות שנועדו להביא לשכלול ההתמודדות של מערכות חינוך עם תלמידים תת-משיגים ופגיעים לסיכון באוכלוסייה הכללית למערכת החינוך הערבית. ובין השנים 1998 עד 2002 הסגל הערבי של דוד ילין קיבל לוויו מקצועי שבועי שהתבסס על אותה קונספציה שעמדה בבסיס אותן התוכניות. מאמצים אלה הם אשר הובילו ליוזמה המשותפת עם עמותת אשלים להקמת תוכנית הכשרה לסטודנטים להוראת תלמידים-תת-משיגים ופגיעים לסיכון.

תוכנית תמארא, כפי שנראה בעדויות הסטודנטים והסגל בהמשך מסמך זה, אכן חוללה שינוי ניכר בתפיסות ההכשרה של פרחי ההוראה. בעקבות ההצלחה של תוכנית תמארא, שוקדת מכללת דוד ילין על הרחבת הטמעת התפיסה הפסיכו-חינוכית סוציאלית למסלולים וחוגים אחרים במכללה.

ראיון (קבוצת מיקוד) עם סטודנטים משנה ד' במסלול הערבי שלא למדו בתוכנית תמארא.

המעקב המתמשך אחרי תוכנית תמארא, שיחות מזדמנות עם סטודנטים ואנשי סגל, וכן הראיונות המובנים הובילו אותי למסקנה שמעבר לעובדה שהתוכנית חוללה שינוי ממשי בהליך ההכשרה של הסטודנטים, היא גם חוללה "רעש" גדול במכללה, אך במיוחד בקרב הסטודנטים הערבים הלומדים במסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית. (יש סטודנטים ערבים במכללה הלומדים יחד עם סטודנטים יהודים במסלולים כגון חטיבת בניינים, גיל רך וכו'). על מנת לברר סוגיה זו, ערכתי ראיון קבוצתי עם סטודנטים משנה ד' במסלול הערבי שלא למדו בתוכנית תמארא, להלן הממצאים:

תחושה של חסר

לאחר שיחה על מהות ההכשרה שהם קיבלו, עברו הסטודנטים מאוד מהר לשוחח, מיוזמתם, על דברים אשר חברהם בתוכנית תמארא, לטענתם, קבלו והיו מנועים

מהם בתכנית ההכשרה. הסטודנטים הדגישו שהתכנים והכלים שניתנו בתכנית תמארא, לפי מה שהם שמעו מחבריהם בתכנית, הם **משאבים הכרחיים** למי שמכשיר את עצמו להיות מורה בחינוך המיוחד: (הערות בסוגריים בטקסט של המרואיינים, מכאן ולהלן, הינן הערות שהוספתי כאשר חסר קונטקסט להבין את דברי המרואיין)

- כל שנה למדתי עוד דברים, (הסטודנטית מהרהרת על ההכשרה שלה) רק בשנה ג' עבדתי עם ילדים בפיגור, רציתי לעבוד משנה א'. (כלומר, רצתה יותר התנסות) מה זה עוזר שרק בשנה ג'? (למה התנסות כזו נדחית לזמן מאוחר כל כך?) זה מה שאמרתי לחנסאא, (ד"ר חנסאא דיאב, ראש התכנית) שבהתחלה לא ידעתי מזה תמרא, לא בחרתי כי לא ידעתי, מה זה, ילדים בסיכון, אבל עכשיו, אני חושבת שיש שם הרבה דברים שאנו צריכים בחינוך מיוחד.
- בכל בית ספר יש ילדים בסיכון, וחשוב לקבל כלים איך לעבוד איתם.
- הם קבלו על ילדים בסיכון, דברים שלא למדנו כלל. נותן להם ידע והכשרה. שאנו לא התחלנו (לא קבלנו). זה נותן גם דברים (כלים) לחינוך מיוחד עצמו. ישבנו ביחד והיה לעם עושר של מושגים שלא שמעתי עליהם. (כאשר שוחחו עם הסטודנטים בתכנית)

קשה אבל מעניין

העבודה של הסטודנטים בהכשרה ברוח תמארא, נתפסה כקשה יותר עבור רבים מאלה שהחליטו לא לפנות להכשרה זו כאשר נתנה להם ברירה, אך מתברר שחבריהם דיברו על הרגעים ה"קשים" ביותר (עבודה עם נוער בסיכון בהוסטל, לזוי של ילדים בסיכון, ביקורי בית), כרגעים המשמעותיים ביותר שדווקא גורמים לתכנית להיתפס אמנם כקשה, אך גם כמאתגרת ומעניינת.

- קבלתי בצורה פרקטית יותר מאשר תיאורטית. זה העבודה של המורה. רציתי ללמוד יותר בתחום התיאורטי. לא ידעתי אם ללכת לתמארא, משרד החינוך לא מכיר בזה.. בסוף לא נכנסתי. היום הייתי עושה השתלמות. וחנסאא אמרה לי שבגדול זה לא כולל את זה. (כלומר, ההכשרה הרגילה לא כוללת את מה שעושים בתמארא) וכן, הם סובלים כי זה קשה, (המפגשים עם נוער בסיכון) אבל הם גם נהנים וזה פותח להם עוד תחומים, בייחוד

בטיפול בבעיות משמעת, וכן עבודה עם הוסטלים ועבודה עם נוער בסיכון. הייתי רוצה לעבור השתלמות בתחום. (השתלמות בהכשרה בסגנון תמארא).

- אני לא ממש מרגישה שיש לי כלים להתמודד עם נוער בסיכון, מאוד התרגשתי לראות הוסטל בשועפת, איך הם מתייחסים בצורה כוללת לתלמיד, כל כך רציתי ללמוד, איך הם מתמודדים. אני מתחרטת שלא לקחתי את הקורס. ראיתי בהוסטל איך מתייחסים אליהם, ראיתי את ההבדל בין חנוך מיוחד לבין חנוך של נוער בסיכון.

- חשבתי שלא כדאי לי להיכנס, (לתכנית תמארא) כי זה קשה, .. אבל עכשיו אני מתחרטת, כי כל הזמן רק הייתי בדיקטיקה עם ילדים קטנים, (ההכשרה במסלול הרגיל) אבל (תמארא) זה ממש להתעסק עם נערים, זה משהו אחר. זה מלמד אותך איך מתמודדים עם סוגיות של מתבגרים, .
- זה היה מעניין לשמוע איך הם עובדים עם התלמידים בבית (כלומר, בשיחות עם הלומדים בתכנית תמארא היא שמעה על ביקורי הבית)

- סיפרו לנו סיפורים על ההוסטל וזה ממש עולם אחר, שונה. היינו רוצים השתלמות, לנו הסטודנטים הבוגרים.

- לי יש תלמידים באבו גוש שבאים מהוסטל, ותכנית תמארא הייתה מסייעת לי לעבוד איתם.

הסטודנטים תופסים את תכנית תמארא כתכנית קשה, אך מאתגרת ומעניינת, שאמורה להעניק כלים חשובים לעבודה החינוכית, בייחוד עם מתבגרים וכן עם ילדים בסיכון בכלל. כמו כן, התכנית נתפסת כתכנית שמקנה כלים לטיפול בבעיות משמעת, והסטודנטים מעוניינים לעבור תכנית הכשרה (לבוגרים) ברוח תמארא. כמו כן, הסטודנטים נמשכים לדרמה, ואולי לאקזוטיקה, של ביקורי בית, עבודה עם נוער בסיכון וכן העבודה בהוסטל.

עבודת המורה כשליחות חברתית

מתוך הראיון עולה שהסטודנטים התקשו תחילה להבין את השפה של חבריהם בתכנית תמארא, אך כאשר שפה זו הובנה, עם הדוגמאות הקונקרטיות של העבודה הקשה והמאתגרת בבתי הספר ובהוסטל, הבינו הסטודנטים שחבריהם בתכנית תמארא מקבלים כלים לפעול כסוכנים לשינוי חברתי בחברה הערבית, תוך גיבוש

תפיסה עצמית של בעלי יכולת, בעלי ראייה ביקורתית ובעלי חזון ממשי לשינוי במערכת הבית ספרית הערבית בפרט והחברה הערבית בכלל.

- יש הרבה ילדים בסיכון, (בחברה הערבית) והחברה של תמארא קבלו ממש כלים איך להתמודד עם בעיה שהיא בכלל חברתית. אנחנו עבדנו על איך לעבוד עם הילד בבחינת הלימוד, אבל לא חשבנו על העומק של הדברים. (כמו שעושים בתמארא) זה מאוד חשוב להכניס את זה ולהשתלם בזה. (בתכנית תמארא)

- כשליחים במגזר שלנו, אנו יכולים לעזור הרבה, לשחרר את התלמידים האלה מהסטיגמות האלה, לשנות את המבט של החברה כלפיו, לקבל אותם להכניס אותם לחברה. לראות את הגורמים שגרמו לו להיות במצוקה, אולי יש לו יכולת אדירה, ואנו יכולים למצות ממנות הרבה דברים. והוא נאלץ להיות בשולי החברה. (התלמיד)

אם נקבל את ההנחה הפרייריאנית שמורה טוב הוא מורה בעל מודעות חברתית מפותחת, ושעבודת ההוראה צריכה לשאוף לשחרר יחידים וקבוצות ממצבים של אפליה ודיכוי, הרי שנדמה, לפחות לפי עדויות הסטודנטים ששוחחו עם חבריהם מתכנית תמארא, שהאחרונים אכן קבלו הכשרה שהובילה לתפיסה עצמית של שליחות חברתית מתוך עמדה ביקורתית והתנסויות בעלות עומק רב ממדי. (ראה תובנות דומות במאמרה של זלמנסון לוי, 2004)

לסיכום ראיון זה

במהלך ראיון זה הופתעתי מכמות המידע הרבה שעברה מהסטודנטים בתמארא לסטודנטים במסלול הרגיל. במיוחד הופתעתי מההתלהבות הרבה וגאווה היחידה שהקרינו הסטודנטים מתמארא כלפי חבריהם במסלול הרגיל. יש לציין שלא הייתה תחושה הפוכה (היגדים כמו: חבל שלמדתי בתמארא, היה יותר טוב/מועיל/מעניין במסלול הרגיל).

הסטודנטים במסלול הרגיל הסיקו מחבריהם שתכנית תמארא מעניקה:

תפיסה חינוכית עמוקה

התנסויות משמעותיות ועמוקות בשדה

"שפה" מיוחדת, המעניקה כוח, מושגים וכלים

תפיסה חברתית ופוליטית

כלים לעבודה עם נוער בסיכון

כלים לטיפול בסוגיות של משמעת

כלים לעבודה בחינוך המיוחד

כלים לעבודה עם נוער

יש לציין עוד שסטודנטים רבים מהמסלול הרגיל (לאחר סיום הלימודים) ציינו שהם רוצים לעבור הכשרה ברוח תמארא.

קבוצת מיקוד של סטודנטים בשנה ג' שלומדים בתמארא ועושים פרקטיקום

בהוסטל

הראיון הקבוצתי עם התלמידים האלה הפגישה אותי עם קבוצה אנרגטית ותוססת, שניכר משפת גופם ומהאופן שהם מבטאים את עצמם שהם נמצאים בעיצומו של תהליך עמוק ומשמעותי מבחינתם. שאלתי כמה שאלות מקדימות על התכנית, אך הסטודנטים מאוד מהר ניווטו את השיחה לכוון של מה שהעבודה בהוסטל "עשתה להם"

עדויות סטודנטים:

- אני עובד בהוסטל שבשועפט, עבודה עם בנים היא מאוד מעניינת, יש בה אתגר. איך להיכנס לעולם של הילד, שכל הזמן יש לו בעיות ולתת לו ליהנות קצת במפגש שבועי של שעה וחצי.
- יש הרגשה ממש טובה לאור מה שאנחנו יודעים שקורה בבתי ספר. בהוסטל, יש שם משאבים לתת תפוקה, פסיכולוג צמוד משולב, וכך כל מדריך יכול לתת תוכן מעולם ההבנה הפסיכולוגית לכל ילד. יש שם משאבים וקשב. שיכולים להביא לתפוקה מצוינת. הצוות בהוסטל יותר מגובש, וקטן, והוא מיועד לעבודה הזאת. לעומת זאת, בבית הספר המורים רוצים כיתה, ולתת את השיעור הכי טוב אקדמית ולצאת מהכיתה ולא לראות את הילד. אולי הכל תלוי בכמות האנשים?
- אי אפשר לעשות השוואה כי זה לא אותה העבודה. מורה לא חייב לעבוד על המצב האנושי. בהוסטל יותר עובדים על אישיות. אבל עכשיו יש לי כלים שאני יכולה להשתמש כמורה. חוויה שביגרה אותי. עברתי תהליך רגשי וחוויתי. בהתחלה הייתי בשוק.
- הלכתי להוסטל בתור מורה אבל האמת שהוא (ההוסטל) לימד אותי. יש לי יותר כלים כמדריכה.

- למשל, אני יותר מודעת עכשיו לתגובות שלי, לתלמיד אחד יש אימא חולת סרטן שהולכת למות. לא יכולתי לשלוט בדמעות שלי, נתתי לו אמפטיה. והיום אני יודעת שזה מה שהוא היה צריך.
- המתנה שלקחתי מהשנה הזאת זה להכיל את האדם שממולי עם כל החוויות שלי. עם כל הדימוי העצמי הנמוך שלו וגם להקשיב. להכיר את העולם ואת האדם במצב שהוא רוצה עזרה. למדתי וגם מיומנות. לכישורי חיים
- זה נותן לאדם סיפוק עצמי שאתה גורם לילד שבא מהבית שנותן כל כך הרבה בעיות זה סיפוק מאוד גדול וגם לראות את החיים במראה הנכונה לא להיכנס ללחץ מכל בעיה קטנה עם הילדים. המדריכה בהוסטל דברה אתנו, ואמרנו לה שחנסאא הכילה אותנו וגם השפיעה המון, לתת לנו כלים לעבוד עם הילדים האלה. כל מי ששאל אותי אמרתי לו: "מי שלא היה בקבוצה של חנסאא הפסיד".
- אם אנחנו נהיה בשדה לבד יהיה קשה, אבל כסטודנטים, היה לנו קל להצליח, לעבוד ולקבל בטחון עצמי בגלל כל התמיכה שקבלנו. (מתכוונת לחנסאא).
- זה לא חומר תיאורטי, אלא פשוט דרך של איך להיות בן אדם. (חנסאא) למדה אותנו איך להתייחס כמורים ומדריכים.
- למשל היא למדה אותנו לבחון את תגובת הילד וגם את התגובה שלנו. ולומדים מהתגובה שלנו איך הוא התלמיד לומד ומרגיש בעתיד. הדוגמאות שהיו לנו. המקרים. כל אחד מאתנו היה קייס. דנו על כל ילדם.
- למשל ניתחנו: "למה הוא (ילד מסוים) צוחק ובוכה".
- כמורה יהיה לי מאוד קשה כי אכנס ראש בראש עם המנהל. (כאן הסטודנטים מתייחסים לחששות כניסה לשדה החינוך בבתי הספר שעובד כל כך שונה מרוח תמארא)
- אני חושבת אחרת אני אכניס בדרך אחרת אלא ראש בראשו.
- אני אעבור עם הילדים. להכיר את העולם שכל תלמיד. בדרך זאת אצליח לעבוד ולשנות.

- כל אחד מסתכל מנקודת ראותו. כמו בטקס של התעודות. (חלוקת תעודות עם מנהל אחד בתי הספר שבהם הוכשרו הסטודנטים) המנהל הוא אמר ש"אתם משלים את עצמכם" (שניתן לשנות את העולם). יש לו דעה שזה לא ריאלי. נתן לנו תאנים אבל נתן לנו מראה ריאלי

- רואים את זה שבסופו של יום, בבתי הספר אין עניין ברגשות. המערכת יותר מתעניינת בציון.

- מבנה בתי ספר, גם אצל יהודיים וגם אצל ערביים. יש לזה השפעה על הישג של ילדים. דרך הקורס עשינו הצגה על נשירה גלויה וסמויה וראינו הבדלים. הנשירה אצל הערבים הרבה יותר גדולה.

- המצב גרוע בכל בתי הספר במיוחד בחברה הערבית. ממש מייצרים ילדים בסיכון, אני יכול להגיד לך שבדוח דוברת לא מסייע בכלום. יש פערים גם אקדמיים. יש להלחם על הדברים האלה.

- לא יודע אם הממשלה לא רוצה את זה. אנשים משכילים הם יותר מסוכנים כי זה יביא שינוי אולי (משכילים ערבים, כלומר), וגם דרך תכנית תמארא זה אחד הדוגמאות. אנחנו אנשי מקצוע גאים ולא עבדים של אוהדי ביתר, אלא תלמד ולא תהיה אחמד של ארומה, (כלומר עובד בבית קפה של יהודים) אלא תהיה גאה בעצמך. להיות גאים בעצמכם תלמדו תתקשו, כי זה יכול להגיע רחוק דרך עבודה בארומה אי אפשר להגיע רחוק. ושם משאבים שיש למורה (בחברה הערבית) הם מתחת לכל קו אדום. משהו שבאמת מתחת לכל בקורת. עם בית ספר ללא תנאים מינימאליים, כמו מזרח ירושלים.

- זה המצב הכלכלי שגורם לכל הבלאגן, זה גורם לכך שבחברה הערבית מתגברים המאמצים לגייס כספים באופן עצמאי.

- תמארא העלתה לנו את רף הגאווה.

בראיון קבוצתי זה אנו חשים את התהליך העמוק שהסטודנטים עוברים בעת עבודתם בהוסטל. נדמה שההוסטל, ואולי דבר זה נכון גם למערכת החינוך בחברה היהודית, מהווה מראה למה שחסר במערכת הרגילה, טיפול יעיל בילדים בסיכון, הכולל כניסה עמוקה לעולמות התוכן הרגשיים ויכולת הכלה של מצבים רגשיים לא

פשוטים. העבודה בהוסטל ממחישה לסטודנטים מה שחסר. דברים אלה מתחדדים כאשר מנהל בית הספר, בציניות, מעיר להם שהם "לא ריאליים". יש לקוות שמשהו מהיכולת של הסטודנטים יישמר בעת המפגש הצפוי עם מציאות של רוטינה אפורה, קשה ולעתים אלימה.

כמו כן, יש להדגיש את **התפקיד שחנסאא והמדריכים** תופסים בעיני הסטודנטים כאלה **ש"מכילים"** את החוויות שלהם ומאפשרים להם **"צמיחה"**. השפה הזאת, המושפעת ממשנתו של ויניקוט, (ויניקוט, 1995) מאפיינת את הגישה הפסיכו-חינוכית חברתית שפותחה על ידי מור. מצאתי הדים לשפה זו בקרב מדריכים רבים העובדים ב"אשלים" של הג'וינט וכן בתכניות המושפעות מגישתם. (כמו בית הספר "מפנה" בירושלים).

בולטת בקרב התלמידים העצמה שפועלת בכל המישורים, גם בהכרה הפרייריאנית **שחינוך הוא עבודה פוליטית** (פריירה, 1981). הביקורת החברתית שלהם מופנית גם כלפי הממסד החינוכי בחברה בה הם פועלים, אך גם כלפי האפליה הממוסדת, הגורמת לחלק מהתופעות החברתיות בהן הם נדרשים לטפל.

ראיון עם שני מדריכים שנכנסו לתכנית תמארא כאשר היא כבר החלה לפעול במכללה, וראיון עם אבשלום צדוק ("מדריך המדריכים")

בחלק זה אני מביא את דבריהם של שני מדריכים שנכנסו לתכנית בשלב הראשון של הטמעת התכנית לכלל הסטודנטים. בדברי המדריכים אנו נמצא הדים לעדויות שעלו בחלק הקודם. לאחר דברי המדריכים נתבונן, דרך הראיון עם אבשלום, האחראי על ההדרכה, על עולם התוכן של תכנית תמארא, העובר במעגלים של סיפורים ודוגמאות.

שני המדריכים חשו, לאחר חשיפה לתכנית, שהיא משלימה צרכים שחסרים בהכשרה:

דיאנה	יאסר
<p>תמרא נותנת את ההסתכלות של הבן אדם לעולמו הפנימי. כל בן אדם יש בו משהו בפנים שאנו צריכים להסתכל אליו, לברר מה יש שם בפנים שתוקע, או שמאפשר התפתחות וצמיחה. באופן רגיל, בגישה טכנית, היינו מפספסים את האדם עצמו</p> <p>צריך לזהות את התהליכים שנותנים לו לצמוח.</p>	<p>נפתחתי, במיוחד כאשר נאמר לי שאמנם יש קווים מנחים, אך זה פתוח לכוונים שונים. הישיבות היחידניות והקבוצתיות עם חנסאא עזור לי להבין לאן אני הולך, ואני לא הייתי בקבוצת הפיילוט. זה גרם לשינוי דרמטי בתפיסה שלי, ואני מאבחן קלאסי, למדתי בשיטה הדיכוטומית. מעל ומתחת למוצע, לנורמה, והגישה הפסיכו חינוכית הייתה חסרה לי.</p>

יש בדברי המדריכים התבוננות ביקורתית על גישה טכנית שאינה מאפשרת התבוננות על עולמו הפנימי של התלמיד. משתמע מדבריהם שהתכנית משלימה חוסר זה. האיזון של החלק הרגשי בעבודת ההוראה תואם את מסקנותיה של סוניה ניאטו. היא מציינת במחקרה על מורים מצטיינים ואפקטיביים, שאלה מדברים בעיקר על הקשרים הרגשיים עם התלמידים ועל עולמם הפנימי (Nieto, 2005) ניכר גם שהמדריכים חשים שהתכנית כפי שהיא בנויה, מאפשרת גם לצוות לעבור תהליך ולהתמקצע תוך כדי העמקת היכולת להתמודד עם נוער ממודר ובסיכון.

שני המדריכים מדגישים את ההשפעה החיובית של התכנית על הסטודנטים המשתתפים בה

דיאנה	יאסר
<p>הסטודנטים יותר מתחברים לתלמידים שהם עובדים איתם. הם תופסים את הצלחות התלמיד כהצלחה שלהם. הם יותר מתחברים לתלמיד בכל מובן אפשרי.</p>	<p>הסטודנטים: היום אמרו לי: מאוד כיף לעשות את תמארא. יש להם הרי מטלות שונות, אבל כולם אמרו שהכי כיף היה תמארא. עם התלמידה היחידנית. הם הוסיפו לעצמם פגישות מעבר למכסה שהם היו מחויבים אליה. וסטודנטים לשעבר, שהם כבר שש שנים בשטח, שמעו על תמארא, וביקשו שנכניס את זה כהשתלמות. הם חושבים שזה יעזור להם להתמודד עם בעיות התלמידים.</p>

ניכר מהדברים שהתכנית גורמת לסטודנטים להתחבר אל התלמידים באופן משמעותי יותר וכן שנוצרת מחויבות עמוקה יותר. כמו כן, אנו שוב נתקלים בעובדה שתמארא הפכה למותג בכך שסטודנטים בוגרים רוצים לעבור הכשרה ברוח התכנית.

שני המדריכים מדברים על הקשיים והאתגרים שבתכנית, שמשמשים מנוף לצמיחה, גם להם וגם לתלמידיהם:

יאסר

יש בעיות עם קייסים שהם קשים. אם יש מקרה מאוד קשה, אני מנסה להתייעץ עם מדריכים אחרים. למשל, מקרה שהסטודנט שלי עובר עם תלמידה ובאמצע השנה היא לא רוצה להמשיך. היו לנו קשיים עם סוגיית העקביות פה ושם. היו מקרים שלא הלכו לפי מה שציפינו, אבל בפגישה עם אבשלום, (אחד ממנחי התכנית) בדרך כלל מצאנו פתרונות. אין מאה אחוז. החיוב עולה על השלילה. גם מהחריגים אנו למדים לשנים הבאות. אני כל הזמן לומד מהמקרים האלה אני רק מתפתח אני לא אומר שאני תפסתי הכל. חנסאא היא זו שאני פונה אליה כאשר אני זקוק לעזרה או הבהרות, ומחוץ למכללה, אני פונה ליועצים בבית הספר, עובדים סוציאליים ופסיכולוגים, כדי לקבל מידע נוסף במישור הרגשי.

דוגמה חיה מלפני יומיים, היה משהו מדהים בעיני, תלמידה בכתה ב, כל מה שהתרחש בגירושין של הוריה, הכל ידעתי מהסטודנטית והיא רצתה (התלמידה) לעשות הצגה, התאמנו הרבה, והיא עשתה הצגה על איך הוריה התגרשו, התפעלתי איך העזה להציג את הכל, היום דברתי עם חנסאא ואבשלום. חשפה את זה כהצגה שהיא בעצם על חברה, בסוד, אך אנו ידענו על מה מדובר, ואני בטוח שזה מעין מתנה לסטודנטית.

בקורי הבית מאוד עוזרים להם לבנות

דיאנה

מה שאנו עושים בהוסטל, בשנה ג', עובדים עם בחורים בני 18 20, בנים בנות שעברו טראומות בחיים והתלמידים שלנו מנסים להתחבר אליהם, בהתחלה היה קשה, גם לי וגם להם זה לא לאמר אחת, שתיים שלוש, ככה עושים! , צריך להאמין בזה על מנת להתחבר לבחורה שאתה עובד איתה, עכשיו אני יודעת שזה הדבר המדהים ביותר שעשינו בתכנית תמארא.

בהוסטל זה היה חוויה אמיתית, חבל שזה רק שתי שעות בשבוע, עם קורס תומך מיוחד. חשוב היה ללמוד על הצלחות, אכזבות, תלות גדולה לפעמים שנוצרת. לי זה היה חדש ולא חדש, התמודדתי כל פעם עם בעיה אחרת. כל פעם לתמוך ולעודד, ממש נהייתי. אך הם ראו שזה שונה מלעבוד עם תלמיד בכתה ד מאשר נערה שעברה אונס. בת 16.

למרות הקושי שקיים בעבודה עם אוכלוסייה בסיכון, ברמות שונות, המדריכים חשים שהם והסטודנטים זוכים לחוויה עמוקה, עם תמיכה ועזרה שמאפשרת להכיל את החוויה המורכבת שמוענקת על ידי ההתנסות בשדה.

סיכום

בראיונות אלה מצאתי אישוש נוסף לתחושה שהתכנית מעניקה ללומדים בה כלים להתמודדות יעילה עם הצרכים שבעבודה עם נוער בסיכון, תוך כדי הפגשת הסטודנטים עם אתגרים לא פשוטים ומתן תמיכה רחבה לחוויה גדושה ומורכבת זאת... ניכר גם שהמדריכים חשים שהתכנית כפי שהיא בנויה, מאפשרת גם לצוות המדריכים והמנחים לעבור תהליך מצמיח ולהתמקצע תוך כדי העמקת היכולת להתמודד עם נוער ממודר ובסיכון

ראיון עם אבשלום

אבשלום צדוק, שנותן הדרכה הן למדריכים בתכנית והן לסטודנטים, נכנס לתכנית לפני כשנתיים. הוא תואר על ידי הסטודנטים כמי שהצליח להרחיב את התודעה שלהם על נוער בסיכון, תוך כדי שימוש בדוגמאות רבות מימיו כמנהל הוסטל וכן כמטפל של נוער במצוקה. אבשלום מספר:

- אני מכיר את זה (את הגישה המאפיינת את תמארא) כמנהל הוסטל לנערות במצוקה. כלומר הגישה הייתה קיימת בתוכי, מה שבג'וינט עשו בהצלחה זה לתת המשגה למה שאנו, אנשי השדה חווינו בעבודה היום-יומית. ההכשרה האקדמית של היא גם בכון זה, למדתי פסיכולוגיה ותואר שני עבודה סוציאלית.

- הייתי צריך להכיל אותם (את המדריכים) וכן לתת להם כלים בהתמודדות מול הסטודנטים. וגם לתת כלים ולזהות מצבים. מה שהיה צריך זה לתת לאנשים להשתמש ברגשות שלהם כי הם אינפורמציה, כמו יאסר, שסיפר שיש לו סטודנטית ש"אסור לו להעיר לה שום דבר", הוא היה כל הזמן זהיר, והיה צריך לעזור לו להבין שהיא ככה מתנהלת והוא הולך על קצות האצבעות בגללה, והיא צריכה להשתנות. התהליך הוא תהליך של הזדהות השלכתית.

- ישנו תהליך מאוד מעניין. הם סופגים את הלחץ מהתלמידים ומעבירים את זה למדריכים ויש תגובה שרשרת של מתח שצריך לתרגם אותו לשפה וכך להשתחרר ממנו. ההתנהגות הלא נורמטיבית של ילדים היא תקשורת, הם עושים תוקפנות. ואנחנו נאלצים לנסות לקבל את זה שהתנהגות כזו היא תקשורת שיש בה איזה מסר ותוכן וצרים לפענחו. ראיתי פעם תכנית על טיפול שבה מורה שנכנסה לכיתה שהתלמיד נמצא בכלל במגרש המשחקים ואין לו כוונה להגיע לשיעור וההצלחה הייתה בזכות זה שהוא הבין שהוא מדבר איתו. (כלומר התלמיד שלא בא) ולכן הוא באמת הלך אליו ואמר לו "בו נדבר למה אתה עושה כך." הילד כמעט ויתר אבל הוא אמר לו, תישאר במגרש אבל תסביר לי. וזה מה שמורים היום צריכים בשדה לאור העובדה שנערים רבים נוהגים להתנהג במקום לדבר על מה שהם מרגישים.

- היה לי מקרה של ילד בדווי שנזרק מהבית, הבדווי לא רצה את הסטודנט, (סטודנט שהיה צריך לעבוד איתו במסגרת תכנית תמארא) והיה דוחה אותו. והסטודנט ממש הגיע להדרכה עם רצון להחליף את הילד. אבל בעצם הילד

ביטא את הקושי שלו עם המבוגרים הנוטשים כי אביו התחתן בשנית ועזב אותה, והניח שהסטודנט זה אותו דבר. ברגע שהוצאנו את הסטודנט מהעלבון והבין שזה לא נגדו אלא נובע מפחד הסטודנט לא עזב, אלא המשיך לבוא בעקביות שם התחיל תהליך שבו הילד קבל אותו שיחק אותו ואף שיתף אותו בכל הסיפור. הסטודנט גייס את הפנימייה כדי לגרום לכך שהאבא יבוא לבקר. הכאב הפרטי שלו היה דחייה. הילד נתן לו הבין במה הוא יכול לסייע לו. מראם (אחת המדריכות) עזרה לו ואני הייתי שותף.

- היה לי מקרה בקליניקה של ילד שכמעט סלקו אותו מבית הספר בכתה י'. הילד אומר לי "אבשלום, המורה לגיאוגרפיה שונא אותי." שלאתי אותו למה, הוא אמר "פעם ראשונה איחרתי לא אמר מלה, פעם שנייה לא הבאתי אטלס לא אמר כלום, זה אומר שהוא שונא אותי." ילדים יודעים שהם מתנהגים לא בסדר אך הם יודעים למה, אם המורה לא מגיב הוא בטח צובר בפנים. היה צריך להגיד למורה שהוא חייב להגיב. עכשיו הוא סוחב עליו גם את המורה. המורה לא אוטנטי, או מתקשה להיות כזה. צריך ללמד אותם להיות אוטנטיים. אחת הסטודנטיות עבדה עם ילדה עם פיגור גבולי והזנחה פיזית. היא הייתה פשוט מסריחה. היא כל הזמן חפשה דרך להימלט ממנה כי זה היה כל כך מסריח. בשיעור שאלתי "את לא חושבת שהיא מרגישה שאת מתחמקת ממנה?" אני שאלתי אותה, את צריכה לאמר אני אגיד לה שאת מסריחה. לא באופן בוטה, אבל להגיד: אני רוצה לדבר איתה על זה, אולי אין בבית מקלחת בעיסוואיה. כאשר משהו עומד בינינו והיא לא מדובר, אז התלמיד מתנהג מה שאנו מרגישים.

- עם ילדים האחריות היא יותר גדולה, צריך להפחית את הפחד מפני ה"פדיחה", זה מנגנון שמגן מפני דחייה. ברגע שבצורה אמפטית היא הביאה לה דאודורנט, וקבלה צפ"ור עם מקלחת. התחיל להיות דיבור על מה שעמד בינה ובין ילדים אחרים והעולם.

- הייתה לי נערה במעון שמגיל ארבע עברה שלוש מסגרות. עד שהגיע אלי, הילדה הזו באופן קבוע לא התקלחה. במקביל הייתה מסוכסכת עם כל הבנות. הרגשה שהיא גורמת לכולם לשנוא אותה. שאלתי את אימא אם לילדה יש בעיה במקלחת. האימא אמרה שאין לה שום בעיה. ואז הבנתי עד כמה היא התאמצה, זה מנגנון של סרחון כהגנה. אני מראש אצור את הדחייה. (אומרת לעצמה הילדה) היינו צריכים להתגבר על הפחד הגדול

מהעולם. ולגרום לה להתקלח. כדי לראות ולהתגבר על החרדה הזו. התנהגות וסרחון הם סימפטום שמניע תהליך מסוים.

- הוסטל הוא מקום טוב כי אתה שוחה בזה כל היום. (ההתנסות של הסטודנטים) כי הדיבור לא קיים. כל הזמן אתה נדרש לעבוד בפענוח. היה לי פעם מקרה פשוט. נערה שיצרה קשר טוב אך ללא בטחון בקשר. יום אחד חוזרת מבילוי דופקת בדלת ואומרת שלום, (בצורה גסה) ואני אומר לה שלום שרית (שם בדוי), אומר לה את רוצה שאשים לב למשהו, והיא אומרת "אתה לא רואה שקניתי נעליים חדשות.?!". רוצים שנגלה מייד, בלי שנגיד.

- חמש שנים אחרי שעזבה את ההוסטל, נערה אמרה שאחד הדברים שאלה אותם מה היו הדברים המרגשים, שגרמו להצלחה, אחרת אמרה. לחזור מעבודה ובבוקר במעון, והם מתעניינים והם רואים מה אני מרגישה. גילוי הכי חשוב זה שעקשנות שלנו כמבוגרים לא לוותר. אתה מוותר ויותר מדי הומני. אם הוא פעל מחוסר בטחון, אבל כאשר אתה מתעקש, שילמד, גליתי משהו שקיים שם ואתה צריך לפחד פחות.

- ויניקוט יש לו תפקיד חשוב ביכולת ובגישות שלו לצרכים של הילד במרכז. המבוגרים משרתים את צרכים האלה. ויניקוט הצליח בעצמו כרופא ילדים להבין התנהגות ילדים כולל גנבה. שמשמעתה זה משהו טוב שהלך לאבוד והילד רוצה להביא חזרה אליו. ילד שהיה לו ארבע שנים טובות עד שנולד אחיו. זה גזל את הזמן מאימא, אז הוא עלול לגנוב חפצים מאימא כדי להחזיר את תשומת הלב. גם לוקח משהו מאימא, ישר יחשדו. הבעיה היא שאנשים שוגים בלצעוק על הילד. (ההבנות של ויניקוט הן מעמודי התווך של הגישה הפסיכו-חינוכית חברתית).

- היה לי מטופל שהתגרש מאשתו, וחי עם ילד שלו אחרי שהתחתן עם מישהי אחרת. בא בעקבות גנבת כסף וכן התנהגות קשה. הוא גנב חולצות מהאבא, ולבש לבית הספר. לא לקח זמן רב לאבא להבין מה בעצם הילד רוצה.

- אני פוגש אותם (את הסטודנטים) לאורך שלש שנים זה פשוט נפלא לראות אותם. הם רוצים את החופש הזה: מותר לכם להרגיש שאתם שונאים את הילד, תביאו את זה. זה חומר מאוד חשוב. גם לי הייתה מדריכה שהכילה אותי.

הנרטיב של אבשלום מאוד מאפיין את העבודה בתמארא. הוא מספר סיפורים ומקשיב לסיפורים. אפשר להגדיר זאת כמעגלים **מעגלים של הקשבה, דיאלוג והכלה**. אין אף דמות "מזויפת", כולם מדברים על חולשותיהם ועוצמותיהם, כאשר סיפור גורר סיפור ודוגמא גוררת דוגמא. הראיון שבצעתי עם אבשלום מאוד דמה לשיעור שבו צפיתי, בו הוא מתייחס ברוב קשב לדברי הסטודנטים ולדוגמאות מהשדה, כאשר כמו בלש, הוא תמיד שואל "אז מה בעצם הולך כאן?" הוא לא ממהר לפסוק, כאשר הוא מאפשר לסטודנטים להעלות פרשנויות אלטרנטיביות. בסופו של דבר הוא מבטא גם את הפרשנות שלו, שהמעוגנת בניסיונו הרב בשדה. לעתים קרובות הפרשנות שלו מלווה בסיפור רלוונטי אותו הוא שולף בקלות מעולמו למנהל מוסד, מטפל ומדריך. מעניין לציין שאבשלום רואה ביחסים שבין המדריך לבין הסטודנט, מודלניג ליחסים בין הסטודנט לילד בשדה.

ראיון קבוצתי עם תלמידים ערבים במסלול לחינוך מיוחד במכללת מורים אחרת

הראיון הקבוצתי עם סטודנטים ערבים שלא מכירים את מכללת דוד ילין או את תכנית תמארא הייתה חשובה לצורך מחקר זה. רצינו לקבל ממד השוואתי נוסף לראיונות שערכנו עם סטודנטים במכללה. השאלות הרחבות שנשאלו עסקו בעיקר בכלים וביכולות הניתנות במסגרת תכנית תמארא, על מנת להשוות ליכולות וכלים הניתנים בתכנית קונוונציונאלית במכללה אחרת. להלן הממצאים:

סיכום היגדים של סטודנטים במכללה אחרת	סיכום היגדים של סטודנטים בתמארא	
קבלנו הכשרה מעשית בשדה, אבל הרגשנו שרק בשנה ג' זה היה מקצועי ומעשי ממש	העבודה האינטנסיבית, המלווה בהדרכה צמודה, מאוד חיזקה את היכולת הפרופסיונאלית שלנו	עבודה מעשית
אין שום כלים או התייחסות לתחום	תחושה של מסוגלות לעבודה יעילה בתחום זה	הכרת התחום "נוער בסיכון"
חלק מההדרכה הייתה מאוד טכנית, לא הייתה התייחסות הוליסטית לילד, היה שיפור בשנה ג'	קבלנו הרבה כלים, המדריכים היו ממש מודלים לעבודה חינוכית טובה	איכות ההדרכה
אין התייחסות לנושא כלל	מרכיב תיאורטי ומעשי חשוב	התייחסות לעבודה עם הורים
אין התייחסות כלל	מתן דרור לפיתוח גישה חברתית ביקורתית תוך רצון לשינוי המצב	פיתוח עמדה ביקורתית – (פדגוגיה ביקורתית)
הסטודנטים חשים בחלק מהמקרים שהם קבלו כלים נאותים, אך מרבים לחשוב "שבשטח הכל פועל אחרת"	תחושה של מסוגלות מתפתחת לאחר חוויה של הצלחה עם נוער בסיכון	תחושה של מסוגלות

<p>סטודנטים היו רוצים לקבל כלים להבנה ופיענוח של העולם הרגשי של התלמיד ושל עצמם</p>	<p>יש חשיבה רבה על עולמות תוכן רגשיים תוך הישענות על "העצמי" כמאשב</p>	<p>התייחסות לעולמות התוכן הרגשיים</p>
---	--	---------------------------------------

היגדים מתוך הראיון הקבוצתי:

הקורסים במכללה לא מלמדים דברים חשובים רק קורס אחד מדבר על חנוך מיוחד, ואין שום דבר על נוער בסיכון.

בן אדם זה לא מכונה צריך גם להתייחס לרגשת שלו.

חבל שלא לומדים את זה, כי ללא התייחסות לעולם הרגשי, הילד לא יפיק תועלת (מחוייית הלמידה)

חבל שלא עובדים עם הורים כי אפשר לבנות תכנית המתייחסת לסביבה שבה הילד חי

הייתי רוצה לדעת יותר על עבודה עם הורים

אני עובדת עם ילד ומרגישה שאני לא יודעת כלום על הילד

רק בשנה ג קבלנו כלים להתמודד עם השטח

סיכום

גם בקרב סטודנטים אלה, כאמור, מצאתי הדים לביקורת שהושמע במכללת דוד ילין על ידי סטודנטים שלא השתתפו בתכנית תמארא. ההשוואה בין ההיגדים מקנה תמונה ברורה המעידה על כך שבקרב תלמידי תמארא יש תחושה של מסוגלות גבוהה, תוך קבלת כלים לסיוע משמעותי לנוער בסיכון, בהתייחסות לעולמות התוכן הרגשיים. נדמה שבתמארא יש שביעות רצון גבוהה יותר מההדרכה וההכשרה המעשית, וכן יש דגש רב על עבודה עם ההורים ופיתוח גישה ביקורתית.

קבוצת מיקוד עם בוגרי תכנית תמארא (הראיון בוצע עם סיום הלמודים)

את בוגרי התכנית פגשתי בראיונות מיקוד במהלך ההכשרה. (בר שלום, 2003) בראיונות המיקוד הקודמים התברר שבצד הגאווה של היותם בתכנית מאתגרת ובעלת ייחוד, הסטודנטים היו מלאי חששות. היה לסטודנטים פחד מפני **היעדר יכולת לעזור**, שאולי עשוי **להיתפס ככישלון** של הסטודנט במשימה שלו. כמו כן, היה חשש של **אי קבלת סיוע מספק**, וכן של **קשיים בשיתוף ההורים וחשש מהפרידה** מהתלמיד בסוף התהליך **וחשש מאי-הטמעה** של עקרונות ההתערבות הפסיכו-חינוכית בבית הספר. בקבוצת המיקוד הנוכחית ראיתי שהחששות התפוגגו, כאשר הסטודנטים חשים שהם בעלי כוח להתמודד עם האתגרים שבדרך:

בראיון הסיכום, הדברים נראו כך:

היגדים מייצגים מראיון הסיכום

- *אני מאוד השתנית בעקבות התכנית. אתה חייב לתפוס את התלמיד כאדם שלם. לא הייתי כזאת לפני תמארא. למדתי המון מהתלמידים שלי, מעומק הבעיות, חנסאא השפיעה עלי מאוד"*
- *זה שינה לגמרי את תפיסת העולם שלי, למה התלמיד מתנהג ככה? למה יש לו הישגים נמוכים, למה הוא לא מצליח בחברה? אלה היו בעיות שהיו לידינו ולא ראינו, היה כמו מחסום שהסתיר*
- *היה משהו שהסתיר את הראייה והחשיבה (לפני ההשתתפות בתמארא)*
- *התלמיד שעבדתי איתו בהוסטל, רצו להחליף אותי, והוא לא הסכים לעבוד עם אף אחת אחרת.*
- *אני בקשר משמעותי איתו ועדיין משפיעה*

- הוא כבר ארבע שנים בהוסטל, לא יכול להיות בבית כי האמא לא מתפקדת. ניסיתי לדבר על בעיותיו וכלום, אחרי ששה חודשים הוא סיפר לי מקרה שמסביר מדוע הוא כועס על אביו. בלי ששאלתי אותו, לאחר מכן היה שיפור מדהים בכתה, הוא הפך לאחר הטובים.
- לילד היו קשיים מאוד גדולים בבית הספר, הישגים נמוכים. תוקפני. היה פער בינו ובין בני גילו. התברר שאביו גרש את אמו. הייתה לי התקדמות איתו, למרות שהייתי מתוסכלת שהמשפחה המורחבת לא יכלה לעזור.
- הייתי מאוד מתוסכלת כי חשתי שאני לא יוצרת איתו קשר, אבל פתאום, דווקא בחודש האחרון, הוא הראה שהוא ממש אוהב להיות איתי. זו הייתה חוויה קשה ונעימה כאחת. הוא כעת לקח את התפקיד של העוזר הראשי שלי.
- ההדרכה הייתה בסדר, אבל במיוחד עם חנסאא, שלוותה אותנו כל השנים, הבינה אותנו, שאלה והבינה וכן שלטה בחומר התיאורטי.
- חנסאא הראתה לנו שמותר לטעות
- הצגנו מקרים כל פעם, עשינו משחקי תפקידים
- משחקי התפקידים עזרו לנו להבין איך להתייחס לתלמידים האלה.
- חשנו כקבוצה מובחרת, שאנו הכי טובים.
- הקבוצות האחרות (הכיתות האחרות במסלול הערבי) ראו את הלחץ שבו היינו. אבל לנו יש עכשיו כלים, לא רק קליניקה, אלא ממש למידה.
- הייתי כעת רוצה לעבוד בהוסטל. אני עכשיו מלמדת ביסודי, ורואה המון אלימות, לא מוכנה לקבל את דפוסי ההתנהגות האלימה בבית הספר. אני לא רוצה להשתנות.
- היה ילד מאוד קשה, והמליצו לא לעבוד איתו, אך אני התעקשתי, והצלחתי.

- אני חושבת שיש להוריד מתכנית הלמודים קצת היסטוריה, סדנת פרוייקט, יש לתת יותר למידה כמו תכנית תמארא.
- היה ילד בהוסטל שגרם לי לבכות. בפגישה הבאה הוא לא היה מוכן לדבר, אמרתי בסדר, לא נדבר, נסתכל זה על זה. במפגש הבא הוא נתן לי ציור מדהים, מאוד התרגשתי.

בראיון סיכום זה, הסטודנטים תופסים את עצמם כבעלי מקצוע שמסוגלים להכיל קשיים מאוד גדולים בדרך לסימני הצלחה בקרב הנוער איתו הם עובדים במסגרת הבית ספרית ובהוסטל. נדמה שיכולת ההכלה המוגברת שלהם, ביחס למה שאנו מכירים אצל פרחי הוראה במסלולים "רגילים", נובעת בין השאר מיכולת ההכלה של צוות המנחים והמדריכים בראשות חנסאא, שאחת מתכונותיה הבולטות היא שהיא "אפשרה לנו לטעות וללמוד מטעויות" כדברי אחת הסטודנטיות. חלק גדול מהסיפורים המובאים כאן וכן סיפורים אחרים שסופרו לי במהלך המחקר מתחילים בנקודה כמעט בלתי אפשרית מבחינת היחס של מורה תלמיד, אך תמיד, בעזרת סבלנות, התמדה, הכלה וכן יצירתיות, נמצא איזשהו אפיק פעולה המאפשר לתלמיד ולסטודנט לעבור חוויה שהיא מצמיחה עבור שניהם (מדריכי התכנית מרבים להשתמש במושג המרחב המוגן, או המרחב המצמיח. אלה מושגים השאולים מעולמו של ויניקוט שהתייחס בעיקר ליחסי אם ובנה, וכאן המושג מתפרש כמרחב המוקנה על ידי מבוגרים משמעותיים המאפשר לתלמידים ונערים בסיכון להתפתח במובן הרגשי והקוגניטיבי, כלומר, בצורה הוליסטית). כמו כן, הסטודנטים מפתחים גישה ביקורתית ועמוקה כלפי המציאות החברתית בה הם פועלים, וכפדגוגים ביקורתיים בראשית דרכם, הם לא מהססים לבקר את האפליה המובנית של הממסד כלפי החברה הערבית ומוסדותיה, הגורמת לדעתם למצב של נשירה, הנשרה, מידור וכן יצירת עוד ועוד נוער בסיכון בחברה הערבית ("גילינו במהלך הקורס את הנתונים של הנשירה אצל יהודים לעומת ערבים והזדעזענו, המצב בחברה הערבית הוא גרוע במיוחד, אמנם יש דיבורים על שוויון וכו', אבל בשטח שום דבר לא קורה"). במלים אחרות, הסטודנטים בוגרים התכנית תופסים את עצמם כסוכני שינוי כלפי החברה הערבית וכלפי החברה הישראלית בכלל.

ראיונות עם בוגרי התכנית שעובדים בשדה

להלן מובאים ציטוטים מתוך דבריהם של ארבעה בוגרים של תכנית תמארא, (סיימו ב-2003) כולם עוסקים בשדה החינוך. שלושה מהבוגרים גם סיימו, או נמצאים בשלבי סיום של תכנית מ.א. אוניברסיטאיות, בתחומי יעוץ וחינוך מיוחד. סטודנטית אחת מתכוונת להירשם לתכנית תואר שני בקרוב. הסטודנטים רואים קשר בין בחירתם המקצועית לבין חוויית הלימוד בתמארא, והם מספרים על השפעת התכנית על חייהם המקצועיים:

סטודנטית א

האמת שנהניתי אבל לא עובדת בתחום הזה, (של נוער בסיכון) כי אני מורה לשילוב בבית ספר רגיל, וגם של ילדים בכתה ב', הם מאוד קטנים, אבל זה (תכנית תמארא) משפיע על האישיות שלי, איך אני נפגשת עם התלמידים, אני מרגישה שאני מבינה אותם יותר בגלל שעברתי בתכנית הזאת

קבלתי הרבה בתכנית: זה נתן לי כלים של איך לאבחן את התלמיד, איך להרגיש את הבעיות שלו, איך הוא מרגיש איך לעזור לו להשתלב.

זה גם משפיע על המורים בבית הספר, בישיבות מורים אני אומרת להם מה הבעיה של התלמיד, אני מאבחנת לפי הכלים של תמארא, והם תמיד מסכימים לניתוחים שלי. כלומר הגישה (של תמארא) משפיעה גם עליהם. (על המורים)

הצלחתי לשנות קצת את המורים ויש לי השפעה. יש לי כלים אקדמיים וגם לימודיים. הכל בתחום של איך אני משתלב עם הילדים. המורים מרגישים שילדים אוהבים אותי ושאני מבינה אותם.

הם (המורים) גם רוצים את זה, (את היכולת להתחבר לתלמידים) הם (המורים) אפילו שאלו על השתלמות וזה מוזר כי בדרך כלל מתרחקים ממורה שבאה לבית ספר חדש, אבל אני לא מרגישה את זה גם המדריכה של מתי"א הייתה מופתעת מהיחס לו זכיתי בבית הספר, היא לא רגילה לשמעו את זה וזה מאוד טוב.

חושבת על תאר שני לא יודעת באיזה תחום, שמענו שיש תכנית מ. א. בילדים בסיכון.

סטודנט ב'

אני מרגיש שאני מתמחה בגישה (של תמארא) ודוגל בה גם בעבודה בבית הספר

לעיתים אני נכנס אל תוך עולמו של התלמיד באופן מאוד עמוק, אני מברר איתם, האם באו לשחק כדורגל או ללמוד, מי ההורים שלהם? איך התפיסה בבית לגבי למידה?

אני גם יודע לעבוד דרך החברים (של הילד) כי יש לזה הרבה השפעה

למרות שמאוד נהנתי מההכשרה, הייתי שולח אנשים (את הסטודנטים שלמדו בתמארא) להכשרה באופן יתר רחב, למרות שזה היה מאוד מוצלח, היינו פיילוט, זה לא היה פרופסיה, לא ידעתי למשל על קיומו של קרל רוג"רס. (הסטודנט מתייחס לרוג"רס כי כעת הוא לומד עליו בתכנית תואר שני ביעוץ באחת האוניברסיטאות).

אבשלום, נתן לנו קורס שנתי שהביא לנו מקרים וגם תיאוריה לעומק, זה קורס שמאוד עזר לחבר את התיאוריה לשדה

עם כל ההנאה מהלמידה, לא הרגשתי שהיה רצף, היו חסרים לי יותר ניתוחי מקרה, קורסים יותר ממוקדים ולא מפגשים חודשיים.

סטודנטית ג'

סיימתי תואר שני בייעוץ חינוכי. בלי תמארא לא הייתי ממשיכה בייעוץ. אולי בחינוך מיוחד, אבל קבלתי כלים לנגיעה לעולם הרגשי וגיליתי שזה מאוד מתאים לי.

בייעוץ חינוכי יש הרבה כוונים, אבל אני רוצה להתמחות עוד בנוער בסיכון ואני רואה את זה כהמשך ישיר של תמארא.

עבדתי כמורת שילוב, והכלים מאוד עזרו לי, זיהוי תלמידים ואבחון, ידעתי כיצד לטפל בבעיות רגשיות שכן הם היו מאוד דומים לתלמידי תמארא, כל הקטע של להתקרב לתלמיד, להבין את עולמות התוכן הרגשיים שלנו, זה ממש להתחבר עם תמארא.

השנה התקשרו אלי מבית ספר בצפון, בית ספר תיכון שהתלמידים שפשוט לא למדו שנה שלמה! נשירה לא סמויה כבר, איך השאירו אותם ככה?! המנהל החליט לעשות מעשה ומצא אותי. הלכתי לראיון והתאמתי להם. מאז אני נותנת הדרכה, פתחנו פרויקטים ביחד (יחד עם המנהל וצוות המורים) תוך שימוש בכלים של תמארא, למדתי את המורים איך לעבוד מהבחינה הרגשית, וכל זה בשלב ה.ב.א. לא ב.מ.א. (מתכוונת שעשתה את כל זה עוד לפני לימודי התואר השני בייעוץ).

אני מקווה להמשיך להדריך מורים בכלים המיוחדים שקבלנו בתמארא

סטודנטית ד'

סיימתי למודים עכשיו באוניברסיטה העברית, במסלול של יעוץ חינוכי, וההשתתפות בתמארא מאוד עזרה לי בלמודים האלה.

יצא לי להיות גם יועצת בשדה וגם מורת שילוב. השתמשתי כמעט אך ורק בכלים של תמארא, כלומר, כל היחס האישי, להתחבר לרגשות שלו, (של התלמיד) איך להתייחס אליו בכלל, בתור בן אדם, ולא ככלי להישגים, כל נושא הדיאלוג - איך בונים מסגרת שנותנת ליצור קשר טוב עם תלמיד. נתן לי כל מני כלים וגם איך לזהות תלמיד שיכול להיות בנשירה סמויה או גלויה.

יש לי כלים לקחת תלמיד, לעשות לו מיפוי מדויק ולהעריך את מצבו.

יש מעט מאוד התייחסות במערכת לנוער בסיכון ונשירה סמויה, אני שמחה ששנה שעברה סוף סוף עשו סידרת הרצאות בנושא בעיר שלי בצפון.

יצא לי לתת הרצאות לצוותים בכל הנושא של נשירה סמויה, וגם למדתי אותם על כלים לאבחון של דרגת ניתוק וכן הסברתי להם על בניית כלים נוספים

אני מאוד מעריכה את תכנית תמארא. לדעתי כל מורה בבית ספר צריך לקחת תכנית שכזו כי זה פותח זוויות חדשות, דבר ממש חשוב בעבודה הקשה שלנו

התגובות של הבוגרים, כפי שאנו רואים, מאוד חיוביות, וניתן לראות שהתכנית והרוח מותירות חותם מקצועי עד עצם היום הזה. סטודנט אחד ביקורתי כלפי דרך העברת החומרים, הוא מעדיף למידה יותר מובנית, יותר מפגשים שבועיים, פריסה של החומר התיאורטי לכוונים נוספים וכו'. ייתכן שחלק מהביקורת נובעת מהיותו בוגר של תכנית הפיילוט, שלב שבו התכנית עדיין הייתה בשלבי התגבשות. בנוסף לכך, אנו רואים שהבוגרים תופסים את עצמם כשגרירים של תמארא, יש בהם מסוגלות להעניק כלים שנרכשו בתכנית לעמיתיהם בשדה, והם תופסים את עצמם כסוכני שינוי.

סיכום ומסקנות

בשעה בה אנו נחשפים שוב ושוב לנתונים סטטיסטיים מדאיגים על הרחבת הפער בין עשירים לעניים במדינת ישראל, כאשר אנו מתבוננים בחברה משוסעת ורבת בעיות בה מערכת החינוך לא מצליחה להתמודד עם האתגר של רבבות נערים ונערות בסיכון נערים מודרים מכל סוג שהוא, הלומדים בכיתות הטרוגניות עם מורים חסרי כלים להתמודד עם הצרכים של אותם עשירים או שלושים אחוזים שניתן להחשיבם כנמצאים בסיכון, אנו צריכים לברך על קיומה של תכנית כמו תמארא כמסלול להכשרת פרחי הוראה.

תכנית תמארא, לפי הממצאים במחקר זה ולפי קבוצות המיקוד שנערכו במחקר קודם (במהלך ההכשרה, בר שלום, 2003) היא תכנית המעניקה ללומדים בה כלים ייחודיים להתמודד עם נוער בסיכון. ההכשרה נעשית בתהליך עמוק של עידוד הסטודנט להכרות משמעותית ועמוקה עם התלמיד הכולל ביקורי בית, מעקב שיטתי אחרי התפתחות התלמיד, מערך תמיכה רחב וכן יצירת קבוצה לומדת. התכנית מעניקה לבוגריה תחושה של מקצוענות ויוקרה, הם חשים שהם "יותר ממורים" ובכך התכנית מצדיקה את שמה האקדמי "הגישה הפסיכו-חינוכית סוציאלית", שם המרמז על הרחבת תחומי עיסוקו של המורה העתידי לתחומים שבהם לא הייתה לו דריסה, וניתנו "למומחים" - דבר שעל פי מור, רק עודד את הפתולוגיזציה של הנערים בסיכון, במקום לאפשר את הכלתם על ידי המערכת תוך כדי לקיחת אחריות אמיתית וכוללת. תכנית תמארא לא נוצרה, כאמור, בחלל ריק. יש בה הדים לתיאוריות ביקורתיות כמו של פריירה וג'רו, היא שואפת לתת לסטודנט אופק רחב של ביקורת חברתית תוך מתן כלים לשינוי. הסטודנט מבין את מערך הכוחות החברתיים בו הוא, תלמידו, בית ספרו ומשפחתו פועלים. על ידי כך הוא רואה את עצמו כסוכן שינוי חיובי, של התלמיד בסיכון ושל כל הקהילה העוטפת באותה המידה. יש כאן ציר פעולה במסלולים מקבילים, כאשר הסטודנט לא מאבד קשר עם התמונה הגדולה. הסטודנטים הערבים הם מיעוט בחברה שסובלת ממידור ואפליה מובנית (ראה גולן-עגנון, 2004). התכנית מסייעת להם להפוך להרבה יותר מודעים לסוגייה הפוליטית, והם מוצאים עצמם שואפים לשנות, מצב של אי-שוויון, גזענות ומערכת חינוך כושלת, מיושנת ומאובנת. הם יודעים שדרכם לא תהיה פשוטה, כי הם מודעים לקושי שבשינוי. יש לקוות שבעתיד בוגרי התכנית יוכלו להפעיל מסגרות הפועלות ברוח הגישה הפסיכו-חינוכית סוציאלית, המעניקות למורים המלמדים בה את היכולת ליצור קהילה לומדת בה כל תלמיד זוכה להזדמנות אמיתית לצמיחה, ביטוי, השתתפות בקהילה, ייצוג

וכבוד. ראה דוגמאות בארץ, במיוחד את המקרים של בית ספר קדמה ובית ספר ביאליק (אצל בר שלום, 2004), וכן את דרך העבודה המיוחדת של בית הספר Central Park East בניו יורק בו דבורה מאייר חוללה מהפכה על ידי שינוי דפוסי העבודה באופן שמאוד מזכיר את העבודה של תמארא בפרט ואת הגישה הפסיכו-חינוכית סוציאלית בכלל. מאייר, בתארה מצבים בבית הספר המזכירים את הגישה, חושבת שהעבודה שבוגרים רבים, שנחשבו כנוער ממודר ובסיכון, הגיעו לקולג' ולחיים מלאי תוכן ועניין נעוצה בעבודה שהגישה החינוכית אפשרה ליצור קהילה כמו משפחתית עם רשתות של קשר בין מורים תלמידים, הורים ואח"כ גם בוגרים. (Meier, 2002). יש כעת לחכות ולראות, כאשר בוגרי תמארא ישתלבו במערכת, האם הם יצליחו ליצור מסגרות כאלה בחברה הערבית, הסובלות מאפליה תקציבית וגישות מאוד מיושנות ואף הפוכות למה שמצופה מבית ספר שירצה לפעול בגישה הפסיכו-חינוכית סוציאלית. בהקשר זה לסטודנטים יש חששות. יש כאלה (בדרך כלל גברים) האומרים "אני אכנס ראש בראש עד שזה יוטמע" וסטודנטים המקווים ש"המנהל יהיה פתוח לקבל שינוי". כך או כך, יש לקוות שהסטודנטים יוכלו לקבל תמיכה בשלב קריטי זה, כי בכניסה לשדה הם עלולים לאבד את המשאב של הרשת החינוכית אנושית שעטפה אותם במהלך ההכשרה. בהווה מערכת החינוך הערבית נמצאת בקשיים רבים ויש הטוענים שיצירתיות ושינוי במערכת החינוך הערבית יוכלו להתרחש בהיקף גדול רק כאשר תוקם מנהלת נפרדת לחינוך הערבי בישראל (ראה אבו-עסבא, 2004). העדויות של חלק מהבוגרים, בהקשר של הצלחה בהדרכה של צוותים ברוח תמארא, מותירה בנו טעם של תקווה לגבי אפשרות של שינוי.

תכנית תמארא הצליחה לחולל שינוי תרבותי ממשי במסלול להכשרת מורים לחנוך המיוחד בחברה הערבית במכללת דוד ילין. היא יצרה שיח פרופסיונאלי עמוק ששותפים לו המנחים מהג'וינט בהובלתה של ד"ר מור, מורים מהמכללה בראשותה של ד"ר דיאב, סטודנטים וכן אנשי מקצוע בבתי הספר ובהוסטלים השותפים. זהו שיח ביקורתי מחד ומכיל מאידך. ההכלה חשובה במיוחד, כי הדגש הוא על הקושי והמורכבות, וכן על הצורך לחשיפת הקשיים הממשיים בהם נתקל איש המקצוע בעת שהוא נמצא באינטרקציה לא פשוטה עם אוכלוסייה בסיכון. זהו מצב של פגיעות גבוהה, והקהילה המכילה מאפשרת להפוך חוויות קשות לחוויות מצמיחות ומשמעותיות, לכל השותפים בתהליך. התחושה ש"משהו קורה עם הסטודנטים בתמארא" היא לא תחושה סובייקטיבית פרטנית של השותפים לתכנית. מורים המלמדים במכללה, שנכנסו בזמן האחרון ללמד גם בתכנית תמארא, ושלא היה להם קשר ישיר עם התכנית לפני זה, כמו ד"ר שאפיק מסאלחה, מספרים ש"פגשתי את הסטודנטים האלה באחד משיעורי הפסיכולוגיה, ואני רואה הבדל עצום ביכולת להבין מורכבות של מצבים וכן ביכולת להבין את התיאוריה בהקשר של עבודה ממשית בשדה". מסאלחה הוסיף ואמר שהוא מלמד במכללה שנים רבות, אך הוא לא פגש

עדיין רוח מיוחדת כזאת בקרב הסטודנטים, הוא המשיג את זה כתחושה של מסוגלות ושל העצמה שהם קיבלו מעצם השתתפותם בתכנית. במהלך עיסוקי כחוקר וכמעריך תכניות, זכורה לי רק תכנית אחת שהייתה בה שביעות רצון כל כך גבוהה מהתוצרים כמו בתכנית תמארא. נדמה שניתן לייחס את ההצלחה לכמה גורמים והם:

סיבה 1 - העובדה שבג'וינט ישראל ניתן גיבוי לערוך תהליך מחקר והמשגה רב שנתי בו יש התבוננות רפלקטיבית על העבודה בשדה תוך בניית תיאוריה אינדוקטיבית לפי הממצאים הממשיים מהשטח. במלים אחרות, התיאוריה הפסיכו-חינוכית חברתית צמחה מתוך התבוננות עמוקה על התרחשויות חינוכיות בשדה הממשי, ואין כאן ניסיון לכפות קטגוריות תיאורטיות נטולות הקשר כפי שלעתים קרובות קורה במודלים כושלים. או כמו שסרסון אומר על ניסיונות שינוי כושלים ומונחתים, שככל שמשנים יותר, כך הדברים נוטים יותר להשאר אותו הדבר (ראה Sarason, 1996). לא כך הוא המקרה שלפנינו, כאמור, שכן כאן התיאוריה מעוגנת וצומחת מהשדה. המנחים מהגו'וינט, בראשם ד"ר פלורה מור, ידעו לתת תמיכה לאנשי המכללה ממקום של תיאוריה פרקטית, מעוגנת בשדה. הג'וינט הוא ארגון מאוד חשוב, אך עדיין שולי ביחס לעוצמה של משרד החינוך כקובע ומעצב מדיניות. אך עם זאת, נדמה שדווקא העמדה השולית הזאת היא שאפשרה לג'וינט לפתח את הגישה המורכבת והאמיצה הזאת. גליה זלמנסון לוי מתארת הצלחות דומות ביצירת שיח ביקורתי ואמפטי בקרב מחנכות של נוער נושר במסגרות חינוכיות של קידום נוער (ראה זלמנסון-לוי, 2004).

סיבה 2 - המנהיגות החינוכית של ד"ר חנסאא דיאב. חנסאא תפסה תפקיד מאוד חשוב בתכנית בכך שהיא הייתה מוכנה לספוג הרבה כעס, עמימות, אי וודאות והתנגדות, תוך אמונה שהדרך קשה, אך היא תוביל למקום טוב וצומח יותר. באישיותה של חנסאא היו את המרכיבים הדרושים להובלת תהליך שכזה (הכלה, גישה ביקורתית, התמדה, פתיחות וגמישות). התמיכה שלה הייתה יעילה וחשובה הן כלפי הצוות והן כלפי הסטודנטים.

סיבה 3 - הצוות. הצוות החינוכי בתכנית היה מספיק פתוח להתגבר על חששות ופחדים ראשוניים (גם בזכות ההתמדה של חנסאא) ואיצץ את האתוס של התכנית. הנכונות נבעה גם מתחושה של אנשי המקצוע ש"משהו חסר בהכשרה". לשמחתם, הם גילו שתמארא זה "לא עוד תכנית" אלא מנוף משמעותי לשינוי וליצירת קהילה לומדת ותומכת. יצירת קהילה אכפתית שכזאת, על פי המונד, הוא אחד הצרכים

הבסיסים ביצירת אקלים נאות של למידה בכל מערכת חינוכית (ראה Darling-Hammond, 2002).

סיבה 4 – הסטודנטים. יש במכללה סטודנטים חדורי מוטיבציה ורצון לשינוי. כאשר מוצעת להם תכנית המשביחה את היכולות הפרופסינאלית שלהם, תוך כדי מתן כלים ממשיים לעבודה מוצלחת ולהתמודדות עם קשיי השדה, הם אסירי תודה ונרתמים למשימות השונות והמורכבות שהשדה דורש. הם שמחים להוות, כפי שמגדירה זאת זלמנסון-לוי (2004, עמ' 167) "אחר משמעותי" עבור התלמידים שהם פוגשים במסגרות החינוכיות השונות, קרי, ההוסטל ובית הספר

אלו הן, כפי הנראה, הסיבות העיקריות להצלחתה ולהטמעה של תכנית תמארא במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, ראוי שהיא תהפוך לדוגמא של מצוינות חינוכית במכללה ובשדה הכשרת המורים בישראל בכלל. הקושי הגדול והחשוב של התכנית עדיין לפנינו, והוא מהווה חידה גדולה: האם יצליחו הסטודנטים לשרוד לאורך זמן בשדה כאשר (ואם) הם יאבדו את רשתות התמיכה שהתכנית מקנה? האם הם יקימו רשתות אלטרנטיביות כפי שנוצרו בבית הספר של מאייר שהוזכר קודם? האם השדה ידחוף אותם לקונפורמיות ולצמצום ההתלהבות? ראוי לבדוק את זה במחקר נוסף, בעוד שנים מספר.

I cannot learn from you unless you accept me and find value in me for who and what I am,"

ובהתייחס לצורך הקריטי, על פי גישת תמארא, או הגישה הפסיכו חינוכית סוציאלית, של מפגש עמוק עם עולמו של התלמיד, נסיים בתוך ציטוט של תלמיד שחור המרואיין בספרה של טטום "מדוע כל הילדים השחורים יושבים ביחד בקפטריה?" התלמיד אומר, "אני לא יכול ללמוד ממך, אלא אם תקבלי אותה ותמצאי ערך בי בגלל מי שאני ובגלל מה שאני" (ראה Tatum, 1999).

רשימה ביבליוגרפית

אבו-עסבא, ח. (2004) "הקמת מנהל עצמאי ואוטונומי למערכת החינוך הערבית בישראל". בתוך: גולן עגנון (עורכת), **אי שוויון בחינוך**. הוצאת בבל, תל אביב.

בר לב, ר. (1997) התערבות פסיכו-פדגוגית. פרסום פנימי, ג'וינט ישראל, אגף חינוך ונוער, ירושלים.

בר שלום, '. (2003) **הערכת תכנית תמארא בשנתה השנייה לפעולה**. דו"ח מחקר עבור אשלים, מיסודו של ג'וינט ישראל, ירושלים

בר שלום, י. (2004) **אידיאה של תיקון: יזמות חינוכית בחברה רב תרבותית**. הקיבוץ המאוחד.

גוטליב, א. וכהן-מיניץ, ק. (1995). **מפנה: תוכנית חינוכית לשילובו מחדש של נוער מנותק במסגרות נורמטיביות – עקרונות ודרכי פעולה**. אוניברסיטת תל אביב, רמת אביב, תל אביב.

גולן עגנון, ד. (2004) "למה מפלים את התלמידים הערבים בישראל"? בתוך גולן עגנון, (עורכת) **אי שוויון בחינוך**. הוצאת בבל, תל אביב.

ויניקוט, ד.ו. (1995) **הכל מתחיל בבית**, דביר, תל-אביב

זלמנסון לוי, ג. (2004). "הנשרה וניתוק של נוער ממערכת החינוך - אפשר גם אחרת" בתוך: גולן עגנון (עורכת) **אי שוויון בחינוך**. הוצאת בבל, תל אביב.

יונה, א, וזלמנסון לוי, ג. (2004). "גם וגם - תכניות הלימוד בקדמה" בתוך: גולן עגנון (עורכת) **אי שוויון בחינוך**. הוצאת בבל, תל-אביב

כהן נבות, מ. , אלנבוגן-פרנקוביץ, ש. וריינפלד, ת. (2000). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער**. מכון ברוקדייל, ג'וינט ישראל, ירושלים.

כהן, מ. (2000). "סביבת החינוך החדשה" – תוכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים. סיכום הערכת פרויקט בבתי ספר תיכוניים. ג'וינט – מכון ברוקדייל, ירושלים.

כהן, מ. (1996). **הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בכיתות הכוון בבתי ספר תיכוניים מקיפים בבאר שבע**. ג'וינט – מכון ברוקדייל, ירושלים.

כ"ץ, י. דהן, ג. וקריןסקי, ט. (1990). **נקודת מפנה**. משרד העבודה והרווחה, משרד החינוך וג'וינט ישראל, ירושלים.

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

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

מור, פ. (2006). **לראות את הילדים. מדריך ליצירת סביבה חינוכית טיפולית מגדלת לתלמידים בסיכון**. עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל. ירושלים. אשלים הוצאה לאור.

מור, פ. ולוריא, א. (2006). **כוחו של היועץ החינוכי. יצירת סביבה חינוכית מגדלת ירושלים**. עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל. ירושלים. אשלים הוצאה לאור.

מור, פ. ומנדלסון, י. (2006). **לדבר עם מתבגרים: התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית**. עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל. ירושלים. אשלים הוצאה לאור.

סבירסקי, ש. (2004). "פערים בחינוך ומדיניות הפיתוח הכלכלי-חברתי בישראל" בתוך: גולן עגנון (עורכת) **אי שוויון בחינוך**. הוצאת בבל, תל-אביב

סולימני, ר. (2002). **הובלת שינוי מתוכנן בבתי ספר באמצעות תוכנית התערבות חינוכית**. תיאור מקרה – סביבת חינוך חדשה (סח"ח). עבודת דוקטור, אוניברסיטת סאסקס, אנגליה.

פריירה, פ. (1981) **פדגוגיה של מדוכאים**. מפרש, ירושלים.

קרניאלי, מ. (2004) **המורה, שלא תגידי שאנחנו דפוקים**. הוצאת כליל, תל-אביב.

Educational Environment” Project in the AMAL Technological Network: Intermediate Report on the Characteristics of the Schools and the Implementation of the Program (for 1995-1996), Jerusalem: The Brookdale Institute.

Cohen-Navot, M.; Frankovitch, S. A.; Reinfeld, T. (2000), *Open and Latent Dropping Out among the Youth*, (Jerusalem, JDC-Brookdale Institute).

Conchas, G. Q., and Clark, P. A. (2002) “Career Academies and Urban Minority Schooling: Forging Optimism despite Limited Opportunity.” *Journal of Education for Students Placed at Risk* 7, no. 3: 287-311.

Conrath, Jerry. (1988) “Dropout Prevention: Find Out If Your Program Passes or Fails.” *The Executive Educator* 10,8 (August): 15-16.

Croninger, R. G., and Lee, V. E. (2001) “Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers’ Support and Guidance.” *Teachers College Record* 103, no. 4 (August): 548-581.

Darling-Hammond, Linda (2002). *Redesigning Schools – What Matters and What Works*. School Redesign Network at Stanford University.

Fine, Michelle. (1986) “Why Urban Adolescents Drop Into and Out of Public High School.” *Teachers College Record*. (Spring) 393-409.

Gottlieb, A. & Porat-Breinin, E. (1987), *Recovery Programs for Alienated Youth: Are They Useful?*, Jerusalem: The Hebrew University of Jerusalem School of Education, The NCJW Research Institute for Innovation in Education.

Hamby, John V. (1989) “How to Get an ‘A’ on Your Dropout Prevention Report Card.” *Educational Leadership* 46,5 (February): 21-28.

Levin, Henry M. (1987). “New Schools for the Disadvantaged”. Aurora CO: Mid-Continent Regional Educational Laboratory.

Meier, D. (2002) *The Power of Their Ideas: Lessons for America from a Small School in Harlem*. Boston, Beacon Press.

Nieto, S. (2005) *Why we Teach*. New York: Teachers College Press.

Rosenfeld, R. (1996), *What the Graduates Say: Survey of the Graduates from the Three First "Mifne" Classes*, Jerusalem: JDC-Israel.

Sarason, S.B. (1996) *Revisiting "the Culture of the School and the Problem of Change"*. New York: Teachers College Press.

Tatum, Beverly (1999). *"Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?" And Other Conversations About Race*. New York: Basic Books.

Wehlage, Gary G. and Rutter, Robert A. (1986) "Evaluation of model program for at-risk students" Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.