

# איים של ביטחון

## בית ספר כמקור של תקווה לילדים שחיים בעוני

סינתזה של ידע | נעמי מנדל-לוי



כתבה: ד"ר נעמי מנדל לוי

עורך אחראי: אריאב יוסט

עריכת לשון: ורדה בן יוסף

עיצוב: ריקי ונועה

הגהה והבאה לדפוס: חיה דרור

---

אוגוסט 2021, אלול תשפ"א

# תוכן עניינים

## תקציר מנהלים

### הקדמה

מנהיגים חינוכיים כארכיטקטים של חלומות

גישת החסר

מטרת המסמך

13

עוני והדרה חברתית

הגדרות עבודה מהחיים

ילדים שחיים בעוני ולא ילדים עניים

אזהרת מסע אחרונה: מבנים חברתיים והתמונה השלמה

19

מה אנחנו לומדים ממחקרי מוח על  
למידה וחיים בעוני?

הפער ההתפתחותי

האָבֶל הגדול והחשוב: הפלסטיות של המוח

הפונקציות הניהוליות: הבסיס הביולוגי למוכנות בית ספרית

29

פיתוח היכולת ללמוד:  
היבטים לא קוגניטיביים של למידה

חוסן: בולם הזעזועים של הנפש

מערכות יחסים תחילה

מדיניות משמעת וענישה

כשירות תרבותית

# תקציר מנהלים

מטרתו של מסמך זה היא להנגיש תשתית ידע עדכנית לצוותי חינוך אשר פוגשים מדי יום ילדים שחיים בעוני ומשפחותיהם. הנחת היסוד של מסמך זה היא שחיים בעוני מייצרים שורה ארוכה של אתגרים שיש להם השפעה ניכרת, משמעותית, על הלמידה של הילדים. לפיכך דרוש ידע ייחודי ומענים ייעודיים שיסייעו לאנשי חינוך להפוך את עבודתם למדויקת ורלוונטית יותר.

התקדמות המחקר בשני העשורים האחרונים מלמדת אותנו על האופנים הרבים והמורכבים שבהם חיים בעוני משפיעים על חייהם של ילדים ומשפחותיהם; לצד זאת, הידע הרב שנצבר מאפשר לנו להתבונן מחדש על הפוטנציאל האדיר של בית הספר בהצמחתם.

מחקרים רבים מהשנים האחרונות מלמדים שאומנם החיים בעוני משפיעים לרעה על טווח רחב מאוד של היבטים בחייהם של הילדים - בהם מבנה המוח, המערכת ההורמונלית, היכולת לזכור ולנהל רגשות, מערכות יחסים, דימויים העצמי ותחושת המסוגלות שלהם - אך לצידם מצטברות הוכחות רבות מאוד לכך שזהו מצב הפיך. עדויות לכך שבעזרת הגישות, השפה והעבודה המתאימה בתי ספר יכולים לחולל שינוי של ממש במסלול חייהם של ילדים שנולדו לתוך נסיבות חיים מאתגרות.

למסמך שני מרכזי כובד: האחד עוסק, כאמור, בידע המצטבר על ההשפעה של חיים בעוני על התפתחות המוח וההשלכות של תהליך זה על המוכנות ללמידה; מרכז הכובד השני עוסק בתחום קרוב ומשלים - ההשלכות של החיים בעוני על התפתחותן של יכולות לא קוגניטיביות, או, כפי שהן נקראות היום - כישורים חברתיים-רגשיים. שני החלקים מבוססים על ידע שהצטבר בשנים האחרונות במחקרים, בדוחות הערכה, בסקירות ספרות ובמודלים שנכתבו בעשר השנים האחרונות. הגם שהמסמך עצמו אינו מציג ידע חדש, הרי שעצם כינוסם יחד של ידע וניסיון מן העולם, המוקדשים להבנה של השפעת העוני על חייהם של תלמידות ותלמידים - בעברית - הוא החידוש.

חלק המבוא המקדים אותם עוסק בהגדרה רחבה של המושגים עוני והדרה וזיקתם לבית הספר ולתפקידו. חלקו המסכם של המסמך מבקש לחשוב על המוסד הבית ספרי באמצעות פרדיגמה מודעת עוני שמתפתחת זה למעלה מעשור בישראל, ומשנה מן היסוד את הדרך שבה אנו מתבוננים על המציאות וגם פועלים בתוכה.

במבט קרוב יותר, חלקו הראשון של המסמך עוסק בתרומתם של חיים בעוני להשפעות הביולוגיות של המתח הרעיל שילדים חווים על התפתחותן ותפקודן של הפונקציות הניהוליות, המהוות תשתית לאפשרות קיומם של תהליכי למידה אפקטיביים. לצד אלו, חלקו זה של המסמך מציג בקצרה גם את היכולת המופלאה של המוח שלנו להמשיך ולהשתנות כמעט בכל גיל, בוודאי בגילים הרלוונטיים למערכת החינוך הפורמלית. מבחינה זו אפשר לומר, ברמה גבוהה של ביטחון ודאות, ועל סמך שורה ארוכה של מחקרים, שהשנים שבהן ילדים פוקדים את מסגרות החינוך הפורמליות - מגיל שלוש ועד שמונה-עשרה - הן למעשה חלון הזדמנויות ארוך שבו אפשר לחולל שינוי משמעותי ובר קיימא בחייהם של ילדים שנולדו לתוך סביבות חיים מאתגרות.

החלק השני, המשלים את החלק הראשון, עוסק בהשפעה של החיים בעוני על התפתחותן של יכולות לא קוגניטיביות המשלימות את היכולות הקוגניטיביות ותומכות בהן. חלק זה של המסמך מציג את דרך השפעתן של פונקציות ניהוליות שאינן מפותחות דיין על היבטים שונים ביכולת הלמידה של הילדים, במושג החוסן הנפשי, ובהשפעה הדרמטית, שכמעט אין שני לה, של מערכות יחסים קרובות על חייהם של הילדים. מחקר אחר מחקר מראים כיצד אי אפשר להגזים בחשיבותה של מערכת יחסים של ילדים עם מבוגר משמעותי ויציב בחייהם, המלווה אותם כתלמידים.

לצד החלקים הקוגניטיביים והלא קוגניטיביים, חשוב לזכור גם את ההקשר התרבותי שבו חיים הילדים. לכן, לקראת סיום המסמך מופיע גם דיון קצר על הקשר בין רגישות לתרבות ובין הצלחה בלימודים.

חשוב להדגיש, מסמך זה מסמן כיוונים לחשיבה ולפיתוח מקצועי של צוותי חינוך. מטרתו היא להנגיש לצוותי חינוך המשרתים ילדים שחיים בעוני ידע שיסייע בידם להבין טוב יותר את הסביבה שהם פועלים בה, בתקווה גם להקל מעט את האתגרים הרבים בעבודתם. לכן לאורכו מופיעות מעט לעת שאלות לדיון בצוות. עם זאת, צוותי חינוך שירצו להוסיף ולהעמיק את ידיעותיהם יצטרכו להמשיך ללמוד ולפתח את מקצועיותם בתחום. מבחינה זו, המסמך הוא בבחינת צעד נוסף אחד קטן במסע חיים.

# הקדמה

מנהיגים חינוכיים כארכיטקטים של חלומות

---

גישת החסר

---

מטרת המסמך

---

## מנהיגים חינוכיים כארכיטקטים של חלומות

בתי ספר רבים ברחבי הארץ משרתים ילדים שחיים בעוני ובהדרה. יש בתי ספר שבהם רוב ניכר של הילדים חיים בעוני, או על סף, ואילו בבתי ספר אחרים מספרם של הילדים שחיים בעוני קטן יותר ואולי אף סמוי מן העין. לבתי ספר המשרתים בעיקר אוכלוסיות שחיות בעוני ובהדרה מאפיינים דומים: הם נטועים עמוק בפריפריה החברתית או הגיאוגרפית, הם קטנים בהיקפם ועל כן מרחף מעליהם תמיד סימן שאלה גדול - אם ימשיכו לפעול ויפתחו גם בשנת הלימודים העוקבת או שמא יחליטו הרשויות לנעול את שעריהם ולפזר את תלמידיהם בין בתי ספר אחרים (לעיתים, בתי ספר בעלי מאפיינים דומים). ועוד הם מתאפיינים בכיתות לא תקניות, בשכבות המונות כיתה או שתיים, בחילופים תדירים של המנהיגות הבית ספרית - לעיתים בקצב של אחד (ואף יותר) בשנה - לצד צוות ותיק ש"ראה הכול" וכמעט שאינו מתחלף, ואשר בעצמו נתון בסיכון והדרה. לא פעם הצוות מדמה את בית הספר ל"משפחה חמה ואוהבת" ומעיד כי המורות מרבות לחבק את הילדים ואוהבות אותם מאוד; אך בתשע מתוך עשר פעמים האהבה והחיבוקים הם ביטוי לרחמים ולווייתור של הצוות על הילדים, הנובע מחוסר אמונה ביכולתם להגיע להישגים כלשהם ("מה כבר יצא מהם?"). ועוד, לעיתים קרובות מדי חברי הצוות חסרים את הידע, את המיומנויות ואת הכלים הייחודיים הדרושים להם כדי באמת להצליח לעזור לילדים ללמוד ולמצות את ימיהם כתלמידות

על הלמידה וההישגים). לעניים אין נחיתות גנטית, אבל לסביבה (בריאות, תזונה, ביטחון רגשי, נגישות לשפה ולספרים) יש השפעה מכרעת על הישגיהם הלימודיים" (קוזמינסקי, 2018, ההדגשה לא במקור).

אנשי חינוך רבים טוענים, במידה לא מבוטלת של צדק, שהם אינם אחראים למצוקות הילדים, לאתגרים שלהם ולקשיים הנובעים מהחיים בעוני. ולא זו בלבד, אלא שממילא אין להם המשאבים, היכולות או הכלים הדרושים לפצות על כל חוסר ההוגנות שילדים צברו מרגע לידתם ועד כניסתם למערכת החינוך. על רקע הטענה הזאת יש אף מי שמזהירים מפני 'חינוכזם' (Hanauer, 2019) - תפיסה שלפיה רק שיפור מערכת החינוך עומד בחזית מיגור העוני בחברה. תפיסה זו מגדירה את מערכת החינוך ואת בתי הספר כמחוללים וכאחראים הבלעדיים לתיקון העוני בחברה - אם רק נשפר את בתי הספר, כך טוענים מחזיקי התפיסה, נעדכן את תוכניות הלימוד ואת שיטות ההוראה, נגדיל את התקציבים לחינוך, נעלה את איכות ההוראה ונפטר אנשי חינוך לא ראויים - או אז יתחולל השינוי המיוחל; המערכת תבריא, תתייעל ותצליח לעמוד בייעודה וביעדיה. ומכאן, כך ממשיך הטיעון, מספר הבוגרים יעלה, הם יהיו בעלי תעודת בגרות שתאפשר להם להיכנס למוסדות איכותיים להשכלה גבוהה, ומשם דרכם לשוק התעסוקה ובמעלה סולם הניעות החברתית תהיה סלולה. לאור התפיסה השגורה הזאת, חשוב לומר כבר בפתח הדברים בתי הספר לבדם אינם יכולים למגר את העוני בחברה, ואף לא למנוע אותו. כדי לחולל שינוי ארוך טווח ובר קיימא בעומק

העוני בחברה ובגודל הפערים הכלכליים, דרושה מערכה כפולה - אחת אשר מתנהלת מחוץ לכותלי בית הספר, פועלת לשינוי פרדיגמות חברתיות ודוחפת לשינויים מבניים

## בתי הספר לבדם אינם יכולים למגר את העוני, אך הם יכולים - הם מוכרחים - להשפיע לטובה ולשפר את החינוך, את ההוראה ואת הלמידה בבתי הספר המשרתים ילדים שחיים בעוני ומשפחותיהם

ולחסר חסמים, ומערכה שנייה המתרכזת בבית הספר פנימה והופכת את בתי הספר המשרתים את האוכלוסיות הפגיעות והמוחלשות ביותר לבתי הספר המקצועיים והמדויקים ביותר שהם יכולים להיות במענים שהם מציעים לילדים, ומכאן - לאפקטיביים יותר.

מסמך זה מכוון את המבט פנימה, אל תוך בתי הספר, אך הוא יוצא מנקודת הנחה שבתמונה השלמה מערכת החינוך היא 'חתיכה' בפאזל, ולא המסגרת בתי הספר לבדם אינם יכולים למגר את העוני, אך הם יכולים - הם מוכרחים - להשפיע לטובה ולשפר את החינוך, את ההוראה ואת הלמידה בבתי הספר המשרתים ילדים

ותלמידים. מן הבחינה הפיזית, גם התשתיות מספרות לא פעם סיפור של הזנחה, עזובה, ייאוש ונטישה: החלונות שבורים, חסר ציוד, וזה הקיים אינו אחיד ואינו שלם; חצרות הבטון שוממות, חדרי השירותים אינם ראויים, ויש שגם חדר המורים אינו מכבד את יושביו. כמובן, כמעט אין צורך לציין, הישגיהם הלימודיים והאקדמיים של בתי הספר הללו עומדים ברף הנמוך ביותר: "עוני משפיע על הבריאות (בעיות שמיעה יגררו קושי ברכישת שפה וקריאה, אסתמה שאינה מטופלת אצל ילדים עניים תגרום להיעדרויות מבית הספר ותזונה לא מאוזנת תגרור אנמיה, מחסור בוויטמינים, השמנה או סוכרת - וכל אלה ישפיעו

ולהון האנושי שלה בפרט. יתרה מזו: המחויבות לתהליכי ההוראה והלמידה, המיקוד במנהיגות הפדגוגית - החשובה מאוד כשלעצמה - משרתים מטרה אזרחית גדולה, כפי שכותב מייקל פולאן: "בסביבה החברתית והמוסרית של בית הספר אנחנו זקוקים למשאבים כדי לסגור את הפער בהישגים, כדי לקדם את כל בתי הספר במערכת וכדי לחבר את בתי הספר לכוח של הדמוקרטיה בחברה" (Fullan, 2002). מן הבחינה הפרקטית, חשוב שמנהלים ומורים יבינו וידעו מה משמעות החיים בעוני, מפני שיש ילדים שבאים לבית הספר כאשר צורכיהם הבסיסיים ביותר (פיזיים ורגשיים כאחד) אינם נענים, ומצב זה משפיע באופן ישיר על יכולתם להיות מרוכזים במשימה הבית ספרית (הלימודית והחברתית כאחת). כך למשל, לקויות שמיעה או ראייה, לקויות למידה לא מאובחנות, חיים במצב של אי ביטחון תזונתי או עם הורים שחיים במצב של לחץ או מתח כרוני - מצבים אלו, ואחרים, אם לא ימצא להשפעתם מענה הולם בתוך המסגרת הבית ספרית ובסיועה, יחזרו תחת מאמציו הכנים ורצונו הטוב של כל מורה, מעולה ככל שיהיה, להוביל את תלמידיו להישגים גבוהים. מן הבחינה הפדגוגית, ידע על חיים של ילדים ובני נוער בעוני מיתרגם לפעולות ולשיח אחרים בבית הספר ובכיתה. בית ספר שפועל מתוך ידיעה על נקודת המוצא של הילדים נראה אחרת בכל היבט של התנהלותו. להתנהלות הזו יש ביטוי בכל פן בחיי בית הספר: פיזי (למשל, יצירת מרחבים המשקפים את כלל

שחיים בעוני ומשפחותיהם<sup>1</sup>. מחקר שנערך בשנים האחרונות ב-33 מדינות ברחבי העולם בדק את תוכניות הלימודים במתמטיקה לבני 15 ומצא שאלו שונות בתכלית בבתי ספר המשרתים אוכלוסיות מבוססות לעומת בתי ספר שמשרתים בני נוער שחיים בעוני; תוצאות המחקר, המבוססות על תוצאות מבחני פיזה, מלמדות שרמת תוכניות הלימודים במתמטיקה נמוכה יותר בבתי ספר שבהם לומדים בני נוער מרקע כלכלי נמוך, שעה שנערות ונערים מרקע מבוסס זוכים ללמוד מתמטיקה ברמה גבוהה הרבה יותר. החוקרים מצאו שההבדל בתוכניות הלימודים מסביר שלישי מהפער בהישגים בין הקבוצות: "אנחנו רוצים שבתי הספר יהיו מחוללי השוויון בחברה", אומר ויליאם שמידט, החוקר הראשי, "אך למעשה, המחקר מלמד שבית הספר מחמיר את המצב" (Barshay, 2015). כדי להימנע ממצב שבו בתי ספר מרחיבים פערים, ואף להצליח במשימה החשובה - משימת חיים ממש, צוותי חינוך זקוקים לידע ולכלים כדי להשתפר ולשכלל את עצמם כאנשי מקצוע. צוותי חינוך מוכרחים לדעת מה השלכותיהם של חיים בעוני על תהליכי ההוראה והלמידה המתקיימים בבית הספר. חשוב שאנשי חינוך יבינו מה המשמעות של חיים בעוני וכיצד עוני משפיע על חייהם של ילדים; חשוב לא פחות שידעו מה לעשות בידע הזה, כלומר - לתרגם את הידע התיאורטי והמושגי לפרקטיקות אפקטיביות בכיתה. חשיבות יתרה יש לידע הזה בבתי ספר שבהם אנשי הצוות

## חשוב שאנשי חינוך יבינו מה המשמעות של חיים בעוני וכיצד עוני משפיע על חייהם של ילדים; חשוב לא פחות שידעו מה לעשות בידע הזה, כלומר - לתרגם את הידע התיאורטי והמושגי לפרקטיקות אפקטיביות בכיתה

החינוכי משתייכים ברובם לעשירון חברתי-כלכלי גבוה מזה של הילדים, ואשר אינם מכירים באופן בלתי אמצעי את המשמעות המלאה של מה שגובים החיים בעוני. מחקרים מלמדים שאנשים שחיים בעוני נתפסים בעיניהם של אנשים מרקע

הקהילות בבית הספר), תקשורת (למשל, יצירת ערוצי תקשורת גמישים עם ההורים לאורך כל שעות היום ולכל אורך השנה; יצירת מעין קבוצות קשר קטנות, עם איש צוות קבוע, הנפגשות בסדירות שבועית), תוכניות לימודים המבוססות על הכרה בתבניות עומק תרבותיות, שיח כיתתי שמציב אתגרים ומבוסס על ציפייה שילדים ובני נוער מסוגלים לעמוד באתגרים אינטלקטואליים וחברתיים גם אם הם באים מסביבות של מצוקה וגם אם הם שייכים לקבוצת מיעוט.

כלכלי מבוסס יותר כמי שמזלזלים בחשיבות של בית ספר ושל השכלה ואדישים ללימודים של ילדיהם; מן העבר השני, משפחות שחיות בעוני מדווחות שלא אחת הן זוכות מצד בית הספר ליחס פוגעני, מדיר ומרפה ידיים (Lott, 2001).

להבנה ולידע על ההשלכות של חיים בעוני יש חשיבות בשלושה מישורים: מוסרי, פרקטי ופדגוגי. במישור המוסרי, לבתי ספר יש תפקיד שהוא גדול יותר מליבת ההוראה והלמידה, שקשור במחויבות להתפתחות החברה בכלל

1 • יש קשר, כמובן, בין מצבם של בתי הספר ובין תפיסות כלכליות-חברתיות רווחות בחברה. בתי ספר ציבוריים מעולים הם תוצר של מעמד ביניים משגשג, המחזיק בכוח פוליטי די הצורך לתבוע מהמדינה בתי ספר כאלו, ובזמן מספיק כדי להיות פעילים בהם ולהשקיע בהם משאבים: "בקיצור", כותב האנאור (Hanauer, 2019), "בתי ספר ציבוריים מצוינים הם תוצאה של מעמד ביניים משגשג, לא להיפך. שלמו די כסף לאנשים כדי שיהיו חלק ממעמד הביניים ויחיו חיים הגונים, ובתי ספר ציבוריים יבואו בעקבותיהם".





## הרחבה ← חמלה שוחקת -

### compassion fatigue

### גישת החסר

לעיתים קרובות מדי, חוסר הידע וההבנה של צוותי חינוך באים לידי ביטוי בפיתוח גישת חסר (deficit model) כלפי הילדים ומשפחותיהם: "אני אוהבת את הילדים, אני ממש אוהבת אותם, אבל אני על סף ייאוש. הם חכמים, אני יודעת שהם חכמים, אבל לא אכפת להם בית ספר. אין להם מוטיבציה. והורים שלהם... אם יש לי מזל, שניים או שלושה באים ליום הורים. אין פלא שהילדים האלה אינם באים מוכנים לבית הספר" (Gorski, 2013); או: "הן לילדים והן להורים אין מושג איך קריאה יכולה להיות חלק מחיי היום-יום. כשהבתים של הילדים נראים ככה - לא פלא שהילדים לא יודעים לקרוא [...] אף אחד לא אומר לילדים האלו שבית הספר חשוב" (Sachar, 1991 מצוטט אצל Lott, 2001). גישת החסר מדגישה את מה שלכאורה חסר בילדים (או בהורים), במקום את היכולות והכישורים שלהם ואת הפוטנציאל של בית הספר בחיזוקם; גישה זו גם פוטרת בקלות רבה מדי את צוותי החינוך מאחריותם לשינוי המצב. ה'חסר' יכול להיות מיוחס לילדים עצמם ("אין להם מוטיבציה ללמוד", "אין להם בשביל מה ללמוד", "חסרים להם הרגלי למידה" וכיו"ב), והוא יכול להיות מיוחס למשפחה ("בבית לא מעריכים השכלה", "ההורים מעולם לא התעניינו במה שקורה לילדה שלהם בבית הספר", "מעולם לא ראיתי אותם ביום הורים" וכיו"ב).

ה'חסר' על פי תפיסה זו לעולם יהיה מיוחס לפרט, שנתפס כמי שאשם במצבו - בשל היעדר יכולות אינטלקטואליות, או בשל רקע תרבותי ולשוני אחר מזה של הרוב, או בשל המצב החברתי-כלכלי המשפחתי - ולעולם לא יהיה מיוחס למדיניות לא הוגנת, לחסמים מבניים או ליחס לא הוגן בכיתה שילדים מקבוצות מיעוט סובלים ממנו לא פעם. גישת חסר זו מובילה לתפיסה של 'תיקון' הילד, בדרך כלל - באמצעות הקניית מיומנויות ממוקדות בהעלאת הישגים במבחנים הסטנדרטיים (שיעורים פרטניים, כיתות ייעודיות, 'שיעורי מיצ"ב'), ולא במחשבה על הדרכים הנחוצות לשינוי התרבות הכיתתית כדי ליצור סביבה מוגנת ובטוחה ומערכות יחסים תומכות שיסייעו לילדים לגדול ולמצות את היכולות המולדות שלהם (עוד על כך - בהמשך). ברבים מן המקרים התוצאה היא תהליכי למידה ברמה נמוכה, פחות הזדמנויות מאתגרות להתפתחות אישית ומונטוניות פדגוגית (Hammond, 2015). כנגד אלו המחזיקים בגישה מצמצמת זו כותב פול גורסקי (Gorski, 2017): "ככל שאני חושב על המציאות שהילדים והמשפחות האלו מתמודדים איתה, ועל החסמים שניציבים לפניהם,

צוותי חינוך בבתי ספר רבים עובדים קשה מאוד, אך חשים שהם עושים את הטוב ביותר שביכולתם אך אינם מצליחים להשפיע מספיק על הלמידה של תלמידיהם, וגם לא על יכולות אחרות כדוגמת מסוגלות, מוטיבציה או דפוס חשיבה מתפתח. המאמצים, שלעיתים קרובות אינם נושאים פרי, שוחקים, מתסכלים ומרפים ידיים. המושג (לא התופעה, כמובן) 'חמלה שוחקת' חדש יחסית, והוא נוגע למחיר שחמלה גובה. אף שבדרך כלל איננו נוהגים לחשוב על חמלה כעל פעולה שגובה מחיר, אנשי מקצוע החשופים יום-יום לאנשים הסובלים ממצוקה ומטראומות 'לוקחים ללב' את המפגש הזה, כי אכפת להם 'יותר מדי'. בעבר יוחס המושג בעיקר לאנשי מקצוע מתחום הטיפול (פסיכולוגים, עובדים סוציאליים, רופאים), אך בשנים האחרונות גוברת ההבנה שתופעה זו אינה פוסחת על אנשי חינוך אשר מושקעים רגשית ועובדים לאורך חודשים ארוכים, לעיתים שנים, עם ילדים שחיים בעוני וסובלים ממגוון רחב של מצוקות ואתגרים. הסימפטומים הנקשרים בתופעה הזו רבים, והם כוללים כעס, ציניות, מתח וחרדה, תשישות, אשמה, ייאוש, קהות חושים. כדי לתמוך במורות ובמורים, מנהיגים חינוכיים מוכרחים להכיר היטב את הצוות, לעודד שיתוף, לדאוג שאנשי הצוות יקדישו זמן לעצמם ולהציע להם תמיכה מקצועית בשעת הצורך (Sizemore, 2016). מהזווית הביולוגית, מעניין לציין מחקר שערכו אוברלה ושונרט-רייכל; במחקר נמצא מתאם בין רמת הקורטיזול של ילדים בבית ספר יסודי, כפי שהיא נמדדה בבוקר, ובין רמת השחיקה של המורות: ככל שהשחיקה הייתה גבוהה יותר כך רמת הקורטיזול - 'הורמון הלחץ' - הייתה גבוהה יותר בכיתות שבהן רמת השחיקה של המורות הייתה גבוהה יותר (Oberle & Schonert-Reichl, 2016).

## שאלה?

האם מישהו בצוות שלך 'לוקח הכול ללב' עד כדי כך שהוא או היא נפגעים מכך?  
האם את או אתה מותשים מהחשיפה ומהטיפול במשפחות ובילדים שחיים בעוני?  
אילו מענים עומדים לרשותך או לרשות אנשי הצוות כדי להתמודד עם האתגרים שעבודה מסוג זה מזמנת?

מאמינה שהם יכולים - אלא מעבירה את המסר הזה באופנים גלויים וסמויים מהרגע שהילדים נכנסים לבית הספר ועד שהם עוזבים אותו בתום 12 שנות לימוד. בעזרת ידע ופרקטיקות - שלעיתים הן פשוטות וניתנות לאימוץ מייד - אנשי חינוך יכולים לסייע לילדים לסלול לעצמם נתיב לעתיד טוב יותר ולהיות, במילותיה של דיאן מורן, קווי ההצלה שלהם: "היה לי קשה כתלמידה, אבל המורים שלי האמינו בי. התמיכה הלימודית והרגשית שלהם אפשרה לי להבין שהעוני אינו חייב להיות מנת חלקי כאדם בוגר. רק כשהמורים שלי עודדו אותי להמשיך להשכלה גבוהה הבנתי את כוח המשיכה של העוני [...] החלטתי שאני אהיה מורה כדי לתת תקווה לכל התלמידים; כי כוח המשיכה של העוני חזק, וקווי ההצלה לתלמידים מעטים ונדירים. מורים יכולים להיות קווי ההצלה האלה" (Moran, 2013). מנהיגים בית ספריים וצוותיהם, שרואים את הילדים מעבר לקשיים ולאתגרים שהחיים מזמנים להם, ויוצרים עבורם סביבה בטוחה, מזינה ומצמיחה, הם "ארכיטקטים של חלומות" (Tomlinson, 2016). מצוידים בתפיסות ובפרקטיקות המתאימות, אנשי חינוך יכולים להשפיע לטובה על חייהם של ילדים שמתמודדים עם נסיבות חיים מאתגרות, לטעת בהם אמונה עצמית, ליצור עבורם מערכות יחסים משמעותיות שיחזקו את ביטחונם, ללמד אותם לווסת ולנהל רגשות וכן לסייע בהיבטים הגשמיים של החיים, ממזון ועד

אבחונים וטיפולים מסוגים שונים. בכוחם של מנהיגות ומנהיגים בית ספריים לטוות עבור הילדים אופק חיים שבו יוכלו לממש את יכולותיהם החד-פעמיות ואת זכותם לבחור את מסלול החיים הרצוי להם.

מה שבולט מייד אצל הילדים הוא שאף אחד מהם, אף לא אחד, נובע מהיכולות האינטלקטואליות של הילדים או מהרצון שלהם ללמוד" (ההדגשה במקור).

חיים בעוני הם חיים בסיכון; "עבור ילדים, חיים בעוני פירושו לבוא רעבים לכיתה ולא להיות מסוגלים להתרכז בגלל רעב או מחסור בשינה או עקב קור, בשל מחסור בלבוש הולם בחורף. זה אומר שלועגים לך או מתייחסים אליך אחרת כי אין לך ציוד מתאים או כי אין לך ציוד כלל. זה גם אומר שקשה לך ללמוד כי אתה מודאג או חרד. ילדים שחיים בעוני נתונים במצב לא הוגן ולא צודק" (White, 2010). הסיכוי לסיכון עולה ככל שעולה מספרן של נסיבות החיים שמצטרפות יחד - אבטלת הורים, מעברי דירה תכופים, אי בטחון תזונתי, בריאות לקויה, איכות לקויה של היבטים סביבתיים, הזנחה ועוד. בכיתה ילדים מבטאים את הקושי והמצוקה שהם חווים בבית ובשכונה בכמה אופנים. לעיתים הקושי והמצוקה באים לידי ביטוי בהתנהגות מוחצנת סוערת וקולנית המשבשת את האפשרות להוביל תהליכי הוראה ולמידה בכיתה. המצוקה יכולה לבוא לידי ביטוי גם בהיאלמות והיעלמות עד כדי נשירה - גלויה או סמויה. ואולם מה שעל פני השטח נראה כהתפרעות ומתויג כבעיות התנהגות הוא

## כוח המשיכה של העוני [...] החלטתי שאני אהיה מורה כדי לתת תקווה לכל התלמידים; כי כוח המשיכה של העוני חזק, וקווי ההצלה לתלמידים מעטים ונדירים. מורים יכולים להיות קווי ההצלה האלה (Moran, 2013)

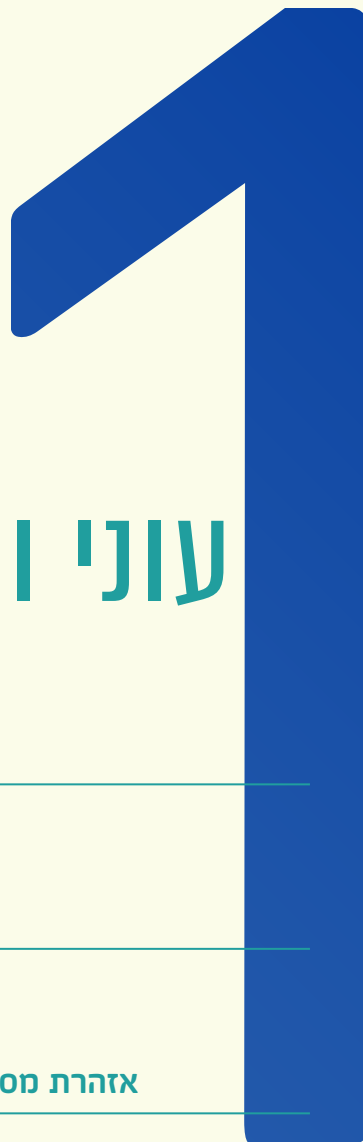
לעיתים קרובות ביטוי לאתגר העצום שנסיבות החיים מציבות לפני הילדים, ביטוי להצפה רגשית ולמתח בלתי נסבל. לעיתים קרובות התגובות להתנהגויות מעין אלו הן עונשים שהולכים ומחמירים, שלא רק שאינם אפקטיביים, הם גם מציעים פתרון רק בטווח הקצר. ברור לכול כי בתום תקופת רגיעה מסוימת הקושי ישוב ויצוף, והמעגל של התנהגות לא מותאמת - עונש - רגיעה יחזור שוב ושוב.

בתי ספר וצוותים חינוכיים עומדים בחזית המאבק על עתידם של הילדים, והם נושאים בגופם את אחת הסגולות הגדולות ביותר שהם יכולים להעניק להם - קשר. בכוחם של אנשי חינוך ליצור מערכות יחסים משמעותיות הצומחות מתוך ראיית הילד כאדם, כאדם שלם המורכב מכמה חלקים; מערכת יחסים שמושגת על היכרות מעמיקה ואותנטית עם ההקשר התרבותי והמשפחתי של הילדים, כזאת שלא רק אומרת שהיא

## מטרת המסמך

לנוכח כל אלה, מטרתו של מסמך זה היא לסמן עבור מנהיגים חינוכיים שעסוקים במלאכה החשובה והקשה הזו יום-יום, שעה-שעה, אזורים של ידע שעשוי להיות מועיל ולשפר את עבודתם. המסמך מציג כמה מושגים משני גופי מחקר גדולים שמתפתחים במהירות אדירה בשלושים השנים האחרונות: האחד הוא ידע שעוסק באופן שבו המוח מושפע מחיים בעוני וכיצד התפתחותו בסביבות של עוני משפיעה על למידה; השני עוסק ביכולות ובתהליכים לא קוגניטיביים, שבלעדיהם אי אפשר ללמוד. הגם שהדברים מובאים כאן בקיצור ובאופן מבואי בלבד, הם עשויים לסייע בידיהם של אנשי חינוך לסמן אזורים שכדאי להמשיך ולהעמיק בהם את הלמידה. שני גופי הידע הגדולים האלו - ובייחוד החיבור ביניהם - טומנים בחובם פוטנציאל להפוך את עבודת החינוך לאפקטיבית יותר וגם למספקת יותר.

למסמך שלושה חלקים. הראשון מברר מהם עוני והדרה ומציע להבין אותם מתוך החיים עצמם; השני מציג בקצרה מושגים מרכזיים מתוך גוף הידע האדיר שעוסק בהבנה של תהליכים המתרחשים במוח ושל האופן שבו חיים בעוני משפיעים על למידה; החלק השלישי עוסק בחשיבות של פיתוח היכולת ללמוד, בעיקר בקרב ילדים ובני נוער שחיים בעוני. הסיכום מציג את הפרדיגמה המודעת עוני שמפותחת על ידי פרופ' מיכל קרומר-נבו, ושואל אם וכיצד אפשר להתאימה לזירה החינוכית ולהקשר הבית ספרי.



# עוני והדרה חברתית

הגדרות עבודה מהחיים

---

ילדים שחיים בעוני ולא ילדים עניים

---

אזהרת מסע אחרונה: מבנים חברתיים והתמונה השלמה

---

## הגדרות עבודה מהחיים

האסוציאציה המיידית של רובנו לעוני היא מחסור בכסף. על פי אסוציאציה רווחת זו, עוני הוא מצב שבו הפרט אינו יכול לספק לעצמו את המינימום הנדרש כדי להשתתף באופן מלא ופעיל בחברה. אך ההיבט הפיננסי הוא רק היבט אחד של עוני. הפילוסוף הפוליטי אמרטיה סן מגדיר עוני לא באמצעות מחסור גשמי, אלא באמצעות תוצאותיו והשלכותיו על תפקודו של אדם בחברה: "תפקודים הם כל אותם דברים שאנו רוצים לעשות או להיות: למשל לקרוא, או לעבוד בעבודה מעניינת, או לדעת מתמטיקה, או לאהוב, או לבקר חברים, או להיות אנשים אוטונומיים, וכיו"ב" (דה-שליט, 2005); במסגרת מחקר רחב היקף שערכו סן ודה-שליט, ראיינו השניים אנשים שחיים בעוני, ועל סמך השיחות הללו הגיעו למסקנה ש"החוויה של מוחלשות היא הרבה יותר מגוונת מהבעיה הכספית לבדה. רמת התפקוד והפעילות הייתה נדבך מרכזי. נשים מוכות, למשל, דיברו בעיקר על הבעיה שלהן לתפקד כאימא אמיתית; בדואים הגדירו את המוחלשות שלהם בכך שהם אינם מרגישים אזרחים פעילים בחברה [...] האוכלוסיות החלשות בחברה אינן מאופיינות בחוסר תפקוד. תחת זאת, מדובר באנשים שבמקרים רבים מצליחים לתפקד בהיבטים חברתיים, משפחתיים ואישיים, אך התפקודים נמצאים בסיכון גבוה" (דה-שליט אצל חיון, 2013).

כאשר רמת התפקוד החברתי נפגעת, הדרה היא לעיתים התוצאה. הדרה היא "בעיה חברתית המתבטאת בדחיקת קבוצות מסוימות באוכלוסייה לשוליים, ומונעת השתתפות מלאה בחיי החברה שהן חלק

## העוני היחסי הוא העומד במרכז תשומת הלב כאן; עוני יחסי מאפיין משפחות שהכנסתן אינה מאפשרת להן לחיות ברמת החיים הממוצעת המקובלת בחברה, והן נאלצות לעסוק כל העת בתעודף ולקבל החלטות על מה מותרים

למבוגרים, גם ילדים יכולים להיות מודרים מהקשרים הרלוונטיים לחייהם, לרווחתם ולהתפתחותם, בהם בית ספר, פנאי, חברים, שירותי בריאות, שירותים חברתיים וזכויות (Ridge, 2002) מצוטט אצל Schweiger & Graf, 2015). בבית הספר תלמידים בהדרה הם "בעלי פוטנציאל תקין ויכולת גבוהה להצליח, אך הם לכודים בדפוס של כישלון מתמשך ובעיות התנהגות, דפוס המוביל להידרדרות מערכת היחסים שלהם עם בית הספר ובהמשך גם לכישלונם האקדמי. תלמידים בהדרה מגיעים לא אחת ממשפחות החיות בעוני, מקבוצות מיעוט אתניות, מאוכלוסיות מהגרים, או מקבוצות אחרות המודרות מהזרם המרכזי" (ראזר ופרידמן, 2019).

עוני איננו תופעה אחת וגם איננו מצב סטטי. בספרות מבחינים בין סוגי עוני בשני פרמטרים: משך העוני ויחסיותו לאנשים אחרים בחברה. על שני הצירים האלו חוקרים מגדירים עוני זמני, עוני בין-דורי ועוני אבסולוטי: עוני זמני נוצר בעקבות שינוי בנסיבות חיים (למשל, מגפה עולמית, בעיה רפואית, פיטורים, שינוי בסטטוס המשפחתי). מצבים של עוני זמני חולפים כאשר החיים מתייצבים וחוזרים למסלולם. עוני בין-דורי מיוחס למשפחות שבהן לפחות שני דורות חיים בתנאים של עוני; ועוני אבסולוטי מיוחס למי שאין להם התנאים הבסיסיים ביותר כדי להתקיים (מזון, ביגוד, קורת גג). הגם שעוני אבסולוטי אינו רווח בישראל, נדמה שמן הבחינה האסוציאטיבית, הוא זה שמצטייר בראשם של אנשים כאשר הם שומעים או חושבים על המושג עוני ועל חיים בעוני. ואולם, שלא כעוני האבסולוטי, שאיננו נפוץ בישראל, העוני היחסי הוא העומד במרכז תשומת הלב כאן; עוני יחסי מאפיין משפחות שהכנסתן אינה מאפשרת להן לחיות ברמת החיים הממוצעת

המקובלת בחברה, והן נאלצות לעסוק כל העת בתעודף ולקבל החלטות על מה מותרים: "אם אתה לא יכול להרשות לעצמך לקנות תרופות, או שאתה צריך לעשות שיקול מה אני צריכה

לשלם... את אגרת החינוך או את המים? לקנות איזה לחם עם ביצים שיהיה להם לבוקר או ממרח שוקולד? שזה לעצמו זה אוכל לא תזונתי ולא בריא... אפילו כשלידה נקרעת הנעל בחורף אני לא יודעת מה, אני צריכה להחליט מי ראשון ומי לא" (שמאי ואח', 2020).

עוני אינו מתפזר או מתחלק באופן שווה בחברה הישראלית (ולא בשום חברה אחרת, כמובן). יש קבוצות ואזורים שייצוגם מתחת לקו העוני גדול משיעורם

ממנה" (דורון, 2006 מצוטט אצל פוסטן-אייזיק וסטריאר, 2019, עמ' 580). הדרה באה לידי ביטוי בכך שאנשים אינם יכולים להיות חלק משדרת החיים המרכזית - "למשל, אדם החי בעוני עלול להיות מודר משוק העבודה, מנגישות לממסד ולמוקדי קבלת ההחלטות, מהזירה הפוליטית, מהמדיה התקשורתית, מהזירה התרבותית, ממרחבי הצרכנות, ממרכזי הקניות ואף מהשיח הצרכני המאפיין את חברות השפע". אף שהגדרה זו נוגעת בעיקר

ברית המועצות לשעבר היו בעלי הייצוג הגבוה ביותר (12.1%); אשכנזים דור שני היו בעלי הייצוג הנמוך ביותר ברובד קרבת העוני - 4.4%. כאשר מחברים את הנתונים מן המיפוי הגיאוגרפי והדמוגרפי מתקבלת תמונה של סיכון כפול. וכפי שכבר נכתב לעיל, על הסיכון הזה יש

באוכלוסייה. מן הבחינה הגיאוגרפית, ובשל סיבות היסטוריות, כלכליות וחברתיות, משקי בית שחיים בעוני נוטים להתרכז באזורים ספציפיים - בערים ובשכונות, נטייה המעצימה ומחריפה את מצבם של האנשים החיים בהם: "השפעות סביבתיות מעצימות את המצוקה בשל רמת פשיעה מוגברת, מחסור בהזדמנויות [1] היעדר דמויות חיקוי חיוביות עבור ילדים ונוער" (טל, 2015). מיפוי מתחמי עוני בישראל שערך טל מצא שבשנת 2013 חיו במתחמי עוני בישראל כשני מיליון

## בשל סיבות היסטוריות, כלכליות וחברתיות, משקי בית שחיים בעוני נוטים להתרכז באזורים ספציפיים - בערים ובשכונות, נטייה המעצימה ומחריפה את מצבם של האנשים החיים בהם

להוסיף גם את הסיכון של הצוות: "החשיפה המתמשכת למצוקה, לכישלון ולהתנהגות בעייתית, ללא תמיכה רלוונטית, יוצרת קושי הן במישור האישי (פיזי ורגשי) והן במישור הזהות המקצועית [...] ועקב כישלונות חוזרים ונשנים הם מפתחים תחושת מסוגלות עצמית נמוכה ורמת שחיקה גבוהה" (ראזר ואח', 2011, עמ' 27).

נפשות, ועוד כמיליון במתחמי שיקום שכונות. שיעורם של החרדים במתחמים אלו היה כפול משיעורם באוכלוסייה הכללית, ושיעורם של הערבים - משולש. גם בגילם של החיים במתחמים הללו יש הבדל ניכר ביניהם ובין האוכלוסייה הכללית: "אוכלוסיית מתחמי העוני היא אוכלוסייה צעירה באופן משמעותי ביחס לאוכלוסייה הכללית" (שם). מאליו מובן שבתי ספר הממוקמים בשכונות אלו מושפעים במישרין מתנאי החיים במתחמים ובשכונות האלו. בתי הספר האלו קולטים מלכתחילה ילדים רבים יותר שחיים בעוני וחשופים לסוגים רבים יותר של סכנות. צוותי החינוך שלהם זקוקים, יותר מבבתי ספר באזורים מבוססים, לידע עדכני ורלוונטי שסייע להם ויסייע בידם להיות אפקטיביים ורלוונטיים לחייהם של הילדים.

בריטואל תקשורת קבוע, בדצמבר של כל שנה, מתפרסמים בישראל שני דוחות גדולים על מצב העוני: האחד - "דוח העוני והפערים החברתיים של הביטוח הלאומי"; השני - "דוח העוני האלטרנטיבי" של ארגון לתת. עקב מדידות שונות (מדד יחסי של הכנסות בראשון לעומת סקר עוני רב-ממדי בשני), מספר האנשים החיים בעוני שונה במידה ניכרת בין הדוחות (לעיתים, עד כדי הבדל של 700,000 איש ואישה). שני הדוחות משקפים ויכוח אידיאולוגי מתמשך על האופן הראוי למדידת עוני (למשל, עוני יחסי או אבסולוטי), מה ראוי למדוד (למשל, הכנסות, הוצאות או עוני סובייקטיבי), וכמובן, על כל מה שצריך או לא צריך לעשות בקשר לכך. הדיון הזה, חשוב מאוד כשלעצמו, אינו מענייננו כאן. לצורך הדיון כאן די לומר שגם אם לא ננקוב במספר המדויק, יש בישראל משפחות עניות רבות - "שיעורי העוני בישראל הם מהגבוהים בעולם" (קרומר-נבו, 2020) - וילדיהן פוקדים את גני הילדים ואת בתי הספר מתוך ציפייה שילמדו ויתפתחו ויעשו קפיצת דרך. זהו עוני "שנקבע לפי בית הספר שלך, הסכנות שעברת בחיים, השכונה שבה גדלת, מה חשבה עליך המורה ואיך היא הסתכלה על ההתנהגות הלא רצויה שלך" (שם); עוני שנמדד לרוב "בהכנסה ומדדים כלכליים אך הוא משפיע על כל תחומי החיים -

לבסוף, יש גם קשר בין עוני ובין מוצא. כאשר בוחנים את החברה הישראלית על פי קבוצות מוצא, עולה תמונה לא שוויונית של פיזור. כך למשל, יש פער גדול בין שיעורם של החרדים, הערבים והיהודים הלא חרדים בחברה לעומת התפלגות העוני בקרב הקבוצות האלו: יהודים לא חרדים מהווים כ-70% מהאוכלוסייה, אך מתוכם קצת פחות מ-30% נחשבים עניים; ערבים מהווים כ-20% מהאוכלוסייה, ומתוכם כ-48% מוגדרים עניים, וכך גם בקרב חרדים - שיעורם באוכלוסייה עומד על כ-10% וכמעט רבע מתוכם (23.9%) נחשבים עניים (קסיר, 2019). הגירה ועלייה מהוות סיכון לחיים בעוני. במחקר שהשווה בין אוכלוסיות החיות בעוני לאוכלוסיות החיות בקרבת העוני (סבירסקי ואח', 2019) נמצא כי הייצוג הגבוה ביותר מתחת לקו העוני היה של קבוצת יוצאי אתיופיה (22.8%), וברובד הקרבה לעוני<sup>2</sup> עולי

2 • המושג 'קרבה לעוני' אינו שכיח בשיח הציבורי בישראל אך מקובל באירופה. אנשים החיים בקרבה לעוני אומנם אינם 'נופלים לסטטיסטיקה' של העוני, אך זהו "הרובד המצוי מעל קו העוני [1]נתון בסיכון לרדת אל מתחת ל" (סבירסקי ואח', 2019); זוהי אם כן שכבת אוכלוסייה שלצורך הדיון כאן רלוונטית ממש באותה מידה כמו של אלו החיים בהגדרה הרשמית 'מתחת לקו'.



## למשנה

### עוני והדרה בבית הספר, באזור הפיקוח ובמחוז

בהתבוננות על הילדים שבאחריותך, אילו להערכתך מרגישים שייכים למסגרת החינוכית ואילו פחות? אילו ילדים, או קבוצות ילדים, חשים דחויים או מודרים בשל שיוכם החברתי? בגלל צבע עורם? בגלל השפה המדוברת בביתם? בגלל השכונה שהם חיים בה? בגלל ציוד שחסר להם או משום שהציוד שלהם 'שווה' פחות?

קראו את חילופי הדברים הקצרים בין ילדה בתחילת לימודיה בבית ספר על-יסודי ובין המראיין:

"מראיין: האם החיים לא הוגנים כלפי חלק מהילדים? נערה: כן. החיים שלנו לא הוגנים כי אנחנו צריכים להקשיב למורים כל הזמן.

מראיין: האם זה לא ככה בכל מקום?

נערה: לא. אם אתה עשיר אתה הולך לבית ספר יוקרתי ושם המורים בטוח מלמדים ומתייחסים לילדים בכבוד."

כיצד אתם מייצרים תרבות של כבוד הדדי בבית הספר או באזור הפיקוח שלכם? מה הייתם אומרים לנער או לנערה אם היו ניגשים אליכם ואומרים מה שאמרה הנערה למראיין? אילו מנגנונים קיימים מאפשרים לשוחח עם ילדים על תחושותיהם בבית הספר? האם ילדים מרגישים נוח לפנות לאיש צוות או לאשת צוות במקרה של מצוקה חברתית?

### שאלה ← מי הילדים המודרים בבית הספר שלך?

מי מהילדים בבית הספר שלך מדלג על ארוחות? למי אין ארוחת עשר? מה הילדים אוכלים בהפסקת האוכל? האם לכל הילדים יש מעיל טוב בחורף? סנדלים בקיץ? לאילו מהילדים חסר הציוד הדרוש כדי להיות תלמידים פעילים? מי מהם נלחץ כאשר צריך לשלם עבור טיול, ביקור במוזיאון, משלוחי מנות, אירועי סוף שנה, מתנה ליום המורה? למי אין טלפון סלולרי? למי אף פעם אין את החפץ הטרנדי התורן (ספינר, פופ-איט, קלפים וכיו"ב)?

האם יש בבית הספר שלך קבוצת ילדים מובחנת כזאת? מתי הצוות משוחח על הנושאים האלו? אילו מענים יש לבית הספר שמסייעים לילדים לחוש שייכים יותר ומודרים פחות?

מהדימוי העצמי, לאפשרויות המימוש, ההזדמנויות, אזור המגורים, איכות החינוך והשירותים שאתה מקבל, מקומך בחברה והיכולת של היחיד לשלוט ולתכנן את חייו (צור, 2017 א). כאן נתייחס לעוני ולהדרה במובנם השגור והיומיומי, כפי שאנו מבינים אותו מתוך ניסיון חיינו - "ידע מן החיים" (קרומר-נבו, 2000). ידע שאומנם אינו מתוקף מן הבחינה המדעית, אך הוא נצבר בנו כבני אדם החיים בעולם. ידע שאנחנו יודעים לזהות כאשר אנחנו נתקלים בו, כפי שמסביר נדב פרץ-וייסוידובסקי בפרק "האם ילד בלי סמארטפון הוא עני" בפודקאסט חיות כיס (לא צוינה שנה): "ילד שאין לו סמארטפון בישראל 2018 בעקבות מחסור כלכלי סובל מהדרה. קבוצה של ילדים בני 15 היום - איך הם קובעים לשחק כדורגל? בוואטסאפ. ואם לילד אין סמארטפון הוא לא יגיע למשחק כדורגל. האם זה אומר שהוא עני? זה דורש מחקר מאוד מבוסס [...] אבל סמארטפון הוא היום דבר בסיסי בגישה לחברה".

מנקודת המבט הביקורתית, כותבת קרומר-נבו, "המילה 'עניים' משקפת עמדה מהותנית ויוצרת רדוקציה של האדם למצבו הכלכלי. אני מעדיפה להשתמש ב'אנשים החיים בעוני', מינוח שמאפשר את ההבחנה בין בני האדם לבין המצב הכלכלי" (שם, עמ' 27). וכך גם במסמך זה: ילדים ומשפחות שחיות בעוני או בהדרה ולא משפחות עניות או ילדים עניים.

### אזהרת מסע אחרונה: מבנים חברתיים והתמונה השלמה

"אחד החששות שלי הוא שאנשים יחשבו לעצמם שכל מה שילדים [שחיים בעוני] צריכים זה קצת 'אומץ' קצת 'נחישות' והם יצליחו להוציא את עצמם מהעוני. האם גישה כזו לא מתעלמת וזונחת את כל ההיבטים המבניים החשובים כל כך?" (Osgood, 2012). למוסד הבית ספרי אין אח ורע מבחינת הפוטנציאל שלו לסלול נתיבים לעתיד של שגשוג. עם זאת, אסור לשכוח את התמונה השלמה, את ההקשר המבני והחברתי שכולנו חיים בתוכו. כאשר עושים צעד אחורה - zoom out - חייבים לזכור שאנחנו חיים במציאות שבה שוק התעסוקה פוגע יותר בפגיעים ממילא (אימהות יחידניות, אנשים עם מוגבלות, מהגרים), שוק הנדל"ן אינו מאפשר דיור בכבוד לבני המעמדות הנמוכים (ובא לידי ביטוי גם בשכונות במצב תחזוקה ירוד, לעיתים ללא תשתיות

### למוסד הבית ספרי אין אח ורע מבחינת הפוטנציאל שלו לסלול נתיבים לעתיד של שגשוג. עם זאת, אסור לשכוח את התמונה השלמה, את ההקשר המבני והחברתי שכולנו חיים בתוכו

ראויות או ללא תשתיות כלל), מערכת רווחה מוחלשת מאוד שאינה עומדת בעומס (וממילא לא תמיד מספקת פתרונות משביעי רצון) ומערכת בריאות שהיא אומנם ציבורית אך ברור שהכסף הפרטי משחק בה תפקיד מפתח. בתוך הכוחות הגדולים האלו מערכת החינוך היא שחקן חשוב ומרכזי ובעל פוטנציאל צופה עתיד שאין שני לו, אך השינוי הגדול, המשמעותי, במבנים החברתיים הוא שינוי מסדר שני, והדיון בו חורג מגבולותיו של מסמך זה. לחיים בעוני יש השלכות שליליות וארוכות טווח על ילדים: על הבריאות הפיזית, על ההתפתחות הקוגניטיבית, הרגשית, החברתית וההתנהגותית, על

### ילדים שחיים בעוני ולא ילדים עניים

ההבדל בין 'חיים בעוני' ובין 'עניים' מקפל בתוכו הבדל גדול בדבר מקור העוני והשאלה אם הוא נובע מתכונות אישיותיות של האדם או מהצטלבות של מבנים חברתיים ונסיבות חיים (קרומר-נבו, 2007). בקצה האחד של הסקאלה, התפיסה השמרנית של העוני מקופלת במושג 'תרבות עוני'. את המושג טבע האנתרופולוג אוסקר לואיס אשר בילה שנים רבות מחייו בהתבוננות ובתיאור חייהם של אנשים שחיים בעוני. על פי לואיס, מקור העוני הוא אומנם בתנאים אובייקטיביים, אך בתגובה להם "מתפתחים אצל האנשים החיים בעוני קווים מאפיינים המשותפים לקבוצות של אנשים החיים בעוני בתנאים כאלה באזורים שונים בעולם" (שם, עמ' 30-31); כלומר, החיים בעוני מוטמעים באדם עד כדי כך שהם משנים את אישיותו, ואת תכונותיו אלו הוא אף מעביר לילדיו. משעה שנוצרת תרבות של עוני, היא מועברת "מדור לדור באמצעות פרקטיקות אופייניות של גידול וחינוך ילדים. בגיל שש או שבע מוטבעת תרבות העוני בצורה כזו באישיותם של הילדים עד כי לא ניתן יהיה לשנותה אף אם יושג שינוי בתנאי החיים" (שם, עמ' 31). תפיסתו זו של לואיס, אשר קנתה במהירות אחיזה ברחבי העולם, מייחסת לאנשים החיים בעוני תכונות אישיותיות ופנולוגיות: "ההתייחסות למצויים בעוני היא מהותנית ומדגישה את ההבדל בינם לבין יתר החברה. הם נתפסים כבעלי תכונות נחותות וחסרי מוסר ואתיקה. הצלחתם של ילדים לפרוץ את המצוקה מהווה הוכחה לחוסר המוטיבציה של האחרים. תפיסה זו מהווה הצדקה פוליטית לטענה כי לא ניתן לעשות דבר בנידון והאחריות לעוני היא בחזקתם של העניים" (צור, 2017ב; ההדגשה במקור). תפיסה זו מהדהדת ברור

וחזק את מה שהוגדר לעיל כתפיסת חסר; תפיסה המגדירה אנשים על פי מה שהם לא.


לעומתה, התפיסה הביקורתית מביטה על ההתארגנות החברתית, על יחסי הכוחות החברתיים, על המרוויחים ממנה ועל המפסידים: "קבוצות שונות הופכות לבעלות כוח בהשוואה לקבוצות אחרות באמצעות שליטה על משאבים חומריים ולא חומריים [...] ראייה זו תופסת את העוני לא רק כתופעה כללית, אלא מבחינה בקונטקסט הכלכלי-חברתי-תרבותי הספציפי ובהשלכותיו על חיי היום יום, על צמצום ההזדמנויות ועל היחסים החברתיים הנרקמים בתוכו" (קרומר-נבו, 2007, עמ' 39, 41).



## שאלה ← איך אתם מדברים על עוני ועל ילדים שחיים בעוני?

מערכות היחסים שלהם, על הדימוי העצמי, על הישגיהם וגם על סיכוייהם העתידיים לרכוש השכלה גבוהה, להיכנס לשוק העבודה ולהתקדם בו. בחלקת אלוהים הבית ספרית הקטנה אפשר לעשות עוד הרבה גם בלי לעסוק בשינוי הגדול.

אילו מושגים שגורים בבית הספר, באזור הפיקוח או במחוז שלך, לתיאור אנשים שחיים בעוני? איזו תפיסת עולם משקפים המושגים האלו? האם תפיסת העולם הזאת מקדמת את מצבם של הילדים והמשפחות או שמא מעכבת אותם? מה אחריותכם כלפי השימוש במושגים האלו? האם תרצו להוביל מהלך להמשגה מחדש של ילדים ומשפחות שבאחריותכם?



# מה אנחנו לומדים ממחקרי מוח על למידה וחיים בעוני?

הפער ההתפתחותי

---

האָבֶל הגדול והחשוב: הפלסטיות של המוח

---

הפונקציות הניהוליות: הבסיס הביולוגי למוכנות בית ספרית

---

במוח יתחזקו ואילו לא ישרדו ויעברו תהליך של 'גיזום עצבי' - ניקוי וטיוב שאחריו נותרים רק הקשרים החזקים והמועילים ביותר. ממש כמו בנייה של בית, היסודות של המוח צריכים להיות חזקים דיים ולהיבנות בסדר מסוים כדי שיוכלו לתמוך במבנה. וממש כפי שמחסור בחומרי בנייה מחייב שינויים בתוכנית המקורית, כך גם מחסור בחוויות חיים ראשוניות משפיע על מבנה המוח. וגם אם, כפי שנראה בהמשך, חוקרים יודעים לומר היום שהמוח גמיש ואפשר לחולל בו שינויים לכל אורך החיים, הרי שבניית יכולות קוגניטיביות, חברתיות ורגשיות על בסיס חלש תהיה אפקטיבית פחות ותדרוש מאמץ רב יותר מיצירת תשתית איתנה מלכתחילה.

אי אפשר להגזים

בהשפעה יוצאת הדופן של חוויות החיים הראשונות על הארכיטקטורה של המוח. התפתחותה של סביבה מזינה ונקייה מרעלים - פיזיים ונפשיים, נוכחותם של מטפלים זמינים ומגיבים, עושר באינטראקציות חברתיות, כל אלו מאפשרים למוח התפתחות מיטבית. ולהיפך - בסביבה שבה פעוטות אינם ניזונים באופן מספק, חשופים לרעלים מסוגים שונים ונמצאים בסביבה דלה בגירויים חברתיים, רגשיים וחושיים, בניית תשתית היכולות של המוח תיפגע; שיבושים והפרעות בתהליך הבנייה של יסודות המוח מונעים מן התהליך הטבעי הזה להתרחש (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016). כך למשל, אצל עובר שהיה חשוף לרמות גבוהות של קורטיזול - הורמון המופרש במצבי דחק כפי שמזמנים לא פעם חיים בעוני - עלול להיווצר שיבוש בתהליך התקין של התפתחות המוח. **עם זאת, חשוב לומר מייד ובאופן שאינו משתמע לשתני פנים: זהו שיבוש בר תיקון.**

הפער החברתי-כלכלי המשפיע על ההתפתחות הקוגניטיבית, ופוגע בהמשך בהתפתחותן של יכולות הלמידה ובהישגים האקדמיים, מופיע כבר בילדות המוקדמת ומתרחב לאורך שנות בית הספר היסודי. מחקר בריטי שעקב אחר 17,200 ילדים במשך שמונה שנים (בין גיל שנתיים לעשר) מצא כי הישגיהם של ילדים מרקע חברתי-כלכלי גבוה, שהיו באחוזון ה-10 מבחינת ההתפתחות הקוגניטיבית כאשר היו בני שנתיים, היו מעט מעל הממוצע בהגיעם לגיל עשר; לעומתם, הישגיהם של ילדים מרקע חברתי-כלכלי נמוך שהיו באחוזון ה-90

מחקרים בעשורים האחרונים מחוללים מהפכה של ממש באופן שבו אנו מבינים כיצד התפתחות אנושית, התנהגות ותהליכי קבלת החלטות מושפעים מהיבטים סביבתיים. היום המחקר מלמד אותנו שרוב רובו של האי שווין בהזדמנויות השכלתיות בין בני שכבות חברתיות מקורו בגורמים סביבתיים או מקריים המשפיעים על השכלת ההורים ועל השכלת הילדים, ולא בהורשה

## בדורות קודמים נהוג היה לחשוב שתכונות אישיות ורמת משכל הן במידה רבה מולדות, גנטיות וקבועות לכל החיים, הרי שמחקרי מוח מהשנים האחרונות מלמדים כי דווקא סביבת החיים וחוויות החיים בשנים המוקדמות משפיעות ומעצבות אותן (Babcock, 2018), וכי לאורך כל החיים נמעט פתוחה לפנינו האפשרות להתערב לטובה בתהליכים האלו ולפעול לשיפורם

גנטית (איילון ואח', 2019, עמ' 15), כפי שהיה מקובל לחשוב במשך שנים רבות. אם בדורות קודמים נהוג היה לחשוב שתכונות אישיות ורמת משכל הן במידה רבה מולדות, גנטיות וקבועות לכל החיים, הרי שמחקרי מוח מהשנים האחרונות מלמדים כי דווקא סביבת החיים וחוויות החיים בשנים המוקדמות משפיעות ומעצבות אותן (Babcock, 2018), וכי לאורך כל החיים נמעט פתוחה לפנינו האפשרות להתערב לטובה בתהליכים האלו ולפעול לשיפורם.

### הפער ההתפתחותי

עיצוב הארכיטקטורה הבסיסית של המוח הוא תהליך ארוך המתחיל כבר בשלב העוברי. התשתית העצבית של המוח מתחילה להיווצר טרם הלידה, ובנייתה נמשכת אל תוך שנות החיים הראשונות. ניסיונות החיים הראשונים משפיעים על איכות הבנייה והמבנה, והם יכולים לייצר תשתית מוחית שברירית מאוד או איתנה. בשנות הילדות המוקדמות נוצרות במוח בכל שנייה כמיליון סינפסות חדשות, כלומר - קשרים בין נוירונים. בתחילה נוצרים מעגלים עצביים בסיסיים אשר עם הזמן הולכים ומשתכללים. כך למשל, הקשרים החושיים, כגון ראייה ושמיעה, מתפתחים ראשונים, ואחריהם מתפתחות מיומנויות שפתיות ויכולות קוגניטיביות גבוהות יותר. חוויות החיים הראשונות הן שקובעות אילו מעגלים

לומד להתמודד עם אתגרי היום-יום, וגם כאשר רמות הלחץ עולות מעת לעת, הן יורדות באופן טבעי לרמתן הנורמטיבית כאשר הילד מתגבר על הקושי או כאשר הקושי נעלם. מתח נסבל הוא תוצאה של מצב שבו ילד נתקל במצבים חמורים או קיצוניים יותר - אסון טבע, פציעה קשה, מוות במשפחה הגרעינית - אך יש סביבו מבוגרים שמתווכים לו את האירוע, מסייעים לו להסתגל אליו ומצליחים למתן עבורו את ההשלכות המזיקות של רמות חריגות של הורמוני לחץ. מתח רעיל הוא תוצאה של חוויות חיים שליליות חזקות, מתמשכות ותדירות - כגון עוני, הזנחה או ניצול - הנחווות ללא תמיכה של מבוגר. במצב של חשיפה למתח רעיל מדדי הקורטיזול הגבוהים לאורך זמן משבשים את המעגלים המתפתחים במוח. ילדים שגדלים בתנאים של מצוקה כלכלית חשופים

מבחינת ההתפתחות הקוגניטיבית שלהם כאשר היו בני שנתיים, היו קצת פחות מהממוצע כאשר היו בני עשר (Feinstein, 2003) מצוטט אצל Piccollo & Noble (2018). כלומר, בגיל עשר הרקע החברתי-כלכלי מנבא הישגים טוב יותר מהפוטנציאל הקוגניטיבי בגיל הרך. גורמים רבים תורמים לפער הקוגניטיבי המצטבר: תזונה, איכות הטיפול ההורי, סיבוכי היריון, שבוע הלידה, חשיפה עוברית לחומרים מסוכנים, אופייה של הסביבה האוריינית הביתית, קיומה של מסגרת חינוך בגיל הרך ואיכותה, רמת המתח במשפחה, וגם גנטיקה (ibid). המדע מלמד אותנו גם שסביבה יציבה, המאופיינת במערכות יחסים מיטיבות ומזינות (פיזית ונפשית), משפיעה לטובה על התפתחות המוח גם בסביבות של עוני. המחקר מלמד עוד שלמסגרות החינוך, משנות הגיל הרך ועד שנות הבגרות המאוחרת, יש אפשרות לייצר עבור ילדים סביבות מיטיבות של חינוך ולמידה, לצד מערכות יחסים משמעותיות, שיסייעו להם לסגור את הפער הקוגניטיבי שנוצר בשל סביבת החיים שלתוכה נולדו, ולהביא לידי ביטוי את מלוא יכולותיהם. בית ספר שמצליח לייצר עבור ילדים שחיים בעוני סביבה מיטיבה כזאת הוא בעל הפוטנציאל לחולל

## סביבה יציבה, המאופיינת במערכות יחסים מיטיבות ומזינות (פיזית ונפשית), משפיעה לטובה על התפתחות המוח גם בסביבות של עוני. המחקר מלמד עוד שלמסגרות החינוך, משנות הגיל הרך ועד שנות הבגרות המאוחרת, יש אפשרות לייצר עבור ילדים סביבות מיטיבות של חינוך ולמידה, לצד מערכות יחסים משמעותיות, שיסייעו להם לסגור את הפער הקוגניטיבי שנוצר בשל סביבת החיים שלתוכה נולדו

לעיתים קרובות לרמות גבוהות של הורמוני דחק, וביתר שאת כאשר הם חשופים לעוני מתמשך ולמצוקה הנובעת מכמה גורמים, כגון בית במצב פיזי חסר ולקוי, צפיפות יתר, פרידה מאחד ההורים או חשיפה לאליומות (Ibid).

מתח משפיע בעיקר על שני אזורים במוח: קליפת המוח הקדם-מצחית (האחראית לתפקודים הניהוליים, ראו להלן), והמערכת הלימבית שאחראית להערכת סיכונים ושולטת בתגובת המנגנון הילחם-או-ברח, וגם על הפקת רגשות ועיבודם. מנגנון הישרדותי מתוחכם זה נכנס לפעולה במצבים שהמוח מזהה כמסכני חיים, והוא מגיב באמצעות נטרול מערכות לא חיוניות (מערכת העיכול, למשל) לטובת התמודדות ממוקדת עם האיום. כאשר המוח מזהה איום מן הסוג הזה הוא מפריש את הורמון האדרנלין שמסייע לנו להתמודד עם הסכנה. האדרנלין מחולל שינויים פיזיולוגיים: לחץ הדם עולה,

שינוי ממשי ומשמעותי בחיים של הילדים, ולעיתים גם של משפחותיהם. סביבה זו מאופיינת במערכות יחסים בריאות, יציבות וממושכות, שמתאפשרת בהם היקשרות<sup>3</sup>.

### השפעתו של מתח רעיל על למידה

כאמור, מצבי מתח ודחק בשנות הגיל הרך מהווים איום ממשי על תהליך ההתפתחות התקין של המוח. אך לא כל מתח מזיק. חוקרים מבחינים בין שלושה סוגי מתח (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016):

**מתח חיובי** מתקיים במצב שבו ילד גדל בסביבה בטוחה ומיטיבה וכאשר מערכות היחסים שהוא מקיים עם המבוגרים סביבו הן תומכות ומגוננות; במצב כזה ילד

3 • תיאוריית ההיקשרות היא תיאוריה בפסיכולוגיה שפיתח הפסיכואנליטיקאי הבריטי ג'ון בולבי לאורך שנות ה-70 של המאה ה-20. על פי התיאוריה, בני אדם נולדים עם צורך ביולוגי מולד ליצור קשרים רגשיים חזקים עם אדם קרוב. על פי בולבי, מטרת ההיקשרות כפולה: להגן על הפרט מפני איומים או נזק פוטנציאלי ולווסת רגשות שליליים עקב אירוע מאיים או מזיק. ההיקשרות לאדם מסוים, בקשר יציב, קבוע ומתמשך, היא בעלת משמעות רגשית עמוקה המספקת ביטחון ונחמה. פרידה מהאדם מעוררת תחושה של מצוקה ותגובות מחאה כגון בכי, צעקות וטנטרומים. סגנון ההיקשרות בגיל הינקות קובע לא פעם את סגנון ההיקשרות גם בהמשך החיים, והוא משפיע על האופי והאופן שבו בני אדם יוצרים קשרים עם אחרים, כגון עם בני זוג, וגם על הציפיות שלהם מעצמם.

והבגרות הצעירה. ככל שסביבת החיים קיצונית יותר, ככל שמצב הדחק נמשך זמן רב יותר, וככל שהוא מתחיל מוקדם יותר בחיים, כך גדלה ההשפעה הפוטנציאלית שלו על התפתחות המוח (Babcock, 2018). מתח כרוני הוא מתח רעיל, ויש לו השפעות ארוכות טווח על הבריאות הפיזית והנפשית; הוא עלול להוביל למחלות לב, לדיכאון, לסוכרת ולהתמכרות לאלכוהול.

מאליו מובן שמתח רעיל משפיע גם על ההתנהגות של ילדים בכיתה, על הפניות שלהם ללמוד ועל ההישגים שלהם. אומנם "ילדים לא נכנסים לכיתה עם שלט שעליו כתוב 'זהירות! ילד חשוף למתח רעיל'" (Jensen, 2009), אך אנשי חינוך יכולים לפתח מיומנות לזיהוי סימנים המאותתים על כך שמהו אינו כשורה. עם הסימנים הללו, המבוססים על שורת מחקרים, נמנים היעדרויות תכופות, ריכוז נמוך, ירידה ביכולות הזיכרון והיצירתיות, פגיעה במיומנויות חברתיות ובשיקול הדעת החברתי, ירידה במוטיבציה, בנחישות ובנכונות למאמץ וכן דיכאון. כל אחד מן הסימנים הללו - שבכיתה מיתרגמים למה שמכונה בדרך כלל ובאופן כללי 'בעיות התנהגות' - מגביר תגובות אימפולסיביות ומפחית את היכולת של הילד או של הילדה לדחות סיפוקים ולהיות פנויים ללמידה. כדי להגיב באופן אפקטיבי, צוותי חינוך צריכים לא רק לזהות את הסימנים ולהתערב - בעצמם או בעזרת אנשי מקצוע - אלא גם לעסוק באופן פעיל בהקניית מיומנויות שיסייעו לילדים לזהות את ההתנהגויות האלו ולהתמודד איתן. רומרו ועמיתיה (Romero et al., 2018) מציעים כמה ערוצי פעולה שיסייעו בידיהם של אנשי חינוך לסייע לילדים שגדלו בנסיבות חיים מאתגרות להשתלב בחיים הכיתתיים:

#### **להקשיב:** אחת המתנות

הגדולות שאיש חינוך יכול להעניק לילד או לילדה שגדלו בנסיבות חיים מאתגרות (מכל סוג, לאו דווקא על רקע כלכלי) היא הקשבה לא שיפוטית. במקום לתת לילדים לצבור בתוכם עוד ועוד חוויות שליליות, אשר בדרך כלל מתפרצות בשלב כלשהו של היום

בכיתה בצורה של 'בעיות התנהגות', שיחות על בסיס קבוע, יומי או שבועי, יסייעו לילדים לפתח אמון בצוות וגם לחלוק מעט מהקושי. ביטוי אישי אינו חייב להיות רק בשיחה - ציור, מוסיקה, ריקוד וכתביה יכולים גם הם להיות ערוצי תקשורת מועילים, על פי הרצונות, היכולות והשלב ההתפתחותי של הילד או הילדה.

קצב פעימות הלב והנשימה מתגבר, דם זורם לשרירים, ללב ולאיברים חיוניים אחרים, החושים מתחדדים, גלוקוז ושומנים משתחררים למחזור הדם ומספקים עוד אנרגיה. התהליכים האלו מתרחשים במהירות אדירה, עוד לפני שהחלקים הוויזואליים במוח מצליחים להבין ולפרש את הסכנה המתקרבת (זו הסיבה לכך שאנשים מצליחים לקפוץ הצידה ממסלול של מכונית נוסעת באופן אינסטינקטיבי, בלי לחשוב על מה שהם עושים). לאחר זריקת האנרגיה הראשונה, אם המוח ממשיך לחוש איום, מופרש לגוף קורטיזול; מצב החירום הפיזי נמשך כל עוד רמות הקורטיזול בדם נותרות גבוהות. כאשר הסכנה חולפת, רמות הקורטיזול שבות לרמתן הנורמלית. עם זאת, חשוב לומר שלהורמוני הדחק נחוצות שעות ארוכות כדי לחזור לרמתם הנורמטיבית; אם, למשל, התרחש אירוע מלחיץ בבית, בבוקר, כשהילד או הילדה יצאו לבית הספר, ההורמון יישאר ברמתו הגבוהה בדם אפילו עד הערב. כלומר, ברור שהילד יבוא לבית הספר במצב של סערת נפש ולחלוטין לא פנוי ללמידה. במצב של מתח כרוני, רמות הקורטיזול נותרות גבוהות לאורך זמן, ולמצב זה יש השפעה ממשית על הבריאות הפיזית והנפשית. מנגנון הילחם-או-ברח איננו מתעורר רק במצבים מסכני חיים במובן המייד (איום על ידי חיה טורפת או מכונית שמתקדמת לעברנו במהירות); מנגנון זה יכול להיכנס לפעולה גם במצבי דחק בעבודה (פיטורים, כישלון חמור), במשפחה (מוות במשפחה, גירושים קשים, מאסר של הורה וכיו"ב) ובסביבת החיים באופן כללי (חיים בשכונה מוחלשת רוויית אלימות, עוני ומחסור מתמשך).

כמובן, כולנו חשופים מעת לעת למצבי מתח שמשפיעים עלינו לרעה; מצבים אלו עלולים לשבש את חדות

## **כולנו חשופים מעת לעת למצבי מתח שמשפיעים עלינו לרעה; מצבים אלו עלולים לשבש את חדות מחשבתנו, להפריע ליכולת הזיכרון שלנו ואפילו לפגוע בשלום בעצמנו ובאופן התנהגותנו. עם זאת, יש הבדל רב בין מצבי דחק ומתח שמתרחשים מעת לעת בכל מסלול חיים נורמטיבי, ובין מצבים של מתח כרוני**

מחשבתנו, להפריע ליכולת הזיכרון שלנו ואפילו לפגוע ביכולתנו לשלוט בעצמנו ובאופן התנהגותנו. עם זאת, יש הבדל רב בין מצבי דחק ומתח שמתרחשים מעת לעת בכל מסלול חיים נורמטיבי, ובין מצבים של מתח כרוני שמתחילים בילדות המוקדמת, לעיתים כבר בשלב העוברי, ונמשכים ברמה כלשהי לאורך כל שנות הילדות

המדריך שלי. וואו, איזה איש מהמם [...] בין [כיתה] א' ל-ו' היה לי פרויקט פר"ח, פרויקט חינוכי שמביאים סטודנטים צעירים שמלווים ילד צעיר ומלמדים אותו ועוזרים לו בשיעורים ועושים איתו בשעות הפנאי ומדברים איתו ומשחקים איתו [...] שי היה איתי שנתיים. זה היה נדיר בפרויקט פר"ח". הגם שברור שאי אפשר למתוח קו אחד משי המדריך לאיתי לוי המצליח היום, מתגובתו של לוי אין כל ספק שהפרויקט בכלל ושי בפרט היו עוגן משמעותי בחיים סוערים ומלאי טלטלות. עד כדי כך שבמבט לאחור, ומול קיר תמונות שמציג את כל תחנות חייו מהינקות ועד היום, זו התמונה שבחר להתעכב עליה. לפעמים, נוכחותו של 'שי' כזה בחיים של ילד יכולה להיות ההבדל בין מסלול חיים נורמטיבי למסלול חיים מאתגר הרבה יותר. עוד נחזור לחשיבותן הדרמטית של מערכות יחסים כמוסות ומצמיחות בהמשך. בחלק זה חשוב לומר שלעיתים מה שנראה ונחוה על ידי מורים כהתנהגויות מפריעות (והן אכן כאלו), מקורו לא בחוסר רצון להיות חלק מהקבוצה או בחוסר אכפתיות של הילד; לא פעם ילדים שגדלו בעוני מגיבים כך מפני שהסביבה הטבעית בהם את חותמה - אם בשל השפעתה על תהליכי ההתפתחות המוקדמים של המוח ואם בשל חשיפה מתמשכת לרמות גבוהות מדי של מתח רעיל.

## האָבֶל הגדול והחשוב: הפלסטיות של המוח

אחת התגליות המסעירות ביותר בחקר המוח בעשרות השנים האחרונות - ואחת החשובות והרלוונטיות ביותר עבור אנשי חינוך - היא התגלית שהמוח יכול להשתנות בעקבות גירויים והשפעות חיצוניות או רפלקציות פנימיות. בעבר, התפיסה המקובלת הייתה שהמוח הוא נתון קבוע בלידה - אדם נולד עם מנת משכל מסוימת ואין אפשרות לשנות עובדה זו או להשפיע עליה. הגמישות הזאת של המוח - נירופלסטיקה - מתאפשרת בזכות מערך של מנגנונים ביולוגיים אשר באמצעותם המוח קולט, מקודד, מאחסן ומאחד מידע; זו היכולת של המוח להשתנות שינוי זמני או קבוע כאשר הוא מושפע מאנשים אחרים או על ידי הסביבה (Tovar-Moll & Lent, 2017).

האמונ (Hammond, 2015) מציעה לחשוב על התהליך הזה כעל מרוץ שליחים: למידה מתרחשת כאשר נירונים במוח מתקשרים אלו עם אלו ומעבירים ביניהם מידע. במוח יש בממוצע כמאה מיליארד נירונים, והם מעבירים מאות אותות חשמליים בשנייה, בצמתים המכונים סינפסות ובאמצעות דנדריטים - מעין המשך של הנורון - אשר קולטים את המידע המגיע מנורונים אחרים. ככל שיש לנו דנדריטים רבים יותר כך הנורונים יכולים לאסוף מידע רב יותר ולהעבירו הלאה. המוח מייצר עוד ועוד דנדריטים כמענה לאתגרים קוגניטיביים חדשים,

**להדגים:** הקניה ישירה של נורמות וציפיות התנהגות בכיתה יכולה לסייע רבות לילדים שגדלו בסביבות של מצוקה. הקניה זו חשובה בעיקר בכיתות הגן ובכיתות היסוד הנמוכות, שכן ילדים צעירים מאוד לא תמיד יודעים לגשר בעצמם על פערים בין מותר לאסור מוחץ למסגרת החינוכית ובתוכה. ילדים בגילים הצעירים ירוויחו הרבה מחשיפה לסיפורים העוסקים באופן מפורש ובהיר בדרכי ההתנהגות המצופות בגן או בכיתה, וכן באופיין של מערכות יחסים רצויות עם קבוצת השווים. זאת ועוד, ילדים שגדלו בסביבות של מצוקה יהיו רגישים מאוד לפערים בין מילים למעשים של הצוות החינוכי וידעו להעריך בצורה מדויקת אם המורה מתנהגת באופן עקבי והוגן ובהלימה לנורמות הכיתתיות. כאשר המורה מפירה את אחד החוקים הכיתתיים או טועה, הודאה בטעות והתנצלות יסללו את הדרך לכינונה של מערכת יחסים מבוססת אמון. מורים שרוצים להדגים קבלת משוב וביקורת יכולים לבקש מהתלמידים שלהם משוב על אופן התנהלות הכיתה וכן להציע דרכים לשיפור. מהלך כזה מדגים לתלמידים כיצד מבוגר מקבל ביקורת באופן שקול ואחראי.

**לתרגל מודעות לרגש:** מורים יכולים לשלב במהלך יום הלימודים פעילויות המזמינות התבוננות ברגשות וניהולם. כמה דקות של נשימה או מדיטציה, כמה מתיחות יוגה, פינוק הירגעות בכיתה או בבית הספר וכתביה אישית יכולות לסייע בכך בקלות. מורה בחטיבת הביניים מספרת על התהליך שעשתה כדי לשלב דקת מדיטציה בתחילתו של כל שיעור: "בהתחלה הקרנתי להם כמה סרטונים מיו-טיוב שהסבירו על החשיבות של מדיטציה למוח ולגוף. הסרטונים הציתו את הסקרנות של הילדים והם הסכימו לנסות. התחלתי בתרגול של עשר שניות בכל פעם ובהדרגה העליתי את משך הזמן עד שהגענו לדקה. לחלק מהילדים נתתי חפצים קטנים שעזרו לידיים שלהם להישאר עסוקות. בכל שבוע תלמיד אחר היה אחראי למדידת הזמנים. הדבר הטוב ביותר שקרה בעקבות התהליך זה שהם התחילו לעשות את זה גם מוחץ לכיתה" (Ibid, p. 85).

מעבר לפרקטיקות האלו, נוכחותו של מבוגר משמעותי ומעורבותו בתהליך ויסות של מתח רעיל חיוניות. מבוגר כזה יכול כמובן להיות ההורה, אבל גם אדם מהמשפחה המורחבת (סבתא, סבא, דודים), מטפלות במסגרות של הגיל הרך, עובדת סוציאלית, מדריך בתנועה, אב הבית ואפילו שכנה. ילדים שהצליחו למרות נסיבות חיים מאתגרות, עשו זאת לא אחת בזכות נוכחות של אדם בוגר שהיה אכפת לו. בתוכנית פגישה מבקש המראיין רוני קובן מהזמר איתי לוי, שגדל במצוקה כלכלית עם אבא נרקומן שנכנס ויוצא מהכלא, להצביע על תמונה אחת מעברו, מתוך עשרות רבות שליבו נמשך אליהן והן תלויות לפניו על קיר גדול. בלי לחשוב פעמיים, לוי מצביע על "שי. שי

## שאלה? ← חיבורים בין הפורמלי לבלתי פורמלי

האם בית הספר שלך מקיים קשרים עם אנשים או עם גופים מהחינוך הבלתי פורמלי שפועלים בסביבת בית הספר? גופים ומוסדות דוגמת תנועות נוער, מכללה או אוניברסיטה שפועלת ברשות, מועדון גמלאים, ספרייה ועוד כיו"ב

לתהליכי פתרון בעיות חדשים ולאתגרים פיזיים. כאשר המוח לומד משהו חדש הוא יוצר מקבצי נירונים ויוצר נתיב נירונים. ככל שאנו 'הולכים הלוך ושוב' בנתיב הזה למידתנו מעמיקה וחודרת לזיכרון לטווח ארוך. תהליך זה מתרחש, למשל, כאשר אנחנו חוזרים שוב ושוב על תרגיל בפסנתר, לומדים טקסט בעל פה או מתאמנים שוב ושוב על קליעה לסל. לחילופין, כאשר אין שימוש בדנדריטים החדשים שנוצרו בעקבות אירוע למידה, המוח 'מייבש' אותם והזיכרון אינו נשמר; במצב כזה קשה מאוד לאחזר את המידע והמיומנויות שנלמדו. לכן, כדי לייצר למידה משמעותית ובת קיימא, חשוב ביותר לחבר את הידע החדש הנרכש לידע קודם, ולהמשיך ול'חרוש' כך את נתיבי הנירונים הקיימים. חשוב לזכור גם שהידע הצבור אצלנו מאורגן במוח בקטגוריות הנגזרות מחוויות, ערכים ומושגים שהם תלויי הקשר ותרבות (ראו להלן, בחלק העוסק בכשירות תרבותית). כך, פאולו פריירה בברזיל לימד איכרים לקרוא באמצעות חיבור לידע קודם כאשר בחר מילים וטקסטים שקשורים לכלי עבודה וחקלאות. לכן, כדי להצליח ללמד ילדים לימוד עמוק ומשמעותי, אנשי חינוך מוכרחים לדעת מה הם כבר יודעים. 'יודעים' לא במובן של ידע שרכשו בשנה שעברה או של החומר שהספיקו ללמוד, אלא ידע על תפיסות העולם שלהם, על הרקע התרבותי שלהם, מה חשוב להם ובמה יש להם ניסיון חיים עשיר.

עבור אנשי חינוך, הבשורה הגדולה הטמונה בהבנה הזאת היא שלא משנה מה הילד או הילדה צריכים ללמוד, הם יכולים: "אם תלמיד או תלמידה צריכים ללמוד לקרוא, הם יכולים. בלא קשר לשאלה אם הם מאובחנים עם דיסלקציה, אינם דוברים את שפת הרוב או הישגיהם נמוכים מן הממוצע. בעזרת הנחיה מתאימה לצורכיהם, הם ירכשו את הקריאה [...] יכולת זו אינה שמורה לרכישת ידע הצהרתי או פרוצדורלי. נירופלסטיקה רלוונטית לכל מה שאדם צריך ללמוד. תלמידים שצריכים ללמוד כיצד לנהל את הכעס שלהם ולפתור קונפליקטים בדרכי נועם - יכולים. תלמידים בעלי נטייה לפסימיזם, שמתנערים מאחריות או שאינם נעימים לאחרים יכולים ללמוד לשנות את גישתם (Jensen & McConchie, 2020).

## הפונקציות הניהוליות: הבסיס הביולוגי למוכנות בית ספרית

שתייע לנו להתעלם מאחד החוקים ולהיות גמישים מספיק כדי להחליף ביניהם על פי הצורך" (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011). המיומנויות הניהוליות מסייעות למוח לנהל ולהשלים בהצלחה מספר רב של משימות. הן חיוניות לתהליכי למידה, משפיעות על ההתנהגות שלנו, מסייעות לנו לשלוט בה ולווסת את הבחירות שאנחנו עושים, וכן מאפשרות לנו להסתדר במצבים חברתיים. לכן הפונקציות הניהוליות הן למעשה הבסיס הביולוגי של המוכנות לבית הספר. ילדים אשר היו בעלי יכולת יסות

הפונקציות הניהוליות רלוונטיות כמעט לכל דבר בחיים (Diamond, 2013). הפונקציות הניהוליות הן התהליכים המנטליים המאפשרים לנו לתכנן, להתרכז, לזכור הנחיות, לתעדף משימות, לשלוט בדחפים, לפתור בעיות, לדחות סיפוקים ולווסת את עצמנו: "הפונקציות הניהוליות מאפשרות לנו לשחק ברעיונות; לחשוב לפני מעשה; להתמודד עם אתגרים חדשים ולא צפויים; לעמוד בפיתויים ולהישאר ממוקדים. הן מסייעות באיפוק וריסון (שליטה עצמית, דחיית סיפוקים, שליטה בדחפים), בשליטה בהסחות דעת (קשב סלקטיבי וריסון קוגניטיבי) ובקיומם של זיכרון עבודה

### הפונקציות הניהוליות מתפתחות במהירות בתקופה הילדות המוקדמת וממשיכות להתפתח עד אמצע שנות ה-20, והן מושפעות מאוד מהסביבה. שתי תקופות פוריות במיוחד לעבודה בפיתוח הפונקציות הניהוליות: בתקופה שבין הגילים 3-5 ובהמשך, בין הגילים 15-25 (Pavetti, 2014)

ומעורבות אקדמית גבוהה יותר בתחילת גן חובה הגיעו להישגים גבוהים יותר בקריאה ובמיומנויות שפה בכיתה א', לעומת ילדים שהפונקציות הניהוליות שלהם היו מפותחות פחות (Shonkoff et al., 2011).

הפונקציות הניהוליות מתפתחות במהירות בתקופה הילדות המוקדמת וממשיכות להתפתח עד אמצע שנות ה-20, והן מושפעות מאוד מהסביבה. שתי תקופות פוריות במיוחד לעבודה בפיתוח הפונקציות הניהוליות: בתקופה שבין הגילים 3-5 ובהמשך, בין הגילים 15-25 (Pavetti, 2014). ההתפתחות הדרמטית ביותר מתרחשת בשנים הראשונות לחיים (בין הלידה לגיל חמש). בשנים האלו מערכת הקשרים במוח מתחילה להתבסס וליצור את התשתית להתפתחות מיטבית של יכולות למידה, של התנהגות ושל בריאות. ואולם כאמור, התפקודים הניהוליים ממשיכים להשתפר ולהתחזק לכל אורך גיל ההתבגרות, עד שבין הגילים 15-25 נפתח חלון הזדמנויות נוסף. בשנים האלו המוח מחזק את הקשרים שנעשה בהם השימוש הרב ביותר ו'גוזם' את אלו שאינם בשימוש. היכולת של חלקים שונים במוח לתקשר זה עם זה משתפרת ומתחזקת מאוד בשנים האלו: "שנות גיל ההתבגרות הן תקופה קריטית בהבשלה של תהליכים הקשורים לפונקציות הניהוליות ולהתנהגויות רגשיות-חברתיות. הקורטקס הפרה-פרונטלי מגיע לשיא ההתפתחות מאוחר יותר מחלקים אחרים במוח, והתפתחותו מגדילה את יכולת ההפשטה וההיסק, הסתת הקשב, שליטה בתגובות ומהירות עיבוד המידע (Farrington-Yurgelun-Todd, 2007) מצוטט אצל

וגמישות קוגניטיבית (חשיבה יצירתית, חשיבה 'מחוץ לקופסה', יכולת לראות מנקודות מבט שונות, יכולת הסתגלות לשינוי) (ibid). בכיתה הפונקציות הניהוליות באות לידי ביטוי ביכולת להיות מרוכזים במשימות ובהנחיות, לעקוב אחר הוראות, לחכות לתורנו ולזכור את חוקי הכיתה ובית הספר. על בסיסן של הפונקציות הניהוליות התשתיות האלו מתפתחות בהמשך פונקציות ניהוליות מסדר גבוה יותר, כגון פתרון בעיות והסקת מסקנות. קריאה, למשל, כרוכה בברירה סלקטיבית של מידע רלוונטי מתוך הטקסט, שסייע בבניית ייצוג קוהרנטי של משמעותו. מכיוון שפסקאות הטקסט עשויות לכלול מידע שאיננו רלוונטי, וכדי למנוע עומס יתר על זיכרון העבודה, הקורא חייב לאצור בו רק את המידע הנחוץ ולסנן את זה שאינו נחוץ. החזקה של מידע לא נחוץ פוגעת ביכולת ההבנה והזיכרון של הטקסט. לפיכך חוקרים סבורים שביצועי קריאה נמוכים קשורים גם לפונקציות ניהוליות שאינן מפותחות דיין (Borella et al., 2010).

המרכז להתפתחות הילד באוניברסיטת הרווארד ממשיך את פעולתה של מערכת הפונקציות הניהוליות לפעולתו של מגדל הפיקוח בשדה תעופה עמוס, המנווט ומתזמן המראות ונחיתות של מספר רב של מטוסים על מספר רב של מסלולי המראה ונחיתה: "כפי שמגדל הפיקוח מחייב תקשורת בין מספר רב של אנשים - טייסים, נוטים, פקחים, חזאים - כך מערכת הפונקציות הניהוליות שלנו מחייבת כל סוג של מיומנות להיות בקשר עם סוגים אחרים [...] כך למשל, יש צורך בזיכרון עבודה כדי לזכור שני חוקים בד בבד, ובמערכת שליטה מעכבת תגובות





## הרחבה ← השפעה של תחושת מחסור על הפס הרחב המנטלי

הכלכלנים שפיר וסנדהיל חקרו את ההשפעה של תחושת מחסור על המוח. בספרם "מחסור: למה אנחנו לא מפסיקים לחשוב על מה שאין ואיך יוצאים מזה" (שפיר וסנדהיל, 2015), הם ממשיגים את היכולת המנטלית לרוחב פס, כפי שאנו מכירים אותו מעולם התעבורה המקוונת. ככל שהפס עמוס יותר כך קשה יותר למידע לזרום בעילות ובמהירות. על בסיס מחקרים שערכו, הם כותבים: "אנו יכולים למדוד אינטליגנציה נזילה - משאב חיוני שמשפיע על עיבוד מידע, קבלת החלטות ותפקודים ניהוליים - משאב חיוני המשפיע על מידת האימפולסיביות בהתנהגותנו. והנה אנחנו מגלים שמחסור פוגע בכל רכיבי רוחב הפס האלה - הוא עושה אותנו נבונים פחות, מבוקרים פחות, פוגע ביכולת שלנו לחשוב קדימה".

זאת "מכיוון שהמחסור מעסיק את המחשבות שלנו והן חוזרות אליו שוב ושוב וללא הרף, הקשב שאנחנו מסוגלים להקדיש לשאר תחומי החיים הולך ומתמעט". הגם שהם עוסקים בהשפעה של תחושת מחסור באופן כללי, הם מייחדים את רוב מחקרם להשפעת העוני: "עוני [...] מצמצם את היכולת הקוגניטיבית של אדם יותר מלילה ללא שינה. זה לא שרוחב הפס של אנשים עניים צר יותר מלכתחילה. חוויית העוני תקטין את רוחב הפס של כל אחד מאיתנו". זאת מכיוון ש"שאלות כמו 'מה נאכל לארוחת ערב? או איך נגמור את החודש?' גובות מחיר כבד", ומכיוון ש"מהעוני אי אפשר לקחת פסק זמן". באחד המחקרים שערכו הם מצאו שעוני מפחית 13-14 נקודות מנת משכל, השפעה השקולה "להשפעה של לילה לבן או אלכוהוליזם" (ברגמן, 2016).



### למחשבה

חשבו על יום עמוס במיוחד בעבודה, שבו עליכם להספיק לבדוק עבודות של תלמידים, להכין שיעור למחרת היום ולהשתתף בישיבה פדגוגית ארוכה שמתחילה בערב. בין כל אלה עליכם לדאוג לילדיכם הפרטיים או לאנשים קרובים אחרים. כיצד אתם מרגישים? מה היכולת שלכם בימים מן הסוג הזה ללמוד משהו חדש? להיות פנויים לשמוע אחרים?

היזכרו בתקופות בחיכם שהייתם עסוקים מאוד ומוטרדים מאוד - בשל פרויקט תובעני בעבודה, מחלה או מוות של קרוב משפחה יקר, מחלה שאתם חוויתם, תקופה של אי יציבות תעסוקתית וכלכלית ואפילו תקופה של דיאטה קיצונית וחשבו: באיזה אופן קיבלתם החלטות? האם הצלחתם לתפקד באופן מיטבי? כיצד מיקוד היתר בתחום אחד בחיים בא לידי ביטוי בתחומי חיים אחרים או הקרין עליהם? מה הרגשתם באותה תקופה?

(et al., 2012). לכן יש חשיבות רבה לתרגול ולאמון של התפקודים הניהוליים גם בחטיבת הביניים ובתיכון. וכמו השרירים בגוף, ככל שמתאמנים יותר כך מתחזקים הקשרים הניירולוגיים והיכולות מתעצמות. לעיתים אנשי חינוך סבורים שבשנות התיכון 'המצב אבוד', ומה שלא עשו עד אז כבר לא יקרה; אך מחקרי המוח מלמדים אותנו שזה כלל אינו המצב - המוח מתפתח ומשתנה כל החיים, ושנות החטיבה והתיכון מהוות חלון הזדמנויות משמעותי עבור מי שנסיבות חייו העיבו על ההתפתחות התקינה של הפונקציות הניהוליות.

**לעיתים אנשי חינוך סבורים שבשנות התיכון 'המצב אבוד', ומה שלא עשו עד אז כבר לא יקרה; אך מחקרי המוח מלמדים אותנו שזה כלל אינו המצב - המוח מתפתח ומשתנה כל החיים, ושנות החטיבה והתיכון מהוות חלון הזדמנויות משמעותי עבור מי שנסיבות חייו העיבו על ההתפתחות התקינה של הפונקציות הניהוליות.**

עבור ילדים שחיים בעוני, פונקציות ניהוליות מפותחות מהוות מעין שריון או מגן מפני ההשפעות של נסיבות החיים; אך החיים בעוני עלולים להשפיע לרעה - לא תמיד ולא אצל כל הילדים והמבוגרים - על התפתחותן (Wenzel & Gunnar, 2013). בשנים האחרונות מתברר שההשפעות החזקות יותר של הקשר בין רקע חברתי-כלכלי להתפתחות המוח נמצאות באזורים של התפתחות הפונקציות הניהוליות ובאזורים של המוח האחראים להתפתחות השפה (Merz et al., 2019). בין השאר, רמות גבוהות של הורמון קורטיזול - הורמון הלחץ - הופכות את הילדים לפגיעים יותר. מחקר דימות מוח אחד מצא שחיים בעוני בגיל 9 הותירו את חותמם על מבנה המוח בגיל 24, ותבניות המוח שנמצאו אצל הנחקרים היו דומות לאלו שמוצאים אצל אנשים הסובלים מדיכאון, מחרדה ומהפרעת דחק פוסט-טראומטית (Pavetti, 2014).

כאשר הפונקציות הניהוליות אינן מפותחות דיין, הן במהרה מיתרגמות לקשיים בלימודים, ואלה הולכים

למידה 'רגילות', המתמקדות בהוראה ישירה של אוריינות וחשבון (Ibid).

חשוב להדגיש, ילדים אינם נולדים עם פונקציות ניהוליות מפותחות, אך כולם נולדים עם הפוטנציאל לפתח אותן, וכל

ונערמים ומסתבכים ככל שעובר הזמן, כפי שמסביר פול טאף (Tough, 2016): ילדים מאחרים ברכישת קריאה מכיוון שקשה להם להתרכז במילים שעל הדף; הם אינם לומדים את הבסיס החשבוני מכיוון שדעתם מוסחת מדי על ידי רגשות וחרדות שמציפים את מערכת

העצבים שלהם; ככל שהחומר הלימודי הופך להיות מורכב יותר - הם הולכים וצוברים פערים. ככל שהפערים מתרחבים, כך הדימוי העצמי שלהם נפגע, וכך גם התפיסה שלהם את בית הספר. מצב זה מייצר עוד מתח שלא פעם מיתרגם למה שמכונה 'בעיות התנהגות' המובילות

## ילדים ובני נוער שאינם מצליחים להתרכז במשימה הלימודית, ומאבדים שליטה על הרגשות שלהם או מוסחים בקלות, אינם 'מופרעים' ואינם סובלים מ'בעיות התנהגות' ואינם מסרבים לשתף פעולה בכוונה. לעיתים קרובות אלו ילדים שחווים קושי בהתפתחות של הפונקציות הניהוליות

לענישה ולסטיגמטיזציה שמעלות עוד את רמות המתח והחרדה ומקשות עוד יותר את הריכוז, וחוזר חלילה. אם הילדים מגיעים לחטיבת הביניים כאשר הפונקציות הניהוליות שלהם עדיין אינן מפותחות דיין, ההתנהגויות שלהם מפורשות מדי פעם כחוסר מוטיבציה וכגישה מזלזלת: "ילדים אשר חווים קושי בתפקודים הניהוליים נראים לפעמים כמו ילדים שאינם מרוכזים, שאינם שמים לב, או כמי שאינם שולטים בעצמם בכוונה [...]"; אך כאשר ילד אינו מצליח לווסת את עצמו הוא נכנס לסחרור: הוא מפריע בכיתה, מקבל עונש מהמורה לצאת לפסק זמן ואז הוא כועס עוד יותר".

הילדים יכולים לפתח תפקודים ניהוליים באמצעות תרגול ואימון. יהיו ילדים הזקוקים לתמיכה רבה יותר מאחרים כדי לפתח אותן. במצבים שבהם ילדים אינם מקבלים את התמיכה הנדרשת מהמבוגרים סביבם, וכאשר הם נולדים בסביבה של לחץ נפשי כרוני כפי שתואר לעיל וגדלים בתוכה, ייתכן עיכוב של ממש בהתפתחות של הפונקציות הניהוליות או פגיעה בהן.

אך מה שמלמדים אותנו מחקרי המוח הוא שילדים ובני נוער שאינם מצליחים להתרכז במשימה הלימודית, ומאבדים שליטה על הרגשות שלהם או מוסחים בקלות, אינם 'מופרעים' ואינם סובלים מ'בעיות התנהגות' ואינם מסרבים לשתף פעולה בכוונה. לעיתים קרובות אלו ילדים שחווים קושי בהתפתחות של הפונקציות הניהוליות - בשל מגוון רחב של סיבות ונסיבות חיים - שהם אינם אחראים להן אך משלמים את מחירן (Shonkoff et al., 2011). יצירת סביבה תומכת, בנייה של מערכות יחסים משמעותיות וסיוע בפיתוח ואימון של הפונקציות הניהוליות יתרמו לילדים האלו (ולסביבה החינוכית בכללותה) יותר, לאין שיעור, ממדיניות עונשים קשוחה או מעוד שיחה עם ההורים בחדר המנהלת. סביבה כזאת מסייעת לילדים להוריד את רמת החרדה שהם חשים ואת הפרשנות ההישרדותית שהמוח מעניק למצב. כאשר המוח במצב רגוע גם הפונקציות הניהוליות מתפקדות טוב יותר ויש אפשרות טובה יותר ללמידה להתרחש. יתרה מזו, התערבויות שמטרתן לטפח את אשכול הפונקציות הניהוליות תורמות לפיתוחן של מיומנויות אוריינות וחשבון מוקדמות יותר מפעילויות

## הרחבה ← בכיתה

משחק היא דרך מצוינת לפתח, לאמן ולחזק את המיומנויות, את התפקודים הניהוליים ואת הוויסות העצמי. להלן כמה משחקים שניתנים ליישום בקלות וללא עלות בכיתות היסוד כדי לאמן ולתרגל את הפונקציות הניהוליות של הילדים:

משחקי קופסה ולוח: משחקי זיכרון (אימון של זיכרון העבודה), משחקי התאמות של מספר/צורה/חפץ (גמישות מחשבתית), משחקי תגובה מהירה (ריכוז, תשומת לב, שליטה), משחקי לוח הדורשים מידה מסוימת של תכנון אסטרטגי (שילוב של זיכרון עבודה, תכנון, שליטה עצמית וגמישות מחשבתית). משחקי תנועה הדורשים תגובה מהירה, ריכוז ותשומת לב (כיסאות מוזיקליים, אחת-שתיים-שלוש דג מלוח), משחקי כדור (ניטור, קבלת החלטות מהירה, שליטה עצמית), "הרצל אמר" (ריכוז ותשומת לב), פעילויות המשלבות תנועה וקשיבות (mindfulness) דוגמת יוגה וטאקוונדו (המומלצים לכל גיל); משחקי קצב ומוזיקה (חיקוי קצב באמצעות הידיים או הרגליים, משחקי ידיים) ומשחקים שקטים כגון תפזרות, פאזלים ומבוכים. כמובן, בגילים שונים וילדים שונים מתאימים משחקים שונים ברמות אתגר משתנות - אך העקרונות נשארים דומים.

## שני ערוצים להגברת המודעות להשפעת הפונקציות הניהוליות על חיי בית הספר

פיתוח מקצועי למורים: קורסים להכשרת מורים מייחדים מעט מאוד זמן, אם בכלל, לעיסוק בהיבטים של התפתחות המוח, ובכלל זה הפונקציות הניהוליות. אבל, לעיתים קרובות, גננות ומורות לילדים בגילים הצעירים הן הראשונות המזהות קשיים בשליטה על רגשות, ויסות דחפים, קשיים בריכוז, יכולת התארגנות ותכנון ויכולת לעקוב אחר הוראות. תיוג שגוי של התופעות הללו כ'בעיות התנהגות' עלול להחריף את מצבו של הילד הסובל ואף לשבש את הפעילות התקינה של המסגרת החינוכית - הכיתה או הגן. מורות בעלות ידע ומיומנויות בזהווי ובעבודה עם ילדים במצבים כאלו יצליחו להציע סיוע רלוונטי לילדים ואף להפנותם לאנשי מקצוע אחרים כאשר יש בכך צורך.

סדנאות להורים: הורים מיודעים, בעלי כלים ומיומנויות, יכולים לתמוך ולסייע באימון הפונקציות הניהוליות של ילדיהם גם בבית. בית הספר יכול להציע מידע כתוב ואף סדנאות המסייעות להורים לפתח את הפונקציות הניהוליות של ילדיהם, ואגב כך גם לחזק את הקשרים ואת שיתופי הפעולה בין בית הספר ובין הבית סביב משימה משותפת.

# פיתוח היכולת ללמוד: היבטים לא קוגניטיביים של למידה

חוסן: בולם הזעזועים של הנפש

---

מערכות יחסים תחילה

---

מדיניות משמעת וענישה

---

כשירות תרבותית

---

אין ספור תסכולים ומכשולים שכל תלמיד נתקל בהם לאורך יום הלימודים" (Ibid). במילים אחרות, מחקרו של ג'קסון מלמד שביצועים בית ספריים מושפעים מהיבטים רבים ומגוונים בחיי תלמידות ותלמידים - מהם פנימיים ותלויי אישיות, מהם נובעים מן הסביבה שלתוכה נולדו ואחרים מהאופן שבו מעוצבת סביבה הלימודים בבית הספר. כדי להצליח בבית הספר, ואחר כך בחיים, ילדים צריכים לפתח ידע ומיומנויות אקדמיות; אך לצד אלו, ולא פחות חשוב מכך, עליהם לפתח יכולות נוספות, שאינן קוגניטיביות באופן הצר שבו אנו רגילים לחשוב על המושג קוגניציה - כשילוב של ידע, תוכן ומיומנויות למידה.

לצד היכולות האקדמיות, תלמידים זקוקים ל"מערך התנהגויות, מיומנויות, גישות ואסטרטגיות שמפתחות את היכולת ללמוד" (Farrington et al., 2012). לעיתים מכונות היכולות האלו 'מיומנויות רכות' או 'מיומנויות לא קוגניטיביות', על דרך השלילה; אך פרינגטון ועמיתיה יוצאים נגד הדיכוטומיה בין 'קוגניטיבי' ל'לא קוגניטיבי'; הם טוענים, מחד גיסא, שמעט מאוד מההתנהגויות האנושיות משוללות לחלוטין היבטים קוגניטיביים, ומאידך גיסא, שקשה מאוד לחשוב על תהליכי למידה, מכל סוג שהוא, שאינם מערבים גם יכולות לא קוגניטיביות. הגם שיכולות אלו מתפרשות באופנים שונים בהקשרים מקצועיים שונים -

בפסיכולוגיה, למשל, הן מתפרשות דרך עדשת תיאוריית האישיות - הרי שבחינוך הן מוגדרות תכונות הקשורות להצלחה אקדמית וכוללות התנהגויות כגון **התמדה, דפוס חשיבה, אסטרטגיות למידה** ומיומנויות חברתיות. ככלל, מיומנויות לא קוגניטיביות הקשורות ללמידה מייצגות היבטים רגשיים והתנהגותיים של למידה על הטווח שבין נוכחות בבית הספר, ציות לחוקי בית הספר, משמעת עצמית, תחושת שייכות, הצבת יעדים ומיומנויות בין אישיות (Smith, 2013).

פרינגטון ועמיתיה (Farrington et al., 2012) מסבירים כיצד יכולות לא קוגניטיביות מאפשרות תהליכים קוגניטיביים מוצלחים המשפיעים לטובה על הישגי התלמידים:

התנהגות אקדמית ותלמידאות - קטגוריה זו היא אולי החשובה ביותר מבחינת מה שהיא מלמדת אותנו על תלמיד או תלמידה, והיא כוללת את כל מה שכרוך בלהיות תלמיד פעיל, מעורב ומשתתף בבית הספר. כלומר, נוכחות סדירה בבית הספר ובשיעורים - התנהגות אקדמית שפרינגטון ועמיתיה מסמנים כחשובה ביותר

בשנת 2018 פרסם הכלכלן הפוליטי קיראבו ג'קסון (Jackson, 2018) מחקר פורץ דרך אשר ביסס באופן מדעי את מה שרובנו חשים באופן אינטואיטיבי: ההשפעה של מורות ומורים על הישגים (קוגניטיביים) היא רק חלק קטן מהאופן שבו הם משפיעים על תלמידיהם. בין השאר, מורים משפיעים על מיומנויות לא קוגניטיביות - כגון יכולת הסתגלות, איפוק, מוטיבציה - שהן חשובות לא פחות להצלחתם כבוגרים, אך הן אינן נמדדות ואין להן ביטוי במבחנים סטנדרטיים. במחקר שערך, ג'קסון עקב אחר נתונים מנהליים של למעלה מ-400,000 תלמידי כיתות ט' לאורך כל שנות התיכון שלהם, בין השנים 2005-2011. שלא כחוקרים אחרים, ג'קסון לא התבונן על תוצאות המבחנים הסטנדרטיים של התלמידים כדי להעריך את האפקטיביות של המורים, אלא על ארבעה נתונים אחרים: נוכחות, השעיה, מעבר סדיר של תלמידים משנה לשנה וממוצע ציונים כללי. באמצעות הנתונים האלו ביקש ג'קסון להעריך עד כמה התלמידים היו מעורבים בלמידה. כאשר ניתח את הממצאים הוא גילה כי לצד קבוצת המורים שהוא איתר כבעלי ערך מוסף בהעלאת הישגים (כלומר, אותם מורים שעומדים בהצלחה בדרישות של מבחנים סטנדרטיים) יש קבוצת

## לצד היכולות האקדמיות, תלמידים זקוקים למערך התנהגויות, מיומנויות, גישות ואסטרטגיות שמפתחות את היכולת ללמוד

מורים מובחנת נוספת שמעניקה ערך ללומדים, ערך שאינו בא לידי ביטוי בהישגים. ג'קסון שם לב לכך שתלמידים שלמדו אצל קבוצת המורים השנייה היו בעלי סיכוי גבוה יותר להגיע לבית הספר, להימנע מהשעיות, לעלות כיתה וגם להעלות את ממוצע הציונים שלהם בכל המקצועות, ולא רק בתחום הדעת של אותו מורה. ג'קסון שיער שהנתונים של התלמידים בקבוצת המורים השנייה קשורים להיבטים לא קוגניטיביים שהמורים מפתחים בכיתה. פול טאף (Tough, 2016), אף שלא ידע לומר מה בדיוק מתרחש בכיתה שמאפשר את סביבת הלימודים הפורייה הזאת, מעריך כי המורים בקבוצה האחרת שג'קסון זיהה העבירו לתלמידים מסרים עמוקים - ייתכן אפילו שבאופן לא מדובר, תת-הכרתי - על שייכות, קשר, יכולת והזדמנות, באופן שהשפיע על התנהגותם של התלמידים בבית הספר: "הסביבה שהמורים האלו יצרו בכיתה והמסר שסביבה זו העבירה לתלמידים עוררו בתלמידים מוטיבציה לקבל החלטות טובות יותר; לבוא לבית הספר, להתמיד לאורך זמן כאשר הם נתקלו בקשיים ולהפגין חוסן רב יותר נוכח

ילדים בעלי דפוס חשיבה מקובע - מאמינים שיכולת אקדמית היא בת שינוי ולא קבועה ושהם יכולים להשפיע עליה; הם נוטים לייחס את הביצועים האקדמיים שלהם למידת המאמץ שהשקיעו ולא ליכולת מולדת, למזל או לגורמים אחרים שמחוץ לשליטתם. דפוס חשיבה חיוביים חזקים הם כוח מניע אדיר שמאפשר לתלמידים להיות מעורבים בלמידה ולהתמיד למרות קשיים ומכשולים. השפעתו של דפוס החשיבה על הלומד היא כה גדולה עד שלעיתים, "שינוי האופן שבו אנשים מפרשים את העולם החברתי, ואת מקומם בתוכו כמו, Wilson, 2006) חשוב כמו שינוי ממשי של הסביבה" (Farrington et al., 2012). ההתנהגויות מצוטט אצל (Wilson, 2006). האקדמיות, ההתמדה ודפוס החשיבה החיובי מייצרים

ובעלת ההשפעה הגבוהה ביותר על הישגים, כפי שעולה ממחקרים שסקרו - הגעה לשיעורים עם הצידוד הנדרש, השתתפות ותשומת לב למתרחש בשיעור והכנת שיעורי בית. "התנהגויות אקדמיות קשורות באופן הדוק כל כך ליכולות לא קוגניטיביות אחרות", הם כותבים, "עד שחוקרים מתייחסים אליהן כמייצגות שלהן. אף אחד לא יכול לראות מאפיינים מופשטים כהתמדה, מוטיבציה או תחושת שייכות, אבל אפשר ללמוד על נוכחותן או היעדרן מהאופן שבו תלמיד מתייחס ללימודים שלו בבית הספר (כלומר, דרך ההתמדה שלו במשימות שהוא מקבל, השלמת שיעורי בית או עבודה בצוות)" (Ibid).

**התמדה** - הנטייה של תלמיד להשלים את המשימות והמטלות הבית ספריות בזמן וביסודיות כמיטב יכולתו, למרות הסחות דעת, מכשולים או רמת האתגר. התמדה מחייבת ריכוז בהשגת מטרות ויעדים, דחיית סיפוקים, משמעת עצמית ושליטה עצמית. תלמידה בעלת יכולת התמדה מפותחת תהיה ממוקדת ומעורבת, והיא תתקש להשיג מטרות אקדמיות למרות מכשולים, עיכובים ורעשי רקע. תלמידים כאלו ימשיכו להתאמץ ולנסות להגיע להישגים גבוהים בשיעור שמאתגר אותם, גם אחרי שנכשלו בבחינה, ימשיכו לתור אחר דרכים חדשות להבין חומר קשה ולא יתייאשו. התמדה נוגעת לשני טווחי זמן: לאורך זמן, התמדה מוגדרת כנחישות להשיג יעדים ארוכי טווח (למשל, קבלת ציון גבוה בבחינת הבגרות באנגלית); בטווח הקצר, התמדה נוגעת לשליטה עצמית ולהצלחת התלמיד לעמוד בפיתויים ולתעדף פעילויות בעלות ערך גבוה יותר. אחת הדרכים שבהן אנשי חינוך יכולים להשפיע על יכולת ההתמדה של תלמידיהם היא יצירת סביבה כיתתית המעודדת דפוס חשיבה מתפתח.

## ילדים בעלי דפוס חשיבה מתפתח - לעומת ילדים בעלי דפוס חשיבה מקובע - מאמינים שיכולת אקדמית היא בת שינוי ולא קבועה ושהם יכולים להשפיע עליה; הם נוטים לייחס את הביצועים האקדמיים שלהם למידת המאמץ שהשקיעו ולא ליכולת מולדת (Dweck, 2015)

מעגל שמזין את עצמו (לטובה או לרעה). בתוך העולם של דפוס חשיבה פרינגטון ועמיתיה מזהים ארבעה ממדים שתורמים ביותר להתפתחות של דפוס חשיבה חיובי בכיתה: תחושת שייכות, אמונה בקשר בין מאמץ להצלחה, ביטחון ביכולת לעמוד במשימות בכיתה ותחושה שהמשימות הכיתתיות הן רלוונטיות ובעלות ערך ללומד. האקלים הכיתתי הוא גורם השפעה רב עוצמה על פיתוחו של דפוס חשיבה מתפתח שכן הוא משפיע על תחושת שייכות, על תפיסת היכולת העצמית ועל ההערכה של הלומד את יכולותיו להגיע להישגים. פרינגטון ועמיתיה מצטטים שורה של מחקרים העוסקים בפרקטיקות בעלות השפעה מיוחדת על דפוס חשיבה מתפתח, הכוללות בין השאר מתן משימות מאתגרות וציפיות המורה מהתלמידים לעמוד בהן, בחירה ואוטונומיה בהשלמת משימות אקדמיות, בהירות ורלוונטיות של יעדים לימודיים, ערוצי תמיכה בלומדים, משוב אפקטיבי, תחושות חזקות של ביטחון ואמון. דפוס חשיבה מתפתח שתומך בביצועים בית ספריים חשוב לכל התלמידים, אך תלמידים מרקע מוחלש - על רקע תרבותי או כלכלי - נתקלים באתגרים רבים יותר מתלמידים מרקע מבוסס בפיתוח דפוס חשיבה חיובי ומתפתח.

**אסטרטגיות למידה** - אסטרטגיות למידה הן קבוצה של תהליכים פסיכולוגיים הכוללים מטא-קוגניציה

מחקר - מחקריה הרבים של קרול דואק מצביעים על שני דפוסים חשיבה עיקריים: דפוס מתפתח ודפוס מקובע. בניסוח גס, ילדים בעלי נטייה לדפוס חשיבה מתפתח מאמינים שהם יכולים לפתח את היכולות והאינטליגנציה שלהם לעומת ילדים בעלי דפוס חשיבה מקובע שתופסים את היכולות שלהם כמולדות ובלתי ניתנות לשינוי (Dweck, 2015). דפוס חשיבה מבטאים את הגישות הפסיכו-סוציאליות ואת האמונות העצמיות של הלומד בקשר ליכולות האקדמיות שלו. דפוס חשיבה אקדמיים הם האמונות, הגישות ותפיסות העצמי הנוגעות ללמידה ולהתנהגות בבית ספר, שתומכות בביצועים אקדמיים. ילדים בעלי דפוס חשיבה מתפתח - לעומת

## הרחבה ← המורה ליכולות לא קוגניטיביות



(היכולת של אדם לנטר את תהליכי החשיבה וההבנה שלו), מכוונות עצמית בלמידה (שימוש מודע ומושכל באסטרטגיות מטא-קוגניטיביות), ניהול זמן ומשאבים אחרים והצבת יעדים להתקדמות אשר תורמת לשליטה של תלמיד בתחום ידע או במיומנות. אסטרטגיות אפקטיביות מסייעות לתלמידים למקסם התנהגויות אקדמיות ולמנף את למידתם; ולהיפך, היעדרן של אסטרטגיות למידה מועילות יקטינו את הסיכוי שתלמידים יצליחו להתארגן בעצמם ולהכין שיעורי בית או שילמדו למבחנים.

ההקשר הכיתתי הספציפי, כתבים פרינגטון ועמיתיה, הוא הקובע את איכות ההתנהגות האקדמית של התלמיד. הנסיבות המסוימות בכל כיתה משפיעות על התפתחות של דפוס חשיבה חיובי, על פיתוח אסטרטגיות למידה ועל מעורבות התלמידים בלמידה באופן כללי. אבל האווירה בכיתות רבות מדי בבתי ספר שמשרתים ילדים החיים בעוני איננה תומכת בהתפתחותן של היכולות האלו. בתי ספר שמשרתים ילדים החיים בעוני נתונים בסיכון גבוה יותר לאקלים בית ספרי משובש, שאינו תורם ללמידה ואינו תומך בה - ולהיפך, מעכב ולעיתים אף מונע אותה. בשל אבחון לא נכון של מקור ההתנהגויות המפריעות בבית הספר, צוותי חינוך מקצים זמן רב לניהול משמעת ולענישה במקום להקצות את הזמן היקר הזה ללמידה (OECD, 2012). ומכיוון שענישה היא בדרך כלל לא אפקטיבית, המחיר שמשלמים כולם - מורים ותלמידים - כפול.

שלא כמו קריאה וכתובה או תחומי ידע אחרים, כאשר אנו חושבים על מיומנויות לא קוגניטיביות כגון התמדה, נחישות ואופטימיות, עולה השאלה האם הפרדיגמה המוכרת של תהליכי הוראה-למידה מתאימה ורלוונטית? האם מורה מלמדת מוטיבציה, אופטימיות והתעקשות או שמא יש צורך בפרדיגמה אחרת? בספרו (How Children Succeed) (Tough, 2012) מביא פול טאף את סיפורה של המורה-מאמנת אליזבת' שפיגל (Elizabeth Spiegel) שהצליחה להוביל קבוצת נערות ונערים מחטיבת ביניים בברוקלין, המשרתת בעיקר משפחות שחיות בעוני, להביס נבחרות שחמט של בני נוער מבתי ספר פרטיים, ולזכות באליפויות ארציות. לכאורה, בשיעוריה עסקה שפיגל בעיקר בלימוד חוקי השחמט ובאימון במהלכי המשחק - סוגי פתיחות, החלפת כלים, הצרחה וכיו"ב; למעשה, היא עשתה הרבה יותר מזה, גם אם בצורה לא מדוברת: "ללמד שחמט", היא מספרת, "זה בעצם ללמד הרגלי חשיבה, כגון איך להבין את הטעויות שלך ואיך להיות מודע יותר לתהליכי החשיבה שלך".

צורת ההוראה שלה הייתה שונה ולא עקבה אחר שיטת הלימוד הקלאסית, שמתפתחת באופן כרונולוגי לאורך השנה. שפיגל לקחה את תלמידיה לתחרויות שחמט בסופי שבוע, שם התרשמה ממה שהם יודעים, ובעיקר לא יודעים, ותכננה את שיעוריה הבאים לאור זאת: "זה לא נעים או נוח להתמקד באופן אינטנסיבי כל כך במה שאתה לא טוב בו [...] אבל אם את רוצה להשתפר בשחמט את מוכרחת לנתח את המשחקים שלך ולהבין מה עשית לא בסדר". זה מחייב את הילדים לקבל אחריות להחלטות ולמעשים שלהם, היא אומרת, וגם לקבל את העובדה שלהפסיד זה משהו שקורה בעולם, ולא תכונת אישיות: "כשהם מפסידים במשחק שח הם יודעים שאין להם את מי להאשים חוץ מאת עצמם [...] כאשר זה קורה בכל שבוע, את מוכרחת למצוא דרך להפריד בינך ובין הטעות". כאשר היא נשאלת על התפקיד שלה היא אומרת: "התפקיד שלי כמורה הוא להיות מעין מראה, לדבר על מה שהם עשו על לוח המשחק ולעזור להם לחשוב על זה. זה לא מעט. הילדים משקיעים המון מאמץ ואנחנו בוחנים את מה שהם עושים באופן הכי רציני ולא מתנשא שיש. זה משהו שילדים לא זוכים לו הרבה והם מאוד רוצים אותו".

ברור ששפיגל לימדה את הילדים יותר מאשר שח, כותב טאף ממרחק כמה שנים. לצד לימוד של משחק השחמט, היא יצרה מרחב שבו הילדים חשו שייכות, ביטחון עצמי ותחושת מטרה. היא פיתחה אצלם מיומנויות לא קוגניטיביות שכללו התמדה, התגברות על מכשולים, התמודדות עם תסכול וגם חוסן, והיא עשתה זאת בלי לדבר על זה: "בכל הזמן שצפיתי בה מלמדת היא מעולם לא השתמשה במילים כמו נחישות או שליטה עצמית. היא דיברה עם הילדים רק על שח. היא אפילו לא עודדה אותם במיוחד או נשאה נאומים על מוטיבציה. הפדגוגיה העיקרית שלה הייתה לנתח באופן אינטנסיבי את המשחקים של הילדים יחד איתם, לדבר איתם בכנות ובפרוטרוט על הטעויות שלהם ולעזור להם לראות מה הם יכלו לעשות אחרת. תשומת הלב שלה הובילה לשינוי ביכולות המשחק של הילדים, אבל גם בגישה שלהם לחיים" (Tough, 2016).

## חוסן: בולם הזעזועים של הנפש

אם בעבר בתי ספר ומורים הדגישו בעיקר מה חסר בילדים ובשיטות לניהול ולשליטה על משמעת, הרי שהיום הולכת ומתרחבת תפיסה של חינוך מבוסס חוזקות, שרואה לנגד עיניו את רווחת הילד ושואף לפתח בו חוסן. במחקריה מצאה אמי וורנר (Werner, 2000) שמורים הם דמויות המופת המרכזיות של ילדים מחוץ למעגל המשפחתי; עבור ילדים בעלי חוסן גבוה המורה היה לא רק מקור לידע אלא גם דמות להזדהות ולהתייעץ איתה. מורים שמייצרים סביבה מטפחת ומזינה יוצרים את מה שבר ופארט מכנים 'יחידות טיפול נמרץ חינוכיות' ומפתחים

## עוני נחשב למקור מתח משמעותי ולגורם מצוקה לא מבוטל בחייהם של ילדים ושל בוגרים, ועם העומס והלחצים האדירים שהתא המשפחתי מתמודד עימם, בית הספר יכול לשמש כשריון עבור הילדים ולסייע להם להתייצב מול התהפוכות שמזמנים חייהם

לא כל הילדים שחשופים למצוקה ולמצבי סיכון בילדותם סובלים בהמשך חייהם באותה מידה - יש שנפגעים יותר, ויש שפחות. חלקם מצליחים לפתח חוסן - או חסינות - מפני המצוקות והקשיים שהם נחשפים להם בילדותם המוקדמת. לכן, כאשר ילד חשוף לנסיבות חיים שיש בהן סיכון, חשוב לפתח אצלו חוסן כאמצעי אחד להיאבק ולמנוע את תוצאותיו השליליות של הסיכון (de la Peña, 2016). הגם שאין הגדרה אחת מוסכמת למושג 'חוסן', וחוקרים ואנשי מקצוע מגדירים אותו בדרכים רבות ושונות, נדמה כי בהגדרות רבות עוברת כחוט השני התמודדות מוצלחת של אדם עם נסיבות חיים שליליות ומאתגרות, התמודדות

בילדים כישורים שמסייעים להם להתמיד ולא להתייאש (Barr & Parrett, 1995) מצוטט אצל: McKinney et al., 2006).

### מערכות יחסים תחילה

חוסן ניכר כאשר לשון המאזניים בין ההתפתחות ובריאות הילד ובין נסיבות חייו המאתגרות נוטה לתוצאות חיוביות, גם כאשר הרבה מאוד מונח על כף הקושי והאתגר. ללא קשר למקור הקושי, המכנה המשותף הרחב ביותר לילדים שנולדו לנסיבות חיים קשות ולמרות זאת הצליחו לפתח חוסן הוא קיומה של מערכת יחסים תומכת ויציבה עם מבוגר אחד לפחות - הורה, מטפל או מבוגר משמעותי אחר. מערכת יחסים מעין זו היא הגרעין שממנו צומח חוסן, מכיוון שהיא מספקת את המענה האישי, את הפיגומים ואת ההגנה שמשמשים בולמי זעזועים מפני האיום בשיבוש התפתחותי שעלולים להסב עוני והדרה וטראומות ילדות אחרות. מערכות יחסים משמעותיות כאלה תורמות גם לבניית יכולות מפתח מן הסוג שתואר לעיל (למשל, פונקציות ניהוליות ומיומנויות לא קוגניטיביות). השילוב של מערכת יחסים תומכת עם בניית יכולות הסתגלותיות ועם חוויות חיוביות הוא הבסיס לחוסן, והוא זה שטומן בחובו את הפוטנציאל להפוך מתח רעיל למתח שאפשר להתמודד איתו.

אופייה של מערכת היחסים בין מורה לתלמידיה הוא הבסיס לכל מה שמתרחש בכיתה ולתרבות הכיתתית. למערכות יחסים קרובות של ילדים עם מורים יש תפקיד

המצליחה למנוע את תוצאותיהן השליליות (Williamson, 2016). האגודה האמריקאית לפסיכולוגיה מגדירה חוסן "תהליך של הסתגלות טובה נוכח מצוקה, טראומה, טרגדיה, איום או מקור מתח משמעותי" (APA, 2012). וויליאמסון (Williamson, 2016) מסביר מהו חוסן באמצעות השוואה לספורטאי שנפצע. כאשר ספורטאי נפצע במהלך משחק עליו לעבור תהליכי שיקום, וקודם שיוכל לשוב ולשחק עליו להוכיח את יכולותיו. ההתמדה וההתעקשות של הספורטאי לעבוד קשה ולחזור לשחק הן ביטוי של חוסן. הספורטאי נלחם בקשיים שהוא חווה ועושה הכול כדי לשוב למגרש.

עוני, כפי שצוין לעיל, נחשב למקור מתח משמעותי ולגורם מצוקה לא מבוטל בחייהם של ילדים ושל בוגרים, ועם העומס והלחצים האדירים שהתא המשפחתי מתמודד עימם, בית הספר יכול לשמש כשריון עבור הילדים ולסייע להם להתייצב מול התהפוכות שמזמנים חייהם (Benard, 1993). כנגד נסיבות החיים המאתגרות, חוויות מגוננות (protective experiences) הן מענה אפקטיבי שעשויות למתן מאוד את חוויות החיים הקשות. חוויות מגוננות מגבירות את היכולת של הפרט להתמודד עם סיכונים ומקדמות יכולות חברתיות ורגשיות המסייעות לצמיחה ושגשוג בעתיד. חוויות מעין אלו עשויות להפחית את הסבירות שנסיבות מאתגרות יובילו לתוצאות שליליות (Driscoll, 2006).

כאשר פרקטיקות מקדמות חוסן מוטעמות בתרבות הכיתתית, צוותי חינוך יכולים לשנות את חייהם של ילדים.



## הרחבה ← מבחן הדבוקית (post-it)



מפתח בלמידה בכיתה, בהגעה להישגים לימודיים ובפיתוח יכולות חברתיות-רגשיות. אנשי הצוות בבית הספר, במיטבם, מספקים לילדים בסיס איתן וביטחון שיאפשרו להם להשתתף בלמידה המתרחשת בכיתה ולהיות מעורבים בה. מערכת יחסים טובה בין מורה לתלמידה מאופיינת בתקשורת פתוחה, בחום, באמפתיה ובחיבה הדדית. מערכות יחסים טובות בין תלמידה למורה באות לידי ביטוי גם בעלייה במוטיבציה ובנכונות להתאמץ. ברמה הביולוגית, מערכות יחסים טובות מעוררות הפרשת אוקסיטוצין אשר מאותת לקורטקס הפרה-פרונטלי במוח שהמצב בטוח ורגוע - אפשר לחדול לזמן מה מניטור איומים פיזיים או חברתיים - ולהתמקד בחשיבה מסדר גבוה (Hammond, 2015).

מערכות יחסים טובות בין מורים לתלמידים תורמות לעלייה בהישגי תלמידים. בין השנים 2006 ל-2010 ערכו קואגליה ועמיתיו (Quaglia et al., 2010) סקר ענק בקרב כמעט חצי מיליון ילדים בני 6-12; תוצאות הסקר, התומכות בממצאים ממחקרים קודמים, מראות שמערכות יחסים משמעותיות בין מורים לתלמידים תורמות לעלייה במאמץ שהם משקיעים בלימודים. שני ממצאים מתוך הסקר מעניינים במיוחד: החוקרים מצאו שתלמידים שהעידו על עצמם שהתאמצו כמיטב יכולתם בלימודים היו בעלי סיכוי כפול להסכים עם ההיגד "למורים אכפת ממני כאדם" וכן עם ההיגד "המורים מכבדים את התלמידים". זאת ועוד - 56% מהתלמידים שדיווחו על השקעה ומאמץ אמרו שכאשר הם נתקלים בבעיה יש להם מורה שהם יכולים לדבר איתה; מהצד השני, 32% מהתלמידים שהעידו על עצמם שלא התאמצו כמיטב יכולתם בלימודים אמרו שאין להם עם מי לדבר כאשר הם נתקלים בבעיה. מחקר מבוקר כלל 78 מורים בתיכון, בהם כאלה שעברו פיתוח מקצועי רגיל ואחרים שהוכשרו בתוכנית התערבות ייעודית שנתית לשיפור איכות היחסים בין מורים לתלמידים שכללה סדנאות ואימון טלפוני. המחקר הראה, בתום השנה השנייה, שהישגי התלמידים שלמדו אצל המורים שהוכשרו בתוכנית ההתערבות הייעודית עלו בממוצע מהעשירון ה-50 לעשירון ה-59 (Allen et al., 2011).

סטפני סמית', מורה לשעבר ואשת מחקר בתחום של התפתחות הילד, מתארת את החשיבות של כינון מערכות יחסים קרובות ומלאות עם תלמידים, ואת האופן שבו הן יכולות לשפר מאוד את שגרת הלמידה בכיתה, כפי שלמדה מתלמידה בעת סיום ביקור בית - אחד מני רבים - שערכה כמחנכת: "כאשר הגיע הזמן להיפרד שאלתי את גבי אם יש עוד משהו שהיא רוצה להראות לי. היא ביקשה שאבוא לראות את החדר שלה, היכן

ילדים מרקע מבוסס יותר מושפעים פחות ממה שהמורים שלהם חושבים עליהם, או ממה שהם חושבים שהמורים שלהם חושבים עליהם. עבור ילדים מרקע מוחלש יותר, השאלה מה המורה חושבת עליי או אם היא מעריכה ומחבבת אותי מנבאת ומעצבת - לטוב או לרע - את החוויה הבית ספרית. בסדרה של שלושה מחקרים פורצי דרך, הראו ייגר ועמיתיו (Yeager et al., 2014) כיצד אפשר לשבור את מעגל חוסר האמון באמצעות התערבות פשוטה וזולה. בהתערבות הראשונה מבין השלוש, 44 תלמידים משלוש כיתות בשכבת כיתות ז', חצי לבנים וחצי אפריקאים-אמריקאים, בעלי הישגים ממוצעים (-80 במסגרת תוכנית הלימודים הרגילה שלהם באזרחות. לאחר שהגישו טיוטה ראשונה קיבלו התלמידים מהמורה ביקורת מעצבת והזדמנות לתקן ולהגיש את העבודה שוב. החוקרים הנחו את המורים לכתוב את ההערות על גבי העבודות באותו אופן שהם רגילים לעשות זאת, ובכלל זה הצעות לשיפור ומילות עידוד ושבח שהם רגילים להשתמש בהן. ההנחיה היחידה שהחוקרים נתנו למורים הייתה לכתוב לתלמידים הערות משמעותיות ועשירות. החוקרים לא פגשו את התלמידים ואלו לא ידעו שכתבת העבודה היא חלק ממחקר (הוריהם אישרו בתחילת השנה את ההשתתפות במחקר, אך הילדים לא ידעו שיש קשר בין הדברים). בתום כתיבת ההערות, העבירו המורים את העבודות לחוקרים ואלו הדביקו על כל אחת מהן, באקראי, אחת משתי דבוקיות שהמורה כתבה מבעוד מועד. על דבוקית אחת נכתב: "אני כותבת לך את ההערות האלו מכיוון שיש לי ציפיות גבוהות מאוד ואני יודעת שאת/ה יכול/ה לעמוד בהן", ואילו על הדבוקית השנייה נכתב: "אני כותבת לך את ההערות האלו כדי שיהיה לך משוב על העבודה". התלמידים קיבלו שבוע לתקן את העבודה. 59% מהתלמידים החליטו להגיש עבודה מתוקנת. בפילוח מדויק יותר, החוקרים מצאו שבתוך קבוצת התלמידים האפריקאים-האמריקאים בעלת אמון נמוך כלפי בית הספר, 82% מאלו שקיבלו את דבוקית הציפיות הגבוהות הגישו את העבודה שוב, לעומת 0% בקבוצת הביקורת. החוקרים חזרו על הניסוי בגרסאות שונות בשתי התערבויות נוספות והתוצאות היו דומות. ההתערבויות, מסכמים החוקרים, "הרגיעו את הדריכות ועצרו את השפעתו של חוסר האמון [...] הן יצרו בועה שבה ציפיותיהם מהמערכת הלא הוגנת היו לא רלוונטיות עוד [...] שילוב מסרים מן הסוג הזה בחוויות היום-יום יכולות להיות בעלות השפעה בת קיימא".

בתום עשרות ביקורי בית מסכמת סמית': "אין לי די מילים לתאר כמה מועילים היו ביקורי הבית להבנת התלמידים שלי"; יתרה מזו, לאחר הביקורים הללו "אף הורה לא הפסיד יום הורים או לא החזיר לי טלפון" (Ibid). ריקי רוברטסון, מורה למתמטיקה, מעיד על חוויה דומה: "כמורה צעיר, חשבתי שתוכנית הלימודים וההכנה למבחנים הסטנדרטים לא מאפשרת לנו לעסוק בזהות של התלמידים [...] חשבתי שביטוי עצמי שייך לשיעורי אזרחות או שפה; מתמטיקה עוסקת במספרים, לא בנרטיבים. טעיתי. התחבאתי מאחורי תחום הידע והפסדתי הזדמנות חשובה להעלות את המוטיבציה של התלמידים שלי. בהתחלה זה היה מוזר, אבל התחלתי להקצות זמן בשיעור מתמטיקה לדיונים. דיברנו על החיים שלנו, על אירועי השעה, אתגרים משותפים והגדרת מטרות. התקרבו ככיתה אבל עדיין הרגשתי אשם על כך שאני סוטה מתוכנית הלימודים. מה שלא הבנתי אז הוא שלמעשה יצרתי מערכות יחסים שהיו הדלק ללמידה" (Romero et al., 2018). גם מחקרי המטא-אנליזות של ג'ון האטי תומכות בתזה הזאת. כך ילדים שזוכים למערכת יחסים חיובית עם המורים שלהם חשים פחות מתח, מתנהגים בצורה נאותה יותר ומרגישים

שקראה ועשתה שיעורי בית. עמדתי בפתחו של חדר השינה הקטן ביותר שראיתי בחיי (אני עצמי גדלתי בדיור ציבורי). בתוך החדר היו שתי מיטות. גבי הסבירה לי מי ישן איפה [...] ותוך כדי כך נזכרתי בריבים התכופים שהיו לגבי בכיתה עם שותפתה לשולחן. גבי נהגה להתלונן על כך ששכנתה גזלת יותר מדי מקום, שהיא לוקחת את העיפרון שלה, מזיזה את הספר ועוד כיו"ב. פתאום הצורך של גבי במרחב אישי רב יותר היה הגיוני לגמרי. למחרת, בכיתה, מצאנו פינה שהיא יכלה לעבור אליה כאשר הרגישה שצפוף לה מדי ליד השולחן" (Smith, 2013). במילים אחרות, היכולת להיענות לצרכים הייחודיים של הילדים נובעת מהיכרות בלתי אמצעית של המורה עם תנאי החיים של הילד או הילדה. התערבות משמעותית מסוג אחר מיושמת בשיקגו כאשר קבוצה קבועה של 15-10 ילדים נפגשת עם מורה קבועה במשך שלוש שנים לפחות, כדי לדון בעניינים אישיים ולימודיים שמעסיקים אותם (Tough, 2016).

כדי להיות מסוגלים לתת מענה רלוונטי והולם לילדים, על המנהלים והמורים להיות לומדים בעצמם. עליהם לגלות מה הילדים אוהבים ומעריכים, מה מסב להם הנאה, מה מדיאג אותם. עליהם ללמוד גם על התרבויות וארצות המקור של הילדים והמשפחות, ואיך הם מגדירים את עצמם. מנהלים ומנהלות וצוותי חינוך צריכים ללמוד לכבד מגוון רחב של משפחות ותצורות משפחתיות וכן לאמן את

## מנהלים ומנהלות וצוותי חינוך צריכים ללמוד לכבד מגוון רחב של משפחות ותצורות משפחתיות וכן לאמן את עצמם להשקות שיפוטיות, הטיית והנחות יסוד

פנויים יותר ללמידה. מורים אפקטיביים במיוחד מעלים את הסיכויים של הצלחת התלמידים בזכות היכולת שלהם לגרום לילדים לרצות להשתתף, להיות מעורבים בכיתה ולבחור ללמוד. על פי האטי (Hattie, 2008, p. 119), גודל האפקט של מערכת יחסים מורה-תלמיד על הישגים הוא 0.72 (אפקט מעל 0.4 נחשב גבוה מאוד). "בכיתות שבראשן עומד מורה אוהב אדם", כתב האטי, "יש מעורבות רבה יותר בלמידה, כבוד רב יותר לעצמי ולאחרים, פחות התנגדויות, פחות הוראות והנחיות (ויותר למידה עצמאית) והישגים גבוהים יותר" (Ibid).

שורה של מחקרים קושרת בין מערכות יחסים חיוביות של ילדים ומורים ובין מגוון תוצאות, כגון פיתוח מיומנויות גבוהות יותר באוריינות ובמתמטיקה בבית הספר היסודי (מצוטט אצל McKinnon et al., 2018). למערכות יחסים איכותיות עם גננות ומורים בבית הספר היסודי יש השפעה מתמשכת על ההתפתחות הקוגניטיבית והחברתית-רגשית של הילדים. מחקר, שהתבסס על

עצמם להשקות שיפוטיות, הטיית והנחות יסוד (Charles, 2019). "אני לא מתיימרת לדעת הכול על התלמידים שלי או לענות על כל השאלות", מדגישה צ'ארלס, אני רק מקווה להמשיך למצוא את השאלות הנכונות" (Ibid). סמית' מספרת כיצד הבינה, בדיעבד, התנהגות של תלמידה שקודם לכן פירשה אותה כהסתובבות חסרת מעש בחצר בית הספר, לאחר שצעדה איתה הביתה מבית הספר: "כאשר הגענו לְבֵיתָה, היא הסבירה לי שהלכנו מהר מדי. אָפָה הלכה לאסוף את אחותה הקטנה מהגן ותחזור רק בעוד כעשר דקות. נורה נדלקה בראשי כאשר נזכרתי באינספור הפעמים שבהן אני או אשת צוות אחרת נזפנו באחיה ובה על כך שנשארו להסתובב בחצר בית הספר בתום יום הלימודים. מה שאנחנו פירשנו כשוטטות חסרת מעש היה למעשה אסטרטגיית ניהול זמן. כאשר שאלתי את אחיה על כך הוא השיב בביישנות: 'כן, אני מעדיף שאחותי תחכה ליד בית הספר מאשר ברחוב שלנו'. הדאגה שלו הרשימה אותי" (Smith, 2013).

ומתנהגים בצורה מפריעה, אנשי חינוך מניחים לעיתים קרובות, ולא בהכרח במודע או במכוון, שהם עשו זאת לאחר ששקלו את תוצאות מעשיהם וקיבלו החלטה שתוצאות ההתנהגות המפריעה שוות את המחיר שיאלצו לשלם בגינה (Tough, 2016). לכן, לא פעם, תגובת בית הספר תהיה להחמיר עוד ועוד את דרגת הענישה, כפי שמסבירים ראזר ופרידמן (2019): "בית הספר, אשר אינו ער בדרך כלל למנגנוני הדרה, מתייחס לפריצת הגבולות והתנהגות מפריעה כאל היעדר משמעת והיעדר צייתנות. כל מי שפועל בניגוד לכללים הוא 'לא מוסרי' או 'לא רוצה'. על מנת להתמודד עם התנהגויות אלו, בתי ספר מנסחים תקנוני משמעת, מנגנונים של שיטור, ומערכת של סינון והסללה חזקים. מנגנונים אשר נחיצותם מנומקת פעמים רבות כמנגנון חינוכי, המיועדים 'למשמע' את התלמידים. בפועל, הם מגבירים תהליכי ההדרה החברתית."

למרות זאת, המציאות שבה נתקלים כמעט כל אנשי החינוך היא שהסלמה והחמרה בעונשים איננה אפקטיבית ואינה פותרת את הבעיה לטווח ארוך, שכן מדיניות העונשים הזאת אינה נוגעת בסיבות השורש של ההתנהגות המפריעה. בהקשר זה חשוב להזכיר את מה שנכתב קודם לכן - מחקרים עכשוויים בתחום המוח מלמדים אותנו שילדים צעירים, בייחוד כאלו שנולדו לתוך חיים בסביבות של עוני, הדרה ומצוקה, פועלים מתוך סערת רגשות וכוחות הורמונליים שאינם רציונליים כלל ועיקר. כמובן, עובדה זו איננה הרשאה עבורם להתנהג ככל העולה על רוחם. המחקר מלמד שמדיניות ביהיביוריסטית שעיקרה שחר ועונש פועלת בחלק מהמקרים, אך במקרה של ילדים מודרים - אשר מצד אחד לא בהכרח מרגישים שייכים לבית ספר, ומצד שני חשים איום והצפה פסיכולוגית מהתמודדויות הלימודיות והרגשיות שהסביבה הבית ספרית מניחה לפתחם - העונשים אינם משיגים כמעט דבר, ולא פעם הם אף מזיקים.

כך למשל, מדיניות של הרחקה מבית ספר כענישה "מבוססת על גישה התנהגותית של שחר ועונש אולם כאשר מדובר באוכלוסיות מודרות, אשר ממילא חווה את החברה כמענישה אותן באופן קבוע, הרחקה פועלת הפוך: היא מגבירה את תחושת הניכור והזעם כלפי המערכת הממסדית" (ראזר ופרידמן, 2019). מחקר שנערך בארצות הברית מצא שמדיניות ענישה נוקשה המבוססת על השעיה אינה תורמת לעלייה בהישגים של הילדים שנותרים בכיתה ואינה עולה בקנה אחד עם ההנחה (ההגיונית לכאורה) שסילוק הילד או הילדה המפריעים יתרום לאווירת לימודים נינוחה בכיתה. החוקרים מצאו שמדיניות קשוחה ושגורה של השעיה מייצרת בבית הספר אווירה של ענישה שמשפיעה לרעה על הביצועים האקדמיים של תלמידים נורמטיביים שאינם מפירים את

נתונים של יותר מ-1,360 נבדקים ובחן את איכות מערכות היחסים בין ילדים למורים, מצא שעלייה באיכות מערכת היחסים הזאת קשור בדיווח של המורים על עלייה בהישגי התלמידים וכן בהפחתה של בעיות התנהגות. חשיבותה של מערכת היחסים הזאת לא פחתה בין שנות הגן לכיתה ה' (Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011).

מחקרים מהשנים האחרונות מלמדים שביטחון שהוא תוצאה של יחסי מורה-תלמיד בהישגים לימודיים חזק יותר עבור ילדים מרקע חברתי-כלכלי נמוך לעומת ילדים מרקע מבוסס יותר מבחינה כלכלית (Ibid). אבל קיימת סכנה שילדים שחיים בעוני יחוו מערכות יחסים חיוביות פחות עם המורים שלהם לעומת ילדים מרקע חברתי-כלכלי גבוה יותר (McKinnon et al., 2018). שני מחקרים אחרים הראו שילדים מרקע חברתי-כלכלי נמוך, שמערכות היחסים שלהם עם הגנות היו חיוביות, הגיעו להישגים גבוהים יותר בחשבון בשנה שנבדקו ובשנה שאחריה, לעומת ילדים שמערכות היחסים שלהם היו פחות חיוביות (Blair et al., 2016; McCormick et al., 2013). מק-קורמיק משערת שמערכת היחסים החיובית ותחושת הביטחון של הילדים אפשרו להם 'לקחת' סיכונים קוגניטיביים רבים יותר (כלומר, להיות מוכנים להיכשל) אשר הכרחיים כל כך כדי ללמוד מיומנויות חדשות. הן ממשיכות ואומרות כי "יצירה ושימור של אווירה תומכת בכיתה חיוניים במיוחד בבתי ספר דלי משאבים, שבהם ילדים רבים יותר חשופים לסכנה של קשיים לימודיים", ולאור החשיבות של הצלחה בחשבון ובמתמטיקה להמשך הדרך, מומלץ להשקיע במיוחד ביצירת מערכת יחסים חמה וטובה עם הילדים סביב תחום הדעת הזה (McCormick et al., 2013).

## מדיניות משמעת וענישה

כפי שעולה מהכתוב לעיל, מה שילדים שחיים בעוני וילדים מקבוצות מודרות צריכים יותר מכול מבית הספר אלו לימוד וסיגול של מיומנויות שנפגעו עקב חיים בסביבות של מתח גבוה; מיומנויות כגון ויסות עצמי וניהול רגשות והזדמנות ליצור מערכות יחסים משמעותיות המבוססות על אמון וכבוד. במציאות שבה בתי ספר עדיין מכוונים להעלאת הישגים באמצעות התמקדות בלימוד של תחום הידע בלבד, ללא כל התייחסות לרקע של הילדים ולפיתוח של היכולת ללמוד - שבחלק מן המקרים לא התפתחה אצל הילדים באופן טבעי, היעדרן של מיומנויות אלו בא לידי ביטוי בהתנהגויות מפריעות ומשבשות. בצר להם, אנשי חינוך פונים לערוצים של משמעת וענישה. כאשר ילדים ובני נוער מפירים את כללי בית הספר

## שאלה ← מדיניות הענישה בבית הספר שלך

מהי מדיניות הענישה בבית הספר שלך? על מה ילדים נענשים ואיך? מי מוסמך לתת עונשים ועל פי איזה שיקול דעת?

מהן הנחות היסוד של מדיניות הענישה הנוהגת? כיצד התגבשה המדיניות הזאת - האם באופן סדור ומושכל או שהיא הנוהג הקבוע במשך שנים ארוכות?

האם העונשים מתפזרים בחלוקה שווה בין קבוצות שונות בבית הספר או שיש קבוצות מסוימות או ילדים שמקבלים עונשים רבים יותר או עונשים חמורים יותר?

האם העונשים שבית הספר משית על הילדים אפקטיביים? האם הם מפסיקים או מצמצמים את התופעות שבגינן ניתנו העונשים מלכתחילה?

חוקי בית הספר (Perry & Morris, 2014). מעניין לציין בהקשר זה שגם תמריצים חיצוניים לא תמיד מייצרים את התגובה המצופה: בסדרת מחקרים שערך רולאנד פרייר הוא בחן את ההשפעה של תשלום כסף לתלמידים שלומדים בבתי ספר ציבוריים בערים שבהן פועלות מערכות חינוך המאופיינות בשיעורי עוני גבוהים. פרייר שילם לתלמידים עבור קריאה, העלאת ציונים בכיתה ועלייה בביצועים בבחינת מחצית. מסקנתו מהמחקר הייתה ש"ההשפעה של תמריצים כספיים על הישגי תלמידים היא 0 מבחינה סטטיסטית" בשלוש הערים שבהן המחקר נערך - ניו יורק, שיקגו ודאלאס (Fryer, 2011). אגב, מחקר ברוח דומה שערך על תשלום למורים הניב תוצאות דומות (Fryer, 2013).

במקום השעיה והרחקה של תלמידים מבית הספר בשל התנהגויות לא מקובלות, בתי ספר יכולים לפתח אצל הילדים מיומנויות אקדמיות וחברתיות, חוסן ויכולות אחרות, והם יכולים בד בבד לפתח פרקטיקות ניהול כיתה שמתחשבות במוצא התרבותי, הלשוני והכלכלי-חברתי של התלמידים. ניהול כיתה רגיש תרבות עוסק ב"צורך של מורים לפתח ידע, מיומנויות ועמדות שיאפשרו להם ללמד ילדים מרקעים גזעיים, אתניים, לשוניים ומעמדיים מגוונים" (Weinstein et al., 2003); מורים יכולים ליצור בכיתות מיקרו-אקלים שמנותק מהאקלים החיצוני בסביבות החיים של ילדים ובני נוער מודרים (Bartolome, 2009 מצוטט אצל Hambacher, 2017).

## כשירות תרבותית

תרבות היא החומרה של המוח; המוח משתמש במידע תרבותי כדי לצקת משמעות לאירועי היום-יום רוצים לסייע ללומדים להיות מעורבים בתהליכי חשיבה רבים יותר מסדר גבוה, עלינו להגיע אליהם דרך המבנים הקוגניטיביים שלהם ולפתח הוראה ופדגוגיה רגישות מבחינה תרבותית. חשוב להדגיש מייד, הוראה ופדגוגיה רגישות תרבות אינן חינוך לרב-תרבותיות באופן שזה התפתח בשנים האחרונות בישראל, בתוך מערכת החינוך ומחוצה לה. חינוך לרב-תרבותיות הוא חלק מן המאמץ לקדם ערכים של חברה פלורליסטית המושתתת על ערכי הדמוקרטיה ו"ליצור אקלים של כבוד הדדי, סובלנות, לכידות חברתית וקרבה אנושית" (שגיא ואח', 2020). לעומת חינוך לרב-תרבותיות, התפיסה של כשירות תרבותית ופדגוגיה רגישות לתרבות התפתחה בארצות הברית בעשרים השנים האחרונות "כמענה לתלמידים מקבוצות מיעוט בארצות הברית המאופיינות

מוטיבציה לימודית" (איילון ואח', 2019, עמ' 183). הנחת היסוד של גישה זו היא ש"ביקורת חברתית ותרבותית [...] יכולה להיות הזדמנות לתהליכים פדגוגיים אשר יפחיתו את הניכור של התלמידים ממערכת החינוך וימחישו להם את הרלוונטיות של השכלה לשינוי חברתי" (שם).

בבתי ספר רבים בארץ מקובל לציין ימים או מנהגי עדות כדרך להכיר את תרבות המקור של קבוצות בבית הספר או בחברה הישראלית. במסגרת הזאת מציינים בתי ספר רבים בשנים האחרונות את חג הסיגד או מתארחים בבתי ספר ערביים, דרוזיים או אחרים. אך כאשר מדברים על תרבות בהקשרים של כשירות תרבותית, הכוונה איננה לתרבות כמופעה זה אלא לתבניות תרבותיות המעצבות את תפיסות עולמנו היסודיות ביותר, לא פעם באופן שכלל איננו מודעים להן. לכן האמונד (Hammond, 2015) מציעה לנו לחשוב על תרבות בשלושה מופעים: תרבות כפי שהיא באה לידי ביטוי על פני השטח, מתחת לפני השטח וברובד המתקיים עמוק מתחת לפני הקרקע. ברובד הראשון, על פני השטח, תרבות היא סך ההיבטים הגלויים והקונקרטיים של קבוצה, כפי שאלה באים לידי ביטוי באוכל,

בלבוש, במוזיקה, בחגים או בתרבות הפנאי. על פי האמונד, זהו רובד של תרבות שאינו טעון מאוד מן הבחינה הרגשית, ולכן שינויים שמתרחשים ברובד הזה אינם מעוררים חרדה או תחושת איום

בקרב היחיד או הקבוצה. הרובד השני של התרבות - המתרחש מתחת לפני השטח - מורכב מחוקים לא מדוברים ומנורמות מקובלות בחיי היום-יום; ברובד הזה אנו מוצאים היבטים של תרבות כגון קוד נימוס (למשל, קודים של מפגש בין אנשים זרים - לחיצת יד, קידה או שלוש נשיקות על הלחי), יחס למבוגרים (למשל, מזדקנים בבית יחד עם המשפחה או בבית אבות הרחק ממנה), מושגים של זמן ומרחב בין אנשים (בארצות הברית המרחק בין אנשים בעת שיחה כפול מזה המקובל באירופה), קוד לבוש במרחב הציבורי (חליפה ועניבה, ג'ינס וטריקו), תקשורת לא מילולית, קשר עין ועוד מנהגים רבים אחרים שאנו נוהגים לפיהם ביום-יום בלי שאנו מקדישים לכך כל מחשבה (בדרך כלל, עד שאנו נוסעים לארץ אחרת או נפגשים עם קבוצת תיירים מחו"ל, ואז ההבדלים האלו בולטים מאוד לעין). על פי האמונד, שכבה זו של התרבות היא בעלת מטען רגשי גבוה, והפרה של הקודים החברתיים האלו יכול לגרום לחוסר אמון, למתח ולשסע חברתי.

## פדגוגיה רגישות לתרבות היא היכולת של איש או אשת חינוך לזהות ביטויים תרבותיים של למידה ויצירת משמעות ולהיענות להם באופן חיובי ומועיל באמצעות הוראה שעושה שימוש בידע תרבותי כדי לחבר ידע קודם של התלמיד עם ידע חדש

ברמת השכלה נמוכה יחסית" (איילון ואח', 2019, עמ' 179). תפיסה זו סימנה את המעבר מגישה של היטמעות מיעוטים בתרבות הרוב הלבנה כדרך להעלאת הישגים לגישה המכירה בשונות ובייחודיות של תרבויות הילדים כמנוף לשיפור הישגים. פדגוגיה רגישות לתרבות "היא היכולת של איש או אשת חינוך לזהות ביטויים תרבותיים של למידה ויצירת משמעות ולהיענות להם באופן חיובי ומועיל באמצעות הוראה שעושה שימוש בידע תרבותי כדי לחבר ידע קודם של התלמיד עם ידע חדש [...] זאת מתוך הבנה של חשיבותם של מערכת היחסים עם התלמיד, של הקשר הרגשי-חברתי איתו ושל קיומו של מרחב בטוח" (Hammond, 2015).

בהיבט נוסף שלה, פדגוגיה רגישות לתרבות "מבוססת על דיאלוג בין מורים לתלמידים, על שיתוף פעולה בין תלמידים ועל פיתוח של חשיבה ביקורתית. גישה זו רואה בתרבות שהתלמידים מגיעים ממנה ובניסיון החיים שלהם ושל משפחותיהם מקור מרכזי להעצמה וליצירת

והילדים באים מתרבויות מוצא שונות. בעוד פרקטיקות מסוימות הבונות מערכות יחסים מחייבות תהליכי פיתוח מקצועי סדורים ולא פשוטים, פרקטיקות ואימון - למשל, בירור מעמיק וכן של הנחות היסוד שלנו בסוגיות של עוני, אנשים בעוני, שוויון, הוגנות וכיו"ב - אחרות אינן מחייבות עוד עבודה אלא תשומת לב רבה יותר לפרטים (תרתי משמע) או נכונות להתבונן באופן אמפתי או חומל יותר על הסיטואציה (Charles, 2019).

## בזירה החינוכית, הנחות יסוד והטיות תרבותיות מופיעות בשלושה אזורים עיקריים: ציפיות של מורים מהישיג התלמידים, פרשנות של מורים בנוגע להתנהגות של תלמידים ותפיסות של הילדים את עצמם

בזירה החינוכית, הנחות יסוד והטיות תרבותיות מופיעות בשלושה אזורים עיקריים: ציפיות של מורים מהישיג התלמידים, פרשנות של מורים בנוגע להתנהגות של תלמידים ותפיסות של הילדים את עצמם (Kirwan Institute, 2013). בעניין הציפיות של מורים מתלמידים, מחקרים מצביעים זה שנים על קשר בין הטיות סמויות של מורים ובין הישיג תלמידים. מחקר בהולנד מצא, למשל, שמורים נוטים להעריך תלמידים מקבוצות מיעוט כפחות אינטליגנטים ובעלי סיכוי נמוך יותר להצליח בבית הספר (van den Bergh, et al., 2010, מצוטט שם). במטא-אנליזה אחרת מצאו חוקרים שמורים נוהגים באופן שונה בתלמידים ממוצא לבן לעומת תלמידים ממוצא אפריקאי-אמריקאי, אסייתי או לטינו-אמריקאי - בכמות עונשים, בהמלצות למסלולי חינוך מיוחד, באופני הדיבור (חיובי, ניטרלי, שלילי) (Tenenbaum & Ruck, 2007, מצוטט שם). לעיתים השימוש בשפה הוא לבדו מעורר בנו הטיות סמויות. מחקר שנערך בקרב פרחי הוראה מצא שדוברים לבנים דורגו נמוך במידה ניכרת על ידי מדרגים שחורים בהיבטים של כנות, ידידותיות ואמינות (Cross et al., 2001). כאמור, הטיות סמויות מכתובות גם את האופן שבו אנשי חינוך מפרשים התנהגויות של תלמידים ומגיבים עליהן. ניל ועמיתיו מצאו שמורים בארצות הברית תופסים תלמידים שהולכים הליכה מסוימת (הליכה בסגנון שחור, כפי שהיא מכונה שם) כבעלי הישגים נמוכים, אגרסיביים מאוד ובעלי סיכוי גבוה יותר להיות בחינוך מיוחד - וזאת רק על סמך האופן שבו הם הולכים (Neal et al., 2003); במסקנות המחקר הם כותבים: "בסבירות גבוהה, מורים מקשרים בין הבדלים תרבותיים ובין קשיים קוגניטיביים או התנהגותיים" - במקרה זה, השונות התרבותית באה לידי ביטוי בצורת הליכה מסוימת - קשר שיכול להוביל עד כדי

ברובד השלישי של התרבות, עמוק עמוק מתחת לפני הקרקע, תרבות היא מידע סמוי והנחות לא מודעות המגדירות את תפיסות עולמנו. בעומק נמצאות תפיסות של טוב ורע שמדריכות את האתיקה שלנו וגם תיאוריות על התנהלות קבוצות (למשל, נטייה לתחרותיות בין קבוצות בחברה לעומת שיתוף פעולה והרמוניה). תבניות מנטליות הקשורות ברובד הזה מסווגות אירועים שונים המתרחשים במציאות כאיומים או כאירועים מיטיבים.

איום על הרובד התרבותי הזה בהגדרה העצמית שלנו יכול להוביל עד כדי שוק תרבותי, המצית את המנגנון הילחם-או-ברח שנידון לעיל. הרובד התרבותי העמוק הזה הוא שגורם לשני אנשים מתרבויות

שונות להביט על אותה תופעה ולהבינה באופנים שונים לגמרי. דוגמה לתרבות במובנה העמוק הזה הוא הדין הציבורי שמתחולל בשנים האחרונות במדינות שונות במערב אירופה על זכותן של נשים מוסלמיות במרחב הציבורי ללבוש בורקה או לעטות ניקאב (רעלה מוסלמית מסורתית המכסה את פני האישה מלבד העיניים). קבוצות מיעוט במדינות אירופיות טוענות כי זכותן להתלבש כך בשם חופש הדת והזכות לתרבות, ואילו קבוצות ליברליות חשות כי לבוש זה מאיים על ערכי היסוד שלהן ופוגע בערכים של הפרדת הדת מהמדינה, מאיים על תרבות הרוב ואף פוגע בזכותן של נשים לשוויון (שטופלר, 2009). המבנים המנטליים של התרבות במובנה העמוק יוצרים סכמות שמסייעות לנו לקודד ולהבין את העולם. לכן, בעוד שני הרבדים הראשונים של התרבות משתנים לאורך זמן ובזיקה לחשיפה לתרבויות וקבוצות אחרות, תרבות העומק נוטה פחות לשינויים.

תרבות במובן העמוק הזה פירושה שכולנו, כל בני האדם, מבינים כל סיטואציה דרך משקפיים תרבותיים ודרך הנחות יסוד מובלעות והטיות סמויות, בדרך כלל בלי שניה מודעים לכך ובלי כוונה. זה המנגנון במוח שעוזר לנו לקודד במהירות שטף גדול של מידע ולקצר את תהליך העיבוד באמצעות סטריאוטיפיזציה (Hammond, 2015). לכן קודם שיתאפשר ללמוד, להבין ולפתח אמפתיה לתרבות העומק של התלמידים, פדגוגיה רגישה לתרבות מחייבת שלב שבו אנשי חינוך מפתחים מודעות לתפיסות העומק התרבותיות שלהם עצמם ומנסחים לעצמם את נקודת המבט שלהם על החברה, על ערכים, על הגדרות של טוב ורע; שלב שבו אנשי חינוך עורכים בעצמם תהליכים רפלקטיביים על זהותם, מוצאם, מעמדם החברתי-כלכלי ונקודות העיוורון שלהם. כמובן, לעמדה הזאת חשיבות מיוחדת כאשר הצוות בבית הספר

## שאלה? ← מה מפעיל אותי? מראה וחלון כבסיס לבירור עמדות

הפניות מוטעות ומיותרות למסלולי חינוך מיוחד. מאליו מובן שהבדלים אלו והתגובות שהם מפעילים נובעים מפערים בין תרבות המוצא של המורה לתרבות המוצא של התלמידים; מורים שאינם מכירים את שלושת רובדי התרבות של תלמידיהם נתונים בסכנה לפרשם באופן שלילי ולהגיב בעונשים רבים יותר, חמורים יותר, ואפילו, כפי שראינו, בהפניה למסלולי חינוך מיוחד שלא לצורך.

לבסוף, לצד פרשנות של מורים, מתקיים מנגנון המכונה איום הסטריאוטיפ, הנוגע לתפיסות של תלמידים מקבוצות מודרות וקבוצות מיעוט את עצמם. איום הסטריאוטיפ מוגדר כפחד לאשר את הסטריאוטיפים השליליים שיש לחברה על קבוצת השייכות של האדם. מחקרים מצאו שפחדים אלו באים לידי ביטוי בביצועים נמוכים יותר של קבוצת המיעוט בהשוואה לקבוצה אחרת בעלת יכולות דומות. כך למשל, אם מורה יגיד לכיתה לפני התחלה של בחינה שתלמידים אסייתים-אמריקאים מצליחים במבחן יותר מתלמידים לבנים-אמריקאים, תלמידים לבנים גיעו להישגים נמוכים יותר גם אם אינם רגילים לחשוב על עצמם כמסוגלים פחות מתלמידים להורים ממוצא אסיאתי (Kirwan Institute, 2013). במילים אחרות, איום הסטריאוטיפ תורם להפנמה של מסרים שליליים של הילד השייך לקבוצה מודרת או לקבוצת מיעוטים, מה שמוביל, בין השאר, גם להישגים נמוכים יותר. לאורך זמן, מנגנון זה יכול לתרום להתפתחותו של דימוי עצמי נמוך ושל ייאוש, תהליך אשר רק מחזק ומאשר את התפיסות של הרוב בקשר ליכולות האינטלקטואליות של קבוצות מיעוטים (Farrington et al., 2012).

כאמור, בבסיס כל אחד מאיתנו יש מוח תרבותי עמוק שמתנה את האופן שבו אנחנו מתבוננים בעולם, מפרשים ומבינים אותו. תפיסת העולם הזאת לעיתים עולה בקנה אחד עם זו של האנשים סביבנו ולעיתים לא. כאשר יש פער גדול בין מבנים מנטליים - כלומר, בין תפיסות עמוקות של העולם - נדרש מאמץ מיוחד כדי לגשר עליו. ועוד לפני המאמץ, נדרש רצון.

כשירות תרבותית היא גם בסיס לשיחה על הוגנות. שיחה כזאת, כדי שתהיה משמעותית, צריכה להיות בתשומת לב מתמדת לשני מבטים - פנימה והחוצה; בהשאלה, היא מחייבת להתבונן פעם אחת במראה ופעם שנייה מבעד לחלון. המראה היא פתח לתרבות העמוקה שמפעילה את האדם - אמונות, תבניות מחשבה, אתיקה, תפיסה של טוב ורע; מה שהוגדר לעיל כתרבות העומק. המראה תשקף לנו את מי שאנו ותנכיח עבורנו את מה שאנחנו רואים. דרך החלון אדם מביט על ההקשר שבתוכו הוא פועל, ובמקרה שלנו - על התלמידים, משפחותיהם, הצוות, הארגון, הקהילה.

זארטה האמונד (Hammond, 2015) מציעה להשתמש בפרקטיקות האלה כדרך לברר מהן ההטיות הסמויות והנחות היסוד שלנו:

הזרה - הפכו את המוכר לזר. התרבות שלנו שקופה לנו כמו אוויר, וכל מה שאנו תופסים כ'נורמלי' הוא לא יותר מאוסף של הרגלים לא מודעים. על כן תהליך של הזרת המוכר יסייע בידינו 'לצבוע' את האוויר התרבותי הזה בצבע ולהיות מסוגלים להתבונן בו. נסו, למשל, לבדוק כיצד התפיסות התרבותיות העמוקות שלכם מכתיבות את הציפיות שלכם מתלמידים שונים בכיתה - ציפיות מהשתתפות בשיח הכיתתי, מציות לחוקי הכיתה, מרמת המוכנות לשיעור (ציוד, שיעורי בית), מהיכולת לשתף פעולה עם תלמידים אחרים וכיו"ב. האם הציפיות שלכם מכלל התלמידים שוות? האם אתם מזהים תלמידים או תלמידות שמהם אתם מצפים ליותר? או לפחות? מי התלמידים האלו? מה מאפיין אותם?

המשך



**למחשבה ← מה מפעיל אותי?**

חשבו על שלושת רובדי התרבות ביחס לתרבות המוצא שלכם:

ברובד של התרבות על פני השטח, היזכרו בילדותכם: היכן גרתם? מה ה'סיפור' של משפחתכם (דור ראשון או עשירי בארץ?), האם גדלתם במשפחה מבוססת מבחינה כלכלית או במשפחה שסבלה מהדרה? אילו חגים, מסורות, מנהגים צוינו בבית? מה היו המאכלים והמוזיקה שאפיינו את משפחתכם? האם אתם דור ראשון להשכלה גבוהה במשפחה או ממשפחה של אקדמאים? מי נחשב לדמות מופת במשפחה? ולמה?

ברובד התרבות שמתחת לפני השטח, נסו להיזכר בסיפורים או במסרים שהביעו ערכים מרכזיים בבית שבו גדלתם; כיצד הוגדרו מושגים כגון 'כבוד' ו'חוצפה'? כיצד התייחסו במשפחה להבעת רגשות כגון פחד, קושי, שמחה? אילו פעולות זכו לשבח ואילו לגנאי? מה היה היחס למבוגרים ולדמויות סמכות אחרות? כיצד נתפסו מורים? האם מותר היה 'לענות' למבוגרים?

ברובד העמוק, נסו לנסח לעצמכם כיצד אתם תופסים את האופן שבו יש להתנהל בבית ספר; חשבו על מושגים כגון מוטיבציה, מאמץ, אופן דיבור, הוראה פרונטלית לעומת עבודה בקבוצות, אינטליגנציה, קבוצות מודרות ועוד כיו"ב - כיצד גיבשתם את דעתכם על המושגים האלו ועל אחרים? האם זיהיתם משהו ברובדי התרבות האחרים שהוביל אתכם לעצב את תפיסתכם בנוגע לבית הספר ולציפיות מתלמידים מסוימים?

תהליך רפלקטיבי זה יסייע בידי אנשי חינוך להבין טוב יותר את הנחות היסוד שלהם ואת תגובותיהם בכיתה.

**סיכום: לקראת פיתוח בית ספר מודע עוני?**

בעשרים השנים האחרונות מפתחת פרופ' מיכל קרומר-נבו מאוניברסיטת בן-גוריון בנגב פרדיגמה חדשה לעבודתן של עו"סיות משפחה עם פונים למחלקות לשירותים חברתיים - עבודה סוציאלית מודעת עוני: "בבסיס הפרדיגמה ההבנה שאנשים החיים בעוני נאבקים בעוני ובהשלכותיו כל חייהם. עבודה אפקטיבית של עובד סוציאלי עם משפחות החיות בעוני מחייבת צידוד במאבק שבו הן מצויות ויצירת שותפות כדי להפוך מאבק זה למצליח. 'עבודה סוציאלית מודעת עוני' מניחה כי יצירת קשר ואמון בין נותן השירות לבין מקבל השירות היא תנאי מקדים להשגת תוצאות חיוביות, ולפיכך יש להתמקד ביצירת יחסים מיטביים בין העובדים הסוציאליים לבין משפחות החיות בעוני. עקרונות העבודה כוללים פיתוח יחסים של קרבה וזמינות גבוהה למשפחה והתערבות בהקשר החיים הממשי (למשל, דרך מפגשים בבית המשפחה). העובד הסוציאלי נרתם למאבק בעוני של המשפחה דרך מעורבות אקטיבית בסיוע במיזמי זכויות בעת פנייה למוסדות ולרשויות עירוניות וממשלתיות" (בן רבי, 2019).

זוהי פרדיגמה ולא מודל, מכיוון שהיא "מבוססת על הנחות יסוד ברורות אשר מקשרות בין שאלות תיאורטיות ואתיות לבין פרקטיקה" (קרומר-נבו, 2017, עמ' 20). כלומר, עבודה סוציאלית מודעת עוני איננה נשארת רק ברובד של מסגרת מושגית המסבירה או מתארת אחרת את העולם, אלא גם גוזרת מתוך עולם המושגים הזה פרקטיקות והלכה. הפרדיגמה מוטמעת בהצלחה במחלקות לשירותים חברתיים ברחבי הארץ באמצעות כמה תוכניות התערבות, הגדולה בהן היא תוכנית מפ"ה - משפחות פוגשות הזדמנות. ממצאי דוח שפורסמו לאחרונה (בן רבי, 2019) מלמדים שיישום הפרדיגמה מוביל לשינוי בכיוון הרצוי בקשר בין משפחות ובין עו"סיות משפחה, וכן חל שיפור ממשי בחייהן של המשפחות. כלומר, התוכנית לא רק שיפרה והיטיבה את מערכת היחסים הטעונה והמאתגרת הזאת אלא ממש הובילה לשיפור במדדים כגון תעסוקה, מצב כלכלי, דיור ומוטיבציה לשינוי.

בשנים האחרונות מוטמעת הפרדיגמה גם במקצועות קליניים אחרים, דוגמת משפטים וחינוך, ונדמה שטמון בה פוטנציאל רב לחולל מהפכה תפיסתית גם באופן שבו אנשי חינוך בכל הדרגות - מרמת המטה, דרך המחוז, הפיקוח, המנהיגות הבית ספרית ועד אחרון המורים בכיתה - עובדים עם אוכלוסיות שחיות בעוני ועם משפחות מודרות.



המשלבות פעולות מקצועיות משני סוגים: פעולות ישירות שמטרתן לחולל שינוי מערכתי במצב העוני בחברה, ולצידן פעולות המכוונות להכרה באנשים בעוני, פעולות פרטניות שעניינן בניית יחסים קרובים וסולידריות עמוקה. הפרקטיקות רבות ומגוונות, ובמסגרת זו אי אפשר למנות את כולן (למשל, סל מענים גמיש, מיצוי זכויות אקטיבי, חתירה לשינוי מדיניות), אך באופן כללי, "הפרקטיקה בעבודה סוציאלית מודעת-עוני מבקשת להציב במרכז את האדם ואת היחסים הטיפוליים, להעניק יחס שווה ערך להיבטים החומריים והרגשיים של הקיום ולזהות לאשרון את ההזדמנויות המצומצמות המוצעות לפרט ולמשפחתו. השילוב בין אקטיביזם חברתי, החותר לשנות מדיניות והסדרים

ארגוניים ומוסדיים של חלוקת משאבים והכרה, לבין העבודה הישירה, מבקש לגשר בין המציאות החיצונית, על ההיבט החומרי שלה, לבין המציאות הפנימית, על ההיבט הרגשי שלה, בין עבר להווה במציאות החיים של הפונה" (קרומר-נבו, 2019).

מה בין עבודה סוציאלית מודעת עוני ובין בית ספר מודע עוני? הגם שלא פעם מדובר באותה אוכלוסייה ממש - שהרי ילדיהם של הפונים אל הלשכות לשירותים חברתיים פוקדים את מסגרות החינוך - מאליו מובן שיש הבדל מהותי בין עבודה סוציאלית לחינוך, ובהתאמה - בין מטרותיה של עו"סית משפחה למטרותיהם של מנהל או מנהלת בית ספר וצוות חינוכי. לכן אי אפשר פשוט להעתיק וליישם את הפרקטיקות הנגזרות מעבודה סוציאלית מודעת עוני לסביבה הבית ספרית. עם זאת, היות שהעקרונות התיאורטיים והעיקרון האתי רלוונטיים, מנהיגי בתי הספר וצוותיהם יכולים לפתח בתוך בתי הספר שלהם את הפרקטיקות הרלוונטיות אשר יביאו לידי ביטוי את תפיסות הפרדיגמה. כך למשל, עיקרון של איסוף ידע מתוך קרבה יכול לבוא לידי ביטוי בהקצאת זמן קבוע ומתמשך להיכרות מעמיקה עם משפחות הילדים. בתהליך הזה צוות החינוך בבית הספר לומד להכיר מקרוב את סדר היום של המשפחה, את האופן שבו המשפחה תופסת את בית הספר ואת מקומו בחייה ובחיי ילדיה, את האופן שבו נוח ומתאים לה לתקשר עם המורה (הודעות קוליות בוואטסאפ, שיחה בעל פה מוקדם בבוקר לפני העבודה), את האתגרים המיוחדים שלה בסיוע ובתמיכה בלמידת הילדים (קשיי שפה, זמן, טיפול בילדים קטנים וכיו"ב). היכרות קרובה עם המשפחה - אם אפשר, בביתה שלה - תסייע לצוות החינוכי להבין את תרבות העומק של המשפחה ושל

לפרדיגמה שבבסיס העבודה הסוציאלית מודעת העוני ארבעה עקרונות: שני עקרונות תיאורטיים, אחד אתי ואחד מעשי. העיקרון התיאורטי הראשון תופס עוני כמצב של הפרת זכויות אדם בסיסיות:

"אנשים החיים בעוני הם מי שזכויותיהם הבסיסיות אינן ממומשות במידה מספקת. כדי להבין את השפעתו של עוני על אנשים, יש לראותו כמתקיים בשלושה מעגלים, הקשורים זה בזה: הגרעין הוא מחסור בכסף (מחסור מטריאלי), המעגל המקיף אותו הוא מחסור בהזדמנויות

## פרדיגמה שבבסיס העבודה הסוציאלית מודעת העוני ארבעה עקרונות: שני עקרונות תיאורטיים, אחד אתי ואחד מעשי. העיקרון התיאורטי הראשון תופס עוני כמצב של הפרת זכויות אדם בסיסיות

חברתיות - זכות לתעסוקה, לדיור, לרווחה, לבריאות ולחינוך, והמעגל השלישי הוא מחסור בחוויות של ערך חברתי וכבוד" (קרומר-נבו ואח', 2018). העיקרון התיאורטי השני מגדיר את הידע המקצועי של אנשי המקצוע ונשות המקצוע, עובדות סוציאליות במקרה זה, כידע חלקי בלבד המבוסס, בין היתר, על המיקום החברתי של אשת המקצוע 'היודעת' (לכאורה) ושואף לייצר את מה שקרומר-נבו מכנה 'ידע מתוך קרבה', כלומר, ידע המבוסס "על נקודת המבט של הפונה, על בירור מתמשך ועל הבנה מעמיקה של השאלה כיצד הפונה רואה את מצבו" (קרומר-נבו ואח', 2019). הידע של הפונים הכרחי כדי להכיר את "החסמים והכאב" שהחיים הללו מייצרים וכדי שאנשי המקצוע ידעו "לזהות את המאבק של אנשים בעוניים, בין אם המאבק צולח ובין אם לאו" (שם). הנחת יסוד של הפרדיגמה היא שאנשים שחיים בעוני נאבקים יום-יום כדי לחלץ את עצמם מהמצב הקשה שהם חיים בו.

העיקרון השלישי הוא עיקרון אתי העוסק בצורך של אנשי מקצוע לפתח סולידריות עם האנשים שהם נותנים להם שירות, ולהתייבב לצידם במאבקם בעוני. על פי עיקרון זה, אנשי המקצוע הם נציגיהם של מקבלי השירות בחברה, ותפקידם להגביר את קולם ולקדם כך צדק חברתי: "העמדה של עובד סוציאלי אל מול הפונה איננה עמדה ניטרלית; היא עמדה מעורבת, הכוללת זיהוי מצבים של אי-צדק, שיום האי-צדק ונקיטת צד ביחס אליו. כיוון שעוני כרוך בהפרה של זכויות ואנשים נאבקים באופן יומיומי נגד עוניים, תפקידם של עובדים סוציאליים הוא להתייבב לצד הפונים ולסייע להם במאבקם זה" (קרומר-נבו ואח', 2018). מתוך אלו נגזר העיקרון הרביעי, המעשי, והוא כולל מערך של פרקטיקות

## שאלה? ← לסיכום: ללמוד, לשכוח, ללמוד מחדש

מה היו דעותיכם ועמדותיכם כלפי ילדים שחיים בעוני וילדים מודרים בבית ספרכם?

איך, אם בכלל, אתגרה הקריאה את מחשבותיכם או את אמונותיכם?

איך, אם בכלל, מחשבות וידע חדשים שנחשפתם להם יכולים לסייע לכם בעבודתכם?

מה ישתנה, אם בכלל, באופן הפעולה שלכם?

הילדים, תקרב את המשפחה אל בית הספר ובסופו של דבר תייצר חוויה שלמה ומיטיבה יותר עבור הילדים. נדמה כי אימוץ הפרדיגמה טומן בתוכו תקווה לייצר סדר יום אחר בבתי הספר, כזה שרואה את הילד כאדם שלם הפועל בתוך הקשר משפחתי מסוים וכך גם את משפחתו - יחידה הפועלת בתוך הקשר היסטורי-חברתי-כלכלי שאינו תמיד קל ועושה את המיטב שביכולתה, גם אם אנחנו איננו מבינים או רואים את המאמץ הרב שהיא משקיעה, כדי לייצר עתיד טוב יותר לילדיה. נדמה כי תקווה זו, המקננת בתרבות העומק של כל אחד ואחת מאיתנו, יכולה לשמש מכנה משותף רחב, תשתיתי, מגייס עבור כולנו.

כמובן, אימוץ הפרדיגמה הוא רק תחילת הדרך. יתרה מזו, הפרקטיקות שימשו צוותי חינוך בבתי ספר אינן הפרקטיקות שמשמשות עו"סיות משפחה. דרושה עבודת חקר ופיתוח להגדרתן של הפרקטיקות האלו בתוך בתי הספר עצמם. אומנם מקומו של שלב זה מחוץ לגבולותיו של מסמך זה, שביקש לסמן תשתיות ידע משמעותיות בניהול בתי ספר המשרתים ילדים ומשפחות החיות בעוני, אך מנהיגות ומנהיגים בית ספריים יכולים, עם צוותיהם יחד, לפתח סוג כזה של עבודה, אם רק יבחרו בכך.



# מקורות

## מקורות

- איילון, ח', בלס, נ', פניגר, י' ושבית, י' (2019). אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות. ירושלים: מרכז טאוב.
- בן רבי, ד' (2019). פיילוט מפ"ה - משפחות פוגשות הזדמנות, תמצית מחקר והערכה. ירושלים: ג'וינט ישראל - אשלים.
- ברגמן, ר' (28.7.2016). צרות של עניים. תרגם תומר בן אהרון. אלכסון.
- דה-שליט, א' (2005). אוכלוסיות מוחלשות במדינת הרווחה הנסוגה. מפנה, 48, אוקטובר.
- חיון, ב' (19.12.2013). מדען אורח - פרופ' אבנר דה-שליט. אלכסון.
- טל, ע' (2015). מיפוי מתחמי עוני בישראל, תמונת מצב עדכנית של ריכוזי עוני בישראל. המכון לרפורמות מבניות.
- סבירסקי, ש', ליברמן א' וקונור-אטיאס, א' (2019). קרבת העוני: סיכון לעוני, סיכוי הצטרפות למעמד הבינוני. תל אביב: מרכז אדוה.
- פגישה עם רוני קובן (6.1.2021). כאן 11, תאגיד השידור הציבורי [https://www.youtube.com/watch?v=Ymq\\_jofJNNw](https://www.youtube.com/watch?v=Ymq_jofJNNw)
- פוסטן-אייזיק, ד' וסטריאר, ר' (2019). הבניה חברתית של הדרה חברתית בקהילות מודרות. חברה ורווחה, לט(4), 579-607.
- פרץ-וייסודובסקי, נ' (לא צוינה שנה). "האם ילד בלי סמארפון הוא עני?" פודקאסט חיות כיס, כאן 11, תאגיד השידור הציבורי <https://www.kan.org.il/podcast/item.aspx?pid=12148>
- צור, ה' (1 במרץ, 2017א). להבין את הסוציולוגיה של העוני בישראל, שיחה עם פרופ' דני גוטוויין. אורבנולוגיה - האתר של המעבדה לעיצוב עירוני, בראשות פרופ' טלי חתוקה [urbanologia.tau.ac.il](http://urbanologia.tau.ac.il)
- צור, ה' (22 בפברואר, 2017ב). משמרנות לביקורתית - שינויים בחקר העוני. אורבנולוגיה - האתר של המעבדה לעיצוב עירוני, בראשות פרופ' טלי חתוקה [/https://urbanologia.tau.ac.il](https://urbanologia.tau.ac.il)
- קוזמינסקי, ל' (2018). ילדים עניים תמיד יתקשו בלימודים. TheMarker <https://www.themarker.com/opinion/1.5722411>
- קסיר, נ' (26.6.2019). ישראל 2048. נתונים שהוצגו במסגרת ערב דיון לכבוד ספרו של יוסף זעירא במכון ון ליר בירושלים.
- קרומר-נבו, מ' (2000). ידע מן החיים" לעומת "ידע אקדמי: המקרה של מקבלי גמלת הבטחת הכנסה. ביטחון סוציאלי, 58, 132-150.
- קרומר-נבו מ' (2007). נשים בעוני: סיפורי חיים. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קרומר-נבו, מ' (2017). עבודה סוציאלית מודעת-עוני בתכנית מפ"ה (משפחות פוגשות הזדמנות): מושגים, כאבים ותקוות. באר-שבע: ג'וינט ישראל אשלים, משרד העבודה הרווחה והשירותים החברתיים, קרנות הביטוח הלאומי, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב - המחלקה לעבודה סוציאלית.
- קרומר-נבו, מ' (27.8.2020). "גם רעבים צריכים איפון: הרגע שבו אבי שמחון גרם לי לצרוח על הרדיו". TheMarker Week

- קרומר-נבו, מ', מאיר, א' וויסברג-נקש, נ' (2019). עבודה סוציאלית מודעת-עוני: הנהגת הפרדיגמה במחלקות לשירותים חברתיים בשנים 2014-2018. ביטחון סוציאלי, 106, 9-32.
- קרומר-נבו, מ', סוקולובר-יעקובי, א' ויטמנו-מוזס, מ' (2018). הטיפול במשפחות החיות בעוני במחלקות לשירותים חברתיים - התפתחות ושינויים. עט השדה, 19, 35-46.
- ראזר, מ' ופרידמן, ו' (2019). סמכות ורכות: מערכות יחסים משקמות כאבני דרך ביצירת חינוך מכליל. תל אביב: מופ"ת.
- ראזר, מ', ורשבסקי, ב' ובר שדה, א' (2011). קשר אחר בבית ספר: עיצוב תרבות בית ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה. ירושלים: ג'וינט אשלים.
- שביט, י', פרידמן, י', גל, ג' ווקנין, ד' (2018). אי שוויון מתהווה בגיל הרך: על הקשר בין עוני, גירויים חושיים, התפתחות הילד והישגים. ירושלים: מכון טאוב.
- שגיא, ר', ביברמן-שלו, ל' וגילת, י' (עורכים) (2020). חינוך במרחבים רב-תרבותיים: מפגשים בין תרבויות בבית הספר ובהכשרת מורים. תל אביב: רסלינג.
- שטופלר, ג' (2009). מאחורי הרעלה - הטלת הגבלות על עטיית כיסוי-ראש לנשים במדינות ליברליות. משפט וממשל, יב, 191-226.
- שמאי, מ', אור-חן, ק' ועבוד-חלבי, י' (2020). קבלת החלטות כלכליות בקרב משפחות החיות בעוני. דוח מחקר. חיפה: הביטוח הלאומי.
- שפיר, א' וסנדהיל, מ' (2015). מחסור: למה אנחנו לא מפסיקים לחשוב על מה שאין ואיך יוצאים מזה. מטר.

Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034-1037.

APA (2012). American Psychological Association (N.D.) What is resilience? The road to resilience. Accessed February 12, 2017, at: <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>.

Babcock, E. (2018). Using brain science to transform human services and increase personal mobility from poverty. US Partnership on Mobility from Poverty, March.

Barshay, J. (2015). <https://hechingerreport.org/schools-exacerbate-the-growing-achievement-gap-between-rich-and-poor-a-33-country-study-finds/>

Benard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership*, 51(3), 44-48.

Blair, C., McKinnon, R. D., & Family Life Project Investigators (2016). Moderating effects of executive functions and the teacher-child relationship on the development of mathematics ability in kindergarten. *Learning and Instruction*, 41, 85-93.

## מקורות

Borella, E., Carretti, B., & Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 541-552.

Center on the Developing Child at Harvard University (2011). Building the brain's "Air Traffic Control" system: How early experiences shape the development of executive function. <https://developingchild.harvard.edu/resources/building-the-brains-air-traffic-control-system-how-early-experiences-shape-the-development-of-executive-function/>

Center on the Developing Child at Harvard University (2016). From best practices to breakthrough impacts: A science-based approach to building a more promising future for young children and families. <http://www.developingchild.harvard.edu>

Charles, A. (2019). Relationship-based practices for today's students. Heinemann Publishing. [https://medium.com/@heinemann/relationship-based-practices-for-todays-students-b09982d97403#\\_ftn10](https://medium.com/@heinemann/relationship-based-practices-for-todays-students-b09982d97403#_ftn10)

Cross, J. B., DeVaney, T., & Jones, G. (2001). Pre-service teacher attitudes toward differing dialects. *Linguistics and Education*, 12(2), 211-227.

de la Peña Aguilera, C. (2016). Resilience in young children at risk: A systematic literature review on the studies conducted to date and their outcomes. School of Education and Communication (HLK), Jönköping University.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.

Driscoll, A. K. (2006). Academic resilience among low SES high school students. University of California, Davis <https://paa2006.princeton.edu/abstracts/61572>

Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week*, 35(5), 20-24.

Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in shaping school performance - A critical literature review. Consortium on Chicago School Research. 1313 East 60th Street, Chicago, IL 60637.

Fryer, Jr., R. G. (2011). Financial incentives and student achievement: Evidence from randomized trials. *The Quarterly Journal of Economics*, 126(4), 1755-1798.

Fryer, R. G. (2013). Teacher incentives and student achievement: Evidence from New York City public schools. *Journal of Labor Economics*, 31(2), 373-407.

Fullan, M. (2002). Moral purpose writ large. *School Administrator*, 59(8), 14-17

Gorski, P. C. (2013). Building a pedagogy of engagement for students in poverty. *Phi Delta Kappan*, 95(1), 48-52.

Gorski, P. C. (2017). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap*. Teachers College Press.

Hambacher, E. (2017). Resisting punitive school discipline: Perspectives and practices of exemplary urban elementary teachers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(2), 102-118.

Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin Press.

Hanauer, N. (2019). Better schools won't fix America <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2019/07/education-isnt-enough/590611/>

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Jackson, C. K. (2018). What do test scores miss? The importance of teacher effects on non-test score outcomes. *Journal of Political Economy*, 126(5), 2072-2107.

Jensen, E. (2009). *Teaching with poverty in mind: What being poor does to kids' brains and what schools can do about it*. ASCD.

Jensen, E., & McConchie, L. (2020). *Brain-based learning: Teaching the way students really learn*. Corwin.

Kirwan Institute, (2013). State of the science: Implicit bias report. [chrome-extension://oemmnbc bldboiebfnladdacbfmadadm/http://kirwaninstitute.osu.edu/docs/SOTS-Implicit\\_Bias.pdf](chrome-extension://oemmnbc bldboiebfnladdacbfmadadm/http://kirwaninstitute.osu.edu/docs/SOTS-Implicit_Bias.pdf)

Lott, B. (2001). Low-income parents and the public schools. *Journal of Social Issues*, 57(2), 247-259.

Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within- and between-child analysis. *Child Development*, 82(2), 601-616.

McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E., & McClowry, S. G. (2013). Teacher-child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach. *Journal of School Psychology*, 51(5), 611-624.

McKinney, S. E., Flenner, C., Frazier, W., & Abrams, L. (2006). Responding to the needs of at-risk students in poverty. *Essays in Education*, 17(1), 5.

McKinnon, R. D., Friedman-Krauss, A., Roy, A. L., & Raver, C. C. (2018). Teacher-child relationships in the context of poverty: The role of frequent school mobility. *Journal of Children and Poverty*, 24(1), 25-46.



## מקורות

- Merz, E. C., Wiltshire, C. A., & Noble, K. G. (2019). Socioeconomic inequality and the developing brain: Spotlight on language and executive function. *Child Development Perspectives*, 13(1), 15-20.
- Moran, D. (2013). Tell me about ... / Your firsthand experience with poverty. *Educational Leadership*, 70(8), 90-92.
- Neal, L. V. I., McCray, A. D., Webb-Johnson, G., & Bridgest, S. T. (2003). The effects of African American movement styles on teachers' perceptions and reactions. *The Journal of Special Education*, 37(1), 49-57.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37.
- OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Osgood, K. (Oct. 10, 2012). Paul Tough is way off-base. And stop saying "grit". NEPC. <https://nepc.colorado.edu/blog/paul-tough-way-base-and-stop-saying-grit>
- <file:///C:/Users/naomim/Downloads/poverty-and-trauma-briefing.pdf>
- Pavetti, L. (2014). Using executive function and related principles to improve the design and delivery of assistance programs for disadvantaged families. Sol Price Center for Social Innovation, viewed April, 25, 2016.
- Perry, B. L., & Morris, E. W. (2014). Suspending progress: Collateral consequences of exclusionary punishment in public schools. *American Sociological Review*, 79(6), 1067-1087.
- Piccolo, L. R., & Noble, K. G. (2018). Poverty, early experience, and brain development. *Handbook of Infant Mental Health*, 157.
- Quaglia, R. J., Fox, K. M., & Corso, M. J. (2010). Got opportunity. *Educational Leadership*, 68(3), 1-4.
- Romero, V. E., Robertson, R., & Warner, A. N. (2018). *Building resilience in students impacted by adverse childhood experiences: A whole-staff approach*. Corwin Press.
- Schweiger, G., & Graf, G. (2015). A philosophical examination of social justice and child poverty (p. 206). Springer Nature.
- Shonkoff, J. P., Duncan, G. J., Fisher, P. A., Magnuson, K., & Raver, C. (2011). Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function. *Contract*, 11.
- Sizemore, C. B. (2016). Compassion fatigue: The silent thief in our schools. *The working lives of educators*. ASCD Express, 11(18).

Smith, S. (2013). Would you step through my door? *Educational Leadership* 70(8), 76-78.

Tomlinson, C. A. (2016). In M. Scherer (Ed.) (2016). *On poverty and learning: Readings from Educational Leadership (EL Essentials)*. ASCD.

Tough, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. Houghton Mifflin Harcourt.

Tough, P. (2016). How kids learn resilience. *The Atlantic*, 317(5), 56-66.

Tovar-Moll, F., & Lent, R. (2017). The various forms of neuroplasticity: Biological bases of learning and teaching. *Prospects*, 46(2), 199-213.

Weinstein, C., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. *Theory Into Practice*, 42(4), 269-276.

Wenzel, A., & Gunnar, M. R. (2013). Protective role of executive function skills in high-risk environments. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-7.

Werner, E. E. (2000). Protective factors... In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (p. 115-132). Cambridge University Press.

White, M., (2010). *Poverty and education: A teacher's perspective. Summary of the findings of the focus group research*. Vancouver, Canada: BCTF.

Williamson, A., & Witzel, B. S. (2016). Instilling resilience in children of poverty. *The Winthrop McNair Research Bulletin*, 2(13).

Yeager, D. S., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Apfel, N., Brzustoski, P., Master, A., & Cohen, G. L. (2014). Breaking the cycle of mistrust: Wise interventions to provide critical feedback across the racial divide. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(2), 804.



המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית  
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية



משרד החינוך  
Ministry of Education  
وزارة التربية والتعليم

## קידום מערכת החינוך בישראל ושיפור הישגיה על ידי מנהלי בתי הספר והמפקחים כקהילה מקצועית מובילה

"האבן העליונה בקשת של בניין; ובהשאלה - האבן העיקרית,  
החשובה ביותר, תשתית הרעיון, שכל השאר תלוי בה."  
מילון אבן שושן

אבן הראשה

קמפוס האוניברסיטה העברית גבעת רם, ירושלים, מיקוד 9139002 ת.ד.39137

טלפון: 02-6333200 פקס: 02-6447412 | [www.avneyrosha.org.il](http://www.avneyrosha.org.il) | [info@avneyrosha.org.il](mailto:info@avneyrosha.org.il)