

מהכללה לכאורה להכללה בפועל: התמודדות עם הכללה בתוך הקשר בית ספרי מדיר

מיכל ראזר

הכללה לכאורה: ניסיון להכליל בתוך הקשר בית ספרי מדיר

הכללה חברתית (social inclusion) של תלמידים היא סוגיה המעסיקה את המערכת לפחות ארבעה עשורים. בשנים האחרונות מערכות חינוך בעולם המערבי בכללותו נעות לעבר הגברת ההכללה בחינוך¹ ותביעה למימוש שני יעדים: האחד - עמידה בסטנדרטים אקדמיים בין-לאומיים אחידים, והאחר - הכללה של מרב הילדים ובני הנוער בתוך מעגל לומדים אחד. גם בישראל נעשות פעולות רבות במערכת החינוך לקידום ההכללה החברתית בתוך המערכת החינוכית. ממדי הנשירה הגלויה בישראל הם מן הנמוכים בין מדינות ה-OECD,² בתי הספר נדרשים יותר ויותר להכליל תלמידים, והרחקת תלמידים מהמערכת, על צורתיה השונות, הופכת לפחות לגיטימית.³ בנוסף, בתי ספר נמדדים בשנים האחרונות גם על-פי נשירה והתמדה של תלמידיהם⁴ כמו גם על היכולת לצמצם פערים לימודיים.⁵

למרות מגמה זו, בתי ספר בישראל מתקשים מאוד לעמוד בשני היעדים גם יחד - קידום אקדמי והכללה - ואלו נתפסים עקב כך כיעדים סותרים. מורים תופסים באופן דיכוטומי ונפרד תהליכים ליישום הכללה ותהליכים לקידום לימודי.⁶ בעוד השיח הגלוי מביע הסתייגות מהרחקה, בידול והדרה של תלמידים, מתקיים במערכת שיח אחר, גלוי פחות, המדבר על כך שהכללת תלמידים מרקעים חברתיים חלשים ובעיקר בעלי פוטנציאל גבוה

¹ OECD, 2014

² כנסת ישראל, 2015

³ חוזר מנכ"ל משרד החינוך 2015

⁴ משרד החינוך - התמונה החינוכית

⁵ משרד החינוך - ראמ"ה

⁶ Razer, Mittelberg, Motola & Bar-Gosen, 2015

לניתוק, נתפסת על-ידי מורים כמשימה שהם לרוב אינם יודעים לבצע. על כן נהוגות הקבצות על-פי יכולת גם במקומות שבהם אין הדבר מותר.⁷ מתקיימת פרקטיקה של השעיה והרחקה שגם היא מופעלת בניגוד למדיניות מוצהרת⁸ וניתן לומר אפוא שבידול והדרה מתקיימים בפועל.

המאמר הנוכחי מתמודד עם השאלה מה יש בתהליך ההכללה ובעיקר בכישלוננו, כפי שהוא בא לידי ביטוי במערכת החינוך הישראלית, המייצר הכבדה ורתיעה ממנו. כמו כן מדגים המאמר כיצד קורה שמורים רבים מתכוונים להכליל את תלמידיהם אך בפועל מוצאים את עצמם מדירים אותם.

הטענה המרכזית היא כי הקושי נובע מהניסיון להכליל בתוך הקשר מדר. למעשה, קשה להתמודד בהצלחה עם סוגיות של כישלון לימודי, בעיות התנהגות וביקור סדיר בקרב אוכלוסיות מודרות מבלי להתייחס להקשר של הדרה חברתית ומבלי לקחת בחשבון את החוויה הרגשית של התלמידים כלפי הממסד, חוויה אשר במהותה היא חוויה של ניכור, כעס, חוסר אמונה ביכולתם להשתלב וחוסר אמונה ברצונה של המערכת לאפשר להם להשתלב.⁹ מחקרים מראים¹⁰ שאנשים הנמצאים בהוויה של הדרה חברתית נעשים אלימים יותר, מתפקדים נמוך יותר במבחני אינטליגנציה והוויסות הרגשי שלהם נחלש. האופן שבו בתי ספר נוהגים להתייחס לבעיות של תלמידים מודרים בדרך כלל, אינו לוקח ממדים אלו בחשבון. בתי ספר בדרך כלל לא מתייחסים למשמעויות העמוקות של הדרה חברתית ולהשלכותיה על תהליכי ההתפתחות של ילדים. למשל, בית הספר אשר אינו ער בדרך כלל למנגנוני הדרה, מתייחס לפריצת הגבולות ולהתנהגות מפריעה כאל היעדר משמעת וצייתנות. 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 כהפעלה של מנגנון חינוכי,¹¹ מיועדים "למשמע" את התלמידים, אך בפועל מגבירים את תהליכי ההדרה החברתית. כך יוצא שבתי ספר עושים פעולות שנתפסות בעיניהם כמכלילות, אך בהיותן פעולות לא מותאמות - הכללה זו נכשלת, ההתנהגות הלא מותאמת של התלמידים מתגברת, ולעיתים הכישלון מעורר חוויה רגשית קשה בקרב המורים ובנוסף, כפועל יוצא, פעולות אלו מגבירות את המנגנונים המדירים הסמויים. באופן פרדוקסלי, שימוש במנגנונים מדירים, בהיותם סמויים ולא לגיטימיים, מגביר את תחושת הכישלון והירידה בתפקוד.

⁷ גליקמן וליפשוט, 2013

⁸ ראזר, אריאלי ומיטלברג, 2017

⁹ Archangelo, 2003; קפל-גרין, 2006; מרקוביץ', 2013

¹⁰ Baumeister et al., 1995; Twenge et al., 2001

¹¹ Gunter, Denny, Jack, Shores & Nelson, 1993

בסיכומו של דבר, הכישלון נוצר כאשר צוותי חינוך נדרשים להכליל ללא הבניה מחדש של ההוראה וללא שינוי של פרקטיקות הוראה. התקלה המרכזית שבגינה ההכללה לא מצליחה היא שבתי ספר רוצים להכליל את התלמידים, בתנאי שאלו יתאימו את עצמם למערכת, לכלליה ולמטרותיה. מי שנדרש להשתנות זה התלמיד עצמו ורק הוא. המאמר הנוכחי מבוסס על מחקר פעולה אשר בחן באופן מעמיק שני תהליכים: האחד - כיצד הרצון והניסיון להכליל מוחמצים והופכים לתהליך מדיר, והשני - איתור נקודות המפתח אשר מאפשרות למורים לאמץ פרקטיקות מכלילות ולהפוך אותן לכלי עבודה. המאמר אינו מציג את המחקר כולו אלא ניתוח של שני מקרים המדגימים כל אחד מהתהליכים.

החלת פרקטיקה מכלילה

הגישה הדוגלת בפרקטיקות מכלילות, מכירה בעובדה שתלמידים בהדרה מתקשים לקבל על עצמם את הנורמות אשר בדרך כלל נתפסות כתנאי מקדים ללמידה, הן במישור הפרטי הן במישור הכיתתי.¹² גישה זו מתייחסת להתנהגות נמנעת או מפריעה כחלק אינהרנטי של חוויות הדרה. עקב כך תהליכי החינוך וההוראה כוללים עבודה זהירה ומותאמת על חוויות אלו. הבניית פרקטיקות מכלילות מבוססת על האמונה הבסיסית שלבתי הספר יש תפקיד מכריע בשינוי התודעה של ההדרה בקרב התלמידים.¹³ הספרות מתייחסת בעיקר לארבעה היבטים מרכזיים בנוגע להחלת פרקטיקה מכלילה בית ספרית: היבטים מבניים-הוראתיים; היבטים של תפיסת המציאות כחלק מקונטקסט של הדרה חברתית; היבטים של קשר ואמפתיה; והיבטים של תמיכה רגשית במורים. אציג להלן את ההיבטים הללו, אם כי המחקר הנוכחי לא עסק בהיבט הראשון.

א. ההיבט הראשון עוסק במבנה של תהליכי ההוראה. מחקרים בתחום זה דנים בסוגיות של למידה נבדלת - הסללות והקבצות - והשפעתם על תלמידים עם פערים לימודיים מתמשכים. בשנות השמונים והתשעים הוצדקה למידה נבדלת בנימוקים של מתן מענים מגוונים והתקדמות לפי קצב אישי.¹⁴ גישה זו סופגת בשנים האחרונות ביקורת ראשיתה, כאשר מחקרי PISA גילו, כבר בראשית שנות ה-2000, כי בתי ספר מצליחים הם אלה אשר בכיתותיהם לומדים תלמידים מרקע מגוון ואשר מוריהם נדרשים לעבודה מול שונות גדולה.¹⁵ לינצ'ובסקי וקאטצ'ר¹⁶ מצאו כי למורים המלמדים בהקבצות נמוכות יש ציפיות נמוכות מתלמידיהם, וטענו כי עצם השיבוץ בהקבצה או

¹² בנבנישת, חורי-כסאברי ואסטור, 2006

¹³ Rose, Daiches & Potier, 2012

¹⁴ הרכבי ומנדל-לוי, 2014

¹⁵ OECD, 2014

¹⁶ Linchevski & Kutscher, 1998

הסללה נמוכה עלול להוות גורם מדכא יכולת. על מנת להבנות תרבות מכלילה יש לקחת בחשבון כי הצבת תלמידים בהקבצות נמוכות ובמסלולים נמוכים עלולים להוות תקרת זכויות להתפתחותם האקדמית,¹⁷ והפחתה ומיתון של מבנה מסליל וסגרגטיבי עשוי להביא לקידום. ¹⁸ היבטים של מיומנויות הוראה קשורים קשר הדוק לסוגיות של הסללה, לכן שינוי מנגנון מסליל מחייב להתייחס לסוגיות של למידה הטרוגנית והתאמת השיעור לשונות של הלומדים בו.

ב. ההיבט השני מתייחס לתפיסת המורים את המציאות והבנת הקונטקסט של הדרה חברתית. קיים מעט עיסוק ומעט מחקר באשר לתפיסות מורים בתחום זה.¹⁹ המחקר הנוכחי מבוסס על הטענה כי קשה לשנות התנהגות בלתי מותאמת מבלי לנסות לשנות את המסגרת הקוגניטיבית בה היא מעוגנת ושממנה היא נובעת.²⁰ על מנת להבנות תרבות מכלילה וכדי לאמץ פרקטיקות מכלילות, יש קודם כל צורך להמשיג מחדש את המציאות, ולתת לאירועים פרשנות מתוך עולם המושגים של הדרה חברתית. תהליך זה של שינוי, שאותו כינינו "מסגור מחדש"²¹ (reframing), מתייחס לשינוי מכוון בפרשנות סיטואציות הוראה קשות, במטרה לייצר תגובות יעילות יותר. מסגור הוא תהליך שבו אנו ממקדים את תשומת הלב בהיבט מסוים של המצב, מתעלמים מהיבטים אחרים שנראים פחות רלוונטיים, מעצבים את הגדרת הבעיה ומכוונים את בחירת ההתנהגות.²² מסגור מחדש משנה את נקודת המבט הרגשיות ו/או המושגית של אותה סיטואציה עצמה ועל-ידי כך משנה לחלוטין את משמעותה.²³ תהליך זה חשוב על מנת לסייע למורים ולמנהלים לנסח פרשנויות חלופיות להתנהגויות "לא לגיטימיות" או "לא נורמטיביות" של תלמידים, כך שאלו יילקחו מתוך קונטקסט של הדרה חברתית. ניסוח חדש לבעיה, עשוי להביא את המורים להמציא פעולות חינוכיות מותאמות יותר.

ג. ההיבט השלישי מתייחס ליצירת קשר בין המורה לתלמידים. קשר אשר מכוון לתהליך משקם של מערכת היחסים בין הפרט השרוי במציאות מדירה, ובין הזרם המרכזי של החברה. ילדים החיים במציאות של מצוקה חברתית זקוקים למערכות יחסים תומכות עם מבוגרים אשר מסוגלים להכיל²⁴ את רגשותיהם הסוערים ולספק להם סביבה

¹⁷ Razer, Mittelberg & Ayalon, 2017; Linchevski & Kutscher, 1998; הרכבי ומנדל-לוי, 2014;

ברנדיס ושטראוס, 2013

¹⁸ OECD, 2014; Cohen-Zamir, 2017;

¹⁹ Acedo, 2011

²⁰ Watzlawick et al., 1974

²¹ ראזר, 2014; ראזר ופרידמן (טרם פורסם)

²² Bolman & Deal, 2013; Friedman & Lipshitz, 1992; Tversky & Kahneman, 1979

²³ Watzlawick et al., 1974

²⁴ Bion, 1977

מחזיקה²⁵ אשר בה יוכלו להתפתח. כאשר מורים מספקים "מכל", כלומר סביבה מחזיקה ויציבה, הם מאפשרים לתלמידים להתפתח מבחינה קוגניטיבית ורגשית וללמוד איך להכיל ולווסת את עצמם.²⁶ קשר משקם כזה מבוסס על מספר מיומנויות חשובות אשר על המורים לפתח: יכולת להבין ולשוחח לעומק עם תלמידים על מציאות חייהם, יכולת לשים גבולות ללא הדרה וללא פגיעה, ויכולת "לחזר" אחרי תלמידים אשר הכאב של היעדר שייכות מגביר את תהליכי הניתוק שלהם מהמערכת.²⁷ מיומנויות אלו כולן מבוססות על יכולת האמפתיה של המורים. אמפתיה הוגדרה על-ידי קוהוט²⁸ כניסיון של אדם אחד לחוות את חייו הפנימיים של אדם אחר תוך כדי שמירה על עמדה של צופה אובייקטיבי. זהו ניסיון להבין לעומק את עולמו הסובייקטיבי של האחר. כך, שיחה אמפתית עם תלמיד מיועדת להקשיב ולהבין לעומק את עולמו מבלי לשפוט אותו. אחת הפרקטיקות החשובות בהקשר זה היא השמה אמפתית של גבולות.²⁹ בהתייחס למציאות של הדרה, שבה ילדים בועטים בגבולות כביטוי לחרדה ולזעם, השמת גבולות באופן אמפתי משמעה לסייע לילדים לקבל ולהפנים באופן הדרגתי יותר ויותר גבולות, מבלי לנקוט באלימות, השפלה או הדרה.³⁰ משמעות קונקרטי, למשל, היא שבהתמודדות עם פריצת גבולות, בתי ספר נדרשים למצוא פתרון חלופי להשעיה או הרחקה.

ד. ההיבט הרביעי, קשור לתמיכה רגשית במורים. במערכות חינוך בולט היעדרה של מסגרת מסודרת אשר בה יוכלו אנשי צוות בית הספר לשתף ברגשותיהם הקשים, בפחדים, בבבושות, בכישלונות ובהשפלות שהם עוברים.³¹ אנשי חינוך העובדים עם אוכלוסיות מודרות, נשאים בדרך כלל לבד לגמרי בהתמודדות עם מציאות מורכבת, שלעיתים היא קשה מנשוא, מטביעה את חותמה על עולמם הרגשי ומשפיעה בעקבות כך גם על תפקודם המקצועי. כדי להבנות מסגרת בית ספרית מכלילה יש חשיבות רבה לספק תמיכה רגשית גם למורים.

המחקר הנוכחי, כאמור, לא עסק בסוגיות מבניות של ההוראה, אלא בקשר מורה-תלמיד, בתפיסה והבנה של מציאות בית ספרית מדירה ובתמיכה הרגשית למורים.

Winnicott, 1978²⁵

Wright, 2009²⁶

Razer & Friedman 2017²⁷

Kohut, 1977²⁸

Razer & Freidman, 2017²⁹

רוזנטל, 2014³⁰

ראזר, 2009; כהן נבות וחוב', 2001³¹

המחקר

המחקר עליו מבוסס מאמר זה התבצע במסגרת התוכנית ללימודי תואר שני (M.Ed.) – "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה ובסיכון" במכללת אורנים. המחקר נעשה במסגרת של סדנה לפיתוח זהות תפקיד של מורה בעבודה עם אוכלוסיות מודרות. הסדנה פעלה לאורך שנה אקדמית והשתתפו בה 50 סטודנטים שהם מורים. המחקר עקב אחר תהליך הלמידה והשינוי של משתתפי הסדנה וניסה להתחקות אחר שני תהליכים: (1) כיצד הכוונה להכליל את התלמיד משתבשת והופכת בפועל להדרתו ו-(2) כיצד מתרחש שינוי המביא ליישום פרקטיקה מכלילה שאכן מצליחה. הסדנה התנהלה בארבעה שלבים:

א. בשלב הראשון כל משתתף נדרש לנסח אירוע שהשתבש לתפיסתו, ואשר בו הוא היה מעורב באופן אישי עם תלמיד. המשתתפים נדרשו להביא רקע קצר של האירוע, של התלמיד, של הסיטואציה וההקשר, וכן תיאור מדוקדק של ההתרחשות באירוע. התרחשות האירוע תוארה בטבלה בת שתי עמודות. עמודה אחת כללה את "העובדות", כלומר מה נאמר ומה נעשה, ועמודה שנייה כללה את מחשבותיו ורגשותיו של המורה בכל אחד מרגעי האירוע.³²

ב. השלב השני התמקד בלמידת העקרונות של פרקטיקות מכלילות הן במישור התאורטי הן במישור הפרקטי. שלב זה כלל עבודה מעמיקה על האופן שבו תופסים המורים את הסיטואציה, ועל היבטים רגשיים של המורים בתוך וכתוצאה מהאירועים שחוו. בכל אירוע נבחנו פרשנויות אשר הביאו למבוי סתום ונוסחו פרשנויות חלופיות. הדיון כלל בדרך כלל משחקי תפקידים וסימולציות של אירועים שונים.

ג. בשלב השלישי המשתתפים התבקשו לחזור לאירוע שכתבו בשלב הראשון ולהמציא תסריט אחר להתרחשות, המתאים לעקרונות ולתאוריה שנלמדה. כלומר, היה עליהם לנסח לאותו אירוע שהשתבש, תגובה חלופית של עצמם, לדמיין כיצד התלמיד שלהם היה מגיב, ולדמיין כיצד הם היו מרגישים. בהמשך המשתתפים התחלקו לקבוצות בנות שלושה משתתפים. כל קבוצה ביימה וצילמה (בטלפון נייד) שלושה סרטונים קצרים (בני שתיים-שלוש דקות) המיישמים פרקטיקה מכלילה והמבוססים על האירועים של כל אחד מהמשתתפים. בכל סרטון צולמה תגובה "אופטימלית" לאירוע של אחד מהמשתתפים, כאשר אחד שיחק את תפקיד התלמיד, שני שיחק את תפקיד המורה והשלישי צילם את משחק התפקידים. כל הסרטונים הועלו לפורום משותף, נצפו על-ידי הקבוצה כולה ונותחו במהלך הסדנה.

ד. בשלב הרביעי של הסדנה המשתתפים נדרשו לתרגל את המיומנויות שנלמדו בעבודה בבית הספר עם אירוע אמת חדש. המורים נדרשו לתאר את האירוע החדש באותו פורמט שבו תיארו את האירוע הראשון. בנוסף היה עליהם לנתח את השינוי שחוו, אם בכלל.

הדיון בקבוצות הלמידה הוא בסיס הנתונים של המחקר. האירועים נותחו על מנת להבין כיצד מורים מגדירים את הבעיה או את המצב, כיצד הם מנסחים את אסטרטגיות הפעולה בהן הם משתמשים, מהן המטרות הסמויות של אסטרטגיות אלו וכיצד נראית הלכה למעשה התוצאה של הפעולה. ממצאים חלקיים של העבודה בסדנה יוצגו בהמשך בשני חלקים: החלק הראשון מתאר כיצד הניסיון להכליל משתבש ובמקום להכליל נוצר מאבק כוח אשר סופו הדרת התלמיד, והחלק השני יתאר את נקודות המפנה של המורים כתוצאה ממסגור מחדש של הסיטואציה והחלה של פרקטיקה מכלילה.

כיצד מוחמץ הניסיון להכליל? התפתחות של מאבק כוח

להלן מתואר על-ידי אחת ממשתתפות הסדנה אירוע אשר מדגים את הקונפליקט בין רצונו של המורה להכליל, לבין המציאות בפועל אשר מביאה להדרתו של התלמיד ולהתשה של המורה.

תלמידי כיתה ו' חזרו מההפסקה. נכנסתי לכיתה מרוצה, חשבתי שהכנתי שיעור גיאוגרפיה מעניין ואחר. אני מבקשת מהתלמידים להוציא ציוד ולפתוח את הספרים. אני רואה שלירז³³ לא מוכנה, לא מוציאה ציוד, מצחקקת, מתחילה לצייר ביומן שלה. אני: "לירז, תסתובבי בבקשה ותוציאי ציוד, אנחנו מתחילים לקרוא בעוד רגע".

לירז: "לא בא לי [מסתובבת לחברה] יש לך טוש צהוב זוהר?"
אני מגיעה לשולחנה ומבקשת שוב. לירז מתעלמת ממני, אני אוויר בשבילה [...] ממשיכה בעיסוקיה.

אני מתחילה לנעוץ, נושמת נשימה עמוקה, מקווה שלא אצטרך להעיר לה עוד מספר פעמים ושהשיעור יעבור בשלום. אני לא רוצה שוב להתמודד עם בעיות משמעות, רוצה ליהנות מהשיעור הזה.

אני: "לירז, אספי את החפצים שלך, את מפריעה לכולם, את עוברת לשבת בסוף הכיתה".

לירז: "לא רוצה, אני לא עוברת מקום, נוח לי פה, משם לא רואים כלום, וגם אני לא יושבת ליד עומר, יש לו ריח מסריח".

אני: "אני לא מרשה לך לדבר ככה בכיתה על תלמידים, קומי בבקשה ותעברי מקום".
לירז: "לא רוצה".

אין לה בושה, חצופה, מה לעשות עכשיו? היא מקטינה אותי בעיני הילדים, לא מתייחסת לשום דבר שאני אומרת לה [...], אין לי כוח [...] מה עובר עליה?

³³ שמות התלמידים במאמר בדויים.

בכיתה מתחיל להיווצר אי שקט, מספר ילדים פונים אליה: "נו, קומי כבר, אנחנו רוצים להתחיל ללמוד".

לירז קמה, אספה את החפצים שלה והלכה לכיוון שידת המגירות. כשהתחלתי לקרוא בספר, לירז התחילה לדפוק עם הרגליים על מגירות השידה. בהתחלה התעלמתי והמשכתי לקרוא. לירז, מצחקקת בלגלוג וממשיכה לבעוט חזק יותר עם הרגליים.

אני: [מאבדת את הסבלנות] "קומי, וצאי מהכיתה, לכי למנהלת".

לירז: "אני לא זזה מכאן, זה המקום החדש שלי".

לירז ממשיכה לדפוק כל הזמן עם הרגליים על המגירות.

הרעש מוציא אותי מדעתי, אני תכף מאבדת שליטה, אני מרגישה שאני עוד רגע מתפוצצת, הרעש והתחושה של הלעג המוחצן שלה משגעים אותי [...] בשבוע הבא יש מבחן, אני חייבת לסיים את החומר של היום [...] ביקשתי מאחד התלמידים שיצא לקרוא למנהלת לכיתה.

לירז: "זה לא יעזור לכם, גם המנהלת לא תזיז אותי מפה".

הרעש נהייה בלתי נסבל [...] הייתי אבודה ממש [...].

אני: "קומו ילדים, אם לירז לא יוצאת, אנחנו יוצאים, הולכים ללמוד בחוץ".

הילדים שיתפו פעולה, אספו את החפצים שלהם ויצאו יחד ללמוד במסדרון. הרגשתי זועה [...]. כל הילדים רואים את המצוקה שלי, איזו בושה. הרגשתי תחושת הקלה כשראיתי את המנהלת מגיעה. השיעור נגמר, לא הספקתי כלום. היום כבר נגמר. אני הולכת הביתה מותשת ומתוסכלת. מצד אחד אני מרחמת על לירז, אני יודעת שהיא לא עושה את זה בכוונה, אבל יש לי את כל הכיתה על הראש, הם לא אשמים, אני מתייסרת גם על כך שאני לא יודעת לעזור לה, אני גם תקועה איתה.

מורים רבים רוצים להכליל, אך חשים כי אין שום סיכוי שיצליחו. רובם, כמו מורה זו, מייחסים את היעדר ההצלחה להיעדר היכולות שלהם עצמם. המורה באירוע, אשר מתחילה את השיעור עם רצון כן להכליל את הילדה בתהליך הלמידה, עוברת די מהר למחשבה שהטוב ביותר הוא שהילדה תצא מסביבת הלמידה. באופן פרדוקסלי, היות והילדה נאבקה להישאר, הרי מה שהופך את הסיטואציה לקשה במיוחד הוא המאבק של המורה ופעולתה כדי "להיפטר" מהתלמידה.

כפי שעולה מהדוגמה, המורה מבקשת מהתלמידה להתארגן לקראת השיעור וזו מסרבת. ניתן להניח כי המורה באמת רוצה שלירז תשתתף בפעילות שהכינה. העובדה שזו לא נענית להזמנה ללמוד, קשה מאוד למורה והיא מקווה שלירז תצליח להתארגן, לבד, ותתנהג כמצופה: "[אני] נושמת נשימה עמוקה, מקווה שלא אצטרך להעיר לה עוד מספר פעמים ושהשיעור יעבור בשלום".

במרבית האירועים שנותחו, כמו גם בדוגמה, כאשר משימת ההכללה לא מצליחה, כלומר כשהתלמידה לא משתנה ולא נענית לציפייה של המורה, מתפתח ברגע מאבק כוחות

שמתיש את כולם. כחלק מניתוח האירועים בסדנה הצלחנו לסמן השתלשלות אופיינית למאבק כוח זה:

1. האירוע מתחיל כאשר התלמידה מסרבת להזמנה של המורה (במקרה זה להתארגן לשיעור).
2. המורה מגיבה כך שהיא שמה גבולות ברורים ("לירז, תסתובבי בבקשה ותוציאי ציוד") ונותנת הסבר מנומק ("אנחנו מתחילים לקרוא בעוד רגע").
3. התלמידה מסרבת להיענות לבקשת המורה (בדוגמאות אחרות שהוצגו בשלב זה, לעיתים תגובת התלמיד מלווה באלימות ממש. בדוגמה שהוצגה התלמידה לא מגיבה באלימות).
4. המורה מפרשת את הסירוב כהתרסה וערעור על סמכותה ("לירז מתעלמת ממני, אני אוויר בשבילה").
5. המורה פועלת כדי להשיב לעצמה את "הסמכות האבודה" ו"למשמע" את התלמידה ("אספי את החפצים שלך, את מפריעה לכולם, את עוברת לשבת בסוף הכיתה").
6. ניסיונה של המורה למשמע את התלמידה נכשל ושתיהן נלכדות בתוך מאבק כוחות (לעיתים ארוך מאוד).
7. המאבק מסתיים בכך ששתיהן חשות פגועות.

נקודה חשובה שעולה מניתוח כל האירועים היא כי פריצת גבולות כשלעצמה, כבר מעוררת אצל המורים תחושת מתח. מובילה לכך היכרותם את הסיטואציה וציפייתם הדרוכה כיצד זו תתגלגל בהמשך. מתח ורגשות קשים אופייניים גם לחלקים נוספים בהמשך ההשתלשלות.³⁴

השאלה המתבקשת היא מדוע המורה נכנסת לתוך מערבולת של מאבק כוחות, ואיך קורה שילדה בת 12, ככל הנראה במצב לא פשוט, מאיימת על רווחתה הרגשית של המורה. הנקודה הקריטית בתוך האירוע היא הפרשנות (שלב 4) המוטעית שהמורה מייחסת לסירוב של הילדה ("לא בא לי") להתארגן לקראת השיעור. תגובת התלמידה מתפרשת על-ידי המורה כערעור על סמכותה ("לירז מתעלמת ממני, אני אוויר בשבילה") במקום כביטוי לקושי של הילדה. במצבים אלו מורים נוטים להרגיש חסרי אונים ומאבדים את תחושת הערך ("אני מתחילה לכעוס"; "היא מקטינה אותי בעיני הילדים"; "התחושה של הלעג המוחצן שלה משגעים אותי"). המורה לא רואה את תפקידה כמי שנדרשת לעזור לתלמידה להשתלב. ההתרסה של התלמידה נתפסת כהפרעה למהלך התקין ("אני לא רוצה שוב להתמודד עם בעיות משמעת, רוצה ליהנות מהשיעור הזה"). כיוון שכך היא פועלת להביא

Razer, 2018 ³⁴

את התלמידה להבין שהיא הסמכות. המורה מאמינה כי תוכל לחוות את עצמה כסמכות רק כאשר התלמידה תיענה לה ותסכים לבקשתה.

הבעיה של התלמידה אינה קשורה לסמכותה של המורה. היא מגיבה מתוך הקשיים שלה. לעיתים קרובות, כאשר מורים דואגים לסמכותם, הם מאבדים את המיקוד, מפרשים מצבים שכאלו כאילו התלמיד הוא זה שמנהל אותם ולא הם אותו. כתוצאה מכך, תשומת ליבם מתמקדת במצוקתם האישית במקום בצורכי התלמיד. ערעור הסמכות נוגע ברגשות עמוקים ומסוכנים אצל המורה ("אני תכף מאבדת שליטה, אני מרגישה שאני עוד רגע מתפוצצת"). עולות תחושות של חרדה מאיבוד שליטה עצמית או אולי מאיבוד שליטה על הכיתה ומתוהו ובוהו בעקבות כך. הרצון להשיב את הסמכות האבודה מביא אותה להשתמש בכוח. דפוס החשיבה השכיח וכמובן המוטעה הוא כי היעדר ציות להוראות המורה משקף אובדן סמכות, ועל המורה להיאבק עליה. מאבק על "השבת הסכמות האבודה" מלווה בניסיון למשמע את התלמידה, ניסיון שנכשל היות והוא כרוך בדרך כלל במסר מדיר ומכאיב אשר ככל הנראה מעצים את תחושת המצוקה שלה ("את מפריעה לכולם"). האירוע מסתיים באופן דרמטי, כאשר המורה עושה פעולה נואשת ומוציאה את כל הכיתה ללמוד במרחב אחר, פעולה אשר מגבירה את הכאב, את חוויית הניתוק, הדחייה והזרות.

הבניה של פרקטיקה מכלילה מציעה מסגרת חשיבה חדשה המתמקדת בו-זמנית בעולמו הפנימי של התלמיד ובתפיסת המשמעות של המבוגר. בדוגמה, היעדר היענות להוראות קשורה למצוקתה של התלמידה ולא להיעדר סמכותה של המורה. הסמכות של המורה, לעומת זאת, היא היכולת שלה, בראש ובראשונה, לקחת בחשבון את העולם הרגשי של התלמיד, את הפחד מכישלון, הפחד לאכזב. כאשר המורה חווה את עצמה כסמכות, היא מחזיקה בהבנה שסירוב להיענות לסמכותה לא בהכרח מספר על ערעור הסמכות, אלא בעיקר מספר על יכולתו של התלמיד לשאת מצבים עמומים, קשים ומפחידים. אילו הייתה המורה משתמשת בגישה מכלילה, היא הייתה מגיבה לתלמידה באופן הבא:

אני: "לירז, תסתובבי בבקשה ותוציאי ציוד, אנחנו מתחילים לקרוא בעוד רגע".
לירז: "לא בא לי [מסתובבת לחברה] יש לך טוש צהוב זוהר?"
אני: "אני מאוד רוצה שתשתתפי היום. אני יודעת שאולי את חוששת לא להצליח במשימות של השיעור. אין לי ספק שתצליחי כמו כולם. אני מביחה לך שאם אראה שקצת קשה לך אעזור לך".

פרקטיקה חלופית מתאפשרת באמצעות פעולות של מסגור מחדש ובו בזמן פיתוח יכולת אמפתית של המורה כלפי התלמידה וחיזוק הערך העצמי שלה עצמה.

יישום פרקטיקה מכלילה

כל עוד המורה פועלת מתוך הבנה שמניעי התלמיד הם ניסיון לפגוע בסמכותה, היא לכודה בתוך התנהגויות המגיבות להמשגה זו. בפועל, מניעי התלמיד עשויים להיות שונים ואחרים. מודעות למגוון מניעים אלו והתבוננות חלופית על המציאות תאפשר למורה לייצר התנהגות חלופית, שאיננה מדירה.

נתבונן כעת בדוגמה נוספת הלקוחה מתוך החלק האחרון של הסדנה, וממחישה שינוי זה:

בתחילת שיעור מתמטיקה [בבוקר. כיתה י'] ביקשתי מהתלמידים להכניס פלאפונים ולהוציא ציוד. מור לא הגיב והמשיך לשחק בפלאפון. הוא לא הרים את הראש מהמשחק, רק האצבעות זזות על המסך.

אני [מתקרבת אליו]: "מור, בבקשה תכניס את הפלאפון". מור מניח את הפלאפון בצד השולחן מרים אליי את עיניו מסתכל עליי ומתפרץ בצעקות.

מור: "מה, לא קיבלת היום זיין?"

באותו רגע נחנקתי. איך הוא מעז לדבר אליי בצורה כזאת? מה הוא חושב לעצמו? כבר עמדתי לענות לו. הייתי זועמת ובקושי יכולתי לשלוט בעצמי. באותו רגע כמעט העפתי לו סטירה. נפגעתי ורציתי לנקום בו. הרגשתי מושפלת [...] רציתי להשפיל אותו בחזרה [...] נשמתי עמוק.

אבל אז פתאום קרה לי משהו. התחלתי לחשוב על מור. על הבית שלו, על המשפחה שלו, על אימא שלו שנטשה אותו, על המצוקה בה הוא חי, על כך שבמשך שלוש שנים לא ביקר בבית ספר ורק לאחרונה הקב"ס [קצין ביקור סדיר] הביא אותו אליי. הפערים הלימודיים שלו עצומים, הוא בכלל לא מבין על מה מדברים בכיתה. הוא בטח ממש אבוד. המחשבות עליו כאילו פתאום העלימו את הכעס שלי. ונמלאתי חמלה [...] הפתעתי את עצמי.

במקום לצעוק עליו [מה שהייתי עושה בדרך כלל] ניגשתי אליו ואמרתי לו בשקט: אני: "מור אני מבינה שהבקשה שלי שתשתתף בשיעור היא אולי בקשה קשה. אבל אני יודעת שאתה תצליח במתמטיקה, ואני לא מתכוונת לוותר לך, עכשיו תכניס את הטלפון. אנחנו נדבר בהפסקה".

מור לא נגע בפלאפון אך גם לא השתתף בשיעור.

בהפסקה מור נשאר בכיתה. ישב מולי. במהלך כל השיחה לא הסתכל עליי רק ניקה לעצמו את הציפורניים עם סיכה שהייתה לו ביד.

אמרתי לו בדיוק מה שלמדנו בקורס.

אני: "מור, חשבתני שהתפרצת כי משהו היה לך מאוד קשה. אבל גם כשקשה לך אני לא מרשה לך לדבר אליי ככה".

מור היה סוער, לא הגיב.

אני: "עכשיו תצא להפסקה, נמשיך את השיחה הזו בפעם אחרת".

בתחילת האירוע, גם מורה זו התייחסה לתגובת התלמיד כערעור על סמכותה ("איך הוא מעז לדבר אליי בצורה כזאת"). הדבר החשוב ביותר שקורה באירוע הוא שהמורה מצליחה,

תוך כדי סערה, לעצור את עצמה מהידרדרות למאבק כוח. היא מצליחה להיות אמפתית כלפי התלמיד ולהרפות מהמצוקה של עצמה. לאחר השתהות קצרה ודיאלוג פנימי, ההתגרות של הילד כלפיה לא נתפסת כהתרסה על סמכותה אלא כביטוי למצוקתו של התלמיד ("הוא בטח ממש אבוד"). המורה מצליחה בזמן אמת לעשות מסגור מחדש לתפיסת הסמכות של עצמה ולמניעים של התלמיד ולנסח לו גבולות ברורים באופן אמפתי.

תפקידה העיקרי של הסדנה היה לזהות את הנקודות באירוע בהן ניתן היה ליצור מפנה ולהגביר את מודעותם של המורים למקומות שבהם הפרשנות של המציאות תביא אותם לפעולות מדירות. במרבית האירועים שנותחו, נקודות המפנה באו לידי ביטוי בשני אופנים: (א) הצלחתי לראות את הכאב של הילד: "תוך כדי האירוע הצלחתי לראות את הכאב של הילד המבצבץ מבעד לאלמוות, וזה פתאום עשה לי משהו"; "הסדנה אפשרה רמה גבוהה של מודעות ותרגול אשר בו התחלתי להסתכל על המצוקה של הילד. הצלחתי לשים לרגע את הכעס שלי בצד"; ו-(ב) הצלחתי לראות את הכוח שלי: "תוך כדי האירוע אני מצליח/ה לראות את הכוח והעוצמה שלי ולחוש את המשמעות שלי בקשר עם הילד"; "אני מרגישה שאני חזקה ושולטת בסיטואציה, לא מאבדת עשתונות ולא נלחצת מההתפרקות שלי".

החוויה של מרבית המורים שהצליחו לשנות את המסגור הייתה מאוד עוצמתית. התגובות היו בעיקר סביב ההתנהלות החלקה והקלה של האירוע. "לא התעייפתי"; "הפעלתי ממש מעט אנרגיה"; "לא הייתי צריכה לצעוק ולאבד שליטה"; "איזה כיף זה להיפרד מהטפות מוסר"; "הפתעתי את עצמי. פעם הייתי נעלבת מסיטואציה שכזו. עכשיו לא הזיז לי שהילד צעק".

יחד עם זאת, השינוי מלווה לעיתים גם ברגשות לא פשוטים של אשמה וחרטה. "גיליתי עד כמה הייתי שקועה בעצמי, בכלל לא ראיתי את הילדים"; "הרגשתי חמלה כלפי עצמי, איזו חלשה הייתי אל מול הילדים, ביזיתי את עצמי בכל פעם שצעקתי"; "זו פעם ראשונה שהצלחתי ממש לשים את עצמי במקום של הילד, זה בהחלט מעורר רגשות מעורבים. הצלחה היא גאוה גדולה אבל מה זה אומר על הפנטזיה שחייתי בה קודם?". מורים אחרים תיארו את הקושי לשנות פוזיציה.

מילים יוצאות לי בסדר גמור, בדיוק כמו הפרוטוקול שלמדנו, אבל ראיתי בסרטון איך שפת הגוף שלי עוינת ולא תואמת את המסר. אומנם אמרתי מה שצריך, לכאורה מסר אמפתי, אבל עדיין נורא כעסתי. לקח כמה וכמה ניסיונות עד שהצלחתי לשנות את שפת גוף ולוותר על הכעס כלפי הילד.

מורים נוספים התייחסו לקושי לממש שינוי זה בבית ספרם: "זה ממש מתסכל, אפשר יהיה לממש את זה אצלנו רק אם המנהל שלי יעבור סדנה כזו וזה לא ממש יקרה". עבודה באופן אמפטי, גם בתוך אירוע של פריצת גבולות, מביאה פעמים רבות לשיחה מעמיקה יותר עם התלמידים, אשר פותחת פתח לבניית קשר מסוג אחר עם אלו שזקוקים לעזרה על מנת להרגיש שייכים. האירוע נמשך גם למוחרת בשיחה נוספת:

מור חיפש אותי למוחרת. הוא ממש "חיזר" אחרי והתנצל.
מור: "את יודעת שאני באמת מכבד אותך, זה יצא לי בטעות".
סיפר שרב עם אבא ובגלל זה היה עצבני. ניהלנו שיחה ארוכה על המצב בבית. מור מתפרץ הרבה [זה לא היה כל כך בטעות] לכן החלטתי לחזור לנושא ולדבר איתו על הקושי במתמטיקה.
אני: "מור, מחר יש לנו עוד שיעור מתמטיקה. יש סיכוי ששוב יהיה לך קשה ואתה עלול להתפרץ שוב. אני מבקשת שתחשוב ותגיד לי מה תעשה כאשר יהיה לך קשה? אני רוצה שננסה להקטין את ההתפרצויות שלך כאשר קשה לך".
מור: "לא יודע, זו פדיחה שאני לא יודע כלום [...] החברים שלי בטח חושבים שאני מפגר".

אני: "אתה לא מפגר, אבל הרבה זמן לא למדת, יש לך פערים רבים שאנחנו צריכים להשלים. זו לא אשמתך. אנחנו נבנה תוכנית ונשלים אותם לאט-לאט. חשבתי על משהו למחר, אתן לך עכשיו שני תרגילים לפתור בבית, לפני השיעור, תראה לי אותם ואם תהיה טעות אתקן לך, ובכיתה אבקש ממך להציג את הפתרון הנכון של אחד מהם. מה דעתך?".
מור הסכים.

לסיכום האירוע אמרה המורה: "אני חושבת שהוא לא הרגיש בנוח כששברתי את השבלונה שהוא מכיר".

דיון וסיכום

אחת הסוגיות שמכבידות מאוד על בתי הספר הוא הפער בין הגישה הערכית המכלילה, אשר לגביה יש בדרך כלל הסכמה, לבין הפרקטיקה המקצועית הבית ספרית אשר עדיין רחוקה מלהיות מכלילה. בית הספר מנסה להכיל את כל האוכלוסיות מתוך תפיסה ערכית של שוויון. אולם בו בזמן, הניסיון להכליל מתרחש מבלי לשנות את ההקשר, מבלי לשנות את שיטות ההוראה ואת התרבות הבית ספרית. כל עוד בית הספר לא משנה את השיח הפנימי ואת התרבות הבית ספרית, הכללת אוכלוסיות חלשות מסכנת את רמת ההישגים הגבוהה לה בית הספר שואף ונדרש. על כן נוצרים בתוך בית הספר עצמו ניגוד ופיצול בין המטרות, המביאות בפועל לפרקטיקות מקצועיות של הדרה והרחקה, ואלו מופעלות כלפי האוכלוסיות החלשות יותר.

המאמר הנוכחי מתמודד עם טענה מרכזית עליה אני עובדת מזה שנים רבות, לפיה הוראה מכלילה שונה באופן מהותי מהוראה "רגילה". זהו חינוך אשר מחייב פרקטיקות אחרות – מכלילות, אשר במהותן מבוססות על גישה של בניית יחסים משקמים בין הפרט לזרם המרכזי של החברה.³⁵

המחקר הנוכחי מציג גישה אשר נשענת על המודל הביקורתי,³⁶ לפיו תלמידים מתריסים, אלימים ופורצי גבולות, מצד אחד מביעים באופן הזה את חרדתם ואת זעמם ומחאתם ביחס לשוליותם, ומצד שני מתנהגים באופן אשר מנציח את השוליות. תלמידים אכן לא אשמים בניכור שהם חשים, הם לא אשמים בזעם המביא אותם להתפרצויות אלימות, אולם הם חייבים לעשות עם עצמם עבודה על מנת לנהל אחרת את הזעם שלהם. הגישה המוצעת במאמר זה מאפשרת לתלמידים לבחון את מקורות הכעס, להביע אותו ולנסות לשנות את מצבם.

פרקטיקה מכלילה פירושה לקבל אותם למרות הכעס, ולעזור להם לעשות הבחנה ברורה בין הכעס הלגיטימי ובין ההתנהגות הבלתי לגיטימית. הכעס הוא לגיטימי כחלק מההקשר של הדרה חברתית וחויית ניכור ופגיעה. התנהגות מתריסה או תוקפנית, גם איננה לגיטימית וגם לא תסייע להם לשנות את מצבם ואת מיקומם החברתי. הבחנה זו חייבת תיווך, וזו בדיוק משמעותה של הוראה מכלילה.

אימוץ גישה מכלילה אינו עניין של מה בכך. ראשית, בשל העובדה שמורים מורגלים בגישות הכרוכות במאבקי כוח והדרה, ויותר מכך, מכיוון שבתי ספר אינם מורגלים בדיון מעמיק בתהליכים רגשיים הנדרשים למשימה זו. חשיבה מחדש של מורים על תפקידם החינוכי הוא מאתגר ולעיתים אף מאיים. יחד עם זאת, כאשר מורים מצליחים לתת לאירועים פרשנות הלקוחה מעולם מדר, תפקידם משתנה לאין שיעור.

המחקר בתחום של פרקטיקות של הכללה בחינוך נמצא עדיין בראשית דרכו. יש מעט מחקר העוסק בעבודה החינוכית עם אוכלוסייה מודרת כפרקטיקה ייחודית אשר נותנת מענה מדויק לסוגיות של הדרה חברתית ומסייעת לשנות את התנהגותם של התלמידים מתוך הבנת ההקשר החברתי. יש חשיבות רבה בהעמקת המחקר העוסק בשינוי התנהגות ובעבודה על התנהגות בלתי נורמטיבית כחלק מהבנה מעמיקה של הדרה חברתית.

Razer & Friedman, 2017 ³⁵
Wilson, 1987 ³⁶

ביבליוגרפיה

- בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, מ' ואסטור, ר' (2006). ממצאים מסקר אלימות ארצי תשס"ה. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 23, 15-43.
- ברנדיס, ע' ושטראוס, ע' (2013). **חינוך וחברה של תרבות ודעת: תמורות במאה ה-21 והשלכותיהן**. ירושלים: האקדמיה הלאומית למדעים.
- גליקמן, ח' וליפשוט, נ' (2013). **הוראה בקבוצות לימוד (הקבוצות) בחטיבות הביניים בראי המבחנים**. רמת-גן: משרד החינוך, ראמ"ה.
- הרכבי, א' ומנדל-לוי, נ' (עורכים) (2014). שוניות ברקע המשפחתי ובמיצב חברתי-כלכלי (פרק 2, עמ' 27-38). **חינוך לכל ולכל אחד במערכת החינוך בישראל**. דוח האקדמיה הלאומית למדעים. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית למדעים.
- כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער**. ד"ח מחקר שמוגש לוועדה לקידום מעמד הילד של כנסת ישראל. ירושלים: ג'וינט-ברוקדייל.
- כנסת ישראל (2015). **נתונים על נשירת תלמידים ממערכת החינוך בישראל**. ירושלים. <https://www.knesset.gov.il/mimm/data/pdf/m03750.pdf>
- מרקוביץ' ד' (2013). על פדגוגיה ביקורתית והשגיונות: סיפורו של בית ספר ציבורי מוחלש אחד. בתוך: י' יונה, נ' מזרחי ו' פניגר (עורכים), **פרקטיקה של הבלד בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה** (עמ' 288-306). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד; ירושלים: מכון ון ליר.
- משרד החינוך חוזר מנכ"ל (2015). <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/1154F6BE-86AD-4262-8745-A9B84F7E57A4/201826/1.pdf>
- משרד החינוך, ראמ"ה <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/Meitzav>
- משרד החינוך, התמונה החינוכית http://meyda.education.gov.il/files/MinhalCalcala/tmuna_2016.pdf
- קפל-גרין, ע' (2006). מפנה בחיך: מרכיבים פסיכותרפויטיים במסגרת בית ספר לנוער נושר. **במכללה, מחקר עיון ויצירה**, 19, 291-327.
- ראזר, מ' (2009). "לא נוטשים": מודל דינמי להכשרת מורים לעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית במסגרת בית הספר. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 29, גיליון מיוחד בנושא עבודה חינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון ובמצוקה, 59-77.
- ראזר, מ' (2014). Reframing בעבודה חינוכית עם תלמידים בהדרה ובסיכון: להפנות מבט אל מקורות הכוח הפנימיים. בתוך: ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל: מבנה הדעת של התחום, שיטות התערבות, תכניות הכשרה ופיתוח עתידי**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ראזר, מ', אריאלי, נ' ומיטלברג, ד' (2017). **מדברים ביחד, מלמדים לחוד: אתגר ההוראה המכלילה בעיני מנהלים ומורים** (עמ' 39). ד"ח מחקר – מכון מופ"ת.
- ראזר, מ' ופרידמן, ו' (טרם פורסם). מחקר פעולה כשיטה לבניית תיאוריה לחינוך מכליל. **דפים**.
- רוזנטל, א' (2014). הסמכות החינוכית המגדלת כיחסי משולש, או: מה אפשר ללמוד מבגירה בסרט "ספר הג'ונגל". בתוך: פ' מור וא' לוריא (עורכים), **הדיאלוג ההדרכתי חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר** (עמ' 127-132). ירושלים: אשלים.

- Acedo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, 41(3), 301-302.
- Archangelo, A. (2003). The psychosocial approach to exclusion from school. *Journal of Psychoanalysis of Culture and Society*, 8(2), 239-249.
- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. (1985). *Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Bion, W.R. (1977[1962]). Learning from experience. In: *Seven servants: Four works by Wilfred R. Bion* (1st ed.). New York: Jason Aronson.
- Bolman, L., & Deal, T. (2013). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (5th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cohen-Zamir, A. (2017). *Cute kid, useless kid: Discourse analysis of teacher talk in pedagogical and placement committee meetings*. Poster session presented at the meeting of AERA: American educational research association. San Antonio, TX, USA.
- Friedman, V., & Lipshitz, R. (1992). Teaching people to shift cognitive gears: Overcoming resistance on the road to Model II. *Journal of Applied Behavioral Science*, 28(1), 118–137.
- Gunter, P.L., Denny, R.K., Jack, S.L., Shores, R.E., & Nelson, C.M. (1993). Aversive stimuli in academic interactions between students with serious emotional disturbance and their teachers. *Behavioral Disorders*, 18(4), 265-274.
- Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. New York: International University Press.
- Linchevski, L., & Kutscher, B. (1998). Tell me with whom you're learning, and I'll tell you how much you've learned: Mixed-ability versus same-ability grouping in mathematics. *Journal of Research in Mathematics Education*, 29(5), 533–554.
- OECD (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do: Student performance in mathematics, reading and science* (vol. I, revised edition).
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- Razer, M. (2018). From power struggle to benevolent authority and empathic limit-setting: A turning point. *Action Research*, p. 40. doi.org/10.1177/1476750318776730.
- Razer, M., & Friedman, V. (2017). *From exclusion to excellence: Building restorative relationships to create inclusive schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Razer, M., Mittelberg, D., & Ayalon, S. (2017). The ability tracked glass ceiling of Israeli schooling: Lessons from a comparative analysis of Israeli and Australian PISA 2012 data. *International Journal of Inclusive Education*, 1-42.
 DOI: 10.1080/13603116.2017.1362480

- Razer, M., Mittelberg, D., Motola, M., & Bar-Gosen, N. (2015). Israeli high school teachers' perceptions and attitudes towards a pedagogy of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 944-964. DOI: 10.1080/13603116.2015.1019373
- Rose, H., Daiches, A., & Potier, J. (2012). Meaning of social inclusion to young people not in employment, education or training. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 22, 256-268.
- Rudolph, J., Foldy, E., & Taylor, S. (2001). Collaborative off-line reflection: A way to develop skill in action science and action inquiry. In: P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 405-412). London: Sage.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47(2), 263-292.
- Twenge, J.M., Baumeister, R.F., Tice, D.M., & Stucke, T.S. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(6), 1058-1069.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1974). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. New York, NY: W.W. Norton.
- Wilson, W.J. (1987). *The truly disadvantaged: The inner city, the underclass, and public policy*. Chicago: University Press, Chicago.
- Winnicott, D.W. (1978). *Through pediatrics to psychoanalysis*. London: Hogarth.
- Wright, A. (2009). Every child matters: Discourses of challenging behaviour. *Pastoral Care in Education*, 27(4), 279-290.

