

רקע - הורים החוששים שילדיהם יופלטו מהמערכת מאישיוס את בית הספר

בתי ספר כסונים של הדרה חברתית

אף שבתי ספר נחשבים ומתוארים פעמים רבות כסונוניים להכללה חברתית (Social Inclusion) ולצמצום פערים, המחקר מראה כי דווקא בתי ספר מתפקדים, לא תמיד ברמה מודעת, כסונוניים של הדרה חברתית (Friedman, Razer & Sykes, 2004; Haynes, J., Gough & Eisenschitz, 2006; Munn & Lloyd, 2005; 2005). רוזנפלד (1997) מגדיר "הדרה חברתית" במילים אלו:

פרטים או קבוצות החיים בשולי החברה או שנפלו בצדי הדרך, שהנם רחוקים מן העין ורחוקים מן הלב, קל לשכוח אותם, הם נידונים לחיית ללא ההטבות שהחברה יכולה להציע, ולא זו בלבד אלא גם אין להם הזדמנות לתרום לחברה. אכן, חייחם נכרים בכך שיש להם שג ושיח רק עם אנשים כמותם. אין להם זכר מלבד זיכרונות וניסיון מצטבר של דחייית וכישלונות חוזרים ונשנים (362)

המושג הדרה חברתית נן ביחסים בין האוכלוסיות הנדונות ובין הזרם המרכזי של החברה ובהתפתחות יחסים אלה. הדרה חברתית של ילדים ובני נוער הפכה בשנים האחרונות לסוגיה מרכזית בשיח הציבורי בישראל ובעולם. יש התייחסות רבה לתפקידו של בית הספר בתחילתים של הכללה והדרה חברתית. על פי מחקר (OECD) 2000 (PISA), המנתח גורמים בית ספריים לאיכות ולשוויון, ישראל נמצאת בתחתית מדרג ההישגים האקדמיים. בין הפרמטרים של מדרג זה בולטים ערכי הלמידה המובאים אל בית הספר על ידי התלמידים ותקשורים קשר אמיץ למצבם הסוציו-אקונומי. המחקר מאשש את הטענה שבתי ספר שבהם לומדים תלמידים משכבות סוציו-אקונומיות נמוכות, מציעים חינוך באיכות נמוכה יותר. דו"ח בנק ישראל 2004, הדן בין היתר במדיניות לצמצום העוני בארץ, מעיד שביישוברים מבוססים מבחינה חברתית-כלכלית יש הישגים חינוכיים גבוהים יותר

מערכת החינוך, מראה שקיימת תחושת נכור קשה בין בתי הספר מצד אחד ובין ילדים והורים מצד אחר. התנונים מלמדים כיצד תפס בית הספר כיוצר וכמעודד הדרה חברתית. נביא כמה דוגמאות המתארות חוויות של משפחות וממחישות את תפיסת העולם שלהן כלפי בית הספר:

- הורים רבים מתארים את הציפיות הגבוהות מבית הספר ואת חששם כי הילד "משדך" את המצוקה וזהיה חסר השכלה ומקצועי. ההורים רואים את ההשכלה כדרך העיקרית שבעזרתה יוכל בנם להחליץ מהמצוקה, אולם הם חרדים מכך שיצבור פעורים לימודיים וחשים עצמם חסרי אונים וחסרי יכולת לעזור לו (קרומר-נבו, 2003: 27).

- הורים רבים תופסים עצמם כ"חסרי קולי". הרצון להשמיע את קולם במערכת החינוך אינו קשור בהכרח בראיון להשמיע תלונה, אלא בעיקר ברצון להיות שותפים לנווטים המקצועיים בבית הספר. במקרים רבים מרגישים ההורים כי המורים אינם רואים בהם שותפים ראויים ואינם מביאים אותם בחשבון (עם, עמי' 28). תחושת הדיאלוג הלקה בחסר מועצמת במצבי משבר, במיוחד במצבים שבהם ההורים מוזמנים לבית הספר. הדינמיקה של ההזמנה מוכרת: ילד הפריע או התחצף ואולי אף הושעה מבית הספר עקב התנהגותו, וההורה מוזמן לשמוע על "מעללי". במצבים אלה ההורים חשים את עצמם כאשמים, נאשמים ונכשלים. "אם הילד תלמיד טוב תרימו טלפון להורים תגידו גם מילה טובה [...] הבת שלי הבטיחו לה אלף פעם מכתבים חיוביים והיא לא קיבלה [...] כל הזמן רק דברים שליליים" (עמי' 29).

- הנתק בין ההורים למורים בא לידי ביטוי גם בתחושת ההורים כי מערכת החינוך אינה מביאה בחשבון די הצורך את הקשיים הכלכליים, האישיים והמשפחתיים שאיתם מתמודדים ילדיהם מחוץ לבית הספר. לדוגמה, אם המלחמה להוציא את ילדיה מהבית ולהעבירם לפנימייה כיוון שבית הספר בשכונה אינו מעשיר מספיק ומתגעגע אליהם, או אם השולח את בנו לשיעורים פרטיים כי כלייתה הוא אינו מתקדם והוסד במזון כדי לממן שיעורים אלה. ההורים טוענים: "המצוקה [...] זה משפיע על הכול. כל מורה וכל מורה צריך לדעת את המצוקה של הילד". החורים מצפים לקבל יחס אישי שיתחשב בהקשר הרחב של המצוקה (עם).

- אחד העונשים שמפעילה מערכת החינוך הוא ההשעיה. הורים רבים מתארים את העונש כסנקציה הקשה ביותר גם כלפי הילדים וגם כלפיהם. עונש זה נתפס כחמור במיוחד גם משום שהוא מהווה איום על המשך הלימודים במסגרת החינוכית

מאשר ביישובים אחרים, בפרט בפרופיקה. הדוח ממליץ לקבוע סדרי עדיפויות בהוצאה המשמלתית, תוך שימת דגש על השקעות בתשתיות חינוך שיועמדו לרשות התלמידים בבתי הספר, שיפזר מנגנוני החלוקה וצמצום האפליה כלפי מגורים שונים.

הנוחה מקובלת בספרות היא ששיטות חינוך וסביבה חינוכית משפיעות על התפתחותם של המתחנכים ועל עתידם. כשם שמערכת החינוכית ראויה יכולה לקדם את סיכויי המתחנכים להצלחה בחייהם, עשייה חינוכית מסוג אחר עלולה להיות מקור להדרה חברתית (Klasen, 1999).

ההדרה בחינוך, כפי שמתוארת בספרות, באה לידי ביטוי בכמה היבטים. היבט אחד קשור למדיניות חינוכית הממוקדת בהישגים אקדמיים ממוצעים ובהישגים של הקבוצות החזקות. מדיניות חינוכית השואפת למנוע הדרה חברתית חייבת להתמקד בצמצום פערי ההישגים בין הקבוצות השונות בעזרת יצירת תנאים המאפשרים לקבוצות החלשות להגיע להישגים.

היבט שני נקשר לכך שמערכת החינוך מייחסת חשיבות מרבית ל"תוצורים" מיידיים בני מודרה, ואינה ערה לעתים להשלכות שיש להחלטות ארגוניות היוצרות או מנצחות הדרה חברתית בחינוך. דוגמה לכך היא התייחסותם של בתי ספר שונים לסוגיות ההסללה, המתמקדת בהישגים האקדמיים של כל מסלול ולא במשמעות החברתית של ההסללה. בראייה רחבה יותר, עצם קיומן של מערכות חינוך דיפרנציאליות עלול להיות מקור להדרה חברתית.

היבט שלישי טמון בקשר שבין מנמות הבדלות של מערכת החינוך ללחצים המופעלים עליה להציג הישגים מוכחים. במצב זה המערכים "כלפי מעלה" בין מסלולי הלימוד מתאפשרים רק באופן חלקי ומסויג (Klasene, 1999). לדוגמה, במחקר המתאר בתי ספר "רגילים" יסודיים בלונדון, מצביעים הול ואחרים (Hall et al., 2004) על ניגוד מהותי בין המטרה של הכללה חברתית ובין מערכת המבוססת על תביעה להישגים לימודיים גבוהים. נגוד זה בא לידי ביטוי במבחני הערכה "סטנדרטיים" חיצוניים, דוגמת מבחן המצויג. אצלנו, שאינם מביאים בחשבון שונות חברתית. הדגש המערכתי על מבחנים סטנדרטיים מייצר "הוראה סטנדרטית". הוראה סטנדרטית ממלכת את המורים העובדים עם אוכלוסיות חלשות, שעבורן נדרשת הוראה "לא סטנדרטית" כדי לעמוד בסטנדרט הנדרש. מורים מקדישים את מרב זמנם ללמד לקראת המבחן תוך שימוש בגישות הוראה אחידות, ובכך משאירים חלק גדול מהתלמידים מאחור. תלמיד שאינו עומד בסטנדרט נחשב "בעייתי". מחקר של קרומר-נבו (2003) שבחן את עמדתם של אנשים החיים בעוני כלפי

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

התחלה של תחילת הקמתה של מדינת ישראל. אולם, עם עליית ישראל למעמד של מדינה עצמאית, הפכה מדינת ישראל למדינה חברה בארגון הבריאות העולמי.

תלמידים בסיוון ובהדרה חברתיה

"תלמידים בהדרה" הם תלמידים שנמצאים פיזית בלידה הרגילה או בכיתות מיוחדות שאליהן כונו, "אתגר", "הכוון", ועוד פנימיית ועוד, אך לקידומם או להצלחתם יש ביטוי חלקי בלבד בהתארגנות ובהתכוננות החינוכית של המערכת כלפיהם. תלמידים אלה פגיעים יותר למשמעויות האישיות והחברתיות של מצבי שוליות (Marginalization) לטווח הארוך. התלמידים בהדרה לומדים בבית הספר היסודי ובהטיבת הביניים בכיתות רגילות, ובחטיבה העליונה ימצאו בדרך כלל בכיתות ובמסגרות ממודרות שאליון חופנו.

כמצאת הבית-ספרית תלמידים בהדרה נתונים בסכנת נשירה גלילה או במצב של נשירה סמויה ממערכת החינוך (להב, 2000; להב, 2004; דברת, 2005). המחקר בנושא זה מתייחס לתלמידים משפחה, תרבותיים, בית-ספריים ואישיותיים, ומזהה אוכלוסיות של תלמידים הנמצאות בסכון לנשירה יותר מאוכלוסיות אחרות, המובחנות מביניהן בחברה הישראלית הן אוכלוסיות של תלמידים עולים, תלמידים ערבים, חרדים

את מצב הילדים במילים אלו:

לא מעטים הם התלמידים שאצלם רווחת הרגשת הפחד המתמיד להיות חשוף בכיתה לבושות, כישלונות והשפלות, או חשש לבחינת פתע. החשש להיחפז לצחוק כשעניי כולם נשואות לחלמיד המסוים עלול לגרום לשתוק או לפניקה [...] רבים מהתלמידים נראים כאילו אינם "שמים" על המורה ושומרים על חות של אי-אכפתיות, שכן הם מוצאים דרכים שונות להיעורכות שיעורת להם לא לסבול מדי מהחבא הנפשי שסרוך בכך, אך גם לה יש זקק לשמתברטים בעמדות קשוחות, ואללמותם יוצאת החוצה בצורות עקופות וללא שלליטה (עמי 490).

כאמור, מאז שנות השמונים הפכה לצממה מערכת החינוך הישראלית כיעד את צמצום הנשירה. המערכת מגדירה את הנשירה הגדרה מהלית שלפיה הנשירה היא אי-רשום פרמלי של הילד באחד מבתי הספר שבפיקוח משרד החינוך. ואכן, נתונים אדמיניסטרטיביים מלמדים כי הנשירה על פי הגדרה זו הצטמצמה באופן ניכר, ונשירה

תלמידי אינו ער ואינו מודיע לחשלתו של התנהגותו על הילד, על חוריו ועל מערכת החינוך ביניהם. כחלק מהתחמקות של מערכת החינוך בעבודה עם אוכלוסיית מאוּקוּת, על המורים והמנהלים ללמוד ולתקשר ידע פסיכולוגי הקשור בגילולה בתנאי עוני, להתוותח לנורמות חינוכיות ולהתנהגות של אנשי חינוך מקובלות בבתי הספר. ברתר הויזר, ולרימעי מיצירת קשר בעל ממדים משפילם.

בית הספר כמתחץ סמנל העוני והכשלו

טענה מרכזית במחקר היא שלעמודת המורים ולמקצועיותם יש חשיבות מרכזית ביצירת סיכויי ההצלחה של תלמידים מודרים (Cartington, 1999). הצלחתם של תלמידים אלה תלויה בכמות של המורים במידה רבה יותר מאשר הצלחתם של תלמידים הנמצאים בורם המרכזי (Main Stream). כדי לשנות את סיכויי התלמידים להצליח, על המערכת לחולל שינוי בהתנהגות המורים ובית הספר למכלול האורמים הקובעים את הישג התלמיד במגוון תחומים, ולא רק בתחומים למידים. בשילוב עם שינוי זה נדרש שינוי גם באסטרטגיות ההוראה וביצירת סביבת לימודים מתאימה.

בספר זה אנו מניחים הנחה המבוססת על מחקרים רבים, כי לבתי הספר יש האפשרות, היכולת והאחריות להשפיע על ההתנהגות וההצלחה של תלמידים הבאים מרקע סוציו-אקונומי נמוך ונתונים בסכנת נשירה (סוללמני, 2002; ראור, פרידמן וסוללמני, 2004; מור, 2006; סוללמני, 2006).

יש צורך, אם כן, להרחיב את התפיסה של ההוראה למה שמכונה במחקר ובהוראה אקדמית, כמו גם במערכות חינוך בארצות שונות (אנגליה, גרמניה, הולנד, דנמרק, אוסטרליה, דרום אפריקה, ברזיל, פיליפינים ועוד), Facing Exclusion in Education.

תפיסה זו מכוננת לתהליך מובה העונה על ריבוי הצרכים של הולמדים ועל שונותם, באמצעות יצירת תנאים המאפשרים שותפות בלמידה, בתרבות ובקהילה (Booth & Ainscow, 1998). זהו תהליך הכולל תהליך תמיכה לכך אפשר לשנות את המערכת החינוכית כדי ליצור מענה נכון ורוד טווה לשונותם של התלמידים. על פי תפיסה זו, המורה המלמד אוכלוסייה מגוונת של תלמידים במצבות רב-תרבותיות, ממוקד בהתייחסות ובתכנית עבודתו יותר בלומדים מאשר בתכנים (Carrington & Elkins, 2002). תהליך

מדי של ילדים ובני נוער רשומים כמבוקרים בבתי הספרים, יש בני נוער רבים ורשומים כותלמידים אך למעשה מנותקים מהמסגרת ואינם לומדים למידה משמעותית. תלמידים "ערכים-נפקדים" אלה הם למעשה "יעשרים סמויים" (כהן-בית, אלנבון-פרנקוביץ' ורינפלד, 2001). בוד"ח מבקר המדינה 2000 נכתב: "הטיפול של משרד החינוך ושל משרד הרוחה באוכלוסייה זו [הנוער המנותק והנתון בסכנת נשירה] הוא חלקי בלבד, ואלפי בני נוער מנותקים אינם זוכים לטיפול שהם זקוקים לו" (עמי, 20).

מחקרים שונים מותאים ילדים אלה כמי שרזויים באופן מתמיד תחושה של כישלון וניכור בתוך בית הספר, כשהם מזהים את הסביבה הבית-ספרית כמי שאינה יוצרת עבורם סיכוי להצלחה כלשהי. חשוב לציין שהצלחה בעיני ילדים אלה היא לימודים וייצורים סיכוי למצוא עבודה בעתיד, לצאת ממעגל הדלות למקובלות חברתית מחוץ למעגל הדומים ועוד (Warzecha, 2002).

במחקר שעסק בתפיסות של ילדים עניים את המעמד והקריירה התעסקותית בעתיד, מתארת לב-גיל (2001) היבט משמעותי אחר שבדרך כלל מערכת החינוך אינה מביאה אותו בחשבון וקשור למשמעות הפסיכולוגית של "לדלול בעוני". לטענתה, ככל שהגיל עולה כך פוחתת מידת האמון של הילד ביכולתו לצאת ממעגל העוני. בגילאים הצעירים (גילאי 6-10) הילדים תופסים את הוריהם כמי שאחראים למצוקה ולמחסור, ותחושת הבושה בהורים תופסת את מקומה של תחושת האווה. באופן טבעי תופסים ילדים צעירים את הוריהם כיכול-יכולים, ואילו במצבי עוני תפיסה זו מתעוותת. הילדים מגלים אכזבה ותסכול מהוריהם הן מברנית אי-מילוי צרכים בסיסיים והן כלוקים בתפקוד החור. פגיעה בדמות החורה בשלב התפתחות מוקדמים מדי פוגמת בתחושת האני, בדימוי העצמי וביכולת להתקשרות של הפרט.

בית הספר אינו תופס בדרך כלל את תפקידו כזה האמור לפתח את תחושת האווה אצל הילדים ואצל הוריהם. לעתים התנהגות הצוות החינוכי בבית הספר כלפי הילד או כלפי הוריו עולה להחריף את תחושת הבושה של הילד ומעצימה על ידי כך את תחושת הוסר הביטחון שלו בעצמו וביכולתו לצאת ממעגל העוני. לדוגמה, הזמנת הורים במצבי משבר שבהם הצוות החינוכי "נוזף" בהורה באופן גלוי או סמוי ומותח בקורות על החורות שלו, לעתים בטכחות הילד. במקרה כזה וכרבים אחרים הצוות

2 מנתוני ועדת החינוך של מרכז השלטון המקומי על שיעור הנשירה גלויה בתשי"ט ובתשי"ס. במאה היותר נשיר בכיתה ט' 6.1% מהתלמידים, בכיתה י' 5.4%, בכיתה י"א 6% ובכיתה י"ב 1.2%. במאה העשרה נמסרו נתונים לגבי כיתות ט' ו-י' בלבד: בכיתה ט' נשיר 18.9% מהתלמידים, ובכיתה י' 12.5% (קו לחינוך, 2002).

הקושי להיות מורה לתלמידים בהדרה, בסיכון ובמצוקה

מעגל ההדרה בחינוך

במצביאות החינוכית בישראל, המורים והמתחנכים של אוכלוסיית הילדים הוות-משיגים נחשבים לעתים קרובות שוליים בבית הספר ואינם נהנים מיוקרה כלשהי, אף שעבודתם קשה ודרישת מיומנויות ייחודיות רבות. מורים אלה, כמו תלמידיהם, חווים וצוברים כישלונות ותחושת מסוגלות עצמית נמוכה. ניסף על כן, אף שבמסגרות חינוכיות שונות נמצאים אנשי חינוך מסורים, מחנכים ומחללים, העושים כל מאמץ לסייע לתלמידים אלה, מרביתם חסרי הכשרה ותמיכה מקצועית שיטתית (כהן-גבתי, אלנבוגן-פרנקוביץ' וריינפלד, 2001).

נמצא כי בבתי הספר העובדים עם תלמידים בהדרה, ככל שהישיגי התלמידים נמוכים יותר ובעיות ההתנהגות שכיחות יותר, כך המורל של הצוות החינוכי וימח הניסיון המקצועי יורדים יותר. אפשר לטח את הפרדוקס במילים אלו: אף שהאתנו המקצועי של המורים גדול, המורל של המורים, תחושת העוד העצמי שלהם ותחושת הערך המקצועי המשותף של בית ספר - פחותים. פרדוקס זה מעכב את האפשרון לחולל שינוי בבתי הספר העובדים עם אוכלוסיות בהדרה.

בהינה של תהליכים בית-ספריים מצביעה על תופעה הנקראת "מעגל ההדרה בחינוך" (Razer, Friedman, Sykes & Sultmani, 2003). לפי תופעה זו, קיימת השפעה הדדית בין המצוקה של אוכלוסיית התלמידים והיותה בהדרה חברתית לבין מצוקת הצוות המקצועי שאמור לתת לה מענה ולעזור לה לצאת ממעגל הכישלון. עבוד עם אוכלוסיות בהדרה יוצרת מצב שבו כל המעורבים עלולים לחוות חוויות דומות לאלו של אוכלוסיית התלמידים המודררים. המצוקה, ניסף על היותה מנת חלקם ו התלמידים, עלולה להיות מאפיין מרכזי גם בחייהם המקצועיים של הצוות החינוכי ועל כל מי שמעורב בעבודה זו. במקרים רבים מצאנו כי מתקיים מעין מעגל קסמי והוא מתואר בתרשים 1.

זה מבוסס על פיתוח אמונות חברתיות, תפיסות וכלים שיאפשרו למורים להרגיש נוח עם השונות, ועל עיצוב הרואה בתהליך זה אתג חינוכי ועשייה המעשירה את הלמידה ואת סביבת הלמידה, ולא "בעיה" שיש לפתור (Zoh, UNESCO, 2001). הנחת העבודה של תפיסה זו היא שמורים המחויבים להתמודד עם הדרה כשיטת עבודה חינוכית יידעו טוב יותר כיצד לסייע בידי התלמידים להתגבר על מעגל הנישירה (To go beyond the exclusion).

המשימה המוטלת עלינו, ככותבים וכמסכויים את המורים לעבודה מורכבת זו, היא לבחון מדוע משימתם קשה כל כך ורונית כישלונות, כיצד אפשר לסייע למורים ולמנהלים לבצעה בהצלחה, ולסייע למערכת החינוך, כמערכת הממסדת התרבותית העקרונית הנתנת שירות לאנשים החיים בעוני, לממש את האינדה החברתית ולפתח מיומנויות טיפוליות-פסיכולוגיות לצד מיומנויות חינוכיות וחברתיות.