**גישה חינוכית התופסת תלמידים בסיכון כילדים "בעלי צרכים מיוחדים" המאופיינים**

 **בחסכים משפחתיים- יישומה והשלכותיה.**

**תקציר**

המחקר הנוכחי בחן את ההשלכות של גישה חינוכית התופסת ילדים בסיכון כילדים בעלי "צרכים מיוחדים" החסרים במשאבים משפחתיים, ובשל כך סיכוייהם לעתיד בתחום הלימודי והתעסוקתי פחותים. בהתאם לכך, הגישה מציעה כי יש להתייחס באפן מכוון למילוי הצרכים הדיפרנציאליים שלהם.

לצורך כך, נבחן כמקרה בוחן בית ספר יסודי שבו לומדים ילדים בסיכון, הפועל לפי גישה זו. הנתונים נאספו באמצעות ריאיון עומק חצי-מובנה עם 15 תלמידים המוגדרים כילדים בסיכון ו-15 אנשי הוראה. כלי מחקר משניים היו תצפיות ואיסוף מסמכים. הממצאים נותחו על פי גישת חקר מקרה המבוססת על המתודולוגיה האיכותנית-פנומנולוגית. מהניתוח עלו שתי תמות מרכזיות: (1) מענה דיפרנציאלי לצרכים בסיסיים ומיטביים; (2) פדגוגיה חינוכית תומכת-צרכים. ממצאי המחקר הדגימו כי קיימת מכוונות פדגוגית של הארגון לפעול למילוי החסך ההורי והתפקודים הביתיים של הילד בסיכון כתנאי ראשוני והכרחי ללמידה, גם אם אלה אינם נתפסים מתפקידיו המוצהרים של הארגון החינוכי. עוד הודגמו השלכות הגישה מנקודת מבטם של המשתתפים אשר דיווחו על סביבה חינוכית מיטבית המהווה "בית שני": כזו המספקת את צרכיו המשפחתיים הבסיסיים והמיטביים של התלמיד בסיכון ומאפשרת לו תהליכי הסתגלות וצמיחה עתידית אופטימלית באמצעות תחושת שייכות, העצמה וערך עצמי. מבחינה תיאורטית מחקר זה מציג תפיסה פדגוגית ייחודית התורמת להרחבת הידע המתמקד בתוכניות התערבות חינוכיות להתמודדות עם ילדים בסיכון בבתי הספר. מבחינה יישומית מחקר זה מציג מודל ארגוני ראוי, שניתן ללמידה וליישום במערכות חינוך דומות.

**מבוא**

המטרה המוצהרת של מערכת החינוך בחברה דמוקרטית ליברלית היא להחליש את המתאם החזק שבין מעמד סוציו-אקונומי נמוך לבין הישגים, ובכך לאפשר לכל התלמידים את הזכות הבסיסית לשוויון הזדמנויות חינוכי. בהתאם, מערכת החינוך שמה לה למטרה לפצות את בני הקבוצות החלשות על החסר במשאבים חברתיים, מתוך שאיפה להשגת שוויון הזדמנויות וניעות חברתית באמצעות "העדפה חיובית" ו"חינוך מפצה ומטפח" (ארהרד, 2008; Sriprakash, Proctor & Hu, 2016). כך, מערכת החינוך הצהירה על כוונותיה להיענות לצורכיהם הייחודיים של התלמידים בסיכון באמצעות הרחבת המחויבות והאחריות של המסגרות החינוכיות למענים מותאמים. כמו כן, היא קבעה כי תפקידו של בית הספר כמוסד חברתי נועד, בין היתר, להגדיל את סיכוייהם של ילדים אלה ללמוד ולהתפתח למבוגרים המממשים את עצמם, באמצעות שבירת מעגל הכישלון הלימודי וקידום ההסתגלות האישית והחברתית, צמצום הפערים בהישגים לימודיים והקניית משאבי ניעות חברתית (דוברת, 2005; הכנסת, 2002; שמיד, 2006; Mansfield, Beltman, Broadley & Weatherby-Fell, 2016). בהתאם, נוצרו מסגרות האמורות לספק מענה לכך, דוגמת אגפים במשרדי רווחה האחראיים ליישום תכניות שונות כשיקום שכונות, תכניות להשלמת השכלה ועוד, כמו גם להדרכה והרחבת הידע בתחום זה. יחד עם זאת, עדיין אין החוק בארץ ובעולם מתייחס באופן פורמאלי לתלמידים אלה כאוכלוסייה בעלת צרכים מיוחדים הזכאית להתייחסות מותאמת. כך, "חוק החינוך המיוחד" (חוזר מנכ"ל, 1988) מגדיר תלמידים בעלי צרכים מיוחדים כילדים בגילאים 3-21 הסובלים ממוגבלות גופנית, שכלית או נפשית (דוגמת לקויות למידה, לקויות שמיעה ודיבור ולקויות מורכבות כאוטיזם ופיגור). בהתאמה, "חוק השילוב", הקובע את הזכאות של תלמידים לתמיכה במסגרת החינוך הרגיל בבית הספר, מתייחס אף הוא לצרכים המוגדרים בחוק החינוך המיוחד בלבד. במילים אחרות ניתן לומר, כי תלמיד בסיכון, למרות מאפייניו וצרכיו הייחודיים, אינו מוכר במערכת החינוכית כתלמיד הזכאי על פי חוק לקבל מענה חינוכי או טיפולי מותאם (רק בשל היותו בסיכון), דוגמת אבחונים, טיפולים פארא-רפואיים, טיפולים רגשיים, הדרכות הורים וסיוע לימודי נוסף. לסיכום, נראה כי למרות המחקרים, המודעות, ההמלצות ותכניות הפעולה הקיימים בנוגע לתלמידים בסיכון, למערכת החינוך אין מדיניות פדגוגית סדורה עבורם.

**ילדים בסיכון**

ילדים בסיכון הם אלה שבמשפחתם ובסביבתם קיימים מצבים אשר מסכנים אותם Fraser, 1997;) Garbarino, 1995). הם מאופיינים ברקע אישי, משפחתי וסביבתי בעייתי ומורכב, הכולל היחשפות למגוון חוויות שליליות. כתוצאה ממצבים אלה, נפגעים הקיום הפיזי וההתפתחותי; ההשתייכות המשפחתית והחברתית; יכולות למידה ורכישת מיומנויות; רווחה ובריאות נפשית והגנה מפני התנהגויות מסוכנות שלהם ושל אחרים כלפיהם (שמיד, 2006). בשל כך, הם נמצאים בסיכון לנשירה, עבריינות ופסיכופתולוגיה (להב, 2000; Borkar, 2016). משמעות הדבר היא כי תלמידים אלה אשר ברובם אינם נתמכים בבית המקנה להם ערכים נורמטיביים או נוכחות של דמויות הראויות לחיקוי, נמצאים בתחושת איום וסכנה תמידית, ועסוקים במילוי הצרכים הראשוניים עקב החסכים שהם חווים. תנאי החיים אינם מאפשרים להם התנסויות חיוביות, תחושת מיטביות או רווחה נפשית, המהווים קרקע פורייה לצמיחה, למסוגלות, למוטיבציה ולאוריינטציה חיובית כלפי הזולת. כמו כן, אצל מרביתם קיימים מגוון קשיים רגשיים, התנהגותיים ולימודיים, אשר גורמים לבעיות הסתגלות ואי-תפקוד בבית הספר. קשיים אלה עשויים להתבטא בהפרעות רגשיות, קושי לשלוט בכעס, אשמה וחרדה, דימוי עצמי שלילי, אמון נמוך בעצמם ובאחרים ובדידות חברתית (הכנסת, 2002). היבט נוסף המגדיר את רמת הסיכון מתייחס לתופעת הנשירה של תלמידים מבית הספר, המתוארת כרצף הנע בין נשירה סמויה לבין נשירה גלויה. הנשירה הסמויה מתייחסת לתלמידים הנעדרים בתכיפות ממערכת החינוך או נוכחים בכיתה בצורה פסיבית ואינם משתתפים פעילים בלמידה. כתוצאה מכך, נוצר אצלם פער בידע ובמיומנויות לימודיות נרכשות, אשר גורם לתהליך של התנתקות הדרגתית מבית הספר. הנשירה הגלויה מתייחסת לאוכלוסיית התלמידים שעזבה באופן מוחלט את מערכת בית הספר (דוברת, 2005; כהן-נבות, אלנבוגן-פרקוביץ וריננפלד, 2001; Apple, 2017). על פי ארגון מדינות ה- OECD (2005), ילדים אשר לא הצליחו להסתגל לבית הספר הינם בעלי הסתברות נמוכה להסתגלות עתידית ולהשתלבות מלאה ופעילה בחברה.

מחקרים מצאו קשר משמעותי בין תרבות ואקלים הארגון הבית ספרי ותגובותיו לבין קשיי הסתגלות של ילדים בסיכון: היעדרויות תכופות, תחושת ניכור כלפי בית הספר, בעיות חברתיות הבאות לידי ביטוי בתחושה של דחייה חברתית, קורבנות לאלימות, התנהגות אלימה ועבריינות (להב, 2000; Anderson, Allen & Jenkins, 2016). מחקר שבחן את הקשר שבין רמת הקשרים החברתיים להתנהגות פרו-חברתית ועבריינות בקרב 2445 תלמידים מצא כי ככל שתחושת הניכור התעצמה, כך עלו התנהגויות הסיכון (Yuksek & Solakoglu, 2016). מאידך, סביבה לימודית המאפשרת חוויה חיובית, תשפיע על קידום וצמיחה של הילדים בסיכון אשר הקשיים המאפיינים אותם, מעצימים את רגישותם לתגובות ולהתייחסות סביבתית תומכת (להב, 2000; לוינסון ויעקוב, 1993; Bao, Li, Zhang & Wang, 2015). היבט משמעותי נוסף שנמצא כמשפיע על התנהגויות סיכון והצלחה, מתייחס לתפיסות התלמידים את בית הספר ביחס למילוי צורכיהם הבסיסיים והמיטביים בו. כאשר צרכים אלה לא מסופקים, תפיסות התלמידים את בית הספר כולו יהיו שליליות, דבר שישפיע באופן ישיר על התנהגויות שליליות פתולוגיות ומעורבות באלימות (הראל, 1999). גם במחקר שערכו Assor, Kaplan & Roth (2001), נמצא כי תפיסה של תמיכת מורים בשלושת הצרכים של קשר שייכות וביטחון, תחושת מסוגלות והצורך באוטונומיה, כפי שנבחנה באמצעות דיווחי תלמידים, מקדמות מוטיבציה פנימית ללמידה, רגשות חיוביים והישגים. במחקר נוסף של עשור וקפלן (2001), שהתבסס על דיווחי מורים, נמצא כי סביבה חינוכית תומכת ומכילה צרכים מנבאת הישגים לימודיים והשקעה בלמידה (פרץ-ששון ,1998; Hanley et al., 2015).

המחקר הנוכחי מציע מסגרת התייחסות תיאורטית ויישומית חינוכית ייחודית התופסת ילדים בסיכון כילדים בעלי צרכים מיוחדים. התייחסות זו נשענת על ההנחה לפיה, על אף שילדים בסיכון אינם בעלי חסרים הנובעים ממקור אורגני, הרי שהם חסרים במשאבים משפחתיים. ככאלה, הם זקוקים למתן מענה לצרכיהם הייחודיים כתנאי מקדים ללמידה. צרכים אלו עשויים לכלול צרכים בסיסיים ומיטביים דוגמת צרכים פיסיולוגיים, ביטחון, שייכות, אהבה והערכה עצמית. המחקר מתמקד בחקר מבחן של מודל בית ספרי ייחודי שדפוס הפעולה שלו עולה בקנה אחד עם תפיסת הילדים בסיכון הלומדים בו כבעלי צרכים מיוחדים. כך, הוא מקיים מענה דיפרנציאלי לצרכיהם, ותהליכים פרטניים וארגוניים לשם קידומם (כפי שיפורט להלן). באפן ספציפי, נבחנו התפיסות, היישומים וההשלכות של גישה חינוכית זו בקרב אנשי צוות ותלמידים.

**מתודולוגיה**

**שיטת המחקר:** מחקר זה התבצע על פי גישת חקר מקרה המבוססת על המתודולוגיה האיכותנית-פנומנולוגית, המאפשרת למידת מצבים בעולם האמיתי ללא תנאים של שליטה ובקרה בתהליך, באופן כוללני, עשיר ומעמיק, ובמערך המתאים למערכת החינוכית (Patton, 1990). הכניסה של החוקר לאתר המחקר, אינה של צופה ניטראלי אלא של אדם בעל ידע מעשי ואישי, המשפיע על קליטת הנצפה ועל הפירוש המוצע לדברים (צבר בן יהושוע, 1995). בספרות המקצועית קיימת הסכמה על שתי מטרות עיקריות של המחקר האיכותני-חינוכי: 1. לשפוך אור על ההתנהגות האנושית, דהיינו, להרחיב מודל תיאורטי בעל פוטנציאל לחידוש בביסוס גוף הידע והמחקר הטוען להשפעת החיובי, האכפתי והטוב. 2. חקר התרבות כמחקר המסייע ועוזר למקבלי ההחלטות, דהיינו, פעולות בית הספר שאפשרו את הסביבה החיובית בהיבטים השונים כלפי התלמידים בסיכון (1990, (Jackson.

**משתתפי המחקר:** המחקר התקיים בבית ספר היסודי הממלכתי "וויצמן" (הרצליה, ישראל). בבית הספר לומדים ילדים בסיכון: עולים חדשים, ילדים ממשפחות מצוקה ועוני, ילדים מהמקלט לנשים מוכות, ילדים המתגוררים באומנה, ילדים שהוריהם עובדים זרים, אסירים, מכורים, פגועי נפש ועוד. בנוסף, בית הספר מכיל בתוכו באופן מופרד ומשולב ילדים מהחינוך המיוחד בעלי צרכים מיוחדים מגוונים. כאמור, בי"ס זה נבחר כמקרה בוחן למחקר מאחר והוא פועל על פי תפיסה פדגוגית ייחודית המכוונת למילוי הצרכים הדיפרנציאליים של התלמידים באמצעות הרחבת תפיסת האחריות של הארגון והצוות. בית הספר מקיים תהליכים פרטניים וארגוניים לשם קידומם של התלמידים, עוסק בפעילויות העשרה ופיתוח לסגל, בעל סביבה מטופחת, ומייצר קשרי גומלין עם ההורים והקהילה. בית הספר קיבל פרס נשיא המדינה בגין פדגוגיה מתקדמת בכלל, ושילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בפרט.

אוכלוסיית המחקר נבחרה באמצעות "דגימה מכוונת" וכנציגים לשני מעגלי משתתפים - אנשי הצוות והתלמידים. אוכלוסיית המחקר מנתה 30 משתתפים: חמישה עשר חברי צוות בחלוקה על פי מאפיינים שונים: מנהלת בית הספר, יועצת בית הספר, שש מחנכות המלמדות בשכבות השונות, שתי מורות מקצועיות, חמישה בעלי תפקידים: סייעת, מנהלת צהרון, רכזת השתלמויות, רכזת חינוך מיוחד, ומנהלנית. מעגל משתתפים שני כלל חמישה עשר תלמידים בעלי מאפייני סיכון הלומדים בבית הספר: ילדים ששוכנים במעון לנשים מוכות, עולים חדשים, ילדי פנימייה, ילדים הלומדים בכתה הרגשית, ילדים הסובלים ממצוקה כלכלית ועוד**.**

**כלי המחקר:** כלי המחקר המרכזי היה ראיון עומק חצי מובנה, שנכתב והותאם לכל אחד ממעגלי המשתתפים. הראיון נבנה על בסיס מדריך ראיון כתוב של שאלות פתוחות, המפרט את הנושאים הקשורים למטרת המחקר, כאשר ניסוח השאלות או סידרן לא נקבע מראש (צבר בן יהושוע, 1995). הראיונות נערכו באפן גמיש, כך שכל מרואיין בחר להתמקד ולהרחיב בנושא או תחום מסוים אליו מצא לנכון להתייחס ביתר הרחבה ועניין. באופן זה, הנרטיבים עלו מנקודת מבט אישית המבוססת על המשמעות שהמרואיינים נותנים לחוויה (שקדי, 2003). כלי מחקר משניים שנעשה בהם שימוש היו תצפיות שנערכו על משתתפי המחקר ואיסוף מסמכים אישיים ומערכתיים. התצפיות המשתתפות נערכו בפעילויות בית-ספריות מגוונות כמו ישיבות מליאה, השתלמויות, פגישות צוות מקצועיות, שיעורים מגוונים, פעילות שילוב, הפסקות, מפגשי הורים והדרכות הורים. בנוסף נעשה שימוש במסמכים אישיים ומערכתיים הרלוונטיים להבנת התרבות הנחקרת (למשל, פרוטוקולים של ישיבות, תיקים אישיים של תלמידים, מכתבי הערכה שנתקבלו ונתונים אודות מדדי יעילות וצמיחה בית-ספריים), להרחבת מאגר הנתונים שסייעו בשלב ניתוח הממצאים ופירושם.

**הליך המחקר:** לאחר קבלת אישורים ממשרד המדען הראשי וההורים, נקבע מדגם המחקר על ידי הכותבת הראשונה ובהתייעצות עם צוות הניהול, באופן מכוון וככזה שאפשר מרואיינים בעלי מגוון דעות ותרבויות ובעלי מוטיבציה לשיתוף פעולה. מיקום הריאיון נקבע על פי נוחות המשתתף. פגישת הריאיון נפתחה בהצגה ובהסבר המתייחס למטרת המחקר, חתימה על הסכמה מדעת, הסבר על התהליך ועמידה בכללי האתיקה והסודיות. הריאיון הוקלט ונכתב בכתב-יד, ובשלב מאוחר יותר, שוכתב למחשב. הנתונים שעלו מהתצפיות על המשתתפים ומתהליך איסוף המסמכים נרשמו כפרוטוקול או כרשימות שדה מפורטות אליהן נוספו ההערות וההארות.

**ניתוח הנתונים:** כדי לטפל בנתונים הגולמיים ולאתר את התמות המרכזיות השזורות בהם, נותחו הנתונים באמצעות ניתוח תוכן איכותני. החוקר על פי גישה זו, מבקש לחשוף את השקפת העולם והידע הפרקטי של הנחקר ולהתבסס עליו (Connelly & Clandinin, 1994). ניתוח בשיטה זו מבוסס על שיטה אינטגרטיבית, המאפשרת לחוקר לשמור על אופיו המדעי והשיטתי של המחקר, תוך התייחסות לעולמו הייחודי של כל אחד מהמשתתפים (שקדי, 2003). בהתאם לכך, במחקר זה ניתן לתאר את תהליך ניתוח הנתונים באמצעות המודל ששקדי (2003) הציע המתבסס על ניתוח תוכן: יצירת תמות, יצירת "קטגוריות על", סידור הקטגוריות לקו סיפורי וכתיבת דו"ח המחקר.

**תוקף, מהימנות המחקר ומניעת הטיה:** מעצם היות החוקרת הראשית איש צוות לשעבר בארגון הנחקר, עולה שאלת מעורבותה כחוקרת "מבפנים". לפיכך, כדי להגיע לרמה גבוהה של תקפות פנימית ושמירת מהימנות התבצעו מספר תהליכים: שהות ארוכה של למעלה מעשרה חודשים בזירה הנחקרת; טריאנגולציה: ראיונות נערכו על שני מעגלי משתתפים בעלי אפיונים מגוונים; ושימוש בתצפית וניתוח מסמכים ככלי מחקר משניים. בנוסף, המשתתפים התבקשו להתייחס בראיון גם לקשיים, בכדי לאפשר להם לבקר על הנחות המחקר הבסיסיות והמוקדמות של החוקרת. הנתונים נחשפו למרואיינים בכדי לתקן או להתייחס מחדש לממצאים שהוצגו. בשלב הסיום של הדיון, הועבר למשתתפים עותק בכתב המרכז את כל הממצאים. הכותב השני שימש כקורא חיצוני בעת איסוף הנתונים וניתוחם. היבט נוסף שסייע במניעת הטיה התייחס לתיעוד ושמירה של מסמכים פנימיים וחיצוניים, הקלטת הראיונות, תמלול, ההערות שנכתבו בזמן התצפיות ועוד.

**אתיקה מקצועית:** המחקר קיבל את אישור הוועדה המוסדית של אוניברסיטת בר אילן, ואת אישורו של המדען הראשי ממשרד החינוך. איסוף הנתונים נעשה ברגישות, תוך הקפדה על גבולות, סודיות, הסכמה מדעת, ושמירה על כללי האתיקה הנדרשים.

**ממצאים**

ממצאי המחקר התייחסו לגישה החינוכית הייחודית המתקיימת בבית הספר, האופן בו היא מיושמת הלכה למעשה, והשלכותיה. להלן יוצגו עיקרי הממצאים כפי שעלו מהראיונות ומכלי המחקר המשניים, באמצעות שתי תמות מרכזיות שעלו מניתוח הנתונים: מענה דיפרנציאלי לצרכים בסיסיים ומיטביים ופדגוגיה חינוכית שתומכת בתפיסה זו.

1. **מענה דיפרנציאלי לצרכים בסיסיים ומיטביים**

הממצאים העלו כי הצוות החינוכי מציב ערך מרכזי של מענה אמפתי לצרכים של הילד בסיכון ורואה חשיבות רבה בהקניית מקום בטוח, כמענה לחסך המשפחתי. באפן ספציפי, הודגם מענה לצרכים בסיסיים כצרכים פיסיולוגיים, ביטחון, שייכות ואהבה ולצרכים מורכבים יותר (להלן, מיטביים) ככבוד, הערכה ומימוש עצמי. זאת באמצעות קבלה והכלה, אמונה בילד, דיאלוג מקרב ותהליכי העצמה. כך, למרות האתגרים המלווים התמודדות עם ילדים בסיכון, כמו גם המחסור במשאבים, בית הספר קולט תלמידים בסיכון מרחבי העיר גם כאשר הוא אינו מחויב בכך. התפיסה המנחה את הצוות היא של הכלה ללא גבולות, ש"לכולם יש מקום", ש"קודם כל "אתה שלנו" ואחר כך נראה מי אתה ומה אתה צריך". מנהלת בית הספר הסבירה:

*"אני לא מוכנה לוותר עליהם, כי בסופו של דבר ההתעקשות על הילדים בסיכון ועל שאר הדברים יוצרים מכלול, שמוציא משהו אנושי אחר מהצוות ומהילדים.* *הם קוראים לבית הספר פח זבל עירוני, ואני מתייחסת לזה כעיר מקלט. תלוי באידיאולוגיה שמלווה את זה. אם אני זורקת את הזבל שלי במקום אחר, האם זה יפתור אותי מאחריות? זה שלנו, זה כלפי הילד".*

מהראיונות עלה כי קיימת רגישות, דאגה ואכפתיות של הצוות למצב הילד, למבט עיניים, פנים נפולות, פיהוק או איחור בבוקר. יחס אמפתי זה בא לידי ביטוי גם בדאגה ומתן מענה ממשי לצרכים ראשוניים כביטחון, מזון, ביגוד או מענה בריאותי בעת הצורך. הצורך לביטחון פיסי אף מקבל מענה מיוחד בדמות תכנית מוגנות עקבית ובעלת גבולות ברורים להכחדת ההתנהגות השלילית, המלווה בדיאלוג המאפשר לתלמידים רפלקציה על ההתנהגות הפוגעת כמו גם למידה של דרכי פעולה חיוביות. המורים אשר קשובים לצרכים של הילד תיארו את האכפתיות כמלווה "באהבה" שהוסברה כקבלה ללא תנאי, אמונה בילד והרצון לעשות עבורו ככל שביכולתם. מרואיינים אחרים תיארו את האהבה לילד כרגש הורי המתעורר אצלם כלפיו. יחס זה דווח כהכרחי לילד בסיכון מעצם היותו מאפשר לתלמיד להרגיש חשוב ומשמעותי למורה, להאמין כי יש בעולם טוב, וכי יש אנשים שרוצים לעזור לו כי אכפת להם. על פי תפיסות הצוות, תחושות אלה הכרחיות כדי לאפשר תהליכי שינוי אצל הילדים.

חיזוק לתפיסה זו נמצא גם בראיונות התלמידים, אשר מוקירי תודה על יחס הצוות כלפיהם, ועל כך שהוא מאפשר להם תחושת שייכות וביטחון:

 *"כמו אבא ואימא. יש מישהו שידאג, שייתן עצה או פתרון. כשאימא נפטרה בית הספר דאג לי. אני מרגיש שאנשים אוהבים אותי בבית הספר" (נתנאל).*

 *"שם ישר ויתרו.. אמרו לי אתה עף מבית הספר. כאן זה בית ספר הכי טוב שהייתי בו. המורים והכתה מתייחסים אליך יותר יפה גם אם לא לקחת תרופה. פה הם מבינים אותך ולא אומרים לך: לך הביתה" (יניב).*

תחושות אלו התאפשרו בין היתר אודות לדיאלוג רגשי ורציף עם דמות משמעותית לתלמיד. דיאלוג מקרב זה נתפס ככלי מקצועי המאפשר למורה לעקוב אחר שינויים ולאתר צרכים איתם מתמודד הילד במציאות חייו. יהודית מחנכת כיתה תיארה:

*" היה לי ילד שהתלבט אם לעזוב את הפנימייה ולחזור הביתה. שאלתי אותו אם הוא רוצה לשתף את הכיתה והוא הסכים. הוצגו הטיעונים בעד ונגד- איזה דברים טובים יש בפנימייה ואיזה דברים פחות טובים. הוא אמר "בפנימייה אני לא שומע את ההורים שלי רבים". המשפט התחבר גם לילדים האחרים....הילדים הציעו. לאחר מכן הבענו את דעתנו כצוות. בסוף היום הילד פנה אלי ואמר לי : תודה רבה שעזרת לי להחליט".*

בראיונות נמצא כי הדיאלוג עם דמות משמעותית בבית הספר, מסייע לתלמידים להתמודד עם הקשיים, והוא מהווה עבורם כלי להתמודדות רגשית וחיזוק הקשר עם המורה והאמון כלפיו.

זאת ועוד, צוות בית הספר רואה חשיבות רבה בפיתוח תחושת השייכות של התלמיד לכיתה ולבית הספר. דוגמאות שדווחו במחקר היו: מסגרת המשך ליום הלימודים שמנוהלת רק על ידי חברי הצוות, ספר כיתה בו הילדים משתפים בחוויות ובמשברים בבית הספר ובבית, כיתה המעוצבת כבית עם חדרים פרטיים, שיחת בוקר המלווה בכוס תה וארוחת בוקר שהילדים מכינים בעצמם, מסיבת כיתה אצל המורה בבית, הזמנת הורים ליום הולדת בכיתה, אירועים כמו יום הפוך, לילה לבן, שבוע המוסיקה, מועדון הסרט בשעות אחה"צ ועוד. כל אלה דווחו על ידי התלמידים כמצבים אשר "חיברו" אותם למסגרת החינוכית. את התחושה תיאר נתנאל:

*"אתה שייך לחברים שלך, לכיתה שלך- ואז אתה מרגיש שאתה שייך לבית הספר כולו".*

הבט נוסף שדווח כתורם לתחושת השייכות התייחס לביקורים החיצוניים והפרסים שבית הספר קיבל בגין שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים, אשר פיתחו בקרב התלמידים גאווה ואמון בעקרונותיו, תפיסותיו ודרכו החינוכית. בנוסף, הסביבה המעוצבת, המאורגנת, השמורה והמטופחת של בית הספר נתפסת גם היא בעיני התלמידים כיחס דואג של הצוות כלפיהם. תפיסה זו דווחה כמשפיעה על יחסי אמון ופיתוח המחויבות שלהם כלפי המורה, הכיתה והארגון.

מהממצאים עלתה התייחסות נרחבת אף לצרכים מיטביים דוגמת הערכה עצמית, הערכה חברתית ומימוש עצמי. בפרט, צורך מרכזי שעלה הוא הצורך בחיזוק ההערכה העצמית כמענה לילדים אלו אשר מטבע הדברים חווים כישלונות חוזרים. בהתאם לתפיסה זו, דווח במחקר כי צוות בית הספר מנסה לתת מענה לצורך זה באמצעות תהליכי העצמה וחיזוק תחושת המסוגלות העצמית של הילד בסיכון. זאת בין היתר באמצעות תכניות חברתיות מובנות בבית הספר. למשל, באמצעות תהליך דמוקרטי מערכתי ואקטיבי שנתן מקום שווה וייחודי לכל תלמיד. גלית רכזת התוכנית הסבירה:

*"מפריבילגיה, שהייתה רק לתלמידים שהם חלק ממועצת תלמידים להשפיע, נוצר תהליך שבו נבחרו כל התלמידים ללא יוצא מן הכלל להיות שייכים לוועדות. הוועדות היו החיבור ליעד של העצמת המוחלשים. רצינו לתת את הכר האפשרי לעזור לתלמידים להשפיע על חייהם.* *המפגשים אפשרו דיבור, שיח. ילדים קבלו מקום אחר, תחושה שאתה לא נבחן. מאפשר במה, להיות חלק במשהו שהוא לא מאיים, להכיר ילדים אחרים, לפתוח אופקים. תהליכים של פשרה, וויתור, קבלת החלטות. הייתה לזה השפעה ישירה על הילדים".*

בעקבות כך, התלמידים דיווחו על תחושה של קבלה, שייכות, עלייה בדימוי העצמי ותחושת מסוגלות. כפי שנאמר על ידי עוזי, אחד התלמידים:

 *"היא גורמת לי להרגיש שאני יכול, כל בית הספר ידע שאני הקטן יכול להשפיע".*

תהליך מעצים נוסף בבית הספר אשר איפשר מתן הזדמנויות לביטוי כישורים ומיומנויות ייחודיים התקיים באמצעות השתתפות בפרויקטים שונים כמו: נבחרת ספורט, מקהלה בית ספרית, להקת ריקוד ייצוגית של בית הספר, תערוכת ציורים ועוד. כל אלה אפשרו לילד בסיכון את חיזוק הערך העצמי, ההכרה וההערכה חברתית ומימוש עצמי של יכולותיו. שניר תיארה**:**

 *"כשזכיתי בפרויקט הציורים הכתה עשתה לי "כיפאק". עושה הרגשה של צמרמורת ממש נעימה, של תחושה שקשה להסביר. התחושה היא שגם אם אני לא מוכשר בלימודים, עדיין אני שווה"*

אחד התהליכים שדווחו כמשמעותיים ביותר להעצמה במחקר היה שימת דגש על תכניות חברתיות מובנות, המאפשרות הזדמנויות לנתינה לאחר ומפתחות אכפתיות, אמפתיה, סובלנות והכלה. דוגמאות לכך הן תכנית שילוב של ילדים בעלי לקות שכלית באופן פרטני כיתתי ובית ספרי אחת לשבוע, התנדבות בבתי אבות, יוזמות אקולוגיות בסביבה ועוד. המורים העידו בנוסף כי מעבר לרווח החשוב לכשעצמו, התרומה לילדים בסיכון גדולה יותר- היא מאפשרת תהליך נורמליזציה וצמצום אלימות, פיתוח תחושת מסוגלות וערך עצמי, כי "כשהם עוזרים להם הם בעצם עוזרים לעצמם". זאת ועוד, התנהגות זו הפכה למודל ותרמה לאווירה טובה בין התלמידים. חני מתארת:

*"בכיתה חשוב לנו לעזור אחד לשני, לתת. חיפשנו אצל כל אחד מה הוא יכול לתרום, במה הוא חזק, בציור, במחשב, בדרמה. אחד הילדים הביא כרזה מהבית שעליה כתוב: אחד למען כולם, כולם למען אחד, זה מיוזמתנו, לא צריך להגיד לנו".*

**2. פדגוגיה חינוכית תומכת-צרכים** מהממצאים עולה כי הפדגוגיה בבית הספר מבוססת על סביבה חינוכית מותאמת צרכים, הנמצאת בהלימה לתפיסה של הילד בסיכון כבעל צרכים מיוחדים, עקב החסך במשאבים משפחתיים. פדגוגיה זו מתבטאת באמצעות תפיסות חינוכיות כתפיסה הוליסטית, תפיסה אקולוגית, והרחבת תפיסת האחריות כלפי תלמידים והורים; כמו גם התייחסות לצרכים הייחודיים באמצעות תהליכי עבודה כהוראה דיפרנציאלית ומותאמת צרכים.

גישת ההוראה הינה מותאמת-צרכים, גמישה ומבוססת-יחסים. להלן מספר דוגמאות שעלו במחקר:

"הגיע לבית הספר ילד שנשר, ילד שמרביץ, מפחיד את שאר הילדים. הייתה לו דלת פתוחה אלי. התחברתי אליו דרך האוכל ודרך הכדור רגל. אני מעלה ממנו דרישות בהדרגה ובזהירות, שלא יתמוטט, כמו מגדל קלפים" (שושי);  *"א. הגיע עם פערים- ישבתי אתו לבד, היה לו קושי גדול להעתיק מהלוח. אמרתי לו: אני אכתוב לך על דף ואתה תעתיק ממנו. אני זוכרת את החיוך שלו, הוא אמר לי: או, זה בהרבה יותר קל, זו פעם ראשונה שאני מצליח*" (רותי) ; *אני מלמדת תוך כדי הליכה בכיתה, כשאני מאתרת ילד שקשה לו אני מתיישבת לידו*". *"היה לי ילד שיצא החוצה. בכל פעם הייתי יוצאת אחריו וקוראת לו לחזור. הוא יצא, ואני קראתי לו, הוא יצא- ואני קראתי לו, כמו משחק מחבואים, שמונים אלף פעם. הוא הבין שאכפת לי ממנו. הוא תפס שאני לא מוותרת עליו*". *נתתי לו את היחס מספר דקות בתחילתו ובסופו, אפשר לו לקבל תשומת לב מבלי לעשות "רעש" (יהודית).*

צוות בית הספר בונה תכנית דיפרנציאלית, גמישה ויצירתית, אשר מותאמת לצרכים, ליכולות התפקודיות ולתחומי העניין של כל תלמיד בסיכון כאינדיבידואל ייחודי. תכנית חינוכית יחידנית זו, אשר לה שותף גם התלמיד עצמו, מתייחסת הן לפיתוח נקודות החוזק והן לחיזוק נקודות החולשה בהיבטים השונים: לימודיים, חברתיים, רגשיים והתנהגותיים. התוכנית מגדירה וקובעת כל פעם מחדש את תכני ההתערבות והתהליכים להשגת היעד בהתאם לתפקודו ולצרכיו המשתנים של התלמיד באמצעות כלי מדידה והערכה המאפשרים לבחון את יעילותה. הלמידה המותאמת אשר משלבת חוויה ושילוב של מיומנויות מגוונות, נמצאה בראיונות כמצמצמת עבור התלמיד בסיכון מצבי תסכול ומאפשרת לו הזדמנויות לחוות מסוגלות והצלחה בתחומים השונים.הדבר התאפשר בין היתר באמצעות דיאלוג רגשי ורציף עם דמות משמעותית לתלמיד (לפחות אחת לכל תלמיד), הן באופן מתוכנן ומובנה בתוך המערכת והן כמענה לצרכים העולים מהשטח, כפי שפורט לעיל (בתמה הראשונה).

היבט נוסף שנמצא במחקר הוא ההתייחסות לילד בסיכון באופן הוליסטי אשר כולל מגוון היבטים הקשורים לחיי הילד ומשפחתו ומענים לצורכי הילד בבית הספר ובשעות שלאחריו. מנהלת בית הספר הסבירה:

 "ההתייחסות לילד גלובלית. איך דברים משפיעים אחד על השני, לעולם לא מדברים על ילד רק בשעות הלימודים, כשמורה מכיר את המורכבות המשפחתית יש לו אפשרות להתייחס לילד באופן שונה, לא בקטע של לוותר או לרחם על הילד אלא כדי לתת לו כלים. לבחון מהיכן הילד הגיע ולאן הוא חוזר".

בהתאמה לכך, ממצא שעלה בראיונות ושיקף את הגישה החינוכית הייחודית בבית הספר, התייחס להרחבת תפיסת האחריות של הצוות כלפי הילדים בסיכון באופן מובנה, מעבר להגדרות תפקידיו וחובותיו המוצהרים בארגון, באופן המאפשר את סיפוק צרכיו הבסיסיים של הילד. דוגמאות לכך הן: חלוקת ארגזי מזון למשפחות מעוטות יכולת, כל אחת בהתאם לצרכיה, אותם תורמת עמותה, הנמצאת בקשר ישיר עם הצוות הטיפולי בבית הספר. בנוסף בית הספר בשיתוף עם וועד ההורים דואג לילדים הזקוקים למשקפיים, נעליים, ריהוט ועוד. לפני החגים המשפחות מקבלות סיוע כלכלי באמצעות תלושים לקנייה של מזון ובגדים חדשים לילדים. מהדיווחים עלה כי ככל שההורים מנותקים או מתקשים להיענות לצרכי הילד, הצוות מרגיש יותר מחויב, ולכן הוא גם מרחיב את תפיסת האחריות שלו כלפי מילוי הצרכים ההוריים. דוגמאות שדווחו במחקר חיזקו זאת: קניית כרטיסים להצגה, יוזמה לחגיגת בת מצווה, מורה מקצועית שמכינה בביתה כריכים לילדים בכל בוקר, מחנכת שמתקשרת כל בוקר להעיר את הילד, מורה שלוקחת תלמידה לטיפול שבועי בבריאות הנפש, שיעורים פרטיים שניתנים ללא תשלום ועוד. ואכן, גישה זו אף דווחה על ידי התלמידים כמשקפת יחס הורי:

"אכפת לה ממני, היא כמו אמא שדואגת"

זאת ועוד, תפיסת האחריות של הצוות הורחבה אף כלפי ההורים, הנתפסים על ידו כשותפים חיוניים בקידום תפקודיו של הילד בסיכון בבית הספר. לצורך כך, הצוות פיתח איתם יחסי כבוד, אמון, דפוסי תקשורת חיובית, תמיכה וסיוע לצורכיהם האישיים והייחודיים. דוגמאות לכך עלו בראיונות: ביקור של הצוות בבית התלמיד כשאח נולד, תמיכה בבית משפט כשרצו לגרש ילד של עובדים זרים, מורה שמקיימת יום הורים בבית התלמיד כשהאם בשמירת הריון, ליווי פיזי של הורים לרשויות, תיווך וסיוע מול בעלי מקצוע שקשורים למערך החינוכי או הטיפולי ועוד. דוגמה נוספת דיווחה יעל, מורה:

 *"שנים שעשיתי קבוצת תמיכה להורים אצלי בבית. ההורים קבלו מידע על מה שקורה בכיתה, פגשו בעלי מקצוע טיפוליים שעובדים בבית הספר, העלו בעיות, התמודדויות, פחדים, חששות. הם ראו שהבעיות זהות. שינה לגמרי את ההתייחסות לבית הספר, לכיתה ואלי*".

בכדי לאפשר יישום של תפיסות אלו, דווח כי העבודה האינטואיטיבית של הצוות, הוחלפה בתהליכי עבודה מובנים ורב-מקצועיים בהתאם לגישה האקולוגית (1986, Bronfenfenbrenner) ומפגשים להם שותפים אנשי מקצוע מהתחומים השונים כמו: מנהלת, יועצת, פסיכולוגית, מחנכת, סייעת כיתה והורים. במידת הצורך מוזמנים גם בעלי תפקידים מחוץ למערכת החינוכית הקשורים לילד ומשפחתו, כעובדת סוציאלית, פסיכולוג מהמעון לנשים מוכות, גורמים מבריאות הנפש, מנהלת מועדונית ועוד. ישיבות מעקב אלה, אשר מתקיימות בשעות הערב, ללא הגבלת זמן ולא כתגובה לאירוע חריג, יוצרות שפה אחידה ותקשורת רציפה בין הגורמים השונים הקשורים לחיי הילד, חשיבה מקיפה ויסודית, העלאת רעיונות ומעקב אחר יישום החלטות. כמו כן, הן נמצאו כתורמות להתמקצעות הצוות ומסייעות לו בהתמודדות היומיומית עם התלמיד בסיכון בהיבטים השונים בחייו. מבחינה חינוכית, שיח רב מקצועי זה אף מאפשר בניית תכנית לימודים דיפרנציאלית המותאמת לתלמיד, כפי שפורטה לעיל. חשוב לציין, כי לאורך הראיונות והתצפיות ניכר היה שהתרבות הארגונית מוטמעת היטב ושותפים לה כל הצוות; האמירה הבית ספרית הינה חד-משמעית, מובנית ופורמלית, בדבר מחויבות למתן מענים מותאמי-צרכים לתלמידים. את התפיסה תיארה מנהלנית בית הספר:

*"בית הספר הוא משפחה ככל שמשתמע מכך, קבוצה שתומכת. אצל האוכלוסייה הנזקקת במקום שהבית ייתן המשך לבית הספר, בית הספר נותן המשכיות לבית.* *אם הבית לא מהווה סביבה תומכת עבור הילד, בית ספר יעשה זאת בשבילו. אין גבול למעורבות, לא נלך לישון אם נדע שלמשפחות אין מה לאכול, האמצעים ישנם, צריך רק לרצות".*

לבסוף, תחושת הרווחה של התלמידים והצוות בבי"ס מונחה פדגוגיה זו נבחנה גם באמצעות איסוף הנתונים המתייחסים לתוצאות המיצ"ב בבית הספר (מדדי יעילות וצמיחה בית ספרים של הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך). כל הפרמטרים שהתייחסו לתחושת המיטביות של הצוות והתלמידים נמצאו גבוהים ביחס לממוצע הארצי (לדוגמא, תחושת המוגנות, שביעות רצון של תלמידים מבית הספר, יחסים חיובים בין מורים לתלמידים, ציפיות מורים מתלמידיהם להתקדמות בלימודים, למידה דיפרנציאלית) וכמוהם גם עמדות התלמידים כלפי הלמידה, באפן העולה בקנה אחד עם התחושות שתוארו במחקר. מהממצאים עלה אף כי ממוצע ההישגים של התלמידים בשפה ובחשבון הינו בממוצע הארצי ואף גבוה ממנו. כמו כן נמצא כי ההישגים של התלמידים ביחס לילדים אחרים מרקע חברתי-כלכלי דומה, וממוצע הציונים הכולל של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, הינו גבוה במיוחד לעומת בתי ספר אחרים (לדוגמא, הציון של התלמידים המשולבים במתמטיקה הוא 73 לעומת 36 בבתי ספר אחרים).

**דיון**

מחקר זה מתמקד בחקר גישה חינוכית בבית ספר, אשר תופסת את הילדים בסיכון הלומדים בו כבעלי "צרכים מיוחדים" בשל היותם חסרים במשאבים משפחתיים, דבר המקשה על יכולתם להצליח. מטרת המחקר הייתה לבחון את התפיסות המלוות את הגישה, יישומה והשלכותיה. הממצאים הצביעו על שתי תמות עיקריות אשר אפשרו הבנה עמוקה יותר של המודל: מענה דיפרנציאלי לצרכים בסיסיים ומיטביים, ופדגוגיה חינוכית תומכת-צרכים. התמה הראשונה הדגימה התייחסות מותאמת לצרכים השונים שלוותה באמפתיה, אמונה בילד, דיאלוג מקרב ותהליכי העצמה. התמה השנייה הדגימה את הפדגוגיה הארגונית בבית הספר אשר באה לידי ביטוי באמצעות תפיסות ותהליכים חינוכיים דוגמת תפיסה הוליסטית, תפיסה אקולוגית, הרחבת תפיסת האחריות כלפי תלמידים והורים והוראה דיפרנציאלית. דווחו תחושות מיטביות ושביעות רצון בקרב התלמידים, כמו גם תפיסת בית הספר כבית, ותפיסת גישת הצוות כיחס הורי.

בהתאם לאפיונים הייחודיים של ילדים בסיכון, תפיסה חינוכית השואפת להבטיח את קידומם של הפרטים, תופסת את מילוי צורכיהם ורווחתם כתנאי ראשוני והכרחי ללמידה והתפתחות. גישה זו עולה בקנה אחד עם תיאורית הצרכים הקלאסית של Maslow (1968, 1954), לפיה, סביבה מיטבית היא כזו המאפשרת לפרט את סיפוק צרכיו. צרכים אלה מוגדרים באפן היררכי על פי הסדר הבא: צרכים פיזיולוגיים בסיסיים, צורכי ביטחון, צורכי שייכות ואהבה, צורכי הערכה וצורכי מימוש עצמי. על פי התיאוריה, עד אשר לא יסופקו הצרכים הראשוניים של הפרט, האנרגיה שלו תונע לצורך סיפוקם, ולכן לא יתקיימו התנאים לפעילות מדרגה גבוהה יותר. בהתאמה לכך, ממצאי המחקר מדגימים התייחסות קשובה ומענה לצרכים השונים באמצעות סביבה חינוכית מכילה ומותאמת המאפשרת לתלמידים בסיכון חוויה מתקנת לחסכים מבית. מתוך הבנת צרכי הילד, המורה מרחיב את תפיסת האחריות שלו ומשלים תפקודים הוריים. כך, הצוות אשר מרגיש אחראי למילוי צרכיהם של התלמידים, משלים עבורם הלכה למעשה, תפקודי הורה חסרים החל מסיפוק צרכים ראשוניים בדומה לכריכים ומשקפיים ועד מילוי צרכים שניוניים כמו ביקור בתיאטרון. מרכיב אשר נצפה במחקר כמרכזי ביצירת סביבה מספקת צרכים זו, הוא קיומה של דמות סמכות אחת לפחות לכל תלמיד בסיכון, אשר זמינה לנהל עימו מערכת יחסים משמעותית ומחזקת. דמות זו עשויה לאפשר מענה לצורך בקשר, שייכות והיעדר בדידות (פיינברג ואחרים, 2008), כמו גם קשב פנימי והכרת העצמי (Rogers, 1973). מעצם כך הדיאלוג מחזק את האמון של היחיד ביכולתו ומשמעותי לתחושת הרווחה הנפשית שלו. עבור תלמידים בסיכון, המגיעים לעיתים מסביבה ביתית של דמות הורית שאינה מתפקדת כראוי או מסביבה שלא מצליחה למלא אחר התנאים הבסיסיים עבורם, דמות כזו נתפסת בדומה להורה, כאכפתית, תומכת, ערנית ודרוכה לקשייהם ולהצלחותיהם בבית הספר ומחוצה לו. הבט אחר המשלים את החוויה הביתית ותחושת השייכות של התלמיד לבית הספר מתקיים באמצעות פעילויות כתכניות חברתיות אחר הצהריים ושינוי מבנה הכיתה לחדרים אישיים. לכך מתווספים גם הביקורים החיצוניים והפרסים שבית הספר קיבל. אלו פיתחו בקרב התלמידים תחושת שייכות למוסד וגאווה ואמון בתפיסותיו. בנבנישתי ואחרים (2008), ציינו כי תחושה זו חיונית בעיקר לילדים בסיכון, משום שהיא מונעת היווצרות של רגשות שליליים המשפיעים על התנהגות לא נורמטיבית, ומפתחת הזדמנויות לביטוי עצמי חיובי במסגרת בית הספר. לעומתה, תחושת ניכור מקושרת להתנהגויות סיכון (Yuksek & Solakoglu, 2016).היבט אחר שנמצא כעונה לצורכי הילדים בסיכון, התייחס לסביבה בית ספרית מטפחת אשר דווחה על ידי הילדים בסיכון כביטוי מובהק לאכפתיות ולדאגה של הצוות ו"כבית שני" עליו יש לשמור. סביבה חינוכית זו תאפשר לפרט בסיכון "קרקע מכינה חיובית" אשר תהווה עבורו תשתית חיובית לפיתוח החוסן האנטי-תיוגי ותסייע לו ברכישה של תחושת ההגנה מפני תגובות שליליות, בעמידה בפני לחצי הסביבה, בהתגברות על מכשולים, בהשגת מטרות רצויות ובהימנעות מההתנהגות עברייניות עתידית (Cremin & Bevington, 2017).

ההתייחסות לצרכים המיטביים (הצרכים הגבוהים בהיררכיה של Maslow (1954)- קרי, צרכי כבוד והערכה; וצרכי מימוש עצמי, הודגמו במחקר בעיקר בממצאים שהתייחסו לתהליכי העצמה וחיזוק תחושת מסוגלות באמצעות תהליכים שונים כמו : מתן הזדמנויות לביטוי כישורים ומיומנויות ייחודיים, שכלול מיומנויות בינאישיות, ויצירת הזדמנויות לפעילות פרו-חברתית של נתינה ודאגה לאחר. אלו מאפשרים את מיצוי הפוטנציאל החבוי בתלמידים ותורמים לתהליכי הסתגלות ומעורבות בחברה (נוי, 2004; פיינברג ואחרים, 2008; Wilmore & Papa, 2016). יצוין כי על פי המודל שלParke & Buriel (1998), התפתחות של התנהגות חיובית תתקיים בסביבה אשר תאפשר שלושה תנאים: למידה ישירה, התנסות ולמידה עקיפה באמצעות צפייה וחיקוי, תהליכים חינוכיים אשר התקיימו בבית הספר ותוארו בפרק הממצאים. Ronel & Segev (2014), הוסיפו כי קבוצה, הפועלת על פי עקרונות המוסר, בעלת יכולת להשפיע על הפרט הסוטה ובעל הריכוז העצמי להשתנות. שינוי זה יתרחש, כאשר הפרט ייחשף לסבלם של אחרים ויקבל הזדמנות לפעול ולהתאמן על תהליכים חברתיים הנמצאים בניגוד לתפיסת המוסר האגוצנטרית שלו. זאת ועוד, כאשר הסביבה משדרת לפרט השגרות המחזקות את תרומתו לזולת, היא תפתח אצלו תחושת שייכות ותעצים את המוטיבציה והמוכנות שלו להמשיך ולהתנהג באופן חיובי כלפי האחר ולשמר ולהפנים בתוכו את ערך הנתינה (Brooms, 2019). גם על פי אדד (1995), בסביבה כזו אשר מכבדת את הילד, ייווצר רצף התפתחותי והפנמה אשר תעצים ותרחיב את האחריות והמחויבות שלו כלפי עצמו וכלפי סביבתו.

כהמשך לכך, עולה כי התפיסה החינוכית הפועלת להשלים חסכים דיפרנציאלים מבית, כתנאי מקדים ללמידה, מעוגנת בפדגוגיה בית ספרית התומכת בה. למעשה, במרבית המקרים, המערכת החינוכית הרגילה בכללותה מתבוננת על הפרט באופן כוללני ונוקשה, על אף הייחודיות הטמונה בכל ילד (אדד, 1989). לעומת זאת, עולה כי בבית הספר הנחקר, מתקיימים תהליכים ארגוניים המבטיחים את המענה הדיפרנציאלי לכל תלמיד. נציין כי תהליכים מערכתיים אלה מאפיינים את מסגרות ה"חינוך המיוחד" בהם לומדים תלמידים שהוגדרו על פי חוק כילדים "בעלי צרכים מיוחדים". פדגוגיה דיפרנציאלית זו נשענת על הוראה מבוססת-יחסים, גמישה, חווייתית ומשלבת אינטליגנציות מרובות באופן המעצים את התלמיד. ההתבוננות הוליסטית, רואה את הפרט כשלם שהוא יותר מסכום כל חלקיו (Magnusson, 2015) ומתייחסת למכלול תחומי החיים של הילד ומשפחתו. בהתאם, השיח ותוכנית העבודה משלבות דיאלוג רב מקצועי המשתף אנשי מקצוע מגוונים, בתוך בית הספר ומחוצה לו וזאת בהתאם לגישה האקולוגית (1986, Bronfenfenbrenner). עוד עולה כי מעורבות הורים, העצמתם ומענה לצורכיהם הבסיסיים והמיטביים נתפסים כמשמעותיים להצלחת התלמיד בסיכון. על פי הספרות המחקרית, שיתוף פעולה זה חיוני לשם התפתחות מיטבית ומניעת התנהגויות סיכון של הילד בבית הספר ובסביבה (Coleman, 2018). המורה וההורה מפתחים יחד את הפתרונות המתאימים לילד, תוך כדי דיאלוג מכבד, חשיבה משותפת, צפייה, ניסוי וטעיה, משוב וניתוח ביקורתי.

מחקר זה מהותו למידה מתוך מודל יחידני המתרחש בבית ספר יסודי ספציפי. ייתכן כי במודל זה מתקיימים תנאים או משתנים סובייקטיביים וייחודיים אשר לא ניתנים לבידוד, שהשפיעו על אופי הממצאים שעלו במחקר. כמו כן, קיימת מגבלה נוספת מעצם חוסר היכולת להתייחס למידת השינוי בטווח הארוך הן ברמת הפרט בסיכון, ולבחון האם הדבר מוביל להפחתת התנהגויות סיכון בהמשך החיים, והן מבחינת שימור התרבות לאורך שנים, כאשר בארגון עצמו חלים שינויים. ולבסוף, המחקר אינו מאפשר השוואה בין תפיסות, התנהגויות סיכון ואחוזי נשירה של תלמידים בסיכון הלומדים בבית ספר אחרים.

בשל אפיונו של המחקר, אשר בחן סביבה חינוכית ספציפית, נמליץ על מחקר אורך הבוחן את הארגון הנחקר לאחר זמן מה, וזאת כדי לבדוק האם הפדגוגיה אכן מוסדה ואינה תלויה בשינויים פרסונאליים של ניהול. בנוסף, ניתן לחזור לאוכלוסיית המחקר ולבחון תפיסות של הצוות ותפוקות מצופות של הבוגרים. למשל, לערוך מחקר כמותני הבוחן את השלכות המודל החינוכי על משתנים כאחוז הנשירה הגלויה והסמויה, שיעור הפסיכופתולוגיה והתנהגות עבריינית בהמשך החיים. כמו כן, נמליץ על בחינת המודל בארגון חינוכי אחר דומה, או לחילופין בבית ספר על-יסודי המאופיין באוכלוסיית תלמידים בגיל ההתבגרות ויעדים המציבים את ההישגים הלימודיים כקדימות.

לסיכום, בדומה לקבוצות אוכלוסייה אחרות, קיימת חשיבות רבה לתפיסה התיאורטית הניתנת לילדים בסיכון. בהתאם להגדרה תיקבע התייחסות הסביבה כלפי מושא ההגדרה, האחריות כלפיה, פוטנציאל השילוב שלה, דרכי הטיפול, החובות, הזכויות ועוד. תפיסה חינוכית המגדירה תלמידים בסיכון כילדים בעלי צרכים מיוחדים, המאופיינים בחסכים משפחתיים, תאפשר מענה מותאם לכך. באפן זה, הצוות הבית ספרי מרחיב את תחום האחריות המסורתי שלו ומשמש כמעין "בית משלים" המהווה חוויה מתקנת לסביבה הביתית. שינוי תודעתי שכזה בתפיסת הארגון עשוי לקדם תהליכי הסתגלות, לצמצם התנהגויות סיכון ולקדם התנהגות יצרנית ומיטיבה. למעשה, באמצעות תהליכים פדגוגיים המלווים את התפיסה החינוכית, יש אפשרות ליצור מודל עבודה המיטיב עם התלמידים בסיכון, וכזה הראוי ללמידה ויישום במערכות חינוך דומות. זאת ועוד, סביבה מונחית-צרכים כזו, נחוות על ידי התלמידים בסיכון כסביבה משפחתית דואגת ואכפתית, וככזו היא נמצאה כמאפשרת הסתגלות, מפתחת ערך עצמי ושגשוג. נראה, כי נדרש שינוי בגישה במערכת החינוך הרגילה, כזה שיחזק את המחויבות והאחריות של הצוות החינוכי כלפי הילדים בסיכון ובהמשך אף יאפשר שינוי בחקיקה למען זכויות תלמידים אלו. טענה זו לגיטימית בעיקר בשל העובדה, שהחברה בעולם המערבי מתנהלת היום לאורה של מדיניות ליברלית, הדוגלת בערכי השוויון: הגנה בפני אפליה, קיפוח, ניצול ואי-הוגנות.