

**בית הספר כמרחב
פוטנציאלי
ללמידה ולהתפתחות**

פלורה מור

הוצאת ספרים "אח" בע"מ

כל הזכויות שמורות
להוצאת ספרים "אח" בע"מ
ת.ד. 170 קרית ביאליק 27000
טל. 04-8727227 04-8722096
פקס. 04-8417839
ach@netvision.net.il
achbooks.co.il

אין להעתיק, לצלם, לשכפל מן הספר,
בשלמותו או בחלקו, או כל שימוש אחר
בלי לקבל אישור בכתב מאת ההוצאה לאור

נדפס בישראל תשע"ז
Printed in Israel 2017

תוכן העניינים

5	תודות
8	הקדמה
	שער ראשון: הפרקטיקה החינוכית הפסיכו-חברתית
36	פרק א – למידה והתפתחות: סקירה תיאורטית ואמפירית
	פרק ב – לגדול בתוך קשר: מורים ותלמידים במסע ההתקשרות
98	המזינה למידה וההתפתחות
	פרק ג – האוריינטציה המערכתית של בית הספר כמרחב
108	פוטנציאלי ללמידה ולהתפתחות
	שער שני: כלים ומתודות של הפרקטיקה החינוכית הפסיכו-חברתית
144	הכלי להערכת תפקודי התלמיד ולמעקב אחר התקדמותו
201	היכרות רב-ממדית של הצוות החינוכי את התלמיד כפרט
226	טיפולוגיה לזיהוי דינמיקות של סיכון
273	מטריצת הקשר של התלמיד עם האחר
	טיפולוגיה של ההתנהלות המערכתית של בית הספר בשירות
302	הכלת הפרט
319	מילון מונחים

תודות

ספר זה לא היה נכתב לולא האמונה של אנשי מקצוע, הורים וקובעי מדיניות רבים בכוחה של מערכת החינוך לחולל מהפך בחיי צעירים שנסיבות חייהם עיכבו את התפתחותם.

המחקר המתואר בספר זה הביא לגיבוש תורת התערבות המשנה את מסוגלות המורים להביא להתפתחות טרנספורמטיבית של תלמידים בסיכון ולהופכם לאזרחים פעילים המשולבים בחברה. תורה זו, שהתפתחה עם השנים, היא בגדר פרדיגמה חדשה לשיפור אפקטיביות החינוך.

תודה לג'וינט ישראל ולאשלים-ג'וינט, אשר יזמו תוכניות התערבות חינוכיות פסיכו-חברתיות במערכות חינוך בארץ, המטביעות חותם ייחודי על אופי ההתמודדות של מחנכים עם תלמידים שאינם מוצאים את מקומם.

תודה לד"ר רמי סולימני, מנכ"ל אשלים-ג'וינט, אשר יזם והנהיג את השותפות עם משרד החינוך ודאג לתנאים הולמים אשר מאפשרים למערכות החינוך באזורים רבים בארץ עשייה יעילה מתמשכת למען ילדים ומתבגרים בסיכון ולמען משפחותיהם. עשייה זו היא בסיס לפיתוח תורות התערבות יישומיות יעילות.

תודה לפרופ' יוסי תמיר מנכ"ל ג'וינט-ישראל אשר תומך בחיזוק יכולת מערכת החינוך ליצור מובילות חברתית בקרב אוכלוסיות מרובות צרכים.

תודה לאנשי מטה משרד החינוך, על כל אגפיו, המנהיגים את המיזמים מתוך הכרה שהפערים החברתיים בחינוך הם תופעה מורכבת, המחייבת פתרונות אינטנסיביים ומצריכה התגייסות של מומחים למשך תקופות ארוכות.

תודה לחנה שדמי, מנהלת אגף א' שפ"י ולאריאל לוי, ראש המינהל הפדגוגי, המנהיגים ביד רמה את רווחת המורים, התלמידים, ההורים ואנשי מקצוע הנושאים בתפקידי רוחב במערכת החינוך.

רבים לוקחים חלק בפיתוח וקידום העשייה החינוכית הפסיכו-חברתית ותקצר היריעה מלהזכיר את כולם. אציין גם את ד"ר איתמר לוריא ואת גלית נהור שבלעדיהם מפעל זה לא היה קם.

תודה גם לפרופ' הארי טורנס¹ ולפרופ' ומייקל פילדינג², מנחי עבודת הדוקטורט שכתבתי בנושא לפני פרסום הספר, אשר מומחיותם במתודולוגיית חקר האפקטיביות של מערכות חינוך בהתמודדותן עם פערים חברתיים ביססה את פיתוח הפרקטיקה האפקטיבית המשרתת כיום אלפים בישראל.

Prof. Harry Torrance, Director, Education & Social Research Institute, Manchester Metropolitan University 1

Prof. Michael Fielding, Educational Leadership, Educational Management, Educational Policy, University College, London 2

הקדמה

הספר שלפניכם נכתב בעקבות התנסות פדגוגית נרחבת שהביאה לתפנית מכישלון להצלחה בלימודים בקרב אלפי תלמידים³ תת-משיגים, בסיכון ובנשירה סמויה (להלן תלמידים תת-משיגים).⁴ התנסות פדגוגית זו היא פרי יוזמה של ארגון ג'וינט ישראל בהנהגתו של ד"ר רמי סולימני, מנכ"ל אשלים-ג'וינט. שלושה מעגלי עבודה משמעותיים ששימשתי בהם בארגון בתפקידי הובלה ופיתוח בשנים 1996–2017 היו לי קרקע פורייה לעריכת מחקרים ולגיבוש גישה חינוכית – התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית – הערבה כיום ללמידה ולהתפתחות של אלפי תלמידים בישראל. ספר זה, לצד יתר ספרי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, מספק בסיס לפרדיגמה תיאורטית, מחקרית ומעשית חדשה העוסקת באופן שבו מערכת החינוך יכולה לתרום לצמצום הפערים החברתיים בישראל.

השונות בנסיבות שהולידו את התת-תפקוד של תלמידים תת-משיגים גדולה כל כך, עד שכל ניסיון לכלול אותם בקבוצה שיש לה הגדרה אחת מחמיץ את הסיפור הייחודי של כל אחד ואחת. תלמידים תת-משיגים שאינם עומדים בדרישות החינוכיות הסטנדרטיות נבדלים זה מזה בחוויית ההדרה האישית, בהווייתם הפנימית ובדרך שבה נפשם ורוחם מסרבות להיכנע למכניות ולשגרה של הלמידה. מורים רבים יודעים ללמד את אלה המוכנים ללמידה הנגזרת מדרישות הגיל הסטנדרטיות ומצריכה תבניות חשיבה אובייקטיבית, ומתקשים עם אלה המשתעממים, התועים, האבודים, המבולבלים, המדוכאים, המאתגרים, המתריסים והמורדים.

הצצה לעולם התלמידים תזכיר לנו במי מדובר.

ליאור מספר על זיכרונותיו מבית הספר: "בכיתה א' קינאתי בחבריי שהצליחו לכתוב. אמרתי למורה שאני לא מצליח וביקשתי פעמים רבות את עזרתה אך ללא הועיל. בכיתה ב', כשלא הפסקתי להתלונן שאני לא מבין כלום, המחנכת אמרה לי: חמוד, לא כל אחד צריך לדעת לכתוב. יש לך דיסגרפיה, תקבל את זה. הזיכרון הכי חזק שלי מאותה תקופה הוא של המורה שיושבת בכיתה עם הקלסר הגדול שמסתיר את פניה. היום אני יודע, היא פשוט לא ידעה מה

³ לשם נוחות הקריאה הספר נכתב בלשון זכר, אך הכוונה, כמובן, לשני המינים.

⁴ ר' מונחים אלו ואחרים במילון המונחים שבסוף הספר.

לעשות אתי. בכיתה ג' ראיתי שכל המורים שכחו אותי. שוטטתי הרבה במסדרונות והברזתי הרבה מבית הספר. הפסקתי להתעניין בבית הספר, לא רציתי לשמוע מבית ספר וממורים והתחלתי לשוטט ברחובות עם החבר'ה... בכיתה י"א קרה הנס. אחרי שבמשך שנים ארוכות המילה 'לימודים' נמחקה מהלקסיקון שלי, הפכתי להיות פריק של למידה. ממש התאהבתי בלימודים. זה לא היה קורה לולא עזרתה של חנה, המחנכת הנפלאה שלי, שלא התייאשה ממני במשך כמעט שנתיים וחצי על אף שסירבתי ללמוד. היא התעקשה, גילתה את היכולת שלי וחזרה ואמרה לי שוב ושוב: יש כל כך הרבה דרכים להתגבר על קשיים כמו שלך, עם שכל כמו שלך עוד תגיע רחוק. בזכותה התחלתי לדמיין את עצמי כאדם לומד ומהרגע שקיבלתי את התיאבון, הרצון לדעת הפך להיות מקור ההנאה מספר אחת בחיי. לא פלא שבסופו של דבר נהייתי מחנך בישראל."

נגה, תלמידת כיתה ה', מספרת: "בית הספר מלא ברעש, בלגן ועצבים ובשיעורים שמתבזבזים על כלום... לפעמים אני לא מבינה למה אני צריכה בכלל ללכת לבית הספר. כל הזמן מתבזבז על לטפל בילדים שמפריעים. בקושי מצליחים ללמוד משהו, וגם אז נתפסים לפרט קטן וחוזרים עליו שוב ושוב. היום המורה רצה לעשות פעילות בשפה. הוא בקושי הספיק להסביר במה מדובר ואז רונן קפץ ואמר שהוא כבר מכיר את זה וזה נורא משעמם. ואז, כמובן, עוד תלמידים התחילו לומר שזה משעמם ולא נתנו לו לדבר בכלל. אז המורה אמר שאם זה ככה, אז נשב כל השיעור בשקט ולא נעשה כלום. אבל אז הילדים, בשביל לא להשתעמם, התחילו לדבר אחד עם השני. אז המורה נתן לנו שיעורי בית. זה לא כיף שכל הזמן מפריעים ללמוד ואז עוד נותנים שיעורי בית. כשהייתי קטנה חשבתי שיהיה לי כיף בבית הספר, אבל כבר מכיתה א' התרגלתי שאני לא עושה שם יותר מדי."

מחשבותיו של יוסי, אביו של דורון, תלמיד כיתה י"א: "כבר בגן חובה אמרו לי שלדורון יש בעיות ושצריך לשלוח אותו מיד לאבחון. בהתחלה לא שיתפתי פעולה עם זה, אבל בהמשך ראיתי שבאמת קשה לו והסכמתי. היינו בכל מיני אבחונים וטיפולים, אבל ככל שהשנים עברו הרגשתי שמצבו רק מידרדר. כל מה שעשינו לא עזר, ובהמשך התחילו גם בעיות התנהגות. כשדורון היה בכיתה ו', הבנתי שאם לא אעשה משהו בעצמי, שום דבר לא יקרה. לקחתי שנת חופש מהעבודה והתחלתי ללוות אותו בבית הספר. כך גיליתי שבית הספר הזה לא מתאים לו בכלל. הם דרשו ודרשו, שלחו אותו ליועצת, נתנו לו כל מיני מורים

ומטפלים, אבל בתכלס לא ידעו איך לעזור לו. באותה שנה בילינו המון שעות ביחד, גם למדנו וגם עשינו כל מיני דברים וכיפנו. כך הבנתי מה עובד ואיזה סוג של עזרה הוא צריך. כך גם בחרנו בית ספר מתאים, ויכולתי לעזור למורים שלו ללמד אותו נכון. לא הרפיתי עד שדורון עלה על דרך המלך. היום הוא תלמיד טוב, ספורטאי מצטיין ופעיל בתנועת נוער."

מציאות זו, שבה החינוך וההוראה פונים בעיקר לתלמידים המצליחים לעמוד בדרישות ובנורמות המוכתבות, מחזקת את מעגל חוסר האונים, התסכול והאכזבה שכל צד חש כלפי הצד האחר: התלמידים מפגינים את פגיעותם, ואילו המורים – הסופגים עלבונות וחשים את כובד האחריות ואת אוזלת ידם להביא תלמידים אלה להשתייכות ולהצלחה לימודית וחברתית – מרימים ידיים לא פעם ונואשים מהמלאכה הסבוכה.

שיר שכתבה אחת התלמידות שזכתה להתנסות חינוכית ששינתה את חייה, מבטא רגשות דומים:

דמעות של הבנה⁵

זוכרת עוד את מילותיה

השורטות של הגננת

מילים שליווני שנים ארוכות:

"מה יצא ממנה? מהילדה הזאת?"

פרא אדם, הר געש בפעולה,

כל המגרעות בילדה אחת."

חורצת היא, כמבינה,

ואני, כלא שומעת, המשכתי לצחוק,

אך בתור הלב נפער פצע עמוק,

כיתה א' – וכלום לא השתנה

⁵ מתוך: שלך הוא המחור (2013). שירים מאת בנות תלמים. ג'וינט ישראל, ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור, עמ' 36.

למרות המאמץ, תמיד נדחקת לפינה.
 מפתחת עור של פיל.
 הם פגעו – אני אשפיל.

והבושה של ההורים דוקרת בלבי
 כמו אלפי סכינים.
 הכל באשמתי! הבנתי באיחור,
 ומכאן מסלול הנפילה ברור.
 לאט לאט הרמתי ידיים
 נותנת לחיים להזרים אותי,
 עד שמישהו יסמן לעצור
 אין קו גבול כשמבפנים הכול שחור.
 והבעיות לא מאחרות לבוא,
 מתמכרת להרס עצמי
 כמו מוכרת נשמתי לשטן
 לא מוצאת פתח מילוט,
 איך אחזור – כשאין לאן?
 "כי ימינך פשוטה לקבל שבים"
 זעקתי לאב הרחמן מכולם,
 כשזיכרון ישן הכה בי כברק,
 על מה שהיה בי ונעלם.
 מהוססת, מפוחדת, כבר שְׁבָעָה מאכזבות
 אין מקום מפלט טוב יותר מהאמת הזאת.
 לאט לאט, נגד כל הסיכויים
 מטפסת חזרה ואוספת השברים.

מוכיחה לכולם את שלא האמנתי בעצמי –
 לא נתמכת, לא סומכת,
 מתמודדת עם מכשולים.
 "מנעי קולך מבכי ועיניך מדמעה,
 כי יש שכר לפעולתך"
 לא אבדה עוד התקווה!

השיר הזה הוא לא שיר קינה,
 לא דמעות של עצב
 מטפסות בגרוני.
 אלו הם דמעות של הבנה,
 של משפט ששמעתי עשרות פעמים:
 "אפילו חרב חדה מונחת
 על צווארו של אדם
 אל יתייאש מן הרחמים."

השיר "דמעות של הבנה" הוא פרי עטה של תהילה, תלמידה שסבלה ממסכת אכזבות וכישלונות במסגרות החינוך שבהן למדה עד שמלאו לה 14 שנים. באותה עת חוותה לראשונה את טעם ההצלחה בחיים ובלמידים כאשר השתלבה במסגרת חינוכית חדשה שדאגה לכל צרכיה. המורים העניקו לה תחושת ערך ומסוגלות עצמית והזדמנות לקשר וללמידה משמעותית. מילות השיר מבטאות את תנועת ההתפתחות שבה הייתה נתונה ואת המפנה שעשתה בחייה, מנערה בסיכון ההולכת ומתנתקת מעולם המבוגרים לנערה החווה את החיים, מבינה ומחוברת לעצמה ולאחרים, מצליחה בלימודיה ובהמשך אף מתקבלת למוסד האקדמי הנחשק לאמנויות "בצ'אל". השיר של תהילה מגלם את תוכן הספר: חינוך הערב ללמידה ולהתפתחות של תלמידים השוקעים בים של החמצה אנושית ומתרחקים משביל ההגשמה האישית והחברתית מכורה נסיבות חייהם.

בבואנו להתמודד עם תלמידים שאינם שוחים עם הזרם ואשר כרוניקת הכישלון דבקה בהם, לא די להתמקד בתלמידים ובקשייהם ובתביעות הסטנדרטיות; יש לעסוק גם בתפקידם של המורים ושל בית הספר, בהיותו מערכת חברתית המשפיעה על התפתחות הילד ועל השתלבותו בחברה. יחסים בין מורים לתלמידים המצמיחים גם את אלה וגם את אלה הם שדה העשייה והמחקר שארגון אשלים-ג'וינט ישראל, בניהולו של ד"ר רמי סולימני, מקיים במסגרת תחום פיתוח תוכניות חינוך בראשותי ובשיתוף פעולה של רבים וטובים.⁶

המסגרות הרעיוניות המתוות את הדרך לעשייה ולמחקר הן **התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, הפרקטיקה החינוכית הפסיכו-חברתית והפדגוגיה הפסיכודינמית**. התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, אשר גיבשתי בעקבות כמה עשורים של פרקטיקה חינוכית אפקטיבית, היא מאגר נדע עשיר המקשר בין דיסציפלינות שונות (פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה וחינוך) ומשלב מושגי יסוד, שיטות, אסטרטגיות וכלים יישומיים לקידום עשייה חינוכית בבית הספר בקרב ילדים ובני נוער תת-משיגים ובקרב הוריהם.⁷ הפרקטיקה החינוכית הפסיכו-חברתית היא מודל ליישום שיטות עבודה חינוכיות ופדגוגיות המותאמות לצורכי הפרט ומשרתות את הלמידה ואת ההתפתחות של כלל התלמידים המתחנכים במרחב בית הספר. היא צמחה מתוך מחקר ועשייה בית ספרית רבת שנים שחוללה באופן עקבי מוביליות אישית, לימודית וחברתית בקרב תלמידים תת-משיגים ביישובים רבים בישראל ושיפרה באופן ניכר את סיכויי השתלבותם כאזרחים יצרניים בחברה. עם השנים התרחבה העשייה

⁶ במסגרת תפקידי כראש תחום מומחה בכיר לחינוך באשלים-ג'וינט ישראל, אני מובילה התערבויות חינוכיות לפי הגישות שיוצגו בספר הזה, בשיתוף עם אנשי מקצוע מובילים מאשלים-ג'וינט ישראל, עם בכירים במטה משרד החינוך, עם המחוזות והרשויות החינוכיות במשרד החינוך ועם חוקרים מהאקדמיה. שותפים מהמכון הפסיכואנליטי בירושלים ובתל אביב (נציין רק את הנושאים בתפקידי רוחב), ד"ר איתמר לוריא, מתי בן צור, אודי רוזנטל וד"ר יצחק מנדלסון, ושותפים ממשרד החינוך, אשלים-ג'וינט והאקדמיה, חנה שדמי, אלה אלגרסי, יהודית שלוי, אריאל לוי, רונית כץ, ד"ר מיכל ראזר, הילה צפריר, גלית נהור, פרופ' יהודה בר-שלום, מיקי גרבר, פרופ' ויקטור פרידמן, מרים כהן-נבות, ד"ר אהרון פלשמן, הדר צפריר, ד"ר מזל מנחם, ד"ר שי חן גל ועוד רבים שקצרה היריעה למנותם; כל אלה תורמים להפיכת הפרקטיקה החינוכית שארגון אשלים-ג'וינט מוביל ליישמה ובעלת השפעה רחבת היקף.

⁷ העשייה הענפה במסגרת התפיסה זכתה למחקרי הערכה מקיפים המספקים ממצאים רבים על השפעתה על המסוגלות של אנשי חינוך להיענות לצורכי התלמידים ולהביא לצמיחתם ולמוביליות אישית ולימודית. עיקרי התפיסה מופיעים בספרים: מור, 2010; מור ולוריא, 2010; מור ומנדלסון, 2006; מור, לוריא, חן-גל וסימן-טוב, 2008.

ברוח התפיסה לכלל מערכת החינוך בישראל וקיבלה מעמד לאומי⁸ ותוקף מדעי.⁹ הפדגוגיה הפסיכודינמית היא פרקטיקה אפקטיבית המושתתת על התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. הפדגוגיה מציבה במרכז הלמידה את העולם הרגשי של הלומד, לא רק כדי להביא לשיפור רווחתו הנפשית, אלא כאמצעי לטיפוח הבנה עמוקה של החומר הנלמד. לפי הפדגוגיה הזאת, המורה בונה פעילויות למידה בעלות השפעה התפתחותית, המגבירות את התודעה של התלמיד ואת יכולתו להבין את עולם המחשבות והרגשות שלו. בתהליכי ההוראה המורה מעודד את הילד לבטא מצבים רגשיים וקוגניטיביים, לחקור אותם, להשפיע עליהם ואף לשנותם.

בשנים 1998-2003 פעל בדרום הארץ ניסוי פוריץ דרך עם תלמידים תת-משיגים במערכת החינוך בישראל. אותה תקווה העוטפת את השיר "דמעות של הבנה" הדהדה עמוק גם בסיפוריהם האישיים של אותם תלמידים שעשו אף הם את דרכם מכישלון להצלחה בחברה. הניסוי היה חלק מתוכנית רחבה, "סביבת חינוך חדשה" (סח"ח), שנערכה בבתי ספר מקיפים רבים כהמשך ישיר לתוכנית "מפנה" שפעלה בירושלים בשנים 1987-1993. "מפנה" הוא מערכת חינוכית-טיפולית לנוער בסיכון, שמגיעים אליו בני נוער בעלי יכולות קוגניטיביות תקינות שנפלטו ממסגרות החינוך הרגילות, מרביתם עם סיפורי חיים קשים ביותר. התוכנית שפעלה בו באותן שנים אפשרה השקעה גדולה בתלמידים "בתנאי מעבדה" ייחודיים. במסגרת תוכנית זו פותחו לראשונה עקרונות העשייה החינוכית והפדגוגית האפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים.

⁸ במסגרת זו התקיימה ב-150 בתי ספר בארץ התערבות בית ספרית כוללת, המשנה את מסוגלות צוות בית הספר להנהיג סביבה חינוכית מגדלת הנשענת על ברית העבודה עם ההורים והקהילה; כ-100 קבוצות ברחבי הארץ של אנשי מקצוע בשדה (on service) עברו התמחות פרופסיונלית (מחנכים, מנהלי בתי ספר, יועצים ופסיכולוגיים חינוכיים, קב"סים ועו"סים); הוקם תחום התמקצעות חינוכית פסיכו-חברתית במכללות דוד ילין ואורנים: מסלולי הכשרה באקדמיה לקראת תואר ראשון, תואר שני ולימודי תעודה.

⁹ מודל ההתערבות הבית ספרית לווה במחקרים רבים שנערכו במכון ברוקדייל (כהן-נבות, 1996, 2000, 2002, 2003, כהן-נבות ולבנדה, 2002, 2003, א, 2003, כהן-נבות, לבנדה וסייקס, 2004; כהן-נבות ועואדיה, 2010, 2012); תוכנית ההתמקצעות של היועצים החינוכיים לוותה בסקר (רהב, 2012); ההכשרה האקדמית נחקרה במכללת דוד ילין (בר שלום, 2003, 2006, 2012; דיאב, בר שלום ורוס, 2008; מור, דיאב וזיאד, 2007) ובמכללת אורנים (ראזר, 2005, 2009; צור וראזר, בדפוס; ראזר, ורשבסקי ובר שדה, 2006, 2008; ראזר, 2014; Razer, Friedman & Zord, 2014; Friedman, Razer, Tzafir & Zord, 2014; Sykes); וגם התוכניות לבניית חוסן וטיפול בנפגעי טראומה במערכת החינוך לוו במספר מחקרי הערכה (כהן, 2008, 2009; כהן וסרדצה, 2014; שדה, 2007; Cohen, 2006; Sadeh, Hen-Gal & Tikotzky, 2008).

בעקבות הצלחתה של תוכנית "מפנה" עלתה השאלה: האם ניתן לייצר מרחב חינוכי דומה שישפיע על התפתחותם של תלמידים תת-משיגים גם בתנאים של מערכת חינוכית בזרם המרכזי ולא רק בתנאי מעבדה? היה צורך לבחון אם אפשר להתאים את העקרונות שפותחו ב"מפנה" למערכת החינוך הרגילה, ובכך למנוע את נשירת התלמידים ולהבטיח את השתלבותם והצלחתם. הנחת המוצא מהניסיון שנצבר ב"מפנה" הייתה שהמפתח לעבודה בית ספרית אפקטיבית ולמניעת מצבי סיכון נמצא בפיתוח היכולת האישית והמקצועית של חברי הצוות החינוכי. וכך, במסגרת תפקידי כראש תחום חינוך באשלים-ג'וינט, הובלתי בשיתוף צוות מאשלים, מהאקדמיה וממשרד החינוך את הפיתוח התפיסתי והמעשי של תוכנית סה"ח לבתי הספר התיכוניים, אשר תוצאותיה הניבו את תוכנית "רווחת הפרט".¹⁰

תיכון תמר (שם בדוי) היה אחד התיכונים המקיפים שהתקיימה בהם תוכנית "רווחת הפרט", אשר לוותה לא רק במחקר נרחב של מכון ברוקדייל, אלא גם במחקר עומק שבחן את מאפייני הפרקטיקה החינוכית (Mor, 2003) ובמחקר המשך שבחן את שימור ההישגים בגילים בוגרים יותר (מור, 2011).¹¹ במחקרים האלה נבחנו לעומק דפוסי האינטראקציה ומהות היחסים בין המורים לתלמידים שהשתתפו בתוכנית.

התלמידים שהשתתפו בתוכנית היו תלמידים חלשים שנשרו ממסגרות קודמות, בעלי הישגים לימודיים נמוכים מאוד, בעיות התנהגות קשות ושליטה בסיסית ביותר במיומנויות היסוד. רובם באו מרקע של מצוקה, עוני ודלות. התלמידים חוו את עצמם ככישלון, והעובדה שידעו מראש שלא יוכלו לגשת לבחינות הבגרות תרמה להרגשתם שכך או כך לא יצא להם כלום מבית הספר. רובם היו באים לבית הספר רק כדי שיהיה להם "בשביל מה לקום בבוקר" או "בשביל

¹⁰ בתוכנית "רווחת הפרט" מקבלים חברי הצוות בבית הספר הדרכה שבועית אינטנסיבית במשך שלוש שנים וליווי נוסף של שנה עד שנתיים, לקראת מיסוד הגישות והשיטות שנלמדו והוטמעו במסגרת בית הספר. ההדרכה ניתנת כהכשרה קבוצתית אינטנסיבית וכן בעבודה פרטנית של מנחי התוכנית עם חלק מהתלמידים, הוריהם ומוריהם, ומכוונת לפיתוח היכולות האישיות של המורים לעבוד עם תלמידים המטרידים את מנוחתם. המורים ושאר אנשי הצוות יוצרים מענים אמיתיים לתלמידים ובד בבד מרחיבים את יכולתם האישית והמקצועית וכן את המערכת הבית ספרית הכוללת, תוך כדי בניית מנגנוני עבודת הצוות ושיפורם.

¹¹ מודל ההתערבות הבית ספרית עצמו שעליו התבסס הניסוי מובא בהרחבה בספר "לראות את הילדים" (מור, 2010).

החברה", בתחושה ברורה שהגיעו למקום שאליו מגיעים כל "המופרעים והדפוקים", ושזהו בעצם סוף הדרך.

בעקבות התוכנית הפגינו תלמידי בית הספר תמר מוביליות משמעותית בתפקודם הלימודי, ההתנהגותי והחברתי – מוביליות שנמצאה גבוהה באופן משמעותי בהשוואה לתלמידי תיכונים אחרים. הצלחתם של התלמידים בעקבות התוכנית באה לידי ביטוי הן בערכים סטנדרטיים של ציונים והישגים לימודיים והן בעמידתם במשימות קבורות נורמטיביות בהמשך הדרך, כגון שירות בצה"ל, השכלה גבוהה, קריירה, הקמת משפחה וזוגיות. מעקב לאורך שנים אחר התלמידים הראה שההישגים הסטנדרטיים החזיקו מעמד לאורך זמן באופן המעיד כי השינוי שחוו היה עמוק ופנימי, עקבי ומשמעותי. הבוגרים (תלמידי כיתות ההכוון לשעבר) הציגו תכונות של חברות, אכפתיות והתלהבות מלמידה. יכולתם להתמודד עם מצבים מלחיצים ומאתגרים הוסיפה ללוות אותם בהתמודדויות בחייהם הבוגרים, שנים רבות לאחר שסיימו את לימודיהם. גם מעקב אחרי המחנכים ואנשי החינוך שהשתתפו בתוכנית הראה כי רבים מהם עשו חיל, וחלקם אף משמשים בתפקידי מפתח בתחומי החינוך ובתחומים דומים.

המחקר המעמיק שליווה את התוכנית שהתקיימה בתיכון תמר אפשר לזהות במישור מדעי את התהליכים החינוכיים והפדגוגיים שבזכותם הפכו תלמידי בית הספר מתלמידים בנשירה ובסיכון לבוגרים חיוניים, יצרניים המממשים את עצמם בכל הרמות. ממצאי המחקר הראו בבירור כי **הטרנספורמציה ההתפתחותית שעברו התלמידים התרחשה במקביל לטרנספורמציה אישית ומקצועית שעברו ההורים, המורים ואנשי הצוות** של אותם תלמידים ושעבר בית הספר כארגון שלם.¹²

ממצאי מחקר זה (Mor, 2003) מוכיחים כי בכוחה של הפרקטיקה החינוכית הפסיכו-חברתית להביא תלמידים בסיכון לטרנספורמציה התפתחותית מסיכון להתפתחות תקינה באופן הניתן למדידה בסטנדרטים נורמטיביים. מעקב ארוך טווח אחר בוגרי התוכנית במשך שנים רבות לאחר סיום לימודיהם בבית הספר מלמד כי השינוי הוא יציב ועקבי לאורך שנים (מור, 2011). מחקר רחב היקף שהוביל מכון ברוקדייל בכמה בתי ספר, ובהם תיכון תמר, תומך בממצאים

¹² ר' הרחבה בפרק ג'.

האלה ומתקף אותם (כהן-נבות ולבנדה, 2003; כהן-נבות, אלנבוגן, וריננפלד, 2001).

על סמך ניתוח איכותני של טקסטים שנאספו במסגרת המחקר בראיונות, בקבוצות מיקוד, בתצפיות ובפרוטוקולים של מפגשים שונים בבתי הספר (Mor, 2003), קובצו הרעיונות שחזרו על עצמם לכדי קטגוריות ותמות, שמהן זוקקו כמה משתנים: (א) משתנים המשקפים את המאפיינים של המורים ושל בית הספר שהביאו להתפתחות התלמידים ולמעבר מסיכון וניתוק לתפקוד פרודוקטיבי; (ב) ארבעה משתנים המשקפים את סוג השינוי הטרנספורמטיבי שעברו התלמידים ממצב של סיכון ונשירה למצב של תפקוד והתפתחות תקינה; (ג) משתנים המאפיינים את הורי התלמידים שחוו חוויה חיובית של שיתוף בבית הספר.

מורים שהביאו תלמידים לתפקוד מוצלח בתוך בית הספר ומחוצה לו אימצו **תפיסת תפקיד חינוכית פרסונלית ויחס הורי** לתלמידיהם וראו את עצמם ואת תלמידיהם כסובייקטים של כל אחד מהם הוויה אנושית שלמה הניתנת להשפעה דינמית על ידי הזולת. המורים למדו כיצד פיתוחן של תפיסתם הערכית, השקפותיהם ועמדותיהם מקדם את יכולתם להכיל את התלמידים ולקדםם בכל תחומי החיים; המורים התמקדו **במערכת היחסים הנבנית עם התלמידים** כמפתח ליכולתם של האחרונים "להיות עם אחרים" ולבנות קשרים בין-אישיים; המורים רכשו מיומנויות של **פדגוגיית התאמה** ועברו מהתמקדות בתוכן ההוראה ליחסי הגומלין שבמשולש מורה-תלמיד-חומר לימוד ולהתאמת תהליכי ההוראה לצרכים הסובייקטיביים המשתנים של כל תלמיד תוך מאמץ מתמשך לקרוא צרכים אלה.

בית הספר תמר פעל באוריינטציה **מערכתית פרסונלית**, מתוך תפיסה של אחריות כוללת לשלומו ולרווחתו של כל תלמיד כפרט ומתוך הנחה שאיכות החברה משתקפת באופן שבו כל הפרטים משולבים בה. זהו שוני מהותי לעומת בתי ספר הפועלים באוריינטציה **מערכתית אימפרסונלית** המאופיינת בפדגוגיה סבילה המתמקדת בהקניית ידע ונורמות ובדרישה מהתלמידים להתאים את עצמם לתוכנית הלימודים.

המשתנים המסבירים את הטרנספורמציה שחלה בקרב התלמידים הם: **הבנה עצמית (מנטליזציה) ומסוגלות עצמית**: הרחבת המודעות, ההיכרות וההבנה העצמית וכן המסוגלות וההערכה העצמית הולידו שינוי בדפוסי ההכשלה

העצמית ובתפקוד מתוך תפיסת מציאות אינטגרטיבית וריאלית; יכולת לקיים קשר ואינטימיות ויכולת להיעזר בבני הגיל ובמבוגרים – יכולות אלה השתפרו בזכות ההזדמנויות שנקרו לפניהם במסגרת הקשרים המשמעותיים שנוצרו עם מוריהם; פרודוקטיביות ויצרנות אישית, רגשית, קוגניטיבית, חברתית ומשפחתית – שיפור התפקוד הרגשי-אישי, הקוגניטיבי-לימודי, הבין-אישי והמשפחתי בתחומים שהיה בהם תפקוד מצומצם או חסר, היה לנחלתם של כל הבוגרים; התנהגות וזהות אישית נורמטיבית – גיבוש זהות אישית נורמטיבית והתנהגות מוסרית על רקע דפוסי ההתנהגות הלא נורמטיביים והאנטי-חברתיים שאפיינו אותם בעבר.

הורי התלמידים שחוו עם ילדיהם חוויה חיובית של שיתוף בבית הספר התאפיינו בקבלת אחריות על הילדים: מעבר מהתכשורת לבעיות לקבלת אחריות על שינוי מסלול הכישלון של ילדיהם בבית הספר; מעבר מדיאלוג חבול לדיאלוג של תקווה: ההורים למדו לנהל דיאלוגים אפקטיביים ומשמעותיים באווירה של כבוד ושל אמון הדדי, שבהם כל צד מביא את עצמו; הגברת מעורבות ההורים בחיי ילדיהם, שינוי יחסם לילדיהם והגברת תמיכתם בהם תוך כדי התמודדות שוטפת וטיפול במשברים; ההורים למדו להיעזר ולהירתם לעשייה משותפת המושתתת על הדדיות, יחסי אמון וכבוד.

המשתנים המגלמים את ציר ההתפתחות של התלמידים, ההורים, המורים ובית הספר שנמצאו במחקר הזה דומים דמיון רב לארבעת גורמי ההשפעה שהתקבלו בגוף המחקר של ארגון הבריאות העולמי (HBSC) Health Behaviour in School-aged Children), אשר התבסס על נתונים של מאות אלפי תלמידים ב-41 מדינות באירופה ובארצות הברית. בעקבות ניתוח שיטתי של ממצאי מחקרים רבים שבדקו את הגורמים המנבאים התפתחות תקינה, זוהו ארבעה גורמים חיוניים שקיומם בחיי ילדים מנבא באופן עקבי כמה מאפייני התנהגות בהיותם בני נוער: צמצום התנהגויות סיכון, צמצום מעורבות בהתנהגויות אלימות ועלייה ברמת התפקוד החברתי והלימודי. היעדרם של הגורמים האלה הוא שמביא ילדים לפנות לדפוסי התנהלות הרסניים ולמצוקות נפשיות וחוסר תפקוד (הראל פיש, 2014). ארבעת הגורמים הם: הימצאותו של מבוגר משמעותי בחיי הילד – מעורבותם של מבוגרים משמעותיים בחיי הילד בדרך מכילה, תומכת, מכוונת ומציבה גבולות ברורים, ואשר אינה מושתתת על שיפוטיות או על שליטה, אלא על אפשרות ונוכחות עקבית בחיי היום-יום; חוויה יום-יומית חיובית בבית הספר – הרגשה של שייכות, מוגנות, צמיחה, עניין,

מסוגלות וחדוות יצירה, אשר לצדה נבנה בבית הספר מרחב מוגן עם גבולות ברורים, פיתוח והטמעה של כלים לטיפול בילדים עם דפוסי התנהגות מורכבים ושיפור מנהיגות מצמיחה ויעילה של המורים; **תחושת ערך עצמי** – הרגשה של נחיצות, תרומה משמעותית, ביטוי של כישורים והצלחה, הערכה ופרגון על ביצוע תפקידים בעלי משמעות בבית הספר ובקהילה; **חוויה של מחוברים חברתית בריאה** – חברויות קרובות ותומכות וצמצום הרגשת בדידות ודחייה חברתית והימנעות מחיבורים חברתיים שליליים ומזיקים.

ארגון HBSC, החותר לצמצם את מעורבותם של בני הנוער באלימות ובהתנהגויות סיכון, בוחר שלא להצטמצם לגישה הרפואית הפתוגנית, העלולה להביא לידי זהות בין האדם לבעיה, למחלה או למצוקה באופן היוצר תיוג ומונע הכרה בעומק ובמורכבות של האדם. במקומה הגישה הזאת הארגון בוחר לעסוק בגישת הכוחות ובגישות של קידום הבריאות. ברוח ההגדרה העכשווית של ארגון הבריאות העולמי: "בריאות היא מצב של רווחה פיזית, נפשית וחברתית מיטבית ולא רק היעדר מחלה וחולשה" (אנטונובסקי, 1998). מכאן המסקנה של ארגון הבריאות העולמי היא כי גם התוכניות הממוקדות במניעת התנהגויות סיכון הן מוגבלות, שכן הן מתמקדות בתסמינים ולא בגורמים, ולכן אין בהן כדי לחולל שינוי מהותי לטווח ארוך בתבניות ההתנהגות וההתנהלות של הילדים (הראל פיש, 2014).

הגישה הסלוטוגנית של אנטונובסקי מאירה באור חדש את מה שעומד ברקע של התנהגויות הסיכון. לא זו בלבד שאי אפשר לבלום אותן בעזרת הסברה לבני נוער, אלא שיש להתייחס למניעים הפנימיים ולכלל משאבי ההתמודדות של האדם, המונחים ביסוד כל התנהגות שלו בעולם. על פי עדות אמפירית, לכל אדם יש **מבנה בעולמו הפנימי** אשר עוזר לו לקיים תחושת קוהרנטיות ולהתמודד היטב עם גורמי הלחץ האינהרנטיים של הקיום האנושי. מכלול החוויות שהאדם חווה מוביל אותו לפתח תחושת קוהרנטיות העוזרת לו לראות את העולם כ"הגיוני" מבחינה קוגניטיבית, אינסטרומנטלית ורגשית ולתפוס אותו כמובן, נהיל (בר ניהול) ומשמעותי. תחושת הקוהרנטיות היא גורם בעל משקל בתנועתו של האדם לכיוון של בריאות והיא מאפשרת לו להשתמש במשאבים להתמודדות עם גורמי לחץ (אנטונובסקי, 1998).

המלצת גוף המחקר של HBSC היא להתבסס על תפיסה ומודל אקולוגיים הוליסטיים ליישום אסטרטגיה מערכתית לקידום רווחתם, בריאותם ובטיחותם של בני נוער בבתי ספר, בקהילה וברשויות מקומיות. בתוך כך יש לצמצם

תופעות של שתיית אלכוהול בעייתית, שימוש בסמים, אלימות, התנהגויות סיכון אחרות ונשירה סמויה. המטרה היא להולל שינוי במבוגרים המשמעותיים – הורים, מורים ומדריכים – שהם מנוף הכרחי לגרימת שינוי אצל הילדים, וכן ליצור חיבור אינהרנטי ומובנה למערכות ניטור והערכה מדעיות בכל שלבי הפיתוח, היישום וההטמעה של אסטרטגיית ההתערבות.

חקר החוסן והעמידות (resiliency) תורם אף הוא תובנות דומות ורואה בעמידות מבנה פנימי, שעם מאפייניו הנצפים נמנים תחושת מסוגלות עצמית הקשורה בהימצאות של דמות זמינה לצורכי האדם, יכולת רפלקטיבית ותובנה עצמית, השתייכות ומעורבות חברתית ותפקוד המקדם מטרות ריאליסטיות. המבנה הפנימי של העמידות מאפשר לאדם להגיב בצורה בריאה ופורייה על מצבי חיים קשים ומעוררי לחץ ועל גורמי סיכון בחייו ולפעול להרחבת חייו ולהעשרתם. בדומה לגישה של אנטונובסקי, מושג העמידות נחשב מבנה פנימי ולא צירוף של אי אלה תכונות של האדם.

גוף מחקר זה התפתח בעשורים האחרונים בעקבות ממצאי מחקרים שהראו כי רק מיעוט מן הילדים החיים בתנאי מצוקה ולחץ הראו בעיות התנהגות ותסמינים פסיכופתולוגיים, ואילו 70–75 אחוזים בקירוב מאותם צעירים נהנים בסופו של דבר מחיים מוצלחים (Benard & Slade, 2009). מתוך הכרה בצורך להרחיב את מעגלי ההשפעה של החברה על היחיד, התרחב מחקר העמידות ממיקוד במאפיינים של האדם החסין לחקר יחסי הגומלין שבין הגורמים האישיים והסביבתיים המשפיעים על יכולתם של ילדים להתמודד עם מצבי מצוקה ולחץ (Rutter, 1999; Werner, 1992). נמצא כי המשפחה ומערכות הסוציאליזציה, ובייחוד בית הספר בשל היותו מקום שבו כל הילדים מבקרים, ממלאות תפקיד מכריע בטיפוח התנסויות וחוויות המעצבות עמידות אצל הפרט.

גוף המחקר המתמקד בהכללה (inclusion), הדרה ואי-שוויון במערכת החינוך תורם אף הוא מסקנות זהות. תלמידים החווים הכללה בבית הספר מפתחים יחסי היקשרות עם המורים ותחושת מסוגלות עצמית, השתייכות חברתית והצלחה בלמידה. מערכות חינוך המעניקות לכל תלמיד סיכוי למצות את יכולותיו בכל שלב בחיים תורמות לשוויון החברתי.

חוקרים וגופי מחקר מובילים המתמקדים בחקר תפקיד החינוך בצמצום הפערים החברתיים, העמידו במוקד את אחריותם של אנשי המקצוע ושל בתי

הספר להתמקצע ולהשתפר כדי לספק לכלל התלמידים את המענה הדרוש להם, בכלל זה תלמידים עם צרכים מוגברים. עם הגופים והחוקרים האלה נמנים מקניזי (ברבר ומורשד, 2007), ג'ון האטי (Hattie, 2003) מבחן פיז"ה של ארגון ה-OECD¹³ ומייקל פולן ומערכת החינוך בקנדה (Fullan, 2002). לטענתם, העשרת הרפרטואר של אנשי המקצוע חיונית כדי שיוכלו לשמש סוכני שינוי משמעותיים לתלמידים ולמשפחותיהם. גישה זו מעודדת השתתפות של אנשי המקצוע במסגרות מובנות לרכישת ידע מקצועי וכלים להוראה ולעבודה עם תלמידים מתקשים, וזאת כדי לספק מענים מותאמים לכל תלמיד לפי יכולותיו ובהתאם למגבלותיו. השפעת ההתמקצעות של המורה ושל המערכת באה לידי ביטוי אצל התלמיד בתחושת החיבור שלו לנעשה בבית הספר, בניגוד למצב של ניתוק וקשר חבול.

בדוח היוזמה למחקר יישומי בחינוך העוסק באי-שוויון בחינוך נכתב: "מאז שנות התשעים ועד היום משרד החינוך משקיע משאבים לשם קידום מטרות אופרטיביות לטווח הארוך שמטרתן הובלת שינוי מהותי בבית הספר. מגמה זו כוללת קביעת מדיניות ברורה, אכיפה רצופה של נהלים, קידום תהליכי הוראה-למידה, הרחבת מגוון דרכי ההוראה, התאמת התוכן הלימודי לקהילת הלומדים ועוד" (ברקוביץ, אסתור ומור, 2015). אלא שהנתונים על מצב התלמידים ועל מערכת החינוך מעידים כי הצעדים האלה אינם מביאים לתוצאות המקוות.

אמנם בעשורים האחרונים מצטמצמים הפערים בשיעורי ההשתתפות במערכת החינוך, אולם הפערים בהישגים הלימודיים בחינוך העל-יסודי, במעבר להשכלה גבוהה ובהישגים בתוך ההשכלה הגבוהה "אינם מצטמצמים ולעתים אף גדלים" (בלס ואדלר, 2015, עמ' 307). נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (פני החברה בישראל, הלמ"ס, 2013) אינם מותירים ספק אשר לקיומם של פערים חברתיים גדולים בין האוכלוסייה החזקה לחלשה בישראל, פערים שלא זו בלבד שלא הצטמצמו עם השנים, אלא הלכו והתרחבו. לפי ממצאי מחקרי פיז"ה בעשור האחרון, ישראל היא בין המדינות המובילות ב-

¹³ פיז"ה (PISA – The Programme for International Student Assessment) – מחקר של ה-OECD שנועד להעריך תפוקות של מערכת החינוך מנקודת מבט בין-לאומית, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/>

OECD ברמת הפערים בין תלמידים שהישגיהם גבוהים מאוד לבין תלמידים שהישגיהם נמוכים מאוד.¹⁴

טענתי היא שכל זמן שהממצאים המתקבלים בגופי המחקר השונים יוסיפו להתפרש ברוח הגישה הפוזיטיביסטית הרפואית, השפעתם תישאר חלקית בלבד. בקרב החוקרים והפרקטיקנים המובילים את השיח על החינוך המקדם רווחה נפשית והשתלבות חברתית קיימת תמימות דעים כי הגופים השונים מעלים ממצאים זהים בדבר המשתנים הערבים לאיכות החינוך. יתרה מזו, אפשר לראות דמיון רב גם בממצאי המחקרים על תהליכי ההשתנות של מערכות הסוציאליזציה ושל המבוגרים האחראיים על גידול הילדים; המחקרים האלה משרטטים למעשה מפה אחידה של סוג השינוי הנדרש. אולם בגופי המחקר חסר האופן שבו מבוגרים חסרי מיומנות ומסוגלות פנימית יכולים להתפתח כדי לקיים מערכות של קשרים מזיני התפתחות. כמו כן לא מפורט סוג ההתפתחות שארגונים וקהילות צריכים לעבור כדי שיוכלו להכליל את כל אזרחיהן. הממצאים אינם מתווים את הדרך שהמבוגרים והארגונים צריכים לצעוד בה במעבר מגישה שמרנית הממוקדת בהישגים אובייקטיביים לגישה הממוקדת באדם, בהתפתחותו ובמימושו. כדי שהממצאים האמפיריים המתקבלים בגופי המחקר והפרקטיקה יובילו לשינוי מהותי ברמת המדיניות והפרקטיקה, נחוצה קפיצה פרדיגמטית שהיא בגדר מהפכה של ממש.¹⁵

התערבות "רווחת הפרט" מבוססת על קפיצה פרדיגמטית שכזו – מפרדיגמה פוזיטיביסטית של החינוך, המתמקדת בהקניה ובמדידה של נכסי ידע ונורמות התנהגות כערכים אובייקטיביים ושואפת להביא את כלל התלמידים לאותו הישג, לפרדיגמה פנומנולוגית אקזיסטנציאליסטית נושמת אדם, הרואה את ההישגים כערכים סובייקטיביים הצומחים בתוך מערכת יחסים עם מבוגרים משמעותיים. האדם החווה הוא במרכז, ומשום כך יש ללמוד את האדם בנסיבות חייו האמיתיות ובסביבתו הטבעית. כדי להבין את האדם נחוצה גישה הוליסטית ולא גישה אטומית. יש לבחון את האדם ולתארו במונחים של מודעות אישית,

¹⁴ בבחינת התפלגות ההישגים לפי רמות קריאה-אוריינות (פיז"ה, 2012) נמצא ש-10% מהתלמידים בישראל נמצאים ברמות בקיאות 5 ו-6 לעומת שיעור המתקשים (רמות 1-2) העומד על 24%. למעט מקסיקו, זהו השיעור הגבוה ביותר בקרב מדינות ההשוואה (ממוצע ה-OECD הוא 17%).

¹⁵ מהפכה מדעית היא מצב שבו הקהילה המדעית נאלצת לדחות תיאוריה מדעית שהייתה מקובלת במשך זמן רב ולהחליפה בתיאוריה אחרת שאינה מתיישבת איתה (קון, 2005).

הכוללת את חוויותיו הסובייקטיביות והאינטר-סובייקטיביות ואת האופן שבו הוא תופס ומעריך את עצמו.¹⁶

הגדרת האדם כמערכת של משמעות הנובעת מקיומו בהקשר החד-פעמי של חייו עומדת בבסיס השילוב שבין חקר האדם בכלים אמפיריים ("מה") עם חקר פנומנולוגי של ההוויה עצמה ("איך"). הערך המוסף של המשתנים שהתקבלו במחקר שעליו מבוסס ספר זה (Mor, 2003) הוא העובדה שהם נובעים ממחקר איכותני של פרקטיקה בית ספרית אפקטיבית. החיבור האינהרנטי של המושגים לפרקטיקה ולתיאוריה הופך אותם לשיטת עבודה לכידה ויישומית. התערבות "רווחת הפרט" חותרת ככל האפשר לעשייה חינוכית אינטגרטיבית, שבמסגרתה בית הספר מכוון לתת מענה מתמיד לשונות הטבעית בין התלמידים ואפילו רואה בה יתרון. בבית ספר השואף להכללה (inclusion) אינטגרטיבית המורים (צוות הגרעין וההנהגה של בית הספר) כוללים בתחום אחריותם היבטים של הקניית ידע, של ערכים ושל דפוסי התנהגות נורמטיביים יחד עם היבטים של צמיחה, של התפתחות ושל רווחה נפשית. המורים האלה חותרים לשמש לתלמידיהם דמות משמעותית שיש לה אוריינטציה הורית, הפועלת מתוך מחויבות להתפתחות השלמה של התלמיד כאדם, ולשם כך הם רוכשים מיומנויות של טיפוח וטיפול מערכתי בפרט המיושמות כחלק בלתי נפרד מהעשייה הכיתתית והשכבתית.

בד בבד אנשי צוות הרוחב של בית הספר מרחיבים את יכולתם לתרגם את הבנותיהם המקצועיות לעשייה היום-יומית עם הילדים ולשיפור הטיפוח שמטפחים אותם המורים. בתוך כך הם מתמחים בגיבוש עבודת צוות המאפשרת להם לחלוק זה עם זה את התובנות המקצועיות התומכות ביכולתם של המורים בכיתה להתאים את הפדגוגיה לתלמידים בעלי הצרכים המוגברים.

לפי שיטת ההתערבות הזאת, כל איש מקצוע עובר הכשרה ובה הוא רוכש כלים ומיומנויות לטיפול בפרט בגישה מערכתית, במישור של בית הספר, של ההורים ושל הקהילה. הכשרה זו מאפשרת לאנשי המקצוע להכיל את התלמידים המתגרים ולהרחיב את הטיפוח הישיר שלהם בשגרת עשייתם הפדגוגית והחינוכית בכיתה, בשכבה ובבית הספר בכללותו, בגישה מערכתית אינטגרטיבית ולא רק בגישה תוספתית, שבה מספקים לילדים תת-משיגים

¹⁶ ר' הרחבה בפרק ג'.

שירותים של תגבור לימודי ועזרה רגשית בתור שירות נלווה לצד תוכנית הלימודים הסטנדרטית.

בית הספר המבקש להצמיח תלמידים צריך לפעול כסביבת התפתחות טבעית, הוליסטית ואוניברסלית ולא סטיגמטית ולהתאפיין באיכויות מגדלות, המשלבות בין מרחב מוגן סמכותי בהיר ומגביל לבין הזדמנות ללמידה ולהתפתחות מותאמת. בית הספר צריך לחולל שינוי בחוויה הפנימית של "אין לי שום סיכוי" בחברה הנורמטיבית. בית הספר צריך לספק סמכותיות והגנה, חוקים והגבלות, ובתוך כך להעניק הזדמנות ממשית ללמידה בשירות ההתפתחות.

ספר זה מתאר אפוא בהרחבה את התפיסה התיאורטית (אשר כאמור מכונה התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית) ואת הפרקטיקה המביאות לידי שינוי בדפוסי התפקוד של תלמידים תת-משיגים מכישלון להצלחה, ואשר צמחו על הקרקע של התוכנית בבית הספר תמר.

היסודות התיאורטיים, השיטות והכלים המובאים בספר זה מספקים בסיס לשינוי הפרדיגמטי הנחוץ ליצירת קפיצה התפתחותית טרנספורמטיבית של התלמידים. השיטות והכלים שבספר עוסקים לא רק בהתפתחות התלמידים אלא גם בהתפתחות המורים, בהתפתחות שדה הקשר ובפיתוח המערכת הבית ספרית השלמה העוטפת אותם. רק כאשר הפרקטיקה מתמקדת בו זמנית בכל אחת מארבעת היסודות האלה, יש סיכוי לחולל שינוי משמעותי העשוי להוביל לצמצום של ממש בפערים החברתיים. רק כאשר המבוגרים והמערכת מקבלים הזדמנות אמיתית לצמיחה ולהתפתחות, יש סיכוי להשפעה מהותית על התלמידים עצמם. השיטות והכלים המוצגים בספר נועדו לשפר את יכולתם של אנשי בית הספר לבנות את כל הזירות בו זמנית.

בפרק א' ייסקרו ממצאיהם של תיאורטיקנים וחוקרים משלושה זרמים – הפילוסופי, הפסיכואנליטי והסוציולוגי – המזינים את התפיסה ואת הפרקטיקה החינוכית הפסיכו-חברתית, שכן הם רלוונטיים לעיסוק בלמידה ובהתפתחות של ילדים ושל צעירים. ראשית כול יתוארו בהרחבה גופי ידע מעולם הפסיכואנליזה והפסיכולוגיה האינטר-סובייקטיבית, הבוחנים את היחסים הטבעיים והקליניים המזינים את התפתחות האדם, ואת דפוסי האינטראקציה בין המורים לתלמידים המזינים את הלמידה ואת ההתפתחות של התלמידים. לאחר מכן ייסקרו תיאוריות מעולם הפילוסופיה האקזיסטנציאלית-פנומנולוגית

ותיאוריות חברתיות ביקורתיות, הכוללות השקפה אתית וערכית על טבע התפתחות האדם ועל אחריות החברה כלפיו.

המרחב המגדל שבין התלמיד למורה יתואר בהרחבה ב**פרק ב'**. הפרק יתמקד באופיים ובמהותם של היחסים הבין-אישיים בין מורים לתלמידים, אשר יש להם השפעה מגדלת ואשר מחוללים טרנספורמציה בתפקודי התלמיד ובתחושת החוללות העצמית שלו. ב**פרק ג'** יתוארו היחסים הללו בהקשר השלם של בית הספר הפועל באוריינטציה מערכתית אינטגרטיבית ומבקש לטפח סביבה המקדמת למידה בשירות ההתפתחות.

בשער השני של הספר ייסקרו בהרחבה הכלים והמתודות המשמשים את המורים בפרקטיקה החינוכית הפסיכו-חברתית. הכלים האלה הם תוצר של התנסות רבת שנים בעבודה חינוכית ופדגוגית מעשית עם תלמידים תת-משיגים והם נועדו לאפשר למורים להפנות לתלמידים כאלה יחס התואם את צורכיהם ואת יכולותיהם כדי להעשיר את עולמם הפנימי ואת מעורבותם בלמידה.

המתודות האלה הן עמודי התווך של הפרקטיקה החינוכית הפסיכו-חברתית והן מעניקות לה את צביונה הייחודי. המתודות הן בעלות אופי דינמי, חי ולא מקטלג, ומסרתן אינה לאתר בעיות ולקבוע יעדים דווקא, אלא לפתח תודעה לצורכי התלמידים התת-משיגים ולפעול לצמיחתם ולהתפתחותם. המתודות מתרוקנות ממשמעות אם אינן מבטאות את רוח העשייה השלמה המתוארת בספר כולו.

המתודות הן אמצעי להרחבת זירות ההתבוננות בתלמיד והערכתו, ובכך הן מעשירות את העשייה החינוכית. כל מתודה כשלעצמה היא עולם ומלואו וכל אחת מהן מייצגת זווית ראייה שונה של המורה – ההתבוננות הפנימית שלו, גישתו האינטר-סובייקטיבית ותפיסת המציאות שלו. כאשר המורים מכירים היטב את המתודות הם מטמיעים אותן בעבודתם השוטפת, ובדרך כלל אפשר להסתפק בהפעלה יעילה של מתודה אחת או שתיים לשם התאמת המענה ברגע נתון.

המתודות נכתבו במשך שנים ארוכות ועברו תהליכים של התאמה ותיקוף. כל מתודה כוללת הסבר העומד בפני עצמו ואשר יש בו גם גרעינים מתוך הידע המופיע בשער הראשון של הספר. חזרה זו נדרשת לצורך הבנת האופן שבו המתודה משתלבת בתפיסה ובפרקטיקה החינוכית הפסיכו-חברתית, וכן כדי שאפשר יהיה לקרוא כל מתודה כפרק נפרד.

סדר המתודות מייצג רמות העמקה הולכות וגוברות בתהליכי העשייה החינוכית: הכלי להערכת תפקודי התלמיד מזמן התבוננות ראשונית על תפקודי התלמיד בבית הספר ומאפשר לעקוב אחר התקדמותו בהם. הכלי להיכרות רב-ממדית מקנה הצצה לעולמו הפנימי של התלמיד במסגרת העמקת ההתקשרות ושכלול המפגש של המורה עם התלמיד ועם הוריו. הטיפולוגיה לזיהוי דינמיקות של סיכון מסייעת להעמיק בהכרת הנרטיב האישי של התלמיד התת-משיג ולפרש אותו, כדי להתאים בדיוק רב יותר את המענים ודרכי ההתמודדות שהוא זקוק להם. הכלי מטריצת הקשר של העצמי עם האחר מקדם את יכולתו של המורה לשפר את דפוסי הקשר וההישענות של התלמיד. הכלי להערכה דינמית של ההתנהלות המערכתית של בית הספר בשירות הכלת הפרט מאפשר להרחיב את המבט מן התלמיד היחיד אל בית הספר השלם במסגרת הניסיון להוסיף ולשכלל את העשייה בבית הספר ולהגביר עוד ועוד את התאמתה לאוכלוסיית היעד.¹⁷

¹⁷ מתודות נוספות של התפיסה והפרקטיקה החינוכית הפסיכו-חברתית מופיעות בספרים האלה: "לדבר עם מתבגרים" (מור ומנדלסון, 2006); "לראות את הילדים" (מור, 2010); "כוחו של היועץ החינוכי" (מור ולוריא, 2010) וכן בספר העתיד לראות או בקרוב: פלורה מור וגלית נהור, "פדגוגיה פסיכודינמית: למידה בשירות ההתפתחות".

מקורות

- אביקסיס, ג', נבון, ח' ונאור א' (1996). לקט תוכניות ויוזמות חינוכיות למרכזי חינוך ולכיתות הכוון. משרד החינוך, ירושלים התשנ"ז.
- אנטונובסקי, א' (1998). המודל הסלוטוגני כתיאוריה מכוונת בקידום הבריאות. *מגמות*, ל"ט (1-2), 171-181.
- בלס נ' ואדלר ח' (2015). *אי שוויון בחינוך בישראל*. מכון טאוב.
- ברבר מ' ומורשד מ' (2007) על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם. תרגום יניב פרקש. חוברת מצורפת להד החינוך פ"ב(6א) 2008, פרסומי הד החינוך אל המאה ה-21. תרגום של: McKinsey & Company: Michael Barber & Mona Mourshed, *How the world's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, September, 2007.
- ברקוביץ', ר' אסטור ר' ומור ה' (2015). *אי-שוויון וחינוך, קשרים בין גידול באי-שוויון קשרים בין היבטים חברתיים-כלכליים ואי-שוויון לבין אקלים הכיתה ובית הספר וזיקתם*. היזמה למחקר יישומי בחינוך, א' בתמוז תשע"ה, 17 ביוני 2015 מוזאון המדע ע"ש בלומפילד, ירושלים
- בר שלום, י' (2003) *הערכת תכנית תמארא בשנתה השנייה לפעולה*. דו"ח מחקר עבור אשלים, מיסודו של ג"וינט ישראל, ירושלים.
- בר שלום, י' (2006). *מחקר הערכה: תכנית תמארא לאחר ארבע שנות הפעלה במסגרת המסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין*. מכללת דוד ילין.
- בר שלום י' (2012). *"מבנים את עולמו של הילד"*. מחקר הערכה על תכנית ליק"ל במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. מכללת דוד ילין.
- דיאב, ח', בר שלום, י' ורוסו, א' (2008). *הרחבת המפגש והלמידה בין בני תרבויות שונות בחברה הישראלית: חקר מקרה במסגרת הכשרת מורים במכללה אקדמית לחינוך*. מכללת דוד ילין.

פני החברה בישראל (2013). **ישראל מאין ולאן?** דוח מס' 6, חשוון תשע"ד, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס).

הראל פיש י', בוניאל נ', מירן צדוק, י' ודו'אלובסקי א' (2013). **תוכנית המחקר הבינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני הנוער**. בית הספר לחינוך אוניברסיטת בר אילן.

כהן, א' (2008) **"מקום בטוח": ממצאים מן העבודה הטיפולית בפרויקט הסיוע לגליל ולעוטף עזה**. הרצאה בכנס אשלים, תל-אביב.

כהן, א', ו סרדצה, י' (2014). **טיפול במצוקה פוסט טראומטית של ילדים: מה ניתן ללמוד מיומניהם של מטפלים ישראלים?** [גרסה אלקטרונית]. נדלה ביום רביעי 18 מרץ 2015, מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3202>

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

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

כהן-נבות, מ' (2002). **הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בבתי ספר טכנולוגיים ברשת עמל: דוח מסכם**. ג'וינט- מכון ברוקדייל, ירושלים.

כהן-נבות, מ' (2003). **התערבות בית-ספרית לילדים ולבני נוער בסיכון**. נכתב כמסמך רקע עבור "אשלים", במסגרת גיבוש תוכנית עבודה תלת שנתית 2004-2006. ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, ירושלים.

כהן-נבות, מ', אלנבוגן, ש' וריננפלד ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער**. דוח מחקר שמוגש לוועדה לקידום מעמד הילד של **כנסת ישראל**. ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער, ירושלים.

כהן נבות מ' ולבנדה א' (2002). **תוכנית זינוק: התערבות הוליסטית בחטיבות ביניים**. דוח ביניים על הפעילות בשנת תשס"א. ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער, ירושלים.

כהן-נבות מ' ולבנדה א' (2003א). **הטמעה ומיסוד של תוכנית התערבות חינוכית "סביבת החינוך החדשה" (סח"ח), התוכנית לאחר שבע שנות יישום בבתי ספר תיכוניים בבאר שבע**. ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער, ירושלים.

כהן-נבות מ' ולבנדה א' (2003ב). **הטמעת תכנית "סביבת החינוך החדשה" לאורך זמן: מיסוד או דעיכה?** ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, ירושלים.

כהן-נבות, מ', לבנדה, א' וסייקס, י' (2004). **"אדם" - תכנית התערבות סוציו-חינוכית לקידום תלמידים בסיכון בבתי-ספר יסודיים, דוח ביניים ראשון**. ג'וינט-מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער, ירושלים (לא פורסם).

כהן-נבות מ' ועואדיה א' (2010). **הערכת תכנית "רווחת הפרט" בבתי ספר יסודיים: התערבות סוציו-חינוכית לקידום תלמידים בסיכון (שם קודם: תכנית "אד"ם) דוח מסכם**. ג'וינט-מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער, ירושלים.

כהן-נבות מ' ועואדיה א' (2012). **הערכת תכנית "רווחת הפרט" בבתי ספר יסודיים: הערכת התערבות לקידום עבודת המורים עם תלמידים בסיכון – דוח מסכם**. ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער, ירושלים.

מור, פ' (2010). **לראות את הילדים, מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

מור, פ', דיאב, ח' וזיאד, מ' (2007). **תפניות בהתפתחות מקצועית ואישית בקרב פרזי הוראה בהכשרתם לעבודה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים ופגיעים לסיכון. במכללה - מחקר, עיון, יצירה, כתב עת של מכללת דוד ילין, 19, 241-289**.

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

מור, פ' ולוריא, א' (עורכים) (2014א). **לגדול בתוך קשר: הינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית.** ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

מור, פ' ולוריא, א' (2014). "חינוך פסיכו-חברתי: כוחו של המורה." בתוך פ' מור וא' לוריא (עורכים), **הדיאלוג ההדרכתי: הינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית** (עמ' 45-108). ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

מור, פ' ולוריא, א' (עורכים) (2014ב). **הדיאלוג ההדרכתי: הינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית.** ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

מור, פ', לוריא, א', חן-גל, ש', וסימן-טוב, י' (2008). **משא הטראומה: התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר.** ירושלים: השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך, התרבות והספורט.

מור, פ' (2011). **חקר התערבות פסיכו-חינוכית לטיפול בנוער תת-משיג ובהליכי סיכון בסביבת הינוך משלימה – מחקר מעקב.** פרסום פנימי, אשלים-ג'וינט ישראל. בתוך: התפיסה החברתית הפסיכו חברתית, בבתי הספר ביישובים ובאקדמיה – בסיסי מחקר (בתהליך הוצאה לאור).

פיז"ה (2012). **התכנית הבינלאומית להערכת תלמידים,** אתר ראמ"ה הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

צור, א' וראזר מ' (בדפוס). **מקום של הקשבה: הערכה מעצבת לתכנית ה-M.Ed לחינוך והוראה לתלמידים בהזרה במכללת אורנים.**

קון, תומס (2005). **המבנה של המהפכות המדעיות.** ידיעות אחרונות.

ראזר, מ' (2005) **התפיסה החינוכית של "מיתרים": התמחות מורים לעבודה עם תלמידים בהדרה (Exclusion).** הרצאה אשר הוצגה בכנס: דרכי התמודדות עם בעיות אלימות בקרב בני נוער מכון מופת 2005 (פרסום אינטרנטי).

ראזר מ' (2009). "לא נוטשים" מודל להכשרת מורים לעבודה עם תלמידים בסיכון והזרה חברתית במסגרת בית הספר. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית,** 29, 59-77.

רהב, ג' (2012). **ההשתלמויות למורים יועצים בעבודה עם נוער בסיכון**, דו"ח מחקר. אוניברסיטת תל-אביב, פרסום פנימי.

ראזר מ' ורשבסקי ב' ובר שדה א' (2006). **"להיות מורה בסביבה של סיכון מצוקה והדרה חברתית" - סוגיות בתהליך הדרכת צוותים חינוכיים**. פרסום פנימי.

ראזר, מ', ורשבסקי, ב' ובר שדה, א' (2008). **"קשר אחר": כיצד עוזרים למורים העובדים עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית? ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל. אשלים הוצאה לאור.**

ראזר, מ' (2014). **הדיאלקטיקה של הכישלון וההצלחה בעולם החינוכי המרחיבים את האחריות כלפי האחר**. בתוך: פ' מור וא' לוריא (עורכים). לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל.

שדה, א' (2007). **התערבות טיפולית בילדי הצפון: סיכום הממצאים**. ירושלים ותל אביב: ג'וינט ישראל, עמותת אשלים, אוניברסיטת תל אביב.

שלך הוא המחר (2013). **שירים מאת בנות תלמים**. ג'וינט ישראל, ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור, עמ' 36.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scale. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Benard B. & Slade, S. (2009). Listening to Students Moving from Resilience Research to Youth Development Practice and School Connectedness. In: Furlong, M., Cohen, E. (2006). Play and adaptation in traumatized young children and their caregivers in Israel. In: L. Barbanel & R.J. Sternberg (Eds.) *Psychological interventions in times of crisis*. (pp. 151-180). New York: Springer.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

- Gilman, R. and Heubner, S. (Editors). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New Jersey: Erlbaum. Chapter 26, 353-369.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. (1989). *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle: Teacher empowerment and school reform*. Albany: State University of New York Press.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* University of Auckland. Australian Council for Educational Research, October 2003
- Friedman, V.J., Razer M., Tzafrir H., Zorde O. (2014). An Action Science Approach to Creating Inclusive Teacher-Parent Relationships. In (Eds.) Paul Wabike P., Jester M., Boele van Hensbroek P Laadah Openjuru G. *Education for Social Inclusion*. Esla research report 1. University of Groningen. Holland. 27-58.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational leadership*, 59(8),16-20.
- McLaren, P. (1989). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. London and New York: Routledge.
- Mor, F. (2003). *A Study of psycho-educational intervention for effective educational work with underachieving youth at-risk in the education system*. Doctorate Dissertation, Sussex University.
- Mortimore, P. & Whitty, G. (1999). School improvement: A remedy for social exclusion? In A. Hayton (Eds.), *Tackling disaffection and social exclusion: Education perspectives and policies* (pp. 80-94). London: Hayton.
- Razer M., Friedman V., Sykes I. (2004) .Towards a Theory of inclusive practice. An Action Science Approach. *Action Research*, 2(2) 167-189.

- Sadeh, A, Hen-Gal, S. & Tikotzky, L, (2008). Young Children's Reactions to War-Related Stress: A Survey and Assessment of an Innovative Intervention *PEDIATRICS*, 121(1), 46-53.
- Room, G. (1995). *Beyond the threshold: The measurement and analysis of social exclusion*. London: The Policy Press.
- Rutter (1999). Resilience Concepts and Findings: implications for family therapy. The Association for family therapy.
- Werner, E. & Smith, R. (1992). *Overcoming the Odds: High-Risk Children from Birth to Adulthood*. New York: Cornell University Press.

שער ראשון

**הפרקטיקה החינוכית
הפסיכו-חברתית**

פרק א'

למידה והתפתחות: סקירה תיאורטית ואמפירית

פרק זה מתייחס בהרחבה לעולם הלמידה וההתפתחות בראי הפסיכואנליזה, הפילוסופיה והסוציולוגיה, המהוות את שלושת היסודות העיקריים לתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית.

א. למידה והתפתחות בראי הפסיכואנליזה, הפסיכולוגיה והחינוך

סקירת כתביהם של חוקרים ותיאורטיקנים בעלי שם בתחומי הפסיכולוגיה, הפילוסופיה והסוציולוגיה תהווה רקע תיאורטי ואמפירי לתיאור הפרקטיקה החינוכית הפסיכו-חברתית אשר יוצרת מובליות אישית, לימודית וחברתית בקרב תלמידים תת-משיגים. כל אחד ממומחים אלה תרם לחקר התפתחות הילד בהקשר הרחב של יחסי אם-ילד ושל יחסי אדם-זולת בסביבת החיים הטבעית והקלינית, ולחקר השפעתה של ההתפתחות על תפקודו של האדם במערכות חברתיות.

אסקור תחילה את כתביהם של אבות הפסיכואנליזה והפסיכולוגיה השופכים אור על התפתחות העצמי ותפיסת החוללות העצמית (1). קוהוט, ויניקוט וביון הביאו לידי הבשלה את התיאוריה האינטר-סובייקטיבית, הרלוונטית להבנת עולם ההתפתחות של הילד בתוך יחסיו עם המבוגרים בסביבה הביתית והקלינית. בחלק זה יסקרו גם ממצאיהם של החוקרים בנדורה ובירדסלי, שגיבו את המושגים הפסיכואנליטיים בממד אמפירי זהיר.

בהמשך אציג ממצאים של חוקרים קליניים-אמפיריים בתחום התפתחות הילד, בולבי, סטרן ופונגי, אשר נשענו על תיאוריות פסיכולוגיות ופסיכואנליטיות. השלושה שופכים אור על יחסי הגומלין בין מבוגר לילד התורמים להתפתחות העצמי של הילד ולתפיסת החוללות העצמית שלו (2). חוקרים אלו ביססו

ותיקפו את עולם המושגים הפסיכואנליטיים הקלסיים. ממצאיהם נבעו מתצפיות שערכו באימהות ובתינוקותיהן בניסיון לבחון את האופן שבו בני אדם מתפתחים ומסתגלים לסביבתם.

לבסוף (3) אביא ממצאים של חוקרים ומומחים – ויגוצקי, פוירשטיין, פנינה קליין, רוזלין ארנולד ורוברט פינאטה – המספקים תובנות לגבי מאפייני יחסי הגומלין בין המבוגר לילד המזינים למידה והתפתחות אצל הילד. חוקרים אלו העמיקו בחקר ההתפתחות של הילד בתוך יחסיו עם דמויות משניות ובבחינת המרכיבים של פעילות הגומלין בין המבוגר, הילד והלמידה. עבודותיהם שופכות אור על אופיין של מערכות היחסים בין תלמידים לבין מורים המטפחים למידה בשירות ההתפתחות, על מרחב הפעילות המשותף שלהם וכן על מאפייני הפרקטיקה החינוכית המשפרת את תפיסת החוללות העצמית של תלמידים תת-משיגים ואת תפקודם בבית הספר.

1. תיאוריות פסיכולוגיות העומדות בבסיס הבנת התפתחות העצמי ותפיסת החוללות העצמית

כל ילד זקוק לדמויות משמעותיות בחייו שיספקו את צרכיו כדי שיוכל להיות אוטונומי ומאוזן. הקיום האנושי קשור תמיד באנשים אחרים או בייצוגם הפנימי, וההתפתחות מתקיימת בתוך מערכת אנושית התומכת בקיום הצרכים הבסיסיים של העצמי (קוהוט, 2005, 2007). הקשר הבין-אישי הוא שאחראי להגשמה העצמית של היחיד ולאופן שבו מתבטא העצמי האמיתי של האדם בעולם (ויניקוט, 1971, 1988, 1995).

העצמי (self) הוא מבנה נפשי המעניק לאדם תחושת לכידות פנימית (cohesiveness) ומווסת את התנהגותו. העצמי נמצא במרחב שבין הגוף והנפש ומתפתח במהלך חייו של האדם מתצורות קדומות לתצורות מפותחות יותר. העצמי כולל תחושות, רגשות, חוויות, דימויים, מחשבות ורעיונות, ומתפתח בעזרת המגע שבין האדם ובין סביבתו. העצמי אחראי על יכולתו של האדם להירגע, לשאת ביקורת, לשמור על תחושת ערך לנוכח אכזבות וכישלונות ולהרגיש שיש לו מטרה, כיוון והתפתחות. עצמי אינטגרטיבי ולכיד מעניק לאדם תחושת רציפות ועמידות פנימית ומאפשר לו להיות במגע עם המרכיבים

השונים של אישיותו ולבטא אותם בחופשיות. לשימוש של העצמי בדמות המשמעותית (האם) קרא קוהוט **חוויות זולת עצמי**.¹⁸

בראשית החיים התינוק מתקיים בעולם הנשלט על ידי תחושות וחוה את אמו ואת עצמו כגוף אחד. בשלב זה תפקיד האם הוא לספק לתינוק סביבה מגוננת המאפשרת פרדה פסיכולוגית מושהית. רעיון זה מגולם בביטוי של ויניקוט "אין דבר כזה תינוק – באשר יש תינוק, יש גם אם," כלומר בשלבי החיים הראשונים האם והתינוק הם ישות פסיכולוגית אחת הכוללת בו זמנית מרכיבים פרימיטיביים ומרכיבים מפותחים. הטיפול של האם בתינוק מתאפיין במושקעות אימהית בסיסית (primary maternal preoccupation) בתינוקה ובאיכות מחזיקה (holding), המוגדרת כהתאמה פעילה של האם לצרכיו של התינוק. התאמה זו מסייעת לתינוק להשלים את שתי המשימות העיקריות העומדות לפניו בתהליך הגדילה: לפגוש במציאות הכואבת ולהכיר בבדידותו ובנפרדותו (ויניקוט, 1971, 1988, 1995). לפי מושגיו של קוהוט (2005, 2007) אפשר לומר שההתפתחות היא הפנמה הדרגתית של חוויות הזולת עצמי והפיכתן לחלק מהעצמי של הילד.

ההתאמה המלאה כמעט של האם לצורכי תינוקה בראשית החיים הולכת ונחלשת, אך אינה נעלמת לחלוטין. עד אמצע השנה הראשונה לחיי התינוק בקירוב גרעין העצמי האוטנטי שלו הולך ומתגבש מתוך התמסרות כמעט מוחלטת של האם לצרכיו. בשלבים ראשונים אלו התינוק לומד את עצמו ואת גופו בעזרת ביטויים ראשוניים של חוויה וזרימה ספונטנית של תנועת החיים. אט-אט מתרחב עולם זה ברמות הרגש והחוויה לקראת התהוות העולם הנפשי, הכולל הכרה של התינוק במציאות הנבדלת מאמו. ככל שהאם מסוגלת לשמש הד לצורכי התינוק ולרצונותיו, הוא נעשה קשוב לדחפיו ולפונקציות של גופו שלו, וקשב זה הוא הבסיס לתחושת העצמי שלו ההולכת ומתהווה לאטה.

במילותיו של קוהוט (2005, 2007), הבסיס לעצמי בריא טמון באפשרות לחוויה מתמשכת של אומניפוטנציה אינפנטילית. במילים אחרות: בשלבים הראשונים האם מזינה את התינוק ומספקת לו את צרכיו באופן המעניק לו חוויה אידיאלית של שלמות בסיסית. ככל שהתינוק גדל כך הדמות המטפלת מעניקה לו, בתנועה הדרגתית ועדינה וכמעט מבלי משים, עוד ועוד חוויות

ומצבים של היענות לא מידית ולא מלאה לצרכיו. מתוך החוויה הזאת לומד אט-אט התינוק לשאת עוד ועוד חוסר שלמות.

במושגים של ויניקוט ילד שהתפתחותו טובה דייה עובר בהדרגה מחוויה של התמזגות מלאה עם האם או עם הדמות המזינה והמטפלת לשימוש באובייקטים המצויים בסביבתו, כגון עצמים המשמשים תחליף אֵם או חפצי היקשרות כגון דובי, פיסת בד או שמיכה. סביב גיל שנה התינוק מאמץ לעצמו אובייקט מעבר (transitional object) – חפץ כלשהו, לרוב רך ונעים למגע, שנמצא בשליטתו המלאה, שאפשר לקחת אותו לכל מקום והוא חלק מעולמו הפנימי של הילד, ובה בעת נמצא מחוץ לגופו. פריט זה עשוי להרגיע את התינוק ולנחם אותו, ובעזרתו מתגבשת בהדרגה יכולת המשחק שלו, שהיא חיבור בין התנועה הספונטנית הפנימית לבין המציאות החיצונית.

בעזרת אובייקט המעבר הילד מתנסה בהרגעת חרדותיו מפני משאלות שאינן מתמלאות. כאשר הילד מתחיל להבין שאמו איננה חלק בלתי נפרד ממנו הוא מתמלא חרדה, ואובייקט המעבר מגשר על רגעי הפרדה ומרגיע כמו אמו. השימוש המרגיע שהילד עושה באובייקט המעבר, גם ללא נוכחות ממשית של האם, מאפשר בהדרגה את תחושת הנפרדות. אם פעולה זו חוזרת ונשנית היא מחזקת את עצמאותו של הפעוט ואת יכולתו להסתדר בלי נוכחותה הפיזית של האם, אלא רק עם נוכחותה הפנימית. בתהליך זה אהבת האם מופנמת לתוכו.

את האזור שבו הילד מטפח את הקשר עם האובייקטים שסביבו כינה ויניקוט "תחום הביניים של החוויה" ו"המרחב הפוטנציאלי". העצמי מתפתח בתחום החופף של שני המרחבים הפוטנציאליים – של הילד ושל המבוגר. זה האזור שבו מתקיימים יחסי הגומלין בין המציאות הנפשית התוך-אישית של האדם ובין האובייקטים הממשיים בעולם. באזור זה עובר הגבול בין עולמו הסובייקטיבי של האדם בין עולמו האובייקטיבי. גבול זה איננו חד וברור, אלא טווח שמתרחש בו המשחק המערב דמיון ומציאות, ובו מתקיימים החיים היצירתיים והתרבותיים של בני האדם.

קוהוט (2005, 2007) דיבר על שלושה צורכי עצמי המונחים ביסוד ההתפתחות התקינה של האדם:

הצורך הראשון הוא השתקפות (mirroring): הכרה הורית בילד ובייחודו והתגובה המבטאת זאת. ההורה נותן תוקף לחוויה של הילד בכך שהוא עצמו חווה אותה דרך התחברות אמפתית. הוא משקף לילד את עצמו, וכך הילד לומד

להכיר ולארגן את מציאותו הפנימית והחיצונית. ההורה מסייע לילד להיות "הוא עצמו", כלומר להתקיים, לחיות ולחוות. הילד לומד להכיר את עצמו דרך ההשתקפות, וזו נותנת לו קיום. תגובת ההורה למה שהילד עושה או לא עושה מעניקה לו תחושת רציפות.

הצורך השני הוא אידיאליזציה (idealization): הילד מעריץ את ההורה, ודרך הערצה זו הוא רוכש את אבני היסוד של ערכו העצמי. הגדולה שהילד מוצא בהורה חוזרת אליו באהבת ההורה כלפיו.

הצורך השלישי הוא תאומות, אחווה (twinship): ההורה חווה את החוויה של הילד ונמצא אתו בחוויה שלו. חוויית התאומות יוצרת תחושת שותפות ואינטימיות אמיתית בין השניים. לפי קוהוט יש חשיבות גדולה לתגובה האמפתית של האחר המשמש זולת עצמי. בתגובה אמפתית טמונה הכרה פנימית של האם בצורכי הילד, בעיקר צרכים שהילד איננו מודע להם. אמפתיה איננה ניסיון לרצות את הילד, אלא הרגשה המתעוררת דרך התבוננות עצמית על הצרכים והרצונות הסמויים שלו. ההורה האמפתי מפעיל תהליכים פנימיים כדי לנסות להבין את עולמו של הילד מתוך נקודת ראותו של הילד, להתחקות אחר התחושות והרגשות שלו ולקלוט את צרכיו הלא מודעים.

בין (1992, 2004) טבע את המושג הכלה (containment) כדי לתאר את תפקידה הנפשי של האם בעיבוד חומרים נפשיים שהתינוק אינו יכול להחזיק בתוכו. ההכלה היא פעולה פנימית שהמבוגר מבצע למען הילד שבאחריותו. ההתפנות לעולמו של הילד ועיבוד תחושותיו המועברות באופן לא מודע "מבטן לבטן" (בתהליך של הזדהות השלכתית¹⁹) מאפשרים למבוגר ליצור תמורה בעולם הפנימי של הילד – להפוך תסכול לחשיבה, להפוך חרדה לרגש מזוהה, להפוך בדידות לשיתוף ועוד. בתהליך ההכלה המבוגר קולט תכנים רגשיים שהילד אינו מסוגל לעכל ומתפנה באופן בלתי מודע לעבד אותם למענו. התפנות רגשית זו חיונית להתפתחות הילד, שכן היא מאפשרת לו להפנים את יכולת ההכלה של ההורה, וכך הוא יכול להכיל גם את עצמו בהמשך.

כאמור, ככל שהתינוק גדל הוא חווה עוד ועוד כשלים של האם בסיפוק צרכיו

¹⁹ הזדהות השלכתית – מושג שטבעה מלני קליין לציון אחד המנגנונים נגד חרדה פרנואידית קדומה. התינוק החרד מבקש לשחרר את עצמו מרגשות חרדתיים ואגרסיביים על ידי פיצול, הקאה או הפרשה מדומיינת שלהם ו"השלכתם" לתוך גוף האם. במצב זה התינוק מרגיש שהוא רדוף על ידי האובייקט (האם) ומזדהה אתו בעת ובעונה אחת.

המידיים. כשלים אלו מסייעים בגיבוש הדרגתי של ההכרה בהבדל בין דמיון למציאות, בין חוץ לפנים. התינוק עובר בהדרגה לשלב התפתחותי גבוה יותר, שבו האחדות נסדקת והאובייקטים החיצוניים מתחילים לקבל יתר ממשות ויתר נפרדות. בתהליך מורכב והדרגתי זה התינוק מגלה מה "אני" ומה "לא-אני" (ויניקוט, 1971).

לפי קוהוט, כשלים בתפקוד זולת העצמי הם בלתי נמנעים. מידת ההתאמה בין צורכי העצמי של הילד לבין היחס שמפנה אליו הדמות המשמשת לו זולת עצמי קובעת את המידה שבה העצמי מצליח להתגבר על הכשלים הללו בעזרת יצירת מבנים מקוריים שמפצים אותו וכך עוזרים לו להמשיך להתפתח ולשקם את החיבור למטריצת ההזנה המקורית או לחפש זולת עצמי אחר. עם הזמן הופכים המבנים שנוצרו לתכונות העצמי ולנטיותיו הייחודיות וכל אלה נחווים כמבנה לכיד, שאותו האדם תופס כעצמי והסביבה רואה בו את אישיותו. ככל שההפנמה של חוויות זולת עצמי מפותחת יותר, הצורך בזולת עצמי עשוי לקבל ייצוג קונקרטי פחות. לעומת זאת, פגיעה עמוקה בעצמי מותירה בנפש צרכים קדומים שלא סופקו.

כאשר התינוק או הפעוט חווה כישלון חוזר ונשנה ביכולותיהן של הדמויות המשמעותיות להפנות אליו את היחס שהוא זקוק לו לשם גילוי עצמיותו ומימושה, הדבר פוגע בהתפתחותו התקינה (מיטשל, 2003). כאשר האם נכשלת לאורך זמן בשיקוף התנהגותו של הילד ובמימוש צרכיו, הילד אינו חש עוד את האומניפוטנציה האינפנטילית ואמונתו ביצירתיותו ובכוחותיו נחלשת.

בתהליך התפתחות זה עלולים להתרחש הפרעות או שיבושים שונים. אם בסביבה המחזיקה נוצר קרע בטרם עת, התינוק הופך בשלב מוקדם מדי ליצור תגובתי ומפתח מבנים הגנתיים נוקשים ומופרזים. בנסיבות כאלה הוא נאלץ לעמוד במשימות נפשיות שעדיין אין לו כלים בשלים להתמודד אתן. לעומת זאת, אם הסביבה המחזיקה "טובה מדי" במשך זמן רב מדי, נמנעת מן התינוק ההתנסות בתסכול מדוד, בחרדה, בתשוקה ובקונפליקט במידה שאפשר לשאתה, ולפיכך הוא לא יפתח דרכים להשגחה עצמית, בכללן היכולת להגן על עצמו מבחינה פסיכולוגית.

כל איכויות החוויה – תסכול, חרדה, תשוקה, תשוקות סותרות – מציגות לפניו שוני ומובילות לדיפרנציאציה פנימית. יצירת הנפש הופכת אפשרית והכרחית

רק לנוכח תשוקות סותרות המובילות לצורך להתכחש להיבטים של החוויה, ובכל זאת לשמרם.

אם נוצרים סדקים מתמשכים ועקביים במושקעות של האם בתינוקה, ואם מסיבות שונות היא אינה יכולה להגשים את האומניפוטנציה שלו, הרי שהיא נכשלת במתן מענה למחווה של התינוק, ובמקום זאת מעמידה את המחווה שלה, שעל התינוק לפרשה באמצעות היענות. במקרה שכזה נותר התינוק מבודד ולמעשה "חי בשקר".

במצבי כשל חמור ומתמשך של הענקת סביבה מחזיקה ומספקת, מושלך התינוק לתוהו ובוהו וחווה הפרעה בתחושת המשך קיומו. התוצאה עלולה להיות פסיכוזה בילדותו או גרעיני מצבים פסיכויים או גבוליים בהגיעו לבגרות.

כאשר הכשל של הסביבה המחזיקה חמור פחות, התינוק עשוי לפתח מבנה אישיות הגנתי הנוטל מידי האם את פונקציות הדאגה והטיפול. ויניקוט כינה מבנה זה "העצמי הכוזב", והוא בא לידי ביטוי בעיקר בעת תחושת סכנה. במקום יחסי גומלין המעשירים הזדית ונובעים מן הדיפרנציאציה בין הנפש המודעת ללא מודעת ובמקום מחסום הדחקה חזיר למחצה – מתפתח ניכור בין היבט אחד של העצמי לאחר.

העצמי הכוזב אינו "מרושע". להפך, זהו עצמי מטפל המוליך בנחישות את חייו של האדם כך שהעצמי האמיתי לא יהיה מוכרח לחוות את איום הכיליון שעלול להופיע עקב לחץ מופרז להתפתח לפי ההיגיון של אדם אחר (האם). אימת כיליון זו מובילה להרגשה של תלות מוחלטת בארגון האישיות של העצמי הכוזב. אך האדם שואף להימנע מן האימה הזאת ולפיקח הוא מתקשה להגביל את ההישענות שלו על התפקוד של העצמי הכוזב, אף שתפקוד כזה מוביל לתחושת ריקנות. הישענות על תפקוד העצמי הכוזב מובילה לעתים קרובות להצלחות אקדמיות, מקצועיות וחברתיות, אך לאורך זמן האדם חש יותר ויותר משועמם, אוטומטי, מנותק, מכני וחסר ספונטניות.

העצמי הכוזב – העצמי ההגנתי, הדואג והמטפל – נוצר כדי להבטיח את בידודו ההגנתי של הפוטנציאל התינוקי לאינדיבידואליות פסיכולוגית (העצמי האמיתי). בידודו של העצמי האמיתי מוביל באופן בלתי נמנע לרגשות כגון ריקנות, חוסר תוחלת ואף אובדנות. הקמת חומה סביב העצמי מנוגדת לתפקיד הכפול של האני הבלתי מודע בהתפתחות הנורמלית, ולכן היא מעין צנזורה מחד גיסא אך גם ביטוי סלקטיבי מוסווה מאידך גיסא. ההבדל בין הגנה של עצמי

כוזב ובין הגנה נורמלית הוא שהגנה נורמלית מאפשרת לפרט לארגן את החוויה ולהתכחש לה, אבל גם לשמר באופן לא מודע את התשוקות המוכחשות, שלמרות הכול גם הן שלו. בניגוד לכך עצמי כוזב מונע את התפתחות ההיבטים המשמעותיים של מה שעשוי היה להפוך לעצמי.

העצמי הכוזב נענה לדרישות הסביבה וכך התינוק יוצר באמצעותו מערכת יחסים כוזבת. למעשה התינוק או הילד עשוי להתאים את עצמו לתביעות הסביבה נגד הטבע הפנימי שלו. במקרים קיצוניים העצמי האמיתי מוסתר כל כך עד שהספונטניות אינה ממלאת כל תפקיד בחוויות החיים של התינוק; ההיענות הופכת לתכונתו העיקרית והוא מתמחה בחיקוי (Winnicott, 1960).

כשלים בדיאדה אם-ילד סודקים את יכולתו של התינוק להתקיים בזרימה ובספונטניות, אך מבוגרים משמעותיים בחיי הילד, גם בתקופות מאוחרות בחייו, יכולים לפצות על הכשלים הללו. בשלבי ההתפתחות הראשונים מהווים בדרך כלל האם, האב או דמות אחרת מן המשפחה הקרובה אובייקט אשר דרך האינטראקציה הנוצרת אתו מתהווה הסובייקט. בשלבים מאוחרים יותר האובייקט מתרחב לדמויות נוספות, כגון חבר, שכן או מורה, ואף לפונקציות כגון מקצוע או תחביב.

מושגים אחדים שטבעו חוקרים בעלי שם על יסוד מחקרים אמפיריים מבטאים את רמת ההתפתחות והארגון של העצמי בגילים מאוחרים יותר. בנדורה (Bandura, 1998) זיהה מנגנון מרכזי היוצר ויסות עצמי וכינה אותו "חוללות עצמית נתפסת" (perceived self-efficacy). האמונה של האדם בדבר המידה שבה הוא יכול להיות פרודוקטיבי משפיעה על מעשיו, בחירותיו ושאירותיו, על רמת המאמץ וההתמדה שהוא ישקיע ועל עמידותו בפני מצבים של מצוקה, מתח ודיכאון. התיאוריה והמחקר בתחום זה עוסקים בטבע ובמבנה של האמונות לגבי החוללות העצמית – במקורותיה, בדרכים השונות שבהן אפשר להגביר את האמונה בה ובתהליכים שדרכם נוצרות ההשפעות הללו.

היכולות האנושיות מתפתחות בצורות רבות, ולכן האמונה בחוללות העצמית איננה תכונה אחת כוללת. בנדורה טען שלכל אדם מערך של אמונות עצמי דיפרנציאליות, וכל אמונה כזאת מחוברת לתחום נפרד של תפקודים. הערכת האמונה בחוללות עצמית הקשורה בתחום מסוים מנבאת היטב את רמת המוטיבציה ואת איכות הפעולה באותו תחום, אך אי אפשר להכלילה לתחומים נוספים.

המושג הבנה עצמית (self-understanding) שטבע בירדסלי (Beardslee, 1989) מתאר את האופן שבו ילדים, בעיקר מתבגרים, לומדים להבין את עצמם בשני העשורים הראשונים לחייהם – למידה הכוללת היבטים פיזיים, חברתיים, אקטיביים ונפשיים של העצמי. למידה זו היא מרכיב מרכזי בתחום הקרוי קוגניציה חברתית (social cognition) והיא נעשית בתהליכים של השוואה ושל למידה חברתית.

התפתחות העצמי מתאפיינת במעבר ממושגי עצמי פיזיקליים למושגי עצמי פסיכולוגיים, בהופעה של מאפיינים חברתיים אישיים ובעלייה הדרגתית ברמת הרפלקטיביות של ההבנה העצמית לקראת מיזוג היבטים שונים של העצמי למערכת מאוחדת. המתבגר מתחיל לשפוט את עצמו ביחס לאמות מידה חיצוניות, ומושג העצמי שלו נעשה מופשט ורב פנים יותר ויותר ומתארגן לכדי ייצוגים מנטליים קוגניטיביים (Damon & Hart, 1982).

מושג ההבנה העצמית כולל תהליכים נפשיים שבאמצעותם האדם יוצר מערכת של קשרים בין חוויות בעולם לבין תחושות פנימיות. ההבנה העצמית הולכת ומתגבשת כמעין מסגרת עבודה פנימית, פרשנית ומארגנת. בסופו של דבר המסגרת הזאת הופכת לחלק יציב מעולמו החווייתי של האדם. הבנה עצמית כוללת לא רק את המחשבות ואת הרפלקסיות של האדם על עצמו ועל אירועים שהוא חווה, אלא גם את פעולותיו בעקבות המחשבות הללו. ככל שההבנה העצמית מתגבשת ומבשילה, האדם מייחס חשיבות הולכת וגדלה למסגרת העבודה הפנימית המתפתחת בתוכו; הוא מאמין שיש ערך רב לידע העצמי שהוא רוכש, נוהג בכובד ראש בתהליך הבנייה של הידע הזה ומקדיש לכך זמן ומאמץ (Beardslee, 1989).

אלה הם מאפייני ההבנה העצמית:

- הערכה מציאותית של גורמי הסיכון ושל דרכי ההתמודדות המתאימות – היכולת להעריך נכון את הגורמים היוצרים לחץ, גם אם הם מורכבים ורבי תמורות, ולדעת לרכז את האנרגיות ולבחור בפעולות הנכונות.
- הערכה מציאותית של היכולת לפעול ושל ההשלכות השונות של המעשים – היכולת לנתב את האנרגיות לעשייה ולא להתמקדות באכזבות ולהתיישרות עקב כישלונות.
- פעולה – היכולת לפעול ולהשפיע על הסביבה.
- ראייה התפתחותית – היכולת לשפר את ההבנה העצמית ולעשותה עמוקה ומפורטת יותר.

- הבנה עצמית כגורם מגן – עצם ההבנה העצמית הוא יסוד חשוב התורם לחוסן ולעמידות בפני גורמים מלחיצים. ההבנה העצמית מאפשרת לפרש ולנבא התרחשויות באופן התורם לביטחון.

בירדסלי (1989) רואה בהבנה העצמית מושג מקביל למושגים פסיכואנליטיים, כגון תפקודי האגו (Hartman, 1958), העצמי (Pine, 1985) ויצירת זהות (identity formation).

2. תיאוריות פסיכולוגיות העומדות בבסיס הבנת יחסי הגומלין בין מבוגר לילד

שורה של חוקרים קליניים ערכו מחקרים אמפיריים שהתמקדו בחקר התפתחות הייצוגים הפנימיים של מצבים נפשיים אצל התינוק האנושי. חוקרים אלו גיבשו את מושגיהם בתצפיות שערכו על אימהות ותינוקותיהן. הממצאים שלהם ביססו ותיקפו אמפירית את עולם המושגים של הפסיכואנליזה הקלאסית והאינטר-סובייקטיבית.

לפי תיאוריית ההיקשרות של ג'ון בולבי (Bowlby, 1988), יצורי אנוש נולדים עם מערכת היקשרות אשר מניעה אותם לחפש קרבה לדמויות משמעותיות בעת הצורך. אינטראקציה בין-אישית מקלה דחק, מקדמת את תחושת הביטחון של היחיד, מאשרת את היתרון ההסתגלותי של הקרבה ומחזקת קשרים רגשיים עם השותפים לקשר. המחקר בתחום מתבסס על החלוקה של אינסוורת' לדפוסי היקשרות שונים, שהם תבניות של ציפיות, צרכים, רגשות והתנהגויות שנוצרו בעקבות היסטוריה של חוויות היקשרות. אינסוורת' ביצעה תצפיות על תגובות של פעוטות לנוכחותו של אדם זר ("מצב הזר") וסיווגה את הפעוטות לפי שלושה דפוסי היקשרות: בטוחה, נמנעת וחרדה/אמביוולנטית (מיקולינסר וברנט, 2005).

פעוטות שסווגו "בטוחים" הציגו בהתנהגותם דגמי עבודה של חיפוש קרבה מוצלח והשגת ביטחון; פעוטות "נמנעים" נראו כאוהזים בדגמי עבודה של דמות היקשרות לא זמינה וכנוטים "לכבות" את מערכת ההיקשרות בעת אירועים של פרידה ופגישה מחדש; פעוטות "חרדים" הפגינו מודל של דמות היקשרות זמינה, אך נטו להפעיל את מערכת ההיקשרות יתר על המידה ולבטא דחק רב בעת פרדה ותגובות קונפליקטואליות כלפי האם בעת המפגש. לאחרונה נוספה

קטגוריה רביעית של סגנון "לא מאורגן", המתאפיין בהתנהגות מוזרה ולא מאורגנת בעת אירועים של פרדה ומפגש מחדש. מאות מחקרים בחנו את הילדים שסווגו כבעלי היקשרות בטוחה, ומצאו אצלם התפתחות בריאה ותפקוד פסיכולוגי וחברתי טוב יותר בילדות ובבגרות מאשר בקרב פעוטות אשר סווגו כנמנעים או כחרדים.

לפי בולבי (1988) תינוקות נולדים עם אוצר התנהגויות המכוונות לשמור על קרבה למבוגר משמעותי המעניק להם אמצעי קיום ומגן עליהם מפני זרים. זהו צורך ראשוני המהווה חלק מהפוטנציאל הפסיכולוגי המולד של הפרט. דניאל סטרן (2005) הוסיף כי לתינוקות יש יכולת מולדת להיות מודעים לתהליכים המארגנים את העצמי, וכבר מלידתם הם מגיבים באופן סלקטיבי על אירועים חברתיים המסייעים להם בארגון חוויותיהם לכדי חוויות עצמי. התנסויות עם אחרים משמעותיים מתגבשות לדגמי עבודה פנימיים (working models) של העולם ושל העצמי ומוכללות למערכות יחסים חדשות. כך האדם יוצר דפוס פנימי הכולל ציפיות אשר לזמינות של אחרים משמעותיים בעת מצוקה, לאיכות הקשר איתם ולמידה שבה הוא מרגיש אהוב ובעל ערך בעיני הזולת (מיקולינסר, 1998).

דמויות ההיקשרות מתפקדות כמקלט בטוח שהפרט יכול לפנות אליו כאשר הוא נזקק לנחמה, לתמיכה ולאישור מחדש במצבי לחץ. הדמויות הללו פועלות גם כאגו מסייע בניהול המצוקה וכבסיס בטוח שבעזרתו הפרט יכול לפתח את אישיותו באווירה תומכת ומאשרת. מכאן שהקרבה לאחרים המשמעותיים היא מעין מכשיר מולד לוויסות רגשות, המאפשר לפרט להתמודד עם מצוקתו ולנהל אותה (מיקולינסר, 1998). במושגים של פיטר פונגי, המתבססים על תיאוריית ההיקשרות, סביבת היחסים המוקדמת עם דמויות ההיקשרות משפיעה על איכות היחסים החברתיים של הילד בהמשך חייו, שכן היא מציידת אותו במערכת המאפשרת שליטה בעיבוד המידע ובוויסותו.

לפי פונגי (Fonagy & Target, 1997; 2002; 2005) סגנון ההיקשרות שהילד חווה בילדות משפיע על התפתחות המבנים במוח האחראים על הקוגניציה החברתית והמאפשרים לאדם להתקיים כיצור חברתי. חקר המוח אכן שופך אור על האופן שבו תהליכים בסיסיים באזורים מסוימים במוח מושפעים במישרין מסגנון ההיקשרות עם הדמויות המשמעותיות בסביבה המגדלת של הילד.

היקשרות בטוחה היא תולדה של קשר עם סביבה טובה דייה, עקבית ובטוחה, אשר בכל שלב ובכל גיל עשויה להשפיע לטובה על האדם. היכולת של ההורה לזהות את מצבו המנטלי של הילד ולאחר שינויים במצב זה עומדת בשורש הרגישות של המבוגר המטפל ומהווה מרכיב מרכזי בהיקשרות הבטוחה. כך ההיקשרות הבטוחה מעניקה בסיס פסיכולוגי לרכישת הבנה של התודעה. תינוק החווה היקשרות בטוחה חש ביטחון ביכולתו לייחס מצבים מנטליים ולהסביר את התנהגותיו של המבוגר המטפל כלפיו. לעומת זאת, ילד החווה היקשרות נמנעת מנתק את עצמו מהמצב המנטלי של המבוגר המטפל ומתמקד במצבו המנטלי שלו, וכך למעשה נמנעת ההדדיות האינטר-סובייקטיבית.

הגורמים המתווכים בין היקשרות לא בטוחה או לא מאורגנת לבין מצבים מאוחרים של אי הסתגלות או של פתולוגיה הם למעשה שילוב של גורמי סיכון רבים. צירוף של כמה מהם עלול להביא לסיכון ברמות שונות. השילוב והאינטראקציה בין דפוסי היקשרות לא בטוחה לבין מצוקה חברתית של המשפחה, מיומנויות הורות שאינן יעילות ותכונות שאינן טיפוסיות משפיעים על רמת הפגיעות והסיכון.

דרך יחסי ההיקשרות מתפתחים אצל הילד מנגנונים מווסתים, ובהם היכולת לווסת את האפקט – שליטה בתחושות וברגשות בהתאם לפרשנות הנלווית אליהם; היכולת ליצור קֶשֶׁב סלקטיבי – מיקוד תשומת הלב באופן אפקטיבי; מנטליזציה – יכולתו של האדם לפרש את התנהגותו שלו ואת התנהגותם של אחרים במונחים של מחשבות, רגשות ואמונות. המנטליזציה שונה מתודעה עצמית ומהבנה עצמית בכך שהיא כוללת תהליכים בלתי מודעים של מתן פרשנות בין-אישית למעשיו של הזולת באופן התורם לוויסות העצמי.

על פי סטרן (2005), האם מסייעת להתפתחות יכולתו של התינוק לאמץ פרספקטיבות ארגון של העצמי שלו ושל אחרים דרך שיח של משמעות שהיא מקיימת עמו מיום היוולדו. האם מפרשת את התנהגות תינוקה במונחים של כוונות ומכניסה אותה לתוך מסגרת של משמעות אשר היא עצמה יוצרת. מסגרת המשמעות נוצרת באופן הדדי ובהדרגה.

סטרן מתאר את התפתחות העצמי כהצטברות ספירלית של תחושות עצמי המצטרפות לכדי מבנה מרובד. ככל שהיכולות השונות של התינוק הולכות ומבשילות, הן עוברות תהליך של ארגון ושינוי, ובזינוקים מנטליים עצומים הופכות לפרספקטיבות סובייקטיביות מאורגנות של תחושות העצמי והאחר.

זירות הקשר הן צורות של חוויה חברתית והן ממשיכות להתקיים בשלמותן במשך כל החיים. תגובתו של ההורה לתינוק מעניקה פירוש להתנהגותו של התינוק וכך תורמת להופעתן של תחושות העצמי ושל זירות העצמי.

זירות העצמי הן תחושות עצמי האופייניות לתקופה הקדם מילולית, **מהלידה עד גיל 15 חודשים**: העצמי המנץ, העצמי הגרעיני והעצמי האינטר-סובייקטיבי. **העצמי המנץ** (emergent self) הוא חוויה של רשתות תחושתיות המתקיימות בזירה החווייתית של הקשר המנץ ומתגבשות לכדי אינטגרציה ראשונית של העצמי. תחושות העצמי המנץ כוללות רגעים של מודעות ראשונית שבהם העצמי מורגש וממוקם בעולם. רגעים אלו מופיעים בכל שעה ואפילו בכל דקה, ונחווים כמעין פעימה המגדירה ללא הרף את היצור החי המצוי בתהליך של חוויה. תחושת **העצמי הגרעיני** (core self) היא מעין נקודת מבט ראשונית של העצמי ביחס לאחר, ודרכה מתגבשות יכולות בין אישיות רבות. בשלב ראשוני זה כבר חש התינוק שהוא ואמו נפרדים מבחינה פיזית, ולפיכך חוויותיו מתגבשות לכמה תחושות מאורגנות. פרספקטיבת הארגון של **העצמי האינטר-סובייקטיבי** נוצרת כאשר התינוק מגלה שקיימות נפשות נוספות מלבד שלו. העצמי והאחר אינם עוד ישויות גרעיניות בלבד של נוכחות פיזית, פעולה, אפקט (רגש) והמשכיות. כעת הם כוללים מצבים מנטליים סובייקטיביים – תחושות, מניעים, כוונות, שהם מעבר לאירועים הפיזיים המאפיינים את זירת הקשר הגרעיני. גילוי זה מאפשר לתינוק לחשוב על מצבים מנטליים שאינם נראים לעין אך אפשר להסיקם – כוונות או השפעות המכוונות את ההתנהגות הנראית לעין. אותו גילוי אף מאפשר לתינוק לקיים קשר עם האחר סביב מצבים מנטליים. התינוק יכול כעת לזהות מצבים מנטליים בין אנשים שונים ולהתאים את עצמו למצבים אלו. היכולת לחוש עצמי ואחר סובייקטיביים כוללת בעצם שילוב של כמה יכולות משנה: לחלוק מוקד אחד של תשומת לב, לייחס כוונות ומניעים לאחר ולהבין אותם נכון, לייחס לאחר מצבים מנטליים משלו ולהבחין אם הם תואמים את המצב התחושתני של התינוק עצמו או מנוגדים לו.

בגיל 15-18 חודשים: העצמי המילולי. תחושה זו מבוססת על מערכת יכולות חדשה: יכולת אובייקטיביזציה של העצמי, יכולת התבוננות עצמית וכן יכולות של קליטת שפה, יצירת שפה והתבטאות בשפה. תחושת העצמי המילולי היא פרספקטיבה מאורגנת סובייקטיבית של העצמי ושל האחר, כלומר תחושה שלעצמי ולאחר יש מאגר של ידע אישי על העולם וכן חוויות אישיות. ידע זה

עשוי לעבור אובייקטיביזציה ובעקבותיה להיות מתואר בסמלים המוסרים משמעות שאפשר להעביר הלאה ולחלוק עם האחר, ואפילו ליצור משא ומתן המתאפשר הודות לשפה.

ברגע שתינוקות מסוגלים ליצור משמעויות שאפשר לחלוק עם העולם, נוצרת תחושת עצמי מילולי הפועלת בזירת הקשר המילולי. זוהי זירה שיש בה אפשרויות כמעט בלתי מוגבלות להתרחשויות בין-אישיות.

בסביבות גיל 3: העצמי הנרטיבי. תחושה זו עומדת בבסיס יכולתו של האדם לתאר את חוויותיו כסיפור (נרטיב). היכולת הנרטיבית פותחת צוהר לתחומים נוספים של העצמי. העלילות שהפרט מספר לעצמו ולאחרים על חוויותיו הופכות להיסטוריה הרשמית של חייו והן שמרכיבות בסופו של דבר את האוטוביוגרפיה שלו. בילדות רוב העלילות האוטוביוגרפיות נבנות בשיתוף עם אחרים (בדרך כלל עם ההורים ועם האחים). בניית נרטיב משותף להורים ולילדים היא יכולת חשובה המאפשרת ויסות של רגשות ושל התנהגות. תהליך הרכבתו של סיפור העונה על השאלה "מה קרה" הוא מעין מעבדה לעיצוב מחדש של הסיפור עצמו, מקום שבו אפשר לתקן שגיאות, לעצב וליצור התאמה רבה יותר להתרחשות הממשית. העצמי הנרטיבי שנולד מתוך כך משתמש בחומר מרומז ומפורש שמקורו בתחושות העצמי.

בסופו של דבר הופעת השפה מאפשרת לפרט לתאר במילים את סיפור חייו, וסיפור זה משנה בתורו את האופן שבו רואה האדם את עצמו. יצירת סיפור חיים איננה דומה לשום דיבור או מחשבה אחרים, היא כרוכה בחשיבה במונחים של אנשים המשמשים כסוכנים, וכוללת כוונות ויעדים אשר הולכים ומתגלים ברצף סיבתי שבו התחלה, אמצע וסוף. יצירת סיפור חיים היא ככל הנראה תופעה אנושית אוניברסלית הנובעת ממבנה המוח האנושי.

סטרן טוען כי האם יכולה להגביר את האפשרות שהיא ותינוקה ישתפו זה את זה במצבים אָפקטיביים באמצעות "כוונון האָפקט" (affect attunement). האם קולטת את המצב האָפקטיבי של התינוק דרך התנהגותו הגלויה, היא מחקה את התנהגות התינוק ובתוך כך מרחיבה אותה לכדי התנהגות המייצגת ומדגישה את המצב האָפקטיבי שלו. התינוק קורא את תגובת האם ומבין שהיא קשורה לחוויה הרגשית המקורית שלו. כך האם והתינוק חולקים תקשורת אָפקטיבית שהיא תחילתו של קשר אינטר-סובייקטיבי.

פעולות הכוונון הן בדרך כלל חלק ממכלול ההתנהגות השלם, ואף כי קשה לצופה מבחוץ להבחין בהן, הן מעידות על איכות הקשר. כוונון אינו בהכרח חיקוי מדויק של ההתנהגות החיצונית, אלא מעשה המעביר את מוקד תשומת הלב למאפיינים של רגשות ששני השותפים חולקים. חיקוי פשוט מעביר צורה והכוונון מעביר רגש, גם אם קשה לעתים להבחין בהבדל.

הכוונון מעצב מחדש ומגדיר מחדש את המצב הסובייקטיבי. המצב הסובייקטיבי הוא מושא ההתייחסות שלו, וההתנהגות הגלויה היא רק אחת מכמה דרכי הבעה: אפשר לבטא מצב רוח מסוים בקול, בתנועה או בהבעת פנים. ההתנהגויות מעצבות מחדש את הכוונון באמצעות מטפורה ואנלוגיה שאינן מילוליות. קו ההתקדמות הוא מחיקוי לאנלוגיה, ממנה למטפורה ולבסוף לסמל. הכוונון מעניק לתחושת העצמי הסובייקטיבי חוויה של אנלוגיה, כשלב חיוני בדרך להשגת יכולת שימוש בסמל ובשפה.

כוונון סלקטיבי הוא אחת הדרכים רבות העוצמה העומדות לרשות ההורים לעיצוב התפתחותם של חייהם הסובייקטיביים והבין-אישיים של תינוקותיהם. כוונון זה עוזר לנו להסביר כיצד "תינוק הופך לילד של אימא מסוימת" ומאפשר להורים לשדר לתינוק מה אפשר לחלוק, כלומר אילו חוויות סובייקטיביות מצויות בתחום הקבלה ההדדית ואילו מצויות מחוץ לתחום זה. באמצעות שימוש סלקטיבי בכוונון, היענותו האינטר-סובייקטיבית של ההורה משמשת תבנית לעיצוב וליצירה של חוויות אינטר-פסיכיות תואמות אצל התינוק. זה האופן שבו ההורים מעצבים את החוויות הנפשיות של תינוקם.

תינוקות מבטאים אינספור מצבים תחושתיים המבטאים טווח נרחב של אפקטים, מצבי עוררות וחיוניות. ההורה מפעיל מידה מסוימת של הטיה סלקטיבית בהתנהגויות הכוונון שלו וכך מעצב את התבנית של עולמו הבין-אישי של התינוק. הכוח התקשורתי של הכוונון הסלקטיבי קובע אילו התנהגויות גלויות נמצאות בתוך התחום ואילו מחוצה לו. הוא מכתב העדפות ביחס לאנשים שונים ולמצבים שעשויים להופיע בחברתם.

אולם לעתים הכוונון הוא לקוי. כוונון לקוי אינו השתתפות ישירה בחוויה, אלא ניסיונות סמויים לשנות את התנהגות התינוק ואת חוויותיו. לעתים התינוק אינו מזהה כאן כל כוונון ומתעלם מניסיונות אלו, אך במקרים אחרים הוא רואה בהם אירועים המצדיקים את הפסקת הפעילות ואי הפניית תשומת לב. בכוונונים לקויים מוצלחים האם מחלחלת אל תוך התינוק בצורה סובייקטיבית

ומפעילה אשליה של שיתוף, אך למעשה היא לא חדרה לחווייתו של התינוק אלא למקום אחר, לא הרחק משם. יש והתינוק נע לכיוון המקום שבו היא "נמצאת" כדי לסגור את הפער וליצור התאמה טובה. כוונון לקוי זה הוא מוצלח, כי התנהגותו וחוייתו של התינוק השתנו בכיוון ששאפה אליו האם. שיטה זו שכיחה והכרחית, אלא אם כן משתמשים בה יתר על המידה או באופן סלקטיבי רק לסוגים מסוימים של חוויות.

דוגמה: בתצפית שנערכה על אם ותינוק כבן עשרה חודשים נצפתה האם כשהיא נוהגת בחוסר התאמה להתנהגות הרגשית של בנה. בכל פעם שהפגין התינוק רגש מסוים והביט בה בפנים קורנות ובהנפת זרועות מלאת התלהבות, היא הגיבה "כן, מתוק" באופן טוב ויציב, אבל חלש מדי לעומת הנפת הזרועות והפנים הקורנות. התנהגות זו של האם, שבדרך כלל הייתה אישה מלאת חיים, הייתה מפתיעה. לפיכך נשאלה האם אם התכוונה להתאים את תגובותיה לרמת ההתלהבות של תינוקה, ותשובתה הייתה שלילית. כשנשאלה מדוע, ענתה "לו הייתי מתנהגת בהתאם לרמת ההתלהבות שלו, הוא היה מתמקד בהתנהגותי יותר מאשר בהתנהגותו שלו, וכך היוזמה הייתה עלולה לעבור ממני אליו." בהמשך הסבירה אותה אם כי במשך זמן-מה היא חשה שתינוקה פסיבי מעט ושיש לו נטייה להניח לה ליטול את היוזמה על חשבון יוזמתו שלו, וזה מה שניסתה למנוע באי התאמה (סטרן, 2005).

יכולת התינוק לגבש את חוויותיו בעולם החברתי ולספר לעצמו עליהן היא במידה רבה מולדת. ייתכן שההבדלים ביכולת מולדת זו בין תינוקות שונים היא הסיבה לפערים העומדים בבסיס הפרעות שונות, כגון ליקויי למידה, הפרעות קשב ובעיות בהתנהגות החברתית ובכישורים. סטרן סבר כי יש להוסיף לחקור את ההבדלים האישיים כדי להבין כיצד המנגנונים הללו משפיעים, וכך לשפר את שיטות הטיפול בהפרעות שונות.

תחושות העצמי מושפעות עמוקות מן ההבדלים בין אימהות שונות ובין תינוקות שונים ברמות הטולרנטיות והרגישות החושית ובמידת ההתאמה בין "הצדדים" בוויסות החושי והרגשי. אחד הגורמים המשפיעים על חוויית העצמי הוא המזג המולד של התינוק ורמת ההתאמה במזג בין האם לתינוק. אין כל סיבה לשאוף להתאמה מושלמת בין האם לתינוק, אולם יש מצבים שעקב הבדלים גדולים ביניהם, התינוק חווה גירוי יתר או גירוי חסר בלתי נסבל. נוסף על כך קיימים מצבים שבהם התנהגות הכוונון של ההורה לוקה בחסר מסיבות שונות. חסר זה עלול להיגרם עקב פניות נמוכה של ההורה לקלוט את מצבו האפקטיבי של

התינוק (למשל, אימא החרדה מאוד לתינוקה ועסוקה בניסיון למנוע כל פגיעה פיזית בו ולכן אינה מתפנה למצבים המזמנים התכוונות אפקטיבית), או עקב מצבים שבהם ההורה מתמקד בעיקר במצבים אפקטיביים מסוג מסוים ומתעלם ממצבים אחרים.

סוגיה נוספת שיש לה השפעה מכרעת היא המידה שבה האם נוכחת וזורמת בשעת האינטראקציה עם תינוקה ומפנה את עצמה מ"רעשי הסביבה" כדי להתמקד במגע עם תינוקה. ניסיונות כוונון שבהם ההורה אינו מתפנה למפגש החי עם התינוק כאן ועכשיו, נחווים אצל התינוק כלקויים.

3. תיאוריות פסיכולוגיות העומדות בבסיס הבנת יחסי הגומלין בין המבוגר לילד המזינים למידה והתפתחות

בחלק זה נציג את ממצאיהם של חוקרים ואנשי מקצוע (פסיכולוגים ואנשי חינוך) בשני תחומים עיקריים: תרומת היחסים בין המורים לתלמידים לתפיסת החוללות העצמית של התלמידים ולשיפור תפקודיהם בבית הספר ומאפייני היחסים ופעילות הגומלין בין המורים לתלמידים המזינים את הלמידה ואת ההתפתחות. ייחודם של החוקרים הללו בכך שהם יצרו תשתית תפיסתית, ולא רק אמפירית, המשמשת מצפן לפדגוגיה פסיכודינמית ולהוראה בתוך יחסים – שתי גישות המועילות לתפקוד התלמידים בבית הספר. הם יצרו מודלים להתערבות במרחב הבית ספרי, הניזונים מגופי ידע אמפירי ואשר ניכרת בהם השפעת המחקר הקליני העוסק בהתפתחות האדם ובהשתלבותו במערכות חברתיות. ממצאיהם מאפשרים לבחון את הפוטנציאל היישומי של העולם הקליני-אמפירי בעולם החינוכי ולבסס גוף ידע רלוונטי לשם הפיכת מערכת החינוך לסביבה מכילה, שבה המורים, המשמשים דמויות היקשרות משניות, ערבים להתפתחות וללמידה של התלמידים.

התיאוריה של לב ויגוצקי (2002א, 2002ב) נותנת משנה תוקף למקום המרכזי של דמויות ההשפעה בתהליך התפתחותו של הילד. ויגוצקי בחן את שאלת הקשר בין הלמידה להתפתחות והגיע למסקנה שההתפתחות מתרחשת דרך יחסים חברתיים. כאשר הילד נמצא בקשרי גומלין חברתיים ועוסק בלמידה חברתית, מתעוררים כמה וכמה תהליכי התפתחות פנימיים. לאחר שתהליכים אלו מופנמים, הם הופכים לנכס פנימי של הילד.

אמירה זו הייתה מהפכנית בזמנה ושונה מהגישות הרווחות, כגון הגישה הגורסת כי הלמידה מצטרפת אל ההתפתחות מבלי לשנות בה דבר מהותי. לפי גישה זו, ההוראה היא תהליך חיצוני שצריך להתאים את עצמו למהלך ההתפתחות הטבעי של הילד, אבל כשלעצמו אין לו תפקיד פעיל בהתפתחות הזאת. תהליך ההוראה אינו מזרז את מהלכה של ההתפתחות ולא משנה את כיוונה, אלא רק משתמש בהישגיה; תהליכים של הבנה, הסקת מסקנות, פירוש סיבתיות ושליטה בתצורות החשיבה הלוגית אינם מושפעים מן הלמידה בבית הספר.

ז'אן פיאז'ה, בן דורו של ויגוצקי, עסק בחקר התהליכים ההתפתחותיים ובחן כיצד תהליכי ההבשלה המולדים משתלבים עם התנסויות פיזיות ומוטוריות של הילד בסביבתו לכדי רצף, מן העיסוק בממשי ובמוחשי ועד היכולת לחשוב חשיבה מופשטת. פיאז'ה התמקד במיפוי התהליכים הקוגניטיביים של תפיסה, עיבוד, זכירה ושליפה של מידע, העומדים בבסיס יכולתם של ילדים לזהות יחסים בין אובייקטים ולתת להם משמעות. יעד ההתפתחות, לפי פיאז'ה, הוא יכולתו של האדם הבוגר להניח הנחות, להסיק מסקנות ולהגיע לרעיונות מופשטים בחשיבה הגיונית.

פיאז'ה חקר את יכולת החשיבה העצמאית של הילד והראה כיצד היא מתפתחת עם הגיל בעקבות פעילות הגומלין של הילד עם הסביבה הפיזית. ויגוצקי, לעומתו, התעניין באופן שבו הילד מושפע מאינטראקציה אנושית בעת ביצוע משימות. לפי פיאז'ה, הסביבה מרעיפה על הילד גירויים והוא מגיב לגירויים האלה, יוזם, משהה ולוקח חלק בהתרחשויות בסביבתו. פעילות הגומלין שהילד יוצר עם הסביבה הפיזית היא המובילה להתפתחות וללמידה. ויגוצקי הוסיף לכך את הממד האנושי והראה שבעזרת חיקוי בפעילות משותפת עם בני הגיל או בהדרכת מבוגרים, כל ילד מסוגל לבצע מטלות ברמה גבוהה בהרכה מגבול היכולת העצמאית שלו. מה שהילד מסוגל לעשות בעזרת אחרים מצביע על רמת ההתפתחות המנטלית שלו לא פחות ממה שהוא מסוגל לעשות באופן עצמאי.

ויגוצקי (2002א, 2002ב) הבחין בין שתי רמות שונות של התפתחות: רמת ההבשלה של יכולותיו המנטליות של הילד כפי שהתבססה במעגלים התפתחותיים שכבר הושלמו, ופוטנציאל ההתפתחות העתידי של הילד כפי שמתגלה כשהוא נמצא באינטראקציה לימודית עם אדם אחר, מבוגר או בן גילו. ליכולת זו קרא ויגוצקי "אזור ההתפתחות הקרובה", שהוא לפי הגדרתו "הטווח שבין רמת ההתפתחות הממשית, הנקבעת לפי האופן שבו הילד פותר בעיות

באופן עצמאי, לבין רמת ההתפתחות הפוטנציאלית, הנקבעת לפי פתירת בעיות בהנחיית מבוגר או בשיתוף פעולה עם בני הגיל."

רמת ההתפתחות הממשית של הילד מציינת פונקציות התפתחותיות שכבר הבשילו ומבטאת את התוצרים הסופיים של התפתחות שכבר הושלמה, ואילו אזור ההתפתחות הקרובה מגדיר את הפונקציות שטרם הושלמו ומצויות בתהליך הבשלה דינמי; הפונקציות האלה מצויות כרגע במצב עוברי (ניצני התפתחות) ועתידות להבשיל בקרוב. למעשה, לפי גישתו של ויגוצקי, כל פונקציה מנטלית גבוהה מופיעה פעמיים על במת ההתפתחות של הילד: תחילה כפעילות חברתית שיתופית, כלומר כפונקציה בין-פסיכולוגית (אינטר-פסיכולוגית), ובפעם השנייה כפעילות אינדיבידואלית, כחשיבה פנימית, כפונקציה תוך-פסיכולוגית (אינטרה-פסיכולוגית).

על פי רוב, כאשר קובעים באבחון את גילו המנטלי של הילד, קובעים למעשה את רמת התפתחותו הנוכחית. האבחון הסטטי בודק כיצד הילד מתמודד באופן עצמאי, בלי כל עזרה והכוונה, עם שאלות שלא נתקל בהן בעבר, כדי לחשוף את רמת הבשלות שבה הוא נמצא. אלא שלצד האבחון הסטטי יש צורך גם באבחונים דינמיים, שבאמצעותם אפשר לבחון גם את אזור ההתפתחות הקרובה של הילד. אבחון דינמי, הכולל שאלות מנחות ודוגמאות, מאפשר לקבוע את אזור ההתפתחות הקרובה ולהעריך את הפוטנציאל ההתפתחותי של הילד.

ילדים מסוגלים לחקות מגוון פעולות שהן הרבה מעבר לגבולות כישוריהם, וההכרה ביכולת זו משפיעה על עיצוב תהליכי ההוראה: המחנכים מתבססים על רמת ההתפתחות שכבר הושגה ומאתגרים אותה. מנקודת מבט זו, ההוראה לא רק מקדמת את התפתחותו המנטלית של הילד כאשר היא מחוללת שורה של תהליכי התפתחות, אלא היא היבט הכרחי ואוניברסלי בתהליך ההתפתחות. עם זאת, ויגוצקי סבר כי הקשר בין תהליכי ההתפתחות לבין תהליכי ההוראה דינמי ומורכב, ואי אפשר לתארו במלואו בנוסחאות קבועות.

ויגוצקי הרבה לחקור את השפעת המבוגר על התפתחות הילד דרך הלמידה הפורמלית המתרחשת בשנות בית הספר – "הלמידה התרבותית". הוא עסק בעיקר בשאלה כיצד התרבות משפיעה על היכולות הביולוגיות ואיזה חותם מותירה ההשפעה התרבותית על יכולות אלו. ויגוצקי הבין שהאינטראקציה בין הילד למבוגר משפיעה על עיצוב התודעה (mind-formative) וספוגה בתרבות, וכי הפונקציות המנטליות מופנמות דרך יחסים חברתיים. המושג הפנמה

(internalization), שרווח בתקופתו של ויגוצקי, מציין את האופן שבו תהליכים מנטליים תודעתיים משקפים ואף מגלמים מחדש (reenact) את העולם החיצוני. המושג תיווך סמיוטי (semiotic mediation) מתאר את האופן שבו ההפנמה מתרחשת. את המנגנון העיקרי היוצר הפנמה תיאר ויגוצקי כך:

התינוק מרים את ידו ומנסה לתפוס אובייקט מסוים. הוא עדיין לא מצליח ומבצע כלפי האובייקט מהווה של הצבעה (indicatory gesture). האם רואה זאת ומסייעת לו לתפוס את האובייקט. כך נוצר שינוי משמעותי בתפקיד התנועה. מתנועה המכוונת אל האובייקט הפכה התנועה למכוונת לאדם אחר. הרצון של התינוק לתפוס את האובייקט הומר ברצון שלו ליצור קשר עם אמו. התנועה המנסה לתפוס את האובייקט מצטמצמת ומחוות ההצבעה מתרחבת. תגובת האם יוצרת אצל הילד את התודעה לתנועה שעשה ולכוונה שמאחוריה, ומרחיבה אותה לתנועה עם משמעות אינטראקטיבית בין-אישית (Vygotsky, 1981, p. 161).

התיווך היוצר הפנמה של הפונקציות המנטליות הגבוהות מתאפשר כאשר ילדים ומבוגרים עסוקים (engage) זה בזה. דרך עיסוק זה המסרים החברתיים והתרבותיים עוברים תהליך של המרה (conversion) על ידי המבוגרים ונכנסים לתודעתם של הילדים. כך יוצר התיווך של המבוגר הפנמה של העולם החיצוני לתוך העולם הסובייקטיבי של התינוק. תהליך זה של סוציאליזציה או אקולטורציה של התודעה הוא שלב מקדים הכרחי לרכישת השפה. סטרן הסביר זאת כך:

כאשר תינוקות מתחילים לדבר, הם רכשו למעשה כבר קודם לכן ידע נרחב למדי על העולם, לא רק על האופן שבו חפצים דוממים פועלים ועל האופן שבו גופם פועל, אלא גם על האופן שבו אינטראקציות חברתיות מתנהלות... גם כאשר התינוק עדיין לא מסוגל לומר במילים מה בדיוק הוא רוצה, הוא מסוגל לבצע מה שהוא רוצה... יש פרק זמן מסוים שבו ידע חווייתי עשיר "הקיים בפנים" נצבר, ובמועד מאוחר יותר יורכב בדרך כלשהי בצופן המילולי – השפה. בה בעת כמות גדולה של חוויות חדשות תופיע עם הפיכת החוויה למילים (סטרן, 2005, עמ' 207).

קביעות אלה נראות מובנות מאליהן, אך עד שנות השבעים של המאה העשרים עסקו רוב המחקרים על רכישת השפה אצל ילדים בעיקר בשפה עצמה ופחות

בחוויה, או שהתמקדו בפעולות ובמנגנונים מנטליים מולדים העוזרים לתינוקות להבין את השפה כמערכת פורמלית.

את מושג התיווך של ויגוצקי העמיקו לחקור ראובן פוירשטיין (1998) ופנינה קליין (2008). לפי פוירשטיין, התיווך הוא שעומד בבסיס יכולתו של האדם להתפתח. פוירשטיין העמיד במרכז התפתחות האדם את ההשתנות הקוגניטיבית, וראה בפיתוח החשיבה תנאי מרכזי ליכולתו של האדם להסתגל ולתפקד בעולם של היום:

תקופתנו היא תקופה של שינויים מהירים, יחידות התנהגות אשר פעם נמסרו לנו מוכנות מראש, לא זו בלבד שלא היה צורך לשנותן אלא אף אסור היה לשנות בהן יותר מדי. השימוש ביחידות התנהגות אלה לא נבע מרצונו של הפרט או מבחירתו, המסגרת היא שכפתה אותן עליו ויצרה עבורו את התנאים הדרושים כדי להמשיך ולהשתמש בהן. כיום האדם אינו יכול, כמעט, להשתמש בתבניות פעולה מוכנות מראש, וגם כשהוא יכול להשתמש בהן, עליו להפעיל לגביהן את שיקול דעתו, להתאימן לסיטואציה המסוימת ולהחליט באופן עצמאי כיצד לנהוג (פוירשטיין, 1998, עמ' 10-11).

המרכיב הקוגניטיבי הוא יסוד חשוב ביותר באישיותו של האדם, שכן יש לו תפקיד מרכזי בהתהוותם של רגשות ושל מוטיבציה לפעולה. קיימים יחסים של השפעה הדדית בין האינטליגנציה לרגש, שהם שני צדדים של אותו מטבע: הרגש הוא הגורם האנרגטי המניע, הקובע מה לעשות, היוצר את הצורך לעשות, ואילו האינטליגנציה מנחה את האדם איך לעשות את מה שהוא מוכרח לעשות מכוח הרגש. אין כמעט התנהגות שאין לה מניע רגשי ויסוד קוגניטיבי כאחד, אך הגורם הקוגניטיבי ממלא תפקיד חשוב מאוד בשיום ובמובחנות שלהם.

לפי פוירשטיין, כל אדם יכול להתנות כפי רצונו ובהתאם להחלטותיו. במושג השתנות (טרנספורמציה) הכוונה לשינויים במבנה החשיבה, היוצרים את התנאים הדרושים לאדם לביצוע פעולות חשיבה פשוטות או מורכבות. מדובר ביכולתו של האדם ליצור מבנים קוגניטיביים חדשים המקנים לו נגישות לתחומים שקודם לכן לא נכללו במאגר הידע והיכולות שלו. אין הכוונה לשינוי שהוא תולדה של התפתחות גילית או בשלות מוחית, וגם לא לשינוי שקשור בניסיון שהאדם צבר או בידע שרכש, אלא בשינויים המקנים אופי אחר לכלל ההתנסויות של האדם ומאפשרים לו להבין את חוויותיו ולחוות את עולמו באופן שונה ממה שחוה עד אז.

יכולת ייחודית זו של האדם לשנות את עצמו היא אפשרות שלא כל אחד מממש אותה. כדי לעשות זאת יש להשקיע מאמצים. זוהי אפשרות הפתוחה לפני כל אדם באשר הוא, גם מי שנתקל במחסומים מעכבים, סביבתיים או אטיולוגיים, אך היא מצריכה התכוונות מיוחדת.

המושג שינוי מבני מציין סכמות קוגניטיביות חדשות, המשנות את האדם בשלמותו ונשארות יציבות גם כשהן נתקלות במצבים חדשים (אם כי יש להן היכולת להתרחב כדי להתאים את עצמן למצבים נוספים). השינוי המבני נמשך ומתחולל גם לאחר שהגורם הראשוני שחולל אותו אינו מעורב עוד. כאשר האדם משתנה השתנות מבנית, נוצר בו מערך המאפשר לו להמשיך להשתנות בכיוונים שקשה מאוד לנבא.

על פי פוירשטיין, יכולת זו של האדם להשתנות השתנות מבנית מתאפשרת בזכות התיווך. אמנם חלק ניכר מהלמידה בחיי היום-יום מתרחש על ידי חשיפה בלתי אמצעית של האדם לגירויים שסביבו, אולם היכולת להשתנות במובן מבני וטרנספורמטיבי טמונה בלמידה חברתית המתרחשת באמצעות תיווך.

למידה מתווכת שונה בתכלית מלמידה על ידי חשיפה ישירה לגירויים. הלמידה המתווכת מתרחשת כאשר בין הלומד לבין העולם מתייצבת דמות בעלת ידע, ניסיון וכוונות, הבונה למענו גשר אל העולם, הופכת אותו למוכן יותר, מקנה לו משמעות ומוסיפה לגירויים הישירים המגיעים אל הלומד את כל הניסיון שצברה במשך השנים – ולא רק את ניסיונה שלה, אלא את כל הניסיון והידע האנושי שרכשה. ככל שאדם חווה יותר התנסויות בלמידה מתווכת, כך גדלה יכולתו להפיק תועלת, דהיינו להשתנות, על ידי חשיפה ישירה לגירויים. ולהפך, ככל שהתנסות של אדם בלמידה מתווכת דלה יותר, תקטן השפעתה של הלמידה הישירה. דו-שיח עם הטבע, אפילו הוא פעיל מאוד, אין בו די לחולל באדם את השינויים שיאפשרו לו להתאים את עצמו למצבים שונים.

משמעות הדבר היא שהשונות ביכולת הלמידה של בני אדם אינה קשורה רק לשונות ביולוגית או תורשתית. פיאז'ה עסק בגילוי המרכיבים האוניברסליים השולטים בהתפתחותו של האדם, ואילו התיאוריה של הלמידה המתווכת מתמקדת בזיהוי הגורמים האחראים לכושר ההשתנות הייחודי לכל אדם ואדם. הדמות המתווכת הופכת כל אירוע והתנסות להזדמנות להרחבת סכמות הפעולה של מקבל התיווך. אינטראקציה מיוחדת זו מתרחשת תוך כדי שימוש בצורות

תקשורת שונות ומגוונות ומגבירה את יכולתו של האדם להפיק תועלת גם מחשיפה בלתי אמצעית לגירויים.

האינטראקציה המתווכת משליטה סדר במפגש של האדם עם העולם. המתווך מסדר את עולם הגירויים אשר עשוי כשהוא לעצמו להיות אקראי מאוד. הסדר מאפשר לגלות יחסים בין גירויים על ידי השוואות ואופרציות אחרות. האינטראקציה המתווכת נותנת לאדם כלים להתבונן בתופעות, להבין את הקשרים ביניהן ולגלות את החוקיות שהן מבוססות עליה. הידע המתווך יוצר באדם גישה, צורה של התייחסות, רצון להבין תופעות, צורך למצוא בהן סדר, להבין את הסדר המתגלה וליצור אותו בעצמו.

ההתנסות בלמידה מתווכת ייחודית למין האנושי. התיווך אינו בהכרח מילולי או תלוי שפה; הוא מתחיל ביסודו מהיום הראשון לחיי התינוק, כאשר האם מישירה את מבטה אל תינוקה ומתאמצת לקלוט את מבטו. התינוק אף הוא מביט בפניה של האם, מנסה לקלוט את השינויים החלים בהם ומגיב עליהם. האם נותנת לתינוק תיווך טרום-מילולי, הכולל תיווך לחיקוי, תיווך לחיפוש אחר אובייקט שנעלם מהשדה החזותי ומערכות התנהגות נוספות שהן טרום-מילוליות באופיין, למרות היותן מלוות במלל. תיווך מסוג זה שהאם נותנת לילדה משפיע על צורת האינטראקציה שהילד יוצר עם הסביבה: הוא לומד לבחור לעצמו אובייקטים מסוימים שעליהם ישהה את מבטו זמן רב יותר, ואובייקטים אחרים שעל פניהם מבטו יחלוף ברפרוף או ידלג.

כאמור, התנסות בלמידה מתווכת אינה תלויה בשפה שבה מתרחשת האינטראקציה. כל דרכי האינטראקציה יכולות להתאפיין באיכויות של למידה מתווכת: אינטראקציה תנועתית, חשיפה למודלים של חיקוי התנהגות, וכמובן אינטראקציה מילולית, שהיא בעלת איכות ומשמעות מיוחדות.

לא כל אינטראקציה בין אדם לילדה או בין בני אדם באופן כללי היא בעלת איכות מתווכת. שלושת המאפיינים ההכרחיים לקיומה של אינטראקציה בעלת איכות מתווכת, לפי פוירשטיין (1998), הם כוונה והעדויות, תיווך לטרנסצנדנטיות ותיווך של משמעות. שלושתם יחד יוצרים בכל אדם באשר הוא את האפשרות לרכוש את יכולת ההשתנות המבנית, בלי קשר לרקע הכרומוזומלי, הגנרולוגי, התרבותי או האתני.

למעשה, המתווך ניצב בין האדם לבין העולם, מתדפק על שערי חושינו ומעביר לו רק חלק קטן של האינטראקציות ובמשך פרקי זמן קצרים. ברגעי תיווך אלו

הוא יוצר במקבל התיווך את הכלים הדרושים לו כדי להפיק תועלת גם מהיחשפות בלתי אמצעית לגירויים. מדובר בשתי צורות מקבילות של אינטראקציה: הישירה, המתרחשת רוב הזמן, והשנייה – המתווכת, בעלת הכוח ליצור באדם את המרכיבים הדרושים לו כדי להשתנות.

האינטראקציה המתווכת משפיעה על איכות האינטראקציה הישירה של האדם עם העולם, והיעדרה עלול לגרום לצמצום היכולת להפיק תועלת מאינטראקציה ישירה. לכן אנחנו נתקלים בבני אדם אשר אינם יכולים להפיק תועלת ממפגשם הישיר עם העולם ועם הגירויים שסביבם. היעדר התנסות באינטראקציה מתווכת יוצר אצלם קושי גדול מאוד להפיק תועלת אפילו מההתנסויות שלהם עצמם.

שני דברים עשויים לגרום להיעדר תיווך: היעדר דמויות מתווכות או מחסומים פנימיים שאינם מאפשרים לאדם לקלוט את התיווך כפי שהוא ניתן לו. מחסומים אלו עשויים להיות קשורים למרכיבים ביולוגיים, פסיכולוגיים ומנטליים והם עושים את האדם לבלתי חדיר לתיווך.

בסביבות מסוימות נוצרת מעין שרשרת סיבות הגורמות להיעדר תיווך, למשל, בקרב אנשים החיים במצב של עוני פיזי. הדאגה המתמדת של ההורים לעצם הקיום מונעת מהם לתווך לילדיהם את תרבותם ואת צורת החשיבה שהתפתחה אצלם בעקבות תיווך תרבותי בין-דורי. כך נקטעת שרשרת התיווך ונוצרת שרשרת של היעדר תיווך; הורים שלא זכו לתיווך של תרבותם אינם מעבירים אותה לילדיהם, אינם מתווכים בין הילד לבין העולם, אינם מפרשים לו את התופעות שבהן הוא נתקל, אינם קוראים להן בשם ואינם נותנים להן משמעות. וכך ילד שאינו מתווך, העולם חולף על פניו, הוא אינו מפיק תועלת ממגעיו עמו וגדל למבוגר שאינו מתווך.

פיאז'ה (אצל פוירשטיין, 1998) התנה את התפתחות האינטליגנציה של האדם בתהליך ההבשלה של מערכת העצבים. פוירשטיין טען שמודל זה אינו מאפשר להסביר את התפתחות האינטליגנציה על מרכיביה, את יכולת ההשתנות של האדם ואת השונות הגדולה בין בני האדם ברמת התפקוד ובטיבו.

פוירשטיין הניח על יסוד התיאוריה של ויגוצקי כי המורשת התרבותית והצרכים הקולקטיביים שלה מועברים לפרט באמצעות האינטראקציה המתווכת, וכך התרבות מנציחה את עצמה – ללא קשר לתכניה, לעושר הלשוני של המתווך או לרמת המודעות שלו לתהליך ההעברה. במובן זה התיווך ללמידה ולהשתנות אינו קשור לתכנים או לתרבויות מסוימות, ולכן אין שחר

לנטייה לייחס את קיומו לתרבות המערבית ואת היעדרו לעולם השלישי. לא התכנים התרבותיים, אלא עצם ההעברה התרבותית ואיכות האינטראקציה שבה היא מתבצעת, הן שיוצרות את ההבדל המהותי ביכולת ההסתגלות בין מי שתרבותו הועברה לו למי שתרבותו נמנעה ממנו. אדם שעבר תהליך למידה של תרבות אחת, הוכשר ללמוד כל תרבות חדשה.

תופעת ההינתקות ממורשת העבר מאפיינת את תרבותם של מהגרים, בייחוד כאשר מדובר בחברה המבקשת להשכיח מלבו של המהגר את הווייתו התרבותית הקודמת ולהבטיח את היטמעותו המהירה בתרבות החדשה. במצבים של הגירה, וגם במצבים אחרים, קיימת נטייה בעייתית של הורים לוותר על השפעתם על ילדיהם מתוך נימוקים אידיאולוגיים, באומרים: איזו זכות יש לנו להטיל את עצמנו על הדור הבא? עלינו לתת לו לחיות את חייו.

לפי פוירשטיין (1998), בני אדם יכולים להתגבר על כל מחסום בעזרת תיווך המותאם להם – גם ילדים שלכאורה מבחינת כושר החשיבה שלהם הם מוגבלים ביותר בגלל מיעוט חשיפה לתיווך מסיבות שונות (חלקם לא קיבלו תיווך מהסביבה ולאחרים הפריעו מחסומים פנימיים). ילדים היפראקטיביים, לדוגמה, מתקשים לתקשר עם סביבתם בגלל מחסומים שונים ולכן זקוקים לתיווך מוגבר. אלא שגם ילדים אלו יכולים לקבל מערך תיווכי מידי הוריהם בעוצמות ובצורות תיווך המתאימות להם.

פוירשטיין (1998) סבור כי התיווך עשוי לשנות את האדם גם בשלבים מאוחרים יותר בחיים, בין שהמחסומים נובעים ממקור סביבתי ובין שהם נובעים ממקור פנימי באדם עצמו. האדם ניתן לשינוי – יהיו אשר יהיו הגורמים שהביאו אותו לרמת התפקוד הנמוכה, יהיו אשר יהיו גילו או חומרת מצבו – כל עוד התיווך שניתן לו עוצמתי די הצורך כדי לחדור מבעד למחסומים.

פנינה קליין (2008), אשר התבססה על המודלים התיאורטיים של ויגוצקי ופוירשטיין, העמיקה בחקר ההתנהגויות השונות המספקות לילד חוויה של למידה מתווכת. גם קליין סבורה כי כדי לאפשר לתינוק לפתח את היכולות הביולוגיות הראשוניות והמשניות, נחוץ תיווך של מבוגר. בספרה הביאה הוכחות מן הספרות המחקרית, שלפיהן חסך באינטראקציה עם מבוגר עלול למנוע מהילד את האפשרות לנצל חוויות של למידה לשם פתרון בעיות, הסתגלות ויצירה. מחקרים בארץ ובעולם זיהו התנהגויות תיווך של מבוגרים, אשר שכיחותן והאופן או הסגנון של הופעתן משפיעים על תהליך הלמידה של

הילד ויוצרים דפוסי למידה המשפיעים על גמישות החשיבה, על דרך רכישת המידע ועל יישומו לאורך שנים. מחקרים אלו שבים ומדגישים את החשיבות של איכות ההתאמה בין התנהגות התינוק להתנהגות המבוגר – תגובתיות המבוגר ליוזמות של התינוק, רגישותו לאיתותיו, להבעות פניו, לתנועות גופו ולקולות שהוא משמיע.

לפי קליין (2008), התיווך אינו מסתכם בהתנהגויות היוצרות אווירה חמה ומקבלת: קרבה פיזית, קשר עין, חיוך, עידוד ותמיכה, סביבה עשירה בגירויים המותאמים לילד מבחינה התפתחותית, דיבור ומשחק עם הילד, הצבת גבולות, עידוד, יוזמה וכך הלאה. מדובר בהתנהגות של הוראה שבבסיסה מונחת כוונה של המבוגר להעביר לילד מידע או מסר כלשהו, למקד את תשומת לבו, להסביר לו, להבהיר לו קשרים, לשתפו בחוויות רגשיות ולעוררו לפתח ערכים, נטיות לפעולה והשקפת עולם. מהותו של התיווך היא בניסיונות ההתאמה של התנהגות המבוגר להתנהגות הילד, ביכולתו לקרוא את איתותי הילד ולהגיב עליהם בהתאם. המבוגר הנמצא באינטראקציה עם הילד מתאים את הסביבה ואת הפעילות להתנהגות העכשווית של הילד, לרמת יכולותיו ולהתעניינותו ברגע נתון, לרמת הפעילות, למצב הערות, לטווח הקשב ולמשתנים נוספים שהוא יכול לקרוא בהתנהגותו של הילד משום שהוא מכיר אותו היטב. בד בבד המבוגר מכוון את תהליך התיווך להגשמתן של מטרות חינוכיות רחוקות יותר, הקשורות בין השאר למאפיינים של הורי הילד, למשפחתו וכן לקהילה ולתרבות שבתוכן הוא חי. קליין (2008), כמו פוירשטיין, רואה בתיווך חלק מהותי מחיי הילד וערוץ עיקרי של תהליך ההתפתחות.

לצדם של פוירשטיין וקליין התמקדה רוזלין ארנולד (Arnold, 1996, 2004,) (2005) בעולם ההוראה בבית הספר: כיצד תהליכי ההוראה יכולים לספק את צורכי ההתפתחות וההשתלכות של התלמיד. כמו התיאורטיקנים שתוארו לעיל, גם ארנולד סבורה כי הלמידה קשורה בדמויות משמעותיות ובהקשר החברתי מן השלבים המוקדמים ביותר בחיי האדם ודרך שלבי ההתפתחות השונים. האינטראקציה בין המורה לתלמיד דומה במובנים רבים לזו שבין האם לתינוק, וכשם שהתגובה האמפתית של האם לתינוק יוצרת תחושה קוהרנטית של עצמי, מאפשרת לתינוק לקודד את המצב האפקטיבי שלו ומעניקה לו משמעות, כך ההוראה האמפתית היא עשייה קוהרנטית ואינטגרטיבית המקדמת את התפתחות העולם הפנימי של הילד. עולמו הפנימי של הילד מורכב מתבניות מופנמות של חוויות למידה מוקדמות, שנצרכו בהקשרים אפקטיביים חזקים. המידה שבה

המורה יכול להשפיע על התבניות האלה קשורה ברמת התודעה העצמית שלו ובאמפתיה שהוא יכול לגייס כלפי התלמיד.

פרופ' ארנולד מפתחת זה שנים באוסטרליה את מושגי הפדגוגיה הפסיכודינמית והאינטליגנציה האמפתית, בניסיון להבין את סוג האינטראקציה בין מורה לילד המביא לידי אותה התפתחות. פדגוגיה פסיכודינמית היא תיאוריה המנסה להבין מה בדיוק קורה באותם רגעי אינטראקציה שבהם מתרחש שינוי משמעותי, קוגניטיבי ורגשי אצל התלמיד. ארנולד (2004) משתמשת במושג אמפתיה לציון המדיום שבו משתמש המורה בתהליך ההוראה הנוגע בעולמו הפנימי של הילד. קוהוט הגדיר אמפתיה כיכולת לזהות את צורכי ההתפתחות מעבר לרצונות המובעים כלפי חוץ. מדובר ביכולת מורכבת הקשורה בהתכוונות, רפלקסיה ואינטרוספקציה. קוהוט סבר כי האמפתיה איננה תהליך אינטואיטיבי אלא מעשה מודע: המבוגר מקיים תצפית מתמשכת על עולמו הפנימי של הילד ובתוך כך מניח בצד את צורכי העצמי שלו.

כמו תגובה הורית אמפתית, הוראה אמפתית נעשית בסביבה לא שיפוטית, מקבלת ומאשרת, המאפשרת לילד להביע, לחקור ולשנות את האופן שבו הוא תופס את חוויותיו. המורה משתמש באמפתיה כדי לקדם את הלמידה המשמעותית של התלמיד וכדי לשכלל את שליטתו במיומנויות המנטליות. הוראה אמפתית מקדמת את תודעת התלמיד לאספקטים הקוגניטיביים והרגשיים של החוויות ומגבירה את מודעותו לאפשרויות השונות שהחיים מזמנים לו. הוראה אמפתית מעודדת את התלמיד להיות במרכז הלמידה שלו: הכוונה איננה שיהיה מרוכז בעצמו, אלא שיכיר בפוטנציאל ההתפתחותי של למידה הנעשית דרך מעורבות עם אחרים ועם עולם שלם של מערכות יחסים, ידע ותרבות.

הוראה אמפתית היא הוראה אקטיבית והבעתית הממוקדת בתלמיד ומעודדת אותו ללמידה יצירתית ומלאת דמיון. המורה מעודד את התלמידים להביע את עצמם דרך חוויות שונות, סימבוליות ואקספרסיביות (כמו ציור, תנועה, דרמה ומשחק), מתוך אמונה שתלמידים יכולים וצריכים להבין את העולם דרך טווח רחב של חוויות למידה. המורה מפתח דגם פנימי של הגורמים היוצרים התפתחות אפקטיבית וקוגניטיבית אצל התלמיד, ובונה לו חוויות שדרכן הוא יכול לפתח ולקדם יכולות אלו.

המורה שואף לבנות פעילויות התפתחות המגבירות את התודעה ואת ההבנה של התלמידים ומלמדות אותם להפוך לקהל בוגר, הנוטה להגיב ולהתייחס

התייחסות בונה לעשייה שלהם ושל חבריהם ולנתח את סוג החשיבה, השפה והיצירתיות שהראו בעבודתם.

התפקיד התובעני הזה של המורה מחייב מיומנויות אישיות מפותחות, גמישות ויכולת לנתח ידע, רעיונות, נושאים ואינטראקציות בין-אישיות וכיתיות. מכאן הצורך לפתח את המורים ולעשותם אנשי מקצוע מנוסים הפועלים כמנהיגים, מעורבים בהשפעה על אחרים ובקיאים במסגרת המושגית המהווה בסיס להמשך התפתחותם המקצועית. הערך של המורה הוא ביכולתו להיות אדם מעודכן ומעורב, המעודד ומקדם באופן גמיש חוויות של למידה משמעותית ואשר ביכולתו לנהל את היחסים הבין-אישיים בכיתה. המורה רותם את מיומנותיו האינטלקטואליות, האפקטיביות והבין-אישיות לטובת התפתחותו האישית של התלמיד.

על פי ארנולד, פדגוגיה אפקטיבית מתרחשת כאשר איש חינוך מצליח ליצור דינמיקה בין חשיבה לרגש, בהקשר שנתפס כדאגה (caring) במובן של טיפול והשגחה. דאגה מסוג זה כרוכה לא רק ברגש או בעמדה של חום כלפי אדם או חוויה, אלא יותר מכך. היא נוצרת כאשר האדם מנסה לנבא תוצאות של מצב בהכירו במגבלות הניבוי הזה. אפשר לומר אפוא שאיש החינוך מודע להקשר שבו צורכי התלמיד עולים, ומציע תמיכה שתיצור מוביליות באסטרטגיות ההתמודדות של התלמיד. לשם כך נדרש איש החינוך למעורבות בחוויה של התלמיד, אך עליו להיזהר פן ישקע בחוויה באופן שיקשה עליו לסייע: הזדהות עם הקושי של התלמיד עלולה להביאו לידי ויתור על הדרישה מן התלמיד להתאמץ. ללא מעורבות, דאגה, טיפול והשגחה, חוויית האינטראקציה האינטר-סובייקטיבית תישאר רדודה.

פדגוגיה אפקטיבית, לפי ארנולד, מתרחשת כאשר איש החינוך מפעיל יכולות של אינטליגנציה אמפתית (הקשורה גם בהבנה עצמית). זהו מושג מורכב המבטא ניסיון לנסח את ההיבטים האינטר-סובייקטיביים (דינמיקה בין סובייקטים) ואינטר-סובייקטיביים (דינמיקה בתוך הסובייקט) המשפיעים על הלמידה. פדגוגיה כזאת מכירה בזרימה (fluidity) של העיסוק האנושי הדינמי ומציעה התלהבות, מומחיות, יכולת לערב אחרים וכמובן, את היכולת לנהוג באמפתיה כלפי התלמיד.

תפקיד האפקט בלמידה אינו רק לשפר את תחושת הרווחה הנפשית של התלמיד, אלא בעיקר להבין כיצד מתפתחת ההבנה המשמעותית של התוכן שהתלמיד לומד – הבנה המחוללת אצלו למידה אותנטית ומשמעותית.

הדינמיקה ההדדית שבין החשיבה לרגש היא נושא למחקר בתחום חקר המוח, והממצאים המדעיים מאששים את התפקיד המכריע שיש לאפקט בלמידה (Damásio, 2003).

האינטליגנציה האמפתית מכירה בצורך של המשתתפים בסיטואציה הלימודית לצפות, להרגיש, להפעיל אינטואיציה, לחשוב, לעשות אינטרוספקציה, לדמיון ולבחון את המידע שהם אוספים. בתהליך הלמידה מתרחשים רגעים שארנולד מכנה רגעים פנומנולוגיים. רגעים אלה קורים בלי אזהרה מראש, לעתים קרובות בעקבות התכוונות זהירה. אלה הם רגעים של השפעה רגשית גבוהה היוצרת תנועה משמעותית בחשיבה ובמודעות. הם יכולים להיות נעימים או לא נעימים (מפתיעים, מרגשים, ממריצים או מזעזעים, מטרידים ומצערם). המידה שבה ישאירו הרגעים הללו חותם על החשיבה והרגש תלויה באופן שבו אנו מבינים אותם ומשלבים אותם בחוויות נוספות של למידה והתפתחות. יכולתו של איש החינוך לזהות רגעים אלו מחייבת זריזות מנטלית הדומה ליכולת לספר סיפורים.

הדינמיות הכרוכה בפדגוגיה של האינטליגנציה האמפתית היא האנרגיה, המתח או התנועה הנוצרים כאשר אנו מכירים בעומק המחשבה והרגש הגלומים בסיטואציה. ההתכוונות הדינמית עומדת בבסיס תהליך זה; זוהי האנרגיה הנפשית המוליכה קדימה ופנימה ומונעת על ידי היכולת האנושית ללמוד מהניסיון.

ארנולד (2004) סבורה כי כדי ליצור הוראה אמפתית, על המורה להיות מכוון לתהליכי החשיבה והרגש שלו, להיות מסוגל לדמיון כיצד אחרים מרגישים וחושבים ולהשתמש ברגישות ובדמיון שלו כדי ליצור חוויות למידה משמעותיות וממריצות. המיומנויות האלה מופעלות באקלים של דאגה אמיתית להתפתחות של התלמיד ומוכרחות להיות מושא ההתמקצעות וההתמחות של המורה.

פיתוח היכולות של המורה נעשה כאשר הוא מנהל חשיבה רפלקטיבית על חוויותיו כתלמיד, כמורה וכאיש צוות. המורה עוסק בתצפיות על עצמו ויוצר אינטגרציה עם תצפיותיו על התלמידים, על העמיתים ועל הדמויות המשמעותיות בשבילו. הנרטיב שהמורה בונה על עצמו משפיע על תפקודו ועל עולמו הפנימי.

במונח הוראה אמפתית כוללת ארנולד (2005) את הדינמיקה המתקיימת בין חשיבה לרגש, על יסוד ההנחה שכל אחד מהם תורם ליצירת משמעות. היא מדגישה את האנרגיה הפסיכית הנוצרת כשהאדם מגייס את המחשבה ואת הרגש להבנת החוויה. כאשר יש אינטנסיביות של רגש המותאמת לאינטנסיביות של חשיבה, עשויה להיווצר חוויה של למידה טרנספורמטיבית.

לפי ארנולד, תפקיד המורה הוא לעודד את התלמיד ליצור זרימה בין החוויה הרגשית ובין התודעה הקוגניטיבית שלו. מורים מיומנים בונים תהליכי הוראה המספקים לתלמיד הזדמנויות להביע באופן מילולי או לא מילולי מה הוא חושב ומרגיש. המורה מפתח אצל התלמיד את היכולת לחשוב מחשבות מורכבות יותר ולהפוך את רגשותיו לנגישים ולבעלי דקויות רבות יותר. היכולת של התלמיד להביע את עצמו בשפה דבורה או כתובה, בתנועה או במשחק משקפת את רמת התובנה ההולכת ומשתכללת שלו, ואף מהווה התפתחות בפני עצמה. המורה מסייע לתלמיד להביע את עצמו באופן זורם ומדויק יותר ומתוך חיבור לעצמיותו.

אחד החוקרים העוסקים בחקר הדיאדה מורה-ילד הוא רוברט פיאנטה (Pianta, 1999), אשר פיתח שיטה להערכת איכות ההוראה בתוך יחסים ולשיפורה. במחקר רחב היקף סיפק פיאנטה הוכחות מוצקות המאששות את ההשערה שיחסי מורה-תלמיד הם גורם יסודי המשפיע על תחושת החוללות העצמית של התלמידים ועל הלמידה וההתפתחות שלהם בבתי הספר (Hamre & Pianta, 2006). פיאנטה מצא כי הצלחה לימודית וחברתית בכיתה מחייבת יחסי קרבה בין המורה לתלמיד, הדומים במידה רבה ליחסי הורה-ילד. כדי להצליח בכיתה התלמיד זקוק לרגישותו של המורה, להבנתו, לתמיכתו ולהכוונה מצדו. שיתוף פעולה בין המורים לתלמידים ויחסי גומלין ביניהם לאורך זמן ובמגוון מצבים מתפתחים ליחסים הדדיים ורגישים, המתאפיינים בהתאמה ובסינכרוניזציה ומשמשים משאבים לתלמידים תת-משיגים.

יחסי מורה-תלמיד משפיעים על ההתפתחות הרגשית-חברתית וגם על ההתפתחות האקדמית, הבאה לידי ביטוי בציונים במבחנים סטנדרטיים. מיומם הראשון במערכת החינוך ילדים צעירים מסתמכים על המורה ועל ההבנה והתמיכה שהם מקבלים ממנו באינטראקציות היום-יומיות בכיתה – הבנה ותמיכה המאפשרות להם למצות את כישוריהם. יחסים אלו מסייעים להם לתפקד טוב יותר משום שהם יודעים שאם הם נתקלים בקושי או בתסכול, הם יכולים לסמוך על המורה שיהיה זאת ויגיב. ילדים בעת מצוקה נושאים עיניים לא רק להוריהם אלא לכל מבוגר אחר, אם הם סבורים שצורכיהם ייענו. מערכת יחסים עם המורה חשובה אפילו יותר לילדים תת-משיגים בשל התלות שלהם בתיווך המבוגרים לצורך הצלחתם בבית הספר. יחסי קונפליקט מתמשכים או היעדר יחסים בין התלמידים למבוגרים יכולים כשהם לעצמם להוות גורם המגביר את הסיכון.

מורים הזמינים לתקשורת אישית יעילה עם התלמידים ומעניקים להם תמיכה עוזרים לשמור על המוטיבציה של תלמידיהם להשיג הישגים אקדמיים וחברתיים. השפעת המורים בלתי תלויה בתמיכת ההורים או החברים, ולכן חשיבותה גדולה במיוחד לתלמידים שתמיכת ההורים בהם נמוכה. תלמידי בית ספר המדווחים על קשר טוב יותר עם המורים מציגים פחות מצוקה רגשית, התנהגות אובדנית, אלימות, שימוש בחומרים ממכרים ופעילות מינית מוקדמת. קשר בין המורה לתלמיד מנבא את מרבית ההישגים בבית הספר אפילו טוב יותר מתחושת הלכידות המשפחתית של התלמיד. גם בקרב תלמידי תיכון היחסים עם המורים הם הגורם המנבא הטוב ביותר להצלחה בבית הספר.

רוברט פיאנטה פיתח שורה של כלים לביצוע תצפיות באינטראקציה מורה-תלמיד. בעזרת הכלים הללו המורה יכול לבצע מחקר פעולה על האופן שבו הוא מתפקד באינטראקציה עם תלמידיו, ועל ההתרחשות במשולש מורה-תלמיד-למידה, שבו מושא הלמידה הוא האינטראקציה עצמה. יכולתו של המורה לשנות את מרכיבי האינטראקציה ולעשותה חיובית יותר היא תולדה של החקר הזה, המספק לו מפה המדריכה אותו כיצד לנהוג ברגישות רבה יותר בעצמו, בתלמיד ובצרכיו שלו.

כאמור, הכלים שפיתח פיאנטה מתמקדים בניתוח המאפיינים של האינטראקציה בין המורה לתלמיד. ההתמקדות איננה דווקא במידע הגלוי העובר באינטראקציה, אלא במידע הסמוי ובפרשנות של כל משתתף למידע. לשם כך יש לפרק את האינטראקציה ליחידות הניתנות לניתוח – למשל, טון הדיבור, תנוחת הגוף, רמת הקרבה או הריחוק הפיזי, התזמון, התכוונות ליחסים. כאשר המורה או התלמיד רואה שמאפייני האינטראקציה של הצד האחר מעידים על מעורבות גדולה יותר ביחסים, הדבר גורם לו עצמו להיות מעורב יותר באינטראקציה ומחויב יותר למערכת היחסים.

המודעות של המורה למתרחש בינו לבין התלמיד והלמידה וכן מודעותו לשפה הרגשית הבין-אישית הגלויה והסמויה משנות את יכולות ההקשבה שלו ואת תיווך הלמידה לתלמיד. המורה לומד לזהות את שפת הגוף, את הקשב, את האפקט ואת השפה הבין-אישית העוברת באינטראקציה, ובעקבות זאת מייטיב להתאים את עצמו לצורכי הלמידה של התלמיד. למידה מסוג זה משנה את הפדגוגיה ומקנה לה התאמה ורגישות. במקום לבחון את התלמיד ואת התנהגותו, המורים בוחנים את עצמם ואת התנהגותם ומפתחים הקשבה חדשה

מתוך חיבור וקשר. הם חוקרים את פעולתם שלהם לא מתוך רגש אשמה, או רצון לבצע קטגוריזציה או שיפוט, אלא מתוך צורך לשפר את עשייתם.

כאשר המורים לומדים לזהות את מרכיבי האינטראקציה היוצרים חיבור והתאמה, הם נרתמים בכך לשירות הכימיה והזרימה ומחוללים שיפור בתפקודי הלמידה של התלמידים ובתחושת הביטחון והרווחה הנפשית שלהם.

אף שפיאנטה חקר את דפוסי האינטראקציה מבלי לחקור את דפוסי ההיקשרות בין המורים לתלמידים, ממצאיו תומכים בדיעבד בהשפעה המיטיבה שיש לדמויות היקשרות משניות על תפקוד הצעירים במערכות חברתיות.

רוברט פיאנטה ביסס את מחקריו על אלפי מורים במערכות חינוך רבות ופענח בעזרת תצפיות איך נראים היחסים בין מורים לתלמידים – יחסים המשפיעים על הלמידה ועל ההתפתחות של התלמידים. עם זאת, מחקריו לא עסקו במניעים הפנימיים המביאים מורים לקיים דפוסי אינטראקציה מנוכרים או לחלופין מעודדי התפתחות. מחקרים המתבססים על תצפיות אמפיריות מצטמצמים מעצם טיבם למה שנצפה מבחוץ, ולכן אין בממצאיהם כדי לפתח מודלים התנהגותיים המעודדים התפתחות מהמעלה השנייה וטרנספורמציה פנימית. במילים אחרות, בעזרת ממצאיו של פיאנטה אפשר לפעול לזיהוי דפוסי האינטראקציה של המורה עם תלמידיו ולשינויים, אך לא לפיתוח התודעה של המורה בעניין המניעים הפנימיים המביאים לפיתוח הדפוסים הללו.

סיכום: התנהלות בית הספר כמרחב פוטנציאלי ללמידה בשירות ההתפתחות לאור המושגים העוסקים בהתפתחות

בסיכום שלהלן אתבונן בכמה מן המושגים שנסקרו לעיל בהקשר של בית הספר. מבט זה נחוץ כדי להבין כיצד מרקם היחסים שבין הדמויות המגדלות בבית הספר לבין הילדים עשוי להשפיע על תהליכי התפתחות פנימיים ובין-אישיים של הילדים במרחבי ההתנסות שבית הספר מזמן.

כאשר העשייה החינוכית מבוססת על מודלים התנהגותיים בלבד, קשה להצמיח עשייה עם מודעות ומעורבות פנימית, כפי שעולה מן המונחים השגורים בעולם הפסיכואנליזה כגון נוכחות חיה, החזקה, הכלה, הוויה בין-אישית ועוד. מושגים אלו מתארים את מרקם היחסים שבין הדמויות המגדלות לבין הילדים ומתמקדים במתרחש בתוך בני האדם וביניהם. מכאן הצורך במושגים מעולם

הפסיכואנליזה המתייחסים לתהליכים פנימיים ובין-אישיים ולתכנים המודעים והלא מודעים.

מחנכים ופסיכואנליטיקאים עוסקים בהתפתחות האדם. אלה גם אלה מוכשרים לראות את הגלוי בעולמו של מי שהם אמונים על התפתחותו, ובה בשעה מפנים קשב לעולם הצרכים הסמוי, למשאלות, ליכולות ולקשיים המשפיעים על חייו ועל תפקודו. אומנות הטיפול דומה לאומנות החינוך בכך שהיא מבקשת ליצור התאמה ייחודית למטופל או לתלמיד, כדי שזה יוכל להתקדם ולהתפתח ולא ייחסם על ידי סביבה בלתי מאפשרת מבחון ולא ייתקע עקב קשיים פנימיים. שתי האומנויות הללו נתונות בידי אנשי מקצוע הפועלים מתוך הכרתם, מקצועיותם ואישיותם, ובשתייהן העמדות הפנימיות, הפניות לאהר ומערכת היחסים הנוצרת הן משתנים המשפיעים על הצלחת ההתערבות. אולי בשל כך ראה מייסד הפסיכואנליזה זיגמונד פרויד בפסיכואנליזה ובחינוך שניים משלושת המקצועות ה"בלתי אפשריים" (השלישי הוא הממשל) (פרויד, 1937/2002). במקצועות הללו גם אנשי המקצוע המנוסים ביותר מתמודדים עם האתגר העצום לקדם את התלמיד או את המטופל בהתאם לצרכים הסובייקטיביים הייחודיים לו, בלא שום ערבות להצלחה.

מי שמנסה לכמת את עולם ההתפתחות וההתנהגות של האדם מחמיץ את עולם המושגים שצמח בחדר הטיפולים ואינו ניתן להגדרה אובייקטיבית ולתצפית אמפירית, שכן המחקר האמפירי אינו יכול לתפוס את המניעים הפנימיים המודעים והלא מודעים שביסוד ההתנהגות האנושית. בבואנו לקשר בין עולם המושגים שהתפתח בהקשר הטיפולי לבין עולם החינוך, אנו נשענים על ההנחה שהעשייה בעולם החינוך מתבססת על צורכי התלמידים העולים עקב התמודדות עם מטלות לימודיות, רגשיות וחברתיות. יחס של דאגה כלפי התלמידים מצד המבוגרים עוזר להם ללמוד להגדיר את קשייהם ולהבין כיצד להתמודד עמם. כשם שתרפיה במשחק מאפשרת לפסיכולוג לראות כיצד הילד מתמודד עם נושאים שונים, אפשר לראות במרחבי ההתנסות שבית הספר מזמן – למידה, הבעה אישית, יחסים ופעילות חברתית – אמצעים ללימוד אופן ההתמודדות של התלמידים עם מגוון מצבים, ולא רק עם מצבים לימודיים.

הערך העצמי, הביטחון העצמי והדימוי העצמי של הילד משתקפים במופעיו האישיים, החברתיים והלימודיים ובאופן התמודדותו עם האתגרים ההתפתחותיים הללו. אסטרטגיות המתפתחות בתחום הלימודי יכולות להתרחב להיבטים נוספים של החיים כאשר התלמיד מבין שהכוח לעשות זאת נמצא

בידיו. כאשר "אני לא יכול" מתחלף ב"אני יכול", אפשר ליצור שינויים בתחומים נוספים, גם אלה שמעבר ללמידה. להלן מושגים מרכזיים העוסקים בהתפתחות מהיבט היישום שלהם במערכת החינוך.

א. היקשרות

המושגים של הפסיכואנליזה האינטר-סובייקטיבית מסייעים בהבנת מקומם של המורים בקידום הלמידה וההתפתחות של תלמידיהם ובביסוס תפקידם זה. עולם המושגים של התיאורטיקנים הפסיכואנליטיים הקלסיים – קוהוט, ויניקוט, קליין וביון – מבוסס על ההנחה שלאדם יש נטייה מולדת לחפש קשר עם אובייקטים שלמים ומציאותיים, ועל ההבנה שתהליך הגדילה מתאפשר באמצעות קשר עם אחר משמעותי, שבזכותו נוצר הכוח לגדול. לפי עולם מושגים זה, אם המסוגלת לספק סביבה מכילה מאפשרת לילדה לעבור מתלות מלאה בה לתלות יחסית ועד לעצמאות.

ברוח זו עולה הנחה נוספת, ולפיה גם מבוגרים אחרים בקרבת הילד עשויים לשמש אובייקטים משמעותיים לסיפוק צרכיו הבסיסיים. לכל דמות המקיימת מערכת יחסים קרובה עם הילד יש הזדמנות ליצור היקשרות בטוחה אתו. דמות כזאת יכולה להביא ליצירת דפוס עבודה פנימי בטוח ולתרומה לעמידותו של הילד בפני לחצים, גם אם קיימים אצלו דגמי עבודה לא בטוחים הנובעים מקשרים קודמים עם דמויות לא מספקות.

אף שיחסי היקשרות עם דמויות משניות שונים מיחסי ההיקשרות הראשוניים, הם יכולים לשמש לילד בסיס בטוח נוסף המאפשר הקירה, גילוי והתפתחות בסביבה שבה הם מתקיימים. בילדות התיכונה ובתחילת ההתבגרות מתווספים ייצוגי היקשרות של יחסים עם חברים, עם מורים ועם אנשים אחרים שלילד יש יחסים משמעותיים עמם. קשר קרוב עם דמות היקשרות משנית יציבה ומגיבה בחייו של הילד יכול להוות גורם מגן המסייע להתעלות מעל חוויות היקשרות לא בטוחות בילדות. כך נקרית לילד הזדמנות להגיע להישגים התפתחותיים על אף החשיפה לגורמי סיכון שונים במהלך חייו.

ההכרה בחשיבות קיומן של כמה דמויות היקשרות הפועלות יחד ומשפיעות השפעה מכרעת על התפתחות הילד, מאששת את נחיצותן של מערכות טיפוליות וחינוכיות התומכות בתהליכי ההתפתחות של הילדים לצד המערכת המשפחתית. מחקרים אבולוציוניים מראים שההתפתחות מתבססת על קיומם של ארבעה מבוגרים בממוצע, הקרובים לילד ומושקעים ישירות בהישרדותו. על

יסוד ההבחנה הזאת נטבע המושג הורות משותפת (allo-parenting)²⁰. לכל אדם יש גישה ליותר ממבוגר אחד שיש לו עניין להצמיח את היכולות המנטליות שלו ואשר עשוי להשפיע על יכולות השליטה ועיבוד המידע שלו. קהילה יוצרת מנטליזציה (mentalizing community) מחזקת את ההיקשרות הבטוחה של חבריה על ידי עידוד תגובות הנובעות מאכפתיות ועניין אמיתי זה בזה, ומגבירה את הסקרנות והעניין ההדדיים של חבריה במחשבות וברגשות של האחר.

ב. צורכי העצמי

כאשר התלמיד קולט את היחסים שבינו לבין המורה כיחסים המזינים את ההתפתחות, הוא מצפה (בדרך כלל באופן לא מודע) שדרך הקשר עם המורה יספקו צרכיו הנפשיים – צורכי העצמי במונחים של קוהוט:²¹

- השתקפות: לתלמיד יש צורך לקבל אישור למי שהוא, לזכות בהתפעלות ובהכרה בחווייתו הסובייקטיבית. כאשר המורה מתפעל למשל מיכולתו האינטלקטואלית או היצירתית של התלמיד, מכישרונו המוזיקלי או הספורטיבי, הוא מעניק לו השתקפות הממלאת אותו בתחושת ערך ומשמעות קיומית. השתקפות זו מתבטאת גם כאשר המורה עוזר לתלמיד לראות את המצבים שבהם הוא חסר יכולת ואשר מסבים לו כאב. ההשתקפות של הזולת, המזינה את צרכיו הנרקיסיסטיים של התלמיד, עוזרת לו להרגיש בעל ערך, להיות אסרטיבי ולהתמלא חיוניות.
- אידיאליזציה: לתלמיד יש צורך להרגיש שהוא קשור למישהו אידיאלי, חכם, מרגיע וצודק, המקבל אותו על "מי שהוא" ועל "מי שהוא לא". למשל, כשמורה מצליח לגייס תלמיד להשתתף בשיעוריו לאחר הפסקה של שנים בלמידת המקצוע המסוים הזה בבית הספר, משמעות הדבר היא שהוא הצליח להפגיש אותו עם החששות שלו מהתחברות למצב המסב לו כאב, ולהפוך את המשימה הלימודית לאפשרית ולמתגמלת בערך ובמשמעות. התנסות חוזרת זו מסייעת לתלמיד בוויסות רגשותיו ומגבירה את יכולתו לשלוט בעצמו ולהרגיע את עצמו.

²⁰ מושג בביוולוגיה ובסוציולוגיה המציין מערכת הורות שיש בה דמויות נוספות, מלבד ההורים בפועל, המשמשות בתפקידי הורות.

²¹ ר' במילון המונחים.

- תאומות: לתלמיד יש צורך להרגיש בעל ערך מתוך תחושת דמיון לאחרים וללמוד להיות כמו האחר. למשל, כאשר המורה מספר לתלמידיו על חוויה של אכזבה שעבר בגילם, על תחושותיו ועל התמודדותו, הוא עוזר להם לראות שהם דומים לו, שהם אנושיים כמוהו. כך למשל שיתף יוסי, מורה לגיאוגרפיה, את תלמידתו שנהגה להגיב בהתקפי זעם על קשייה בהבנת החומר הנלמד; הוא סיפר לה כי המניע שלו ללמוד את מקצוע הגיאוגרפיה קשור לתחושת הניכור שחווה כשעלה לישראל ולתחושת התלישות, לא רק הגיאוגרפית אלא גם הנפשית, שחווה בזמנו. התלמידה, שהייתה נתונה בעצמה בחבלי קליטה בארץ, התחילה לחקור את מקורות הלחץ שלה, התוודעה אליהם והחזירה לעצמה שליטה ויכולת הדרגתית להתיידיד עם הכאב שהסבו לה מגבלות השפה. עם הזמן היא הצליחה לשפר את הישגיה באופן ניכר.

כאשר המורה מצליח לספק לתלמיד את היחס המתאים, התלמיד מצליח באמצעות הפנמה ממירה²² להעריך את עצמו, להתאושש מנפילות בהערכה העצמית, לווסת רגשות, ליהנות מפעילות מנטלית ופיזית, להציב לעצמו מטרות ולהתחייב להן. אי-הצלחה של המורה למלא את צורכי התלמיד הללו עשויה להחליש את הערכתו העצמית ולהתבטא בהתנהגויות של התנגדות, התרחקות, נסיגה ואף תוקפנות.

ג. אמפתיה והכלה

במושגים של ביון (2004), המורה – בתפקיד המבוגר המשמעותי – נוקט גישה של הכלה כלפי התלמיד, שראשיתה בתהליך הפנימי והמשכה ביטוי בדרכים שונות המתאימות לצרכים הרגשיים של התלמיד. לעתים הכלה נעשית בעזרת פעולה. למשל, לאחר פיגוע טרור שבו נפגע תלמיד מהכיתה, המחנך חש שתלמידיו מתקשים להתמודד גם עם האסון וגם עם הגירוים הנוספים המפריעים לפעולת העיבוד של מה שאירע: טלוויזיה פתוחה המעדכנת בהתפתחויות, התקבצות של כל התלמידים בכניסה לבית הספר, כתיבים הבאים לסקר את תגובת בית הספר. מתוך רגישות לתלמידיו הוא קיבץ אותם בכיתה ויצר למענם מעין מעטפת מגוננת, שאפשרה להם להתמודד עם תחושות קשות שהיו בלתי מובנות ובלתי מעוכלות בשלב זה. לעתים ההכלה נעשית על ידי

²² תהליך ההפנמה של היחס המיוחד של המורה המשמש זולת עצמי לתלמיד. בעקבות ההפנמה התלמיד מסוגל לספק לעצמו יחס זה מתוכו.

הגדרת התהליך הפנימי של הילד. למשל, יועץ המתמודד עם נער המזניח את ההיגיינה האישית שלו, יכול להגדיר לו את מצבו: הוא חושש שמקור ההזנחה הוא הפחד שאם יתקרבו אליו יזיקו לו.

מודעות המורה למכשולים הרגשיים של התלמיד ביצירת קשר מאפשרת לו יכולת הכלה ואימוץ עמדה סובלנית כלפיו וחיפוש אסטרטגיה המתחשבת במטענים הבסיסיים שהוא מביא אתו למפגש החינוכי. מהלכים אלו יוצרים מרחב פוטנציאלי לצמיחת היכולת לקיים קרבה וקשר בין-אישי, החיוניים להגשמה עצמית של התלמיד ולהנעתו ללימדה.

הצמיחה והגדילה של ילדים נובעות מקשריהם הממשיים, ועל כן הקשיים והמכשולים גם הם תולדה של הפרעה ביחסים הבין-אישיים. ההבנה כי המכשול להגשמה עצמית של תלמידים תת-משיגים קשור ביחסיהם עם מבוגרים ועם בני גילם, וכי הצמיחה והגדילה נובעות מן הקשרים הממשיים של הילד עם מבוגר טוב דיו המסוגל לספק סביבה מכילה המאפשרת את צמיחתו האישית – הבנה זו משחררת בקרב אנשי חינוך יכולות חדשות להשפיע על תלמידיהם ולגדל אותם. ההכרה שהיחסים הבין-אישיים הם גורם מצמיח מתבטאת ביכולתם של אנשי חינוך ליצור עם תלמידיהם יחסים המרחיבים את היחסים ההוריים ומאפשרים צמיחה וגדילה בקרב תלמידים החווים תסכולים ביחסיהם עם דמויות משמעותיות וחשופים לנסיבות חיים המסכנות את התפתחותם.

תלמידים תת-משיגים רבים סובלים מכישלון אמפתי חוזר ונשנה וממצב שבו הם אינם מקבלים מהמבוגרים את היחס שהם זקוקים לו. בעקבות זאת הם חווים תנודות גדולות בהערכה העצמית וירידה בחיוניות. נסיבות כאלה עלולות להביא להיווצרות זעם נרקיסיסטי,²³ מצב שבו החלק הנרקיסיסטי של התלמיד, החלק הפגיע הזקוק לטיפול ולהעצמה, מתפוצץ. הזעם הזה מתבטא לעתים בתגובות קיצוניות ואפילו באלימות. במצבי קיצון תלמידים בנשירה סמויה מסתגרים והופכים לשקופים, נעלמים מהקיום. דווקא אז, כשהמבוגרים אינם חשים בנוכחותם, פגיעותם הפנימית עמוקה יותר.

תלמידים תת-משיגים גדלים בדרך כלל עם קונפליקטים רבי עוצמה, שכן אף שהתפתחותם השתבשה, איים של תפקודי עצמי מעוררים בהם את ההזדקקות

²³ זעם נרקיסיסטי מתפתח מתוך תסכול כאשר הצרכים הבסיסיים אינם נענים, והוא האחראי על רוב התגובות השליליות של בני נוער מתנתקים. זעם זה מתפתח עקב נוקשות המערכת ההגנתית שהתפתחה בתגובה לזעם נרקיסיסטי כרוני, האוצר בחובו אכזבות וטראומות ילדות.

לאחרים שיזינו את עצמיותם בתחושת ערך ומשמעות. במצב כזה ההיענות האמפתית היא שמפעילה מחדש את הסיכוי להתפתחות מיטבית. אמפתיה מתבטאת במאמץ של המורים להבין את התלמיד מנקודת מבטו הסובייקטיבית ולבטא זאת באופן שירגיש שהוא מובן על ידי האחר. תהליך זה מחייב את המורה להקשבה רגישה לתלמיד, לחיפוש אחר התגובות המתעוררות בו בתוך המפגש עם התלמיד ולתשומת לב למה שהתגובות האלה מספרות לו על צורכי הזנת העצמי של התלמיד.

בעזרת דיאלוג²⁴ המורה מציע לילד את ההבנה שלו ובודק בשיחה אתו אם דייק. בתוך הדיאלוג הזה התלמיד מקבל הזדמנויות להתחבר לצדדים בחוויותיו שלא הכיר. הצלחתו של הדיאלוג האמפתי תבטא בהתגברות החיוניות, בחיזוק תחושת הקיום והערך העצמי, בהבנה עצמית גוברת, בלגיטימציה עצמית ובתחושת תכלית לחיים. גם בגיל מאוחר יותר התלמידים ממשיכים להזדקק להזנת צורכי העצמי (צורכי ההשתקפות, האידיאליזציה והתאומות) ממבוגרים משמעותיים בחייהם. לדוגמה, הוראה לא אמפתית, כלומר הוראה שאינה מותאמת לצורכי הלמידה של התלמיד, יכולה לחולל פגיעות בעצמי. אין הכוונה להתאמת ההוראה לרמת הקושי בלבד, שכן התאמה כזאת אין בה כדי לגייס את המוטיבציה הפנימית של התלמיד ללמידה. המוטיבציה ללמידה מתעוררת כאשר המורה ממלא את התלמיד תחושת ערך וחיוניות ומעשיר את עולמו. בלמידה מסוג זה המורה מזין את צורכי העצמי של התלמיד ומשפר את תחושת החוללות העצמית ואת יכולת הלמידה שלו. כדמות משמעותית בעולמו של התלמיד, המורה משמש זולת עצמי הממלא תפקודים נפשיים חשובים ביותר לתלמיד מעצם היותו מושקע בהכרת צרכיו, בהבנתם ובהיענות אמפתית להם.

רוח ההתאמה של המורה לתלמיד התת-משיג תובעת התייחסות רחבה הן לצרכיו המודעים של התלמיד והן לצרכיו הלא מודעים, המשבשים את יכולתו ללמוד ולהשתייך. נדגים זאת בעזרת המקרה של תלמידת כיתה ג' בשם רינת, ההולכת ומתגלה למורה כמי שנוטה להתחמק מכל משימה לימודית. רינת מסתירה את המחברת מפני חברותיה ומפני המורים, שוכחת לעתים את מחברותיה ואת שיעורי הבית ואינה מישירה מבט במצבי למידה לעבר אחרים. בכל פעם שילדה מכיתתה מפגינה את ידיעותיה, רינת נלחצת ומשפילה מבט. חרדתה מתגברת כאשר המורה מזמינה תלמידות לשתף את בנות הכיתה

²⁴ תיאור נרחב של שיטת הדיאלוג החינוכי נמצא בספר "לדבר עם מתבגרים" (מור ומנדלסון, 2006) ובמאמר "דיאלוג חינוכי מצמיח בין כותלי בית הספר" (מור ולוריא, 2014א).

בידיעותיהן. המורה רואה את רינת ורומזת לה במבטיה שהיא קולטת את חששותיה ופועלת מתוך הכרה בהם (מספקת את צורכי ההשתקפות של העצמי שלה) מבלי לוותר על תפקודה בכיתה. המורה מגלה אמפתיה לחרדתה ובתוך כך לומדת ליצור למענה סביבת למידה מלחיצה פחות: היא מושיבה לידה תלמידה מוכשרת ונדיבה הלומדת אתה וממלאת אתה משימות עצמאיות, ובמחיצתה רינת מוכנה לבטא את יכולותיה. בנוסף, המורה מעניקה לה משובים מרגיעים ומעודדי השקעה בלמידה, למשל: "רינת, אני רואה שהלמידה עם דנה נוחה לך יותר; בהפסקה אשמח לשבת אתך על הספר שנתתי לך לקרוא; אני יודעת שאת נלחצת ממשימות שלא ברורות לך, תיעזרי בדנה וגם בי; אני יודעת מה עוזר לך לא לוותר על המשימה; אם אטעה אני רוצה שתתקני אותי." התנהגות אמפתית זו ממחישה כיצד המורה יכולה להזין את תחושת החוללות העצמית של התלמידה ולעורר אצלה מוטיבציה פנימית ללמידה ולהתפתחות.

לפי ויניקוט, לצורך הגדילה נחוצה סביבה מספקת, מכילה ומחזיקה (holding environment). הסביבה המקיפה את האדם במהלך חייו היא אימהית במהותה, כלומר, היא ממשיכה ומרחיבה את ההחזקה האימהית ומבטיחה אישיות כנה, אמיתית ובעלת ערך. לסביבה כזו, שוויניקוט כינה "סביבה מאפשרת" (facilitating environment), יש אחריות עמוקה על הפרטים המרכיבים אותה והיא מאפשרת להם לחוות את החיים לא רק מתוך כורח ההישרדות, אלא מתוך משמעות ההולכת ונבראת.

כאשר הסביבה הראשונית מתסכלת, מופיעה התנהגות אנטי-חברתית, אנטי-מסגרתית, אשר לה שני ביטויי התנהגות שכיחים: (א) לקיחה בכוח של "המגיע לך" – גנבה חומרית; (ב) בדיקת גבולות – הילד תוקף את הסביבה, שובר והורס וכך בודק את "רוחב זרועות האם". התנהגויות אלו, לטענת ויניקוט, מבטאות תקווה, שכן הילד לא נואש עדיין מהאובייקטים שיספקו לו את החסך ויגיבו אליו. כאשר המבוגרים מתקשים לספק את צרכיו, הילד מטריד את סביבתו בכישלון בביצוע מטלות התפתחותיות. למעשה, בכל תסמין יש ממד אנטי-חברתי הנושא מסר לסביבה, שתגיב אל הילד ותספק את צרכיו שלא מולאו.

תפקידה של הסביבה המגדלת הוא ללבוש צורות של הורות אכפתית, המותאמת לצרכיו של הילד ומושקעת ברגשות ובמחשבות המופנים כלפיו. ההחזקה ההורית של הילד אינה מסתכמת בסיפוק צרכיו הבסיסיים, כגון הזנה, דיור, חינוך, ביגוד וכדומה, אלא כוללת גם דאגה לרווחתו ולמימושו האישי. סביבה

מגדלת ומטפחת היא סביבה שבה הילד יכול להתבטא ולממש את עצמו, שבה המשחק והלמידה נחווים כפעולות מוגנות ובטוחות.

על המורים להכיר בצורך שיש לילד בסביבה מאפשרת, בעלת איכות אנושית ולא מכנית, הדרושה לשם מימוש הפוטנציאל המולד של תהליכי הגדילה. סביבה כזאת אפשר לבנות עם מחנכים היוצרים עם תלמידיהם יחסים הוריים ודואגים לכך שיוכלו לבטא את חסכיהם בסביבה יציבה המכילה אותם, כדי שיתאפשר להם לאהוב ולהיות נאהבים. הקשרים בין מבוגרים לבין התלמיד בנים בתוך פעילות חינוכית עשירה המכבדת את עולמו האישי.

פעמים רבות מורים ואנשי חינוך אינם נוטים באופן טבעי למלא תפקיד של מבוגר המטפח למידה והתפתחות, ולכן הגורמים הראשונים בבית הספר שיש לקדם בקרבם שינוי וצמיחה הם הצוות החינוכי וההנהלה.

הצורך ביחס מתאים מצד הזולת איננו תלוי גיל. אף שהמורה מבוגר יותר ומנוסה יותר, גם לו יש צורכי זולת עצמי. באופן לא מודע המורה פונה לתלמיד (כפי שהוא פונה לעמיתו או לבני משפחתו) כדי לקבל יחס זה, ממש כמו שהורה צריך שילדו יאשר את היותו הורה מוצלח, מוערך ומשקיע. באופן טבעי, כאשר התלמיד אינו מעניק למורה את היחס שהוא זקוק לו, גם זה עשוי לעורר תגובות רגשיות שליליות אצל המורה.

ב. למידה והתפתחות בראי התיאוריות החברתיות הביקורתיות

התיאוריות החברתיות הביקורתיות עוסקות בפענוח הקודים החברתיים שיש בהם כדי להתגבר על תהליכי דיכוי ואי-שוויון בחברה, ובכך הן מספקות לעשייה החינוכית כיוון וממשות לה מצפן. המושגים של התיאוריות החברתיות הביקורתיות רלוונטיים ביותר וממחישים כיצד בית הספר יכול לשמש גוף התורם להתפתחות התלמיד במובן הנפשי האישי וגם במובן החברתי והפרגמטי.

אין עוררין על חשיבותו של החינוך בצמצום פערים חברתיים. החינוך מפתח אצל האדם יכולת להשתתף בחיים האזרחיים, מקדם צמיחה אישית ומקצועית ועשוי לספק אף גישה למשאבים חומריים, כגון תעסוקה במעמד ובשכר גבוהים

יותר. החינוך מקיים את ההבטחה העיקרית של החברה המודרנית: הוא מספק שוויון הזדמנויות ובכך הופך את העולם לצודק יותר.

לפנים, טרם קיומה של מערכת חינוך הנגישה לכול, הייתה החברה לא שוויונית מיסודה. עם תחילת העידן התעשייתי בעולם המערבי התחנכה רק אוכלוסייה מבוססת ואריסטוקרטית בבתי הספר. בהדרגה החלה להתפתח מערכת של חינוך לעם, וכך התחולל השינוי – מבתי ספר סלקטיביים למערכת המשרתת את הכלל. אלא שעצם המעבר לא פתר לחלוטין את סוגיית השוויון; המידה שבה בתי ספר מספקים הזדמנות שווה לכל אזרח היא סוגיה שעדיין מעסיקה את המדינות המפותחות. גופי מחקר רבים מצביעים על הקושי של מערכות חינוך לממש את שאיפתה של החברה לתת הזדמנות שווה לכל אזרחיה.

מרבית המדינות המפותחות מכירות בכך שכדי להשפיע על המוביליות החברתית של הילד ולשפר את סיכויי הצליחה, יש לנקוט תקצוב פרוגרסיבי, דהיינו להקצות יותר משאבים לתלמידים משכבות חלשות או לקיים העדפה מתקנת בתקצוב. אלא שמרבית החוקרים סבורים שתוספת משאבים כשהיא לעצמה אינה משפיעה בבירור על ההישגים הלימודיים.

מערכות החינוך הטובות בעולם שואפות לכך שכל תלמיד יזכה לחינוך הדרוש כדי לפצות על הרקע שהוא בא ממנו. מערכות אלו פועלות כדי להבטיח שכאשר מורה נכנס לכיתה הוא יהיה מצויד לא רק במה שדרוש לשיעור, אלא גם בידע, ביכולת וברצון להעלות בכל יום ויום עוד ילד אל הרף הרצוי. בד בבד עולה צורך בפיתוח פדגוגיה שתתאים לכללי המשחק של הכלכלה החדשה ותיתן תשובה לשאלה "מה יעזור לתלמיד להשיג עבודה מכובדת?", בייחוד אם מדובר בתלמיד שלא שפר עליו גורלו (ברבר ומורשד, 2007).

מלבד תרומתו של החינוך לשוויון ההזדמנויות, יש נושא נוסף הניצב בלב השיח הציבורי, והוא הצורך שהחינוך יבטא התפתחויות במדע, בכלכלה ובחברה של שנות האלפיים. לנוכח השינויים בעולם הכלכלה והתעסוקה, עולים קולות רבים השואפים ליצירת פדגוגיה אוריינית המקדמת תרבות של גמישות, יצירתיות, חדשנות ויזמות (Cope & Kalantzis, 2009). בעידן זה מתרחבת הביקורת על דפוסי הלמידה המסורתיים, כגון למידה ושינון של עקרונות ומידע, אי-הכרה מספקת בשונות שבין תלמידים, נטייה גוברת לסטנדרטיזציה ושימוש במבחנים ככלי מיון. לצד מגמה ברורה של שימוש בטכנולוגיה

מתקדמת וקידום התקשוב בבתי הספר, עולה הצורך בחיזוק איכות הלמידה לשירות הלומדים וביצירת הזדמנויות לפיתוח יכולות מעמיקות יותר.

השאלות הבולטות כיום בעולם החינוך הן כיצד להפוך את הלמידה לרלוונטית לתלמיד וכיצד להביאו להיות מעורב יותר בלמידה, באופן שיעצב את עתידו כאזרח יצרני המשתלב בחברה. חוקרים בכירים וקובעי מדיניות במערכות חינוך מובילות בעולם סבורים כי נחוצים שינויים רדיקליים במדיניות ובמעשה החינוכי, וזאת מתוך הכרה בכך שבעידן הנוכחי "בית הספר נהיה יותר ויותר משעמם לתלמידים ומנוכר למורים" (Fullan, 2013). שינויים אלו צריכים לבוא לידי ביטוי בשילוב של כמה גישות: הרחבת הלמידה המשמעותית, פיתוח פדגוגיות הערבות להתפתחות התלמיד, ושימוש בטכנולוגיה מתקדמת לצורך הבטחת עתידם של התלמידים (מור, 2014).

מייקל פילדינג²⁵ הגדיר את הבעיה המאפיינת את העידן הזה כך:

המשבר ביסודו נסב סביב החברתיות האנושית, סביב היותו של האדם בעולם... חוסר הביטחון אשר לשאלה למה אנחנו קוראים חינוך, משקף משבר רחב ועמוק יותר סביב טיבה של החברה שברצוננו לקיים וליצור וסביב סוג הפעילויות המגבירות את השגשוג האנושי ומסייעות לנו להיות את חיינו בחוכמה ובנוחות. לפיכך, במובן מסוים וחשוב, זהו משבר פילוסופי, משבר סביב המשמעות והמטרה, סביב טבעה של האנושות המתפתחת שלנו.

אם בתי הספר מעוניינים להמשיך להתקיים יפה גם במאה העשרים ואחת, עליהם להיות מקומות מספקים יותר, יצירתיים יותר וקשובים יותר לאדם משהיו בתולדותיהם, המתאפיינות בעליות ומורדות, הן לאלה שמלמדים בהם והן לאלה שנדרשים ללמוד בהם (Fielding, 2006, p. 350).

בית הספר של המאה העשרים ואחת צריך להשקיע בפיתוח אוריינטציה ופרקטיקה שיהפכו אותו למרחב ציבורי מכליל (inclusive). בבית הספר הזה המבוגרים והצעירים צריכים להיות מסוגלים לנהל מערכות יחסים ולעסוק בנושאים שחשובים להם ושמעסיקים אותם, באופן המשקף בד בבד את צורכי היחיד ואת טובת הכלל. בית הספר צריך להיות מחויב להתפתחות יכולתו של כל תלמיד לקבל

²⁵ פרופסור לחינוך במכון החינוך בלונדון (The Institute of Education, London) ובאוניברסיטת ססקס שבבריטניה, שם ניהל את המרכז לחידושים בחינוך. כיום תחומי העניין שלו הם חינוך רדיקלי, קולות התלמידים ופיתוח חינוך המתמקד באדם (person-centered). פילדינג היה אחד המרצים שליוו ואישרו את הצעת המחקר שלי לדוקטורט (Mor, 2003).

אחריות על עצמו ולהצליח בחייו, ולשם כך על התלמיד ליצור מצבים שבהם יוכל להתנסות ולבחון את המשמעות וההשלכות של מעשיו (Fielding, 2009).

המשימה של המורים היא לקדם מיומנויות ויכולות אנושיות שיאפשרו לחברות לשרוד ולהצליח בעידן המידע, גם ובעיקר במדינות מתפתחות. בעידן זה נדרשים המורים יותר משאר בעלי המקצוע לבנות קהילות למידה, להבנות בעצמם את הידע ולפתח יכולות של חדשנות, גמישות ומחויבות לשינוי הנדרשות לשגשוג הכלכלי במאה הנוכחית. עם זאת, החינוך הוא המגזר הציבורי הראשון שמקצצים בו, ועל פי רוב המורים לא מקבלים די הזדמנויות להיות בעצמם יצירתיים, גמישים וחדשניים (Hargreaves & Lo, 2000).

1. הכללה אינטגרטיבית

הכללה (inclusion) מוגדרת כתהליך אין-סופי של העמקת הלמידה והשתלבות כל התלמידים (Booth & Ainscow, 2002). ההכללה היא אידיאל שבתי ספר צריכים לשאוף אליו, אידיאל שלעולם לא יוגשם במלואו. הכלת ילד או צעיר תוכל להתרחש רק אם נתייחס לכוליותו. זה לא יקרה אם נחיל את ההכללה על פן אחד בלבד של התלמיד, כגון לקות, תרבות או טראומה. התפיסה שלפיה אפשר לפתור קשיים חינוכיים על ידי תיוג חלק מהילדים כ"בעלי צרכים מיוחדים" או על ידי התייחסות לתרבות המוצא שלהם היא תפיסה מגבילה ועלולה להוביל להנמכת רף הציפיות. היא מסיטה את תשומת הלב מקשיים של תלמידים אחרים שאינם מתויגים, וממקור הקושי שעשוי להיות ביחסים, בתוכניות הלימודים, בשיטות ההוראה והלמידה, בארגון ובמדיניות בית הספר. גישה זו גורמת למאמצים לא סדירים של בית הספר לתת מענה לתלמידים הממוינים לפי כותרות שונות, כגון "חינוך מיוחד", "עולים" או "מהוננים".

אפשר לראות בהכללה בחינוך ביטוי של "ערכים בפעולה". יסודה באמונה שחינוך הוא זכות אנושית בסיסית בכל חברה צודקת. מטרת ההכללה היא לצמצם הדרה ואפליה על רקע מעמד חברתי, מוצא, דת, מגדר, גיל והישגים. ההכללה כרוכה בשאלה איך מסגרות, תרבויות ומבנים חברתיים יכולים להכיר בשונות ולהעריכה. הכללה בהוראה ובלמידה מכבדת את השוני ומנצלת אותו כמשאב חיוני (Booth & Ainscow, 2002).

הכללה מתרחשת כאשר מעורבים בתהליך כל המורים וכל התלמידים והקהילה בכללותה. בית ספר שמתקיימת בו הכללה נמצא בתנופה מתמדת של התמודדות עם אתגרי החינוך. בית ספר כזה שואף לשוויון בתגובה להדרה ומתוך צורך לספק מענה לכל התלמידים הבאים בשעריו – ביטוי לגישה ערכית לחינוך ולחברה.

מערכת חינוך השואפת לקיים הכללה של הפרט בראייה אינטגרטיבית שמה לה למטרה לחולל בבתי הספר תהליכי למידה והתפתחות המכבדים ומחבקים את השונות ברקע התרבותי ובסביבה האוריינית של כל קבוצה, באופן היוצר רצף התפתחותי במקום שבר תרבותי.

העיקרון העומד ביסודה של גישת ההכללה הוא שאיפתה של מערכת החינוך ליצור למידה משמעותית לכול – למידה שיש בה מעורבות, שייכות, עניין, התלהבות, חיבור רגשי ושכלי ופריחה מתמדת. ילדים רבים מגיעים לבית הספר מרקע שונה מן הזרם המרכזי, ויש להם צרכים מגוונים ויכולות ואינטליגנציות שונות. לפי תפיסת ההכללה, מערכת החינוך צריכה לשמש גם לאלה כתובת מגדלת משמעותית; מערכת של חברות המצטרפת לבית ולמשפחה וממלאת תפקיד פעיל ביצירת מוביליות חברתית.

כיום עדיין רווחת התפיסה התוספתית, שלפיה יש לספק לילדים תת-משיגים שירותים של תגבור לימודי ועזרה רגשית בתור שירות נלווה לצד תוכנית הלימודים הסטנדרטית. נטייה זו מאפיינת את כלל התחומים הרגשיים-חברתיים בבית הספר. שיעורי העשרה וכישורי חיים, פיתוח מיומנויות חברתיות ופעילויות נוספות ניתנים מתוך תפיסת עולם הולכת ומתרחבת הרואה בתלמיד אדם שלם ורב פנים, ועם זאת עדיין נשמרת ההפרדה המסורתית בין העולמות האלה לבין התפיסה הסטנדרטית של הוראה ולמידה. הפרדה זו היא מלכודת הממקמת את התלמידים בעלי הצרכים המוגברים מחוץ לזרם המרכזי. עצם הנטייה לתת לאותם תלמידים מענה בשולי העשייה המרכזית של החינוך יוצרת חוויית הדרה בלתי נמנעת.

התשתית הרעיונית, המחקרית והפרקטית של ההכללה האינטגרטיבית רואה בגישה התוספתית מכשול ומחייבת התפתחות טרנספורמטיבית בחדר המורים. העיקרון המנחה הוא שהעבודה המושקעת בזיהוי הקשיים של התלמיד היחיד ובהקלתם היא לתועלת תלמידים רבים, גם כאלה שאינם מאובחנים או מתויגים. לפי גישה זו, ההבדלים בין תלמידים מבחינת העניין, הידע,

המיומנויות, הרקע, שפת האם, ההישגים או הלקויות יכולים לשמש משאב מסייע ללמידה, במקום להיות למכשול.

כדי שבית הספר יכיל את כל התלמידים, הצוות נדרש שלא להתנכר למה שהילד מביא אתו. ההכללה משקפת את הפילוסופיה שכל תלמיד הוא בעל ערך, ולכן צוות בית הספר נדרש לעבור טרנספורמציה – ממערכת המאתרת ומפנה לטיפול לגורמי חוץ, למערכת האחראית על ההגשמה של כל הפרטים המתחנכים בה ורואה במומחים מקור לתמיכה ולא כתובת אחראית.

אנשי החינוך שעברו טרנספורמציה יוצרים "נורמליזציה של ההבדלים" על ידי הוראה דיפרנציאלית, ותרבות בית הספר משקפת מוסר של דאגה וקהילתיות. נכונותו של איש החינוך להעניק לילד את התמיכה שהוא זקוק לה מעבירה לו את המסר שהמבוגר אינו נבהל מקשייו או מזועזע מהתנהגותו. ההתמדה וההתייצבות המזינה והמותאמת של איש החינוך מאפשרות לו לבטא יכולות הנובעות מהעצמיות שלו, דהיינו ספונטניות, מקוריות, ייחודיות ויצירתיות.

ההכללה האינטגרטיבית מבוססת על הבנת האופן שבו תופעות אנושיות נוצרות ומשתנות – איך דבר נולד, נוצר, מתפתח, וזאת על יסוד ההנחה שהמציאות האנושית מורכבת ועמוקה ושמקורות האמת שלה רבים ומגוונים. לעומת זאת, הגישה התוספתית מנסה להסביר את המציאות במושגים של סיבה ותוצאה. גישה תוספתית מנסה להסביר את האי-השתלבות במונחים של בעיה ומענה, ואילו הגישה האינטגרטיבית רואה כל התנהגות של התלמיד כחלק מרצף גדול יותר שאפשר לתארו, אך לא בהכרח להסבירו. לפי גישה זו, תלמיד המרבה להיעדר עושה זאת בגלל מכלול של התרחשויות תוך-אישיות ובין-אישיות, בתוך בית הספר ומחוצה לו.

גישה ההכללה מכבדת את מורכבות האדם, מחבקת את כוליותו ושואפת לעשייה חינוכית לכידה ולא תוספתית. הדימויים של 'קולאז', ו'טראז' ופאזל עוזרים להמחיש את המידות השונות של דיוק ולכידות שבהן גורמים שונים משתלבים. 'קולאז' הוא הדבקה של טלאים שאין ביניהם קשר; הגזירה לא מדויקת, מעין שילוב של תרבויות. 'קולאז' מכסה שטח, אך אינו בונה משהו חדש ולכיד. בוויטראז' החלקים מודבקים זה לצד זה; החיבור מדויק ויש סדר פנימי, אך ללא הגדרה מדויקת של החלקים המרכיבים את הצורה. בפאזל יש לכל צורה קווי מתאר ומקום מדויק משלה. חינוך השואף להכללה ולרווחת הפרט מחייב אפוא עשייה קוהרנטית דמוית פאזל.

העיסוק בהכללה מחייב בירור של ערכים, משמעויות והשלכות של מה שאנו מבקשים לגלם בחינוך. יישום עקרון ההכללה בבית הספר מתחיל באמונה שחינוך הוא זכות אנושית, בסיסית ויסודית בכל חברה צודקת. רבים רואים בהכללה בחינוך גישה המשרתת שילוב ילדים עם לקויות בחינוך הכללי, אולם אני רואה בה תפיסה רחבה המקדמת בברכה שונות בקרב כלל הלומדים.

בית הספר היוצר **הכללה** מבטיח שכל ילד יתפתח באופן לכיד ויפתח מגוון של יכולות וכישורים: יצרנות הולכת ומשתכללת; תודעה עצמית הולכת ומתחדדת; עולם פנימי מתרחב ומתעשר; יכולת הבנה והתמצאות חברתית. ההתפתחות נבנית נדבך על נדבך, ובכל שלב התמורות בתחומים השונים ברורות מאוד.

לעומת זאת, בבית הספר היוצר **הדרה** החוויות המצטברות של הילד מחוללות ירידה ברמת היצרנות; אלימות ודפוסי ניתוק; בלבול, תהום פנימית וביטויים של מוחצנות; התרחקות, היעדר מגע ומפגש.

בית ספר החותר להכללת כלל תלמידיו מושקע בפיתוח יכולותיהם האישיות והמקצועיות של מורי בית הספר, הן כפרטים והן כצוות, כדי שיצליחו במשימתם המורכבת ליצור מענים חינוכיים המותאמים ליכולות הגלויות והסמויות של כל התלמידים, בייחוד אלה העלולים לחוות הדרה.

2. למידה דיאלוגית

פאולו פריירה (שור ופריירה, 1990) טבע את המושגים הוראה דיאלוגית וחינוך משחרר, שבהם ביקש לבטא את ההבנה כי הלמידה נועדה לשחרר את החשיבה מקיבעונות חברתיים. המושג הוראה דיאלוגית אינו מציין טכניקה של יצירת דו-שיח בין המורה לתלמיד, אלא סוג של התפתחות טרנספורמטיבית המאפשרת לאדם לרכוש תובנות שיש בהן כדי לשנות את מצבו החברתי:

הדיאלוג הוא חלק מן התהליך ההיסטורי של התהוותנו כיצורי אנוש. כלומר הדיאלוג הוא מעין גישה, עמדה, ההופכת להכרחית ככל שבני אדם נעשים יצורים המסוגלים לקיים תקשורת ביקורתית. הדיאלוג הוא מצב שבו בני אדם נפגשים כדי לחשוב בצוותא על המציאות שלהם, על התהוותה ועל עיצובה... הדיאלוג מלכד וחותר את הקשר בין הסובייקטים החושבים, הסובייקטים היודעים והחותרים להרחבת הידיעה (שור ופריירה, 1990, עמ' 105).

לפי נורית פלד-אלחנן (2002), הוראה דיאלוגית שואפת לתת לתלמידים נגישות לתרבות השלטת תוך כדי הכללת תרבותם שלהם – שלא כמו ההוראה המונולוגית, השואפת להקנות נגישות לתרבות השלטת בלבד. הוראה דיאלוגית רואה באוריינות ידע המתהווה ללא הרף בדיאלוג שבין המורה לתלמיד. כדי לקיים הוראה דיאלוגית, על המורה להכיר את עולמו הרוחני והתרבותי של תלמידו וליצור את הפרופיל האורייני שלו.

אוריינות בהקשר זה היא הרבה מעבר לפענוח מסרים מן הטקסט או הסקת משמעות מן הכתוב. האוריינות כוללת את היכולת להבין את עצמך ואת יחסיך עם העולם. האוריינות היא הפרשנות שהקורא נותן לטקסט לפי קריאת העולם שלו. במובן זה קריאת העולם קודמת לקריאת המילה, כלומר הבנה של מושגים תלויה במכלול המשמעויות החברתיות העומדות ברקע הבנתו התרבותית של הקורא (עזר, 2001).

לפנים נהוג היה לראות באוריינות שליטה בחוקי הדקדוק והיכרות עם הסוגות הרווחות בתרבות השלטת. כיום חוקרים (Cope & Kalantzis, 2009) מגדירים את האוריינות החדשה כיכולת לעצב משמעות באשר היא. יכולת זו עשויה להתבטא בדרכים רבות ובמגוון אופנויות (שפתיות, הזותיות, שמיעתיות, מרחביות, בנות מישוש ועוד) ולא רק בצורות הקונבנציונליות של הפקת משמעות. כיום, בעידן הטכנולוגי, צורות המבע הרלוונטיות מגוונות ודינמיות הרבה יותר, ולכן האוריינות דורשת עיון מעמיק בסוגות (דיבור, כתיבה, ציור, דיאגרמות, גרפים ותמונות וכן שימוש באמצעים טכנולוגיים כדוגמת תוכנות, אפליקציות וכדומה) הבונות את שיח ההוראה הדיבור והכתוב בבית הספר.

הוראה המפתחת אוריינות מפתחת את יכולתו של הלומד לנוע בחופשיות משפה אחת לאחרת ויוצרת למענו תנאים המאפשרים לו לצמוח: להתפתח כאדם המכיר את עצמו, החש בנוח עם עצמו והמתבטא בחופשיות, ועם זאת גמיש די הצורך לשתף פעולה, לשאת ולתת ולעצב תחומי עניין משותפים עם השונים ממנו (Cope & Kalantzis, 2009).

האופן שבו ילדים משתמשים במילים בביתם ובקהילתם משפיע על התנהלותם בבית הספר. יש ילדים המסוגלים להשתמש בהון השפתי והתרבותי שרכשו בבית ובקהילה וליישם אותו בהצלחה בבית הספר. אחרים זקוקים לעזרה ולתרגול השימוש במיומנויות הלשוניות כדי שיוכלו לעמוד בדרישות בית הספר. בדרך כלל יש פרקטיקה אוריינית מסוימת המוערכת בבית הספר ואחרות שאינן

מוערכות. אנשי חינוך יכולים לפעול לזיהוי העושר האורייני של אלה שפעמים רבות נחשבים מקופחים ואשר המכלול האורייני שרכשו בבית ובקהילה שונה מהשפה האוריינית הרשמית הנהוגה בבית הספר (Heath, 1983).

בהוראה הדיאלוגית ההיכרות ההולכת ומעמיקה בין התלמיד למורה מעוררת בילד מוטיבציה לחשוף את העושר האורייני שהוא מביא עמו, גם אם הוא שונה מן השפה הרווחת בבית הספר. תלמידים רבים – למשל, תלמידים שהם או הוריהם באו מתרבות שונה מזו השלטת בבית הספר, או תלמידים שגדלו בשכונות עוני ובפריפריה – תלמידים כאלה מציגים מיומנויות אורייניות שונות מאלה הנהוגות בבית הספר. לפי הפרדיגמה המסורתית, נהוג היה לפרש הבדלים אלו כמיומנות אוריינית נמוכה (Gregory & Williams, 2000). אולם כיום הולכת ורווחת הנטייה להתייחס לאורייניות במובן רחב הרבה יותר. בניית הטקסט המודרני שונה מבניית הטקסט המסורתי, הן ברמת השיח המילולי הן ברמות נוספות המושפעות מאוד מן התפיסות הפוסט-מודרניות הרווחות ומן הטכנולוגיה המתקדמת.

הרברט קול (Kohl, 1994), מורה וסופר יהודי אמריקאי, הרבה לעסוק במצבים שבהם תלמידים מתנערים מלמידה בשל תחושות של ניכור והזרה. קול ניתח תופעה שבה תלמידים נכנסים למצב של אי-למידה, המתחולל כאשר אדם צריך להתמודד עם למידה הנתפסת בעיניו כפגיעה בלתי נמנעת בנאמנותו, בשלמותו או בזוהתו שלו ושל משפחתו. בהקשר זה מצב של אי-למידה מחזק באופן פרדוקסלי את הרצון להגדרה עצמית ואת רגש השייכות. כאשר אדם מוכן ללמוד מזר אשר האדם סבור כי הוא אינו מכבדו, העצמי שלו נפגע פגיעה ניכרת. אם רצונו להימנע מכך, האפשרות היחידה העומדת לרשותו היא להיכנס למצב של אי-למידה ולדחות את עולמו של הזר.

כשתלמידים מחליטים בינם לבינם שלא ללמוד מזר, הם אוטמים את עצמם בפני כל מידע חדש ומנועים ממנו לחזור אל מוחותיהם. ילדים צעירים שמים את ידיהם על אוזניהם; ילדים בוגרים יותר מקיימים שיח פנימי מתמיד החוסם את כניסת הקולות החיצוניים.

קול מתנגד לנטייה לתייג תלמידים אלו ככישלון או כתלמידים בלתי נגישים. גישה יעילה יותר כלפיהם תרחיב את נקודת המבט של המחנך, ובד בבד תגרה את סקרנותו של התלמיד לבחון את עולמו שלו, את נקודת מבטו ואת יכולותיו הסובייקטיביות.

לפי קול (1994), מורה המזהה שתלמידו נמצא במצב של אי-למידה, אֵל לו לוותר על התלמיד. עליו לעמוד לצדו אל מול המערכות המגבירות אצלו חוויות של סטיגמה וכישלון, לעודד אותו לגעת בחלומותיו ולהתעניין בו באופן אישי כאדם שיכול לשנות את חייו. על המורה לסרב לראות את התלמיד רק לפי תוויות והגדרות, ולחתור למימוש היופי והעומק המצויים בכל נפש.

נוסף על היבטים אלו, קיימת זיקה בין קשיים בלמידה וסירוב ללמוד לבין ההקשר התרבותי-חברתי הרחב. בשל אילוצי המערכת, הלמידה המתקיימת בבית הספר היא פעמים רבות חסרת ערך מנקודת ראותו של הפרט. כדי למנוע מצב שבו תלמידים נכנסים למעין קיפאון, וכדי לסייע להם לפתח זהות עצמית של תלמידים, צריך להתקיים מפגש אותנטי בין המורה לבין תלמידיו – מפגש שבו המורה מתאמץ ליצור למענם חוויית למידה בעלת ערך, הנוגעת בהם ובחיייהם ואינה יוצרת ניכור בינם לבין בית הספר. על המורה להשקיע מחשבה ויצירתיות בבחירת נושאים ודרכי הוראה המתאימים לרקע התרבותי של התלמידים, למציאות המקיפה אותם ולנסיבות חייהם, באופן שיקרבם לתכנים הנלמדים ויאפשר להם להתפתח וללמוד בעתיד גם תכנים אחרים הרחוקים מעולמם.

לפי פריירה (1981), פדגוגיה משחררת השואפת להביא לתמורה דורשת שכל מורה יעשה בכיתתו מעין מחקר, ולפי הממצאים מן המגע עם התלמידים יסיק מה הם התכנים החיוניים כדי להניעם. כך הוא יגשר על הפער הקיים בינו לבינם. באמצעות מחקר זה ילמד המורה כיצד לתכנן שיעור שבו התלמידים יִלְמְדוּ בעצמם את עצמם – את תרבותם, את שפתם ואת מציאות חייהם – כחלק אינטגרלי של החומר הנלמד בשיעור. תוך כדי למידה המורה מעודד את תלמידיו ליצור, לחקור חקירה ביקורתית, להטיל ספק בידע הרשמי ולהעלות חלופות לשימוש בידע.

ג. למידה והתפתחות ברוח הפילוסופיה האקזיסטנציאלית-פנומנולוגית

העידן הפוסט-מודרני מתאפיין בקריאת תיגר על החשיבה הלוגית שאפיינה את העידן המודרני. בעידן זה מסורות תרבותיות אינן ניתנות עוד להערכה על בסיס תביעתן לאמת ולסמכות, אלא בהתאם ליכולתן לתרום לשחרור הפוטנציאל האנושי. חינוך המודע לגודל האתגר שמציב לנו העידן הפוסט-מודרני חותר

לסייע לאנשים צעירים להתפתח כבני אדם אוטונומיים שיוכלו לגייס את נסיבות החיים יוצאות הדופן של ימינו למימוש עצמי.

בפילוסופיה האקזיסטנציאלית-פנומנולוגית של המאה העשרים הלכה והתבססה ההבנה כי מציאות אובייקטיבית איננה קיימת, ומכאן שאין גם אמת אפרורית צרופה וסדורה. תפיסה זו שונה מן הגישה הפוזיטיביסטית, המעמידה במרכזה את האמת המדעית ונשענת על ערכים אבסולוטיים מתוך חתירה להפרדת הסובייקט מהאובייקט.

לפי הפילוסופיה האקזיסטנציאלית-פנומנולוגית, תודעתו של האדם היא המעצבת את המציאות ולא ההפך. המציאות נחוות בקרב סובייקטים ומגיעה דרך הפריזמה הסובייקטיבית של האדם, ולכן מעצם הגדרתה היא סובייקטיבית ולא אובייקטיבית. לעולם האובייקטיבי אין משמעות כשהוא לעצמו, אלא רק כחלק מן ההסתכלות של האדם עליו.

אקזיסטנציאליזם הוא פילוסופיה המזהה את המושג "מציאות" עם המושג "אדם", כשאנו מבינים ב"אדם" סובייקט פרטי על כל אופני ההתגלות שלו. זיהוי זה מבקש למנוע כל קביעה מראש של מהות תוכנית מסוימת לאדם, כגון שכל או תבונה, כפי שהוצגה מהות זו פעמים כה רבות בתולדות הפילוסופיה, ורואה בו יצור חסר הגדרה ופתוח לשינויים על רקע פעילותו היום-יומית (סיגד, 1975, עמ' 7).

הפנומנולוגיה היא מתודה המאפשרת לחקור את התודעה וכך לחשוף את ההוויה האנושית בשלמותה. הצורך במתודולוגיה המסייעת לחקר התודעה נובע מכך שתופעות אינן מופיעות בתודעה ממבט ראשון. כדי שהתופעה תגלה בשלמותה בתודעה, על האדם להתכוון אליה. בחיי היום-יום האדם אינו ניצב לעולם מול כל עושר ההיבטים שביסוד החוויה האנושית, אלא הוא מגלה היבטים מסוימים בלבד – אלה המניעים אותו ברגע הייחודי הנצפה, ואין להסיק מרגע זה על ה"יש" השלם. גילוי התופעה מחייב התכוונות מתמשכת, רגישה ועמוקה השואפת לתפוס את החוויה הסובייקטיבית השלמה.

חקר פנומנולוגי מעצם הגדרתו לוקה תמיד בחסר ורחוק מלשקף במדויק את התופעה עצמה – את כוליותו של האדם. לעולם אי אפשר להקיף את מלוא רוחב היריעה התודעתית המניעה את האדם ומשפיעה על התנהגותו. החקר הפנומנולוגי מנסה להתקרב לשלמות התודעתית של האחר מתוך הכרה שמדובר בניסיון חלקי לכל היותר. הדרך היחידה של אדם להתחבר לתודעה של האחר היא דרך

ההתחברות לעולמו שלו, לחוויותיו ולהתנסויותיו. המפגש עם פניו הייחודיים, עם העולם האין-סופי הגלום בפנימיותו, מחייב את האדם להתחבר לתודעתו שלו באופן המרחיב את זיקתו אל האחר ואת אחריותו כלפיו.

לפי היידגר (סיגד, 1975), התודעה אינה עצם, אלא זיקה שמהותה ביציאתה מעצמה אל העולם. התודעה לא צריכה לצאת מעצמה כדי לבוא במגע עם העולם; היא כל כולה יחס, והיא דרוכה אל מה שמעסיק אותה, בין שמדובר במושג, בחפץ או במושג תשוקה. בכל כוונה מפורשת מובלעות כוונות נוספות לא מודעות, לא במובן של הלא-מודע הפסיכולוגי, אלא לא-מודע פנומנולוגי.

בעצם המבנה של האדם קיים היחס להווייה כתופעה האנושית המרכזית ביותר. האדם על פי מבנהו הוא חיפוש ההווייה המתבטא לאו דווקא בכך שהוא שואל במילוליות מנוסחת את השאלה "מהי הווייה?", אלא שהשאלה הזאת היא המבנה של קיומו ומציאותו. קביעה זו... מגדירה את הווייתו של האדם כ"היות שם", כלומר האדם כיצור פועל הוא תמיד "שם", מעבר לעצמו, בין אובייקטים... האדם הוא תמיד חלקי ושואף, וחלקיותו מתבטאת בכך שהוא תמיד בדרך לממש משהו שעוד איננו. כלומר מציאותו-בפועל של האדם אינה זהה עם הווייתו, אלא עם החיפוש אחר הווייתו... (היידגר אצל סיגד, עמ' 121).

החקר הפנומנולוגי הוביל את הפילוסופיה האקזיסטנציאלית להכרה כי אי אפשר להתייחס לתודעה של היחיד מבלי להידרש ליחסים שהיא מקיימת עם תודעות אחרות. משמעות הדבר היא שלא רק שהמציאות איננה אובייקטיבית, היא גם איננה סובייקטיבית, אלא אינטר-סובייקטיבית. כדי לברר את המשמעות הרחבה של ההווייה האנושית יש להרחיב את המבט ולהקיף את התופעה בשלמותה, ומכאן ההכרה בכך שההווייה (המציאות) מתהווה מתוך הפרספקטיבה המשותפת לכמה סובייקטים המעורבים בה. לפיכך, כל תופעה היא ביסודה אינטר-סובייקטיבית. כדי להבין תופעה צריך לכבד את זוויות הראייה של כל המשתתפים בה. ככל שהמבט מכליל יותר סובייקטים, יש יותר סיכוי שיתקרב לתופעה בשלמותה. סובייקטים שונים היוצרים ביניהם מערכת יחסים של השתתפות, יוצרים יחד מציאות משותפת. האמת אינה מוחזקת בידי אובייקט או סובייקט יחיד, אלא רק בידי סובייקטים מרובים.

עמדה חינוכית הנובעת מתפיסה פילוסופית פוזיטיביסטית יוצאת מנקודת הנחה שהחינוך במהותו הוא תהליך של חברות (סוציאליזציה), שבו מבקשים להקנות לתלמידים את הכללים והחוקים הנהוגים בחברה, וכך להכינם לחיים ולהפכם

לאזרחים מתפקדים ויצרניים. לפי תפיסה זו, מטרת החינוך היא להקנות לתלמידים מערכת ערכים אפריורית, הקובעת מהו כישלון ומהי הצלחה, מה הם הישגים ראויים ומה הם הישגים בלתי ראויים, מיהו המורה או התלמיד המוצלח ומיהו הנכשל.

לפי עמדה חינוכית המבוססת על תפיסה אקזיסטנציאלית, אין מקום לאמיתות מוחלטות הנובעות ממתודה מדעית, אלא לאמת ההולכת ומתהווה ממספר רב של זוויות ראייה. גישה זו מדגישה את מרכזיותו של האדם היחיד, על האמת הפרטית שלו המצויה בתוכו, והיא דורשת מן הסביבה לחתור ולגלות אמת זו, שאינה תמיד נגישה אפילו לאדם עצמו, כדי לסייע לו להפעיל את כוחותיו. אין להסיק מכך כי מדובר בתפיסה רלטיביסטית של ידע וערכים, שלפיה האמת פנים רבות לה ולשום נקודת מבט אין תוקף. מדובר בתפיסה פלורליסטית המכבדת את ריבוי הקולות האנושיים ואת ביטוייהם המגוונים המצטברים לכדי קהילה שיש לה מן המשותף (שקולניקוב, גובר ושורק, 1995; שקולניקוב, 2001).

הפילוסופיה האקזיסטנציאלית גורסת כי גם הלמידה קשורה באופן שבו האדם חווה ותופס את העולם, בראייה, בחוויה ובלמידה הסובייקטיבית של המציאות, ולא בניסיון לצבור ולבנות ידע "אובייקטיבי". למידה אינה "מן הצוואר ומעלה", פעולה המעסיקה את המוח בלבד:

למידה הכרוכה בחוויה הנוגעת לאישיות כולה, שיש בה מעורבות אישית, שהאדם כולו, על הכרתו וריגושו, שקוע בה כאשר היוזמה נתונה בידי הלומד. הוא חש במסגרת הגילוי התמודדות והבנה שמקורן בפנימיותו (רוג'רס, 1973, עמ' 14-15).

למידה מתרחשת רק כאשר הלומד נתון בתהליך מתמיד של שינוי עצמי המכוון מבפנים. הוראה התורמת ללמידה מסוג זה דורשת מהמורה לשנות את תפיסת תפקידו: לא עוד מורה המקנה לתלמידיו ידע כאמת מוחלטת הניתנת לו מטעם סמכות חיצונית כלשהי, אלא מורה החותר להיות בעל הכרעה פנימית אישית כקנה מידה להערכת הידע החיצוני:

מורה אוטונומי, המסוגל להיות רפלקטיבי כלפי עבודתו, להציב לעצמו מטרות דידקטיות וחינוכיות, לבחון את עשייתו וללמוד ממנה, להיות אוטונומי כלפי תוכניות הלימודים ודרכי ההוראה וכלפי רוח התקופה ולהשקיף על עבודתו

כמורה מתוך זיקה לתפיסת עולם, לבעיות אנושיות וחברתיות ולעצמו כממש את עצמו (שקולניקוב, 1995, עמ' 4).

עולם התודעה האנושית מתאפיין בעושר אין-סופי ובריבוי של צדדים ותופעות, ולכן אינו ניתן להגדרה ולעיסוק בכלים אמפיריים מדעיים בלבד. לכל תלמיד חוויה בית ספרית סובייקטיבית שאפשר להכירה ולהתייחס אליה באופן מותאם. היכולת של המורה להבין את התלמיד כשלמות מתאפשרת בעקבות הניסיון לתפוס עוד ועוד צדדים שלו ולהקיף יותר ויותר מרחבים בתודעתו, דרך הכללת נקודות הראות של כל מגדליו לאורך זמן ובמכלול מצבים. כל ניסיון להגדיר את התלמיד במונחים אמפיריים מדויקים בלבד מרחיק אותנו מהאפשרות להבינו ולגדלו. תלמידים רבים, ובפרט תלמידים תת-משיגים, מתקשים להתחבר ללימוד "אובייקטיבית" משום שהיא חסרת ערך מנקודת הראות האישית שלהם.

ברוח התביעה הערכית של שקולניקוב (2008) המבוגר נושא במלוא האחריות למימוש העצמי ולהתפתחות של הילד, ממצב שבו הוא נצמד להתנסות הממשית שלו ועד להתפתחות היכולת האלטרואיסטית המאפשרת את ראיית האחר כאדם מלא. יכולתו של האדם לעמוד ברשות עצמו, בלי להזדקק לסמכות חיצונית ובלי למסור את חייו בידי הזולת, תלויה בכך שהוא זכה למבוגר שסיפק את צרכיו עד שהתפתח לאדם "מלא" המסוגל לשאת ביקורת (שקולניקוב, 2008).

הפילוסופיה האקזיסטנציאלית עוסקת רבות בשאלת הקיום האנושי, ובתוכו הסבל, הייאוש והחוויה הבלתי נמנעת – אימת המוות. לפי תפיסה זו, כל אדם מונע במידה כלשהי מהחרדה הקיומית הקשורה בכך שדברים נהרסים, נגמרים ומתים. עיסוק זה בחרדת הקיום הוא שהופך את הפילוסופיה האקזיסטנציאלית רלוונטית לילדים ובני נוער החווים מצוקות, שכן חלקם מתאפיינים בעיסוק רב בחוויות של התפרקות ובשאלות קיומיות.

ההוגים האקזיסטנציאליים סבורים כי הסבל הוא ממד של הקיום, ואין צורך להתגבר עליו כדי להפוך את המציאות מעלובה לעשירה ומשמעותית. הסבל מתגלם במשמעותה של החירות. חוסר הביטחון, התלישות והשרירותיות הם המצב האמיתי שהאדם שרוי בו ואין מנוס מכך. האדם סובל משום שמתגלמת בו חירות אישית ובלתי תלויה העושה אותו לאחראי לעצמו ולעולמו. האדם הוא יצור חופשי הבונה את עולם המשמעויות שלו בעצמו מתוך אין-סוף אפשרויות בחירה. עתידו אינו נובע מעברו, אלא מבחירותיו.

האחריות שההוגים האקזיסטנציאליים תובעים מן האדם כבדה מנשוא. מודעותו של האדם לאחריות המוטלת עליו עצומה כל כך שהיא מעוררת בו תחושה של חרדה, אימה או בחילה. החרדה מתעוררת כאשר האדם מכיר בקירותו המוחלטת, זו המופיעה בעיקר בנסיבות חיים קיצוניות ולא בשגרת חיי היום-יום, שבהם אנו מקבלים את הערכים ואת הדפוסים של החברה כמובנים מאליהם.

החירות מחרידה ומעוררת סחרחורת קיומית. לרשותנו עומדות שתי אפשרויות עקרוניות לבריחה ולהתחמקות מקיום של חירות, להתחמקות מבחירותינו החופשיות ובכך גם מאחריותנו המלאה:

- אנו יכולים לסרב להאמין בחירותנו ובכך לדחות את האחריות על עצמנו ועל מעשינו, לדמות לעצמנו שלמעשה אין אנו חופשיים באמת ולהמציא תירוצים, הצדקות והסברים רציונליים לכך שאיננו חופשיים במעשינו ובבחירותינו.
- אנו יכולים להודות שאנו חופשיים, אך לדחות את הקביעה שחירות זו הופכת אותנו לאחראים כלפי האנושות כולה. במקרה זה אנו מסרבים להאמין לטענה שלחירותנו ולהחלטותינו האישיות יש השפעה מעצבת על כלל האנושות. במילים אחרות, אנו מוכנים לקבל על עצמנו את האחריות האישית אך לא את הקולקטיבית, ובתוך כך אנו אומרים לעצמנו משפטים נוסח: "נכון שהצעתי לעצמי את מיטתי, אך מדוע אתה חייב לשכב בה?"

תכליתה של ההגות הקיומית על גווייה היא להביא את בני האדם להווייה אותנטית, למצב שבו יודו כי האדם הוא חירות ושאין הוא יכול שלא לקבל חירות זו. המושגים חופש, אחריות ובחירה קשורים זה לזה בקשר דיאלקטי, שכן קיומו של כל אחד מהם תלוי בשניים האחרים. החופש אינו מצב סטטי נתון, אלא תחושה, חוויה בעלת חיים משלה. האדם נולד תלוי וכבול, ועצם התהלכותו בשבילי החיים היא פעולה שמשמעותה הרחבת החופש. הצמיחה והגדילה הנפשית מאפשרות לאדם להרחיב את דרגות החופש שלו באופן המצמצם את הסבל ומגדיל את אפשרויות הבחירה. האחריות באה לידי ביטוי בין השאר בהבנה שהרחבת החופש שלי על חשבון האחר תביא בסופו של דבר להגברת הסבל של שנינו, שכן יש קשר ביני לבין האחר.

משמעותן של התפיסות הפילוסופיות האקזיסטנציאליות היא שהמבוגר נושא במלוא האחריות למימוש העצמי המיטבי של הילד, ומתוקף כך עליו ליצור את

התנאים המיטביים להתפתחותו. התפתחות זו יכולה להתרחש אך ורק בשדה של קשר, דרך המפגש האנושי החד-פעמי שבין בני אדם. כל ההתפתחות מתרחשת בספרה אנושית בין-אישית שטבעה הוא מפגש בין אדם לאדם בכלים של הקשבה, ראייה, שיח ומגע.

עמנואל לוינס התמקד בחקר היחס הפנומנולוגי לבני האדם, מתוך הנחה שיחס זה שונה במהותו מן היחס אל האובייקט. ההכרה העיונית באובייקט מעמידה לפניו מושא ומזהה אותו כהווה או כנוכחות, בהתעלמה מהשפעת העבר וההווה על מה שנוכח כאן ועכשיו. היחס לבני האדם צריך להביא בחשבון את הגוף, את התפיסה החושית, את הרגישות, את הלשון, את כל מה שקיים לפני ההכרה העיונית, את מה שההכרה העיונית נוטה להסתיר.

לוינס (2004) מדבר על המפגש עם פניו הייחודיים של האחר, עם עולמו האין-סופי הגלום בפנימיות הנשקפת מעיניו. זהו מפגש מאיים, מגרה ובעל משמעות אתית. בפנימיותו של האחר טמון האין-סופי המאיים על מגבלות ההכרה, על העצמיות עצמה. בה בשעה קיים ערך מוסרי-אתי באחריות על האדם האחר, בהכרה בייחודיות החד-פעמית של האדם המסוים הניצב מולך. במבט בפניו של האחר אנו פוגשים אנושיות החומקת מהגדרה של קטגוריות מוכנות וזמינות.

המפגש האמיתי עם פניו של האחר מערער את האדם הפוגש עולם שאיננו בשליטתו, ועקב כך נוצרת לעתים הימנעות מראיית פניו של האחר. ההימנעות מהאחר איננה יכולה להתקיים לאורך זמן מאחר שהקיום של בני אדם תלוי גם באחר הנמצא לצדם. כך הצורך באחר והאיום מהאחר מתקיימים בה בשעה.

בספרו "הומניזם של האדם האחר" תיאר לוינס (2004) את המפגש העמוק המתרחש עם הפנים הניצבות חשופות, עירומות מול עיניו של המתבונן:

הזולת המתגלה בפנים פורץ בדרך כלשהי את המהות הפלסטית שלו עצמו, כמו הוויה הפותחת את החלון שמבעדו כבר הצטיירה דמותה. נוכחותו נתונה בהשלת הצורה שכבר הגיעה לגילוי. גילוי זה הוא עודפות על השיתוק בבלתי נמנע של הגילוי. אלה הדברים שאנו מתארים באמצעות הנוסחה: הפנים מדברות. גילוי הפנים הוא השיח הראשון. לדבר זה לפני הכול האופן שבו מגיעים אל מאחורי המראה החיצוני של הפנים, אל מאחורי צורתן, פתיחות בתוך הפתיחות...

הפנים כופות את עצמן עלי בלי שאוכל לאטום את אוזני לקריאתן, או לשכוח אותן, כלומר בלי שאוכל להפסיק להיות אחראי לעליבותן. התודעה מאבדת את מקומה הראשון (עמ' 69-70).

האחר איננו מוגדר לפי קטגוריות מוכנות מראש. הוא מורכב, אין-סופי ומפתיע. כאשר המתבונן איננו מסתתר מפני האחר, הוא רואה בהן פן אנושי כואב ואמיתי: דלות, עליבות ותחינה המופנית אליו. המתבונן מכיר בקוצר ידו ובאחריות שנכפתה עליו, שעה שנתן מקום בנפשו לקריאתו של האחר. המפגש האנושי עם פניו העירומות של האחר חושף את המביט לקוצר ידה של הכרתו ושל תפיסותיו העצמיות ומציב אותו אל מול האחריות האתית העולה במפגש עם האנושיות המורכבת והנזקקת של האחר.

הבהלה מהאחריות, מן האין-אונים ומערעור האיזון הפנימי שנרכש במאמץ נפשי לא מבוטל, מובילה לתחושת איום מפני מפגש. עם זאת, מבטו של האחר הוא שהופך אותי לסובייקט. התינוק הוא סובייקט גם כי הוא תלוי באמו וגם כי הוא נתון למבטה. המבט של האם שוחר טוב כלפיו, מעוניין להפוך אותו לאדם בוגר, אחראי; המבט הטוב של האם מטיל על התינוק את המשימה להיות אדם, לגדול להיות איש. לא הרצון הוא שגורם לקבלת האחריות. האחריות מוטלת עליי. אני אחראי לאחריותו של האחר. הסובייקטיביות איננה למען עצמה; האחריות שלי כלפי האחר בונה אותי כסובייקט. היא שמסמיכה אותי, שבונה אותי, בלעדיה לא הייתי אדם.

מקורות

- אוגדן, ת' (2003). **מצע הנפש**. תל-אביב: תולעת ספרים.
- אריקסון, א' (1997). **זהות: נעורים במשבר**. תל אביב: ספרית הפועלים.
- אריקסון, א' (1976). **ילדות וחברה**. תל אביב: ספרית הפועלים.
- ביון, ו"ר (1992). **התנסויות בקבוצות**. תל אביב: דביר.
- ביון, ו"ר (2004). **ללמוד מן הניסיון**. תל אביב: תולעת ספרים.
- ברבר, מ' ומורשד, מ' (2007). **על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם**. תרגום יניב פרקש. חוברת מצורפת להד החינוך, פ"ב(א), 2008, פרסומי הד החינוך אל המאה ה-21. תרגום של המאמר: Mourshed, M. & Barber, M (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*.

- ויגוצקי, ל"ס (2002). תפקיד המשחק בהתפתחות. בתוך אהרון פלשמן (עורך), **תקשורת טיפולית עם ילדים: לקט מאמרי יסוד** (עמ' 172-184). ירושלים: משרד העבודה והרווחה.
- ויגוצקי, ל"ס (2002). אינטראקציה בין למידה והתפתחות. בתוך אהרון פלשמן (עורך), **תקשורת טיפולית עם מתבגרים: לקט מאמרי יסוד** (עמ' 103-116). ירושלים: משרד העבודה והרווחה.
- ויניקוט, ד"ו (1971). **משחק ומציאות**. תל אביב: הוצאת עם עובד.
- ויניקוט, ד"ו (1988). **הילד, משפחתו וסביבתו**. תל אביב: ספרית הפועלים.
- ויניקוט, ד"ו (1995). **הכל מתחיל בבית**. תל אביב: דביר.
- ויניקוט, ד"ו (2009). **עצמי אמיתי, עצמי כוזב**. תל אביב: עם עובד.
- לוינס, ע' (2004). **הומניזם של האדם האחר**. תל אביב: מוסד ביאליק.
- מור, פ' ומנדלסון, י' (2006). **לדבר עם מתבגרים: התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- מור, פ' (2010). **לראות את הילדים, מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- מור, פ' ולוריא, א' (עורכים) (2014א). **לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- מור, פ' ולוריא, א' (עורכים) (2014ב). **הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- מיטשל, ס' (2003). **תקווה ופחד בפסיכואנליזה**. תל-אביב: תולעת ספרים.
- מיטשל, ס' (2009). **התייחסויות: מהיקשרות לאינטר-סובייקטיביות**. תל אביב: תולעת ספרים.
- מיקולינסר, מ' (1998). סגנון היקשרות בבגרות ואסטרטגיות של ויסות רגשות: הנחות עבודה וסקירת ממצאים. **פסיכולוגיה**, ז(1), 33-48.
- סטרן, ד"נ (2005). **עולמם הבין אישי של תינוקות: גישה פסיכואנליטית והתפתחותית**. בן שמן: מודן.
- סיגד, ר' (1975). **אקזיסטנציאליזם: המשך ומפנה בתולדות התרבות המערבית**. תל אביב: מוסד ביאליק.

עזר, ח' (2001). אוריינות רב תרבותית: אמצעי לטיפול ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים, ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 558-591). ירושלים: משרד החינוך, מחלקת הפרסומים.

פירשטיין, ר' (1998). **האדם כישות משתנה: על תורת הלמידה המתווכת**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

פופר, מ', 1999, מנהיגות: היער ושביליו. בתוך א' גונן וא' זכאי (עורכים), **מנהיגות ופיתוח מנהיגות: מהלכה למעשה** (עמ' 19-34). תל אביב: משרד הביטחון.

פישר, ג' ומיכאלי, נ' (עורכים) (2010). **שינוי ושיפור במערכות חינוך: אסופת מאמרים**. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה.

פלד-אלחנן, נ' (2002). ללמד פירושו לדבר עם ילדים: מספר דוגמות משיחות אישיות ולימודיות. **סקריפט - אוריינות: חקר, עיון ומעש**, 4-3, 188-147. פרויד, ז' (1937/2002). אנליזה סופית ואינסופית. בתוך **הטיפול הפסיכואנליטי** (עמ' 201-226). תל אביב: עם עובד.

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

קוהוט, ה' (2004). השפעתה המרפאת של האנאליזה: אמירה ראשונית המבוססת על ממצאי פסיכולוגית העצמי. **שיחות**, יח(3), 250-241.

קוהוט, ה' (2005). **כיצד מרפאת האנאליזה**. תל אביב: עם עובד.

קוהוט, ה' (2007). **פסיכולוגיית העצמי וחקר רוח האדם**. הרהורים בגישה **פסיכואנליטית חדשה**. תל אביב: תולעת ספרים.

קליין, פ"ש (2008). מאפייני האינטראקציה החינוכית התיווכית והשפעותיהם על ילדים בגיל הרך. בתוך פ"ש קליין וי"ב יבלון (עורכים), **ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך** (עמ' 91-113). ירושלים: האקדמיה הלאומית למדעים.

קליין, פ"ש (1986). **ילד חכם יותר**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

רוג'רס, ק' (1973). **חופש ללמוד**. תל-אביב: ספרית פועלים.

שור, א' ופריירה, פ' (1990). **פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך**. תל אביב: מפרש.

שקולניקוב, ש', גובר, נ' ושורק, י' (1995). חינוך מורים כחינוך הומניסטי כולל. בתוך **תכנון מדיניות החינוך, ניירות-עמדה, התשנ"ה-התשנ"ו**, **כרך ב: הכשרת כוח אדם פדגוגי** (עמ' 125-155). ירושלים: מחלקת הפרסומים של משרד החינוך, התרבות והספורט.

שקולניקוב, ש' (2001). אמת ואמונה: חינוך פלורליסטי לערכים. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים, ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (702-715). ירושלים: משרד החינוך, מחלקת הפרסומים.

שקולניקוב, ש' (2008). אוטונומיה וחינוך הומניסטי (תשובה לאילך גור-זאב). בתוך ש' שיינברג (עורכת), **אוטונומיה וחינוך: היבטים ביקורתיים** (עמ' 269-280). תל אביב: רסלינג.

Arnold, R. (1996). *The theory and practice of psychodynamic pedagogy*. Paper presented at the AARE/ERA Conference, Singapore, November 1996.

Arnold, R. (2004). *Empathic intelligence: The phenomenon of intersubjective engagement*. Paper presented at the AARE Conference, 2004.

Arnold, R. (2005). *Empathic intelligence: Teaching, learning, relating*. Sydney: UNSW Press.

Baker, H. S., & Baker, M. N. (1987). Heinz Kohut's self psychology: An overview. *American Journal of Psychiatry*, 144, 1-9.

Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In J. G. Adair, D. Belanger & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science: Personal, social and cultural aspects, Vol. 1: Personal, social and cultural aspects* (pp. 51-71). Hove, UK: Psychology Press.

Beardslee, W. R. (1989). The role of self-understanding in resilient individuals: The development of a perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 266-278.

Bowlby, J. (1988). *A secure Base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE - Centre for Studies on Inclusive Education.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.

Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow and the feeling brain*. Orlando, Flo: Harcourt book.

Damon, W., & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53(4), 841-864.

- Fielding, M. (2006). Leadership, personalization and high performance schooling: Naming the new totalitarianism. *School Leadership and Management*, 26(4), 347-369.
- Fielding, M. (2009). Public space and educational leadership: Reclaiming and renewing our radical traditions. *Educational Management, Administration and Leadership*, 37(4), 497-521.
- Fonagy, P., & Targett, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Fonagy, P., & Targett, M. (2002). Early intervention and the development of self regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, 22(3), 307-335.
- Fonagy, P., & Targett, M. (2005). Bridging the transmission gap: An end to an important mystery of attachment research? *Attachment & Human Development*, 7(3), 333-343.
- Fullan, M. (2013). The New pedagogy: Students and teachers as learning partners. *Learning Landscapes*, 6(2), 23-29.
- Gregory, E., & Williams, A. (2000). *City literacies: Learning to read across generations and cultures*. London: Routledge.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear, & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-72). Washington, D.C.: National Association of School Psychologists.
- Hargreaves, A., & Lo, L. (2000). The paradoxical profession: Teaching at the turn of the century. *Prospects*, 60(2), 167-180.
- Hartman, H. (1958). *Ego psychology and the problem of adaptation*. NY: International Universities Press.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohl, H. (1994). *"I won't learn from you" and other thoughts on creative maladjustment*. New York: The New Press.
- Mor, F. (2003). *A study of psycho-educational intervention for effective educational work with underachieving youth at-risk in the education system*. Doctorate Dissertation, Sussex University.
- Pianta, R. C. (1999). The emotional bond between children and adults. In R. Pianta (Ed.), *Enhancing relationships between children and teachers: School psychology* (pp. 65-83). Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Pine, F. (1985). *Developmental theory and clinical process*. New Haven: Yale University Press.
- Steiner, J. (2011). *Seeing and being seen: Emerging from a psychic retreat*. New York: Routledge.
- Winnicott, D. W. (1960). The theory of parent-infant relationship. *Journal of Psychoanalysis*, 41, 585-595.
- Vygotsky, L. S. (1981). The development of higher mental functions. In V. Wertsch (Ed.), *The development of mind* (pp. 144-188). Armonk, NY: Sharper.

פרק ב'

לגדול בתוך קשר: מורים ותלמידים במסע ההתקשרות המזינה למידה והתפתחות

תלמידים תת-משיגים מוותרים על תפקודים שאינם נגישים להם ואשר מתנגשים עם מאווייהם הפנימיים. הסביבה המבקשת לסייע לתלמידים כאלה, שיש להם צורכי עצמי מוגברים, עשויה לפגוש אותם "מבחוץ", מבלי להתחבר לעולמם הפנימי. במקרה כזה היא נותרת עיוורת לצורכיהם הגלויים והסמויים ובכך מחלישה עוד את עצמיותם. לעומת זאת, כאשר מתרחש מפגש אמיתי בין איש חינוך לילד תת-משיג, הדבר מאפשר נגיעה ברבדים עמוקים מאוד בנפשו של הילד וגם בנפשו של המבוגר.

במהלך עבודה מסוג זה עם האזור הפגוע של התלמיד עולים בקרבו כעסים חריפים ביותר המופנים אל המבוגר המסייע. הכעסים הללו מפתיעים לא פעם את המבוגר כיוון שהם מופיעים דווקא לאחר שהגיע להבנה, הידברות אמפתית וביטחון. המבוגר שואל את עצמו: מדוע אחרי כל מה שהענקתי מתריסים נגדי? מדוע דווקא עתה מביעים רצון לוותר על שירותיי? ויניקוט (2009) ניצב מול השאלה הזאת שוב ושוב, ושיער שמדובר במנגנוני הגנה שהתפתחו בניסיון להתמודד עם חוויה מכאיבה ביחסים שאינם מותאמים לצרכי ההתפתחותיים של הילד. החייאת היחסים המתסכלים הללו והחשש להיפגע שוב משתלטים על מרחב היחסים של הילד עם המבוגר המסייע.

חוויה של מחסומי למידה והשתלבות עשויה לנבוע ממקורות שונים, ובהם התופעות הרווחות האלה: (1) חוסר פניות ללמידה ולהתפתחות על רקע מצוקות קיומיות; (2) מחסומי למידה והתפתחות עקב חוויית למידה חבולה, הנובעת למשל מליקויי למידה שאינם זוכים להחזקה הולמת, מהבדלי תרבות

ושפה ועוד; (3) קשיי השתלבות על רקע חסך בהפנמה של מבוגרים משמעותיים, גבולות ומוסר.²⁶

מחסומי למידה והשתלבות משמשים כמעין מנגנוני הגנה. הם מתפתחים במצב של ייאוש ומטרתם להגן או לסוכך על האני האמיתי של התלמיד מפני פגיעה. בתוך המגע המרפא שהמורה מקיים עם התלמיד עולים באופן בלתי צפוי ובלתי מודע אותם אזורים כואבים, אותן תחושות של תסכול מהמבוגר וכאב על כל מה שלא נעשה במשך שנים, ומתמקמים בין הילד המסתייע לבין המבוגר המסייע לו.

פרק זה מתמקד בדרמה המתרחשת בתחום המפגש שבין הילד למבוגר.

כוחו של המבט

תיאורטיקנים שעסקו בתיאוריית ההיקשרות (בולבי, פונגי) והתפתחות העצמי (ויניקוט, קוהוט, סטרן) הראו כיצד חוויות הילדות המוקדמת עם דמויות משמעותיות משפיעות על ההתפתחות המאוחרת (ר' בהרחבה בפרק א'). ההתפתחות מתהווה מתוך יחסי הגומלין שבין חוויית האחדות לחוויית הנפרדות של הילד מאמו. הקשר החזק של התינוק עם אמו עוזר לו להתמודד עם מודעותו ההולכת וגוברת לעצם היותו נפרד, והופך את רגעי המודעות שלו לנפרדות ממנה לנסבלים (אוגדן, 2003).

יכולתה של האם ליצור עם תינוקה יחסים מסונכרנים ומותאמים, שיש בהם כדי לרפד את תחושת הנפרדות ההולכת ומתהווה, מושפעת עמוקות מרמת ההתאמה שבינה לבין התינוק מבחינת הרגישות והוויסות החושי והרגשי. הסנכרון ואיכות ההתאמה של האם לצורכי תינוקה משתפרים ככל שזו מצליחה להיות נוכחת וזורמת בשעת האינטראקציה עם ילדה. במצב זה האם מתפנה מכל ה"רעשים" ומייחדת את כל כולה למגע עם התינוק.

ויניקוט (1971) וקוהוט (2005) דנו רבות במשמעות המבט ההורי, המשמש מראָה לתינוק ואשר דרכו נוצרת עצמיותו. המבט ההורי צריך להיות פנוי ככל האפשר להכיר בעולמו של הילד ולהימנע מלכפות את עצמו עליו. ויניקוט וקוהוט, כמו תיאורטיקנים רבים אחרים, הכירו בכך שההתייחסות ההורית

²⁶ ר' הרחבה בפרק הטיפולוגיה לזיהוי דינמיקות של סיכון, עמ' 226.

יכולה גם לפצוע ולא רק להיטיב, לחבל בהתפתחות העצמיות ולא רק להעניק התייחסות המותאמת לצורכי ההתפתחות.

ילד החווה את מבטו של ההורה כמבט פוצע, עשוי ללמוד מגיל צעיר שחשיפה למבטו של המבוגר עלולה לפגוע בצמיחתו ובהתפתחותו. כאשר המבט של ההורה נחוה מבחוץ ולא כחלק מישותו של הילד, הוא לומד כי עליו להישמר ולנסות לשלוט במה שהמבוגר רואה כדי להתאים לציפיותיו. ילדים אלו חווים את המבט של המבוגר כביקורת על עצם קיומם ועל טבעם, ובעקבות זאת נגרמות להם תחושות קשות של בושה והשפלה. כדי להימנע מתחושות אלו מפתח הילד מערך התמודדות שלם המאפשר לו לחוש בלתי מאוים. המבט החודר עצמו נהיה דבר שיש לחמוק ממנו, ודפוסי פעולה וחשיבה רבים נועדו לשמור על מרחק בין תחושת הערך העצמי לבין תחושות הבושה וההשפלה החרותות בנשמה ואורבות בה, עד שהן ניצתות לנוכח מבטו של האחר (Steiner, 2011).

במקרים האלה המפגש בין איש החינוך לתלמיד רווי בחשש מפני תחושות של בושה והשפלה. המבט עצמו, המאיים לחדור מבעד למעטה ההגנה החיצוני, נתפס בעיני הילד כמסוכן להתפתחותו. עם זאת, מתברר כי מעטה ההגנה שהילד עוטה על עצמו חוסם התפתחות כשהוא לעצמו. מורכבות זו היא בלתי נמנעת, ורק הכרה מפורשת בה מאפשרת התקדמות בהכלת החרדה של הילד מפני תחושות ההשפלה והבושה.

הדרמה שתוארה לעיל מסייעת להבין את ההתנהגות של תלמידים רבים הנמנעים מכל מגע עם מבוגרים: הם חוששים פן תפרוץ אותה תחושת בושה שאחזה בעולמם הנפשי כאשר האחר במבטו השיב את פניהם ריקם. הדמויות המשמעותיות הניצבות בתחנות ההתפתחות שבחיי כל ילד ומתבגר יכולות להעצים או להחליש את תחושות ההשפלה והבושה.

אפשר לראות בנקל כיצד החרדה מלהיראות והמערך ההגנתי נגד בושה והשפלה הם מרכזיים בחווייתם של תלמידים תת-משיגים. בין שתהליכי הסיכון שבהם הם נתונים נובעים מקשיים לימודיים מתמשכים ובין שאלה הם קשיים בעלי אופי רגשי או קשיים מובהקים ביחסים עם דמויות סמכות, אנו מוצאים שתלמידים תת-משיגים מפגינים חשש עמוק מהבושה ומההשפלה הכרוכות בחשיפת פגיעותם לאחר.

תלמידים אלו מפתחים מערכי התמודדות שנועדו להפחית את הבושה וההשפלה בשלל דרכים, ובהן ויתור מראש על הלמידה, דימוי עצמי של חוסר כישרון לימודי,

תחושת עליונות או תוקפנות גלויה, תחושת קורבנות ונרדפות, חציית גבולות ומשחקים אסורים, עיסוק אינטנסיבי בחיים החברתיים או בתחום אחר שבו הם חזקים, נסיגה לעולם הפנימי או לדיכאון בלתי מובן ועוד. ההתנהגות הגלויה מחפה על החרדה ומסתירה אותה, והתחום הנסתר הוא שמניע את התהליך הסיכוני.

חשוב לציין כי המורכבות הנפשית מתבטאת בכך שלצד הפחד מחשיפה מתקיימת משאלה מודעת או לא מודעת לתקן את החסרים הפנימיים, וכמיהה נסתרת לךמות שתראה את האמת הפנימית ולא תיסוג נוכח הקשיים שיתגלו במהלך ההתמודדות. המידה שבה המגע עם המבוגר בעבר נחוזה כטראומטי, תשפיע על המידה שבה התלמיד יהיה נכון להניח למבוגר לראות אותו, על חלקיו הפגיעים.

על כך אפשר ללמוד מהסיפור של צילה, מחנכת ותיקה.

"לפני כמה חודשים קיבלתי שיחת טלפון ועל הקו הייתה אישה צעירה שפנתה אליי בתואר 'המורה'. היא הציגה את עצמה בשם דלית, סיפרה שהייתה תלמידתי לפני שנים רבות ושאלה אם אני זוכרת אותה. אחרי שניות ארוכות נזכרתי בתלמידה חלשה, שקטה, עדינה ובודדה מאוד. דלית אמרה בקול רועד שהייתה רוצה מאוד לספר לי על משקע עמוק, עוד מימי בית הספר היסודי, שיש לה כלפיי. היא מרגישה שהמשקע הזה חוסם את הגשמתה, ולכן הייתה רוצה לבוא ולספר לי על כך. הודיתי לה על כנותה ועל אומץ לבה וקבענו להיפגש עוד באותו שבוע.

"לקראת הפגישה נזכרתי שמדובר בילדה שסחבה קשיים בלימודים עוד מכיתה א'. זכרתי היטב היכן ישבה בכיתה ואת עיניה, שלרוב היו אדומות ודומעות. דלית הייתה ילדה צנומה ושקטה, צייתנית ושקדנית, שעושה את כל מה שנדרש. תמיד הגיעה עם שיעורי בית מוכנים, אך ידעתי שהיא מעתיקה אותם משכנתה ושהיא לא מסוגלת להכיןם בעצמה. היו לה מחברות מטופחות והיא השקיעה הרבה בסידורן ובקישוטן, אך היה ברור שהיא לא מבינה את החומר הנלמד ולכן גם לא ממש הצליחה במבחנים.

"כשדלית הגיעה אליי כמעט שלא זיהיתי אותה. פגשתי אישה נאה ומטופחת. היא סיפרה קצת על עצמה ואז החלה לרעוד ולבכות באומרה שפנתה אליי משום שקיוותה למצוא אצלי מקום לפתוח את המועקה שלה.

"דלית אמרה שיש לה זיכרונות קשים שקשורים בי, ומיררה בבכי כשסיפרה לי אותם. המקרה הראשון אירע בסוף המחצית הראשונה של כיתה ח', ביום קבלת התעודות. כמחנכת הסברתי לתלמידים שהפעם החלטנו לתת לשלושה תלמידים ציון מיוחד על התנהגות טובה. מאחר שדלית הייתה תלמידה ממושמעת, היא הייתה משוכנעת שהיא בין התלמידים האלה, אך התאכזבה מאוד כשהבינה שזה לא כך: 'הייתי ילדה שקטה, בלי חברות, לא מזיקה לאיש, תמיד באתי עם שיעורי בית והתנהגתי למופת... הייתי בטוחה שמגיע לי ציון טוב על התנהגותי הטובה, אבל לא קיבלתי דבר!'

"המקרה השני אירע לקראת סוף השנה. דלית התאכזבה מציון שקיבלה במקצוע שבו הציון לא היה תלוי במבחן. אמנם כתבתי לה שבחים על ההשקעה, אבל הציון שקיבלה היה 7. דלית סיפרה שהסברתי לה שאמנם לא היה מבחן, אבל רמת הידיעות שלה באותו מקצוע לא הצדיקו ציון גבוה יותר.

"המקרה השלישי אירע לקראת סוף השנה, לקראת מסיבת סיום בית הספר, וכך סיפרה דלית: 'כל בוקר חזרת ואמרת לי כמה חשוב לך שאשתתף במסיבת הסיום ואהיה על הבמה. במקהלה לא היה שום סיכוי שאשתתף, אבל בסוף הצלחת לשכנע אותי להשתתף בהצגה. הסכמתי למרות שהרגשתי לגמרי לא מחוברת ולא שייכת. באחד הימים עמדנו כולנו על הבמה ואת חילקת לכל תלמיד דף ועליו תפקידו בהצגה. האמת, חיכיתי לראות מה יהיה התפקיד שלי. בסתר לבי שמחתי קצת שהתעקשת ולא ויתרת לי, ואפילו דמיינתי את עצמי עומדת על הבמה לפני כל ההורים והתלמידים. ואז נתת לי פיסת נייר קטנה עם שתי שורות עלובות. בבת אחת הרגשתי איך כל האוויר יוצא. לא האמנתי. בשביל זה התעקשת כל כך? זה מה שאת חושבת עליי? כמוכן שלא אמרתי לך דבר, אפילו לא שיניתי את הבעת הפנים שלי, אבל בלב הרגשתי דקירה חדה כמו סכין. זה רק חיזק אצלי את ההרגשה שאין שום סיכוי שמישהו אי פעם יידע מי אני ומה אני שווה.'" עד כאן סיפורה של צילה.

חשוב מאוד שהמבוגר המכונן את יחסיו עם התלמיד יהיה רגיש ומודע לאמביוולנטיות שהאחרון חש כלפיו, ויכיר באיום העמוק שהתלמיד חש עקב תחושות הבושה וההשפלה.

בשעה שאיש החינוך נפגש עם תלמיד תת-משיג, הוא חשוף למורכבות רגשית המתעוררת מהחרדה ומחוסר הערך המהדהדים בנפשו של התלמיד. מצוקה פנימית זו, שמקורה ביחסים מוקדמים, מקבלת ביטוי ביחסים עם המבוגר

ומופנית כלפיו רק לאחר שהצליח במאמץ רב ליצור ברית משותפת של עבודה ויחסי אמון עם התלמיד. התהליך המתרחש מפתיע וקשה לעיכול: המבוגר חווה תוקפנות ישירה מצד התלמיד; התלמיד מפגין חוסר סובלנות בולט לחסרונות האנושיים והמקצועיים של המבוגר המסייע ומביע זאת באופן פוגעני ומעליב המותיר את המבוגר מתוסכל ופגוע.

המבוגר פוגש בתהום הפנימית שבנפשו של הילד ונאלץ להתמודד עם הקשיים והמכאובים שהצטברו במהלך השנים שבהן חווה מפגש לא מתגמל עם דמויות קרובות אחרות. הילד נתקל במגבלותיו שלו ופוגש בתוכו את חוסר האמון המופנם של הדמויות המשמעותיות שבחיו. המפגש הזה מעורר במבוגר המסייע תחושות מורכבות: זוהי ארץ לא נודעת שיש בה איום וערעור, אבל גם הזדמנות לגילוי פנימי מעשיר. כאשר המבוגר פוגש את תחושות האיום והרתיעה שבו ומתוודע אליהן, הוא יכול להשיב לילד את האמון במבוגרים באופן שיש בו כדי לשנות מהותית את מצבו.

על התהליך הזה אפשר ללמוד מסיפורה של ירדנה, מחנכת כיתה, שבעדינות וברגישות רבה יצרה ליעל תלמידתה מרחב בטוח ללמידה. יעל הייתה תלמידה סגורה, חששנית, שאינה מדברת כמעט ואף פעם אינה משתתפת בשיעורים. ירדנה ראתה שבכל פעם שהתלמידים נדרשו לפתור משימות לפני כל הכיתה יעל הייתה במתח גדול, מבועתת ומבוהלת ממש. במקרים שבהם ירדנה עמדה על כך שיעל תבצע את המשימה, פרצה זו בבכי מר ויצאה מן הכיתה בסערה, כשהיא מותירה את שאר התלמידים מבוהלים והמומים.

ירדנה שוחחה עם יעל והבטיחה לה שלא תעמיד אותה במבחן שהיא לא תצליח בו. היא הושיבה אותה ליד תלמידה חברותית שאוהבת לתרום ולעזור ועודדה את שתיהן לעבוד יחד ולסייע זו לזו. מעשיה של ירדנה הרגיעו מאוד את יעל, וכך יכלה ירדנה לנסות וללמוד יותר על ההתנהלות הלימודית שלה. היא ראתה שיעל חוששת מאוד ומעדיפה שהמורים לא יראו את התוצרים הלימודיים שלה. ירדנה לא התעקשה והמשיכה לשר ליעל שהיא לא תבקש ממנה לעשות דברים שהיא לא יכולה לעמוד בהם. אט אט נוצר ביניהן מרחב בטוח והן למדו לתקשר זו עם זו במבטים ובמילים.

באחת מישיבות הצוות נשאלה ירדנה על מצבה של יעל. שאר מורי הכיתה ראו שיש לה קשיים גדולים וחששו ממצב של לקות. ירדנה טענה שמוקדם מדי לדעת, שעדיין לא ברור לה כל כך מה יעל צריכה וכי רק לאחר שייווצר ביניהן

קשר עמוק די הצורך, היא תוכל ללמוד יותר על היכולות והקשיים שלה. עד אז, אמרה, כל ניסיון ללמוד על יכולותיה עלול לחסום את ההתפתחות שלה במקום לעזור לה.

התקיים דיון שבמהלכו הציעו חלק מהמורים, ובראשם המורה למתמטיקה, להפנות את יעל לאבחון כדי לבדוק את הצורך להעבירה למסגרת של חינוך מיוחד. המורה למתמטיקה לא הבינה למה צריך לחכות, שהרי מדובר בילדה עם בעיות קשות, כמעט מופרעת, שברור שיש לה בעיה שכלית. לא די שהיא עצמה אינה לומדת דבר, אלא שבגלל התפרצויות הזעם שלה היא הורסת שיעורים שלמים ומפריעה לשאר ילדי הכיתה ללמוד.

ירדנה עמדה על דעתה והתעקשה שנכון לעכשיו זה לא יועיל, אלא רק יפריע לה ללמוד איך להוסיף ולטפח את יעל. היא אמרה שלתחושתה מדובר בילדה מחויבת ומשקיענית ושבדרך כלל היא מצליחה להגיע אליה ולקדם אותה. אמנם נראה שיש הרבה פערים ויכולות למידה שאינן מפותחות, אבל היא רוצה לקבל מבט מלא יותר על יכולותיה של יעל ולבדוק את מקורו של חוסר הביטחון המאפיין אותה – האם הוא קשור בכך שלא רכשה מיומנויות אורייניות בסיסיות או שיש כאן היבטים נוספים שצריך להביא בחשבון.

ירדנה הוסיפה שהיא סבורה כי ההתנהגויות הקשות שיעל מציגה בשיעורי המתמטיקה הן תגובה לתחושות העולות בה בכל פעם שקשייה נחשפים לעיני כול במצבים של ערעור וחוסר מוגנות. בשלב זה יש ליצור למענה תנאים שיאפשרו לה לחוש ביטחון ותמיכה. שליחתה לאבחון דווקא בשלב זה, שבו נוצרו ניצנים של יחסים משמעותיים בינה לבין יעל, תערער עוד יותר את הערך העצמי השברירי שלה ואת אמונתה ביכולתם של המבוגרים לראותה ולסייע לה. נכון, תגובותיה לא תמיד פשוטות לעיכול, אבל צריך לראות בהן שלב הכרחי בדרך ליצירת קשר משמעותי עמה, באופן שיאפשר להכירה לעומק וללמוד יחד איתה איך אפשר לסייע לה.

מדריכת מתי"א שהשתתפה אף היא בשיבה תמכה בירדנה וחיזקה את עמדתה, כי כל עוד ברור שיש התקדמות מתמדת, שיעל עובדת ושהיא כמורה מרגישה שהיא יכולה להוסיף ולקדם אותה, עדיף שירדנה בעצמה תנסה לזהות איך אפשר לקדם הבשלה עמוקה אצל הילדה.

המדריכה סייעה ביישוב המתח שנוצר בין המורה המקצועית לבין ירדנה, וייתכן שללא תמיכתה הייתה המחנכת נסוגה מעמדתה, בעיקר כאשר המורה

למתמטיקה שאלה אותה בצורה נחרצת ובטון משכנע של סמכות מקצועית: "מה, את רוצה להגיד לי שהיא שולטת בשפה? שהיא יודעת קרוא וכתוב?" אלא שהודות לקו שנקטה המדריכה, הרגישה ירדנה שהיא מקבלת גיבוי. כך התאפשר לה להוסיף וללוות את יעל בצעדים מדודים ולגלות מי היא, עם איזה עולם היא מגיעה לכיתה, ובתוך כך לחזק את ההתקשרות אֶתה ולעודד אותה בכל פעם שמתעוררת תחושת חוסר ביטחון.

ויניקוט יעץ לאנשי הטיפול והחינוך לאמץ את ההבנה שפגיעה ועלבון מן העבר עשויים לבוא לידי ביטוי בהווה. חוויות פנימיות של בושה והשפלה מועברות אל נפשו של המבוגר המסייע, והוא מוצא את עצמו נאבק בקושי שלו לשרוד למרות הרגשות הללו. אנשי חינוך וטיפול רבים מגיבים בהסתגרות, בתוקפנות, בויתור, בתוכחה ובהיפגעות נוכח התהליכים הרגשיים הללו. אולם תמיכה ראויה עשויה לסייע לאיש החינוך להתמודד באופן בונה עם התחושות הקשות המתעוררות בו במקום לסגת מהתמודדויות חושפניות אל המבצר הנפשי המוגן.

מקור נוסף לקשיים הרגשיים שבין המורה לתלמיד הוא שבמפגש עם הילד הפגוע נחשפת פגיעות נפשו של המבוגר עצמו. המבוגר המסייע גיבש לעצמו במרוצת השנים הגנות ודרכי התמודדות אישיות ומקצועיות לנוכח פגיעותו שלו, אך אלה עוברות טלטלה כאשר הוא ניצב מול תלמיד תת-משיג ומעורר בו תקווה לשינוי משמעותי במצבו. התלמיד מביט במבוגר ובוהן את פנימיותו. האם לדמותו תוכן ממשי, או שמא הוא מציג חזות ממסדית שאין מאחוריה תוכן מקצועי ואנושי בעל משמעות? המבוגר, המנסה להיאחז בנוסחאות המעניקות לו ערך מקצועי, עשוי לגלות שעליו למצוא מסילות חדשות ללבו של התלמיד הזה, ושאינן לו מושג אם אכן יצליח לעזור לו.

הסוגיה איננה מקצועית בלבד, אלא גם אישית. תכונות אופי שונות עומדות למבחן וכל סדק במבנה הפנימי עומד חשוף מול המבט הבוחן של התלמיד. מבט בוחן זה יכול לזחול בתוך מבוכי הנפש של איש המקצוע ולגעת בכל ההתנסויות הכואבות בחייו, בזמנים שבהם הוא הרגיש שננעצים בו מבחוץ מבטים ביקורתיים ומאיימים שעוררו בו תחושות קשות של בושה ושל השפלה.

אם כן, כדי שהמורה יוכל להיות דמות משמעותית המרחיבה את הדמות ההורית, הוא מוכרח להתמקצע. חינוך אפקטיבי המצמיח תלמידים תת-משיגים מחייב השקעה במבוגרים – אנשי המקצוע וההורים – אשר בלעדיהם ייוותר התלמיד ללא משענת מגדלת בחייו. ניסיוננו מלמד כי בתהליך מוחזק של ליווי

וצמיחה המורה יכול להכיל את נטייתם של תלמידים תת-משיגים להרוס את הקשר הנרקם עמם. במרבית המקרים נדרש אפוא המורה עצמו לעבור תהליך הדרגתי של צמיחה אישית משמעותית.

בתהליך זה המורה מצייה בתוכו את ייצוג הסמכות המכשילה התפתחות ומרחיב את המקום שמאפשר לו לפעול למען התלמיד, מבלי להתבצר בדרך פעולה שאין בה כדי לשאת את התנהגותו המתריסה. אין מדובר בידע נרכש, אלא בהתפתחות מתמדת שהיא תולדה של תהליכי ליווי והנחיה הרצופים רגעי תובנה ונקודות מפנה. על כך אפשר ללמוד מהמקרה שלהלן.

פז, תלמידת כיתה ח', בת למשפחה חז-הורית, אמה עובדת שעות רבות בחנות קטנה בשכונה. מגיל צעיר פז מתקשה ללמוד ויש לה בעיות התנהגות רבות. היא מנסה לטשטש ולהסתיר את קשייה בהתנהגות מתריסה ומרדנית.

כשהייתה פז בכיתה א' הייתה אמה מתאמצת בכל בוקר להעיר אותה ולבסוף הייתה מביאה אותה לבית הספר במכוניתה, משום שפז הייתה מאחרת להסעה. במהלך השנה הצליחה מחנכת הכיתה לשכנע את האם לחדול מלהסיע אותה לבית הספר. ואכן, פז החלה להתעורר בזמן בעצמה ולא איחרה לבית הספר. במשך שבועות מספר צפתה המחנכת בהתנהגותה של פז בכיתה וראתה שאין לה בעיה לשבת ולהקשיב, אבל היא מתקשה מאוד לבצע את המטלות.

המחנכת ניסתה לשוחח עם פז, אבל זה היה קשה מאוד. פז הייתה נועצת בה מבטים מזרי אימה ממש ומרחיקה אותה ממנה בכל צורה. באחת הפעמים אמרה המחנכת: "תשמעי, פז, אני לא הולכת לוותר עלייך. לא יעזור לך. את לא חייבת לדבר אתי, אני אמשיך לעבוד אתך, את תצליחי על אפך ועל חמתך."

בשנה הראשונה נעשתה עבודה רבה בעניין הגבולות, ובד בבד התקיימה למידה. בכל פעם התמקדו בעניין אחר: איחורים, יציאה משיעורים, התנהגות לא מקובלת, חוצפה. אמה של פז הייתה מתקשרת למחנכת ומנהלת אתה שיחות ארוכות, מבקשת שתבין את פז, מסבירה כמה קשה לה, והמחנכת הייתה אומרת לה: "עד כאן, תני לנו להסתדר אתה, תני לנו להתמודד."

בהדרגה התחילה פז להתרכז, לרכוש אמון, להרגיש טוב יותר. היא נפתחה יותר ויותר, גם מבחינה חברתית וגם מבחינה לימודית. בעידוד המחנכת נתנו לה בבית הספר תפקידים רבים, עירבו אותה. היא נהייתה פעילה, פיתחה אכפתיות ויצאה מעמדת המסכנה והעלובה.

המחנכת דאגה שפז תקבל כמה שעות בשבוע עם מתנדבת שקראה לה את החומרים. בתחילה היא הייתה קוראת לפז את הכול, עוזרת לה להבין מה כתוב ואיך לנסח את התשובות ואז כותבת אותן בשבילה. בהדרגה השתנתה שיטת העבודה: המתנדבת הייתה קוראת לה והיא הייתה צריכה להשלים את שאר העבודה בעצמה – להבין, לעשות סינתזה, והמתנדבת הייתה כותבת. בשלבים הראשונים פז לא נבחנה בכלל, ולאחר מכן החלה להיבחן ביחידות חומר קטנות. ההתקדמות הייתה אטית והדרגתית מאוד, עקב בצד אגודל.

כשהחלה פז לחוות הצלחות לימודיות, התגלה פתאום שהיא מסוגלת להתמודד. בכיתה היא התחילה להעז לפתוח את פיה ולהשתתף. היא הבינה שהיא יכולה לדבר, התמלאה ביטחון. גם בשיחות עם המחנכת היא הלכה ונפתחה, התחילה לדבר יותר על עצמה, להכיר את עצמה, להבין ולהעריך את עצמה. אט אט הלכה ועלתה רמתה הלימודית של פז, עד שבסופו של דבר ניגשה לבחינות בגרות ועברה בציונים יפים.

מקורות

- אוגדן, ת' (2003). **מצע הנפש**. תל-אביב: תולעת ספרים.
- ויניקוט, ד"ו (1971). **משחק ומציאות**. תל אביב: הוצאת עם עובד.
- ויניקוט, ד"ו (2009). **שנאה בהעברה נגדית**. בתוך **עצמי אמיתי, עצמי כוזב** (עמ' 199-213). תל אביב: עם עובד.
- קוהוט, ה' (2005). **כיצד מרפאת האנאליזה**. תל אביב: עם עובד.
- Steiner, J. (2011). *Seeing and being seen: Emerging from a psychic retreat*. New York: Routledge.

פרק ג'

האוריינטציה המערכתית של בית הספר כמרחב פוטנציאלי ללמידה ולהתפתחות

פרק זה עוסק ביחסים האישיים בין המורים לתלמידים, יחסים המחוללים טרנספורמציה בתפקודי התלמיד ובתחושת החוללות העצמית שלו. כמו כן, ייבחן בפרק האופן שבו יחסים אלו באים לידי ביטוי בהקשר השלם של בית הספר. הפרק מתמקד בסביבה המזינה את התפתחות התלמיד ומגבירה את יכולתו לקבל אחריות על חייו ולהשפיע עליהם מבלי לוותר על חיותו, על הווייתו הפנימית, על צורכי הקיום ועל צורכי הערך עצמי שלו. ההתפתחות מתרחשת כאשר בית הספר מתחבר למקום החי בעולמו של הילד ואז מצמיח ומרחיב אותו בעזרת הפדגוגיה הפסיכודינמית.

בית הספר הפועל ברוח הפדגוגיה הפסיכודינמית יוצר במסגרת העשייה השגרתית היום-יומית נקודות חיבור רבות ומגוונות לעולמו של התלמיד, לצידה שהילד נושא עמו מהבית ומהשכונה. התלמיד מרגיש שבית הספר מחובר למטען הרגשי, הלימודי והחברתי שהוא מביא אתו; הוא חש שהעשייה החינוכית רלוונטית לו ולקיומו והוא נטען במטענים החושפים לפניו את עצמיותו, את תשוקותיו ואת סקרנותו ומרחיבים את הפוריות האישית, הלימודית והחברתית שלו בבית הספר ובחיים בכלל.

המפגש בין תלמיד עם חסך התפתחותי לבין מחנכיו מושפע מאוד גם מן האוריינטציה המערכתית האינטגרטיבית של בית הספר כארגון. כדי להניע תהליך לפיתוח יכולתו של בית הספר לפעול לקידום הלמידה וההתפתחות של כלל תלמידיו, חשוב להבין את סוגי ההשפעה שיש לבית הספר על הבאים בשעריו.²⁷

²⁷ עוד על המודל של העשייה החינוכית המרחיבה את יכולתו של בית הספר לתת מענה לתלמידיו, ר' בספר: "לראות את הילדים" (מור, 2010).

כדי שתהיה לבית הספר השפעה של ממש על התפתחות הילדים, וכדי שהתפתחותם לא תסתמך אך ורק על ההשפעה המגדלת של המשפחה, בית הספר מוכרח ליצור עוד ועוד זירות אינטראקציה, שבהן מתרחשות קפיצות התפתחותיות המציבות את הילד על רצף התפתחותי חדש. קפיצות כאלה מתרחשות כאשר המורים אינם משמשים סוכנים להקניית ידע וערכים תרבותיים תוך כדי התעלמות מצורכי הלומדים, אלא עוברים למצב שבו בראש מעייניהם עומדות ההצלחה וההשתלבות של כל תלמיד ותלמידה.

כפי שסופר בהקדמה לספר, צברנו ניסיון עתיר בשנים רבות של עשייה אפקטיבית בבתי הספר. עשייה זו הובילה הן להצלחה אקדמית הן להתפתחות טרנספורמטיבית הנושאת בחובה פוטנציאל של מוביליות חברתית. העשייה לזוהתה במחקרים המשלבים בין ה"מה" וה"איך" שביסודה, והם שאפשרו לנו לסכם את קולותיהם של התלמידים, ההורים והמורים אשר היו שותפים לה. בעקבות הפעילות החינוכית רבת השנים ובעזרת ממצאי המחקר (מור, 2011; Mor, 2003) זיקקנו את משתני **היחס המגדל** הנובע מהאוריינטציה המערכתית החינוכית והפדגוגית של בית הספר. כל משתנה מכיל את נקודות הראות של כלל המעורבים – הצוות החינוכי והנהלה, התלמידים וההורים – ביחס לתפיסות החינוכיות, לדפוסי התקשורת ולמעשה החינוכי והפדגוגי שיש בהם כדי לחולל תפנית מכישלון להצלחה בקרב תלמידים תת-משיגים.

- **היחס החינוכי-פרסונלי לתלמיד, למורה ולהורה:** תלמידים תת-משיגים אינם מגיבים בחיוב ליחס חינוכי אימפרסונלי, שבמהותו שם דגש על תפקוד סטנדרטי ונורמטיבי. בקרב תלמידים בכלל ובקרב תלמידים תת-משיגים בפרט אופי המעורבות והנוכחות של איש החינוך מניע תהליכי התפתחות וגדילה. מעורבות זו, הנקראת יחס חינוכי-פרסונלי, מתאפיינת בכך שהמורה נוהג כסובייקט הנעזר באישיותו ובפנימיותו (כולל תודעה חינוכית רחבה, עמדות והשקפות אישיות וחברתיות), ומתוך כך מקיים מגע אנושי מגדל עם התלמידים כסובייקטים. היחס למורה כסובייקט או כאובייקט משפיע על יכולתו לקיים יחס חינוכי אפקטיבי. איש החינוך זקוק ליחס מסייע מבית הספר שבו הוא עובד. כאשר מערכת בית הספר רואה במורה אדם, סובייקט, המביא את העצמי שלו למפגש החינוכי עם האחרים, מבוגרים כצעירים, ומעודדת את התנהלותו כסמכות פנימית לצד סמכותו החיצונית,²⁸

היא מרחיבה את יכולתו להעניק יחס חינוכי-פרסונלי לתלמידיו, והיחס הזה מעצים את תחושת החוללות העצמית שלהם ואת ההשקעה בלמידה ובעשייה הבית ספרית. לעומת זאת, בית ספר הרואה במורה אובייקט בשירות היעדים הסטנדרטיים שקבע הממסד החינוכי, מייצר יחס חינוכי אימפרסונלי, המנוכר לפרט ולצרכיו.

- **המכוונות לקשר בין-אישי מגדל בין כל הנפשות המעורבות:** בזכות הקשר הבין-אישי המגדל בין איש החינוך לתלמיד, המורה מגלה את מכלול הצרכים הרגשיים, הלימודיים והחברתיים של תלמידו, שההיענות להם היא מפתח לקידום התפתחות טרנספורמטיבית (השתנות פנימית ולא רק חיצונית או ארעית) ולתפקוד פרודוקטיבי של התלמיד בבית הספר ובחיים. **הפרייה הדדית בין המורים:** עשייה חינוכית אפקטיבית מתרחשת במערכת בית ספרית המעודדת שיה בין-אישי, עבודת צוות, ערבות הדדית וברית של מגדלים. התנהלות כזאת מצמיחה פרקטיקה של למידה המחוברת לתובנות העולות מתוך העשייה החינוכית וכן התחנכות בתוך קשר. לעומת זאת, התנהלות שבה כל מורה אחראי לתפקודו ולתפוקותיו והשיח עוסק בתוצרים ובהספקים תוך התעלמות ממכלול היחסים החינוכיים, אינה מקדמת את המוביליות של התלמידים. דפוסי שיה סגורים וחסומים בין חברי הצוות מעודדים זהירות ומחריפים את החשש מחשיפה ומהישענות על אנשי הצוות האחרים. **סגנון ניהול שיתופי ודינמי ומדיניות של דלת פתוחה:** המנהלים אוצלים סמכויות על חברי הצוות החינוכי בהתאם לכישוריהם המתגלים בהיכרות דינמית ומתמשכת עם. בסגנון ניהול שיתופי ודינמי הגדרת הסמכויות של חברי הצוות היא פונקציונלית במהותה ונגזרת מכישוריהם ומניסיונם החינוכי אשר תורמים להשגת יעדי הארגון. סגנון ניהול זה מנוגד ל**סגנון ניהול ריכוזי פרגמטי**, החותר לרף אחיד של הישגים, נורמות וסטנדרטים, תובע תביעות שוות מכלל חברי הצוות והתלמידים ומפעיל מתודות מדעיות אובייקטיביות תוך היצמדות לכללים ולנהלים.

- **ההלימה של הפדגוגיה לתלמיד כפרט:** פדגוגיה אפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים איננה מצטמצמת לכדי התמקדות בעולם התוכן ובהישגים נורמטיביים, כדוגמת מבחני בגרות ומיצ"ב. לפדגוגיה מצומצמת כזאת יש השפעה מועטה וקצרת טווח. פעולה פדגוגית אפקטיבית מתקיימת במרחב השיח שבין המורה, התלמיד ועולם הדעת, ויש בה כדי לחולל שינוי עקבי בדפוסי התפקוד של התלמידים. מאחר שפדגוגיה זו מותאמת לצרכים

האישיים והלימודיים של התלמיד, אנו משתמשים במושג "פדגוגיית התאמה" לתיאור האופנויות הדיאלוגיות והדיפרנציאליות המאפיינות אותה. פדגוגיית ההתאמה נובעת מהבנה עמוקה של התהליך ההתפתחותי של התלמיד ומחייבת את המורים לרתום את עצמם כמבוגרים משמעותיים, הממשיכים את מרחב הצמיחה הפוטנציאלי של הסביבה הראשונית – הבית. נמצא שכדי להשיג רמות גבוהות של תפקוד רגשי, חברתי וקוגניטיבי, ילדים זקוקים למבוגר המתודע לעולמם, מתווך בינם לבין הסביבה ומארגן את הסביבה החינוכית והלימודית כך שתאים לצורכיהם הפנימיים, לתחומי ההתעניינות שלהם ולרמת יכולותיהם. כאן המבוגר פועל באופן מודע כדי להתאים את העשייה החינוכית והפדגוגית לילד, ובתוך כך הוא מכיר במספר צרכים: (1) צורכי העצמי²⁹ של הילד בהכרה ובהערכה; (2) צרכיו החברתיים והבין-אישיים (השתלבות חברתית וקיום יחסים עם שווים ועם מבוגרים); (3) צורכי היצירה והלמידה (יכולותיו, תחומי העניין שלו, טווח הקשב שלו); (4) משתנים נוספים שהמבוגר לומד עליהם מהתנהגות הילד במהלך האינטראקציה עמו. ההתאמה מושגת באינטראקציה בין המורה לילד ומתאפשרת בעקבות היכרות מקיפה וארוכה עם הילד בתוך מערכת של קשר והיקשרות, הבאה לידי ביטוי בקשב הדדי, ברגישות ובהיענות לצרכים ההתפתחותיים. **חזון ותכנית פדגוגית שבמרכזם צורכי ההתפתחות וההגשמה של כל הנפשות הפועלות בסביבה החינוכית:** גיבוש חזון כזה מצריך חשיבה על ההתפתחות של התלמידים והמורים בתוך התהליך החינוכי. בניגוד לכך עומדים חזון ותוכנית פדגוגית שבמרכזם תוצרים לפי הדרישות הסטנדרטיות, שאינן מביאות בחשבון את שני הצדדים השותפים למעשה החינוכי – התלמידים ואנשי החינוך. **מטרות הארגון מגוונות ומותאמות לשונות שבין התלמידים:** התנהלות זו מנצלת את היתרון היחסי של כל מורה, לעומת המערכת הלא אפקטיבית המציבה מטרות אחידות לכול ומתעלמת מהפרטים המרכיבים אותה. **בנייה דינמית של פדגוגיה לתלמידים תת-משיגים:** פדגוגיה דינמית היא פועל יוצא של צורכי הנפשות הפועלות בסביבה החינוכית (למידה קונסטרוקטיביסטית³⁰), ויש בה ערובה

²⁹ על צורכי העצמי בבית הספר ר' עמ' 70-71.

³⁰ למידה קונסטרוקטיביסטית מתבצעת בתהליך אקטיבי של התנסות, המוביל לבנייה הדרגתית של הידע, תוך מעורבות ואחריות אישית של הלומד על הידע ההולך ונבנה. הלמידה הקונסטרוקטיביסטית נעשית בהקשר חברתי ואישי ובמסגרתה התלמיד נמצא באינטראקציה

לאיכות התיווך המוענק לילדים בתוך מערכת היחסים הנבנית עמם. לעומתה, פדגוגיה סטטית וקבועה מראש, שאינה תלויה במי שנוכח בדיאלוג החינוכי, מתגלה לרוב כלא רלוונטית לצורכי ההתפתחות והלמידה של תלמידים תת-משיגים.

בכתביהם של התיאורטיקנים ואנשי המעשה שתוארו בפרק א' נמצא אישור לשלושת מאפייני היחס המגדל שנמנו לעיל. הפילוסופיה האקזיסטנציאלית-פנומנולוגית, המכירה בהיותו של האדם סובייקט המתפתח מצורתו הראשונית הפרימיטיבית המולדת לצורתו המפותחת, מאששת את הצורך ביחס פרסונלי; התיאוריה הפסיכואנליטית האינטר-סובייקטיבית, המושתתת על פסיכולוגיית העצמי ויחסי האובייקט ורואה בהתפתחות האנושית ובלמידה מהות בין-אישית, מאששת את החינוך בתוך קשר בין-איש מגדל; התיאוריות החברתיות הביקורתיות משמשות מצפן ערכי ומוסרי לכל העוסקים במימוש הפרט בתוך החברה ומפתחות מודעות ליחסי הכוחות ולמחויבות לשוויון חברתי. תיאוריות אלו מבקרות את הנטייה של המעמד השליט לשעתק את עצמו ולהבטיח את שליטתו במקורות הכוח בחברה באמצעות עשייה חינוכית התואמת את תרבותו ואת שפתו, ולכן תובעות מהחברה להתחשב בצורכי השונה והאחר. בכך הן מאששות את הצורך שהפדגוגיה תהלום את התלמיד כפרט.

המורים

במרוצת השנים פגשנו מורים רבים שהביאו תלמידים להצלחה בכל תחומי התפקוד בתוך בית הספר ומחוצה לו. על סמך מפגשים אלו יכולנו לזהות ולהגדיר את המאפיינים העיקריים של המורים שהתגלו כאפקטיביים ביצירת מוביליות חברתית:

1. **מאפייני ההתנהלות התוך-אישית:** המורים האפקטיביים מחזיקים בתפיסה ערכית-אידיאולוגית המכילה השקפות, אמונות, עמדות חינוכיות, דפוסי מחשבה והתנהגות המכוונים לצמיחה של עצמם ובד בבד לצמיחה של תלמידיהם. הידע של המורה על עצמו, על עולמו הפנימי, אישיותו, עמדותיו, יכולותיו המקצועיות ועל ערכיו והשקפותיו האידיאולוגיות,

מתמדת עם סביבתו. הגישה הקונסטרוקטיביסטית שואפת להעביר את האחריות על תהליך הלמידה מהמורה לתלמיד ולהחליף את השליטה החיצונית בתהליך הלמידה בשליטה פנימית.

הכרתו את עצמו ואת ההיסטוריה הלימודית והבית ספרית שלו – כל אלה משמשים לו כלי מרכזי להכלת הפרט ולקידומו בכל תחומי החיים.

הנוכחות החיה של המורה מתאפשרת בזכות עבודה מתמדת שלו על עולמו הפנימי – חלק בלתי נפרד מעשייתו החינוכית. ההתוודעות של המורה לדפוסי ההתנהגות של התלמידים נעשית דרך הכרת עולמו הפנימי. יכולת זו הולכת ומתרחבת כל הזמן ועומדת בבסיס המסוגלות שלו לגעת בצרכים הסובייקטיביים של התלמידים. ככל שהיכולת האינטרוספקטיבית של המורה מתרחבת, כך גדלה יכולתו לראות את הילד כאדם, על כל המשמעויות הפרסונליות המשתמעות מכך – מיהו התלמיד, מאין הוא בא, מה הוא מעורר בו, מה הם צורכי ההישענות שלו מהמבוגר, מה הם מקורות התשוקה והמוטיבציה שלו ללמידה.

הבנת התלמיד מתבססת על יכולתו של המורה לראות את עצמו ואת התלמיד כבני אדם בעלי תודעה, המופעלים על ידי מחשבות, רגשות, שאיפות, אמונות ורצונות. ככל שהאדם מודע לעולמו הפנימי הסובייקטיבי, הוא יודע להגדיר את החוויות הפנימיות שלו; ככל שהוא ער להתנסויות, להתמודדויות ולמשאבים שלו וכן לאישיותו, כך מתרחבת סמכותו הפנימית.

השקעה רגשית של המורה בתלמיד ומעורבותו בתהליכי הלמידה שלו, תוך כדי שימוש בעצמיותו ובאותנטיות שלו כאדם, מביאות לקריאה מזויקת יותר של המענים החינוכיים הפוטנציאליים המעוררים בתלמיד מוטיבציה להגשמה עצמית. בד בבד המורה משתמש בכלים המרכזיים של החזקה והכלה, ובאמצעותם הוא מסייע לתלמיד להתגבר על מחסומי הלמידה וההשתלבות שלו.

2. **מאפייני ההתנהלות הבין-אישית:** המורים האפקטיביים מייחסים חשיבות ליהסי הגומלין הנרקמים בינם לבין תלמידיהם. לדבריהם, ההצלחה של התלמידים מתחילה עם היווצרות יחסים הדדיים ביניהם. ביחסים האלה הם חותרים לקרבה שמטרתה לאפשר להם להכיר את תלמידיהם היכרות אישית וקרובה ולהתקשר אליהם מכוח מסוגלותם ונוכחותם האישית המגדלת. ביחסים מסוג זה אין המורים נדרשים להתבטל בפני התלמידים. קשירת קשרים מיטיבים ומשמעותיים נטועה בלב הצמיחה וההתפתחות של האדם, שכן התפתחות היא תהליך של למידה "להיות עם אחרים" ולבנות קשרים בין-אישיים.

3. **מאפייני התיווך והפדגוגיה המותאמת:** מורים אפקטיביים נוקטים פדגוגיית התאמה, המחייבת מעבר ממיקוד בתוכן ההוראה ובדיקטיקה למיקוד ביחסי הגומלין במשולש מורה-תלמיד-חומר הלימוד. התאמת תהליך ההוראה וההתחנכות לתלמיד צומחת בתוך מאמץ מתמשך של קריאת הצרכים הסובייקטיביים המשתנים של כל תלמיד ומתוך קשר משמעותי ההולך ונרקם בין המורה כסובייקט לתלמיד כסובייקט. מורים רבים מוצאים כי התמקדות בתכנים פדגוגיים הנוגעים לחיי התלמידים והתחברות של הילדים לתכנים האלה הן אמצעי להגברת מעורבות התלמידים בלמידה. עולם הידע שהתפתח בתחום הפדגוגיה הביקורתית מטפח בקרב המורים מודעות חברתית ופוליטית שיש בה כדי להמריץ למידה.

הלמידה וההתפתחות מתרחשות מכוח היחסים. המורים מלמדים את תוכנית הלימודים תוך כדי השקעה ביחסים עם התלמידים, אשר מזינה את ההתפתחות. המורים רואים את הלמידה דרך עיני התלמידים, ואלה רואים את עצמם דרך עיני המורים. המורה מכיר את התלמיד, יודע איך הוא חושב, איך הוא מדבר. דרך הניסיון של המורה ללמוד את התלמיד הוא מצליח ללמד אותו; הוא לומד כיצד לתווך לו את הלמידה.

התיווך הפסיכודינמי מתבסס על העיקרון שלפיו הלמידה יוצרת התפתחות, והאינטראקציה שבין הילד למבוגר היא המאפשרת את התפתחות היכולות הקוגניטיביות והרגשיות של הילד. כל מיומנות מתפתחת דרך אותה אינטראקציה, תחילה ברגע המפגש בין הילד למבוגר ולאחר מכן בתקופה של תרגול והתנסות משותפת, שבה הלמידה עוברת תהליך של הפנמה והבשלה, עד שלבסוף היא הופכת ליכולת אוטונומית של הילד. ההתפתחות מושגת אפוא על ידי הלמידה ואיננה תנאי מקדים לה.

התהליך הלימודי מתבסס על היכולות ההתפתחותיות שהופנמו זה מכבר, ולכן, כדי שהלמידה תהיה אפקטיבית, היא חייבת לנבוע מן ההבשלה ההתפתחותית שהילד כבר השיג. המבוגר צריך לזהות את השלב ההתפתחותי שבו נמצא הילד וליצור לו מרחב אינטראקטיבי משותף המרחיב אזור זה. האינטראקציה יכולה להיות מכל מיני סוגים: שיחה, משחק, עשייה משותפת, קריאה, כתיבה או למידה. ככל שהפערים בין רמות ההבשלה בתחומים התפתחותיים שונים גדולים יותר (כפי שמוצאים למשל אצל לקויי למידה), כך קשה יותר לזהות את המקום שהילד נמצא בו, וקשה יותר להתאים לו את הלמידה.

כאשר הילד קולט את הנכונות של המבוגר להתאמן, לצאת מגדרו ולהתקרב אליו, גם אם תנועה זו נתקלת בהרבה מחסומים וכישלונות, הילד מצליח לזמן יכולות שקודם לכן העדיף להרדים בתוכו כדי לא לשחזר את תחושת הפגיעה והאכזבה מן המבוגרים.

התלמידים

תלמידים שנהנו מקשר מגדל עם מחנכים שקיבלו על עצמם אחריות לפיתוח עצמיותם המלאה, הפכו לאנשים חושבים ומודעים שהתפתחותם האישית ומסוגלותם הלימודית והחברתית התרחבו מאוד (מור, 2011; 2003; Mor). אלה התמורות שהתחוללו בהם:

1. **תודעה והבנה עצמית הולכת ומתחדדת:** תלמידים המקבלים ממוריהם יחס מותאם ומכיל יודעים להעריך הערכה מציאותית את יכולתם האישית, לבחון את תוצאות מעשיהם ולנתב את האנרגיות שלהם לעשייה וללמידה משמעותית. התפתחות זו מתאפשרת הודות להתגבשותו של עצמי לכיד ויכולות כמו הבנה עצמית ומנטליזציה³¹ – מושגים המתייחסים להתפתחות התודעתית שעליה מתבססת יכולתו של הילד לפעול למימוש יכולותיו מתוך איזון ורווחה נפשית. התפתחות זו היא העומדת בבסיס יכולתם של תלמידים להתגבר על מחסומי למידה והשתלבות ולהפוך מתת-משיגים למשיגים.
2. **עולם פנימי מתרחב ומתעשר, אינטימיות ויכולת הולכת וגדלה להישען ולהיעזר:** תלמידים שחוו במשך תקופה ארוכה יחס מותאם ומכיל ממוריהם, מפתחים תחושה של אמון בזולת וביכולתם להשפיע ולהיות משמעותיים לאחר. אחרי שהצליחו להיעזר במבוגרים שהתמסרו לרווחתם, מתפתחת בהם מוטיבציה ללמידה ולהגשמה ותחושות של רווחה ומלאות, וכן כמיהה להעניק ולסייע בעצמם.
3. **פרודוקטיביות הולכת ומשתכללת, השתלבות חברתית וזהות אישית נורמטיבית:** תלמידים שחוו בזכות מוריהם במשך תקופה ארוכה למידה המחוברת לצורכיהם מציגים שיפור ניכר בתפקודם החברתי, האישי והלימודי. כאשר ילדים ומבוגרים באים במגע זה עם זה וערבים זה לזה,

³¹ ר' עמ' 47.

המסרים החברתיים והתרבותיים עוברים תהליך של המרה בידי המבוגרים ונכנסים לתודעתם של הילדים. הילד והמבוגר שוהים יחד בחוויה של "להיות עם" ובתוך כך הם חולקים משמעויות של החוויה הנוצרת במשותף. כל מושג שנלמד הוא תוצר לוואי של איחוד. על ידי רכישה של כל מילה או מושג הילדים מגבשים את השתייכותם הקבוצתית לשאר החברים באותה תרבות.

תלמידים שעברו חוויה של הוראה בתוך יחסים מדגישים את חשיבותם המכרעת של כמה משתנים: היחס האישי, היחסים המשמעותיים שנרקמו עם צוות המורים, והלמידה בתוך יחסים. את החשיבות המכרעת של **היחס האישי** של המורים לתלמידים כפרטים אפשר לסכם במשפט הזה:

התייחסו אליי כאל מישהו ולא כאל עוד תלמיד, ראו אותי, נגעו בי, הבינו אותי, קלטו אותי, שמעו את קולי, שמעו את הצעקה שלי, התייחסו אליי.

תלמידים רבים ציינו שלראשונה בחייהם חשו כי מישהו רואה אותם וקולט מה עובר עליהם ומה מתחולל בנפשם פנימה. ההרגשה להיות מובן הייתה נדירה אצלם, שכן בעבר שלט בחייהם שיח של כישלון ואכזבה ועולמם התמלא בתחושות של חוסר שייכות, ניכור וזרות. למשל:

המחנכת התעניינה בי כאדם, לא הרגשתי סתם עוד תלמידה בכיתה, הרגשתי מיוחדת, הרגשתי שהיא מכירה אותי אישית, זה מה שעבד אתי ... היא ידעה הכול על כל תלמיד, מי הוא באמת, וככה היא נתנה לכל אחד מאתנו מה שבאמת עזר לו.

את חשיבותם המכרעת של **היחסים המשמעותיים** שנוצרו בין התלמידים ובין מוריהם אפשר לסכם באמירה: "השקיעו בקשר וזה עבד... זה בזכות המורים שלא התייאשו ממני, לא הפסיקו להיות אתי, לא הפסיקו לנסות להשפיע עליי... לא רק עליי אלא על כולנו." תלמידים שחוו יחסים משמעותיים עם מוריהם תיארו כיצד המחנכים חיזרו אחריהם, התקרבו אליהם וחיפשו כל דרך לחולל שינוי ביחסם ללימודים ולעשייה החברתית בבית הספר:

המורים לא הרימו ידיים, הם ממש נלחמו עם ההתנהגויות שלי, עודדו אותי להמשיך ללמוד, כל הזמן היו טלפונים לבית, אריק – קום! מחכים לך בבית הספר. היו פעמים שהציעו לבוא לקחת אותי כשראו שאין לי כוח וחשק לקום מהמיטה... לפני בית הספר הזה לא יכולתי לסבול את המורים, שכל הזמן הזכירו לי שאני

תלמיד לא שווה. לימודים הפכו לדבר מתסכל ואפילו מכאיב. אז עשיתי הכול כדי שכולם לא ילמדו, הפרעתי למורה ולא מעט פעמים הצלחתי לשבש את השיעור...

תלמידים אלה תיארו בעיקר את החשיבות המכרעת של למידה בתוך יחסים:

לא ויתרו על האפשרות שאני אלמד, התעקשו להבין מה מפריע לי ללמוד, מה מרחיק אותי מעולם הלימודים. נתנו לי עזרה אמיתית, הביאו אותי לחוויות של הצלחה, לקחו אחריות על היכולת שלי להפוך לאדם לומד.

אם משהו היה עוזר לי בעבר, לא בדרך המפגרת של אותם מורים שנותנים לך תחושה של מפגר: תשמע, 2 ועוד 2 זה 4, 6 ועוד 4 זה 8, לא הייתי נכשל מלכתחילה. הקטע שעבד אתי, שהסבירו לי באופן שמתחבר לחשיבה היום-יומית שלי. עד שהכרתי את רחל המורה בבית ספר "תמר", היו מורים שצרחו עליי לפני כולם כי לא למדתי... גם הענישו אותי והאשימו אותי... הזעיקו כל שבוע את אבא ואימא... בסוף לא היה לי מה לעשות, פשוט הסתלקתי מהשיעורים רוב הזמן... גם ההורים שלי הפסיקו להגיע.

ההורים

הורים שחוו עם ילדיהם חוויה חיובית של שיתוף בבית הספר, חשו אף הם בשינוי ביחסם כלפי בית הספר וכלפי ילדיהם:

1. **שינוי בעמדות כלפי בית הספר:** השקעה אינטנסיבית של המורים בעזרה המותאמת לצורכיהם ההתפתחותיים של הילדים הביאה לתפניות משמעותיות ביכולתם ליצור קשר המתאפיין בהדדיות. המורים למדו כיצד להביא את התלמידים להצלחות בתחומי החברה והלמידה ובקשריהם עם מבוגרים וצעירים. התלמידים למדו כיצד להתמודד עם הדרישות והמטלות ממוריהם בשל אותה הדדיות שהם טיפחו. כל אלה יצרו שינוי מהותי בעמדותיהם של ההורים כלפי בית הספר:

שינתי את היחס שלי למורים בבית הספר, מה שגרם לי בסוף להגיע לכל פגישה. ראיתי שהם ממש אוהבים את בתי וגם היא אותם. גם כשעדיין לא הצליחה ללמוד וההישגים שלה היו נמוכים, היא אהבה לבוא לבית הספר וגם זה היה שינוי לטובה. קודם היא הייתה חולה הרבה והייתי צריכה לריב אתה כל יום כדי שתלך.

2. **שינוי דפוס ההתכחשות לבעיות:** בתגובה לשינוי היחס של בית הספר, קיבלו ההורים על עצמם את האחריות לשנות את מסלול הכישלון של ילדיהם בבית הספר. הם חדלו להסתיר והביאו לידיעת המורים כל פרט שיכול לסייע בהבנת החסכים והצרכים של ילדיהם:

בהתחלה לא רציתי לקבל שבני אליים. כשהוא היה נקלע לתקרית אלימה, האשמתי את כולם רק לא אותו. צרחתי על המורים שהם מעיזים להפיל עליו את התיק בלי לחשוש לסבך אותו עם החוק. עם הזמן הבנתי שזאת לא הדרך לעזור לו. הבנתי שיש לו בעיה ושנחנו צריכים עזרה. לא רק שהפסקתי עם האצבע המאשימה, גם סיפרתי בכנות על כל מה שקורה בבית כך שבנין מה מציק לילד ומה גורם לו להיות עצבני... הרגשתי שאין לי ממה לחשוש.

3. **מעבר מדיאלוג חבול לדיאלוג של תקווה:** מרבית ההורים סיפרו על מעבר מדיאלוג-לכאורה לדיאלוג אמיתי, שבו כל צד הביא את עצמו בלי לחשוש ומתוך מטרה אחת בלבד – להביא לפריצת דרך עם הילד. הדיאלוגים היו אפקטיביים ומשמעותיים והתנהלו באווירה של כבוד ושל אמון הדדי. בד בבד העבירו המורים מסר נחרץ שהם מעוניינים להצליח לחולל שינוי בעזרת מעורבות ההורים ובסיועם האקטיבי. גישה חדשה זו נטעה בלב ההורים תחושה שיש על מי לסמוך ושהם לא לבד.

4. **הגברת מעורבות ההורים בחיי ילדיהם, שינוי יחסם לילדים והגברת תמיכתם בהם:** מרבית ההורים סיפרו כי סוד ההצלחה של המורים היה בכך שהתמידו בקשר עם ההורים, עד שנוצרה מחויבות הדדית. זה היה תהליך ממושך ומייגע; בהתחלה המשיכו ההורים לזלזל במורים ולא היו פנויים לעזור כשהיו בעיות, מפני שהם לא האמינו ממש שמהו יכול להשתנות. המורים לא הרימו ידיים והשקיעו מאמצים רבים בגיוס ההורים: הם עדכנו אותם כל שבוע בשיחות טלפון על התקדמות ילדיהם בבית הספר, התעניינו בשלומם וביקשו ללמוד על מעשיהם ותחביביהם בבית, עודדו אותם להסתייע בהם בכל נושא וחזרו והזכירו כי ללא שותפות ההורים בתהליך לא יוכלו לתת לילדיהם את מה שהם שואפים לו יותר מכול. גם כשהילדים הסתבכו במעשים קשים, פנו המורים להורים באותו מסר: אתם מוזמנים לחשוב אתנו איך לטפל במה שקרה, כדי שיבוא יום ולא יהיה צורך בזה. קולם של המורים היה תקיף וסמכותי, הם דרשו את עזרת ההורים ולא ויתרו עליה.

דרישת המורים למעורבות המשפחה הייתה בתחילה מקור למתחים, כעסים ועימותים רבים – בעיקר להורים שכבר חדלו להתעניין במעשי ילדיהם בבית הספר וכעת חשו כי מחבלים בשקט שהשיגו לאחר שנאשו מבית הספר ולאחר שהפסיקו להציב דרישות לילדיהם. למרות זאת ולמרות עימותים חריפים וחילופי דברים קשים לא נרתעו המורים ולא שברו את הכלים. לאחר פרק זמן שבו ראו ההורים כי ילדיהם נהנים ללכת לבית הספר, הם החלו להשקיע יותר מאמץ בקשר שלהם עם נציגי בית הספר. ההתמדה התאפשרה משום שהמגע והקשר היו מספקים יותר והביאו לידי התפתחויות חדשות הן אצל ילדיהם הן אצלם. ההורים חשו חופשיים יותר לספר למורים על ילדיהם בכל המישורים מפני שלא חשו שיפוטיות מצדם. כל מה שהסתירו בעבר מהמורים השתחרר, ועם הזמן הביאו החוויות המשותפות של טיפול במשברים של הילדים, לצד ההנאה המשותפת מן ההצלחות, להתפתחות של קשר משמעותי ביניהם. הקשר המשמעותי הביא לכך שלא רק הילדים הושפעו, אלא גם ההורים הגיעו לתובנות רבות שסייעו בידם לאמץ דפוסי הורות מותאמים יותר לצורכי ההתפתחות של ילדיהם. כדבריהם:

עשיתי הרבה טעויות עם הילדים. רציתי שיהיה להם טוב ובסוף יצא בדיוק ההפך. גר אתנו מי שהיום בעלי, ולא סיפרתי להם תקופה ארוכה שהתחננתי אתו, כי לא ידעתי איך הם יקבלו אותו. האמת שרק בשיחות עם יועצת בית הספר הבנתי שהילדים רוצים את האמת גם אם היא קשה. היום אני לא עושה יותר את אותן שטויות. גם אני למדתי הרבה, לא רק הילדה. בכל הזדמנות אני מודה לאלוהים שיש מורים כאלה שלא עשו חשבון לזמן שלהם ושעבדו מכל הלב.

ראיתי איך בבית הספר עוזרים לה והתחלתי בעצמי לעשות דברים דומים. הפסקתי להסתיר ממנה דברים כי המורים היו מדברים אֵתה באופן גלוי. בהתחלה כשדיברו על הכול בגלוי חשבתי שהם מלחיצים אותה ולא הבנתי איך מורים מערבים ילדה בכל דבר, עד שהבנתי שזה רק לטובתה. אז גם אני התחלתי לדבר אֵתה גלוי יותר, וזה מאוד עזר... הם גם לא ויתרו לה על שלא טרחה ללמוד. המשיכו כל הזמן לעודד אותה לעשות דברים עם עצמה בלי לכעוס עליה. גם אני לא ויתרתי לה כשלא עשתה כלום כמו שהייתי עושה בעבר.

למדתי מהמורים לא לבייש אותו בפני חבריו. הם ממש הקפידו כל פעם לשוחח אתו על מעשיו בלי לפגוע בו ובלי להשפיל אותו. אז גם אני למדתי שלא עוזר להשפיל, לצרוח עליו ליד כולם. לפני כן הייתי צורחת עליו ומעירה את כל השכנים מהצעקות. פחדתי שיהיה לי עבריין. גם במכות הלכתי אתו, עד שהבנתי

שזאת לא הדרך. בבית הספר ראיתי באיזו סבלנות מדברים אתו, וככה הוא היה יותר רגוע. בבית המשכתי באותה גישה, הוצאתי אותו לשיחה בחוץ כשעשה מעשה קשה ואפשר היה לדבר.

5. צמיחתה של ברית לעשייה משותפת למען הצלחת הילדים, המושתתת

על הדדיות, יחסי אמון וכבוד: ההיכרות והאינטימיות בין ההורים למורים גברו ועם הזמן השתררה תחושה של נחת. ההורים סיפרו על ילדיהם ללא צנזורה, המורים עזרו להם להבין את נפשם של ילדיהם והחזירו להם את האמונה בסמכותם ובחשיבות של מעורבותם בחיי ילדיהם. ההורים הבינו כי חשוב מאוד לשלב בין גבולות לאהבה, ולמדו מהתנהגות המורים כלפיהם כיצד לנהוג כלפי ילדיהם. בתמיכת המורים נעשו ההורים מעורבים יותר בנעשה בבית הספר והפגינו את תמיכתם במורים, בבית הספר ובכל מה שנדרש מהם למען הצלחת ילדיהם. הם למדו כיצד להציב גבולות מתאימים לילדיהם, איך לספק סביבה תומכת המקדמת את הלימודים בבית הספר ואיך לעודד את הילדים להשתתף בפעילויות בבית הספר.

על התנהלותו של בית ספר שעבר טרנספורמציה בטיפול בתלמידים תת-משיגים אפשר ללמוד מן הסיפור שלהלן.

ניצן (שם בדוי), כיום תלמידת כיתה ז', עוררה כבר בכיתה א' דאגה רבה. היה ברור שהיא באה מרקע מורכב עם מריבות רבות וקרע בין ההורים שהובילו לפרדה ולגירושים. במרוצת השנים האב אף הואשם בעברות של התעללות מינית בבתו וישב בכלא. נוסף על כך, ניצן התמודדה מאז ומתמיד עם חיים של עוני ומצוקה.

במקביל לתהליך הגירושים של הוריה הלך והשתבש התפקוד הלימודי של ניצן. בשנים הראשונות אביה היה אֶתָה בקשר הדוק ונהג לקחתה מבית הספר כמעט בכל יום. לעתים נעדרה ניצן מבית הספר כמה ימים. אביה נהג לתת לה כסף ולפנק אותה, ולמרות זאת הייתה לה רתיעה ממנו.

אנשי בית הספר חשו שניצן מתמודדת עם מציאות חיים סבוכה ולכן ריחמו עליה, נמנעו מלדרוש ממנה ללמוד ולא התעמתו אֶתָה גם כשהתנהגותה חרגה מהכללים. ניצן מצדה הפסיקה להשתדל והידרדרה מאוד בלימודים וגם

בהתנהגות. באותה תקופה החלה מחנכת הכיתה להשתתף בקבוצת המתמחות בעשייה חינוכית עם תלמידות תת-משיגות.

בעקבות ההתפתחות שעברה המחנכת, היא הבינה שאין תועלת ביחס של רחמים וויתור כלפי ניצן. בית הספר צריך לשנות את עמדתו כלפיה כדי שתוכל לגדול. המורים צריכים לדרוש ממנה לתפקד ולא לוותר לה ועליה. השינוי בעמדת בית הספר גרם למשבר גדול אצל ניצן, אף שהדרישה הותאמה היטב למצבה וניצן קיבלה את מלוא העזרה כדי להדביק את הפערים שנוצרו. יועצת בית הספר סייעה לאמה של ניצן למצוא עבודה והחלה לתבוע ממנה לספק לניצן עזרה גם מעבר לשעות הלימודים.

אט אט החלה ניצן להתאושש מבחינה תפקודית ולימודית. היא יצרה קשר משמעותי עם מחנכת הכיתה והחלה לשתף אותה במה שעובר עליה. במקביל קיבלה גם תמיכה פסיכולוגית. כשהייתה בכיתה ה' שאלה ניצן את המחנכת מה לדעתה חשוב יותר: כיבוד הורים או צניעות. בעקבות הסיפורים שסיפרה למחנכת נפתח הליך פלילי נגד האב, שהוביל בסופו של דבר למאסרו. במקביל פעלו אנשי בית הספר לחזק את האם, שנעה בין מצבים של ייאוש וחולשה לבין רצון להתמודד ולתפקד.

בתקופה ארוכה של עליות ומורדות הלך והתהדק הקשר של ניצן ואמה עם בית הספר. היחס של בית הספר אל האם השתנה מרחמים לתמיכה המשולבת בתביעה לתפקד ולהתמודד. הצוות למד לבטא את ההבנה שאחריות בית הספר איננה רק לילדה אלא למשפחה כולה. בהדרגה הלכה וגברה הדרישה מבית הספר שניצן תתפקד כמו תלמידה רגילה, מבלי להיעדר. הדרישה הובעה בצורה נעימה אבל חד-משמעית. האם למדה שזאת גם האחריות שלה והחלה להיפגש באופן קבוע עם המחנכת ועם היועצת.

האם נתבעה לשלם שכר לימוד ולקנות לניצן תלבושת וספרים, אף כי לשם כך נדרשה לנקות עוד בית. היה ברור שרק כך תיבנה האפשרות שלה לקחת אחריות על עצמה ועל ילדיה. ואכן, בהדרגה נרגעו היחסים עם ניצן ועם אמה. ניצן הפנימה שאם היא מחסירה ימי לימודים היא משלמת את המחיר, בדיוק כמו כל תלמידה.

במרוצת השנים התחלפה עמדתה של האם מציפייה לסיוע ולתמיכה מצד בית הספר, למצב שבו היא עצמה מחפשת דרכים לעזור. היא החלה לחפש דרכים להיות מעורבת – למשל, לסייע באירועים שונים בבית הספר ולקבל אחריות

על נושאים כמו ארגון הכיבוד וקניית מתנות. היה ברור שבית הספר משמעותי לה מאוד, לא פחות מאשר לבתה. המפגשים בין האם לבין דמויות שונות בבית הספר הלכו והתרבו והיה ברור שמשוהו טוב מאוד קורה.

השנים עברו וניצן עלתה לכיתה ז'. באחד הימים סיפרה האם למחנכת שהיא זקוקה לניתוח של הוצאת ציסטה, אלא שאז התברר שמדובר בניתוח רציני הרבה יותר שבו הוצא גידול מגופה. המחנכת ביקרה את האם בבית החולים ומצאה אותה נואשת, מפוחדת וחוששת מאוד לגורלה ולגורל ילדיה. בעקבות זאת התהדק עוד הקשר בין האם למחנכת.

יום אחד התקשרה האם למחנכת נסערת כולה והתלוננה באוזניה על בתה: "אני כבר לא יכולה לסבול אותה, היא מקור כל הצרות שלי, אין לי אוכל בשבילה, לא מגיע לה אוכל. היא קמה מאוחר ובגללה כולם מאחרים. די כבר. שאני אמות ושהיא תמות." בהמשך הבוקר היא התקשרה שוב, מלאת חרטה, וסיפרה למחנכת שניצן לא התעוררה בזמן משום שבלילה היא שמרה על אחיה כדי שהיא (האם) תוכל לישון. היה ברור שניצן נפגעה מאוד מיחסה של האם ושאותה התפרצות הייתה רק קצה הקרחון של מה שנאלצה לספוג מאמה באותה תקופה.

באותו יום התקיימה פגישה של קבוצת למידה של המחנכות, והמחנכת הגיעה לפגישה נסערת וכואבת: "אני משקיעה ומשקיעה ובסוף האימא הורסת הכול ברגע אחד." היא המשיכה וסיפרה עד כמה היא מיואשת מהמצב וכיצד כל ההשקעה יורדת לטמיון. בשיחות שניהלה עם האם, אמרה, הוסיפה זו פרטים חדשים על עברה, שהעיבו על כל ההישגים שהושגו ביחסים עמה וסיבכו עוד את המצב. המחנכת הייתה בנקודת שבירה וחשה שאין מוצא. בייאווה המשיכה לדבר ולספר, עד שהתברר אט אט שלאם יש כוחות שאף היא עצמה עיוורת להם. היא חופרת וחופרת בעברה ומביאה את נסיבות חייה הטרגיות, אך בו בזמן משדרת שבשום רגע היא איננה מוותרת על החיים ועל תפקידה כלפי ילדיה. בכעסה על בתה היא ביקשה להבהיר לה שלמרות המצב היא מוכרחה להמשיך לתפקד ולא לוותר על בית הספר, על אף חולשתה הפיזית של האם והזדקנותה לעזרת בתה.

מתוך ההבנה הזאת אמרה המחנכת: "שלא תבינו לא נכון. האישה הזאת חזקה מאוד ומשדרת כוחות על-טבעיים. פיזית היא נראית שברירית כל כך, אבל קולה היה מלא בכוח רצון ובנחישות שלא לוותר." ככל ששיתפה את חברותיה לקבוצה, קלטה המחנכת לתדהמתה שהיא עצמה לא יכלה לעמוד בכאב שבמצבה

של האם, וכאילו רצתה לחסוך ממנה את ההתמודדות בכוחות שלכאורה אינם עוד ברשותה. המסר שקיבלה בפגישה היה שלאם יש כוחות, שמה שמשקיעים לא הולך לאיבוד, גם אם מתרחשת נפילה ואפילו אם היא חזקה. המחנכת נדהמה לגלות שמרבית הקשיים היו בנפשה שלה ובחרדה שלה מפני הבאות.

באותו ערב התקשרה אמה של ניצן למחנכת כדי להציע את עזרתה באחד האירועים שעתיד היה להתקיים למחרת. המחנכת סיפרה:

אם לא הייתי באותו יום בקבוצה הייתי אומרת לה: מה את צריכה את זה? יש לך מספיק קשיים משלך, אל תבואי, לא צריך... אל תעמיסי על עצמך. אבל במקום זה אמרתי לעצמי: יש לה כוחות. ולכן הודיתי לה על רצונה לעזור ותיאמתי אתה כל מה שנחוץ. זאת הייתה פרוצדורה לא פשוטה לאפשר לה לעזור, אבל היה לי ברור שזה לא משנה, שאני חייבת להכיר בכוחה וברצון שלה שלא להיכנע למחלה.

בזכות המפגש הכול התהפך, אני עצמי קיבלתי כוח וכך יכולתי לחזק אותה. זה הסיפור. כל אחד צריך שיהיה מי שיראה אותו ויחזק אותו, אבל כוח שניתן על ידי האחר הוא כוח שנשאר.

ואיזה אושר היה לניצן שאימא שלה, למרות הכול, עדיין מעורבת, עושה ונותנת מעצמה.

אבל בכך לא תם הסיפור. אתמול אמה של ניצן סיפרה לי שהייתה אצלה פקידת הרווחה ואמרה לה: "החלטנו שניקה לך את הילדה לאומנה כי את כבר לא יכולה לגדל אותה." האם עמדה על שלה והצליחה לשכנע את פקידת הרווחה שלא לעשות כך. היה לי ברור שזה לא היה מתאפשר לולא הליווי שהיא קיבלה מבית הספר כל השנים.

סביבה חינוכית מזינה

כאמור, הניסיון שצברנו בעשרות שנים של פרקטיקה לשיפור איכות החינוך, אפשר לנו לזקק את מאפייניהם של בתי הספר התורמים ללמידה ולהתפתחות, יוצרים למידה משמעותית ומחוללים מוביליות חברתית בקרב כלל תלמידיהם. מצאנו שבקצה האחד של הרצף מצויים בתי ספר הפועלים באוריינטציה מערכתית **אימפרסונלית**, שעניינם בפדגוגיה סבילה, בהקניית ידע ונורמות ובדרישה מהתלמידים שיתאימו את עצמם לתוכנית הלימודים. בקצה האחר מצויים בתי ספר הפועלים באוריינטציה מערכתית **פרסונלית**, מתוך תפיסה של

אחריות כוללת לשלמותו ולרווחתו של הפרט ומתוך הנחה שאיכות החברה משתקפת באופן שבו כל הפרטים משולבים בה.

מייקל פילדינג (Fielding, 2006) מצא כי רוב מוסדות החינוך מתקשים לייצר סביבה חינוכית פרסונלית, שבה הדגש הוא על הגשמתו של הפרט. נדירים הם בתי הספר המתנהלים מתוך פרסונליזציה מפקחת ואשר נוצרת בהם שותפות בין המבוגרים, התורמת לתפקוד תלמידים בכלל ותלמידים תת-משיגים בפרט. פילדינג (2006) הסתמך על עבודתו של הפילוסוף הסקוטי ג'ון מקמארי³² (Macmurray, 1961) בהסבירו כי שתי צורות מפגש עם אחרים מגדירות את הווייתנו בעולם, והן שונות מיסודן אך קשורות ותלויות זו בזו. צורות המפגש האלה נחלקות למה שמקמאריי כינה קשרים פונקציונליים וקשרים אישיים. הקשרים הפונקציונליים או האינסטרומנטליים אופייניים למפגשים שנועדו לסייע לנו להשיג את מטרותינו. לעומת זאת, הקשרים האישיים נועדו לעזור לנו להיות מי שאנחנו באמצעות קשרינו עם הזולת. חלק מזה כרוך בנכונות הדדית להיות פתוחים וגלויים זה עם זה בנוגע לכל היבטי הווייתנו.

בעיני מקמאריי, יחסי הגומלין בין הקשרים הפונקציונליים לאישיים הם בלתי נמנעים ואף רצויים. הקשרים הפונקציונליים מספקים את האמצעים המוחשיים, האינסטרומנטליים, שדרכם מתבטא הקשר האישי. אם אכפת לי ממך, האכפתיות הזאת באה לידי ביטוי מעשי גם בסיפוק בסיסי של צורכי היום-יום, לא פחות מאשר במעשים מיוחדים של נדיבות ונתינה. כפי שהקשרים האישיים זקוקים לפונקציונלי כדי לממש את עצמם בפעולה, כך גם הפונקציונלי זקוק ליסוד אישי כלשהו כדי להשיג את מטרותיו.

פילדינג השתמש בחלוקה של מקמאריי כדי לאפיין התנהלות של בתי ספר. הוא טען שהאוריינטציה הארגונית של בית הספר מכתובה את אופן ההתייחסות לפרט ולתהליכי הלמידה. בהדגישו את האוריינטציה הארגונית של בית הספר הוא הסיט את מוקד הדיון משימוש בשיטות איתור, אבחון וטיפול בפרט, מתוך הבנה שטכניקה יכולה להיות מיושמת באופן מכניסטי או אכפתי; היא יכולה להיות כלי המתייג את התלמיד או כלי המסייע לטיפוחו. פילדינג בחן כיצד האוריינטציה הארגונית משפיעה הן על היחס האישי ועל ההיענות לצורכי התפתחות הפרט הן על ההיבטים הפונקציונליים של הלימודים בבית הספר,

³² אחד הפילוסופים הדגולים בעולם דובר האנגלית במאה העשרים, המשמש מקור השראה לרואים בזהות ובקהילה את הבעיות הפילוסופיות והמעשיות המגדירות של תקופתנו.

כגון יעדים לימודיים, נוהלי עבודה וכיוצא באלה. פילדינג מצא ארבעה סוגים של קהילות בית ספריות:

- ארגון לא-אישי שבו הפונקציונלי דוחק לשוליים את האישי. בית ספר כזה חותר ליעילות ומתנהל באופן מכניסטי.
- קהילה רגשית שבה הצרכים האישיים הם במרכז על חשבון היעדים הפונקציונליים, הלימודיים וההישגיים. קהילה זו חותרת לשיקום הפרט.
- ארגון למידה החותר לרמת ביצועים גבוהה על ידי טיפוח ההיענות לצרכים האישיים לטובת היעדים הפונקציונליים. בית ספר כזה הוא ארגון למידה אפקטיבי, שבו היחס לפרט הוא כלי יעיל לקידום המטרות הארגוניות.
- קהילת למידה המתמקדת באדם ובה הפונקציונלי נועד לקדם את האישי. בית ספר כזה הוא קהילה לומדת, מוסרית ואינסטרומנטלית.

משילוב הטרימינולוגיות שצמחו משני גופי מחקר (Mor, 2003; Fielding, 2006), שעניינם חיזוק האוריינטציה המערכתית המחויבת לאיכות חייו של הפרט ולהשתלבותו הפרודוקטיבית בחברה, פיתחנו טיפולוגיה של בתי ספר – אבות טיפוס של התנהלות המערכת הבית ספרית ושל יחסה לפרט. אלה ממוקמים על הרצף שבין גישה מערכתית תוספתית לגישה מערכתית אינטגרטיבית-טרנספורמטיבית.³³ אוריינטציה אימפרסונלית מכוונת לקיים בראש וראשונה את רוח הקולקטיב, ואילו אוריינטציה פרסונלית מכוונת להתאמה גדולה ככל האפשר לצורכי הפרט מתוך אחריות לטובת הכלל הנגזרת ממכלול הפרטים המרכיבים אותו. בפועל, כמובן, האוריינטציה של מרבית מערכות החינוך נעה בין שני הקצוות הללו ומושפעת מרמת התודעה והמקצועיות של אנשי החינוך ומיכולתם לקיים פרקטיקה חינוכית המבטאת נאמנה את סדר היום החינוכי שהם מחזיקים בו. להלן יתוארו האוריינטציות השונות על התפיסות החינוכיות המאפיינות אותן, דפוסי התקשורת הנהוגים בהן ומאפייני המעשה החינוכי הנגזרים מהן.

³³ טיפולוגיה זו עומדת בבסיסו של "הכלי להערכה דינמית של ההתנהלות המערכתית של בית הספר בשירות הכלת הפרט". הכלי מאפשר לנתח ולאפיין את האוריינטציה המערכתית של בתי ספר בטווח שבין אוריינטציה פרסונלית לאוריינטציה אימפרסונלית. ר' עמ' 302.

1. אוריינטציה מערכתית אימפרסונלית

בית ספר באוריינטציה מערכתית אימפרסונלית מתאפיין בחתירה לפתח את הילד, את ההורה ואת המורה כפרטים שיתרמו תרומה מיטבית ליעדי הארגון והקולקטיב שהוא מייצג. בית הספר האימפרסונלי אמון על יצירת תהליכי סוציאליזציה, פיתוח תודעת אתיקה וערכים והקניית גופי ידע המשקפים את רוח הקולקטיב שהוא משרת. בית הספר מגדיר מראש את אוכלוסיית היעד שלו בהתאם ליעדי הקולקטיב, הן מבחינה חברתית-תרבותית הן מבחינת רמת הבשלות האישית. תלמידים החורגים מן הנורמה שנקבעה מקבלים מענים ייחודיים שנועדו לחולל בהם את ההתפתחות הנדרשת. תלמידים אשר חרף הניסיונות אינם משקפים בהתנהגותם את רוח אוכלוסיית היעד של בית הספר, מופנים למסגרות חינוכיות אלטרנטיביות התואמות יותר את האוריינטציה החברתית-התרבותית שלהם או את רמתם האישית.

קיימת שונות גדולה בין בתי ספר המתאפיינים באוריינטציה אימפרסונלית. שונות זו קשורה לפרופיל של בית הספר, למשאבי ההנהגה של צוות בית הספר ולמידת ההלימה שבין סמכותו החיצונית לסמכותו הפנימית. ככל שמכוונות הצוות לדרישות פורמליות סטנדרטיות של למידה והתנהגות (סמכות חיצונית) מגבה באישיות ובמקצועיות של המורים (סמכות פנימית), כך בית הספר מצליח להביא את תלמידיו למצוינות התואמת את פרופיל אוכלוסיית היעד, ובתוך כך מוותר על האוכלוסייה שמאפיינה אינם עונים על הדרישות ועל יעדי הקולקטיב. זה מקורן של תופעות הדרה והנשרה. ככל שהפער בין המקצועיות של המורים לבין דרישות בית הספר גדול יותר, כך מצטמצמת המסוגלות של בית הספר להביא את תלמידיו למצוינות. אם רמת הדרישות במצב הזה נותרת בעינה, האחריות ללמידה מופקדת בידי התלמידים ובידי הוריהם. בבתי הספר הללו מורגש חוסר קוהרנטיות בין ההשקעה של צוות בית הספר לבין התביעות הנגזרות מיעדי הקולקטיב.

בשפתו של פילדינג (2006) אפשר לומר שמדובר במצבים שבהם בית הספר פועל כארגון לא-אישי שבו הפונקציונלי דוחק לשוליים את האישי, אשר נחשב בעיני מנהיגיו לא רלוונטי ולא מועיל למטרת הליבה של בית הספר.

בבתי ספר הפועלים באוריינטציה אימפרסונלית שולטים תפיסות חינוכיות, דפוסי תקשורת ודפוסי התנהלות חינוכית שיעדם הוא מתן מענים תוספתיים³⁴ מטעם מומחים ומטעם האחראים הפורמליים. להלן פירוט של התפיסות והדפוסים האלה.

התפיסה החינוכית והחזון של בית הספר האימפרסונלי מוגדרים מטעם דמויות הסמכות בקהילה שבית הספר מייצג ומטעם דמויות סמכות בבית הספר עצמו (ובראשן המנהל). המידה שבה הפרטים בבית הספר מתקרבים ליעדי הארגון, לנורמות ולסטנדרטים שאליהם חותר בית הספר מכתיבה את היחס המופנה אליהם. האחריות של המורה על התלמיד בבית הספר האימפרסונלי היא אד הוק – היא מוגבלת לתחומי העשייה שבית הספר אמון עליהם.

מרחב האחריות שאנשי הצוות בבתי הספר האלה מקבלים על עצמם צר מלהכיל תלמידים עם חסכי התפתחות או תלמידים השרויים במצבי מצוקה המונעים מהם להתפנות ללמידה. אנשי הצוות ממהרים להעביר את האחריות על תפקודו של הילד לילד עצמו, להוריו ולמטפלו; לשם כך הם נוקטים אמצעים כגון יידוע פורמלי, שלילת עמדה הורית שאינה עולה בקנה אחד עם ערכי המורה, תביעה מההורה שיישא באחריות למצבו של הילד ויחולל שינוי בתפקודו, הצגת הוכחות להורה על התפקוד הלקוי של הילד, הפניה למומחים שיאבחנו את הבעיה המונעת מהילד להתנהל כתלמיד ויטפלו בה, הרגעת ההורה והרדמתו לצד ויתור של המורה על הילד, מילוי טפסים פורמליים, היררכיה ברורה של מבנים ותחומי אחריות, מסרים ידועים מראש.

דפוסי התקשורת: הצוות החינוכי מעודד את התלמידים ואת הוריהם להתאים את התנהגותם לכללי ההתנהגות הנורמטיביים ולדרישות הסטנדרטיות. השיח חד-סטרי במהותו, וגם אם ניתנת הזדמנות לתלמיד ולהוריו לומר את דברם ולהסביר את צורכיהם, אין לכך השפעה רבה על העשייה הפורמלית, אלא הילד והוריו נתבעים להתיישר לפי כללי המסגרת. כאמור, במקרה של כישלון המורה מנסה לזהות את הגורמים לבעיה ומעביר את האחריות לילד ולהוריו, ובמקרה הצורך – לאנשי מקצוע מומחים. בהיעדר שינוי בדפוסי ההתנהגות של התלמיד, הצוות עלול לפתח יחס של הדרה אל הילד ואל הוריו ולעודד נשירה.

המעשה החינוכי: בבתי הספר האימפרסונליים משתמשים בשיטות ובכלים אובייקטיביים וניטרליים לקדם באופן מיטבי את יכולתו של התלמיד למימוש

³⁴ ר' מילון המונחים.

עצמי בסביבה החברתית-תרבותית. המורים מרחיבים ומשכללים את יכולתם להעביר ידע וערכים ולפתח את מיומנויות החברות של התלמידים, ולצדם פועלים אנשי מקצוע אשר נועדו לתמוך בתלמידים במקרה הצורך ולסייע להם להתמודד ברמה האישית, הרגשית והחברתית. יש חלוקת תפקידים ברורה בין אנשי המקצוע השונים, והתחום הרגשי, החברתי וההתפתחותי אינו נכלל בהגדרה הפורמלית של תפקיד המורה. התפקוד הלימודי נתפס כתולדה של רמת המאמץ וההשקעה של התלמיד ושל גורמים נוספים המשפיעים עליו, אישיים, משפחתיים וסביבתיים. סוג היחס שמפנים אנשי בית הספר אל התלמידים יכול לנוע מיחס חם, לבבי, אמפתי ואוהד המתבטא בשיחות אישיות וסיוע רגשי ואפילו חומרי במקרה הצורך, ועד ליחס קורקטי, פורמלי ומרוחק.

מכל מקום, היחס לתלמיד אינו נחשב לגורם בעל השפעה על יכולתו של בית הספר להשיג את יעדיו. גם אם נוצר מגע חם ואישי בין הדמויות השונות, הוא איננו נתפס כמרכיב מהותי בעשייה החינוכית. שיטות החינוך וההוראה של המורים משקפות תפיסה שלפיה יש להפריד בין העשייה הפונקציונלית – רכישת ידע ודעת, לבין היחסים הבין-אישיים, ההתפתחות האישית והעולם האישי והמשפחתי של הילד.

2. אוריינטציה מערכתית פרסונלית-לכאורה

יש בתי ספר שלכאורה מקבלים על עצמם עמדה פרסונלית, אבל בפועל היחס האישי הוא כלי להשגת היעדים הארגוניים. תפיסת העולם של בית ספר כזה איננה לכידה. לכאורה, אנשי הצוות מעלים על נס את ההגשמה האישית ואת היחס האישי והבין-אישי, אך בפועל הם משתמשים בהם כאמצעי להשגת יעדי הארגון, גם במחיר של פגיעה בצורכי היחיד וברווחתו. בתי ספר כאלה פועלים מתוקף סמכות חיצונית שאינה מגובה דייה בסמכות פנימית, ואנשיהם אינם עסוקים בבחינת העמדות והמטרות שלהם, אלא של יעדי הקולקטיב. אפשר למצוא בהם ביטויים אישיים ופעולות הנעשות לטובת הפרט, אך כל אלה מטרתם לשרת יעדים כמו שיפור היעילות ומירוב ההישגים.

בבתי ספר המתנהלים באוריינטציה פרסונלית-לכאורה רווח השימוש בשפה ובסמנטיקה של הגישה החינוכית הפרסונלית. עקב כך נוצרת עמימות המקשה על זיהוי הפערים שבין החזות הפרסונלית לבין דפוסי האינטראקציה והמענים החינוכיים והפדגוגיים הדומים מאוד לאלה של בתי הספר האימפרסונליים.

הבדל מהותי בין בתי הספר הפרסונליים-לכאורה לבין בתי הספר האימפרסונליים הוא שבתי הספר האימפרסונליים פועלים מתוך תפיסה המפרידה בין תהליכי התפתחות לתהליכי למידה, ומתוך אחריות מוגבלת ומתוחמת, ואילו הפרסונליים-לכאורה מבינים את החשיבות שבהשקעה בהתפתחות התלמיד ולא רק בלמידה שלו. אלא שבתי הספר הללו מנצלים הבנה זו כדי להעמיד לצוות החינוכי תביעות בלתי פוסקות לעמוד ביעדים המוכתבים מטעם העומד בראש המערכת ואשר הממסד החינוכי מעריך, וזאת מבלי לספק את התנאים הדרושים להתפתחות האישית והמקצועית של הצוות החינוכי.

בתי הספר הללו מצהירים על אחריות רחבה לרווחתם של התלמידים, אך אינם מקיימים אחריות זו כלפי מי שאינם עומדים בדרישות ואינם מגשימים את היעדים. היחס האישי והבין-אישי משמש לשיפור יכולתו של הילד לתרום להישגי בית הספר, ולא להתפתחותו ולרווחתו האישית. גם כאן, כמו בבית הספר האימפרסונלי, כאשר התלמידים אינם עומדים באמות המידה הנדרשות, התביעה עוברת לתלמידים ולהוריהם לטפל בעצמם במחסומי הלמידה וההשתלבות של הילדים. וכך, מתחת לכסות השיח הפרסונלי, מתגלה גישה של סובלנות נמוכה לכישלונות ולסטייה מן הנורמה.

התפיסה הפרסונלית-לכאורה משתמשת במטבעות לשון שחוקות, כגון שיתוף פעולה, חיבור אישי ומימוש עצמי, אך בפועל אנשי בית הספר דבקים בצורה עיוורת במטרות מוכתבות מראש ומתעלמים מהצרכים האישיים והתרבותיים של הילד. היחס הפרסונלי הוא על תנאי, והופך בקלות רבה ליחס אימפרסונלי.

בשפתו של פילדינג (2006), מדובר בבתי ספר שבהם האישי משמש את הפונקציונלי. התלמידים חשים שבית הספר מתעניין בהם אך ורק משום שהם משיגים ציונים טובים מאוד: "לא מדובר במה שבית הספר יכול לעשות למען תלמידו, אלא במה שהתלמידים, המורים וההורים יכולים לעשות למען בית הספר."

פילדינג טען שכאשר בית הספר רואה בהיבטים האישיים של תלמידו ומוריו כלי להשגת היעדים הארגוניים, הרי הוא מגייס את היחס האישי באופן מניפולטיבי כדי להשיג את היעד המערכתי. לדוגמה, המנהלת יכולה לייצר סמלים של אכפתיות משפחתית כלפי צוותה: ריאיון אישי שנתי, מתנות יום הולדת, אמירת תודה פומבית בכינוסים שבהם קהילת ההורים והתלמידים

נוכחת – וכל זאת כדי לגייסם לפעילות מאומצת סביב המטרות שהגדירה וכדי שיתרמו מזמנם הפנוי לטובת "משפחת בית הספר". גם ברמת הכיתה המחנך יכול לגייס את תלמידיו לשתף פעולה עם התוכנית החינוכית-חברתית שהוא מנהיג באמצעות יחס אישי. גישה זו עשויה להיות יעילה, אך פילדינג רואה בה "דיקטטורה חדשה" המצליחה, למשל, להביא למחיקת הצרכים האישיים לטובת השקעה במקום העבודה – תופעה המאפיינת לעתים את התרבות הארגונית בחברות קְזֶנְק (סטארט-אפ) ובחברות אחרות. הבעיה בעמדה זו היא שהיחס האישי הוא אישי-לכאורה, וגילויי האכפתיות נועדו לשרת את הפרודוקטיביות ואינם נובעים מסולידריות. בהקשר החינוכי, אין ביסודה של עמדה זו התכוונות עמוקה להכיר את התלמיד כדי להבין את צורכי ההתפתחות הלימודיים-חברתיים-אישיים שלו וכדי לרתום את הידע הזה למען העשייה החינוכית.

פילדינג ציין שבעמדה תועלתנית המנצלת יחס אישי קיים פְּשֵׁל מוסרי, מפני שבית ספר כזה מחנך ילדים לערכים של תועלתנות והישגיות על חשבון סולידריות חברתית ואכפתיות אנושית עמוקה כלפי האחר.

תפיסה פרסונלית-לכאורה: דמויות הסמכות מקיימות מגע אישי לכאורה שכולו ממוקד ביעדי הקולקטיב. קשרים בין-אישיים שנוצרים בין דמויות הסמכות לתלמיד, להוריו ולמוריו משמשים כאמצעי להשפעה קצרת טווח על התלמיד, לשיפור תפקודו והישגיו ברוח יעדי הארגון.

דפוסי תקשורת עם מעורבות פרסונלית-לכאורה: היחס הפרסונלי העומד לשירות יעדי הארגון מוליד לעתים שיח של מס שפתיים, סחטנות רגשית, האשמה, שטיפת מוח אידיאולוגית ושכנוע לעשיית הדבר הראוי. זהו דיבור השבוי באידיאלים של הקולקטיב. לפעמים דפוסי התקשורת מתאפיינים בנימה אישית מאוד, חביבה, חיובית וגלויה, אך ללא מעורבות רגשית עמוקה, ללא עימותים וללא העמקה ונגיעה בהיבטים שליליים וכואבים.

המעשה החינוכי מתוך תפיסה פרסונלית-לכאורה מתבטא בהשקעה מרובה ולעתים מלווה במגע אישי שמטרתו לעורר בילד מוטיבציה לבצע משימות ולהשיג הישגים גבוהים. העשייה החינוכית יכולה להיות אינטנסיבית ועשירה – מחשבים, חוגים, אומנויות, תרבות פנאי – אך היא מותנית ביכולתו של הילד להשתמש במשאבים העומדים לרשותו, להתאים את עצמו למסגרת הכללים והנהלים ולהשיג את ההישגים הנשגבים, וכן היא מותנית ביכולתם של המורים לספק את הסחורה.

3. אוריינטציה מערכתית פרסונלית שאינה מגובה דייה בסמכות מקצועית ופנימית

בתי ספר עם תפיסה פרסונלית החסרה גיבוי מסמכות מקצועית ופנימית פועלים מתוך התגייסות לטובת ההגשמה של כל ילד וילדה, אך מתקשים לפעול בהתאמה לצרכים המורכבים של תלמידים בכלל ושל תלמידים תת-משיגים בפרט. אמנם המורים בבתי הספר האלה פועלים מתוך תפיסה הומניסטית ורצון לתקן, אך חסרה להם המשמעות העמוקה יותר של הפרסונליזציה היוצרת מוביליות לימודית וחברתית, והם מחזיקים במידע ובמיומנויות חלקיות שאינם תואמים את מורכבות הצרכים ההתפתחותיים של תלמידיהם. הם פועלים מתוך תפיסת תפקיד לא מגובשת העלולה להביא לידי יחס לא עקבי ולידי הזנחה. תפיסת התפקיד של המורים איננה קוהרנטית ועשויה להשתנות מרגע לרגע וממצב למצב לפי התנאים והנסיבות. היחס נעשה לעתים אישי מדי, חסר גבולות, חודרני ופוגעני, או לחלופין מנוכר ורשמי. דמויות הסמכות מקיימות מגע אישי שאינו מכיל את מלוא מורכבות הצרכים של התלמידים, של הוריהם ושל מחנכיהם. האנשים המשמשים דמויות סמכות מתנסים במגע ישיר עם הילדים ועם הוריהם ומחנכיהם כאן ועכשיו ומעמידים שוב ושוב במבחן את ידיעותיהם, אלא שפעמים רבות מחסומים רגשיים או מגבלות מקצועיות מאיימים על סמכותם וחוסמים את הזרימה הטבעית של יחסי הגומלין בין הצדדים. המורים מתגייסים לטובת ההגשמה של כל ילד והוריו, אך מתקשים לפעול בהתאמה לצרכים המורכבים של התלמידים ושל דמויות ההיקשרות שבחייהם. המורכבות האנושית שהילדים והוריהם נתונים בה מאיימת על סמכותו האישית והמקצועית של המורה.

פילדינג (2006) ציין שאחת מדרכי ההתנהלות השכיחות בבתי ספר כאלה היא העדפת האישי על חשבון הפונקציונלי; הם עוסקים באופן אינטנסיבי בצרכים האישיים של הילדים, עד שלא נותר מקום ליצירת מבנים פונקציונליים או ארגוניים הנחוצים כדי לתרגם את החום והמחויבות הרגשית העמוקה למציאות מעשית שתעזור לילדים ללמוד ולהתפתח.

דפוסי התקשורת בבתי ספר מן הסוג הנדון מתאפיינים בחוסר התאמה לצרכים המורכבים של הילד ושל הדמויות המשמעותיות בחייו. לעתים דפוסי התקשורת הבין-אישית חסרים קוהרנטיות, עקביות ורציפות; הם כוללים הזדהות יתרה עם מצוקת הילד והאשמת הוריו במצבו, או לחלופין חנופה וריצוי נטולי סמכות פנימית ומכוונת להשפעה, המבטאים יחס של ויתור של המבוגר על הצעיר.

המעשה החינוכי של המורה הפועל מתוך תפיסה פרסונלית שאינה מגובה בסמכות מקצועית ופנימית ואינה מותאמת למורכבות של צורכי הילד וצורכי הדמויות המשמעותיות שבחיו – המעשה הזה מסתכם בפעולות המביאות בחשבון מרכיב אחד בכל פעם ומתעלמות מהאחרים. למשל, יש מורים הרואים את טובת הילד או את טובת המורה, אך מתקשים לראות מה טוב לשניהם, וכך יוצרים יחסים חצויים בלתי קוהרנטיים. איש החינוך מתקשה לחולל עשייה חינוכית רב-מערכתית שכל חלקיה מתחברים לכדי שלמות בדומה לפאזל³⁵ ואשר כמה דמויות פועלות בה במקביל ומקיימות ביניהן יחסי גומלין. מורים כאלה מתקשים למלא מטלות שנראות לעיניהם הלא מקצועיות והלא סמכותיות כסותרות זו את זו, למשל, כיצד ליישב בין צורכי המורה לצורכי ההורה וצורכי הילד; כיצד ליישב בין צרכים אישיים לצרכים של המערכת; כיצד להתחשב באמת בצורכי הילד ובו זמנית להביאו לידי הצלחה מוכחת בבית הספר וכן הלאה.

4. אוריינטציה פרסונלית המגובה דייה בסמכות מקצועית ופנימית

בתי ספר עם תפיסה פרסונלית המגובה דייה יוצרים ברית מגדלת בין מכלול המבוגרים העובדים עם הילדים – בבית, בבית הספר ובקהילה. יתרה מזו, הם מכירים בזיקה שבין היחס האישי לפרט לבין התאמת המענים הפדגוגיים והחינוכיים שיבטיחו לו למידה משמעותית, אשר תשמש לו קרש קפיצה חברתי. בבתי ספר שבהם נוצרת בין המבוגרים שותפות התורמת לתפקוד תלמידים בכלל ותלמידים תת-משיגים בפרט, המבוגרים יודעים שאין הם יכולים להציל את העולם בעצמם; הם מכירים בתלות שלהם באחר ומבינים שהתלות ההדדית הזאת היא אולי הדבר היחיד המאפשר להם להישאר שפויים בעבודתם. השאיפה היא לייצר החזקה משותפת, אנושית, המשרתת את המבוגרים המגדלים ולא רק את הילדים, התלויים כל כך במבוגרים להגשמתם. התנהלות בית הספר מכוונת לתמוך בהתרחבות הסמכות הפנימית של אנשי החינוך ביחסם לילדים, להורים ולקולגות. ההתנהלות הפרסונלית הנאורה שואפת לעמוד הן לשירות היחיד הן לשירות הקולקטיב והחברה. לפי גישה זו, איש אינו פטור מהתמודדות חיה ואין-סופית עם בעלי בריתו כדי לייצר חברה הוגנת יותר. רק מי שממשיך להתנסות בעצמו בתהליכי למידה ועשייה בין-אישיים,

³⁵ ר' עמ' 80.

להשפיע ולהיות מושפע מאחרים, צובר את הניסיון הרלוונטי לפרסונליזציה מצמיחה.

המכוונות לפרט נובעת מתוך אחריות לראיית הכלל ומונעת מכוח האישי של המורה, מנוכחותו הפנימית ומשאיפתו לצדק חברתי. העמדה הבסיסית של המורה הפועל לשם גדילה שלו ושל אחרים מרחיבה את יכולת ההכלה וההחזקה של התנהגויות אנושיות מורכבות. המורה רואה בתלמיד ובהורים סובייקטים בעלי ערך, בעלי עמדה, בעלי השפעה ומשקל סגולי המעצבים את המעשה החינוכי. בעניין חשיבותם של ההורים המורה יכול להגיד לעצמו, למשל: "ההורים נמצאים בעצמם במצוקה, ההורים הם הדמויות המשמעותיות ביותר לילד, ההורים הם חלק ממרחב העבודה המקצועי שלי, אני זקוקה להם כדי להצליח, ההורה תמיד משפיע, הילד גדל אצל הוריו ולא רק בבית הספר." תפיסה שלפיה המורה מגשים את עצמו, וכך גם האחרים הבאים עמו במגע, מניעה את החשיבה, את השיח ואת ההתנהלות שלו.

תהליכי הגדילה הם קונפליקטואליים מטבעם, שכן הם תובעים ויתור על המוכר והבטוח לטובת הלא ידוע והלא מובטח. המורכבות האנושית שבה נתונים חלק מהתלמידים, ועמם הדמויות המעצבות את התפתחותם, גורמת לעתים לכשלים הנחשבים בלתי נמנעים ואפילו נחוצים לזיהוי השביל האישי שיש בו הבטחה לעתיד טוב יותר.

האוריינטציה הפרסונלית המגובה דייה מתאפשרת כאשר בית הספר מהווה קהילה לומדת המתמקדת באדם ומתאפיינת בעיסוק בצורכי הפרט ובקיומו האנושי. בית הספר הפועל באוריינטציה זו בוחר בעמדה פרסונלית שיש בה מחויבות חברתית. העשייה החינוכית-לימודית-חברתית בבית הספר היא האמצעי המרכזי שבאמצעותו אנשי החינוך מקדמים את התלמיד כאדם בחברה. ביסוד עשייה זו עומדת מחויבות מוסרית, אנושית ומקצועית לכל תלמיד ותלמיד.

פילדינג הצביע על בתי ספר שבהם "הפונקציונלי הוא ביטוי של האישי" ואשר "במבנים ובהסדרים המעשיים היום-יומיים שלהם יש מאפיינים ברורים של התמקדות באדם". בתי הספר האלה מפתחים "במתכוון תחושה של מקום, מטרה וזהות... ומעודדים צורות מתפתחות וזורמות של למידה." כמו כן מתפתחת בהם "קהילה לומדת המתמקדת באדם" ומונחית על ידי מחויבותה להסדרים פונקציונליים, והאינטראקציות בבית הספר "מחויבות למטרות האנושיות הנרחבות יותר" (Fielding, 2006, p. 356).

דפוסי התקשורת מתאפיינים במעורבות פרסונלית החותרת לצרף את האחר כשותף שווה אך לא סימטרי; לכל אחד תפקיד מובחן. המורה מביא את עצמו, את צרכיו ואת רצונותיו ויוצר מרחב שבו ההורה חווה חיוניות ומשמעות והכרה בקיומו ובקיום צרכיו. דפוסי התקשורת של המורים מונעים מכוח הסמכות הפנימית שלהם, המרחיבה את הסמכות הפנימית של ההורה ובהדרגה מביאה לשותפות מלאה במעשה החינוכי. דפוסי התקשורת עם ההורים משקפים יחס מכבד, מקבל ולא שופט. ההורים מגלים דרך המורים את היש של ילדיהם, צדדים שהם עצמם לא היו מחוברים אליהם. ההורים מרגישים שהמורים מתעקשים ולא מוותרים, לא מתאכזבים בקלות. הקבלה הבסיסית שלהם ושל ילדיהם משחררת אותם מן הצורך להסתיר ולטשטש.

המעשה החינוכי של המורה עם תלמידים תת-משיגים ועם הוריהם מתהווה בתנועה ספירלית – כל שלב מחולל את ההבשלה של השלב שאחריו:

- בניית הנרטיב השלם במשותף עם הילד והוריו (המבטים הסובייקטיביים של שלושת הצדדים משתלבים לכדי ראייה אינטר-סובייקטיבית).
- בניית מערכת יחסים של השותפים במעשה החינוכי על בסיס היכרות הדדית, היכרות בין-אישית ויותר של כל הצדדים על שליטה בלעדית.

טוויית המעשה החינוכי המשותף מעניקה לתלמיד חוויית היקשרות משמעותית למבוגרים האחראים עליו והזדמנות ללמידה משמעותית ולהגשמה אישית. הדבר בא לידי ביטוי באמירות כגון "לא ויתרו עלינו", "עבדו קשה מאוד כדי שנצטרף למעשה החינוכי ונהיה חלק מההתמודדות", "עמדו לצדי ולא רק לצד הילד", "הכירו אותנו ואת ילדינו". ביטויים כאלה מעידים על אינטימיות ועל היכרות, כאילו הצטרפו עוד דמויות למשפחה המגדלת את הילד. בזכות הברית והשותפות הנוצרת עם ההורים, רבים מהם לומדים להיעזר בגורמי טיפול בקהילה ולקבל עזרה המשפרת את יכולת ההתמודדות של המשפחה, כדי להרחיב את מסוגלותה לפתח את הילד.

הסכנה בחינוך היום טבועה לא רק בעמדה אימפרסונלית המתעלמת מצורכי הסובייקט המתחנך, אלא גם בעמדה המשתמשת ביחס פרסונלי לשעבוד הפרט לצורכי האחר, וגם בעמדה חינוכית צרה שאינה מגובה ביכולת מקצועית רחבה, או שנובעת מתפיסת תפקיד לא מגובשת העלולה להביא לחוסר עקביות ולהזנחה. תפיסה כזו עשויה, למשל, להוביל לניסיון להעניק לפרט את כל

מבוקשו מתוך עמדה הדוגלת בכך שהפרט חופשי להגדיר את עצמו, וזאת מבלי לפתח בו יכולת אוטונומית של בחירה מתוך אחריות.

לעומת זאת, בית הספר המתאפיין באוריינטציה פרסונלית נאורה מקבל אחריות על כל תלמידיו, מנצל את השונות האישית והתרבותית של אנשיו כמשאב להרחבת הלמידה והעשייה ומשפר באופן מתמיד את יכולתו להיענות לצורכי כל התלמידים. לפי ניסיונו, סביבה כזאת תלויה בדרך כלל ברמת המקצועיות ובעומק הניסיון של ההנהלה, ביצירתם של יחסים חינוכיים מגדלים ובבניית אוריינטציה מערכתית אינטגרטיבית.

האוריינטציה המערכתית האינטגרטיבית הלכה למעשה

אוריינטציה מערכתית אינטגרטיבית מחייבת מפגשים תכופים של הנהלת בית הספר, דמויות סמכות, מדריכים וקובעי מדיניות עם המורים. כדי שתלמיד יתפתח, בית הספר צריך לשמור על חיותו, להחיות את עולמו השלם ולדאוג שהמטענים שהוא מקבל בבית הספר יתחברו לאלה שהוא מקבל בבית ובסביבה. בדומה לכך, גם המורים צריכים שיראו אותם, את צורכיהם ואת קשייהם. כמו התלמידים כן גם המבוגרים בבית הספר צריכים שיהפכו אותם לסובייקט, שיעניקו להם סביבה המאפשרת להם לבטא את עצמם ביטוי מלא (תפיסות עולם, עמדות חינוכיות, מטענים, התמודדות וניסיון) ולהתחבר לתפקידם מכוח סמכותם הפנימית ולא רק החיצונית.

בית הספר הפועל באוריינטציה מערכתית אינטגרטיבית מדריך ומכשיר את מוריו לקיים הוראה בתוך יחסים. סגנון ההוראה הזה דורש לתחזק באופן מתמיד את חברי הצוות בעזרת תהליכי הנחיה והדרכה אישיים וקבוצתיים. ההדרכה בבית הספר האינטגרטיבי מתנהלת כדגם של צמיחה המושתת על שלושה שלבי התפתחות עיקריים, הנובעים זה מזה בתנועה מעגלית:

1. יצירת המרחב החינוכי של המורה ושל הצוות החינוכי בבית הספר – אווירה חינוכית המעמידה בראש מעייניה השקעה בלימודים, ניתוח העשייה החינוכית היום-יומית ותוצריה וטיפול כלל הנפשות הפועלות בסביבה החינוכית, צעירים ומבוגרים כאחד.

2. הרחבת תפקידיהם של המורה ושל הצוות החינוכי בבית הספר כדי שיהלמו את הצרכים המשתנים של התלמידים השונים. יש לשפר את יכולת ההכלה של הצוות החינוכי כדי שיספק לתלמידיו את הדרוש להמשך התפתחותם וצמיחתם הלימודית, האישית והחברתית.

3. מיסוד תפקידיהם של המורה, הצוות החינוכי ובית הספר כדי שאפשר יהיה לעמוד במשימה המורכבת של התמודדות עם מחסומי הלמידה וההשתלבות המונעים מימוש עצמי לימודי וחברתי של התלמידים. מטרה זו מושגת על ידי בניית מסגרות ותהליכי עבודה המחפשים תדיר אפיקי עשייה חינוכית להגדלת סיכויי ההצלחה, הן של המורים הן של התלמידים והוריהם.

כמה מאפיינים של עבודת הצוות יוצרים סביבה יציבה ועקבית המשמשת בסיס חשוב לעבודה עם התלמידים: תמיכה רגשית הדדית, אווירה המאפשרת דיון פתוח ואישי ללא חשש על קשיי ההתמודדות, שיתוף בין חברי הצוות בתובנות המסייעות להתמודדות, ולמידה משותפת מן ההבדלים בהתנהגות התלמיד כלפי אנשי צוות שונים. עבודת צוות אפקטיבית מתאפשרת אם המערכת מוקירה אותה, אם היא מקצה לה את הזמן הדרוש ואת כוח האדם וההדרכה המתאימה. כל אלה חיוניים להתמודדות יעילה לטווח ארוך שאינה מבוססת על כיבוי שרפות.

במהלך שנים רבות של עשייה חינוכית פסיכו-חברתית פיתחנו שלושה מודלים מרכזיים להטמעת התפיסה, המושגים והשיטות הללו במערכת החינוך. המודלים נבדלים זה מזה בסביבת העבודה, במתודות ובתכנים, ושילובם מאפשר למערכת החינוך לעבור מעשייה הממוקדת בתסמינים התנהגותיים לעשייה הנותנת מענה למכלול הגורמים האחראים לרווחה הנפשית של התלמיד:

1. **התערבות בית ספרית:** התערבות כוללנית המשנה את מסוגלות צוות בית הספר ליצור סביבה חינוכית מגדלת, הנשענת על ברית העבודה עם ההורים והקהילה. מודל ההתערבות הבית ספרית ("רווחת הפרט") פותח בכמה תוכניות לצורך התאמה לגילים שונים ולפרופיל האוכלוסייה. התוכניות הקיפו עד היום כ-150 בתי ספר ב-40 רשויות מקומיות ברחבי הארץ, תחילה במעורבות מלאה של ג'וינט ישראל-אשלים וכיום בהובלה של משרד החינוך – השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ראשי מחלקות החינוך ביישובים והתוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון.³⁶ מדובר בהתערבות רב-שנתית

³⁶ על התוכנית הלאומית לילדים ובני נוער בסיכון ר':

(בין שלוש לחמש שנים) שיעדה הוא צמיחה של בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת, המעניקה לתלמידים הזדמנות להצליח ולהשתלב בחיים יצרניים בחברה, ללא תלות במטען הלימודי, הרגשי והחברתי שעמו הם באים לבית הספר.

2. **התמקצעות אנשי חינוך בשדה:** פיתוח פרופסיונלי בשדה (on service) בתחום החינוך הפסיכו-חברתי לאנשי מקצוע מתחומי החינוך, הרווחה והבריאות. משתתפי ההתמחות עוברים תהליך בשלושה צירי צמיחה עיקריים: (1) פיתוח הנגישות של אנשי המקצוע לעולמם הפנימי ופיתוח הסמכות הפנימית והנוכחות שלהם; (2) פיתוח יכולתם של אנשי המקצוע לקיים יחסים חינוכיים-טיפוליים בין-אישיים מגדלים; (3) פיתוח יכולתם של אנשי החינוך ליישם כלים ומתודות בשירות הפדגוגיה של החיבור.

השירות הפסיכולוגי-ייעוצי במשרד החינוך, מכון אבני ראשה והאגף לקידום נוער במשרד החינוך³⁷ ממשיכים להטמיע את השיטה החינוכית הפסיכו-חברתית במישור הפיתוח המקצועי של מנהלים, יועצים ופסיכולוגים ועובדי קידום נוער. יותר מ-35 יישובים בחרו לקיים התמקצעות זו במסגרות ההכשרה הפורמליות המקובלות (224 שעות בממוצע).

שני המודלים הללו שולבו במודל רחב של עשייה עירונית, צח"י (צמיחה חינוכית יישובית), שבו פועלים יחד צוותי חינוך וטיפול עירוניים מתחומי ההתמחות השונים ליצירת מענים מערכתיים לפרט. מודל זה הוטמע בעשרות יישובים ברחבי הארץ.

3. **הקמת תחום התמקצעות חינוכי פסיכו-חברתי באקדמיה:** פיתוח מסלולי הכשרה אקדמיים לחינוך פסיכו-חברתי לקראת תואר ראשון, תואר שני ולימודי תעודה. ההכשרה האקדמית נעשית בשני אפיקים מקבילים, עיוני ומעשי: האפיק העיוני כולל למידה חווייתית של מושגים בתחומי החינוך הפסיכודינמי; יישום שיטות וכלים פסיכו-פדגוגיים: הערכה דינמית, זיהוי תחומי העניין של הלומדים כמנוף לקידומם, מציאת תכנים רלוונטיים ליצירת למידה משמעותית, זיהוי סגנונות למידה ויצירת מפגש בין עולם

³⁷ האגף מטפל בבני נוער שנשרו ממסגרות החינוך הפורמליות או מתקשים לתפקד בהן ולהסתגל אליהן.
<http://www.molsa.gov.il/ProjectShmid/Pages/ProjectHome.aspx>

הקורא לעולם הטקסט; פיתוח המסוגלות לעבודה פדגוגית בהתאמה לצורכי הלמידה וההתפתחות של התלמידים כפרטים. האפיק המעשי מלווה בהנחיה צמודה של מנחים מומחים אשר מקנה לסטודנטים דרכים להתמודדות מעמיקה עם הדילמות והקשיים הרבים המתעוררים במהלך המעשה החינוכי. אפיק זה כולל פיתוח מיומנויות אישיות ובין-אישיות הנדרשות להוראה בתוך יחסים.

המודלים בזירות העשייה השונות מתפתחים כל העת, וקהל היעד שלהם הולך ומתרחב. בכל זירה מושקע מאמץ פיתוח מרוכז הנמשך כמה שנים, ועם השלמתו הוא הופך לנדבך של העשייה השלמה ומוטמע בעזרת מנגנונים פיננסיים ומבנים ארגוניים של החינוך הציבורי.

הניסיון והידע הרב שהצטברו במשך השנים תועדו, עובדו והומשגו, והם משמשים בסיס לפיתוחם של מסלולי ההכשרה וההתמחות השונים. מסלולים כאלה הוקמו במכללת דוד ילין ובמכללת אורנים. מסלולים אקדמיים נוספים נמצאים בתהליכי הקמה בסמינר בית יעקב ובמכון אחיה – בשביל הקהילה החרדית, ובמכללת אלקאסמי – בשביל החברה הערבית. המסלולים האלה תובעים התאמה תרבותית ובעיקר פיתוח מנהיגות מקומית, והם חלק ממאמצי פיתוח להתאמת המודלים השונים למאפיינים ולצרכים המיוחדים כל קהילה.

כל מודל שפותח במסגרת העשייה החינוכית הענפה לווה במחקר הערכה מקיף. מחקרים אלו מעידים על השפעתה של עשייה זו על המסוגלות של אנשי חינוך להיענות לצורכי התלמידים ולהביא לצמיחתם ולמוביליות אישית ולימודית. עקרונות מרכזיים רבים של המודלים השונים – בהם ההכרה בחשיבות עבודת הצוות, התייחסות לצרכים הרגשיים והחברתיים של התלמידים, הרחבת תפקיד המורים, הכשרת הצוות, עבודה עם הורי התלמידים ושיתוף פעולה עם שירותי הקהילה – זוכים כיום ליישום בשגרת העבודה בבתי הספר ובמסגרות ההדרכה וההכשרה השונות של משרד החינוך.

מקורות

מור, פ' (2010). **לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

- Mor, F. (2003). *A study of psycho-educational intervention for effective educational work with underachieving youth at-risk in the education system*. Doctorate Dissertation Sussex University.
- Fielding, M. (2006). Leadership, personalization and high performance schooling: naming the new totalitarianism. *School*

שער שני

כלים ומתודות של
הפרקטיקה החינוכית
הפסיכו-חברתית

להלן ייסקרו בהרחבה הכלים והמתודות המשמשים את המורים בפרקטיקה המטפחת למידה בשירות ההתפתחות. המתודות נועדו לפתח בקרב המורים תודעה המשרתת את צמיחתם ואת התפתחותם של תלמידים תת-משיגים. מתודות אלה מתרוקנות ממשמעות אם אינן באות לידי שימוש במסגרת הפרקטיקה החינוכית הפסיכו-חברתית השלמה המתוארת בספר זה.³⁸

³⁸ מתודות נוספות המהוות חלק מהתפיסה והפרקטיקה החינוכית הפסיכו-חברתית יתוארו בהרחבה בספר העתיד לראות אור בקרוב: פלורה מור וגלית נהור, "פדגוגיה פסיכודינמית: למידה בשירות ההתפתחות".

הכלי להערכת תפקודי התלמיד ולמעקב אחר התקדמותו

הכלי להערכת התפקודים האישיים-רגשיים, הלימודיים והחברתיים של התלמיד (להלן "תפקודי התלמיד") בסביבת בית הספר נבנה כדי לשמש כלי עזר לאיתור תלמידים תת-משיגים ולהכרה בהם. הכלי פותח במסגרת עשייה חינוכית פסיכו-חברתית³⁹ של צוותי חינוך, וכפי שיתואר בהרחבה בהמשך, הוא נועד בתחילה לתלמידים שנשרו מבית הספר, ואחר כך הותאם לתלמידים בסיכון לנשירה בחינוך הפורמלי. במסגרת מחקר לדוקטורט תוקף הכלי להערכת תפקודי התלמיד בהתערבות חינוכית פסיכו-חברתית יזומה (Mor, 2003). הכלי תוקף שנית (שדה, 2007) במחקר מקיף על תוכנית התערבות המשלבת בין שיטות טיפול רווחות בנפגעי טראומה לבין הפרקטיקה החינוכית הפסיכו-חברתית, שנועדה לסייע לילדים במצבי מצוקה, סיכון וטראומה וכן להוריהם ולמחנכיהם.

הכלי נועד גם לסייע לאנשי חינוך לפתח תודעה רצופה לתלמידים עם צרכים מוגברים על ידי הערכת תפקודם בבית הספר ולפעול לצמיחתם ולהתפתחותם, אך בד בבד להיזהר מתהליכי תיוג והדרה. בעזרת כלי ההערכה הזה יכולים מחנך הכיתה וחברי הצוות האחרים להעריך את מידת היעילות של עבודתם עם התלמיד ולעקוב אחר המוביליות שלו, כפי שהיא משתקפת בתפקודיו השונים. תפקודי התלמיד שהכלי בודק הם בעלי אופי דינמי וניתנים להשפעה מצד מבוגרים המשמשים לו משענת לצרכיו. השימוש בכלי מגביר את הכרתו של המורה ביחסי ההשפעה שלו עם תלמידיו. הערכות חוזרות ונשנות של רמת התפקוד של התלמיד ואיתור השינויים מביאים את המחנך להידרש בקביעות להשפעה זו ומספקים לו משוב יעיל על עוצמתה.

הכלי להערכת תפקודי התלמיד הוא תוצר של התנסות רבת שנים בעבודה חינוכית מעשית עם תלמידים תת-משיגים, והוא שואב את תוקפו מכמה גופי מחקר עיקריים שיידונו בפירוט בהמשך: (א) מחקר אמפירי בעולם החינוך: מחקרים שבדקו את הקשר בין התפקודים האישיים-רגשיים, הלימודיים והחברתיים של התלמיד בבית הספר, כגון הישגים, שליטה במיומנויות יסוד,

³⁹ על התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית ר' עמ' 13-14.

התמדה בלימודים, מעורבות בעשייה, התנהגות ויחסים חברתיים, לבין נשירה גלויה וסמויה⁴⁰ מבית הספר והתנהגות בלתי מסתגלת. במחקרים האלה נמצא באופן עקבי כי התפקודים הנמדדים בעזרת הכלי קשורים לנשירה סמויה וגלויה. כל מחקר תרם את חלקו לביסוס קשר זה, וגוף המחקר השלם מוכיח כי זהו כלי הערכה תקף, התומך בעשייה המקדמת את תפקודם של התלמידים ומונעת מצבי נשירה ומחסומי למידה והשתלבות; (ב) מחקר קליני-אמפירי העוקב אחר תהליכי ההתפתחות של ילדים עם הדמויות המגדלות בתקופה הראשונה של חייהם ובתקופות מאוחרות יותר (סטרן, 2005; Bowlby, 1973; 2005; Fonagy & Target, 2002, 2005). התהליכים האלה עומדים ביסוד ממדי התפקוד השונים הנמדדים בעזרת הכלי, וכן ביסוד הדינמיקה הבין-אישית שבבסיס ההתערבות החינוכית שהכלי נועד לקדם; (ג) גוף המחקר השלישי התומך בכלי ההערכה הוא חקר הסיכון והעמידות, המבוסס על ההנחה שתפקודו של כל ילד הוא פועל יוצא של יחסי הגומלין בין הגורמים האישיים, המשפחתיים והסביבתיים המשפיעים עליו (Beardslee, 1989; Brooks, 2005;) (Fonagy & Target, 2005).

חשיבותו של הכלי היא שהוא תומך בתהליכי עבודה רצופים שמטרתם איתור מחסומי למידה והשתלבות, התערבות ומעקב אחרי מוביליות בתפקודי התלמיד, כפי שמתחייב מרוח מדיניות משרד החינוך ברפורמות "אופק חדש", "עוז לתמורה"⁴¹ ו"יעד ההכלה"⁴². לפי מדיניות זו, מחנכי הכיתות נדרשים לזהות את הצרכים האישיים של תלמידיהם לשם התפתחותם המיטבית ולהתאים להם את הסביבה החינוכית והלימודית. הכלת תלמידים תת-משיגים בכיתה מטילה דרישות מורכבות על המורה, ועל כן הוא זקוק להדרכה שוטפת ולמתודות וכלים ייחודיים שיאפשרו לו למפות את צורכי הלומדים ולעקוב אחר התפתחותם.⁴³

⁴⁰ ר' מילון המונחים.

⁴¹ "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" הן רפורמות מערכתיות שהנהיג משרד החינוך לחיזוק האוריינטציה של ההתייחסות לתלמיד כפרט ולהרחבת המענים בבתי הספר.

⁴² יעד מס' 12 שהציב משרד החינוך לעצמו כחלק מתוכנית העבודה האסטרטגית לשנת תשע"ג: "שילוב הלומדים וקידום בחינוך הרגיל תוך הרחבת יכולת הכלתם ומתן מענים מגוונים". ר' <http://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/part3.pdf>.

⁴³ ברה"ב פותחו כלים המסייעים למורה באיתור ילדים בסיכון ללא הדבקת תווית (אבחון), למשל, Dynamic Identification of Basic Early Literacy Skills (DIBELS). באנגליה פותחו כלים גם כן, למשל, Specific Needs Assessment Profile (SNAP).

הכלי להערכת תפקודי התלמיד מתבסס על ההנחה שתלמיד עם חסכי התפתחות עקב גורמי סיכון אישיים, סביבתיים ומשפחתיים הוא פגיע יותר, והדבר עשוי להתבטא בפגיעה בתפקוד במעגלי החיים השונים, בראש וראשונה במסגרת הגן ובית הספר. עם זאת, חסכי ההתפתחות של התלמיד יכולים להתמלא גם בעזרת דמויות נוספות המשמשות לו זולת עצמי.⁴⁴ היכולת של איש החינוך לשמש מבוגר משמעותי היא תולדה של ההתמסרות והדאגה (caring) שהוא מפנה אל התלמיד. כל מי שבא במגע משמעותי עם הילד יכול לשמש לו דמות מגדלת, וכך לא החסכים ההתפתחותיים הם שיקבעו את גורלו, אלא טיבו ואיכותו של המגע שהוא מקיים עם דמויות שונות בחייו. ילד שיש לו חסך התפתחותי יתקשה לממש את מלוא הפוטנציאל הטמון בו. ילד זה יכול ליהנות מסביבה בעלת איכויות של החזקה (holding) המותאמת לצרכיו, מרחיבה את יכולת ההחזקה של המשפחה ומאפשרת בכך את הגשמת עצמיותו ואת מימושו המלא כתלמיד וכאדם.

כאשר התלמיד פוגש בקרב הצוות החינוכי הבנה והתייחסות לביטויים הייחודיים של צרכיו ההתפתחותיים, החסימה בפני למידה ומימוש עצמי מתפוגגת. אם התלמיד פוגש מבוגרים הרואים אותו, מכירים אותו ונמצאים בעמדה מגדלת כלפיו, יש סיכוי שהאופן שבו הוא תופס את עצמו ישתנה אט אט והוא ימצא אפיקים לגדילה ולהתפתחות. יחסי מורה-תלמיד חיוביים עשויים לשמש לתלמידים תת-משיגים מקור להתפתחות תקינה. לעומת זאת, יחסי קונפליקט או היעדר יחסים בין תלמידים למבוגרים עלולים כשהם לעצמם להוות גורם המסלים את הסיכון (Pianta, 1999; Mor, 2003).

תפקוד התלמיד בבית הספר הוא פועל יוצא של כמה גורמים, ובהם רמת הלכידות והבשלות של העצמי שלו, תפיסת החוללות העצמית שלו⁴⁵ והמידה שבה הוא מתנסה במטלות בית ספר שיש בהן כדי להזין את תחושת החוללות העצמית. משמעות הדבר היא שאפשר להסביר חלק גדול מן הפעילויות הקוגניטיביות, העוררות הרגשית וההתנהגויות של הפרט, הקבוצה והחברה במידת ההגשמה של הצורך לקיים ולפתח את תחושת החוללות העצמית. הצורך הפסיכולוגי לפתח את תחושת העצמי, לטפח אותה ולהגן עליה הוא אפוא בעל כוח הניעתי (מוטיבציוני).

⁴⁴ ר' מילון המונחים.

⁴⁵ ר' הרחבה בעמ' 43.

הכוח ההניעתי של העצמי משפיע על ההתנהגות לא רק בשנות הילדות המוקדמת, אלא במשך כל החיים (נוי, 1995; קולקה, 1995). ילד שצורכי העצמי שלו נענים בצורה הולמת לומד עם הזמן לקבל את מגבלות המציאות ולהסתגל אליהן. החיוך הגאה של הוריו מלווה אותו ומעורר בו תחושה של חיוניות, המהווה מקור לביטחון העצמי שלו וליכולתו להרגיע את חרדותיו לנוכח אתגרי ההתפתחות ובזמנים קשים. ילד זה, הגדל בסביבה תומכת עם יחסי הזנה מספקים של מבוגר משמעותי, ייטיב להתמודד עם דרישות ההתפתחות. לעומת זאת, חסך בצורכי העצמי, הן בתקופת הילדות הראשונה והן בתקופה מאוחרת יותר, חושף את הילד לפגיעות מצטברות העשויות לשבש את הגיבוש העצמי ולערער את תפיסת החוללות העצמית.

הפדגוגיה הפסיכודינמית מסייעת לאנשי חינוך להפוך לדמויות משמעותיות ולקיים עם הילד יחסים המזינים את הערך העצמי שלו, משפיעים על תפיסת החוללות העצמית שלו ובעקבות זאת יוצרים שיפור משמעותי בתפקודו. יש בכוחו של הכלי להערכת תפקודי התלמיד לבסס אצל איש החינוך את הבנת החשיבות שבהכרת הצרכים ההתפתחותיים של התלמיד, לפתח מודעות לעומק ההשקעה הנדרשת מאנשי החינוך ולמנוע מצב שבו המבוגרים פועלים מתוך עמדה לא מותאמת לצורכי התלמיד. הכלי מסייע לאיש החינוך לגבש הכרה מלאה יותר בצורך של התלמיד ביחס מגדל. בנוסף, הוא מאפשר לאמוד בדיוק רב יותר את המידה שבה התלמיד זקוק למבוגר משמעותי המתווך את הלמידה ואת ההשתלבות הרגשית והחברתית, כדי שיוכל להגיע בסופו של דבר לתפקוד חיוני מלא. בעזרת הכלי יכול איש החינוך להעריך את צורכי ההישענות של התלמיד ואת רמת התלות שלו במבוגר להתפתחותו. ככל שרמת התפקוד נמוכה יותר ורמת הניתוק גבוהה יותר, חסכי ההתפתחות גדולים יותר, ויש צורך עמוק יותר במבוגרים המסוגלים לספק צורכי גדילה והתפתחות. הכלי אינו מספק נתונים בדבר סוג העזרה הנדרשת ומהותה; לשם כך נבנו במסגרת הפדגוגיה הפסיכודינמית מתודות וכלים נוספים שיפורטו בהמשך, כגון דיאלוג חינוכי, היכרות רב-ממדית, טיפולוגיה של סיכון ועוד.

מורים רבים מכירים בחסכי ההתפתחות של תלמידיהם ומפגינים יחס של הבנה ואף חמלה לתלמיד מתוך הזדהות עמוקה עם קשייו ועם מכאוביו. אולם כאשר הם נדרשים להתמודד עם בעיות התנהגות או עם קשיים לימודיים, הם פועלים בלא לראות את מצבו של התלמיד ראייה שלמה ואינטגרטיבית. הכלי נבנה כדי למנוע מן המורה להפנות לתלמיד תביעות שאינן תואמות את צרכיו או את

יכולותיו, גם אם הדבר נעשה, לתפיסתו של המורה, כדי לסייע לו "להתיישר" לפי הדרישות הסטנדרטיות.

רקע

בסעיף זה אסקור את גופי המחקר שהכלי להערכת תפקודי התלמיד שואב מהם את תוקפו.

א. מחקר אמפירי בנושא הקשר בין נשירה והתנהגות בלתי מסתגלת לבין התפקוד בבית הספר

מאמצע שנות השמונים של המאה העשרים ועד היום עוסקים חוקרים רבים בזיהוי תלמידים תת-משיגים ובאפיונם. אחת מהתנהגויות הסיכון המאפיינות את בני הנוער האלה היא נשירה מבית הספר. לפי הדעה המקובלת, בני נוער נושרים נמצאים בסיכון בשל הפגיעה שתהליך זה עשוי להסב, ובשל השלכותיו האפשריות על עתידם (כהן-נבות, אלנבוגן וריננפלד, 2001; Jordan, 2010). הספרות המחקרית העוסקת בתחום מנסה לאפיין את ההיבטים השונים של הנשירה כדי לאפשר זיהוי מוקדם ככל האפשר של תלמידים בסיכון.

במחקרים ארוכי טווח (Ensminger & Slursarcick, 1992; Janosz, 2003; Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 2000) נמצא כי **הישגים נמוכים** בגיל הרך ובכיתה א' הם בין המנבאים החזקים ביותר של נשירה מבית הספר התיכון. הנשירה הקשורה לכישלון בלימודים יכולה להיות תוצאה ישירה של רמת ידע נמוכה ושל קשיים במיומנויות יסוד, או תוצאה של התגובות ההתנהגותיות של התלמידים החווים כעס ותסכול בשל תמונת ההישגים שלהם ובשל יחס המורים אליהם. חוקרים רבים (Barton, 2003; Jordon, Lara, & McPartland, 1996; Jordan, 2010; Kronick & Hargis, 1990; Rumberger, 2011) הראו קשר בין הישגים לימודיים נמוכים לבין נשירה מבית הספר. בסקר שנערך ב-34 בתי ספר תיכוניים ציבוריים בארצות הברית הראו קוקס ועמיתיו (Cox, Zhang, Johnson, & Bender, 2007) קשר בין הישגים נמוכים בלימודים לבין צריכה של חומרים ממכרים כגון סיגריות, אלכוהול וסמים. סילי (Seeley, 2004) הראתה שגם תלמידים מחוננים ומוכשרים במיוחד עשויים להיות בסיכון לנשירה בגלל הישגים נמוכים בלימודים.

רבים מצביעים על הקשר בין נשירת תלמידים לבין היעדרויות מבית הספר (Stoll, 1990) ועל ההיעדרויות מבית הספר בגיל צעיר כגורם המנבא נשירה ולכן מאפשר זיהוי מוקדם (Hess, Lyons, Corsino, & Well, 1989; Nichols & Nichols, 1990). פאונסי (Pouncey, 1999) תיאר תלמידים המגיעים לבית הספר, אולם שוהים במסדרונות ולא משתתפים בשיעורים; מקצתם לא נכנסים לשיעורים מסוימים ואחרים נעדרים משיעורים ללא קשר למקצוע הנלמד. גם טובי (Toby, 1989) תיאר בני נוער שממשיכים להשתתף בפעילויות חברתיות ובשיעורי הספורט, אך נעדרים משיעורים מסוימים או נעדרים לחלוטין מבית הספר כאשר יש פעילות מושכת יותר במקום אחר. רייד (Reid, 2006, 2010) טען שהתופעה של היעדרויות מכוונות מבית הספר ללא סיבה מוצדקת (truancy) הולכת ומתרחבת בשנים האחרונות. היעדרויות אלו כוללות היעדרות משיעורים מסוימים, היעדרות ברמה הנפשית וכן תופעה נרחבת של היעדרות תלמידים ברשות הוריהם, בניגוד למדיניות בית הספר.

חוקרים (Finn, 1993; Rumberger, 1995, 2001, 2011; Willms, 2003) מצאו קשר בין נשירה מבית הספר לבין מעורבות נמוכה בעשייה הבית ספרית. מעורבות נמוכה זו קשורה לתחושות של ניכור, היעדר הזדהות עם בית הספר והוויות בית ספריות שליליות לאורך זמן. פיין ורוק (Finn & Rock, 1997) ניתחו מדגם של 1,803 תלמידים ממשפחות מיעוטים בעלות הכנסה נמוכה וסיווגו אותם לשלוש תת-קבוצות: עמידים (מצליחים מבחינה לימודית), לא עמידים (שאינם מצליחים) ונושרים. הבדלים גדולים נמצאו בין הקבוצות במעורבות בעשייה בבית הספר, גם לאחר שנוטרלו נתוני הרקע והמאפיינים האישיים של התלמידים.

מחקרי אורך (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Ensminger & Slursarcick, 1992; Kaufman, McMillen & Bradby, 1992) הראו כי התנהגות אגרסיבית בגיל צעיר מנבאת נשירה מבית הספר התיכון.

חוקרים רבים מצאו בקרב תלמידים שנשרו מבית הספר התיכון היסטוריה של קשיים ביצירת יחסים חברתיים עם תלמידים ומורים ומעורבות נמוכה בפעילויות חברתיות (Bachman, Green, & Wirtanen, 1971; Cairns, & Neckerman, 1989; Ensminger & Slursarcick, 1992; Fagan & Pabon, 1990; Kaufman, McMillen & Bradby, 1992; Wehlage & Rutter, 1986). מהוני וקירנס (Mahoney & Cairns, 1997) סברו שמעורבות תלמידים בפעילויות חברתיות בבית הספר מונעת נשירה משום שהיא מחזקת

את הקשר למוסד החינוכי ומאפשרת לתלמיד להמשיך להיות חלק מן הרשת החברתית הקונבנציונלית.

ולג' (Wehlage, 1991) חקר בתי ספר שבהם לומדים תלמידים תת-משיגים, ומצא שבתי ספר אפקטיביים משמשים לילדים קהילה תומכת. בתי הספר הללו מספקים את הצרכים הרגשיים והלימודיים של התלמידים כפרטים, משמשים להם חוף מבטחים ומפלט מן הבעיות בבית ומעניקים להם הזדמנויות להרגיש ערך עצמי. בבתי הספר האלה המורים מקבלים על עצמם אחריות מקצועית ומפתחים למען התלמידים תוכניות חלופיות.

כפי שנראה בהמשך, מקצת המושגים שנזכרו לעיל, המייצגים תפקודים בית ספריים (הישגים, שליטה במיומנויות יסוד, התמדה בלימודים, מעורבות בעשייה, התנהגות, יחסים חברתיים) ואשר נמצא כי הם קשורים לנשירה גלויה ולהתנהגות מסכנת, משתקפים בפרמטרים השונים של התפקודים הנכללים בכלי להערכת תפקודי התלמיד: הישגים, אוריינות, נוכחות וביקור סדיר בבית הספר, מעורבות ופרודוקטיביות בלמידה, למידה עצמאית, היכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם, התנהגות ומעורבות חברתית ויכולת ליצור קשרים עם בני הגיל.

ב. חקר תהליכי ההתפתחות של הילדים בשנות חייהם הראשונות ויחסיהם עם הדמויות המגדלות

המקור השני המספק תשתית רעיונית לכלי ההערכה הוא כתביהם של תיאורטיקנים וחוקרים מובילים בעולם ותרומתם לחקר התפתחות הילד והפונקציות המגדלות בחייו. בעזרתם אפשר להסביר כיצד העצמי מתפתח בילדות, כיצד הוא תורם לתפיסת החוללות העצמית בבגרות, הנמדדת בביצועי הילד במערכות חברתיות, וכיצד הוא ניתן להשפעה מפצה מצד דמויות מגדלות משניות. חוקרים אלו הציגו בין השאר את האופן שבו המבוגר המשמעותי עשוי למלא תפקיד בהזנת צורכי ההתפתחות של הילד גם בשלבים מאוחרים יותר. להלן כמה מן התיאוריות, המודלים והמושגים שכלי ההערכה מבוסס עליהם.

לפי תיאוריית ההיקשרות של בולבי (Bowlby, 1973, 1982), האופן שבו ההורה מגיב לאיתותי המצוקה של התינוק משפיע השפעה מרכזית על ויסות המעברים של התינוק ממצוקה לרגיעה ומצורך בקרבה ובתלות לצורך בחקרנות ובעצמאות. לפי בולבי, ההתנסות עם הדמויות ההוריות והדרך שבה הילד תופס את תגובותיהן ואת זמינותן יוצרות אצלו דגם עבודה פנימי,

ובעזרתו הוא תופס את העולם ומגבש ציפיות בדבר תגובות הסביבה האנושית כלפיו. ילד שהוריו דוחים אותו יחוש שבני אדם בכלל דוחים אותו גם הם. לעומת זאת, ילד אהוב, החש ביטחון באהבת הוריו, יפתח ביטחון ביכולתו להיות אהוב על אחרים.

לשיטתו של בולבי (1982), ההורה יוצר עם ילדו יחסי היקשרות ראשונית, והמורה, בקשר המגדל שהוא מקיים עם תלמידיו, יוצר היקשרות משנית. היקשרות משנית זו כשלעצמה היא הזדמנות לבניית דגם עבודה פנימי המכיל ייצוגים מנטליים רגשיים וחברתיים המסייעים לקידום שינויים התפתחותיים. חוקרים (גור, 2005; גרנות, 2008; מרק, 2007) שבחנו כיצד ההיקשרות באה לידי ביטוי במסגרת החינוכית, הראו כי קשר קרוב עם דמות חיצונית, יציבה ומגיבה בחייו של צעיר יכול לשמש גורם מגן המסייע להתעלות מעל חוויות היקשרות לא בטוחות בילדות. מכאן הפוטנציאל הגלום בתפקידו של איש החינוך: הוא יכול לסייע לילד להגיע להישגים התפתחותיים גם אם הילד היה ועודנו חשוף לגורמי סיכון שונים.

פונגי וטרגט (Fonagy & Target, 2002) רואים אף הם ביחסי ההיקשרות גורם המעודד התפתחות של המנגנונים העיקריים במוח המאפשרים לפרט לפעול ביעילות בחברה. לדבריהם, יחסים בין-אישיים עם דמות משמעותית מאפשרים היווצרות מנגנון פירוש בין-אישי (Interpersonal Interpretive Mechanism – IIM) במוח, שבעזרתו הפרט יכול להעריך את הסביבה החברתית על ידי ויסות הביטויים הנירו-פסיכולוגיים הגנטיים. גם אם הילד חווה היעדר תמיכה ביחסיו הראשוניים, יש לו הזדמנות לפתח מנגנון פירוש בין-אישי בעזרת חוויות בין-אישיות נאותות עם האחר בשלבי חיים מאוחרים יותר. בחוויות האלה יש כדי לאפשר למוח לפתח את המנגנונים המסייעים לו להתמודד עם מצבים שונים, ובהם מצבי מצוקה שהוא עלול להיתקל בהם במהלך חייו.

על פי המודל שפיתח דניאל סטרן (2005), קשריו הבין-אישיים של התינוק משפיעים על התפתחותו הפיזית, הקוגניטיבית והרגשית ובה בעת גם מושפעים ממנה. בספרו "עולמם הבין-אישי של תינוקות" העמיק סטרן את ההבנה בנוגע לאופן שבו האחר המשמעותי משמש לתינוק מווסת עוררות עצמי. לפי סטרן חוויות העצמי עם האחר הן, למשל, אירועים המווסתים תחושות היקשרות, קרבה פיזית וביטחון, כגון היצמדות לגוף חמים המותאם לקווי המתאר, נענוע מרגיע, מבט של התינוק לתוך עיני האם כשזו מביטה בעיניו שלו. חוויות אלו משמשות לתינוק פרספקטיבה סובייקטיבית עיקרית המארגנת את החוויה

החברתית, ולכן הן נחשבות לתופעה מרכזית ביותר בהתפתחות החברתית המוקדמת. האופן שבו אנו חווים את עצמנו ביחס לאחרים מספק פרספקטיבה מארגנת בסיסית לכל ההתרחשויות הבין-אישיות. לפי סטרן, ייצוגים מוכללים של האינטראקציות בין האם לתינוק הופכים לחלק מתהליכי הלמידה הנורמליים של הילד.

חוקרים, קלינאים ותיאורטיקנים רבים התבססו על מושגי היסוד הללו, המתארים את האופן שבו הקשר הורה-ילד משפיע על תפקודי העצמי של הילד בתקופת הילדות המוקדמת, והרחיבו אותם גם לפרקטיקה הנהוגה בזירה החינוכית בגיל מאוחר יותר.

רוזלין ארנולד (Arnold, 2004) טבעה את המושג פדגוגיה פסיכודינמית כדי להסביר כיצד יחסי מורה-תלמיד יוצרים אצל הילד טרנספורמציה משמעותית בעלת איכויות של התפתחות וגדילה. היא התבססה על מושג העצמי של קוהוט (Kohut, 1982) ושל סטרן (2005) ועל ההבנה שתגובת האם מאפשרת לתינוק לקודד את המצב הרגשי שבו הוא מצוי וכך יוצרת בשבילו משמעות. לפי ארנולד, פדגוגיה אפקטיבית מתרחשת כאשר איש חינוך מצליח ליצור דינמיקה בין קוגניציה לרגש בהקשר של דאגה (caring) במובן של טיפול והשגחה. דאגה מסוג זה כרוכה לא רק בעמדה של רגש או של חום כלפי הילד, אלא היא נוצרת כאשר איש החינוך מנסה לנבא את תוצאות הסיטואציה שבה התלמיד משתתף, מתוך מודעות להקשר הרחב שבו עולים צורכי התלמיד, ומציע תמיכה שתחולל שינוי באסטרטגיות ההתמודדות של התלמיד. לשם כך נדרש איש החינוך למעורבות משמעותית בחוויה הסובייקטיבית של התלמיד. ללא עמדה של מעורבות, דאגה, טיפול והשגחה, חוויית האינטראקציה האינטר-סובייקטיבית תישאר רדודה.

פנינה קליין (2008) הוסיפה כי מידת ההתאמה בין התנהגות התלמיד להתנהגות המורה נחשבת בדרך כלל לאחד המדדים של הוראה טובה. כדי להשיג רמות גבוהות של תפקוד קוגניטיבי, ילדים זקוקים ללמידה בעזרת מבוגר שיתווך בינם לבין הסביבה ויארגן אותה כך שתתאים לתחומי העניין שלהם וליכולותיהם. המבוגר המתווך מבהיר לילד משמעות של חוויות, מקשר ביניהן, מרחיב אותן מעבר לנתפס בחושים, מספק משוב ומסייע לארגן התנהגות ולבצע מטלות שונות.

ברוקס (Brooks, 1994) סבור כי אין להמעיט בחשיבות ההשפעה של מבוגר יחיד על חייו של ילד. כל התערבות חינוכית צריכה להיות מותאמת למאפייניו של הילד המסוים – מזג, תחומי עניין, תחומי חוזק ופגיעות, מיומנויות קוגניטיביות והתנהגות של התמודדות. התאמה זו חשובה שכן ילדים תת-משיגים רבים מוצאים את עצמם "טובעים באוקיינוס של חוסר התאמה". לכל ילד יש איים של יכולת, אזורים המשמשים (או יכולים לשמש) מקור לגאווה ולהישגים. על ההורים, המורים והמבוגרים המשמעותיים האחרים בחיי הילד לזהות ולעודד את איי היכולת האלה. יחס כזה יכול להשפיע באופן שיגרום לילד להתמודד עם משימות שבעבר היו קשות לו.

על פי פיאנטה (Pianta, 1999), יחסים רגשיים חמים בין מורה לתלמיד, המתאפיינים בתקשורת פתוחה, תמיכה ומעורבות, מספקים לתלמיד תחושה של ביטחון בבית הספר, שיש בה כדי לקדם יכולת חקירה והרגשה נוחה וכן יכולות רגשיות, חברתיות ואקדמיות. יחסים תומכים בין מורה לתלמיד מקדמים בריאות חברתית ורגשית אצל תלמידים בכלל ואצל תלמידים עם לקויות בפרט (Murray & Pianta, 2007). יחסים אלו חשובים במיוחד בעיקר בתקופות מעבר ובעתות לחץ, משום שהם מאזנים את השפעת נסיבות החיים.

שילוב מכלול המושגים שתוארו הוא אבן יסוד באוריינטציה הבסיסית של הכלי להערכת תפקודי התלמיד, אשר לפיה כל מבוגר המשמש דמות משמעותית לתלמיד ופועל להזנת צרכיו הבסיסיים, תורם להתפתחות תפקודיו הרגשיים, החברתיים והלימודיים.

ג. חקר הסיכון והעמידות

מקור נוסף המעניק תוקף לכלי ההערכה הוא חקר הסיכון והעמידות. החוקרים באסכולה זו נוהגים לחלק את הגורמים המשפיעים על ההתפתחות לשלושה סוגים עיקריים: (1) מאפיינים אישיים של הילד; (2) משאבים של הדמויות המגדלות; (3) גורמים חיצוניים – משפחתיים, חברתיים ותרבותיים. רמת הסיכון שהילד נמצא בה היא אפוא פועל יוצא של האינטראקציה המתקיימת בין שלוש הזירות. לדוגמה, ילד עם קשיים נירולוגיים מולדים, הגדל בשכונת עוני ואשר הוריו נטולי מיומנויות הורות ימצא בסבירות גבוהה יותר בסיכון התפתחותי. שום גורם אינו משפיע לבדו על מהלך ההתפתחות; רק הצטברות של כמה גורמים עשויה להוביל למצב של סיכון (Fonagy & Target, 2002).

חקר העמידות מתבסס על מעקב אחר מהלך חייהם של ילדים בתנאים מעוררי לחץ, כדוגמת סביבה של עוני ואלימות. מחקרי מעקב אלו מראים באופן עקבי כי 70-75 אחוזים מאותם צעירים נהנים בסופו של דבר מחיים מוצלחים (Benard & Slade, 2009). חקר העמידות מתמקד בזיהוי הכוחות העומדים בבסיס העמידות האנושית, שהיא היכולת הטבעית של צעירים להתפתח באופן בריא גם בתנאים של לחץ ומצוקה.

חוקרים (Benard & Slade, 2009; Brooks & Goldstein, 2008; Margalit & Idan, 2004) מגדירים עמידות כך: מבנה תודעתי המאפשר לאדם להגיב בצורה בריאה ופורייה למצבי חיים קשים ומעוררי לחץ, בכלל זה מצבי לחץ שגרתיים ויום-יומיים, ולפעול כדי להרחיב ולהעשיר את חייו. מבנה העמידות הפנימי מאפשר לאדם להתגבר ביעילות על מצבי מתח ולחץ, להתמודד עם האתגרים היום-יומיים, להתאושש מאכזבות, מכישלונות, ממצבים טראומטיים וממצוקות, לפתח מטרות ברורות ומציאותיות, לפתור בעיות, ליצור בנחות אינטראקציה עם אחרים ולנהוג כבוד בעצמו ובזולת.

מחקרים מראים באופן עקבי כי פיתוח דפוס תודעה של עמידות קשור במאפייני האינטראקציה בין מבוגר לילד ובסוג התודעה שמתפתחת אצל הילד הודות לכך (Benard & Slade, 2009; Brooks & Goldstein, 2008; Margalit & Idan, 2004; Werner, 2005). נוכחותם של מבוגרים משמעותיים המתווכים לילד את גורמי הסיכון שבחיי פועלת כגורם מגן המטפח את עמידותו.

במחקרים על עמידות עלו באופן עקבי התכונות והמיומנויות המאפיינות ילדים בעלי עמידות: יכולת אוריינית גבוהה, הבנה עצמית, חשיבה רפלקטיבית, דימוי עצמי חיובי מציאותי, היכולת לגייס מבוגרים, היכולת לקיים יחסי חברות תומכים וחתייה לעשייה משמעותית. תכונות אלו דומות מאוד לקטגוריות המרכיבות את הכלי להערכת תפקודי התלמיד, ובכך מספקות משנה תוקף לכלי. דמיון זה מלמד שהשימוש בכלי להערכת תלמידים תת-משיגים עשוי לסייע לאנשי חינוך לבחור את זירת העבודה הבית ספרית הרלוונטית להתפתחות הילד.

חוקרים רבים (Benard & Slade, 2009; Brooks, 2005; Margalit & Idan, 2004) סבורים שמושג העמידות רלוונטי לכל ילד, ולא רק לילדים שחוו מצבי סיכון ומצוקה. כל ילד מתמודד במהלך חייו עם אתגרים ומצבים מעוררי לחץ. גם ילד אשר אינו מסווג "בסיכון" עלול למצוא את עצמו פתאום בקטגוריה הזאת, ולכן

יש לטפח עמידות כמרכיב חיוני בהתפתחות של כל ילד, ללא קשר לרמת הלחץ והמצוקה בחייו. משמעות הדבר היא שכדי להגדיר את הפרקטיקה הנחוצה שתביא את הילד לידי הצלחה וסיפוק בחייו, בית הספר אינו יכול להסתפק בדרישה לעמוד באמות מידה של הישגים גבוהים ושל התנהגות נאותה. כדי שיוכל לשמש גורם מגן לילד ולפתח בו את היכולות הרלוונטיות להשתלבות מוצלחת בתחומי החיים השונים, על בית הספר להגדיר לעצמו יעדים התפתחותיים רחבים ועשירים הרבה יותר, ברוח המאפיינים המתוארים להלן, העולים שוב ושוב במחקרי העמידות ומשתקפים גם בתפקודים הנכללים בכלי ההערכה.

יכולות קוגניטיביות גבוהות: אנשים עמידים אינם מתאפיינים בהכרח במנת משכל גבוהה, אלא ביכולות קוגניטיביות גבוהות, כגון אוריינות, הבנה עצמית וחשיבה רפלקטיבית. שליטה טובה במיומנויות השפה מאפשרת לאדם לפתח נקודת מבט רחבה ומקדמת יכולת הערכה של רעיונות שונים ומגוונים. אחת המיומנויות הקוגניטיביות החשובות בחברה המערבית היא יכולת הקריאה והכתיבה, המתבססת על רכישה של מיומנויות שפה בסיסיות. ככל שאוצר המילים המוקדם עשיר יותר, סביר יותר שהאדם יוכל לקרוא טקסטים מורכבים ולעסוק בחשיבה מורכבת (Hart & Risley, 1995).

הבנה עצמית (self-understanding): חקר מאפייני חיים של אנשים עמידים הראה שהם מתאפיינים בהבנה עצמית, המוגדרת כתהליכים פסיכולוגיים פנימיים שבהם האדם יוצר מערכת של קשרים בין חוויות בעולם לתחושות פנימיות (Beardslee, 1989). ההבנה העצמית מתגבשת לכדי מסגרת עבודה פנימית, פרשנית ומארגנת הכוללת כמה ממדים, ובהם יכולתו של האדם להעריך באופן מציאותי את הגורמים המסכנים אותו ואת הדרכים המתאימות להתמודד אתם; יכולתו להעריך בצורה מציאותית את מסוגלותו לפעול ואת ההשלכות השונות של מעשיו; יכולתו לנתב את האנרגיות למה שאפשר לעשות ולא להאשים את עצמו בגלל אכזבות וכישלונות; יכולתו לפעול ולהשפיע על סביבתו ועל עולמו; יכולתו לבנות את הנרטיב השלם של חייו ולשלב בו דמויות משמעותיות שבהשראתן בחר בדרכי ההתמודדות שלו; יכולתו להעריך את הצורך לטפח בהתמדה את ההבנה העצמית כמקור להתמודדות ההולכת ומשתפרת; יכולתו ליצור יחסי חברות משמעותיים ועמוקים, מערכות יחסים אינטימיות של חברות ונאמנות הנמשכות שנים ארוכות ולעתים כל החיים.

דימוי עצמי חיובי מציאותי: ילדים עמידים מתאפיינים בהערכה עצמית גבוהה אך מציאותית (Parker et al., 1990) ומחשיבים את עצמם כבעלי יכולת

הסתגלות טובה יותר, קומפוטנטיים ואמפתיים יותר, בעלי יכולת טובה יותר לפתור בעיות ובעלי אסטרטגיות התמודדות חיוביות יותר.

היכולת לגייס מבוגר שיכול לעזור: ילדים עמידים חווים יחסים משמעותיים עם אדם מבוגר אחד לפחות מלבד הוריהם (סבתא, אחות גדולה, שכן או מורה) (Garmezzy, 1983; Garbarino, 1995; Werner & Smith, 1982), והוא משמש להם דמות הזדהות ומספק להם תמיכה רגשית רצופה. ורנר (Werner, 1989) ציינה שילדים עמידים ידעו להצביע על המורה שאהב אותם, האמין בהם באופן אישי והקנה להם מיומנויות אקדמיות ואחרות.

יחסי חברות: ילד עמיד אינו פופולרי במיוחד ואינו בהכרח "אחד מהחבר'ה", אבל הוא מיטיב לבחור את חבריו ואלה מלווים אותו לפעמים מגיל הגן ועד הבגרות (Damon & Phelps, 1989; Werner, 1989). יחסים של חברות ודאגה חשובים גם במסגרת החינוכית עצמה (Benard, 1990, 2009). דאגה הדדית ויחסים של כבוד הם גורמים מכריעים הקובעים אם התלמיד ילמד, אם הוריו יהיו מעורבים בבית הספר ואם הוא יחוש שיש לו מקום ראוי בחברה.

חתיירה לעשייה משמעותית: ילדים עמידים מאמינים במשהו שמעבר לעצמם ומסוגלים להיעזר באמונה הזאת כדי להתגבר על המצוקה והסבל ולמצוא משמעות בחייהם. הם פועלים מתוך אמונה שלחיים, למרות הכול, יש משמעות, וכי גם הכאב שהם חווים יכול להשתנות לבסוף (Erikson, 1963).

תהליך פיתוח הכלי להערכת תפקודי התלמיד

את הכלי להערכת תפקודי התלמיד גיבשתי לראשונה בשנים 1987-1993 והוא פורסם בפרסום פנימי ב"מפנה", מרכז חינוכי-טיפול שיתמחה בטיפול בית ספרי בנוער מנותק (מור, 1987). כלי ההערכה שימש להדרכה חינוכית וקלינית של הצוות החינוכי-טיפולי ב"מפנה" ולמעקב אחר מצב התלמידים. באותן שנים פעלה ב"מפנה" תוכנית ניסיונית לפיתוח עשייה חינוכית שתעניק לבני נוער שנשרו הזדמנות שנייה להצליח בבית הספר, לקראת שילובם מחדש במסגרות נורמטיביות. העשייה החינוכית ב"מפנה" הייתה "בתנאי מעבדה", שאפשרו השקעה גדולה בתלמידים. העשייה גובתה בלמידה מקיפה ומעמיקה ובליווי מקצועי של שורת חוקרים ואנשי מקצוע המיומנים בעשייה חינוכית אפקטיבית עם נוער מנותק (בר לב, 1997; גוטליב וכהן מינץ, 1995; כ"ץ, דהן וקרינסקי,

1990; מור, 1987; רוזנפלד, 1996). התנאים הייחודיים אפשרו לפתח פיתוח מעמיק את עקרונות העשייה החינוכית האפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים.

הכלי להערכת תפקודי התלמיד פותח באותה תקופה כדי לזהות מהי ההשקעה החינוכית המחוללת מוביליות משמעותית בתפקודי התלמידים. התנאים הייחודיים בתוכנית "מפנה" אפשרו התבוננות בהירה וממוקדת באופן שבו ההתערבויות השונות של התוכנית משפיעות על תפקודי התלמידים ועל השתלבותם במסגרות חינוך נורמטיביות בהמשך (מור, 1987).

בניית כלי ההערכה נעשתה בעזרת תצפיות קליניות חוזרות ונשנות בביטויים התפקודיים של התלמידים בתחומים השונים: רגשיים, חברתיים וקוגניטיביים. נתוני המעקב אחרי מאפייני התפקוד של התלמידים נאספו, ובתהליכי ניתוח איכותניים קובצו המאפיינים בהדרגה והתקבלו הקטגוריות התפקודיות שבכלי ההערכה. בעזרת המשוב שהתקבל במעקב ארוך טווח אחר התלמידים שסיימו את התוכנית, אפשר היה לפעול לעיצוב הסביבה החינוכית באופן מדויק ומותאם יותר לצורכי התלמידים, וכן לשוב ולתקף את הקטגוריות של הכלי שהלכו והתגבשו. בעזרת הנתונים שנאספו אפשר היה להשוות בין תפקודם של התלמידים שהגיעו בסופו של דבר למסוגלות גבוהה והשתלבו במסגרות נורמטיביות, לבין תפקודם של אלה שנזקקו להמשך השקעה במסגרות תומכות. בעקבות זאת אף נבנתה ב"מפנה" מסגרת המשך לתלמידים שנזקקו להשקעה נוספת.

התוכנית הייחודית הזאת זכתה למחקר הערכה מלווה (לוי, 1988; לוי, ובויםפלד, 1988, 1989; לוי, בוימפלד ובר לב, 1989; לוי, אור ולוי, 1989) ומספר רב של מחקרים ומאמרים נכתבו על אודותיה (גוטליב וכהן מינץ, 1995; גילה, 1990; דיוויס, 1991; כ"ץ, 1990; פישוף, 1989; קפל-גרין ומירסקי, 2009; רוזנפלד, 1996; תלם, 1991).

גיבשתי שנית וביתר בהירות את הכלי להערכת תפקודי התלמיד לצורך הדרכה של הנהלות בתי הספר המקיפים, במסגרת התוכנית "סביבת חינוך חדשה" (סח"ח) שיצאה לפועל בשנים 1993-1998 בכיתות הכוון בחמישה בתי ספר תיכוניים בבאר שבע (כהן-נבות, 2000). התוכנית נועדה להביא לקידום של תלמידים תת-משיגים המצויים בסיכון גבוה לנשירה ממערכת החינוך, על ידי שינוי מקיף של עבודת המורים בבית הספר, של תפיסת תפקידם ושל פעילותם. התוכנית פותחה במסגרת אשלים-ג'וינט ישראל והופעלה באותן שנים בכמה מודלים מטעם ג'וינט ישראל בשיתוף עם עיריית באר שבע, אגף שח"ר במשרד

החינוך ורשת עמל (כהן-נבות, 2000; סולימני, 2002, 2006; ראזר, פרידמן וסולימני, 2003).

בשנות התשעים הופצה תוכנית סח"ח בעשרות רבות של תיכונים ברחבי הארץ ואף התרחבה לחטיבות ביניים (תוכנית "רווחת הפרט") ולבתי ספר יסודיים (תוכנית "אדם"). באחד מבתי הספר שהשתתפו בתוכנית סח"ח גובש מודל ההתערבות לעשייה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים לכדי תפיסת התערבות המבוססת על מחקר אמפירי מקיף (מור, 2011; Mor, 2003). המחקר תועד בפירוט בספר "לראות את הילדים" (מור, 2010).

במסגרת ההתערבות בבתי הספר המקיפים, הותאמו המדדים שגובשו לראשונה בתוכנית "מפנה" למעקב אחר המוביליות התפקודית של תלמידים הלומדים עדיין במערכת, אך נמצאים במצב של נשירה סמויה ובסיכון לנשירה גלויה. המדדים האלה שימשו בעשייה החינוכית עם צוותי החינוך בבתי הספר לשם ביסוס ההיכרות הראשונית עם הצרכים המוגברים של התלמידים ובמסגרת בניית תוכנית ההולמת את צורכיהם. כלי ההערכה הזה ממשיך לשמש גם כיום בתוכניות התערבות במסגרת אשלים-ג'וינט ישראל והותאם גם לתלמידי המגזר הערבי, המגזר החרדי ואוכלוסיות נוספות.⁴⁶

בשנת 2001 פורסם במכון ברוקדייל דוח מחקר (כהן-נבות, אלנבוגן וריננפלד, 2001) על הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער. בדוח נבחנו היבטים שונים של תופעת הנשירה של תלמידים מבתי ספר בישראל, וסוכמו בו מאפייני הנושרים וצורכיהם המיוחדים, על בסיס ידע אמפירי ותיאורטי מישראל⁴⁷.

⁴⁶ אשכול תוכניות "אליך ובניך" פועל להרחבת המענה לתלמידים תת-משיגים ובסיכון בקהילה החרדית תוך יצירת התאמה תרבותית ביישובים עתירי אוכלוסייה חרדית, ובמסגרתו מתקיימות התערבויות ברוח רווחת הפרט ב-32 מוסדות חינוך (רב-גילאי, בנים ובנות, מיינסטרים ונוער בסיכון). כ-1,500 אנשי מקצוע מתמחים במסגרת תוכנית למנהיגות יישובית, פיתוח פרופסיונלי בסמינרים (סמינר בית יעקב) ובמכונים, שבהם מקבלים מענה כ-1,650 תלמידים והוריהם.

במסגרת אשכול התוכניות "סנאד" לקידום מסוגלות המורים לעבודה חינוכית ופדגוגית אפקטיבית בחברה הערבית, מתקיימות התערבויות ב-18 בתי ספר; כ-600 אנשי מקצוע שהתמחו במסגרת מנהיגות יישובית, פיתוח פרופסיונלי ותארים אקדמיים; בתוכניות מקבלים מענה כ-900 תלמידים והוריהם (באום אל-פחם, ערעה, מייסר, חיפה ובאקה אלגריביה).
⁴⁷ מדגם ארצי מייצג של כ-8,000 תלמידים בכיתות ו'-י', שמילאו שאלונים במגוון רחב של נושאים הנוגעים להיבטים השונים של הנשירה הסמויה ותופעות הקשורות אליה, כגון ביקור סדיר, עמדות כלפי בית הספר, התנהגויות סיכון ועוד.

(הראל, קני ורהב, 1998) ומהעולם⁴⁸ (Currie, Levin & Todd, 2001/2). כמו כן, הופיע בדוח ניתוח סטטיסטי אינטגרטיבי של מחקרים שונים שנערכו באותן שנים במכון ברוקדייל (אלנבוגן-פרנקוביץ ונועם, 1998; ליפשיץ, נועם וחביב, 1998; נועם, אלנבוגן-פרנקוביץ וולפסון, 1998). מאפייני התלמידים הנושרים, כפי שהוגדרו בדוח הנשירה הגלויה והסמויה (כהן-נבות, אלנבוגן ורינפלד, 2001), מקבילים לכמה ממדים של תפקוד התלמיד הנכללים בכלי להערכת תפקודי התלמיד, ולכן הם תורמים לתיקופו.

גרסתו הנוכחית של הכלי להערכת תפקודי התלמיד גובשה ותוקפה אמפירית בעבודת דוקטורט (מור, 2011; Mor, 2003) שחקרה את דפוסי ההתנהלות של המורים שהביאו לתפנית בתפקודי תלמידים – מדפוסי נשירה וניתוק, לתפקוד רגשי, חברתי ולימודי פורה ולהשתלבות בבית הספר ובמעגלי חיים נוספים מחוצה לו. המחקר נערך בשנים 1993-1998 בתוכנית סח"ח שתוארה לעיל.

במחקר זה (Mor, 2003) בוצעו עיבודים סטטיסטיים לנתונים של 400 תלמידים שלמדו בבתי ספר שבהם התקיימה תוכנית סח"ח. הליך זה נועד לבסס סטטיסטית את הנחות היסוד שהמחקר האיכותני התבסס עליהן, ובעיקר לאשש שהצלחת התלמידים תקפה ושאכן חלה תפנית משמעותית בתפקודים האישיים-רגשיים, החברתיים והלימודיים שלהם בעקבות התוכנית. לשם כך הוצלבו הנתונים שהתקבלו מהכלי להערכת תפקודי התלמיד טרם תחילת התוכנית ובסופה עם נתונים נוספים של תפקוד התלמידים שהשתתפו במחקר: ציונים במקצועות הלימוד, ציוני מבחני אוריינות (מבחן "מפנה"⁴⁹ ומבחן "מאה"⁵⁰) וציוני שאלונים לבחינת רמת ההסתגלות ובעיות התנהגות (Achenbach, 1991; Achenbach & Edelbrock, 1983). בבדיקה זו אושש תוקפו של הכלי להערכת תפקודי התלמיד ושל הפריטים השונים הנכללים בו, ונמצא שהוא תואם את המדדים הנוספים שנבדקו.

⁴⁸ HBSC (Health Behaviors in School-Aged Children) – מחקר בין-לאומי ששותפות בו כ-28 מדינות. המחקר עוסק ברווחה חברתית, בהתנהגויות סיכון ובבריאות של בני נוער. בישראל שותפים במחקר אוניברסיטת בר-אילן והג'וינט-מכון ברוקדייל.

⁴⁹ מבחן בהבנת הנקרא שניתן לתלמידים באותה תקופה (מפנה: מרכז טכנולוגי-חינוכי לנוער, 1988).

⁵⁰ מבחן מיפוי סטנדרטי שניתן באותה תקופה לתלמידים בעת כניסתם לבית הספר (כיום "מאה" היא המחלקה לפיתוח פדגוגי וטכנולוגי של משרד התמ"ח).

כשבע שנים לאחר סיום ההתערבות בוצע מחקר מעקב, שבחן את שימור הממצאים שהתקבלו בעבודת הדוקטורט לאורך זמן (מור, 2011). בראיונות אישיים עם בוגרי התוכנית, עם הוריהם ועם מורים ששמרו אתם על קשר לאורך השנים, נאספו נתונים על השתלבותם בהיבטים שונים של החיים הבוגרים: שירות בצה"ל, השלמת השכלה ולימודים גבוהים, הקמת משפחה ופרופיל מקצועי ותעסוקתי. ממצאי הראיונות הוצלבו עם נתונים שהתקבלו ממקורות רשמיים והראו מגמה ברורה של שיפור ומוביליות בתפקוד הבוגרים בהיבטים השונים שנבדקו. ממצאים אלו תאמו את הנתונים שהתקבלו מהכלי להערכת תפקודי התלמיד, שאף בו הציגו הבוגרים שיפור משמעותי ברמת התפקוד. המתאם שנמצא בין מדדי התפקוד שבכלי לבין התפקוד בפועל, לפני התוכנית ואחריה, וכן בתפקודם כבוגרים, מבסס את האפקטיביות של הכלי הן בשיקוף תמונת התפקוד ברגע נתון והן בשיקוף שינויים בתפקוד לאורך זמן.

בעשורים האחרונים חלה עלייה ניכרת במספר התלמידים נפגעי לחץ וטראומה הלומדים במערכת החינוך בעקבות ההסלמה במצב הביטחוני – האינתיפדות, המלחמות והמבצעים הרבים. לפיכך נקטו המסגרות השונות הפועלות בתחום (אשלים-ג'וינט ישראל, שפ"י-משרד החינוך וקואליציית הטראומה) מהלכים לפיתוח תוכניות התומכות בטיפול הבית ספרי בתלמידים ובחברי הצוות.

במהלך השנים פיתחו (מור, לוריא, חן-גל וסימן-טוב, 2008) מודל אינטגרטיבי מקיף לטיפול בתלמידים נפגעי טראומה במערכת החינוך, המשלב שיטות טיפול רווחות בנפגעי טראומה עם השיטה החינוכית הפסיכו-חברתית. לפי מודל זה, אנשי הטיפול הם חלק מצוות בית הספר: הם מספקים לתלמידים מענה טיפולי בתוך בית הספר, ובד בבד מסייעים בהרחבת התפקיד של המורים ושל אנשי הצוות למעורבות ישירה במצוקות ובמצבי הלחץ של התלמידים ושל הוריהם. תלמידים תת-משיגים ותלמידים נפגעי טראומה מאותרים בעזרת הכלי להערכת תפקודי התלמיד ובעזרת כלים סטנדרטיים ייעודיים לאיתור נפגעי טראומה ופוסט-טראומה. המורים הופכים לדמויות משענת משמעותיות לתלמידים ולהורים ולגורם עיקרי בפיתוח העמידות של התלמידים. מודל זה מנחה את העשייה החינוכית במצבי לחץ וטראומה של אנשי המקצוע בשפ"י-משרד החינוך עד היום.

הכלי להערכת תפקודי התלמיד תוקף גם במחקר להערכת התערבות חינוכית-טיפולית ברוח המודל האינטגרטיבי בקרב ילדי הצפון בעקבות מלחמת לבנון השנייה (יולי-אוגוסט 2006) (שדה, 2007). במסגרת מחקר ההערכה נבדקו שאלות אחדות, למשל: האם מצבם הרגשי-התנהגותי של הילדים הושפע

מהחשיפה למלחמה; האם חל שיפור בתפקוד הילדים מתחילת הטיפול ועד לסיומו; אלו מאפיינים של הטיפול, של המטפל או של המטופל חוללו את השיפור במהלך הטיפול. ממצאי המחקר הצביעו על קשר בין רמת החשיפה ומשך החשיפה של הילדים למלחמה לבין תגובות הלחץ ובעיות ההתנהגות שלהם, כפי שדיווחו הילדים והוריהם בתחילת הטיפול. הממצאים הצביעו בצורה גורפת על שיפור במצבם של הילדים במהלך הטיפול. שיפור זה ניכר בכל המדדים, בכלל זה תגובות הלחץ שעליהן דיווחו הילדים עצמם, בעיות ההתנהגות שעליהן דיווחו ההורים והמורים, ומדדי התפקוד בבית הספר, שעליהם דיווחו המורים.

במחקר שימשו כלי מדידה שונים: לבדיקת ההתנהגות של ילדי בית הספר מילאו המשתתפים את הגרסאות המתאימות של שאלון התנהגות הילד של אכנבך (Child Behavior Checklist – CBCL), הבוחן הפרעות התנהגות בתחומים שונים (Achenbach & Edlbrock, 1983; Zilber, Auerbach & Lerner, 1994); המורים מילאו שאלונים על התפקוד ההתנהגותי והלימודי של הילד בבית הספר; ההורים מילאו שאלון על מידת החשיפה של הילד לאירועי המלחמה (Sadeh, Hen-Gal & Tikotzky, 2008); הגננות מילאו את שאלון תגובות הלחץ שנועד לילדים בגיל הגן (Sadeh et al., 2008); הורים לילדי בית הספר מילאו גם את שאלוני תגובות הלחץ של פינוס ועמיתיו (Pynoos et al., 1987). המטפלים מילאו שאלונים על הטיפול שנתנו לילדים וכן על מאפייניהם האישיים. רוב השאלונים ניתנו פעמיים, פעם אחת בתחילת הטיפול ופעם שנייה בסיומו.

במחקר ניתן השאלון להערכת תפקודי התלמיד ליותר מ-500 ילדים. כעבור שנה ניתן השאלון שוב עם השאלונים הנוספים. בפעם הראשונה התקבלה מהימנות פנימית (Cronbach's Alpha) 0.85, ובפעם השנייה – 0.86. מדדים אלה מלמדים על סולם בעל מהימנות פנימית טובה. בבדיקת מהימנות מבחן חוזר לאחר כשנה התקבלו מתאמים גבוהים ומובהקים בין המדידה הראשונה לבין השנייה. כל המתאמים היו גבוהים מ-0.67 ($p < .0001$) והצביעו על מהימנות מבחן חוזר גבוהה מאוד.

בבדיקת תוקף כנגד שאלון אכנבך לבעיות התנהגות (CBCL), נתקבלו מתאמים גבוהים ומובהקים בסולמות בעלי תוכן תואם. למשל, בעיות התנהגות כלליות היו במתאם 0.64 עם הציון הכללי של בעיות התנהגות ב-CBCL. בעיות עם סמכות היו במתאם 0.59 עם סולם התוקפנות ב-CBCL. בעיות בהישגים לימודיים היו במתאם 0.54 עם בעיות קשב וריכוז ב-CBCL. בעיות התנהגות

היו במתאם של 0.55 עם סולם התוקפנות ב-CBCL ובמתאם של 0.57 עם סולם העבריינות ב-CBCL. כל המתאמים היו מובהקים ($p < .0001$) והצביעו על התוקף המתכנס של הסולמות. אפשר להסיק שהמדד להערכת תפקודי התלמיד הוא בעל מהימנות ותוקף טובים והוא ראוי לשמש במחקר ובהערכה בתחום (שדה, 2007).

תיאור כלי ההערכה ואופן השימוש בו

את הכלי להערכת תפקודי התלמיד צריך למלא מחנך הכיתה בשיתוף עם חברי הצוות החינוכי. הכלי מזמן את הערכת תפקודו של הילד במסגרת ההערכות התקופתיות השוטפות של בית הספר במהלך שנת הלימודים, באופן שתואם את מדיניות הטיפול בפרט של משרד החינוך. ההנחה היא שעשייה חינוכית אפקטיבית יוצרת מוביליות אישית, לימודית וחברתית אצל תלמידים רבים, בתנאי שהיא נעשית מתוך ראייה של מכלול הצרכים של התלמיד כאדם. השימוש בכלי נועד להגביר את רמת הרגישות של המורה לצורכי הלמידה וההתפתחות של התלמיד ולעודד את פיתוחה של פדגוגיה מתאימה, המגלמת הבטחה להשתלבות טובה יותר של התלמיד בבית הספר ובחברה. ההנחה היא שככל שצורכי התלמיד יקבלו מענה מותאם יותר, כן יגדל אמונו במורה ותגבר ההניעה (המוטיבציה) שלו לנסות ולהעז יותר.

הערכת התפקוד של התלמיד בעזרת הכלי הזה מבוססת על התבוננות של המחנך וצוות המורים בתמיכת היועץ או פסיכולוג בית הספר בהתנהגותו הלימודית, הרגשית והחברתית ובדרכי ההיקשרות של התלמיד אל מבוגרים ואל בני גילו. הכלי מאפשר לחברי הצוות החינוכי בבית הספר להבחין באופן שיטתי בין כמה סוגים של תלמידים: תלמידים שתפקודם מיטבי, תלמידים פגיעים העלולים להידרדר למצב של סיכון (שניכרים אצלם פערים בתפקוד), ותלמידים שכבר נמצאים בסיכון גבוה (בניתוק חלקי עד מלא). המטרה בסופו של דבר היא לפתח למען התלמידים האלה מענים בית ספריים ההולמים את צורכיהם.

בעזרת הכלי להערכת תפקודי התלמיד אפשר גם למפות את התפקוד של כלל תלמידי הכיתה ולקבל תמונה כללית של צורכי הפרט בבית הספר, כבסיס לבניית סביבת למידה התואמת את פרופיל התלמידים.

הכלי להערכת תפקודי התלמיד כולל שמונה פריטים הנחלקים לשני תחומים: תפקוד בלמידה ובעשייה ותפקוד רגשי וחברתי.

א. תפקוד התלמיד בלמידה ובעשייה

1. הישגים
2. אוריינות
3. נוכחות וביקור סדיר
4. מעורבות ופרודוקטיביות בלמידה
5. למידה עצמאית

ב. תפקוד רגשי וחברתי של התלמיד

1. יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם
2. התנהגות
3. מעורבות חברתית ויכולת ליצור קשרים עם בני הגיל

דירוג התפקוד בתחומים השונים נעשה באחת מארבע הרמות האלה:

- תפקוד סטנדרטי – מתפקד לפי נורמות הגיל ודרישות בית הספר.
- איים של שיבוש בתפקוד – פערים בתפקוד בחלק מדרישות בית הספר או תפקוד המתנגש עם חלק מנורמות הגיל ודרישות בית הספר.
- ניתוק חלקי – תפקוד הולך ומצטמצם או מתנגש בנורמות הגיל ובדרישות בית הספר.
- ניתוק – אי-תפקוד כולל או תפקוד המתנגש תדיר בנורמות בית הספר ובדרישותיו.

כל תלמיד מתאפיין בפרופיל תפקודי ייחודי הכולל פערים בין תחומי התפקוד השונים. גם אצל תלמידים המתאפיינים ברמת ניתוק גבוהה, אפשר לזהות איים של תפקוד, העשויים לשמש קצה חוט לקביעת כיווני התערבות המעודדים מוביליות.

הכלי להערכת תפקודי התלמיד נועד לסייע בגיבוש התערבות ומענים הולמים, ולפיכך יש לשוב ולהעריך את התלמיד מדי פעם בפעם ולבחון אם אכן חלה מוביליות לימודית, רגשית וחברתית בתפקודו בעקבות המענים שקיבל. ממצאי ההערכה מחייבים התאמה מחודשת של תוכנית ההתערבות לצורכי התלמיד.

יש לצרף לכל הערכה דוגמאות מוחשיות המתארות את התנהגויות התלמיד בכל תחום ותחום.

טבלה 1 מתארת בקצרה את ארבע רמות התפקוד האפשריות בכל אחד מתחומי התפקוד. מיד לאחריה הסבר מפורט על מדדי התפקוד השונים.

טבלה 1: הכלי להערכת תפקודי התלמיד

תפקוד	איים של	ניתוק חלקי	ניתוק
סטנדרטי מתפקד לפי נורמות הגיל ודרישות ביה"ס.	שיבוש בתפקוד פערים בתפקוד בחלק מדרישות ביה"ס או תפקוד המתנגש בחלק מנורמות הגיל ודרישות ביה"ס.	תפקוד הולך ומצטמצם או מתנגש בנורמות הגיל ודרישות ביה"ס.	ניתוק אי-תפקוד כולל או תפקוד המתנגש תדיר בנורמות ביה"ס ודרישותיו.
א. תפקוד התלמיד בלמידה ועשייה			
1.1 הישגים	הישגיו תואמים בדרך כלל את יכולותיו. ממוצע הציונים נמצא בטווח הנורמה או מעל לנורמה.	פערים ואי-רציפות בהישגים. משיג ציונים נמוכים במקצועות מסוימים או במטלות מסוימות.	הישגיו ירודים בחלק נרחב מפעילות ביה"ס. ציוניו נמוכים במספר ניכר של מקצועות.
2.2 אוריינות	מתפקד ברמה המצופה מבני גילו.	מתפקד בפער של שנה לפחות.	מתפקד בפער של שנתיים ויותר.
3.3 נוכחות וביקור סדיר	נוכח בביה"ס באופן סדיר.	מדי פעם מאחר או נעדר מביה"ס, משיעורים מסוימים או מפעילויות מסוימות.	מרבח לאחר או להיעדר מביה"ס, משיעורים או מפעילויות. נוכחותו הולכת ומתמעטת.
4.4 מעורבות ופרודוקטיביות בלמידה	חיוני ויצרני בעשייה ובלמידה, עובד לפי יכולתו ומתוך מעורבות.	חיוני ויצרני בעשייה ובלמידה באופן חלקי ומובחן, תלוי מקצוע, מורה או נסיבות. אי-רציפות בלמידה ובעשייה.	אינו מעורב וחיוני בחלק נכבד של העשייה והלמידה בביה"ס, תלוי מקצוע, מורה או נסיבות. תוצרי למידה מעטים ומתמעטים.

<p>אינו מכין שיעורי בית ועבודות ואינו מתכונן למבחנים.</p>	<p>כמעט לא מכין שיעורי בית ועבודות או מתכונן למבחנים. עשייה ולמידה עצמאית מועטה.</p>	<p>מכין שיעורי בית ועבודות באופן לא רצוף, חלקי או מובחן, תלוי מקצוע, מורה ונסיבות.</p>	<p>מכין שיעורי בית ועבודות באופן קבוע.</p>	<p>א.5. למידה עצמאית</p>
<p>ב. תפקוד רגשי וחברתי של התלמיד</p>				
<p>נוטה שלא לקבל סמכות או להישען על מבוגרים באופן בלתי מובחן, לא תלוי במקצוע, במורה או בנסיבות.</p>	<p>מקבל סמכות ונשען על מורים בודדים בלבד או באופן לא עקבי. מתקשה להיעזר ולקבל סמכות של מורים רבים.</p>	<p>מקבל סמכות ונשען על מבוגרים לצרכים שוטפים של תפקודו בביה"ס באופן חלקי ומובחן, תלוי מורה, מקצוע או נסיבות.</p>	<p>מקבל סמכות ונשען על מבוגרים לצרכים שוטפים של תפקודו בבית הספר.</p>	<p>א.1. יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם</p>
<p>לעתים תכופות התנהגותו חורגת מכללי המסגרת והחברה.</p>	<p>מתאפיין בהתנהגות חריגה והולכת ומתעצמת.</p>	<p>מעורב לפעמים במקרים של התנהגות החורגת ממוסכמות בית הספר.</p>	<p>מתנהג לפי מוסכמות בית הספר והחברה.</p>	<p>א.2. התנהגות</p>
<p>בדידות וחוסר מעורבות חברתית או מעורבות חלקית עם קווים אנטי-חברתיים.</p>	<p>יוצר מעט יחסי חברות. מעורבות חברתית מעטה או עם ילדים בעלי מאפיינים אנטי-חברתיים או מצוקות רגשיות וחברתיות.</p>	<p>מעורבות חברתית חלקית. יוצר קשרים מובחנים עם בני הגיל, תלוי ילד והקשר.</p>	<p>מעורבות חברתית תקינה, משתלב ויוצר קשרים עם בני הגיל.</p>	<p>א.3. מעורבות חברתית ויכולת ליצור קשרים עם בני הגיל</p>

א. תפקודי התלמיד בלמידה ובעשייה

א1. הישגים: ציונים והערכות

מדד זה מתייחס לרמת ההישגים של התלמיד על סמך התעודה או גיליון ההערכה שלו. ההערכה נקבעת לפי ממוצע הציונים של התלמיד או שקלול ההערכות שקיבל. יש לצרף להערכה המספרית פירוט של ציונים והערכות שהתלמיד קיבל במקצועות שונים, בעיקר במקצועות היסוד: עברית, מתמטיקה ואנגלית. היבט נוסף של הישגי התלמיד שיש להתייחס אליו הוא מיקומו ביחס לרמת ההישגים של התלמידים בכיתה.

א2. אוריינות: הערכת רמת השליטה במיומנויות מילוליות

מדד האוריינות נועד לזהות מוקדי חוזק וקושי ביכולת השפתית ובמיומנויות הקריאה, הבנת הנקרא, הכתיבה וההבעה בכתב. הערכת רמת השליטה של התלמיד ביכולת האוריינית המילולית מתבססת על הפרמטרים האלה: דיוק בקריאה ובכתיבה של מילים; הבנת הנקרא (הבנה של מילים, משפטים וטקסטים מסוגות שונות); הבעה בכתב (כתיבת טקסטים מסוגים שונים); ידע לשוני.⁵¹

המדד מתבסס על כמה מקורות מידע: ממצאי אבחונים הנעשים בבית הספר באופן סדיר כחלק מתהליכי הלמידה השוטפים (ובכלל זה מיצ"ב); הישגים במקצועות השפה והעברית, והתרשמותם של המורים במקצועות רבי המלל מן היכולת המילולית של התלמיד בכתב ובעל פה. שילוב ההיבטים השונים משתקלל לכדי הערכה של שליטת התלמיד במיומנויות היסוד ביחס לרמת בני הגיל: הרצף הוא מיכולת הגבוהה מרמת בני הגיל, דרך יכולת התואמת רמה זו, ועד יכולת נמוכה מזו של בני הגיל בפער של שנה, בפער של שנתיים או יותר (לדוגמה: תלמיד בכיתה ה' יכול לקרוא ברמה המצופה מבני גילו; בפער של שנה מרמה זו, כלומר ברמת כיתה ד'; בפער של שנתיים או יותר, כלומר, ברמת כיתה ג' ומטה). ההערכה המשוקללת מתייחסת לרמת התפקוד המילולי הכוללת של התלמיד, גם אם ניכרים פערים במיומנויות מסוימות (למשל, התלמיד שולט היטב בקריאה, בהבנת הנקרא, בהבעה בעל פה ובכתיבה הטכנית, אך מתקשה להביע

⁵¹ הפרמטרים לקוחים מתוך מפרטי מבחן המיצ"ב, התשע"ב, ראמ"ה: מדידה בשירות הלמידה. אוזור מאתר הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, ראמ"ה: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/Meitzav/MifrateyMivchanim.htm>

את עצמו בכתב). ההערכה מתייחסת למכלול היכולות, אך יש לציין את התחום או התחומים שמתגלה בהם תפקוד שונה. לעתים לא ניתן להעריך את יכולתו האוריינית של התלמיד מסיבות שונות, כגון היעדרות תדירה מפעילויות המאפשרות למורים להתרשם מיכולתו, או השתתפות סבילה בפעילות באופן שאינו מאפשר התרשמות. ככל שההערכה מתבססת על מגוון רחב יותר של מקורות מידע, דמויות ומצבים לאורך זמן, כך תוקפה גדול יותר.

3. נוכחות וביקור סדיר

המדד מתייחס לנוכחות של התלמיד בפעילויות השונות בבית הספר ונקבע על ידי מספר הפעמים שהתלמיד נעדר מבית הספר או מהשיעור, או מספר הפעמים שהתלמיד איחר לשיעור או יצא במהלכו, במשך חודש, לפי רישום שעשו המורים המלמדים אותו.

אצל תלמידי בית הספר היסודי מדובר בדרך כלל במצבים שבהם התלמיד מגיע לבית הספר באיחור, מגיע לבית הספר בזמן אך נכנס לכיתה באיחור, מתמהמה ומאחר לשיעור לאחר ההפסקה, או יוצא מהשיעור בתואנות שונות: "צריך לשירותים", "צמא ורוצה לשתות מים", "ושב לאחר זמן מה או שאינו שב כלל. אצל תלמידים בוגרים יותר שכיחים יותר המצבים שבהם התלמיד אינו מגיע לבית הספר כלל, או שהוא נמצא בבית הספר אך נמנע מלהיכנס לשיעור או לכל פעילות אחרת, ובמקום זאת משוטט בבית הספר או מחוצה לו. מדד זה מתייחס גם לאיחורים ולהיעדרויות שהורים מודעים להם ומגבים אותם (מחלה, נסיבות משפחתיות וכדומה).

לתיעוד ההיעדרויות (באנגלית truancy; Reid, 2006, 2010) חשיבות רבה, בין היתר משום שלעתים הן מבטאות קושי לקבל את החוקים הנהוגים בבית הספר. היעדרות משיעורים יכולה להעיד על קשיים, כגון חוסר הבנה או קבלה של כללי המסגרת, קושי לקבל גבולות וסמכות או ביטוי בפעולה (acting out), קושי להתמודד עם הדרישות וכדומה. כדי להעריך את חומרת המצב, חשוב לתעד ולמפות במדויק את תדירות ההיעדרויות ואופיין: האם אפשר למצוא מאפיינים חוזרים ונשנים (נעדר רק בשיעורים "לא חשובים", רק בשיעורי אנגלית, נוטה להיעדר ללא קשר לסוג השיעור), מה אופי ההיעדרויות (לא נכנס לשיעורים, יוצא לאחר קבלת רשות אך אינו חוזר, יוצא ללא רשות) וכן מה עושה התלמיד בזמן שהוא נעדר מהפעילות הפורמלית (משוטט לבד

במסדרונות, מבצע עבודות ועוזר לאנשי צוות שונים בבית הספר, מתחבר לתלמידים אחרים ועושה מעשי קונדס, אלימות, ונדליזם וכד').

4. מעורבות ופרודוקטיביות

מדד זה מתייחס לרמת הפרודוקטיביות (תוצרי הלמידה), החיוניות וההשתתפות הפעילה של התלמיד בשיעורים. שנות הלימודים בבית הספר הן תקופה מכרעת בהתפתחות של ילדים ובני נוער, בעיקר בכל האמור במסלול הלימודי-תעסוקתי. תלמידי בית הספר היסודי נמצאים בתקופת החביון – תקופה שבה מרבית האנרגיות שלהם מכוונות לפיתוח יכולות של חשיבה ולמידה. אצל תלמידים בוגרים יותר התפקוד הלימודי קובע במידה רבה את הכיוון התעסוקתי, ולכן עשויה להיות לו השפעה מכרעת על עתידם. במהלך לימודיהם בבית הספר התלמידים נדרשים לעמוד בדרישות תקן של תפקוד והישגים. חוסנם עומד כל העת למבחן ויכולתם לעמוד בדרישות מושפעת ישירות מקיומם של קשיים רגשיים או קוגניטיביים. רמת המעורבות הלימודית של התלמיד מעידה אפוא לעתים על מצבו הכללי.

פרודוקטיביות גבוהה בלמידה ובעשייה מתבטאת במידה שבה התלמיד משתתף השתתפות פעילה בשיעורים, מעורב ומושקע לפחות בחלק מתהליכי הלמידה ומוצא דרכים לבטא את יכולותיו ואת כישוריו בפעילויות השונות. איים של שיבוש בתפקוד ובלמידה מתגלים כאשר התלמיד אינו מעורב דיו בנעשה בחלק מהשיעורים ועם חלק מהמורים, מפגין אדישות, שעמום וחוסר עניין, חולם בהקיץ או עסוק בדברים אחרים עם עצמו או עם סביבתו. מידת החומרה של הסיכון נקבעת לפי רמת ההתלהבות והחיוניות שהתלמיד מפגין בעשייה הכיתתית, לפי רמת המעורבות שלו בשיעורים שונים ועם מורים שונים וכן לפי האיכות והכמות של התוצרים שהוא מפיק.

5. למידה עצמאית

מדד זה נוגע לתפקוד הלימודי האוטונומי של התלמיד. התפקוד נבחן לפי המידה שבה התלמיד מבצע באופן עצמאי מטלות, כגון משימות כיתתיות, הכנת שיעורי בית, התכוננות למבחנים וכתיבת עבודות. רמת התפקוד נקבעת לפי שכיחות ההשקעה של התלמיד במטלות השונות ביחס לרמת ההישגים בפועל.

ב. תפקוד רגשי וחברתי של התלמיד

1. יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם

מדד זה מתייחס לנכונותו של התלמיד לציית להוראות של מבוגרים וליכולתו לבקש מהם עזרה ותמיכה. היכולות האלה מעידות לרוב על היקשרות בסיסית טובה ובוטחת למבוגרים. כאשר התלמיד מקבל סמכות באופן מובחן – רק מצד מבוגרים מסוימים או רק במצבים מסוימים – הדבר עלול להעיד על קשיים בקבלת סמכות ובהפנמת דמויות סמכות מיטיבות.

2. התנהגות

ההתנהגות של התלמיד בין כותלי בית הספר ומחוצה לו משמשת מדד לרמת תפקודו. התנהגות סטנדרטית הולמת את מוסכמות בית הספר והחברה. כאשר התנהגות התלמיד חורגת לעתים ממוסכמות בית הספר או שאפשר להגדירה חריגה (חיוך ללא סיבה, מבט עצוב קבוע, לבוש פרובוקטיבי), מדובר במצב של פערים בתפקוד. מצבי ניתוק חלקי וניתוק מלא מתאפיינים בהתנהגות חריגה העשויה להתבטא בתחומים רבים ובמצבים שונים. ההתנהגות החריגה עשויה להיות אקטיבית, נמנעת או פסיבית – למשל, תגובות שאינן מתאימות למצב העניינים, עיסוק מוגזם בתכנים מיניים, התנהגות שאינה הולמת את הגיל או עיסוק פעיל בתכנים אנטי-חברתיים (אלימות, ונדליזם, גנבות וכדומה). ההבחנה בין ניתוק חלקי לניתוק מלא תלויה בשכיחות ובמידת החריגות של ההתנהגות.

3. מעורבות חברתית ויכולת ליצור קשרים עם בני הגיל

תלמיד שתפקודו החברתי סטנדרטי משתלב ויוצר קשרים עם בני גילו בהתאם לגילו ולשלב ההתפתחות שלו. מצב שבו הקשרים שהתלמיד יוצר עם בני גילו מובחנים ותלויים בילד ובהקשר, מעיד על פערים בתפקוד. ניתוק חלקי או מלא הוא מצב שבו הילד בודד ואינו מעורב מבחינה חברתית, או שמעורבותו מתאפיינת בקווים לא נורמטיביים או אנטי-חברתיים. התרועעות עם ילדים מנודים או לא רצויים בלבד, חוסר עניין באירועים חברתיים בבית הספר או מחוץ לו, שימוש באמצעים בעייתיים ליצירת חברויות (מניפולציות, סחטנות רגשית) או תוקפנות כלפי תלמידים אחרים – כל אלה עשויים להעיד על קשיים בהשתלבות החברתית.

מקורות

- אלנבוגן-פרנקוביץ, ש'ו נועם, ג' (1998). **קליטת בני נוער וילדים עולים יוצאי אזור הקווקז: ממצאי מחקר**. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל.
- בר לב, ר' (1997). **התערבות חינוכית פסיכו-פדגוגית למען נוער מנותק על סף נשירה במערכת חינוכית**. פרסום פנימי. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- גוטליב, א' וכהן מינץ, ק' (1995). **מפנה: תוכנית חינוכית לשילובו מחדש של נוער מנותק במסגרות נורמטיביות: עקרונות ודרכי פעולה**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- גור, א' (2005). **הגישה ההתקשרותית בטיפול המוסדי בבני נוער במצוקה. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 11-21, 38.
- גילה, ת' (1990). **פרויקט מפנה. טיפוח מיומנויות חשיבה**. ירושלים: ג'וינט ישראל, אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך, משרד החינוך והתרבות ומשרד העבודה והרווחה.
- גרנות, ד' (2008). **תפיסת איכות ההתקשרות עם האם ועם המחנכת ותפקוד מסתגל בילדות התיכונה: יחסי מורה-תלמיד מבחינת תיאוריית ההתקשרות. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 27, 36-7.
- דיוויס, ד' (1991). **פרויקט מפנה. שילוב המחשב בסביבה החינוכית**. ירושלים: ג'וינט ישראל, אגף מחקר והערכה.
- הראל, י', קני, ד' ורהב, ג' (1998). **נוער בישראל, רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי**. תל אביב: אוניברסיטת בר אילן.
- כהן נבות, מ' (2000). **סביבת החינוך החדשה - תוכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים: סיכום הערכת פרויקט בבתי ספר תיכוניים**. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער.
- כהן-נבות, מ', אלנבוגן, ש' ורינפלד ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער. דוח מחקר שמוגש לוועדה לקידום מעמד הילד של כנסת ישראל**. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער.
- כ"ץ י', דהן, ג', קרינסקי, ט' (1990). **נקודת מפנה**. ירושלים: משרד העבודה והרווחה, משרד החינוך וג'וינט ישראל.

- לוין, ת' (1988). **מפנה – מרכז טכנולוגי חינוכי לקידום נוער: כלי הערכה פיתוח ויישום בשנת הניסוי הראשונה. דוח הערכה מספר 6.** תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- לוין, ת' ובוימפלדק, ח' (1988). **המלצות ההערכה לפרויקט "מפנה" לאור סיכום הערכת תהליכים ותוצרים בשנת תשמ"ח.** דוח הערכה מספר 9. ירושלים: ג'וינט ישראל, אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך, משרד החינוך והתרבות ומשרד העבודה והרווחה.
- לוין, ת' ובוימפלדק, ח' (1989). **הערכת הקורס לטיפול מיומנויות חשיבה בשנת הלימודים תשמ"ט במרכז "מפנה" בירושלים ובשתי מסגרות נוספות. דוח הערכה מספר 10.** ירושלים: ג'וינט ישראל, אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך, משרד החינוך והתרבות ומשרד העבודה והרווחה.
- לוין, ת', אור, ל' ולוי א' (1989). **פרויקט להקמת מרכז טכנולוגי חינוכי לקידום נוער. סיכום ביניים. דוח הערכה מספר 5.** ירושלים: ג'וינט ישראל, אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך, משרד החינוך והתרבות ומשרד העבודה והרווחה.
- לוין, ת', בוימפלדק, ח' וברלב ר' (1989). **הערכת התוצרים החינוכיים בפרויקט "מפנה" שנת תשנ"ט, צוות ההערכה בפרויקט מפנה. דוח הערכה מספר 11.** ירושלים: ג'וינט ישראל, אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך, משרד החינוך והתרבות ומשרד העבודה והרווחה.
- ליפשיץ, ח', נועם, ג' וחביב, ג' (1998). **קליטתם של בני נוער יוצאי אתיופיה: מבט רב מימדי. ראיית בני הנוער, האימהות ואנשי מערכת החינוך: דוח מסכם.** ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל.
- מור, פ' (1987). **התערבות חינוכית פסיכו-חברתית למען נוער מנותק על סף נשירה במערכת חינוכית. פרסום פנימי. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.**
- מור, פ' (2010). **לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון.** ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- מור, פ' (2011). **חקר התערבות פסיכו-חינוכית לטיפול בנוער תת-משיג ובהליכי סיכון בסביבת חינוך משלימה: מחקר מעקב. פרסום פנימי.**
- מור, פ' ולוריא, א' (2010). **כוחו של היועץ החינוכי: בית ספר כסביבה חינוכית מגדלת. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.**

- מור, פ' ומנדלסון, י' (2006). **לדבר עם מתבגרים: התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- מור, פ', לוריא, א', חן-גל, ש' וסימן-טוב, י' (2008). **משא הטראומה: התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר**. ירושלים: השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, משרד החינוך, התרבות והספורט.
- מפנה: מרכז טכנולוגי-חינוכי לנוער (1988). **כלי הערכה: פיתוח ויישום בשנת הניסוי הראשונה**. דוח הערכה מספר 6. ירושלים: משרד החינוך וג'וינט ישראל.
- מרק, צ' (2007). **יחסי מורה-תלמיד כ"בסיס בטוח" לרווחתו הרגשית של הילד, למחויבותו האקדמית ולתפקודו בבי"ס**. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- נוי, פ' (1995). מהו ה'עצמי' של 'פסיכולוגיית העצמי'? חלק ב: הצגת התיאוריה. **שיחות**, ט(3), 180-190.
- נועם, ג', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וולפסון, מ' (1998). **קליטת בני נוער עולים מברית המועצות לשעבר: ממצאים ממחקרים בחמישה יישובים**. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל.
- סולימני, ר' (2002). **הובלת שינוי מתוכנן בבתי ספר באמצעות תכנית התערבות חינוכית**. תיאור מקרה – סביבת חינוך חדשה (סח"ח). עבודה לשם קבלת תואר דוקטור. אנגליה: אוניברסיטת סאסקס.
- סולימני, ר' (2006). **הם לומדים מחדש: תכנית התערבות חינוכית לקידום תלמידים בסיכון**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- סטרן, ד"נ (2005). **עולמם הבין אישי של תינוקות**. גישה פסיכואנליטית והתפתחותית. בן שמן: מודן.
- סמילנסקי, ש' ושפטיה, ל' (1976). **מחקר שקלול של הסולם להערכת הסתגלות ילדים בגן ותיקופו ביחס להישגים בכיתות א' וב'**. דוח מחקר מספר 181. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פישוף, א' (1989). **מערך האבחון - אוקטובר 1989**. ירושלים: ג'וינט ישראל, אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך, משרד החינוך והתרבות ומשרד העבודה והרווחה.
- קולקה, ר' (1995). המשכיות מהפכנית בפסיכואנליזה. **שיחות**, ט(2), 110-100.

קליין, פ"ש (2008). מאפייני האינטראקציה החינוכית התיווכית והשפעותיהם על ילדים בגיל הרך. בתוך פ"ש קליין וי"ב יבלון (עורכים), **ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך** (עמ' 91-113). ירושלים: האקדמיה הלאומית למדעים.

ראזר, מ', פרידמן ו' וסולימני ר' (2003). **סביבת החינוך החדשה. אסטרטגיות פעולה של תהליך ההתערבות בבית הספר**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

שדה, א' (2007). **התערבות טיפולית בילדי הצפון: סיכום הממצאים**. ירושלים ותל אביב: ג'וינט ישראל, עמותת אשלים, אוניברסיטת תל אביב. תלם, מ' (1991). **מערכת ההשמה בפרויקט מפנה סקר צורכי מידע**. ירושלים: ג'וינט ישראל, אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך, משרד החינוך והתרבות ומשרד העבודה והרווחה.

Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the teacher's report form and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of psychology.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of psychiatry.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.

Arnold, R. (2004). *Empathic intelligence: The phenomenon of inter-subjective engagement*. Paper presented at the AARE Conference, 2004.

Bachman, J. G., Green, S., & Wirtanen, I. D. (1971). *Dropping out: Problem or symptom?* Ann Arbor: Institute for Social Research, University of Michigan.

Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection. *Evaluation and Program Planning*, 13(1), 9-17.

Barton, P. (2003). *Parsing the achievement gap: Baselines for tracking progress*. Princeton, NJ: Policy Information Center – Educational testing service.

- Beardslee, W. R. (1989). The role of self-understanding in resilient individuals: The development of a perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 266-278.
- Benard, B. (1990). *The case for peers. The corner on Research*. Portland, OR: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Benard B., & Slade, S. (2009). Listening to students moving from resilience research to youth development practice and school connectedness. In M. Furlong, R. Gilman, & S. Heubner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 353-369). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Brooks, R. (1994) Children at risk: Fostering resilience and hope. *American journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 545-552.
- Brooks, R. (2005). The power of parenting. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 297-315). New York: Springer.
- Brooks, R. & Goldstein, S. (2008). The mindset of teachers capable of fostering resilience in students. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 114-126.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol. 2: Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Cox, R. G., Zhang, L., Johnson, W. D., & Bender, D. R. (2007). Academic performance and substance use: Findings from a state survey of public high school students. *The Journal of School Health*, 77(3), 109-115.
- Currie, C., Levin, K., & Todd, J. (Eds.) (2001/2). Health and health behaviors of young people: International report of findings from

- the WHO-HBSC 2001/2 cross-national study, WHO-European Office, Copenhagen, Denmark, April, 2004.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19.
- Ensminger, M. E., & Slursarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65, 95-113.
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and Society* (2nd ed.). New York: W.W. Norton and Co.
- Fagan, J., & Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner city youth. *Youth Society*, 21, 306-354.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Buffalo, NY: US Department of Education, National Center for Educational Statistics.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Fonagy, P., & Target, M. (2002). Early Intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, 22(3), 307-335.
- Fonagy P., & Target M. (2005). Bridging the transmission gap: An end to an important mystery of attachment research? *Attachment & Human Development*, 7(3), 333-343.
- Garbarino, J. (1995). Thriving: Taking responsibility for the future. In *Raising children in a socially toxic environment* (pp.149-164). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Garmezy, N. (1983). Stressors of childhood. In N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, coping, and development in children* (pp. 73-84). New York: McGraw Hill.

- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Hess, G. A., Lyons, A., Corsino, L., & Well, E. (1989). *Against the odds: The early identification of dropouts*. Chicago Panel on Public School Policy and Finance.
- Janosz, M. (2003). *Links between early childhood development and school completion. Encyclopedia on early childhood development*. Montreal, Quebec: Center of excellence for early childhood development.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typology approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 171-190.
- Jordan, W. J. (2010). Defining equity: Multiple perspectives to analyzing the performance of diverse learners. *Review of Research in Education*, 34(1), 142-178.
- Jordan, W. J., Lara, J., & McPartland, J. M. (1996). Exploring the causes of early drop-out among race-ethnic and gender groups. *Youth and Society*, 28, 62-94.
- Kaufman, P., McMillen, M. M., & Bradby, D. (1992). *Dropout rates in the United States: 1991*. National Center for Educational Statistics Analysis Report (DOE Publication No. NCES-92-129). Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Research and Improvement.
- Kohut, H. (1982). Introspection, empathy and the semi-circle of mental health. *International Journal of Psycho-Analysis*, 63, 395-407.
- Kronick, F. R., & Hargis, C. H. (1990). *Dropouts: How drop out and why – and the recommended action*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher.

- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33, 241-254.
- Margalit, M., & Idan, O. (2004). Resilience and hope theory: An expanded paradigm for learning disabilities research. *Thalamus*, 22(1), 58-64.
- Mor, F. (2003). *A Study of psycho-educational intervention for effective educational work with underachieving youth at-risk in the education system*. Doctorate Dissertation, Sussex University.
- Murray, C., & Pianta, R. C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory into Practice*, 46, 105-112.
- Nichols, C. E., & Nichols, R. E. (1990). *Dropout prediction and prevention*. Brandon, VT: Clinical Psychology.
- Parker, G. R., Cowen, E. L., Work, W. C., & Wyman, P. A. (1990). Test correlates of stress resilience among urban school children. *Journal of Primary Prevention*, 11, 19-35.
- Pianta, R. C. (1999). The emotional bond between children and adults. In R. Pianta (Ed.), *Enhancing relationships between children and teachers: School psychology* (pp. 65-83). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Pouncy, H. (1999). The "hallwalkers". In D. J. Besharov (Ed.), *America's disconnected youth* (pp. 151-184). Washington, D.C.: CWLA Press.
- Pynoos, R. S., Frederick, C., Nader, K., Arroyo, W., Steinberg A., & Eth, S. (1987). Life threat and posttraumatic stress in school-age children. *Archives of General Psychiatry*, 44, 1057-1063.
- Reid, K. (2006). The causes, views and traits of school absenteeism and truancy: An analytical review. *Research in Education*, 74, 59-82.
- Reid, K. (2010). Finding strategic solutions to reduce truancy. *Research in Education*, 84, 1-18.

- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R. W. (2001). *Who drops out of school and why*. Paper prepared for the National Research council, committee on educational excellence and testing equity workshop, school completion in standards-based reform: facts and strategies. Washington, D.C., July 17-18, 2000 and incorporated into their report: A. Beatty, U. Neiser, W. Trent, & J. Heubert (Eds.), *Understanding dropouts: Statistics, strategies, and high-stakes testing*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard university press.
- Sadeh, A., Hen-Gal, S., & Tikotzky, L. (2008). Young children's reactions to war-related stress: A survey and assessment of an innovative intervention. *Pediatrics*, 121(1),46-53.
- Seeley, K. (2004). Gifted and talented students at risk. *Focus on Exceptional Children*, 37(4), 1-9.
- Stoll, P. (1990). Absent pupils who are officially present. *Education Today*, 40(3), 22-25.
- Thompson, G. L. (1995). School dropouts: Despite progress, minority rates still exceed whites. *Black Issues in Higher Education*, 12, 24-26.
- Toby, J. (1989). Of dropouts and stay-ins: The Gershwin approach. *Public Interest*, 95, 3-13.
- Wehlage, G. (1991) School reform for at-risk students. *Equity & Excellence*, 25, 15-24.
- Wehlage, G.G., & Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem. *Teachers College Record*, 87(3), 374-392.
- Werner, E.E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw Hill.

- Werner, E.E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 72-81.
- Werner, E. (2005). What we can learn about resilience. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 91-105). New York: Springer.
- Willms, D. J. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation*. Results from Pisa 2000, OECD.
- Zilber, N., Auerbach, J., & Lerner, Y. (1994). Israeli norms for the Achenbach Child Behavior Checklist: Comparison of clinically-referred and non-referred children. *Israeli Journal of Psychiatry and Related Science*, 31, 5-12.

הכלי להערכת תפקודי התלמיד ולמעקב אחר התקדמותו ד"ר פלורה מור

T0- נקודת ההתחלה של ההתערבות

מאפייני התלמיד לפני תחילת ההתערבות או בשלביה הראשוניים

שם התלמיד/ה	כיתה	שם המחנכת	שם ותפקיד ממלאת הטופס	תאריך מילוי הטופס

הוראות:⁵²

יש להקיף את הספרה 1, 2, 3 או 4, לפי הערכת רמת התפקוד של התלמיד: 1 – תפקוד סטנדרטי; 2 – איים של שיבוש בתפקוד; 3 – ניתוק חלקי; 4 – ניתוק.

חשוב מאוד ללוות את ההערכה המספרית בתיאור מפורט של התנהגויות התלמיד ולצרף דוגמאות הממחישות את תפקודו.

⁵² ההוראות למילוי מנוסחות בלשון נקבה אך פונות לנשים ולגברים כאחד.

א. תפקוד התלמיד בלמידה ובעשייה**1א. הישגים בבית הספר – רמת הישגי התלמיד בכל תחומי העשייה בבית הספר ביחס לבני הגיל**

הקפי את
הספרה
המתאימה:

1	תפקוד סטנדרטי	הישגיו תואמים בדרך כלל את יכולותיו. ממוצע הציונים נמצא בטווח הנורמה או מעל לנורמה.
2	איים של שיבוש בתפקוד	פערים ואי-רציפות בהישגים. משיג ציונים נמוכים במקצועות מסוימים או במטלות מסוימות. חלק מהישגיו נמוכים ביחס להישגי שאר תלמידי הכיתה.
3	ניתוק חלקי	הישגיו ירודים בחלק מפעילויות בית הספר. ציוניו נמוכים במקצועות רבים. מרבית הישגיו נמוכים מאוד ביחס להישגי שאר תלמידי הכיתה.
4	ניתוק	אי אפשר לציין או להעריך את הישגי התלמיד.

תארי את הישגי התלמיד והוסיפי דוגמאות מוחשיות מתחום ההישגים (ציונים והערכות שהתלמיד קיבל במקצועות שונים, ובעיקר במקצועות היסוד: עברית, מתמטיקה ואנגלית); העריכי את הישגי התלמיד ביחס לרמת ההישגים של שאר התלמידים בכיתתו (לדוגמה: הישגיו ממוצעים אך מדובר בכיתה שבה קבוצה גדולה של תלמידים עם הישגים גבוהים, שהוא נמצא בה במקום נמוך יחסית; ציוניו נמוכים אך הוא חלק מקבוצה גדולה של תלמידים מתקשים; הישגיו בולטים או לא בולטים, לרעה או לטובה, ביחס לשאר תלמידי הכיתה).

א2. אוריינות – הערכת רמת השליטה במיומנויות השפה, הקריאה והכתיבה

הקיפי את
הספרה
המתאימה:

1	תפקוד סטנדרטי	מתפקד ברמה המצופה מבני גילו.
2	איים של שיבוש בתפקוד	מתפקד בפער של שנה ויותר.
3	ניתוק חלקי	מתפקד בפער של שנתיים ויותר.
4	ניתוק	אי אפשר לציין או להעריך את הישגי התלמיד.

תארי את מוקדי הקושי של התלמיד במיומנויות בסיסיות של שפה, קריאה והבנת הנקרא, כתיבה והבעה בכתב, והוסיפי דוגמאות מוחשיות מתחום האוריינות.

א3. נוכחות וביקור סדיר – הנוכחות של התלמיד בבית הספר ובשיעורים

הקיפי את
הספרה
המתאימה:

1	תפקוד סטנדרטי	נוכח בבית הספר באופן סדיר.
2	איים של שיבוש בתפקוד	מדי פעם מאחר או נעדר מבית הספר, משיעורים או מפעילויות מסוימות. לדוגמה: מאחר לעתים לשיעורי תנ"ך; בשיעורי מתמטיקה יוצא לפעמים מן הכיתה (לשירותים, לשתות...) ולא חוזר.
3	ניתוק חלקי	מרבה לאחר או להיעדר מבית הספר, משיעורים או מפעילויות (תלוי במורה או בפעילות). נוכחותו הולכת ומתמעטת. לדוגמה: נכנס רק לשיעור של המחנכת; מאחר באופן קבוע לשיעורים של מורה מסוים.
4	ניתוק	נעדר מרובית השיעורים והפעילויות באופן בלתי תלוי במורה או בפעילות. נוכחותו בשיעורים הולכת ומתמעטת.

תארי התנהגויות המאפיינות את התלמיד והוסיפי דוגמאות מוחשיות מתחום הנוכחות.

א4. מעורבות ופרודוקטיביות - הערכת רמת המעורבות והיצרנות של התלמיד

הקיפי את
הספרה
המתאימה:

1	תפקוד סטנדרטי	חיוני ויצרני בעשייה ובלמידה. עובד לפי יכולתו ומתוך מעורבות.
2	איים של שיבוש בתפקוד	חיוני ויצרני בעשייה ובלמידה באופן חלקי ומובחן, תלוי מקצוע, מורה או נסיבות. מגלה אי-רציפות בלמידה ובעשייה. לדוגמה: לא מקשיב בשיעורי תנ"ך כי לא מסתדר עם המורה; נוטה "לשכוח" ספר ומחברת ספרות; בשיעורי חשבון נרדם על השולחן.
3	ניתוק חלקי	לא מעורב וחיוני בחלק נכבד של העשייה והלמידה בבית הספר, תלוי במורים, בשיעורים או בנסיבות. תוצרי העשייה והלמידה מתמעטים. לדוגמה: לא מבצע מטלות, במקום זאת נרדם או מפטפט עם חבריו; לא מביא תיק מסודר לבית הספר ולכן מתקשה לעקוב אחר החומר הנלמד; מבזבז זמן עד שמוציא ספרים, חוברות וכלי כתיבה ולכן לא מספיק לבצע את המטלות.
4	ניתוק	לא מעורב וחסרו חיוניות בעשייה ובלמידה באופן כולל, לא מובחן ובלתי תלוי במורה או בנסיבות. תוצרי למידה מעטים ומתמעטים.

א5. למידה עצמאית – הכנת שיעורי בית ועבודות והתכוננות למבחנים

הקיפי את
הספרה
המתאימה:

1	תפקוד סטנדרטי	מכין שיעורי בית ועבודות באופן סדיר.
2	איים של שיבוש בתפקוד	מכין שיעורי בית ועבודות באופן לא רציף, חלקי או מובחן, תלוי מקצוע, מורה ונסיבות. לדוגמה: מכין שיעורי בית ועבודות רק במקצועות של המחנכת; רק במקצועות מסוימים; נוהג לגשת למבחנים מבלי להתכונן אליהם; לא מגיש עבודות במקצועות רבי מלל.

כמעט שלא מכין שיעורי בית ועבודות וכמעט שלא מתכוון
למבחנים. עשייה ולמידה עצמאית הולכות ופוחתות.

ניתוק
חלקי

לדוגמה: מכין שיעורי בית רק בתחום מסוים שאוהב; עושה
רק עבודות שיש עליהן ציון שנכנס לתעודה; מתכוון רק
למבחנים בחשבון.

3

לא מכין שיעורי בית ועבודות ולא מתכוון למבחנים.

ניתוק

4

תארי התנהגויות המאפיינות את התלמיד והוסיפי דוגמאות מוחשיות הקשורות בהכנת
שיעורי בית ועבודות.

ב. תפקוד רגשי וחברתי של התלמיד**ב1. יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם**

הקיפי את
הספרה
המתאימה:

מקבל סמכות ונשען על מבוגרים לצרכים שוטפים של תפקודו בבית הספר.	תפקוד סטנדרטי	1
מקבל סמכות ונשען על מבוגרים לצרכים שוטפים של תפקודו בבית הספר באופן חלקי ומובחן, תלוי מורה, מקצוע או נסיבות. לדוגמה: כאשר מעירים לו הוא לא מתאפק ועונה; נוטה להכחיש את מעשיו ולא להודות בהם; נוטה להתווכח ולהרגיש מקופח; לעתים בוכה ומסתגר.	איים של שיבוש בתפקוד	2
מקבל סמכות ונשען על מורים בודדים בלבד או באופן לא עקבי. מתקשה להיעזר ולקבל סמכות של מורים רבים. לדוגמה: מסתדר רק עם המחנכת; משתף פעולה ונענה רק לבקשות של מורים שמחבב או שחושש מהם; מבטל, מורד, מתעלם מסמכות, פרובוקטיבי; בזז חלק מן המבוגרים; לא סומך על מבוגרים; מתקשה ליצור קשר עם חלק מהמבוגרים.	ניתוק חלקי	3
נוטה שלא לקבל סמכות או להישען על מבוגרים באופן בלתי מובחן, לא תלוי במקצוע, במורה או בנסיבות.	ניתוק	4

תארי התנהגויות המאפיינות את התלמיד והוסיפי דוגמאות מוחשיות הקשורות בהישענות ובקבלת סמכות.

ב2. ההתנהגות של התלמיד בבית הספר ומחוצה לו

הקיפי את
הספרה
המתאימה:

מתנהג לפי מוסכמות בית הספר והחברה.	תפקוד סטנדרטי	1
מעורב לפעמים בתקריות של התנהגות החורגת ממוסכמות בית הספר. לדוגמה: מעורב באופן מזדמן בקטטות ואלימות; לעתים עושה מעשי ונדליזם כמו זריקת כיסאות, ציור על קירות, זריקת ביצים, התזת מים.	איים של שיבוש בתפקוד	2
מתאפיין בהתנהגות חריגה, שהולכת ומתגברת. לדוגמה: נמצא במרכזן של קטטות או מריבות; מסתובב עם חיוך ללא סיבה; מבט עצוב קבוע; לבוש חריג או פרובוקטיבי.	ניתוק חלקי	3
לעתים תכופות מתנהג באופן שחורג מכללי המסגרת והחברה. לדוגמה: מביע חוסר עניין מוחלט בנעשה בבית הספר ומשיכה חזקה לרחוב; עוסק בתכנים אנטי-חברתיים באופן פעיל: מעורב לעתים קרובות בקטטות, בגנבות, בעישון סיגריות וכדומה; מתאפיין בהתנהגות מוזרה: מגיב בצורה שאינה מתאימה למצב, עוסק עיסוק יתר בתכנים מיניים, מתנהג באופן ילדותי מאוד וכדומה.	ניתוק	4

תארי התנהגויות המאפיינות את התלמיד והוסיפי דוגמאות מוחשיות להתנהגותו.

3. מעורבות חברתית ויכולת ליצור קשרים עם בני הגיל

הקיפי את
הספרה
המתאימה:

1	תפקוד סטנדרטי	מעורבות חברתית תקינה, משתלב ויוצר קשרים עם בני הגיל.
2	איים של שיבוש בתפקוד	מעורבות חברתית חלקית, יוצר קשרים מובחנים עם בני הגיל, תלוי ילד והקשר. במצבים מסוימים מתקשה בחברה. מתקשה לפעמים למצוא את מקומו בחברת בני גילו.
3	ניתוק חלקי	ממעט ליצור יחסי חברות. מגלה מעורבות חברתית מועטה או מעורבות חברתית עם ילדים בעלי קווים אנטי-חברתיים או בעלי מצוקות רגשיות וחברתיות. לדוגמה: נדבק ותלותי; מתרועע רק עם חברים מנודים או לא רצויים; מתרועע עם ילדים שמטילים אימה על תלמידים אחרים.
4	ניתוק	בדידות וחוסר מעורבות חברתית או מעורבות חברתית עם קווים אנטי-חברתיים. לדוגמה: לא מגלה עניין באירועים חברתיים בבית הספר; לרוב נוהג בתוקפנות; מרחיק את כולם מעליו וכדומה.

תארי התנהגויות המאפיינות את התלמיד והוסיפי דוגמאות מוחשיות הקשורות במעורבות חברתית.

סיכום

צייני כמה השערות בדבר מקורות התפקוד החלקי או הניתוק של התלמיד (לדוגמה: הניתוק נובע מהזנחה רגשית, פיזית, כישלון בלמידה, חסכים בסיסיים, בעיות במשפחה וכדומה).

כיצד, לדעתך, כדאי לעזור לתלמיד כדי לשנות את מצבו?

כלי להערכת רמת התפקוד הכוללת של התלמיד

כלי זה מאפשר להעריך את רמת התפקוד הכוללת של התלמיד. סיכום זה נועד לצרכים מערכתיים ומחקריים כגון איסוף נתונים, בניית תוכניות והערכה כוללת.

הערכת רמת התפקוד הכוללת של התלמיד נעשית בשלושה שלבים:

- שלב א – סיכום רמות התפקוד של התלמיד בשמונה תחומי תפקוד
- שלב ב – מיפוי רמות התפקוד של התלמיד (בטבלה ובגרף)
- שלב ג – הערכת רמת התפקוד הכוללת של התלמיד

שלב א

שלב זה כולל סיכום בטבלה של רמות התפקוד של התלמיד בכל אחד משמונה תחומי התפקוד:

א. תפקוד התלמיד בלמידה ובעשייה: א1. הישגים בבית הספר; א2. אוריינות – שליטה בקריאה והבנת הנקרא; א3. נוכחות וביקור סדיר; א4. מעורבות ופרודוקטיביות – חיוניות והתמדה בעשייה ובלמידה; א5. עשייה ולמידה עצמאית

ב. תפקוד רגשי וחברתי של התלמיד: ב1. יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם; ב2. התנהגות של התלמיד בבית הספר ומחוצה לו; ב3. מעורבות חברתית ויכולת ליצור קשרים עם בני הגיל

לגבי כל אחד מ-8 התפקודים יש להקיף את הספרה המייצגת את רמת התפקוד של התלמיד לפי הסולם הבא: 1 - תפקוד סטנדרטי; 2 - איים של שיבוש בתפקוד; 3 - ניתוק חלקי; 4 - ניתוק

				רמת התפקוד
ניתוק	ניתוק חלקי	איים של שיבוש בתפקוד	תפקוד סטנדרטי	תחום התפקוד
רמת התפקוד והניתוק קשורה בתדירות ההתנהגות, בעוצמתה ובמידה שבה היא תלויה במורים, בשיעורים או במצבים ⁵³				
4	3	2	1	א1. הישגים בבית הספר
4	3	2	1	א2. אוריינות – שליטה בקריאה והבנת הנקרא
4	3	2	1	א3. נוכחות וביקור סדיר
4	3	2	1	א4. מעורבות ופרודוקטיביות – חיוניות והתמדה בעשייה ובלמידה
4	3	2	1	א5. עשייה ולמידה עצמאית
4	3	2	1	ב1. יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם
4	3	2	1	ב2. התנהגות של התלמיד בבית הספר ומחוצה לו
4	3	2	1	ב3. מעורבות חברתית ויכולת ליצור קשרים עם בני הגיל

⁵³ ככל שהדפוס מתקיים באופן בלתי תלוי במצב, בדמויות ובנסיבות כך יחסי ההשפעה על התלמיד מועטים יותר ורמת הניתוק גבוהה יותר.

שלב ב – יצירת מפת רמות התפקוד של התלמיד

כדי ליצור את מפת רמות התפקוד של התלמיד יש לסכם את הנתונים שהתקבלו בטבלה שלעיל. לשם כך יש למנות את מספר הפעמים שסומן עיגול עבור כל אחת מרמות התפקוד ולחשב כמה תחומי תפקוד (מתוך השמונה) דורגו כתפקוד סטנדרטי; כמה דורגו כאיים של שיבוש בתפקוד; כמה ניתוק חלקי וכמה דורגו כניתוק (אין לחשב את סכום הספרות שהתקבלו בכל רמת תפקוד!). את מספר הפעמים שדורגו בכל אחת מרמות התפקוד יש לסכם בטבלה הזאת:

מספר תחומי התפקוד⁵⁴

	תפקוד סטנדרטי
	איים של שיבוש בתפקוד
	ניתוק חלקי
	ניתוק

לצורך המחשה אפשר לשרטט את מפת רמות התפקוד בגרף הזה:

	8
	7
	6
	5
	4
	3
	2
	1
	0
ניתוק	ניתוק חלקי
איים של שיבוש בתפקוד	תפקוד סטנדרטי

להלן כמה דוגמאות להמחשת התהליך:

⁵⁴ מספר הערכות שהתקבלו בכל אחד מהתפקודים (מינימום 0 מקסימום 8).

דוגמה א

ילד שהוערך כבעל תפקוד סטנדרטי בכל תחומי התפקוד.

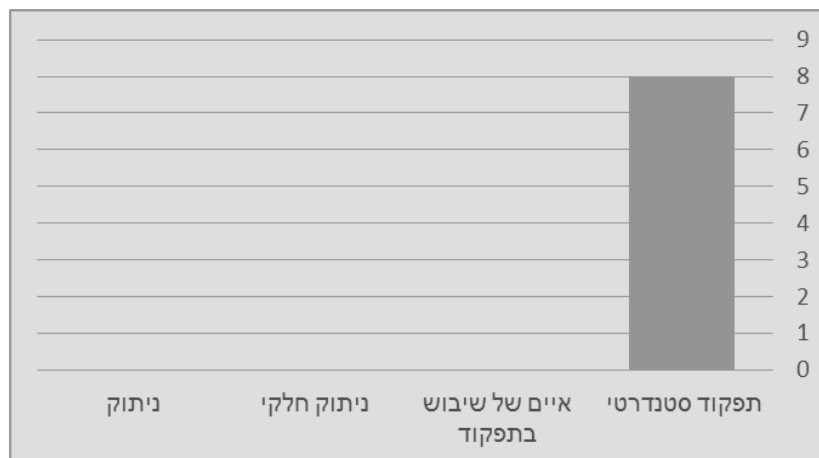
רמת התפקוד				תחום התפקוד
ניתוק	ניתוק חלקי	איים של שיבוש בתפקוד	תפקוד סטנדרטי	
רמת התפקוד והניתוק קשורה בתדירות ההתנהגות, בעוצמתה ובמידה שבה היא תלויה במורים, בשיעורים או במצבים ¹				
4	3	2	①	א1. הישגים בבית הספר
4	3	2	①	א2. אוריינות – שליטה בקריאה והבנת הנקרא
4	3	2	①	א3. נוכחות וביקור סדיר
4	3	2	①	א4. מעורבות ופרודוקטיביות – חיוניות והתמדה בעשייה ובלמידה
4	3	2	①	א5. עשייה ולמידה עצמאית
4	3	2	①	ב1. יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם
4	3	2	①	ב2. התנהגות של התלמיד בבית הספר ומחוצה לו
4	3	2	①	ב3. מעורבות חברתית ויכולת ליצור קשרים עם בני הגיל

מפת התפקוד שלו היא:

מספר תחומי התפקוד⁵⁵

8
0
0
0

תפקוד סטנדרטי
איים של שיבוש בתפקוד
ניתוק חלקי
ניתוק



⁵⁵ מספר הערכות שהתקבלו בכל אחד מהתפקודים (מינימום 0 מקסימום 8).

דוגמה ב

ילד שהוערך כמי שנמצא בניתוק בכל תחומי התפקוד.

ניתוק	ניתוק חלקי	איים של שיבוש בתפקוד	תפקוד סטנדרטי	רמת התפקוד
				תחום התפקוד
רמת התפקוד והניתוק קשורה בתדירות ההתנהגות, בעוצמתה ובמידה שבה היא תלויה במורים, בשיעורים או במצבים ²				
④	3	2	1	א. הישגים בבית הספר
④	3	2	1	א2. אוריינות – שליטה בקריאה והבנת הנקרא
④	3	2	1	א3. נוכחות וביקור סדיר
④	3	2	1	א4. מעורבות ופרודוקטיביות – חיוניות והתמדה בעשייה ובלמידה
④	3	2	1	א5. עשייה ולמידה עצמאית
④	3	2	1	ב1. יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם
④	3	2	1	ב2. התנהגות של התלמיד בבית הספר ומחוצה לו
④	3	2	1	ב3. מעורבות חברתית ויכולת ליצור קשרים עם בני הגיל

מפת התפקוד שלו היא:

מספר תחומי התפקוד⁵⁶

0
0
0
8

תפקוד סטנדרטי
איים של שיבוש בתפקוד
ניתוק חלקי
ניתוק



⁵⁶ מספר הערכות שהתקבלו בכל אחד מהתפקודים (מינימום 0 מקסימום 8).

דוגמה ג

ילד שקיבל את ההערכות האלה:

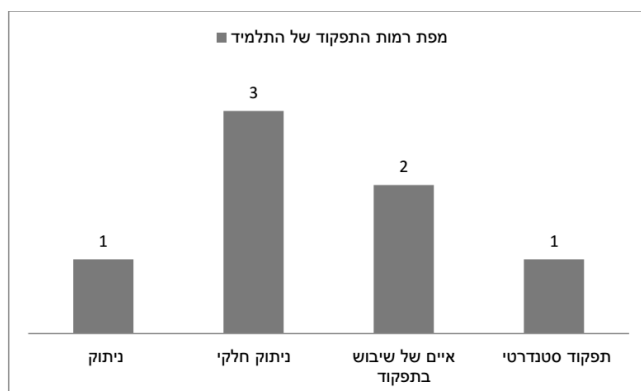
רמת התפקוד	תפוקד סטנדרטי	איים של שיבוש בתפקוד	ניתוק חלקי	ניתוק
תחום התפקוד				
רמת התפקוד והניתוק קשורה בתדירות ההתנהגות, בעוצמתה ובמידה שבה היא תלויה במורים, בשיעורים או במצבים ¹				
א1. הישגים בבית הספר	1	2	3	4
א2. אוריינות – שליטה בקריאה והבנת הנקרא	1	2	3	4
א3. נוכחות וביקור סדיר	1	2	3	4
א4. מעורבות ופרודוקטיביות – חיוניות והתמדה בעשייה ובלמידה	1	2	3	4
א5. עשייה ולמידה עצמאית	1	2	3	4
ב1. יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם	1	2	3	4
ב2. התנהגות של התלמיד בבית הספר ומחוצה לו	1	2	3	4
ב3. מעורבות חברתית ויכולת ליצור קשרים עם בני הגיל	1	2	3	4

מפת רמות התפקוד שלו היא:

מספר תחומי התפקוד⁵⁷

1
2
3
1

תפקוד סטנדרטי
איים של שיבוש בתפקוד
ניתוק חלקי
ניתוק



⁵⁷ מספר ההערכות שהתקבלו בכל אחד מהתפקודים (מינימום 0 מקסימום 8).

דוגמה 7

ילד שקיבל את ההערכות האלה:

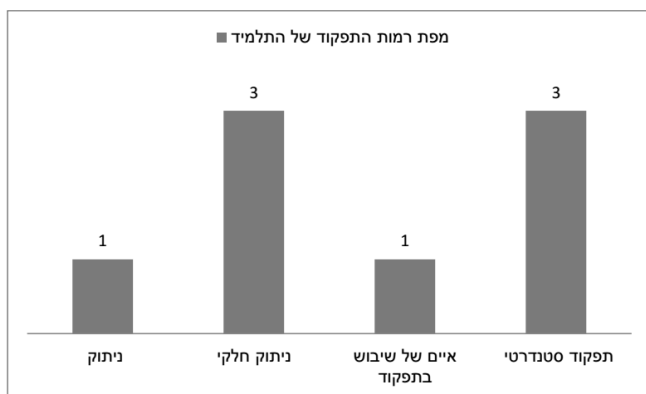
רמת התפקוד	תפוקד סטנדרטי	איים של שיבוש בתפקוד	ניתוק חלקי	ניתוק
תחום התפקוד				
רמת התפקוד והניתוק קשורה בתדירות ההתנהגות, בעוצמתה ובמידה שבה היא תלויה במורים, בשיעורים או במצבים ⁵⁸				
א1. הישגים בבית הספר	1	2	③	4
א2. אוריינות – שליטה בקריאה והבנת הנקרא	1	2	③	4
א3. נוכחות וביקור סדיר	1	②	3	4
א4. מעורבות ופרודוקטיביות – חיוניות והתמדה בעשייה ובלמידה	1	2	3	④
א5. עשייה ולמידה עצמאית	1	2	③	4
ב1. יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם	①	2	3	4
ב2. התנהגות של התלמיד בבית הספר ומחוצה לו	①	2	3	4
ב3. מעורבות חברתית ויכולת ליצור קשרים עם בני הגיל	①	2	3	4

מפת רמות התפקוד שלו היא:

מספר תחומי התפקוד⁵⁸

3
1
3
1

תפקוד סטנדרטי
איים של שיבוש בתפקוד
ניתוק חלקי
ניתוק



⁵⁸ מספר ההערכות שהתקבלו בכל אחד מהתפקודים (מינימום 0 מקסימום 8).

שלב ג – הערכת רמת התפקוד הכוללת של התלמיד

בשלב זה יש להקיף בעיגול את הספרה המציינת את רמת התפקוד הכוללת של התלמיד:

1 - תפקוד סטנדרטי; 2 - איים של שיבוש בתפקוד; 3 - ניתוק חלקי; 4 - ניתוק הערכת רמת התפקוד הכוללת של התלמיד מבוססת על מפת רמות התפקוד של התלמיד, אך לעתים, בעיקר כאשר פרופיל התפקודים המתקבל אינו רציף, יש צורך להפעיל שיקול דעת המתבסס על ההיכרות השוטפת עם התלמיד. הערכת רמת התפקוד של התלמיד תהיה מדויקת יותר ככל שתתבסס על שיקול דעת של דמויות רבות יותר (לרוב חברי הצוות בבית הספר).

להלן דוגמאות הממחישות את תהליך קבלת ההחלטה באשר לרמת התפקוד הכוללת של התלמיד:

דוגמה א

ילד שהוערך כבעל תפקוד סטנדרטי בכל תחומי התפקוד ואשר מפת התפקוד שלו היא:

מפת רמות התפקוד של התלמיד	
8	תפקוד סטנדרטי
0	איים של שיבוש בתפקוד
0	ניתוק חלקי
0	ניתוק

הערכת רמת התפקוד הכוללת שלו היא "תפקוד סטנדרטי":

① - תפקוד סטנדרטי; 2 - איים של שיבוש בתפקוד; 3 - ניתוק חלקי; 4 - ניתוק

דוגמה ב

ילד שהוערך כמי שנמצא בניתוק בכל תחומי התפקוד ואשר מפת התפקוד שלו היא:

מפת רמות התפקוד של התלמיד	
0	תפקוד סטנדרטי
0	איים של שיבוש בתפקוד
0	ניתוק חלקי
8	ניתוק

ההערכת רמת התפקוד הכוללת שלו היא ניתוק:

1 - תפקוד סטנדרטי; 2 - איים של שיבוש בתפקוד; 3 - ניתוק חלקי; ④ - ניתוק

דוגמה ג

ילד שמפת רמות התפקוד שלו היא:

מספר תחומי התפקוד ⁵⁹	
1	תפקוד סטנדרטי
2	איים של שיבוש בתפקוד
3	ניתוק חלקי
1	ניתוק

הערכת רמת התפקוד הכוללת שלו היא "ניתוק חלקי":

1 - תפקוד סטנדרטי; 2 - איים של שיבוש בתפקוד; ③ - ניתוק חלקי; 4 - ניתוק

דוגמה ד

ילד שמפת רמות התפקוד שלו היא:

מספר תחומי התפקוד ⁶⁰	
3	תפקוד סטנדרטי
1	איים של שיבוש בתפקוד
3	ניתוק חלקי
1	ניתוק

ההערכה הסופית שלו יכולה להיות "ניתוק חלקי", אך מכיוון שבמקרה זה מפת רמות התפקוד אינה רציפה, יתכן שנכון יותר להעריך את רמת התפקוד הכוללת שלו כ"איים של שיבוש בתפקוד".

1 - תפקוד סטנדרטי; 2 - איים של שיבוש בתפקוד; ③ - ניתוק חלקי; 4 - ניתוק

או

1 - תפקוד סטנדרטי; ② - איים של שיבוש בתפקוד; 3 - ניתוק חלקי; 4 - ניתוק

⁵⁹ מספר ההערכות שהתקבלו בכל אחד מהתפקודים (מינימום 0 מקסימום 8).

⁶⁰ מספר ההערכות שהתקבלו בכל אחד מהתפקודים (מינימום 0 מקסימום 8).

כפי שצוין קודם לכן, במקרים שבהם מפת רמות התפקוד אינה רציפה יש לבסס את ההערכה על שיקול דעת הנובע מן ההיכרות עם הילד. ככל שמתבססים על שיקול דעתן של דמויות רבות יותר, כך יש סיכוי שההערכה תהיה מדויקת יותר.

כלי להערכת רמת התפקוד הכוללת של התלמיד ד"ר פלורה מור

שם התלמיד/ה _____
 תאריך _____
 שם ממלא/ת הטופס _____

אנא הקיפי את הספרה 1, 2, 3 או 4, לפי הערכת רמת התפקוד של התלמיד: 1 - תפקוד סטנדרטי; 2 - איים של שיבוש בתפקוד; 3 - ניתוק חלקי; 4 - ניתוק.

ניתוק	ניתוק חלקי	איים של שיבוש בתפקוד	תפקוד סטנדרטי	רמת התפקוד
רמת התפקוד והניתוק קשורה בתדירות ההתנהגות, בעוצמתה ובמידה שבה היא תלויה במורים, בשיעורים או במצבים ⁶¹				תחום התפקוד
4	3	2	1	א. הישגים בבית הספר
4	3	2	1	א.2. אוריינות – שליטה בקריאה והבנת הנקרא
4	3	2	1	א.3. נוכחות וביקור סדיר
4	3	2	1	א.4. מעורבות ופרודוקטיביות – חיוניות והתמדה בעשייה ובלמידה
4	3	2	1	א.5. עשייה ולמידה עצמאית
4	3	2	1	ב.1. יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם
4	3	2	1	ב.2. התנהגות של התלמיד בבית הספר ומחוצה לו
4	3	2	1	ב.3. מעורבות חברתית ויכולת ליצור קשרים עם בני הגיל

מפת התפקוד של התלמיד

כדי ליצור את מפת התפקוד של התלמיד יש למנות את מספר הפעמים שבהן הוקפה הספרה המייצגת את כל אחת מרמות התפקוד, ולחשב כמה תחומי תפקוד (מתוך השמונה) דורגו כתפקוד סטנדרטי; כמה דורגו כאיים של שיבוש בתפקוד; כמה ניתוק חלקי וכמה דורגו כניתוק (אין לחשב את סכום הספרות שהתקבלו בכל רמת תפקוד!). את מספר הפעמים שדורגו בכל אחת מרמות התפקוד יש לסכם בטבלה שלהלן:

⁶¹ ככל שהדפוס מתקיים באופן בלתי תלוי במצב, בדמויות ובנסיבות כך יחסי ההשפעה על התלמיד מועטים יותר ורמת הניתוק גבוהה יותר.

מספר תחומי התפקוד⁶²

תפקוד סטנדרטי
איים של שיבוש בתפקוד
ניתוק חלקי
ניתוק

רמת התפקוד הכוללת של התלמיד

הערכת רמת התפקוד הכוללת של התלמיד מבוססת על מפת רמות התפקוד של התלמיד, אך לעתים, בעיקר כאשר מפת התפקודים שהתקבלה אינה רציפה, יש צורך להפעיל שיקול דעת המבוסס על ההיכרות עם התלמיד. הערכת רמת התפקוד של התלמיד תהיה מדויקת יותר ככל שתתבסס על שיקול דעת של דמויות רבות יותר (לרוב חברי הצוות בבית הספר).

הערכת רמת התפקוד הכוללת של התלמיד (הקיפי את הספרה המתאימה):

1 - תפקוד סטנדרטי; 2 - איים של שיבוש בתפקוד; 3 - ניתוק חלקי; 4 - ניתוק

⁶² מספר ההערכות שהתקבלו בכל אחד מהתפקודים (מינימום 0 מקסימום 8).

היכרות רב-ממדית של הצוות החינוכי את התלמיד כפרט

היכרות רב-ממדית היא דרך עבודה שמטרתה לממש את שאיפתה המתמדת של הפדגוגיה הפסיכודינמית – להבין לעומק את המתרחש בעולמו של התלמיד מתוך מגע ומפגש חי בין המורים לבין התלמיד והוריו. שיטה זו מסייעת לצוות החינוכי להעמיק את הכרת הנרטיב השלם של התלמיד ואת הסיפור האישי העומד ברקע תמונת התפקוד הבית ספרי שלו, המתקבלת מתצפיות בדפוסי התנהגותו.

מסמך זה הוא הסבר לכלי ההערכה המנחה את העשייה של חברי צוות בית הספר, ובראשם מחנכת הכיתה, המבקשים להעמיק את היכרותם עם התלמיד בתהליך מסודר ושיטתי. כלי נוסף המשמש להיכרות רב-ממדית הוא הכלי להערכת תפקודי התלמיד ('ר' לעיל), אולם בו אין די משום שהוא מאפשר להעריך רק את תפקודי התלמיד הנצפים מבחוץ. לעומת זאת, ההיכרות הרב-ממדית מאפשרת התוודעות מעמיקה לגורמים המחוללים את תפקודי התלמיד.

ההיכרות הרב-ממדית מחייבת אקלים חינוכי והשקעה של הצוות החינוכי המעודדים יצירת יחסים משמעותיים בין המורים לתלמידיהם. היכרות זו יכולה להתרחש רק ביחסים ההולכים ומעמיקים בין תלמיד למורה הנחוזה כדמות בטוחה שאפשר להיקשר אליה ולהישען עליה, דמות המעוררת את המוטיבציה של התלמיד להתנסות בלמידה משמעותית לשם התפתחותו.

ההנחה היא שהעמקת ההיכרות בתוך מגע בין המורים לתלמידים תקדם את האפשרות ליצור לתלמידים סביבה טובה דייה וקשרים בין-אישיים מצמיחים העשויים להביא לידי שיפור אמיתי במצבם. המושג היכרות כוונתו חיפוש פעיל של הצוות החינוכי, של התלמיד עצמו ושל דמויות משמעותיות בחייו אחר הייחודיות שלו, כוחותיו, חולשותיו, רוחב עולמו הפנימי ויכולותיו, ואחר הפער בין אלה לבין מימושם וביטויים הנצפה. חיפוש זה נעשה בהדרגה, בדיאלוג דינמי בין המבוגרים לתלמיד, אשר בו כולם נוכחים כסובייקטים.

לכל ממד של ההיכרות הרב-ממדית – הלימודי, האישי, הבין-אישי והמשפחתי – תפקיד חשוב בקריאת מפת הצרכים של התלמיד ובקביעת אופני ההתערבות העונים עליהם. התמונה המתקבלת משילוב כל הממדים היא הנותנת סיכוי למימוש חקר הסובייקטיביות ומביאה לדיוק רב יותר בקריאת הצרכים ובקביעת

המענים ההולמים להם. ככל שהמבוגר מתקרב לחוויה הממשית של התלמיד, האינטראקציה ביניהם יכולה לקבל אופי תרפויטי יותר ומהות של הבנה והכלה.

ההיכרות הרב-ממדית מתאפשרת כאשר המבוגרים והתלמידים מביאים את עצמם כסובייקטים למפגש משותף שיש בו כדי להוביל אותם לגדילה ולצמיחה אישית. המבוגר הוא שיוזם, מעודד ומכוון את התהליך ובד בבד מגדיל בהדרגה את נוכחות התלמיד כסובייקט.

ההבנה כי המכשול הניצב לפני התלמיד התת-משיג בדרכו להגשמה עצמית קשור ביחסיו עם מבוגרים ועם בני גילו, מעוררת בקרב אנשי חינוך והורים יכולות חדשות לשינוי מצבם של ילדים ומתבגרים השרויים במצוקה. תפקידו של המחנך רחב הרבה מעבר להיותו סוכן תרבות העוסק בהנחלת ידע או ערכים. הוא אחראי על צמיחתם ועל התפתחותם האישית של תלמידיו, ועליו לספק להם את התנאים הדרושים הן ללמידה משמעותית הן להתפתחות אישית. המחנך נמצא במגע ישיר עם תלמידיו במשך שעות רבות והוא דמות מרכזית בחייהם. לדפוס התנהגותו השפעה גדולה עליהם, ובאפשרותו לכוון את נוכחותו כדי להיות לדמות משמעותית בשבילם. כאשר המחנך ממלא את תפקידו באופן משמעותי, הוא הופך באופן טבעי למשענת שהורים מעריכים ושבזכותה מתגברת הנכונות שלהם להיות מעורבים יותר בחיי ילדיהם.

עקרונות אחדים עומדים בבסיס גישת ההיכרות הרב-ממדית:

נקודת מבט הוליסטית: ההיכרות הרב-ממדית מתבססת על איסוף מידע מהעולמות השונים של התלמיד, והיא למעשה הסתכלות הוליסטית – ראיית האדם בשלמותו. הנחת היסוד בהסתכלות זו היא שכדי לחלץ את התלמיד ממצוקתו, אין די בהתערבות הממוקדת בבית הספר בלבד. הכישלון הלימודי והפגיעה בדימוי העצמי משפיעים על שאר העולמות ומושפעים מהם. רק ראייה כוללת מגדילה את הסיכויים לפרוץ ממעגל הכישלון.

נקודת מבט סובייקטיבית: ככל שהמבוגר מתנהל כסובייקט וחותר להתקרב לחוויה הסובייקטיבית הממשית של התלמיד, האינטראקציה ביניהם יכולה להיות בעלת אופי תרפויטי יותר ולתת לתלמיד הרגשה שהוא מובן ומוכל.

נקודות מבט של כמה אנשים: ההיכרות הרב-ממדית היא פרי השקעה של צוות שלם ולא של אדם בודד. כל חבר צוות מביא את השקפתו ואת הבנתו, הצומחות במפגש חי עם התלמיד ומשתנות ומתגוננות עם הזמן. צירוף נקודות המבט של כל חברי הצוות מגדיל את הסיכוי להיכנס לעולם הסובייקטיבי של

התלמיד, מאחר שהוא מצמצם את ההטיות הנוצרות מהשפעת עולמם הסובייקטיבי של המתבוננים.

נקודת מבט אינטר-סובייקטיבית: ההיכרות הרב-ממדית מתאפשרת במגע חי ואינטימי בין התלמיד לדמויות משמעותיות בחייו. המפגש האנושי, ובכללם המפגש הורה-ילד ומורה-תלמיד, הוא מפגש בין שתי ישויות סובייקטיביות (העצמי של הילד פוגש את העצמי של המבוגר). ההתייחסות היא לקשר הורה-ילד ולא להתפתחות העצמי של הילד כשהוא לעצמו. התפתחותו של הילד היא תוצר של האינטראקציה בין שני סובייקטים. לכל אחד מהם ארגון שונה של חוויות אישיות וצורות שונות של פעולה ותגובה בעולם. כל אחד מהמשתתפים מביא אתו מכלול עשיר ורב-ממדי של צרכים, רצונות, רגשות, קונפליקטים, מיומנויות, סגנונות למידה ותגובה וכדומה, מכלול המתקיים ברמה מודעת ובלתי מודעת גם יחד. ההשפעה ההדדית של שני השותפים מתרחשת באמצעות מגע, דיאלוג ורמות שונות של תקשורת גלויה וסמויה. כל צד מביא אתו את מערכת הצרכים, הרצונות והמשאלות העמוקים שלו. כל צד מציג לאחר שורה של בקשות ודרישות ומעלה שורה של הצעות לסיפוק הצרכים של האחר ולמימוש האינטרסים שלו.

נקודת מבט על התנהגות התלמיד: המידע החיוני הוא המידע הדינמי ולא הסטטי: "להכיר את התלמיד" ולא "לדעת על התלמיד". ידיעת המצב המשפחתי והכלכלי של התלמיד ומשפחתו משנית בחשיבותה לעומת הכרת הביטויים של צרכיו בבית הספר, הבנת אופן ההיקשרות שלו לדמויות שונות ומידת הפניות שלו למשימות האקדמיות וההתפתחותיות הניצבות לפניו. במילים אחרות, הערך הדיאגנוסטי של ידיעת נסיבות חייו של התלמיד פחות מערכו של המפגש הישיר עם האופן שבו נסיבות אלה מעצבות את התנהגותו בבית הספר.

להלן יוצג כלי הערכה התומך בהיכרות רב-ממדית. תחילה יפורטו ההיבטים שהצוות החינוכי ואנשי המקצוע המובילים את הטיפול בפרט מתוודעים אליהם בעזרת כלי זה – עולמו הלימודי, האישי, הבין-אישי והמשפחתי של התלמיד, ואחר כך יוצג הטופס עצמו שנועד למילוי בידי הצוות החינוכי.

א. תפקוד בבית הספר

תהליך ההיכרות עם תפקודו של הילד בלימודים נמשך לאורך זמן ומתרחש במפגשים מגוונים עמו. את ההיכרות מוביל המחנך בתמיכת היועץ והצוות החינוכי: הוא יוזם מצבי למידה שונים ומקיים עם התלמיד דיאלוג משמעותי בעניין תהליך הלמידה האישי שלו ובדבר התנהגותו הלימודית במובנה הרחב. ככל שההיכרות מעמיקה, הצוות החינוכי מגלה עוד רבדים בתפקודיו הלימודיים של התלמיד, ממקד את איסוף הנתונים בתחומים רלוונטיים ומעריך את משאבי התלמיד בכמה תחומים עיקריים.

1א. הערכת תפקודי התלמיד

היבט זה מתייחס לרמת התפקוד של התלמיד בבית הספר ומתבסס על הכלי להערכת תפקודי התלמיד. שמונה תחומי תפקוד נכללים בכלי, ובכל אחד יש לקבוע אם התפקוד בתחום מסוים הוא סטנדרטי, אם מתגלים איים של שיבוש בתפקוד, אם אפשר להעריך את תפקוד התלמיד בתחום כניתוק חלקי או כניתוק מלא.

להלן תיאור קצר של שמונת התפקודים הנמדדים בכלי ואשר מחולקים לשתי קטגוריות. הסבר מפורט יותר של כל תחום ושל דרך הצייון נמצא בכלי עצמו.

תפקודי התלמיד בלמידה ובעשייה

1. הישגים – ציונים והערכות: מדד זה מתייחס לרמת ההישגים של התלמיד על סמך התעודה או גיליון ההערכה שלו. ההערכה נקבעת לפי ממוצע הציונים של התלמיד או לפי שקלול ההערכות שהוא קיבל. יש לצרף להערכה המספרית פירוט של ציונים והערכות שקיבל התלמיד במקצועות שונים, ובעיקר במקצועות היסוד: עברית, מתמטיקה ואנגלית. היבט נוסף שיש לבחון הוא הישגיו של התלמיד יחסית להישגים של שאר התלמידים בכיתתו.

2. אוריינות – הערכת רמת השליטה במיומנויות מילוליות: מדד האוריינות נועד לזהות מוקדי חוזק וקושי ביכולת השפתית וכן במיומנויות הקריאה, הבנת הנקרא, הכתיבה וההבעה בכתב. המדד מתבסס על ממצאי אבחונים הנעשים בבית הספר באופן סדיר כחלק מתהליכי הלמידה השוטפים, על הישגים במקצועות השפה והעברית ועל התרשמותם של המורים המלמדים

במקצועות רבי המלל מן היכולת המילולית של התלמיד, בכתב ובעל פה. ההיבטים השונים משתקללים לכדי הערכה בדבר שליטת התלמיד במיומנויות היסוד ביחס לרמת בני הגיל.

3. נוכחות וביקור סדיר: המדד מתייחס לנוכחותו של התלמיד בפעילויות השונות בבית הספר ונקבע לפי מספר הפעמים שהתלמיד נעדר מבית הספר או מהשיעור, או מספר הפעמים שהתלמיד איחר לשיעור או יצא במהלכו במשך חודש, לפי רישומי המורים המלמדים אותו.

4. מעורבות ופרודוקטיביות: מדד זה מתייחס לרמת הפרודוקטיביות (תוצרי הלמידה), החיוניות וההשתתפות הפעילה של התלמיד בשיעורים. פרודוקטיביות גבוהה בלמידה ובעשייה מתבטאת במידה שבה התלמיד משתתף באופן פעיל בשיעורים, מעורב ומושקע לפחות בחלק מתהליכי הלמידה ומוצא דרכים לבטא את יכולותיו ואת כישוריו בפעילויות השונות. איים של שיבוש בתפקוד ובלמידה מתגלים כאשר התלמיד אינו מעורב דיו בנעשה בחלק מהשיעורים אצל חלק מהמורים, מפגין אדישות, שעמום וחוסר עניין, חולם בהקיץ או עסוק בדברים אחרים עם עצמו או עם סביבתו. מידת החומרה של הניתוק נקבעת לפי רמת ההתלהבות והחיוניות שהתלמיד מפגין בעשייה בכיתה, לפי רמת המעורבות שלו בשיעורים שונים ואצל מורים שונים, וכן לפי האיכות והכמות של התוצרים שהוא מפיק.

5. למידה עצמאית: מדד זה נוגע לתפקוד הלימודי האוטונומי של התלמיד. התפקוד נבחן לפי המידה שבה התלמיד מבצע באופן עצמאי מטלות, כגון משימות כיתה, הכנת שיעורי בית, התכוננות למבחנים וכתובת עבודות. רמת התפקוד נקבעת לפי שכיחות ההשקעה של התלמיד במטלות השונות ביחס לרמת ההישגים בפועל.

תפקוד רגשי וחברתי של התלמיד

1. יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען: מדד זה מתייחס לנכונותו של התלמיד לציית להוראות של מבוגרים וליכולתו לבקש מהם עזרה ותמיכה. היכולות האלה מעידות לרוב על היקשרות בסיסית טובה ובוטחת עם מבוגרים. כאשר התלמיד מקבל סמכות באופן מובחן – רק מצד מבוגרים מסוימים או רק במצבים מסוימים – הדבר עשוי להעיד על קשיים בקבלת סמכות ובהפנמת דמויות סמכות מיטיבות.

2. התנהגות: התנהגותו של התלמיד בין כותלי בית הספר ומחוצה לו משמשת מדד לרמת תפקודו. התנהגות סטנדרטית הולמת את מוסכמות בית הספר והחברה. כאשר התנהגות התלמיד חורגת לעתים ממוסכמות בית הספר או שאפשר להגדירה חריגה (חיוך ללא סיבה, מבט עצוב קבוע, לבוש פרובוקטיבי), מדובר במצב של פערים בתפקוד. מצבי ניתוק חלקי וניתוק מלא מתאפיינים בהתנהגות חריגה היכולה להתבטא בתחומים רבים ובנסיבות שונות.

3. מעורבות חברתית ויכולת ליצור קשרים עם בני הגיל: תלמיד שתפקודו החברתי סטנדרטי משתלב ויוצר קשרים עם בני גילו בהתאם לגילו ולשלב ההתפתחות שלו. מצב שבו הקשרים שהתלמיד יוצר עם בני הגיל הם מובחנים ותלויים בילד ובהקשר, מעיד על פערים בתפקוד. ניתוק חלקי או מלא הוא מצב שבו הילד בודד ואינו מעורב מבחינה חברתית, או שמעורבותו היא בעלת קווים לא נורמטיביים או אנטי-חברתיים. ילד שמתרועע רק עם ילדים מנוודים או לא רצויים, ילד שאינו מתעניין באירועים חברתיים בבית הספר או מחוץ לו, ילד המשתמש באמצעים בעייתיים ליצירת חברויות (מניפולציות, סחטנות רגשית) או נוהג בתוקפנות כלפי תלמידים אחרים – כל אלה יכולים להעיד על קשיים בהשתלבות החברתית.

2א. התנהלות בלמידה – דפוסי הלמידה של התלמיד

כדי להעריך את דפוסי הלמידה של התלמיד, המחנכת וצוות המורים בשיתוף התלמיד עצמו מעריכים את תפקודו במצבי למידה שונים. תיק עבודות (portfolio) הוא אחת השיטות הנפוצות לאסוף מידע משמעותי על תהליך הלמידה. בשיטה זו התלמידים והמורים בוחרים מקצת מן המסמכים המלווים את תהליך הלמידה ושומרים אותם בתיק מיוחד. כמעט כל מטלה לימודית בכל מקצוע עשויה להתאים לתיק העבודות, שהוא בעצם מסמך המעיד על פעולותיו של התלמיד ועל הישגיו.

המורה מקבל מידע שוטף על מצבו של התלמיד ויכול לגלות את מוקדי הקושי שלו ולטפל בהם בזמן הלימוד, עוד לפני שמסיימים ללמוד נושא כלשהו ולפני שנדמה ש"מאוחר מדי" או ש"התלמיד לא למד בעצם שום דבר." המשוב הרצוף שהמורה מקבל במשך כל התהליך מסייע לו לתכנן מהלך מושכל של הוראה, להתאים את מדרג הקושי לתלמיד ולבנות מטלות שמהן אפשר יהיה להפיק מידע רלוונטי ומועיל על מצבו של התלמיד בתהליך הלמידה. גם המורה עצמו נמצא בעמדה של לומד – הוא "לומד את התלמיד" לצורך קידומו.

המידע שהמורה מפיק מן ההערכה עומד גם לרשות התלמיד והופך אותו לשותף מלא לתהליך הערכתו. שלא כמו בשיטה המסורתית, שבה התלמיד מרגיש לא פעם שהמורה העריך אותו בצורה שרירותית ולא נכונה, בשיטה זו הקריטריונים להערכה גלויים לתלמיד ופרושים לפניו, והוא יכול להתדיין עליהם עם המורה.

ככל שההיכרות מעמיקה, הצוות החינוכי מגלה רבדים נוספים בתפקודו הלימודיים של התלמיד, ממקד את איסוף הנתונים בתחומים רלוונטיים ומעריך באופן מדויק יותר את משאביו של התלמיד, לפי המידע שנאסף בארבעה תחומים עיקריים:

א.2.1. ממצאי אבחון פורמליים ולא פורמליים – יכולות, כישורים, ליקויים וכדומה.

א.2.2. מאפיינים קוגניטיביים – חשיבה, תפיסה, זיכרון, קשב, תפקודי שפה, ידע עולם ומיומנויות.

א.2.3. מאפיינים מטה-קוגניטיביים – מידת המודעות של התלמיד לדפוסי הלמידה שלו, ליכולותיו ולמגבלותיו במצבי למידה שונים; איך הוא מסביר את קשייו; אילו ידיעות יש לתלמיד על אסטרטגיות הלמידה שלו.

א.2.4. פערים בין דפוסי הלמידה ובין היכולות של התלמיד – למשל, הבדלים בין שיעור לשיעור מבחינת זמן הביצוע, איכות הביצוע, חשק לבצע, הבחנה בין מטלות פורמליות למטלות לא פורמליות.

א.3. תחומי העניין של התלמיד

יש תלמידים הממעטים להשתתף ולהיות מעורבים בפעילויות בבית הספר, אך יש להם עולם של תחביבים ועיסוקים מחוץ לכותלי בית הספר. עולם זה רלוונטי להערכת הפוטנציאל הלימודי והתפקודי של התלמיד, ולכן חשוב לדעת על קיומו. לאחר ביסוס הקשר בין המורה לתלמיד, המורה יכול ללמוד מהאופן שבו התלמיד פועל מחוץ לבית הספר על דרכים להרחיב גם את תפקודו בבית הספר. לפעמים תלמידים שאינם מוצאים את מקומם בבית הספר אינם משתפים את המורים בתחומי עניין או בעיסוקים המלהיבים אותם, ולכן נדרש מאמץ מיוחד כדי לזכות ברצונם לשתף.

א. סגנון הלמידה של התלמיד

סגנון הלמידה האישי, המאפיינים הייחודיים לתלמיד (האופן שבו הוא לומד את חומר הלימוד, קולט אותו, מבין אותו, מעבדו ומיישמו) וגורמים המסייעים ללמידה או מעכבים בעדה.

ב. ראיית העצמי

ב.1. דימוי הגוף

ילדים, ובייחוד מתבגרים, עסוקים במראה שלהם ורגישים מאוד בעניין זה. בגיל ההתבגרות השינויים הגופניים מעוררים לפעמים תגובות רגשיות עזות, אך אין לראות באלה תגובות בעייתיות בהכרח: העיסוק הרב במראה החיצוני נובע מתפיסת המתבגר שהצלחתו בחברה, ומכאן בחיים, תלויה בכך. במילים אחרות, דימוי הגוף תופס מקום נכבד במרחב הפסיכולוגי השלם של העצמי, והתפתחותו קשורה ביחסים עם האובייקטים הראשוניים ועם האובייקטים המציאותיים בשלב זה.

דימוי הגוף משמעותי בעיקר אצל מתבגרים, אבל לא רק אצלם. כדי ללמוד על דימוי הגוף של הילד או המתבגר אפשר לבחון את יחסו לגופו במישורים האלה:

הגוף וגבולותיו – מתבגר החש בנוח עם גופו ואשר תפיסת העצמי שלו מפנימה כראוי את גופו הבוגר, נהנה מאיזון נפשי ומתובנה מסוימת בדבר גבולותיו הפסיכולוגיים. למתבגר כזה יש תחושת נפרדות מפותחת דייה. לעומת זאת, אצל מתבגר המחזיק בתפיסת עצמי לא נוחה ואינו מצליח להפנים כראוי את גופו הבוגר, יכולה להיות הפרעה בהיווצרות גבולות האני ובתחושת הנבדלות, וכן בנטייה לבלבל בין חשיפה, חוסר גבולות, אינטימיות ופרטיות.

הרגשות המתעוררים בתלמיד בנוגע לדימוי גופו – התלמיד עשוי לחוות את גופו כגוש שומן חסר צורה ומגושם; הוא מרגיש שמן, כבד ומכוער; חש שמבנה גופו הענקי אינו הולם את רגשותיו הילדותיים; מדמה את עצמו לקיפוד – בלתי נגיש למגע ולליטוף; מרגיש קטן קומה, חלשלוש, חסר ישע וכדומה.

מידת העיסוק של התלמיד בחזותו – הזמן שהוא משקיע בשיפור הופעתו; מידת ההתאמה של התעסקותו בחזותו לנורמות של הסביבה.

כיצד בני גילו ומבוגרים מעריכים את חזותו – זרוק או מטופח, פרובוקטיבי או צנוע, לבוש לפי אופנת הנוער, גברי או נשי, לפי מינו או לא, לפי עונת השנה או לא.

להלן דוגמאות אחדות.

חני – מוזנחת, בגדיה מוכתמים ומלוכלכים, אינה מסורקת ולעתים אף מדיפה ריח לא נעים.

שמואל – לבושו עוטף את כל חלקי גופו מכף רגל ועד ראש, כך שאי אפשר לראות פיסת עור גלויה מלבד פניו.

עדנה – לבושה בגדים שאינם תואמים את כללי הלבוש הנהוגים בקהילה שלה, מפרה שוב ושוב קודים משמעותיים של לבוש הנהוגים בסביבתה.

יוסי – לובש מעיל וכובע צמר גם בימי הקיץ החמים ביותר ונראה מוזנח ומלוכלך מאוד. לבושו מסגיר את עולמו הפנימי: נוטה להסתגרות, מתעלם מהמציאות החיצונית ומרחיק מעליו את הסביבה בלבושו הסגור; המוזרות של לבושו מאפשרת לו להתבודד מאחרים, והריח הנודף מגופו למרחקים שומר על מעגל הדחייה.

היבטים בולטים של דימוי הגוף אפשר להבין לאשורם רק מתוך ההיכרות הרב-ממדית של הצוות החינוכי את התלמיד, משום שכל ממד לחוד נושא משמעות חלקית וחסרה.

2. רגשות

ביטויים רגשיים המייחדים את התלמיד – גווני רגשיים אפשריים: שינויים פתאומיים במצב הרוח או ברגשות, זכדוך, תחושת "ריחוף", חרדה, פחד, רגשות, קנאה, מבט כבוי, עליזות, שמחה, פעילות רגשית יתרה, פגיעות. דוגמאות נוספות: מרבה בביטויי כעס ותוקפנות; אינו שולט בכעסו ובתוקפנותו; מבטא פחדים רבים; נראה לעתים עצוב מאוד; נראה שמח באופן מופרז לעתים קרובות; עסוק מאוד בביטויי תחושות של הפליה לרעה – "למה הוא ולא אני"; עובר במהירות מכעס לשמחה.

חסימות רגשיות – מעצורים המעכבים את התפתחותו האינטלקטואלית, הרגשית או החברתית של התלמיד. הכוונה למצבים שבהם התלמיד מושקע בתכנים ובפעילויות שאינם עולים בקנה אחד עם דרישות הבית ובית הספר.

לחסימות יש גורם פנימי, לפעמים מודע ולפעמים לא מודע. למשל, נערה שאינה ממלאת שום משימות לימודיות בכיתה, אף על פי שטמון בה פוטנציאל רב ואין כל רמז ללקות למידה – יש לברר את מקורו הרגשי של חוסר התפקוד. המזג המאפיין את התלמיד (מאפיין קבוע של האישיות) – חסר שקט, תוסס, היפראקטיבי, דביק, אטי, נמרץ, קולני, שקט, פסיבי, כפייתי, משרה נועם, חברותי, אימפולסיבי.⁶³

3. תפיסת העצמי

העצמי מוגדר כאוסף של כלל התחושות, הרגשות, החוויות, הדימויים, המחשבות, הרעיונות וההערכות שיש לאדם על עצמו. מצבי עצמי אלו מצויים בתנועה דינמית מתמדת, מופיעים ונעלמים, מתחזקים ונחלשים, מתחלפים אלה באלה. כדי ללמוד על תפיסת העצמי של הילד או המתבגר, יש לשים לב למאפיינים האלה:

הדימוי העצמי וההערכה העצמית המשתקפים בדיבור ובהתנהגות של התלמיד – תלמיד המרבה לדבר על גדולתו ועל עוצמתו, מנסה להרשים את בני גילו (מתרברב בהישגיו, בייחוסו, במשאבים נפשיים ופיזיים של משפחתו וכיוצא באלה); תלמיד המרבה לחזור על ביטויים כגון "שום דבר לא מצליח לי", "אני לא יודע שום דבר", "אני לא מסוגל ללמוד כלום" וכדומה.

שאלות שנועדו לברר מהו הדימוי העצמי של התלמיד – האם התלמיד מרוצה מעצמו, כיצד הוא מעריך את יכולותיו, האם הוא נוטה להרגיש שהוא כישלון, האם הוא בוטח ביכולתו לעשות דברים היטב; האם קיים פער בין הפוטנציאל של התלמיד ובין הציפיות שלו מעצמו – למשל, פער בין תפיסה אינטלקטואלית גבוהה לבין בחירת מסלול לימודים יכול להעיד על הערכה עצמית נמוכה.

מידת התלות או העצמאות של התלמיד המתבטאת במצבים שונים – ילדותי מאוד, תובעני ואינו מבחין במה עוסקת המורה באותה עת; מתקשה לשאת תסכולים ולדחות סיפוקים; מתקשה לשלוט בהתנהגותו, מפטפט בלי מעצורים, מתקשה לפעול לפי הכללים הנוהגים במערכת החינוך.

כוחות האני וחולשותיו – תחומי החוזק והעניין של התלמיד; מידת הפרודוקטיביות של התלמיד בתחומי פעילות שונים בתוך מערכת החינוך ומחוצה לה.

⁶³ הרשימה מבוססת על מאפייני המזג של תומס וצ'ס (Thomas & Chess).

ג. העצמי במגע עם אחר (יחסי אובייקט)

על יחסיו של התלמיד עם אובייקטים (דמויות משמעותיות) אפשר ללמוד מתגובותיו השונות למגע עם בני גילו ועם מבוגרים.

1. אופי הקשר של התלמיד עם מבוגרים

האם התלמיד מסוגל לקשור קשר עם מבוגר; האם הוא מסתייג מכל מגע פיזי; האם הקשר מעמיק, מוחצן, מלווה בתגובות ובציפיות; האם התלמיד מסוגל להיעזר במבוגר ולהפעילו לפי צרכיו; מניפולטיבי, כוחני, תלותי, דביק.

2. ביטויים נצפים של הקשר של התלמיד עם מבוגרים

מתנהג כמי שאינו זקוק לאיש; שולל את המבוגרים; פונה למורה בצעקות ובטון פוקד; יוצר לעצמו בכל פעם שתי דמויות מנוגדות (פיצול): האחת מצליחנית וכול יכולה ואילו האחרת עלובה וחסרת ערך; מעיק לשהות במחיצתו זמן ממושך; מרדים ומשעמם; נדבק ומתיש.

3. ההשפעה של המבוגר על התלמיד במצבים שונים

אפשר להרגיעו בקלות; משתף פעולה ומבצע משימות; דוחה כל עזרה; נאטם לכל הצעת עזרה; מתעלם מבקשות המבוגרים; נמנע ומרחיק כל ניסיון התקרבות.

4. הדרך שבה התלמיד בוחר להפעיל מבוגרים

מעמיד תנאים ומכתיב מסגרת; עושה מעצמו חסר אונים; פונה למבוגר בזלזול ובחוסר כבוד או כבעל מעמד שווה.

5. למי מהמבוגרים התלמיד נוטה להתקרב או למי מהם הוא מאפשר להתקרב

דמות שולית לעומת דמות כריזמטית ובעלת השפעה; נשים לעומת גברים; צעירים לעומת מבוגרים; טיפוסים סמכותיים לעומת מתירניים.

ג6. אופי המגע הבין-אישי של התלמיד עם איש הצוות הממלא את כלי ההערכה⁶⁴

רגשות המתעוררים במפגש, יחסי העברה וכדומה.

ד. קשרים חברתיים עם בני הגיל

1ד. מגוון החברים של התלמיד בבית הספר, בפנימייה, בשכונה

נראה מבודד; יש לו חבר קבוע; מחליף חברים ללא הרף.

2ד. עומק הקשר של התלמיד עם חבריו

שטחי ומוחצן לעומת מעורב ואכפתי; קשר קבוע או מתחלף; לא מצליח ליצור שום קשרי ידידות.

3ד. מה הרקע לקשר ואילו צרכים הוא נועד למלא

קשר שנועד למלא צורך של תמיכה רגשית; קשר מתוך הזדהות; קשר על רקע עברייני; ניצול חומרי או ניצול אחר.

4ד. ביטויים נצפים בקשרים החברתיים של התלמיד עם בני גילו

קורא תיגר על האחרים עד שלבסוף הם דוחים אותו; גורם במו ידיו לכך שהכול שונאים אותו; מתחנחן ומתחנף; אגואיסטי מאוד; מבטל את האחרים; מתגרה; מקנא; מעורר קנאה באחרים.

5ד. תפקידים שהתלמיד ממלא בחברת בני גילו

מנהיג חיובי; מנהיג שלילי; ליצן; שער לעזאזל וכדומה.

6ד. התנהגות מוסרית

זיהוי ההתנהגות המוסרית מתאפשר על ידי בחינת התנהגות התלמיד בכמה מישורים: מצפוני/לא מצפוני, ישר/רמאי, אמין/הפכפך, אחראי, קונפורמי וצייתן/פורק עול וכדומה.

⁶⁴ איש הצוות הממלא את כלי ההערכה הוא בדרך כלל מחנך התלמיד בתמיכת יועץ בית הספר.

ד7. דינמיקת הסיכון וקשיי התפקוד (על פי הטיפולוגיה של תלמידים בסיכון)⁶⁵

מהו הגורם הדומיננטי המתחזק את דינמיקת הסיכון, לפי הטיפולוגיה, וכיצד הדינמיקה הזאת באה לידי ביטוי בדפוסי התפקוד של הילד בבית הספר ובבית. הטיפולוגיה מציעה להבחין בין שלושה אבות טיפוס של תלמידים תת-משיגים הנמצאים בתהליכי סיכון והתנתקות:

1. תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע חוויית כישלון לימודי מתמשך.
2. תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע מצוקה רגשית קיומית.
3. תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע חוסר הפנמה של סמכות, גבולות ומוסר, המוליד דפוסי התנהגות אנטי-חברתיים.

הבחנה זו בין שלושת הטיפוסים איננה תיאורטית, אלא נועדה לסייע בעבודה היום-יומית בבית הספר. הטיפולוגיה נוצרה בעקבות עבודה חינוכית רבת שנים עם ילדים ובני נוער תת-משיגים. הטיפולוגיה מסייעת להבין מה הם הגורמים המחוללים מחסומי למידה, השתלבות וניתוק אצל הילד, והיא קשורה לדינמיקה המשפחתית ולאינטראקציה בינו לבין ההורים.

השימוש בטיפולוגיה כבסיס להשערה בדבר מקורות הסיכון של הילד מגביר את הסיכוי לזהות את מוקדי העשייה שיש בהם כדי להוביל לשינוי ולצמיחה של הילד. בעזרת הטיפולוגיה אפשר להעריך את תמונת הניתוק של התלמיד ולחזור ולהעריכה שוב ושוב עד להבנה מיטבית של המקרה.

כלפי חוץ ביטויי הניתוק של תלמידים דומים זה לזה. הדמיון בהתנהגות מזמן תגובות אחידות ובלתי מובחנות מצד הסובבים. אולם רק תגובה מובחנת המותאמת לכל תלמיד כפרט עשויה להביא לצמיחתו ולהתפתחותו הנורמטיבית. מטרה זו אפשר להגשים בעזרת זיהוי מובחן של תמונת הניתוק ושל מקורותיו.

להלן פירוט שלושת אבות הטיפוס הנכללים בטיפולוגיה.

⁶⁵ בשלבים ראשוניים של ההיכרות אפשר לשער מהו המוקד המחולל את הסיכון, אולם רק בשלבים מאוחרים יותר (T1, T2 וכן הלאה), ככל שההיכרות הולכת ומעמיקה, אפשר לבסס את ההשערה בעזרת המתודולוגיה של הטיפולוגיה. להרחבה בנושא הטיפולוגיה ר' עמ' 226.

תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע חוויית כישלון לימודי מתמשך: חוויית הכישלון ותחושת חוסר המסוגלות בלמידה הן מרכז החוויה הסובייקטיבית של תלמידים המזדהים עם האנלוגיה "נכשלתי בלימודים = אני כישלון". הכישלון הלימודי מסתבך מאחר שבדרך כלל הוא לא מטופל מיד אלא נמשך זמן רב. החיים בצל חוויית הכישלון יוצרים משקעים חברתיים, נפשיים וקוגניטיביים שכלואות בהם רגישויות, תחושות נחיתות ופגיעות המשפיעות על הנער בכל תחומי חייו. הכישלון הלימודי עשוי להיות תוצר של שלושה גורמים עיקריים:

1. דלות או ניכור על רקע תרבותי – תלמידים שהם או הוריהם עלו לישראל מארץ אחרת, או הלומדים במסגרת חינוכית שמרבית חבריה משתייכים לקהילה השונה מקהילת המוצא שלהם.
2. פוטנציאל עיוני נמוך – תלמידים שכישוריהם ויכולותיהם מתבטאים בעיקר בתחומים שאינם אקדמיים, אשר נהנים פחות מלימודים אקדמיים ומסוגלים פחות לבטא את עצמם בבית הספר.
3. לקויות למידה – 10 עד 20 אחוזים מהתלמידים הם לקויי למידה. לקויות אלו מפריעות לילד לבטא את יכולותיו האקדמיות וגורמות גם לקשיים רגשיים וחברתיים.

הביטויים הרגשיים המאפיינים תלמידים בסיכון על רקע חוויית כישלון לימודי מתמשך כוללים: חוסר אמון בנותני עזרה, תחושות בדידות וכישלון אישי, חבלה בערך העצמי, איום על העצמי, קושי לדבר באופן ישיר על הקשיים הלימודיים ונטייה להסיט את ההתמודדות לתחום של בעיות התנהגותיות וחברתיות, למרות המחיר הרגשי המתלווה אליהן.

תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע מצוקה רגשית קיומית: תהליכי סיכון והתנתקות הם פעמים רבות תוצאה של מצוקה רגשית קשה. לעתים הילד פונה למורה או ליועץ ומשתף אותו בעול הרגשי המעיב על תפקודו (מחלת הורה, סכסוך וכיוצא באלה), או שהוא נענה לברור של המורה על ירידה בתפקוד ומשתף אותו במועקות חייו. לעתים המצוקה האישית של התלמיד מוסווית או מבוטאת באופן המקשה על מתן תגובה מתאימה.

הביטויים השכיחים למצוקה רגשית קיומית בקרב תלמידים בסיכון כוללים: תחושת בדידות עקב אי-הכרה בתחושות סובייקטיביות, המלווה בחוויה שרק

התלמיד מרגיש כך ושאחרים לא יוכלו להבין זאת; תהליכי אָבל על פרדה מהאני האידיאלי, מההורים כפי שנתפסו בעבר, והעצמה של כאבי פרדה ונטישה בתוך היחסים בהווה; איבוד תקווה לגבי העתיד, כשהחוויה הטוטלית של ההווה חוסמת אפשרות לראות את העתיד מעבר למצוקה הנוכחית; הצפה חווייתית של חסך פנימי שהצטבר לאורך שנות ההתפתחות ומקבל ביטוי רק עתה, בגיל ההתבגרות. דפוסי ההיקשרות של התלמיד עם מבוגרים ועם בני גילו עשויים לרמוז על קיומם של חסכים רגשיים, ודרכם אפשר ללמוד על עולמו הסובייקטיבי של התלמיד.

תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע חוסר הפנמה של סמכות, גבולות ומוסר, המוליד דפוסי התנהגות אנטי-חברתיים: בשלבים הראשוניים של ההתפתחות הרגשית כל ילד ניצב לפני הזדמנויות רבות להיווצרות קונפליקטים והרסנות. בשלבים האלה הקשר עם המציאות החיצונית עדיין אינו מושרש והאישיות איננה אינטגרטיבית; הילד טרם למד להתמודד עם יצריו ולחיות אתם בשלום, אך כשהסביבה יציבה הוא מסוגל ללמוד להסתדר עם המציאות. כאשר הבית אינו יציב ואינו מעניק תחושת ביטחון, הילד מחפש סביבה יציבה, שכן הוא חש שבלעדיה יאבד את שפיותו, ומבטא זאת בהתנהגות אנטי-חברתית, הטומנת בחובה בקשה לא מודעת שהסביבה תתגייס ותעניק לו הגנה. התנהגות עבריינית מלמדת שבלב הנער נותרה עדיין תקווה. התנהגותו היא לעתים לא יותר מקריאה לעזרתם של אנשים חזקים, אוהבים וראויים לאמון. ילד כזה, שטרם פיתח סביבה פנימית טובה דייה, זקוק לשליטה מבחוץ המשלבת גבולות, ענישה והחזקה. עם הביטויים האופייניים לתלמידים בסיכון על רקע זה אפשר למנות: קושי בקבלת סמכות, המביא לידי התנהגויות החוצות קווים אדומים, לעתים על סף עברה על החוק, כגון גנבות ושימוש בסמים אצל בנים והתנהגות מינית מוחצנת אצל בנות; הפעלת שיקולי כדאיות, מניפולציות, ניסיון לשמור על שליטה, להכחיש מעשים, לטשטש עקבות; הימנעות מהתנהגות בלתי רצויה כלפי דמויות שיכולות להכריע את גורלם, לעומת פריקת עול והקטנת המבוגרים שהם תופסים כחסרי השפעה ממשית על עתידם, וכן ביטוי בפעולה (acting out) המתבטא באלימות, הרס והשחתה.

ה. התלמיד והוריו

למשפחה מקום ראשון במעלה בתהליך צמיחתו של התלמיד. המשפחה מעצבת את התנהגותו ואת זהותו, מספקת לו הגנה פסיכו-חברתית ומקנה לו מיומנויות

בסיסיות של הסתגלות לחברה. הנחת יסוד זו תקפה אם המשפחה ממלאת בהצלחה את תפקידה בגידול הילד ואם לאו. בתמיכה בתלמידים תת-משיגים ההורים הם סוכני השינוי המשמעותיים, ומעורבותם או היעדרה יקבעו את סיכויי ההצלחה של הצוות החינוכי בהתמודדות עם קשיי התפקוד של התלמידים בבית הספר.

ההזדמנות שיש להורה לממש את הורותו בצורה מיטבית תלויה באיכות השותפות הנבנית בין הצוות החינוכי לבינו. מטרת השותפות היא גיוס אקטיבי של ההורים, ולפעמים של המשפחה כולה, להגשמת היעדים של התוכנית החינוכית האישית. לשם השגת מטרה זו על הצוות החינוכי להכיר את ההורים או את המשפחה ואת מקומו של התלמיד בה; כך יוכל הצוות להתאים את ההתערבות החינוכית לדפוסי המערכת המשפחתית.

היכרות עם המשפחה מחייבת איסוף נתונים סטטיים ודינמיים עליה. הנתונים הסטטיים כוללים נתונים דמוגרפיים, חברתיים-כלכליים וכן נתונים על מבנה המשפחה ועל ההיסטוריה המשפחתית. הנתונים הדינמיים מתקבלים מצפייה בחלוקת התפקידים במשפחה, ביחסי הכוחות בין בני המשפחה, בדפוסי התקשורת שלה, בתרבותה וכדומה.

ה1. רקע משפחתי

תיאור פרופיל המשפחה שהתלמיד בא ממנה, הוריו, אחיו, דמויות משמעותיות במשפחה המורחבת, עיסוקיהם, המאפיינים העיקריים של מערכת היחסים המשפחתית.

ה2. תרבות המשפחה

הערכים והמנהגים המושרשים בהתנהגותם של בני המשפחה, שהמבוגרים מחנכים לפיהם את ילדיהם.

חשיבותה של סוגיה זו גדלה כאשר מדובר בעולים חדשים. תהליך הגירה כרוך לעתים קרובות בשינויים ניכרים במערך הפיזי, החברתי והתרבותי של המשפחה. השינויים האלה עלולים לאיים על תפקוד המשפחה ברמות הבסיסיות ביותר, בעיקר בתחומים הקשורים לגידול הילדים ולחינוכם. המפגש עם ערכי התרבות החדשים ועם קודים זרים של התנהגות דורש כושר התמודדות והסתגלות מכל בני המשפחה, ובפרט מההורים, המוצאים את עצמם לא אחת

נאבקים על שמירת לכידות המשפחה ועל הקניית החינוך הטוב ביותר, לפי תפיסתם, לילדיהם. במהלך התמודדות זו הורים מהגרים נמצאים לעתים קרובות בעימות עם גורמי הברות – נציגי התרבות החדשה הקולטת. הדעה הרווחת היא כי הבדלים בין-תרבותיים הגורמים לקונפליקטים מהווים גורמי סיכון אשר בטווח הארוך עלולים לפגוע בתפקוד הילד והמשפחה כולה.

ה3. המשאבים וסוגי התמיכה העומדים לרשות המשפחה

כוחות נפש, יכולות וצורות התמודדות שבני המשפחה מציגים במצבים שונים בחייהם, כדוגמת משברים, מחלות, קשיים כלכליים, לידת אח או אחות, וכן קשיי תפקוד של הילדים בבית הספר.

ה4. כיצד התלמיד חווה את המצב המשפחתי וכיצד הוא מושפע ממנו

ה5. אופי הקשר של התלמיד עם בני משפחתו

הורים, אחים, סבים, דודים ואחרים.

ה6. מקום התלמיד במשפחה

מספר האחים, מיקומו של התלמיד בין האחים – בכור, אמצעי, צעיר, בן זקונים, ילד יחיד, נכד בכור במשפחה המורחבת וכדומה.

ה7. דפוסי התפקוד של התלמיד בבית

תחומי עיסוק ועניין, יצרנות, קבלת סמכות, עשייה למען המשפחה ועוד.

ו. דיאלוג ולמידה רפלקטיבית

על סמך ההיכרות של הצוות החינוכי עם עולמו של התלמיד, איש החינוך הממלא את הטופס (בדרך כלל המחנך בתמיכת היועץ) משחזר אינטראקציות שהיו לו עם התלמיד ביחידות או עם התלמיד והוריו, ועל בסיס זה מנתח את האינטראקציה מההיבטים האלה:

ו1. דיאלוג חי בין המורה לתלמיד עם או בלי הורים

הרקע לדיאלוג, היכן, מתי ובאלו נסיבות התרחש; באיזו מידה הדיאלוג ממחיש את אופייה של האינטראקציה בין המורה לתלמיד.

2. למידה בעקבות האינטראקציות עם התלמיד

מה למד המורה בעקבות המגע עם התלמיד על הצרכים ויחסי ההתאמה של הילד, יחסים שבכוחם להביא לשיפור תפקוד הילד בבית הספר.

3. למידה רפלקטיבית – סיכום

מה המטרות המקוריות לאינטראקציות שיצר המורה עם התלמיד; מה היו תוצאות האינטראקציות; האם הושגו המטרות, האם ההישג היה משמעותי ומדוע; מהם המהלכים שאפשרו או מנעו את ההישג.

כלי התומך בהיכרות רב-ממדית

א. תפקוד בבית הספר

1א. הערכת תפקודי התלמיד

א.1.1. רמת התפקוד הכוללת של התלמיד⁶⁶ – האם מדובר בתלמיד שמתאפיין בתפקוד סטנדרטי, תלמיד שיש לו איים של שיבוש בתפקוד, תלמיד המתאפיין בניתוק חלקי או בניתוק מלא. צייני את אזורי התפקוד הבולטים לטובה ואת האזורים הבעייתיים מאוד. אם ציינת שלתלמיד איים של שיבוש בתפקוד או שהוא נמצא בניתוק חלקי או מלא, צייני את אזורי התפקוד שכדאי בכל זאת להתבסס עליהם כדי למצוא לו אפיקי עבודה מותאמים שיהיה אפשר להרחיב בעתיד. תארי תמונות בולטות המאפיינות את היעדר התפקוד לצד תמונות של אזורי תפקוד תקין יחסית.

2א. התנהלות בלמידה – דפוסי הלמידה של התלמיד

א.2.1. ממצאי אבחון פורמליים ולא פורמליים – יכולות, כישורים, ליקויים וכדומה.

א.2.2. מאפיינים קוגניטיביים – חשיבה, תפיסה, זיכרון, קשב, תפקודי שפה, דע עולם ומיומנויות.

⁶⁶ בהתבסס על הכלי להערכת תפקודי התלמיד, ר' עמ' 180 ועל הערכת רמת התפקוד הכוללת של התלמיד, ר' עמ' 189.

א2.3. מאפיינים מטה-קוגניטיביים – מידת המודעות של התלמיד לדפוסי הלמידה שלו, ליכולותיו ולמגבלותיו במצבי למידה שונים; איך הוא מסביר את קשייו; אילו ידיעות יש לתלמיד על אסטרטגיות הלמידה שלו.

א2.4. פערים בין דפוסי הלמידה לבין היכולות של התלמיד.

א3. תחומי העניין של התלמיד

א4. סגנון הלמידה של התלמיד

סגנון הלמידה האישי, המאפיינים הייחודיים לו וגורמים המסייעים ללמידה או מעכבים בעדה.

ב. ראיית העצמי

ב1. דימוי גוף

חזות, עיסוק התלמיד בהופעתו, רגשות המתעוררים אצל התלמיד בנוגע לדימוי הגוף שלו, כיצד בני הגיל מעריכים את חזות התלמיד.

ב2. רגשות

ביטויים רגשיים אופייניים, חסימות רגשיות, מזג.

ב3. תפיסת העצמי

כיצד התלמיד תופס את עצמו וכיצד אחרים, לפי דעתו, תופסים אותו.

ג. העצמי במגע עם אחר (יחסי אובייקט)

ג1. אופי הקשר שהתלמיד מקיים עם מבוגרים

מעמיק, מוחצן, מלווה בתגובות ובציפיות, בעל יכולת להיעזר במבוגר ולהפעילו לפי צרכיו, מניפולטיבי, כוחני, תלותי, דביק, פתוח או סגור, בטוח או מסויג וכדומה.

ג2. ביטויים נצפים של הקשר של התלמיד עם מבוגרים

מתנהג כמי שאינו זקוק לאיש; שולל את המבוגרים; פונה למורה בצעקות ובטון פוקד; יוצר לעצמו בכל פעם שתי דמויות מנוגדות (פיצול): האחת מצליחנית וכול יכולה ואילו האחרת עלובה וחסרת ערך; מאיים ומרחיק מעליו את המבוגר; מעיק לשהות במחיצתו זמן ממושך; מרדים ומשעמם; נדבק ומתיש.

ג3. ההשפעה של המבוגרים על התלמיד במצבים שונים

אפשר להרגיעו בקלות; משתף פעולה ומבצע משימות; דוחה כל עזרה; נאטם לכל הצעת עזרה; מתעלם מבקשות של מבוגרים; נמנע ומרחיק כל ניסיון התקרבות.

ג4. הדרך שבה התלמיד בוחר להפעיל מבוגרים

מעמיד תנאים ומכתיב מסגרת; עושה מעצמו חסר אונים; נוהג במבוגר בזלזול ובחוסר כבוד או כבעל מעמד שווה.

ג5. למי מהמבוגרים התלמיד נוטה להתקרב או למי מהם הוא מאפשר להתקרב

דמות שולית לעומת דמות כריזמטית ובעלת השפעה; נשים לעומת גברים; צעירים לעומת מבוגרים; טיפוסים סמכותיים לעומת מתירניים.

ג6. אופי המגע הבין-אישי של התלמיד עם איש הצוות הממלא את כלי ההערכה

רגשות המתעוררים במפגש, יחסי העברה וכדומה.

ד. קשרים חברתיים עם בני הגיל

ד1. מגוון החברים של התלמיד בבית הספר, בשכונה

נראה מבודד; יש לו חבר קבוע; מחליף חברים ללא הרף.

ד2. עומק הקשר של התלמיד עם חבריו

שטחי ומוחצן לעומת מעורב ואכפתי; קשר קבוע או מתחלף; לא מצליח ליצור שום קשרי ידידות.

ד3. מה הרקע לקשר ואילו צרכים הוא נועד למלא

קשר שנועד למלא צורך של תמיכה רגשית; קשר מתוך הזדהות; קשר על רקע עברייני; ניצול חומרי או ניצול אחר.

ד4. ביטויים נצפים בקשרים החברתיים של התלמיד עם בני גילו

קורא תיגר על האחרים עד שלבסוף הם דוחים אותו; גורם במו ידיו לכך שהכול שונאים אותו; מתחנחן ומתחנף; אגואיסטי מאוד; מבטל את האחרים; מתגרה; מקנא קנאה ניכרת בנערים אחרים.

ד5. תפקידים שהתלמיד ממלא בחברת בני גילו

מנהיג חיובי, מנהיג שלילי; ליצן; שער לעזאזל וכדומה.

ד6. התנהגות מוסרית

זיהוי ההתנהגות המוסרית מתאפשר באמצעות בחינת התנהגות התלמיד בכמה מישורים: מצפוני/לא מצפוני, ישר/רמאי, אמין/הפכפך, אחראי/נגרר, קונפורמי וצייטן/פורק עול וכדומה.

ד7. דינמיקת הסיכון וקשיי התפקוד (על פי הטיפולוגיה של נוער בתהליכי סיכון)

מהו לדעתך הגורם הדומיננטי המתחזק את דינמיקת הסיכון (על פי על הטיפולוגיה: קשיי למידה, מצוקה רגשית או חוסר הפנמה של גבולות, מוסר וסמכות) וכיצד הדינמיקה באה לידי ביטוי בדפוסי התפקוד של הילד בבית הספר ובבית.

ה. התלמיד והוריו

ה1. רקע משפחתי

תארי את פרופיל המשפחה שהתלמיד בא ממנה, ספרי על הוריו, על אחיו, על דמויות משמעותיות במשפחה המורחבת, מה עיסוקם, ומהם המאפיינים העיקריים של מערכת היחסים המשפחתית.

ה2. תרבות המשפחה

תארי את תרבות המשפחה וספרי על הערכים והמנהגים המושרשים בהתנהגותם של בני המשפחה, על הערכים שהמבוגרים מחנכים לפיהם את ילדיהם.

ה3. המשאבים וסוגי התמיכות העומדים לרשות המשפחה

המשאבים שבני המשפחה מפעילים במצבים שונים בחייהם, כדוגמת משברים, מחלות, קשיים כלכליים, לידת אח או אחות, קשיי תפקוד של ילדיהם בבית הספר וכדומה.

ה4. כיצד התלמיד חווה את המצב המשפחתי וכיצד הוא מושפע ממנו

ה5. אופי הקשר של התלמיד עם בני משפחתו

הקשר עם הורים, אחים, סבים, דודים ואחרים.

ה6. מקום התלמיד במשפחה

ה7. דפוסי התפקוד של התלמיד בבית

תחומי עיסוק ועניין, יצרנות, קבלת סמכות, עשייה למען המשפחה וכדומה.

ו. דיאלוג ולמידה רפלקטיבית**ו1. דיאלוג חי בין המורה לבין התלמיד עם או בלי הוריו**

שחזרי דיאלוג חי אופייני בינך לבין התלמיד או בינך לבין התלמיד והוריו. תארי בקצרה את הרקע לשיחה, היכן, מתי ובאילו נסיבות התרחשה, והביאי קטע חי משוחזר הממחיש את אופייה של האינטראקציה המתקיימת ביניכם.

ו2. למידה בעקבות האינטראקציות עם התלמיד

ספרי מה למדת מן האינטראקציות עם התלמיד. תארי את הלמידה שהתרחשה אצלך על הצרכים של התלמיד ועל יחסי ההתאמה שלך אתו בעקבות המגע עם התלמיד ועם הוריו.

ו3. למידה רפלקטיבית – סיכום

מה למדת מהאינטראקציות עם התלמיד? מה היו מטרות האינטראקציות? מה לדעתך היו תוצאות האינטראקציות, האם הושגו המטרות? האם ההישג היה משמעותי? מדוע? מהם המהלכים שאפשרו או מנעו את ההישג?

טיפולוגיה לזיהוי דינמיקות של סיכון

הטיפולוגיה היא שיטה המסייעת לצוות בית הספר לפרש ולהבין את הנרטיב האישי של התלמיד כדי לקדם עשייה חינוכית מגדלת. עבודה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים והנחיה רבת שנים של אנשי חינוך סיפקו מגוון נרחב של מקרים והתנסויות שבעזרתם עברה הטיפולוגיה שיפור ומיקוד. הטיפולוגיה משרתת אותנו בהכשרה ובהנחיה של אנשי חינוך המבקשים תשובה ברורה יותר לשאלה כיצד להתגייס למען תלמידים תת-משיגים. כמו כן, היא מסייעת למקד את תחומי ההתערבות הנחוצים לסיפוק צורכי ההתפתחות של התלמיד.

למראית עין ביטויי הקושי של תלמידים דומים זה לזה: איחורים, היעדרויות, אי-קבלת סמכות, קושי להתמודד עם כללי המסגרת, כישלון לימודי מתמשך, בעיות התנהגות. הדמיון בהתנהגות של תלמידים שונים גורר לעתים תגובות אחידות ובלתי מובחנות מהסביבה, כגון הרחקה, הנמכת הדרישות הלימודיות, חיזוק חיובי, הענשה וויתור על תפקוד התלמיד. התגובות האלה מחטיאות לעתים קרובות את המטרה. רק תגובה מובחנת, הניתנת לכל ילד כפרט, עשויה להביא לצמיחתו ולהתפתחותו הנורמטיבית, וזאת אפשר להשיג על ידי זיהוי תמונת התפקוד ומקורותיה. מאחר שקיימים הבדלים מהותיים בין החוויות הסובייקטיביות של התלמידים, יש צורך בגישה דיפרנציאלית המתחשבת בגורמים הפנימיים היוצרים את דפוסי התפקוד השונים ויכולה לגעת בתלמיד ולסייע לו לחולל שינוי במצבו.

הטיפולוגיה מאפשרת לארגן את החשיבה באופן המקדם הן את ההבנה והן את העשייה הטיפולית, שלא כמו אבחנות קליניות רגילות, כגון אלה המצויות ב-DSM. השימוש בטיפולוגיה כקו חשיבה מגביר את יכולתו של איש החינוך לעסוק בעשייה חינוכית מקצועית ומאפשר לו להגיע לדיוק הנדרש כדי לספק לתלמיד את התנאים הסביבתיים הנאותים למוביליות רגשית ולימודית.

שלא כמו גישה אבחונית סטטית, הטומנת בחובה סכנות של מיון ותיוג הילדים לפי פתולוגיה וסטיות, גישת הטיפולוגיה עוסקת במהותה בהגדרת מרחב הצמיחה המיטבי לכל תלמיד. אנשי חינוך אינם מומחים לבריאות הנפש, אף שתלמיד תת-משיג דורש פעמים רבות מומחיות מסוג זה. אפשר

לראות בטיפולוגיה גישה המבדילה בין אבות טיפוס של תמונות תפקוד של תלמידים ומתאימה את הידע הפסיכולוגי לצורכי מערכות חינוך.

בית הספר הוא סביבה טבעית לכל ילד ונער. עבודה באוריינטציה טיפולית בין כותלי המוסד החינוכי מנצלת את היתרונות של הסביבה הטבעית על קליניקה שבה ניתן טיפול פרטני. הטיפול בתלמידים בבית הספר יכול להיעשות מזוויות ראייה שונות, בעזרת אנשי צוות רבים ובמגוון מצבים, ולא רק בין כותלי חדר הטיפול. גם ההתערבות עצמה יכולה להיעשות במישורים רבים, כל עוד המרכיבים השונים יוצרים התערבות לכידה. יכולתם של אנשי הצוות החינוכי לחשוף את תמונת מצבו של תלמיד המתקשה בלמידה ובהשתלבות, נשענת על ידע פונקציונלי הנובע מהתבוננות מעמיקה ומתמשכת של חברי הצוות בתלמיד. ידע זה עשוי להוות בסיס איתן להבנת הגורמים לדפוסי התפקוד של התלמיד ולחיפוש אחר דרכים יעילות לטיפול בקשייו. המערכת יכולה גם לנצל יסודות מגבילים של בית הספר (גבולות היוצרים מרחב מגן), המשמשים לתלמידים לא מעטים מקור לתחושת ביטחון והחזקה, כפי שעושה דאגה אימהית.

השימוש בטיפולוגיה מאפשר גם להתאים את דרך ההתערבות לצורכי הילד. הבנת הצרכים האמיתיים העמוקים של התלמיד תורמת להתמודדות מתאימה ומקדמת של אנשי הצוות בבית הספר. היא יוצרת מוקד טיפולי ומאפשרת לצוות לגבש קו פעולה משמעותי בהתמודדות עם הילד. כאשר מדובר למשל בילד המתפרע בכיתה, התערבות מתאימה יכולה לחולל תפנית חיובית. התנהגות מפריעה, לפי המודל של הטיפולוגיה, מתקשרת לעתים לדינמיקה שבמרכזה קשיים לימודיים, קשיים רגשיים או דפוסי התנהגות אנטי-חברתיים. היכולת לזהות את הדינמיקה המדויקת היא הבסיס ליצירת התערבות אפקטיבית.

החוויה הסובייקטיבית של התלמיד היא תולדה של מערכת היחסים שהוא מקיים עם מחנכיו ובעיקר עם הוריו. האב טיפוס המאפיין את הילד מתגבש בעקבות אינטראקציה בין תכונות מולדות של הילד ובעקבות אינטראקציה בינו לבין הדמויות המעצבות את חייו בסביבתו המשפחתית והתרבותית. הודות לזיהוי האב טיפוס לפי הטיפולוגיה, ההתערבות החינוכית יכולה לא רק לחולל תפנית של ממש בחיי התלמיד ובקשריו עם המחנכים, בני המשפחה וההורים, אלא גם לסייע גם בניסיון של אנשי חינוך לשתף את הורי הילד ולגייסם למען בנם. זאת מאחר שהיא מכוונת את סוג הנוכחות שהילד או הנער זקוק לה להתפתחותו מכל הדמויות המשמעותיות בחייו.

הטיפולוגיה היא כלי דיאגנוסטי המסייע לצוות החינוכי בבית הספר לבנות תוכנית התערבות אישית בראייה מערכתית, והיא מצטרפת לכלים ולשיטות של הפדגוגיה הפסיכודינמית, בהם "הכלי להערכת תפקודי התלמיד", "ההיכרות הרב-ממדית", "האבחון הדינמי" ועוד. באמצעות הטיפולוגיה אפשר להעריך את תמונת התפקוד של התלמיד ולחזור ולהעריכה שוב ושוב מתוך שאיפה להעמיק בהבנת המתרחש בנפשו של הילד. הקטגוריות שהטיפולוגיה מבוססת עליהן שונות מאלה הנהוגות בפסיכולוגיה, והן בבחינת התאמה של הידע והתובנות הפסיכולוגיות הקלסיות לעולם החינוך.

הטיפולוגיה – שלושה דפוסי התמודדות אופייניים

עיסוק רב שנים בעשייה חינוכית אפקטיבית הוביל לפיתוח הבחנה בין שלושה טיפוסים של ילדים ונערים. הבחנה זו מסייעת לעבודתו המעשית של איש החינוך, מבלי שתידרש ממנו העמקה רבה מדי בתמונות הקליניות ובתהליכים הפסיכולוגיים העמוקים של התלמידים. הטיפולוגיה במהותה היא שיטה המכוונת לעשייה חינוכית משמעותית מובחנת ומתאמת לכל ילד ונער. החיפוש אחר התערבות חינוכית שתתאים לצורכי הפרט, הביא להכרה כי התערבות השומרת על עקרונות האבחון הדינמי (בנייה ויישום של ההתערבות לפי השערות המבוססות על היכרות, הערכת ההתערבות, בניית מעגל התערבות נוסף בהתאם) מפחיתה את סכנת ההיצמדות לאבחון שגוי. מעקב אחר ביצוע ההתערבות ובחינה מתמדת של הצרכים הייחודיים של התלמיד יוצרים בהדרגה התאמה מיטבית לצרכיו ומונעים את האפשרות שהתוצאה הרצויה לא תתקבל.

הערכת תמונת התפקוד של כל תלמיד עוסקת בשני צירים מרכזיים:

1. הערכה של כוחות האני והבשלות ההתפתחותית, על בסיס "הכלי להערכת תפקודי התלמיד" ו"ההיכרות הרב-ממדית", המאפשרים להכיר לעומק את תחומי החיים השונים של התלמיד: לימודי, אישי-רגשי, חברתי ומשפחתי.
2. זיהוי הקונפליקט הקיומי המזין את דפוסי התפקוד והניתוק של התלמיד. כניסה לחוויה הפנימית של התלמיד וחיפוש הנרטיב האישי שלו מסייעים לאתר את החוט המקשר בין דפוסי ההתנהגות השונים האופייניים לו.

הטיפולוגיה מציעה להבחין בין שלושה אבות טיפוס של תלמידים תת-משיגים הנמצאים בתהליכי סיכון והתנתקות:

1. תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע חוויית כישלון לימודי מתמשך.
2. תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע מצוקה רגשית קיומית.
3. תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע חוסר הפנמה של סמכות, גבולות ומוסר, המוליד דפוסי התמודדות אנטי-חברתיים.

חשוב לציין כי אצל מרבית התלמידים מצויים סימנים של שלושת הטיפוסים כאחד. עם זאת, ההנחה היא כי אצל כל אחד אפשר לבדוד גורם דומיננטי אחד, המחולל את מחסומי הלמידה וההשתלבות וצובע את מכלול התחושות, המחשבות ודפוסי ההתנהגות.

א. תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע חוויית כישלון לימודי מתמשך

לעתים קרובות אנו נתקלים בתלמידים שהקשיים הלימודיים שלהם מסתתרים מאחורי ביטויים התנהגותיים קשים בבית הספר ומחוצה לו. תלמידים המביעים ייאוש ואכזבה, כעס כלפי הסביבה, התנהגויות דיכאוניות, הצטמצמות חברתית או התנהגויות פרובוקטיביות או עברייניות – תלמידים כאלה אולי מסתירים סיבוך הנובע מקשיים לימודיים. קל לטעות בזיהויו של סיבוך זה מאחר שהוא מוסווה ברעש סימפטומטי אדיר.

חוויית הכישלון בלמידה ותחושת חוסר המסוגלות בלמידה הן מרכז החוויה הסובייקטיבית של התלמידים המזדהים עם האנלוגיה – נכשיתי בלימודים, אני=כישלון. הכישלון הלימודי מסתבך מאחר שבדרך כלל הוא לא מטופל מיד, אלא נמשך זמן רב. החיים בצל חוויית הכישלון יוצרים משקעים חברתיים, פסיכולוגיים וקוגניטיביים הכולאים בתוכם רגישויות, תחושות נחיתות ופגיעות, והמשפיעים על התלמיד בכל תחומי חייו.

הכישלון הלימודי עשוי להיות תוצר של שלושה גורמים עיקריים:

דלות או ניכור על רקע תרבותי: תלמידים שהם או הוריהם עלו לישראל מארץ אחרת עלולים להיתקל בקושי לימודי הנובע מעצם המפגש עם

התרבות המקומית. מפגש זה כרוך בשינוי מהותי באורחות החיים, במנהגים, בתפיסות העולם ובנורמות ההתנהגות. כמו כן, המפגש כרוך בצורך לגשר על פערים בתחום הלימודי עצמו. תלמידים שהיגרו מארץ אחרת כבר רכשו בארץ מוצאם מיומנויות בסיסיות השונות מאלה הנדרשות בבית הספר בישראל. לעומתם, תלמידים שנולדו בארץ להורים שבאו מארצות אחרות, הרי שלהוריהם חסרים לעתים כלים ומיומנויות אשר בעזרתם יכלו לסייע לילדיהם ולכוון אותם בדרכם הלימודית. מצבים מעין אלה יוצרים פעמים רבות בקרב התלמידים והוריהם בלבול ואובדן דרך המובילים לתחושות קשות של ניכור וחוסר ערך עצמי. התחושות הללו מונעות מן התלמידים לממש את הפוטנציאל הלימודי הגלום בהם ועשויות ליצור את תמונת הסיכון.

פוטנציאל עיוני נמוך: תלמידים שכישוריהם ויכולותיהם מתבטאים בעיקר בתחומים שאינם אקדמיים, נהנים פחות מלימודים עיוניים ומסוגלים פחות לבטא את עצמם בבית הספר, בעיקר בבתי ספר שבהם ההצלחה מתבטאת בתחום האקדמי בלבד. מצבים מתמשכים של הישגים לימודיים נמוכים, שאינם מגובים בהצלחות בתחומים אחרים, עשויים לגרום לדימוי עצמי נמוך ולתחושת כישלון שסביבם יכולה להתגבש תמונת הסיכון.

לקויות למידה: לפי ההערכות הרווחות, בין 10 ל-20 אחוזים מבין התלמידים הם לקויי למידה. לקויות אלו מפריעות להם לבטא את יכולותיהם האקדמיות וגורמות גם לקשיים רגשיים וחברתיים. הפערים התפקודיים הנובעים מלקויות הלמידה עשויים לגרור הישגים נמוכים אשר אינם תואמים את תחושת היכולת הפנימית של הילד. כאשר פער זה אינו מטופל, הוא עלול להוביל לתחושת כישלון מתמשכת שסביבה יכולה להתגבש תמונת הסיכון.

הסיבוך הלימודי נובע בדרך כלל מן העובדה שההורים והמורים לא זיהו בזמן את הקושי הלימודי ולכן לא הגישו לתלמיד סיוע. כישלונות חוזרים עשויים ליצור תשתית של איום על העצמי, המתעצמת בעקבות השינויים של גיל ההתבגרות. היות שבגיל זה מתפתחות יכולות ההערכה העצמית והחשיבה המופשטת, הכרתו של המתבגר בחוסר יכולתו הלימודית עשויה להפוך לביטוי מוכלל של פגם עמוק, המאפיל על ההווה ועל האפשרויות לעתיד. המתבגר מתקשה לדבר במישרין על הקשיים הלימודיים ומעדיף להסיט את ההתמודדות לתחום של בעיות התנהגות, מאחר שהקושי הלימודי איננו בשליטתו, ואילו בבעיות ההתנהגות הוא יכול לשלוט. לעתים קרובות

חוסר הצלחה בלימודים גורר השלכות חברתיות קשות וגובה מחיר רגשי משום שהצוות החינוכי מתייחס אל הילד כאל תלמיד נכשל ובעייתי.

בדרך כלל קושי לימודי ההולך ומסתבך מעורר אצל התלמיד תגובות הגנתיות: הימנעות ממצבי למידה מתסכלים – "בסרט הזה כבר הייתי", התכחשות לקשיי הלמידה – "אין לי שום בעיה, אני כמו כולם", הימנעות מקבלת עזרה – "אני לא צריך שיעזרו לי", והסתרת הקשיים בדרכים שונות ומשונות; העתקות, בקשה מבני המשפחה שיעתיקו או שיעשו למענו ובמקומו, כאבי ראש, בריחה מבחינות וכך הלאה. לצד האנרגיות המושקעות בהסתרת המצב הבעייתי ובהכחשתו, הנער דואג באופן פעיל להימנע ממגע עם מצבו וכך מקטין את סיכויו להכיר במצבו לשם התמודדות והשתנות.

יש מהלכים המאפשרים לגעת במגבלותיו ובקשייו של התלמיד, כגון יצירת דיאלוג עמו לצורך בירור מעמיק של קשייו ומגבלותיו כדי לחברו אליהם, מהלכים שונים המעמיתים את התלמיד עם קשייו (עוצמת העימות מותאמת לכל תלמיד), וכן שיתוף בני המשפחה בנושא זה תוך התאמת המהלכים ליכולות הרגשיות שלהם ולדפוסים המשפחתיים ההולכים ונחשפים. החוויה הכרוכה במפגש של התלמיד ומשפחתו עם הקושי ועם דרכי הפעולה לאחר שהכירו בו, מניעה לא פעם תהליך של שחרור והקלה; תהליך זה מקטין את הצורך בהכחשה ובהסתרה, אשר גוזלות אנרגיות רבות שאינן מושקעות בצמיחה ובגדילה, אלא הופכות למקור הצמצום והכישלון.

הזהירות הנדרשת במגע עם התלמיד ועם משפחתו קשורה בהבנה האנושית כי רצוננו לעורר בהם תקווה, שתעודד אותם לוותר על עמדת ההימנעות וההכחשה. רצוי לזכור כי רק התערבות הבונה לתלמיד מענה מתמשך נותנת לגיטימציה לגעת ולעורר את הכאב.

תלמיד שחויית הכישלון בלימודים משתלטת על רגשותיו, על מחשבותיו, על ערך העצמי שלו ועל זהותו, עד כי עליו לברוח ולהימנע מלמידה ומן הכאב הכרוך בה, יכול להפסיק לברוח אם המבוגרים בחייו – מחנכיו ובייחוד הוריו – מפסיקים בעצמם לברוח ולהימנע מלפגוש בכישלון ומתפנים להכיל ולכוון אותו. הימנעות התלמיד קשורה בהימנעות המבוגרים, שכן הוא תלוי בהם להתפתחותו ולהגשמתו. כל עוד הוריו יהיו לצדו ויפעלו עם שאר הגורמים הנוגעים בדבר ליצור התאמה טובה יותר לצרכיו הלימודיים, הרגשיים והחברתיים, יוכל גם הוא לעשות יותר למען עצמו.

על יסוד שיטת "למידה מהצלחות" (רוזנפלד, 1987) זוהו מהלכים אחדים החשובים במיוחד להצלחת התערבות חינוכית עם הורי תלמידים שמצב הסיכון והניתוק שלהם מקורו בחווייה של כישלון לימודי מסתבך. להלן סיכום של שלבי העשייה המתאימים לתלמידים מאב טיפוס זה.

שלב א' – ישיבות היכרות והערכה: המורים מוטרדים מתפקודו של התלמיד ומעלים זאת בישיבות ההערכה של הצוות החינוכי באסטרטגיית ניתוח מקרה. ההשערה הראשונית שעולה היא שהמקור למחסומי הלמידה וההשתלבות של התלמיד הוא חווייה של כישלון לימודי מתמשך, וזאת בשל הופעת סימנים רבים לקיומו של קושי לימודי מוכחש. עתה יש לחשוב כיצד להפיק את המיטב מחברי הצוות כדי שאלה יענו בצורה הטובה ביותר על צורכי התלמיד, ויש ללמוד יחד אם וכיצד דפוסי ההתנהגות של התלמיד לובשים צורה של הימנעות מלמידה אצל המורים השונים. על הצוות לבחון אם התלמיד מתגייס ללמוד מקצועות מסוימים, אילו מגעים פדגוגיים ואישיים יוצרים אצלו התקדמות, אם יש דפוס המאפיין את קשייו ואת אופן התמודדותו, אם הוא מתחמק ממבחנים הבודקים שליטה בחומר הנלמד, אם הוא מראה קושי מתמשך ברכישת החומר הנלמד בכיתה, אם הוא מתקיף את המורים ומאשים אותם בחוסר הוגנות, אם הוא פועל לטשטש את קשיי הלמידה על ידי התחכמויות והסטה מהנושא הנלמד, אם הוא מפריע ומחבל בלמידה של שאר התלמידים ועוד. המורים מתבקשים להיות קשובים לצרכיו של התלמיד ולשאוף להתקרבות שתעורר בו את הרצון שיכירו אותו ואת צרכיו.

כאשר מרבית חברי הצוות שותפים לסברה כי מחסומי הלמידה וההשתלבות של התלמיד הם על רקע קשיי למידה מוכחשים, אפשר לפעול מתוך הנחת עבודה זו, אך בה בעת יש לשמור על פתיחות ולהמשיך לבדוק אם יש גורם אחר להתנהגותו. התגייסות כוללת של אנשי הצוות בבית הספר תביא לכך שהתלמיד יראה בהדרגה במבוגרים אנשים היכולים להקל את סבלו – כל עוד ינהגו בו ברגישות ויעזרו לו לקבל את קשייו.

שלב ב' – יצירת ברית עבודה עם התלמיד: המחנך כורת ברית עבודה עם התלמיד בתמיכה ישירה או עקיפה של צוות המורים. מטרת הברית לחקור במשותף את מקורות התסכול והמצוקה שהתלמיד משדר. מניסיונו, מעטים התלמידים אשר בתמיכה הולמת יתמידו בסירובם לראות במורה דמות ראויה לאמון ויראו בו רק מושא לחשדנות. כדי ליצור את הברית הזאת המורה יכול,

לדוגמה, להזמין את התלמיד ללמוד על המתרחש בזמן הלימודים, ובתוך כך לשתף אותו במחשבותיו, למשל: "ייתכן שיש קושי מסוים שגורם לך להתרחק מכל פעילות לימודית, ואם ננסה לעמוד ביחד על מקורות הקושי אולי נגיע לפריצת דרך שתאפשר התמודדות יעילה עם המצב המעיק."

עשייה זו כרוכה במפגש רגשי מורכב של המחנך עם התלמיד, שכן בדרך כלל התלמיד יעשה כל שביכולתו כדי לגרום למחנך לוותר על כוונתו. זהו ניסיון הרחקה נוסף, המבטא את סירובו של התלמיד לראות את קשייו כל עוד אין המבוגרים יכולים לראותם. מחנך העומד בפני הניסיונות האלה להכשילו ומאמץ עמדה רגשית ומנטלית המתאימה לקשיים ולצרכים של התלמיד, יצליח לבסוף להפגיש את התלמיד עם קשייו. במילים אחרות, המפגש מצליח רק כאשר המבוגרים מסוגלים לשרוד בניסיונות ההכשלה של התלמיד ולהעביר לו מסר שאין הם חוששים לפגוש את קשייו, שאפשר לסמוך עליהם ושהם מבינים לנפשו, לסבלו ולכאבו.

פגישה חוזרת ונשנית של התלמיד עם קשייו במקצועות שלמד לחמוק מהם, הנעשית בליווי מבוגרים תומכים הסובבים אותו, מולידה בו חוויה פנימית חדשה המצמיחה דרגות חופש גדולות יותר לראות את קשייו ולגעת בהם מבלי להיהרס. כך, בנוכחות מבוגר שלא נבהל ולא מתמוטט מהתנהגותו, הוא לומד להכיר את עצמו ולגעת בצער ובכאב, עד שהוא חש הקלה רק מעצם הידיעה שאין בהתנהגותו כדי לדחות את הזולת.

שלב ג' – יצירת ברית עבודה של המחנכים עם ההורים: המחנך כורת ברית עבודה עם ההורים בתמיכה ישירה או עקיפה של הצוות החינוכי. ברית זו נוצרת כאשר מכירים בעובדה שלכל פרט צרכים משלו, כאשר יש הקשבה לצורכי ההורים ולצורכי ילדם, וכאשר מתפתח עם כל אחד מהמשתתפים שיח המבוסס על הראייה של כל אדם כישות עצמאית בעלת צרכים משלה. המטרה העיקרית של הברית עם ההורים היא להזמין להיות סמכות משפיעה על ילדם – יכולת חיונית ביותר, שכן מדובר בתהליך מתמשך הכרוך בגילויים כואבים הדורשים תמיכה. לעתים מהלך זה יכול להתרחש בין כותלי בית הספר, ולעתים יידרש סיוע של מטפלים בקהילה. בשני המצבים מעורבות המחנך או דמות אחרת מבית הספר עשויה להיות מכרעת ליכולתם של ההורים להתמיד וללמוד איך כדאי לנהוג, למען עצמם ולמען ילדם.

אולם גם כשאיש החינוך עוזר להורים להכיר בקשיים של ילדם ומבקש את השתתפותם הפעילה בהתמודדות עם קשיים אלו, לא מובטח לו שההורים אכן יוכלו להפעיל סמכות הורית. לעתים יש להפגיש קודם כול את ההורים עם הקשיים ההוריים שלהם ולסייע להם לפתח הורות ההולמת את צורכי ילדם.

ב. תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע מצוקה רגשית קיומית

אנשי חינוך רבים מכירים בכך שתהליכי סיכון והתנתקות הם תוצאה של מצוקה אישית קשה. עמדה זו מאפשרת בירור אמפתי ולא ביקורתי בדבר הסיבות להידרדרות התפקודית. יש שילד או נער פונים למורה ומשתפים אותו בעול הרגשי שהם נושאים ואשר מעיב על תפקודם (מחלת הורה, פרדה וכיוצא באלה). קורה גם שהתלמיד או בני משפחתו נענים לבירור של המורה בעניין הירידה התפקודית של התלמיד ומשתפים אותו במועקות חייהם. דומה שכל איש חינוך מנוסה ידע מקרים שבהם התערבותו למען התלמיד סייעה לו להיטיב להתמודד עם קשייו.

חשוב להדגיש כי יש מצבים שבהם המצוקה האישית מוסווית או מבוטאת באופן המקשה על התייחסות מתאימה. זאת עשויה להיות סיבה אחת לכך שהסביבה אינה נענית בצורה הולמת למצוקה הרגשית, וזו מסתבכת ובאה לידי ביטוי במחסומי למידה והשתלבות.

אפשר למנות מגוון רחב של סיבות למצוקה רגשית קיומית העשויה להתבטא בתהליכי סיכון והתנתקות, ומתוכן בחרנו ארבע סיבות עיקריות:

1. תחושת בדידות הקשורה לפער בין תחושות סובייקטיביות קשות לבין סביבה הנחוות כלא מבינה ולא רלוונטית.
2. תהליכי אָבל ופרדה מהאני האידיאלי ומההורים, כפי שנתפסו בעבר, והעצמה של כאבי פרדה ונטישה בתוך היחסים בהווה.
3. איבוד תקווה לגבי העתיד. חוויית המצוקה הטוטלית של ההווה עלולה לחסום אפשרות לראות את העתיד.
4. הצפה חווייתית של חסך פנימי שהצטבר לאורך שנות ההתפתחות.

בחוויה הסובייקטיבית של התלמיד המועקה שהוא חש קשורה קשר הדוק לחוויות של חסכים בצורכי העצמי. חוויות מתסכלות עם דמויות היקשרות

ראשוניות ועם דמויות ממעגלים רחבים יותר מותרות עליו את רישומן. דפוסי ההיקשרות של הילד או הנער עם מבוגרים ועם בני גילו כאן ועכשיו מרמזים על קיומם של אותם חסכים.⁶⁷

בקצה הרצף התפקודי התמונה האופיינית היא של היקשרות לא בטוחה, חוסר אמון במבוגרים באשר הם ומועקה קיומית הצובעת את עולמו הפנימי של הילד. כאשר התלמיד נמצא במקום קיצוני פחות על הרצף הזה, הוא עצמו עשוי להעיד כי המענה הרגיש של המבוגרים לצרכיו לוקה בחסר. מצבים כאלה מולידים אצל הילד תגובות שונות המתבטאות בעוצמות שונות, כגון חשדנות כלפי מבוגרים וצעירים, חוסר אמון בזולת, הימנעות מאינטימיות, הטלת ספק בנכונותם של מבוגרים להושיט יד ולעזור, ייחוס כוונות שליליות למבוגרים ללא בסיס במציאות והעמדת המבוגר לבדיקות חוזרות ונשנות. נוסף על כך, החסכים מחבלים בצורכי העצמי וביכולתו של הילד לממש את עצמו ומהווים מקור לחוסר פניות ללמידה ולשיבושים ופערים ברמת התפקוד שלו בבית הספר. האנרגיות של הילד מופנות למשקעים הבין-אישיים שטרם מצאו את פתרונם.

בשל החשדנות וחוסר האמון בזולת התלמיד החווה חסך רגשי זקוק לנוכחות קבועה ויציבה של מבוגר עמיד בפני נטיית ההרסנות שלו. ככל שהוא עצמו שביר יותר, כך משמעותית יותר הנוכחות העקבית והיציבה של המבוגר בחייו. יש ליצור בשבילו מרחב בין-אישי המטפח מפגש ומעורר קונפליקטים תוך-אישיים ובין-אישיים. שיקול דעת בהתאמת עוצמת הערעור ורמת ההשקעה לכל תלמיד ותלמיד מגדילה את הסיכויים שהוא "יצא מתוך עצמו אל המפגש". פִּמפגש מצמיח הילד מגלה את עצמו. הגדלת מרחב הדיאלוג תלויה בהעזה של המבוגר לצלול לתוך עולמו האישי של הילד ולפגוש את כאבו הקיומי, ובתוך כך לעורר בו את ההרגשה כי הוא, המבוגר, אינו נבהל ממה שהילד מחזיק בתוכו, אלא יכול ורוצה להכיל את מטעניו הרגשיים כדי ששניהם יצאו מהמפגש מחוזקים.

המבוגר מרחיב את דרגות חופש הבחירה האישי של הילד על ידי הצמחת קונפליקטים המותאמים לרמת ההתפתחות והבשלות. החיכוכים הללו מכניסים רעש, בניגוד ל"שקט התעשייתי" והתרדמה הרגשית שהתלמיד

⁶⁷ ר' הרחבה במתודה "מטריצת הקשר", עמ' 273.

פיתח כדפוס הישרדות כדי שלא לבוא במגע עם הכאב. ביחסי הבדיקה האלה רצוי שהילד ייחשף לעובדה שיש מבוגרים שהוא יכול לסמוך עליהם.

תלמיד שמצוקה רגשית קיומית משתלטת עליו וצובעת את כל רגשותיו, מחשבותיו ודרך התנהגותו, יוכל לשנות את הרגשתו הבסיסית אם יצליח להיעזר במבוגרים שהם עמידים בפני חרדותיו, בפני הימנעותו מאחרים ובפני יחס הדחייה והשלילה שלו כלפי אחרים. תלמידים רבים חווים במהלך שנות ילדותם והתבגרותם קשיים ומצוקות: יש המתמודדים עם קשיים משפחתיים חריפים, משבר רפואי שלהם או של בן משפחתם, חווים חרדה ודיכאון ברמות חומרה שונות, חשים בדידות וכדומה. לשם התמודדות עם המצוקות הללו יש לגייס גם את ההורים: עליהם לעמוד לצד ילדם באופן פעיל ולתפוס מקום רגשי ומעשי ההולם את צרכיו ואת צורכיהם. מהלך זה נועד לחזק את עצמיות התלמיד בצד העצמיות של הוריו. תמיכת בית הספר בתלמיד יוצרת הזדמנות חדשה להורים: הם יכולים להיעזר בבית הספר כדי להחזיר לעצמם (או אף לקבל על עצמם לראשונה) עמדה של נוכחות והשפעה על ילדם (מנדט הורי), והפעם בסיוע ובתמיכה של דמויות משמעותיות נוספות המרחיבות את מעגל ההיקשרות של הילד. אמנם הילד אינו פנוי נפשית ללמידה ולהגשמה עצמית בגלל בעיות קיומיות המשתלטות על חייו, אולם סבלו יוקל אם מחנכיו והוריו ילמדו להיות נוכחים בחייו באופן מיטיב ומצמיח, יסייעו לו ויגנו עליו מפני חרדותיו. כך הוא יוכל להתפנות להגשמה עצמית בתחומים שונים ולהתחזק.

להלן תמצית שלבי העשייה הבית ספרית המשמעותית המתבססים על הטיפולוגיה ומתאימים לאב טיפוס זה.

שלב א' – ישיבות היכרות והערכה: חברי הצוות החינוכי מעריכים שמחסומי הלמידה וההשתלבות של התלמיד מקורם במצוקה קיומית. המצוקה הזאת מתבטאת בכמה דפוסי התנהגות: חוסר עניין בלימודים, חשדנות והרחקת המבוגרים, חוסר יכולת לתת אמון במבוגרים, קושי באינטימיות ובקבלת סמכות, התנהגות פסיבית לפרקים ואגרסיבית לפרקים. כל אלה מקשים על הצוות החינוכי ללמוד על מצוקתו ועל קשייו של התלמיד. לעתים הוא מסווה את מצוקתו הרגשית והמבוגרים סביבו חושבים שהוא תלמיד גרוע, חסר יצירתיות ומופנם. לעתים ההסוואה נסדקת וחודרות דרכה התנהגויות המלמדות על אי-שקט פנימי, ליצנות כפייתית, הומור עצור ואכזרי, התנהגות מזויפת ומוחצנת וכדומה. ישיבות צוות הן מסגרת מתאימה להתוודע לביטויים הגלויים והסמויים של המצוקה הרגשית שהתלמיד סובל ממנה. כאשר מרבית חברי

הצוות שותפים לדעה שכנראה מצוקה קיומית היא המסיחה את דעתו של התלמיד מלמידה ומהגשמה עצמית וגורמת לו להרחיק מעליו את המבוגרים ולדחות את העזרה המושטת, אפשר לפעול על יסוד הנחה זו, אך בה בשעה לא לשלול את האפשרות שגורם אחר אחראי לקשיי התפקוד. רק במצב עניינים זה יוכל התלמיד לראות במבוגרים אנשים היכולים להקל את סבלו ולשמש משענת בוגרת ומבינה לנפשו, ובכך להביאו לידי התמודדות עם המצוקה.

שלב ב' – יצירת ברית עבודה של המחנך עם התלמיד: המחנך כורת ברית עבודה עם התלמיד בתמיכה ישירה או עקיפה של צוות המורים. מטרת הברית לחקור יחד את מקורות התסכול והמצוקה שהתלמיד משדר לסביבה בהתנהגותו האלימה-סבילה, ואת חוסר הפניות הנפשית שלו ללמוד. המפתח להצלחה הוא יכולתו של המחנך להתקרב אל התלמיד מתוך עמדה רגשית המשדרת סמכות ונוכחות, אשר תצמיח במשך הזמן יחסי קרבה מיטביים. נוכחות קבועה ויציבה של מורה עמיד בפני נטיית התלמיד להסתגר ולהתבודד, עוזרת ליצור מרחב בין-אישי למפגש שבו מתעוררים קונפליקטים תוך-אישיים ובין-אישיים ורגשות חדשים. היכולת של המבוגר לשהות עם הילד במצב הקונפליקט ולהכיל ולשאת את הרגשות הקשים של שניהם, היא שמאפשרת אט אט את פתרון הקונפליקט באופן המוביל להתפתחות ולגדילה. המחנך מכיל את המטענים הרגשיים העולים במפגש עם התלמיד, אינו מניח לו להסתגר ולוותר על הגשמתו ואינו מניח לו להרחיק את כל המבוגרים מחייו. במשך הזמן מתעורר בתלמיד קונפליקט פנימי בין קולו הפנימי, הדורש לדחות את כל המבוגרים, לבין הקול המציע לתת מקום למקצתם – לפחות לאלה המיטיבים להיענות לצרכיו.

שלב ג' – יצירת ברית עבודה עם ההורים: לעתים מה שמשמר את תחושת המצוקה הקיומית של התלמיד הוא שהוריו או אנשים אחרים הקרובים אליו אינם נוכחים באופן המסייע לו להתמודד עם סבלו ועם קשייו. בעזרת המחנך והיועץ החינוכי ההורים יכולים ללמוד כיצד להיות בעלי נוכחות משפיעה ומכוונת בחיי ילדיהם. המחנך כורת ברית עבודה עם ההורים, שמטרתה העיקרית היא להזמין להיות קשובים לילדם. לעתים מהלך זה יכול להתרחש בין כותלי בית הספר, ולעתים נדרש סיוע של מטפלים בקהילה. כך או אחרת, מעורבות של דמות חינוכית מבית הספר עשויה להשפיע השפעה מכרעת על התמדתם של ההורים בלמידה כיצד לנהוג בילדם. סמכותם ההורית כלפי הילד הנמצא במצב של מצוקה קיומית תוכל להתממש אם תרחב מסוגלותם לעמוד לרשותו, לסייע לו ולהבין את המתרחש בעולמו הפנימי, מתוך שאיפה לכוונו לגדול תוך כדי

התמודדות עם קשיי היום-יום. לעתים ההורים עצמם, המתקשים למלא תפקיד בוגר בחיי ילדם במצבים קשים, מאבדים את היכולת לתווך בינו לבין המציאות החיצונית, עד שהוא מפנים שהמציאות בלתי ניתנת לפתרון. הילד איננו יכול לגדול כאשר הדמות ההורית המגדלת והמכוונת נלקחת ממנו. ניסיונו מלמד שהפנייה לגורם טיפולי מצליחה יותר כאשר היא נעשית מתוך חיבור אכפתי בין איש בית הספר לבין התלמיד ומשפחתו. אין כאן תהליך של הסרת אחריות, אלא יצירת סביבה מגינה ומצמיחה לתלמיד, התומכת בעשייה הבית ספרית.

ג. תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע חוסר הפנמה של סמכות, גבולות ומוסר, המוליך דפוסי התנהגות אנטי-חברתיים

בשלבים הראשונים של ההתפתחות הרגשית ניצב כל ילד לפני הזדמנויות רבות שעשויים להיווצר בהן קונפליקטים והרסנות. בשלבים האלה הקשר עם המציאות החיצונית עדיין איננו מורשש והאישיות איננה אינטגרטיבית; הילד טרם למד להתמודד עם יצריו ולחיות אתם בשלום, אך מסוגל ללמוד להסתדר עם המציאות כשסביבתו יציבה ועוטפת.

כשהבית אינו יציב ואינו מעניק תחושת ביטחון, הילד מחפש סביבה יציבה על ידי התנהגות שאפשר לכנותה אנטי-סביבתית (אנטי-חברתית). כך הוא משדר בקשה לסביבה שתגיב אליו ותעניק לו מסגרת מגינה. התנהגות מתריסה מלמדת שבלב הילד נותרה עדיין תקווה. לעתים התנהגותו אינה אלא קריאה לעזרתם של אנשים חזקים, אוהבים וראויים לאמון. ילד זה, שטרם פיתח סביבה פנימית טובה, זקוק לשליטה מבחוץ המשלבת גבולות, ענישה והחזקה. סביבה יציבה ועקבית המותאמת לילד כפרט, הכרחית לתהליך הגדילה והצמיחה.

התנהגות אנטי-חברתית אצל תלמידים מתבטאת בשתי דרכים:

קושי בקבלת סמכות – חציית קווים אדומים תוך כדי התנהגות מניפולטיבית המבטאת ניסיון לשמור על שליטה, להפעיל שיקולי כדאיות, להסתיר או לטשטש את עקבות המעשים ולהכחישם. ילדים המתנהגים כך יימנעו מהתנהגות לא רצויה במחיצת דמויות היכולות להכריע את גורלם, אולם בסביבות אחרות יפרקו עול ויקטינו את המבוגרים הנחשבים בעיניהם חסרי השפעה ממשית על עתידם.

התנהגות זו מבטאת לעתים קושי ביצירת קשר משמעותי ובעיות בהתפתחות האני העליון (פונקציה מוסרית פנימית). לילדים האלה יש קושי בהיקשרות, באינטימיות ובהימצאות במערכת קשר משפיעה. גם אם הם מנהלים שיחות נפש או שיחות חושפניות, הם לא משקיעים בכך את הרגש שיכול לעזור להם. הם נמצאים כל הזמן בתהליך של בדיקה ובמאבקי כוח מתמידים מול הסמכות שיכולה לשלוט בהם. הם רוצים להיות בשליטה כי אין להם שליטה פנימית.

ביטוי בפעולה (acting out) – דרך פעולה המסכלת כל מגע עם פגיעות רגשית. אלימות, הרס, השחתה (קריעת צמיגים, פיזור תכולת פח אשפה) – כל אלה מהווים גם ביטוי לתחושת האי-שליטה וחוסר הביטחון הפנימי.

כדי לעזור לתלמידים הללו אין מנוס מלהימצא איתם, כנדרש, ביחסי קונפליקט דואליים וליצור מצב מתמשך שבו הם נדרשים להכריע בין הזהות הנורמטיבית לזהות האנטי-חברתית. המבוגר צריך להיות אדם שהם רואים בו מקור לעזרה אמיתית בקשייהם בכל התחומים. על המבוגר להציע להם מעין עסקה: עזרה אמיתית בתמורה לויתור על מעשיהם. כאשר ילד חוצה את כל הקווים האדומים, אי אפשר לעצור זאת מבלי ליצור עמו קשר של השקעה רגשית שיפצה אותו על המחסור שבחיו. המבוגר מוכרח אפוא להבין בדיוק מה הם החסכים הגורמים לילד להתנהג כפי שהוא מתנהג.

לא די לשמור על גבולות. המבוגר צריך לשדר: "אני כאן לצדך כדי לעזור. לא תהיה לבד, אבל אני לא מוכן להיות 'סיפור כיסוי' בשבילך ולהעלים עין ממעשיך. אני לרשותך כדי לתת לך את מה שחסר לך." במקרים של עברה על החוק אין ברירה אלא להיעזר בנציגי החוק, קציני מבחן או חוקרי נוער, שכן הילד או המתבגר זקוקים לאותו שוטר חיצוני המסמל את הסכנה הנשקפת להם. הקונפליקט יפתר באופן יעיל אם הדמויות המעורבות יפעלו כדי ליצור למענו הגנות, וכדי שבשלב כלשהו הוא יפנים את הקול האומר שיש לו מה להפסיד.

הפעלת החוק ופנייה לדמויות המייצגות אותו מגבירות את יעילות ההתמודדות עם ילדים כאלה, משום שכך מועבר מסר של החזקה ושל גבולות – כלים שיש בכוחם לעזור לילד להתארגן ולהפחית את התנהגותו האנטי-חברתית. הסוגיה המהותית היא איזו דמות של מבוגר נתפסת בעיני הילד כנוכחות בעלת ערך. אדם זה ינקוט סנקציות מגבילות ויתאים אותן התאמה מלאה לצרכים

הסובייקטיביים של הנער, מתוך הכרה בפגיעות שמתחת להתנהגות ההישרדותית האנטי-חברתית. השאלות שיש לשאול שוב ושוב הן מה נחשב בעיניו מחיר שאין הוא רוצה לשלם, ואיזה מגע עם "שוטר חיצוני" יכול להצמיח אצלו מעצורים.

תלמיד הנוטה להתנהגות אנטי-חברתית יוכל להשיג תחושת שליטה, ביטחון ושייכות אם מחנכיו והוריו ידעו לתפקד כדמויות סמכות המשלבות הגנה, הגבלה והכוונה הנחוצות להתפתחותו. התפתחויות חיוביות יתרחשו כאשר המורים ידריכו את ההורים כיצד להשתלב בחיי ילדם כדמויות סמכות, ויספקו להם תמיכה לגיבוש עמדה הורית מכילה ומגבילה. לתלמידים בעלי נטייה להתנהגות אנטי-חברתית חסרות בדרך כלל דמויות מעורבות ומגינות התורמות להתפתחות גבולות פנימיים החיוניים לשליטה עצמית. בית הספר יכול לחולל את התפנית הראשונית בעמדת ההורים ולגרום להם להבין עד כמה חשובות מעורבותם, נוכחותם וסמכותם בחיי הילד.

התנהגות אנטי-חברתית איננה הפרעת אישיות אנטי-חברתית. התנהגות אנטי-חברתית היא חלק מקָקשר רחב יותר שבו אין לילד או למתבגר הגנה הולמת לצרכיו, ולכן הוא פועל רק למען הישרדותו ומצמצם את שיקוליו לשיקולי רווח ותועלת או שכר ועונש. הוא מאמץ את גישת "אם אין אני לי – מי לי" באופן קיצוני ואנוכי, וכל המניפולציות, האיומים והשקרים לשירות העצמי כשרים. אם מתמודדים עם ההתנהגות הזאת ומבינים את המסר הלא מודע שהיא מעבירה, אפשר להכילה. הדרישות, הצבת הגבולות ואיחוד המאמצים של המסגרת המחזיקה, כל אלה יוצרים בסופו של דבר רגיעה בהתנהגות האנטי-חברתית והתחברות למסגרת. האתגר העומד לפני הצוות החינוכי וההנהלה במקרים האלה גדול במיוחד. אנו מוצאים שמרבית בתי הספר מתקשים להתמודד עם עוצמת המניפולציות, התחנונים והאיומים הגלויים והסמויים הכרוכים בעימות עם תלמידים כאלה.

להלן תמצית שלבי העשייה הבית ספרית המשמעותית המתבססים על הטיפולוגיה ומתאימים לאב טיפוס זה.

שלב א' – ישיבות היכרות והערכה: במהלך ישיבות ההערכה וניתוחי המקרים מעלים רוב חברי הצוות החינוכי את הסברה שמקור ההתנהגות המסוכנת של התלמיד הוא סוציאליזציה אנטי-חברתית; זו לובשת צורה של התנכלות לסביבה והתנהגות פוגענית החוצה קווים אדומים ומשדרת לסביבה כי

אינה מספקת לו את צרכיו ואינה קשובה למצוקתו ולזעקתו. בעקבות פריצת גבולות צריך כל תלמיד לקבל טיפול עקבי, שיעזור לו להתארגן ולמתן את התנהגותו האנטי-חברתית. בצד הצבת הגבולות הצוות מתוודע אל עולמו הרגשי והחזווייתי של התלמיד ומתאים את הדרישות ליכולותיו, לנטייתו ולרצונותיו. כך הוא לומד להעריך עשייה המביאה להצלחה ומזקה בהערכה וביחס מתגמל מצד החברה. הסוגיה המהותית שצריכה לקבל מענה בצוות היא איזו מסגרת תענה על צרכיו הבסיסיים של הילד – אהבה, התעניינות ועשייה משמעותית – ותשכנע אותו שלא כדאי לוותר על רווחים אלו, וכן מה ייחשב בעיניו מחיר שלא ירצה לשלם על פריצת הגבולות בהתנהגותו האנטי-חברתית. הצעת עזרה ממשית מצד הצוות תמורת ויתור על ההתנהגות האנטי-חברתית יכולה לגרום לתלמיד שטרם גיבש זהות אנטי-חברתית לבחור להשתלב בחברה הנורמטיבית.

שלב ב' – יצירת ברית עבודה של המחנך עם התלמיד: המחנך כורת ברית עבודה עם התלמיד בתמיכה ישירה או עקיפה של הצוות החינוכי-טיפולי. מטרת הברית היא לחקור יחד את מקורות התסכול והמצוקה שהתלמיד משדר בהתנהגותו האנטי-חברתית. הדבר נעשה בתהליך ארוך של התקרבות המחנך אל התלמיד, מתוך עמדה רגשית המשדרת סמכות ונוכחות. במרוצת הזמן משתנים היחסים, שתחילה היו מלאי עימותים בשל הנטייה של התלמיד לפגוע בסביבה ולהרוס אותה, ומתחלפים בהתנהגות מהוססת, המבטאת את התובנה שאין זה משתלם. בהדרגה היחסים נעשים אפילו הרמוניים – יחסים המושתתים על טיפוח והשקעה מצד המחנך בתחומים שהתלמיד מגלה בהם עניין; יחסים המבוססים על התעניינות כנה, אך בד בבד דורשים חד-משמעית מהתלמיד לחדול מפריצת הגבולות. יחסים אלה יכולים לשנות את דפוסי ההתנהגות הפוגעניים של התלמיד משום שהם מתגמלים. בתהליך בניית הקשר המשמעותי המחנך דורש מהתלמיד לחדול מהתנהגותו האנטי-חברתית. הוא לא מוותר עליו ועל הסיכוי שיגשים את עצמו, ואף מגן עליו מפני הרסנותו שלו. בעשותו כך הוא משפר את התמודדות התלמיד עם דרישות החברה.

נוכחות קבועה ויציבה של מחנך בעל עמידות בפני נטיית הילד להרס עצמי ולהרס הסביבה, עוזרת ליצור מרחב בין-אישי שבו מתקיים לראשונה מפגש אינטימי בין התלמיד המתקשה בלמידה ובהשתלבות לבין דמות סמכות. תחילה המפגש מעורר קונפליקטים תוך-אישיים ובין-אישיים, אך בהדרגה צומחת התנהגות ההולמת יותר את חוקי החברה. כל מבוגר המעז לשמש לתלמיד גורם

מגביל, מעין שוטר או מצפון חיצוני, מגן עליו בעצם מפני הרסנותו, ובמשך הזמן משמש לו משענת שהוא לא ירצה עוד לוותר עליה. המבוגר הוא בעצם הגשר של התלמיד אל החברה הנורמטיבית.

שלב ג' – יצירת ברית עבודה של המחנך עם ההורים: לעתים מה שמחזק את נטיית התלמיד להרס עצמי הוא האופן שבו הוריו או אנשים קרובים אחרים נוכחים בחייו; בדרך כלל זוהי נוכחות שאינה מסייעת לו להפנים גבולות, להשליט סדר בחייו ולהשיג שליטה עצמית. בעזרת המחנך ההורים יכולים ללמוד כיצד להיות נוכחים בחיי ילדם בדרך מגדלת ומצמיחה. המחנך כורת עם ההורים ברית שמטרתה העיקרית היא להזמנם להיות סמכות מגבילה ובעלת השפעה מגינה על ילדם. לעתים מהלך זה יכול להתרחש בין כותלי בית הספר, ולעתים נדרש סיוע של מטפלים בקהילה. כך או אחרת, מעורבות המחנך יכולה להשפיע השפעה מכרעת על התמדת ההורים בלמידה כיצד לשמש לילדם סמכות מגבילה מבלי למחוק את קיומם הנפרד. סמכותם ההורית כלפי ילדם הנוטה להתנהגות אנטי-חברתית תוכל להתממש, אם ימצאו בעצמם יכולות חדשות להגביל אותו ולהגן עליו מפני נטייתו להרסנות. לעתים מסיבות שונות ההורים עצמם חסרים סמכות הורית, ורק התערבות ממשית של הקהילה יכולה לעזור להם להיות נוכחים בחיי ילדם, מבלי שהוא יחווה זאת כמעשה חסר תועלת או כהתנהגות דורסנית ופולשנית. ילד איננו מסוגל להתפתח אם העמדה ההורית איננה מגבילה ומגינה בעת ובעונה אחת, וגם מכוונת ומכינה אותו לחיים האמיתיים.

תיאורי מקרים להמחשת אבות הטיפוס של הטיפולוגיה

להלן תיאורי מקרים נרחבים ומפורטים, הממחישים כיצד הטיפולוגיה מסייעת לאנשי החינוך להתאים את המענה החינוכי לצורכי התלמידים. המקרים המובאים כאן נחלקים לפי אבות הטיפוס שהם מייצגים, ובכל אב טיפוס מוצגת דוגמה למקרה שבו חל סיבוך נוסף בעקבות חשיפת התלמיד לאירוע טראומטי. הדוגמאות נועדו להראות שלא ניתן להתמודד עם מצבי טראומה במנותק מתמונת התפקוד השלמה של התלמיד טרם חשיפתו לטראומה.

א. מקרים המדגימים סיכון על רקע חוויית כישלון לימודי מתמשך

להלן סיפוריהם של תלמידים המתמודדים עם חוויית כישלון בבית הספר בעקבות תפקוד לימודי לקוי וקשיי הסתגלות והשתייכות לבית הספר. הסיפורים מדגימים את ניסיונות ההתמודדות עם מחסומי הלמידה וההשתלבות במערכת החינוך ובבית ואת ההסתבכות שחלה בעקבות חשיפה לטראומה.

המקרה של יהודית

המקרה של יהודית משקף את מורכבות ההתמודדות עם קשיי למידה והתארגנות ברמה הרגשית והחברתית במשפחה ובבית הספר.

יהודית (שם בדוי), תלמידת כיתה ט', בת למשפחה ברוכת ילדים. אביה איש עסקים מצליח, אמה התאשפזה בעבר על רקע משברים נפשיים, הצליחה להשתקם באופן מרשים ביותר ובנתה משפחה מבוססת. עם זאת, בניסיון להכיר את המשפחה ולגייסה לטובת הבת התגלו יחסים מורכבים מאוד בין יהודית לבין הוריה.

יהודית אובחנה בגיל צעיר כלקויה למידה. במהלך השנים דאגו הוריה לכך שתקבל בקביעות שיעורים פרטיים לתגבור במקצועות השונים והוראה מתקנת. מאז הגיעה לחטיבת הביניים, היא מרבה לשוטט ברחבי בית הספר והישגיה בדרך כלל ירודים. היא דחויה ומבודדת חברתית וידועה כנערה בעלת השפעה שלילית, ולכן מרבית הבנות מתרחקות ממנה. גם לאחיה של יהודית יש בעיות בלימודים והוא מתקשה להשתלב בבית הספר. אחותה הבכורה הלומדת באותו בית ספר נחשבת למוצלחת ביותר בכל התחומים.

בשנה שעברה ליוותה את יהודית בבית הספר מורה מומחית ללקויות למידה. הקשר ביניהן היה טוב מאוד, וליהודית זאת הייתה חוויה מתקנת. עם זאת, היה ברור שההתקדמות של יהודית עם המורה לא השפיעה על מכלול התפקוד שלה בבית הספר. היא נהנתה מן השיעורים ואף התפתחה והתקדמה, אבל דפוסי ההשתמטות והאי-למידה בשאר התחומים נותרו כשהיו. בשנת הלימודים הנוכחית לא חודש הקשר עם אותה מורה מסיבות טכניות.

דפוסי ההתנהגות והתפקוד של יהודית בבית הספר גורמים למרבית המורים להתייאש ולהתנער ממנה. היא נמנעת מלמידה וכמעט שאינה מתפקדת אצל כל

המורים. בכיתה היא מרבה להפריע ולדבר בלי רשות, ובדרך כלל אינה מרוכזת בשיעור ואינה לוקחת חלק בעשייה בכיתה. יהודית מבטאת את התחושה ש"כל הזמן מעליבים אותי, צוחקים עליי מאחורי הגב שאני ילדה בעייתית, מזכירים לי שאני ילדה עם ריטליין."

המורות מעדיפות שלא לעסוק בבעיה של יהודית בשל התחושה שאין להן הרבה מה לעשות למענה. הן נמנעות מלהתעמת עמה ובוחרות להתעלם מהצקותיה ומההתנהגות הפרובוקטיבית שלה.

עם הזמן הולכים ומתרבים דפוסי התנהגות של תת-תרבות עבריינית: יהודית נעלמת ובורחת, מתרועעת עם בנים ללא הבחנה ומסתובבת עם חבורות רחוב. היא חשה שהמורות נרתעות מן הדפוסים הללו ומבטאת זאת באוזני אחת מהן באמירה: "אני רוצה להיות במקום שאף אחד לא יודע כלום עליי, כלום על העבר שלי, ושם אני אוכל להתנות בכל מה שאת יודעת שלא בסדר אתי."

מדי פעם, כשהתנהגותה של יהודית מגדישה את הסאה, המורים פונים להוריה ומבקשים שיתגייסו ויפעלו לפתרון הבעיה. ההורים נענים תמיד לפניות ומשתפים פעולה, הולכים להדרכת הורים, מגייסים אנשי מקצוע שיעבדו עם יהודית ועושים כל מה שבאפשרותם. בכל פעם יש תחושה של שיפור קל, אך היא נעלמת מיד, ואין לכך שום השפעה על תמונת התפקוד הכוללת של יהודית.

בעקבות הלחץ המופעל על יהודית ועל הוריה, היא מנסה מדי פעם לקחת את עצמה בידיים ולתקופת מה משקיעה מאמצים גדולים, ואכן המחנכת חשה שחל שיפור במצבה. המחנכת שמחה על כל שיפור ומסתפקת בכל מאמץ של יהודית שגורם לה להזיק פחות, להפריע פחות ולטרפד פחות את מהלך השיעורים התקין. עם זאת, היא נמנעת מלהיות במגע אותנטי אֶתה ולתבוע ממנה מאמץ והתפתחות. היעדר המגע משאיר את יהודית בתחושה של בלבול ובדידות תהומית:

אף אחד לא מבין אותי בבית ספר הזה. למשל, היה סכסוך בבית ספר, והמחנכת הגנה עליי, היא פשוט אמרה להם לעזוב אותי. היא תמיד מגינה עליי אבל בעצם היא בקושי שומעת מה שיש לי להגיד. ועכשיו אני מאוד מאוד מדוכאת מהעניין, אין לי אמון באף אחד. מאוד מאוד קשה לי. זה שובר אותי. היא הלכה וסיפרה הכול, אז מה זה שווה? איזה פדיחה, כל החיים שלי בכיס הקטן שלה.

נדמה שמדובר בנערה אינטליגנטית עם קשיי למידה בולטים, ההולכת ומאמצת זהות עבריינית. הוריה מוכנים לעשות הכול למענה, אבל חוסר התפקוד שלה מלמד על הקושי של ההורים להתמודד עם הקשיים העולים בגידולה.

אביה של יהודית מיואש מן ההידרדרות של בתו ומנסה זה זמן מה למנוע ממנה בכוח לצאת לשוטט ולבלות. הדבר הגיע לכדי אלימות פיזית הדדית ברמה חמורה כל כך, שבאחד האירועים השכנים הזמינו משטרה כי חששו לגורל בני המשפחה. השוטרים ביקשו מן ההורים לפנות לטיפול או שבתם תוצא לאשפוז בגלל מעשיה החמורים. אמה של יהודית התחננה שלא לשלוח אותה למוסד והבטיחה לקבל אחריות עליה ולהתמודד, אך מאז עברה יותר משנה ולא נראה שינוי.

אמה של יהודית נמצאת בקשר הדוק עם המורות בבית הספר ועם אנשי טיפול בקהילה. היא קשובה מאוד, נרתמת לכל בקשה, נענית לכל אמירה, אולם ניכר שאין לה שום השפעה על בתה. משיחות עם האם עולה שהיא מבוהלת מכך שהבת משחזרת את העבר שלה. לאחר ניסיונות נואשים לברר עם דמויות נוספות מה עליה לעשות, היא מבטאת חוסר אונים מוחלט וחוסר יכולת פנימית להיות בעמדה של נוכחות וסמכות כלפי בתה.

ויהודית, כמו תקליט שחוק, ממשיכה לכאורה בניסיונות להשתקם ולהשתפר בד בבד עם התנהגות מחפירה ומניפולטיבית. היא מרמה את כולם, מידרדרת להתנהגות עבריינית, מאמצת מאפיינים של ילדת רחוב ומסגלת לעצמה שפת רחוב. היא שבה ומבטאת תחושה כללית שאין לה על מי לסמוך ועל מי להישען, אין לה שום אדם וחבר אמיתי בעולם, היא חווה חוויה של תלישות ובדידות תהומית: "נדיר שבני אדם אוהבים אותי. מציקים לי מאוד מאוד. יש לי בעיה רגשית מאוד מאוד קשה, בעיה תקשורתית מאוד קשה, אף אחד לא מבין אותי בכלום."

באחד המפגשים עם האם שאלה אותה יועצת בית הספר בעדינות על עברה. האם סיפרה על שנות ילדותה, שבהן הייתה ילדה שתקנית ונחבאת אל הכלים. מאז ומעולם חשה לא ראויה, חסרת יכולת לעשות כמו שצריך אפילו את הדברים הכי בסיסיים: לשרוך שרוכים, לסדר את החדר, לעזור בבית, לשמור על האחים הקטנים. לא היה אפשר לסמוך עליה בשום דבר; כל מה שהחזיקה תמיד נשטט מידה, נשפך או נשבר. כשקיבלה על עצמה לעשות משהו תמיד שכחה ואיבדה; אם העזה לפתוח את הפה ולהגיד משהו, תמיד היה זה הדבר

הלא נכון. להוריה, שהיו תמיד טרודים ועמוסים, כבר לא היו שום ציפיות ממנה, ובלבד שלא תגרום עוד נזק.

למרות שנות ילדותה הקשות זכתה לבן זוג מוצלח, אמיד ובעל אמצעים. כאשר נולדה יהודית, התברר מהר מאוד שיש לה קשיים דומים לקשייה של האם בילדותה. היא החליטה לעשות הכול כדי שבתה לא תסבול כפי שהיא סבלה – היא תעניק לה את כל העזרה שרק אפשר ולא תחסוך מאמץ וכסף.

במפגשים אחדים של האם עם היועצת, סייעה לה היועצת להבין שלא די בכך שהבת מקבלת עזרה מאנשי מקצוע; היא זקוקה לה כאם המתחברת אליה ומגדלת אותה. בליווי עדין של היועצת התחברה האם לרגשות הקשים שליוו אותה בילדותה, ומתוך כך עלה בידה להתקרב עוד ועוד לבתה וללמוד את צרכיה. האם פנתה לקבל הדרכה הורית, אבל הפעם ממקום של מגע ומפגש עם בתה. היועצת, המחנכת וצוות והמורות בבית הספר בנו ליהודית תוכנית אישית, שכללה עזרה וחיזוק המיומנויות הלימודיות וכן הזדמנויות להתפתחות רגשית וחברתית.

אט אט נרגעה יהודית והצליחה לגייס כוחות ללמידה ולעשייה בבית הספר. לקראת סוף לימודיה בתיכון אפשר היה לראות כיצד היא משתלבת במרקם הבית ספרי ואף מגיעה להישגים נאים. היא למדה להכיר את יכולותיה ואת קשייה, ובעידוד מורותיה גילתה כישרון אמנותי בציור ובמשחק.

ניתוח המקרה

מגיל צעיר נעזרה יהודית באנשי מקצוע כדי להתמודד עם קשיי הלמידה וההתארגנות שלה. הוריה הכירו בקשייה ולא חסכו אמצעים ומאמץ כדי לסייע לה. אמה, שסבלה בילדותה מקשיים דומים, נמנעה ממגע רגשי קרוב עם בתה משום שמגע זה העלה בה רגשות קשים ולא מעובדים מילדותה שלה. וכך, למרות העזרה הרבה שקיבלה יהודית, היא הייתה שרויה בבדידות תהומית וחשה זנוחה. כל עוד אמה לא הצליחה להיות אתה במגע, יהודית גדלה מבלי שהייתה לה אפשרות אמיתית להכיר את הוריה ואת עצמה.

לאור העידוד שקיבלה האם מן היועצת לגעת בנקודות הכואבות מילדותה שלה, היא הצליחה בהדרגה להתקרב לבתה ולאמץ עמדה מגדלת כלפיה. יכולת זו אפשרה לה לחדול מניסיונות הסרק לקבל "כל עזרה שרק אפשר", ותחת זאת להכיר את בתה ולהתחבר אליה. בד בבד יצרו אנשי בית הספר רשת מגדלת

ליהודית וסיפקו את צרכיה הלימודיים והרגשיים, ובכך אפשרו לה להדביק את פערי ההתפתחות הגדולים.

המקרה של שירי

המקרה של שירי מדגים מהי התגייסות משמעותית והוליסטית של בית הספר ושל המשפחה, המותאמת לריבוי הצרכים המסכנים את ההתפתחות של נפגעי טראומה, ומה יכולות להיות תוצאותיה של התגייסות שכזאת.

שירי, בת 16, היא נערה שמנה מאוד הלבושה בצורה מסורבלת ומרושלת. בדרך כלל היא לובשת בגדים ישנים, לעתים מקומטים ומלוכלכים מעט, וכל הופעה החיצונית אומרת הזנחה ועליבות. מבחינה חברתית הייתה שירי מאז ומעולם ילדה בודדה. לא היו לה חברות, ותמיד היא חשה כי אין איש רוצה בקרבתה. הזנחת ההופעה החיצונית גם היא ביטוי לתחושה זו. ההתנהלות של שירי אטית, מסורבלת ומבוששת, והיא תמיד מפגרת אחרי כולם. שירי נערה רגישה מאוד, חושבת הרבה על מה שאחרים חושבים עליה וחוששת תמיד מתגובות של אחרים, מדחייה ומלעג. היא אינה נותנת אמון לא במבוגרים ולא בבני גילה, ובאופן כללי היא בודדה מאוד.

לשירי שתי אחיות ואח בכור. שתי אחיותיה סבלו ממחלות בילדותן, האחת מאסטמה והאחרת מסוכרת נעורים. ההורים נאלצו להשקיע הרבה מזמנם ומכספם בשתי האחיות, ובמשך תקופות ארוכות הטיפול בשירי, ההיענות לצרכיה ולרצונותיה וההשקעה ההורית בה נדחקו ולשוליים. שירי תמיד הייתה "ילדה הורית": מרצה אחרים, משתדלת שלא להתבלט, לא לחיוב ולא לשלילה. בבית הספר הייתה שירי תלמידה חלשה, והחל מכיתה ה' נאלצה לגשת למבחני מעבר כמעט כל שנה. המשפט "לא ממצה את הפוטנציאל שבה" הופיע שוב ושוב בתעודות סוף השנה.

כשהייתה בכיתה ט' הופיעו בעיות קשות בלימודים. שירי התקשתה להתרכז בכיתה, כתב ידה לא היה ברור, והיא התקשתה מאוד בלימוד חומר חדש. בהמלצת יועצת בית הספר הוחלט לשלוח אותה לאבחון לקויות למידה. ממצאי האבחון הצביעו על לקות למידה קשה ביותר עם פגיעה התפתחותית משמעותית, הגורמת לקשיים רבים בתהליכי הלמידה. בעקבות ממצאי האבחון נערך דיון בהשתתפות המחנכת, היועצת והמנהל, ובסיומו הוחלט על בניית תוכנית טיפולית דו-מסלולית לשירי. מבחינה לימודית היא החלה לקבל שיעורי

תגבור במרכז למידה ממורה ללקויי למידה. מוריה בבית הספר קיבלו הדרכה כיצד להקל עליה בלימודים, והושם דגש בחיזוק היכולות והכוחות שלה. בעקבות האבחון היא קיבלה התאמות רבות במבחנים, דבר שהקל עליה מאוד.

נוסף על כך, הוחלט על טיפול בצד החברתי-רגשי. היא החלה לקבל טיפול ממורה לאמנות פעם בשבוע. מחנכת הכיתה החלה לערב אותה בפעילויות החברתיות ודאגה שתמיד יהיו סביבה תלמידות נוספות שיערבו אותה בפעילויותיהן. התערבות זו הגיעה לשיא בסוף השנה, כאשר לראשונה זה ארבע שנים יצאה שירי לטיול השנתי. לקראת סוף השנה נראה כי מסתמן שינוי משמעותי: ציוניה של שירי עלו, היא החלה לרכוש חברות, לרחוש אמון לזולת ולהרגיש שייכות רבה יותר. נראה כי הכול הולך ומשתפר.

אולם אז אירע אסון במשפחה של שירי: אחיה הבכור נהרג בפיגוע בתחנת אוטובוס כשהיה בדרכו הביתה מהצבא לחופשת סוף השבוע. מחבל מתאבד פוצץ את עצמו בטרמפיאדה מלאה חיילים. ארבעה חיילים נהרגו ועוד כעשרה נפצעו.

מקומו של אחיה של שירי במשפחה היה מיוחד. מכיוון שהיה בן בכור ואח לשלוש בנות היו ציפיות רבות ממנו. מותו ריסק את המשפחה לחלוטין. שני ההורים באו ממשפחות של ניצולי שואה, ומות הבן העלה את נושא השואה ואת הזיכרונות הכואבים.

מיד לאחר שנודע כי אחיה של שירי נהרג, הגיעו לביתה היועצת, מחנכת הכיתה וכן נערות מכיתה. שירי הגיבה לאורחים בצורה פתוחה, סיפרה על אחיה, הרבתה לבכות, ונראה כי היא מצליחה להתמודד עם הטרגדיה. לאחר תום השבעה חזרה שירי ללימודים ואמרה כי היא מתכוונת לשוב וללמוד ולא לוותר, כי זה מה שאחיה היה רוצה. הצוות החינוכי והתלמידים היו מלאי הערכה כלפי הכוחות ששירי הפגינה וניסו לתמוך בה. לאחר כחודש של תפקוד סביר יחסית, החלו להתגלות בעיות: שירי הסתגרה בתוך עצמה, ניתקה את הקשר עם חברותיה, הפסיקה ללכת למרכז הלמידה והחלה סובלת ממחלות ומכאבים פסיכוסומטיים שלא אפיינו אותה לפני כן. נראה כי היא מתחמקת מכל ניסיון לעזור לה. לאחר חודשים מספר הודיע משרד הביטחון כי הוא מוכן לממן את השיעורים הפרטיים של שירי, אך היא התנגדה בכל תוקף ואמרה: "אח שלי לא נהרג בשביל לפתור לנו את הבעיות הכלכליות. אני לא למדתי ולכן אני צריכה לשלם את המחיר."

בעקבות ההיזדרזרות במצבה של שירי הוחלט בבית הספר על הפעלת תוכנית התערבות חדשה. הן היועצת והן המחנכת החלו לחזר אחרי שירי במרץ רב. בכל יום שלא באה לבית הספר, התקשרו אליה המחנכת והיועצת כדי לברר מה שלומה, להציע את עזרתן וללחוץ עליה לחזור ללימודים. נוסף על כך, הוחלט לתגבר את שיעורי העזר של שירי ולהקפיד על כל ההתאמות וההמלצות שהתקבלו באבחון לקויות הלמידה. בתקופות שבהן שירי לא באה לבית הספר, הגיעה לביתה מורה מיוחדת ללקויי למידה שעבדה במרכז התגבור, ועברה אתה על חומרי הלימוד. בבית הספר שידרו כל הזמן ציפייה כי הם לא מוכנים לוותר עליה, הם מחכים לחזרתה, ואף רשמו אותה לבחינות הבגרות שנערכו בסוף אותה שנה. היועצת עודדה את בנות כיתתה להמשיך ולבקר אצלה ולהעביר לה מסרים מעודדים.

בהדרגה החלה שירי לשתף פעולה. היא הסכימה להצטרף לטיפול המשפחתי, הגיעה יותר ויותר לבית הספר, ניגשה למבחנים ולבחינות הבגרות ואף הצליחה בהם. הקשר ההדוק שלה עם המחנכת והיועצת נמשך, והמוקד שלו לא היה האירוע הקשה דווקא, אלא ההתמודדות של שירי עם הלימודים ועם לקות הלמידה שלה. נראָה כי שירי מעדיפה שהקשר עם הדמויות בבית הספר יהיה סביב מוקדים לימודיים. במקביל סיפרו חברותיה לכיתה כי היא משתפת אותן בתחושותיה הקשות סביב מות אחיה.

בית הספר לא חדל ממאמציו לעזור לשירי גם חודשים ארוכים לאחר האירוע. ההשקעה העצומה בתחום לקויות הלמידה והעזרה בהתגברות על הקשיים חיזקו את הביטחון של שירי ביכולתה ואת תחושת הערך העצמי שלה. בהדרגה היא החלה לתפוס יותר ויותר מקום בכיתה, חדלה להזניח את הופעתה החיצונית, ותפקודה בלימודים השתפר.

ניתוח המקרה

מדובר בנערה שסבלה מהזנחה הורית עקב מחלתן של שתי אחיותיה. לקות הלמידה הקשה שלה אובחנה רק כשהייתה בכיתה ט'. בעקבות האבחון קיבלה שירי מבית הספר עזרה כוללת בתחומים שונים, בראש וראשונה עזרה לימודית, שכללה שלושה היבטים חשובים: קידום מיומנויות בסיסיות וסגירת פערים, התאמה של ההוראה השוטפת לצרכיה והתאמת המבחנים ליכולותיה הלימודיות המוגבלות עדיין בשלב זה. בד בבד קיבלה שירי סיוע בתחום הרגשי (טיפול אצל מורה לאומנות), המשולב בסיוע בכניסה לחיים החברתיים בכיתה.

ואכן, מכיוון שהעזרה הייתה רלוונטית ומותאמת, היא החלה לתת את אותותיה, ושירי החלה להתחבר לבית הספר, הן מבחינה לימודית הן מבחינה חברתית. אפשר לשער כי הוריה השקיעו את זמנם בטיפול באחיות, אשר הזדקקותן הייתה בולטת לעין, ואילו הלקות, שאינה בולטת כל כך, לא עוררה התגייסות הולמת. במצב זה תפקיד בית הספר התבטא ביצירת סביבה משלימה המעניקה מענים איכותיים, שיש בהם כדי לאפשר את המשך הגדילה ולהגן מפני גורם הסיכון - לקות הלמידה.

מותו של אחיה בפגוע חולל משבר קשה בחייה של שירי. המשבר התבטא בנסיגה, בהסתגרות ובסירוב לקבל עזרה. אולם בית הספר לא ויתר עליה, וגם כאשר לא באה לבית הספר, מורה ללקויי למידה שעבדה במרכז התגבור באה לביתה ועברה אתה על חומרי הלימוד. במאמץ מתמשך של גורמים רבים בבית הספר, נמנעו הניתוק וההסתגרות שהיו התגובות הטבעיות של שירי לאחר מות אחיה. הודות לקשר העמוק של שירי עם דמויות בבית הספר, היא הצליחה להיחלץ מן המשבר שנקלעה אליו ונאחזה דווקא בעזרה הלימודית שהושטה לה, עזרה שניתנה על יסוד הבנת המכלול השלם של צרכיה. בהתמודדות הרגשית עזרו לה חברותיה לכיתה שגייס צוות בית הספר, וכך נבנתה רשת תמיכה שליוותה אותה בהתמודדות הרגשית לצד העזרה הפעילה בלימודיה.

ההשקעה המאומצת והממושכת של בית הספר בשירי נשאה פרי, הן בהיבט הלימודי – שירי ניגשה למבחנים ולבחינות הבגרות ואף הצליחה בהם, והן בהיבט הרגשי-חברתי – היא החלה לתפוס יותר ויותר מקום בכיתה וחדלה להזניח את הופעתה החיצונית.

במקרה של שירי אנו רואים את הכוח שיש בהתמודדות רצופה של בית הספר עם צורכי תלמידים תת-משיגים הנתונים במצבי סיכון ומצוקה. שירי קיבלה עזרה לימודית ורגשית רבה עוד לפני הפיגוע, ובזכותה ניכר שיפור ממשי בתפקודה השוטף. אילו בעקבות הפיגוע היו אנשי הצוות בבית הספר קוטעים את ערוצי העזרה הקודמים שניתנו לה בשל החשש לגעת בכאביה, והיו פועלים על בסיס חשיבה הממוקדת בטראומה בלבד, כלומר, לספק לה עזרה נפשית הממוקדת באובדן האח, מצבה היה עלול להידרדר עקב ההתעלמות מצרכיה הנוספים. ההיכרות והנוכחות המכוונת המוקדמת של גורמי בית הספר עם שירי הביאה אותם להמשיך ולספק לה את העזרה שהייתה זקוקה לה, מתוך הכרה בצרכיה הנוספים ובמצבה הנפשי הכללי.

כך, בזכות ההתעקשות והנחישות של כל הגורמים והודות להחלטה שלא לוותר ולא להתייאש, נחלצה שירי מן המשבר שנקלעה אליו.

ב. מקרים המדגימים סיכון על רקע מצוקה רגשית קיומית

להלן מתוארים מקרים של תלמידים שסיפורם המלא דורש התמודדות רבת פנים עם מצוקה רגשית על רקע הורות שאיננה פנויה דייה לצורכי הילדים. במקרה של יעל יש גורם מסכן נוסף – פגיעת הטראומה.

המקרה של שרון

שרון היא נערה גבוהה, נאה ואינטליגנטית, תלמידת כיתה י"א. אמה משכילה, ממוצא אירופי; אביה יליד הארץ, שגדל ביישוב קטן בפריפריה ומתפרנס בקושי מעבודה פיזית. ההבדלים התרבותיים בין ההורים גדולים מאוד, והדבר גורם לחיכוכים רבים ביניהם. שרון היא הבת הבכורה ולה שני אחים הסובלים מבעיות פסיכו-גירולוגיות, מבעיות במוטוריקה ומהיפראקטיביות. במהלך היום הם שוהים במסגרות של חינוך מיוחד. בהיותה היחידה הנחשבת "רגילה" בבית, הציפיות ממנה גבוהות מאוד. זה שנים האווירה בביתה של שרון מתוחה והוריה שקועים בטרדות היום-יום.

עד כיתה ט' הייתה שרון תלמידה למופת, הישגיה היו גבוהים והיא השתלבה היטב בבית הספר בכל ההיבטים. כשעלתה לכיתה י' קשרה קשרי חברות עם ילדה שהוריה היו בהליכי גירושים. בתוך מספר חודשים השתנתה התנהגותה מקצה לקצה: התלמידה השקדנית והחרוצה הפכה לתלמידה המזלזלת בלימודים, "שוכחת" ספרים ומחברות, מתעלמת משיעורי הבית ומהעבודות ולא מבצעת את מטלותיה. במהלך השיעורים נהגה לשוחח עם חברתה עד שהמורים היו מוציאים את שתיהן מהכיתה. שרון וחברתה נהגו להיעלם מבית הספר ולהסתובב בקניון או לבלות בחוף הים. למרות האזהרות החוזרות ונשנות מצד המורה, רכזת השכבה ואפילו מנהל בית הספר, שרון פשוט צפצפה על כולם, ולזולה והתחצפה, עד שבסוף השנה סולקה מבית הספר.

בעקבות הסילוק פנו הוריה המודאגים של שרון ליועצת בית הספר, אף על פי שבפועל שרון כבר לא השתייכה לבית הספר. במהלך התקופה שקדמה לכך פנתה היועצת לשרון כמה פעמים וניסתה לדבר איתה, אך לשווא; שרון הפנתה גם אליה את אותו יחס מתחצף ומזלזל ולא היה אפשר להגיע אליה בשום צורה.

כעת פנו ההורים בייאושם אל היועצת לאחר שתפסו את שרון גונבת את כרטיס האשראי של אמה. הם נחרדו ולא ידעו כיצד עליהם לנהוג. הם שקלו לפנות למשטרה, אך לפני שיעשו צעד קיצוני כל כך, החליטו לפנות בתחינה לעזרת היועצת, וזו הסכימה לנסות וליצור קשר עם שרון.

באותה תקופה הקשר של שרון עם הוריה היה גרוע כל כך, עד שהם לא יכלו להחליף מילה אחת ביניהם. היא נהגה לצאת מהבית בשבע בבוקר ולחזור באחת-עשרה בלילה; הייתה נוסעת לים, משוטטת ברחובות לבד או עם חברתה. היא שיקרה לאמה כל הזמן ועל כל דבר, ונדמה שהמצב חסר תקנה. עם זאת, סילוקה של שרון מבית הספר הותיר אותה מבולבלת ומבוהלת. היא החלה להבין שלהתנהגותה יש השלכות של ממש על חייה. היא קלטה שאולי תיאלץ לשלם את המחיר על מעשיה. לפיכך הסכימה לתביעתם של הוריה שתיפגש עם היועצת.

כבר בפגישות הראשונות דיברה שרון בגילוי לב ובפתיחות. היא אמרה שהיא מבינה שעליה לחולל שינוי כלשהו בחייה, אלא שאינה יודעת מה בדיוק עליה לעשות. היה לה חשוב לחזור ולהשתייך לבית הספר. עם זאת, באותם שלבים עדיין הייתה שרון תוקפנית וקוצנית, חצופה ומזלזלת. במילותיה של היועצת: "היא רק מרימה את הסנטר ותוך שנייה גורמת לך להרגיש שאת אפס מאופס." בשלב ההוא המסר העיקרי של היועצת היה:

תשמעי, שרון, אני לא באה לחנך אותך ולהגיד לך מה לעשות, את צריכה לקחת אחריות על החיים שלך, את צריכה להחליט מי את רוצה להיות ומה את רוצה להיות. אני לא אעזור לך לחזור לבית הספר רק כדי 'לעשות וי', לא אתן לזה יד כי זה יהיה הרס אמיתי של החיים שלך. לי לא באמת משנה מה יקרה אתך בסופו של דבר, ובלבד שזה יהיה משהו שאת תהיי באמת שלמה אתו. את צריכה להיות שלמה עם עצמך, מה שחשוב זה השלמות הפנימית שלך.

באותה תקופה היה ברור שמעשיה של שרון קרובים מאוד לקו האדום ואולי אפילו חוצים אותו. היו שמועות שהיא מסתובבת בחברת עבריינים, שהיא עושה מעשים שלא ייעשו. המסר של היועצת היה ברור ונחרץ:

אני לא יודעת ולא רוצה לדעת מה בדיוק את עושה. אני לא רוצה לשמוע את הסיפורים ולא רוצה לדעת פרטים על ההתנהגות הפרועה שלך. זה לא ענייני. ענייני לעזור לך להבין שזה לא בריא ושה עושה לך לא טוב. אני אשמח שתהיי

בסדר אבל אני לא קובעת לך, את לא מחויבת להגיד לי ולהסביר לי. את צריכה להיות בן אדם ולחיות כמו שבן אדם חי ולא להפר את הכללים של הבית ושל החיים. אני רוצה שתהיי בן אדם, שתוכלי לגדול, ללמוד ולהתפתח.

במשך כמה חודשים נפגשה שרון עם היועצת פעמיים בשבוע בערך. בתחילה הן דיברו על הקשיים שקדמו לתקופת המרד שלה. היה לה כעס רב על מה שקורה בבית, היא הרגישה שלא מתייחסים אליה בהתאם לגילה ושכל הזמן רק דורשים ממנה ומכתיבים לה; לא סומכים עליה בכלל ולא מאפשרים לה לעשות כמעט שום דבר שהיא באמת רוצה, רק דורשים עוד ועוד ומצפים שתצטיין ותצליח בכול. שרון דיברה הרבה על תחושת חוסר היציבות שאפיינה את חייה. היא תיארה את אביה כאדם לא יציב, הפכפך ולא צפוי: יום אחד הוא יכול להיות הכי נחמד בעולם ולמחרת הכי מגעיל; רגע הוא רגוע ורגע עצבני; פתאום נותן לה כסף לבזבוזים ולמחרת מנתק לה את הטלפון. היא דיברה הרבה על הבעיות בין ההורים, על הקשיים ביחסים ביניהם ועל ההתמודדות המשפחתית עם הצרכים המוגברים של אחיה הקטנים והתפקידים שלה בהקשר הזה.

במקביל לשיחות עם שרון שוחחה היועצת כמה פעמים עם הוריה. בשיחות הללו ניסתה לעזור להורים להבין מה עובר על בתם ולהגיע אִתם להבנה שגם הם צריכים לבוא לקראתה. הוריה של שרון החליטו לקחת ממנה את הטלפון הסלולרי, אף שבסביבה החברתית של שרון לכל אחד יש טלפון. היא הייתה היחידה, ולתחושתה, זה היה הקש ששבר את גב הגמל. שרון הסבירה שחלק מהרצון שלה להיעדר ולהיעלם נבע מצורך לנקום בהוריה: אם הם לא נותנים לי טלפון, אני אדאג לכך שהם יסבלו מזה. היא לא יצרה אתם קשר במשך ימים שלמים כדי לנקום בהם. העבודה של היועצת עם ההורים נועדה להגמיש מעט את עמדתם, לעזור להם לבוא לקראת שרון בתחומים מסוימים, להבין את עולמה של נערה בת 16 ולהגדיר אזורים שבהם הם יכולים להרפות מעט את השליטה ולסמוך עליה.

שרון והיועצת חשבו יחד על החיים עם הקשיים והלחץ המשפחתי, מה זה עושה לה ואיך היא יכולה בכל זאת להתמודד. השאלה המרכזית הייתה איך היא מקבלת אחריות על החיים שלה ולא הורסת אותם בגלל כעס ותסכול. המסר של היועצת היה:

תחשבי מי את רוצה להיות, עזבי את ההורים שלך, גם להם לא קל. נכון שאבא לא האדם הכי יציב בעולם, נכון שיש הרבה קשיים ובעיות, אבל את צריכה

להתרכז בשאלה מי את רוצה להיות, מה את רוצה לעשות. לצד הקשיים אל תשכחי להתבונן גם במתנות הרבות שקיבלת: היופי, הכישרון, האינטליגנציה. תחשבי עד כמה את מחליטה לקחת אחריות על החיים שלך, לבחור להתייצב.

לאט לאט התחילה שרון להתחבר ולחשוב. היא הבינה שחשוב לה מאוד לצאת ממעגל העוני, ולכן חשוב שתהיה לה משרה טובה שתוכל להתפרנס ממנה. היא קלטה שלשם כך עליה להצליח בלימודים. היא טובה במתמטיקה ויכולה לראות את עצמה עוסקת במחשבים, ניגשת לבחינות הבגרות, למבחן הפסיכומטרי. פתאום היא הבינה למה בעצם כדאי לה להצליח. חזר לה החשק להוכיח לעצמה שיש לה יכולות ושהיא מסוגלת.

שוב ושוב היא ניסתה להראות ליועצת שהנה, היא כבר בסדר, היא כבר לא מסתובבת עם אותם חברים, כבר לא מעורבת במעשים קיצוניים. ברגעים כאלה היועצת השיבה:

שרון, אני גאה בך מאוד, אבל אני מדגישה שאת לא עושה את זה בשבילי. חשוב שתעשי את הדברים רק אם זה חשוב לך. אני לא רוצה שתעשי את הדברים רק בשביל להוכיח לי שאת ראויה, את זה את צריכה להוכיח רק לעצמך.

המסר הזה חזר בשיחות שוב ושוב.

השיחות החלו להתמקד בתכנון עתידה של שרון, במה תעסוק, איפה היא רואה את עצמה מתברגת, מה השאיפות והבחירות שלה בחיים. אלה היו שיחות אינטנסיביות מאוד. בהדרגה התגבשה התחושה ששרון מוותרת באמת על התנהגותה ההרסנית.

אחרי החגים, לאחר ששוחחה כמה פעמים עם מחנכת הכיתה, פנתה היועצת להנהלה בבקשה שתינתן לשרון הזדמנות נוספת. היא הטילה על הכף את כל כובד משקלה והבטיחה הבטחה אישית שהפעם שרון לא תאכזב. ההחלטה לא הייתה קלה והמנהל לא שש להחזיר את שרון, אולם מתוך אמון ביועצת הסכים, ושרון שבה להיות תלמידה מן המניין בבית הספר.

שרון חזרה להיות תלמידה שקדנית; אמנם לא התלמידה המושלמת, אבל ממושמת הרבה יותר. היו לה עוד בעיות התנהגות, אבל בתחום הסביר. בבית היא למדה לעמוד על שלה, להתעקש על כך שהיא צריכה את הפרטיות ואת

הזמן שלה. הריבים והכעסים בבית נמשכו, אבל לצדם היו גם דיבורים. ברור היה ששרון למדה לחיות בשלמות עם עצמה והפכה לנערה חיונית וקורנת.

באחד הימים התקשר אביה של שרון ליועצת וסיפר לה בהתרגשות רבה:

אני חייב לשתף אותך. אתמול בלילה באתי מהעבודה עייף, תשוש, בדרך חלמתי שמישהו יגיש לי כוס תה עם עוגיות. נכנסתי, והנה שרון מקבלת אותי עם צלחת עוגיות שהיא אפתה בעצמה. בחיים לא התרגשתי ככה.

בין שרון לאביה נרקם קשר יפה, והיום היחסים ביניהם במקום אחר. אמנם הריבים לא חדלו והיחסים יודעים עליות ומורדות, אבל שרון למדה להפריד בינה לבניו. היא הבינה שהקושי ביחסים עם אביה נובע מהדמיון הרב ביניהם; פעמים רבות היא נחרדה מהמחשבה שהיא תהיה בדיוק כמוהו. בעקבות התהליך שעברה הבינה שלמרות הדמיון ביניהם, הבחירה מה לעשות עם חייה עדיין בידיה. העובדה שלאבא שלה לא הייתה אפשרות לעזור לעצמו, אין פירושה שגורלה שלה לא יכול להיות שונה.

ניתוח המקרה

שרון גדלה במשפחה שיש בה מורכבות רבה, הן בשל שונות גדולה בין ההורים והן בשל הצרכים המרובים של אחיה. האווירה בבית הייתה מתוחה וההורים היו טרודים מאוד. הציפיות משרון היו גבוהות ביותר והוריה לא התפנו אליה די הצורך. הם דרשו ממנה עוד ועוד ולא נתנו את דעתם למשאלותיה ולצרכיה.

התנהגותה של שרון הלכה והידרדרה עד שהיא סולקה מבית הספר. בעיצומו של המשבר נוצר קשר בינה לבין יועצת בית הספר ונרקמו ביניהן יחסי אמן וקרבה. הפניות של היועצת לעסוק אך ורק בשרון, לעזור לה לחשוב על עצמה, על בחירותיה, על שאיפותיה, סייעו לשרון להתחבר לעצמה ולחדול בהדרגה מההתנהגויות המסכנות שאימצה.

בזכות הקשר הזה שבה שרון והתחברה למאגר היכולות והכישרונות שלה, שנזנח בעקבות תלישותה ואכזבתה מהמבוגרים שבחייה. התייצבותה של היועצת כדמות משמעותית בחייה של שרון סייעה לה להתחבר לבית הספר, והוא חזר להיות מקום הנותן לה סיכוי לממש את עצמה ולבנות את חייה.

המקרה של יעל

יעל היא נערה בת 16 וחצי הלומדת בכיתה י'. היא גבוהה, שיערה שחור וחלק, פניה עדינות ועיניה גדולות. יעל תלמידה טובה, שקטה, לא בולטת במיוחד ויש לה מעט חברות טובות. מחנכת הכיתה הפנתה אותה בתחילת שנת הלימודים ליועצת בית הספר ודיווחה כי יעל נראית לה עצובה ובודדה קצת. היא ראתה אותה מתבודדת בחלק נכבד מן ההפסקות, וכמה פעמים ראתה אותה בהפסקה יוצאת מהשירותים בעיניים אדומות.

היועצת נפגשה עם יעל. בתחילה הכחישה הנערה כי יש בעיה ואמרה שהיא בסדר גמור, אין שום דבר שמטריד אותה והיא לא יודעת למה הן צריכות להיפגש. אולם בפגישה השלישית, כאשר יעל סיפרה על משפחתה, החלו לפתע לזלוג דמעות מעיניה. היא ניסתה לטשטש זאת, אבל הדמעות המשיכו לזרום. במהלך אותה פגישה סיפרה יעל ליועצת כי זה כמה שנים היא חשה שאף אחד לא אוהב אותה, ולשום איש לא באמת אכפת ממנה. אביה עובד מדינה, ובמסגרת תפקידו הוא מרבה לנסוע לחו"ל לתקופות ארוכות. מאז ילדותה היא זוכרת שאביה הרבה להיעדר מהבית, וגם בימים שהיה בבית כמעט שלא היה קשר ביניהם. גם כשהיה שואל אותה מה היה בבית הספר, או מתעניין בשלום חברותיה, היא הרגישה שזה בעצם לא מעניין אותו והוא שואל רק כדי לצאת ידי חובה. אמה של יעל היא מנהלת מחלקה בחברה עסקית גדולה. היא נמצאת שעות רבות מאוד בעבודה, סיפרה יעל, וכאשר היא מגיעה הביתה היא בדרך כלל מתמוטטת מעייפות או מטפלת בשני אחיה הקטנים של יעל.

תחושותיה של יעל היו קשות מאוד. היא סיפרה שמאז ומעולם חשה שהיא בודדה בעולם, שהיא לא שווה כלום ושהיא לא חשובה לאף אחד. היא חשה שהיא מהווה נטל על אחרים וכי אין סיבה שמישהו ירצה להיות אֶתה או להיות חבר שלה. "בסופו של דבר אני לא מעניינת מספיק, אין לי כישרון יוצא דופן, אני לא חכמה ולא מצחיקה, אני אפילו לא נראית כל כך טוב. אז תגידי לי, למה שמישהו ירצה להיות אתי?" אמרה יעל לקראת סוף הפגישה ופרצה שוב בבכי.

יועצת בית הספר החלה להיפגש עם יעל בקביעות פעם בשבוע. בפגישות סיפרה יעל כי היא ניסתה לפגוע בעצמה בעבר על ידי בליעת כדורי שינה, אך לדבריה התעוררה כעבור כמה שעות עם כאבי בטן איומים. יעל הניחה לעצמה לפרוק בפגישות את מלוא עוצמת החוויה של העצבות, הדיכאון והבדידות

שחשה. היועצת הרגישה כי לאורך הזמן נוצר ביניהן קשר איתן. במקביל לפגישות עם יעל נפגשה היועצת (בהסכמת יעל) אחת לשבועיים-שלושה עם אמה, ועבדה אֶתה על חיזוק הקשר בינה לבין יעל ועל יכולתה להיות זמינה רגשית לבתה. כעבור חודשים אחדים החלה היועצת להבחין בשיפור מסוים אצל יעל. גם המחנכת החלה לדווח על שיפור: יעל חייכה יותר, השתתפה בשיעורים וכבר לא נראתה כשעיניה אדומות מבכי.

הימים היו ימי האינתיפאדה השנייה. באחד מימי חמישי פוצץ את עצמו מחבל מתאבד במרכז העיר. התוצאות היו קשות ביותר: שמונה בני אדם נהרגו, ובהם ליאת, חברתה הטובה והיחידה של יעל בבית הספר. כמו כן נפצעו שני תלמידים מאותה שכבה.

הפיגוע היכה את בית הספר בהלם. הצוות התגייס במלוא כוחו לעזרת המשפחה השכולה, ונקבעו תורניות עזרה לשתי המשפחות של התלמידים שנפצעו. נערכו שיחות כיתתיות והובאו פסיכולוגים מהשירות הפסיכולוגי החינוכי כדי לעבוד עם הורי התלמידים ועם מחנכות הכיתה. אחד התלמידים שנפצעו בפיגוע חזר לבית הספר; גם אצל השני חל שיפור ניכר, והייתה תחושה שבית הספר מצליח להתמודד עם האירוע ולחזור לשגרה. יעל נמנתה עם מעגל הסיכון הראשון, הן בגלל האובדן האישי שחוותה והן בגלל ההיסטוריה הדיכאונית והאובדנית שלה. היא השתתפה בפעילויות השונות, הקבוצתיות והפרטניות (דיכוב, שיחות פרטניות), שנערכו לתלמידים שסוגו למעגלי הסיכון הראשונים. הפעילויות השונות התמקדו בפיגוע שהתרחש, בתגובות התלמידים ובמתן כלים להתמודדות יעילה.

עקב העומס הרב שהוטל על היועצת (שהייתה גם המחנכת של אחד התלמידים שנפצעו), הופסקו המפגשים בינה לבין יעל. בתחילה היא עוד ניסתה לשוחח עם יעל מדי פעם, אך ככל שעבר הזמן מצאה את עצמה שקועה יותר ויותר בטיפול בתלמידים אחרים, עד שיעל כמעט נשכחה ממנה לחלוטין. היועצת הניחה כי יעל, בעזרת השיחות הרבות שנערכו ביניהן, התחזקה ומצליחה להתמודד עם האירועים הקשים. היועצת גם הציעה ליעל להתקשר אליה אם תחוש לא טוב, אך יעל לא נענתה להצעה.

בוקר אחד, כשלושה חודשים לאחר הפיגוע, פנתה מחנכת הכיתה ליועצת ואמרה לה כי היא מתחילה שוב לדאוג ליעל. הנערה נצפתה בהפסקות

מתבודדת, ושוב נראה לפי עיניה האדומות כי היא בוכה. היא נראתה עצובה וחלה ירידה ניכרת בציוניה.

בדיון בהשתתפות מנהל בית הספר, רכזת השכבה, מחנכת הכיתה והיועצת, הועלתה האפשרות שתגובותיה של יעל בעקבות הפיגוע מחייבות את הפניית לטיפול קוגניטיבי-התנהגותי ממוקד בטראומה. אף על פי כן החליטה היועצת שלא לעשות זאת, אלא לשוב ולהיפגש עמה אחת לשבוע במשך שבועות אחדים לפחות, כדי לבדוק מה קורה.

האווירה בתחילת הפגישה הראשונה הייתה מתוחה בגלל הזמן הארוך שחלף מאז פגישתן הקודמת. היועצת אמרה ליעל כי היא מצטערת שלא יכלה להתפנות ולהמשיך להיפגש איתה, עקב הפיגוע והזמן הרב שהשקיעה במשפחות הפצועים. יעל שתקה ארוכות בפגישה הזאת, אולם לקראת סופה פרצה לפתע בבכי ואמרה ליועצת כי מה שעברה בחודשים האחרונים שוב הוכיח לה שאף אחד לא אוהב אותה ולאיש לא אכפת ממנה: "את הפסקת להיפגש אתי אף על פי שליאת הייתה החברה הכי טובה שלי. אף אחד בבית הספר לא חשב על מה שאני מרגישה. רק שאלתם כל הזמן מתי נודע לי על הפיגוע, ואיך הרגשתי, ואם אני ישנה טוב בלילה או אם איבדתי את התיאבון. אפילו אימא שלי יומיים אחרי הפיגוע כבר שכחה ממנו. שוב נשארתי לבד..." היועצת נדהמה מעוצמת התחושות הקשות של יעל. התברר לה כי פרק הזמן שבו לא נפגשו היה הרסני ומכאיב ליעל והציף שוב את תחושותיה הקשות.

בהמשך הטיפול חזרה היועצת להיפגש עם יעל בקביעות, והפגישות נמשכו עד תום שנת הלימודים. בפגישות אלו עיבדה יעל את משמעות הפיגוע בשבילה ואת אובדן חברתה הטובה. הושם בהן דגש על רציפות תחושותיה של יעל לפני הפיגוע ואחריה, כלומר, כיצד האירועים השונים שבאו בעקבות הפיגוע השפיעו על תחושת הבדידות שלה.

ניתוח המקרה

המקרה של יעל הוא דוגמה להתערבות בית ספרית משמעותית ומציאותית שמקור כוחה באחריות, במחויבות ובהקשבה המתמשכת של אנשי החינוך, וכן בהיענות של בית הספר לצרכיה של יעל. מקרה זה ממחיש כיצד יעילות ההתערבות הפוסט-טראומטית קשורה קשר הדוק ליחסים טרם האירוע הטראומטי. בית הספר שיעל למדה בו ייחד תשומת לב רבה לתחושותיה ולעולמה הרגשי הן

לפני הפיגוע הן לאחריו. עובדה זו היא שאפשרה ליעל להמשיך ולהיעזר במבוגרים בבית הספר, גם לאחר תקופה שבה הם לא תמיד יכלו לסייע לה.

מחנכת כיתתה של יעל הפנתה אותה ליועצת בדאגה לאחר שהבחינה בביטויי העצב, ההסתגרות והבידוד שלה. גם לאחר הפיגוע המחנכת היא שקלטה את הקשיים הרגשיים שיעל מבטאת בהסתגרות ובמצב רוח דיכאוני. סביר להניח כי בשתי הפעמים ההפניה ליועצת לא הייתה מצליחה לולא נעשתה מתוך אכפתיות וחיבור אמיתי לצרכיה של יעל.

במפגשים הראשונים של יעל עם היועצת יצרה האחרונה מרחב קשוב התואם את צרכיה של יעל. בפגישה השלישית שיתפה אותה יעל בדמעות בכך שהיא מרגישה לא אהובה ולא מעניינת. דומה שההתעקשות של היועצת להיפגש עם יעל על אף חוסר החשק המופגן מצדה, היוותה לה מעין הוכחה שהנה, יש דמות המתעניינת בה, גם אם היא לא מתאמצת להיות מעניינת. ההכרה העקיפה של היועצת בערכה של יעל והנכונות האמיתית שלה להתקרב לתהומות האובדניים ולתחושה שהיא דוחה ודחוייה, יצרו אפשרות לעיבוד משמעותי של תחושותיה הקשות של יעל. תהליך זה חולל אצלה שינויים ניכרים: ירידה בתסמיני הדיכאון, שיפור בתחושת הערך העצמי והתגייסות ללמידה.

תשתית זו, שנוצרה לפני הפיגוע, היא שאפשרה ליעל ליצור את החיבור המחודש עם היועצת גם לאחר תקופה שבה הרגישה זנוחה ופגועה. היועצת, שלא התפנתה להעריך את החוויה הפנימית של יעל לאחר שאיבדה את חברתה הטובה היחידה בפיגוע, הבינה בעקבות פניית המחנכת שהיא הזניחה את יעל. בהתייצבותה החז-משמעותי במפגשים עם יעל הבהירה לה באופן גלוי שהיא מכירה בטעותה, ובאופן סמוי שהיא מוכנה להתייצב לצדה כשהיא כואבת את אובדן חברתה ואת הבדידות הקשה המוכרת לה מהעבר.

ההתייצבות הרגשית של המחנכת ושל היועצת לצדה של יעל, לפני הפיגוע ואחריו, היא שאפשרה את עיבוד הטראומה בתוך סיפור החיים השלם והמורכב שלה. אובדן החברה ואובדן המקום המיוחד אצל היועצת העלו על פני השטח את חוויית ההזדקקות הגדולה של יעל להורות ולמקלט רגשי. כמו יחסה של המחנכת אל יעל, גם יחסה של היועצת משקף אחריות רחבה מתוך חיבור ואכפתיות, שהתבטאו בעיקר בהחלטה להמשיך ולטפל ביעל בתוך בית הספר במקום להפנותה לטיפול בטראומה אצל גורמי חוץ.

נראה כי הפיגוע ערער את מה שרק עתה החל להירקם בחייה של יעל: הקשר המגדל בינה לבין היועצת נותק וחברתה היחידה נהרגה. העובדה שהקשר עם היועצת שרד למרות אכזבתה הקשה ממנה, מלמדת שהתשתית של קשר והיקשרות הייתה טובה דייה ואפשרה ליעל להתגבר על הפגיעה, לסמוך על היועצת ולהישען עליה מחדש.

כפי שמודגש בספרות על חוסן ועמידות, כאשר קיים מישהו בעולם המחזיק את תמונת החיים השלמה של הילד, יכולת ההתמודדות משתפרת. במקרה הנוכחי החזיקה היועצת את סיפורה השלם של יעל. זה ניכר באופן שבו היועצת עמדה לרשותה של יעל במצב של סכנת הסתגרות והצטמצמות רגשית, והיה לכך ערך טיפולי ממדרגה ראשונה. יעל לא ויתרה על הקשר בזכות המסר שהעבירה לה היועצת, שהיא זמינה ועמידה בפני קשיים אפשריים בקשר ביניהן.

תלמידים המתמודדים עם מצוקות רגשיות קיומיות פגיעים באופן מיוחד למשא הרגשי של אירועים טראומטיים. כמו כן, הטראומה ותוצאותיה מניעות תהליכים רגשיים קשים ומערערים גם אצל מי שלא חווה קשיים רגשיים לפני האירוע הטראומטי. התלמידים האלה זקוקים למבוגר שיאזין להם, יכיר במצוקותיהם ויכוון את דרכם.

במקרה של יעל אפשר לראות כיצד אוזן קשבת של מבוגר ויד מושטת לעזרה, גם אם מדובר ביועצת עסוקה הפוגשת את התלמיד פעם בשבוע בלבד, עשויות לחולל שינוי מהותי ומוחשי במהלך החיים. אותו קשר עמוק ומשמעותי המגן מפני מצוקת חיי היום-יום ממשיך להגן גם לנוכח ההתמודדות עם חוויה טראומטית. כוחו של קשר כזה, כאשר הוא אותנטי ומשמעותי, עומד גם כאשר אותו מבוגר שוגה לעתים, או שמסיבות כלשהן אינו פנוי לתת את העזרה ההולמת. היכולת לעזור לתלמידים החווים מצוקה קיומית תלויה בעיקר בקיומו של מבוגר המוכן לספק יחס הורי של דאגה אמיתית, ולעשות זאת בהתמדה ומתוך מחויבות עמוקה; לתמוך בתהליכי הגדילה וההתפתחות של הילדים על אף נסיבות חייהם הטראומטיות.

ג. מקרים המדגימים סיכון על רקע חוסר הפנמה של סמכות, גבולות ומוסר, המוליד דפוסי התמודדות אנטי-חברתיים

להלן מתוארים מקרים שבהם נדרשה התמודדות רבת פנים עם נטייה להתנהגות אנטי-חברתית, על רקע חסכים בהפנמה של דמויות החזקה והכלה.

המקרה של תמר

תמר היא נערה בת 14, יפה ומרשימה בהופעתה, חברותית מאוד ומשדרת עוצמה. היא לומדת בכיתה מקדמת והופנתה לחינוך מיוחד על רקע קשיים ותת-הישגים בלימודים.

מיד עם כניסתה לבית הספר יצרה תמר קשר קרוב ואישי עם אנשי הצוות, שהתבטא ברצון להיות שייכת, לנסות לעמוד במטלות לימודיות, להשתתף השתתפות פעילה בשיעורים ולשמור על כללי בית הספר. עד מהרה התברר כי תמר שקועה בקשרים עם בנים; על מעשיה עמם היא משוחחת עם חברותיה ומשתפת אותן בפרטים אינטימיים ביותר; היא אף מנסה להכיר להן בחורים ומשדלת אותן לצאת אִתם. בד בבד צבר תפקודה הלימודי תאוצה חיובית. תמר החלה לחוות הצלחות רבות בתחום זה, המוטיבציה החלה לעלות והפחד מכישלונות פחת מעט.

בשיחות עם היועצת, עם מזכירת בית הספר ועם המחנכת העלתה תמר שוב ושוב את הפחד שלה מאביה. היא סיפרה שהיא חוששת לעשות דברים שיעוררו את כעסו עליה. היא סיפרה ליועצת ולמורה על מעלליה עם חבריה והסבירה שכך היא מתנקמת באבא שלה וכי היא נוהגת כך כבר מכיתה ו'. היא הוסיפה שהיא רוצה לברוח מהבית, ובכל מיני הזדמנויות דיווחה על קשרים שיש לה עם גברים שהיא פוגשת או שהכירה דרך פייסבוק. תמר הסבירה שהיא מוצאת בקשרים האלה נחמה ויחס חם, מה שלדבריה חסר לה בבית. בו בזמן הייתה מדברת על הוריה כמי ש"ימותו כדי לתת לי את הכול", "אימא שלי תקנה לי כל מה שצריך" או "אימא שלי היא נשמה טובה".

בשיחה של המחנכת עם אמה של תמר הביעה האם דאגה כנה להתקדמותה של בתה וקיבלה בספקנות את הדיווח על התקדמותה בלימודים. היא סיפרה שכשתמר הייתה בכיתה ז', היא התחברה לילדה בעייתית וזו דרדרה אותה. היא

תיארה את תמר כבעלת לב זהב הנוטה לשקוע בייסורי מצפון, ודיברה על כך שהיא תמיד מביעה רצון להשתנות אבל בפועל לא מצליחה בכך.

באותה תקופה המשיכה תמר לתאר את קשריה עם חבריה הרבים והחלה להתלבש באופן פרובוקטיבי מאוד. בשיחות עם מנהלת בית הספר ניסתה המנהלת להסביר לה שעליה להימנע מלגרור את חברותיה ולשתפן בעולמה וכן להימנע מלבושה הפרובוקטיבי, שאם לא כן מקומה לא יהיה בבית הספר. תמר הגיבה בשיחות אלו בכבי תמרורים וחששה שתסולק מבית הספר.

תמר אכן שינתה את התנהגותה. היא חדלה מלספר למחנכת וליועצת את מעשיה בפרטי פרטים, אך עדיין דרשה וקיבלה הרבה תשומת לב ותגובות התפעלות מההישגיה בלימודים, שהלכו השתפרו כל העת, ומעמידתה כביכול בתנאים שהציב בית הספר. במקביל יצרה תמר קשר קרוב עם מזכירת בית הספר והחלה לדווח לה על חבר חדש שהיא רוצה להתחתן אתו. לאחר שבועות מספר יצאו הוריה של תמר לחופשה של שבועיים באילת. באותם שבועיים הייתה תמר מגיעה באיחור ניכר לבית הספר, ובאחד הימים נכנסה לחדר המזכירות ואמרה למזכירה שעמה הייתה בקשר כי היא חוששת שהיא בהיריון. למחרת הרגיעה אותה שאין מה לדאוג, שהיא עשתה בדיקה והכול בסדר.

בישיבת צוות בית הספר העלתה מחנכת הכיתה את חששה בדבר מצבה של תמר. בפגישה התגבשה ההבנה שתמר נמצאת בסיכון גבוה מאוד, היא איבדה לחלוטין את הגבולות וצריכה החזקה משמעותית. תמר זקוקה למבוגרים שיגידו לה – עד כאן! את מתנהגת כמו ילדה קטנה ולכן עלינו לשמור עליך מכל משמר בצורה התקיפה ביותר. חברי הצוות הבינו שעליהם לדווח מיד להורים על מצבה של תמר. צריך לבנות לה מערכת גבולות חזקה וברורה וליצור מצב של יציבות ובהירות. תמר מוכרחה להבין ולהפנים שיש מי ששומר עליה ושהיא לא יכולה לעשות כל מה שהיא רוצה.

הוחלט שיועצת בית הספר תזמן אותה מיד לשיחה ובה תעביר לה את המסר הזה:

אנחנו חוששים מאוד לגורלך, אנחנו בטוחים שמצבך כבי רע ולכן עלינו לשמור עליך. החלטנו לזמן מיד את הורייך ולחשוב איתם ולהחליט איך לשמור עליך. כך לא תוכלי להמשיך. אנחנו לא ניתן לזה לקרות.

במקביל הוחלט לזמן את ההורים ולבדוק אם ביכולתם ליצור לה מערכת כללים והתנהלות יום-יומית סדורה הרבה יותר.

בשיחה עם היועצת בכתה תמר והתחננה שלא יערבו את הוריה בנעשה, אחרת היא תתאבד. היועצת הבהירה לתמר כי אין אפשרות שהוריה לא יהיו מעורבים. תמר החלה לצרוח ולקלל את היועצת ואת המחנכת: "אתם אנשים רעים, אי אפשר לסמוך עליכם. בחיים אני לא אדבר אתכן יותר." ובפנותה למחנכת הוסיפה: "אני שונאת אותך, שונאת אותך, שונאת אותך! את אישה רעה!" המחנכת השיבה בנימה אישית ורגועה מאוד:

תמר, תסתכלי לי בעיניים. אני לא דואגת מכך שאת שונאת אותי, כי יש לנו קשר טוב כבר הרבה זמן, ובתוך תוכך את יודעת שאני אוהבת אותך ואת גם יודעת שאני דואגת לך ורוצה את טובתך, ואני אמשיך לאהוב אותך ולעזור לך גם כשאת כועסת כל כך, כי את חשובה לי.

תמר יצאה מהחדר בטריקת דלת. אחרי שעה התקשרה ליועצת לבדוק אם המחנכת נפגעה ממנה.

היועצת והמחנכת דיווחו להורים על סיפוריה של תמר ועל חששותיהן. ההורים הגיבו בהלם, אך עד מהרה התעשתו וטענו כי תמר פשוט מדמיינת. לאחר תיאור של כמה עובדות שאין עליהן עוררין, השתנתה גישתם והם החלו להביע דאגה. היועצת והמחנכת הבהירו כי בית הספר מחשיב את מצבה של תמר למסוכן מאוד ואמרו שהיא ניצבת על פי תהום. אם היא אכן מדמיינת את כל מעשיה לפרטי פרטים, היא זקוקה להערכה פסיכיאטרית דחופה, ואם סיפוריה נכונים, היא זקוקה לשמירה הרמטית. בפגישה הוחלט שההורים יפעלו לעשות לתמר הערכה פסיכיאטרית ובדיקה רפואית. ההורים תכננו בעצת היועצת והמחנכת כיצד תתנהל השמירה ההרמטית על תמר.

השיחה של ההורים עם תמר הייתה קשה מאוד. תמר מיררה בככי, אבל אט אט התבהרה התמונה. התברר שמרבית הסיפורים נכונים, אך נוספו להם כמה סיפורים אחרים. ההורים אמרו לתמר שלעולם לא יוותרו עליה ותמיד יישארו הוריה, אבל תפקידם וחובתם לשמור עליה ולא לתת לה עוד לעשות שטויות. כפי שסוכם, הטלפון הסלולרי נלקח מתמר, החיבור שלה לאינטרנט הושבת ונאמר לה כי לא תצא מהבית ללא ליווי. תגובתה של תמר לדברים הייתה אָבל. היא ישבה ודיברה עם הוריה עד אמצע הלילה ואחר כך ישבה שעות על הרצפה, חופנת את פניה בידיה ובוכה. גם האם לא פסקה מלבכות וסיפרה לתמר איך פתאום הם גילו שהילדה הטובה שלהם אבדה ונעלמה, וגם הם מתאבלים.

בימים שלאחר מכן באה תמר לבית הספר רגועה ונינוחה. מבחינה לימודית היא התנהלה מצוין ושמחה על כל מחמאה שקיבלה, ובעיקר נהנתה מהיחס ומהחיבוקים. המחנכת עודדה אותה והסבירה לה שאף על פי שקשה לה עכשיו, היא עוד תעלה על דרך המלך. הימים הראשונים נראו שלווים ורגועים. ההורים התגייסו למשימה בצורה מעוררת התפעלות, אספו את תמר מדי יום, שמרו עליה ודאגו לקחתה כל ערב למסעדה או להצגה, או סתם צפו יחד בסרט בטלוויזיה.

כעבור שבוע החלה תמר להפר את כללי המשמעת בבית הספר ולהתחצף בצורה קיצונית למחנכת. זו הגיבה מיד, אך היה ברור שדרושה התערבות נוספת. לאחר התייעצות עם המנהלת הוחלט לקרוא לתמר לשיחה עם המחנכת, שאמרה לה:

תמר, אני יודעת שאת עוברת ימים קשים מאוד עכשיו, הכול אסור לך ואת כועסת על כולם. קראתי לך כי את כועסת מאוד וכאובה וקשה לך, ואת צריכה להוציא את זה. כאן בחדר אני מרשה לך. לא ליד כולם, ולא בכל מקום. אסור לך להפר את כללי בית הספר. פה את יכולה לצרוח ולקלל כמה שאת רוצה, פה אני מרשה לך לדבר ולשפוך את כל הכעס, הכאב והתסכול. אני אשב עכשיו ואני אחכה לשמוע אותך, אני מוכנה ומקבלת גם את הדברים הכי קשים שיש לך להגיד, כי באמת קשה לך ואת צריכה להוציא את זה.

תמר התבוננה לרגע במחנכת ולפתע החלה לצרוח בקולי קולות: "אני שונאת אותך, אתם רעים, את אישה רעה," ופרצה בבכי מטלטל. המחנכת השיבה: "זה בסדר, תמר, את יכולה להמשיך כי באמת קשה לך, בחדר הזה את יכולה כל פעם שאת מרגישה שאת מתפקעת, לבוא ולצעוק כמה שאת רוצה ועל מי שאת רוצה, אני תמיד אשמע אותך כאן."

כעבור כמה דקות נכנסה תמר לכיתה רגועה והתרכזת בלמידה. בימים שלאחר מכן לא נשמעו שום תוכני כעס ומרירות כלפי צוות בית הספר.

ההורים דיווחו שתמר לא עושה שום צעד בלעדיהם, מבקשת פחות את הטלפון הסלולרי, הולכת עם אביה פעם בשבוע לחוג נגינה, יוצאת איתם מדי ערב לבילוי, הולכת לישון מוקדם. נושא ההערכה הפסיכיאטרית נדחה פעם אחר פעם. לבסוף הזמינה המחנכת תור, והאם לקחה את תמר לפגישה.

הפסיכיאטרית העריכה כי תמר איננה סובלת ממחלה או מהפרעה.

במשך כמה חודשים שמרו ההורים היטב על תמר והצרו את צעדיה. היא השתתפה בטיפול פסיכולוגי אינטנסיבי שבו עלתה המורכבות של חייה – קשיי הלמידה וההורים המתקשים לנקוט צעדים שיגבילו אותה וייתנו לה תחושת הגנה מצד אחד, ומצד שני ישרו עליה תחושת ביטחון ודאגה. ההורים הוסיפו להיפגש עם יועצת בית הספר ועם עובדת סוציאלית מטעם לשכת הרווחה, ובפגישות הללו ביררו כיצד עליהם לממש גישה המותאמת לצרכיה של בתם: לסייע לה בלימודים ולעודד את התפתחותה הרגשית, ויחד עם זאת לגבש למענה עולם יציב של כללים בטוחים שיספקו לה תחושת הגנה והכלה.

תמר למדה כיצד להביע את רגשותיה לפני הוריה, כיצד לדבר איתם על כעסה ועל תסכוליה וכיצד לבקש שיתחשבו ברצונותיה ובצרכיה. בהדרגה ובזהירות רבה שחררו ההורים את ההגבלות שהטילו על בתם, נתנו לה חופש פעולה וסמכו עליה יותר ויותר. אחרי תקופה ארוכה של קשיים ונפילות, למדה תמר ליהנות מן הקשר החדש שנבנה עם הוריה ומן הזכויות החדשות שהקנו לה, מבלי שנדרשה לרמות ולשקר.

ניתוח המקרה

הוריה של תמר איבדו שליטה על בתם והתנהגותה הלכה והידרדרה. בזכות סיוע קרוב ואינטנסיבי של צוות בית הספר למדו ההורים כיצד להחזיר לתמר את תחושת הביטחון וההגנה. תמר למדה שיש בעולמה מבוגרים שיכולים למנוע ממנה להתנהג באופן הפוגע בה ומסכן אותה. שיתוף הפעולה בין הבית, בית הספר ודמויות טיפוליות נוספות אפשר למבוגרים לעזור לה להפנים באופן הדרגתי ומותאם את כללי ההתנהגות והמוסר, ובסופו של דבר לגדול ולהשתלב בחיי בית הספר והמשפחה.

המקרה של דניאל

המקרה של דניאל מדגים את כוחה של התגייסות משמעותית והוליסטית של בית הספר – התגייסות ההולמת את ריבוי הצרכים המסכנים את התפתחותם של נפגעי טראומה המועדים לאמץ התנהגויות אנטי-חברתיות.

דניאל, נער מוצק גוף, מקרין עוצמה וכוח, צווארו רחב ומראהו כשל מרים משקולות קשות. שערו החום הקצר ועיניו השוככות משדרים אינטליגנציה מעורבת במזמירות. תכונות מנוגדות אלו מעוררות במבוגרים שסביבו את

התחושה שהוא רק משחק בלהידמות לעברייך ושהוא "עוד יצא מזה". דניאל הוא הצעיר מבין שלושה ילדים. אחיו ואחותו דומים יותר להוריהם; הם בעלי מוטיבציה לימודית והישגית גבוהה, הדריכו בתנועת הצופים ונחשבים מוצלחים בכל הממדים הסטנדרטיים בחברה (כגון שירות ביחידות איכותיות בצה"ל). תפקודו של דניאל, בפרט בבית הספר עד כיתה י"ב, עמד בניגוד מוחלט למסורת המשפחתית.

כשהיה בכיתה ט' חולל דניאל שינוי בחייו. הוא שינה את תסרוקתו, אימץ התנהגות של טיפוס קשוח והתרחק מן החברים שליווהו מאז בית הספר היסודי. הוא גיבש לעצמו חבורה חדשה, שהוא ושלושה מחבריו החדשים היו מנהיגיה. חבורה זו היוותה חלופה לאורח חייו הקודם, ובה גילה עולם חדש של התמודדויות חברתיות. הוא וחבריו יצרו מעין סיטואציה חברתית שבה הם מתפקדים כיחידת לוחמים הנאמנים זה לזה. כשיצאו לבלות במרכז העיר, למדו ילדי החבורות האחרות שלא כדאי להסתבך אתם. דניאל וחברו רוני היו הנועזים שבחבורה: רוני היה לוקח סיכונים ודניאל היה מצטרף אליו ודואג שהסכסוכים ומצבי הסיכון לא יקצינו יתר על המידה. דניאל היה אחד מ"שני החכמים" בקבוצה, מעמד שרכש הודות להשכלתו הרחבה ולעברו כתלמיד טוב ביותר. נראה שיכולותיו הגבוהות הצליחו להסוות את אי-תפקודו הלימודי במשך תקופה ארוכה, ולכן החל בית הספר להכיר בקשייו הלימודיים והמשמעתיים רק בסוף כיתה י"א – כחצי שנה לפני שחברו הטוב רוני נהרג בפגיעה בדרכו לבית הספר.

כשהיה בתחילת כיתה י"א, התפתחה קטטה בין תלמידי שכבתו של דניאל לבנים מכיתה י"ב. פציעת אחד התלמידים גררה חקירת משטרה ובדק בית של צוות המחנכים וההנהלה. בתהליך בירור הנסיבות שהובילו לפרץ האלימות, ראו תלמידי י"ב וכלל המורים בתלמידי י"א את האשמים בהתססה ואת האחראים לגרפיטי בוטה המכפיש את כיתות י"ב, לפיזור זבל מצחין בכיתות י"ב ולקיום "משמר תלמידים" מאיים בפרוודור המוליך אל כיתות השכבה. המורים ציינו שרוני בלט במעורבותו ב"משמר התלמידים" ותיארו כיצד עמד ליד קיר הכניסה של בית הספר והסביר מדוע הגרפיטי מתוחכם ונועז. במהלך הדיון ציינו המורים את מעורבותו בכל מעשה אסור ואת העובדה שהם נמנעו מלהתעמת אתו. המורים הכירו לראשונה בכך שדניאל נוכח תמיד לצדו של רוני כשזה מסתבך במעשים אלימים ופרובוקטיביים. מורים אחדים חשו שרוני מעריץ את דניאל ומחפש את הערכתו. בדיונים התבהרה תמונת מצב מטרידה:

דניאל לא ביצע שום מטלה לימודית לבד מהמבחנים בכיתה, ואותם הוא עובר כעת בנקודות מועטות. יש סביבו אי-שקט בכיתה, ומורים חושבים שהוא מזלזל בהם ופוגע בסמכותם בהערות מזלזלות ובעייפות מופגנת בזמן השיעורים. הייתה הכרה במנהיגותו השלילית המניפולטיבית, המביאה לידי כך שאף פעם לא "תופסים אותו", אף על פי שהוא מעורב בכל אירוע שלילי.

בשיחה שיזמה המחנכת אמר דניאל שבתקופה הזאת חשובים לו החיים מחוץ לבית הספר, החברים ומשחקי כדורגל, אבל הוא יודע שיחזור ללמוד לקראת הבגרות כדי להצליח בבחינות. המחנכת ואחריה היועצת הרגישו שהוא אומר מה שצריך כדי שיניחו לו. הוא לא הסכים לדון במעורבותו הגלויה או הסמויה בפעולות ונדליוזם ואלימות. המחנכת אף אמרה לו מפורשות שהיא מודאגת מהמעשים ההרסניים – ואולי הפליליים – שהוא מסתיר מהמבוגרים, וכי היא חוששת מהמסלול שהוא בוחר. הוריו אמרו למחנכת שהם כבר לא מופתעים משום סיפור המסופר על דניאל, מאחר שהוא עושה מה שמתחשק לו והם לא מצליחים לרסנו.

הפיגוע שבו נהרג רוני התרחש בתחילת שנת הלימודים, כשדניאל כבר היה בכיתה י"ב. מחבל מתאבד התפוצץ באוטובוס שעשה את דרכו לבית הספר. הידיעה על הפיגוע זעזעה את כל קהילת בית הספר, והמורים עסקו בכינוס התלמידים ובספירתם. בתוך שעה נודעו שמותיהם של כמה תלמידים שנפצעו ושמו של הורה שנהרג. רוני היה היחיד שלא נודע מה עלה בגורלו, ודניאל תבע לצאת לבתי החולים כדי לזהותו בין הפצועים. הוא אמר שבילה עם רוני עד שעה מאוחרת ערב הפיגוע והם נדברו להיפגש למחרת בבית הספר.

דניאל הסתובב חסר שקט ושטוף דמעות. מנהל בית הספר קרא לו ואמר שהוא והצוות עושים הכול כדי למצוא את רוני. הוא ביקש מדניאל לעזור למורים לכנס את תלמידי י"ב באולם ההתעמלות כדי שלא יפריעו להתמודדות עם שאר הכיתות. שעה שהתלמידים המתינו לכניסתו של המנהל לאולם, קיבל המנהל את הידיעה שרוני נהרג בפיגוע. לאחר התייעצות עם סגנו, עם רכזת השכבה ועם היועצת, החליט המנהל להודיע על כך מיד. התלמידים והתלמידות הגיבו בסערת רגשות ובבכי. אנשי הצוות והפסיכולוגים שהגיעו מהשירות הפסיכולוגי החינוכי דיברו, כאבו ושהו עם התלמידים, שלא עזבו את האולם. המנהל, מתוך ידיעה שנוכחותו ומנהיגותו חיוניים במצב זה, ריכז שוב את תלמידי י"ב ותיאר את הפרטים הידועים לו על כל נפגעי בית הספר ועל מותו של רוני. הוא דיבר על החוויה הקשה שהתלמידים, המורים והוא עצמו עוברים, אמר שהאירועים

הם עדיין בלתי נתפסים ושהוא מניח שמועד ההלוויה ייוודע בקרוב. המנהל היה נרעש וחנוק מדמעות.

בסוף ההלוויה הפסיק דניאל לבכות, פניו כבו ועיניו איבדו מהחיוניות שלהן. הוא שהה בבית הוריו של רוני ברציפות כל השבעה כמעט. למחנכת וליועצת אמר שאין לו על מה לדבר אתן, "תעזבו אותי מפסיכולוגיה." היועצת החליטה להתעקש. היא גיבשה קבוצה שאליה הצטרפו כמה מחבריו של רוני, ופנתה גם לדניאל שיצטרף. היא הסבירה לו שהוא חלק מהקבוצה ושהיא מצפה לפגוש אותו יחד עם שאר החברים. דניאל הגיע לכל המפגשים בזמן וישב כצופה קשוב. היועצת חשה שלמרות שתיקתו, הקבוצה משמעותית לו ביותר. היא חשה שהוא שותף שותק ופעיל לדיבורם הפתוח של חבריו על כאבם, על רגשות האשם שלהם, על כך שהם ממשיכים את חייהם על אף מותו של רוני, ועל העיסוק הכפייטי במחשבות על אופני הנצחה וזיכרון. היועצת עזרה למשתתפים להגדיר לעצמם את התחושות הפנימיות שלהם. לדוגמה, היא הגדירה תהליך שדניאל חש כי אינו יודע איך לעכלו: לפני כן הם היו חבורה של שטותניקים, שפגעו זה בזה, "ירדו" זה על זה והתגרו בסביבתם בלי לתת לעצמם דין וחשבון. עכשיו הם חשים חרטה ובלבול. האם חטאו לרוני כשפגעו בו ומשכו אותו להסתבך עוד ועוד? מי הם עתה? מה מתאים להם? הם עברו טלטלה ולעולם לא יוכלו לשוב לאותם מעשי פרחות שעשו בלי לתת את דעתם על התוצאות.

הקבוצה התכנסה עשר פעמים. לקראת סיום המפגשים אמרו חבריו של דניאל ליועצת שהם מודאגים ממצבו של דניאל. הוא ממשיך לפקוד את קברו של רוני כארבע פעמים בשבוע, מדבר אליו במצבים שונים, ובמשחקים של בית"ר הוא שומר כיסא לרוני שעליו הוא מניח חפץ לזכרו. באחד המשחקים הוא צעק את שמו של רוני, וחבריו חשבו שהשתגע. דניאל הקשיב ליועצת שזימנה אותו לשיחה ואמר שבאמת קשה לו, אבל הוא לא רוצה לדבר אתה; הוא צריך לעבור את התקופה הזאת לבד.

בעידודה של היועצת פנה המנהל לדניאל. דניאל ישב מולו שותק, אך המנהל חש עד כמה הוא זקוק לעזרה. הוא הסביר לדניאל מדוע הוא מודאג בגללו; הוא רואה שאינו פנוי לבית הספר וללמידה, רואה את פניו הכבדות ויודע שהוא עובר תקופה קשה של אָבל על רוני. המנהל סיפר שהוא עצמו התמודד עם אובדן של חברים קרובים מאוד, ובאמת, כעומק הקשר כן עומק הכאב. הוא עצמו גילה בדרך הקשה שבהתמודדות לבד אין גבורה, אמר, בפרט "כשאתה מנסה להסתיר דרכה עד כמה קשה לך. צריך אומץ גם לדעת מתי להיעזר." הוא

הציע לדניאל לפנות לפסיכולוג שהוא מכיר ומעריך, והוסיף כי הוא עצמו מוכן לבוא עמו לשיחה.

רצף הפעולות הזה של המנהל והיועצת הביא את דניאל לפגוש את הפסיכולוג בתקופת בחינות הבגרות, שבסיומה התגייס לצה"ל. מול הפסיכולוג יכול היה דניאל להגדיר את הטלטלה שמותו של רוני חולל בחייו. לפני האסון הוא התנהג כמו עבריין ולא נתן את דעתו על שמה חשוב ויקר באמת. הוא הזיק לבית הספר ולכל מיני אנשים, אך למעשה פגע בעצמו. עכשיו הוא רוצה להיטיב עם אחרים, אמר, לעשות משהו עם עצמו. הוא חייב להחזיק את דמותו של רוני מול עיניו כתמרור המכוון לדרך הישר. לכן הוא מדבר עם רוני בקול רם ונושא תמונה שלו בכל רגע. מוצף דמעות תיאר את הניתוק שלו מחבריו, המתקשים להבין את המשמעות העמוקה של מותו של רוני בשבילו. הוא תיאר את המרחק שלו מהוריו, שלא אהבו את רוני אף פעם ו"רק מגיבים בהיסטריה כשאני לוקח את האוטו להר המנוחות בלילות."

דניאל החליט להתמקד בלימודים לקראת בחינות הבגרות ולהצליח בהן, ונאבק עם הקושי להתרכז בחומר הלימודי. הוא נעשה שאפתן גם ביחס לשירותו הצבאי וראה בו הזדמנות לעשייה משמעותית.

ניתוח המקרה

המקרה של דניאל עוסק בתגובת הצוות החינוכי לטראומה הפוגעת בנער המתאפיין בדפוסי התנהגות אנטי-חברתיים. חוויית האובדן זעזעה את עולמו הפנימי של דניאל. היא הובילה לבחינה עצמית מחודשת ונתנה מקום להתבוננות מצפונית נוקבת שקודם לכן נמנע ממנה. מקרים של התמודדות עם נערים בעלי דפוסי התנהגות אנטי-חברתיים נפוצים יותר מהתמודדות עם אישיות אנטי-חברתית מעוצבת. במקרה של דניאל שימשו הדפוסים הללו הן להימנעות ממצע עם מצוקה פנימית ועם הכמיהה שהוריו יעזרו לו, והן לבריחה דרך מצבי סיכון מתחושה של חוסר ערך ואובדן דרך. הביטוי החיצוני של הדפוסים האנטי-חברתיים היה פגיעה ברכוש, מעשי אלימות, חוסר התחשבות והיעדר אמפתיה והתנהגות מניפולטיבית מול בית הספר, שהצליחה להסתיר במשך זמן רב את הניתוק הלימודי שלו ואת מעורבותו במעשים אנטי-חברתיים. המניפולטיביות שלו הייתה מכוונת גם כלפי חבריו הטובים ובפרט כלפי רוני; נדמה כי האחרון שימש כלי משחק בידי דניאל, שניתב אותו להעז לפגוע באנשים וברכוש.

ההיכרות עם דניאל מלמדת שהוא נער מוסרי שעשה הרבה מעשים לא מוסריים. חלק ממעשיו היו פומביים (מעורבות בגרפיטי) ובעלי איכות של התרסה מול המבוגרים שבחיייו. לאורך תקופה ארוכה לא גררו מעשיו תגובה ראויה – לא מצד הוריו ולא מצד בית הספר. ככל הנראה הוא חש לבד בעולם, בלי מבוגר המתעקש שימשיך לתפקד ואשר מסוגל להתמודד אתו. הוריו נסוגו מעימות, ובמשך זמן רב גם בית הספר לא הבחין כראוי בניתוק החלקי ובמניפולטיביות שלו. בהיעדר התייחסות, ההתנהגות הבעייתית החריפה משני טעמים: אחד, החרפה לא מודעת של הדפוס הסיכוני כדי לזכות סוף-סוף בהתגייסות הורית, בהצבת גבולות ובהכרה בצרכים הסובייקטיביים; והשני – הדפוס הסיכוני והעברייני אפשר לדניאל למסך מיסוך מלא את ההווה הכואבת והמבולבלת דרך מעשים רוויי מתח ומבחני אומץ ונאמנות. מעשים אנטי-חברתיים מעלימים, לפחות בטווח הקצר, את אזורי החולשה והכאב הפנימיים.

בעקבות האסון התחולל בדניאל קונפליקט פנימי ביחס לדפוס הפעולה הזה. הוא הגיב לאסון שפקד אותו ברצון לשנות את דפוסי ההתנהגות האנטי-חברתיים שלו. הוא רצה לפעול בהתאם לצו מצפונו, שאליו התנכר קודם לכן, ומתוך חיבור לרגשות ולרצונות העמוקים שבתוכו.

מותו של רוני ניפץ מחסום רגשי שדניאל טיפח בעזרת מערך ההתמודדות האנטי-חברתי. הכאב שהלם בו עורר מחשבות ותחושות שהוא הדף ממודעותו קודם לכן. הוא חש אשם שהדיח את רוני למעשים הרסניים ושניצל אותו כדי שיהיה לו שותף שיקבל עליו את האשמה ויספוג את תשומת הלב השלילית. הוא חש עלוב וחסר כיוון וערך, ואמר לעצמו: "רוני לא עשה כלום עם החיים שלו, ואסור שגם אני אגמור ככה." ההכרה של דניאל בעולמו המוסרי ובנכונותו לחוות אובדן וכאב יצרו חיץ בינו ובין דפוס ההתמודדות האנטי-חברתי שאימץ קודם לכן. הוא חש מבולבל וחשוף, ועל כן הסתגר בביתו ובתוך עצמו. שיחותיו הדמיוניות עם רוני נעשו, כך אפשר לפרש, מתוך רצון לקבל את אישורו ואת תמיכתו לדרך החדשה, דרך הפונה עורף ליצירה המשותפת שלהם שהובילה, מבחינתו של דניאל, לאובדן חייו של רוני עוד טרם מותו.

חשוב לעמוד על הפעולה המשמעותית והמתמשכת של היועצת ושל מנהל בית הספר. המנהל התייצב כמנהיג וכסמכות בעין הסערה. הוא הכיר במצוקות האישיות של דניאל, ועל כן פנה אליו עוד לפני שכינס את תלמידי השכבה. המנהל ליווה את ההתמודדות עם דניאל מאז חשיפת מעורבותו השלילית בגרפיטי והתעמת אתו. עברו הבעייתיות של דניאל לא השפיע על המנהל בפנותו

אליו כאל אדם הכואב את אובדן חברו הטוב. זוהי דוגמה לניהול משבר המלווה בהיכרות עם הצרכים הדיפרנציאליים של תלמידים.

היועצת לא ויתרה עליו. היא לא נכנעה לרצונו להסתגר בכאבו ובבלבול הפנימי שבו היה שרוי. היא התעקשה, וכך בלי משים נתנה מענה לצורך שלו בהחזקה ובהדרכה של מבוגר. מאחר שהוריו לא הצליחו להיות דמויות משמעותיות בתהליך האבל, בית הספר היה לו מסגרת מרכזית לעיבוד התהליך. הקושי שלו במגע רגשי, שהרתיע אותו מהשתתפות בקבוצה, הועם שעה שהיועצת ברגישותה קיבלה את מעורבותו השקטה בקבוצה. היא הכירה בכך שהוא מעורב רגשית ונמצא בעיצומו של שיח פנימי. מאופן הפעולה של היועצת הבין דניאל שמבוגר יכול גם יכול להיות לעזר. אמנם הוא נרתע משיחה פתוחה עמה, אך המפגש שלו אתה היה לאבן דרך חשובה לקראת הפגישה הבאה עם המנהל.

כמה מרכיבים מכריעים בגישתו של המנהל אפשרו להמשיך את ההתמודדות עם דניאל. המנהל דיבר באכפתיות, כבעל סמכות, שלא יניח לדניאל לשקוע בכאבו ובחוסר האונים שהסתיר. באופן דיבורו הוא שיקף את ניסיונו האישי בהתמודדות עם שכול. המנהל עצמו חש שבשביל דניאל, פנייה לשיחה פתוחה עם פסיכולוג היא מעשה אמיץ וקשה המנוגד לאופן ההתמודדות שלו, שאינו מניח לחולשה ולכאב רגשי להיחשף. המנהל, שדניאל חש כלפיו יראה והערכה שהתעצמו לאחר הפיגוע, הצליח לשכנע את דניאל שיש לגיטימציה לפנות לעזרה, כאשר ניסח עבורו סולם ערכים חדש ומאתגר שדניאל אימץ לפי צרכיו: "דווקא לגברים המתמודדים בעצמאות ותוך הסתרת כאבם, הפנייה לעזרה היא מעשה המעיד על גודל התהליך הפנימי והאומץ להתמודד וללמוד ממנו." דניאל חווה את ההפניה לפסיכולוג כביטוי של דאגה ולא כרצון להעביר את בעיותיו הרחק מתחום בית הספר. הצעתו של המנהל ללוותו הייתה כנה, ודניאל הבין שהמנהל יעקוב אחריו וימשיך ללוותו גם במהלך הטיפול. ההפניה לפסיכולוג ממשיכה את ההתמודדות שהחלה עם דמויות מבית הספר, שלא פסקו להתייצב לרשותו כמבוגרים מכוונים וכמנהיגים המוכנים לפגוש את סבלו ואת אובדנו ולהכיל אותם, והמציבים לפניו אלטרנטיבה לחייו טרם הפיגוע.

נער המנסה בהתנהגות אנטי-חברתית לקרוא לעזרתם של אנשים חזקים ואוהבים הראויים לאמונו, לא יוכל להיעזר במי שאינו מחויב באמת להצילו ואינו מוכן להקריב לשם כך מזמנו ומשלוות נפשו. כל הצעת עזרה אחרת נתפסת בעיני הנער כמנוכרת, חסרת חשיבות וחסרת השפעה על חייו. נער שהתנהגותו מתאפיינת בדפוסים אנטי-חברתיים אינו מסוגל להחליט להשתנות:

עצם "בחירתו" בהתנהגות האנטי-חברתית מעידה על היעדר כלים מנטליים ומשאבים נפשיים בסיסיים הנדרשים לשם כך. כדי שנער כזה יוכל להיעזר בעולם המבוגרים, על המבוגרים להשתדל ליצור למענו תנאים מתאימים.

ילדים ובני נוער המתמודדים עם מקרים קשים של אובדן ושל טראומה נאלצים כמעט תמיד לשלם מחיר יקר. קשה לצפות שתפקודו של נער החווה טראומה יישאר ללא כל פגע, גם אם יקבל את הליווי המסור והמקצועי ביותר. הציפייה שהטיפול ימנע לחלוטין את ההשלכות הנובעות מהתמודדות עם מצבים קשים איננה מציאותית. אפשר רק לצפות שהנער לא ייותר לבדו בהתמודדות שלו, ושיוכל להיעזר בקשר אנושי עם מבוגר משמעותי הנכון לשמש אוזן קשבת לכאבו ולכוון אותו בדרכו. היכרות בין-אישית מעמיקה, אשר נוצרה והתבססה עוד לפני האירוע הטראומטי, היא גורם המגן על הנער מפני התפרקות או התנתקות העלולים להיווצר כתוצאה מטראומה. נוכחותו של המבוגר בחיי הנער מקנה לו יציבות, משמשת לו קרש הצלה בים המציאות הסוער. כאשר המסגרת המשפחתית איננה מסוגלת לספק לנער את התמיכה שהוא זקוק לה כדי לשרוד, גם קשר עם מורה או יועץ, עסוק ככל שיהיה, יש בו כדי לחולל תמורות העשויות לשנות את מהלך חייו.

מטריצת הקשר של התלמיד עם האחר

רקע

מטריצת הקשר של העצמי עם האחר היא מעין מפה המייצגת את האופן שבו העצמי מתייצב מול האחר, הנמצא בתפקיד של זולת עצמי,⁶⁸ ונעזר בו לצרכיו. תלמידים תת-משיגים סובלים לעתים מחסכים מוגברים בזולת העצמי. בהתנהגותם הלא מסתגלת הם מאותתים על היעדר ביטחון ועל תחושת איום על הערך העצמי השוררים ביחסיהם עם מבוגרים ועם בני קבוצת השווים.

מודעות של מבוגרים לפגיעותם של הילדים ועמדה בסיסית של התגייסות לשמש להם זולת עצמי המזין את עצמיותם, נחוצות ליצירת תפנית ביכולת התלמידים להישען על אחרים לצורך התפתחותם. מטריצת הקשר של התלמיד עם האחר יכולה לשמש להערכת דפוסי ההישענות של התלמידים, שיש להביאם בחשבון בכל ניסיון ליצור יחסים מקדמי התפתחות.

מטריצת הקשר של תלמידים תת-משיגים עם מבוגרים ועם צעירים המשמשים להם זולת עצמי מזין התפתחות, נצפית בדפוסי האינטראקציה שלהם עם האחר וביכולת ההישענות שלהם על האחר בשגרה ובעתות משבר. המטריצה כמוה כעדשה: היא מספקת למבוגר המתבונן זווית ראייה נוספת בניסיון להקיף את העולם הסובייקטיבי השלם של התלמיד ולקיים עמו קשר מגדל.

מטריצת הקשר של התלמיד עם האחר פותחה בעקבות מגע עם מאות רבות של תלמידים תת-משיגים במסגרת התערבויות בית ספריות ברוח הפדגוגיה הפסיכודינמית⁶⁹ ומתוך למידה מבוקרת של מקרים רבים של תלמידים שאנשי חינוך קיבלו עליהם אחריות מגדלת. למידה מעמיקה זו אפשרה לזהות את האופן שבו אנשי חינוך יכולים להיטיב עם צורכי הקשר וההישענות של תלמידים תת-משיגים ולהשפיע על דפוסי הקשר וההישענות שלהם ביחסיהם עם צעירים ועם מבוגרים. הפונקציות המגדלות של מטריצת הקשר של העצמי עם האחר, שפותחו לצורך טיפוח יחסי התאמה בין מורים לתלמידים, יפורטו להלן.

⁶⁸ ר' במילון המונחים.

⁶⁹ ר' עמ' 13-14.

הבסיס התיאורטי

אסקור עתה בקצרה את המושגים התיאורטיים העומדים ביסוד המטריצה ואת התפיסות המרחיבות ומעשירות אותה: תיאוריית ההיקשרות והפסיכולוגיה האינטר-סובייקטיבית.

המונח מטריצת הקשר עם האחר מתאר מבנה עומק הכולל את האופן שבו העצמי עומד מול האחר המשמש לו זולת עצמי, ואת האופן שבו הוא נעזר באחר להתפתחותו. זהו מבנה מנטלי המסייע לאדם לארגן את העולם הסובב אותו ומשפיע על האופן שבו הוא קולט את סביבתו ומגיב אליה. מבנה עומק מסוג זה תיאר בולבי (Bowlby, 1988), אבי תיאוריית ההיקשרות. בולבי הסיק ממחקרים ומתצפיות שערך כי בני אנוש נולדים עם מערכת היקשרות התנהגותית, המניעה אותם לחפש קרבה לדמויות משמעותיות כאשר הם חשים איום על תחושת הביטחון. בולבי טען שמדובר בנטייה מולדת המתעצבת במפגש של האדם עם דמויות משמעותיות בחייו והופכת לדגם עבודה פנימי המשפיע על מערכות היחסים העתידיות (מיקולינסר וברנט, 2005; Bowlby, 1988; Fonagy & Target, 2002). אפשר לראות במטריצת הקשר עם האחר היבט של אותו דגם עבודה פנימי, אשר בין היתר משפיע על האופן שבו הילד לומד ומשתלב בבית הספר. מטריצת הקשר כוללת רצף של רמת הגמישות או הנוקשות המאפיינת את יכולתו של הילד ליצור יחסים משמעותיים עם דמויות שונות בסביבתו. הרמה הזאת מתגבשת במהלך חייו של הילד והיא פתוחה להשפעה מיטיבה בכל שלב, בהתאם לאיכות המפגשים הבין-אישיים שהוא חווה.

כאמור, מטריצת הקשר היא מעין מפה של דפוסי האינטראקציה של הילד עם האחר המשמש לו בתפקיד של זולת עצמי. במושג "אחר" הכוונה לבני משפחה, קבוצת השווים, מורים, יועצים, מטפלים וכדומה. כאשר הילד חווה מערכת יחסים עקבית ומתמשכת עם דמות היקשרות, גם אם מדובר בדמות היקשרות משנית ולא ראשונית, חוויה זו עשויה להיות הזדמנות לאינטגרציה מחודשת ושינוי של דגמי העבודה הפנימיים של הילד (Bowlby, 1998). לכל ילד יש כמה דגמי עבודה פנימיים נפרדים, ולכן עשוי להיווצר דפוס עבודה פנימי בטוח לצד דפוסים לא בטוחים. כל דמות נוספת היוצרת יחסי היקשרות עם הילד לצד ההורה, מקבלת הזדמנות עצמאית ליצור היקשרות בטוחה עם הצעיר, ולו עצמו יש היכולת להבחין בין הדגמים הפנימיים השונים שיש לו ביחסיו עם דמויות ההיקשרות שלו.

נוסף על תיאוריית ההיקשרות (Bowlby, 1998), מטריצת הקשר של התלמיד עם האחר ניוזנה, כמו יתר המתודות החינוכיות הפסיכו-חברתיות, מן התיאוריה ההתייחסותית האינטר-סובייקטיבית (מיטשל, 2003, 2009; מיטשל ובלק, 1995). הפסיכולוגיה ההתייחסותית מתמקדת ביכולתו של האדם לראות באחר סובייקט. האינטר-סובייקטיביות היא הכרה הדדית של בני אדם זה בזה, בהיותם בעלי כושר התבוננות עצמית ותחושת רשות פעילה. הטיפול האינטר-סובייקטיבי נסב סביב הקשר האוטנטי והספונטני הנרקם בין המטפל למטופל, היוצרים ביניהם מערכת יחסים הדדית ומכילה. בחדר הטיפולים האינטר-סובייקטיביות מתבטאת במעורבות אישית ואוטנטית של המטפל בעולמו של המטופל ובהכרה של המטופל כסובייקט נפרד.

תיאורטיקנים נוספים שמושגיהם תורמים להבנת מטריצת הקשר של העצמי עם האחר הם סליבן (Sullivan, 1953), שראה באדם יצור חברתי שמשאת נפשו היא קשר בין בני אדם; קוהוט, שעסק בעצמי (האישי, הלימודי והחברתי) הנוצר ונבנה מהיחסים שהילד והמבוגר רוקמים זה עם זה ומהיחס האמפתי שהמבוגר מפנה לילד (קוהוט, 2004, 2005, 2007; Kohut & Wolf, 1978); ויניקוט, שדיבר על תפקיד החזקה האימהית (ויניקוט, 1988, 1995); ביון, שהדגיש את חשיבות ההכלה של המבוגר המשמש זולת עצמי להזנת התפתחות העצמי של הילד, וכן את תפקיד הקבוצה והתהליכים הקבוצתיים בשירות ההתפתחות של היחיד (ביון, 1992). המושגים האלה ממחישים כיצד אפשר להביא תלמידים לידי התנסויות בין-אישיות מתגמלות עם מבוגרים ועם צעירים אחרים, באופן שיש בו כדי להגמיש את מטריצת הקשר של העצמי עם האחר ולחולל תהליכי שינוי משמעותיים בגיבוש מרכיבי הזהות.

המושגים האלה רלוונטיים במיוחד לשיח של יחסי ההשפעה בין מבוגרים לצעירים במערכת החינוך. הם מרחיבים את הגישות העוסקות בקשר בין סובייקט לאובייקט, בהדגישם את העובדה שהאינטראקציה נוצרת בין שני סובייקטים המכירים זה בזה. הפדגוגיה הפסיכודינמית מדגישה את הגורם המצמיח ביחסים בעלי מרקם פתוח וטבעי, המתאפיינים בהשפעה הדדית, מבלי לבלבל הדדיות עם שוויון. האווירה החופשית והגמישה יותר בפסיכואנליזה העכשווית הולמת את התפיסה שלפיה בית הספר עשוי להיות כר פורה לצמיחה ולגדילה של תלמידים תת-משיגים. ההשפעה ההדדית מתרחשת ביחסי הכלה, שבהם המבוגר משמש גורם מסייע לגדילה של התלמיד.

התפתחות העצמי לא מסתיימת בתקופת הילדות; העצמי ממשיך להתפתח במהלך כל החיים. כדי שיתגבש גרעין העצמי המולד לכדי עצמי לכיד (cohesive), הפרט צריך להימצא בקשר המזין את צורכי העצמי – קשר עם נוכחות אנושית הקרויה זולת עצמי. מטריצת הקשר הייחודית של התלמיד, ושל האדם בכלל, עם זולת עצמי היא תולדה של היענות לצורכי העצמי, שמטרתם לבנות אותו בתקופת הילדות ולאורך החיים. לפי קוהוט, הקיום האנושי קשור באנשים אחרים או בייצוגם הפנימי; האדם לא מתפתח מסימביוזה לאוטונומיה ולנפרדות, אלא יכולתו למלא את צורכי העצמי היא שמתפתחת.

מטריצת קשר של עצמי וזולת עצמי הסובלת מחסך של היענות לצורכי העצמי, מגבירה יחס של דה-פרסונליזציה ודה-הומניזציה כלפי האחר ומביאה לידי התנהגות פוגענית. בדרך כלל התנהגות זו נובעת מתקווה להיענות קשובה ורגישה יותר של הזולת המשמש בתפקיד זולת עצמי, שתביא עם הזמן לטרנספורמציה במבנה מטריצת הקשר. היענות מותאמת לצורכי העצמי יוצרת תנועת התפתחות, ממבנה נוקשה הנענה רק לדמות המקיימת תנאים רבים, לדמויות שונות שרמת היענות שלהן לצורכי העצמי מגוונת.

במושגיו של ביון (2004), כאשר הילד אינו מסוגל להתמודד עם חרדותיו וכאשר העולם הפנימי אינו מצליח לעבור חשיבה ועיבוד פנימי, הילד חש מאוים באופן לא מודע ומנסה להיפטר מן החומרים הלא מעוכלים שבתוכו או להקיאם. לעתים קרובות אפשר לראות כיצד תחושות לא מעובדות של ילד, כגון חוסר אונים, כעס מציף, נחיתות קשה, אובדן בלתי מנוסח וכיוצא באלה עומדים בבסיסם של מחסומי למידה והשתלבות והתנהגות סיכון. התנהגות סיכון מעידה אפוא על היעדרה של יכולת הכלה עצמית, ובהיעדר חלופה אחרת היא מהווה ערוץ זמין להיפטרות מתכנים רגשיים מאיימים. ניסיונות "אילוף" או נקיטת אמצעי אכיפה משמעותיים אינם עוזרים להתמודד עם קשיי הכלה פנימיים הגוררים ביטוי בפעולה (acting out). האתגר הניצב לפני המבוגרים המתמודדים עם הילד ואחראים עליו הוא להתפנות רגשית ולספק מְקַל לתכנים הבלתי נסבלים המציפים אותו. עיבוד העולם הפנימי של הילד בתוך מרחב פנימי של דמות מכילה נותן הגדרה חדשה ומפותחת יותר לאותם תכנים רגשיים שפרצו ממנו קודם לכן ללא שליטה.

מטריצת הקשר של התלמיד עם האחר: מתודה להערכת דפוסי קשר והישענות

המתודה להערכת מטריצת הקשר של התלמיד עם האחר – בני הגיל ומבוגרים – תומכת בעשייה חינוכית מגדלת של צוותי חינוך עם תלמידים תת-משיגים. הכרת המפה של דפוסי האינטראקציה של התלמיד חיונית דווקא כשנדמה כי התלמיד מותח את החבל יותר מדי, עד שלאנשי החינוך לא נותר אלא לשחרר את החבל – כלומר לוותר על התביעה מהתלמיד לקבל אחריות על עצמו – או לקרוע אותו, כלומר להרחיק את התלמיד מבית הספר.

ניתוח מקרים החוזרים ועולים בשדה החינוכי מראה כי תלמידים תת-משיגים מתאפיינים בכמה סוגים של דפוסי אינטראקציה עם האחר, המכשילים את יכולת הלמידה וההתפתחות שלהם. דפוסים אלו נובעים מחוויות הישענות קודמות ועכשוויות של התלמידים עם דמויות מגדלות בחייהם, אשר אינן מזינות את תהליכי הלמידה וההתפתחות די הצורך. חוויות הישענות מאכזבות ופוגעניות עלולות לפגוע בסיכויי התלמיד לפתח תחושת חוללות עצמית, העומדת ביסוד שיפור ביצועיו בבית הספר.

להלן יתוארו שלושה דפוסי אינטראקציה שכיחים בקרב תלמידים.

מטריצת קשר נוקשה וצרה מתאפיינת ביכולת הישענות מובחנת: דפוסי אינטראקציה אלה יש בהם מקום אחד או שניים בלבד לזולת עצמי. בדרך כלל מדובר בבן קבוצת השווים שהתלמיד חווה כדומה לו, ולפעמים גם בדמות הזדהות במשפחה המורחבת, על פי רוב דמות הרגישה לצורכי הילד. הנאמנות לדמויות הללו כמעט מוחלטת והיחס אליהן הוא כאל סובייקט, ואילו היחס אל האחרים הוא לרוב אימפרסונלי. חשיבות הדמות מקבוצת השווים, הממלאת פונקציה של זולת עצמי, היא שהיא עוזרת בבניית הזהות, מצמצמת את תחושות הבלבול ואת הפגיעה בעולם הפנימי ויוצרת הבדלים ברורים בין טוב לרע, בין ראוי ללא ראוי, בין צודק ללא צודק. ההישענות של התלמיד על הדמויות האלה מתרחשת בייחוד בזמני מצוקה וחיפוש אחר מושיע, או בעת הפוגה מהקשיים הרודפים אותו.

לילדים שמטריצת הקשר שלהם נוקשה וצרה יש מאפיינים מובחנים: הם אינם מוצאים את מקומם בבית הספר, בבית ובסביבת המגורים; הקרקע נשמטת מתחת לרגליהם, המקום והמרחב אבדו להם והם מרגישים תלושים מן העולם. התלמידים האלה הם תת-משיגים, וכאמור, הם בדרך כלל נותנים את תפקיד

הזולת עצמי לנציגי קבוצת השווים, הנתפסים כנפשות תאומות שאינן מאיימות על הערך העצמי שלהם, השברירי מן היסוד. יש תלמידים שאצלם פונקציות שונות ולא דמויות אנושיות ממלאות מקום של זולת עצמי מזין התפתחות, כמו התמכרות למשחקי מחשב, קניית בגדים, יציאה לבילויים או כל עיסוק אחר שהם שוקעים בו והמסב להם הנאה. אצל הילדים האלה עולם וירטואלי, עולם חומרי ומכוונת להנאות ולסיפוקים מידיים תופסים את המקום הראשון במטריצת הקשר עם האחר.

מטריצת קשר גמישה חלקית עם דפוסי אינטראקציה שיש בהם מקום לכמה דמויות שהעצמי מאפשר להן להיות זולת עצמי. היחס כלפי האחרים מובחן, ורק מקצתם זוכים ליחס פרסונלי. האחרים שהתלמיד מאפשר להם להיות זולת עצמי הם אלה המכילים אותו, עמידים בפני התקפותיו והרסנותו, רגישים לצרכיו ומעניקים מענים מותאמים, מקרינים סמכות פנימית לצד הסמכות החיצונית ומתייצבים לצדו. לפעמים העיסוק בספורט, בלמידה, באמנות או בתחומים אחרים יכול למלא את העצמי בתחושת מסוגלות ולהרחיב את מעגל ההישענות למבוגרים המייצגים את התחומים האלה.

מטריצת קשר גמישה עם דפוסי אינטראקציה שיש בהם מקום למספר גדול של דמויות שהעצמי מאפשר להן להיות זולת עצמי. היחס כלפי האחרים המקיימים תפקידים הוריים, חינוכיים וכלפי חברת השווים הוא פרסונלי. מצבים של כשל ממוקד וספציפי, כגון קושי נקודתי בלימודים, מצבי רוח חולפים, פרדה מחבר וכדומה עשויים לשבש את דפוסי האינטראקציה ואת יכולת ההישענות של התלמיד על האחר, ועשויים להתאים לכאורה למטריצת קשר נוקשה חלקית עד נוקשה. לעתים ייתכן קושי זמני להישען על האחר בשל שינוי הסביבה התרבותית, הכרוך בתחושה חולפת של ניכור וזרות.

יש מתבגרים אשר ממניעים שונים, כגון הסתרת סוד משפחתי, בוחרים לנהוג כאילו מטריצת הקשר שלהם עם האחר נוקשה וצרה, אף שיש באפשרותם לקיים מטריצת קשר גמישה וליצור מגע תקין עם מבוגרים ועם קבוצת הגיל.

באופן כללי מידת הגמישות של מטריצת הקשר עם האחר היא פונקציה של כוחות האני. ככל שכוחות האני יציבים יותר, יש מקום נרחב יותר לאחרים המשמשים כזולת עצמי ויש גמישות רבה יותר במעבר מהישענות על דמות אחת להישענות על אחרת. בקרב ילדים ומתבגרים מְסַכְנִים ומסתכנים, המטריצה נוקשה ויש בה מקום לדמות אחת או שתיים שאינן ניתנות להחלפה.

כאמור, המקום הראשון שמור בדרך כלל לנציגי קבוצת השווים, שהמכנה המשותף עמם רחב ואשר עונים לעתים על צורכי התאומות.

מטריצת הקשר של הילד והמתבגר עם האחר מתעצבת לנוכח החוויות התומכות בהתפתחות העצמי בשתי תקופות הגיל שבהן כל ילד ונער מבלה בבית הספר: גיל החביון וגיל ההתבגרות.

גיל החביון מתאפיין במציאת מקום בתוך מסגרת חברתית מחוץ למשפחה: הילד מבין את חשיבות העבודה היצרנית ותוצאותיה, והוא מבין גם את דרישתה של החברה ליצרנות מצדו. כאשר ההתפתחות תקינה, הילד מרגיש שהוא פרודוקטיבי, שהוא מצליח להשיג את התוצאות הרצויות לו ולחברה ולעמוד במטרות שהציב לעצמו. המעלה שהוא מרוויח בתקופה זו היא היכולת. כישלון בשלב זה יגרום לילד תחושה של נחיתות וחוסר מקום בחברה.

גיל ההתבגרות מתאפיין בערעור המקורות החביוניים לשמירת העצמי בשל צורך הולך וגובר בחוויה אותנטית והגדרת ערכים אישיים. ההורים אינם עוד מקור בלעדי לסיפוק צורכי העצמי, ובני הגיל והמבוגרים האחרים נכנסים לזירה כשחקנים משמעותיים. ניסיון ההתארגנות מחדש של המתבגר מגביר את הצורך שלו ביחס מיטיב ומתקן, שיעניק לו פיצוי על חוסר ההתאמה המהדהד בתסכולים ובאכזבות של הילדות המוקדמת. שורשיה של רגישות היתר הם בחוויות מתסכלות של הישענות העצמי על הורים, מורים וקבוצת השווים בתור זולת עצמי. תחושות נחיתות וזעם מקבלות לעתים עידון מסוים בעמדה הגנתית נמנעת, מסתגרת, מתנתקת או זועמת. הפחד מהתפרקות העצמי ומהקושי לשמור על העמדה הגנתית עלול להוביל להתנהגות מסכנת ופוגענית ולהתרחקות מדמויות סמכות.

ההשתייכות לתרבות מסורתית ופטריארכלית מוסיפה לעתים למטריצת הקשר עם האחר גוונים ייחודיים, המדגישים צדדים מסוימים ביחס של העצמי אל האחר ואשר במקרים מסוימים עשויים להקצין את המורכבות. מאפייני תרבות ייחודיים יכולים להחריף את הצמצום והנוקשות בשל לגיטימציה תרבותית נמוכה להבעת הצרכים באופן גלוי וכן. מצב זה יש בו כדי להקשות על אנשי המקצוע לזהות דפוסים נוקשים בקשר ובהישענות של התלמיד ולהגמיש אותם.

מטריצת הקשר של התלמיד עם האחר בראי מתודות חינוכיות פסיכו-חברתיות נוספות

הערכת מטריצת הקשר של התלמיד עם האחר היא בדרך כלל חלק ממהלך חינוכי שלם הכולל שימוש בכלים נוספים שפותחו במסגרת התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, ובהם הכלי להערכת תפקודי התלמיד, ההיכרות הרב-ממדית והטיפולוגיה לזיהוי דינמיקות של סיכון. שילוב המתודות והכלים מאפשר לדייק עוד באפיון המקורות המחזקים את דפוסי האינטראקציה של התלמיד עם האחר ואת הישענותו על האחר כזולת עצמי המזין התפתחות ולמידה. כל מתודה מספקת עדשה שונה, וככל שהמבט כולל זוויות רבות יותר, כך מתאפשרת ראייה רחבה ועמוקה יותר המתקרבת לגילוי עולמו השלם של התלמיד. השימוש בכמה מתודות יחד אף מגביר את הסיכוי שאיש המקצוע ימצא עדשה שהוא מתחבר אליה ביתר קלות.

תצפית רגישה של איש החינוך על התנהגותו ותפקודו של התלמיד בבית הספר, הנשענת על הכלי להערכת תפקודי התלמיד, מספקת מבט רחב על דפוסי האינטראקציה של התלמיד ועל יכולת ההישענות שלו על האחר במצבים שונים ומשתנים. מבט זה מאפשר לראות כיצד כשלים בדפוסי האינטראקציה החוזרים ונשנים ללא תלות בדמות הבאה במגע עם התלמיד, יכולים להעיד על מטריצת קשר נוקשה. לעומתם, דפוסי אינטראקציה ויכולת הישענות המופיעים רק עם דמויות מובחנות, יכולים להעיד על מטריצת קשר נוקשה חלקית התלויה באדם ובנסיבות.

גם בעזרת הכלי להיכרות רב-ממדית אפשר להתבונן התבוננות מעמיקה במגע של התלמיד עם האחרים וללמוד מכך על אופייה ועל עומקה של מטריצת הקשר של התלמיד עם האחר. לדוגמה, הכלי מאפשר לעמוד על המאפיינים האלה: טיב הקשר שהתלמיד מקיים עם מבוגרים (האם התלמיד מסוגל לקשור קשר עם מבוגר? האם הוא מסתייג מכל מגע פיזי? האם הקשר מעמיק, מוחצן, מלווה בתגובות ובציפיות? האם התלמיד מסוגל להיעזר במבוגר ולהפעילו לפי צרכיו? האם הוא מניפולטיבי, כוחני, תלתי, דביק?); ביטויים נצפים של הקשר של התלמיד עם המבוגר (מתנהג כמי שאינו זקוק לאיש, שולל את המבוגרים, פונה למורה בצעקות ובטון פוקד, יוצר לעצמו בכל פעם שתי דמויות מנוגדות (split): האחת מצליחנית וכול יכולה והשנייה עלובה וחסרת ערך, מעיק לשהות במחיצתו זמן ממושך, מרדים ומשעמם, נדבק ומתיש); ההשפעה של

המבוגר על התלמיד במצבים שונים (אפשר להרגיעו בקלות, משתף פעולה ומבצע משימות, דוחה כל עזרה, נאטם לכל הצעת עזרה, מתעלם מבקשות המבוגרים, נמנע ומרחיק כל ניסיון התקרבות); הדרך שהתלמיד בוחר בה כדי להפעיל מבוגרים (מעמיד תנאים ומכתיב מסגרת, עושה מעצמו חסר אונים, פונה למבוגר בזלזול ובחוסר כבוד או כבעל מעמד שווה); למי מהמבוגרים התלמיד נוטה להתקרב או למי הוא מאפשר להתקרב אליו (דמות שולית לעומת דמות כריזמטית ובעלת השפעה, נשים לעומת גברים, צעירים לעומת מבוגרים, טיפוסים סמכותיים לעומת מתירניים).

אפשר ללמוד הרבה על מטריצת הקשר מבדיקת ההתקשרויות החברתיות של התלמיד עם בני גילו. גם כאן הכלי להיכרות רב-ממדית יכול לספק מידע רב ערך: מגוון החברים של התלמיד בבית הספר, בשכונה (נראה מבודד, יש לו חבר קבוע, מחליף חברים ללא הרף); עומק הקשר של התלמיד עם חבריו (שטחי ומוחצן לעומת מעורב ואכפתי, קשר קבוע או מתחלף, לא מצליח ליצור שום קשרי ידידות); מה הרקע להתקשרות ואילו צרכים היא נועדה למלא (התקשרות שנועדה למלא צורך של תמיכה רגשית, קשר מתוך הזדהות, קשר על רקע עברייני, ניצול חומרי, ניצול מיני); ביטויים נצפים בקשרים החברתיים של התלמיד עם בני גילו (קורא תיגר על האחרים עד שלבסוף הם דוחים אותו, גורם במו ידיו לכך שהכול שונאים אותו, מתחנחן ומתחנף, אגואיסטי מאוד, מבטל את האחרים, מתגרה, מקנא, מעורר קנאה באחרים); תפקידים שהתלמיד ממלא בחברת בני גילו (מנהיג חיובי, מנהיג שלילי, ליצן, שעיר לעזאזל וכדומה).

על אופייה ועל עומקה של מטריצת הקשר של התלמיד עם האחר אפשר ללמוד גם מזיהוי החוויה הפנימית הדומיננטית המזינה את דפוסי האינטראקציה עם האחר ואת ההישענות עליו כזולת עצמי. כאן מסגרת החשיבה של הטיפולוגיה לזיהוי דינמיקות של סיכון יכולה להיות בעזרו של הצוות החינוכי. התייחסות לאבות הטיפוס הנכללים בטיפולוגיה עשויה לחדד את המבט על מטריצת הקשר של התלמיד, משום שהטיפולוגיה שופכת אור על החוויה הפנימית שביסוד דפוסי הקשר וההישענות.

מטריצת הקשר של התלמיד עם האחר: התערבות פרטנית

הכללת מבוגרים בתפקידי זולת עצמי היא מפתח להגמשת מטריצת הקשר של התלמיד עם האחר. קשיי הקשר וההישענות של התלמיד התת-משיג פוגמים

ביכולתו של האחר לשמש בתפקיד זולת עצמי המזין התפתחות. מצב זה מעצים לעתים את החוויה של התלמיד שהאחר אינו מבין לנפשו, אינו רואה אותו, אינו פוגש אותו, אינו יכול לעמוד לצדו. תלמידים שמטריצת הקשר שלהם נוקשה וצרה או גמישה חלקית הם תלמידים שמבוגרים (וגם ילדים) אינם מצליחים לפגוש אותם, לזרום אתם ולהתחבר אליהם.

כאשר לאיש החינוך אין יכולת ליצור קשר עם התלמיד, הוא חש שהוא במבוי סתום. באופן טבעי הוא נוטה להיאחז במוכר, לפעול לפי תסריטים ידועים מראש ולצמצם ככל האפשר מצבים של ערעור ואי-ודאות.

ההסתכלות דרך העדשה של מטריצת הקשר של התלמיד עם האחר מייחדת למבוגר הבא במגע עם הילד, ובפרט למחנכים ולאנשי חינוך, תפקיד מכריע במפגש עם תלמידים תת-משיגים במרחב בית הספר. תפקיד איש החינוך לנסות ולרקום עם התלמיד יחסי היקשרות באופן שהולם את דפוסי האינטראקציה וההישענות על האחר האופייניים לו. מקרים רבים מזמנים לאנשי חינוך את מבחן הרגישות. לדוגמה, אחת הנערות שדפוסי הניתוק שלה מכל פעילות לימודית וחברתית עוררו דאגה, הסכימה בלית ברירה לבקר בחדרה של היועצת, אך בחרה לשתוק. זמן מה ניסתה היועצת לפלס את דרכה אל הנערה, ומשהצליחה, נדרשה תקופה ארוכה נוספת עד שאפשר היה להרחיב את מעגל היחסים עם דמויות ההשפעה שבחייה של הנערה.

לפעמים ערוץ הקשר של המבוגר עם הצעיר חסום, ולא נותר לו אלא להסתמך על דמות אחרת (מחנך, יועץ, פסיכולוג או כל דמות חינוכית אחרת) שקל לה יותר להגיע אל הילד. איש החינוך "שואל" את הקשר של אותה דמות עם הילד, מרחיב אט-אט את מטריצת הקשר של התלמיד ועושה אותה פחות ופחות נוקשה. זוהי עבודה חינוכית-טיפולית מורכבת, אך היא מגדילה את סיכויי ההגמשה של מטריצת הקשר. חברי הצוות המוביל של בית הספר (רכז, יועץ, פסיכולוג וכדומה), הממלאים תפקידי רוחב, יכולים לסייע לדמות הזאת, אך בזהירות, שכן אם היא לא יציבה די הצורך, הם עלולים להפיל אותה. השאיפה היא לייצב את מקומה של דמות זו בחייו של התלמיד ולהצטרף אליה כאשר התנאים יבשילו.

לדוגמה, אחת התלמידות סירבה לתקשר עם דמויות הסמכות בבית הספר, וכל ניסיון לחתור למגע עמה חיזק את סרבנותה והחמיר את התבצרותה. אחד הקומונרים המתנדבים במסגרת החינוכית שבה למדה הנערה זכה לפרוץ את החומה, ודרכו המחנכת תקשרה אתה עד שבשלה התקשורת הישירה. מקרה זה

מדגים כיצד איש החינוך פועל ליצירת מרחב חינוכי עשיר, הכולל מעגלים הולכים ומתרחבים של אינטראקציה מתגמלת לילד עם צעירים ומבוגרים בסביבתו. כך מתרחב עוד ועוד מעגל האנשים שהתלמיד נסמך עליהם לשם פיתוח עצמיותו, בכלל זה הוריו ובני משפחה אחרים.

נקודת המוצא בעשייה החינוכית עם תלמידים שמטריצת הקשר שלהם נוקשה וצרה היא השאיפה ליצור עמם מגע ככל האפשר, ולהתייחס אליהם כאל בעלי עצמי שלם, גם אם חבוי וסמוי מן העין. גם כאשר נדמה שהעצמי של הילד חלול ופנימיותו חבולה, ההתייחסות אליו היא כאל אדם מלא. התייחסות מסוג "אני לא אוותר לך", "אתה חייב להבין שזה בדיך", "במצבים שבהם היעדר מוטיבציה מונע מהתלמיד לבצע משימות שבגבול יכולתו, מעודדת את הילד להשקיע מאמץ, אפילו רק למען מי שהוא מאמין בו.

כדי ליצור קשר עם ילד המתאפיין במטריצת קשר נוקשה וצרה, יש צורך בדרך כלל בליווי ובהכשרה לכל מי שמבקש להתגבר על תחושת המבוי הסתום העולה במפגש. תורתו של ויניקוט עוזרת להבין כיצד המפגש בין המורה לתלמיד החווה מחסומי למידה והשתלבות, נוגע ברבדים עמוקים ביותר הן בנפשו של הנעזר הן בנפשו של העוזר. במאמרו *On Transference* טען ויניקוט (Winnicott, 1956) שבתוך תהליך העבודה על האזור הפגוע עולים כעסים חריפים מאוד המופנים אל האדם המסייע. הכעסים הללו מפתיעים את המבוגר, כיוון שהם מופיעים רק אחרי שהושגו הבנה, הידברות אמפתית וביטחון עם הילד. המבוגר המסייע שואל את עצמו: מדוע אחרי כל מה שהענקתי מתריסים נגדי? מדוע דווקא עתה מביעים רצון לוותר על שירותי? ויניקוט ניצב מול השאלה הזאת פעם אחר פעם וזה ההסבר שהציע: בעקבות ניסיון מכאיב ביחסים שאינם מותאמים לצורך ההתפתחותי שהאדם חווה בילדותו, מתפתח אני מזויף. האני המזויף מתפתח במצב של ייאוש ונועד להגן או לסוכך על האני האמיתי מפני פגיעה. החייאת היחסים המתסכלים והחשש להיפגע שוב משתלטים על מרחב היחסים עם המבוגר המסייע. בתוך המגע המרפא את אותם אזורים כואבים, צצות שוב אותן תחושות תסכול מהמבוגר וכאב על כל מה שלא נעשה במשך שנים. כל אלה עולים באופן בלתי צפוי ובלתי מודע בין המסתייע לבין האדם המסייע לו.

כדי שייווצר דיאלוג בין התלמיד למבוגר צריך המבוגר להצליח, אפילו לרגע אחד, לתפוס מקום של זולת עצמי, של דמות הישענות. אולם כשמטריצת הקשר נוקשה מאוד, יש לעקור מהעולם הפנימי מישוהו אחר (ההורה המעניש והרודן,

הנעדר, המחוקק, המקטין וכדומה). מצב זה מקשה על המבוגר לסייע, לטפל ולשמש זולת עצמי מגדל. במקרים שקיימת הערכה סבירה כי התלמיד פועל מתוך מטריצת קשר נוקשה במיוחד, המקשה על יכולת ההישענות, אפשר להתייחס אליו כאל מי שיוכל להישען על הזולת אם הלה ייטיב עמו לאורך זמן, בתקווה שיכולת ההישענות תיווצר בזכות התנהלות המבוגר כסובייקט רגיש המכוונן לצרכיו. מכל מקום, חשוב שלא להעמיד את התלמיד בקונפליקט של נאמנויות בין הדמויות שהוא נשען עליהן: כאשר המבוגר לא מכבד את מבנה מטריצת הקשר של התלמיד עם האחר, הדיאלוג לא מתאפשר וגורר אחריו התקפות בנוסח: "מה, את חברה שלי?! את אימא שלי?!"

תיאורי מקרים

המקרים המובאים להלן ממחישים את תפקיד מטריצת הקשר של התלמיד עם האחר במסגרת התערבות פרטנית חינוכית מגדלת. עולה מהם הדרך שהערכת מטריצת הקשר של התלמיד עם האחר מסייעת לאנשי חינוך ביצירת יחסי התאמה עם תלמידים, יחסים החיוניים לצמיחתם ולהשתלבותם בבית הספר ובמעגלי החיים השונים.

מטריצת הקשר של התלמיד עם האחר היא מתודה איכותנית שנועדה להרחיב ולהעמיק את הנרטיב הנצפה של התלמיד, ולא דווקא לסווג את התלמידים לקטגוריות שונות. סיפורי המקרה מובאים כאן אפוא במלואם, כדי שהסיווג לקטגוריה לא יכתוב ראייה סטריאוטיפית שאינה מניחה להכיל את התלמיד בשלמותו.

מקרה א': ילדה שמטריצת הקשר שלה הלכה והצטמצמה עד שכללה רק את היכולת להתפלל

מדובר בנערה המתאפיינת במטריצת קשר נוקשה, שהתפילה הפכה להיות ערוץ הקשר שלה עם העולם.

שרה נפלטה מבית הספר שבאזור מגוריה והגיעה לתיכון לנערות בסיכון גבוה. בתוך זמן קצר נתגלתה כנערה מוכשרת ואינטליגנטית, עד כי במבט ראשון אפשר היה לחשוב שהתגלגלה לאותו תיכון בטעות. היא הייתה שקטה ולמדנית, קיבלה על עצמה בלי קושי את כל דרישות בית הספר, הצליחה בלימודים ושמרה על כל כללי ההתנהגות.

חברי הצוות החינוכי בבית הספר נהגו להתור למגע אינטימי ותרפויטי עם הנערות, וכך גילו שקשה מאוד להתקרב אל שרה ולהכיר אותה. כל אימת שניסו המחנכת, היועצת או מנהלת בית הספר לשוחח אתה באופן אישי, מצאה שרה דרך להתחמק ולהימנע מהמפגש. היא אמרה שהיא מצטערת, היא פשוט חייבת ללכת, היא לא מרגישה כל כך טוב, והוסיפה שבעצם היא לא צריכה עזרה ושאם תצטרך היא פשוט תבקש.

נוסף על הדפוסים הללו הקפידה שרה, שלא כמו מרבית הנערות שלמדו באותו מוסד, להתאים את לבושה ואת הליכותיה למנהגים ולאורח החיים בבית הספר, וכך נמנעה מחיכוך או עימות עם הצוות. נשות הצוות, המיומנות בעבודה עם תלמידות במצוקה, החלו לחוש ששרה מתבצרת מאחורי חומה, מרחיקה את עצמה מכל הווי חברתי והופכת את אט לתלמידה שעושה את המוטל עליה מבלי להשתייך ולהתחבר ומבלי לקיים חיים נפשיים וחברתיים עם הבנות ועם צוות בית הספר. חברי ההנהלה הבינו אפוא שעליהם לפגוש את הוריה של שרה כדי לתהות קצת על קנקנה.

המפגש עם ההורים רק הוסיף לערפל שאפף את סיפורה של שרה. אביה הפסיכולוג, אדם בעל מודעות גבוהה, הסביר שמאז שהייתה ילדה אתגרה אותם מאוד כהורים. הוא דיבר על קשיים ביחסים עם שני ההורים שהלכו והעמיקו במרוצת השנים. הפגישה עם ההורים לא סיפקה הבנה מלאה דייה על מקורות המצוקה, אך עזרה לראות שגם הוריה של שרה, בדומה לנשות הצוות בבית הספר, לא הצליחו ליצור עמה יחסי השפעה. כך התגבשה ההבנה ששרה נטרלה בהדרגה את כל המבוגרים ואף את הצעירים שבחייה.

עם הזמן הלכה והתבהרה תמונה של נערה הנמצאת בסיכון גבוה מאוד, מסוגרת, מנותקת, חסרת כל חיות, שנעלה כל אפשרות של כניסה לעולמה ושכל חייה סבכו סביב התפילה והלימודים, שנעשו מתוך חובה ובלא מוטיבציה, התלהבות או חיבור פנימי. כל ניסיון לפרוץ את השריון שעטתה על עצמה עלו בתוהו. ערוץ הקשר היחיד שנותר, שדרכו אפשר היה להתקרב אליה, היה ערוץ התפילה. קשר חלש ושברירי התאפשר גם דרך אביה. שני הערוצים האלה התבררו כנתיבים היחידים שדרכם אפשר היה להיכנס לעולמה.

הדמויות המשמעותיות לשרה בבית הספר החלו לנהל עמה דיאלוג סביב המשמעות שהיא מייחסת לתפילה ולהלכה. אט אט הצליחו להבהיר אתה יחד את המשמעויות שיש להתמסרות הזו. כך אפשר היה לגעת בניתוק שלה מן

העולם ובהתמסרות כביכול לדת, באופן שאפשר עם הזמן להביאה לראות כיצד היא בורחת מן העולם ונאחזת בספרי התפילה כדי שיניחו לה. בדרך זו אפשר היה להתחיל לגעת בדיכאון שלה, ברצון שלה למות ולא להתקיים בעולם.

ההסתמכות של נשות הצוות על מטריצת הקשר עזרה להן להימנע מנקיטת צעדים שהיו עלולים להסלים את הניתוק שבו הייתה שרה שרויה. הודות להסתמכות על המטריצה, הרואה בעולם היחסים אבן בוחן להתפתחות וללמידה משמעותית, הן לא התבלבלו מניסיונותיה של שרה להימנע מחיכוך על ידי התנהגות קונפורמית. כמו כן, הן לא התייחסו בחומרה לניסיונותיה להתחמק מן המפגשים עמן ובחרו להתקרב אליה בעדינות ובזהירות, דרך שני המקומות היחידים שהיו במטריצת הקשר הצרה והנוקשה שלה – התפילה ואביה. לו היו מאלצות אותה ליצור קשר בכוח, היו עלולות להחריף את החשש וחוסר האמון שלה בבני אדם, ובכך להחמיר את תהליך ההימנעות וההתרחקות שאפיין אותה.

מקרה ב': עשייה ייעוצית שסייעה להרחיב מטריצה נוקשה וצרה של נערה

זהו סיפורה של נערה שהתאפיינה במטריצת קשר נוקשה. היועצת הצליחה להתייצב במקום הראשון במטריצת הקשר שלה לאחר שחזרה אחריה והשקיעה מאמץ אדיר בניסיון להתחבר אליה.

חסידה, תלמידת כיתה י' בתיכון תורני, הייתה נערה מוכשרת, יצירתית ומוזיקלית, בעלת יכולות לימודיות גבוהות, שאיבדה את טעם החיים. בת להורים בעלי תשובה ממוצא אמריקני, הנחשבים "פתוחים" יחסית לקהילה שהם משתייכים אליה. אביה אדם משכיל. לחסידה חמישה אחים ואחיות.

בתהליך שנמשך שנים אחדות ידעה חסידה הידרדרות ניכרת בלימודים: היא התקשתה להתרכז, נעשתה עצובה, מדוכדכת, לא התעניינה בשום דבר, רצתה רק לברוח מהעולם. בכיתה לא הייתה מורגשת ולא יצרה קשרים עם אף צעירה או מבוגרת בבית הספר, מלבד היועצת. במהלך לימודיה התחזקה חסידה מבחינה דתית ורוחנית, והדבר גרם להתנגשויות רבות עם הוריה.

ככל שהתחזק הקשר עם היועצת, התברר שחסידה חווה מחסומי למידה והשתלבות על רקע מצוקה קיומית המועצמת בשל היעדר נוכחות הורית בחייה. הוריה לא היו מעורבים בחייה ולא הזינו את עולמה הרגשי, שהלך ונעשה כאוטי. היא תיארה את אביה כ"מחוק ומנותק" וטענה שהוא לא מעורב בגידול

הילדים. את אמה תיארה כאישה ססגונית, ילדותית, שתלטנית ואגוצנטרית, השקועה בעצמה ולא רואה את האחר. למראית עין נדמה היה שהאם הצליחה לספק את צורכי בתה בעודה ילדה, אבל בהערכה מעמיקה יותר התברר שאמה תפקדה יותר כחברה טובה מאשר כדמות אם; היא הפכה את בתה לבעלת ברית, יצרה עמה קואליציה נגד אביה, שאליו התייחסה כאל אדם חלש ועלוב, ושיתפה אותה במתרחש ביניהם באופן שלא תאם את גילה.

ככל שחסידה הלכה והתבגרה ופיתחה תפיסת מציאות בוגרת יותר, התנפצה לרסיסים דמותה של האם, שהייתה עד אז אהודה ונערצת. חסידה לא הצליחה עוד לשמור על הערך של אמה ולכן גם לא הצליחה לשמר את ערכה שלה. היא נעשתה זנוחה ובודדה ללא כל מעורבות הורית משמעותית בחייה.

האווירה הקשה בבית, הוויכוחים והמתח בין ההורים השפיעו אף הם לרעה על חסידה ועל אחיה הצעירים. חסידה החלה לחוש שהיא גדלה בעולם חסר ערך; היא לא ראתה כל טעם בחייה והייתה במצוקה רגשית גדולה. כל מפגש שלה עם אמה, שהייתה בעיניה אדם לא ראוי, הוביל להתפרצות של זעם נרקסיסטי. לנוכח מבטה הקשה של בתה, הגיבה האם שוב ושוב באותו אופן: היא לקחה את חפציה, יצאה מן הבית ונעלמה. ככל שהבת הוסיפה לבעוט באם, הלכה זו ומחקה כל מגע וקושר עמה. רגעים אלו של הזדקקות רבה ופגיעות גדולה של חסידה לנוכח היעדר האם יצרו אצלה חוויה פנימית של בדידות נפשית תהומית. תחושות קשות של ריקנות, מועקה, דיכאון ומחיקה הביאו לכך שחסידה התקשתה למצוא טעם של ממש בחייה.

כדי להגן על עצמה מפני התנהגותה של האם, שלא עמדה בהתקפותיה, הלכה וצמצמה את המגע עם אמה ונהגה לשוב לביתה כשהוריה כבר ישנים. כך מנעה מצבים של עימות גלוי עמם, ובאופן מטפורי מנעה את האפשרות שאמה תוסיף להימחק באופן שיגרום לה לחוות שוב ושוב את מחיקתה שלה. היא מצאה לעצמה עיסוקים שונים במהלך היום והגיעה הביתה רק כאשר האם לא יכלה עוד לברוח ממנה, כשִׁשְׁנָה. בתחילה ניסה אביה להזהיר אותה בקול ענות חלושה שלא ראוי לחזור הביתה בשעה כזאת, אך עד מהרה חדל מלנסות להשפיע עליה.

עולמה הפנימי של חסידה היה מפורק כל כך, שהיא לא יכלה לשאת כל מגע. המצב בבית הותיר אותה מבודדת גם בעולמה החברתי. היא נמנעה מלהביא חברות הביתה וחיייתה בתחושה שהמתרחש בבית צריך להישמר בסוד ושאסור

לה לדבר על כך עם איש. היא נמנעה מליצור קשרים עם בנות כיתתה וחיפשה קשרים עם בנות מבוגרות ממנה, אך גם עמן הקשר לא החזיק מעמד. האופן שבו חיפשה את קרבתן ונושאי השיחה שביקשה לפתח לא היו מקובלים עליהן. הבנות לא ידעו איך להתמודד איתה, ולכן ביקשו את עצתה של היועצת.

מטריצת הקשר עם האחר של חסידה הלכה ונעשתה נוקשה, עד שכמעט לא נותרה אף דמות שהייתה בקשר עמה. היחידה שהצליחה לפלס דרך לנפשה בתהליך ממושך ועקבי הייתה יועצת בית הספר. גם לאחר שהקשר נמשך כמעט שנתיים, היועצת עדיין הייתה הדמות היחידה בעולם שחסידה יכלה להתקיים לצדה, והיא הלכה ותפסה את מקומה של "האחות התאומה" שאמה שימשה לה בעבר.

היועצת חוותה את הקשר הבין-אישי עם חסידה כשברירי וראשוני. היא הרחיבה חוויה זו כל הזמן בניסיונות זהירים להפגיש את חסידה עם המציאות. כדי שהקשר שנוצר ביניהן יהיה קשר חי ומצמיח, היועצת חשה צורך להכניס אליו את העולם הממשי – במקרה הזה, את האם המתקזקת את מחיקתה מהעולם. ואולם חסידה חוותה כל ניסיון כזה כאירוע שיהרוס כל חלקה טובה ויכחיד את הקשר עם היועצת. תגובתה של חסידה לניסיונות לקרב את אמה הראתה שמקומה של היועצת במטריצת הקשר כזולת עצמי המזין למידה והתפתחות עדיין איננו יציב. בכל פעם שניסתה היועצת להרחיב את מטריצת הקשר לדמויות אחרות הממלאות תפקיד בחייה, הגיבה חסידה בהתנגשות. עם זאת, בכל פעם ששרדה לאחר ההתנגשויות הללו נהייתה חיונית יותר במפגש עם היועצת, והשתיקות האופייניות לה התחלפו בנרטיב הולך ומתבהר של משפחתה הבעייתית. הפעמים המעטות שבהן הצליחה היועצת לעמת את חסידה עם אזורים עצורים וכואבים הקשורים לאם, סייעו להרחיב מעט את המגע ביניהן ולאפשר העמקה משמעותית של היכרותן. אלא שרגעי החסד הללו היו מעטים, ולרוב שלטו הזהירות והצורך להתחשב בחסידה, פן תישבר. שתיהן בילו יחד שעות ארוכות בתחושת חוסר חיים וחוסר משמעות. בכל פעם שהתאפשרה חתירה למגע, מסרה חסידה עוד פיסת מידע משמעותית ונוספו עוד חלקים לפאזל, והדבר אפשר לשתייהן לבנות נרטיב שלם של חייה ותחושת חיות, גם אם לזמן קצר בלבד.

היועצת למדה שלא למהר ולערב את האם, מתוך תחושה שמקומה של זו כזולת עצמי בחייה של חסידה שברירי למדי, ומקומה של היועצת כזולת עצמי לחסידה עדיין לא מובטח. אם תגרום לחסידה לחוש שהיא מוחקת את צרכיה, היא

עלולה לאבד מקום יקר שהיא תופסת בחייה ולהותיר אותה בודדה ומנותקת לחלוטין. היועצת הבינה כי רק לאחר שהקשר יתבסס דיו, יהיה אפשר להעמידו במבחן המפגש עם דמות האם ודמות המחנכת.

מקרה ג': דוגמה למטריצה נוקשה-לכאורה כתגובה למצב

חוסר השתלבות בלמידה הכיתתית יכול להביא גם נער בעל מטריצת קשר גמישה למקומות כואבים של התבצרות מול כל המבוגרים.

דני, תלמיד כיתה י', נער ספורטיבי בעל חזות מרשימה, כושר מנהיגות ויכולות רגשיות גבוהות. אביו איש עסקים מצליח ללא השכלה תיכונית, אמו לבורגנית בבית חולים. כבר בראשית לימודיו בחטיבת הביניים התמודד עם קשיים לימודיים שהובילו לירידה משמעותית בהישגיו. הוא השתלב במרכז למידה בבית הספר, אך ככל שעלו הדרישות הלימודיות, גדלו הפערים הלימודיים והישגיו ירדו עוד. המסר שקיבל באותה תקופה מבית הספר היה: מי שלא רוצה ללמוד – זו בעיה שלו, שלא ילמד, רק שלא יפריע. לא כל אחד חייב ללמוד, אבל כל אחד צריך לקחת אחריות על האי-למידה שלו.

הייתי שואל שאלות כי רציתי להבין את החומר, אבל המורים לרוב לא היו מסבירים. כשמסבירים – יש להסביר מהלב, ויש להסביר: תבין – תבין, לא תבין – לא תבין.

הוריו מצאו לו מורים פרטיים, ולמרות זאת דני לא הצליח להדביק את הפער. בכל פעם שקיבל תעודה עלובה, הוריו זעמו עליו ועל בית הספר. היו הרבה מאבקים בינו לבין הוריו; הם הפנו אליו אצבע מאשימה וכעסו על שהם מכובזים הרבה כסף והוא לא יודע לנצל את העזרה. דני הלך והתייאש והחל להפריע – ביטוי לתסכול ולמצוקה. בהיותו טיפוס של מנהיג, הוא גרר את שאר התלמידים להתנהגויות קשות שהפריעו למהלך השיעורים:

בשיעור לא הייתי רוצה להקשיב, לא היה לי כוח ללמוד, המורים לא עניינו אותי, השיעורים לא עניינו אותי, פשוט נמאס לי.

דני חש שאיש מצוות בית הספר לא מנהל עמו דיאלוג על מצבו, איש לא משוחח אתו על קשייו הלימודיים ועל התנהגותו. המסר שקיבל שוב ושוב היה: "מי שלא רוצה, שלא ילמד."

הייתי מפריע, והם נתנו לי להפריע. הייתי רב עם המורה, והם היו אומרים לי: לך הביתה, לא רוצים לראות אותך פה.

נציגי בית הספר נהגו לדווח לאמו של דני על כל בעיה. היא הצטרפה במשך זמן רב למעין קואליציה עם בית הספר נגד בנה, והתחננה בכל פעם להזדמנות נוספת. המצב הזה הביא להחמרה ביחסים של דני עם הוריו, ולמסר אחיד שקיבל, הן בבית הספר הן בבית: "אתה לא ראוי, אתה לא שווה, אתה בטלן, לא אכפת לך." מצד אחד, ההורים נקטו הרבה מאוד אמצעי ענישה, ומצד אחר, ניסו לרצות אותו בכל מיני דרכים כדי שילמד. כדברי האם:

כולנו התאמצנו בשבילו. אני הסתובבתי מבוישת, צריכה להתנצל לפני המורים שכועסים עליו. הוא עושה מעשי קונדס, לא עושה חשבון לאף אחד. לא הולך לו בלימודים – בשביל מה לבזבז את הכסף? זה לא עובד. הוא כזה עקשן. מי יכול עליו?

דני חדל בהדרגה להאמין בעצמו ונעשה קוצני מאוד כלפי הוריו ומחנכיו. כל מגע עם המבוגרים בבית הספר ובבית נעשה מתוח, עד שהוא התנתק מעולם בית הספר ומהחברה. כדבריו:

זכור לי פעם-פעמיים ששברתי כיסא. לא עשיתי את זה בשביל נזק, לא יודע, כולם זורקים וזה, אז כולם זורקים. והנה, לא אכפת להם, לא מעניין שזורקים. בטח שזה מעצבן. אז תגידו, תבואו, תדברו איתנו, תשפרו אותנו, לא דבר ראשון תתקשרו להורים ותגידו להם כמה שהילד לא בסדר... שיאמינו לי שזה הרבה יותר יעזור.

דני החל להיעדר הרבה מבית הספר. החוויה שאינו לומד הייתה קשה לו. הוא הרגיש שהנוכחות שלו בבית הספר מיותרת, הרגיש דחוי ונעלב עד עמקי נשמתו. הוא נעשה עצוב ומדוכא, ישב שעות ובהה במסך ואיבד טעם בכל דבר שאהב בעבר. עם זאת, המשיך להפגין חזות של בריון ועקשן שלא אכפת לו מהמורים שלו.

דני הלך והתבצר בתוך עצמו. היחיד שתקשר אתו היה חבר קרוב שעמו חווה חויית "תאומות". שניהם איבדו עניין בלימודים ונהגו להסתלק מבית הספר ולשוטט ברחובות ללא ידיעת הוריהם ומחנכיהם. עם זאת, דני דאג שלא להסתבך, שמר על עצמו ונמנע מלהיות מעורב במעשים שלא תהיה מהם דרך

חזרה. בתוך כך לא התייאש והמשיך לחפש את דרכו וללמוד את עתידו. לא די שבבית הספר איש לא דיבר אֵתו, גם בקרב המשפחה חדל לתקשר עם אחרים.

באחת התקריות הוצא דני בשעה הראשונה מהשיעור ונאסר עליו להיכנס לכיתה במשך כל היום. בפעם היא, שלא כמו בכל הפעמים הקודמות, אמו חשה שיש משהו לא צודק בהתנהלות המורים. היא החלה לקלוט שבעצם היא תרמה להתארגנות של המבוגרים נגדו.

לאחר תקופת התשה ארוכה החלו המורים, ההורים ואף דני עצמו להשתכנע שדני כנראה פשוט חסר יכולת למידה. תקופה ארוכה של כישלונות הביאה את כולם, ובעיקר אותו, להאמין שעליו להפסיק את הלימודים העיוניים ולהתחיל ללמוד מקצוע. הוא התחבר לזרות עצמית של בחור שצריך לדאוג שתהיה לו פרנסה בחיים, התחיל להשתכנע שהוא צריך לעסוק בטכנות, ואפילו ניסה לעבוד זמן מה במסעדה. בבית הספר ההערכה החד-משמעית הייתה שגם בית ספר מקצועי יהיה לו מאמץ גדול מדי.

בשלב זה נואשו הוריו של דני לחלוטין, הרימו ידיים והשלימו בכאב עם הרעיון שדני בחר בדרך מקצועית. ואולם דווקא בתקופה זו הוא התיידד עם בחורה שהשיחות אֵתה פתחו לו מרחב חשיבה חדש. לפתע החל להתחנן אל אמו שתמצא לו בית ספר עיוני לבגרות. המוטיבציה המידית שלו הייתה השירות בצה"ל – הוא חשש שלא יוכל לשרת כחייל קרבי. בעקבות מאמצים רבים מצד אמו עבר לבית ספר עיוני אחר לתקופת מבחן של שלושה חודשים.

התמורה שהתחוללה הייתה מהירה מאוד. המורים ציפו לפרחח, למנהיג שלילי ולנער אדיש ללימודים, ותחת זאת גילו בחור אחראי, קשוב מאוד, בעל יכולת תקשורת מעולה. הנחת היסוד שלהם הייתה שהוא חלש בלימודים, שאי אפשר לשוחח אתו שיחה משמעותית. אולם בכל פעם שניסו לשוחח אתו, מצאו בן שיח אחראי, מחושב, קשוב, מחובר, רואה, מגיב, מתחייב ומקיים תמיד. הוא הפך לתלמיד משקיע ומושקע, שמרבה לבקש עזרה ונשען בכל הזדמנות על המורים. היה ברור שהוא נזקק להרבה עזרה לימודית, אבל גם שיש לו יכולת רגשית מפותחת ואפשרות להיעזר ולהישען. לא עוד נער בלתי ממושמע שמאיים ומתיש במחסומים.

המורים התייצבו בתפקיד זולת עצמי המזין את צרכיו ההתפתחותיים, והתנהגותו של דני השתנתה לבלי הכר. פתאום התגלה שבסביבה אוהדת, מפרגנת, מתקשרת, מעורבת ומושקעת דני יכול לגדול ולפרוח בלי כל בעיה.

היה ברור שהשמים הם הגבול, וההישגים של דני עלו בהתאם. התברר גם שאין כל הלימה בין ההערכות של הצוות החינוכי הקודם לבין קצב השינוי המהיר של דני בכל דפוסי ההתנהגות – הלימודיים, החברתיים והרגשיים.

דני, המתאפיין במטריצת קשר גמישה, תפקד במשך זמן מה כמי שמטריצת הקשר שלו נוקשה, בעיקר בשל חוסר הרגישות של מחנכיו. בדיעבד התברר שהוא מעריך את הוריו, שהקשר שלו איתם הוא קשר מזין המאפשר לו לשמור על עצמו. בשנות לימודיו בחטיבת הביניים נחשב דני בעיני צוות בית הספר לתלמיד המאפשר רק לנציג אחד מקבוצת השווים להיות זולת עצמי. המחנכים נהגו בו ובחברו כמקשה אחת.

חברו של דני נשר ולא המשיך בלימודיו, ואילו דני לא נשר ובסיוע הוריו, שלא חדלו לתבוע ממנו להתמודד, עבר למסגרת חינוכית חדשה. לראשונה זה זמן רב קיבל דני מענה אמיתי לקשייו הלימודיים, שהיו תולדה של סביבה אינטלקטואלית דלה. מוריו החדשים, שציפו ממנו להברזות ולחוסר עניין בלימודים, הופתעו לגלות שהתנהגותו אינה תואמת כלל את תדמית הנער המשתמט מחובותיו.

כשנה לאחר תחילת לימודיו בבית הספר החדש, כתב דני מכתב למחנכת שלו בבית הספר הקודם. מעניין לציין שהוא לא מסר למורתו את המכתב, גם לא כשפגש בה במקרה ברחוב, משום שחשש מפני דחייה נוספת. להלן נוסח מקוצר של המכתב, שכמובן, השמות בו בדויים ופרטיו מטושטשים כדי למנוע זיהוי.

אל: מירה, מחנכת כיתה ט'

אני מבקש לשתף אותך במה שעבר עליי מאז נזרקתי מבית הספר שלך והתחלתי ללמוד בבית הספר החדש שהסכים לקבל אותי. אתחיל בכך שקיבלתי לפני כמה ימים תעודה שבה רשום שאני "תלמיד מצטיין". אף צוינתי לשבח על ידי המחנכת ורכזת השכבה. הרכזת הזמינה אותי לשיחה שבה ניסתה ללמוד כיצד השתניתי כל כך. תשובתי הייתה שיש כאן מורים שראויים להערכה, ושהאמת היא שבבית הספר הקודם לא ממש הכירו אותי והפילו עליי תיקים עד שהרמתי ידיים. רצו לגרום לי להלשין על חבריי, ומשום שסירבתי מיהרו לייחס לי כל תקרית בלי שום הצדקה.

רציתי שתדעי שכיום אני כמו ה"קפטן" של הכיתה, צוות המורים סומך עליי בעיניים עצומות. נעשיתי אחראי להרבה פעולות, אני יוזם ותורם חברתית. בקיצור, תדעי שהפסדת תלמיד למופת.

אני כמובן לא לבד בסיפור הזה. יש פה מבוגרים ששווה להתאמץ בשבילם. הם לא באו כמוך או כמו שאר המורים שהיו אתך לעבודה כדי לקבל משכורת בסוף החודש. הם באו כדי לחנך מכל הלב.

אני כותב לך כי חשוב לי שכשתהפכי לרכזת שכבה, תיזכרי בי ובמכתב הזה ותחשבי פעמיים לפני שאת שופטת תלמידים כל כך לא נכון.

אם אימא שלי לא הייתה עוזרת לי, ייתכן שהסיפור שלי היה נשמע אחרת. יש ילדים שגורלם אכזר יותר, ותדעי לך שהם חכמים ויכלו להצליח כמוני, אך בלי עזרה הם ייפלו.

אני רוצה שתקראי את המכתב הזה כמה פעמים ותביני את בקשתי, לא למעני כבר, אלא למען כל אלה שיבואו אחריי.

בברכה, דני
תלמידך לשעבר

פרטים על המשך דרכו של דני מוכיחים גם הם שמדובר בבחור מוכשר ונורמטיבי. הוא סיים את לימודיו בתיכון ונבחן בבחינות הבגרות בהצלחה רבה. לאחרונה החל לשרת בצה"ל לאחר שהתקבל לאחת היחידות הקרביות המתגרות ביותר.

מטריצת הקשר של התלמיד עם האחר וההיבט הקבוצתי

מרבית העשייה בבית הספר מתבצעת במסגרות קבוצתיות (כיתה, צוות, שכבה). החשיבה הפסיכואנליטית הנובעת מתורת הקבוצות של ביון (1992) רואה בקבוצה יחידה רלוונטית לעולם של מערכת בית הספר. התנהגותו של הפרט קשורה לתהליך של הקבוצה כולה המהווה חלק מאותה מערכת. תהליכים הלא מודעים המחבלים בתפקוד הקבוצה יש מאפיינים שאפשר לזהות ואז לשקול כיצד להתמודד אתם. מאחר שהפנייה הרגשית הלא מודעת של הקבוצה היא בעיקר למנהיג, יש בגישה זו כדי להרחיב את דרך ההסתכלות של המבוגרים האחראים בבית הספר על הקבוצות שהם מופקדים עליהן, ואת דרכי ההתמודדות שלהם עם הקבוצות הללו.

כדי לחולל תמורה במטריצת הקשר של התלמיד עם האחר בקרב תלמידים תת-משיגים, חיוני להכליל את ההיבט הקבוצתי בעבודת בית הספר כמקור לצמיחה של הפרטים המרכיבים את הקבוצה. חיי התלמיד בבית הספר מעוגנים במבנים של קבוצות: הוא משתייך לכיתה, לשכבה, לנבחרת הכדורסל וכדומה. הקבוצה המשמעותית לו ביותר היא קבוצת השווים, והשפעתה מרחיקת הלכת על התפתחות המרכיבים הנפשיים המובילים לבגרות ידועה היטב. תפקיד הזולת עצמי עובר מדמויות ראשוניות, בדרך כלל ההורים ובני המשפחה, אל קבוצת השווים. נציגי קבוצת השווים משמשים בתפקיד זולת עצמי המזין את הצרכים הנרקיסיסטיים – צורכי עצמי של השתקפות, אידיאליזציה ותאומות.⁷⁰ התלמיד תלוי ביחס של קבוצת השווים לגיבוש זהותו האישית המובחנת: הקבוצה מעניקה לו תחושת ביטחון, מקום, ייחודיות ומרחב התנסות רחב ומגוון, שבו הוא לומד את תפקידיו החברתיים הבוגרים בחברת שווים המתמודדים עם עולמות דומים.

האני החברתי של התלמיד מתעצב בתהליכים חברתיים בקבוצה ותוך כדי התנסויות חברתיות. במצבים חברתיים מגוונים התלמיד רוכש עקרונות חברתיים והתנהגותיים בסיסיים.

צורכי עצמי קדומים הנובעים מחסך בהיענות זולת עצמי לצורכי העצמי הבסיסיים, מהווים את המקור לרגישות יתר, לצורך בחיזוק מידי, בהעצמה ובהרגעה ולתגובות שליליות לתהליכים קבוצתיים, כגון ביטויי זעם גלויים ומוסווים וצורות הגנה נוקשות מפני חשיפה לתהליך קבוצתי מיטיב ומרפא. בהיעדר מבוגר המהווה מצפן נוכח וחי להתנהלותה של קבוצת השווים, רודנותה של הקבוצה עלולה להפוך חברים בה למנוצלים וחסרי אונים הנסחפים בעל כורחם אחר דפוסי הקבוצה חסרת הרסן.

התהליכים הקבוצתיים בכיתה או בשכבת הגיל מאיימים על תחושת האני של התלמידים, בפרט אלה הסובלים מחסכי עצמי עמוקים, ובעקבות זאת גורמים להפעלת תגובות הגנתיות ותוקפניות פרימיטיביות. הרגרסיה עלולה להוביל לביטוי בפעולה (acting out), במובן של פריקת מתח נפשי, וכן לחזרה לדפוסי מוכרים של התנהגות, בעיקר בעתות דחק (טריאסט, 1998; Willock, 1987).

⁷⁰ ר' עמ' 39-40.

תופעת השעיר לעזאזל, למשל, המוכרת מניתוח תהליכים קבוצתיים ובין-אישיים, היא דוגמה לאופן שבו הקבוצה יכולה לנצל אחד או אחדים מן החברים בה כדי להשליך חלקים תוקפניים ומעוררי חרדה הקיימים בקרבה. על אף הפתרון הנוח והאינפנטילי יחסית שהתופעה מספקת לקבוצה, זוהי אחת התופעות הקבוצתיות ההרסניות ביותר הן לפרט והן לקבוצה (וולס, 1997).

קבוצת השייכות הפוגשת בעוצמות המערערות את התלמידים התת-משיגים, חשה חשופה לפגיעה. המפגש עם הסערה וחוסר היכולת של התלמידים עצמם להכיל את המתרחש, בוודאי אלה שכוחות העצמי שלהם חלשים, עלולים לגרום לתגובות של מגננה, הימנעות, הסתגרות, קוצר רוח כלפי קבוצת השווים וכלפי מבוגרים. מסוכן להם להישען ולהיעזר, ואפילו מסוכן יותר להתחבר ולקיים יחסי חברות עם בני השווים. היחלשות קבוצת השייכות פוגעת בזמינות מעגלי הצמיחה הטבעיים החיוניים להתפתחות. אירועים בעוצמות גבוהות שאינם מתווכים באופן משמעותי על ידי מבוגרים וצעירים, מצמצמים את קרקע הביטחון (background of safety) ומותירים את התלמידים הנזקקים ללא משענת חיה ובבדידות גדולה אפילו יותר.

ההכרה של הצוות החינוכי בחסכי זולת עצמי, המשבשים את גיבוש העצמי והזהות העצמית בקרב תלמידים תת-משיגים, מגבירה את סיכויי התייצבותם כזולת עצמי המזין את צורכי העצמי. פיתוח אמון בסיסי ושינוי הרגלים ותהליכי תקשורת, תוך כדי בחינה חוזרת ונשנית של מקומו של המנהיג-המורה ומקומו של כל פרט בקבוצה, הם המפתח לתפנית בדפוסי ההתנהלות של התלמיד התת-משיג. הקבוצה יכולה להפוך לסביבה המאפשרת את התפתחותו של היחיד, דרך התנסותו בתהליכים קבוצתיים המשחזרים את מקומו בהתפתחות המוקדמת – במשפחה, בקבוצת השווים וכדומה. קבוצת השווים יכולה לתמוך בבניית עצמי אמיתי, עצמי זורם, ספונטני, בעזרת היחסים הבין-אישיים שחברי הקבוצה מקיימים. הקבוצה יכולה לשמש סביבה חברתית שבה הפרט מתנסה ביחסים מתגמלים עם אחרים.

הצדק היחסי שהמורה מפעיל בהיענות לצרכים המובחנים של תלמידיו בקבוצת האם משפיע על קיומו או על היעדרו של מרחב פוטנציאלי לצמיחה. המורה, בתפקיד מנהיג הקבוצה, נבחן ביכולתו להציע יחס מגדל ותהליכים קבוצתיים המזינים את צורכי העצמי ואינם מכאיבים ומתסכלים יתר על המידה, היות שהתלמיד התת-משיג מוגבל ביכולתו להפיק יחס מתאים מאחרים בשל אכזבותיו מהתנסויות קודמות. התלמיד הזה בא עם רפרטואר מצומצם והגנתי

של תגובות למצב הקבוצתי. להתבצרות העצמי יש רווחים נרקיסיסטיים; באווירה של חשדנות, פגיעה ותחרות, החשש מהתפרקות וביטויי זעם תכופים ומציפים מוליד עמדה הגנתית נמנעת או תוקפת. ההתאמה של התהליך הקבוצתי לצורכי העצמי נמדדת לפי המוביליות וההשתנות במילוי התפקידים החברתיים של התלמידים.

יש לציין כי כיתה אופיינית בבית ספר הקולט אוכלוסייה הטרוגנית כוללת בדרך כלל קבוצה דומיננטית של תלמידים המתאפיינים במטריצת קשר גמישה, קבוצה קטנה המתאפיינת במטריצת קשר גמישה חלקית, ורק בודדים המתאפיינים במטריצת קשר נוקשה וצרה. כדי לקיים מרחב פוטנציאלי, יש צורך בהתייחסות לכל הנפשות הפועלות במרחב הכיתתי ומנסות לבנות אישיות אינטגרטיבית אל מול חוויות הפירוק שהתלמידים התת-משיגים באים אֶתן.

מקרה ד': התמודדות מערכתית עם נערים המתאפיינים במטריצת נוקשה וצרה

נער המתאפיין במטריצת קשר נוקשה יצר קשר בלעדי עם נער אחר, מכר ותיק שנשר מאותו בית ספר שבו הוא למד. שניהם ועוד כמה נערים היו מעורבים במקרה של אלימות פיזית ופגיעה גופנית קשה. הנערים שספגו את המכות חוו בעבר רמות שונות של דחייה והיו נתונים להצקות של ילדים מגיל צעיר. התברר שהאירועים האלימים התרחשו במשך זמן רב, כולם מחוץ לכותלי בית הספר, ומקצתם בבתיים של הנערים המעורבים במעשים הקשים.

המצב התברר לצוות בית הספר בעקבות אירוע חמור שהביא למעצר של חבורת בני הנוער. על אף ההלם מחומרת האירוע, התחננו הורי התלמידים לאפשר לילדיהם להמשיך ללמוד בבית הספר. אורן, אחד הנערים שהתעלל ותקף, שהיה בקשר עם נער שנפגע קשה במיוחד, היה מוכר לצוות החינוכי מזה זמן רב כמי שמתקשה מאוד לקבל גבולות וסמכות ומפגין דפוס של חוסר היענות לכללי המסגרת. בתקופה שקדמה למקרה האלימות וההתעללות הוא התנהג באופן חריג במיוחד. הצוות החינוכי יזם כמה מפגשים עם ההורים וטען שיש לקחת את הנער לטיפול, משום שהתנהגותו חריגה מאוד. ההורים אמרו שמדובר בשובבות תמימה ושאינם מאמינים כי בנם עשה את המיוחס לו. הם שבו והדפו את דברי הצוות החינוכי ודחו את אפשרות הטיפול. בעקבות חשיפת המקרה, ולאחר שעלתה האפשרות שהנער אינו מתאים למסגרת, הגיב הנער תגובה מבולבלת שלא תאמה את המציאות. הוא אמר: "אני לא אוהב

שמחליטים עליי. כשאני אעזוב את בית הספר – אני אעזוב." נראה שתפיסת המציאות שלו הייתה פגומה, ועל אף המעצר לא הבין את חומרת מצבו. הוריו שבו ונתנו הסברים מלומדים על התנהגותו וגוננו עליו מתוך תחושה שהוא שברירי ושהפעלת לחצים עליו עלולה רק להחמיר את מצבו.

הנערים האחרים שהשתתפו בהתנהגות הפוגענית היו משולבים יותר בשגרה החינוכית. אף שנזנפו והוריהם הוזהרו, המשיכו לראות במעשיהם משחק תמים. בבדיקה מעמיקה יותר התברר שלאחד מהם היו קשיים לימודיים. הוא והוריו נקטו קו עקבי של אי-לקיחת אחריות: "זה רק משחק."

האירוע עורר בבית הספר שאלות נוקבות: איך קרה מקרה כזה במקום שבו אנשי הצוות מושקעים ומשקיעים בתלמידים ובהוריהם? איך ייתכן אירוע כזה במקום שבו יש כתובת, הקשבה, אכפתיות, דאגה, ראיית הפרט? מה חמק מעיניהם? איך לא שמו לב שנרקם סיפור מזעזע, כשהנפשות הפועלות מזוהות, והסיפור האנושי של כל אחד מהם מוכר וידוע?

אף שהכתובת הייתה על הקיר, ואף שהוריו של אורן הוזמנו לבית הספר פעמים רבות עקב בעיות התנהגות חמורות, לא הייתה תפנית כלשהי והמצב נותר בעינו. ההורים הודו בצורך של בנם בטיפול, אך בפועל לא עשו די כדי לסייע לו. תגובתם שבה והרדימה את בית הספר, ולמרות האזהרות החוזרות ונשנות, לא קרה דבר. אנשי בית הספר פגשו אם משכילה, שלכאורה מבינה עניין, וכפי שהיא עצמה טענה לאחר המעשה החמור של בנה – היא קיוותה שלא ייכנעו לשכנועיה. הם לא הבחינו שהיא איננה מסוגלת לפעול לטובת התפתחות אמיתית של בנה, גם כשדבר לא השתנה בעקבות הבטחותיה. נוצר מצב של קיפאון עמוק, מצב שבו אין למידה, אין התפתחות, אין השקעה מצד איש ואין מעורבות בחיי הנער כדי לסייע לו להשתלב, או לחלופין להציע לו מסגרת אלטרנטיבית ההולמת יותר את חסכיו העמוקים.

בתקופה זו, שבה לא קרה דבר בחייו של אורן, לא בזירת בית הספר ולא בבית, הוא המשיך לחפש משמעות לחייו. הוא הצליח למצוא משמעות רק בחוויות קיצוניות של סיכון, של אדרנלין ושל ריגושים מן הסוג האסור. ככל שגברו השעמום, הקיפאון, התלישות והניתוק, כך התרחבו החיפוש וחציית הגבולות. מכיוון שהנער התאפיין במטריצת קשר נוקשה, לא הייתה שום דמות בוגרת בעולם שהוא חווה כזולת עצמי המסוגל לשכך את תחושת ההתפרקות הפנימית שלו. הוא שידר למורים את שבריריותו, וכולם נתלו ב"מטפל" מן העבר שאתו

לכאורה כן התאפשר הקשר. אולם המטפל לא היה זמין באמת, וצל נוכחותו רק שיתק את כולם ויצר אשליה שמישהו מקיים עמו קשר כזולת עצמי המזין את התפתחותו. איש לא עצר כדי לראות שהמקום הזה אינו קיים באמת. כך נוצר בור ללא תחתית של התנתקות, אב מתגונן ומגונן ואם החרדה לחיי בנה ומעגלת פינות.

נראה שאף אחד לא הצליח לחדור לעולמו. הניתוק הכמעט מוחלט והביטוי בפעולה (acting out) שלו החריו והקצינו. המבוגרים שבחיינו מצאו את עצמם שוב ושוב באותו מקום של "שום דבר לא קורה", אוזלת יד מוחלטת של כולם, הכול משותקים ומשתיקים.

במקום שבו המבוגרים מאבדים את יכולתם לראות, לשפוט, לקבוע ולייצר מצפן, ההתנהגות הפוגענית של הנערים הופכת למראָה של נטישת המבוגרים, עד שחויית הבדידות מביאה להתפרקות של ממש. במקום כזה המבוגרים יכולים להתייחס להתנהגויות חסרות חשיבות בשיא החומרה ולהתעלם מהתנהגויות בלתי נסלחות הנעשות לפני עיניהם. לאווירה כזאת השפעה חמורה על המערכת כולה ועל כל הפרטים שבה. כל אחד שואל את עצמו: "מה קורה פה? איפה הצדק?" מתבגרים נוספים שעולמם מעורער נגררים לתחושה של היעדר ביטחון מינימלי. בעולם שבו המבוגרים לא נוכחים, לא משגיחים, מעלימים עין – נערים בעלי צרכים מוגברים נבהלים ומבינים שבמסגרת שלהם החזק שולט, וזה מפחיד. הם מוצאים דרכים שליליות ועקלקלות לממש את צורכיהם, לבטא את עצמם ולהפוך לפעילים חברתית בצורה לא מוגנת, ללא תחושת ביטחון.

למתבגרים מרובי צרכים יש נטייה לתפוס את השעיר לעזאזל, למצוא מישהו בקבוצה ולהתעלל בו, וכך לפצל בין החלקים הטובים והחלקים הרעים. זאת הדינמיקה של הנער התת-משיג החש כי אין שום אדם שקשור אליו, שמבין לנפשו ויכול לשמש לו משענת.

בבית ספר שלא מצליח לשמור על עבודת צוות, המנהיגות נחלשת. גם במקום שבו התפתחה עשייה מרשימה לטובת הפרט, קשה לשמר ולקיים את הפרקטיקות שנוצרו אם כל אחד עובד לעצמו. במורכבות אנושית גדולה, עם מקרים לא פשוטים, יש שנופלים בין הכיסאות. מקרים כאלה זקוקים לרשת מגדלת של מבוגרים.

לסיום, במרחב חינוכי שבו יחסים של דה-פרסונליזציה או פרסונליזציה-לכאורה משתלטים על חברי ההנהלה וחברי הצוות, אנשי החינוך מאבדים את יכולתם להיות אותנטיים, אנושיים ומחויבים לזולת. או אז בני הנוער, המשוחררים מחרדות קיומיות של עולם המבוגרים, הם היחידים היכולים להיות דוברים של העיוותים שיש בחברה. הפיצול בין המבוגרים ה"נאורים" לבין בני הנוער ה"מושחתים" מגדיל עוד את הצורך של בני הנוער לאותת למבוגרים שמשוהו אינו כשורה. מעשים קשים של בני נוער הם תולדה של חוסר אחריות של הקהילה, ובסופו של דבר, הם הנאשמים שהמבוגרים מענישים באצטלה של נאורות. אותה תביעה למוסריות, לנאורות מביאה את הנושא באחריות לעסוק בשאלה מי אשם, מי אחראי, מי לא עושה את עבודתו. הקצנת ההתנהגות בקרב המתבגרים קשורה לתחושתם שהמורים לא מעניקים יחס צודק לפרטים שבכיתה. במקום שהעצמי חרד להזדקק ולהתאכזב, רמת ההגנתיות מפני הפגיעה משתלטת ומביאה עמה דפוסי הרס. במצב קיצוני שכזה, לווניס (2010) תובע: "אני אחראי גם על מי שרודף אותי; אני לא אחראי רק על קיומו של האחר ועל צרכיו, אני אחראי על אחריותו. אם הוא מממש את האחריות בצורה לא נאורה – אני אחראי." ועוד הוא מוסיף: "בסיס השפיות הוא לא החברה, הוא המשפחה." מכאן שאחריותנו לא מסתיימת בהרחבת תפקיד אנשי החינוך כזולת עצמי למתבגרים, המצמצם את הפגיעה בעולמם הפנימי ומעודד יחסים מתגמלים עם אחרים, אלא יש להכליל את בני המשפחה במרחב מגדל זה ולעשותם בעלי ברית.

איש החינוך נתון לשלל לחצים סותרים. מצד אחד הוא נדרש להיטיב עם הילד או המתבגר ועם הוריו ולהיענות לצורכיהם, ומצד שני הוא נבחן לפי הישגיו באופן בלתי תלוי בפרופיל האישי שלו. לנוכח מורכבות התפקיד המוטל על כתפי אנשי החינוך, כל עוד הם מרגישים שהכלים המקצועיים שלהם מוגבלים, שדורשים מהם דרישות סותרות ושהם לא מקבלים גיבוי והגנה כשמתעוררת בעיה, סמכותם מצטמצמת בהכרח לסמכות חיצונית.⁷¹ כך מחריף היעדר החיבור והמגע שלהם עם עצמם ועם האחר האנושי, החיוני כל כך להפעלת שיקול של סמכות פנימית. ודווקא אז, באווירה הזאת, ילדים ומתבגרים עם צרכים מוגברים – דרך ההתנהגות המסכנת שלהם – מאותתים למבוגרים שמשוהו לא תקין אצלם, שהם עיוורים להתנהלות החברתית הלא צודקת, שהם חלק בלתי נפרד ממנה.

⁷¹ ר' הגדרות של סמכות פנימית וחיצונית במילון המונחים.

המערכת המגבה, התומכת, המטפחת של בית הספר לעתים אינה זמינה דייה לראות, לקלוט, להתחבר, לפגוש את המורכבות, ואז היא עלולה להגביר את הפיקוח על חשבון הטיפול. גם איש מקצוע מוביל הפועל בבית הספר אינו זמין דיו לשמור לבדו על האינטנסיביות של המגע. כאשר החיבורים בין המבוגרים רופפים, אין בהם כדי להכיל את מורכבות הצרכים. במקרים כאלה לא די בנכונות, תובנה ותפיסות עולם נכונות, אלא יש צורך במעורבות, בנוכחות מחזיקה.

מקורות

- אוגדן, ת' (2003). **מצע הנפש**. תל-אביב: תולעת ספרים.
 ביון, ו"ר (1992). **התנסויות בקבוצות**. תל אביב: דביר.
 ביון, ו"ר (2004). **ללמוד מן הניסיון**. תל אביב: תולעת ספרים.
 וולס, ל' (1997). הקבוצה כשלם: פרספקטיבה סוציו-אנליטית על יחסים בין-אישיים וקבוצתיים. בתוך רוזנווסר, נ' (עורכת), **הנחיית קבוצות - מקראה** (עמ' 75-99). ירושלים: המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים ציפורי.
 ויניקוט, ד"ו (1988). **הילד, משפחתו וסביבתו**. תל אביב: ספרית הפועלים.
 ויניקוט, ד"ו (1995). **הכל מתחיל בבית**. תל אביב: דביר.
 לווינס, ע' (2010). **כוליות ואינסוף**. ירושלים: מגנס.
 מוס, ר' (1988). **תיאוריות על ההתבגרות**. תל אביב: ספריית-הפועלים.
 מיטשל, ס"א (2003). **תקווה ופחד בפסיכואנליזה**. תל אביב: תולעת ספרים.
 מיטשל, ס"א (2009). **התייחסויות: מהיקשרות לאינטרסובייקטיביות**. תל אביב: תולעת ספרים.
 מיטשל, ס"א ובלאק מ"ג (2006). **פרויד ומעבר לו**. תל אביב: תולעת ספרים.
 קוהוט, ה' (2004). השפעתה המרפאת של האנאליזה: אמירה ראשונית המבוססת על ממצאי פסיכולוגית העצמי. **שיחות**, יח(3), 241-250.
 קוהוט, ה' (2005). **כיצד מרפאת האנאליזה**. תל אביב: עם עובד.
 קוהוט, ה' (2007). **פסיכולוגיית העצמי וחקר רוח האדם הירהורים בגישה פסיכואנליטית חדשה**. תל אביב: תולעת ספרים.
 Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.

- Kohut, H., & Wolf, E. S. (1978). The disorders of the self and their treatment: An Outline. *International Journal of Psycho-Analysis*, 59, 413-425.
- Willock, B. (1987). The devalued (unloved, repugnant) self: A second facet of narcissistic vulnerability in the aggressive, conduct-disordered child. *Psychoanalytic Psychology*, 4(3), 219-240.
- Winnicott, D. W. (1956). On transference. *International Journal of Psychoanalysis*, 37, 386-388.

טיפולוגיה של ההתנהלות המערכתית של בית הספר בשירות הכלת הפרט

בפרק זה תוצג טיפולוגיה או אבות טיפוס שכיחים של התנהלות מערכות חינוך על הרצף שבין אוריינטציה תוספתית לאוריינטציה אינטגרטיבית. טיפולוגיה זו מספקת המשגת-על, ויש בה כדי לשמש מצפן לכל מי שעוסק בקידום מערכות חינוך לאוריינטציה מערכתית אינטגרטיבית. תיאור אבות הטיפוס מאפשר למקם את בית הספר על רצף ההתנהלות שבין תוספתי לאינטגרטיבי ובין אימפרסונלי לפרסונלי.⁷²

הטיפולוגיה יכולה לסייע לכל גורם מתערב להעריך את ההתנהלות המערכתית הייחודית של כל בית ספר. תהליך זה נעשה בסיועה של כלל המידע המתקבל על האקלים והתרבות הארגונית בבית הספר, דפוסי הניהול, עבודת הצוות החינוכי והצוות הבין-מקצועי (צב"ם) ועוד.

הגורם המתערב המבקש להעריך את האוריינטציה הרווחת בבית ספר מסוים, יוכל להסתייע בכלי שנציג בקצרה להלן, אשר נועד לסייע ביצירת היכרות עמוקה עם מערכת בית הספר. כדי לחולל טרנספורמציה בבית הספר, על הגורם המתערב להעמיק את היכרותו עם בית הספר מתוך הכרה בכך שכל בית ספר הוא מקרה ייחודי וחד-פעמי. מטרת הכלי לגבש הערכה שתשמש בסיס להתערבות מלאה ומשמעותית ולא ליצור קטגוריוזציה סטריאוטיפית. כשם שאי אפשר "להדביק" מודל קונספטואלי כלשהו למערכת החינוך, אלא יש צורך להצמיחו בתהליך טרנספורמטיבי, כך אין הכוונה שהטיפולוגיה תשמש לתיוג של בתי הספר, אלא שתהיה משענת להנעת תהליכים טרנספורמטיביים הדרגתיים והרמוניים מרוח אימפרסונלית לרוח פרסונלית.

הסתכלות רחבה על העמדות החינוכיות השונות – אלה המועילות ואלה שאינן מועילות דיין ליצירת שותפות בין המורים לבין תלמידים תת-משיגים – מובילה להבחנה בין שתי עמדות עיקריות: עמדה פוזיטיביסטית, המעמידה במרכז את יעדי הקולקטיב ומקדשת את צורכי הארגון על חשבון הפרט, ועמדה

⁷² ר' עמ' 79-81.

אקזיסטנציאלית-פנומנולוגית, המעמידה במרכז את הוויית הפרט המתממש כאדם מלא וערכי בתוך יחסיו עם הזולת בהקשר החברתי השלם של חייו.

אנשי חינוך הנוקטים את העמדה החינוכית הפוזיטיביסטית מגויסים לשירות יעדי המערכת ולהגשמת האידיאלים, הערכים והצרכים של קולקטיב מסוים, בדרך כלל הקבוצה השלטת בחברה. לפי העמדה הזאת, הפרט אמור לשרת את האינטרסים הקולקטיביים של החברה, וצרכיו האישיים פחותים בחשיבותם או לא רלוונטיים. לעומת זאת, אנשי חינוך הנוקטים את העמדה החינוכית האקזיסטנציאלית-פנומנולוגית רואים חשיבות עליונה בצורכי הפרט ובזכותו שלא לוותר על ייחודיותו, המתממשת במלואה רק בתוך יחסיו עם דמויות משמעותיות. לפי גישה זו, לכל אדם זכות לעצב את חייו בעצמו ולהיות מי שהוא, והמערכת צריכה לספק לו את הכלים הנדרשים לכך.⁷³

הכלי להערכה דינמית של ההתנהלות המערכתית של בית הספר בשירות הכלל הפרט (להלן: הכלי להערכה דינמית) נועד להרחיב את היריעה ולהעשיר את ראייתו של המתבונן בבית הספר. הכלי מאפשר לראות את בית הספר מזוויות רבות יותר ולספק מבט פנומנולוגי החותר להקיף אותו בשלמותו, מתוך הכרה בכך שכל אבחנה היא בגדר השערה חלקית בלבד, שנועדה להניע עשייה בית ספרית המתאימה לאוכלוסיית היעד שלה. ההערכה שהכלי מספק היא רב-ממדית ומקיפה את מכלול הנפשות הפועלות בבית הספר, והיא מסייעת למתבונן להתרחב מעבר לנקודות המבט שהוא מורגל בהן והמתבקשות מתוקף תפקידו וראייתו הסובייקטיבית.

בעזרת הכלי להערכה דינמית אפשר להעריך את צורכי הלמידה וההתפתחות של צוותי בתי הספר, והערכה זו יכולה להציע את מערכות החינוך למקום המגדל את כל הבאים בשערי בית הספר – מורים ותלמידים כאחד. ההערכה משמשת מצפן לצוותי החינוך ולמדריכים המבקשים להגביר את כוח ההכלה של בית הספר למען שיפור תפקודי התלמיד כפרט.

הכלי כולל כמה פרמטרים להערכה ממוקדת של ההתנהלות המערכתית ביחס לפרט – של בית הספר כארגון, של הצוות המוביל ושל הצוות החינוכי. את הפרמטרים האלה אפשר לבחון על הרצף שבין עשייה חינוכית תוספתית לעשייה חינוכית אינטגרטיבית. להלן הפרמטרים:

⁷³ להרחבה בנושא בתי הספר הפרסונליים והאימפרסונליים ר' עמ' 126-135.

- תעודת הזהות של בית הספר – סוג בית הספר, אפיון אוכלוסיית התלמידים, מבנה בית הספר (כיתות, שכבות, חטיבות).
- תוכניות המופעלות בבית הספר – פירוט תוכניות תומכות הכלה או אחרות המופעלות בבית הספר: הגוף המפעיל, רציונל התוכנית, יעדיה והמשתתפים בה.
- האקלים ותרבות הארגון של בית הספר ביחס לפרט ולצורכי התלמידים התת-משיגים – המטרות המוצהרות והסמויות, האקלים הרגשי והשפעתו על ההתנהלות בבית הספר; תפיסות ערכיות המניעות את חברי הצוות בעבודתם: עמדות, השקפות ומחשבות, רמת המסירות, המעורבות והנכונות להתגייס לקידום התלמידים, תפיסת תפקידם ואחריותם של חברי הצוות ביחס למחסומי ההשתלבות של התלמיד, רמת הפתיחות לשינויים ולהרחבות בתפקיד; רוח ניהול השגרה והצבת גבולות בבית הספר.
- משאבי צוות ההנהלה המיועדים להכלת הפרט – אנשי הצוות המשתייכים לצוות הניהול והיקף עבודתם בבית הספר; כיצד מתקיימים תהליכי ההנהגה והניהול שלו; האם יש צוות ניהול פורמלי, מה תפקידו ומה סגנון העשייה המאפיין אותו.
- משאבי הצוות הבין-מקצועי (צב"ם) להכלת הפרט – אנשי המקצוע המשתייכים לצוות, היקף עבודתם בבית הספר, תפקידי הצוות, ערוצי התקשורת, חלוקת הסמכויות, אופני העבודה עם התלמיד כפרט, עם המחנך ועם שאר חברי הצוות.
- משאבי הצוות ודפוסי ההתנהלות של עבודת הצוות להכלת הפרט – צוות המחנכים והמורים המקצועיים, כישוריהם, הניסיון המצטבר שלהם בעשייה עם הפרט, הכשרות קודמות שעברו, תפקידים, תחומי עשייה ומומחיות; דפוסי העשייה החינוכית והפדגוגית להכלת הפרט בבית הספר – כיצד חברי הצוות נוהגים עם תלמידים תת-משיגים; דפוסי הפעולה של קבוצות עבודה שמטרתן למסד פדגוגיה מתאימה; דפוסי הבנייה של קבוצות המורים שמטרתן למסד תהליכים בית ספריים להכלת הפרט; מסגרות עשייה עם התלמידים, עם ההורים ועם גורמים בקהילה.

- סיכום – ההתנהלות המערכתית של בית הספר על הרצף שבין אוריינטציה אינטגרטיבית לאוריינטציה תוספתית.

שילוב הטיפולוגיה עם סקירה מעמיקה של הפרמטרים השונים בהתנהלות מערכת בית הספר בשירות הכלת הפרט, יאפשר לגורם המתערב העוסק בהערכה ליצור תמונה אינטגרטיבית של בית הספר.

הערכה דינמית של ההתנהלות המערכתית של בית הספר בשירות הכלת הפרט

א. תעודת הזהות של בית הספר

שם בית הספר: _____

סוג בית הספר: _____

יישוב: _____

מספר התלמידים בבית הספר: _____

מספר אנשי הצוות המלמדים בבית הספר: _____

מבנה בית הספר: מספר כיתות בשכבה, סוג הכיתות (רגילות, משלבות), חלוקה לחטיבות (צעירה, בוגרת)

ב. תוכניות תומכות הכלה או אחרות המופעלות בבית הספר

תארי⁷⁴ את הגופים הפועלים בבית הספר ואת ההתערבויות המופעלות בו:

שם התוכנית	גוף מפעיל	רציונל התוכנית	יעדי התוכנית	משתתפים

⁷⁴ ההוראות מנוסחות בלשון נקבה, אך פונות לנשים ולגברים כאחד.

ג. האקלים ותרבות בית הספר בשירות הכלת הפרט

1. סדר היום החינוכי של בית הספר

סדר היום החינוכי של המנהלת וההנהלה בנושא הפרט וצורכי התלמידים התת-משיגים – המטרות המוצהרות והסמויות של הנהלת בית הספר; באיזו מידה המטרות כוללות התכוונות לצורכי תלמידים תת-משיגים; האם קיים פער בין המטרות המוצהרות (התלמידים המתקשים זכאים למענים יעילים) לבין העשייה בפועל (התלמידים המתקשים הורסים את בית הספר); האם קיים פער בין מניעים מודעים למניעים לא מודעים, למשל: מנהלת המעידה על עשייה מיטיבה ואחראית ומציגה שלל מענים לטיפול בפרט כעדות לכך שבית הספר עושה את מלאכתו נאמנה כלפי התלמידים, אף כי רוב גדול של תלמידים מדווח על חוסר שביעות רצון מהיחס של המורים אליו.

2. האקלים הרגשי של בית הספר

תארי כיצד את חווה את האקלים הרגשי בבית הספר – איך הוא משפיע על ההתנהלות שלך בבית הספר; עד כמה את חשה בנוח במפגשים עם הפיקוח, עם ההנהלה ועם אנשי הצוות; מה את למדה מהמפגשים עם אנשי הצוות על קיום מרחב ביטוי אישי ורווחה אישית, על מרחב צמיחה והתפתחות, על מרחב חשיבה ויצירה, על התקשורת הבין-אישית ועל הפערים בין הגלוי והסמוי.

3. הרכב הצוות המוביל ודרכי ההתנהלות שלו

פירוט אנשי המקצוע השייכים לצוות המוביל (צוות ההיגוי, צוות הניהול) בבית הספר והיקף עבודתם בבית הספר – בעלי תפקידים בבית הספר (רכזי שכבה, רכזי מקצוע, סגני מנהל, מנהלי חטיבות); אילו דמויות נחשבות לחלק מצוות ההיגוי והניהול של בית הספר; האם יש צוות ניהול פורמלי; מהם תפקידיו ומהו סגנון העשייה המאפיין אותו; מהם דפוסי המפגשים של הצוות המוביל ובאיזו תדירות הם מתקיימים.

4. מדיניות התמיכה בשונות בבית הספר

תארי את מדיניות התמיכה בשונות בבית הספר – האם יש חתירה ליצירת תיאום בין כל צורות הסיוע הקיימות בבית הספר לטובת הטיפול בתלמיד כפרט; האם נוסדו השתלמויות צוות המסייעות להיענות לשוני של תלמידים; באיזו מידה נעשה ניסיון להפוך מדיניות של "חינוך מיוחד" למדיניות של הכלה, להפחית את מחסומי הלמידה וההשתלבות של התלמידים, לגבש עבודת צוות לסיוע לכלל הלומדים וכדומה.

5. ניהול השגרה והצבת הגבולות בבית הספר

תארי את אופן ניהול השגרה והצבת הגבולות בבית הספר – האם קיימת הבחנה בין דרישות וגבולות המותאמים לתלמיד כפרט ומתחשבים ברמת הבשלות ההתפתחותית שלו, לבין כללי התנהגות שהפרתם מצד כל אחד מהתלמידים נחשבת לחציית קו אדום; באיזה אופן אבחנה זו באה לידי ביטוי.

קווים אדומים הם איסורים ברמה של מוסכמה חברתית, המופעלים כלפי כל אדם ובכל מצב ואינם ניתנים למשא ומתן. התנהגויות שברוב המערכות נחשבות לחציית קו אדום הן בדרך כלל פגיעה בזולת, פגיעה בעצמי ופגיעה ברכוש; כלומר, מדובר באיסור על אלימות, גנבה, שקר, זיוף, השחתת ציוד וכדומה.

כל בית ספר המבקש לסייע לתלמידים לפתח הפנמה של סמכות מיטיבה, מוסר וגבולות, נדרש לייצר אקלים חינוכי המתנהל לפי אמות מידה ערכיות ברורות מאוד בנושא ההתנהגות המותרת והאסורה. אמות המידה האלה אינן תלויות בפרופיל הייחודי של כל תלמיד.

הצוות החינוכי חייב לכבד את הגבולות ואת נורמות ההתנהגות שכל התלמידים מחויבים להם. בכל פעם שתלמיד (או מבוגר) מפר את אחד האיסורים הללו, הדבר גורר תגובה מידית המציבה לפניו גבול ברור.

שאר כללי ההתנהגות, שאינם נמנים עם הקווים האדומים, אינם גוררים תגובה אחידה, אלא תגובה המושפעת מנסיבות האירוע ומזהות התלמידים שהשתתפו בו. כך או כך, התלמיד זקוק להכוונה של מבוגר משמעותי המשמש לו עוגן בתהליך העמוק של הפנמת הכלל. אולם כאשר נחצה קו אדום, התגובה האחידה היא תמיד הצעד הראשון בתהליך.

הניסיון מלמד שככל שבית הספר מתנהל באוריינטציה מערכתית אינטגרטיבית של הכלת הפרט, כך הוא מבחין בין דרישות וגבולות קולקטיביים אחידים לכול לבין דרישות וגבולות המותאמים ליחיד ומכוונים להתפתחותו. בתי הספר המתנהלים באוריינטציה תוספתית נחלקים לשתי קטגוריות מרכזיות: (1) בתי ספר אימפרסונליים שסובלנותם לחריג ולשונה אפסית; (2) בתי ספר בעלי אוריינטציה פרסונלית שאינה מגובה דייה מכוה אישיותם וסמכותם הפנימית של המורים. בקטגוריה הראשונה מתבטלת ההבחנה שבין דרישות וגבולות המותאמים לפרט לבין דרישות וגבולות שהם בגדר קו אדום. בקטגוריה השנייה המורים נוהגים בחוסר עקביות בהצבת גבולות: לפעמים הם נוקטים קו פעולה סלחני ולפעמים מגיבים בזעם על שהתלמידים אינם נשמעים לדרישות ההתנהגות.

לצורך הערכת האוריינטציה של בית הספר לחינוך לגבולות ועמידה בדרישות, תארי כמה אירועים שקרו בבית הספר והעריכי לגבי כל אירוע אם ההתנהגות של התלמיד הייתה בגדר חציית קו אדום או בגדר התנהגות הדורשת התאמת גבולות אישית. על בסיס ההערכות הללו, הציבי את ההתנהלות המערכתית של בית הספר על הרצף שבין האוריינטציה האינטגרטיבית לאוריינטציה התוספתית, לדוגמה: התנהלות אימפרסונלית עם סובלנות אפסית לסטייה מגבולות ומדרישות באופן בלתי תלוי בפרופיל התלמיד ובנסיבות האירוע; התנהלות פרסונלית שאינה מגובה בסמכות פנימית – חוסר עקביות בהבחנה בין גבולות ודרישות המחייבים את הכול לבין דרישות המותאמות ליכולות הפרט; התנהלות פרסונלית מגובה בסמכות פנימית וחיצונית. הצוות מבחין בין קווים

אדומים לבין דרישות מותאמות לפרט, ובתוך כך שואף לשפר את יכולתו של התלמיד לעמוד בדרישות כפונקציה של ההבשלה שלו, שהצוות מטפח.

ד. משאבי הצוות הבין-מקצועי (צב"ם) בשירות הכלת הפרט

1. הרכב הצב"ם

פרטי את אנשי המקצוע בצוות המוביל את הטיפול בפרט בבית הספר והיקף עבודתם בבית הספר – יועץ חינוכי, פסיכולוג, מטפלים באומנות, מומחים המספקים טיפולים משלימים, קצין ביקור סדר, עובד סוציאלי, מאבחן, מטפלים אלטרנטיביים.

2. דרכי ההתנהלות של הצב"ם

תארי את דרכי ההתנהלות של הצב"ם – תפקידי הצב"ם, ערוצי התקשורת בצוות, אופי ההנהגה, חלוקת הסמכויות, תיאור אופני העבודה סביב תלמיד מסוים ודפוסי העבודה עם המחנכת ועם שאר חברי הצוות.

ה. משאבי הצוות החינוכי של בית הספר להכלת הפרט

בחלק זה עלייך לספר על צוות המחנכים, על המורים המקצועיים ועל בעלי התפקידים שהם חלק בלתי נפרד מן הצוות החינוכי של בית הספר.

1. תפיסות ערכיות המניעות את עבודת חברי הצוות: עמדות, השקפות ומחשבות

תארי את התפיסות, העמדות וההשקפות המניעות את עבודת חברי הצוות – רמת מסירותם, מעורבותם ונכונותם להתגייס למאמץ אינטנסיבי לקידום תלמידים תת-משיגים; לדעת חברי הצוות, מהם היעדים שיש להגשים לשם

הכלת התלמידים; איך הם רואים את תפקידם ואת אחריותם ביחס למחסומי הלמידה וההשתלבות של התלמיד; מה דעתם של המורים על התלמידים התת-משיגים; מהן התובנות האישיות שלהם בנוגע להתנהגותם של תלמידים אלה; מה לדעתם מקבע דפוסי התנהגות שליליים ומה מצמיח דפוסי התנהגות חיוביים אצל אותם תלמידים.

2. מוכנות ופתיחות להרחבת תפקידי צוות בית הספר בהכלת תלמידים תת-משיגים

תארי את רמת המוכנות והפתיחות של חברי הצוות להרחבת תפקידיהם ביחס לתלמידים תת-משיגים – כיצד חברי הצוות מגיבים למדיניות ההכלה; האם יש נטייה להיענות או לפסול הצעות שאינן עולות בקנה אחד עם ניסיונותיהם הקודמים; כיצד הצוות נערך להרחבת המענים של בית הספר בשגרת ההוראה והעשייה; כיצד את (המעריכה) חווה את אקלים ההכלה של בית הספר.

3. כישורים ומשאבים של חברי הצוות החינוכי להכלת הפרט

תארי את הכישורים והמשאבים של חברי הצוות החינוכי הרלוונטיים להכלת הפרט – מהו הניסיון המצטבר של חברי הצוות בסיוע לתלמידים תת-משיגים; מה הן מיומנויות העבודה של חברי הצוות להכלת צורכי התלמיד כפרט; מה הם מאפייני התקשורת הבין-אישית שלהם, יכולתם ליצור דיאלוג חינוכי, הכלים שלהם ליצירת היכרות עמוקה עם התלמיד; מה הן מיומנויות העבודה של חברי הצוות עם עמיתיהם: יחסים בין-אישיים, פתיחות, שיתוף עמיתים. פרטי גם בנושאים האלה: הכשרות קודמות של אנשי הצוות, אנשי מקצוע מומחים בצוות, תפקידי רוחב שמילאו, תשומות ייחודיות, קבוצות למידה של אנשי הצוות לשם תכנון וביצוע של מענים המותאמים לשונות התלמידים ומעקב אחריהם.

4. ההתנהלות של הצוות החינוכי והטיפולי בשירות הכלת הפרט

תארי כיצד נוהגים חברי הצוות עם תלמידים תת-משיגים – תני כמה דוגמאות. מה את למדה מההתנהלות על אופן הטיפול בתלמידים.

5. דפוסי הפעולה של קבוצות עבודה שמטרתן למסד פדגוגיה מתאימה

האם קיימות קבוצות עבודה לתכנון ולביצוע משימות פדגוגיות – צוותי מורים לארגון חומרי למידה; עיסוק בבניית תיקים פדגוגיים, הערכות דינמיות, דיאלוגים מובנים, הרחבת תחומי הבחירה של התלמידים, עבודה באשכולות; בניית תוכנית לימודים אינטר-דיסציפלינרית; העשרת התוכנית והגדלת הרלוונטיות שלה לתלמידים.

6. דפוסי בנייה של קבוצות מורים שמטרתן למסד תהליכים בית ספריים להכלת הפרט

האם קיימות קבוצות עבודה מובנות לטיפול שוטף בתלמידים – האם יש צוותי מורים העוסקים בניתוח מקרים, בתכנון תוכנית חינוכית ובמעקב אחריה; האם נבנה תהליך לקליטת תלמידים; האם מתקיימות ישיבות הערכה פדגוגיות לשם הרחבת המעורבות הישירה בבניית תוכנית אישית ויישומה בידי צוות בית הספר.

תארי את דפוסי האינטראקציה והשיתוף בין המורים לבין עצמם וכן בינם לבין נציגי מערכות אחרות של בית הספר האחראיות על התלמידים (מורות שילוב, מנחי מת"א, דמויות טיפוליות בבית הספר, מדריכים בנושאים שונים כגון אוריינות, מנחים או יועצים של תוכניות שונות) בסוגיות של פיתוח תוכנית לימודים מותאמת לצורכי התלמידים; האם קיימות מסגרות קבועות או מזדמנות של חשיבה ופיתוח התמיכה הלימודית לתלמידי החינוך המיוחד או לתלמידים תת-משיגים; האם העבודה מתמקדת בעיקר בבניית דרכים לזיהוי צורכי התלמידים והכוונתם לגורמים השונים המספקים מענים תוספתיים; האם מתקיים קשר מתמשך, פורמלי או לא פורמלי, עם דמויות המחזקות את

הלמידה ואת ההשתלבות (הקשר יכול להתבטא בדיווח, בשיתוף או בהשפעה עמוקה יותר על העשייה); האם ההשפעה היא ברמה הפרטנית, בקבוצות או ברמת בית הספר כולו; האם יש כפילויות, סתירות וערפול בתחומי האחריות ובחלוקת התפקידים בין הגורמים השונים.

7. מסגרות לעבודת הצוות להכלת הפרט בעשייה עם תלמידים תת-משיגים

תארי את דפוסי העשייה עם תלמידים תת-משיגים – האם מתקיימות מסגרות של הוראה פרטנית או בקבוצות קטנות לשם מתן כלים ואסטרטגיות ללמידה ולחיזוק החומר הנלמד והעמקה בו; האם מתקיימים מפגשים לצורך הרחבה והעשרה לימודית או אחרת (כישורי חיים), סיוע ותמיכה בביצוע משימות למידה שונות, שיחות אישיות, דיאלוגים חינוכיים קבועים מראש או מזדמנים; האם מתקיימים מפגשים לצורך הערכה ודיאגנוסטיקה לא פורמלית. הרחיבי ותארי את העשייה בעזרת דוגמאות.

8. מסגרות לעבודת הצוות להכלת הפרט בעשייה עם הורי התלמידים

תארי את דפוסי העשייה עם הורי התלמידים התת-משיגים – האם מתקיימות שיחות אישיות עם ההורים או עם דמויות מגדלות אחרות; האם המפגשים נעשים בהרכב מצומצם או רחב; מה מטרת המפגשים – שיתוף, הכוונה או הדרכה; האם מזוהר במפגשים שוטפים או בעקבות אירועים חריגים או כמענה לצרכים שונים שעולים. הרחיבי ותארי את העשייה בעזרת דוגמאות.

9. מסגרות לעבודת הצוות להכלת הפרט בעשייה עם גורמים בקהילה

האם נהוג לשתף את גורמי הטיפול בקהילה בצמתים שונים של עבודת בית הספר – האם מתקיימים מפגשים עם דמויות טיפוליות (פסיכולוגית, עובדת סוציאלית, מטפלת באומנות), מטפלים פרה-רפואיים (מרפאה בעיסוק,

קלינאית תקשורת), דמויות לחיזוק הלמידה ומיומנויות היסוד (מורה לחשבון, לאנגלית, להוראה מתקנת); האם המפגשים מתקיימים בהרכב מצומצם או רחב; מה מטרת המפגשים – שיתוף, הכוונה או הדרכה; האם מדובר במפגשים שוטפים או במפגשים בעקבות אירועים חריגים או כמענה לצרכים שונים שעולים. הרחיבי ותארי את העשייה בעזרת דוגמאות. מה אפשר ללמוד מהמקרים והדוגמאות על מהות העבודה המשותפת, על התנהלות עבודת הצוות, על הדמויות האחראיות, על חלוקת תחומי העשייה בין השותפים השונים.

1. שאלות סגורות תומכות הערכה

דרגי כל היגד לפי המפתח הזה: 1 – במידה רבה מאוד; 2 – במידה רבה; 3 – במידה מועטה; 4 – במידה מועטה מאוד.

	במידה רבה מאוד	במידה מועטה	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
חברי הצוות מתעניינים בתלמידים תת-משיגים.	4	3	2	1	
הצוות סקרן ומעניין ללמוד.	4	3	2	1	
קיימת מוביליות בארגון ומוכנות להשתנות ולהתגמש.	4	3	2	1	
מטרות בית הספר מתאימות לצורכי התלמידים השונים.	4	3	2	1	
קיימת הבחנה בצרכים הסובייקטיביים ובכישורים השונים של המורים.	4	3	2	1	
קיימת הבחנה בצרכים הסובייקטיביים ובכישורים השונים של התלמידים.	4	3	2	1	
יש הגדרה שיטתית של היעדים החינוכיים.	4	3	2	1	
המורים נוטים להיצמד למטרות אחדות ולמסלולים קבועים מראש.	4	3	2	1	
יש הגדרה ברורה של סמכויות בעלי התפקידים השונים.	4	3	2	1	
יש הגדרה ברורה של ערוצי התקשורת והשיתוף בין בעלי התפקידים.	4	3	2	1	
למורים יש אפשרות לחפש דרך יצירתית להתאמת המסגרת החינוכית לתלמידים השונים.	4	3	2	1	
הדרישות מהתלמיד כפרט מותאמות לצרכיו, ניתנות להשגה ומעודדות התפתחות.	4	3	2	1	

	במידה מועטה מאוד	במידה מועטה	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	ההוראה בבית הספר ממוקדת בהתפתחות ובלמידה (ולא בלימוד חומר).
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	המורים מעודדים את התלמידים ללמידה חוויתית ורלוונטית לניסיון החיים שלהם.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	השיעורים משקפים תפיסה של למידה כתהליך מתמשך (ולא כביצוע משימות).
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	המורים נוקטים שיטות שנועדו לצמצם את הצורך בסיוע יחידי לתלמידים.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	השיעורים מספקים הזדמנות לפעילויות בווגות או בקבוצות.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	הפעילויות בשיעורים מגוונות, למשל, דיון, האזנה, קריאה, כתיבה, ציור, פתרון בעיות, שימוש בספרייה, עבודה מעשית ושימוש במחשב.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	מחנכי הכיתה והמורים המקצועיים מקבלים אחריות על למידת כל התלמידים בשיעוריהם.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	השיעורים מתבססים על השוני בידע ובחוויות של התלמידים.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	מוקדשת תשומת לב להיבטים הריגשיים של הלמידה (ולא להיבטים האינטלקטואליים).
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	נעשה מאמץ לראות את ההוראה והסיוע מנקודת מבטו של התלמיד.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	השיעורים מעודדים שיחה בין המורים לתלמידים או בין התלמידים לבין עצמם.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	הפעילויות הלימודיות מפתחות הבנה של הבדלי רקע, תרבות, מוצא, מגדר, מצב רפואי, נטייה מינית ודת.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	בית הספר מעודד את התלמידים לקבל אחריות על למידתם.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	הסביבה הכיתתית, התצוגות והמשאבים מסייעים ללמידה עצמאית.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	התלמידים לומדים לבצע מחקר ולכתוב חיבור.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	התלמידים מסוגלים להשתמש באופן עצמאי בספרייה ובמשאבי טכנולוגיית המידע.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	תחומי ההתעניינות, הידע והמיומנויות שהתלמידים רוכשים באופן עצמאי (לאו דווקא בבית הספר) מוערכים ומנוצלים בשיעורים.

	במידה מועטה מאוד	במידה מועטה	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	התלמידים עוסקים בהערכת למידתם ובחשיבה עליה.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	ההורים מעורבים בתהליך ההתחנכות של ילדיהם.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	ההערכות הן בחינות מעצבות, שמטרתן לקדם את הלמידה של התלמידים.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	ההערכות מובילות לשינויים בתכנון ובמערכי השיעורים.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	התלמידים עוזרים לפתור קשיים בכיתה: יש להם חלק בניסוח חוקי הכיתה, הם נשאלים כיצד אפשר לשפר את האווירה בכיתה וכיצד לשפר הקשבה בשיעורים.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	התלמידים מרגישים שהם מקבלים יחס הוגן, שאינו מושפע מרמת ההישגים שלהם, מתרבותם וכדומה.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	המורים משנים את דרכי ההוראה שלהם בתגובה למשוב של עמיתים.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט ביחס לתלמידים	4	3	2	1	יש הכרה ביכולת התלמידים להעניק תמיכה רגשית. יכולת זו מנוצלת ברגישות.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	יש הזדמנויות לתלמידים בגילים השונים לסייע זה לזה.
דפוסי העשייה הממוקדת בפרט	4	3	2	1	בבית הספר סבורים שכל תלמיד תורם תרומה חשובה להוראה וללמידה, בלי קשר להישגיו וליכולותיו.
משאבי הצוות החינוכי	4	3	2	1	בית הספר מעודד את חברי הצוות להתבסס על כל המיומנויות והידע שלהם ולחלוק אותם עם האחרים במסגרת הסיוע בלמידה.
משאבי הצוות החינוכי	4	3	2	1	בית הספר מעודד את חברי הצוות לפתח את הידע והמיומנויות שלהם.
משאבי הצוות החינוכי	4	3	2	1	חברי הצוות מנצלים עזרי למידה חיצוניים המעשירים את ההוראה (מוזיאונים, גלריות לאמנות, עמותות וארגונים קהילתיים, בתי עסק, בתי חולים, בתי אבות, משטרה, מכבי אש, ארגוני מתנדבים, רשות שמורות הטבע, מתנ"סים, מכללות, אוניברסיטאות).

ז. סיכום

1. הגדרת הצרכים ומוקדי ההתפתחות של בית הספר התומכים בהכלת הפרט על הרצף שבין אוריינטציה תוספתית לאוריינטציה אינטגרטיבית

על בסיס מפת הנתונים שהתקבלה עד כה, כיצד היית מסכמת את האוריינטציה להכלת הפרט של בית הספר על הרצף שבין התנהלות מערכתית-תוספתית לבין התנהלות אינטגרטיבית-טרנספורמטיבית? מובן כי ההערכה היא תוצר הפרשנות של המעריכה, אך תוקפה גדל ככל שהיא נשענת על תיאור פנומנולוגי מקיף של התנהלות בית הספר. התבססות על נקודות מבט רבות ומגוונות של כל הנפשות הפועלות בסביבת בית הספר מאפשרת למעריכה להכיר לעומק את התרבות ואת האקלים בבית הספר בשירות הכלת הפרט ולהיות מכוונת להתפתחות המסוגלות של הצוות החינוכי בתחום זה.

2. הגדרת התחומים של הכלת הפרט אשר יש בהם פוטנציאל להתפתחות

הנתונים שנאספו עד כה מאפשרים להתבונן במבט אינטגרטיבי בתפיסות החינוכיות ובעשייה החינוכית והפדגוגית של הצב"ם ושל הצוות החינוכי והנהגת בית הספר וכן בדפוסי התקשורת שלהם – בינם לבין עצמם ובינם לבין התלמידים והוריהם. על בסיס המבט הזה, מהם להערכתך התחומים שיש בהם פוטנציאל להתפתחות ומהן הדרכים היכולות לתמוך בתהליך השינוי הזה.

3. הערכת היכולת של הגורם המתערב (המעריכה) להרחיב את מסוגלות הצוות החינוכי להכלת הפרט בגישה אינטגרטיבית

בשל העומס וההתמודדות המורכבת, לעתים המדריך אינו מתפנה לזהות את הזירות הבשלות להרחבת מסוגלות ההכלה של צוות בית הספר בגישה מערכתית-אינטגרטיבית. האם ההערכה מספקת לך כר נרחב לחשיבה כיצד ניתן להרחיב את העבודה הישירה של המורים עם התלמידים התת-משיגים? באילו דרכים ההערכה מסייעת בידך להרחיב את העשייה המערכתית האפקטיבית של צוות בית הספר ביחס לאותם תלמידים, בכל זירת התערבות שאת מצויה בה?

4. כיווני עשייה בהמשך הדרך

תרגמי את התובנות העולות מהערכת ההתנהלות המערכתית של בית הספר בשירות הכלת הפרט, להדרכה שתביא להתפתחות של הצוות ותיצור תפנית רלוונטית בתפקודו. מה ביכולתך לעשות כדי לפתח את התודעה ואת העשייה בבית הספר לשם הגדלת מרחב ההכלה?

מילון מונחים

אימפרסונלי (אוריינצטיה, יחס) – בית ספר הפועל באוריינטציה אימפרסונלית מתאפיין בפדגוגיה סבילה המתמקדת בהקניית ידע ונורמות ובדרישה מהתלמידים להתאים את עצמם לתוכנית הלימודים. בבית ספר אימפרסונלי, יעדי הארגון מכתיבים את היחס לפרט (התלמידים צריכים להתאים את עצמם לתוכנית בית הספר).

אינטגרטיבי (גישה) – בית ספר הפועל בגישה חינוכית אינטגרטיבית מכוון לתת מענה מתמיד לשונות הטבעית בין התלמידים ואפילו רואה בה יתרון. המורים כוללים בתחום אחריותם הקניית ידע, ערכים ודפוסי התנהגות נורמטיביים לצד היבטים של צמיחה, של התפתחות ושל רווחה נפשית.

זולת עצמי (selfobject) – מושג יסוד בפסיכולוגיית העצמי, המציין את דרכי ההתקיימות של האמפטיה במרחב הדיאדי של אדם וזולתו. זוהי עמדה נפשית שבה המבוגר משאיל את עצמו לעצמיותו של הזולת כדי לאפשר לה להתרחש ולהתהוות דרכו (קולקה, 1995). לפי פסיכולוגיית העצמי, האדם זקוק לחוויות של זולת עצמי כל חייו.

חוללות עצמית נתפסת (perceived self-efficacy) – האמונה של האדם בדבר המידה שבה הוא יכול להיות פרודוקטיבי משפיעה על מעשיו, בחירותיו ושאיפותיו, על רמת המאמץ וההתמדה שהוא ישקיע ועל עמידתו בפני מצבים של מצוקה, מתח ודיכאון.

נשירה סמויה – ילדים ובני נוער הנעדרים בתכיפות רבה ממערכת החינוך או שיושבים בכיתה בצורה פסיבית ואינם משתתפים בלמידה משמעותית ואפקטיבית שתורמת להם. נשירה סמויה כוללת כמה מאפיינים: היעדר מיומנויות קריאה וכתובה בסיסיות; הישגים לימודיים נמוכים לאורך זמן ובמספר רב של מקצועות; היעדרויות תכופות וממושכות מבית הספר; ניכור חברתי ותחושת בידוד חברתי; קשיי הסתגלות המלווים בבעיות משמעת והתנהגויות אנטי-חברתיות. (כהן-נבות, אלנבוגן ורינפלד, 2001)

סמכות חיצונית – סמכות הנובעת מדרישות התפקיד והמשימה שהגדיר הארגון. איש חינוך הפועל מתוקף סמכות חיצונית מצמצם את מרחב החשיבה האישי שלו ואינו משקיע את עצמו ואת עצמיותו בתפקיד.

סמכות פנימית – מצב שבו איש החינוך פועל מתוקף המשימה שהוטלה עליו מטעם סמכות חיצונית (הארגון, דהיינו בית הספר, משרד החינוך) מבלי

לוותר על עצמו ועל עצמיותו, המספקת לו כוח להשפיע ולהניע אחרים. האדם הפועל מכוח סמכות פנימית מתמסר לתפקיד כל כולו ונוכח בו במלואו.

פרסונלי (אוריינטציה, יחס) – בית הספר הפועל באוריינטציה פרסונלית, פועל מתוך תפיסה של אחריות כוללת לשלומו ולרווחתו של כל תלמיד כפרט ומתוך הנחה שאיכות החברה משתקפת באופן שבו כל הפרטים משולבים בה. בבית ספר פרסונלי, צורכי הפרט מעצבים את התנהלות הארגון (בית הספר מתאים את תוכניתו לפרט).

צורכי עצמי – היינץ קוהוט דיבר על שלושה צורכי עצמי המונחים ביסוד ההתפתחות התקינה של האדם: השתקפות (הכרה הורית בילד ובייחודו והתגובה המבטאת זאת); אידיאליזציה (הילד מעריץ את ההורה, ודרך הערצה זו הוא רוכש את אבני היסוד של ערכו העצמי); תאומות (ההורה חווה את החוויה של הילד ונמצא אתו בחוויה שלו).

תוספתי (גישה) – לפי הגישה התוספתית, יש לספק לילדים תת-משיגים שירותים של תגבור לימודי ועזרה רגשית, הניתנים בדרך כלל בתור שירות נלווה לצד תוכנית הלימודים הסטנדרטית של כיתת האם.

תלמיד בסיכון – תלמיד בסיכון הוא תלמיד שמגוון גורמים ונסיבות חיים עלולים לסכן את התפתחותו התקינה ואת יכולתו למצות את כישוריו בבית הספר ובחברה: גורמים אישיים – חוסר יציבות רגשית, עיכוב התפתחותי ולקויות למידה; גורמים משפחתיים – עוני, תפקוד הורי לקוי ובעיות נפשיות של ההורים; גורמים סביבתיים-חברתיים – עלייה והגירה, מצבי לחץ וטראומה, שכונת מצוקה, מערכת חינוך אזורית מוחלשת, היעדר תשתיות חברתיות וכדומה.

תלמיד תת-משיג – תלמיד תת-משיג אינו מממש את הפוטנציאל שלו ואינו משיג את מה שאפשר היה לצפות ממנו. תת-הישגיות עשויה להופיע בקרב תלמידים מבריקים ומחוננים, בקרב תלמידים ממוצעים ובקרב תלמידים עם פיגור שכלי, אצל בנים ובנות, במגוון תחומים או בתחום מסוים.