



התפיסה
החינוכית
הפסיכו
חברתית

כרך ב'



עורכים: פלורה מור ואיתמר לוריא

הדיאלוג ההדרכתי

חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר

פלורה מור ואיתמר לוריא

הדיאלוג ההדרכתי

חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר

כרך ב'



התפיסה
החינוכית
הפסיכו
חברתית

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית כרוך ב'

הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר

עורכים: פלורה מור ואיתמר לוריא

 ג'וינט ישראל אשלים
יד כשרה וצדקה לתקן עולם. נוער ונעושים במרכז סגן

2014 - תשע"ד

הוועדה להוצאה לאור, אשלים :

ד"ר רמי סולימני

איטה שחר

ד"ר ענת פסטה-שוברט

טוביה מנדלסון

אשרית שבת

תיעוד וניהול ידע : גלית נהור

עריכה לשונית : אלישבע מאי

עיצוב : פנינה נחמיאס

הדפסה : פרינטיב

תיאום הפקה : אשרית שבת, סימונה דוד

ניהול הוצאה לאור : טוביה מנדלסון

מסת"ב - 978-965-7453-12-4 ISBN

© כל הזכויות שמורות לג'וינט ישראל-אשלים, למשרד החינוך ולמחברים.

ספר זה נכתב בלשון זכר מטעמי נוחות בלבד. ההתייחסות בו היא לזכר ולנקבה במידה שווה.

תוכן העניינים

- 5 פתח דבר, ד"ר רמי סולימני
- 6 הקדמה - חנה שרמי
- 7 רשימת הכותבים
- תקציר באנגלית
On Training and Supervision in Schools:
Psychodynamic Perspectives
10 Flora Mor, Ph.D. & Itamar Lurie, Ph.D. - Editors
- 12 מניחים את התשתית: בין מדריכים, מורים ותלמידים –
שיח ההדרכה בחינוך פסיכודינמי – איתמר לוריא ופלורה מור
- 45 חלק א: פיתוח פרופסיונלי של אנשי חינוך
1 חינוך פסיכו-חברתי: כוחו של המורה – פלורה מור
- חלק ב: המורה כסמכות מגדלת
1 יחסי מורים-תלמידים:
109 סמכות מגדלת כנסילת סמכות וכנישת סמכות – פלורה מור
- 120 2 מבטא המכונן של הסמכות המגדלת בחינוך – מתי בן צור
- 127 3 הסמכות החינוכית המגדלת כ"יחס משולש" או: מה אפשר ללמוד
מדמותו של בגירה הנמר בסרט "ספר הג'ונגל"? – אהוד רוזנטל
- 133 4 מבט פסיכואנליטי על ייצוגים קולנועיים של סמכות מגדלת – איתמר לוריא
- 151 5 בחירה ואחריות במרחב ההכלה הבית ספרי – אהוד רוזנטל
- חלק ג: למידה והדרכה להרחבת הסמכות החינוכית המגדלת
157 6 מבדידות לעשייה חינוכית משותפת: קולות מן השדה – פלורה מור
- 171 7 תפיסת ההדרכה האישית למנהלי בתי ספר בראשית דרכם –
איתמר לוריא, אריאל לוי ומתי בן צור
- 193 8 כשהמורה נעלב וזועם: על חשיבות האמפתיה למורה – דני שראל
- 207 9 ייעוץ חינוכי-מערכתי בשירות הפרט – פלורה מור ואיתמר לוריא
- 229 10 זיכרונות מתחדשים מגיל ההתבגרות האישי כבסיס להבנת המתבגר שמולי:
העולם הפנימי בשירות היועץ החינוכי – חנה אבנט ואהרן פלשמן
- 235 11 הרחבת יכולת המגע וההתייחסות של היועץ החינוכי – אהוד רוזנטל
- 12 חומות של תקווה: מחשבות על אוטונומיה ודרגות חופש
לעומת הטרונומיה וחוויה של תובה והכרת אצל מורים בבתי ספר –
הדר צפריר ואמיר אזרחי
- 239

פתח דבר

השותפות ארוכת השנים של ג'וינט ישראל-אשלים ומשרד החינוך על כל אגפיו הניעה מהלך רחב היקף של התמקצעות עובדי מערכות חינוך וסטודנטים לחינוך והוראה לעשייה חינוכית ופדגוגית המכילה תלמידים החווים מחסומי למידה והשתלבות.

ההכשרה המקצועית לעובדי מערכת החינוך ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, עוסקת במתן ידע וכלים לצמצום הפערים החברתיים ולפיתוח חוסנם של ילדים, מתבגרים ומבוגרים בחברה הישראלית.

ההדרכה, שמטרתה להרחיב את מסוגלות מערכות החינוך להתאים את המעשה החינוכי לצורכי התפתחות של תלמידיהן, מחייבת גמישות רגשית ומחשבתית ויכולת להתבונן במכלול ההיבטים המשפיעים על הלמידה ועל ההתפתחות, הן של אנשי המקצוע והן של התלמידים והוריהם.

ומנקודת מבט אישית, שני הספרים – "לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר" וכרך זה "הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר", מכוונים לאמונות ולערכים שעליהם התחנכתי ואותם התוויתי בתפקידי הניהול שמילאתי, מאז "מפנה", מסגרת חינוכית לבני נוער בנשירה ובסיכון בירושלים, שהוקמה בשנת 1984, ועד היום כמנכ"ל ג'וינט ישראל-אשלים.

הרקע האישי, הסביבה בה גדלתי והמסלול המקצועי בו בחרתי, העניקו לי את הראייה הרגשית מצד אחד וההזדמנות הארגונית הייחודית מצד שני, לעסוק בתחום של יצירת שינוי, על ידי הקניית ידע וכלים להתמודדות ועבודה, לאנשי מקצוע העובדים עם ילדים ובני נוער במצבי סיכון. אני מאמין כי תלמידים המוגדרים "תת משיגים" הם בעלי פוטנציאל ויכולת לימודית תקינה, אך בגלל נסיבות חייהם והתנאים הסביבתיים שבהם גדלו, נוצרו אצלם חסכים רגשיים וקוגניטיביים, הפוגעים ביכולתם לממש את הפוטנציאל הגלום בהם. לפי תפיסתי, אין להשלים עם חוסר הצלחתם של תלמידים להשתלב במסגרות חינוכיות וזהו מצב הניתן לשינוי. כדי להתמודד עם אתגר זה, נדרשת התארגנות אחרת של צוותי המורים והמחנכים בבתי הספר.

שני הספרים בעריכת ד"ר פלורה מור מג'וינט ישראל-אשלים וד"ר איתמר לוריא ובהשתתפותם של בכירי מערכת החינוך בתחום הפסיכו-חברתי, משלימים זה את זה בספרם את אחד הנרטיבים המושקעים במיוחד של החינוך הפסיכודינמי בישראל.

ד"ר רמי סולימני
מנכ"ל ג'וינט ישראל-אשלים

הקדמה

השותפות רבת השנים בין השירות הפסיכולוגי-ייעוצי במשרד החינוך לבין אשלים-ג'וינט יכולה להתקיים כששני ארגונים מקצועיים פורשים מרחב של למידה ביניהם. כל אחד מצרף את נקודת מבטו, שהוא פועל יוצא של מפעל חיים, ויחדיו יוצרים המשגה חדשה.

כאשר אני מנסה לחשוב על מילים המייצגות בעבורי את המושג "למידה", האסוציאציות העולות במוחי הן מפגש, חוויה, תסכול, גילוי, משמעות, תנועה, הוויה, רפלקסיה, תהליך, פרקטיקה. לו היינו שואלים תלמיד מה הן המילים המסמלות בעבורו "למידה", ללא ספק לא הייתה חפיפה בין המילים. נראה שהוא היה אומר: בית ספר, כיתה, שיעורים, מבחנים. שאלתי היא מה מקור הפער הגדול הזה? האם ההבנה של מהי למידה מתנסחת רק בדיעבד או שמא למידה בבית הספר איננה נוגעת דייה בפנימיותו של האדם?

למידה כעבורי היא מפגש תוך-אישי ובין-אישי סביב שאלה, נושא, טקסט, המחייב דיאלוג בין התחום הקוגניטיבי לרגשי, בין הפנים לחוץ. בדיאלוג הזה מתרחש שינוי, טרנספורמציה, גדילה במרחב התוך-אישי והבין-אישי, הן אצל הלומד והן אצל המלמד.

אני מבקשת לברך את עורכי הספר "הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר" ד"ר פלורה מור וד"ר איתמר לוריא ואת מחברי המאמרים. הספר הוא פרי התנסות ולמידה משמעותית משותפת לאשלים-ג'וינט ומשרד החינוך. כוחו של ספר זה בחיבור שבין הפרקטיקה לתיאוריה ובהתנסותו תוך כדי פעולת הלמידה.

חנה שרמי

מנהלת אגף שפ"י – משרד החינוך

רשימת הכותבים בספר לפי סדר האלף-בית:

חנה אבנט – עובדת סוציאלית קלינית ופסיכותרפיסטית מומחית. אבנט מטפלת במבוגרים ובמתבגרים ומדריכה בכירה בעמותת "עמך", העמותה לטיפול בניצולי שואה וכבני משפחותיהם. חנה שותפה לעשייה חינוכית פסיכו-חברתית ולפיתוח אנשי מקצוע בטיפול בפרט במערכות חינוך, במסגרת היזמה של משרד החינוך ואשלים-ג'וינט ישראל לשיפור המענים החינוכיים להכלת הפרט.

ד"ר אמיר אזרחי – פסיכולוג קליני, חבר במכון תל אביב לפסיכואנליזה בת זמננו. מרצה באקדמיה ובמכונים אקדמיים. אזרחי שותף לעשייה חינוכית פסיכו-חברתית ולפיתוח אנשי מקצוע בטיפול בפרט במערכות חינוך במסגרת היזמה של משרד החינוך ואשלים-ג'וינט ישראל לשיפור המענים החינוכיים להכלת הפרט.

מתי בן צור – פסיכואנליטיקאי, מורה ומדריך במכון לפסיכותרפיה בתכניות "הידברות" ו"התקרבות" של המכון הישראלי לפסיכואנליזה. בן צור שותף להובלה של העשייה החינוכית הפסיכו-חברתית לטיפול בפרט במערכת החינוך ולפיתוח אנשי המקצוע מתחום החינוך והרווחה, המנהיגים את הטיפול בפרט במסגרת היזמה של משרד החינוך ואשלים-ג'וינט ישראל לשיפור המענים החינוכיים להכלת הפרט. בן צור הנחה את תכנית ההדרכה האישית למנהלי בתי ספר בישראל במכון "אבני ראשה" למנהיגות בית ספרית, ופרסם מאמרים התומכים בהכלת הפרט במערכת החינוך.

אריאל לוי – ראש תחום התפתחות ולמידה במכון "אבני ראשה" למנהיגות בית ספרית. בוגר בית ספר מגדל למנהיגות. לוי מופקד על הפיתוח המקצועי של מנהלים מכהנים במדינת ישראל ואחראי על תהליכי התפתחות ולמידה של מנהלים בתחילת דרכם, באמצעות תכניות קבוצתיות והדרכה אישית ברמה ארצית ומחוזית. בתפקידיו הקודמים שימש כמנחה ב"קהילות חשיבה" (פדגוגיה מתקדמת של למידה והוראה) במכון ברנקו וייס. לוי ניהל בית ספר מקיף בירושלים שהפך לסיפור הצלחה.

ד"ר איתמר לוריא – פסיכואנליטיקאי, מורה ומדריך במכון לפסיכואנליזה. לוריא שותף בכיר להובלה של העשייה החינוכית הפסיכו-חברתית לטיפול בפרט במערכת החינוך ולפיתוח אנשי המקצוע מתחום החינוך והרווחה, המנהיגים את הטיפול בפרט במסגרת היזמה של משרד החינוך ואשלים-ג'וינט ישראל לשיפור המענים החינוכיים להכלת הפרט. לוריא הנחה את תכנית ההדרכה האישית למנהלי בתי ספר בישראל במכון "אבני ראשה" ופרסם מאמרים וספרים העוסקים במהות הפרקטיקה החינוכית המגדלת תלמידים בסיכון במערכת החינוך.

ד"ר פלורה מור – פסיכותרפיסטית, מומחית בתפיסות מערכתיות להכלת הפרט במרחב בית ספרי ויוצרת התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, המשמשת מטרייה רעיונית ויישומית לעשייה חינוכית אפקטיבית. בתפקידה באשלים-ג'וינט כראש תחום, מור עוסקת בפיתוח תכניות תשתיות ומערכתיות בחינוך הפורמלי ליצירת מוביליות בקרב תלמידים בסיכון ובקרב דמויות משמעותיות בחייהם. מור פרסמה כעשרות מאמרים וספרים את מהות הפרקטיקה החינוכית המשמשת בסיס לעשייה חינוכית מגדלת.

ד"ר אהרן פלשמן – פסיכיאטר ילדים ונוער ומטפל משפחתי, חבר סגל בית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטה העברית ובאוניברסיטת תל אביב, מלמד וכותב רבות בתחומי בריאות הנפש. מן הספרים שכתב, ערך ותרגם: תקשורת טיפולית עם ילדים ותקשורת טיפולית עם מתבגרים. פלשמן שותף לעשייה החינוכית הפסיכו-חברתית ולפיתוח אנשי מקצוע בתחום טיפול בפרט במערכות חינוך, במסגרת היזמה של משרד החינוך ואשלים-גוינט ישראל לשיפור המענים החינוכיים להכלת הפרט.

הדר צפריר – עובדת סוציאלית קלינית. מנחה מובילה ושותפה בכירה לפיתוח העשייה החינוכית הפסיכו-חברתית באשלים-גוינט ישראל. צפריר שותפה גם לפיתוח אנשי מקצוע בתחום הטיפול בפרט במערכות חינוך במסגרת היזמה של משרד החינוך ואשלים-גוינט ישראל לשיפור המענים החינוכיים להכלת הפרט. צפריר מובילה בעשרות יישובים את הפיתוח המקצועי של אנשי המקצוע המנהיגים את הטיפול בפרט במערכות חינוך ברמה יישובית.

אהוד רוזנטל – פסיכולוג קליני, פסיכואנליטיקאי, חבר במכון תל אביב לפסיכואנליזה בת זמננו. רוזנטל שותף בהובלת העשייה החינוכית הפסיכו-חברתית במסגרות שונות. רוזנטל מוביל את הפיתוח של אנשי המקצוע המנהיגים את הטיפול בפרט במערכת החינוך. רוזנטל פרסם מאמרים העוסקים במהות הפרקטיקה החינוכית המגדלת למען תלמידים בסיכון במערכת החינוך.

דני שראל – פסיכולוג קליני ומרריך בפסיכותרפיה בגישה דינמית. מוסמך מטעם מכון ניו יורק להתמקדות. שראל משלב התמקדות בעבודה טיפולית ברוח ויניקוטיאנית. שראל שותף לעשייה חינוכית פסיכו-חברתית ולפיתוח אנשי מקצוע בתחום הטיפול בפרט במערכות חינוך במסגרת היזמה של משרד החינוך ואשלים-גוינט ישראל לשיפור המענים החינוכיים להכלת הפרט.

מתברי המאמרים תורמים את זווית ראייתם האישית והמקצועית ומעשירים את זירת הפיתוח המקצועי של אנשי המקצוע מעולם החינוך, הרווחה והבריאות בתחום העשייה החינוכית הפסיכו-חברתית, הנובעת מעולם היחסים בין מורים, תלמידים ומבוגרים משמעותיים אחרים.

ההדרכה וההכלה של המורה הן המפתח להרחבת יכולתו להכיל את התלמידים המתגרים, והן המוטיב המרכזי בספר זה. פיתוח יכולתו של המורה להכיל את תלמידיו מתרחב אל עולם היחסים שבין המדריכים, המורים והתלמידים. ההדרכה מקבלת את צביונה המעמיק רק משום שהיא עוסקת בויקה החזקה שבין תוכני ההדרכה ובין ההבנות המתפתחות ללא הרף על טבע האדם. במקדד ההדרכה נמצא המדריך עצמו, על אישיותו, יכולותיו המקצועיות, השקפתו האידיאולוגיות, היכרותו עם עצמו, תפיסת הזהות האישית והחברתית שלו, סגנונו האישי בלמידה, סגנונו האישי ביישוב סכסוכים ופתרון קונפליקטים תוך-אישיים ובין-אישיים, הווייתו הבית ספרית והסוציאליזציה האישית שלו, מידת הפתיחות שלו לזולת ותכונות רלוונטיות אחרות.

כמו כן, ההדרכה מתמקדת בדינמיקות הבין-אישיות המתקיימות בין המדריך, המורה והתלמיד ובתרומתן להרחבת יכולת ההכלה, ההקשבה וההתאמה בשרשרת התמיכה המתקיימת בין המדריך למורה ובין המורה לתלמיד.

ההדרכה שמטרתה להרחיב את מסוגלות המורה להתאים את המעשה החינוכי לצורכי התפתחות של תלמידיו, מחייבת את המדריך לפעול אף הוא להתאמת מעשה ההדרכה לצרכים ההתפתחותיים של המורה. כדי להעניק למורה מרחב פוטנציאלי להתפתחות, המדריך צריך לפעול מכוח סמכותו הפנימית וניסיונו האישי והמקצועי, הממלאים את המורה ומעניקים לו מצפן ומפת דרך, ובו בזמן להניח לצרכים הפסיכולוגיים שלו – אהבה, הערכה, משמעות, התלהבות, התעניינות, התמלאות – כדי שהמודרך יחוש את מרחב הפניות הנפשית לצרכיו הסובייקטיביים. ההדרכה מחייבת גמישות רגשית ומחשבתית ויכולת להתכונן במכלול ההיבטים המשפיעים על הלמידה ועל ההתפתחות.

רוח ההדרכה החינוכית הפסיכודינמית המושתתת על עולם היחסים, הלמידה וההתפתחות, שזורה בטקסטים המובאים בספר זה אם במפורש ואם בעקיפין.

On Training and Supervision in Schools: Psychodynamic Perspectives

Editors: Flora Mor, Ph.D. & Itamar Lurie, Ph.D.

Through years of intervening in schools, we have found repeatedly that teachers, counselors, school psychologists and principals were able to deal more effectively with students in need when they received training, supervision and support. This book contains articles that were written by supervisors and trainers who led interventions implementing the principles of the Psycho-Social Educational Approach (PSEA). While each article has its own focus, they share a common thread. They all deal with enhancing the personal and professional presence of educators for their students' benefit, while dealing with the challenge of making the school itself a facilitating environment for its educators as well as for its students.

This book begins with articles that spell out the educational, psychological and philosophical basis of PSEA. We have found that the values of the school staff impact their commitment and attitude towards the students who present various educational, behavioral, psychological and social difficulties. Supervision deepens as it explores the relationship between the immediate concerns and a growing understanding of developmental needs that exist behind the difficulties. We examine factors that relate to the supervisor both as a professional and as a person: personal learning style, ideological position, social and personal identity, self-understanding, professional capabilities, presence in the school setting, degree of openness to others and personal experiences that impact his/her supervisory role.

The emphasis on the supervisor/trainer parallels the deep exploration of supervisee's needs, and the challenge of creating a context that facilitates the supervisee's professional and personal development. In a nutshell, PSEA centers on three principles: (1) Developing the professional and personal capacities of supervisors and trainers; (2) developing the capacities to understand the needs of the Other (here we focus on, the student in need, as well as, educators, principals or mental health professionals); (3) Learning to create interventions that are fine - tuned to the needs of the people involved. PSEA views educators who work with students with various difficulties, needing in-house training that is tailored to the day-to-day challenges in the schools. For many principals,

it is a radical conceptual shift to relate to their staff as professionals who need further professional training and personal support. Still, more and more schools understand that educators' effective presence in the class require systemic adjustments, investment in their professional growth and attention to their well-being.

In most of the articles, the authors discussed and presented concrete examples drawn from their supervisory experiences in the schools. Typically, a specific issue was initially discussed in a conceptual manner, and then examined from the perspectives of the supervisor and the educator. In considering how to manage the supervisory dialogue, attention was given to parallel processes that may occur in training the educator, as reflecting the dynamics of the educator's work with the students. We try to maintain a dual emphasis in which we focus on the educator's development and well-being while focusing on how the educator enhances the academic and personal growth of his/her student.

PSEA is headed by Dr. Flora Mor of JDC-Israel Ashalim. The articles in this book were written by Hanna Abent, Dr. Amir Ezrahi, Mati Ben-Zur, Ariel Levi, Dr. Itamar Lurie, Dr. Flora Mor, Dr. Aharon Fleishman, Hadar Zafir, Udi Rosenthal and Dani Sarel.

מניחים את התשתית: בין מדריכים מורים ותלמידים: שיח ההדרכה בחינוך פסיכודינמי¹

איחמר לוריא ופלורה מור

ספר זה מעניק לקוראים הצצה לרוח ההתפתחות של המורה, המגדלת את כישרון החינוך הפסיכודינמי – חינוך המקיים יחסי השפעה בין מבוגרים וצעירים. התמקצעות המורים בחינוך פסיכודינמי מאפשרת להם להיפתח ל"הוראה בתוך יחסים" ולהתאים את ההוראה לצורכי תלמידים בסיכון² כפרטים. החינוך הפסיכודינמי הוא ניסיון להטעין מחדש את המושג "חינוך" באיכויות הקשורות לעולם האישי-רגשי של התלמיד הסובייקט, לצרכיו המיוחדים ולחוויותיו הסובייקטיביות, וכן לעולם ההתנסות של המורה כסובייקט וליחסי הגומלין שבין המורה לתלמיד.

ספר זה הוא המשך ישיר לספר מורים ותלמידים בכרית חינוכית מגדלת: חינוך פסיכודינמי (מור ולוריא, 2014), והוא עוסק בטרנספורמציה שצריכה להתרחש בקרב מורים על מנת להבטיח את רווחתם ואת רווחת התלמידים בסיכון. הספר הראשון מתמקד בדיאדה תלמיד-מורה, ואילו ספר זה מתמקד בדיאדה מורה-מדריך, והיינו ביחסי ההשפעה שבין המדריך לאיש החינוך, היוצרים התפתחות אצל תלמידים בסיכון. כמו הספר הראשון, גם הספר הזה כולל מאמרים שנכתבו לקראת ימי עיון המתקיימים לשם עדכון, פיתוח והטמעה של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית³. המאמרים נכתבו יחד עם אנשי מקצוע השותפים להטמעה של עשייה חינוכית פסיכו-חברתית במסגרת תחום פיתוח תוכניות חינוכיות תשתיתיות באשלים-ג'וינט שבראשו עומדת ד"ר פלורה מור.

1 מאמר זה מתאר את הסביבה שבה מתנהלת הנחלת העשייה החינוכית הפסיכו-חברתית, והוא מאפשר לקורא לקבל פרספקטיבה של תפיסת העולם המונחת בכסיס המאמרים השונים.

2 תלמידים המתקשים למלא את התובנות הבלתי כתובות של תלמידים ברוב בתי הספר (להביא את הציור הנדרש; לקבל את דרישות המסגרת; לקבל סמכות של מבוגרים; להכין שיעורי בית; להתמיד בביקורים בבית הספר; להתמיד בביצוע משימות הלימוד השונות לפי היכולות; ליצור קשרים עם מבוגרים ועם בני הגיל ועוד). כדי למלא חובות אלו ולהצליח בתפקידו כחלמיד לאורך שנות ההתחנכות בבית הספר, הילד זקוק למטען כסיסי, שבלעדיו יהיה תת-משיג, לא ישתלב מבחינה חברתית ולא יסתגל למסגרת החינוכית. הקושי הפנימי, המקשה על התלמיד למלא את תפקידו וגורם להתנהגויות בלתי-סתגלניות, הוא בעיקרו תוצר של יחסים בין-אישיים לא מספקים, שבהם צורכי התלמיד היחודיים אינם מקבלים מענה מתאים מדמויות קרובות בסביבתו. מכאן הצורך בכניית מרחב חינוכי הממשיך ומרחיב את יכולת ההזקקה של המשפחה ומאפשר את הגשמת העצמיות של התלמיד ואת מימוש תפקידו.

3 התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית גובשה על ידי ד"ר פלורה מור בעקבות שני עשורים של פרקטיקה חינוכית אפקטיבית הערבה לרווחתם ולהתפתחותם של תלמידים בסיכון ובעקבות מחקר לרוקטורט של מאפיני הפרקטיקה החינוכית והפרדגוגית האפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים במצבי סיכון ומצוקה (Mor, 2003). בעקבות המחקר התגבש מאגר ידע עשיר המקשר בין דיסציפלינות שונות (פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה וחינוך) ומשלב מושגי יסוד, שיטות, אסטרטגיות וכלים יישומיים לקידום עשייה חינוכית בבית הספר בקרב ילדים וכני נוער בסיכון ובקרב הוריהם. התפיסה מביאה בחשבון גם את המחנכים והמטפלים ומיוערת להכשירם מבחינה מקצועית ואישית, כדי שיצליחו לצייד תלמידים הנחונים במצבי סיכון ומצוקה בכלים שיאפשרו להם להתגבר על המכשולים השונים העומדים ברוכם, להשתלב בחיי בית הספר ולממש את יכולותיהם באופן מרבי. עיקרי התפיסה מופיעים בספרים וכמאמרים רבים.

סוגיית הצורך בהנחיה ובליווי לאנשי חינוך עדיין אינה מובנת מאליה ואיננה מהווה חלק אינטגרלי מתפיסת התפקיד של המורה, כשם שאנו סבורים שצריך להיות. הצורך המתמיד בליווי ובהנחיה לצוות המורים בבתי הספר מתחייב משאיפתם המוצהרת של בתי הספר להעניק לכל התלמידים הזדמנות שווה למימוש משמעותי בחברה הישראלית.

הכללתם של תלמידים שאינם משתייכים לזרם המרכזי של החברה הישראלית משמעותה שבבתי הספר לומדים גם מספר לא מבוטל של תלמידים (עד כ-30 אחוזים) אשר אינם "הולכים בתלם" ואשר נמצאים בשולי הזרם המרכזי (main stream) של החברה. סוגיה זו נדונה בהרחבה במבוא של הספר הקודם ובמאמרים הנכללים בו.

נקודת המוצא שלנו היא שכדי שביית הספר יוכל לשמש סביבה מגדלת לכל תלמידיו, אנשי החינוך נדרשים לתהליכי למידה והתמקצעות מתמידים. הם חייבים לקחת חלק בתהליכים טרנספורמטיביים בלתי-פוסקים, שיאפשרו להם להיות סמכות פנימית מגדלת עבור תלמידיהם.

רבות נכתב על תרומת התמקצעות המורים לשיפור אפקטיביות החינוך וסגירת הפערים החברתיים. מרבית החוקרים המובילים בעולם בתחום החינוך האפקטיבי מציינים שהתפתחות המורים אינה יכולה להתבסס רק על פיתוח אקדמי, המבחר להם את בסיסי הידע בתחום ההוראה והלמידה ואת המושגים וההגדרות של הצדדים המעשיים של המקצוע. הוראה מקצועית מחייבת שקבוצות של מורים יעסקו בפיתוח משותף של עקרונות מוסריים ואתיים ברורים, המושתתים על ניסיון חינוכי מוכח ואשר במרכזם הדאגה (caring) לתלמיד והיישום של תרבות שיתופית. תכניות הכשרה של מורים צריכות להתייחס למורים כאל קהילות למידה של עמיתים למקצוע, המקדמות רכישה משותפת של עקרונות חינוכיים ופדגוגיים, על בסיס תחושת שליחות ואפשרות אמיתית לגדילה ולהתפתחות של המורים עצמם (ברבר ומורשד, 2007; 2000; Hargreaves & Lo, 2000; Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

מחויבות המורים לכל תלמידיהם מושגת כאשר המורים מפתחים כקבוצה תחושת ייעוד משותפת ואמונה קיבוצית ביכולתם להשפיע באמת על חינוכם של הילדים המופקדים בידיהם (ברבר ומורשד, 2007; 2000; Hargreaves & Lo). לשם כך, יש להפוך את בית הספר לקהילת מומחים הנוערת בתכניות הנבחרות בקפידה, כדי לשמור על התפתחות עקבית וקוהרנטית של כל הפרטים ושל בית הספר כארגון. המטרה אינה לחדש ככל האפשר או להביא את השיטות הטובות ביותר, אלא ליצור התפתחות קוהרנטית וארוכת טווח בתרבות העשייה הכוללת של בית הספר. זאת מתוך הבנה שכדי ליצור התפתחות בהירה שהכול מחויבים לה, הכול צריכים להיות מעורבים בתהליך השלם ולשאת יחד באחריות לקידומו (Elmore, 2000; Fullan, 2002; Newman, King & Youngs, 2000).

כמו החוקרים הבין-לאומיים שצוינו לעיל, יש גם חוקרים ואנשי פרקטיקה ישראלים התורמים הבנות דומות. בחרנו לצטט כמה חוקרים (כהן-נבות, בר שלום, בנבנישתי ומור) המעורים בפרקטיקה החינוכית במוסדות חינוך בארץ ומלווים אותה, ויצרו עשייה

4 כהן-נבות מ', אלנבוגן, ש' ורינגפלד ח' (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער. דוח מחקר הוגש לוועדה לקידום מעמד הילד של כנסת ישראל. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקרייל, המרכז לילדים ונוער.

משמעותית עם תלמידים בסיכון. מחקרים רבים אשר חוקרים היבט כלשהו לחרו – למשל, היבט הקשור בתלמיד, או במורה או בחומר עצמו – מתקשים לאפיין את כללי המשחק של החינוך האפקטיבי על כל היבטיו. לכן בחרנו להתמקד בחוקרים המרחיבים את שדה המחקר שלהם, ומבצעים חקר מקרה⁵ של יחידת בית הספר על כל היבטיה ומביאים עמם בשורה חדשה באשר למהות ההכשרה המעניקה למורים כוח שיש בו כדי לגדל ולהצמיח תלמידים בכלל ותלמידים בסיכון בפרט. נציג את מטריצת הממצאים של החוקרים, המבטאת סינתזה ארוכת טווח של כלל ממצאי המחקרים שערכו במהלך השנים.

מרים כהן-נבות חקרה מ-1986 מטעם מכון ברוקדייל מערכות חינוך המגישות מענים לתלמידים בסיכון. חשוב לציין שהמחקר של כהן-נבות התבסס במהלך השנים על מספר רב של מערכות חינוך שהונהגה בהן התערבות על פי מודלים של התערבות חינוכית להתמודדות עם תלמידים בסיכון ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית.

סינתזה של ממצאי המחקרים הרבים (כהן נבות, 2000; כהן-נבות, 2003; כהן-נבות, אלנבוגן ורינגפלד, 2001; כהן-נבות ולבנדה, 2003; כהן-נבות, לוי, קונסטנטינוב, עואדיה, ברוך-קוברסקי וחסין, 2009; כהן-נבות ועואדיה, טרם פורסם) שערכה כהן-נבות לאורך השנים, מובילה להבנה שהמודל המביא לשינוי ניכר בתפקוד תלמידים בסיכון במערכות חינוך הוא מודל התערבות השם במרכז את המערכת השלמה של בית הספר ואת כל אנשי הצוות הפועלים בה. כדי להשיג מטרות חינוכיות בקרב תלמידים בסיכון, יש להביא לשינוי בעבודת המורים ולחולל עשייה השואפת להגביר את אמן המורים ביכולותיהם של תלמידים אלה ואת המוטיבציה שלהם ללמוד. בנוסף לכך, יש להרחיב את תפיסת תפקידם של המורים, כדי שהם יקבלו על עצמם אחריות על כל תהליכי הלמידה וההסתגלות הבית ספרית של התלמידים.

על פי כהן-נבות (כהן-נבות ועואדיה, טרם פורסם) החינוך האפקטיבי הוא פונקציה של שני צירי התערבות מרכזיים המשלימים זה את זה:

התמקצעות אנשי המקצוע בתחומים הקשורים לפדגוגיה בהתאמה ותחומים הקשורים לטיפול אישי, רגשי וחברתי בילדים בסיכון. ממצאי המחקרים השונים הראו שבכתי הספר שבהם ההתפתחות הייתה רק במישור הפסיכו-חינוכי (ולא הפדגוגי) הישגי התלמידים היו פחותים ביחס למקומות שבהם היה שילוב עקבי בין שני סוגי התמיכות, אם כי נמצא שגם התערבויות אלו היו אפקטיביות מאוד.

ניתוח ממצאי המחקרים השונים מעלה שיש צורך לשלב בין התפתחות יכולת המורה היחיד לחת מענים איכותיים לבין היכולת של בית הספר ליצור מענים גמישים של התכנית הבית ספרית השלמה.

היבט נוסף שנמצא באותם מחקרים, הוא היכולת של בתי הספר להרחיב את תכנית הלימודים כדי שתתאפשר לתלמידים העמקה והעשרה בתחומי לימוד שונים וכדי שיהיו

5 שיטה מחקרית המעוגנת בתפיסת העולם של הפרדיגמה האיכותנית, במסגרתה נערכת תצפית על פעילות אנושית במקום ובזמן מסוים. בניגוד למחקרים הנשענים על דוגמאות רבות, חקר מקרה עוסק במקרה כודד, שאותו חוקרים לעומק ולאורך זמן.

להם אפשרויות בחירה וגיוון. כך אפשר להתאים את המענים הלימודיים לצרכים של כל תלמיד. ההישגים הופכים משמעותיים ככל שמרחב הבחירה העומד לפני התלמיד עשיר יותר ומחובר לצרכים ולמאפיינים של אוכלוסיית התלמידים הייחודית. אם כן, ההישגים עולים עקב העושר והגיוון המצטרפים לקידום היכולת של המורים לבנות תכנית לימודים רחבה ומגוונת ולהתאימה לפרופיל אוכלוסיית התלמידים. ככל שמטריצת הפיתוח כוללת את שלושת הרכיבים הללו באופן משולב וקוהרנטי יותר, כך בית הספר מצליח יותר.

בר שלום (בר שלום, 2004; בר שלום ושראל, 2011) עוסק בחקר של יזמים חברתיים אשר עשייתם היא מופת, בחברה שנדמה כי זנחה זה מכבר את אידיאל הערכות ההדרית. המשותף ליזמים חברתיים אלה הוא שהם בעלי סדר יום חברתי מגובש ועמדה סוציולוגית ביקורתית. יזמים אלה ניחנים באוסף תכונות המכוונות אותם, מתוך ביקורת על המצב, למחויבות, לאחריות ולנתינה מרבית. הם יוצרים מפעל חיים שיש בו לגרום להשבת מסוגלותם, רוותתם וכבודם של בני אדם, והם מצליחים להלהיב ולהיות במפגש אותנטי עם סביבתם. לכל אחד מהם נרטיב שמתחיל בסיפור האישי שלו והופך לנרטיב חברתי ברוח הסוציולוגיה המשחררת.

חוקרים נוספים שעסקו בחקר תרומת ההכשרה החינוכית הפסיכו-חברתית באקדמיה (מור, דיאב וזיאר, 2007; Mor & Bar Shalom, 2007) ובשדה (סולימני, 2002, 2006; ראזר, 2009; ראזר, ורשבסקי ובר שדה, 2008; ראזר, פרידמן וסולימני, 2003), מוצאים כי הכשרה סדורה בחינוך ופדגוגיה פסיכודינמית משנות את יכולת המורה לקידום התפקוד הרגשי, החברתי והלימודי של תלמידים בסיכון ומהוות מנוף ליצירת קהילת מורים אכפתית, לומרת ותומכת, היכולה להתגבר על החולשות האנושיות של מבוגרים וצעירים ועל ההדרה החברתית.

על פי בנבנישתי (2007), שינוי חינוכי משמעותי מצריך עבודת צוות אקטיבית היוצרת מפגש אינטנסיבי ביותר עם הילדים. הקומוניקציה והמפגש החינוכי היומיומי עם התלמידים והצוות מכוונים את המענים המתפתחים בכית הספר באופן קבוע. בנבנישתי מתאר עשייה דינמית הכוללת תכנית לימודים המתעצבת כביטוי של החוויה הפדגוגית הישירה עם האוכלוסייה ובעקבות הניסיון ההולך ומצטבר בעבודה עם הילדים. מעקרונות השינוי שבנבנישתי מונה: הצבת חזון מהפכני ודרמטי ויישומו באופן זהיר והדרגתי; תכנית ארוכת טווח עם תוצאות מיידיות; גיבוש תהליכים ודרכי פעולה הדרגתיים ומוסכמים על המורים; שינויים בתפיסת התפקיד של הצוות, תוך כדי שמירה על כבודם ועל זכויותיהם של המורים; מתן הזדמנות לביטוי אישי, לאחריות ולאוטונומיה למורים.

מור (Mor, 2003) חקרה באופן שיטתי תהליכי התערבות ושינוי בבתי ספר העובדים עם תלמידים תת-משיגים ועם תלמידים בסיכון. היא מדגישה, בין השאר, את החשיבות של תהליכי ההדרכה והליווי של אנשי הצוות ביצירת התערבות חינוכית אפקטיבית, שרכיב בין-אישי משמעותי בה הוא היחס הפרסונלי. בבית ספר שבו התהליכים המערכתיים ממוקדים בטיפוח הצוות בעבודתו עם תלמידים בסיכון, תהליכי השינוי אינם בגדר נס בלתי מוסבר, אלא תוצר של פעולה חינוכית מכוונת (להרחבה בנושא ראו בהמשך).

עשרים שנות עשייה ומחקר (מור, 2003, 2011; מור ולוריא, 2010) על ההשפעה של איש החינוך המחוללת תפנית אישית, לימודית וחברתית בקרב תלמידים תת-משיגים ובמצבי סיכון, הביאו לפיתוחה ולהמשגתה של פרקטיקה חינוכית אפקטיבית. פרקטיקה זו בנויה על שלושה משתנים משפיעים: נוכחות ומעורבות פרסונלית של המורה; מושקעות המורה במפגש בין-אישי מגדל עם תלמידיו; פדגוגיה דינמית, המתעצבת לאור השיח וההתנסויות שבין השניים.

בטקסט כמעט נשכח של מרטין בובר שנכתב לכבוד יום השנה ה-25 להקמת האוניברסיטה העברית (זליקובסקי, תשס"ח), הוא סיכם את העקרונות שהנחו אותו בהכשרת "מורי עם". בעניין הכשרת אנשי חינוך מובילים שמוקד פעילותם הוא טיפוח המבוגרים, הדגיש בובר כי ההכשרה של אנשי החינוך צריכה להתקיים בקבוצה קטנה:

קבוצה קטנה אמרחי, שכן הכוונה אינה להוראה בלבד, אלא לחינוך לשם תפקיד נעלה. וחינוכה של קבוצה אינו אפשרי אלא אם כן מכיר המורה כל יחיד ויחיד שבה, ונדרש אליהם בבחינת יחידים וכא במגע עםם בבחינת יחידים. "מגע" – הרי זה יסודו ושרשו של החינוך. מגע משמעו שזיקת המורה אל תלמידיו אינה זיקת מוחין, השפעת מוח מפותח על מוחות שלא נתכשלו עדיין, אלא זיקת עצם לעצם; שהוא עומד כנגדם בכל הווייתו, הווייה מול הווייה. זאת אומרת, שהוא פועל לא מלמעלה למטה, מן הקתדרה אל הספסלים, אלא תוך פעולת-גומלין אמיתית, תוך חילופי ניסיונות, ניסיונותיה של נפש מוגמרת ונפשותיהן של נפשות מתהוות; והרי גם ניסיונותיהן של אלו חשובים הם. לא זו בלבד שהתלמידים שואלים מלמטה והמורה פותר מלמעלה, ואף לא ששואלים ומשיבים משני הצדדים, אלא שיחת גומלין היא, שיחה אמיתית, ששני הצדדים שותפים בה שותפות-אמת, אלא שהמורה מנהלה ומסדרה, כשהוא נכנס בה בכל אישיותו שלו, כמישרין ובלא כל מעצורים, והוא הוא מה שאני קורא העיקרון הדיאלוגי בחינוך. בית מדרשו צריך להיות נישא על-ידי, כדי שיוכל למלא את תעודתו. על המורים לשאול, ולא שאלות-בחינות בלבד, שכאות לברר מה יודעים התלמידים; וגם לא שאלות סוקראטיות בלבד, המכוונות להביא את התלמידים לידי הכרה, שחסרים הם דעה אמיתית, אם כי גרול בהרכה ערכן הפדגוגי של השאלות האחרונות משל הראשונות; על המורים לשאול שאלות אמיתיות לחלוטין, כלומר שאלות שאין כפיהם תשובות עליהן, ותשובות התלמידים תקנינה למורים עצמם את הידיעה שהם חסרים, ידיעה שהיא פרי ניסיונותיהם ודעותיהם של התלמידים. ועוד זאת, עליהם לענות על שאלותיהם של התלמידים לא על ידי אינפורמציה עניינית בלבד, שהיא אמנם חשובה מאוד, אלא גם מעומקו של ניסיונם האישי. עליהם לעזור את התלמידים לספר מה שראו בעיניהם ועליהם לספר כעצמם את מה שראו הם (עמ' 87).

להלן דוגמה ברוח דבריו של בובר: בבתי ספר באחת משכונות המצוקה במרכז הארץ, הישגים ירודים במיוחד של תלמידים במבחנים הארציים הביאו לכך שכל בעלי העניין נרתמו לשינוי כרוניקת הכישלון הידוע מראש. הוחלט להקים קבוצת הדרכה למנהלי בתי הספר שבשכונה. נבחרו מנחים מנוסים להנהיג את הקבוצה. לאחר מפגשי היכרות הוצע למנהלים לערוך הערכה דינמית מקיפה של ההתנהלות של בית ספרם במישורים הפדגוגיים, החינוכיים והחברתיים. הבעת הפנים של שני מנהלים העידה על מורת רוחם מן הבקשה. המנחים התחילו לתאר את שלבי ההערכה ובה בעת חשו שהאנטגוניזם השקט של השניים מתגבר. לבסוף אחד המנחים ביקש לברר זאת: "אני רואה שמהו מפריע לכם ואני לא מבין

מה. אני רוצה להתעכב ולהבין מה הבעיה". אחד המנהלים השיב: "אתה צודק שעצרת, כי מה שקורה פה מעצבן אותי, ואם אני מנחש נכון, גם את הקולגה שיושבת לצידי (נוקב בשמה). כל השנים האחרונות מביאים אלינו פרויקט אחר פרויקט, הרבה כוונות טובות והרבה משאבים. כל פעם אנחנו משתפים פעולה ומקווים שהמומחים יתרמו לנו, אבל האמת שהם לא עוסקים בעיקר". המנהלת שישבה לידו התפרצה לדבריו ואמרה: "אני לא צריכה לעשות אבחון. אני יודעת טוב מאוד מה הבעיות של בית הספר שלי. הקושי שלי הוא לפעול. יש לי קבוצה גדולה של תלמידים שאינם מפריעים, אבל גם אינם לומדים. כל אחד מהסיבות שלו. אני לא מוכנה שהמצב הזה יימשך ואני מצפה מהמפגשים הללו לעזור לי לפעול ולשנות את הפעולות של הצוות שלי עם התלמידים האלה. אני מכירה את המורים שלי היטב, יש לי צוות שאני אוהבת, ועדיין מאוד קשה לי לחשוב איך להשפיע על אופן ההתנהלות של המורים מול התלמידים. האבחון שאתם מציעים יסתיים בחנוכה, והתכנית שניצור נוכל ליישמה רק בשנה הבאה ואז בטח כבר יביאו השתלמות חדשה".

אין זה המקום לתאר את מהלך ההדרכה כולו. נציין רק כי עצירה זו הביאה לתפנית בלמידה בקבוצה והיא הפכה לרלוונטית ומשמעותית למשתתפיה. המנחים קלטו כי הדרישה לאבחון דומה לרכישה של ידע סטטי של פעולה מבודדת, המרחיקה את המנהלים מהצורך לחלוק עם הקבוצה קטעי חיים מבית הספר. קטעים אלה מכילים את הדי-אן-איי של האורגניזם השלם, וכל התייחסות לכל התרחשות מגלה את השכבות המכסות את אזור הפעולה, שהוא בגדר מרחב פוטנציאלי לצמיחה של כל הנפשות הפועלות. המנהלים החלו לשתף את חבריהם לקבוצה בסוגיות המעיקות ובדרכים להתגבר על המכשולים הרבים שבעשייתם החינוכית.

המנהלת שהביעה הסתייגות מההצעה לבצע אבחון להתנהלות בית הספר, תיארה לפני הקבוצה סיטואציה שהפכה למשל על אודות מהות הפעולה החינוכית המגדלת. חברי הקבוצה למדו בעזרתה כי נוסחאות אובייקטיביות "נטולות אדם" להערכת תפקוד התלמידים הן אמנם כלים טובים להצגה מלומדת, אך אין בהן כדי ללמוד על יחסי ההתאמה הנחוצים לתלמידים לצמיחתם.

המנהלת חשה חוסר שביעות רצון מהמענים הפדגוגיים שהיא והנהגת הצוות החינוכי הובילו. חודשים רבים היא והצוות פעלו לייצר עם המחנכים כלי לסיווג רמת הסיכון של התלמידים. כהשלמה לתהליך המבורך של גיבוש ההגדרות, שכמהלכו כל מורה שיתף את הצוות בניסיון האנושי שזכר עם תלמידים שקשה לו להתמודד עמם, המנהלת הציעה לכנס את מכלול המאפיינים לשלוש קטגוריות: ירוק לתלמידים עם תפקוד תקין; כתום לתלמידים עם תפקוד חלקי ואדום לתלמידים שבסיכון ממשי. מפה זו, להבנתה, נועדה לחדד את הרגישות של המורים לפעול לסיוע לתלמידים באופן שהולם את תהליך ההערכה. חודשים ספורים לאחר התגבשותו ויישומו של הרעיון, החלה הרעה של ממש בתפקוד התלמידים, עד כי הייאוש גבר והכניע את המנהלת ואת שותפיה.

אירוע זה, שלכאורה היה מבודד ולא חלק מאבחון מקיף של התנהלות המוסד החינוכי, הכיל את הדי-אן-איי של הארגון השלם. חברי הקבוצה והמנחים נדהמו לגלות כי הפעולה שנבעה מדאגה ופרסונליזציה של החינוך – להעניק לפרט את היחס שהוא ראוי לו – והתגבשה בדרך של דיאלוג פתוח ואנושי בצוות החינוכי, התחלפה בהתמקדות בסמלים – ירוק, כתום

ואדום – בשל הצורך להתייעל ולקצר תהליכים. העיסוק בצבעים הפך לשיטה סטטית, שאין דבר בינה לבין השאיפה להערכה דינמית שעלתה בעקבות שיחה אנושית אמיצה של חברי הצוות על המפגש עם התלמידים ומה שהוא מעורר בהם. הערכות "נטולות אדם" ו"נטולות מפגש" לא מצליחות לשמר את ההכרה בצרכים האנושיים, שהם פרי מגע בין-אישי המלמד על הזולת ועל צרכיו. הנוסחאות קברו את מה שהחל להיווצר מכוח השיח האנושי. האכזבה מן ההישגים הביאה עמה עייפות ותחושת אין אונים. מפגש זה חולל מהפך בלמידה של המשתתפים על עשייה חינוכית מצמיחה.

נחזור לקבוצת ההדרכה של המנהלים. ההתנסו של חברי הקבוצה נגד דרישות המנחים חוללה שינוי בתפיסת המנחים: הם לא סברו עוד שהערכה ובחינת מכלול צורכי בית הספר הכרחיים לתכנון ההתערבות. המנחים למדו עם המנהלים כיצד אפשר לזהות ולהגדיר דרכי פעולה מתוך התבוננות רפלקטיבית על אופני ההתערבות הקיימים והמתהווים. המנהלים למדו מתהליך הלמידה שהיו שותפים בו כיצד לנהל את צוותי החינוך שלהם, כך שהמורים יוכלו להתבונן על מעשיהם ולהפיק את התובנות הנחוצות לשינוי קו החשיבה והפעולה סביב כל התרחשות. השיח הפתוח בקבוצה הביא לכך שהמנהלים נעזרו זה בזה גם מעבר לשעות הפורמליות של המפגש ולמדו לגייס את אנשיהם, להובילם וללמוד מהם. ההמשגה שנוצרה בקבוצה הרחיבה את איכות הפרקטיקה והעניקה עוד תובנות וכך הלאה.

מובן שהצמיחה האישית והמקצועית נזקקת גם למערכת מושגית שתגדיר ותכוון את ההכנה והעשייה המקצועית. במאמר שצוטט לעיל (זליקובסקי, תשס"ח), בוכר מדגיש שההרחבה של יכולת ההמשגה חיונית לטיפול דמויות מובילות בתחום החינוך. כלים חשיבתיים, קטגוריות להגדרת תופעות ומושגים תהליכיים מאפשרים זיהוי תופעות ועיצוב דרכי פעולה, שאחרת היו בלתי אפשריים. למשל, זיהוי הקשיים הלימודיים של תלמיד מסוים או קשיי התאמה פדגוגית של מורה לכיתתו מהווים נקודת מוצא לכל תהליך של שינוי והתפתחות. תהליך ההכשרה שואף להטמיע את המושגים הפסיכו-חינוכיים בתודעתו של איש החינוך ולהביא לידי כך שהמושגים יהיו בהירים ובעלי משמעות אישית ויישומית.

כפי שמחקרים רבים העידו, הבנה עצמית (self understanding) היא רכיב חשוב בחוסן ובעמידות של מי שמתמודד עם קשיים. איש החינוך נמצא בעמדה מיוחדת במשימה זו. הוא מכיר מקרוב את הקשיים התפקודיים של התלמיד ויכול להיות מעורב בתהליך ההתמודדות. לשם כך, איש החינוך צריך להרחיב את עולם ההמשגה המקצועי שלו עצמו ולמצוא דרך לדבר עם התלמיד כך שההמשגה תהיה רלוונטית עבורו. דבר זה ייתכן רק כתנאי שאיש החינוך עצמו יבין את המושגים באופן מעמיק. בדרך זו, משמעות הדברים תפתח עבור התלמיד התייחסות חדשה לקשייו, התייחסות שתסייע לו ליטול אחריות אקטיבית יותר בתהליך ההתמודדות.

להלן תיאור מקרה שעלה בקבוצת הדרכה בבית הספר. סופר על נערה בת 15, שהיה נרמה לכל המעורבים שהיא פוסחת על כללי המוסר – שוטטות, שקרים, ניצול חברותיה, עד כי פה אחד נקטו כלפיה ענישה מחמירה וגבולות נוקשים. זמן מה שמה לא נקשר למעשי עבריינות. היא אף זכתה להערכה ממחנכיה, שהתרשמו מכך שציוניה השתפרו ברוב המקצועות. לקראת סוף שנת הלימודים, לתדהמת המורים, שמה שוב עלה לאחר שנמצאה בחדר שהיה אמור

להיות נעול ושאוּחֶסְנוּ בו טופסי בחינות. התנהגותה העבריינית צצה שוב כאשר לא בחלה באף אמצעי כדי לחמוק מאשמה, בכלל זה האשמת חברתה בפריצת המנעול. צוות בית הספר, שחש מושפל ומנוצל, התעמת עם הוריה ואיים להרחיקה מהמוסד. לבסוף הצוות, שהכיר במצוקת המשפחה, היה מוכן להמיר את ההחלטה בהבטחה שמעשיה ייפסקו וכי כל מעשה פסול נוסף מצדה יביא להרחקתה המידית. בשל הלחצים שבהם הייתה נתונה ומתוך עייפות נפשית השיבה הנערה בכובד ראש שהיא מוכנה לכל דרישה ובלבד שלא תידרש לשוב ולהיבחן, שהרי הבחינות הן מקור כל צרותיה. היא סיפרה שפרצה כמה פעמים את מנעול תא המורים וגנבה טופסי בחינות, ובעזרתם התכוונה למכחנים וכך שיפרה את ציוניה. גילוי זה שינה את התסריט מן היסוד. המורים הבינו שהגורם המחולל את התנהגותה הבעייתית הוא קשיי למידה שלא טופלו עד כה והוּסְתְרוּ על ידה בקנאות. בעקבות הכרה זו למדו המורים להיות עמה במגע קרוב לתוויית הלמידה שפצעה את פנימיותה. תהליך זה היה מלווה בתחנות ביניים, שכל אחת היה בה כדי לערער על קודמתה. מול סרבנותה לקבל עזרה, הצוות שאב כוח מהידיעה שנערה זו מתקשה להאמין שמישהו יכול לעזור לה עכשיו, לאתר שנים שהיא מנסה להתמודד עם הכישלון והבושה המלווים את חוסר המסוגלות הלימודית שלה. ההבנה שהמצוקה של הנערה נובעת מקשיי למידה עזר לה להגדיר את הבעיה שממנה ניסתה להתחמק במשך כל השנים. במרוצת הזמן ובעקבות תהליך התערבות שידע מהמורות והתנגדויות, פחת הכאב העצור שלה שנבע מקשייה הלימודיים, גדלה יכולתה ללמוד ונעלם הצורך שלה לפרוץ מנעולים ולגנוב טופסי בחינות.

אפשר לסכם את חשיבות הלמידה המושגית המשותפת בקבוצות מתנכים בעזרת ציטוט נוסף מאותו מאמר של מרטין בובר:

מעשה במושלה של אחת ממדינות סין העתיקה, שעלה ברעתו להזמין את קונפוציוס לעמוד בראש ממשלתו. שאל תלמיד אחד את קונפוציוס, באילו תיקונים יפתח את פעולתו. ענה הרב: "בתיקון המושגים". וכשראה שאין דבריו סבורים לתלמיד, הוסיף ופירש: "מקום שהמושגים אינם נכונים, הדיבורים אינם הולמים, וכשהדיבורים אינם הולמים, המעשים אינם נעשים". ודבריו הם אמת לאמתה: שהרי בנקודה זו, נקודת בהירותם ואי-בהירותם של המושגים, קובע מעמד התודעה במידה רבה את מעמד ההווה (זליקובסקי, תשס"ח, עמ' 88).

הדיבורים ההולמים מכילים בהכרח את היסודות של המעשה החינוכי המגדל אדם. כל עוד המערכת מכוונת לשיפור ההישגים והשיח על חינוך מגדל אדם נדחק לשוליים או הופך לאמצעי למטרה לכאורה נאורה יותר, המילים מבולבלות ומבלבלות. וברוח הציטוט שלעיל, במקום שהדיבורים אינם הולמים... מעמד התודעה קובע את מעמד ההווה. והנה כך מנוסח הלך הרוח הרווח במקומות רבים בקרב קובעי המדיניות ובעלי העניין: "בית ספר צריך להתנהל כבית גידול, לכל תלמיד צרכים משלו... אך מבחן התוצאה הוא העיקר – ההישגים".

כיצד מערכות החינוך מטפחות עשייה פרסונלית היוצרת השפעה מיטיבה על כל התלמידים

במהלך השנים רכשנו ניסיון רב בהכשרת מורים לעשייה חינוכית המגדלת תלמידים בסיכון ומביאה למוביליות בתפקוד הרגשי, הלימודי והחברתי של התלמיד (מור, 2010; Mor,

2003). ניסיון זה יש בו כדי להאיר זוויות נוספות בסוג ההכשרה הנחוצה לשם הרחבת מסוגלותם של המורים לעשייה חינוכית אפקטיבית. בחינוך ובהוראה האפקטיבית מעורבים שלושה גורמים: המורה, התלמיד ועולם התוכן. מתברר שפדגוגיה הממוקדת רק באחד הגורמים מוגבלת ביצירת תפנית משמעותית בתפקוד הבית ספרי של תלמידים בסיכון. חולשת השיטות המתמקדות בממד אחד, נעוצה בהתעלמות מהגורם המרכזי המשפיע על למידה משמעותית: יכולתו של המורה לקיים יחס פרסונלי ודיאלוגי אנושי פתוח ולתווך את הידיעות לתלמידיו באופן שהולם את המטען הרגשי, הקוגניטיבי והחברתי של כל תלמיד. תיווך איכותי צומח בתוך מערכת יחסים, שבה הצעיר נשען על המבוגר הקשוב לצורכי העצמי שלו.

תהליך ההכשרה וההדרכה של אנשי חינוך נועד להעמיק את עבודתם החינוכית ולהתמודד באופן יעיל יותר עם הצרכים המגוונים של תלמידיהם. תהליך זה מעניק למעשה החינוכי המגדל מעמד של גישה מקצועית נרכשת, שאינה נחלת יחידי סגולה ואינה מוגבלת לזמני חסד, אלא היא פרי הגדילה של איש החינוך בשלושה ערוצי התפתחות שיש ביניהם יחסי גומלין:

- נגישות המתערב לעולמו האישי: פיתוח וחיזוק העולם האישי-מקצועי המעורב בתהליך החינוכי. בתהליך זה איש החינוך לומד להכיר "ביסודות המתמשכים" המרכיבים את אופן התייחסותו והתנהגותו, על כוחם וחולשתם. התהליך מורכב גם מהתפתחות של "יסודות מתהווים", המתגבשים מתוך בידור פנימי, התנסות מעשית ועיבוד במסגרת יחסי הדרכה.
- חתירה למגע מגדל עם "האחר": כחינת ההשפעה המגדלת שיש לתהליכים חינוכיים המתהווים בשדה החינוכי דרך חקר ההתמודדויות הייחודיות, הלימוד והתכנון של אופני התערבות המותאמים לכל תלמיד בהתאם לצרכיו.
- גרילה אישית ומקצועית בעולם הפרקטיקה החינוכית והפדגוגית הדינמית: ההכרה שההתפתחות הרגשית, הלימודית, החברתית והמשפחתית של הילד ושל המתבגר מאירה מעצם טבעה על מהות היחסים המגדלים שבינו לבין דמויות משמעותיות בחייו: הורים, מורים ואחרים. הפדגוגיה הפסיכודינמית מתבטאת במאמץ האישי-רגשי של המורה לשתף את תלמידיו ולהחיות את עולם הידיעות שלהם בעזרת אסוציאציות הרלוונטיות לחייהם. המורה משקיע, מתווך ומחבר את התלמידים כסובייקטים אל עולם התוכן הנלמד. המורה מחיה את החומר, מגביר את הרלוונטיות שלו, מעלה ידע קודם, יוצר הקשרים ומעמיק את ההכנה בנלמד. כל זאת באמצעות המעורבות הפרסונלית של המורה, כאשר הוא מתייחס אל התלמיד כאל סובייקט, כאל אדם.

הכשרת המורים המצמיחה חינוך פסיכודינמי, מוכרחה אף היא להתקיים במתכונת של יחסי השפעה בין המדריך למורה, הנובעים מיחס פרסונלי, שיח פתוח ויחסי גומלין. ההכשרה צריכה לשמש מודל לכינון יחסי ההתאמה של המשולש: עולם המבוגר (איש המקצוע), עולם הילד (התלמיד) ועולם הדעת המשותף לשניהם.

לפי ניסיוננו, אנשי חינוך רבים מכירים בכך שהיה להם מקום משמעותי בהתפתחות של תלמידים שנזקקו למשענת אנושית. מורה, יועץ, מנהל או פסיכולוג בית הספר נזכרים לא פעם בהתרגשות כיצד הפעולה המקצועית והאישית שלהם גרמה לכך שתלמיד שהיה

בתהליכי נשירה סמויה או בסיכון לנסיגה תפקודית, הצליח בסופו של דבר למצוא דרך לממש את יכולותיו. לדוגמה, מחנכת נזכרת בהתרגשות בהשפעה הגדולה שהייתה לה על כיתת החינוך הראשונה שקיבלה; יועצת מדברת על מעורבות אינטנסיבית בחייה של תלמידה, שמצאה דרך לממש את יכולותיה במקום להמשיך באורח חיים המזיק; מנהל מתאר את התעקשותו על תלמיד שהיה בתהליכי נשירה והצליח כנגד כל מה שחזו לו; פסיכולוגית מתארת כיצד צוות חינוכי שלם "נלחם על נפשו" של תלמיד שפרץ גבולות על ידי שורה של מעשים אנטי-חברתיים.

לעתים קרובות פעולה חינוכית היוצרת שינוי משמעותי, שיש לו השפעה על נתיב החיים השלם של התלמיד, מוגדרת מעשה נסים. הגדרה זו מרמזת על כך שהצלחת הפעולה החינוכית התרחשה הודות לצירוף נסיבות ייחודי ופלאי שקבע הגורל ולא בעקבות גישה מקצועית שניתן לפרטה וליישמה באופן מתוכנן בנסיבות מסוימות. כאשר ההתרחשות החינוכית המיטיבה מוגדרת נס, הרי היא הופכת לבלתי מוסברת ובלתי ניתנת לשחזור. התרחשות כזו הופכת לאירוע השייך לזמני חסד ואינה נחלת הכלל וחלק משגרת העשייה החינוכית. בהיותה נס, היא מייצגת יוצא מן הכלל, המעיד על הכלל, דהיינו בעשייה חינוכית מתוכננת, טרנספורמציות מעין אלו אינן מתרחשות. עם זאת, בה בעת "הנס" מעיד על כוח ההשפעה הפוטנציאלי של איש החינוך על חניכיו. הדיבור על "הנס" החינוכי מתקשר לעשייה המיוחדת של איש חינוך עם תלמיד מסוים ולא לתהליך מערכתי וצוותי המקדם את אותה עבודה חינוכית מרשימה המוגדרת נס.

הספרות המקצועית העולמית והמקומית שנסקרה קודם לכן, מתעדת מערכות בית ספריות שבהן המגע החינוכי הטרנספורמטיבי⁶ איננו בגדר נס בלתי צפוי. זאת מאחר שהמכוונות של מנהיגות בית הספר, ההדרכה והתמיכה שניתנו לאנשי הצוות, והמכוונות לצורכי הפרט (של מורים ושל תלמידים) מייצרות מצע המטפח מעורבות מגדלת של אנשי הצוות.

בהכשרת אנשי חינוך – מורים, יועצים, פסיכולוגים חינוכיים ומנהלים – חשוב לראות בהם אנשי מקצוע בתהליכי התהוות אשר תהליך ההכשרה מאפשר לספק את כמיהתם ללמוד ולהתפתח ולהיות לאמנים בתחום עיסוקם. מהלך זה מחייב להיפתח למבט הייחודי ולעולם ההתנסותי העשיר שהם מביאים לשדה העשייה מעצם הווייתם האנושית החד-פעמית. הנוכחות האישית של הדמות המוליכה את ההכשרה היא מרכזית ביצירת שדה בין-אישי פתוח ורלוונטי להתפתחותו של איש החינוך. מוביל התהליך צריך להיות מסוגל לקיים שיח אמתי ומרחיב דעת, אישי והרדי, ובה בעת לשאת באחריות מיוחדת לדיאלוג זה. בוכר (זליקובסקי, תשס"ח) מתמצת אחריות זו לשני רכיבים: המוביל הוא גם "מנהלו ומסדרו" של שיח ההכשרה, כלומר, הוא המתווה את הכיוון, אך הוא גם יוצר את המרחב הפוטנציאלי לצמיחה של הפרט.

6 במונח "טרנספורמטיבי" כוונתנו לתפנית המתרחשת בעולמו הפנימי של התלמיד, העובר מזהות של תלמיד נכשל לזהות של תלמיד בעל מסוגלות, בעזרת איש החינוך המגלה יכולת התמודדות חדשה של התלמיד עם משימות ההתפתחות, שבית הספר מציב.

אתגר החשיפה העצמית והמפגש הפרסונלי עם האחר

רבות נכתב על הנטייה להימנעות מעשייה חינוכית פרסונלית עם תלמידים, משום שהיא מחייבת מפגש עם מורכבות (מור ולוריא, 2010; מור, לוריא, חן-גל וסימן טוב, 2008; קוהל, 1983; הפילוסוף הצרפתי עמנואל לוינס והפסיכואנליטיקאי האנגלי ג'ון סטיינר מעניקים לשיח החינוך הפרסונלי פרספקטיבה פילוסופית ופסיכולוגית מאירה.

עמנואל לוינס (2004) עסק במשנתו במפגש שבין האדם לזולתו, ודן במורכבויות שאינן מודגשות בשיח של בובר על הדיאלוג. אחד הדיונים התמציתיים בשוני שבין לוינס לבובר מצוי אצל דניאל אפשטיין (2005). אפשטיין מדגיש שהיחס של בובר אל האדם האחר (הזולת) הוא אצילי וטהור. המפגש הדיאלוגי על פי בובר מציע מפגש אידילי מפרה וכמעט מיסטי. הניכור של האדם המודרני יכול למצוא מזור בדיאלוג אני-אתה. לוינס, לעומת זאת, מדגיש שהמפגש עם האחר, עם פניו הייחודיים, עם עולמו האינסופי הגלום בפנימיותו הנשקפת מעיניו, הוא מפגש מאיים, מגרה ובעל משמעות איתת. בפנימיותו של האחר טמון האינסופי. האינסופי מאיים 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 וזמניות. המפגש האמתי עם פניו של האחר מערער את האדם הפוגש עולם אחר שאיננו בשליטתו, ועקב כך נוצרת 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 הנשקף מהאחר מתקיימים במקביל.

האיום הגלום בהכרה במורכבות שמחוץ לאדם עצמו מתוארת, למשל, בשיר של חיים חפר "הכל זהב": "לא כל אדם אשר יוצא לרחוב / רואה את מה שלפניו / על פי הרוח אדם יוצא לרחוב / והוא טרוד בענייניו". ההימנעות מלראות, במלבושה הנרקסיסטי והאגוצנטרי, היא דרך אחת שבה מתרחשת ההימנעות ממפגש עם הקיום הבלתי תלוי של היקום הסובב אותנו. כך, האינסופיות שמחוץ לאדם נהדפת ומודרת מהחוויה הפנימית.

בספר הומניזם של האדם האחר (2004) לוינס מתאר את המפגש העמוק המתרחש עם הפנים הניצבות חשופות, עירומות מול עיניו של המביט בהן:

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

מערומי הפנים הם פשטות מחוסרת קישוט תרבותי – מחילה – התנתקות מצורתן בלב ייצור הצורה. הפנים נכנסות לעולמנו מספרה וזה לתלוטין, כלומר בדיוק מתוך המוח-לט שהוא גם עצם שמה של הזרות הגמורה...

גידרש לרגע למוכן שנובע מההפשטה, או ממערומי הפנים הפורצים את סדר העולם, ולזעזוע של התודעה הגענית ל"הפשטה" זו. כשהפנים מופשטות מצורתן הן מקפאות במערומיהן. הפנים הן עליבות. עירום הפנים הוא דלות, והוא כבר תחינה המכוונת ישירות אלי. אולם תחינה זו היא דרישה. הענווה מתאחדת עם הרום. וכך מוכרו הצד האתי של הביקור. בשעה שהייצוג האמיתי נשאר בגדר אפשרות של הנראה לעין, בשעה שהעולם הפוגע במחשבה חסר אונים אל מול המחשבה החופשית, היכולת להתכחש לעצמה, למצוא מפלט בתוך עצמה, להישאר בדיוק מחשבה חופשית אל מול האמיתי, לשוב לעצמה, לחשוב על עצמה ולראות במה שהיא מקבלת מקור לשלוט באמצעות המחשבה במה שקדם לה – בשעה שהמחשבה החופשית נשאת "זהה" – 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).

בשפתו הפואטית לוינס מתאר את המפגש עם "הפנים המדברות" של האדם האחר. אם פניו של אדם מייצגות בצורתן קטגוריות ידועות (עדה, מין, גיל וכיוצא בזה), הרי מבט המשתהה, בפתיחות להביט אל מערומי הפנים, ניכרים דברים רבים שהם "מאחורי המראה החיצוני של הפנים". כמפגש זה האדם האחר כבר איננו מוגדר על פי קטגוריות מוכנות. הוא מורכב, אינסופי, מפתיע. כאשר המתבונן איננו מסתתר מפני האחר הוא רואה פן אנושי כואב ואמתי: דלות, עליבות ותחינה המופנית אל האחר. באופן בלתי נמנע "הענווה מתאחדת עם הרום". זאת מאחר שהמתבונן מכיר בקוצר ידו ובאחריות שנכפתה עליו שעה שנתן מקום בנפשו לקריאתו של האחר. באופן מהותי המפגש האנושי עם פניו העירומות של האחר חושף את המביט לקוצר ידה של הכרתו ושל תפיסתו העצמיות ומציב אותו אל מול האחריות האתית העולה במפגש עם האנושיות המורכבת והנוקקת של האחר.

מבט זה של לוינס מאיר סיבות מהותיות להימנעות ממפגש מלא עם הזולת. הבהלה מהאחריות, מהאין אונים ומערעור האיזון הפנימי שנרכש במאמץ נפשי לא מבוטל מובילים לאיום מפני מפגש. הכי בטוח להימנע ממפגש כזה באופן מוחלט או להימנע על ידי פסאודו-מפגש המותיר את המשתתפים איש איש בעולמו שלו. התבצרות זו מצמצמת את עולמו של המתערב ומותירה את הדמות הנוקקת בודדה עם קשייה. אולם כאשר הסכיכה מציעה מצע תומך, אנשי חינוך מוצאים עצמם מעידים לפגוש את הזולת בקשייו, ובסופו של דבר לשאוב סיפוק מהעשייה החינוכית והאנושית העמוקה, הנוכעת ממפגש כזה.

הדוגמה הבאה תשקף את האיום מהזולת ואת חשיבות המגע ההדרכתי המכיר בעולמו של איש החינוך: מחנכת שעבדה בבית ספר תיכון במרכז הארץ הייתה מגויסת לעזור לתלמידה שחלתה באנורקסיה וחזרה ללימודים לאחר ששהתה כמה חודשים בבית חולים פסיכיאטרי, בין השאר בעקבות מות אמה שנים אחדות קודם לכן. התלמידה, שמצבה האנורקטי הוטב במידת מה במהלך האשפוז, התקשתה ללכת לתחנת האוטובוס כדי להגיע לבית הספר. המחנכת דאגה למערך הסעות ובימים מסוימים אספה אותה מביתה בדרכה לעבודה. אביה של התלמידה היה אסיר תודה למחנכת, שסייעה לו עם בתו. לאחר כמה שבועות התלמידה נרתעה מלבוא לבית הספר והמחנכת דאגה שהיא תעודכן בחומר הלימודי ואף ערכה מספר ביקורי בית. התלמידה נענתה לבקשתה שתשוב לבית הספר. יומיים לאחר חזרתה התעלפה בכניסה לבית הספר. המחנכת הוועקה מחדר המורים, הרימה אותה מהרצפה ודאגה לה עד ששבה הכרתה והגיע אמבולנס. סצנות ההתעלפות התרחשו מדי יום באותו מקום.

פסיכולוגית בית הספר, שליוותה את המחנכת, העריכה מאוד את המאבק של המחנכת לטובת הילדה. היא הכירה בכך שהנערה יצרה קשר עמוק וייחודי עם המחנכת. בה בעת, היא חשה שהמחנכת מתקשה להכיר במצוקה של התלמידה ומתאמצת לגרום לה לתפקד, אף שהנערה מגיבה בצורה שלילית לכל נורמליזציה בתפקודה. היא אמרה למחנכת שהיא נלחמת על הילדה בגבורה ובנדיבות גדולה ומוכן שקשה לה לקבל את כאבה ואת סבלה הגדולים של הילדה. המחנכת שיתפה את הפסיכולוגית וסיפרה לה שהיא עצמה עברה אברנים קשים כילדה, וההתמודדות שלה הייתה על ידי תפקוד ועזרה לבני משפחתה. המחנכת דיברה בכאב על שקשה לה להתקרב למעמקי המצוקה שהתלמידה חווה וכי תמיד התקרבה לאנשים במצוקה על מנת לסייע באופן מעשי. קשה לה לקבל שאדם מתמקד בכאבו. בפגישות שהתקיימו לאחר מכן בין המחנכת לפסיכולוגית, המחנכת תיארה כיצד היא מצליחה להבין את המצוקה ואת חוויית היתמות של הנערה, וחשה דרך האין אונים של עצמה שהיא מוכנה לקבל שהתלמידה צריכה להחזיק את מצוקתה. עבור המחנכת, השתהות זו הייתה מערערת, אבל גם גרמה לה להוקיר את האזור הפנימי שנפתח בתוכה. הפסיכולוגית חשה הערכה גדולה כלפי המחנכת על אנושיותה ועומק עולמה הפנימי. עבור הפסיכולוגית זו הייתה התנסות ראשונה בליווי כה מעמיק של איש צוות. הקשר והפתיחות שנוצרו בינה לבין המחנכת היו מודל לפעולתה העתידית כפסיכולוגית וכממריכה.

המחקר הפסיכואנליטי עוסק גם הוא במורכבות המפגש עם האחר ובהתמקדות בדינמיקות נפשיות ייחודיות. אנו מוצאים שספרו של ג'ון סטיינר.

Seeing and Being Seen: Emerging From a Psychic retreat. Steiner, 2011) הוא רלוונטי ביותר למפגש החינוכי עם תלמידים בתהליכי סיכון. בפרק על "החרדה מלהיראות" סטיינר עוסק במשמעות הקשה של קשת החוויות הנמצאות ברצף שבין מבוכה ובושה ועד להשפלה. הוא דן בשאלה כיצד החוויות הקשות הללו מתעוררות למול עיניו של המתבונן. ביטויים כמו "מתתי מרוב בושה", "לא ידעתי איפה לקבור את עצמי", "מתבייש להראות את הפנים שלי", משקפים את החוויה הקשה הכרוכה בחוויות של בושה והשפלה. מילים רבות מתייחסות לחוויות הללו, כגון מביש, מבוזה, מחולל, עלוב, פגום, פגיע, חסר ערך, נזוף, מושפל, נקלה, מסורס, רכיכה, סמרטוט, אפס וכיוצא באלה (זאת בנוסף לביטויים רבים בסלנג). העושר הלשוני משקף גוונים שונים בקשת החוויות הקשורות לבושה ולהשפלה ואת העובדה שחוויות אלה מלוות כל אדם ואדם.

סטיינר מתמקד בפגיעות נרקסיסטית כואבת העולה מול העין הצופה. בהתייחסו לספרות הרבה בנושא הוא טוען, שהפגיעות למבטו של האחר חריפה במיוחד כאשר האדם נושא פגיעות שהוא מנסה לתפות עליה ולהתמודד איתה באמצעים שונים. בספר קודם ורכ השפעה שהוא כתב (Steiner, 1993), תיאר סטיינר כיצד המערך הנפשי מגן על עצמו על ידי נסיגה הגנתית אל תוך עצמו. נסיגה זו, המגינה מפני איום נפשי, כרוכה במחירים נפשיים כבדים, בצמצום החוויה הפנימית ובמגבלות בהתייחסות לעולם האנושי והפיזי שמתוך לאדם. סטיינר (Steiner, 2011) מסביר כיצד תחושת הנראות של האדם הפגיע גורמת לו לחוש חשוף וללא מעטה ההגנות, שהודות להן הצליח לשמר את ערכו העצמי והחברתי.

הסיבות לפגיעות הן רבות ואפשר לפענחן אם נאמץ מבט התפתחותי על מקום המבט בהתפתחות הילד מראשית חייו ועל הקשר שלו לפגיעות נרקסיסטית. לצורך מבוא זה נתמקד בעיקר בפגיעה

העלולה להיווצר כאשר נפגעת היכולת ליחסי ההתאמה מסונכרנים מבוגר-ילד לחלק הילדי היה קל יותר לחוש לא מאוים אילו מבטו של ההורה לא נחוה כמבט מבחון, אלא כחלק מישותו של הילד עצמו.

ויניקוט (1971) וקוהוט (2005) דנו במשמעות המבט ההורי והתמקדו בתפקידו כמראה עבור התינוק, שדרכה הוא יוצר את עצמיותו. לשם כך, המבט ההורי צריך להיות פנוי להכיר בעולמו של הילד. בתנאים מיטיבים, עצמיות התינוק מתבססת דרך אותו מבט הורי אידילי, שאיננו כופה את עצמו על עולמו של התינוק. וויניקוט וקוהוט מכירים בכך שההתייחסות ההורית יכולה לפצוע ולא רק להיטיב, לחבל בהתפתחות העצמיות ולא רק להעניק התייחסות המותאמת לצורך ההתפתחותי למבט-מראה. בעקבות תוויות פוצעות ראשוניות ילדים מסוימים לומדים מגיל צעיר שחשיפה למבטו של האחר יכולה לפגוע ויש להישמר ולשלוט במה שהאחר רואה, כך שיתאים לציפיותיו.

סטיינר (2011) מתייחס למחקר התפתחותי המכיר בכך שהמבט של התינוק צופה במציאות שמחוצה לו. המבט מייצג מגיל צעיר חוויה של דיפרנציאציה מהסביבה (סטרן, 2005). אלא שהמבט, בניגוד למגע העורי שמתקיים עוד בטרם התרחשה דיפרנציאציה, מציב את התינוק כמי שצופה במציאות שמחוצה לו, ואת האחר, שבאמצעות מבטו מסגיר את מחשבותיו הנפרדות. עבור ילדים מסוימים אם האהבה שהציעו להורה במבטם נענתה בשלילה, הם נותרים חשופים ומצולקים. ילדים מסוימים חוו את המבט החיצוני כביקורת על עצם קיומם ועל טבע אופיים. הביקורת הזו היתרגמה לתחושות קשות של בושה והשפלה. כדי להימנע מהתחושות הללו, בני אדם מפתחים מערך התמודדות שלם, המאפשר להם לחוש בלתי מאוימים.

המבט החודר עצמו הופך לדבר שיש לחמוק ממנו. דפוסי פעולה וחשיכה רבים נועדו לשמר את תחושת הערך העצמי במרחק מתחושות הבושה וההשפלה החרותות בנשמה, האורבות והניצתות מול מבטו של האחר.

המפגש בין איש החינוך והתלמיד בסיכון רווי בחשש מפני השפלה ובושה. המבט עצמו, שמאיים לחזור מבעד למעטה ההגנה החיצוני, מהווה סכנה. עם זאת, מעטה ההגנה עצמו מתגלה כחוסם התפתחות לכשעצמו. סטיינר (2011) מדגיש שמורכבות זו היא בלתי נמנעת, וכי ההכרה המפורשת בה מאפשרת התקדמות בהכלת החרדה מתחושות ההשפלה והבושה.

כך אפשר לעתים לפרש את ההתנהגות של תלמידים רבים, הנמנעים מכל מגע עם מבוגרים פן תפרוץ אותה תחושת בושה שאחזה בעולמם הנפשי כש"האחר" במבטו השייך ריקם את פניהם. הדמויות המשמעותיות הניצבות בתחנות ההתפתחות שבחיי כל ילד ומתבגר יכולות להעצים או להחליש את תחושת הבושה.

גיתן בנקל לראות כיצד החרדה מלהיראות והמערך ההגנתי כנגד בושה והשפלה הם מרכזיים בחוויית תלמידים בסיכון. בין שתהליכי הסיכון נובעים מקשיים לימודיים מתמשכים, קשיים רגשיים או קשיים מובהקים ביחסים עם דמויות סמכות, אנו מוצאים שתלמידים בסיכון מפגינים חשש עמוק מהבושה ומההשפלה הכרוכות בחשיפת פגיעותם לאחר. מערך ההתמודדות נועד להפחית את הבושה וההשפלה בשלל דרכים, ובהן ויתור מראש על למידה, דימוי עצמי של חוסר כישרון לימודי, תחושת עליונות או תוקפנות גלויה, תחושת קרבות ונדרפות, חציית גבולות ומשחקים אסורים, עיסוק אינטנסיבי בחיים החברתיים או בתחום אחר שבו קיימת יכולת טובה, נסיגה לעולם הפנימי או לדיכאון בלתי מובן ועוד. ההתנהגות הגלויה, שאיננה בהכרח בעייתית, מחפה על החרדה ומסתירה אותה. התחום הנסתר מניע את התהליך הסיכוני. חשוב לציין שהמורכבות הנפשית מתבטאת בכך שלצד הפחד מחשיפה מתקיימת משאלה מודעת או לא מודעת לתיקון החסרים הפנימיים (כפי שהודגם במקרה המובא לעיל), וכמיהה נסותרת לרמות שתראה את האמת הפנימית ולא תיסוג נוכח הקשיים שיתגלעו במהלך ההתמודדות. המידה שבה מגע המבוגר בעבר נחווה כטראומטי, תשפיע על המידה שבה התלמיד יהיה נכון לאפשר למבוגר לראות אותו, על חלקיו הפגיעים. קיימת חשיבות רבה לכך שביחסים בין המבוגר לתלמיד בסיכון תהיה רגישות ומודעות לאמביוולנטיות ביחס לגורם המסייע וכן הכרה הודית ומפורשת באיום הנרקסיסטי העמוק, הנגרם עקב תחושות בושה והשפלה.

כל צד, התלמיד והמבוגר, מביא עמו לקשר החדש דפוסי יחסים עם הזולת שהופנמו בעבר ובהווה, וכן משאלה מודעת ולא מודעת לזכות להיענות אמפתית לצרכים הרגשיים, למשאלות, לפחדים, לסגנון האישייתי ועוד.

איש החינוך הנפגש עם התלמיד בסיכון, חשוף לקשיים רגשיים הנובעים משני מקורות. המקור הראשון לקשיים הרגשיים במפגש שבין התלמיד בסיכון לאיש החינוך נובע מתהודת החרדה וחוסר הערך של התלמיד בסיכון בתוך גפשה של הדמות המסייעת. התלמיד החושש להיפגע, מרחיק את המסייע פן ייפצע שנית. בכך הוא עלול להסלים את הניכור של המבוגר אליו, משום שהמבוגר בעצמו מכיר בתוכו את תחושת ההיפגעות מהאחר.

כאשר היחס לתלמיד בסיכון הוא אישי-פרסונלי קיימת פתיחות להבין ולחוש את התהליכים הרגשיים הקשים שעוברים על התלמיד. ויניקוט (Winnicott, 1949) מדגיש שמצוקה פנימית שמקורה ביחסים מוקדמים, מקבלת ביטוי רק לאחר שנוצר בסיס של אמון. רק אז הקשיים הפנימיים מקבלים ביטוי בתוך היחסים עצמם ומופנים כלפי המבוגר, שכבר הצליח במאמץ רב ליצור ברית של עבודה. התהליך המתרחש מפתיע וקשה לעיכול; תוקפנות ישירה עולה פתאום; חוסר סובלנות לחסרונות האנושיים והמקצועיים של הדמות המסייעת מובע באופן פוגעני ומעליב ואיש המקצוע החינוכי-טיפול חש לא פעם מתוסכל, פסימי ופגוע. ויניקוט מייעץ לאיש הטיפול והחינוך להישען על ההבנה שבתהליך זה פגיעה ועלבון קדומים מקבלים ביטוי ואפשרות לעיבוד בהווה. חוויות פנימיות של בושה והשפלה מועברות אל נפשו של המבוגר המסייע, והוא מוצא עצמו נאבק בקושי שלו לשרוד למרות הרגשות הללו. בתנאי חיים רגילים המבוגר היה נשען על דפוסי ההתמודדות האופייניים לו בהיתקלו בגורם חיצוני המעורר תחושות שכאלה. ואכן, אנשי חינוך וטיפול רבים מגיבים בהסתגרות, בתוקפנות, בויתור, בתוכחה ובהיפגעות נוכח התהליכים הרגשיים הללו. אבל עם התמיכה

הראויה, קיימת אפשרות שאיש החינוך יתמודד באופן קונסטרוקטיבי עם התחושות הקשות שהתעוררו בו, במקום לסגת מהתמודדויות חושפניות למבצר הנפשי המוגן.

המקור השני לקשיים הרגשיים שבין המורה לתלמיד נובע מחשיפת פגיעות המצויה באיש הטיפול והחינוך עצמו. דרכי ההתמודדות וההגנות שהמבוגר אימץ בהתמודדות עם פגיעות זו, עלולות להתערער באינטראקציה הקשורה לתלמיד בסיכון. כאן ראוי לציין שהפגיעות הנרקסיסטית והחשש מבושה ומהשפלה אינם נחלתם הבלעדית של תלמידים בסיכון, אלא הם חלק מהחוויה האנושית. איש החינוך או הטיפול יצר לאורך השנים דרכי התמודדות אישיות ומקצועיות להתמודד עם פגיעות זו. צורות ההתמודדות הללו יודעות טלטה כאשר המבוגר המסייע ניצב פנים מול פנים עם התלמיד בסיכון. התלמיד בסיכון מביט ובוהן את תוכו של המבוגר. האם לדמות הסמכות תוכן ממשי או שהיא מייצגת חזות ממסדית, שאין מאחוריה תוכן מקצועי ואנושי בעל משמעות? המבוגר, שנאחו בנוסחאות המעניקות לו ערך מקצועי, עשוי לגלות, שמול התלמיד המסוים עליו לחפש דרך חדשה ושאיין לו מושג אם אכן יצליח לעזור לו. הסוגיה איננה מקצועית בלבד, אלא גם אישית. תכונות אופי שונות כאות לידי בחינה, וכל סדק במבנה הפנימי נעשה חשוף מול המבט הבותן של התלמיד בסיכון. מבט בוחן זה יכול לזחול בתוך המבוכה הנפשי הפנימי של איש המקצוע ולחבור לכל אותן התנסויות כואבות בחייו של המבוגר, שבהן המבט מבחון נחוזה כביקורת וכמאיים ועורר תחושות קשות של בושה והשפלה.

המקרה שלהלן נחשף לפנינו במהלך הדרכת מורים ומגלם את ההשפעה השלילית על הצעיר הנזקק כאשר המבוגר משיב את פניו ריקים. מולט, תלמיד שעלה עם הוריו ממדינה במזרח אירופה, זכה בשנות לימודיו בבית ספר היסודי לתיווך מחבק ומכבד, ושם חש בנוח עם הקרבה והמבט של מוריו, שהיה מופנה לצרכיו ולהתקדמותו, בעיקר במקצוע המתמטיקה שהתקשה בו. במעבר לחטיבת הביניים, מן השיעור הראשון במתמטיקה, המורה השיב את פניו של מולט ריקים לנוכח פגיעותו במקצוע. כלומר, המורה נמנע מהתייחסות אישית ומהכרה כלשהי בפגיעותו של מולט במקצוע ובנסיגה התפקודית שלו. מולט נאטם לסביבתו עד כי חששו שהוא סובל מאילמות סלקטיבית. בכל ניסיון לתפוס את מבטו, השיב מבט ריק. הוא החל להתחמק ולהיעדר משיעורים, בעיקר משיעורי מתמטיקה.

מחנך הכיתה ניסה להתקרב למולט ולהבין את מקור תגובותיו. באחד המפגשים ביניהם מולט חש גינוח יותר וסמך על המחנך ("האחר") שלא יחיה בתוכו את תחושות ההשפלה והבושה. מולט הישיר אליו מבט וכמעט בגאווה, כשהוא נותן לתחושות שנעל לחיות בתוכו, ביטא באוזניו את הכוונה שחש למורה למתמטיקה על שהעליבו. הוא סיפר כיצד בשיעור הראשון במתמטיקה ביקש ממנו המורה לפתור תרגילים על הלוח. מולט התקשה וחש ששמים אותו ללעג לפני כל הכיתה. הוא האדים מרוב בושה וחש צביטה עמוקה בנפשו, שהייתה גם ככה פצועה בשל קשיי ההסתגלות לתרבות הנוער הזרה לו. בנוסף לכך, חש שהוא מאכזב את אמו, שכל כך משתדלת להעניק לו חינוך ראוי והוא מאכזב אותה. בעקבות מאמצי המחנך להכיר ולהתקרב אליו, חש מולט את מבטו של המחנך כמבט שאינו שופט אותו אלא מעניק לו ערך. המבט של המחנך שחרר אותו ואפשר לו לבחור שלא להתמקד את ההזדמנות שנקרתה לו. המחנך נרחם לעזרת הנער.

המורה למתמטיקה קיבל הדרכה שחייבה אותו להפנות את מבטו לצרכיו של מולט. הדרכה זו חוללה תפנית במסוגלותו של המורה להעניק למולט תמיכה. במסגרת ההדרכה המורה גילה שהוא חרד לתדמיתו בשל יכולת מועטה לקיים הוראה תיווכית המביאה בחשבון את השונות שבקרב תלמידי הכיתה. משום שלא ידע איך לסייע למולט להתגבר על קשייו, חש הקלה לנוכח היעדרויותיו הרבות. המורה גילה שהקושי שלו היה קשור בחרדה שעלתה בו מפני הצורך לשאת באחריות על תלמידים רבים בעלי חסכים עמוקים כל כך. חרדה זו הוחרפה בתקופה הארוכה, שבה נחשב בעיני הנהלת בית הספר "מורה לא יוצלח". תחושת העלבון גברה עד כי למד להימנע מכל מגע שמערער את תחושת המסוגלות שלו. הוא נהג לסמן, באופן לא מודע, כבר מן היום הראשון, את התלמידים שמכשילים את תדמיתו והשקיע את כל מאמציו בניסיון לדווח על אי-כשירותם במקצוע. כך נוצר קיפאון בכשירות ההוראה של המורה לתלמידים שאינם לומדים עצמאיים, ואלה הלכו והתרכבו משנה לשנה. גילוי זה לא היה מתאפשר לולא המבט של המדריך, המופנה להכרה בצרכיו של המורה ופועל להרחבת דרגות החופש שלו לנוכח החוויה המקטינה שבהימצאותו עם תלמידים שציוניהם הנמוכים במתמטיקה משקפים את הציון הנמוך שלו בהוראת המקצוע.

כמו מקרים רבים אחרים, המקרה של מולט כולל את שני הפנים של הפגיעה. האחד, זה הנערץ בהיסטוריה של הנער עם קשיי הלמידה שלו במתמטיקה וחששו להתבזות בפני אחרים. הפן האחר נערץ בהיסטוריה של הימנעות המורה מהפניית מבטו לתלמידים הכמהים לדמותו, מבט שיראה את האמת הפנימית של האחר ולא ייסוג נוכח ההיזקקות של האחר להכוונתו ולטיפוחו.

נדגים בעזרת מקרה נוסף קשיים רגשיים ביחסים בין מורה לתלמיד, הנובעים באופן מובהק מחשיפת הפגיעות המצויה אצל איש החינוך עצמו.

יועצת ותיקה ומוערכת הצטרפה לקבוצת הדרכה לקידום תלמידים בסיכון. המנחה התפעלה בתחילת תהליך ההדרכה מכך שהיועצת ידעה "להתחבר" לנפשותיהם של התלמידים המתבגרים בבית הספר. הייתה בה פתיחות מחשבתית, ברק מיוחד בעיניים ומשיכה לאתגר המתמשך של יצירת יחסים משמעותיים עם מתבגרים בסיכון. ואכן, תלמידים רבים פנו אליה ביזמתם וגם המחנכים הפנו אליה תלמידים מתקשים.

בשנת ההדרכה השנייה החלה היועצת להגדיר בעזרת המנחה תחומים עיוורים שהיא בחרה להתעלם מהם, עד שפגעו בסמכותה המקצועית. היא גילתה שבמהלך השנים ויתרה על עבודה מקצועית עם המורים ואלה ויתרו על אחריותם כלפי תלמידים שהופנו לטיפולה. מצב זה חיזק את ראייתה את מערכת בית הספר כנוקשה ודוגמטית והגביר את הזדהותה עם טענות התלמידים כלפי המורים. היא ויתרה על עיסוק מעמיק בקשיי הלמידה של התלמידים כדי להימנע מ מפגש עם המורים "המנוכרים". בעקבות זאת התעצמה האי-ודאות שלה באשר למתרחש במפגש הפדגוגי של המורים עם תלמידיהם.

לאורך השנים היועצת נהגה להתמקד בסוגיות רגשיות ולהתחמק מעיסוק בתהליכי למידה והוראה, הן עם התלמידים והן עם המורים. היא נמנעה מכל מגע שיכול היה ליצור עימות עם המורים וההנהלה משום שהיא חשבה שהם מנוכרים ומתעלמים מצורכי הפרט. תהליכי ההדרכה העניקו לה כוח לשהות במקומות ההימנעות שלה ובהדרגה התפתחה

הכרתה בכך שהיא רואה את המחנכים והמחנכות כדמויות בוגרות ואחראיות, ואת עצמה כמעין מתבגרת נצחית, החוששת שינזפו בה בגלל שהיא "לא בסדר". משום כך היא לא נמצאה בדיאלוג מלא ואוטנטי עם המורים, לא כיוונה אותם, לא תמכה בהם וחשה בודדה בעבודתה.

סיפורה של היועצת ממחיש כיצד אזורי תפקוד רלוונטיים לעבודת הייעוץ, כמו היכולת ליצור ברית עם מתבגרים, עלולים להיפגע בשל הצורך להסוות אזורים רגישים שקיימת הימנעות עיקשת מהם (חשש מלהיות מבוגרת, חשש מלחשוף תחושת חוסר יכולת פסיכו-דידקטית ופחד מדמויות סמכות). בהקשר תומך ומסייע של קבוצת ההדרכה, התרדה שהניעה את ההסתרה שככה מעט והיועצת העזה לחשוף קשיים מהותיים בעבודתה. יועצת מוערכת זו חשפה בפתיחות ובאומץ לב ראויים להערכה את תחומי ההימנעות שלה, באופן שאפשר לה לפגוש לראשונה את החשש שלה מדמויות סמכות, את הפחד שלה מביקורת ואת התחושה שאם "המבוגרים" ידעו את האמת, הם יוקיעו אותה.

במבט רפלקטיבי אפשר לומר שאף שנחשבה בכירה ומוערכת, יועצת זו הייתה בתהליכי שחיקה שנבעו מהבידוד שכפתה על עצמה ומתחושת הכישלון והנחיתות שנשאה לאורך השנים. העבודה בקבוצת ההדרכה פתחה עבורה אפיקי התפתחות חדשים ומשמעותיים מבחינה מקצועית ואישית.

"קבלתפנים" – על העמדה הפנימית של המבוגר המזינה התפתחות

בבחינת יחסי ההשפעה של איש החינוך על התלמיד הבודד, אנו רבים אחרים נוכחים שוב ושוב כמה חיוני שיחס המבוגר לתלמיד יהיה אישי, רלוונטי ואכפתי. סיפורי הצלחה חינוכיים שחוזרים בתנאים שונים ובמסגרות חינוכיות שונות, מתאפיינים בהתערבויות מקצועיות הנערכות במרחב האישי. דווקא חזרתם של סיפורי הצלחה שהתממשו מעלה על פני השטח תעלומה בלתי מובנת: אם לאנשי חינוך רבים הייתה התנסות במגע אישי, ששינה לחיוב את מהלך חייו של תלמיד מסוים, מדוע נפוצה ההימנעות ממפגש עם תלמידים שהם בתהליכי סיכון ונשירה? מה טומן בחובו מגע זה? לאיזו הכשרה ותמיכה אישית ומקצועית זקוק איש החינוך כדי לחתור למגע עם תלמיד בסיכון?

הדרישה ליחס אישי ולדיאלוג אנושי פתוח מוכרחה להביא בחשבון את הקשיים המהותיים המתגלעים במפגש עם עולמו של התלמיד בסיכון. דרך הבנת הקשיים הללו אפשר להזמין את איש החינוך למפגש אוטנטי ומגדל עם התלמיד, עם "האחר", מפגש שבו הדמות החינוכית או הטיפולית מציעה, כפי שמגדיר זאת אריה גרין (2003) – "קבלתפנים".

המפגש בין שניים איננו רק מקום של פגיעות ועלבון, כפי שמדגימים היטב המקרים שהוכחו לעיל. מפגש פתוח מאפשר הכרה בעומק האנושי הקיים בכל אחד מהמשתתפים. בעומק זה, כפי שציטטנו מלוינס (2004): "הענווה מתאחדת עם הרום". לצד הפגיעות הנרקסיסטית וההצטמצמות ההגנתית מפני האפשרות לחוות בושה והשפלה, קיים במפגש עם האדם

האחר מרחב בלתי נתפס, עמוק וייחודי. כאשר המפגש מתאפשר מתוך אחריות ואכפתיות כלפי האחר מתאפשרת דרכו גדילה.

אנו רואים את המורכבות הברורה: האדם הפגוע, אם התלמיד שבסיכון ואם איש המקצוע שמולו, יעשה כמיטב יכולתו להימנע מעירור הטראומה העלולה להתרחש במפגש. באותה עת, בתוך המפגש עצמו, קיים פוטנציאל להתפתחות, לריפוי ולגילוי. שניות זו משותפת הן לתלמיד בסיכון והן למבוגר המטפל בו. המחנך או איש הטיפול, הבוחרים לעסוק בטיפול בתלמידים בסיכון, מגייסים לעזרתם את האחריות והמחויבות שהניעו אותם לבחירה זו. מעשה הבחירה הוא משמעותי ומהווה נדבך חיוני ביכולתו של המבוגר המסייע להתייצב לאורך פיתולי ההתמודדות עם התלמיד שבסיכון. בתהליך התערבות מוצלח התלמיד נוטל אף הוא אחריות על דרכו ועל תהליך העבודה עם המחנך. חיוני בעינינו שהמחנך ואיש הטיפול יטפחו על ידי דמות נוספת שתעניק משמעות והכרה לתהליך ההתמודדות. תהליך ההמשגה, ההדרכה והליווי של מעשה ההתערבות משנים את טיבה של חוויית ההתערבות ומאפשרים את קיומה ואת התפתחותה.

כאשר התנאים להישענות מתמלאים, המחנך ואיש הטיפול פנויים למה שמכונה "קבלת פנים", או כפי שאריה גרין (2003) כותב זאת, קבלתפנים במילה אחת, אף שמדובר בשתי מילים. לדעתו, דרך הכתיבה הזאת מגלמת גם את מהותה של קבלת הפנים: היא מתקיימת מתוך חוויית מזיגה (merger) של שתי ישויות נפרדות. כלומר, אדם מקבל את פניו שלו מתוך קבלתפנים של זולת המשוקע (immersed) בו, כך שהאדם שרוי במזיגה עם פניו של הזולת.

תחילת המפגש המצמיח היא בין שתי ישויות נפרדות. המחנך עם עולמו המקצועי והאישי והתלמיד עם עולמו הייחודי. הפניות של הדמות המסייעת מאפשרת התקרבות לעולמו של התלמיד שבסיכון ומזיגה של שני העולמות. דרך מזיגה זו נוצר איחוד מסוים בין שתי הישויות, והאחד יכול להכיר את צרכיו של האחר בצורה אמפתית ולהשפיע מתוך עולמו הוא על עולמו של הזולת. השפעה זו אין מטרתה לכפות תכנים, אלא לכונן תהליכי החזקה והכלה, במשמעות המופיעה אצל אוגדן (Ogden, 1983). הדמות המובילה מגדירה את תהליכי העבודה ואת חשיבותם, מכירה בערך האחר ללא קשר להישגיו ובעיקר מוקירה את אנושיותו ואת מורכבותו. במושג "קבלת פנים" מובלעת גם המשמעות, שדרך תהליך המפגש עם האחר נבנית עצמיותו של האדם והוא זוכה בפנים הייחודיות שלו.

לגישתנו, הדמות המבוגרת איננה מוותרת על פניה ועל ערכיה. מפגש אישי מעורב מפגיש שני בני אדם עם צרכים וגבולות אישיים. קוהוט ציין שלשם התפתחות "אם לדבר באנלוגיות ביולוגיות, אנו זקוקים לחלבון זר כדי לבנות את החלבון שלנו" (קוהוט, 2007, עמ' 256). כאשר קיימים חסרים פנימיים, יש צורך במשאב חיצוני שיעניק "חומרים" נפשיים ותודעתיים שיכולים לעזור לאחר לצמוח. איש החינוך צריך למצוא את התכנים הללו בתוכו ולהיות מוזן על ידי הסוכבים אותו. המפגש עם התלמיד בסיכון אכן יוצר תהליכים אינטר-סובייקטיביים של השפעה והזנה הדדית. האינטראקציה האינטר-סובייקטיבית מייצרת מערך מורכב שלעיתים קשה לנתחו, אך קושי זה הוא בלתי נמנע. איש החינוך והטיפול היה אולי חש בטוח יותר אם היה שומר על שדה עבודה "נקי" ועל ריחוק באמצעות כלי

העבודה המקצועיים, אלא שלא "הלכלוך" שבקשר האישי והמעורבות האנושית הישירה, לא תתאפשר התערבות משמעותית עם תלמידים בסיכון. כדי שהמבוגר יוכל להתיר לעצמו להיחשף, לראות את האחר ולהיראות על ידו, גם הוא זקוק לתהליכי עיבוד שבעזרתם יוכל להחזיק בתהליך, להכיר בערכו ולהתפתח בתוכו. כאשר נוצרים התנאים להישענות ולקבלת הפנים של צעירים ומבוגרים, ההתפתחות מובטחת ומקרי ההצלחה מתרחבים, כפי שמתואר בדוגמאות שלהלן.

מירי, מחנכת הכיתה, נטלה אחריות על הגשתו של אייל, מתבגר בגיל 15. גם כשהוא לא מצא טעם להתאמץ, היא חיפשה דרך להסיט אותו ממסלול ההתרוסקות. כשהחלה לגעת במקור כאבו, הגיב בביטול ובזלזול עד כי התערער ביטחונו כמעשיה והיא חשבה לוותר ו"להתקפל". הלמידה וההדרכה שזכתה להן העניקו לה פרספקטיבה. היא למדה שההתעניינות האישית והפנה שלה באייל מעוררת בו כאב, בהכרח, שכן היא מאיימת להחיות בו את זיכרון היחסים האינטימיים שהיוו עבורו בעבר מקור לאכזבה ולכאב. למידה משמעותית זו הביאה אותה לחזור בה מהחלטתה לוותר.

אפרת, מחנכת נוכחת, נקלעה ליחס עויין ודוקרני מצד דקלה, בת 16, שסירבה לכל מאמציה ליצירת היכרות וקרבה. אפרת שרדה את שיטפון הזלזול והביטול בעודה נשענת על הדרכה שהעניקה לה ראייה מפוקחת של המצב. היא האמינה ביכולתה להביא מזור למצוקותיה של דקלה, כל עוד יהיה לה עם מי לחלוק את המסע האנושי התובעני. האינטימיות שנוצרה ביניהן שרדה למרות הרסנותה של הנערה. המחנכת זכתה לאמון, ובמרוצת הזמן כשהקשר התחזק, הנערה שיתפה אותה ברגשותיה: היא נושאת תחושת נבגדות עזה מאמה שהתנכרה לקיומה ופצעה את נפשה עד כי שקעה בהרס עצמי והרס סביבתה.

"קבלתפנים" – על העמדה הפנימית של הנהגת בית הספר המזינה התפתחות

יחסי ההדרכה אינם נעצרים באחריות שיש לאיש החינוך היחיד על התלמידים, אלא מתרחבים לאחריות שיש להנהגת בית הספר על כך שכל המבוגרים בבית הספר ייצרו עמדה של קבלתפנים לתלמידיהם.

היכולת להתייחס לקשיים שבשגרה החינוכית כאל חומר הגלם של העשייה החינוכית עצמה ולא כאל תוצר לוואי בלתי רצוי, מעודדת מבוגרים לקיים קבלתפנים. השגרה החינוכית מציפה את המנהל בקשיים רבים הקשורים בנפשות הפועלות במרחב בית הספר ומחוצה לו. מנהל מקבלפנים מבין שהאירועים השונים, הקשיים והמהמורות שכדרך הם חלק בלתי נפרד של עבודת החינוך, הם העיקר ולא הטפל. מצבים אלה עוזרים למקד ולזהות את המקומות שבהם נחוץ מבוגר אחראי המעניק זולת הזדמנות לחוויה מתקנת. מעורבותו האישית של המנהל באירועים "מאתגרים" מאפשרת לו להכין את צורכי הפרטים המרכיבים את המערכת, לבדוק עד כמה ההתנהלות שבשגרה הולמת את צורכי הפרטים השונים שבמסגרת החינוכית, ואילו פערים עומדים בבסיס ההתנהלות המפירה את שגרת העבודה.

מנהל הפועל מתוך עמדה שקשיים הם חלק טבעי ובלתי נפרד של חינוך, שייעודו להצמיח, לגדל ולהיות משמעותי, פטור מתחושות הכושה, האשמה והחשש הנלווים להופעה של תלמידים, מורים והורים המקלקלים את הרושם של "חינוך טוב" או של מנהל "כל יכול". מנהל כזה אינו מושקע בהסתרת הקשיים מעצמו או מאחרים ולא בכיבוי שרפות, אלא מכונן תהליכי החזקה והכלה המכירים בערך של האחר באשר הוא, על כל מורכבותו האנושית. קבלתפנים במוסד החינוכי מעניקה כוח ליצירה הנעשית מתוך גישה מפותחת ופרגמטית, היוצאת מצורכי הנפשות הפועלות.

יסוד הקבלתפנים נעוץ ביכולתו של המנהל להשתתף ולהיות מעורב בעשייה החינוכית והפרדגוגית כמו כל חבר צוות, כך שההערכה המתקבלת, כשהוא עצמו נחשף למתרחש בין המבוגרים לצעירים, היא בגדר משענת חיה, נוכחת ומחויבת. מוכן כי אנשי מקצוע מובילים – יועץ או פסיכולוג חינוכי – תורמים רבות להתמקמות ההנהגה של בית הספר במרחב שבו נמצאת האפשרות להכיר באחר, בצרכיו ובמסלול התפתחותו. קבלתפנים דורשת מהמנהל להישאר פתוח לצרכים אנושיים-רגשיים, להתקרב, להקשיב, לכאוב, לא לפחד מ"לגעת בזבל", לעמוד נכחה מול מצוקות החיים ולהתחבר לאנשים שסביבו ממקום אנושי. מנהל שכזה אינו חדל להיות איש חינוך במלוא מובן המילה. הוא מקיים בעצמו את העקרונות שהוא רוצה להנחיל לאחרים ומשמש מודל לאחרים בכל עשייתו והווייתו. קבלתפנים מחייבת את המנהל לשאוף להכיר היכרות אישית כמה שיותר דמויות הפועלות במרחב החינוכי. באמצעות היכרות זו הוא לומד את מהות ההתייצבות המאפשרת להוציא את היכולות המיטביות של כל אחד ואחת מן הפרטים. המנהל פועל ליצירת פסיפס המבטא את הייחודיות של כל פרט, בונה מארג שלם שבו הפרטים מוזמנים להכיר זה את זה, להתידד זה עם זה ולגלות זה את זה.

"קבלתפנים" – על העמדה הפנימית של המדריך המזיגה התפתחות

תהליכי הורכה חינויים בעבודה חינוכית עם תלמידים בסיכון, אבל עצם קיום מסגרת ההדרכה אינו מספיק. ההדרכה צריכה ליצור מסגרת המאפשרת למידה הנוגעת באדם הלומד, למידה המרחיבה את יכולות ההתערבות ונוגעת בסוגיות מקצועיות, כפי שהיא נוגעת בסוגיות אישיות. איש החינוך זקוק לקבלתפנים מוזמנת, פותחת, בטוחה ומלמדת כדי שיהיה מוכן לפתוח את עצמו לתהליכי למידה משמעותיים. ברצוננו לתאר כמה מהמאפיינים המרכזיים בגישת המדריך המאפשרים קבלתפנים המעודדת התפתחות ולמידה של המבוגר ומדרכת אותו לפעילות מעורבת ומעמיקה עם התלמיד שבסיכון. קבלתפנים המותאמת למודרך חשרת את תהליך ההדרכה על כל מרכיביו, גם זה העוסק בהתפתחות וצמיחה אישית של המודרך, גם זה העוסק בעולם תכנים ייחודי (למשל, כאשר ההדרכה עוסקת בלקויות למידה, הוראה פרטנית בקבוצות קטנות, גבולות ופסיכו-דידקטיקה) וגם זה העוסק במרחב הצמיחה שבין המדריך והמודרך ובין המודרך לבין "האחרים". תפיסת תפקיד ההדרכה הפותחת צוהר לקבלתפנים, אינה מצטמצמת עוד להתמקדות בתוכן או באדם, אלא מתרחבת ליחסי הגומלין שבמשולש: מדריך-מודרך-והעניין המשותף להם. אין מדובר בהכשרה סטטית של

ידיעות, אלא בצעידה במסלולים דינמיים המתהווים במהלך ההדרכה מתוך יחס דיאלוגי, שבו החוויה מתמזגת עם המשמעות ותורמת להבנה, וכך בכך ההבנה תורמת לחוויה.

נציין כמה רכיבים משמעותיים בהדרכה מקבלתפנים. כל אחד מהם חשוב כשהוא לעצמו, אך גם בלתי נפרד מהרכיבים האחרים.

1. היחס הבסיסי: מחויבות ואחריות כלפי המודרך ואמונה ביכולת הצמיחה של איש החינוך. מנקודת ראותו של המדריך, במרחב הדרכה מיטבי איש החינוך הניצב מולו שואף לשכלל ולפתח את יכולותיו המקצועיות והאישיות כדי להצליח יותר עם התלמידים שבסיוכו ועם המבוגרים המשמעותיים בחייו. המדריך מניח שלאיש החינוך עומק מקצועי ואישי חשוב ורלוונטי לעבודה וכן רצון לפתח את עצמו ואת תלמידיו. המדריך בונה תהליך הדרכה שיפרה את היכולות הקיימות של איש החינוך וירחיב את מאגר ההתערבויות הישם והרלוונטי שעומד לרשותו. המדריך ממוקד בצרכיו של המודרך ובמסלול ההתפתחות המקצועי והאישי שלו. במסגרת זו, המודרך חש כאדם בעל יכולות ייחודיות ואופי מסוים. המדריך איננו רק מביט על איש המקצוע המגיע להדרכה כעל מכשיר ליישום תכנית לימודית מסוימת, אלא רואה בו סובייקט, בר שיח. לכן המדריך דואג לחזק את יכולותיו של המודרך, את ערכו ואת תחושת המסוגלות שלו. לניסיונו, המחויבות להתפתחות איש החינוך משרתת הן את המחויבות וההתפתחות של המודרך עצמו והן את העשייה החינוכית שהוא מכוון, המקדמת תלמידים הזקוקים למשענת מגדלת.

לדוגמה: אורלי, מדריכה מנוסה, מקיימת פגישות "הדרכה על הדרכה" פעם בשלושה שבועות. באחד הימים ביקשה ממדריכתה להקדים את מועד פגישת הדרכה, אך כשהגיעה לפגישה, התקשתה להסביר מה הקושי שהביא אותה להקדים פגישה זו. ראוי לציין שהמדריכה שלה מכירה אותה כמה שנים ומוקירה את הרצינות והאחריות שלה. לאחר שאורלי השתתקה ונראתה נבוכה, המדריכה חשה שאורלי לא מצליחה למקד את מחשבותיה ופנתה אליה בתום: "אני שמחה לראות אותך ובאמת מרחק הזמן בין הפגישות לא ממש מותאם למה שקורה בשטח. טוב שצלצלת אליי ביחס לעבודתך עם המנהל, מכיוון שאני יודעת שעבדתם באינטנסיביות גדולה וההדרכה שלנו לא עקבה אחרי כל ההתפתחויות שהיו איתנו לאחרונה. אולי תספרי לי מה קרה בהדרכה למנהל בית הספר שהטריד אותך כל כך?" אורלי ענתה שהמנהל מתקשה לדבר איתה על הקשיים שלו, ופגישות ההדרכה הפכו, לדעתה, לשטחיות. המדריכה אמרה שנדמה שהקושי שלו לדבר על קשייו מקבל ביטוי בקושי שלה לדבר על מה שמתרחש ביניהם. המדריכה אמרה לאורלי שהיא לא יודעת מה הקושי, אבל מציעה שתחשוב מה היא מרגישה כעת, והיא מאמינה שיתכן שזה ישפוך אור על קשיי המנהל. אורלי חשה בנוח עם תהליך הבדיקה הפנימי וכעבור רגעים ספורים אמרה שהיא מרגישה טיפשה שבאה להתייעץ בלי להיות מוכנה, ובכלל נבוכה ואולי טיפה מושפלת מכך שממרומי שנות ניסיונה היא צריכה שהמדריכה תסביר לה מה קורה. היא כבר לא רגילה לבקש עזרה ולא מרגישה בנוח כשהיא לא יודעת. עם זאת, היא יודעת שתתחזק בעבודתה אם תשוב להדרכה תכופה יותר, כמו שהמדריכה הציעה בעבר. אפשר? אורלי הוסיפה "אני חושבת שזה אולי מה שעובר על המנהל"...

באחד ממפגשי ההדרכה הבאים אורלי שיתפה את המדריכה בכרית העבודה החדשה שנכנתה עם המנהל בעקבות אותה שיחה, וחשה גאווה על הישגיהם ועל הערכות ההדדית המקרינה על חדר המורים.

2. מעורבות והשתתפות המדריך – המדריך כמי שלומד ומתפתח מתוך יחסי ההדרכה. המדריך הוא סובייקט מעורב. בתוך תהליך ההדרכה הוא נתון להשפעה ובה בעת נתון לביקורת על עמדותיו. מתוך המגע הבין-אישי עם המודרך הוא מחפש את הדגשים הרלוונטיים למודרך. נוגעים בו, והוא נוגע, והוא חלק מההתנסות. באופן השתתפותו, המדריך מדגים את חשיבות הלמידה והעזרה מתוך עמדה של קרבה. למדריך יש החופש לבדוק אפשרויות, לטעות ולהתייצב לצד המודרך בהתמודדותיו. ניתן לומר, שמול המדריך ניצבת משימה קשה ופרדוקסלית: עליו להיות עם המודרך ולהכיר באופן עמוק את צרכיו, רצונותיו ותגובותיו, ובה בעת להיות במקום שהמודרך איננו נמצא. במילים אחרות, עליו להיות אמפתי וקשוב אל פנימיותו של המודרך וגם להיות האחר המופרד, שיכול להעניק למודרך משהו חדש מכחוך. בכך המדריך משלב איכויות אימהיות ואבהיות, המאפשרות לו חופש פעולה ומעורבות קרובה עם המודרך.

3. הכרה בצורך לטפח, לתמוך ולהכשיר באופן מתמשך את כל הדמויות המגדלות המעורבות בהתמודדות עם התלמיד שבסיכון. עמדה זו נובעת מכך שדינמיקת הסיכון של התלמיד היא בכואה של הקושי של המבוגרים בחייו למצוא דרך לסייע לו. המבוגרים הללו, אם בצוות בית הספר ואם במשפחה, אינם מצליחים למצוא את הדרך להתייצב ולהשפיע על חייו של התלמיד, כך שיוכל להיות פנוי לתהליכי ההתפתחות והצמיחה הטבעיים והנורמליים. לעתים מערכת בית הספר מניחה שמוריה הם בעלי ידע מקצועי, חינוכי, פדגוגי וידיקטי המכשיר אותם להתמודד עם התלמידים בסיכון ועם משפחותיהם בלא תמיכה או עם תמיכה מועטה בלבד. באורירה זו המורה מתקשה לחשוף שהידע שרכש בשנות הכשרתו קשה ליישום או שאיננו רלוונטי בעבודה עם תלמיד מסוים או עם כיתה מסוימת. על המדריך לפעול מתוך עמדה המכירה בצורך המתמשך בהדרכה וכליווי. בחינוך תלמידים בסיכון האתגר האישי-רגשי והאתגר המקצועי עלולים לערער את הביטחון העצמי ואת תחושת המסוגלות העצמית של המבוגר. חשוב לראות את המבוגר כחלק מרשת של מבוגרים שיש לה תפקיד בחיי התלמיד. על המדריך לבחון את מקומם של מבוגרים אלה בחיי התלמיד ולראות אם ביכולתו ליצור ולקדם ברית עבודה בין הדמויות השונות. בתי ספר, המתמקצעים בעבודה עם תלמידים בסיכון, דואגים לכך שהמורה איננו "נלחם בשוחות" לבד. המורה לומד מ... ומשפיע על... ויוצר בריתות עם מבוגרים אחרים, שיש להם מגע עם התלמיד. מובן שבהקשר זה קיימת חשיבות רבה בקבלת משפחת התלמיד כחלק מרשת ההתחזקה שיש לטפחה. האמירות הללו נכונות גם אם עבודת ההדרכה היא עם איש צוות בודד. זאת מאחר שחשוב להגדיל את יכולת ההתייצבות שלו למען התלמיד שבסיכון ולהרחיב את מדעותו לצורך ליצור בריתות נוספות עם דמויות נוספות, היכולות לתרום להתפתחות התלמיד. אנו מוצאים שלאורך זמן, אנשי חינוך המכירים בחשיבות המבוגרים הנוספים בחיי התלמיד, נעשים בעצמם סוכני שינוי המשפיעים על אנשי צוות נוספים לשתף פעולה ולהידבר במהלך תהליך התערבות עם תלמיד בסיכון.

4. הרחבת האחריות וגבולות התפקיד של איש החינוך כתפיסה מערכתית המחויבת לפרט. על פי ניסיונו, הרחבת היכולות של אנשי חינוך לקדם תלמידים בסיכון כרוכה בהרחבת תפיסת התפקיד שלהם. תהליכי הסיכון מתרחשים כאשר המענים הקיימים אינם מצליחים להיות משמעותיים בהתמודדות עם מוקד הקושי המשפיע לרעה על תפקוד התלמיד. בדרך כלל הפתרון לקשיי התלמיד אינו פשוט, אלא תובע מאיש החינוך שינוי מהותי, יציאה מ"אזור נוח" אישי ומקצועי. הדיאלוג שבין המדריך למודרך משתנה ובוחר את הגבולות המקצועיים שאיש החינוך מציב בעבודתו. הרחבת גבולות התפקיד מאיימת כמו שהיא מרגשת.

נמחיש זאת כדוגמה. בתהליך ההדרכה המנהלת חשבה שהורי התלמידים מפריעים לצוות החינוכי להתנהל ("ליאנוש קורצ'ק היה מזל שתלמידיו היו יתומים"). המנהלת גילתה בהדרגה שהקושי שלה עם ההורים נבע דווקא מכך שהיא רצתה לקחת אחריות כוללת על הילדים ולהעניק להם את כל מחסורם, ובתוך כך לדחוק את רגליהם של ההורים מהתהליך החינוכי. המדריכה הצביעה על ההימנעות הזו של המנהלת וחשבה שיש לתת את הדעת על המחירים של הדרת ההורים מתהליכים המתרחשים בבית הספר. היא אמרה שהתפתחות יכולתו של בית הספר לעבוד עם ההורים תיצור שינוי משמעותי ביכולתו לקדם את התלמידים המתקשים. המנהלת הייתה נכונה להכיר בכך שהרחקת ההורים שיקפה את עמדתה שההורים הללו מזיקים לילדיהם ולתהליך החינוכי המגדל שעליו היא אמונה. היא ראתה שהתרעומת של הורים מסוימים גרמה לאווירה של התנגדות בקרב חלק גדול מההורים והתלמידים למהלכים החינוכיים שהיא יזמה. בעבר הורכב ועד ההורים מההורים שתמכו בעמדותיה, אך אט אט גדלה הנציגות של הורים שלא שבעו נחת מדרך התנהלותו של בית הספר ואשר חשו שילדיהם אינם מטופלים כראוי על ידי הצוות החינוכי. המנהלת הבינה את אותות אי-שביעות הרצון וחשבה שעליה להקשיב להורים הללו אם רצונה לעזור לילדיהם.

עתה, גם אם מחאת ההורים הובעה בחריפות, היא הייתה עסוקה בשאלה כיצד להקשיב, ללמוד ולשתף את ההורים ובה בעת לשמור על המוטיבציה והאחריות החינוכית שהחדירה באנשי הצוות לאורך השנים. היא ראתה עתה את תפקידה לא "לנהל" את ועד ההורים, אלא ליצור מגע כן והידברות עם ההורים. היא התפנתה לדבר עם נציגי ההורים ושוחחה עם הצוות החינוכי על הצורך לעבוד עם ההורים. תחילה נדמה היה שנוסף עול חדש על עבודת המנהלת והמורים, אך בזכות הליווי של ההדרכה, הצוות החינוכי והמנהלת העידו על כך שבעזרת ההורים הם מבינים טוב יותר את הילדים ויכולים יותר לעזור להם.

5. הכרה בדינמיות של תהליכים חינוכיים ואישיים ובניואנסים של השתנות והתפתחות. לפי תפיסתו של המדריך, תהליכים נובעים מדינמיקה שנוצרת, והוא מגיב עליהם מתוך מגוון של כוחות ומשתנים. נלמדים מאפיינים ודפוסי פעולה הנתפסים כמקובעים וסטטיים, כדי לחשוף את מורכבותם: האם מובט קרוב הסטטי הוא רבגוני? האם ניתן לפענח או לשער מהו התהליך שהוביל לדפוסי הפעולה והמחשבה הנוכחיים? האם הקטלוג הסטטי הוא פועל יוצא של ציפיות גבוהות שאינן רגישות לשינויים ברמת בית הספר, איש החינוך או התלמיד?

אחד מתפקידיו המרכזיים של המדריך הוא לסייע לאיש הצוות להפוך הכרה סטטית במצב של קושי לתהליך שבו יש מרחב ללמידה, לפעולה לאורך זמן ולהתאמה מחודשת של הפעולה לתגובה המתקבלת מהשדה. מבחינה זו המדריך צריך להדגים בדרך עבודתו

שהחשיבה ודרך הפעולה משתנים ומותאמים לשינויים המתמידים המתקבלים מהנתונים העולים מהשטח, מהנסיבות המשתנות ומהתחושות המתפתחות בקרב המעורבים בתהליך. טוב שלמדריך יש כיוון פעולה ומטען חינוכי יישומי עבור המודרך, אך בה במידה, חשוב שהמדריך יהיה פתוח לתהות ולהטיל ספק בהנחות היסוד שלפיהן הוא פועל, כדי להיות פתוח באופן מלא לצרכים ולתהיות של איש החינוך הנתון להדרכתו.

ידע סטטי, כמו לימוד מקורות הסיכון של תלמידים בסיכון או הבחנה בין תלמידים הנמצאים בסיכון על רקע חוויה מתמשכת של כישלון בלמידה, לבין תלמידים הנמצאים בסיכון על רקע חסך ברמות מבוגרת, המזינה התפתחות נפשית ולבין תלמידים הנמצאים בסיכון על רקע חוסר הפנמה של גבולות וסמכות – הידע הזה חיוני לתחושת המסוגלות של איש המקצוע הניצב לפני אתגר החינוך של תלמידים בסיכון. עם זאת, ההערכה של התפתחות איש החינוך היא פועל יוצא של יכולתו ליצור יחסי קרבה ומפגש אמיץ עם התלמיד המגלה את פניו לאחר ומאיר את צרכיו.

חלק מהרכיבים הללו מופיעים בדוגמה הבאה: מחנכת החליטה בשלב מוקדם בקריירה שלה שהיא "אימא רק של ילדיה הביולוגיים ולא של תלמידיה". היא הייתה ידועה כמורה מקצועית מעולה המשדרת גבולות ברורים לתלמידיה ולהוריהם: אין ליצור איתה קשר מחוץ לשעות העבודה ואחריותה על תפקוד הילדים מצטמצמת לכך שהיא מודיעה מוקדם ככל האפשר להורים ולתלמיד עצמו על כל קושי לימודי או תפקודי שהיא מזהה. המורים העריכו את התריפות שלה ונעזרו בה כרכוז מקצוע המתמטיקה. התלמידים חשו בדרך כלל שהיא הוגנת ופורמלית. מורה זו קיבלה הדרכה מיועצת שהיא העריכה עקב הצלחתה לקדם את יכולות הלמידה של תלמידים מסוימים.

יום אחד אמרה המחנכת שהיא מוטרדת מקבוצה של תלמידים המידרדרים בלימודים. היועצת ניסתה לעזור לה לבחון את התהליך הפרטני והקבוצתי שעובר על התלמידים הללו. המורה חזרה על סיסמתה: "לילדים האלה יש אימא ואבא שצריכים לדאוג לכך שהם ילמדו". היועצת הצביעה על כך שהמורה תיארה כיצד התלמידים נמצאים בנסיגה ומיואשים מחוסר ההצלחה שלהם בלימודים. חלק מהתלמידים הללו שייכים לקבוצה פסיבית ושקטה של תלמידים, שהיא עצמה תיארה ככאלה שלא זכו שמישהו יראה אותם בבית הספר כבני אדם בעלי ערך. המחנכת נזכרה בתלמידה שקטה שנפטרה מסרטן, שלאחר מותה חשבה עד כמה היא החמיצה אותה בבית הספר.

היועצת הצביעה על כך שלמרות שהמחנכת מצהירה הצהרות קשוחות, היא רואה את הצרכים השונים של התלמידים שלה ונדמה שהיא חוששת שאם תפתח את לבה אליהם, לא יישארו לה די משאבים הוריים לילדיה. היועצת חשבה שאולי המחנכת חוששת שאם תשדר עניין אישי בעולמם של תלמידיה, היא תשבור את ה"דיסטנס" ואת היראה שמשרתים אותה כמורה וכמחנכת. המחנכת הסכימה וציינה שלילדיה שלה קשה לה להציב גבולות. היועצת נתנה את הדעת לשני גורמים: האחד – ההכרה במורכבות מבטה של המחנכת בצרכים השונים של תלמידיה. האחר – נכונותה בשלב זה לבחון את התת-תפקוד של קבוצת התלמידים שבנשירה סמויה. היא הבינה שהמחנכת נכונה להרחיב הפרספקטיבה

שלה ושעליה כמדריכה ללמוד כיצד להרחיב את יכולות המחנכת שלה, מתוך הכרה בכך שהיא חוששת להגמיש את אופן נוכחותה כמחנכת.

ההבנה שנוצרה בין היועצת למחנכת אפשרה תהליכי הדרכה משמעותיים בהמשך. הן מצאו שבעזרת ליווי מתאים גדלה הנכונות של המחנכת לדאוג לתלמידים שבסיכון, להיות מוטרת מעבר לשעות העבודה ולחפש דרך להתעקש על נפשם. נכונות זו יצקה עבורה משמעות חדשה בתפקידה. אם בעבר היה פיצול בין אופן נוכחותה עם ילדיה לבין אופן נוכחותה עם תלמידיה, הרי שבמהלך תהליך ההדרכה היא העזה לצקת לתוך תפקידה כמחנכת את האכפתיות, היצירתיות והחום שאפיינו אותה כאדם מחוץ לכותלי בית הספר. בד בבד, בתור אדם, גדלה יכולתה להזין את ילדיה ולתבוע מהם גבולות מבלי להיות חרדה שמא תפגע בהם.

חינוך מעורב ואישי, שהוא מהותי כל כך לתלמיד בסיכון, תובע תהליכי הדרכה, המכירים במשימה המורכבת והתובענית הנדרשת מאיש החינוך, גם כאשר הוא מכוון לתת מרצו, מיכולותיו ומאישיותו להתפתחות האחר. ההדרכה בתחום זה חייבת להיות בעצמה צבועה במעורבות אישית, המאפיינת הן את עמדתו של המדריך והן את הכרתו במודרך כאדם שלם. העבודה החינוכית המשמעותית בחזית הילדים בסיכון כרוכה בערעור "המרחב הנוח" של איש המקצוע. ערעור זה מאיים על תחושת הקומפוטנטיות ומטיל ספק ביכולתו של איש החינוך ליישם תהליכים או פרוטוקולים. אין זה פשוט מצדו של איש המקצוע לשים על השולחן את קשייו והתלבטותיו. הוא נזקק לעמדה של קבלתפנים, שתעניק לו ביטחון, סיוע והערכה מקצועית כלפי תהליכי החיפוש והגדילה שלו. מתוך הכרה זו, אנו חושבים שתהליכי ההדרכה חיוניים למחנך, לפסיכולוג, ליועץ, לקב"ט, לאיש הצוות המנהלי, למנהל ולמדריך עצמו. תהליך ההדרכה הופך, לפי ניסיונו, לא רק אמצעי לשכלול יכולות הסיוע לתלמיד שבסיכון, אלא גם מסגרת מעשירה ומרגשת עבור איש החינוך כאדם.

לסיכום, אנו מבקשים לשוב ולהדגיש, כי חינוך אפקטיבי, המצמיח תלמידים בסיכון, מחייב השקעה במבוגרים – אנשי המקצוע וההורים – אשר בלעדיהם יוותר התלמיד ללא המשענת הטבעית המגדלת שבחייו.

רבות נכתב על נטייתם של אנשי מקצוע המחויבים לילדים בסיכון לצמצם את אחריותם כלפי הורי התלמידים (או מבוגרים משמעותיים אחרים שבחיייהם) (אליצור, 1996; בן רבי וחסין, 2003; כהן, 2007; לבוב, 2005). קשת רחבה של עמדות מנציחה צמצום זה: ראיית ההורים ככתובת האולטימטיבית האחראית על מצוקת הילדים, הסתפקות ביידוע ההורים ללא תתירה למעורבות, גישה של הפרדת סמכויות ויצירת קואליציה נגדית כאשר האחריות של איש המקצוע היא כלפי הילד בלבד, צורך לרצות את ההורים מתוך יחסי תלות בהערכה שלהם ביחס לנעשה עם ילדיהם ועוד.

ניסיונו מלמד כי אנשי חינוך יכולים ללמוד בתהליך מוחזק של ליווי וצמיחה להכיל את נטייתם של תלמידים בסיכון להרס הקשר הנרקם עמם (נטייה הקשורה באכזבות קודמות ועכשוויות עם מבוגרים מגדלים שבחיייהם), אלא שבמרבית המקרים הם נדרשים לעבור תהליך הדרגתי הכרוך בצמיחה אישית משמעותית. תביעה מקבילה – שלאיש החינוך תהיה עמדה מכילה גם כלפי מבוגרים המעורבים בחיי הצעירים – נתקלת במרבית המקרים

במחסומים ובהתנגריות גדולים הרבה יותר ומצריכה תהליכי צמיחה ולמידה עמוקים ומורכבים פי כמה.

תכנית התפתחות נפשם של אנשי חינוך רבים כאנשי מקצוע נובעת פעמים רבות מפתחות, ממודעות ומהכרה בצורך שלהם בתיקון עולם המבוגרים עבור הילדים, כדי שהילדים לא יחוו את מה שהם או עמיתיהם חוו בילדותם במשפחה או בבית הספר. איש המקצוע מחיה בתוכו את הייצוג של הסמכות המכשילה התפתחות, באופן שגורם לו לאבד את האפשרות להיות למענו וגורם לו להתכצר בהתנהלות שאין בה כדי לשאת את האחר המבוגר, ולהשפיע על פעולתו.

אחד המנהלים שהדרכנו התמסר באופן לא מודע לעבודה ישירה עם תלמידים מאתגרים במיוחד והיה מוכן להשקיע את מלוא המרץ ומיטב השעות כדי להעניק להם את מחסורם. הוא עשה זאת במקום להתייצב ולתמוך במחנכים ולעודד את גדילתם כדי שיוכלו לגדל גם את המקרים התובעניים.

עבודת הדרכה מאומצת עמו הביאה את המדריכה להתפעל מאמונתו בצעירים ומיכולותיו לקדם אותם, אך בו-זמנית תבעה ממנו להרחיב מקום זה גם למבוגרים. במסגרת זו התגלה שהוא נרתע מלהתמקם בטיפוח גדילה של המבוגרים כי ילדים מתמסרים ביתר קלות ויודעים לפרגן, ואילו המבוגרים מתישים אותו ועורמים קשיים. כאשר נעשה מודע להשפעת היעדרות המבוגרים האחרים על תפקוד התלמידים שהוא מטפח, התודע למקורות הקושי שלו עם מבוגרים. כלפיהם הוא חש ביקורתיות צרופה, הקשורה ליחס קודם שלו עם דמויות סמכות; מכאן נטייתו להתרחק מהם ולעשות את הדברים במקומם.

לעתים החשש מפני דמויות סמכות מעוות את יכולתם של אנשי המקצוע להעריך באופן מציאותי את תפקוד המבוגרים וגורם להם, לדוגמה, להתפעל באופן מוגזם מעשייתם או להתעלם לחלוטין מחשיבות השפעתם, כביטוי של חרדה לא מודעת למקומם. כאשר היחס של איש המקצוע, גם יחס אישי ומיטיב, נובע מתרדה ולא ממקום של התייצבות אישית ומקצועית, הרי שתרומתו לצעירים נפגעת.

להלן שני מקרים המדגימים כיצד היחס למבוגר מושפע מתכנית מופנמת של יחס לסמכות כיחס מאדיר או מקטין.

במקרה האחד מדובר במורה מיומן ומנוסה להיסטוריה, שידע כיצד ללמד בדרך מעניינת ומשמעותית, גם תלמידים מתקשים הזקוקים לתהליכי תיווך והתאמה ייחודיים. אולם מורה זה לא הצליח לעורר מוטיבציה ללמידה אצל רבים מתלמידיו בגלל נטייתו להעריך את המנהלת ולציית לכל מה שדרשה ממנו, מבלי להפעיל שיפוט וחשיבה עצמאית. על מנת להעלות את ממוצע ציוני התלמידים הוא נדרש על ידי המנהלת "לדרוף" ולחזר אחרי התלמידים, גם אחר אלה שנמנעים באופן מופגן מלמידה ומכריזים מהשעור. וכך, במקום להפוך לסמכות מעניקה ובו-זמנית מגדלת אחריות אצל התלמידים, הוא הפך למעין משרת של התלמידים, שמוכן לעשות הכול ובלבד שישננו היטב את החומר ויצליחו בכחינה. הדבר השפיע מאוד על האווירה בכיתה ופגע פגיעה אנושה בסמכותו וביכולתו לקיים תהליכים של

למידה משמעותית. הניסיון להפגיש אותו עם עיוורונו הסתכם באמירה שלו – "יש דברים שלא בסמכותי לקבוע".

ההדרכה העניקה לו מרחב התפתחות וסייעה לו לזהות את מקורות החרדה שהוכילו לרפוס זה. הוא הבין שהחרדה הייתה תולדה של אירוע בעברו כאיש מקצוע, שבו פוטר מבית הספר שבו לימד על רקע צמצום מספר התלמידים ושינוי אופק בית הספר, ושבעקבותיו נותר זמן מה ללא תעסוקה, מה שיצר לו בעיות כלכליות קשות. מובן שהיו מקורות נוספים ועמוקים יותר לבחירתו להתנהל כסמכות פנימית מוחלשת. ככל שגברה מודעותו לחרדותיו המתעוררות כלפי דמויות הסמכות, כך גדלו דרגות החופש הפנימיות ועמן היכולת שלו להתייצב למען תלמידיו. הוא החל לקחת אחריות מלאה לגורלם, ולצד סמכותו המקצועית לא ויתר על סמכותו הפנימית ומכוחה התייצב אל מול המנהלת ותבע את זכותם של תלמידיו ללמידה משמעותית.

במקרה האחר מדובר ביועצת פדגוגית הידועה ביכולותיה להתמסר ולגדל תלמידים המקשים במיוחד על המבוגרים. כדבריה, זהו אזור מוכר לה, שבו היא נינוחה. שום דבר לא יערער את אמנתה שהקוצים שהתלמידים שולפים בזמני הלימוד, הם פרי התנסותם הלא מתגמלת עם אלה המלמדים אותם, וכאשר מתמידים ומעניקים להם עזרה רלוונטית, בסופו של דבר הם מתרצים ונרתמים ללמידה. עם התלמידים היא למדה שהיא מוכרחה להיות חיה, נוכחת ובזרימה אותנטית, חופשייה ליצור מרחב התפתחות מאפשר. היא לא מאבדת את החינוניות, את החינוניות, את היצירתיות, את החיפוש, טועה ותוהה עד שמגיעה את הלמידה קדימה.

כשמדובר במבוגרים, היא מתאבנת, והתבנית הפנימית שלה מתקבעת. המפגש עם מבוגרים נחווה על ידה כמאיים לערער את הערך העצמי הבסיסי שלה שנרכש בעבודה מאומצת, על רקע של התבגרות בצל חוויית ערך עצמי ירודה וחסכי עצמי עמוקים. במפגש עם המבוגרים מצטמצמות דרגות החופש שלה כמעט לחלוטין. הדהוד הסמכות המופנמת, שלא העניקה לה תחושת ערך עצמי, כאילו חוצצת בינה לבין המבוגרים. במחיצתם היא מאבדת את הרשות הפנימית לחיפוש משוחרר ופועלת בדפוסים נוקשים וידועים מראש. במפגש הזה, בשונה מהמפגש שהיא מקיימת עם התלמידים, היא לא מצליחה ליצור מרחב פוטנציאלי משותף, מרחב של משחק, חשיבה ויצירתיות. עם המבוגרים היא חוסכת בהסברים ומראש מבקרת את עמדתם, לפני שניתנת להם הזדמנות לבטל את דבריה. היא "יושבת על הגדר" לכל אורך המפגש. מכינה מערכי שיעור מלוטשים ומובנים, אשר גם אם הם איכותיים היא נועלת את האפשרות שלהם להתחבר באמת, בשל הספק שלה שיאמצו את גישתה. היא משתפת את המודרכים בדוגמה האישית על ההורות שלה לילד עם צרכים מוגברים, אך בו-זמנית אינה מעניקה למשתתפים הזדמנות אמיתית לחלוק עמה את ניסיונם האישי והמקצועי.

ההדרכה העניקה לה הזדמנות להתבונן ולפתח תודעה לחרדות המשתקות את יכולותיה לבנות ברית למידה מגדלת עם מבוגרים. היא ראתה כיצד נטייתה להביא מסר סדור ומוגמר נבעה מהיחס שהפנימה כלפי סמכות ואשר נוצר בחוויה שלה עם הוריה, שלא היו שבעי רצון משום הישג שלה, כך שתוויית ההקטנה מופנמת בנשמתה. היא פיתחה מודעות לכך, שעליה ללמוד כיצד תוכל להשפיע גם על המבוגרים, אם רצונה שהם ירחיבו את חסותם על התלמידים שעמם הם מבליים שעות רבות. במהלך המפגש עצמו היא נוכחה בכוחה של

היצירה המשותפת. תבנית היחס המקטין של הסמכות המופנמת הדהדה אפוא בתוך מערכת הקשרים שלה עם האחרים והתעצמה במפגש עם המבוגרים.

מקורות

אליצור, י' (1996). מעורבות שותפות והעצמה: מודל משו"ה לפיתוח ברית עבודה עם משפחות. שיחות, (2), 92-104.

אפשטיין, ד' (2005). קרוב ורחוק: על משנתו של עמנואל לוינס. תל אביב: משרד הביטחון.

בנבנישתי, א' ובנבנישתי, ר' (2007). ניהול לתקווה. סיפורו של מנהל בית הספר שבח מופת. ירושלים: גפן.

בן רבי, ד' וחסיין, ט' (2003). פנימיות קהילתיות ופנימיות יום: דרכי עבודתן ומצב הילדים וההורים, סיכום שלוש שנות מחקר. ירושלים: ג'וינט ישראל-מכון ברוקדייל.

ברכו, מ' ומורשד, מ' (2008). על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם. (תרגום: י' פרקש). חוברת מצורפת להד החינוך, פב(א6). (המקור פורסם ב-2007). פרסומי הד החינוך אל המאה ה-21. תרגום של: Mckinsey & Company: Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best performing school systems come out on top.

בר שלום, י' (2004). אידאה של תיקון, יזמות חינוכית בחברה רב-תרבותית. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

בר שלום, י' ושראל, ע' (2011). עושים לשם שינוי: על יזמים חברתיים בישראל. ירושלים: כרמל.

גרין, א' (פברואר 2003). קבלתפנים – התהוותה של עצמיות בטיפול אנליטי בילד. הרצאה לפני החברה הישראלית לפסיכואנליזה.

ויניקוט, ד"ר (1971). משחק ומציאות. (תרגום: י' מילוא). תל אביב: עם עובר.

זליקובסקי, ד' (תשס"ח). מרטיץ בוכר והשכלת-העם: רעיון בית-הספר הגבוה לעם והגשמתו בבית-המדרש למורי-עם בירושלים. דור לדור, לב' 67-90.

כהן, א' (2007). התמודדויות הוריות וטיפול בהורות. בתוך א' כהן (עורכת), חוויית ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות (עמ' 9-38). קריית ביאליק: את.

כהן-נבות, מ' (2000). סביבת החינוך החדשה – תכנית 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' (2003). הערכת פרויקט הסח"ח – "סביבת החינוך החדשה" בבתי ספר טכנולוגיים ברשת עמל. ירושלים: ג'וינט ישראל-מכון ברוקדייל.

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.

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

כהן-נבות, מ', לוי, ד', קונסטנטינוב, ו', עואדיה, א', ברוך-קוברסקי, ר' וחסין, ט' (2009). מיפוי דרכי הפעולה של בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים לקידום התלמידים המתקשים. ירושלים: מאירס-ג'וינט ישראל-מכון ברוקדייל.

כהן-נבות, מ' ועואדיה, א' (טרם פורסם). הערכת תכנית "רווחת הפרט" בבתי ספר יסודיים: התערבות סוציו-חינוכית לקידום תלמידים בסיכון (שם קודם: תכנית אר"ם). דוח מסכם. ירושלים: מאירס-ג'וינט ישראל-מכון ברוקדייל.

לוינס, ע' (2004). הומניזם של האדם האחר. ירושלים: מוסד ביאליק.

לבוב, א' (2005). שלילת הזמן והמציאות: מחשבות על הורות ללא גבולות. בתוך א' פירוני (עורכת). הזמן: מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר (עמ' 39-51). ירושלים: מוסד ואן ליר והקיבוץ המאוחד.

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

מור, פ' ולוריא, א' (2010). כוחו של היועץ החינוכי: בית ספר כסביבה חינוכית מגדלת. ירושלים: עמותת אשלים-ג'וינט ישראל.

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

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

מור, פ' (2011). חקר התערבות פסיכו-חינוכית לטיפול בנוער חת-משיג ובהליכי סיכון בסביבת חינוך משלימה – מחקר מעקב. פרסום פנימי.

מור פ' ולוריא א' (עורכים) (2014). לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

מור, פ' ולוריא, א' (2014). מניחים את התשתית: רוחה נפשית של תלמידים בסיכון בשירות הלמידה והמוביליות החברתית. בתוך פ' מור וא' לוריא (עורכים). לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר (עמ' 11-44). ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

סולימני, ר' (2002). הובלת שינוי מתוכנן בבתי ספר באמצעות תכנית התערבות חינוכית. תיאור מקרה – סביבת חינוך חדשה (סח"ח). עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אנגליה: אוניברסיטת סאסקס.

סולימני, ר' (2006). הם לומדים מחדש: תכנית התערבות חינוכית לקידום תלמידים בסיכון. ירושלים: עמותת אשלים- ג'וינט ישראל.

סטרן, ד"ר (2005). עולמם הבין-אישי של תינוקות. בן שמן: מודן.

קוהוט, ה' (2005). כיצד מרפאה האנליזה. תל אביב: עם עובד.

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

קוהל, ה' (1983). שלושים ושישה ילדים. גבעתיים: מסדה.

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

ראזר, מ', פרידמן, ר' וסולימני, ר' (2003). סביבת חינוך החדשה. אסטרטגיות פעולה של תהליך ההתערבות בבית הספר. ירושלים: אגף שחר, עמותת אשלים-ג'וינט ישראל.

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

Brooks, R. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 545-552.

Brooks, R. & Goldstein, S. (2008). The mindset of teachers capable of fostering resilience in students. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 114-126.

Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.

Fielding, M. (2006). Leadership, personalization and high performance schooling: Naming the new totalitarianism. *School Leadership and Management*, 26(4), 347-369.

Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational leadership*, 59(8), 16-20.

Hargreaves, A. & Lo, L. (2000). The paradoxical profession: Teaching at the turn of the century. *Prospects*, 60(2), 167-180.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal leadership*. Boston: Harvard Business School Press.

Kohl, H. (1994). Creative maladjustment and the struggle for public education. In "I won't learn from you" and other thoughts on creative maladjustment (pp. 127-153). 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.

Mor, F. & Bar Shalom, Y. (2007). The psychosocial approach: A case study in school intervention and in teacher training. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 2(2), 1-10.

Newman, F., King, B. & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Ogden, T.H. (1983). The concept of internal object relations. *International Journal of Psychoanalysis*, 64, 227-241.

Steiner, J. (1993). *Psychic retreats: Pathological organizations of the personality in psychotic, neurotic and borderline patients*. New York: Routledge.

Steiner, J. (2011). *Seeing and being seen: Emerging from a psychic retreat*. New York: Routledge.

Winnicott, D. W. (1949). Hate in the counter transference. *The International Journal of Psychoanalysis*, 30(2), 69-74.

Winnicott, D. W. (1956). On Transference. *International Journal of Psychoanalysis*, 37(89-97), 386-388.

חלק א: פיתוח פרופסיונלי של אנשי חינוך



חינוך פסיכו-חברתי: כוחו של המורה

פלורה מור

הקדמה

מאמר זה העוסק בחינוך פסיכו-חברתי⁷ נכתב בהשראת דבריו של שר החינוך גדעון סער בנאומו בכנס דה מרקר, 2011: "הצלחת מערכת החינוך תלויה באיכות ההון האנושי של המורים. מסקנה דומה עולה ברוח של חברת מקינזי (ברבר ומורשר, 2007), הקובע כי איכותה של מערכת חינוך שקולה לאיכות מוריה. עשינו צעדים בטווח הקצר, כמו העלאת רף הקבלה למקצוע, אבל יש לבצע גם תהליך עומק בהכשרת מורים..."⁸ המחשבות הכתובות במאמר זה צמחו לאורה של עשייה רבת שנים, שנועדה להשפיע על איכות המורים ולשנות את יכולת מערכת החינוך להביא למוביליות אישית ולימודית של תלמידים תת-משיגים ותלמידים בסיכון.⁸

השיח החינוכי בישראל של שנות האלפיים נסב בדרך כלל סביב השאיפה לשפר את הישגי מערכת החינוך במדדים קשיחים: ציוני הבגרות, ציוני המיצ"ב, מדדי הנשירה, מספר מקרי האלימות וכדומה. כדי להשיג את ההישגים הנשגבים הללו, המערכת מציבה אותם כינד

7 התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית גובשה על ידי ד"ר פלורה מור בשני עשורים של פרקטיקה חינוכית אפקטיבית הערכה לרווחתם ולהתפתחותם של תלמידים בסיכון ובעקבות מחקר לחזה לדוקטורט של מאפיני הפרקטיקה החינוכית והפדגוגית האפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים במצבי סיכון ומצוקה (Mor, 2003), שהביא למאגר ידע עשיר המקשר בין דיסציפלינות שונות (פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה וחינוך) ומשלב מוסגי יסוד, שיטות, אסטרטגיות וכלים יישומיים לקידום עשייה חינוכית בבית הספר בקרב ילדים ובני נוער בסיכון ובקרב הוריהם. התפיסה מביאה בחשבון גם את המחנכים והמטפלים ומיועדת להכשירם מבחינה מקצועית ואישית, כדי שיצליחו לצייד תלמידים הנתונים במצבי סיכון ומצוקה בכלים שיאפשרו להם להתגבר על המכשולים השונים העומדים בדרכם, להשתלב בחיי בית הספר ולממש את יכולותיהם באופן מרבי. עיקרי התפיסה כתובים בספרים ובמאמרים רבים.

8 תלמידים אשר מתקשים למלא את החובות הבלתי כתובים של תלמידים ברוב בתי הספר (להביא את הציוד הנדרש; לקבל את דרישות המסגרת; לקבל סמכות של מבוגרים; להיכין שיעורי בית; להתמיד בכיקורים בבית הספר; להתמיד בביצוע משימות הלימוד השוטות לפי יכולות התלמיד; ליצור קשרים עם מבוגרים ועם בני גילו, ועוד). כדי למלא חובות אלה ולהצליח בתפקידו כתלמיד, לאורך שנות ההתחנכות בבית הספר, זקוק הילד למעטן בסיסי, שבלעדיו יהיה תת-משיג, לא ישתלב מבחינה חברתית ולא יסתגל למסגרת החינוכית. הקושי הפנימי, המקשה על התלמיד למלא את תפקידו ומציג התנהגויות בלתי סתגלניות, הוא בעיקרו תוצר של יחסים בין-אישיים לא מספקים, שבהם צורכי התלמיד הייחודיים אינם מקבלים מענה מתאים מדמויות קרובות שבסביבתו. מכאן הצורך בהבניית מרחב חינוכי, הממשיך ומרחיב את יכולת ההחזקה של המשפחה ומאפשר את הגשמת העצמיות של התלמיד ואת מימוש תפקידו.

אולטימטיבי ומכוונת את פועלה אליהם. קשת האמצעים להשגת אותם הישגים רחבה, ועם זאת, בדרך כלל תשומת הלב של קובעי המדיניות מתמקדת בעיקר בתוצרים, בשורה התחתונה, בכל מה שמדיד בטווח הקצר. לעתים היחס לתהליכי שינוי מן השורש בטווח הארוך הוא אמביוולנטי. מאחר שיש להראות תוצרים מידיים, נמנעת האפשרות לפעול ליצירת השינוי השורשי הנחוץ בכל רמות העשייה של המערכת.

לניסיוננו, כדי להגיע לשיפור משמעותי של מערכת החינוך, תשומת הלב צריכה להיות מופנית לכניית התהליכים ההתפתחותיים של הלומדים ולא רק לתוצרים הסופיים. זאת לא משום שהתוצרים הסופיים אינם חשובים, אלא משום שהשגתם תובעת ראייה של מכלול הגורמים הקובעים אותם והכרה בתהליכי העבודה הנדרשים להשגתם.

ההתמקדות בעשייה שתכליתה להביא לקפיצה מהירה בהישגים הסטנדרטיים הנמדדים, ממקמת את העשייה בזירת פעולה שבה מראש הסיכוי להגיע לחינוך איכותי מצטמצם, משום שהזירה הנבחרת לטיפול צרה מכדי להכיל את היריעה. אין אנו מבטלים את חשיבות ההישגים המדידים, אך אנו שואפים לתהליכים חינוכיים שיניכו צעירים פרודוקטיביים, למדנים, מוצלחים ומצפוניים. כדי שהפרודוקטיביות תושג, זירת העשייה והפיקוח חייבת להימצא הרבה מעבר להקניית ידע וערכים ולא להתמקד בהישגים ובדפוסי התנהגות מדידים בלבד.

תמונת מצב

יכולתה של מערכת החינוך בישראל להתמודד עם האתגרים הגדולים שמציבה החברה הישראלית, על מגוון התרבויות והזרמים שבה ועל הפערים הסוציו-אקונומיים והחברתיים העמוקים, ולבנות סביבה חינוכית רלוונטית לעולם המשתנה של המאה ה-21, מחייבת את המערכת לאמץ תפיסת עולם חינוכית טרנספורמטיבית (היוצרת שינוי מהמעלה השנייה). את הטרנספורמציה במערכת הזאת אפשר לתאר ברמות עומק שונות ובמונחים שונים:

- טרנספורמציה ממיקוד בהישגי התלמידים למיקוד בלמידה המקדמת התפתחות המתרחשת כשדה של קשר ויחסים בין תלמידים למורים. מכאן ששיפור החינוך פירושו שיפור ההוראה בתוך יחסים.
- טרנספורמציה מלמידה אינפורמטיבית (informative), הממוקדת בשינון של פרטי ידע והקניה של ערכים וכללי התנהגות כחלק מתהליך החברות (סוציאליזציה), ללמידה מתקדמת (progressive). למידה זו מכוונת ליצירת לומד אקטיבי, גמיש, יצירתי, מודע וביקורתי עם מיומנויות מפותחות של עבודת צוות, חשיבה אוטונומית וביקורתית ויכולת לקבלת החלטות בתנאי אי-ודאות.
- טרנספורמציה מגישה חינוכית פוזיטיביסטיית אינסטרומנטלית, המציעה פרדיגמה חינוכית מסורתית, לגישה חינוכית קונסטרוקטיביסטית, שנוקדת המוצא שלה היא הסובייקט והעולם התרבותי שהוא משתייך אליו. זאת כגשר להשתייכות לקולקטיב הרחב יותר.
- טרנספורמציה מגישה חינוכית המנרמלת את תלמידיה מתוך זהות ואחידות קולקטיבית מוגדרת מראש, לגישה חינוכית המכירה בזהות הייחודית של הלומד. טרנספורמציה זו

מתרחשת דרך מעורבות ומחויבות (engagement) המורה, כאשר היחס ללמידה הוא כאל מסע חווייתי למקומות שהופכים להיות חלק בלתי נפרד מהמאגר האישי של הלומד ומצטרפים כנדבך נוסף לזהותו.

■ טרנספורמציה מגישה מכוונת ידע והישגים לגישה חינוכית, המכירה מראש באחריות המערכת על רווחתו הנפשית של הלומד, מתוך הכרה בכך שלמידה משמעותית מתאפשרת ביתר שאת במצב של רווחה נפשית מיטבית.

מכיוון שמדובר בתהליכים מורכבים שהמערכת מתקשה לקיים בקרב המונים, אנו עדים ברוב המקרים לתהליכים טרנספורמטיביים חלקיים, היוצרים עשייה שאינה שלמה ואשר אין בה די כדי להביא להישגים המקווים. לרוב, נוצרת חלוקה דיכוטומית של תחומי האחריות בין בעלי התפקידים השונים ואריזה של תחומים אלה ליעדים, נהלים, טפסים והכשרת לבכות. במקרה כזה אנו מוצאים, לדוגמה, בעלי תפקיד שאחראים על הלמידה, אחרים אחראים על ההתפתחות החברתית ובעלי תפקיד נוספים שאמונים על הרווחה הנפשית של התלמידים. פיצול תחומי האחריות מקשה יצירת עשייה חינוכית רציפה וקוהרנטית, והלומדים, בעיקר בעלי הצרכים המוגברים, נופלים בין הכיסאות. כמו כן, הטפסים הנלווים לעשייה זו מכילים מידע חד-ממדי וצר, ולכן יכולתם להצביע על מוביליות בתפקוד התלמיד, בעקבות ההשקעה של בית הספר המכוונת לצרכיו, היא מוגבלת.

בפרקטיקה הכיתתית אנו פוגשים את אותה דיכוטומיה: המורים מייחדים את רוב זמנם להקניית חומר ולבחינת בקיאות תלמידיהם בו, עוצרים את השעון המתקתק במירוץ ההספק של החומר כדי לעסוק בכישורי חיים ושבים במהרה ל"שיעור". אין במארו זה כדי להבטיח עשייה חינוכית משמעותית לתלמידים הזקוקים למשענת חיה של המורה, המגדלת את עצמיותם ואת תפקודם בבית הספר ובחיים.

המעבר בין פרדיגמה חינוכית המעמידה את ההישגים כחזית, לפרדיגמה המדגישה בראש ובראשונה את ההגשמה של התלמידים לשם הבטחת עתידם, כרוך ביכולת המורה לשאת אי-ודאות ולפנות מרחב חשיבה הנדרש לבניית תהליכים חינוכיים מורכבים. לשם כך, יש לשחרר את המורה מהפחד להיכשל, הנובע מהלחץ שבצורך להשיג הישגים מידיים ומן התפיסה שבה כל התרחקות מהמטרה המדירה נחשבת בזבוז זמן.

באווירה כזאת השיח על הקבוצות החלשות, הפערים הלימודיים ומדר האלימות, לא רק שלא יוצר התגייסות מתוך קבלת אחריות, אלא מגביר עוד את הלחץ וחוסר הפניות לעשייה מתוך הקשבה, חיבור והעמקה. דינמיקה זו מחלחלת בכל רמות ההתנהלות ומרחיבה את הנתק בין התחושות הפנימיות, המבשרות שמהו לא בסדר, לבין הניסיון להוסיף ולפעול לפי לוגיקה פשוטה של סיבה ותוצאה. דפוסי פעולה אלה מביאים את המערכת למקום שבו ה"ישועה" נותרת תמיד חלקית, ובעיקר, הם מעלימים מהעין הבוחנת את אופי הזירה הפדגוגית המחוללת התפתחות של ממש.

באווירה כזאת המורה היחיד, התווה את המערכת כזירה לא נוחה לעשייה חינוכית אמתית, גם אם הוא יודע את מלאכתו הסבוכה, נאלץ לעתים "לספק את הסחורה". את השורות הבאות ניחד למורה המייצגת את הקול הזה באינטרנט.

ממורה נבוכה על "פיטוס תלמידים":

היום ב-12:00 בצהריים תמו להן 271 שעות הוראת תנ"ך, כשהתלמידים שלי הגישו בעיניים אדומות את המתכונת השלישית שלהם. ביום שני הקרוב תסתיים עבור רובם המסכת המתמשכת, שנקראת "זכאות לבגרות", כשיגשו בפעם האחרונה לכתיבה.

הדרך הפשוטה ביותר להגדיר את ארבעת החודשים האחרונים היא "טירוף". בארבעה חודשים (מינוס חגים) דחסתי לתוך מוחותיהם המטושטשים כל כך הרבה "חומר", שפיטוס אווים מחזור לעומתו.

בראשית היה עדיין טוב. יכולתי להשקיע בדיונים שהתורממו מעל החומר היבש (כמו האם יצר האדם רע מנעוריו...). חשבתי לרגע, שהנה, ניצחתי את המערכת. אני מצליחה להמריא מעל המרוץ הבלתי נלאה לבגרות, להכריע את המפעל הזה, שכל עניינו הוא הגדלת אחווי הזכאים לבגרות ותו לא. אבל אז עברו החגים, וכנוכחבר גילינו שכרי להספיק ללמד את הכמות הלא סבירה של החומר עד הבגרות, אין בררה אלא להכפיל ולשלש את הקצב. אין זמן לדיונים. אין זמן אפילו לכתיבה במחברות. מלמעלה נפלה הנחיה לצלם לתלמידים סיכומים מוכנים ולהעביר עשרה הילוכים קדימה כבת אחת.

המתח לא איתר לבוא. הפחד שלא נספיק. הפחד שכן נספיק, אבל שהם לא באמת יפנימו שום דבר בגלל המהירות. החררה שנפקשש להם את הבגרות האחרונה ואיתה תרד לטמיון עבודה של שלוש שנים על תעודת בגרות מלאה. השפה הפכה להיות שפת חכנון מול הספק. תמיד לא מספיקים. מצאתי את עצמי עומדת מולם, חונקת כל שבב של חדוות למידה שאי פעם גילו, לא מתפתה לסטות מהנושא, וגרוע מזה בולמת אותם. לאט לאט הרגשתי איך זה מכרסם אותי מבפנים, התחושה הזאת שאני כל כך חוטאת לעצמי, למה שאני מאמינה שנכון, ובכלל כמה שאנחנו מפספסים פה בענק.

בעידן שבו כבר אין צורך בשינון של מידע כי הכול זמין במרחק סמארטפון, אנחנו נאחזים בשיטות המיושנות של "הידע נמצא רק אצל המורה" והתלמיד הוא כלי ריק, שצריך לשפוך לתוכו ידע – במקום לאפשר לילדים לרוץ לכיוונים שמושכים אותם, לחקור את מה שבאמת מעניין אותם, לפתור בעיות, להיות יצירתיים או חלילה לחשוב. בהזמנות זו אאחל הצלחה לתלמידים היקרים שלי. חבל שלא יכולתי לתת להם דברים אחרים. אולי בגלגול הבא. [הערת המחברת: אם להפוך למכונה של הספק, אז לפחות עם מורה שלא איבדה את החיבור לעצמה, לחיים ולתלמידים].

במציאות הישראלית של היום המעבר לזירה של עשייה חינוכית מגדלת מחייב תהליכי ליווי והנחיה מתמשכים, באופן שיאפשר לאנשי החינוך לפעול מבלי להישחק ולהתעייף. השונות התרבותית, הפערים והמצוקות, המאפיינים את החברה הישראלית, מצריכים החזקה שוטפת של העשייה הפדגוגית המגדלת. אנשי החינוך נתקלים בעבודתם היומיומית בתלמידים שנמצאים במציאות קשה של מצוקה, עוני, הדרה והזנחה, חרדה קיומית ומצבי פוסט-טראומה. כדי לקיים עבודה חינוכית אפקטיבית לאורך זמן עם התלמידים, אנשי החינוך זקוקים להחזקה ולהשקעה מתמדת. זוהי מהות הארגון הלומד או כפי שנכתב ברוח מקינוי (ברבר ומורשד, 2007):

למידה מתרחשת בחיבור בין תלמידים למורים. על כן, שיפור הלמידה פירושו שיפור איכותו של החיבור הזה. הצעדים שעשויים לסייע במימוש מטרה זו הם הדרכה צמודה במה שנוגע לעבודה בכיתה, העברת ההכשרה אל תוך הכיתות עצמן, פיתוח מנהיגות בית ספרית חזקה ומתן הזדמנות למורים ללמוד זה מזה (כרבר ומורשד, 2007, עמ' 17).

מערכות חינוך מצליחות מצאו דרכים לעזור למורים לשפר את הוראתם, ביניהן: בניית מיומנויות מעשיות בתקופת ההכשרה הראשונית; הצבת מדריכים בבתי הספר לשם תמיכה במורים; בחירה ופיתוח של מנהיגות פדגוגית יעילה ועזרה למורים ללמוד אלה מאלה (כרבר ומורשד, 2007, עמ' 19-22).

עשייה חינוכית מחוברת להוויה האנושית מתאפיינת בהשתנות מתמדת. עבודה עם ילדים הנמצאים בציר של גדילה והתפתחות, מגבירה עוד את האופי הדינמי של המפגש המחייב את המבוגר לגדול ולהשתנות יחד איתם. כאשר מדובר בילדים עם מאפייני התקשורת לא בטוחים, שהם ילדים עם יכולת הישענות מועטה על האחר, מבוגר מעורב, המחויב להתפתחות הילד, צריך להיות מסוגל להתבונן על המפגש מפרספקטיבה וממרחק מסוימים. מבוגר כזה חייב להיות עמיד בפני התנגדות וביטול של הצעיר, שיש לו התנסויות קודמות ביחסים שאינם מזיני התפתחות.¹⁰

כשהעשייה נוגעת בהוויה הקיומית של הדמויות המעורבות, היא מצריכה תחזוק ותדלוק למורה, כדי שיוכל להרחיב ולהעשיר את ההתבוננות. כמו כן, משום תובענותו של הצעיר שבסיכון, העשייה החינוכית המגדלת מחייבת מאמץ מערכתי המושתת על רשת מגדלת. רמת האפקטיביות של רשת חינוכית מגדלת היא תולדה של הפרופיל המקצועי, רמת הניסיון, הבשלות והפניות האישיות של כלל חברי הצוות בכל זמן נתון. כל צוות, גם כזה שעבר תהליכי הכשרה והנחיה אפקטיביים, נתון לשינויים ולהתפתחויות, ולכן גם תהליכי ההנחיה מחייבים התחדשות מתמדת.

בעבודה חינוכית עם ילדים בסיכון, כשנדמה שכבר "יודעים מה לעשות" והופכים את הדרך החדשה לשגרה מבלי שהמפגש המגדל יתחדש בכל פעם, צפויה נסיגה. כדי להצליח המורה צריך להיות בתוך העשייה, מבחינה שכלית ורגשית, עם העצמות, התהיות והבירורים הדרושים בכל מקרה וככל הרכב של כיתה ושכבה. כל תלמיד דורש שהמבוגרים שסביבו יעשו עמו את המסע השלם הערכי להתפתחותו, בלי קיצורי דרך.

העיקרון העומד בבסיס תפיסת ההדרכה המתוארת במאמר זה הוא שעמדה חינוכית מגדלת מתקיימת כאשר המורה לוקח אחריות על גדילתו והתפתחותו של האחר, כאשר המורה מתמסר לטיפוח ולזנתו של האחר מתוך דאגה אמיתית לרווחתו האישית, שבהכרח מחוברת לרווחתו בתוך הקולקטיב. המורה עושה זאת ביצירת קשר אותנטי, חי ונוכח עם התלמיד. עמדה מגדלת זו של המורה היא מעין הרחבה של תפקיד ההורה.

ההורה יוצר עם ילדו יחסי התקשורת ראשונית (Bowlby, 1982), ואילו המורה יוצר במסגרת הקשר המגדל שהוא מקיים עם תלמידיו התקשורת משנית. התקשורת משנית זו

10 ראו הרחבה במבוא לספר זה: מניחים את התשתית: רווחה נפשית של תלמידים בסיכון בשירות הלמידה והמוביליות החברתית, (מור ולוריא, 2013).

היא הזדמנות להתקשרות בטוחה, אשר טומנת בחובה פוטנציאל לבנייתו של מודל עבודה פנימי המכיל ייצוגים מנטליים, רגשיים וחברתיים, המסייעים לקידום שינויים התפתחותיים.

מחקרים (גור, 2006; גרנות, 2008) מראים כי קשר קרוב עם דמות חיצונית, יציבה ומגיבה בחייו של צעיר עשוי להיות גורם מגן המסייע להתעלות מעל חוויות התקשרות לא בטוחות בילדות. כך מתאפשרת לצעיר הזדמנות להגיע להישגים התפתחותיים, על אף החשיפה לגורמי סיכון שונים במהלך חייו. מכאן החשיבות שבמערכות יחסים מחוץ למסגרת המשפחתית לקידום שינויים התפתחותיים שונים אצל ילדים.

גרנות (2008) בחן את הקשרים שבין מאפייני ההתקשרות לאם (בטוחה ונמנעת) ומאפייני ההתקשרות למחנכת (נגישה-מקבלת, דוחה-מתעלמת) עם תפקוד מסתגל בבית הספר. לשם כך נבדקו 86 תלמידי כיתות ג-ד משני בתי ספר יסודיים בצפון הארץ. הנבדקים ענו על שאלונים והמתכונות דיווחו על תפקוד התלמיד ומסרו ציונים במקצועות לשון וחשבון. כמחקר נמצא כי ככל שהתלמיד חש שהמחנכת שלו מהווה עבורו דמות התקשרות בטוחה יותר, הוא מפגין רמה גבוהה יותר של מיומנויות רגשיות התנהגותיות (משימתיות, ויסות עצמי, מוטיבציה והתמודדות עם תסכולים) הנחוצות ללמידה. עוד נמצא כי כאשר מיומנויותיו החברתיות של התלמיד (אסרטיביות ופרו-חברתיות) בבית הספר טובות יותר, מצטמצמות בעיות ההתנהגות המוחצנות והמופנמות שלו. לעומת זאת, ככל שהתלמיד מרגיש, כי המחנכת שלו מהווה עבורו דמות התקשרות לא בטוחה (דוחה ומתעלמת), כך יורדת יכולתו לווסת את עצמו רגשית והתנהגותית למטרות הלמידה, הישגיו הלימודיים ומיומנויותיו החברתיות טובים פחות וגוברת נטייתו לבעיות התנהגות מוחצנות.

במהלך שני עשורים יותר של עשייה חינוכית פסיכו-חברתית, בית ספרית, יישובית ואקדמית, נבנו על ידי ד"ר פלורה מור מודלים לפיתוח המשאב האנושי של בית הספר ולתמיכה במסוגלות המורה ליצירת מובילות ולסגירת פערים חברתיים של תלמידים-תלמידות משיגים ותלמידים בסיכון. תפיסת העשייה החינוכית והפדגוגית משותפת לכל המודלים ונשענת על עקרונות החינוך הפסיכו-חברתי, כפי שהתגבשו על ידי ד"ר פלורה מור בעקבות הפעלת תכניות התערבות בשדה והחקר שלהן (כהן-נבות, 2000; כהן-נבות ולבנדה, 2003; כהן-נבות ועואדיה, 2012) ולאור ממצאי תזה לדוקטורט (Mor, 2003), שסייעו לזקק את עיקרי היסודות העיוניים והפרקטיים של חינוך המצמיח תלמידים תת-משיגים. המודלים נבדלים זה מזה בסביבת העבודה, במתודות ובתכנים. להלן תיאור שלושה מודלים מרכזיים בעשייה חינוכית פסיכו-חברתית.

התערבות בית ספרית: התערבות כוללנית, המשנה את מסוגלות צוות בית הספר להנהיג סביבה חינוכית מגדלת, הנשענת על ברית העבודה עם ההורים והקהילה.

התמקצעות אנשי מקצוע בשדה: פיתוח פרופסיונלי לאנשי מקצוע מתחומי החינוך, הרווחה והבריאות בשדה (on service) לחינוך פסיכו-חברתי.

הקמת תחום התמקצעות חינוכי פסיכו-חברתי באקדמיה: פיתוח מסלולי הכשרה באקדמיה לחינוך פסיכו-חברתי לקראת תואר ראשון, תואר שני ולימודי תעודה.

אין הכוונה במאמר זה לתאר בפירוט את השיטה בכל מודל עשייה, אלא לאפיין את עיקרי תכנית הפעולה של כל מודל (ה"מה" – זווית תיאורית-סטטית), ולהדגים את רוח ההדרכה הטרונספורמטיבית (ה"איך" – זווית דינמית), המאפשרת לאנשי חינוך, רווחה וטיפול לעבור ממיקוד בהתנהגות הסימפטומטית למיקוד במכלול היחסים האחראים לרווחה הנפשית המזינה תפקוד בית ספרי מיטבי. התיאור נועד להמחיש את תפיסת ההדרכה, ולכן בכל מודל נתמקד בעיקר ברכיבים המייחדים אותו.¹¹

1. התערבות בית ספרית

תיאור התכנית

מענה לצורך: תכנית התערבות בבית הספר מבקשת להבטיח כי גם נוכח המציאות הביטחונית, הכלכלית והחברתית המורכבת, יוכל בית הספר לשמש כגורם המקדם את התפתחותם של כל תלמידיו, ובהם תלמידים מרובי צרכים, ולספק להם את התנאים הנחוצים להם כדי לגדול ולהתפתח באופן מיטבי. היעדים העיקריים הם: יצירת מחויבות ואחריות כלפי "ילדי הקצה" וילדים בנשירה סמויה אשר ללא השקעה עלולים להפוך בעתיד לבני נוער בסיכון; פיתוח אישי ומקצועי של אנשי הצוות החינוכי בבית הספר, באופן שיצמיח יכולות חדשות, שיהוו מענים רב-ממדיים לצורכי התלמידים והוריהם. פיתוח מענים חדשים לטיפול יעיל ב"ילדי הקצה" ובילדים בנשירה סמויה מתאפשר במערכות חינוך שבהן מתקיימת תפיסת עולם חינוכית, המכוונת תדיר את אנשיה לפעול ליצירת מענים חינוכיים מותאמים לתלמידים, בסיוע ההורים וגורמי טיפול ורווחה שבקהילה. לפי תפיסה זו, תופעות שכיחות של אלימות, ונדלזם, התנהגות אנטי-חברתית וניכור יפחתו, ככל שהתלמידים יחוו את בית הספר כסביבה מגינה, מעודדת התפתחות ומתייצבת לעזרת כל אחד ואחת.

מדובר בתכנית רב-שנתית (בין שלוש לחמש שנים) לצמיחה של בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת, המעניקה לתלמידים הזדמנות להצליח ולהשתלב בחיים פרודוקטיביים בחברה, ללא תלות במטען הבסיסי הלימודי, הרגשי והחברתי שהם מגיעים עמו לבית הספר. התכנית מכשירה את צוות בית הספר לעשייה חינוכית פסיכו-חברתית, המביאה למוביליות לימודית, אישית וחברתית של תלמידים בסיכון ומאתגרת את המצטיינים. התכנית כוללת את המרכיבים האלה:

- הנחיה ופיתוח מסוגלות בקרב הנהלת בית הספר וחברי הצוות לקדם תלמידים בסיכון ולרתום לכך את ההורים ואת דמויות ההשפעה המשמעותיות לילדים. ההנחיה נעשית בהרכבים שונים (מליאה, צוות ניהול, קבוצות שכבתיות, מחנכים, מורים מקצועיים, צב"מ [צוות בין-מקצועי] ואחרים משמעותיים) ומכוונת להגברת המודעות האישית של המבוגרים לתהליכי שינוי וצמיחה.
- המנחה מתחבר לשגרת החינוך ומגיב לצרכים העולים כאן ועכשיו, מסייע למורים ליצור מענים ממשיים לתלמידים ובו זמנית מרחיב את יכולתם האישית והמקצועית. בתהליך ההנחיה חברי הצוות נחשפים לתפיסות, לעקרונות, לאסטרטגיות ולכלים פסיכו-פדגוגיים

התומכים בהרחבת התפקוד הפורה של התלמידים. חלק הארי של ההנחיה מתמקד בפיתוח היכולות של המורים לפגוש מצבי סיכון ולהתמודד עמם (עבודה עם העולם האישי והבין-אישי של המורים), ניתוחי מקרה של תלמידים, המובילים לאיתור תלמידים בסיכון, זיהוי מקורות הסיכון של התלמידים, הערכה דינמית של יכולות וסגנונות הלמידה לצורך בנייה, הפעלה, הערכה וערכון של תכנית פדגוגית, המכוונת לצרכים המובחנים של התלמיד כפרט.

■ רתימת כלל המשאבים של בית הספר ומשאבים חרשים מגופים שונים ליצירת מענים בית ספריים לימודיים, רגשיים, קוגניטיביים ומשפחתיים, ההולמים את פרופיל הצרכים של התלמידים. פיתוח המענים נעשה תוך כדי זיהוי הצרכים השונים של התלמידים ויצירת תכניות עבודה פרטניות וקבוצתיות. המנחה מסייע לחברי צוות הניהול להשתמש בהבנות המצטברות במקרים השונים לצורך יצירת עבודה מערכתית יעילה. בשלבי ההתערבות הראשונים המנחה מתפקד כחלק בלתי נפרד של המרקם הבית ספרי. לקראת סוף תקופת ההתערבות המנחה מצמצם בהדרגה את מעורבותו ומעודד את אנשי הצוות לפעול באופן עצמאי.

■ פיתוח מערך ארגוני: המערכת הארגונית בתוך בית הספר ומתוצה לו עוסקת בכניית החזון ותפיסת העשייה של בית הספר ובהוצאתה מן הכוח אל הפועל. בית הספר, כארגון דינמי וחי, פועל לבניית חללי למידה מגוונים ומערכת שיעורים גמישה, המותאמת לתכניות האישיות, כדי לאפשר הוראה מגוונת ומותאמת. בהתאמה, הרוח הפדגוגית מחייבת בניית מסגרות קבועות והתאמת אופי הלמידה ליצירת חיבור בין המורה לתלמיד.

מנחי התכנית

את התכנית מעבירים מנחים המתמחים בשני היבטים: (1) ההיבט הפסיכו-חינוכי – הובלת השינוי הארגוני בבית הספר, פיתוח עבודת הצוות, פיתוח יכולתם האישית והמקצועית של חברי הצוות ועיצוב דרכי עבודה פסיכו-חינוכיות לקידום הרווחה הרגשית והחברתית של תלמידים בסיכון; (2) ההיבט הפסיכו-פדגוגי – פיתוח תפיסת ההתאמה הפדגוגית לפרופיל המוטיבציה של התלמידים, שכלול המיומנויות הדידקטיות של צוות בית הספר והעשרת אנשי הצוות בתחומי דעת המבטיחים חינוך מתקדם ועיצוב דרכי עבודה פסיכו-דידקטיות לקידום הלמידה המשמעותית של התלמידים – מתקשים כמצטיינים.

תהליכי ההקמה של התכנית

1. בניית מנהיגות עירונית מקצועית וניהולית: מובילי התכנית יוצרים ברית עבודה עם השירותים המרכזיים הקשורים במערכת החינוך בעיר באמצעות פרום עירוני, הכולל את נציגי המנהל החינוכי העירוני, מפקחי משרד החינוך ונציגי השירות הפסיכולוגי. חברי הפרום מציפים את הצרכים החינוכיים בעיר ומסייעים בבחירת כתי ספר מתאימים.

2. הכניסה לבית הספר: פעילות המנחים בתכנית היא אינטנסיבית ומתקיימת פעם בשבוע במשך שלוש שנים, עם ליווי של שנה עד שנתיים נוספות לקראת מיסוד. ההתערבות נחלקת לשלושה שלבים עיקריים:

- שלב ראשון: יצירת שינוי בתפיסת העולם של ההנהלה והמורים ביחס למחויבות בית הספר להבטיח חינוך משמעותי לכל הבאים בשערינו. זהו השלב שבו חברי הצוות החינוכי מפנימים את הדרישה לגדול, להתרחב ולראות עצמם אחראים ומחויבים להצלחה בית ספרית של כל התלמידים ולמניעת היווצרותו של סיכון או ניתוק בקרבם. מעגל ההתפתחות הראשון עוסק בעולמו הפנימי של המורה ובהכרה שהמורה הוא סובייקט בעל הוויה אישית ושיש לו סיפור אנושי שלם המלווה בהתמודדות ובמשברים. סיפור זה נושא בתוכו את חוויית הניכור של מערכת החינוך, יחד עם נקודות האור שהבזיקו בדמותם של אנשי חינוך שלא נכנעו למכניזציה של המערכת המנפיקה ציונים ותעודות. תהליך זה (כדומה לתהליך פיתוח התלמיד כסובייקט) רצוף מהמורות מעצם התביעה שבו לפתח מודעות עצמית ולהרחיב את דרגות החופש הפנימיות (הרחבת הביטוי הפנימי-סובייקטיבי), המאפשרות למורה שלא להיכנע למגבלותיו האנושיות ולמגבלות המערכת (מגבלות פנימיות אל מול מגבלות המציאות).

- שלב שני: הרחבת תפקידם של המורה ושל הצוות החינוכי ומעבר ממיקוד במקצועות ובציונים למיקוד בעשייה פדגוגית, הנגזרת מצורכי הפרטים השונים המתחנכים בסביבת בית הספר. הרחבת המענים הבית ספריים נעשית באופן ההולם יותר את הצרכים של התלמידים השונים. המנחים פועלים על מנת לזמן למורים התנסויות רבות ככל האפשר בעבודה מעשית מונחית עם תלמידים והוריהם, כבסיס להבניית מענים אפקטיביים יותר ברמה בית ספרית לכל התלמידים.

- שלב שלישי: מיסוד המענים שנמצאו אפקטיביים לקידום לימודי, רגשי וחברתי, ומיסוד מבנים פנים-בית ספריים המתחזקים את צורות העבודה שנבנו בהתאמה לצורכי התלמידים. על מנת שניתן יהיה להמשיכן גם אחרי עזיבת המנחים. הצוות מתחיל לעבוד בצורה יותר עצמאית, משתמש בכלים שרכש וממסד מבנים ותשתיות עבודה, המאפשרות המשך מתן המענים הפדגוגיים והעבודה הרגשית בהתאם לצורכי התלמידים.

3. מיסוד השינוי: המדריך מכוון את בית הספר להפוך לארגון לומד, חי ודינמי, שאינו קופא על שמריו, אשר מעגן את עבודת הצוות החינוכי במבנים הנתמכים בשיטות כמו reflection (Schön, 1971; 1978) ושיטת "למידה מהצלחות" (צבע ורוזנפלד, 2001; רוזנפלד, 1997; רוזנפלד וסייקס, 2000; רוזנפלד, שון וסייקס, 1996). בית ספר הנוקט עשייה חינוכית יעילה עם תלמידיו יכול לבנות ולשמר את הידע הנוצר בו ולהטמיעו בדרכים שונות – למידת עמיתים, הדרכה, בניית הידע בזמן התנסות, מחקר פעולה וכיוצא באלה (Crossan, Lane, White, & Djurfelt, 1995; Crossan, Lane, & White, 1999).

תכנית ההתערבות החינוכית הפסיכו-חברתית פותחה באוכלוסייה הכללית ועוברת התאמה לקהילות שמרניות עם מאפייני תרבות שונים מהזרם המרכזי, כמו המגזר החרדי והחברה הערבית. הניסיון הרב אשר נצבר בעשייה בשרה, תועד בעשרות מאמרים וספרים שמטרתם ליצור עשייה חינוכית מגדלת המזאתאמת לגיל ולתרבות (מור, 2010; מור ולוריא, 2010). למרות זאת, מאמצי ההטמעה של התכנית מצויים עדיין בראשית דרכם, שכן מערכת הפצה רחבה אינה

דומה למאמצי פיילוט מקומיים ומושקעים. כמו כן, דרושה השקעה נוספת להכללת תפיסה זו לחינוך בגיל הרך.

תפיסת ההערכה של התכנית

תהליך ההתערבות בבית הספר מלווה בתכנית הערכה הבודקת האם התכנית אכן עמדה ביעדים שהציבה לעצמה, שהם:

- שיפור היכולות האישיות והמקצועיות של הצוות החינוכי בבית הספר היסודי והעל-יסודי לקידום תלמידים תת-משיגים ותלמידים בתהליכי סיכון, תוך הסתייעות בהורים ובגורמי טיפול ורווחה שבקהילה. שיפור זה מתבטא באימוץ עמדות חינוכיות המיטיבות עם מכלול צורכי התלמידים בסיכון ובעשייה חינוכית המצמיחה את התלמידים.
- פיתוח מענים ומסגרות עבודה ההולמים את ריבוי הצרכים של התלמידים בסיכון. השיפור מתבטא גם ביצירת מובליות אישית, לימודית וחברתית של התלמידים עצמם.

המדד הבסיסי להערכת התכנית הוא זמינות המענים הבית ספריים לתלמידים בסיכון.

מחקר הערכה (כהן-נבות ועואדיה, 2012), שנועד לתאר את תהליך יישום התכנית והשינויים שחלו בקרב המורים והתלמידים בעקבותיה, ליווה את התכנית במהלך שנות ההפעלה הראשוניות ובמסגרתו נאספו נתונים מחמישה בתי ספר. מעבר לשביעות הרצון מעצם קיום התכנית ומההיבטים השונים של ההנחיה, המורים דיווחו כי ההנחיה אפשרה פיתוח עבודה צוותית וכי בעקבותיה נוצר "מרחב בטוח", המבוסס על יחסי אמון ותמיכה בין חברי הצוות לבין עצמם. המורים דיווחו גם כי ההנחיה הביאה אותם לפיתוח הסתכלות מעמיקה על פעילותם בטיפול בילדים בסיכון, לבחינה מחודשת של דרכי פעולה מתאימות ולקבלת אחריות רבה יותר ביחס לקידום התלמידים.

במסגרת המחקר (כהן-נבות ועואדיה, 2012), מורים דיווחו גם על תרומת ההנחיה לעבודתם הישירה עם התלמידים. זאת בזכות העמקת ההכנה שלהם בתחומים אחדים: סוגי הקשיים של התלמידים, רכישת כלים לאיתור תלמידים בסיכון, אבחון קשיים לימודיים, פיתוח היכולת ליצור דיאלוג מקדם עם התלמידים, פיתוח דרכי טיפול בבעיות התנהגות ומשמעת ופיתוח דרכי עבודה עם הורים. המנהלות דיווחו שההנחיה העלתה את המודעות שלהן לבעיות בתפקוד המורים ובהתנהלות הצוותים בבית הספר ועוררה מודעות לפעילויות שעליהן לבצע כדי להתמודד עם קשיים אלה (לדוגמה: מתן משוב למורות, תיעוד, מעקב ועוד).

המורים דיווחו על קיום שיחות אישיות תדירות עם התלמידים (לפחות פעם בשבוע) ועל קשר עם ההורים (ביקור בית או שיחות לפחות פעם בחודש). כמו כן, המורים דיווחו על קיום התייעצויות והפניה לטיפול לגבי מרבית התלמידים כמצבי סיכון, בייחוד בתחום בעיות בהתנהגות לימודית ובעיות במצב רגשי-חברתי.

הדגמה חיה של פיתוח בית הספר כסביבה מגדלת

גדילה פנימית של אנשי הצוות והנהלה

מושג ההדרכה בהתערבות הבית ספרית הוא הצוות החינוכי. המטרה היא שהפרדיגמה הטרוספורמטיבית תוסיף ותחלחל בבית הספר כארגון לומד לאורך זמן וככל האפשר ללא תלות ישירה באיש צוות כלשהו. ההדרכה מתקיימת בהרכבים שונים: מליאת בית הספר (כלל חברי הצוות), המנהל וצוות ההנהלה, צוות מתנכים, צוות טיפולי, צוות מורים מקצועיים וכדומה. את ההרכב אפשר לשנות בכל עת, על פי שיקולים של התאמה והיכנות. ללא קשר לסוג ה-setting שנקבע, ההנחיה מצטרפת לכוח ההנהגה הבית ספרי ונעשית כברית מלאה עם מנהל בית הספר ועם צוות ההנהגה הרלוונטי (סגנים, פסיכולוג חינוכי, יועץ חינוכי, רכזי השכבות וכדומה). המנהל יוזם ומוביל בעצמו את המהלך ומהווה מושא לתהליך הטרוספורמטיבי.

לצורך הדגמת ההיבט התהליכי-דינמי של ההתערבות הבית ספרית, בחרנו להתייחס לכמה זוויות של פיתוח בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת: יחסים טרוספורמטיביים בין המדריך לבין המנהל והצוות החינוכי; פיתוח כשרים של הצוות החינוכי לחינוך בתוך יחסים; פיתוח כשרים של הצוות החינוכי להוראה בתוך יחסים; יצירת ברית מגדלת בין המורים להורים.

הדגמה חיה ליחסים טרוספורמטיביים לקראת חינוך מגדל: בין המדריך לבין המנהל והצוות החינוכי

הנחת המוצא היא שכל מנהל בית ספר מעוניין שבית הספר שלו יהיה פרודוקטיבי ואפקטיבי יותר. יכולתו של המנהל ליצור עם המדריך ברית נוכחת היא תנאי הכרחי ליכולתו ליצור תהליכים טרוספורמטיביים עם שאר אנשי הצוות. מכאן שנוכחות ההנהלה בתהליכי הלמידה והיצירה היא חלק מהחווה הברורה עם המדריך, גם אם היא לא נוכחת בכל חלקי היצירה.

ההתפתחות הטרוספורמטיבית של חברי הצוות, הנוצרת בעקבות תהליכי ההנחיה, היא תולדה של רמת הבשלות, המגויסות והמחויבות של ההנהלה והעומד בראשה, של רמת הבשלות האישית והמקצועית של כל אחד מהמשתתפים בהדרכה, כמו גם של המדריך עצמו.

איכות העשייה החינוכית והניהולית היא פועל יוצא של רמת הבשלות של מרחב הסמכות הפנימית של איש החינוך. מרחב זה מספק לאיש החינוך כר בטוח מספיק, המאפשר לו נוכחות חיה גם במצבים מעוררי מחלוקת, שהייה במצבי אי-ודאות ויכולת לשאת תסכולים וכישלונות המלווים את העשייה עם תלמידים בסיכון. כאשר חסרה למורה, וקל וחומר למנהל, הצידה הרלוונטית הזאת, הוא עלול לטפל בהתרחשויות בלא האלמנטים המשפיעים על ההתמודדות. למשל, הוא עלול לפעול מתוך ניתוח לוגי של המציאות וניכור כלפי הנפשות הפועלות.

לדוגמה, גער הביא למסיבת פורים פצצת דמה, הבהיל והחריד את משתתפי המסיבה. לפי הכללים היבשים, דינו של גער כזה הוא השעיה מבית הספר. עם זאת, אם הנער יענש מבלי

שיתקים ברור של נסיבות ההתרחשות, לא רק שהעונש לא ירתיע, אלא עלול לעורר בקרב תלמידים נזקקים תחושת חוסר מוגנות וחוסר היענות לצורכיהם.

כדי לאפשר ראייה רחבה של ההתרחשות, איש החינוך זקוק לפתח מרחב של סמכות פנימית, הניזון ממכלול ההתנסויות, צורות החשיבה וההסתכלות, הערכים ותפיסות העולם המשפיעים על התפקוד הלימודי והבית ספרי. כאשר המורה, הנמצא בפוזיציה ניהולית, פועל מתוך מרחב של ערעור, אי-ביטחון וכישלון, הוא עלול להוביל לשיח הממוקד ברשישות החיצוניות ובהישגים המדידים והנצפים בלבד.

בחרתי לתאר תהליכי התפתחות של שלוש מנהלות בתי ספר שהיו שותפות לתהליכי הנחיה בית ספרית לאורך זמן. סגנון הניהול השונה של כל אחת הכתיב סגנון שונה של התפתחות טרנספורמטיבית. מטרת ההדגמה היא להמחיש את האינטראקציה מדריך-מודרך, שבבסיס תפיסת ההדרכה החינוכית הפסיכו- חברתית, ולהראות כיצד ההדרכה מתחברת להוויה הנפשית והתפקודית של המבוגרים הלוקחים בה חלק.

שרה, מנהלת ותיקה

הדפוס הבולט שאפיין את בית הספר של שרה בשלבים הראשונים של תהליך ההתערבות, היה של צמצום השיח של ההנהלה עם צוות המורים וחילופי האשמות בין הורים, מורים ותלמידים. בכל פעם שמקרה אלימות של אחד התלמידים הגיע לטיפול של שרה, היא נמנעה מלחקור לעומק את אשר אירע. במקום לטפל במקרה, מתוך הבנה שתלמיד שנקט התנהגות אלימה זקוק ליד מכוונת ומגבילה, ובמקום לגייס ולשתף את ההורים המנסים להגן על בנם, נטתה שרה להימנע מנקיטת עמדה ברורה. כך מנעה את הצורך להתעמת באופן ישיר ונוכח עם ההורים ועם התלמידים.

גם כאשר אחת המורות ניסתה להתמודד בעצמה עם תלמיד אלים מתוך עמדה נוכחת, מעורבת ואכפתית, המנהלת לא גיבתה את מעשיה. בעקבות האירועים החוזרים ונשנים, נוצרה עמדה של שיתוק והימנעות גם בקרב חברי הצוות.

דפוס זה הוביל להסלמה במקרי האלימות בבית הספר, שלוו כנטייתם של תלמידים והורים לתקוף ולהאשים את בית הספר. האשמות ההורים הלכו וגברו ונחלקו לשני קולות: מקצתם תקפו את בית הספר על אזלת ידם של המורים לנוכח אירועי ההצקה והאלימות שסבלו מהם ילדיהם. אחרים הפנו אצבע מאשימה לצוות בית הספר המטיל דופי בילדיהם, אף שהתנהגותם, לטענת ההורים, הייתה ללא רכב. נוכח התקפות ההורים, המורים נותרו חסרי אונים, ללא תחושת מוגנות. כל מורה למד מהתנסויותיו ומהתנסות עמיתיו שלא יקבל גיבוי מן המנהלת. לכן המורים נמנעו מלפעול בזירה החינוכית מתוך עמדת נוכחות וקריאה נכונה של המפה, וברוב המקרים שבהם תלמידים חצו גבולות, בחרו שלא לנקוט עמדה. המורים ידעו שבסופו של דבר ההורים ינצחו, ושהמנהלת, הנוטה להימנע מעימות על ידי ריצוי ההורים, תבטל את עמדתם של המורים.

הדינמיקה הרגשית ששררה בבית הספר שיתקה כל מעורבות והתייצבות ואימה לרוקן כל מורה מעצמיותו. רמת החרדה הייתה גבוהה והאווירה השלטת הייתה של חוסר ביטחון

אישי ומקצועי. בכל פעם שהתרחש אירוע שדרש טיפול ואינטראקציה בין-אישית ומעורבת אנושית מצד אנשי בית הספר, הצליחו ההורים להסיט את הנושא להתקפה על בית ספר עצמו. כתוצאה מכך, מרבית האירועים הסתיימו במעין הסכם לא מדובר: אנחנו לא נאשים אתכם ואתם לא תאשימו אותנו. המבוגרים נמנעו מלהתייבב לנוכח ההתרחשויות, כדי להימנע מחוויה של האשמה, חוסר יכולת או חולשה.

באחד המקרים תלמיד הכה מכה חזקה וכואבת ברגלה של אחת המורות. המכה ניתנה במכוון, התלמיד לעג למורה, וחבריו לכיתה, שהיו נבוכים ואף מבוהלים, צחקו יחד איתו. בכירור זהיר ומבולבל שנערך עם התלמיד ועם הוריו, טען התלמיד שהוא העביר חפץ לחבר מהכיתה והחפץ פגע במורה במקרה. המנהלת מיהרה להשתיק את העניין בטענה שלמורה אין הוכחה חותכת לכך שהמעשה אכן נעשה בזדון, וכי בעצם אי אפשר לדעת בוודאות מה אירע. הבירור נפסק, התלמיד נותר עם גרסתו והמורה הרגישה מושפלת, חסרת אוניס וחסרת קול. בהתחלה עוד נשמעה לוחשת כי אינה יכולה לקבל את הקלות הבלתי נסבלת של ההבלגה של המנהלת, אך עד מהרה נשתתקה, כי חששה שתדבק בה תדמית של מי שאיננה מסוגלת לשלוט בתלמידים. תחושת היעדר המסוגלות שלה התמזגה עם היעדר ההתייבבות של המנהלת, והדבר רוקן אותה מעמדה סובייקטיבית, "הרדים" אותה במקומות שלא חשה בטוחה בהם ומחק את נוכחותה.

כמה התרחשויות נוספות עם אותה מורה ממחישות את דפוס ההתנהלות המחליש שנוצר בבית הספר. באחד השיעורים המורה קלטה שעפים גירים על גבה. למרות שהרבר חזר כמה וכמה פעמים היא לא הסתובבה לטפל בהתרחשות ונשארה לעמוד עם הגב לכיתה. היו הרבה צחקוקים והאווירה בכיתה הייתה תוססת. הדבר אירע לקראת סוף היום והיא חיכתה לצלצול ומיהרה לברוח ולהיעלם מבית הספר. כמה ימים לאחר מכן היה אירוע דומה נוסף. בפגישה עם המדריכה, סיפרה המורה על ההתרחשות בכיתה. המדריכה שאלה אותה מדוע בחרה להתעלם ולא להגיב למתרחש. המורה ענתה, כשהיא נסערת: "למה לי להסתובב? כדי להמית את עצמי פעמיים? פעם אחת בשיעור, אשים את עצמי ללעג לפני התלמיד, ובפעם השנייה כשאתמודד מול התלמיד והוריו, ואז, לא רק שלא ארגיש מוגנת, אלא שאחווה השפלה נוספת. לכן בחרתי מראש להתעלם".

המדריכה נגעה במשמעויות ובהשלכות של ריקון הסמכות הפנימית של המבוגרים, בבהלה שחשים התלמידים, שחווים אותה כחסרת אוניס לנוכח התנהגויות שלוחות רסן של התלמיד. המורה הבינה אין הבחירה שלה בהימנעות מסלימה את ההתפרקות שלה ושל הכיתה כולה. בעקבות השיחה החליטה המורה שבטיול השנתי הקרב ובא היא תנהג אחרת כלפי אותו תלמיד. הפעם היא תקפיד, תתעקש ולא תוותר. ובאמת, במהלך הטיול התלמיד זרק מהאוטובוס אבנים קטנות ופגע בכמה תלמידים. המורה גייסה לעזרתה מורה נוספת שנכחה במקרה, ופעלה כדי להפוך את המקרה להתרחשות הדורשת טיפול. שתייהן פנו לאותו תלמיד וניסו לברר איתו את פרטי המקרה, אך התלמיד חזר והתעקש שאין לו מושג על מה מדובר. שוב השתלטו ההיסוס ותחושת האין-אוניס, והמורה שבה לבית הספר בתחושות קשות מאוד של חנק. הקושי שלה להתמודד גרם לה לחוות את עצמה כאדם לא ראוי, שלא יודע לשמור על שום עקרונות. עד כדי כך הרגישה כישלון, שלא רק שלא שיתפה את המנהלת בהתמודדות שלה, אלא שדאגה להישמע כפי שחשה שמצפים ממנה: "היה

טיול נפלא, פשוט נהדר, כל הכבוד". ככל שנשמע קולה המזויף, כך הרגישה שמהו מת בתוכה. כששיתפה את המדריכה, אמרה לה בקול נחרץ שהיא איבדה את התשק והתשוקה לעבודתה ושהיא כבר לא יודעת, אולי היא באמת לא שווה. אין לה סמכות והיא חסרת אונים ולא יודעת לטפל בבעיות שלה.

במקרה אחר ילד דתף בחזקה ילד אחר על תמונת קיר תלויה, והיא התנפצה. הילד שנדחף דימם ונזקק לטיפול רפואי. הוריו של הילד הדוחף טענו שזה לא היה בכוונה והגנו על הילד בתקיפות ובנחרצות. המנהלת הגיעה למפגש בשפלות רוח ובחשש גדול. ההורים קלטו את הפחד שהיה באוויר, הבינו שהקלפים בידיהם ושהמנהלת תהיה מוכנה להבליג אם ישדרו לה: אנחנו לא נתקוף אותך על הבלגן השורר בבית ספרך ואת תרדי מהבן שלנו.

חשוב לציין שמדובר במנהלת מוערכת, הידועה ביכולתה ובכישוריה הפדגוגיים; קולה הפדגוגי הוא מקור סמכותה. כשל מורכבות זו התקשו המורים וההורים עוד יותר לנקוט עמדה ברורה ביחס לקומפוטנטיות שלה. בשלבי ההדרכה הראשוניים קשה היה להבין כיצד איש חינוך מנוסה בוחר בדפוסי הכשלה ניהוליים כה בולטים.

הנוכחות החיה של המדריכה, שעבדה באופן ישיר עם המנהלת ועם צוות המורות, הביאה בהדרגה להפחתת רמת החרדה ושתררה את תחושת אזלת היד וחוסר האונים. בתחילה, לא הייתה למנהלת כל נכונות לעסוק בחולשותיה ולהבין כיצד התנהגותה שלה מחוללת הסלמה במקרי התקיפה והאלימות בבית הספר. היא העדיפה שלא לראות מתי היא תוקפת ומתי היא נכנעת, כאילו מקרים היא נמנעת מנוכחות ומתי היא נעדרת כל אמירה עקבית.

כאותה תקופה ספגה המדריכה מן המנהלת התקפות רבות. בכל פעם שניסתה להציף את הדפוס של המנהלת כדי להתמודד איתו, המנהלת הייתה תוקפת אותה תקיפות אישיות "מתחת לחגורה" ומנסה לגלגל את הכישלונות חזרה לפתחה של המדריכה. המנהלת שבה והאשימה את המדריכה בכך שיחסה אליה לא מקצועי, שהיא מקטינה אותה, שהיא לא מעודדת ומשבחת אותה ושהיא רק חותרת לגעת במקומות שפוגעים בה. ברגעי אתגרתה ייחסה את קשייה לקהילה שבית הספר משרת: "עם הורים כאלה, למה מצפים מבית הספר?"

המדריכה הצליחה להכיל את התגובות הקשות של המנהלת והתגברה כל פעם מחדש על עלבונה ועל תחושת ההקטנה הבלתי נמנעת. בדרך זו הצליחה לא לאבד את מקומה המשמעותי מולה. בתום תקופה ארוכה של תסכול הרדי נוצרה ביניהן נגיעה משותפת וישירה במקומות של הכאב, חוסר האונים והזעם שאפפו את המנהלת.

מקרי האלימות ששבו והציפו את בית הספר, הכריחו את המנהלת להיות במצב של חיפוש דרך. כל מקרה הפך להזדמנות ללמידה: נבנו תסריטי פעולה והמדריכה הצטרפה כשותפה לעבודת הניהול. התסריטים נבנו כך שהמנהלת לא חשה שהצטרפות המדריכה מקטינה אותה או מסירה ממנה את האחריות, אלא התייחסה לכך כאל ניסיון משותף לקדם עבודה מגדלת יותר.

בעקבות זאת, המנהלת והמדריכה חוו יחד חוויה של עשייה משותפת מוצלחת באירועים ממשיים. באותם אירועים המדריכה סייעה למנהלת בעיקר באזורי הימנעות שלה, ובתוך

כך למדה המנהלת לסמוך על המדריכה ולהישען עליה. בתום כל התרחשות כזאת התקיימו תהליכים רפלקטיביים, שאפשרו למנהלת להבין יותר ויותר כיצד קורה שהיא פועלת באופן שאינו מקדם את מטרותיה וכיצד הייתה יכולה לפעול אחרת. הדגמות אלו עזרו למנהלת ללמוד מה קורה כשחסימות רגשיות מנעו ממנה להיות כחיבור אנושי מלא. היא למדה כיצד דפוס ההימנעות ממגע משפיע על ההתרחשויות ומשבש את ההתפתחות של חדר המורים והעבודה המגדלת. ברגעי הרפלקציה הללו אפשר היה לבקש ממנה לדמיין מצב שבו היא כן מתעקשת להישאר נוכחת, ולתאר תסריט חלופי של מה היה מתרחש בחדר הזה עם ההורים הללו. החיאה חוזרת ונשנית של המצבים, תוך שהמנהלת מרגישה מוכלת ומוגנת, אפשרה לה לראות איך בהימנעותה היא מותירה את הילדים בכדידותם ולא עוזרת להורים ולמורים להתגייס למענם ולמנוע מהם להישאר בהתנהגויות של "פראי אדם". כאשר בית הספר נמנע מהתמודדות הוא מצטרף ל"אזורי הכשל" של ההורים. כך הילד נותר עם הורים בלי סמכות ועם בית ספר שלא מתמודד עם ההורים, המכניסים את הדפוס הביתי לבית הספר.

בהדרגה החל מגע מאפשר ונוצרה נוכחות מכילה. המנהלת שיתפה את המדריכה כסיפורה, והנרטיב של חייה, שהיה המקור לחרדה ולהימנעות, הלך והתבהר. לפני עשור המנהלת חוותה אירוע טראומטי, שהסתיים כמות בן משפחה קרוב. מאז אותו אירוע המנהלת התמסרה כל כולה לעבודתה ללא כל יכולת לחיבור חי עם אנשים, מתוך חרדה שכל קשר עלול להחיות את כאבה האישי. השבר שחוותה בעקבות האירוע הביא אותה "לקבור" את עולמה הנפשי-פנימי. אט אט למדה המנהלת להתבונן בדפוסי הניהול שלה ולהיות ערה למצבים שבהם החרדה שעולה בה במפגש הבין-אישי מונעת ממנה לפעול. היא למדה לזהות את אותם מצבים והצליחה למנוע את נטייתה לשתק את המורות, הפועלות מתוך זרימה ונוכחות. אם קודם לכן המורות הרגישו שהן "בשר תותחים", שהמנהלת מקריבה אותן כדי לא להתעמת עם אף אחד, עכשיו המנהלת יכלה להגיד למורות: "אני מרגישה רע שלא הצלחתי להגן עליכן", הכנה שקודם לכן לא יכלה להגיע אליה. מובן כי ההורים, גם אלה שתקפו וגם אלה שזעקו לנוכחות של המורים, ראו את פרות ההתפתחות של בית הספר: הילדים היו יותר מוחזקים וההורים זכו לעזרה מגדלת ושכרם עלה על הפסדם.

בעזרת ההדרכה והתבוננות על ההתרחשויות הרכות בשגרה החינוכית שהעיקו על המורים, ההורים והתלמידים עצמם, המנהלת למדה להתייבב לנוכח הקשיים, להיחשף ולהיפתח מתוך רצון לספק למורים את הניהול שהם ראוים לו. בעקבות תהליכי ההדרכה המנהלת פיתחה את יכולתה לנהל דיאלוג נוכח עם פתיחות וגמישות רבה יותר.

המנהלת, שבראשית הדרך שמרה על דיבור מרוחק, עוברתי ולא אישי הפגינה יחס חם ומעורב ולא היססה עוד להתעמת עם ילדים והוריהם במצבים שבהם עלו דפוסים של הזנחה, חוסר אונים או ויתור על הילד, הן מצד המורים והן מצד ההורים. אמירות כמו: "לשם מה להכשיר לדיאלוג? זה בזבוז זמן. מה זה יעזור? ילדים כאלה צריכים עזרה מעשית", התחלפו במגע חי, נוכח, מלא חיוניות ותעוזה. האומץ לגעת בקשיים התרחב ממקרה למקרה. במהלך מפגש הדרכה לצוות ההנהלה נכחנו באירוע המתמצת את רוח ההתנהלות החדשה.

אחד התלמידים דפק על דלת המנהלת וביקש בבכי את עזרתה בטענה שהמורה זרקה אותו מהשיעור. המנהלת, למרות שהייתה במהלך פגישת הנהלה, פתחה את הדלת והתעניינה בו.

התלמיד נראה סהרורי, הוא כעס וצעק בגלל המורה ש"רוצה לראות אותו רק עם ההורים, שעל אף הזמנות חוזרות ונשנות לא הופיעו לפגישות שנקבעו". המנהלת הזמינה את התלמיד להיכנס לחדר המזכירה והתנצלה לפני פרום ההנהלה. לאחר כמה דקות שבה ושיחפה שהצליחה להרגיע את הילד ובהרבה אהדה הסבירה לו שגם אם הוא מרגיש שהמורה לא מבינה אותו, אולי הגיע הזמן שההורים יבואו. אולי אם כולם יישבו יחד ויחפשו דרך לעזור לו – בסוף הם יצליחו. היא סיפרה שבסוף השיחה הוא נראה מחויך והרגיש אסוף ורצוי, ישב והמתין בסבלנות רבה עד שהוריו באו. המורה הצטרפה אליהם לשיחה ובהמשך התברר שהייתה זו אחת השיחות המשמעותיות, שבה ההורים לראשונה שיטפו את בית הספר במה שהעלימו במשך תקופה ארוכה. ההורים והילד לא רק שלא חוו את השיחה כהתרסה אלא אף הרגישו הקלה ויצאו מחובקים כשהם רואים בבית הספר כתובת משמעותית ורלוונטית להתמודדויותיהם.

מקרה זה ממחיש את התרבות הרגשית החדשה שהחלה לשרור בבית הספר – דרישה בתוך פגישה. האירוע שביטא את קיומו של אקלים הצמיחה בבית הספר וסימל יותר מכול את ברית ההורים עם בית הספר למען ילדיהם, היה הקמת קבוצת הורים במרחב בית הספר, לקבלת תמיכה בחיזוק הסמכות ההורית. הקבוצה התמידיה במפגשי הלמידה לאורך שנתיים והוסיפה לתחושת הקומפלטיות של המורים וההורים בגידול ילדים מרובי צרכים.

נירה, מנהלת בראשית דרכה

תהליך ההנחיה בבית הספר של נירה החל מיד כשקיבלה את משרת הניהול בבית הספר. בשלבים הראשונים לכניסתה הייתה תחושה של אופוריה. הרושם היה שמדובר באישה עם חזון חינוכי רחב אופקים ומחויבות לתלמידים מוחלשים, לעומת המנהלת הקודמת, שרוח ההתנהלות שהנהיגה בבית הספר הייתה התמקדות כמעט מוחלטת בהישגים ובציונים. אולם כבר לאחר שבועות אחדים החלו לעלות בצוות קולות מצוקה, שהביעו תחושה שאמנם למנהלת החדשה יש ראייה חינוכית רחבה, אבל היא דורשת מהם דרישות שאינם יכולים לעמוד בהן: "היא מקטינה, רומסת, מקפיאה אותנו למוות ולא מדליקה חימום". תחת מעטה של חביבות ונעימות גדולה היא מנסה לשנות את שיטות ההוראה של המורים, אך עושה זאת באופן שנחווה על ידי המורים תוקפני ומקטין.

לכולם היה ברור שמדובר במנהלת מגויסת, המשקיעה שעות רבות מאוד בעבודה. אישה אינטליגנטית ויצירתית, בעלת תודעה חברתית ועמדה של אחריות לרווחה הנפשית והפדגוגית של התלמידים. נירה הייתה מתקדמת ואינטלקטואלית ופעלה במרץ כדי לשפר את שיטות ההוראה בבית הספר ולהופכן למודרניות יותר. עם זאת, היה ברור שמשוהו לא עובד. המורים החלו להגיב בעוינות לכל ניסיון של המדריכה ליצור מרחב של למידה והתפתחות והיה ברור שמשוהו לא טוב קורה בבית הספר.

נדמה היה שהיצירתיות והיכולות יוצאות הדופן שאפיינו את נירה, לא באו לידי ביטוי במפגש שלה עם צוות המורים. המורים העריכו אותה ורצו ללמוד ממנה, אך לא ידעו איך לעשות זאת וחשו את עצמם מתוסכלים ומקטנים. הם חוו אותה כמנוכרת וכמתנשאת. התביעות שלה מהמורים היו ענקיות, והמפגש שלה עם תחושות האין-אונים שהתעוררו בהם בעקבות

זאת היה מרוקן אותה. היא לא הצליחה להבין מה הבעיה, מה הטענה, מה מונע מהם לקיים את דרישותיה הנאורות.

בכל הנוגע לעיצוב תכניות פדגוגיות יצירתיות, היה ברור שהיא האדם שבית הספר צריך, אבל מבחינת המורים היה מדובר בהצבה של תכניות מוגמרות ולא תהליכיות. הם נדרשו בבת אחת לפעול לפי תכנית פדגוגית חדשה, בלי שעברו את תהליכי הטרנספורמציה הנדרשים להפעלתה.

כדיאלוג מתמשך של נירה עם המדריכה התברר, שלנירה יש נקודת עיוורון בכל מה שקשור לתהליכי התפתחות וצורכי למידה של מבוגרים. למרות יכולתה יוצאת הדופן לעצב תכניות פדגוגיות עשירות המיועדות לסייע לתלמידים מתקשים להתחבר ללמידה משמעותית, היא לא ידעה כיצד לתווך את הבנתיה למורים ולעגן את התפתחותם בתהליכים המותאמים לצורכיהם. שוב ושוב חזרה על ביטויים כמו: "טוב, זה כבר לא התפקיד שלי, שמישהו אחר יסביר להם למה הכוונה... אני לא רואה את עצמי נפגשת איתם בקביעות על עשייתם... זה לא הסגנון שלי..." נדמה היה שהיא הולכת לאיבוד בתוך השיח, לא רוצה ולא יודעת לגדל את המורים.

במהלך השנה נירה רצתה לעודד היכרות של התלמידים וחיבור לעולמם האישי ותרגמה ציפייה זו לדרישה מהמורים לקיים שיעורים של מסע שורשים, במסגרתם התלמידים חוקרים את הוריהם ולומדים יחד איתם את זהותם ועברם. היא בנתה את התכנית השלמה, אך לא יצרה לצדה תכנית ברורה של העברת התכנים והמסרים העמוקים למורים, אלא העבירה להם זאת כמטלה סגורה. המורים התרעמו על כך שעליהם להתמודד עם עוד ועוד מטלות חדשות. נירה מצדה לא הצליחה להבין לנפשם. היא האמינה שהיא מביאה למורים רעיון גאוני שאמור לסייע להם ביצירת קשר עם התלמידים ועם הוריהם ולעודד התחברות ולמידה משמעותית. רק בודדים ניסו לבצע את העבודה, ולבסוף גם הם טענו שהתכנית לא מצליחה לגייס את התלמידים ללמידה. היה ברור שהתלמידים ביצעו את העבודה ברמה משימתית טכנית, שההורים ראו בה עוד עול שבית הספר מטיל על כתפיהם וזאת משום, שהמורים עצמם לא היו מחוברים לרעיון העמוק שעומד בבסיסה ולכן לא העבירו אותו הלאה. כך התפססה ההזדמנות שנירה רצתה לזמן לתלמידים ולהורים להכיר, להתקרב, ליצור אינטימיות, לקרב את התלמידים והמשפחות לבית הספר.

בתהליך הרפלקטיבי שנירה ערכה עם המדריכה היא הבינה שלמרות יכולתה לתרגם את הצרכים של התלמידים וההורים לתכנית עבודה פדגוגית מרשימה, חסרה לה היכולת הבין-אישית הנדרשת ליצירת רציפות של עבודה עם המורים. בעזרת המדריכה נירה הצליחה לגעת בכאב שכוון בהתודעות למגבלותיה: "אני יודעת להביא את התוצר הסופי, אבל אני לא יכולה ללוות את המורים בתהליך היצירה. אני לא יודעת להבין מה הם לא יודעים, מה הם אינם מבינים ולבנות עבורם תהליך של התפתחות".

הקשר הבטוח שנוצר בין נירה לבין המדריכה אפשר לנירה להתחבר לסוג המגע שהיא יוצרת עם המורים, מגע המוליך תחושות של שיפוטיות והאשמה. העבודה המשותפת עם המדריכה אפשרה לנירה ללמוד כיצד לזהות את נקודות העיוורון שלה וכיצד לעקוף אותן בעזרת חברי צוות אחרים. עם הזמן התברר מקור קשייה בלקות תקשורתית על רקע נירולוגי. התודעה

שהיא פיתחה עזרה לה להבין שתמיד יהיה עליה לדאוג לכך שדמויות אחרות יקיימו את אותם תהליכים שהיא אינה מסוגלת לקיים. כך היא תוכל לדאוג לתהליכי ניהול נחוצים ומיטיבים, גם אם היא בעצמה לא תפתח את אותן יכולות. לאחר שהתמודדה עם הכאב שבמגע עם נקודות התורפה שלה, לא הייתה לה בעיה לומר: "זה לא אני, זה לא ביכולתי" ולמצוא מי שימלא את החלל הזה במקומה.

המדריכה סייעה לנירה לקבל אתריות על התהליך הטראנספורמטיבי. יחד הן זיהו את הדמויות בבית הספר שלמדו בעזרת המדריכה לקיים את אותם תהליכים מול הצוות. בעזרת הקביים האלה יכלה נירה סוף סוף לתרום את תרומתה הסגולית לבית הספר, תרומה שהובילה לתפנית ביכולתו של בית הספר למלא את תפקידו עבור התלמידים מרובי הצרכים.

שרון, מנהלת מנוסה

כמבט ראשון, בית הספר של שרון פורח, העשייה מורגשת בכל מקום, המורים משקיעים ועובדים הרבה מעבר לשעות הלימודים, מספקים לתלמידים שעות תגבור והעשרה, מקיימים שיחות עם התלמידים ועם ההורים, יושבים בישיבות צוות עד שעות הערב המאוחרות. התחושה בבית הספר היא של מרוץ בלתי פוסק שבו כל אחד נותן את המרב.

שרון, מנהלת אינטליגנטית, שנונה, משקיעה את כל מרצה כדי לקיים את בית הספר כמערכת שבה כל תלמיד מקבל מענה מלא. פעילויות רבות ומגוונות מוקדשות לפיתוח התלמידים הרבה מעבר לדרישות הלימודיות הבסיסיות. קשה להבין מדוע, למרות ההשקעה המרובה, תלמידים רבים חשים מחנק ומגסים להימנע מלהצטרף לעשייה העשירה שבית הספר מזמן להם. רבים מתחמקים מפעילויות בתואנות שונות והמורים עומדים חסרי אונים, קורסים בעצמם מרוב עבודה.

באחד הימים התקשרה אחת המורות ליועצת בית הספר וסיפרה לה על הקושי שלה להתמודד עם מצב שבו אחד התלמידים לא מוכן להשתתף בערב "בר מצווה" שהתקיים לשכבת הגיל שלו בבית הספר. מדובר בפעילות מושקעת, שמטרתה לחבר את התלמידים לזהותם האישית כחלק מתהליך ההתבגרות. התלמיד, בן להורים שהתגרשו לא מזמן, היה נתון עדיין בכאב הפך ולא הסכים לבוא לאותו הערב. המורה כאבה את כאבו של התלמיד ועמדה חסרת אונים מולו ומול ההוראות המפורשות, שאין לשחרר אף אחד מן הפעילות החשובה. היועצת סיפרה למדריכה את הסיפור.

המבט העמוק שהתאפשר דרך תהליכי ההנחיה בבית הספר, חשף את סגנון הניהול של שרון, שאינו נותן שום מקום לקשיים ולמורכבויות, כאילו אין דבר שאי אפשר לפתור בהשקעה ובעבודה קשה. מצד אחד, כולם מעריכים את ההשקעה והמאמץ של שרון, אבל בו בזמן מרגישים שהיא "לא רואה ממטר". אי אפשר לחשוף לפנייה שום מצוקה ושום קושי. ברגע שהיא נחשפת למשהו שלא נראה לה, היא מגיבה בכיקורת קטלנית. בכל פעם שהיא מקיימת את סמכותה, היא גורמת לאחר להרגיש שהוא אפס מאופס. היא נחוות כמי שקוטלת ומבטלת.

במפגשי ההדרכה המדריכה ניסתה לחשוף את שרון לדפרס הניהולי שלה. אט אט שרון נפתחה וסיפרה על ילדותה עם אימא שדרסה אותה בלי סוף, שלצדה אסור היה לה לכתא כל צורך. יותר ויותר ראתה איך בכל ניסיון שלה להתקיים מול האחר היא בעצם דורסת, ואיך כל אמירה ביקורתית המופנית אליה נחוות על ידה כמחיקה פנימית. במפגשי ההדרכה שרון דיברה על כמיהתה לגדול ולהתפתח באזורים האלה ובמקביל התפתחה גם כמסגרת טיפול פסיכולוגי אישי. מפגשי ההדרכה הפכו את הנרטיב הפנימי של שרון לנגיש לה, והיא החלה להישען על המנחה ולהיעזר בה יותר ויותר. עם הזמן, התעדנה והתרככה מעט, למדה להיעזר ולחלוק את האחריות גם עם אחרים. עם זאת, שרון הבינה שהיא תזדקק תמיד לרמויות מסביבה שיעזרו לה לאזן את הדפוסים המוטמעים בה של למחוק ולהימחק, שמשתלטים עליה בכל פעם, בעיקר לנוכח אתגר החינוך של תלמידים מרובי צרכים וחוויות של כישלונות בית ספריים, המקרינים חוסר אמון כמבוגרים.

הדגמה חיה של פיתוח מענים חינוכיים ופדגוגיים בהתאמה לתלמיד כפרט

עיקרון נוסף המצוי בלב ההתפתחות של אנשי המקצוע בבית הספר הוא שתהליכי הלמידה והטרנספורמציה המקצועית והאישית, שחברי הצוות עוברים, חייבים לקבל תרגום מעשי בתחום העשייה הפדגוגית של בית הספר. ההדרכה הבית ספרית מכוונת להקניית תפיסת עולם, ידע, כישורים וכלים הדרושים למורה בעבודתו עם תלמידים בסיכון מנקודת מבט פסיכו-דידקטית.

כדי לקיים בבית הספר התנהלות בין-אישית, המפתחת איכויות של בחירה ומרחיבה את תפקוד התלמיד, לא די בהרחבת תפיסת התפקיד של אנשי החינוך. לשם כך, יש צורך ביצירת שינוי משמעותי באופן התנהלותו של בית הספר ובאופן שבו הוא בנוי. השגרה היומיומית הנהוגה במרבית בתי הספר והצורך להתיישר עם תביעות המערכת החינוכית יוצרים תחושה של מירוך להקניית ידע, ואינם עולים בקנה אחד עם רוח העשייה החינוכית המבקשת לספק את צורכיהם העמוקים של התלמידים. האופן שבו בית הספר פועל, מצמצם את יכולתם של אנשי החינוך להימצא בהקשבה ובהיענות דינמית לצורכי התלמידים. כדי שמורים יהיו מסוגלים לבצע את מלאכתם המורכבת, יש צורך בשיפור מתמיד של המבנים הארגוניים המזרימים את העשייה החינוכית, ובהרחבה בלתי פוסקת של תכנית הלימודים, באופן שמזמן הוראה גמישה ומותאמת.

בית הספר צריך להשקיע ביצירה מתמדת של מבנים ושל תכנים חדשים, הנמצאים כשירות הפרופיל הייחודי של האוכלוסייה המתחנכת בו: מאפייני הגיל, הצרכים הייחודיים, התרבויות השונות של התלמידים וכדומה. כמו כן, על בית הספר להשקיע בפיתוח שיטות ותכנים המזמנים עשייה בתחומי דעת מגוונים, באופן שתואם את עקרון האינטליגנציות המרוכבות. לשם כך, יש צורך בכנייתם של צוותי עבודה קבועים, צוותים פדגוגיים וצוותי אשכולות, בהתאם לסוג התפקיד או לתחומי הדעת, המייצרים כל העת החזקה מלאה של העשייה הפדגוגית הגמישה. תפקידם של צוותים אלה הוא להעשיר את התכנים הלימודיים,

כדי שיתאימו למגוון הרחב של התלמידים וישקפו תחומי חוזק וכישורים מגוונים ולא יסתפקו רק בפיתוח היכולת האקדמית העיונית.

נוסף על כך, בית הספר צריך להשקיע בפיתוח מתמיד של ררכי הערכה חלופיות, תוך יצירת מעקב צמוד אחר התפתחות התלמיד ביחס לעצמו וביחס לקבוצת בני גילו. נדרשת יצירה של תכנית הערכה המתבססת על מדד של מוביליות אישית, היוצרת מעקב שיטתי אחר התפתחותו של התלמיד במגוון תחומים והערכה של יכולותיו המתפתחות.

העיסוק המתמיד בשלוש זירות הפרקטיקה: פיתוח מבנים ודרכי התנהלות בית ספריות; פדגוגיה גמישה; הערכה חלופית – מהדהד ומשפיע על התנהלות בית הספר ומעורר אצל המורים תודעה רחבה יותר לצורכי הפרט. פרקטיקה זו מציבה את העיסוק בפרט במקום מרכזי, באופן שמתגמל את המורים בגין השקעתם ולא פחות חשוב מכך, באופן שמספק פתרונות ממשיים לצורכי התלמידים. אנשי חינוך רבים עוברים תהליכים משמעותיים, הפוקחים את עיניהם ומציפים עבורם את צורכי תלמידיהם. הם מבינים שהם מוכרחים לפעול אחרת, שכן החוויה הבית ספרית מערערת אצלם את תחושת הערך הלימודי והעצמי. ואולם בית הספר אינו פועל מספיק כדי לעצב עבורם סביבת למידה התואמת את צורכיהם.

הרפורמות החינוכיות שהונהגו בתקופה האחרונה, "אופק חדש" ו"עזו לתמורה", נועדו לספק את האמצעים הנדרשים על מנת להבטיח שבית הספר ייצור פדגוגיה מותאמת וגמישה. דווקא בעידן זה של רפורמות בשירות הפרט, יש הזמנה לפתח את האמצעים הבית ספריים, המאפשרים לעקוב אחר התפתחות הפרט ולקדמה באופן משמעותי בין כתלי בית הספר. כיום יש באפשרותו של בית הספר להרחיב את הזירה הזו בצורה אחראית יותר. עם זאת, ללא פיתוח מסוג זה, הרפורמות, התכניות ותקציבי המדינה לא יוכלו להוביל למטרה שלשמה קמו. על מנת ליצור את אותה התפתחות, יש צורך להכליל את הפרקטיקה הגמישה בתכנית השנתית הקבועה של בית הספר וליצוק תוכן משמעותי גם בשינויי העיצוב במבנה הפיזי ובסביבה הלימודית של בית הספר. השפעת הרפורמות הבית ספריות תיותר מצומצמת ביותר, כל עוד היא לא תחלחל ותשפיע על ההתנהלות היומיומית של התלמידים ושל המורים וכל עוד הפדגוגיה הבית ספרית תוסיף להתבסס על התפיסה המסורתית של הוראה פרונטלית בעזרת לוח וגיר.

השפעת הרפורמות על יכולתו של בית הספר להצמיח בקרב תלמידים בסיכון את יכולת הבחירה האחראית תתרחב, ככל שיווצרו בבית הספר תנאים מתאימים להפעלתה של פדגוגיה דינמית. הפרקטיקה של הפדגוגיה הדינמית כוללת מערך שלם של אסטרטגיות ושל מתודולוגיות אשר נועדו לקדם את התלמיד כפרט. התנאי הבסיסי ליישום הפדגוגיה הדינמית הוא קיומו של מרחב אינטראקטיבי של המורה והתלמיד, שנוצר ביזמת המורה המשקיע זמן ומאמץ כדי להתקרב אל התלמיד ולהזמין ליטול חלק בתהליכי למידה משמעותיים. ציד ההתפתחות של הפדגוגיה הדינמית הוא המידה שבה הילד משקיע בלמידה מתוך מעורבות ומתוך התלהבות שהולכות ומתרחבות, כביטוי לתחושת הרווחה (well-being) והבריאות הנפשית שלו. המורה יוצר דיאלוג מתמשך עם התלמיד, דיאלוג שנועד להכיר מקרוב את תרבותו, את נורמות השיח שלו, את תחומי העניין שלו, את דפוסי הבילוי וההנאה שלו ואת כל מה שקובע את התנהגותו כתלמיד.

על בסיס המרחב האינטראקטיבי שבו מושקעים המורה והתלמיד, המורה פועל לכניית תכנית אישית לתלמיד על יסוד יחסי ההתקשרות ההולכים ונרקמים ביניהם. התכנית האישית מתבססת על הליך ראשוני של זיהוי רמת התפקוד של התלמיד בלמידה ובעשייה: רמת ההישגים, האוריינות (מיומנויות בסיסיות של קריאה, כתיבה וחשבון), הנוכחות וסדירות ההגעה לבית הספר, המעורבות והפרודוקטיביות בלמידה; קיומה של יכולת למידה עצמאית אוטונומית; רמת התפקוד הרגשי והחברתי – היכולת לקבל סמכות, ליצור קשר ולהישען על מבוגרים, דפוסי ההתנהגות, המעורבות החברתית והיכולת ליצור קשר עם בני הגיל.

קביעת רמת התפקוד של התלמיד נעשית במסגרת דיון משותף של כלל חברי הצוות החינוכי, באמצעות מתודולוגיה של ניתוח מקרה (case study).¹² החלטות הצוות החינוכי מתורגמות לתכנית אישית, הכוללת אינטראקציות לימודיות שמטרתן להעמיק את ההיכרות הרב-ממדית עם התלמיד בתחומים השונים: אפיון וזיהוי של דפוסי הלימוד של התלמיד, של יכולותיו השונות ושל תחומי העניין וסגנון הלמידה; זיהוי האופן שבו התלמיד תופס את עצמו; איתור ביטויים רגשיים המייחדים את התלמיד; זיהוי הדימוי העצמי המשתקף כדיבורו ובהתנהגותו; זיהוי דפוסי הקשר שהוא מקיים עם מבוגרים (מורים והורים) ועם בני גילו. ההיכרות הרחבה והמעמיקה עם התלמיד מאפשרת לצוות החינוכי לבנות את סוג התשומות שהתלמיד זקוק להן כחלק מן התכנית האישית שלו.

תשומות אלו מוענקות לתלמיד תוך שימוש באסטרטגיות, כגון דיאלוג חינוכי מצמיח,¹³ טיפולוגיה,¹⁴ משוב דינמי¹⁵ והערכה משמעותית.¹⁶ אחת לתקופה מסוימת, נבחנת יעילותה של התכנית האישית ונבדק האם אכן חלה התפתחות בדפוסי התפקוד של התלמיד בעקבות ההתערבות. התכנית נבחנת מחדש כשגרה הנהוגה בפדגוגיה הדינמית. התכנית האישית מאפשרת טיפוח וקידום יכולותיו של התלמיד, שזוהה כפגיע לסיכון בתחום הלמידה ובתחום האישי והחברתי. הפדגוגיה הדינמית, הבאה לידי ביטוי בתכנית האישית, מכוונת בסופו של דבר להרחבת גרעין התפקוד הבית ספרי האוטונומי של התלמיד.

המשמעות העמוקה של היכולת האוטונומית של התלמיד היא שהתלמיד הופך בהדרגה להיות אחראי לרמת תפקודו בבית הספר. יכולתו האוטונומית של התלמיד עולה ככל שמתגבשת רמת התודעה שלו לפרופיל הייחודי של תחומי החוזק ותחומי החולשה שלו,

12 זוהי מתודה ליצירת שית כבוצתי סביב תלמיד או סביב אירוע, המובילה לזיהוי הגורמים המתוללים את הניתוק ואת הסיכון ולהתוויית קו פעולה משוער כמענה לצורכי ההתפתחות והגדילה של הילד.

13 זוהי מתודה, המאפשרת הצמחה של יכולות חדשות של התקשרות ומחויבות בין-אישית בין אנשי החינוך לבין ילדים ובני גורע בסיכון. בעזרת דיאלוגים חינוכיים מצמיחים, פועל היועץ לצמצום הניכור בינו לבין התלמידים ולבניית התערבות אפקטיבית, שתאפשר לו לטפל במצוקות התלמידים ועל ידי כך לעצור את המעגל המסלים של הכישלון ולמנוע את התעצמותו של הסיכון.

14 טיפולוגיה היא מתודה-על המחלקת את מקורות הסיכון לשלוש קטגוריות עיקריות, אשר ההבחנה ביניהן מקדמת את יכולתו של איש החינוך לפרש נכונה התנהגויות שונות של תלמידים ולהתוות את הדרכים אשר עשויות להרחיקם מן הסיכון.

15 המשוב הדינמי הוא תגובה מודעת למעשיו או לדבריו של התלמיד, המתרחשת במסגרת רו-שית חינוכי בין מורה לבין תלמיד ומכוונת לצמיחתו האישית ולהעשרתו של התלמיד.

16 הערכה משמעותית כרוכה בבניית אמצעים המאפשרים "להציץ" על תהליך הלמידה של הלומד במועדים שונים, להעריך את התקדמותו של התלמיד ולהשפיע עליה, במהלך תהליך הלמידה ולא רק בסופו. התכונות מעמיקה על יוצרי הלמידה העומדת לרשות המורה והתלמיד, הופכת אותו לשותף מלא בתהליך הלמידה.

לצירי ההתפתחות האישיים שלו בתחומים השונים ולתנאים שלהם הוא זקוק על מנת להתפתח. התלמיד לומד לתעל את המשאבים העומדים לרשותו באופן יעיל יותר ולגייסם ללמידה ולהגשמה ופחות לבריחה ולהתרחס.

הפרדוגיה הדינמית והמתודולוגיות השונות של התכנית האישית חותרות ליצירת שיפור משמעותי ביכולת האוריינית של התלמיד. אם בעבר היה נהוג להתייחס לאוריינות בעיקר כאל שליטה בחוקי הדקדוק והיכרות עם הסוגות (הז'אנרים) הרווחים בתרבות, הרי שכיום, חוקרים מגדירים את האוריינות כיכולת לעצב משמעות (Cope & Kalantzis, 2009; Kalantzis & Cope, 2004). היכולת לעצב משמעות עשויה לבוא לידי ביטוי בדרכים רבות ובאופנים מגוונים. בעבר המטרה הייתה לעודד לימוד צורות קונבנציונליות של הפקת משמעות, ואילו כיום צורות המבצע הרלוונטיות הן הרבה יותר מגוונות ודינמיות; בעבר תהליך הלמידה היה כרוך בהטמעת החדש אל תוך הישן, ואילו כיום מדובר בפיתוח היכולת של הלומד לנוע בחופשיות משפה אחת לאחרת. על פי החוקרים, אחת המטרות החשובות של הפרדוגיה כיום היא ליצור ללומד תנאים שיאפשרו לו לצמוח כאדם המכיר את עצמו; אדם שנוח לו עם עצמו ויכול לבטא את עצמו היטב ועם זאת, אדם שהוא גמיש מספיק כדי לשתף פעולה, יודע לשאת ולתת ומסוגל לעצב תחומי עניין משותפים עם השונים ממנו.

ברוח האוריינות החדשה, בית הספר פועל לפתח זירות נוספות שבהן התלמידים יכולים לבטא את יכולותיהם ולטפחן. בית הספר אינו מסתפק בזירת הלמידה האקדמית והאינטלקטואלית, אלא יוצר זירות נוספות, הקשורות בפיתוח היכולת הספורטיבית, האמנותית, המוסיקלית והתיאטרלית, יכולת הארגון וההפקה של אירועים משותפים, תערוכות ומופעים. בתי ספר רבים מקיימים שיעורי העשרה בתחומים שונים, אך אלה נחשבים בדרך כלל כמשניים ביחס לתחומים האקדמיים. הכוונה באוריינות החדשה היא שהמיומנויות המתפתחות של תלמידים בתחומים השונים יקבלו ביטוי שווה ערך למיומנויות האקדמיות. לשם כך, על בית הספר להבטיח שכל תלמיד יוכל למצוא לעצמו זירות מגוונות וייחודיות לביטוי עצמי אותנטי, שיקבל הכרה שוות ערך גם בכל הקשור להערכת ההישגים של התלמידים והמורים.

הצורך ביצירת סביבה חינוכית עשירה, המזמנת לתלמיד אפשרות לבטא את עצמו בדרכים רבות ומגוונות ולא רק בערוץ האקדמי קשורה גם בהבנה של הדינמיקה הרגשית-קוגניטיבית העומדת בבסיס תהליכי הלמידה. כדי ליצור תנאים ללמידה משמעותית על בית הספר לפעול כדי להתחבר למקום החי בעולמו של הילד, להצמיח ולהרחיב אותו. למידה משמעותית מתרחשת כאשר התלמיד חווה את בית הספר כמחובר לצידה הרגשית, הלימודית והחברתית שעמה הוא מגיע.

לשם כך, על צוות בית הספר, במסגרת העשייה הלימודית השגרתית היומיומית, ליצור נקודות חיבור רבות ומגוונות לעולמו של התלמיד, שהן נקודות התפתחות, המרחיבות את הצידה שהוא נושא עמו מהבית ומהשכונה. למידה משמעותית מתרחשת כאשר התלמיד חווה את העשייה החינוכית בבית הספר כרלוונטית לקיומו, כמטעינה אותו כמטענים החושפים לפניו את עצמותו, את תשוקותיו ואת סקרנותו, ומרחיבים את הפרודוקטיביות שלו בבית הספר ובחיים. חוויה של למידה משמעותית מתקיימת כאשר בחוויה של התלמיד הלמידה אינה חונקת אותו ואינה מעוררת בו תחושות של חוסר ערך, אלא תורמת בהכרח להתפתחותו.

סביבה חינוכית מזינה את התפתחות העצמי כאשר היא מגבירה את יכולתו של התלמיד להיות אחראי ולהשפיע על חייו, מבלי שהוא נדרש לוותר על חיותו, על הווייתו הפנימית, על צורכי הקיום שלו ועל צורכי הערך עצמי. היכולת של בית הספר להפוך לסביבה מזינה לתלמידיו, קשורה ביכולתו לייצר פדגוגיה המתחברת להוויה הזורמת של התלמיד ומרחיבה אותה.

מוקדי ההתמקצעות של המורה

יכולתם של המורים ליצור עשייה חינוכית יומיומית שיש בה פדגוגיה של חיבור, מחייבת התפתחות מקצועית ואישית מתמדת. "תמונת הכישורים" הנחוצה למורה ליצירת פדגוגיה של חיבור, כוללת את מוקדי ההתמקצעות האלה:

1. יכולת המורה ליצור קשר בין-אישי המתפתח לאורך זמן עם תלמידיו

התפתחות הקשר הבין-אישי תלויה בגורמים האלה:

- יכולתו של המורה להיות נוכח ומעורב ברמה אישית בעשייה החינוכית עם תלמידיו, להתקרב אל עולמם האישי ולקיים עמם הוראה בתוך יחסים. התקרבות זו מתבטאת ביכולתו של המורה "לגעת" במצוקה הלימודית של כל תלמיד, ללמוד על מניעיו הסובייקטיביים ללמידה, על גורמים משמעותיים המשפיעים על הלמידה שלו, בייחוד גורמים המדרבנים למידה או מעכבים אותה ולרכוש את אמונו והערכתו.
- יכולת לנהל דיאלוג פתוח ומתמשך עם התלמיד בנושאים הקשורים לתהליכי למידה, חשיבה, קריאה וכתיבה ולנושאים לימודיים מגוונים, תוך התייחסות למאפייניו הייחודיים, האינטלקטואליים והרגשיים של התלמיד.

2. יכולת המורה ליצור קשר בין-אישי ויחסי עבודה בצוות עם מורים עמיתים

- יכולת ליצור, בעבודה משותפת עם מורים אחרים, חומרי למידה בתחום דעת מסוים, מערכי שיעור או פעילויות פדגוגיות אחרות, ההולמות את צורכי התלמידים.
- יכולת לעבוד באופן אינטגרטיבי עם חברי צוות אחרים, כדי ליצור שילוב בין-תחומי בהוראה וכדי "לתפור" תכנית חינוכית פסיכו-דידקטית לכל תלמיד ותלמידה על פי צורכיהם ולממשה.

3. מודעות עצמית של המורה לעמדותיו, לתגובותיו ולהתנהגויותיו

- מודעות לסגנון ההוראה שלו, לתהליכי הלמידה שלו ושל תלמידיו, לסגנונות למידה מגוונים ו"תרגום" מודעות זו להוראה מובחנת יותר.
- מודעות למתן משוב ושימוש מגוון ומובחן בסוגי משוב שונים באופן המעודד את צמיחתו של כל תלמיד.

4. ידע ומיומנויות בסיסיות הדרושים למורה לפדגוגיה בהתאמה

- התמצאות בתחומים הקשורים לעולמו של התלמיד – רקע תיאורטי מזווית ראייה התפתחותית: התנהגות פיזית, קוגניטיבית (לשון וחשיבה), חברתית, יחסי מתבגר

ומשפחה; נורמות רווחות בחייהם של ילדים ומתבגרים ותחומי עניין של ילדים ומתבגרים והתמצאות בחומר קריאה רלוונטי לילדים ולמתבגרים: ספרים וכתבי-עת למיניהם.

■ יכולת לבנות "פרופילים" של תלמידים (מיפוי פרט ומיפוי קבוצה), המשלבים מדדים מהתחום הקוגניטיבי והרגשי ומסייעים לקבוע מטרות לימודיות מובחנות לפרט ולקבוצה. בניית ה"פרופילים" מתבססת על ידע רחב בהעברה ובניתוח של אבחונים פורמליים ובלתי פורמליים בקריאה, בהבעה, במיומנויות חשיבה ובמיומנויות לשוניות להערכת הישגים והתנהגויות לימודיות של תלמידים מתבגרים; ידע בסיסי בהכנה של תהליכי קריאה ובגישות שונות לטיפול הקריאה (בעיקר למורים במקצועות הומניסטיים) וידע בסיסי בעקרונות של אבחון תהליכי-דינמי.

■ ידע ומיומנויות בהערכת רמות קריאות שונות של טקסטים והתאמתם לרמת הקריאה העצמית של התלמיד; יכולת לנתח משימות לימודיות מהיבטים שונים של תפקודים קוגניטיביים ולקשר ביניהם ובין ממצאי אבחונים פסיכו-דידקטיים.

■ יכולת לבנות "פרופילים" של תלמידים (פרט וקבוצה) מהיבטים שונים בתחום דעת מסוים. כלומר, יכולת למפות תחום דעת ולמזג מיפוי זה עם בדיקת מידת השליטה של תלמידים במיומנויות שונות, וזאת כדי לתכנן את ההוראה ולעקוב אחר תהליך הלמידה של כל תלמיד.

5. ארגון הלמידה ודרכי ההוראה בהתאם ליכולות התלמידים ולצורכיהם

■ נכונות להגמיש את תכנית הלימודים ולהרחיבה לתחומים הרלוונטיים לתלמיד המתבגר: קביעת מטרות לימודיות מובחנות ברמה של פרט וברמה של קבוצה, תוך התאמתן לצרכים אינטלקטואליים ורגשיים משתנים וליכולות שונות של התלמידים.

■ נכונות להגמשת המבנה הארגוני של הכיתה על פי צרכים שונים.

■ ידע מעשי ותיאורטי בהפעלת שיטות הוראה מגוונות.

פיתוח ברית מגדלת בין מורים להורים

למרות הקשיים הרווחים ביצירת מערכת יחסים מפרה בין הורים למורים במערכת החינוך, שוררת הסכמה רחבה בקרב חוקרים וקובעי מדיניות בדבר הקשר בין מעורבות הורים בחינוך ילדיהם לבין הישגים של ילדים והיבטים שונים בהתפתחותם (בר, 2005; עומר, 2000). כאשר מתקיימת התאמה חינוכית בין ההורים למחנכים, מערכת היחסים הנרקמת ביניהם היא מקור לתמיכה במשפחה. במקרים כאלה, המסגרת החינוכית ממלאת תפקיד של רשת חברתית עבור ההורים ומספקת להם תמיכה ושותפות. כאחד המחקרים אף נמצא כי ברגעי משבר בכ-20% מהשיחות שנערכו בין הורים למחנכים, נושא השיחה היה המבוגר כאדם (ולא כהורה), צרכיו ורצונותיו. בר (2005) מונה גורמים מספר המעודדים או מעכבים ברית עם ההורים במסגרת החינוכית:

■ מאפייני התקשורת: איכות ועומק היחסים הנרקמים בין מורים והורים מושפעת מרמת המכוונות של המחנכים ליצירת תקשורת משמעותית עם ההורים, כפונקציה של האקלים והמדיניות של בית הספר.

- עמדות של מחנכים: היכולת ליצור ברית עם ההורים היא פועל יוצא של עמדותיו של המחנך ביחס לקשר זה.
- יזמות של מחנכים: הקשר עם ההורים נוצר כאשר המחנך מחזיק בתפיסות עולם ובפרקטיקות מגובשות של עשייה עם הורים.

שיתוף ההורים בתור כעלי ברית בחינוך ילדיהם עומד ביסוד הפרקטיקה החינוכית הפסיכו- חברתית ומושתת על ההנחה שלמשפחה מקום ראשון במעלה בתהליך הצמיחה של הילד. המשפחה מעצבת את תחושת הזהות של הילד, משפיעה על דרכי התנהגותו, מספקת לו את ההגנה שהוא זקוק לה ומקנה לו מיומנויות בסיסיות להסתגלות בחברה. המשפחה מהווה סוכן שינוי משמעותי, ומעורבותה או היעדר מעורבותה כחיי הילד והמתבגר קובעת, פעמים רבות, את מידת הצלחתו במערכות החברתיות השונות שבחיי.

בשנים האחרונות הולכת ומתגבשת ההכרה במורכבותו של תפקיד ההורה ומזוהים התהליכים הטרוספורמטיביים הנדרשים אצל ההורים. בעת האחרונה מתבררת גם מידת ההשפעה של גורמי סיכון הקשורים בהורים עצמם, בילד ובנסיבות החיים, על היכולת לקיים הורות מגדלת. הכנות אלה מובילות לפיתוח מודלים חינוכיים וטיפוליים ותכניות התערבות המתמקדות גם בצורך של ההורים בליווי ובהכוונה ולא רק בצורכי הילד (כהן, 2007). מושגים של הורות מגדלת המתקיימת בשדה של קשר בין ההורה והילד כשני סובייקטים (ליבו, 2005) וכן מושגים של מנטליזציה, רפלקציה וויסות עצמי (Fonagy, 2003) מסבירים את האופן שבו ניתן להשפיע השפעה מיטיבה על ההורות ולסייע להורים להתגבר על דינמיקה של העברה בין-דורית של דפוסי הורות פסיכו-פתולוגיים. זאת בשילוב עם הבנה הולכת וגוברת של היבטים פיזיולוגיים, רגשיים והתנהגותיים הקשורים ביחסי הורה- ילד (Feldman, 2007 ; Fraiberg, Adelson, & Shapiro, 1975). הליווי להורים בהקשר זה מתמקד בהכרה של אנשי חינוך וטיפול בהורים כסובייקטים בעלי צרכים, רצונות ודרישות מובחנים משל ילדיהם, הניצבים לפני ילדים מובחנים. ליווי זה מרחיב את היכולת הרפלקטיבית ואת המודעות העצמית של ההורים, המשפרת את הוויסות העצמי, מגבירה אמפתיה ומקדמת פתרון בעיות לצורך התמודדות עם האתגרים ההוריים (כהן, 2007). ברוח דומה, גם המורה, המתפקד כדמות התקשרות משנית, זקוק לליווי ולהכוונה בקידום הוויה סובייקטיבית ואינטר-סובייקטיבית, תהליכי מנטליזציה, רפלקציה וויסות עצמי ובשכלול יכולתו לפעול למען האחר.

המורה המבקש להשפיע על התפתחות תלמידיו והגשמתם יצליח בכך אם יישא באחריות ליצירת יחסים מגדלים טרוספורמטיביים עמם ועם הדמויות המגדלות שבחייהם – הורים ומבוגרים משמעותיים אחרים. מתוקף נוכחותו החיה, מעורבותו ומחויבותו (engagement) לאחר, המורה פונה לתלמידים ולמבוגרים מעמדה מגדלת. באחריותו של המורה ליצור תרזה של יחס מגדל עם התלמיד וגם עם המבוגרים המשמעותיים לו (הורים, מורים, יועץ, מנהל בית הספר, אנשי טיפול בקהילה וכדומה). כל זאת, מתוקף אותה עמדה של מעורבות ונוכחות אישית. מובן שהיחס המגדל מקבל גוון שונה בהתאם למצבו של האדם שאליו הוא מופנה.

ברית המורים וההורים, המגדלת תלמידים בסיכון, ניוונה מתיאוריות ההתאמה ומתיאוריות אינטר-סובייקטיביות בפסיכואנליזה וכן מלמידה מההצלחות בשדה החינוכי.

הילד מפתח תחושת מסוגלות עצמית מתוך מערכות היחסים שהוא מקיים עם הורים ומורים ומבוגרים משמעותיים אחרים, המכירים בקיומו ובזכותו לחוש, להרגיש, לחשוב ולרצות, מבטיחים את התפתחותו ונמצאים עמו בתקשורת חווייתית ורגשית משמעותית (נוי, 1995).

פגיעה עמוקה בעצמי מותירה צרכים קדומים בלתי מסופקים, והם מקבלים ביטוי בצורך מתמיד בשיקוף ובאידיאליזציה של המבוגר המגדל. צעיר שלא הצליח להשלים את תהליך גיבוש העצמי יזדקק להשקיע יותר מאמצים נפשיים כשמירת אחדות העצמי, השקעה העומדת ביחס ישיר למידת הפגמים במבנה העצמי. כאשר הפגמים חמורים, המשימה של השמירה על קיום העצמי עלולה לצרוך הרבה אנרגיה נפשית, עד כי תהפוך למניע העיקרי לכל הפעילויות וההתנהגויות של הצעיר ותפגע בהתפתותו ללמידה.

תחושת העצמי היא חוויה סובייקטיבית המשתנה ומתחדשת מיום ליום, משעה לשעה ולעתים אף מדקה לדקה. כל אירוע או התנסות חדשה דורש כל פעם מחדש השקעת כוחות ארגוניים נפשיים על מנת להטמיע אותו לתוך תחושת העצמי. משימה זו, לתחזק באופן שוטף את תחושת העצמי ולהתאימה דינמית לשינויי הגיל, למצבי חיים, לתנאי הסביבה ולמשימות הנפשיות העומדות לפני האדם, מהווה את אחד הכוחות החזקים ביותר להנעת חלק גדול מכלל הפעילויות הנפשיות וההתנהגויות הבין-אישיות והחברתיות של האדם (נוי, 1995).

חויית ההורות היא, ללא ספק, חוויה משמעותית ביותר להיווצרות העצמי ולתחזוקו. האם או האב, המשמשים זולת-עצמי עבור תינוקם, מעמידים את ה"עצמי" שלהם לשירותו ומתמסרים להתפתחותו ולצמיחתו. להתמסרות זו השפעה מטלטלת, מודעת או לא מודעת, המחייבת את ההורה להשקיע אנרגיות בהטמעת החוויות וההתמודדויות החדשות והפיכתן לחלק בלתי נפרד מן העצמי שלו.

במקרים שבהם רמת הלכידות הבסיסית של העצמי של ההורה לא גבוהה, עשויה חויית ההורות לערער את האיזון בתפקודי העצמי, והחרדות ההוריות עלולות להשתלט ולחצוץ בין ההורה לילד. ככל שהעצמי של ההורה מגובש, משימות ההטמעה וההסתגלות להורות מהוות חלק מהתחזוק השוטף של העצמי ואינן מצריכות השקעת אנרגיה נוספת.

אם שחוותה ערעור משמעותי בתחושת העצמי שלה עקב הטיפול בתינוקה, עלולה לחוות את עצמה נמחקת על ידי הצורך להתמסר באופן טוטלי לתינוקה. היא עלולה לבטא תחושת מחיקה זו בדרכים שונות, המפריעות להתפתחות התקינה של תינוקה. הימחקות האם עקב התערערות העצמי היא אחד הביטויים של האופן שבו המשאבים הפסיכולוגיים והאישיים של ההורה משפיעים על התפקוד ההורי. בלסקי (Belsky, 1984) מונה במאמרו שלושה גורמים דומיננטיים המשפיעים על התפקוד ההורי, על סמך סקירת מאמרי מחקר רבים הבוחנים את סוג היחס ההורי התורם להתפתחות תקינה של הילד:

- תרומת ההורה: המקורות האונטוגניים של ההורים והמשאבים הפסיכולוגיים האישיים של ההורה. בין השאר בלסקי מונה תכונות כמו יחס חם, מגיב, מעורר, הניתן מתוך תשומת

לב ובאופן שאינו מגביל יתר על המידה. הורים לילדים בגילים אפס עד שש צריכים רמות גבוהות של טיפוח ושליטה; הורים לילדים גדולים יותר נדרשים יותר להסקה ולהיגיון, משמעת עקבית וכיטויי חום. לאורך כל שנות ההורות ההורים צריכים להיות מכווננים ליכולות של ילדיהם ולמשימות ההתפתחות העומדות לפנייהם. לשם כך נדרשת בגרות הורית ותחושת רווחה נפשית. לעומת זאת, הורים שאינם בוגרים ובשלים די הצורך או הורים עם בעיות נפשיות, מתקשים להפנות לילדיהם את היחס היוצר התפתחות תקינה. בנוסף לכך, קיים קשר בין חוויית ההורות שההורים חוו בעצמם כילדים, לבין תפקודם כהורים.

■ תרומת הילד: במאמרו של בלסקי מודגש כי המאפיין של הילד אשר לו ההשפעה הגדולה ביותר על התפקוד ההורי הוא המזג של הילד הקובע כמה קשה ההורות. מזג קשה, בעיקר בינקות, עלול לערער את התפקוד ההורי. מאפייני הילד – האם הוא קשה או קל – מעצבים את הכמות ואת האיכות של תשומת הלב ההורית שהוא מקבל. למרות שהבנה זו מקובלת ביותר על אנשי מקצוע, אין הרבה מחקרים אשר בודקים לעומק את האינטראקציה הנוצרת בין הורים לילדיהם בהקשר זה. טיב ההתאמה (goodness-of-fit) המתפתחת ביחסים בין ההורה לבין הילד מנבאים יותר את תחושת מסוגלות עצמית של הילד מאשר מאפייני המזג כשהם לעצמם.

■ תרומת הסביבה: מקורות סביבתיים של מתח או תמיכה, כמו גם תנאי החיים ומשאבי הסביבה החברתית, משפיעים על טיב היחסים המגדלים המתפתחים בין ההורה לבין הילד. תמיכה שמספקים חברים, קרובים ובני זוג קשורה אף היא בתפקודי ההורות ומספקת להורים סיוע רגשי, מעשי ותברתי. גם היחסים בין בני הזוג, הרשתות החברתיות והעמיתים בעבודה משפיעים על תפקודי ההורות.

לניסיוננו, ברית המורים עם ההורים נשענת על יתרונה של מערכת החינוך כמערכת זמינה ובעלת השפעה רבה על חיי הילדים ומשפחותיהם. מקומו הטבעי של בית הספר בחיי התלמידים וההורים מאפשר לאנשי חינוך לגייס את ההורים באופן שמעורר פחות חשש או התנגדות. באווירה מיטיבה של עשייה משותפת יכולים ההורים להישען על הקשר המשמעותי המתהווה בין המורים לבין ילדיהם כדי להרחיב את סמכותם ההורית ואת מעורבותם הרגשית בחיי ילדיהם. ההורים, המעוניינים בהצלחה של ילדיהם בבית הספר, נענים לרוב ליד המושטת להם מצד המורים ונעשים שותפים מלאים בעשייה החינוכית למען ילדיהם.

שיתוף פורה בין בית הספר להורים ביצירת מענים קונסטרוקטיביים לקידום התלמיד מתאפשר כאשר ההורים חווים את בית הספר כמקום אשר לו השפעה מכרעת על ילדם ואשר מסוגל לספק, גם להם כהורים, עזרה ממשית. גישת התערבות המביאה בחשבון הן את צורכיהם ואת רצונותיהם של ההורים כפרטים והן את צורכיהם ואת רצונותיהם של הילדים, יכולה ליצור מפגש של צמיחה בין מורים והורים, המזמן מרחב גדילה לכל הנפשות הלוקחות בו חלק, מורים, הורים ותלמידים.

ברית העבודה של אנשי חינוך עם ההורים ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, מבקשת לראות בהורים סובייקטים בעלי צרכים מובחנים, גם כאשר ההתנהגות שלהם אינם

מעידה שהם מכירים בילדיהם כסובייקטים מובחנים. מתוך עמדה בסיסית זו, יש להפוך את המפגשים עם ההורים למפגשים שנועדו להכירם ולהוקירם. מפגשים עם ההורים מחייבים היערכות נפשית הולמת, כדי להבטיח מרחב הכלה ומרחב פוטנציאלי של צמיחה. ההכנה לקראת המפגש עם ההורים מחייבת שאנשי החינוך יוכלו לרמיין את תסריט המפגש מתוך הכרה בצורך להבטיל מרחב פוטנציאלי ליצירת ברית מגדלת עם ההורים ובצורך להתמקם במפגש באופן ההולם את היכולת של ההורים לקיים הורות נוכחת ומגדלת.

איש החינוך מדמיין מה יאפשר את ההכרה בהורים כסובייקטים בעלי צרכים ורצונות, הנבדלים מילדיהם ומאנשי החינוך. מתוך הזרימה הפנימית שלו, שמתחילה הרבה פעמים במפגש עם הילד עצמו, ומתרחבת להורים, איש החינוך מתפנה לחוויה הנפשית ופוגש בתוכה את מה שהוא חווה ביחס לילד, להורים ולסוג המגע המתקיים בין הילד למחנכיו ולהוריו. כך, במפגש הממשי איש החינוך יהיה פנוי למפגש עצמו, שבמהלכו הברית תתפתח רק אם תהיה חוויה של נינוחות, כבוד והכרה לכל אחת מן הנפשות המשתתפות בו. מהלכים אלה עשויים לצמצם את החשדנות הרווחת לעתים בין הורים ומורים, בייחוד כאשר השותפות היא סביב ברית מגדלת של ילדים בסיכון. ההכנה מחדרת עד כמה ביכולתו של איש המקצוע להנכיח במפגש את מטריצת הקשר¹⁷ של התלמיד עם מבוגרים ובמקביל לעודד את ההורים להנכיח בחדר את מטריצת הקשר של בנם עם ועם קרובי המשפחה. מפגש המצליח להנכיח באותו מרחב משותף את מטריצת הקשר האופיינית במרחב בית הספר והבית, מאפשר להרחיב את ברית ההחזקה המגדלת של המבוגרים.

ברית זו מחייבת התפנות להערכת התפקוד וחוסר התפקוד ההורי. בקצה האחד של הרצף נמצאים ההורים שאפשר לגייסם כדי שינהיגו וייצרו למען ילדיהם תנאים הולמים יותר להתפתחותם, ובתוך כך יכירו בצורכי ילדיהם ויראו בהם סובייקטים מובחנים. בקצה הנגדי של הרצף נמצאים ההורים המתאפיינים בעצמם בזהות בלתי מובחנת ורמת ארגון עצמי נמוכה ובנטיות למחיקת ילדיהם או מחיקת עצמם. בדרך כלל נמצא הורים אשר מתנהלים במרבית התחומים באופן מובחן מילדיהם, ורק בתחומים מסוימים מתקשים לראות את צורכיהם או את צורכי ילדיהם.

הדגמה חיה של רוח הפרקטיקה של ברית המורים וההורים

בזירת בית הספר המפגש בין מורים והורים שנועד לגדל את אחריות הצעירים, הוא רצוף מכשולים. הגברת המודעות למכשולים אלה היא פעולה ראשונית בתהליך יצירת ברית מגדלת של מבוגרים.

17 מטריצת הקשר עם האחר היא מעין מבנה פנימי המייצג את האופן שבו "העצמי" עומד ומתייצב מול ה"זולת-עצמי". היא מרגימה כיצד מבוגרים יכולים להתייצב כזולת-עצמי המותאם לצורכי העצמי של מתבגרים מועדים לסיכון. בכוחה של מטריצת הקשר להאיר את שכול ההתמודדות של אנשי חינוך וטיפול עם מתבגרים ולנבא אם יש באפשרותם לייצר מרחב חינוכי עשיר. מרחב כזה מאפשר התנסויות אנושיות המסייעות להרחיב את מטריצת הקשר הנוקשה של מתבגרים, בהתחשב בעובדה שמתבגרים מסכנים ומסחכנים מעניקים בדרך כלל את הפונקציה של זולת-עצמי לנציגי קבוצת השווים, נפשות חאומות, שאינן מאימות על הערך העצמי שלהם, השברירי כל כך.

אנו מאמינים שכדי ליצור שינוי משמעותי במצב ילדי בית הספר, לא די בחיזוק המנהיגות ההורית הקהילתית ובהגברת המעורבות של המשפחות בקהילה למען עצמן. שינוי משמעותי בקרב הילדים וההורים יתרחש רק כאשר ייווצרו מרחבי חשיבה ולמידה שיבטיחו מימוש הורי מיטבי יותר. לשם כך יש לבנות תכנית של הדרכה הורית שתעניק להורים מעורבות רחבה יותר, תעמיק את נוכחותם ותקדם את יכולתם לבנות יחסים מגדלים ומשפיעים עם ילדיהם.

במסגרת התכנית המפותחות על ידי אשלים ג'וינט ישראל ומשרד החינוך בית הספר מזמן מפגשים של קבוצה משותפת של מחנכים והורים, שיוצרים סיכוי לשני ה"מחנות" להתאחד וליצור ברית של סיוע והתחזקות ולא החלשה ומאבקי כוח. מפגשים אלה מספקים הזדמנות לגורמים החיצוניים והפנימיים המניעים את התהליך, ליצור מגע פרודוקטיבי יותר ביניהם. המפגשים סובבים סביב סוגיות רלוונטיות המטרידות את כולם, כמו התבגרות בעידן של היום, גבולות והתפתחות, מעברים מהיסודי לחטיבה או כל נושא אחר, המזמן למידה משותפת ומאפשר מרחב של תקשורת. הלמידה המשותפת מצמצמת את הנטייה של שני הצדדים להפריד בין "הם" ו"אנחנו". המפגש מתנהל בקבוצת למידה שעשויה להביא לתוכנות חדשות עבור משתתפי שתי הקבוצות.

המפגש הקרוב בין ההורים למורים מתאפשר בהנחיית מנחה מקצועי חיצוני, הנתפס כגורם נייטרלי. השתתפותם של הורים ומורים בקבוצות למידה משותפות מזמנת את הרחבת ההסתכלות והתקשורת הבין-אישית ההדדית. המורים לומדים עד כמה מעורבות ההורים בחיי ילדיהם היא קריטית ועד כמה גדולה אשלייתם שאפשר להצליח לקדם את התלמידים גם אם לא משתפים את הוריהם. המורים מבינים שאם לא יפגשו את ההורים באזור ההשפעה הטבעי שלהם, הם עלולים להיחלש בתפקידם החינוכי.

ההורים לומדים שפעמים רבות הם תוקפים את המורים, מגוננים או מסנגרים על ילדיהם ועל עצמם, רק מתוך תחושות של חוסר אונים וייאוש. שני הצדדים לומדים עד כמה מצב של קרע בין ההורים למורים מבלבל את הילד ולא מאפשר לו להתייבב אל מול תביעה התפתחותית ברורה של כל המבוגרים המשפיעים על חייו. אין זה נדיר שאיש חינוך מקבל יחס של חוסר הערכה מצד הוריו של התלמיד, ומשום כך אינו יכול לשמש עבורו גורם שיש לכבדו ולפעול לפיו. באופן דומה קורה שהורה מקבל יחס של חוסר הערכה מצד המורה, וכך מתערער גם מעמדו כמבוגר שיכול להיות עבור הילד גורם מכוון ומגדל. כללי המשחק הללו של "תקיפה ובריחה" שולטים גם בחיי הילד שחסרה לו נוכחות רציפה של מבוגרים המשמשים לו משענת מגדלת ונוכחת בחייו.

למעורבות משותפת של הורים ומורים בקבוצה יש חשיבות רבה משום שהיא מגדילה את הסיכוי ליצירת "מפת דרך" ברורה יותר לילד. מפה כזו נוצרת כאשר קיימת הכוונה עקבית ומשותפת של כל המבוגרים בחייו המלווים אותו ב"אזורי ההתפתחות" שלו. כאשר הורים ומורים נמצאים במצב תמידי של קונפליקט וחוסר הסכמה קשה להם ליצור מפה ברורה לילד. היעדר מפה ברורה ואחידה מונע מן הילד אפשרות לגדול עם תחושה של שליטה וגבולות.

להלן דוגמאות לאינטראקציות מחלישות המתקיימות בקשר שבין מורים לבין הורים לילדים עם קשיי השתלבות. אם שאומרת: "אני מזדהה עם בתי ומצדיקה את טענותיה נגד המורים", אומרת זאת כי היא חשה את חוסר ההערכה מצד המורים. אך כשהיא נוקטת גישה זו, היא

אינה מאפשרת לבתה להתמודד עם קשייה. היא רוצה להגן עליה כדי שלא תיחלש, אך בפועל בתה נחלשת יותר מעצם חוסר ההכוונה מצדה ומצד המורה אשר לאופן שבו עליה לעמוד אל מול האתגר ההתפתחותי שלפניה. ברוח דומה, מורה המצהירה: "עם ההורים הללו אינני מוכנה לבזבז דקה מזמני... הם כפויי טובה ויודעים רק להאשים", משרדת לילד שהוריו אינם ראויים, כאשר היא בעצמה אינה מתייצבת לשירות צמיתתו וגדילתו. בשני המצבים הללו מרחב הגדילה של הילד חבול, וצורכי ההתפתחות שלו אינם מסופקים על ידי המבוגרים שבחיו.

בבואנו להעריך את הברית בין המורים להורים שנועדה לגדל את הצעירים, עלינו להעריך את העמדה הפנימית, את דפוסי התקשורת ואת המעשה החינוכי של המורים, ולבחון אם הם מצמצמים את יכולתם ליצור עם ההורים ברית שכזאת. המבט האינטגרטיבי על מאפייני היחסים שאינם מגדלים אחריות בין הורים למורים נשען על מאות סיפורי מקרים של בתי ספר, ואפשר לסכם את הממצאים בשלוש דינמיקות השולטות בזירה החינוכית:¹⁸

תפיסה א-פרסונלית וצרה של הברית המגדלת אחריות

תפיסה פרסונלית לכאורה של הברית המגדלת אחריות

תפיסה פרסונלית של הברית המגדלת אחריות, שאינה מגובה דיה בגישה סמכותית מקצועית ופנימית

נסביר עתה את הדינמיקות האלה.

1. תפיסה א-פרסונלית וצרה של הברית המגדלת אחריות

תפיסה א-פרסונלית וצרה של הברית המגדלת אחריות יוצאת מהגדרה חיצונית נטולת סמכות פנימית, הרואה בתלמיד ובהוריו אובייקטים למימוש הסטנדרטים שהמערכת קבעה. המגע עם ההורים מצטמצם לתביעה לאכיפה של כללי התנהגות והישגים מוגדרים מראש. העמדה הא-פרסונלית של המורה קשורה למניעים פנימיים ולתביעות חיצוניות – "אין זה תפקידו של המורה, אינני מוכשר לכך, אין על מי לסמוך ולהישען, לא כדאי להתעסק עם ההורים הללו (חשש מכוחו של ההורה), אין הרבה מה לעשות, מדובר בבעיה אובייקטיבית (ההורים עולים, הם עניים וכדומה)". עיקר השיח הוא חד-סטרי, נעדר התייחסות לצורכי האחר ומסתכם בשכר ועונש, בתביעה מהילד ומהוריו להתאים את הילד לכללי המסגרת. כאשר יש כשל במימוש הרישיות, המורה פונה להורים לחיפוש "הבעיה" המונעת מהתלמיד את ההישג, מעביר את האחריות על גורלו להורים ולאנשי מקצוע מומחים או מפתח יחס של הדרת התלמיד והוריו.

המעשה החינוכי מסתכם בשורה של מעשים המטילים את כובד האחריות על האחרים, כגון יידוע פורמלי, שלילת כל עמדה הורית שאינה עולה בקנה אחד עם ערכי המורה, תביעה מהורה שיישא באחריות על המצב וישנה את תפקוד הילד, הנפקת הוכחות להורה על

18 מובן כי בכל בית ספר מצויה יותר מדינמיקה אחת. עם זאת, האקלים החינוכי והאוריינטציה הניהולית מעצבים את כללי זירת האחריות הנהוגה כשגרה.

התפקוד הלקוי של הילד, הפניה למומחים שיאבחנו ויטפלו בבעיה המונעת מהילד להתנהל כתלמיד, הרחקת ההורה מן הוירה החינוכית מתוך חוסר אמון בסמכותו ההורית, הרגעת ההורה והרדמתו לצד הוויתור של המורה על הילד.

2. תפיסה פרסונלית לכאורה של הברית המגדלת אחריות

תפיסה זו מגויסת כביכול לברית מגדלת אחריות עם ההורים, אך דבקה במטרות הפורמליות ומתעלמת מהצרכים הסובייקטיביים של הנפשות הפועלות. המניעים לתפיסה הפרסונלית לכאורה מגוונים, לפעמים הם ביטוי להסוואה של העמדה הלא פרסונלית (המותקפת על ידי הציבור) או מעין מס שפתיים, ולפעמים הם ביטוי להתגייסות ולהשקעה אותנטיים מצד המורה הנובעים מדבקות עיוורת ב"אידיאלים" תוך כדי התעלמות מהמקום האישי והתרבותי של הילד ושל הוריו, או מיחס פרסונלי השבוי בהזדהות רגשית עם מצוקת הילד ובהאשמת הוריו. הביטויים הרווחים בקרב מורים המתאפיינים בתפיסה זו: "אני יודעת מה טוב לבנך תסמכי עלי... לא יעלה על הדעת שתבחרי עתיד של עבודה כפיים לבתך על פני עתיד מבטיח של לימודים... אני אעניק לבתך את הערכים הראויים באמת... את לא יכולה להעניק לה את מה שצריך בחברה שלנו כדי להצליח... אם את רוצה את טובת בתך באמת, תחייבי אותה ואל תרפי ממנה... כל מה שאנחנו עושים זה רק לטובת בנך.... בבית היא לא תגדל למידות טובות, אם את דואגת לעתידה תרחיקי אותה מהבית ומההשפעות הרעות"... וכדומה. התקשורת עם ההורים היא כשירות היעדים החיצוניים שהמורה מציבה לעצמה, מה שמוליד לעתים יחס של מס שפתיים, סחטנות רגשית והאשמת ההורים והילד. הדיבור מלא בביטויי שטיפת מוח ושכנוע, שבוי באידיאלים של המורה עצמו ושל הקולקטיב שאליו הוא משתייך.

המעשה החינוכי של המורה הפועל מתוך תפיסה פרסונלית לכאורה, מסתכם בשורה של מעשים המפעילים לחץ על הילד ועל הוריו. הלחץ הוא שיתיישר לפי דרישות המורה, משום שאלה יביאו אותו לשגשוג ולהצלחה בחיים. המגע האישי והרגשי נועד לעורר מוטיבציה לביצוע המשימות הנחשבות.

3. תפיסה פרסונלית של הברית המגדלת אחריות, שאינה מגובה דיה בגישה סמכותית מקצועית ופנימית

תפיסה זו מגויסת לברית מגדלת אחריות עם ההורים, אך מתקשה לפעול בהתאמה לצרכים המורכבים של תלמידים בסיכון ודמויות ההתקשרות שבחיים. המורכבות האנושית שבה נתונים הילדים והוריהם, מאיימת על סמכותו האישית והמקצועית של המורה.

מדובר בדפוסי תקשורת עם מעורבות פרסונלית שחסרים בהם יחסי ההתאמה ההולמים את הצרכים המורכבים של הילד ושל הדמויות המשמעותיות שבחיו. לעתים חסרים בתקשורת הבין-אישית קוהרנטיות, עקביות ורציפות היחס לילד ולהוריו אשר ככוחם להביא לשינוי המיוחל. בדפוסי תקשורת המזדהים עם מצוקת הילד ומאשימים את הוריו או לחלופין מתחנפים ומרצים, ומתאפיינים בהיותם נטולי סמכות פנימית ומכוונות להשפעה, שולטים יחסי ויתור של המבוגר על הצעיר.

המעשה החינוכי של המורה הפועל מתוך תפיסה פרסונלית חסרת סמכות מקצועית ואישית המותאמת למורכבות צורכי הילד וצורכי הדמויות המשמעותיות שבחייו, מסתכם בשורה של מעשים המתחשבים כל פעם ברכיב אחד ומתעלמים מהאחר – כאילו רואים את טובת הילד או את טובת המורה אך מתקשים לראות מה טוב לשניהם – ויוצרים לעתים יחסים חצויים בלתי קוהרנטיים. זאת בשל הקושי של המורה לפעול לעשייה חינוכית משלבת ורב-מערכתית, שכל חלקיה יוצרים יחד שלמות קוהרנטית ומשתלבים זה בזה כמו חלקי פאזל. עשייה כזו פועלת בו זמנית עם כמה דמויות המקיימות יחסי גומלין ועם כמה מטלות הנראות לעין הלא מקצועית והלא סמכותית מנוגדות זו לזו (איך ליישב בין צורכי המורה לצורכי ההורה ולצורכי הילד, איך ליישב בין צרכים אישיים לצרכים של המערכת, איך להתחשב בילד ולהביאו להצלחה מוכחת בבית הספר וכדומה).

העמדות ודפוסי התקשורת של ההורים, המחלישים את הברית המגדלת אתריות עם ההורים, נעים מדפוס אחד לאחר: חשדנות וחוסר אמון, רציית המורה מחשש שיוזק לילדיהם, האשמה שאינה פוסחת על איש – המורה, הילד ועצמם, תביעה מהמורה או מהילד לשאת את מלוא האחריות, מלחמה ומאבק נגד האחר, הימנעות, בריחה וויתור מתוך הכרעה שאין על מי להישען, צעירים כמבוגרים.

המעשה החינוכי לובש צורות שונות, מתחלפות ומתקבעות, של ריצוי המורה, הסתרה שילדם לא ייפגע, התערבות בלתי פוסקת בנעשה בבית הספר עם ילדיהם, מלחמת חרמה כלפי המורים (לא נענים לקריאות של המורה, לא משתפים פעולה, מעלימים מידע, נעדרים מפגישות, מחפשים את המורים בחוסר התפקוד שלהם עד להסטה ו"הרעלת" הילד נגד בית הספר).

בהסתכלות רחבה על ההתרחשויות החינוכיות השונות, שאינן מועילות דיין ליצירת ברית בין המורים להורים, אנו מבחינים כי שתי פוזיציות – הפוזיטיביסטית (יעדי הקולקטיב במרכז והבחירה המוסרית מוכתבת וחיצונית ואיננה אנושית) והאקזיסטנציאלית (האדם במרכז והבחירה נתונה תמיד בידיו), אינן מאירות את טבע הפרקטיקה של הברית המגדלת את אחריות הצעירים. אנשי חינוך בעלי הפוזיציה החינוכית הפוזיטיביסטית, המגויסים לשירות יעדי המערכת או לשירות האיריאליים של המורה עצמו (המשתייך לקבוצה השלטת של קולקטיב מסוים), מתעלמים מהקיום של הפרט ומצרכיו או מתחשבים בצרכיו לכאורה מתוך כוונה לעורר בו מוטיבציה ליעדים "הנשגבים", שהם מעל לערך האנושי. חולשת המורים הפועלים בפוזיציה פוזיטיביסטית מצויה בקושי לתרגם את עמדת מחויבותם למימוש האדם כתוך התייחסות ועשייה בין-אישית קוהרנטית עם הצעיר והוריו, עשייה המפתחת סובייקט אחראי לעצמו ולזולתו. חולשת המורים הפועלים בפוזיציה אקזיסטנציאליסטית מצויה בקושי להביא את האחר לעמדה של אחריות, שהיא מעל לערך האדם באשר הוא, צעיר כמבוגר.

הפוזיציות החינוכיות הלא אפקטיביות משחזרות עמדות חינוכיות, דפוסי תקשורת ומעשים שאינם רואים את האחר או רואים אותו מזווית סובייקטיבית מצומצמת. הפוזיציות החינוכיות האפקטיביות מחייבות עמדות, דפוסי תקשורת ומעשים הנמצאים בחתירה בלתי פוסקת להשיג את האחר, תוך ידיעה שהאחר המקמק ואינסופי וראייתנו אותו תישאר חלקית לעד.

לניסיוננו, דפוסי ההתנהלות הלא פרסונליים ודפוסי ההתנהלות הפרסונליים לכאורה קשורים בסוציאליזציה של המורה וכסיפור האישי של האדם עצמו, שכן בני אדם מונעים מעולמם האישי ומסיפורם האישי. אדם עם דרגות חופש פנימיות איננו זה שלא חווה מצוקות ומכשולים, אלא זה שתובע חירות של עצמו ושל האחרים על אף המכשולים.

אחת המסקנות העמוקות הנובעת מעשייה רבת שנים עם הורים, היא שכדי לעזור להורים מתריסים, מעייפים, מתישים, שלא נוטים לשתף את בית הספר, יש צורך להגיע ליחסים של פרסונליזציה מלאה. באופן טבעי, המציאות היא שמרבית אנשי החינוך מתייאשים דווקא במפגש עם ההורים המורכבים, אולם במקרים הללו גישה פרסונלית מלאה תניב את ההתפתחות של בעלי הברית השותפים להתמודדות. הורים המתקשים לצרוך את העזרה ממערכת החינוך מבטאים בהתנהגותם את האמת האולטימטיבית של יכולותיהם ההוריות. התביעה מהם לעמדה אחרת רק קמתחזקת ומסלימה את חוסר יכולתם ליצור שיתוף פעולה עם בית הספר.

לדוגמה, אחד התלמידים נאלץ להתמודד עם מציאות טרגית – אחותו נפטרה ממחלה באופן פתאומי ואחיו החייל נהרג בתאונת דרכים. אמו נותרה שבורה, מרידה, חסרת אונים ועם קושי עצום להישען ולהיעזר ונטתה להכביד מאוד על בית הספר. בנה היה אתגר ואגוז קשה, תלמיד מנותק ופסיבי שהיה קושי עצום להיות איתו במגע כלשהו. האם ביטאה עמדה ביקורתית מאוד כלפי בית הספר, התלוננה והתקיפה ללא חשבון את המורים. היא נכנסה לוועד ההורים ולכאורה התנדבה לעזור ולשרת את בית הספר, אך ניצלה את עמדתה כדי לצבור תלונות נגד בית הספר ויצרה יחסים קונפליקטואליים עם כל מי שנקלע לדרכה. המורים הכירו את האם וידעו על גורלה הטרגי וראו אותה כמי שאינה יכולה להיות אחראית כלפי בנה, שהלך ונמחק, והדאגה לגורלו הלכה וגברה.

לנוכח האירועים החוזרים ונשנים של היתקלויות עם האם – טלפונים, תלונות, ביקורת לא פוסקת – החליטו חברי הצוות בבית הספר שעליהם לעצור את השתלחויותיה ולהציב לה גבולות. באחד הימים, כשהייתה מפורקת רגשית, התקשרה למנהל בית הספר וביקשה את עזרתו. היא טענה, שהמתחך "לא שם" על הכן שלה, ושזאת שערווייה, הוא מתעלם ממנו ואפילו לא בודק אם עשה או לא עשה שיעורי בית. המנהל, שהיה תחת חווייה של התשה, ענה לה: "תראי, אם את רוצה לעזור לבן שלך אני מציע, שמעתה והלאה השיחות לא יהיו איתך ישירות. תני לנו את מספר הטלפון של הפסיכולוג שלך ואת כל השיחות אנחנו נעשה איתו".

בעקבות השיחה החריפה ההידרדרות של הבן. עד כה הגיע לבית הספר באופן סדיר, אך בעקבות האירוע החל להיעדר יותר ויותר. כעבר השתתף באופן מלא בשיעורי הספורט ופתאום גם שם היה רדום והשמיע תירוצים שלא מרגיש טוב. בד בבד הלכו והתחזקו ההתקפות של האם על בית הספר.

בתהליך ההדרכה הבינו חברי הצוות, והמנהל בראשם, את המשמעות המלאה של האופן שבו התנכרות לאותה אם היא בגדר הכרות מלחמה וחוסר יכולת לממש אחריות על האם ועל בנה. הם הבינו שלמרות רצונם המובן להיפטר ממלחמת ההתשה של האם, רק גישה של פרסונליזציה מלאה תוכל להגן על הילד ועל אמו.

הטקסט שהתפתח היה שהאם מפעילה את כולם מתוך חרדותיה ומתוך היותה מגויסת כל כולה כדי להגן על בנה. הבן, כדי לא להיות במגע עם המציאות המחרידה, הרדים לחלוטין את עצמו ואת רגשותיו והיה במצב של ניתוק נפשי מלא. כביורר הסתבר שבכל פעם שמישהו בבית הספר ניסה להתעמת עם הבן בנסותו לעורר אותו לחיים, הוא נהג להתקשר לאמו, והיא הייתה מתייצבת מיד. עבודה כל טלפון כזה נחוה כמצב שבו מתסלים את האפשרות שבנה יצליח בחיים. דפוס זה הביא לסחרור גדול כל כך, עד שקשה מאוד היה להתחקות אחר הדינמיקה המלאה.

הצוות התחבר לתוויית אין האונים של האם, לפחדים ולחרדות של הבן, שפוגש אימא מגוננת ודיכאונית ולכן התנתק נפשית ורגשית. הבנה זאת אפשרה לצוות להפנים שעליו לעזור לאם להרגיש שבית הספר הולך יד ביד איתה, למען בנה ולמענה, על מנת להעניק להם עזרה. בית הספר העמיד לרשותה כמה דמויות שהיו אחראיות להיענות באופן מדי לצורך שלה לשוחח על מנת להרגיע את חרדותיה. במקביל, תוכננה חכנית שלמה לסיוע לבן. ניתנה לו עזרה אישית בלמידה, שסייעה לפענח את מצבי ההימנעות שלו מלמידה והייתה לעזר לצוות בית הספר. הבן למד שהוא לא יכול עוד להפריע לאמו בשעות העבודה ושאת צרכיו הוא יכול להביא לידיעת המורה. ההדרכות, העזרה הלימודית והתמיכה שהאם קיבלה החזירו לה את האמון בבית הספר, והוא הפך בעיניה למקום חם ובטוח.

האם התרגשה מההיענות של בית הספר ושיתפה את הצוות בקשייה ובהתמודדותיה עם הבן. התברר שהוא שיתק את יכולתה לתפקד גם בשעות אחר הצהריים ועל ידי כך סיכן את יכולתה לעבוד ולפרנס. ככל שחוותה את בית הספר כגורם מרגיע ומגן, למדה לצרוך את עזרתם של המבוגרים מבלי לתקוף. הרשת שנבנתה אפשרה לה לדרוש דרישות חרשות מבנה, ולאחר חודשים מספר התהליך הביאו לידי חזרה מלאה כמעט לתפקוד בית ספרי.

2. התמקצעות אנשי מקצוע בשדה

תיאור התכנית

תכנית התמחות המיועדת לאנשי מקצוע – מנהלים ומפקחים, יועצים ופסיכולוגים חינוכיים, קב"סים, עובדים סוציאליים, עובדי קידום נוער ורווחה, המובילים את הטיפול בתלמיד כפרט בבית הספר ברוח שוויון ההזדמנויות במערכת החינוך.

מענה לצורך: המשאב היקר ביותר למערכת החינוכית הוא אנשיה, כפי שנאמר בדוח מקנזי (2007): סך הישגיה של מערכת החינוך שווה ערך לאיכות ההון האנושי של מוריה. מכאן נובעת חיוניות התמקצעותם של אנשי החינוך האמונים על רווחת התלמידים, בפרט אלה שבסיכון. תהליכי סיכון הם תוצר של מצוקה ותסכול מתמשכים. אלה הם תהליכים מגוונים ומורכבים החובקים בדרך כלל את כל עולמו של התלמיד ובאים לידי ביטוי בחסכים נפשיים, לימודיים, חברתיים והתפתחותיים. החוט המקשר בין חסכים אלה מתבטא באי-התאמה של הסביבה לצורכי התלמיד, כאשר מסיבות שונות אין בנמצא מכוגר משמעותי היכול לספק את צרכיו השונים כדי שיוכל לצמוח ולהתפתח.

עשייה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים בסיכון בבית הספר דורשת מהמורה להרחיב את גבולות תפקידו וכן את גבולות העצמי שלו ושל כלל הנפשות הפועלות בבית הספר, כך שהמענים המוצעים לתלמידים בסיכון יהלמו את מורכבות צורכיהם. כמו בכל תפקיד שבמרכזו מצויה עזרה אנושית, אין להפריד בין האדם המסייע לבין הסיוע עצמו.

מטרות התכנית

- פיתוח המנהיגות המקצועית של מערכת החינוך בעזרת הגברת המחויבות של אנשי המקצוע לתלמידים בעלי צרכים מוגברים
- צמיחה של יכולות חדשות שימשו את המנהיגות המקצועית בגידול מורים המסוגלים להעניק מענים רב-ממדיים לצורכי התלמידים תוך כדי שילוב פעיל של הוריהם ואנשי מקצוע בקהילה

מוקדי ההתמקצעות

תכנית ההתמחות מתמקדת בלימוד מאפייני סיכון של ילדים ונוער ובגישות להתערבות מערכתית ופרטנית בין כותלי בית הספר. התכנית מבוססת על התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, המספקת לה בסיס ידע רחב שהתגבש במהלך שנים רבות של עבודה מעשית עם ילדים ונוער בסיכון. התפיסה משלבת מקורות פילוסופיים, פסיכולוגיים וסוציולוגיים ומהווה שלמות בפני עצמה, והיא מכוונת פרקטיקה יעילה לקידום תלמידים בסיכון בכל תחומי התפקוד הנדרשים בבית הספר ובחיים. התפיסה שואבת את כוחה מן המגע המתמיד עם חוויות הסיכון ועם העוסקים בו. ייחודה בכך שהיא נבנתה תוך כדי עבודה בשדה ומכוונת לשרת אנשי חינוך בעבודתם המעשית.

כל קבוצת הכשרה מונה 18 משתתפים ופועלת במשך שנתיים בתדירות של יום לימודים בשבוע. את התכנית מובילים מרצים ומדריכים המנוסים בהדרכה של עבודה חינוכית ופדגוגית-טיפולית מערכתית ופרטנית בסביבה בית ספרית.

צירי הצמיחה של משתתפי התכנית

צירי הצמיחה של משתתפי התכנית הם בשלושה תחומים עיקריים:

- פיתוח הנגישות של המתערב לעולמו הפנימי ופיתוח הסמכות הפנימית והנוכחות של איש המקצוע: אחד העקרונות המרכזיים של התכנית הוא שנגיעה משמעותית בנפשותיהם של תלמידים בסיכון מחייבת את איש המקצוע לעסוק בעצמו ולגעת באופן משמעותי בעולמו שלו. הכלי האולטימטיבי לעבודה מצמיחה עם תלמידים בסיכון הוא שימוש המסייע ב"עצמו" להבנת צרכיו של כל תלמיד. למידה מסוג זה, המחברת בין עולמות התוכן של הסיכון לעולם האישי של איש המקצוע ולעולם המשותף של קבוצת אנשי המקצוע, היא שמביאה ליצירת תובנות ויכולות חדשות בעשייה פסיכו-חינוכית עם תלמידים בסיכון. כך נוצרות תובנות ויכולות שונות מאלה המתקבלות מעצם החשיפה לידע תיאורטי על תופעות סיכון ודרכי הטיפול בהן. במוקד הלמידה נמצא איש המקצוע עצמו, על אישיותו,

יכולותיו המקצועיות, השקפותיו האידיאולוגיות, היכרותו עם עצמו, מידת פתיחותו לזולת, זהותו האישית והחברתית, סגנונו האישי בלמידה, ביישוב קונפליקטים ובפתרון קונפליקטים תוך-אישיים ובין-אישיים והיבטים אחרים.

- פיתוח יכולתם של אנשי המקצוע לקיים יחסים חינוכיים-טיפוליים בין-אישיים מגדלים (דיאלוג, קשר, התקשרות, הוראה בתוך יחסים) עם התלמידים ועם הדמויות המשמעותיות שבחיים – הצוות החינוכי, ההורים, המדריכים והמטפלים בבית הספר ובקהילה.
- פדגוגיה פסיכודינמית: הקניית כלים ומתודות בשירות פדגוגיה של חיבור, המביאה בחשבון את שלושת הקודקודים המשפיעים על הלמידה המשמעותית של התלמיד: פרופיל התלמיד, פרופיל המורה ופרופיל החומר הנלמד (ראו פירוט לעיל בסעיף: הדגמה חיה של פיתוח מענים חינוכיים ופדגוגיים בהתאמה לתלמיד כפרט).

מבנה ההכשרה

ההכשרה כוללת למידה משמעותית ולמידה חווייתית של מושגי יסוד בשירות התפתחות האדם.

- למידה משמעותית: למידה משמעותית-חווייתית של מושגים פסיכואנליטיים, סוציולוגיים ופילוסופיים וכן כלים ואסטרטגיות חינוכיות פסיכו-חברתיות ופסיכו-פדגוגיות, הנעשית באמצעות הפעלות המעוררות עיבוד רגשי פנימי של המושגים. המושגים אינם נלמדים בדרך תיאורטית גרידא, אלא מתוך התמקדות באינטראקציה המתרחשת בין המושג לבין האדם הלומד אותו. המנחה יוצר הפעלה המזמינה את המשתתף לשחזר את התחושות הפנימיות העולות בו בסיטואציה מסוימת, ובהקשר זה מלמד את המושג. למשל, כדי ללמוד מושגים הקשורים באבחון אקלים בית הספר, המנחה מזמין את המשתתפים לשחזר את התחושות העולות בהם עם כניסתם לבית הספר. באמצעות תחושות אלו המשתתפים לומדים על עצמם, על בית הספר ועל האינטראקציה הנוצרת בינם לבין בית הספר. על רקע זה הם נחשפים למושגים חדשים הקשורים לאבחון דינמי של אקלים בית ספר.

- למידה חווייתית של מושגי יסוד בשירות התפתחות האדם: למידה חווייתית של מושגי יסוד תרפויטיים שצמחו על קרקע הפסיכותרפיה הבין-אישית, והם מושגים לטובת העשייה החינוכית. המושגים לקוחים מתיאוריות פסיכולוגיות, פילוסופיות וסוציולוגיות מהזרם האינטר-סובייקטיבי¹⁹ שנמצאו רלוונטיים ביותר לעולם החינוכי. מושגים מהפסיכולוגיה של העצמי והפסיכולוגיה האינטר-סובייקטיבית: קוהוט (Baker & Baker, 1987), ויניקוט (1971) וביון (אשל, 2002) – עצמי, זולת-עצמי, אמפתיה, הכלה, משחק ויצירה; מושגים פסיכולוגיים של עולם היחסים הטבעיים, כמו החקשרות (Bowlby, 1982), מזג (Thomas, Chess & Birch, 1970), "רוחות רפאים" (Fraiberg, Adelson & Shapiro, 1975); מושגים מעולם הפילוסופיה הפנומנולוגית והסוציולוגיה הביקורתית, כמו דיאלוג חינוכי מצמית (קרון ויונגמן,

19 תיאוריות השמות דגש בהיות האדם יצור חברתי, שהתפתחותו מתרחשת כשדה של קשר בין שני סובייקטים.

(1997), אחריות על האחר (אפשטיין, 2006), חינוך מנרמל (גור זאב, 1999), אוריינות חדשה (Cope & Kalantzis, 2009) ועוד.

העיסוק החווייתי במושגים נועד לסייע לחברי הקבוצה להבין לעומק את סוג היחסים המגדלים תלמידים עם חסכים בצורכי העצמי בסביבה טבעית. מפגש חווייתי של המשתתפים עם המושגים משחרר יכולות עמוקות ומאפשר לאיש החינוך להתחבר לפרקטיקה העמוקה שהתפתחה בקליניקה הטיפולית, ולהתאימה לעולם החינוך.

הפעילות החווייתית נועדה לגרל את היכולות הרגשיות והנפשיות של חברי הקבוצה על מנת שיוכלו להפוך לדמויות המזינות את האחרים. יכולת זו מתפתחת כאשר המשתתפים עוסקים בהתבוננות פנימית עמוקה על הדמויות שהזינו אותם ועל האופן שהם מזינים את האחרים. משתתפי הקבוצה מתחברים למשמעות העמוקה של המושג דרך שחזור של חוויות פנימיות שלהם עצמם ושלם עם אחרים, כתלמידים, כהורים וכאנשי חינוך.

המסר שהשימוש במושגים נועד להעביר הוא שאני כאיש חינוך מעמיד את עצמי מולך – התלמיד, כמי שדואג לך, רוצה את טובתך, מזמין אותך לסמוך עליי, לשתף אותי, ליצור איתי התקשרות בטוחה. לשם כך, אני מזמין מצבים של הישענות ספונטנית, מעודד אותך לזרום איתי במרחב פוטנציאלי של גדילה ולהתמסר לעשייה וללמידה משותפת במרחב של משחק ויצירה. כל זאת כביטוי להבנה שהחסכים שהתלמידים חווים יוצרים אצלם מחסומים ותקיעות בקשר הבין-אישי. רק אם אנשי החינוך יתחברו למשאבים הפנימיים שהם מגייסים במצבי מועקה רציניים, הם יוכלו לנקוט עמדה הולמת יותר ולהתייצב באותם מקומות שבהם התלמיד זקוק להם כמשענת חיה בחייו.

לשם הדגמה נתאר מפגש של קבוצת למידה, יועצים ופסיכולוגים, שעסק במושג "מרחב פוטנציאלי" (ויניקוט, 1971). משתתפי הקבוצה מתבקשים להתחבר לחוויה אישית שבה חוו מרחב פוטנציאלי ושהם נושאים בלבם וזוכרים באופן חי, ממש כאילו זה קרה היום. היכולת להתחבר לחוויות עמוקות ולשתף בהן את חברי הקבוצה מאפשרת חוויה של אמן וביטחון, אורירה מקבלת, רשות להביא את עצמך לפני הקבוצה ויכולת לחנועה ספונטנית.

יכולתם של חברי הקבוצה להעלות את הזיכרון החווייתי של מצבי מרחב פוטנציאליים, החרותים בזיכרוןם, יוצר בקבוצה מרחב פוטנציאלי של צמיחה, מקום שבו האדם חושף ומגלה את עצמו. החוויה הקבוצתית, כשהיא מותזת ובטוחה, מאפשרת לאדם לחוות את עצמו באופן חדש מתוך העזה, מעורבות ומגע עם החוויה.

השאירה היא לעסוק במושג "מרחב פוטנציאלי" כחוויה פנימית פתוחה ביותר, באזור שבו נמצאות הגדילה וההתפתחות. כאשר נוצרים בקבוצה תנאים מתאימים ללמידה משמעותית, המטרה המושגת כפולה. בראש ובראשונה, מתאפשרת הפנמת המושג באופן שיוצר טרנספורמציה ממשית ביכולת האישית והבין-אישית של המשתתף. בנוסף לכך, החוויה הקבוצתית מהווה מודל מוחשי לאופן שבו המורה יכול ליצור במרחב החינוכי מרחב פוטנציאלי של גדילה. כאשר המורה אינו נמנע מלהביא לכיתה את נוכחותו המלאה, את הייחודיות, היצירתיות וההומור שלו, נוצרים בכיתה יחסים מגדלים ממדרגה ראשונה.

מנחי הקבוצה פועלים כדי להפנים בקרב המשתתפים את המושג "מרחב פוטנציאלי" ולגרום לכך שההוויה הפנימית המתחדדת בקבוצה תאפשר למשתתפים להעז ולהביא את עצמם באופן דומה גם במרחב החינוכי. הלמידה העמוקה של המושג "מרחב פוטנציאלי" משמשת כחוט מקשר ומהווה אבן דרך המייצרת הפנמה, שזאת החוויה שצריכה להתקיים בבית ספר שמהותו לגדל. כדי לגדל, האדם צריך להנכיח ולהחיות את עצמו ואת האחר, לאפשר ואף לתבוע שהמרחב הפוטנציאלי לא יהיה זר למרחב בית הספר.

לדוגמה, באחד המפגשים נתבקשו המשתתפות להביא חוויה משמעותית של מרחב פוטנציאלי. רבקה, יועצת בבית ספר במגזר החרדי, שיתפה את חברות הקבוצה בחוויה שחוותה עם אחיה, ששימש לה הדמות המבוגרת המשמעותית בחייה בשנות התבגרותה. הוריה של רבקה היו עסוקים בטרדות החיים ומי שגידל אותה היה אחיה, המבוגר ממנה בכ-10 שנים. כשנים האחרונות התרחקו מאוד זה מזה על רקע של הבדלים גדולים בסגנון החיים.

שבוע לאחר מכן סיפרה רבקה לחברות הקבוצה שבעקבות המפגש הקודם "נפל לה אסימון". היא חשבה הרבה על אחיה והצטערה מאוד על כך שהיא כל כך מנותקת ממנו וקשה לה לדבר איתו, כי מיד הם מגיעים למריבה נוראית. פתאום היא קלטה שהוא דמות כה משמעותית עבורה וחשבה איך ליצור איתו קשר. היא הבינה כמה הרבה קיבלה מהאדם הזה, כמה היא חייבת לו ואיך היא רוצה להודות לו, להכיר לו טובה ולחדש את הקשר ביניהם. בעוד היא שקועה במחשבותיה התקשר אליה האח כדי להתעניין בשלומה (בדרך כלל השיחות ביניהם היו קורקטיות ונסבו סביב צרכים כאלה ואחרים). רבקה התקשתה מאוד לחכות ולספר לחברות הקבוצה על ההתרגשות הרבה שהתעוררה בה בעקבות אותה שיחה, שלאחריה חודש הקשר ביניהם.

הדגמה חיה של פיתוח המודעות של אנשי המקצוע לעצמם וליחסיהם עם אחרים

קבוצת ההכשרה מהווה הזדמנות לפיתוח העולם הפנימי של אנשי המקצוע באופן שמוביל לטרנספורמציה משמעותית ביכולותיהם להיות במגע מגדל עם התלמידים ועם המבוגרים בסביבת בית הספר. להלן סיפור המדגים את סוג הטרנספורמציה העשויה להתרחש במסגרת ההכשרה.

אתי, יועצת חינוכית ותיקה, העובדת בחינוך לילדים על קצה רצף הסיכון, פועלת מתוך עמדה של נדיבות אינסופית ועיקרון של לא לוותר על אף תלמיד או תלמידה, אף פעם לא להתייאש ותמיד להוסיף להאמין באפשרות שהתלמידים "יבחרו" לשנות את התנהגותם ולהשתקם, גם אלה שהתנהגותם הפוגענית והלא מוסרית חוצה כל קו אדום אפשרי.

העמדה הפנימית של אתי גורמת לה להתעלם מהצדדים האנטי-חברתיים והמניפולטיביים שבהתנהגות התלמיד, באופן שלא מאפשר לתלמיד לפגוש בה כסמכות שיכולה להביא לתפנית ממשית בחייו. היא לא מסוגלת להתעמת עם התלמיד, משום שהיא מרגישה שהעוינות הוא לא בשירות התקווה. גם כשהיא יודעת בוודאות שנער כלשהו פועל כ"מניפולטור

מדופלם", היא לא נמצאת איתו כשיח על ניצול הזולת, אלא מתמקדת בתקווה שיום אחד הוא יוכל להתנהג ביושר.

התהליך הטרונספורמטיבי שאתי עברה במהלך ההכשרה, הביא לתודעתה שעמדה זו אינה מאפשרת לה להתייצב באמת עבור הצרכים של האחר. כל עוד היא פועלת ממקום שאינו מאפשר לה לראות את המציאות כפי שהיא, היא אינה יכולה להיות במגע אותנטי עם אותו תלמיד או תלמידה באופן שטומן בחובו תקווה אמיתית לשינוי ולשיקום.

אתי פועלת מתוך התייצבות בלתי מובחנת כלפי כל התלמידים, דאגה והתמסרות טוטלית ומחויבות ללא גבול. עמדה זו יוצרת אצל התלמידים פתיחות גדולה והם משתפים אותה כמעט בכל דבר שקורה להם. לכאורה, החוויה היא שמדובר ביועצת "גדולה מהחיים". ההתמקמות שלה ביחס לתלמידים לא נתקלת כמעט בשום מגבלה אנושית, לא של עצמה ולא של האחר.

באחד המקרים שאתי העלתה, היא סיפרה על תלמידה דתית המקיימת מערכת יחסים סבוכה עם נער ממוצא ערבי, למרות שכרור לה שאם יתגלה הסיפור היא עלולה להיות נתונה לסכנה אמיתית מצד בני משפחתה. היה ברור שאותה נערה סיפרה לאתי דברים שלא סיפרה לשום אדם אחר בעולם.

בשיח שהתקיים בקבוצה עלתה השאלה אם הכמיהה של אתי "לחבק את כולם" ו"לקבל כל אחד כפי שהוא" לא יוצרת באופן פרדוקסלי עמדה א-פרסונלית כלפי התלמידים ובעצם הופכת אותם ל"אובייקט". האם עמדה נדיבה זו לא יוצרת מצב שבו התלמיד שמשוחח איתה חש שזה כמעט כמו לדבר עם עצמו. לדבר עם אתי זה לא מסוכן, אפשר לספר לה כל דבר, כי בעצם שום דבר לא יקרה.

בעקבות שאלות אלה הביעה אתי בעצמה תחושה של אי-נחת: "אני מוטרדת מזה שהתלמידה העדיפה אותי על פני היועצת הקשוחה יותר. אני נתפסת כאשת מקצוע נדיבה וזה כנראה המניע לבחירה בי. הנערה לא נעזרת בי באמת".

היכולת להיות בשביל האחר תובעת מובחנות גבוהה. אדם שאצלו סוגיית המובחנות היא מקום מאיים, מתקשה לפעול נכון. קשה לאתי ליצור את המפגש עם האחר המובחן, היא איננה מעיזה להתייצב באזור הזה פן תידחה. היא פועלת מעמדה של הזדהות, רחמים וחמלה אינסופית, מבלי שהיא נתבעת להגדיר לעצמה את עצמה ואת גבולותיה. במסגרת העבודה הקבוצתית-תהליכית אתי הגיעה אט-אט לתודעה מהי ההתפתחות הנתבעת ממנה, כדי שתוכל להיות לעזר לתלמידים הפגיעים הזקוקים לה. תחילה אתי חשה ערעור מעצם הצבת סימן השאלה על התנהלותה ובלמה את יכולת חברי הקבוצה להתעמת איתה על דפוסיה הלא מגדלים. עם הזמן, מודעותה, שהלכה והתרחבה, אפשרה לה לשוב ולבחון אם דרכה מביאה להתפתחות או שהיא מבטאת פחד לפגוש את המצוקה של תלמידה, באופן שלא מאפשר לה להעניק להם תקווה ממשית.

להלן דוגמה נוספת לתפקיד שקבוצת הלמידה ממלאת עבור משתתפיה.

אחת ממשתתפות הקבוצה, יועצת חינוכית, ביקשה להיוועץ ולהיעזר בחברי הקבוצה. זה תקופה היא חשה מתוסכלת לנוכח אזלת ידה ביחסיה עם מנהלת בית הספר, שנוטה למקם את עבודת הייעוץ במקום חסר משמעות. היא ניסתה בכל דרך להתמקם בתפקידים משמעותיים, אך מצאה את עצמה שוב ושוב מול ערמות של ניירות ובקשות לשיחות עם מורים והורים סביב בעיות למידה. היועצת הרגישה שהעיסוק באבחון תמונת המצב הלימודי מצמצם את יכולתה להתחבר למכלול הצרכים המשפיעים על תפקודי התלמידים. שאיפותיה לא השתלבו עם מדיניות הניהול ועם תפיסת התפקיד שהוכתבו על ידי המנהלת. בכל פעם שהעזה לפעול מתוך מרחב חופש פנימי הרגישה שהיא מותקפת, לא מוערכת ושכל העשייה הייעוצית שלה איננה לגיטימית בכלל.

היועצת סיפרה שמדובר במנהלת אכפתית, משקיענית, המטפחת את בית הספר וזוכה להערכה מצד קהילת ההורים, מה שמקשה עליה עוד לחשוב איך עליה להתמודד לנוכח מיקומה המוחלש בבית הספר. המנהלת שבה ומסבירה בצורה מאוד משכנעת מדוע העיסוק בלמידה הוא המפתח לכל ולמה אין תחליף להצלחה לימודית, לעומת סתם מילים ודיבורים שאינם משנים דבר. לכך היא מוסיפה את הטענות שמורים וגם יועצים אינם מוסמכים לטפל בנפש האדם ואת זאת יש להשאיר למי שהוכשר לכך.

במפגש חברתי המנהלת סיפרה ליועצת, כבדרך אגב, איך התייתמה מאמה בגיל צעיר. היא תיארה את המפגש שהיה לה כילדה עם יועצת בית הספר, שבו העזה לראשונה לגעת באכדנה האישי עם אדם שהיה אמור להקל על סבלה: "כשהייתי בת 13 התייתמתי מאמי. אני ואחותי הופנינו לשיחה עם יועצת בית הספר. היועצת הייתה כל כך מנוכרת ולא רגישה לתהום שבה היינו, כל כך פוגענית באופן ששוחחה איתנו על הטרגדיה שחווינו. בעקבות אותה שיחה הרגשתי פסולה, נחותה ולא שווה. הסתובבתי הרכה שנים בחוויה קשה של פגיעה, שערערה אותי לחלוטין". את דבריה סיכמה המנהלת, באומרה: "כשאנשי חינוך נוגעים בנפש של הילד זה עלול להיות קטלני, ואני לא אאפשר שיעשו זאת לתלמידי".

היועצת שיתפה את הקבוצה במצוקתה. מצד אחד, הפתרון ברור, אבל מאחר שמדובר בנושא כה רגיש ואישי היא מתקשה לחשוב כיצד לשוחח עם המנהלת ממקום שלם ואינטגרטיבי. השיח הקבוצתי פתח לפני היועצת את שבילי השיח החדש שביכולתה לנהל עם המנהלת, הרוצה בטובת התלמידים, אך בשל חוויה של כאב אישי מונעת מאנשי החינוך לקחת אחריות על רווחתם הנפשית.

פרקטיקום – הדרכה חיה על מקרים

ביחידת הפרקטיקום המשתתפים מעלים מקרים של תלמידים שהם מטפלים בהם באוריינטציה פרטנית ומערכתית. הפרקטיקום מכוון להגברת מעורבות העשייה החינוכית, להיכרות עם גורמים רלוונטיים במשפחה ובקהילה ולקביעת מנגנונים לעבודה משותפת כדי להבטיח הישענות של בית הספר על משאבי הקהילה (מרכזים קהילתיים, שירותים סוציאליים, שירותים חינוכיים בלתי פורמליים, סוכנויות חברתיות בקהילה, סוכנויות תומכות באוכלוסיית היעד).

כאחד ממפגשי הפרקטיקום של קבוצת יועצים הביאה עדינה, יועצת בבית ספר יסודי בשכונת מצוקה, את המקרה של בתיה, תלמידת כיתה ג. היא תיארה את בתיה כבעלת עיניים גדולות ונבונות, מבנה גופה רחב, לבושה קטן במידות יחסית לגודלה, תולצתה תמיד קצרה ובטנה בולטת התוצה. שיערה אסוף, אך נראה שנאסף ברישול רב. הוריה של בתיה נישאו בשנית זה לזה לפני שלוש שנים. בתיה נולדה בנישואיהם הראשונים וכאשר הייתה בת שנתיים הם התגרשו וחזרו שוב לחיות ביחד כאשר הייתה בת חמש. במהלך שלוש השנים האחרונות (בנישואיהם השניים) נולדו שני אחיה הצעירים של בתיה. יחסי ההורים מעורערים, מלווים בהרבה מאוד מריבות ועלבונות. לאחרונה האם אף עזבה את הבית ליוזמיים לאחר מריבה סוערת במיוחד.

בגיל חמש בתיה אותרה כבעלת קשיים רגשיים והופנתה על ידי הוריה למרכז הקהילתי לבריאות הנפש לטיפול פסיכולוגי, שנמשך עד עתה. כאשר הגיעה לכיתה א, לא הופיעו קשיים לימודיים או רגשיים כלשהם. בתיה הייתה תלמידה טובה, יכולתה הוורבלית גבוהה מאוד ויכולת החשיבה שלה טובה. בכיתות א-ב נהגה להכין שיעורי בית, הגיעה מסודרת ומרוכזת לשיעורים, מבחינה חברתית מצבה היה תקין. לעתים ניכר היה חוסר ארגון וריכוז, אך בתיה הצליחה להתמודד היטב עם המטלות הלימודיות והייתה תלמידה מן המניין ללא כל קושי בולט לעין.

מתחילת הלימודים בכיתה ג הפנתה המחנכת את תשומת לבה של עדינה לכך שלבתיה יש קשיים בתחומים שונים: היא מתקשה מאוד להתארגן ולתפקד מבחינה לימודית, אינה מוציאה את הציוד הלימודי ומסרבת לעשות זאת גם כאשר המחנכת מבקשת ממנה. היא אינה מרוכזת בנלמד בחלק מן השיעורים, נוהגת להתחצף למורים, לצעוק עליהם, לפגוע בהם (למחנכת קראה "שמנה ומכוערת... מי את בכלל שתגידי לי מה לעשות..."). היא מתקשה מאוד לשבת בכיתה במהלך השיעור ומסרבת להקשיב לבקשות המורה החוזרות ונשנות לשבת במקומה. אם המורה כועסת עליה היא מיד שמה את תיקה על הגב ויוצאת למסדרון, שם היא מסתובבת עם תלמידים אחרים או יושבת על שולחן במסדרון וצועקת על כל מי שעובר לידה.

כלפי תלמידי כיתה ג היא מפגינה יחס אלים, בעיקר מילולי, ופוגעת בהם מאוד כאשר הם מעירים לה שהיא מפריעה להם ללמוד (לתלמיד, בן לאם חד-הורית, אמרה: "...אני לפחות יודעת מי זה אבא שלי, אתה אף פעם לא תדע"). עם זאת, היא נעלבת מהר מחברותיה ואז פורצת בכבי תמרורים ואי אפשר להרגיעה. תסכולה בתחום החברתי מעסיק אותה מאוד ומעיב על יכולת הריכוז שלה בלימודים.

להלן שחזור של שני דיאלוגים שהתקיימו בין עדינה לבתיה.

שיחה 1

עדינה: מה שלומך?

בתיה: בסדר.

עדינה: ספרי לי קצת יותר מה נשמע איתך?

בתיה: מרגישה טוב וזהו, הכול בסדר עם החברים וזהו.

עדינה: בתיה, במהלך השנה האחרונה אני רואה אותך הרבה מסתובבת במסדרון, כועסת על כולם, רבה, לא לומדת.

בתיה: כי קשה לי לפעמים עם החברים ולפעמים עם הלימודים ועם המתנות של החג הזה, כי השנה לא שילמתי למשלוח מנות ולא קיבלתי.

עדינה: למה לא שילמת?

בתיה: כי אבא לא הביא לי כסף, תמיד הביא לי 50 שקל והייתי קונה ב-20 שקל לי ולאחי. השנה לא הביא לי אפילו 20. הוא שכח ועכשיו אמרתי לו, שיקנה לנו משלוח מנות והוא אמר בסדר.

עדינה: אז בגלל זה מצאתי אותך במסדרון? בגלל שכעסת על כך שלא קיבלת משלוח מנות משניידר?

בתיה: כן.

עדינה: ומה קורה בשאר הפעמים שבהם את יוצאת מהכיתה ומסתובבת במסדרון?

בתיה: חברות... כל הזמן אני עסוקה עם החברות וזה מפריע לי להתרכז... וזה גם קשור הביתה.

עדינה: לדברים שקורים בבית?

בתיה: כן, כשאני באה אני צריכה ללכת לדודה שלי לקחת מפתח וכשאני באה הביתה אבא ישן ואני לבד, וכל הילדים האחרים – ההורים שלהם מחכים להם בבית.

עדינה: כל הילדים ההורים מחכים להם בבית?

בתיה: לא כולם, כי חלק מהם כמועדונית, אבל לפחות מישו מחכה להם שם ולי אף אחד.

עדינה: איך את מרגישה כשאת מגיעה הביתה ואף אחד לא מחכה לך?

בתיה: לא נעימה, וגם כשאמא באה אז היא ישר עם תומר וכשאבא בא ישר הוא שואל איפה תומר ואני במיטה ואף אחד לא שואל איפה בתיה... לפעמים כשאמא כועסת עליי ואני בחדר ובאים אורחים, הם לא שואלים איפה בתיה.

עדינה: את מתארת תחושה של לבד או כרידות.

בתיה: מהנהנת בראשה... (שתיקה ארוכה) זהו.

עדינה: וכל זה משפיע עלייך בבית הספר?

בתיה: כן, מאוד משפיע... אף פעם אין התייחסות כאילו אני אוויר, אני מדברת ולא שומעים... רק בימי שישי אימא מחכה לי בבית (מחייכת).

עדינה: נשמע שיום שישי הוא יום משמח עבורך.

בתיה: כן, יום שישי אני מתנהגת יפה בבית הספר.

עדינה: מה עשית היום בבית הספר?

בתיה: נאווה סיפרה סיפור ואני עשיתי פנטומימה על בתיה ומרדכי... כשעה ראשונה עשינו פעילות קבוצתית והשתתפתי.

עדינה: ומה קורה איתך בבית הספר בימים שאימא לא מחכה לך בבית?

בתיה: אני נזכרת בגן ואף אחד לא יודע מהכיתה מה קרה לי בגן ולא יכול לעזור לי.

עדינה: גם אני לא יודעת מה קרה לך בגן, את מוכנה לספר לי?

בתי: ההורים שלי היו פרודים, כל זמן שאבא בא לקחת אותי אליו בכיתי ולא רציתי ללכת אליו.

עדינה: למה לא רצית?

בתי: לא ממש הכרתי אותו, כל השבוע הייתי אצל אימא ורק פעם בשבועיים אצל אבא, ואני זוכרת שאבא קנה דירת חדר והיה לנו רק מיטה זוגית וישנו ביחד, ואז גנבו לנו את כל הבגדים שלי ושלו... ואז הוא עבר לסבבא כי לא רצה לגור שם יותר.

עדינה: מה הייתם עושים את ואבא בשבתות?

בתי: בקיץ היינו הולכים לאכול גלידה, רק ברשות אימא, זה לא היה נעים לי, כי כל דבר היה צריך לשאול את אימא, כי הוא לא הכיר אותי כאילו הוא לא אבא שלי... גם כשהייתי צריכה לישון איתו במיטה נפתחת הוא היה מתקשר לאימא לשאול מה אני אלבש... ואצל אימא, גם הייתי ישנה איתה במיטה והייתי גרה עם סבא שלי ודוד שלי והייתי עם סבא כל שבת מכינה בורקסים והוא היה שם בתנור והייתי מביאה לדוד שלי את האוכל, כי הוא נכה... באירועים הייתי רואה את בני הדודים שלי עם ההורים שלהם, ואני לבד עם אימא.

עדינה: ספרי לי על התקופה הזאת שהיית לבד עם אימא.

בתי: גם אצל אימא היה קשה, כי דודה שלי גרה לידנו, וכל הזמן הייתי קוראת לבעלה 'אבא גידי'... כי כאילו יש לי שני 'אבאים' ולדודה שלי 'אימא שרה' כאילו אין לי אבא ואימא... וגם הם לא גידלו אותי, כי אימא כל הזמן הייתה בעבודה ואני הייתי אצל דודה שלי.

עדינה: נשמע לא פשוט.

בתי: הייתה לי ילדות לא נעימה ואחרי זה אבא שלי התחיל לישון אצלנו וביקשתי ממנו שיישאר לתמיד והם הלכו לינסי (פסיכולוג), שעזר להם לחזור והיה בעצם קשה לי להכיר את ההורים שלי שילדו אותי... ואחר כך עברנו דירה ואבא שלי בכסאח עם דוד שלי והם רבו.

עדינה: איך הרגשת כשחזרו לחיות ביחד?

בתי: אני מתגעגעת לסבא שלי ולדוד שלי, אני כמעט לא בקשר איתם עכשיו ומתגעגעת אליהם, אימא ואבא שלי רבים כדי שאני אוכל ללכת אליהם... אפילו את יום הנישואין שלהם הם לא זכרו. היא החליפה לאחי חיתול ופתאום היא נזכרה, שהם שכחו את יום הנישואין שלהם כאילו הם בכלל לא נשואים... זהו, סך הכול הייתה לי ילדות לא נעימה... אני לא מצליחה לשכוח את הילדות שלי, ולא מצליחה להתרכז בלימודים.

עדינה: אנחנו בבית הספר רוצים לעזור לך להתרכז ולחזור ללמוד.

בתי: אי-אפשר לעזור לי, כי זה הילדות שלי ואי-אפשר לשנות אותה... והם אפילו לא סיפרו לי למה הם רבו ונפרדו ואולי זה קשור אליי וזה מעצבן.

עדינה: את עצובה?

בתי: כן.

עדינה: בתי, אני רוצה לעזור לך לחזור וללמוד, אולי אם תחזרי להצליח בלימודים כמו בשנה שעברה תרגישי יותר טוב ויותר רגועה בבית הספר.

בתי: צריך לחשוב על משהו שיעזור, לא נראה לי שיש דבר כזה.

עדינה: בכל זאת, בכיתה א וב הצלחת להתרכז בלימודים, למרות הזיכרונות הלא נעימים שלך מהילדות.

בתיה: כי בכיתה א וב לא הבנתי בכלל, היום אני מבינה מה קרה לי בילדות וזה מפריע לי.
עדינה: אני מבינה אותך, אשתדל מאוד לעזור לך. נמשיך להיפגש ולחשוב ביחד מה יעזור לך.

שיחה 2 – כשבוע לאחר מכן

עדינה: מה שלומך?

בתיה: את יודעת, שיש לי מאבחנת קוראים לה נועה ואתמול דבר ראשון יש לה כרטיסיות של צורות ואני העתקתי אותם על דף... אחרי זה היא אמרה לי: "את תבחרי את הצורה ותציירי משהו דמיוני"... אחר כך היא אמרה לי: "תציירי ילד או ילדה ועץ" וסיפרתי על זה סיפורים... אחרי זה היא הביאה ערכה ענקית, אף אחד לא היה לגילי, ושאלה "מה זה? כמה אגורות יש בשקל"? עניתי 100... שאלות מאוד קשות לא ידעתי... זה לא היה לגילי... אחרי זה היא הראתה לי תמונות ושאלה "מה חסר"? בהתחלה לא ידעתי, אבל בפעם השנייה ידעתי... ואז נגמר לנו הזמן והייתי צריכה ללכת.

עדינה: למה עושים לך את האבחון?

בתיה: לא יודעת, לא סיפרו לי.

עדינה: מהדברים שלך נשמע שנהנית מאוד אתמול עם נועה.

בתיה: כן, נהנית מהדברים שעושים שם... מהצורות, אבל לא מהשאלות.

עדינה: אני רוצה לדבר איתך על נושא אחר עכשיו, אפשר?

בתיה: מהנהנת בראשה.

עדינה: השנה הזאת את בכיתה ג, במשך השנה לא התנהגת כמו תלמידה רגילה בכיתה, השנה עוד מעט חולפת, עוד מעט חופשת הפסח ולאחריה עוד חודשיים ומסתיימת שנת הלימודים... אני מרגישה שהחמצת שנה כתלמידה ואני דואגת לך...

בתיה: (שתיקה)

עדינה: את רוצה להגיב על מה שאמרתי?

בתיה: לא.

עדינה: העובדה שלא הצלחת ללמוד שנה שלמה מפריעה לך? מטרידה אותך? מעצבנת אותך?
בתיה: לא... (שתיקה ארוכה... צוחקת...) כל אחד והדעה שלו כלפיי וכלפי כל אחד אחר.

עדינה: את חושבת שאני טועה באופן שבו אני מתארת את המצב?

בתיה: לא... (שתיקה ארוכה)

עדינה: איך את מתארת את המצב שלך בלימודים?

בתיה: אותו דבר... כלום לא לומדת... כלום לא עושה. (שתיקה ארוכה) אם לא עושים כלום לא לומדים כלום... עכשיו גם אין לי קלמר... במחצית הראשונה היו לי טושים חדשים אבל שברו לי אותם... דניאל א' הורס לי הכול...

(בתיה לא נראית מחייכת וצוחקת כפי שנראתה בתחילת השיחה).

עדינה: בואי נשחק במשחק דמיוני, את מוכנה? (בתייה מהנהנת בראשה). אם לכיתה הייתה מגיעה בתייה דמיונית, שיושבת על שטיח מעופף, מה היא הייתה אומרת לבתייה שנמצאת בכיתה?

בתייה: לשפר את ההתנהגות... היא מתביישת בי ושהיא לא ממש גאה בי ושהיא רוצה להתגאות בי ולא להתבייש.

עדינה: ומה בתייה מלמטה הייתה עונה לה?

בתייה: לא רוצה... היא לא תחליט עליי.

עדינה: מי מחליט?

בתייה: רק ההורים שלי ואני.

עדינה: המורים לא מחליטים?

בתייה: לא, כי הם לא אימא שלי ולא אבא שלי ולא הדודים שלי, רק הם מחליטים עליי.

עדינה: מהיכרות שלי את ההורים שלך הם מאוד רוצים שתלמדי, אז למה הם בעצם לא מצליחים?

בתייה: כי לפעמים קשה לי... (שתיקה ארוכה)

עדינה: את יכולה לפרט את הקושי בכיתה?

בתייה: בעיקר הילדים של הכיתה, גם זה תלוי באיזה מקצוע... וגם העונשים שמקבלים בבית הספר... להישאר בהפסקה בכיתה... המורות האלו הן לא אף אחד בשבילי.

עדינה: למה בכיתה א וב הקשבת למחנכת ולמורות בכיתה?

בתייה: כי בכיתה א וב המחנכת הייתה טובה ולא מענישה, והיא גם מורה טובה ואפשר לצחוק איתה, ועם נאווה (המחנכת החדשה) אי-אפשר לצחוק איתה.

עדינה: בתייה, חשוב לי שתדעי, שבבית הספר המורים מחליטים בדיוק כמו שבבית שלך אימא ואבא שלך מחליטים. בהרבה מצבים בחיים הגדולים מחליטים כמו בבית וכמו בבית הספר ויש בזה הרבה היגיון, אילולא המורה הייתה מחליטה בכיתה כל ילד היה עושה מה שהוא רוצה, לא היה סדר, אלא תוהו ובוהו.

בתייה: זה מה שאת חושבת. אם היו בכיתות אחרות בבית הספר תלמידים כמו דניאל א' אז אף אחד לא היה לומד שם.

עדינה: אני בכל זאת רוצה לתזור על שתי עובדות ידועות וברורות לי וגם לך: בכיתה שלך הרבה תלמידים לומדים למרות שדניאל א' לומד שם; מי שמחליט אם הוא ילמד או לא הרבה לפני שהמורה מחליט...

בתייה: (קוטעת את רברי עדינה) זה הילד... אני יודעת את זה. (שתיקה ארוכה) מה, עוד פעם תקבעי פגישה עם ההורים שלי על מה שאת כותבת עכשיו?

עדינה: אני קובעת איתם פגישה כאשר אני מודאגת לגביך, וכמובן שסיפרתי להם כמה את מוטרדת מהפרדה שלהם, כשהיית קטנה יותר.

בתייה: (שתיקה)

עדינה : האם הם דיברו איתך בעקבות השיחה האחרונה שלנו ?
בתיה : כן, הם אמרו שזה לא צריך להטריד אותי בבית הספר, הילדות שלי...
עדינה : אני רוצה לחזור למשפט שאמרת קודם "מי שמחליט שהוא רוצה ללמוד זה הילד עצמו". בתיה, את רוצה ללמוד ?

בתיה : כן.

עדינה : איך אפשר לגרום לזה לקרות ?

בתיה : לא יודעת.

עדינה : את צריכה עזרה של מישהו פה בבית הספר כדי שזה יקרה ?
בתיה : לא יודעת, אולי אפילו מורה מתקנת שתעזור לי בחשבון אני צריכה, למשל כמו ענת, זה מקצוע שקשה לי, חשבון.

עדינה : זה חשוב שאת יודעת למקד את הקושי שלך ולבקש עזרה במקום להאשים ולהתווכח כמו שאת עושה בכיתה. אני אדבר עם ענת ואשאל אותה אם היא יכולה לעזור לך. אני רוצה להציע לך עוד עזרה.

בתיה : של מי ?

עדינה : שלי.

בתיה : (מחייכת) את כבר עוזרת לי.

עדינה : אני שמחה לשמוע שכך את מרגישה. אבל אני מרגישה, שזה לא מספיק למרות שהנה כבר עלינו על הקושי בחשבון בשיחה שלנו ומצאנו פתרון. אני רוצה להציע לך את העזרה שלי באופן אחר. לשבת לידך בכיתה בזמן שאת לומדת. מוכנה שנעשה ניסוי של 10 דקות ?
בתיה : כן.

תגובות המשתתפים

קולות המשתתפים והמנחים שעלו בקבוצה, סיפקו לעדינה משוב עמוק ברוח הבאה : במהלך הדיאלוגים שאת מנהלת עם בתיה את מצליחה לעזור לה ולהיות מאוד אישית וקרובה. היכולות הרגשיות שלך מביאות את בתיה לרצות להיות במגע אישי איתך, אבל בכל פעם שזה מצליח את מחזירה את בתיה למקום חסום לגמרי. רגע אחד את מצהירה שאת רוצה לעזור לה ולהיות לצדה לאורך זמן, ובאותו הזמן נדמה שעולה בך קול שרוצה "לחסל" את הבעיה שלה באופן מיידי, מה שגורם לך להחזיר את בתיה לעסוק כמה שמטריד אותך בתפקודה בבית הספר. נדמה שבאותו הרגע את מוצפת בחדר פנימי עמוק להתמסר ולשאת אחריות על גורלה של בתיה באופן שמחזיר אותך לעיסוק בערוץ הנורמטיבי. עלייך לבחון עמוק בתוכך את מקורות החרדה שלך, שכן כהרבה מאוד רגעים שבהם את מביאה את בתיה למגע קרוב ואינטימי, את מחזירה אותה לשיח שלגמרי לא מוביל לשום מקום.

אפשר לראות איך החסימה הפנימית שלך מפריעה לך ליצור סינתזה ולהבין מה באמת עובר על בתיה וכיצד המחסומים הרגשיים מצמצמים את מרחב ההשפעה המציאותית שלך. כל עוד לא תרשי לעצמך להיות עם רשות מלאה כלפי בתיה, לא תצליחי באמת להבין מה הסיפור

שלה. רוב הזמן את מאוד אינטימית ופוגשת, ואז נראה שאת נפגשת עם פערים ומשאבים אישיים, באופן שלא מאפשר לך להמשיך באותה זרימה. בתיה שואלת אותך שאלות חשוכות על עולמה האישי והמשפחתי, ואת מחזירה אותה שוב ושוב לשאלה של איך היא תלמד ואיך את תעזרי לה בלמידה. את צריכה לשהות בתהליך אינטרוספקטיבי כדי להיות בתודעה של התהליכים שאת מאפשרת או חוסמת.

עדינה, יועצת מנוסה, מובילה בבית ספרה תהליכים מערכתיים מורכבים, אישה אינטליגנטית מאוד, מחויבת ואכפתית, ומציגה שני פנים: פן קומפלטני, מתייבב, עם יכולת למפגש אינטימי ושפה נכונה, ופן שמרדים התמודדות ומרחיק כל קרבה.

באחת ההתמודדויות בקבוצה נזרק כלפיה המשפט "אישה בורחת מבשורה". עדינה החלה לבכות ואמרה: "אני לא מבינה אתכם, אני יודעת מהו סבל, אני מגדלת ילד מיוחד". ואז החלה לתאר את תהליך האכרן הפנימי וההתאבלות שלה על הילד שחלמה והאשמה שלה על כך, שבמשך שנים התכחשה לכך ולכן החמיצה הזדמנויות לעזור לבנה ולקדם אותו הרבה יותר. עדינה שיתפה את הקבוצה בתהליך הקשה שעברה, של אכזבה, של הסתרה ושל זעם, שדרכו מצאה את הדרך אל בנה, אך נותרה עם חוויה של החמצה. הרגע הזה פתח אצלה זרימה נפשית חדשה וחיבר את האיכות הנוכחת והאכפתית עם מצב שבו הספונטניות שלה הייתה כחבלה אמיתית. באותו רגע נדמה היה שעדינה מפקידה בקבוצה משהו יקר שאפשר לה להשתחרר ולגדול.

הגילוי הזה אפשר לחבריה בקבוצה לפנות אליה ממקום הרבה יותר אמפתי ומדויק, במקום להגיד לה: "איפה את? מדוע אינך מתגייסת?" יכלו לומר לה: "הלכת לאיבוד, ממה את מפחדת, מה מבהיל אותך, מדוע את משותקת, לאן ברתת?"

אט אט גילתה עדינה כיצד נוצרה ההפרדה בנפשה. ככל פעם שעלה בה הצורך להתמודד, עלה גם החשש שאם היא בעצמה לא התמודדה עם המקרה הפרטי שלה, איזה סיכוי יש לה להתמודד עם מקרים נוספים. המקום הכואב שהיא הרשתה לעצמה להביא לקבוצה, השיתוף במחנק הפנימי, בחרדות וברגשות האשם, עזרו לה להשלים עם מצבו של בנה ולראות איך, למרות הכול, היא עושה איתו עבודת קודש.

ואולם, עדיין הייתה חוויה שמשוהו כולם את היכולת שלה להתגייס ממקום פנימי ומחויב, עדיין נדמה היה שעדינה תקועה בצורה אובססיבית ברצון שלה להצליח בבית ספר. עדיין עלה הרושם שהיא אישה עם יכולת הזנה אמיתית, שלא יכולה להשתחרר מהצורך להביא את התלמידים להצלחה מיידית בלימודים, באופן שרק מלחיץ ותוקע.

באחד המפגשים, כעקבות עימות נוסף עם תקיעות זו, עדינה שיתפה את הקבוצה בתחושות וכמחשבות שעולות בה, המחבלות ביכולת ההתפנות שלה: "אני מרגישה שבלי הצלחה בלמידה אין לי זכות קיום, בלי זה אין לי שום ערך".

באחת ההפעלות הרגשיות התבקשו חברי הקבוצה לספר על חוויה או אירוע שאפשרו להם לבחור במסלול של צמיחה או אירוע שנחווה על ידם כמחבל בצמיחה הפנימית. עדינה סיפרה על מה שאירע לה לפני שנים מספר: מנהלת פיטרה אותה מתפקיד היועצת בטענה

שהיא אינה קומפוטנטית כלל. לאחר מכן חדלה מלשמש כיועצת במשך כמה שנים. הקבוצה הייתה בהלם. היה ברור שעדינה נותרה בתחושה שהיא לא יכולה להיות יועצת טובה. היא השתכנעה מאותה מנהלת, שהארתה לה כמה היא לא קומפוטנטית כאשת מקצוע, שבעצם הייעוץ זה לא בשבילה. עדינה לא הייתה מודעת לכך שעל אף שעברו מאז שנים רבות, היא עדיין פועלת מתוך חרדה שתפוסר אם לא תקיים באופן עיוור את תביעתה של המנהלת, שבראש מעייניה היו רק הישגים לימודיים.

דרך ההפנמה של הקבוצה, עדינה יכלה להתחבר לראשונה לכך שאירוע הפיטורין, שנחווה על ידה כרדיחה והשפלה, השאיר בנפשה חותם טראומטי. כמי שבאה מרקע של מצוקה ודלות ובנתה את עצמה בעשר אצבעותיה, היא לא נגעה בכאב שהדבר הותיר בלבה. התקיעות הפנימית הובילה לכך שלצד היותה אשת מקצוע חמה, אכפתית וזורמת, היא חשה צורך לציית באופן עיוור לכל מה שנתבע ממנה. התודעה שהלכה והתבססה בה לדפוסים השולטים בה יצרה הרחבה של החופש הפנימי וסללה בנפשה שבילים נוספים של התמודדות, שהפכו למפת דרכים יעילה יותר ויותר.

לקראת סוף השנה התבקשו חברי הקבוצה להתחבר למסע חייהם ולארוז את מה שכל אחד בחר לעשות בעולם, עם איזו צידה הוא הגיע לקבוצה ועם מה הוא יוצא. עדינה סיפרה שלצד העובדה שלא סלחה לעצמה על כך שבמשך תקופה ארוכה לא התמודדה נכון עם צרכי המוגברים של בנה, בשלב מסוים "אימצה" את אחד התלמידים שגר בשכנות אליה, שהיה גם הוא עם צרכים מוגברים, והפכה אותו לבן בית בביתה. היא סיפרה בכאב שזה כמה שנים שהם כבר לא בקשר, ולמרות שהיא מתגעגעת אליו מאוד, היא לא מתקשרת אליו פן תעיק עליו או תגרום לו לחשוב שהוא חייב לה משהו. גם לאחר שכתקופה האחרונה ארע אירוע טראגי במשפחתו, היא לא העזה להיות זו שתיזום את הקשר, באומרה: "אם יזדקק לי כאמת הוא ידע איך להגיע אליי".

חברי הקבוצה השיבו לה, כמעט פה אחד, שברור שהוא זקוק לה ושכל שעליה לעשות הוא להתקשר ולשאול לשלומו. עדינה, שהייתה לכודה בתחושות של היסוס ואי-ביטחון, תפסה את עצמה כאדם שלא יודע להשלים מהלכים, כמי שלא נפטרת מהגיבנת של עצמה. הקבוצה נתנה לה כוח ועזרה לה לראות איך בכל פעם היא נחלשת ומתקפלת באותם המקומות שבהם היא לא מצליחה לראות כמה זקוקים לה. היא זו שאימצה אותו לחיקה, דאגה לצרכיו ונתנה לו מקלט במשך הרבה מאוד שנים, אבל לימים, למרות שידעה שהוא במצוקה, הוא לא מתקשר והיא לא מעיזה להכביד עליו ולהתקשר אליו.

אחד המנחים נזכר בסיפורו של הרב אפשטיין, על אדם שהיה לו חבר נפש קרוב. שניהם ידעו שהם חברי נפש, אבל למרות זאת, במשך תקופה ניתק הקשר ביניהם. והנה החבר חלה בסרטן. הוא ביקש לכרוד את עצמו מהעולם ולא רצה לפגוש שום אדם. הוא העדיף להיות מכונס בביתו ונעל את דלתו גם לפני האנשים הקרובים לו ביותר. אותו אדם ניסה לפגוש את חברו, אך נדחה בנימוס על ידי החבר, באמירה שהוא רוצה להיות לכד. הוא שב ושאל את עצמו: "האם זה שאני רוצה כל כך לפגוש את חברי, האם אני עושה את זה למענו או למען עצמי? האם אני לא זכאי להיפרד ממי שעבורי הוא חבר נפש כה קרוב? הוא הכין, שגם אם הוא בוחר להתכנס ולהסתגר בעצמו, יש ביניהם עולם שלם, שעלול להיעלם בלי הזדמנות

לפנדה ולסגירה. לכן, האיש החליט לבקר את חברו. הוא דפק על הדלת והחבר לא פתח. הוא נבהל והזמין שוטרים, והם פרצו את דלת בית חברו. החבר כעס מאוד ובמשך תקופה ארוכה לא סלח לו על כך. בימיו האחרונים, לפני מותו, בחר החבר לחדש את הקשר ושוב חזרו להיות שתי נפשות מאוחדות. כך התברר שהחבר כעס וחש מושפל עקב מחלתו, אבל דווקא אותו המעשה אפשר לו לחזור למגע עם חברו, עם אפשרות אמיתית להיפרד.

המסר העמוק שעלה בקבוצה היה: אין לשפוט את האחר בצערו. כשהאחר בתחתית, אי אפשר לחשוב "יש לו מספר הטלפון שלי". ואכן, עדינה יצרה קשר עם אותו הבחור וחזרה להיות נוכחת בחייו כאחד האנשים המשמעותיים בעת צרה.

דרך המגע שיצרה עם הטראומות והנתקים הפנימיים שלה, עדינה למדה להיות נוכחת ולהתקיים מבלי לחכות שיקיימו אותה. היא בנתה מפת דרכים, העוזרת לה למצוא את דרכה, מבלי להמתין לאישור האחר. זה מה שנתן לה את אפשרות לראות שמה שנבנה לעולם לא נהרס. כל שעליה לעשות הוא לשוב ולהתקיים עבור אותה גפש פצועה, שזקוקה למבטו של האחר, גם כשהיא לכאורה מפנה אליו את גבה.

תכנית צח"י – צמיחה חינוכית יישובית

תכנית צח"י היא הרחבה של תכנית ההתמקצעות והיא מיועדת ליצירת התפתחות אישית ומקצועית של אנשי מקצוע המנהיגים את העשייה החינוכית במסגרת יישובית. במסגרת התכנית מוקמות קבוצות למידה של אנשי מקצוע מתחומי התמחות שונים, אשר פועלות כתיאום לשם ייעול המענים לאוכלוסיות הנמצאות על רצף הסיכון. המטרה העיקרית היא ליצור רציפות בין עבודתם של קובעי המדיניות ואנשי המקצוע הבכירים לבין עבודת אנשי החינוך והטיפול בבתי הספר ובקהילה.

מאמץ הלמידה מביא ליצירת רשת חזקה של אנשי מקצוע מדיסציפלינות שונות, הפועלים ברמת קוהרנטיות ורציפות גבוהה. מפעילי התכנית חותרים ליצירת שפה אחידה בקרב נציגי המערכות העירוניות השונות הנוגעים בתלמידים בסיכון באמצעות למידה משותפת הנעשית בשלושה מעגלים: (1) צוות מוביל עירוני (ראשי המנהל החינוכי העירוני ונציגים ממחלקת החינוך העירונית, הייעוץ הבכיר, השירות הפסיכולוגי, ביקור סדיר, חברה ונוער ורווחה); (2) אנשי המקצוע בעיר מן הרשויות השונות (פסיכולוגים ויועצים חינוכיים, עובדים סוציאליים ועובדי קידום נוער), התומכים בתלמידים בסיכון; (3) מנהלי מוסדות החינוך שבעיר. משתתפי כל מעגל לוקחים חלק בקבוצות עבודה מונחות, הנפגשות בקביעות ועוסקות בלימוד ובחיפוש משותף אחר רכיבי ההתמודדות היעילות ביותר עם ילדים ובני נוער בסיכון. הלמידה בשלושת המעגלים נושאת אופי פרקטי ומתבססת על ניתוחי מקרים, העולים בעבודה המעשית של המשתתפים. מוקדי הלימוד בכל מעגל ומעגל משתנים בהתאם לצורכיהם של אנשי המקצוע המשתתפים בו.

כנוסף לשלושת המעגלים הללו, מתקיימים מהלכים בית ספריים המקדמים עבודה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים בסיכון. הרחבת הנכונות של אנשי חינוך להתמודד עם מצבי

סיכון תובעת תמיכה, כלים והחזקה נכונה מצד המערכת הבית ספרית ומצד כל הגורמים התומכים בה.

הערכת התפתחותם של משתתפי התכנית

ההתפתחות המקצועית שתכנית ההתמחות מכוונת אליה, מובילה את משתתפיה לעבודה רפלקטיבית, המבוססת על עקרונות התפיסה הפסיכו-חברתית. בדיקת ההתפתחות האישית והמקצועית של המשתתפים נעשית באמצעות ניתוח איכותני של תוצרים שנכתבו על ידם, וניסיון להתחקות אחר המידה שבה התבססו עקרונות התפיסה בחשיבה ובעשייה. לדוגמה, מעבר מחתירה להבנת מצבו האובייקטיבי של התלמיד לחתירה להבנת עולמו הסובייקטיבי, מעבר מהערכת כשלי המורים בעשייה משמעותית עם תלמידיהם ליצירת תמיכה, שתביא למוביליות במסגולותם המקצועית והאישית.

3. הקמת תחום התמקצעות חינוכי פסיכו-חברתי באקדמיה

תיאור התכנית

תכנית ההכשרה האקדמית לפרחי הוראה ומורים נועדה להכשיר מורים לפדגוגיה אפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים ועם תלמידים בסיכון. התכנית מהווה ביטוי של מדיניות משרד החינוך להעלות את רמת המורים ולשפר את כישוריהם על מנת לקדם את הישגיהן של אוכלוסיות תלמידים המתאפיינות בפערים חברתיים. התכנית פועלת ליצירת עמדה של מחויבות חברתית ומנהיגות חינוכית בקרב כלל המורים ועובדי החינוך לקידום אוכלוסיות תלמידים מוחלשות.

בלב התכנית עומדת בנייה שיטתית של ידע אקדמי לקראת יצירתו של תחום דעת חדשני – הוראה של תלמידים תת-משיגים ותלמידים בסיכון. תחום ידע זה משלב לימודים תיאורטיים ומעשיים, והשאפה היא להפכו לתחום מוביל ויוקרתי בהכשרת מורים.

שלבי בניית תחום ההכשרה

הבנייה וההטמעה של תחום הדעת החדש של הכשרה חינוכית פסיכו-חברתית לשם הוראה במסלולים של החינוך הפורמלי והלא פורמלי מחייבת התפתחות טרנספורמטיבית של אנשי סגל המכללה עצמם. זהו תהליך משותף של אנשי הסגל ובו הם מעבדים תכנים ומתודות שפותחו בתכניות התערבות בכתי הספר ובתכניות הכשרה on service, ואשר נמצאו אפקטיביים בעבודה עם תלמידים בסיכון, ומתאימים אותם לרות ההכשרה ולצורת העבודה של אנשי הסגל במוסד האקדמי. אי אפשר לאמץ את הכלים והמושגים החדשים כמקשה אחת, סגורה ומוגמרת, מבלי לבנות תהליכי התפתחות המאפשרים לחברי הצוות להתחבר לעמדה הרגשית והמקצועית השלמה המתחייבת מהם.

השאיפה היא שמרבית הסטודנטים לחינוך ולהוראה ייחשפו לתחום החדש ברמות עומק שונות. הטמעת התחום נעשתה על ידי פיתוח מסלול הכשרה המתמקד בעשייה חינוכית פסיכו-חברתית עם תלמידים בסיכון, לצד השפעת התחום החדש על כל מסלולי ההכשרה במוסד האקדמי (למשל, מסלולים של הגיל הרך, חינוך יסודי ועל-יסודי, תרפיה באמנות, במוסיקה ובבעלי חיים, חינוך בלתי פורמלי, לימודי תעודה של מורים בפועל במערכות חינוך המשתתפים בהשתלמויות שנתיות במסגרת האקדמיה וכדומה). מעבר לכך, כל מסלולי ההכשרה עברו שינוי טרנספורמטיבי ברמת התפיסות, התכנים והמתודות ברוח העשייה החינוכית הפסיכו-חברתית.

תהליכי הפיתוח וההטמעה של התחום החדש נעשים בכמה מוקדים:

- הקמת קבוצת גרעין של מרצים ומדריכים, המיועדת לפתח ולהנהיג את תחום ההתמקצעות החדש. לשם כך, נבחרים מרצים ומדריכים המחויבים לקידום היכולות המקצועיות של המורים בעבודה עם תלמידים נכשלים, ומתאימים להנהגת תחום הדעת החדש. קבוצה זו הופכת לקבוצת למידה ברוח הארגון הלומד ונחשפת לעולמות תוכן עדכניים בכל הקשור לחינוך פסיכו-חברתי, תוך בחינת האפקטיביות של תהליכי ההכשרה הקיימים במוסד האקדמי והתאמתם לצורכי השרה. חברי הקבוצה מקבלים הדרכה ולינוי בפיתוח ובהקמה של תחום הדעת החדש. קיומו של גרעין של ראשי חוגים ובעלי תפקידים מובילים, המשתוקקים לייצר דור מחנכים עם ידע אקדמי ומעשי מעודכן, הוא תנאי הכרחי להצלחת התכנית.

- הקמת קבוצות למידה לסגל ההוראה האקדמי (מסגרת עיונית) ולמנחי ההתמחות (מסגרת מעשית) ברוח של ארגון לומד. קבוצות הלמידה הן בחוגים אשר בחרו להצטרף למהלך של פיתוח התחום החדש להכשרת פרחי הוראה.

- פיתוח מסלולי לימודים אקדמיים ויישומיים בתחום הדעת החדש, על ידי קבוצות הגרעין, המכשירות פרחי הוראה ומורים בפועל ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית.

פרחי ההוראה והמורים, המתאימים להתמחות בתחום החדש, הם צעירים אשר רואים במקצוע ההוראה עיסוק המתאים להם מבחינת כישוריהם האישיים והאקדמיים, מורים בפועל אשר משלימים את לימודיהם לקראת תואר, סטודנטים בוגרים יותר אשר מגיעים למכללה לאחר שלמדו, באופן חלקי, בתכניות אקדמיות אחרות וכמהלך דרכם התגבש בהם הרצון לפנות להוראה, ואקדמאים שהחליטו להסב את מקצועם להוראה.

התכנית מכוססת על ידע יישומי המתווכר לתשתית תיאורטית אקדמית רחבה, והיא מאפשרת לפרחי ההוראה ולמורים לרכוש ידע תיאורטי ומתודולוגי רחב של פדגוגיה פסיכודינמית. ההכשרה נעשית בשני אפיקים מקבילים - אפיק עיוני ואפיק מעשי.

1. האפיק העיוני

אפיק זה כולל:

- חינוך פסיכודינמי: טיפוח וחיזוק העמידות של תלמידים בסיכון על ידי טיפוח העולם הסובייקטיבי של הלומד - היכרות מעמיקה עם צדדים שונים בעולמו של הלומד (העולם האישי, הלימודי, החברתי והמשפחתי).

- הרחבת מאגר ההתמודדויות עם בעיות התנהגות של תלמידים בסיכון: הבנת דינמיקות שכיחות של כישלון ומקומן ביחס שבין המורה לתלמיד; הבנת תופעות כמו עיסוק בסמים, עבריינות, ניתוק מן המשפחה, אלימות, גבולות וכדומה.
- פדגוגיית ההתאמה: הערכה דינמית, זיהוי תחומי עניין של הלומדים כמנוף לקידום, מציאת תכנים רלוונטיים ליצירת למידה משמעותית, זיהוי סגנונות למידה, יצירת מפגש בין עולם הקורא לעולם הטקסט, המשוב האישי כאמצעי לצמיחה; הקניית כלים דיאגנוסטיים – אבחוני קריאה, שפה וחשיבה – כאמצעים להכיר את עולמו של התלמיד וליצור תכנית חינוכית אישית עבורו; עיצוב מטרות לימודיות-חינוכיות הנגזרות ממאפייני האוכלוסייה והתאמת תכנית הלימודים לאוכלוסיית היעד – מיפוי של תכנית הלימודים הקיימת ומטרותיה והתאמתה לפרופיל הכיתתי והאישי של התלמידים.
- פיתוח המסוגלות לעבודה מערכתית עם תלמידים בסיכון: לימוד והתנסות בעבודת צוות חינוכי הפועל יד ביד עם ההורים כבעלי ברית בתהליכי ההתחנכות של הילדים ובהתליכים כבוצתיים, ורוחם אותם ליצירת אקלים של צמיחה.

2. האפיק המעשי

מטרתו של אפיק זה היא ליצור חשיפה בלתי אמצעית של פרחי ההוראה לתלמידים בהדרה ובסיכון, מתוך הנחה שעבודה מעשית, המלווה בהנחיה צמודה של מנחים מומחים, תאפשר לסטודנטים לרכוש דרכים להתמודדות מעמיקה עם הדילמות והקשיים הרבים המתעוררים במהלך העבודה עם ילדים ונוער בסיכון וכן תאפשר להם לקבל את ההכוונה הנדרשת להתמקצעות, לצמיחה ולהתפתחות אישית.

האפיק המעשי כולל:

- פיתוח מיומנויות אישיות המסייעות בהתמודדות עם סיכון: התמודדות נכונה עם ילדים ונוער בסיכון קשורה בהתמודדות אישית, המתרחבת הרבה מעבר לידע תיאורטי ולמיומנויות פרקטיות.
- יצירת מפגש אישי-רגשי של המורים לעתיד עם הסיכון כמפתח לעבודה עם תלמידים בהדרה ובסיכון: תלמידים בהדרה ובסיכון הם תלמידים עם חסכים רגשיים בין-אישיים בגלל אי-התאמה (ברמות שונות ובאופנים שונים) של המבוגרים לצרכיהם הבסיסיים. על מנת להתמודד עם נוער בסיכון, אין די ברכישת ידע תיאורטי, רלוונטי ככל שיהיה. התמודדות זו כרוכה בזיהוי חסימות, עמדות מכשילות ומגבלות רגשיות העולות במגע עם הסטודנטים, והיא עשויה להביא ליצירת עמדות ומחשבות המצמיחות יכולות התמודדות חדשות.
- פיתוח יכולות עצמיות של המורים לעתיד כמפתח לעבודה עם תלמידים בהדרה ובסיכון: עבודה עם סיכון מחייבת אמונה של המורה ביכולתו לעזור, להכיל מטענים רגשיים שליליים הנובעים מהם, לתוות ולשאת כישלונות. הרחבת רמת ההיכרות העצמית של המורה עם תפיסותיו, עמדותיו ורגשותיו מהווה אמצעי להרחבת יכולת ההתמודדות שלו עם הקשיים החינוכיים שמציב לפניו המתבגר. הרחבה מסוג זה מאפשרת למורה להיות יותר במגע עם תלמידיו הנמצאים בהדרה ובסיכון.

- פיתוח מודעות לנגישות הגבוהה של אנשי חינוך לתלמידים בהדרה ובסיכון: יצירת מודעות בקרב הסטודנטים לחשיבות המכרעת לעובדת היותו של איש ההוראה נגיש לתלמידים בהדרה בין כותלי בית הספר, באופן השונה מגורמים טיפוליים אחרים בקהילה.
- במהלך הלימודים המעשיים הסטודנטים נחשפים לעבודה עם תלמידים תת-משיגים בגילים שונים בבית הספר באמצעות:
 - עבודה פרטנית: כל סטודנט פוגש באופן קבוע תלמיד אחד באופן פרטני ויוצר עבורו תכנית עבודה לימודית והתנהגותית.
 - תצפיות: הסטודנטים צופים בתלמידים ונחשפים לעמדות הסיביכה כלפיהם.
 - ביקורים: הסטודנטים משתתפים בביקורים במסגרות חינוכיות טיפוליות אשר מספקות שירותים לילדים אלה.
 - הפעלת כלי הערכה ואבחון דינמי: כחלק מעבודתם המעשית, הסטודנטים לומדים להפעיל כלי הערכה ואבחון לזיהוי סימני מצוקה, קשיי הסתגלות, קשיי למידה וטיפוסי אישיות.
 - שימוש באמצעים דידקטיים אלטרנטיביים: הסטודנטים לומדים להשתמש באמצעים דידקטיים וטכנולוגיים אלטרנטיביים.
 - בניית תכניות מותאמות: הסטודנטים בונים תכניות לימודים קבוצתיות ואישיות המתאימות לתלמידים תת-משיגים ולתלמידים בסיכון.
 - פגישות עם הורים: הסטודנטים מתנסים בפגישות עם הורים ונחשפים לתכניות מערכתיות לטיפול בילדים תת-משיגים בבית הספר.
 - הדרכה: עבודתם המעשית של הסטודנטים מלווה בהדרכה מצד מנחים המנוסים בעבודה עם ילדים ונוער תת-משיגים ובסיכון.

הנחלת מתודות של פדגוגיה פסיכודינמית במסגרת תהליכי הכשרת מדריכים של פרחי הוראה וחינוך

בחלק זה נדגים את רוח הטרנספורמציה של חברי הסגל האקדמי ושל פרחי ההוראה העוברים מעיסוק בפדגוגיה הממוקדת בעולם דעת לפדגוגיה פסיכודינמית, הממוקדת ביחסי המשולש – התלמיד, המורה ועולם הדעת. פדגוגיה זו משכללת את מסוגלות המורה לתווך את הלמידה לתלמידיו.

תחילה נדגים את השליטה המתפתחת של פרחי הוראה במתודות של פדגוגיה פסיכודינמית בפרקטיקה הבית ספרית. בהמשך נדגים כיצד מתבטא פיתוח מקביל של השליטה של הסגל האקדמי במתודות של פדגוגיה פסיכודינמית בתהליכי ההכשרה של פרחי ההוראה והחינוך. נסיים במתודות של הדרכה על הדרכה, שאפיינו את קבוצות הארגון הלומד של סגלי המרצים והמדריכים הפדגוגיים.

על מנת להכשיר את הסטודנטים ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, אנשי הסגל האקדמי במכללה עוברים תהליכי התפתחות טרנספורמטיביים, הבאים לידי ביטוי בצורת

ההכשרה ובסוג היחס שהם עצמם מפנים לסטודנטים. התפתחות הסטודנט כאיש מקצוע ניוונה הן מסמכות חיצונית-אובייקטיבית (שליטה בגוף ידע) והן מסמכות פנימית (אישיות מפותחת, נוכחת ומעורבת), שמכוחה הוא מאמץ עמדה חינוכית מגדלת. התפתחות זו היא תולדה של שליטה בידע ורכישת מיומנויות בתחום הדעת, ובה בעת היא פועל יוצא של איכות היחסים שהסטודנט מקיים עם הרמויות במהלך הלימוד (מרצה, מדריך, מנחה, עמית...). מרצה לפדגוגיה ביקורתית נדרש לכטא את עקרונות הפדגוגיה הביקורתית באופן שבו הוא עצמו מעביר את הקורס. לשם כך, הוא מעודד את המורה לעתיד להכיר לעומק את הרקע התרבותי והחברתי של תלמידיו ולהתאים לכל אחד את הכלים והשיטות הפדגוגיות המתאימות לו ופורצות את דרכו בחברה ממיינת. באופן דומה, חייבת להיות התאמה בין גוף הידע החינוכי, הפסיכו-חברתי, לבין האופן שבו התחום נלמד במוסד האקדמי. התאמה זו חייבת להתקיים הן ברמה של תוכני ההוראה והן ברמה של התייחסות להתנהלות הסטודנטים כאן ועכשיו. לדוגמה, לא ייתכן שאנשי הסגל האקדמי, המחנכים לעשייה חינוכית מגדלת, יוסיפו לנקוט כלפי הסטודנטים אמצעים פורמליים מנוכרים כאשר הסטודנט או הסטודנטית מתקשים "להתיישר" לפי הכללים והחוקים של המוסד, גם אם אלה היחסים הנהוגים במוסדות אקדמיים.

נדגים זאת בעזרת סיפור מקרה שכתבה מנחה במכללה להכשרת מורים במסגרת "הדרכה על הדרכה", ובו היא מתארת כיצד נעזרה בקבוצת הארגון הלומד כדי לבנות את היחס המסייע לסטודנטית שנדרשה לה יד מכוונת.

אחת הבעיות המטרידות אותי ביותר בהרצת סטודנטים היא מידת ההתחשבות במי שאינם עומדים בטבעיות במשימות שלהם כסטודנטים ואני יודעת שהם באים ממצאיות חיים אישית קשה. ההזמנה להתחשבות מטעם המכללה מחזקת נטייה טבעית שלי לקחת אחריות יתר, להתאמץ במיוחד על מנת לחבר אותם לחובותיהם: הגעה בזמן ובעקביות לאימוני הוראה והכנת שיעורים שלא מבייש אותי לצפות בהם. כמדריכה בשנה שלישית, עליי לתת בסוף השנה תעודת בוגר הוראה.

כאשר אני נדרשת להתמודד עם סטודנט שאינו עומד במשימותיו אני מרגישה רגש אשמה בכל מקרה: או אשמה כלפי מערכת החינוך על שאפשרתי לאדם לא ראוי להיכנס אל שורותיה, או אשמה כלפי מי שהגיע כבר לשנה שלישית ואתן לו ציון מבוזבז, כשאני יודעת כמה קשים חייו (בעיות במשפחה המוצא, שמתבטאות גם ברקע השכלתי-שפתי, גם בדימוי עצמי וחברתי נמוך וגם במחסור כרוני בכסף לצרכים בסיסיים, שמחייב את הסטודנט להשקיע זמן וכוחות בעבודה לפרנסתו).

בית הספר המאמן נמצא בשכונה של אוכלוסייה חזקה. במקרים כאלה, לעתים קורה שילדים בכיתה ד ואילך נמצאים ברמה מנטלית, רמת ידע עולם וסגנון חשיבה גבוהים מאילו של הסטודנטים. לעתים הסטודנטית יוצאת נלהבת משיעור כי התעשרה מעולם הילדים ולמדה ממנו ואין היא מבחינה כלל שלא נתנה להם דבר.

השנה הייתי אמורה ללמד את ש', סטודנטית שנמצאה לא ראויה לעלות משנה א ל-ב, אך מידת הרחמים הביאה להחלטה לאפשר לה לעלות על-תנאי, כך שבאמצע שנה שנייה יוחלט סופית אם לסלקה מן הלימודים. באמצע השנה השנייה ש' עדיין אכזבה מאוד באופן התפקוד שלה, אבל

בכל זאת הושארה. לשנה ג קיבלתי אותה מלווה בטלפון מיוחד מהדיקנית, שאמרה שש' תגיע ללימודים רק אחרי החגים (חודש וחצי אחרי כולם), כי עליה לעבוד.

כשהגיעה אחרי החגים, עדיין לא מצאה דיור בירושלים ואיחרה לאימוני הוראה כי הגיעה מבית הוריה ביישוב מרוחק. ביקשתי ממנה לא לבוא לאימוני ההוראה כלל עד שתוכל לבנות לעצמה תנאים כדי להגיע בזמן. כעבור שבועיים-שלושה עברה דירה לירושלים והגיעה באופן סדיר. בתקופה זו ליוויתי אותה זמן מה בכיתה. בשיעורים הראשונים יצרה קשר מלא חן עם הילדים והכינה את שיעוריה (באקטואליה) ברמה סבירה. הייתה לה מערכת שתסכלה אותה כאימוני ההוראה, כי מחנכת הכיתה נעדרה ממנה שעות אחדות והכיתה למדה עם מורים מקצועיים שונים. סטודנטים רבים היו רואים באילוף כזה דווקא הזדמנות, כי הם רואים את אותה כיתה במצבים שונים, שמפיקים מורים שונים, ולומדים מכך למידה משמעותית. בעיני ש', כשמחנכת הכיתה נעדרה, לא היה טעם לזמנה לכיתה.

בתוך זמן קצר חזרה להיעדר לעתים תכופות. ש' היא הבת התשיעית מבין 11 אחים ואחיות. אביה חולה מאוד זה שנים אחדות. הוא אושפז בבית חולים ובכית לסיורגין ובכל שינוי כזה היא התגייסה לעזור בבית. בערב פסח נפטר. ציפיתי להתגייסות גדולה ללימודים אחרי פסח, אלא שש' נעדרה. התברר שהיא עוזרת לאם הזקנה שהתאלמנה, וללימודים היא מגיעה באיחור גדול.

כשהבאתי את הסיפור להדרכה, קבוצת ההדרכה מאוד עזרה לי לזהות את המניפולטיביות של ש' ואת השימוש המתוחכם שהיא עושה בסטטוס המיוחד של "חריגה". בעקבות ההדרכה ראיתי עד כמה היא מקפידה לחזור שוב ושוב על פרטיה הביוגרפיים הנחשלים: "הוריי אנאלפביתים", הייתה חוזרת ואומרת בהקשרים שונים בשיעורי הדידקטיקה; "אני הייתי ילדה כזאת", אמרה כשדיברנו בכיתה הסטודנטים על קשיי שפה. כאילו ברור לה, שהיא ממלאת את תפקיד לייזה דוליטל בסיפור התערבותו של ד"ר היגנס. רק בתור נחשלת יש לה מקום, ולכן עליה להזכיר לנו את חובתנו כלפיה.

הבאתי את הסיפור להדרכה בעקבות הזמנה לספר על סטודנט שלא מסתדר עם תלמיד מסוים. ש' התבקשה, מיד בבואה, להיות צמודה לילדה, שמכות קשרי הוריה במשרד החינוך נמצאת במסגרת שילוב, אף שאינה מתאימה לה כלל. בעיות השפה שלה כל כך קשות, עד שאינה מתמצאת כלל בחיי החברה של הכיתה, כי היא אינה מבינה מה אומרים, אפילו בהקשרים חברתיים. היא אינה מבינה הוראות בעל-פה, קל וחומר בכתב. הילדה, המטופלת בידי מורת שילוב, דחתה את ש' ולא רצתה לקבל את עזרתה. הילדה לא רוצה שכל הזמן יזכירו לה את חריגותה, על ידי ליווי מתמיד של מבוגר. היא מעדיפה קיום מעורפל על בהירות חוסר השייכות שלה לקבוצה.

בהדרכה עלה בבהירות הדמיון שבין מצבה של הילדה למצבה של הסטודנטית: שתיהן שייכות פיזית לקבוצה שאינן שייכות אליה מנטלית. כמו כן, שתיהן שותפות להכחשה של חוסר ההתאמה הזאת ומפתחות זהות מדומה של שייכות ושוויון לאחרים בקבוצה. מתוך כך, הן אינן נעזרות בעזרה המזומנת להן במסגרת שבה הן נמצאות. הבנה חשובה שקיבלתי במסגרת ההדרכה הייתה שעליי כמדריכה לשקף לש' את המציאות כפי שאני רואה אותה. חשוב שלא אתרום לבריית המציאות החלופית שהיא בונה לעצמה.

מתוך המושגים שלמדנו, נראה לי שעברתי תהליך בעיבוד האמפטיה כלפי ש'. תחילה הזדהיתי עם המוטיבציה שלה לצאת מסביבה אנאלפביתית לסביבה משכילה. רציתי לעזור לה. לא ראיתי את ההגנות שש' בונה כדי שלא לגעת במגבלותיה ולא לדעת עד כמה קשה לה הדרך אל ההשכלה.

מרגע שראיתי את מאמציה האינטנסיביים לכדות מציאות מזויפת ולא ללמד את המציאות הקיימת, הפסקתי לשתף איתה פעולה בכך. התמקדתי בייצוג הדרישות ממנה ובהערכות מאוד קונקרטיות לגבי אופן מילואן. לא עוד שיחות נוספות על עד כמה היא מסכנה, לא עוד עידוד כללי או התפעלות כללית ממה שהיא כן עושה ללא מושא מדויק להתייחסותי. כמו כן, הגשתי לה את הערותי בכתב. הפסקתי להקדיש לה זמן בשיחות אקראיות, הפסקתי להתייחס לסיפוריה מן הבית, שקודם לכן הרבתה להביא לי מהם, כי הם כמובן הגבירו את סלחנותי בהקשרים שאינם רלוונטיים למתרחש באימוני הוראה.

לפני ההדרכה ש' הייתה הרבה יותר מגויסת להתנגדות. כיוון שהייתי מאוינה מגיבה ונרגשת לסיפור חייה ולא נציגה עניינית של חובותיה באימוני ההוראה, הרי שהתמקדה ביצירת הרושם הפנטסטי במקום במילוי המשימות. סיפורי הסכל שלה פורטו כל עוד הייתי שם להאזין להם. בעקבות ההדרכה אני דוחה את הזמנותיה להידברות וממירה אותן בהעברת חומרים כתובים ובתגובות קונקרטיות שלי על מעשיה ועל דבריה כסטודנטית, ולא כבת של הוריה. היא עדיין עובדת כרמה מאוד נמוכה, אבל היא ממוקדת יותר במציאות מאשר בכדיה החלופית.

בספרו שיקום הסמכות ההורית מדבר חיים עומר על החסך של ילד, כשההורה משותק או מאכז את קולו האישי. בסיפוריה של ש' היה משהו משתק לגביי. אני, שלימודי באוניברסיטה היו מגובים מכל היבט אפשרי, איך אוכל רק לייצג את הדרישה לגבי מי שאין לה שום גיבוי ללימודיה, לא אישי (יכולות למידה והרגלי למידה), לא משפחתי, לא תרבותי ולא כלכלי?

ההדרכה בקבוצה והמאמרים על הורות ללא גבולות של איתן ליכוכ (2005) ועל מורכבות התפקיד ההורי של אורי רוזנטל (בספר זה), עזרו לי לזהות כמה אני חוטאת באחריות יתר לא רלוונטית לתפקידי כמדריכה. ש' הציעה לי עסקה ששחינו לא היינו מודעות לה: "היי המושיעה שלי, והצילי אותי! כך תפצי אותי על קשיי חיי". זמן רב, רב מדי, התפתיתי לתפקיד המשיח והזנחתי את תפקיד המדריכה הפדגוגית. כשהבנתי את הטעות, התמקדתי בתפקידי המצומצם, הריאלי: בדיקת השיעורים של ש' בכיתה ותגובה עליהם בכתב, בשבוע שאחוריו. בכל פעם שבאתי לשיעור, הכאתי מכתב ובו הערות לגבי השיעור הקודם.

השנה עדיין לא הסתיימה, גם ציונים עדיין לא נתתי. ש' עדיין מהווה כשבילי משימה המחייבת גידוס המודעות בכל תגובה אליה. תם ולא נשלם.

לסיכום, בחרתי להתייחס להיבט נוסף של הנחלת מתודות פדגוגיות פסיכודינמיות לסטודנטים. היבט זה מכיל את תמצית העקרונות שהתקבלו ממצאי מחקר איכותני של ביטויי הפרקטיקה הפדגוגית שהראו פרחי הוראה במסגרת לימודי תואר לפדגוגיה חינוכית פסיכו-חברתית במכללה על שם דוד ילין (מור, דיאב וזיאר, 2007).

במסגרת המחקר, הסטודנטים נתבקשו לתאר כיצד הושפעו מהפרקטיקה הפדגוגית. מרבית הסטודנטים התייחסו למודעות שהתרחבה בהם לצורך לבחור נושאי למידה השאובים מתוך עולם ההתעניינות של התלמיד כאמצעי להרחבת תפקודו הלימודי. הם הבינו שהתאמה זו מובילה ללמידה משמעותית ויצירת מוטיבציה פנימית ללמידה ומתאפשרת כחלק מהיכרות רחבה ורב-ממדית של עולם הלמידה של התלמידים על כל היבטיו. פרחי ההוראה נשענו על

מתודות של אבחון דינמי ושל תיווך לימודי, שרכשו במסגרת הכשרתם. בראיונות האישיים שנערכו במסגרת המחקר, העידו על פעולות ההתאמה הפרדגוגית שעשו:

1. איתור תלמידים בסיכון בעזרת אבחון דינמי: הסטודנטים הקפידו לאסוף מידע ישיר ועקיף מן המורים וההורים על אודות התפקוד הלימודי הכללי של התלמיד והשלימו את המידע בעזרת תצפיות בכיתה, מיפוי מקיף של יכולותיו הלימודיות ותחומי העניין והחוזק שלו, ובעזרת מידע ישיר שקיבלו במפגש עם התלמיד עצמו. המיפוי הלימודי המקיף כלל ראיונות עם מורי המקצועות השונים, התבוננות בתוצרים לימודיים של התלמידים, ראיונות אישיים עם התלמידים ואבחונים לא פורמליים. השימוש באבחון הדינמי נתווה על ידי הסטודנטים כמסייע לאתר מוקדי עבודה חינוכיים משמעותיים.

2. בחירת תחומי עניין ללמידה משמעותית: הסטודנטים בחרו, יחד עם תלמידיהם ובליווי המדריך הפרדגוגי, נושא אישי המאפשר לתלמיד חוויה של הצלחה בלמידה. מהלך זה חיזק את הקשר האישי ואת המחויבות של התלמידים ללמידה. תחומי הלמידה נסבו סביב עולמות העיסוק הקרובים אליהם, כגון כדורגל, סיפורים אישיים נרטיביים, דרמה וכוונות, ציור וצבעים ועוד.

הסטודנטים למדו לתרגם את ההיכרות עם תלמידיהם ללמידה אפקטיבית, המקושרת לעולמם האישי של הלומדים. הם השתחררו מהמיקוד בתכנים קבועים מראש והעזו ללמוד עם התלמידים בזירות חדשות להם.

ציטוטים מעולם הפרקטיקה של פרחי הסטודנטים פותחים אשנב להבנה כיצד מתבצעת פרדגויית ההתאמה בפועל:

■ תלמידה בכיתה ג שנכחה בשיעורים, אך לא השתתפה כלל בלמידה, החלה ללמוד מתוך כך שהתאפשר לה לבחור ללמוד על גידול ארנבות. היא הייתה מביאה חומרים ותמונות מהספרייה... היא השתמשה כמעט בכל כלי אפשרי כדי לעבוד על הנושא, עבדה על המחשוב, ציירה, גזרה, צבעה וארזה. כל זה גרם לה להתקרב אל הנושא יותר ולהפיק תוצר לימודי עשיר שהיה ביטוי מלא ליכולתה.

■ הייתי מביא לו עיתונים, עלונים וז'ורנלים על ספורט וכדורגל והיינו קוראים יחד על נושאים מעניינים בספורט... בחלק מהשיעורים הייתי יוצא יחד איתו לחצר בית הספר והיינו משחקים כדורגל יחד עם עוד חבר שהיה בחצר... נתתי משימות בית לתלמיד והוא היה מבצע אותן בשמחה, מה שהעיד על התעניינותו בנושא.

■ סטודנטית אחרת בחרה לנהל עם נערה מתבגרת למידה על משמעות המחזור התורשי. שאלותיה על הנושא הראו בעקיפין כי הנושא מטריד אותה וכי חסרה לה הכוונה בוגרת ואימהית. הסטודנטית העניקה לילדה תובנות שסייעו לה להתמודד עם הסוגיה לאחר התייעצויות עם היועצת וקריאת חומר רלוונטי העוסק בתחום. למידה זו הייתה מאוד משמעותית, הן עבור הילדה והן עבור הסטודנטית.

תמצית הרעיון של פרדגויית ההתאמה היא היכולת המתרחבת של הסטודנטים להתאים את הלמידה לתלמידים ולבחור חומרים מעולמם האישי של התלמידים ומתוך דיאלוג מתמשך עמם, המרמז על מוקדים רלוונטיים להתנסותם.

3. היכרות רחבה ורב-ממדית של העולם הלימודי לצורך התאמה פדגוגית: במהלך עבודתם עם התלמידים, כל הסטודנטים שילבו כלים ייחודיים ולא פורמליים אשר שימשו כבסיס להוראה משמעותית. דבר זה אפשר להם להתחבר יותר לעולמם של התלמידים ולגעת בנקודות החלשות שלהם ללא הסתייגויות. להלן כמה דוגמאות.

סלוא השתמשה בסיפור אישי נרטיבי על מנת לעזור לתלמידה להתמודד עם הקשיים שלה ולהביע את רגשותיה. באמצעות כתיבת הסיפור היא עזרה לתלמידה להתארגן ולהתפתח בהבעה ובכתיבה. כתיבת הסיפור התבצעה בשלבים, כאשר הסטודנטית מתווכת ועוזרת לה בכל שלב. לאחר שהתלמידה חיברה את הסיפור, היא הדפיסה אותו במחשב והוסיפה איורים. לאחר מכן, היא הציגה אותו בכיתה ולהוריה, דבר שעורר אותה להמשיך בכתיבה ועודד את התלמידים האחרים להתקרב אליה. כדברי סלוא: "לפני שהתחלתי לעבוד עם התלמידה, ערכתי עליה תצפיות במשך כמה שבועות, למדתי על התנהגותה, אסטרטגיות העבודה שלה ומידת השתתפותה בשיעורים, ומכאן קיבלתי תמונה כוללת על התלמידה אשר סייעה לי לתכנן את העבודה עמה".

סלוא מגלה את נקודות החוזק והחולשה אצל התלמידה ומחליטה להשתמש בנקודות החוזק כדי לשפר את המיומנות הפדגוגיות. היא מספרת בריאיון: "תוך כדי שיחה שניהלתי איתה, התלמידה התחילה לספר באופן שוטף על עצמה ועל משפחתה ועל קשייה בבית הספר. מכאן הסקתי שיש לה יכולת הבעה נהדרת ומודעות עצמית טובה. כך חשבתי לנסות להשתמש בכלי ההבעה דרך סיפור בשישה שלבים ככלי ראשוני לבדיקת יכולתה בכיתה".

הסטודנטית מרחיבה ומוסיפה שהתלמידה מאוד רוצה שיהיו לה חברים בכיתה לכן היא "משחדת" אותם על מנת שיקבלו אותה. הסטודנטית המשיכה בעבודה מובנית עם התלמידה ועודדה אותה לכתוב סיפור סימבולי על קשייה. כבחירה אישית של התלמידה החליטו להשתמש בשמות בעלי חיים לגיבורים של הסיפור: "עברנו על כתיבת הסיפור בשלבים. לאחר מכן, התלמידה הוסיפה איורים המשקפים אירועים מסוימים בסיפור. האיורים שלה היו פשוט נהדרים".

מייסלון בחרה בציור ובעבודות מלאכה כאמצעי חינוכי להבעה אישית עם תלמידה ביישנית, שהתקשתה כדיבור בגלל בעיות בהגייה. התלמידה הרבתה לצייר אפרוחים קטנים בטבע ורמזה בכך שהיא אוהבת מאוד בעלי חיים, אך אביה מסרב לאפשר לה לגדלם, במטרה ללחוץ עליה לשפר את ציוניה. הסטודנטית, באמצעות העבודה סביב הנושא האהוב על הילדה, הצליחה לקשר בין בחירת התלמידה בדמויות שציירה לבין עולמה הרגשי.

הסטודנטית מספרת: "שאלתי את התלמידה: מדוע בחרת באפרוח? היא אמרה שהיא מאוד אוהבת אותם ושהיו לה בבית אפרוחים שקיבלה מתנה מסבתא, אבל אבא לקח אותם לאחר שבוע ונתן אותם מתנה לאחד החברים שלו בגלל שהיא לא מכינה שעורים בכיתה, ושתחביב כזה מיותר לה בהיעדר הצלחה בלימודים".

הסטודנטית התחברה לתכנים הרגשיים של הילדה והסיקה מהמשך הדיאלוג שהתלמידה "מאוד כועסת על אביה, שלא מאפשר לה לעסוק כמעט בכלום ממה שהיא אוהבת ושכל דבר אסור בעיניו". מכאן המשיכה הסטודנטית לפתח את הנושא של בעלי חיים דרך ציורים

ועבודת מלאכה, כמו ציור הדמויות על סול, גזירתן ושילובן בציור, וכתיבת משפטים שלמים המשקפים את דגשותיה כלפי כל ציור. כאן רואים דוגמה חשובה לשימוש בנגיעה בעולם הרגשי אצל התלמידה לפיתוח ביטוי עצמי ראשוני.

פאדיא השתמשה בכלי חלופי ללימודים על מנת להתקרב לתלמיד. הכלי היה המחשב, שהוא אהב מאוד. היא מספרת: "התלמיד היה מספר לי שהוא מאוד נרגע כאשר הוא יושב מול המחשב, ולכן בחרתי בכלי זה. בהתחלה התחלתי במשחקים על המחשב, ואחר כך הרחבתי את השימוש בהדפסת חיבורים ונרטיבים אישיים".

מיקוד בתחביבים ספורטיביים, המעניינים את הילדים, גורם להם לשיתוף פעולה ולגלות עניין וסקרנות בלמידה. חלק מהסטודנטים בחרו בנושא אישי מתוך למסגרת הפורמלית בבית הספר כאשר באמצעות תחביב ספורטיבי עבדו עם הילדים על פיתוח מיומנויות ארגון, מיון החומר הלימודי ואף טיפוח מיומנויות קריאה וכתיבה והתאמתן לרמה של התלמידים. מוניה בחרה לעבוד עם התלמיד על כדורגל, שהיה מעסיק אותו במיוחד. היא מספרת: "בהתחלה אספנו ז'ורנאלים, עיתונים ומגזינים שונים אשר יש בהם תמונות וחדשות ספורט הנוגעות לכדורגל. לאחר מכן מיינו את החומר לפי קטגוריות. תוך כדי כך הייתי יוזמת שיחות סביב נושאים רגשיים המעסיקים אותו".

סטודנטית אחרת גם בחרה בכדורגל בנושא אישי לעבודה פרטנית עם התלמיד. היא קשרה את הנושא לתכנים הפדגוגיים בניסיון לעודד את התלמיד ללכת לפי הכללים של בית הספר, להכין שיעורי בית ולהתעניין יותר בתכנים של השיעורים השונים: "קשרתי בין נושא הכדורגל והחוקים של המשחק שהוא כל כך אוהב, לבין החוקים של בית הספר, הלמידה וההצלחה".

סטודנט אחר לקח את המשימה ישירות לעולם התוכן והפדגוגיה. הוא חיבר בין הנושא האישי למיומנות בסיסיות הקשורות לקריאה ולכתיבה ואף להרחבת אוצר המילים של התלמיד. "לאחר שהתלמיד בחר בכדורגל בנושא אישי התחלנו לארגן אלבום תמונות על השחקנים העולמיים. השתמשתי במושגים רחבים, שמיקדו את השיחות שלנו סביב שיתוף פעולה, חוקי משחק, מאמן כמו מורה, שחקן כמו תלמיד... כל זה היה במטרה לחזק את הדימוי העצמי של התלמיד ולשלב אותו בקבוצת העמיתים".

נעשה שימוש בכובות ובדרמה ככלי פדגוגי חשוב ביותר בעבודה עם ילדים תת-משיגים, כפי שלמדו הסטודנטים בתכנית. חלקם השתמשו בכלי זה כדי לעזור לתלמידים בהבעה חופשית. רימאל, למשל, גילתה שבאמצעות הכובות, המייצגות דמויות שונות, היא יכולה ליצור דיאלוג פתוח עם התלמידה. היא מספרת ביומנה הרפלקטיבי: "באמצעות משחק הכובות הגעתי למסקנה שהילדה מזדהה מאוד עם הדמויות שבחרתי לה. היא בחרה ברמות החלשה. התכונות של הדמות שבחרה דומות מאוד לתכונות של התלמידה עצמה. הדמות מאופיינת כחלשה אקרמית ולא מתמזגת עם האחרים ויש לה דימוי עצמי נמוך והיא ביישנית".

בנוסף לכלים הפדגוגיים האחרים, רימאל השתמשה ברשמקול כדי להקליט את קולה של התלמידה על מנת לעודד אצלה את ההבעה בעל פה: "הקלטתי את קולה של מראם על קלטת טייפ והייתי משמיעה לה את הקלטת בסוף השיחה, דבר שגורם לה אושר. פעולה זו גרמה לה

לדבר יותר ולנסות לומר את מחשבותיה בקול למרות שהייתה ביישנית וכמעט שלא דיברה בתחילת הקשר איתי”.

רוכ הסטודנטים השתמשו בפורטפוליו אישי לשימור העבודות של תלמידים שעברו איתם במשך השנה. המטרה הייתה לשמור את העבודות של הילדים ולתעד את תהליך העבודה והתקדמותם במישור האישי והלימודי, ואף מתן משוב והערכה קונקרטית לתלמידים על התפתחותם במיומנויות אשר בחרו לעבוד עליהן באופן פרטני. רימאל, למשל, הרחיבה את המודעות העצמית ואת הידע האישי של התלמידה על עצמה תוך שימוש בבניית תעודת זהות ופורטפוליו אישי. היא מספרת: “גיליתי שלילדה חסר ידע בסיסי על עצמה ועל ההיסטוריה האישית שלה. היא כמעט שלא יודעת לספר אינפורמציה בסיסית על עצמה, כמו יום הולדתה. לכן, החלטתי להתחיל יחד איתה בבניית פורטפוליו אישי. המשימה הראשונה הייתה לעשות תעודת מזהה, הכוללת את כל הפרטים האישיים שלה. התלמידה מאוד התפעלה מהתהליך ומהתוצאה”.

תלמידים תת-משיגים עלולים להגיע לנקודת מפנה לא רצויה אשר תוביל אותם לנסיגה חברתית ואף לנשירה סמויה ולאחר מכן לנשירה גלויה. השימוש המסיבי והמכוון בכלים פדגוגיים חלופיים בעבודה עמם מהווה רכיב חיוני ביותר להכשרת מורי העתיד לפדגוגיה.

מקורות

- אשל, ע' (2002). מחשבות על הכלה, הזרהות והאפשרות להיות. שיחות, טז(2), 137-144.
- אפשטיין, ד' (2006). קרוב ורחוק - על משנתו של עמנואל לוינס. תל אביב: סדרת אוניברסיטה משודרת, משרד הביטחון.
- בר, ת' (2005). מעורבות הורים בחינוך ילדיהם. ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך.
- ברבר, מ' ומורשד, מ' (2008). על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם. (תרגום: "פרקש"). חוברת מצורפת להד החינוך, פב(6א). (המקור פורסם ב-2007). פרסומי הד החינוך אל המאה ה-21. תרגום של: Mckinsey & Company: Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the world's best performing school systems come out on top.
- גור, א' (2006). תמורות בהסתגלות ובייצוגי מערכת ההתקשרות של בני נוער במצוקה במהלך שהותם במוסדות טיפוליים – ההשפעה הטורנספורמטיבית של תפקוד דמויות טיפוליות כ"בסיס בטוח". עבודה לתואר דוקטור, המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר אילן.
- גור זאב, א' (1999). פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל. תל אביב: אוניברסיטת חיפה וזמורה ביתן.
- גרנות, ד' (2008). תפיסת איכות ההתקשרות עם האם ועם המחנכת ותפקוד מסתגל בילדות התיכונה: יחסי מורה-תלמיד מבחינת תיאורית ההתקשרות. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 27, 36-7.

ייניקוט, ד"ר (1971). משחק ומציאות. (תרגום: י' מילוא). תל אביב: עם עובד.

כהן, א' (2007). התמודדויות הוריות וטיפול בהורות. בתוך א' כהן (עורכת). חוויית ההורות: היחסים, התמודדויות והתפתחות (עמ' 9-38). קריית ביאליק: אח.

כהן-נבות, מ' (2000). "סביבת החינוך החדשה" – תכנית 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' ולבנדה, א' (2003). הטמעה ומיסוד של תכנית התערבות חינוכית "סביבת חינוך חדשה" (סח"ח). התכנית לאחר שבע שנות יישום בבתי ספר תיכוניים בבאר שבע. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער.

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

לכוב, א' (2005). שלילת הזמן והמציאות: מחשבות על הורות ללא גבולות. בתוך א' פירוני (עורכת). הזמן – מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר (עמ' 21-39). ירושלים: מכון ון ליר.

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

מור, פ' ולוריא, א' (2010). כוחו של היועץ החינוכי – בית ספר כסביבה חינוכית מגדלת. ירושלים: עמותת אשלים-ג'וינט ישראל.

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

נוי, פ' (1995). מהו ה'עצמי' של 'פסיכולוגית העצמי'? חלק ב: הצגת התיאוריה. שיחות, ט(3), 180-190.

קליין, פ"ש (2008). מאפייני האינטראקציה החינוכית התיזוכית והשפעותיה על ילדים בגיל הרך. בתוך פ"ש קליין ו"ב יבלון (עורכים). ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך (עמ' 114-91). ירושלים: האקדמיה הלאומית למדעים.

קרון, ת' ויונגמן, ר' (1997). יישומים אפשריים של התורה הריאלוגית של מרטין בובר לפסיכותרפיה. שיחות, יא(3), 349-355.

צבע, י' ורוזנפלד, י' (2001). כיצד לשכות לשירותים חברתיים נהפכות לארגונים לומדים? מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 15, 143-162.

רוזנטל, א' (2013). הסמכות החינוכית המגדלת כ"יחס משולש" או: מה אפשר ללמוד מדמותו של בגידה הנמר בסרט "ספר הג'ונגל"? בתוך פ' מור וא' לוריא (עורכים). בין

מדריכים, מורים ותלמידים: שיח ההדרכה בחינוך פסיכו דינמי (עמ' ????). ירושלים: עמותת אשלים-ג'וינט ישראל.

רוזנפלד, י"מ (1997). לימוד מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה. חברה ורווחה, יז(4), 361-377.

רוזנפלד, י"מ, שון, ד"א וסייקס, י" (1996). ביציאה מן המצר – לקחים מתרומתם של אנשי מקצוע בשירותי הרווחה למשפחות ולילדים שלא נמצא להם מוצא. ירושלים: ג'וינט ישראל.

רוזנפלד, י"מ וסייקס, י" (2000). "והיינו הולמים" – לקראת שירותים טובים דיים בעבור משפחות וילדים. חברה ורווחה, כ(4), 421-443.

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

Bowlby, J. (1982 [1969]). *Attachment and loss*, Vol. 1. Attachment (2nd ed.). New York: Basic Books.

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.

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

Crossan, M., Lane, H., White, R. & Djurfelt, L. (1995). Organizational learning: Dimentions for a theory. *The International Journal of Organizational Analysis*, 3, 337-360.

Crossan, M., Lane, H. & White, R. (1999). An Organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 242, 522-538.

Feldman, R. (2007). Parent-infant synchrony and the construction of shared timing: Physiological precursors, developmental outcomes, and risk conditions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(3/4), 329-354.

Fraiberg, S., Adelson, E. & Shapiro, V. (1975). Ghosts in the nursery: A psychoanalytic approach to the problem of impaired infant-mother relationships. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*. 14, 387-421.

Fonagy, P. (2003). Towards a developmental understanding of violence. *The British Journal of Psychiatry*, 183, 190-192.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2004). Designs for learning. *E-Learning*, 1(1), 38-93.

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.

Schön, D.A. (1973). *Beyond the stable state: Public and private. Learning in a changing society.* Harmondsworth: Penguin

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco: Jossey Bass.

Thomas, A., Chess, S. & Birch, H. G. (1970). The origin of personality. *Scientific American*, 223(2), 102-109.

חלק ב: המורה כסמכות מגדלת

2

יחסי מורים-תלמידים: סמכות מגדלת כנטילת סמכות וכנטישת סמכות

פלורה מור

מבוא

כמאמר זה אעסוק בשני ממדים המרכיבים את סמכותו של המורה: (1) הממד האובייקטיבי – הסמכות החיצונית הנובעת מדרישות התפקיד ומהמשימה שהארגון מגדיר, כגון עמידה בדרישות תכנית הליבה של משרד החינוך ומילוי הוראות חוזרי מנכ"ל; (2) הממד הסובייקטיבי – הסמכות הפנימית שהאדם יוצר באופן שבו הוא ממלא את התפקיד.

חווית הסמכות הסובייקטיבית ניוזנה ממכלול של גורמים והתנסויות ונמצאת מעבר להיבטים מבניים ופורמליים של הארגון. חוויה זו מעידה על המידה שבה המורה "ממלא" או "מרוקן" את התפקיד או את המשימה העומדים לפניו, או על המידה שבה התפקיד או המשימה מלאים בעצמיותו של המורה או מרוקנים ממנה. הממד הסובייקטיבי מתאר את מידת כניסתו של האדם לתוך משבצת התפקיד ואת האופן והעומק שבהם הוא ממלא אותו, משקיע בו או מזניח ונוטש אותו.

מילוי תפקיד בהתאם לנהלים ולהגדרות הוא דבר טוב וחשוב, אך כאשר המורה נעצר שם, הוא אינו ממלא אותו בכל ישותו והווייתו. כשאדם נכנס כל כולו לתפקיד ולמשימה, עם כל מה שיש בו, הוא ממלא אותם בעצמו ובסמכותו, הוא נוכח בתפקידו ובמשימתו.

"נוכחות" מוגדרת "הימצאות במקום האירוע, מי שמצוי באותו מעמד ומשתתף". יש כאן התייחסות לנוכחות חיה, של כאן ועכשיו. "סמכות" היא אוטוריטה, מומחיות שאפשר לסמוך עליה. מן השורש הזאת באות גם המילים "לסמוך" ו"סמוך". מכאן שאדם בר-סמכא הוא מי שנמצא סמוך וניתן לסמוך עליו ולהישען עליו.

יכולתו של המורה לפעול מתוקף סמכותו הפנימית-סובייקטיבית, בשילוב עם הסמכות החיצונית-אובייקטיבית, איננה פונקציה של אישיותו בלבד. פעמים רבות זוהי תולדה של תרבות ארגונית שלמה, שיש לה השפעה רבה על הפרטים העובדים באותו ארגון. כפי שביזון (2004) חידש: ארגון יכול לקיים בו בזמן הווייה נפשית שלמה המושפעת מהנפשות הפועלות

בו, ובראש ובראשונה מהמנהיג, בצד קבוצת עבודה המוגדרת על ידי המשימה שלשמה קם הארגון. הסתכלות דינמית זו חשובה בתפיסת מסוגלות המורה למימוש סמכותו המלאה.

ההשפעה של המנהל ושל התנהלות בית הספר על המורה ידועה לכולנו, ומובן כי גם המנהל נתון להשפעה רומה מצד המערכת הממונה עליו. השיח החינוכי משתנה תדיר, ורוח המדיניות החדשה אשר דחקה את המלצות ועדת דוברת מבשרת את השינוי. אך ממבט עומק נדמה כי דבר לא השתנה. עדיין חסר מצפן המכבד את מורכבות העשייה החינוכית של ימינו ואשר יכול היה לקדם שיח פרודוקטיבי ואמין יותר, דבר המוסיף לחוויית הבלבול והתעוזה של המורים. המסרים הנשמעים בפיהם של המומחים המקובלים וקובעי המדיניות משמרים את תחושות אבדן הדרך ואבדן הסמכות. אמירות, כגון "מורים מפרשים לא נכון את דרישות המערכת, ולכן יש לצמצם את אזור הפרשנות שלהם למינימום, ולציידם בתכניות המפרטות את המשימה עד הפרט האחרון", מחזקות את היצמדות המורים להגדרה של הסמכות החיצונית, מצמצמות את מרחב החשיבה האישי ומרחיקות את אפשרות הכנסת עצמם ועצמיותם לתוך המשבצת. כך שטח ההתמודדות העצום בחשיבותו, שהוא עצמיות המורה בשירות עצמיות התלמידים, נדחק ומורדם.

ריקון המורה מ"עצמו"

ריקון המורה יוצר שתי דינמיקות שכיחות במערכות חינוך, המדלדלות את המורה מסמכותו הפנימית ומצמצמות את השפעתו האישית על התלמיד ועל הדמויות המשמעותיות שבחיו. האחת היא ריקון המורה מעצמיותו, בשל הדגשת יתר של יעדים סטנדרטיים, והאחרת היא ריקון המורה מעצמיותו בשל חרדה מפני מגע עם האחר הנוגע בפנימיותו.

1. ריקון המורה מעצמיותו בשל הדגשת יתר של יעדים סטנדרטיים

ריקון כזה יוצר התנכרות של המורה הן לצרכיו שלו והן לצורכי תלמידיו ולצורכי האחרים הבאים עמו במגע. המשבצת הריקה מתמלאת בסממנים האובייקטיביים של התפקיד, כפי שהוגדרו על ידי הארגון, ותפקידו של המורה משתווה לזה שנקבע בהגדרה החיצונית.

הניסיון להביא את התלמידים ל"קו הגמר" שהארגון הגדיר, כרוך לעתים בוותור על עקרונות, ערכים ומוסר אישי, ויתור על שיקול דעת אישי ועל מרחב אוטונומי של חשיבה וחוויה אנושית, והתבטלות מול הדרישות החיצוניות של התפקיד. סמכות המורה הופכת למכנית וסטטילית, ובצבע הזה נצבע כל מגע ודיאלוג. המסר המועבר הוא שהערך היחיד הוא מילוי המשימה, גם כאשר מרבית התלמידים אינם עומדים בכך (כמה ימים לפני בחינת המתכונת תלמידים השחיתו את השירותים, אך כדי לא לסכן את הישגיהם בבחינה, המנהלת החליטה להשהות את ההתמודדות עם האירוע החמור עד לאחר הבחינה).

חוויה של היעדר המבוגר היא חוויה שלילית עבור כל התלמידים, קל וחומר עבור תלמידים במצבי מצוקה וסיכון. כאשר תלמידים אלה פוגשים את דרישות המשימה ללא אדם הנוכח במלואו, הם חווים ביתר שאת את התחושה שאין על מי לסמוך. תחושה זו מצטרפת לחוויות קודמות ומותירה אותם בבדידותם ובתלישותם, ללא משענת. ריקון המורה מעצמיותו תוך כדי הדגשת יעדים סטנדרטיים, מביא להתייחסות לתלמיד כאל אובייקט שנועד למלא את

המשימה, לצמצום ההכרה בתלמיד ולראייתו כסכום ביטויי החיצוניים, תוך התעלמות מהביטויים הפנימיים, שהם המניע להתנהגותו. התייחסות זו עלולה ליצור שחיקה של הזהות האישית, הן של המורה והן של התלמיד, התעלמות מן הצרכים האישיים והדגשת אחדות תוך כדי מחיקת הגיוון והייחודיות. עמדה כזאת יוצרת מצב של שליטת יתר של המבוגר ושימוש בכוח ש"הסמכות האובייקטיבית" מעניקה, למשל, הפניית אצבע מאשימה כלפי התלמיד והוריו על כך שהם אינם עומדים בדרישות הפורמליות; הפניית יחס מבטל, מוחק ומקטין כלפי התלמיד והוריו; ויתור על התלמיד ש"אובייקטיבית" אינו כשיר לתפקוד הסטנדרטי על ידי התעלמות מצרכיו, שאינם עולים בקנה אחד עם צורכי המערכת, או על ידי עידוד נשירתו.

ריקון המורה מסמכותו הפנימית-סובייקטיבית והיצמדות לגבולות התפקיד: הדגמה חיה

כאשר הסמכות האובייקטיבית, ה"משימה", מגדירה את גבולות תפקיד המורה – נדים, נער אתיופי, החל את לימודי כיתה ז בבית ספר חדש. בשיעורי מתמטיקה הוא לא הבין את החומר ולא הצליח להתמודד עם התרגילים והמטלות. הוא ניסה לרמוז על קשייו לשאול, המורה למתמטיקה, וסיפר לו, כי בבית הספר היסודי קיבל תמיכה ועזרה. שאול הוא מורה משקייען, המציב לפני תלמידיו דרישות גבוהות, תובע מהם ללמוד ולהתאמץ, ואף מצליח להביא רבים מהם להישגים מרשימים. הוא לא הבין את הרמזים של נדים ולא פעל כדי לספק לו עזרה. בכל פעם שנדים הפגין אי-ידיעה או התעלם משיעורי הבית, שאול נזף בו, ולעתים תקף אותו בנוכחות חבריו על כך שאינו מבצע את המוטל עליו. נדים החל להיעדר מן השיעורים ועד מהרה נעדר כמעט לגמרי משיעורי המתמטיקה. כששאול נדרש להסביר זאת, הוא השיב כי מילא את תפקידו בכך שהודיע על היעדרויות לגורמים האחראיים, וטען שאין לו שום כוונה להפוך לבייביסיטר, ושהוא אינו יכול לשאת באחריות על תלמיד כה חסר ידע, עניין ומוטיבציה, כשמוטלת עליו האחריות להתקדמותה של כיתה שלמה. שאול הוסיף כי עם כל הצער, תלמידים מהסוג של נדים מיותרים בנוף בית הספר וגוזלים את זמנם של התלמידים הטובים, וכי הגיע הזמן שהמערכת תדאג גם לתלמידים הטובים, שבשבילם הוא נמצא שם.

כאשר המנהלת נצמדת לסמכות האובייקטיבית ומתרוקנת מסמכותה הפנימית במפגש התובעני עם תלמיד והוריו – ירון, תלמיד כיתה ו, נמצא בשיעורים, אך אינו מתפקד כלל. הוא אינו מוציא ציוד, מפטפט בלי הפסקה ומתעסק כל הזמן בדברים שאינם קשורים לשיעור. גם בבית הוא אינו עושה דבר. בשנה שעברה הוא למד באופן חלקי, ובמקצועות שבהם השקיע הוא הצליח. השנה הוא אינו משקיע כלל, אך הכעיה העיקרית שלו היא התנהגותו. הוא מפריע מאוד בשיעורים, משתולל בהפסקות ולאחרונה אף החל להתחצף לאחדים מן המורים. יש לו הרבה חברים, אך הוא מתחבר לקבוצת תלמידים המסרבים ללמוד ולהצטרף לפעילויות הבית ספריות.

הוריו של ירון מוזמנים לבית הספר לעתים תכופות. מיכל, מנהלת בית הספר: "ירון והוריו אינם עומדים בתנאים שבית הספר מציב להם ועוד מעוים להתלונן כל הזמן על בית הספר. למרות התנהגותו הגרועה, הוריו ממשיכים לקנות לו מתנות כל הזמן. הם בונים לו חדר חדש ומאוד מפנקים אותו. לא משנה מה אנחנו אומרים להם – הם תמיד מגינים עליו ואומרים:

'אתם פוגעים בנפשו הרכה'. ככל שההורים יותר אנטי, הילד לא משתף פעולה. האבא אמר: 'אל תחלוננו, אנחנו רוצים שקט'. הם פשוט רוצים שקט, לא רוצים לשמוע יותר על הבן שלהם".

אביו של ירון: "אני לא אתן שיתייחסו כך לבן שלי. לא יכול להיות שכבית הוא כזה ילד נהדר, ובבית הספר רק מאשימים אותו כל הזמן. הוא עבר תקופה קשה. מגיע לו יחס אחר ולא יחס דוחה ומזלזל. נכון שלא תכננו לשפץ לו את החדר כבר השנה, אבל מה זה כבר משנה, השנה או בשנה הבאה? העיקר שיהיה לו טוב. אני אעשה הכול בשביל הבן שלי. הוא לא יהיה כמוני, כל היום לעבוד ולהזיע. הוא יקבל את כל התנאים. בבית הספר רק מחפשים אותו. אני לא אשתוק, עד שר החינוך אני אגיע, לבן שלי לא יתייחסו כמו לזבל".

2. ריקון המורה מעצמיותו מתוך חרדה מפני מגע עם האחר הנוגע בפנימיותו

ריקון כזה מביא להימנעות ולצמצום יכולת המורה להיות נוכח בהתרחשויות של כאן ועכשיו, לחיות אותן ולפעול בתוך החוויה האנושית המתרחשת. לעתים החרדה מביאה להחלף של פתרון בעיות באופן שאינו סובל השהיה, מרחב וחופש חשיבה.

ריקון המורה מעצמיותו מתוך חרדה פנימית, המתעצמת במגע עם האחר, מוליד ויתור על הסמכות הפנימית. עמדה זו מתבטאת בהימנעות מדיאלוג וממגע בין-אישי, ביטול הצרכים האישיים, טיוח, טשטוש ועמימות, ופוגעת ביכולת המורה להתייבב כאדם מול אדם, עם עמדות אישיות. עמדה כזאת עלולה להביא למצב של ותרנות יתר, הזדהות יתר, מחיקת המבוגר וצמצום התביעות מהילד. היא עלולה לעודד אינפנטיליות ואגוצנטריות, בינוניות, חוסר התחשבות ויתור על סטנדרטים, להצמיח עצלות וחדלות אישים במסווה של התחשבות, של חינוך לאחרייות וכדומה.

התייחסות לתלמיד כאל סובייקט שהווייתו בבית הספר אינה תלויה בהווייתו של מבוגר, משמעותה היעדרות של המבוגר. המורה נמנע מלהיות בעמדה של סובייקט בעל השפעה. ביטויים שכיחים ואופייניים לכך בבית הספר הם הזדהות משתקת, פחד, ויתור והסרת אחריות. המורה הנפטר מסמכותו הפנימית מותיר את התלמיד ארון לעצמו ולמעשיו וגורם לו לחוש בודד, מוזנח ובלתי ראוי.

ריקון המורה מסמכותו הפנימית-סובייקטיבית: הדגמה חיה

כאשר המורים מתרוקנים מסמכותם הפנימית-סובייקטיבית בשל החשש ממגע בין-אישי תובעני של תלמיד – יוני, תלמיד כיתה ט, התעסק במהלך השיעור בבקבוק זכוכית. הוא ישב בכיסאו והניף אותו באוויר כאילו היה חרב. המורה נבהלה ואמרה בכעס: "יוני, תזרוק את הבקבוק מיד לפח. זה מסוכן, זה יכול לפגוע במישהו". יוני סירב: "אני לא עשיתי כלום. זה הבקבוק שלי. את לא יכולה להכריח אותי לזרוק אותו". המורה החרדה המשיכה להתעקש שיוני יזרוק את הבקבוק, אך הוא המשיך לסרב. התפתחה קטטה מילולית ביניהם והמורה שלחה את אחד התלמידים לקרוא לסגן המנהל. הסגן נכנס, הוציא את יוני מהשיעור וניסה לגרום לו לתת לו את הבקבוק, אך יוני המשיך לצעוק ולהתעקש שזה הבקבוק שלו, הוא קנה אותו בכסף ואף אחד לא יכול לקחת לו אותו. סגן המנהל הוליך את יוני לחדר המנהל, ושם

ניסו שניהם, הסגן והמנהל, לשכנע אותו לתת להם את הבקבוק, אך ללא הצלחה. יוני לא הסכים לוותר בשום אופן. בסופו של דבר, המנהל התקשר לאמו של יוני ודרש ממנה לבוא מיד לבית הספר כדי לקחת את בנה.

בבית הספר לא נמצא אף מבוגר שהיה יכול לבלום את האקט האלים ולהביאו לידי סיום. המורה, סגן המנהל והמנהל לא הצליחו לגרום ליוני להפסיק את התנהגותו האלימה. החרדה שהציפה את שלושתם גרמה להם לאבדן שליטה ומנעה מהם להתמודד. בחוויה של יוני ושל שאר התלמידים, וכן בחוויה של חברי הצוות בבית הספר, אף אחד בבית הספר לא "יכול עליו" – אפילו לא מנהל בית הספר. מחיקה זו של סמכות המבוגרים יצרה אצל יוני חוויה של כדירות, ניכור ותלישות.

כאשר המנהלת מתרוקנת מסמכותה הפנימית בשל צורך פנימי להימנע ממצבים קונפליקטואליים – בכל פעם שיעל, מנהלת בית הספר, נדרשת להתמודד עם תוקפנות והתנהגות אלימה מצד תלמידים או הוריהם, היא פועלת מעמדה של נחיתות וחוסר אונים. התלמידים וההורים למדו לנצל זאת. הם תוקפים ומאשימים את אנשי בית הספר, ובכך משתקים אותם ומנטרלים את פעולתם. בכל פעם שמתרחש אירוע הדרוש טיפול מצד אנשי בית הספר, ההורים מצליחים להסיט את הנושא לכדי התקפה נגד בית ספר, המסתיימת במעין הסכם לא מדובר: אנחנו לא נאשים אתכם ואתם לא תאשימו אותנו. המורים נמנעים מלהתערב, כדי שההורים והמנהלת לא יצטרכו להתמודד עם חוויה של אשמה, חוסר יכולת או חולשה.

באחד הטיולים פרץ תלמיד את כל הגבולות. הוא הכה והתפרע ללא הרף וסיכן תלמידים אחרים. בבירור שערכה המנהלת, אמרו המורים שהם לא ממש ראו אותו בפעולה וכי אי-אפשר להוכיח שאכן מדובר בו. בתוך כך התפרצה אחת המורות. היא האשימה את המורים, וגם את עצמה, בעצימת עיניים. לדבריה, ההתעלמות הכללית ממעשיו של הנער גורמת לה לחוש מושפלת ומרוקנת ולתהות באשר למשמעות תפקידה כמורה. ידוע לה היטב מה הנער עשה. הוא זרק אבן על נער אחר ופצע אותו, אך יצא מכך ללא עונש, משום שהיא חשה שאין בידיה כלים לבלום אותו.

יעל, מנהלת בית הספר, שהקשיבה לדבריה הקשים של המורה, אמרה לבסוף, שאת הנעשה אין להשיב, וכי יש לסיים את העניין ולהרגיע את הרוחות. שאר המורים שתקו.

מבטים על ניהול מרוקן מסמכות פנימית

ניהול מרוקן מסמכות פנימית מחולל מגוון תופעות. להלן כמה דוגמאות.

שיעור שנקטע בשל הפרעות, ונדליזם של תלמידים, התארגנות המורים לקראת מבחני המתכונת – בכל שיח על נושאים מהסוג הזה אין התייחסות להקשר השלם שלהם ואין ניסיון ליצור דיבור מתפתח. השיח מתחיל בכל פעם בנקודה המשקפת מעין "צילום" נקודתי של האירוע.

■ אין אפשרות לחרוג מהכללים. היעדרויות של מורים מבית הספר, בין שהן מוצדקות ובין שלא – דינן חד הוא. רכות מסורה המבקשת לעזוב את ישיבת ההנהלה מעט מוקדם יותר, אינה נענית וזוכה ליחס משפיל ומזלזל.

■ אין הבנה של החשיבות בהקמת "צוות חשיבה".

■ כשמורה מעזה להתריע על תלמיד שמתנהג בצורה מסוכנת, דבריה מתקבלים בספק: "מי אמר לך שזה הוא?"

■ שילוב תחומים אלטרנטיביים בבחינות הבגרות הוא "פתרון לבעיית התלמידים החלשים" ולא הזדמנות ליצירת שינוי בחיי המורים והתלמידים.

■ הצהרות אכפתיות נאמרות ללא הזדהות אמיתית עם המצוקות.

■ מורה המצמצם את עצמו כדי לא להתמודד לבדו ללא גיבוי, הופך למורה נוטש. התלמידים חווים תחושות של כרידות וחוסר שייכות.

■ המורה מתקשה להפגיש את התלמיד עם מצבו, להגדיל את האחריות לגורלו ובוחר להתעלם ממנו.

ניסיון לטפל בקשיים במערכת החינוך בעזרת סמכות חיצונית – ילדים חסרי מנוחה, הורים מותשים ומתישים, כוח ואלומות של תלמידים, תביעה מתלמידים לעמוד בדרישות אף שהם אינם מצוידים למלאן – כל אלה הם כרוניקה של כישלון ידוע מראש.

כל עוד ההגדרות הן כלליות וחיצוניות, אין משמעות לשאלה כיצד ומתי על איש החינוך להתערב. הגדרות פורצות דרך הן אלה שיש בהן מעורבות של אדם העושה את המלאכה.

התיאוריה האינטר-סובייקטיבית מעניקה לאנשי חינוך ולאנשי טיפול מצפן המכוון אותם לדרך שבה ראוי שמבוגר יתייחס לצורכי הצעיר. על פי תפיסה זו, התפתחות הילד היא תוצר של אינטראקציה בין שני סובייקטים – ילד ומבוגר. נוכחות של מורה המאפשרת גדילה, דורשת מהמורה להיות בעצמו פרסונה לשירות עצמו ולשירות האחרים, מבלי להסתתר מאחורי מסכת התפקיד. האקלים השורר בבית הספר מקשה לעתים על אנשי חינוך לשמור על חיבור לעולמם הפנימי, לתפיסות ולעמדות האישיות שלהם. מול מורכבות התפקיד הם עשויים לאמץ את הסמכות החיצונית כמצפן המספק להם תחושת ביטחון, גם כשהיא מתגלה כלא אפקטיבית.

ההתייחסות כאן לתיאוריית ה"עצמי" (ויניקוט, 1971; קוהוט, 2005) ולתיאוריית האינטר-סובייקטיבית היא כאל תיאוריות התאמה: הן מראות התפתחות בתוך האינטראקציה. על פי תיאוריות אלה, תלמידים בכלל ותלמידים במצבי מצוקה וסיכון בפרט זקוקים למבוגרים שהיחס כלפיהם הוא של הערכה ואידיאליזציה. שמירה על עמדה מצמיתה מסוג זה במסגרת בית הספר אינה מובנת מאליה, בעיקר על רקע של חוויות מתסכלות של תלמידים עם כישלון ואינטראקציות מבטלות. התנהגותם בעקבות חוויות אלה מציבה אתגרים לא פשוטים לפני מורים המנסים למקם את עצמם בעמדה המאפשרת לתלמידים להרגיש בעלי ערך.

פעמים רבות מורים נתקלים במצבים מורכבים המכיימים לתחושות של תסכול ואבדן דרך: מורה הנדרשת לסייע לתלמיד שיש לו פערים גדולים בחשבון ובר כבוד להביא כיתה שלמה לרמת הישגים ראוייה; מורה הפוגשת הורים המסרבים לשתף פעולה, נוהגים כלפיה בתוקפנות ומבטלים אותה ואת עשייתה; דמויות סמכות המשדרות מסרים כפולים ומרפות את ידי המורים. מול מצבים כאלה ואחרים אפשר להבין את הצורך של המורים בהגנה חיצונית.

מנקודת הראות של ויניקוט (1971) כדי שמורים יהיו נוכחים עבור התלמידים, יש לנקוט עשייה חינוכית מורכבת. הדרישה מהם להישאר נוכחים גם במצבים קשים תובעת עזרה ותמיכה בהם, כזו המאפשרת להצמיח בהם מצפן אלטרנטיבי לסמכות החיצונית וכלים המשלבים בינה לבין סמכות פנימית.

גלסר (Glasser, 1998) טוען כי המורה עצמו הוא כלי מרכזי ביצירת התפתחויות חיוביות והתמודדות קונסטרוקטיבית עם תלמידים במצבי מצוקה וסיכון. הידע של המורה אינו יכול להסתכם רק בהתמחות דידיקטית, אלא מחייב התמחות בכל אותם עולמות ידע שבלב ההתפתחות האנושית, כמו ללמוד את עצמם, את אישיותם ואת דפוסי התנהגותם וחשיבתם. בכואם לפעול ולהשפיע על נפש הצעירים, מודעותם העצמית של המורים תשמש מפתח למילוי ה"משימה". גלור מוסיף שכדי להתחבר לאדם שבך, להיות סובייקט, נדרשת עצמה אישיותית, עצמאות בשיפוט ורמת הבנה עצמית המאפשרת פעולה מתוך חופש בחירה למען עצמך ולמען מטרת חברתיות. דמות כזו יכולה ליצור דגם עבורה פנימי, בטוח, ולתרום לעמידותו של הפרט ללחצים, גם כאשר קיימים אצלו דגמי עבודה לא בטוחים, הנובעים מקשרים קודמים עם דמויות לא מספקות (Rutter & Quinton, 1984; Werner & Smith, 1992).

אחד הגורמים החשובים לרווחתו הפסיכולוגית של הילד בטווח הארוך הוא יכולתו לשקף לעצמו את התנהגותו שלו. לשם כך הוא זקוק לדמות המבוגר הנוכח בחייו, שתעזור לו להרגיש בטוח (Fonagy, Steele, Steele, Higgitt, & Target, 1994).

כשהמורה מלא בעצמו – לא במובן של חשיבות עצמית מופרזת, אלא במובן של חיבור לעצמו ולרגשותיו – הוא יכול להחזיק בו בזמן בסמכות החיצונית, ב"משימה" המוטלת עליו ובסמכות הפנימית שלו, המספקת לו את כוח ההשפעה שלו על עצמו ועל האחרים ואת היכולת להניע לפעולה את עצמו ואת האחרים.

כשהמורה מלא בעצמותו ומחובר לעולמו הפנימי, נגישותו למשאביו האישיים והאנושיים מאפשרת לו להכיר בצרכיו ובצורכי האחרים המושפעים ממנו. התפקיד מתמלא מעמדה

אנושית סובייקטיבית, המעצבת את מרחב החשיבה של המורה. עשייתו החינוכית של מורה כזה מכוונת לצמיחה של התלמיד ומשקפת עמדה אישית וייחודית לו, המגלמת את הווייתו, ערכיו, מחשבותיו, דרישותיו ורצונותיו הסובייקטיביים. הוא מביא את התלמידים ל"משימה" תוך כרי דיאלוג עם צרכים, עקרונות, ערכים ומוסר אישי. הסמכות הפנימית של מורה כזה נובעת ממכלול פנימי של ניסיון, התנסות, דימוי עצמי ויחס לסמכות. כל אלה תורמים לסמכות הפנימית שהוא מרגיש שניתן בה ואשר הוא מקרין לאחרים.

מילוי תפקיד המורה בסמכות פנימית-סובייקטיבית: הדגמה חיה

כאשר המורה ממלאת את ה"משימה" בעצמיותה – שי, תלמיד כיתה ה', הוא בן זקונים להורים מבוגרים. במשך תקופה ממושכת הוא נעדר לעתים תכופות מבית הספר, עד שעלה צורך לערב קציץ ביקור סדיר. לדבריו, קשה לו לקום בבוקר והוא מעדיף שלא לקום ולצאת מהמיטה. גם כשהוא נמצא בבית הספר הוא אומר כל הזמן שהוא עייף ושהוא רוצה לישון.

אהובה, מחנכת הכיתה, מתארת את שי כילד אינטליגנטי, מוכשר, משחק כדורסל שלוש פעמים בשבוע, אך עם זאת, שקט מאוד, עצוב ומסוגר. כשהוא נמצא בכיתה הוא עובד, ממושמע ואהוב על כולם. בשל ההיעדרויות הרבות נצרו אצלו פערים לימודיים. הקשר בינה לבין שי טוב. כשהוא לא מגיע לבית הספר, היא מתקשרת אליו ומבקשת ממנו לבוא, ולעתים הוא אכן עושה זאת. היא נמצאת בקשר יומיומי גם עם אמו. אביו של שי לא הגיע לבית הספר למרות בקשתה.

בשיחות של אהובה עם האם ניסתה האם לתרץ את היעדרויותיו של בנה בכך שלא מעניין לו בבית הספר, והאשימה את כולם. אהובה, שהבינה שללא עזרת הוריו שי לא יוכל להרים את עצמו, וידעה שדברים שקורים בבית הם שמטרידים את מנוחתו, החליטה שהיא לא נעלבת מטענותיה של האם. היא לא הסכימה להעלים עין מן ההיעדרויות והחליטה לפעול לשם כך בדרך אחרת: היא הזמינה את שי והוריו לשיחות עמה.

באחת השיחות היא שאלה את שי: "מה בעצם קורה לך בבוקר, כשאתה לא רוצה להגיע לבית הספר? משהו מציק לך? אנחנו כאן כדי לעזור לך, ואני יודעת שמשהו מציק לך. תעזור לנו!"

שי נענה להזמנה: "כן! הריבים של אימא ואבא. זה מאוד מפריע לי! אני פשוט לא יכול לסבול את זה!", ואז הוא פרץ בבכי קורע לב. אמו נשארה פעורת פה מול הגילוי הכואב. מתברר שבכל פעם שההורים רבים, שי מודיע שהוא אינו רוצה ללכת לבית הספר. ההורים ממשיכים להתווכח ביתר שאת, עד שהאב אומר לבסוף: "טוב. אני יוצא. זאת הבעיה שלך. את תשארי איתו. זה לא החינוך שלי". הוא קם ועוזב את הבית ואחריו עוזבת גם האם. שי נשאר לבדו.

אהובה עזרה לאמו של שי לראות את הבעיה האמתית ולהתמודד איתה. היא עזרה לה להבין שרק כך יוכל שי להשתחרר ולחזור לעצמו. במעקב שנערך שנה לאחר מכן, התברר כי שי הפסיק להיעדר מבית הספר וחזר להיות מעורב יותר בפעילויות בכיתה.

נועם לומד בכיתה ג, בן לאם חד-הורית, עולה מרוסיה. חי בבועה, מצליח להיעלם בזמן, לא להיות, משחק עם העולם כמו קליידוסקופ. אמו עובדת שעות רבות ובמשך היום סבא וסבתא שלו מטפלים בו.

נעמי, מחנכת הכיתה, מתארת את נועם כילד חברותי ופתוח, בעל שפה עשירה ויכולת ביטוי טובה. בבית הספר יש לו קשיים. לא תמיד הוא מביא את הציוד, לוקח לו הרבה זמן להוציא מהילקוט את הספרים והמחברות, הוא אינו מסוגל להעתיק מהלוח ומסתכל בכל אות בנפרד. רק לעתים רחוקות הוא מסיים את המטלות הניתנות בכיתה ומכין שיעורי בית. הוא מרבה לאחר ורוב הזמן אינו מרוכז בנעשה בכיתה. כשהמורה מגייסת אותו, הוא משתף פעולה והרעיונות שהוא מעלה טובים ומקוריים, אבל רוב הזמן הוא שקוע בעולמו. נראה שהוא מנסה להתחבר לחברים בכיתה, אך לא יודע איך. לעתים הוא קם, מפריע, מדבר עם ילדים אחרים. לעתים מקלל ומרביץ, ופעם אף גנב משחק לאחד הילדים. נעמי מחבבת אותו ומתפעלת מיכולותיו ומכישרונותיו. היא מספרת שהוא מצייר באופן בלתי רגיל.

באחד הימים היא פגשה אותו ברחוב משוטט לבדו. היא שאלה אותו מה הוא עושה, והוא השיב שהוא מטייל ומסתכל על הבתים. המפגש הזה עם הילד הרגיש והסקרן, המסתובב לבד ברחובות, הטריד את מנוחתה. היא החלה להתקרב אליו יותר ולהכיר את עולמו. בהדרגה היא הבינה שנועם בודד ובמצוקה. אין מי שיקשיב לו, שיעזור לו בשיעורי הבית, שיהיה איתו וינחה אותו. החיבור שלה לכאב שלו לקח אותה לכאבים האישיים שלה, שבגללם לא יכלה לראותו קודם לכן. היא הבינה שהשקט שלו מסתיר את המצוקה שבה הוא שרוי.

כפגישות שלה עם אמו של נועם הן בנו לו יחד תכנית שתספק את צרכיו בבית, בכית הספר ואחר הצהריים. רק כך, לאחר שהכירה מקרוב במצוקתו ולא התעלמה ממנה, הלך והתחזק הקשר ביניהם, והוא שאפשר לה לסייע לו גם בכית הספר.

כאשר היועצת ממלאת את "המשימה" בעצמיותה ומרחיבה את גבולות התפקיד – באחד ממפגשי ההדרכה ביקשה היועצת עדינה מצוות המורים לשתף את הקבוצה במטפורות המתארות את המפגש הרגשי שלהם עם תלמידים במצבי מצוקה וסיכון. הדימויים שהועלו העידו על מועקה ועל תחושת הכובד והאחריות של המורים: "זה כמו משאית שעוברת עליי ודורסת אותי"; "אני מרגיש כמו כטיפוס על הר האוורסט, כשנותר לי רק חבל מאוד דק להיאחז בו". המורים דיברו בסערת רגשות וחשו צורך לבטא את עצמם בכנות. היה בשיח משוהו חי ודינמי שנענה להזמנה של היועצת לדבר על כך.

שרה, מנהלת בית הספר, הגיעה למפגש באיחור. לאחר ששמעה חלק מהדברים, היא אמרה שקשה לה מאוד לשמוע זאת וכי הדברים האלה גורמים לה דיכאון. כשאמרה זאת, נראה היה כאילו הוטלה פצצה בחדר, והדינמיקה שנוצרה הופרה באחת. התחושה הייתה של אבדן פתאומי של יכולת הריכוז, קטיעת חוט המחשבה. דבריה של המנהלת יצרו הצפה רגשית שהביאה את כולם לידי התנתקות רגשית.

היועצת, שחשה בנתק, אמרה: "רגע, הלכתי לאיבוד, מה קורה כאן? מה בעצם עשינו עכשיו? זה מעניין, עד לפני שתיים-שלוש דקות היינו בסערה מאוד גדולה, עלו כל המטענים הרגשיים, המתסכלים והמייאשים. זה פגש את שרה (המנהלת) באופן שלא הייתה ערוכה אליו. המפגש של שרה עם המטענים הכול כך כבדים הוליד בנו תחושה שאי אפשר להמשיך ולהיות בתוך אותה מועקה, וכך כולנו התנתקנו, הרגשנו שזה 'גדול' עלינו".

מאוחר יותר עדינה סיפרה: "באותו רגע הוצפתי בתחושה שכל זה גדול עליי. התמלאתי בתחושה של אבדן דרך, של חוסר הבנה באשר למה שאני צריכה לעשות. עצרתי והרגשתי את נפילת המתח. הרגשתי מה זה עושה לי וכך הצלחתי להצמיח בתוכי את העין המקצועית, שאומרת שהעצמות הרגשיות שיש במפגש עם תלמידים כל כך מורכבים, הולידו במנהלת קושי לשהות במצבים הללו, וניסיון להתנתק מהחוויה הכול כך דורסנית ומשתקת. מה שהיה מעניין הוא שבעקבות דבריי כולנו הרגשנו פתאום שאנחנו חוזרים לריכוז, ושרה הודתה לי. בלי מילים, פשוט חזרנו לעבודה. תחילה נבהלתי, אך היה לי אומץ לא להיעלב ולהיעלם. בעבר זה קרה לי הרבה, וזה בהחלט ערער אותי. הפעם לא נכנעתי לפחדים שלי, שעולים במפגש עם דמויות סמכות, והחוויה של כולנו הייתה של התמלאות וסיפוק".

מבטים על ניהול המוטען בסמכות הפנימית

ניהול מוטען בסמכות פנימית מתאפיין ביסודות האלה:

- המנהל מכוון למילוי סמכותו מתוקף הגדרה חיצונית ופנימית בו זמנית, וכך הוא פועל כלפי האחרים.
- הקריטריונים להצלחה או לכישלון מציינים הישגיות דיפרנציאלית ואישית, הנעשית באמצעות בדיקת המצב בזמן נתון ביחס לנקודת ההתחלה ולא ביחס למדרים נורמטיביים.
- המפתח לעשייה אפקטיבית מצוי ביכולתו של המנהל לא להיבהל ממצבים שעלולים להתפרש ככישלון, לא להילכד בתחושות של בושה, אשמה או פחד ולהימנע מהסתרה או מהתעלמות מבעיות, או מטיפול בהן בדרך של "כיבוי שריפות".
- ההתכוונות במצבים, בהתנהגויות ובאירועים נעשית בהקשר השלם שלהם, כחלק מרצף של התפתחות, צמיחה ושינוי. מצבים, התנהגויות ואירועים אלה משקפים את המורכבות האנושית ונתונים להשפעה בין-אישית.
- ניהול שאינו שואף למצב של איזון. עבודת הניהול היא יצירה מתמדת של פתרונות, הנעשית מתוך גישה דיאלוגית, הנושמת ומחוברת להתרחשויות החיות ומושפעת ממכלול הנתונים של כאן ועכשיו.

השיח מכוון להגביר את הנוכחות האישית ואת המעורבות האישית כמידול (מודלינג) לחיוניות המגע, המביא לצמיחה ולגדילה. עמדה של נוכחות והתייצבות יכולה לקשור את האירועים ולראות בהם חלק מתפקוד כולל, מעבר לכאן ועכשיו ומעבר לגלוי, ונעזרת באינטראקציה דיאלוגית להתנהלותה.

ממדים שהופכים את המסייע למי שמגדל את הסמכות הפנימית בצד הסמכות החיצונית

- הנוכחות הסובייקטיבית של המסייע היא מצפן המאיר באור חדש את הסמכות החיצונית. ה"משימה" מולידה החזקה של מורכבות המטלה.
- היכולת של המסייע לשמור על הצרכים ועל הדרישות שלו, מולידה דגם דומה אצל המורה. הדרישה יוצרת תחילה מרחב חשיבה, ובהמשך מצמיחה את הסמכות הפנימית.
- היכולת של המסייע להתנהל בתוך קונפליקט, ולהתנהל בו-זמנית מתוך שתי הסמכויות; להיות בתוך קונפליקט, גם אם זה דורש לוותר זמנית על הרווחים הנרקסיסטיים.

מקורות

- ביון, ו"ר (2004). ללמוד מן הניסיון. תל אביב: תולעת ספרים.
- וינקוט, ד"ר (1971). משחק ומציאות. (תרגום: י' מילוא). תל אביב: עם עובד.
- קוהוט, ה' (2005). כיצד מרפאה האנליזה. תל אביב: עם עובד.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A. & Target, M. (1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992: The Theory and Practice of Resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(2), 231-257.
- Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. New York: Harper Collins.
- Rutter, M. & Quinton, D. (1984). Long-term follow-up of women institutionalized in childhood: Factors promoting good functioning in adult life. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 225-234.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.

מבטה המכוון של הסמכות המגדלת בחינוך

מתי בן צור

מבוא

מאמר זה נסמך על שלושה אנשים שלמדתי מהם, כל אחד בתורו, משהו מהדברים שאביא כאן בשמי. הראשון הוא צ'רלי, בעל חנות מכולת בצפון הארץ, בן 35. צ'רלי היה הילד הראשון שפגשתי במסגרת עבודתי כמוסד "בני ברית" בירושלים. כיום הוא מטפל בילדים עם קשיי התנהגות חריפים במיוחד.

האדם השני שלמדתי ממנו הוא היינץ קוהוט, פסיכואנליטיקאי יהודי, יליד וינה, שנמלט לשיקגו לפני המלחמה וייסד שם זרם חדש ומהפכני: פסיכולוגיית העצמי (self psychology). קוהוט שם במרכז הפסיכולוגיה את היותו של כל אדם מהות הולכת ומתהווה מתוך אינטראקציה עם הסביבה האנושית. כחשיבה זו הוא הזמין את המתנכים והמטפלים לכוון את עצמם אל הסובייקטיביות של הפרט.

האדם השלישי שהשפיע עליי הוא עמנואל לוינס, פילוסוף והוגה דעות יהודי רגול, יליד רוסיה, שלמד וכתב בצרפת. במלחמת העולם השנייה לוינס שהה במחנה שבויים בגרמניה. אחרי המלחמה, במסגרת מחקר מעמיק שלו בתורה, כתלמוד, ולא פחות מכך בפילוסופיה המערבית, הוא התמודד עם שאלת הקיום והאחריות האנושית.

צ'רלי

את צ'רלי הכרתי לפני שנים רבות, כשהגעתי ליום היכרות כמוסד "בני ברית" בירושלים. הייתי אז פסיכולוג צעיר, בראשית דרכו, נכון ללמוד ולהשקיע. שמעו של המקום יצא למרחוק – נודע שהוא מקום מאתגר ומלמד, בייחוד לפסיכולוגים מתחילים. הקבוצה שאליה הייתי אמור להצטרף התארגנה לטיול שנתי של יום אחד למצדה. צ'רלי, אז בן 12, נחשב לאחד הילדים הפחות קשים בקבוצה, ולכן התבקשתי, כפסיכולוג חדש, ללוותו בטיפוס הרגלי למצדה. לצ'רלי היה פחד גבהים, והתבקשתי לחסוך ממנו את המבוכה והעלבון הקשורים לפחדיו.

היה כיף לטפס ביחד. צ'רלי ואני היינו צוות מצוין. פטפטנו וצחקנו, עד שכמעט לא שמנו לב שהעלייה קשה.

הסיור במצדה היה מרתק. הדרך למטה הייתה קלה ונעימה, חוץ מאזור המצוק, שם צ'רלי אחז בי בחשש גדול. לקראת הגעתנו לאוטובוס הוא חטף לי את הכובע ומסר אותו לחבריו לקבוצה כאילו הוא כדור. הייתי משוחרר ומרוצה, וידעתי שניפגש באוטובוס, ולכן לא דאגתי ולא ייחסתי לאירוע חשיבות רבה. צ'רלי התיישב ליד, עייף מעניין הכובע, ונרדם כשראשו על כתפי, ואני

מחייך ביני לבין עצמי בשביעות רצון, לא מכין למה אומרים שהאורסט קשה לטיפוס. זה היה די קל...

לקראת ההגעה לירושלים התפתח ריב בפאתי האוטובוס, וגם לצירלי היה מה לתרום לדיונים ולחילופי המהלומות. הוא הוחזר על ידי המורה, אחר כבוד, לכיסאו. הפעם הוא ישב ליד החלון כדי לצפות בנוף, ואני ישבתי ליד המעבר – מעין מחסום חי.

לפני שירדנו אמרתי לצירלי שהיה כיף איתו, והוא מצדו שאל הרבה שאלות: מתי אגיע לפגוש אותם, מתי אחליף את הפסיכולוג המטומטם שעוזב אותם אחרי ארבע שנים, איפה אני גר, כמה ילדים יש לי, ואף ביקש שאבטיח לו שכשאבוא לקבוצה אשב לידו.

כשהגענו, ירדתי עם הילדים לביתן המגורים כדי לקחת מחדר המדריכים את הקסדה של הרוספה שלי. השעה הייתה שבע בערב ואשתי חיכתה לי בבית. היינו מוזמנים לחתונה בשמונה וחצי. הערב הרגיש כהמשך מתאים ליום ראשון מוצלח בעבודה. צירלי בא להגיד לי שלום, וביקש למדוד רגע את הקסדה. נתתי לו אותה בשמחה – הרי אנחנו כבר חברים, ובכלל כבר ערב, הכוננות כבר ירדה ונשמעה צפירת הרגעה. צירלי חבש את הקסדה, בעזרת הנדיבה, כשאני מתאים לו את הרצועות, ונכנס פנימה לביתן להראות לחבריה.

מכאן התגלגל הסיפור באופן קצת שונה מהתכניות שלי, או בניסוח אחר – התחיל יום עיון מקוצר וקורס מעשי ראשון בנושא סמכות, קשר ומה שביניהם.

צירלי, להזכירכם, סובל מפחד גבהים. לאחר כשתי דקות הוא הופיע על גג הביתן, רגוע ומחויך, כשהקסדה על ראשו. אמרתי לו: "שמע, צירלי, אני צריך את הקסדה, אני חייב לזוז, מתכים ליי". צירלי לא ענה, הוא רק חיך, ופניו נראו קורנות. אני, עדיין קצת משועשע (הרי אנחנו בתוך משחק שמזכיר את הכובע), מתחיל בכל זאת לשמוע מין זמזום קטן ומטריד בלב. שמרתי על הבעה חינוכית וקור רוח, וביקשתי-הוריתי שוב לצירלי, בקול סמכותי יותר, לרדת מהעץ (תרתי משמע) ולהחזיר לי את הקסדה.

אך צירלי בשלו. ולא רק זאת, אלא שלפניו התגנב, או שכך נדמה לי, שמץ של לגלוג. אולי אפילו לגלוג מתעלל קטן. נעלבתי. אחרי יום כל כך יפה – כל ההשקעה, ההצלחה וטבילת האש שעברתי נמסים לי, והשקט עם הביטחון שלי נמסים עמם, שלא לדבר על שעת החתונה המתקרבת. בינתיים אני לא קורא לאיש ולא מתייעץ עם אנשי הצוות המנוסים שבסביבה – כנראה מרוב בורשה ואי-הכנה עד כמה אני יכול בקלות להיות במקום פתטי, במקום מגוחך, שאינו קורא את המצב, שלא מתחבר לתסריט האמתי של ההתרחשות, שלא דובר את השפה, מעין עולה חדש, מסורבל ומגומגם כארץ ששפתה אינה נהירה לו.

לכסוף אמרתי לצירלי: "טוב, אני הולך למשרד לחמש דקות, וכשאחזור מוטב שהקסדה תהיה למטה". בקולי היה גוון מאיים וגם מסדר שאני עדיין שולט במצב. כשחזרתי אחרי חמש דקות ארוכות צירלי כבר היה למטה. הוא ראה אותי ונתן לי להתקרב למרחק נגיעה. בשנייה הנכונה הוא זינק כקופיף זריז בחזרה לגג, והתיישב שם בנחת, כשחיוך של שביעות רצון מרוח על פניו.

לימים, כאשר שחזרתי לעצמי את הסיטואציה, חשבתי שכבר כאן הייתה לצירלי בזווית העין הבנה שהוא רוצה להפסיק, אך הוא כבר היה לכוד כולו בתסריט המתהווה. הפעם חזו במחזה עוד ילדים מהקבוצה, שנראו נינוחים ומרוצים מההמולה.

פניי כבר היו ארומות. חוסר האונים, העליבות והשעון המתקדם, יחד עם החוויה האינטימית שאני לא מצליח לחשוב, קירבו אותי לדמעות, לתחושת זעם ולרצון להיפרע מצירלי בכמה סטירות טובות. אבל מי יכול לתפוס את צירלי ומי יכול אחר כך באמת להכותו.

המדריכה שהגיעה קלטה מיד את המצב וביקשה שאכנס לרגע לחדר. היא השתחררה מהצבא לפני שנתיים, קטנה ממני בראש וקולה ילדותי. היא הכירה את צירלי כבר שנה וחצי. היא אמרה לו (או אולי כך סיפרה לי יותר מאוחר): "די, נו, צירלי, תחזיר לו כבר את הקסדה, הוא יהיה כאן מחר שוב ותוכל לראות אותו", ואז צירלי התרכך ואמר: "אוף... סתם צחקתי".

מנקודת ראותו של צירלי, הוא באמת שיחק איתי בצחוק ולא הבין איך זה שוב קורה לו, שהוא צוחק ואחר כך נפגע, ובסוף זה נגמר רע. המדריכה שאלה אותו אם הוא רוצה לבקש סליחה. צירלי התרגש והתרגז (שימו לב לשלוש הנקודות ומה הן מסמנות): "... שהוא יבקש סליחה. מה הוא נלחץ כל כך... מי כבר מחכה לו שהוא ממחר... אי-אפשר לצחוק קצת... מה הוא מדבר אליי פתאום בטון מאיים... למה, מה הוא בשבילי... אחר כך תגידו שאני תמיד מתחיל... מה הוא חושב, שאני שם עליו משהו... מי בכלל מכיר אותו... כולה יום אחד פה, וכבר יש לו מה להגיד... מי צריך את הקסדה המסריחה שלו?!"

המדריכה הופיעה בחדר והקסדה בידה. מאחוריה הלך צירלי, זועף, פגוע ורושף. לקחתי את הקסדה וטסתי הביתה. בחתונה סיפרו, שהחופה הייתה מרגשת ושהמנה הראשונה, גם היא הייתה טובה. הקיננה היה לא רע – אכלתי שלוש מנות. הייתי רעב כמו אחרי שעתים ברכבת הרים רגשית מסחררת.

מה עומד מאחורי הסיפור על צירלי?

אני רוצה לשתף אתכם בחלק מהמחשבות שעברו בראשי לאורך השנים, להראות מעט איך אני מבין את מה שהתרחש באותו ערב מתוך פרספקטיבה ארוכת טווח. אני רוצה גם להציע איך צירלי יכול לעזור לנו מאוחר יותר בהבנת מרכזיות המבט המכוון של הסמכות, בייחוד אצל ילדים בסיכון. חלק מהרעיונות כבר אינם תקפים בעיניי, אך אני מזכיר אותם גם כתחנות המתארות את התפתחות החשיבה.

האם צירלי הוא סדיסט, שכאבו של אחר מסב לו הנאה, או אולי לפחות הנאה מכך שלא הוא הסובל, אלא האחר?

האם יש לצירלי קשיים בהבנה חברתית או אולי ליקוי? האם הוא באמת לא תפס שזה כבר לא משחק? אם אכן הבין מה עובר עליי ומה עובר בינינו, מדוע לא הפסיק? מה הם העבותות האלה שהוא כלוא בהם, גם כשיש בו ניצוצות של ראיית האחר – ניצוצות של אמפתיה?

איך התהפכה (והאם זאת התהפכות) הקרבה הטובה, האמון שנתן בי כשנתן לי יד רועדת על סף המצוק, למצב שבו הוא משפיל אותי ומתעלל בי?

מה קרה לי? ממה נלחצתי כל כך? איך הגיע אוצר מילים כה קיצוני לתיאור הרגשות שלי? איך חדר צירלי מבעד לשכבות ההגנה שלי וגרם לי תחושות של השפלה, חוסר אונים, זעם, מלכוד ואבדן כושר החשיבה?

האם הוגש לי "חשבון" לא מודע, ששייך לפסיכולוג שעוזב אחרי ארבע שנים, וכגודל הזולזל וההשמצה כך גודל הכאב והצער? האם החשבון הוא המשך לחשבון עתיק יומין, ששייך לילדותו המוקדמת של צירלי?

ובהמשך לרעיון הקודם: האם צירלי התקשה להיפרד ממני? האם הוא התקשה להיעזב בקלות כזאת, באופן כל כך מוכן מאליו? האם נעלב עד צמקי נשמתו מכך שיש מישהו אחר בחיי, חשוב ממנו, לאחר שהוא מצדו הגיש לי פיסה מלבו באותו היום?

האם הקסדה שלי שלקח, מסמנת כשבילו חלק ממשי ממני, חלק שהוא מבקש לשמור, להפכו לשלו, כך שלא יוכל ללכת או להיעלם? האם ביקש לבסס נוכחות סמלית של הסמכות המגדלת שלה הוא זקוק כל כך ולדאוג שהיא לא תיעלם בלי שליטתו?

האם צירלי כאילו אמר לי: "מה זה? היית נחמד ופתוח איתי, הבנת שאני מתכייש ולא העלבת אותי, נתת לי יד כשפתדתי ולא ביקשת כלום בחזרה. ישנתי על הכתף שלך, אף פעם לא שמתי כך את הראש שלי על אבא. לא הפריע לך לתת לי לחבוש את הקסדה שלך, באמת לא נגעלת. דווקא האמנת בי, לא פחדת. אפילו הרגשתי שאתה גאה בנו, שהיינו צוות טוב. אם מותר לי לקוות (כמוכן, לא במודע), כבר דמיינתי איך אתה אבא שלי. קיוויתי שאולי גם אתה רוצה שאהיה שווה בעיניך. אז איך אחרי כל זה, ואחרי שהבטחת, אתה מחליט להיעלם לי מבלי להגיד אפילו שלום? ויש לך שם מישהו אחר, בטח לא תבוא מחר, ואם תבוא – תתייחס אליי כמו אל כל אחד מהילדים בעבודה שלך. אני נתתי לך דריסת רגל במקום הכי עמוק שלי, במקום הכי כואב שיש לי, המקום שכולם תמיד עוזבים אותי בסוף, כמו הבן זונה, הפסיכולוג הזה, שפתאום, אחרי ארבע שנים, מתקדם לו בתפקיד ושם עליי זין... וכששמט את הקסדה המסריחה שלך וכמעט הלכת, רציתי להרוג אותך, רציתי לצרוח: אל תלך! תישאר! כמעט בא לי בכי שלא בכיתי אף פעם כשראו אותי"?

וגם, האם הוא אמר: "תגיד, מה, אתה כזה פסיכולוג מתחיל שלא יכולת לראות סנטימטר מתחת לשטויות? רק נועה המדריכה הבינה ואמרה שתבוא מחר. אתה מוכרח להאמין לי, שלא האמנתי שתבוא, שחשבתי שתיתן לי צ'אף, שתשב על ידי, שלא תיעלם"?

רק עם השנים, בהשראתם של ויניקוט וחזי כהן, מנהל המוסד או זמורה חשוב ואהוב, יכולתי לחשוב על צירלי כנאבק עם הסמכות המגדלת על כך שלא תשכח אותו. שלא תעזוב, שלא הרפה, שלא תסיר ממנו את עיניה ולבה, שלא תנהל את חייה איתו רק על פי לוח הזמנים שלה. גם הוא בן אדם. הוא כאילו אומר: "כשאני מסכים שתלך, מסכים לזמן שלך, לסדר שלכם – אני צירלי-הילד-הטוב, אבל כשאני רוצה שתסכים לזמן שלי, לצרכים הכי בסיסיים שלי, שבלעדיהם אני יכול למות שוב – אני צירלי-המופּרע".

היינץ קוהוט

היינץ קוהוט ניסה לתאר ילדים ומבוגרים החווים את העולם כמו צ'רלי. לדעת קוהוט (2005) הם מנוהלים על ידי צרכים ראשוניים שלא סופקו באינטראקציה המוקדמת עם הוריהם. אותם צרכים ראשוניים ועמוקים ממשיכים לבקש מענה בכל רגע בחייהם. אין ביכולתם לקבל המלצה לעידון, לאיפוק או להליכה קדימה מבלי שיטופלו. המאפיינים המרכזיים של הצרכים הללו הם עצמתם ומיידיותם. הסיטואציה הבית ספרית, שבה ניצב מבוגר שוחר טוב מול הילד, מעירה באופן טבעי את המשאלות הללו. כל אינטראקציה של ילדים אלה עם דמות בוגרת צבועה בצבעים עזים, שלעתים המורה אינו ער להם כלל, כשם שאני לא הייתי ער להם עם צ'רלי. הכאב, הגעגוע והתקווה הם כמו תווך הפרוש על כל מרחב היחסים.

כשאני חושב היום על מה שקרה עם צ'רלי, נראה לי שהוא נתן בי את אמונו ותקוותיו העמוקים ביותר כבר במפגש הטוב שלנו כמצדה. הצרכים כמו הותנעו בחום המפגש הרך, ומאותו רגע הם קבעו את אופי האינטראקציה, מבלי שהייתי ער לכך ומבלי שצ'רלי היה מודע לכך. הצורך של צ'רלי בקשר רציף, עמוק, קבוע, אמתי ואותנטי, יחד עם התביעה, התקווה או הצורך שאהיה עבורו כמו חלק ממנו – חלק שקשוב לו ומבין אותו בזמן הנכון, ולעתים אף מקדים אותו בידיעה ובסיפוק הצורך – הפך, על פי קוהוט, וגם לדעתי, למרכזי. במילים אחרות, שמיכת ההעברה, בכל תפארתה הצבעונית, נפרשה על כל פינה גלויה וסמויה בקשר שלנו.

מנקודת ראותו של צ'רלי (אם הוא למד כראוי את קוהוט, ונדמה לי שהיטיב ללמוד) בבוקר הטיול ניתנה לו הבטחה, והוא לקח אותה מיד, ברעב, בצמא ובציפייה ארוכת שנים, ללא שום סייג או זהירות מתבקשת. בדרך חזרה התחילה לחלחל לתוכו המציאות, ההכנה הכואבת והמשפילה שגם הפעם, כרגיל, התקווה נכזבה. ברגע הזה, מתוך כאב בלתי נסבל ועלבון כבר, עולה בו זעם גדול על הבגידה של אותו יום ועל בגידות קודמות של אנשים אהובים.

הכרה והיענות לצרכים אלה הן תנאי יסודי והכרחי להתפתחות מחודשת והכרחית של "עצמי גרעיני", שהתפתחותו עוכבה או נפגעה. קוהוט טבע את המושג "עצמי גרעיני" כמושג מפתח בתורתו, בבקשו לתאר את יסוד חוויית הקיום האנושי-נפשי הסובייקטיבית. הוא הביט על לכידותו של העצמי הגרעיני כמדד מרתק לבריאות נפשית. כלומר, היכולת לתפקד בעולם ובתוך יחסים, היכולת לראות את האחר, היכולת לאמפתיה. הילדים הקשים לנו, נמצאים כנראה בחוויית עצמי פגיעה, שבירה ולא רצופה, ולכן, במפגש החינוכי, לפני שאיש החינוך יוכל לגשת למשימות אחרות, הוא יתבקש להשיב לשאלת האמון, ההכרה והקבלה. לניסיוני, הבנה זאת היא קשה ומאתגרת, בייחוד כשהצוות הישיר אינו מוחזק כראוי.

קוהוט תיאר את העצמי כרצף בין שאיפות לאידיאלים. מילים אלו אינן שייכות באופן היסטורי לעולם הפסיכואנליטי. הן שייכות באופן מסורתי לעולם החינוך, ומציבות, באופן מרגש ומלא השראה, מצפן פסיכו-חינוכי, הרואה את האדם הצופה אל עתידו ולא רק אל עברו, ואת האדם האתי, הקשוב לערכים אנושיים כאתגר של הסמכות המגדלת, כמסגרת מתוות דרך. הסמכות המגדלת אינה יכולה להסתפק בכך שהיא סך הכללים והמסורות המבקשים לקיים מסגרת יציבה, קבועה, מגינה ומאפשרת ביטחון, רציפות וגדילה.

אני רוצה לבקש מעצמנו בקשה נוספת: באותו זמן שאנו אחראים לקיומו של חוק האב, אני מבקש לפגוש בעין טובה את הפרט הגדל מולה, קשובים לחוק ההמצאה החד-פעמית בכל אינטראקציה ובכל תהליך גדילה, רואים עצמנו אחראים להתפתחותו של העצמי הגרעיני של הילד.

עמנואל לוינס

ארחיב מעט את היריעה על אודות אחריותה של הסמכות ואֶתְלֶה באילן גדול כדי להכיר ולבסס את השורשים האתיים של אחריות זו. על פי לוינס, הפנים הם ייצוג תמצית הקיום האנושי (לוינס, 2003). האלוהי שבאדם משתקף בפניו, שהוא מפנה אל האחר. הפנים הם שעריה של הנפש והמבואה אל פנימיותה. פניו של הילד הפונים אל המבוגר מניחים לפתחו אחריות ובקשה עליונים.

בבקשתו של הילד יש שלושה רכיבים:

1. הכרה: הבקשה להכרה בקיומו. הילד כמו אומר: "אם לא אוכל לראות בעיניך את קיומי שלי בעולם, לא אוכל לדעת אותו ולהרגישו".

2. הגנה: הילד מבקש מהמבוגר להגן עליו מפני איומים הבאים מכפנים ומבחוץ.

3. קבלה/התקבלות: מבטא המאשר והמכונן של הסמכות, שכמו ניצבת על שער העולם, וכיכולתה להביא אותי אל עולמה, שעד היום אני מחוצה לו, והוא שיכריע את גורלי.

ארחיב על אודות הרכיב השלישי.

לכל בקשה כזאת, המשתקפת בפניו של הילד הפונה אלינו, יש אופי פרטי, יקר ערך, סובייקטיבי, אישי, מדויק מאוד ואינו ניתן להמרה או ללמידה מכלל כלשהו. פנייתו של הילד הקשה לנו (המוחק, השונא, המבזה, בעל המבט המאיים, הנעדר) מביאה לפתחנו את הערעור ואת האי-ידיעה העמוקים ביותר שלו על אודות יכולתו להתקבל לעולמם של בני האדם. הילד מבקש מאיתנו מבט אחר, הרואה את פנימיותו דרך פניו, מכיר בה, נותן לה מילים, מסביר אותה ומספר אותה. בכל האופנים האלה הילד משיב בחיוב על שאלת ההתקבלות. חשוב לומר שאין כאן התניה של רצון מודע, בקשה מילולית, או אפילו התנהגות המביעה רצון טוב או הכרת תודה מצד הילד. לעתים הבקשה נראית יותר כמו התנהגויות בלתי נסבלות, מירור חייו של המורה, היעדרויות, נשירה גלויה או סמויה ואף זלזול, התכחשות והתעלמות לנוכח הסמכות.

הפנייה אל הסמכות נשענת על רקמות תקווה ששרדו, למרות האימה והבהלה, לעתים גם לאחר שרפות גדולות. מניסיוני ולפי אמונתי, תמיד יש תקווה. גם אם היא שרדה, כפי שוויניקוט (2009) תיאר את העצמי האמתי, כאוד מוצל, שכמו הוכנס להקפאה עמוקה לצורכי שימור.

על עומק האחריות

אנשי מערכת החינוך – הגננת, המחנך, המורה המקצועי, רכז השכבה, היועץ, הפסיכולוג, המנהל, המפקח, אנשי החינוך ברשות ולעתים גם אנשי המשק והשומרים העובדים בבית הספר – אינם בוחרים להיות במקום המיוחד, המופלא הזה. איש החינוך פשוט שם. ממש כמו שהורה אינו יכול לבחור לא להיות רלוונטי לילדו. ההורה יכול לברוח לקנדה, לארגנטינה, להישאר ברוסיה או באתיופיה, לשכוח, להכות או להתעלל, לחזור בשאלה או בתשובה, לנצל, למחוק את הילד מתעודת הזהות או מהירושה ועוד. הוא יכול אפילו למות, אך אין ביכולתו לבחור לא להיות רלוונטי לילדיו. הפניית הפנים, עצימת העיניים או אפילו התעלמות, מחלה או מוות – כל אלה אינם מבטלים את מבטו ואת צרכיו של הילד, את הבקשה הייחודית המונחת שם.

אני רואה את העמדה האתית הזאת כעמדה חיונית בכואנו לפגוש את הילד הקשה לנו. מבטה המכוון של הסמכות המגדלת הוא אכן, בראש ובראשונה, עמדה אתית. התייצבותו של איש החינוך המזמן כמבטו אפשרות של כינון עצמי גרעיני יציב, בטוח ומוגן יותר, כלומר, אפשרות לעתיד שאינו רק המשכו של העבר, אלא פרי מפגש אנושי-חינוכי, המביא לבריאת הזדמנויות חדשות – התייצבות זו היא התשתית, ואף אבן הבוחן, בעבודה עם הילדים הקשים לנו. נדמה לי, והרושם הזה מתחזק בי עם השנים, שתפיסה זאת נכונה לגבי הילדים כולם.

לסיום, אביא כמה שורות, ככתבן וכלשונו, מתוך ספרו של לוינס אתיקה והאינסופי (2003), בתרגומו ובביאורו של אפרים מאיר:

אני נושא את האחר ואני אחראי כלפיו. זאת היא כניעת המוחלטת לאחריות. זאת זכות בכורת. אחריות איננה ניתנת להעברה, איש לא יוכל להחליפני. למעשה צריך להגדיר את הזהות עצמה של האני האנושי דרך האחריות... האחריות מוטלת רק עליי... אני יכול לסרב לה. זה כבודו העליון של היחיד שאינו ניתן להחלפה... אין איש יכול לבוא במקומי. אי-אפשר לגזול ממני את זהותי... (עמ' 76)

מקורות

- ויניקוט, ד"ו (2009). עצמי אמיתי, עצמי כוזב. תל אביב: עם עובד.
- לוינס, ע' (2003). אתיקה והאינסופי: שיחות עם פיליפ נמו. ירושלים: מאגנס.
- קוהוט, ה' (2005). כיצד מרפאה האנליזה. תל אביב: עם עובד.

הסמכות החינוכית המגדלת כ"יחס משולש" או: מה אפשר ללמוד מדמותו של בגירה הנמר בסרט "ספר הג'ונגל"?

אהוד רוזנטל

מבוא

התזה הבסיסית שאציג במאמר זה פשוטה מאוד ודי מובנת מאליה: כשהיחס החינוכי הוא יחס מגדל, הוא מחייב את המחנך להיות בעמדה מורכבת, עמדה שאני מכנה "יחס משולש". ביחס המשולש הזה התלמיד הוא צלע אחת והוא רואה בדמותו של המחנך דמות כפולה: נציג המציאות ונציג צורכי העצמי של הילד. למחנך יש אפוא תפקיד של שתי צלעות – מגביל את המציאות ומכיל את התלמיד; מכיל את הכעס של התלמיד, מעודד אותו, תומך בו, מנחם אותו ומאמין ביכולתו לגדול ולהתפתח.

המחנך צריך להפגיש את התלמיד עם גבולות. במושג גבולות כוונתי לכל הגבלה על החופש ועל האומניפוטנציה של הפרט. המחנך מלמד את הילד ובכך הוא אומר שהילד לא יודע הכול. המחנך הוא בעל הסמכות והוא מפגיש את הילד עם מותר ואסור. המחנך הוא סוכן של עקרון המציאות, כלומר, מפגיש את הילד עם המציאות שבה לא הכול אפשרי. הוא גם מפגיש אותו עם תוצאות של מעשים שיכולים להיחוו ככישלון, ולעתים הוא אף מעניש אותו. המחנך הוא גם סוכן של צורכי העצמי של הילד. התלמיד הפגוע, הזועם, הנעלב, המיואש, הכועס והרוצה לנקום, צריך לפגוש מישהו שיבין את רגשותיו ויקבל אותם, אך לא יזדהה איתם. אותו מישהו יבין את הכאב והכעס, אך ישמור על תקווה מול הייאוש ויגביל בצורה מכילה ואסרטיבית את הזעם והנקמה.

כפי שכולנו יודעים, הן כהורים והן בתפקידנו כתחום החינוך, מדובר בעמדה רגשית מורכבת מאוד.

תחילה אנסה לתאר את ההיבט המכאיב במפגש עם גבולות לסוגיהם, ואחר כך אסביר מדוע כל כך מסובך להיות ביחס המשולש הזה.

מפגש עם גבולות

כל גבול מפגיש אותנו עם המוגבלות והסופיות של הכוח שלנו. לכולנו יש פנטזיה אומניפוטנטית, שבה שום דבר אינו נבצר מאתנו. אנחנו יודעים הכול, איננו טועים לעולם והכול מגיע לנו. אנחנו יכולים לגלות את הסימנים של העמדה הרגשית הזו בחיינו הבוגרים,

בכל פעם שאנחנו מתביישים שלא ידענו משהו, שלדעתנו היינו אמורים לדעת, בכל פעם שאנחנו נעלבים מזה שמישהו מסרב לנו ובכל פעם שאנחנו תוהים למה הדבר הרע הזה קרה דווקא לי – כאילו שמישהו הבטיח לנו שבעולם מלא המפגעים הזה לא יקרדו לנו דברים רעים. ככל שאנחנו גדלים ומתפתחים בחיים, אנחנו בונים מנגנוני התמודדות, המאפשרים לנו לפגוש את המציאות, על המוגבלויות שלנו, חסרונותינו וסופיותנו. לא הכול מותר לנו, לא הכול אפשרי לנו, ויש דברים שגם אם הם אפשריים לנו – לא נבחר בהם, כי הם לא ראויים בעינינו, או שהם עשויים לפגוע במישהו או במשהו יקר לנו. כשאני מנסה ללמד משהו את בתי, בת הארבע, והיא עונה לי בטון כועס, שהיא "כבר יודעת את זה", ואני יודע שהיא לא יודעת, אני מפגיש אותה עם גבולות הידע שלה ועם היתרון שיש לי. מפגש כזה מעורר בה קנאה ומעליב אותה. הדרך שלה להתמודד עם תחושות אלו באותו רגע, היא להכחיש את העובדה שחידשתי לה משהו ובכך להימנע מהכאב ומהעלבון הכרוכים במפגש עם המציאות הלא נעימה הזאת. התפקיד שלי הוא ללוות אותה בכאב הזה, להחליט האם להתעקש על המציאות המכאיבה ולהתעמת עם המוצא שהיא בחרה בו, או למצוא אפשרות יצירתית להתמודדות עם הסיטואציה. אשים לב אם בסתר היא בכל זאת מוכנה ללמוד את הדבר החדש, או שהעלבון כל כך גדול, שהוא לא מאפשר לה ללמוד. אם בתי בת העשר שתמש באותו מנגנון, אתייחס לכך בצורה שונה.

כל מפגש עם גבול – וב"גבול" הכוונה לא רק לאיסור, אלא גם לגבולות הידע או היכולת שלנו – עשוי להיות מעליב, כי הוא פוגע בחלקים האומניפוטנטיים שלנו. לכולנו יש חלקים שאומרים לנו שאנחנו מרכז העולם. מתוך החוויה הזו, המלווה אותנו מינקות, כל מפגש עם מחסור, עם עיכוב, עם גבול ועם חוסר יכולת ומוגבלות מעליב ומכעיס אותנו.

אחד התפקידים של מחנך הוא להפגיש את תלמידיו במנות ניתנות לעיכול של המוגבלות שלהם. רק מתוך הכרה אמיתית של הגבולות והמוגבלות, צומחת הכרת ערך עצמי מבוססת ואמתית. זהו מפגש עם האמת הקיומית והרגשית שלנו. תפקידו של המחנך הוא להפגיש את התלמיד עם המגבלה או המוגבלות, למשל, על ידי זה שהוא מציב לו דרישה. בכך הוא עשוי לחולל עלבון, כעס וכאב, אך בו-זמנית על המחנך "להיות שם" עבור התלמיד כדי לנסח, לעודד, להרגיע ולעזור לו לשמור על תחושת ערך עצמי.

כל שימוש בסמכות, כולל הסמכות של הידע, בנוסף להיותו לעתים מארגן ומרגיע, הוא גם מכעיס ומעליב ומעורר קנאה. המפגש עם המציאות הוא מפגש מכאיב, כיוון שכל הבתנה ולמידה של "מה אני כן", קובעת במידה מסוימת גם "מה אני לא", וקשה לנו לא להיות הכול. כמובן, אני מדבר על תהליכים שחלקים ניכרים מהם אינם מודעים או שהם נמצאים בדמדומי המודעות.

אנסה להדגים זאת בעזרת בגירה הפנתר מהסרט "ספר הג'ונגל" של וולט דיסני, המבוסס על ספרו של רודיארד קיפלינג. מוגלי הוא ילד-אדם שגדל ביער אצל משפחת זאבים, לאחר שהוריו נהרגו. בגירה הפנתר מחליט שצריך להוציא את מוגלי מהיער, כיוון ששירתאן הטיגריס, שונא האדם, חוזר ליער ומעל חייו של מוגלי מרחפת סכנה. מוגלי כועס. הוא חווה דחייה ואינו רוצה לצאת מהיער שבו גדל. המסע של מוגלי ובגירה אל עבר יישוב של בני אדם הוא מסע בעל מטרה כפולה. האחת, הגלויה, היא להציל את מוגלי מציפורניו של שירתאן.

האחרת, המוכלעת, היא לעזור למוגלי לגבש זהות של ילד-אדם ולגדול. בדרכם של מוגלי ובגירה הם פוגשים בקלו הדוב. בלו אינו מבין למה מוגלי אינו יכול להישאר ביער ולחיות בו חיים נהדרים ושופעים. הוא עיוור לחסרונות ולסכנות הקיימים בו, ורואה את השפע האינסופי שהיער מציע, ואף מבטיח למוגלי שיעשה ממנו דוב נהדר. מוגלי שמח מאוד על ההבטחה של בלו. בשלב זה למוגלי אין עדיין זהות מגובשת והוא יכול להיות כל דבר. הוא יכול להיות דוב, הוא יכול להיות פיל (הוא מנסה להיות פיל כשהוא פוגש את משמר הפילים), והוא יכול להיות קוף (כשהוא רוקד עם מלך הקופים שחטף אותו). בלו שותף למוגלי ברצון לחיות בעולם של פנטזיה ודמיון, עולם שאין בו גבולות ומגבלות. הוא חביב וטוב לב, אך הוא לא באמת מצליח לשמור על מוגלי או ללמד אותו משהו. מוגלי לא לומד לשמור על עצמו, לא לומד את גבולות הכוח והיכולת שלו ולא לומד על הזהות שלו. בלו עצמו משתמש בשקרים ובהונאה עצמית, כדי לשמור על דימוי עצמי חיובי, אחרי כישלונות ומפלות. בכך הוא גמנע מהכאב, מהתסכול ומחשבון הנפש שהמפגש עם המציאות מחייב, אך גם נשללת ממנו כל אפשרות להתפתח וללמוד. הוא משקר כשהוא לא מצליח לשמור על מוגלי מפני הקופים שחטפו אותו, והוא משקר כשהוא מתאר את מאבקו בשירחאן. הוא לא פועל בעולם באופן שמקדם עניינים, למרות היותו דמות מקסימה. כשהוא מצטרף למשימת הצלתו של מוגלי מהקופים, בלהט היצרי שנוצר, הוא כמו מוגלי – שוכח לרגע את זהותו ואת המשימה. בגירה הוא הדמות ההפוכה. הוא לא שוכח את זהותו ולא את מטרתו. בגלל עמדה זו מוגלי כועס עליו ומאוכזב ממנו. בגירה צריך לשאת את כעסו של מוגלי ולהכיל אותו. כמו כולנו, זה קשה לו, והוא לא תמיד מצליח בכך. למרות זאת, הוא ממשיך בכיוון שלו, על אף הכאב הרב שהוא גורם למוגלי, היקר לו מאוד.

כשמוגלי מגיע למגורי האדם הוא רואה ילדה ונשבה בקסמה. הוא מגלה את הזהות האנושית שלו ואת המיניות שלו. הוא מגלה את המין שלו ובכך מגלה את המגבלות שלו. הוא לא הכול. הוא אדם ולא חיה. הוא בן שנמשך לבת.

בלו קורא לו לחזור, ואילו בגירה מעודד אותו להמשיך, למרות הכאב הרב שבגירה חווה ברגע הפרדה. באהבתו הרבה למוגלי, אהבה שאינה רואה את מוגלי באמת, בלו רוצה לשמור את מוגלי במצב הלא מובחן והלא מפותח, כדי שלא להתמודד עם הכאב של הנפרדות והפרדה. בגירה מוכן לשאת את סבל הפרדה, כשהוא מאפשר למוגלי לגלות את הזהות שלו, את המובחנות שלו ואת ההתבגרות המינית שלו.

לאחר הפרדה התמונה המסיימת את הסרט היא של בלו הדוב, המחבק את בגירה ושר את שירו על חיי הדובים. לבגירה יש הבעה כאוכה. הוא מגיב לחיבוק הדוב, תרתי משמע, של בלו, אך נראה שהוא עדיין באבל של הפרדה.

לאורך הסרט בגירה צריך להיות כשני תפקידים: הוא מפגיש את מוגלי עם הגבול והוא גם סופג את זעמו של מוגלי על כך. הוא צריך לשמור על מוגלי, לשים גבול לזעם שלו, להתמודד עם כל ההזדהויות האקראיות שלו, ובו בזמן להמשיך ללוות אותו ולדאוג לו. המטלה של בגירה אינה פשוטה. בלו חושב שבגירה נוהג כשרירות ובאכזריות כלפי מוגלי. גם בשלב מאוחר יותר, כשהוא משתכנע שמוגלי אכן בסכנה ושבגירה צודק, הוא מלווה את מוגלי ליוזי אמביוולנטי מאוד, ולכן הוא לא באמת אפקטיבי. כשמוגלי מגיע למגורי

האדם, פוגש את הילדה ומצטרף אליה, הוא מושך בכתפיו בתנועה של "אין לי בררה", מעין התנצלות כלפי בלו ובגירה. הוא כאילו מבין שהגדילה והזהות שלו למעשה נכפות עליו מתוך כוח פנימי שנוצר, והוא ער לכך שהן כרוכות בפרדה כואבת, פרדה מהדמויות המלוות של הילדות ומהמצב שבו הוא היה יכול לעשות הכול ולהיות הכול.

לכאורה זה פשוט מאוד ולא בגדר חידוש גדול. אם כך, למה זה כל כך מסובך, כפי שכל הורה ומחנך מגלה מחדש שוב ושוב?

הקשיים שבמפגש עם גבולות

לכולנו יש מידה כלשהי של קושי עם מורכבות, וכולנו נמשכים למצבים פשוטים. מצב מורכב מכריח אותנו להתמודד בו זמנית עם מגוון רגשות, שמצב פשוט לכאורה חוסך לנו. כשאני מפגיש מישהו עם משהו שהוא לא ידע, קל וחומר כשאני גוער בו או אוסר עליו משהו, אני גורם לו עלבון, כעס או כאב. הכאב שאני גורם עשוי לגרות כמה רגשות שלי. למשל, הוא עשוי לעורר בי אשמה. אשמה, בעיקר כשהיא לא מודעת, היא האויב מספר אחת של הכלה, כי היא מעוררת בנו צורך להיפטור ממנה, לעתים מבלי לשים לב למחיר. אם אני, לדוגמה, מרגיש אשם אחרי שנזפתי בתלמיד, ואני לא מודע לכל ההיבטים של תחושת האשמה שלי, יש סיכוי גדול שאם התלמיד כועס או עצוב, אגיב לכך בחוסר אמפתיה. אני עשוי לראות בתגובה שלו ביטוי של חוצפה או חוסר משמעת ולא להיות ער לעלבון ולכאב שנמצאים שם. אני יכול לחשוב שהוא "עושה עניין" או מתנהג כמו ילד קטן, או לחשוב שהוא רגיש מדי. בכך אני מתייחס לתגובה הרגשית שלו כלא-לגיטימית וכילדותית, כמשהו שיש להתבייש בו. הילד, שגם כך מוצף רגשית בגלל העלבון של הכישלון או הנזיפה, סופג עלבון נוסף, אולי קשה יותר (כמובן, יש גם מצבים, שבהם אנחנו מרגישים שהילד משלהב את תגובת העלבון והפגיעה שלו, אולי כדי לעורר בנו אשמה או לנקום בנו בדרך זו, ואז יש מקום דווקא לרסן את התגובה).

דרך אחרת להתמודד עם האשמה היא כמעט הפוכה: ניסיון שלי למחוק את תחושת האשם על ידי הזדהות יתר עם הכאב, הכושה והכעס של התלמיד שנזפתי בו. במצב כזה אני כבר לא האדם שחולל את הכאב, אלא זה שסובל ממנו. בתגובה כזו אין הכלה של הכאב של התלמיד או ריסון של ביטויי התוקפנות שעשויים להתלוות לתסכול שלו. אני אזדהה רק עם הצד הסובל שבו וארחם עליו. אני אאבד את המגע עם הקוטב המבין שיש כאן רגע של פוטנציאל גדילה. המסר הרגשי שאעביר במצב כזה לילד יהיה של אשמה וחרטה על הנוק שגרמתי. הילד לא יהיה כשודה דו-קוטבי, אלא חד-קוטבי. לעתים קרובות הזדהות זו תגרום לניסיון לטשטש את מקור הכאב או את הגבול. בכך אני מעביר לילד מסר שגבול והתאכזרות הם היינו הך ושאין למידה והתפתחות מכישלונות ומכאבים (כמובן, יש מצבים שבהם תגובת הילד מבהירה לנו שהפגשנו אותו עם משהו שהוא כרגע מעבר לכוחותיו, ועלינו לעשות התאמה של הציפיות ממנו, אך התאמה כזו אינה מתבססת על הזדהות).

כאשר אנו גורמים כאב, או אפילו כשאנחנו רק עדים לכאבו של הזולת, זו חוויה קשה. הקושי עשוי לגרום לנו להזדהות יתר עם הכאב. במצב זה אנחנו מאבדים את הפרספקטיבה של המבוגר, שיודע שהכאב הוא זמני, או שיש בו פוטנציאל מגדל. אנחנו משולים להורה

שכל כך מזדהה עם הכאב של התינוק שלו, עד שהוא נעשה שותף לתחושת "סוף העולם" שיש לתינוקות מול מצוקה, ובוכה יחד איתו. במצב זה איבדנו את העמדה ההורית והפכנו מדרמות מכילה לדמות שהיא נטל על הילד. הילד צריך להתמודד עכשיו לא רק עם חרדותיו ועלבונותיו, אלא גם עם אלה שלנו.

לעתים אנחנו נרתעים מלהיות במצב מחנך, כיוון שהוא נתפס בעינינו כמצב של הקטנה או של השפלה של הזולת. אנחנו לא במגע עם הקוטב המגדל של הסיטואציה. לעתים אנחנו מפחדים שצרכים שלנו לשליטה ולהנאה משליטה, או שרצונות נקם שלנו, מכתובים לנו את התגובה, והדבר עלול לשחק אותנו.

חרדה נוספת היא הפחד שלנו מאבדן אהבה. כשאנחנו מפגישים את הזולת עם הגבולות שלו או שלנו, אנחנו גורמים לו כאב, לפחות רגעי. אנחנו תלויים בהערכה ובאהבה של מי שאנחנו משתתפים בגדילה שלו. התלות הזו עשויה להשתלט עלינו, אם לא נוכל לשאת מצב שבו הערכה או אהבה נמנעת או נשללת מאיתנו. אנחנו פגיעים במיוחד כשאין לנו סביבה תומכת, כמו הערכה של עמיתים ומנהלים בחיי העבודה, הערכה ואהבה של בן או בת זוג בחיי המשפחה.

בגירה מ"ספר הג'ונגל" לא יכול היה לבצע את המשימה שהוא לקח על עצמו, אילו הוא היה תלוי באהבה של מוגלי או בהערכה של פלו. הוא היה צריך להסתמך על משאבים פנימיים. אם משאבים פנימיים אלה לא נגישים לנו ואין לנו תמיכה חיצונית, אנו עשויים לוותר על עמדת המשולש. אנחנו עוברים לריצוי. לרוב זה קורה לנו באופן לא מודע ותוך שימוש ברציונליזציות שונות.

אפשרות אחרת היא שאנחנו נאבד את הצלע של התמיכה, ההכלה והאמפיתיה. הדבר עשוי לקרות בגלל תחושת אשמה וקושי להכיל מורכבות. במצב כזה אנחנו הופכים להיות נציגי החוק, האמת, הצדק והאובייקטיביות. אנחנו שוכחים עד כמה זה מכאיב לגלות את הגבולות והמגבלות שלנו ומתנהגים כלפי הזולת מתוך עמדה רגשית מתנשאת, האומרת לו, שמכיוון שהענקנו לו את האמת, הוא אמור לשמוח או להודות לנו על כך. אנחנו בעולם של הצדק, האמת והמוחלט ולא בעולם האנושי, שבו חטאים וטעויות מתרחשים, מגבלות קיימות, והמפגש עם כל אלה מכאיב. בעמדה זו אנחנו משליכים את כל הפגום והחסר על הזולת – התלמיד, במקרה זה. באותו רגע, כיוון שאנחנו יודעים את ה"אמת", אנחנו כאילו הופכים להיות האמת עצמה. בעצם הכרתנו את ה"אמת" אנחנו עולים מעל לכל פגיעות. אנו בעמדה של ריחוק רגשי ממי שאנחנו מתנכסים. בעולם של כאב, בושה, עלבון וכעס, אנחנו אדישים לכאב שנגרם בשם החוק והאמת. למעשה, הצורך שלנו להיות מושלמים ומעל לחולשות אנוש, השתלט עלינו בסיטואציה. אנחנו מפגישים את התלמיד עם גבולות, כדי שיוכל להתפתח ולגדול, כדי שיוכל לוותר על האומניפוטנציה שלו, בעוד שאנחנו לא יכולים לוותר על שלנו.

חשוב לזכור, אלו הן עמדות רגשיות ומכשלות שאנחנו נופלים לתוכן תמיד. לרובנו יש נטייה למכשלה מסוימת, שאנו נוטים ליפול אליה לעתים קרובות יותר, אך ככלל, אנחנו מתקשים לשמור על העמדה של המשולש. העמדה של המשולש היא ציון דרך, ועלינו לנסות להתכוון אליה בכל פעם שאנחנו מגלים שסטינו ממנה. היא סוג של שאיפה. בסרט בגירה נעלב

ממוגלי, התעצבן עליו, חש חוסר אונים ונטש אותו, אך עם הגילוי הראשון של המצוקה של מוגלי, הוא חזר לעמדה ההורית.

חשיבות השמירה על עמדת המשולש

כשאנחנו פוגשים תלמיד חדש או כשאנחנו רוצים לבחון את המקום שבו נמצא תלמיד שאנחנו עובדים איתו ברגע נתון, הדבר החשוב הוא לאבחן באיזו נקודה הוא נמצא על הציר ההתפתחותי הזה, הציר שבין עלבון ואומניפוטנציה לבין הכרה בגבול ובמוגבלות. חשוב לזכור, לאומניפוטנציה פנים רבות. היא יכולה לאחוז בתרבות הנעורים ובחדוות הנעורים, כדי להכחיש כאב הכרוך בגדילה ובהתפתחות. היא גם יכולה להופיע בצורת הזדהות יתר עם הכוח של הגדולים. ילדים שהפנימו את עקרון המציאות בצורה קיצונית, אולי עשו זאת כדי להיות גדולים מעל לגודל האמתי שלהם; ילדים שהם כבר נציגי החוק, לא מורדים בו, לא נעלבים ממנו, ומשמישים סוכניו גם הלאה. אולי הם מתמודדים עם מצב החולשה האנושית באמצעות הזדהות יתר עם צלע אחת של המשולש. הם לא ילדים בהתפתחות, המתמודדים עם פיתויים וכאבים, אלא הם נציגיו הבוגרים של הנכון והצודק.

חשוב לזכור שהילדים גם מגיבים אלינו ודרך התצפית בהם אנחנו לומדים גם על הבחירות שהם עשו בהתמודדות עם מטלת הגדילה. אולם גם בתמונת ראי – לפעמים תמונה מהופכת ולפעמים קריקטוריסטית של הקשיים שלנו – עלינו לשמור על עמדת המשולש.

מפגש שבו אנחנו מצליחים לשמור על עמדת המשולש הוא מפגש רב ערך. אלה הם המפגשים שבהם יש לפוטנציאל הגדילה אפשרות להתממש. מפגשים שבהם אנחנו לא מצליחים לשמור על עמדה זו עשויים להיות נעימים, אך פוטנציאל הגדילה שהם יוצרים הוא מוגבל. כל רגע של הכלה כזאת, אם הילד מפנים אותו, מגדיל את ההיכרות שלו עם עצמו ומתווד את תחושת הזהות שלו. הוא יודע יותר ויותר מה הוא כן ומה הוא לא. מה מתחשק אבל אסור, מה מתחשק אבל פוגע, מה לא מתחשק אבל חשוב ועוד. נפתח לפניו עולם של רפלקציה ולא רק של מצב רגשי רגעי. ההכרה בגבול ובמוגבלות מובילה את הילד למצב שבו הוא פחות נשלט על ידי מצבי רוח משתנים וגירויים חיצוניים. ממצב שבו הוא מופעל על ידי גירויים חיצוניים ופנימיים הוא הופך לבעל שליטה גדולה יותר על עולמו הפנימי, על התמודדותו והישגיו. תהליך זה גם מאפשר לו להכיר את-אט בזולת, בנפרדותו ובצרכים שלו. כשמוגלי נע ביער הוא פועל על סמך הזדהויות רגעיות. הוא נעשה כמו זה שהוא פוגש באותו רגע ומורשם ממנו, או מוצא חן בעיניו. הוא דוב כשהוא עם פלו הרוב, הוא פיל כשהוא בחברת הפילון ממשמר היער, הוא רוקד כקוף כשהוא בחברת מלך הקופים. הוא לא יודע על הסכנה שהוא נמצא בה, מפני שהוא מכחיש אותה ולכן הוא רואה במאמצים שבגירה עושה כדי לשמור עליו ולהביאו למקום מבטחים, מטריד ושרירות לב. הליווי של בגירה נושא פרי כשמוגלי מגיע לכפר של בני האדם. הוא רואה ילדה והולך אחריה. כשהוא עושה זאת הוא מסתכל לעבר בגירה ובלו מעבר לכתפו, ומושך בכתפיו בתנועה שנראית כהכעת חוסר בררה. זהו רגע משמעותי של גדילה. מוגלי יכול היה לשוב אחורה, אל בלו ואל העולם הלא מובחן של הגיונגל. הגדילה היא בה בעת הבחירה שלו ודבר שנכפה עליו, כי היא כבר התרחשה בעולמו הפנימי. כשהוא עושה את הסימן הזה, נראה שהוא גם ער למצב הרגשי שבגירה ובלו נמצאים בו. נראה שהוא מבין שהוא גורם להם כאב. זהו הרגע הראשון שבו אפשר לראות שמוגלי באמת מכיר במצב הרגשי של הזולת, לא רק מתוך הזדהות. זהו הסימן הכי גדול של גדילה, כי עם המובחנות והגילוי של העצמי, אנחנו גם מגלים את הזולת. כאותו רגע נולד הגרעין שיכול ליצור פוטנציאל של הזדהות עם בגירה, עם הפונקציה ההורית של ההורה. נוצר פוטנציאל להכרה במה שבגירה העניק למוגלי, ולהכרת תודה. הכרה זו היא פרדה מהאומניפוטנציה, כי היא מכירה בתלות ובקבלה מהזולת. הכרת תודה והזדהות כזאת יוצרת פוטנציאל נוסף. אם מוגלי יזדהה עם המשולש של הליווי של בגירה, הוא גם יוכל יום אחר להעניק ליווי כזה למי שהוא יצטרך ויבחר לגדל.



מבט פסיכואנליטי על ייצוגים קולנועיים של סמכות מגדלת

איתמר לוריא

מבוא

אפשר לשאול מה הבעיה, בעצם, לעשות סרט על חוויית בית הספר? ניקח מצב שבו המורה להתעמלות צחק על ילד שמן, או כשתלמיד עומד מול הלוח, המום, כשהוא לא מצליח לחשוב כיצד לפתור תרגיל במתמטיקה, ונזכור את הפחד מאלימות ומהשפלה. ננסה לשחזר את הפער שבין הדברים הלא פשוטים שהתחוללו במשפחה, ליחסים השוטפים עם התלמידים האחרים ועם המורים, ונתייחס לפגיעות ולרצון העמוק לזכות בהערכה, והנה יש לפנינו עושר של אפשרויות למלא כמה וכמה שעות של סרטים עלילתיים כואבים, דרמטיים.

אבל אולי, מתוך מאגר אחר של אסוציאציות, אפשר לבחור חוויות שבהן דמויות הסמכות לא עמדו נגדך, אלא לצדך. כמו המחנך של אלבר קאמי, שהכיר בכישרונו ודאג להשיג לו מלגת לימודים למען התפתחותו העתידית. האם נתקשה למצוא חוויות חיוביות שכאלה? האם המפגש עם מורה, שנוכחותו הייתה משמעותית ומגדלת, היא חוויה שרק מעטים זוכים לה? ומה הם המאפיינים של מפגש כזה? אילו חוויות מיוצגות בקולנוע ומה ניתן ללמוד מכך?

הקולנוע משקף מציאות וגם מעצב אותה. גם השיקוף הקולנועי של המציאות החינוכית עובר דרך עדשות הנותנות משמעות מסוימת ליחסים בין דמויות חינוכיות לתלמידים ולהורים. כך, בסרט הדוקומנטרי של מיכל אביעד "גיני וג'ני" מובאת במלואה סצנת המפגש בין המועצה הפדגוגית של בית הספר לג'ני, המקבלת לאחר ריטואל מנוכר "הזדמנות נוספת להוכיח" את עצמה. גבי אלגזי (2007) מנתח את המהלך הרגשי והלשוני של הסצנה הזו. הוא מנתח את השימוש בשפה ואת הקלישאות הלשוניות המאפיינים את ג'ני ואת המורות במפגש. כל אחת בתורה משתמשת ברובד לשוני המגדיר את התפקיד שלה באינטראקציה: נשות החינוך מדברות בלשון גבוהה ורשמית, ג'ני – בשפה מקוטעת, החותרת לומר את הדברים שמצפים לשמוע ממנה. אלגזי מצטט את הדיאלוג מתוך הסרט:

"אנחנו החלטנו לקיים את הישיבה ללא אימא", אומרת לה אחת המורות, שתנהל בהמשך את הדיון. "פשוט מתוך תחושה, שאנחנו נותנים לך את מלוא האחריות לגודלך בבית הספר".

וג'ני עושה כמיטב יכולתה:

בוא נגיד ככה [היא מסכה את מבטה כלפי מעלה, מבטי המורות נחים עליה], שהייתה לי תקופה רעה... [מביטה למטה, ידיה שלובות על השולחן. ממש באמצע הדרך בינה לבין המורה שניסחה

את הדברים, כוס נס קפה חצי ריקה וצרור מפתחות]. נכון [היא מחליפה את קולה לסמן דברים שנאמרו לה בעבר] שנתנו לי הזדמנויות ודיברו איתי [היא מעלה ומורידה את הראש], ול... אָה-עֲרַבְתִּי את החיים האישיים שלי יותר מדי [מישירה מבט אל המורה, שממשיכה לשבת בזרועות שלובות ובפנים חתומות]. [הפסקה קלה] אז תפסתי את עצמי בידיים ואני הגעתי להחלטה כזאת, שאני חייבת לסיים שתיים-עשרה שנות לימוד. כי בלי שתיים-עשרה שנות לימוד, לא יהיה לי כלום ביד [מנענעת בראשה, נראה שאת החלק הזה הכינה מראש], לא יהיה לי בכלל [מונה באצבעותיה:] לא עבודה ולא צבא [ההברה האחרונה מתמשכת: עבודה וצבא], וחבל לי על הזמן – אפילו איזה פקידה מסכנה [מסדרת את השיער ומרימה מחדש את מכסה] – כלום.

זהו המהלך המקובל, שבתנאים רגילים צריך להספיק: להביע צער על מה שהיה, להתחייב התחייבות מתודשת לעתיד ולעשות זאת מהסיבות הנכונות: מתוך הכרה בערכו של מה שהמוסד מציע, כי בלעדיו – לא יהיה לי כלום.

בסרט ג'ני דומעת ומספרת למועצה הפדגוגית על בריחת אביה מהארץ, ועל כך שהיא ואמה עסוקות בהישרדות במצב הקיים. אלגזי מציין שהפנייה הרגשית של ג'ני נועדה לגייס את הסימפטיה של המורות, כשמחד גיסא, היא חושפת מצוקה אמיתית, ומאידך גיסא, היא עושה מהלך רגשי המצופה ממנה ואשר תרשים הזרימה שלו כמו רשום בתבנית הסמויה של המפגש הזה. מעניין לחשוב שאפילו תיעוד דוקומנטרי מעצב את המציאות המתועדת בו, אם זה על ידי בחירות הבמאי (דמויות, עריכה, זוויות צילום, מוסיקה וכיוצא בזה) או על ידי תגובת המתועדים לתהליך ההסרטה. ייתכן שההתנהגות של המשתתפים במפגש עם המועצה הפדגוגית הפכה למאולצת יותר ולסטריאוטיפית בתגובה לנוכחות המצלמה והצוות במפגש.

דמויות הסמכות החינוכיות ב"ג'ני וג'ני" אינן דמויות מגדלות. הן חיצוניות לעולם ההתמודדות של הנערות, הן אינן מצליחות לגייס אותן לעשייה לימודית או לתת להן תחושה של מסוגלות אינטלקטואלית ואופק תעסוקתי והשכלתי בעתיד. השיח שנוצר מאופיין בדיאלוג לכאורה, שבו יש מראית עין של חילופי דברים, שעה שאין תהליכי הקשבה והשפעה העומדים בבסיסו של מפגש משמעותי (מור ומגדלסון, 2006).

האם הנוכחות של דמויות סמכות בעולם החינוך אכן מתאפיינת בחוסר קשב? האם כך מוצגים אנשי החינוך בקולנוע? אילו ייצוגים יש לדמויות חינוך מגדלות בקולנוע ומה מאפיין אותן?

במאמר זה אגע בכמה נקודות משמעותיות הקשורות לסמכות מגדלת בקולנוע, תוך שימוש במונחים פסיכואנליטיים.

תחילה אדון בהתבוננות פסיכואנליטית על סמכות בחינוך. בסעיף "הקולנוע נגד אנשי החינוך" אנסה לשרטט את הפנים הרבות והסמויות שבהן עולם בית הספר מיוצג כמסגרת שאיננה מיטיבה עם יושביה. ב"שוורצנגר בגן הילדים" אעסוק הן בבעייתיות של המשאלה לסמכות חינוכית חזקה וכוחנית והן בכוח של התכונות מקצועיות, המיועדת לצורכי ההתפתחות של התלמיד. "פנטזיית מרי פופינס" תהווה בסיס לדיון ביחס המורכב של הורים כלפי אנשי חינוך ובאפשרות שבאופן לא מודע הורים מעוניינים בכישלון של איש

החינוך ושמעורבותו נתפסת כמערערת את הדומיננטיות שלהם. לבסוף, ב"למוד פעלים למתחילים" נעקוב אחר מאפייני יחס, מרחב צמיחה ויצירת מסגרת, קְטִינָג (setting) מגדל, העולים מתוך סרט דוקומנטרי זה.

על סמכות בפסיכואנליזה

כדי ליצור סדר בעולם רחב של מושגים אציג שני אופנים שבהם הפסיכואנליזה מתייחסת לסמכות. בראשון, סמכות בטיפול פסיכואנליטי מיוצגת על ידי המסגרת הטיפולית (setting), שהחזקה שלה היא באחריותו של המטפל. המסגרת כוללת שעות נוכחות, מועדי תשלום, ובמידה רבה גם דפוסי התנהגות המתאימים לסיטואציה הטיפולית. פרויד (1912) ומטפלים רבים אחריו דגו לעומק באופן שבו המסגרת הבהירה מהווה את מצע ההתפתחות של המטופל. מסגרת זו מגדירה את האחריות של המטפל והמטופל באופן פורמלי, ולאורה אפשר להתפנות, לראות, להבין ולהשפיע על המטופל. היציבות של המסגרת היא קריטית, אך היא משמשת מדיום עבור התפתחות המטופל ואיננה קדושה כשלעצמה. קייסמנט (Casement, 1982), ובעיקר גולדברג (Goldberg, 1989) מתארים מצבים שבהם קיימת מתקפה או ערעור על המסגרת מצדו של המטופל. מדבריהם עולה כי ערעור זה הוא פועל יוצא של שלוש אפשרויות, שאינן בהכרח סותרות זו את זו, ושהמחשבה עליהן חיונית עבור המשך הטיפול במטופל:

הערעור על המסגרת בא לברוק את עמידותה מול כוחו ודחפיו של המטופל. כאן הוא יחוש בטוח יותר אם המסגרת הטיפולית לא תתערער מול מתקפותיו. תפקידן של ביקורתו ובקשותיו הישירות והסמויות לחריגות בנהלים ובאופן האינטראקציה הוא להכשיר את הקרקע לקראת העמקה של התהליך הטיפולי והנכונות לפתוח תכנים נפשיים רגישים.

הערעור מהווה כעצמו שפה לא מודעת שדרכה מובעים צרכים, רצונות ושאיפות שלא מוצאים את ביטויים בדרך אחרת בטיפול. האתגר איננו האכיפה של המסגרת, אלא ההבנה של הגורם המחפש הבעה דרך המדיום הזה.

הערעור על המסגרת עלול לנבוע מכך, שאופן ההתנהלות אינו הולם את הצרכים והקשיים של המטופל. גולדברג, למשל, מתאר כיצד מצא את עצמו מדבר במקום המטופל ומספק לו אסוציאציות מתוך עולמו – התנהגות שהייתה חריגה עבורו כמטפל. הוא מנתח את מעשיו כמתאימים לחוסר יכולת ההמללה של המטופל ולקושי שלו לשאת שתיקה ולהשתמש במרחב הטיפולי כשהשתררה שתיקה. אחריותו של "מחזיק" המסגרת היא לדאוג להתאמתה של סיטואציה כזאת לצורכי המטופל.

דברים אלה נכונים גם ביחס למסגרת המשפחתית והבית ספרית. דמויות הסמכות הן שמחזיקות, שומרות ובוחנות את המסגרת, ומתחזקות את יציבותה. קיומה של מסגרת חיונית ליצירת סדר חברתי. החשיבה הפסיכואנליטית מדגישה שהתפתחות של חברה, תרבות ומוסר נטועה בקיומו של סדר חברתי בסיסי. התשתית הזאת היא גם תנאי להתפתחות תקינה של האדם היחיד. בהיבט זה, הסמכות היא הנציגות החברתית, המייצגת את הסדר הבסיסי.

בספרו של פרויד טוטם וטאבו (Freud, 1913), הוא מציע שני כללים בסיסיים העומדים בתשתית הסדר החברתי. הראשון הוא האיסור על גילוי עריות, והשני הוא קבלת פער הדורות. פרויד מתאר בספר כיצד חברות המרוחקות זו מזו יצרו כללים נוקשים וחמורים נגד גילוי עריות ונישואין בתוך המשפחה. חוקי החברה ואופני האכיפה של הכללים מהווים את הסמכות הבסיסית. ההורים, בתי המשפט והמסגרת החינוכית הם נציגי הסמכות, וכוחם נובע מכך שהם שותפים לאכיפת האיסור הברור על גילוי עריות. בעיניי, הדגש של פרויד על גילוי עריות הוא לא רק ביטוי לעיסוק שלו במיניות. גילוי עריות יוצר מצב של בלבול במשפחה. הגבול בין מבוגר לילד מיטשטש, הגבול בין אהבת הורה לאהבה זוגית נעלם, החשיבות בהתייצבות עבור הילד ועבור צורכי ההתפתחות שלו נשכחת מול אנוצנטריות וסיפוק הדחפים של המבוגר. מבחינה זו, גילוי עריות הוא סמל לקווים אדומים הוריים, הן עבור ההורים והן בהעברת הערכים החברתיים לדור הבא. הילד אינו יכול להימנע מכך שיש לו מגוון של רצונות, שחלקם נוגעים לדרכים אסורים, ועל המבוגר ליצור מרחב התפתחות שבו יש תשתית של ביטחון הקשורה לקווים אדומים ברורים. ההבנה הפרוידיאנית רואה את האיסור כמעיד על קיומם של רצונות - במקרה זה, לא מודעים - המאיימים להפר את הכללים. לדחף זה ביטויים סמויים, מאחר שהטאבו על גילוי עריות הוא מופנם וחד-משמעי וכל ערעור עליו מהווה איום על תשתית הנפש.

הרצון בסמכות שתאכוף סדר חברתי באופן כוחני הוא עתיק כדברי ימי האדם. בגן עדן, האיסור היחיד היה "ומעץ הדעת טוב ורע לא תאכל ממנו, כי ביום אכלך ממנו מות תמות". אדם וחווה חשקו דווקא באסור, או זימנו את בורא עולם שיתעמת איתם ויעניש אותם. כוחה של הסמכות איננו רק בבהירות חוקיה, אלא גם בכוננותה לדבוק בהחלטותיה. אפשר לראות בעונש שאדם וחווה קיבלו עונש מוות, ואפשר לראות בו ביטוי לרחמיו של אלוהים. הפרשנות מציעה מבט רחב לפער זה, ואני מוסיף, שממבט מסוים, היכולת להפוך את העונש למשמעותי ולחינוכי היא עצמה ביטוי של סמכות מוחלטת.

העקרונות שצינתי חלים גם על המסגרת הבית ספרית. קיומם של קווים אדומים, מערכת כללים וציפיות בסיסיות של אופני התנהגות הם תשתית למרחב חינוכי, שמעניק ביטחון בסיסי עבור תהליכי למידה והתפתחות. בהיבט זה, כוחם של אנשי החינוך מועצם על ידי עמידתם מאחורי הכללים, לא במובן של אכיפה משמעתית מכנית, אלא בתפיסה שקיימים כללים החיוניים לקיום המסגרת החינוכית.

לדמות הסמכות יש מרחב רחב ידיים שממנו היא שואבת את רוב כוחה, והוא המרחב הפנימי שלה ושל האדם שנסמך עליה. הצורך הבסיסי בסמכות מקורו בתלות הגדולה של הילד באמו ובאביו המזינים אותו, שומרים עליו ומתווכים עבורו את המציאות. הילד נולד לא קָשָׁל להתמודדות עם העולם, ובתהליך התפתחותו הוא נסמך על הוריו במשך שנים רבות יותר מכל יונק אחר. התלות במבוגר משתנה עם ההתפתחות. התינוק שונה, ברגישות ובתלות שלו באמו, מילד בן עשר, שנפשו כבר קשורה למערכות יחסים משמעותיות נוספות ושחלק מאזורי ההתפתחות שלו יכולים להיות תולדה של התרחשויות שאינן קשורות להוריו. למורים תפקיד משמעותי במאזן הנפש הפנימי, כשהילד מחפש אופק להתפתחות שלו שאינו תלוי בהוריו, ומקווה להתחזק דרך הקשר שלו עם דמות הסמכות.

פרויד הדגיש את תפקידן של דמויות הסמכות החינוכיות לשמש תחליף לדמויות המשפחתיות ולקדם את הנכונות החיובית, את הסקרנות והעניין שהחיים יכולים להציע בתוך מסגרת החברה:

על בית הספר העל-יסודי לשאוף להשיג יותר מכך שלא דחף את תלמידיו לאבדנות. עליו לתת לתלמידיו את התשוקה לחיות, וכן תמיכה וגב בתקופת חיים שבה המשימה ההתפתחותית דוחקת בהם להרפות את הקשר עם בית ההורים ועם משפחתם. נדמה לי שאין ספק שבתי הספר נכשלים בכך, ובמובנים רבים אינם מצליחים למלא את חובתם לספק תחליף למשפחה ולעורר סקרנות בחיים המתרחשים בחוץ. זה לא המקום והזמן לבקר את בתי הספר על מצבם הנוכחי, אבל ברצוני להדגיש נקודה אחת: אסור לבית ספר לשכוח שהוא עוסק בכני אדם לא בוגרים, שאין למנוע מהם את הזכות להתעכב ולהסתכן בשלבי התפתחות מסוימים גם אם הדבר מעורר חוסר הסכמה. אסור שבית הספר יעטה על עצמו את האופי הבלתי מתגמש של החיים. עליו לשאוף לא להיות יותר מאשר משחק בחיים (מתוך דברים שנאמרו בכנס בנושא אבדנות בני נוער. מצוטט בתוך: Friedman, 1967, pp. 60-61, התרגום שלי).

מהם הגורמים הפנימיים הנותנים לדמות הסמכות את כוחה? ראשית, לרעתי, כריזמה אישית איננה חשובה, מאחר שההורים מהווים באופן טבעי דמויות סמכות לילדיהם, ללא קשר לחזקת אופיים, למראם וליכולת ההנהגה החברתית שלהם. ילדיהם של הורים כריזמטיים ודומיננטיים לא רואים בהוריהם דמויות סמכות עבורם יותר מילדיהם של הורים שחזותם החברתית נחבאת אל הכלים. אני מאמץ את גישתם של ויניקוט (1971) וביון (2004) וטוען שכאשר העמדה הפנימית של ההורה או של המבוגר האתראי על הילד מאופיינת בכך שהיא מחזיקה (holding) ומכילה (containing), אזי הוא נחווה כסמכות שאפשר לסמוך עליה ולהישען עליה בתהליך הגדילה. מושגים אלה הם בעלי משמעות רבה ועמוקה בתוך השדה הפסיכואנליטי. לצורך הדיון אני מאמץ את ההבחנה שאוגדן (Ogden, 1996) עושה בין שני המושגים הללו ומשלב בין שתי העמדות הללו כמייצגות את העמדה הפנימית של הסמכות המגדלת.

במושג "החזקה" (holding) הדגש הוא ביכולת לשמור על רציפות הקיום וההתפתחות של הילד, מעבר לרגע הקונקרטי. למשל, כשהילד חוזר מבית הספר, לאחר שחווה כישלון חברתי או כישלון בלימודים, הוא חווה החזקה, כשהאם שומעת את כאבו ובה בעת משמרת את אמונתה והכרתה שהיכולות שהיו לו להתמודד בעבר עם קשיים ישרתו אותו גם כעת, ובתוך תוכה היא רואה מסלול שבו הוא יתחזק ויצליח. באופן דומה, מורה המתמודד בתהליך הוראה עם תלמיד מתקשה צריך להחזיק בקו הפעולה שלו ולהאמין בו ולא להתייאש ממצבי כישלון. פעולה זו, הטווה התמודדות עכשווית עם עבר ועתיד, היא פעולת החזקה.

במושג "הכלה" (containing) הדגש הוא על פעולת הטרנספורמציה, שהדמות המכילה עושה לחומרי נפש בלתי מעובדים של הדמות המוכלת. למשל, תלמיד מתקשה בקריאה קם ומפריע לתלמיד אחר. המורה, גם כשהיא אינה יודעת מדוע הוא מתנהג כך, תבצע פעולת הכלה כאשר היא תחווה את תגובתה לאותו ילד, ואולי תוכל להגדיר בתוכה שהילד מפריע מאחר שהוא כל כך כועס על כך שהוא מתקשה, הוא חש מושפל ולא יכול להתפנות ללמידה.

התייחסות מותאמת של המורה, שעוזרת לילד להבין מדוע ה"פיוז" שלו נשרף דווקא באותם רגעים, היא דוגמה לפעולת הכלה.

שני המושגים מציינים מרחב פנימי אצל הדמות המגדלת, הפנויה לחוות את האחר ורואה אופק חיובי להתפתחותו.

הקולנוע נגד אנשי החינוך

כיצד מתוארים אנשי החינוך בקולנוע? ככלל, הסמכות החינוכית המגדלת בקולנוע, המקדמת באופן חיובי את תלמידיה, היא לרוב דמות חיצונית, זרה או מושאלת לעולם החינוך, הפועלת בניגוד לדפוסי הפעולה הקונוונציונליים, שהם מנוכרים, מעודדי נשירה ודכאניים.

סרטים ישראליים עכשוויים העוסקים בחוויות הילדות, כוללים בתוכם את התנסויותיהם של הגיבורים בבית הספר.

בסרט "כנפיים שבורות" (ניר ברנמן) שני ילדים שאיבדו את אביהם נושרים ממעגל הלימודים. נוסף לבעיותיהם האישיות הם מתמודדים עם בית ספר שאיבד עניין ומעורבות בקשייהם. הבת חשה שהמורה לא מבינה את מצוקת משפחתה, והבן נפגש עם יועצת מתחכמת ולא מעורבת, שלא נאבקת עליו, דווקא כשאינן בחייו דמות של אדם מבוגר הנכון לראות את קשייו ולעזור לו.

ב"אסונות של נינה" (שבי גביזון) הילד מתמודד עם הגסיסה של אביו ממחלת הסרטן ונתקל באטימות של המנהלת והיועצת המתייחסות לתוכן המיני ביומן שלו, ללא חמלה אנושית וללא עניין בקשיים שעמם הוא מתמודד. כאן בית הספר נכשל במרחק הגדול שלו מהילד שנמצא במשבר קיומי. אנשי החינוך מגיבים לכל דבר החורג מהנורמה ללא עניין אמתי בתלמיד כאדם.

ב"אור" (קרן ידעיה) נערה כבית ספר תיכון, שחיה עם אמה הזונה ותומכת בה, אוספת בשעות בית הספר פחיות ברחוב, ובשעות אחר הצהריים עוברת במסעדה קטנה. נערה זו, שמשרתת אינטליגנטיות, כבוד אנושי ואכפתיות, עסוקה בעולם שמחוץ לבית הספר ולא מוצאת סעד ויד מושטת בתוך צוות בית הספר, שהוא עד לנשירתה האיטית אל תוך עולם הזנות.

בסרטים האלה (ובחרתי רק בכמה דוגמאות) יש מבט ביקורתי המתאר ניכור של בית הספר, חוסר דיאלוג אמתי בין מורה לתלמיד, פער בין התנהלות מוסדית מכנית למשברים אישיים, שאיש לא מתייחס אליהם. נדמה שהקולנוע כאן הוא מראה כואב לניכור של אנשי החינוך מהתלמידים. הוא בעיקר מדגיש שצרכים לא נורמטיביים אינם זוכים ליחס בתוך מסגרת נורמטיבית, המשנעת תלמידים דרך מערכת השעות ומערכת המבחנים אל תעודת הבגרות והיציאה מבית הספר.

הסצנה שתוארה מ"גיני וג'ני" היא דוגמה נוספת המדגישה שבית הספר ממלא באופן שטחי את חובותיו כלפי התלמידים, מתריע לפני שמשעה, מיידע ולא משוחח ולא מתאמץ להפוך לבעל ברית של תלמידים העוברים משבר המקשה עליהם את ההתמודדות עם בית הספר.

במושגים בית ספריים, הקולנוע נותן ציונים נמוכים לאנשי החינוך ומבקש מהם כמובלע ללמוד שנית את מקצועם ולהצליח יותר בשנה הבאה. מאחר שאי אפשר לסלק את המורים מבית הספר, הנשירה של התלמיד המתקשה ממערכת החינוך היא התגובה הבריאה אל מול מערכת חולה. מה הם המניעים הפסיכולוגיים הגורמים לילד, ומאוחר יותר למתבגר, לצבוע בנוף כזה ומיוסר את שנות לימודיו בבית הספר? ייתכן שהמניעים הללו גורמים לכך שהנרטיב של הילד בחווה (וכמבוגר, הנרטיב של הילדות בעבר) משרטט גיבור ששרד כאוריסאוס אחרי מסכת אתגרים וייסורים, ושהיה עליו להיעזר בתושייה ובמזל כדי לצלוח את הקשיים. אם הנרטיב זה אין אפילו דמות חינוכית אחת תומכת וחיובית, הרי שמספר הסיפור הוא אכן גיבור אמתי. כפי שפרויד (Freud, 1913) ואוטו ראנק (Rank, 1968) אמרו, אך טבעי שאדם עסוק ביצירה של המיתוס של לידת הגיבור, כשהגיבור הוא האדם עצמו. כאן מצטרפים מערכות של פנטזיות ושכתובים היסטוריים שנועדו לבסס את הסיפור. אם האדם חש עצמו כסיפור הצלחה, ואולי דבר זה תקף אף בקשר לזוכי פרסי נובל, הרי שהצלחתו היא אינדיבידואליסטית ומדהימה במיוחד, מאחר שכדרכו לצמרת הוא היה צריך לצלוח את המכשולים הנוספים שנוציגי מערכת החינוך הציבו לו. אם הוא הווה את עצמו ככישלון, הרי שהוא יכול להאשים, או לפחות לחלוק את האשמה עם כל אותם אנשי חינוך שהכשילו את התפתחותו. ראייה כזאת מתאימה לדפוס הפעולה הקוגניטיבי (primary attribution bias – הטיית הייחוס הבסיסית). המחקרים בתחום זה מצביעים על כך שבני אדם מייחסים את הסיבות להצלחה לעצמם ואת הסיבות לכישלון לאנשים אחרים.

סיבה נוספת לכך שבית הספר מייצג כאב וניכור היא שבית הספר הוא המסגרת החינוכית הראשונה מחוץ לבית המייצגת את הדרישות התפקודיות והנורמטיביות של החברה. אנשי החינוך הם נציגי החברה הקורעים את הילד מעולם המשחק, הפנטזיה והמרחב הביתי הקסום של ראשית הילדות. בית הספר הופך להיות, באופן סימבולי, מסגרת להאשמה במחיר של תהליך ההתבגרות עצמו: אבדן המרכזיות של ההורים בחיי הילד, כניעה שלו לסטנדרטים החברתיים, המעבר לצבא והכניסה לשוק העבודה. באופן ציורי ניתן לומר, שבית הספר מנע את הפנטזיה שלו להישאר פיטר פן נצחי. "הילדים האבודים" נשארים בעולם המשחק והפנטזיה, בהיעדר הורה דואג ומצמיח. כולם אבדו להוריהם. אבל ההישארות בעולם קסום של מאבק בלתי נגמר, מסוכן ולא מזיק עם קפטן הוק יכולה להימשך לילדות בלתי נגמרת רק בארץ-לעולם-לא, שבה אין בית ספר.

עם זאת, בקולנוע הישראלי ישנן כמה דוגמאות חיוביות של אנשי חינוך. אחת מהבולטות שבהן היא בסרט "הכוכבים של שלומי". ילד מופנם ורגיש, הנחשב לתלמיד גבולי מבחינה לימודית וחברתית, מתגלה על ידי המורה למתמטיקה כלקוי למידה בעל כישוונות גדולים. המורה שם לב ששלומי משמיד בחינה שתוצאותיה נכונות, מאחר שהוא לא היה יכול לשחזר בכתב את תהליך החשיבה שלו. מי שלוקח פיקוד על ההתמודדות עם שלומי הוא מנהל בית הספר, מפקד בכיר בצה"ל, שהחליט להפוך מ"אבא של החיילים" לאב הדואג לתלמידים. התסריט מציע שלושה הסברים להתפתחות החיובית של שלומי. שלומי הוא ילד מיוחד, רגיש, אנושי, סבלני ומוכשר במיוחד (כעיקר באפיית עוגות), שמצא דרך לשרוד במציאות שאינה פנויה לצרכיו על ידי כך שהקפיד להיות נאמן לעצמו ולערכיו. היושרה, הנדיבות והתכחמה שלו זכו בסופו של דבר בהכרה הראויה.

אפשרות נוספת היא שהבסיס לאמונה העצמית של שלומי היא ביתס המערך, המגונן והאוהב של סבו. הסב מוקיר את הערך האנושי המיוחד של שלומי, רואה את כישורנותו ורואה בו אדם מוצלח, שיהפוך יום אחד לגיבור של חייו ולא יישאר רק שחקן משנה בעלילות הדרמטיות והנרקסיסטיות המאפיינות את אחיו ואת הוריו השקועים בריבים קטנוניים.

האפשרות השלישית גלומה בדמותם של המורה למתמטיקה והמנהל, המשפיעים על שלומי ועל המשפחה שיצטרף לתכנית למחוננים הרחק מהבית. כביכול, הם מייצגים את התריגים החיוביים במערכת החינוך, המעידים על אולת הירד וחוסר היכולת של בית הספר לקדם ילד מוכשר, בעל קשיי למידה בלתי מאובחנים.

הקולנוע האמריקני מציג שורה של אנשי חינוך שהמחויבות האישית שלהם, יכולותיהם האנושיות המיוחדות והיצירתיות הפדגוגית שלהם מצליחות לקדם תלמידים באופן יוצא דופן. אולי הדוגמה המובהקת ביותר היא בית הספר המעניין בתכל "הוגוֹרְטְס" (Hogwarts – יכולות חזיר), שאחד מיועצי הצעירים הבהיר לי שלמעט הקסמים המתחוללים בו הוא בית ספר רגיל לכל דבר. יש בו ילדים טובים ורעים, מקובלים ודחוקים לשוליים, מורים אכזריים ומורים אכפתיים ונדיבים. היכולת של מוסד זה לשמש מרחב מגדל, על אף הסכנות האורכות בו מצד כוחות האופל (ומומלץ לא להזכיר את שמו של המכשף הרשע), נשענת על דמויות חינוכיות רבות ניסיון ותבונה, חדרות בשליחות למען התלמידים, המכירות את ההיסטוריה הכאובה של תלמידיהם וגם את יכולותיהם המתפתחות. דמבלדור הוא המנהל רב הידע והניסיון, האגריד הענק בעל הלב, ופרופסור מקגונגל המבריקה והאימהית. לדמויות האלה אין משפחה משלהן וכל חייהן מוקדשים לתפקיד החינוכי. האמצעים הפדגוגיים קסומים, והגילוי של עולמות ירע (למשל, לחשים) ויכולות אישיות (שימוש בדמיון, התגברות על פחד) נעשה בתוך הליך לימודי מרגש ומאתגר.

הדפוס החיובי הקיים בסיפור הפנטזיה של הארי פוטר מאפיין סרטים רבים – איש החינוך המיוחד, השונה והטוב, שחייו מוקדשים לעבודתו: סידני פואטייה ב"לאדוני באהבה", מישל פיפפר ב"סיכון מחושב", רובין ויליאמס ב"ללכת שבי אחריו", אנדי גרסייה ב"לסניור באהבה". איש החינוך בסיפורים האלה שונה מאנשי החינוך הרגילים, המחמיצים את הילדים או שאינם מאמינים שאפשר לחולל שינוי מהותי בחייהם. בהיבט מסוים, איש החינוך החריג מדגים לצופים ולאנשי החינוך הרגילים מה ניתן לעשות בכיתה. בסרטים אלה ובאחרים הדומים להם יש סצנות שאפשר ללמוד מהן רבות על המעשה החינוכי המצמיח והמגדל. מורים אלה עוסקים במחויבות, כאמונה ובהתעקשות על התלמיד, בחיפוש אחר דיאלוג חינוכי משמעותי, בהוראה דיפרנציאלית המחוברת לצרכים הלימודיים והאישיים של התלמיד. הם מדגישים שהמבוגר יכול לגייס את תלמידיו להתפתחות משמעותית.

דרך הצגת המורה החריג כמורה הטוב, הסרטים האלה מעידים גם על העליבות של אנשי החינוך הרגילים. נדמה שהסיכוי לכך שהמורה המיוחד שמופיע בסרטים האלה ישוב ללמד בשנה הבאה הוא נמוך.

ד"ר שי חן גל אומר שייתכן שבאנשי חינוך מן השורה יש מן הזיק הגלום באותן דמויות ייחודיות המיוצגות בסרטים האמריקניים. מתוך הלימוד של אנשי חינוך שאנו באים עמם במגע, פלורה מור, מתי בן צור ואני נוכחנו עד כמה שכיח הזיכרון הקסום אצל אנשי חינוך

ואנשי טיפול מאותה כיתת חינוך ראשונה, מחזור ראשון או בית ספר ראשון. אז, כתחילת הדרך, הביטוי היצירתי והקשר המיוחד עם התלמידים ומשפחותיהם היה כה מיוחד ויקר, שהבוסריות המקצועית לא פגמה בתחושה, שהעבודה החינוכית הייתה מרגשת ואכן דרך שהיה קשה לשחזרה בעתיד. ייתכן שבנפש ובהיסטוריה של אנשי חינוך רבים קיימים הקסם, המחויבות והאכפתיות שיש למישל פייפר, אנדי גרסייה וסידני פואטייה, אבל ההיעדר בסביבה צוותית מגדלת ותומכת גורמים לסגירה של אותו פוטנציאל.

ראוי גם לציין את הפער בין המעמד וצבע העור של המורה בסרטים שצינתי לבין אלה של תלמידי הנוקקים. השונות של המורה מרגישה את הבחירה שלו בעבודה החינוכית מול תלמידים מרובי צרכים (המורה הלבן בגטו ההיספני והשחור ב"מורה לחיים", "סיכון מחושב" ו"שחקי אותה מותק"). אבל ייתכן גם ששונות זו נוגעת בסוג של פטרונות, שבה נציגי העולם הראשון באים בשליחות מיסיונרית להושיע את בני התרבות הנחשלת, ובמהלך מושיע זה הם מרשים לעצמם לעשות את מה שלא היו עושים לילדים ולהורים מהמעמדות הגבוהים יותר – להוכיח הורים, להודיע להורה שהוא מחבל בהתפתחות ילדו בעל הפוטנציאל הגבוה וכיצא בזה.

הסרט "כשהנערים שרים" הוא דוגמה אירופית יפהפייה העונה על הדפוס שצינתי. המורה הרוזק קלמאן מתייה מגיע לבית ספר פנימייתי, שבו חיים יחדיו יתומים, נערים עבריינים וכאלה שהוריהם בחרו במסגרת חינוכית זו עבורם. מורה זה חותר תחת המשמעת ההרסנית והלא אנושית של המנהל (המונעת מהסיסמה action-reaction). הוא מלמד בהסתר ובגלוי שירה, מתעמת עם אלימות וחוסר אמון ומטפח בתלמידיו אמונה עצמית וכישרון אמנותי. בית הספר הפועל כאן כבית כלא מביא בשעריו קול חדש, המפיח רוח פתוחה ורגישה. שלא במפתיע, למרות הישגיו המרגשים בשנת העבודה, סוף הסרט מלווה אותו עולה על אוטובוס עם אחד מהיתומים שאימץ מבית הספר, כשהוא עוזב את מערכת החינוך. הלקח הוא שבהיעדר מנהיגות חינוכית תומכת, סופו של המורה הטוב והייחודי להישבר כנשירה חיצונית – עזיבת המערכת, או בנשירה פנימית – עזיבת החזון החינוכי הפנימי. הקושי המרכזי של המורה אינו מול תלמידיו המתאגרים, אלא מול אנשי הצוות והמנהל.

שוורצנגר בגן הילדים

עד כה הצגתי סרטים המתארים את אזלת ידה של המערכת הנורמטיבית. יש כמה דוגמאות המצביעות על הוקרת פועלם של אנשי חינוך מן השורה. שתי דוגמאות בולטות הן "לשון הפרפר" (חוסה לואיס קוארדה) ו"הכול מתחיל היום" (ברטראן טבנייה). בחלק זה אדון בסרט האמריקני "שוטר בגן ילדים", שבו יש ייצוג חיובי לאנשי חינוך מן השורה.

קיימת משאלה שסמכות חזקה ונוכחת תצלית לאכוף נורמות התנהגות ולייצב כללים ומסלול גדילה בטוח עבור ילדים. מנגד, יש קולות הטוענים שקיים פחד של מבוגרים מלהשתמש בכוחם ובעצמתם מול ילדים, והדבר מוביל לכך שילדים חווים נטישה והזנחה. על פי נקודת ראות זו, היעדר הנוכחות התקיפה מביא לפריצת גבולות, שתוצאותיה ניכרות במעשים אנטי חברתיים כרצח דרק רוט (עומר, 2000; פוקס-שכתאי ובלנק, 2004). הסרט "שוטר בגן הילדים" (איואן רייטמן) קורא תיגר, על פי תפיסתו, על מרכזיות המושג "כוח" ביחסי

סמכות ונסמך ביחסי מורה-תלמיד. פרויד ראה את כוחה של הסמכות כביטוי לעולם הפנימי של הנסמך וכקשור לפגיעות האנושית הנזקקת למגן. כמושג "העברה" (transference) פרויד דן בעצמת הצרכים העצומה המופנית כלפי דמות חיזונית, המציעה את עצמה לשירות האחר. הוא דן בפוטנציאל הריפוי שיש ביחס זה לסמכות, ובמקומות אחרים גם בסכנות שיש בכוח שהפרט נותן לדמות הסמכות (פרויד, 1912; 1915; 1937). בקטע הבא פרויד מתייחס לצורך בסמכות ככבואה לפגיעות וטוען שהוא מועצם על ידי ההשכלה והחילוניות:

אינני צריך להרבות בדברים על חשיבותה של הסמכות. מעטים מבני התרבות מסוגלים להתקיים, קל וחומר לגבש דעה עצמאית, מבלי להישען על אחרים. אינכם מעלים בדעתכם עד כמה חסרי יציבות הם בני האדם ומה עזה כמיהתם לסמכות. ניתן לעמוד על כך אם נתייחס להתרבות יוצאת הדופן של הנורוזות בעקבות היחלשות הדתות. התדלדלות האני, בעטיו של מאמץ ההדחקה הגדול שהתרבות דורשת מכל פרט ופרט, היא אולי אחת הסיבות העיקריות למצב זה (פרויד, 1910, עמ' 76).

הסמכות, כפי שהיא מיוצגת בסרט "שוטר בגן הילדים", מקורה בצורך של הילדים לחוש מוגנים ולהאמין במבוגר כמי שרואה את הצרכים ההתפתחותיים שלהם ויכול לקדםם או למלא אותם. כלומר, ההזדקקות הילדית קובעת את כוחה של הסמכות עבור הילד, והיכולת של המבוגר לתת מענה להזדקקות זו קובעת אם הוא יהיה דמות סמכות מגדלת עבור הילד. בסרט קיימת התייחסות לדינמיקה פנימית, המאפשרת לאיש החינוך להפוך לסמכות מגדלת. כמו כן, הסרט מתייחס לחשיבות ההקשר המערכתי בגידולו של איש חינוך.

בתחילת הסרט אנו מתוודעים אל דמותו של גיבור הסרט. ארנולד שוורצנגר מגלם שוטר ענק, בעל שרירים אדירים, חסר פחד ובעל דחף עצום להכניס רוצח פסיכופטי לכלא, שמוצא את עצמו נאלץ ללמד בגן ילדים כשוטר סמוי. שוטר זה הוא התגלמות אפנות העשייה. במילים אחרות, כל ישותו עסוקה ב-doing. הוא מהווה סטריאוטיפ של גבר המתקשה לבטא רכות, חולשה ופגיעות, הוא מנותק זה שבע שנים מבנו, שחי עם גרושתו באוסטריה, הוא נסוג מכל מעורבות רומנטית, ואין בו שום חיבה לביטויים ילדיים בו ובאחרים (הוא כמעט מתקיף ילד שמשחק מאחוריו במטוס). כפאסון הקשות יש פרצה אחת, והיא הסמור הקטן שהוא נושא עמו כל הזמן. הסמור הזה מהווה מעין גחמה לא רציונלית, אובייקט מעבר (במושגיו של ויניקוט), שמסגיר את הצורך הגדול של הגיבור המסוקס בפונקציה אימהית מרגיעה. שותפתו השוטרת, שבעברה הייתה מורה, חלתה ביום שבו הייתה צריכה להיכנס לכיתה, ושוורצנגר מתגייס למשימה. עם התקרבו לכיתה גואה בו הפחד. כשהוא נכנס לכיתה, זווית הצילום היא מלמטה למעלה, מנקודת ראותם של הזאטוטים הישובים על הרצפה. שוורצנגר גבוה ובעל נוכחות סמכותית מובהקת, אולי מפחידה משהו. מהר מאוד מובן שעם כל עוצמתו, הוא אינו מבין ללבם של הילדים הישובים מולו. ללא הבנה זו אין לו שום כוח וסמכות כלפיהם. כוחו החיצוני וניסיון החיים רצוף האתגרים שלו אינם רלוונטיים.

ילדה שמבקשת ממנו לפתוח אבזם בבגד שלה, כדי שתוכל ללכת לשירותים, מציבה אותו במצב של חוסר מסוגלות. הוא לא יכול לבצע פעולות עדינות שכאלה ומתקשה לבצע מטלות מקבילות, שהן חלק מהותי מהעבודה החינוכית. חוסר היכולת שלו בולט מול המורה היפהפייה, העובדת בחדר הסמוך, שאליה הוא פונה לעזרה. בכיתתה יש עשייה לימודית

ורכזו יצירתי המושגים מעצם נוכחותה ומיומנויותיה הפדגוגיות. היא מורה רגילה, אבל בסרט ברור שלמורה זו מקצוענות בולטת כאשר משווים אותה לתפקודו של אדם חסר הכשרה, הניצב מול משימה חינוכית. מורה זו מתגייסת לעזור לשורצנגר. תלמידה נשמעים לה כשהיא מכוונת אותם להמשיך בעבודה והיא פנויה לדאות את מצוקתו של המורה החדש, ולוקחת, בעדינות ובאימהיות, את הילדה לשירותים.

כששורצנגר חוזר לכיתה הוא נתקל בכאוס עצום, שהתחולל בהיעדרו. בהיבט מסוים, הכאוס בוחן את עמידותו של המורה החדש (כמו אחד הילדים שאמר לקול צחוקם של האחרים: "boys have penis girls have vagina"). אבל מתוך השוואה למורה השנייה ברור, שהכאוס משקף את תחושתם של התלמידים מול אי-יכולתו להתמודד איתם, כאוס ששורצנגר עצמו הסגיר כשיצא בפאניקה מהכיתה עם הילדה שביקשה ממנו את עזרתה. בתגובה לבלגן הוא צועק. ברגע זה הוא מבין שהפגנת הכוח הזו מעידה על חוסר השליטה שלו והיא מאיימת על תלמידיו. הם מתחילים לבכות, והוא, שכה רחוק מפגיעות, מבכי, מחוויה ילדית, מאבדן שליטה, מוצא את עצמו מוצף וחסר ישע ובורח מהכיתה ומבית הספר. אין דרך שבה הוא יוכל להתמודד עם הכיתה ללא הכרה בפגיעותו, עם פשיטת הרגל של החזות הסמכותית הריקה, שאינה מתקשרת לצרכים של בני אדם.

במצב פגיע זה הוא רץ לחפש את אובייקט המעבר שלו, הסמור, שמחכה לו, נאמן כתמיד, במכונית. מתוך ההתחברות שלו לילדי שבו הוא חוזר לכיתה עם הסמור. הסמור הוא ביטוי לפונקציה אימהית, שעכשיו הוא יכול להציע גם לכיתה, כחלק ממה שהוא מביא כמורה. יש לו מה להציע לילדים הניצבים מול מורה חדש, שמחליף מורה אהובה. הילדים מלטפים את הסמור, ושורצנגר נרגע. הפרווה הרכה נעימה גם לילדים. הפחד של המורה החדש והאיום שהילדים חשו מאבדן השליטה המאיים והתוקפני שלו, הולך ושוכך. כן, ייתכן שהמורה החדש אכן יוכל להכיר בצרכים של הילדים ולגייס אותם לתהליך למידה.

בהמשך, הסרט מתאר באופן קומי כיצד שורצנגר שואב מההכשרה המשטרית שלו רעיונות להציע את הילדים בכיתה, לחלק להם משימות וליצור אווירת עבודה. אבל תהליך הפיכתו למורה הוא אטי. הוא כרוך בהכרת הילדים. ילדה אחת רוצה להיות נסיכה ולא שוטרת. ילד אחר, שניכר שמשוהו מטריד אותו, משפיל אותו ומסביר למורה החדש עד כמה הוא עלוב. ילד אחר נחבא אל הכלים ומתגלה כילד שהוא קורבן להתעללות גופנית מצד אביו. מתוך ההיכרות ויצירת המסגרת מתפתחת המשמעת הלימודית, ושורצנגר מתפנה אט אט ללמד את הילדים את נאום גטיסברג המפורסם (Gettysburg Address) של אברהם לינקולן. סצנה זו גם מתייחסת לכך שסמכות חינוכית שואבת את כוחה מכך שהיא מייצגת ומעבירה לאחרים את אבני היסוד התרבותיים של החברה. אמת, יש בטקסט ממד דקלומי, כשהילדים הגאים חוזרים על הטקסט הקנוני הזה, אבל בשלב זה, הילדים לומדים ממנו שהיה אדם בשם אברהם לינקולן, שניסח כמה מהערכים היקרים ביותר לחברה האמריקנית. עכשיו, יש סיכוי ששורצנגר יהפוך באמת ובתמים למורה.

התפתחותו כמורה נעשית מול מבטתה של המנהלת. היא עוקבת אחריו ומודאגת מכך שנוכחותו עלולה להזיק לבית הספר. ביטחונה ביציבות של מערכת בית הספר כה גדול עד שהיא מוכנה לחכות ולראות אם לאחר כמה ימי כישלון בעבודה מול הילדים הגברתן יישבר

ויתפטר. אבל מבטה איננו רק סקפטי. יש כמנהלת חיבה זהירה אל הדמות הזו, החריגה כל כך בנוף הבית ספרי. היא רואה אותו כאחד הדרדקים, אבוד בין הילדים הגדולים בבית הספר, אבל היא גם נכונה לראות את הפוטנציאל הגלום בהשקעה שלו, באכפתיות הגוברת ובניסיונותיו לעמוד בציפיות שלה בתרגול ירידה לחצר בזמן שריפה. המבט הזה, שמציץ אל תוך הכיתה דרך זגוגית שקופה בדלת הכיתה, הוא מבט שומר. הוא מהווה רשת ביטחון והוא מוקיר את הכוונות ואת העצמות הרגשיות, שהמורה החדש מביא לעבודה. מבחינה זו, שוורצנגר הוא מורה צעיר שצריך לגדול. המנהלת דומה לילדים, גם בקומתה הנמוכה וגם ביכולתה לראות את האמת באדם מבלי ללכת שולל אחר חזותו. ייתכן שנכוונתה לראות בו כמי שזקוק לתמיכה ולשמירה בצעדיו הראשונים בבית ספרה היא שאפשרה לו מרחב גדילה, שבו הוא הפך לאדם שיש לו פוטנציאל להיות איש חינוך. בדרך זו הסרט מוקיר את המקצועיות ואת מהלך הצמיחה של אנשי חינוך שממכותם נובעת מאישיותם האמתית, מיכולתם להבין את צורכי הילדים ומרצונם לקדם את הילדים אינטלקטואלית, אקדמית, תרבותית ובמישור האישי.

ברור שהדיון בסרט זה אינו ממצה ואין כאן התייחסות לממדים ההוליוודיים הטיפוסיים שמלווים אותו. למשל, הסרט מטפח תמונה המוזנת ממהפכת המינים ומהפמיניזם, ומעצבת גיבור-על חדש השומר על שרייריו ועצמתו הגברית תוך כדי פיתוח פונקציות אימהיות רכות וילדיות. הסרט עריין עוסק במאבק בין השוטר הטוב והגיבור הרע, כשאישה וילד ניצבים בתווך. הנשים הן דמויות מסייעות אך משניות. ניתן לחשוב על הסרט הזה כחלק מעיצובו של שוורצנגר כדמות עגולה ומורכבת יותר מדמותו כשחקן סרטי פעולה ופנטזיה. השילוב הייחודי שבין הפונקציה הגברית-פאלית והאימהית היא אולי מתכון לדמות סמכות מושלמת, הראויה להיכחד כעבור כמה שנים כמושלה של קליפורניה. כפי שמייקל רוגן מתאר בספרו *Ronald Reagan: The Movie*, דמות הסמכות מעוצבת ומופקת עבור הציבור כדמות על המסך.

חשוב לסיים פרק זה בהדגשת הייחודיות של איש החינוך המגדל, כפי שהוא מופיע פה. איש החינוך המקצועי ניחן ביכולות רבות, ובהן היכולת הבו-זמנית להכיר את צורכי התלמידים, ליצור סביבה חינוכית שמתייחסת ועונה לצרכים אלה, להיות במגע עם עולמו הפנימי ולייצג את החשיבות של תרבות ועולם הדעת. סמכות נובעת מתוך הצורך של הנסמך לסמכות. העבודה הפנימית והמקצועית של המורה הופכת אותו לדמות סמכות, כשהיא הופכת למשאב שדרכה מתממשים הצרכים ההתפתחותיים. חלק מהקומיות שיש בסרט זה נובע מכך ששוורצנגר, המהווה סמל חברתי לחיצוניות חזקה, הופך לדמות סמכות רק לאחר שהוא ממוסס את ההירתעות הפנימית שלו מפגיעות וילדיות.

פנטזיית מרי פופינס: הסמכות החינוכית והורי הילד

יש סוג מסוים של פנטזיה הורית שאני מכנה "פנטזיית מרי פופינס". פנטזיה זו פועלת מתחת לפני השטח אצל אנשים רבים במגעיהם עם אנשי חינוך, והיא משקפת מערכת ציפיות ומערכת נאמנויות מורכבת למדי.

בהתאם לפנטזיה הזו, מרי פופינס היא הדמות החינוכית האידיאלית. היא מופיעה מבלי שזימנו אותה. היא חיובית וחסרת תביעות אישיות. היא רוכשת את כוחה דרך קסמה ודרך התאמתה המופלאה לצורכי הילדים. היא מבינה שלילדים חסרה תשומת לב והנאה מהם, והיא מקדישה את עצמה להם. לשם כך, היא יוצאת עצמם ועם חבריה הטובים למסעות דרך ארובות, לשתיית תה סמוך לתקרה ולטיולים מופלאים בתוך העולם המסתתר מאחורי ציורי מדרכה בלונדון. הילדים מוקסמים ממנה. היא מוציאה חפצים גדולים מתיק המסע הקטן שלה, ובנקישת אגודל הופכת את מטלת סידור החדר למשחק מהנה. יש לה המון מה לתת. היא גם עוזרת לילדים לראות את אביהם הכעוס כקורבן של דאגותיו הרבות. כך, באופן חיובי, ללא סנקציות וללא קונפליקטים, היא מניעה באופן חיובי את הילדים קדימה.

עשייתה תורמת גם לתא המשפחתי. האם, שבתחילת הסרט נעדרת מהכית עקב השתתפותה בהפגנה של התנועה הסופרג'יסטית הנאבקה על זכות ההצבעה לנשים, קושרת בסיום הסרט את סרט הנייר שעליו כתוב "vote for women" לעפיון שהאב תיקן עבור ילדיו. כך, מרי פופינס מהווה גורם מאחז עבוד המשפחה, למרות שהיא אינה לוקחת לעצמה באופן גלוי את הקרדיט על השינוי שחל באב (היא הניעה את התהליך על ידי שליחת הילדים למקום עבודתו של האב ועל ידי שיחת הנפש שברט, כמנקה ארובות, מנהל עם האב לאחר מה שנרמה היה כפיטוריו מהבנק).

אבל הפנטזיה הזו מחכיאה בתוכה גם פחד. באופן לא מדע קיים חשש של ההורים שהדמות החינוכית תיקח מהם את מקומם המרכזי בנפש ילדם. מרי פופינס עוזבת עצובה, אך מסופקת מכך שהיא עשתה את שלה ושהילדים זכו בהוריהם, שהרי זה הדבר החשוב באמת. אך עדיין יש פחד שאיש החינוך ישלט על הילד, שהמטפלת של התינוק תהפוך לחשובה מהאם, שהילד ירצה לחקות את הגנות, שערכיו ואופן התנהגותו של המורה בבית הספר יהפכו למרכזיים יותר עבור הילד מאשר אלה של הוריו. אכן, הורים רבים נאבקים באנשי חינוך, שנוכחותם בחיי ילדיהם נחוות כגדולה מדי. לעתים אנשי חינוך נאבקים בהורים שהשפעתם נחוות כהרסנית להתקדמות החינוכית של ילדיהם. נוצר קונפליקט של נאמנויות, כשהרצון הטוב של איש החינוך נחווה כמחבל בסמכות ההורית ובמסרים ההוריים. מרי פופינס, במניפולטיביות רבה, קידמה את העלילה כשהיא אומרת להורים את שהם רוצים לשמוע, וכדמות סמכות אומניפוטנטית, סופר כל-יודע, לקחה את הילדים ללא רשות הוריהם במסלול התפתחותי שאפשר להם לחוות מהו מרחב פוטנציאלי, כיצד ניתן להפליג בדמיון ומהי החשיבות של חוויית אמפתיה כלפי אדם אחר (הזקנה עם היונים, והאב – מיסטר בנקס).

מה יעשה איש החינוך המעורב? הרי יש מצבים וצרכים התובעים נוכחות רגשית וחינוכית מלאה. מעורבות זו היא בעייתית עבור ההורי כשהם סבורים שהיא מחבלת בסמכותם. הפתרון הבטוח ביותר לאיש החינוך, אבל הבעייתי ביותר לתלמיד הנוזקק, הוא להימנע ממעורבות. המורה שמעז להיות מעורב יכול למצוא את עצמו מתאמץ מול הילד ואנשי החינוך האחרים, וחשף במפתיע בחזית בלתי צפויה שעלולה להיפתח מצד ההורים.

אפשר להרגיע את אנשי החינוך ולומר שהורים ככלל מעריכים אנשי חינוך המוכנים להתאמץ למען ילדם. הורים, ללא קשר למוצאם ולמעמדם, רוצים שילדם יתקדם, יצליח בלימודיו, ישתלב עם חבריו, ושהחוויה הבית ספרית תהווה עבורו מקור של תקווה שעתידי

יכול להיות מוצלח. אנו מוצאים שתהליך עצמתי ושלילי עלול להתפתח כאשר איש החינוך בעצמו רואה בהורים גורם הרסני שצריך לצמצם את השפעתו הקשה. במצב זה העימות הוא בלתי נמנע. כדור השלג מתגלגל בין שני המשתתפים בריקוד אינטר-סובייקטיבי שיכול להיות מועצם ובר גישור אם אחד מהמשתתפים ישנה את הדרך שבה הוא מתייחס לאחר באינטראקציה. פעמים רבות ההורים, מתוך בגרות ורצון שלא "לפוצץ" את המרחב החינוכי של ילדם, יושיטו יד מפשרת לאנשי החינוך. במצבים אחרים איש החינוך עצמו, שלעתים נעזר בשיח שלו עם מערכת התמיכה בבית הספר, ימצא דרך להבין את הצרכים והחששות של ההורים, את ההסתייגות שלהם ממהלכים מסוימים ומהיחס הפוסל שהם מרגישים מאנשי החינוך. כאשר קיימים פערים מובהקים בין ההורים לאנשי החינוך – פערי מעמד והשכלה, רקע עדתי שונה, שונות מהותית כאמונה ובפרקטיקה דתית – הסיכוי לקונפליקט גדל. במצב זה קיים חשש שאיש החינוך ימצא עצמו פוסל את ההשפעה של משפחת הילד מתוך קושי להבין "בגובה העיניים" את ערכיה, מעשיה ומצוקותיה. בסרטים הישראליים נפרצה הדיכטומיה בין הילד ומשפחתו המזרחית ו/או הענייה, לבין איש החינוך האשכנזי ו/או נציג מעמד הביניים.

המפגש שתואר בתחילת המאמר מהסרט "ג'ני וג'ני", מאופיין בכל הפערים שצינתי. בסרט זה אין דמות חינוכית המעזה לקחת פונקציה הורית ומוכנה להתגייס למען ג'ני הנושרת לאטה למצב של תת-הישגיות. אם אאמץ את התובנות מספרה של מיכל קרומר-נבו (2007), אמה החד-הורית הענייה של ג'ני הייתה שמחה לקבל את מעורבותה החינוכית של המורה אם היא הייתה משדרת שהיא פועלת לצדה של האם ולא מתוך מאבק בה.

ללמוד פעלים למתחילים

"פעלים למתחילים" (ניקולאס פיליבר) הוא סרט דוקומנטרי, המתעד שנה מעבודתו של מורה בבית ספר כפרי בצרפת, המלמד כיתה קטנה ורב-גילית של ילדים בגיל ארבע עד עשר. אני רואה במורה ג'ורג' לופז שתי תכונות מרכזיות: קשב עמוק לתלמידיו ואחריות רצינית לקידום הלימודי. יש מה ללמוד ממנו על הוראה ויחס מגדל, כפי שניתן ללמוד מהורה על הורות מגדלת. הדבר המיוחד בסרט הוא התיעוד המדוקדק של המגע החינוכי. ייתכן שהיינו יכולים לחדש רכות לעצמנו אם היינו בוחרים אנשי חינוך אחרים כדי ללמוד מאופן מגעם המגדל. סרט זה הוא ייחודי גם באופן שבו המצלמה עוקבת בנחת אחרי קטעי אינטראקציה. היא פועלת בקצב של חיים בכיתה עובדת, לא בקצב העריכה של וידאו-קליפ של שיר היפ-הופ. קצב זה הוא חלק מאפנות הקשב. הערה והתנהגות אינם גוררים כיבוי שרפות, אלא השתהות ושאלה. המורה מגיב להערה ספונטנית, וגם דבק במשימות הלימודיות. אני מעוניין לגעת בכמה מהדרכים שבהן הוא יוצר מרחב למידה, שיש בו פתיחות והתאמה אישית האופייניים למרחב פוטנציאלי, ולדון גם במפגש שהוא מציע עם מה שמחוץ לילד, דהיינו נורמות חברתיות, תוכני לימוד ואמפתיה כלפי האחר.

כיצד מתפתחת אצל הילד היכולת לשאת אי-ידיעה, להתמודד עם תסכול ולהתמיד בהתמודדות עם קשייו? סוגיה זו היא מרכזית בחינוך. הגדילה מתרחשת בתוך סיטואציה הנותנת לגיטימציה לתסכול שהילד יכול לשאת. תסכול המלווה על ידי המבוגר ואינו מגיע

לידי הוויית שבר טראומתי עבור הילד, הוא מפתח לנכונות הילד להיות פתוח וסקרן כלפי העולם. ויניקוט (1968) ניסח את תחילת ההיווצרות של היכולת לשאת תסכול:

אם הכול מתנהל כשורה, התינוק יכול לצאת נשכר מחוויית התסכול, שכן התאמה לא מושלמת לצורך עושה את האובייקטים לממשיים, כלומר, שנואים כמו גם אהובים. מכאן נובע שאם הכול מתנהל כשורה, התינוק עלול להיות מעוכב על ידי התאמה צמודה לצורך, הנמשכת זמן רב מדי, ואין מתירים לה להתמעט באופן טבעי. שהרי התאמה מדויקת דומה לקסם, ואובייקט שהתנהגותו מושלמת איננו טוב מהלוציניציה. אף על פי כן, בתחילה, על ההתאמה להיות כמעט מדויקת, שאם לא כן, אין באפשרות התינוק להתחיל לפתח את היכולת לחוות קשר אל מציאות חיצונית, או אפילו ליצור לו מושג של מציאות חיצונית (ויניקוט, 1968, עמ' 44. ההדגשות במקור).

המהלך ההתפתחותי ביחס ליכולת לשאת אי-ידיעה ותסכול דומה לתהליך התפתחות היכולת להיות לכד (Winnicott, 1958). נוכחות האם, המהווה גורם מתווך ומאפשרת את הכניסה למצב שעלול לעורר חרדה, מוחלפת בהקשר הבית ספרי בדמותו של המורה ובמסגרת (setting) שאותו הוא יוצר.

סצנה מתוך "פעלים למתחילים": לפני השיעור המורה מכין את החומרים ולאחר מכן התלמידים נכנסים. ברור שהשיעור מוכן, אבל החומרים אינם מתכים כמכלול לתלמידים. המורה, כמי שמתכנן ארוחה הכוללת כמה מנות, מתכנן להגיש דבר אחר דבר. כל דבר ותשומת הלב הראויה לו. כניסת התלמידים היא בהתאם לטקס ידוע. הם עומדים במקומם, מוכנים לשיעור, והוא מסמן להם לשבת. הקצב הזה הוא סמל למעבר מעולם החוץ למרחב הלימודי. המורה איננו מאוים מכך שתלמידיו ממתינים מעט. נדמה שהם יודעים את סדר הפעולות. הוא ניגש לקלסר ומוציא דפי עבודה. אחד התלמידים, בן ארבע, מלווה כקריין את פעולותיו ואומר שהוא מתלק דפים ושהמורה מחלק הוראות: "אנחנו ניתן הוראות לילדים שלנו". באופן סמלי, הסדר החברתי המגולם בתהליך פתיחת השעה מתורגם באופן מדויק על ידי הילד הצעיר: המורה מכווגר ואנחנו צעירים. סדר העולם הוא כזה שפעם אנחנו נהיה בנעליו, ואנחנו ניתן הוראות לילדים שלנו. הקיום של הסדר מאפשר לחשוב שיש גם עתיד, וקיומו של העתיד הוא מרכזי במהלך החינוכי. העתיד נמצא בתוך רצף הפעולות הלא גמורות, חבוי מאחורי העובדה, שהיום לומדים לכתוב את הספרה 7 ולאחריה את הספרות הבאות. העתיד גם גלום בקבלה של קושי בהווה. הילדים רואים פערים ביכולת הגרפו-מוטורית שלהם, והמורה מציין אותם כמשוב על אופן התפקוד הנוכחי – משוב אמתי, המלמד את הילדים מה עוד עליהם ללמוד. הסימון של הלא ידוע על ידי מי שמציע עצמו כמורה בתהליך הלמידה, מאפשר לילד לקבל את המגבלה של היום, מאחר שמסלול הלמידה מוגן על ידי המסגרת (setting) ועל ידי אופן ההתייחסות הפרטני של המורה. האמון במורה, כמי שסולל את נתיב הלימוד, מורכב אף הוא מתהליך של תסכול אופטימלי בין מה שרלוונטי עכשיו וברור שכדאי לנו ללמדו לבין מה שייתכן שיהיה רלוונטי מחר.

אופן ההחזקה הזה (holding) מביא את הילדים לדבר על המחשבות שלהם על עתידם. כמה מבני הארבע והחמש אומרים שהם רוצים להיות מורים, אחד אומר שהוא רוצה להיות אופנוען ואחת רוצה להיות וטרינרית. המורה מתייחס לדבריהם ברצינות, ונדמה שהיחס שלו לרצונותיהם חף מהנאה אנוכית מכך שכמה מהתלמידים אמרו שברצונם להיות מורים.

הקשב שלו מכוון, כך אני תופס, להעצים את היכולת של הילדים לשחק עם מחשבות לגבי העתיד. הוא מתנהג באופן טבעי לו. רציני, מחייך, ללא דיבור או העוויה מזויפת או מאוסה. האותנטיות שלו מהדהדת באופן שבו הילדים מדברים איתו ובזמן השיעור.

בהמשך המצלמה מתעדת ניסיון של אם ללמד את בתה, בת 13. הילדה יושבת פסיבית, כמעט מבלי ליצור קשר עין, ואצל הצופה הדיאגנוסטיקן עולה השאלה – האם ילדה מופנמת זו סובלת מהפרעה קוגניטיבית או מקושי התפתחותי מהותי כמו תסמונת אספרגר? המצלמה מתעדת מפגש בין האם למורה. המורה מתאר אינטראקציות חיוביות עם הילדה ומוסיף ואומר שיש לילדה קשיים גדולים במתמטיקה. הוא מתייחס לקושי של הילדה ליצור קשר עם האם. הוא אומר לה שהופתע מכך שהילדה פנתה אליו. אפילו אם פניות אלו מצומצמות בכמות המלל שלהן, הן יוצאות דופן עבור האם. המורה מדבר אל האם לא כמי שמצא את המפתח ללבה של הילדה, אלא כאחד המבוגרים בחייה, הרוגא להתפתחותה ושמה שהשתמשה באפשרות לפנות אליו. הוא לא מציג את השיחה כהישג שלו, או כעובדה שיכולה ללמד את האם איך לפנות לבתה בדרך נכונה. הוא מנסה ללמד את האם כיצד הוא חושב, כיצד פועלת חשיבה צנועה. הוא אומר לה: "את לא צריכה להיפגע מכך שהיא חופשייה עם אחרים". כלומר, עלייך לחשוב על הצרכים ההתפתחותיים שלה, לראות את התקשורת שלה עם כל אדם כמהלך חשוב עבורה ולא להיות עסוקה אם היא אוהבת אותך או אם פעלת נכון כאם. בדבריו הוא מתייבב לצד האם בדאגתה לבתה.

בראשית דבריי טענתי שחיי הילד בבית הספר רצופים דרמות, ועל כן קל ופשוט למצוא נושאים לסרטים דרמטיים מתוך עולם זה. כעת נרמה שהמסקנה הפוכה: קשה מאוד לתאר את מורכבות האינטראקציה החינוכית המגדלת. מחד גיסא, הסמכות המגדלת רלוונטית לנפשו ולצרכיו של ילד מסוים. העולם הפנימי שלו וטווח צרכיו הם אלה הקובעים את המקום שבו הסמכות יכולה להתמקם. מאידך גיסא, המרחב המגדל בתוך נפשה של דמות הסמכות, יכולתה להחזיק ולהכיל, לראות את אופק צמיחתו של הילד, להכיר במגוון הרגשות, המאויים והיכולות שיש לילד ושיש לה, מהווים את הבסיס שעליו הילד יכול להיסמך, להישען ולגדול.

דנתי במאמר על הקשר בין סמכות חינוכית לתפקידה כשומרת על מסגרת (setting). המסגרת מקבלת את התוקף שלה כשמבוגר מתייבב מאחוריה. מסגרת שמטרתה להיטיב ולשמור על התהליך ההתפתחותי, מעצימה את יכולתו של המבוגר להיות משמעותי עבור הילד. המסגרת יוצרת את תשתית הביטחון הנחוצה להתפתחות, לביטחון בהתמודדות עם הלא נודע ועם החרדות הקשורות לגדילה. מבוגר המחזיק את המסגרת הופך להיות נציג של האפשרות שיש עתיד, שיש מקום לדמיין, שיש מקום לרצות.

הסמכות המגדלת מגדלת את התלמיד להיות הוא עצמו. היא מנסה להשפיע עליו ולהעשיר אותו, להכין אותו ולפתוח אותו, אך לא לכופף אותו לתבנית מוגדרת. ויניקוט ראה בזה דבר אינהרנטי ליחס שבין המבוגר המגדל והילד, וראה בסערות ובקשיים במערך זה עדות להצלחתה של דמות הסמכות. בדבריו הבאים הוא מתייחס ליחסי הורים-מתבגרים, אך לדעתי הם מתאימים גם לאתגר של איש החינוך עם התלמיד:

מקור אחר לבלבול הוא ההשערה קלת-הדעת שאם יגדלו אימהות ואבות את תינוקותיהם ואת ילדיהם כהלכה, ימעטו הצרות והקשיים. אין דבר רחוק מזה! עניין זה משמעותי ביותר לנושא העיקרי שלי, שכן אני מבקש לטעון שכאשר אנו מתכוונים כגיל ההתבגרות, שבו באות לידי ביטוי ההשפעות המאוחרות של ההצלחות והכישלונות בטיפול בתינוק ובילד, אנו רואים שכמה מן הקשיים הרווחים כיום קשורים ליסודות החיוביים שבחינוך המודרני ובגישות מודרניות לזכויות הפרט. אם תעשה כמיטב יכולתך לקדם את הצמיחה האישית אצל צאצאך, יהיה עליך לדעת להתמודד עם תוצאות מדהימות. אם ימצאו ילדיך את עצמם כל עיקר, הם לא יסתפקו בדבר מלבד עצמיותם כולה – ובכלל זה התוקפנות והיסודות ההרסניים שבה, נוסף על היסודות שאפשר לכוונתם אהבה, ואז תיקלע למאבק ממושך שיהיה עליך לעמוד בו ולשרוד (ויניקוט, 1968, עמ' 156).

מקורות

דהאן, ג' (2007). אני ישקיע עכשיו יותר בכל הבלגן הזה שיש לי כאן – על סרטה של מיכל אביעד "גיני וג'יני". בתוך, דוקומנטלי: אסופת מאמרים על קולנוע דוקומנטרי ישראלי. תל אביב: עם עובד.

ביון, ו"ר (2004). ללמוד מן הניסיון. תל אביב: תולעת ספרים.

ויניקוט, ד"ו (1971). אובייקטים של מעבר ותופעות מעבר. בתוך משחק ומציאות (עמ' 56-35). תל אביב: עם עובד.

ויניקוט, ד"ו (1968). מושגים בני זמננו על התפתחות המתבגר והשלכותיהם על החינוך הגבוה. בתוך משחק ומציאות (עמ' 152-163). תל אביב: עם עובד.

מור, פ' ומנדלסון, י' (2006). לדבר עם מתבגרים בסיכון. ירושלים: אשלים הוצאה לאור.

עומר, ח' (2002). שיקום הסמכות ההורית. תל אביב: מודן.

פוקס-שבתאי, א' ובלנק, ש' (2004). הורים טובים מדי. אור יהודה: כנרת זמורה ביתן.

פרויד, ז' (2002). סיכוייה לעתיד של התרפיה הפסיכואנליטית. בתוך הטיפול הפסיכואנליטי (עמ' 73-81). תל אביב: עם עובד. (המקור מ-1910).

פרויד, ז' (2002). על הדינמיקה של ההעברה. בתוך הטיפול הפסיכואנליטי (עמ' 85-92). תל אביב: עם עובד. (המקור מ-1912).

פרויד, ז' (2002). הערות על אהבת-העברה. בתוך הטיפול הפסיכואנליטי (עמ' 120-128). תל אביב: עם עובד. (המקור מ-1915).

פרויד, ז' (2002). אנליזה סופית ואינסופית. בתוך הטיפול הפסיכואנליטי (עמ' 101-222). תל אביב: עם עובד. (המקור מ-1937).

קרומר-נבו, מ' (2007). נשים בעוני, סיפורי חיים: מגדר, כאב, התנגדות. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

Casement, P. (1982). Some pressures on the analyst of physical contact during the reliving of an early trauma. *International Review of Psycho-Analysis*, 9, 279-286.

Goldberg, A. (1998). Self psychology since Kohut. *Psychoanalytic Quarterly*, 67, 240-255.

Freud, S. (1913). *Totem and Taboo*. S. E. XIII. London: Hogarth Press.

Friedman, P. (Ed.). (1967). *On suicide: Discussions of the Vienna psychoanalytic society-1910*. IUP.

Ogden, T. H. (1996). Reconsidering three aspects of psychoanalytic technique. *International Journal of Psychoanalysis*, 77, 883-899.

Rank, O. (1968). *Will therapy and truth and reality*. New York: A.A. Knopf.

Winnicott, D. W. (1958). London: The Hogarth press, 1965.

רשימת הסרטים

לאדוני באהבה	אור
ללכת שכי אחריו	גיני וג'ני
לסניזר באהבה	האני – שחקי אותה מותק
לשון הפרפר	האסונות של נינה
מורה לחיים	הארי פוטר (הסדרה)
מרי פופינס	הכוכבים של שלומי
סיכון מתושב	הכול מתחיל היום
שוטר בגן ילדים	כשהנערים שרים

בחירה ואחריות במרחב ההכלה הבית ספרי

אהוד רוזנטל

מבוא: מהי הכלה?

לקיחת אחריות במרחב הבית ספרי היא הבחירה להחליט להתייחס למשמעות הרגשית של אירועים במרחב הזה ולנסות להכילם. במרחב הבית ספרי קל להתעלם מהמשמעות הרגשית של אירועים. הכלה היא לפנות מקום פנימי. כדי שמשהו יוכל להיכנס לחלל, צריך להיות מקום פנוי. אי-אפשר להכיל אם החלל מלא. זאת בניגוד למכל מוחשי, שיש לרוקנו כדי למלא אותו במשהו אחר. הכלה היא אפוא פינוי מקום, לא התרוקנות, זאת משום שהמכל שלנו עשוי מהתכנים הרגשיים שלנו; אנחנו מפנים מקום בעולם הרגשי שלנו לתוכן רגשי של הזולת מבלי לתת לחוויה שלנו להשתלט על החוויה שקלטנו. הכלה היא סוג של הסכמה להצטמצם כדי לפנות מקום לחוויה של הזולת. במעשה ההצטמצמות הייחודי הזה אנחנו עוזרים לזולת לכוון את החוויה הרגשית שלו. הכלה היא פעולה שבה אנחנו מאפשרים לחוויה הרגשית של הזולת לנכוח בתוכנו. בעצם האפשרור הזה אנחנו שותפים לכינון שלה. אך החוויה הזאת נמצאת גם באינטראקציה עם המכל, עם הסביבה הרגשית שלנו, ויש לה השפעה גם עלינו והיא מהדהדת בעולמנו הרגשי. לכן הכלה היא הסכמה להיות גם מושפע ולא רק משפיע.

החוויה הרגשית שאנחנו מנסים להכיל, היא לרוב גולמית, כדרכן של חוויות רגשיות המצריכות הכלה ופענוח. כתינוקות אנחנו זקוקים לעזרה של הסביבה כדי לשיים רגשות ולפענחם. אם טובה דייה מזהה את הרגשות של התינוק שלה ומשיימת לו אותם, מבלי שהיא מוצפת מהם. היא אומרת לו "אתה עייף עכשיו חמודי", "אתה כועס עכשיו". כך אנחנו לומדים לאט לאט על הרגשות שלנו. ללא תיווך זה של הסביבה הרגשות שלנו חתומים בפנינו, והמפגש שלנו איתם הוא רק דרך תחושת הצפה לא ספציפית. ההכלה של האם מאפשרת את הנוכחות של הרגש של התינוק בתוכה, מבלי שהיא מופעלת על ידי הרגש הזה. לרגשות רבים, כמו חוסר שקט, כעס וחוסר אונים, יש יכולת להפעיל את הסביבה. כאשר אנחנו נמצאים עם מישהו חסר אונים מאוד, יש לנו נטייה להתחיל לנהל אותו, לתת לו עצות והוראות פעולה. אנשים שהם חסרי שקט לעתים קרובות מדביקים אותנו בחוסר השקט שלהם. כעס הרבה פעמים הוא רגש מידבק. הכלה היא להיות במגע עם הרגש של הזולת ולא להכחיש אותו או להידבק בו; הכלה היא מגע עם הרגש ושהות עם הרגש, תוך ניסיון לפענח אותו. למשל, האם מנסה לפענח מה מכניס את התינוק לחוסר שקט. בו-בזמן היא מחבקת אותו ברוגע, אך במגע אולי קצת חזק יותר שמספק מענה לחוסר השקט שלו.

אפשר להדגים מהי הכלה לפי היעדר הכלה. רובנו מכירים מצב שבו עברנו חוויה קשה ואנחנו חולקים אותה עם מישהו. אנחנו רוצים שהוא יקשיב לנו, מה שאנחנו מכנים "שיהיה

איתנו", ולעתים אנחנו מאוכזבים אם במקום זאת אנחנו מקבלים עצות, הצעות לשיפור או פתרונות. לעתים קרובות העוכדה שמישהו היה איתנו ברגע של עומס רגשי והיה כמגע רגשי עם התכנים שלנו ולא נדבק מהם, מביאה להקלה רגשית משמעותית.

כיוון שרגשות הם חוויה פנימית, פרטית, מורכבת וסמויה מן העין, לעתים אנחנו מרגישים כגלגלם בודדים וחריגים. אנשים רבים חוששים שהתגובה הרגשית שלהם חריגה או מוזרה. רבים מתביישים ברגשות שלהם. לכן הכלה היא צורך אנושי כל כך עמוק – היא נותנת אישור לרגשות שלנו ומפחיתה את תחושת החריגות והאי-הבנה העצמית. הכלה מפתחת סובלנות כלפי עצמנו על כך שאנחנו מרגישים רגש שנראה לנו לא מתאים.

אצל ילדים לא מעטים מחליפה תחושה של חוסר שקט כללי או כעס מתמיד את כל הקשת של העולם הרגשי. הם לא יודעים כמעט דבר על העצב שלהם או על העלבונות והקנאה שלהם. זה קורה כיוון שהרגשות שלהם לא הוכלו והם לא הפנימו פונקציה מכילה. גם בחיינו הבוגרים לפעמים אנחנו האחרונים כסביבתנו שיודעים מה אנחנו מרגישים. במצבים כאלה אנחנו זקוקים למישהו שיכיל עבורנו את הרגשות שלנו, כי הם אינם ברורים לנו. זה טבעה של החוויה הרגשית. עלינו לזהות ולהבחין אם אנחנו מתרגשים או חרדים או עצבניים או מעוררים. לעתים אנחנו מתבלבלים; אין לנו נגישות ישירה למשמעות המורכבת של הרגשות שלנו ללא תהליך של עיכול ופענוח.

החינוך העצבני זקוק להכלה של האם כדי להירגע. תינוק עצבני נוטה לרוב גם לכעוס על אמו, כי ילדים ותינוקות מרגישים שהאם אחראית למכלול החוויה שלהם ובוודאי לכל חוויה לא נעימה. כשביל תינוק, לכעוס על אמו, שהיא כל עולמו, ולהיות חשדן כלפיה – אלה חוויות מפחידות מאוד, שכן באמו תלוי כל הביטחון הקיומי שלו. הדבר מפחיד עוד יותר, כי הוא בשלב התפתחותי שבו ברור לו שהיא יודעת מה הוא מרגיש ושהיא ערה לרגשות העוינים שלו כלפיה. תגובה מכילה מרגיעה את הפחדים של התינוק מנקמות של האם ועוזרת לבנות מכל פנימי בטוח ועמיד ולא נקמני. כשהאם מכילה את הכעס של התינוק, היא באותו זמן גם מרגיעה אותו, כאומרת שהיא עדיין זמינה רגשית עבורו ושהיא לא הפכה לאם כועסת, מאכזבת ועוינת, כפי שהוא מדמה לעצמו. אנחנו מכירים את התופעה הזאת גם בחיים הבוגרים שלנו. כשאנחנו כועסים על מישהו שחשוב לנו ומרגישים רגשות עוינים כלפיו, גם אם באופן מוסתר וסמוי ממנו, לעתים קרובות אנו עשויים להרגיש קצת רדופים ביחס אליו. אנחנו מתחילים לחשוש שגם הוא כועס עלינו ומפחדים מנקמה ומדחייה. לרוב כשאנחנו פוגשים אותו ורואים שהיחסים כרגיל, אנחנו נרגעים.

הכלה היא אפוא דרך מיוחדת מאוד של אקטיביות כדי להתחבר לחוויה רגשית של הזולת. עלינו לפנות לזמן מה את החוויה שלנו ולהשהות את תגובתנו.

הכלה בית ספרית

פעמים רבות המילה "הכלה" משמשת בשיח במוסדות חינוך כשקולה למילה "הכלגה", כאילו הכלה היא פסיביות. כמה פעמים שמעתי את המשפט: "הכלנו אותו והכלנו אותו, עד שלא יכולנו יותר ואז נאלצנו לסלק אותו". כאן המילה "הכלה" מתארת תהליך של הכלגה

פסיכית, עמדה קורבנית, שסביר להניח שאינה מכילה כלל, ולא לכך הכוונה במושג "הכלה". מעשה מכיל יכול להיות להעמיד גבולות ברורים ותקיפים ואף להעניש.

הכלה היא דרך שונה מאוד מהאקטיביות שאנחנו רגילים לה, כי זו אקטיביות רצפטיבית; אך היא איננה פסיביות. התוכן הרגשי שקלטנו ושאנחנו מנסים להכיל עובר תהליך של עיכול, ואנחנו מנסים לזהות את הרכיבים השונים שהחוויה מורכבת מהם. לצורך בניית המכל אנחנו משתמשים בחוויות הרגשיות המוכלות שלנו. לדוגמה, אם שאינה יודעת דבר על הקנאה שלה, ובמיוחד על הקנאה שלה באחיה ובאחיותיה, תתקשה ביותר להכיל את הקנאה של ילדיה אלה באלה, ויש סיכוי די גדול שהקנאה הלא מוכלת תצא משליטה.

מהנאמר עד כה משתמע שחוויה רגשית מוכלת היא תמיד בין-אישית, ביני לבין מי שמכיל אותי או ביני לבין מי שהכיל אותי בעבר ושהפנמתי את הנוכחות שלו לתוכי. לדוגמה, אם נער בבית הספר משתף אותנו בכך שהייתה לו חגיגת בר מצווה, עלינו לקלוט את כל הרשמים החושיים הקיימים באופן שבו הוא מספר לנו על כך, כולל האינטונציה שבה הוא מדבר. כשאנחנו מנסים להכיל את החוויה שלו, עלינו להתרשם מהברק או מהיעדר הברק בעיניים שלו, משפת הגוף שלו ומטונוס השרירים שלו. כל זה מתעכל בתוכנו באופן לא מודע, ומתגבשת אצלנו חוויה רגשית המתייחסת לכלל המורכבות של המסרים שקלטנו, שיתכן שהם אף סותרים. התייחסות מכילה לוקחת בחשבון את העובדה שהנער עבר חוויה רגשית מורכבת. עלינו להשהות את התגובה האוטומטית המניחה שהוא משתף אותנו במשהו משמח, ולהיות מוכנים לקלוט את השרד הייחודי שלו. להזכירנו, לא כל חגיגת בר מצווה היא בהכרח חוויה חיובית. כדי שההכלה תתאפשר, עלינו לדחות את ההנחה האוטומטית שהיה לו טוב כבר המצווה שלו.

ייתכן מאוד שאף הנער עצמו מסויג מהתגובה שלו ושאף הוא מצפה מעצמו להיות רק שמח ביחס לחגיגה ללא שום רגשות מעורבים; ייתכן שהוא בוש בתגובה הרגשית שלו עצמו. כאן הוא תלוי מאוד בהכלה שלנו כדי להבין את עצמו ולקבל את הלגיטימיות של המורכבות של החוויה הרגשית שלו. ההנחה האוטומטית שלנו שחגיגת בר מצווה היא בהכרח כיף, מוזנת על ידי הרצון שלנו לא להיות כמגע עם כאב, מורכבות וקונפליקט גם שלנו עצמנו. לכן, כשיש לנו תגובה קונפליקטואלית, אנחנו לעתים קרובות זקוקים למישהו שיאשש לנו את הלגיטימיות שלה ויכיל אותה בשבילנו.

איך נושא ההכלה מתקשר לבחירה ולאחריות? כאמור, הכלה היא תמיד מעשה של בחירה. הנכונות להכיל את הסביבה שלנו היא הגילוי הכי עמוק של לקיחת אחריות על הזולת. הכלה חיונית לקיום הרגשי שלנו כפרטים והיא חיונית למערכות, כיוון שהרגשות שלנו מתפענחים ומקבלים משמעות רק באמצעות היחס של מכל מוכל. זאת בניגוד לנתוני התפיסה החושית, ששם אנחנו מזהים יחסית בקלות את הנתונים; ברגע שלמדנו לשיים אותם, אין לנו קושי לזהות שתפוז הוא כתום, אם איננו עיוורי צבעים. כשמדובר ברגשות, אנחנו צריכים תמיד לעבור תהליך של עיכול ופענוח. התהליך הזה מתחיל בניקוט שלנו כתהליך בין-אישית, כשהורינו מפענחים עבורנו את הרגשות שלנו. עם הזמן – אם יש לנו מזל – אנחנו מפנימים את המכל ומסוגלים להעניק אותו לעצמנו ולזולתנו. מכאן נובע שביחס לרגשות שלנו

מתקיים תמיד יחס דיאדי של מכל-מוכל. הכלה היא אפוא תהליך פנימי שקט של עיכול הנתונים שקלטנו וניסיון לפענחם.

רוב הילדים שיש להם קשיים בבית הספר מתקשים להכיל את עצמם ובאים למוסדות החינוך עם תקווה לא מנוסחת שמישהו יכיל אותם.

הוויות רגשיות הן כמעט תמיד מורכבות ואמביוולנטיות. יש לנו עמדה רגשית אמביוולנטית ביחס לכל דבר כמעט. לדוגמה, חופשות הן לא רק כיף. התכנון שלהן עשוי להיות עומס לא קטן, בחופשות לעתים עולים מתחים משפחתיים וזוגיים. לחלקנו יציאה מהשגרה היא לגמרי לא קלה. האמביוולנטיות הזאת מבלבלת אותנו מאוד וגורמת לנו לחוש לא מעט חריגות ואשמה, כי איך אני מעז לקטר על שנסעתי לחו"ל, מה שאמור להיות רק כיף, כביכול.

ביחס לדמויות רבות אנחנו רוצים להאמין שאנחנו לא אמביוולנטיים. למשל, ביחס לילדים שלנו או ביחס להורים שלנו. גילוי של אמביוולנטיות ביחסים אלה וביחסים נוספים עלול להציף אותנו ברגשי אשמה. מקל מתפקד מצליח להתמודד עם האמביוולנטיות, לפענח את המורכבות הרגשית ולקבל אותה כחלק מהותי מהקיום האנושי, למרות האשמה שהאמביוולנטיות מעוררת. מכאן נובע שמקל טוב הוא גם סקרן ולא מקבל דברים כמוכנים מאליהם. הוא גם נמנע משיפוטיות ומהנחות על תגובה רגשית תקנית למשהו. הוא סקרן באשר לכל גוון של הרגש שמגיע אליו. האויבים הגדולים של ההכלה הן הבנליות, העדריות, התגובה הסטריאוטיפית, השיפוטיות, היעדר הסקרנות והיכולת לשאול שאלות. החמישייה הקאמרית עשו קריירה שלמה מהנושא. ההומור בהרבה מהמערכונים שלהם נסב סביב האופנים השונים שקבוצות בתרבות הישראלית אינן מכילות, אלא מגיבות סטריאוטיפית או עדרית.

בחירה ואחריות במרחב הבית ספרי

אתיחס עתה לבעייתיות שבמסר של הכותרת: "בחירה ואחריות במרחב ההכלה הבית ספרי". בדרך כלל ההנחה היא שמערכות חינוך אמורות להנחיל את הערכים של החברה ללומדים בהן, אך באופן כללי כרגע החברה שלנו עסוקה בהתחמקות מהכרה במציאות הרגשית שלה. הגיבורים שלה הן דמויות חלולות נוסח תרבות הידוענים הרווחת או אידיאליזציה של דמויות רוחניות כביכול. המנהיגים שלה נושאים הכרזות חלולות עם מעט מאוד כיסוי. האופן שבו התרבות מתוכנת לאנשים הוא באמצעות אמצעי תקשורת שבוחרים מסיבות של רייטינג להתמקד במסעיר ובמרגש על פני המורכב ונמנעים מלאתגר את הצרכנים שלהם להתמודד עם מורכבות. מעט מאוד ראיונות עיתונאיים נעשים מתוך עמדה חקרנית המאתגרת את המרואייין בצורה רגישה ואינטליגנטית, מתוך הקשבה למה שהוא אומר ותוך ניסיון אמתי להבין את מה שמשתמע ממה שהוא אומר ולא מתוך התלהמות עדרית המנסה לכוון להסכמה רחבה. אמצעי תקשורת רבים בוחרים להדגיש עדריות והתלהמות על פני חשיבה ביקורתית. זה המודל שמקבלים ילדינו. אם כן, אנחנו מבקשים מכם לפעול נגד ההעדפה התרבותית השלטת, וזו בעיה לא פשוטה, כי אנחנו כולנו חלק מהתרבות הזו. כשתרבות מעדיפה להתחמק מרגשות מורכבים, ההכלה פועלת נגד הרוח התרבותית השלטת, כיוון שהיא מפגישה עם המורכב והייחודי. בתהליך הזה אנחנו נפגשים עם אשמה,

עם כאב ועם הבדידות הקיומית שלנו, תחושות שבאופן כללי אנחנו מנסים להתחמק מהן. בתרבות שהמציאה את השאלה "הכול טוב?" כדרך להתעניין בשלומנו של הזולת, יש מקום מועט לאמת רגשית ולבדידות קיומית, שהיא חלק אינהרנטי מהקיום האנושי.

רגשות לא מפוענחים המחפשים הכלה, יש לא רק לפרטים אלא גם למערכות ולקבוצות. תפקיד מרכזי של אנשים שרוצים לתרום למערכת כלשהי, הוא לפענח את הרגשות האלה ולנסות להכילם. זה לגמרי לא פשוט, כי זה אומר לעמוד נגד הצונאמי של חשיבה אוטומטית ובנלית של שחור לבן, שכל כך מטופחת אצלנו. לאמתו של דבר, להכלה יש אפקט מידי על הסביבה. אני זוכר שכשהתחילו ההשתלמויות ליועצות של "אשלים", היו לי הרבה ספקות אם תהיה תרומה אמיתית בשטח לכל ההשקעה הזאת, כי עברנו עם יועצות שהנוכחות שלהן כמערכת מבחינת היקף השעות קטנה כל כך ביחס לצרכים. להפתעתי הרבה, התרשמתי שבלא מעט מערכות חל שינוי משמעותי בעקבות השתתפות היועצת בהשתלמות, ולפעמים היה אף שינוי של ממש בתרבות הארגונית. ייחסתי זאת לכך שהמערכת מגיבה לשינוי ביכולת ההכלה של היועצת ושיש לזה השפעה מידית ורחבה על כל המערכת. כאשר יש כמערכות חינוכיות חוסר שקט בולט, אנחנו יכולים לשער, ובסבירות גבוהה להיות צודקים, שמשוהו אינו מוכל בהן. לעתים קרובות הצוות החינוכי לא מוכל על ידי המנהל או המנהלת שלו, ולעתים המנהל אינו יכול להכיל את הצוות בגלל שהוא לא מרגיש, מוכל ומגובה על ידי המנהלים שלו והקהילה שבה הוא עובד. אני זוכר מקרה שהזומנתי לבית ספר לצורך ייעוץ בגלל מתחים איומים בין ילדים משכבות שונות שגלשו לאלימות קשה. בירור העלה שיש מתחים ותחרות קשה בין הרכזים הכריזמטיים של שתי השכבות, שלא קיבלו הכלה וגבולות מתאימים מהמנהל.

בהכלה אנחנו שמים לרגע את הצרכים שלנו בצד ופותחים עצמנו לתוויה של הזולת. אנחנו מקבלים החלטה להכיל ובכך אנחנו חושפים עצמנו להרפתקה שאנחנו רק יודעים היכן היא מתחילה ולא היכן היא עשויה להסתיים. איננו יודעים אילו תכנים רגשיים נפגוש אצל הזולת ובתוכנו – אילו רגשות יתעוררו בנו בתגובה למה שנקלוט. לכן הכלה היא גילוי גדול מאוד של אחריות לסביבה, כי הצורך הרגשי האנושי הבסיסי ביותר הוא להכלה, ואם אנחנו לא יודעים להכיל את עצמנו, אנחנו מאוד תלויים לשם כך בסביבה. כל אחד, גם אם יש לו יכולת טובה יחסית להכיל את עצמו, זקוק מזמן לזמן למישוהו חיצוני שיכיל אותו. חשוב לזכור, כדי שמערכות יוכלו להכיל, הן צריכות להכיל את עצמן. צריכים להיות להן גבולות ברורים השומרים על הצוות ומכילים אותו. כדי שצוות יוכל להכיל הוא צריך להיות מוכל כעצמו. לשם כך חיוני שתהיה אווירה המתייחסת לרגשות ולצרכים רגשיים ומכבדת אותם, אווירה פתוחה להיבטים שונים של תגובות רגשיות אפשריות. זוהי מערכת המקבלת את הליגיטימיות שלה ממגוון תגובות רגשיות, מתוך הבנה שאין תגובות רגשיות נכונות ולא נכונות, אלא מעשים הולמים ולא הולמים. כשאנחנו רואים אנשים המאבדים שליטה או מתפרצים, השאלה המרכזית היא מה הם לא מצליחים להכיל כרגע. גם כשאנחנו רואים משפחות לא מתפקדות או כמשבר, כדאי לחפש את הרגש שהן אינן מצליחות להכיל. הדבר נכון גם ביחס לארגונים.

לסיכום, ברצוני לציין שמטרתן של כל ההשתלמויות היא להעלות את יכולת ההכלה של מערכות חינוכיות. זאת מתוך הנחה שרק כך מערכות אלו יוכלו לקחת אחריות על הצרכים

החינוכיים וההתפתחותיים של מגוון אוכלוסיות של ילדים. אני מקווה שהדברים שלי, למרות הביקורת החברתית שיש בהם, תורמים ומכילים עבורכם.

חלק ג: למידה והדרכה להרחבת הסמכות החינוכית המגדלת



מבדידות לעשייה חינוכית משותפת: קולות מן השדה

פלורה מור

מבוא

במאמר זה בחרתי לעסוק בעשייה הנהוגה בתכנית צח"י, ולהתמקד באחד ההיבטים החשובים של התכנית: פיתוח הסמכות הפנימית של אנשי המקצוע המובילים ברמת היישוב, כדי לאפשר להם ליצור יחסים משמעותיים עם עמיתים, המתפתחים כרשת של החזקה ברמה העירונית. אעמוד על החשיבות הרבה של התפתחות זו בהקשר של עבודה בית ספרית בכלל ועבודה עם תלמידים בסיכון בפרט, והאופן שבו היא מיושמת, מרמת ההתערבות הבית ספרית ועד לרמה העירונית-אזורית.

חויית הבדידות של איש החינוך

בדידות היא חוויה של הזדקקות, המתקיימת בצל כישלון הסביבה לפגוש, להירתם ולסייע. במפגשים שאנו מקיימים עם דמויות שונות במערכת החינוך, תלמידים, מורים, יועצים, מנהלים, כמו גם מפקחים ודמויות בכירות במערכת, אנו שומעים לעתים קרובות על חויית בדידות מעיקה ומרוקנת. יש כמובן הזדמנויות לאנשי מערכת החינוך להיפגש אלה עם אלה, אלא שמפגשים אלה נושאים בדרך כלל אופי של בחינה משותפת של עשייתם המקצועית. הבדידות במערכת החינוך מועצמת לנוכח האופן שבו בודקים ומעריכים את תפקודם והישגיהם של אנשי המערכת, אשר לרוב מוצאים את עצמם לברם לנוכח משימות מורכבות. בעלי תפקיד רבים נושאים בנטל תפקידם עד גבול היכולת וחשים שאין ביכולתם ובסמכותם כדי להועיל במצבים החושפים לפנייהם מורכבות אנושית גדולה. במקרים אלה הם מגלגלים כלית כַּרְרָה את האחריות לפתחו של האחר.

כשמדובר בהתמודדות עם ילדים בסיכון, חויית הבדידות של איש החינוך מתעצמת. המפגש עם המורכבות האנושית מעמת את המבוגר עם האין אונים שלו ומשאיר אותם במקומות מציפים ומרוקנים. תלמידים רבים, בעיקר אלה השרויים במצוקה מאימת, אינם נשענים, אינם מאמינים ואינם סומכים על אנשי החינוך, ומצויים בעצמם בחויית בדידות

מעיקה. אנשי חינוך רבים מנסים להתמודד בעצמם עם אותם התלמידים, למצוא דרך לנפשם ולהוציא אותם מבדידותם, אלא שסיכויי ההצלחה של עשייה המתקיימת אחד אל אחד בחדר סגור וללא חיבור לשאר אנשי הצוות במוסד החינוכי, אינם גבוהים. עבודה המנותקת מן ההוויה המערכתית, כאשר שאר אנשי הצוות אינם ערים להתפתחויות הקורות בחדר הסגור, עלולה ליצור מבלי דעת השפעות מנוגדות ואף הרסניות (למשל, יועצת, שרצתה להציל את תלמידתה והקדישה שעות רבות לשיחות עמה, גילתה שהילדה סולקה מבית הספר בסוף השנה).

במרוצת השנים עסקנו רבות בהרחבת העשייה המערכתית ברמת בית הספר כדי לצמצם את חוויית הבדידות של אנשיו. בשנים אלו רכשנו ניסיון עשיר בזיהוי ההכוונה והתמיכה באנשי הצוות שיש בהן כדי לשנות באופן משמעותי את צביון התרבות הארגונית ולגרום לכך שבית הספר יפעל כסביבה חינוכית המעודדת התפתחות של מרחב פוטנציאלי. מרחב זה מעניק למורים המשתתפים בו את מידת הכיטחון המאפשרת להם להיות נוכחים עבור תלמידיהם, הוריהם וחברייהם לעבודה. איכות מערכות היחסים שבין האנשים השותפים לבנייה של משמעות משותפת היא המשפיעה על איכות ועומק המעשה החינוכי המגדל.

מפגשי הצוות בבית הספר הם המסגרת המתאימה ללמידה מן ההצלחות והכישלונות של הפרקטיקה החינוכית. למידה זו נעשית בעזרת חשיבה מטה-קוגניטיבית ורפלקטיבית, רפלקסיה תוך כדי פעולה ועל פעולה. עבודת הצוות משפרת את יכולת היצירה והאלתור של המורים על חומרי למידה רלוונטיים לתלמידים כפרט וכקבוצה, יוצרת ארגון יצירתי של התוראה ושילוב אינטר-דיסציפלינרי של תוכני ההוראה ותהליך ההוראה, באופן שיענה על צורכיהם הקוגניטיביים והרגשיים של התלמידים.

עבודת צוות שיש בה כדי לצמצם את חוויית הבדידות, דורשת איכויות של חשיפה ואינטימיות. היכולת לשותף זה את זה בקשיים ובלבטים ולהגיע להחלטות משותפות מחייבת היווצרותו של מרחב קולגיאלי של אמון וכבוד, רגישות הדדית ולעתים קרובות ויתור על המרחב האישי. צמיחה של איכויות כגון אלו מחייבת את המורה להתרחב מעשייה חינוכית שהיא בתוקף סמכותו החיצונית, לעשייה חינוכית שהיא בתוקף סמכותו הפנימית, הן כלפי הילדים והן כלפי בעלי הברית – המבוגרים האחראים על עולם הילדים.²⁰

איכות הסמכות הפנימית של המורה קשורה במכלול ההתנסויות שעבר, באיכות הדימוי העצמי שלו וביחס שלו כלפי סמכות. כל אלה תורמים לסמכות הפנימית שהוא מרגיש שניתן בה ואשר הוא מקרין לאחרים.

מורה המרחיב את סמכותו הפנימית, כלפי צעירים וגם כלפי מבוגרים, יכול להיות חלק מקולקטיב אשר מעריך, מתבונן, יוצר ומהווה חלק בלתי נפרד מצוות מורים, הפועל במשותף כרשת החזקה. כך נוצרת תרבות של עשייה משותפת. אין מדובר בחזון אוטופי, אלא בשיח אפשרי שאפשר להגיע אליו כל אימת שנוצרת תרבות ארגונית מתאימה שמנשימה אותו.

20 להסבר נרחב של המושגים סמכות פנימית וסמכות חיצונית ראו במאמר בספר זה: יחסי מורים-תלמידים: סמכות מגדלת כניטלת סמכות וכניטשת סמכות (מור ולוריא, 2014).

כשמצב כזה מתאפשר, נוצרת תחושת חיוניות בעבודה החינוכית, שבאמצעותה אפשר להתגבר על הברידות, על התסכולים ועל המועקות הנלווים אליה.

סביבת יחסי עבודה של שיתוף נושאת בחובה עצמה גדולה. היא יוצרת יחסי זיקה וגומלין, הערכה וחיפוש דרך ונותנת את הכוח להעז לראות, לפגוש, לחפש יחד, ומרפדת את הנפש והמחשבה באופן שמקטין את הברידות. כל אירוע הופך לעניינו של הכלל. כשמורה נכנס לכיתה יש לו סיבה לנסות להתבונן, לפרש ולהבין את אשר הוא חווה, שכן יש לו את מי לשתף בכל אלה; עבודתו בכיתה מגובה כשיח שלם, שמתנהל כל הזמן עם האחרים.

צמצום הברידות, כיצד?

הניסיון המצטבר מלמדנו כי ההתפתחות של תרבות ארגונית הפועלת להרחבת הסמכות הפנימית בבסיס לעבודה שיתופית עמוקה המצמצמת את הברידות, אינה התפתחות טבעית ולינארית, אלא התפתחות טרנספורמטיבית, המושתתת על שורה של תמורות, ובהן:

מעבר מיחס חינוכי א-פרסונלי ליחס פרסונלי הן כלפי התלמידים והוריהם והן כלפי המורים ואנשי מקצוע נוספים.

מעבר מפדגוגיה וחינוך חד-סטריים, שבהם המבוגר מכתוב לצוער כיצד להתנהל ולהתקיים, לעשייה חינוכית דיאלוגית, שבה תפקוד התלמיד מתרחב לנוכח המשענת המגדלת של המורה, הפועל מתוקף סמכותו הפנימית. בד בבד, תפקוד המורה מתרחב הודות למשענת של המנהיגות.

מעבר מפדגוגיה ממוקדת בשיטות דידקטיות לפדגוגיה המושתתת על עבודת צוות ויחסי התאמה.

שלבי ההתערבות הראשוניים בבית הספר מתמקדים בזיהוי סוגיות פסיכו-ארגוניות של בית הספר. המדריך והצוות החינוכי שותפים לתהליכי למידה גמישים ומובנים, שמטרתם לזהות את הצרכים של בית הספר כארגון ולהגדירם. כשלב הזה נבחנו צורכי המורים כפרטים וכצוות, צורכי התלמידים כפרטים וככיתה וצורכי ההורים של התלמידים. התובנה המתקבלת מתורגמת לתכנית עבודה מקיפה וארוכת טווח. תכנית זו כוללת אבני דרך, המסמנות את צומתי השינוי שיש לחולל ברפואי העבודה של הצוות החינוכי.

תהליכי הנחיה מכוונים ליצירת השפעה על העמדות החינוכיות של חברי הצוות החינוכי באופן שייטיב עם צורכי ההתפתחות של תלמידים בסיכון ועם צורכי ההתפתחות המקצועית והאישית שלהם. במהלך מפגשי ההדרכה לאורך כל תקופת ההתערבות, המדריך עוסק בעולמם הפנימי של המורים ובשכלול יכולותיהם האישיות והמקצועיות. חינוך של תלמידים בסיכון כרוך במאמץ רגשי ובמכשולים רגשיים רבים. כדי לפתח את יכולת המורה להכיל את קשיי התלמיד וליצור בעבורו תנאים המאפשרים צמיחה והשתנות, המורה צריך לעסוק גם בקשייו שלו. הדגשת עולם הרגש של המורים עצמם ומודעותם לתכנים האישיים-רגשיים העולים בהם ולאזורי הקושי והמכשולים שלהם משפרת את יכולתם להכיל את תלמידיהם במפגש עמם, לגעת בהם ולפגוש את קשייהם. יכולת מתפתחת זו יוצרת סיכוי, שבמהלך

המפגש עם התלמידים יימצאו המורים במרחב פוטנציאלי של התפתחות, הקשורה ביכולת לחקור את החוויה הסובייקטיבית, הן של המורה עצמו והן של אלה המסתייעים בו.

המפגשים מתקיימים כלמידה קבוצתית, המקדמת מיומנויות תקשורת בין-אישית ועבודת צוות, כדי ליצור דיאלוג פתוח של המורה עם עמיתיו, עם התלמידים ועם הוריהם. דיאלוג פתוח מקדם עשייה חינוכית משפיעה יותר, כיוון שהוא יוצא מתוך צורכי הסובייקט ומתעצב לפי יחסי השפעה אינטר-סובייקטיביים. חברי הצוות לומדים אט אט ליצור עבודה משותפת, לא במוכן של יידוע ודיווח. הם לומדים כיצד להבין ביחד את הצרכים, ליצור ביחד את סולם ההתייחסות האנושית של הקבוצה כלפי התמודדויות ולפתח ערכות הדדית עמוקה. בהדרגה נוצרת עשייה דינמית המייצרת את המענה החינוכי והפדגוגי מתוך ניתוח דינמי של ההתרחשויות. אין עוד ניסיון להישען על התקנון או על מערכי שיעורים כתוכים, אלא מאמץ מתמשך של בנייה עם האנשים וההתרחשויות של כאן ועכשיו. ההדדיות במערכות היחסים היא היוצרת את המרחב הפוטנציאלי והיא המקנה למשתתפים את הביטחון הדרוש לתהליך השינוי. משמעותה של הדדיות זו היא שכל אחד מהמשתתפים משנה וגם משתנה, מוביל וגם מובל, לומד ומלמד.

בית ספר העושה לצמצום חוויית הכדירות של אנשיו פועל כארגון חי ודינמי, המקבל את צורתו מתוך אינטראקציה מתמדת עם הנפשות הפועלות בו – מורים, תלמידים משפחות וקהילה. אפקטיביות המעשה החינוכי נוצרת בתנאים של ניהול שיתופי, הנעשה מתוך מודעות לחשיבות הניצול היעיל של המשאבים האישיים והמקצועיים של חברי הצוות לטובת קידום התלמידים. המורים מרחיבים את גזרת הפעולה שלהם מתקופה לתקופה, בהתאם לכישוריהם ולהתפתחותם. צוות מוביל פועל לשכלל את תכנית הלימודים כך שתתאים לצרכים של המורים ושל התלמידים באשר הם. קיימת מדיניות ברורה כלפי כל התלמידים באשר לצורך בטיפול תקיף בתלמידים החוצים גבולות שהם בבחינת קווים אדומים, כמו אלימות, פגיעה בזולת, השחתת ציוד וכדומה. זאת, לצד מדיניות של הגמשת הדרישות הלימודיות וההתנהגותיות מתוך שאיפה להתאימן ליכולות המתפתחות של התלמיד.

יצירת סביבה של עבודה שיתופית קולגיאלית מחייבת שימוש במדדים איכותניים, הרגישים לצורכי הפרט, לצד מדדי ההערכה הנהוגים על ידי משרד החינוך, הרגישים יותר לצורכי המערכת. ההערכה הדינמית מאפשרת לתפוס את החיים הדינמיים, כמו גם העמומים, לראות את ריבוי הצורות של ההתנהגות האנושית ולפרש אותם לפי המצבים המשתנים. הקריטריונים להערכה רחבים ואיכותיים ואינם תלויים בהישגים אובייקטיביים בלבד, אלא הם מכבדים הישגות דיפרנציאליות (בדיקת המוביליות של כל פרט ביחס לעצמו וביחס לנקודת ההתחלה שלו). הערכה מעצבת בעזרת מדדים איכותניים מסייעת לבחון את התהליכים האלה:

התרחבות תפקודו של התלמיד ומוביליות התלמידים ביחס לעצמם

התרחבות תפקודו של המורה

התרחבות תפקידי הצוות החינוכי

התרחבות המנהל, היועץ והפסיכולוג מחוללת את הרחבת תפקידם של שאר אנשי החינוך בבית הספר. התפתחות זו מחייבת ניצול נכון של המשאבים המובחנים הנמצאים בידי המורים: אמונה ביכולת ההשתנות והגדילה של כל אדם בבית הספר וביכולת להרחבת המודעות העצמית וכן למידה מתוך האינטראקציות הממשיות בין עובדי הארגון.

צח"י – רשת תמיכה מקצועית

המעבר מתמיכה בכתי הספר כארגונים בודדים לתמיכה במנהיגות החינוכית היישובית צמח מתוך הבנה כי אין די בטרנספורמציה של בתי ספר בודדים כדי להשריש את הרוח של קהילות המתמקדות באדם, אלא יש להרחיב את זירת העבודה עם המנהיגות המקצועית והניהולית שתישא ביצירה ובהחזקה של סביבות חינוכיות הנשענות על תפיסה זו.

המעבר מעבודה ברמת בית הספר לרמה האזורית הוא ביטוי להבנה שכל עוד לא מייצרים תרבות יישובית שלמה, גם אנשים הנחשבים מחויבים ומהווים חלק מתרבות עבודה צוותית משותפת, לא יצליחו לשמרה לאורך שנים. הרעשים העולים מחוץ לבית הספר ובתוכו יוצרים מצבים בלתי נסבלים של היעדר הרמוניה ושפה משותפת הגורמים לעייפות ולשחיקה.

התפתחות זו מאפשרת לאותה מנהיגות לפעול ליצירת עשייה עירונית שלמה, המשפיעה גם על המערכות הנוספות שבעיר ועל רצף השירותים בקהילה. וכך, כפי שבית ספר מכוון להפוך לקהילה המאפשרת לפרט לגדול, צח"י מכוון את המנהיגות להיעשות לרשת הנותנת לחינוך בשירות האדם סיכוי להתממש. לתהליכים המתקיימים בצח"י יש תפקיד רחב, הן כלפי מערכות החינוך והן כלפי שאר המערכות הפועלות בעיר, בכלל זה כל חברי הקהילה. יצירתה של רשת תמיכה רחבה של בעלי התפקידים, על רצף הדרגים, מאפשרת בסופו של דבר את התפתחות קולם וסמכותם של המורים. סמכותם הפנימית והחיצונית של המורים מקבלת מקום, מרחב וכיוון, ובמקביל הם חשים לגיטימציה לפגוש את קולם האישי של תלמידיהם ומעזיזים יותר להתייצב כבעלי ברית גם של המגדלים הנוספים: הורי הילדים והמטפלים בקהילה.

רפורמות רבות בארץ ובעולם שמו להן למטרה לשנות את פני השירותים הניתנים למשפחות ולילדים ונוער בסיכון. יש הבדל בין רפורמות שבמסגרתן נבנה צוות עירוני של אנשי מקצוע מובילים ביישוב, המתכנסים יחד כדי למפות ולזהות את צורכי הילדים בסיכון, לקבוע את היעדים הראויים ולבחור את התכניות המתאימות, לבין רפורמות שבמסגרתן המנהיגות העירונית עוברת את אותם שינויים והתפתחויות, והם מאפשרים לה לשכלל את תפקוד המערכת שהיא פועלת בה. כל עוד הנהגת היישוב אינה עוברת בעצמה טרנספורמציה, קיים סיכוי נמוך בלבד שהיא תצליח לפתח רשת תקווקה מכוח המעורבות והמגע עם המבוגרים הנושאים במלאכה וחיוניים להגדרת טבעה.

זהו ההבדל בין שירות תוספתי, המושתת על השלמה חיצונית של משאבים חסרים, לבין מצב שבו אנשי המקצוע הקיימים לומדים ליצור בעצמם את המענים הנחוצים. חשוב לציין כי אין הכוונה לרמז כי תוספת משאבים חיצוניים אינה חיונית ונחוצה, אבל אין לכלבל משאבים מסוג זה עם מצב שבו נדרשת התפתחות אישית ומקצועית הולמת. התפתחות של עמדות

ותפיסות, של יכולת התקשרות ושל מיומנויות פסיכו-חינוכיות בין-אישיות אינה מובטחת מעצם הוספת המשאבים. הכוונה שהאנשים האחראים על הממלכה, עוברים בעצמם את תהליכי השינוי והלמידה ונושמים יומיום את האוריינטציה שיש בה סיכוי ליצירת רשת חברתית. במקום שיידרשו להיות כוחני מערכות או שירותים, הם עצמם הופכים לשירות היעיל יותר למטרותיהם.

מטרתה של תכנית צח"י היא לייצר מנהיגות המעודדת את אותם תהליכים טרנספורמטיביים של פיתוח קולם וסמכותם של אנשי החינוך בכל הרמות, תהליכים המובילים ליצירת שרשרת של נוכחות וגדילה אנושית. אותה מנהיגות אינה נעצרת בגידול ובהערכה של הביצוע בראי סטנדרטים כלשהם או בטיפול בילדים המאתגרים, אלא משתתפת בעצמה בבחינת מודל הסמכות הפנימית המגויס בשירות המבוגרים האחראים על עולם הילדים. כאשר התהליך מתקיים ברמה זו, הוא מגביר את הסיכוי לייצר בתי ספר שהוא רשת של גדילה.

תכנית צח"י מייצרת זמן, מרחב והכרה בצורך לשנות התנהלות בין-אנושית תחת תהליכים מוגנים ומכבדים, המונחים על ידי אנשי מקצוע, המכוונים למגע מגדל עם המבוגרים עצמם. בקבוצות ניתנת הזדמנות לאנשי המקצוע לגעת בעולמות אישיים ובניסיון החיים של כל אחד עם תחנות הקשורות גם לעולם בית הספר. מרחב כזה מזמין את השותפים בו להתבונן פנימה והחוצה כליווי מנחים, המכוונים להרחבת עבודת הצוות כרשת החזקה.

צח"י מזמין את הנהגת היישוב, מנהלים, יועצים, פסיכולוגים וראשי מחלקות החינוך, לחלוק זה עם זה את שגרת העבודה, תפיסות העולם, הלבטים והדילמות. בתוך כך נוצרת הזדמנות להתבוננות מעמיקה ולאפשרות שעצם המפגש והחיכוך עם האחרים יאפשר לכל משתתף להרחיב את הספקטרום שלו כדי להפוך לסמכות עבור האחרים.

התבוננות רפלקטיבית על התהליכים המתקיימים בקבוצות הלמידה השונות שבתכנית צח"י מלמדת על אופי ומהות התהליכים הטרנספורמטיביים שעוברות דמויות ההנהגה. תהליכים אלה יוצרים את הרחבת הסמכות הפנימית של איש המקצוע – מסמכות פנימית, המגויסת בעיקר לשירות הילדים, ועד לסמכות פנימית, המגויסת גם לשירות העמיתים והמבוגרים האחראים על עולם הילדים.

הרחבת הסמכות של איש המקצוע

התבוננות רחבה על עולם החינוך מלמדת כי אנשי מקצוע רבים בוחרים לעסוק בחינוך מתוך משאלה עמוקה להציע תיקון עולם לילדים. היכולות המגדלות שאיש המקצוע מגייס עבור הילדים משמשות פעמים רבות כמניע לבחירתו לעסוק בחינוך, לעתים באופן מודע ולעתים באופן לא מודע. איכותן של היכולות האלה משתנה מאדם לאדם, אך ככלל אפשר לומר כי איכות זו שכיחה יותר כשמדובר על יכולת ההשפעה המיטיבה של אנשי חינוך על ילדים וצעירים, ופחות כשמדובר בעמיתים ובמבוגרים האחראים על עולם הילדים. המעבר משלב של איש מקצוע, המגויס כסמכות פנימית ומשענת מגדלת לילדים, לשלב של סמכות פנימית ומשענת למבוגרים איננו מעבר טבעי או ליניארי, אלא מעבר התפתחותי, טרנספורמטיבי. אחת הדילמות העולות שוב ושוב בכל הדרגים – ממונים, מנהלים, מפקחים, קובעי מדיניות

ואנשי חינוך, נסכה סביב השאלה מי הלקוח שלנו – הילד או איש המקצוע? אנו מוצאים כי גם אלה המבינים שגם איש המקצוע הוא לקוח, מתקשים להקדיש להבנה זו את מרחב הפיתוח הראוי לה.

על מנת להוות משענת נוכחת ושלמה לילדים, יש צורך להעניק כוח (ולא כוחנות) למבוגרים המשמעותיים שבחיייהם: עמיתים, הורים, מורים ומנהלים. לשם כך, אנשי החינוך נדרשים לחוות תהליכים טרנספורמטיביים משמעותיים ועמוקים. טרנספורמציה זו איננה תולדה ישירה של התפתחות אותן היכולות המגויסות לשירות התלמידים. תכנית צח"י משמשת בית גידול לטרנספורמציה מסוג זה, בשל טבעה המערכתית-קבוצתי המפגיש את אנשי המקצוע ללמידה ולעשייה משותפת עם עמיתים. השיח המתנהל בצח"י, בשירות הרחבת הסמכות הפנימית של אנשי מקצוע עם עמיתיהם, עוסק בתחנות החיים ובהשפעתן המודעת והלא מודעת על המקצועיות של המשתתפים בקבוצות.

ההשפעה של עולם ההתנסות של איש החינוך – חוויות הילדות, ההתבגרות, הבית, בית הספר וחברת ההשתייכות מטביעות את חותמן על כל אדם. כל איש מקצוע נושא בתוכו את מעגלי החיים שלו, והם צובעים את תפיסותיו ואת גישתו לדמויות הסמכות שהוא בא במגע עמן בעשייתו החינוכית. צח"י מאפשר לאנשים לתרגל את הצמתים הללו עם עמיתים לעבודה, כך שבהדרגה הופכים עולמות אלה להיות הרבה פחות כובלים. למידת העמיתים מרחיבה את התודעה של המשתתפים למקורות פנימיים שהביאו אותם להתעלם מצורכי המורים, להקטינים ולדכאם, בעודם תובעים מהם ללא פשרה להיות רגישים לתלמידים השרויים במצוקה.

אחת המנהלות שהשתתפה בתכנית חוותה מהפך ביחסיה עם המורים לאחר שנעשתה מודעת לכך שמה שדרבן אותה לעסוק בניהול הוא חוויית ההתנכרות של מורים רבים אליה בילדותה, דווקא בתקופה שבה נזקקה להם מאוד. רגישותה לתלמידים חצתה גבולות, היא התייצבה למענם בכל מצב, אך עיוורונה כלפי המורים היה כמעט מוחלט – היא פסחה עליהם והמעטיה במגע עמם, וסימנה להם בהתנהלותה מי נחשב וראוי ליחס שלה ומי לא. המורים, שקלטו את העין הביקורתית שלה בשגרת עשייתם החינוכית, למדו שלא לשתף אותה במתרחש והעלימו ממנה כל מידע שעלול להיחשב על ידה כפגיעה שלהם בתלמידים. החשדנות כחדר המורים הייתה מוחלטת, האי-ביטחון צמצם את מרחב החשיבה, את הרגש ואת חדוות העשייה החינוכית. במסגרת הקבוצה, המנהלת למדה להתגבר על נטייתה להתנכר ולבקר את המורים והבינה עד כמה יכולתה להכיר את צורכיהם, לשתפם, לעזור להם ולהיעזר בהם תורמת לרווחתם של אנשי הצוות ומשפרת את יכולתם להשקיע בתלמידים.

השפעת היחסים המופנמים עם דמויות הסמכות המגדלות שבחיי איש המקצוע – אנשי חינוך רבים נושאים את מחיר החסך בדמויות סמכות המגדלות תחושת ערך עצמי קומפוטנטי שלם. רבים הצליחו לגבור על מכשולים רבים ולגדל את הערך הפנימי ואת סמכותם הפנימית והפכו לרגישים כלפי ילדים וצעירים, אך נותרו כבולים באותם הכבלים שאיימו על התפתחותם העצמית במגע עם דמויות סמכות ומבוגרים בכלל.

הקושי במעבר לסמכות פנימית כלפי מבוגרים קשור אפוא בפגיעות שונות, המצמצמות את יכולתו של האדם לראות, להסתמך ולהישען עד שהוא הופך להיות "זאב בודד במערכה

הצדוקת". פעמים רבות מדובר באנשים שהמוטיב הערכי הפנימי שלהם חזק מאוד, רובם באים לתקן את העולם עבור הילדים ומצליחים להיות סמכות עבורם, אך מתקשים לכלול את המבוגרים באותה רשת.

אחת המשתתפות בקבוצת צח"י חשה כי המורים אדישים למצוקת הילדים וכי הנטל המוטל עליה אינו מותיר לה כוחות. כאשר ניסתה להגדיר את מרחב הלמידה המשמעותי עבורה בתמיכת עמיתה – חברי הקבוצה, נפתחה להבנה שהיא מתקשה להישען על עמיתים. כאשר התבקשו חברי הקבוצה לבחור בן זוג ולקיים איתו דיאלוג אותנטי על משהו שיושב עמוק כאן ועכשיו, היא הייתה היחידה שהביאה משהו שכבר קיימה במקום אחר. התברר לה ולאחרים שהיא אינה יכולה להתמסר בצורה שלמה ובטוחה כאשר היא באינטראקציה עם עמיתים. התודעה ההולכת ומתגבשת לאופן שבו היא מצמצמת את המגע עם עמיתים פתחה בפניה עולם שלם של התפתחות, שאי אפשר לדלג עליו. בעוד המגע שלה עם הילדים נשא רגישות והתמסרות, הרי כאשר היא עבדה עם מורים היא נהגה "להנדס" אותם ללא כל מודעות לכך, שכן היא הייתה בטוחה שהיא "מלכת הרגישות לצורכי הזולת".

תהליכי ההנחיה בצח"י מספקים למשתתפים את האפשרות להתבונן על יחסים בין-אישיים המרחיבים את סמכותו הפנימית של הפרט בתוך קבוצה. מצבים אלה תובעים מאיש המקצוע להתנסות התנסות משמעותית ביחסים בין-אישיים בתוך קבוצות ולכרוך לעצמו הלכה למעשה מה הם התנאים הבסיסיים שצריכים להתמלא כדי שהוא יוכל להיות בהתמסרות הבין-אישית הזו. בעבודה הקבוצתית ההיכרות הבין-אישית, המשוב הבין-אישית, ההתייחסות זה לזה – כל אלה הולכים ומתרחבים עד כדי חוויה של זולת עצמי: העמיתים הופכים להיות זולת עצמי, מראש לצורכי הפרט המבוגר. צורת ההשקעה של המנחים – האישית והבין-אישית – כמשתתפים, מהווה מידול (modeling), המלמד את המשתתפים על סוג ההשקעה שיש בה כדי ליצור התפתחות אצל אנשי חינוך ותלמידים. בהדרגה מתרחבת ההיכרות, נוצרת אינטימיות ומתקם זיכרון קולקטיבי המשרת את צרכיו של כל פרט בקבוצה. המשתתפים לומדים להתייחס לעמיתים שלהם ממקום של השקעה עמוקה בהם. מעצם היכולת לא להיבהל מהאחר מתמלא העצמי, והמשתתפים לומדים להתקיים זה בשביל זה מתוך תחושת ערך.

מערכת החינוך שופעת עבודה קבוצתית הנסכה סביב ידע ותוכן. מעטות התכניות שמטרתן להרחיב את הסמכות הפנימית של משתתפיהן. רק תהליכים המצליחים לייצר חוויית מוגנות, מייצרים התנסות שבה אנשי המקצוע חווים אט אט איך ה"ביחד" יוצר את הרשת, את התרבות האפשרית יותר באוריינטציה לבני אדם. איש המקצוע, המרחיב את סמכותו הפנימית בשירות המבוגרים, תורם לצמצום חוויית הבדידות וליצירת רשת החזקה חברתית, שהיא המעניקה תנאים רחבים יותר להתייבב לנוכח הקשיים המרוכבים של מורים ותלמידים להצליח במשימה "לחנך להיות אדם".

המרחב הבין-אישי שנוצר בקבוצות מעודד את המשתתפים להעז וליצור התנסויות דומות במרחב בית הספר. אנשי המקצוע, שקיבלו במסגרת הקבוצות תנאים המאפשרים התפתחות אישית ובין-אישית, מנחים בעצמם את צוותי בתי הספר ופועלים ליצור עבורם תנאים דומים שיוכלו לצמיחתם ולהתפתחותם.

להלן דוגמה של תהליך טרנספורמטיבי שהתקיים באחד היישובים: כשלב הראשוני של תהליך ההנחיה התחדדה ההבנה שכדאי לייצר פדגוגיית התאמה לילדים בסיכון. אנשי היישוב עסקו בפיתוח תפיסה של איך לאתר ולאפיין את התלמידים ולהבטיח שהמענים שהם מקבלים יהיו מותאמים לצורכיהם. החשיבה בשלב זה התפתחה תוך כדי חיפוש דרך, אומץ לב והכרה במספרם הרב של ילדים בסיכון ביישוב. העשייה הייתה מתוך מוכנות, בשלות, מחויבות ונכונות לשים את הדברים "על השולחן" ולא להסתיר. כך החלו להתפתח תהליכים של למידה ואיסוף נתונים, שנבעו מהרצון לייעל את המערכת לטובת תלמידים תת-משיגים. ובכל זאת ההחלטות שהתקבלו היו בגדר של איסוף נתונים, ניתוח לוגי של הבעיות וקביעת המענים כארוסף של תכניות על המדף.

ככל שהקבוצה התפתחה והפנימה עמוק יותר את המשמעות של שימוש במשאב מתוך חיבור ומגע של המורים עם תלמידיהם, התרחבה היכולת של ההנהגה העירונית להפחית את המירוץ אחר האיתור המכני וחיפוש המשאבים. כך נוצרה תוכנה ברורה יותר איך לדאוג להרחבת הסמכות הפנימית של המנהיגות הבית ספרית, באופן שכל משאב יהיה בשירות גדילתם והתרחבותם של המורים.

כהשלמה למקרה מערכתי זה אבקש להציג דוגמה נוספת המראה כיצד קיום של רשת מגדלים מרחיבה את סמכותו הפנימית של המורה בשירות עמיתיו לעבודה.

תיאור מקרה: דן, תלמיד י"א, נהרג בתאונת דרכים

מדובר בבית ספר שנאלץ להתמודד עם ריבוי של אסונות ומקרים טראומטיים שהותירו משקעים לא מעטים בקרב הצוות החינוכי, התלמידים וקהילת ההורים. את בית הספר פקד אסון נוסף – דן, תלמיד כיתה י"א, נהרג בתאונת דרכים. המקרה נגע באופן ישיר בחטיבה העליונה וכן בחטיבת הביניים, שם למד אחיו הצעיר בכיתה ח.

האירוע הטרגי התרחש ביום שישי בצהריים, לקראת סיום יום הלימודים. יועצת בית הספר הוועקה לבית הספר על ידי המנהל. היה צורך ללוות את אחיו הצעיר של ההרוג הביתה כדי שיקבל את הבשורה המרה מפי אמו ולא ממישהו אחר. היועצת ומחנכת הכיתה של הנער נכנסו לכיתתו, סיפרו לו בעדינות שאחיו נפגע בתאונה ולקחו אותו לביתו. רק לאחר שהבן שמע על מה שאירע מפייה של אמו הופצה הידיעה המרה בקרב תלמידי בית הספר והצוות. אט אט החלו להתכנס תלמידי השכבה, מורים והורים, שבתרו לחזור ולהגיע לבית הספר עם היוודע דבר האסון. היועצת ורכז השכבה היו איתם, עברו ביניהם בוכים, מחבקים ושותקים יחד איתם.

כמהלך ימי השבעה וגם לאחריהם ניסו המנהל, היועצות והמחנכים למצוא מענה מותאם לצורכי האח הצעיר, המשפחה האבלה, התלמידים הכואבים וצוות המורים, שליוו את האסון.

מדובר היה במקרה משפחתי מורכב – משפחה של עולים חדשים והורים גרושים. האח הצעיר היה נער מחונן וספורטאי מצטיין, אך מבחינה חברתית לא מצא את עצמו והרגיש זרות רבה. דן בלט גם הוא בכישוריו והצליח מאוד בלימודיו, אך בניגוד לאחיו הצעיר השתלב היטב בשכבה גם מבחינה חברתית.

הכניסה של בית הספר למשפחה הביאה בחשבון את השונות התרבותית ואת הרגישות הרבה שבה היה צריך לנהוג, מבלי לפלוש לפרטיות באופן בלתי הולם. הייתה התמודדות עם כל פרט ופרט שהיה קשור לליווי המשפחה והילד בכאבם. מצד אחד, כבוד וקבלה של רצונותיהם, ומצד אחר, דיבור כן וישיר על הלבטים הקשורים בצרכים של תלמידי בית הספר, של החברים של האח ההרוג, של מחנכיו, וכמובן של האח נושא האבדן.

ההתגייסות של כולם הייתה מדהימה. המשפחה התרגשה מהחום שהוקרן אליה וכן מהרצון להיות שם במידה המתאימה להם. היה ברור שלמרות הטרגדיה הנוראה הם הרגישו שייכים. העזרה הייתה גם בנושאים כמו התארגנות בשבעה, כיבוד, מודעות אבל וכדומה. בית הספר התגייס לעזרה, הקשר התרחב והקרבה גדלה.

בתום השבעה הגיעו בני המשפחה לבית הספר. המנהל קיבל אותם וכל תלמידי בית הספר עמדו דקה דומיה והפריחו בלונים לזכרו של דן. המשפחה התרגשה מאוד. האם הודתה בדמעות על העזרה והתמיכה שקיבלו מבית הספר לאורך כל הדרך.

בדוגמה זו אפשר לראות כיצד מתפקדים אנשי מקצוע הנמצאים בברית של מגדלים. זהו פאזל אנושי שנוצר כשכל אחד מביא את היתרון היחסי שלו. ההורה נשאר תמיד האחראי על ילדו, ועם זאת, לאנשי החינוך יש יתרון הנובע מן המרחק ומהמקצועיות שלהם והם לוקחים חלק פעיל בגידולו של הילד, כל אחד על פי מקומו ויכולותיו. שיתוף פעולה מסוג זה יוצר רשת החזקה, המתבססת על היתרונות היחסיים של כל אחד ואחד, בצורה שיוצרת את ההתמודדות השלמה. כולם הופכים להיות סובייקטים וסך כל הסובייקטים המעורבים בהתמודדות הופך למעין קבוצת השתייכות, הפועלת תוך שמירה על הייחודיות של כל אחד ואחד ומעצימה כל אחד ואחד.

מדובר בתפיסת עולם שלמה, לפיה גם אם היועץ והפסיכולוג באים מעולמות תוכן ודיסציפלינות שונות, כל אחד מהם יכול לתרום את תרומתו בעבודה מסוג זה. לכל אחד יש תפקיד והאחד אינו מעל האחר או על חשבון האחר. היועץ והפסיכולוג, המשמשים בתפקידי הדרכה בבית הספר כמסגרת צחי, עושים זאת באופן שונה מהגדרת התפקיד הקלסית. על שניהם מוטלת אחריות דומה בבנייתה של רשת ההחזקה, גם אם הם תורמים להתפתחותה באופן שונה, כל אחד ומה שהוא מביא איתו. עובדה זו ממקמת את שניהם כ"יחסי ברית של מגדלים" ולא ביחסי תומך ונתמך.

סוגיה זו מזכירה את האידיאולוגיה של קבוצות עזרה ועמיתים, כמו עמית להורה. אנשי המקצוע משמשים בפונקציה שקרובה יותר ליחסים טבעיים ופחות ליחסי מטופל ומטפל. התיחום של איש מקצוע מוזהה, המטפל בנתמך מוזהה, מיטשטש ועובר ליחסים שהם הרבה יותר סימטריים והדדיים. לכל אחד תרומה ייחודית משלו, מעצם השתתפותו והיותו חלק מהמרקם השלם של הרשת התומכת. בתפיסה הזו גם ההורה הופך להיות בן ברית, המרשת את ההתמודדות של הילד שלו, ולא אדם נזקק המקבל עזרה.

ביסוס התפיסה בדבר הרחבת הסמכות הפנימית

לסיכום, אבקש לבסס את התפיסה בדבר הרחבת הסמכות הפנימית של המנהיגות בחינוך בשירות המבוגרים האחראים על עולם הילדים. סוגיה זו קשורה קשר הדוק לצורות ההתנהלות הרווחות במערכות החינוך של העידן הפוסט-מודרני, השמות דגש על ההתנהלות אשר בשירות האדם והחברה.

מייקל פילדינג²¹ (Fielding, 2006) מסתמך על עבודתו של הפילוסוף הסקוטי ג'ון מקמאריי²² (Macmurray, 1961) ומסביר כי יש שתי צורות מפגש עם אנשים אחרים אשר מגדירים את הווייתנו בעולם. צורות אלה שונות מיסודן, אך קשורות ותלויות זו בזו. צורות מפגש אלה נחלקות למה שמקמאריי מכנה: קשרים "פונקציונליים" וקשרים "אישיים". הקשרים הפונקציונליים או האינסטרומנטליים אופייניים למפגשים שעוזרים לנו לעשות דברים כדי להשיג את מטרותינו. לעומת זאת, קשרים "אישיים" קיימים כדי לעזור לנו להיות מי שאנחנו באמצעות קשרינו עם הזולת. חלק מזה כרוך בנכונות הדדית להיות פתוחים וגלויים זה עם זה בנוגע לכל ההיבטים של הווייתנו.

בעיני מקמאריי, קשרי הגומלין בין קשרים פונקציונליים לאישיים הם בלתי נמנעים ואף רצויים. הקשרים הפונקציונליים מספקים את האמצעים המוחשיים, האינסטרומנטליים, שדרכם הקשר האישי בא לידי ביטוי. אם אכפת לי ממך, האכפתיות הזאת באה לידי ביטוי מעשי גם באמצעות אספקה בסיסית של צורכי היומיום, לא פחות מאשר דרך מעשים מיוחדים של נדיבות ונתינה. כפי שהקשרים האישיים זקוקים לפונקציונלי כדי לממש את עצמם בפעולה, כך גם הפונקציונלי זקוק לאלמנט אישי כלשהו כדי להשיג את מטרותיו.

על פי תפיסת עולם זו, האישי בא לידי ביטוי דרך הפונקציונלי – דאגה, אכפתיות, עונג, שיוצאים אל הפועל באמצעות ביטוי מעשי – ואילו הפונקציונלי הוא, בראש ובראשונה, לטובת האישי. לפיכך, פעילות כלכלית (הפונקציונלי) לגיטימית כל עוד היא עוזרת לנו לנהל חיים מלאי סיפוק (האישי); פוליטיקה ומאבקים למען צדק חברתי (הפונקציונלי) משרתים את השגשוג הקהילתי (האישי). הלמידה בבית הספר (הפונקציונלי) היא למען מימוש עצמי של האדם (האישי); בתוך בתי הספר עצמם, הניהול האדמיניסטרטיבי והסדרים ארגוניים אחרים (הפונקציונלי) הם למען קהילה תוססת ויצירתית (האישי).

האישי והפונקציונלי חיוניים זה לזה ויחד הם יוצרים שלמות אחת. עם זאת, הניהול הפונקציונלי לשירות האדם הוא פועל יוצא של התנהלות אנשי חינוך מכוח סמכות הפנימית כמקור ההשפעה החינוכית המגדלת.

בהתבוננות מעמיקה ורבת שנים על מערכות חינוך מצאנו שאפשר לאפיין את התנהלות בתי הספר ביחס שבין הפונקציונלי לאישי. אפשר לזהות ארבעה אבות-טיפוס בולטים

21 פרופסור לחינוך באוניברסיטת סאסק שבבריטניה, מנהל המרכז לחדשנות בחינוך. תחומי העניין הנוכחיים שלו הם קול התלמיד, מסורות רדיקליות בחינוך מטעם המדינה ופיתוח חינוך המתמקד באדם.

22 אחד הפילוסופים הדגולים בעולם רובר האנגליה כמאה העשרים, המהווה מקור השראה לאלה הרואים בזהות ובקהילה את הבעיות הפילוסופיות והמעשיות המגדירות של תקופתנו.

בשדה, המבטאים את ההבדלים באופן שבו היחס שבין הפונקציונלי האישי נתפס ומבטא בבית הספר.

יצוין כי השפה הדיכוטומית והמכלילה היא רק לצורך ההסבר וכי המציאות בבתי הספר מורכבת ואינה סדורה לפי נוסחאות.

1. בתי ספר בהתנהלות א-פרסונלית: בתי ספר המתאפיינים ביחס א-פרסונלי, שבהם הילד, ההורה והמורה משמשים כאובייקטים להשגת יעדי הקולקטיב. בתי ספר אלה ממוקדים ביעדים, במטרות ובערכים חיצוניים, כמו למשל, ערכים תרבותיים או דתיים, שבהם רואים בתלמידים, כמו גם במבוגרים, אובייקטים למימוש סטנדרטים אפרויריים הגדולים מן האדם היחיד, ואשר אנשיהם פועלים מתוקף סמכות חיצונית.

כשפתו של פילדינג אפשר לומר, שמדובר בארגונים שבהם הפונקציונלי דוחק לשוליים את האישי, אשר נחשב בעיניו לא רלוונטי ולא מועיל למטרת הליבה של בית הספר. התוצאה היא ארגון מכניסטי מיסודו, אשר עסוק בראש ובראשונה ביעילות. היחסים השולטים בו הם יחסי תפקיד, וניתנת בו בולטות לנהלים.

2. בתי ספר בהתנהלות פרסונלית לכאורה: בתי ספר הפועלים על פי תפיסה, דפוסי תקשורת ומעשה פרסונליים לכאורה. בתי ספר אלה מקבלים על עצמם לכאורה עמדה פרסונלית, אבל בפועל פועלים לשירות יעדים חיצוניים. הם אימצו את התפיסה שלפיה אין ערכים אובייקטיביים לשמם, אלא לשירות האדם, אך משתמשים בביטוי האישי לשירות של יעדים חיצוניים. ניתן למצוא בהם ביטויים אישיים ופעולות הנעשות לטובת הפרט, אך ביטויים אלה מתגלים כטקסים וכסמלים ריקים ממהות, שנועדו לשורת מטרה חיצונית, תועלתית בעיקר, כמו הישגים. אנשי בית הספר האלה לא עברו טרנספורמציה מהותית, והם פועלים מתוקף סמכות חיצונית, כמו בתי הספר הא-פרסונליים.

כשפתו של פילדינג, מדובר בבתי ספר שבהם האישי משמש למען הפונקציונלי. בבתי ספר אלה התלמידים מתלוננים על כך שבית הספר מתעניין בהם אך ורק משום שהם משיגים ציוני "טוב מאוד". לא מדובר כמה שבית הספר יכול לעשות למען תלמידיו, אלא כמה שהתלמידים יכולים לעשות למען בית הספר.

3. בתי ספר בהתנהלות פרסונלית צרה: בתי ספר המתאפיינים בתפיסה, בדפוסי קומוניקציה ובמעשה פרסונלי, שאינו מגובה דיו בגישה סמכותית מקצועית ופנימית. בתי ספר אלה מתאפיינים בהתגייסות לטובת ההגשמה של כל ילד וילד, אך מתקשים לפעול בהתאמה לצרכים המורכבים של תלמידים בכלל ושל תלמידים בסיכון ורמויות ההתקשרות שבחייהם בפרט. המורים בבתי ספר אלה אמנם פועלים מתוקף סמכות פנימית לשירות הילד, מתוך תפיסה הומניסטית עמוקה ורצון לתיקון, אך עדיין עיוורים למשמעות העמוקה יותר של הפרסונליזציה החברתית. הם פועלים מתוך תפיסת תפקיד לא מגובשת העלולה להביא ליחס לא עקבי ולהזנחה.

פילדינג מתייחס לאחת הצורות השכיחות הבאות לידי ביטוי בבתי ספר אלה, המעדיפים את האישי על חשבון הפונקציונלי ומתאפיינים בעיסוק אינטנסיבי בצרכים האישיים של

הילדים, שלא מותיר הרבה זמן או סבלנות לסידורים הפונקציונליים או הארגוניים הנתוצים לשם תרגום החום והמחויבות הרגשית העמוקה למציאות מעשית שתעזור לילדים ללמוד במגוון דרכים.

אנו מוצאים בתי ספר אשר יש בהם ביטויים נוספים של פרסונליזציה צרה, הנובעים מידע חלקי או מהיעדר מיומנות בהתמודדות עם מצבים מורכבים, בייחוד כשמדובר בילדים ונערים הנמצאים במצבי מצוקה וסיכון.

4. בתי ספר בהתנהלות פרסונלית מפוכחת: בתי ספר היוצרים ברית מגדלת בין כל המבוגרים המגדלים את הילדים, בבית, בבית הספר ובקהילה. בתי ספר שנוצרת בהם שותפות בין המבוגרים התורמת לתפקוד כל תלמידים ובהם תלמידים בסיכון ובמצוקה. אנשי בתי הספר הללו יודעים שהם לא יכולים "להציל את העולם" בעצמם; הם מכירים בתלות שלהם באחר ומבינים שהתלות ההדדית היא אולי הדבר היחיד שמאפשר להם להישאר שפויים בעבודתם. השאיפה היא לייצר החזקה משותפת, אנושית, שהיא בשירות המבוגר ולא רק בשירות הילד.

פילרינג מדבר על בתי ספר שבהם "הפונקציונלי הוא ביטוי של האישי", ואשר "במבנים ובהסדרים המעשיים היומיומיים יש אפיונים ברורים של התמקדות באדם". בתי ספר אלה מפתחים "במתכוון תחושה של מקום, מטרה וזהות" ו"מעודדים צורות מתפתחות וזורמות של למידה". בבתי ספר אלה מתפתחת "קהילת למידה, המתמקדת באדם, מונחית על ידי מחויבות להסדרים פונקציונליים, כאשר האינטראקציות של בית הספר מחויבות למטרות האנושיות הנרחבות יותר".

ההתנהלות מתוך פרסונליזציה מפוקחת היא פונקציה של ההתרחבות של הסמכות הפנימית מצעירים למבוגרים, בכל מדרג התפקידים. ההתנהלות הפרסונלית הנאורה שואפת להיות לשירות היחיד, כמו גם לשירות הקולקטיב והחברה. על פי גישה זו, אף אחד אינו פטור מלהימצא בתוך התמודדות חיה אין-סופית עם בני בריתו, כדי לייצר רשתות חברתיות וחברה הוגנת יותר. רק מי שממשיך להתנסות בעצמו בתהליכי למידה ועשייה בין-אישיים, כשהוא משפיע על אחרים ומושפע מהם, ממשיך להחזיק בניסיון הרלוונטי להומניזם פוסט-מודרני.

ההומניזם הפוסט-מודרני תובע לראות את הערך ההומניסטי של הזולת והחברה כמצפן נאור המכוון אותנו להיות בשירות ההתפתחות של האדם כתביעה טרנספורמטיבית. אין אדם יכול לייצר עולם נאור עבור הילד אם הוא אינו טרוד בזה שקולקטיב שלם יהיה עסוק בכך. לא האדם הבודד פונה לילד כסובייקט, אלא הוא נדרש לבנות חברה, קולקטיב, שיש בהם הרבה יותר אנשים שמתייחסים לצורכי הפרט.

ההומניזם במובנו הפוסט-מודרני הוא ביקורתיות האדם כלפי עצמו. הביקורת היא הכיטי המובהק ביותר של האמונה ביכולתו של האדם לעמוד ברשות עצמו, בלי להזדקק לסמכות חיצונית, בלי למסור את חייו בידי הזולת. האוטופיה של החירות נותנת כיוון, כאופק שיש לשאוף אליו, היא מורה לנו לאן ללכת מן המקום שאנו נמצאים בו... לפני שסותרים את הבנוי... צריך לבנות... כדי שהאדם יהיה מסוגל לביקורת, צריך שיהיה אדם "מלא" (שקולניקוב, 2008, עמ' 269).

לתפיסתנו, כדי לבקר צריך להתקיים ולהתפתח לסובייקט אוטונומי. הסכנה בחינוך היום טמונה לא רק בעמדה א-פרסונלית, המתעלמת מצורכי הסובייקט המתחנך, אלא גם בעמדה חינוכית צרה, המבקשת להעניק לפרט את כל מבוקשו, וגם בעמדה המשתמשת ביחס פרסונלי לשעבוד הפרט לצורכי הארגון.

להיות פרסונלי בשאיפה לנאורות, לא רק טובת האדם, אלא טובת האדם שחוזרת תמיד בסופו של דבר לטובת הקולקטיב, יש בה בהכרח משהו ערכי. הפרסונלי בשירות הזולת, בשירות האחר, תמיד יהיה בסופו של דבר בעל ערכיות גדולה יותר. פרסונה מפותחת דיה כדי להתפנות לאחר כפרסונה. היחסים של השניים לא יבואו על חשבון הקולקטיב (שקולניקוב, 2008, עמ' 269).

אנו מדברים על פרסונליות החותרת למחויבות, לאחריות על עצמה ועל האחר ועל החברה כולה, שהיא חלק ממנה. במובן הזה היא מתממשת תמיד בתוך ערכיות מאוד גבוהה ביחסים מאוד דיאלקטיים. המבוגר-הילד-החומר (חברה, ערכים, קולקטיב, ידע), שלושתם נמצאים ביחסי התאמה, היוצרים את השלם.

מקורות

מור, פ' (2014). יחסי מורים-תלמידים: סמכות מגדלת כנסילת סמכות וכנטישת סמכות. בתוך פ' מור וא' לוריא (עורכים). הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר (עמ' 93-101). ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

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

Fielding, M. (2006). Leadership, personalization and high performance schooling: Naming the new totalitarianism. *School Leadership and Management*, 26(4), 347-369.

Macmurray, J. (1961). *Persons in Relation*. London: Faber & Faber. Retrieved from <http://www.giffordlectures.org/Browse.asp?PubID=TPPIRE&Volume=0&Issue=0&TOC=True>



תפיסת ההדרכה האישית למנהלי בתי ספר בראשית דרכם

איתמר לוריא, אריאל לוי ומתי בן צור

מבוא

ניהול בית ספר הוא אתגר רב-ממדי, מרובה משימות, אתגרים, תחומי אחריות ואזורי מבחן. על המנהל – כמי שעומד בראש צוות בית הספר – להוביל צוות מקצועי, ליצור נהלי עבודה ולהוביל את העשייה הפדגוגית. בתור ראש הארגון מוטלת עליו האחריות למנהל התקין ולניהול התקציב שלו. כמו כן, באחריותו קיום הקשר עם שותפיו השונים: המנהל עובד עם קהילת ההורים ונתון בהידברות ובעבודה משותפת עם גורמים במשרד החינוך וברשות המקומית. מגוון העיסוקים, האחריות לעשרות אנשי צוות ומאות תלמידים והדינמיות הרבה עושים את התפקיד למאתגר ולמרגש מחד גיסא, וחושפים את המנהל לחוויה של הצפה תפקודית והיקרעות בין ההיבטים השונים של תפקידו, מאידך גיסא. בתוך מכול המשימות והלחצים, על המנהל למצוא את סדר העדיפויות הנכון לו ולבית ספרו: כיצד לבחור, מתוך שיקול דעת, למה להגיב ומתי? כיצד להחליט איך לפעול, לאיזו תכלית ובאילו מעגלים? כיצד לגבש תפיסה חינוכית-ניהולית המכוונת את אופן הניהול? בבסיס כל השאלות האלו נמצאת התמודדותו של המנהל עם אחריותו הכוללת על הנעשה בבית הספר. אחריות זו, כמובנה העמוק, רובצת על כתפיו של המנהל לברו, מאחר שהוא עומד בראש הפירמידה הבית ספרית, ובסופו של דבר, היא איננה ניתנת לחלוקה.

המנהל החדש קופץ לתוך המים הסוערים של בית הספר. גם אם הקפיצה נעשית לאחר שהוכשר ותרגל את ההתמודדות עם הזרמים הייחודיים ועם הכוחות הפועלים ביים שלתוכו קפץ, נדמה שמשימתו העיקרית היא לשרוד (Weindling, 2000), לצוף ולנשום כדי למצוא כוח להמשיך לשחות. בתוך ההמולה והמאמץ לצוף מעל המים הוא מנסה ללמוד איך להתמודד עם המצב שבו הוא נתון, ובחינה זו מלווה בתנודות רגשיות עמוקות (Beatty, 1999; 2002). הזירה המורכבת שהמנהל נמצא בה, גועשת במיוחד, מאחר שהמנהל החדש פוגש בית ספר שהחליף מנהל, שאנשי צוותו חרדים למקומם במבנה החדש ושקהילתו מודאגת ובוחנת אם החילופין ייצבו ויקדמו את בית הספר. נוסף על אלה, המנהל עצמו נתון בתהליכי גיבוש זהותו ודרכו הניהולית. אך אט אט, בתוך מאמצי ההתמודדות, הוא מזהה יכולות ומיומנויות הטבועות בו ומאפשרות לו לפעול פעולה תכוננית.

ההדרכה האישית למנהל נועדה לסייע בהתמודדות המורכבת הזאת. המדריך²³ הוא מדריך שחייה מזן מיוחד, שהרי המנהל שוחה בים הגועש גם בהיעדרו של המדריך. מפגש ההדרכה צריך לסייע להתמודדות המנהל גם בזמן שבין הפגישות, ולכן תהליך ההדרכה עוסק בתחומים מרכזיים היכולים לתרום למנהל: המדריך עוזר למנהל לגלות את הזרמים בים וכיצד לנווט ביניהם את דרכו ולהתמודד עמם, מציע מניסיונו כמי שהתמודד עם זרמים רבי עצמה בים סוער אחר ומסייע למנהל החדש לזהות את הרלוונטיות של ניסיונותיו שלו בעבר להתמודדויות שעומדות לפניו בהווה. המדריך מציע, הן במפורש הן במובלע, דרך לימוד והתבוננות שתכליתה להפוך בהדרגה את תחושת הבהלה והחירום לעשייה תהליכית: המנהל הופך לדמות מובילה ויוזמת תהליכים והוא אינו עוד דמות המגיבה למידי, ואילו המדריך עוזר למנהל הנאבק בגלים להחליט לאן כרצונו לחתור, לסמן מטרות מציאותיות, לחשוב כבהירות ולייצב את עמדתו כמנהיג בית הספר. בכל אלה יש כדי לשכך את הסערה האישית והבית ספרית.

מטרות ההדרכה למנהלי בתי ספר חדשים

מסגרת ההדרכה מציעה רצף של מפגשים אישיים בין מנהל למדריכו במהלך השנתיים הראשונות לניהול. ההדרכה היא מרחב של למידה-בתוך-אינטראקציה והיא עוסקת בהתפתחות האישית והמקצועית של המנהל. ככלל, היא מתרחשת במרחב הניהולי של המודרך ומבוססת על הגישה הכוללנית: ניהול בית הספר הוא פעולה המערבת את הצדדים השונים של המנהל – איש המקצוע והאדם. מאחר שאדם הוא ישות שלמה, אין אפשרות לממש התפתחות וצמיחה מקצועית בלי להתייחס לכל מעגלי התפקוד האנושי של המנהל (אופלטקה ולוי, 2008, עמ' 47).

להלן מטרותיה העיקריות של ההדרכה:

לתמוך במנהל בית הספר, ללוותו בתהליך ביסוס מעמדו בבית הספר ולסייע לו למצב את עצמו כמנהיג וכמוביל מערכתי ופדגוגי

לאפשר למידה של תפקיד המנהל²⁴ מתוך התנסות

לשמש כיועץ לדילמות שעולות בשדה העבודה

לספק הקשר לגיבוש יעדים ניהוליים וזהות ניהולית

לעודד את התפתחות הפרופסיה בתוך הקהילה המקצועית

23 הבחירה במונח "הדרכה אישית" נעשתה על רקע בדיקה נרחבת של ההמשגה והפרקטיקה של "מנטורינג" (coaching) ליווי, הניכה וכיוצא בזה. מבחינה תאורטית, לכל פרקטיקה ייחוד משלה, אך עם זאת, אפשר ללמוד מתיאורי המקרה והמשימוש בפרקטיקות הללו על טשטוש הבדלים בין השיטות. את המונח "הדרכה אישית", ובלועזית supervision, שאלנו מעולם התמיכה של המטפלים בפסיכולוגיה ובעבודה סוציאלית (בן צור, 2009).

24 תפיסת תפקיד המנהל כאחר מכן אבני ראשה: <http://www.avneyrosha.org.il/Role/Pages/default.aspx>.

יעדה של ההדרכה הוא להיענות לצורכי המנהל. ההדרכה עוסקת הן באזורים שבהם המנהל אינו בטוח במעשיו, הן בתגובות אישיות, רגשיות ומקצועיות שלו למשימות הניהול והן בהתנהגויות ובמחשבות שברצונו לבחון בפתיהות בלי לעסוק בשאלה כיצד יישפט מבחוץ (שראל, 1997). ההדרכה עוסקת במגעים עם גורמים חיצוניים, עם תלמידים ועם הוריהם. היא בוחנת סדרי עדיפויות ומספקת מסגרת שיכולה להפיג את בדידותו של המנהל בצמרת הארגון. כדי לאפשר שיחה פתוחה וליבון התלבטויות וקשיים, על ההדרכה לכבד את פרטיותו של המנהל ולהציע חיסיון מתאים לתכנים העולים במסגרתה.

במסגרת ההדרכה אפשר למצוא רכיבים רבים של הכשרה מתוך עשייה (on the job training). בהיותה כזאת, ההדרכה היא מסגרת ללמידה רפלקטיבית, המאפשרת למנהל לבחון מצבים ואירועים ואת דרכי הפעולה שלו. המנהל זקוק לעזרה ביצירת פתרונות המתאימים באופן ייחודי למסגרת שעמה הוא מתמודד ולאופי הניהולי שלו. הידע הקודם של המדריך בכל הקשור בניהול, בהובלה ובהשתלבות בתפקיד יעשיר מן הסתם את יכולת המדריך לאפשר למנהל למצוא את הפתרונות המתאימים לו ולבית ספרו. מבחינות רבות ההדרכה של המנהל החדש מיישמת "פרדיגמת שותפות".

מהות העזרה המקצועית שתשרת את איש המקצוע אינה ידועה מראש והיא נגזרת, רובה ככולה, מציפיותיו או מניסיונותיו האידיזינקרטיים של האחר, כפי שהם מתגלים תוך כדי עבודה עמו. משום כך, איש המקצוע חייב להיות מסוגל לגלות צורות של עזרה שהן בלתי מוכרות מראש, ולסגלן לעצמו כפועל יוצא, אם לא כתכתוב, של השותפות שהוא יוצר עם האחר (רוזנפלד, 2005, עמ' 224).

הלמידה הרפלקטיבית והבחינה המשותפת של פרקטיקות מתהוות מאפשרות למנהל ללמוד את תורתו הניהולית שלו עצמו ובכך להתפתח בתפקידו. יצירה של תהליכי לימוד רפלקטיביים בבית הספר היא בסיס ליצירת סביבה חינוכית העוסקת בלמידה ובהתפתחות מתמדת (Schön, 1988, 1991).

מסגרות ההדרכה למנהלי בתי ספר חדשים

מסגרת ההדרכה למנהלי בתי ספר מוצעת לכל מנהל חדש במערכת החינוך בישראל, עם הכניסה לתפקיד. בשנת תשע"א, כבשנים קודמות, התחלפו כעשירית ממנהלי בתי הספר. במערכת החינוך יש אפוא כ-300 מנהלים בשנתם הראשונה וכ-225 מנהלים בשנתם השנייה. המנהלים החדשים מקבלים הדרכה אישית ממנהלי בתי ספר ותיקים וממנהלי בתי ספר שפרשו, ומיעוטם – מיועצים ארגוניים, המתמחים בעבודה עם מערכת החינוך.

התכנית היא יזמה של מכון "אבני ראשה", מיסודם של משרד החינוך וקרן "יד הנדיב". מכון "אבני ראשה" הוא מכון לאומי, שנוסד לפי החלטת ממשלה כגוף האמון על הכשרה ופיתוח מקצועי של מנהלי בתי ספר. ההדרכה האישית ניתנת למנהל החדש בשירות משרד החינוך והמפקחים הישירים, בהובלה המקצועית של המכון. מכון "אבני ראשה" הנהיג שינוי במערכת החינוך בקובעו שמנהלי בתי ספר מכהנים הם שיהיו המדריכים האישיים למנהלים חדשים. הניסיון הניהולי, השפה המקצועית והידיעה העמוקה של המדריך על

ניהול בתחילת הדרך גויסו לשיירות ההדרכה האישית. עקב ניסיונם המועט של מנהלים רבים בעבודת ההדרכה, הכשרתם בתור מדריכים אישיים נעשית כד בכד עם עבודתם, הן במסגרת מחוזית והן במסגרת ארצית.

ההדרכה – חלק מהתפתחותו המקצועית של המנהל

ההדרכה למנהלים חדשים היא חלק ממסלול ההתפתחות של המנהל בשלב הקריטי של ההשתלבות בתפקיד. את ציר ההתפתחות המקצועית של המנהל אפשר לחלק לשלבים אחדים (אופלטקה ולוי, 2008; Weindling, 2000):

- שלב טרום התפקיד
- שלב ההשתלבות בתפקיד
- שלב הבנייה
- שלב ההתבססות
- שלב הקריירה המאוחרת

הדרכת המנהל החדש מתמקדת בשלב השני במודל ההתפתחותי, שלב ההשתלבות בתפקיד. עיקר התמודדותו של המנהל החדש בשלב זה קשורה למציאת מקומו בבית הספר, הבנת המערכת שעמה הוא מתמודד ו"למידה תוך כדי תנועה" כיצד להשפיע על תהליכים חינוכיים, צוותיים ומערכתיים. אולם מאחר שבית הספר נמצא בעשייה מתמדת ואיננו עוצר את פעילותו כדי לאפשר למנהל החדש ללמוד בנחת, המנהל מתחיל לפעול בזירה הבית ספרית מרגע קבלת התפקיד. כבר מהאופן שבו הוא לומד תהליכים פדגוגיים-חינוכיים, מהאופן שבו מתנהל השיח שלו עם מורים, הורים ותלמידים ומהתייחסותו לשגרות ולישיבות בבית הספר, נבנית ומתעצבת הדרך הניהולית שהוא מתווה. תוך כדי הכניסה לתפקיד המנהל מעצב היבטים חשובים בדרך הניהולית שבה יוליך את בית הספר. תהליכי בנייה מכוונים ומתוכננים משפרים את השתלבותו בתפקיד ההובלה של בית הספר. בהמשך, ככל שהמנהל חש נוח יותר בתפקידו, כך הוא יכול להוביל וליזום מהלכים המתאימים לצורכי בית הספר על פי הבנתו החינוכית ותפיסת עולמו.

לדוגמה, במרכז תפיסת התפקיד של מנהל בית ספר במדינת ישראל שגובשה במכון "אבני ראשה" בשנת 2008 ואומצה על ידי משרד החינוך, עומדת מנהיגותו הפדגוגית של המנהל. זוהי מנהיגות המכוונת להובלת תהליכי שיפור בתחום ההוראה והלמידה בבית הספר. אם, למשל, מנהל חדש בוחר ללמוד תהליכי למידה בבית ספרו על ידי צפייה במורי בית הספר ודיאלוג פתוח עם כל אחד מהם, יש בכך כדי לשדר את מרכזיות התהליכים הפדגוגיים מבחינתו ובניית תרבות שיח אישית-חינוכית עם מוריו. כך הוא מעצב את השתלבותו בתפקיד ובה בעת בונה את היסוד לעבודה עתידית על תהליכי הוראה ולמידה בבית הספר.

המדריך מגיע להדרכה עם ההבנה שאופן השתלבותו של המנהל בתפקידו מכוון ומעצב את המהלכים הבאים בהובלת בית הספר. לפיכך, על התהליכים הרפלקטיביים והתכנוניים בהדרכה ללוות את תהליכי הבנייה במשך חודשי ההשתלבות. האתגרים המרכזיים

בהשתלבות בתפקיד הם: (1) הישרדות; (2) התקדמות; (3) למידה מתמדת; (4) התמודדות עם חוסר ודאות, חשש רב או לחילופין אופטימיות יתר; (5) חברות; (6) פיתוח תחושת מסוגלות (אופלטקה ולוי, 2008, עמ' 26). בשלב זה הולכים ונשורים גם רכיבים המאפיינים את שלב הבנייה, ובמרכזם פיתוח סדר יום ניהולי מותאם לצורכי בית הספר, בד בבד עם הובלת תהליכים חינוכיים וארגוניים.

מרחב ההדרכה

רבות נכתב על חשיבות המסגרת ביצירת תנאי למידה מיטביים. הלמידה בבית הספר נשענת על המסגרת הבית ספרית, מסגרת שמציעה אופני למידה מוכנים ושעות מחייבות. אף ההדרכה כמסגרת למידה שואבת את כוחה מהיותה מסגרת יציבה, המתקיימת בתוך תכנית העבודה של המנהל. גרין (2008) שאל מושגים מהמסגרת הטיפולית וטען שמסגרת ההדרכה מורכבת משני חלקים מהותיים: האחד – התכנית הפעילה, כלומר, אופן הפעולה בתוך המסגרת, והשני – התיבה, כלומר, הגדרת הגבולות הפורמליים והמבניים של המסגרת. התכנית הפעילה כוללת, למשל, שיח פתוח המתקיים במפגשי ההדרכה ומבוסס על צורכי המודרך, ודיאלוג המכוון לפיתוח המקצועי האישי של המנהל בתפקידו. התיבה מגדירה את מספר הפגישות המתוכנן, אורכן ותכיפותן (שם, עמ' 62). המסגרת מייצבת את מרחב ההדרכה ומאפשרת אורך רוח להתפתחות תהליכי הלמידה. העמידות והקביעות של המסגרת החיצונית (התיבה) מאפשרות לתהליכי ההדרכה (התכנית הפעילה) להתקיים במיטבם.

מאפייני המסגרת מגדירים במישרין ובמובלע ערכים, פרקטיקות רצויות ואת חשיבות המסגרת. ההדרכה המתמשכת, המתקיימת במועדים קבועים ובתנאים המכבדים את פרטיות המשתתפים, מייצגת את ערכם של השתתפות, למידה, תכנון והפקת לקחים, תוך כדי ההשתלבות בתפקיד הניהולי. היווצרות השיח הפתוח בנויה הן על נכונות שני המשתתפים והן על הידיעה שהתכנים בתוך תהליך ההדרכה חסויים. פרטיות בתהליכי ההדרכה חיונית, כדי שהמנהל ייוועץ במדריך וישתפו בסוגיות האמתיות המעסיקות אותו. אם סודיות המפגשים מוגבלת, יש להגדיר בבהירות את מגבלות החיסיון באפיון "התיבה" כבר במפגשים הראשונים בין המדריך למנהל המודרך. ההיוועצות ולמידת שדה העבודה בבית הספר הן האדגים שעליהם מתבססת הזהות הניהולית ההולכת ומתהווה של המנהל.

מפגשי הדרכה שונים במטרתם העמוקה ממפגשי היוועצות: כמסגרת ההדרכה חקר האירועים הוא נדבך בפיתוח המקצועי והאישי של המנהל החדש בתפקידו ואיננו מטרה סופית. מבחינה זו, ההדרכה אינה מסגרת המיועדת לתת מענה למצבי חירום. גם אם מפגשי ההדרכה עוסקים בלימוד מצבים משדה העבודה ולכאורה בהבנת סיטואציה ייחודית, הרי שמנקודת מבטו של המדריך, בחינת תגובת המנהל וליבון אופני התמודדותו מאפשרים עיסוק בתהליך התפתחותו של המנהל לאורך זמן: בקשייו בעבר, כמה שהשתנה, כמה שמעסיק אותו היום, בנושאים הניהוליים המאתגרים אותו וכן בתהליך התמודדותו עם חסמים וקשיים המפריעים לו בעשייה הניהולית.

אם כן, מסגרת ההדרכה נבנית מן המסגרת הפיזית למפגשים (מועדים, מקום ומשך), גבולות החיסיון והפרטיות ותכנית העבודה במפגשי ההדרכה. ככלל, הסוגיות הקשורות למסגרת

ההדרכה מוגדרות כמפורש במפגשי ההדרכה הראשונים. נוסף על ההגדרה המפורשת, התנהלותו של המדריך – דייקנותו בהגעה למפגשים, הקפתו על קיומם, שמירתו על פרטיות המודרך וכנות השיח בינו לבין המנהל המודרך – כל אלה תורמים לייצוב המסגרת, בד בבד עם ההתמקדות בצורכי המנהל. המסגרת יוצרת את הבסיס ליחסי הדרכה משמעותיים ומגדירה מרחב הדרכתי. השאיפה היא שיהיו במרחב זה רצף, יציבות, ביטחון ומחויבות להתפתחות המנהל החדש בתפקידו.

על מנת להגדיר מה צריך לקרות בתוך יחסי ההדרכה וכדי שההדרכה תיעשה למרחב התפתחותי משמעותי למנהל, נתמקד בשלושה היבטים היוצרים את מרחב ההדרכה:

- ההדרכה כמרחב פוטנציאלי
- המרחב הדיאלוגי בהדרכה
- האמנות והליריקה של ההדרכה

ההדרכה כמרחב פוטנציאלי

מנהלים ואנשי חינוך רואים במונח "מרחב פוטנציאלי" מונח רלוונטי להגדרת מרחב למידה משמעותי, אישי ויצירתי, שבו מתרחש תהליך של בניית הזהות האישית וחויית העצמי. הפסיכואנליטיקאי האנגלי ויניקוט הוא שטבע מונח זה במסגרת מאמציו להבין איך מתפתחת חויית העצמיות ומה הן איכויות הסביבה המאפשרות התפתחות זו (ויניקוט, 2007). חויית העצמיות, לפי ויניקוט, נבנית במרחב ביניים שיש לדמיינו בין הפנים לחוץ – בין המציאות שמחוץ לאדם לבין עולם החוויות הסובייקטיבי בתוך האדם. מרחב זה מאפשר חוויה נכנית של העצמי מתוך השתהות ומשחק, המתרחשת בין הממשי לבין המדומיין ונשענת על שניהם. ויניקוט כינה את המרחב הזה מרחב פוטנציאלי ובכך הדגיש שהוא פורש ומייצר את האפשרות ללמידה ולהתפתחות היכולות להיעשות לחלק מזהותו ועצמיותו של האדם. למרחב זה פוטנציאל כפול – הוא נותן הקשר המאפשר התפתחות והוא מאפשר לעצמי לשחק ולבחון תהליכים, תחושות וחוויות העשויים להיעשות לחלק ממנו.

מרחב פוטנציאלי זקוק לסביבה מאפשרת, שאלה מאפייניה:

- היא מוגנת ומציעה תשתית של ביטחון
- היא איננה שיפוטית
- יש בה השהיה של בחינת המעשיות והפרקטיות של רעיונות
- היא איננה משועברת לדחף הרסני, אגרסיבי או אחר
- האחראי (הורה, מורה, מנהל, מדריך) מכיר בפגיעותו של הנמצא במרחב המעברי ומגן עליו

האדם שנמצא במרחב פוטנציאלי וחש ביטחון לנסות את עצמו ולהביע את עצמו ספונטנית, מביא התנהגויות ותחושות אל תוך המרחב שהופך לזירת משחק. תהליך הגילוי העצמי מתרחש בתוך התהליך היצירתי ובשעת המשחק. על כן, כל תהליך שבו ההתפתחות כרוכה

גם בגילוי העצמי ובגיבושו, חייב לאפשר משחק מאחר ש"במשחק, ובמשחק בלבד, הילד או המבוגר מסוגלים להיות יצירתיים ולהשתמש באישיות כולה, ורק בהיותו יצירתי מגלה היחיד את העצמי" (ויניקוט, 2007, עמ' 79-80). במרחב ההדרכתי המשחק חיוני, מפני שבו המודרך הופך להיות יצירתי. מכאן נובע שבמקום שמשחק אינו אפשרי, עבודתו של המדריך מכוננת להביא את המודרך ממצב של אי-יכולת לשחק אל מצב של יכולת לשחק (שם, עמ' 66).

אך לא די בכך. בפרפרזה על אמירתו של ויניקוט על תפקיד המשחק באינטראקציה הטיפולית, ניתן לומר שהדרכה עניינה שני בני אדם המשחקים יחד. ההדרכה מתרחשת בחפיפה שבין שני תחומי המשחק של המודרך והמדריך. לפיכך, המדריך עצמו צריך להיות מסוגל לשחק גם כן. עליו לבוא למפגשי ההדרכה בגישה פתוחה, מצויד בחופש פנימי ומקצועי לחשוב, להעלות רעיונות ולראות דברים באור חדש. כל התכנים הרלוונטיים שהמדריך נושא עמו, צריכים לשרת אותו במשחק ההדרכה כחומר ביד היוצר, מתוך השתתפות ובתגובה לצורכי המנהל המודרך. כשביל לשחק, על המדריך להרפות את אחיזתו בתוכן או ברעיון מסוים ולאפשר לעצמו ולמודרך להתנסות בעמדות התייחסות ובפוזיציות שונות. מצב זה יכול להתקיים כאשר המדריך פנוי למשימה שלפניו בלי חרדה מצמיתה ובלי הצורך לעצב את המנהל החדש בדמותו או בהתאם לאידיאל חיצוני. ברור מאליו, שבהיעדר מסגרת הדרכה יציבה ובטוחה יתקשה המדריך לחוש פניות פנימית, שתאפשר חוויית משחק בהדרכה. מתוך קשב פנימי לתחושותיו שלו, המדריך צריך לדאוג לתנאים שיאפשרו מרחב פוטנציאלי, שבו יוכל להתקיים משחק מלמד ומצמיח.

על המדריך לגלות רגישות לכך שלעתים המנהל צריך את מרחב המשחק לעצמו; הוא חש שהוא מצליח לקיימו רק אם אין מפריעים לו. מצב זה יתערער אם המדריך יצטרף לפעולה היצירתית; ייתכן שמשחקו של המנהל המודרך עדיין פגיע ומתקשה להתקיים במרחב דיאלוגי שבו המדריך הוא סובייקט היכול להשתתף במשחק ולהשפיע עליו. כמו בהתפתחות המשחק אצל ילדים, בדרך כלל, היכולת לשחק לבד בנוכחות המאפשרת של המבוגר היא שלב הכרחי לפני המשחק בשניים (לוריא, 2002).

קולקה (2007) מנסח את מורכבות רעיונותיו של ויניקוט על היחס בין האדם המתפתח לבין סביבתו כך:

מרגע לידתו מגיח התינוק אל העולם אשר היה שם לפניו, אך כדי שיהיו חיי חיים של ערך ולא רק של התקיימות שורדת, על התינוק לחיות את העולם כאילו הוא בראו, והעולם לא רק יאפשר לתינוק להשתמש בו באופן שכוה, אלא אף ישמח בהיבראו על ידי התינוק. זוהי תמציתו של הפרדוקס הוויניקוטיאני... (קולקה, 2007, עמ' 12).

כתהליך התהוות המנהל החדש בתפקידו, הפרדוקס הוויניקוטיאני הוא שהמנהל מגיע למקום שהוא בית ספר קיים, ובו בזמן הוא גם בית ספר שעליו לגלותו ולבראו. במסגרת זו יש שגרות, צוותי עבודה ואופני פעולה עוד טרם הגעת המנהל, ואלו ימשיכו להתקיים גם תחת ידיו. האתגר של המנהל הוא לראות בישיבת ההנהלה שהוא מקיים, במפגש רכזי מקצוע או בצפייה בשיעור של מורה – פעולה שהיא שלו, שהוא בוחר לעשותה ושהיא

בעלת משמעות עבורו. באמצעות התהליך שבו המנהל צריך לברוא את עצמו כמנהל ולגלות את דרכו בבית הספר, הוא הופך למנהל בית הספר.

יכולת המשחק של רוב המנהלים החדשים גדלה בד בבד עם תהליך התבססותם בהנהגת בית הספר. בתוך חוויית ההצפה של הכניסה לתפקיד, קשה למצוא את הביטחון והנחת המהווים רקע הכרחי למצב המשחקי. פניות המנהל לתהליך ההדרכה נמוכה, וכן יכולתו לשחק וללמוד. המנהל לומד להשתמש במרחב ההדרכה כמרחב פוטנציאלי רק לאחר שהקושי נפתר. רק אז הוא מעז לנסות בדמיונו מצבים, לשחק בפתרונות ובדיאלוגים למיניהם ולבדוק תגובות ורגשות. בהמשך המנהל יוכל להשתמש בחוויה זו ככלי להתבוננות על תהליכים חינוכיים ולשפוך אור על התהליכים היצירתיים הפתוחים, המתרחשים בבית הספר ומלווים תהליכי למידה ועשייה.

המנהל יכול לפרוס עבור אנשי צוותו את המרחב הפוטנציאלי שיאפשר להם להביע את עצמם באופן מלא ויצירתי. במרחב משותף עמיתים יכולים להעלות רעיונות ותחושות כדי להפרות את העשייה הבית ספרית, ליצור מענים יצירתיים המותאמים לצרכים שלהם ושל תלמידיהם ולתרום להתפתחות המקצועית והאישית של אנשי הצוות. אף המרחב הכיתתי כמיטבו מאפשר תהליך של גילוי אישי ומשחק בחומרי הלמידה ובנושאים הנלמדים, בהינתן התנאים ההכרחיים ובשילוב מורה היכול בעצמו לקדם את "המשחק הלימודי".

המרחב הדיאלוגי בהדרכה

השיחה בשניים, הדיאלוג, היא זירת הפעולה המרכזית כאינטראקציה ההדרכתית. הדברים אמורים בשיחה הנעשית בפתחות ומתוך נכונות להשפיע ולהיות מושפע, שיחה שיש בה נכונות להקשיב בפתחות ולהתבטא בכנות ויש בה גם מפגש בין שני בני אדם נוכחים במלואם. פעולתו של המדריך מתמקדת ביצירת דיאלוג משמעותי ומצמיח עם המנהל המודרך. דיאלוג מצמיח יוצר מרחב למידה, הנובע מתוך המפגש ומאופיין בקשב פתוח ומיוחד. בתהליך ההקשבה יש נכונות לבחון לעומק את דבריו בן השיח, לתת לדבריו להדהד, לערער ולהשפיע. הדיאלוג הוא מפגש עם האחר, עם עולמו ועם נקודת ראותו, ובמסגרתו אדם אינו מתעקש על עמדותיו, אלא נמצא ב"חלל ביניים" (בובר, 1973). חלל זה הוא בעל איכויות של המרחב הפוטנציאלי הוויניקוטיאני, המאפשר להתרחשות ספונטנית ואמתית להתרחש.

מרטין בובר (1973) בדבריו על הדיאלוג החינוכי, הדגיש כי למחנך אחריות מיוחדת בתהליך הדיאלוגי. בניגוד לדיאלוג בזירות אחרות, ההדדיות בדיאלוג החינוכי אין משמעותה אחריות סימטרית. המחנך אחראי לקיום הדיאלוג ולהתוויית התנאים שיאפשרו אותו, ומוטלת עליו אחריות מיוחדת לחפש דרך לעשותו למשמעותי. אף הדיאלוג בהדרכה הוא דיאלוג חינוכי. הוא מתרחש עבור המודרך ובהתאמה מכוונת לצרכיו, ובה בעת הוא מאופיין בלמידה הדדית ובנוכחות מלאה ואותנטית. כמו בכל דיאלוג חינוכי, אנו מוצאים שדיאלוג ההדרכה דורש אחריות מיוחדת מצדו של המדריך. עליו לחשוב ולחפש דרך ליצור דיאלוג משמעותי עבור המנהל, מתאים לצרכיו ולאופיו, דיאלוג שבו המדריך נוכח כאדם, שעיקר כוונתו לתרום להתפתחותו של המנהל כאדם בתפקידו. בד בבד, עליו להיות מוכן לוותר על השליטה

למרות הסיכון הטמון בכך, על מנת לתת לשיחה להתפתח מתוך עצמה מבלי לכפות עליה פרוטוקול ומוסרות מגבילים. המדריך האישי צריך לחתור ללמוד מתוך השיחה ולהוביל את הנכונות של המנהל, שלא להתעקש על עמדות מוקדמות ושלא לצמצם את השיחה לאזורים שיגבילו את הדיאלוג. המדריך נתון בתהליך מתמיד של לימוד כיצד להיות מדריך טוב יותר עבור המנהל. למידתו נעשית מתוך השיח שלו עם המנהל. בן צור (2009) ניסח את הדברים כך:

תפיסת הדרכה זו... [היא] תפיסה תהליכית, מתמשכת, לפיה אופן ההדרכה מעוצב בתהליך אינטראקטיבי מתמשך של המורדך והמדריך, והוא עצמו מושא ללימוד וחקירה. (עמ' 24)

במסגרת הדיאלוג המצמיח, לאופן ההתייחסות של המדריך יש השפעה מיוחדת על התפתחות "העצמי הניהולי" של המנהל החדש. הפסיכואנליטיקאי היינץ קוהוט מתאר שלושה סוגי התייחסויות מרכזיים, המזינים ודרושים לעצמי המתפתח (Kohut, 1977):

- האחר כמראה (mirroring): אדם זקוק לאדם אחר שיראה אותו וישקף את מעשיו ואת תחושותיו כדי שיוגדרו, יקבלו תוקף וייעשו אט אט לחלק ממנו. התייחסות זו מחייבת את האדם האחר לראות אותו כפי שהוא ולהיות פתוח ונכון לשקף את שהוא רואה. ככל שהמדריך פתוח יותר, הוא רואה ומשקף יותר ומשמש עוגן חשוב בהגדרת העצמי הניהולי המתפתח של המנהל החדש.
- האחר כמקור להאדרה (אידיאליזציה): בהכרה ביכולות המיוחדות, בכוונות ובערכים שהאדם נושא ומבטא בסמוי ובגלוי – בכל אלה יש ערך גדול לבניית אופק השאיפות והרצונות של האחר. אין הכוונה להתפעלות אוטומטית וריקה מתוכן, אלא להכרה באיכויות ובכוחות שהאחר רואה בו. הכרת המדריך בכוחות, החשיבה הייחודית והערכים האנושיים והחינוכיים, שהמנהל מביא עמו, מאפשרים לו עצמו להכיר בהם, כך שישרתו כנדבך בבניית העצמי ועם הזמן ישמשו אותו כדי להוביל את בית ספרו לפי תזונו האישי.
- האחר כתאום: חוויה אנושית משותפת של כלכול, קושי, מתח והתרגשות, ששני אנשים חווים יחד, מצמיחה הכרה חזקה וייחודית גם בחוויית העצמיות. באופן פרדוקסלי, תאומות, כלומר חפיפה בחוויה, שאף אחד מהמשתתפים אינו כופה אותה על רעהו, מעצימה את החוויה האינדיווידואלית של כל אחד מהם. בה בעת, תחושת השיתוף מעוררת את התחושה שתוויות המנהל הן חלק מחוויה אנושית, שגם אדם אחר יכול להתקרב אליה שיש בה כדי להפיג את כדירותו של המנהל החדש.

האמנות והליריקה של ההדרכה

בספרה על הלייריות של הנפש דנה אמיר מגדירה את תהליך התהוות העצמי מתוך ממדי הזמן הכרוכים בו (2008). בהשאלה מעולם הספרות, אמיר משתמשת במושגים "פרוזאיי", "פואטי" ו"ליריי", כדי לפרק את התהליך ליסודותיו המתמשכים מול יסודותיו המתהווים, לתנועה ולאינטראקציה שביניהם. היסודות המתמשכים, הפרוזאיים, הם אלה שבהם המשמעות נשמרת לאורך זמן. אצל המנהל החדש יהיו אלה כל העמדות, הדעות, ההתנסויות ונטיות הלב המתמשכות, שעמן הוא מגיע לתפקידו. חשוב להכיר בכך שבהגיעו לתפקידו

המנהל איננו "לוח חלק". הוא בא לתפקיד עם היכרות של מערכת החינוך (כתלמיד, כמחנך, ולרוב כממלא תפקידים נוספים בבית הספר), עם ניסיון רלוונטי בשדה החינוך, לאחר סיום הכשרה פורמלית בניהול בית ספר ועם המטען האישי שלו, הכולל את תולדות חייו וההתמודדויות האישיות והמקצועיות שבאמתחתו. היסודות המתהווים, הפואטיים, מורכבים מהתייחסויות וממשמעויות ייחודיות ומשתנות, העולות לבחינה בתהליך התהוות העצמי. המנהל החדש חווה קשת של תחושות העולות בו, כמו גם תגובות שהוא מעורר ועליו להגדיר את משמעותן ולהחליט כיצד לעבד אותן. עיבוד זה הוא היסוד הלירי, המסמל את התנועה ואת האינטראקציה שבין היסוד המתהווה והיסוד המתמשך.

המדריך, לפי חלוקה זו, מצטרף כגורם חיצוני ליסוד הלירי, לבחינה של היחס בין היסודות המתהווים ליסודות המתמשכים. מצד אחד, המדריך עוזר לבחון את ההיבטים המתהווים כדי לתת להם מקום, שם ומשמעות. בעשייה "לירית" זו המדריך מקרב ומגדיר חוויות חדשות ושונות מאלה שהמנהל חווה בעברו ומגשר ביניהן לבין חוויותיו המוכרות. בכך הוא תורם לשילוב של החדש עם היסוד המתמשך, וזה משתנה ומתעבה עקב כך. מצד אחר, המדריך עוזר למודרך להתבונן על ההיבטים המתמשכים בזהותו ולעבדם, כדי לאפשר לו לעשות אינטגרציה וללמוד מההיבטים המתהווים העולים מתוך התנסויותיו החדשות.

מעשה ההדרכה הוא אמנות שבה המיומנויות השונות ועולמות התוכן הרלוונטיים משרתים את אמן ההדרכה בקידום ובטיפוח של המנהל המודרך לפי צרכיו הייחודיים. יעדו של המדריך איננו לשכפל מנהלים בדמותו, אלא לייצר מרחב שיאפשר למנהל החדש להפציע כאיש חינוך בעל חזון ויזמה שמקורם בעצמיותו. אמנותו של המדריך היא ההתאמה היצירתית של התהליך למנהל המסוים בהתמודדותו הייחודית.

מקומו של המדריך כעוזר למנהל בכניסתו לתפקיד – השלם ההררכתי

מסגרת ההדרכה מסייעת למנהל להתמודד עם מגוון רחב של סוגיות העולות בדחיפות רבה, אך עלולות לסחוף את ההדרכה מעיסוק בנתיבים שיתרמו להתפתחות המנהל החדש בטווח הארוך. תהליך ההדרכה, בדומה לניהול עצמו, עשוי להשתעבר ל"כיבוש שרפות" ול"דיקטטורה של המידי". הבנת השלם ההררכתי מאפשרת למדריך ולמודרך לכוון את דרכם באופן מאוזן ואחראי מול לחצי היומיום. המטרה של סכמת השלם ההררכתי היא ליצור מצפן, המאפשר לבחון את הצרכים המידיים הנידונים בהדרכה מול מטרת ההדרכה השלמה ולאפשר פרספקטיבה על התכנים שנידונו כשיח ההררכתי או שלא נידונו בו משום שהמשתתפים נמנעו מלהעלות אותם.

סכמת השלם ההררכתי מציגה שלושה מעגלים סביב המעגל המרכזי שבו נמצאים המדריך והמנהל המודרך.

הסכמה המוצגת כאן דווקא מפרידה בין תהליכים שבהתנהלות מיטבית כרוכים זה בזה, הן בהקשר הייחודי של ההדרכה והן בהובלת מערכת בית הספר. הדוגמאות להלן משקפות את אופן השימוש בהדרכה לפי הסכמה של השלם ההררכתי. במרכז של כל דוגמה, עיסוק

באחד משלושת המעגלים המרכיבים את השלם ההדרכתי. מאחר שהדוגמאות משקפות מצבי חיים אמתיים בעולם ההדרכה, יש בכל אחת מהן נגיעה גם בשני המעגלים האחרים. נתאר כמה מאפיינים של כל אחד מהמעגלים.

מעגל ראשון: יעדים ניהוליים ויעדים תפקודיים

עבודת המנהל מול יעדים ניהוליים ותפקודיים ממקדת את עבודתו ומחזקת את מנהיגותו. היעדים הניהוליים הם יעדים דינמיים באופיים. בשבועות הראשונים לעבודתו המנהל יכול להיעזר ביעדים המותאמים לשלב הכניסה לתפקיד. נכלול במעגל היעדים הניהוליים והתפקודיים את תהליך הגדרת היעדים וגם את מנגנוני הפעולה להשגתם. ההדרכה נועדה לסייע למנהל להגדיר את היעדים הניהוליים המרכזיים העומדים לפניו וכן להיערך ולפעול לקידומם. היעדים נקבעים על ידי מטרות מערכת החינוך, המנהל וחזונו החינוכי.

אף שהדיון במעגל זה עוסק בכמה מנושאי הליבה של תפקיד מנהל בית הספר,²⁵ המעורבים בהדרכה נמנעים לעתים מעיסוק בעניינים הקשורים בו. לא מדובר בהימנעות גלויה לעין, אלא בהימנעות מוסווית, למשל, דרך התמקדות יתרה במאבקי הכוח הכרוכים בהתמקמות בתפקיד. ייתכן כי המנהל החדש הניצב מול אתגר קשה בתחום ההובלה הניהולית, חש שבתחום מקצועי זה עליו להוכיח את עצמאותו ואת מקצועיותו. בשל כך הוא מהסס לשתף את המדריך בהתלכטיותו. גם המדריך ניצב מול אתגר מורכב: עליו לעזור למנהל בהתמודדות ולסייע לו בתהליך החשיבה, התכנון והיישום מבלי לכפות פתרונות, שיתכן כי הוא עצמו כבר יישם בהצלחה בהקשר אחר. אולם המנהל מוביל מערכת שהעשייה בה מרובה. ניצב לפניו האתגר ללמוד את תפקידו בזמן שהוא מוביל ומתפקד. המשגת היעדים מתרחשת כמעט רק בהקשר של ההדרכה: ההדרכה מאפשרת פסק זמן בהתנהלות הקדחתנית של המנהל ומקצה זמן להתבוננות, להגדרת מטרות ולליבון הקשיים שבמימושן. לפיכך, על המדריך לוודא, כי למרות הקשיים אין ההדרכה פוסחת על דיון במעגל זה.

דוגמה: ג' היא מנהלת בשנתה הראשונה. היא הייתה רכות מקצוע מצטיינת, בעלת ידע נרחב בפדגוגיה ומגע קסם עם תלמידיה. המפקחת "דחפה" אותה לקורס ניהול, כי חשבה שג' תחמיץ את ייעודה אם תיעשה לאחת המדריכות הפדגוגיות במקצועה ולא תשפיע ישירות על תלמידים ומורים. כאשר התפנתה משרה באחד מבתי הספר התיכוניים, המפקחת דחפה אותה לגשת למכרז. עם כניסתה לתפקיד חשה ג' מאוימת על ידי המזכירה שלה. המזכירה אמרה לה, שסילקה את המנהלת הקודמת, כשניסתה להכתיב לה מה לעשות. ג' לא ידעה מה לעשות נוכח האיום המפורש. בהדרכות ליבנה דרכי פעולה למיניהן ומצאה את עצמה נמנעת מלהתמודד עם המזכירה המרדנית. כעבור כחודש וחצי אמר המדריך למנהלת שהוא שם לב כי לא דיברו כלל על הפעולה החינוכית בבית הספר ועל היעדים של המנהלת בתחום זה. המנהלת ציינה בכאב שהיא עסוקה בפוליטיקה, במאבקי כוח ובניסיונות להראות שהיא איננה מפחדת מאיומים. המדריך ציין שהמיקוד במאבקי הכוח גורם לה לסגת מתפקידה כמובילה פדגוגית והיא חוטאת לעצמה, מאחר שזה התחום החשוב ביותר כעשייתה בתור מנהלת. הוא ציין שהיא מזכירה לו מורה שמאבד את כיתתו בשל עיסוק מופרז במשמעת,

הגורם לפגיעה ברצף הלימודי. המנהלת הסכימה עם האנלוגיה. היא אמרה שאם תיצר יעדים ראשוניים, כגון הכרת תכניות הלימוד של המורים, היא תהיה בעמדה נוחה יותר בבית הספר. המזכירה, היא הוסיפה, מייצגת אולי באופן סמלי את הרושם שהמנהלת החדשה איננה אווזת במושכות בית הספר. המנהלת החליטה להתמקד בנושא הפדגוגי, ובעצה אחת עם המדריך החלה לחשוב על היעדים המידיים ובר כבד בחנה את היתכנותם של יעדים רחבים יותר.

מעגל שני: התמונה השלמה של בית הספר

הפעולה המושכלת של המנהל נובעת מההכרה בתמונה השלמה של בית הספר: היכרות עם הכוחות הפועלים בבית הספר, התןקות והחולשות, השגרות הבית ספריות, הבנת תהליכי הוראה ולמידה, עבודה בצוותים, היחס לפרט, אזורי קושי ועוד.

היכולת להכיר את הרבדים השונים בחיי בית הספר נרכשת עם הזמן. מנהלים ותיקים מספרים שחלף זמן רב עד שלמדו להווש את המכלול הבית ספרי, ולכן המדריך יכול להיות לעזר רב למנהל בתהליך ההיכרות עם בית הספר. כל דיון על בית הספר במסגרת ההדרכה אמור להעמיק את ההיכרות של המנהל עם בית הספר ולכוונו ללימוד הנוסף שעליו להתמקד בו בבית ספרו.

ניהול מושתת על שלל נתונים בכל אחד משדות הפעולה של המנהל. ההדרכה היא מסגרת שבה המנהל לומד לשאול שאלות על התהליכים בבית ספרו, מזהה את הנתונים הרלוונטיים שעליו להכיר ומעצב דרכי פעולה לפיהם. הדיון בעת מפגשי ההדרכה עוסק בהבנת התמונה המתפתחת של בית הספר ושל התהליכים המתרחשים בו: כיצד לומדים את התהליכים הבית ספריים? מה הן השגרות שדרכן אפשר ללמוד על בית הספר? מה הם צורכי התלמידים, ואיך המסגרת הבית ספרית נענית להם?

בהקשר הנוכחי חשוב לתת את הדעת לאתגר שבהכרת תהליכי הלמידה בבית הספר. בתחום זה עשויות להיות לעזר למנהל בתחילת דרכו פרקטיקות, כגון מיפוי הישגים ותהליכים, היכרות עם תפיסות עולם פדגוגיות וגיבוש תפיסת עולם שיכולה להוביל את בית הספר ולהתאים לו. להלן נקודות מרכזיות אחדות מתחומי ההוראה, הלמידה והחינוך, למנהל בתחילת דרכו:

- על המנהל להכיר את הישגי בית הספר ולמפותם.
- על המנהל להכיר את תהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר ולמפותם.
- על המנהל להכיר את מערכת השעות של בית הספר ולהתוודע לשיקול הדעת בבנייתה.
- על המנהל להנהיג תהליכי איסוף נתונים, מידע וידע (תצפית ומשוב).
- על המנהל לברר מהי האידיאולוגיה המנחה את תהליכי ההוראה והלמידה.
- על המנהל להתוודע לתהליכי ההיוועצות והלימוד של המורים בסוגיות פדגוגיות.
- על המנהל לשאוף לכך שארגון ההוראה והלמידה בבית הספר יתבסס על גישה פדגוגית חינוכית (לקראת השנה השנייה).

אחד האתגרים בהדרכת המנהל, לצד הגמישות הרבה הנדרשת מהמדריך, הוא לשמור על ציר התפתחותי סביב תכנים קריטיים. במהלך ההדרכה מומלץ לקבוע שהציר התוכני של הובלת תהליכי ההוראה והלמידה יהיה הציר שבו עוסקים ועליו מתקדמים. ראוי לסמן נקודת מוצא ולזהות סימני התקדמות רצויים.

חשוב לציין שתמונת בית הספר מורכבת. המורים מייצגים מגוון של יכולות חינוכיות והוראתיות, ומורים מסוימים מצליחים עם מנעד מסוים של תלמידים. לפני המנהל ניצבת גם המשימה להכיר את חוויית הלמידה של התלמידים בבית הספר. הדרך שבה המנהל החדש לומד את התמונה השלמה של בית הספר היא דוגמה לחשיבות הלמידה והיא מראה כיצד איסוף נתונים תורם להתמודדות המותאמת לצרכים בשטח (ראו גם: גולדרינג 2010; א2010).

לדוגמה: א' הגיע למפגש ההדרכה הראשון נרגש. משאת נפשו הייתה לנהל בית ספר, והנה קיבל לידיו חטיבת ביניים גדולה שהוגדרה "חטיבה במשבר", והוא הרגיש מוכן להסתער על האתגר. בשנים האחרונות התרחשו בבית הספר כמה אירועי אלימות, שדווחו במקומונים, והורי תלמידים "חזקים" החלו לשלוח את ילדיהם לבתי ספר אחרים, שהיו ידועים גם בהישגיהם הלימודיים הגבוהים. א' תיאר את תכניותיו לשנות את בית הספר. הוא סיפר למדריך שההוראה היצירתית שזכה לה בהיותו ילד במסגרת תכנית לתלמידים מתוננים, היא שעיצבה במידה רבה את חייו. משנתו החינוכית היא שיש לאתגר את התלמידים והמורים, ליצור סינתזה בין תחומי הדעת ולגרום לתלמידים לחוש עד כמה הלמידה חיונית להבנת סביבתם. הוא הודיע בישיבת הפתיחה כי ברצונו שמורי הספרות, ההיסטוריה והמדעים ייצרו תכנית בין-תחומית שנושאה "ראשית המאה העשרים – עידן התמורות". המנהל חש בהתנגדות לתכנית מצד רכזי המקצוע וביקש מהמדריך לעזור לו לרתום אותם לתכניתו. המדריך התרשם מהסילבוס האקדמי שהמנהל הציג, אך חשד שהתכנית עוצבה בלי היכרות עם דרכי ההוראה והלמידה בבית הספר ובלי התאמה ליכולות המורים ולצורכי התלמידים. הוא אמר למנהל ישירות שכדי ליישם את התכנית בבית הספר עליו להכיר את אנשי צוותו ולנתח מדוע השיגו תלמידי בית הספר הזה הישגים אקדמיים נמוכים בבחינות הארציות. המנהל הבין שתכנית הלימודים הבין-תחומית שהוא מציע תובעת הכנה מסודרת כדי לקדם את תהליכי הלמידה בבית הספר. כמו כן, הוא הכיר בצורך בהידברות עם סגל מוריו ועם רכזי המקצוע, כדי ליישם את התכנית. את פגישות ההדרכה המנהל הקדיש לתכנון מהלכי היכרות עם הצוות ועם תהליכי ההוראה בכיתות. הוא זיהה תהליכים של נשירה סמויה בשיעורים. הנשירה כללה, באופן טיפוסי, הן את התלמידים החלשים והן את החזקים. בכיתות מסוימות נוצרה קואליציה של תלמידי הקצוות, שהפריעה למהלך השיעור. המנהל הבין שרבים ממוריו מתקשים להתמודד עם כיתות הטרוגניות. בתצפיות בשיעורים נוכח עד כמה נפוצות ההפרעות ברצף הלמידה ומצא את עצמו לעתים מזדהה עם תסכול התלמידים. מתוך ההיכרות הגוברת עם בית הספר, הוא הקים פורום חשיבה של הצוות המוביל את בית הספר כדי לייצר יעדי פעולה לשינוי תהליכי ההוראה. המנהל וסגנו פגשו רבים מהמורים לפגישות אישיות. המנהל הבין שתכניתו המקורית לא הלמה את צורכי בית הספר ואת היכולות של מוריו. בשיתוף פורום החשיבה הגדיר יעדים ותהליכי עשייה, שבמרכזם הכשרה תוך-בית-ספרית בנושאי פדגוגיה. בזכות שיתוף הפעולה עם רכזי השכבות והצוות הייעוצי התמקדו ישיבות הצוותים בתכניות לימוד ובהצגת דילמות חינוכיות, הנוגעות בתלמיד מסוים. בשנתו השנייה

המנהל בחר ליצור הקבוצות במתמטיקה ובאנגלית בכיתות ח וט. בחירה זו תאמה את צורכי מוריו ותלמידיו. הוא חיפש דרכים מעשיות לוודא שתהיה מוביליות בין ההקבוצות, בשאיפה שעם הזמן יקטן הפער ביניהן. פעולות אלו נשאו פרי, הן בגיוס הצוות החינוכי לעשייה מושקעת ומתאמת לתלמידים והן ביצירת אוירה כיתתית, שהתמקדה בתהליכי הלמידה.

מעגל שלישי: התפתחות המנהל כאדם בתפקידו

המעבר לתפקיד הניהול הוא מעבר תובעני ומורכב ביותר מבחינה אישית ומקצועית. ההדרכה האישית היא מסגרת בטוחה ותומכת בהתפתחות המנהל כאדם בתפקידו. בהיבטים רבים, ההתפתחות המקצועית של המנהל שלובה בהתפתחותו האישית. בהתאם לכך, מעגל התמודדות זה כולל, בהיבט הפסיכולוגי, את התחום התוך-אישי (המנהל בינו לבין עצמו) ואת התחום הכין-אישי (בין המנהל לאחרים), ובהיבט המקצועי את התפתחות יכולותיו של המנהל להוביל, להישען, לשתף פעולה, לנהל צוות וללמוד תוך כדי עשייה, כמו גם את היכולת לניהול פדגוגי, ניהול רגשי וניהול המסגרת והשגרות.

תפקיד הניהול הוא, כאמור, אתגר מורכב ותובעני: המנהל החדש עוסק בהחלטות הקובעות גורלות אישיים ומקצועיים של ילדים ואנשי צוות; הוא נושא עומס עצום של ציפיות; הוא צריך ללמוד את בית הספר ובה בעת להובילו ויש לו מגעים אנושיים מורכבים ורבי עצמה עם אנשים רבים. כתוך כך, הוא גם מנסה לגבש את דרכו ואת זהותו בתור מנהל. תפקיד המנהל כופה עליו צנזורה של רגשותיו ותחושותיו. ברגעי תסכול, ייאוש, אבדן דרך, כעס וחרטה, המנהל משתדל לנהוג באיפוק כדי שלא להקשות על הכפופים לו. אחד הקשיים של המנהל הוא לשאת בבדידות את התחושות הללו בלי לבטאן, בלי לעבדן ובלי ללמוד כיצד להתמודד עמן. חשוב שהמדריך יחשוב על האדם שקפץ למים הסוערים הללו ועל מה שעובר עליו. ההדרכה היא מסגרת שיש בה דאגה לרווחתו ולהתפתחותו של המנהל בעת תהליך ההשתלבות בניהול, ולא רק דאגה לתפקודו סביב הדילמות שהוא מעלה בדיון על האירועים מהשטח.

ההדרכה מאפשרת למנהל להקשיב לעצמו ולחשוב באופן רציונלי על רגשותיו ועל תגובותיו. אלה יכולים לשמש כלי עבודה מרכזיים בעבודתו. לא אחת יש הקבלה בין רגשותיו ותגובותיו של המנהל לבין תהליכים בבית הספר. כלומר, לעתים תחושות המנהל מהוות ברומטר לתנודות בדינמיקה הבית ספרית. אם המנהל עייף ומתוסכל מעבודתו, מאוים מדמויות מסוימות, רוצה להתמקד בעבודה בחדרו וכיוצא בזה, ייתכן כי תגובותיו האישיות משקפות הלך רוח של צוות בית הספר. הבנתו של המנהל את עצמו תתרום להבנתו את חוויותיהם של אנשי צוותו.

במסגרת ההדרכה המוגנת והתומכת, המדריך עוזר למנהל להגדיר את צירי ההתפתחות האישיים שלו. יחדיו הם בוחנים את הקשיים ואת החששות של המנהל ויחדיו הם מעבדים וממשיגים את התנהלותו ואת התנסויותיו. בעת זיהוי הסוגיות המקצועיות עולים תחומים שבהם המנהל חש ביטחון ותחומים חשובים שעליו ללמוד. המסגרת הבטוחה של ההדרכה מאפשרת לזהות את התחומים הללו וליצור אפיק פעולה, שיכלול את התפתחות המנהל באזורי חולשה יחסיים שלו. ההדרכה מאפשרת למנהל לראות את צרכיו המקצועיים ואת התקדמותו בתפקיד. חלק קריטי במעשה ההדרכה הוא העזרה למנהל החדש לגלות בתוך

עצמו התנסויות ויכולות אישיות, שיש להן רלוונטיות רבה למעשה הגיהול. ההכרה ביש מחזקת את האפשרות להכיר באין, ובכך מעודדת את המנהל לבחון את מעשיו ולתור אחר אפיקי התפתחות מבלי שיחוש חוסר אמונה ביכולותיו מצד המדריך.

מרבית עבודת המנהל היא בשדה הבין-אישי. המנהל עובד עם בני אדם והשפעתו על בית הספר קשורה ליכולתו להיחבר, להשפיע ולהוביל תהליכים שעוסקים באנשים. ההתמודדות הבין-אישית מורכבת הן בגלל מגוון האנשים בבית הספר (מורים, הורים, תלמידים) והן בגלל התגובות של המנהל למצבים הבין-אישיים הללו.

כיצד מנהל חדש מתמודד עם מצב שבו הוא מפטר את אחד מאנשי הצוות או מצמצם את משרתו? איך מתמודדים עם קבוצה המתנגדת למנהל, שאיננה מקבלת את עמדותיו ואת מרותו? התחבטויות אלו מאפיינות את העצמה הרגשית והחוויתית במצבים הבין-אישיים שהמנהל מתמודד איתם. איך מתפקדים בתוך האינטראקציות הללו מבלי לאבד את שיקול הרעת המקצועי והאנושי? המדריך יכול לעזור למנהל להתכונן לכך, הן מבחינה רגשית והן מבחינה תפקודית. הוא עוזר למנהל לזהות את האופן שבו הוא מגיב במצב זה ועוזר לו לגלות נטיות רגשיות שקיימות בו. מטרת השיח ההדרכתי היא ללמוד את מאפייני השיחה, להכיר ככל האפשר בעמדת האחר ולזהות את התגובות האוטומטיות, המגבילות את החופש המקצועי בסיטואציה הנתונה.

לדוגמה: פ' הייתה סגנית מנהלת מצטיינת וצעירה. הוצע לה לנהל בעיר הסמוכה בית ספר יוקרתי שהמנהלת עזבה במפתיע על רקע מחלה קשה. החפיפה עם המנהלת הקודמת הצטמצמה לשעתיים בלתי מספקות של סקירת בית הספר. פ' הרגישה שלא הצליחה ללמוד דבר. היא לא הייתה בטוחה אם המנהלת הקודמת התקשתה להעביר את בית הספר אליה, או שמא היא עצמה לא ידעה איך להיעזר במנהלת היוצאת ומה לשאול אותה. עם צאת המנהלת נכנס לחדר אדם נשוא פנים ורהוט דיבור שהציג עצמו כיו"ר ועד ההורים. הוא ציין שעזב את משרד עריכת החשבון שלו כדי לקדם את פניה ולאחל לה הצלחה. ארבעת ילדיו, אמר, למדו בבית הספר, והוא "יהיה" במקום עוד שנתיים, עד שבנו יסיים את לימודיו. הוא ציין שהמשרד שלו עזר למנהלת בסוגיות שנגעו לניהול הכספים ושהוא עצמו פיקח על איסוף כספי ההורים. לפני צאתו ביקש שתראה בוועד ההורים בעל ברית המוכן לעזור לה. כשיצא, המנהלת חשה מבוכה בשל חוסר ביטחונה מולו ובשל העובדה שנתנה לו לנהל את השיחה. עלה ברעתה שעד היום לא עבדה מול הורי תלמידים העולים עליה בהשכלתם ובמעמדם. היא חשה נחמה בכך שהציע לה את עורתו הנדיבה.

כחודש לאחר כניסתה לתפקיד סיפרה המנהלת למדריך שחוותה טראומה יום קודם לכן עם ועד ההורים. היא לא התכוננה למפגש במסגרת ההדרכה ואף באה אליו בגפה, כי ציפתה לפגוש קבוצה מפרגנת שרוצה להכיר אותה כדי לתמוך בעשייתה החינוכית. להפתעתה, פתח יו"ר ועד ההורים את המפגש באמירה שהוא מרגיש פגוע משום שהמנהלת מכהנת בתפקידה כבר חודש ימים ולא טרחה להזמין אותו לשיבת הנהלה או לשיבת עבודה אֵתה. עם המנהלת הקודמת, כך ציין, שיתוף הפעולה היה הרוק ו"היו קבלות לאמירה שאנחנו משפחה אחת". בזכות העבודה המשותפת בית הספר גם הגיע להישגים. עכשיו, עם נתק שכוה, יוצא לו החשק להשקיע, אמר, לרדוף אחרי כספי ההורים ולשעבד חלק מהצוות

במשדרו לטובת בית הספר. המנהלת הייתה חנוקה מדמעות. נשמעו דעות הורים נוספות אבל המנהלת מצאה את עצמה מנסה רק לשרוד את הערב מבלי להתייפת. היא לא הבינה מה קרה. המדריך שאל אותה מדוע לא לקחה עמה לישיבה עוד אנשי צוות. היא הרהרה בכך ואמרה שהייתה עיוורת לאפשרות שהישיבה תהיה טעונה. מראש ראתה ביו"ר דמות מיטיבה. המדריך העיר שעושה רושם שהיו"ר רואה בה כבר את המנהלת ומתקוטט איתה כפי שעושים עם דמות סמכות, ואילו היא, מצדה, זקוקה למילת החיזוק הטובה שלו. המדריך סבר שהיו"ר מרגיש שהמנהלת אינה מעריכה אותו, אינה משתפת אותו בתהליכים הבית ספריים, ומבחינתו מסלקת אותו ממקום שבו הרגיש משמעותי ובעל ערך. לדברי המנהלת, היא כבר חשבה לזמן אותו, לנזוף בו ולומר לו שאינו מתאים לתפקיד אם הוא משתלח בה בפומבי. היא שמחה שהשתתפה את תגובתה: "מתברר שכשאני מרגישה מאוכזבת, אז אני שולפת ציפורניים ורוצה להכאיב". בעקבות השיחה עם המדריך המנהלת הבינה שיש לה נטייה להתנהג כסוליסטית, ולכן היא ממעיטה לשתף אחרים ומוצאת את עצמה חשופה למצבים קשים, שמהם יכולה הייתה להימנע. אילו הייתה מדברת עם חברי ההנהלה על הפגישה עם ועד ההורים, ייתכן כי הייתה מודעת יותר למורכבות הפגישה ומזמנת נציגות מתוך הצוות, הן בתור גיבוי לה והן בתור מייצגי ההמשכיות בעשייה בבית הספר.

המעגל המרכזי: מפגש כל המעגלים – המדריך והמנהל

ההדרכה האישית נועדה לעזור למנהל להתמקם בתפקידו ולהוביל את בית הספר שהוא מופקד עליו. אבל איך אפשר לעזור למנהל מול היעדים המעשיים הניצבים מולו? כיצד לסייע מבלי "לנהל את המנהל"? איך הניסיון החינוכי של המדריך יכול להפרות את השיח עם המנהל המודרך ולעודד חשיבה מעשית ויצירתית מול המשימות שלפניו, מבלי לאיים עליו? מדריכים מנוסים מוצאים דרך להשתמש במתרחש בהדרכה עצמה כדי להעמיקה (McKinney, 2000). עם זאת, לסטר ורוברטסון (Lester & Robertson, 1995) מתארים כיצד תהליך הדרכתי יכול להיחסם ולאבד מכוחו עקב תהליכים מורכבים וסמויים המתרחשים בין המדריך למודרך. מודרך יכול להימנע מחשיפה של אזורי עבודה משמעותיים כי הוא חש פגוע או שהמדריך אינו מעריכו. במצב זה המודרך ירגיש שמרחב ההדרכה אינו בטוח ושהוא אינו יכול לסמוך על המדריך. הסיבה לתחושתו יכולה להיות שהמדריך אמר דבר-מה שהמנהל החדש חש כי אינו רלוונטי ומועיל, ומתוך כך פחתה הערכתו למדריך. תחושות מעין אלו צצות בתוך מצבי הדרכה. בירור המצבים שגרמו למשקעים השליליים, מעלה מגוון אפשרויות: המדריך טעה ולא התאים את דבריו לצורכי המודרך או שטעה בהבנתו את הסיטואציה; ייתכן גם כי לא קלט רגישויות מסוימות של המנהל ופגע בו. אם יש תחושות מסוג זה, לא מתרחש תהליך הדרכה של ממש, וייתכן אפילו שהמנהל והמדריך משתפים פעולה ונמנעים מלדבר על העובדה שהמפגשים אינם מלבנים סוגיות אמת. ככלל, אם מדריך חש שהתהליך תקוע ומעלה את האפשרות שיתכן שיש לכך קשר למתרחש בהדרכה, הוא רוכש מחדש את אמונו של המודרך. טעות אפשרית של המדריך חמורה פחות מהפחד שלו להתמודד עמה בשיח גלוי עם המודרך. שיחה עשויה להעלות עניינים חדשים שהמדריך לא שיער את קיומם, כגון קשר אישי כלשהו בין המדריך למודרך שהמדריך כלל לא ידע עליו. לכן, ההדרכה לכשעצמה והיחסים בין המנהל למודרך צריכים להיות חלק ממפת נושאי ההדרכה.

“משולש ההתייצבות”

המנהל והמדריך שותפים בתהליך ההדרכה, ושניהם מכוונים את מהלכו, אך על המדריך לבחון כיצד עליו להתייצב על מנת להתאים עצמו לצורכי המנהל בצורה האפקטיבית ביותר: מאחוריו, לפניו כמוביל או לצדו.

ההתייצבות מאחורי המנהל: המדריך יכול לבחור להימצא מאחורי המודרך במצבים רבים, שבהם המודרך צריך את תמיכתו. המדריך “נותן גב” למודרך, הוא מחזק אותו כאשר הוא עומד לפני התלטה, הוא מוקיר את כוונות המנהל ומאשש את חשיבותן. למנהל המודרך חשוב לעתים שהמדריך יאפשר לו להוביל את כיוון הפעולה, את כיוון השיחה, את בחירת העובדות הרלוונטיות להחלטה ואת אופן ניתוח הדברים. שדה ההדרכה משמש כשדה ניסויים של חוויית הנהגה והובלה בעבור המנהל. המנהל המודרך הוא בעל המצפן, ובכך יש חוויה מסוג החוויות שעליו לצבור ולבסס כדי לאפשר לו לגבש מצפן פנימי, שיכוונו גם לאחר שההדרכה תסתיים. בהתנסות המאפשרת למנהל להיות בעל המצפן, חשוב שמדריך ישים לב אם מודרך נמנע מההובלה בהדרכה. הימנעות כזאת מונעת התנסות חיה. אם המדריך נוכח שלאורך זמן הוא לא ניצב בעמדה שמאחורי המנהל, חשוב להתעכב ולחשוב מדוע ההדרכה התנהלה כך. ייתכן שהמנהל חרד מקבלת מנהיגות ומתקשה להציב אנשים מאחוריו ולהובילם למטרותיו. מצב דברים זה איננו נדיר. מנהלים רבים לא התנסו מעולם בעמדות פיקוד וניהול, אלא היוו דמויות סמכות, בעיקר לילדים שחינכו. עתה, מול המבוגרים ומול קהילת המורים ואנשי הצוות בבית הספר, מתגלה אצלם היסוס בהובלה. ייתכן גם שהמנהל מתייחס בדרך ארץ למדריך, ומתוך נימוס או יראה הוא מתקשה לבטא את מנהיגותו המתפתחת מולו. ההדרכה תחמיץ תחנה חשובה למנהל אם אזור פעולה זה לא יכלל באופן משמעותי בתהליך ההדרכה.

קורה גם שהמדריך הוא שחוסס אפשרות זו, אולי בשל חוסר אמון במנהל. המדריך חש שהמנהל אינו בשל להובלה ושהמצפן שלו יובילו אלי תהום. ייתכן גם שהמדריך חושש לאבד את עמדת הסמכות. למדריכים, שבזהותם הם מנהלים, העמדה המגבה והנותנת אמון איננה בהכרח פשוטה, מאחר שבתפקידם הם רגילים לשאת באחריות ולהתוות את הדרך.

ההתייצבות לפני המנהל: בעמדה זו המדריך מציע למודרך את המצפן שלו עצמו. הוא מורה לו את הדרך, מבאר את המהלכים האפשריים, מדגים כיצד הוא מנתח בעיה ומפרט כיצד יוצרים תכנית עבודה. רצוי שעמדה זו, שבה המדריך הוא המוביל ובעל המצפן הדומיננטי, תתקיים במשורה, מאחר שמעשה ההדרכה שואף לטפח את מנהיגותו של המודרך ולא להיות זירה נוספת שבה המדריך מדגים מניסיונו ומיכולתו. אבל כאשר המדריך נוכח שהמודרך זקוק לכך שהוא, המדריך, ייקח את המושכות, מצב זה יכול ללמד את המנהל הצעיר רבות: הוא רואה כיצד איש חינוך ותיק ומנוסה יותר בוחן בעיות וניגש לפתרונן. ייתכן כי הוא נהנה מהתחושה שהמדריך מתגייס למענו, מפשיל שרזולים ומוכן לצאת מהעמדה הנוחה של נותן העצות. חשוב לזכור שבפרט כשמדובר במדריך שבעברו היה מנהל מצליח, עמדת המוביל עלולה לחבל אנושות בתהליך ההדרכה אם הדומיננטיות שלו תימשך לאורך זמן. המדריך צריך לוודא שאם הוא מתעקש להחזיק בעמדה הסמכותית, הוא אינו אוהז בנוקשות בעמדה זו, אלא נוהג כך בהתאמה לצורכי המנהל. ייתכן שהמדריך מופעל שלא במודע על

ידי המורדך, משום שזה תפץ להיתלות ברמות סמכות ולחמוק ממשא האחריות שבתפקיד הניהול. אם המדריך חושש שמדובר בדינמיקה כזאת, טוב יעשה אם יעלה את הדברים בדין פתוח או יעשה מעשה שישכור דפוס זה. גם פעולה כגון זו היא דוגמה להובלת המדריך את ההדרכה.

התייצבות לצד המנהל: בהתייצבות לצדו של המורדך, המדריך פועל עמו בצוותא. יחדיו הם לומדים את בית הספר וחושבים על פתרונות. על בסיס שיתוף פעולה שוויוני ולא כוחני הם חושבים על פעולות המנהל, על תחושותיו וצרכיו ועל עמדותיו המתפתחות. מרחב השיחה הוא דיאלוגי ושיתופי. המדריך מציע הרחבה של השיח הפנימי של המנהל, שבו המדריך מהווה מעין תוספת לישותו של המנהל. בשותפות זו יש מקום לשאול שאלות ולשתף באסוציאציות. תפיסת המנהל מתגבשת מתוך השיח, ואז ההובלה של השיח ושל הפתרונות נעשית במשותף: המורדך והמדריך מחזיקים יחד את המצפן המכוון את השיחה ואת ליבון הבעיות. במצב זה אפשר בכל רגע לטעות ולחשוב, שהאחריות נופלת אצל זה או אצל האחר, אבל ממרחק-מה אפשר לראות עד כמה חילופי התפקידים נעשה בעדינות ובטבעיות והאיזון בין שני המשתתפים נשמר בסופו של דבר.

גם במצב שיתופי זה אין המדריך מפסיק לשאת באחריותו בתור מדריך: בעת מעורבותו בשיח, המדריך חייב לחשוב על מכלול צרכיו של המנהל ולוודא שההדרכה אינה מתנהלת בנינוחות מטעה ואינה גורמת למנהל להתמודד באזורים בעייתיים מבחינתו. כאן המדריך צריך לוודא שהוא אינו נמנע מלפתוח נושאים מסוימים כדי שלא לפגוע בהרמוניה בינו לבין המורדך. אם מתברר לו שכך קורה, הוא יכול לומר למורדך ישירות: "אני מרגיש שאנחנו נמנעים מלדון בנושא מסוים. חשבתי שזה נושא שקשה לדבר עליו ואולי גם אני נמנעתי מלחזור אליו. איך אתה רואה את זה...?" ייתכן שהסוגיה תלוּבן בפתיחות האופיינית לאופן השיח הטיפוסי ביניהם, אבל ייתכן שהמורדך והמדריך ישתפו פעולה בלי דעת, כדי לקיים אשליה שהמנהל הצעיר בשל ומגובש לשיח "לצדו" של המורדך וימנעו משיחה העוסקת בסוגיה הבעייתית, שיחה שיכולה לערער אשליה זו.

לדוגמה: מנהל ותיק שהדריך מנהלת חדשה, העלה בקבוצת ההדרכה דילמה: קשה לו לקיים שיחה רציפה עם המנהלת שבהדרכתו. גם בפגישות שהסכימה לסגור את הדלת בינה לבין מזכירתה וכיבתה את הטלפון הגייד, הוא לא חש שהיא מקשיבה לדבריו. במהלך הפגישות "הטובות יחסית", המנהלת ממלאת את השעה בתיאורי הקשיים שלה מול הצוות. בפגישות שבהן המדריך התעקש וביקש מן המנהלת לעצור לשנייה, כדי שיוכלו לחשוב על שאמרה, חש כי המתניה שיסיים את דבריו כדי לחזור לדבר בשצף קצף על קשייה. תהילה חשב המדריך שעליו להמתין בסבלנות עד שחרדה תשכך ורק אז יוכלו לדון יחדיו על עבודתה. אולם עתה, לאחר שלושה חודשים, הוא מתוסכל על שאין שום שינוי בדפוס השיחה. המנהלת אינה שמה לב במהלך המונולוגים שלה לסימנים הרבים המעידים על כעסו ועל חוסר סבלנותו. הוא התלבט אם לומר לעמיתיו המדריכים שהוא מוצא את עצמו מזדה עם אנשי הצוות שהיא מתלוננת עליהם. גם הוא חושב שהיא אגוצנטרית, לא כשירה לעבוד עם אנשים, לא מצליחה ללמוד מתוך האינטראקציות בעבודה ולא מתאימה לניהול.

קבוצת ההדרכה דנה בדינמיקה הקשה בהדרכה. עלתה אפשרות שחרדת המנהלת גואה במיוחד מול המדריך, בהיותו מנהל ותיק ועטור הישגים, בניגוד לה – חדשה ומקרטעת

בתפקודה. בתום הדיון המדריך אמר שהבין כי ייתכן שבשעת השיחה ביניהם מתחולל תהליך שלילי: הוא אינו מצליח להביא את המיטב שבו, והיא אינה מצליחה להביא את מלוא יכולותיה; הוא לא למד להעריך את יכולות המנהלת, ניסיונה וחכמתה ואילו היא לא למדה להכיר את יכולתו בתור מדריך ואיש חינוך עתיר ניסיון ויכולת לתרום.

את הפגישה הבאה המדריך פתח במחשבות שגיבש. הוא אמר כי לא אחת מצא את עצמו מתוסכל מההדרכה ולא היה לו ברור אם לנוכחותו יש משמעות מבחינת המנהלת. לרגע חשב שהוא מיותר בעיניה, ועל כן היא מדברת בזמן הפגישה מבלי להתייחס אליו. הוא מבין שאולי יש כאן החמצה הרדית. המנהלת חשבה בשקט ואמרה שבאמת קורה משהו לא טוב. היא מחכה לפרוק בהדרכה את כל "הגיפה" שהצטברה בשבוע העבודה, אבל ההערה שלו נוגעת במשהו שמפריע לה – היא אינה מצליחה לצאת מההדרכה מצוידת בתובנות ובכלים חדשים. היא יודעת שהיא יכולה להעמיק, אבל אינה מצליחה לעשות זאת בהדרכה, וככל תפקודיה בתור מנהלת היא מתקשה לעשות זאת; היא נאבקת שלא לטבוע. כל היכולות האנושיות והאנליטיות שעזרו לה לאורך השנים כאילו נעלמו ואינן. המדריך העלה את חששו לדבר איתה על חוסר הנחת שלו מתהליך ההדרכה פן יפגע בה, במקום זאת, מצא עצמו דוחק בה מדי פעם בפעם לתמצת את דבריה או להתפנות כדי לשמוע הערה שלו. הוא אינו מבין מה גרם לו ש"לא לשים את הדברים על השולחן" בפשטות. המנהלת ציינה את נטייתה לצפות מכל "הוותיקים" להתגייס לעזרתה. קשה היה לה מאז החלה בתפקידה להציב תכניות, להגדיר רצונות ולקבל עליהם פיקוד. יחד עם המדריך היא הבינה שהקושי שלה להתמודד עם אנשי הצוות הוותיקים, להקשיב ולהוביל מהלכים יצר עוינות כלפיה. השיחה הייתה פריצת דרך ביחסי ההדרכה, ומאז הם נעשו משמעותיים, ולוונטיים, דיאלוגיים ומעשיים.

סיכום

הדרכה כוללת שלושה מעגלים:



- במעגל הראשון: המדריך מלווה את המנהל בפיתוח יכולות הניהול והזהות הניהולית שלו.
- במעגל השני: המדריך עוזר למנהל לראות תמונה שלמה ומערכתית של בית הספר. הוא עוסק במה שמדובר וגם במה שלא מדובר.

■ במעגל השלישי: המדריך חושב גם על בית הספר וגם על המערכת הגדולה יותר, זו שביית הספר פועל בתוכה וההדרכה פועלת במסגרתה. מבחינה זו, הוא המשך זרועה של הרשות המתפקדת – המנהל. בד בבד, הוא נותן דעתו למעגלים הנוספים. ההדרכה האישית מבוססת על התכוננות לכל הממדים ועל חתירה לפתיחות תודעתית של המודרך אליהם. המדריך הוא שבוחר לפי שיקול דעתו את העיתוי להעלאת הממדים השונים לדין.

בדרך כלל בתחילת תהליך ההדרכה המדריך הוא הנושא באחריות לכיוון ההדרכה. הוא בוחן אם, למשל, הדיון על היעדים הניהוליים כלל מבט על מצב בית הספר. כמצב אחר, אם המנהל מתמקד אך ורק בקשייו האישיים והרגשיים במשימת ההתמקמות בתור מוביל הצוות בבית הספר (מעגל התמקמות המנהל כאדם בתפקידו), המדריך ישים לב לכך ויכוון את ההדרכה ואת העשייה לכיוונים הקשורים לתמונת בית הספר וליעדים הניהוליים שלו. המבט על המכלול השלם מרחיב את היכולת לקדם את ההתמודדות בכל אחד מהמעגלים. תהליך הדרכה במיטבו עושה את המנהל שותף למבט על השלם ההדרכתי.

בזכות שיתוף המנהל בסכמה זו, בתום ההדרכה הוא יכול להגדיר בעצמו את מכלול הצרכים שעליו להתמודד עמם. תהליך זה הוא בעל משמעות עמוקה בהתפתחות יכולת הניהול. הפרספקטיבה הרחבה של המנהל מעצימה את יכולתו להוביל את בית הספר. שלובים בה היכרותו את בית הספר, יכולתו להציב יעדים ניהוליים ותפקודיים ולקדםם והכרתו באתגרים האישיים העומדים לפניו ולפני צוותו.

מקורות

אבני ראשה (2010). תוצאות מצופות ממנהלי בתי ספר בראשית דרכם. (מהדורה שלישית).

<http://www.avneyrosha.org.il/developandlearn/docs6/Forms/AllItems.aspx>. (תאריך אחזור: 7.12.2010).

אופלסקה, י' ולוי, א' (2008). מנהלי בתי ספר – התפתחות ולמידה בתפקיד: דוח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות בנושא התפתחות ולמידה של מנהלי בתי ספר בישראל. ירושלים: אבני ראשה – המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.

אמיר, ד' (2008). על הליריות של הנפש. ירושלים: מאגנס, אוניברסיטת חיפה.

בובר, מ' (1973). בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה. (תרגום: צ' ויסלכסקי). ירושלים: מוסד ביאליק.

בן צור, מ' (2009). חנוך לנער על פי דרכו או תהליכי הדרכה וחקר הסובייקטיביות. בתוך א' לוי, מ' בן צור וא' לוריא (עורכים). סוגיות בהדרכה אישית למנהלי בתי ספר חדשים: לקט הרצאות (עמ' 23-27). ירושלים: אבני ראשה – המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.

גולדרנינג, א' (2010). Learning-centered leadership. הרצאה בסמינר מדריכים, אבני ראשה, 2010.

<http://www.avneyrosha.org.il/Activities/docs10/Forms/DispForm.aspx?ID=9>

גולדרנינג, א' (2010). *The practices of learning-centered leadership*. מצגת ההרצאה בסמינר מדריכים, אבני ראשה, 2010.

<http://www.avneyrosha.org.il/Activities/docs10/Forms/DispForm.aspx?ID=7>

גרין, א' (2008). רעיונות מנחים לפסיכואנליזה עכשווית: אי-זיהוי וזיהוי הלא-מודע. (תרגום: א' רוזן). תל אביב: תולעת ספרים.

ויניקוט, ד"ר (2007). *משחק ומציאות*. (תרגום: י' מילוא). תל אביב: עם עובד.

לוריא, ל' (2002). המשחק והמתח הכרוך בו. בתוך א' פרוני (עורכת), המשחק: מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר (עמ' 88-103). תל אביב: ידיעות אחרונות.

קולקה, ר' (2007). הקדמה. בתוך ד"ר ויניקוט, *משחק ומציאות*. (תרגום: י' מילוא) (עמ' 9-30). תל אביב: עם עובד.

רוזנפלד, י' (2005). שותפות – קווים לפיתוח פרקטיקה עם ולמען אוכלוסיות מובסות. חברה ורווחה, יג, 236-225.

שראל, ד' (1997). האם יש מקום לעסוק בהדרכה בקשיים הרגשיים שמתעוררים אצל המודרך? בתוך הדרכת מורים: אסופת מאמרים מס' 3 (עמ' 53-76). ירושלים: משרד החינוך.

Beatty, B. (1999). *Feeling like a leader: The emotions of leadership*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Beatty, B. (2002). *Emotional epistemologies and educational leadership: A conceptual framework*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. New York: International Universities Press.

Lester, E. P. & Robertson, B. M. (1995). Multiple interactive processes in psychoanalytic supervision. *Psychoanal. Inq.*, 15, 211-225.

McKinney, M. (2000). Relational perspectives and the supervisory triad. *Psychoanalytic Psychology*, 17, 565-584.

Schön, D. A. (1988). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1991). *The reflective turn: Case studies for practice in and on education for practice*. New York: Teachers College Press.

Weindling, D. (2000). *Stages of headship: A longitudinal study of the principalship*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

כשהמורה נעלב וזועם: על חשיבות האמפתיה למורה

דני שראל

מבוא

על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית (מור ולוריא, 2010), הציפיות שלנו ממורה כלפי תלמידים בסיכון הן עצומות. אנו מצפים מהמורה שישימש דמות חינוכית החורגת מתפקידו המסורתי כמקנה ידע, שייקח על עצמו עמדה של סמכות מגדלת המסוגלת להעניק יחס חינוכי פרסונלי, שידע ליצור יחסי קרבה אופטימליים עם התלמיד דרך היכרות אישית איתו, שיאפשר לתלמיד להתקשר אליו כאל מבוגר המסוגל לראות אותו על רקע עולמו השלם – האישי, הלימודי, החברתי והמשפחתי.

המורה אמור להיות קשוב ולפעול מתוקף סמכותו החינוכית, דהיינו להיות קשוב למשימות שהארגון מטיל עליו, וכן למלא את תפקידו מתוך סמכות סובייקטיבית, דהיינו מתוך נוכחות מלאה וחיה של עצמו (מור, 2007).

היחס החינוכי המגדל דורש מהמורה להיות בעמדה מורכבת מאוד כלפי התלמיד: מצד אחד, הוא סוכן של עקרון המציאות המפגיש את התלמיד עם גבולות, דרישות ומטלות מציאותיות שונות. מצד אחר, אנו מצפים מהמורה להתאים את עצמו אל התלמיד ואל צרכיו, לפגוש ולהכיל אותו על כאביו, כעסיו, עלבונותיו, ייאושו, רצונו לנקום וכדומה. כמו כן, אנו מצפים ממנו לעודד את הילד, לנחמו ולהחזיק עבורו תקווה ואמונה ביכולתו להתפתח. אלו מטלות מורכבות וקשות (רוזנטל, בדרפוס).

גם מורים המסכימים עקרונית ואידיאולוגית עם העמדה הזאת, מתקשים לעמוד בה וליישמה. זוהי עמדה תובענית ביותר מבחינה רגשית והיא מפגישה את המורה עם פגיעות, חולשות, נקודות עיוורות, מערכת הזדהויות ורגישויות שונות שלו, ולא רק של תלמידיו. עמדה זו מאתגרת את יכולת החזקה, ההכלה והאמפתיה שהמורה מסוגל לבנות. מתוך כך ברור שכדי להכשיר מורים לעבוד בהכוון פסיכו-חברתי, יש צורך ביצירת אקלים חינוכי בבית הספר המוכן להתמודד עם העמדה הזאת. דבר זה כרוך לעתים בהנחלתן של עמדות שאינן מקובלות על חלק מהמורים, בעבודה על התנגדויות בלתי נמנעות וכליוי מתמשך של מורים בניסיונם לפגוש את תלמידיהם ואת עצמם כסובייקטים.

הקושי לפגוש את התלמיד כסובייקט

אחת העצות שאני נוהג להשיא למורים העסוקים מאוד בבעיות לימודיות או משמעתיות של תלמיד בסיכון, היא לקיים איתו מפגש שבועי, אפילו של רבע שעה, שבו הם ישוחחו על כל דבר בעולם חוץ מאשר על ענייני הלימודים והמשמעת. "סתם מפגש" של התעניינות בעולמו של הילד, במשפחתו, בחבריו, בתחביביו, במוסיקה שהוא אוהב, בקבוצת הכדורגל שהוא אוהד, בדעתו על נושאים שונים.

שיחות פשוטות אלו על הרוכד המציאותי מאוד של התלמיד מגלות לנו לעתים קרובות דברים חשובים שלא ידענו. שיחות אלו יוצרות בסיס המאפשר להגיע גם למקומות עמוקים יותר או לחוויותיו הסובייקטיביות של התלמיד, וכך להכירו על מורכבותו. שיחות כאלה מאפשרות לתלמיד להרגיש שמתייחסים אליו גם כאל בן אדם, ולא רק כאל תלמיד, ומאפשרות לו להכיר צדדים של המורה כבן אדם, צדדים שהוא אינו מכיר. זהו רוכד שטחי יותר של מפגש אינטר-סובייקטיבי, היכול להוות בסיס לקשר בעל עומק, שלעתים מאפשר לגעת בסופו של דבר גם בקשייו הלימודיים או המשמעתיים של התלמיד מכיוון אמפתי יותר.

זוהי עצה פשוטה, שימושית, יישומית, ומניסיוני – גם מועילה מאוד. בדרך כלל אני מגלה שהמורה מכיר את ה"פנטנט" הזה, ובעבר אולי נהג כך עם ילדים אחרים, אבל איכשהו, עם התלמיד המסוים הזה "זה לא יצא", "משום מה הפעם לא חשבתי על זה", "זה נדמה לי חסר טעם", "ניסיתי איתו פעם-פעמיים וזה לא הלך". לעתים קרובות בירור נוסף מראה שהסיבה לכך היא שהמפגש עם הילד (או עם הוריו) קשה למורה מבחינה רגשית. המורה נעלב מאותו תלמיד, מאוכזב ממנו, כועס עליו, חש חוסר אונים, פוחד ממנו או אף נגעל ממנו. לפיכך, הוא גם נמנע מפגוש אותו, מצב שמעמיק עוד את הניכור בינו לבין הילד.

עקב כך, נדרשת עבודה עם המורה, לעתים ברמה פשוטה של זיהוי רגשותיו של המורה והתייחסות אמפתית ומבינה כלפיו, וזאת על מנת שהמורה יצעד אפילו את ה"צעד הקטן" – שעשוי להתגלות כצעד ענקי: להזמין את הילד לשיחת חולין, ל"סתם מפגש". כשהמורה לבסוף מזמין את התלמיד לפגישות כאלו, אני שומע לא פעם עד כמה העצה הזאת עזרה לו. האמת היא שלא העצה היא שעזרה, אלא המרחב הרגשי שנפתח אצלו תוך כדי ההתבוננות, והדיבור על הרגשות שהתעוררו אצלו. רק אז הוא מתפנה באמת לשמוע מה יש ליועץ לומר לו על הילד. לעתים רק אז נפתחת לפניו האפשרות להתפנות ולהקשיב לעצמו ולחפש בתוך עצמו את המקומות שבהם מצוקתו של הילד מדברת אליו ולא רק מאיימת עליו או מכעיסה אותו. בעקבות זאת, המורה גם יוכל להפנות קשב אמפתי אל התלמיד, המאפשר לו לזהות את צרכיו. רק אז המורה יוכל להגיב אל התלמיד באופן שהוא זקוק לו, או לפחות להכיר בעומק צרכיו של התלמיד ואולי גם בקוצר ידו לעזור לו בעומס הקשיים, והוא יוכל להפנותו לטיפול או ליעוץ מתאים.

במפגש הדרכה עם מחנכי כיתות, שקדם למפגש שכבתי של המחנכים עם המורים המקצועיים, הוצע למורים תרגיל בדמיון מודרך, שמטרתו לחדד את האמפתיה לילדים בסיכון. נאמר להם שאם התרגיל ימצא חן בעיניהם, הם יוכלו להעביר אותו למורים המקצועיים בעת המפגש השכבתי.

בתרגיל המורים התבקשו לחשוב על תלמיד בכיתתם שמדאיג אותם ולשאול את עצמם מדוע הם מודאגים בקשר אליו ואילו רגשות נוספים הוא מעורר בהם. בהמשך, הם התבקשו לנסות להיכנס לנעליו של התלמיד ולחשוב עליו מתוך עצמו: מהו עולמו הלימודי, הרגשי, החברתי והמשפחתי. דרך השאלות הללו המורים התבקשו לבדוק עם עצמם עד כמה הם מכירים את הילד ואת המורכבויות השונות באישיותו. אם המורה מגלה שעל שאלות רבות אין לו תשובה, הוא התבקש לנסות ולשאול עצמו אם היה רוצה לדעת יותר על התלמיד ועל עולמו, ומה עוצר אותו מלחפש את התשובות לשאלותיו.

התגובות לתרגיל היו מעניינות ומורכבות. היו שציינו שהתרגיל עזר להם לראות עד כמה הם אינם מכירים את התלמיד ממש, והתעורר בהם רצון להכירו יותר לעומק. היה מי שאמר שהוא נדהם לגלות איך מתחילת התרגיל ועד סופו הוא חש שיחסו אל התלמיד נעשה רך יותר, ושנראה לו שעצם האמפתיה תעזור לו לפגוש את התלמיד ממקום אחר. אחד ציין שכשחשב על הילד באופן הזה, הוא ראה עד כמה הבעיות האחרות שלו גדולות הרבה יותר מהקושי שלו בבית ספר, ועד כמה הוא, המורה, אולי שולי בחייו של התלמיד. למורה אחרת בלט עד כמה היא מודאגת בקשר לתלמיד מסוים מבלי שהיא ממש מכירה אותו ואולי היא בעצם מזניחה אותו. בעקבות ההבנה שהיא איננה מכירה אותו התעוררו בה רגשי אשמה. בהמשך הדיון הלכה ונחשפה אמביוולנטיות עמוקה סביב הרצון לדעת וסביב הנכונות לברר. עלו פחדים משני סוגים: האחד, פחד מכך שהתלמיד לא ישתף פעולה והמורה ימצא עצמו שואל, מחטט, דחוי וחסר אונים מול התנגדות התלמיד. הפחד האחר היה שמא התלמיד דווקא יפתח ויתגלה עולם מיוסר ומפחיד, שיחייב את המורה לפעולה, או שיתעוררו בתלמיד ציפיות שהמורה לא יוכל לעמוד בהן. היה מי שחשש שהוא, ביחסו הלא מקצועי אל מול פתיחות הילד, אפילו יזיק לו.

בהתלבטות שהייתה למורים אם להעביר תרגיל כזה למורים המקצועיים, עלה החשש שמא המורים כלל לא יסכימו לשתף פעולה עם תרגיל כזה, כי "נמאס כל הזמן להבין את הקשיים של התלמיד ולהתעלם מהקשיים שיש למורים", ו"הגיע הזמן", כך נאמר בשמם של המורים האחרים, "שנקשיב לקושי של המורים ולא של התלמידים". החשש הזה אמנם יוחס לאחרים, ולא למורה שאמרה זאת, אבל נחשפה עמדה – לעתים גלויה ולעתים סמויה – שהאמפתיה לתלמידים, העיסוק בקשיים שלהם ובצרכים שלהם והניסיון להבין אותם הם על חשבון המורה. זו עמדה שאיננה מודעת תמיד ואיננה מנוסחת תמיד בבהירות הזאת, וגם כאן היא יוחסה למורים אחרים. אף על פי כן העמדה הזאת משקפת משהו שאסור להתעלם ממנו, משהו שמקנן בשלב זה או אחר אצל מורים רבים, גם כאלה שבדרך כלל מוכנים ומסוגלים להיות אמפתיים לתלמידיהם.

החששות שעלו בזכות התרגיל – בושה ואשמה על האי-ידיעה, פחד לפגוש את התלמיד ולדעת, פחד להזיק לו, הרגשה שהמורה נתבע למשהו לא מקצועי, פחד להיסחף לתוך קשר – כל החששות האלה מחייבים התייחסות. כך גם ההתקוממות מול הדרישה לאמפתיה לתלמיד, כשהמורה חווה שהאמפתיה הזאת היא על חשבוננו.

בדרך כלל אין ניגוד בין שני הדברים, שכן הבנה אמפתית לילד, המסבירה את התנהגויותיו החריגות, מקילה לעתים קרובות על מצוקתו של המורה. אך יש מצבים, בעיקר כאשר המורה

מוצא את עצמו בעימות קשה עם אותו תלמיד בסיכון, שבמרחב שבין היועץ למורה ובין המורה לבין עצמו היכולת להכיל את עצמת הרגשות נפגעת. מתרחשים תהליכי פיצול, כשהאמפתיה לתלמיד נתפסת על ידי המורה כחוסר אמפתיה כלפיו. במצב כזה היועץ חייב להשקיע מאמץ, מחשבה ורגישות כדי לזהות, להמס ולמתן עבור המורה את הבררה המדומה, את הדיכוטומיה בין אמפתיה לתלמיד לבין אמפתיה למורה. זה לא יקרה מתוך עמדה שיפוטית כלפי חוסר האמפתיה של המורה.

חשיבותה של האמפתיה

אמפתיה הוגדרה על ידי קוהוט (1984) "אינטרוספקציה מושאלת" (vicarious introspection), ניסיון של אדם אחד לחוות את חייו הפנימיים של אדם אחר תוך כדי שמירה על עמדה של צופה אובייקטיבי. מי שמתכוון באופן הזה מנסה להבין את האחר מתוך עצמו. זאת בניגוד לעמדה שבה מביטים במישהו מבחוץ, מעריכים אותו או מנתחים אותו כאובייקט. לא מדובר כאן בניסיון להיות נחמד או חם או אוהב או בניסיון לרצות את האחר. זוהי דרך להבין לעומק את עולמו הסובייקטיבי של האחר.

אמפתיה אמנם הוגדרה כאופן התכוונות והקשבה, ולא ככלי תרפויטי בפני עצמו, אבל בכל זאת יש לה השפעה מגדלת והשפעה תרפויטית בעלת חשיבות מכרעת. כאשר מבוגר יכול לזהות את צרכיו של הילד, להגיב עליהם ולתת לו הרגשה שהוא מובן באופן עמוק, יש לזה השפעה מגדלת ומתקנת בחוויה של ילד, שלא זכה לחוויות רבות כאלה.

הצורך בהדהוד אמפתי לעצמי המתפתח הוא צורך עמוק ובסיסי, ואי-סיפוקו באופן מותאם, ובעקבות כך היעדרו כמבנה פנימי בתוך העצמי, מוביל לפגיעות גדולה, לחיפוש נואש אחרי סיפוקו של הצורך הזה אצל זולת משמעותי במקרה הטוב, ולצורות התגוננות החוסמות את הגרילה וההתפתחות במקרה הפחות טוב. לעומת זאת, היכולת לחזור ולחוש שדמות משמעותית לך רואה אותך, קשובה אליך, מבינה אותך, ובמילים אחרות אמפתית אליך, בונה מבנים פנימיים חסרים, שלעתים מפצים או מתקנים את ההיעדר הזה בעולם הפנימי.

לאמפתיה יש גם השפעה מתקנת על יחסו של המתבונן, שכן הסתכלות על העולם דרך עיניו של מישהו אחר, והניסיון להבין את אופן חשיבתו, את רגשותיו ואת אופן פעולתו מתוכו, מובילה את המתבונן לא פעם (אם כי אין זה הכרחי, שכן עמדת הצופה האובייקטיבי נשמרת) להיות פחות שיפוטי, מבין יותר, מקבל, חם ואוהב.

כשל אמפתי

כשל אמפתי מתרחש, כשהילד חש שהמבוגר (או המערכת) מנוכר ופוגע, אינו אמפתי אליו, אינו רואה אותו ואת צרכיו. כתוצאה מכך, הילד מתאכזב, נפגע, נעלב, מתרחק, זועם וכדומה. כשלים אמפטיים הם בלתי נמנעים אפילו אם המבוגר פועל ככוונה טובה, מעמדה מקצועית, מתוך ההבנה הכי טובה שהוא יכול לגייס ברגע נתון, ואפילו אם הוא "צודק" בתוכן דבריו או במעשיו, והעיתוי נראה לו סביר. בכל זאת, המבוגר יכול להיכשל מבחינה

אמפתית, שכן בכל המצבים הללו "כשל אמפתי" מוגדר לפי החוויה הסובייקטיבית של הילד ולא לפי הכוונה של המבוגר, טובה ככל שתהיה.

כשל אמפתי שתוקן

כידוע, החיים רצופים בכשלים אמפטיים ובהיעדר אמפתיה. כשלים אמפטיים זמניים או מתמשכים מצד דמויות משמעותיות שאינן מבינות, מפספסות, שקרעות בעצמן וכדומה – דווקא כשכל כך זקוקים להן – עשויים לעבור על ילד עם האימא הכי טובה, על מטופל עם המטפל הכי רגיש ועל תלמיד עם המורה הכי מסור. עבור ילדים בסיכון, שהם פגיעים במיוחד, כשל אמפתי יכול להיות טראומטי ולהעמיק את הפגיעה. עם זאת, כשל אמפתי יכול להיות גם הזדמנות גדולה, שכן בחוויה של הילד יש לפגיעה בו, לאחר שהפוגע מכיר בה, יכולת תיקון עצומה. כך גם לאמפתיה כלפיו שהשתנתה מחוסר אמפתיה, ולאמפתיה לזעם של ילד שנפגע ממבוגר (גם אם נדמה למבוגר שהוא היה אמפתי).

לפי פסיכולוגיית העצמי, תהליך של הפנמה מתאפשר דווקא דרך תיקונם של כשלים אמפטיים. תיקון של הפרה ביחס אמפתי בין הילד למבוגר מוביל לכך שפונקציות שהמבוגר העמיד עבור הילד הופכות לפונקציות של הילד עצמו. הן מופנמות, מבנים פנימיים נבנים ומתחזקים, ההזדקקות הנואשת של הילד למבוגר פוחתת, וכך גוברת היכולת להכיל פגיעות בעתיד. לפיכך, תהליך התפתחותי מתקן (במסגרת יחס חינוכי או קשר תרפויטי) רצוף בכשלים אמפטיים בלתי נמנעים ובניסיונות תיקון.

מבוגרים הנכשלים בכשל אמפתי ומנסים לתקנו נותנים לילד משהו יקר מאוד ולעתים נדיר בחייו של אותו ילד. למשל, הורה המכיר בטעות שעשה, או בפגיעה שפגע, ויודע להתנצל לפני ילדו; מטפל שמבין שהמטופל שלו נפגע מהפרשנות שלו. הוא היה בטוח שהיא תקדם משהו, אבל היא פגעה, הכאיבה ופספסה, והוא מכיר בכך ומשתף בכך את מטופלו; מורה שמבלי משים ובשל חוסר רגישות בזמן מסוים או בשל חולשת אנוש או משום שהוא יושב מול ארבעים תלמידים – פוגע בילד אבל מכיר בכך ואף מעז לשתף אותו בכך.

כשלים אמפטיים ותיקונם על ידי מורים

מורים אינם תמיד ערים לעצמת הצרכים המופנים אליהם, ולכן הם עומדים משתאים לנוכח עצמת האכזבות והכעסים הנובעת מתסכולם של תלמידים שאינם מקבלים מענה על אותם צרכים. לעתים הם נוטים לפרש את העצמות הללו כסוג של מופרעות הקיימת בתוך התלמיד או שמקורה במשפחתו, שלא חינכה אותו כראוי. הם נוטים שלא לראות שהאכזבה והזעם נובעים מאכזבה אמיתית בהווה, אחרי שהתלמיד הרשה לעצמו לקוות למשהו חדש, שונה ממה שמוכר לו.

מקצת הכשלים האמפטיים של מורים קשורים למתח האינהרנטי בין האמפתיה לתלמיד ולצרכיו לבין הדרישות והמטלות בבית הספר, בכיוון הלימודי או המשמעותי. הדרישות לתפקוד אחיד בבית ספר עבור ילדים בסיכון, הזקוקים ליחס ולהתאמה מיוחדים לצורכיהם, הן כשל אמפתי אופייני, המצטרף לכשלים האמפטיים שיצרו את הסיכון מלכתחילה (מור ולוריא, 2010).

זאת ועוד, מורים לא תמיד ערים לכוח המתקן שיש להם ושכאמצעותו אפשר להשפיע ולגדל את הילד מבחינה רגשית, אם יצליחו לשמש עבורו סמכות מגדלת, מיטיבה ומותאמת יותר, שעד כה נעדרה מחייו. כשאני פוגש מבוגרים המתארים תקופה סוערת ומסוכנת שבה היו בגיל ההתבגרות, ואני שואל אותם מה עזר להם לעבור את התקופה הקשה, אני שומע לא פעם על דמות של מורה, רכות, מדריך בתנועה, מאמן בקבוצת כדורגל וכדומה. אלה דמויות לא טיפוליות שהילד חש שהן מבינות אותו, או הוא חש בטוח במחיצתן או הוא העריץ אותן והן היו משמעותיות ביותר עבורו. בבסיס היחס של דמויות אלו אל הילד הייתה נכונות להיות קשובים אליו ואל צרכיו הרגשיים. לעתים דמויות אלו הצילו את הילד, פשוטו כמשמעו, ולעתים עזרו לו לגדול מבחינה רגשית. למעשה, אלה דמויות טיפוליות לכל דבר, שהשפעתן על התפתחות הילד עשויה להיות מכרעת. יחס כזה אל הילד, שהוא חשוב בכל קשר חינוכי, חשוב במיוחד בעבודה עם ילדים בסיכון, משום שהסיכון נובע כמידה רבה מהיעדר דמויות כאלה בסביבתם ומכשלים אמפתיים מתמשכים מצד המבוגרים בעולםם, הורים כמורים.

תגובות לכשל אמפתי אצל ילדים בסיכון

ילדים בסיכון, הסובלים כידוע מעצמי פגיע ביותר, נוטים להגיב בעצמה רבה לכשלים אמפתיים, דרך חוויות, כמו אכרן הערכה עצמית, תחושות ריקנות, דיכאון, אכרן חיוניות וחוסר ערך. לעתים תחושות אלו מתחלפות בזעם נרקיסטיסטי (Kohut, 1972), המתעורר בעקבות פגיעה ומתאפיין בשנאה שאינה סולחת. הוא מבטא רצון לנקום ולהחזיר לעצמי הפגוע את האיזון שאבד לו. בעקבות אכזבות ופגיעות קשות חוזרות ונשנות, הזעם עלול להפוך לכרוני. זעם כזה עלול להיות הרסני מאוד לילד ולסביבתו ולהתבטא בהתפרצויות תוקפניות ישירות כלפי המורה.

בדרך כלל התגובה להתפרצויות זעם של ילדים היא לראות בהתנהגות הפרת משמעת, להציב גבולות, להטיל עונשים, לזמן את ההורים לשיחה וכדומה. לעתים קרובות נשכחת הסיבה לזעם של הילד או הסיבה לפגיעה או לעלבון שהילד חווה לפני התפרצותו, או לפחות היא מאבדת את חשיבותה, כיוון שהיא נתפסת כלא מוצדקת או כחסרת פרופורציה, וההתנהגות האלימה תופסת את מרכז הבמה. מבחינת הילד, יחס כזה מהווה כשל אמפטי נוסף על זה שהוביל להתפרצותו.

המורה שהותקף – מצדו על לא עוול בכפו – נפגע ונעלב. אם הוא אינו מכיל את רגשותיו שלו הוא עלול להגיב בזעם נגדי, הנובע מזעמו ומעלבונו, ולראות בכך תגובה לגיטימית לתוקפנות התלמיד, כדומה ובמקביל לתלמיד, שלעתים קרובות חש שזעמו הוא תגובה לגיטימית לפגיעה בו. המורה עלול גם לחוש מבויש או אשם לנוכח אכרן השליטה שלו, רגש שעלול להזביל אותו להצדקה עצמית גוברת ולעיוורון גורף לפגיעה שהתלמיד חווה, או לחלופין לתחושה מרה של כישלון.

כשמדברים על המורה כסמכות מגדלת מיטיבה, מצפים ממנו להכיל את רגשותיו טוב יותר ולא להיכנס למעגל העלבון והתוקפנות. אנחנו מצפים מהמורה שיבין שגם אם תגובת התלמיד חסרת פרופורציה ואולי נובעת מפצעים ומפגיעות קודמות שאינם קשורים אליו, הזעם נובע מחוויה סובייקטיבית כלשהי של פגיעה ולא מרוע בסיסי שקיים בתוכו. אנחנו

מצפים מהמורה שלא יראה בתלמיד אויב או יריב שיש לנצחו, אלא ילד הנמצא בחסותו ושעליו לנסות לשמור על עמדה אמפתית כלפיו.

כאמור, אמפתיה איננה סוג של נחמדות, אלא ניסיון לראות, על אף הקושי, איך הילד רואה את הדברים. הבנה אמפתית אין פירושה מתן לגיטימציה לילד להגיב בתוקפנות. כאשר תוקפנותו של הילד מחייבת הצבת גבול (כדי לשמור עליו או על עצמנו מפניו), חשוב במיוחד להבין מאיזה מקום בתוך המורה מוצב הגבול. אפשר להציב את הגבול ממקום זועם, נוקם, המעניש את ילד על תוקפנותו ומראה לו אצל מי הכוח, דהיינו מתוך הזעם הנרקסיסטי של המורה, שהתנהגותו של התלמיד פגעה בו, בכבודו ובצרכיו, וכך אולי להחריף את פגיעותו ואת תוקפנותו של הילד. מצד אחר, אפשר להציב את הגבול להתנהגותו של הילד ממקום אמפתי, המכיר בפגיעה שהילד חווה, מבין ומכבד את החוויה הסובייקטיבית שלו. על המורה לשרוד מול הזעם ולהכיל אותו מבלי להיפגע עד כדי אי-יכולת לתפקד, מבלי להגיב בתוקפנות נגדית לתוקפנות התלמיד הנראית מבחינתו בלתי מוצדקת, חסרת פרופורציה או סדיסטית, ולא לנטוש רגשית את הילד.

המורה מול הדרישה להיות אמפתי

רובנו שונאים לזהות טעות או כשל ובוודאי להודות בהם לפני הילד. לעומת זאת, כאשר ילד חש פגוע, או כשהוא חש שנעשה לו עוול, הסובלנות שלו לפגיעות של המבוגר היא מזערית, אם היא קיימת. להכיר בכך שפגעתי במישהו שיקר לי, בילד שלי, במטופל שלי או בתלמיד שלי, זה מטריד מאוד ולעתים זה פוגע בלב המוטיבציה שלנו להיות הורים, יועצים או מורים. זוהי פגיעה באומניפוטנציה שלנו כדמויות שכל כך רוצות להיות מיטיבות. אנחנו מתאמצים לתקן, להצליח במקום שבו נכשלו אלה שטיפלו בנו וגידלו אותנו, לעתים אפילו להציל. תחת זאת, המשוב שאנחנו מקבלים הוא שאנחנו רעים, מקלקלים, פוגעים, דומים לאלה שפגעו בנו בעבר. לעתים אנחנו מותקפים על לא עוול בכפנו ולעתים אנחנו מזהים צדק מסוים בטענות הללו. רבים מאתנו – הורים, מטפלים ומורים – מכירים לפחות כמה רגעים כואבים כאלה מול ילדינו, מטופלינו או תלמידינו. רגעים מכאיבים ומעליבים כאלה יכולים, מצד אחד, לעורר התקוממות, זעם, רצון לנקום ורצון לצעוק שלא המורה אשם, אלא בית הספר, ההורים, הילד כפוי הטובה, מערכת החינוך או היועץ. מצד אחר, רגעים כאלה יכולים להוביל לפגיעה בהערכה העצמית, להזדהות עם הפגיעות של הילד והאשמותיו או עם האשמת הוריו, עד כדי הרגשה ש"אני כישלון מוחלט" וכדומה.

שמירה על עמדה אמפתית כלפי מי שזועם עליך ומוכן לפגוע בך היא דרישה קשה, כמעט לא אנושית, המתנגשת בצרכים רגשיים בסיסיים או בתחושת הצדק הטבעית של מי שמנסה להיות סמכות מגדלת עבור הילד. זה קשה להורים וגם למטפלים, שלכאורה מאומנים יותר ומבינים יותר, וכמובן, זה קשה גם למורים.

אמנם אנחנו מצפים מהמורה להרבה יותר ממה שאנחנו מצפים מהילד, אבל אסור לנו לשכוח שבכל אחד מאתנו – הורה, יועץ, מורה וכדומה – יש גם צד פגיע הזקוק להכרה, להבנה

ולאמפתיה.²⁶ כשמורה נמצא במצב הלא נדיר הזה, כשהוא לא מצליח או בקושי מצליח להכיל את רגשותיו מלהתפרץ בחזרה על התלמיד המתקיף, מאשים, מכאיב, מרגיז, מעליב ומעורר חוסר אונים ותחושת כישלון – הוא זקוק להרבה תמיכה ואמפתיה. אם המורה פונה או מופנה ליועץ, וזה מצפה ממנו להבין את הילד ולהיות אמפתי אליו ואל תוקפנותו, מבלי להכיר בגודל הקושי של המורה הניצב לפניו, דהיינו בלי אמפתיה מספקת למורה, מתרחש כשל אמפתי מסיבי כלפי המורה.

לפיכך, ליועץ או לקבוצת הרכה יש תפקיד מאזן חשוב ביותר כאשר הם נתקלים במצבים שבהם זעם נרקסיסטי מופנה כלפי המורה והוא מתקשה להכילו ונפגע מאוד, עד לרמה שבה הוא זועם על הילד בחזרה ותורה אותו כאיום על העצמי שלו. זהו מצב בעל פוטנציאל הרסני עבור הילד ועבור המורה, אך לעתים מצבים כאלה הם גם הזדמנות לגדילה ולהתפתחות לשניהם, ובעקבותיהם, גם למערכת כולה.

דוגמה מעבודה קבוצתית עם מחנכים

בפגישה קבוצתית של היועץ עם מחנכי השכבה, הרכזת והיועצת, אחד המחנכים הביא להתיעצות אירוע קשה עם תלמיד מתבגר. הוא עשה זאת בעידוד הרכזת והמנהלת, וספק אם היה מציג את האירוע בזימתו. הוא תיאר איך בעקבות דרישה משמעתית שגרתית שלו מהתלמיד, הנער צרח עליו ואמר לו שהוא שונא אותו ומתעב אותו. המורה לא יכול היה לסבול את הפרת המשמעת הנוספת הזאת, וצעק עליו בחזרה, שהוא לא יכול לדבר אליו כך. הצעקות הלכו וגברו, והמרחק בין חילופי הצעקות לחילופי מהלומות היה כחוט השערה. התלמיד הובא לחדר שבו ישבה רכזת השכבה (שהייתה בשיחה עם אבא של תלמיד אחר), ושם נמשכו חילופי הצעקות בין המורה לתלמיד. הרכזת הייתה מזועזעת מהאירוע. לדעתה, המחנך איבד שליטה והיא ביקרה את הדרך ואת המקום שבהם הוא צעק על הילד. בהמשך הנושא הגיע לדיון אצל המנהלת, ושם המחנך דרש במפגיע שהילד יושעה עקב התנהגותו, שכן אי אפשר לסבול צעקות כאלה כלפי מורה ואי אפשר להשלים עם התנהגות כזאת. המנהלת והרכזת חשבו שלפני שמשעים או מענישים, המורה צריך לעבוד על עצמו ועל החלק שלו במה שאירע ועל אברן השליטה שלו. כשהמחנך תיאר את השתלשלות האירועים, ניכר שהוא נעלב לא רק מהתלמיד, אלא גם מכך שהמנהלת והרכזת ייחסו את הבעיה לו, ומכך שהוא לא קיבל גיבוי לרצונו להשעות את הילד. הוא גם הודיע בתחילת הדיון שהוא מוכן שידברו על הילד, אבל לא מוכן שיתייחסו אליו ויעשו לו פסיכואנליזה.

מתיאור האירוע נראה שהילד נתפס כיריב, כמעט אויב, שחייבים לנצחו בעימות הזה. נראה היה שהמורה לכוד גם מול הצוות בתפיסה של "או שאתם איתי – או שאתם איתו. אם אתם איתי, אתם צריכים להסכים להשעיית הילד; אם אתם לא מאפשרים לי להעניש את הילד, זה אומר שאתם לא מבינים אותי".

26 לפי התיאור של פסיכולוגיית העצמי, האדם זקוק לחוויות של זולת עצמי כל חייו. פוטנציאל הפגיעה של כולנו גדול. מובן שככל שאנחנו מתפתחים וגדלים, כך גם איכות הצורך משתנה, ואנחנו מפתחים עמידות גוברת לפגיעות נרקסיסטיות, אך לעולם הצורך אינו נעלם, ותמיד נמשיך להזדקק לחוויות שמתקפות ומחזקות את העצמי.

ברור שכשמורה מגיע למקום של "או אני או הילד", כשהוא תופס את הילד כיריב שחובה להביסו ו"להראות לו", כאילו אנחנו נתונים ב"משחק סכום אפס" – יש כאן עיוורון למורכבות הסיטואציה ולהתהוות יחסי הגומלין ביניהם. יש כאן סכנה לעמדה נקמנית, לפרוקן של זעם, שלא יהיה יותר מאשר להראות לילד שהמבוגר חזק יותר ומפעיל את כוחו, מותיר את הילד מובס, מריר ושוכר נקמה.

באמירה שהוא לא רוצה שיעשו לו פסיכואנליזה, המורה הבהיר שהוא חושש מחודרנות, חושש שיביישו אותו, שיעשו פתולוגיזציה שלו או ש"הפכו אותו לפצינט" בניגוד לרצונו.

לכן, בשלב ראשון, נאמר במפורש, שאין כל כוונה לנתח את אישיותו של המורה, אבל הובהר, שקשה יהיה להבין אינטראקציה כה סוערת בין השניים מבלי לנסות ולראות מה קרה לכל אחד מהם, כולל המורה. בהמשך נעשה ניסיון לצאת מתוך הסצנה המביכה והקשה של הצעקות ההדדיות ולהתבונן בראייה רחבה יותר על מערכת היחסים שהתפתחה בין המורה לתלמיד.

היה חשוב להבין, קודם כל, שסמכותו של המורה נפגעה מאוד, גם מול התלמיד וגם מול הרכוזת והמנהלת, ולכן ראוי להחזיר למורה, כבר בדיון, את מקומו כמבוגר בעל סמכות, המתאר את זווית הראייה שלו לגבי הילד והתנהגותו. בשלב זה ננקטה זהירות רבה והמורה לא נשאל על רגשותיו, כדי שלא יחוש שמנסים "לטפל" בו (חשוב להבחין בין אמפתיה הבנויה על רגשות לפגיעותו של האחר, לבין הבעת אמפתיה שעשויה להיחווה כמתנשאת וכמקטינה, ולכן היא לא מתפרשת כאמפתית).

התלמיד הוצג על ידי המורה כחוצפן, כמי שלא מקבל סמכות ונעדר משיעורים. יש אמנם תקופות של השתדלות, אבל בצדן יש נסיגות והפרעות רבות, הגורמות למורים רבים להוציא אותו משיעוריהם. עם זאת, התלמיד תואר גם כאינטליגנטי ורגיש לעתים. המורה סיפר שהילד יתום מאב ושאמו חסרת אונים; המורה חווה אותה כמזניחה וכמי שאינה יודעת להציב גבולות. ניכר שביחסו של המורה לתלמיד הודגשו הגבולות והצורך בגבולות, והמורה מצא את עצמו הרבה בעמדה של "מציב גבולות", שלתפיסתו הילד זקוק להם. מצד אחד, הילד טען כל הזמן שרודפים אותו, מציקים לו ושהמורה "מחפש אותו". מצד אחר, בלט מאוד עד כמה התלמיד מחפש (כלי מירכאות) את קרבתו של המורה ומנסה לעורר את תשומת לבו באמצעים שונים. בהמשך השיחה, ובעזרתם של מורים אחרים המכירים את התלמיד על חולשותיו ועל כישרונותיו, החלו לעלות עוד ועוד דברים יפים שהילד מסוגל להם וכן ניסיונותיו להרשים דווקא את המורה.

בהדרגה התלמיד החל "לצמוח" בחדר כילד מורכב המחפש מאוד את קרבתו של המורה, שאינו ער די הצורך לעצמת החיפוש של הילד. בהמשך השיחה נעשה יותר ויותר ברור, והיה אפשר לשקף למורה, עד כמה רואים שאכפת לו מהילד, שהוא מושקע בו רגשית ושהוא משתוקק לעזור לו דרך הגבולות שהוא מציב.

דרך ביקורתו של המורה על ההזנחה והחולשה של האם, נראה שהוא ער מאוד ומגיב ליתמותו של הילד ולחוסר הגבולות של אמו. בהמשך המורה הודה בפנטזיות שהיו לו לאמץ את הילד.

ככל שהדיון נמשך הלכה והתבהרה תמונה שלבסוף הוצגה למורה: מאחורי התפרצות השנאה הזאת כולטת דווקא "האהבה הנכזבת" בין שניהם, שנראה שגם הילד וגם המורה מגיבים למשאלות בעלות עצמה לקרבה, משאלות שהמורה יהווה עבור הילד את האב שאין לו ואת האם שלא מסוגלת לשים לו גבולות. נראה שהתפרצות השנאה היא יותר ביטוי של אכזבה המתפרצת מצדו של הילד, כשהוא חש לא אהוב מספיק על ידי המורה, המדגיש מדי את הגבולות, ושהאמירה "אני מתעב אותך" מכסה על משהו אחר, הפוך לחלוטין. מתוך כך אפשר היה להבין את הרגשות המורכבים שהתעוררו במורה כלפי התלמיד: עלבון, כעס ותסכול מילד שכל כך משקיעים בו, והוא מתנהג ב"שנאה כפוית טובה". כמו כן, אפשר היה להבין את האי-נעימות שהייתה לו מול הרכזת, המנהלת ושאר הצוות, ואת מבוכתו עקב חשיפת פגיעותו, כעסו ואבדן השליטה שהפגין מצד אחד, והרוך ואהבתו לילד, מצד אחר. נראה היה שגם חלק מהקשיחות והצבת הגבולות היו משקל נגר למשאלות הרוך והחום שלא היה ברור לו אם הן "לגיטימיות". בשלב זה כבר הייתה בחדר אווירה אחרת לחלוטין שאפשרה מפגש אמפתי עם רגשותיו של המורה ממקום לא שיפוטי. בסופו של דבר, כל אחד מאתנו יכול למצוא את עצמו במצבים כאלה.

בהמשך הדיון הקבוצתי עלו שאלות שהעסיקו גם את שאר המחנכים, לגבי היחס לצרכים הרגשיים שילדים מפנים כלפי מורים, והמשאלות ההוריות שיש למורים כלפי ילדים מסוימים, השיפוטיות כלפי ההורים, התחרות, ולעתים ההתנשאות, והפנטזיה שהמורה יכול להיות תחליף להורה. בעקבות כך, נשלחים מסרים מבלבלים, לעתים מפתים, כלפי הילדים. היענות הילדים לכך מעוררת לעתים כמורה כהלה, רתיעה או דחייה. כמהלך הדיון עלו שאלות כדבר גבולות הקשר בין מורה לתלמיד ובדבר הציפיות ההדדיות הלא מדוברות, נושאים שיעסיקו את הקבוצה גם בהמשך, לגבי ילדים רבים אחרים.

הפגישה הסתיימה באמירה של המורה שהוא חש הקלה עצומה, ונראה שהמפגש הייעוצי אפשר להחזיק גם את פגיעותו של המורה וגם את זו של הילד. אפשר היה להבין את הילד מבלי לשפוט את המורה, ואפשר היה להבין את המורה ואת תגובתו ללא תהליך דמוניזציה של הילד או של המורה, או לחלופין של הרכזת והמנהלת, שאינן מבינות אותו ולא מגבות אותו. העונש שהוטל על הילד, שלאור השיחה נראה מיותר לגמרי, לא הוזכר עוד. אף צד לא הובס. נהפוך הוא, כולם, בכלל זה הצוות, יצאו נשכרים. הפגישה הסתיימה בחיבוק חם בין המחנך לרכזת. בהמשך חלה התרככות כולטת ביחסיו של המורה עם אותו תלמיד, והשיחה ביניהם הסתיימה אף היא בחיבוק חם.

דיון

מערכת החינוך משופעת בהתפרצויות תוקפניות של ילדים בסיכון, החשים פגיעים ושנעים להם עוול, ובמורים שנפגעים, המתקשים להכיל את הילד או את עצמם מולו, ומגיבים בתוקפנות נגדית. הדוגמה שהובאה מתארת תקרית בעלת פוטנציאל הרסני, שהפכה בעזרת הייעוץ והתמיכה הקבוצתית לחוויה מתקנת בעלת משמעות, ואף למנוף לשינוי. מובן שלא כל פגישת ייעוץ נראית כך ומסתיימת בחיבוק מסוג זה, ולא כל זעם והתפרצות תוקפנית של ילד ועלבון של מורה ניתנים להמסה בקלות כזאת או במהירות כזאת. במקרה המתואר זה

התאפשר במידה רבה משום שמאחורי הזעם ההדדי הייתה גם חיבה גדולה. לעתים זעמם הנרקסיסטי של ילדים הוא עמוק, מר, נקמני, נשען על חוסר אמון עמוק כלפי דמויות סמכות, ולמורה אין מלכתחילה קשר טוב עם הילד. במקרים אלה נדרשת עבודה ממושכת בהרבה, כדי ליצור קשר עם הילד ולנסות להמס את זעמו. דווקא אז, עמדה השמה דגש על גבולות ועל עונשים, שלא מתוך מקום אמפתי, עלולה להעמיק את הבעיה.

האירוע שתואר בדוגמה החל כאשר המורה הציב לילד גבול משמעותי, והוא שהביא את הילד לידי התפרצות. המורה חשב שהילד זקוק לגבולות, בהיעדר אב ובהיעדר אם אפקטיבית, ושהגבולות שהוא מציב מבטאים את האכפתיות שלו. לעומת זאת, בחוויה הסובייקטיבית של הילד, גבולות הם משהו אחר לגמרי, הם משהו שהמורה משתמש בו כדי להפגין את כוחו ביחס לילד, והוא ראה בכך ביטוי לשוירותיות ולחוסר אכפתיות. זו דוגמה טיפוסית לכשל אמפתי שמורים ותלמידים בסיכון "נופלים" לתוכו לעתים קרובות. רוב תשומת הלב אינו מופנה לכשל האמפתי או לחוסר התקשורת לגבי הגבול ומשמעותו, אלא לתוקפנות של הילד ולפגיעה במורה שבאה בעקבותיה.²⁷

המצבים הללו, שקל מאוד ליפול בהם, עשויים להיות הזדמנויות ליצירת משהו חדש עם הילד, משהו שיפתיע אותו, שיעמיק את הקשר איתו, שיפגיש אותו עם מורה הרואה בו קודם כול בן אדם. מאחר שלעתים קרובות הילד, עקב ניסיונותיו הקודמים, מניח מראש שהמורה איננו כזה, חובת ההוכחה חלה על המורה. אנו מצפים ממנו להתאפק ולהימנע מתגובה אימפולסיבית, להכיל את רגשותיו, "להיכנס לנעליו" של הילד כדי להבין אותו, להקשיב לו, ובמידת הצורך לדעת להתנצל, להיות חכם ובוגר ולא רק צודק.

במאמר זה ניסיתי גם להראות, באמצעות הדוגמה, שהטלת האחריות על המורה (המובילה לעתים קרובות לשיפוטיות כלפיו) בלא אמפתיה עמוקה לקושי העצום שבהתמודדות עם התלמיד, לא תוביל אותו להיות אמפתי אליו. העבודה עם המורה לא יכולה לכלול רק הכנה לשורשי התנהגותו של התלמיד, אם כי, כמובן, זהו חלק חשוב ביותר בעזרה למורה! אמפתיה למורה היא קודם כול תגובה אליו כאדם, כסובייקט. היא מסר: "אתה לא רק בעל תפקיד, אלא קודם כול בן אדם". אמפתיה למורה עשויה לתמוך בו, לרכך את הפגיעה שלו ואת זעמו, להמס את התנגדותו לפגוש כסמכות מגדלת את הילד שהוא מצוי בקונפליקט איתו, לאחד את הפיצול ההרסני ולהרוס את החומה שצומחת ביניהם. בהיעדר אמפתיה למורה לא ייווצרו תהליכי תיקון, אלא יתחזקו תהליכי פיצול המובילים לדמוניזציה הדדית, לתוקפנות גוברת ולהתנכרות. זה ההפך מהדרוש לילדים בסיכון. קשב ואמפתיה לתלמיד עוברים דרך קשב ואמפתיה למורה, שעשויים לעבור ולחלחל מזה אל זה כחומר מרפא וכהזנה מגדלת.

בדוגמה שהובאה ההורים היו ברקע, וחלק מהבעיה שנוצרה קשורה להיעדרותם מהתמונה. לעתים קרובות ההורים הם חלק אינטגרלי מדינמיקת העלבון והזעם, ממסכת האשמות וההאשמות. מורים שעדיין מסוגלים להתמודד עם התפרצויות של התלמיד, נעלבים עד עמקי נשמתם מיחסם המאשים והמזלזל לעתים של ההורים, שמצדם גם הם פגועים ונעלבים, חשים אשמים או מואשמים, חסרי אונים, או עם ציפיות אדירות ואכזבות עמוקות

מבית הספר. היחס האמפתי שאני מדבר עליו במאמר זה, נדרש ללא ספק גם כלפי ההורים. הנושא ראוי להתייחסות מפורטת נפרדת.²⁸

בדוגמה שתוארה, ספק אם המורה היה פונה בעצמו לייעוץ, ונדרשה דחיפה של הרכוז והמנהלת לשם כך. לאקלים הבית ספרי בכלל ולמנהל בפרט יש חשיבות רבה בהנעת תהליכי התבוננות ואמפתיה. כדי שהיחס האמפתי למורה לא יישאר סיסמה ריקה אלא יבוא לידי מימוש, חשוב מאוד לבנות למורים בתוך בית הספר מרחב להתייעצות, מרחב קונקרטי, הכולל הקצאת מקום וזמנים קבועים, ומרחב בלב – בלבו של המנהל, ומשם בלבבות האחרים. מרחב כזה לא נועד רק ל"כיבוי שרפות" המתלקחות חרשות לבקרים, אלא הוא אפשרות של יציאה מהיומיום הלוחץ, עצירה לצורך התבוננות מתמשכת בתהליכים, חשיבה לעומק על ילדים, בחינת אירועים כתופעות אינטר-סובייקטיביות, ולצורך הכרת הסובייקטיביות של המורה.

קשב כזה למורה, המאפשר התבוננות מעמיקה, זיהוי רגשותיו וצרכיו מול התלמיד, מול ההורים או מול בית הספר, עשוי למוסס תגובות רגשיות חריפות, לעצור תגובות אימפולסיביות פוגעות או לפחות למתן ולמזער את נזקיהן אחריו שהן מתפרצות.

אני מאמין שמפגשים כאלה עם המתנכים כצוות, שיאפשרו להם לפגוש את עצמם, את רגשותיהם, את מחשבותיהם ואת אופני ההתמודדות של עמיתיהם, הם בעלי ערך רב כתמיכה וכלמידה שתוביל להפנמה של הסתכלות אינטר-סובייקטיבית, שמעבר לאירוע הנידון באותה עת. הבנה כזאת עשויה לחלחל אל מורים אחרים, אל ילדים אחרים ואל בית הספר כולו.

גם נושא זה של תהליכים מקבילים ראוי להתייחסות מעמיקה ביותר מזו המתאפשרת במאמר הנוכחי. הדוגמה שהובאה החלה באירוע שבו גם המורה וגם הילד היו פגועים וזועמים. זוהי תוצאה של תהליך אופייני, שבו התעוררות של עלבון וזעם נרקסיסטי עוברת בתהליך מקביל מהתלמיד למורה. כשקשה להכיל רגשות, כמו עלבון או זעם, יש דחף לפרוק את הרגש, להיפטר ממנו או להעבירו הלאה ממך למישהו אחר, בתהליך שנקרא הזדהות השלכתית.²⁹ לא חסרות דוגמאות שבהן המורה הנעלב מתפרץ על הרכוז או על המנהלת, וכך מעביר את פגיעותו וזעמו כלפי מעלה. וכך, דינמיקה של פגיעות וזעם עלולה להתנהל בסולם היררכי מלמטה למעלה, ואם גם הדמויות שלמעלה נעלבות וזועמות, אז כך גם יהיה מלמעלה למטה (כולל ההורים).

לעתים קרובות קשה לראות עד כמה השלכת הזעם אינה רק הגנתית, אלא מהווה גם דרך קומוניקציה, אולי פרימיטיבית, אבל טיפוסית מאוד, שבה הילד מעביר למורה באופן חווייתי את מה שהוא מרגיש, ומבקש באופן לא מודע שיכילו אותו. התלמיד נותן למורה להרגיש על בשרו כמה הוא נפגע, ועד כמה הוא זקוק למזור לפצעי. באופן מקביל, גם עלבוננו וזעמו של המורה, כשהוא מופנה כלפי ההנהלה, אינם רק התגוננות מפני פגיעה ונקמנות, אלא גם צורת

28 מומלץ לעיין במאמרו של רוונטל (2014), "הסמכות החינוכית המגדלת כיהס משולש", הנכלל בקובץ מאמרים זה.

29 להבנה מעמיקה יותר של המושג ראו: אוגדן, 2003.

תקשורת, הפגנת מצוקה והזדקקות להכלה מבחוץ. יש צורך במרחב התכוננות ובאמפתיה כדי לקלוט את הרובד התקשורתי של העלבון והזעם.

תהליך כזה יכול להתרחש גם ביחסים עם היועץ עצמו, שהפגיעות או הזעם מגיעים לפתחו. ייתכן שאילו היועץ בדוגמה שלעיל היה רגיש קצת פחות למורה, או שהמורה היה ברמת פגיעות קיצונית, אולי הוא היה נתקל בזעמו וגם נעלב ממנו ("מה המורה הזה רוצה ממני? הוא לא רואה שאני בסך הכול מנסה לעזור לו להבין את הילד?"). איש איננו מחוסן מפני עלבונות ומפני הזעם שהם עלולים לגרום, ולכן יש חשיבות רבה לבדיקה עצמית מתמדת של כל הדמויות בבית הספר, בכלל זה היועץ. לעתים יש צורך בעין נוספת, מעורבת פחות, שתתחיל את תהליך ההכלה שיאחד את הפיצולים, יעצור תהליך מקביל שמעביר פגיעות וזעם לתהליך הפוך, מכיל, מרפא ומנחם, בעזרת כוחם של קשב ואמפתיה.

כאמור, עבודה מסוג זה מפגישה את המורה (ולעתים גם את היועץ), עם רגישויות, פגיעויות, נקודות עיוורות, חולשות שונות שלו, ועם איום על הערכתו העצמית. גם אצל מורים, כמו אצל אנשי מקצועות הסיוע האחרים, הזהות האישית והזהות המקצועית שזורות זו בזו, ולעתים קשה להפריד ביניהן. המורה מביא לבית הספר את מכלול אישיותו, על איכויותיה ומגבלותיה, וקשייו בבית הספר קשורים מאוד לדפוסי התקשורת שלו ולקשייו כבן אדם. האם רצוי לעבוד עם המורה, על קשייו האישיים והאישיותיים, בקבוצה כזאת? האם בדוגמה שהובאה היה רצוי להבין יותר לעומק "על איזו יבלת של המורה התלמיד דרך"? האם יש צורך "לטפל" במורה, כדי שיעמוד טוב יותר מול תלמידיו?

השאלה מתעוררת גם בהדרכתם של פסיכולוגים, על אחת כמה וכמה אצל מורים. הגבול בין הדרכה אמפתית, הנוגעת במורה, לבין הדרכה, שיש בה חשיפה אישית "מעין טיפולית", מטושטש לעתים ומחייב רגישות רבה מצד כל הנוגעים בדבר. חשוב להזכיר שבדוגמה שהובאה הייתה בקשה מפורשת של המורה לכבד את פרטיותו באמירה: "אני לא רוצה שיעשו לי כאן פסיכואנליזה". כמו כן, חשוב לזכור דרך האמירה הזאת את החשש שיש למודרכים ככלל, לרבות מורים, שמי שאמור לתמוך בהם, ישתמש בכוח שלו כדי לבייש אותם, גם אם הוא אינו מתכוון לכך כלל.³⁰

אני מאמין, שאפשר אמנם לעשות עבודה ייעוצית ואישית משמעותית, הכוללת קשב ואמפתיה עמוקה למורה, מבלי להיכנס לעומק אישיותו, אבל הגדילה תהיה משמעותית יותר אם מצליחים ליצור מרחב שנבנה בו קשר של אמון בין המורים ליועץ. במרחב זה המורים יוכלו בהדרגה להיפתח יותר ולשתף מיזמתם במקומות שבהם הם מרגישים תקועים, או מפספסים או נכשלים. המורים, התלמידים, הוריהם ובית הספר כולו יצאו נשכרים מכך.

מקורות

אוגדן, ת' (2003). מצע הנפש: יחסי אובייקט והדיאלוג הפסיכואנליטי (תרגום: א' גיל-ירוב). תל אביב: תולעת ספרים.

מור, פ' ולוריא, א' (2010). כוחו של היועץ החינוכי: בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת. ירושלים: עמותת אשלים-ג'וינט ישראל.

מור, פ' (2014). יחסי מורים-תלמידים: סמכות מגדלת כנטילת סמכות וכנטישת סמכות. בתוך פ' מור וא' לוריא (עורכים). הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר (עמ' 93-101). ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

קוהוט, ה' (1984). כיצד מרפאת האנליזה (תרגום: א' עידן). תל אביב: עם עובד.

רוזנטל, א' (2014א). הסמכות החינוכית המגדלת כ"יחס משולש" או: מה אפשר ללמוד מדמותו של בגידה הנמר בסרט ספר הג'ונגל. בתוך פ' מור וא' לוריא (עורכים). הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר (עמ' 108-112). ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

רוזנטל, א' (2014ב). ציפיות מבית הספר, רגשי אשם והשפעתם על ההכלה במערכת הבית-ספרית. בתוך פ' מור וא' לוריא (עורכים). מורים ותלמידים בברית חינוכית מגדלת: חינוך פסיכודינמי (עמ' 64-76). ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

Kohut, H. (1972). Thoughts on narcissism and narcissistic rage. In P. H. Ornstein (Ed.). (1990). The search for the self. Selected writings of Heinz Kohut 1950-1978 vol.2 (pp. 615-658). madison Connecticut: International Writings Press.

ייעוץ חינוכי-מערכתי בשירות הפרט

פלורה מור ואיתמר לוריא

מבוא

השקפתנו המובאת במאמר זה מתבססת על עשייה חינוכית פורצת דרך של עובדי מערכות חינוך עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. יש השפעה מכרעת ליכולתו של היועץ החינוכי לדרוש יצירת תנאים המעודדים את בית הספר לשמש גורם משמעותי בחיי תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. היועץ החינוכי, כמו כל בעל מקצוע אחר, אינו פטור מן הסכנה של היצמדות יתר ל"תפקיד". המודעות למכשולים ולהזדמנויות שתפקידו מזמן, היא קריטית ליכולתו לאמץ אוריינטציה תפקידית שאינה מתנכרת לצורכי התלמידים והמבוגרים כפרטים, גם במחיר של התנגשות וקונפליקט עם צורכי המערכת.

בדומה לכל תפקיד המבוסס על עזרה אנושית, ההבחנה בין האדם המסייע לתוכן הסיוע אינה אפשרית. הגדרות פורמליות מתקשות לכלול את הממד האנושי. הסכנה בנהלים "נטולי אדם" היא שהם מקיימים שגרות ומכניזמים המתקשים להיות בהלימה למצבים השונים המתרחשים במציאות. בעל מקצוע המסרב להיכנע לשגרה ולמכניזם של "תעשיית בריאות הנפש", ייטיב לעשות אם ידע לזהות ולאפיין את מגבלות תפקידו ומגבלות המערכות המגדירות אותו, כמו גם את המגבלות האנושיות שלו עצמו כאדם.

התודעה למכשולים הקיימים בהיצמדות להגדרת תפקיד פורמלית ולכשלים האישיים של נושא התפקיד נחוצה לעשייה ייעוצית, המכוונת לצמיחה של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. עשייה זו דורשת להרחיב את גבולות תפקיד היועץ, את גבולות מערכת החינוך ואת גבולות העצמי, כך שהמענים המוצעים יהלמו את מורכבות מצבם של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון.

תפקיד היועץ החינוכי: מכשולים והזדמנויות

מכשולים הקשורים ביחסי יועץ-מערכת החינוך: מהמורות נפוצות

יועצים חינוכיים פועלים בתוך מערכת ציפיות המשפיעה על עבודתם, ולעתים קרובות אף מצמצמת את עבודתם בבית הספר. ציפיות אלו משודרות במפורש או במרומז על ידי הדמויות המובילות בבית הספר, ומשפיעות בהכרח על פעולת היועץ. בד בבד, היועץ פועל בתוך מערכת סמויה של ציפיות עצמיות. לעתים אנו מוצאים יועצים הנאלצים להתמודד עם מערכת של ציפיות הסותרות זו את זו. לעתים הם מפרשים באופן שגוי את ציפיות המערכת

מהם. על יסוד מצבים רבים שנחשפנו אליהם, אנחנו יכולים להצביע על מכשולים אופייניים הקשורים ביחסי יועץ-מערכת החינוך.

1. תפיסת תפקיד שלפיה היועץ מופקד על הטיפול בתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון לשם "הקלת העומס" על אנשי צוות אחרים

תפיסה זו מגבילה את האפקטיביות של יועצים חינוכיים רבים ויוצרת מידור של העבודה הייעוצית המתנהלת במהותה בין כתליו של חדר היועץ. במצבים אלה קורה שיועצת מוכשרת במיוחד מצליחה להניע תלמידים לתמורות משמעותיות בחייהם בעזרת דיאלוגים משמעותיים שהיא מקיימת עמם, מבלי שהיא מערכת את שאר אנשי הצוות בעצם קיומו של תהליך ההתערבות ובתמורות ההתפתחותיות שהתלמיד עובר בעקבותיו. עמדה זו נושאת בחובה מחיר כבד, הן בטיפול ובטיפוח התלמידים עצמם, והן בתרומת היועצת לפיתוח המקצועי של בית הספר וצוותו בהתמודדות עם צורכי התלמידים.

את הצמצום התפקודי המגביל את עבודת הייעוץ בבית הספר, את יעילותה ואת מידת השפעתה אפשר לייחס לכמה גורמים:

- פרופסיונליזציה: תרבות בית ספרית המכוונת לתיחום ולצמצום הגדרות התפקיד של אנשי החינוך והייעוץ, בהתאם להגדרות הפורמליות. תרבות זו מדגישה את אחריותם של המורים ל"תחומי הדעת" השונים, ומותירה ליועץ את ההתייחסות לעולמו האישי של התלמיד, ובמידה מועטה יותר – למחנך. לעתים קרובות עמדה זו כרוכה גם בציפיות נוקשות להתנהגות נורמטיבית מהתלמידים, אשר כל חריגה מהן נושאת בחובה ענישה ודרישה להתיישר.

- הימנעות ושחיקה: ירידה ברגישותו של היועץ לחוסר פניות או לנכונות מועטה של אנשי הצוות להתייחס לצרכים הלימודיים והאישיים של התלמידים ולהתאים את עצמם אליהם. יועצים רבים חשים שצוות המורים והנהלה אינו מסוגל להתפנות לטפל בקשייהם של התלמידים הרבים הזקוקים לעזרה, והם מוצפים בשל העומס הכרוך בריבוי המקרים. בתוך כך, קיימת הימנעות של הצוות מלהיכנס בעבי הקורה ולהתוודע לעולמו של תלמיד מתקשה מחד גיסא, והימנעות של היועץ מלערכ את הצוות בטיפול ובהתמודדות עם התלמיד, מאידך גיסא. ככלל, מעגל ההימנעות, שלכאורה חוסך באופן מידי משאבי זמן ואנרגיה, מעצים את חוסר האונים, הביקורתיות, השחיקה והתסכול של אנשי הצוות.

- מידור מצד היועץ: הישענות היועץ על מידור ושמירה על חשאיות כאמצעי לייחד את תפקידו ולהגן על הטריטוריה המקצועית שלו מפני ביקורת וציפיות של אנשי צוות בבית הספר. לעמדה זו של צמצום ומידור עלול להיות מחיר גבוה במיוחד, שכן ללא שיתוף המחנך ושאר אנשי הצוות בתהליך שהתלמיד עובר, כוח ההשפעה של ההתערבות הייעוצית, הנעשית בדלתיים הסגורות, נותר מזערי.

לדוגמה: באחד מבתי הספר עבדה יועצת חינוכית שהתאפיינה בכישרון נדיר ליצור קשרים עם התלמידים, גם עם הקשים שבהם. היא הייתה שותפה לתפיסת תלמידים שבית ספר הוא מקום המזיק ליושביו, והאמינה שמתוך הברית החמה שהיא יוצרת עם התלמידים היא יכולה לגרום להם לקחת אחריות גדולה יותר על האינטרסים שלהם, בכלל זה הלמידה בבית

הספר. השינוי בעמדתה התרחש סביב נשירתה של אחת התלמידות מבית הספר. בשיכונת הצוות היועצת הבחירה שהיא עובדת עם הילדה, אבל מטעמי חיסיון איננה יכולה לשתף את הצוות במתרחש בחדר הייעוץ. הצוות, שהיה חסר כלים ופניות לטפל בתלמידה שניתוקה מבית הספר החריף, תבע ממנה לתפקד בעזרת מערכת של חוזים ואולטימטומים. היועצת והתלמידה הביעו את כעסן ואכזבתן מהנהלת בית הספר (למרות שבפועל לא התנהל כל שיח עם ההנהלה), משום שהיא הציבה לנערה גבולות שידוע מראש שהיא לא תוכל לעמוד בהם. כאשר בסוף השנה הובהר לנערה באופן-חד משמעי שלימודיה בבית הספר הסתיימו, הבינה היועצת את ההחמצה שבעבודתה הייעוצית עם הנערה, ותפסה את מלוא המחיר של המידור שהיא יצרה, מידור שגרם לה לא להגן על האינטרסים של הנערה, ובסופו של דבר, היא נשרה מבית הספר מבלי שהוכנה לה תכנית לימודית או מקצועית חלופית.

2. צמצום סמכות היועץ החינוכי לנוכח דמויות סמכות בבית הספר

בית הספר הוא מוסד היררכי, ועבודתו המקצועית של היועץ עלולה להינזק בשל צמצום חשיבותי ותפקודי הנובע מתפיסתו שלו את דמויות הסמכות ומהשפעתן עליו ועל תפקודו במערכת.

הכשלים הנפוצים הם:

- קושי ליצור דיאלוג פתוח עם דמויות סמכות: על מנת ליצור אקלים שיאפשר מרחב של צמיחה והתפתחות בבית הספר, היועץ צריך להיות מסוגל להידבר באופן גלוי וזורם עם דמויות הסמכות אשר השפעתן מחלחלת אל כל הדמויות בבית הספר.
- קושי להתייחס לצרכים המקצועיים והאישיים של דמויות הסמכות: כחלק מתפקידו, היועץ החינוכי תומך כחברי הצוות החינוכי ומסייע להם להבין את עצמם באופן שיקל עליהם לתקשר עם תלמידיהם. כחלק מהיבט זה של התפקיד, על היועץ ליצור עם דמויות הסמכות קשרי היכרות אינטימיים ולפעול מתוך דאגה לצורכיהם המקצועיים והאישיים. כל זמן שהיועץ מתקשה לראות את עצמו בעמדה מיטיבה כלפי דמויות הסמכות, הוא יתקשה למלא חלק זה של תפקידו.
- קונקרטיזציה וצמצום תפקודי הנובעים מהמהות הכפולה שבזהותו המקצועית של היועץ: מצד אחד, היועץ ממונה על הרווחה הנפשית של כל הנפשות הפועלות בסביבת בית הספר, ומצד אחר, הוא כפוף מנהלית למנהל. במצבים שבהם, למשל, נמתחת עליו ביקורת (מרגיש נזוף) או כאשר מכתיבים לו תכנית עבודה (מרגיש "מטורטר"), נפגם המרחב של חופש החשיבה שלו.
- בהקשר זה, היועץ עומד מול משימה קשה במיוחד, שכן הוא עובד בשירות המנהל, סגן המנהל או רכז השכבה, אך עם זאת, עליו לפתח מבט ייעוצי רחב שיכלול את צורכי כל הדמויות הפועלות, ותרומתן לקידום תלמידים מתקשים, בכלל זה דמויות שהוא כפוף להן. באחד המקרים הורתה מנהלת ליועצת לנהל סדנאות גישור, לאחר שבבית הספר אירעו כמה מקרים אלימים במיוחד. הטון הסמכותי של המנהלת וניסיונה להכתיב את תוכני הסדנה קוממו את היועצת, והיא הגיבה כאנשי הצוות האחרים – במחאה פסיבית שקיבלה ביטוי בכוננות לא נלהבת למלא אחר רצון המנהלת. היועצת התקשתה ליצור מרחב חשיבה ופעולה עם המנהלת, וזאת נותרה לברדה מול תופעות האלימות הקשות.

היועצת הגיבה למסר הגלוי – המסר הסמכותי, ולא לצורך הלא מדובר שהניע את המנהלת לפעולה – חוסר האונים שלה כמנהלת מול גל האלימות שחיבל בחיי בית הספר ובמעמדו בקהילה, והצורך שלה לפעול לבלוימת המצב המסכן את קיום בית הספר.

3. היועץ כסנגור

יועצים רבים מוצאים את עצמם בעמדת סנגור של התלמיד הבעייתי, עמדה אשר רק לעתים רחוקות היא תוצאה של בחירה מודעת. כאשר היועץ פועל כסנגור של התלמיד, דמויות אחרות נאלצות לקבל על עצמן את תפקיד ה"תובע" או ה"שופט". כך הופכים דיונים חינוכיים למעין הצגה שבה למשתתפים יש תפקידים קבועים. במצב כזה ההשפעה ההדדית מצטמצמת או אף נעלמת.

יועץ המשמש בתפקיד הסנגור נתפס כמי שאינו שותף למאמצי הצוות החינוכי להציב לתלמיד גבולות ולקדם את תפקודו בבית הספר. בתוך כך, היחס לעבודתו מצד הצוות הוא ביקורתי. הכניסה של היועץ לתפקיד זה נובעת, לעתים, מתהליך צוותי שלם, שבו צוות בית הספר מפתח עוינות וביקורתיות כלפי תלמיד בעייתי, והיועץ, בשל פרספקטיבה מערכתית מוגבלת על המצב, ממקם את עצמו כסנגור על התלמיד, ואינו מתמודד עם קשיי הצוות מול התלמיד מתוך חשש לגעת באנשי הצוות עצמם. הפתרון ה"סנגורי" יוצר דינמיקה של מאבקי כוח, המיוצגים על ידי הדמויות השונות – צורכי התלמיד מול צורכי הכיתה, סמכותיות מול גמישות, יועץ מול רכו משמעת, וכדומה.

המקרה הבא מתאר את מגבלות העמדת הסנגור שהיועץ החינוכי נוקט. על כורסה בחדר המורים ישבו נער זאכיו, ומולם ישבה המחנכת. המחנכת התנגחה בקול ובתקיפות בתלמיד, והביאה לפני האב מסכת של ראיות, המעידות על הזלזול של בנו בהסכמים ובסיכומים שנעשו עמו. היועץ, שהיה באותו זמן בחדר המורים, נחרד מכוחות דבריה, מהפומביות של המעשה ומחוסר הכבוד לתלמיד ולאכיו. הוא ידע שמצד אחד המורה ידועה במעורבות הגדולה שלה בקידום תלמידים, אולם כאשר היא חשה שתלמיד מועל באמונה, היא בוטה, נקמנית ויוצרת "פיצוצים", שאותם היא לא מצליחה לתקן לאחר מכן. המנהלת, רכות השכבה והיועץ העדיפו שלא להתעמת עמה, מחשש שהיא תחווה זאת כאי-אמון בדרכה החינוכית. עם יציאת האב ובנו מחדר המורים, פנה היועץ למורה והסביר לה עד כמה ילד זה מוצף בקשיים רגשיים ובתחושות של נחיתות ונלעגות. המורה אמרה שהיא מודעת לקשייו וכי היא רוצה "לדחוף" אותו לקחת אחריות על לימודיו. היועץ, שחש שה"סנגור" שלו על התלמיד אינו משפיע על עמדת המורה, הגיע למסקנה שאם המנהלת מתקשה להתעמת עם המחנכת, לא הוא יהיה זה ש"יסתכן" בעימות עמה. עמדת הסנגור שהוא נקט כלפי התלמיד, מנעה ממנו לנקוט עמדה אחרת, הרואה במחנכת דמות היוצרת מרחב של צמיחה והתרחבות ואשר ביכולתה לגייס תלמידים המסרבים לקבל עזרה. עמדה זו חסמה את האפשרות ליצור עם המורה דיאלוג שירחיב את יכולותיה מול התלמידים.

מכשולים הנעוצים ביועץ כאדם

עבודת היועץ ממוקמת כולה במישור האנושי. עולמות הידע והתוכן שלו, יכולותיו האישיות והבין-אישיות, ניסיונו בעבודה וניסיון החיים שלו מקבלים משנה תוקף בעבודתו המעשית. אנו מוצאים שתורמתן של הכשרות עיוניות לעבודת היועץ היא גדולה, כל זמן שהן מצטרפות ליכולותיו האישיות ומרחיבות את המרחב הפנימי והמקצועי שלו.

יש כמה מכשולים אופייניים הקשורים ביועץ כאדם ומפריעים לו בעבודתו. נתאר כמה דפוסי כשלים, שמקורם איננו פתולוגי, אלא הם נובעים מדפוסי ההכשרה וההתנסויות המקצועיות.

1. הימנעות ממצבים של אי-ידיעה המסכנים את תחושת המסוגלות המקצועית

תחושות של איום, הקשורות בחשש מפני חשיפה של חוסר מסוגלות, עלולות ליצור מצבי אימפוטנטיות בכל מהלך ייעוצי. אפשר להרכיב סדר יום דמיוני של יועץ הרוצה להרגיש קומפלטני בכל פעולותיו. בסדר יום כזה היועץ יצמצם כל אפשרות לדיאלוג העלול לאיים על תחושות המסוגלות שלו, ויטפל בעניינים מובנים, שבהם הוא יכול לחוות את עצמו כסמכות בעלת ידע בעולם תוכן מסוים. אולם עבודת היועץ במיטבה מעמידה אותו שוב ושוב מול חזיתות לא מוכרות. בניסיונו למצוא דרך אל תלמידה אוכדת עצות או אל תלמיד שוויתר על האפשרות לסמוך על מכוור, היועץ נמצא במפגש בלתי צפוי וייחודי. השכלתו וניסיונו אינם מבטיחים שהתערבותו תישא פרי, וזה מאיים עליו.

2. תחושת אי-ביטחון באיכות ההכשרה המקצועית

תחושה זו קשורה פעמים רבות בפריסה רחבה של תחום העיסוק, הנעשית מבלי ליצור גרעין מקצועי שהזהות המקצועית נשענת עליו. המשפט האנגלי *Jack of all trades, master of none* (הוא מתמצא בתחומים רבים, אך הוא אינו מומחה אף באחד מהם) מתאים לחוויה של רבים מהיועצים. ליועצים רבים השכלה בפסיכולוגיה התפתחותית, בהסתכלות פסיכודינמית, בלקויות למידה, בהתערבות משפחתית, באוריינטציה מערכתית, בהוראה מתקנת, בתהליכי שינוי וכדומה, אבל בכל אחד מהתחומים הללו הם חווים ספק לגבי עומק הבנתם ומסוגלותם להשתמש בידע שרכשו. לספק זה השלכות שליליות על עבודתם, המתבטאות בחשש ליצור מוקד התערבות ייחודי עבור התלמיד או הצוות, בצמצום המעורבות המקצועית לאזורים הקומפלטניים ובהתבטלות מקצועית לפני אנשי מקצוע אחרים.

3. איום קיומי הנובע ממפגש עם אי-ידיעה וחוסר פשר

המפגש עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון מחייב מפגש עם אזורי חוויה קשים, לא מנוסחים ולעתים בלתי מוכרים. ההתקרבות לעולמו הפנימי של התלמיד עלולה לאיים על המבוור, והאינטראקציה עצמה, כעצמותיה השונות, עלולה להיחוות כחסרת שליטה ומאימת. עצמת האיום מתוארת על ידי תומס אוגדן ויולנדה גמפל (אוגדן, 1989), המדברים על עומק האיום הקיומי הנובע מתחושות של חוסר שליטה וחוסר יכולת ליצור משמעות מהסביבה ומאינטראקציה. אוגדן וגמפל מתארים איום זה כהד קדום ועמוק, הקיים

בהתפתחות האישית של כל אדם, שבינקותו חש בסכנה קיומית מיידית מול העולם הכלתי מובן, כאשר תחושת האיום מערבת את התוך והפנים.

חוסר הביטחון בהכשרה המקצועית והאיום הקיומי העולה במצבים של אי-ידיעה, יוצרים את אותו חסר בגרעין מקצועי פנימי קוהרנטי, אשר יכול לקיים תחושת מסוגלות גם באינטראקציות הסוחפות למחוזות לא מוכרים ומאיימים.

4. מידור או ניתוק חלקים מהעצמי בתהליך העבודה

נטייה לצמצום המשאבים האישיים העומדים לרשות היועץ במגעיו המקצועיים. עמדה אישית-מקצועית זו מתפתחת בשל כמה סיבות אופייניות:

- חשש לא מודע ממגע מכאיב עם חלקים בעולם הפנימי, וכשל כך היועץ, כאדם, פועל לצמצם את חשיפת הפגיעות הזו במגעיו המקצועיים. הצמצום קשור לעתים למשקעים רגשיים לא מעובדים ומכאיבים ולמחסומים רגשיים, שההימנעות מהם מקשה את התקרבות לעולמות קושי ולחוויות סובייקטיביות של האחר. זה קושי נפוץ ביותר, המלווה במידה מסוימת כל התקרבות אמיתית לחוויה של מצוקה וסיכון. לדוגמה: יועצת תיארה את הקושי שלה לפנות לתלמיד המסתגר בעולמו ודוחה עזרה מאחרים. הנער איבד את אחיו בפיגוע לפני כשנה, וצוות בית הספר ראה את אי-תפקודו כבר חלוף וכמבטא תהליכי אבל. בכירור מעמיק יותר עלה שעוד לפני מותו של האח התקשה הנער בתפקוד לימודי וחברתי, והיום הוא ננטש הן על ידי חבריו, שתמכו בו בתקופה הראשונה שלאחר האבדן, והן על ידי הוריו, שנשאבו להתמודדות שלהם עם האסון. היועצת זיהתה שהיא נמנעת מלהתקרב לנער, ויכלה להצביע על כך שבחייה האישיים חייתה לצדם של בני משפחה שאסרו התייחסות לאבדנים של דמויות אינטימיות. רק העיבוד של תהליכי האבל הלא פתור שלה אפשר לה, בסופו של דבר, ליצור התמודדות משמעותית עם קשיי התלמיד.

- חוויות רגשיות קשות בעבודת הייעוץ שיצרו עמדה פנימית זוירה, הדואגת לצמצם את הנוכחות והמעורבות האישית של היועץ. יועצים רבים עוברים חוויות טראומטיות במהלך עבודתם. לעתים, המשקעים נוגעים למעורבות רגשית עמוקה שהכאיבה ליועץ. למשל, התגייסות של יועץ לעזור לתלמיד העובר מחלה קשה. ההתקרבות לתלמיד, שהרעידה וסחפה את עולמו הפנימי של היועץ, הביאה אותו להחליט, בין שכמודע ובין שלא כמודע, לצמצם את מעורבותו בעתיד.

- במקרים אחרים הרחבת האחריות של היועץ מסתיימת בביקורת ובמפח נפש, כמו במקרה של יועצת, שהחליטה לשוחח עם הורי תלמיד על הסלמה בהתנהגויות אנטי-חברתיות של בנם, ונחשפה לתוקפנות מילולית ישירה ולתחושה שהיא אינה מגובה על ידי בית הספר בעשותה עבודה ייעוצית יסודית.

- שתי הדוגמאות מתארות מצב שבו חוסר הכלה של היועץ בעבודתו מותירה אותו עם משאבים אישיים מצומצמים מול מצבים קשים. מכך נובע שיצירת מרחב תומך ומכיל עבור איש המקצוע היא תנאי חשוב בעבודה מעמיקה והמשכית.

- תפיסה מקצועית הנשענת על ידע ונתונים ללא מעורבות אישית. עמדה זו רואה בעולמו הפנימי של היועץ מכשול אישי לשיקול דעת אובייקטיבי, ושואפת להרחיב את עולמות

הידע הרלוונטיים לעבודה. תפיסה זו משרתת את היועץ במצבים רבים ועשויה לשמש משאב עיוני חשוב לצוות ולתלמידים. אבן הנגף בגישה זו היא במחסומים שהיא יוצרת בקיום מרחב ייעוצי-דיאלוגי שיאפשר מגע אותנטי עם הצרכים הרגשיים והאישיים של הנועץ.

ההזדמנויות הגלומות בתפקיד היועץ החינוכי: מה עושה את היועץ החינוכי לדמות מרכזית בטיפול בתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון?

בית הספר הוא אחד המשאבים העיקריים העומדים לרשותם של ילדים ומתבגרים במסלול התפתחותם הטבעית. היועץ החינוכי, בהיותו חלק מצוות בית הספר, גם הוא חלק מסביבתו הטבעית של התלמיד. בירור ישיר של קשיים ומצוקות נחוה פעמים רבות על ידי ילדים ומתבגרים כתודוני ואף כמאיים וכמערער, ואילו התקשרות ייעוצית המבוססת על בירור המצב הלימודי והחברתי, נתפסת כלגיטימית וכרלוונטית יותר לחיי היומיום של התלמיד. חדר היועץ הוא המקום שבו עשוי להתרחש החיבור בין צורכי הגדילה היומיומיים של התלמיד לבין צרכיו הייחודיים יותר, הנובעים ממסלול חייו האישי והמשפחתי.

תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, ובייחוד מתבגרים, עוברים בדרך כלל תהליך של התנתקות ממסגרות החיים הנורמטיביות. התנתקות זו מקשה על אנשי המקצוע להגיע אליהם ולספק להם את הסיוע המתאים. היועץ החינוכי בבית הספר נמצא בעמדה המאפשרת לו נגישות רבה יותר לאותם נערים, הן בהיבט המעשי – בשל הקרבה הפיזית, והן בהיבט הרגשי – בשל היותו חלק מן המערכת הבית ספרית. במפגש של היועץ עם הנער עשוי להתפתח חיבור אשר דרכו יוכלו היועץ ומבוגרים נוספים בבית הספר ובקהילה לספק לנער את הצרכים אשר נמנעים ממנו מסיבות שונות במסגרות חייו האחרות.

מצבי הסיכון שמתבגרים עלולים להימצא בהם, מזמנים לעתים מצבים קשים ואקוטיים ביותר. התערבות אפקטיבית במצבים אלה מחייבת פעמים רבות תגובה מידית המתחילה כבר בזמן ההזדקקות. תגובה מידית מסוג זה עשויה להקטין את הסיכוי להיווצרות חסימות רגשיות הנובעות מתחושות קשות של מצוקה והזנחה. הימצאותו של היועץ במקום מרכזי בחייו של הנער מאפשרת לו להגיב מידית סמוך להתרחשות, שלא כמו קשר טיפולי רגיל, המלווה לרוב בעמדה מעט מרוחקת ומנותקת ביחס למתרחש בחיי היומיום. עמדה זו יש בה כדי לחולל שינויים עמוקים בטווח הארוך, אך היא מקשה יצירת פתרונות לבעיות אקוטיות בטווח הקצר.

תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון זקוקים לתחושה שכל מפגש שלהם עם איש מקצוע יביא לשיפור מעשי במצבם. הם מתקשים להבדיל בין שלבי ההיכרות, ההערכה וההתערבות עצמה. קושי זה נובע מכמה מאפיינים של מצבי סיכון, המחריפים והולכים באין מענה מידי הולם. ככל שמצב הסיכון של התלמיד נמשך זמן רב יותר בלא טיפול, מחריפים ביטויי הסיכון:

- דלדול הולך וגובר ביכולתו הנפשית של הנער לשאת תסכול ומצוקה וכיכולתו להתמודד עם אתגרי החיים
- שלילת העזרה המוצעת לו בשל אכזבות קודמות מהמבוגרים והעזרת העזרה במבחן באופנים המכשילים אותה
- קושי גובר והולך של הנער להביר באפשרויות חיוביות ומציאותיות שבעתידו, בשל חוויית הכישלון המצטברת.

עבודה במסגרת ייעוצית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון מאפשרת ליועץ להכיר את התלמיד ואת צרכיו תוך כדי התערבות, כאשר הוא משתף גורמים נוספים בבית הספר ומחוץ לו, המכירים את התלמיד, את משפחתו ואת דפוסי התנהגותו. כתוצאה מכך אפשר לקצר את תהליכי ההיכרות וההערכה הנעשים מולו, וליצור כבר מן המפגש הראשון סיטואציות המזמנות שינויים מהותיים בחייו של התלמיד.

מפגש ייעוצי בבית הספר מאפשר גם יצירת קשר עם משפחות התלמידים, על בסיס כעיות העולות כתפקוד הלימודי ובהשתלבות החברתית של הילדים בבית הספר. הכוונה ייעוצית להורים לשם שיפור ההשתלבות של הילד בבית הספר נתפסת אף היא כלגיטימית וכוללת ועשויה להוות בסיס לקשר דיאלוגי משמעותי בין ההורים ליועץ. קשר זה נסב סביב תפקודו של התלמיד ואינו הופך לטיפול משפחתי רגיל. עם זאת, פעמים רבות, על מנת שההורים יוכלו לסייע לילדם להשתלב ולתפקד טוב יותר בבית הספר, עליהם לעבור בעצמם תהליכים אישיים משמעותיים ועמוקים. היועץ החינוכי יכול לסייע להורים לעבור תהליכים אלה או ליצור אצלם את המוכנות לקבל עזרה מרמיות טיפוליות אחרות, כאשר מדובר במצבים מורכבים יותר.³¹

פעמים רבות המגע עם היועץ הוא המגע הטיפולי היחיד המתמשך שתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון זוכים לו. התערבות היועץ אפקטיבית יותר כאשר היא מתבססת על ההכרה בייחודיות זו של המפגש בחייו של התלמיד. היועץ החינוכי המיומן מיטיב לסייע לילד יותר מכל איש מקצוע מחוץ לבית הספר בהתמודדות עם הנטייה להפסיק את הטיפול, נטייה אופיינית כל כך לתלמידים תת-משיגים.

צורכיהם של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון הם רבים ומגוונים, ואינם מסתכמים בצרכים הלימודיים. ליועץ החינוכי יש מנדט לייצג בבית הספר את מגוון צורכיהם האישיים הייחודיים של התלמידים, המעכבים את הגשמתם האישית והלימודית, ולפעול מתוקף מעמדו המקצועי לקידום בכל התחומים בעזרת גיוס כל הגורמים המשפיעים עליהם. היועץ יכול לפעול להתאמת דרכי ההתמודדות וההתייחסות של המורים ואנשי הצוות האחרים לצורכי התלמידים, באופן שימנע הידרדרות במצבם הרגשי והלימודי, יחזירם בהדרגה למסלול, ימנע את נשירתם מן המסגרת הבית ספרית או יביא להעברתם למסגרת מתאימה יותר, שתבטיח את המשך התפתחותם.

31 ראו מאמר בספר זה על עבודת היועץ עם הורי התלמידים.

תפקיד היועץ החינוכי על פי התפיסה החינוכית הפסיכו- חברתית

תכנית ההתמחות ליועצים חינוכיים בטיפול בתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון ניוונה מהתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. תפיסה זו נוצרה מעשייה חינוכית-טיפולית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, וחקירתה בתוך מערכות חינוך. בניית גוף הידע הנקרא "התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית" נעשתה באמצעות שיטת "למידה מהצלחות" שפיתח פרופסור יונה רוזנפלד (תשנ"ח) ושיטת reflection on action שפיתח ד"ר דונלד שון (Schön, 1987). מטרת שתי השיטות היא איסוף ידע יישומי "מן השדה", והפיכתו לזמין לאנשי מקצוע.

שיטות אלה באות להשלים את המחקר התיאורטי הרגיל, אשר פעמים רבות אינו משרת את אנשי השדה די הצורך. ניתוח רטרוספקטיבי של עשייה מאפשר לזקק את ההבנות ואת המרכיבים שהיו בפעילות ושיצרו הצלחה או תפנית. כך הידע היישומי מספק כיווני עשייה ממשיים לאנשי השדה, והם חשים את הרלוונטיות של אותם חומרים משום שהם נוגעים ישירות לנושאים שהם מטפלים בהם. את הידע היישומי קשה להפיק ממחקר אמפירי, שכן גוונים רבים של העבודה כשטח – למשל, אזורים רגישים-אישיים, תהליכים הגורמים למאמץ נפשי, לכעסים או לפחדים שעשויים לחסום או לחבל בעשייה – קשים לכימות ואינם באים לידי ביטוי די הצורך במחקרים אקדמיים.

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מתייחסת אל הסיכון כאל ביטוי המייצג מציאות, שבה מכלול של גורמים יוצר יחד תמונה של תפקוד לקוי. הסיכון הוא מרקם שלם של נסיבות המחוללות את הקושי של ילדים ונערים לתפקד באופן מיטבי במסגרת בית הספר ולהיעזר במבוגרים. נסיבות אלה ניתנות להשפעה דינמית מיטיבה בכל רגע ורגע בעזרת גורמים חיצוניים ופנימיים הבאים עמן במגע.

התפיסה היא לבס של עקרונות ושיטות והיא מנתבת את העשייה החינוכית בבתי הספר לכיוונים שיש בהם כדי לחולל מהפך בטיפול בתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. על פי התפיסה הזאת, רק בטיפול כוללני, המספק בעת ובעונה אחת צרכים אישיים, חברתיים, לימודיים ומשפחתיים, יש פתרון הולם לצורכיהם של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. עיקרון נוסף, המשמש עמוד תווך בתפיסה זו, הוא חתירה מתמדת להתאמה של מערכות החינוך לתלמיד כפרט. על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, התמודדות עם סיכון מחייבת את איש החינוך ליצור מפגש אמתי עם התלמיד וללמוד את צרכיו הייחודיים, מתוך הרחבה של גבולות התפקיד המסורתי. תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון זקוקים למחנכים המסוגלים להכיל התנהגויות התורגות מהדרישות הנורמטיביות, מחנכים הבונים בעבורם מהלכים חינוכיים, שיביאו לצמיחתם ולשילובם בחברה הנורמטיבית. במסגרת זו אפשר לאפיין שלושה ממדי התנהלות של המורה בחינוך ובהוראה שיש בהם כדי לחולל תפנית מסיכון לסיכוי:

- ממד א: גישה פרסונלית, הרואה בתלמיד סובייקט שיש לו צרכים אישיים
- ממד ב: גישה המדגישה תקשורת בין-אישית ומערכת יחסים מצמיחה בין המורה לתלמיד

ולדמויות משמעותיות כחיי התלמיד
ממד ג: גישה המכוונת ליצירת פדגוגיה המתאימה לצרכים האישיים של התלמיד, התאמה
הצומחת מיחס חינוכי אישי ומיחסים בין-אישיים מגדלים

נרחיב עתה על ממדים אלה.

ממד א: גישה פרסונלית הרואה בתלמיד סובייקט שיש לו צרכים אישיים

מורים היוצרים ברית עבודה יעילה עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון מתנהלים כסובייקטים, שתפיסתם הערכית-אידיאולוגית מכילה השקפות, אמונות, עמדות חינוכיות, מחשבות והתנהגות, המכוונות את נוכחותם ואת מעורבותם האישית בתהליך ההתחנכות של תלמידיהם. מודעותם להשפעתם המכרעת של מבוגרים נוכחים, סובייקטים, על גדילה והתפתחות של ילדים עומדת ביסוד התגייסותם זו. המורים לומדים מניסיונם האישי והמשפחתי ומחוויות ההורות שלהם לחולל עשייה חינוכית מגדלת למען תלמידיהם.

תהליכים תומכי גדילה של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון מתאפשרים בעזרת מורים היודעים ללמוד מהתנסותם האישית ומהתנסות של אחרים על ההתנהגות האנושית ועל תהליכי צמיחה אנושיים. התובנה האישית הניזונה מעולמו הפנימי של המורה – אישיותו, עמדותיו, יכולותיו המקצועיות, ערכיו והשקפותיו, היכרותו עם עצמו ועם ההיסטוריה הלימודית והבית ספרית שלו – התובנה הזאת היא כלי מרכזי בחינוך תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. מורים לומדים את שבילי ההתמודדות של האדם בהתפתחותו ובגדילתו מהתנסותם האישית: כישלונם והצלחתם, חוויות הילדות וההתבגרות וגורמי הסיכון וההגנה שבחיייהם. שימוש בתהליכים המתרחשים הן אצל המורים והן אצל התלמידים בעקבות חוויית הכישלון בבית הספר, פותח לפני המורים ערוצי גישה והתקרבות לעולמם של התלמידים.

ממד ב: גישה המדגישה תקשורת בין-אישית ומערכת יחסים מצמיחה בין המורה לתלמיד ולדמויות משמעותיות בחיי התלמיד

קשירת קשרים מיטיבים ומשמעותיים עם מבוגרים היא בלב צמיחת האדם והתפתחותו. מגקודת ראות זו המורה הוא "האחר המשמעותי", המגייס את התלמידים לממש את עצמם ואת ייעודם. כאשר נוצרת קרבה מיטבית עם התלמידים, המאפשרת למורה להכיר את תלמידיו מקרוב ולתלמידים להתקשר אל המורה בהיותו מבוגר סמכותי, המסוגל לדאוג לצרכיהם בתמיכת הוריהם - יכולת ההישענות של התלמידים על מבוגרים גדלה וכן יכולתם לקבל את סמכותם של המבוגרים. מעבר מסיכון לסיכוי בתוך כותלי בית הספר מתחולל מתוך חתירה עקבית לקרבה מיטבית אל התלמידים ולהתייחסות לעולמם השלם - האישי, הלימורי, החברתי והמשפחתי.

ממד ג: גישה המכוונת ליצירת פדגוגיה המתאימה לצרכים האישיים של התלמיד, התאמה הצומחת מיחס חינוכי אישי ומיחסים בין-אישיים מגדלים

ההתאמה הפדגוגית צומחת מתוך מאמץ מתמשך לפענח את הצרכים הסובייקטיביים המשתנים של כל תלמיד, ומתוך קשר משמעותי ההולך ונרקם בין המורה לתלמיד ולדמויות המשפיעות שבחיייו. קשר כזה מכניס את המורה לעולמו האישי, התרבותי והמשפחתי של התלמיד. פדגוגיית ההתאמה מחייבת מעבר מהערכה סטטית של תפקוד התלמידים (ציונים) להערכה דינמית, המרחיבה את יכולת האבחון של המורה ומשפרת את ההתאמה הפדגוגית לרמה האישית והכיתתית של הלומדים. ההערכה הדינמית מאפשרת למורה להכיר את התלמיד כלומד, כחבר וכאדם במצבים מתחלפים ובזמנים משתנים. דיאלוג מתמשך בין המורה לתלמיד מאפשר למורה ללמוד על הדרך שבה התלמיד חווה את המציאות, לגלות מה הם כוחותיו וחולשותיו, מה הם תחומי ההתעניינות שלו, ומהו המפתח להתאמת המענה החינוכי, שביא לידי צמיחתו של התלמיד וישפיע על החוויה הסובייקטיבית שלו.

פדגוגיית ההתאמה מחייבת מעבר ממטרות חינוכיות אחידות למטרות חינוכיות מובחנות המותאמות לתלמיד כסובייקט. יחס של מורה אל תלמיד המושתת על הפרדה בין העולם הרגשי של הילד לעולמו הקוגניטיבי, הוא עקב אכילס של הניסיון לטפל טיפול יעיל בתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון.

מאפייני ייעוץ ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

על רקע "למידה מהצלחות" של כמה מערכות חינוך בהתמודדות עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, התגבש הידע היישומי הכולל את ה"מה" ואת ה"איך" במעשה החינוכי. ידע זה מביא לתפנית משמעותית ולמעבר מכישלון להצלחה ולתפיסה פסיכו-חינוכית-חברתית, המהווה מעין מודל מנחה לעשייה חינוכית מצמיחה, להדרכה ולהכשרה של כל החפצים בה. להלן מאפיינים אחדים של הייעוץ ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית.

ייעוץ פרטני ומערכתי: שילוב הכרחי

התפיסה הייעוצית הרווחת בשדה נעה בין שתי אוריינטציות המתבססות על תפיסות ה"חסר", ופחות על תפיסות של גדילה וצמיחה. אוריינטציה אחת גלומה בתפיסה הייעוצית המערכתית. לעתים היועץ מצמצם את עשייתו הישירה עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, ומתמקם במקום שההשפעה שלו על רבים גדולה יותר. מצאנו שכאשר ההשפעה על רבים אינה מחוברת לניסיון אישי עשיר דיו הצומח בעבודה ישירה עם התלמידים, היא הופכת לעוד מנטרה שקשה ליישמה, משום שהיא אינה נובעת מהתנסות אישית, המהווה מקור כוח הכרחי להשפעה מיטיבה ואפקטיבית של היועץ על המערכת. האוריינטציה השנייה גלומה בתפיסה הייעוצית הפרטנית, ולפיה התלמיד נמצא בטיפולו הישיר של היועץ עד גבול מסוים, שמעבר לו עליו להפנות אותו לגורמים טיפוליים. על פי תפיסה זו, על היועץ להכיר במגבלותיו, הן מבחינת הכשרתו הטיפולית והן מבחינת יכולתו להתמודד עם כמות גדולה של תלמידים הנמצאים באחריותו, עליו לזהות את גבול האחריות המקצועית שלו, ומעבר לגבול זה עליו להפנות את התלמיד לגורמים טיפוליים בקהילה.

לפי תפיסתנו וניסיונו, מעטים התלמידים היכולים לזכות לקשר תרפויטי מתמשך עם היועץ החינוכי בנפרד מהדמויות החינוכיות הנוספות הפועלות במערכת. היועץ הוא הדמות המובילה בתהליך וזהו צורכי התלמידים, והוא הדואג לכך שהתלמידים יטופלו הן בידי גורמים נוספים בבית הספר והן בידי גורמי טיפול בקהילה. ואולם תפקיד היועץ אינו מתחיל או מסתיים בגיוס הכוחות המטפלים, אלא הוא טיפול מתמשך: היועץ מהווה דמות משמעותית לתלמידים, מלווה אותם ומוודא שהם מקבלים את הטיפול הנחוץ להם ושההחלטות שנתקבלו לגביהם ממשיכות להיות רלוונטיות להם והולמות את צורכיהם המתפתחים. היועץ אינו זה שימלא בעצמו את כל הצרכים של אותם הילדים, הן בשל מגבלותיו כאיש טיפול, הן משום ריבוי הצרכים והתפקידים שלו בבית הספר ובעיקר משום שעל פי התפיסה החינוכית הפסיכו-הברתית, הטיפול האפקטיבי היחיד כמעט בתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון הוא טיפול כוללני, מערכתי, החובק את כל עולמם ולא נשאר בחדר הטיפוליים. ההשפעה המיטיבה של כל התערבות ייעוצית מתבטאת בהרחבת גבולות המורים, בית הספר ואנשי טיפול בקהילה באופן שהם פוגשים את החסכים של הילדים ונותנים להם מענים הולמים יותר.

יש תלמידים שהקושי שלהם ביצירת מגע אנושי אינו מאפשר להם להשתתף בפסיכותרפיה, המתאפיינת במגע אנושי מצומצם המתקיים בסביבה סטרילית. במקרים שבהם אפשר לבנות התערבות טיפולית הולמת בתוך בית הספר, רצוי להשאיר את התלמיד במסגרת הטיפולית של בית הספר. לאורך זמן יש לחתור לכך שבזכות הטיפול שהתלמיד יקבל בבית הספר הוא יגיע לרמה של בשלות ומוכנות שתאפשר להפנותו לפסיכותרפיה. גם אז המשכיות המעורבות האקטיבית של היועץ נחוצה, ואין לנתק את הקשר הטיפולי הבית ספרי, אלא ליצור טיפול מערכתי כוללני, החובק את עולמו השלם של התלמיד.

טיפול אפקטיבי בתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון מחייב גישה ייעוצית אינטגרטיבית, המשלבת היבטים מערכתיים ופרטניים. רק התערבות ייעוצית המכבדת את מכלול המעגלים המקיפים את התלמיד, יכולה לחולל תפנית משמעותית. הכשלים של כל תלמיד בהדרה נמצאים בתוך הקשר שלם – בית ספרי, חברתי ומשפחתי – כולם משפיעים

על התלמיד. הסתכלות ייעוצית מערכתית אפקטיבית בודקת בו-זמנית את הצרכים הפרטניים והמערכתיים של כל תלמיד.

בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית המושג "ייעוץ מערכתי" קשור לבדיקת האופנים שבהם היועץ יכול לעזור למערכת הבית ספרית להתרחב, כדי שתתאים טוב יותר להתמודדות נכונה עם האוכלוסייה המתחנכת בבית הספר בכלל, ועם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון בפרט, וכדי שתוכל לתת להם מענה טוב יותר מתוך מכוונות לצרכיהם ההתפתחותיים.

על פי התפיסה הפסיכו-חינוכית, חשיכה בהקשר מערכתי מהווה חלק מן הניסיון להרחיב את האפשרויות ואת המענים היוצרים התמודדות נכונה עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, מעבר לאלה המצויים במערכת החינוך הממוצעת. הרחבת תפקיד היועץ בהקשר המערכתי מחוללת את הרחבת תפקידים של שאר אנשי החינוך בבית הספר. התפתחות זו מחייבת ניצול נכון של המשאבים המוכתנים של המורים: אמונה ביכולת ההשתנות והגדילה של כל אדם בארגון, העמדת עצמי לשירות המורה, הרחבת המודעות העצמית ולמידה מתוך האינטראקציות הממשיות עם שאר חברי הצוות.

כדי להמחיש את תפקידו המערכתי של היועץ, כפי שהוא בא לידי ביטוי בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, בחרנו להביא כדוגמה את סיפורה של שרון. שרון היא נערה בת 15, אשר בעקבות משבר משפחתי אימצה התנהגות הרסנית ששללה מבוגרים וצעירים כאחד וסירבה לכל סוג של טיפול שהוצע לה. שרון חסמה את כל הערוצים הישירים והעקיפים אליה, והניסיונות להפגישו עם פסיכולוגים הביאו להסלמה בהתנגדותה לתקשר עם מבוגרים קרובים ורחוקים.

בעזרת המקרה הזה ובעזרת מקרים אחרים למדנו כי בית ספר הלוקח תפקיד פעיל בניסיון לחולל תפנית במצב ההידרדרות של תלמידיו התת-משיגים הנמצאים במצבי מצוקה וסיכון, מצוי בעמדת פתיחה נוחה יותר מאשר גוף טיפולי אחר, הן משום שבגי נוער כמוה, "סרבני טיפול", מצויים באופן טבעי במרחב בית הספר, והן משום שחיי בית הספר מזמנים הזדמנויות רבות לדיאלוג ולהתחברות. במקרה של שרון (ובמקרים דומים) תפקידו של היועץ הוא לכוון ליצירת היכרות קרובה ככל האפשר בין הדמויות השונות הסובבות אותה לבניה, תוך כדי חיפוש נקודות חיבור שיהוו מנוף לתחילתה של תוויה מתגמלת בקשריה עם האחרים.

במקרה זה נבנה בתיווך היועצת קשר מרפא בין המחנכת לבין שרון. המחנכת הסתייעה ביועצת ולמדה כיצד ראוי להתקרב לשרון מבלי ליצור אצלה רתיעה נוספת מן המבוגרים, וכיצד ליצור עמה מרחבי משא ומתן היוצרים בה נכונות חדשה לעשות דבר מה עם עצמה. שרון, שחשה את אהדתה של המחנכת ואת קבלתה הבסיסית, החלה ללמוד ברגעים שבהם חשה הקלה, ואף נהנתה מתוצריה, גם אם לעתים הייתה מתעייפת ובוועטת בכול. המחנכת, שידעה כי רק התמדה מצדה בליווי של שרון ובתמיכה בה הם שיכתיחו שלא תשוב לדפוס של הרמת ידיים, וכי לבסוף תיווצר חוויה של קשר מצמיח, המשיכה בכל נפילה או מעידה של שרון להמריץ ולעודד אותה שלא להיכנע. ברגעי תסכול וייאוש, התלבטות ובלבול, וחיפוש אחר דרך לתחוק את הקשר עם שרון, המחנכת נתמכה על ידי היועצת. חומרת מצבה של שרון התבררה הודות לקשר הקרוב שהלך ונרקם בינה לבין המחנכת. קשר זה אפשר לה לחשוף את מצוקתה של שרון מבלי לחוות פגיעה נוספת מצד המבוגרים. המחנכת, שידעה

כי צפויים עוד קשיים רבים עם שרון, עורדה אותה להיעזר בעוד דמות שנכחה בבית הספר – מתנדב בשנת שירות קדם-צה"לי, שהתיידד עמה. כך יצרה המחנכת בהדרכת היועצת רשת תמיכה בשרון והרחיבה את מעגל הקשרים הבין-אישיים הפרודוקטיביים שלה.

היועצת העריכה כי שרון טרם יצאה מכלל סכנה, ולכן לא הפסיקה לעקוב אחר מצבה וניצלה כל הזדמנות לשרר לה כי אפשר להתגבר על מצוקה, גדולה ככל שתהיה, וכי היא רואה מבעד למבטה הזועם והמבטל הרכה כאב עצור שמסתחר, כאב שאפשר לחלוק אותו עם האחרים כדי להקל את הסבל. תחילה חוותה שרון התקרבות זו כחודרנית וכלא לגיטימית, אך במהרה התפתח יחס אמביוולנטי של שרון ליועצת, משום שלראשונה היא חשה שמבוגר מבין אותה, גם אם היא עדיין לא נתנה לו "אישור כניסה" לחייה.

החיבורים השונים שנקמו בראייה מערכתית כדי לעטוף את שרון, יצרו התרחבות ביכולתה להימצא ביחסים בין-אישיים פרודוקטיביים. בהדרגה הבשילה בתוכה יכולת טובה יותר להיעזר באחרים, ודפוס הסרבנות לטיפול שאפיין אותה הלך והתרכך.

באחד המשברים, לאחר שהוריה של שרון גילו כי היא מעשנת סמים ומשוטטת עם טיפוסים מופקפים, היא ברחה מן הבית ו"שברה את הכלים" ביחסיה עמם. במשבר זה ראתה המשפחה בבית הספר וביועצת כתובת משמעותית לגישור עם שרון, וכן ראתה ברמויות שבבית הספר מבוגרים שאפשר להיתמך בהם כרגע של ערעור. באותם רגעים קשים בחרה שרון לשתף את המתנדב, שעמו הייתה בקשר, וסיפרה לו כי היא מעשנת סמים וחוששת מהסתככות, וכי פעם אחת כרגע של זעם אף הזריקה לעצמה סמים. המתנדב, שהבין לנפשה, הצליח לשכנע אותה להיעזר ביועצת. הגישוש הזהיר והרגיש של היועצת תרם אף הוא להבשלת פינה של אמון של שרון בה, כך שבעת התערערות וחרדה מפני אבדן שליטה יכלה שרון לנצל התקרבות זו בדרך חיובית.

נקודת המשבר היוותה מפנה משמעותי בהתערבות המערכתית. היועצת דאגה לחבר את שרון למקורות שבהם היא קיבלה את העזרה שהייתה זקוקה לה, ועירכה אותה כאופן מלא בכל צעד וצעד. שרון אפשרה להורים, שכבר ידעו על עישון הסמים, להיכנס לתמונה. היועצת גייסה את ההורים לנצל את הרגע כדי להתקרב לבתם ולהושיט לה את ידם בעת מצוקתה, וכך היה.

בסופו של דבר, השתפרו יחסיה של שרון עם הוריה והתרחבה יכולתה להשקיע בעצמה ובהגשמתה העצמית. באחד הביקורים של היועצת בביתה אמרה לה שרון, בנוכחות ההורים: "תראי את אחי. אני מזהירה את אימא שלא תיתן לו לסכול כמו שאני סבלתי. אני למדתי בדרך הקשה. אסור להורים לתת לילד לצאת מכליו... הבדידות הזאת הרסה אותי... מזל שהיה לי אתכם ומזל שלא נכנעתם לעקשנות שלי... הצלתם אותי!"

מאפיינים נוספים של עבודה ייעוצית ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

עשייה פסיכו-חינוכית-חברתית כפסיכותרפיה בית ספרית

התפיסה הפסיכו-חינוכית נשענת, בין השאר, על עולמות ידע פסיכולוגיים, וייחודה הוא פיתוחם של עולמות אלה באופן המשתלב בחיי בית הספר. ברור כי סביבת העבודה הטיפולית המסורתית אינה רלוונטית לבית הספר. עם זאת, הימצאותם של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון בבית הספר מכתובה התעסקות בלתי פוסקת עם עולמות תוכן השאולים מן העולם הטיפולי. בית ספר שלומדים בו תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון ואשר אינו מגדיר עמדה בהירה כיחס לצורך של אותם בני נוער בגישה פסיכו-תרפויטית שיקומית, עלול לעורר תגובות שינציחו את הסיכון ואף יסלימו אותו. על פי התפיסה הפסיכו-חינוכית, תפיסת העולם החינוכית המסורתית צריכה להשתנות. בית הספר צריך להיות מסוגל לעבוד על פי עקרונות ההופכים אותו ממוסד האמון על רכישת השכלה ורואה בתלמידיו אובייקטים הנדרשים למלא מטלות נורמטיביות, למוסד הפועל ליצירת מרחב חינוכי פוטנציאלי של צמיחה.

ההבדל העיקרי בין עשייה פסיכו-חינוכית לבין פסיכותרפיה הוא כמידת הקביעות של המפגש, ב-setting, אך לא באיכותו. מגעים אנושיים עשויים להיות משמעותיים וליצור דיאלוגים, גם אם הם אינם מוכנים ומאורגנים כמו בפסיכותרפיה.

בהיעדר סביבת עבודה טיפולית קבועה, דמויות חינוכיות משמעותיות בבית הספר הקשורות לחיי הילד, יכולות לספק תחליף של ממש לפסיכותרפיה. זאת אם מתקיימים מגעים של הזנה והכוונה בסביבה הטבעית להתפתחות הילד, באופן המאפשר את המשך גדילתו הטבעית תוך כדי התמודדות יומיומית עם מטלות. מהלך זה מכבד את טבעה של מערכת החינוך, אשר ביסודה פעלתנית ומתמקדת בקשר הבין אישי, בעוד שהמערכת הטיפולית היא ביסודה אנטי-פעלתנית. בשל צביונו הארגוני, בית הספר משמש מקום ליצירת אירועים ודינמיקות רבות ומגוונות בין המורה לתלמיד, בין התלמיד לתלמידים אחרים וכדומה.

התערבות ייעוצית בהתאמה לחוויה הסובייקטיבית

עבודת ייעוץ עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון מחייבת קוהרנטיות, שאינה מתאפשרת במידה מספקת בעבודה בתפיסה אקלקטית. לשם כך, יש להבחין בין הגישה האקלקטית, שבמהותה מכוונת לצירוף של גישות שונות, לבין התפיסה הפסיכו-חינוכית, שבמהותה פועלת כגישת התאמה. איש חינוך חייב להכיר במורכבות שבהתאמת המעשה החינוכי לתלמיד שאינו משתלב, כדי להישאר פתוח לחתירה ולחיפוש אחר המענה המתאים לו והרלוונטי להתפתחותו ולהשתלבותו במסגרת החינוכית. חתירה אקטיבית של המורה להתקרבות מיטבית לעולם הסובייקטיבי של התלמיד נחוצה אם רצונו לפגוש את התלמיד ולהתאים את המענים לצרכיו הסובייקטיביים. עשייה חינוכית שיש בה רציפות עמוקה וקוהרנטיות היא תוצר של רציפות בהבנת צורכי הסובייקט המתקבלת מאותה התקרבות, וכן היא תוצר של רציפות בהערכת האפקטיביות של המענים להתפתחות הסובייקט כאן

ועכשיו. הסובייקט מכתוב את התגלגלות ההתערבות הבנויה ממהלכים מתהווים ודינמיים שאינם ידועים מראש.

איש החינוך המחובר לגרעין האמתי שלו, הזורם עם הצרכים האמתיים שלו ומצליח להתחבר אל עצמו, אל הסובייקט של עצמו – יוכל לזרום באופן גמיש, להיות משוחרר מסדר יום ומתפקידים כובלים ולזהות מטרות ומטלות הנובעות מהתרחשויות של כאן ועכשיו. בעזרת ההבנות הפשוטות הקיימות בכל אחד באשר לטבע ההתנהגות האנושית, איש החינוך יוכל להגיע לעשייה חינוכית מצמיחה לא מתוך ידיעת התפיסה כולה דווקא, אלא מתוך חיבור לפשטות שבמורכבות – "פשטות" להבדיל מ"פשטנות".

התערבות ייעוצית המדגישה את היחסים הבין-אישיים

קיימת הבחנה בין מודלים תוך-אישיים (אינטר-פסיכיים) לבין מודלים בין-אישיים (אינטר-סובייקטיביים). רוב המודלים הקיימים בעניין תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, יוצאים מנקודת ראות של העולם התוך-אישי. נקודת ראות של תפיסה תוך-אישית מספקת הבנה של מצבים נפשיים מורכבים, אך היא אינה שלמה משום שהיא אינה מכוונת לצעדים אופרטיביים.

על מנת ליצור עשייה משמעותית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, חשוב שיתקיים שילוב בין שתי התפיסות – התוך-אישית והבין-אישית – והתחשבות ביחסים ביניהן ובכך שהן משלימות זו את זו. בדרך כלל ההירדרדות בגיל ההתבגרות אינה מתרחשת רק במישור התוך-אישי של הנער, אלא היא תוצאה של מערכת היחסים שלו עם סביבתו ועם המבוגרים הנוכחים בחייו. אינטראקציה בעייתית בין הנער להורה עלולה לחולל הסלמה ולהביא לידי הירדרדות, למשל, במצב שבו המשפחה יוצרת מרחב מחיה צר מדי או עיוותים באופן שבו ההורים קובעים את הגבולות. הנער הופך לנער במצב מצוקה וסיכון לא רק בשל השפעת העולם התוך-אישי שלו. יש משהו בעולם החיצוני שמדרדר אותו. תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון פועלים על רקע של תחושה תמידית של תסכול וזעם, לא רק בשל אובייקטים פנימיים רודפניים, אלא כתוצאה ישירה של האלמנטים הבין-אישיים שבנסיבות חייהם.

התערבות ייעוצית דיאלקטית המדגישה את מורכבות המציאות

דיאלקטיקה היא תורה המתארת כיצד תופעות נוצרות או משתנות, איך דבר נולד, נוצר, מתפתח, מתוך הנחה בסיסית שהמציאות מורכבת ועמוקה ומקורותיה של האמת רבים ומגוונים. יחסים דיאלקטיים הם יחסים בין שני הפכים, אשר באופן שבו הם מתקשרים זה עם זה הם יוצרים דבר שלישי. על פי המושגים הדיאלקטיים ההגליאניים, תזה גוררת אנטיזה, ומהן נוצרת סינתזה. גישה זו שונה מן הגישה המוספית, המנסה להסביר את המציאות בכלים של סיבה ותוצאה.

לגישה הדיאלקטית רלוונטיות רבה בעבודה חינוכית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. מורכבות העיסוק בתלמידים כאלה נובעת מכך שכדרך כלל לא נכון לבחור בנקודת ראות מסוימת, אלא יש להתייחס לדיאלקטיקה המתברת מספר נקודות ראות. לדוגמה,

היעדרות מבית הספר היא תופעה מורכבת שיש בה אלמנטים סותרים. גישה מוספית של סיבה ותוצאה מנסה לספק הסברים להיעדרות של תלמידה: התלמידה מנסה למשוך תשומת לב, לבדוק גבולות, להתגרות בהורים, היא עסוקה בדברים אחרים. גישה זו מניחה שקיימת תופעה שהיא התוצאה ובבסיסה יש הסבר סיבתי, ואם נדע את הסיבה להיעדרות, נדע מה לעשות כדי למנוע אותה. על פי גישה זו, הטיפול בנוי ממערך של פעולות המתרחשות כניסוי וטעייה כדי ללמוד מהי הפעולה שתשיג את התוצאה הנכספת: מניעת היעדרות של הנערה.

גישה דיאלקטית רואה בהיעדרות חלק מרצף גדול יותר, שאפשר לתארו אך לא בהכרח להסבירו. על פי הגישה הדיאלקטית, נערה שהפטיקה לבוא לבית הספר עושה זאת בשל מכלול של התרחשויות בין-אישיות בתוך בית הספר ומחוצה לו. המשמעות הברורה של היעדרות מבית הספר היא שאין לה אפשרות, יכולת או כוח לשים את בית הספר במקום ראשון בסדר העדיפויות שלה. דברים אחרים, כמו יציאות למועדונים והתנסויות מיניות, תופסים אצלה את כל המקום. מצב זה עלול לקרות לנערה שכוחות הנפש שלה אינם גדולים ושהמבנה הפנימי שלה אינו מאפשר לה לעשות כמה דברים בו-זמנית.

אחת הדרכים העומדות לרשותו של איש החינוך היא ליזום מצבי דיאלוג עם התלמיד, שבהם יינתן ביטוי לדיאלקטיקה של מושגי כישלון והצלחה, מושגים המהווים שני צדדים של אותה מטבע, ונגיעה בכל אחד מהם תאיר את האחר. דיאלוג סביב הדרך שבה נולדה תחושת הכישלון, מאפשר למחנך להימנע ממתן תחושה לתלמיד שאם הוא נכשל בעבר, הוא כישלון. דיאלוג כזה עשוי לפתוח פתח להתבוננות מתודשת של המחנך והתלמיד על מצב הכישלון, שתאפשר לתלמיד להימנע ממצבים שבהם הוא עלול להיכשל שוב בעתיד.

לדוגמה: נער שלא עמד בהתחייבותו ללמוד ונכשל בניסיונותיו לעזור לעצמו, אמר למחנכו: "עזוב אותי, אני אפס! אני לא אוהב ללמוד, לימודים זה לא בשבילי!" במהלך דיאלוג שהתנהל עמו, נעשה ניסיון להבין את החוויה הסובייקטיבית שלו, תוך התמקדות בקושי שלו לאסוף את הכוחות הדרושים לו על מנת להתגבר על תלונותיו. התברר שהלימודים רחוקים ממנו והוא אינו פנוי לעסוק בהם מאחר שהוא עסוק רובו ככולו בבעיות כלכליות שהתעוררו בעקבות גירושי הוריו. כל עולמו סבב סביב בעיות קיומיות. בהגדרו מחדש את הבעיה, עזר לו הצוות להבין כי מצב קיומי כואב זה הוא שכובל אותו, ולא כישורי למידה מוגבלים. הדבר אפשר להגדיר את מרחב הבחירה של התלמיד ולסייע לו לגלות דרכי פעולה אלטרנטיביות שהוא לא היה ער להן, דרכים הקשורות בקשר אמיץ לחוויה האמתית שלו בנושא הכישלון בלימודים.

חשיבה ועשייה דיאלקטית נחוצות בפרקטיקה חינוכית המובילה מסיכון לסיכוי, בשל אופי ההשפעה ההדרי, הדו-סטרי, שצריך להתקיים בין המורה לתלמיד. התמודדות המורים עם הצלחה וכישלון מתקיימת בתוך תפיסה דיאלקטית ומתוך הבנת הדיאלקטיקה המתקיימת בין סיכון – "לגיטימי להיכשל...", "לבין סיכוי – "... בשביל הצליח". אי אפשר להביא להצלחה מבלי לדעת כיצד לעסוק בכישלונות. תלמיד יצליח אם יקבל עזרה להתמודד עם כישלונותיו ואם ילמד כי הכישלון הוא מצב יחסי ולא קבוע וכי בדרך להצלחות יש כישלונות, שיתרונם בכך שהם מאפשרים ללמוד כיצד להתגבר על מכשולים.

המעבר מסיכון לסיכוי רצוף קשיים ומכשולים. צמיחה מתרחשת תוך כדי משברים וקונפליקטים; דיאלוג של צמיחה הוא מטבעו דיאלקטי. בעזרת הגישה הדיאלקטית אנשי חינוך יכולים לערער על הקביעה הסטטית של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון ש"אין בשביל מי ובשביל מה להתאמץ" כי הכול כבר נקבע, ולסייע להם כגורם מגן אל מול גורמי הסיכון הרבים שהם חשופים להם.

התמחות יועצים חינוכיים: תפיסת ההדרכה וההכשרה

תפיסת ההדרכה וההכשרה של יועצים חינוכיים לטיפול בתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון בין כותלי בית הספר נועדה להבטיח את הלימוד והיישום של העקרונות ומושגי היסוד של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. ההדרכה מתקיימת כדיאלוג מצמיח בין המשתתפים למנחים. דיאלוג זה מתגבש סביב הפעלות יזומות של המנחים, למשל, העלאת נושאים מעולמות התוכן הרלוונטיים לעשייה חינוכית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, וסביב צורכי ההתפתחות של חברי הקבוצה המתקבלים מההערכה הדינמית המתקיימת במשך תהליך ההכשרה. התפיסה העומדת בבסיס הדיאלוג היא למידה מהצלחות והמשגת הידע היישומי שצמח מסיפורי ההצלחות אלה. תפיסת ההדרכה מרגישה את האיכות ואת האפקטיביות של המענים החינוכיים שיועצים חינוכיים מספקים לתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, והיא פועל יוצא של התפתחותם לאורך שלושה צירים עיקריים.

- **מכוונות של היועץ החינוכי ליחס חינוכי פרטונלי:** תפיסה של היועץ המכילה השקפות, אמונות, עמדות חינוכיות, מחשבות והתנהגות המכוונות לצמיחתו האישית בד בבד עם צמיחה של אלה המסתייעים בו, ושימוש של היועץ בעצמו כמפתח לשירות האחרים המסתייעים בו.
- **מכוונות ליצירת יחסי קרבה מיטביים:** השקעה אקטיבית ומודעת של היועץ החינוכי בהרחבת יכולותיו ליצור עבורו ועבור המסתייעים בו מרחב ביניים מצמיח. הרחבה זו קשורה לאיכות ההחזקה וההכלה של מטענים אנושיים מורכבים.
- **מכוונות להתערבות ייעוצית ההולמת את צורכי הפרט:** התאמת ההתערבות ברמה פרטנית ומערכתית צומחת בתוך מאמץ מתמשך של קריאת הצרכים הסובייקטיביים המשתנים של כל נועץ, מבוגר וצעיר כאחד, מתוך קריאת הצרכים של בית הספר כארגון ומתוך חיפוש אקטיבי אחר מענים יצירתיים.

שלושת הצירים, כל אחד כנפרד ושלושתם יחד, מכוונים את התכנים ואת התהליכים כדיאלוג שבין המדריך למשתתפים בהדרכה. אחד הדגשים המרכזיים כדיאלוג זה הוא כי נגיעה משמעותית בנפשותיהם של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון מחייבת עיסוק של היועץ בעצמו ונגיעה משמעותית בעולמו שלו. הכלי האולטימטיבי לעבודה מצמיחה עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון הוא השימוש של המסייע בעולמו שלו להבנת צרכיו של הנער. למידה מסוג זה, המחברת בין עולמות התוכן של הסיכון לעולם האישי של היועץ ולעולם המשותף של קבוצת היועצים, היא שמביאה ליצירת תובנות ויכולות חדשות בעשייה החינוכית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. תובנות אלו

שונות מהתובנות המתקבלות מרכישת ידע תיאורטי על תופעות הסיכון ודרכי הטיפול בהן. במוקד הלמידה נמצא היועץ על אישיותו, יכולותיו המקצועיות, השקפותיו האידיאולוגיות, היכרותו עם עצמו, מידת הפתיחות שלו לזולת, הזהות האישית והחברתית שלו, סגנונו האישי בלמידה, סגנונו האישי ביישוב סכסוכים ובפתרון קונפליקטים תוך-אישיים ובין-אישיים והיבטים אחרים. דרך הבקשות הגלויות והסמויות של המשתתפים, המנחים לומדים על הצרכים ההתפתחותיים האישיים והמקצועיים שלהם.

פעילות ההדרכה עוסקת בשני ממדים – התפתחות אפקטיבית והתפתחות קוגניטיבית. הממד האפקטיבי תומך בהשתנות, בצמיחה ובגדילה אישית ובין-אישית של היועץ החינוכי כבסיס לעיסוק שלו בגדילה, בהתפתחות ובהשתנות של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון ושל מחנכיהם. הממד הקוגניטיבי הוא רכישת מתודות ומיומנויות הרלוונטיות ליצירת תפניות מסיכון לסיכוי בעבודה עם בני הנוער ומחנכיהם.

אפשר לסכם את פעילות המנחים בשלושה צירים שלאורכם מתנהלת ההדרכה על עבודת השדה של היועץ החינוכי. צירים אלה מקבילים לצירי ההתפתחות של היועץ שנוכרו לעיל.

הציר הראשון עוסק בעולמו הפנימי של היועץ ובשכלול יכולותיו האישיות והמקצועיות. עבודה עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון כרוכה במאמץ רגשי ובמכשולים רגשיים רבים. כדי להרחיב את יכולתו של היועץ להתגבר על קשיי המתבגר וליצור עבורו תנאים המאפשרים צמיחה והשתנות, צריך להתייחס גם לקשיי המבוגר. הרחבת המפגש הפנימי של היועצים והעמקת המודעות שלהם לתכנים אישיים-רגשיים ולאזורי הקושי והמכשולים של עצמם מרחיבה את יכולתם להיות נוכחים במפגש עם הנערים, לגעת בהם ולפגוש את קשייהם. יכולת מתפתחת זו יוצרת סיכוי שבמהלך המפגש עם הנערים ימצאו היועצים במרחב פוטנציאלי של ההתפתחות. ציר זה מתמקד בלימוד האופן שבו היועצים מתמודדים עם סוגיות מעולם העבודה עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, כמו התמודדות עם אבדן, מוות, גיל ההתבגרות וכדומה.

הציר השני מתמקד בעולם הבין-אישי ובקידום יכולתו של היועץ ליצור קשר מצמיח, דיאלוג מצמיח, מרחב פוטנציאלי של גדילה וכדומה, עם התייחסות ללמידה ולצמיחה בהיבט הקבוצתי (קבוצת הלמידה הקלסית וכל מה שמפריע לה להתהוות – הנחות היסוד של בִּיֶּן). ציר זה קשור בהפנמת מושגים בעלי ערך תרפויטי השייכים לתיאוריות פסיכולוגיות העוסקות ביחסי התאמה פסיכולוגית, כמו פסיכולוגיית העצמי. מושגים אלה חיוניים לעבודה המכוונת לצמיחה ולגדילה של מתבגרים. להלן כמה מושגים מרכזיים הנידונים בהקשר זה:

- תיאוריות ההתאמה של בִּיֶּן (2004): תהליכים קבוצתיים, הכלה-מְּכָל, קבוצות עבודה וקבוצות הנחות יסוד.
- תיאוריית ההתאמה של קוהוט (Baker & Baker, 1987): אמפתיה, כישלון אמפתי, זעם נרקיסיסטי וצורכי העצמי.
- תיאוריית ההתאמה של ויניקוט (1971): אובייקט מעבר, מרחב מעבר, אימא טובה דייה, תסכול אופטימלי.

■ דינמיקות של מצבי אינטראקציה בקרב תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון: דינמיקה של דחייה, שעמום, ביטול ואפסיות, התכנסות והסתגרות, fight or flight, חשדנות, עוינות, הכחשה, תלות ומשיכת תשומת לב, התחכמות, הרס והסתכנות.

הציר השלישי מתמקד בהקניה של שיטות, מיומנויות, כלים ומתודות פסיכו-חינוכיות-חברתיות, המסייעים בהשגת היעדים הנכספים. התפיסה הפסיכו-חינוכית מכוונת לפרקטיקה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. משום כך, מושם דגש רב בפיתוחן של מתודות ואסטרטגיות שיעילותן הוכחה בעבודה מעשית בשדה. אסטרטגיות אלו משמשות עמוד תווך בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית והן הנותנות את הצביון הייחודי לעבודה ייעוצית הנעשית על פי תפיסה זו. באמצעות השימוש באסטרטגיות, היועץ יכול להכיר לעומק את תלמידו, את נטיותיהם ורצונותיהם, את חששותיהם ואת פחדיהם, ולהעניק להם הכוונה בהתאם. היכרות רחבה זו מאפשרת ליועץ להפוך את הדיאלוג החינוכי שהוא מנהל עם התלמידים להולם ולאפקטיבי יותר עבורם.

האסטרטגיות שהיועץ יכול לנקוט נחלקות לאסטרטגיות פסיכו-חינוכיות ופסיכו-פדגוגיות. לאסטרטגיות פסיכו-חינוכיות יש צביון רגשי-טיפול וכן קשורות להרחבת יכולתו של היועץ להכיר את תלמידו, לזהות מתוכם את התלמידים התת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, לדעת לאבחן נכון את מהות קשייהם, לבנות עבורם תכנית התערבות אישית ולנהל עמם ועם הוריהם דיאלוג של צמיחה. לאסטרטגיות פסיכו-פדגוגיות יש צביון לימודי-טיפולי, והן קשורות ליכולתו של היועץ להצמיח בקרב תלמידו מוטיבציה ללמידה משמעותית ההולמת את סגנונות הלמידה האישיים שלהם ונובעת מאבחון דינמי של עולמם הלימודי הסובייקטיבי. באמצעות הפעלת אבחונים דינמיים והערכה חלופית, היועץ יכול להכיר לעומק את היכולות הלימודיות של תלמידו, את נטיותיהם ורצונותיהם, את חששותיהם ואת פחדיהם, ולהעניק להם הכוונה מתאימה. באמצעות היכרות רחבה זו, היועץ יכול להפוך את הדיאלוג החינוכי שהוא מנהל עם תלמידו להולם ולאפקטיבי יותר עבורם.

לסיום, נציין את האסטרטגיות הנכללות בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית.

■ דיאלוג חינוכי: מתודת-על המאפשרת הצמחה של יכולות חדשות של התקשרות ומחויבות בין-אישית בקרב תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון; מערכת יחסים מתפתחת בין מבוגר לתלמיד, המאפשרת לצמצם תחושות של ריחוק וניכור.

■ טיפולוגיה: מתודת-על המחלקת את מקורות הסיכון לשלוש קטגוריות עיקריות, אשר ההבחנה ביניהן מקדמת את היכולת לפרש נכון התנהגויות שונות של תלמידים ולהתוות את הדרכים שעשויות להרחיקם מן הסיכון.

■ איתור תלמידים עם ריבוי צרכים: כלי לזיהוי ולאפיון תלמידי בית הספר הנמצאים על רצף הסיכון והניתוק.

■ היכרות רב-ממדית: כלי המאפשר ליישם את החתירה המתמדת של היועץ להיכרות עם עולמם הסובייקטיבי של התלמידים כאמצעי ליצירת סביבה טובה דיה ולקשרים בין-אישיים מצמיחים עבורם.

- ניתוח מקרה: מתודה ליצירת שיח קבוצתי סביב התלמיד או סביב האירוע, המוביל לזיהוי הגורמים המחוללים את הניתוק והסיכון ולהתוויית קו פעולה משוער כמענה לצורכי ההתפתחות והגדילה של הילד.
- תכנית אישית: קו פעולה מנחה לצוות החינוכי, המתגבש מתוך היכרות קרובה, מעמיקה ומתמשכת עם הנער.
- עבודה עם הורי התלמידים: אסטרטגיה המכוונת לגיוס המעורבות האקטיבית של ההורים בהתערבות הפסיכו-חינוכית של ילדיהם.
- אבחון דינמי: אבחון בלתי פורמלי, המזמן חקר דינמי ומתמשך של החוויה הלימודית הסובייקטיבית של הפרט ואשר מטרתו ליצור סיטואציה המזמנת את העמקת ההיכרות עם התלמיד, ועל בסיסה – התאמה והרחבה של דרכי ההוראה וההתקשרות עמו.
- למידה משמעותית: אסטרטגיה המכוונת ליצירת למידה הנוגעת בתלמידים ובחייהם האותנטיים ואינה יוצרת ניכור בינם לבין בית הספר.
- זיהוי סגנונות למידה: התוודעות לסגנון הלמידה האישי הייחודי של התלמיד, כיצד הוא תופס את העולם, כיצד הוא מפרש את המידע שהוא נחשף אליו וכיצד הוא נוטה לבטא את עצמו.
- הערכה משמעותית: בניית אמצעים המאפשרים "להציץ" על תהליך הלמידה של הלומד במועדים שונים, להעריך את התקדמותו של התלמיד ולהשפיע עליה בזמן התהליך ולא רק בסופו.

מקורות

אוגרן, ת' (1989). הקצה הפרימיטיבי של החוויה. תל אביב: עם עובד.

ביון, ו"ר (2004). ללמוד מן הניסיון. תל אביב: תולעת ספרים.

ויניקוט, ד"ר (1971). משחק ומציאות. תל אביב: עם עובד.

רוזנפלד, י' (תשנ"ח). למידה מהצלחות, כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את המיועד. חברה ורווחה, יז(4), 377-361.

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

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

זיכרונות מתחדשים מגיל ההתבגרות האישי כבסיס להבנת המתבגר שמולי: העולם הפנימי בשירות היועץ החינוכי

חנה אבנט ואהרן פלשמן

מבוא

במאמר זה אנו מבקשים להציע שהמושג "המעגל האמפתי" ימשש אבן דרך לתקשורת טיפולית עם המתבגר. באמפתיה הכוונה היא שאנחנו רוצים להבין איך הנער תופס אותי, כיצד הוא חווה אותי כמבוגר העומד מולו ואיך הוא חווה את התקשורת שלי איתו (פלשמן, 2002, עמ' 389-390). המעגל האמפתי דורש ממני לנוע בין ארבע תחנות בעולם הנפשי:

תחנה ראשונה: איך אני כמבוגר מרגיש עם המתבגר שמולי

תחנה שנייה: איך לדעתי המתבגר שמולי מרגיש איתי

תחנה שלישית: איך אני עצמי הרגשתי כמתבגר

תחנה רביעית: איך מתבגרים אחרים, השונים ממני, מרגישים במצבים של התבגרות

לדעתנו, התחנה המרכזית היא התחנה של ההתבגרות האישית שלי (תחנה שלישית). אם אוכל לעבור דרך הזיכרון האישי והחוויתי שלי כמתבגר, אוכל לנוע בין שאר התחנות. תחנה זו סגורה, התנועה במעגל האמפתי תיעצר. נרחיב עתה על תחנה זו.

מחסומים המקשים על ההתחברות עם ההתבגרות האישית

המחסומים העומדים בין המבוגר הרוצה לדבר עם בני נוער, לבין חוויית ההתבגרות האישית שלו יכולים לשמש אותו בעבודתו עם מתבגרים. מצאנו ביטויים למחסומים האלה בשני מישורים: מקצועיים ואישיים.

המישור המקצועי

בבואנו לגבש ציר של חשיבה תיאורטית על התבגרות, שמנו לב כי שלב התפתחותי זה זוכה להתייחסות אמביוולנטית ושולית בספרות המקצועית. הנה כמה דוגמאות. אצל פרויד, למשל, ההתבגרות הגיעה מוקדם, כבר במסה השלישית על תיאוריות של מיניות (2002). פרויד התייחס לבשלות המינית כמהדורה משנית של העבודה האדיפלית, זאת אומרת שחזור

של משהו אחר, חשוב יותר. לאחר מכן כתב ב"איש העכברושים" (1909): "אנשים מגבשים זיכרונות ילדות רק בתקופה מאוחרת יותר, בדרך כלל בגיל ההתבגרות. הדבר כרוך בתהליך מורכב מאוד של עיצוב מחדש, הדומה ביותר לתהליך בו אומה יוצרת אגדות ימי קדם שלה".

מה קורה בעיצוב החדש הזה, שבו כל מה שאנחנו יודעים על הילדות עובר דרך ההתבגרות? היה אפשר לחשוב שהדברים יכולים למקד את הזרקור האנליטי דרך עדשת ההתבגרות, שרק דרכה רואים את הילדות, אבל הערתו זו של פרויד לא נחקרה לעומק, וההתבגרות שקעה שוב לאילמות תיאורטית.

דוגמה נוספת, תיאוריות יחסי האובייקט של מרגרט מהלר, שעסקה בגיל הרך. מהלר ובלוס (Blos, 1985) חזרו, מהדורה שנייה של העיסוק הפרה-אדיפלי. רק כעבור שנים רבות בלוס (Blos, 1985) הכיר בגיל ההתבגרות כשלב התפתחותי שיש לו חידושים מובהקים משלו.

היינץ קהוט יצר תיאוריה של העצמי, שהייתה יכולה לאפשר לנו להתייחס להתפתחות של יחסי עצמי-זולת עצמי במעגל החיים, כלומר גם בהתבגרות. המקרה הראשון, "מר A", אף לקה בהתערערות נרציסטית על סף גיל ההתבגרות, בגיל 11 (Kohut, 1971). היה צפוי תיאור של מטופלים נוספים ושל השתלשלות הפגיעות הנרציסטית במהלכה, אבל גם כאן רק מעט נכתב על התרומה הייחודית של גיל ההתבגרות לציר התפתחותי זה.

בתיאוריות של טיפול משפחתי כמעט לא נוגעים בהתבגרות, אף שזה השלב המכריע שבו בוחרים בני זוג ומעצבים את המשפחה. רק הלם שטירלין (Stierlin, 1977) פיתח תורה סדורה על המשפחות המתבגרות.

אפילו מארי בואן (Bowen, 1978), הראשון שהציע את האפשרות שמטפלים משפחתיים יטפלו במשפחות המוצא של עצמם, החל את הטיפול העצמי שלו כאשר ארבעת בניו היו מתבגרים. הוא מציין עובדה זו כבר במשפט הראשון במאמרו, אך בהמשך מתעלם לחלוטין ממשמעותה. אולי היה מתבקש לראות בשלב של התבגרות הבנים מעין פרשת דרכים ברמת המובחנות של המשפחה, אבל מחשבה זו הועלתה באיחור גדול (פלשמן ואבנט, 2005).

תיאוריות פמיניסטיות כמו זו של קרול גיליגן, החלו את דרכן כתיאוריות ביקורת על הגיל הרך (גיליגן, 1995). רק לאחר עשור הופיעה שורה של מחקרים שלה ושל עמיתה, העוסקים בהתבגרות של בנות. הספרות המקצועית הזאת כמעט לא תורגמה וקיבלה מעט מאוד הד וביטוי בארץ (פלשמן ואבנט, 2005).

בתחום הטיפול העצמי, מי שהולך לטיפול עצמי יודע שהוא יחרוש את העבר הרחוק שלו, יתעסק בגיל הרך שלו ובחוויות מוקדמות. גם בתיאורי מקרים המופיעים בספרות הטיפולית, שומעים על בגרות, על ילדות מוקדמת, אך לא על התבגרות. שומעים מעט על טיפולים בבני נוער.

בקרב קהילת המטפלים בילדים רק מעטים מטפלים במתבגרים. בדרך כלל אנשים המטפלים במבוגרים נמנעים מלטפל במתבגרים.

הצבענו על כמה מחסומים מקצועיים, אך אלה מבטאים מחסומים אחרים, אישיים יותר. עלינו להבין את המחסומים האישיים, לראות בהם ביטוי לאיום שהמבוגר חש כאשר הוא ניגש להתבגרות האישית שלו; עלינו לכבד את האיום וללמוד להפיק ממנו לקחים.

את האיום שבמגע עם ההתבגרות האישית אנו רואים בכמה רמות. הרמה הראשונה קשורה לכך שאין מחיצה בין החוויה של המבוגר לזו של המתבגר. כשאנו אומרים "ילדה" על ילדה כלשהי, או על הילדה שאני הייתי, אנו מרגישים שקיימת מחיצה ברורה בין אותה ילדה לבינינו. אין סכנה גדולה שההתבוננות שלנו תהפוך למציאות ושכאמת נהפוך להיות אותה ילדה. היציאה מן הילדות סגורה במעין שסתום חד-כיווני. אבל אין כך כשאנו אומרים "מתבגרת". כשאנו אומרים זאת על נערה כלשהי או על הנערה שהייתי, אנו חשים שחסרה מחיצה ברורה בין אותה מתבגרת שהייתי לבינינו היום. קיימת סכנה גדולה שההתבוננות שלנו תהפוך למציאות, שנחזור לשם ממש.

היציאה מן הילדות סגורה, למעשה, בשסתום של ההתבגרות, ואילו ליציאה מן ההתבגרות אין שסתום המגן מפני החזרה אליה. אפשר לתאר זאת כך: מה שאפשר לפרויד לנהל את הטיול הגדול שלו בילדות האנושית והתרבותית הייתה התחושה שלו שהוא עוסק במעין ארכיאולוגיה, שהוא מטייל דרך הריסות של עולם שמת. את העולם שמת אפשר לשחזר בזיכרון, בסיפור, מבלי שהוא יקום לתחייה. אין סכנה כזאת. להתבגרות, לעומת זאת, אין ארכיאולוגיה, לפחות לא בחוויה של רובנו. אנחנו פוגשים מבנים הדומים יותר מדי למבנים שלנו היום, שכן אלה של היום נבנו על הבסיס של התפתחות שכלית וגופנית הדומה מאוד לעולם שלנו כמבוגרים (פלשמן ואבנט, 2005).

הרמה השנייה שאפשר לראות בה את האיום שבמגע עם ההתבגרות: אם הבסיס השכלי והגופני של מתבגרים ומבוגרים דומה, החוויה של מבני ההתבגרות שונה מאוד. לפעמים אנו עוזבים את ההתבגרות בתחושה שהכול בנוי ומאורגן ושהגענו לתחנה הסופית. אבל לפעמים אנו עוזבים אותה בתחושה הפוכה לגמרי – שאין מבנים בכלל, שהכול פרוץ ולא מאורגן. בעולם הפנימי שלנו, בזמן אמת, כשאנחנו בתוך התחנות האלה, אנחנו עוברים חוויות עמוקות מאוד של חנק או הצפה, של בדידות או נטישה ושל אי-ידיעה. ללא החוויות האלה לא יכולנו לגדול. אך בזמן אמת, כשכל זה התרחש, לא ידענו זאת.

בשלב מסוים כל אחד מאיתנו אומר "דייני!" – מי במוקדם, מי במאוחר – מתוך צורך נפשי עמוק להגיע לאותו חוף מבטחים שקוראים לו בגרות. אבל אי אפשר לחזור לתחושות שלנו כמתבגרים, להיזכר בהן מבלי לגעת גם בחוויות האלה של הצפה ושל חנק. במילים אחרות, אי אפשר לזכור באמת את עצמנו כמתבגרים מבלי לסכול באופן מהותי.

כשאנחנו מדברים על סבל מהותי, אנחנו מדברים על בדידות. אחד המחסומים המהותיים במגע עם חוויית ההתבגרות קשור לחלק שהבדידות משחקת בו. המחסום של הבדידות הוא מורכב. המתבגר חש שהמבוגרים כבר אינם מכינים אותו, ובמידה רבה הוא גם אינו רוצה בכך. כאשר אני, מבוגר, חוזר לחוויות ההתבגרות, אני פוגש מתבגר שאינו מאמין שאני יכול להבין אותו, או שהוא אינו רוצה בכך. זה שונה מאוד מהחזרה לילד שהייתי.

כשהייתי ילד רציתי רק שאבא ואימא יבינו אותי. היום, כשאני מבוגר, אני מבין את עצמי כילד. אותו ילד שבי מסופק. המתבגר שבי אינו מרוצה כלל. הוא יתבודד ויסרב למגע עם המבוגר שאני היום. בפשטות, כיף להבין את עצמנו כילדים, לא פשוט כלל להבין את עצמנו כמתבגרים.

הצד האחר של הבדידות של המתבגר קשור לתוסר היכולת שלו להכיר בחוויה הפנימית של האחר. כפי שכתבה אנה פרויד (1977), מתבגרים אינם מבינים זה את זה לעומק. הם מוצפים כל כך בחוויות האישיות של עצמם, עד שאינם פנויים לתפוס איך נער אחר עובר את הדברים הדומים באופן אחר ומיוחד. חלק מהצורך בקונפורמיות נובע מהמגבלה הזאת להבין ולהיות מובן, כיחיד ומיוחד. המתבגר האישי שנפגוש הרגיש שאיש אינו מבין אותו – לא מבוגרים ולא מתבגרים אחרים – לכן קשה להציע למתבגר שבי הבנה, כשעיקר החוויה הזו כרוכה ביאוש מהבנה בכלל.

האיום האחרון שנציין נגזר מקודמיו. העולם האינטר-סובייקטיבי של מתבגרים שונה מאוד מהעולם האינטר-סובייקטיבי של מבוגרים. בתור מבוגרים, אנחנו משתדלים ליצור קשרים מהותיים על בסיס של הדדיות בין סובייקט לסובייקט. אנחנו יוצרים עולם המבוסס על השוני הסובייקטיבי בין החוויות שלי ושל האחר. במפגש פנים אל פנים השוני בינינו מהווה גשר נפלא להבנה משותפת ולהבנה עצמית.

כשאנחנו מבוגרים, נדמה לנו שאת הקשרים מהסוג הזה פיתחנו בגיל ההתבגרות. רק כשאנחנו חוזרים לשם אנחנו מוצאים את עצמנו בסוג אחר של קשרים, שההכרה בהם מאיימת. אנחנו פוגשים עולם מבלבל של קשרים שיש בהם סקרנות עמוקה אבל קופצנית, נתינה אינסופית אבל גם ניצול מכוער, רגעים של הבנה עמוקה אך ללא מחויבות וללא רצף. זוהי מראָה שאיננה מחמיאה, ואין פלא שקשה להביט בה. אין באפשרותנו לומר: "טוב, הייתי רק ילדה". המשפט "טוב, הייתי רק מתבגרת" גקנה רק בעבודה עצמית קשה.

המפגש עם המחסומים

אנשי מקצוע שבחרו לעבוד עם מתבגרים, מקבלים על עצמם במודע או שלא במודע להיפגש עם כל המחסומים שצוינו. בעבודתנו עם היועצים אנחנו מבקשים למצוא דרך לכונן את העבודה הפנימית הנדרשת מהם ולסייע להם לעבור את המחסומים האלה בעזרת חוויה אישית משמעותית.

מניסיוננו בהנחיית קבוצות למידה של אנשי מקצוע בתחומים שונים, אנחנו לומדים על המקום המרכזי של ההתחברות המסוככת עם חוויות ההתבגרות האישית. הרחבנו את הניסיון הזה בעבודה ייחודית עם יועצים. בתהליך העבודה הקבוצה עוברת כמה שלבים.

בתחילת המפגש אנחנו מבקשים מכל משתתף להביא חפצים אישיים השייכים לגיל ההתבגרות האישית שלו. באמצעותם הוא מספר סיפור אישי שעבר בגיל ההתבגרות ומתמקד בפן החווייתי של הסיפור. במהלך השנים הובאו כל מיני חפצים: תמונות, שירונים עם ריח של מדורה, יומנים, מכתבים, דיסקים, בגדים, בעיקר סיפורים, זיכרונות וחוויות. המשתתפים האחרים מתייחסים לחומר ובעיקר לחוויה.

בשלב השני אנחנו מגבשים כמה הדים – כמה משתתפים המספרים בקצרה חוויות נעורים שהחומר שהובא הזכיר להם.

בשלב השלישי אנחנו מבקשים מן המשתתפים להתחבר לחוויות מסוימות שאנחנו מנסים להזמין, לפעמים בעבודה בזוגות.

בעקבות המפגש עם חוויות אלו אנחנו מזמנים דיון. הניסיון שלנו הוא שהמפגש עם החומר האישי עוזר באופן מהותי להתמודדות עם מחסומים. עצם ההסכמה להביא תומר אישי מבטאת כשהיא לעצמה נכונות להתמודד עם החוויה ולא רק עם המחשבה. מצאנו שהחיפוש אחר הזיכרונות ב"בוידעם" מביא את המשתתפים במגע עם חומרים שישבו שם שנים כאבן שאין לה הופכין. לפעמים עצם תהליך הנבירה בחומרים חשוב לא פחות מן הבחירה הסופית עצמה.

באמצעות החומר המסופר או המומחש נוצרת חוויית התבגרות בחדר. התמונה או הניירות עוברים מיד ליד ונותנים ביטוי מוחשי לחוויה שהמשתתפים עוברים. החומר מאפשר למשתתפים לא לפחד מאבדן עמדת הבוגר. החומרים פסיביים, אבל אפשר להתייחס אליהם הן כמתבגר של פעם והן כמבוגר של היום. הדיון מאפשר תנועה, בייחוד למי שמביא את החומר: הוא יכול לנוע באמצעותו בין עמדה של מתבגר של פעם לבין עמדתו היום.

פעמים רבות המשתתף מעלה מחשבות חדשות על התבגרותו או פנים חדשות שלה. במחשבות הללו הוא יוצר חיבור וגם הפרדה. חיבור אל החוויה שהייתה והפרדה על ידי כך שהוא חושב עכשיו מחשבות של מבוגר על המתבגר שהיה. הוא יכול להכיר במכנים של פעם, שהיו קשוחים או מפוזרים, אבל ההכרה שלו היום איננה מפוזרת או קשוחה. ההתייחסות של המבוגר לחוויה של המתבגר הופכת את החיבור לפחות מאיים.

בחדר אנחנו מתרגלים את אותה תנועה משמעותית שכין ה"מחנות". חשובה ביותר החוויה המשותפת שנוצרת בחדר אצל הקבוצה. היום, בתור מבוגרים, המשתתפים מצליחים לתת הבנה כפולה לאותו מתבגר של פעם, שלא הוכן בכלל. הוא זוכה להבנה של מתבגרים אחרים של פעם, באמצעות ההדים האישיים, וכך הבדידות פחות כואבת. הוא גם זוכה להבנה של מבוגרים רבים, יועצים ברובם, דבר המשך את הניכור של פעם מהאי-הבנה של המבוגרים.

המפגש עם החוויות מתקיים בעזרת הפעולות האלה:

- למידה חווייתית: אנחנו לוקחים על עצמנו את האחריות להתייחס לפן החווייתי כחלק מרכזי בלמידה. לפעמים, בייחוד בהתחלה, אפשר לשמוע תהיות, שמא אנו מזניחים ידע אקדמי או כלים שאפשר להוריד מן המדף. אנחנו מתעקשים כי הלמידה המהותית אינה נמנית עם הדברים שניתן "להוריד מן המדף" וכי יש ערך לימודי חשוב לחלק החווייתי.
- למידה אטי: אין להאיץ חוויות. אנחנו לומדים לאט, לפעמים אפילו במיקרוסקופ. כל חוויה שעולה זוכה להתייחסות, גם אם באותו רגע הקשר בינה לבין חוויה אחרת טרם התגלה. כך אנחנו מנסים ליצור זמן התפתחותי, לפי קצב שהוא לפעמים אטי כמו קצב הלב של כל אחד מאיתנו בכיתה.

- למידה ספירלית: חזרתיות נחוצה בתהליכי הפנמה. אנחנו מעודדים להיזכר בחוויות קודמות שחוונו בחדר וליצור קשרים חדשים. אין נושא שאנחנו רואים אותו כסגור.
- תהליכים קבוצתיים: בתוך הקבוצה נוצרים תוויה ושחזור של קבוצת מתבגרים. כל תהליך שעובר על הקבוצה משמש לנו כחומר למידה. גם אנחנו, המנחים היושבים בתוך הקבוצה, משחזרים כל העת חוויות התבגרות של עצמנו. תפקידנו הוא להשתמש בחוויות אלו כחלק מתהליכים מקבילים.

לסיכום, אנחנו מתייחסים לקשר שבין המתרחש בחדר ההשתלמות לבין המתרחש בין היועץ לנועץ בשטח כתהליכים מקבילים. אנחנו מנסים ליצור בינינו לבין הקבוצה מעגל אמפתי הקשור לתהליכי התבגרות גם בין המשתתפים בינם לבין עצמם. המעגל האמפתי כרוך בהבנת הקשר שבין הצמיחה המקצועית לצמיחה האישית ובהכרה במחסומים המקשים את ההתחברות עם ההתבגרות האישית. כל זה מתוך כבוד לקצב ולתהליך המתמיד, על מנת להתמודד עם המחסומים וליצור חוויה המאפשרת חיבור עם ההתבגרות האישית שלנו, המנחים, באופן מגדל. גם אנחנו, המנחים, נעים במהלך הלמידה הזאת, והבדיקה העיקרית שלנו היא באמצעות החוויה העצמית.

מקורות

- גיליגן, ק' (1995). בקול שונה. (תרגום: נ' בן-חיים). תל אביב: ספריית הפועלים.
- פלשמן, א' (עורך). (2002; 2007). תקשורת טיפולית עם ילדים. ירושלים: משרד הרווחה.
- פלשמן, א' ואבנט, ח' (עורכים). (2005). תקשורת טיפולית עם מתבגרים. ירושלים: משרד הרווחה.
- פרויד, א' (1977). האני ומנגנוני ההגנה. (תרגום: א' אבנר). תל אביב: דביר.
- פרויד, ז' (2002). שלוש מסות על התיאוריה של המיניות. בתוך מיניות ואהבה (עמ' 17-97). תל אביב: עם עובד. (המקור התפרסם ב-1905).
- פרויד, ז' (2004). איש העכברושים. (תרגום: מ' קראוס). תל אביב: קוגיטו. (המקור התפרסם ב-1909).
- Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *PASC*, 22, 162-186.
- Blos, P. (1985). *Son and father*. New York: Free Press.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: Aronson.
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. New York: International Universities Press.
- Mahler, M. S., Pine, F. & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books.
- Stierlin, H. (1977). *Psychoanalysis and family therapy*. New York: Aronson.

הרחבת יכולת המגע וההתייחסות של היועץ החינוכי

אהוד רוזנטל

מבוא

במסגרת ההובלה של מחזורים רבים של תוכנית ההתמחות ליועצים חינוכיים, פרי היזמה המשותפת לאשלים-גוינט ושפ"י במשרד החינוך משנת 1999, חוזרים ועולים כמה עניינים המלווים כמעט כל מחזור, למשל, יסוד מסוים של כאב שיועצות מדברות עליו. הכאב הזה קשור, לדעתי, בשני דברים. האחד, שהפרופסיה של הייעוץ החינוכי מוגדרת על דרך ה"קצת" או על דרך השלילה, כלומר, או שאנחנו קצת מטפלות, קצת עובדות סוציאליות, קצת פקידות השמה, או שאנחנו לא מטפלות, לא עובדות סוציאליות, לא פקידות השמה. מצב זה יוצר מצוקה מקצועית המלווה את היועצות כל העת. השאלה היא מהו תפקיד היועצת ואם הוא תפקיד שהוא תמיד "קצת". הכאב הוא אישי והוא קשור בזהות המקצועית.

לעניין האחר אני קורא "היעילות של הטיפול ההומיאופתי". בטיפול הומיאופתי ככל שהחומר הפעיל מדולל יותר, כך עצמתו חזקה יותר. כך גם אצל יועצות במערכת החינוך. נראה שיש אמונה שעובדה זו יכולה לחולל פלאים. יועצת אחת על ארבע מאות ילדים יכולה לעשות כל מיני דברים. כשקיבלתי על עצמי להוביל את ההשתלמות הראשונה של היועצים החינוכיים, ידידה שלי, שהיא מורה שאני מעריך מאוד את דעתה, הביעה הרבה ספקות ביחס לתועלת של ההשתלמות. היא אמרה שהנוכחות של היועצות דלילה כל כך, ושאלה מהי בעצם המשמעות של העבודה הזאת. אני משער שזה כאב המלווה כל יועצת בעבודתה לאורך זמן. שהרי על כל ילד או ילדה, מתבגר או מתבגרת, יש הרבה ילדים שכורר שהיועצת אינה יכולה להתפנות לעבוד איתם. ברור שככל שנוסיף להתבונן, נגלה עוד ועוד צרכים שאינם זוכים למענה. ככל שיכולת ההתבוננות וההקשבה מתעדנת ומתפתחת, מתגלה עוד ועוד עבודה. יש בזה משהו שבמידה מסוימת איננו משתלם.

היועצת המשפיעה על המערכת הבית ספרית

נשאלת אפוא השאלה מהו המקצוע הזה ומה הטעם בהשקעה בקבוצה שהנוכחות שלה כפועל במערכת החינוך דלילה כל כך.

ידוע שרבים מאנשי המקצוע לא אוהבים לעבוד עם מתבגרים. אחת הסיבות לכך היא שמתבגרים לא אוהבים לעבוד עם אנשי מקצוע. בדרך כלל מתבגרים אינם מתמידים בטיפול ונושרים ממנו לאחר זמן לא רב. כשמתבגרים מגיעים לנקודות כאב ושבר, קשה

להם לפתח יחסי העברה משמעותיים ולעבוד עליהם בטיפול. כתוצאה מכך, המטפלים מתחילים להשתעמם כאשר מתבגרים מביאים לטיפול פרטים של יומיום שקשה לעשות איתם קישורים יותר מעמיקים. בסך הכול, עם מתבגרים לא קל בחדר הטיפול, שלא כמו ילדים, המשחקים בחדר הטיפול, ושלא כמו מבוגרים, שבחרו להגיע לטיפול וברוך כלל יש להם יכולת להסתכל פנימה או שיש להם כאבים המאלצים אותם לעשות זאת. למתבגרים קשה להיות שם. אוכלוסייה נוספת שקשה לה להיות בחדר הטיפול היא אוכלוסיית מצוקה, הן בשל ההקשר התרבותי, שנותן לטיפול קונוטציה של משהו זר ומנוכר, והן בשל היעדר משאבים כלכליים ואחרים החוסמים את האפשרות להגיע לטיפול. לאוכלוסיות הזקוקות ביותר לשירות הזה קשה להיעזר בו, כי הוא מחייב מאמצי התארגנות והכרה בבעיה התובעת כוחות נפש ופניות. אין הכוונה רק למשפחות החוות מצוקה עקב מצבן החברתי-כלכלי, שכן יש משפחות שמצבן טוב ובכל זאת נמנעות מלהגיע לטיפול.

אם נבחן אם השילוב של שתי הקבוצות, כלומר, מתבגרים ממשפחות מצוקה, נגלה שזאת קבוצה שקשה מאוד לעבוד איתה בכל גוף שהוא. מכאן שהגוף היחיד שיכול לטפל באוכלוסייה זו הוא בית הספר. אבל אם בית הספר הגדיר את עצמו בהגדרה חינוכית צרה, כמוסד שנועד לפתח הרגלי למידה או להקנות ידע או להעביר את מרב התלמידים בהצלחה את בחינות הבגרות, הרי שאנחנו מעמיסים עליו מטלה שהוא לא מגדיר לעצמו ולא תמיד מקצה לה משאבים מתאימים. ייתכן שאם חלק מהתקנים המצויים בסוכנויות עזרה אחרות, היו מוקצים לבית הספר, אפשר היה לעשות בו עבודה טיפולית יותר טובה.

דבר נוסף שעושה את עבודת היועצת להרבה יותר מסוככת מצד אחד, ולהרבה יותר קלה מצד אחר, הוא אופי הטיפול הפסיכודינמי. בטיפול פסיכודינמי מקפידים לא לעבוד עם חברים, לא עם קרובי משפחה וגם לא לדבר על המטופל שלנו עם אנשים שיכולים לקבל החלטות משמעותיות לגבי חייו. אנחנו פוגשים את המטופל בשעות קבועות, במקום קבוע, בתנאים של שקט יחסי, בקיצור, כל מה שאין בבית הספר. בבית ספר הטיפול נעשה במסדרון. אם תהיה בחדר היועצת, סביר להניח שבין 10 ל-15 אנשים יפתחו את הדלת ויכניסו את הראש במהלך הטיפול, או שמשוהו יקרה, כמו צרחות מחוץ לחדר. בבית הספר אנחנו מכירים אנשים או חברים של המתבגר שאנחנו עובדים איתו. אותו ניקיון שאנחנו שואפים אליו בטיפול פסיכודינמי ושואם לא שומרים עליו הטיפול נהרס, ודאי בטיפול במתבגרים, אינו קיים כלל בבית הספר.

עובדה נוספת היא שהיועצת בדרך כלל אינה דמות משמעותית עבור המתבגר. לעתים קרובות הדמות המשמעותית מהסגל הוא מורה או איש אחר, אפילו איש התחזוקה, שהקשר האישי איתו יותר חזק.

אספר חוויה אישית שלי. לפני זמן מה הוזמנתי לתת ייעוץ בבית ספר מסוים, והיה די ברור שאני צריך להיכנס לחדר המורים. במהלך חיי הייתי בכל מיני מקומות של סמכות, ולרוב לא היה לי קושי רב להיכנס לחדרים של אנשים שמבחינה ציבורית בהיררכיה הם בעלי חשיבות. כשהייתי צריך להיכנס לחדר המורים הרגשתי איזה קושי ותהיתי מתי יגערו בי וישאלו אותי – "ילד, מה אתה עושה כאן"? לכולנו יש יחס העברתי מאוד חזק לבית הספר ולמורים. לדעתי, בית הספר הוא מעין חממה ענקית להעברות. פעמים רבות אפשר להרגיש זאת ביחס הטעון של הורים למערכות חינוכיות שהם כלל לא מכירים או לדמויות שהם לא

פגשו, אבל יש להם עמדה השלכתית של איך הם לא יתייחסו אליהם ולילדיהם, לא יקשיבו להם ולא ייענו לצרכים שלהם.

פרויד אמר שטיפול יכול להצליח רק כשמשוהו חי ביחסי ההעברה. כלומר, אפשר לעשות טיפול של העברה רק אם הוא מחיה את הרגע בהווה. אכן, יש צדק בדברים אלה. בית הספר מאפשר לילדים, למתבגרים ולמשפחות מצוקה החיאה כלשהי של קונפליקטים, שיכולים להתעורר בשלבים שונים בחיים: הציפייה להיות מוזנח, הציפייה שלא יקשיבו לי, הציפייה שאני אענה באלימות, בעוונות ובדחייה. בית ספר יכול לפתור יחס העברתי כזה דרך עמדה מכילה, דבר שהרבה פעמים לא יקרה בשום מסגרות טיפוליות אחרות.

אנחנו שומעים את המשפט "הילד הזה זקוק לטיפול", אבל יודעים שרוב הילדים האלה לא יגיעו לטיפול, ואם הם יגיעו, סביר להניח שהם יהיו בשתי פגישות וגם זה בגלל לחץ מסיבי של מישוהו. הסיטואציה הטיפולית מפחידה מאוד, כי היחס ההעברתי שממוקד בכן אדם אחד הוא כל כך מפחיד, שצריך להשתמש בהגנות פסיביות, כמו שעמום וניתוק, ולהגיד שלא קרה כלום.

תפקיד היועצת הוא לא להיות פסיכו-תרפיסטית. היא לא צריכה לנסות ליצור מצב שבו יחסי ההעברה והקשר הרגשי יהיו ממוקדים בה. יש יועצות המצליחות ליצור קשר רגשי חזק מאוד עם התלמידים, לפעמים קשר זה נוצר במקביל למערכת החינוך ולא בשיתוף עם המערכת החינוכית בבית הספר. במקרים אלה לא נוצר שום דבר פרודוקטיבי לנער, אם בסופו של דבר הוא נפלט מן המערכת, כי הוא חווה את הקשר הזה כהונאה, הבטחה להגנה שלא מומשה. העבודה של היועצת בבית הספר היא על הגבול המיוחד שבין היכולת ליצור מגע אמפתי, עמוק עם תלמידים, מתבגרים ומשפחותיהם וגם עם צוות בית הספר, לבין לא לראות בעצמה מי שאמורה לפתור את מלוא המצוקה או להיכנס למהלך טיפולי בלעדי החוסם את הערוצים לאנשים אחרים בבית הספר. עליה לעשות עבודה שמזמינה שימוש במערך כולו כמערך טיפולי.

היועצת מוכרחה להיות בעלת יכולת ליצור מגע טיפולי מיטיב עם ילדים, משפחות ומתבגרים, יכולת טובה להבין ולזהות צרכים של גופים שונים, בכלל זה המערכת שבה היא עובדת. בו בזמן עליה להיות בעמדה לא מזדהה ולהציב גבולות ברורים מאוד. אם היא הופכת לסנגורית של הנער, היא אינה מועילה לו עוד. עליה לגייס הרבה סבלנות והתמדה אך לנקוט עמדה לא מזדהה. כשאנחנו מזדהים מאוד עם המצוקה, היא נעשית המצוקה שלנו. עם המצוקות שלנו אנחנו יכולים לחיות זמן קצר בלבד, אנחנו צריכים להיפטר מהן או לפתור אותן. רוב המצוקות של משפחות ותלמידים מרובי קשיים לא נפתרות בתוך זמן קצר; אלו מצוקות ארוכות טווח. ברגע שיש הזדהות יתר יש גם שחיקת יתר, שרפה רגשית של המערכת: אנשים מלאי מוטיבציה הופכים להיות אנשים מיואשים עם מוטיבציה.

היועצת חייבת לשמור על מרחק רגשי מתאים ולהיזהר מאוד מיחס של ניכור, כי הוא מזיק, אבל גם יחס של מעורבות יתר הוא מזיק. מרחק רגשי נותן לנו מרחב עם פוטנציאל לזהות את הצרכים של כל הצדדים, לקיים תהליך שירכך או שייתן פתרון שיכיל את כל הצדדים. במהלך הזה צריך להתמודד עם הרבה מאוד השלכות. התלמידים שהיו להם חוויות קשות

בכית ובמערכות חינוכיות קודמות, באים עם הרבה השלכות. צריך להכיל אותן, אך לא להפוך למישהו שמוותר על גבולות ברורים מרוב הזדהות ואמפתיה.

מטרת ההשתלמויות שלנו היא להקנות כישורים אלה, אבל לא להפוך את היועצות לפסיכו-תרפיסטיות. עליהן להישאר דמויות טיפוליות בתוך בתי הספר, לעתים הן עובדות סוציאליות ולעתים פסיכולוגיות. אנחנו מכשירים אותן ליצור מגע לא מאיים, ליצור סיכוי, שקיים רק במערכות המגויסות יותר לצרכים של תלמידים. לא בכדי אני לא מדבר על תלמידים עם מצוקות, אלא על תלמידים עם צרכים שונים, כי גם מי שלא בא עם מצוקות, עדיין יש מערכות שלא תמיד קשובות אליו. ברור שלילדים יותר פגועים או לאוכלוסיות יותר חלשות התייחסות קשובה היא קריטית, אבל לכל ילד או מתבגר יכול להיות יותר נעים להיות במערכת הקשובה לצרכים שלו, אך מציבה גבולות ברורים מאוד.

אם כן, התפקיד של היועצת הוא ליצור כמה דברים: גם מערכת החושבת במושגים האלה וגם מידול (modeling) של מגע כזה. כאן אני חוזר לנושא של הנוכחות ההומיאופתית. ההדהוד של המולקולות הספורות של נוכחות היועצת בבית הספר הוא כזה, שאם היא מספקת דוגמה לעבודה עם מגע ישיר, כן ואמיץ, עם תפיסה ברורה של גבולות וצרכים, היא יכולה להיות דמות הזדהות ייחודית בצוות החינוכי. התפקיד של היועצת הוא לא רק לסייע לילדים שהיא מצליחה לעבוד איתם, אלא לשמש דוגמה המשפיעה על מערכת שלמה. אני יודע שזה יכול להיות ממומש רק במידה חלקית, אבל יש כאן דרך.

ההשתלמויות הן רק התחלה של הדרך הזאת. הן מנסות להדגיש את החשיבה הזאת, גם אם זה לא תמיד נאמר, לזהות צרכים, לא להתערבב עם צרכים ולהעז לגעת. ההשתלמויות נחונות כהשקעה עצומה. הן נמשכות שנתיים, פעם בשבוע. זה עדיין מעט מאוד, אבל זאת התחלה. מי שעוברת את ההשתלמויות, מכירה יותר בצורך של היועצת בעזרה ובהדרכה ייעוצית לאורך זמן כדי לבצע עבודה שתהיה לה משמעות אמיתית לכל בית הספר.

חומות של תקווה: מחשבות על אוטונומיה ודרגות חופש לעומת הטרונומיה וחווייה של חובה והכרח אצל מורים בבתי הספר

הדר צפריר ואמיר אזרחי

מבוא

נפתח באנקדוטה, אירוע שהיינו עדים לו פעם בעודנו מכוונסים בחדר מורים של חטיבת ביניים בבית ספר ותיק, ידוע ובעל שם. רכז הביטחון נכנס והודיע שבאותו השבוע יתבצע תרגול התמודדות עם שרפה. "שרפה תפרוץ בכל פעם באגף אחר", אמר. "אפשר להתחיל אצלנו", הציעו כמה מורים בהתלהבות. "שתישרף הכיתה שלי", אמר אחר. הרברים נאמרו כמוכן בהומור, אבל ההתלהבות שבה נאמרו העידה על גרעין של אמת. חשנו שהמורים אומרים את מה שהיה צפוי לשמוע מפי תלמידי החטיבה, אך אולי הם מבטאים גם משהו מרחשי לבם, אולי מתוך תחושה של הזדהות עם הנערים והנערות הדחוסים בכיתות שעות רבות וימים ארוכים, ואולי כי הם עצמם מרגישים כך, חנוקים, תקועים ולא חופשיים.

המורה הוא לב העשייה החינוכית, על כך אין חולק. אנו יודעים היטב, גם כהורים, כמה חשוב מי המורה שנבחר לשמש כמורה של ילדנו. אפשר להגזים ולומר "חיים ומוות ביד המורה..." לא אחת יאמרו הורים: "השנה נפלנו על מורה נהדרת... איזה מזל..." או לחלופין "אכלנו אותה השנה, מורה שלא שמה לב, לא מתייחסת... לא משתלטת על הכיתה".

והנה, אף שאין מחלוקת על כך שהמורה הוא המשאב החשוב ביותר במערכת החינוך, ואף על פי שיש ציפיות גדולות ממנו והוא הנושא ברוב האחריות, הרי שהמבנה המערכתי של מערכת החינוך והמבנה הארגוני של בית הספר עורמים לפניו קשיים רבים בכואו למלא את תפקידו בכל היבט שהוא, רגשי, חינוכי או לימודי (מור, 2014). המורים מתקשים אפוא לפתח עצמם כבעלי מקצוע אוטונומיים והם עסוקים בעיקר בניסיונות הישרדות.

מצוקת המורים

שלושה גורמים עיקריים גורמים למצוקתו של המורה, והם פועל יוצא של מבנה המערכת: חויית החובה ארגון הזמן וסדירויות המערכת חולשתו של ההסכם החברתי "מורה-תלמיד" נסקור אותם להלן.

חוריית החובה

בית הספר המודרני התפתח עם צמיחתה של מדינת הלאום, נועד לשרת אותה ומתקיים מתוקף קיומו של "חוק חינוך חובה", כלומר, הוא חלק מן הסדר החברתי. בית הספר נוסד כדי להקנות אוסף נבחר של מיומנויות ופריטי מידע בסיסיים לכל האזרחים. משום כך הוגדרו "מקצועות", כלומר, הידע אורגן בתבניות שאותן יש ללמד בפרקי זמן קצרים וקבועים. המערכת קבעה כללים לבחירת הידע הנלמד, לשימוש במקורות של ידע וכן לדרך הלימוד. המאפיין החשוב ביותר הוא תכלית הלימוד – הבחינה שבאה להבטיח שהידע נמסר כיארת לתלמידים (פולברמכר, 2011). ייתכן ששיטה זו הייתה יעילה כאשר הוקמו בתי הספר בסוף המאה ה-19, אך כיום חוריית החובה וחוריית ההכרח השתלטו על השיח ועל ההווה החינוכית והן אינן מאפשרות חופש מחשבה וחופש פעולה, לא למורים ולא לתלמידים. היעדר חופש הפעולה פוגע מאוד ופוגם בהתנהלות החינוכית ואינו מאפשר לקיחת אחריות. המילה "אחריות" באנגלית מורכבת משתי מילים: responsibility – אחריות היא היכולת להגיב, החופש להגיב.

חוריית החובה שלחה זרועות ארוכות לכל ההווה החינוכית, ויש לה השלכות דרמטיות על יצירת מרחב חינוכי. איך אפשר לייצר חינוך בחוריה של כפייה, של חוק ושל חובה? איך אפשר ללמוד כששלטון ההכרח מכתוב מה צריך לעשות ומה לא? רוחו של המורה ורוחו של התלמיד לא יכולות להמריא כאשר החובה מכתובה מה יש לעשות ואיך יש לעשות זאת.

אפשר להבחין בזאת כאשר מורים מתארים את ההשתלמויות המקצועיות שלהם. ניכר כי הם חווים אותן כ"חוק השתלמות חובה". כוונת ההשתלמויות היא לדאוג להתפתחותם המקצועית של המורים, אלא שבפועל, חוריית המורים בהשתלמויות הללו דומה לחווייה של תלמידיהם בבית הספר, משום שהם אינם יכולים לכתור מה ללמוד, לצד מי ללמוד ומי ילמד אותם. המורים בהשתלמויות, כמו התלמידים שלהם, לומדים מתוך החובה וההכרח ולא מתוך חופש, סקרנות, עניין ורצון להתפתח. שאלה אופיינית שמורים שואלים בתחילתה של השתלמות היא: "האם יש גמול? כמה גמול? עם ציון או בלעדיו?" או אמירות כמו: "הכריחו אותי להגיע, לכן אני פה". אין פלא שבמפגשי ההשתלמויות יש קשיים של נוכחות סדירה, טיפול בניירת ועיסוק ב"ניידים".

באווירה של חובה המורה הופך לבעל תפקיד ולא בעל מקצוע. אלה הם שני סוגים שונים של בעלות (אופלטקה, 2011), ונעמד עליהם בקצרה.

בעל מקצוע הוא אדם הרואה עצמו כבעליו של המקצוע שלו. מכאן שהוא רואה עצמו אחראי לתפקודו המקצועי, דואג לשיפורו ולהשבחתו של מקצועו ודואג בעצמו להשתלמותו המקצועית. בעל מקצוע מוזהה עם מקצועו. הרופא או הפסיכולוג חשים שהם אנשי מקצוע. יש להם מרחב להחליט, לשנות, לומר את דעתם, על פי עקרונות המקצוע והאתיקה המקצועית שלאורם התחנכו והוסמכו. הם עצמאים לקבוע עמדה בתוך גבולות המקצוע והפעילות שלהם.

בעל תפקיד, לעומת זאת, הוא אדם המבצע את שמצופה ממנו או שמוטל עליו. הוא יכול להיות מסור ואמין, אבל הוא לא קובע את המטלה. "מקצועיותו" נבחנת בטיב הביצוע שלו. במובן הזה הוא מעין קבלן משנה.

תפיסת המורה את עצמו כבעל מקצוע נשחקה מאוד במאה השנים האחרונות. אנו מאמינים שעמדת בעל מקצוע, היא שיכולה לתת למורה משמעות בעבודתו, במפגש שלו עם תלמידיו ועמיתיו ולחזק את כוחו לשמש כסוכן שינוי חברתי.

ארגון הזמן וסדירויות המערכת

הזמן בבית הספר עומד מעל לכול ורודה בכל. הוא גורם שאינו תלוי כמעט בגורמים אחרים. המורים, כמו תלמידיהם, הם אסירי הזמן של בית הספר (כרמון, 2010; סטון-וויסקי, 2004). ההנהלה היא מעין שוער שתפקידו לשמור על האסירים, שינהגו לפי תכתיביו של הזמן. העניין הזה טבוע עמוק כל כך בתפיסה של המורים ושל הציבור עד ששני הצדדים שומרים עליו ללא ערעור. חלוקת הזמן בבית הספר נעשתה לנורמה מושרשת כל כך, עד שאיש אינו מטיל ספק בנחיצותה ואולי אף בצדקתה.

מערכת השעות הפכה לעגל הזהב של המערכת עד כדי כך שהיא מקבעת ומכתיבה את כל הפעילות החינוכית ולא מאפשרת את השינוי והגמישות המתחייבים מהתנאים המשתנים של החברה והטכנולוגיה. כאשר מנהל רוצה לחולל שינוי בבית ספרו הוא מוצא את עצמו פעמים רבות עומד חסר אונים מול מערכת השעות שנקבעה מראש ואשר אין לזוז ממנה ימינה או שמאלה.

מערכת השעות, כפי שאנו מכירים אותה היום בבתי הספר, הושפעה מהדגם התעשייתי, שהתפתח במאה הקודמת, והושתת על השאיפה להגיע להפקה אחידה וסטנדרטית של תוצרים.

אחת הדוגמאות לשלטון הזמן בבית הספר היא הקביעה כי משך יחידת לימוד הוא 45 דקות, ללא כל קשר למורכבות המקצוע, גיל התלמידים, סוג בית הספר או אופייה וצרכיה של האוכלוסייה. גם השכל הישר וגם המחקר מאשרים, שקצב הלמידה שונה מאדם לאדם ומתלמיד לתלמיד, אולם בית הספר לוכד את התלמידים במלכודת אחידה של זמן, שבמסגרתה מצפים מהם ללמוד כמות חומר נתונה. האחידות הזו יוצרת אי-שוויון בהישגים הלימודיים לא פחות מגורמי רקע אישיים, משפחתיים וחברתיים.

מערכת השעות, המחולקת ליחידות זמן אחידות, מקשה את ההוראה והלמידה ויתרה מזה, מחבלת בקשר מורה-תלמיד. בית הספר הופך למעין בית חרושת יעיל שבו כולם אצים ורצים, אך לא מתפנים להיפגש. התפיסה שלפיה תפקיד המורה הוא להקנות ידע בזמן קצוב, היא אחת הסדירויות המיושנות בבית הספר, שלא מאפשרות למורה להיות אחראי על תהליך ההוראה ועל המפגש עם התלמידים סביב החומר הנלמד.

הסדירויות הנהוגות בבית הספר אינן תואמות במקרים רבים את מטרותיו, כפי שמציין ומסביר סרסון (2010). הוא טוען שהן סדירויות ארגוניות, כגון מערכת השעות ותכניות הלימוד, והן סדירויות התנהגותיות, כגון דרכי התקשורת בין הנהלה, מורים ותלמידים, גורמות לאי-

התאמה מובנית בין פעולות אנשי החינוך (הסדירויות) לבין התוצאות המבוקשות. הסדירויות השונות מונחלות ומועברות מדור לדור. בדרך כלל, אין בתרבות בתי הספר מנגנון המאפשר בדיקה רפלקטיבית של האי-התאמות הללו ומנגנון שמאפשר לחולל שינויים מתבקשים.

הלמידה בבית הספר הופכת, בעיקרה, לשינון ולחיקוי קבועים לכולם. פרופ' צבי לם בספרו החשוב ומאיר העיניים הגיונות סותרים בהוראה (1973), מצביע על שלושה הגיונות שונים של הוראה: היגיון של חיקוי (העברת ידע), היגיון של עיצוב (חינוך הומני – הוראה מחנכת) והיגיון של פיתוח (חינוך אישי-אינדיבידואלי). למרות שהמערכת החינוכית שמה לה למטרה לא לפעול רק על פי היגיון החיקוי, כלומר, העברת ידע, אלא גם לעצב ולפתח את הפרט משום שהוא ייחודי, היא נצמדת באופן מבני להיגיון הצר של מודל החיקוי.

אף שפיאז'ה ורבים אחרים הצביעו על הצורך של הלומד להתנסות, ללמוד תוך כדי פעולה ולהיות פעיל בלמידה שלו, ולמרות שכל ילד לומד אחרת (גינסן, 2003), הרי שהמורה מקבל מראש הנחיות מה ללמד ואיך ללמד. הוא צריך להספיק ללמד את החומר כמעט ללא התחשבות בתלמידים שאמורים ללמוד את החומר. המורה נתון בלחץ כי הצלחתו תלויה בשיתוף הפעולה של התלמידים, כפי שמצביע על כך כהן (2010). אם התלמידים לא יקלטו את החומר, יפנו אליו בטענות. הוא זקוק לתלמידים לשם הצלחתו. תלמיד שאינו לומד הופך לבעיית משמעת עבור המורה. הרי ידוע שתלמידים שקשה להם ללמוד ולהיענות לדרישות, עושים בעיות. הבעיות נתפסות כבעיות משמעת שצריך לטפל בהן (טיפול במובן המשמעת ולא טיפול שנועד לגדל יכולות חדשות).

במצב שבו המשימה המרכזית של המורה היא "העברת שיעור", גוף של ידע שעל התלמיד לבלוע ולפלוט במכתן, אין פלא שהתלמידים עסוקים בשאלה: "האם זה למבחן"? כי אם זה לא למבחן, אין סיבה ללמוד. המורה וההורה גם הם יאמרו: "אם לא תלמד לא תצליח במבחן". המבחן הופך להיות כלי משמעת בידי המורה, ותפקידו מתרוקן מאפשרות למפגש משמעותי חווייתי ומעורר של חינוך ולמידה.

בעניין זה מפליאים לעשות הפינים, כפי שנוכחנו לאחרונה בסרטים התינודיים על מערכת החינוך בפינלנד. הם מלמדים פחות שעות, מקיימים מינימום של בחינות, נותנים למורים לגבש בעצמם את דרך ההוראה שלהם ולהיות מנהיגים בכיתותיהם, והם גם ממעטים באמצעי פיקוח חיצוני ומחזיקים פחות פסיכולוגים ויועצים.

חולשתו של ההסכם החברתי "מורה-תלמיד"

המורה, כפי שהגדיר זאת חוקר החינוך האמריקני ג'ון גודלר, הוא אדם בודד – מול כיתתו, מול עמיתיו המורים, מול ההנהלה ומול ההורים. מה שקורה בכיתה מתרחש "מאחורי דלת סגורה", הכוונה לדלת סגורה במובן המטפורי ולא דווקא במובן הפיזי. הדלת הסגורה אינה מגינה על המורה אלא מבודדת אותו. לא מדובר כאן, כמובן, על כרידות במובן הפשוט של המילה. בדידותו של הפסיכולוג בקליניקה יכולה להיות רבה יותר, וככל זאת הוא אינו בודד. הבדידות של המורה היא בדידות קיומית והיא קשורה לחולשתו של "ההסכם" בין מורה לתלמידו ולחוסר ההגנה של האתיקה המקצועית שלו.

יש סוגים שונים של מכנים או הסכמים חברתיים, המתקיימים בהם יחסי עזרה, טיפול וחינוך. בראש ובראשונה, קיים המודל המשפחתי של הורים וצאצאים המבוסס על קשר טוטלי, מובן מאליו, ביולוגי וטבעי. זכותם הבסיסית של בני אדם להביא לעולם ולגדל צאצאים, וחובתם לדאוג להם. בהתאם לכך, חופש הפעולה של ההורה רב ובידיו אפשרויות פעולה רבות.

מודל שונה מתקיים, למשל, בין הפסיכולוג למטופל או בין מטפל קבוצתי לקבוצתו. הפסיכולוגים נוטים להשוות מודל זה למודל ההורי ואכן יש דמיון מסוים, אבל ההבדל כמובן גדול. הקשר הטיפולי מתקיים בזכות הסכם בעל גבולות ברורים. שני הצדדים מקיימים את הקשר מתוך בחירה חופשית והם חופשיים לסיימו כרצונם. בנוסף לכך ובעיקר, אנשי הטיפול מצוידים בגוף ידע תיאורטי המנחה אותם ומשמש להם כעוגן מקצועי, המבהיר ונותן פשר למערכת היחסים ולמה שקורה בה. יש להם קודים אתיים ברורים, כללי מותר ואסור ברורים והם יודעים מה באחריותם ומה אינו באחריותם. הכשרתם לוותה בשעות רבות של הדרכה ויצרה אצלם מעין "מדריך פנימי", המנחה את עבודתם ועוזר להם להיות בעלי מקצוע אוטונומיים.³²

ביחסים של מורה עם תלמידי המורה מבצע את פעולתו החינוכית מתוקף החוק והסדר החברתי, ובמובן זה יש לו אחריות דומה להורות (דרך אגב, למילים מורה והורה שורש משותף). מצד אחר, אין כאן קשר ביולוגי מחייב, המורים אינם יולדים את הילדים, אלא מקבלים אחריות זמנית עליהם, כמו פסיכולוג או אנשי טיפול אחרים, אחריות שצריכה להיבנות באופן מלאכותי.

אך שלא כמו הפסיכולוג או המטפל הקבוצתי, אין למורה כמעט אוטונומיה בבחירת תלמידי או כיתות הלימוד שלו, כפי שגם לתלמידים אין בדרך כלל בחירה כזאת. אין פלא שבמקרים רבים התלמידים רואים במורים שוטרים ואוכפי חוק (עגבר, 1997). הסדירויות הארגוניות שהזכרנו קודם מקשות על המורה ליצור ולייצב מסגרת (setting) שתאפשר קיום יחסים אינטימיים ומחויבים, כפי שיכול ליצור הפסיכולוג בחדר הטיפול. המורה מנוטרל וחסר אונים, הן במצבים שתלמידים מזלזלים בו ולא מכירים בסמכותו ובזכותו לחנכם, והן במצבים שהם רוצים ממנו יותר מכפי שהוא מסוגל לתת. בנוסף לכך, עבודתו של המורה חשופה, הגבולות של הכיתה פרוצים וכל מה שנעשה בה הופך לנחלת הכלל דרך פיקוח מוגבר והתערבות הורים ותקשורת.

שלא כמו אנשי הטיפול, אין למורה קוד אתי מקצועי ברור וגוף ידע תיאורטי מגובש דיו שמהווה עוגן וייחוס לעשייה, לדוגמה, ידע שעוזר להבין שהתנהגות תלמידים משקפת לעתים מסרים נסתרים, לא מודעים; ידע שעוזר למורה להבין את מה שקורה בתהליכים האישיים והבין-אישיים; ידע שעוזר למורה להבין מה עובר עליו בכיתה מול התלמידים, ההורים והמערכת כולה; ידע שעוזר למורה לפתח חשיבה רפלקטיבית; ידע על תהליכים קבוצתיים ובניית מסגרת תואמת מטרה. למורים אין ידע ואתיקה שיכולים להנחות, להדריך, להוביל ולסמן את כיווני העשייה שלהם, בייחוד בעתות משבר, דילמה או ספקות, ידע שיש בו גם סוג של הגנה על המורה ועל החלטותיו המקצועיות, כפי שיש בפרופסיות אחרות. העדר זה, כמובן, משפיע גם על תהליך הכשרתו של המורה ותהליך הסוציאליזציה שלו

32 "מדריך פנימי", מושג שטבע קייטמנט בספרו ללמוד מן המטופל (1998).

לתפקידו ומקשה את פיתוח העמדות האוטונומיות של המורה כאיש מקצוע הניצב לפני מצבים שונים בעבודתו.

אנו רוצים לסמן את הבעיה המרכזית של המורה בתקופה זו: צמצום דרגות החופש של המורה וקושי לפתח אוטונומיה מקצועית.

מעשה החינוך הוא יצירה המתרחשת במרחב של בחירה ואוטונומיה. כאשר אלו מצטמצמים וחוריית ההכרח הופכת לדומיננטית, העשייה החינוכית נפגמת ואף עלולה להזיק.

מתברר כי המשותף למורים דגולים, מן הסוג שעושים עליו סרטים או כותבים עליו ספרים, הוא היכולת שלהם לפעול באופן לא שמרני, לא ללכת בתלם, לקחת את המערכת בעירבון מוגבל ולצאת מהקופסה על ידי מציאת פתרונות יצירתיים (יש לא מעט דוגמאות קולנועיות למורים שהגיעו למערכת מבחוץ חדורי שליחות ופעלו באופן משוחרר, לדוגמה, "לסניור באהבה" ו"יומני החופש"), שיספקו מענה אותנטי לצורכי התלמידים (ליסולד ומילר, 2007). צמצום דרגות החופש של המורה לא מאפשר לו להיות גמיש בעבודתו, להגיב לצרכים המשתנים והמתפתחים בכיתתו, ליצור דברים חדשים ולהגיב באופן יצירתי בתנאים המשתנים, ככל כיתה וכיתה ובכל שעה ושעה ולאורכו של השיעור. אם המורה מחויב ללמד תומר מסוים בזמן נתון, והספקיו נבדקים כל העת, איך הוא יוכל לנהל משברים בכיתה, לדון בשאלות החורגות מהחומר, להעשיר את הידע הנלמד בידע נוסף שאינו בתכנית הלימודים, ליצור אתגרתאות במהלך השיעור, להתפנות לילדים המתקשים ולבנות יחסים משמעותיים עם תלמידיו.

מכאן אנו רוצים לעבור לחלק השני של המאמר ולספר על עבודתנו, שמטרתה המרכזית היא ליצור מסגרות למורים כתוך בית הספר לשם העצמתם על ידי הגדלת תחושת מרחב החופש בעשייה החינוכית.

קבוצות הדרכה למורים כמרחב של הגדלת דרגות החופש והאוטונומיה של המורה

ההדרכה ככתי הספר, כפי שאנחנו רוצים לתאר ולהתוות כאן, מבוססת על שנים רבות של הדרכה של צוותי חינוך במסגרת תכניות של "אשלים". על פי הבנתנו, מטרת ההדרכה להרחיב את חוריית האוטונומיה של המורה בעשייה החינוכית שלו ולהפגיש אותו עם מצבים המזמנים הרחבה של תפקידו במסגרת המפגשים שהוא מקיים עם תלמידיו, כיתתו והעמיתים שלו, בארגון שלו, מול הסמכות וכעמדה קיומית מופנמת.

הרחבת דרגות החופש מתאפשרת, קודם כול, בזכות עצירת העשייה השוטפת ושהייה במרחב ביניים. המורים נמצאים ופועלים בתדר של "עשייה" (doing), התרוצצות בלתי פוסקת ממשימה למשימה. העצירה בעיצומו של שבוע העבודה וההתכנסות לשם הדרכה (שלא כמו ישיבות הצוות, שבהן אמורים לקבל החלטות ולבצע מעקבים ובקרה) מייצרות אפשרות חדשה של הווייה, של התבוננות, של חקירה ושל מודעות (being).

כנוסף לכך, ההדרכה ממוקדת באדם ולא בתוכן הנלמד. ההדרכה עסוקה בשאלה מה המורה, כאדם וכאיש מקצוע, צריך כדי ליצור, לחנך, להיות בקשר ולהתפתח? כמובן הזה, ההדרכה נטולת תוכן ייחודי ויכולה לעסוק בכל תוכן רלוונטי במרחב העשייה של המורה, בין היתר, בעיה עם תלמיד, כיתה או צוות המורים, התלבטויות בתחום ההתפתחות המקצועית, יחסים עם סמכות, בניית צוות והובלתו, תהליכים קבוצתיים ועוד.

ההדרכה אינה עוסקת במה שנכון או אינו נכון, אלא במה שאני רוצה, מה שחשוב לי, מה משמעותי לי, לאן אני רוצה להגיע, מה אני מבין ומה אני רואה. השאלות הללו מאפשרות למורים להרחיב את עצמם ואת יכולותיהם לבחור ולהתחבר למשמעות העמוקה של עבודתם, לצרכים שלהם ושל תלמידיהם ולהבנה של צורכי המערכת. כמובן הזה, ההדרכה עוסקת בהרחבת זוויות המבט על המציאות ובהתבוננות עמוקה על המורכבות שלה.

כמו כן, חשוב לנו להדגיש כי ההדרכה מתרחשת בתוך הארגון וכחלק ממנו. ההדרכה ניתנת בתוך מערכת השעות של בית הספר ומהווה חלק בלתי נפרד מהווייתו, מתוך ראייה כי המורה פועל בתוך ארגון, מערכת או מסגרת שאמורים להבטיח את התפתחותו המתמשכת, ובסופו של דבר, תורמים ליציבות ולחדשנות במערכת שבה הוא פועל.

מטרת ההדרכה לחבר בין העולמות השונים הפועלים בבית הספר: עולם הפדגוגיה, הלמידה וההוראה ועולם הפסיכולוגיה והחיים הרגשיים; עולם הילד ועולם המבוגר; עולם העשייה ועולם ההתבוננות; עולם היחיד ועולם הקבוצה; עולם בית הספר והעולם שמחוצה לו.

מהי ההדרכה ומה מטרתה?

הדרכה היא שפה, תפיסת עולם ודרך חיים שיש ללמדה ולהפנימה כחלק מההוויה ומהמיומנויות של כל מורה וכחלק מתרבות בית הספר, כדי להשיג חינוך טוב ומשמעותי המפתח את התלמידים להיות אנשים חושבים, לומדים, סקרנים, התורמים לסביבתם. ההדרכה מבטיחה כי המודרכים יהיו בתהליך התפתחותי מתמיד והיא מספקת להם מרחב מתאים להתפתחות בהיבטים רבים: פיזי, רגשי, קוגניטיבי, חברתי וערכי.

מטרת ההדרכה בבית הספר, על פי הבנתנו, היא להבטיח פיתוח "אישיות מקצועית". הכוונה לפיתוח היכולת של האדם לעשות סינתזה של האישיות שלו והתובנות החדשות שהוא רוכש. ההדרכה מפתחת מודעות, יכולת הסתכלות והבחנה במצבים אנושיים, כדי שהאדם יוכל לראות את עצמו ואת האחר כנפרדים זה מזה ומחברים זה לזה.

במקצועות כמו הוראה, פסיכולוגיה ועבודה סוציאלית, שבהם לב לבה של המומחיות הוא האינטראקציה הבין-אישית, מוכרחים להקדיש תשומת לב רבה למונח "פיתוח אישיות מקצועית". האישיות של היחיד היא האמצעי שיש ברשותו כדי להיפגש באופן משמעותי עם זולתו בחיי היומיום. כאשר יחיד זה לובש את כובע "איש המקצוע", עליו להכפיף את האישיות שלו לעבודתו המקצועית. אין אפשרות וגם לא נכון לבודד את האישיות מהעבודה, מאחר שעיקור חלקים אלה יביא למפגש בלתי אפקטיבי עם הזולת בעבודה.

המורה, היועץ, העובד הסוציאלי, הרופא והפסיכולוג זקוקים לעולמם הרגשי כדי להיות אפקטיביים בעבודתם המקצועית. עליהם להשתמש ברגשותיהם, בחוויותיהם, בניסיונם,

בהכנתם האינטואיטיבית ובערכיהם כדי להיפגש עם הזולת, לחוש אותו באופן מותאם, להבין את צרכיו ולקיים עמו תקשורת אפקטיבית. עם זאת, אם איש המקצוע יהיה מעורב מדי בקשר, הוא עלול לאבד את שיקול דעתו ואת התנהגותו המקצועית. אסור לו להתאהב, אך חשוב שיוכל לחוש חיבה. חשוב שיוכל להרגיש כאב או תסכול כאשר מתרחשים דברים המזמינים תחושות אלו, אך עליו להשתמש בתחושות אלו באופן מאורגן, כך שיתרמו לאדם שאיתו הוא נפגש ולארגון שבו הוא עובד.

כלומר, אם העובד מנוכר לרגשותיו, הרי שלא יוכל להבחין בהתרחשויות רגשיות סביבו ולהגיב עליהן, אך אם הוא יהיה מעורב רגשית, הוא עלול להגיב שלא בהתאם לצורכי הסיטואציה. מכאן עולה הצורך לפתח "אישיות מקצועית", זאת אומרת, אישיות הכוללת את מכלול הרכיבים האישיים של היחיד, מצד אחד, אך כפופה לאתיקה מקצועית ולהבנות מקצועיות, מצד אחר.

מה הם העקרונות המנחים של ההדרכה?

שלושת העקרונות המנחים של ההדרכה כבית הספר הם התאמה, הלימה ותהליך הכשרה והטמעתו.

1. התאמה של האופן שבו יועבר החומר הנלמד בהדרכה לצרכים של חברי קבוצה הלומדת, מתוך מטרה לתת תשובה הולמת לבעיות העומדות על הפרק. לכן, סדר הרברים במהלך העבודה לא תמיד קבוע, אלא הוא משתנה על פי הצרכים של הקבוצה. למעשה, כל קבוצה קובעת במידה רבה את המהלך של הפגישות. המטרה המרכזית של ההדרכה אינה למסור ידע וללמד, אלא להנחות ולפתח שיקול דעת בפתרון בעיות קונקרטיות וייחודיות, במתודה המתבססת על חשיבה עצמאית ועל דיון. אין חשיבות לסדר הפעילויות, ובלבד שהן יענו על צורכי המודרכים.

2. הלימה בשני מישורי הלמידה, התוכן והתהליך, במטרה ליישם את ההבנות המושגות בקורס הלמידה או בהשתלמות לעבודת השדה. ההדרכה נועדה לאפשר למורים להציג את הבעיות שלהם, לדון בהן לאור הלמידה וליישם את הפתרונות בפועל. בשל כך אין חשיבות להספק אלא לרלוונטיות של החומר. כדי שנושא ייחשב רלוונטי, עליו לענות על שני קריטריונים: יש בו כדי להעשיר את המשתתפים בתחומי חסר שונים והוא ניתן ליישום בעבודה (אוסטריל וכהן, 1988).

מבחינת התוכן, המטרה היא להפגיש את המשתתפים עם תיאוריות רלוונטיות ושימושיות לעבודתם כמתנכים כדי שיוכלו להפנים ולעבד את הידע הדרוש.

מבחינת התהליך, ההדרכה משמשת מעין מיקרוקוסמוס, כדי שהמשתתפים יוכלו להתנסות בפעילות חדשה במקום מוגן ובטוח. תהליך ההדרכה עצמו צריך לשקף ככל שניתן את תפיסת העבודה העומדת בבסיסו. פירושו של דבר, שעצם תהליך ההדרכה משמש מודל חיקוי ללומד. הבאת דוגמאות מתוך ההתנסויות בבית הספר אל ההדרכה עצמה מאפשרת התמודדות עם תהליכים המתרחשים בין המורה לתלמידיו, כך שהמודלים התיאורטיים הופכים בני יישום.

3. הכשרת המורים נעשית במסגרת קורס למידה עיוני המוכר במערכת החינוך כהשתלמות. אל הקורס מתווספת הדרכה תהליכית מתמשכת, המלווה את המורה בעבודתו השוטפת. שני אלה מגדילים את הסיכוי שהמורה ידע להתמודד טוב יותר עם בעיות שונות שהוא נתקל בהן במסגרת עשייתו החינוכית. קורס עיוני מרוכז ואינטנסיבי בשעות קבועות המלווה בהדרכה תהליכית מאפשר:

- רכישת מושגי יסוד – שפה משותפת בסיסית
- היכרות עם תיאוריות בסיסיות רלוונטיות
- חשיפת המשתלם לרפרטואר כלים ומיומנויות יישומיים
- רכישת השקפת עולם של התפקיד ופיתוח "אני מאמין" מקצועי (סיוע בתהליכי המעבר מתפיסת עולם אחת לתפיסת עולם אחרת)
- סוציאליזציה של המשתלם לתפקידו החדש

לבתי הספר יש נטייה לראות בהשתלמות עיונית את חזות הכול. אך גם אם הלומד עבר במסגרת הקורס תהליך משמעותי ומקיף של למידה, חשוב ללוותו בהדרכה.

ההדרכה המלווה מבטיחה התמדה והמשכיות של תהליך הלמידה בפרקטיקה היומיומית. ההדרכה יכולה להתבצע בקבוצה או באופן פרטני (אם כי אנחנו ממליצים על בניית קבוצות הדרכה, משום שערכן רב, ועל מתן הדרכה פרטנית בהתאם לצורך). ההדרכה צריכה להיות שיטתית ושגרתית. איש החינוך מביא להדרכה את חוויותיו, הצלחותיו וכישלונותיו כדי שיוכל לעבד בעזרת המנחה והקבוצה פתרונות מושכלים השוזרים את התיאוריות לכלל מארג עשייה מלא. מטרתה של ההדרכה המלווה הן:

- פיתוח יכולת התבוננות של המורה על עצמו: כוחותיו, יכולותיו, רצונותיו, בחירותיו וערכיו
- פיתוח יכולת ההתבוננות של המורה על תלמידיו: כוחותיהם, יכולותיהם, רצונותיהם, בחירותיהם וערכיהם
- פיתוח תפיסת עולם רחבה ועשירה, הנשענת על תחומי ידע רבים
- כירור עמדות קיימות ובחינתן
- פיתוח מודעות ומיומנויות בכל הנוגע לאינטראקציות של המורה עם תלמידים: קשר מורה-תלמיד, קשר מורה-כיתה, קשר תלמיד והתוכן הנלמד, דיאלוג, הוראה, למידה, קבלת סמכות ושיתופי פעולה
- פיתוח יכולת אבחון של מצבים אישיים וחברתיים בהקשר החינוכי: אי-למידה, אי-עמידה בזמנים, אי-קבלת סמכות, אי-יכולת להשתלב חברתית, חוסר יכולת התארגנות, עמידה בלחצים ותכנון זמן
- פיתוח רפרטואר של כלים ייחודיים לעבודת המורה והמחנך בכיתה: שיחה אישית, שיחה קבוצתית, פתרון בעיות, ניהול קונפליקט, רתימה, יצירת מוטיבציה, כניית סמכות
- פיתוח יכולת המורה להיוועצות בקבוצה, יצירת שיתופי פעולה בין צוותים וניהול היחסים עם סמכות

חשיבותן של קבוצות ההדרכה מן הסוג הזה הוא שהן הופכות לחלק ממערכת בית הספר; לא דבר המולבש על המערכת מבחוץ, אלא חלק מהסדירות הארגונית. אם מצליחים לקבע מבנים כאלה במערכת, הם יהפכו למשאב שאין צורך להתאמץ כדי ליצור אותו מחדש כל שנה ולקיימו.

אנו נפעמים לגלות שוב ושוב כי בבתי הספר שמוטמעת בהם ההדרכה, מורים מדווחים כי משהו חדש, אחר וחשוב קורה להם. הם מדברים על חוויה של גילוי מתחדש של עצמם כמורים, חיוזק דברים שעשו עד כה ורכישת מיומנויות וגישות שפותחות פתח חדש לעבודתם.

מתוך הפרקטיקה של ההדרכה אנו רואים שוב ושוב כי כאשר יש אומץ לברר ולפתוח בקבוצת ההדרכה את ההיבטים השונים של כל סוגיה או נושא ולראות את התמונה המורכבת של העולם הפנימי, של הקשר הבין-אישי ושל ההקשר המערכתי, בסופו של דבר, מועצם כוחו של המורה, גדלה השפעתו על תלמידיו וגדל אמונו של המורה במקצועו כמקצוע של שליחות חברתית ואנושית.

מקורות

אוסטרוויל, ז' וכהן, א' (1988). הנחיית קבוצות מחנכים בנושאי בריאות הנפש. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

ג'נסן, א' (2003). חנוך את הילד על פי מוחו. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

כהן, ד"ק (2010). מקצוע ההוראה: ככל שמשנתה נותר בעינו. בתוך ג' פישור ונ' מיכאלי (עורכים).

שינוי ושיפור במערכות חינוך (עמ' 99-147). ירושלים: מכון ברנקו וייס ומכון אבני ראשה.

כרמון, א' (2010). ביטול המקצוע. הד החינוך, (4)84, 64-67.

ליסוולד, ר' ומילר, ג' (2007). עכשיו גלה את חוזקותיך – למורים. כיצד תהפכו ממורים רגילים למורים מעולים. תל אביב: מטר.

לם, צ' (1973). הגיונות סותרים בהוראה. תל אביב: ספריית הפועלים.

מור, פ' (2014). יחסי מורים-תלמידים: סמכות מגדלת כנטילת סמכות וכנטישת סמכות. בתוך פ' מור וא' לוריא (עורכים). הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר (עמ' 93-101). ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

סטון-וויסקי, מ' (עורכת). (2004). הוראה לשם הבנה. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

סרסון, ס"ב (2010). סדירות ארגונית והתנהגותיות. בתוך ג' פישור ונ' מיכאלי (עורכים). שינוי

- ושיפור במערכות חינוך (עמ' 70-88). ירושלים: מכון ברנקר וייס ומכון אבני ראשה.
- ענבר, ד' (1997). הכלא החינוכי החופשי: מטאפורות ודימויים. בתוך א' פלדי (עורך). החינוך במבחן הזמן (עמ' 109-125). תל אביב: רמות.
- פולברמכר, י' (2011). לאן נעלם כבוד המורה. הד החינוך, פו(1), 50-51.
- קייסמנט, פ' (1988). ללמוד מן המטופל. תל אביב: דביר.



התפיסה
החינוכית
הפסיכו-
חברתית

הדרכת המורה להרחבת יכולתו להכיל את התלמידים החווים קשיי למידה והשתלבות, הוא המוטיב המרכזי בספר "הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר". כדי שבית הספר יוכל לשמש סביבה מגדלת למידה משמעותית לכל תלמידיו, אנשי החינוך נדרשים לתהליכי למידה והתמקצעות מתמידים שיאפשרו להם להיות סמכות פנימית מגדלת עבור תלמידיהם.

במוקד ההדרכה נמצא המורה עצמו, על אישיותו, יכולותיו המקצועיות, השקפותיו האידיאולוגיות, היכרותו עם עצמו, תפיסת הזהות האישית והחברתית שלו, סגנונו האישי בלמידה ובהוראה, סגנונו האישי ביישוב סכסוכים ופתרון קונפליקטים תוך-אישיים ובין-אישיים, הווייתו הבית ספרית והסוציאליזציה האישית שלו, מידת הפתיחות שלו לזולת ותכונות רלוונטיות אחרות.

הספר, בעריכת ד"ר פלורה מור מג'וינט ישראל- אשלים וד"ר איתמר לוריא ובהשתתפותם של בכירי מערכת החינוך בתחום הפסיכו-חברתי, משלים את הכרך הראשון ("לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר") בסיפור אחד הנרטיבים המושקעים של החינוך הפסיכודינמי בישראל.

100 שנים

ג'וינט ישראל אשלים

יחד בעשייה חברתית למען ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון

www.ashalim.org.il