

איתמר לוריא

פלורה מור

כוחו של היועץ החינוכי
בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת



איתמר לוריא

פלורה מור

כוחו של היועץ החינוכי

בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת



העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים
ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם (ע"ר)
מיסודו של ג'וינט ישראל ובתמיכתן של
ממשלת ישראל והפדרציה היהודית של ניו-יורק
www.ashalim.org.il



מדינת ישראל
משרד החינוך, התרבות והספורט
שפ"י
שירות פסיכולוגי ייעוצי

FLORA MOR Phd. & ITAMAR LOURIE

The Power of the School Counselor
School as a Nurturing-Educational Environment

תיעוד וניהול ידע : גלית נהור
עריכה : ציפי שטיין (ז"ל)
ועדת הוצאה לאור, אשלים : רינה לאור, דפנה פרומר, חנה פרימק
מזכירות, תיאום והפקה : מירב חוגיה, סיגל ברזילאי
הבאה לדפוס : מרים גרינשטיין
הוצאה לאור : טוביה מנדלסון, אשל

הדפסה שנייה תש"ע, 2010
מסת"ב : 965-7073-43-X ISBN:

©

כל הזכויות שמורות לאשלים, 2006
סדר ועימוד : מ' פקלמן
הפקה : מוסד ביאליק • ירושלים
נדפס בדפוס מאור ולך בע"מ
Printed in Israel

תוכן העניינים

9	פתח דבר
11	תודות
13	הקדמה
19	פרק א: סיכון על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית
21	נוער בסיכון בישראל – תמונת מצב
22	התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית
24	הבניית התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית והתאמתה ליועצים חינוכיים
25	עקרונותיה הבסיסיים של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית
25	א. תפיסה המכוונת להתייחסות אנושית בסיסית
27	ב. תפיסה המתבססת על הקישור שבין פסיכותרפיה לחינוך
28	ג. תפיסה המכוונת לסובייקטיביזציה של החינוך
31	ד. תפיסה אינטראקטיבית המדגישה את היחסים
32	ה. תפיסה דיאלקטית
33	ו. תפיסה יישומית מכוונת לצעדים אופרטיביים
35	פרק ב: שורשיה הקונספטואליים של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית
35	הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית
38	הפסיכולוגיה ההומניסטית ותיאוריות התאמה בפסיכואנליזה
39	תיאוריית ההתאמה על פי הפסיכולוגיה ההומניסטית
41	תיאוריית ההתאמה על פי קוהוט
43	תיאוריית ההתאמה על פי ויניקוט
46	תיאוריית ההתאמה על פי ביון
49	תיאוריית ההתאמה ותורת העמידות
52	התיאוריות הביקורתיות החברתיות
55	פרק ג: תפקיד היועץ החינוכי: מכשולים והזדמנויות
56	מכשולים הנוצרים בציפיות מערכת החינוך מתפקיד היועץ
56	1. תפיסת תפקיד לפיה היועץ לבדו מופקד על הטיפול בתלמידים מתקשים
59	2. צמצום סמכות היועץ החינוכי אל מול דמויות סמכות בבית הספר
60	3. היועץ כסגור
61	מכשולים הנוצרים ביועץ כאדם
62	1. מידור או ניתוק חלקים מהעצמי בתהליך העבודה
63	2. תפיסה מקצועית הנשענת על ידע ונתונים ללא מעורבות אישית
63	3. הימנעות ממצבים של אי ידיעה המסכנים את תחושת הקומפטינטיות המקצועית

הזדמנויות הגלומות בתפקיד היועץ החינוכי –

מה הופך את היועץ החינוכי לדמות מרכזית בטיפול בנוער בסיכון? 64.....

פרק ד: סוגיות יסוד בהכשרת יועצים חינוכיים –

68	יעוץ פרטני ומערכתי על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית
70	יעוץ פרטני בראייה מערכתית
70	עיסוק בעולמו הפנימי של היועץ החינוכי
71	עיסוק בעולם הבין-אישי של היועץ החינוכי
72	עיסוק היועץ ביצירת מענים הולמים לפרטים שבמערכת
72	ניתוח מקרה
75	איתור בני נוער תת-משיגים ובתהליכי סיכון
76	הדיאלוג החינוכי
82	היכרות רב ממדית
84	טיפולוגיה
95	האבחון הדינאמי
101	תכנית אישית
109	עשייה חינוכית פסיכו-חברתית מצמיחה
115	יעוץ מערכתי בראייה פרטנית
116	יעוץ מערכתי בהקשר של נוער בסיכון
118	שיתוף המנהל והצוות החינוכי בעבודה עם נוער בסיכון
127	שיתוף המחנך בעבודה עם נוער בסיכון
	מבוגרים נמנעים והשפעתם על תהליכי סיכון של בני נוער:
128	ויתור, פחד והסרת אחריות
136	שיתוף משפחות בעבודה עם נוער בסיכון
141	שינויים בהתנהגות ההורים בעקבות עבודת ייעוץ מוצלחת
143	התפתחות היועץ בעבודה עם משפחות
145	דרכים להתמקצעות היועץ
149	שיתוף גורמי טיפול בקהילה בעבודה עם נוער בסיכון
151	מצבי חירום – התמודדות עם צורכי השעה

פרק ה: הערכת תכנית ההתמחות

161	הערכה מעצבת וניהול ידע
163	1. תכניות התערבות
163	2. דיאלוגים חינוכיים
165	ממצאים
165	1. תכניות התערבות
166	עשייה טיפולית-חינוכית
175	רפלקסיה על הטיפול
180	2. הדיאלוגים החינוכיים
185	סיכום
186	שיחות משוב

190	פרק ו – ספרים ומאמרים להרחבה ולהעמקה
190	רקע לתפיסה
196	ספרים לקריאה נוספת

199	ביבליוגרפיה
-----	-------------

נספחים 207

207	נספח 1: כלי עזר לאיתור תלמידים ברצף של סיכון וניתוק
212	נספח 2: היכרות רב ממדית – הצצה לעולמו של התלמיד
217	כלי התומך בהיכרות הרחבה של הצוות החינוכי את תלמידיו
222	נספח 3: ניתוח מקרה
222	1. מטרות השיחה
222	2. דפוסי האינטראקציה
223	3. כלים פסיכו-חינוכיים
224	4. קונפליקטים גלויים וסמויים
224	5. מחסומים בדיאלוג
224	6. תהליך ההתערבות החינוכית הפסיכו-חברתית
225	7. המורה/היועץ ככלי
	נספח 4: הערכת המוביליות האישית, הלימודית והחברתית של תלמידים בסיכון,
226	המתאפיינים בתפקוד חלקי ובנשירה סמויה

I	Abstract
---	----------

ספר זה מוקדש לכל יועץ ויועצת חינוכית המנהיגים את הרחבת גבולות מערכת החינוך כך שתכיל ותכליל את כלל תלמידיה. אנשי חינוך רבים יודעים ללמוד את אלה אשר מוכנים ללמוד, אשר שוחים עם הזרם אך מתנכרים לאלה התועים, המדוכאים, המבולבלים והמורדים. ספר זה נועד לכל אלה הפועלים לשינוי מציאות זו ולהכללת כל אלה שגורלם לא שפר עליהם ואשר פגיעים למצוקה ולסיכון.

פתח דבר

מערכות חינוך עשויות להוות עבור תלמידיהן הפגיעים לסיכון סביבה טבעית לגדילה והתפתחות ובכך לספק להם הזדמנות של ממש לצאת ממעגלי הסיכון, המצוקה והקיפוח החברתי. האחריות הכבדה לגורלם של ילדים ובני נוער, אשר נסיבות חייהם לא שפרו עליהם, ומתוך כך האחריות לגורלה של החברה כולה, רובצת, במובנים רבים, על כתפיהם של אנשי הטיפול והחינוך הסובבים אותם. כדברי יאנוש קורצ'אק: "הנשאים בצל, מתוך הרגשת קיפוח, או בגלל רגש הנחיתות בלבם, מתרחקים עוד יותר ממך, וברצותך להכירם, נאלץ אתה לגלותם. שאם לא כן אתה משאיר אותם כי יאבקו בכוחותיהם הם בקונפליקטים, שבינם לבין עצמם ואלה שבינם לבין החברה, בלי עזרה ועצה מצדך..." (קורצ'אק, כיצד לאהוב ילדים, הוצאת הקיבוץ המאוחד, עמ' 103-104).

מעמדו של היועץ החינוכי, כמופקד על בריאות הנפש במערכת החינוכית, מאפשר לו לגייס את שאר אנשי הצוות הבית ספרי לפעול ליצירת סביבה חינוכית המזמנת מצבי התמודדות, למידה ועשייה התורמים להגשמה עצמית. בכך, מצוייה בידי היועץ היכולת להרחיב את גבולות המערכת החינוכית, כך שתוכל להכיל את שונותם של התלמידים והמבוגרים הלוקחים בה חלק ולהביא להתפתחותם האופטימאלית.

רב המימדיות שבתפקיד היועץ החינוכי – עשייה פרטנית ומערכתית גם יחד עם צעירים ומבוגרים כאחד – והמורכבות הרבה הגלומה בתפקיד זה מחייבים ליווי והדרכה. תכנית ההתמחות ליועצים חינוכיים, שעל בסיסה נכתב ספר זה, מהווה דגם אפשרי של הדרכה אפקטיבית, המסייעת ליועץ להגדיר את תפקידו, מטרותיו, ציפיותו מעצמו ומהמערכת ואופני הפעולה המציעים אותו לממש את תפקידו במיטבו.

ד"ר פלורה מור וד"ר איתמר לוריא, נציגי אשלים, מובילים מזה כמה שנים, יחד עם הגברת מיכל זקסנברג, יועצת בכירה בשפ"י, את תוכנית ההתמחות לעבודה עם בני נוער בסיכון, אשר הפכה לחלק ממהלך ארצי כולל לפיתוח אישי ומקצועי של היועצים החינוכיים המנהיגים את בתי הספר בהם הם עובדים להשקעה בתלמידים הנמצאים בתהליכי סיכון.

כוחו של היועץ החינוכי

מהלך זה זוכה להערכה ולהכרה רבה והוא מבורך במיוחד בעידן של ריבוי מספר התלמידים השרויים במצוקה, של פערים חברתיים מתעצמים ושל שירותי רווחה מתמעטים. ברכותינו החמות שלוחות, הן ליוזמי ומובילי התוכנית והן למשתתפיה. כן, שמחים אנו מאד על צאתו של ספר זה, הכולל את עיקריה של תוכנית ההתמחות, ומקווים שיהווה מקור של ידע והשראה לאנשי החינוך והטיפול העוסקים במלאכה.

ג'ודי בן עזרא
ראש גף ייעוצי בשפ"י

ד"ר בילהה נוי
מנהלת השירות
הפסיכולוגי ייעוצי

ד"ר רמי סולימני
מנכ"ל אשלים

תודות

הספר הנוכחי ראה אור בזכות השותפות המיוחדת שנרקמה בין השירות הפסיכולוגי הייעוצי לעמותת אשלים בפיתוח ובהטמעה של תכנית ההתמחות של יועצים חינוכיים בהתערבות פרטנית ומערכתית עם תלמידים בתהליכי סיכון ומחנכיהם.

בראש ובראשונה ברצוננו להודות להנהלת שפ"י, שהנהיגה את המהלך ותמכה ברוח התכנית. תודה מיוחדת לד"ר בילהה נוי, מנהלת שפ"י, לד"ר נורמן אנטין, ראש גף ייעוצי היוצא ולגבי ג'ודי עזרא ראש גף ייעוצי בפועל. למיכל זקסנברג שמובילה את הטמעת התכנית, לחנה שדמי, לשוב צימרמן, ליוכי סימן-טוב ולכל בכירי שפ"י שצירפו אותנו למהלך הכולל של השירות הפסיכולוגי-ייעוצי לפיתוח ערוצים פרופסיונאליים ליועצים חינוכיים.

תודה מקרב לב גם לאנשי אשלים אשר תמכו וסייעו לנו רבות. לפרופ' יוסי תמיר, מנכ"ל אשלים היוצא, אשר עמד על חשיבות פרסום הידע הנצבר בעשייה בשדה ככלי מרכזי להטמעה ולהפצה של תכניות המשפיעות על אוכלוסיות בהדרה ובסיכון בפרט ועל מערכת החינוך בכללותה. לד"ר רמי סולימני, מנכ"ל אשלים, אשר דבק בהתמדה בקידום ההטמעה של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית ויישומיה השונים במערכת החינוך והשכיל ליצור את התנאים הארגוניים ההולמים לעשייה עמוקה ומתמשכת של מערכת החינוך למען ילדים ומתבגרים בסיכון ומשפחותיהם. תודה לרינה לאור, ראש תחום פיתוח משאבי אנוש באשלים, התומכת בפיתוח תכניות המקדמות את המסוגלות של כל אנשי המקצוע הנמצאים בקו הראשון יחד עם הילדים ובני הנוער הנמצאים בסיכון והוריהם.

תודתנו שלוחה לאנשי המקצוע הרבים אשר לקחו חלק בתכנית מתוך תחושה של שליחות ואחריות חברתית ותרמו להיווצרותה של תורה סדורה אותה ניתן להנחיל לציבור היועצים הרחב. תודה לד"ר יצחק מנדלסון, לו שמורה זכות יוצרים וראשונים, על כך שעוד בראשית שנות השמונים, השקיע רבות בצמיחתם של יועצים חינוכיים אשר הנהיגו את מערכת החינוך להרחבת גבולות ההכלה וההתאמה לכלל התלמידים. לאודי רוזנטל, עמית ושותף מרכזי בעשייה המבורכת עם היועצים החינוכיים, לד"ר איתן ליבוב שהוסיף נדבך חשוב לתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית ויצר את המודל "אייכה" להדרכת הורים, לד"ר אהרון פלשמן וחנה אבנט אשר הרחיבו את התכנית בדרום הארץ ועמלו רבות ליצור תנאי צמיחה הולמים בשדה סבוך ומורכב וכן לד"ר רמי טולמנץ אשר הפך את התיאוריה סביב המתבגרים הגדלים בצל הסכנה לנגישה ורלוונטית לעשייה היומיומית.

תודה ליועצים הבכירים אשר בהתלהבותם ובמנהיגותם הביאו לגיבוש התכנית

ולמיסודה, ביניהם נציין את ורדית הלמן מתל-אביב; את רוקסנה ניימן, יעל להמן ודיאנה זדוף, מירושלים; את אסתר בלשר מראשון לציון; את עמליה מאיר-הדרי וחנה כהן מלוד-רמלה; ואת מימי גילוף וציפי חורי מאזור הדרום. ואחרונים חביבים, תודה לכל היועצים החינוכיים אשר משקיעים ממיטב זמנם ומרצם בהרחבת גבולות ההכלה של המערכת ותורמים בכך לחסינותה ואשר מעורבותם והשתתפותם בתוכנית ההתמחות היא שהביאה לכתיבתו של ספר זה ויצרה את צביונו המיוחד.

הקדמה

משהו על ללמד ילדים

מורים הם בני אדם, הם לא אלוהים.
ילדים הם בני אדם, הם לא רק ילדים.
בני אדם הם לפעמים
טועים,
לא יודעים,
לא תמיד מבינים,
לא יכולים.

הקושי עם ילדים הוא, שהם זקוקים כל הזמן
לשני דברים מנוגדים.
להרגיש שהעולם יפה וטוב,
להרגיש שהעולם אינו גן עדן.

כדי להצליח ללמד ילדים
איננו זקוקים לכשרון, אלא – לקשר,
איננו זקוקים לניסיון, אלא – לנסות.
איננו זקוקים להשוות, אלא למצוא את המיוחד,
איננו זקוקים לתוצאות, אלא – לדרך,
איננו זקוקים להצלחה, אלא – להתקדמות,
וגם אז לא קל ללמד ילדים.

ילדים שונים זה מזה,
כך גם מורים.
כך גם ללמד ילדים.
ילד הוא עולם ומלואו,
מורה הוא עולם ומלואו...ילד.

(מתוך ספר הודי)

במבוא לספרו "הקצה הפרימיטיבי של החוויה" (עמוד 33), אומר תומס אוגדן (2003):
"קורא, כמו מטופל, מעז לחוות את ההרגשה המטרידה של אי-ידיעה בכל פעם שהוא
מתחיל לקרוא חומר חדש. אנו יוצרים למען עצמנו בקביעות אשליה מרגיעה, שאין
לנו מה להפסיד מחוויית הקריאה, ושאלנו יכולים רק להרוויח ממנה. רציונליזציה
זו היא מרפא שטחי לפצע שעתיד להיפער בנו במהלך המאמץ שלנו ללמוד. בבואנו

ללמוד אנו חושפים את עצמנו למתח שכרוך בפירוק הקשרים בין רעיונות שהסתמכנו עליהם בדרך מסוימת עד כה. מה שאנחנו חושבים שאנו יודעים מסייע לנו לזהות מי אנחנו (או ליתר דיוק, מי אנחנו חושבים שאנחנו)."

בכל מפגש עם נערים ונערות במצבי סיכון ומצוקה מתקיימות תבניות מחשבה מגבילות אל מול למידה חדשה, כפי שמתוארות על ידי אוגדן. הימנעות, עיוורון או שטחיות עלולים לבוא במקום מפגש אמיתי הטומן בחובו סיכון פנימי מסוים. זוהי אמירה מרכזית עבור כל איש מקצוע, המנסה להתייצב אל מול הסיכון. אנו מקווים שבספר זה ניתן יהיה למצוא את התכנים וההתבוננויות, היוצרים הרחבה פנימית ובחינה עצמית של המתערב, המאפשרות עמידה איתנה ואפקטיבית נוכח הסיכון. ספר זה נכתב עבור יועצים חינוכיים ונתרם רבות מקבוצות ההכשרה שניהלנו עם יועצים המטפלים בנוער בסיכון. היועצים שפגשנו יצגו מגוון רחב של התנסויות אישיות. לא כולם היו מודעים מספיק למשקעים המורכבים של גיל ההתבגרות שלהם עצמם ולאופן שבו תחושות הבדידות, הכאב וההתרגשות, שליוו את שנות התבגרותם, הוליכו אותם לבחור בעיסוק זה. מספר יועצים היו בעצמם בסכנת ניתוק וחוו מצבי סיכון לא פשוטים, אחרים התמודדו בחייהם עם אתגרים נסיבתיים קשים, כגון טיפול בהורה חולה נפשית, חוויות של הדרה חברתית או הזנחה קשה בילדות, אלימות והתעללות במשפחת המקור, או טראומות בשלבים שונים של החיים – יתמות, אלמנות ועוד.

ניסיונות אישיים כגון אלה, יוצרים לעתים שלא במודע מחסומים במפגש שבין היועץ לתלמיד המתבגר. מחסומים אלה משרתים רצון להתרחק ממחוזות כואבים שבנפש, ובעיקר להימנע מנגיעה בתחושות בדידות אל מול מצוקה. מצאנו כי נגישות רחבה יותר של היועץ לעולם הרגשי והחוויתי של עצמו, מאפשרת לו להתערב באופן אפקטיבי יותר עם מתבגרים, מה גם שבניגוד למקצועות טיפוליים אחרים, רבים מהיועצים מעולם לא נעזרו בעצמם במסגרת טיפולית. מצאנו שלימוד, תוך מתן תמיכה והכרה במסע הפנימי תורם רבות ליכולתם של היועצים לטפל בבני נוער בסיכון, שלמרות שהם נזקקים, לרוב אינם יודעים להישען.

הספר פונה ליועצים, פסיכולוגים ומנהלים חינוכיים, לקובעי מדיניות ולאנשי מקצוע מומחים בתחומי הפסיכולוגיה, הייעוץ, החינוך והעבודה הסוציאלית, המתעתדים ליזום ולהפעיל תכניות התמחות לעובדים חינוכיים-טיפוליים בניסיון להרחיב את יכולת ההתמודדות של מערכות חינוך עם נוער, שמקומו אינו מובטח במערכת הנורמטיבית. הספר מכוון לאנשי מקצוע הרואים במערכות חינוך מקום טבעי ולא סטיגמטי, המזמן סיטואציות אנושיות מורכבות עם בני נוער הנתונים בסיכון, ומכירים בכך, שטיפול מערכתי אפקטיבי בבני נוער אלה יכול להביאם לגדילה, להתפתחות ולהשתלבות חברתית מוצלחת. מטרת הספר להעשיר את הרפרטואר האישי והמקצועי של אנשי מקצוע מתחומי החינוך והרווחה, על מנת שיוכלו להיות סוכני שינוי משמעותיים במערכות חינוך הרוצות לפעול למען תלמידים בסיכון.

הספר מבוסס על ידע שהופק בתהליך תיעוד מתמשך שהיה חלק מהפעלה ניסיונית של מספר תכניות התמחות ליועצים חינוכיים. תיעוד הידע התבצע בצמוד להערכת התכניות¹ במטרה להבנות את הידע הקיים בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית² באופן שיתאים ליועצים חינוכיים ויהפוך לזמין ובר יישום בעבודתם השוטפת.

ד"ר פלורה מור גיבשה את התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית במהלך מחקר מקיף של מאפייני העשייה החינוכית המביאה להצלחה עם תלמידים בתהליכי סיכון (מור, 2003). 20 השנים האחרונות של עשייה עניפה של ג'וינט ישראל ועמותת אשלים ושל משרד החינוך על כל אגפיו, לקידומן של אוכלוסיות בסיכון תחת הנהגתו של ד"ר רמי סולימני, המכהן כיום כמנכ"ל אשלים, היוו קרקע פורייה לגיבוש התפיסה. מומחים רבים תרמו להתפתחות התפיסה. בין המובילים ניתן למנות את ד"ר רמי סולימני, ד"ר יצחק מנדלסון, ד"ר איתמר לוריא וגבי רינה בר-לב. תפיסה זו מכוונת את ההתפתחות האישית והמקצועית של אנשי חינוך וטיפול, המעוניינים להרחיב את יכולתם לסייע לתלמידים החשופים למצבי סיכון ומצוקה, לצמוח ולהתפתח. מאות מדריכים מוסמכים, פסיכולוגים, עובדים סוציאליים ויועצים הנחילו את התפיסה לצוותי חינוך והביאו להצלחות מוכחות ביצירת מוביליות אישית, לימודית וחברתית של תלמידים בסיכון.

על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, תפיסת העולם החינוכית המסורתית צריכה להשתנות. דמויות חינוכיות משמעותיות בבית הספר הקשורות בחיי התלמיד יכולות לספק, במקרים רבים, תחליף של ממש לפסיכו-תרפיה, שכן ביכולתן לקיים עימו, בסביבתו הטבעית, מגעים של הזנה והכוונה, התורמים להתפתחותו ולגדילתו הטבעית, תוך התמודדות יומיומית עם מטלות לימודיות וקיומיות. היועץ אינו צריך להיות זה שימלא בעצמו את צורכי כלל התלמידים בסיכון, שכן הטיפול האפקטיבי היחידי כמעט לתלמידים בסיכון הוא טיפול הוליסטי, מערכתי, החובק את כל עולמם ולא נשאר בחדר הטיפולים.

העקרונות הפסיכולוגיים המוצגים כאן הותאמו לחיי בית הספר בשנים רבות של עבודת שדה. הידע המתועד לא נוצר לראשונה במהלך הפעלת תכנית הפילוט, כי אם הובנה והותאם לשימושם של יועצים חינוכיים ובכך חשיבותו וייחודו.

1 ראה להלן פרק ה' העוסק בהערכת התכנית.

2 התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית – מאגר ידע עשיר המקשר בין מספר דיסציפלינות (פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה וחינוך) ומשלב בתוכו כלים יישומיים, מתודות ואסטרטגיות לקידום עשייה משמעותית עם ילדים ובני נוער הנמצאים בסיכון. התפיסה מכוונת לתמוך בהתפתחות אישית ומקצועית של אנשי חינוך ולהרחיב את יכולתם לפעול באופן שיצייד תלמידים החשופים למצבי סיכון ומצוקה במשאבים שיאפשרו להם להתגבר על המכשולים השונים העומדים בדרכם, להשתלב בחיי בית הספר ולממש את יכולותיהם באופן מקסימאלי. ראה/ בהרחבה פרקים א' ו-ב'.

תכנית הפיילוט שהביאה לכתיבת ספר זה – התכנית הדו-שנתית להתמחות יועצים חינוכיים בטיפול בנוער בסיכון במערכות חינוך – החלה לפעול בתל-אביב בשנת 1997. שלב הפיילוט התקיים בשנים 1997-2002 וכלל שני מחזורים. בכל אחד מהם השתתפו 18 יועצים חינוכיים שנפגשו אחת לשבוע ליום לימודים בן שש שעות לימוד אוניברסיטאיות. כיום נמצאת התכנית בשלב ההפצה ומתקיימים מחזורים נוספים שלה. מספר המשתתפים מגיע ל-300 יועצים חינוכיים במספר רשויות בארץ: תל-אביב, ראשון לציון, רמלה-לוד, ירושלים ומחוז ירושלים, באר שבע, מחוז הדרום, ומחוז צפון.

התכנית נחלקת לשני חלקים עיקריים: יחידה של הרצאות משולבת עם עיבוד חווייתי של חומר תיאורטי ויחידה של פרקטיקום. ההרצאות והפרקטיקום מועברים על ידי מספר מרצים-מדריכים, אשר מתמחים בעשייה הנמצאת על התפר שבין הטיפול למעשה החינוכי ומתבססים על תפיסה, לפיה עשייה חינוכית אפקטיבית, היוצרת מוביליות בקרב תלמידים בסיכון, מתאפשרת בעזרת הרחבת תפקידם של אנשי חינוך וטיפול הפועלים במערכות חינוך.

בין המרצים והמדריכים המובילים: ד"ר פלורה מור, שהגתה את תכנית ההתמחות ליועצים חינוכיים, פסיכותרפיסטית מומחית לטיפול בילדים בסיכון, מדריכה עובדי חינוך ורווחה בנושא ויוצרת תשתיות ארגוניות במספר רשויות חינוכיות בארץ. בתפקידה כראש תחום פיתוח תכניות באשלים, ד"ר מור עוסקת ביוזמות של פיתוח תשתיות אנושיות וקונספטואליות לטיפול אפקטיבי באוכלוסיות בסיכון על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית; ד"ר איתמר לוריא, פסיכואנליטיקאי, שותף להובלת התכנית באשלים, מטפל מנוסה במתבגרים, מומחה להתמודדות עם נוער בסיכון, שחבר בשנים האחרונות לאשלים לקידום הטיפול של מערכות חינוך באוכלוסיות בסיכון; אודי רוזנטל, פסיכולוג קליני, ומדריך במערכות חינוך צוותים חינוכיים בעבודתם עם נוער בסיכון, מרצה על מצבי סיכון בטיפול ובהתמודדות של מתבגרים ועל תפקידם של אנשי חינוך בטיפול ובהתמודדות עמם. אודי רוזנטל מוביל מספר תכניות התמחות ליועצים חינוכיים ומשלב יחדיו את ההיבט התיאורטי וההיבט הפרקטי, כקו המבטיח את הרחבת ההתמודדות הפרקטית של היועצים החינוכיים עם אוכלוסיית התלמידים בסיכון במערכות חינוך; וד"ר יצחק מנדלסון, פסיכולוג קליני, מטפל ומדריך מומחה. ד"ר מנדלסון היה שותף מוביל לפיתוח ועשייה רבה שהביאה לשינויים מוכחים, במסגרת מספר פרויקטים, שהופעלו ביוזמת ג'וינט ישראל ועמותת אשלים, כמו פרויקט "מפנה" (כהן, 2000, 1996; כהן, אלנבוגן ורינפלד, 2000; מור, 2003). בהרצאותיו בנושא התמקד ד"ר מנדלסון בתיאוריה ובמעשה של היועץ החינוכי עם נוער בסיכון בגישה פסיכו-דינאמית מערכתית.

ניתן להתייחס אל התשתית הרעיונית המוצגת כאן, כאל בסיס קונספטואלי ופרקטי לפיתוח תכניות התמחות למגוון אנשי מקצוע העוסקים בטיפול מוסדי בילדים ובני

הקדמה

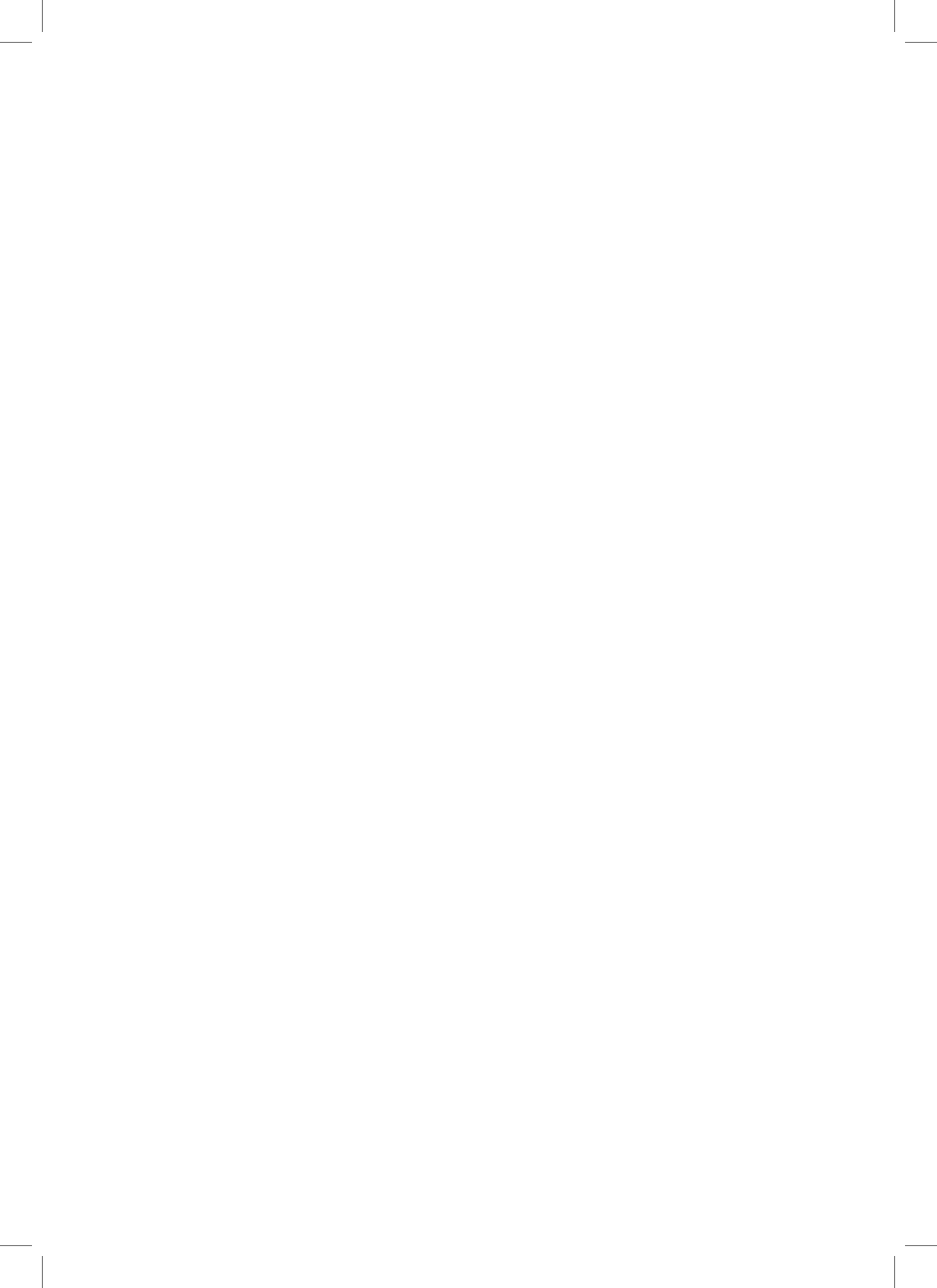
נוער המצויים בסיכון ולא רק ליועצים חינוכיים. יחד עם זאת, הדבר מצריך התאמה של התכנים והמתודות לקהל היעד המקצועי אליו מכוונת התכנית.

בספר שישה פרקים. הפרק הראשון דן בעקרונותיה ובייחודה של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. הפרק השני מביא את הרקע התיאורטי המהווה בסיס לתפיסה. הפרק השלישי דן בתפקיד היועץ החינוכי על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, תוך שימת דגש על מכשולים והזדמנויות הגלומות בתפקיד היועץ. הפרק הרביעי עוסק באופן שבו ניתן לקדם את עבודתם המעשית של היועצים החינוכיים ומפרט מספר מתודות יסוד – פרטניות ומערכתיות, שפותחו והותאמו לעבודת היועץ החינוכי במהלך שנות עבודה רבות בבתי ספר. הפרק החמישי סוקר את הערכת תכנית הפיילוט שהיוותה בסיס לכתיבת הספר ובפרק השישי נסקרים ספרים ומאמרים שמהווים בסיס והשראה לתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית.

פרקי הספר מייצגים עולמות תוכן חשובים בעבודה ייעוצית עם נוער בסיכון. רצוי לקרוא את הספר כחוברת עבודה אישית, המבקשת מהקורא לשאול את שאלות החקירה העצמית הרלוונטיות לו. דהיינו, מה מידת הרלוונטיות של הטקסט לעבודתי? איפה חוויתי אני, כהורה, כאיש מקצוע או כמתבגר, משהו שמוזכר או שמפתח את הנושאים המתוארים?

אנו מציעים דרך, שדורשת מעורבות רבה בעולם המבוגר והמתבגר כאחד – בחייו, בדאגותיו ובצרכיו. המעורבות מתבטאת בעמדה ייעוצית אקטיבית ונוטלת אחריות. המעורבות קיימת בהכרה, שהתגובות הרגשיות ועולם האסוציאציות המתעוררים במהלך התערבות, יכולים להפוך לגורם המסייע לעבודה, במקום להגביל אותה ולחבל בה.

אנו מקווים שהצלחנו להעביר את אמונתנו העמוקה ביכולתם של אנשי חינוך להוות גורם משמעותי עבור נערים, אשר בשל נסיבות חייהם זקוקים למבוגרים פתוחים וקשובים, המוכנים לעשות ולפעול למענם, וביכולתה של מערכת החינוך, על כל מגבלותיה, להיות מקום היוצר אקלים מתאים לצמיחה והתפתחות של כלל חבריה.



סיכון על-פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מתייחסת לסיכון כאל תהליך המחבל בהתפתחות האישית, הרגשית, הלימודית והחברתית של התלמיד. הסיכון, הוא בעיקרו תוצר של מציאות בין-אישית, בה צורכי הילד או הנער אינם מקבלים מענה מתאים מדמויות רלוונטיות שבסביבתו. הסיכון הוא תהליך הרסני המחבל בהתפתחות העתידית, הוא משרת בריחה מההתמודדות עם הקשיים הפנימיים ומהווה שדר לא מודע להזדקקות עמוקה ולמעורבות מגינה ומגדלת מצד המבוגרים.

התהליכים המוליכים לסיכון ונשירה, הם לעתים תוצר של מצוקה ותסכול מתמשכים. אלה הם תהליכים מגוונים ומורכבים החובקים, בדרך כלל, את כל עולמו של הנער ובאים לידי ביטוי בחסכים נפשיים, לימודיים, חברתיים והתפתחותיים. החוט המקשר בין חסכים אלה מתבטא באי התאמה של הסביבה לצורכי הנער – מסיבות שונות, אין בנמצא מבוגר משמעותי שיכול לספק את צרכיו השונים, כך שיוכל לצמוח ולהתפתח.

במונח סיכון – הכוונה למארג שלם של נסיבות, המחוללות את הקושי של נערים לתפקד כהלכה במסגרת בית הספר ולהיעזר במבוגרים. נסיבות אלה ניתנות להשפעה דינאמית מיטיבה, בכל רגע נתון, בעזרת גורמים חיצוניים ופנימיים, הבאים עמן באינטראקציה ועשויים להביא ליצירת דינמיקה של צמיחה ומעבר מסיכון לסיכוי. ביטוייו החיצוניים של הסיכון בקרב בני נוער דומים זה לזה – איחורים, היעדרויות, אי קבלת סמכות, קושי להתמודד עם כללי המסגרת, כישלון לימודי מתמשך, בעיות התנהגות, שימוש בסמים, התנהגות עבריינית וכדומה. הקושי הפנימי, המובע דרך הסיכון ואופני ההתייחסות העלולים להעמיק את הסיכון ייחודיים ושונים מתלמיד לתלמיד. להבנת התהליכים הבין-אישיים בין הנער לסביבתו המחוללים סיכון, תפקיד מרכזי גם בחיפוש דרכים למניעת הסיכון. המבוגר הקרוב לנער נדרש לחפש אחר ההשפעה המגדלת, שהוא יכול להעניק לתלמיד. האחריות שהמבוגר מוכן ליטול על עצמו היא אבן דרך המצמיחה את האחריות הקונסטרוקטיבית, שהנער ייטול על הולכת מסלול חייו.

בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית המושג 'סיכון' מופיע פעמים רבות בצמוד למושג 'ניתוק'. זהו מושג השאול מתחום העיסוק של "קידום נוער" (להב, 2000), שם הוא מתאר נוער נושר ממערכות נורמטיביות, פורמאליות ובלתי פורמאליות.

בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, המושג 'ניתוק' מבטא את הנטייה של בני נוער לאי השתלבות בחיי בית הספר מבחינה רגשית, אישית, לימודית וחברתית. לעתים, הקושי להשתלב, מלווה בדפוס של התנתקות המתבגרים מתחושותיהם, רגשותיהם ומחשבותיהם, במעין בריחה פנימית מתחושות ומחשבות מכאיבות, מתסכלות, מעציבות, מכעיסות, יוצרות זעם ותוקפנות, עד כי אין למתבגר נגישות וחיבור לעצמו ולמצבו. דפוס ההתנתקות מחבל ביכולת המבוגרים, מורים ומטפלים כאחד, לגעת בסיפור השלם היוצר את החוויה הסובייקטיבית של המתבגר, שמזינה את הקושי שלו להשתלב.

הניתוק הוא תגובה טבעית למצב של סיכון מתמשך, מתבגרים הנתונים במצב של סיכון מתמשך נוטים להתנתק מפעילות בית הספר ומגיבים לסביבתם הקרובה והרחוקה בתוקפנות או בהסתגרות, או במעברים תכופים מתוקפנות להסתגרות. עוצמת הניתוק היא תוצאה של עוצמת הסיכון ומשכו. ישנם נערים אשר מתנתקים לנוכח דמויות או מצבים מסוימים וישנם אשר מתנתקים כדפוס כוללני יותר. ניתן לקבוע את מידת החומרה של הניתוק, באמצעות יצירת מצבים שונים ואינטראקציות שונות ובדיקת רמת החיבור של הנער למחשבותיו ורגשותיו במצבים ובאינטראקציות אלה. בעזרת התבוננות רגישה בתגובות הנער במצבים שונים, ניתן ללמוד על המהות והמאפיינים של מצבים בהם הוא חש צורך להגן על עצמו ולהתנתק וכיצד יש לנהוג על מנת למנוע כשל נוסף ביחסיו עם המבוגרים והסלמה בדפוס ההתנתקות שלו.

לרוב, נערים בסיכון אינם מוכילים דיים (Contained), לא על ידי עצמם ולא על ידי סביבתם. מכאן הצורך בהבניית מרחב חינוכי, הממשיך ומרחיב את יכולת ההחזקה של המשפחה ומאפשר את הגשמת העצמיות של התלמיד ואת מימוש תפקיד התלמיד³. על מנת להצליח בתפקיד התלמיד לאורך שנות ההתחנכות בבית הספר, התלמיד זקוק למטען בסיסי, שבלעדיו הוא עלול להימצא בסכנה של חוסר הסתגלות למסגרת, יצרנות מועטה וחוסר השתלבות חברתית.

המושג 'מטען בסיסי' מתייחס להבשלה קוגניטיבית ורגשית בסיסית המאפשרת לתלמיד לקלוט ולעבד ידע חדש, ליצור קשר עם בני גילו ועם מבוגרים, לקבל סמכות, להיענות לדרישות המסגרת ולתפקד באופן עצמאי כמצופה מבני גילו. מטען בסיסי זה מתפתח בדרך כלל בסביבה הראשונית – המשפחה, ובמסגרות החברתיות הנוספות שהילד גדל בתוכן. כדי לצייד את הילד במטען בסיסי זה, על הסביבה הראשונית

3 תפקיד תלמיד – מושג המתייחס לחובות הבלתי כתובים של תלמידים ברוב בתי הספר: 1. הבאת הציוד הנדרש; 2. קבלת דרישות המסגרת; 3. קבלת סמכות של מבוגרים; 4. הכנת שיעורי בית; 5. ביקור סדיר והתמדה; 6. התמדה בביצוע משימות הלימוד השונות בהתאם ליכולות התלמיד; ו-7. יצירת קשרים עם מבוגרים ועם בני הגיל.

להיות בעלת איכויות של החזקה (Holding) ושל התאמה פעילה לצרכיו, דבר שאינו תמיד בנמצא.

על אף שתופעת הכישלון בבית הספר משותפת למרבית בני הנוער הנמצאים בסיכון, לכל פרט חוויית כישלון סובייקטיבית. ההבנה וההתייחסות שהתלמיד מקבל מהצוות החינוכי לביטויים הייחודיים של כישלונו, עשויות לשחרר אצלו את החסימה המונעת למידה ומימוש עצמי. האינטראקציה של תלמיד שחווה כישלון חוזר ונשנה עם מבוגרים ועם בני גילו, מחזקת את קיום המשוואה "אני = כישלון" וגורמת לו לשכנוע עצמי שהוא אכן כזה. משוואה זו נבדקת שוב ושוב מול המבוגר המשמעותי הנוכח בחיי התלמיד. כאשר הנער חוזר וחווה את ייאוש המבוגר ממנו, מתעצמים בו הייאוש והוויתור על מימוש עצמיותו. אלה באים לידי ביטוי באמירות כמו "את לא יכולה עלי", "לא יצא ממני כלום", "ככה אני".

על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, תפקיד איש החינוך להיות גורם המגן על הנער מפני הסיכון ומעשיר את המטען הבסיסי של הנער, כך שהמשוואה "אני = כישלון" תיעלם בהדרגה.

נוער בסיכון בישראל – תמונת מצב

במחקר שנערך על ידי מכון ברוקדייל (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2000) במטרה לשרטט את פרופיל בני הנוער בגילאי 14-18 הנמצאים בסיכון, נמצא שמרבית הנערים בסיכון הם בנים למשפחות ברוכות ילדים. שיעור המשפחות החד הוריות גדול מזה שבאוכלוסייה הכללית ורוב המשפחות סובלות מבעיות כרוניות כמו אי תפקוד הורי, עבריינות, התמכרות, אלימות או מצבי משבר דוגמת אבטלה, אשפוז ממושך, שינויים במבנה המשפחה (גירושין, מוות, נישואים שניים) וקשיים כלכליים. הנערים עצמם מתאפיינים בהישגים לימודיים נמוכים, בעיות משמעת ושוטטות, דפוסי התנהגות אנטי-סוציאלית, התנהגות שאינה מתאימה לתפקוד בחברה, סף תסכול נמוך ודימוי עצמי נמוך.

המחקר מראה שהדרך להתמודד עם בני נוער הנמצאים בסיכון ובסכנת נשירה מבית הספר, ליצור שינוי אמיתי בחייהם ולהפכם מנערים הנמצאים בשולי החברה לנערים בעלי תפקוד נורמטיבי, רצופה מכשולים ומהמורות רבות. מכשולים אלה נובעים מהמורכבות הרבה הכרוכה בתופעת הסיכון, מורכבות שהיא תוצר של מספר גורמים: נערים בסיכון נמצאים בחרדה קיומית שמקשה עליהם להתחבר ללמידה משמעותית ושבעטייה הם מעדיפים, פעמים רבות, לעסוק בפעילויות המסיחות את דעתם מאותה חרדה. בשל כך, הם מצויים בסכנה של נשירה, סמויה או גלויה, מבית הספר. הביטוי נשירה מתייחס לעזיבה מלאה של בית הספר, שקודם לה תהליך התנתקות הדרגתית של תלמידים השייכים עדיין למסגרת. קיימת הבחנה בין קריטריונים המתייחסים לנוכחות הפיזית של התלמיד בבית הספר, לקריטריונים הקשורים לתהליכים של התנתקות מבית הספר ומתבטאים בהישגים לימודיים,

הסתגלות למסגרת בית הספר ותחושת השייכות אליו או הניכור ממנו (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2000).

נערים, הנושרים באופן סמוי או גלוי ממערכות חינוך, מעורבים במקרים רבים בתקריות של עבריינות ואלימות ועלולים להידרדר אל שולי החברה. כאשר נער נמצא כבר במסלול הידרדרות, הוא זקוק להתערבות של מערכת חזקה ומחזיקה, שתיצור עבורו אלטרנטיבה אמיתית לתגמולים שמספק עולם הפשע. מערכת כזאת אפשרית, בדרך כלל, כאשר מדובר במסגרת טיפולית הוליסטית, אולם רק אחוז קטן מן הנערים בסיכון מושג במסגרות טיפוליות מסוג זה. מסגרות אלה מועטות והשהות בהן יקרה ומחייבת, לרוב, הוצאה מהבית. הפער בין והצורך בפתרונות חינוכיים הוליסטיים, לבין מיעוט המענים האפקטיביים הקיימים מחריף ומסלים את תופעת הסיכון.

וכך, תופעת הסיכון אינה נחלקת שווה בשווה בין כל בני הנוער. תהליכים חברתיים מורכבים גורמים לכך, שבקבוצות מסוימות תופעת הסיכון וההתנתקות נפוצה יותר. בקבוצות אוכלוסייה מסוימות, כמו הערבים, יוצאי אתיופיה והמזרחיים, בני הנוער מועדים יותר מאחרים להימצא בסיכון ובעקבותיו הם עלולים לנשור ממערכת החינוך. הבדלי התרבויות מקשים עוד יותר על בני נוער אלה להיענות לדרישות המערכת הנורמטיבית ומקשים על מחנכיהם להתגבר על הניכור, להתקרב ולהפוך לגורם המגן עליהם מפני הסיכון.

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית היא תפיסה כוללת להבנת תופעת הסיכון ולהתמודדות עמה. התפיסה מתייחסת אל הסיכון והמצוקה, כמייצגים חוסר התאמה של הסביבה לצרכים החשובים למתבגר כאדם, כסובייקט. על פי תפיסה זו, התערבות מייטיבה למען נער הנמצא בסיכון, היא פועל יוצא של צרכיו ומהלכה נקבע באופן דיפרנציאלי על פיהם ולא על פי דפוסי פעולה אפריוריים של המחנך ושל המטפל. התפיסה מבהירה את הקשיים הנוצרים במפגש בין המתבגר לסביבתו ומעצימים את קשייו, ומציעה דרכי התמודדות.

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מכוונת להרחבת תפקיד היועץ החינוכי, באופן שנובע מהעמקת הבנתו את עולם המתבגר ומעשייה ייעוצית המוכתבת על ידי צורכי המתבגר. לימוד התפיסה איננו לימוד של אוסף התערבויות, אלא של תפיסה הוליסטית המבוססת על שילוב של הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית, עם הבנות מהפסיכואנליזה ותפיסות של חינוך "מעורב" הנלחם בתופעה החברתית של ילדים בהדרה.

על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, התפתחותה של יכולת היועץ לטפל בנוער בסיכון טמונה ביכולתו להכיר במחסומים ובקשיים שלו במפגש עם נוער

בסיכון ובפניות פנימית שלו לחוות ולהבין את קשיי המתבגר. המפגש עם מצוקות, קשיים קיומיים, תוקפנות, קשיים בהבעה רגשית ומילולית וכו', הוא מפגש קשה, הדורש מוכנות פנימית אצל היועץ המתערב.

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית התפתחה על רקע שיח ממלכתי שהתנהל בשנות השמונים במדינת ישראל, סביב הפערים החברתיים הקשים, שטרם מצאו את פתרונם. התפיסה שרווחה באותם ימים הייתה ועודנה, שניתן להגיע למוביליות חברתית בעזרת מערכות חינוך. כך החלה התעניינות גוברת והולכת של רשויות החינוך והרווחה בחיפוש אחר פתרונות להגדלת שוויון ההזדמנויות. מהלך זה הניב יוזמות לשינוי היכולות של המערכות לפעול למען קידום אוכלוסיות תלמידים תת-משיגים ובסיכון. מדיניות ההנשרה וההפרדה שהייתה, ועדיין נהוגה בלא מעט מערכות חינוך בארץ, התחלפה במדיניות שילוב ואינטגרציה.

קרקע פורייה זו של חיפוש דרך עבור תלמידים תת-משיגים ובסיכון, בעלי פוטנציאל לימודי תקין, שאינם מוצאים את דרכם במערכת החינוך הנורמטיבית, היוותה אקלים חברתי הולם להתפתחות התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. כביטוי למדיניות מניעת הנשירה התגבש הרעיון להקים מספר מסגרות חינוכיות ייחודיות שיהוו מעין מעבדת ניסוי ללמידת דרכי התמודדות אפקטיביות עם תלמידים שמקומם אינו מובטח במערכות חינוך פורמאליות. כך נוסדו בשנות השמונים, בשותפות גוינט-ישראל, משרד העבודה והרווחה ומשרד החינוך, מספר מסגרות חינוכיות קטנות שכל אחת מהן קלטה אחוז קטן של בני נוער בסיכון. חלק מהן לא שרדו זמן רב, אך אלה שהתמידו במלאכה המורכבת, תרמו רבות לפיתוח תפיסות עבודה עם נוער בסיכון, שהטביעו את חותמן על מערכות חינוך ורווחה רבות.

בשנת 1987, כחלק מהמערכות שצמחו באותה עת, הוקם ביוזמתם של גוינט ישראל, משרד העבודה והרווחה וארגון הנוער העובד והלומד, פרויקט "מפנה" בירושלים – מסגרת חינוכית לנערים ונערות מגיל 14 שנשרו ממערכת החינוך. "מפנה" נוסד כמעבדה לפיתוח דרכי עבודה אפקטיביות לטיפול ישיר בבני נוער תת-משיגים ובסיכון, שנשרו ממערכת החינוך הנורמטיבית. מעמד זה הקנה לו תמיכה אקדמית והדרכה מקצועית, שליוו מקרוב את העשייה החינוכית היומיומית. על קרקע פורייה זאת, החלה לצמוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, המהווה בסיס רעיוני עשיר המנחה אנשי חינוך בעשייתם לקידום תלמידים תת-משיגים ובסיכון.

לאחר מספר שנים בהן החלה להתגבש התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית ב"מפנה", החל שלב של חיפוש דרך להתאימה למערכת החינוך הרגילה. תהליך זה היה ביטוי למדיניות אי-ההנשרה שהתקבלה, לצד מדיניות צמצום הפערים החברתיים (חוק אי-ההנשרה עבר בכנסת בקיץ 2001). החובה לשמור על התלמידים הרב בעייתיים בין כותלי בית הספר הביאה מערכות חינוך רבות ליזום מהלכים,

שיביאו לטיפול יעיל יותר באוכלוסייה זו, וכך, כתחליף לפתרונות שמחוץ לבית הספר, נוצרו פתרונות מגוונים בתוכו.

התאמת ההבנות שנוצרו ב"מפנה" למערכת החינוך הרגילה, נעשתה בשורת תכניות של ג'וינט ישראל ועמותת אשלים, בבתי ספר תיכון, חטיבות ביניים ובתי ספר יסודיים ברחבי הארץ. בתכניות אלה, מנסה צוות של מנחים להטמיע את עקרונות התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית בעבודה היומיומית של אנשי בית הספר עם נערים בסיכון. התפיסה מוטמעת גם בתכניות נוספות המיועדות להכשרת אנשי מקצוע מיומנים, כמו תכנית לפיתוח מנהיגות אישית ומקצועית של מנהלי מוסדות חינוך לטיפול במצבי סיכון ותכנית אקדמית להכשרת מורים להתמחות בהוראת תלמידים הפגיעים לסיכון.

כיום, לאחר שנות התפתחות רבות, כוללת התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית ידע רב, כלים, אסטרטגיות ותפיסות עולם, שמהווים בסיס להתערבויות חינוכיות היוצרות מוביליות חברתית בקרב אוכלוסיות בסיכון.

הבניית התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית והתאמתה ליועצים חינוכיים

הבניית גוף הידע המכונה "התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית" נעשתה באמצעות שיטת "למידה מהצלחות" שפותחה על ידי יונה רוזנפלד (רוזנפלד, 1977) ושיטת "Reflection on Action" שפותחה על ידי דונלד שון⁴. שתי השיטות נועדו לאיסוף ידע יישומי "מן השדה" והפיכתו לזמין לאנשי מקצוע, כמו גם להשלים את המחקר התיאורטי הרגיל, שפעמים רבות נמצא כי אינו משרת דיו את אנשי השדה בהשגת מטרותיהם עם אוכלוסיות בסיכון. ניתוח רטרוספקטיבי של עשייה מאפשר לזכך את ההבנות לגבי המרכיבים של הפעולות שיצרו הצלחה או תפנית. כך, הידע היישומי מספק כיווני עשייה ממשיים לאנשי השדה, שחשים את הרלוונטיות שלו לנושאים המטופלים על ידם.

את הידע היישומי קשה להפיק ממחקר אמפירי בלבד שכן דקויות רבות של העבודה בשטח, כמו "אזורים רגישים", תהליכים שגורמים למאמץ נפשי, לכעסים או לפחדים העשויים לחבל בעשייה או לחסום אותה, קשות לכימות ולהגדרה. מעטים הספרים העוסקים בסודות העשייה המביאה לשינוי המיוחל, דוגמת הספר "ביציאה מן המצר" (רוזנפלד, שון וסייקס, 1996). רוזנפלד חידש רבות בנושא,

4 דונלד אלן שון (1930-1997). עסק בפיתוח העיסוק הרפלקטיבי במערכות לומדות, ארגונים וקהילות.

בהדגישו שלמידה מהצלחות היא חובתו של כל אדם המחפש להקל על סבלם של ילדים ומשפחות בסיכון. חידושו של דונלד אלן שון היה בכך, שהפך את הרפלקסיה, הנעשית תוך כדי העבודה היומיומית, לכלי חשוב ומשמעותי להפקת ידע לשימושם של אנשי החינוך עצמם.

ריבוי המעגלים והמסגרות שהתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית התהוותה בהם הוא המקור לעומקו ולעושרו של הידע היישומי הקיים בה והוא שהופך אותו לזמין ובר יישום בשטח על ידי אנשי חינוך מסוגים שונים. התפיסה מושפעת מכך שצמחה מתוך עשייה ולמידה במערכות רבות הנושקות לחינוך וסיכון וממחקרים איכותניים מקיפים שבחנו את מאפייני העשייה החינוכית המביאה למעבר מסיכון לסיכוי (סולימני, 2002; מור, 2003) ומכאן עוצמתה ותקפותה.

עקרונותיה הבסיסיים של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מכוונת במהותה לתמוך בהתפתחות אישית ומקצועית של אנשי חינוך ולהרחיב את יכולתם לפעול, באופן שיצייד את התלמידים הנמצאים בתהליכי סיכון ומצוקה במשאבים, שיאפשרו להם להתגבר על המכשולים השונים העומדים בדרכם, להשתלב בחיי בית הספר ולממש את יכולותיהם ככל שאפשר. ההנחה העומדת בבסיס מטרה זו היא, שהרחבת עולמם האישי והמקצועי של אנשי חינוך העובדים עם תלמידים בסיכון מגדילה את יכולתם להוביל את הנערים מסיכון לסיכוי. רק התמודדות הוליסטית, הלוקחת אחריות על מכלול הצרכים האישיים, החברתיים, הלימודיים והמשפחתיים של התלמידים ושל המבוגרים אשר בעולמם, מספקת מענה הולם לצרכים הכרוכים במניעת סיכון.

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית כוללת ידע ממספר דיסציפלינות: פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה וחינוך, המשולב בכלים יישומיים ואסטרטגיות לקידום עשייה משמעותית עם ילדים ונוער בסיכון. האיזון העדין בין התיאוריה לבין הפתרונות הייחודיים המותאמים לעבודת בית הספר, הוא שהופך את התפיסה לאפקטיבית בעבודתם של אנשי חינוך עם נערים בסיכון ומאפשר את התאמתה לאנשי חינוך בתפקידים שונים – מורים, מחנכים, יועצים, מנהלים וכדומה. ברצוננו לתאר את העקרונות המרכזיים של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית העומדים ביסוד עשייה בעלת ערך ביעוץ.

א תפיסה המכוונת להתייחסות אנושית בסיסית

זוהי תפיסה המדגישה את חשיבות השימוש בעולם הפנימי והערכי של המבוגר במגעיו עם תלמידים בסיכון. מגע בין אישי בעל איכות מצמיחה מתאפשר מתוך

נוכחות אישית מלאה של איש החינוך ונכונותו להתייחס לעולם האישי השלם של התלמיד.

מערכת היחסים המקצועית המאפיינת את הממסד החינוכי, "מכוון ההישגים", יוצרת לעתים הפרדה בין "מקצוענות", לבין המיומנויות האנושיות של קשירת קשר, דאגה אנושית, תחושות פנימיות של התקשרות, קרבה וביטחון – מיומנויות שכל אדם מפעיל באופן טבעי. גישה מקצועית, המתייחסת לחינוך כאל הקניית ידע ותרבות ומתנכרת למיומנויות אנושיות לוקה כגישה חינוכית בכלל וכגישה חינוכית למתבגרים העסוקים בבעיות קיומיות בפרט. ניכור זה הוא ההופך לעתים את המפגש בין אנשי מקצוע לבין הנערים למפגש מסלים ומתנגש.

נטייתם של אנשי מקצוע להפריד בין האופן שהם תופסים בו את תפקידם החינוכי, לבין תפיסת העולם האישית והאינטואיציה הטבעית שלהם נובעת, בדרך כלל, מניסיון לעבוד בצורה "מקצועית" שמשרתת את צורכי הארגון שהם שייכים אליו ואת הנורמות שהוא מייצג. אולם, בגישה זו קשה ליצור מענים חינוכיים אפקטיביים לנוער בסיכון.

יצירת מפנה משמעותי בקרב בני נוער בסיכון מחייבת את איש החינוך להשתמש בעצמו – במחשבותיו, בתפיסותיו, בעמדותיו ואמונותיו העמוקות ביותר, ברגשותיו ובמכלול אישיותו. כל אימת שאיש החינוך לומד להתחבר לנסיבות חייו האישיים ולאופן השפעתן על השקפת עולמו ומשתמש בתובנות אלה בעבודתו, גובר הסיכוי שיוכל להגיע לנערים רבים יותר וליטול חלק משמעותי יותר בחייהם. כאשר איש החינוך פועל במנותק מתפיסותיו ומעמדותיו ומנסה לייצג את התפיסה השלטת במוסד החינוכי שבו הוא פועל, הוא יוצר בהכרח ניכור, מעורבות מועטה ואחריות "בעירבון מוגבל". אלה באים לידי ביטוי באמירות כמו: 'התלמיד הזה לא מתאים לכאן', 'עם רקע בעייתי כזה איזה סיכוי יש לנו לעשות משהו', 'כל מה שעושים איתו לא עוזר', 'הוא תמיד מבטיח אבל לא עושה כלום...'

כוחה של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית אינו נובע רק מהיקפה ומהגיוון שבה, אלא גם מהיותה מכוונת להבנה בסיסית של צורכי ההתפתחות של האדם ומהתבססותה על התחושות הנותנות מענים אנושיים ובין-אישיים, כבסיס ליצירת יחסים ההולמים את הצרכים האנושיים של תלמידים בסיכון.

על פי תפיסה זו, אנשי חינוך צריכים לפעול לפיתוח תפיסה ערכית-אידיאולוגית הכוללת השקפות, אמונות, עמדות חינוכיות, מחשבות והתנהגות המכוונות לצמיחה של עצמם ובד בבד לצמיחת תלמידיהם התת-משיגים הנתונים בסיכון. שימוש המורה בעצמו ובידע האישי שלו – עולמו הפנימי, אישיותו, עמדותיו, יכולותיו המקצועיות, ערכיו והשקפותיו האידיאולוגיות, היכרותו את עצמו ואת ההיסטוריה שלו בבית הספר – הוא כלי מרכזי בחינוך תלמידים תת-משיגים ונתונים בסיכון. אנשי חינוך הלומדים מניסיונם האישי, מכישלונותיהם והצלחותיהם, מחוויות התבגרותם, מגורמי סיכון והגנה בחייהם, ומאופני ההתמודדות שלהם עם כשל, סיכון ומצוקות, מגלים את הדרכים השונות המאפשרות התפתחות וגדילה. מודעותם לתהליכי שינוי

וצמיחה של עצמם מאפשרת להם לבוא במגע עם שינוי וצמיחה ועם ההבנות והכלים הדרושים בבואם לעסוק בהשתנות והתפתחות של בני נוער בסיכון.

הצורך בהתייחסות אנושית בסיסית בחינוך בני נוער בסיכון בא לידי ביטוי בספרות העוסקת בלמידה החברתית והרגשית (Elias et al., 1977), כהשלמה להתייחסות המסורתית של החינוך ללמידה הקוגניטיבית. תחום זה התפתח כביטוי של הבנות חדשות לגבי ההשפעה של רגשות ואינטליגנציה על הצלחה והגשמה עצמית. בעקבות הבנות אלה, החלו חוקרים רבים להכיר ביכולות החברתיות והרגשיות, ללמוד אותן ולהעריך. הערכה זו אף התגברה בעקבות התפתחותן של פעילויות וגישות חינוכיות שכוונו לפיתוח יכולות אלה.

כהן (Cohen, 1999), בספרו על הלמידה הרגשית החברתית, טוען שאפשר להכיר בלמידה החברתית רגשית כהיבט חיוני בחינוך ילדים וכמאפיין חיוני של כל הרפורמות החינוכיות המוצלחות, בעיקר כשמדובר בתלמידים בסיכון. לטענתו, כתגובה לצרכים של תלמידים בכלל ותלמידים בסיכון בפרט, רוב אנשי החינוך נאבקים עם שאלות אישיות מאוד כמו: מהם הגבולות שלי? מה אני יכול לעשות על מנת להבין טוב יותר את הקשיים והכוחות של התלמיד? מה טיבם של קשיי התלמידים? כיצד אני יכול ליצור תכנית המתאימה להתמודדות עם קשיי התלמידים ומבוססת על כוחותיהם? תהליכים רפלקטיביים והכרתיים אלה מתהווים מן היכולות החברתיות והרגשיות של המורים ומהווים בסיס לעבודה אפקטיבית יותר של אנשי חינוך עם תלמידים בסיכון.

בדומה לכהן, אנו מאמינים שחשוב ליצור עבור מורים סביבה בה יוכלו לעשות רפלקסיה על עבודתם המקצועית ועל תפקידם בקידום המיומנויות החברתיות רגשיות של תלמידיהם. מורים צריכים לבחון את עצמם, להכיר ולהבין את ניסיונם שלהם וללמוד ממנו, כדי שיוכלו להרחיב את יכולותיהם החינוכיות והאמפטייות. לפי השקפה זו של התיאוריה החברתית רגשית, הדגש צריך להיות על יכולת המורים להתייחס לילד כשלם ועל יכולת המערכת החינוכית להתבסס על גישה הוליסטית. ידע עצמי יכול להיות בסיס לשינוי, בכך שהוא מספק למורים לא רק כלים ללמידה, אלא גם מקור להבנת הפעולות שהם נוקטים ביחס לתלמידים. ככל שהמורה מכוון להתייחס לשינויים ההתפתחותיים של תלמידו, כך הוא יכול להיות תומך ואמפטי יותר.

ב תפיסה המתבססת על הקישור שבין פסיכותרפיה לחינוך

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית נשענת, בין השאר, על עולמות ידע פסיכולוגיים וייחודה בפיתוח עולמות אלו באופן המשתלב בחיי בית הספר. ברור, כי המודל הטיפולי בתבניתו המסורתית, אינו רלוונטי לבית הספר. יחד עם זאת, הימצאותו של נוער בסיכון בבית הספר, מכתובה התעסקות בלתי פוסקת עם עולמות תוכן השאולים מן העולם הטיפולי. בית ספר שלומדים בו נערים בסיכון ואשר אינו

רואה את מצוקות התלמיד במרכז ואינו נוקט בעמדה בהירה ביחס לצורך בגישה מטפחת ומגדלת, עלול ליצור דפוס תגובה שמנציח את הסיכון ואף מסלים אותו. על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, תפיסת העולם החינוכית המסורתית צריכה להשתנות. בית ספר, העובד על פי עקרונות התפיסה, הופך ממוסד האמון על הקניית השכלה, הרואה בתלמידיו אובייקטים הנדרשים למלא מטלות נורמטיביות, למרחב פוטנציאלי של צמיחה ועל כן, פועל ליצירת מענים חינוכיים-טיפוליים להתמודדות עם הסיכון.

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מגדירה את מערכת היחסים בין המערכת החינוכית לבין עקרונות הפסיכותרפיה, כך שמגעים אנושיים עשויים להיות משמעותיים ודיאלוגיים, גם אם אינם מובנים ומאורגנים כמו בפסיכותרפיה. המרכיבים הטיפוליים מתקיימים בסביבה הטבעית להתפתחות הילד, באופן המאפשר המשך גדילתו הטבעית, תוך התמודדות יומיומית עם מצבי סיכון. עולם הפסיכותרפיה מציע לחינוך דרכי התייחסות לתלמיד, המשגה והכשרה בתהליכי דיאלוג, הכרה בדינמיקה של תהליכי שינוי והבנה של מורכבות תהליכי הגדילה.

הקו המפריד בין חינוך לטיפול מעסיק חוקרים רבים. מרק ואינקורביה (Mark & Incorvia, 1997) טוענים שבעולם החינוכי, ה"טיפול" אינו מתבסס על אוריינטציה תיאורטית טיפולית או על טכניקות טיפוליות, אלא על הצרכים הנוצרים במצבים שהילדים נמצאים בהם. גישה ויחס של דאגה, הקשורים בחוויות בבית הספר עוזרים לילדים ללמוד להמשיג את קשייהם ולהבין כיצד להתמודד עמם. כשם שתרפיה במשחק עוזרת לתרפיסט לראות כיצד הילד מתמודד עם מגוון נושאים, ניתן להתייחס לעבודה בתחום החינוכי כאל אמצעי המאפשר ללמוד ולהשפיע על אופן ההתמודדות של התלמידים עם מגוון של מצבים ולא רק עם מצבים לימודיים גרידא. ניתן להכיר את התנהגות הילד או המתבגר תוך כדי עבודה על משימות לימודיות. הערך העצמי, הביטחון העצמי והדימוי העצמי של הילד משתקפים בקשייו הלימודיים ובאופן התמודדותו עמם. אסטרטגיות למידה ופיצוי, המתפתחות בתחום הלימודי, יכולות להתרחב להיבטים נוספים של החיים, כאשר הילד מבין שהכוח לעשות זאת נמצא בידיו. כאשר "אני לא יכול" מתחלף ב"אני יכול" ניתן ליצור שינויים בתחומים נוספים מעבר לבית הספר.

ג תפיסה המכוונת לסובייקטיביזציה של החינוך

נוער בתהליך התנתקות כאשר הוא מוצא את עצמו במסגרות חינוכיות שקיימת בהן דרישה לתפקוד סטנדרטי, נכשל במילוי הדרישות בגלל החסכים הרבים שהוא מגיע איתם לבית הספר, ובגלל אי התאמתו לאופן שהחינוך והלימוד מתנהלים בבית הספר. ככל שגדל הפער בין הדרישות מהנער לבין יכולתו לבצען, כך מתעצם תהליך הניתוק ומתחזקים אצלו רגשות התסכול, חוסר האונים, האכזבה ובעיקר תחושה קשה שאיש אינו מבין אותו.

התמודדות עם מתבגרים בתהליכי סיכון מחייבת עבודה ברמה גבוהה של דיוק וקוהרנטיות. יש לנסות ולהבין את עולמם הסובייקטיבי של הנערים וליצור עבורם סביבה שתספק יותר את צורכיהם העמוקים ביותר, גם אם מדובר בצרכים בסיסיים וראשוניים, שאינם עולים בקנה אחד עם הדרישות לאחידות הקיימת במערכת. התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מעודדת את אנשי החינוך לחתור ליצירת קרבה אופטימאלית עם הנערים, במטרה להכירם היכרות אישית קרובה ולאפשר להם להתקשר אל המורה כאל מבוגר משמעותי, המסוגל לדאוג לצורכיהם, תוך התייחסות לעולמם השלם – האישי, הלימודי, החברתי והמשפחתי. קשירת קשרים מיטיבים ומשמעותיים היא בלב התפתחות האדם, שכן זהו תהליך של למידה, של "להיות עם האחרים" ושל בניית קשרים בין-אישיים. מנקודת ראות זו, אנשי החינוך המשמשים לנערים כ"אחר משמעותי", מהווים בעצמם מפתח לטיפוח ההגשמה העצמית של תלמידיהם הנתונים בסיכון. קרבה אופטימאלית מושגת: בעזרת שכלול יכולת המורה לאתר את הצרכים הדיפרנציאליים של התלמידים, בעזרת חיפוש משותף עמם אחר מענים חינוכיים מתאימים ובעזרת יצירת חוויית התקשרות בין-אישית, המפצה אותם על חסכים ומעודדת אותם לחדול מווייתור עצמי ולפעול להגשמה עצמית. תלמידים בסיכון נפגעו בקשריהם עם מבוגרים. חוויה מתקנת עבורם צריכה להיווצר לא רק משינוי החשיבה החבולה, אלא, בעיקר, מתוך שיקום הקשר החבול.

כדי שנערים המצויים בסיכון יוכלו להגיע לתפקוד יעיל ופרודוקטיבי, הם זקוקים לתמיכה והכוונה של מבוגרים משמעותיים, המתגייסים, יחד עם הוריהם ודמויות משמעותיות נוספות בסביבתם הקרובה והרחוקה, לסייע להם לגבור על כשלים המעכבים את התפתחותם. עזרה זו חייבת להינתן להם מבלי שדוחקים בהם ל"התיישר" ולהתאים את עצמם לכללים. כאשר מתייחסים אל הנער כשלעצמו ולא רק בהשוואה לאחרים, כאשר הצלחה נמדדת באמצעים רבים ומגוונים ולא רק באמצעות ציונים, יש סיכוי להגיע אליו כאדם, כסובייקט, ולהבנות עבורו את הסביבה שתקדם את יכולתו להשתלב בהדרגה.

דרישת המורים מהתלמידים לתפקוד נורמטיבי מלווה, בדרך כלל, בדרישה להשגת מטרה לימודית סטנדרטית ואחידה לכל תלמידי כיתתם, ודרישה זו עומדת בסתירה לצרכים הדיפרנציאליים של בני נוער המאופיינים בחסכים בסיסיים. הדרישה לתפקוד אחיד מכלל התלמידים היא האויב מספר אחד של בני נוער בסיכון. הכוונה לסטנדרטיזציה – מטרות אחידות שנקבעות מבחוץ, תכניות חינוך שנקבעות באופן בלתי תלוי בפרטים אליהם הן מכוונות.

במובן עמוק ובלתי מודע, לכשל האמפטי הראשוני המתרחש במסגרת המשפחתית, מתווסף כשל אמפטי משני בבית הספר, המנציח את החסך הראשוני. כשל מצטבר של מבוגרים לפגוש את צורכי הילדים, הוא אחד ההסברים לחסימות ולמגבלות של בני נוער בדרך להצלחה אישית, חברתית ולימודית. כאשר משתחררים מהמטרה האחידה ומן הציפייה להתנהגות זהה מכולם, רק אז, באופן פרדוקסאלי, ניתן

להביא נערים רבים יותר לאמץ התנהגות נורמטיבית יותר. השחרור פועל תחילה לטובת הצוות החינוכי המרפה מן הדרישה לתפקוד סטנדרטי אשר חוסמת בפניו את האפשרות לראות את הנער כפי שהוא ולטפל בצרכיו האמיתיים.

ההתאמה לצורכי התלמיד כסובייקט, מצמיחה פרקטיקה שיש בה מהויות חדשות בחינוך. התאמה זו מתרחשת, כאשר איש החינוך פועל מתוך עמדה של חקרנות ומחפש אחר המסלול האישי של כל תלמיד לקראת התפתחות וגדילה. הוא מחליף את ההתמקדות הבלעדית בתכנים, לטובת התמקדות בעקרונות של גדילה וצמיחה בכל הרבדים – רגשיים-אישיים, לימודיים-קוגניטיביים וחברתיים; הוא פועל ליצירת מפגש ישיר ודינאמי עם תלמידו "כאן ועכשיו"; נמנע מלתכנן מראש את המענה החינוכי השלם ופועל בשלבים, כאשר כל שלב מבנה את ההתמודדות בשלב הבא. בדרך זו, תוך כדי העשייה, מתהווה ומשתכלל המענה החינוכי, בהדרגה נוצרת התאמה טובה יותר לצורכי התלמיד והערכת ההישגים בכל שלב היא המכתיבה את דרכי הפעולה בהמשך.

דרישות מותאמות, בשונה מהנמכת ציפיות לימודיות, או העלאת הציפיות הלימודיות, הן המפתח ליצירת מובליות בקרב התלמידים. יחס חינוכי ההולם את צורכי ההתפתחות של כל נער במישורים: הלימודי, האישי והבין-אישי, מהווה מפתח בידי אנשי חינוך ליצירת מענים חינוכיים התורמים להתפתחות משמעותית שלו. יחס כזה מתאפשר, כאשר איש החינוך מתמקד בתלמיד כסובייקט ומתוך טיפוח יחסי קרבה אופטימאליים וקשר משמעותי ההולך ומתפתח בין השניים. יחס זה מחייב מעבר מהתמקדות בתוכן ההוראה ודידקטיקה, להתמקדות ביחסים השלמים המתקיימים במשולש – מורה, חומר נלמד ותלמיד והגמשת גבולות ודרישות המערכת כדי להתאימם לצורכי ההתפתחות הייחודיים והמשתנים של כל נער.

מורים המקובעים בחשיבה החינוכית הסטנדרטית ובשל כך מתקשים לפעול ליצירת שוויון הזדמנויות לכל התלמידים נוטים להתבטא כדלקמן (מור, 2003):

- הלימודים כלל לא מעניינים אותם, הם לא באים ללמוד, הם באים להפריע ולשגע אותנו.
 - צריך לוותר על תלמידים שמצפצפים על הדרישות שלך.
 - תלמידים אלה עצלנים, למה לנו להתעייף למענם.
 - רק בעזרת המקל ניתן ליישר אותם, צריך יד חזקה נגדם.
 - אין להם מה לחפש בבית ספר, לבית ספר באים ללמוד.
 - בית הספר לא יכול לעשות את העבודה של הבית.
 - מי שנכשל בלימודים עדיף שייצא לעבודה.
 - אני בא ללמוד, מי שלא מעוניין שייך.
 - התלמידים הבעייתיים הורסים לנו את החינוך ומקלקלים את הילדים הטובים.
- מורים המשוחררים מחשיבה חינוכית סטנדרטית הפועלים למתן שוויון הזדמנויות לכל התלמידים נוטים להתבטא כדלקמן (מור, 2003):

- אין לי מספיק ידע וניסיון כדי לעזור ליוסי עם הקשיים העמוקים שיש לו, אני צריכה עזרה כדי להביא אותו לחוויית הצלחה, כדי שיאמין בי.
- גיליתי אצל רמי כישרון אומנותי בלתי רגיל, אחזק אותו כך שירגיש שווה ואולי זה יפתח אותו גם ללמוד נושאים אחרים.
- איך יוצרים מוטיבציה אצל תלמיד שרגיל להיכשל?
- התפקוד הלימודי מושפע ממצב הרוח ומהעולם הרגשי של התלמיד.
- ככל שאתאמץ בשבילם, הם יעריכו זאת ויתחילו להתאמץ.
- בית הספר הוא המפתח למוביליות חברתית.
- תפקיד המחנך לכוון את דרכו של כל תלמיד כך שיתנסה בחוויית למידה משמעותית.
- בית הספר יכול להשלים את חינוך הבית, ביחד עם המשפחה אפשר לשנות גורלות.
- לכל אחד יכולת ללמוד, צריך רק לאתר את המפתח המתאים ולהתאים לו את מה שנכון לו ולא מה שנכון להצלחה בבגרות.
- מחנך הוא מורה דרך ולא רק מעביר ידע.
- חשוב לי להבין למה הוא מתנהג כך כדי לדעת איך להגיב אליו.
- איך אצליח לשכנע את שאר המורים שיש לו יכולת על אף שהוא מפגין בורות, אותה יכולת שגיליתי בעצמי כי הייתי מוכנה לראות אותה.

ד תפיסה אינטראקטיבית המדגישה את היחסים

רוב המודלים הקיימים הקשורים בנוער מסתכן יוצאים מנקודת ראות של העולם התוך אישי. גישתנו מכוונת לעשייה בקרב נוער מסתכן ומתבססת על המודל הבין-אישי. תפיסה אינטראקטיבית מדגישה את היחסים ויתרונה בבית הספר בכך, שהיא מכוונת לנצל את המשאבים המערכתיים של בית הספר ליצירת סביבה חינוכית מגדלת המספקת מענים רחבים – לימודיים-רגשיים, חברתיים ומשפחתיים. היא מכוונת לנצל את הסביבה הטבעית של בית הספר ליצירת מצבים המעודדים צמיחה וגדילה, כגון: איתור מקורות העניין הפנימיים של הנער ורתימת צוות שלם ליצירת תנאים שיביאו למימוש הנער בתחום התעניינותו.

בדרך כלל, ההידרדרות בגיל ההתבגרות אינה מתרחשת רק במישור האישי של הנער, אלא היא תוצאה של מערכת היחסים שלו עם סביבתו ועם המבוגרים שנוכחים בחייו. אינטראקציה, הבנויה על הגבלות נוקשות ואינטראקציות בעייתיות בין הנער להורה בעקבות תביעתו לעצמאות, עלולה להביא להתנהגות סיכונית. הנער הופך לנער מסתכן לא רק כתוצאה מהשפעת העולם האישי, אלא משום שיש משהו בעולם החיצוני שאינו הולם את צרכיו הפנימיים; נוער מסתכן פועל על רקע של תחושת תסכול תמידית וזעם ולא רק בשל האובייקטים המתסכלים המופנמים.

ה תפיסה דיאלקטית

דיאלקטיקה היא תורה המתארת כיצד תופעות נוצרות או משתנות, איך דבר נולד, נוצר, מתפתח, מתוך הנחה בסיסית שהמציאות מורכבת ועמוקה ומקורות האמת רבים ומגוונים. יחסים דיאלקטיים הם יחסים בין שני הפכים אשר יוצרים דבר שלישי באופן התקשרותם זה עם זה. על פי המושגים הדיאלקטיים ההגליאניים, תזה גוררת אנטיזה ומהן נוצרת הסינתזה. גישה זו שונה מן הגישה המוספית, המנסה להסביר את המציאות במושגים של סיבה ותוצאה.

התערבות עם נוער בסיכון מחייבת עשייה חינוכית המתבססת על שילוב דיאלקטי בין מודלים תוך אישיים לבין מודלים בין-אישיים, בין מודלים המסייעים בהבנה למודלים המסייעים בפרקטיקה. הדגש הוא על הנחיצות בבניית מהלכים המרחיבים את אזורי המגע והחיכוך של הנער עם מורים ובני גילו, תוך ביצוע מטלות לימודיות, אומנותיות וחברתיות ובו בזמן מהלכים המרחיבים את יכולתו לבוא במגע עם עולמו האישי ולהרחיב את התודעה האישית הנחוצה לעתים להרחבת גבולות החופש והבחירה הפנימיים.

לגישה הדיאלקטית רלוונטיות רבה בעבודה חינוכית עם נוער בסיכון. מורכבות העיסוק בנוער בסיכון נובעת מכך, שבדרך כלל אין זה נכון לבחור בנקודת ראות זו או אחרת, אלא יש להתייחס לדיאלקטיקה המחברת מספר נקודות ראות. לדוגמה, הימנעות מלמידה בבית הספר היא תופעה המורכבת ממספר גורמים: חוויית כישלון לימודי מתמכת, ניסיון למשוך תשומת לב, לבדוק גבולות, להתגרות בהורים, עיסוק בדברים אחרים וכיוצ"ב.

לפי הגישה הדיאלקטית, נער שהפסיק ללמוד, עושה זאת בגלל מכלול של התרחשויות תוך-אישיות ובין-אישיות, בבית הספר ומחוצה לו. המשמעות הברורה של אי-הלמידה בבית הספר היא, שאין לנער אפשרות, יכולת או כוח לשים את בית הספר בסדר העדיפויות שלו.

אחת הדרכים העומדות לרשות איש החינוך היא ליזום מצבי דיאלוג עם התלמיד, שבהם יינתן ביטוי לדיאלקטיקה של המושגים "כישלון" ו"הצלחה", המהווים שני צדדים של אותה מטבע ונגיעה באחד מהם מאירה את האחר. דיאלוג על הדרך בה נוצרת תחושת הכישלון מאפשר למחנך להתיר את המשואה ש"אם נכשלת בעבר, אזי אתה שווה כישלון". דיאלוג כזה עשוי לפתוח פתח להתבוננות מחודשת של המחנך והתלמיד במצב הכישלון. התבוננות כזו מאפשרת לתלמיד להתמודד באופן שונה עם הוויתור ולהימנע ממצבים שהוא עלול להיכשל בהם שוב בעתיד.

לדוגמה, נער שלא עמד בהתחייבותו ללמוד, נכשל בניסיונותיו לעזור לעצמו ולאחר מכן הצהיר כלפי מחנכו: "עזוב אותי, אני אפס, אני לא אוהב ללמוד, לימודים זה לא בשבילי". במהלך דיאלוג שהתנהל עם הנער, נעשה ניסיון להבין את החוויה הסובייקטיבית והאובייקטיבית שלו, תוך התמקדות בקושי שלו ושל האחרים לאסוף את הכוחות הדרושים לו על מנת להתגבר על תחושתו. התברר שהלימודים

רחוקים ממנו והוא אינו פנוי ללמידה, משום שהוא עסוק רובו ככולו בבעיות כלכליות שהתעוררו בעקבות גירושי הוריו. כל עולמו סבב סביב בעיות קיומיות ממשיות. בהגדירו מחדש את הבעיה, הצוות עזר לו להבין כי מצב קיומי כואב זה, הוא שכולב אותו ולא כישוריו המוגבלים ללמידה. בכך ניתן היה להגדיר את מרחב הבחירה של התלמיד ולסייע לו לגלות דרכי פעולה אלטרנטיביות שקודם לכן לא היה ער להן, דרכים הקשורות קשר אמיץ לחוויה האמיתית שלו בנושא הכישלון בלימודים. חשיבה ועשייה דיאלקטית נחוצות בפרקטיקה חינוכית פסיכו-חברתית, בשל אופי ההשפעה ההדדי, הדו-סטרי, שצריך להתקיים בין המורה לתלמיד. המורים מתמודדים עם הצלחה וכישלון מתוך תפיסה דיאלקטית המתקיימת באמירה – "לגיטימי להיכשל בשביל להצליח". אי אפשר להביא להצלחה, מבלי לדעת כיצד לעסוק בכישלונות. תלמיד יגיע להצלחה אם יקבל עזרה להתמודד עם כישלונותיו וילמד שהכישלון הוא מצב יחסי ולא קבוע ושבדרך להצלחות ישנם כישלונות שמאפשרים ללמוד כיצד להתגבר על מכשולים. המעבר מסיכון לסיכוי רצוף קשיים ומכשולים. צמיחה מתרחשת תוך היווצרות משברים וקונפליקטים ו"דיאלוג של צמיחה" הוא דיאלקטי בטבעו. הגישה הדיאלקטית של אנשי חינוך מאפשרת לערער על הקביעה הסטטית של נערים רבים הנתונים בסיכון, ש"אין בשביל מי ובשביל מה להתאמץ כי הכול כבר נקבע", ולסייע כגורם מגן אל מול גורמי הסיכון הרבים שהם חשופים אליהם.

1 תפיסה יישומית מכוונת לצעדים אופרטיביים

תיאוריות ומודלים רבים בספרות קיימים אודות נוער מסתכן, אולם רובם מקדמים הבנה ולא דווקא עשייה. לא כל תיאוריה, שעוזרת להבין מכוונת גם לעשייה ועל כן חשוב להבחין בין שני סוגי המודלים. קיים הבדל בין תיאוריות המכוונות להבנה (כגון אבחון דיאגנוסטי המסתכם בדיאגנוזה עצמה, או איתור קשיי הלמידה, זיהויים ומתן ההקלות המשתמעות מהם) לבין "תיאוריות" המכוונות לעשייה (כגון האבחון הדינמי, ההיכרות הדינמית – אסטרטגיות המכוונות לאתר תחומי עשייה ההולמים את צרכי ההתפתחות של הנערים). יש משמעות וחשיבות לקיומם של מודלים מסוגים שונים, מודלים המקדמים הבנה ויוצרים ידע ומודלים שמקדמים עשייה. על מנת לאפשר צמיחה בקרב תלמידים פגיעים לסיכון, יש ליצור סינתזה בין מודלים של הבנה ומודלים של עשייה. ידענות שבאה לצד טכניקה, היא היוצרת אנשי מקצוע קומפלטניים. הבחנה זו קריטית, במיוחד כשמדובר בבני נוער מסתכנים שהטיפול בצורכיהם מחייב התאמה בגלל היותם, לעתים, רוויי ניסיונות כושלים של מבוגרים.

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית משתמשת בהבנה המתפתחת של צרכי התלמיד לשם יצירת מתווה התמודדות והתפתחות. הצעדים המעשיים הנם ממוקדים וקונקרטיים ונובעים מההבנה של הגורמים המחוללים את הסיכון.

כוחו של היועץ החינוכי

ההבנה הדיאלקטית מאפשרת "להחזיק" בקשיים שעולים במהלך ההתערבות לאורך זמן, ובהתאם ליצור הבנות חדשות המאפשרות ליצור שינוי במתווה הפעולה במידת הצורך.

פרק ב

שורשיה הקונספטואליים של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

אפקטיביות הפרקטיקה החינוכית עם נוער בסיכון נובעת מהיותה נשענת על מספר בסיסי ידע תיאורטיים. כל אחד מהם שופך אור על היבט שונה של תופעת ההתחנכות של בני הנוער בסיכון בין כותלי בית הספר, ורק מן השילוב המתקיים ביניהם אפשר להבין את התופעה במלואה ולהתכוונן ליצירת פרקטיקה ההולמת את צורכי המתבגרים.

בפרק זה נגיעה בבסיסי הידע העיקריים – העומדים ביסוד התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית: הפילוסופיה האקזיסטנציאלית-פנומנולוגית, פסיכולוגיית ה-Self והפסיכואנליזה האינטר-סובייקטיבית והתיאוריה החברתית ביקורתית.

הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית

האקזיסטנציאליזם הוא תורה פילוסופית המדגישה את הניגוד בין המציאות האנושית לסוג הקיום שיש לאובייקטים הטבעיים. על פי תורה זו, בני האדם, שהם בעלי רצון ותודעה, מוצאים את עצמם בעולם מנוכר של אובייקטים הנעדרים גם רצון גם תודעה. האדם, על פי האקזיסטנציאליזם, הוא "יש" היוצר את עצמו; הוא אינו נידון במהותו באופי ובתכלית, אלא חייב לבחור אותם על ידי פעולות של החלטה טהורה. המושג "מציאות", שזוהה בתולדות הפילוסופיה עם הטבע והאלוהים, הפך בפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית להיות מזוהה עם האדם.

ז'אן פול סארטר (1946) הוא אחד האקזיסטנציאליסטים הידועים במאה ה-20. כתביו עסקו רבות בשאלת הקיום, בעיקר בסבל, בייאוש ובחוויה הבלתי נמנעת מכל אדם באשר הוא – אימת המוות. כל אדם מונע, במידה זו או אחרת, על ידי החרדה הקיומית הקשורה בכך שדברים נהרסים, מסתיימים ומתים. עיסוק זה בחרדת הקיום, הוא שהופך את הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית למתאימה לבני נוער בסיכון, המתאפיינים בעיסוק רב בחוויות של התפרקות ולעתים מסתבכים עם מרכיבי הקיום.

סארטר אינו סבור שהסבל הוא ממד של הקיום שיש להתגבר עליו על מנת להפוך את המציאות מעלובה לעשירה ומשמעותית. הסבל מתגלם במשמעותה של החירות.

חוסר הביטחון, התלישות והשרירותיות הם המצב האמיתי שהאדם שרוי בו ואין מנוס מכך. האדם סובל משום שמתגלמת בו חירות פרטית ובלתי תלויה שהופכת אותו אחראי לעצמו ולעולמו. האדם הוא יצור חופשי, הבונה את עולם המשמעויות שלו בעצמו מתוך אינסוף אפשרויות בחירה. עתידו אינו נובע מעברו, אלא מבחירותיו. כאשר האדם פועל קודם שהוא חושב על האפשרי בשבילו, רוב פעולותיו מכאניות ומתייחסות לאפשרות שבחר כאפשרות יחידה. מצב זה מרגיע, שכן הוא נתפס על ידי האדם כדטרמיניסטי ואינו מעמיד בפניו את הצורך לבחור. העיסוק בפעולות היומיום מהווה בריחה מפני המועקה שבבחירה. כאשר המועקה שבבחירה הופכת להיות מודעת, מדובר בשלב מפותח יותר.

המושגים **חופש**, **אחריות** ו**בחירה** הם מושגים מרכזיים בפילוסופיה האקזיסטנט-ציאליסטית. הם קשורים זה לזה בקשר דיאלקטי, שכן קיומו של כל אחד מהם תלוי בשניים האחרים. החופש אינו מצב סטאטי נתון אלא תחושה, חוויה, שלה חיים משלה. האדם נולד תלוי וכבול ועצם התהלכותו במשעול החיים היא אקט של הרחבת החופש. הצמיחה והגדילה הנפשית מאפשרות לאדם להרחיב את דרגות החופש שלו באופן שמצמצם את הסבל ומרבה את אפשרויות הבחירה. האחריות באה לידי ביטוי בהבנה, ש"הרחבת החופש שלי על חשבון האחר, תביא בסופו של דבר להגדלת הסבל שלי ושל האחר, שכן יש קשר ביני לבין האחר".

המושגים חופש, אחריות ובחירה הם אחד הצירים המרכזיים בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. מצבי סיכון חיצוניים ופנימיים הם מכשולים. ככל שנער הנמצא בסיכון מסוגל להכיר בשרירותיות של נסיבות חייו ולהבין שמצבים אלה אינם כובלים אותו אלא הוא זה הבוחר בכבלים, כך מתרחבות דרגות החופש שלו באופן שמשפיע על הבחירות שהוא עושה אל מול אותם סיכונים. השימוש במושגים אלה עוזר להתקרב לחוויה הסובייקטיבית של המתבגר הנמצא בסיכון. האתגר הוא לעזור לו להרחיב את דרגות החופש שלו מבלי להתעלם מן הכבלים שהמציאות והחברה מציבים בפניו.

הפילוסופיה האקזיסטנטציאליסטית נשענת על הפנומנולוגיה של הוסרל (Burrell & Morgan, 1979) כמתודה לחקירת ייחודיות המצב האנושי. הוסרל טען שעולם התופעות שלנו אינו ניטראלי אלא אנושי מבחינה משמעותית, שאין אנו ממיניים תופעות בעלות ממשויות עצמאיות, אלא אנו ממיניים את אופני ההתכוונות האפשריים שלנו לתופעות שונות, ולכן התייחסותנו לעולם אינה אובייקטיבית או סובייקטיבית, אלא אינטר-סובייקטיבית. מה שאנו מתייחסים אליו כאל ידע ודאי בעניין העולם, הוא במידה רבה פרי הבניותינו בהתקשרויות החברתיות שאנו מקיימים. מכאן הדרישה מאיש החינוך או החוקר להתייחס אל ידע כלשהו כאל טעון בירור. תפקידם הוא לקלף שכבות של הנחות ומחשבות שבני-אדם מתייחסים אליהן כמובנות מאליהם ולבחון את טיבן.

משפט המפתח של הוסרל הוא "בחזרה לדברים עצמם" (Warnock, 1970) ומשמעותו – גלות כיצד דברים נראים לנו ישירות ולא דרך מבנים תרבותיים

וסמליים. איש חינוך, המתייחס אל תופעת הנוער בסיכון כאל תולדה של קשיי למידה, ימהר לאכוף את תפיסתו על המציאות הבעייתית ויציע פתרונות קונבנציונאליים של עוד מאותו הדבר (למשל, עוד שעות לימוד), בעוד שאיש חינוך המתייחס אל התופעה של נוער בסיכון כאל תולדה של מציאות המורכבת שכבות ועדשות רבות, ישקיע מאמצים גדולים לקלף שכבה אחר שכבה, להתבונן מבעד לעדשות השונות של בעלי העניין השונים, על מנת לחשוף את עושר ההיבטים של התופעה בשלמותה.

היידגר, תלמידו של הוסרל, השתמש בפנומנולוגיה לחקירת מצבי נפש שעל פיהם, לתפיסתו, נחשף מצבו של האדם בעולם. הגדרת האדם כ"מערכת של משמעויות הנובעת מקיומו בהקשר החד פעמי של חייו", משחררת את חקירת האדם מן התלות הכובלת ביסודות אמפיריים ומאפשרת מעבר לחקירה א־אמפירית של ההווה עצמה (סיגד, 1975). היידגר סבר שהאדם מתבונן כהרגלו בדברים ומחפש בהם לא את טבעם הם, אלא את סיפוק צרכיו והרגליו שלו. הצורך להתקיים מכתוב לנו דרכים קבועות ויעילות של קליטת תופעות, אבל קליטה זאת מבוססת על הרגלי היום-יום ואינה מתעניינת בטיבם הסגולי של הדברים. מכאן שהתופעה האמיתית היא דווקא זו שאינה מופיעה במבט ראשון, אלא זאת שקיימת כל הזמן ואין אלא להתכוון אליה בצורה נכונה כדי שתתגלה. לכן, הפנומנולוגיה חייבת לחדור אל התופעה דרך הכיסויים שלה ולהצביע על צורת ההסבר שיש לתת לתופעה בשלמותה. כיוון שמציאות האדם מאופיינת על ידי בעיית השלמות, כיוון שבמציאותו מופיעות לפניו התופעות והוא גם שמכסה עליהן, הצעד הראשון של הפנומנולוגיה חייב להיות חקירת האדם במציאותו, דהיינו, חשיפת המבנים של הווייתו, של פרטיותו השלמה. הפנומנולוגיה מתאימה לעיסוק בסיכון משום שהיא נותנת מקום אמיתי לכל תלמיד בהוויתו השלמה – האישית, המשפחתית והתרבותית. על אף שתופעת הכישלון בבית הספר משותפת לכל בני הנוער בסיכון, לכל אחד מהם חוויה סובייקטיבית של כישלון שניתן להכירה ולהתייחס אליה באופן דיפרנציאלי. כדי להבין את התלמיד ולדעת כיצד לפעול ביחס אליו, יש להבין את מצבו הסובייקטיבי המושפע מהמציאות החברתית בה הוא חי. כך יש מקום להכיר ולהבין את התלמיד המתנגד באופן אקטיבי לתרבות השלטת בבית הספר, התלמיד שאינו פנוי ללמוד בשל מצוקות אישיות, התלמיד שמתקשה ללמוד, התלמיד ההורס את בית הספר בגלל מצוקות קיומיות ועוד. כל התקרבות של המורה למניע האישי של התלמיד יכולה לקדם את יכולתו להתאים את דרכו אליו. כפי שהפנומנולוגיה תבעה, התלמיד בסיכון אינו עוד עצם ממשי כלומר מציאות מקובעת וקבועה, אלא מציאות בפעולה. התלמיד מתגלה בשלמותו מבעד למכלול פעולותיו היומיומיות בסביבות הטבעיות בהן הוא פועל – בבית הספר, בשכונה ובביתו. התלמיד איננו סך כל הישגיו הלימודיים, שכן עולם ההישגים מייצג עדשה מסוימת בלבד ואין בה כדי לתפוס את המציאות בשלמותה.

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מבוססת אפוא על תפיסה פנומנולוגית סובייקטיבית שבמרכזה השקפה פלורליסטית, לפיה אין בחינוך מקום לאמיתות

פוזיטיביסטיות מוחלטות הנובעות ממתודה מדעית של אמת אחת, אין אמת אחידה, אלא מקום למספר זוויות ראייה.

הפוזיטיביזם הוא השקפה הגורסת כי הידע מתאר תופעות בנות תצפית ובעלות אופי מדעי. הגישה הפוזיטיביסטית מעמידה במרכזה את האובייקטיביות ואת האמת המדעית, נשענת על הפרדת הסובייקט מהאובייקט הנחקר ודוגלת בערכים אובייקטיביים-אבסולוטיים. תפיסה זו יוצאת מנקודת הנחה שהחינוך, במהותו, הוא תהליך של חיברות (סוציאליזציה) אשר מנסה להקנות לבני הנוער את הכללים והחוקים הנהוגים בחברה, וכך להכניס לחיים ולהופכם לאזרחים מתפקדים ופרודוקטיביים. הערכים הם הקובעים מהו כישלון ומהי הצלחה, מהם הישגים ראויים ומהם הישגים בלתי ראויים, מיהו המורה או התלמיד המוצלח או הנכשל.

גישה חינוכית פוזיטיביסטית עשויה אולי להתאים לצורכי ההתפתחות של בני נוער נורמטיביים, שיש להם אפשרות להישען על מעגלי תמיכה והכוונה בסביבתם הטבעית, אך אינה יכולה להיות מענה מספק לבני נוער בסיכון בשל הריבוי והמורכבות של צורכיהם. תפיסת חינוך פוזיטיביסטית מסלימה את הסיכון בגלל שהיא מכוונת למטרות קולקטיביות אחידות ומתעלמת מהצרכים הסובייקטיביים של היחיד; היא מתעלמת מקיומו של הפרט כיחיד ומצרכיו הסובייקטיביים. לעומתה, התפיסה האקזיסטנציאליסטית מדגישה את מרכזיותו של האדם היחיד, על האמת הפרטית שלו, המצויה בתוכו. התנועה האקזיסטנציאליסטית שואפת להבין את הסובייקטיביות האנושית דרך החדירה אל מתחת לפיצול שבין הסובייקט לאובייקט. הפנומנולוגיה מרחיבה מבט זה על ידי הדגשה כי העולם הוא אינטר-סובייקטיבי, לא אובייקטיבי וגם לא סובייקטיבי, וכל ניסיון להשפיע על ההתנהגות האנושית הוא אינטר-סובייקטיבי במהותו.

הפסיכולוגיה ההומניסטית ותיאוריות התאמה בפסיכואנליזה

הניסיון של הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית ליצור שיטה לחקר הסובייקטיביות האנושית התממש בעזרת הפסיכולוגיה, ובעיקר בעזרת הפסיכולוגיה ההומניסטית (Wertz, 1994) ופסיכולוגיית ה-Self (קולקה, 1992). מצאנו כי גישות פסיכולוגיות המסייעות להבנת הסובייקט עשויות לתרום לעבודה חינוכית אפקטיבית עם נוער בסיכון, הודות לכוחן להאיר את המהות והמאפיינים של פרקטיקה חינוכית, שיש בה הלימה לצרכים הדיפרנציאליים של מתבגרים בסיכון. בהיסטוריה המאוחרת יותר של הרעיונות הפסיכואנליטיים (מאז שנות ה-40 המאוחרות של המאה ה-20) מושם דגש הולך וגדל על יחסים עם האחר, אמיתיים או דמיוניים, בעבר ובהווה

(Mitchell & Black, 1995). הפסיכואנליזה האינטר-סובייקטיבית והתיאורטיקנים הנמנים עמה חולקים את האמונה שהתהליכים המנטאליים האנושיים הם, בהגדרה, תהליכים אינטראקטיביים, שאי אפשר להתייחס אליהם כאל תהליכים המתקיימים בקרב הפרט היחיד. על פי הפסיכואנליזה האינטר-סובייקטיבית, החיים המנטאליים נראים מנקודת מבט אינטר-סובייקטיבית. גישה זו מרחיבה את הגישות המדברות על קשר בין סובייקט לאובייקט בהדגישה את העובדה שהאינטראקציה נוצרת בין שני סובייקטים שכל אחד מהם מכיר בזולתו.

אפשר לראות בפסיכואנליזה היחסית ובעניין שלה בהדדיות ובאינטר-סובייקטיביות ניסיון לשמר ולפתח את העושר והעדינות המאפיינים את הפסיכואנליזה באווירה גמישה ושוויונית יותר (Berman, 1977).

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מדגישה את הגורם המצמיח הקיים ביחסים בעלי מרקם פתוח וטבעי, המתאפיינים בהשפעה הדדית, מבלי לבלבל הדדיות עם שוויוניות. האווירה החופשית והגמישה יותר המתהווה בפסיכואנליזה העכשווית הולמת את התפיסה לפיה בית הספר עשוי להיות כר פורה לצמיחה וגדילה של נערים שגורלם לא שפר עליהם. ההשפעה ההדדית מתרחשת בתוך יחסי הכלה בהם משמש המבוגר כגורם מסייע לגדילה של התלמיד.

פסיכואנליטיקאים, מטפלים ותיאורטיקנים החלו לייחס ליחסי אובייקט מקום מרכזי יותר מאשר בעבר. המאפיין הבסיסי של המעבר מפסיכואנליזה קלאסית לפסיכואנליזה העכשווית ולפסיכואנליזה הפוסט-קלאסית, היה המעבר מהנחת עבודה המתייחסת ל"אדם אחד" לזו המתייחסת ל"שני אנשים". בפסיכואנליזה העכשווית (Ego Psychology, Self Psychology, Object Relations Theories, Relational Psychoanalysis) קיים מגוון גדול של אסכולות, וכולן בהדגשים שונים מרחיבות את ההבנה באופן שהתפתחות ושינוי מתרחשים בתוך מגע וקשר.

בין הגישות השונות בפסיכואנליזה, אנו רואים את **תיאוריות ההתאמה** כרלוונטיות במיוחד לעשייה חינוכית עם תלמידים בסיכון. בתיאוריות התאמה אנו כוללים חוקרים ומטפלים שונים המתמקדים ביחס בין הפרט וסביבתו כמהותיים להתפתחות האדם. תחת "המטריה" של תיאוריות התאמה אנו כוללים את הפסיכולוגיה ההומניסטית, את החשיבה הרעיונית ועולם המושגים של היינץ קוהוט, דונלד וינקוט ווילפרד ביון המרחיבות את ההסתכלות והשימוש בהשפעה ההדדית בתהליכי צמיחה והתערבות וכן את תורת העמידות (Resiliency).

תיאוריית ההתאמה על פי הפסיכולוגיה ההומניסטית

בשנות השישים של המאה ה-20 הופיעה הפסיכולוגיה ההומניסטית כ"כוח השלישי" בין התיאוריה הפסיכואנליטית ובין הביהביוריזם. שורשיה של הפסיכולוגיה ההומניסטית נטועים במסורת הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית-פנומנולוגית והיא כוללת מניפסטט ובו ארבעה עקרונות מפתח:

1 האדם החווה נמצא במרכז ומשום כך יש ללמוד אותו בנסיבות חייו האמיתיות ולא במסגרת מלאכותית של מעבדה. הטיעון הבסיסי הוא, שבני אדם הם סובייקטים ולא אובייקטים, ופסיכולוגיה, כחקר המין האנושי, היא מדע אנושי ולא מדע טבעי. על מנת להבין את האדם, נחוצה גישה הוליסטית ולא גישה אטומית. יש לבחון את האדם ולתארו במונחים של מודעות אישית הכוללת את חוויותיו הסובייקטיביות ואת האופן שבו הוא תופס ומעריך את עצמו.

2 הבחירה האנושית, יצירתיות והגשמה עצמית הם הנושאים המועדפים לחקירה. התיאוריה הפסיכואנליטית מתבססת על ממצאים של תצפיות קליניות באנשים הסובלים מהפרעות שונות. לעומתה, הפסיכולוגיה ההומניסטית טוענת כי יש ללמוד בני אדם שלמים ובריאים, אנשים יצירתיים המתפקדים באופן מלא. בבסיס הפסיכולוגיה ההומניסטית עומדת האמונה, שלבני אדם דחף פנימי להתקדם ולפתח את הפוטנציאל שלהם ואת יכולותיהם בכיוון של בריאות והגשמה עצמית ושפתולוגיה נובעת מהפרעה בתהליכים טבעיים אלה.

3 בבחירת שאלות חקר יש להעדיף משמעות על אובייקטיביות. על פי הפסיכולוגיה ההומניסטית, החקר הפסיכולוגי התרכז בעבר בשיטות ולא בבעיות עצמן. לפרויקטים של חקר יש חשיבות משום שהם מכוונים להבנת המין האנושי, גם אם השיטות הקיימות לחקר האדם אינן מספיק מפותחות. לפי תורה פסיכולוגית זו לא יתכן שהחקר יהיה חופשי מערכים.

4 כבוד האדם הוא ערך עליון. הפסיכולוגים ההומניסטים טוענים, שההתבוננות בבני האדם כביצורים ייחודיים ובעלי פוטנציאל להיות נאצלים, היא מעל לכול. פסיכולוגים צריכים להבין אנשים ולא לנבא את דפוסי התנהגותם ולשלוט בהם. מטבעם של בני האדם לחתור לעבודה משמעותית, לאחריות ולהזדמנות לביטוי יצירתית.

קרל רוג'רס הוא דמות מפתח בגישה ההומניסטית (Wertz, 1994). התיאוריה שלו מציבה את האדם במרכז ומדגישה את המושג 'הגשמה עצמית' (Cohen, 1999). מושג זה מרמז על כך שישנו כוח פנימי ביולוגי הגורם לאדם לפתח את יכולותיו וכישוריו לקראת ביטויים המלא. המוטיבציה המרכזית של הפרט היא ללמוד ולגדול. צמיחה מתרחשת כאשר הפרט מתמודד עם בעיות, נאבק בהן ודרך מאבקיו מפתח היבטים חדשים של מיומנויותיו, יכולותיו ונקודות הראות שלו על חייו.

ההנחה הבסיסית של רוג'רס היא שבני האדם, כמו כל היצורים החיים, מונעים לגדול ולחתור לבריאות אופטימאלית, דבר המצריך עמידות אל מול מצוקה. רוג'רס מודה בכך, שעמידות כזאת מתפתחת בעזרת אחרים ושהגשמה עצמית מצריכה טיפוח של הורה או מטפל, למרות שהיא תהליך טבעי. ההיפותזה המרכזית שלו היא,

שלכל פרט יש משאבים פנימיים המאפשרים לו להגיע להבנה עצמית, לגבש עצמיות והתנהגות של הכוונה עצמית, ושניתן לטפח מקורות אלה בעזרת אקלים פסיכולוגי מאפשר.

תיאוריית ההתאמה על פי קוהוט

היינץ קוהוט (Kohut, 1974) הציע גרסה משלו להבנת החוויה האקזיסטנציאליסטית וההומניסטית. הוא מדבר על ההתאמה בין האדם לסביבתו, מתוך הסתכלות סובייקטיבית על התפתחות היחסים בין בני האדם.

ה־Self הוא מקבץ של כלל התחושות, הרגשות, החוויות, הדימויים, המחשבות הרעיונות וההערכות המתייחסים לעצמי. מצבי עצמי אלה שרויים בתנועה דינאמית מתמדת, מופיעים ונעלמים, מתחלפים זה בזה, מתחברים זה לזה או דוחקים זה את זה (קולקה, 1992).

האובייקט (Object) עמו נוצרת האינטראקציה דרכה מתהווה הסובייקט, הוא בדרך כלל האם, האב או דמות אחרת מהמשפחה הקרובה. בהמשך, האובייקט מתרחב לדמויות נוספות כמו חבר, שכן, מורה ואף פונקציות כמו עיסוק, מקצוע, יצירה אומנותית. האחר ה־Self עושה בו שימוש נקרא Self-Object או זולת-עצמי. חוויות זולת-עצמי (Experiences Self Object) הן החוויות שהאדם חווה במצבים שבהם האחר משרת את העצמי. ערוץ התקשורת שבו נוצר הקשר בין ה־Self ל־Self Object הוא הערוץ האמפטי; רק דרך אמפטיה בין ה־Self ל־Self-Object יכול להיווצר קשר איכותי דרכו מתאפשרת הגדילה.

על פי קוהוט, ה־Self העומד במרכז עולמנו הפסיכולוגי מתפתח מילדות לבגרות, מתצורות ארכאיות קדומות לתצורות מפותחות יותר. קוהוט אינו מסכים עם התפיסה לפיה בני אדם מתפתחים מסימביוזה לאוטונומיה ונפרדות. לטענתו, הקיום האנושי קשור תמיד באנשים אחרים או בייצוגם הפנימי ולכן אין אנו מתפתחים לנפרדות, אלא משתנים בתוך מערכת התומכת בקיום צרכים בסיסיים של ה־Self. צרכים אלה הם אבני יסוד פסיכולוגיות, כמו: תחושת רציפות ועמידות פנימית, היכולת לשמור על ערך עצמי, היכולת להרגיע את העצמי ולתמוך בו אל מול אכזבות וכישלונות ותחושת רציפות (Cohesion). ה־Self אחראי על יכולתו של האדם להירגע, לשאת ביקורת, לחוש התפתחות, כיוון ומטרה.

קוהוט טוען למרכזיות התגובה האמפטיית. לפי תורתו, המושג אמפטיה אינו מתייחס לניסיון לרצות את האחר אלא לניסיון להרגיש מהם צרכיו ורצונותיו הסמויים דרך התבוננות עצמית. תגובה אמפטיית מבטאת הכרה פנימית של האדם את צרכי האחר. בהתפתחות מוקדמת מדובר ביכולת האם להכיר את צרכי תינוקה ובפרט את צרכיו הבלתי מודעים. ההורה האמפטי אינו נותן לילד מה שהוא רוצה, אלא מכיר מתוך עצמו את התחושות והרגשות של הילד ובכך מכונן את עצמיות ילדו ויודע את צרכיו. הוא מנסה להבין את עולמו של הילד מתוך נקודת ראותו, להבין את

צרכיו הבלתי מודעים. התגובה האמפטית מתייחסת לצרכים העמוקים ולאו דווקא לאלה המתבטאים כלפי חוץ. על פי קוהוט (Kohut, 1984) לילד שלושה צרכים עיקריים שההורה מגיב אליהם:

1 הצורך ב־Mirroring – (שיקוף) הוא ההכרה ההורית בילד, בייחודו והתגובה המבטאת זאת. ההורה נותן תוקף לחוויה של הילד, כאשר הוא עצמו חווה אותה דרך התחברות אמפטית. הוא משקף לילד את עצמו ועל ידי כך הילד לומד להכיר ולארגן את מציאותו הפנימית והחיצונית. כך עוזר ההורה לילד להיות הוא, להתקיים, לחיות ולחוות. הילד לומד להכיר את עצמו דרך ההשתקפות וזו נותנת לו קיום. תגובת ההורה למה שהוא עושה או לא עושה, יוצרת בו תחושת רציפות.

2 הצורך באידיאליזציה – הילד מעריך את ההורה, ודרך הערצה זו הוא רוכש את אבני היסוד של ערכו העצמי. הגדולה שהילד מוצא בהורה חוזרת אליו דרך אהבת ההורה כלפיו.

3 הצורך ב־Twinship – תאומות, אחווה – ההורה חווה את החוויה של הילד, נמצא איתו בחוויה שלו. חוויית התאומות יוצרת תחושת שותפות ואינטימיות אמיתית.

פגיעה עמוקה ב־Self, מותירה צרכים קדומים בלתי מסופקים, המקבלים ביטוי בוטה בצורך מתמיד בשיקוף – (Mirroring) ואידיאליזציה. כאשר קיימת הפנמה מפותחת יותר של צרכי ה־Self, הצורך באחר, המוגדר על ידי קוהוט כיחסי Self-Object, מקבל ייצוג שיכול להיות קונקרטי ורציף פחות.

גיל ההתבגרות מאופיין בערעור המקורות לשמירת ה־Self בשל הצורך הגובר בחוויה אותנטית והגדרת ערכים עצמיים, ערעור מעמד ההורים וקושי ביכולת ההתאמה האמפטית אל מול שינויים קוגניטיביים ופיזיים. הקשיים של רבים מבני הנוער המנותק החלו בגיל החביון, אך הם הצליחו להתארגן אל מול הצרכים הנרקסיסטיים עד לגיל ההתבגרות. כאן חל ערעור מחודש, שיכול לקבל את ביטויו ברגישות חדה לכל חוסר התאמה החודר ומהדהד באכזבות הקיימות עוד מימי הילדות המוקדמת.

המתבגר המתנתק סבל בגיל החביון מהוראה שלא הייתה אמפטית (מותאמת) לקשיי הלמידה שלו, או מתגובות שפגעו ב־Self שלו ותרמו לקיום עצמי רעוע, עם הערכה עצמית ירודה ותחושות של אי־רציפות (פירוק). הרגישות מתבטאת כלפי ההורים, המורים וקבוצת בני הגיל.

כאשר החסכים אינם גדולים, הנער יכול עדיין לצעוק ולזעום ולהפעיל את הסביבה, מתוך תקווה שהיא תיענה לו ותספק את צרכיו; כאשר החסכים גדולים יותר, הוא עלול להתכנס בתוך עצמו. נער כזה נראה כאילו אין לו צרכי Self, אבל בפועל צרכי

ה-Self שלו גדולים אף יותר מאלה של המפגינים אותם ברעש ובאלימות. בשפתו של ויניקוט – התנהגות אלימה היא הסיכוי היחיד לגרום לכך שהסביבה תיענה ותמצא את הדרך להגיע אל הנער ולספק את צרכיו (ראה בהמשך).

נער בסיכון סובל, בהגדרה, מכישלון אמפטי, הגורם לפערים גדולים בהערכה העצמית וירידה בחיוניות. הכישלון האמפטי גרם לכך שהנער לא קיבל את צרכי העצמי מסיבות שונות, כמו חוסר פניות או מיומנויות הוריות לקויות. מצב כזה עלול לגרום להיווצרות זעם נרקסיסטי⁵ – מצב בו החלק הנרקסיסטי של האדם, החלק הפגיע שזקוק לטיפוח והעצמה, "מתפוצץ". מצב כזה עלול להתבטא בתגובות קיצוניות ואפילו באלימות. לדוגמה, כאשר מורה מבקש מתלמיד מתקשה לפתור משוואה והוא "מתפוצץ" בגלל חוסר ההתאמה בין צרכיו העמוקים לבין דרישות המורה ממנו. ההתפוצצות מתרחשת כתוצאה מכך שלנער צלקות בלתי נראות והוא אינו רוצה להיכוות שוב. על מנת לעזור לו, על המורה לגייס אמפטיה רבה מאוד כלפיו, נכונות לחפש ונכונות לספוג בדרך מהמורות ומכשולים רבים.

תיאוריית ההתאמה על פי ויניקוט

דונלד ויניקוט שהחל את דרכו המקצועית כרופא ילדים, פיתח רעיונות חדשניים אודות האמהות והתפתחות התינוק. גישתו ניזונה מהאקזיסטנציאליזם וההומניזם. הוא מתייחס לאדם כאל שלמות ומעמיד את החוויה הסובייקטיבית במרכז (Winnicott, 1963). לדבריו, הקשר הבין-אישי, הבין-אנושי, הוא הנותן לאדם כוח לגדול. הדיון בכתביו של ויניקוט עוסק בשאלות הנוגעות למהות החיים כיצירה מתמשכת ואינו מתורגם לשיטה חינוכית שניתן לגזור ממנה עקרונות פעולה, אולם תפיסתו מאפשרת לנו לבחון מקרוב תהליכים בין-אישיים באופן הפתוח ביותר.

לדעת ויניקוט, החוויה האישית של האדם תלויה באופן מוחלט במציאות שהוא חי בה מרגע לידתו ועד מותו, באופן המתבטא באמירתו המפורסמת כי "אין דבר כזה כמו תינוק", דהיינו אין תינוק ללא אם. השקפתו של ויניקוט מרחיבה את שדה ההתבוננות שלנו בהתנהגות האדם ובקשרים שהוא רוקם עם הדמויות האנושיות המשמעותיות לאורך חייו. הסביבה המקיפה את האדם במהלך חייו היא אימהית במהותה, כלומר ממשיכה ומרחיבה את ההחזקה האימהית ומבטיחה אישיות כנה, אמיתית ובעלת ערך. לסביבה זו, המכונה על ידי ויניקוט "סביבה מאפשרת" (Facilitating Environment), אחריות עמוקה כלפי הפרטים המרכיבים אותה והיא מאפשרת להם לחוות את החיים לא רק מתוך הישרדות אלא מתוך משמעות ההולכת ונבראת.

5 זעם נרקסיסטי מתפתח מתוך תסכול כאשר הצרכים הבסיסיים אינם נענים והוא האחראי על רוב התגובות השליליות של בני נוער מתנתקים. זעם זה מתפתח כתוצאה מנוקשות המערכת ההגנתית שהתפתחה כתגובה לזעם נרקסיסטי כרוני האוצר בחובו אכזבות וטראומות ילדות.

האם, על פי ויניקוט, מאופיינת על ידי יכולת ההשקעה האימהית הבסיסית בתינוקה והאיכות המחזיקה שלה את התינוק מוגדרת כהתאמה פעילה (Active Adaptation) לצרכיו. התאמה זו שמושלמת או כמעט מושלמת בראשית החיים, משתנה בהדרגה אך למעשה נשארת בעלת איכות של התאמה נמשכת. האם המציעה נוכחות רציפה, מהימנה ועקבית בחיי תינוקה ויכולת בסיסית להזדהות עמו ולספק את צרכיו, מכונה על ידי ויניקוט האם-הטובה-דיה (Good-Enough-Mother).

לפי ויניקוט, שתי משימות עיקריות עומדות בפני האדם בתהליך הגדילה:

א. לפגוש במציאות הכואבת;

ב. להכיר בבדידותו ובנפרדותו.

תהליך הגדילה נעשה באמצעות הקשר, רק דרכו נוצר הכוח לגדול. לצורך הגדילה חייבת להיות סביבה מספקת, מכילה ומחזיקה (Holding Environment). "אם טובה דיה" מסוגלת להעניק סביבה מכילה ולאפשר את צמיחת האישיות. כדי להיות אם טובה דיה, האם צריכה להיות שקועה לגמרי בילד (Primary Maternal Preoccupation). כאשר הסביבה הראשונית מתסכלת, כאשר החסך גדול מדי, עלולה להופיע התנהגות אנטי-סוציאלית, אנטי-מסגרתית, שיש לה שני ביטויים שכיחים:

1. התנהגות של "לקחת בכוח" את המגיע לי – גניבה חומרית;

2. התנהגות מטרידה שמטרתה לבדוק גבולות – הילד מתקיף את הסביבה, שובר, הורס, וכך הוא בודק את "רוחב הזרועות של האם".

התנהגויות אלו, לטענת ויניקוט, הן ביטויי תקווה, שכן הילד לא נואש עדיין מהאובייקטים שיספקו לו את החסך ויגיבו אליו. כאשר המבוגרים מתקשים לספק את צרכיו, הילד מטריד את סביבתו בכך שהוא נכשל בביצוע מטלות התפתחותיות. למעשה, בכל סימפטום ישנו ממד אנטי-סוציאלי עם מסר לסביבה שתגיב אל הילד ותספק את צרכיו החסרים. ההימנעות מלמידה, לצד ההתנגדות האקטיבית ללמידה, מצד נערים הנמצאים בסיכון מרמזות לעתים על אי התאמת הסביבה החינוכית לצורכי הפרט, במשפחה ו/או בבית הספר עצמו.

בספרו "משחק ומציאות", ויניקוט (1971) הגדיר מרחב חווייתי והתפתחותי שאותו כינה "המרחב הפוטנציאלי". זהו האזור שמתרחשים בו יחסי הגומלין בין המציאות הנפשית התוך-אישית של האדם, לבין האובייקטים הממשיים בעולם. באזור זה עובר הגבול בין העולם הסובייקטיבי של האדם ובין העולם האובייקטיבי. גבול זה אינו חד וברור, הוא אזור ביניים בו מתקיים המשחק המערב דמיון ומציאות, בו מתרחשים החיים היצירתיים והתרבותיים של בני האדם.

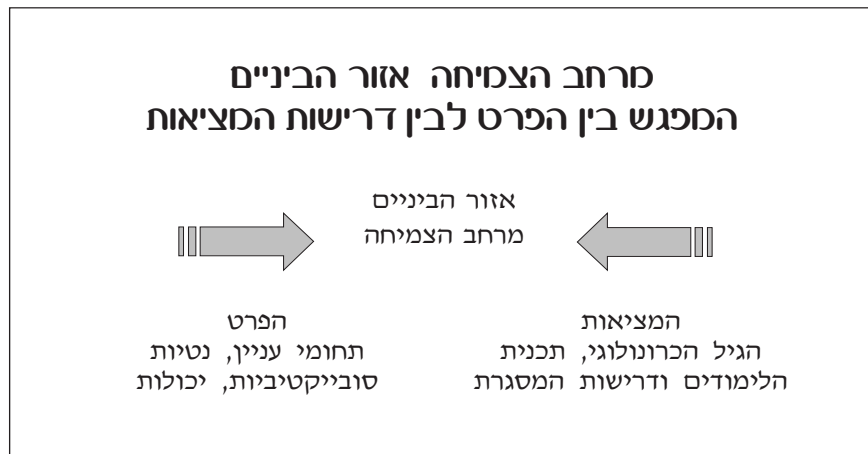
הצמיחה וההתפתחות האישית מתרחשות בתחום החופף שבין שני המרחבים הפוטנציאליים – זה של הילד וזה של המבוגר. בשלבי החיים הראשונים מדובר בהתקשרות שהיא חלק מן ההורות. בשלבים מאוחרים יותר, מדובר בהתקשרות שהיא חלק מיחסים חינוכיים או אחרים. כך או כך, עניינה בשני בני אדם שאזורי הביניים שלהם נפגשים.

פעמים רבות, ילדים ובני נוער הנמצאים בסיכון אינם יודעים כיצד לתקשר, כיצד

להיעזר במבוגר ולהיות איתו במרחב זה של צמיחה והתפתחות. במקרים אלה, עבודת איש החינוך מכוונת להביא את הילד למרחב זה, להקנות לו את היכולת לתקשר עם המבוגר באופן שיביא להתפתחות הילד, ליצור אצלו את האמון הנדרש על מנת שיוכל להימצא עם המבוגר באותו אזור. הישענות זאת על המבוגר הכרחית להתפתחות היכולת להיות לבד.

אצל ויניקוט, היכולת להיות לבד צומחת בחסות המבוגר, דרכו מתפתח המרחב הפוטנציאלי שבו מתרחשת אותה התנסות בה האדם מגלה את רגשותיו, מחשבותיו, אישיותו ואת הפוטנציאל החבוי בו. את הפעולה היצירתית הזו ויניקוט כינה "המשחק".

המשחק (play), כפי שויניקוט תיאר אותו, הוא שונה מהמשחק המובנה (game). במשחק יש הישענות על מרחב בטוח, בו ניתן לנסות ולהתנסות בביטוי ובפיתוח של דברים הנמצאים בפנים בהקשר מיוחד במינו. המשחק מתרחש בהקשר בטוח, שבו ההתרחשות מתנהלת במרחב שמחוץ לאדם, אבל לא ממש נחוה בעולם החיצוני. לדברי ויניקוט: "המשחק הוא-הוא היסוד האוניברסלי (ההדגשה במקור) והוא השייך לתחום הבריאות; משחק מסייע לגדילה, לפיכך לבריאות; משחק מוליך אל יחסי קבוצה; משחק יכול להיות צורה של תקשורת בפסיכותרפיה; ולבסוף, הפסיכואנליזה התפתחה כצורה משוכללת ביותר של משחק בשירות התקשורת של האדם עם עצמו ועם אחרים" (ויניקוט, 1971, עמ' 69).



בהתבסס על ויניקוט, ברצוננו להדגיש שהגישה החינוכית הפסיכו-חברתית בוחנת: כיצד ניתן ליצור החזקה נכונה של תלמידים, החזקה שתאפשר להם ליצור למידה

משמעותית והתפתחות אישית, כיצד בית הספר יכול לטפח חוויה כזו וכיצד מושגים כמו מרחב פוטנציאלי, סביבה מותאמת, ומשחק כמקדם התפתחות, מוטמעים ביצירת יחסי העבודה עם תלמידים. מעניינת העובדה שבדיון על נושא האובדנות אצל תלמידים צעירים שנערך ב-1910, בנוכחות אנשי חינוך ופסיכואנליטיקאים מובילים, פרויד טען, שתפקיד מערכת החינוך הוא לתת לתלמיד את התשוקה לחיים ולתמוך בו כשהוא בשלב התפתחותי בו תלותו בבית הוריו קטנה. בדבריו הוא הדגיש את הבקשה מהמחנכים, שלא יראו בבית הספר בבואה של המציאות הקשה של החיים, אלא שיראו בחוויה הבית ספרית חוויית משחק (Friedman, 1967). בזאת מציעים פרויד וויניקוט עמדה דומה ביחס למרחב המשחק, ההתנסות שבית הספר יכול להציע. מאחר שגיל החביון וגיל ההתבגרות קשורים, כל אחד בדרכו, לשינוי בסוג הקשר וההיאחזות בהורים ובמשפחה, בית הספר הוא מסגרת משמעותית המחזיקה את תהליך ההתפתחות מחוץ לבית ובתוך העולם החברתי, במקביל להתחזקות האינדיבידואליות של הילד/מתבגר. אבל ביה"ס, לפי פרויד הוא גם מרחב ביניים, שדה משחק, שבו המבוגרים מקדמים את התהליכים ההתפתחותיים.

תיאוריית ההתאמה על פי ביון

מושג ההכלה הוא מושג חשוב בהסתכלות פסיכולוגית על חינוך ובית הספר. מושג ההכלה, שפותח על ידי ביון, הפך לחלק מהשפה המדוברת, אבל רבים אינם מכירים במורכבות פעולת ההכלה, ובעולם הרעיוני הכלול במושג זה. לנדאו (1993) מסכם בקצרה את התפתחות מושג ההכלה מזמנו של ביון ועד לתרומות רעיוניות שהוסיפו חוקרים כגון טוסטין, בולס ואוגדן. במקורו, מושג ההכלה עסק במגע האם עם ילדה. ביון תיאר כיצד תפקידה הנפשי של האם כרוך בעיבוד "חומרים" נפשיים שתינוקה לא יכול להחזיק בתוכו. הכלה, מההיבט הנפשי, היא פעולה פנימית שהמבוגר מבצע בתוכו, בשירות הילד שבאחריותו. ההתפנות לעולמו של הילד ועיבוד תחושות הילד המועברות באופן לא מודע "מבטן לבטן" (בתהליך המונע על ידי הזדהות השלכתית), מאפשרים למבוגר ליצור תמורה בעולם הפנימי של הילד, כמו להפוך תסכול לחשיבה, חרדה לרגש מזוהה, ובדידות לשיתוף. בתהליך ההכלה, המבוגר קולט תכנים רגשיים שהילד אינו מסוגל לעכל, ומתפנה באופן בלתי מודע לעבדם עבור ילדו. התפנות רגשית זו חיונית להתפתחות הילד ומאפשרת לו להפנים את יכולת ההכלה של ההורה, כך שהוא יוכל להכיל את עצמו.

אנו רואים קשר ישיר בין מצבי סיכון למצב של חסר בהכלה של ילד ותלמיד. במושגיו של ביון (2004), כאשר הילד אינו מסוגל להתמודד עם חרדותיו, כאשר העולם הפנימי לא מצליח לעבור לעולם של חשיבה ועיבוד פנימי, הילד חש מאוים באופן בלתי מודע ופועל להיפטר מהחומרים הבלתי מעוכלים שבתוכו או "להקיאם" החוצה. ההסתכלות על תהליכי סיכון ו־acting out של תלמידים ומורים בבית הספר, מוכיחים עד כמה הסתכלות זו תואמת את המציאות. לעתים קרובות ניתן

לראות כיצד תחושות בלתי מעובדות של ילד, כגון חוסר אונים, כעס מצפין, נחיתות קשה ואובדן בלתי מנוסח עומדות מאחורי התנהגות סיכונית. ההתנהגות הסיכונית, לפי הדגש זה, מעידה על קושי ביכולת הכלה עצמית, ובהיעדר אלטרנטיבה אחרת מהווה ערוץ זמין המאפשר "להיפטר" מתכנים רגשיים מאיימים. "אילוף" או אמצעי אכיפה משמעתיים אינם עוזרים להתמודד עם קשיי הכלה פנימיים הגוררים acting out. האתגר הניצב לפני המבוגרים המתמודדים והאחראים לאותו ילד או תלמיד הוא להתפנות רגשית ולהעמיד לשירותו את המרחב הפנימי המכיל של עצמם. עיבוד העולם הפנימי של הילד בתוך המרחב הפנימי של הדמות המכילה, מאפשר הגדרה מדויקת ומעובדת של התכנים הרגשיים, שפרצו ממנו קודם לכן ללא שליטה.

פעולת ההכלה של המבוגר, שראשיתה בתהליך הפנימי, מקבלת ביטוי בדרכים שונות המתאימות לצרכים הרגשיים של הילד-תלמיד: לעתים הכלה נעשית בעזרת פעולה, לדוגמה לאחר פיגוע חבלני שפגע בתלמיד הכיתה, המחנך חש שתלמידו מתקשים להתמודד גם עם האסון וגם עם הגירויים הנוספים המפריעים לפעולת העיבוד (טלוויזיה פתוחה המעדכנת בהתפתחויות, התקבצויות של כלל התלמידים בכניסה לבית הספר, כתבים הבאים לסקר את תגובת בית הספר). מתוך רגישות לתלמידו, הוא קיבץ אותם בכיתה ויצר עבורם מעין "מעטפת" או "עור" מגונן, שאפשר להם להתמודד עם תחושות קשות שהיו בלתי מובנות ובלתי מעוכלות בשלב זה. לעתים, הכלה נעשית על ידי הגדרת התהליך הפנימי של הילד. למשל, יועץ המתמודד עם נער שמוזניח את ההיגיינה האישית שלו יכול להגדיר עבור הנער את חששו שמקור ההזנחה הוא הפחד, שאם יתקרבו אליו יזיקו לו. ביון (שם) מדגיש שהכלה מצריכה הגדרה מילולית. לעומת זאת אוגדן (Ogden, 2003) מתאר, כיצד ההתפנות הפנימית של הדמות המכילה, יוצרת תהליך פנימי שמרחיב את יכולת ההתפנות של האחר ומאפשרת לו להשתמש בהתערבויות מילוליות המגדירות את החוויה.

קוהוט, ויניקוט וביון מאירים על נטייתו המולדת של האדם לחפש קשר עם אובייקטים שלמים ומציאותיים ועל תהליך הגדילה המתאפשר באמצעות קשר עם האחר המשמעותי וכי רק דרך קשר זה נוצר הכוח לגדול. פתולוגיה אינה נובעת בעיקרה מקונפליקטים פנימיים, אלא משקפת הפרעה ביחסים הבין-אישיים; הצמיחה והגדילה של ילדים נובעות מקשריהם הממשיים. "אם טובה דיה" המסוגלת לספק סביבה מכילה, מאפשרת לילדה צמיחה ומעבר מתלות טוטלית לתלות יחסית ועד לעצמאות. גם מבוגרים אחרים בקרבת הילד משמשים כאובייקטים משמעותיים לסיפוק צרכיו הבסיסיים. הטיפול מכוון לטפל בכשל בקשרים הראשוניים ובקשרים המשניים.

עצם ההבנה כי המכשול להגשמה עצמית של תלמיד הנמצא בסיכון קשור ביחסיו עם מבוגרים ובני גילו וכי הצמיחה והגדילה נובעות מן הקשרים הממשיים של הילד עם אם טובה דיה, המסוגלת לספק סביבה מכילה המאפשרת את צמיחתו האישית, משחררת בקרב אנשי חינוך יכולות חדשות לשנות את מצבם של תלמידים תת-משיגים

ובסיכון. ההכרה, שהיחסים הבין-אישיים הם גורם מצמיח, מתבטאת ביכולתם של אנשי חינוך ליצור עם תלמידיהם יחסים המרחיבים את היחסים ההוריים המופנמים או המציאותיים ומאפשרים צמיחה וגדילה דרך פניות לצורכי התלמידים. הזעזועים המתרחשים בגיל ההתבגרות הם בלתי נמנעים, גם אם עוצמתם וטווח השפעתם על הסביבה שונים ממתבגר למתבגר. אחד התהליכים המהותיים להתבגרות הוא שלילת ה"אובייקטים" – הדמויות המשמעותיות, המופנמות והממשיות, והחלפתן באובייקטים חדשים. הוצאתם והכנסתם של האובייקטים נעשית בו זמנית בממד התוך-אישי, בין המתבגר לבין עצמו, ובממד הבין-אישי – תוך כדי מגע עם הדמויות עצמן. על מנת שהחלפה זאת תבצע באופן המביא לצמיחה, על הדמויות המשמעותיות בחיי הנער להיות "ידידותיות" ועמידות מספיק כדי לאפשר זאת. מצבים כגון מצבי טראומה (התעללות, הזנחה קשה, אובדן וכדומה), מצבי סיכון (עוני, אבטלה וכדומה) ומצבים בהם הדמויות המשמעותיות אינן מצויות במקום נוח בתוך המתבגר, עלולים להשפיע באופן מזיק על תהליך הפרידה וההתבגרות. הנגיעה בדמויות אלה או ההיזכרות בחוויות הפנימיות הקשורות בהן, קשה בעיקר לנערים שהוריהם הרבו להחזיר בהם תחושות של אשמה, בושה, פחדים או כישלונות. במצבים אלה, עצם הנגיעה בזיכרונות והצורך להתייחס לדמויות, עלול להפוך לחוויה כואבת ומפוצצת.

מתבגרים אשר מתקשים לבצע "הוצאה והכנסה" של האובייקטים המשמעותיים שלהם, עשויים לצאת נשכרים ממצבים בהם המחנך או המטפל לוקח על עצמו להיות ה-Self Object שלהם. במצבים כאלה, המבוגר – ה"אובייקט" – הנמצא בשירות הגדילה של הנער בשל נסיבות חייו, יפגוש בזעם, בכאב, בתסכול ובבושה העולים במגע של הנער עמו. הפיכת תהליך זה של "ניעור" הדמויות במפגש הממשי ו/או הסימבולי עם ה"אחר" המשמעותי, הוא המאפשר לנער לעבור את התמורות ההתפתחותיות הנחוצות להתבגרותו.

מודעות של אנשי החינוך לחשיבות התגייסותם ליצירת סביבה חינוכית, הפועלת לספק חוויות של Self Object עשויה לקדם התפתחות תקינה של ה-Self. חוויות רבות ככל האפשר של Self Object יאפשרו צמיחה של Self קוהרנטי. חוויית Self Object אינה חייבת להיות מסופקת על ידי אינטראקציות בין-אישיות בלבד. גם עיסוקים שונים או למידה עשויים למלא תפקיד של Self Object. נער המגלה התעניינות בעיסוק אומנטי "מתמלא" מעצם העשייה. הוא מקבל אישור ליכולותיו, מגיע לתוצרים של ממש, חווה תחושות ורגשות המתעוררים בזמן העשייה ומקבל משוב מהמחנך לעשייה – כל אלה מעשירים את עולמו הפנימי.

על פי תפיסה זו, תפקיד המורה מתרחב הרבה מעבר להיותו סוכן תרבות העוסק בהנחלת ידע או ערכים. הוא אחראי על צמיחתם והתפתחותם האישית של תלמידיו ועליו לספק להם את התנאים הדרושים על מנת שיוכלו להגיע ללמידה הנוגעת במכלול נפש ואישיותם. המורה נמצא במגע ישיר עם תלמידיו במשך שעות רבות ולכן הוא דמות מרכזית בחייהם; לדפוסי ההתנהגות שלו השפעה רבה עליהם,

באפשרותו לקשור עמם קשר של הכוונה ותמיכה וליצור עבורם חוויות המקדמות את טיפוח אישיותם, ובמילים אחרות להיות "מורה טוב דיו".

פעמים רבות, מורים ואנשי חינוך אינם נוטים באופן טבעי למלא את תפקידם כ"מורה טוב דיו". לשם כך עליהם להכיר בצורך של הילד בסביבה מאפשרת, בעלת איכות אנושית ולא מכאנית, הדרושה כדי שתהליכי הגדילה המולדים יתממשו. סביבה כזו אפשר ליצור עם מחנכים היוצרים עם תלמידיהם יחסים הוריים ודואגים לכך שיוכלו לבטא את חסכיהם בסביבה יציבה שתוכל להכילם, כך שיתאפשר להם לאהוב ולהיות נאהבים. קשרים בין מבוגרים למתבגר נבנים בתוך פעילות חינוכית עשירה המכבדת את עולמו האישי של המתבגר.

מודעות המורה למכשולים הרגשיים של התלמיד ביצירת קשר, מאפשרת לו לאמץ עמדה סובלנית כלפיו ולחפש אסטרטגיה המתחשבת במטענים הבסיסיים שהוא מביא איתו למפגש החינוכי. מהלכים אלו יוצרים מרחב פוטנציאלי, צמיחה של יכולות חדשות לקרבה וקשר בין-אישי, החיוניים להגשמה עצמית של התלמיד ולהנעתו ללמידה. האובייקטים הראשונים לשינוי וצמיחה בבית הספר הם הצוות החינוכי וההנהלה. הגברת המודעות של אנשי הצוות לעצמם, לרגשותיהם, לעברם ולאופן פעולתם היא בסיס הכרחי ליכולתם להיות גורם מצמיח משמעותי בחייהם של נערים בסיכון.

תיאוריית ההתאמה ותורת העמידות

בספרות הפסיכולוגית יש מחקרים רבים המתמקדים במושגים **סיכון**, **הגנה** ו**עמידות**. מחקרים אלה מגדירים גורמי סיכון כגורמים, אשר עלולים לסכן את ההתפתחות התקינה של ילדים ובני נוער ואת יכולתם למצות את יכולותיהם ואת כישוריהם. בין גורמי הסיכון ניתן למנות גורמים אישיים – מזג בסיסי לא נוח; בעיות בהתפתחות; קשיים ביצירת יחסים חברתיים; משפחתיים – עוני, תפקוד הורי לקוי, בעיות נפשיות של ההורים; וקהילתיים – כישלון בבית הספר, נשירה מבית הספר, שימוש בסמים, ניכור בבית הספר או בקהילה וכדומה.

אל מול גורמי הסיכון מצויים גורמי ההגנה, שיש להם השפעה מכרעת על סיכויי ההתגברות של הפרט על גורמי הסיכון והפיכתם למקור פיתוח כושר עמידות וגדילה. גורמי ההגנה מפחיתים את הסיכון והאיום על ההתפתחות התקינה וביניהם ניתן למנות תפיסה עצמית חיובית, יכולת התקשרות טובה וסביבה תומכת. בבית הספר אלה הם גורמים כמו: מעורבות אישית של צוות בית הספר בחיי התלמיד, קשר טוב של התלמיד לבית הספר, יצירת הזדמנויות להצלחה וכדומה.

לגורמי הסיכון וההגנה יש השפעה מורכבת ומצטברת; אי אפשר להתייחס אליה במונחים של סיבה ותוצאה ולומר כי גורם זה או אחר הביא להיווצרות תופעה כזאת או אחרת. בנוסף לכך, זוהי השפעה סובייקטיבית – גורם מסוים עשוי להתפס על ידי אדם אחד כגורם מסכן ועל ידי אחר כגורם מגן. משום כך, לא ניתן לדעת בוודאות

רק על סמך קיום גורם מסוים, שעצם קיומו ייצור סיכון עתידי. סביבה של עוני, לדוגמה, אינה גורמת בהכרח לסיכון. לעומת זאת, להצטברות של גורמים כמו: עוני, בעיות במשפחה וניכור סביבתי, יש סיכוי גדול הרבה יותר להיות גורם מסכן, אם כי גם במקרה כזה גורמים מגינים כמו דמויות משמעותיות שמספקות חום ואהבה, אינטליגנציה גבוהה וחברותיות עשויים להגן מפני הסיכון.

עמידות – Resiliency – היא מושג השאול מתחום הפיזיקה, שם הוא מציין יכולת של חומר לחזור למצבו הראשוני לאחר שמופעל עליו לחץ, בדומה לקפיץ שמתכווץ עם הפעלת לחץ וחוזר למצבו לאחר הסרת הלחץ. עמידות, במובנה הפסיכולוגי, מתייחסת ליכולתו של הפרט להתמודד עם מצבים משתנים, לפתור בעיות ביעילות ומתוך שיקול דעת ולהסתגל לחברה באופן הטוב ביותר מבחינה רגשית וחברתית. קיומה של עמידות אינו מרמז על קיומה של תכונה זו או אחרת, אלא על סינתזה של גורמים רבים אשר בסופו של דבר מסייעים לפרט להסתגל לחברה מבחינה רגשית וחברתית, למרות היותו חשוף למצבי לחץ ומצוקה. המושג עמידות מבטא את האינטראקציה המורכבת בין גורמי ההגנה לגורמי הסיכון, אשר יוצרת את האפשרות לתפקוד יעיל ופרודוקטיבי בניגוד לכל הסיכויים.

חוקרים רבים (Brooks, 1994; Miller & Fritz, 1998; Werner & Smith, 1992) בדקו מבוגרים שהוגדרו כמצליחים למרות נסיבות חיים שליליות וניסו לבדד את המרכיבים העיקריים המקדמים עמידות:

1 יחסים בין-אישיים משמעותיים – לרוב המכריע של הצעירים שהוגדרו כעמידים היה בחייהם אדם אחד לפחות שקיבל אותם ללא תנאי. זה היה יכול להיות הורה, סב או סבתא, דודה או דוד או קרוב משפחה אחר, שכן או מדריך בתנועת נוער. אחרים פיתחו ערך עצמי חיובי בהקשר של יחסים אינטימיים עם את, חבר או בן זוג. קשר זה סיפק להם צורכי התקשרות בסיסיים הנחוצים ליצירת ביטחון ואמון בסיסי בבני אדם. "האחר המשמעותי" מהווה דמות להזדהות המספקת תמיכה רגשית עקבית ומשקפת למתבגר בסיכון את קשייו ויכולותיו באופן המוביל להתפתחות אישיות פרודוקטיבית ומגובשת.

2 פיתוח מיומנויות שאינן בהכרח אקדמיות – רוב המתבגרים שחוו סיכון בחייהם, אשר הצליחו כבוגרים, נהנו מתחומי עניין ותחביבים שהביאו להם נחמה, כאשר נתקלו בקשיים במהלך חייהם. היכולות והכישורים עשויים להיות מקור לגאווה, לסייע בקידום יחסים עם חברים, ליצור מוטיבציה, יכולת התמודדות ותחושת אוטונומיה ועצמאות. עיסוק בפעילויות הקשורות באומנות מספק הזדמנויות לביטוי עצמי, מאפשר לבטא כאב ותסכול באופן שיוצר משמעות וארגון של הבלבול והמצוקה הפנימית ומזמן סיטואציות של גאווה והצלחה. היכולת להפגין את כישרונותינו ולזכות בהערכה בגינם מצד אנשים חשובים לנו, עוזרת לנו להגדיר את זהותנו ואת מה שאנו עושים באופן הטוב ביותר.

3 **עיסוק בפעילויות המספקות הזדמנויות לתרום לאחרים** – מדובר בפעילות בתנועת נוער או בתנועות התנדבותיות אחרות, בעבודה חלקית, עזרה באחזקת הבית, טיפול באחים צעירים וכדומה. עיסוק כזה מספק השתייכות לסביבה מטפחת, אשר מקדמת התפתחות פסיכולוגית בריאה, מקלה על המעבר מתלות לעצמאות, מעודדת התפתחות של מיומנויות חשיבה וארגון ומקדמת התפתחות חברתית, על ידי כך שהיא מספקת הזדמנות לפתח תחושות אחריות, אמפטיה ומחויבות. החוויה של השפעה חיובית על אחרים, בונה כבוד עצמי ותחושת יכולת ומשמשת תרופה כנגד ייאוש. בנוסף, חוויות אלה מספקות תחושה של שליטה והזדמנויות לרכוש, ליישם ולשפר מיומנויות של קבלת החלטות ופתרון בעיות בסיטואציות, שיש להן השפעה על חיי הפרט עצמו ועל חיי אחרים.

חקר העמידות מציע בסיס מדעי ויציב לגישה ההתפתחותית העומדת בבסיס ההתערבויות והשירותים הניתנים לבני נוער. תוצאות חקר העמידות תומכות במודלים קיימים של התפתחות אנושית. מכל המושגים המשמשים לתיאור השורדים והמצליחים, המונח עמידות מרמז על השתחררות ממצבי הסיכון המאיימים על התפתחות תקינה ומשמש לתיאור הסתגלות מוצלחת, צמיחה והתפתחות למרות חשיפה למצבי מצוקה ולחץ קיצוניים. התפתחות של עמידות אינה אלא תהליך של התפתחות אנושית בריאה. הגורמים המגינים אינם אלא הזדמנויות לקבל צרכים אנושיים בסיסיים של אהבה והתקשרות, כבוד, אתגר, עיסוק משמעותי, השתייכות, כוח ובסופו של דבר משמעות.

חקר העמידות מבהיר את אופן ההשפעה של תמיכה ומתן הזדמנויות על ההתפתחות. הוא הראה שהתפתחות בריאה היא תהליך מתמשך של סיפוק צרכים בסיסיים, דרך יחסי דאגה, מסר של ציפייה והזדמנות להשתתף. חקר העמידות מאתגר את החקר ההתפתחותי לנוע מעבר להתמקדות בתכנית זו או אחרת אל הדגשת התהליך ואופן עשייתו; לנוע מעבר להתמקדות בתוכן להתמקדות בהקשר. קידום העמידות נעשה במבנה עמוק, עקבי, אנושי: ברמת היחסים, האמונות והאפשרויות לשיתוף ולכוח המהווים חלק מכל אינטראקציה (Benard, 1997). המסקנה העיקרית של חקר העמידות היא, שהיענות לצרכים אלה חייבת להיות במוקד עבודתנו עם בני נוער, משום שרק אז אנו פוגשים את היכולת הפנימית והמוטיבציה הטבעית שלהם ללמידה, בריאות ותקווה.

במונחים של סיכון, הגנה ועמידות, ניתן לומר שמטרת התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית היא ליצור את התנאים לכך שהצוות החינוכי בבית הספר יוכל להיות גורם המגן על התפתחותם התקינה של התלמידים ולספק להם את התנאים הנאותים לפיתוח תכונות של עמידות באופן שימנע היווצרות סיכון.

במצבים מסוימים, בית הספר עלול להיות גורם מסכן עבור תלמידיו ואילו במצבים אחרים הוא עשוי להיות גורם מגן המקדם עמידות. אחד המאפיינים הבולטים של כל מערכת חינוכית כמעט הוא הנטייה לשים את הדגש על הקניית ידע והישגים עיוניים,

תוך התעלמות ממשמעות החינוך כמפתח אמיתי למוביליות חברתית. ככל שגדל הפער בין דרישות בית הספר מן התלמיד לבין יכולותיו הממשיות לבצען, מתעצם תהליך הכישלון ומתחזקים אצל התלמיד רגשות של תסכול, חוסר אונים ודפוס התנהגות רב-בעייתיים. כאמור לעיל, הדרישה לתפקוד אחיד מכל התלמידים, תוך התעלמות מההבדלים ביניהם, היא האויב מספר אחד של התלמידים הנכשלים במילוי משימות בית הספר. בית ספר הפועל על פי גישות אלה, עלול להפוך לגורם המסלים את הסיכון בחיי תלמידיו.

במהלך שנות עבודה רבות עם תלמידים נכשלים ועם הצוותים החינוכיים שעבדו עמם, נוכחנו, כי כאשר אנשי חינוך משתחררים מהצבת יעד אחיד לכל התלמידים ומציפייה להתנהגות זהה מצד כולם ומקבלים סיוע של ממש במשימתם החינוכית הסבוכה, הם מצליחים, באופן פרדוקסאלי לכאורה, להביא תלמידים רבים יותר לאמץ התנהגות נורמטיבית ולחוות למידה משמעותית.

בית ספר, הלוקח על עצמו למלא תפקיד משמעותי ומכריע בחיי תלמידיו, עשוי ליצור תפנית חיובית בחיי אלה מביניהם שגורלם לא שפר עליהם (Brooks, 1994; Fish & Jain, 1985). המורה המחנך הוא דמות טבעית הנוכחת בחיי התלמיד באינטנסיביות רבה. מורה שמכיר במקומו האמיתי בחיי התלמידים, מביע בהם עניין אמיתי, מקפיד להיות נגיש וזמין עבורם ומקנה להם סטנדרטים של התנהגות, עשוי להיות עבורם גורם המגן עליהם לנוכח גורמי הסיכון עמם הם מתמודדים, להשפיע על עתידם ולשנות את מהלך חייהם. בתי ספר המספקים לתלמידיהם סביבה דואגת, קשובה ויציבה, מכוונת להצלחה ומכירה בהישגים הקשורים בספורט, מוסיקה ואומנויות כמו בהישגים אקדמיים, עשויים לקדם אצלם תכונות של עמידות.

התיאוריות הביקורתיות החברתיות

התיאוריות הביקורתיות החברתיות טוענות כי בתי ספר אינם מעניקים לתלמידיהם השונים הזדמנות אמיתית להעצמה חברתית ואישית; תכנית הלימודים בבתי הספר מושתתת על מסורת סלקטיבית המקנה לתלמידים ידע המשרת את האינטרסים של התרבות השלטת במדינה; החינוך אינו משוחרר מההקשר החברתי, הכלכלי והמוסדי; בתי ספר משעתקים את השיח, הערכים והפריבילגיות של האליטה השולטת ומנציחים את יכולתה להימצא בעמדת כוח ולהשפיע באופן א-סימטרי על כלל האוכלוסייה (Giroux & McLaren, 1989).

פייר בורדייה (Pierre Bourdieu) סוציולוג צרפתי, שעסק בחקר הסוציולוגיה התרבותית והתנגד להשפעה הגורפת של האליטות הפוליטיות, השווה את האינטראקציות האנושיות היומיומיות לכלכלה על ידי שימוש במושגים כמו הון חברתי, הון סימבולי והון תרבותי. במחקריו, הוא הראה, למשל, כיצד מוסיקאים

בוחרים בנושאים הקשורים במעמד החברתי וכיצד למאפיינים של שפה, כמו מבטא, תחביר, איות וסגנון, השפעה מכרעת על מובליות חברתית (המתבטאת, לדוגמה, בשכר ובמעמד במקום העבודה).

בורדייה מציג מודל העוזר להבין את תופעת השעתוק החברתי דרך החינוך ומדגים כיצד מרכיבים תמימים לכאורה של החינוך המערבי משרתים זאת. הבחינה, למשל, היא "אחד הכלים היעילים ביותר להחדרת התרבות השלטת וערכיה", התעודות משמרות את הסדר הקיים בכך שהן מאשרות כישרונות חברתיים מסוימים: "המוסכמה ההכרחית של 'השיח הממלכתי' היא האידיאולוגיה המקצועית של חוסר היכולת של התלמיד" (Bourdieu & Passeron, 1977, p. 142). כל המושגים המתקשרים לצרכים מיוחדים של הפרט הן גרסאות שונות של אי שוויון. כל אדם שאינו משיג את רמת הידע הנדרשת באופן ממלכתי מוגדר כנכה. המורים, הפועלים על פי נוהגים אלה, משעתקים את הסדר הקיים ללא ידיעה או רצון. מכניזם זה מחוזק על ידי האוכלוסייה השלטת, כמו גם על ידי האחרים. האוכלוסייה השלטת אינה שואלת בשל החשש מאובדן הפריבילגיות שמכניזם זה מאפשר לה והאחרים לעתים חסרי אמצעים לשנותו.

על פי תיאוריית הרפרודוקציה התרבותית Cultural Reproduction Theory (Bourdieu & Passeron, 1997) למרות שתמיד קיים מעמד מועדף, ישנם אנשים שלהם פוטנציאל ליצור שינוי חברתי דרך התנגדות המתבטאת בהתנהגויות, גישות ואמונות.

פאולו פרירה, איש הגות ברזילאי שעסק בפרקטיקה של החינוך, תבע את המושג "פדגוגיה משחררת" והגדירה כפדגוגיה השואפת ליצור תמורה. לפי פרירה, אין חינוך אמיתי שאין לו מטרה חברתית שאפשר להשיג באמצעות דיאלוג בין התלמידים למורים ואשר דרכו המורה מפתח חשיבה ביקורתית עצמאית בקרב תלמידיו (Freire, 1970).

ה"פדגוגיה המשחררת" מכוונת להפוך את התלמיד מאובייקט לסובייקט. המורה המשחרר לוקח אחריות על תהליכים דרכם התלמידים הופכים מאובייקטים פסיביים לסובייקטים ביקורתיים ואקטיביים. ההומניזציה של המציאות מתחילה בהומניזציה של התלמידים, כאשר גם המורים עצמם צריכים לעבור תהליך של הפיכה לסובייקט, לפני שהם לוקחים אחריות על התלמידים. המושג "פדגוגיה משחררת" מכוון לרפורמה פילוסופית מקיפה של סביבת בית הספר, המתמקדת בעיקרה בעקרונות של שוויון, הצלחה וצדק חברתי לכלל התלמידים. שוויון זה הוא תוצר של שינוי סביבת בית הספר, במיוחד של שינויים בתכנית הלימודים ובמרכיבי הפדגוגיה המתרחשים בעזרת הבניה ורה־ארגון, כך שתלמידים מגזע, מרקע אתני ומעמדות חברתיים שונים יחוו שוויון חינוכי והעצמה תרבותית.

השיח על הנורמליזציה בתיאוריה ובפרקטיקה מוסיף עוד הקשר מעניין של מושגים פדגוגיים ביקורתיים. (Wolfensberger in Candappa and Burges, 1989) הגדיר נורמליזציה כשימוש באמצעים של תרבות מקובלת, כדי להציע צורות

אנושיות של חיים פחותי ערך מאלו של האזרח הממוצע, על ידי הגדרת התנהגותם, הופעתם, התנסויותיהם, מעמדם והרושם שהם עושים. לטענתו, אנשים הופכים לחסרי ערך, לא בשל השונות שלהם עצמה, אלא משום הערך השלילי המסופח לה בפקטורים התרבותיים והחברתיים השולטים. לדבריו, בפרקטיקות של החינוך, תהליך הנורמליזציה נתפס כתהליך חד כיווני ועיקר תשומת הלב ממוקדת בנורמליזציה של התלמידים. הילדים השונים מכוונים "מיוחדים" ועיקר המאמץ מרוכז בניסיון לשלבם על ידי מציאת מקורות תקציביים נוספים. ההשפעה הסוציו-פסיכולוגית של מהלך נורמליזציה שכזה אף מגבירה את הלחץ, משום שהוא מביא את האנשים להתכחש לשונותם. המצב מעודד הסתרה של מצוקה פסיכולוגית ומתחזק את הלחץ החיצוני של המקורות החברתיים התורמים לאותה הכחשה ולרצון להיות "נורמלי". הלחץ החיצוני יוצר לחץ נוסף, לחץ פנימי – ניסיון להתכחש למה ש"אנחנו". כך נלקחת מאיתנו הרשות למצוא את מקומנו ההולם בחברה. התיאוריות הביקורתיות החברתיות מוסיפות לתיאוריות ההתאמה ולעיסוק עם נוער בסיכון, פרספקטיבה על ההקשר החברתי הרחב שתופעת הסיכון וההדרה של תלמידים נוצרת בו. חשיבה זו מציידת כל איש חינוך באמצעים ביקורתיים להבנת תפקידו ותפקיד בית הספר בהכללה או בהדרת תלמידים תת-משיגים ובסיכון.

תפקיד היועץ החינוכי: מכשולים והזדמנויות

ליועץ החינוכי תפקיד מכריע ביצירת התנאים המעודדים מערכות חינוך להיות גורם משמעותי בחיי תלמידים בסיכון. עשייה ייעוצית אפקטיבית דורשת מהיועץ החינוכי להרחיב את גבולות תפקידו, את גבולות בית הספר וכן את גבולות העצמי שלו ושל כלל הנפשות הפועלות, כך שהמענים שהוא מציע יתאימו למורכבות מצבם של התלמידים הנמצאים בסיכון.

קשה לבטא את ההיבטים השונים של הרחבת תפקיד היועץ באמצעות הגדרה פורמאלית, משום שהגדרה כזו אינה כוללת, בדרך כלל, את הממד האנושי. נהלים מפותחים, כאשר הם נטולי "אדם", סכנתם בכך שהם מעודדים יצירת שגרות ומנגנונים המתקשים לתת מענה לתופעת התלמידים בסיכון ובהדרה על כל גווניה. כל בעל מקצוע, המסרב להיכנע לשגרה ולמכאניות של "תעשיית בריאות הנפש" ייטיב לעשות אם יידע לזהות ולאפיין את מגבלות תפקידו ומגבלות המערכת המגדירה אותו, כמו גם את מגבלותיו האנושיות כאדם.

מרבית אנשי הצוות החינוכי בבתי הספר מתאפיינים בהגדרה מובנית יחסית של תפקידם ובהגדרה בהירה יחסית של מיקומם ההיררכי. לעומת זאת, תפקיד היועץ החינוכי אינו תמיד ברור בהקשר זה, לא מבחינת הגדרת התפקיד ולא מבחינת מיקומו בהיררכיה של בית הספר. מיקומו יוצא הדופן של היועץ בבית הספר עשוי להוות יתרון עצום, אם ביכולתו למלא תפקיד מערכתי משמעותי, המסייע לכל איש צוות להרחיב את יכולת ההכלה וההתמודדות שלו עם תלמידיו, הוריהם ומוריהם. בדומה לכל תפקיד שבמרכזו מצויה עזרה אנושית, קשה להפריד בין האדם המסייע לבין הסיוע עצמו. על מנת לממש את הפוטנציאל הגלום בתפקידו, ולהביא לצמיחה וגדילה, יכולתו של היועץ החינוכי לבצע עבודה חינוכית אפקטיבית למען תלמידים תת־משיגים ובסיכון מתחילה במודעותו למכשולים הנעוצים בציפיות שאר עובדי המערכת, ממנו ומתפקידו וכן למכשולים הקשורים בו כאדם, וממשיכה בתביעה עצמית להתפתחות אישית ומקצועית, כתהליך תמידי.

מכשולים הנועצים בציפיות מערכת החינוך מתפקיד היועץ

ציפיות המערכת מהיועץ מתוות דרכי פעולה. הן מציעות אידיאלים ומציגות משאלות באשר לאופני פעולה רצויים ודרכן מתבטאים צורכיהם ומצוקותיהם של אנשי בית הספר. הציפיות מבטאות הן את תפיסת הצרכים של בית הספר, על ידי הדמויות השונות הפועלות בו, והן את האופן שבו היועץ עצמו תופס את תפקידו. להלכה, משמשות הציפיות תמריץ לניתוב עבודת היועץ, אך למעשה אנו מוצאים שיועצים חינוכיים רבים נתונים בתוך עולם מורכב של ציפיות מגוונות, הנובעות מן ההגדרה הרחבה של תפקידם. ציפיות אלה משודרות באופן מפורש או מרומז על ידי הדמויות המובילות בבית הספר ומשפיעות, בהכרח, על פעולת היועץ. כך למשל, מורה אחת רואה ביועץ כלי לטיפול בתלמידים ואחרת רואה בו דמות שיכולה לתרום להתפתחותה שלה כאדם וכאשת מקצוע.

קשה לא פחות להתמודד, כאשר אותה דמות מפנה ליועץ ציפיות שונות ואף סותרות. לדוגמה, מנהלת בית ספר עשויה לראות ביועצת כפיפה שלה, שהיא מפעילה ו"ממשטרת" ובו בזמן מקור המספק לה הערכה, תמיכה וייעוץ. בנוסף, היועץ פועל מתוך מערכת של ציפיות עצמיות הקשורות בעולמו האישי והמקצועי. ציפיות אלה מתאפיינות, מטבען, במרכיבים גלויים וסמויים, כאשר היועץ מגיב לכל הרבדים. תפיסה חלקית או שגויה של ציפיות עלולה להביא למסלול של אי-התאמת עבודת היועץ לצורכי בית הספר.

בשל כך חשוב להבהיר את הציפיות והמשאלות הסמויות והגלויות שיש לצוות, להנהלה, לתלמידים וליועץ עצמו, ביחס לתפקידו. התבוננות היועץ בעצמו, בצורכי המערכת ובמערך הציפיות ממנו, היא נדבך חשוב ביצירת מרחב התפתחות לעבודה הייעוצית בבית הספר. מתוך מצבים רבים אליהם נחשפנו, ברצוננו להצביע על מספר ציפיות או עמדות אופייניות המגבילות את תפקיד היועץ:

1 תפיסת תפקיד לפיה היועץ לבדו מופקד על הטיפול בתלמידים מתקשים

תפיסת תפקיד לפיה היועץ מופקד על הטיפול בתלמידים המתקשים מגבילה את יעילות העבודה של יועצים חינוכיים רבים, משום שהיא יוצרת מידור של העבודה הייעוצית המתנהלת בעיקרה בין כותלי חדר היועץ. במצבים כאלה, יתכן שיועצת תצליח להניע תלמידים לתמורות משמעותיות בחייהם בעזרת דיאלוגים משמעותיים שהיא מקיימת עימם, אך מבלי שהיא מערבת את שאר אנשי הצוות בעצם קיומו של תהליך ההתערבות ובתמורות ההתפתחותיות שהתלמיד עובר בעקבותיו. עמדה זו כרוכה במחיר כבד, הן בטיפול ובטיפול התלמידים עצמם והן בתרומת היועצת לפיתוח המקצועי של צוות בית הספר בהתמודדות עם צורכי התלמידים. את

הצמצום התפקודי המגביל את עבודת הייעוץ בבית הספר ואת מידת השפעתו ניתן לייחס בעיקר לשני מקורות שכיחים:

א הימנעות ושחיקה

שיתוף פעולה של היועץ עם חוסר פניות או נכונות מועטה של אנשי הצוות להתייחס לצרכים אינדיווידואליים, לימודיים ואישיים של תלמידיהם ולהתאים את עצמם אליהם, הוא מכשול בהתמודדות הכוללת של בית הספר עם תלמידים בסיכון. יועצים רבים חשים, שצוות המורים וההנהלה אינם מסוגלים להתפנות לטפל בקשייהם של התלמידים הרבים הזקוקים לעזרה ושהם מוצפים מן העומס הנובע מריבוי המקרים. הם מכבדים את הימנעות הצוות מלהיכנס לעובי הקורה של עולמו של התלמיד המתקשה וממלכדים את עצמם בדפוס של הימנעות מלערב את הצוות בטיפול ובהתמודדות עם התלמיד.

מעגל הימנעות זה חוסך, לכאורה, משאבי זמן ואנרגיה באופן מיידי, אך בטווח הארוך הוא מעצים את השחיקה, חוסר האונים, הביקורתיות והתסכול של אנשי הצוות. במילים אחרות, הצוות אומר: "יש כל כך הרבה ילדים, תרדו מאתנו – אם נטפל באחד, נפגע בטובת הכלל". עמדה זו כרוכה, לרוב, בתחושה של חוסר אונים, חוסר השפעה וצמצום המחויבות האישית בעבודה עם התלמידים הנזקקים. בכמה בתי ספר נתקלנו באמירה "אנחנו משקיעים תשעים וחמישה אחוזים של הזמן בחמישה אחוזים של הילדים". מצאנו, שבחלק הארי של בתי הספר, ההתמודדות עם אותם חמישה אחוזים הייתה על פי דפוס שהתאפיין בטיפול משמעותי, שלא הייתה בו התפנות אמיתית להתמודד עם מהות הקשיים של התלמיד. במצבים אלו, נמנעת מן הצוות החינוכי האפשרות להכיר את התלמיד, להבין לנפשו ולהציע לו עזרה הולמת יותר. התלמיד נותר כתופעה קשה לעיכול, לא מובנת, בלתי מובחנת ובלתי מוגדרת, המזמינה תגובה מכאנית של ענישה.

ב מידור היועץ

הישענות היועץ על מידור מידע ושמירה על חשאיות כמאפיין של נוכחותו בבית הספר משרתת, לכאורה, הן אותו עצמו והן את בית הספר. באופן בלתי רשמי, בית הספר יכול להפקיד בידי היועץ את הטיפול במידע האישי והרגיש ואת ההתמודדות במכאובים אנושיים. כך "זוכה" היועץ בתפקיד מרכזי ויוקרתי, ואנשי הצוות השונים אינם נתבעים להתייחס לרבדים רגשיים ואישיים בעבודתם.

מצב כזה של מידור עלול לקרות, כאשר בבית הספר שולטת תרבות של **פרופסיונאליזציה**, המכוונת לתיחום וצמצום הגדרות התפקיד של אנשי החינוך והייעוץ, בהתאם להגדרות פורמאליות המדגישות את אחריותם של המורים לתחומי דעת שונים ומותירה את ההתייחסות לעולמו האישי של התלמיד ליועץ ובמידה מועטה יותר למחנך. עמדה זו קשורה, לעתים קרובות, גם בציפיות נוקשות מהתלמידים להתנהגות נורמטיבית, שכל חריגה ממנה נושאת בחובה ענישה

ודרישה להתיישר. במרחב חינוכי, שיש בו ביטויים נוקשים של פרופסיונאליזציה, לכל אדם יש תפקיד מוגדר מאוד וכל אחד צריך לצעוד במסלולו – על המורים ללמד, על התלמיד ללמוד וכיוצא בזה. בקונטקסט כזה, יועץ שמסכים להגדרה הצרה, לפיה רק הוא נושא בתפקיד המסייע, עלול למצוא את עצמו לכוד במערכת מצמצמת ותוחמת, היוצרת הבחנה והבדלה בינו לבין שאר אנשי המקצוע הפועלים בבית הספר.

דינאמיקה כזו קיבלה ביטוי בתבנית פעולה של מנהלת, שנמנעה מלשוחח עם המורים על קשייהם ובעיותיהם האישיות וכל אימת שנודע לה על מצוקות אישיות קשות של מורה מסוים, היא סיימה את חלקה בכך שהפנתה אותו ליועצת החינוכית. כפי שמשתקף בדוגמה זו, מידור הייעוץ משמר את צמצום הנכונות של בעלי תפקידים שונים להיות בדיאלוג המכבד את שלמות האדם והופך את איש החינוך לספק שירותים גרידא. דיאלוג כזה מונע מהמורה נגישות ופתיחות לצדדיו האנושיים האינהרנטיים של תפקידו כמחנך, בלעדיהם לא תתאפשר עבודה חינוכית משמעותית עם תלמידים בסיכון.

לעתים, היועץ עצמו יוזם או תומך במידורו בשל הרווחים המשניים הנלווים למעשה זה. המידור מאופיין בחשאינות לגבי טיב המפגשים הייעוציים, זהות הנועצים ונושאי השיחה. בדינאמיקה של מידור, היועץ מתקשה לתרום להתמודדות של אנשי הצוות עם התלמיד, מתוך רצון להגן על פרטיות הנועץ ומחשש ששיתוף הצוות יחבל וימעל באמון הנועצים בו.

אנו נתקלים בשלושה תהליכים התורמים להקצנת המידור מצד היועץ: (א) חוסר אמון של היועץ באנשי הצוות וחשש פן יעשו שימוש פוגע ובלתי רגיש במידע ובהבנות אישיות הנוגעות לתלמיד. (ב) בלבול היועץ לגבי תפקידו כאיש צוות מבוגר, שתפקידו לקדם את התלמיד. בלבול זה כרוך בהזדהות יתר עם התלמיד, כסובל מן המבוגרים (הורים ומורים) וקושי להחזיק בעמדה מצמיחה, המיוצגת, למשל, בהסתכלותו של מרסין בובר על הדיאלוג החינוכי. (ג) צמצום ציפיות מתרומתו של היועץ והגנה על הטריטוריה המקצועית מפני ביקורת. שמירת החשאינות והמסתורין סביב העבודה הייעוצית היא אמצעי הגנה מפני ביקורת אפשרית. עמדה זו קשורה, לעתים קרובות, בהימנעות משיתוף פעולה עם אנשי הצוות לגבי מטרות העבודה הייעוצית וגורמת לצמצום הציפיות המעשיות מהיועץ.

לעמדה זו של צמצום ומידור עלול להיות מחיר גבוה במיוחד, שכן ללא שיתוף המחנך ושאר אנשי הצוות בתהליך שעובר התלמיד, מתמעטת השפעת ההתערבות הייעוצית. נביא דוגמה קצרה הממחישה צמצום כזה:

באחד מבתי הספר עבדה יועצת חינוכית שהתאפיינה בכישרון נדיר ליצור קשרים עם התלמידים, גם עם הקשים שביניהם. היא הייתה שותפה לתפיסת התלמידים לפיה, בית ספר הוא מקום המזיק ליושביו והאמינה שמתוך הברית החמה שהיא יוצרת עם נער או נערה מסוימים, היא יכולה לגרום להם לקחת אחריות גדולה יותר על האינטרסים שלהם, כולל הלמידה בבית הספר.

השינוי בעמדת היועצת התרחש סביב נשירתה הטראומטית של אחת התלמידות מבית הספר. בישיבות הצוות הבהירה היועצת שהיא עובדת עם הילדה, אבל מטעמי חיסיון אינה רשאית לשתף את הצוות בקשייה. הצוות שנעדר כלים ופניות לטפל בתלמידה, שניתוקה הלימודי והפיזי מבית הספר הלך והחריף, תבע ממנה לתפקד בעזרת מערכת של חוזים ואיומים. היועצת והתלמידה הביעו את כעסן ואכזבתן מהנהלת בית הספר (למרות שבפועל לא התנהל כל שיח עם ההנהלה), על כך שמציבים לנערה גבולות שידוע מראש, שלא תוכל לעמוד בהם. בסוף השנה, כאשר הובהר לנערה באופן חד משמעי שלימודיה בבית הספר הסתיימו, פגשה היועצת בעצמה את ההחמצה שבעבודתה הייעוצית עם הנערה. היא תפסה את מלוא כובד המחיר של מידור עבודתה, בעטיו לא הגנה על האינטרסים של הנערה, שנשרה מבית הספר מבלי שהוכנה לה תכנית לימודית או מקצועית חליפית.

2 צמצום סמכות היועץ החינוכי אל כול דמויות סמכות בבית הספר

בית הספר הוא מוסד היררכי, ובשל כך עבודתו המקצועית של היועץ עלולה להינזק כתוצאה מצמצום חשיבתי ותפקודי הנובעים מתפיסתו שלו את דמויות הסמכות והשפעתן עליו ועל תפקודו במערכת. הכשלים הנפוצים הם:

א קושי ליצור דיאלוג פתוח עם דמויות סמכות

על מנת ליצור אקלים שיאפשר מרחב של צמיחה והתפתחות בבית הספר, על היועץ להיות מסוגל להידבר באופן גלוי וזורם עם דמויות סמכות, אשר השפעתן מחלחלת על כל הדמויות בבית הספר. בהיעדר דיאלוג פתוח מסוג זה, קשה ליועץ להשפיע ולקדם את הטיפול בתלמיד ובגורמים המטפלים בו. התגובות הפנימיות של היועץ מול דמויות סמכות עלולות ליצור סבך רגשי המקשה על קשב וביטוי. מגוון גדול של חוויות פנימיות תורמות לצמצום פניות לדיאלוג, כמו תחושות של נחיתות, עוינות העולה אל מול סמכות, או תפיסת עצמאות חשיבתית כקריאת תגר על סמכות.

ב קושי להתייחס לצרכים המקצועיים והאישיים של הדמויות המובילות עצמן

לעתים, יועצים מתקשים לשמור על מבט רחב, אנושי ואמפטי כלפי דמויות הסמכות בבית הספר. היועץ מתקשה לשמור על "מבט כפול" כלפי הדמות המובילה, מבט בו הדמות המובילה היא גם דמות סמכות קומפלטנטית וגם דמות הזקוקה בעצמה לסיוע ותמיכה. נטייתן של דמויות סמכותיות להסתיר את היזדקקותן והפער בין החזות הסמכותית שהן משדרות לבין הצורך שלהן בעזרה ובשיתוף, מצמצמים את יכולת היועץ ליצור עמן קשרי היכרות אינטימיים ולפעול מתוך דאגה לצורכיהן המקצועיים והאישיים. יכולת אנשי הצוות החינוכי לסייע לתלמידים בסיכון קשורה ביכולתם להגיע להבנה עצמית, לחוש וללמוד מהתגובות הפנימיות המתעוררות בהם. הפעלת

יכולות כגון אלה, כחלק מן העבודה עם בני נוער פגיעים לסיכון, היא קריטית. הימנעות היועץ מיצירת קשרים משמעותיים עם אנשי הצוות פועלת כהליך מקביל, בו אנשי הצוות עצמם נמנעים ממפגש מסוג זה עם תלמידיהם.

1 קונקרטיים וצמצום תפקודי הנובעים מכך שהיועץ חש עצמו ככפוף

דפוסים כאלה נוצרים למשל, במצבים בהם מועברת ביקורת על היועץ (מרגיש נזוף), או כאשר מכתביבים לו תכנית עבודה (מרגיש "מטורטר"). איננו מתייחסים כאן להיבט ההיררכי המוסדי, אלא לפגיעות רגשית העלולה להתפתח מול דמויות סמכות. ניתן להגדיר פגיעות זו, כתלות של היועץ באישור ובהערכה של דמויות הסמכות. תלות זו מקשה על התייחסות עניינית לאחר ומצמצמת את היכולת לפעול מתוך הכרה פנימית. פגיעות זו, שניתן לראותה כפגיעות ה"עצמי" של היועץ, יוצרת הידברות שנעדרת פניות רגשית ומגבילה את נוכחותו המקצועית. כלפי חוץ, תחושות "היועץ הכפוף" מתבטאות לרוב על ידי פסיביות/הימנעות, קונפורמיות/ציות, כעס/נגטיביות.

בעבודתו עם דמויות סמכות עומד היועץ מול משימה קשה במיוחד: מצד אחד הוא עובד בשירות המנהל, סגן המנהל או רכז השכבה, אך באותה עת עליו לפתח מבט יעוצי רחב הכולל את צורכי כל הדמויות הפועלות ותרומתן לקידום תלמידים מתקשים, כולל דמויות המהוות דמויות סמכות כלפיו. באחד המקרים הורתה מנהלת ליועצת לנהל סדנאות גישור, לאחר שהיו בבית הספר כמה וכמה אירועים אלימים במיוחד. הטון הסמכותי של המנהלת וניסיונה להכתיב את תכני הסדנה קוממו את היועצת שהגיבה, כאנשי הצוות האחרים, במחאה פסיבית, שקיבלה ביטוי בחוסר התלהבות למלא אחר רצון המנהלת. היועצת התקשתה ליצור מרחב חשיבה ופעולה עם המנהלת, אשר נותרה לבדה אל מול תופעות האלימות הקשות. היועצת הגיבה למסר הגלוי, הסמכותי של המנהלת ולא לצורך הלא מדובר שהניע אותה לפעולה, דהיינו: אין האונים שלה כמנהלת אל מול גל האלימות שחיבל בחיי בית הספר ובמעמדו בקהילה והצורך שלה לפעול לבלימת המצב, המסכן, על פי הבנתה, את קיומו של בית הספר.

3 היועץ כסנגור

יועצים רבים מוצאים את עצמם בעמדת הסנגור של התלמיד הבעייתי, עמדה אשר רק לעתים רחוקות היא תוצאה של בחירה מודעת. כאשר היועץ משמש כסנגור לתלמיד, נאלצות דמויות אחרות לקבל על עצמן את תפקיד התובע או השופט. כך הופכים דיונים חינוכיים למעין הצגה, אשר למשתתפים בה יש תפקידים קבועים, באופן שגורם לכך, שהשפעתם ההדדית מצטמצמת או נעלמת.

היועץ, המשמש בתפקיד הסנגור, נתפס כמי שלא שותף למאמצי הצוות החינוכי לשים גבולות לתלמיד ולקדם את תפקודו בבית הספר, ומתוך כך הצוות מתייחס לעמדתו בביקורתיות. כניסת היועץ לתפקיד זה נובעת לעתים מתהליך שבו צוות בית הספר מפתח עוינות וביקורתיות כלפי תלמיד בעייתי, והיועץ, בשל פרספקטיבה

מערכתית מוגבלת על המצב, מסנגר על התלמיד ואינו מתמודד עם קשיי הצוות מולו מתוך חשש לגעת באנשי הצוות עצמם. הפתרון ה"סגור" יוצר דינמיקה של מאבקי כוח המיוצגים על ידי הדמויות השונות – צורכי התלמיד מול צורכי הכיתה, סמכותיות מול גמישות, יועץ מול רכז משמעת/מחנך/רכז שכבה/מנהל.

המגבלות בעמדת הסגור מומחשות במקרה הבא: על כורסות בחדר המורים, באחד מבתי הספר, ישבו נער ואביו ומולם ישבה מחנכת התלמיד. המחנכת התנגחה בקולי קולות בתלמיד והביאה בפני האב מסכת של ראיות המעידות על הזלזול של בנו בהסכמים ובסיכומים שנעשו עימו. היועץ, ששמע את דבריה מן הצד השני של חדר המורים, נחרד מבוטות דבריה, מהפומביות של המעשה ומחוסר הכבוד לתלמיד ולאביו. היועץ ידע שמורה זו ידועה במעורבותה הגדולה שמקדמת תלמידים רבים, אך כלפי תלמידים שהיא חווה כמועלים באמונה, היא בוטה ונקמנית ויוצרת "פיצוצים" שאותם היא מתקשה לאחות לאחר מכן. המנהלת, רכזת השכבה והיועץ, חששו להתעמת עימה, פן תחווה זאת כחוסר 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 לקשיי התלמיד ורוצה "לדחוף" אותו לקחת אחריות על לימודיו. היועץ חש שהסנגור שלו על התלמיד אינו משפיע על המורה, אך חשב שאם גם המנהלת מתקשה לתת לה משוב לא מחמיא, מדוע שהוא יהיה זה ש"יסתבך" בעימות עימה. בסיטואציה זו, עמדת הסגור, שנקט היועץ כלפי התלמיד, מנעה קיום עמדה אחרת הרואה את המחנכת כדמות, שביכולתה ליצור מרחב של צמיחה והתרחבות וחסמה את האפשרות ליצור עימה דיאלוג שירחיב את יכולותיה אל מול התלמידים.

כשולים הנוצצים ביועץ כאדם

פעולת היועץ ממוקמת כולה במישור האנושי וכזאת, מכשולים אישיים-פנימיים משפיעים על תפקודו. התמודדותו עם נערים בסיכון תובענית מבחינה רגשית ונוגעת בעולמו הפנימי ובחוויות הסיכון שלו עצמו, המודעות והלא מודעות. עולמות הידע שלו, יכולותיו האישיות והבין-אישיות, ניסיונו בעבודה וניסיון החיים שלו מקבלים משנה תוקף בעבודתו המעשית. כך, אנו מוצאים שלהכשרות עיוניות תרומה גדולה לעבודת היועץ, כל אימת שהן חוברות ליכולותיו האישיות ומרחיבות את המרחב הפנימי והמקצועי שלו. לעתים, איום לא מודע, לרוב ממפגש עם התכנים הרגשיים הנלווים לעבודה עם נערים בסיכון, עלול להביא לעמדה של הימנעות. ההימנעות מצד היועץ היא ביטוי של חרדה ממפגש עם הרגשות, שהוא עלול לחוות אם ירשה לעצמו להתקרב למקום המאיים על יציבותו הרגשית.

אנו מוצאים, שפעמים רבות, הרגשות, מהם היועץ מנסה להימנע, משמעותיים ליכולתו להבין את צורכי התלמידים ומערכת בית הספר ולהגיב באופן ההולם

יותר את המצב הממשי. כך, קשורה הרחבת היכולת המקצועית של היועץ בעבודה עם נוער בסיכון בנכונותו להרחיב את המרחב הפנימי שלו. ברצוננו לציין מספר מכשולים אופייניים הקשורים בעולמו הפנימי של היועץ ובחוויותיו המקצועיות הסובייקטיביות ומפריעים לו בעבודתו עם נערים בסיכון:

1 סידור או ניתוק חלקים מהעצמי בתהליך העבודה

נטייה זו לצמצום המשאבים האישיים והפנימיים העומדים לרשות היועץ במגעיו המקצועיים, עלולה להתפתח כתוצאה מכמה סיבות אופייניות:

א חשש בלתי מודע ממגע מכאיב עם חלקים בעולם הפנימי, כשהיועץ, כאדם, פועל לצמצם את חשיפת הפגיעות הזו במגעיו המקצועיים.

אנו מתייחסים כאן למשקעים רגשיים לא מעובדים ומכאיבים ולמחסומים רגשיים, שההתעלמות מהם מקשה על התקרבות לעולמות קושי ולחוויות סובייקטיביות של האחר. זהו קושי נפוץ ביותר, המלווה במידה מסוימת של התקרבות אמיתית לחוויה של מצוקה וסיכון. להמחשה, יועצת תיארה את הקושי שלה לפנות לתלמיד בבית הספר, שמסתגר בעולמו ודוחה עזרה מאחרים. נער זה איבד את אחיו בפיגוע לפני כשנה וצוות בית הספר רואה את אי תפקודו כבר־חלוף וכמבטא תהליכי אבל. בבירור מעמיק יותר עלה, שעוד לפני מות האח התקשה הנער בתפקוד לימודי וחברתי והוא חש שננטש הן על ידי חבריו, שתמכו בו בתקופה הראשונה לאחר האובדן, והן על ידי הוריו, השקועים בהתמודדות שלהם עם אובדן בנם. היועצת זיהתה, שהיא נמנעת מלהתקרב לנער ויכלה להצביע על כך שבחייה האישיים חייטה לצד בני משפחה שאסרו על התייחסות לאובדן של דמויות אינטימיות. רק העיבוד של תהליכי האבל הלא פתור שלה אפשר לה, בסופו של דבר, להתמודד באופן משמעותי עם קשיי התלמיד.

ב חוויות רגשיות קשות במהלך שנות העבודה שיצרו עמדה פנימית זהירה הדואגת לצמצם את מידת הנוכחות והמעורבות האישית.

יועצים רבים עברו חוויות טראומטיות במהלך עבודתם. לעתים נוגעים המשקעים למעורבות רגשית עמוקה שהכאיבה ליועץ, כמו לדוגמה התגייסות של יועץ לעזור לתלמיד החולה במחלה קשה, שההתקרבות אליו הרעידה וסחפה את עולמו הפנימי של היועץ שהחליט, במודע או שלא במודע, להקטין את מעורבותו בעתיד. במקרים אחרים, הרחבת האחריות של היועץ הסתיימה בביקורת ובמפח נפש, כמו במקרה של יועצת, שהחליטה לשוחח עם הורי תלמיד על הסלמה בהתנהגויות אנטי־חברתיות שלו ונחשפה לתוקפנות מילולית ישירה ולתחושה שאיננה 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, אל מול סיטואציות

קשות. מכך נובע, שיצירת מרחב תומך ומכיל עבור איש המקצוע עצמו, היא תנאי חשוב לעבודה מעמיקה והמשכית.

2 תפיסה מקצועית הנשענת על ידע ונתונים ללא מעורבות אישית

עמדה זו רואה בעולמו הפנימי של היועץ מכשול אישי לשיקול דעת אובייקטיבי ושואפת להרחבת עולמות הידע הרלוונטיים לעבודה. היא משרתת את היועץ במצבים רבים ועשויה להוות משאב עיוני חשוב לצוות ולתלמידים. מן הצד האחר, גישה זו גם מהווה אבן נגף, בגלל המחסומים שהיא יוצרת ביצירת מרחב ייעוצי דיאלוגי, המאפשר מגע אותנטי עם הצרכים הרגשיים והאישיים של הנועץ.

3 הימנעות ממצבים של אי ידיעה המסכנים את תחושת הקומפוטנטיות המקצועית

תחושות של איום הקשורות בחשש של היועץ מפני חשיפה של חוסר קומפוטנטיות, עלולות ליצור מצבים של חוסר אונים בכל מהלכי היועץ. ניתן להרכיב סדר יום דמיוני של יועץ, הרוצה להרגיש קומפוטנטי בכל פעולותיו. בסדר יום זה הוא יצמצם כל אפשרות לדיאלוג, העלול לאיים על תחושות המסוגלות שלו ויהיה עסוק בעיסוקים מובנים שמאפשרים לו לחוות את עצמו, כסמכות בעלת ידע בעולם תוכן מסוים. לעומת זאת, במציאות, עבודת היועץ במיטבה מעמידה אותו שוב ושוב אל מול חזיתות לא מוכרות. היועץ נמצא במפגש בלתי צפוי וייחודי, בניסיונו למצוא דרך אל תלמידה שלא יודעת את נפשה, או שוויתרה על האפשרות לסמוך על מבוגר. השכלתו וניסיונו אינם מבטיחים שהתערבותו תישא פרי, דבר היוצר בו תחושה של איום מקצועי משני טעמים:

א תחושת אי ביטחון באיכות ההכשרה המקצועית

תחושה זו קשורה, פעמים רבות, בפרישה רחבה של תחום העיסוק הנעשית מבלי ליצור גרעין מקצועי שעליו נשענת הזהות המקצועית. המשפט האנגלי – "Jack of all" – trades, master of none מתאים לחוויה של רבים מהיועצים. ליועצים אלה השכלה בפסיכולוגיה התפתחותית, בהסתכלות פסיכו-דינאמית, בליקויי למידה, בהתערבות משפחתית, באוריינטציה מערכתית, בהוראה מתקנת, בתהליכי שינוי וכו', אבל בכל אחד מהתחומים, הם חווים ספק לגבי עומק הבנתם ומסוגלותם להשתמש בידע שרכשו. לספק זה השלכות שליליות על עבודתם והוא מתבטא בחשש ליצור מוקד התערבות ספציפי עבור התלמיד או הצוות, צמצום המעורבות המקצועית לאזורים הקומפוטנטיים והתבטלות מקצועית בפני אנשי מקצוע אחרים.

ב איום קיומי הנובע ממפגש עם אי ידיעה והבלתי מובן

המפגש עם נוער בסיכון מחייב מפגש עם אזורי חוויה קשים, בלתי מנוסחים ולעתים בלתי מוכרים. עצם ההתקרבות לעולמו הפנימי של התלמיד עלולה לאיים על המבוגר, והאינטראקציה עצמה, בעוצמותיה השונות, עלולה להחוות כחסרת שליטה ומאיימת. עוצמת האיום מתוארת על ידי תומס אוגדן (2003), המדבר על עומק האיום הקיומי, הנובע מתחושות של חוסר שליטה וחוסר יכולת ליצור משמעות מהסביבה ומאינטראקציה. אוגדן מתאר איום זה, כהד קדום ועמוק הקיים בהתפתחות האישית של כל אדם, שבינקותו חש בסכנה קיומית מיידית אל מול העולם הבלתי מובן, כאשר תחושת האיום מערבת את החוץ והפנים. חוסר הביטחון בהכשרה המקצועית והאיום הקיומי העולה במצבים של אי ידיעה מערערים את הגרעין המקצועי הפנימי אשר יכולים לקיים תחושת מסוגלות באינטראקציות הסוחפות למחוזות לא מוכרים ומאיימים.

הזדמנויות הגלומות בתפקיד היועץ החינוכי – מה הופך את היועץ החינוכי לדמות מרכזית בטיפול בנוער בסיכון?

בית הספר הוא אחד המשאבים העיקריים העומדים לרשות בני נוער כחלק ממסלול התפתחותם הטבעית. היועץ החינוכי, בהיותו חלק מצוות בית הספר, הוא חלק מסיבתו הטבעית של המתבגר. בירור ישיר של קשיים ומצוקות נחוה, פעמים רבות, על ידי מתבגרים כפולשני ואף כמאיים ומערער, בעוד שהתקשרות ייעוצית, המבוססת על בירור המצב הלימודי והחברתי, נתפסת על ידם כלגיטימית ורלוונטית יותר לחיי היומיום שלהם. חדר היועץ הוא המקום שבו עשוי להתרחש החיבור בין צורכי הגדילה היומיומיים לבין צרכים ייחודיים יותר של הנער, הנובעים ממסלול חייו האישי והמשפחתי.

נערים בסיכון 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 שמאפשרת לו נגישות רבה יותר לנערים אלה, הן בהיבט המעשי – בשל הקרבה הפיזית, והן בהיבט הרגשי – בשל היותו חלק ממערכת בית הספר. במפגש בין היועץ לבין הנער עשוי להתפתח החיבור, שדרכו יוכלו היועץ עצמו ומבוגרים נוספים בבית הספר ובקהילה לספק לו את הצרכים שנמנעים ממנו, מסיבות שונות, במסגרות חייו האחרות. מתבגרים עלולים להימצא, לעתים, במצבי סיכון קשים ואקוטיים ביותר. פעמים רבות, התערבות אפקטיבית אל מול מצבים אלה מחייבת תגובה מיידית, המתחילה כבר בזמן ההזדקקות. תגובה כזו עשויה להקטין את הסיכון להיווצרות חסימות

רגשיות, הנובעות מתחושות קשות של מצוקה והזנחה. הימצאות היועץ במקום מרכזי בחיי הנער מאפשרת לו להגיב מיד, סמוך להתרחשות, בשונה מקשר טיפולי רגיל, המלווה לרוב בעמדה מרוחקת מעט ומנותקת מהמתרחש בחיי היום-יום. עמדה כזו נכונה ליצירת שינויים עמוקים לטווח ארוך, אך מקשה על פתרון בעיות אקוטיות בטווח הקצר.

מתבגרים רבים זקוקים לתחושה שכל מפגש עם איש מקצוע יביא לשיפור ממשי במצבם ומתקשים לשאת הפרדה בין שלבי ההערכה להתערבות עצמה. קושי זה נובע ממספר מאפיינים של מצבי סיכון המחריפים והולכים בהיעדר מענה מידי הולם. ככל שהמתבגר נשאר ללא טיפול לאורך זמן, מחריפים ביטויי הסיכון האופייניים לו:

- היכולת הנפשית של הנער לשאת תסכול ומצוקה ולהתמודד עם אתגרי החיים הולכת ופוחתת;
- נטייה של המתבגר לשלול את העזרה המוצעת לו מצד המבוגרים, בשל אכזבות קודמות מהם ולהעמיד אותם במבחן, באופנים המכשילים את העזרה;
- קושי הולך וגובר של הנער להכיר באפשרויות חיוביות ומציאותיות הטמונות בעתידו בשל חוויית הכישלון המצטברת.

עבודה עם מתבגרים במסגרת ייעוצית מאפשרת ליועץ ללמוד להכיר את המתבגר וצרכיו, תוך כדי התערבות ולשתף גורמים נוספים בבית הספר ומחוצה לו, המכירים את הנער, את משפחתו ואת דפוסי התנהגותו. כתוצאה מכך, ניתן לקצר את תהליכי ההיכרות וההערכה, וכבר מן המפגש הראשון ליצור עם הנער סיטואציות המזמנות יצירת שינויים מהותיים בחייו.

המפגש הייעוצי בבית הספר מאפשר גם יצירת קשר עם משפחות המתבגרים, על רקע של בעיות המתעוררות בתפקודם הלימודי ובהשתלבותם החברתית בבית הספר. מתן הכוונה ייעוצית להורים על מנת שילדם ישתלב טוב יותר במסגרת בית הספר נתפסת כלגיטימית ורלוונטית, ועשויה להיות בסיס לקשר דיאלוגי משמעותי בין ההורים ליועץ. קשר זה סובב סביב תפקוד התלמיד ואינו הופך לטיפול משפחתי רגיל. יחד 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 להם לעבור תהליכים אלה או לעורר אצלם נכונות לקבל עזרה מדמויות טיפוליות אחרות.⁶

פעמים רבות, המגע עם היועץ הוא המגע הטיפולי המתמשך היחיד שבני הנוער בסיכון זוכים לו. התערבות היועץ אפקטיבית יותר, כאשר היא מתבססת על ההכרה בייחודיות זו של המפגש בחייו של המתבגר.

6 הרחבה על עבודת היועץ עם משפחות התלמידים ראה להלן בפרק ד' – שיתוף משפחות בעבודה עם נוער בסיכון.

יועץ חינוכי מיומן יכול, אם כן, יותר מאיש מקצוע אחר המצוי מחוץ לטריטוריה של בית הספר, לסייע בהתמודדות עם בעיית הנשירה מטיפול, הכה אופיינית לנוער בסיכון. נשירה זו, בין סמויה ובין גלויה, עלולה לקבוע את גורלם ומהלך חייהם של הנערים ולהחמיר את מצבם באופן משמעותי. צורכיהם של נערים בסיכון רבים ומגוונים ואינם מסתכמים בצרכים הלימודיים. ליועץ החינוכי יש מנדט לייצג בבית הספר את מגוון הצרכים האישיים הייחודיים של התלמידים, המעכבים את הגשמתם האישית והלימודית, ולפעול בכוח מעמדו המקצועי לקידום בכל התחומים, בעזרת גיוס כל הגורמים המשפיעים עליהם. בתוקף כך, היועץ יכול לפעול להתאמת אופני ההתמודדות וההתייחסות של המורים ואנשי הצוות האחרים לצורכי התלמיד, באופן שימנע התדרדרות במצבו הרגשי והלימודי, יחזירו בהדרגה למסלול, ימנע את נשירתו מבית הספר, או יביא להעברתו למסגרת מתאימה יותר המבטיחה את המשך התפתחותו.

וכך, במקביל לשינוי בתפיסת התפקיד של בית הספר, משתנה גם תפיסת תפקידו של היועץ החינוכי. התפיסה הייעוצית המסורתית גורסת, לרוב, שעל היועץ להכיר במגבלותיו – הן מבחינת הכשרתו הטיפולית והן מבחינת יכולתו להתמודד עם מספר גדול של תלמידים שנמצאים באחריותו, לזהות את גבול אחריותו המקצועית ומעבר לגבול זה להפנות את התלמיד לגורמים טיפוליים בקהילה.

נערים מעטים, אם בכלל, זוכים לקשר תרפויטי עם היועץ. במקום זאת, היועץ פועל לזיהוי צורכי הנער ודואג לכך שהוא יטופל על ידי כוחות נוספים בבית הספר או גורמים בקהילה. אולם תפקיד היועץ אינו מסתיים בגיוס הכוחות המטפלים. הוא ממשיך להוות עבור התלמיד דמות משמעותית, מלווה אותו ומוודא שהוא אכן מקבל את הטיפול הדרוש לו ושההחלטות שהתקבלו לגביו עדיין נכונות. היועץ אינו צריך למלא את צורכי התלמיד בעצמו, הן משום מגבלותיו כאיש טיפול, הן משום ריבוי הצרכים ותפקידיו בבית הספר ובעיקר משום שהטיפול האפקטיבי היחיד כמעט לנערים בסיכון הוא טיפול הוליסטי, מערכתני, החובק את כל עולמם ולא נשאר בחדר הטיפולים.

נערים בסיכון מתקשים ביצירת מגע אנושי והדבר גורם להם להימנע מלהשתתף בפסיכותרפיה, המתאפיינת במגע אנושי מצומצם ובסביבה סטרילית. לכן, כאשר אפשר לבנות התערבות טיפולית הולמת בתוך בית הספר, רצוי להשאיר את הנער במסגרת הטיפולית של בית הספר ולבנות עבורו התערבות מערכתית ופרטנית שתענה לצרכיו ותגרום למוביליות אמיתית במצבו. יתכן כי בזכות הטיפול שיקבל בבית הספר יגיע הנער לבשלות ולמוכנות, שיאפשרו להפנותו לפסיכותרפיה, אם כי גם אז לא כדאי לנתק לחלוטין את הקשר הטיפולי עם בית הספר.

בעזרת עולם המושגים של פסיכולוגיית ה-Self היועץ החינוכי יכול לספק לתלמיד קשר חינוכי-טיפולי ממדרגה ראשונה הכולל את המגע האנושי לו הוא זקוק (חוויות זולת-עצמי Self Object Experiences) גם מבלי שיווצר עמו Setting פסיכו-תרפויטי קבוע. בהקשר זה, תפקיד היועץ לארגן ולהבנות את המגעים האנושיים

פרק ג

של המבוגרים והצעירים הסובבים את הנער ולהפכם לבעלי אופי תרפויטי. בתוקף תפקיד זה, היועץ מגבה את המורים ואנשי הצוות האחרים, עוזר להם להכיל את הרגשות וההתנהגות של התלמיד ומונע מהם לקחת על עצמם אחריות רבה יתר על המידה.

סוגיות יסוד בהכשרת יועצים חינוכיים –

יעוץ פרטני ומערכתי על-פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

סוגיות היסוד אשר מובאות בפרק זה נלמדו במסגרת פרקטיקום שנועד להביא להתפתחות אישית ומקצועית של יועצים חינוכיים בעבודה עם תלמידים בסיכון ועם דמויות משמעותיות עבורם.

הפרקטיקום עוסק בלימוד העקרונות ומושגי היסוד של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית ומתקיים כדיאלוג מצמיח בין המשתתפים לבין המנחים. דיאלוג זה מתגבש סביב הפעלות יזומות של המנחים, המעלים נושאים מעולמות התוכן הרלוונטיים לעשייה חינוכית עם נוער בסיכון ונושאים הקשורים לצורכי ההתפתחות של חברי הקבוצה.

הפרקטיקום מתנהל במסלולים דינאמיים שאינם קבועים מראש, על מנת להימנע מן המסר ש"התוכן הוא הקובע" ולהתאימו "בזמן אמת" להתפתחות היועצים. המנחים מכוונים לזהות ולאפיין את הצרכים הסובייקטיביים של חברי הקבוצה בכל זמן נתון, כך שמטרות ההדרכה ותכניה מתהווים ומתפתחים במהלך השיח הדיאלוגי. אין משמעות הדבר כי המנחים פועלים על פי הבקשות הגלויות של משתתפי הפרקטיקום, משום שרצונותיהם של חברי הקבוצה לא בהכרח עולים בקנה אחד עם צורכי התפתחותם. לעתים, יועצים נוטים לבקש דברים מוכרים מרפרטואר הלמידה שלהם. במקרים אחרים, רידוד הלמידה והרצון להיצמד לתבניות מוכרות נובע מהחשש להיכנס לתהליכי למידה הנוגעים באזורי נפש פגיעים וממניעים אישיים בלתי מודעים כגון: פחד מהתחייבות, פחד לצלול בעולמות של סיכון וכדומה, המרחיקים אותם מהאזורים שיש לשהות בהם על מנת להביא לפריצת דרך של ממש. עם זאת, דרך הבקשות הגלויות והסמויות של המשתתפים לומדים המנחים על צורכיהם ההתפתחותיים, האישיים והמקצועיים.

הפעילות בפרקטיקום משלבת התייחסות להתפתחות אפקטיבית וקוגניטיבית. הממד האפקטיבי מכוון לתמוך בהשתנות, צמיחה וגדילה – אישית ובין-אישית, של היועץ החינוכי כבסיס לעיסוקו בגדילה, התפתחות והשתנות של בני נוער בסיכון ומנכיהם. ממד זה מתייחס לפיתוח המודעות העצמית, הכרת היועץ את תגובותיו שלו במצבים שונים כאמצעי להרחבת יכולת ההכלה, הפתיחות לשינוי, והיכולת לנהל דיאלוג פתוח שתכניו מתפתחים ב"כאן ועכשיו".

הממד הקוגניטיבי מכוון לרכישת מתודות ומיומנויות רלוונטיות ליצירת תפניות מסיכון לסיכון, בעבודה עם בני הנוער ומחנכיהם ומתייחס לפיתוח וגיבוש זהות מקצועית המכילה תפיסה ערכית-אידיאולוגית של דמות היועץ, שליטה ומומחיות בידע יישומי.

ההתייחסות אל שני הממדים, האפקטיבי והקוגניטיבי, כאל ממדים נפרדים היא דידקטית בלבד. נכון יותר להתייחס אל שניהם כמתקיימים בו זמנית, תוך אינטראקציה מתמדת. החוויה תורמת להבנה ולהפך; חסימות רגשיות מונעות את ההבנה הקוגניטיבית; חסימה קוגניטיבית מדללת את עוצמת החוויה האפקטיבית. התפיסה העומדת בבסיס הפרקטיקום התפתחה והתעצבה במהלך עבודת מחקר (מור, 2003) שעסקה בבדיקת מאפייני העשייה החינוכית הפסיכו-חברתית האפקטיבית בטיפול בנוער בסיכון בין כותלי בית הספר. על פי תוצאות המחקר, האיכות והאפקטיביות של המענים החינוכיים, שיועצים חינוכיים יכולים לספק לבני נוער בסיכון, הם פועל יוצא של התפתחותם לאורך שלושה צירים עיקריים:

1 סכוונות היועץ לעיסוק בעולם הפנימי-אישי

תפיסה של היועץ הכוללת השקפות, אמונות, עמדות חינוכיות, מחשבות ודפוסי התנהגות המכוונים לצמיחה של עצמו, במקביל לצמיחה של אלה המסתייעים בו.

2 סכוונות לעיסוק בעולם הבין-אישי

השקעה אקטיבית ומודעת של היועץ החינוכי בהרחבת יכולותיו האישיות והבין-אישיות, כדי ליצור מרחב ביניים מצמיח עבורו ועבור כל אלה המסתייעים בו. הרחבה זו קשורה באיכות ההחזקה וההכלה של מטענים אנושיים מורכבים.

3 סכוונות היועץ ליצירת מענים הולמים לצורכי הפרט והמערכת

התאמת ההתערבות היעוצית ברמת הפרט והמערכת, נעשית כחלק מקריאת הצרכים הסובייקטיביים המשתנים של כל נועץ, מבוגר וצעיר כאחד, וכחלק מקריאת הצרכים של בית הספר כארגון.

שלושת הצירים יחד וכל אחד מהם בנפרד מהווים אבני דרך, המכוונות את תכני הפרקטיקום ותהליכיו, לאורך שתי שנות ההתמחות של היועצים בטיפול בנוער בסיכון. בשנת ההתמחות הראשונה, הפרקטיקום מבסס את העשייה היעוצית הפרטנית המתבצעת בקונטקסט מערכתי ובשנה השנייה הוא מתרחב אל העשייה היעוצית המערכתית, שהיא פועל יוצא של צורכי הפרטים שבמערכת.

יעוץ פרטני בראייה מערכתית

בשנת ההתמחות הראשונה מושם דגש על הייעוץ הפרטני, כאשר בלב הפרקטיקום עומדים שלושת מעגלי הצמיחה המאפיינים עשייה חינוכית אפקטיבית עם נוער בסיכון: נגישות היועץ לעולמו הפנימי, ככלי להרחבת נגישותו לעולמם של בני נוער בסיכון, נגישות היועץ לעולמו הבין-אישי, ככלי להרחבת נגישותו לאחרים ורכישת מיומנויות התומכות ביצירת מענים הולמים יותר לבני נוער בסיכון. התערבות ייעוצית פרטנית מתרחשת תוך חיפוש מתמיד של היועץ אחר דרכים לשיתוף המבוגרים המשמעותיים שבחיי הנער בסיכון, הן בבית הספר והן בקהילה. ההתמקדות ביעוץ הפרטני קודמת להתמקדות ביעוץ המערכתי, בשל הנחת היסוד של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, לפיה המסוגלות הפנימית של היועץ לפגוש ולהכיל את מצוקות הנוער בסיכון קודמת למסוגלותו להרחיב יכולות אלה בקרב הדמויות המלוות את הנער – מחנכים, חברים, הורים ומטפלים בקהילה.

עיסוק בעולמו הפנימי של היועץ החינוכי

הציר הראשון עוסק **בעולמו הפנימי** של היועץ ובשכלול יכולותיו האישיות והמקצועיות. עבודה עם נוער בסיכון כרוכה במאמץ רגשי ובמכשולים רגשיים רבים. כדי להרחיב את יכולת היועץ להתגבר על קשיי המתבגר וליצור עבורו תנאים המאפשרים צמיחה והשתנות צריך להתייחס גם לקשיי המבוגר. הרחבת המפגש הפנימי של היועצים והעמקת מודעותם לתכנים אישיים-רגשיים ולאזורי הקושי והמכשולים שלהם עצמם, מרחיבה את יכולתם להיות נוכחים במפגש עם הנערים, לגעת בהם ולפגוש את קשייהם. יכולת מתפתחת זו יוצרת סיכוי, שבמהלך המפגש עם הנערים, יימצאו היועצים במרחב הפוטנציאלי של ההתפתחות. ציר זה קשור בהפנמת מושגים הקשורים לחקר החוויה הסובייקטיבית, הן של היועץ עצמו והן של אלה המסתייעים בו.

בין המושגים המרכזיים הנידונים בהקשר זה: אקזיסטנציאליזם – תפיסה פילוסופית היוצאת מהפנומנולוגיה ועוסקת בשאלות קיומיות הנוגעות בסבל, ייאוש ומוות, ובחרדה הקיומית מכך שדברים נהרסים, מסתיימים ומתים. העיסוק בחרדת הקיום והמוות הופך את הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית למתאימה לעיסוק בנוער בסיכון, המתאפיין בעיסוק רב בחוויות של מוות והתפרקות. המושגים **אחריות**, **בחירה** ו**חופש** הם מושגי יסוד באקזיסטנציאליזם. הישענות על מושגים אלה עוזרת להתקרב לחוויה הסובייקטיבית של המתבגר בסיכון. האתגר הוא להרחיב את דרגות החופש שלו מבלי להתעלם מן המציאות, מן הכבלים שהחברה מציבה. הרחבת החופש מאפשרת לצמצם את הסבל. האחריות באה לידי ביטוי בהבנה, שהרחבת החופש שלי על חשבון חופש של האחר, תביא בסופו של דבר להגדלת הסבל של שנינו, כי יש קשר ביני ובין האחר.

אחד העקרונות המרכזיים של הפרקטיקום הוא, שנגיעה משמעותית בנפשותיהם של נערים בסיכון מחייבת את היועץ לעסוק בעצמו ולנגוע באופן משמעותי בעולמו שלו. הכלי האולטימטיבי לעבודה מצמיחה עם בני נוער בסיכון הוא שימוש המסייע ב"עצמו", להבנת צרכיו של כל נער. 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 נוער בסיכון, השונות מאלה שמתקבלות מעצם החשיפה לידע על תופעות הסיכון ודרכי הטיפול בהן. במוקד הלמידה נמצא היועץ עצמו, על אישיותו, יכולותיו המקצועיות, השקפותיו האידיאולוגיות, היכרותו עם עצמו, מידת פתיחותו לזולת, זהותו האישית והחברתית, סגנונו האישי בלמידה, ביישוב סכסוכים ובפתרון קונפליקטים תוך אישיים ובין-אישיים והיבטים נוספים.

עיסוק בעולם הבין-אישי של היועץ החינוכי

הציר השני מתמקד בעולם הבין-אישי של היועץ ובקידום יכולתו ליצור קשר מצמיח, דיאלוג מצמיח, מרחב פוטנציאלי של גדילה וכדומה, עם התייחסות ללמידה וצמיחה בהיבט הקבוצתי (קבוצת הלמידה הקלאסית וכל מה שמפריע לה להתהוות – הנחות היסוד של בִּינֵן). ציר זה קשור בהפנמת מושגים בעלי ערך תרפויטי הקשורים לתיאוריות פסיכולוגיות, המרחיבות את ההתבוננות ביחסי ההתאמה הפסיכולוגיים בין הילד וסביבתו. בדיון ביחסי ההתאמה אנו עוסקים לדוגמה במושגים הבאים:

- **תיאוריית ההתאמה של בִּינֵן** – תהליכים קבוצתיים, הכלה – מיכל, קבוצות עבודה וקבוצות הנחות יסוד.
- **תיאוריית ההתאמה של קוהוט** – אמפטיה, כישלון אמפטי, זעם נרקסיסטי וצורכי ה-Self.
- **תיאוריית ההתאמה של ויניקוט** – אובייקט מעבר, מרחב מעבר, אם טובה דיה, תסכול אופטימאלי.
- **דינאמיקות של מצבי אינטראקציה בקרב מתבגרים בסיכון** – דינאמיקה של דחייה, שעמום, ביטול ואפסיות, התכנסות והסתגרות, Fight-Flight, חשדנות, עוינות, הכחשה, תלות ומשיכת תשומת לב, התחכמות, הרס והסתכנות.

בפרקטיקום עולים נושאים, המזמנים מפגש של המשתתפים עם הסיכון האישי, הבין-אישי והחברתי שהם עצמם חווים, לצד דילמות וסוגיות העולות בעבודתם המעשית כיועצים חינוכיים. הפעילות בפרקטיקום מכוונת להגיע אל המניעים החבויים, היוצרים את החיבור של לנערים הנמצאים בסיכון – ההתבגרות וסיפורי הצלחה וכישלון אישיים שלו – באופן המקדם את התפתחותו האישית והמקצועית בעבודתו עם הנערים. הדיאלוג הקבוצתי מכוון להתמודדות מעמיקה של המשתתפים

עם נושאים מכריעים, כמו מקום היועץ בבית הספר והתמודדות אישית עם סיכון. המשתתפים מספרים בקבוצה על חוויות שעברו, משתפים את חברי הקבוצה במחשבות, פחדים, קשיים והצלחות, מתייחסים איש לדברי רעהו ומעלים שאלות משמעותיות על עצמם ועל עבודתם.

עיסוק היועץ ביצירת מענים הולמים לפרטים שבמערכת

בציר השלישי מתרחשת הקניה של מיומנויות, כלים ומתודות **חינוכיות פסיכו- חברתיות** המסייעים ליצור מענים הולמים לצורכי הפרטים החיים במערכת. התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מכוונת לפרקטיקה חינוכית אפקטיבית עם נוער בסיכון, ומשום כך מושם דגש רב על פיתוח מתודות ואסטרטגיות, שיעילותן הוכחה בעבודה מעשית.

להלן סקירה של מספר מתודות יסוד, המהוות עמודי תווך בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית ומעניקות לפרקטיקום את צביונו הייחודי. חשוב לזכור שכל מתודה מתרוננת ממשמעותה, כאשר היא נטולת שני הגרעינים של עיסוק ב"עצמי" ובבין-אישי. כוחה התרפויטי של המתודה מתקבל מהיחס האישי והבין-אישי המלווה אותה. המתודה המרכזית המשמשת את הפרקטיקום היא ניתוח מקרה – כל יועץ מציג מקרה של נער בסיכון, כאשר אפיון הצרכים ובניית ההתערבות הייעוצית נתמכים על ידי מספר מתודות נוספות, שפותחו במסגרת הפרקטיקה החינוכית עם נוער בסיכון: איתור דרגות הסיכון של התלמיד, דיאלוג חינוכי, היכרות רב מימדית, טיפולוגיה, אבחון דינאמי ובניית תכנית אישית. בכל אחת מהן מתקיימים המרכיב האישי והמרכיב הבין-אישי כאחד.

■ ניתוח מקרה

ניתוח מקרה הוא אחת האסטרטגיות היעילות המאפשרות לאנשי חינוך ורווחה להביא להתייעצות מקרים של נערים בסיכון ואירועים הקשורים באופני ההתמודדות של בית הספר עם. ניתוח המקרה מתנהל כשיח קבוצתי על נער או אירוע. מספר מהלכים מסייעים ליצירת שיח קבוצתי יעיל, שיביא מצד אחד, לניתוח מעמיק הכולל זיהוי של הגורמים המחוללים את הניתוק והסיכון ושל קו הפעולה המשוער, שיענה באופן הולם לצורכי ההתפתחות והגדילה של הילד, ומצד שני להבשלה רגשית של היועץ הנחוצה לעצם קיום המפגש שלו עם הנער ועם דמויות נוספות המלוות אותו. על מנת להגיע להבשלה רגשית זו, העבודה מתמקדת בגורמים רגשיים הקשורים בעולמו הפנימי של היועץ, כמו למשל, התגברות על עמדת הוויתור שלו, שנובעת מסירוב התלמיד להיעזר בו.

במהלך השיח הקבוצתי, המתקיים סביב ניתוח מקרה, מושקע מאמץ ההנחיה בזיהוי המוקדים הרגשיים המתעוררים מעצם המפגש החווייתי עם עולמם של בני נוער בסיכון. זאת, במטרה להבטיח החזקה אופטימאלית של החרדות המתעוררות

מעצם המפגש עם הצרכים המורכבים של בני הנוער, והחיפוש אחר דרכים להיענות להם. התאמה אופטימאלית לצורכי התלמיד היא חיונית משום שנער בסיכון הוא נער שחוה תסכולים ואכזבות רבות מן המבוגרים וכל ניסיון כושל של המבוגר להגיש לו עזרה, נחוה על ידו כמייאש, כמחזק את חוויית ה"אני = כישלון" וכמביא להסלמת הסיכון והניתוק.

כדי לשפר את איכות הדיון ולשכלל את הפרקטיקה החינוכית של המשתתפים מצאנו כי יעיל לבסס את ניתוח המקרה על המהלכים הבאים:

- **הכנה מוקדמת** של הצגת המקרה על ידי היועץ, תוך הישענות על ההיכרות הרב ממדית.
- **אסוציאציות חופשיות** של חברי הקבוצה המתעוררות מתיאור המקרה: אסוציאציות הקשורות בעולמות תוכן שונים ומתייחסות להיבטים שונים המשפיעים על עולמו של הנער, עולמו של היועץ – תגובות פנימיות ואסוציאציות אישיות ומקצועיות למקרה, המפגש של הנער עם בני משפחתו, המורים וסוכני טיפול בקהילה וכדומה.
- **דימויים** של חברי הקבוצה המתעוררים בעקבות ניתוח המקרה, ביחס לתיאור המתבגר, היועץ, דמויות נוספות והאינטראקציה ביניהם. דימויים אלה מסייעים לקרוא בצורה מעמיקה יותר את צורכי הנפשות השונות הממלאות תפקיד במקרה המוצג.
- **ניסוח שאלה** המתייחסת למספר תחומי היכרות (לימודי, רגשי, חברתי וכדומה) ואינה מתמקדת בהיבט אחד בלבד. שאלות המתמקדות בהיבט אחד הן שאלות כמו: האם יש לתלמיד יכולת? האם הוא מדוכא? איך להפסיק את האיחורים וההתנהגויות השליליות שלו? שאלות שיש בהן הסתכלות רחבה יותר וסינתזה של תמונת הסיכון של התלמיד, הקשורה בראייתו כאדם שלם, הן שאלות כמו: מה מסתתר מאחורי דפוסי אי-הלמידה שלו? מה מסיח את דעתו ומה מסיט אותו מלמידה? מה מאפיין מצבים בהם התלמיד פרודוקטיבי בלמידה ובחברה? מה יהיה מבחינתו מחיר בלתי נסבל, שלמענו יש להתאמץ ולהשתנות? כיצד בית הספר יכול לספק לו מענה, שיתחרה עם פיתויי הרחוב?
היכולת לנסח שאלות כגון אלה, כוללת הערכה של איכות הקשרים של התלמיד עם דמויות שונות. הערכה זו מחייבת היכרות דינאמית ומתמשכת עם הנער, המתרחשת במגע ישיר ובמצבים שונים ולא תשובה סטאטית, המתבססת על איסוף מידע מהתיק האישי, מההורה, מהאבחון, ושאינה תלויה בנכונות הנער להביא את עצמו ובנכונות המבוגר להתגבר על פחדיו וחששותיו ממפגש עם טיפוס מרתיע, נוך-קונפורמיסט או בלתי צפוי.

השאלות מכילות עמדה אמפטית להתנהגות הנער. עמדה זו מצביעה על חיפוש דרך וניסיון להתקרב אליו ולהיות משמעותי עבורו, חיפוש המפתח באמצעותו ניתן להגיע אליו ולהבין את החוויה הסובייקטיבית שהוא עובר וכיצד הוא מפרש

- את המציאות החינוכית והפנימית שלו. המטרה של שאלות אלה היא ליצור עבור הנערים תפנית משמעותית ומעבר מסיכון לסיכוי, ובכך ייחודן.
- **העלאת השערות:** הרחבת השאלה באופן המוביל להשערה אודות המניעים להתנהגות התלמיד. ההשערה מתורגמת לשפת התערבות, כאשר הערכה חוזרת ונשנית של ההתערבות מביאה לתובנות חדשות המתורגמות להתערבות מותאמת יותר, וחוזר חלילה.
 - **תיעוד בכתב של דיאלוג** שהתנהל בין היועץ לנער ו/או דמויות משמעותיות נוספות הקשורות אליו. בעזרת הדיאלוג הכתוב, ניתן לזהות ביתר דיוק את צורכי ההתפתחות של היועץ המשתתף, המזמן את ניתוח המקרה הספציפי. מענה ממוקד בצרכים אלה, הניתן על ידי המנחים וחברי הקבוצה במהלך המפגש ובשאר מפגשי קבוצת הלמידה, מרחיב את יכולת היועץ ליצור התערבות חינוכית אפקטיבית עבור נערים בסיכון.
 - **כתיבת דו"ח מעקב** אחר ההתפתחות החינוכית פסיכו-חברתית של הנער הנמצא בסיכון. הדו"ח יכלול התייחסות למאפייני הנער, מוקד ומטרות השיחה, דפוסים האינטראקציה, הכלים הפסיכו-חינוכיים, קונפליקטים גלויים וסמויים, מחסומים בדיאלוג ותהליך ההתערבות החינוכית הפסיכו-חברתית⁷.

מתודה זו של ניתוח מקרה, המיושמת כחלק מתכנית ההתמחות בקבוצת היועצים החינוכיים, מקבילה לעבודה מובנית של הצוות החינוכי בבית ספר, שכל חבריו שותפים לאיתור הגורמים הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים, המשפיעים על קשיי ההשתלבות של הנערים ומיזוגם לתמונה כוללת. מדובר בשיח מתמשך בין חברי הצוות, שתכליתו ליצור את המרחב הפוטנציאלי המאפשר עשייה חינוכית אפקטיבית, מרחב בו ניתן לאתר צרכים, לזהות מכשולים רגשיים וקוגניטיביים, המעכבים את התפתחות הנערים ולזהות נקודות מפגש וחיבור עם, שיהוו בסיס לצמיחה.

כל מקרה, המובא להדרכה מזמין את חברי הקבוצה להעריך את דרגת הסיכון והניתוק שהנער מצוי בה. כך נוצרת שפה דיאגנוסטית המשרתת את היועץ החינוכי בפיתוח גישה שיטתית לאיתור מתבגרים בסיכון בין כותלי בית הספר. המודעות המתרחבת של היועצים לאופן ההתנהלות של מתבגרים בסיכון בין כותלי בית הספר, מוסיפה ליכולתם האישית והמקצועית בצורך לגייס את ההנהלה ובית הספר להיות קשובים יותר לאותם תלמידים, להעמיק בצורכיהם הגלויים והנסתרים, במטרה להרחיב את המענים הבית ספריים, כך שחווית המתבגר שהוא מובן ומוכל על כל צרכיו תלך ותתעצם. להלן תמצית אסטרטגיית האיתור.

7 ראה נספח מספר 3: ניתוח מקרה.

■ איתור בני נוער תת-משיגים ובתהליכי סיכון

במערכות חינוך פורמאליות, רמת הניתוק של תלמיד (נשירה סמויה) נמדדת ביחס לציפיות שיש למערכת ממנו והיא שקובעת כיצד עליו לתפקד בהתאם לדרישות הסטנדרטיות של בית הספר. דרישות אלה כוללות: הבאת הציוד הנדרש, קבלת דרישות המסגרת, קבלת סמכות של מבוגרים, הכנת שיעורי בית, ביקור סדיר והתמדה, התמדה בביצוע משימות הלימוד השונות בהתאם ליכולותיו ויצירת קשרים עם מבוגרים ועם בני גילו.

קביעת רמת הניתוק של תלמיד נעשית באמצעות הערכה ראשונית של תפקודו, המתבססת על מדדים איכותיים ודינאמיים, שאותם ניתן להעריך רק במהלך אינטראקציה בין-אישית עם התלמיד. כל תלמיד נמצא על רצף של תפקוד וניתוק, הנע ממצב של תפקוד נורמטיבי למצב של ניתוק חמור.

המדדים המעידים על ניתוק אפשרי של התלמיד הם: הידרדרות בתפקוד האישי, החברתי והלימודי, היעדרויות מבית הספר או משיעורים בודדים, פרודוקטיביות נמוכה ומיעוט תוצרים לימודיים, קושי בקבלת סמכות של מורים, התנהגויות חריגות בולטות וחוסר מעורבות ברמה חברתית ולימודית. חשוב לציין כי ניתוק אינו מתבטא בהכרח בציונים נמוכים. ישנם תלמידים מנותקים שציוניהם גבוהים וההפך, תלמידים שציוניהם נמוכים אך הם אינם מנותקים.

הכלי לאיתור בני נוער תת-משיגים ובתהליכי סיכון⁸ משמש להיכרות ראשונית של הצוות החינוכי בבית הספר עם התלמידים. באמצעותו, ניתן לאפיין את קבוצת התלמידים בסיכון, על פי דרגות הניתוק השונות (תפקוד אופטימאלי, ניתוק חלקי, וניתוק חמור) ולתאר דפוסי התנהגות המאפיינים אותם, בעזרת ביטויים ספציפיים ומוחשים המאפיינים כל אחד מהם. בהתאם, ניתן לגבש השערה באשר למקורות הניתוק (למשל: הזנחה רגשית ו/או פיזית, כישלון בלימודים, חסכים בסיסיים, בעיות במשפחה) ולהעלות הצעה ראשונית לגבי האופן שבו כדאי לעזור לתלמיד על מנת לשנות את מצבו.

החשיפה לעקרונות האיתור מסייעת לחברי קבוצת היועצים להבין את הביטוי החיצוני של הסיכון בקרב תלמידי בית הספר. ההתנסות בהליך האיתור יוצרת אחידות והסכמה פנומנולוגית בקרב המתבוננים בתופעה, דווקא משום שאינם נכנסים לעומקי תופעות הסיכון. על ידי כך, ניתן ללמוד לקרוא נכון את תופעת הסיכון ולהבין כיצד ניתן לאתר ילדים בסיכון ולפתח רגישות לצרכיהם הייחודיים.

ניתוח קטעי הדיאלוג המתנהלים בין המתבגר לדמויות השונות הרוצות בצמיחתו מלמד על צרכיו ועל יחסי התאמה ואי התאמה המתקיימים בינו למבוגרים. בחרנו

8 ראה נספח מספר 1: כלי עזר לאיתור תלמידים ברצף של סיכון וניתוק.

להגדיר כמה ממושגי היסוד של הדיאלוג החינוכי ולהדגים קטעי אינטראקציה המצביעים על התאמה ועל אי התאמה של המבוגר לצורכי ההתפתחות של המתבגר.

■ הדיאלוג החינוכי⁹

דיאלוג הוא מצב נפשי, סוג של הלך רוח שמשותפו נמצאים בו ואשר מאפשר להם להגיע למגע אנושי עמוק, לתוצר משותף. בשונה משיחה סתמית או פטפוט, משתתפי הדיאלוג משפיעים זה על זה באופן סימטרי ובלתי אמצעי ויוצרים כניסה הדדית לעולמם הפנימי ונגיעה ב-Self שלהם. על ידי כך הם חווים חוויה משמעותית המלווה בתחושה של הבנה הדדית עמוקה.

מרטין בובר¹⁰ עסק רבות בחקר הדיאלוג כפי שהוא מתבטא בעולם החינוכי והתייחס למספר מושגים עיקריים (קרן ויונגמן, 1997):

- **יחסי 'אני-אתה'** – יחסים ישירים והדדיים בין בני אדם שלמים המביאים את עצמם לתוך הקשר בצורה שווה. כל אחד נתפס בייחודו ועם זאת הופך להיות חלק משלמות חדשה הנוצרת בין המשתתפים.
- **יחסי 'אני-הלז'**¹¹ – יחסים חלקיים בהם כל אחד מתייחס אל השני כאל אובייקט למילוי צרכיו, ללא מעורבות של האדם בשלמותו. כל אחד צופה בשני, מנתח אותו ומקטלג אותו.
- **דיאלוג טכני** – דיאלוג שנוצר לשם הבנה אובייקטיבית, מתוך דחף לחקור, להבין משהו קיים ולא מתוך רצון ליצור דבר חדש.
- **דיאלוג של מראית** – **מונולוג במסווה של דיאלוג** – מפגש בין אנשים הנמצאים זה עם זה באותם חלל וזמן, מדברים זה אל זה, אולם אינם רוקמים קשר דיאלוגי זה עם זה. סוג היחסים הנרקמים ביניהם הם יחסי 'אני-הלז', כאשר כל אחד מהם נושא מונולוג לאחרים. "דיאלוג של מראית" מתרחש לא פעם בין מורים לתלמידים, כאשר המורים חוששים לאבד את סמכותם, להודות בטעות, ליצור קונפליקט וכדומה.
- **דיאלוג אותנטי** – **דיאלוג של הוויה** – מפגש בין שני אנשים או יותר הנושא אופי של יחסי 'אני-אתה'. כל אחד פונה לאחר כאל אדם ייחודי, מתוך מודעות, תשומת לב והאזנה מלאה ומתוך כוונה ליצור יחסים הדדיים ובעלי חיות. משתתפי הדיאלוג הם 'אני-אתה' מוגדרים וכל אחד מהם עוסק בו זמנית בעצמו ובאחר, כך שבמהלך

9 להרחבה ראה מור ומנדלסון, (2006). לדבר עם מתבגרים בסיכון: התפיסה החינוכית הפסיכו- חברתית.

10 מרטין בובר (1878-1965), פילוסוף יהודי, חי באירופה, שם ערך כתבי עת, פרסם ספרים רבים ועבד כמרצה באקדמיה. בעקבות עליית השלטון הנאצי, עלה לארץ ישראל ובה הצטרף לאוניברסיטה העברית בירושלים.

11 הלז – ההוא, ההיא (it), מילת רמז לנראה מרחוק. מילון אבן שושן.

הדיאלוג נוצר, מן האינטראקציות המתקיימות ביניהם, דבר משותף. דיאלוג כזה מצריך קיום בסיס משותף בין הצדדים הלוקחים בו חלק. בסיס משותף זה מוצע על ידי אחד ממשותפי הדיאלוג, אך מוסכם על שניהם. כאשר אין הסכמה מלאה על הבסיס המשותף, הדיאלוג אינו יכול להתקיים.

חשיבות הדיאלוג היא בכך שהוא מהווה פתח אל העצמיות. דרך הדיאלוג ניתן להגיע להיכרות עם הסובייקטיביות, עם ה-Self של משתתפיו וליצור בהם שינוי אמיתי, שכן כל אחד מהם בא לדיאלוג עם הכוליות שלו, עם תפיסותיו הרחבות, עם החופש והבחירה להביא את עצמו לדיאלוג ולהתייחס במלואו לתוכן הנבחר של הדיאלוג.

הדיאלוג כאמצעי לצמיחה וגדילה – דיאלוג במסגרת חינוכית

לפי בובר, מטרת החינוך היא לפתח את אופי התלמיד ולהראות לו איך לחיות כחלק מן המין האנושי, מן החברה. להבדיל מן היחס הדיאלוגי הטהור, המתאפיין בהדדיות ובסימטריה מלאה, היחס החינוכי מתאפיין בחוסר סימטריה. זהו מצב נתון ביחס החינוכי והוא מתחייב מעצם הגדרת מעשה החינוך. החינוך מתאפשר כאשר מתקיים בו יחס של 'אני-אתה' שהסימטריה בו אינה מלאה. גם מחנך שרוצה ליצור דיאלוג אמיתי אינו יכול לוותר על סמכותו כמורה, שכן תנאי הכרחי להיווצרות מרחב פוטנציאלי של צמיחה כרוך במפגש של המתבגר עם מבוגר "עמיד" בפני כישלונות והכשלות של המתבגר וההופך למשענת בטוחה וצפויה, דרכה מתאפשרת הגדילה. דיאלוג בכיתה כרוך בהקשבה דרוכה של המורה לדברי התלמידים ובהתבוננות מתמדת בהתנהגותם, על מנת ללמוד יחד איתם מהן רמות החשיבה והרגישות שלהם. תפקיד המורה לעודד בקרב תלמידיו חקירה ביקורתית, יצירת ידע המטיל ספק בידע הרשמי והעלאת חלופות לשימוש בידע. הדיאלוג הוא אמצעי לפיתוח חשיבה ביקורתית עצמאית בקרב התלמידים.

דיאלוג ונוער בסיכון

פעמים רבות, ילדים בסיכון אינם יודעים כיצד לתקשר, להיעזר במבוגר ולהיות איתו במרחב המאפשר צמיחה והתפתחות. ביטויי הסיכון של תלמיד הם ביטוי של עולמו הפנימי ובו בזמן ביטוי של מחסום בפני נגיעה ישירה מצד האחר. הדיאלוג עם נוער בסיכון צריך לחצות הן את המשוכה של הקושי לבטא ולעבד במילים את עולם המצוקה הפנימי והן את המשקעים של חוסר האמון בתועלת כלשהי שתצמח מדיאלוג עם מבוגר. במקרים אלה, עבודת איש החינוך מכוונת להביא את הילד למרחב האמור, להקנות לו את היכולת לתקשר עם המבוגר, באופן שיביא להתפתחותו וליצור בו את האמון הנדרש, על מנת שיוכל להימצא עם המבוגר באותו אזור, המכונה על ידי דונלד ויניקוט "המרחב הפוטנציאלי".

הדיאלוג מאפשר למחנכים העוסקים בשילוב בני נוער הנמצאים בסכנת ניתוק ממערכת נורמטיבית, לצמצם את הניכור בינם לבין הנערים. בעזרת הדיאלוג, הצוות החינוכי יכול להכיר את הנערים ולהתאים את המענים החינוכיים לצורכיהם¹². בעזרת הדיאלוג ניתן להפוך מסגרת חינוכית למסגרת המכוונת לפתח, להצמיח ולהיטיב עם כל חברה – תלמידים ואנשי צוות, וכן לבנות בבית הספר התערבויות אפקטיביות שיאפשרו לטפל במצוקות של נערים בסיכון.

סירוב התלמיד להשתתף בדיאלוג

אחד הקשיים העיקריים ביצירת דיאלוג חינוכי עם תלמידים בסיכון הוא, שרבים מהם מתנהגים כ'סרבנים', משמע נמנעים מכל מגע משמעותי עם הצד השני, למרות שבתוך תוכם הם רוצים בקשר אך פוחדים להיפגע. הסרבנות קשורה במטעני העבר, בעטיים הנערים חשים שעליהם להגן על עצמם מפני תגובות של דחייה, זלזול ואדישות מצד המבוגרים, בעיקר כאשר הם נכשלים. לאיש החינוך יש מחויבות ליצור דיאלוג, גם כאשר התלמיד אינו מפגין כל רצון לכך, או אפילו מנסה להימנע מכך. התמודדות זו הינה תובענית ולעתים קרובות נוגעת בנקודות רגישות אצל המבוגר. במצבים אלה, איש החינוך חש דחוי, חסר תיקווה, חסר כלים מקצועיים ועם רגשות עזים כגון כעס, עלבון וכיו"ב. תגובות אלה יכולות לתרום להימנעות וויתור של המבוגר על המתבגר. עם זאת, הבנת התגובות הרגשיות של המבוגר לסירוב המתבגר, יש בה כדי לשרת את האופן שעליו להתקרב למתבגר על מנת לשרת את צמיחתו.

מחנך המנסה להתקרב לנערים סרבנים במהלכים אישיים וכנים, יכול לפתוח צוהר בסרבנות, על ידי יצירת דיאלוג המתמקד בסרבנות עצמה. דיאלוג על הסירוב עשוי לשמש פתח לדיאלוג על נושאים חשובים אחרים. הסרבנות, שלרוב מקוממת את המורים, עשויה אפוא להפוך למכנה משותף, לחוויה המשותפת המחברת את התלמיד עם המורה.

תנאים מערכתיים לקיום דיאלוג משמעותי במסגרת חינוכית

הדיאלוג החינוכי אינו יכול לצמוח בחלל ריק. קשה מאוד למורה יחיד לנהל תהליכים דיאלוגיים עם תלמידיו, בבית ספר שהאווירה בו אינה מאפשרת זאת. ניסיון כזה עלול להוביל לתגובה חשדנית ומתחמקת מצד התלמידים ואף ליצור הסלמה מיותרת כאשר התהליך הדיאלוגי, המצריך לרוב התייחסות דיפרנציאלית וגמישה ולעתים אף יוצאת דופן (כמו לאפשר לתלמיד להגיע מאוחר בתקופה מסוימת, או הופעה חיצונית

12 ראה להלן בפרק זה – היכרות רב ממדית.

שבדרך כלל אסורה), נקטע באופן שרירותי על ידי איש צוות אחר, שלא היה מודע אליו. כדי לאפשר יצירת דיאלוגים משמעותיים ואפקטיביים, המערכת כולה צריכה להתגייס, לקבל על עצמה עקרונות דיאלוגיים וליצור בבית הספר אווירה שמתאימה לעשייה מסוג זה.

עבודה בגישה דיאלוגית אינה יכולה להתבצע ללא עמדה רגשית של אחריות ומחויבות למוביליות של בני נוער בסיכון וללא מחויבות ונכונות להתרחבות אישית ומקצועית של איש החינוך. היכולת ליצור דיאלוג משמעותי בין מבוגר לתלמיד במסגרת חינוכית, מותנית, במידה רבה, בקיום אקלים גמיש המעודד פתיחות והשתנות. לשם כך נחוצים חזון חינוכי, שבמרכזו צורכי ההתפתחות וההגשמה של כל הנפשות הפועלות בסביבה החינוכית, ארגון שמטרותיו מגוונות ומותאמות לשונות של התלמידים והמורים, סגנון ניהול שיתופי ודינאמי, מדיניות דלת פתוחה, עבודת צוות של המורים בבית הספר, קריטריונים רחבים וגמישים להצלחה ולכישלון המציינים הישגיות דיפרנציאלית ורב ממדית, אפיקי תקשורת רבים וגמישים, עידוד מצד ההנהלה ליחסי גומלין בין חברי הצוות לתלמידים ובינם לבין עצמם ואקלים חינוכי בטוח. מהלכים אלה רצויים בחינוך בכלל אך חיוניים יותר כאשר מדובר בבני נוער בסיכון הדורשים השקעת מאמצים מצד הצוות החינוכי לקשירת קשרים משמעותיים עמם, כבסיס להנעתם להגשמה אישית – לימודית וחברתית. סביבת בית הספר עשויה להיות סביבה "טובה דיה" כאשר יש בה איכויות של הגמשה והתאמה, הצומחות על בסיס של קשרים אנושיים.

מספר עוגנים מהווים בסיס לאנשי חינוך שעוסקים בעשייה דיאלוגית: שימוש בעצמי – העולם הפנימי, האישיות, עמדות, יכולות מקצועיות, ערכים והשקפות אידיאולוגיות; שימוש בחשיבה רפלקטיבית; השקעה ביחסי הגומלין ביניהם לבין תלמידיהם; וחתירה לחשיבה ועשייה דיאלקטית.

קטעי הדיאלוג הבאים לקוחים מעולם בית הספר ומדגימים כיצד ניתן לקיים "דיאלוג של מראית", דיאלוג בעירבון מוגבל ומנגד – "דיאלוג של הוויה", דיאלוג אשר מוביל לפריצת דרך ביחסים שבין המבוגר לבין הנער. הדיאלוגים מדגימים את ההבדל בין גישה חינוכית הנצמדת לתכתיבי התפקיד הפורמאלי (Role-Confirmation) לגישה של הרחבת גבולות התפקיד.

א דיאלוג של מראית – דיאלוג המתבצע מתוך נאמנות להגדרה הפורמאלית של תפקיד המורה, (Role-Confirmation) ועמדות סוגרות

הביטוי "היצמדות לתכתיבי התפקיד" מתייחס לנטייה של אנשי חינוך להיצמד להגדרה פורמאלית ולגבולות 'התפקיד' שהוגדרו להם על ידי הכשרתם המקצועית, האיגוד המקצועי אליו הם משתייכים ועמיתיהם למקצוע. ההצטמצמות בהיבטים הפורמאליים של התפקיד יוצרת עמדה 'מקצועית' מרוחקת וקרה ויחס שאינו אישי, המגבירים את הניכור ומחזקים את הרגשת הנער כי אנשי הממסד אינם מסוגלים להבין לנפשו.

הדיאלוג הבא בין אן לעמי והוריו מדגים כיצד הנטייה של אנשי חינוך להיצמד

לגבולות תפקידם מונעת את האפשרות ליצור דיאלוג כן ואמיתי:

- אן: עמי בבעיה, הוא עושה רק מה שמתחשק לו. אין לו אלוהים לילד הזה. כמה אני יכולה לרדוף אחריו? שיחליט מה הוא רוצה ושיגיד לכם עכשיו במה הוא בוחר, כי אני כבר לא מצפה ממנו לשום דבר. הוא כל הזמן רק מבטיח.
- (האם כועסת ומגוננת על בנה בו זמנית, האב שותק.)
- האם: מה יהיה איתך? מה אנחנו לא עושים בשבילך? את יודעת, הכל התחיל מאותו יום שהדוד שלו נפטר ממחלת הסרטן. הוא היה מאוד קשור אליו. מאז הוא ממש השתנה... הוא עבר משבר קשה, את צריכה להתחשב בו. אולי תשוחחי את בעצמך איתו על זה?
- (עיניו של עמי דומעות והוא נראה עצוב ונבוך מהגילוי של הסיפור.)
- אן: אם יש לו בעיה שמפריעה לו אשמח לקבוע לו פגישה עם היועצת של בית הספר, היא הכתובת...
- האם: כן, למה לא, איך קוראים לה...
- עמי: מי צריך את היועצת! אין לי שום בעיה! תעזבו אותי, מה כבר עשיתי, תרדו ממני... אני לא אלך לאף אחד. מה היא עשתה אותי למפגר. תרדו ממני כולכם...

לכאורה, הדיאלוג מתנהל היטב ונראה כי מופעלים בו שיקולים מערכתיים רחבים. יש מפגש של המחנכת עם ההורים ועולה הצעה לשתף איש מקצוע – היועצת. הבעיה היא, שהפתרון צומח באקלים רגשי, שאינו קשוב למתחולל בנפשו של הנער, לרצונותיו ולצרכיו. ניתן להסיק זאת מתגובת הנער, השוללת את הסיוע שהוצע לו. במקרה זה, הנער היה זקוק להתייחסות ישירה של המחנכת ולהתעניינות אישית מצדה בעקבות הסיפור שנפתח בחלל החדר ולא-לשליחתו לימומחה לענייני הנפש. ההפניה לגורם אחר, נחווית על ידו כפתרון ברמה חיצונית או, במילים אחרות, כהתנערות מאחריות.

המחנכת מצמצמת את אחריותה כלפי שינוי דפוסי ההתנהגות של עמי לכדי דיווח ואזהרת ההורים והנער מפני מצבו החמור ומציעה להיעזר במומחה. ניתן להניח, כי הדבר נובע, ממחסומים רגשיים של המחנכת (חשש לפגוש את מועקות הנער ולהרחיב את גזרת האחריות) או מתפיסת תפקיד צרה, לפיה אין זה מתפקידה לטפל בענייני הלב, אלא לדרוש מהתלמיד לתפקד על פי הכללים.

רגעי האינטימיות שהאם מחוללת בדיאלוג נותרים ללא אוזן קשובה של המחנכת. היא ממחרת להרחיק את הטקסט המעיק לחלל המתאים, על פי הגדרת התפקיד הפורמאלית – חדר היועצת. הנער, המוצף רגשית מחשיפת הסיפור על ידי האם, אינו זוכה לכל התייחסות מהמחנכת, מה שהופך אותה לבלתי רלוונטית לגביו ובלתי מתאימה לצרכיו. כל אלה מחזקים את המשך הוויתור של הנער על הגשתו העצמית ואת דחיית העזרה על ידו.

ב דיאלוג של הוויה – הרחבת גבולות התפקיד

הרחבת גבולות התפקיד מתייחסת ליכולתם של המחנכים להרחיב את גבולות תפקידם ולהפוך ממורים האחראיים על הקניית ידע ותרבות למחנכים המכוונים את דרך תלמידיהם, במיוחד אלה המתאפיינים בחסכים בסיסיים. הישג זה מתאפשר, כאשר המחנכים מעמידים את עצמם כמשאב לשירות התלמידים ותופסים מקום פרגמטי בלבם. להיענות כזאת יש ערך מחזק, ממריץ ומעודד קומפוטנטיות של הנערים בסיכון.

קטע מדיאלוג בין רותי ליניב ממחיש היטב כיצד רותי פורצת את גבולות תפקיד המורה:

- אני אשלים את החומר ואגש לבחינה מחר, אני מבטיח לך. אני אשתדל להגיע לכמה שיותר.
- אתה בטוח שאתה מסוגל לכך עכשיו? אתה נראה מוטרד ממשו.
- יש לי ברירה?
- ודאי שכן!
- למה את מתכוונת?
- שננסה ביחד להבין מה מטריד אותך ואולי ככה אוכל לעזור לך לבחור משהו שיותר מתאים לך.
- האמת, אין לי ראש ללימודים, אני שקוע עד הברכיים בבוץ עם כמה חבריה מהשכונה.
- ראיתי שאתה טרוד מאוד. יש אפשרות לעזור? במה מדובר?
- אני חייב לבחור אחד כסף והוא מאיים עלי.
- כמה?
- 500 שקלים.
- מה חשבת לעשות?
- אני עובד בשעות הערב באולם חתונות אבל את המשכורת אני אקבל רק בסוף החודש. הוא מאיים להתנכל לי.
- איך הקשר שלך עם מנהל האולם?
- מצוין. הוא מכיר אותי טוב ומוכן לעזור לי בכל בעיה. הוא כמו אח גדול בשבילי.
- אולי אתה יכול לדבר עם המנהל ולבקש מקדמה, אם אתה רוצה אני גם אשוחח איתו.
- את מסכימה? באמת? נראה לי שהוא יסכים לעזור לי אם מישהו יסביר לו את המצב.
- אני מציעה שקודם אתה תשוחח איתו ותבקש שיתקשר אלי. בעניין הלימודים עוד נשוחח. כשהראש שלך יהיה פנוי נחשוב איך תשלים את חובותיך.

רותי מסכמת – "המעסיק הסכים לסידור תמורת דרישה מהנער לחדול מהתנהגותו

הסיכונים. הקשר ביני לבין יניב התחזק מאוד והשפיע על רצונו ללמוד ולהצליח בבית הספר. המשכתי לשוחח איתו על ההסתבכויות שלו, כדי לעזור לו לפתח כישורי חיים השומרים עליו בפני סכנות נוספות".

כל מקרה המוצג בפרקטיקום מזמין את חברי הקבוצה להעמיק בהיכרות הרב ממדית של הנער, כך שמתקבלת תמונה מקיפה המאירה את התלמיד כאדם שלם ולא כתבנית של בעיה זו או אחרת.

■ היכרות רב ממדית

היכרות רב ממדית היא צורת עבודה שמטרתה ליישם את החתירה המתמדת של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית ליצירת היכרות מעמיקה עם המתרחש בעולמם הסובייקטיבי של תלמידים בתהליכי סיכון. ההנחה היא, שהעמקת ההיכרות תקדם את האפשרות ליצור עבורם "סביבה טובה דיה" וקשרים בין-אישיים מצמיחים שעשויים להביא לשיפור אמיתי במצבם. ב"היכרות", הכוונה לחיפוש אקטיבי של הצוות החינוכי ושל התלמיד אחר הייחודיות שלו, כוחותיו, חולשותיו, רוחב עולמו הפנימי, יכולותיו והפער ביניהם, לבין מימושם וביטויים הנצפה. חיפוש זה נעשה בהדרגה, כדיאלוג דינאמי בין המבוגרים לתלמיד, כאשר בתהליך החיפוש נדרשים המבוגרים להשקעה אינטנסיבית ולמאמץ מתמשך, כדי ליצור נקודות מגע משמעותיות שיהוו מנוף לשינוי.

ההיכרות הרב ממדית היא פרי השקעה של כלל הצוות החינוכי ולא של אדם אחד, כזה או אחר. כל חבר צוות מביא את נקודות הראות וההבנות שלו, הצומחות במפגש חי עם התלמיד ומקבלות צורה רבגונית ומשתנה עם הזמן. צירוף ההבנות של כלל חברי הצוות, הוא היוצר סיכוי להיכנס ל"עולם הסובייקטיבי" של התלמיד. לכל ממד של ההיכרות הרב ממדית – האישי, הלימודי, החברתי והמשפחתי, תפקיד חשוב בקריאת מפת הצרכים של המתבגר ובקביעת אופני ההתערבות העונים עליהם. התמונה המתקבלת מתוך הסינתזה של כל אלה, היא הנותנת סיכוי לממש את חקר הסובייקטיביות ולהביא לדיוק גדול יותר בקריאת הצרכים.

כדי לחלץ את התלמיד ממצוקתו, אין די בהתערבות הממוקדת רק בעולם הלימודי. הכישלון בלימודים והפגיעה בדימוי העצמי מושפעים מכל העולמות ומשפיעים עליהם. עצם הידיעה כי מתבגר מבודד חברתית, לדוגמה, איננה הופכת אותו למתבגר במצב של סיכון. רק קריאת התמונה בשלמותה מתוך ראייה כוללת, מגדילה את סיכויי הפריצה של מעגל הכישלון. עצם ההתחקות אחר פערים בין תפקודים שונים בלמידה, בחברה ובמשפחה תורמת, אף היא, להעלאת השערות מדויקות יותר לגבי גורמי הסיכון והניתוק של המתבגר. ככל שהמבוגר מתקרב יותר לחוויה הממשית של המתבגר, האינטראקציה המתקיימת ביניהם יכולה להיות בעלת אופי תרפויטי ולקבל מהות של הבנה והכלה.

ההיכרות הרב ממדית מתאפשרת, כאשר המבוגרים והתלמידים מביאים את עצמם למפגש משותף, המוביל אותם לגדילה ולצמיחה אישית. המבוגר הוא היוזם,

המעודד והמכוון תהליך זה. הוא מסתייע באסטרטגיות האבחון הדינאמי,¹³ ככלי המשרת אותו ואת שאר חברי הצוות החינוכי בהיכרות רחבה, שיש בה ראייה של התלמיד כאדם שלם.

במהלך ההדרכה, המנחים חושפים את הצוות החינוכי למספר עקרונות העומדים בבסיס גישת ההיכרות הרב ממדית:

- **נקודת מבט הוליסטית** – ההיכרות הרב ממדית מתבססת על איסוף מידע מהעולמות השונים של התלמיד ומשקפת הסתכלות הוליסטית – ראיית האדם בשלמותו. הסתכלות זו מתבססת על הנחה לפיה, כדי לחלץ את התלמיד ממצוקתו, אין די בהתערבות הממוקדת בבית הספר בלבד. הכישלון הלימודי והפגיעה בדימוי העצמי משפיעים על שאר העולמות ומושפעים מהם. רק ראייה כוללת מגדילה את סיכויי הפריצה ממעגל הכישלון.
- **נקודת מבט סובייקטיבית** – ככל שהמבוגר מצליח להתקרב יותר לחוויה הסובייקטיבית הממשית שחוהה התלמיד, האינטראקציה ביניהם יכולה להיות בעלת אופי תרפויטי ולקבל, מבחינת המתבגר, מהות של "להיות מובן ומוכיל".
- **נקודת מבט של מספר רב של אנשים** – ההיכרות הרב ממדית היא פרי השקעה של צוות שלם ולא של אדם בודד. כל חבר צוות מביא את נקודות הראות וההבנות שלו, הצומחים במפגש חי עם התלמיד ומקבלים צורה רבגונית ומשתנה עם הזמן. צירוף ההבנות של כלל חברי הצוות מגדיל את הסיכוי לממש את הכניסה לעולם הסובייקטיבי של התלמיד, מאחר שהוא מצמצם את ההטיות הנוצרות כתוצאה מהשפעת עולמם הסובייקטיבי של המתבוננים עצמם.
- **נקודת מבט על ההתנהגות וההתנהלות בפועל** – המידע החיוני הוא המידע הדינאמי ולא המידע הסטטי – "להכיר את התלמיד ולא לדעת על התלמיד". משמעות ידיעת המצב המשפחתי והכלכלי של התלמיד ומשפחתו משנית בחשיבותה, ביחס להיכרות עם הביטויים של צרכיו בבית הספר, הבנת אופן ההתקשרות שלו לדמויות שונות ומידת הפניות שלו למשימות האקדמיות וההתפתחותיות הניצבות בפניו. במילים אחרות, הערך הדיאגנוסטי של ידיעת נסיבות חייו של התלמיד, פחות מן הערך של המפגש הישיר עם האופן שבו נסיבות אלה מעצבות את התנהגותו ואת התנהלותו בבית הספר.

ליצירת היכרות רב ממדית מצורף כלי המפרט את עולמות ההתייחסות לגביהם מתרחשת ההיכרות של היועץ והצוות החינוכי עם תלמידי: עולמם האישי, הלימודי, החברתי, והמשפחתי¹⁴.

13 ראה להלן – האבחון הדינאמי.

14 ראה נספח מספר 2: היכרות רב ממדית – הצצה לעולמו של התלמיד.

בעוד שהאסטרטגיה של ההיכרות הרב מימדית מסייעת לחברי הקבוצה להקיף את הסיפור השלם של הנער, הטיפולוגיה מסייעת לאתר את המוקד המחולל את הסיכון, ובעזרתה ניתן ללמוד על מהותם ואופיים של יחסי ההתאמה שהמתבגר זקוק להם לצמיחתו והתפתחותו. כדי לצמצם את ההזדקקות לאבחון פורמאלי, כאשר מהלך זה אינו נחוץ ליצירת התערבויות התומכות בקשיי ההתמודדות של המתבגרים, חשוב שאנשי בית הספר יפתחו הבנות בסיסיות באשר למקורות הסיכון של תלמידים שונים ויתמקצעו בהתוויית אופני התערבות העונים על אותם חסכים וגורמים. הטיפולוגיה נוצרה בפרקטיקה חינוכית אפקטיבית עם נוער בסיכון ובוזה כוחה.

■ טיפולוגיה

אחד מעמודי התווך של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית הוא הטיפולוגיה של בני נוער בתהליכי סיכון, אשר התפתחה כתוצאה מניסיון רב בעשייה חינוכית. הטיפולוגיה מבוססת על התבוננות מובחנת במקורות הסיכון ומקדמת את היכולת ליחס משמעותי לדפוסי התנהגות שונים שמפגינים ילדים ובני נוער בסיכון ובעיקר את היכולת להתוות עשייה בית ספרית הנמצאת בהלימה עם צרכי התלמיד בסיכון.

הטיפולוגיה מציעה להבחין בין שלושה אבות טיפוס של בני נוער הנמצאים בתהליכי סיכון והתנתקות:

- א. נערים בתהליכי סיכון והתנתקות, על רקע חוויית כישלון לימודי מתמשך מעיק.
- ב. נערים בתהליכי סיכון והתנתקות, על רקע מצוקה רגשית קיומית.
- ג. נערים בתהליכי סיכון והתנתקות, על רקע חוסר הפנמה של סמכות, גבולות ומוסר המולידה דפוסי התנהגות אנטי-סוציאליים.

הבחנה זו בין שלושה טיפוסים של צעירים הנמצאים בסיכון אינה תיאורטית, אלא הבחנה שנועדה לסייע בעבודה היומיומית בבית הספר. הטיפולוגיה נוצרה בעקבות עבודה חינוכית רבת שנים עם ילדים ובני נוער בסיכון. עבודה זו סיפקה כר נרחב של מקרים והתנסויות, בעזרתם הטיפולוגיה עוברת תהליך של התחדדות והתמקצעות. הטיפולוגיה מהווה בסיס חשוב להשערות המועלות במסגרת ניתוחי מקרה¹⁵ ומגבירה את הסיכוי להגיע למוקדי עשייה המוליקים לשינוי וצמיחה. היא מהווה בסיס עיקרי לבניית תכנית התערבות אפקטיבית וקו מנחה להיכרות הרב מימדית ולאבחון הדינאמי. בעזרת הטיפולוגיה ניתן להעריך את תמונת הניתוק של התלמיד ולחזור ולהעריכה שוב ושוב עד להבנה אופטימאלית של המקרה. הקטגוריות, עליהן מבוססת הטיפולוגיה, שונות מאלה הנהוגות בפסיכולוגיה ומהוות מעין התאמה של הידע וההבנות הפסיכולוגיות הקלאסיות לעולם החינוכי.

15 ראה/י לעיל ניתוח מקרה.

כלפי חוץ, ביטויי הניתוק של תלמידים דומים זה לזה. הדמיון בביטויים התנהגותיים מזמן תגובות אחידות ובלתי מובחנות מהסביבה, כגון: הרחקה, הורדת דרישות לימודיות, חיזוק חיובי, הענשה וויתור על תפקוד התלמיד. תגובות אחידות כגון אלה מחטיאות, לעתים קרובות, את המטרה. רק תגובה מובחנת המתאמת לכל תלמיד כאינדיבידואל עשויה להביא לצמיחתו ולהתפתחותו הנורמטיבית. ניתן להשיג זאת בעזרת זיהוי מובחן של תמונת הניתוק ומקורותיו. מאחר שקיים שוני מהותי בחוויה הסובייקטיבית של כל נער כרקע לניתוקו, רק גישה דיפרנציאלית, המתחשבת בגורמים הפנימיים המזמנים את דפוסי הניתוק, עשויה "לגעת" בתלמיד ולסייע לו לחולל שינוי אמיתי במצבו.

הערכת תמונת הניתוק מתייחסת לשני צירים קריטיים. הראשון קשור בהערכה של עוצמת הניתוק הנעשית באמצעות הערכת "כוחות האני" והבשלות ההתפתחותית. ניתן לערוך הערכה זו באמצעות ההיכרות הרב-ממדית, המאפשרת להכיר את התלמיד בתחומים שונים – לימודי, אישי-רגשי, חברתי ומשפחתי. ההיכרות מאפשרת לקבוע את חומרת הניתוק שהנער מצוי בו, על הציר שנע מתפקוד נורמטיבי עד לחוסר תפקוד נורמטיבי¹⁶.

הציר השני הוא זיהוי הקונפליקט הקיומי המזין את דפוסי הניתוק וההתנתקות ואשר בונה את תמונת הסיכון וההסתבכות. זיהוי זה מחייב כניסה לחוויה הפנימית של הנער תוך חיפוש סיפורו האישי, לשם איתור החוט המקשר בין דפוסי ההתנהגות השונים האופייניים לו. על מנת להקל על זיהויו של חוט מקשר זה, כדאי ליחסו לאחד משלושת אבות הטיפוס של ילדים ובני נוער בסיכון.

לכל אב טיפוס מיוחסות סיבות אופייניות המסבירות את הסיכון, מרכיבים רגשיים אופייניים המלווים אותו, תגובות אופייניות ומהלכי התמודדות יעילים. חשוב לציין כי אצל מרבית הילדים ובני הנוער מצויים סימנים של שלושת הטיפוסים גם יחד. עם זאת, ההנחה היא שאצל כל אחד ניתן לבדוד גורם דומיננטי אחד המחולל את הסיכון וצובע את מכלול התחושות, המחשבות ודפוסי ההתנהגות.

הטיפולוגיה אשר מסייעת בהבנת הגורמים המחוללים סיכון וניתוק בקרב מתבגרים ברוב המכריע של המקרים, קשורה בדינאמיקה המשפחתית ובאינטראקציה בין ההורים למתבגר. כאשר היועץ, הפועל לשיתוף נכון של המורים ושל ההורים בחיי ילדיהם, נשען על הטיפולוגיה, ההתערבות היעוצית מקבלת מיקוד וכיוון, אשר מגבירים באופן משמעותי את הסיכוי ליצור תפנית משמעותית בחיי המתבגרים ובקשריהם עם מחנכיהם והוריהם. כל חוויה סובייקטיבית של המתבגר היא גם תולדה של אינטראקציה עם סביבתו הקרובה, מחנכיו ובעיקר הוריו. להלן קווים לזיהוי המוקדים המחוללים סיכון, וקווים לעבודה עם המורים וההורים המתאמים לשלושת אבות הטיפוס שבטיפולוגיה:

16 ראה/י לעיל איתור בני נוער תת-משיגים ובתהליכי סיכון והיכרות רב ממדית.

א נערים בתהליכי סיכון והתנתקות, על רקע חוויית כישלון לימודי מסתבך

חוויית הכישלון בלמידה ותחושת חוסר הקומפוטנטיות בלמידה, הם מרכז החוויה הסובייקטיבית של נערים שמזדהים עם האנלוגיה – "נכשלתי בלימודים – אני = כישלון". הכישלון הלימודי מסתבך, מאחר שלרוב הוא לא מטופל מיידית, אלא נמשך פרק זמן ארוך. החיים עם חוויית הכישלון יוצרים משקעים חברתיים, פסיכולוגיים וקוגניטיביים, שבהם כלואים רגישויות, תחושות נחיתות ופגיעות, המשפיעים על הנער בכל אחד מתחומי חייו.

הכישלון הלימודי עשוי להיות תוצר של שלושה גורמים עיקריים:

1 דלות או ניכור על רקע תרבותי

תלמידים, שהם או הוריהם עלו לישראל מארץ אחרת עלולים להיתקל בקושי לימודי הנובע מעצם המפגש עם התרבות המקומית. מפגש זה כרוך בשינוי מהותי באורחות החיים, במנהגים, בתפיסות עולם ובנורמות ההתנהגות. כמו כן, הוא כרוך בצורך לגשר על פני פערים בתחום הלימודי עצמו. כאשר התלמידים עצמם היגרו לישראל, ייתכן שבארץ מוצאם הם רכשו מיומנויות בסיסיות שונות מאלה הנדרשות בלימודים בבית הספר בארץ. כאשר התלמידים נולדו בארץ, אך הוריהם הגיעו מארצות אחרות, ישנם מצבים בהם להורים חסרים כלים ומיומנויות, שבעזרתם היו יכולים לסייע לילדיהם ולכוון אותם בדרכם הלימודית. פעמים רבות, מצבים מעין אלה גורמים לבלבול ואובדן דרך, הן בקרב התלמידים והן בקרב הוריהם, ואלה גורמים לתחושות קשות של ניכור וחוסר ערך עצמי אשר מונעות מן התלמידים לממש את הפוטנציאל הלימודי הגלום בהם ועלולות ליצור את תמונת הסיכון.

2 פוטנציאל עיוני נמוך

בני נוער שכישוריהם ויכולותיהם מתבטאים בעיקר בתחומים שאינם אקדמיים, נהנים פחות מלימודים אקדמיים ומסוגלים פחות לבטא את עצמם בבית הספר, בעיקר בבתי ספר בהם הצלחה מתבטאת בתחום האקדמי בלבד. מצבים מתמשכים של הישגים לימודיים נמוכים שאינם מגובים בהצלחות בתחומים אחרים עלולים לגרום לדימוי עצמי נמוך ולתחושת כישלון אשר סביבם עלולה להתגבש תמונת הסיכון.

3 ליקויי למידה

על פי ההערכות הרווחות, עשרה עד עשרים אחוזים מהתלמידים הם לקויי למידה. ליקויים אלה מפריעים להם לבטא את יכולותיהם האקדמיות וגורמים גם

לקשיים רגשיים וחברתיים. הפערים התפקודיים הנובעים מליקויי הלמידה עלולים לגרום להישגים נמוכים שאינם תואמים את תחושת היכולת הפנימית של הילד. כאשר פער זה אינו מטופל, הוא עלול להביא לתחושה מתמשכת של כישלון, סביבו מתגבשת תמונת הסיכון.

בין המרכיבים הרגשיים המאפיינים בני נוער בסיכון על רקע של כישלון לימודי מתמשך ניתן למנות: חוסר אמון בקבלת עזרה, תחושת בדידות וכישלון אישי, חבלה בערך העצמי, איום על העצמי, קושי לדבר באופן ישיר על הקשיים הלימודיים ונטייה להסיט את ההתמודדות לתחום של בעיות התנהגותיות וחברתיות.

תגובות אופייניות לבני נוער אלה הן: חוסר אמון, הימנעות ממצבי למידה מתסכלים, התכחשות לקשיי הלמידה, הימנעות מקבלת עזרה, הסתרת הקשיים בדרכים שונות ומשוונות, הימנעות ממגע עם המצב כפי שהוא.

מהלכי התמודדות יעילים עם נער כזה קשורים ביצירת דיאלוג, מתוך בירור מעמיק של קשייו ומגבלותיו וחיבורו אליהם, תוך שמירה על הלימה מלאה לצרכיו, באופן המאפשר נגיעה במגבלות ובקשיים. מפגש של הנער ומשפחתו עם הקשיים הלימודיים ועם הדרכים שבהן ניתן לפעול, הוא תהליך משחרר, המצמצם את הצורך בהכחשה ובהסתרה.

מתבגר שחויית כישלון לימודית משתלטת על רגשותיו, מחשבותיו, ערכו וזהותו,

עד כי עליו לברוח ולהימנע מלמידה ומן הכאב הכרוך בה, יוכל להפסיק לברוח אם המבוגרים בחייו, מחנכיו ובעיקר הוריו, יפסיקו בעצמם את התנהגותם הנמנעת. רק כאשר המבוגרים מפסיקים להימנע מלפגוש את הכישלון ומתפנים כדי לפתח נוכחות מכילה ומכוונת כלפי הנער, יכול גם הוא להפסיק לברוח. הימנעות הנער קשורה בהימנעות המבוגרים, שכן הוא תלוי בהם להתפתחותו ולהגשמתו. כל אימת שהוריו יהיו לצדו ויפעלו יחד עם שאר הגורמים הנוגעים בדבר ליצירת התאמה טובה יותר לצרכיו הלימודיים, הרגשיים והחברתיים, הוא יוכל לעשות יותר עם עצמו ולמען עצמו.

בהתבסס על שיטת "הלמידה מהצלחות"¹⁷ זהו מספר מהלכים שנמצאו בעלי משמעות קריטית להצלחת ההתערבות החינוכית הפסיכו-חברתית עם הורי תלמידים, שחויית כישלון לימודי מסתבך, היא המחוללת את סיכונם וניתוקם. היות שנקודת הראות של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית יוצאת מעולם בית הספר, ומניחה שגם דמויות חינוכיות משפיעות ומעצבות את חוויית המסוגלות האישית, הלימודית והחברתית של בני נוער בסיכון, השינוי יכול להתחיל בבית הספר ולהתרחב לבית ולקהילה. להלן תמצית שלבי העשייה המשמעותית ההולמים את צורכי המתבגרים בתהליכי סיכון, על רקע חוויית כישלון לימודי מסתבך:

17 רוזנפלד, 1987.

שלב א' – ישיבות היכרות והערכה

המקרים שמטרידים את המורים עולים במהלך ישיבות ההערכה של הצוות החינוכי, בעזרת האסטרטגיה של ניתוח מקרה. כאשר מרבית חברי הצוות משערים כי מקור הסיכון של המתבגר הוא חוויית כישלון לימודי מסתבך בשל הופעת סימנים רבים לקיומו של קושי לימודי מוכחש (אחד משלושת הגורמים של הסיכון על רקע חוויית כישלון לימודי מסתבך¹⁸), יש לחדד כיצד כל חברי הצוות יסייעו בקריאה מדויקת יותר של צורכי המתבגר וללמוד יחד, האם וכיצד דפוסי ההתנהגות של המתבגר לובשים צורה של הימנעות מלמידה אצל המורים השונים. יש לבחון: האם הוא מתגייס ללמידה במקצועות מסוימים, אילו מגעים פדגוגיים ואישיים יצרו אצלו התקדמות, האם יש דפוס שמאפיין את קשייו ואופן התמודדותו, האם הוא מתחמק ממבחנים הבודקים שליטה בחומר הנלמד, האם הוא מראה קושי מתמשך ברכישת החומר הנלמד בכיתה, האם התנהגותו מתקיפה את המורים ומאשימה אותם בחוסר הוגנות, האם הוא פועל לטשטוש קשיי הלמידה על ידי התחכמויות והסטה מהנושא הנלמד, האם הוא מפריע ומחבל בלמידה של שאר התלמידים וכדומה. המורים מוזמנים להיות קשובים יותר לצרכיו, ולחזור להתקרבות שמעודדת את המתבגר לרצות שיכירו אותו ואת צרכיו.

כאשר מרבית חברי הצוות שותפים לסברה כי הרקע להתנהגותו הסיכונית של התלמיד הוא קשיי למידה מוכחשים ובעטיים הוא מתנהג באופן הפוגע בסביבתו ומחבל בלמידה של עצמו ושל אחרים, רצוי לפעול מתוך הנחת עבודה זו, אך בו זמנית לשמור על הפתיחות הנחוצה, כדי להמשיך ולבדוק, אם לא גורם אחר הוא אשר מחולל את ההתנהגות הסיכונית.

ההתגייסות הכללית של אנשי הצוות תביא לכך שבהדרגה הנער יראה במבוגרים את אלה אשר יכולים להקל על סבלו, כל אימת שינהגו ברגישות ויפעלו לעזור לו להתיידיד עם קשייו. ישיבות צוות הן הפורום המתאים להכשרה מתמשכת. בפורום זה יכול היועץ לפעול להכשרת הקרקע, להתמודדות הלא פשוטה של המחנך וצוות המורים עם הקשיים הלימודיים של התלמיד הנוטה להסתייג ולהימנע מהתמודדות עם קשייו. פעולת ההכשרה יוצרת כר פורה גם לפעולות הבאות.

שלב ב' – יצירת ברית עבודה בין המחנך לתלמיד

מטרת הברית, שנוצרת בתמיכת היועץ החינוכי וצוות המורים, לחקור במשותף את מקורות התסכול והמצוקה, שהתלמיד משדר בהתנהגותו הסרבנית כלפי הלמידה ובהתנהגותו התוקפנית כלפי סביבת הלמידה. מניסיונו, מעטים התלמידים אשר בתמיכה הולמת ימשיכו לסרב לראות במבוגר דמות שאפשר להישען עליה ויראו

18 ראה/י לעיל עמ' 86.

בו רק מושא לחשדנות. הזמנת המורה את התלמיד ללמוד יחד עמו על המתרחש בסיטואציות הלמידה, תוך העלאת מחשבות כגון 'יתכן שקושי מסוים הוא שמביאו להתרחק מכל פעילות לימודית' וניסיון לעמוד על מקורות הקושי, הם שיכולים להביא לתחילת פריצת הדרך עד להתמודדות יעילה עם המצב המעיק.

עשייה זו כרוכה במפגש רגשי מורכב של המחנך ו/או היועץ החינוכי עם התלמיד, שכן לרוב התלמיד יעשה כל שביכולתו כדי לגרום למחנך לוותר על כוונתו. זהו עוד ניסיון הרחקה המבטא את סירוב התלמיד לראות את קשייו, כל עוד המבוגרים אינם יכולים לראותם. מחנך שעומד בפני הכשלות אלה ומאמץ עמדה רגשית ושכלית המתאימה לקשיים ולצרכים של התלמיד יצליח לבסוף להביא אותו להסכים לפגוש את קשייו. המפגש מצליח רק כאשר המבוגרים יכולים לשרוד את ניסיונות ההכשלה של התלמיד ולהעביר לו תחושה שהם אינם חוששים לפגוש את קשייו, שניתן לסמוך עליהם ושהם מבינים לנפשו, לסבלו ולכאבו.

הפגשה חוזרת ונשנית של התלמיד עם קשייו בסיטואציות למידה שונות, מהן למד לחמוק לאורך שנים, הנעשית במקביל למפגש אישי משמעותי עם המבוגרים הסובבים אותו (ראה/י בהמשך), היא אשר מולידה בו חוויה פנימית חדשה, המצמיחה דרגות חופש גדולות יותר באשר ליכולתו לראות ולגעת בקשייו מבלי להיירס. כך הוא לומד, בנוכחות מבוגר שלא נבהל ו"נהרס" מהתנהגותו, לגעת ולכאוב עד להיווצרות ההקלה מעצם הידיעה.

שלב ג' – יצירת ברית עבודה בין המחנך להורים

ברית זו נוצרת כאשר קיימת הקשבה לצורכי ההורים ולצורכי ילדם, מתוך התייחסות לכל אחד כאל ישות עצמאית בעלת צרכים משלה. המטרה המרכזית של הברית עם ההורים היא להזמין להיות סמכות משפיעה על ילדם – יכולת חיונית ביותר, שכן מדובר בתהליך מתמשך הכרוך בגילויים כואבים. לעתים מהלך זה יכול להתרחש בין כותלי בית הספר ולעתים יידרש סיוע של מטפלים בקהילה. בשני המצבים מעורבות איש החינוך עשויה להיות מכרעת, באשר ליכולתם של ההורים להתמיד וללמוד איך כדאי להם לנהוג, למען עצמם ולמען ילדיהם.

ההורים יוכלו לממש את סמכותם ההורית ולהכיר בקשיי הלמידה של ילדם כל אימת שתיווצר בהם חוויה פנימית ואמונה, שמהלך זה יכול להיות בונה ומצמיח עבורם ועבור ילדם. גם כאשר איש החינוך עוזר להורים להכיר בקשיי הנער ומבקש את השתתפותם הפעילה בהתמודדות עם קשיים אלה, לא מובטח לו שההורים יוכלו לשמש סמכות הורית עבור ילדיהם. לעתים הם עצמם זקוקים לכך שיפגישו אותם עם קשייהם ההוריים ושיסייעו להם לפתח הורות הולמת יותר כך שיוכלו להיות למען ילדם.

1 נערים בתהליכי סיכון והתנתקות, על רקע מצוקה רגשית קיומית

תהליכי סיכון והתנתקות הם פעמים רבות תוצאה של מצוקה רגשית-אישית קשה. לעתים הנער פונה למורה או ליועץ ומשתף אותו בעול הרגשי שהוא נושא המעיב על תפקודו, או שהוא נענה לבירור של המורה על ירידה לא מובנת בתפקודו ומשתף אותו במצוקות חייו. אך לעתים המצוקה האישית של הנער מוסווית או מבוטאת באופן המקשה על התייחסות מתאימה מצד מחנכיו.

בין הביטויים השכיחים למצוקה רגשית קיומית בקרב בני נוער בסיכון ניתן למנות תחושת בדידות עקב אי הכרה בתחושות סובייקטיביות הנחונות כבלעדיות ובלתי ניתנות להבנה על ידי האחר, תהליכי פרידה ואבל מ"האני האידיאלי", מההורים כפי שנתפסו בעבר והעצמה של כאבי פרידה ונטישה בתוך היחסים בהווה, איבוד תקווה לגבי העתיד, כאשר החוויה הטוטלית של ההווה חוסמת אפשרות לראות את העתיד מעבר למצוקה העכשווית, הצפה חווייתית של חסך פנימי שהצטבר לאורך שנות ההתפתחות, ומקבל ביטוי רק עתה בגיל ההתבגרות וכדומה. דפוסי ההתקשרות של הנער עם מבוגרים ובני גילו כאן ועכשיו, מרמזים על קיומם של אותם חסכים רגשיים ודרכם ניתן ללמוד על עולמו הפנימי של הנער.

תגובות אופייניות של בני נוער הנמצאים בסיכון על רקע של מצוקה רגשית, נעות מהתקשרות לא בטוחה, חוסר אמון במבוגרים באשר הם ומועקה קיומית בקצה החמור של רצף הסיכון, לבין יחס חשדן כלפי מבוגרים וצעירים, חוסר אמון בזולת, הימנעות מאינטימיות, הטלת ספק באשר לנכונותם של מבוגרים להושיט יד ולעזור, ייחוס כוונות שליליות למבוגרים והעמדת המבוגר במבחנים חוזרים ונשנים, בקצה הקל של רצף הסיכון. חסכים ביחסי האובייקט של הנער מחבלים ביכולתו לממש את עצמו, ומהווים מקור לחוסר פניות שלו ללמידה, שכן האנרגיות שלו מושקעות במשקעים הבין-אישיים שטרם מצאו את פתרונם.

נערים אלה זקוקים לנוכחות קבועה ויציבה של מבוגר "עמיד" בפני נטיית ההרסנות שלהם, החותר למפגש ולדיאלוג, גם אם קונפליקטואלי. דיאלוג המעז לפגוש את עולמו הפנימי של הנער ואת כאבו הקיומי, ללא רתיעה או בהלה ממה שהנער מחזיק בתוכו. המסר העובר לנער הוא שהמבוגר יכול ורוצה להכיל את מטעניו הרגשיים, כך ששניהם ייצאו מהמפגש מחוזקים יותר.

מתבגר שמצוקה רגשית קיומית משתלטת עליו וצובעת את תחושותיו, מחשבותיו והתנהגותו יוכל לשנות את תחושותיו אם יצליח להישען על מורים אשר עמידים בפני חרדותיו, בפני הימנעותו מאחרים ובפני דחייתו ושלילתו את האחרים. תלמידים רבים חווים במהלך שנות ילדותם והתבגרותם קשיים ומצוקות רבים. תלמידים מסוימים מתמודדים עם קשיים משפחתיים חריפים, משבר בריאותי שלהם או של בן משפחתם, חוויות חרדה ודיכאון ברמות חומרה שונות, חוויות בדידות וכיו"ב. כדי שהמתבגר אכן יצליח לשנות את תחושותיו, יש צורך לגייס גם את נוכחותם ומעורבותם של ההורים במהלכים המצמיחים יכולת חדשה שלהם להימצא

למען ילדיהם באופן פעיל ולתפוס מקום רגשי ומעשי הולם יותר לצורכי ילדיהם ולצורכיהם שלהם.

מהלך זה בא לחזק את עצמיות המתבגר לצד העצמיות של הוריו. תמיכת בית הספר במתבגר יוצרת הזדמנות חדשה להורים, היכולים להיעזר בו כדי לקיים "מנדט הורי", הנשען על דמויות משמעותיות נוספות המרחיבות את מעגל ההתקשרות של המתבגר. סבלו של מתבגר שאינו פנוי נפשית ללמידה ולהגשמה עצמית, בגלל בעיות קיומיות המשתלטות על חייו, יוקל כל אימת שהוריו ומחנכיו ילמדו להיות נוכחים בחייו באופן מיטיב ומצמיח, יסייעו לו ויגנו עליו מפני חרדותיו. כך הוא יוכל להתפנות להגשמה עצמית בתחומים שונים ולחזק את עצמיותו. להלן תמצית שלבי העשייה המשמעותית ההולמים את צורכי המתבגרים בתהליכי סיכון, על רקע מצוקות רגשיות קיומיות:

שלב א' – ישיבת היכרות והערכה

במהלך ישיבת ההערכה עולה הסברה כי מקור ההתנהגות הסיכונית הוא מצוקה קיומית הנראית כחוסר עניין בלמידה, חשדנות והרחקת המבוגרים, חוסר יכולת להישען על מבוגרים, קושי באינטימיות ובקבלת סמכות, התנהגות פסיבית אגרסיבית המקשה על הצוות החינוכי ללמוד מהתלמיד על מצוקתו וקשייו, וכדומה. לעתים התלמיד מסווה את מצוקתו הרגשית, כך שהמבוגרים סביבו חושבים שהוא בעל יכולת לימודית דלה, חסר יצירתיות ומופנם. לעתים ההסוואה נסדקת דרך פערים התנהגותיים המלמדים על אי שקט פנימי, ליצנות כפייתית, הומור עצור אכזרי, התנהגות מזויפת ומוחצנת וכיו"ב. ישיבות צוות הן מסגרת מתאימה להכשרת המורים להיכרות עם הביטויים הגלויים והסמויים של מצוקה רגשית.

כאשר מרבית חברי הצוות שותפים לעמדה, כי יתכן שמצוקה קיומית היא אשר מסיחה את התלמיד מלמידה ומהגשמה עצמית ומביאה אותו להרחקת המבוגרים ולדחיית העזרה שהם מושיטים לו, רצוי לפעול מתוך הנחת יסוד זו, אך בו זמנית לשמור על פתיחות לאפשרות שגורם אחר הוא המחולל את ההתנהגות הסיכונית. במצב זה התלמיד יוכל לראות במבוגרים, מי שיכולים להקל על סבלו, אם הם מוכנים לפגוש את מצוקתו באשר היא ולשמש עבורו משענת בוגרת, משמעותית ומבינה לנפשו, המובילה אותו להתמודדות עם המצב.

שלב ב' – יצירת ברית עבודה בין המחנך לתלמיד

מטרתה של ברית זו היא לחקור יחדיו את מקורות התסכול והמצוקה המשודרים בתוקפנות או בפסיביות של התלמיד כלפי הסביבה. המפתח להצלחה נמצא ביכולת המחנך להתקרב לתלמיד, מתוך עמדה רגשית המשדרת סמכות ונוכחות, המצמיחה עם הזמן יחסי קרבה אופטימאליים. מתוך יחסי קרבה המושתתים על השקעה של המחנך בתלמיד ועל התעניינות אותנטית בו, מתפתחת היכרות קרובה המתחזקת את ההבנה כיצד יש לפעול כדי לסייע לו במצוקותיו וכיצד להפוך למשענת עבורו.

נוכחות קבועה ויציבה של מורה ה"עמיד" בפני נטיית ההסתגרות וההתבודדות של המתבגר עוזרת ליצור מרחב בין-אישי המטפח חיכוך ומפגש והמעורר קונפליקטים תוך אישיים ובין-אישיים, לקראת התעוררות תחושות חדשות שיש בהן כדי לפתור את הקונפליקט מתוך גדילה. המחנך מכיל את המטענים הרגשיים שבמפגש עם התלמיד, אינו מניח למתבגר להסתגר ולוותר על הגשמתו ואינו מניח לו להרחיק את כל המבוגרים מחיו.

לעתים מה שמתחזק את תחושת המצוקה הקיומית של המתבגר הוא, שהוריו או דמויות קרובות אחרות בחייו, נוכחים באופן, שאינו מסייע לו להתמודד עם סבלו וקשייו. בעזרת המחנך ו/או היועץ יכולים ההורים ללמוד כיצד להיות נוכחים בחיי הנער בצורה מגדלת ומצמיחה.

שלב ג' – יצירת ברית עבודה בין המחנך להורים

יצירת ברית שיש בה הקשבה לצורכי ההורים ולצורכי ילדם, מתוך התייחסות לכל אחד כישות עצמאית. במפגש עם ההורים, המטרה המרכזית היא להזמין להיות קשובים למועקה של ילדם. לעתים מהלך זה יכול להתרחש בין כותלי בית הספר ולעתים יידרש סיוע נוסף של מטפלים בקהילה. בשני המצבים מעורבות איש החינוך עשויה להיות מכרעת באשר ליכולת ההורים להתמיד וללמוד כיצד להיות למען עצמם ולמען ילדם. הורים יוכלו לממש את סמכותם ההורית כלפי ילדם הנמצא במצב של מצוקה קיומית, כל אימת שתתרחב מסוגלותם ההורית לעמוד לרשותו ולסייע לו להבין את המתרחש בעולמו הפנימי, תוך חתירה לכוונו לגדול מתוך התמודדות עם מצבי החיים היומיומיים. לעתים, ההורים עצמם, בשל מצוקתם ובשל הקושי למלא תפקיד בוגר עבור ילדם במצבים קשים, מאבדים את היכולת לתווך עבורו את המציאות החיצונית עד שזו מופנמת כבלתי פתירה. הילד איננו יכול לגדול כאשר הרשות ההורית המגדלת והמכוונת נלקחת ממנו. ניסיונו מלמד, שהפנייה לגורם טיפולי מצליחה יותר, כאשר היא נעשית מתוך חיבור אכפתי בין איש צוות של בית הספר, לבין התלמיד ומשפחתו. חיבור שאין בו הסרת אחריות, אלא, יצירת סביבה חינוכית מגינה ומצמיחה עבור התלמיד, המרחיבה את המסוגלות ההורית.

ג נערים בתהליכי סיכון והתנתקות, על רקע חוסר הפנמה של סמכות, גבולות ומוסר המולידה דפוסי התנהגות אנטי-סוציאליים

בשלבים הראשוניים של התפתחותו הרגשית, ניצב כל ילד בפני הזדמנויות רבות להיווצרות קונפליקטים והרסנות. בשלבים אלה הקשר עם המציאות החיצונית אינו מושרש עדיין והאישיות אינה מגובשת הילד טרם למד להתמודד עם יצריו ולחיות אתם בשלום, אך הוא מסוגל ללמוד להסתדר עם המציאות כשסביבתו יציבה ואישית.

כשהבית אינו יציב ולא מעניק תחושת ביטחון, הילד יחפש סביבה יציבה שבלעדיה יאבד את שפיותו, ויבטא זאת בהתנהגות המופנית נגד הסביבה (אנטי-סוציאלית), עם בקשה לא מודעת שהסביבה תתגייס ותעניק לו הגנה. התנהגות עבריינית מצביעה על כך שבלב הנער נותרה עדיין תקווה. התנהגותו היא לעתים, לא יותר מאשר קריאה לעזרה של אנשים חזקים אוהבים וראויים לאמון. ילד זה, שטרם פיתח "סביבה פנימית טובה דיה" (עומר, 2000; ליבוב, 2005), זקוק לשליטה מבחוץ המשלבת גבולות ענישה והחזקה. סביבה יציבה ועקבית בגיל ההתבגרות, שמותאמת לכל מתבגר כאינדיבידואל, מהווה הזדמנות שנייה בתהליך הגדילה והצמיחה ומה שלא התאפשר בילדות, יכול לבוא להשלמתו בגיל ההתבגרות.

בין הביטויים האופייניים לנערים הנמצאים בסיכון על רקע חוסר הפנמה של סמכות, גבולות ומוסר המולידה דפוסי התנהגות אנטי-סוציאליים ניתן למנות: קושי בקבלת סמכות המביא לעיסוק בהתנהגויות החוצות "קווים אדומים" על גבול הפרת החוק, כמו גניבות ועיסוק בסמים אצל בנים והתנהגות מינית מוחצנת יותר אצל בנות. הפעלת שיקולי כדאיות, מניפולציות, ניסיון לשמור על שליטה, להכחיש מעשים, להסתיר ולטשטש עקבות, הימנעות מהתנהגות בלתי רצויה כלפי דמויות שיכולות להכריע את גורלם, לעומת פריקת עול והקטנת המבוגרים אותם הם תופסים כחסרי השפעה ממשית על עתידם וכן Acting Out המתבטא באלימות, הרס והשחתה.

התמודדות אפקטיבית עם נערים כאלה ניתן להשיג בדרכים הבאות: שימוש בחוק ואכיפה כמסר של החזקה וגבולות, אשר בכוחו לעזור למתבגר להתארגן ולהפחית את התנהגותו האנטי-סוציאלית. הסוגיה המהותית היא איזו דמות בוגרת נתפסת בעיני הנער כבעלת נוכחות וערך. דמות נוכחת זו תנקוט בהפעלת סנקציות מגבילות, תוך התאמה מלאה לצרכים הסובייקטיביים של המתבגר. השאלות שישאלו שוב ושוב הן: מה ייחשב עבורו מחיר שאין הוא רוצה לשלם ומה יכול להצמיח אצלו מעצורים כתוצאה ממגע עם "שוטר חיצוני". נערים אלה יוצאים נשכרים מיחסים קונפליקטואליים המספקים להם מצבים מתמשכים, בהם הם נדרשים להכריע בין הזהות הנורמטיבית לזהות האנטי-סוציאלית, אשר במסגרתם מוצעת להם עזרה אמיתית בהתמודדות עם חיייהם תמורת ויתור על מעשייהם האנטי-סוציאליים.

מתבגר המפתח התנהגות אנטי-סוציאלית יוכל לפתח תחושת שליטה, ביטחון ושייכות, אם מחנכיו והוריו ידעו להפגין נוכחות סמכותית בחייו, המשלבת הגנה, הגבלה והכוונה, הנחוצות לו לגדילה. התפתחויות חיוביות תתרחשנה, כל אימת שהמורים יהיו מכוונים גם להגברת נוכחות ההורים בחיי ילדם ואם יספקו להורים תמיכה ליצירת עמדה הורית מכילה ומגבילה. מתבגרים עם נטייה להתנהגות אנטי-סוציאלית חסרים לרוב דמויות מעורבות ומגינות התורמות להתפתחות גבולות פנימיים החיוניים לשליטה עצמית. בית הספר יכול לחולל את התפנית הראשונית בעמדת ההורים ולגרום להם להבין עד כמה חשובות מעורבותם, נוכחותם וסמכותם בחיי ילדם.

אנו מתייחסים להתנהגות אנטי סוציאלית כברת שינוי באופן שונה מהפרעה של אישיות אנטי-סוציאלית. התנהגות אנטי-סוציאלית מתהווה בקונטקסט שבו אין לנער הגנה ההולמת את צרכיו, כך שהוא פועל רק למען הישרדותו ומצמצם את שיקוליו לרווח ותועלת או לשכר ועונש. הגישה של "אם אין אני לי – מי לי" נתפסת באופן קיצוני ואנוכי, וכל המניפולציות, האיזמים והשקרים לשירות העצמי כשרים. אפשר להתמודד ולהכיל התנהגות זו אם מתייחסים אליה ומבינים את המסר הלא מודע שלה. הדרישות, הצבת הגבולות ואיחוד המאמצים של המסגרת המחזיקה, יוצרים בסופו של דבר רגיעה בהתנהגות האנטי-סוציאלית והתחברות למסגרת. במקרים אלה האתגר של הצוות ושל ההנהלה גדול במיוחד. אנו מוצאים שמרבית בתי הספר מתקשים להתמודד מול עוצמת המניפולציות, התחנונים והאיזמים, הגלויים והסמויים, הכרוכים בעימות עם תלמידים אלה. להלן תמצית שלבי העשייה המשמעותית המתבססים על הטיפולוגיה:

שלב א' – ישיבת היכרות והערכה

במהלך ישיבות ההערכה בעזרת אסטרטגיית ניתוח מקרה, סוברים רוב חברי הצוות החינוכי, שמקור ההתנהגות הסיכונית של המתבגר הוא סוציאליזציה אנטי-חברתית הלובשת צורה של התנכלות לסביבה והתנהגות פוגעת וחוצה גבולות, המשדרת לסביבה שהיא אינה מספקת לו את צרכיו ואינה שומעת למצוקתו ולזעקתו. חציית גבולות צריכה לזכות כל תלמיד בטיפול עקבי, העוזר לילד להתארגן ולהפחית את התנהגותו האנטי-סוציאלית. לצד ההגבלות, לומד הצוות את פנימיותו של התלמיד ויוצר עבורו דרישות מותאמות ליכולותיו, נטיותיו ורצונותיו. כך הוא לומד את ערך העשייה המביאה להצלחה, להערכה ויחס מתגמל של החברה. הסוגיה המהותית שצריכה לקבל מענה בישיבת צוות היא, מה אפשר להעניק לתלמיד במסגרת שיש בה מענים לצרכיו הבסיסיים – אהבה, התעניינות ועשייה משמעותית, כך שלא ירצה לוותר על רווחים אלו, ובו בזמן, מה ייחשב מבחינתו מחיר שאין הוא רוצה לשלם, כאשר הוא פורץ את גבולות המסגרת בהתנהגותו האנטי-סוציאלית, הצעת עזרה ממשית של הצוות לנער תמורת ויתור על התנהגותו האנטי סוציאלית, יכולה להביא לצמיחה ולהשתלבות נורמטיבית אצל לא מעט מהנערים שטרם גיבשו זהות אנטי-סוציאלית.

שלב ב' – יצירת ברית עבודה בין המחנך לתלמיד

ברית זו, שמטרתה לחקור יחד עם התלמיד את מקורות התסכול והמצוקה שהוא משדר בהתנהגותו האנטי-חברתית. הדבר נעשה תוך התקרבות של המחנך אל הנער מתוך עמדה רגשית המשדרת סמכות ונוכחות. תחילה היחסים עם המחנך יהיו רוויים בקונפליקטים, באשר המחנך מתעמת עם דפוסי תוקפנות, הרסנות ומניפולציה. עם הזמן, התלמיד מבין שהתנהגות האנטי-חברתית איננה משתלמת, ומכיר בערך המטיב של התעקשות המחנך עליו. יחסים המושתתים על טיפוח והשקעה של המחנך

בתלמיד בתחומים שהוא מגלה בהם עניין, המושתתים על התעניינות כנה, אך בו זמנית משדרים דרישה חד משמעית ובהירה לחדול מחציית גבולות, יכולים להביא לשינוי דפוסי ההתנהגות הפוגעים, בשל היותם מתגמלים. במהלך זה של בניית קשר משמעותי דורש המחנך מהתלמיד לחדול מהתנהגותו האנטי-סוציאלית. הוא אינו מוותר עליו ועל הגשמתו ואף מגן עליו ועוצר אותו מפני הרסנותו ובכך מרחיב את התמודדותו עם דרישות החברה.

נוכחות קבועה ויציבה של מחנך "עמיד" בפני נטיית הנער להרס הסביבה עוזרת ליצור מרחב בין-אישי המטפח חיכוך ומפגש ומעורר קונפליקטים תוך אישיים ובין-אישיים, המצמיחים בהדרגה התנהגות הנמצאת בהלימה גדולה יותר עם חוקי החברה שהוא חי בה. כל מבוגר המעז לשמש עבור הנער גורם מגביל, מעין שוטר או מצפון חיצוני, מגן עליו מפני הרסנותו ועם הזמן מצמיח עבורו את המשענת החברתית שעליה כבר לא ירצה לוותר. לעתים, מה שמתחזק את נטיית המתבגר להרס הסביבה הוא האופן שבו הוריו או דמויות קרובות אחרות נוכחים בחייו, נוכחות שלרוב אין בה כדי לסייע לו להפנים גבולות וליצור סדר ושליטה עצמית.

שלב ג' – יצירת ברית עבודה בין המחנך להורים

ברית שיש בה הקשבה לצורכי ההורים ולצורכי ילדם, מתוך התייחסות לכל אחד כישות עצמאית. במפגש עם ההורים, המטרה המרכזית היא להזמין להיות סמכות מגבילה ויוצרת שליטה בעלת הגנה מגינה על ילדם. לעתים מהלך זה יכול להתרחש בין כותלי בית הספר ולעתים יידרש סיוע של מטפלים בקהילה. בשני המצבים, מעורבות המחנך יכולה להיות מכרעת באשר ליכולת ההורים להתמיד בלמידה כיצד להיות עבור ילדם סמכות מגבילה, שאין בה מחיקה שלהם עצמם כישות עצמאית. הורים יוכלו לממש את סמכותם ההורית במצב של התנהגות אנטי-סוציאלית של ילדיהם, אם תתרחב מסוגלותם להגביל את ילדיהם ולהגן עליהם מפני נטייתם להרסנות. לעתים, בשל נסיבות שונות, ההורים עצמם חסרי סמכות הורית ורק עזרה ממשית יכולה להצמיח בהם יכולת להיות נוכחים בחיי ילדיהם, מבלי שהם חווים זאת כמעשה חסר כל תועלת או כמעשה דורסני ועוקצני. הילד איננו יכול לגדול כאשר הרשות ההורית איננה מגבילה ומגינה, יוצרת שליטה ומכינה לחיים הממשיים.

■ האבחון הדינאמי

אבחון דינאמי הוא אבחון בלתי פורמאלי שמטרתו להעמיק את ההיכרות עם התלמיד ובהתאם להתאים ולהרחיב את דרכי ההוראה וההתקשרות עמו. פעמים רבות עולות בבית הספר שאלות לגבי תלמידים המתקשים להתמודד עם המטלות הלימודיות ועם מסגרת בית הספר. על מנת למצוא לשאלות אלה מענים פדגוגיים-חינוכיים הולמים, נחוץ לבדוק לעומק את מהות הקשיים ואת מקורם. אחת הדרכים המקובלות היא לשלוח את התלמידים לאבחון פסיכולוגי /או אבחון לאיתור קשיי למידה. יתרון של אבחונים אלה הוא בכך, שהם סטנדרטיים ויכולים,

לכן, לבחון את תפקוד התלמידים ביחס לתלמידים אחרים בני גילם ולתת תמונה אובייקטיבית יחסית על יכולותיהם וקשייהם. חסרונם של אבחונים אלה, הנערכים בדרך כלל על ידי מומחה חיצוני לבית הספר, הוא בכך שרוב המידע המושג במהלכם נשאר בידי המאבחן. גם בדו"ח האבחון המפורט ביותר קשה להעביר את המידע הרב המושג במהלכו ובדרך כלל מסקנות האבחון מסתכמות בהבנה כללית של סוג הקשיים, חומרתם ובהתאם לכך הזכויות, ההקלות או ההתאמות שהתלמיד זכאי להן על פי חוק. קיומה של הערכה אובייקטיבית של קשיי התלמיד גורמת למרבית המורים להכיר בקשיים אלה, לרכך את גישתם כלפיו ולהנמיך את רמת תביעותיהם ממנו, אך, יחד עם זאת, להשקיע פחות מאמצים בניסיון להבין ולחפש אחר דרכים חינוכיות ופדגוגיות שעשויות לסייע לו.

כאשר יש התלבטות על האופן שבו ניתן לסייע לתלמיד להשתלב בצורה פרודוקטיבית יותר בבית הספר, יכול אבחון דינאמי, הנערך כהכנה או הרחבה לאבחון הפורמאלי או במקומו, להיות אמצעי המכוון לדרכי הפעולה הנכונות. לשם כך, כדאי שהאבחון יערך על ידי אחת הדמויות הנמצאות בקשר יומיומי הדוק עם התלמיד – מחנך הכיתה בהנחיית היועץ החינוכי, או היועץ החינוכי עצמו.

האבחון מאפשר להעריך את רמת הידע של התלמיד בתחומים מסוימים, להכיר לעומק את האופן שבו הוא חושב, לומד, מבין ומתמודד וכן לצלול ולהכיר את עולמו האישי-רגשי. האבחון הדינאמי מאפשר להכיר את סגנון העבודה של התלמיד, לאתר את תחומי היכולת והחוזק שלו, כמו גם את מוקדי הכישלון והקושי. עריכת האבחון על ידי דמות קרובה לתלמיד מגבירה את הסיכוי לכך, שלהבנות העולות במהלך האבחון יהיה ביטוי מעשי ויומיומי בתפקודו ובקשר שלו עם בית הספר.

יתרון משמעותי נוסף של האבחון הדינאמי הוא שניתן להתייחס אליו ברמה התהליכית. כאשר האבחון מתבצע באופן פרטני אפשר להעמיק ולבדוק את התוצאות הראשוניות שהתלמיד משיג, על ידי כך שהוא מקבל מן המבוגר תיווך ברמות שונות. התיווך יכול להיות באמצעות שאלות על האופן בו התלמיד ביצע את המטלה, הסבר חוזר או מעמיק יותר של המטלה ולעתים אף הקניית מידע הקשור אליה. האופן בו התלמיד מגיב לתיווך ומשנה את תפקודו בהתאם אליו, מאפשר למבוגר להיכנס לעולמו הסובייקטיבי, להבין לעומק את סוג הקשיים שהוא נתקל בהם, ולקבוע אם מדובר בקשיים קוגניטיביים או רגשיים ומה סוג התיווך שעוזר לו להתמודד עמם.

באבחון דינאמי, להבדיל מן האבחון הרגיל, האדם הוא המוקד. מדובר בכלי "נושם" המהווה אמצעי ולא מטרה. האבחון מזמן למבוגר ולתלמיד אינטראקציה ייחודית, שבה יכול להתפתח דו שיח עשיר ומגוון, ובמהלכו יכולים השניים להעמיק ולהכיר יחד את התלמיד. האבחון מאפשר לעמוד על רמת החשיבה, ההבנה והשפה של התלמיד ולנסות לבדוד את הפוטנציאל שלו מרמת שליטתו בחומר כזה או אחר, מתוך הנחה ששליטה או אי שליטה בחומר נובעת מגורמים רבים ואינה מעידה בהכרח על יכולתו.

על מנת לעסוק באבחון דינאמי אין צורך להשתמש בכלי אבחון רשמיים דווקא, למרות שלעתים הם עוזרים להגביר את רמת הדיוק. ניתן לערוך אבחונים לכיתה שלמה, לקבוצת תלמידים או לתלמיד אחד, ניתן לערוך מספר אבחונים (סוללת אבחונים) או להסתפק באבחונים בודדים – הכול בהתאם לשאלות ולמטרות שהמורים מציבים לעצמם. בעזרת אבחון כיתתי ניתן ליצור פרופיל של תלמידי הכיתה, לשנות בהתאם את הגישה, להתאים את אמצעי ההוראה ולנקוט בהערכה חלופית – לימוד המותאם לתלמידים ברמות שונות. ניתן גם להשתמש בעקרונות האבחון הדינאמי על מנת לבדוק את מידת ההתאמה של התכנים הנלמדים בכיתה ואת יעילות דרכי ההוראה.

לאבחון הדינאמי מספר יעדים:

- ליצור מצב המזמן דיאלוג משמעותי ומצמיח בין התלמיד לבין המבוגר;
- להכיר יחד עם התלמיד את סגנון עבודתו, יכולותיו וקשיו;
- לאמוד את הפער בין הישגי התלמיד לבין ההישגים המצופים ממנו על פי גילו הכרונולוגי, עם אפשרות להעמקת האבחון בהמשך, במקרה הצורך;
- לבנות לתלמיד תכנית לימודים אישית לטיפול הקריאה, הכתיבה, החשיבה ומיומנויות יסוד נוספות.

עקרונות האבחון

במהלך האבחון, המבוגר המאבחן נדרש להשקיע מאמץ אינטנסיבי בניסיון ליצור נקודות מגע משמעותיות עם התלמיד. המבוגר יוזם, מעודד ומכוון את התלמיד לגילוי יכולותיו וחולשותיו באווירה של שיתוף והדדיות. תפקוד התלמיד תלוי בגורמים רבים מלבד יכולתו וכישוריו, ביניהם: רמת הקשב והריכוז, התנאים הסביבתיים והאנושיים בעת ביצוע המבחן ובעיקר מידת נכונותו לשתף פעולה ורמת נתון שהוא נתון בה. יש לראות את הסיטואציה האבחונית בהקשר הדינאמי והמתפתח שלה, כפונקציה של יכולת המורה להתחבר לגורמים המתערבים והמשפיעים על תפקוד התלמיד כמו מצב הרוח, התרחשויות קודמות, הסתרות והכחשות, מידת התסכול והכאב הכרוכים בגילוי יכולות ובעיקר קשיים בהתמודדות עם מטלות לימודיות, יכולת להישען על מבוגר וכן תוכן האבחון עצמו. במהלך האבחון, המורה לומד להכיר את התלמיד באופן דינאמי, תוך כדי בירור והקשבה לשדרים המילוליים והבלתי מילוליים שלו, לרגשותיו ולמחשבותיו. בהתאם לתגובות התלמיד, יכול המורה להתערב ולרפד את חוויית ההיחשפות של התלמיד לחולשותיו ולכוחותיו, כך שהשפעתם המזיקה של גורמים שונים לא תגרום לו להימנע ולהתנתק, אלא תעודד אותו להמשיך ולהשקיע מאמץ בביצוע המטלות הלימודיות.

יצירת אווירה דיאלוגית

במהלך האבחון, המבוגר המאבחן משתדל ליצור אווירה פתוחה ומאפשרת. ניתן לעשות זאת באמצעות שיחה מקדימה, שבה המאבחן מבהיר לתלמיד שמטרת האבחון אינה לבדוק אותו, "לחפש אותו" ולהדביק עליו תווית, אלא להכיר יחד עמו את יכולותיו ואת קשייו על מנת לשרת אותו כראוי. בשיחה, המאבחן מאפשר לתלמיד להביע את הסתייגותיו וחששותיו מפני האבחון, לבדוק יחד איתו את רמת הריכוז והערנות שלו וכיצד התנאים הסביבתיים משפיעים עליו. במהלך האבחון כדאי ליצור אווירה נעימה ורגועה ובמידת האפשר לגרות את התלמיד ולעורר את סקרנותו לגלות בעצמו את יכולותיו בתחומים השונים, להפוך את הסיטואציה האבחונית לאתגר ולגרום לכך שהוא ישתדל להצליח בביצוע המטלות מתוך הנאה, כמו במשחק. כל אימת שהתלמיד עייף, לחוץ או אינו מרוכז, יש ליצור אפשרות אמיתית להמשיך את האבחון בפעם אחרת, כשהתלמיד יהיה מוכן יותר או כשהתנאים יהיו טובים יותר. ברוב המקרים, עצם ההתחשבות ומתן אפשרות הבחירה, יוצרים תחושת שחרור, נכונות לעבודה ולעתים קרובות אף סקרנות ורצון פנימי לבצע את האבחון.

ככל שהתלמיד יבין את הרלוונטיות של האבחון לתפקודו השוטף בבית הספר ואת האופן שבו אפשר יהיה להשתמש בממצאי האבחון על מנת לסייע לו להצליח, הוא יוכל בקלות רבה יותר לוותר על התנהגויות נמנעות כמו נטייה להפגין חוסר עניין ושעמום בנעשה. ככל שהמבוגר המאבחן יהיה בעל עמדה רגשית מיטיבה, מחזיקה, מאפשרת ומכילה, התלמיד יוכל לוותר על מנגנונים של הכחשה והסתרה שצומחים לעתים במגע עם מבוגרים אשר המגע עמם גורם לו לחוש בלתי שווה או ראו.

רצוי להתחיל לבצע את מטלות האבחון במתכונתן הסטאטית. כך ניתן להשיג גם במסגרת אבחון דינאמי ידע אובייקטיבי על יכולות התלמיד. כאשר למרות שיחת הפתיחה התלמיד מביע קושי, לחץ או אי נוחות מכל סוג שהוא (גם אם אלה ניכרים מתנועות גופו מבלי שהוא אומר זאת במפורש), כדאי לעצור ולבדוק עמו מה הסיבה לכך, האם תחושות אלה חוזרות גם במצבים אחרים וכיצד ניתן להקל עליו ולסייע לו. אפשר לנצל את השיחה לבדיקה רחבה יותר של שאלות כמו מה התלמיד חושב על לימודים, מה הוא חושב על עצמו כלומד, מהם המקצועות העדיפים עליו וכדומה. אם הקושי נובע מכך שהתלמיד מתוסכל או שביצוע האבחון מלחיץ אותו מדי, ניתן לעבור לשלב התייוד (ראה בהמשך).

תוכן האבחון

האבחון יכול לכלול התייחסות לתחומים שהתלמיד מתקשה בהם, תחומים המטרידים אותו ואת מוריו ותחומים שבהם הוא מפגין יכולת ופרודוקטיביות. האבחון יכול להיות מורכב מאבחונים ושאלונים מובנים וסטנדרטיים, מבחנים או בחנים שהועברו בכיתה, או מטלות שוטפות שאינן מנוסחות כמבחן דווקא. הקו

המנחה בבחירת התכנים הוא יכולתו הרגשית של התלמיד להתמודד עם חומרים בעלי אופי תובעני ומלחיץ ויכולת המאבחן לפרש לעומק את ביצועי התלמיד. פעמים רבות עדיף להתמקד שעה שלמה במטלה או שתיים מאשר לפתור מבחן שלם. בדיקה מדוקדקת של טעויות או שגיאות וניסיון משותף לשפר ולתקן יכולים להביא את המורה והתלמיד להבנה מעמיקה יותר של הקשיים והפערים הגורמים לתלמיד לשגות ושל התשומה שחסרה לו כדי להשלים את החסר. יחד עם זאת, כדאי להתמודד עם מטלות ממספר תחומים, כדי ליצור תמונה רחבה של יכולות התלמיד וקשייו ובעיקר תמונה שלו כאדם שלם עם גוונים ומאפיינים, שיחד נותנים מושג מלא יותר כיצד ניתן להניעו להגשמה עצמית.

פעמים רבות, המפתח להבנת הקשיים הוא דווקא סגנון העבודה של התלמיד (ולא ידע או יכולות כלשהן), עבודה מהירה ושטחית מול עבודה איטית ומוקפדת, פזיזות הגורמת לו להתייחס רק לחלק מן הנתונים או ההוראות, ניכור וניתוק רגשי מן החומר הנלמד, עבודה ברמה קונקרטיית מדי או מופשטת מדי, העלולה ליצור קשיים ופערים לא פחות מחוסר השקעה או יכולת נמוכה.

תיווך

מטרת התיווך היא לבדוק לעומק את יכולותיו הקוגניטיביות ואת משאביו הנפשיים של התלמיד ואת התנאים שבהם חלים שינויים בתפקודו. מן התיווך ניתן להבין את הסיבות לקשייו – האם מקורם בקשיים טכניים, בסגנון עבודה לקוי, בקשיים בהבנה ובחשיבה ו/או במציאות רגשית פנימית היוצרת דלדול במשאבי ההתמודדות, מציאות רגשית פנימית, שלרוב היא עצמה תולדה של אינטראקציה עם גורמים חיצוניים בעלי משמעות פנימית (כמו הורים ומורים), תגובות בלתי הולמות של המבוגרים לקשייו וכדומה. הפעלת אסטרטגיות הוראה שונות במהלך האבחון, הלוקחות בחשבון את ההיכרות ההוליסטית עם התלמיד והשלכותיה על מהות היחס המסייע שהתלמיד זקוק לו, כדי לא להינעל ולהסלים את דינאמיקת הכשל המאפיינת אותו, מאפשרת לבדוק יחד עמו מהו סגנון ההוראה שעשוי לקדם אותו בהתמודדות עם קשייו. רצוי לבצע את התיווך בהקשר למטלות, שרמתן אינה מתסכלת את התלמיד במידה בלתי סבירה (לשם כך חשוב לזהות מהי רמת התסכול האופטימאלית, לא גבוהה מדי ומשתקת ולא נמוכה מדי ומעליבה).

אומנות התיווך היא גולת הכותרת של האבחון הדינאמי. כשהוא נעשה בידיים אמונות, קשובות ובעלות רפרטואר התייחסות רחב, התיווך לכשעצמו הופך דיאגנוסטי ומחדד את ההבנות לגבי צרכי הלמידה וצרכי ההתערבות האפשריים בעתיד. כדאי ללכת מן הקל אל הכבד – מתיווך "רחוק" שאינו קשור ישירות למטלה (כמו: "נסה לעבוד לאט יותר", "נסה לקרוא שוב את ההוראות") לתיווך "קרוב" המתייחס למטלה עצמה (כמו הסבר הוראות המטלה, הסבר מפורט כיצד לבצע וכדומה). סוג התיווך שהמאבחן בוחר מצביע על סוג הקשיים שחוה התלמיד ועל עומקם.

משוב

במהלך האבחון יש לתת את הדעת על הצורך לתת לתלמיד משוב ברור ובהיר לגבי ההתרחשויות השונות. פעמים רבות התלמיד אינו מבין את המשמעויות של אופן תפקודו באבחון. במידת האפשר, רצוי לתת לו משוב מיידי ואמיתי, גם אם לא תמיד הוא מחמיא. הדבר מתאפשר, בדרך כלל, אם במהלך האבחון שוררת אווירה דיאלוגית ואם המשוב ניתן ברגישות וללא שיפוטיות. כדאי לתת משוב ממוקד וברור, המאפשר זיהוי משותף של פתרונות או מעקפים, לא להעמיס במידע רב מדי ולא לומר דברים שהתלמיד לא יוכל להבינם או לקבלם. מצד אחר, חשוב מאוד להעלות על פני השטח שגיאות ואי דיוקים, לבדוק סיבות אפשריות לקשיים בהבנה ולהימנע ממתן משוב חיובי מדי ובלתי מציאותי. פעמים רבות, עצם מתן המשוב מעורר את תשומת לב התלמיד וגורם לו להבין שעליו להתגייס כדי לשפר את ביצועיו.

תגובות כמו: "התשובה שענית עכשיו אינה נכונה", "נראה לי שברגע זה אינך מרוכז", המלוות בהסבר ובהדגמה עשויות ליצור בסיס משותף להמשך חקירה המובילה להבנת הקשיים ודרכי ההתמודדות עמם. יש להימנע מתגובות כמו: "תשתדל יותר", "אינך מרוכז מספיק", אשר מתאפיינות בהכללה ושיפוטיות ובעיקר מעוררות את תחושת "הדזיה וו" – המרפה את ידי התלמיד. כדאי לציין נקודות חיוביות, גם אם הן קשורות לכוונת התלמיד ולא לתפקודו בפועל: "הצלחת לבצע חלק מן המטלות למרות שהיית לחוץ", "שיתפת אותי בהתלבטויותיך וקשייך ועל ידי כך אפשרת לי להכיר אותך יותר וללמוד כיצד לעזור לך" וכדומה.

מועדי האבחון ומשכו

יש יתרון בתהליך מתמשך הכולל מספר מפגשים קצרים על פני מפגש אחד ארוך. אבחון הכולל מספר מפגשים הנפרשים על פני תקופת זמן, כרוך ביצירת מערכת יחסים בין המבוגר המאבחן לבין התלמיד, המתחזקת מעצם הציפייה למפגש הבא. כאשר מדובר במספר מפגשים, התלמיד יכול להתכונן נפשית למפגשים הנוספים, משום שהוא יודע כבר פחות או יותר מה יהיה אופיים. האבחון בודק, בין השאר, את היחס בין למידה לבין סוגי ההתייחסות והקשר עם איש הצוות. מסיבות אלה מהווה האבחון הליך בעל אופי התערבותי ולא רק תהליך דיאגנוסטי. גם תלמיד סרבן ומנותק ביותר, יכול לעתים לראות במפגשים מסוג זה הזדמנות פז למפגש אינטימי, אליו הוא מוזמן להביא את עצמו כפי שהוא, מול מבוגר המתאמץ להגיע אליו ולהכיר אותו מנקודת ראות שאינה ביקורתית ושיפוטית.

מערכת יחסים כזאת עשויה להשפיע רבות על הקשר עם תלמידים, מבלי להתייחס לסוג הממצאים העולים באבחון. תלמיד שיושב מספר פעמים עם מורה או יועץ מבית הספר, המביע דאגה אמיתית לגורלו ואשר מפנה זמן כדי להיות איתו ולהכירו, לא יחוש עוד ניכור וחוסר התייחסות, כפי שחשים תלמידים רבים בבית הספר, כאשר מעמידים אותם אל מול כישלונם ודורשים מהם להתיישר עם דרישות ההישג של

המקצוע. התלמיד נפגש עם איש צוות שמוכן להיכנס לעובי הקורה של קשייו, המתעניין באופן הלימוד שלו ובדרך התגובה שלו לאופני הסיוע. תלמיד כזה יבין, שבית הספר מוכן לעשות הרבה כדי לעזור לו, וגם אם בתחילה יסרב ויתנגד, בהמשך הוא יתקשה להישאר אדיש לנוכח מאמצים מסוג זה.

מסקנות האבחון

כדי להפיק מן האבחון את המרב, חשוב ליצור מן הממצאים סינתזה שאינה מתייגת ומקבעת, אלא מנוסחת באופן שמקדם עשייה והתמודדות. מדובר במסקנות המתייחסות לתהליכים ולדרכי ההשפעה השונות שנמצאו באבחון, בהקשר לימודי ורגשי רחב. תוצאות האבחון הופכות משמעותיות, כשהן מפורשת כחלק מן ההיסטוריה הלימודית, האישית והמשפחתית של התלמיד. הדרך הטובה ביותר לעשות זאת, היא ליצור מעין נרטיב המתאר את מקומו הלימודי של התלמיד בתחומים השונים שנבדקו באבחון, ביחס לעצמו ולאחרים, ולתאר מספר אפשרויות עתידיות בהתאם לפעולות שיינקטו מכאן והלאה.

■ תכנית אישית

תכנית אישית היא קו פעולה מנחה לצוות החינוכי, המתגבש מתוך היכרות קרובה, מעמיקה ומתמשכת עם הנער. להתוויית התכנית שותפים הנער עצמו, הצוות החינוכי המעורב ישירות בחינוכו והמחנך המוביל את התהליך כולו ומרכז אותו, החל בתכנון וכלה בביצוע. בתכנית האישית שותפות גם דמויות נוספות המשמעותיות לנער ונמצאות מחוץ לכותלי בית הספר, במשפחה ובקהילה: הורים, עובדי קידום נוער, קציני מבחן, עובדים סוציאליים ועוד. היעד העיקרי של התכנית האישית הוא טיפוח וקידום יכולותיו של הפרט, שאובחן כנער מנותק או תת-משיג בתחום הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי. אפשר להשיג יעד זה רק אם מעמידים במרכז המאמצים החינוכיים את הפרט וצרכיו הייחודיים ולא את תכנית הלימודים.

התכנית האישית מבוססת על נתוניו האישיים של התלמיד בתחום הלימודי, הרגשי והחברתי. אלה מתקבלים מאבחונים פורמאליים ובלתי פורמאליים, ממגעים בלתי אמצעיים של כל אנשי הצוות החינוכי עמו ומחשיפתו לגירויים רבים וניתוח תגובותיו אליהם. מתוך מכלול נתונים זה מנסה הצוות לחשוף את הקונפליקט המרכזי, המונע מהתלמיד לממש את יכולותיו וכישרונותיו. חשיפת הקונפליקט מהווה מנוף לשינוי ועל פי מאפייני הקונפליקט מנתב הצוות את עצמו ואת הנער להמשך פעילות. אנרגיות המושקעות בקונפליקט ומבוזבזות בצורה בלתי יעילה מופנות בהדרגה לפעילות לימודית וחברתית המאפשרת צמיחה. זהו "סוד" שגילוי מצריך דרכי התמודדות חדשות ולעתים גם מציאת פתרונות "נועזים" למצבים חדשים; איתור הקונפליקט הכרוך במרד בעולם המבוגרים משחרר לעתים את הצורך במרדנות; איתור הקונפליקט בין ציפיות גבוהות של ההורים שבנם יצליח בלימודים עיוניים,

לבין כושר עיוני נמוך שלו, משחרר אותו לעתים מן הצורך להתמודד עם דרישות שאינו יכול לעמוד בהן וכדומה.

העלאת הקונפליקטים למודעות (של הנער ושל הוריו), אבחון מדוקדק של כשרים ומיומנויות, הגדרה מחדש של מטרות לימודיות יחד עם הנער ובני משפחתו וקביעת תכנית לימודים אישית המקובלת עליו, יאפשרו פעילות יצרנית ויפסיקו את הניתוק. כל אלה מגבירים את הסיכוי שהתלמיד ישתלב באופן הרמוני יותר במערכות נורמטיביות ובכך תפחת בצורה משמעותית סכנת נשירתו מן המערכת.

לסיכום, מתודות היסוד הנזכרות לעיל, הן עמודי תווך ביישום התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית הלכה למעשה. מתודות אלה התפתחו תוך כדי עשייה חינוכית פסיכו-חברתית עם נוער בסיכון, הערכתה והערכת תוצריה. שימוש נכון במתודות השונות מגביר את יכולתו של איש החינוך לעסוק בעשייה חינוכית מקצועית ומאפשר לו להגיע לדיוק הנדרש על מנת לספק לנער את התנאים הסביבתיים המאפשרים לו מוביליות חברתית ומעבר מניתוק לשילוב נורמטיבי.

מקרים לדוגמה מהפרקטיקום

להלן מובאים שני תיאורי מקרה המסכמים התערבות ייעוצית פרטנית-מערכתית לאורך זמן, שטופחה בפרקטיקום, האחד של תלמיד שלקשייו גוון לימודי והשני של תלמידה שלקשייה הלימודיים גוון רגשי. השוני בין שני המקרים נובע בראש ובראשונה מן ההבדלים בין הנפשות הפועלות.

מקרה א':

ירון, תלמיד כיתה ט', בן 15, הובא כמקרה להדרכה בפרקטיקום, כאשר צורכי ההדרכה של היועצת נסבו סביב השאלה: כיצד ניתן לחזק ולהרחיב את מעורבות המחנכת, כך שתהיה שותפה לאבחון, להערכת קשייו של ירון ולטיפול המשותף בו.

מיכל, מחנכת הכיתה של ירון, מתארת אותו כנער נבון, בוגר ואחראי, עוסק הרבה במחשבים. במקצועות ההומאניים הישגיו נמוכים משום שהוא מתקשה לבטא את עצמו בכתב וכתב ידו מוזר. המורים מרבים להתלונן שהוא מפריע בשיעורים, מתפרץ ומשתיק את שאר התלמידים.

מתוך קטעי דיאלוג של היועצת והמחנכת עימו לומדים שירון מספר שהוא מתקשה בקריאה וכתביה באנגלית ובערבית על אף יכולת טובה בדיבור בעל פה בשפות אלה. למרות הפערים הגלויים, הוא אינו חושב שיש לו בעיה – לדעתו, הקשיים נובעים מכך שהוא פשוט לא השקיע בלימודים. כעת הוא משקיע הרבה יותר, מתכוון למבחנים, מקשיב לשיעורים ובטוח שהכול יהיה בסדר.

ירון מתכוון למעבר ללימודים בתיכון. הוא שובץ לכיתה עיונית למרות קשייו, אולם, להערכת היועצת, יש חשש סביר שדרישות לימודיות גבוהות יותר לקראת

בחינות הבגרות יגרמו ל"כדור שלג" מצטבר של כישלון ובסופו של דבר לנשירה מן הכיתה העיונית ואולי אף מבית הספר. לכן, כדאי לבחון כבר בשלב זה, מהן הסיבות לבעיות ההתנהגות של ירון ולהישגיו הנמוכים.

ההשערה העולה מהניתוח המקיף של הגורמים המחוללים את הסיכון היא, כי מקור קשייו הלימודיים וההתנהגותיים הוא ליקוי למידה מוכחש ולא מטופל. כדי להסיח את דעתו מהלימודים ואת דעתם של המורים מקשייו, ירון נהג להפריע בשיעורים. נראה שהפריע בעיקר בכל פעם שחשש מחשיפה או בכל פעם שחש מועקה משום שחבריו לכיתה מצליחים בלימודים ואילו הוא נכשל. לעתים, הסתכסך עם המורים והישגיו ירדו באופן מדאיג. בהתבסס על הליך איתור דרגת הסיכון, ההערכה הייתה שירון מצוי בתהליך של נשירה סמויה ושדפוס התנהגותו מעידים על הסלמה של תהליך סיכון העלול להסתיים בנשירה מבית הספר.

בעקבות ההשערה, לפיה ירון מצוי בתהליך של ניתוק ונשירה סמויה על רקע חוויית כישלון לימודי מתמשכת ומעיקה (ראה פרק הטיפולוגיה), התגבשה תכנית התערבות שמהותה עבודת צוות של היועצת והמחנכת שיתמכו בירון בתהליך הגילוי של קשיי הלמידה שלו. האבחון התמקד בשאלות הבאות: האם ירון סובל מליקויי למידה ואם כן, כיצד הם משפיעים על תפקודו הלימודי? מה סגנון הלמידה של ירון וכיצד הוא משפיע על תפקודו הלימודי? ומה היחס של הוריו לקשיים אלו וכיצד ניתן לגייסם כדי לסייע לו?

מניתוח קטעי אינטראקציה של היועצת והמחנכת עם ירון נראה שכל עוד הוא נמצא במצב של הכחשה והתעלמות מקשייו אין טעם לשלוח אותו לאבחון פורמאלי, שכן רבים הסיכויים, שהוא ימצא דרך להמשיך להתכחש ולהתעלם גם מתוצאות האבחון. יתכן גם שלא ישתף פעולה באבחון או שלא יסכים לגשת אליו ויגייס לשם כך את הוריו. ניסיון משותף להבין את המניעים של ירון להתנהגותו, הביא להבנה שאין טעם לשלוח אותו לאבחון, עד שלא יכיר בקיומם של קשיים המפריעים לו להגיע להישגים הלימודיים המתבקשים מיכולותיו והמחייבים אותו להשקיע מאמץ מיוחד כדי לממש יכולות אלה ולהצליח.

היועצת קיימה עם ירון שיחות הכנה בהן נכחה המחנכת לפני שהחלו בתהליך של אבחון דינאמי. בשיחות אלה, ניסתה היועצת להפגיש את ירון עם הפער בין יכולותיו הגבוהות להישגיו הנמוכים וקיבלה את רשותו לבדוק פער זה יחד עם המחנכת. ירון התבקש לבחור תחום שבו הוא יכול לקבל עזרה שתהיה רלוונטית עבורו בטווח הקרוב, תחום שבו עליו להתכונן למבחן, לכתוב עבודה או להכין שיעורי בית. ההכוונה לבחור בתחום לימודי שיהיה רלוונטי עבורו בטווח הקרוב נעשתה מתוך תחושה, שירון ישתף פעולה בשלב זה רק אם יחוש שהמפגש תורם לו ומקדם אותו באופן מיידי ולא "מבזבז" את זמנו.

למפגש האבחון הביא ירון דף עם תרגילים רבים של משוואות בנעלם אחד והחל לפתור אותם. צפייה באופן שבו פתר את התרגילים הראתה, שהוא שולט במניפולציות החשבוניות הקשורות במשוואות, אולם מתקשה לפתור תרגילים שבהם עליו לבצע

מניפולציות חשבוניות נמוכות יותר כמו חיבור וחסור של שברים פשוטים. עצם היכולת לעזור לו להבין את המקור לקשייו בפתרון התרגילים הרגיעה אותו – היה לו קל לקבל שקשייו נובעים מכך ששכח חומר שלמד בכיתה ד'. בעקבות כך התפתחה שיחה על לימודיו בבית הספר היסודי והסתבר שהקשיים שהוא נתקל בהם כיום החלו כבר בכיתה א'. ירון סיפר על קשיים בלימוד קריאה וכתובה ועל כך שבמקצועות שבהם לא הסתדר עם המורה, כדבריו, הרבה לצאת מן הכיתה ולהסתובב ברחבי בית הספר. בשלב זה החל ירון להיות מעורב רגשית בתהליך הבדיקה. ביטחונו העצמי שב אליו משום שהבין כי הוא מסוגל להבין את החומר במתמטיקה ועם זאת הסתקרן לדעת מדוע "שכח" את החומר שלמד בכיתה ד'. השאלה מה מקור קשיי הלמידה שלו הפכה למעניינת עבורו והוא הסכים להמשיך ולהיפגש עם היועצת והמחנכת כדי לבצע בדיקות נוספות, כשהוא מגויס לנסות ולהבין את האופן שבו הוא חושב ופועל. בהמשך, נערכו ארבע פגישות קצרות של ירון עם מאבחנת דיסקטית ובהן הוא ביצע אבחונים בסיסיים לבדיקת יכולת הקריאה, הכתיבה והחשיבה שלו. הפגישות נסבו סביב הניסיון למצוא את התחומים החזקים שלו (חשיבה לוגית, יכולת לשונית ויכולת להבנה ולמידה) ואת התחומים שהוא מתקשה בהם (הבחנה בפרטים חזותיים, אנאליזה וסינתזה של פרטים). כמו כן, נעשה ניסיון לעמוד על דפוסי עבודתו (עבודה מהירה, אימפולסיבית המסתמכת בעיקר על אינטואיציה) ולהבין יחד איתו את היתרונות והחסרונות של דפוסי אלה וכיצד הם מתבטאים בלימודיו השוטפים. ירון למד כיצד סגנון זה עוזר לו להתמודד עם הקשיים שמציב בפניו ליקוי הלמידה, אך מקשה עליו להתמודד עם תכני למידה מורכבים, שבהם הוא נדרש לחשיבה מעמיקה ומתמשכת. כמו כן, הוא הבין כיצד המהירות והאימפולסיביות שלו גורמות לו לומר לחברים ולמורים דברים, שאחר כך הוא מצטער עליהם ופוגעות ביכולתו ליצור קשרים חברתיים ולשמור על יחסים טובים עם המורים. למרות הגישה העדינה המתחשבת ככל האפשר ביכולתו לעמוד מול קשייו, ולמרות הנכונות של ירון עצמו להשתתף בתהליך, הוא המשיך להכחיש כל ממצא שהתקבל ולהסבירו בנסיבות שונות – "סתם לא הייתי מרוכז", "פשוט לא בדקתי", ולנסות להתחמק מן המפגשים: "עשיתי היום מבחן ארוך ואין לי כוח לעשות יותר כולם", "בגללך אני מפסיד מעבדה" וממטלות שונות: "זה נורא קל, נראה לך שאני מפגר?" בשיחות עם המחנכת לקראת מפגשי האבחון הבאים, ירון הפך לשלילי ביחס למפגשים כפי שהיה בתחילת הדרך. הוא חזר והפעיל עליה לחץ חזק להפסיק את המפגשים. לחץ זה השפיע עליה והיא החלה לרחם עליו ולפקפק בכל העניין: "אולי באמת אין לו כל קושי והבדיקה רק מערערת אותו ומדביקה עליו תווית של מסכן ומתקשה, אולי צריך להיענות לבקשותיו ולתת לו הזדמנות להוכיח את עצמו". במסגרת הפרקטיקום קיבלה היועצת עזרה כיצד להתמיד במאמציה לגייס את המחנכת, שתמשיך בניסיון ללמוד את מהות קשיי התפקוד של ירון. עיקר הלמידה היה, כיצד להכיל את חרדות המחנכת החוששת לעמת את ירון עם קשייו ולכן בוחרת להימנע ולצמצם את המעורבות הרגשית ההולכת וגדלה, כתוצאה מן הדיאלוג הנוקב

המתפתח בין השניים. שלב זה בתהליך הוא שלב קשה ומכריע. המוכנות הרגשית של המחנכת והיכולת של היועצת ליצור מסגרת לעבודה פנימית מעמיקה אפשרו פניות, כנות ופתיחות ביחס המחנכת כלפי ירון. קשר של אמון וכנות בין הצדדים – ירון, מיכל המחנכת והיועצת – אפשר להתגבר על החרדה של ירון ועל ניסיונותיו להמשיך בדפוסי ההכחשה וההתעלמות המוכרים לו. קשר זה צמח מתוך מודעות היועצת, שהלכה והתחזקה, לגבי סוג התמיכה שהמחנכת זקוקה לה, כדי להתמודד עם החרדות שהציפו אותה, ככל שהתקרבה לירון והחלה לגעת בקשייו. המחנכת למדה מהיועצת, כי הנגיעה בקשייו עוררה בירון תגובות אנטגוניסטיות וככל שהכילה את פחדיו וחששותיו, כך למד להתייבב מול קשייו ולא נכנע לנטיותיו הטבעיות ולניסיונותיו לטשטש את הבעיות.

המחנכת פיתחה אמון ביועצת, סיפרה לה מה ירון אמר בכל אינטראקציה עימה וכך ניתן היה לעזור לה לגייס את העמדה הרגשית המתאימה כלפיו, כדי להרגיעו ולסייע לו להמשיך בתהליך. כך החל ירון בתהליך הרגשי המורכב של הכרה בקשייו ובצורך להפעיל משאבים כדי להתמודד עמם, תהליך קשה וממושך המצריך עזרה ותמיכה רבה.

במקביל לפגישות האבחון עם ירון, נערכו פגישות עם הוריו, בהן ניסתה היועצת לברר את עמדתם כלפי האפשרות שלירון ישנם קשיי למידה. בתחילה הם פסלו אפשרות כזו מכול וכול. הם דיברו על יכולותיו של ירון בתחום המחשבים והאב אמר שהוא בטוח שלירון עתיד מזהיר במחשבים גם אם לא יצליח בבית הספר, שקשייו של ירון נובעים מכך שהוא לא מתאמץ ושאינו לךך משמעות, שכן ממילא אין צורך להצליח בבית הספר כדי לעסוק במחשבים.

במספר פגישות נוספות שנערכו, נעשה ניסיון להסביר להורים שגישתם כלפי יכולתו הלימודית של ירון מבלבלת אותו וגורמת לכך שהוא חש שאינם מוכנים להכיר בקשייו ושהוא חושש לאכזבם. בהדרגה, ככל שהתקדם האבחון הדינאמי והיה ברור יותר ויותר, שאכן קיימים ליקויים אשר מפריעים לירון לממש את יכולותיו, יכלו גם ההורים להכיר בכך ושחררו את ירון מן הצורך להתעלם מקשייו. ירון היה רגוע יותר משום שיכול היה לוותר על הצורך להגשים את שאיפותיהם הלא מציאותיות של הוריו ולהשקיע את האנרגיה שלו בלמידה.

במקביל, החלו המורים בבית הספר לגלות את כישוריו הייחודיים של ירון. הוא הוזמן לקחת אחריות על המצגות המתקיימות באירועים של בית הספר וביטחונו העצמי והחברתי השתפר. המחנכת אף דיברה עם המורים שירון נטה להסתכסך עמם וסייעה להם להבין שאינם יכולים להמשיך ולדרוש ממנו דרישות שאין הוא יכול לעמוד בהן ושעליהם למצוא דרכים להגיע אליו, מבלי שהדבר יגיע בכל פעם לפיצוץ. ההחזקה העוטפת שכללה את המחנכת, ההורים ושאר המורים בבית הספר והתהליך הרגיש והמתמשך שהפגיש את ירון עם אזורי הקושי שלו תוך כיבוד הטקסט הפנימי שלו, אפשרו לו להכיר את עצמו בצורה עמוקה ומלאה יותר ובהתאם לכך לשנות דפוסיים שאימץ לעצמו בגיל צעיר מאוד. הוא החל בתהליך של בדיקת

זהותו העצמית, גילה שיש לו קרובי משפחה נוספים שלהם ליקויי למידה והבין שליקוי כזה, עם כל הכאב שכרוך בו, אינו מונע ממנו להגשים את חלומותיו, גם אם לשם כך יהיה עליו לעבוד קשה יותר מהרגיל.

לסיכום, הצוות למד כי לירון קשיי למידה ממוקדים שמפריעים לו בעיקר בקריאה וכתובה באנגלית ובערבית ובהפקת משמעות מטקסטים מורכבים בעברית. הכישלונות והתסכולים שחוה מזה שנים רבות יצרו אצלו דפוס של חוסר רצון להשקיע מאמץ וסבלנות בלימוד פרטים וטכניקות שאינן טבעיות לו. הוא משתעמם מהר ואינו מוכן להתאמץ.

ירון מצליח להתגבר על קשייו בעזרת יכולת חשיבה טובה ומהירה, יכולת לשונית טובה ואינטואיציות חזקות. סגנון העבודה שפיתח עם השנים עוזר לו מאוד להתמודד עם הליקוי, אך מקשה עליו להתמודד עם תכני למידה מורכבים, שבהם הוא נדרש לחשיבה מעמיקה ומתמשכת ולא להסתפק בעבודה מהירה ואינטואיטיבית. עם זאת, בעזרת תיווך, ירון מסוגל ללמוד לבצע גם מטלות המצריכות עבודה יסודית המחייבת ניתוח מעמיק.

שנתיים מאוחר יותר, במהלך ירון התוודע לקשייו ולדפוסי ההימנעות שהכשילו אותו ואף סיכנו אותו, הוא למד "להתהייד" עם קשייו, השיג הצלחה בבית הספר, ולמד להישען על אחרים ולהפיק הנאה מבדיחות גלויות על מצבו עם המחנכת והיועצת.

מקרה ב':

על מנת להמחיש את מהות העשייה הייעוצית הפרטנית – פסיכותרפיה בבית הספר, בחרנו להביא את סיפורה של שרית, נערה בת 15, המאופיינת בהתנהגות הרסנית, הפוגעת בעצמה ובסביבתה. שרית נטתה להתרחק ממבוגרים וצעירים כאחד, לסרב לכל סוג של טיפול שהוצע לה ולחסום את כל הערוצים, הישירים והעקיפים, אליה. הניסיונות להפגישה עם פסיכולוגים הביאו להסלמה בהתנגדותה לתקשר עם מבוגרים.

חומרת מצבה של שרית התבררה הודות לקשר הקרוב שהלך ונרקם בינה לבין המחנכת. קשר זה אפשר לשרית לגעת ולחשוף את מצוקתה מבלי לחוות פגיעה נוספת מצד המבוגרים. היועצת שידעה כי יצירת רשת של מבוגרים שיפעלו למען שרית, תגביר את סיכוייה להתגבר על קשייה, עודדה את המחנכת להיעזר בדמות נוספת שנכחה בבית הספר – מתנדב בשנת שירות, בשל הפוטנציאל לקשר שחשה במגע מזדמן שהיה בינו לבין שרית. כמו כן דאגה היועצת לשתף את המנהל בחשיבה כיצד להבטיח שאם שרית תיענה לקשר זה, אפשר יהיה לקיימו מערכתית וכיצד הוא עצמו (המנהל) ישמש דמות סמכותית שתגן על שרית מפני נטייתה להרס עצמי שאפיין אותה. המנהל התגייס לסייע ליועצת ולמחנכת ליצור עבור שרית את רשת התמיכה לה נזקקה. באירועי משמעת ששרית הייתה מעורבת בהם, הוא דאג שלא "לשבור את

הכלים" עימה, אך ידע כיצד להתערב כסמכות מגבילה הנוכחת אל מול מצוקותיה. כך יצרה המחנכת בהדרכת היועצת ושיתוף או גיבוי המנהל, רשת של תמיכה בשרית והרחיבה את הקשרים הבין-אישיים החיוביים בעולמה.

היועצת עצמה, שהעריכה כי שרית עדיין בסכנה, לא הפסיקה לחזר אחריה וניצלה כל הזדמנות לשדר לה שאפשר להתגבר על מצוקה, גדולה ככל שתהיה, בעזרת אנשים הדואגים לה וכי היא יכולה לשתף אחרים בכאב העצור הרב המסתתר מבעד למבטה הזועם ולהקל על סבלה. תחילה חוותה שרית התקרבות זו כחודרנית וכבלתי לגיטימית, אך במהרה התפתח בה יחס אמביוולנטי כלפי היועצת, משום שלראשונה חשה מובנת על ידי מבוגר. החיבורים השונים שנרקמו בראייה מערכתית כדי לעטוף את שרית, הגדילו את יכולתה להימצא ביחסים בין-אישיים מגדלים ובהדרגה הבשילה בתוכה היכולת להיעזר באחרים ודפוס הסרבנות לטיפול, שאפיין אותה, הלך והתרכך. המנהל גילה בה עניין רב ודאג לתמוך בה בהזדמנויות שונות עד שחשה רצויה, על אף התנהגותה החורגת ממוסכמות המערכת. שרית כיבדה במיוחד את התעניינות המנהל בה, ודאגה לשמור איתו על תקשורת נעימה.

באחד המשברים, ההורים גילו ששרית מעשנת סמים ומשוטטת עם חבורה עבריינית. היא ברחה מן הבית ו"שברה את הכלים" ביחסים עמם. במשבר זה ראתה המשפחה את בית הספר, המנהל והיועצת ככתובת משמעותית לגישור עם שרית. דמויות בית הספר נתפסו כמבוגרים, שניתן לקבל תמיכה מהם ברגע של התערערות ומשבר. באותם רגעים קשים בחרה שרית לשתף את המתנדב עימו הייתה בקשר וסיפרה לו שהחלה לשוטט עם חברים מפוקפקים ואף לעשן סמים ושהיא חוששת מהסתבכות. המתנדב הבין לנפשה והצליח לשכנעה להיעזר ביועצת. החיזור הזהיר והרגיש של היועצת לאורך כל התקופה, עורר בשרית גרעין של אמון. שרית נענתה להצעת המתנדב להיעזר ביועצת שהינה בעלת ניסיון רב במצבים המסובכים האלה של ערעור, חרדה ואובדן שליטה, שאיתם היא מתמודדת.

נקודת המשבר היוותה נקודת מפנה משמעותית בהתערבות. היועצת שנתמכה על ידי מדריך, תפסה מקום משמעותי יותר בעבודה הישירה עם שרית ודאגה, תוך עירוב המלא בכל צעד וצעד, לחבר אותה למקורות טיפול נוספים מלבדה. כך נוצרה רשת תמיכה רחבה ומשמעותית, שיצרה לשרית תנאים להתמודדות עם מצבה. שרית, שחשה מוכלת במצוקתה, נתנה רשות ליועצת לגעת בכאבה ובמקורותיו, וכך התרחב המעגל הישיר שסייע לשרית לפגוש את מצוקותיה ולהתמודד עימן. הסתר שרית חשה נטושה על ידי הוריה ואגרה זעם רב כלפי אביה, שקיים מערכת זוגית כפולה ללא ידיעת האם. ההימנעות שאפיינה את המערכת הזוגית של ההורים פגעה ביכולתם ההורית. שניהם נעדרו מחיי בתם באופן שגרם לה להיות במצב של ערעור תמידי וחרדה קיומית. הקשר המצמיח שנרקם עם המחנכת, המתנדב והיועצת הרחיב את יכולתה של שרית לאשר את כניסת ההורים, שכבר ידעו על עישון הסמים, לתמונה. היועצת גייסה את ההורים לנצל את המשבר ועודדה אותם להיות נוכחים בחיי בתם בעת מצוקתה. ככל שהתרחבה יכולת ההורים להתייצב למען ילדתם, התגלתה

מורכבות היחסים הזוגיים. תביעת היועצת מההורים להתייצב יחד למען בתם, גם כאשר המערכת הזוגית במשבר, הביאה להתפתחות משמעותית ביכולתם ההורית. עם הזמן הם ביקשו לפנות לעזרה ליועץ זוגי. יחסיה של שרית עם הוריה השתפרו והתרחבה יכולתה להשקיע בעצמה ובהגשמתה.

באחד הביקורים בביתה אמרה שרית ליועצת בנוכחות ההורים: "ראי את אחי. אני מזהירה את אמא שלא לתת לו לסבול כפי שאני סבלתי. אני למדתי בדרך הקשה. אסור להורים לתת לילד לצאת מכליו... הבדידות הזו הרסה אותי... מזל שהיה לי אתכם ומזל שלא נכנעתם לעקשנותי... הצלתם אותי!".

בעזרת המקרים של ירון ושרית ובעזרת מקרים אחרים למדנו שבית ספר שלוקח תפקיד פעיל בניסיון לחולל תפנית במצבם של תלמידים השרויים במצוקה ובסיכון, מצוי בעמדת פתיחה נוחה יותר מגוף טיפולי הנמצא מחוץ לכתליו, הן משום שהנערים סרבני הטיפול מצויים באופן טבעי במרחב בית הספר והן משום שחיי בית הספר מזמנים טריגרים רבים לדיאלוג ולהתחברות. תפקיד היועץ החינוכי, במקרים של ירון ושרית ובמקרים דומים הוא, לכוון ליצירת היכרות קרובה ככל האפשר בין התלמיד לדמויות השונות הסובבות אותו, תוך חיפוש נקודות חיבור שיהוו מנוף לתחילתה של חוויה מתגמלת בקשריו עם האחרים.

במקרה של שרית, נבנה, בתיווך היועצת, קשר מרפא עם המחנכת ועם דמויות נוספות. המחנכת הסתייעה ביועצת ולמדה כיצד ראוי להתקרב לשרית מבלי ליצור בה רתיעה נוספת מן המבוגרים, כיצד ליצור עימה מרחבי משא ומתן היוצרים בה נכונות חדשה לעשות דבר מה למען עצמה. שרית חשה את אהדת המחנכת ואת קבלתה הבסיסית והחלה ללמוד ברגעים בהם חשה הקלה ואף נהנתה מתוצריה, גם אם לעתים התעייפה ובעטה בכל. המחנכת שלמדה כי רק התמדה בתמיכה לשרית תבטיח חוויה של קשר מצמיח, המשיכה להמריץ ולעודד אותה, שלא להיכנע לנטייתה ההרסנית בכל נפילה או מעידה. ברגעי תסכול וייאוש, ברגעים של לבטים ובלבול וברגעי חיפוש דרך בניסיון לתחזק את הקשר עם שרית, המחנכת קיבלה תמיכה מהיועצת.

מקרים אלו מגלמים את מהות הסיוע לצמיחה אישית במסגרת בית הספר כתחליף או הכנה לפסיכותרפיה מסורתית. ישנם נערים שהקושי שלהם, זמני או כרוני, ביצירת מגע אנושי אינו מאפשר להם להשתתף בפסיכותרפיה, המתאפיינת במגע אנושי מצומצם המתקיים בסביבה סטרילית. כאשר אפשר לבנות התערבות טיפולית הולמת בתוך בית הספר, רצוי להשאיר את התלמיד במסגרת הטיפולית של בית הספר ולחתור לכך, שבטווח הארוך, בזכות הטיפול שיקבל בבית הספר, הוא יגיע לרמה של בשלות ומוכנות לפסיכותרפיה, אם היא נחוצה. גם אז יש צורך לשמור על המשכיות במעורבות האקטיבית של היועץ בחיי התלמיד ואין לנתק את הקשר הטיפולי בבית הספר מהטיפול שמחוצה לו, אלא ליצור טיפול מערכתי הוליסטי המחבק את עולמו השלם של התלמיד.

■ עשייה חינוכית פסיכו-חברתית סצמיה

סיפוריהם של ירון ושל שרית ממחישים היטב, כיצד קשר טיפולי של מורים בתמיכה ישירה ועקיפה של היועצת הביא לגדילתם שלהם ולגדילת הוריהם. טיפולים אלו מדגימים את האופן, שבו התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית נשענת על עולמות ידע פסיכולוגיים, אך מפתחת אותם ומתאימה אותם לחיי בית הספר. המקרים של ירון ושל שרית מדגימים בברור כי ה-Setting הטיפולי המסורתי אינו רלוונטי לבית הספר. עם זאת, הימצאותו של נוער בסיכון בבית הספר מכתובה עיסוק בלתי פוסק בעולמות תוכן השאלים מן העולם הטיפולי. בית ספר שלומדים בו נערים בסיכון ואשר אינו נוקט עמדה ברורה ביחס לצורך שלהם בגישה פסיכו-תרפויטית פסיכו-חינוכית-חברתית עלול לעורר דפוס תגובה שמנציח את הסיכון ואף מסלים אותו. הפסיכותרפיה הבית ספרית הבנויה על היחס המגדל מכוונת לחקר והתקרבות לעולם הסובייקטיבי של המורה, של התלמיד ושל העולם המשותף לשניהם, לדיאלוג ועשייה חינוכית אינטר-סובייקטיבית.

1 עשייה חינוכית פסיכו-חברתית מגדלת בנויה מהתקרבות לעולם הסובייקטיבי של התלמיד/ה

עבודה חינוכית עם נוער בסיכון מחייבת עשייה רצופה, עמוקה וקוהרנטית שהיא תוצר של רציפות בהבנת צורכי הסובייקט. בסיפורו של ירון, המחנכת, בהדרגת היועצת, למדה לנהל דיאלוג פותח שנועד להפוך את ירון לשותף פעיל המסייע למורים לגלות את מניעיו להתחמק מלמידה ולהשתולל בכל הזדמנות שהוא נדרש לפגוש את קשיי הלמידה. זהו תהליך כואב משום שהוא דורש להתעמת עם קשיי הלמידה, להכיר בהם ולקבלם עם כל המשתמע מהם. לכן, זהו תהליך המחייב במבוגרים שאינם נרתעים מקשיים ומוכנים לפגוש אותם, גם אם אלה נראים תחילה בלתי נסבלים. תפקיד המבוגר ללוות את המתבגר בגדילתו, מתוך חיבור למתרחש. רק כך יכולה להתגבש התמודדות המחוברת למצב.

בסיפורה של שרית, המחנכת, בתמיכת היועצת ומנהל בית הספר, למדה איך להיות נוכחת בחיי שרית, איך להביאה לעשייה, אפילו זמנית, שבמהלכה ניתן היה ללמוד משהו אודות עולמה הסובייקטיבי ולהרחיב את היחסים הדיאלוגיים עמה. באמצעות המגע הישיר והמתמשך, למדו המחנכת והיועצת עד כמה מעורער האמון של שרית במבוגרים ורק בשל התעקשותן לגעת בכאבה ולעודדה שלא להיכנע למכאוביה, התפתחה בה יכולת להיעזר במבוגרים ולהיות נגישה יותר לעולמה הפנימי.

2 עשייה חינוכית פסיכו- חברתית מצמיחה בנויה על מהות אינטר- סובייקטיבית

בני נוער מסתכנים פועלים על רקע של תחושה תמידית של תסכול וזעם, לא רק בשל אובייקטים לא מיטיבים מופנמים, אלא גם כתוצאה מקשרים בין-אישיים מתסכלים שבחייהם העכשוויים; מכאן שיחסים בין אישיים מתגמלים ומגדלים חיוניים ביותר עבורם להתפתחות של Self קוהרנטי וקומפוטנטי יותר. לכן, על מנת ליצור עשייה משמעותית עם נוער בסיכון חשוב שיתקיים שילוב של תפיסות ומודלים של עבודה תוך-אישיים ובין-אישיים והתחשבות ביחסים המתקיימים ביניהם.

בסיפורו של ירון, הוריו סרבו להכיר בכך שליקויי למידה הם המקור לקשיי השתלבותו בבית הספר. מהנרטיב המשפחתי אפשר היה ללמוד כי עבור האם, העובדת בבית חולים במחלקה נירולוגית, המחשבה שבנה סובל מבעיה נירולוגית קשה מנשוא, ועבור האב, המחשבה שבנו משחזר את הסיפור האישי שלו מבית הספר מעלה תחושות של אשמה והאשמה בו בזמן. ההורים, המתקשים לפגוש את הקושי של ירון, יוצרים ברית לא מדוברת של השתקת הסוד, שירון איננו מפר עד שהוא פוגש במבוגרים המאפשרים לו לגלות את מה שהוסתר עד כה.

בסיפורה של שרית מערכת היחסים הבין-אישית עם הוריה, שהתאפיינה לסירוגין בהימנעות חרדתית ובהתקפה דורסת, היא אשר סיכנה את התפתחותה המיידית, ויש להניח כי פגיעות קודמות במבנה ה-Self הבסיסי שלה תרמו לתבוסתנותה. הקשר ההולך ומתרחב עם המחנכת ודמויות נוספות בבית הספר מחזק את עצמיותה של שרית. דרך הקשר המתגמל, שרית לומדת לסמוך על מבוגרים ולהישען עליהם, בהתמודדות עם מועקותיה ומצוקותיה המאיימים על ביטחונה.

3 עשייה חינוכית פסיכו- חברתית מצמיחה בנויה על יחסי התאמה

מעבר מסיכון לסיכוי מתחולל, כאשר המורה-המטפל יודע ליצור עבור הנער בסיכון פדגוגיה ההולמת את צורכי ההתפתחות שלו במישורים האישיים והבין-אישיים ובמישורים הלימודיים. היכולת של היועצת והמחנכת להתמיד בדיאלוג סביב קשיי הלמידה של ירון, תוך כדי התמודדות עם ההתנגדות הצפויה יצרה הבנה עמוקה של צורכי הלמידה שלו. הבנה זו היוותה בסיס לרשת התמיכה בבית הספר ובבית, המתחזקת את ההתעניינות המחודשת בלמידה.

במקרה של שרית, פדגוגיה מסוג זה נוצרה בדיאלוג הדדי מתמשך, שאפשר למחנכת, ליועצת, למנהל ולמתנדב להיות קשובים ומכוונים ללמוד משרית למה היא זקוקה כדי להתפתח. הניסיון המתמשך לקרוא את מקורות דפוסי ההסתכנות שלה הביא לקריאה מדויקת יותר של צרכיה. הם למדו מה מונע משרית להגשים את עצמה בבית הספר בטווח המיידית – מצוקה רגשית הצובעת את חווייתה הקיומית ומחבלת בהתפתותה ללימודים ולהגשמתה העצמית. שרית איבדה עניין בעצמה ובאחרים,

ביטלה כל דבר בשל תחושה סובייקטיבית של ביטול פנימי. חוסר האמון שלה בהוריה הפך לחוסר אמון בעולם ובבני אדם. יחסי ההתאמה שנקמו עם שרית כונו, בראש ובראשונה, לפגוש את מכאוביה באופן שיחולל תמורה בחווייתה הפנימית שאי אפשר לסמוך ולהישען על מבוגרים. עבור שרית, חוויית האמון במבוגרים הייתה תנאי להתפנות לכל שאר המטלות הבית ספריות. ככל שבחווייתה הפנימית של שרית התרחב האמון במבוגרים, כך היא גילתה עניין הולך וגדל בלמידה, בחברים ובבדיקה מחודשת של קשריה עם העולם ועם הוריה.

דוגמאות למפגשי פרקטיקום העוסקים במפגש בין הייעוץ ליועץ

להלן מספר דוגמאות למפגשי פרקטיקום הממחישות כיצד הורחבה הלמידה האישית של היועצים לצד ניתוח המקרים העולים מהשדה, בעזרת מטלות שהמשתתפים מקבלים כפועל יוצא של צורכי התפתחותם:

מפגש א'

העמקת ההיכרות של חברי הקבוצה עם הנושא של נוער בתהליכי סיכון.

פעילויות לדוגמה

- כל משתתף מוזמן להציע מטאפורה הקשורה במפגש אישי שלו עם בני נוער בסיכון. באמצעות המטאפורות עולים נושאים מרכזיים, עמדות, אזורי קושי, מחסומים וצרכים של היועצים וכן סוגיות הקשורות בהתמודדות עם בני נוער בסיכון והתייחסות ראשונית אליהן.
- קריאה מומלצת: צור, ע. (1993) "האם אתה מכיר את ארגו הכלים שלך?" שילוב דמיון מודרך ומטאפורות בהכשרת מורים. החינוך וסביבו. כרך ט"ו. שנתון המכללה לחינוך, סמינר הקיבוצים; צימט, ג. ושטיינר ג'. (2001) למידה היא כמו... – מטאפורות על אודות למידה. הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית: חילופי רעיונות; כספי, מ. (תשנ"ו). "שימוש במטאפורות בתהליך היעוץ בבית הספר: עקרונות והדגמות". בתוך: לסט אוריאל וזילברמן סלוויה. (עורכים). סוגיות בפסיכולוגיה של בית הספר – שיקולים ויישומים. הוצאת מאגנס. Weinberg, R. Metaphors for change – workshop. Handouts, Tel Aviv. (1994).

מפגש ב'

העמקת ההבנה של חברי הקבוצה שאין די בידע כדי להתמודד עם נוער בסיכון.

פעילויות לדוגמה

- כל משתתף מוזמן לשחזר מצבים בהם לא היה לו את האומץ לפגוש את התלמידים הנכשלים, פן יידרש, הוא עצמו להשתנות. ככל שמדובר ברמה גבוהה יותר של

כישלון, הרגישות גוברת וחוסמת עוד יותר אותה העזה. תהליך אינטרוספקטיבי זה נועד להפגיש את היועצים עם המכשולים הרגשיים החוסמים את עבודתם עם נוער בסיכון. בעבודה עם נוער בסיכון, המכשולים נמצאים בדרך כלל באזור הרגשי הבין-אישי, מכאן שרק חיפוש אחר החסימות הרגשיות שיש לכל מבוגר ברמה האישית במגע עם נערים בסיכון עשוי להביא לעמדה ומחשבה רגשית שיצמיחו יכולות חדשות והתמודדות אמיתית במגע עם הנערים.

- קריאה מומלצת: תומס אוגדן (2003) הקצה הפרימיטיבי של החוויה. הוצאת עם עובד.

מפגש ג'

ניסיון להתחקות אחר המניעים הפנימיים של היועץ, המאפשרים או המכשילים את המפגש עם נוער בסיכון ועם דמויות משמעותיות עבורם.

פעילויות לדוגמה

- כל משתתף מוזמן לשחזר מפגש משמעותי שהיה לו עם נער או נערה במצוקה, לספר בהרחבה את תוכן המפגש תוך התייחסות לגורמים שהביאו להתמודדות או לכישלון ולרגשות שהתלוו לכך.
- העמקה בקטעי אינטראקציה של יועצים ומתבגרים בסיכון במטרה לעודד פיתוח עמדה מקצועית המכוונת את העשייה הייעוצית.

מפגש ד'

שכלול איכות העבודה הרגשית של היועץ עם המתבגר בעזרת מסע רגשי לעולמו של היועץ, הפוגש את עצמו בתחנות השונות של התבגרותו.

פעילויות לדוגמה

- כל משתתף מוזמן להתמקם באזור גיל ההתבגרות, להיזכר בחוויית מצוקה שחוה ולשחזר איך הרגיש, מה חשב, איך תפס את סביבתו, האם היו מבוגרים שהושיטו לו יד, מה רצה מהם ואיך התייחס אליהם, האם היו רווחים משניים מאותה סיטואציה, האם הרגיש מובן ומוכל על ידי המבוגרים או על ידי עצמו, סוג ומהות הקונפליקטים שהתעוררו באותה תקופה, מה עזר לו להתמודד, האם אותה מצוקה תרמה לו לגיבוש עמדות רגשיות ו/או אינטלקטואליות. בהתאם לחומרים העולים מחברי הקבוצה אפשר לחדד את ההבדל בין מצוקות קיומיות הצובעות את כל מעגלי החיים לבין משברים התפתחותיים המופיעים כחלק מגיל ההתבגרות. פעילות זו מעודדת את היועץ להיות במגע רגשי עם עצמו, עם מצוקותיו, תוך שחזור תקופת ההתבגרות. היא מרחיבה את העמדה הרגשית המיטיבה עם צורכיהם של בני נוער בסיכון ואת התובנות של היועץ לגבי מהות העזרה והתמיכה הבין-אישית הנדרשת.

מפגש ה'

עיבוד חווייתי של המושג "מרחב פוטנציאלי של צמיחה", לשם הרחבת העמדה הפנימית, הידע והתובנות של היועצים, באשר לאופן שבו מתפתחת התקשרות משמעותית בין מבוגר למתבגר.

פעילויות לדוגמה

- כל משתתף מוזמן לשחזר חוויה של צמיחה משמעותית. מסיפוריהם יודגשו מאפיינים של "מרחב פוטנציאלי של צמיחה" – מה היה בחוויה המשוחזרת שמאפשר גדילה – יחסי התאמה, פרסונאליזציה, דיאלוג מצמיח, דמות הישענות וכדומה.
- עיבודים נוספים:
 - למידה של מושגי יסוד ביחסי אובייקט (Winnicott, 1969; Kohut, 1984) והאמצעים האופרטיביים בהם ניתן לנצל מושגים אלה לשם בניית יחסי התאמה עם נוער בסיכון.
 - שחזור חוויה של צמיחה הקשורה בעולם בית הספר – ההרחבה של הנושא יכולה להיעשות על ידי שחזור דמות של המורה שהשאיר בהם חותם. הסיפורים יחברו למושג של "מורה טוב דיו" (Good Enough Teacher) – מורה שהיה רגיש לצרכיהם, שהקשיב למצוקתם, שגילה את ערכם, מורה שלא וויתר על ההשמה שלהם והביא אותם להצלחה, על אף הנסיבות המכשילות וכדומה.
 - שחזור של חוויית כישלון – כדי להעמיק בחוויה הסובייקטיבית של תלמידים החווים כישלון בבית הספר, נדרש ללמוד יותר לעומק את מהות החוויה של הכישלון. כל אחד משחזר חוויית כישלון שהותירה בו חותם ובוחרן שאלות מהותיות כגון: החוויה הסובייקטיבית של הכישלון, איך הכישלון השפיע על חייו בעבר, כיצד הוא משפיע בהווה וכדומה ומהם הדרכים להתגבר על כישלון בהתבסס על החוויות האישיות ואיך הן מאירות על הסיוע שלו זקוק התלמיד הנכשל כדי לגבור על כישלונו. תסריט הסיכון נבנה, כאשר הילד חווה עצמו כבודד, חש שאין כל עזרה, אין מבוגרים שיעזרו לפרוץ את מעגל הכישלון. המבוגרים הם אלה שיוצרים את ההזדמנויות. חוויות הכישלון האישיות מראות כי היציאה מהכישלון קשורה בדרך כלל בעזרה של אנשים, בין אם מדובר בקולות מופנמים או בעזרה ממשית. כשפוגשים דפוס מקובע הוא מייצר דפוס של תגובה מקובעת, דינאמיקה של תקיעות. הדפוסים המקובעים הם הבעיה. מה שעוזר הוא היכולת להפסיק להתייחס לתלמידים באופן מקובע, פשוט לנסות דברים אחרת.
 - קריאה מומלצת: רוג'רס (1973). חופש ללמוד; ויניקוט, (1971). משחק ומציאות.

מפגש ו'

התמודדות עם קונפליקטים וניצולם ליצירת תפניות משמעותיות.

פעילויות לדוגמה

- כל משתתף בוחר באחד מחברי הקבוצה שאיתו הוא חש בקונפליקט (סמוי או גלוי) ומאפיין את מקורות הקונפליקט, כאשר שניים או שלושה מחברי הקבוצה מתנסים במשחק תפקידים וממחישים אלמנטים המביאים לתפניות משמעותיות.
- כל משתתף משחזר קונפליקט שלו עם אחת הדמויות בבית הספר, מאפיין את דרך ההתמודדות שלו עם הקונפליקט ומגדיר מה מביא לניהול הקונפליקט באופן מצמיח ומה בולם אותו.

מפגש ז'

הרחבה בנושא תיאוריית ההתאמה.

פעילויות לדוגמה

- כל משתתף מנסה להיזכר מתי חווה התאמה כמעט מלאה בין מה שרצה למה שקיבל ויתאר את החוויה.
- קריאה מומלצת: תומס ה. אוגדן (2003). מצע הנפש, יחסי אובייקט והדיאלוג הפסיכואנליטי הוצאת תולעת ספרים, תל אביב.

מפגש ח'

דינאמיקות של מצבים בין-אישיים שכיחים בקרב מתבגרים בסיכון.

פעילויות לדוגמה

- כל משתתף משחזר כיצד חווה תחושת ביטול ואפסיות של עצמו בקשר עם הזולת, מה ביחס של האחר עורר בו אותה תחושה ומה בתוכו התחבר אליה.
- כל משתתף מנסה להשתתף בחוויה בה דחה מישהו, מה עורר אצלו את הדחייה.
- כל משתתף משחזר את אחד המתבגרים בסיכון שפיתח יחס חשדני כלפיו, איך הבין את מקורות החשדנות, עד כמה הם נובעים מיחסי השלכה ועד כמה מתפיסת מציאות.
- כל משתתף מתאר דינמיקה של סיכון בעזרת כתיבת נרטיב: כגון, כיצד השעמום מגן מפני דחייה או היעדר אהבה.

מפגש ט'

זיהוי דרגות הניתוק של התלמידים.

פעילויות לדוגמה

- כל משתתף חושב על כיתה שהוא מחנך או מלמד ומנסה להיזכר איך הוא מתבונן בהתנהגויות שונות, שנראות כלפי חוץ כמרמזות על ניתוק, איך נראה הניתוק, איך מתבוננים בניתוק. אותה הסתכלות ניתן להרחיב, גם אל מעבר לכיתה (הפסקה, שאר המורים, יומן נוכחות). בפעילות זו יש להימנע מכניסה לעולם הסובייקטיבי

ולחשלים את התצפית על המצוקה מבחוץ. בהמשך, ניתן להמחיש כיצד הכניסה למצוקה מעוררת חמלה, אהדה, הזדהות ואמפטיה, לעומת התצפית מבחוץ על המצוקה המעוררת כעס, זעם, תסכול, עייפות וכדומה.

* נסמך על הכלי לזיהוי דרגות הניתוק¹⁹.

מפגש י'

העמקת ההיכרות עם הנער כבסיס מוצק לחיפוש אחר מוקדי דיאלוג, שעשויים להצמיח תגובה רגישה מצד היועץ.

פעילויות לדוגמה

- כל משתתף מתמקד בשיחה או שיחות שקיים עם נער במצוקה ומנסה לחשוב מה למד בה על המתבגר ואיך למידה זו השפיעה על התנהגותו כלפיו. המטרה היא לראות שהשינויים שחלים אצל היועץ חיוניים, כדי לחולל שינוי אצל המתבגר. במושגיו של ויניקוט, זהו המרחב הבין-אישי בו מתרחשות השפעה וגדילה.
- דיון קבוצתי על ה"מה" וה"איך" בהיכרות של היועצים את בני הנוער בסיכון. הדגשת העקרונות המהותיים המאפשרים להכיר את הנער. התוכן המועלה על ידי חברי הקבוצה יומשג לקטגוריות של ההיכרות הרב ממדית: העולם האישי, הבין-אישי, הלימודי והמשפחתי. ההיכרות מתבססת על שלושה מקורות מידע – מקורות אובייקטיביים (תיק אישי, דו"ח מטפל, אבחון), תצפית של היועץ על הנער (בכיתה או בהפסקה) ואינטראקציה ישירה עם הנער (מפגש בין הנער לבין היועץ, המחנך או דמויות אחרות בצוות בית הספר).
- * נסמך על הכלי של ההיכרות הרב ממדית²⁰.

יעוץ מערכתי בראייה פרטנית

בשנת ההתמחות השנייה ממשיכה הלמידה בפרקטיקום ברוח השנה הראשונה ומתרחבת לעיסוק של הקבוצה ביעוץ מערכתי, הנגזר מצורכי הפרט במערכת בית הספר. היועץ לומד כיצד לגייס את צוות בית הספר ואת המנהל לפעול להרחבת המסוגלות של כל הנפשות הפועלות במקום לעשייה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים בסיכון. לתפיסתנו, החשיבה המערכתית שהיעוץ נדרש לקדם היא, כיצד לפתח מערך בית ספרי התומך בפיתוח עולמו הפנימי של כל חבר צוות, בפיתוח עמדות פנימיות המטיבות עם תלמידים בסיכון, בפיתוח מיומנויות תקשורת והתקשרות

19 נספח מספר 2.

20 נספח מספר 3.

שלו עם תלמידיו, הוריו ודמויות משמעותיות בחייו ובפיתוח מיומנויות של עשייה פדגוגית בהתאמה. היועץ יוצר ברית עבודה ודיאלוג עם המנהל שנועד להרחיב את גבולות מערכת החינוך, כך שתכיל תלמידים עם צרכים שונים ואת מעגל המבוגרים המקיימים יחסי התאמה עם הנוער בסיכון, תוך שמירה על עשייה חינוכית קוהרנטית ומתואמת בין חברי הצוות.

על אף שמדובר בעשייה ייעוצית מערכתית, העובדה כי היא נגזרת מתוך צורכי הסובייקט (הנער הנמצא בסיכון) מחייבת את היועץ החינוכי להכיר במורכבות ההתאמה של המעשה החינוכי לתלמיד שאינו הולך בתלם, ולהישאר פתוח לחתור ולחפש אחר המענה המדויק עבורו והרלוונטי להתפתחותו ולהשתלבותו במסגרת החינוכית. נחוצה חתירה אקטיבית של היועץ יחד עם הצוות החינוכי להתקרבות אופטימאלית לעולם הסובייקטיבי של התלמיד, אם ברצון היועץ לפגוש ולהתאים את המענים לצרכיו הסובייקטיביים. עשייה חינוכית רציפה וקוהרנטית, היא תוצר של השתכללות מתמדת של התובנות של צורכי התלמיד כסובייקט, המתקבלות מהערכת הקשרים הנרקמים בין התלמיד לדמויות חינוכיות שונות על ציר הזמן. התלמיד הוא אשר מכתוב את התגלגלות ההתערבות. מכאן שהתערבות בהלימה לתלמיד כסובייקט כרוכה במהלכים מתהווים ודינאמיים, שאינם ידועים מראש. העיסוק בעולמות התוכן המערכתיים עוסק במפגש האישי-רגשי של היועץ עם מנהל בית הספר, המורים, ההורים והמטפלים שבקהילה. מנחי הפרקטיקום מכוונים גם לניצול ההקבלה הקיימת בין קבוצת היועצים לבין המערכת הבית ספרית, בהתייחסות לנושאים מערכתיים וצוותיים העולים בעבודה בבית הספר. מדובר בהקבלה המתקיימת בין ניסיון המנחים לגייס את היועצים כקבוצת עבודה, לניסיון היועצים לגייס את המורים כצוות, ולניסיון המורים לגייס את התלמידים ככיתה. האופן בו המנחים מכוונים להרחבת תפקידם של היועצים, מלמד את היועצים כיצד הם יכולים לגייס את המורים ולגרום להם להרחיב את תפקידם, וכיצד המורים יכולים לגייס את התלמידים להרחיב את תפקודם בבית הספר.

יעוץ מערכתי בהקשר של נוער בסיכון

בשנים האחרונות ניכרת השפעה משמעותית של עולם הייעוץ הארגוני על הייעוץ החינוכי. היועצים החינוכיים מצאו שאוקיאנוס המושגים והרעיונות של עולם הייעוץ הארגוני, שהתפתח כחלק מן הפסיכולוגיה הארגונית, רלוונטי לבית הספר. הם הבינו כי ניתן להבנות בבית הספר התערבויות ארגוניות בעלות השפעה מיטיבה. הכשרות מקצועיות רבות מנסות כיום לספק ליועצים החינוכיים טעימה מן התחום. מדובר במידע רב מאוד הנוגע כמעט בכל פרט הקשור בבית הספר: כוח אדם, אופן נתינת שירותים, יחסי כפיפים, תרבות ארגונית, דרכי ניהול, הגדרות תפקיד, חלוקת תפקידים וכדומה.

עשייה מערכתית מחייבת זהירות מפני שימוש בלתי מתאים במושגים שנבנו בקונטקסט מסוים ומיושמים בקונטקסט אחר. לשם כך, חשוב לתת למאפייני הארגון (בית הספר) להשפיע על האופן בו מושגים נתפסים ומיושמים בעולם החינוכי ולהיזהר ממצב בו מאמצים מערכת מושגים, שנבנתה למערכת מסוימת ו"מדביקים" אותה על מערכת אחרת. כך, לדוגמה, בתי ספר רבים מאמצים לעצמם את המושגים של ספק-לקוח, לפיהם המורה מספק חינוך ללקוח – התלמיד, על פי שיקולים של עלות מול תועלת. ואולם, מושג זה אינו מתאים לנערים בסיכון, אשר צורכיהם מן המערכת מורכבים ורחבים ביותר וכלל אינם דומים ליחסי ספק-לקוח. נערים כאלה זקוקים למורה שידאג להם, שיבין את צורכיהם, שלא בהכרח יקבל את דרישותיהם הגלויות, שידע לזהות את צורכיהם הסמויים ושלא יפעל על פי שיקולים קרים של עלות – תועלת. לפיכך, מושגים שמתאימים למערכות שיווק ומתן שירותים, לא בהכרח מתאימים לבית הספר.

בהקשר של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, המושג "ייעוץ מערכתי" קשור אפוא, בכיוון אחר לחלוטין. במושג עבודה מערכתית אין הכוונה לאימוץ מושגים של ייעוץ ארגוני אלא לבדיקת האופנים, שבהם היועץ יכול לעזור למערכת בית הספר להתרחב, כך שתתאים טוב יותר להתמודדות נכונה עם נערים בסיכון ותוכל לתת להם מענה טוב יותר מתוך מכוונות לצורכיהם ההתפתחותיים ולצורכי המערכת. כל תלמיד בבית הספר מצוי בקונטקסט מערכתי – לכל אחד יש משפחה, כיתה, חברים וכדומה, וכך גם למבוגרים. על פי התפיסה, חשיבה בקונטקסט מערכתי היא חלק מהניסיון להרחיב את המענים, התורמים להתמודדות נכונה עם בני נוער בסיכון, מעבר לאלה המצויים במערכת החינוך הממוצעת.

טיפול אפקטיבי בנערים בסיכון מחייב גישה מערכתית, שכן רק התערבות הכוללת את הנער עצמו ואת מכלול המעגלים המקיפים אותו, יכולה לחולל תפנית משמעותית. הנער נמצא במרכזו של מעגל משפחתי, חברתי, בית ספרי וקהילתי. קשייו נמצאים בתוך ההקשר הזה שמשפיע עליו באופן תמידי. התבוננות מערכתית אפקטיבית בודקת במקביל את הצרכים האינדיבידואליים והמערכתיים של כל נער. העבודה אינה מתבצעת רק "מלמעלה למטה" (Down-Top), בהתאם לצורכי המערכת, אלא גם באופן שבו עבודת היועץ מטבעה שואבת את כוחה "מלמטה למעלה" (Bottom-Up). דרך החיבור והסיוע שהיועץ נותן לילדים מסוימים ומתוך עבודתו השוטפת הוא מתוודע לקשיי המערכת ולמידת ההתאמה של בית הספר לצורכי הנערים בסיכון הלומדים בו.

הרחבת תפקיד היועץ בהקשר המערכתי מחוללת את הרחבת תפקידם של שאר אנשי החינוך בבית הספר. התפתחות זו מחייבת ניצול נכון של המשאבים המובחנים של המורים: אמונה ביכולת ההשתנות והגדילה של כל אדם בארגון, העמדת העצמי לשירות המורה – To Be Useful, הרחבת המודעות העצמית ולמידה מתוך האינטראקציות הממשיות עם שאר חברי הצוות. הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית מקדמת שני אופני פעולה מערכתיים בעבודת

היועץ החינוכי: האחד הוא הסתכלות רב ממדית של הדמות המתערבת (יועץ, מחנך, מנהל) – המבוגר לוקח אחריות הוליסטית על התלמיד. מתוך הסתכלות זאת, גם המחנך מסוגל ליצור נגיעה אישית ויכול להעביר לתלמיד הסתכלות רחבה, רגשית, בניגוד לילד הקשור לאנשי מקצוע שונים. ביזור האחריות הוא בעצם הסרת אחריות.

אופן הפעולה האחר הוא התבססות על עבודת צוות – התמודדות נכונה עם נוער בסיכון מתרחשת בצוות. עבודת הצוות נדרשת על מנת ליצור סביבה יציבה ועקבית כבסיס חשוב לעבודה עם התלמיד; ברית עבודה בין אנשי הצוות, תמיכה רגשית הדדית, אווירה שמאפשרת דיון פתוח ואישי על הקשיים בהתמודדות, ללא חשש; שיתוף בין חברי הצוות בתובנות שעוזרות להתמודדות; ולימוד משותף מהבדלים בהתנהגות התלמיד כלפי אנשי צוות שונים. כדי לאפשר עבודת צוות אפקטיבית, המערכת זקוקה לאוריינטציה שמוקירה אותה, שמקצה לה את הזמן, כוח האדם וההדרכה המתאימה. כל אלה חיוניים על מנת ליצור התמודדות יעילה לטווח ארוך, שאינה מבוססת על כיבוי שריפות.

הרחבת הגבולות יוצרת בטווח הארוך, באופן פרדוקסאלי, ירידה בעומס המוטל על אנשי הצוות. במצב של גבולות מצומצמים אין פתרונות והמערכת מתפוצצת. כאשר בעל המקצוע נתקל בבעיה, שאין לו כלים להתמודד איתה, היא נותרת בעינה וחוזרת אליו עשרות פעמים. כך נאלץ מרכז שכבה, למשל, להתמודד עם אותם נערים ואותן בעיות שוב ושוב. לעומת זאת, בעבודה מקצועית ומערכתית יש יותר פתרונות, זרימה והתפתחות, שמפנה את זמנם של אנשי הצוות ויוצרת עבודה משמעותית ומספקת.

שיתוף הסנהל והצוות החינוכי בעבודה עם נוער בסיכון

ניסיוננו העשיר בהדרכה במערכות חינוך חיזק את הבנתנו שהמנהל הוא דמות הקובעת, במידה רבה, את סיכויי המערכת כולה לצעוד ליצירת התנאים למוביליות אמיתית, בקרב בני נוער הנמצאים על סף ניתוק. למנהל מקום מרכזי ביצירת האקלים הארגוני המתאים לעשייה חינוכית אפקטיבית והוא שנותן את הלגיטימציה לאנשי הצוות החינוכי לחפש דרכים בלתי שגרתיות ליצירת תחושת הקומפלטיות המקצועית והאישית של כל אחד מהם ולטיפוח המוביליות של נערים במצוקה. דחיפות הבעיות העולות כחלק משגרת ניהול בית הספר ותחושת "חדר המיון" מחבלות לעתים ביכולת המנהל לפנות את עצמו ליצירת תהליכים מכוונים ומחושבים, הנחוצים לעבודה אפקטיבית עם נוער בסיכון. היועץ החינוכי יכול לסייע למנהל להפוך את בית הספר לארגון לומד, שבראשו עומד המנהל הלומד, ולבדוק יחד עמו כיצד ניתן ליצור בבית הספר תרבות ואקלים ארגוני, שיתמכו בעשייה חינוכית, שתענה לסיטואציות חינוכיות מורכבות. על מנת לסייע להבשלה של תהליך זה, על היועץ להכיר היטב את האוריינטציה הניהולית של מנהל המוסד ולהתבסס עליה, כדי ליצור מהלכים המתחשבים בה ונובעים ממנה. התרבות והאקלים הארגוני של בית

הספר נמדדים על פי סגנון הניהול, התפיסות המנחות את העשייה החינוכית, מבנה הארגון ומטרותיו, תהליכי קבלת החלטות ופתרון בעיות, אפיקי תקשורת, שגרות, גבולות ונקודות עוגן של הארגון, מוביליות והשתנות הארגון ויחסי הגומלין שלו עם שאר הארגונים בקהילה.

בדיאלוג דינאמי מתמשך, היועץ והמנהל לומדים, כיצד ליצור תנאים ארגוניים המכילים את צורכי המורים והתלמידים. דיאלוג זה מכוון, במהותו, להתמקד בסוגיות טורדניות והתרחשויות ב"כאן ועכשיו" (ברמת המורים, התלמידים, ההורים ואחרים). לימוד זה מתרחש כהתייחסות של המורים למצבים יומיומיים בבית הספר, המלווים ברפלקסיה ובחשיבה משותפת על הנורמות, האסטרטגיות והתיאוריות המופנמות בדפוסי ההתנהגות של כל אחד מהם, באופן שיוביל אותם לפתח הבנות חדשות ולאמץ דפוסי פעולה אפקטיביים יותר. לשם כך נחוצה מצד היועץ החינוכי תפיסה המצדדת ב"טובת התלמידים" מבלי להתעלם מ"טובת המערכת", שכן התעלמות כזו עלולה לגרום לתוצאה הפוכה ולירידת ערכו של היעוץ החינוכי בעיני המנהל.

פיתוח יכולתו המקצועית של היועץ החינוכי לעבוד ביעילות עם המנהל מצריך הבנה מעמיקה מצד היועץ בפרקטיקה מערכתית ופרטנית כאחת. הבנה זו חיונית משום שעבודה חינוכית אפקטיבית עם נערים בסיכון מתאפשרת, כאשר היא נעשית מתוך התייחסות רחבה ומעמיקה לכל הנפשות הפועלות במערכת, מבוגרים כצעירים.

במהלך הפרקטיקום, מתרכזים היועצים, כחלק מתפיסת היעוץ המערכתית, באבחון הדינאמיקה של בית הספר שהם פועלים בו, מתוך ידיעה כי כל ניסיון להרחיב את גבולותיו, כך שיכיל את מורכבות הצרכים של מתבגרים בסיכון, חייב להתבסס על הבנה עמוקה של יחסי ההתאמה ואי ההתאמה הקיימים בין המורים לתלמידים בסיכון.

היועץ בוחן את מידת הבשלות של בית הספר להרחבת העשייה החינוכית עם תלמידים בסיכון, באמצעות הערכת רמת הסיכוי שיש לו לחזק את הכוחות הפנימיים של בית הספר המתחברים לאוריינטציה זו, כך שמעגל ההשפעה שלהם ילך ויתרחב, תוך התחשבות בהתנגדות ובקשיים, שמעוררת הרחבת האחריות של המורה, על נערים בסיכון. קריאה נכונה של המצב וניסוח מדויק של הנחות היסוד ביחס למשאבי בית הספר, מאפשרים ליועץ לבחון את הרחבת יכולת ההתמודדות של בית הספר עם נוער בסיכון והתנאים הנחוצים לה.

אחד העקרונות המהותיים לעבודה מערכתית אופטימאלית של היועץ, המושתתת על התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית הוא הדינאמיות. לפי עיקרון זה, היועץ נדרש להיות ערני ולהקשיב למתרחש בבית הספר "כאן ועכשיו", כדי להבין הבנה משוכללת יותר את הצרכים ההתפתחותיים של בית הספר; כמו כן, היועץ נדרש, בכל זמן נתון ובכל מפגש עם דמויות מבית הספר (מנהל, הורים, מורים, תלמידים וכדומה), לקרוא את אזורי אי-הנחת המיידיים, שהדמויות השונות מצויות בהם ולהיות מכוון לסייע

להם. האירועים המטרידים את אנשי בית הספר, ב"כאן ועכשיו", הם הנושאים בהם צריך היועץ להתמקד, כאשר הוא מחבר ביניהם לבין צורך ההתפתחות המרכזי, המהווה מעין קורת הגג לכל ההתרחשויות המקשות על בית הספר.

להלן מספר סוגיות שכיחות העולות, כבקשות מהמנהל להתערבות היועץ ודרך ניתן ללמוד על הצרכים המיידיים של בית הספר ובו בזמן לאפשר חיבור של צרכים אלה לאופן בו נוצרו:

- אלימות הולכת ומתגברת בקרב התלמידים.
- השתלטות של תופעות של "הברזות", איחורים והיעדרויות.
- השיח המתסכל המתקיים בין מורים והורים.
- פערים לימודיים והישגים לימודיים נמוכים.
- קליטה מוגברת של תלמידים פגיעים לסיכון המאיימת לערער על האיזון הקיים בבית הספר.
- שינויים מבניים ופרסונאליים המחייבים היערכות שונה של בית הספר.
- אסון או טראומה שפקדו את בית הספר.
- השלכות המצב הביטחוני על התלמידים ובית הספר.
- תמונה קשה של האקלים החינוכי המשתקפת בנתוני מבחני רוחב כמו מבחן המיצ"ב²¹.

היועץ משתמש בהבנות הולכות ומעמיקות אודות הצרכים של בית הספר ובאמצעותן מקדם תהליכי למידה, המתייחסים לצרכים המיידיים המאובחנים, תוך קישורם לתמונת המצב המתקבלת מההערכה השלמה. מצד אחד היועץ נמנע מלספק פתרונות אינסטנט כמו "פנטזים" או סדנאות ממוקדות תוכן, מתוך הכרה בכך שלפתרונות מסוג זה השפעה צרה ומוגבלת בלבד, אך מן הצד השני, הוא איננו מתעלם מן האירועים המתרחשים בבית הספר ומנסה לתת להם מענה אפקטיבי ככל האפשר.

בכל סוגיית למידה נבחרת, היועץ מרחיב את הדיאלוג עם המנהל על מקורות ההתנהגויות המביאות לאי-נחת, שלו ושל הצוות החינוכי, כאשר הם בונים יחד, מערכי תמיכה צוותיים, שנועדו להרחיב את יכולת ההתמודדות של חברי הצוות עם תלמידים בסיכון – אוכלוסייה המקושרת תמיד עם אי הנחת של בית הספר

21 המיצ"ב, שפירושו מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית הינו מערכת אינדיקטורים המתארים את המצב בבית הספר. במיצ"ב מוצגים נתוני בית-הספר בהשוואה לממוצע ארצי כך שניתן לפרש את הנתונים ולראות אותם בהקשרם. המיצ"ב הינו כלי עבודה מרכזי בידי מנהל בית-הספר וצוותו לתכנון ולניצול יעיל של משאבים על-מנת לשפר את עבודת בית-הספר. הוא נערך בכל בית-ספר יסודי או חטיבת ביניים אחת לשנתיים. כל בית-ספר המשתתף במיצ"ב מקבל דו"ח מקיף הכולל תמונת מצב של בית-הספר. המיצ"ב כולל שאלוני עמדות לתלמידים, ראיונות טלפוניים עם מורים ומנהלים ומבחני הישגים בארבעה מקצועות היסוד: לשון-אם (עברית/ערבית), מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה ואנגלית. לקוח מאתר האינטרנט של לשכת המנהלת הכללית, אגף מדידה והערכה.

– הישגים לימודיים ירודים, אלימות, בעיות משמעת, היעדרויות, קונפליקטים עם ההורים וכדומה.

כפי שעולה מהמקרים של ירון ושל שרית, עבודת צוות משמשת מסגרת לתמיכה וקבוצת למידה ארגונית על כל המשתמע משגרת העבודה החינוכית עם נוער בסיכון. עבודת צוות היא המסגרת המתאימה ללמידה מן ההצלחות והכישלונות של הפרקטיקה החינוכית. למידה זו נעשית בעזרת חשיבה מטה-קוגניטיבית ורפלקטיבית, הנעשית "תוך פעולה" ו"על פעולה". עבודת הצוות משפרת את יכולת היצירה והאלתור של המורים על חומרי למידה רלוונטיים לתלמידים כפרטים וכקבוצה, יוצרת ארגון יצירתי של ההוראה ושילוב אינטרדיסציפלינרי של תכני ההוראה ותהליך ההוראה באופן שיענה על צרכיהם הקוגניטיביים והרגשיים של התלמידים.

עבודתו המערכתית של היועץ, המכוונת לעודד פיתוח עבודת צוות אפקטיבית בבית הספר, מנצלת ביעילות את המשאבים האישיים והמקצועיים של חברי הצוות לטובת ההתמודדות עם תלמידים פגיעים לסיכון. עבודת היועץ מכוונת להגברת המודעות של אנשי בית הספר לדפוסי העבודה הצוותיים המתקיימים בו ולמידת יעילותם בעשייה חינוכית משמעותית עם תלמידים תת-משיגים ופגיעים לסיכון. במקביל, היועץ מכוון לעורר מודעות לחשיבות של עבודת צוות בבית ספר, המצמיחה פתרונות מערכתיים והמכירה בכישוריהם המובחנים של חבריה. מדובר בעבודת צוות השונה במהותה מעבודת צוות שגרתית בבית הספר, שנועדה להעביר מידע ומסרים כגון – ישיבות פדגוגיות, ישיבות תכנון טיולים, הצגות ואירועים. ישיבות אלה אינן מקדמות, בדרך כלל, רפלקסיה אודות מהות העשייה החינוכית של בית הספר עם תלמידים בסיכון.

דפוסים של עבודת צוות אפקטיבית מחייבים כינון תרבות למידה בצוות ועשייה משותפת. אפשר להצביע על מספר מאפיינים לתרבות מסוג זה:

המורים פועלים יחדיו ליצירת מענים חינוכיים בית ספריים הולמים יותר לקריאת הצרכים של המורים, התלמידים, הוריהם וכל הנפשות הפועלות בסביבה החינוכית. עבודת צוות מסוג זה מהווה מסגרת המחזיקה ומכילה את צרכי המורים ומאפשרת להם לפעול בעצמם להכלה והחזקה של התלמידים. עבודה כזו מתאפשרת, כאשר הנהלת בית הספר פועלת כלפי המורים באותה תפיסת עולם חינוכית ואותה רגישות, המכוונת אותם בפעולה המופנית כלפי התלמידים בסיכון: "כשאתה המורה מרגיש שמתייחסים אליך כאל אדם עם רצונות שאיפות ותכונות משלך, קל לך יותר לפעול באותה גישה כלפי תלמידך... המערכת לא מנוכרת אליך וזה משמש לך כדגם להעתקה כלפי התלמידים".

קיים ניצול יעיל ודיפרנציאלי של חברי הצוות – עבודת צוות אפקטיבית נעשית כאשר קיימת מודעות לצורך לנצל באופן יעיל את המשאבים האישיים והמקצועיים של חברי הצוות, בהתאם לצרכים של האוכלוסיות המתחנכות בבית הספר. כאשר יש בבית הספר מודעות לתרומה הייחודית של כל מורה זה נשמע כך: "היא לא סמכותית

ולכן תתקשה לחנך כיתה ולשמש דמות משענת..."; "יש לה ידע רב בהבנת חומרי למידה לאוכלוסייה המתקשה בלימודים ולכן תוכל לתרום רבות לפורום העובד על הכנת תכנית לימודים..."; "היא מורה עם שליטה גבוהה במתמטיקה אך אינה יודעת ללמד..."; "הוא יודע להעמיד גבולות בלי להיגרר למאבקי כוח – בכיתה זו נחוצה דמות כזו...".

קושי של אנשי ההנהלה לאפיין את הכישורים של חברי הצוות החינוכי, הנובע מהשקעה מועטה בהיכרות אישית עימם, מביא להחלטות שאינן מבוססות דיין ולשינויים תכופים במטרות ובתכניות העבודה מבלי שמופעלים שיקולי התאמה, כך שקשה להפיק מהן תועלת כלשהי. זהו מצב המגביר את תחושת חוסר האונים ואוזלת היד של מערכות חינוך כלפי תלמידים פגיעים לסיכון.

קיימת תמיכה רגשית לחברי הצוות – עבודת הצוות משמשת גם כקבוצת תמיכה החיונית ביותר לרווחתם של המורים המחנכים בני נוער בסיכון. המורים נהנים מהחלפת רעיונות בני יישום ומשיתוף בידע הרב שהצטבר אצל כל חבר צוות. ישיבות הצוות נותנות הזדמנות להתדיין סביב תופעות מטרידות וההתייחסויות הקריטיות המשנות.

קיימת למידה משותפת – הצוות הוא קבוצת למידה ארגונית, החיונית לשכלול התאמת המענים החינוכיים של בית הספר לפרופיל אוכלוסיית התלמידים שהוא משרת. כאשר הצוות מתנהל כקבוצת למידה, יש סיכוי שתתקיים בו גמישות שתאפשר לחבריו לייצר מבנים ארגוניים ההולמים יותר את המשימות החינוכיות, הנדרשות בעבודה עם תלמידים בעלי צרכים מרובים מאשר המבנים המסורתיים.

קיימת תקשורת בין-אישית זורמת – אפיקי תקשורת רחבים וגמישים מתאפשרים ככל שקיימת הידברות תכופה יותר בין חברי הצוות, פורמאלית ולא פורמאלית, הכוללת את כל הדמויות הקשורות בבית הספר – הנהלה, מורים, תלמידים, הורים, מדריכים ומפקחים. קשיים בתפקוד בית הספר מתרחשים כאשר האינטראקציה בין הדמויות נעשית רק ברמה פורמאלית, לעתים רחוקות ובמשכי זמן קצרים. קושי נוסף מתרחש כאשר חילוקי דעות וקונפליקטים מטופלים אך ורק על ידי המנהל/ת, כאשר אין מדיניות ברורה וקבועה, באשר לטיפול בקונפליקטים בין חברי הצוות וכן כאשר הטיפול אינו פונקציה ישירה של סוג הקונפליקט שהתפתח, אלא מהווה ביטוי לאינטרסים ומניעים שאינם מן העניין.

קיימת לגיטימציה לכישלון – בני נוער פגיעים לסיכון זקוקים להתייחסות סובייקטיבית ואישית לצורכיהם, מה שמחייב שהקריטריונים להערכתם יהיו רחבים ורב ממדיים וכן בהירים ומוסכמים על כלל חברי הצוות. יעילות ההערכה נפגמת כאשר מדובר בקריטריונים שאינם ברורים וקבועים, או כאשר הם צרים וחד ממדיים. עקרונות אלה נכונים גם כאשר מדובר בקריטריונים להערכת עבודת המורים. עבודה אפקטיבית נעשית באקלים של לגיטימציה לכישלון, המטפח הגשמה עצמית אופטימאלית.

בהתבסס על התובנות המתפתחות ללא הרף במפגש הרגשי והקוגניטיבי עם

המציאות החינוכית בבית הספר, חסרונותיה ויתרונותיה, היועץ ואנשי הצוות החינוכי יכולים לצלול לתוך תהליך הלמידה וליצור פתרונות מורחבים ומותאמים לצורכי הגדילה של המורים כפרטים וכצוות ושל בית הספר כארגון, כדי שעשייתם החינוכית תתאים למורכבות ולריבוי צורכיהם של תלמידים תת־משיגים ופגיעים לסיכון. בתחילתו של תהליך זה, תובעים חברי הצוות מן היועץ מענים מיידיים בציפייה לקבל פתרונות "מן המדף". היועץ מחזיר אליהם את המנדט לברר ולהגדיר לעצמם מחדש כיצד היו רוצים להסתייע בו ובדמויות נוספות, על מנת להביא לשינוי המצב הקיים. ביטויי התנגדות, אלה ואחרים, מעידים על תהליכים טבעיים וצפויים בדרך להתגבשותם של חברי הצוות כקבוצת עבודה. היעדרם עלול לרמוז על למידה פסיבית ולא מחייבת, שאין בה כדי לערער את הקיים באופן הנחוץ ליצירת מרחב חינוכי אלטרנטיבי, העונה על המורכבות הרגשית הקוגניטיבית של נוער תת־משיג ופגיע לסיכון. בכל צוות פועלות דמויות ברמות שונות של בשלות אישית, אשר חלקן מסוגלות לתעל את ההתנגדויות לאפיקים יצרניים ולמשוך את האחרים להתמקד במטלה שלשמה התכנסו – צמיחה אישית ומקצועית כאמצעי להרחבת המענים הניתנים לתלמידים פגיעים לסיכון. וכך, בכל קבוצה המתכנסת למשימה משותפת צפות בהתחלה התנגדויות וניסיונות להכשלת היועץ כדמות סמכות.

השימוש במושג "תהליכים מקבילים", המתייחס להקבלה בין התהליכים הבין־אישיים המתרחשים בין המורה והתלמיד לבין התהליכים המתרחשים בין היועץ למורה, מזרז את הבשלת המוכנות לשינוי בקרב המורים. היועץ נעזר בהבנותיו את התהליכים הבין־אישיים המתרחשים בינו ובין המורה כפרט ובינו וצוות המורים כקבוצה, כדי להסיק על התהליכים המתקיימים בין המורה ובין תלמידיו ועל צורכי ההתפתחות של המורים, שיאפרו להם להיענות לצורכי תלמידיהם באופן אופטימאלי.

להלן ציטוטים מדברי יועצים אשר מספרים על התובנות החדשות שנוצרו אצלם אודות העשייה הייעוצית, הפרטנית והמערכתית, במהלך הפרקטיקום:

ציטוט א'

דברים אלה מדגימים כיצד מתרחשת הרחבת תפקיד הצוות החינוכי להתמודדות אפקטיבית עם תלמידים בסיכון:

"הלמידה שחוויתי ושהייתה לי כה משמעותית התרחשה והתפתחה בו זמנית בכמה מישורים: ברמה אישית וברמה מערכתית. אני שואלת את עצמי מהו אותו דבר בתוכי שבהיותי מודעת לו ושהינו מבשיל בתוכי ומטעין אותי באותה יכולת להיכנס למקומות שלכאורה נראים חסרי סיכוי? במילים אחרות, מה למדתי על המקורות שמהם אני יונקת את דרגות החופש שאני לוקחת לעצמי מול מצבי מצוקה? דרגות החופש פירושו להיות במציאות פנימית, אשר לא נותנת למציאות החיצונית להגביל אותי. כאשר אני מסתכלת על מהלך חיי במעגלים שונים של התמודדות, אני מזהה בתוכי חוויה של ילדה המסרבת להיכנע ולהשלים עם מצב נתון שהגביל את הגשמתו.

התודעה להיותי רוקמת חלומות שמתעמתים עם המציאות האישית כפי שהייתה, יצרה בתוכי גרעין של אומץ להעז, להתמודד. אני חשה שההתמודדות הזו, בעיקר בנתה בתוכי מבנים נפשיים רגשיים, שמשרתים את היכולת שלי להשתנות. זוהי יכולת הנמצאת בעולם הממשי שלי ושממנה אני יונקת את המגע שאני יוצרת עם המורה הזקוקה להישענות ולייעוץ וכמובן מול הילד בסיכון.

המפגש עם האחר הנתון במצוקה מחייה בתוכי את ההתמודדות הנפשית שלי. זהו עולם חי בתוכי. למדתי שכלל שעולמי הפנימי נעשה יותר נגיש לי ואני בדיאלוג עימו, מתפתחת בי רגישות אותנטית לאחר. נוצר בתוכי מרחב פוטנציאלי רגשי המאפשר לי להימצא בעמדה של חיפוש, פניות פנימית לאחר, שבונה את איכות הקשר "אני-אתה" במושגיו של בובר. אימוץ ההכרה בערך של "להיות", במקום – "הלא יודע", יוצר בתוכי נינוחות, אל מול מצבים אנושיים מורכבים, ומרחיב את מכלול החשיבה והחיפוש אחר הבנות ופתרונות עשירים ומדויקים יותר (הולמים יותר).

משאב נוסף שמשרת את העשייה המשמעותית בא מהרחבת הידע המעמיק בכל מה שקשור למשימות ההתפתחותיות של גיל ההתבגרות והידע אודות מרכזיות המשאבים ההוריים בטיפול בנוער בסיכון. השימוש בידע זה הפך לפונקציונאלי ולרלוונטי הודות לניסיון הבלתי פוסק להבין את עולמי הפנימי ולהבין מה במעשי משרת את הצמיחה שלי. על תובנות אלה נשענת ההשקעה כדי להצמיח את המערכת שבה אני עובדת; התאפשרה לי כניסה ואף פריצת דרך בעשייה עם המורים ועם המערכת, אני מזהה שני צירים מרכזיים שאפשרו את פריצת הדרך. ציר אחד – הנחת יסוד שקיבלה חיזוק בהתנסותי המונחת בבסיס העבודה עם הילד בסיכון והיא כי המחנכת היא הדמות המשמעותית המסוגלת בעזרת הכלה והדרכה הולמת, לתרום לגדילתו של הילד בסיכון. הציר השני – חיוניות עבודת הצוות, שבלעדיה לא תיתכן עבודה רציפה עם נערים בסיכון.

לדוגמה, נער שהתנהגותו החריגה יצרה זעם אצל המחנכת. בדיאלוג כן ועם פניות מלאה, ניסיתי לבדוק כיצד אותו תלמיד משפיע עליה מבחינה רגשית. עלה שם הרבה מאוד תסכול, תחושה של אין מוצא, בלבול, אין אונים, והרבה כעס לא רק על התלמיד אלא גם על המבוגרים "שסידרו אותה". לצד האמפטיה הכנה שהייתה לי לנוכח התיאורים שעלו ומתוך הידיעה של המחנכת שגם לי יש אחריות למצב הנער ואין זו רק בעיה שלה, התפתח והעמיק האמון והקבלה ההדדיים.

הידיעה של המחנכת, שהיא איננה לבדה בתוך מסע זה ומתן לגיטימציה לחיפוש שלה ושלי אחר ציר ההתמודדות האפשרי במציאות המורכבת – כל אלה הפכו למהלכים אשר פינו מקום לרצוננו המשותף להשקיע בהרחבת ההיכרות של עולמו של הנער ומה עומד מאחורי ההתנהגות הגלויה.

ראיית המורכבות של המציאות של הנער וההבנה שהתחזקה כי למציאות מורכבת מתחייבים פתרונות מורכבים הביאו לסובלנות ואורך רוח.

ההיכרות הרב ממדית – מיהו כבן אדם, כחבר, כלומד וכדומה, לצד העשייה השוטפת סביב חיפוש מענים הולמים למצבו שהלך ונעשה שקוף יותר, היוו את

הבסיס שממנו צמח עם הזמן המיקוד באזור החבול וממנו התפתח ציר ההתמודדות. המורה, שנחשפה לטיפולוגיה המסייעת בזיהוי מקורות הסיכון, סייעה לאתר את אזור התמיכה שהיה רלוונטי לנער.

במסגרת הרחבת ההיכרות עם עולמו של הילד יזמנו קשר עם ההורים. תחילה הם היו בעמדה של ויתור על מקומם, ויתור על המערכת ועל כל סיכוי שילדם יממש את יכולתו ויתקדם. אך לאחר שנוכחו שהצוות החינוכי משקיע בילדם, החלו להתעניין במה שקורה לו והתגייסותם למענו הלכה והתרחבה.

לאחר פרק זמן שבו המחנכת הייתה מגויסת רגשית ופרקטית, היא נאותה לשתף את הצוות החינוכי בתהליך שחוותה, בחיפוש הדרך לנקודת אחיזה ובהשגתה. לצורך ניהול עשייה חינוכית משמעותית מסוג זה, הוסכם עם המנהלת להקים פורום קבוע לצוות החינוכי, שיתכנס אחת לשבועיים לפיתוח דרכי עבודה יעילות עם המקרים המורכבים. בפורום זה, המורה הציגה את המקרה בפני הצוות ובהנחייתי, נעשתה למידה, שהביאה את שאר המורים להירתם לסייע לנער ולמחנכת.

במליאה, כל מקרה שהוצג נותח באורח שיטתי והפך לעניינו של כלל הצוות שחדל מהתנגדותו, אדישותו או נייטרליותו במקרים דומים. בכל מקרה שעלה, חברי הצוות התבקשו להאיר את אישיות התלמיד מזוויות נוספות, לשאול שאלות, שלהן חסרה תשובה ולהביא את ההבנות שיש להם על העניין הנידון. כמו כן התחדדה הרגישות כלפי ההכרה והערך שיש לתת למחנכת כאשר זו נוקטת במדיניות מסוימת, למרות שבאותו רגע למסתכל מהצד זה נראה תמוה.

השיתוף של אנשי הצוות סביב הרחבת ההיכרות עם עולמו של הילד והרגישויות שזוהו אצלו, גרם לסובלנות ורגישות רבות יותר אצלם והתוצאה הייתה שגם אצלם חלה תפנית בהתייחסות אל אותם תלמידים. כך הלכה והתפתחה תרבות ארגונית אשר מתקיימים בה בו זמנית כמה ערוצים של עשייה.

לזה הצטרפה כמובן עבודה עם המנהלת לצורך מתן גיבוי ועידוד לצוות בעשייה משמעותית זו.

תחזוק ההישגים נפתח לחשיבה בצוות שלמד שהתערבות רצינית היא ארוכת טווח ומחייבת יצירת מנגנונים רגשיים ומעשיים בתוך המערכת. אם אסכם את תחנות הגדילה האישית והמקצועית שלי, אציין את הצמתים הבאים:

- הרחבת דרגות החופש שלי כאדם וכיועצת מול מצבי מצוקה.
- יכולת לראות את התלמידים בסיכון.
- יכולת להרחיב את המגע המשמעותי עימם ועם הוריהם.
- הצבת המחנכת בקו הראשון של העשייה עמם.
- ניתוח מקרה בפורום של כל הצוות החינוכי.
- דיאלוג מתמיד עם המנהלת.
- פיתוח עבודת צוות המשרתת את האחזקה של העשייה המשמעותית יותר עם תלמידים בסיכון.
- שיתוף הורים וגיוסם למעורבות אקטיבית.

ציטוט ב'

להלן ציטוט נוסף המדגים כיצד התרחבה יכולת היועצת להתמקם באזור העשייה המשמעותית של הצוות החינוכי:

"עם בואו של המנהל החדש הוחלט על שינוי מדיניות, לא עוד הישגי בגרות בינוניים ומטה. המנהל הצהיר על מצוינות והרים גבוה את דגל הישגי הבגרות. דבר לא השתנה בתנאי הקבלה או בתכנית הלימודים, מלבד התביעה החדשה שלו. בית הספר, הידוע כבית ספר הקולט תלמידים המתאפיינים בריבוי צרכים, תבע בעבר את עיקרון "הפדגוגיה בהלימה" לצורכי התלמידים. בהתחלה חשתי בלבול ואי שקט, הבנתי לנפשו של המנהל שרצה תדמית ראויה יותר לבית הספר. בפועל בית הספר נאלץ להתמודד עם בעיות משמעת ואלימות ואף עלה לכותרות בנסיבות לא מחמיאות. מורים נעדרו לעתים וזכו ליחס עויץ. הכעס, התסכול וחוסר האונים השתלטו על האווירה של בית הספר. מקרי האלימות הלכו והתרבו, המנהל דרש סדנה בנושא האלימות כדי לשנות את מהלך הדברים.

הייתה תחושה כללית של חוסר שביעות רצון של המנהל ממני כיועצת ומשאר היועצות של בית הספר, שאינן עושות דבר לשינוי המצב. אי שביעות הרצון הופנה גם כלפי דמויות סמכות נוספות בבית הספר. אני אכזבתי אותו עוד יותר, משום שאני משתתפת בהשתלמות הזו של נוער בסיכון ולא מביאה את הבשורה. כאשר טענתי שאין תכנית קסם שיכולה לשנות את המצב, המתח בינינו התחזק ואף גבר וחשתי מותקפת ומוחלשת. בתקופה זו הבאתי את המתרחש לקבוצת היועצים וקולם של המנחים ש"לא משנה כיצד נעטוף את התוכן, התהליך הוא החשוב" הופנם.

לאחר שערכתי סדר במחשבותיי והחלטתי שלא חשוב כיצד נקרא לילד העיקר שהוא ייולד, נולדה הקבוצה וכך החל מסע של למידה שהשאירה חותם על כולם. הסדנה עסקה בתפקיד המשמעותי שהמחנך ממלא בהתפתחות האישית של התלמידים, במיוחד אלה שאין להם משענת טובה דיה בבית. באחד המפגשים ביקשתי מכל מחנך לעלות דמות משמעותית שהשפיעה על מהלך חייו. חלק מהמורים העלו דמות של מחנך שהשאירה בהם חותם. נאמר כי נוכחותו של אותו מחנך קיימת בצורות שונות בעולם הפנימי – הוא המצפן שלי, אהב אותי ללא תנאים, היה לרשותי תמיד כשהייתי צריכה אותו, הוא הבין לנפשי, קלט אותי יותר טוב מעצמי ואפילו יותר טוב מהוריי. העיבוד של מפגש זה נעשה סביב השאלה, כיצד כל אחד חש כלפי התלמידים שלו כיום ואיך הוא יכול להפוך לדמות משמעותית עבורם.

בסיום התהליך למדתי, כי העיסוק בעולם הפנימי של המורה והחיבור שלו לעולמם של התלמידים, העניקו מחשבה חדשה על יחסי ההשפעה של המורים על תלמידיהם וזה היה המפתח האפקטיבי ביותר לצמצום הניכור והאלימות. מיותר לציין את תובנותיי באשר לסוגיית האלימות שהיא תוצר של סביבה חינוכית ולימודית שאינה מספקת את הצרכים האנושיים של השוהים בה. ישנם ודאי גורמים נוספים המשפיעים על האלימות, אך זהו הגורם שבשליטתנו וזה מה שעושה את ההבדל... המנהל ביקש להקנות גישה זו לכלל המורים".

שיתוף המחנך בעבודה עם נוער בסיכון

העשייה ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, כפי שעולה מהמקרים של ירון ושרית, מכוונת לפתח בקרב המתבגרים הנמצאים בסיכון את היכולת לתקשר ולהתקשר עם מבוגרים, כך שיפתחו אמון בסביבתם. עבודה זו דורשת מהיועץ החינוכי הכרה במרכזיותו של דמות המחנך – המורה בחיי המתבגרים. המורה נמצא במגע ישיר עם תלמידיו במשך שעות רבות ויכול להוות דמות מרכזית בחייהם, אם רק ימקם את עצמו באזור המפגש המצמיח הבין-אישי בינו כמבוגר לביניהם כמתבגרים. באפשרות המחנך לקשור עם מתבגרים הגדלים בצל הסיכון קשר של הכוונה ותמיכה וליצור עבורם חוויות המקדמות את טיפוח אישיותם וטרנספורמציה של הקשרים המתסכלים המופנמים. המורה ה"טוב דיו" הוא המורה המשקיע בתלמידיו, בזיהוי צורכיהם האינדיבידואליים וביצירת מענים הולמים עבורם. זהו המורה המהווה משענת עבור תלמידיו ומשמש כדמות נוכחת בחייהם הנפשיים – מבוגר משמעותי.

על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, תפקידו של המורה מתרחב מעבר להיותו סוכן תרבות, העוסק בהנחלת ידע או ערכים. מכאן שהקשר של היועץ עם המורים אינו מתמצה רק בהרחבת הידע ועולמות התוכן (שיטות הוראה – כלים לשינוי זפואסי התנהגות) או בעולם הפרט (עולם המורה, עולם התלמיד), אלא מתרחב לביסוס יחסי הגומלין בין היועץ למורה, לתלמיד ולדמויות משמעותיות בחייו ולעולם הלמידה. הקשר של היועץ עם המורים מסייע למורים רק כאשר הוא מתבסס על הדיאלקטיקה המתקיימת בין עולם הפרט לעולם תוכן מסוים. החוויה הסובייקטיבית של הלומד, יחסי הגומלין שבין התחום הקוגניטיבי לתחום האפקטיבי, הם אבני דרך בדיאלקטיקה זו.

עבודת היועץ מכוונת את המורים ליישם את המרכיבים המביאים לפריצת דרך משמעותית בקרב בני הנוער בסיכון. לא עוד אימוץ שיטה פדגוגית כזו או אחרת, אלא פדגוגיה הנמצאת בהתאמה למכלול הצרכים המשפיעים על תפקוד התלמיד בבית הספר. פדגוגיה הוליסטית שכזו יכולה לעורר תקווה בתלמיד שוויתר על בית ספר כמקום לגדילה, שכן הוא לומד שיש על מי לסמוך ויש מי שיספק את התנאים הנחוצים לו כדי להתגבר על מצבי הסיכון בחייו.

על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, תפיסת העולם החינוכית המסורתית צריכה להשתנות. דמויות חינוכיות משמעותיות בבית הספר הקשורות בחיי הילד יכולות לספק תחליף של ממש לפסיכותרפיה, שכן ביכולתן לקיים עימו מגעים של הזנה והכוונה התורמים להתפתחותו ולגדילתו הטבעית, תוך התמודדות יומיומית עם מטלות לימודיות, רגשיות וחברתיות.

היועץ, המעוניין לתמוך בהרחבת תפקיד המחנך, פועל מתוך הבנה שעשייה חינוכית אפקטיבית מושפעת מ:

- **יחס חינוכי פרסונאלי** – מעבר מסיכון לסיכוי בין כותלי בית הספר מתאפשר, כאשר אנשי החינוך והטיפול יודעים ללמוד מהתנסותם האישית. מודעותם של

אנשי החינוך והטיפול לתהליכי השינוי והצמיחה של עצמם, מאפשרת להם לבוא במגע עם תוכן של שינוי והתפתחות ועם ההבנות והכלים הדרושים ליצירת השתנות והתפתחות בקרב בני הנוער הנמצאים בסיכון.

- **יצירת יחסי קרבה אופטימאליים** – מעבר מסיכון לסיכוי בין כותלי בית הספר, מתחולל מתוך חתירה לקרבה אופטימאלית לנערים, שנועדה לאפשר לאיש החינוך והטיפול להכיר את תלמידיו היכרות אישית וקרובה ולאפשר להם להתקשר אליו כאל מבוגר משמעותי המסוגל לדאוג לצורכיהם תוך התייחסות לעולמם השלם – האישי, הלימודי, החברתי והמשפחתי.
- **פדגוגיית ההתאמה** – מעבר מסיכון לסיכוי בין כותלי בית הספר מתחולל כאשר אנשי החינוך והטיפול יודעים ליצור עבור הנערים פדגוגיה ההולמת את צורכי התפתחותם במישורים הלימודיים, האישיים והבין-אישיים. פדגוגיה זו היא המפתח בידי אנשי בית הספר ליצירת מענים חינוכיים המביאים להתפתחות משמעותית בקרב הנערים.

וכך, היועץ שמוכן להיות בדיאלוג משמעותי עם המחנכים, הנוגע בעולמו הוא ובעולמם, בסיפורו האישי ובסיפורם, בתפיסותיו ועמדותיו ובתפיסותיהם ועמדותיהם, בחוויותיו ובחוויותיהם, יצליח ליצור בריתות של עשייה חינוכית משמעותית עם המחנכים למען הילדים בסיכון והוריהם.

במהלך הפרקטיקום, מביאים היועצים קטעי אינטראקציה שלהם עם מורים ומחנכים, ודרכם הם לומדים להעמיק במניעים הפנימיים הבולמים והמקדמים את העשייה המשותפת. המתודות החינוכיות הפסיכו-חברתית המתוארות בתחילתו של פרק זה מסייעות רבות בפיתוח עבודת צוות ממוקדת ברווחת הפרט. כהשלמה לסוגיית עבודת היועץ עם המחנך בחרנו להתעכב על המכשולים הרגשיים, שפעמים רבות בולמים את התגייסותם של מחנכים ודמויות חינוכיות וטיפוליות אחרות לעשייה משמעותית עם מתבגרים בסיכון. לאמיתו של דבר, מכשולים אלה עלולים להכשיל כל מבוגר הבא במגע עם נערים בסיכון, כולל הוריהם ובני משפחותיהם. הבנה מעמיקה של הגורמים הרגשיים העמוקים, היוצרים מכשולים אלה, עשויה לסייע למבוגר למצוא דרכים להתגבר עליהם ולראות בבהירות רבה יותר את המתבגרים עצמם, להבין את צורכיהם ולהיענות להם.

סובגרים נמנעים והשפעתם על תהליכי סיכון של בני נוער: יתור. כחד והסרת אחריות

מתבגר פגיע לסיכון הוא מתבגר, שחש שאין בידו הגמישות המאפשרת לו "לשחק" עם החיים. מתבגר בסיכון הוא מתבגר, שבשל גורמים רבים ומגוונים עובר ממצב שבו כישלונותיו ומצוקותיו נתפסים על ידו כמצבים חולפים שניתן להשפיע עליהם ולשנותם, למצב בו הוא חווה כישלונות ומצוקות כטוטאליים ובלתי ניתנים לשינוי. ניתן לכנות זאת – מעבר ממשחק בחיים לטוטאליות של ההווה.

גיל ההתבגרות הוא תקופה בה לומדים את החיים בזמן שחיים אותם, יותר מכל תקופה אחרת. כמתבגרים אנו לומדים את החיים דרך התנסויות, באמצעותן אנו מבררים ומעצבים בהדרגה את תפיסת עולמנו, תקוותינו, מקומנו בחברה, נכונותנו להעזה וגישתנו ליחסים ואינטימיות. ההתנסויות הגלויות והחבויות של גיל ההתבגרות מציינות תהליך חיפוש, דרכו המתבגר מגלה את עצמו. תהליך זה של לימוד וגילוי, שבו המתבגר הופך להיות הגיבור של סיפור חייו, מתואר באופן ציורי בספריו של דוד גרוסמן – "יש ילדים זיג זיג" (מסע ברכבת וברכבים בעקבות אמא ואבא) ו"מישהו לרוץ איתו" (מסע עם כלב בעקבות נערה והעצמי). בשני הספרים, משמעו של תהליך ההתבגרות הוא הבנת הכוחות והמטענים הפנימיים המתעצמים בגיל זה. תהליך הגילוי של המתבגר בספר "הדקדוק הפנימי" (ספר נוסף של דוד גרוסמן העוסק בהתבגרות), נעשה במרחב שיש בו אפשרויות משחק. החיים עצמם הם שדה התנסויות ומבחנים, והעצמי חזק דיו, לגלות את איכויותיו, רגישותו ונטיותיו.

בזמן זה, שבו תהליכי הגילוי והלימוד מתרחשים תוך כדי משחק בחומרי החיים, חוויית ההווה כה עצומה, עד שהיא נחוות כטוטאלית ומתפרשת גם אל העתיד. כזו תהיה חוויית ההתעלות של נער הרוקד במועדון, הנגן עם הגיטרה, הנערה עם חברה, וקוראת הספרים המגלה עולם. כזו גם תהיה הטוטאליות והעל-זמניות של הסבל, של זה הרוצה להיות כמו כולם וחנוק בבדידותו, המרגיש מכוער, הנכשלת בלימודיה וזו שלהוריה נמאס משקריה.

כאשר מדובר בהתפתחות תקינה של המתבגר "משחק" זה עם החיים מחזק שני צירים פנימיים: בציר הראשון לומד המתבגר על זהותו, יכולותיו ונטיותיו דרך התנסויותיו. הנכונות להעז ולהתנסות תלויה בהתפתחות תחושת ערך עצמי, אינו מאוים מאכזבה אפשרית שעלולה ליצור תגובה של הימנעות. מצבים כאלה מתרחשים, למשל, במצבי ניתוק המאופיינים על ידי פאסיביות. בניתוק הפאסיבי קיים חשש ממצב של התנסות ומשחק. המפגש עם החוץ מאיים ועל כן נוצר מצב של התכנסות פנימית, אובדן חיוניות ואי העזה ללמוד. מצב זה מעצים את עצמו, כי הוא מותיר את תחושות חוסר הערך ללא אפשרות לערער עליהן בעזרת התנסויות בונות חדשות.

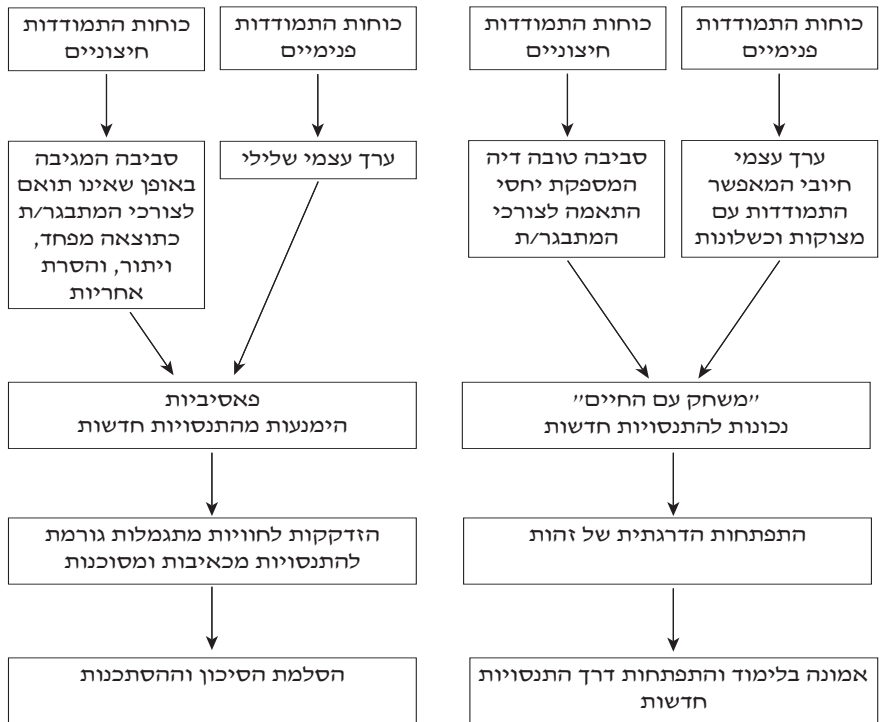
המשחק הפורה והמתגמל עם החיים מפתח את הציר השני שהוא: **אמונה חיובית ואופטימית בלימוד והתפתחות דרך התנסות חדשה**. ציר זה, נשען על תחושת זהות, שיש בה מידה של יציבות. הביטחון היחסי בזהות האישית יכול לאפשר תחושה אופטימית מעצם חוויית הלימוד, בין אם מדובר בלימוד אקדמי או אישי.

ישנם מתבגרים שאזור הביטחון מוגבל שבו הם מוכנים להתנסות מוגבל. כך ניתן לפגוש נערים ונערות שמול ניתוקם מבית הספר מתגלה התפתחות תפקודית מרשימה במסגרות חלופיות, כגון: התנדבות במגן דוד אדום, חברות בתנועת נוער, עבודת מלצרות או חברות בלהקת מחול. מתבגרים אחרים לא חוו עדיין מספיק התנסויות חיוביות, אלא שההיזדקקות לחוויה מתגמלת היא כה עזה עד שהם

מטילים את עצמם לעולם של התנסויות מכאיבות, תוך צמצום יכולת השיפוט שלהם באשר לרמת הסיכון הטמונה בהתנסויות אלה. מצבים כאלה מחזקים, לרוב ולרוע המזל, את חוסר האמונה של המתבגר בהתנסויות חדשות, כמצבים מהם ניתן ללמוד ולהפיק תועלת.

חיזוקם של שני צירים פנימיים אלה תלוי בתנאי בסיסי המאפשר התפתחות: הימצאות סביבה בטוחה, יציבה ומגינה, או בשפתו של ויניקוט – טובה דיה, היכולה להכיל את המתבגר והנותנת מענה לצרכיו השונים (הלימודיים, הפיסיים, הרוחניים והרגשיים). כפי שהציע ד"ר חזי כהן, ראוי להתייחס לגיל ההתבגרות על פי החיוב הכפול (בניגוד לשלילה כפולה), דהיינו, על פי ההבנה שהמתבגר הוא גם ילד וגם מבוגר. בהקשר הנוכחי, אמירה זו מתייחסת להיבט הסביבתי החיוני להתפתחותו. המתבגר-ילד זקוק לתיווך המבוגר אל מול המציאות החיצונית ולהיבט של התהליכים הפנימיים הרגשיים והקוגניטיביים העומדים לרשותו. מתח זה בין התובענות של נסיבות חיים וחוויית קשות, לבין משאבים נפשיים פנימיים נגלה לעין ככל שמתקרבים לעולמם של מתבגרים בסיכון.

האופן בו יחס שיש בו אי התאמה מצד המבוגרים לצרכים הסובייקטיביים של המתבגרת, עלול להפוך מתבגרת החווה מצוקה לנערה בסיכון, מתואר בתרשים הבא.



פרק זה בוחן, כיצד מצב של אי התאמה ביחס המבוגר המטפל אל המתבגר, יוצר תהליך שבו מצוקה פנימית מתעצמת עד למצב סיכון. אי ההתאמה במישור הרגשי עלולה לנבוע, בין השאר, משלושה סוגים של מחסומים רגשיים התורמים לתהליך הרסני, שבו הסביבה אינה מזהה או מגיבה למצב מצוקה המידרדר לכדי מצב סיכון. המחסומים הרגשיים הם: ויתור, פחד והסרת אחריות והם יוצרים בקרב המבוגר עמדות רגשיות אשר, כל אימת שהן נשארות בלתי מעובדות ובאות לידי ביטוי בלתי מבוקר בהתנהגותו, מוליכות לתהליך הרסני הפוגע במתבגר הנזקק. הסוגיות הנוגעות לפחד, ויתור והסרת אחריות הן מרכזיות, גם ביחס המשפחה למתבגר וגם ביחס הגורמים המתערבים (יועץ, מורה וכד') כלפיו. בפרק זה נעקוב אחר התהליך שבו מצוקות המתבגר הנענות בתגובות של פחד, ויתור והסרת אחריות מצד המבוגר, מתפתחות ומתעצמות עד הגיען למצב של סיכון.

חשוב לציין שקיימת חפיפה בין שלושת המחסומים הרגשיים. ויתור, לדוגמה, הוא הסרת אחריות שיכולה לנבוע מפחד. אולם ניסיונו מצביע על כך, שכל אחד מהמחסומים מדגיש חלק חשוב ביחס הבלתי מתאים של הסביבה לצורכי המתבגר הנמצא בסיכון.

הדוגמה הבאה ממחישה כיצד מצוקה סובייקטיבית עלולה להתעצם ולהפוך למצב סיכון לנוכח יחס לא מתאים שהופנה כלפי נערה מצד בני משפחתה:

נערה בת שש-עשרה עברה מגיל 12 מסכת של התעללויות מיניות על ידי בן דודה הגדול ממנה בשלוש שנים. רק אחרי ארבע שנים של התעללות, קיבלה המשפחה את גרסת הנערה וכפתה על משפחת בן-הדוד לעבור מהבניין בו גרו שתי המשפחות. בעת מצוקה כתבה הנערה שני קטעים אשר מבטאים את העל-זמניות של חוויות הטראומה שלה וכיצד מצוקה, שלא נקלטת על ידי המבוגרים מכרסמת באמונה בעתיד ויוצרת תחושה, שאין לה אפשרות למשחק מיטיב עם חומרי החיים:

זה קל מדי

ופתאום כשבאתי לכתוב, אין לי מה לומר. אני מפלצת לא מוגדרת, מפלצת שלא מקבלת את עצמה כמפלצת, ולא מבינה שתמיד אשאר זאת שמאחור, נגרת אחרי הידוע, נשארת אלקטרון של חומר, עם גרעין בלי זיקה. נשארת מפלצת שחיה בחדר סגור ללא דלת עם שלט בלתי נראה של "יש כניסה". נשארת חיה עם רצון גדול למות. נשארת עם פחדים ומחשבות על המהות, ואין לי כוח לחרוזים, ואין לי כוח לעשות את השיר יפה, כי מפלצת מבחוץ היא מפלצת מבפנים, ומפלצת אני תמיד אהיה.

המשחק

כל פעם שאני מנסה לקום יד יבשה וגדולה דוחפת אותי ללמטה. אני קמה שוב והיא לא נותנת לי לקום וכבר המאבק הופך למשחק היד לוחצת על ראשי המתנגד כלפי הרצפה ודוחפת אותו עמוק ללמטה נראה כאילו גופי בנוי רק מראש ורק הראש יכול להתנגד. אין לי כבר כוח ראשי כבול ופצוע המשחק הזה לא מצחיק, אך בכל זאת אני

שומעת שאת כל העולם צוחק ומסתכל עלי וצוחק. כולם מסתכלים על ייאושי. זה שעשוע גדול. נמאס לי כבר ממנו!

ויתור, חוסר התמדה ואי התעקשות של המבוגר – ההורה או איש המקצוע

נסיגה של המבוגר מניסיונו לסייע למתבגר, כתגובה להתנהגות המתבגר כלפיו; ויתור המבוגר על הסיוע למתבגר, כתוצאה מתגובות של סרבנות, חוסר אמון, התעלמות או חבלה של המתבגר כלפיו. נסיגה זו מתרחשת לעתים, גם כאשר מסלול ההתערבות מוגדר ויש בו תקווה רבה. ויתור על ניסיונות התמודדות הוא, לניסיונו, אבן הנגף הגלויה והבולטת ביותר. הויתור קורה, כמעט תמיד, לנוכח צורך גדול של המתבגר במעורבות המבוגר.

נערה, שאימה לא תפקדה בבית, כתוצאה ממחלה מסתורית, הפסיקה לתפקד בבית הספר. למרות ציונים גבוהים במבחנים פסיכומטריים היא עברה לבית ספר תיכון אחר, שם שובצה בכיתה ברמה בינונית. בבית החלו מריבות קשות עם אביה, בעיקר סביב יחסי מין שקיימה עם אסיר, שעה שהיה בחופשות. הנערה נכנסה להיריון וביצעה הפלה מלאכותית ללא ידיעת הוריה.

התחושות העיקריות העולות במקרים כגון זה:

חויית המתבגר	איבוד תקווה כמיהה למבוגר שיבין ויוכיח את מחויבותו
המבוגר מול המתבגר	לא מוכן להיאבק על מקומו בעולמה מפנה עורף אל מול ביטויי זלזול וספקנות "יש הרבה מקרים, אשקיע במישהו שיהנה ממאמצי" ויתור מתוך שקיעה בצרכים האישיים של המבוגר
המבוגר מול עצמו	חויית כאב בלתי נסבל אל מול מצוקת קטין תחושת נחיתות וחוסר יכולת ראיית הנער כגילום מצוקתו ולא כרב ממדי, ויתור על אנושיותו בריחה ממשקעי גיל ההתבגרות ומקומו הבעייתי של המבוגר בעולמו
המערכת המתערבת	ויתור על המתבגר הלא נגיש "נעזור למי שאנחנו יודעים לעזור לו" "המגע עם המקרים הקשים מופנה לזוטרים"

הפחד

המגע עם מתבגרים שזור בפחדים רבים. לפעמים הם זוכים להכרה, אך לרוב הם

מתקיימים כצל מעיב ומפריע. הפחד מהווה מכשול להתקרבות ולעתים קרובות נוכחותו מורגשת דרך הניסיון לעקוף עימות גלוי עמו. מנהלת בית ספר מספרת על האופן שבו הפחד בא לידי ביטוי בבית ספרה: "מדובר בקושי מתמשך. לאחרונה מסתבר לי שמורים מפחדים מתלמידים עד כדי כך שהם "יורים לעצמם ברגל". מקרה אחד סימל בעיני את שיא התופעה. קבוצה של שישה ילדים בכיתה י"א נוהגת לפוצץ שיעורים של מורים עד כדי כך, שאחת המורות המקצועיות שלימדה בכיתתם הגיעה בוכה לחדר המורים. בעקבות המקרה אמרתי לנערים: אני מפסיקה את הלימודים שלכם. הנוכחות של כל אחד מכם תהיה תלויה בחתימה על התחייבות לכללי התנהגות מסוימים. חמישה מתוך השישה חתמו. למחרת חזרתי ושמעתי ששוב היה פיצוץ נוראי. התלמידים שמו מלח בתיק של המורה. בשיחה שנערכה עם הילדים סיפרו, שהמורה הכניסה לכיתה את הילד שלא חתם, למרות שנאמר לו שלא ייכנס ונתנה לתלמידים דפים שהיו אמורים להביא מהבית. המורה אמרה: תראי איך אני דואגת להם ומה הם עושים לי.

בשיחה אישית עם המורה היא התוודתה שאמרה לילדים שהיא פוחדת מהם. בבדיקה שעשיתי גיליתי, שבתעודות שלהם אין אף הערת התנהגות, למרות בעיות ההתנהגות הקשות שלהם. ברור כי המורים חוששים מן הילדים וחשים שהם "חשופים בצריח", שכן לילדים יש גיבוי גם מההורים שעל כל עונש שהילדים מקבלים מאיימים שיפנו למשרד החינוך. אני לא מאמינה שאצליח להוציא מהמורים את הפחד הזה. הפחד שלהם הוא קיומי... הם חוששים מהטרדות טלפוניות ופגיעה במכוניות..."

דברים אלה מתייחסים לסוג מסוים של פחד – פחד של מבוגר מול קבוצת מתבגרים. תחושת האיום והסכנה צובעים את העבודה עם בני הנוער בחששות ובמתח. הפחדים המרכזיים הם:

חויית הנערה/ה	נצחיות המצוקה בלבול, חוסר פשר ומצב פגיעות נזק לדימוי העצמי והפיזי פחד שיהרס וייהפך לקורבן
המבוגר אל מול המתבגר	השפלה ואין אונים לפרוץ גבול ולהסתבך עם המתבגר, סביבתו וסביבת המבוגר
המבוגר מול המערכת המתערבת	אין אונים והרס הערכה עצמית מקצועית – הורית פחד מהזעם והרגשות האחרים המתעוררים מבפנים פחד מבירור צרכים אמיתיים פחד מהאשמה מצד הסביבה – הורים, מערכת, תקשורת וכו'.

אחריות

סוגיית האחריות היא סוגיה מרכזית ביותר משום שכל קשר עם מתבגרים במצוקה נושא בחובו סכנה של הסרת אחריות. סוגיה זו מתייחסת לצורך של המבוגר ליצור עם המתבגר קשר עקבי ורציף הנמשך לאורך זמן, למרות קשיים או אילוצים שחווה המבוגר בחייו האישיים או המקצועיים. מצבים שבהם המבוגר מתקשה להתפנות למתבגר, אם ברמה הרגשית ואם ברמה המעשית, אסור שיפגעו בקשר המתהווה, גם אם מדובר בקשיים מוצדקים לכאורה. מבוגר אחראי מצליח להתעלות על מגבלות המציאות, מתאמץ ועושה כל שביכולתו כדי לספק את צרכיו של המתבגר, גם אם הדבר כרוך במאמץ רב. להלן דוגמה מניסיונה האישי של יועצת בית ספר בעבודתה עם אחת הנערות:

במסגרת עבודתה פנתה יועצת בית הספר ללשכת הרווחה על מנת לדווח ולערב את פקיד הסעד במקרה של נערה בכיתה י"ב, שהתלוננה על כך שאביה מכה אותה. הנערה רמזה על כך בעבר והפעם סיפרה על כך באופן ישיר, מתוך אמון גובר במחנך הכיתה. הפנייה ללשכת הרווחה נעשתה מתוך הכרה, שהנערה מצפה להתערבות חיזונית ולהכרה במצוקתה, למרות רווחי הזמן הגדולים שבין פרצי האלימות של אביה, מהם היא איננה כה מאוימת בהווה. לאחר עשרות ניסיונות התקשרות ענתה פקידה שהעבירה את היועצת לפקיד התורן. הפקיד התורן ביקש ממנה לדבר עם הממונה על שכונת מגורי הילדה. לאחר ניסיונות נוספים, היועצת הצליחה ליצור קשר עם האחראית על האזור, שביקשה שתדבר עם הפקידה המסוימת. לאחר שבוע של ניסיונות השאירה הפקידה ליועצת הודעה.

מסכת ייסורים זו מתארת מצב התובע מידה עצומה של מחויבות ואחריות מצד המבוגר, וכל זאת רק כדי ליצור קשר ראשוני עם גורם מטפל, שאיננו שש כלל לאסוף לחיקו את המקרה הנוכחי. שאלת האחריות מקבלת, אם כך, מאפיינים שונים:

היעדר בחירה אישית. תחושה שהוא מופעל או סביל. פעולה דרמטית שהיא לכאורה בחירה להעברת אחריות לדאגה על צורכי העצמי למבוגר	חויית הנערה/ה
עול הוכחת אחריות, מעורבות, אכפתיות ותועלתיות היפוך תפקידים: "הוא גדול ואין לי מילה אצלו", "אין לי מושג במה הוא עוסק" ביזור אחריות למומחים: חינוך למחנכים, קושי למטפלים... "פתיחות" דאגה לחומר ולמידע ולא אחריות רגשית	המבוגר אל מול המתבגר
קושי לקבל שמבחינת המתבגר אין פער בין אחריות אישית ומקצועית ניתוק, התנתקות עיסוק בעצמו, בקשייו, ללא התפנות לעולם הנערה/ה	המבוגר מול עצמו

<p>היעדר גיבוי היעדר אחריות מכילה כלפי הצוות הסרת אחריות על ידי ביזור לגורמים מתערבים נוספים הארגון ממוקד באחריותו כלפי נהליו והדחף לבינוניות תחרות והאשמה הדדית בין הגורמים המתערבים</p>	<p>המערכת המתערבת</p>
---	---------------------------

פחד, הסרת אחריות וויתור מצד המבוגרים גורמים למתבגר הנמצא במצוקה להיות נזנח, מצד הסביבה האמורה לטפל בו במצוקתו. חוויית הבדידות, האכזבה והחבלה, שמצוקה קשה יוצרת בתהליך הבריאה של ההתבגרות, גוררת תחושות של יאוש וחוסר חיוניות, המגבירים את מצב הסיכון. מצב זה של הזנחה כרוך, לרוב, בכוונות טובות, אך אינו תואם את הצרכים הילדיים של המתבגר, הזקוק עדיין למבוגר שלוקח אחריות ומוכן למגע שבו יש הכלה, הגנה ודאגה.

בספרו "מישהו לרוץ איתו", דוד גרוסמן, מתאר הזנחה של ילדה הורית המנסה ללקט את צרכיה מהוריה, אבל אין בכך כדי לספק אותה:

"תמר הרכינה את ראשה. אצלה זה דווקא לא היה הסלט. מתי בפעם האחרונה אמא שלה עמדה במטבח? מתי בפעם האחרונה היא אמרה משפט אחד שתמר לא יכלה לנחש אותו מראש, ושלא הופיע לפני כן באיזו דראמה משפחתית בטלוויזיה? מתי היא בכלל הייתה שם, הייתה ממש, בלי עטיפות הרחמים העצמיים שלה, ובלי לקונן בכל הבעה ותנועת-יד על גורלה שהביא אותה למשפחה הזאת, מתי פעם עמדה על דעתה ביושר מול תמר, מול אבא של תמר, ומתי לעזאזל הייתה באמת אמא ליכל התמריות האלה, כפי שהייתה מכנה אותן באנחה חביבה מעושה, כן כן, כל התמריות האלה, הכמהות והמסוכסכות זו עם זו? אבל בלי שהתכוונה לכך הצטמרר בה געגוע לא צפוי לאבא שלה, ולרגע אחד, ממש בניגוד לרצונה, חשבון ארוך יש לה אתו – הייתה שוב בטיולי הלילה שלהם, רק היא והוא, בהליכה מהירה, בשתיקות, שעה, שעה וחצי, המון זמן היה נחוץ לו עד שהיה מוכן לקלף קצת, למענה, את קליפת היהירות הילדותית, העקמומית שלו, ולהפסיק סוף-סוף להקניט אותה ולשסע כל משפט שלה בהערות סרקסטיות, ורק אז הייתה פוגשת, להרף עין, את האיש שהוא קבר בתוכו, עמוק עמוק, באכזריות ובשיטתיות; ופתאום נזכרה איך פעם אחת, לפני שנה, לא יותר, עצר אותה ביד לפני שנכנסו הביתה ואמר בחופזה, "לדבר איתך זה כמו לדבר עם גבר", והיא ידעה שמפיו זאת המחמאה הכי גדולה, והתאפקה לא לשאול אותו מדוע בעצם אין לו אפילו חבר אחד, גבר, לשפוך לפניו את הלב." (דוד גרוסמן, 2001, מישהו לרוץ איתו, עמ' 135-136, הספרייה החדשה, ת"א).

שיתוף משפחות בעבודה עם נוער בסיכון

למשפחה מקום ראשון במעלה בתהליך צמיחתו של הנער: היא מעצבת את תחושת הזהות שלו, משפיעה על התנהגותו, מספקת לו את ההגנה שהוא זקוק לה ומקנה לו מיומנויות בסיסיות להסתגלות בחברה. כתוצאה מכך, אפשר לומר שהמשפחה היא סוכן שינוי משמעותי ומעורבותה או היעדר מעורבותה בחיי הנער, קובעים פעמים רבות את סיכויי ההצלחה של העבודה החינוכית.

מרבית המשפחות הנזקקות לעזרה מקצועית, נמנעות מלפנות לשירותים הקיימים בקהילה ואלה העושות צעד בכיוון זה אינן מקבלות סיוע של ממש. במקביל, אנשי חינוך וטיפול רבים נוטים לא לטפל בהורים ולא לסייע להם, משום שמקומם כצרכנים אינו מוגדר דיו. כתוצאה מכך, מוותרים ההורים במרבית המקרים, על עזרה מצד סוכני הטיפול בקהילה, גם כשהיא ניתנת להם בתנאים אטרקטיביים ביותר.

מקומו הטבעי של בית הספר בחיי הנער מאפשר ליועץ החינוכי לגייס את המשפחה לסייע לו, באופן שמעורר פחות חשש והתנגדות. שיתוף פורה בין בית הספר למשפחה ביצירת תכנית אישית לקידום הנער מתאפשר, כאשר ההורים חווים את בית הספר כמקום בעל השפעה מכרעת על ילדם ואשר מסוגל לספק גם להם עזרה ממשית בשאלה איך להיות הורה טוב דיו. התערבות הכוללת התייחסות רצינית, המכבדת את צרכיהם ורצונותיהם של ההורים כפרטים, יוצרת מרחב פוטנציאלי למפגש של צמיחה.

כחלק מעבודת מחקר (מור, 2003), שמטרתה הייתה לאפיין מורים אפקטיביים בטיפול בנוער בסיכון בין כותלי בית הספר, נערכו ראיונות עומק עם הורים רבים של תלמידים בסיכון. מן הראיונות ניתן היה ללמוד על דפוסי ההתקשרות האפקטיביים והבלתי אפקטיביים המתקיימים בין בית הספר לבין המשפחה. רובם המכריע של ההורים חוו קשיים וטלטולים בקשר עם בתי הספר שילדיהם התחנכו בהם. בשנים הראשונות של לימודי הילד במערכת החינוך הם ציפו, לרוב, שבית הספר ימלא תפקיד פעיל בשילובו באופן מוצלח במטלות הלימודיות, החברתיות וההתנהגותיות בבית הספר. כאשר העניינים הסתבכו והציפייה להשתלבות מוצלחת נכזבה, עדיין נותרו אצל ההורים תקווה ורצון להישען על בית הספר כגורם שיסייע להם להשיג את מה שכולם שואפים לו: גדילה ותפקוד פרודוקטיבי של הילד בכל מעגלי התפקוד של בית הספר. בתחילת המגע עם בית הספר, בשנים הראשונות, ציפייה זו יצרה לרוב עמדה של חיפוש דרך, הקשבה ואמונה באנשי המקצוע ש"יודעים מה טוב לילד שלי".

בהמשך, התחלפו אמונה וציפייה אלו בתחושות קשות של אכזבה וכעס, שנבעו מחוויית ההורים שבית הספר לא עשה די כדי לעזור להם ולילדם ושבדרך כלל החזירו את האחריות לידיהם והותירו אותם עם דרישות מתסכלות, המסלימות את הקשר עם ילדיהם, שלרוב היה רעוע ממילא בשל תחושת הכישלון המעיקה והמאיימת על הורותם. ההידרדרות הנמשכת במצב הילד, גרמה להורים לחוש

שלאנשי החינוך אין מה להציע להם. דרישת נציגי בית הספר מן ההורים לסייע להם באכיפת הדרישות והחוקים של בית הספר הפכה למקור של מתחים ומריבות קשות בבית ולגורם נוסף המכשיל את הסמכות ההורית. גם הפניית ההורים לטיפול משפחתי, על רקע כישלון ילדיהם בבית הספר, הוסיפה למתחים וליחס השלילי של ההורים כלפיו. תקשורת כושלת זו בין בית הספר להורים, גרמה למרביתם להפסיק לצפות לעזרה אמיתית מבית הספר ולוותר מראש על כל מה שיש לו להציע. עמדה זו התבטאה, ביתר שאת, במעבר בין בית הספר היסודי לחטיבת הביניים וקיבלה תפנית דרמטית נוספת במעבר מחטיבת הביניים לתיכון.

להלן מספר ציטוטים מדברי הורים שהגיעו למצב של ייאוש וויתור על הקשר עם בית הספר:

- "אחרי כל כך הרבה אכזבות באנו למפגש עם המורים בהרגשה שאף אחד לא רוצה את טובתנו וטובת ילדנו. היינו חשדנים, בטוחים שמחפשים אותנו ולמורים לא היה אכפת כלל, הם היו אדישים ונראה היה שהם באו לעבוד ולהסתלק. הם זרקו עלינו את הצרות והבעיות ובכלל לא טיפלו בתלמידים הרעים. יכול להיות שפשוט לא ידעו איך... כל מה שידעו זה לתת עונש ועוד עונש עד שגרמו לילד לשנוא את בית הספר."
- "בתי הספר נועדו לילדים נחמדים, ממושמעים וכנועים, כאלה שלא פותחים את הפה... כשתלמיד לא מתאים להגדרה שלהם – מתחיל המאבק עם ההורים, מלחמת התשה של ממש. אחרי שנים ששומעים את אותה מנגינה – הבן שלך לא יודע להתנהג, הוא מפריע כל הזמן, קחו אותו לפסיכולוג, כך לא נוכל להחזיק אותו בבית ספרינו... – למי נשאר עוד כוח."
- "היו שולחים לי מכתבים על ימין ושמאל – הבת שלך לא לומדת, הציונים שליליים, אם היא תמשיך כך, היא תישאר כיתה. זה היה ככה בתחילת כל שנה. אחר כך היו מתייאשים ושוכחים ממנה בכלל. אני כעסתי מאוד על שלא עוזרים לה אבל לא היה מי שיקשיב לי. כל פעם שביקשתי שיעזרו לה ואפילו סיפרתי על המשברים שעברה כשהייתה ילדה אחרי שהתגרשתי מבעלי – כלום לא עזר. המורים כל הזמן הוכיחו לי כמה היא לא בסדר ולא משתדלת ועובדת על כולם. המחנכת שלה הייתה מראה לי הוכחות שהיא לא למדה ובגלל זה נכשלה, כי היא התעקשה כל הזמן שהיא לומדת ולא הולך לה. והם כינו אותה בכל מיני כינויים כמו שקרנית ושחקנית."

בהרצאה בכנס לזכרו של מרק ספיבק (2000), התייחס חיים עומר למקור אכזבתם של ההורים מבית הספר על פי פרשנותו:

"הורה ששנים רבות נכשל בדרישתו מבנו או בתו לציית לדברי מוריו, לעשות שיעורי בית, לא לפטפט בכיתה ולהצליח בבחינות, נאטם לכל בקשה של אנשי חינוך לפעול לשינוי ההתנהגות של ילדו... תקופה ממושכת של עימותים בלתי פוסקים בין

ההורים לילדיהם סביב ביצוע משימות בית הספר, שהפכו במהרה למאבק של הורדת ידיים, שההורה לרוב מנוצח בו, מלמדת את ההורה שהוויתור עדיף על פני הדרישה. ההורה הנאבק ללא הצלחה על הפיכת בנו/בתו לתלמיד/ה ככל התלמידים, יעדיף לשמור בקנאות על השקט שהשיג בזכות הוויתור."

פעמים רבות מתקיימת האינטראקציה בין היועצים החינוכיים ובין ההורים, על רקע תחושת כישלון שהיא נחלתם של שני הצדדים – היועץ כנציג בית הספר, שתפקידו להבטיח מקום בטוח לגדילה לכל אחד ומולו המשפחה והתלמיד שאינם מוצאים את מקומם. היועץ חש (גם אם לא במודע), שהוא מאכזב את המשפחה ואת הילד, משום שאינו מצליח להביא לשינוי המיוחל ומנסה להפנותם לגורמים טיפוליים, שנראים לו הולמים יותר. תחושת כישלון זו נפגשת עם תחושות הכישלון והאכזבה של המשפחה ושל הילד עצמו באופן שמוליד מפגשים טעונים ומחריף את התחושות השליליות של שני הצדדים, שאינם מודעים לתרחיש זה וממשיכים להתחפר בניסיון להוכיח כל אחד את צדקתו. הקשר מתנהל כתסריט ידוע מראש, כאשר כל צד מתבצר בעמדתו, מבלי שניתן לקיים מפגש בין-אישי כן, שיש בו הכרה בצורכי כל משתתפיו.

תיאור תרחיש זה אינו מבטא עמדה שיפוטית כלפי צד זה או אחר. מטרתו להציג את המפגש הרגשי המתרחש בין שני שותפים שבפועל חווים חוויה דומה של תסכול, אכזבה וחוסר אונים ואשר חוששים לשאת בכובד המצב. רק הכרה של אחד הצדדים בכך, שהקשר נמצא במבוי סתום, ונכונות אמיתית להשתנות ולשנות, יכולה להוליד נקודת מפגש פוטנציאלית לצמיחה.

בהתבסס על ניסיון רב שנים בשדה החינוך, צפינו בדפוסי התנהגות שונים של יועצים כלפי הורים לנערים בסיכון. אפשר לחלקם לשלושה סוגים עיקריים:

1 יועצים הפועלים מתוך תפיסה שתפקידם לדרוש מהתלמיד להתאים את עצמו לדרישות המערכת וממשפחתו לפעול להשגת התאמה זו

על פי תפיסה זו, היועץ הוא נציג בית הספר ובתוקף כך עליו לעזור לתלמיד לשפר את התנהגותו ואת הישגיו הלימודיים ולהנחות את משפחתו לפעול על מנת לחולל התפתחות זו. יועצים הסוברים כך פועלים, בדרך כלל, מתוך דאגה אמיתית לכך, שהילד יוכל להישאר בבית הספר ושלא ייכשל, יסתבך וינשור. אולם, הדינאמיקה המתפתחת מתוך עמדה זו איננה מייצרת בדרך כלל מהלכים פרודוקטיביים, אלא שרשרת של תגובות קבועות וידועות מראש: בכל פעם שהילד סוטה מנורמות ההתנהגות של בית הספר, היועץ מזמין את ההורים, מדוווח להם על כך ומציב בפניהם את דרישת בית הספר לשינוי המצב. היועץ מזהיר את הילד ואת הוריו מפני מצב שבו הקשיים ההתנהגותיים או הלימודיים יסכנו את יכולתו להמשיך להשתייך למסגרת. מקרים חוזרים ונשנים כמו תקריות של אלימות, ונדלזים, שקרים וגניבות, הבאת ציוד מסוכן לבית הספר, איומים על מבוגרים וכדומה, גוררים הזמנה חוזרת ונשנית של ההורים המלווה באיומים ובאזהרות. היועץ, לעתים בליווי מחנך, מנהל

או רכז שכבה, בנוכחות התלמיד או בהיעדרו, מוסר להורים דיווח מפורט ומקיף על ההתנהגויות הבעייתיות של התלמיד ומצפה שיתגייסו כדי לחולל את המהפך הנדרש.

במרבית המקרים, בניגוד לציפיותיו של היועץ, בני המשפחה מתמלאים, בעקבות דיווחים אלה, בתחושות של חרדה וחוסר אונים, ובמקום להתגייס למציאת פתרונות, מגיבים באופן שמקצין את קיומם של שני מחנות – "הם" (בית הספר, הממסד) ו"אנחנו" (הנער, המשפחה). בין התגובות השכיחות של הורים ניתן למנות: התקפת בית הספר והאשמתו באוזלת יד, הגנת יתר על הילד, ייאוש והרמת ידיים, התקפת הילד, הטפת מוסר, שתיקה ו/או הבטחה חסרת בסיס לשנות את המצב. נציגי בית הספר שתגובת המשפחה גורמת להם לחוש תסכול, אכזבה, כעס וזלזול, מעבירים אליה מסרים שיפוטיים, שהטקסט הסמוי המלווה אותם הוא "איך אתם לא מתביישים להחמיר כך את המצב? עם התנהגות כזו ברור שהוא כזה...".

כאשר מצבים מסוג זה חוזרים על עצמם, הם מהווים אחד המקורות העיקריים להסלמת ההתנהגות החריגה של ילדים, בדרך לנשירה מבית הספר. על שני הצדדים משתלטת אווירה רגשית, היוצרת אצלם עמדה של התבצרות והגנה, חוסר יכולת להקשבה הדדית והימנעות מחיפוש אחר נקודות מפגש, שהיו יכולות להצמיח פתרונות יצירתיים המלווים בתקווה ובהכלה רגשית. משפחות החוות מפגשים מסוג זה שנים על גבי שנים נוטות, בשלב זה או אחר, לבחור בייאוש, ויתור ורצון להעלים את בית הספר מעולמן. בני המשפחה משדרים לצוות בית הספר שאין מה לחפש אצלם ומפעילים טכניקות של התחמקות שהופכות להיות מתוחכמות יותר ויותר.

2 יועצים המזדהים עם מצוקת הילד ומאשימים את הוריו

אלה הם יועצים, אשר מתוך הזדהות ודאגה לתלמיד מתנכרים להוריו או מאשימים אותם במצבו. במקרים רבים יועצים אלה פועלים מתוך דאגה כנה לילד ומתוך תחושה של לקיחת אחריות על גורלו.

יועצים הפועלים מעמדה כזאת, לרוב מסנגרים על הילד, מגוננים עליו ודורשים מבני המשפחה לנהוג בו טוב יותר, להשקיע בו יותר ולהבין יותר לנפשו. לעתים, המפגשים מסתכמים בדרישות קונקרטיים מאוד מן ההורים כמו: "אל תתני לו לעבוד", "לא יכול להיות שהוא יהיה שר הכלכלה של הבית", "אתם לא עוזרים לו ללמוד", "יש לו יותר מידי אחריות על האחים הקטנים בבית", "אל תדרשו ממנו דברים בלתי אפשריים", ו"זה לא באשמתו שהוא נכשל בלימודים".

עמדה כזאת כלפי ההורים, יוצרת חלוקה מלאכותית, המעמידה את היועצים מול ההורים: כ"כל יכולים" מול חלשים, מאמינים מול מיואשים, טובים מול רעים. התלמיד חווה עמדה זו כמרוקנת ומדכאת. היא יוצרת בו רצון להתנתק מההורים וכן רגשות אשם, בושה, תוקפנות וכדומה. כך נוצר, למעשה, אצל התלמיד ערעור נוסף של דמות ההורה, שלרוב ממילא אינו מופנם כטוב דיו.

3 יועצים המגלים אמפטיה להורים מתוך הכרה בחשיבות היותם למען ילדיהם

יועצים אלה יוצאים מנקודת הנחה, שכדי לפגוש את מכלול הצרכים של תלמיד בסיכון נחוץ לחרות עם ההורים ברית עבודה, שתוליד מרחב פוטנציאלי של צמיחה. מחויבות היועצים לצרכים הסובייקטיביים של הילד מתגלה גם כלפי ההורים ומתאפיינת ביצירת יחסים שווים, של אדם לאדם עמם. היחס לכל אחד הוא כאל סובייקט עם צרכים נפרדים.

כדי להגיע למפגש מצמיח, היועץ מפעיל הקשבה ויוצר אווירה רגשית המביאה את ההורים ואת ילדם לראות בו גורם תומך ומסייע. הוא מפגין רצון כן להכיר את ההורים בצורה מעמיקה, נעזר בהם כדי ללמוד אודותם ואודות ילדם, מחפש יחד עמם פתרונות קונסטרוקטיביים לקשיים ולבעיות וכך מביא לתפנית משמעותית ביחסים ביניהם לבין ילדם. באופן זה מתפתח דיאלוג שבו אין "רעים וטובים", "חזקים וחלשים", אלא הבנה אנושית של המציאות המשותפת, שבה כל צד יכול להיעזר בשני ושבה ברור כי למשפחה משקל משמעותי וקובע.

תפיסת העולם העומדת בבסיס היכולת ליצור מפגש אפקטיבי מצמיח, קשורה בקבלת העובדה הבנאלית, כי להורים תפקיד מכריע בחיי הילד. תפיסה זו מביאה את היועץ החינוכי ליחד להורים מקום מרכזי, להפגין כלפיהם כבוד ללא תנאי, להישען עליהם ובעיקר לתפוס באופן מציאותי יותר את מטרת האינטראקציה עמם, שאינה לדרוש מהם לעשות את מה שלא הצליחו לעשות עד כה, אלא להיות למענם כדי שיוכלו להיות למען ילדיהם. התהליכים, המביאים לסיכוי של ממש, הם תהליכים מקבילים. ככל שבית הספר לוקח אחריות רבה יותר על תפקוד התלמיד, עושה יותר כדי לשנות את המצב ורואה את ההורים כשותפים, כך צומחות יכולות חדשות גם אצלם. במילים של חיים עומר: "יועץ שרוצה לקחת מההורים את הייאוש והווייתור ישקיע מחשבה באלטרנטיבה, יבוא למפגש עם אמפטיה כלפיהם, פחות שיפוטיות ויכולת רבה יותר להצטרף למצב הממשי, תוך חיפוש ממשי ויצירתי של המקום שההורים צריכים, רוצים ויכולים לתפוס" (עומר, 2000).

היכולת ליצור שיתוף אופטימאלי של ההורים ולגייסם למעורבות אקטיבית בהתמודדות עם ילדיהם, קשורה במידת הקומפלטיות של היועץ/ת – מולדת או נלמדת, ובמידת היות בית הספר מכוון ליצור ברית עם ההורים ולראות בהם שותפים נחוצים וחיוניים. עמדה זו מאפשרת ליצור תנאים של קבלה בסיסית היוצרת, לרוב, נכונות בקרב ההורים להביא את עצמם גם ברגעים מכריעים.

כאשר היועץ יודע לכוון גם את שאר אנשי צוות בית הספר לעבודה שיתופית עם ההורים, גם הם מתחילים לחוש שהם חיוניים, רצויים ומשפיעים. המגע של ההורים עם בית הספר אינו מתמצה רק במפגשים מוכרים ידועים מראש סביב בעיות וקשיים. הם שומעים גם על הצדדים החזקים והנעימים של ילדיהם, מגלים בהם צדדים חדשים, שלא היו מודעים אליהם ולומדים על המטרות והדרישות שבית הספר מעמיד בפניהם ועל ההצלחות שכבר השיגו בתחומים שונים. הם חווים את בית הספר כמכיל וכמקבל אותם, דבר שמשחרר את נכונותם להביא את עצמם בלי

לטשטש עובדות ובלי להסתיר. הם חשים שהם כבר לא לבד ויודעים שיש מישהו שמוכן להקשיב, לחשוב ולדאוג לילדם, חוויה שעשויה לעורר שוב את התקווה שאבדה ולסלול אפשרויות חדשות שלא היו בעבר. שינוי מסוג זה עשוי להתרחש, רק לאחר תקופה של בניית אמון הדדי והוא כרוך גם ביחס חם, מכבד, תומך ומעודד, ללא התניות וסנקציות של המורים והצוות כלפי התלמידים.

שיתוף ההורים כחלק אינטגרלי ולאורך כל ההתערבות, לטובת ההשתלבות הפרודוקטיבית של נערים בסיכון, מחייב היכרות מעמיקה, המהווה בסיס לתמיכה בהורים ולקידום יכולתם להיות למען ילדיהם. סוד ההצלחה הוא בהתמדה של בית הספר בקשר עם ההורים, באופן שיוצר מחויבות הדדית. במקרים רבים מדובר בתהליך ממושך ומייגע, שכן ההורים אינם מאמינים, שלאחר מסכת הכישלונות שחוו במרוצת השנים, משהו יכול עוד להשתנות. התעניינות כנה בשלומם, עידודם להסתייע בבית הספר בכל נושא, דרישה תקיפה וסמכותית להגברת מעורבותם והתמודדות עם המתחים, הכעסים והקונפליקטים שעמדה זו יוצרת, בעיקר בקרב הורים שחדלו להתעניין במעשי ילדיהם בבית הספר, עשויים להוליד דיאלוג משותף. בהדרגה, ההורים חשים חופשיים יותר לספר על ילדיהם ועל עצמם, בכל המישורים. חוויות משותפות של טיפול במשברים ובהסתבכויות של הילדים, לצד הנאה משותפת מהצלחות, מחזקות את הקשר. שיתוף פעולה זה יוצר בקרב ההורים תובנות המסייעות להם לאמץ דפוסי הורות מותאמים והולמים יותר לצורכי ההתפתחות של ילדיהם.

שינויים בהתנהגות ההורים בעקבות עבודת ייעוץ כווצלחת

במסגרת עבודת המחקר (מור, 2003) רואיינו הורים של תלמידים בסיכון אשר חוו חוויה חיובית של שיתוף בבית הספר. מן הראיונות אפשר היה ללמוד על השינויים שהסתמנו ביחס ההורים כלפי בית הספר כתגובה לשינוי ביחס בית הספר אליהם:

1 שינוי עמדות כלפי בית הספר

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

2 שינוי דפוס ההתכחשות לבעיות

כתגובה לשינוי ביחס ההורים לקחו על עצמם את האחריות לשנות את מסלול הכישלון של ילדיהם בבית הספר. הם חדלו להסתיר והביאו לידיעת המורים כל פרט שיכול לסייע להבנת החסכים והצרכים של ילדיהם:

"בהתחלה לא רציתי לקבל שבני אליים. כשהוא היה נקלע לתקרית של אלימות האשמתי את כולם רק לא אותו. צרחתי על המורים שהם מעיזים להפיל עליו את

התיק בלי לחשוש לסבך אותו עם החוק. עם הזמן הבנתי שזאת לא הדרך לעזור לו, הבנתי שיש לו בעיה ושנחננו צריכים עזרה. לא רק שהפסקתי עם האצבע המאשימה, גם סיפרתי בכנות על כל מה שקורה בבית כך שנבין מה מציק לילד ומה גורם לו להיות עצבני... הרגשתי שאין לי מה לחשוש."

3 מעבר מדיאלוג חבול לדיאלוג של תקווה

מרבית ההורים סיפרו על מעבר מדיאלוג לכאורה לדיאלוג אמיתי שבו כל צד הביא את עצמו בלי לחשוש ובמטרה אחת בלבד – להביא לפריצת דרך עם הילד. הדיאלוגים היו אפקטיביים ומשמעותיים, והתנהלו באווירה של כבוד ושל אמון הדדי לצד מסר של נחרצות המורים להצליח להביא לשינוי בעזרת מעורבות ההורים ובסיועם האקטיבי. גישה חדשה זו נטעה בלב ההורים תחושה שיש על מי לסמוך ושהם אינם לבד.

4 הגברת מעורבות ההורים בחיי ילדיהם, שינוי יחסם לילדיהם

והגברת תמיכתם בהם

מרבית ההורים סיפרו כי סוד ההצלחה של המורים היה בכך שהתמידו בקשר עמם, עד שנוצרה מחויבות הדדית. היה זה תהליך ממושך ומייגע, שכן בהתחלה ההורים המשיכו לזלזל במורים ולא היו פנויים לעזור כשהתעוררו בעיות, כי לא ממש האמינו שמשוהו יכול להשתנות. המורים לא הרימו ידיים והשקיעו מאמצים רבים כדי לגייס את ההורים, הם עדכנו אותם כל שבוע בשיחות טלפון על התקדמות ילדיהם בבית הספר, התעניינו בשלומם וביקשו ללמוד על מעשיהם ותחביביהם בבית, עודדו אותם להסתייע בהם בכל נושא וחזרו והזכירו כי ללא שיתוף והליכה ביחד לא יוכלו לתת לילדיהם את מה שהם שואפים לו יותר מכל. גם כשהילדים נקלעו למעשים קשים, מסר הפנייה להורים היה אחיד: "אתם מוזמנים לחשוב איתנו איך לטפל במה שקרה כדי שיום אחד לא יהיה צורך בזה..." קולם של המורים היה תקיף וסמכותי, הם דרשו את עזרת ההורים ולא ויתרו עליה.

דרישת המורים למעורבות המשפחה הייתה בתחילה מקור למתחים, כעסים וקונפליקטים רבים, בעיקר עבור אותם הורים, שחדלו להתעניין במעשי ילדיהם בבית הספר וחשו כי מטרפדים את השקט שהשיגו, לאחר שנאשו ממנו ולאחר שהפסיקו לדרוש מילדיהם. אולם גם לאחר עימות חריף והחלפת דברים קשים, המורים לא נרתעו ולא שברו את הכלים. לאחר זמן מה, ההורים נוכחו כי ילדיהם נהנים ללכת לבית הספר והחלו להשקיע מאמץ רב יותר בקשר שלהם עם נציגיו. ההתמדה התאפשרה כי המגע והקשר היו מספקים יותר והביאו להתפתחויות חדשות עם ילדיהם ועם עצמם. ההורים חשו חופשיים יותר לספר למורים על ילדיהם בכל המישורים כי לא חשו שיפוטיות. כל מה שהסתירו בעבר מהמורים השתחרר, ועם הזמן יצרו ברית עבודה שיתופית עם המורים, כדבריהם:

• "עשיתי הרבה טעויות עם הילדים. רציתי שיהיה להם טוב ובסוף יצא בדיוק ההפך. גר אתנו מי שהיום בעלי ולא סיפרתי להם תקופה ארוכה שהתחנתני איתו

כי לא ידעתי איך הם יקבלו אותו. האמת שרק בשיחות עם יועצת בית הספר הבנתי שהילדים רוצים את האמת גם אם היא קשה. היום אני לא עושה יותר את אותן שטויות. גם אני למדתי הרבה – לא רק הילדה. בכל הזדמנות אני מודה לאלוהים שיש מורים כאלה שלא עשו חשבון לזמן שלהם ושעבדו מכל הלב."

- "ראיתי איך בבית הספר עוזרים לה והתחלתי בעצמי לעשות דברים דומים. הפסקתי להסתיר ממנה דברים, כי המורים היו אומרים הכול בפניה. בהתחלה כשדיברו על הכול באופן גלוי, חשבתי שהם מלחיצים אותה ולא הבנתי איך מורים מערבים ילדה בכל דבר, עד שהבנתי שזה רק לטובתה. אז גם אני התחלתי לדבר איתה גלוי יותר וזה מאוד עזר... הם גם לא ויתרו לה על שלא טרחה ללמוד. המשיכו כל הזמן לעודד אותה לעשות דברים עם עצמה בלי לכעוס עליה. גם אני לא ויתרתי לה כשלא עשתה כלום כמו שהייתי עושה בעבר."
- "למדתי מהמורים לא לבייש אותו בפני חבריו. הם ממש הקפידו כל פעם לשוחח איתו על מעשיו בלי לפגוע בו ובלי להשפיל אותו. אז גם אני למדתי שלא עוזר להשפיל, לצרוח עליו ליד כולם. לפני כן הייתי צורחת עליו ומעירה את כל השכנים מהצעקות. פחדתי שיהיה לי עבריין. גם במכות הלכתי איתו עד שהבנתי שזאת לא הדרך. בבית הספר ראיתי באיזו סבלנות מדברים איתו וככה הוא היה יותר רגוע. בבית המשכתי באותה גישה, הוצאתי אותו לשיחה בחוץ כשעשה מעשה קשה ואפשר היה לדבר."

5 כריתת ברית לעשייה משותפת למען הצלחת הילד/ה

המושגות על הדדיות, יחסי אמון וכבוד

ההיכרות והאינטימיות בין ההורים למורים גברו עם הזמן והייתה תחושה של נחת. ההורים סיפרו על ילדיהם ללא צנזורה. המורים עזרו להם להבינם, החזירו להם את האמונה בסמכותם ובחשיבות מעורבותם בחיי ילדיהם. ההורים למדו, שחשוב מאוד לשלב בין גבולות ואהבה, למדו מהתנהגות המורים כלפיהם על האופן שעליהם לנהוג בו כלפי ילדיהם; הם למדו כיצד ליצור לילדיהם גבולות מתאימים, איך לספק להם סביבה תומכת המקדמת את הלימודים בבית הספר ואיך לעודדם להשתתף בפעילויות בית הספר. בתמיכת המורים, ההורים נעשו מעורבים יותר בנעשה בבית הספר והראו את תמיכתם במורים, בבית הספר ובכל מה שנדרש מהם למען הצלחת ילדיהם.

התכתחות היועץ בעבודה עם משפחות

על מנת ליצור אצל יועצים חינוכיים, באשר הם, תהליך שיביא להצלחה המתוארת לעיל, היועץ עצמו זקוק לצמיחה אישית ומקצועית, שביסוד יכולתו לגייס את מעורבות המשפחות בהתערבות החינוכית הפסיכו-חברתית של הילדים. היועצים החינוכיים נדרשים להתפתח במספר רבדים:

- שינוי עמדות ביחס למקומם של הורי התלמידים – תפיסת ההורים כשותפים

מלאים בעלי השפעה מכרעת על הבנת מניעיו של הנער בהתנהלותו בבית הספר, הגדלת יכולת ההכלה ההורית, מתוך הכרה בצרכים ההתפתחותיים של הילדים ולהגברת המוטיבציה שלהם להגשמה.

- **התמודדות עם מחסומים רגשיים בעבודה עם משפחות של נערים בסיכון** – המפגש בין בית הספר למשפחה טעון, לרוב, במטענים מצטברים הנובעים מכשל מתמשך בהשתלבות של הנער בבית הספר. היועץ החינוכי נדרש לנסות ולהתגבר על המכשולים, לנטרל את השפעתם וליצור בהדרגה דיאלוג של צמיחה בין אנשי בית הספר לבין המתבגר ומשפחתו.
- **יצירת היכרות דינאמית ומתמשכת עם המשפחה והנער כחלק ממנה** – מעבר מגישה של איסוף מידע על המשפחה לגישה דינאמית המכוונת להערכת תפקוד המשפחה, מקום הנער בה, מאפייני האינטראקציה שלו עם בני המשפחה, יחסי הכוחות בין בני המשפחה, מעגל החיים שלה, האקלים המשפחתי, דפוסי התקשורת במשפחה, התרבות, המשאבים והתמיכה המגויסים על ידה אל מול מצבי מצוקה שונים, ובהתאם איתור מוקדי ההתערבות הרלוונטיים לקידום הנער.
- **בחירת דרכי עבודה עם ההורים כניטוי לחיפוש אקטיבי אחר ההתאמה האופטימאלית לצרכים הסובייקטיביים שלהם** ושל הנער כפרטים – מתן תמיכה והכוונה להורים על מנת לסייע להם להסיר את המכשולים המעכבים את ההתפתחות וההגשמה של ילדם. ניסוח משותף של חוזה ההתקשרות באופן שמאפשר ליועץ להיכנס לתחום המשפחה, כתוצאה מן הרצון והצורך של המבוגרים לפעול יחד כדי לסייע לילד להתגבר על כשלו ומכשוליו. מהלך זה מצליח כאשר המפגש מתרחש במרחב, שיש בו מקום לצרכים האינדיבידואליים של כל אחד ואחד. כך יכולה להתפתח ברית של עשייה משותפת של המבוגרים שתביא לצמיחה של כל הנפשות המצטרפות למהלך.

מידת ההצלחה של ההתערבות היא פועל יוצא של איכות המפגש. כאשר היועץ מסוגל להקשיב מעמדה רגשית נכונה, כאשר הוא מכיל את ההורים במפגש, כאשר הוא אינו נבהל ומסוגל לשרוד ולא להתפרק בכל סיטואציה שהוא נתקל בה, אפשר ליצור בהדרגה מפגש מצמיח, שיש בו חיפוש אקטיבי אחר עמדות הוריות חדשות הנחוצות לגדילת הילד, מבלי שהן מבטלות את אישיותו. לשם יצירת התערבות אפקטיבית כדאי להשתית על הבנות הנובעות מן הטיפולוגיה²² של נערים בסיכון.

כאשר ההתערבות החינוכית הפסיכו-חברתית הפועלת לשיתוף נכון של ההורים בחיי ילדיהם נשענת על הטיפולוגיה, היא מקבלת מיקוד וכיוון, שמגבירים באופן משמעותי את הסיכוי ליצור תפנית משמעותית בחיי המתבגרים. כל חוויה

22 ראה לעיל עמ' 84-95, הטיפולוגיה.

סובייקטיבית של המתבגר, היא גם תולדה של אינטראקציה עם סביבתו הקרובה, ובעיקר עם הוריו. בשל כך, מתבגר שחויית הכישלון בלימודים משתלטת על ערכו וזהותו ולכן הוא בורח ונמנע מלמידה ומהכאב הכרוך בה, יוכל להפסיק לברוח אם הוריו יהיו לצדו ויפעלו יחד עם שאר הגורמים הנוגעים בדבר ליצירת התאמה טובה יותר לצרכיו הלימודיים. כך גם ביחס למתבגר שאינו פנוי נפשית ללמידה ולהגשמה עצמית משום שבעיות קיומיות משתלטות על חייו. סבלו של מתבגר כזה יוקל, אם הוריו ילמדו להיות נוכחים בחייו באופן מיטיב ויסייעו לו להתפנות להגשמתו בתחומים שונים. כך גם ביחס למתבגר המפתח התנהגות אנטי-סוציאלית. הוא יוכל לפתח תחושת שליטה, ביטחון ושייכות, אם הוריו ידעו להפגין בחייו נוכחות סמכותית המשולבת עם אלמנטים של הגנה, הגבלה והכוונה הנחוצים לגדילה.

דרכים להתקצעות היועץ

קידום יכולת היועץ לעבוד ביעילות עם משפחות נעשה בשלושה מעגלים עיקריים שקיימים ביניהם יחסי גומלין: (1) התפתחות אישית; (2) ייעוץ פרטני – פיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית אפקטיבית עם משפחות; (3) ייעוץ מערכתי – פיתוח היכולת להדריך מורים ליצירת מפגש פרודוקטיבי שלהם עם ההורים. להלן הצעות לפעילויות קבוצתיות לפיתוח מיומנויות היועצים בעבודה עם משפחות של נערים בסיכון:

מעגל א'

התפתחות אישית כבסיס להרחבת המודעות למפגש הרגשי המתקיים בין היועצים להורים ולשימוש ב"עצמי" ככלי ליצירת מפגש פרודוקטיבי עם ההורים.

מעגל זה מכוון לפיתוח היכולות הפנימיות של היועץ לבוא במגע מכיל, מאפשר, מרחיב, תומך ומדריך עם המשפחות. התפתחותו האישית של היועץ מרחיבה את מודעותו לאיכות הרגשית של המפגש ואת יכולתו להשתמש בעצמו כדי לעבוד ביעילות עם המשפחות.

מעגל זה כרוך בהעמקה בנושאים הקשורים במפגש הרגשי עם המשפחות, כמו: המשפחה המופנמת שלי, ההורות שלי, מפגש עם סמכות, התנסות במצבי חיים מורכבים וכדומה. נגיעה רגשית עמוקה בנושאים אלה, יוצרת נגישות למשאבים פנימיים אישיים, באופן שעשוי לשרת את היועץ בבניית הקשר עם המשפחות. מודעות נמוכה או היעדר מודעות ונגישות לנושאים כגון אלה, עלולה להוות מכשול ולמנוע מפגש פורה בין היועץ למשפחה.

דוגמאות להפעלות המקדמות עבודה בערוץ זה:

הפעלה א'

כל משתתף מתבקש לשחזר מספר משפחות שאיתן היה במגע בתקופה האחרונה. המשתתפים מתבקשים לתאר את מאפייני המפגשים ולשחזר את חוויית המפגש על

כל צדדיה הרגשיים והמחשבתיים – "החווייה בזמן המפגש, משמעותו עבורך, אילו תחושות ומחשבות המפגש הותיר בך..."

לאחר שהמשתתפים נכנסים לסיטואציה הרגשית הכרוכה בסיפור השלם, הם יכולים להציע היגדים העולים בהם, כתוצאה משחזור חוויית המפגש. רצוי ליצור סינתזה של ההיגדים המתקבלים כדי לעורר חיבור רגשי וקוגניטיבי עמוק יותר עם המתרחש ולמנוע מצב בו "הלא מודע" פועל בסתירה לנעשה. הסינתזה יכולה להתייחס למאפיינים השונים של המפגש ולהשלכותיהם הפרודוקטיביות-דסטרוקטיביות:

- **הבלתי אפשרי** – חוויות של ניכור, חוסר אונים, ייאוש, אכזבה, עייפות, אי לקיחת אחריות, חוסר מחויבות וכדומה.
- **המסתבך** – חוויה של הזדהות והתקרבות יתר, אובדן שליטה על ה-Setting, על מסגרת הפגישות ומטרותיהן, התעלמות מצורכי ההורים כסובייקטים ופנייה אליהם כאל אובייקטים לשירות הילד.
- **האפשרי** – חוויה של מפגש מצמיח, היוצאת מצורכי ההורים כפרטים מופרדים ומצורכי הילד כישות נפרדת, המתרחבת אל נוכחות הורית שיש בה הכוונה, הגבלה ונוכחות אפקטיבית.

ניתן להתייחס ל**מטאפורות ולביטויים** העולים בזמן ההיזכרות ולזהות את איכות המפגש הרגשי ואת פוטנציאל הגדילה הטמון בסיטואציה האנושית שהוא מזמן, כגון: "דרך ללא מוצא", "מפגש מאיים ומתיש", "כאשר אתה רואה מיהו ההורה אתה מבין למה הילד כזה", "מפגש זה הותיר בי מערבולת רגשית והצפה", לעומת: "נשארתי עם תחושות של אמפטיה להורים שלא הכרתי בעבר", "רוחב ההסתכלות שלי השתנה", "יש לי פרספקטיבה אחרת על הדברים", "יש תחושה של אמון ויכולת הישענות", "כבר לא מסתירים", "הקלפים פתוחים", "נכנסנו למפגש טעונים ויצאנו מחוזקים..."

אפשר להתייחס גם ל**מאפיינים של העמדה הפנימית של היועץ** ולמקורות המודעים והלא מודעים שלה המביאים להכשלת המפגש הטיפולי או להצלחתו, כגון:

- עמדות המחבלות ביצירת מפגש המתרחש במרחב פוטנציאלי של גדילה:
- חוסר במשאבים פנימיים – פחדים, קושי בהכלה של דפוסים הוריים.
- הימנעות מלקיחת מנדט אקטיבי כלפי המשפחה, בשל תפיסת תפקיד שאינה מכילה את המשפחה כקליינט הרשאי לקבל שירות.
- הימנעות מלקיחת אחריות בשל היעדר מיומנויות מקצועיות להכוונת ההורים או חשש מעומסים נפשיים ופיזיים...
- עמדות המצמיחות מפגש המתרחש במרחב פוטנציאלי של גדילה: הכרה במקום המרכזי שיש לנוכחות הורית למען צמיחה וגדילה של כל ילד...
- יכולת הקשבה וחיבור למצוקות ההורים כפרטים.

- יכולת ליצור מפגש עם ריבוי נפשות שיש בו מקום ומרחב לכל פרט.
- מחויבות והתגייסות למהלך של סיוע להורים להיות למען ילדיהם.

הפעלה ב'

כל משתתף מסווג מספר משפחות שעבד איתן לפי מאפייניהן: למשפחות עמן חש שהוא בטוח ומיומן, לאלה שהסתבך עמן, למשל, בשל מעורבות רגשית משתקת, ולמשפחות שהמגע איתן היה לו קשה.

מטרת ההפעלה: לפתח את המודעות האישית ליכולת ההכלה וליחסי ההעברה, התומכים או בולמים את המפגש המקצועי. הרחבת היכולת הפנימיות נעוצה בראש ובראשונה במודעות למצבים האנושיים שאנו מכילים, למצבים שאנו נחסמים ומסתבכים בהם ולמצבים שאנחנו מעורבים ומזדהים בהם יתר על המידה. העיבוד קשור בהתייחסות רחבה לסוגיות כמו: דפוסי הורות מופנמים, המפגש האישי עם סמכות, היועץ כהורה וכילד להורים, משברים ומצבי סיכון, התמודדות עם אתגרים הוריים שיש להם השלכה על המפגש עם המשפחה כמו אובדנות, גירושים, חד-הוריות, הורה לילד עם ליקויים וכדומה. שימוש במשאבים פנימיים, הנעשה מתוך מודעות ונגישות לסיפורים האישיים הוא ההופך את היועץ לאדם שיש לו להציע משהו מהתמודדותו לאחר. ניתוק מאותם משאבים יוצר לעתים חסמים, כשלים, נקודות עיוורון, הימנעות, ניתוק וניכור.

מעגל ב'

ייעוץ פרטני – פיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית אפקטיבית עם משפחות

פיתוח כלים, שאפשר ליצור באמצעותם מפגש פרודוקטיבי עם המשפחה, הכולל מתן ייעוץ והכוונה. בין הכלים העיקריים ניתן למנות היכרות דינאמית רב ממדית וייעוץ היוצר ברית עבודה שיתופית עם המשפחה:

דוגמאות להפעלות המקדמות עבודה בערוץ זה:

הפעלה א'

המשתתפים מקבלים דפים ובהם מתוארים מספר מצבים שכיחים המתרחשים בין יועץ למשפחה וכותבים כיצד היו מרחיבים את ההיכרות הדינאמית עם המשפחה, מה היו רוצים ללמוד יותר ואיך היו עושים זאת באופן המכבד את ההורים כסובייקטים ולא כאובייקטים.

דוגמה למצב: תלמיד שזה עתה נקלט בבית הספר מסרב לבצע את משימות הלמידה, נמנע מהשתתפות בפעילות חברתית ומתנהג מוזר בכיתה, מבלי שמישהו מבין את הסיבה לכך. קשה מאוד לגשת אליו וללמוד ממנו אודות מה שעובר עליו. הוחלט שיש להיעזר במשפחה. איך ניתן לעשות זאת כדי לכרות עמם ברית לשיתוף פעולה?

הפעלה ב'

היכרות דינאמית ויועץ להורים – כל משתתף מקבל את טופס ההיכרות הרב ממדית²³, וממלא אותו ביחס למשפחה שהוא בוחר להרחיב את היכרותו עמה. בזמן מילוי הטופס, המשתתפים בודקים מה אפשר לעשות כדי ליצור קריאה רחבה יותר של הצרכים ואיך נכון לפעול, כדי להבטיח את המפגשים המביאים לאינטימיות והיכרות.

שניים או שלושה משתתפים משתפים את הקבוצה בחוויה ובמחשבות שהתחדדו אצלם, בזמן מילוי הטופס, ביחס לנושאים כמו: ההזדקקות למורים, יצירת תנאים לדיאלוג שיתופי, הרחבת המגע האיכותי, העשייה המשמעותית של בית הספר היוצרת לגיטימציה להרחבת ההיכרות וכדומה.

חברי הקבוצה עוברים יחד על הטופס ומתעכבים על מספר עקרונות: ההיכרות כתהליך מתמשך המתרחש במגע ישיר ובעזרת כל הנפשות הרלוונטיות בבית הספר ומחוצה לו, יצירת אינטגרציה של המידע, כיצד ניתן לקבוע את מהות המשפחה וכדומה.

סיכום: הצגת היסודות הטיפוליים המרכזיים בעבודה עם המשפחה.

מעגל ג'

יועץ מערכתי – פיתוח היכולת להדריך מורים ליצירת מפגש פרודוקטיבי עם ההורים.

התפתחות יכולותיהם של המורים ליצור מפגש פרודוקטיבי עם ההורים מקבילה להתפתחות היועצים בנושא, ולכן מבוססת על אותם שני מעגלים של הרחבת המודעות האישית ופיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית אפקטיבית. אפשר לחזור ולהדגיש בקצרה את המטרות של הדרכת המורים לקיום מפגש מיטיב עם המשפחה וההורים:

- להביא לשינוי עמדות של המורים כלפי ההורים והמשפחה סביב חיוניותם להצלחת העבודה עם תלמידים שאינם הולכים בתלם.
- לפתח מודעות אישית למטענים הרגשיים המתעוררים במפגש עם ההורים, החוסמים ובלמים את המפגש, או מאפשרים אותו ולמקורותיהם הפנימיים.
- לפתח מיומנויות של דיאלוג חינוכי שיתופי עם המשפחה וההורים.
- לעודד היכרות רחבה, נטולת דעות קדומות ודינאמית של המשפחה וההורים.
- לפתח מיומנויות של שיתוף המשפחה וההורים בתכנית העבודה החינוכית הפסיכו-חברתית של הנער.

23 ראה נספח מספר 2.

- לפתח מיומנויות של שיתוף המשפחה בחיפוש דרכים להתמודדות עם קשיי תפקוד של התלמיד.
- להרחיב את יכולת המורים לתת חיזוק חיובי כן למשפחה על כל התמודדות והתקדמות של הנער (מתוך חיבור המשפחה למקורות הכוח של ילדה).
- להרחיב את יכולת המורים להכיל את דפוסי ההתנהגות של המשפחה וההורים.
- להרחיב את מיומנויות המורים לזהות ולמקד מטרות עבודה ספציפיות עם המשפחה וההורים.
- להרחיב את מיומנויות המורים לחזק את המעורבות האקטיבית של ההורים ואת גיוס סמכותם ההורית, כך שתהיה ללא ביטול או התרסה ותביע דאגה והחזקה שכה חיוניים להניע את הנער להגשמה.
- לעודד יצירת תנאים המאפשרים מפגשים מיטיבים עם המשפחה:
 - קביעת זמן ועמידה בלוח זמנים,
 - מקום מפגש אינטימי,
 - הקדשת זמן מיוחד למפגש,
 - שיתוף התלמיד בכל מגע עם משפחתו, להוציא מצב שיש בו סיכון ממש.

שיתוף גורמי טיפול בקהילה בעבודה עם נוער בסיכון

אחד הקשיים המרכזיים בטיפול בבני נוער בסיכון קשור בהיעדר אמונה של המתבגרים עצמם ביכולת של מבוגרים להבינם ולסייע להם. חוסר תקווה זה הוא פועל יוצא של היסטוריה מורכבת של קשיים ותסכולים, בצירוף תחושת קומפלטנטיות נמוכה ומשאבים מעטים לחיזוק ההערכה העצמית והאמונה ביכולתם להשתלב בחברה. מאפיינים אלה של נערים בסיכון הופכים אותם, פעמים רבות, להיות "סרבני טיפול". הנערים אינם רואים את עצמם כ"חולים" הזקוקים לטיפול וקשה להם לראות כיצד ה-Setting הטיפולי עשוי להביא לשינוי אמיתי במצבם. בית הספר, לעומת זאת, נתפס על ידי מרבית הנערים כמקום טבעי לצמיחה והתפתחות ובגישה נכונה יכולים נציגיו ליצור בו מסגרות לקידום רווחתם הכללית, כחלק בלתי נפרד מן העשייה המכוונת לקידומם בתחום הלימודי, הנתפסת על ידם כטבעית ולגיטימית. יחד עם זאת, גם כאשר בית הספר עובד באוריינטציה טיפולית, משאביו הטיפוליים מוגבלים. ככל שאפשר לשלב את העשייה החינוכית-טיפולית בבית הספר עם הסיוע הניתן על ידי גורמים בקהילה, כן גוברים הסיכוי ליצירת השפעה מיטיבה על הנערים והתקווה ליצירת שינוי מהותי בחייהם.

בעבר היו נהוגים דפוסי עבודה ממוסדים המשלבים חינוך ורווחה, כמו שילוב עובדות/ות סוציאליות בצוות בית הספר. כיום הדבר נפוץ פחות, בעיקר בשל המעבר לעבודה המבוססת על התמחות ומקצועיות. מעבר זה מאפשר אמנם להגיע לעשייה מדויקת ומעמיקה יותר, אולם עם השנים נוצרה בהדרגה תחרות גלויה וסמויה בין הרשויות השונות וזו גורמת לצמצום שיתוף הפעולה והדגשת ה"מונופול" של

אגודות מקצועיות שונות. כתוצאה מכך, מקצועות העזרה מתאפיינים פעמים רבות בבירוקרטיה מנופחת ומידור יתר. אנשי המקצוע מסתתרים מאחורי הגדרות תפקיד פורמאליות והופכים עיוורים לצורכי הפרט. הפרט נשלח מכתובת לכתובת, לעתים באופן שגורם לאובדן אמון במערכת ובאנשי חינוך, טיפול ורווחה.

התאמה מקסימאלית של הסביבה לצורכי הנער אינה יכולה להיעשות מתוך חלוקה מלאכותית של האחריות בין גורמים שונים – הממונה על המשמעת, על הרגש, על המשפחה... רק עבודה המתבצעת בראייה הוליסטית של צורכי הפרט טומנת בחובה סיכוי ליצירת מפנה אמיתי במצבו.

ככל שבית הספר לוקח חלק פעיל יותר בהתמודדות עם הצרכים הרגשיים והחברתיים של המתבגרים, עובדי הטיפול בקהילה מצליחים לקבל מקום משמעותי יותר בחייהם. עשייה מסוג זה מחייבת את אנשי החינוך להרחיב את תפיסת תפקידם ואת יכולתם לפגוש את צורכי התלמידים. הדבר נעשה כאשר אנשי החינוך מנצלים את מקומם הטבעי בחיי הנערים ולוקחים על עצמם את האחריות להיות גורמים המנתבים ומקשרים בין גורמי הסיוע והטיפול השונים הקיימים בקהילה.

בשל האופן בו בנויים הארגונים השונים, קשה ליצור מרחב לפעולה משותפת של בית הספר ועובדי הטיפול בקהילה לטובת המתבגר. המצב הרווח הוא, שהשפעת בית הספר על הנערים המתנתקים ממנו, הולכת ומצטמצמת ובו בזמן לא מתפתחת אלטרנטיבה של ממש במסגרת טיפול בקהילה. אנשי בית הספר חשים אוזלת יד ומצפים שעובדי הטיפול בקהילה יביאו לשינוי המיוחל, שינוי שברוב המקרים אינו מתרחש בטווח הסביר.

כדי לפתח שיתוף פעולה יעיל של בית הספר וגורמי הטיפול בקהילה, יש ליצור מעורבות של בית הספר בחיים הנפשיים, החברתיים והמשפחתיים של התלמיד, לחזק את השתייכותו של התלמיד לבית הספר ועל ידי כך לאפשר פנייה משותפת שלו ושל דמויות משמעותיות לו בבית הספר להסתייע בגורמי טיפול בקהילה. מצד שני, בית הספר צריך לפעול, כך שעובדי הטיפול בקהילה יכירו בהשפעה המטיבה על הנער, שיש לקשרים משמעותיים בינו לבין דמויות משמעותיות במקום.

כאשר הנער אינו משתף פעולה עם גורמי הקהילה, תפקיד היועץ החינוכי לפעול כך שהחיבור שנוצר עם מבוגרים בבית הספר יוכל, בהדרגה, לשרת את גורמי הטיפול החיצוניים. הדבר מתאפשר כאשר היועץ ממשיך להיות מעורב בחיי הנער, גם בהיותו מטופל על ידי גורמים נוספים, על מנת להבטיח המשכיות ורציפות המושגת דרך תחושת השייכות והמחויבות של הנער לבית הספר.

וכך, היכולת לגשר בין החינוך והרווחה היא תוצאה של האופן שהיועץ תופס בו את תפקידו. כאשר הוא רואה את עצמו אחראי לגישור בין אנשי הטיפול השונים הבאים במגע עם הילד, הוא יכול לפעול להרחבת האזור המשותף של אנשי החינוך ואנשי הרווחה ולבנות תשתית ליצירת מרחב לעשייה חינוכית טיפולית משותפת. יועץ, הלוקח על עצמו להיות גורם מקשר בין גורמים שונים בקהילה, יכול לחבר בין הרשויות השונות ולעודד את נציגי השירותים השונים לחפש דרכים משותפות

לפעול להשפעה רבה יותר על תלמידי בית הספר. הדבר נעשה בעבודה מאומצת ומכוונת של בניית קשרים אישיים עם נציגי השירותים והכוונתם לעבודה פורייה עם תלמידי בית הספר, דוגמה לכך היא עבודה שוטפת עם קציני מבחן במשטרה. אפשר להמשיך לבסס את הקשרים עם נציגי השירותים באמצעות דיאלוג מתמשך וחשיבה משותפת במסגרת כינוסים וסדנאות שונות.

היבט נוסף של שיתוף הקהילה בעבודת היועץ, קשור בראיית בית הספר כחלק בלתי נפרד מן הסביבה שהוא נמצא בה. ראייה כזאת קשורה ביכולת בית הספר להגיב לאירועים ולהיבטים שונים הרווחים בסביבתו כמו עוני, עבריינות, אלימות, סמים וכדומה. שיתוף הקהילה עשוי להתבטא גם ביצירת תשתית של מתנדבים המתגוררים בסביבת בית הספר ומסייעים לתלמידים בצורות שונות כמו עזרה בלימודים, משחקים וחניכה וכן ביצירת פעילויות המונחות על ידי דמויות בולטות המתגוררות באזור. בית הספר עשוי אף ליזום אירועים ופעילויות ולהזמין את אנשי הסביבה לקחת בהם חלק. הדבר נחוץ במיוחד, כאשר מדובר באוכלוסייה חלשה או באוכלוסייה המורכבת בעיקר מעולים, שלא למדו בבית ספר בישראל ואינם מכירים מספיק את התרבות והמנהגים בארץ.

לסיכום, מצאנו לנכון להציף גם לעולם התוכן של התמודדות היועץ החינוכי עם מצבי חירום וטראומה מתמשכים, שצבעו את תכנית ההכשרה של היועצים והוסיפו לסיכון ממד חברתי רחב. להעמקה בנושא מומלץ הספר "משא הטראומה, התמודדות אנשי צוות חינוכי-טיפולי עם מצבי לחץ וטראומה מתמשכים" (מור, לוריא, חן-גל וסימן-טוב, 2005). משרד החינוך, התרבות והספורט. השירות הפסיכולוגי ייעוצי. שנכתב בהשפעת התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית.

מצבי חירום – התמודדות עם צורכי השעה

לנוכח המצב הביטחוני הסבוך ומצבי הלחץ והסיכון שהחברה הישראלית נתונה בהם, הולך וגובר הצורך בהתמקצעות הסגל הטיפולי-חינוכי של בתי ספר בסוגיית ההתמודדות עם מצבי חירום. יחידה זו, העוסקת בהתמודדות עם מצבי חירום, מאפשרת למשתתפי הפרקטיקום לעבד יחד את המצבים המורכבים, שהם נאלצים להתמודד עמם מדי יום ביומו כתוצאה מן המצב הביטחוני. יחידה זו מכוונת ליצירת המשגה וקישור לרקע תיאורטי בנושאי מצבי לחץ וחירום על מנת ליצור התמודדות מכילה ומיטיבה של היועץ החינוכי עם התלמידים, ההורים ואנשי הצוות האחרים בבית הספר בזמנים קשים אלה.

העיסוק במצבי מתח וחירום נעשה בשני מוקדים עיקריים: היכרות עם תופעות שכיחות, הנגרמות כתוצאה מחשיפה ארוכת טווח למצבי חירום ולחץ והשפעתן על נערים בסיכון:

- 1 תופעות שכיחות הנגרמות כתוצאה מחשיפה ארוכת טווח למצב לחץ:**
- צמצום קוגניטיבי, אובדן הפרספקטיבה והיצירתיות – מצב שבו החשיבה

- מצטמצמת ומתוך חרדה לא נשקלות מכלול האפשרויות ודרך הפעולה נקבעת באופן שרירותי.
- **ביטויי סיכון וניתוק** – בריחה או לחימה (Fight or Flight), התנהגויות סיכוניות הרסניות (Acting Out), חוסר רצון להתמודד עם מטלות ואתגרים מחוסר כוחות נפשיים.
- **קושי בהכלת התלמידים על ידי אנשי הצוות** – הצורך במבוגר שיכיל וייתן משמעות למציאות, כדי למנוע מצבים שבהם הילדים "מקיאים" את התחושות הקשות החוצה בהתנהגות מוחצנת או מסתגרת.
- **אובדן ממד העתיד** – תחושות של ערעור, כאוס, חוסר משמעות וחוסר תקווה, לנוכח סכנה הגורמת לתחושה של אובדן העתיד ושל הצטמצמות בהווה המיידית.

2 תלמידים בסיכון ומצבי חירום מתמשכים

- אינטראקציה של מצבי סיכון עם מצבי חירום מתמשכים המגבירה את הסיכוי להתדרדרות ולהתנהגות סיכונית.
- הכשל ההורי והקושי ביכולת להדריך ולכוון את הילדים, מתוך פרספקטיבה, מתעצמים לנוכח מציאות ביטחונית מורכבת.

תפקידיהם של היועצים החינוכיים בפרט ואנשי צוות הניהולי של בית הספר בעתות חירום:

- **הנהגת בית הספר** – שמירה על בית הספר כגורם מאזן ומגן, המאפשר למציאות לחדור פנימה, אך דואג למניעת תחושות קשות של אבדן שליטה והיעדר ביטחון; שמירה על תפקוד מקצועי ויעיל גם כאשר אין זמן להתארגנות; יצירת מרחב המאפשר התמודדות טובה בתקופה בה כולם מבולבלים ומעורערים; ניהול משברים; הכוונת התלמידים וההורים; מאבק מתמיד בהדוניזם ובמידות לטובת חשיבה ארוכת טווח; ניסיון לנתב את הפחד לטובת עשייה מועילה למען הכלל, הנובעת מהזדהות עם חזון או אידיאל שכדאי להשקיע למענו.
- **שמירה על שגרה, המשכיות וקביעות** – יצירת תפקידים קבועים לדמויות השונות; יצירת מרחב בטוח של צמיחה ושפיות; הערכות מוקדמות למצבי משבר ספציפיים, אובדן ומוות; חשיבה משותפת ופתוחה במסגרת צוותית; בחינה של מכלול אפשרויות ההתמודדות; קבלת החלטות מושכלת ותמיכה הדדית, כך שדמויות המפתח בבית הספר לא ישאו לבדן בנטל ההתמודדות עם מצבי החירום.
- **תיווך ומתן משמעות** – גיבוש העמדה הערכית של בית הספר כארגון, בקרב המורים וההורים; עיבוד ההתרחשויות באופן המשמר את יכולות התפקוד; מתן משמעות לאירועים וסימון דרכי התמודדות אפשרויות; יצירת לכידות חברתית המבוססת על הזדהות עם המאבק הלאומי ועל עשייה תורמת; גישור בין המציאות החיצונית ויכולת התלמידים לעבד ולקבל מציאות; סיפוק משמעויות

ודרכי פעולה מול תחושת אי הוודאות; יצירת מרחב בית ספרי בטוח; עיצוב התגובה הרגשית של התלמידים; יצירת תהליכי עיבוד של המציאות החיצונית והתגובות הרגשיות.

- **התמודדות עם סיכון** – איתור צרכי התלמידים ומתן תוקף ומשמעות לצרכים אלה; זיהוי מוקדם של מקרי התנתקות והתנהגות סיכונית והתייחסות אליהם כאל מסרים הראויים להתייחסות מעמיקה ולא-לתגובה משמעתית בלבד; התמודדות עם תביעות פסיכולוגיות להגנה וביטחון, התמודדות עם אירועים חריגים כמו שכול או אירועי טרור; יצירת אווירה המאפשרת להיענות לצרכים הנפשיים העולים כגון – הכרה במצוקה, הצורך בעזרה או בהזדקקות לגבולות ברורים.

פיתוח יכולות ההתמודדות בעתות משבר ומצבי חירום מתמשכים

נעשה בדרכים אלה:

- יצירת תהליך אישי הכולל עיבוד רגשי וקוגניטיבי ועוסק בבירור עמדות רגשיות, פוליטיות, חברתיות וערכיות אל מול המצב.
- בחינת היכולת לעמוד מול מצבים קשיים בעבר; נגישות רחבה יותר לעולם הרגשי והחוויתי; פיתוח והמשגה של המשאבים האישיים.
- שימוש במצבים ובאירועים המתרחשים ב"כאן ועכשיו", אותם יש לקלוט, לעבד ולהזרים כדי להבטיח המשך פעילות חינוכית.
- לימוד ממוקד של נושאים עיוניים, כמו: סמכות ומנהיגות, תהליכים קבוצתיים, מצבי סיכון והשפעת איום חיצוני על נוער בסיכון, גיל ההתבגרות והשפעת איום חיצוני על מהלך ההתבגרות, המורכבות ביחסי מבוגר-ילד בבית הספר ובמשפחה בכלל ולנוכח מצבי איום וסכנה בפרט.

להלן מספר דוגמאות של מפגשי פרקטיקום הממחישות כיצד הורחבה למידת

הייעוץ המערכתית של היועצים לצד ניתוח המקרים העולים מהשדה:

מפגש א'

אבחון מערכת בית הספר דרך החוויה הסובייקטיבית של היועץ .

פעילות לדוגמה

- כל משתתף מוזמן לאבחון את האקלים הארגוני של בית הספר שהוא עובד בו ואת השלכותיו על חוויית ה-well being של כל הנפשות הפועלות בו, דרך בחינת חוויותיו שלו עצמו. היועץ מאבחן את הדינאמיקה הרגשית של הארגון דרך ההשפעה שהיא מקיימת עליו, דרך השתהות סביב התחושות שלו, המקום שלו, החוויה היומיומית שלו וכדומה.
- עיסוק מורחב בנושא יכול להיעשות בעזרת שימוש בעולם המטפורות על מקום היועץ בבית הספר – "מטפורה על המקום שלי במערכת". ההזמנה היא להעמיק

דרך החוויה הסובייקטיבית ולהרחיב את ההתבוננות על החוויה של האחרים, דרך בחינת התהליכים המקבילים המתקיימים בין חוויית היועץ לחוויית המורים והתלמידים.

אבחון הדינאמיקה הרגשית השוררת בבית הספר, דרך חקר החוויה הפנימית, מעלה לתודעה של היועץ את התהליכים הגלויים והסמויים, המקבעים את העשייה החינוכית שאינה בהלימה עם צורכי הפרט.

• קריאה מומלצת:

ביון (1992). התנסויות בקבוצות ומאמרים נוספים. הוצאת דביר, תל אביב; רוזנסר, נ. (1997). עבודתו של וילפרד ביון על קבוצות. המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים ציפורי, ירושלים.

מפגש ב'

יחסי סמכות של היועץ עם נושאי התפקידים האחרים.

פעילות לדוגמה

- מבוא עיוני – מושג העברה לסמכות, אופני סמכות שונים ותגובה אליהם וכדומה.
 - שחזור יחסי סמכות מעולם בית הספר:
- היועצים משחזרים מגע מתמשך עם דמות סמכות מעולם בית הספר, אשר נידון על פי הממדים הבאים – בדיקת הפניות לראות את הצרכים של דמות הסמכות, מה המגע עם אותה דמות סמכות משחזרת מעורר בתוכך, חופש ביטוי וחופש מקצועי של היועץ, החרדות הקשורות ביכולות המקצועיות הנבחנות מול דמות הסמכות וכדומה (ההימנעות ממפגש עם סמכות, קשורה לעתים בחרדות של היועץ לעורר ציפיות שלא יוכל למלאן).
- עיבוד נוסף – התהליכים המקבילים המתקיימים ביחסי הסמכות בין היועץ לדמויות סמכות אחרות לבין המורים כדמויות סמכות לתלמידיהם. יחסי הפחד, הוויתור וההימנעות המתקיימים בין היועץ לדמויות סמכות, משפיעים על יחסי הפחד, הוויתור וההימנעות המתקיימים בין המורים לתלמידים ולהוריהם.
 - עיבוד נוסף – מה בתגובות היועץ לדמות הסמכות מושלך מעבר לדמות עצמה. מידת הדיפרנציאציה מאפשרת זיהוי מובחן יותר אודות העמדה כלפי סמכות בעולם הפנימי ובעולם ההתנסויות. התגובות הפנימיות של היועץ יכולות לתת תובנות לגבי איך אותה דמות פועלת ומפעילה ולגבי צורכי ההתאמה הבין-אישיים, שמאפשרים שיתוף פעולה עם אותה דמות.
 - ניתן להעמיק בנושא יחסי סמכות בעזרת שימוש במטפורות על דמויות סמכות מהעולם האישי – דמויות סמכות מהסיפור האישי, מה היה במגע עם דמות הסמכות המשחזרת שמאפשר גדילה, מה איפשר דיאלוג פותח או דיאלוג חסום...., דיון בשאלות על פחד להיות סמכות, פחד מסמכות... סוגיות רלוונטיות לעיצוב יחסי הסמכות של היועץ עם בעלי התפקיד שונים שהוא פוגש במערכת החינוך ומחוצה לה.

- קריאה מומלצת: עומר (2000). שיקום הסמכות ההורית. הוצאת מודן, תל אביב; פוקס-שבתאי ובלאנק (2004). הורים טובים מדי. הוצאת מודן, תל אביב; רוזנוסר (1997). ניתוח יחסי מנחה-קבוצה ומהלך התפתחות הקבוצה לפי מודלים תיאורטיים של יחסי אובייקט. המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים ציפורי, ירושלים; Phillips (1999) pp. 1-42, Saying No. Farber and Farber. London

מפגש ג'

מכשולים בהידברות בין-אישית אפקטיבית בין היועץ החינוכי לצוות המורים במפגשי צוות של בית הספר.

פעילות לדוגמה

- הזמנת היועצים להעלות מצבים צוותיים מעיקים וניתוחם, מתוך ניסיון להתחקות אחר המניעים הפנימיים של היועץ, המכשילים את התמקמותו במקום שיכול להביא לתפנית ולתקשורת קונסטרוקטיבית. מחסומים אופייניים העשויים לעלות: דיאלוג חוסם, קונפליקטים סמויים ובלתי מדוברים, יחסי סמכות המצמצמים את מרחב העבודה הפוטנציאלי, התמקדות בתלמידים ולא במורים (מה שמונע מהיועץ החינוכי להיות בדיאלוג עם המורים על צורכי הגדילה שלהם, אשר הכרחיים להצלחתם עם תלמידים המתאפיינים בריבוי צרכים), הגדרה עמומה של תפקיד היועץ המביאה לכך שכל צד חושש לתבוע מהאחר, פן הוא בעצמו ייתבע. כך מתחזקת קואליציית הנטרול וההחלשה, מידור תפקידים (כל אחד אחראי על היבט אחד של תפקוד תלמידים וכך נמנעת האפשרות לקחת אחריות הוליסטית וראייה שלימה של צרכיו של התלמיד) וכדומה.
- ההפעלה מכוונת לסייע ליועצים להרחיב את מודעותם העצמית, את דרגות החופש הפנימי הקובעות את אופי עשייתם בבית הספר ואת אמונתם ביכולתם לתרום לצמיחת המורים, מתוך קריאה עמוקה יותר של צורכי הגדילה שלהם ומתוך החזקה של עמדה סמכותית הלוקחת אחריות על גדילתם. זהו מהלך שמתחיל ביכולת היועץ להעמיד את עצמו לשירות המורים, באופן שהוא קשוב לדיבור הגלוי והסמוי שלהם, ביחס לתפקידם החינוכי עם תלמידיהם בכלל ועם תלמידיהם בסיכון בפרט.
- עיבוד נוסף למכשולים בהידברות בין-אישית אפקטיבית ניתן לעשות דרך שימוש בעולם המטפורות – כל אחד מוזמן להציג בעזרת מטפורה, דימוי על מפגשים צוותיים כפי שהוא חווה אותם בבית ספרו, מפגשים צוותיים שהוא עצמו יזם או שאחרים במערכת יזמו. המטפורות מאפשרות כניסה לעולמות התוכן הסמויים והגלויים והתבוננות מחודשת על ההתרחשויות הצוותיות והדינאמיקה הקבוצתית בבית הספר, המקשה על היועץ, כפרט המשתייך אליה, להבחין את עצמו מאחרים ולקבל פרספקטיבה על המצב, כדי לאמץ עמדה ופעולה הפותחים תהליך עבודה ואפיקי עשייה פרודוקטיביים. עולם המטפורות מייצג דבר מהותי לתפיסתנו, לפיה, העולם הפנימי של איש הצוות, הרגשות והאסוציאציות

האישיות שלו רלוונטיים לעשייה חינוכית משמעותית עם תלמידים בסיכון ועם הדמויות ה"עוטפות" אותם. העולם הפנימי וההסתכלות על תחושות ומחשבות פנימיות הופכים להיות חומר נגיש לעבודה.

מפגש ד'

דיאלוג אותנטי בין היועץ וחברי הצוות ובינם לבין עצמם.

פעילות לדוגמה

- עיבוד פרוטוקול משוחזר של דיאלוג בין היועץ לצוות החינוכי: היועץ מביא פרוטוקול ובו תיאור חי ומפורט של האינטראקציות שלו עם צוות מורים. המנחים וחברי הקבוצה מאפשרים לו להרחיב את הסתכלותו על המגע שלו עם אנשי הצוות. ממדי ההתייחסות האפשריים – נוכחות / היעדרות של היועץ, התערבות היועץ בצמתים משמעותיים בתהליך, במה הוא בוחר לגעת וממה הוא נמנע, איכות המגע הרגשי-אישי, יכולת ההכלה, יכולת לרתום את השיח לאפיקים אופרטיביים ומשמעותיים, איך היועץ יוצר רציפות בין דיאלוג זה לדיאלוגים נוספים היוצרים רציפות בהתמודדות, מידת הפרסונליזציה של נוכחות היועץ והאופן בו הוא מאפשר לאחרים ביטוי אישי – כקובעים את איכות הדיאלוג ועוזרים לבניית תסריטים המקדמים "דיאלוג של צמיחה".
- ניתן לעשות עיבוד נוסף ולבחון את הדיאלוג דרך שלושת המימדים של "היחס המסייע האפקטיבי", שביסוד התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית – עבודה דרך העולם הפנימי, הכרה באחר ובחינת יחסי ההתאמה.

מפגש ה'

מכשולים לדיאלוג – ניתוח סצנות מהקולנוע הישראלי.

פעילות לדוגמה

- מבוא עיוני – הרצאה קצרה. דיאלוג כשיחה בעלת אפיונים מסוימים: "משתתפי הדיאלוג הם 'אני-אתה' מוגדרים, שכל אחד מהם עוסק – בו זמנית – בעצמו ובאחר, כך שבמהלך הדיאלוג נוצר בין המשתתפים דבר משותף. דיאלוג כזה מצריך בסיס משותף בין הצדדים הלוקחים בו חלק. בסיס משותף זה מוצע על ידי אחד המשתתפים, אך מוסכם על שניהם". (מור ומנדלסון, 2006).
- על פי בובר קיימים שלושה סוגי דיאלוג: דיאלוג של מראית – מונולוג במסווה של דיאלוג; דיאלוג טכני – להבנה אובייקטיבית ולא מתוך רצון ליצור דבר חדש; דיאלוג אותנטי – דיאלוג של הוויה. מפגש עם האחר ועם עצמך, בו יש דיבור משמעותי היוצר עולם אנושי משותף. "שתיקה של התכוונות".
- איכויות ביחס המחנך המקדמות את המפגש: זיקה בין אישית, אירוע הנחוה במשותף, ופרספקטיבה רחבה של המחנך. ההבדל בין קבלה ואישור על פי בובר. מוקשים המעצימים את המחסומים בין מורה לתלמיד:

מוקשים רגשיים: פחד, ויתור והסרת אחריות; וקשיים בתנאי המפגש: קונטקסט שמקשה על פניות, הדגשת חוסר הסימטריה, היצמדות לגבולות התפקיד, יחס של ניכור, ענישה והטפת מוסר וסירוב התלמיד להשתתף בדיאלוג. הסרת מוקשים: ניצול משברים, תכנון המפגש, התפנות לאחר, ויצירת מרחב יצירתי.

בתכנון המפגש מתייחסים ל: (א) נקודת החיבור שבעטיה נוצר הדיאלוג כולל חיבור המתייחס לכוח, סמכות, כוח האישיות, רגש, סימטריה אנושית, נקודת חיבור פרקטית, וקונפליקט של נאמנויות; (ב) לסוג החיבור – דהיינו האקלים הרגשי שהמורה יוצר לקידום הדיאלוג; (ג) לתוכן הדיאלוג – צריך להיות רלוונטיות לחיי התלמיד.

- עיבוד נוסף למושגים עיוניים, בעזרת דיון בסצנות מעולם הקולנוע הישראלי: מתוך "גיני וגיני" בבימויה של מיכל אביעד – סצנת המפגש עם הוועדה הפדגוגית. הדיון יכול להתקיים סביב ניתוח "דיאלוג למראית" ובו נאמר לנערה שהיא מאכזבת, כאשר קיימת החמצה מלאה בהכרה בעולמה הסובייקטיבי ובקשיים שמפריעים לה לתפקד. יחס זה מתחזק את אי תפקודה. מתוך "כנפיים שבורות" בבימויו של ניר ברגמן – סצנות המפגש עם היועצת, המשוחחח עם הנער החווה מצוקה. הדיון יכול להתמקד במלאכותיות במגע ובשאלה כיצד ניתן להתכונן באופן מלא יותר למפגש עם נער במצוקה כדי ליצור נקודות חיבור החיוניות לגיוס הנער שירצה להיעזר במבוגר. "הכוכבים של שלומי" בבימויו של שמי זרחין – סצנות המבחן במתמטיקה והמפגש עם המנהל והמורה. דיון בשאלה מה יוצר חיבור ודיאלוג אמיתי בין הדמויות השונות המעורבות.
- קריאה מומלצת: קרון, ת. ויונגמן, ר. (1997). יישומים אפשריים של התורה הדיאלוגית של מרטין בובר לפסיכותרפיה. שיחות. כרך יא', מס' 3; מור ומנדלסון, 2005, דיאלוג עם מתבגרים שלא מוצאים את מקומם. אשלים, הוצאה לאור.

מפגש ו'

אלימות כתוצר של אי התאמה של העשייה החינוכית עם התלמידים.

פעילויות לדוגמה

- חברי הקבוצה משחזרים מקרי אלימות מחיי בית הספר ומזהים את המניעים שחוללו את אותה ההתנהגות. פעילות זו מאפשרת לפתח תובנות ביחס לאופן הטיפול הרצוי באלימות בבית הספר. לעתים לומדים במצבים המתוארים, כי אלימות היא תוצר של יחסי אי התאמה בין המבוגרים לתלמידים. דרכי ההתמודדות המעשיות שהיועץ יכול לטפח בבית הספר, יהיו פועל יוצא של הבנת הגורמים המחוללים את ההתנהגות האלימה.

פעילות זו זקוקה למסגרת עבודה תהליכית רציפה בבית הספר, המאפשרת בניית בסיס מושגים משותף ובחינת תכנית פעולה דינאמית להתמודדות עם צורכי התלמידים האלימים.

הפרקים הדנים בהיכרות רב ממדית עם תלמידים, הטיפולוגיה לאיתור המוקד המחולל סיכון ובניית תכנית אישית, מהווים כלי עזר בידי היועץ לעבודה תהליכית עם צוות בית הספר בנושא. תהליך זה מעודד את הצוות ליצור יחסי התאמה עם תלמידים שפועל יוצא ממנו הוא צמצום האלימות.

- בירור עמדות בסיסיות של בית הספר ומוריו כלפי אלימות: הפן הרגשי: אלימות יכולה ליצור סערה רגשית ואיום על ערך בית הספר וצוותו ותגובות רגשיות קשות. אלימות יכולה להדהד בהיסטוריה האישית של המורים ולהביא לאי דיוק בקריאת המצב.

- הפן הערכי: האם בתנאים מסוימים אלימות מוצדקת בבית הספר או מחוצה לו? עיבוד נוסף לפי הטיפולוגיה – מה מחולל את ההתנהגות האלימה של התלמיד? יצירת מוקד להתערבות הצוות החינוכי המתבסס על הטיפולוגיה:

אלימות כמבטאת קשיי למידה. דינאמיקות בולטות – קושי בהכרה בקשיים, יצירת הסחות דעת, היסטוריה של כישלונות, המורים והמבוגרים ככושלים בטיפול, התמודדות עם תחושות נחיתות. ההתמודדות עם בעיות התנהגות נעשית דרך יצירת תהליך התקדמות בערוץ הלימודי.

אלימות כמבטאת מצוקות רגשיות ומשפחתיות. דלדול של משאבים נפשיים ופניות ללמידה. הביטויים ההתנהגותיים כצוהר לקושי הפנימי. בעיות התנהגות משקפות דלדול פנימי, קשיי הכלה, בעיה של התאמת המסגרת לפרט וכיו"ב.

אלימות כמבטאת דינאמיקה אנטי-חברתית. ההתייחסות היא לדינאמיקה אנטי חברתית ולא לאישיות פתולוגית. האפיונים: מניפולטיביות, שקרים והסתרות, חוסר רגישות לאחר, אינטרסנטיות עיוורת, נוכחות מאיימת, בדיקת גבולות וחציית קווי התנהגות נורמטיביים, לעתים מוקע על ידי חברים פגועים. ההתערבות דורשת: גבולות בהירים, תיאום בין אנשי צוות, חסימת אפשרויות למניפולציה. בסיס לקשר הוא הבהרת אינטרסים. כש"עובד על כולם", בעצם נותר בודד – כאומר "אם אין אני לי מי לי".

קווים כלליים למסלול ההתערבות לפי הטיפולוגיה: בחירה במוקד התערבות הנמצא בשליטת הצוות החינוכי. יצירת תסריט למהלכים הראשונים – מי מתאים לשוחח עם הילד, מה תתרום היכרות מעמיקה יותר, באיזה אופן אפשר ליצור אמון של התלמיד במבוגר, מהן המטרות המיידיות ולטווח רחוק יותר, ברית עם אנשי צוות נוספים, תרומה להתמודדות של מורים אחרים עם התלמיד, יצירת תחנות בחינה לאפקטיביות של ההתערבות, וחיפוש אפיקים חדשים או התאמות מדויקות יותר עם התלמיד.

עיבוד נוסף לנושא ניתן לעשות דרך העמקה במה שמפריע ליועץ להיות בן שיח משמעותי לאיש הצוות בטיפול בתלמידים אלימים.

- עיבוד נוסף – איזה דימוי יש ליועץ בתודעת אנשי הצוות ביחס לקומפוטנטיות שלו בהתמודדות עם תלמידים, הורים ומורים אלימים? מטרת ההפעלה להגדיל את הסמכות והמעורבות המקצועית של היועץ, על מנת שירחיב את יכולת הצוות ליצור יחסי התאמה עם התלמידים האלימים. הדימוי של היועץ בתודעת הצוות מהווה משתנה חשוב בהבנת מידת ההיעזרות ביועץ במצבי אלימות. בהפעלה זו היועצים סוקרים את תפיסתם לגבי דימויים בתודעת אנשי הצוות, ביחס לרלוונטיות שלהם בהתמודדות עם אלימות. איך נוצר דימוי זה, כיצד הוא מסייע או מחבל בעבודה המשותפת עם הצוות, כיצד נוצרה התפיסה של רלוונטיות היועץ בנושא האלימות ואילו אירועים תרמו לכך, האם דימוי היועץ אכן משקף אותו נאמנה? מתוך הדיון עולה הכרה באפיונים של נוכחות היועץ, התורמים לרלוונטיות שלו לצוות (כגון: יכולת לפרספקטיבה, הכרה בקשיים ובכוחות ההתמודדות, מעורבות מעשית המלווה את קשיי ההתמודדות, תחושת שותפות באחריות ובהתמודדות) וחיפוש דרכים להרחיב את היכולת של אנשי הצוות להיעזר ביועץ.

מפגש ז'

גבולות ומרחב גדילה.

- **פעילות לדוגמה:** כל משתתף משחזר חוויות בהם גבולות מעולמו האישי נפרצו בעולם העבודה. הלמידה שאנחנו מכוונים אליה היא, כי מרחב צמיחה חייב להיות מרחב בטוח וכאשר קווים אדומים נפרצים, המרחב אינו מאפשר עשייה חינוכית מוחזקת. הלמידה של הגבולות החינויים לעבודת היועץ המסוים מלמדת אותו על נחיצות שמירה על קווים אדומים אישיים של מורים, כלומר שמירה על העקרונות החשובים להם, כדי להרגיש מוגנות וביטחון בסביבת בית הספר, המאפשר עשייה ויצירתיות. שמירה על הקווים האישיים איננה נבחנת רק ברמת ההצהרה אלא גם ברמת מבחן המציאות. זהו ההבדל בין התנהלות מול הצהרות, בין הלכות (עקרונות) להליכות (המעשים).

נושא הגבולות נידון לא כמושג המסתכם בטיפול בבעיות משמעת, אלא כמאפשר גדילה במיטבו. מהותו של הגבול הוא להיות בהתאמה לצרכים של הפרט.

נושא גבולות הפרט וגבולות המערכת:

הגבולות הם המארגנים הבסיסיים של החיים האנושיים ומהווים גורם חשוב ועיקרי בעצם התהוותם וקיומם של בני האדם, הן כפרטים והן כקולקטיב. הגבול מגדיר טריטוריה ובכך יוצר, בו זמנית, גם הפרדה וגם חיבור. משמעות המילה גבול – Boundary היא חיבור, קשר, ואילו משמעות המילה תחום, Limit היא

– קו הקובע היכן דבר מתחיל והיכן הוא מסתיים, מגדיר את החוץ מבפנים.

הגבול קובע מבנים, מארגן, מבדיל, ובכך יוצר תחושה של סדר, עקביות, ביטחון ושליטה ומאפשר שייכות. גבול שמגדיר מבנים עמומים או חלשים יוצר תחושה של חוסר יציבות. הגבול תחום מרחב ועל ידי כך משפיע ישירות על איכות החיים אשר

משתנה על פי רמת הצפיפות או המרחב שהגבול יוצר. כתוצאה מכך עצם קביעת הגבול עלולה ליצור קונפליקט. הבעיות סביב הגבולות נוצרות כתוצאה מאופן קביעתם, הצבתם ודרך השימוש בהם ולא מעצם קיומם. מבחינה פסיכולוגית הגבולות מאפשרים את התהליך האינדיבידואלי וחיוניים להתפתחות תקינה של ה-Self.

להלן פירוט מספר סוגי גבולות אפשריים במערכות חינוך ואופי המשא ומתן בין הצדדים הנגזרים מסוג הגבול: גבול אישי ומצבי מול גבול לא אישי ולא מצבי; גבול הניתן או לא ניתן לחצייה חוזרת; גבול ברור ובהיר מול גבול מתהווה ונע (מתבסס על שניידר ס. ודויטש ח. עורכים, 1990). גבולות בגיל ההתבגרות: משפחה, בית ספר, טיפול אישי וקבוצתי. לקט הרצאות. מכון סאמיט, ירושלים. גבול לא אישי ולא מצבי – גבול אשר מופעל בכל מצב וכלפי כל אדם במערכת, ללא התחשבות בתכונותיו הספציפיות או במצב כזה או אחר. הגבול אינו ניתן לשינוי בעקבות משא ומתן. לאדם שעבר את הגבול יש רק שני פתרונות אפשריים: קבלת הגבול או עזיבת המערכת. הקבלה יכולה להיות קבלה של מראית עין, גם ללא הסכמה או הפנמה.

גבול לא אישי ולא מצבי שאינו ניתן לחצייה חוזרת – גבול שלאדם שחצה אותו אין אפשרות לקבל הזדמנות חוזרת והוא מוצא מן המערכת.

גבול לא אישי ולא מצבי הניתן לחצייה חוזרת – גבול שאינו נתון למשא ומתן, אך המערכת מקבלת את האפשרות שהאדם יתקשה לקיימו ולכן הגבול ניתן לחצייה חוזרת. לדוגמה: מערכת שקבעה גבול של איסור על אלימות פיזית, ולפיו אדם המבצע אקט אלים יורחק מן המערכת. ביצוע אקט אלים יגרור אחריו בירור טיפולי, במהלכו יובהר לאדם שעבר את הגבול, שאי קבלת גבול זה תביא בסופו של דבר להרחקתו מן המערכת. החצייה החוזרת מאפשרת להבהיר לאדם, שעליו להחליט בין קבלת הגבול לבין עזיבת המערכת.

גבול אישי ומצבי הניתן לחצייה חוזרת – גבול שניתן להתאימו לתכונות ולמצבים של אדם או קבוצה ולשנותו בעקבות משא ומתן. לדוגמה: שינוי שעת ההגעה לבית הספר עבור תלמיד אשר חוצה שוב ושוב את הגבול של הגעה בשעה המקובלת.

גבול ברור ובהיר – גבולות בהירים וברורים שמציבים א־פריורי, באופן שאינו תלוי באדם או במצב, כגון איסור לפגוע בזולת, איסור להשחית ציוד וכדומה. גבול מתהווה ונע – ישנם גבולות אשר קשה להציבם באופן בהיר וחד משמעי ותהליכי המשא והמתן שסביבם מהווים את עיקרם של דברים. לדוגמה: משא ומתן סביב תלות/אחריות, דמיון/מציאות, אני/אחר וכדומה.

פרק ה

הערכת תכנית ההתמחות

הערכת תכנית ההתמחות ליועצים חינוכיים מהווה חלק בלתי נפרד מהתכנית עצמה ועונה על שני צרכים עיקריים: (1) בדיקת השפעתה של התכנית על אפקטיביות העשייה של היועצים החינוכיים בעבודתם עם בני נוער בסיכון; (2) ניהול הידע המתהווה במהלך הפעלת התכנית, כך שניתן יהיה להשתמש בו כבסיס לתיעוד של התכנים בכתב והאסטרטגיות הנלמדות בה. הפעלת תכנית ההתמחות כתכנית פיילוט המשולבת בהערכה, אפשרה למפעיליה לרכוש ניסיון, ללמוד מהצלחות ומכישלונות וליצור גוף ידע רלוונטי שאפשר יהיה להשתמש בו בתכניות דומות, המיועדות לאנשי חינוך ומופצות ברחבי הארץ.

הערכה מעצבת וניהול ידע

תכנית ההתמחות תועדה במטרה להבנות את הידע הקיים בתפיסה החינוכית הפסיכרו- חברתית באופן שיתאים לאוכלוסיית היעד – יועצים חינוכיים – ויהפוך לזמין ובר יישום בעבודתם השוטפת. הידע המתועד לא נוצר לראשונה במהלך הפעלת התכנית, כי אם הובנה והותאם לשימושם של יועצים חינוכיים, ובכך חשיבותו וייחודו. טיב ההתאמה הוא המפתח לכך שיועצים חינוכיים יוכלו להיעזר בתכנית בעבודתם כבר למן היום הראשון של השתתפותם בה. העקרונות הפסיכולוגיים המועברים בה הותאמו לחיי בית הספר. עובדה זו הופכת אותה לרלוונטית ומאפשרת לה לענות על צורכי היועצים החינוכיים בשדה.

תהליכי ההערכה, התיעוד וניהול הידע השפיעו על התכנית עצמה, באפשרם למפעיליה לחזור ולעיין בתכנים ובסדנאות שהועברו בה ולהעריך את מקומו של כל משתתף ביחס לרמת ההיכרות והשליטה שלו במושגים המהווים עמודי תווך של התכנית. בהתאם, ניתן היה לשפר ולהבנות מחדש הן את התכנים המועברים והן את המתודות המשמשות להקנייתם. בנוסף, הוסקו מסקנות מכריעות באשר לאופן בחירת המשתתפים בתכנית.

היועצים שהשתתפו בתכנית הפיילוט נבחרו בשיתוף עם הנהלת שפ"י (שירות פסיכולוגי ייעוצי). תחילה פורסמה התכנית בין אנשי המקצוע, היועצים שהביעו עניין בנושא הגישו את מועמדותם ולאחר מכן נערך מיון לבחירת אלה מהם שביקשו

להתפתח בעבודתם ברמה האישית והמקצועית מתוך עמדה של אחריות ומחויבות להרחיב את גבולותיהן של מערכות חינוך, כך שיכילו את צורכי התלמידים התת-משיגים ובסכנת נשירה המצויים בהן.

אחת המסקנות שעלו סביב בחירת המשתתפים היא, שיש חשיבות מרובה להכנה הניתנת להם כחלק מהליך בחירתם, באופן שיעניק להם את המידע וההבנות הדרושים להם, כדי לבחור אם להצטרף לתכנית באופן שקול ומבוסס. במסגרת ההכנה מודגשות דרישות בסיס של התכנית, ונבדקת נכונות המועמד להתמודד עמן.

השתתפות אקטיבית, מעורבות אישית, התמדה ופתיחות בקבוצת הלמידה: במסגרת התכנית נחוצה השתתפות אקטיבית של כלל משתתפיה. אחד הביטויים המעשיים של הדגש שהתכנית שמה על פיתוח אישי של כל יועץ הוא, שכל יועץ חייב להביא לקבוצה מספר מקרים מן הפרקטיקה החינוכית שלו. זאת גם הסיבה לכך, שנוכחות מלאה של כל המשתתפים בתהליך הלמידה היא קריטית.

שאיפה להתפתחות מקצועית בתוך מערכות חינוך: לאור העובדה, שטקסטים המתקבלים מיועצים חינוכיים מבטאים לרוב תחושה כי למערכות חינוך ולהם אין די פתרונות לצרכים המורכבים יותר ויותר של בני נוער בסיכון, חשוב לבדוק מראש את העמדות והיעדים של המועמדים בהקשר של המערכת החינוכית. התכנית רלוונטית ליועצים הרואים את עצמם כסוכני שינוי של מערכות חינוך, וכבעלי סמכות להרחבת יכולת בית הספר להתמודד עם התלמידים המהווים אתגר לכולם.

יש חשיבות מרובה לעריכת ראיונות עם המועמדים המעוניינים להשתתף בתכנית כדי ליצור מחויבות אישית לביצוע המטלות הנדרשות בה וכדי להסיר את מועמדותם של יועצים חינוכיים, ששילובם עלול להפריע מאוד להתפתחות התקינה של המשתתפים כקבוצה, או ליצור האטה משמעותית בתהליך הלמידה. מניסיונו, יועצים המצויים במשבר אישי אקוטי, וזקוקים למסגרת טיפולית עוטפת, או יועצים שאינם יכולים להפיק את המרב מרווחי התכנית בשל גורמים שונים, אינם מתאימים להשתתף בה. גם יועצים, שבשל אישיותם או הרגל שהתקבע אצלם עם השנים אינם משתתפים בלמידה קבוצתית באופן אקטיבי ויועצים החותרים להגיע להישגים בכיוונים שונים מאלה שהתכנית מציעה, כגון פסיכותרפיה, אינם מתאימים.

כחלק מתהליך ההכנה והמיון, רצוי לערוך סדנה, שתאפשר למועמדים לטעום מעט ממהות התכנית, כמו לדוגמה, סדנה העוסקת בזיהוי צורכי הלמידה וההתפתחות של היועצים החינוכיים, תוך ניסיון לחבר בין הצרכים העולים, לבין האופן שהתכנית מטפלת בהם. סדנה כזאת תאפשר למפעילי התכנית ולמועמד עצמו, לבדוק את מיקומו ביחס לקריטריונים הבסיסיים של ההתאמה אליה.

אפשר לבקש מן היועצים המשתתפים בסדנה להציע פתרונות ודרכי התמודדות, הרצויים לדעתם לבעיית הסיכון. הפתרונות המתאימים מדברים, בדרך כלל, על מענים כמו, שכלול יכולותיו האישיות של היועץ, באופן שיביא למפגש אחר עם המתבגרים בסיכון, או הרחבת גבולות המערכת באופן שייצור מרחב מחיה רחב יותר, המכיל התנהגויות חריגות של בני הנוער, ונמצא איתם בדיאלוג למען צמיחתם

האישית, ולא למען התאמתם לבית הספר. התאמת המועמדים תיבחן לאור סוג ומהות הפתרונות שהם מציעים.

מטרות ההערכה

מטרת העל של ההערכה היא לבדוק אם התכנית אכן יוצרת את השינויים שהיא מבקשת לחולל, עד כמה נבנו הפעילויות המרכיבות אותה, כך שמשתתפיה אכן עברו את התהליך הנדרש כדי שיוכלו ליצור מוביליות אצל נערים בסיכון. השגת מטרה זו נבדקה באמצעות בחינת ההתפתחות האישית של משתתפי התכנית והמשגתה, כצירים המתייחסים להתפתחותם כקבוצה.

שיטה

במהלך התכנית, המשתתפים התבקשו לכתוב, על סמך ניסיונם האישי, טקסטים משני סוגים: תכניות התערבות ודיאלוגים חינוכיים. ההערכה התבססה על ניתוח טקסטים אלה.

1 תכניות התערבות

המשתתפים קיבלו תיאור מקרה (ראה בהמשך) ובו תיאור התנהגויות סיכוניות של נער הלומד בכיתה י"א, יחס של מחנכת כיתה ורכזת השכבה אליו ומספר נתונים על אבחונים שעבר. הם התבקשו לסכם בכתב בלשונם את נתוני הרקע של המקרה, לתכנן התערבות בת שלושה שלבים, לנמק בפירוט את בחירתם ולבסוף לפרט את ספקותיהם באשר לתכנית כולה. ניתוח משווה נערך בין תכניות ההתערבות שכתבו משתתפי הקורס בתחילת תכנית ההתמחות ובסוף השנה השנייה.

2 דיאלוגים חינוכיים

במהלך לימודיהם, התבקשו היועצים לכתוב עבודה מקיפה על אחד המקרים שהיה בטיפולם ובמסגרתה, לשחזר בכתב דיאלוגים שקיימו עם נערים בסיכון ודמויות נוספות הקשורות אליהם. דיאלוגים אלה נותחו ושימשו בסיס להצעת מספר עקרונות, המתקיימים בדיאלוגים חוסמים ומוגבלים מול דיאלוגים המביאים לפריצת דרך.

ניתוח הנרטיבים כלל מספר שלבים:

- כתיבת סיכום ורפלקסיה לטקסטים שכתבו המשתתפים.
- ניתוח סמנטי ותמתי של הטקסטים, תוך השוואה בין הטקסטים שכתבו בתחילת תהליך הלמידה לאלה שכתבו בסיומו, באופן המוביל ליצירת קטגוריות מובחנות הנכונות לכלל חברי הקבוצה.
- גיבוש רשימת קטגוריות וניסוחן כצירים להערכת התפתחות המשתתפים.

תיאור המקרה שקיבלו משתתפי התכנית:

יוסי בן 15, תלמיד כיתה י', כיתת הכוון, בית ספר תיכון מקיף. ביומיים הראשונים של שנת הלימודים שוטט יוסי במסדרונות בית הספר. הוא נראה נכנס ויוצא מספר פעמים מכיתת האם. התנהגותו החריגה משכה את תשומת לבה של רותי, רכזת השכבה, הודות למודעותה ומעורבותה במתרחש בכיתות הכוון ומב"ר. היא החלה לעקוב אחריו והתרשמה מהופעתו החיצונית הנאה: נער גבוה, שחרחר ושרמנטי, שהתהלך במסדרונות בנון שלנטיות, נראה מרחף ולא שייך כלל למסגרת. רותי העריכה אינטואיטיבית שיוסי יהווה אתגר קשה למחנכת, שזו לה השנה הראשונה בתפקידה. על מנת לקבל החלטה שקולה יותר לגביו, היא אספה מידע שעמד לרשות גורמים חינוכיים ואחרים. התמונה שהתקבלה: המחנכת סיפרה שיוסי הפגין אדישות מוחלטת בכניסתו לכיתה והתיישב מולה. מהר מאוד הוא התגלה כאחד הנערים הבולטים בחוסר תפקוד מוחלט. הוא נטה לשכוח את תיקו האישי במסדרונות ובחדר המורים וגם בבית. כאשר נשאל על התנהגותו השיב בהתנצלות והסתפק בהסבר בלתי מחייב: "לקחתי תיק של נער אחר", "לא מצאתי את התיק שלי", "סליחה שהשארתי את התיק בבית", "אביא את התיק מחר...".

המחנכת ביקשה מכל תלמיד להצטייד בדפדפת לצורך כתיבת עבודות אישיות בהבנת הנקרא. יוסי לא נענה לבקשתה במשך זמן מה. לבסוף היא הציעה לו דפדפת במתנה, אך הוא סירב בכל תוקף לקבלה. בהפגנתיות רבה הוא הצביע על המחברת היחידה שלעתיים רחוקות נזכר להביא עמו: "הנה, אני לא צריך שום דבר" (יש לציין שמדובר במחברת מהודרת ועבה).

יוסי הגיב בהתחמקות לניסיונות החוזרים ונשנים של המחנכת לעודד אותו להתארגן ולתפקד בכיתה: "כן, כן, בסדר, כבר עשיתי", אך בפועל לא היה מצדו ניצוץ כלשהו של מאמץ.

פעמים רבות, המחנכת חשה כלפיו חוסר אונים לצד זעם וכעס, אך המשיכה לטפל בו בכפפות של משי ובזהירות חזרה ועודדה אותו להתאמץ. שוב ושוב היא הציעה את עזרתה, אך נותרה ללא היענות מצדו. כאשר, ברגע של עייפות, לחצה עליו יתר על המידה לבצע משימה בהבנת הנקרא, הוא הגיב אליה בבוז ובביטול בכך שהמשיך לשחק את המשחק של "כאילו". בעקבות המגע המתסכל התגברו תחושותיה הקשות.

בשיחה של מרכזת השכבה עם היועצת נאספה אינפורמציה רלוונטית הידועה על יוסי:

תוצאות האבחונים ומבחני הכניסה שנערכו לו בקליטתו לבית הספר:

מבחן הבנת הנקרא כללי – ציון 72;

מבחן כללי בחשבון – ציון 56;

מכון הדסה בתחום העיוני – 4-5 (מתוך 9);

מבחן רייבן (מטריקס) – 104 (ממוצע 100).

על סמך התרשמות ראשונית, הבדיקות שנערכו ליוסי בזמן קליטתו לבית הספר העידו על פוטנציאל טוב עם פערים גדולים, שלא נמצא להם הסבר חד משמעי. עם זאת, ניתן לשער שאין מדובר בבעיית יכולת או ליקוי למידה, אלא בסבירות לחוסר תפקוד והיעדר למידה מתמשכת.

התנהגות חברתית: בימים הראשונים לקליטתו, יוסי נראה מנותק מחברת בני גילו, לא גילה בהם עניין ונראה שגם הם שמרו מרחק ממנו וחששו להתעסק איתו. במסדרונות הוא נראה מסתובב עם נער מכיתה מקבילה המוכר כטיפוס עם התנהגות "עבריינית" בעל הופעה מרושלת בלשון המעטה.

התנהגויות חריגות: יוסי נתפס מסתגר בחדר בשטח האוניברסיטה (בית הספר שוכן בסמוך לה) עם אותו חבר. עובדי האוניברסיטה חשדו שהם מעשנים שם סמים והגישו תלונה למשטרה. הנערים זומנו לחקירה.

בימים שרותי, רכזת השכבה, נעדרה מבית הספר (ביום החופשי שלה), יוסי נהג "להבריז" במשך כל היום.

יוסי סירב לעשות כל מאמץ בכל השיעורים. בשיעורים של המחנכת ורכזת השכבה הוא הסתיר את אי תפקודו, על ידי כך שנראה לכאורה מבצע את המטלות שהוטלו עליו.

בשיחה עם היועצת (על פי בקשת המחנכת ורכזת השכבה), יוסי שיחק את הילד הטוב הזקוק לעזרה בלימודים, לכל שאלה הייתה לו תשובה והוא השתדל ליצור תחושה של שיתוף ורצון להצליח בבית הספר, סיפק תירוצים שונים להתנהגויות החריגות שהטרידו את היועצת.

על סמך הנתונים החלקיים על יוסי: איזה טיפוס הוא לדעתך? מה ניתן לשער על מצבו הכללי ומה רמת הסיכון שהוא נמצא בה? מהם שלושת שלבי ההתערבות הראשונים בהם היית בוחרת לנקוט? מהם השיקולים המקצועיים שהנחו אותך בבחירת ההתערבות ומהם הספקות והלבטים לגבי התערבות זו?

סמצאים

I תכניות התערבות

ניתוח תכניות ההתערבות שכתבו משתתפי התכנית הביא לניסוחם של מספר צירים המתייחסים לכיווני צמיחה של יועצים חינוכיים, המתרחבים מתפיסת תפקיד צרה לתפיסה רחבה, שיש בה מענה רחב יותר למורכבות ולריבוי צורכי ההתפתחות של מתבגרים בסיכון. הצירים נוסחו בשני רבדים מקבילים, המתארים את התפתחות היועץ בעשייתו הטיפולית וברפלקסיה עליה. ההקבלה בין הרבדים מתבטאת בכך, שניתן לבדוק לגבי כל עשייה טיפולית מהי הרפלקסיה הקשורה אליה. לדוגמה: הרפלקסיה לעשייה טיפולית, המכוונת למניעת נשירה על ידי התאמה לנורמות

חיצוניות היא התפיסה, לפיה התנהגות סיכונית נובעת מקושי אובייקטיבי או מרצון למרוד במסגרות. עשייה מסוג זה מבוססת, בדרך כלל, על תפיסת עולם פוזיטיביסטית, לפיה על הנער להתאים למסגרת החינוכית, ואם אינו מתאים לה – יש לסייע לו ולהביאו להתאמה ובכך למנוע את נשירתו. יועץ הנמצא במקום זה על ציר ההתפתחות, ינקוט בפעולות כמו ניסיון להביא את הנער להסתכל על המציאות ב"עניינים פקוחות", לעדכן אותו באשר לגבולות בית הספר ותנאי המעבר לכיתת ההמשך וכדומה. לרוב, אין בגישת "יישור קו", מענה של ממש לצרכים הפנימיים של מתבגרים השרויים במצבי סיכון.

לעומת זאת, הרפלקסיה לעשייה טיפולית, המכוונת להרחבת אזורי העשייה בבית הספר כדי ליצור מרחב פוטנציאלי של גדילה היא, שהתנהגות סיכונית נובעת מחסכים תוך אישיים ובין-אישיים. רפלקסיה זו מתבססת על תפיסת עולם אקזיסטנציאליסטית, לפיה יש לבדוק את התפיסה הסובייקטיבית של הנער לגבי המציאות ולסייע לו להרחיב את דרגות החופש הפנימי שלו ביחס לאותה מציאות שלתפיסתו כובלת אותו, כך שיוכל לבחור כיצד להתנהג במצבים שונים ולא יחוש שהוא מוגבל בשל נסיבות חייו. יועץ הנמצא במקום זה על ציר ההתפתחות ינסה לספק לנער מסגרת תומכת, אשר בהדרגה תיצור אצלו אמון ויכולת לתפקד ולהתרחב.

להלן צירי ההתפתחות שנוצרו מניתוח תכניות ההתערבות. לשם הדגמה והמחשה מלווים הצירים בציטוטים מן הטקסטים שכתבו המשתתפים:

עשייה טיפולית-חינוכית



עבודה המתבצעת בגישה צרה מכוונת בעיקר להתמודד עם סכנת הנשירה של הנערים ולכן מתמקדת בהתאמת התנהגותם לנורמות הנהוגות במוסד החינוכי שהם לומדים בו. עשייה מסוג זה פותרת בעיות בטווח הקצר, אך בדרך כלל אינה מביאה לשינוי מהותי בחיי הנערים. עמדת המוצא של גישה זו היא, שהנער חייב לשנות את דפוסי התנהגותו, כדי להמשיך להשתייך לבית הספר. כפועל יוצא של עמדה זו, ההתערבות הייעוצית מכוונת להערכת יכולתו של הנער להתנהג בהתאם לדרישות בית הספר ולבנות איתו ועם משפחתו התערבות, שמטרתה להביאו להתאים את התנהגותו לדרישות ולכללים.

גישה ייעוצית המכוונת להתאמה לנורמות חיצוניות באה לידי ביטוי בדברי היועצים כך:

- "יש לעדכנו על גבולות יכולת ההחזקה של בית הספר, על תנאי ההישארות בכיתה י, להביא את יוסי להסתכל על המציאות בעיניים פקוחות. לעמת אותו עם המציאות ולנסות לגייס את רצונו שלו לשנות את ההתנהגות ההרסנית."
- "לרתום את המסגרת המשפחתית למאמץ של בית הספר למנוע את נשירתו, בכך שגם המשפחה תפעל לשינוי ההתנהגות הלא סתגלנית שלו..."

עבודה ייעוצית בגישה רחבה מתייחסת לדפוסי ההתנהגות הלא נורמטיביים של הנערים כביטוי לחסכים רגשיים בסיסיים. עבודה מסוג זה מתמקדת בניסיון למנוע את הניתוק הרגשי ולהקטין את הסיכון של הנערים בעזרת התערבות, שנועדה להרחיב את אזורי העשייה הבית ספרית. הרחבת אזורי העשייה מחזקת את תחושת הערך העצמי, האישי והלימודי, מחוללת מוטיבציה להגשמה עצמית ועל ידי כך יוצרת שינוי בחוויות הכשל הסובייקטיביות של הנער. עשייה מסוג זה מתאפשרת כאשר התקדמות הנערים נמדדת ביחס לעצמם ולא ביחס לקריטריונים חיצוניים ומכוונת לסייע להם, להיטיב עמם ולקבוע להם יעדי התפתחות ברי השגה, כך שתגדל חוויית הקומפוטנטיות האישית.

נקודת המוצא של גישה זו היא, כי בהתנהגותו האנטגוניסטית כלפי הסביבה, יוסי מבטא חסכים בסיסיים. ככל שאלה יתמלאו, כך צמיחתו מובטחת יותר. ההתערבות הייעוצית, הנעשית כפועל יוצא של עמדה זו, מכוונת להערכת צורכי הנער ולחיפוש המענים לשאלה כיצד בית הספר יכול לתת להם מענה.

גישה ייעוצית המכוונת להרחבת אזורי העשייה הבית ספרית באה לידי ביטוי בדברי היועצים כך:

- "יוסי זקוק לקשר, זהו המשאב החזק שמשאיר אותו בבית הספר. ככל שמגדילים את מספר הגורמים הקשורים איתו דרך עשייה, ניתן להגביר את הרגשת השייכות והקשר שלו לבית הספר. צריך לקשור את הנושא הלימודי לבעיות הרגשיות המציפות אותו, להתעמק בהתנהגויות של התחמקות, של חוסר תפקוד, של בריחה."
- "כנער עם מצוקה קיומית, יוסי דוחה כל קשר עם מבוגרים, עוין כלפיהם ומגלה התנהגות תוקפנית ומתפרצת, כאשר הוא חש בלחץ. ברגע שתיווצר מערכת יחסים עם מבוגרים (מחנכת, רכזת), שבתוכה המבוגרים יתקרבו מבלי להגיב בבהלה או בעוינות, תתרכך תגובת ההגנה והעוינות הפנימית ותפנה מקום לאמונה..."



עשייה חלקית המתמקדת בדרישה לשינוי דפוסי התנהגות בלתי רצויים, יכולה להביא לשינויים חיצוניים קצרי טווח. שינויים אלה, אם הם מתרחשים, מספקים אמנם רווחה מסוימת לסביבה, אך אינם יוצרים שינוי מבני מהותי בנפשו של הנער. נקודת המוצא של גישה זו היא, שעידוד וחיזוק דפוסים של התנהגות נורמטיבית יכולים להביא לשינוי ההתנהגות האנטגוניסטית כלפי הסביבה.

גישה ייעוצית המתמקדת בשינוי חיצוני באה לידי ביטוי בדברי היועצים כך :

- "לתת ליוסי 'לבחור' תחומים, שהוא רוצה לקחת עליהם אחריות ועליהם יקבל חיזוקים."
- "למצוא נקודה שתהווה מוטיבציה חיובית לשהותו בבית הספר."
- "לברר מהן שאיפותיו לטווח קצר וארוך, ליידע אותו על יכולותיו הגבוהות בהרבה מהישגיו ולעורר בו צורך להישג."

עבודה אפקטיבית עם נערים בסיכון מבטאת את ההבנה שיצירת מוביליות אמיתית אצלם היא תוצר של עבודה מתמדת על העולם הפנימי, הן של איש החינוך והן של התלמיד, במטרה להביא לחוויה מתקנת של הנער, עד להיווצרות שינוי רגשי מהותי באופן בו הוא תופס את היחס שהוא מקבל מדמויות משמעותיות. נקודת המוצא של גישה זו היא, כי הפנמת דמויות משמעותיות מיטיבות יכולה להביא לשינוי פנימי ביכולת המבוגרים להיענות לצורכי הנער וליכולתו לחוות חוויה מתקנת, שתעצב את השינוי החיצוני.

גישה ייעוצית המתמקדת בשינוי החוויה הפנימית באה לידי ביטוי בדברי היועצים כך :

- "צריך לסייע לו לשים את הקשיים על השולחן ולהסיר את המגננות והמסכות היוצרות חיץ בינו לבין האחרים."
- "מה שיעזור הוא חיזוק הקשר עם המחנכת והרכזת, בעזרת יצירת אמפטיה אצל שתיהן לגבי מצבו, לחבר אותן למניעים שלו להתנהגותו, לכוחות, ליכולות ולכישורים שלו ולעודד אותן להתקרב ולהכיר אותו במכלול שלו."
- "נחוצה עבודה עם מחנכת הכיתה בנוגע לתחושות חוסר האונים, הזעם והכעס העולים בה כלפי הילד, לראות מה מעורר בה היעדר היענות, תגובה של בוז וביטול המקצועיות שלה ולהרחיב את היכולת הרגשית שלה להכיל אותו מתוך הרחבת הפרספקטיבה – יוסי לא עושה את זה דווקא לי – כך הוא חש כלפי מבוגרים בכלל."
- "הרחבת ה'מרחב הפוטנציאלי' (של המורה) על מנת להביא להכלה של יוסי על ידה. ראייה של תגובות אפשרויות נוספות ושונות מאלה שהיא נוטה להגיב בעזרת הרחבת המודעות שלה – כיצד היא מופעלת על ידו ולמה הוא זקוק כדי להמשיך להתפתח."



עשייה המסתכמת בהצבת דרישות חד כיווניות בדיאלוג "לכאורה", באופן שיוצר בדרך כלל שינויים חיצוניים ושבריריים. נקודת המוצא של גישה זו היא, שיש להבהיר לנער מה מצופה ממנו ולדרוש ממנו להשיג את השינוי המיוחל.

גישה ייעוצית חד צדדית באה לידי ביטוי בדברי היועצים כך :

- "שיחה עם יוסי על הנתונים העולים מתוך האבחונים שלו, הסברתם בשפה המובנת לו ודרישה ממנו להתייחס לחומר הזה ברצינות ולפעול לשינוי התמונה."
- "צריך להראות ליוסי שלרוב הוא מביע רצון להצליח, אם מפני שהוא מתכוון לכך ואם מפני שהוא פשוט רוצה למצוא חן, אך בסופו של דבר הוא לא פורע את השטר."

עבודה אפקטיבית עם נערים בסיכון מתבססת על יחסים דיאלוגיים עמוקים ומבטאת את ההבנה, שהדרך לפעול ולהשפיע עליהם היא יצירת קשר בין-אישי כן והדדי. נקודת המוצא של גישה זו היא, שיש לגעת ולהתקרב לנער, כדי שהוא ירצה לשתף ולכוון, להישען ולהיעזר.

גישה ייעוצית החותרת ליצירת דיאלוג אותנטי והדדי באה לידי ביטוי כך :

- "חשוב לי מאוד השיתוף שלו, בלעדיו לא אוכל לעשות את העבודה הנדרשת, הייתי רוצה למצוא את הדרך שיאמין לי."
- "צריך לעורר בו חשק לקשר, ליצור דיאלוג רגיש, לגרום לכך שלפחות אדם אחד בבית הספר יכיר אותו ויצליח לתהות על קנקנו."
- "המערכת צריכה לעשות מאמצים מכסימליים על מנת ליצור עם יוסי קשר ולחזק אצלו את התחושה שרוצים אותו ומחפשים דרכים לעזור לו."
- "בניית קשר חם עם דמות תומכת המוכנה להקשיב לו ולספק לו חוויות השונות מיסודן ממה שהוא מכיר וחווה כל הזמן."



עבודה בלתי אפקטיבית עם נערים בסיכון קשורה לעתים, בדרישה של אנשי חינוך מהם להבין שהתנהגותם חורגת מכללי המסגרת, מתוך ציפייה שהבנה זו תביא לשינוי בהתנהגות. עשייה מסוג זה מתעלמת ממורכבות הבעיות והקשיים של הנערים ושואפת ליעד בלתי ריאלי, שעצם הצבתו עלולה אף להחמיר את המצב. לעתים, הדחף להצליח, הנמצא בלב כל אחד, גורם לנער להצטרף לציפייה הבלתי ריאלית של המבוגרים, אולם כאשר אין הוא מצליח לשנות את התנהגותו, למרות רצונו, הוא אינו מאכזב רק את האחרים, אלא גם את עצמו. בכך טמונה סכנה, שאם הנער יאבד כל תקווה לשינוי, יפעל ביתר שאת כנגד דרישות המבוגרים עד שיקבל מהם לגיטימציה לכך ש"דבר לא ייצא" ממנו. נקודת המוצא של גישה זו היא, שאם הנער יכיר בחריגות התנהגותו, הוא ידע גם איך לשנות אותה.

גישה ייעוצית המכוונת להפגיש את הנער עם אזורי הכשל מתוך ציפייה שישתנה בעקבות זאת באה לידי ביטוי בדברי היועצים כך:

- "הייתי מעמתת את יוסי עם מצבו הלימודי, ההתנהגותי והחברתי, תוך שימת דגש על כוחות ועל הנקודות החלשות ועל העובדה שישנם אנשים בתוך המערכת אשר רואים את קשייו וכוחותיו ומוכנים לסייע לו להתקדם, אך עליו להתחייב לשנות כמה מדפוסיו שאין להם מקום בבית הספר."
- "הייתי משקפת לו את ההתנהגות הבוטה שלו ומה היא עושה למורים כדי שיקלוט את הדרישה ממנו."

עבודה אפקטיבית עם נער בסיכון מבטאת את ההבנה, שבשל מורכבות הקשיים העומדים בבסיס הסיכון, אין די בהגברת מודעותו לקשייו ולמצבו. על מנת ליצור השפעה אמיתית, יש להפגישו עם עצמו ועם קשייו ובמקביל ליצור עבורו מענים ממשיים, שיש בהם סיכוי להצלחה ולהגשמה. יחסים משמעותיים בין מבוגר לבין נער בסיכון, הכוללים שיח אמיתי על הקשיים, יחד עם השקעה רגשית ומעשית בכיוון מצמיח, הם היוצרים את המוביליות במצבו של הנער. נקודת המוצא של גישה זו היא, שיש להפגיש את הנער עם עצמו, כי רק הוא יכול לפעול לשינוי המצב מתוך צורך פנימי שניתן לעורר ביחסים מתגמלים.

גישה ייעוצית המכוונת להגברת המודעות באה לידי ביטוי בדברי היועצים כך:

- "צריך להיכנס איתו לתהליך בדיקה של מה קורה איתו ולקבל את מבטו האישי על מצבו, כך שיתייחד עם הקשיים והתסכולים שלו וזה יהווה בסיס למגע יותר מאפשר עם המורים ולא רק חוסס ודוחה."
- "הייתי מפתחת עמו שיחה קרובה על מה שקורה לו בבית הספר ובכיתה, לומדת ממנו על התחושות שלו מחוץ לבית הספר עם חברים וגם עם המשפחה, בודקת אם הוא מודע לתפקודו בבית הספר, אם יש לו מחשבות מה מביא אותו לאותם המקומות, אם זה מצב מוכר לו או חדש, מה היחס שלו למורים בכלל ואיך הוא נוצר."



גישה ייעוצית שאינה רואה במשפחה שותף טבעי מצמצמת את אזור המפגש, החיוני ליצירת מרחב פוטנציאלי של צמיחה. ההורים נתפסים כאחראים לקשיים ולכן גם כגורם, ממנו יש לתבוע את השינוי. במצבים אחרים, המשפחה נתפסת כמקור הרע וככזאת יש לבטלה ולהתעלם מקיומה. נקודת המוצא של גישה זו היא, שיש לעדכן את המשפחה במצב ילדה ולדרוש ממנה לעשות את חלקה, או לחילופין לערב גורמי שיקום בקהילה ולהעביר אליהם את אותה דרישה.

גישה ייעוצית המכוונת ליידוע והתרעה של ההורים, כפי שבאה לידי ביטוי בדברי היועצים:

- "צריך להציג להורים את התמונה התוקפנית הקיימת (של התלמיד) ואת התכנית שנבנית עבורו בבית הספר, כדי לדרוש מהם למלא את חלקם."
- "יש צורך לפגוש הורים לצורך מתן מידע, עדכון, ובמידה שאינם מתפקדים לחפש מקורות עזרה אחרים כמו הרווחה."

גישה ייעוצית, המכוונת לערב את המשפחה כשותפה טבעית, מכירה בעובדה שהאיכות המצמיחה של היחסים הבין-אישיים בין מבוגר לנער מתבטאת בעבודת היועץ עם הורי הנער, במטרה להגדיל את מעורבותם וליצור קשר מיטיב יותר בינם לבין בנם. על פי גישה זו ההורים נתפסים כשותפים בעלי השפעה מכרעת להצלחה חינוכית עם התלמידים הנמצאים בסיכון. שיתוף ההורים חיוני להגדלת יכולת ההכלה, שלהם ושל בית הספר, את הנער.

גישה ייעוצית המכוונת לשיתוף ההורים מתוך ניסיון להשפיע ולערב באה לידי ביטוי כך:

- "במפגשים משפחתיים חשוב לחבר את ההורים לצורכי הילד ולהפוך אותם למגויסים אמיתיים למען ילדם, לעזור להם להכיל אותו, להיות לצדם ולצדו לאורך זמן מבלי להתפרק או להישבר."
- "היועצת חייבת לנסות לחבר את ההורים לצורכי הילד מתוך יצירת דאגה משותפת שלהם יחד עם בית הספר. בהתאם לכך ניתן לבנות תכנית עבודה משותפת ולפי הצורך להפנות לטיפול משפחתי. ילדים צריכים להתמודד עם המשפחה שלהם כדי לצמוח, המשפחה היא חלק חשוב ביותר וכשאין מחשבה משותפת בין ההורים לבית ספר הטיפול בדרך כלל לא עוזר."

- "כאשר מביאים את ההורים להתלבט עם בית הספר יש יותר תקווה."
- "יתכן גם שכדאי להשקיע בשיקום סמכותם ובעיצוב הגבולות במשפחה בעזרת הפניה לטיפול או הדרכה מתוך הכרה בחיוניות המעורבות שלהם אם ברצוננו להגיע לפריצת דרך משמעותית."



הצבת גבולות נוקשים מבלי להתחשב בצרכים הרגשיים והקוגניטיביים של הנער, עלולה להביא להסלמה במצבו. הסלמה זו נוצרת כחלק ממעגל אינסופי של תסכול ואכזבה מצטברים, הן של הנער והן של המבוגרים, כתוצאה מאי מימוש הדרישות המוצבות בפניו. גבולות מסוג זה מוצבים, לרוב, תוך התעלמות מחשיבות החתירה ליצירת תסכול אופטימאלי, שמשמעותו לכוון את הנער לאזורי ההתפתחות שבהישג ידו עם מתן תמיכה הולמת. החלפת המינוח 'בעיות משמעת וענישה' במינוח 'גבולות והתאמה' היא תוצר של תפיסה חינוכית הקשורה בתודעת המורה, כי הצורך למלא אחר הדרישות הסטנדרטיות הוא שממקם את הנער בסיכון מחוץ לסטנדרטים ומגדירו כלא שייך וחרוג (Excluded), בעוד שתפירת חליפה אישית – הצבת דרישות על פי מידותיו – היא המביאה להכללתו ולהשתייכותו.

מתבגרים עסוקים בבדיקת מושגים כמו: חופש, עצמאות, מותר ואסור. לשם כך הם בודקים את הגבולות של עולמם ואלה הופכים מוקד של קונפליקטים בינם לבין המורים האחראים עליהם. כאשר נער מבין את חוקיות ההתנהגות של המבוגרים קל לו יותר לקבל את דרישותיהם; קשה לו יותר, כשהוא חש שהחוקים שרירותיים ובאים להכשילו, במיוחד, אם בחייו הפרטיים הוא רגיל שמגבילים אותו באופן שרירותי. חוויית השרירותיות בהגבלות ובדרישות היא המתסכלת והמונעת את הפנמת האיסורים, גם כשהם מוצבים כדי לשמור על הנער ולהגן עליו.

מדובר בחינוך לגבולות המצטמצם לתפיסה דיכטומית ופשטנית, לפיה יש לחזק את הטוב ולהכחיד את הרע – כל ההולך על פי הנורמה – בא על שכרו ואילו, כל הסוטה ממנה – נענש.

גישה ייעוצית היוצרת דיכטומיה, בין הצבת גבולות לבין יחס מתחשב, באה לידי ביטוי בדברי היועצים כך:

- "צריך להקנות מתן תחושה של שליטה במצב על ידי תגמול חיובי למאמץ וממול להציב שכר ועונש – כדאי להיעזר בסמכות וסנקציות בבית הספר ומחוצה לו."
- "אציע לו עזרה תוך רצון מוצהר לסייע לו, כאשר מנגד אומר לו שבית הספר ידרוש ממנו הוכחות על תפקוד טוב."

עבודה אפקטיבית עם נערים בסיכון מבטאת את ההבנה, כי על מנת שהצבת הגבולות תהיה משמעותית ומצמיחה, עליה להיות ברורה לנער ומשולבת ביחס מיטיב ומתחשב, המספק לו את צרכיו ההתפתחותיים. חינוך יעיל, המביא בני נוער בסיכון למילוי אפקטיבי של דרישות בית הספר ועמידה בגבולות, מחייב ברור מעמיק ומשא ומתן עם כל נער על דרישות וגבולות, במטרה להתאים את הדרישות והמגבלות החינוכיות לצרכיו ההתפתחותיים. חינוך לגבולות מחייב את המורים לקיים משא ומתן עם התלמידים, באופן שמאפשר להם להעמיק את היכרותם עמם ולבסס את מקומם כמבוגרים משמעותיים המשפיעים על עיצוב הזהות האישית, מתוך התאמת הדרישות והגבולות באופן דיפרנציאלי.

גישה ייעוצית המשלבת מתן סיוע עם הצבת גבולות באה לידי ביטוי בדברי היועצים כך:

- "סביבה סמכותית שתעצור התנהגות לא רצויה תהיה מגבילה, אך יחד עם זאת אוהבת דואגת ומעניקה – מאוד תסייע ליוסי לתפקד. כך ידע שאם ירצה – יש מי שמוכן לסייע לו."
- "בית הספר ודרישותיו מהווים לעתים גורם מאיץ ומדרבן נוסף לשתף פעולה, כאשר ממולו אני מציעה לו להיאחז ביד המושטת לעברו."
- "לעבוד עם המחנכת על הקבלה וההכלה של יוסי, כי הרגשות שהיא חווה לא יאפשרו לה להיות איתו בקשר ובמקביל לעבוד עם המערכת על יכולת ההכלה של יוסי, אך עם גבולות ברורים, כיוון שהוא מגיב טוב לסמכות וגבולות."
- "יש להתחבר לרגשותיו ולקושי שלו להיות ולתפקד כתלמיד (להביא ציוד, להכין שיעורי בית וכדומה) אך אין לוותר בדרישות ובגבולות."



בחירת ערוץ התערבות אחד, תוך התעלמות מחשיבות הערוצים השונים המחוללים את הסיכון ואת הניתוק, מצמצמת את הסיכוי להימצא באזור הצמיחה. עבודה אפקטיבית עם נערים בסיכון מבטאת את ההבנה שהסיכון מתקיים, בו זמנית, במישור התוך אישי ובמישור הבין-אישי ובשל כך כדי להתמודד עם הסיכון יש להתמקד בשני המישורים במקביל, מבלי ליצור דיכוטומיה ביניהם.

גישה ייעוצית המתמקדת באופן חלקי בתוך אישי או בבין-אישי, כפי שבאה לידי ביטוי בדברי היועצים:

מיקוד תוך אישי:

"המפגשים עם הנער מהווים פתח לעולמו הפנימי, צריך ללמוד מה הוא מרגיש ומה מעיק עליו מבפנים."

מיקוד בין-אישי:

"צריך להעריך עד כמה יוסי מתאים לדרישות אותה כיתה, יתכן שהוא זקוק למערכת טיפולית יותר ומקומו אינו בבית ספר רגיל."

גישה ייעוצית המשלבת את המישור התוך אישי עם המישור הבין-אישי, כפי שבאה לידי ביטוי בדברי היועצים:

- "יש לאפשר ליוסי לגעת בכאב ובעצב, ליצור חוויה מתקנת בקשר עם מבוגר ובתהליך הטיפול, לאפשר לו להרחיב את הגבולות ואת דרגות החופש החיצוני כמו ליצור עבורו מרחב עשייה שהוא רוצה בו ויכול לו, על מנת שבהמשך יוכל להגדיל גם את דרגות החופש הפנימי – חוויית ההתמודדות תקטין את תחושת התלות החונקת במבוגרים ותיצור התחלת זהות קומפלטית יותר."



עשייה ייעוצית היוצרת דיכוטומיה בין עבודה מערכתית לעבודה פרטנית מצמצמת את האפשרות ליצור מוביליות אמיתית בחיי הנער. עבודה אפקטיבית עם נערים בסיכון מבטאת את הצורך לרתום את העשייה המערכתית לשירות העשייה הפרטנית ולהפך. האינטראקציה בין המערכת לפרט מאפשרת ליועץ ליצור עבור הנער סביבה עוטפת ומיטיבה. ההיבט הפרטני בא לידי ביטוי בהזדמנות אמיתית לבדוק לעומק, בשיחה אישית, את אופן תפקודו בסביבה זו וכיצד אפשר להמשיך לשפר את מידת ההתאמה של הסביבה אליו, כך שייווצר שינוי אמיתי בתפקודו.

גישה ייעוצית היוצרת דיכוטומיה בין עשייה מערכתית בעיקר לעשייה פרטנית בעיקר נשמעת כך:

מיקוד מערכתי:

- "איך לערב את המחנכת ומורים אחרים ולהעריך מה מידת הגמישות של המערכת?"
- "האם המערכת תוכל לעשות משהו משמעותי במהלך שנת הלימודים? ב'לוח השנה' של בית הספר יש הרבה מאוד אילוצים וקטיעות ויכול להיות מצב בו תהיה רק כניסה לתהליך בלי תוצאות, בלי הישגים משמעותיים."

מיקוד פרטני:

- "יוסי זקוק לטיפול נפשי וללא עזרה מקצועית פרטנית במהרה, הוא לא ימצא את מקומו בבית הספר."
- גישה זו יוצאת מנקודת הנחה שיש הבדל מהותי בסוג העבודה הפרטנית מול העבודה המערכתית.

גישה ייעוצית המשלבת עשייה מערכתית ופרטנית:

- "הנוכחות של המורה ורכזת השכבה חשובה ביותר על מנת לסייע לי לעמת אותו עם מצבו האמיתי, התגייסות אנשים נוספים במערכת אשר יהיו מודעים לקשייו לאחר השיחה."
- "הגורמים שמוגשים את הילד ביום יום הם אלה העשויים לעודד את יוסי ושיתופם בבניית התכנית תביא אותם להיות ערים יותר ליכולת או לקושי בביצועה ותביא אותם להשקעה רגשית מיטיבה עם צרכיו."
- "הייתי מנחה את הרכזת לקיים דיאלוג עם יוסי. אמנם 'המנדט' הוא של היועצת אך אם דווקא המורה להתעמלות זוכה להתייחסות גלוית לב אין שום סיבה שהוא לא ייקח עליו את התפקיד."
- לפי גישה זו, שתי צורות העבודה – הפרטנית והמערכתית – משולבות זו בזו ומשרתות זו את זו.

רפלקסיה על הטיפול



הבנה שטחית של גורמי הסיכון מייחסת אותו לקשיים נסיבתיים הקשורים בגורמים כמו סביבה עבריינית, מצב סוציו-אקונומי נמוך, בעיות במשפחה או בעיות של גיל ההתבגרות. גישה זו יוצאת מנקודת הנחה, שההתנהגות הסיכונית נובעת מקשיים אובייקטיביים, או מניסיון לבדוק גבולות ורצון למרוד, הקשורים בגיל ההתבגרות.

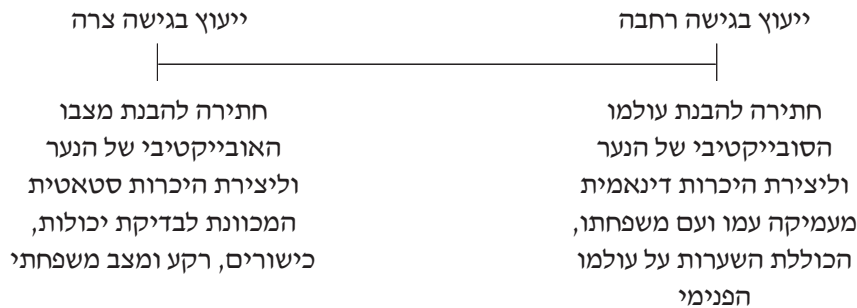
גישה זו באה לידי ביטוי בדברי היועצים כך:

- "יוסי מורד כי אינו מרוצה מהמקום ששובץ בו ומביע מחאה בהתנהגותו."
- "מצד אחד הוא רוצה להיות בבית הספר, אך מצד שני הוא מראה שאינו מעוניין

במסגרת ולא מוכן לשתף פעולה. בהתנהגותו בולטים חוסר אמון, אדישות, חוסר עניין בקשר. הוא מורד בסמכות, דוחה כל עזרה, לא מתקשר לא לגורמי סמכות ולא לגורמים טיפוליים.

הבנה עמוקה של גורמי הסיכון מייחסת התנהגות סיכונית לחסך פנימי הנובע מחסכים בסיסיים ומשניים, שמקורם בכשל בהתאמת הסביבה לצורכי הנער בשלבי התפתחות שונים. גישה זו יוצאת מנקודת הנחה, שמקורות הסיכון מצויים בגורמים עמוקים הקשורים ביחסים בין-אישיים עם דמויות משמעותיות ובה לידי ביטוי בדברי היועצים כך:

- "יוסי הוא נער בסיכון על רקע מצוקה קיומית (תחושה פנימית שעולם המבוגרים נגדו ואינו מבין אותו) והוא עלול לפתח דפוסי התנהגות אנטי-סוציאליים עברייניים. בשל חוסר ההכוונה וחוסר הנוכחות המופנמת של דמויות מבוגרות משמעותיות, חסרה בחוויה הפנימית שלו היציבות והעקביות של מבוגרים משמעותיים מכוונים ומגנים – זה יכול לרמז על הקשר שהוא מקיים עם בני המשפחה."
- "ליוסי קשר עם ילד אחד המוכר כטיפוס עברייני. קשר זה הוא כנראה על רקע של הזדהות, ואולי על רקע התנהגות עבריינית משותפת. יתכן שקשר זה מהווה תמיכה רגשית עבורו."



הבנת מצבו ה"אובייקטיבי" של הנער משאירה את היועץ בעמדה מרוחקת ומנוכרת, והסיכוי שתשפיע ותיצור שינוי אמיתי הוא קטן. גישה זו יוצאת מנקודת הנחה, שבאמצעות איתור הגורמים האובייקטיביים, היוצרים את הסיכון בחיי הילד ניתן יהיה לשנותם ועל ידי כך להוריד את רמת הסיכון שהוא נמצא בה.

גישה ייעוצית החותרת להבנת מצבו האובייקטיבי של הנער באה לידי ביטוי בדברי היועצים כך:

- "כדאי לקבל אינפורמציה על התפקוד בבית ועל הבעיות והכוחות במשפחה לפני שמחליטים על כל התערבות."
- "צריך לעשות אבחון ולראות ממתי הבעיה ולמה ומה קורה בבית."

- "חשוב להכיר את הסביבה המקיפה את הילד ואת דפוסי ההתנהגות ודרכי החשיבה שלה כדי להבין מה עובר על הילד – הנער."

הבנה פנימית עמוקה של גורמי הסיכון מתבטאת בהכרה בכך, שהדרך להכיר את הנער, להגיע אליו ולעזור לו, היא יצירת מפגש אמיתי עם עולמו הסובייקטיבי. מפגש כזה קשור בניסיון להתחקות אחר הדרכים בהן הוא חושב, מרגיש ופועל, איך הוא חי, מי הנפשות הפועלות בעולמו, מהם הצרכים, הנורמות והערכים המנחים אותו. גישה זו יוצאת מנקודת הנחה, שהגורמים המשמעותיים הקשורים בסיכון הם גורמים סובייקטיביים וכי הבנת המצב האובייקטיבי שאינה מלווה בניסיון להבין את האופן שהנער עצמו תופס גורמים אלה, לא רק שאינה עוזרת, אלא אף עלולה ליצור ניכור וריחוק בין הנער לבין הגורמים המסייעים בבית הספר.

גישה ייעוצית החותרת להיכרות עם עולמו הסובייקטיבי של הנער באה לידי ביטוי בדברי היועצים כך:

- "סביר שלא הייתה היענות מספיקה לצרכיו במשפחה, שלא חש ערך עצמי רב במשפחתו ושהוא מחפש תחליף בדמויות מסוכנות וחיזוניות למשפחה."
- "בדיאלוג רגיש צריך ללמוד ממנו ואיתו על הדימוי העצמי שלו, האם הוא חושב שהנתונים שלו מאפשרים לו להיות תלמיד, האם הוא מוצא נקודות חוזק, האם נקודות חוזק 'מפחידות' אותו מפני שהן מחייבות או מעודדות אותו לנסות ולהתאמץ בכיוון שכבר ויתר עליו."
- "הייתי רוצה להכיר את סביבתו של יוסי ואת משפחתו, לבדוק את היכולת להתערב באופן מערכתי יותר בטיפול בו. לגייס את כל מי שאפשר לטובתו. נראה לי שיוסי מאוד מושפע מקשרים אישיים. ככל שמתקרבים אליו ומשדרים סימפטיה, רצון לעזור, אכפתיות הוא מגלה לפחות בשלב ראשון צורך להרשים."
- "חשובה היכרות עכשווית עם יוסי, עם מטרותיו וציפיותיו, עם התנאים שלו לשיתוף הפעולה ליצירת קשר ואמון בינו לגורם הטיפולי."



הבנה פנימית עמוקה של גורמי הסיכון מתבטאת ביכולת להסביר את העשייה באופן קוהרנטי, הקשור לתפיסת עולם המכוונת את העשייה השלמה, ולא בהסברים חלקיים ומנותקים זה מזה, שאין בהם רמז לראיית השלם.

גישה ייעוצית המושתתת על הבנה חלקית, ללא סינתזה, באה לידי ביטוי בשאלות ובתהיות כגון:

- "מה המקום שלי כיועצת בתקשורת הישירה מול יוסי והאם יש בכלל צורך בשלב כזה?"
- "איך הגדרה לגבולות היישום או אי היישום ומשמעות הדבר לגבי הילד והצוות."
- "מה קודם למה, מה חשוב ממה?"
- "האם נכון לקיים קודם מפגש עם הילד או לעבוד קודם עם המורים?"
- "אולי יעלה מהבירור איתנו שכל הדברים שהוצעו כבר נוסו, כגון אבחון ושיחות עם יועצים על נושאים שאינם לימודיים, ואז השאלה היכן מתחילים."

גישה זו משאירה את היועץ בתחושה של חוסר ודאות משום שאינו יכול להסתייע בבסיס קונספטואלי ואידיאולוגי המונע בלבול ואבדן דרך.

גישה ייעוצית המושתתת על תפיסת עולם קוהרנטית באה לידי ביטוי בדברי היועצים כך:

- "יוסי ייצור קשר של קרבה עם דמות סמכותית שתנחה ותנווט אותו ועל סמך הקרבה וההערכה שייוצרו ביניהם הוא ירגיש מחויב לדמות הזו והמעקב וההתערבות יהפכו ליעילים."
- "ברגע שתיווצר מערכת יחסים עם מבוגרים (מחנכת, מרכזת) שבתוכה המבוגרים יתקרבו מבלי להגיב בבהלה או בעוינות, תתרכז תגובת ההגנה והעוינות הפנימית ותפנה מקום לאמונה."
- "המטרה היא לאפשר ליוסי לגעת בכאב ובעצב, ליצור חוויה מתקנת בקשר עם מבוגר ולאפשר לו בתהליך הטיפול להרחיב את הגבולות ואת דרגות החופש החיצוניים על מנת שבהמשך יוכל להגדיל גם את דרגות החופש הפנימי."

גישה המבוססת על תפיסת עולם ברורה וקוהרנטית מאפשרת ליועץ להבין את המשמעות התיאורטית של אבני הדרך בטיפול ולקשר את הפעילויות השונות לכדי רצף ברור של עשייה. גישה זו מקנה ביטחון ומאפשרת לבדוק שוב ושוב את הנעשה לנוכח קריטריונים ברורים ולשנות בהתאם.

בטבלה הבאה מרוכזים צירי ההתפתחות כפי שהתקבלו מניתוח הטקסטים :

עשייה	עשייה	רפלקסיה	רפלקסיה
גישה צרה	גישה רחבה	גישה צרה	גישה רחבה
התאמה לנורמות חיצוניות.	מניעת ניתוק והקטנת הסיכון.	התייחסות להתנהגות סיכונית כנובעת מחסך פנימי עמוק.	התייחסות להתנהגות סיכונית כנובעת מחסך פנימי עמוק.
שינוי חיצוני.	שינוי עמוק של העולם הפנימי.	מקושי אובייקטיבי או רצון למרוד במסגרות.	מקושי אובייקטיבי או רצון למרוד במסגרות.
עשייה חד צדדית: נזיפה, שיקוף, חתימה על חוזה	יצירת דיאלוג רגשי עם הנער מתוך יצירת מגע הדדי	חתימה להבנת מצבו האובייקטיבי של הנער וליצירת היכרות סטאטית המכוונת לבדיקת יכולות וכישורים, רקע ומצב משפחתי.	חתימה להבנת עולמו הסובייקטיבי של הנער וליצירת היכרות דינאמית מעמיקה עם הנער ועם משפחתו
הגברת המודעות.	השפעה ב"כאן ועכשיו".		
יידוע והתרעה של ההורים.	שיתוף ההורים מתוך ניסיון להשפיע.	תפיסה פוזיטיביסטית	תפיסה אקזיסטנציאלית
דיכוטומיה בין הצבת גבולות לבין יחס מתחשב	מתן סיוע משולב עם הצבת גבולות		
התמקדות בעיקר בתוך-אישי או בבין-אישי.	התייחסות למישור התוך-אישי במשולב עם המישור הבין-אישי.	תפיסה סיבתית	תפיסה דיאלקטית
עשייה מערכתית בעיקר או פרטנית בעיקר	עשייה מערכתית משולבת עם עשייה פרטנית		
היעדר סינתזה ותפיסת עולם המכוונת את העשייה.	עשייה אינטגרטיבית הקשורה בתפיסת עולם מכוונת	ניסיון להתאים לכללים שנתפסים כנדרשים על ידי המערכת החינוכית.	ניסיון להתאים לתפיסת עולם אישית וקוהרנטית

מניתוח של יותר מ-30 תכניות התערבות שנכתבו על ידי המשתתפים, בתחילתה ובסיומה של שנת ההתמחות השנייה, עולים נתונים המלמדים על צירי ההתפתחות האישית והמקצועית של היועצים שהשתתפו בתכנית. רובם המכריע הרחיבו את תפיסת תפקיד היועץ החינוכי ואת יכולתם לפעול באופן משמעותי ואפקטיבי לקידום השתלבותם הפרודוקטיבית של התלמידים, באשר הם במערכות החינוך,

כלפי כלל הנפשות הנתמכות בייעוץ החינוכי – מתבגרים, מורים והורים והקהילה. עוד עולה מהערכת התכניות, כי זהותם המקצועית של היועצים התעצבה וכי גברו יכולת ההתבוננות שלהם במידת האפקטיביות והמשמעות של עשייתם הטיפולית-החינוכית, יכולתם לביקורת פנימית ומודעותם האישית והמקצועית.

צירי ההתפתחות, שהומשגו בעקבות ניתוח תוכן הטקסטים, שכתבו משתתפי התכנית תואמים, במידה רבה, את עקרונות התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. התאמה זו מאשרת את התכנית ומעניקה לה תוקף כתכנית המקדמת את ההתפתחות המקצועית של משתתפיה.

מרבית היועצים החינוכיים עברו מגישה הממוקדת ביעדים נורמטיביים, לגישה הממוקדת בצמיחה דיפרנציאלית של כל נער בהתאם למאפייניו הסובייקטיביים. בהתאם, התרחבו המענים הפסיכו-חינוכיים שהם יכלו לספק לנערים לקידום התפתחותם האישית, הרגשית, החברתית והלימודית. התפתחות זו משתקפת בהבדלים בין אופיין ומהותן של תכניות ההתערבות שכתבו טרם השתתפותם בתכנית לבין אלה שכתבו בסיומה.

2 הדיאלוגים החינוכיים

ניתוח הדיאלוגים החינוכיים שכתבו משתתפי התכנית, בתחילתה ובסיומה, מצביע על התרחבות משמעותית ביכולתם לקיים דיאלוגים חינוכיים אפקטיביים ומצמיחים. ניתוח הדיאלוגים הביא לניסוח מאפיינים של דיאלוגים חינוכיים עם נערים בסיכון, תוך הבחנה בין דיאלוגים בולמים וחוסמים לבין דיאלוגים פותחים ומצמיחים (מור ומנדלסון, 2006).

להלן פירוט מאפייני הדיאלוג הבאים לידי ביטוי בגישה ייעוצית צרה מול מאפיינים מקבילים המתבטאים בגישה ייעוצית רחבה.

גישה ייעוצית צרה

אקלים רגשי חוסם

- התייחסות מרוחקת ובלתי מעורבת כחלק מן הניסיון למלא אחר דרישות התפקיד:
- שמירה על מרחק רגשי מתוך עמדה מקצועית.
 - שאיפה לתת מענה שווה לכלל התלמידים – הימנעות מהתייחסות אישית.
 - שמירה על עמדה ערכית אוניברסיטאית, המשאירה את ההחלטה לשינוי בידי הנער.
 - הימנעות מהודאה בטעויות ובמגבלות מתוך חשש שזו תביא לאובדן שליטה של המבוגר ומתוך תפיסה שהימנעות זו מסייעת ליצירת גבולות בקרב התלמידים.
 - הימנעות מקונפליקטים כדי לא ליצור משקעים שעלולים להעיב על הקשר.
 - בחירה שלא לעמת את הנערים עם קשייהם מתוך שאיפה לא להכביד עליהם או לצערם.
 - שמירה על גבולות התפקיד "כמגנים", צמצום האחריות בגלל חשש מטעויות.

מיקוד תוכן

- גישה התנהגותית – קוגניטיבית המכוונת להתמודדות עם התכנים הבעייתיים בהתנהגות.
- פנייה לרציונל, ניסיון להבין, להסביר ולחפש פתרונות המתמקדים בבעיה, לעתים תוך התעלמות מהתמונה השלימה המשקפת ביתר דיוק את המציאות של הנער.
- התמקדות בבעיה ותביעה לשינוי ההתנהגות, בשל רגישות המערכת להפרעות טורדניות המאיימות על שמירת השגרה החינוכית; חתירה, לרוב בלתי מודעת, ליצור "שקט תעשייתי", גם במחיר של ויתור על תפקוד ופרודוקטיביות הנער.

עשייה המונחית על ידי דרישה נורמטיבית

- פעולות אוטומטיות, לרוב, הנובעות מתפיסת בית הספר כמערכת המכוונת להביא לנורמליזציה וסוציאליזציה של כל הלוקחים בה חלק.
- עשייה המכוונת ללימוד הדרגתי של החוקים והכללים הנהוגים במסגרת החינוכית.
- עשייה המכוונת להרתיע, לגרום לנערים "לחשוב פעמיים" לפני שישגו שוב.
- עשייה המכוונת למנוע "הסתבכות" של הנערים עם המסגרת מתוך דאגה לגורלם.

גישה ייעוצית רחבה

אקלים רגשי מאפשר

- מעורבות והתייחסות רגשית אישית:
- עיבוד מיטיב של הדברים הנאמרים בשיחות אישיות ומאפשרים למתבגר להרגיש, לחשוב, להמשיג ולקוות.
- ביטוי גלוי של דאגה וניסיון מעשי לסייע ללא חשש.
- השקעת מאמץ רגשי וקוגניטיבי במטרה להימנע מליצור קשר כוחני, סמכותי וא-סימטרי בין המבוגר לנער.

אינטימיות

- יציאה מתכני בית הספר והתרחבות אל עולמות פנימיים עמוקים.
- חתירה להבנת השפה הפנימית של המתבגר כדי ליצור עמו חיבור רגשי קוהרנטי יותר.
- חיפוש משותף אחר תכני שיחה החורגים מן הריטואל ומצמיחים קומפלטנטיות חדשה בעולם הפנימי של הנער ושל המבוגר.
- השקעה גדולה בחיבור אל הנער תוך צמצום מצבי כשל אמפתי – מצב של חוסר הקשבה מספקת לעולם הפנימי – המביאים לתגובה בלתי רגישה.
- חתירה מתמדת ליצירת נקודות חיבור המעמיקות את הדיאלוג.
- הימנעות מסגנון ניטרלי ומדעי הבוחן עובדות ומצריך פתרונות פשוטים הניתנים למדידה.

כנות

- קשר חי המאפשר להיכנס לעומקי החוויה הסובייקטיבית ולהתרחשות בין-אישית מתוך גילוי לב ותחושת הבנה.
- כניסה ללב הקושי מבלי לנקוט זהירות יתר.
- אמירת האמת בגלוי כדי למנוע צורך במניפולציות והכחשת המציאות.
- יצירת תחושה של הכלה.
- מתן מקום לחופש בחירה אמיתי של הנער כך שישתחרר מן הרצון למרוד בסמכות ויחזק את האני הבוגר שבתוכו.
- הימנעות מפתיוח לכאורה שאינה נובעת מהתקשרות משמעותית.
- הימנעות מפרשנויות מורכבות היוצרות סבך ללא מיקוד וחוט מקשר.
- הבחנה בין הבעת דעה כנה והשתתפות רגשית במתרחש לבין רצון להימנע משיפוטיות.
- שמירה על קור רוח, יציאה אל הלא נודע גם אם אין יודעים איך האירוע יסתיים.

אופטימיות

- כוחות נפש ואמונה בכך שאנשי חינוך יכולים לפעול לשינוי גורלות.
- ניסיון מתמיד לעורר תקווה בנער ובמחנכיו ולחזק קו של התמודדות ואופטימיות.
- הבנה שגם נערים על סף תהום ושאבדה דרכם יכולים ליהנות מקשר אמיץ הקשור לעולמם הפנימי.
- לא להתאכזב מנער היוצר הרגשה שאינו מחויב לסיטואציה הטיפולית.

התמקדות במפגש הבין-אישי

- נוכחות אימהית שאינה מוצפת מתכנים רגשיים מורכבים מאפשרת לארגן את הבלבול הפנימי ולהמשיג מחשבות באופן מלא.
- השפעה בין-אישית
- אישור כוחות הגדילה של הנער, שיקוף (יצירת Mirroring) המתרחש בעולמו הפנימי.
- עיצוב מבני האגו בהשפעת דמות אוהבת, אכפתית, מזדהה, מתוך מאמץ אינטנסיבי וקשוב למצוא את המפתח ללב הנער לפני שייסגר לסובבים אותו.
- הבנה כי לעתים קבלת המתבגר כפי שהוא משמעותה ויתור מראש על האפשרות לעזור לו וכי לעתים עימות מאפשר להתחבר אליו ולהובילו לדפוסים נורמטיביים יותר.
- הבנה כי קשר משמעותי מצמיח אינו קשור במגבלות של זמן ומקום ואינו מחייב זמינות בלתי מוגבלת ומסגרת חסרת גבולות.

התייחסות לעולם הסובייקטיבי

- בניית הנרטיב האישי של הנער. ניסיון להבין לעומק את סיפורו האישי, להחיות בדמיון את האירועים שעוברים עליו.
- בירור המשמעות העמוקה של דברי הנער, למשל התייחסות למשפט כמו "הורי הרסו לי את החיים" כאל משפט הנותן הזדמנות לעיבוד החוויה הרגשית שלו עם נוכחות מבוגר המכיל את צרכיו הרגשיים ונמצא איתו במסע פנימי, קשוב ושותף למצוקתו.

נגיעה ב"זבל"

- נגיעה ברבדים מאיימים, מפחידים, מרתיעים הגורמים לדחייה.
- אינטרוספקציה מתמדת על רגשות המתעוררים כתוצאה מן המפגש עם המתבגר.
- בירור מתמיד – מה שייך לעולם הפנימי של היועץ ומה לנועץ.
- לאפשר למתבגר לשתף אותו בכל העוצמה הפנימית בלי להיבהל.

עשייה המונחית על ידי היכרות וחיבור עם הנער

- הסתכלות הוליסטית ושלמה.
- הבנה מעמיקה.
- הנחת יסוד לגבי מבנים רגשיים חסרים (כלים, דפוסים, חוקים ומיומנויות שהאדם מתחבר בעזרתם אל עצמו ואל העולם).
- מוכנות לשאת התנהגויות החורגות מנורמות ודפוסי התנהגות הנחשבים ראויים.

אחריות

- קבלת החלטות מיטיבות עבור הנער מבלי להמתין לאישורו.
- סיפוק מענה לצורכי הנער ולא לרצונותיו.

גיוס המערכת

- גיוס המערכת לטובת הנער, יצירת טיפול מוסדי עוטף הפועל על עיקרון של הכנסת גורמים רבים שיפעלו לסיפוק צרכיו המורכבים.
- תמרון בין דרישות המערכת לתפקוד נורמטיבי ותקין לבין הצורך ליצור תנאים המתחשבים ביכולותיו של הילד, התאמת הדרישות והמסגרת בהתאם לנתוניו האישיים.
- יצירת עמדה רגשית הולמת בקרב אנשי הצוות ליכולות הנער וחיבורם לעולמו הפנימי באופן שיאפשר להגמיש את המערכת לטובתו, מתוך הבנה אמפטית להתנגדותם.
- פעולה לפי העיקרון שטוען כי הגמשת גבולות המסגרת אין משמעותה ביטולם אלא התאמתם לפרט, כך שהמסגרת תתאים למסוגלותו האישית תוך שאיפה להתפתחות מתמדת.

- שיתוף השירותים האחראיים על נערים בסיכון והרחבת רשת התמיכה.

הטבלה הבאה מסכמת את המאפיינים שנמצאו. המאפיינים מתייחסים לתנאים המקשים על יצירת אווירה דיאלוגית או לאלה המקדמים אותה וכן למוקדים ולעשייה החינוכית שבינם מתקיימים דיאלוגים שמביאים לצמיחה ודיאלוגים שאינם מביאים לצמיחה, כפי שבאו לידי ביטוי בגישה יעוצית צרה ובגישה יעוצית רחבה:

גישה יעוצית רחבה	גישה יעוצית צרה	
אקלים מאפשר התייחסות רגשית אישית מתוך מעורבות, אינטימיות, אותנטיות ואופטימיות	אקלים חוסם התייחסות "תוך תפקיד – מתוך המקצוע" מרוחקת ובלתי מעורבת	אקלים רגשי
מיקוד במפגש הבין-אישי השפעה בין-אישית, התייחסות לעולם הסובייקטיבי מתוך נגיעה ב"זבל"	מיקוד תוכן גישה התנהגותית – קוגניטיבית היוצאת מהתוכן הבעייתי של ההתנהגות	סוג המפגש
עשייה המונחית על ידי היכרות וחיבור עם הנער, הבנה מעמיקה, אחריות וגיוס המערכת	עשייה המונחית על ידי דרישה נורמטיבית לסוציאליזציה ולהתאמה למערכת	סוג העשייה

למרות שמשותפי התכנית נבדלים זה מזה במיקומם על ציר ההתפתחות לקראת תפיסת תפקיד רחבה המאפשרת עבודה אפקטיבית יותר עם נערים בסיכון, ניתן היה לזקק מן הדיאלוגים שכתבו מספר מאפיינים שחזרו על עצמם ואשר נוסחו בטבלה שלמעלה. מאפיינים אלה תואמים את עקרונות התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית והעובדה שהוצאו מתוך הטקסטים הכתובים של משותפי התכנית באופן בלתי תלוי, מאשרת את תוקפה כתכנית העוסקת בהרחבת תפיסת התפקיד של היועץ ומספקת לו כלים מעשיים להתמודדות אפקטיבית יותר עם נערים בסיכון.

התפתחות היועצים, בעקבות השתתפותם בתכנית באה לידי ביטוי באופן בולט, בהשוואה שנערכה בין הדיאלוגים שכתבו בסוף שנת הלימודים הראשונה לאלה שכתבו בסוף השנה השנייה. ניכר שכל המשתתפים התפתחו ביכולתם ליצור דיאלוג אפקטיבי יותר, שכולל הבנה מעמיקה יותר של צורכי המתבגר כפרט, זיהוי הגורם המחולל ניתוק והסלמת הסיכון וחיפוש משותף עם הנער וכל המבוגרים המשמעותיים לו, אחר המסלולים דרכם ניתן ליצור שינוי, בכיוון שמביא לצמיחתו בכל מישורי התפקוד שלו – הלימודיים, הרגשיים-אישיים, החברתיים והמשפחתיים.

סיכום

התפתחות היועצים, כפי שעולה, הן מניתוח הדיאלוגים החינוכיים והן מניתוח תכניות ההתערבות, מתבטאת ביכולת לגעת יותר בנערים וליצור עמם אינטראקציה משמעותית ברמת גבוהה של קוהרנטיות. עם זאת, מדובר בהתפתחות דיפרנציאלית, שכן כל משתתף התחיל את דרכו במקום אחר על רצף ההתפתחות ומשום שההתפתחות מושפעת גם מנסיבות נוספות, כמו התנאים המערכתיים שהתקיימו בבתי הספר שהשתתפים עבדו בהם, התמודדויות שונות הקשורות במצבים אישיים, משפחתיים או ביטחוניים ועוד. אצל חלק מן היועצים ניתן היה להבחין בהשפעת התכנית עוד במהלך הקורס, אצל אחרים ההתפתחות באה לידי ביטוי, כנראה, רק זמן מה לאחר מכן.

ההשפעה המשמעותית של התכנית ניכרת גם בהתמדה של הרוב המכריע של משתתפיה בהשתתפות בה ובכך שרבים מהם ממשיכים, בדרך זו או אחרת, את הדיאלוג המקצועי שלהם עם מנחי התכנית. על השפעת התכנית מעידה גם העובדה שחלק מן המשתתפים השתלבו בתפקידי הדרכה הקשורים בטיפול בבני נוער בסיכון בין כותלי בית הספר.

עדות להשפעת התכנית מצויה גם בעובדה ששפ"י מכיר בה כתכנית מובילה ובכך שהיועצים הבכירים מכירים ביעילותה ובעיקרון הנובע ממנה, ולפיו תכניות אפקטיביות להתפתחות אישית ומקצועית של יועצים צריכות להתמקד בצמיחה ובגדילה של משתתפיהן ולא להסתפק בתכנים.

היועצות הבכירות שלקחו חלק פעיל בהטמעת התכנית בשירות הייעוצי הדגישו מספר מאפיינים חשובים של התוכנית (ציטטות הלקוחות מפרוטוקולים של ישיבות בנושא התכנית שהתקיימו עם יועצים בכירים):

- "עם השנים אנו מתחזקים בהבנה כי התכניות העוסקות בהקניית עולם תוכן כזה או אחר אינן מבטיחות לרוב את יישומו בפרקטיקה הייעוצית. גם כאשר הייתה התלהבות ושביעות רצון מהידע שהועבר, לרוב, היועצים חשו שלא צוידו כהלכה..."
- "תכנית ההתמחות מהווה מודל, דגם להבניית תכניות להתמקצעות אישית ומקצועית בכך שהיא עובדת על מספר צירים במקביל שביחד נותנים סיכוי של ממש להתרחבות מקצועית – קבוצת למידה תהליכית, אינטנסיבית, המנצלת את היתרונות של הפיכת הקבוצה לקבוצת תמיכה והיוועצות של עמיתים למקצוע, המנצלת את ההקבלה המתקיימת בין התהליכים הקבוצתיים של קבוצת הלמידה לתהליכים הארגוניים-צוותיים שבמערכות החינוך. קבוצת למידה שחבריה הם מוקד לצמיחה וגדילה אישית ומקצועית כך שמובטח יותר כי מתוך ההשתנות הפנימית של היועץ הוא יוכל לפעול למוביליות ולהשתנות של מתבגרים בסיכון..."
- "חשיפה לעולמות תוכן שצמחו בעבודת השדה החינוכי של מורים בכלל ושל

יועצים חינוכיים בפרט עם נוער בסיכון מגבירה את רלוונטיות הלמידה בשל היותה מחוברת באופן טבעי לצורכי השטח החינוכי ולמציאות המקצועית של היועצים החינוכיים. בחיבור טמון פוטנציאל ההפנמה של הגישה ושל השלכותיה בעשייה הייעוצית. הבאת מקרים מן הפרקטיקה החינוכית היום-יומית של היועצים להדרכה בפרקטיקום המודרך המהווה חלק אינטגרלי מן הקורס, מגדיל את יישומיות הלמידה בטווח הקצר כמו בטווח הארוך."

שיחות חשוב

על תוקפה וחשיבותה של תכנית ההתמחות ניתן להסיק גם משיחות המשוב המתקיימות לקראת סיום המחזורים השונים של פעולתה. פגישות אלה נערכות בהשתתפות גורמים בכירים בשפ"י ובמשרד החינוך והן עדות נוספת לעוצמת השפעתה. תכני המשוב תומכים בממצאי ההערכה וממחישים את השינוי שחל בתפיסות העולם ובתפיסת תפקיד הייעוץ בקרב משתתפי התכנית. להלן ציטוטים מדברים של משתתפי תכניות ההתערבות המתייחסים למספר נושאים עיקריים החוזרים ועולים בשיחות המשוב, ולהשפעת התכנית על חייהם האישיים והמקצועיים.

שינויים ברמה האישית

- "אני מרגישה שהמילה הרחבה שהכי מתחברת אלי אישית, למה שאני מרגישה היא יצירתיות, לחשוב אחרת. היום אני מבינה אחרת מה זו למידה ואיך למידה יכולה להפוך ללא משמעותית בגלל דברים מאוד מוקדמים, שלא מאפשרים לנער להיות סקרן. זה שינה את כל הגישה שלי לנערים. במקום לחוץ שיעשו את המוטל עליהם אני מחפשת איך להתקרב אליהם ואיך ללמוד למה כל אחד זקוק."
- "הקורס גרם לי המון צמא להמשיך, ללמוד, להתעמק יותר, אני מחפשת להמשיך להתפתח ולהתמקצע כי צריך המון כוחות כדי לעבוד נכון בשטח עם הנוער בסיכון והמערכת. אני חושבת שחשובה מסגרת המשך שתחזק את ההישגים. צורך כזה עולה גם מצד מחנכים ואנשי צוות אחרים. המקרים נראים היום הרבה יותר קשים ואין מספיק דרכים להתמודד עם תלמידים כאלה. הייתי רוצה שיהיה לי את הכוח להוביל גם את בית הספר לשינוי. לכך דרושה לי עוד הכוונה, הדרכה על הדרכה."
- "נשארתי עם טעם מאוד גדול של עוד, אני יותר ערה לכך שאני זקוקה."

שינויים ביכולת להתמודד עם הסיכון

- "קיבלתי אומץ לנסות לפתור בדרכים יצירתיות, לא קונבנציונאליות של בית הספר. למשל, ילדה שחשבתי שהיא ילדה בסיכון שהייתה מאחרת לבית הספר."

תוך כדי מה שקרה פה בקבוצה הבנתי שלהזהיר אותה מפני התוצאות של מעשיה מביא רק להסלמה נוספת שממנה צריך להימנע. שיניתי גישה והצעתי למחנכת שלא נמשיך באותו קו שלא הביא לשום התפתחות רצויה. היא הלכה איתי כי היה לי מה להציע לה. סיכמנו שתיגש אליה בהזדמנות הראשונה ופשוט תציע לה את עזרתה סביב האיחורים. כך נפתח כל הסיפור שהיה מאחורי האיחורים. אז כבר ידענו מה מפריע לה, מה מציק לה ויכולנו לעזור. ובאמת היא השתנתה ולמדה להישען ולהיעזר. באתי עם זה לשאר המורים והם קיבלו את זה. למדתי להיות יצירתית, לצאת מהריבוע של בית הספר."

- "קיבלתי יכולת לגעת יותר מהר בנקודה, לעשות הרבה יותר חשיבה לפני, לפני שאני מדברת עם התלמיד לברר קודם על התלמיד לנסות להבין משהו על חייו כדי לגשת באופן רגיש ומתאים יותר לצרכיו ואז השיחות ממוקדות והרבה יותר ישר לעניין. זה מיעל את כל התהליך, לא הולכים לאיבוד."
- "היום אני יותר מעזה, אני הולכת עם מה שצריך ופחות מוטרדת מהדברים שמסביב, שפעם היו חוסמים ומגבילים אותי. אני פועלת במקומות שאני יודעת שבהם אני יכולה להשפיע ולתרום ולא חוששת מהאחריות שעל כתפיי."

שינויים ברמה המקצועית

- "הנוכחות המקצועית שלי השתנתה והפכה להיות יותר ברורה, יכולת ההשפעה שלי גדלה, הן כלפי הילדים, ההורים, המורים וההנהלה והן כלפי גורמי חוץ בקהילה."
- "בבית הספר שלנו עובדים המון אינטואיטיבית. התפיסה שלמדתי פה בקורס מאוד מקצועית ומתאימה לנוער הזה והיא שהטיפול נעשה בדברים הקטנים, שכל העשייה של כל אחד ואחד מן הגורמים היא טיפולית ויכולה לרפא, הטיפול לא נעשה רק בחדר הטיפול. מהבחינה הזאת הצלחתי יותר להמשיג את הדברים עם המערכת, לנתח, להבין למה כל נער זקוק."
- "קיבלתי מהמקרים כוח להיות איתם, לא לרוץ לעשות ולא משנה התוצאה המיידית, לנסות להבין את הרקע שלהם את הדברים שהם מביאים איתם, את הצרכים שלהם... זה נותן הרבה כוח להחזיק, להיות בקשר, עבודה על עצמי, להיות שם ולהוביל לטיפול מבחוץ ולדאוג שתהיה ההתפתחות הרצויה."
- "מצד אחד למדתי כאן ואני יותר מעזה ומטפלת, פותחת דברים, אבל יותר יודעת את הגבולות, מתי לקבל עזרה, לעשות הבחנות איזה מקרים מתאימים למומחיות מסוימת. אני מרגישה שבהפניות אני יותר רגישה, ההפניות שלי יותר מוצלחות. היכולת לזהות מה הקושי ואיזה סוג טיפול חיצוני יעזור ואז אני מפנה. עם זאת ממשיכה בניהול המערכת ועומדת בקשר עם גורמי הטיפול."
- "את המטען שרכשנו פה אנחנו מעבירים בכל המקומות, גם כפילוסופיה, אמונה בחשיבות שהמערכת תכיל את התלמידים – המנהל, הרכזים. העבודה נעשית לא

- רק בשכנוע אלא גם בלהראות איך. כמו למשל, איך להביא מקרה לדיון ולוועדה פדגוגית."
- "לי אישית זה מאוד עזר בשני הכיוונים, גם בעבודה הפרטנית, גם לא לכעוס על עצמי אם אני לא מצליחה, לבוא עם הבנה של ההשפעה של הגורמים האחרים. וגם בעבודה המערכתית – ברור לי שהעבודה שלי מאוד שונה וגם ברור מהפידבק שאני מקבלת מן הצוות שהשתכללתי ויודעת את דרכי."
 - "איכות הקשר, איכות המפגש השתנתה. זאת המשמעות. אני לא מרגישה שעשיתי שינוי כמותי. העבודה שלי נשארה מאד מערכתית אבל המפגש הוא אחר. יכול להיות מפגש מערכתי אבל חסר איכות אם אין לך את הכלים המתאימים, היום יש לי אותם אני יודעת סביב מה אני מגייסת את הצוות ואת הגורמים החיצוניים."
 - "בעקבות העבודה שלי, השפה של המערכת השתנתה. כשהבאנו ילד לדיון ודיברנו עליו, המילים, ההתייחסות, המה צריך לראות – השתנו. לא עוד יצור מוזר עם התנהגות לא מובנת ואני צריכה להיות סופרמן כדי לטפל בו... המערכת מרגישה שאפשר לנער את האיום ולהגיע לאדם יותר בקלות. להרחיב גבולות. אני מרגישה שיש יותר כוחות, יש יותר אמונה שזה כן תפקיד שלנו ושנחנו יכולים לעשות אותו, וזה לא מנותק, משהו שבית הספר עם הגבולות והנורמות שלו כן יכול לעשות. ויש תלמידים שאם לא הגישה הזאת באמת היו עוזבים."

שינויים ביכולת להשפיע על בית הספר

- "היה מדהים לראות איך בעקבות הדרכה שלי, מחנכת שקודם אמרה "קחי אותו ממני" יכולה לעבוד איתי ביחד סביב מה עושים עם הילד, לבדוק את הטקסטים בעיניים אחרות, לנתח את מה שהיא רואה בהקשרים רגשיים, לא רק ברמה הדידקטית, היום אני לוקחת תפקיד מרכזי במעורבות, בפידבקים. וזה יצר שינוי בילד ובמורים."
- "זה מאפשר להרחיב את בית הספר, לעלות על הפרק את אחריותנו לשרת את כל התלמידים ולא להגיד על תלמיד מסוים שהוא לא מתאים לנו. הגבולות האישיים שלי הורחבו בכך שאני לא תמיד מטפלת אישית, לפעמים מסתפקת בלפגוש אותו במסדרון, להזכיר למורה לשאול, להתקשר להורים, להשאיר את כולם בתמונה. התרחבה ההבנה שלי את המערכת, את המחויבות שלה כלפי התלמידים..."
- "אני באה ממוסד שהיה סלקטיבי ואליטיסטי, הנושא של סלקציה עמד באופן חזק על הפרק, וכל מקרה בסיכון אוטומטית היה מוצא החוצה. היום יש אוכלוסייה גדולה שבעבר הייתה יוצאת החוצה ואנחנו עושים את העבודה בתוך המערכת. זו התרומה המערכתית שלי."
- "אני רואה בזה מפנה מאוד משמעותי בתפיסה של בית הספר ובתהליכי הקבלה. הוצאתי את עצמי ממקום של מיון. היום אני עסוקה בהתלבטויות אחרות, איך מכינים את ההורים לקראת הכניסה אלינו, מה אנחנו רוצים מהם, מה הם רוצים

מאתנו, חיפוש מידע והבנות שתורם ובונה לקראת השתלבות טובה. כיום התפיסה היא שברגע שהם מעוניינים לבוא, השאלה היא איך להכיל אותם.

- "יש ילדים שאם לא הייתי שומעת פה מקרים, היו נושרים... אני יכולה להגיד על חמישה תלמידים שלולא הקורס בטוח שהיו נושרים, אם לא הייתה לי גישה יצירתית, אחרת. אני העזתי לבוא ולומר וברגע שאתה מאמין ובטוח המערכת מקבלת את זה אחרת. הם הרבה יותר גמישים ממה שאנחנו מאמינים אם יש מי שמציע דרך."

- "ההעמקה בפרט גורמת בו זמנית להעמקה במערכת, ואז מרוויחים המון דברים ביחד, גם הטיפול יותר טוב לילד וגם בו זמנית מטפלים עם המורים, המעגלים מתרחבים. עובדים עם הצוות, המורים. והכול בגישות אחרות, לא בגישות של תכלית רק לשם תכלית אלא יותר בלהבין מה קורה כדי לפעול ממקום מחובר, ממקום שיש בו השפעה של ממש. לא לייעץ – אלא להביא לפתרונות. אני לא רואה כל כך את הפער בין הפרט והמערכת – התרומה נעשית במקביל בכל המישורים. אתה עובד עם מורה סביב ילד, סביב משפחה וזה הופך לנורמת דיבור. אתה מדבר לא רק על הדבר הספציפי שהוא עשה אלא על הדברים מסביב. איך המערכת מעוניינת להכיל את התלמיד, מה לעשות כדי לעזור לו. זה לא מטוטלת – היום מטפלים במערכת ומחר בילד, אם אתה מטפל יסודי זה מקרין פרטנית ומערכתית."

- "דרך אירוע אפשר ללמוד איך המערכת נתנה לאירוע להתפתח. אם התלמידה מגיבה בצורה כזאת ויש עוד אחת, אז כנראה שצריך התייחסות. ואז בהנהלה חושבים יחד איך אפשר למנוע מקרה נוסף. יש השפעה הדדית בין האירוע המסוים לבין מה שהמערכת צריכה לשנות, להגיב. אירועים הם סימפטום של התייחסות, התנהגות, אווירה, שהביא את האירוע להתרחש, משהו שחסר שהוא פתח לצמיחה של התלמידים. האירועים הבודדים הם סמל, תמונה של מה שקורה במערכת."

מן המשוב ניתן ללמוד על השינוי העמוק שהתרחש אצל משתתפי התכנית, בתחום האישי – ביכולתם לגעת בסיכון, ובתחום המקצועי – ביכולתם להשפיע ולשנות את תפיסת העולם הנהוגה בבית הספר. משתתפים רבים מעידים על כך שהנוכחות השונה שלהם בבית הספר הביאה למניעת נשירתם בפועל של תלמידים ולצמיחתם, ובכך עשויה הפצת תכנית ההתמחות ברחבי הארץ להביא לידי ביטוי מעשי את מדיניות משרד החינוך בשנים האחרונות ולפיה יש למנוע את הנשירתם של בני נוער מבתי הספר ולמצוא פתרונות מתאימים לקידום במסגרות החינוכיות הקיימות.

ספרים ומאמרים להרחבה ולהעמקה

להלן מספר ספרים ומאמרים מומלצים להעמקה ולהרחבה על התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית.

רקע לחפיסה

אליעזר גלבוע, אישיות יוצרת, מודלים של למידה, 1987. פרק שלישי: למידה אקזיסטנציאלית. איתאב, תל אביב.

הספר מציג שמונה מודלים של למידה, המשקפים זרמים מרכזיים בחינוך וצורות למידה שונות. לכל מודל תרומה ייחודית לתהליך, שבו היחיד רוכש ידיעות על עצמו ועל העולם. כל מודל מוצג בשלושה רבדים: בסיס תיאורטי מנקודת ראות פילוסופית, הקשר פסיכולוגי-לימודי והקשר תפעולי-יישומי. המודלים המוצגים בספר הם: למידה פרגמאטית, התפתחותית, אקזיסטנציאליסטית, יצירתית, ביהביוריסטית, אנליטית, משקמת ופעילה.

הלמידה האקזיסטנציאליסטית, המתוארת בפרק ג', מתבססת על ההנחה, שלמידה משמעותית מתרחשת כאשר הפרט נתון בתהליך מתמיד של שינוי עצמי המכוון מבפנים. הפרק מציג את התיאוריה החינוכית של קרל רוג'רס, הקוראת תיגר על ההנחה, שהלמידה מתבצעת 'מן הצוואר ומעלה' ומעסיקה את המוח בלבד וקובעת, לעומת זאת, כי הפרט הוא זה שמעניק משמעות ללמידה כמבטאת רדוקציה של העולם אל תחומו של הסובייקט הלומד. הפרק מדגים כיצד נוצרת למידה משמעותית, שכרוכה בחוויה הנוגעת לאישיות כולה ושהאדם כולו על הכרתו ורגשותיו, שקוע בה. בלמידה מסוג זה, היוזמה נתונה בידי הלומד, שחש במסגרתה תחושת גילוי, התמודדות והבנה שמקורן בפנימיותו (רוג'רס, 1973).

מרדכי ניסן, הכרה בערך הלימודים כבסיס הנעה בבית הספר, 2001. חינוך – החשיבה, מס' 20, עמ' 119-143.

במאמר זה סוקר מרדכי ניסן את הגישות שהוצעו על ידי פסיכולוגים לעניין המוטיבציה ללימודים, המתבססות על מערכת הצרכים והרצונות ש"התלמיד הרגיל" מביא איתו לבית הספר. ניסן טוען כי במערכת זאת אין די כדי להבטיח הנעה נאותה לתכנית הלימודים וסוקר בסיס הנעה חלופי המכונה על ידו "תפיסת ראוי". הוא מתבסס על הכרת התלמיד בערך הלימודים לצמיחתו האישית ולשלמותו. "תפיסת

ראוי" מציעה מוטיבציה נאותה ללימודים בבית הספר, משום שהיא תואמת מטרה מרכזית של החינוך – להביא את התנהגות הילד להיות מונחית על ידי תפיסת הראוי שלו ומשום שהיא אמורה להתאים לתכנית הלימודים בבית הספר, שנבנתה לאורך של "תפיסות ראוי" המקובלות בתרבות.

בהמשך המאמר, ניסן מראה כיצד יונקות "תפיסות ראוי" את כוחן המניע, מן הקשר לזהות האדם ולתפיסתו את מה שמהותי לו – שבלעדיו הוא לא יהיה הוא עצמו. "תפיסת ראוי" שאינה מתחברת לתפיסת העצמי של האדם ולצורך הבסיסי שלו לשמור על זהותו ולתת לה ביטוי, עשויה להיות קרה ועקרה. בחלקו האחרון של המאמר, ניסן מציע כיווני מחשבה לגבי משמעות הגישה המוצעת לעבודת המורה.

ז'אן פול סארטר, האקזיסטנציאליזם הוא הומניזם, 1946 הוצאת כרמל, ירושלים. תרגום: יעקוב גולומב.

זהו מאמר, הכתוב ככתב הגנה על האקזיסטנציאליזם מפני "תלוות מסוימות שהועלו נגדו". סארטר מעלה נקודות, שעלו כביקורת על התורה האקזיסטנציאליסטית ומתמודד עימן. תוך כדי כך הוא מסביר את מהות התפיסה האקזיסטנציאליסטית, סוקר מספר עקרונות בסיסיים לתפיסה כמו: "קיום קודם למהות", בחירה מתוך ראיית הזולת, ההומניזם של האקזיסטנציאליזם וכן מושגים עיקריים כמו: בחירה, חרדה, ייאוש, חירות ואותנטיות.

פאולו פריירה ואיירה שור, פדגוגיה של שחרור, דיאלוגים על שינוי בחינוך, 1990. עמ' 15-37. הוצאת מפרש, תל אביב.

פאולו פריירה ואיירה שור מקיימים דיאלוג. הם מעלים בו שאלות, הנשאלות פעמים רבות על ידי מורים ומנסים לענות עליהן. השאלות נוגעות לעשייה החינוכית המשחררת כגון: מהו לימוד משחרר, מה הקשר בין הוראה לבין פוליטיקה, איך ליצור מוטיבציה אצל תלמידים וכדומה.

מן הדיאלוג, בו מספרים שור ופריירה על ניסיונם האישי כמורים, ניתן ללמוד כיצד העובדה, שמורים מלמדים ידע קיים ואינם עוסקים ביצירת ידע בכיתה, וכיצד לימוד נטול ערכים, שאינו נעשה מתוך כבוד לדעותיו ונטיותיו של התלמיד משרתים את הממסד השליט ומונעים פיתוח חשיבה ביקורתית בקרב התלמידים.

פאולו פריירה, פדגוגיה של מדוכאים, 1981. פרק 2: עמ' 58-75. הוצאת מפרש, תל אביב.

פאולו פריירה, מחברו של הספר, הוכר בזכות ספרו זה כאחד הפילוסופים של התנועה הרדיקלית בחינוך המבקשת את שחרורו ממיסטיפיקציות אידיאלוגיות, על מנת שיוכל להוות אמצעי לשחרורו של האדם. תרומתו של פריירה להגות הרדיקלית היא בראש ובראשונה בהבחנה הבהירה, בין שני נוהגים אפשריים, המכונים חינוך.

האחד הינו סיגולו של היחיד לחברה המצויה והאחר, עיקר שחרורו של האדם על ידי תהליכים ההופכים אותו למודע לעצמו ולנסיבות חייו.

סטיוארט צ'סנר, המחברת הקרועה – כניסה לעולם הפנימי של ילדי ADHD ולקויי למידה, 1996. מכון מטרה. ירושלים.
בעזרת תיאור מקרה אמיתי, מציג ד"ר סטיוארט צ'סנר לפני הקורא את הצורך הקיים בהרחבת הטיפול בילדי ADHD ולקויי למידה, מעבר לפן הגלוי – הפן ההתנהגותי ההישגי, שבו הילד אינו מתנהג לפי ציפיות המשפחה, בית הספר, או החברה. התמודדות קונסטרוקטיבית מחייבת כניסה לפן הנסתר, שהוא הפן הרגשי – עולמו הפנימי של הילד, עולם שהוא אינו מגלה ישירות. גילוי זה יכול להביא את המורים, ההורים והחברה בכלל להתייחסות רחבה, שיש בה קריאה מדויקת ושלמה יותר של הצרכים ההתפתחותיים של אותם הילדים.

אבי צפרוני, השבחת היסודות התרפויטיים בעבודת המורה בכיתה. מקרא ועיון, 1997, גיליון 72, עמ' 22-41.
מטרת מאמרו של אבי צפרוני היא לעורר מודעות לממד התרפויטי בעבודת המורה, תוך הדגשת היסודות התרפויטיים החבויים, בעצם יחסי הגומלין בין המורה לבין התלמידים. צפרוני מתייחס לממד התרפויטי בהקשר של חיזוק האני, לקראת מימוש עצמי והתפתחות אישית ופחות בהקשר של מניעת בעיות נפשיות. מאמרו מתבסס על תפיסות הומניסטיות (קרל רוג'רס, אברהם מסלו, אריק פרום) ועל עקרונות הוליסטיים של תפיסת הגשטלט. על פי צפרוני, המורה אינו משמש רק סוכן תרבות העוסק בהעברת ידע, דרכי חשיבה וערכים לתלמידיו, אלא גם מסייע להם, במודע או שלא במודע, לפתח את אישיותם בהיבטים אינטלקטואליים, חברתיים ורגשיים. לאחר שהוא מבסס את טענתו באשר לתפקיד המורה, צפרוני מונה מספר הנחות יסוד, באשר לתפקידם של בית הספר ושל המורה בפיתוח הממד התרפויטי בעבודה בכיתה.

תמר קרון ורפי יונגמן, יישומים אפשריים של התורה הדיאלוגית של מרטין בובר לפסיכותרפיה, 1997. שיחות. כרך יא', מס' 3.
המאמר סוקר מושגים בסיסיים בתורתו של מרטין בובר ובודק את האופן שבו ניתן ליישם בפסיכותרפיה. בין המושגים המופיעים במאמר: תחום הביניים, סימטריה וחוסר סימטריה, זיקה בין-אישית, אירוע הדדי, אמפטיה, הדמיית מציאות הזולת, קבלה ואישור.

קרל רוג'רס, מאפייני היחס המסייע, 1958. בית הספר לחינוך ומשרד החינוך, ירושלים.
במאמר מונה קרל רוג'רס את מאפייני היחס המתקיים בין שני צדדים, שאחד מהם לפחות, מתכוון לסייע לזולתו בגדילתו ובהתפתחותו, בתפקודו ובהתמודדותו עם

החיים. רוג'רס מראה כיצד יחס כזה מתבטא אצל רופאים ואצל תרפיסטים ומונה מספר עקרונות, העומדים בבסיס התנהגותו של אדם, המנסה ליצור יחסים מסייעים כלפי אדם אחר.

משה שקדי, ללמד מורים הקשבה טוטאלית, 1988. עמ' 211-246 (פרק ה'). אוצר המורה, תל אביב.

הספר נועד לתרום לפיתוח מגמה טיפולית במערכת החינוך ומתמקד בנושאים כמו: הקשר של האדם עם העולם והמין האנושי; היווצרות הקשר הבין-אישי; האופן שבו הקשר עשוי לספק את הצרכים האנושיים המרכזיים, הגורמים למצוקה ולבדידות; טיפוח מגמה חינוכית טיפולית במוסדות להכשרה והשתלמות של מורים וכן הקשבה טוטאלית כאחת מדרכי התמיכה היעילות לטיפול בתלמיד במצוקה.

הספר מופנה ישירות למורים, מתוך ניסיון להשפיע על עבודת ההוראה היומיומית. הספר אינו כתוב כנרטיב, אלא כניתוח רעיוני המאורגן על פי מושגים, כשלעיתים מצורפים סיפורי מקרה להרחבת ההבנה ולהדגמה.

פרק ה' עוסק בצורך לפתח ולטפח מגמה טיפולית במערכת החינוך. בפרק נסקרות נקודות המוצא המרכזיות בגישה טיפולית, לעומת גישה עם מכוונות לימודית מובהקת, הבסיס התיאורטי והאופרטיבי למגמה כזאת ומכשולים אפשריים בדרך.

Josselson R.E., *The Space Between Us*, 1992. pp. 1-28. Sage Publications. הספר מנסה לתאר יחסים בין בני אדם ומונה שמונה ממדים של התייחסות, שמונה דרכים עיקריות שבאמצעותן מתגברים בני האדם על המרחק הקיים ביניהם במרחב, ומתקרבים זה לזה. הבנת הדרכים מאפשרת להבין את ההשפעה ההדדית של הזרמים, היוצרים התקשרויות בחיים הבוגרים. ארבעת הממדים הראשונים נוצרים בתחילת החיים או מיד לאחר מכן: Holding, Attachment, Passionate Experiences, ו-Eye-to-eye validation. ארבעת הממדים הנוספים מצריכים הבשלה קוגניטיבית ונוצרים בשלב מאוחר יותר של הילדות: Idealization, Embeddedness, Mutuality, ו-Tending.

הפרק הראשון של הספר מסביר את המושג Relatedness, ואת הקשר בין Relatedness לבין שפה. הוא גם מצביע על ההבדל בין תיאוריות ה-Self לבין התיאוריה המוצגת בספר זה ומציג את שמונת הממדים. הפרק השני מראה כיצד משתלב מודל ה-Relatedness בתיאוריות הפסיכולוגיות הקיימות.

Freire P. & Macedo D. P., "A Dialogue: Culture, Language and Race", 1995. *Harvard Educational Review*. 65, 3.

המאמר מציג את הדיאלוג החינוכי מנקודת מבטו של פאולו פריירה ומתייחס בעיקר לאופן, בו המורה יכול ליצור דיאלוג כזה במסגרת הלימודים בכיתה. תוך כדי כך נסקרים נושאים כמו: עקרונות הפדגוגיה המשחררת, האופן שבו הפדגוגיה

המסורתית תורמת לדיכוי קבוצות המיעוט בחברה ומשרתת את האינטרסים של המעמד השליט וכיצד יכולים פרויקטים חינוכיים ליצור תמורות פוליטיות משמעותיות.

Beardslee W. R., "The role of self-understanding in resilient individuals: the development of a Perspective", 1989. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 2, 266-287.

ויליאם בירדסלי חקר עמידות בקרב שלוש אוכלוסיות: עובדים של התנועה לזכויות האזרח, חולים שהבריאו ממחלת הסרטן וילדים שהוריהם סובלים מבעיות רגשיות. בכל מחקר הוא זיקק מבין מאות הנבדקים כ-20 נבדקים, שנחשבים עמידים לפי קריטריונים שונים ובעזרת ניתוח ראיונות חיפש נושאים משותפים לכולם. באמצעות הליך זה הוא מצא, שאחת הדרכים החשובות לקדם עמידות קשורה בפיתוח הבנה עצמית (Self-Understanding), אשר מוגדרת על ידו כ"תהליכים פסיכולוגיים פנימיים דרכם הפרט יוצר קשרים סיבתיים בין חוויות בעולם לתחושות פנימיות". תהליך היווצרות ההבנה העצמית מוליך ליצירת מסגרת מארגנת של המציאות, המשתנה ומתפתחת לאורך שנים ובסופו של דבר, הופכת לחלק יציב מזהות הפרט. הבנה עצמית מחייבת, לא רק קיומן של חשיבה ורפלקסיה עצמית, אלא גם את העשייה והפעולה המבטאות אותן – הפרט מאמין, שהידע העצמי שהוא רוכש הוא בעל ערך, הוא מתייחס ברצינות לתהליך ההבניה של ההבנה העצמית, מקדיש לכך זמן ומאמץ והופך אותו למעין דרך חיים.

במאמר זה בירדסלי מונה חמישה מאפיינים של הבנה עצמית: הערכה קוגניטיבית של המציאות, הערכה ריאליסטית של היכולת לפעול ושל תוצאות הפעולה, עיסוק בפעולות המשקפות את ההבנה העצמית, האיכות ההתפתחותית של ההבנה העצמית, אשר מעמיקה עם השנים והופכת בהדרגה לחלק בלתי נפרד של הזהות והעשייה של האדם, והכרה בכך שההבנה העצמית מהווה גורם מגן, בספקה ביטחון ויכולת ניבוי ובאפשרה להסתמך על חוויות העבר בבניית ציפיות לעתיד.

Bernard, B. (1997). "Resiliency Research – A Foundation for Youth Development". *Resiliency in Action*, pp. 13-18.

במאמר קצר זה מסבירה המחברת מהי עמידות וכיצד חקר העמידות תורם להתפתחות הנוער. במאמר נסקרים מאפיינים אינדיבידואליים של עמידות, כמו: יכולת חברתית, מיומנויות פתרון-בעיות, אוטונומיה, ותחושת מטרה. כמו כן, נסקרים מאפיינים סביבתיים של עמידות, כמו: יחסי דאגה, ציפיות גבוהות והזדמנויות לעשייה. המאמר מתאר את האופן שבו חקר העמידות מציע בסיס מדעי ויציב לגישה התפתחותית להתערבויות ולשירותים הניתנים לבני נוער, ואת ההשפעה של יצירת תמיכה והזדמנויות התפתחותיות על בני הנוער.

Block J. & Kremen A.M., "IQ and Ego Resiliency: Conceptual and Empirical Connection and Separateness", 1996. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 2, 349-361.

בשנות ה-60 יצרו בלוק ובלוק (Block & Block, 1980) מושג הנקרא עמידות האגו – Ego Resiliency. בעזרת מושג זה הם ניסו ליצור ביטוי יישומי, המאפשר ניבוי התנהגותי להבנות תיאורטיות, שהושגו על ידי התיאוריה הפסיכו-דינאמית. עמידות האגו מתייחסת ליכולת הפרט לשלוט בתפקודי האגו, כפונקציה של דרישות הסביבה ושל דחפים פנימיים ומייצגת את היכולת לשנות את רמת השליטה באגו בעקבות מצבי לחץ הדורשים התאמה מיוחדת. לאחר מכן, כשהשליטה המיוחדת אינה נדרשת עוד, האדם חוזר לרמת השליטה הקודמת. בשל כך, מתייחסת עמידות האגו לטיב ההתאמה (Goodness of Fit) בין דרישות המציאות, לבין ההתנהגות אותה מציג האדם. לאדם, בעל עמידות אגו טובה, יש רפרטואר עשיר של אסטרטגיות לפתרון בעיות חברתיות, אישיות וקוגניטיביות ויכולת להשתמש ברפרטואר זה בגמישות מרבית.

המאמר מציג את מבנה עמידות האגו אל מול מבנה האינטליגנציה, כפי שהיא מתבטאת במבחני IQ, ומשווה את יכולותיהם של אנשים בעלי אינטליגנציה גבוהה מול אנשים שלהם רמה גבוהה של עמידות האגו.

Fonagy P. & Target M., "Early Intervention and the Development of Self-Regulation". 2002. *Psychoanalytic Inquiry*, 22, 307-335.

בני האדם מתייחדים בכך שהם יכולים לחלוק זה עם זה חוויות, מידע ורגשות. יכולת זו מושפעת מטיבם של יחסי ההתקשרות המוקדמים של הילד עם אימו או מטפל עיקרי אחר, וכך חוויות הילדות הראשונות ויחסי התקשרות מוקדמים קובעים את טיבו של המכניזם הבין-אישי (interpersonal interpretive mechanism) המפרש את הסביבה החברתית ונותן לה משמעות.

מסמך זה סוקר את הגורמים האפשריים, המתווכים בין חוויות ההתקשרות המוקדמות, לבין המכניזם הבין-אישי המאפשר לילד לפרש את העולם החברתי. המסמך מתמקד בשלושה מנגנונים Stress regulation, Attention regulation and Mentalizing function, אשר אחראים, על פי החוקרים, על יכולת השליטה העצמית.

Fraser M, Richman J. & Galinsky M. K., Risk, "Protection and Resilience: Toward a conceptual framework for social work practice", 1999. *Social Work Research*, 23, 3.

מאמר בסיסי המגדיר את המושגים סיכון, הגנה ועמידות, דן בהיבטים מתודולוגיים הקשורים בהם ומציג את ההשלכות האפשריות של חקר מושגים אלה על אנשי מקצוע, בהקשר של עבודה סוציאלית.

Morison G. & Cosden A., "Risk, Resilience and adjustment of individuals with learning disabilities", 1997. *Learning Disabilities Quarterly*. 20, 43-60.

סקירה מקיפה של מאמרים העוסקים בסיכון, הגנה ועמידות בקרב לקויי למידה, אשר מטרתה לבדוק כיצד ליקויי הלמידה משפיעים על היבטים לא אקדמיים, כמו: הסתגלות רגשית, תפקוד משפחתי, הסתגלות מבוגרים ובעיות של גיל ההתבגרות כמו: נשירה מבית הספר, שימוש בסמים ועבריינות נוער. המאמר יוצא מנקודת הנחה, כי ליקויי הלמידה מהווים גורם סיכון ובודק אילו גורמי סיכון והגנה נוספים יוצרים אינטראקציה עם ליקויי הלמידה, לקראת הסתגלות מוצלחת.

ספרים לקריאה נוספת

נמרוד אלוני, להיות אדם, דרכים בחינוך ההומניסטי, 1998. הוצאת הקיבוץ המאוחד.

ספר זה מציג סקירה מקפת וביקורתית על דרכיו של החינוך ההומניסטי – מאתונה הקלאסית ועד למערב הפוסט-מודרני. בספר מוצגת גישה אינטגרטיבית, הקושרת את היסוד ההיסטורי עם היסוד האקטואלי, את התיאורטי עם המעשי, ואת התיאורי עם הביקורתי – בכונה מוצהרת לחזק ולהנחות את החינוך ההומניסטי "כאן ועכשיו". בנוסף לדיון באידיאלים הומניסטיים דוגמת כבוד האדם, תרבות איכותית, חשיבה אוטונומית ואישיות אותנטית, הספר מציע לקוראים דיון ביקורתי בסוגיות בוערות שעל סדר היום הציבורי: חינוך לשלום ולדמוקרטיה, אתיקה מקצועית של מורים, הסכנות שבהפרטת החינוך ובסגידה להישגיות ותפקידם של מחנכים בחברה, שמקדשים את תרבות הרייטינג.

יעקוב גולומב, מבוא לפילוסופיות הקיום, אקזיסטנציאליזם, 1990. האוניברסיטה המשודרת.

ספר קצר של הוצאת האוניברסיטה המשודרת, אשר מסביר מהי הפילוסופיה הקיומית וכיצד ניתן לתאר ולאפיין אותה. הספר כולל תיאור וציון הנושאים המשותפים לרוב הפילוסופים הקיומיים כמו קירקגור, ניטשה, היידגר, סארטר וקאמי ושרטוט המפה ההיסטורית פילוסופית, שבה ניתן לעגן את ההוגים הללו, הנמנים על הזרם ההגותי רב ההשפעה ביותר באירופה של המאה העשרים.

ויניקוט דונלד, הילד, משפחתו וסביבתו, 1988. ברטה חזן ומוני אלון (עורכים), ספרית הפועלים, תל אביב. תרגום: יהודית כפרי.

הספר מבוסס על שיחות ששודרו בבי.בי.סי. בזמנים שונים, אשר נערכו והותאמו לקריאה. הספר עוסק ביחסי אמהות ותינוקות, הורים וילדים וכן בילד – התנהגותו,

עולמו הרגשי, וכיצד אלה מתבטאים בבית הספר. הוא מופנה לאמהות ואבות אשר מעוניינים לדעת מה קורה בשלב המוקדם של הינקות. בספר נדונים נושאים כמו: אישיותו המיוחדת של התינוק, בעיות של בכי וגמילה, ילד יחיד ותאומים ומתוארים בו אירועים מרגשים השייכים לביוגרפיה של כל ילד: שקרים קטנים, גניבות פעוטות וכדומה. הספר מעודד הורים להתמודד בכוחות עצמם עם בעיות חינוך בתבונה ובחכמת הלב.

ויניקוט דונלד, משחק ומציאות, 1971. עם עובד. תרגום: יוסי מילוא.

"משחק ומציאות" הוא הספר האחרון שכתב ד. ו. ויניקוט, שרבים רואים בו את הפסיכואנליטיקאי החשוב ביותר לאחר פרויד. בסגנונו האישי והיצירתי מבהיר ויניקוט מושגי מפתח בחשיבתו: "אובייקט מעבר" – שמיכת הניחומים או הדובון המאפשרים לילד להרגיע את עצמו בעת מצוקה וגלגולו ב"תופעות מעבר", העומדות בבסיס היצירה האמנותית והחיים התרבותיים, "המרחב הפוטנציאלי" בין המציאות החיצונית לבין עולם הדמיון הפנימי, אזור הביניים שבין אובייקטיביות לסובייקטיביות, ההבדל בין חלומות בשינה לבין חלומות בהקיץ, ה"סביבה המאפשרת", הבנויה על היכולת להזדהות עם הזולת כבסיס לבריאות נפשית.

ויניקוט עוסק באפיונה של ה"אם הטובה דיה", אשר ביכולתה לאפשר לתינוקה לחוות אשליות, לפני שתעזור לו להתפכח מהן והבעת פניה כראי המאפשר לפעוט ללמוד להכיר את רגשותיו שלו. באותה רוח הוא ממחיש בדוגמאות דרמטיות את אמונתו, כי פסיכותרפיה מתרחשת בחפיפה שבין שני תחומי משחק, של המטופל ושל המטפל, מטפל שאינו יכול לשחק אינו מתאים להיות מטפל.

"משחק ומציאות" שינה באורח מהפכני את החשיבה הפסיכואנליטית ואת הטיפול הנפשי. הוא מציע הבנה מוחשית, בלתי צפויה ומרתקת, של החיים הרגשיים ושל ביטויים בתרבות.

קייסמנט פטריק, ללמוד מן המטופל, 1988. פרק 4, עמ' 78-102. דביר, תל אביב. תרגום: שאול ברוידא.

פטריק קייסמנט בוחן את הדינאמיקה של יחסי הסיוע הפסיכואנליטי, עומד על חשיבות המסרים של המטופלים ומדריך את הקורא כיצד להבחין בהם, על ידי שימוש בדוגמאות.

המחבר מציג את הטיפול הפסיכואנליטי כהליך של גילוי מחדש – ומפתח שיטה להתייחסות ייחודית אל כל מטופל.

פרק 4 – צורות תקשורת אינטראקטיביות. פרק זה מתייחס לאופני התקשורת לא מילוליים ולא מודעים בין המטופל למטפל, ביניהם: תגובתיות תפקיד, הזדהות פרויקטיבית, העברה נגדית ועוד. הפרק מבוסס על תיאורי מקרה המדגימים כיצד מתבטאים דפוסי אינטראקציה אלה בסיטואציה הטיפולית וכיצד ההכרה בהם עשויה לסייע למטפל ולמטופל.

קייסמנט פטריק, להוסיף וללמוד מן המטופל, 1995. דביר, תל אביב. תרגום: יעל פינסטרבוס.

ספר זה ממשיך לעסוק בתהליכים בין אישיים בקשר הטיפולי, ובוחן גם נושאים אחרים הכרוכים בתהליך הטיפולי. גם ספר זה שם את הדגש על הטכניקה ומחפש את ההיגיון הגלום במעשיהם של אנליטיקאים ומטפלים. הספר מתרכז בבחינת הסוגיות הטכניות מנקודת מבטו של המטופל.

Kohl Herbert, *I Won't Learn From You and Other Thoughts on Creative Maladjustment*, 1994. The New Press, New York.

ספרו של הרברט קוהל "לא אלמד ממך" כולל חמישה סיפורים על הוראה ולמידה, המבוססים על ניסיונו האישי של הכותב ושל האנשים עמו הוא נפגש בחייו המקצועיים. בעזרת סיפורים אלה, מנסה קוהל לטעון בעד החשיבות של יכולתו של המורה ללמד את תלמידיו להמשיך לקוות, להתנגד לסמכותיות שרירותית ולשלוט על הלמידה של עצמם. הסיפורים הם דרכו של קוהל לחלוק עם הקורא את החלקים הקשים והמספקים, בניסיון לעשות עבודה "טובה" בחברה לא "טובה". הם משקפים את המורכבות שבניסיון של האדם לאחוז בחלומו.

הספר מנסה להעביר שלושה מושגים, אשר על פי קוהל, קשורים בהוראה ובחיים בכלל: אי למידה – החלטה מודעת לא ללמוד משהו שנתפס כפוגע מבחינה מוסרית או אישית (כמו לרמות את מס ההכנסה), תקווה לעתיד – שמירה על תקווה או חלום לעתיד צודק למרות המציאות וחוסר הסתגלות יצירתית – אומנות היכולת להימנע מלהיות מה שאחרים מצפים וללמוד כיצד, להצדיק ולאשר את עצמך גם בזמנים קשים, מבלי לאבד את היכולת לדאוג ולחמול על אחרים.

ביבליוגרפיה

- אביגדן, ג., למפרט, ר. ועמית, ג. (2005). *הקול השותק*. מבט אחר על ילדים בבית-הספר. קו אדום, הוצאת הקיבוץ המאוחד, תל-אביב.
- אוגדן, ת. (2003). *הקצה הפרימיטיבי של החוויה*. הוצאת עם עובד.
- אוגדן, ת. (2003). *מצע הנפש, יחסי אובייקט והדיאלוג הפסיכואנליטי*. הוצאת תולעת ספרים, תל-אביב.
- אלוני, נ. (1998). *להיות אדם, דרכים בחינוך ההומניסטי*. הוצאת הקיבוץ המאוחד, תל-אביב.
- אנדרסון, ר. (2000). *מאמרים קליניים על קליין וביון*. הוצאת מודן, תל-אביב.
- ביון, ו. ר. (1992). *התנסויות בקבוצות ומאמרים נוספים*. הוצאת דביר, תל-אביב.
- ביון, ו. ר. (2004). *ללמוד מן הניסיון*. הוצאת תולעת ספרים, תל-אביב.
- בר לב, ר. (1997). *התערבות פסיכודידקטית*. אגף חינוך ונוער, ג'וינט ישראל, ירושלים. פרסום פנימי.
- בר שלום י. (2003). *דוח מחקר הערכה לתכנית תאמראא להכשרת מורים לחינוך תלמידים תת-משיגים בחברה הערבית*. מכללת דוד ילין. ירושלים. פרסום פנימי.
- בר שלום י. (2004). *אידיאה של תיקון*. יזמות חינוכית בחברה תרבותית. קו אדום, הקיבוץ המאוחד, תל-אביב.
- גאוני, ב. (1989). *"גבולות וגיל ההתבגרות"*. מתוך: בעיות נבחרות בגיל ההתבגרות. עורכים: סטנלי שניידר וחיים דויטש, מכון סאמיט, ירושלים.
- גולומב, י. (1990). *מבוא לפילוסופיות הקיום, אקזיסטנציאליזם*. האוניברסיטה המשודרת.
- גלבוץ, א. (1987). *אישיות יוצרת – מודלים של למידה*. הוצאת איתאב, תל-אביב.
- גרוסמן ד. (2001). *מישהו לרוץ איתו*. הוצאת הקיבוץ המאוחד, תל-אביב.
- גרוסמן ד. (1994). *יש ילדים זיגוג*. הוצאת הקיבוץ המאוחד, תל-אביב.
- גרוסמן ד. (1987). *ספר הדקדוק הפנימי*. הוצאת הקיבוץ המאוחד, תל-אביב.
- הראל, י. ; קני, ד. ; רהב, ג. (2002). *נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי*. ג'וינט – מכון ברוקדייל, ירושלים.
- ויניקוט, ד. ו. (1988). *הילד, משפחתו וסביבתו*. ספרית הפועלים. תרגום: יהודית כפרי.
- ויניקוט, ד. ו. (1995). *הכל מתחיל בבית*. הוצאת דביר. תרגום: מרים קראוס.
- ויניקוט, ד. ו. (1971). *משחק ומציאות*. עם עובד. תרגום: יוסי מילוא.
- כהן א. (תשמ"ב). *"אימון בקומוניקציה רגישה ואפקטיבית עם ילדים"* (ע"פ סטולק גרל). *תכנית להכשרת מנהלים וסגל בכיר בניהול ופיתוח תוכניות חינוכיות לילדים בגיל הרך ולהוריהם*, האוני' העברית, ביה"ס לעבודה סוציאלית וביה"ס לחינוך, ירושלים.
- כהן א. וגומפל ת. (תש"ס). *מוכנות לבית הספר: תפיסות של המושג והשלכותיהן*. המכון לחקר הטיפוח בחינוך, ירושלים.
- כהן-נבות, מ. (1996). *הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בכיתות הכוון בבתי ספר תיכוניים מקיפים בבאר שבע*. ג'וינט – מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהן-נבות, מ. (2000). *"סביבת החינוך החדשה" – תכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים*. סיכום הערכת פרויקט בבתי ספר תיכוניים. ג'וינט – מכון ברוקדייל, ירושלים.

- כהן-נבות, מ.; אלנבוך-פרנקוביץ, ש.; ריינפלד, ת. (2000). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער. גוינט – מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהן-נבות, מ. (2002). הערכת פרוייקט "סביבת החינוך החדשה" בבתי ספר טכנולוגיים ברשת עמל: דוח מסכם. גוינט – מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהן-נבות, לבנדר וסייקס (2004). הערכת פרוייקט "אד"ס" בבתי ספר יסודיים. פרסום פנימי. גוינט – מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כספי, מ. (תשנ"ו). "שימוש במטאפורות בתהליך היעוץ בבית הספר: עקרונות והדגמות". בתוך: לסט אוריאל וזילברמן סלוויה. (עורכים). סוגיות בפסיכולוגיה של בית הספר – שיקולים ויישומים. הוצאת מגאנס, ירושלים.
- כץ, י. (2005). סיפורי סח"ח. מכון צופנת. ירושלים.
- להב, ח. (2000). "נוער בסיכון – התופעה בפרספקטיבה". מתוך: שמש, א. מניתוק לשילוב. משרד החינוך, מנהל החברה ונוער, ירושלים.
- ליבוב, א. (2005). "שילת הזמן והמציאות: מחשבות על הורות ללא גבולות", מתוך: הזמן: מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר. מוסד ואן ליר, אמיליה פירוני (עורכת). הוצאת הקיבוץ המאוחד, ירושלים. עמ' 39-51.
- לנדאו, מ. (מרץ 1993). מחשבות על מיכל ומוכל. שיחות. כרך ז', חוברת מס' 2. עמ' 103-109. מור, פ. (1997). התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. אגף חינוך ונוער, גוינט ישראל, ירושלים. פרסום פנימי.
- מור, פ. (2003). חקר התערבות פסיכו-חינוכית לטיפול בנוער תת-משיג ובהליכי סיכון בסביבת חינוך משלימה. תזה לתואר דוקטור. באנגלית. אוניברסיטת סאסקס, אנגליה.
- מור, פ. ומנדלסון, י. (2006). לדבר עם מתבגרים בסיכון: התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. עמותת אשלים מיסודה של גוינט ישראל. ירושלים. אשלים הוצאה לאור.
- מור, פ. (2006). לראות את הילדים – מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון. עמותת אשלים מיסודה של גוינט ישראל. ירושלים. אשלים הוצאה לאור.
- מור, פ. לוריא, א., ח'רגל, ש., וסימך-טוב, י. (2005). "משא הטראומה" – התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר. השירות הפסיכולוגי ייעוצי. משרד החינוך, התרבות והספורט.
- מור, זיאד ודיאב. (2005). תפניות בהתפתחות מקצועית ואישית בקרב פרחי הוראה בהכשרתם לעבודה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים ופגיעים לסיכון. מכללת דוד ילין, ירושלים. פרסום פנימי.
- ניסן, מ. (2001). הכרה בערך הלימודים כבסיס הנעה בבית הספר. חינוך – החשיבה, מס' 20, עמ' 119-143.
- סארטר, ז'. פ. (1946). האקזיסטנציאליזם הוא הומניזם. הוצאת כרמל, ירושלים. תרגום: יעקוב גולומב.
- סולימני, ר. (2002). הובלת שינוי מתוכנן בבתי ספר באמצעות תכנית התערבות חינוכית. תיאור מקרה – סביבת חינוך חדשה (סח"ח). תזה לתואר דוקטור. באנגלית. אוניברסיטת סאסקס, אנגליה.
- סיגד, ר. (1975). אכסיסטנציאליזם: המשך ומיפנה בתולדות התרבות המערבית. מוסד ביאליק, ירושלים.
- סימינגטון, ג. וסימינגטון נ. (2000). החשיבה הקלינית של וילפרד ביון. הוצאת תולעת ספרים, תל-אביב.
- עומר, ח. (2000). הקשר בין הורים לאנשי חינוך. הרצאה בכנס לזכרו של מרק ספיבק. בית בלגיה. האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- עומר, ח. (2000). שיקום הסמכות ההורית. הוצאת מודן, תל-אביב.

- פלשמן, א. ואבנט, ח. (2005). התפתחות אישית ומקצועית של יועצים חינוכיים. עמותת אשלים מיסודה של גוינט ישראל, ירושלים. אשלים הוצאה לאור. פרסום פנימי.
- פוקס-שבתאי, א. ובלאנק, ש. (2004). הורים טובים מדי. הוצאת מודן, תל-אביב.
- פריה, פ. ושור, א. (1990). פדגוגיה של שחרור, דיאלוגים על שינוי בחינוך. הוצאת מפרש, תל-אביב.
- פריה, פ. (1981). פדגוגיה של מדוכאים. הוצאת מפרש, תל-אביב.
- צבע, י. ורוזנפלד, י. (2001). "כיצד הופכות לשכות לשירותים חברתיים לארגונים לומדים?". מפגש לעבודה סוציאלית, גיליון 15.
- צור, ע. (1993) "האם אתה מכיר את ארגז הכלים שלך? שילוב דמיון מודרך ומטאפורות בהכשרת מורים". החינוך וסביבו. כרך ט"ו. שנתון המכללה לחינוך, סמינר הקיבוצים. צימט, ג. ושטיינר ג'. (2001) "למידה היא כמו... – מטאפורות על אודות למידה". הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית: חילופי רעיונות.
- ציסנר, ס. (1996). "המחברת הקרועה – כניסה לעולם הפנימי של ילדי ADHD ולקויי למידה". מכון מטרה. ירושלים. פרסום פנימי.
- צפרוני, א. (1997). השבחת היסודות התרפויטיים בעבודת המורה בכיתה. מקרא ועיון, גיליון 72, עמ' 14-22.
- קולקה, ק. (1992). הרהורים על מקומה העתידי של פסיכולוגיית העצמי בפסיכואנליזה. שיחות, כרך ז' (1) עמ' 26-30.
- קייסמנט, פ. (1988). ללמוד מן המטופל. דביר, תל-אביב. תרגום: שאול ברוידא.
- קייסמנט, פ. (1995). להוסיף וללמוד מן המטופל. דביר, תל-אביב. תרגום: יעל פינסטרבוש.
- קרומר-נבו, מ. (1997). "מה עוזר בעזרה? הסתכלות מחדש על סוגיית העזרה לנשים ממשפחות רב-בעייתיות". חברה ורווחה. י"ז (3), 261-281.
- קרומר-נבו, מ. (2000). מחקר באזורי הכאב: סיפורי חיים של נשים במצוקה כלכלית וחברתית עמוקה ומתמשכת בישראל. עבודת דוקטוראט, בית-ספר לעבודה סוציאלית. האוניברסיטה העברית.
- קרון, ת. ויונגמן, ר. (1997). "יישומים אפשריים של התורה הדיאלוגית של מרטין בובר לפסיכותרפיה". שיחות, יא', 3.
- ראזר פרידמן וסולימני (2003). סביבת חינוך החדשה. אסטרטגיות פעולה של תהליך ההתערבות בבית-הספר. עמותת אשלים מיסודה של גוינט ישראל, ירושלים. אשלים הוצאה לאור.
- רוג'רס ק. (1958). "מאפייני היחס המסייע". מתוך: הייעוץ בחינוך – עקרונות וגישות. פרק ח'. בית הספר לחינוך, ירושלים.
- רוג'רס ק. (1973). חופש ללמוד. ספרית פועלים, תל-אביב.
- רוזנסור, נ. (1997). "עבודתו של וילפרד ב'ון על קבוצות". מתוך: הנחיית קבוצות, מקראה. המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים ציפורי, ירושלים.
- רוזנטל, א. (2005). ההכלה בבית הספר. עמותת אשלים מיסודה של גוינט ישראל, ירושלים. אשלים הוצאה לאור. פרסום פנימי.
- רוזנפלד י. שון ד א. וסייקס, י. (1996). ביציאה מן המצר - לקחים מתרומתם של אנשי מקצוע בשירותי הרווחה למשפחות ולילדים שלא נמצא להם מוצא. גוינט ישראל, ירושלים.
- רוזנפלד, י. (1987). "למידה מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את המיועד". חברה ורווחה, י"ז, 4, 361-377.
- רוזנפלד, ר. (1996). מה אומרים הבוגרים? סקר בוגרי שלושת המחוזים של "מפנה" בירושלים. אגף חינוך ונוער, גוינט ישראל. ירושלים. פרסום פנימי.
- רן, תהל וגוסר-אדלסבורג, ענת. אישונים מדברים. הוצאת הד ארצי.

- שניידר ס. ודויטש ח. (עורכים) (1990). גבולות בגיל ההתבגרות: משפחה, בית ספר, טיפול אישי וקבוצתי. לקט הרצאות. מכון סאמיט, ירושלים.
- שקדי מ. (1988). ללמד מורים הקשבה טוטאלית, טיפוח "מגמה טיפולית" במערכת החינוך. אוצר המורה, תל-אביב.
- שריר, מ. (1994). סביבת החינוך החדשה. גיוינט ישראל, ירושלים. פרסום פנימי.

- Arendt, H. (1970). *On Violence*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Baker, H. S. & Baker, M. N. (1987). "Heints Kohut's Self Psychology: An Overview". *American Journal of Psychiatry*, Vol. 144, No. 1.
- Beardslee, W. R. (1989). "The role of self-understanding in resilient individuals: the development of a Perspective". *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 2, 266-287.
- Beardslee, W. R. & Podrefsky, D. (1988). Resilient Adolescents whose Parents Have Serious Affective and Other Psychiatric Disorders: Importance of Self-Understanding and Relationships. *American Journal of Psychiatry*, 145(1), 63-69.
- Benard, B. (1996). "Research Report: Fostering Resiliency in Communities: An Inside Out Process". *Resiliency in Action*, pp. 9-14.
- Benard, B. (1997). "Resiliency Research – A Foundation for Youth Development". *Resiliency in Action*, pp. 13-18.
- Benjamin, J. (1995). "Recognition and destruction: An outline of intersubjectivity" In: *Subjects, Love Objects: Essays on Recognition and Sexual Difference*. New-Haven: Yale University Press.
- Berman, E. (1997). "Relational psychoanalysis: A historical background". *American Journal of Psychotherapy*, 51, 2, 185-203.
- Block, J.H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W.A. Collins (Ed.) *Minnesota symposium on child psychology* (vol. 13, pp. 89-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Block J. & Kremen A. M. (1996). "IQ and Ego Resiliency: Conceptual and Empirical Connection and Separateness". *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 2, 349-361.
- Bourdieu, P & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London, Sage.
- Brooks, R. (1992). "Self-Esteem during the School Years: Its Normal Development and Hazardous Decline". In: Brooks, R. (1994). *Children At Risk: Fostering Resilience and Hope*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4).
- Burrell, G. and Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Heinemann Educational Books, London.
- Candappa, M. and Burgues, R. (1989) 'I'm not handicapped – I'm different': normalization, hospital care and mental handicap. In L. Barton (Ed.) *Disability and Dependency*. Lewes: The Falmer Press.
- Carrington, S., & Elkins, J. (2002). "Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools". *Support for Learning*, 17(2), 5-19.

- Cohen, J. (Ed.). (1999). *Educating Minds and Hearts, Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. Teachers College, Columbia University.
- Cosden, M., Elliott, K., Noble, S. & Lekmenm, E. (1999). Self Understanding and Self Esteem in Children with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22, 279-290.
- 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.
- Davis, N. J. (Ed.) (1999). Coordinating Council on Juvenile and Delinquency Prevention (JJDP). Resilience: *Status of the Research and Research-Based Programs*. U. S. department of Justice.
- Elias, M., Zins, J.E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1977). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fairbairn, W. R. D. (1952). *An Object-Relations Theory of the Personality*, New York.
- Fish, M., & Jain, S. (1985). "A systems Approach in Working with Learning Disabled Children: Implications for the School". *Journal of Learning Disabilities*, 18, 592-595.
- Fonagy, P. & Target, M. (2002). "Early Intervention and the Development of Self Regulation". *Psychoanalytic Inquiry*, 22, 307-335.
- Fraser, M., Richman, J. & Galinsky M. (1999). "Risk, Protection and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice". *Social Work Research*, 23, 3.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (1982). "Creating Alternative Research Methods: Learning to Do It by Doing It". In: N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freire, P. (1995). *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum
- Freire P. and Macedo D. P. (1995). "A Dialogue: Culture, Language and Race". *Harvard Educational Review*. 65, 3.
- Freud Sigmund.(1927). *The Future of an Illusion*. Translated and edited by James Strachey. New York: W. W.Norton & Co. 1989. Vol. 21.
- Friedman, P. (Ed.) (1967). *On suicide: with particular reference to suicide among young students*. New York: International Universities Press.
- Friedman, V. J. (1994). *Teachers as Learners: Linking the Classroom to School Restructuring – The Theory and Practice of the Team Component of the New Education Environment*. Ruppin Institute.
- Friedman, V. J., Lipshitz, R. & Overmeer, W. (1998). "Creating conditions for organizational learning", in D. Meinholf, J. Child and Y. Nonaka, *The handbook of organizational learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1992). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. NY: Basic Books.
- Garmez, N. & Mastrn A. S. (1991) "The protective role of competence indicators in Children at risk". In Morison, G. & Cosden A.(1997). Risk, Resilience and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 20, 43-60.

- Giroux, H. A. & McLaren, P. (1989). *Critical Pedagogy, the state, and cultural struggle Teacher empowerment and school reform*. Albany: State University of New York Press.
- Hodgson, A. (1999). "Analyzing Education and Training Policies for Tackling Social Exclusion" In: *Tackling Disaffection and Social Exclusion, Education Perspectives and Policies*. London: Hayton.
- Incorvia J. A. (1997). "Psychoeducational Psychotherapy: An Alternative Form of Therapy for the Learning Disabled Child/Adolescent" In: Mark S. B. & Incorvia J. A.(Eds.) (1997). *Handbook of Infant, Child and Adolescent Psychotherapy*. Chapter 3.
- Johnson, B., Howard, S., and Oswald, M. (1999). "Quantifying and Prioritizing Resilience Promoting Factors: Teacher's Views". *Paper presented at the Australian Association for Research in Education/New Zealand Association for Research in Education Conference, Melbourne, 29th November-2nd December*,
- Josselson, R. E. (1992). *The Space between Us*. Sage Publications
- Kohl H. (1994). *I Won't Learn From You and Other Thoughts on Creative Maladjustment*. The New Press, New York.
- Kohut, H. (1974). *The Analysis of the Self*. N.Y: International University Press.
- Kohut, H. (1977). *The Restoration of the Self*. N.Y: International University Press.
- Kohut, H. (A.Goldberg, ed.) (1984). *How Does Analysis Cure?* Chicago & London: University of Chicago Press.
- Kohut, H. (Ornstein, P., ed.) (1978). *The Search for the Self: Selected Writings of Heinz Kohut, 1950-1978*. New York: Int. Univ. Press.
- Mark S. B. & Incorvia J. A.(Eds.) (1997). *Handbook of Infant, Child and Adolescent Psychotherapy*.
- McLaren P. (1989). *Critical Pedagogy and Predatory Culture, Oppositional Politics in a Postmodern Era*. London and New York: Routledge.
- Miller, Alice (1990). *The Untouched Key: Tracing Childhood Trauma in Creativity and Destructiveness*. New York: Anchor/Doubleday.
- Miller, M. (1996). "Relevance of Resilience to Individuals with Learning Disabilities". *International Journal of Disability: Development and Education*, 43(3), 255-269.
- Miller, M. & Fritz, M. F. (1998). "A Demonstration of Resilience". *Intervention in School and Clinic*. 33(5), 265-271.
- Mitchell, S. & Black, M. (1995). *Freud and Beyond: A History of Modern Psychoanalytic Thought*. New York: Basic Books.
- Mitchell, T. R. (1993). Leadership Values and Accountability. In: Chemers M. M. and Ayman R. (Eds.). *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions*. San Diego: Academic Press.
- Mor, F. (2003). *A Study of Psycho-Educational Intervention for Effective Educational Work with Underachieving Youth At-Risk in the Education System*. Doctorat Dissertation Sussex University.
- Morison, G. & Cosden A.(1997). "Risk, Resilience and adjustment of individuals with learning disabilities". *Learning Disabilities Quarterly*. 20, 43-60.
- Mortimore P. & Whitty G. (1999). School Improvement: A Remedy for Social Exclusion? In: *Tackling Disaffection and Social Exclusion, Education Perspectives and Policies*. Hayton, London.

- Phillips, A. (1999). *"Saying No": why It's important for you and your Child*. London: Faber and Faber LTD.
- Room, G. (1995). *Beyond the Threshold: The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. The Policy Press, London
- Rothman, H. R. & Cosden, M. (1995). "The Relationship Between Self-Perception of a Learning Disability and Achievement, Self Concept and Social Support". *Learning Disability Quarterly*, 18, 203-212.
- Rutter, M. (1987) "Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms". In Miller M.(1996). Relevance of Resilience to Individuals with Learning Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 43, 3, 255-269.
- Seagal, Sandra, & David Horne (1986-92). *An Introduction to Human Dynamics*. La Topanga, CA: Human Dynamics International.
- Sharir, M. 1995. "The New Education Environment:Background and Concept". *Paper presented to the Conference on Youth at Risk*, Edinburgh, United Kingdom.
- SchÖn, D. A. (1983). *The Reflective practitioner*, New York: Basic Books.
- SchÖn, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Toussaint A. M.; Pair, C.; Tardieu, B. (1992). *Restoring Dialogue Between a Regional School System and Absentee Parents. The Arras Colloquium*.
- Vogel, S. A., Hruby, P. J. & Adelman, P. B. (1993). "Educational and Psychological Factors in Successful and Unsuccessful College Students With Learning Disabilities". *Learning Disabilities Research and Practice*, 8(1), 35-43.
- Watts, M. & Ebbutt, D. (1987). "More than the sum of the parts: Research methods in group interviewing". *British Educational Research Journal*, 13, (1), 25-34.
- Warnock, M., (1970). *Existentialism*. Oxford University Press, London.
- Wehlage, G. G. & Rutter, R. A. (1986). "Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem?". *Teachers College Record*. 87, 374-392.
- Weinberg, R. (1994). *Metaphors for change – workshop*. Handouts, Tel Aviv.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but Invisible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: Adams, Bannister and Cox.
- Werner, E., E. (1989). "High-Risk Children in Young Adulthood: A Longitudinal Study from Birth to 32 Years". *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 72-81.
- Werner, E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: high Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.
- Werner, E. E. (1993). "Risk and Resilience in Individuals with Learning Disabilities: Lessons Learned from the Kauai Longitudinal Study". *Learning Disabilities Research and Practice*, 8(1), 28-34.
- Wertz, F.J. 1994. (Editor). *The Humanistic Movement: Recovering the Person in Psychology*. New York: Gardner Press. Chapter 26: "Representations of the "Third Force" in History of Psychology Textbooks".
- Winnicott, D. W. (1963). The Development of the Capacity for Concern. In: Winnicott, D. M. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. New York: International Universities Press, Inc.

- Winnicott, D. W. (1969). "The Use of An Object", *International Journal of Psycho-Analysis*, 50: 711.
- Winkler Donald A. (2000). "Turning Differences into Advantages".
פרספקטיבה, אורטון דיסקציה ישראל, 16-17, דצמבר 2000, 20-23.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977) Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47, 1-64.
- Wolin S. J. & Wolin S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. New York: Vilard Books.
- Young, M.F.D. (ed.). (1971) *Knowledge and Control: New directions for the sociology of Education*. Collier-Macmillan, London.
- Young, M. (1999). Some Reflections on the Concepts of Social Exclusion and Inclusion: Beyond the Third Way. In: A. Hayton, (Ed.). *Tackling Disaffection and Social Exclusion, Education Perspectives and Policies*. Hayton, London.

נספחים

נספח 1:

כלי עזר לאיתור תלמידים ברצף של סיכון וניתוק

במערכות חינוך רשמיות אומדים את הסיכון לנשירה סמויה וגלויה של תלמידים מבית הספר ולניתוקם ממערכת החינוך ביכולתם לענות על הציפיות והדרישות הסטנדרטיות שיש למערכת מתלמידים בני גילם. עם זאת, בכל הגילים נדרשים התלמידים לעמוד במחויבויות הבסיסיות הנדרשות מתלמיד.

התלמיד מחויב:

- להביא לבית הספר את הציוד הנדרש
- לקבל עליו את דרישות המסגרת
- לקבל עליו סמכות של מבוגרים
- להכין שיעורי בית
- לבקר בבית הספר באופן סדיר ולהתמיד בכך
- להתמיד בביצוע משימות הלימוד השונות כפי יכולתו
- ליצור קשרים עם מבוגרים ועם בני גילו

מדדים אלו עשויים להעיד על ניתוק של התלמיד ממחויבותיו:

- הידרדרות בתפקוד האישי, החברתי והלימודי
- היעדרויות מביה"ס או משיעורים בודדים
- השתתפות מעטה בשיעורים והישגים נמוכים במטלות הלימודיות
- קושי לקבל סמכות של מורים
- התנהגויות חריגות בולטות
- חוסר מעורבות מבחינה חברתית ולימודית

מדדים הבודקים את רמת הניתוק של תלמיד

מדדי הניתוק נקבעים על סמך ההיכרות של הצוות החינוכי את תלמידיהם. מדובר במדדי איכות, הנקבעים על פי קריטריונים דינמיים מתוך יחסי גומלין עם התלמיד.

הטבלה הבאה מפרטת את רצף הניתוק, מתפקוד נורמלי עד ניתוק חמור :

תפקוד נורמלי	ניתוק חלקי	ניתוק חמור
מתפקד לפי נורמות ביה"ס ודרישותיו	יש פערים בתפקוד	אינו מתפקד לפי נורמות ביה"ס ודרישותיו
נוכחות סדירה	מרבה להיעדר מבי"הס או משיעורים בודדים	נוכחותו בשיעורים הולכת ומתמעטת
חיוני בעשייה ובלמידה (עובד כפי יכולתו ובהתלהבות)	אי-רציפות בלמידה (אינו ממצה את יכולתו)	תוצרי למידה מעטים או מתמעטים
מכין שיעורי בית ועבודות	מקבל סמכות של מורים באופן מובחן	אינו מקבל סמכות של מורים
אינו מתנהג באופן חריג	לעיתים רחוקות מעורב בתקריות של התנהגות חריגה	התנהגויות חריגות בולטות
מעורב חברתית	בעיות חברתיות	חוסר מעורבות מבחינה חברתית או מעורבות אנטי-חברתית

נספחים

שם התלמיד: _____ כיתה: _____
שם המחנך: _____
שם איש צוות נוסף: _____ תאריך מילוי הכלי: _____

I. נוכחות – סדירה עד לא סדירה

1. אין ניתוק – נוכחות סדירה.
2. ניתוק חלקי – מרבה להיעדר מביה"ס או משיעורים בודדים. ביטויים ספציפיים בהתנהגות התלמיד: במקצת השיעורים ופעילות בית הספר מרבה התלמיד להיעדר, או שהוא נוכח פיזית אך מנותק מהפעילות (יש לתאר את ההתנהגות המובחנת של התלמיד).
3. ניתוק חמור – נוכחות שהולכת ומתמעטת בכל פעילויות בית הספר, הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית: התלמיד נוכח פיזית בשיעורים אך מנותק מלמידה; נעדר בממוצע שלושה ימים בשבוע, נמצא בבית הספר אך אינו נכנס לשיעורים, וכד'.

מידת הניתוק (הקף בעיגול): תפקוד נורמלי/ניתוק חלקי/ניתוק חמור

התנהגויות המאפיינות את התלמיד וביטויים מוחשיים הקשורים בנוכחותו:

II. יצרנות לימודית

1. אין ניתוק – לרוב התלמיד מתאפיין בחיוניות של עשייה ולמידה (עובד כפי יכולתו ובהתלהבות).
2. ניתוק חלקי – התלמיד מתאפיין באי-רציפות בלמידה (אינו ממצה את יכולתו); מעברים תכופים מתפקוד לא-תפקוד במהלך השיעור, מילוי לא רציף של מטלות; התחמקות מבחינות, וכד'.
3. ניתוק חמור – הימנעות כמעט מלאה מביצוע מטלות ומתפקוד במהלך השיעור.

מידת הניתוק (הקף בעיגול): תפקוד נורמלי/ניתוק חלקי/ניתוק חמור

התנהגויות המאפיינות את התלמיד וביטויים מוחשיים הקשורים בלמידה:

III. הכנת שיעורי בית ועבודות:

1. אין ניתוק – על פי רוב מכין שיעורי בית ועבודות.
2. ניתוק חלקי – מכין שיעורי בית רק במקצועות מסוימים (מקצועות שהוא אוהב, מקצועות שקלים לו) או אצל מורים מועדפים (מורים שמהם אין הוא חושש או מורים שהוא מחבב).
3. ניתוק חמור – הימנעות כמעט מלאה מהכנת שיעורי בית ועבודות או הכנה שהולכת ופוחתת.

מידת הניתוק (הקף בעיגול): תפקוד נורמלי/ניתוק חלקי/ניתוק חמור

התנהגויות המאפיינות את התלמיד וביטויים מוחשיים הקשורים בהכנת שיעורי בית ועבודות:

IV. קבלת סמכות המבוגרים (מורים, מדריכים ובעלי תפקיד אחרים)

1. אין ניתוק – לרוב מקבל סמכות של כל המבוגרים.
2. ניתוק חלקי – מקבל סמכות של מבוגרים באופן מובחן – משתף פעולה ונענה לבקשות של מורים מסוימים בלבד, אם משום שהוא מחבבם ואם משום שהוא חושש מהם. מבטל, מורד, מתעלם מסמכות, פרובוקטיבי, בז למקצת המבוגרים וכלל אינו סומך על מבוגרים.
3. ניתוק חמור – לרוב אינו מקבל סמכות של מבוגרים, והדמות הסמכותית היחידה שהוא מכבד היא זו שבידיה נתון גורלו, למשל, מנהל/ת בית הספר.

מידת הניתוק (הקף בעיגול): תפקוד נורמלי/ניתוק חלקי/ניתוק חמור

התנהגויות המאפיינות את התלמיד וביטויים מוחשיים הקשורים בקבלת סמכות:

V. התנהגות – נורמטיבית עד לא נורמטיבית (רצוי להרחיב את ההסתכלות גם מחוץ לבית הספר)

1. אין ניתוק – לרוב אינו מתנהג באופן חריג.
2. ניתוק חלקי – מתנהג באופן חריג לעתים: מעורב במעשי אלימות מזדמנים, מסתובב עם חיוך "דבילי" על הפנים, מבטו עצוב על פי רוב, מתלבש באופן חריג או פרובוקטיבי.
3. ניתוק חמור – מתנהג בחריגות בולטות: עסוק בתכנים אנטי-סוציאליים באופן

נספחים

פעיל; מעורב לעתים קרובות בקטטות, בגנבות, בשימוש בסמים, וכד'; מגיב בצורה לא הולמת למצב, התעסקות יתרה בתכנים מיניים, מתנהג באופן ילדותי מאוד, וכד'.

מידת הניתוק (הקף בעיגול): תפקוד נורמלי/ניתוק חלקי/ניתוק חמור

התנהגויות המאפיינות את התלמיד וביטויים מוחשיים הקשורים בהתנהגות:

VI. מעורבות חברתית

1. אין ניתוק – מעורבות חברתית תקינה.
2. ניתוק חלקי – קשיים במעורבות החברתית: מתקשה ליצור חברויות, מסתובב רק עם חברים מנודים או לא רצויים, קשרים מוחצנים בלי יכולת לאינטימיות.
3. ניתוק חמור – חוסר מעורבות חברתית נורמטיבית ומעורבות חברתית על רקע תת-תרבות עבריינית. התלמיד אינו מתעניין באירועים חברתיים בבית הספר, מקיים קשר חברתי עם טיפוסים מפקפקים ומשתייך לחבורת רחוב (סמים, כתות, עבריינות).

מידת הניתוק (הקף בעיגול): תפקוד נורמלי/ניתוק חלקי/ניתוק חמור

התנהגויות המאפיינות את התלמיד וביטויים מוחשיים הקשורים במעורבות חברתית:

סיכום

מנה השערות אחדות למקורות הניתוק. לדוגמה: ניתוק שנובע מהזנחה רגשית, פיזית, כישלון בלימודים, חסכים בסיסיים, בעיות אישיות ומשפחתיות, וכד'.

כיצד, לדעתך, כדאי לעזור לתלמיד לשנות את מצבו?

נספח 2:

היכרות רב-סמדת – הצצה לעולמו של התלמיד

תחומים להצצה לעולמו של המתבגר:

א בית הספר

תהליך ההיכרות את התלמיד כלומד נמשך לאורך זמן ומתרחש במפגשים מגוונים עמו. את ההיכרות מוביל המחנך (בתמיכת היועץ והצוות החינוכי), היוזם מצבי למידה שונים ומקיים עם התלמיד דו-שיח משמעותי בעניין תהליך הלמידה האישי שלו ובנוגע להתנהגותו הלימודית במובנה הרחב.

עם העמקת ההיכרות, מגלה הצוות החינוכי עוד רבדים בתפקודיו הלימודיים של התלמיד, ממקד את איסוף הנתונים בתחומים רלוונטיים לפי הצורך ומעריך את משאבי התלמיד לפי המידע שנאסף בארבעה תחומים עיקריים:

1. מאפיינים ייחודיים של הלומד מתוך שימת לב מיוחדת לסגנון הלמידה האישי שלו ולגורמים המסייעים לו ללמוד.
2. מאפיינים קוגניטיביים.
3. מאפיינים מטה-קוגניטיביים.
4. פערים תפקודיים בין מטלות לימודיות ובין ביצועיו של אותו תלמיד.

ב ראיית העצמי

1. דימוי גוף

בשל השינויים הגופניים החלים בגיל ההתבגרות, תלמידים מתבגרים עסוקים בחזותם ורגישים מאוד אליה. השינויים הגופניים מעוררים לפעמים תגובות רגשיות עזות ואין לפרשן כבעייתיות בהכרח – ההתעסקות הרבה בחזות החיצונית נובעת מתפישת המתבגר שהצלחתו בחברה, ומכאן בחיים, תלויה בה.

במילים אחרות, דימוי הגוף תופס מקום נכבד במרחב הפסיכולוגי השלם של העצמי, והתפתחותו קשורה ביחסים עם האובייקטים הראשוניים ועם האובייקטים המציאותיים שבשלב זה.

כדי ללמוד על דימוי הגוף של המתבגר, אפשר לבחון את יחסו לגופו במישורים הבאים:

הגוף וגבולותיו: מתבגר שחש בנוח עם גופו ושתפישת העצמי שלו מפנימה כראוי את גופו הבורגן נהנה מאיזון נפשי ומתובנה מסוימת בנוגע לגבולותיו הפסיכולוגיים. הוא גם פיתח תחושת נפרדות מפותחת דיה. לעומתו, מתבגר המחזיק בתפישת עצמי לא נוחה, שאינו מצליח להפנים כראוי את

גופו הבוגר, מאופיין בהפרעה של היווצרות גבולות האני, בהיעדר תחושת נבדלות, ובנטייה לבלבל בין חשיפה, חוסר גבולות, אינטימיות ופרטיות. לדוגמה, נערה בת 14 אשר נפגשת לראשונה עם היועצת החינוכית ומציפה אותה במידע חושפני בנוגע לעצמה ולמשפחתה, בלא כל יכולת להבחין האם החשיפה מתאימה בשלב זה מוקדם של הקשר. זוהי אינטימיות לכאורה, היכולה להעיד על הפרעות בהיווצרות גבולות האני ובלבול בתחושת הנבדלות.

הרגשות המתעוררים בתלמיד בנוגע לדימוי גופו: התלמיד עשוי לחוות את גופו כגוש שומן חסר צורה ומגושם; הוא מרגיש שמן, כבד ומכוער; מרגיש שמבנה גופו הענקי אינו הולם את רגשותיו הילדותיים; מדמה את עצמו לקיפוד – בלתי נגיש לנגיעה ולליטוף; מרגיש קטן-קומה, חלשלוש, חסר ישע, וכד'.

מידת ההתעסקות של התלמיד בחזותו: הזמן המושקע בשיפור הופעתו; האם השקעת התלמיד בחזותו מתאימה לנורמות של המקום?

כיצד בני גילו ומבוגרים מעריכים את חזותו: זרוק/מטופח, פרובוקטיבי/צנוע, לבוש לפי אופנת הנוער, גברי/נשי, לפי מינו או לא, לפי עונת השנה או לא.

חני: מוזנחת, בגדיה מוכתמים ומלוכלכים, אינה מסורקת ולעתים אף מדיפה ריח לא נעים.

שמואל: לבושו עוטף את כל חלקי גופו מכף רגל ועד ראש, כך שלא ניתן לראות פיסת עור גלויה, מלבד פניו.

עדנה: לבושה מכנסיים צמודים מבריקים וחולצה חצי מכופתרת המבליטה את שדיה, מאופרת בכבדות.

יוסי: לובש מעיל וכובע צמר גם בימי הקיץ החמים ביותר ונראה מוזנח ומלוכלך באופן בולט. לבושו מסגיר את עולמו הפנימי – נוטה להסתגרות, מתעלם מהמציאות החיצונית, ומרחיק מעליו את הסביבה בלבושו הסגור; הביזאריות של לבושו מאפשרת לו להתבודד והריח הנודף מגופו למרחקים שומר על מעגל הדחייה.

היבטים בולטים בתחום דימוי הגוף יכולים להיות מובנים לאשורם רק מתוך ההיכרות הרב-ממדית של הצוות החינוכי את התלמיד, כאשר כל היבט בנפרד נושא משמעות חלקית וחסרה.

2. רגשות

ביטויים רגשיים המייחדים את התלמיד: (גוונים רגשיים אפשריים: שינויים פתאומיים במצב הרוח או ברגשות, דכדוך, תחושת "ריחוף", חרדה, פחד, רגשנות, קנאה, מבט כבוי, עליזות, שמחה, פעילות רגשית יתרה, פגיעות).

כוחו של היועץ החינוכי

- מרבה בביטויי כעס ותוקפנות.
- אינו שולט בכעסו ובתוקפנותו.
- מבטא פחדים רבים.
- נראה לעתים עצוב מאוד.
- נראה שמח באופן מופרז לעתים קרובות.
- עסוק מאוד בביטוי תחושות של הפליה לרעה – "למה הוא ולא אני".
- עובר במהירות מכעס לשמחה.

חסימות רגשיות: מעצורים המעכבים את התפתחותו האינטלקטואלית ו/או הרגשית ו/או החברתית של התלמיד. הכוונה למצבים שהתלמיד משקיע בתכנים ובפעילויות שאינן עולות בקנה אחד עם דרישות הבית ובית הספר. לחסימות יש גורם פנימי, לפעמים מודע ולפעמים לא מודע. למשל, נערה שאינה ממלאת משימות לימודיות כלשהן בכיתה, על אף הפוטנציאל הרב שלה והיעדר רמז ללקות למידה, יש לברר את מקורו הרגשי של חוסר תפקודה.

המזג המאפיין את התלמיד (אפיונים קבועים של האישיות): לא שקט, תוסס, היפראקטיבי, "דביק", אטי, נמרץ, קולני, שקט, פסיבי, כפייתי, משרה נועם, חברותי, אימפולסיבי (מבוסס על אפיוני הטמפרמנט של Thomas Chess).

3. העצמי

העצמי מוגדר כמקבץ של כלל התחושות, הרגשות, החוויות, הדימויים, המחשבות, הרעיונות, וההערכות הפונות לעצמי. מצבי עצמי אלה שרויים בתנועה דינמית מתמדת, מופיעים ונעלמים, מתחזקים ונחלשים בעוצמתם, מתחלפים אלה באלה.

הדימוי העצמי וההערכה העצמית המשתקפים בדיבור ובהתנהגות של התלמיד: תלמיד המדבר הרבה על גדולתו ועוצמתו, מנסה להרשים את בני גילו (רכישות גדולות, בילויים במקומות יוקרתיים, וכיו"ב). מרבה לחזור על ביטויים כגון "שום דבר לא מצליח לי", "אני לא יודע שום דבר", "אני לא יכול ללמוד כלום", וכד'.

שאלות שנועדו לברר מהו הדימוי העצמי של התלמיד: האם התלמיד מרוצה מעצמו, כיצד הוא מעריך את יכולותיו, האם הוא נוטה להרגיש שהוא כישלון, האם הוא בוטח ביכולתו לעשות דברים היטב. האם קיים פער בין הפוטנציאל של התלמיד ובין הציפיות שלו מעצמו (למשל, פער בין תפיסה אינטלקטואלית גבוהה ובין בחירת מסלול לימודים קל, יכול להעיד על הערכה עצמית נמוכה). מידת התלות/עצמאות של התלמיד, המתבטאת במצבים שונים:

- ילדוטי מאוד, תובעני ואינו מבחין במה עוסקת המורה באותה עת.
- מתקשה לשאת תסכולים ולדחות סיפוקים.
- מתקשה לשלוט בהתנהגותו, מפטפט בלי מעצורים, מתקשה לפעול לפי הכללים הנוהגים במערכת החינוך.

כוחות האני וחולשותיו:

תחומי החוזק והעניין שהתלמיד מתגלה בהם כקומפוטני. מידת הפרודוקטיביות של התלמיד בתחומי פעילות שונים בתוך מערכת החינוך ומחוץ לה.

ג ראיית האחר

על יחסיו של התלמיד עם אובייקטים אפשר ללמוד מתגובותיו השונות למגעים עם בני גילו ועם מבוגרים.

התקשרויות התלמיד אל מבוגרים ויחסו אליהם: האם התלמיד מסוגל לקשור קשר עם מבוגר? האם הוא מסתייג מכל מגע פיזי?

אפיון טיב הקשר שהתלמיד/ה מקיים/מת עם מבוגרים: מעמיק, מוחצן, מלווה בתגובות ובציפיות, בעל יכולת להיעזר במבוגר ולהפעילו לפי צרכיו, מניפולטיבי, כוחני, תלותי, דביק.

ביטויים נצפים של הקשר של התלמיד/ה עם המבוגר:

- אומר תמיד שאינו זקוק לאף אחד.
- פונה למורה בצעקות ובטון פוקד.
- יוצר לעצמו בכל פעם שתי דמויות מנוגדות: באחת רואה אליל ואילו בשנייה את השטן בהתגלמותו (split).
- מעיק לשהות במחיצתו זמן ממושך.
- מרדים ומשעמם.
- נדבק ומתיש.

ההשפעה של המבוגר על התלמיד במצבים שונים: אפשר להרגיעו בקלות, משתף פעולה ומבצע משימות, דוחה כל עזרה, נאטם לכל הצעת עזרה, מתעלם מבקשות המבוגרים ממנו, נמנע ומרחיק מעליו כל ניסיון התקרבות.

הדרך שבוחר התלמיד להפעיל מבוגרים: מעמיד תנאים ומכתיב מסגרת, עושה עצמו חסר אונים, פונה למבוגר בזלזול ובחוסר כבוד כבעל מעמד שווה.

למי מהמבוגרים התלמיד נוטה להתקרב או מאפשר לו להתקרב אליו: דמות שולית לעומת דמות כריזמטית ובעלת השפעה, נשים לעומת גברים, צעירים לעומת מבוגרים, טיפוס סמכותי לעומת מתיירני, וכד'.

7 התקשרויות חברתיות עם בני גילו

מגוון החברים של התלמיד/ה בבית הספר, בפנימייה, בשכונה: נראה מבודד, יש לו חבר קבוע, מחליף חברים ללא הרף.

עומק הקשר של התלמיד עם חבריו: שטחי, מוחצן לעומת מעורב ואכפתי, קשר קבוע או מתחלף, לא מצליח ליצור שום קשר ידידותי.

מה הרקע להתקשרות ואילו צרכים נועדה היא למלא: רקע עברייני, ניצול חומרי, מיני, תמיכה רגשית, הזדהות, וכד'.

ביטויים נצפים בקשרים החברתיים של התלמיד/ה עם בני גילו: קורא תיגר על האחרים עד שלבסוף הם מכים אותו, גורם במו ידיו לכך שכולם שונאים אותו, מתחנחן ומתחנף, אגואיסטי מאוד, מבטל את האחרים, מתגרה, מפגין קנאה ניכרת בנערים אחרים.

התנהגות מוסרית: זיהוי ההתנהגות המוסרית מתאפשר באמצעות בחינת התנהגות התלמיד בכמה מישורים: מצפוני – לא מצפוני, ישר – רמאי, אמין – הפכפך, אחראי – נגרר, על גבול העבריינות, וכד'.

ה הנער ומשפחתו

למשפחה מקום ראשון במעלה בתהליך צמיחתו של התלמיד. המשפחה מעצבת את התנהגותו ואת זהותו, מספקת לו הגנה פסיכו-חברתית ומקנה לו מיומנויות בסיסיות להסתגל לחברה.

הנחת יסוד זו תקפה בין אם המשפחה ממלאת בהצלחה את תפקידה בגידול התלמיד ובין אם לאו.

בטיפול נוער תת-משיג ההורים הם סוכני השינוי המשמעותיים, שמעורבותם או היעדרה יקבעו את סיכויי ההצלחה של הצוות החינוכי להתמודד עם כישלון התלמידים בבית הספר.

ההזדמנות שיש להורה לממש את הורותו בצורה אופטימלית תלויה באיכות השותפות הנבנית בין הצוות החינוכי לבינו. מאידך, מטרת השותפות היא גיוס אקטיבי של המשפחה להגשמת היעדים של התכנית החינוכית האישית. להשגת

נספחים

מטרה זו נחוצה היכרות של הצוות החינוכי את המשפחה ומקום התלמיד בה, כדי להתאים את ההתערבות החינוכית לדפוסי המערכת המשפחתית. היכרות המשפחה מחייבת איסוף נתונים סטטיים ודינמיים על המשפחה. נתונים סטטיים כוללים נתונים דמוגרפיים, סוציו-אקונומיים, וכן נתונים על מבנה המשפחה ועל ההיסטוריה המשפחתית. הנתונים הדינמיים מתקבלים מצפייה בחלוקת התפקידים במשפחה, ביחסי הכוחות בין בני המשפחה ובדפוסי ההתקשרות בה, בתרבותה, וכד'.

כלי התומך בהיכרות הרחבה של הצוות החינוכי את תלמידו

הכלי מתבסס על המאפיינים הפסיכו-חברתיים העולים בהיכרות הרב-ממדית, כמצוין במסמך המושגי שלעיל.

אפיון התנהגות התלמיד/ה. על בסיס אילו צרכים רגשיים, קוגניטיביים וחברתיים משוערים מופיעה ההתנהגות:

א. דפוסי לימוד

1. אפיון דפוסי הלימוד של התלמיד/ה – רמת ניתוק, הישגים.

2. ממצאי אבחון פורמליים ובלתי פורמליים – יכולות, כישורים, ליקויים, וכדומה

3. 1. מאפיינים קוגניטיביים – חשיבה, תפיסה, זיכרון, קשב, תפקודי שפה, דע עולם ומיומנויות

3. 2. מאפיינים מטה-קוגניטיביים – מידת המודעות של התלמיד/ה לדפוס
הלימוד שלו, ליכולותיו ולמגבלותיו במצבי למידה שונים; איך הוא מסביר
את קשייו; אילו ידיעות יש לתלמיד על אסטרטגיות הלמידה שלו

4. פערים בין דפוס הלימוד ובין יכולות שונות של התלמיד/ה

5. תחומי העניין של התלמיד/ה

6. סגנון הלמידה של התלמיד/ה – מאפיינים ייחודיים של הלומד/ת, סגנון
למידה אישי וגורמים המסייעים ללמידה ומעכבים בעדה

ב. ראיית העצמי

1. דימוי גוף – חזות, התעסקות התלמיד/ה בהופעתו/ה, רגשות המתעוררים
אצל התלמיד/ה בנוגע לדימוי הגוף שלו/ה, כיצד מעריכים בני גילו את חזות
התלמיד/ה

2. רגשות – ביטויים רגשיים אופייניים, חסימות רגשיות, מזג

נספחים

3. תפישת העצמי – כיצד התלמיד/ה תופש/ת את עצמו/ה וכיצד אחרים תופשים אותה/ה לדעתו/ה

ג. ראיית האחר

1. אפיון טיב הקשר שהתלמיד/ה מקיים/מת עם מבוגרים – מעמיק, מוחצן, מלווה בתגובות ובציפיות, בעל יכולת להיעזר במבוגר ולהפעילו לפי צרכיו, מניפולטיבי, כוחני, תלותי, דביק, פתוח-סגור, בטוח-מסויג, וכד'

2. ביטויים נצפים של הקשר של התלמיד/ה עם המבוגר – מתנהג כמי שאינו זקוק לאף אחד, שולל את המבוגרים, יוצר לעצמו בכל פעם שתי דמויות מנוגדות: באחת רואה אליל ואילו בשנייה את השטן בהתגלמותו (split), מאיים ומרחיק מעליו את המבוגר, מרדים ומשעמם, נדבק ומתיש

3. ההשפעה של המבוגר על התלמיד/ה במצבים שונים – ניתן להרגיעו בקלות, משתף פעולה ומבצע משימות, דוחה כל עזרה, נאטם לכל הצעת עזרה, מתעלם מבקשות של מבוגרים ממנו, נמנע ומרחיק כל ניסיון להתקרבות

4. הדרך שבחר התלמיד/ה להפעיל מבוגרים – מעמיד תנאים ומכתיב מסגרת, עושה מעצמו חסר אונים, נוהג במבוגר בזלזול ובחוסר כבוד, כבעל מעמד שווה

5. למי מהמבוגרים התלמיד/ה נוטה להתקרב או מאפשר לו להתקרב אליו – דמות שולית לעומת דמות כריזמטית בעלת השפעה, נשים לעומת גברים, צעירים לעומת מבוגרים, טיפוס סמכותי לעומת מתירני

6. אפיון המגעים הבינאישיים שלך עם התלמיד/ה – רגשות המתעוררים במפגש, יחסי העברה, וכד'

ד. התקשרויות חברתיות עם בני גילו

1. מגוון החברים של התלמיד/ה – בבית הספר, בפנימייה, בשכונה

2. עומק הקשר של התלמיד/ה עם חבריו – שטחי, מוחצן לעומת מעורב ואכפתי, קשר קבוע או מתחלף, לא מצליח ליצור שום קשר ידידותי

3. מה הרקע להתקשרות ואילו צרכים נועדה היא למלא – רקע עברייני, ניצול חומרי, מיני, תמיכה רגשית, הזדהות, וכד'

4. ביטויים נצפים בקשרים החברתיים של התלמיד/ה עם בני גילו – קורא תיגר על האחרים עד שלבסוף הם מכים אותו, גורם במו ידיו לכך שהכול שונאים אותו, מתחנחן ומתחנף, אגואיסטי מאוד, מבטל את האחרים, מתגרה, מפגין קינאה ניכרת בנערים אחרים

נספחים

5. תפקידים שהתלמיד/ה ממלא/ת בחברת בני גילו – מנהיג חיובי, מנהיג שלילי, ליצן, שער לעזאזל, וכד'

6. זיהוי ההתנהגות המוסרית מתאפשר באמצעות בחינת התנהגות התלמיד/ה בכמה מישורים – מצפוני-לא מצפוני, ישר-רמאי, אמין-הפכפך, אחראי-נגרר, על גבול העבריינות, וכד'

ה. התלמיד/ה ומשפחתו

1. רקע משפחתי –

2. כיצד התלמיד/ה חווה ומושפע/ת מהמצב המשפחתי שלו/ה –

3. אפיון הקשר של התלמיד/ה עם בני משפחתו/ה – הורים, אחים ואחרים

4. מקום התלמיד/ה במשפחה

נספח 3:

ניתוח מקרה

1 מטרת השיחה

- עבודה עם תלמידים מחייבת הגדרה ברורה של מטרת הפגישות – מיקוד המטרה והתאמתה לצורכי התלמיד מגדילים את הסיכוי להשיגה.
- היכרות ראשונית המעוגנת במטרות בית הספר לצורך קבלת החלטה, כההליך הנוהג בבית הספר או כדפוס המושרש בו הדוגל בעבודה אישית עם כל תלמידיו.
- בירור המניעים המקשים על התלמיד לעמוד בדרישות הסטנדרטיות של בית הספר.
- שיחות מוזמנות מטעם גורמים במערכת הפנימית והחיצונית (בעיקר המחנכים וההורים). באותן שיחות רצוי למקד את מטרת השיחה, כדי לגרום לתלמיד להיות מעורב בה.
- ליצור דיאלוג עם התלמיד שיעודדו להשתתף בשיחה ולתרום את זווית ראייתו האישית למצב המטריד את המבוגרים.
- בירור מודעות התלמיד למצבו, כשלב בדרך להתגייסותו למען עצמו.
- הערכת חומרת מצבו של התלמיד, מטרתו המוצהרת וקשייו הממשיים.
- הרחבת דרגות החופש הפנימי של התלמיד, כך שהסתכלותו על המציאות החיצונית תכבול אותו פחות.
- יצירת מפגש המעורר קונפליקטים, כדי לערער את התלמיד ולגרום לו לחשוף את ההתנהגות האנטי-חברתית המסכנת אותו, המרחיפה את הניתוק ואף בעלת פוטנציאל לפגיעה עצמית.
- בירור היסטוריית הכישלונות של התלמיד וחיפוש משותף ליציאה מן המבוך.

2 דפוסי האינטראקציה

- הגוונים הרגשיים הקבועים והמשתנים העולים במהלך האינטראקציה מבוגר-תלמיד.
- האווירה הרגשית הכללית של האינטראקציה מבוגר-תלמיד.
- איכות ההתקשרות הבינאישית בין המבוגר ובין התלמיד וזרימתה.
- שדרים מילוליים ובלתי מילוליים בין המבוגר ובין התלמיד.
- יכולת ורבליית של התלמיד.
- שחזור דפוסי האינטראקציה (לציין דפוסים שחוזרים על עצמם).
- התפקיד שכל אחד ממלא באינטראקציה.

- המידה שהתלמיד מפנים גבולות ונפרדות, כפי שאלה מתבטאים בערוצי ההתקשרות הבינאישיים.
- אילו רגשות מתעוררים אצל המבוגר בעקבות המפגש עם התלמיד.
- אילו רגשות מראה התלמיד במפגש.
- מה ציפיות התלמיד מהמפגש ואיך הוא נעזר במבוגר.
- איכות הנוכחות של התלמיד במפגש – האם הוא נוכח בכל מאודו?
- רמות החרדה של התלמיד ושל המבוגר לפני המפגש, במהלכו ולאחריו.
- יכולת לאינטימיות וקירבה.

3 כלים פסיכו-חינוכיים

- "יציאה אל" התלמיד, מפגש עמו במוקדים השונים המהווים את מרחב המחיה ושדה הפעילות שלו בבית הספר.
- חיזור אחר התלמיד מתוך שימוש במגוון התערבויות מערכתיות על בסיס אבחון הבעיות והצרכים של התלמיד.
- היכרות המתרחשת בתוך המפגש עצמו, היכרות מתמשכת (בטקסט שהתלמיד מספר על אודותיו טמון כוח תרפויטי לא מבוטל, המחייבו לתת אמון במבוגר, מביע כמיהה להיות מובן ומבקש בעצם עזרה).
- תמיכה ועידוד נרחבים.
- אמפתיה והחזקה הורית.
- כניסה לעולם הסובייקטיבי של התלמיד – יכולת המבוגר לפגוש את התלמיד במקום שלו ולקבלו כאדם העושה כמיטב הבנתו ויכולתו, גם אם אלה מוטעות ומוגבלות. משמעות הדבר היא שהמבוגר מתוודע להתנהגותו של התלמיד בסביבתו הטבעית, ומבין את הדרך שבה הוא תופש את עולמו, את מצבו ואת בעיותיו.
- הבנת עולמו של התלמיד מתוך הבנת רגשותיו – דבר זה נעשה באמצעות שיקוף, שימוש במטפורות, וכו'.
- הרחבת איכות הדיאלוג.
- ללמוד מן התלמיד על נושאים שונים.
- יצירת משבר וניצולו כאמצעי להרחיב את גבולות הדיאלוג.
- חיזוק כוחות האני.
- טיפול מערכתי בראייה אינטגרטיבית – גיוס הצוות החינוכי, המשפחה, ההנהלה, גורמים טיפוליים בקהילה, ועוד.
- להגדיר מחדש את הבעיה.
- עיבוד חוויית כישלון ברמה הרגשית והמנטלית.
- להרחיב את מודעות התלמיד לעצמו ולמצבו.
- לטפל בהתנגדויות ובמחסומים באופן המאפשר לנער להמשיך ולהסתייע במורה/ יועץ.

כוחו של היועץ החינוכי

- אימוץ גישה פרדוקסית (בחירת ערוץ הידברות בלתי צפוי מבחינת התלמיד), היכולה לנטרל את ההתנהגות החוסמת את המפגש הבינאישי.
- שימוש בהומור כמקטין את עוצמת המטענים הרגשיים השליליים במפגש הבינאישי.
- טיפול התנהגותי.
- התערבות משפחתית.

4 קונפליקטים גלויים וסמויים

- קונפליקטים תוך-אישיים (קול אחד דוחף את התלמיד לדבר עם המורה/ היועץ וקול אחר מזהיר אותו מפניו).
- קונפליקטים בינאישיים (התלמיד לא מעוניין בשינוי, בעוד ההורים לוחצים עליו שישתנה).
- קונפליקט בין הערכים של המורה/ היועץ לבין התנהגות התלמיד, קונפליקט בין רצון המורה/ היועץ לעזור לתלמיד להתגבר על מצוקתו לבין אמונת התלמיד ביכולתו לעזור לעצמו.
- קונפליקט בין ערכי הרחוב לבין ערכי בית הספר – המסגרת הנורמטיבית.
- הימנעות מקשר עם סמכות מחשש שיתגלו סודות, אך הרצון להשתחרר מנוער השוליים מניע את התלמיד לחפש עזרה.

5 מחסומים בדיאלוג

- התנגדויות לעזרה.
- הכחשת המצב המעורר דאגה אצל המבוגר.
- חוסר אמון במבוגר וחשדנות כלפיו.
- ספקנות באשר ליכולת המורה לעזור לתלמיד לפי האינטרסים שלו בגלל מגבלות התפקיד.
- הדחקת המצוקה.
- פחד מפני גילוי סודות.
- פחד מאינטימיות ומקשר.

6 תהליך ההתערבות החינוכית הפסיכו-חברתית

- הערכת איכות המפגש ברצף המפגשים שהתקיימו.
- מוביליות התלמיד לעומת קשייו ההתחלתיים. האם חל שיפור, ואם כן, במה?

7 המורה/היועץ ככלי

- שימוש בערכי המורה/היועץ, המכוונים לעזור לזולת (מניעים ערכיים הבאים להקל על הסבל האנושי ולפעול למען חברה טובה יותר ; אהבת אדם ורצון לתרום לחיים איכותיים, מתוך אמונה שבכל אדם טמונים כוחות).
- יצירת מפגש אותנטי שבו המורה מרשה לעצמו להתגלות לעיני התלמיד כפי שהוא, על חולשותיו, יכולותיו, בורותו וידיעותיו.
- המורה מסתמך על רגשותיו ככלי עיקרי להבין את התלמיד בסיכון על צרכיו הרגשיים.
- שימוש באינטואיציה וביצירתיות.
- מעורבות והשקעה רגשית.
- גדילה והשתנות מכוח השינוי שהמורה מחולל בתלמיד.
- יכולת להכיל את המטענים הרגשיים השליליים של התלמיד, המכוונים כלפי המורה.
- יכולת לשאת כישלונות.
- עמדה רגשית פנימית המתאימה לעמדה המוצהרת.

נספח 4:

הערכת המוביליות האישית, הלימודית והחברתית של תלמידים בסיכון, המתאפיינים בתפקוד חלקי ובנשירה סמויה

טופס הערכה ומעקב

שם התלמיד: _____ שם המורה: _____

T0 – מאפייני התלמיד/ה בנקודת ההתחלה של ההתערבות

תיאור תפקוד התלמיד/ה נעשה לפי מדדים המתוארים בהרחבה בטופס איתור ילדים מועדים לסיכון. בטופס זה יובא סיכום מילולי המתמצת את המידע הראשוני על תפקוד התלמיד/ה בבית הספר. להלן המדדים:

1. ביטויי המעורבות של התלמיד/ה בשיעורים

2. ביטויי היצירתיות של התלמיד/ה בלמידה

3. ביטויים המעידים על קבלת סמכות המבוגר ועל יצירת קשר עמו

4. ביטויי ההתנהגות של התלמיד/ה

5. ביטויי ההשתלבות החברתית של התלמיד/ה

T1 – תכנית אישית מותאמת לתלמיד/ה

1. הגורמים העיקריים המחוללים את הסיכון ואת אי-מימוש העצמי של התלמיד/ה.

נספחים

זיהוי הקונפליקט המזין את דפוסי אי-התפקוד והחוט המקשר בין דפוסי ההתנהגות השונים האופייניים לתלמיד/ה

2. קו הפעולה המנחה את הצוות החינוכי בהתאמת המענים החינוכיים לתלמיד/ה, שיביאו לידי צמיחה והגשמה עצמית

3. קו הפעולה המנחה בנושא הלמידה

4. קו הפעולה המנחה בנושא קבלת הסמכות ובקשר הבינאישי עם המורה

5. קו הפעולה המנחה בנושא התנהגות

6. קו הפעולה המנחה בעבודה עם ההורים

T2 – מאפייני התלמיד/ה בנקודת ביניים של ההתערבות – הערכת המוביליות של התלמיד/ה בהיבטים השונים של התפקוד בבית הספר

תיאור תפקוד התלמיד/ה נעשה לפי מדדים המתוארים בהרחבה בטופס איתור ילדים פגיעים לסיכון. בטופס זה יובא סיכום מילולי המתמצת את המידע הראשוני על תפקוד התלמיד/ה בבית הספר. להלן המדדים:

1. ביטויי המעורבות של התלמיד/ה בשיעורים

כוחו של היועץ החינוכי

2. ביטויי היצירתיות של התלמיד/ה בלמידה

3. ביטויים המעידים על קבלת סמכות המבוגר ועל יצירת קשר עמו

4. ביטויי ההתנהגות של התלמיד/ה

5. ביטויי ההשתלבות החברתית של התלמיד/ה

we address key factors that can either compromise or broaden the emotional readiness of counselors who approach youth at risk and intervene on their behalf. The professional arsenal of the counselor includes a deep understanding of learning and emotional difficulties, a wide repertoire of practical intervention strategies, and an ability to formulate and lead an intervention plan tailored to a specific pupil. The second domain involves the counselors' ability to recognize the subjective needs of youth at risk. Here, the counselors learn the art of in-depth familiarity with the students experience, abilities, and difficulties. We outline factors that facilitate meaningful dialogue with youth at risk, and stress the valuable behavioral information that can be drawn from the school staff. The third domain involves the counselor as a key figure in adapting the school system to the educational and developmental needs of the pupil. We present a model which calls for differential treatment depending of the driving-force of the dysfunctional process. The dysfunctional process is caused, in our view, by persisting learning difficulties, emotional and familial problems, or difficulties in accepting and dealing with authority figures and social rules. We suggest ways in which counselors can take leadership role in staff training, and create an intervention program that deals with organizational and leadership factors.

Abstract

This book presents the Psycho-Social Approach in Education, a comprehensive model for school counselors who work with youth at risk. We have been developing and testing this model for the past fifteen years, through numerous school interventions and in-depth training programs with school professionals – teachers, counselors, psychologists and principals. School counselors are in a unique position to assist students who experience difficulties during their years in the school system. In our view, risk factors and dysfunctional behavior increases as a result of emotional, academic or social needs that are left unattended. Thanks to their familiarity with the subjective needs of youth at risk, counselors can offer a variety of tools to the school staff, aimed at meeting these needs in order to promote a more positive development. Counselors are effective when they help the school identify early signs of distress or functional withdrawal of pupils, and proceed to broaden the staff’s ability to meet differential needs.

We have found that counselors, who are perceived as an important resource for the staff, gain their professional authority through effective interventions with individual cases. Accordingly, we discuss the abilities and strategies that are crucial in intervening with youth at risk. In this book we present preventive measures and system-based interventions that rely on a thorough understanding of the development of risk factors on the individual level. We offer a school-based intervention model that involves the school staff. This model involves identifying student’s needs, recognizing the central factors that give rise to the “risk process”, creating intervention foci for staff, and a context to evaluate and refine the intervention process as it proceeds. We present organizational conditions and staff training processes that enable the school to create a focused and effective intervention plan.

We suggest that there are three domains that need to be addressed in the training process of counselors who intervene with youth at risk. The first domain involves the counselor as a person and a professional. Specifically,



FLORA MOR Ph.D.

ITAMAR LOURIE Ph.D.

The Power of the School Counselor

School as a Nurturing-Educational Environment



Association for Planning & Development of Services
for Children and Youth at Risk and Their Families (Reg. Ass.)
Established by JDC-Israel and supported by the Government of Israel,
JDC-Israel and UJA-Federation of New York
www.ashalim.org.il



State of Israel
Ministry of Education Culture and Sport
Psychological Counseling Service