

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית



פלורה מור

לראות את הילדים

מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון

פלורה מור | לראות את הילדים



אשלים
ASHALIM

פלורה סור

לראות את הילדים

מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לחלסידים בסיכון

פלורה מור

לראות את הילדים

מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לחלמידים בסיכון



אשלים
ASHALIM

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



מדינת ישראל
משרד החינוך, התרבות והספורט

FLORA MOR

Seeing the Children

*A Guidebook to Creating a Nurturing-Educational Environment
for Students at-Risk*

תיעוד וניהול ידע : גלית נהור

עריכה : איתי דרור

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 תשי"ע, 2010

מסת"ב : 965-7073-44-8 ISBN:



כל הזכויות שמורות לאשלים, 2006

סדר ועימוד : מי פקלמן

הפקה : מוסד ביאליק • ירושלים

נדפס בדפוס מאור ולך בע"מ

Printed in Israel

תוכן העניינים

| | |
|-----|---|
| 7 | פנח דבר |
| 8 | חודות |
| 9 | הקדמה |
| 12 | סבוא |
| 12 | 1. תלמידים בסיכון – הגדרות נבחרות |
| 19 | 2. התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית |
| 28 | מבט על: יישום התפיסה במערכת החינוך |
| 28 | 1. ההתערבות החינוכית הפסיכו-חברתית – שלבי ההתערבות |
| 32 | 2. סיפורו של בית ספר שאימץ את התפיסה: תיכון מקיף תמר |
| | שלב ההתערבות הראשון: |
| 61 | הרחבת הסרחה החינוכי של המורה ושל הצוות החינוכי בבית הספר |
| 62 | 1. הערכה מאבחנת דינמית |
| 73 | 2. השפעה על העמדות החינוכיות של חברי הצוות החינוכי |
| | 3. הגברת הקשב של המורה לעולמו הפנימי כאמצעי תקשורת רבי-ערך |
| 76 | עם ילדים בסיכון |
| 78 | 4. למידה קבוצתית, שיפור מיומנויות תקשורת בינאישית ועבודת צוות |
| 86 | סיכום |
| | שלב ההתערבות השני: |
| 88 | הרחבת תפקדיהם של המורה ושל הצוות החינוכי |
| | חלק א': אסטרטגיות חינוכיות פסיכו-חברתיות |
| 88 | לעבודה עם תלמידים בסיכון ועם דמויות משמעותיות |
| | חלק ב': אסטרטגיות פסיכו-דידקטיות |
| 137 | לעבודה עם תלמידים בסיכון ועם דמויות משמעותיות |

שלב ההתערבות השלישי:

| | |
|-----|--|
| 161 | סיסוד השינוי |
| 175 | צבירת ידע וניהולו |
| 183 | הערכה מעצבת |
| 186 | ביבליוגרפיה |
| 193 | נספחים |
| 193 | נספח 1: כלי עזר לאיתור תלמידים ברצף של סיכון וניתוק |
| 198 | נספח 2: היכרות רב-ממדית – הצצה לעולמו של התלמיד |
| 204 | כלי התומך בהיכרות הרחבה של הצוות החינוכי את תלמידו |
| 208 | נספח 3: ניתוח מקרה |
| | נספח 4: הערכת המוביליות האישית, הלימודית והחברתית של תלמידים |
| 212 | בסיכון, המתאפיינים בתפקוד חלקי ובנשירה סמויה |
| 215 | נספח 5: סיפור מקרה |
| 217 | נספח 6: בית הספר כארגון: הערכה מאבחנת דינמית |
| I | Abstract |

פתח דבר

הרעיון העיקרי העומד ביסוד התפיסה החינוכית הפסיכו־חברתית הוא ששינוי חברתי מתחיל בבחינה עצמית, ראשית כול, של מובילי השינוי. מסיבה זו קהל היעד של התפיסה הוא עובדי מערכת החינוך לא פחות מאשר תלמידיהם שבסיכון ובהדרה, והדרישה להתפתחות ולהגשמה עצמית מופנית אל המורים והמחנכים באותה המידה. לפי התפיסה, מורים המצוידים נכונה מבחינה רעיונית ומנטלית מסוגלים לדאוג לחוסנם הנפשי של תלמידים החשופים לגורמי סיכון. המורים הם גורם טבעי בחיי הילדים, ולכן יכולים לשמש בעבורם דמויות משמעותיות ולהבטיח כי יצוידו במטען הרגשי והקוגניטיבי הבסיסי, הנחוץ להתפתחותם.

מורים מודעים הרגישים לקשיים העולים במפגש עם תלמידים מועדים לסיכון מוכנים יותר ללמוד כיצד להתמודד עם אתגרים אלו.

ספר זה הוא פרי למידה ועשייה מרתקת רבת־שנים של מורים ומטפלים אשר סירבו להיכנע לאילוצי המערכת ולכרוניקה המוכרת של כישלון ידוע מראש. המורים ביקשו ללמוד כדי ללמד, לצמוח כדי להצמיח. התמדתם בחיפוש הדרך ללב תלמידיהם ורצונם הכן למצוא מענה לכלל צורכיהם הצמיחו כר פורה של עשייה חינוכית פסיכו־חברתית רבת־ערך; שדה מחקר שנהפך לידע יישומי מעוגן בהלכה ובמעשה, הנגיש לאנשי חינוך ורווחה המבקשים להשפיע על איכות חינוכם של תלמידים בסיכון. ייחודה של התפיסה החינוכית הפסיכו־חברתית שהיא מאירה תהליכים ומהלכים המחוללים תפנית של ממש ביכולת המחנכים והמטפלים לדאוג לחוסנם הנפשי ולהתפתחותם של תלמידים בסיכון בבית הספר.

ברצוני לברך את ד"ר פלורה מור על מסירותה רבת־השנים בסיוע למערכות חינוך בהתמודדותן עם תלמידים בסיכון. דבקות זו שלה במטרה היא שהובילה להמשגה של התפיסה החינוכית הפסיכו־חברתית בדמות ספר זה הרואה אור, והבטיחה שיגיע יישומי יקר מפז אשר נאסף בשדה לא ייוותר בחזקת נחלתם של מעטים.

ד"ר רמי סולימני

מנכ"ל אשלים

וראש אגף חינוך ונוער בגוינט ישראל

תודות

ספר זה לא היה נכתב ללא האמונה של אנשי חינוך וקובעי מדיניות רבים בכוחה של מערכת החינוך להיטיב עם תלמידים בסיכון ולחולל שינוי של ממש בחייהם. צוותים חינוכיים מכל רחבי הארץ ראו עצמם מחויבים לתלמידים שמקומם במערכת החינוך הרגילה איננו מובטח.

על כן, תודות למשרד החינוך, לעמותת אשלים ולג'וינט ישראל, אשר יזמו תכניות התערבות חינוכיות פסיכו-חברתיות במערכות חינוך בארץ, המותירות חותם ייחודי על אופי ההתמודדות של מתנכים עם תלמידים שאינם מוצאים את מקומם.

תודה לד"ר רמי סולימני, מנכ"ל אשלים ומנהל אגף חינוך ונוער בג'וינט ישראל, אשר יזם והנהיג את השותפות עם משרד החינוך ודאג לתנאים הולמים אשר אפשרו למערכות החינוך באזורים רבים בארץ, עשייה יעילה מתמשכת למען ילדים ומתבגרים בסיכון ומשפחותיהם, המהווה בסיס לפיתוח תורות התערבות יישומיות יעילות.

תודה למר ארנון מנטבר, מנכ"ל ג'וינט ישראל, אשר תומך בחיזוק יכולת מערכת החינוך ליצור מוביליות חברתית בקרב אוכלוסיות מרובות צרכים.

תודה לגבי' רינה לאור, ראש תחום גיבוש ידע והפצתו, שעזרה לספר זה לראות אור. תודה לכל עמיתי, המשקיעים זמן ומאמץ רבים מתוך הרגשת שליחות ומחויבות חברתית, ותומכים בצוותי חינוך ורווחה בהתמודדותם עם תלמידים בסיכון ועם הדמויות המשמעותיות בחייהם.

ותודה מקרב לב לאיתי דרור, העורך הלשוני, אשר ערך ספר זה ברגישות ובהתמסרות יוצאי דופן.

הקדמה

עניינו של ספר זה הוא שיטת הדרכה חדשה למערכות החינוך השונות, המבקשות ליעל את פעילותן החינוכית-טיפולית בקרב תלמידים בסיכון. שם השיטה החינוכית החדשה הוא התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית¹, שלהלן תיקרא בקיצור, התפיסה.

את התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית ביססתי וגיבשתי תחת ניהולו של ד"ר רמי סולימני, מנכ"ל אשלים, במשך שנים רבות של עשייה חינוכית רחבת-היקף, שנועדה לשפר את יכולותיהם המקצועיות של אנשי חינוך וטיפול לתמוך בתלמידים פגיעים לסיכון (מור, 1997, 2003). מובילי היוזמה הם ג'וינט ישראל ועמותת אשלים בשיתוף משרד החינוך, על כל אגפיו. אנשי מקצוע וקובעי מדיניות רבים תרמו לפיתוחה, לביסוסה ולהטמעתה של התפיסה במהלך ייזום תכניות והפעלתן במערכות החינוך השונות, שביקשו לקדם תלמידים בסיכון (שריר, 1994; סולימני, 2002; מור, 1997; בר לב, 1997; ראזר, פרידמן וסולימני, 2003; מור ומנדלסון, 2006; מור ולוריא, 2006; רוזנטל, 2005; פלשמן ואבנט, 2005; מור, דיאב וזימד, 2005; ליבוב, 2005).

לתכניות שתי מטרות עיקריות: לשפר את יכולותיהם של מערכות חינוך וקובעי מדיניות לטפח תלמידים בסיכון בגילי בית הספר היסודי, חטיבת הביניים ובית הספר התיכון; ולפתח מדי שנה את יכולותיהם האישיות והמקצועיות של מאות מנהלי מוסדות חינוך, יועצים, פסיכולוגים חינוכיים ואנשי אקדמיה להכשיר עובדי חינוך וטיפול מיומנים לעבודה עם תלמידים פגיעים לסיכון. תכניות אלה זכו בעבר ועודם זוכים כיום למחקרי הערכה מקיפים ממכון ברוקדייל (כהן-נבות, 1996, 2002; אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2000; כהן-נבות, לבנדר וסייקס, 2004) ומעוד חוקרים (רוזנפלד, ר. 1996; Friedman, 1994; סולימני, 2002; מור, 2003; בר-שלום, 2004). ממחקרים אלה עולים ממצאים רבים המעידים על השפעותיהן החיוביות של התכניות בנוגע לשיפור המסוגלות של אנשי חינוך להיענות לצורכי תלמידים ותת-משיגים ובסיכון, ולעודד את צמיחתם מבחינת כושריהם המוביליים, האישיים והלימודיים.

1 התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית – מאגר ידע עשיר המקשר בין דיסציפלינות שונות (פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה וחינוך) ומשלב מושגי יסוד, שיטות, אסטרטגיות וכלים יישומיים לקידום עשייה חינוכית בבית הספר בקרב ילדים ובני נוער בסיכון וחוריהם. התפיסה מביאה בחשבון גם את המחנכים והמטפלים, ומיועדת להכשירם מבחינה מקצועית ואישית, כך שיצליחו לצייד תלמידים ונתונים במצבי סיכון ומצוקה בכלים שיאפשרו להם להתגבר על המכשולים השונים העומדים בדרכם, להשתלב בחיי בית הספר ולממש את יכולותיהם באופן מרבי.

הספר מיועד לאנשי חינוך, רווחה ובריאות המתעניינים בטיפול מוסדי בילדים ובמתבגרים. תרומה מכרעת לכתובת הספר אני זוקפת לזכות השנים שעבדתי בגיוינט ישראל ובעמותת אשלים כמנהלת התערבויות לגיל היסודי ולגיל התיכון. התערבויות אלה נועדו לשכלל את היכולות של הצוות החינוכי לטפל בתלמידים בסיכון. הספר נועד לעובדי מערכות החינוך – למורים, ליועצים, לפסיכולוגים ולמנהלים; לעובדי קידום נוער; לקב"סים; לעובדי רווחה ובריאות הנפש; לקובעי מדיניות; ולאנשי מקצוע המתעתדים ליזום ולהפעיל תכניות שנועדו לשפר את יכולת ההתמודדות של מערכות חינוך עם תלמידים בסיכון. אנשי מקצוע הרואים במערכות חינוך מקום טבעי ואינם בעלי דעות קדומות בנוגע אליהן, תופשים אותן כמקום מפגש עם תלמידים בסיכון, המזמן מצבים אנושיים מורכבים. אנשי מקצוע אלה אף מכירים בכך שטיפול פרטני ומערכתי יעיל יכול לגרום לילדים אלה לגדול, להתפתח ולהשתלב בחברה בהצלחה. מטרת ספר זה היא להעשיר את המצאי האישי והמקצועי של אנשי מקצוע, כך שיוכלו להיות סוכני שינוי מובילים במערכות הרוצות לפעול למען תלמידים בסיכון.

בספר חמישה פרקים עיקריים:

1. **מבוא** הודן בהגדרה של תלמידים בסיכון לפי תפיסת ההדרכה המוצגת בספר זה; במבוא מובאים עיקרי התפיסה שלאורם מבקשים צוותי חינוך לשכלל את המענה החינוכי הניתן כיום לתלמידים בסיכון.
2. **הפרק הראשון** מתמקד בתיאור מפת ההתערבות לפי התפיסה, על כל שלביה. באמצעות סיכום עיקרי ההדרכה מוסבר כיצד משתפרות יכולותיהם של צוותי החינוך לטפל בעילות בתלמידים בסיכון. נוסף על כך, מובא סיפורו של אחד מבתי הספר אשר אימץ את התפיסה בהצלחה, כדי להתרשם מפעילות ההתערבות בשטח.
3. **הפרק השני** מתמקד בהדרכה שיוצרת אווירה חינוכית המעודדת להרחיב את תפקידיהם של המורה, הצוות החינוכי ובית הספר המטפלים בתלמידים בסיכון. הפרק מביא מקצת האסטרטגיות שנמצאו יעילות במהלך שנים רבות של עשייה, שעניינה שיפור היכולות של מערכות החינוך בעבודתן עם תלמידים בסיכון. עם אסטרטגיות אלה נמנות:
 - א. **הערכה מאבחנת דינמית של בית הספר כארגון**, לצורך זיהוי של מוקדי ההתפתחות החינוכיים לעשייה חינוכית שתהלוך את צורכי התלמידים בסיכון.
 - ב. **היכרות דינמית של הצוות החינוכי על כל משאביו**, כדי לקבוע מסלולי הדרכה המאפשרים צמיחה של כלל הנפשות הפועלות בבית הספר.
 - ג. **השפעה על עמדות חינוכיות כך שייטיבו עם צורכי ההתפתחות של תלמידים**

הקדמה

בסיכון, ועם צורכי ההתפתחות האישית והמקצועית של הצוות החינוכי העובד עמם.

ד. **פיתוח נגישות המורה לעולמו הפנימי ולעולם הבינאישי**, כאמצעי להרחבת תפקידו וסמכותו.

ה. **למידה קבוצתית לשיפור מיומנויות תקשורת בינאישית**, הנחוצה לעשייה חינוכית בעלת ערך עם תלמידים בסיכון ועם הדמויות המעצבות בחייהם.

4. **הפרק השלישי** מתמקד ברכישת מיומנויות של הצוות החינוכי ובעשייה המשפרת את התפקוד של תלמידים בסיכון בבית הספר. המיומנויות הנלמדות הן:

- **מיומנויות פסיכו-חברתיות** התומכות בדיאלוג בין המורה והצוות החינוכי ובין תלמידים בסיכון והדמויות המעצבות את חייהם: כיצד לאתר תלמידים בסיכון, כיצד להכיר את צורכיהם הייחודיים ולאפיין את המוקדים המחוללים את הסיכון, כיצד לשמור על ערוצי הידברות פתוחים עם תלמידים בסיכון ועם הדמויות הסובבות אותם, וכיצד לבנות תכנית אישית שתטפל בגורמים המחוללים את תהליכי הסיכון ובתוך כך משתפים את הדמויות החשובות בחייהם.

- **מיומנויות פסיכו-דידקטיות** התומכות בפרקטיקה הדידקטית של המורה והצוות החינוכי עם תלמידים פגיעים לסיכון: כיצד להכיר על בוריו את עולם הלמידה של התלמיד בסיכון, וכיצד להביאו לידי למידה שיש בה טעם.

5. **הפרק הרביעי** עוסק בתהליכי המיסוד של תפקידי המורה, הצוות החינוכי ובית הספר. המיסוד מקיף את התהליכים העיקריים היוצרים תרבות של למידה. תרבות זו מבטיחה שבית הספר ידע ביתר יעילות לזהות את צורכי האוכלוסייה המתחנכת בו לאורך השנים, ויספק מענים הולמים לצרכים המשתנים מעת לעת.

II תלמידים בסיכון – הגדרות נבחרות

מקורות פסיכו-חברתיים אחדים, שיש דמיון בעמדתם הערכית הבסיסית, שימשו אותי בבחירת המושגים המגדירים תלמידים בסיכון בספר הזה. מטרת כולם ללמוד מחוינותם של האנשים להתגבר על מכשולים בחיים, ומחוינות מערכות חברתיות להיטיב עם אנשים שגורלם לא שפר עליהם. תורת העמידות, המגדירה את המונחים סיכון, הגנה ועמידות (Werner & Smith, 1992), מתבססת על מאפייני האנשים שהצליחו לגבור על מצבי סיכון בחייהם שאיימו על התפתחותם התקינה ועל השתלבותם בחברה, וכן על מאפייני המערכות החברתיות שהצליחו לצמצם את השפעת גורמי הסיכון בחיי האנשים שאותם שירתו (Beardslee, 1989; Benard, 1997; Brooks, 1992; Werner, 1989, 1993; Rutter, 1987).

ניתוח של פרופיל התלמידים הנמצאים בתהליך של נשירה סמויה וגלויה, כעולה מסקירה של מכון ברוקדייל (כהר-נבות, אלנבוך-פרנקוביץ וריינפלד, 2000), מאפשר לעמוד על ההיבטים המחמירים את תהליכי הסיכון שהתלמידים נחשפים אליהם בבית הספר, ובזאת מסייע לקבוע מהן הפעולות שיש לנקוט כדי למנוע את החמרת המצב. הפרשנות שנותנת הסוציולוגיה הביקורתית לתופעת התלמידים בסיכון במערכות החינוך מטילה את האחריות למצבם על החברה, ורואה במערכת החינוך כתובת עיקרית לשנות את המצב (פרירה, Bourdieu & Passeron, 1977; 1981; Giroux & McLaren, 1989).

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מושפעת מתפיסות פילוסופיות, פסיכולוגיות וסוציולוגיות: מהתפיסה הפילוסופית האקזיסטנציאלית, המעודדת את המורה לחקור את החוויה הסובייקטיבית של התלמיד כאדם שלם, המתאפיין בצרכים ייחודיים ומובחנים (סיגד, 1975); מגישות יחסי האובייקט וההתאמה של פסיכולוגיית העצמי והאינטר-סובייקטיביות, המסייעות להבין את ההשפעות המיטיבות והחרסניות המתחוללות בין הסובייקט לבין האובייקט (ויניקוט, 1971; Kohut, 1978, 1984; Mitchell, 1993; Benjamin, 1995); הביקורתית, המרחיבה את דעת המורה בנוגע להקשר החברתי של כלל תלמידיו (פרירה, 1981). לחלן מובאות הגדרות אלה בהרחבה.

תלמידים בסיכון – תורת העמידות (סיכון, הגנה ועמידות)

מחקרים רבים בספרות החינוכית העוסקים במושגים סיכון, הגנה ועמידות מכונסים כולם תחת קורת הגג של תורת העמידות (resiliency), שהולכת ומתעצבת לאחרונה בספרות המקצועית בעולם. המושגים סיכון, הגנה ועמידות נחקרים מתוך הנחה, שהבנה טובה יותר של הגורמים המסכנים והמגנים המשפיעים על האדם תאפשר לפתח דרכים יעילות לסייע לילדים ולמבוגרים להתגבר על מצבי סיכון (Werner & Smith, 1982, 1992; Werner, 1993).

המושגים סיכון, הגנה ועמידות הם מושגים אפוסטריוריים, שאפשר לבחנם רק בדיעבד, לאחר שהילד או המבוגר היו חשופים למצבי מצוקה ופגיעה קשים ומומושכים. חקירה של גורמי הסיכון, ההגנה והעמידות מאפשרת לזהות ולבודד את הגורמים המאפשרים לילדים ולמבוגרים להתגבר על הקשיים שהמציאות מציבה בפניהם, ולהפוך למבוגרים מתפקדים ויצרניים.

גורמי סיכון – המושג סיכון חל על רמת הסבירות שיווצר איום של ממש על התפתחותו ותפקודו התקינים של אדם. גורמים רבים עלולים לסכן את ההתפתחות התקינה של ילדים ואת יכולתם למצות את כישוריהם, ובהם: גורמים אישיים – חוסר יציבות רגשית, בעיות בהתפתחות, קשיים ביצירת יחסים חברתיים; גורמים משפחתיים – עוני, תפקוד הורי לקוי, בעיות נפשיות של ההורים; וכן גורמים קהילתיים – כישלון בביה"ס, נשירה מביה"ס, שימוש בסמים, התנכרות של ביה"ס או של הקהילה לילד, וכד'.
גורמי הגנה – בשעה שפועלים גורמי הסיכון, פועלים גם גורמי ההגנה: אלה מפחיתים את הסיכון והאיום על ההתפתחות התקינה של הילד. בדומה לגורמי הסיכון, גם כאן משפיעים גורמים אישיים, אך הפעם הם משחקים לטובת הילד. למשל, תפיסה עצמית חיובית ותקשורת טובה; משפחה מורחבת תומכת; ומעורבות אישית של צוות בית הספר בחיי התלמיד, קשר טוב של התלמיד לביה"ס, ייזום הזדמנויות להצליח, וכדומה.

השפעת גורמי הסיכון וההגנה היא מורכבת ומצטברת, ולכן אין להסיק מסקנות בנוגע אליה במובן של סיבה ותוצאה ולומר כי גורם זה או אחר הביא בוודאות להיווצרותה של תופעה זו או אחרת. נוסף על כך, השפעת הגורמים המסכנים והמגנים היא סובייקטיבית. גורם מסוים עשוי להיתפש על ידי אדם אחד כגורם מסכן ועל ידי אחר כגורם מגן. משום כך אי-אפשר לנבא, רק על סמך קיומו של גורם זה או אחר, את קיומו של סיכון עתידי.

עמידות (resiliency) – המושג שאול מתחום הפיזיקה, ובו הוא מגדיר את יכולתו של תומר לחזור למצבו הראשוני, בדומה לקפיץ שמתכווץ כשמופעל עליו לחץ וחוזר למצבו המקורי לאחר שהלחץ מוסר. עמידות במובנה הפסיכולוגי פירושה יכולתו של הפרט להתמודד עם מצבים משתנים, לפתור בעיות ביעילות ומתוך שיקול דעת ולהסתגל לחברה באופן הטוב ביותר מבחינה רגשית וחברתית. עמידות אינה מרמזת על קיומה של תכונה זו או אחרת אלא על סינתזה של מספר רב של גורמים, אשר

בסופו של דבר מסייעים לאינדיבידואל להסתגל לחברה מבחינה רגשית וחברתית, למרות היותו חשוף למצבי לחץ וטראומה.

בית הספר כגורם היוצר עמידות

המחקרים על עמידות ועל חינוך יעיל העלו את הצורך לבחון שוב מהי תרומת בית הספר כגורם מגן, המטפח עמידות בקרב ילדים וצעירים. גרברינו וקוסטלני (Garbarino & Kostelny, 1992) מצאו, שעל אף הלחצים הסביבתיים, כ-75-80 אחוזים מן הילדים יכלו להרוויח מפעילות בית הספר כתומך בהסתגלות בריאה, כאשר זה התברר להיות קשוב ורגיש אליהם ואל קשייהם. בנרד (Benard, 1997) טענה אף היא שהתפתחות מוצלחת בכל מערכת אנושית תלויה באיכות היחסים ובהזדמנויות להגשמה של המשתתפים בה. היא מצאה מאפיינים מסוימים שחזרו על עצמם במערכות סביבתיות התומכות בצמיחה ובהתפתחות, ובהם:

א. יחסי דאגה – תמיכה אוהבים ונוכחות קבועה ויציבה של המבוגר בחיי הילד

או הנער. אמון ואהבה בלתי מותנית, המתקיימים באופן בלתי תלוי בדפוסי ההתנהגות של הילד, נובעים מיכולת המבוגר לראות מה מסתתר מאחורי התנהגותו החיצונית. המבוגר מכיר בצער העמוק של הילד שאינו נראה לעין, אך מסביר את פשר התנהגותו. התעניינותו בילד היא אותנטית וביטוייה האופייניים – היכרות אישית, הקשבה פעילה, מתן תוקף ומשמעות לקיומו בעזרת גילוי משותף, ואישור הכוחות והכישרונות שקיימים בו. המבוגר גם בונה במשותף עם הילד את הנרטיב של סיפור חייו. כמו שטענה השחקנית תהל רן (רן, תהל וגסר-אדלסבורג, ענת, 1998), הדבר שהציל אותה מחיי אומללות היה נוכחות של מבוגר שעמד לצדה ברגעים הבלתי אפשריים, אדם שהושיט לה יד גם ברגעי התמוטטות. היא חקרה ילדים "עמידים" אשר עברו טראומה והתעללות, והדגימה את הכוח מרפא

ב. מבוגר המכיר בחווייה הקשה של הילד ומעבד לו אותה. יחסי דאגה וסביבה

תומכת בבית הספר משמעם, שישנן דמויות בבית הספר המכירות בפוטנציאל החבוי של הילד. הדבר מחייב את המורים לצפות אל מעבר להתנהגות האופיינית לצעירים, לראות מבעד לחוסר הביטחון של חייהם, לגבור על התנגדותם ולמצוא דרך לנפשם. כדי ליצור סביבה תומכת, גם המורים עצמם זקוקים למסגרות עבודה תומכות. אליס מילר (Miller, 1990) חקרה ילדים "עמידים" אשר עברו טראומה והתעללות, והדגימה את הכוח מרפא של נערים אשר מסוגלים לספר את סיפורם האישי לאדם אחר המאמין להם. היא מצאה שבכל מקרה של הסתגלות מוצלחת, ליווה את התהליך אדם מבוגר משמעותי אשר עזר לילד לאשר את תפיסותיו, ובכך אפשר לו להכיר בעובדה שנגרם לו עוול.

ג. ציפיות להישגיות ולתפקוד אופטימלי מתוך תמיכה הולמת. ציפיות

ודרישות להישגיות הנעשות מתוך הבניה, החזקה וגבולות ברורים של המסגרת החינוכית מחזקות את הביטחון העצמי של הילד, ומאפשרות לחזות את

התפתחותו העתידית. השפעה דומה יש לפולחנים ולטקסי מעבר שמייצבים ומרגיעים את סערת הרגשות והבלבול הפנימי המאפיינים לעתים ילדים בסיכון, ובייחוד את אלו שנחשפו למצבי חירום מתמשכים. הילדים צמאים ליד מכוונת מגדירה היוצרת גבולות ברורים, ומשתוקקים לקבוצת השתייכות.

ד. הזדמנות להשתתפות פעילה – התפתחות תקינה בקרב ילדים ובני נוער מובילה למעורבות וללקיחת אחריות. כל מסגרת המספקת להם הזדמנות של ממש להשאיר את חותמם האישי מעודדת התפתחות וגדילה. תכניות המקדמות תלמידים בסיכון הן תכניות המאפשרות לתלמידיהן להתפתח בקצב האישי שלהם, ומעודדות אותם לשאול שאלות, להפעיל חשיבה ביקורתית וללמוד מתוך התנסות אישית.

תלמידים בסיכון – סכון ברוקדייל

במחקר שערך מכון ברוקדייל (כהר־נבות, אלנבוגן־פרנקוביץ וריינפלד, 2000) במטרה לשרטט את פרופיל התלמידים בסיכון גילאי 18-14 נמצא, שמרבית התלמידים בסיכון הם בנים למשפחות ברוכות ילדים. שיעור הילדים בסיכון במשפחות חד־הוריות גדול מזה שבאוכלוסייה. רוב המשפחות סובלות מבעיות כרוניות כגון אי־תפקוד הורי, עבריינות, התמכרות, אלימות או ממצבי משבר, דוגמת אבטלה, אשפוז ממושך, שינויים במבנה המשפחה (גירושים, מוות, נישואים שניים) וקשיים כלכליים. התלמידים עצמם מתאפיינים בהישגים לימודיים נמוכים, בבעיות משמעת ושוטטות, בדפוסי התנהגות אנטי־חברתיים, בהתנהגות שאינה מתאימה לתפקוד בחברה, בסף תסכול נמוך ובדימוי עצמי נמוך.

מהמחקר עולה שהדרך להתמודד עם תלמידים הנמצאים בתהליכי סיכון רצופה מכשולים ומהמורות, וכרוכה ביצירת שינוי אמיתי בחייהם, כדי להפכם מתלמידים הנמצאים בשולי החברה לתלמידים בעלי תפקוד נורמטיבי. מכשולים אלה נובעים מהמורכבות הרבה הכרוכה בתופעת הסיכון. מורכבות זו היא תוצר של כמה גורמים: תלמידים בסיכון שרויים בחרדה קיומית שמקשה עליהם להתחבר ללמידה בעלת ערך ושבעטיה הם מעדיפים פעמים רבות לעסוק בפעילויות המסיחות את דעתם מאותה חרדה. בשל כך הם מצויים בסכנה של נשירה, סמויה או גלויה, מבית הספר. המושג נשירה משמעו עזיבה מלאה של בית הספר. קודם לעזיבה זו תהליך התנתקות הדרגתי של תלמידים שעדיין שייכים למסגרת. כאן נוצרה הבחנה בין קריטריונים הנוגעים לנוכחות הפיזית של התלמיד בבית הספר לבין קריטריונים הקשורים לתהליך ההתנתקות הפנימי מבית הספר, המתבטא בהישגים לימודיים, בהסתגלות למסגרת בית הספר ובהרגשת השייכות אליו או הניכור כלפיו.

תלמידים הנושרים באופן סמוי או גלוי ממערכות חינוך מעורבים פעמים רבות במעשים של עבריינות ואלימות ועלולים להידרדר לשולי החברה. כאשר תלמיד כבר נמצא במסלול הידרדרות זה, הוא זקוק להתערבות של מערכת חזקה ומכילה שתצור לו חלופה אמיתית לתגמולים שמספק עולם הפשע. מערכת כזאת אפשרית,

בדרך כלל, כאשר מדובר במסגרת טיפולית כוללת, אולם רק אחוז קטן מן התלמידים בסיכון משתלב במסגרות טיפוליות מסוג זה. מסגרות אלה מועטות והשהות בהן יקרה ומחייבת לרוב את הוצאתם מן הבית. הפער בין הדרישה והצורך בפתרונות חינוכיים כוללים ובין מיעוט המענים היעילים הקיימים בפועל מחריף את תופעת הסיכון.

תלמידים בסיכון – הסוציולוגיה הביקורתית

תופעת הסיכון אינה מנת חלקם של כל התלמידים. תהליכים חברתיים מורכבים גורמים לכך, שבקבוצות אוכלוסייה מסוימות תופעות הסיכון וההתנתקות נפוצות יותר; למשל, בקרב המגזר הערבי, יוצאי אתיופיה ובני עדות המזרח. תלמידים אלו מועדים, יותר מאחרים, להימצא בסיכון, ובשל כך עלולים לנשור ממערכת החינוך. הבדלי התרבויות מקשים עוד יותר על תלמידים אלה לעמוד בדרישות הנורמטיביות של המערכת, ומקשים על מחנכיהם להתגבר על הניכור שהם מרגישים, להתקרב אליהם ולהפוך בעבורם לגורם מגוון מפני הסיכון שבא-ההשתייכות לחברת בני גילם.

הסתכלות ביקורתית על אוכלוסיית התלמידים בסיכון במערכות חינוך מפגישה אותנו עם תופעת ההדרה החברתית בחינוך. המחקר בנושא נוגע להיבטים אישיים, משפחתיים, תרבותיים ובית ספריים ומזהה אוכלוסיות מובחנות של תלמידים בהדרה. בישראל, קבוצות אלו מזהות לעתים עם תלמידים עולים, עם תלמידים ערבים ועם תלמידים שלהם רקע סוציו-אקונומי נמוך. אוכלוסייה זו מאובחנת כאוכלוסייה פגיעה לסיכון – הגדרת-על המייצגת מגוון של מצבים: פגיעה שמקורה אלימות בינאישית, התמכרות לאלכוהול ולסמים, התנהגות אנטי-חברתית ועבריינית, פגיעה עצמית, וכן איה-השתלבות במעגלים היצרניים של החברה הישראלית – צבא, לימודים מקצועיים ואקדמיים, הצטרפות למעגל העבודה והקמת משפחה. רווחת הילדים ובני הנוער מושפעת באופן דינמי מהסובב אותם: מהמשפחה, מבית הספר ומבני גילם (הראל, קני ורהב, 2002). טענות עיקריות העולות במחקר הנערך בנושא הן, שלעמדות המורים ולמקצועיותם יש חשיבות רבה ביצירת סיכוי להצלחה בקרב תלמידים בהדרה (Carrington & Elkins, 2002). מקצועיות זו דורשת מהמורים להצטייד בידע עיוני ומעשי נרחב הניזון מתחומי דעת שונים. ספר זה מזמין לקורא מפגש עם גוף ידע ייחודי, שצמח מתוך עשייה חינוכית רחבת-היקף עם תלמידים פגיעים לסיכון והדרה במערכת החינוך.

תלמידים בסיכון – התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית למושג סיכון מצטרף המושג ניתוק. זהו מושג השואל מתחום העיסוק של קידום נוער (להב, 2000), שבו מתואר נוער הנושר ממערכות נורמטיביות. בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מבטא המושג ניתוק את הנטייה של תלמידים שלא להשתלב בחיי בית הספר מבחינה רגשית, אישית, לימודית

וחברתית. לעתים נטייה זו מלווה בדפוס התנתקות מתחושותיהם, מרגשותיהם וממחשבותיהם. בריחה פנימית זו מרגשות וממחשבות מכאיבים, מתסכלים, מעציבים, מכעיסים ומעוררים זעם ותוקפנות היא לעתים כה נחרצת, עד כי אין לתלמיד יכולת להתחבר לעצמו ולמצבו. דפוס ההתנתקות מתבל ביכולת המבוגרים, מורים ומטפלים כאחד, לגעת בסיפור השלם היוצר את החוויה הסובייקטיבית של התלמיד הנוטה שלא להשתלב בחברת בני גילו.

ניתוק הוא תגובה טבעית למצבים של מצוקה וסיכון מתמשכים. תלמידים הנתונים במצב של סיכון מתמשך נוטים להתנתק מפעילות בית הספר ומגיבים לסביבתם הקרובה והרחוקה בתוקפנות או בהסתגרות או במעברים דחופים מתוקפנות להסתגרות. מידת הניתוק עומדת ביחס ישיר למידת הסיכון שנחשפו לה ולמשכה. ישנם תלמידים אשר מתנתקים לנוכח דמויות או מצבים יחסי גומלין שונים. התבוננות רגישה בתגובות התלמיד למצבים השונים תלמד אותנו מה מאפיין את המצבים שבהם הוא חש צורך להגן על עצמו ולהתנתק, וכיצד יש לנהוג כדי למנוע כשל ביחסיו עם המבוגרים והסלמה בדפוס ההתנתקות שלו.

הסיכון, לתפיסתנו, הוא בעיקרו תוצר של יחסים בינאישיים לא מספקים, שבהם צורכי התלמיד אינם מקבלים מענה מתאים מדמויות קרובות שבסביבתו. הימצאותם של תלמידים בסיכון פוגעת בהתפתחותם המידית והעתידית, משרתת בריחה מההתמודדות עם הקשיים הפנימיים ועם הקשיים היומיומיים, והיא בבחינת שדר לא מודע של התלמידים עצמם להזדקקות העמוקה לדמות סמכותית מלווה ומגוננת. תהליכי סיכון הם לעתים תוצר של מצוקה ותסכול מתמשכים. אלה הם תהליכים מגוונים ומורכבים החובקים, בדרך כלל, את כל עולמו של התלמיד ובאים לידי ביטוי בחסכים נפשיים, לימודיים, חברתיים והתפתחותיים. החוט המקשר בין חסכים אלה מתבטא באי-התאמה של הסביבה לצורכי התלמיד; מסיבות שונות, אין בנמצא מבוגר משמעותי שיכול לספק את צרכיו השונים, כך שיוכל לצמוח ולהתפתח.

המונח סיכון חל על מארג שלם של נסיבות, המקשות על תלמידים לתפקד כהלכה במסגרת בית הספר ולהיעזר במבוגרים. נסיבות אלה ניתנות להשפעה דינמית מיטיבה בכל רגע נתון באמצעות גורמים היצוניים ופנימיים המקיימים עמן יחסי גומלין, ועשויים להביא לדינמיקה של צמיחה ולמעבר מסיכון לסיכוי. הביטויים היצוניים של מצבי סיכון בקרב תלמידים דומים אלה לאלה – איחורים, היעדרויות, אי-קבלת סמכות, קושי להתמודד עם כללי המסגרת, כישלון לימודי מתמשך, בעיות התנהגות, שימוש בסמים, התנהגות עבריינית, וכדומה. הקושי הפנימי המתבטא באימוץ התנהגויות קיצוניות ואופני התייחסות העלולים להעמיק את מצבי הסיכון ייחודיים ומשתנים מתלמיד לתלמיד. לתפיסה הרואה בתהליכים הבינאישיים המתחוללים בין התלמיד לבין סביבתו תהליכים מסוכנים יש תפקיד מכריע בחיפוש אחר דרכים למניעתם של תהליכי הסיכון. המבוגר הקרוב לתלמיד נדרש לפרוש עליו את חסותו. האחריות שהמבוגר מוכן ליטול עליו היא בבחינת דוגמה אישית המעודדת את התלמיד ליטול אחריות למסלול חייו.

על פי רוב, תלמידים בסיכון אינם מוכלים 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 התלמיד². כדי להצליח בתפקיד התלמיד לאורך שנות ההתחנכות בבית הספר, הילד זקוק למטען בסיסי, שבלעדיו יהיה תת־משיג, לא ישתלב מבחינה חברתית ולא יסתגל למסגרת החינוכית.

המושג מטען בסיסי משמעו **הבשלה קוגניטיבית ורגשית** במידה 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 – במשפחה, ובמסגרות החברתיות שהילד משתייך אליהן – הגנון, הגן ובית הספר. כדי לצייד את הילד במטען בסיסי זה, על הסביבה הראשונית להיות בעלת איכויות של החזקה (holding) ושל התאמה פעילה לצרכיו, שאינן מתקיימות תמיד.

אף שתופעת הכישלון בבית הספר משותפת למרבית התלמידים הנמצאים בתהליכי סיכון, כל פרט נושא בלבו את חוויית הכישלון הסובייקטיבית שלו. ההבנה וההתייחסות שהתלמיד מקבל מהצוות החינוכי בתגובה לביטויים הייחודיים של כישלונו עשויות לשחרר אצלו את החסימה המונעת אותו מללמוד ומלממש את עצמו. יחסי הגומלין של תלמיד שחוה כישלונות חוזרים ונשנים הן עם מבוגרים והן עם בני גילו מחזקים אצלו את המשוואה "אני=כישלון" ומשכנעים אותו שהוא אכן כזה. כניעתו למשוואה זו מתבטאת בחיפוש אקטיבי אחר המבוגר שיאשר כי זהו מצבו הקיומי. כאשר התלמיד חוזר וחוה את ייאוש המבוגר ממנו, מתעצמים בו הייאוש והוויתור על חשבון מימושו העצמי. אלה באים לידי ביטוי באמירות כגון "את לא יכולה עליו", "לא ייצא ממני כלום", "ככה אני". באותה מידה, איש חינוך המגן על התלמיד מפני הסלמה של חוויית הכישלון הבית ספרי ומעשיר את המטען הבסיסי שלו ירחיקו בהדרגה מן המשוואה "אני=כישלון".

2 תפקיד תלמיד – מושג המגדיר את החובות הבלתי כתובות של תלמידים ברוב בתי הספר: 1. להביא את הציוד הנדרש; 2. לקבל את דרישות המסגרת; 3. לקבל סמכות של מבוגרים; 4. להכין שיעורי בית; 5. להתמיד בביקורים בבית הספר; 6. להתמיד בביצוע משימות הלימוד השונות לפי יכולות התלמיד; 7. ליצור קשרים עם מבוגרים ועם בני גילו.

2 התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

מקורות התפיסה בממצאי מחקר אקדמי מקיף של מאפייני העשייה החינוכית המביאה להצלחה עם תלמידים בתהליכי סיכון (מור, 2003) ובעשייה הענפה של גוינט ישראל ועמותת אשלים בשותפות משרד החינוך בעשרות תכניות דגל לקידום הטיפול היעיל של מערכת החינוך בתלמידים בסיכון. מבין תכניות הדגל המובילות, אפשר למנות את התכניות מפנה³, סביבת החינוך החדשה⁴, רווחת הפרט⁵, מלי"א⁶, אדם⁷ ומרחב⁸. בתוך כך שפותחו והוטמעו תכניות האב, החלה להתגבש התפיסה המהווה מעין ליבה של עקרונות ושיטות, המנתבת את העשייה החינוכית לכיוונים שיש בהם כדי לחולל מהפך בטיפול בתלמידים בסיכון בבית הספר.

התפיסה התגבשה על רקע שיח ממלכתי המתנהל בישראל זה שנים רבות – הפערים החברתיים ההולכים ומתרחבים והתפיסה הרווחת מאז ומעולם בקרב קובעי המדיניות, כי הדרך למוביליות חברתית עוברת במערכת החינוך. הוויכוח הציבורי נסב על הדרכים שיביאו לשינוי ממשי. התעניינותם ההולכת וגוברת של רשויות החינוך והרווחה בחיפוש אחר פתרונות להיעדר שוויון ההזדמנויות הניבה יוזמות חדשות: לראשונה הוחלט להפעיל תכניות חינוכיות שמטרתן להכשיר את מערכות החינוך לפעול לקידום של תלמידים בסיכון. מדיניות ההנשרה שהייתה נהוגה לפניו במספר לא מבוטל של מערכות חינוך הוחלפה בתיבת משרד החינוך לצמצם את הנשירה.

- 3 מפנה – מסגרת חינוכית המיועדת לנערים גילאי 14-15 שנשרו ממערכת החינוך. תכנית מפנה, שפועלת עד היום בירושלים ובבתי ספר מקיפים ברחבי הארץ, יועדה לשמש מעבדה שתפתח דרכי עבודה יעילות לטפל בבני נוער תת-משיגים ובסיכון.
- 4 סביבת החינוך החדשה – תכנית התערבות חינוכית פסיכו-חברתית למערכות חינוך המבקשות לפתח מסוגלות פרטנית ומערכתית לעשייה חינוכית בעלת ערך עם תלמידים בסיכון. התכנית היא פרי יוזמה של גוינט ישראל-אשלים בשיתוף משרד החינוך.
- 5 רווחת הפרט – תכנית התערבות חינוכית פסיכו-חברתית לחטיבות ביניים ולתיכונים שנועדה להכשיר את בתי הספר לשלב תלמידים בסיכון בכיתות הטרוגניות. התכנית היא פרי יוזמה של אשלים בשיתוף משרד החינוך.
- 6 מלי"א – תכנית התערבות חינוכית פסיכו-דידקטית לחטיבות ביניים ולתיכונים שנועדה להגמיש את סביבת הלמידה, כך שתחלוט את צורכי התלמידים בסיכון המצויים בקצה הרצף. התכנית היא פרי יוזמה של אשלים בשיתוף משרד החינוך.
- 7 אדם – תכנית התערבות חינוכית פסיכו-חברתית ופסיכו-דידקטית לבתי הספר היסודיים שנועדה להכשיר את בתי הספר לשלב תלמידים בסיכון בכיתות הטרוגניות. התכנית היא פרי יוזמה של אשלים בשיתוף משרד החינוך.
- 8 מרחב – תכנית התערבות חינוכית פסיכו-חברתית, פסיכו-דידקטית וקהילתית לבתי הספר היסודיים שבפריפריה, המקיימים יום חינוך ארוך; התכנית נועדה להכשיר את בתי הספר לשלב תלמידים בסיכון בכיתות הטרוגניות ולשלב את ההורים בקהילה. התכנית היא פרי יוזמה של אשלים, משרד החינוך וקרן סקטא רשיי.

מדיניות זו מתפקדת כזרז לחיפוש פתרונות יצירתיים לטיפול בתלמידים בסיכון, שכן החזקתם במערכת החינוך ללא מציאת מענים הולמים בעבורם היא בגדר הכנסת "פצצה מתקתקת". קרקע פורייה זו של חיפוש דרך, שנוצרה בשל הצורך לכלול תלמידים בסיכון במערכות חינוך, הייתה מנוף לגיבוש התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית.

בשלב הגיבוש הראשוניים של המדיניות לשילוב תלמידים בסיכון בבתי"ס ולמניעת הנשירה החלו להתגבש כמה תכניות מובילות לטפל בהם, במטרה להשיבם לזרם המרכזי. הרעיון היה להקים כמה מסגרות חינוכיות ייחודיות, אשר במאמץ ממוקד ואינטנסיבי, ישמשו מעין "מעבדת ניסוי" שבמצעותה אפשר יהיה ללמוד דרכי התמודדות יעילות עם תלמידים המתקשים לשרוד במערכת החינוך הפורמלית. כך נוסדו בשנות ה-80 בשותפות גוינט-ישראל, משרד העבודה והרווחה ומשרד החינוך כמה מסגרות חינוכיות קטנות, שכל אחת מהן קלטה אחוז קטן של בני נוער בסיכון. מקצת המסגרות לא שרדו זמן רב, אך אלה שהתמידו במלאכה המורכבת, תרמו רבות לפיתוח תפיסות עבודה עם נוער בסיכון, שהותירו את חותמתן על מערכות חינוך ורווחה רבות.

בשנת 1987 הוקם ביוזמתם של גוינט ישראל, משרד העבודה וארגון הנוער העובד והלומד פרויקט מפנה – מסגרת חינוכית המיועדת לנערים גילאי 15-14 שנשרו ממערכת החינוך. תכנית מפנה, שפועלת עד היום בירושלים ובבתי ספר מקיפים ברחבי הארץ, יועדה לשמש מעבדה שתפתח דרכי עבודה יעילות לטפל בבני נוער תת-משיגים ובסיכון. מעמד זה הקנה לה תמיכה אקדמית והדרכה מקצועית חיצונית שליוו ליווי צמוד את העשייה החינוכית היומיומית. מקרקע פורייה זאת החלה לצמוח התפיסה החינוכית-הפסיכו-חברתית – תפיסה המהווה בסיס רעיוני עשיר המנחה עשייה יעילה של אנשי חינוך בקידום תלמידים בסיכון.

לאחר שנים אחדות, שבהן התפתח בתכנית מפנה גוף ידע עיוני לשיפור התפקוד הבית ספרי של בני נוער נושר, החל שלב של התאמת התפיסה, כדי לטפל בתלמידים בסיכון במערכת החינוך הנורמטיבית טרם הנשרתם ממנה. הליך זה היה ביטוי למדיניות אי-ההנשרה שקמה בצד מדיניות צמצום הפערים החברתיים (חוק אי-ההנשרה שהתקבל בכנסת בקיץ 2001). החובה לשמור על התלמידים הבעייתיים בין כותלי בית הספר הניעה מערכות חינוך רבות ליזום מהלכים שיביאו ליצירת טיפול יעיל יותר באותה אוכלוסייה, וכך, כתחליף לפתרון חוץ בית ספרי, נוצרו פתרונות פנים בית ספריים מגוונים.

התאמת התובנות שנוצרו במפנה למערכת החינוך הרגילה נעשתה על ידי גוינט ישראל ועמותת אשלים בשורה של מיזמים בבתי ספר תיכוניים, בחטיבות ביניים ואף בבתי ספר יסודיים ברחבי הארץ. במהלך המיזמים פועל צוות של מנחים להטמיע את עקרונות התפיסה בעבודתם היומיומית של אנשי בית הספר עם נערים בסיכון. נוסף על מיזמים אלה, מוטמעת התפיסה גם בעוד מיזמים המיועדים להכשיר כוח אדם ייעודי, למשל, הקמת תכנית לפיתוח אישי ומקצועי של מנהלי מוסדות חינוך, תכנית

התמחות ליועצים חינוכיים בטיפול בנוער בסיכון, וכן הקמת מסלול אקדמי להכשרת סטודנטים במכללת אורנים ובמכללת דוד ילין.

פיתוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית נעשה באמצעות תיעוד התופעות המתרחשות בבתי ספר בהשראת שיטת "למידה מהצלחות", שפיתח פרופסור יונה רוזנפלד (רוזנפלד, 1987), ושיטת "reflection on action", שפיתח פרופסור דונלד שון (Schön, 1983, 1987). שיטות אלה אוספות ידע יישומי מהשטח, מעבודות ועושות אותו זמין לאנשי מקצוע. הן באות להשלים את המחקר האמפירי הכמותי, אשר פעמים רבות נמצא כי אינו משרת טוב דיו את אנשי השטח בהבנת דרכים ותהליכים המוכחים כמצליחים בקרב אוכלוסיות בסיכון. המרחק בין התאוריה לבין המעשה נובע מן הצורה שבה מתפתח הידע באקדמיה – בידוד המשתנים, כדי ללמוד על ההשפעות שלהם על סוגיה נלמדת, כך שהמציאות הנחקרת נותרת חלקית ואיננה משקפת את המצב על כל היבטיו. ניתוח רטרוספקטיבי של עשייה מאפשר לזקק את התובנות ואת המרכיבים של הפעילות שיצרו את ההצלחה או את התפנית. כך מספק הידע היישומי כיווני עשייה ממשיים לאנשי השטח, אשר חשים את הרלוונטיות של אותם החומרים המתחברים אל הנושאים המטופלים על ידם.

את הידע היישומי קשה להפיק ממחקר אמפירי, שכן גוונים רבים של העבודה בשטח, כגון אזורים רגישים או תהליכים שגורמים למאמץ נפשי, לכעסים או לפחדים העשויים לחסום או לחבל בעשייה, בדרך כלל אינם ניתנים לכימות, ואינם באים לידי ביטוי די הצורך במחקרים אקדמיים. חסרים ספרים המספרים לנו על סודות העשייה הגורמת לשינוי המיוחל, כדוגמת הספר "ביציאה מן המצר" (רוזנפלד, שון וסייקס, 1996).

פרופי יונה רוזנפלד חידש רבות בנושא, בהדגישו את הלמידה מהצלחות כחובתו של כל אדם הרוצה להקל על סבלם של ילדים ומשפחות בסיכון. חידושו של דונלד שון היה בכך שהפך את החשיבה הנעשית בזמן העבודה היומיומית לכלי חשוב ורב-ערך להפקת ידע מצטבר ומתפתח לשימושם של אנשי החינוך עצמם.

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית היא מאגר עשיר של ידע המקשר בין תחומי דעת שונים: פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה, אנתרופולוגיה וחינוך, ומשלב מושגים, עקרונות, שיטות, אסטרטגיות וכלים יישומיים לקידום עשייה רבת-ערך בקרב תלמידים במצוקה. הנחת התפיסה היא, כי עבודתם של אנשי חינוך עם תלמידים בסיכון יעילה, כאשר הם משלבים בעשייתם החינוכית ידע עיוני ויישומי מתחומי דעת שונים.

לפי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, יש לשנות את תפיסת העולם החינוכית המסורתית. דמויות חינוכיות בבית הספר הקשורות בחיי התלמיד יכולות לשמש לו תחליף של ממש לטיפול פסיכותרפי, שכן ביכולתן לקיים עמו מגעים של הזנה והכוונה בסביבתו הטבעית. מגעים אלה תורמים להתפתחותו ולגדילתו התקינה, מתוך התמודדות יומיומית עם מטלות לימודיות רגשיות וחברתיות. מערכת חינוך היא פעלתנית ביסודה ומתמקדת בקשר הבינאישי, בעוד שהמערכת

הטיפולית מתמקדת בעיקר בהיבט התוך-אישי. בית הספר, בשל צביונו הארגוני, הוא מקום היוצר אירועים ומקיים דינמיקות רבות ומגוונות בין המורה לבין התלמיד ובין התלמיד לבין שאר התלמידים. תלמיד הפגיע לסיכון, המבלה שעות ארוכות בבית הספר, אם יזכה ליחס אישי ומעודד ממחנכיו, יוכל להתגבר על המכשולים הרבים המונעים אותו מלממש את יכולותיו. יכולת זו של המתנכים מושפעת מהאוריינטציה של בית הספר כולו ליצור סביבה חינוכית-לימודית המכירה בחסכים הרגשיים-אישיים, הקוגניטיביים-לימודיים, הבינאישיים-חברתיים והמשפחתיים שמהם סובלים התלמידים, ומציעה דרכים להתגבר על הכשלים ההתפתחותיים של התלמידים ולעודד את צמיחתם בכל מישורי החיים. סביבה כזו מחייבת את מערכת החינוך, בראש וראשונה, לספק ליווי מקצועי לצוות החינוכי עצמו, כך שיוכל לשאת במשימה המורכבת של חינוך תלמידים המתאפיינים בריבוי צרכים.

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית קיבלה תוקף מדעי בעבודת מחקר מקיפה (מור, 2003), שחקרה את מהות העשייה החינוכית היעילה בקרב תלמידים בסיכון ואת מאפייניה. בשל אופיו האיכותי תרם המחקר רבות להבנת תהליכים חינוכיים היוצרים גדילה והתפתחות בקרב תלמידים בסיכון.

על פי ממצאי המחקר (מור, 2003) וברוח "למידה מהצלחות" (רוזנפלד, 1987), העשייה החינוכית המשפיעה ממש על אנשי חינוך ורווחה המטפלים בתלמידים במצבי סיכון מתאפיינת בשלושה מאפיינים עיקריים, שביחד מרכיבים את התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית:

1. **יחס חינוכי פרסונלי** – המעבר מסיכון לסיכוי בין כותלי בית הספר מתאפשר, כאשר אנשי החינוך והטיפול לומדים מניסיונם האישי. מודעותם של אנשי החינוך והטיפול לתהליכי השינוי והצמיחה של עצמם מאפשרות להם לבוא במגע עם תוכן של שינוי והתפתחות, ועם התובנות והכלים הדרושים ליצירת השתנות והתפתחות בקרב תלמידים פגיעים לסיכון.
2. **יצירת יחסי קרבה אופטימליים** – המעבר מסיכון לסיכוי בין כותלי בית הספר מתחולל, כאשר נוצרת קרבה אופטימלית לתלמידים, קרבה שנועדה לאפשר לאיש החינוך והטיפול להכיר היכרות אישית קרובה את תלמידו, ולאפשר להם להתקשר אליו כאל מבוגר שמכותי המסוגל לדאוג לצורכיהם מתוך ראייתם על רקע עולמם השלם – האישי, הלימודי, החברתי והמשפחתי.
3. **פדגוגיית ההתאמה** – המעבר מסיכון לסיכוי בין כותלי בית הספר מתחולל, כאשר אנשי החינוך והטיפול יודעים לחנך את תלמידיהם בדרך ההולמת את צורכי התפתחותם במישורים הלימודיים, האישיים והבינאישיים. דרך פדגוגית זו היא המפתח של אנשי בית הספר ליצור מענים חינוכיים המביאים לידי התפתחות של ממש בקרב התלמידים בסיכון.

שורשיהם התאורטיים של שלושת מאפייני היחס המסייע

מחקר מתמשך של מהות העשייה החינוכית המשמעותית בקרב תלמידים בסיכון ומאפייניה מגלה, כי שלושת מאפייני היחס המסייע ניזונים מכמה מקורות תאורטיים במשולב: מהפילוסופיה האקזיסטנציאלית-פנומנולוגית, המכירה באדם כסובייקט; מהתאוריה האינטר-סובייקטיבית הפסיכואנליטית, הרואה את ההתפתחות האנושית כמהות בינאישית; ומהתאוריה החברתית הביקורתית, המבקרת את הנטייה של המעמד השליט לשחזר את עצמו ולהבטיח את שליטתו במקורות הכוח בחברה באמצעות עשייה חינוכית התואמת את תרבותו ושפתו, ולכן תובעת מהחברה להתחשב בצורכי השונה והאחר.

המאפיין הראשון – היחס החינוכי הפרסונלי

מקורו בפילוסופיה האקזיסטנציאלית-פנומנולוגית

האקזיסטנציאליזם היא תורה פילוסופית המדגישה את הניגוד שבין המציאות האנושית לבין האובייקטים הטבעיים. על פי תורה זו, האדם הוא ישות המעצבת את מהותה, שאינה נחנה מטבעה באופי ובתכלית ולכן חייבת להגדיר באמצעות החלטות ובחירות. התפיסה האקזיסטנציאלית מדגישה את מרכזיותו של האדם היחיד ואת האמת הפרטית שלו. השאיפה של התנועה האקזיסטנציאלית היא להבין את הסובייקט האנושי באמצעות חדירה אל מתחת לפיצול שבין הסובייקט לאובייקט. התנועה האקזיסטנציאלית מתאימה לעוסקים בסיכון, משום שהיא נותנת מקום ייחודי לכל תלמיד כסובייקט, על הרקע המשפחתי והתרבותי שלו. אף שתופעת הכישלון הבית ספרי משותפת לכלל התלמידים בסיכון, כל תלמיד נושא בלבו חוויה סובייקטיבית של כישלון, שאותה ניתן להכיר ושהיא אפשר לעסוק באופן מובחן וייחודי. כדי להבין את התלמיד ולדעת כיצד לפעול בנוגע אליו, יש להבין את מצבו הסובייקטיבי. כך יש מקום להכיר ולהבין את התלמיד המתנגד באופן נמרץ לתרבות השלטת בבית הספר, את התלמיד אשר אינו פנוי ללמוד בשל מצוקות אישיות, את התלמיד המתקשה ללמוד, את התלמיד ההורס את בית הספר בגלל מצוקותיו הקיומיות, ועוד. כל התקרבות של המורה למניע האישי של התלמיד יכולה לקדם את דרכו אל התלמיד.

תפיסה זו מציבה את האדם החווה במרכז, ולכן יש להבינו על רקע נסיבות חייו האמיתיות וסביבתו הטבעית, ולא במסגרת מלאכותית של מעבדה. הטיעון הבסיסי של התורה הפנומנולוגית הוא שבני אדם הם סובייקטים ולא אובייקטים, ופסיכולוגיה, כחקר המין האנושי, היא מדע אנושי ולא מדע טבעי. כדי להבין את האדם, יש לאמץ גישה כוללת ולא גישה אטומית. יש לבחון את האדם ולתארו במונחים של מודעות אישית הכוללת את חוויותיו הסובייקטיביות ואת האופן שבו הוא תופש ומעריך את עצמו.

המאפיין השני – 'צירת יחסי קרבה אופטימליים

מקורו בתאוריה האינטר-סובייקטיבית בפסיכואנליזה (the relational approach)

הניסיון של הפילוסופיה האקזיסטנציאלית ליצור שיטה לחקר הסובייקטיביות האנושית התממש בפועל בעזרת פסיכולוגיית ה-self, שייסד היינץ קוהוט (קולקה, 1992). גישות פסיכולוגיות של הסובייקט נמצאו מועילות בעבודה עם תלמידים בסיכון, משום כוחן להאיר את מהות הפרקטיקה החינוכית ומאפייניה בדרך ההולמת את הצרכים המשתנים של מתבגרים בסיכון. בין הגישות אפשר למנות את הפסיכולוגיה ההומנית של רוג'רס ואת התאוריות הפסיכואנליטיות של היינץ קוהוט ודונלד ויניקוט (Wertz, 1994). הפסיכואנליזה האינטר-סובייקטיבית (Mitchell, 1995; Benjamin, 1993) מרחיבה את השיח הרלוונטי בנושא חינוך תלמידים הנמצאים בסיכון, בכך שהיא יוצרת בין סובייקטים יחסיים בעלי צביון פתוח וטבעי המתאפיינים בהשפעה הדדית. לפיה, הרגשת הערך העצמי שלנו מתבססת על היחסים שאנו יוצרים עם אחרים. אימוץ של דפוסי התנהגות מסוכנים נוצר בתגובה ליחסים מתסכלים ולא מספקים, ומבטא מצב שהילד עדיין דורש ומקווה לקבל מן החברה את התמיכה הנחוצה להתפתחותו. אנשי הצוות החינוכי בבית הספר יכולים, אם הם רוצים בכך, לשמש לתלמידים בסיכון "אחר משמעותי" ועל ידי כך לסייע להם בתהליך ההתפתחות. גישה זו מרחיבה את הגישות המדברות על קשר בין סובייקט לבין אובייקט בכך שהיא מכירה בערך ההדדיות העומד בבסיס יחסי גומלין הנוצרים בין שני סובייקטים, כאשר כל אחד מהם מכיר בסובייקט הניצב מולו.

הדגש על ההדדיות ביחסי המטפל – מטופל, המיושם בפסיכואנליזה האינטר-סובייקטיבית, הוא בסיס תאורטי לאחד מעקרונות היסוד של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, הגורס שיחסים מצמיחים אינם מתרחשים רק במרקם של יחסים סטרייליים, המתקיימים בחדר סגור ובזמן מוגדר ושבהם למטופל אין כל ידיעה על המטפל, כפי שגורסת התפיסה הטיפולית הקלאסית. במקום זאת, מדגישה התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית את היסוד המצמיח הקיים ביחסים בעלי מרקם פתוח וטבעי המתאפיינים בהשפעה הדדית, בלי לבלבל הדדיות עם שוויוניות. האווירה החופשית והגמישה יותר המתהווה בפסיכואנליזה העכשווית הולמת את התפיסה שלפיה, בית הספר עשוי להיות כר פורה לצמיחה ולגדילה של נערים ונערות אשר גורלם לא שפר עליהם. כך, ילדים החשופים לסיכון עשויים לצאת נשכרים ממצבים שבהם המתנדב או המטפל לוקחים עליהם להיות self object בעבורם. אנשי החינוך המודעים לחשיבות התגייסותם לספק חוויות של self object עשויים לקדם התפתחות תקינה של ה-self של תלמידיהם, על אף החשיפה שלהם לסיכון. חוויות רבות ככל האפשר של self object יאפשרו צמיחה של self קוהרנטי. חוויית self object אינה חייבת להיות מסופקת על ידי יחסי גומלין בינאישיים בלבד. התעסקות בעשייה או בלמידה עשויה למלא גם היא תפקיד של self object. תלמיד העוסק

באמנות "מתמלא" מעצם העשייה – הוא יוצר יצירות של ממש, ובזמן העשייה מתעוררים בו תחושות ורגשות; הוא מקבל משוב על יכולותיו, וכל אלה מעשירים את עולמו.

המאפיין השלישי – פדגוגיית ההתאמה

מקורו בתאוריות הביקורתיות החברתיות – (social critical theory) ובתאוריית ההדרה (social exclusion)

חוקרים רבים טוענים כי תכנית הלימודים היא ביטוי למסורת סלקטיבית, המעשירה את התלמידים במידע מסוים של ידע ומדיניות התלוי בשוק הכלכלי. יתרה מכך, יישום הסטנדרטים הנוקשים המרכיבים את תכנית הלימודים אינו משוחרר אף פעם מהקשר חברתי, כלכלי ומוסדי. בכך משתקפים בתי ספר את השיח, את הערכים ואת זכויות היתר של האליטות הקיימות, ומאפשרים לקבוצות האליטה להימצא בעמדה של כוח והשפעה אסימטרית (Giroux & McLaren, 1989; Foucault in McLaren, 1989). בתי ספר מתקשים לשאול שאלות ביקורתיות, בשל היותם ממולכדים בשיח של יעילות, המפריע לקיומה של חשיבה ביקורתית. מחנכים בעלי השקפה ביקורתית רואים את הזרם העיקרי של החינוך כתומך בהעברה של התרבות השלטת ובשחזור, תופעה שכינה פאולו פריירה בשם "תרבות השתיקה" (McLaren, 1989).

בורדיו (Bourdieu & Passeron, 1977) מציע דגם העוזר לנו להבין את תופעת השעתוק החברתי באמצעות החינוך. על פי מודל זה, הבחינה הסטנדרטית מספקת את אחד הכלים היעילים ביותר ל"מפעל להחדרת התרבות השלטת והערכים שלה", והתעודות משמרות את הסדר הקיים בכך שהן מאשרות כישרונות חברתיים מסוימים ודוחות את האחרים. לטענתו, מורים מחילים קטגוריות אלו של תפיסה על תלמידיהם, ומשעתקים את הסדר הקיים, ללא ידיעה או רצייה מודעת.

המחקר על social exclusion (הדרה חברתית) שם את הדגש על מקור בעיית ההדרה החברתית ומזהה את תהליכה, במקום לשים דגש על הסימפטומים של התלמידים המודרים. כך החלו חוקרים רבים (Mortimore & Whitty, 1999; Room, 1995; Hodgson, 1999; Young, 1999) לנסות ולזהות את הקשרים בין סיבות ובעיות אחדות ובין פתרונותיהן. החוקרים שוקלים גורמים רבים התורמים לבעיות אלה, שאפשר לקבצן בארבע קטגוריות עיקריות: מקומו של הפרט בחברה (רמה חברתית, גזע ומגדר); התרבות והערכים של הפרט (גישות, יחסים, דימוי עצמי ודמויות לחיקוי); מאפיינים מבניים של מערכות החינוך וההכשרה התעסוקתית (תרבות ארגונית); ותפקיד שוק העבודה (רמות של תעסוקה ואבטלה, רמות שכר). כל ניתוח השואף למצוא פתרונות בקטגוריה מסוימת אינו יכול לעשות זאת בלי להתחשב בשאר הקטגוריות ובדינמיקה של הקשרים הפנימיים המתקיימים ביניהם. יחסים אלה בין הגורמים, המביאים להתנתקות ולאי-השתתפות (non-participation or exclusion), יוצרים את הצורך בגישה רב-ממדית ובין-מוסדית, כדי למצוא פתרונות

יעילים. משום כך, הפתרונות צריכים לחצות את גבולות האחריות המסורתיות בין התחומים השונים. אין פתרון אחד העונה על הצרכים של כלל הנוזקים, ויש לפתח אסטרטגיות דינמיות לשפר את מעמדו של בית הספר כהיבט של מדיניות חברתית רחבה יותר, כדי שיהיה לו תפקיד חשוב.

נוסף על היבטים אלה, קיימת זיקה בין קשיים בלמידה ובין ההקשר התרבותי-חברתי הרחב. הרברט קוהל (Kohl, 1994) מנתח תופעה שתלמידים נכנסים ל"מצב של אי-למידה", אשר מתרחש כאשר אדם צריך להתמודד עם למידה הנתפשת בעיניו כפגיעה בלתי נמנעת בנאמנות, בשלמות או בזהות שלו ושל משפחתו. בהקשר זה, מצב של אי-למידה מחזק באופן פרדוקסי את הרצון להגדרה עצמית של האדם, ואת רגש השייכות. כאשר אדם מוכן ללמוד מזר אשר הוא סבור כי אינו מכבדו, הדבר פוגע באופן ניכר בעצמי שלו. האפשרות היחידה העומדת לרשותו כדי להימנע מכך, היא להיכנס למצב של אי-למידה ולדחות את עולמו של הזר.

כשתלמידים מחליטים בינם לביןם שלא ללמוד מזר, הם אוטמים את עצמם בפני כל מידע חדש ומונעים אותו מלחדור אל מוחותיהם. ילדים צעירים שמים את ידיהם על אוזניהם, ילדים בוגרים יותר מקיימים שיח פנימי מתמיד החוסם את כניסת הקולות החיצוניים.

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

בשל אילוצי המערכת, פעמים רבות הלמידה המתקיימת בבית הספר היא חסרת ערך מנקודת ראותו של הפרט. כדי למנוע מצב שתלמידים נכנסים למצב של מעין "קיפאון" וכדי לסייע להם לפתח זהות עצמית של תלמידים, צריך להתקיים מפגש אותנטי בין המורה ובין תלמידו, שבו המורה מתאמץ ליצור בעבורם חוויית למידה בעלת ערך, הנוגעת בהם ובחייהם באופן אותנטי ואינה יוצרת ניכור בינם ובין בית הספר. על המורה להשקיע מחשבה ויצירתיות בבחירת נושאים ודרכי הוראה המתאימים לרקע התרבותי של התלמידים, למציאות המקיפה אותם ולנסיבות חייהם, באופן שיקרבם לתכנים הנלמדים ויאפשר להם להתפתח וללמוד בעתיד גם תכנים רחוקים וכלליים יותר.

על פי פריירה (פריירה, 1981), פדגוגיה "משחררת" השואפת להביא לידי תמורה דורשת שכל מורה יעשה בכיתתו מעין מחקר, שבאמצעותו יקיש מתוך המגע עם תלמידיו את הידע החיוני להנעתם. על ידי כך הוא יגשר על פני הפער הקיים בינו לביןם. באמצעות מחקר זה לומד המורה כיצד הוא יכול לתכנן שיעור שבו התלמידים ילמדו בעצמם את עצמם – את תרבותם, את שפתם ואת מציאות חייהם, וזאת כחלק אינטגרלי של החומר הנלמד בשיעור. בזמן הלמידה מעודד המורה את תלמידו ליצור, לחקור חקירה ביקורתית, להטיל ספק בידע הרשמי ולהעלות חלופות לשימוש בידע.

המטרה עיקרית של פדגוגיית ההתאמה היא להפוך את התלמיד מאובייקט לסובייקט. המורה המכוון לצרכים של תלמידיו לוקח אחריות לתהליכים שדרכם התלמידים הופכים מאובייקטים, הנתבעים לבצע מטלות תקניות על פי גילם, לסובייקטים בעלי שונות תרבותית וצרכים משתנים, שהמענה המותאם להם הוא המפתח לצמיחתם ולהתפתחותם. ההומניזציה של מערכת החינוך מתחילה ביחס אנושי ואישי לתלמידים, כאשר גם המורים, בטרם יקחו אחריות לתלמידיהם, צריכים לעבור בעצמם את התהליך של הפיכתם מאובייקט לסובייקט.

מבט-על:

יישום התפיסה במערכת החינוך

1 ההתערבות החינוכית הפסיכו-חברתית –

שלב ב' ההתערבות

המטרה של ההתערבות החינוכית הפסיכו-חברתית היא לפתח את יכולותיהם האישיות והמקצועיות של מורי בית הספר, הן כפרטים והן כצוות, כך שיצליחו במשימתם המורכבת ליצור מענים חינוכיים המותאמים ליכולות הגלויות והסמויות של תלמידים פגיעים לסיכון. מענים אלה מתחשבים בצרכים הקוגניטיביים, הרגשיים והתרבותיים השונים של התלמידים. את ההתערבות הפסיכו-חברתית מובילים שני צירי הנחיה עיקריים – הנחיה חינוכית פסיכו-חברתית, והנחיה פסיכו-דידקטית⁹. מטרתם לצייד את המורה ביסודות מושגיים ויישומיים של עשייה חינוכית המותאמים לצורכי הפרט. ההתערבות מתנהלת "כדגם של צמיחה" המושתת על שלושה שלבי התפתחות עיקריים, המתפתחים בתנועה מעגלית:

שלב א': ליצור את המרחב החינוכי של המורה ושל הצוות החינוכי בבית הספר – יצירת אווירה חינוכית בבית ספר, המעמיד בראש מעייניו השקעה בלימודים, ניתוח העשייה החינוכית היומיומית ותוצריה, וטיפול כלל הנפשות הפועלות בסביבה החינוכית, צעירים ומבוגרים כאחד.

שלב ב': להרחיב את תפקידיהם של המורה ושל הצוות החינוכי בבית הספר – כך שיהלמו את הצרכים המשתנים של התלמידים השונים. לשם כך יש לשפר את יכולת ההכלה של הצוות החינוכי, כך שישפיק את כל הדרוש לתלמידיו להמשך התפתחותם וצמיחתם הלימודית, האישית והחברתית.

שלב ג': למסד את הרחבת תפקידיהם של המורה, הצוות החינוכי ובית הספר – כדי שאפשר יהיה לעמוד במשימה המורכבת לגבור על מצבי הסיכון המונעים את המימוש העצמי והחברתי של התלמידים. מטרה זו מושגת באמצעות הבניה של מסגרות חינוכיות ותהליכי עבודה המבטיחים השקעת מאמץ מתמיד בחיפוש אחר אפיקי עשייה חינוכיים שיגדילו את סיכויי ההצלחה, הן של המורים והן של התלמידים והוריהם.

9 על הנחיה פסיכו-דידקטית, ראו עמ' 138.

להלן מוצג סיכום שלושת השלבים של ההדרכה וההישגים המקווים בכל שלב ושלב של דגם הצמיחה. הטבלה מתארת את אופי ההדרכה החינוכית הפסיכוכברתית ואת מהותה על שלושת שלביה. מטרת ההתערבות ליצור מרחב מאפשר של צמיחה. כמו כן, מפורטות מטרות ההדרכה, מוקדי ההדרכה, מוקדי הדושיח שבין המנחה לבין הצוות החינוכי, וההישגים הצפויים בכל שלב ושלב.

שלושת הפרקים המתארים את שלושת השלבים של ההתערבות (א, ב, ג) נכתבו כתואור דינמי של שלושה שלבי ההדרכה, זה אחר זה וזה בהתבסס על זה, תיאור המדגים את מהותו של כל שלב בהתערבות הפסיכוכברתית.

דגם של צמיחה – שלבי ההתערבות בהסמעת עבודה ברוח התפיסה החינוכית הפסיכוכברתית

שלב א'

- **היעד** – ליצור את המרחב החינוכי של המורה ושל הצוות החינוכי בבית הספר.
- **מטרת ההדרכה** – ליצור תנאים המתאימים לעשייה חינוכית רחבה על פי התפיסה החינוכית הפסיכוכברתית (פניו זמן ומרחב ללמידה, יצירת מבנים מעודדי תקשורת בינאישית, עמדות חינוכיות המכילות את צורכי התלמידים על רצף הסיכון, וכדומה).
- **מוקדי ההדרכה** – אסטרטגיות חינוכיות פסיכוכברגוניות:
 - הערכה מאבחנת דינמית של המהלכים הנדרשים, כדי שבית הספר ידע לעבוד על פי התפיסה החינוכית הפסיכוכברתית.
 - היכרות דינמית של מאפייני המורים ובית הספר כארגון, וכן של תלמידי בית הספר ומשפחותיהם.
 - שינוי העמדות החינוכיות של המורים, כך שייטיבו להתמודד עם צורכי ההתפתחות של תלמידים פגיעים לסיכון.
 - ליצור אווירה מעודדת בקרב המורים ולהרחיב את סמכויותיהם, הן כפרטים והן כצוות.
 - לפתח את יכולת המורים לעסוק בעשייה חינוכית מותאמת היוצאת מתוך הסובייקט ונבנית ביחסים בינאישיים.
 - לפתח מיומנויות תקשורת ועבודת צוות הנחוצים לדיאלוג פותח עם התלמידים והוריהם כמכוון את העשייה החינוכית העונה על צורכיהם.
- **מוקדי הדיאלוג בין המנחה לבין הצוות החינוכי** – המניעים הגלויים והסמויים לשינוי של חברי הצוות החינוכי:
 - מאפייני התלמידים, הוריהם ומוריהם וצורכי ההתפתחות שלהם.
 - החוויה הסובייקטיבית, השאיפות, הפנטזיות והמשאלות של הפרטים השונים הקשורים לבית הספר, בו ומחוץ לו.
 - החוויה הקולקטיבית, השאיפות, הפנטזיות והמשאלות של בית הספר כארגון.

- עמדות המורים כבני אדם וכבעלי תפקיד כלפי התלמידים בסיכון וכלפי השינויים המתבקשים.
- להכיר את דפוסי הדיאלוג המתנהלים בין המורים לבין עצמם ובין התלמידים והוריהם.
- **הישגים צפויים עם השלמת השלב** - ליצור בסיס איתן לעבודה בית ספרית, הנעשית ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית:
 - לנסח חוזה עבודה: ליצור מרחב פוטנציאלי לצמיחה, לקבוע setting הנחיה ולכרות ברית עבודה בין המנחה לבין הצוות החינוכי.
 - לערער על תפיסת התפקיד הצרה של המורה, הממוקדת בציונים; להסיט את המוקד מתוכני ההוראה אל הצרכים הרחבים של התלמידים ומוריהם; להעלות את המצוקות של המורים ושל התלמידים על פני השטח.
 - ליצור קשר המושתת על יחסי אמון בין המנחה לבין הצוות החינוכי; לאפשר למבוגרים לעזור ולהיעזר כמהלך מלמד בעבור התלמידים.

שלב ב'

- **היעד** - להרחיב את תפקידיהם של המורה ושל הצוות החינוכי בבית הספר כך שיהלמו את צורכיהם המובחנים של התלמידים.
- **מטרת ההדרכה** - להנחיל אסטרטגיות עבודה לעשייה חינוכית רב-ממדית ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית.
- **מוקדי ההדרכה** - אסטרטגיות פסיכו-חברתיות:
 - איתור תלמידים שלהם צרכים רבים.
 - היכרות רב-ממדית.
 - ניתוח מקרה.
 - תכנית אישית.
 - דיאלוג חינוכי.
 - טיפולוגיה.
 - עבודה עם הורי התלמידים.
- **אסטרטגיות פסיכו-דידקטיות:**
 - למידה יעילה.
 - סגנונות למידה.
 - הערכה אובייקטיבית.
 - אבחון דינמי.
- **מוקדי הדיאלוג בין המנחה לצוות החינוכי:**
 - להבין את מכלול הצרכים הרגשיים, הקוגניטיביים והחברתיים של הפרט.
 - להבין את מכלול הגורמים המשפיעים על צמיחה והגשמה עצמית.
 - להגדיר מטרות עבודה ספציפיות הנגזרות מזיהוי הצרכים של חברי הצוות.

- ליצור מרחב חינוכי שיש בו איכויות של התזקה ואפשר, שהם תנאי הכרחי לגילוי לב והרגשת מובנות בקרב התלמידים.
- מעבר מצוות הממוקד במלאכה הטכנית של הנפקת תעודות וציונים וכתובת אזהרות לצוות הלומד את מהות פעולת המשולש: מורה-תלמיד-חומר, באופן המביא לידי התפתחות וצמיחה, הן של המורים והן של התלמידים.
- **הישגים צפויים עם השלמת השלב** – להטמיע את אסטרטגיות העבודה בקרב המורים, כך שיהפכו לחלק בלתי נפרד מן העבודה החינוכית היומיומית:
 - ליצור שינוי מהותי בדרכי ההוראה וההתקשרות של המורים עם תלמידיהם.
 - לשמור על יחסי אמון ואינטימיות בין המנחה ובין אנשי הצוות.
 - להרחיב את סמכויות המורה ואת סמכויות הצוות החינוכי.
 - להתנסות בתפקידים חדשים הנוגעים להיבטים פסיכו-חינוכיים רב-ממדיים.
 - להתנסות בעבודת צוות המשלבת עבודה מתוכננת עם עבודה מזדמנת.

שלב ג'

- **היעד** – למסד את הרחבת תפקידיהם של המורה ושל הצוות החינוכי בבית הספר
- **מטרת הדרכה** – למסד את השינויים הארגוניים הנדרשים, כדי לקיים עשייה חינוכית רב-ממדית על פי עקרונות התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית בבית הספר.
- **מוקדי ההדרכה**:
 - להבנות את בית הספר כארגון לומד.
 - להבנות מסגרות קבועות לעבודת צוות, שבהן חברי הצוות מבטאים באופן חופשי את קולותיהם ומשפיעים על הנעשה בשגרת העבודה.
 - להבנות ישיבות הערכה המתבססות על תבנית של ניתוח המקרה, ומעריכות את המוביליות של כל תלמיד ותלמיד בכל תחומי התפקוד.
 - להבנות מסגרות לפיתוח אמצעי למידה, שבהן תתפתח בהתאמה עשייה חינוכית.
- **מוקדי הדיאלוג בין המנחה לבין הצוות החינוכי** – ליצור מבנים ארגוניים שיתחזקו את העקרונות ואת האסטרטגיות של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית לאורך זמן:
 - למסד מבנים בבית הספר, שמטרתם לזהות ולטפל בצרכים השוטפים של התלמידים והמורים באווירה של הדדיות ושותפות.
 - ליצור אווירה של אוטונומיה ואחריות בקרב חברי הצוות.
 - ליצור דרכים לביטוי הייחודיות של חברי הצוות הן כחלק מעבודת הצוות עצמה והן בתפקידים השונים שהם ממלאים בבית הספר.

2 סיפורו של בית ספר שאימץ את התפיסה: תיכון מקיף תמר

בית ספר תמר ממוקם באחת הערים הגדולות של הנגב. העיר זכתה בשנים האחרונות למעמד מיוחד כאזור פיתוח, המקנה לה עדיפות בהקצאת משאבים ממשלתיים. העיר מוכרת בהטרוגניות הסוציו-חברתית של תושביה, ובפערים המעמדיים בין הקבוצות השונות המאכלסות אותה, שהם המקור לקשיים הרבים שעמם מתמודדת המערכת החינוכית העירונית. לפי המדיניות החינוכית העירונית, על מערכות החינוך המקיפות בעיר לאפשר לכל תלמיד להתחנך במערכת השכונתית המקיפה. בתי ספר מקיפים מקיימים מסלולי למידה עיוניים במגמות שונות. מספר התלמידים בהם עולה על 1000 תלמידים לרוב.

על אף מדיניות ההחזקה של כלל התלמידים בזרם החינוך המרכזי, תלמידים רבים אינם מסתגלים לדרישות בתי הספר המקיפים, קצתם נושרים סמויים וקצתם גלויים. הרשות העירונית, המחפשת דרכים ליעל את המערכת החינוכית העירונית, אימצה את תכנית סביבת החינוך החדשה (סחי"ח) כתכנית מובילה בעיר שנועדה להבטיח חינוך יעיל לתלמידים בסיכון. בית ספר תמר ועוד בית ספר אחד היו החלוצים הראשוניים בתכנית הפיילוט שהתקיימה בין השנים 1993-1998. התכנית נועדה תחילה לתלמידי כיתות הכוון¹⁰ שבבתי הספר המקיפים ובהמשך התפשטה לכלל בית הספר. תלמידי כיתות הכוון מתאפיינים ביכולת ירודה של קליטה ועיבוד של נושאי הלימוד העיוניים ובקשיי הסתגלות רבים למסגרת. המשפחות של תלמידי כיתות הכוון מתאפיינות ברובן בפרופיל סוציו-אקונומי נמוך: משפחות מרובות ילדים, רובן משפחות חד-הוריות נתמכות סעד, הסובלות ממצוקה כלכלית ומבעיות של חולי ומוגבלות. מקצת המשפחות נחשפו לבעיות ולאירועים מלחיצים ואף טראומטיים, דבר שהוסיף קושי על מצוקותיהן הקיומיות. מרבית ההורים בעלי השכלה יסודית נמוכה ואף חסרי השכלה לחלוטין (כהן-נבות, 2000).

בהתבסס על ממצאי ההערכה של מחקר ברוקדייל, בתחילת התכנית סבל בית ספר מקיף תמר אף הוא מהיעדר מענים יעילים לתלמידי כיתות הכוון, אוכלוסייה שהלכה וגדלה, בשל מדיניות משרד החינוך בעיר לשלב את התלמידים עד האחרון שבהם בתיכון מקיף השכונתי (כהן-נבות, 1996). בית הספר מונה 1250 תלמידים הבאים משלושה אזורים רישום: 30% מהתלמידים באים משכונה מעורבת, 30% משכונה אליטיסטית ו-30% משכונת מצוקה. עשרת האחוזים הנוותרים באים משכונות אחרות בעיר. הצוות החינוכי מונה למעלה מ-130 מורים במעמד מן המניין

10 כיתות הכוון הן תכנית מיוחדת של אגף שחי"ר (שירותי חברה ורווחה) במשרד החינוך. התכנית מתקיימת בבתי ספר רגילים ומאופיינת במודד טיפוח גבוה. היא נועדה לקלוט תלמידים הנמצאים בסיכון הגבוה ביותר לנשירה.

50 עובדי הנהלה בתפקידי ריכוז והובלה שונים. 35 מורים שהשתלבו בתכנית קיבלו הנחיה קבועה בתדירות של יום בשבוע, במסגרת של הדרכה אישית והדרכה צוותית. הצוות המוביל, מנהלת התכנית, היועצת החינוכית ורכזי המקצועות השונים קיבלו הדרכה צמודה בשל התפקיד שנועד להם – להנהיג את השינויים שגובשו במהלך ההדרכה ולהטמיעם בעשייה החינוכית היומיומית.

בית ספר תמר מתאפיין בכך שבעשור האחרון הוא נמצא בתהליך מתמיד של השתנות והתייעלות, מתוך מגמה להתאים את עצמו לכלל תלמידיו. עוד בטרם השתתף בהדרכה על פי התפיסה, היה בית הספר חדור מוטיבציה לקדם את כלל תלמידיו, ונעשו בו ניסיונות רבים לקדם את התלמידים שביסכון. עם זאת, הובך בית הספר לנוכח התופעה של החזקת ילדים שאינם משתלבים בעשייה הלימודית והחברתית הרגילה, המפריעים בהתנהגותם הלא סתגלנית לשגרת העבודה החינוכית. במהלך הפעלת התכנית הכיר הצוות החינוכי בכך כי הניסיונות שהיו לו בעבר לא הביאו לשיפור של ממש בהישגי התלמידים בסיכון, וזאת בשל ההתמקדות הבלעדית של המורים בתגבור הלימודי ובהוספת שעות הוראה. מאמץ זה התברר במהרה כלא יעיל דיו כדי להשיג את השינוי המיוחל.

בתחילת התכנית סבל צוות המורים שלימד בכיתות ההכוון משחיקה גדולה בשל ההישגים הנמוכים של התלמידים, בצד ההשקעה המרובה בהם. עם זאת, הרצון העז למצוא מענה הולם לאוכלוסייה שנחשבה לאחת הבעייתיות בבית הספר המריצה את הנהלת בית הספר לגייס מורים נחשבים בעלי מעמד בבית הספר. מוטיבציה זו נבעה בין השאר מהתדמית שהחלה להיווצר לבית הספר בעקבות התנהגות חריגה של כמה תלמידים – אלימות פיזית קשה, פגיעה בצוות החינוכי ובתלמידים, השחתת ציוד וגנבתו, עישון סמים ושוטטות.

כיום בית הספר תמר נחשב למוביל שינויים רדיקליים אף ברמה ארצית. כמחצית המורים בוגרי התכנית נושאים בתפקידים בכירים בבית הספר ומחוץ לו. בתחילת התכנית נבדקה רמתם של התלמידים ונמצא כי הרמה של מרביתם הייתה נמוכה למדי, הישגיהם במקצועות היסוד הצביעו על קיום פער של לפחות ארבע שנות לימוד ואף יותר, כדברי החוקרת:

"תלמידי כיתות ההכוון בעלי ההישגים הנמוכים ביותר והפערים הגדולים ביותר מבין התלמידים המופנים לרישום בבית הספר. לרובם בעיות משמעת סבוכות, חלקם עם לקויות למידה, ורובם יוצאי משפחות הסובלות ממצוקות קיומיות והחיים בתנאי עוני רב. המשותף לכלל התלמידים – היסטוריה ארוכה של כשל בית ספרי, מסיבות שונות לכולם הייתה חוויה שלילית מבתי הספר הקודמים. רובם בלטו בחוסר האמון שלהם במערכת החינוכית ובמורים, והטילו ספק באשר לכוונותיהם של המורים לעזור" (כהן-נבות, 1996).

בסיום ההתערבות עלה ממצאי ההערכה של מכון ברוקדייל כי הישגי בית הספר תמר עם תלמידי כיתות ההכוון עלו באופן ניכר על הישגי בתי ספר המקבילים להם (כהר־נבות, 1996). שנים אחדות לאחר תום ההתערבות בחן מכון ברוקדייל את מיסוד התפיסה והצביע על יכולת בית הספר לשמר הישגים אצל תלמידי כיתות ההכוון לאורך זמן (כהר־נבות, 2002).

מה התרחש בבית ספר תמר?

תמונת המצב בראשית הדרך מתבססת על רישומים של מפגשי הצוות החינוכי ועל יומן המדריכה:

שנת הלימודים בבית הספר החלה כשניכרת התרגשות של הצוות החינוכי לקראת המסע המשותף שלו עם צוות ההנחה מטעם גיוינט ישראל, מסע שנועד לחולל מפנה בחיי המורים ובחיי התלמידים בסיכון. ההתגייסות של הנהלת בית הספר הייתה מלאה ונחרצת, והיא ראתה בהתערבות של סביבת החינוך החדשה הזדמנות לחולל מהפך של ממש בבית הספר. ההנהלה תגברה את תכנית הלימודים בשעות עיוניות רבות במטרה להבטיח את ההצלחה האקדמית של תלמידי כיתות ההכוון, בעיקר במקצועות המפתח של תעודת הבגרות – אנגלית, לשון ומתמטיקה. תלמידי כיתות הכוון, שהורגלו עד כה לעמוד במטלות לימודיות צנועות, הוצפו בבת אחת בדרישות לימודיות עודפות. ההנהלה דאגה לגייס את כלל הצוות החינוכי למשימה המאתגרת.

בשבועות הראשונים חיפשו המורים כל דרך להלהיב את תלמידיהם כדי לצרפם למסע הלמידה המבטיח – הם דאגו להזמין את הורי התלמידים, לבשר להם על החידוש ולבקש את ברכתם.

באווירה זו התחלתי להדריך את צוות בית הספר במסגרת של עבודה קבוצתית¹¹. תחילה נסבה ההדרכה סביב חוזה ההתקשרות בינינו – סביב ההיכרות ההדדית והלימוד המשותף, וכן נגעה ההדרכה במה שהעיק עליהם בשגרת עבודתם. בשיח ההדרכתי התברר כי המפגש עם התלמידים בסיכון היה בעבור רבים מחברי הצוות מפגש מייאש המותיר הרגשת כישלון קולוסאלית. עוד התברר במשך הזמן, כי תלמידים בסיכון למדו גם בכיתות עיוניות רגילות ולא רק בכיתות הכוון, וכי בשל האי־נחת הזו, היה הצוות חדור התלהבות ומוטיבציה לחולל שינוי.

הצוות החינוכי נחלק לשלוש קבוצות בולטות: אלה שהאמינו ביכולתם לשנות את התמונה העגומה של התמודדות בית הספר עם תלמידים בסיכון בעזרת הדרכה ממומחים מנוסים בשדה זה; אלה שהתנגדו למהלך של שינוי באופן סמוי ושקט; ואלה שהתנגדו למהלך של שינוי באופן גלוי ותקיף. אך ככל שנעשתה האווירה בקבוצה

11 הובלתי את הפיילוט הראשון של סביבת החינוך החדשה בעיר גדולה בדרום, כדי להתאים את התפיסה החינוכית הפסיכו־חברתית במעבר ממפנה – פרויקט ייחודי לנוער נושר – לבית ספר רגיל המאכלס תלמידים בסיכון (פ"מ).

נינוחה יותר, הסירו המורים את המסכות והשמיעו את קולם. רבים מהם ציינו כי הלגיטימציה לדבר על כל המתרחש הייתה נדירה בעבר, עד כי רובם שכחו שיש להם יכולת מחשבה עצמאית ותודעה נפרדת, ושכחו לזקוף לזכותם את עשייתם החינוכית עד כה. הגרעין של המורים שהנהיג את ההחלטה להשקיע בתלמידים ולתגבר את מערכת השעות בלימודים עיוניים היה נחוש בדעתו להצליח בעבודתו עמם :

"השמים הם הגבול אם רוצים, אני לא אוותר לאף אחד, אצלי כולם ילמדו. מהיום הראשון הסברתי להם שבית ספר זה לא פיקניק, אצלי כולם ייגשו לבחינה בלשון ולא משנה מה יהיו התוצאות, צריך להרים להם את הראש..." (מרים).

"אני מלמד אותם את המקצוע פי ארבעה יותר מאשר עשיתי בעבר, והם יצליחו בסוף. יש לי המון סבלנות. זה לא קל, זה נכון, אבל החלטנו ביחד, אסור לנו להתייאש ולחזור למה שהיה שנה שעברה" (סיריל).

"אני מלמדת אותם אנגלית. הם לא יודעים הרבה אבל הם ידעו בסוף, אני מאכילה אותם בכפית, והם יקלטו בסוף. התחלתי ממש מ-A-B-C" (רינה).

"הם רואים שקורה משהו בבית הספר, שכולם משקיעים בהם, וגם שוקעים!!!! הם לא ממש מבינים, אבל יש אווירה בבית הספר של התחלה חדשה, צריך להאמין. אצלי ברור להם שהם חייבים ללמוד..." (לאה).

"אסור לנו לוותר על אף תלמיד. הרי לא חוכמה ללמד רק מי שרוצה. צריך לחפש איך לגרום לכולם ללמוד. זאת משימה קשה, נקווה שנקבל כלים מהגיוינט בנושא... הם המומחים, ככה הציגו לנו אותם" (סיריל).

הקול החזק נותר קולם של המורים שביטאו באופן נחרץ את חוסר אמונם בשילוב תלמידי כיתות הכוון בשגרת יום הלימודים בבית הספר :

"זה דור אבוד, הם חושבים רק על בנות והם לא מכבדים את המורה... אין להם רצון ללמוד והם מתמחים בלעצבן את המורים... הם בבית הספר בשביל כופים... ממש מופקרים" (דבורה).

"התלמידים האלה ממש כפויי טובה. ניסיתי אתם בטוב, ברע... לא הולך. מה לא עשיתי בשבילם, הם לא מעריכים דבר... חסר להם

הרבה ידע וחומר והם גם חסרי מוטיבציה וחסרי גבולות... לא הגעתי למקצוע ההוראה בשביל לעשות בייביסיטר" (אירית).

"יש לי תכנית לימודים שאני חייבת להספיק ללמד. תלמידים שבאים ללמוד אצלי ראויים ליחס ולהשקעה, אחרים מקומם לא פה. אני במפורש דורשת מכל התלמידים לבצע את המשימות אבל מי שבוחר לא לעשות זאת הבעיה שלו ולא שלי, הוא צריך לשאת בתוצאות הבחירה שלו... זאת האחריות שלו ולא שלי" (רונית).

"אני חוזרת עשרות פעמים על החומר בהיסטוריה כדי שכולם ילמדו, וזה לא עוזר. מביאה להם את החומר לעוס ומוכן לאכילה. אז מי שלא מנצל את ההשתדלות שלי זו הבעיה שלו, לא שלי. אני יודעת שהתלמידים בכיתת הכוון בעלי רמה נמוכה מאוד אז אני מנמיכה את הרמה ומי שלומד, יופי. יש שלא טורחים בכלל..." (אירית).

"את תופסת אותי ברגע קשה. אני מיואשת מהכיתה הזו. הם בטלנים אמיתיים. הם הציגו אותי כמורה גרועה, הם ביישו אותי ואת המוניטין שלי... עם 20 שנות ניסיון הצטערתי שלקחתי עלי לחנך כיתת הכוון. אני מוכנה לתלות את כולם... הם לא שווים את כל ההשקעה והרצינות שלי... אני לא מבזבזת עוד אנרגיה לשווא... כך או כך, לא יצא מהם כלום... שילכו לעבוד, לפחות יועילו במשהו... שיעזרו להורים בפרנסה במקום לחמם כיסא..." (צילה).

"הוא הפריע לי כל השיעור, התנהגותו מתחת לכל ביקורת. ועוד רוצים פה בבית הספר שאשב ואשקיע בו על חשבון הזמן שלי... אני לא מבינה, עוד מגיע לו פרס על כל מעשיו?! שילמד להגיע בזמן, אז אני לא אזרוק אותו מהשיעור... מה שמעצבן זה ששוברים לי את המילה, אני מוציאה תלמיד מהכיתה והמחנכת מחזירה לי אותה. איזה מין חינוך זה?! מה התלמידים לומדים? שאותי אפשר לסדר!!! נכון שכל המורים מחויבים לשמור על התלמידים בכיתה גם אם הם מתפרעים. אז מה אני אמורה לעשות עם התלמידים שמפוצצים לי את השיעור, לתת להם לנצח?! אז אני מוציאה אותם מהשיעור..." (נירית).

מורים בודדים שתקו והמתח והאי־נחת מהשיח שלא נגע בהם ניכר בפניהם. נדמה היה לי כי הטילו ספק גדול ביכולת בית הספר להצליח עם תלמידי כיתות הכוון, אך גם לא הרגישו שיש להם לגיטימיות להתבטא בפומבי. ככל שחשו בטוחים יותר

עם המדריכה, החלו ללחוץ את ספקותיהם בנוגע לערך שיש לשיחה בחברותא על המצוקות ועל הקשיים, כדי למצוא ביחד פתרונות פתוחים ומושכלים. הם לא האמינו שגילוי הלב ישתלם וחששו מה יהיה המחיר שיידרשו לשלם על כישלונם. קצתם מורים עולים שחשו זרים בשיח הישראלי ואף חוו בעצמם הדרה חברתית. רק כעבור זמן התרחב השיח האישי עמם, כאשר התוודעו למחשבה שהעליתי בפניהם, כי ייתכן שרב המשותף על השונה בין חוויית תלמידיהם הנמנעים מללמוד ובינם, הנמנעים מלהשתתף בדיאלוג הצוותי. המחשבה כי הם עצמם אינם נותנים הזדמנות לתלמידים המרגישים זרים ולא שייכים נגעה ללבם ופתחה פתח חדש למעורבות ולחיפוש דרך.

העיבודים שחזרו בשיח הצוותי עוד בשלבים הראשונים של ההדרכה אפשרו את ראשית ההיכרות של חברי הצוות, תחילה בינם ובינם ובינם וביני. רק בשלבים מאוחרים יותר התרחבה ההיכרות אל התלמידים והוריהם. להלן הדגמה לעיבוד המתאפשר במפגש צוותי:

"אני רוצה להציע כמה מחשבות שעלו מהשיח שלנו היום ולשמוע את שלכם. אני חשה את האינטימיות בחדר. הקולות שלכם נשמעים. אין תמימות דעים לגבי הדרך הנכונה עם התלמידים. חלקכם חשים כי מה שיביא להצלחה זה ללמד עוד ועוד ובכל מחיר; חלקכם חשים מרומים אל מול המטלה הבלתי אפשרית, לניסיונכם. ויש גם את מי שבוחר שלא להשמיע את קולו, אולי כי חש לא נתרם או שלא בנוח או לא שייך. המצוקה בחדר גדולה, אני מתפעלת מהנחרצות שלכם ללמוד איך ומה נכון לעשות. ייתכן שנצליח ביחד לאפשר לספקנים השקטים למצוא עניין במתרחש פה. במהלך המפגש היו לי אסוציאציות על החוויה של התלמידים בכיתה, מי חש בטוח, מי חש זרות, עד כמה הקולות השונים של התלמידים נשמעים, מי משמיע את קולו, מי מעלים את עצמו, אל מי התכנית מדברת. מורים מעטים מאמינים שאפשר להצליח עם תלמידים שלהם סיפור חיים כל כך קשה. הרוב מביע ספקות. אנחנו יכולים ללמוד על המתרחש בכיתה דרך החוויה הצוותית. לעתים מתרחשים תהליכים מקבילים בין החוויה של הצוות עצמו לבין החוויה של התלמידים. במהלך תכנית מפנה הזדמן לי ללמוד שתלמידים המרגישים זרות זאי-שייכות לטביבה החינוכית מפתחים התנגדות אקטיבית ללמידה ולמלמדים. זכור לי אחד התלמידים, עולה מאתיופיה, ששיתף אותי בסיפור אישי נוגע ללב. הוא סיפר שבהיותו תלמיד בכיתה א', כאשר התבקש על ידי הפסיכולוג למיין צורות גאומטריות, דאג לסדר אותן. הוא חשף את בערותו ואת אי-ידיעותיו, כאשר מיין את הצורות באופן שגוי במכוון. וכך הגיע לחינוך המיוחד. הילד סיפר לי עוד רגעים קשים שבהם הרגיש לא שייך, עד שפיתח דפוס

התנהגות של שתיקה והימנעות מכל למידה המתרחשת בבית הספר. במרוצת הזמן לא היה צריך להתאמץ שלא להיטמע בתרבות הזרה של המורים, הוא פשוט צבר פערים כה גדולים, שהתקשה באופן ממשי ללמוד".

כעבור שלושה חודשים של הדרכה הזדמן לי צומת שהביא לידי תפנית של ממש במסוגלות של הצוות החינוכי לפעול בדרך ההולמת יותר את צרכי ההתפתחות של התלמידים. הצוות החינוכי החל להרהר בדרכו החדשה. מורים רבים הרגישו עייפות נפשית ופיזית, כי לא ראו פרי לעמלם.

"אנחנו מבולבלים. משקיעים את מיטב זמננו, אבל משהו לא עובד. התלמידים לא מאמינים בנו. אנחנו כל כך רחוקים מהמטרה שהצבנו. איך באמת נצליח?!" (אמיר).

"אפילו ההורים התחילו להתלונן שאנחנו מכבידים על ילדיהם. הם לא מאמינים בדרכנו. כמה תלמידים אמרו, 'המורים השתגעו לגמרי. מה הם רוצים מהחיים שלנו?'" (רפי).

"אני שמחה שאתם מתעוררים. חשבתי שאיבדתם את הראש. מה, באמת האמנתם שאפשר לשנות אותם?! אני לא יודעת אם בית ספר יכול לפתור להם בעיה שנמשכת כל כך הרבה שנים" (אירית).

"אל תמהרי כל כך. אנחנו, סליחה, 'אני' יודע שאפשר להצליח אתם, אולי לא בדרך שבחרנו. אם נקשיב להם ונשמע מה מציק להם, אולי נמצא מה אנחנו לא מבינים. בשביל זה יושבים ביחד לחשוב, לראות, לחפש. אני מנהל אתם הרבה שיחות והם אומרים לי 'תשמע, לא למדתי בחיים שלי, אז אני אשב עכשיו ואלמד והכול יסתדר. מה אתך?!'. הם אומרים לי משהו, אבל לא ברור לי מה. מה אני צריך להשיב באותו רגע, זה הדבר שאני רוצה ללמוד פה. איך משוחחים עמם" (אמיר).

"הם אומרים לנו שזו לא הדרך. הם ממשיכים לזלזל, לא ללמוד, לא להאמין, אז אולי משהו אנחנו בכל זאת עושים לא נכון..." (רינה).

"האמת שאנחנו עברנו מקיצוניות אחת לקיצוניות שנייה, פעם לא דרשנו מהם דבר, עצמנו עיניים, ועכשיו דורשים מהם יותר מדי... אנחנו הולכים בערפל ומתנסים בשיטות חדשות כל הזמן בלי להבין מה התלמידים צריכים כדי להצליח!!!" (לאה).

ניצלתי את ההזדמנות שנוצרה בשל הנכונות של הצוות להרהר בקול רם על דרכו החדשה, והצעתי שנמשיך להעמיק בלימוד הצרכים של התלמידים כי רק כך נדע את דרכנו אליהם:

"אני שומעת מדברייך, לאה, כי לא די להחליף שיטה פדגוגית אחת בשיטה אחרת, כדי להצליח עם התלמידים. אני רוצה להציע לכם לקחת פסק זמן מהדיון, ולעסוק בהיכרות עם התלמידים. כך נשוב לדיון שהתחלנו, כשברשותנו יותר נתונים. נעבוד בזוגות, כל זוג ישתף אותנו בכל העולה בדעתו סביב מה שמאפיין את תלמידיו. אארגן את המחשבות שלכם בתבנית שיכולה לעזור להמחיש את תמונת המצב של התלמידים ושל המתרחש בינם לביניכם".

התוצר אשר התקבל על מאפייני התלמידים הבליט עד מה רבים החסכים של תלמידיהם בכל תחום חיים שהוא. רובם סובלים לא רק מחסכים לימודיים אלא גם מחסכים אישיים-רגשיים, בינאישיים, חברתיים, משפחתיים וסביבתיים. התמונה שהתקבלה לאחר שרשמתי את מחשבות חברי הצוות על גבי בריסטול עוררה עניין רב, והעלתה על סדר היום את נושא הפער הקיים בין הצרכים הרבים של התלמידים לבין שיטת העבודה הנוהגת בבית הספר.

חברי הצוות נשאלו בנוגע לפער הקיים בין המענה הדל של בית הספר לבין הצרכים הרבים שאינם נענים של התלמידים, ומה בתכנית החדשה שגיבשו עונה על הצרכים האמיתיים של תלמידיהם. הדיון היה סוער למדי, מורים שנחשבו למנהיגי היוזמה הבית ספרית חשו כי דרכם לא לקחה בחשבון את מורכבות הסיפור וביקשו לערוך שינויים; אחרים הביעו התנגדות סמויה או גלויה להתמודד עם ריבוי הצרכים של תלמידיהם, בטענה שאין זה מתפקידם לטפל בהיבטים שאינם לימודיים. הדיאלוג שהחל להתנהל הצביע על הבשלה של כמה מחברי הצוות החינוכי לקראת מעבר לשלב חדש בחייהם המקצועיים – להרחיב את תחום עיסוקם מתחום עיסוק חינוכי טהור לתחום עיסוק חינוכי-פסיכו-חברתי:

"כאשר רואים את הסיפור של התלמידים, ברור כי דרכנו איננה נכונה. הבעיה שלהם היא לא רק לימודית. מאחורי הכישלון בבית הספר עומדים כל כך הרבה דברים שמפריעים להם להצליח. אנחנו יודעים זאת, רק שאף פעם לא שאלנו את עצמנו – מה הדבר אומר על העבודה החינוכית שלנו? מוכרחים לחשוב על זה!" (מרים).

"לאן את חותרת אתנו היום? אני לא פסיכולוג, איך אגש לכל הבעיות של תלמידי? באתי ללמד ולא לטפל, אבל יש משהו חזק במה שהתנסינו היום, אי-אפשר שלא לראות מה שהחמצנו. פעלנו לפי החשיבה הקונוונציונלית שלנו כמורים, הוספנו עוד ועוד שעות לימודים... כי זה מה שאנחנו יודעים לעשות" (סיריל).

"איך לומדים מה חסר לתלמידים, איך משוחחים עמם? אני ניסיתי כמה פעמים לדבר על לבס, הם לא מנדבים שום מידע. התשובות לא מוסיפות לך הרבה – כן המורה, אני מבטיח, לא נכון, שכחתי. הם לא ממש מסוגלים לעזור לנו ולכוון אותנו, אז איך ננחש מה הם צריכים?" (יונית).

לאור התובנות החדשות שהתחזקו סביב הצורך של הצוות החינוכי לפתח מיומנויות של דיאלוג ויצירת קשר אינטימי עם התלמידים כדי להכיר את צרכיהם מקרוב, תהתה המנהלת מעט נבוכה ומעט מחויכת:

"אז מה? המלך הוא עירום. מכרנו סחורה שאי-אפשר למכור!!! מה את אומרת, שסתם התחייבנו כלפי כל העולם לבגרות? אני שומעת את דבריך ויש בהם היגיון מסוים. לך יש ניסיון רב ממפנה, עם אוכלוסייה דומה, אז תגידי מה לעשות. אני מבינה שאינך יכולה למכור פטנטים, את זה אני מקבלת. אין דרך חזרה. התלמידים נמצאים פה וצריך למצוא את הפתרון שיביא להצלחתם. נראה מה נעשה עם כל ההבטחות שלנו (דברים אלה נאמרו בחיך רך). בעיר הזאת, הסיסמה היחידה המקובלת היא הבגרות. כל השאר לא נחשב חינוך!!!"

קולה הרגוע של המנהלת לנוכח הקשיים הרבים שצצו בתחילת הדרך הוסיף אמינות באשר לכוונתה האמיתית – לחפש את הדרך אל התלמידים, תהיה זו אשר תהיה, בלי שהיא נכנעת ללחצים הפוליטיים המונועים את ראיית התמונה, כפי שזו מצטיירת בעבודתה עמם.

תמונת המצב לקראת אמצע הדרך מתבססת על רישומים של מפגשי הצוות:

"האמונה ביכולת שלנו המורים להצליח עם תלמידים שהמערכת התייאשה מהם יכולה לספק לנו ולהם את הדלק לשינוי. מה שעובד עם התלמידים שלנו זה קודם כול לשנות את המשוואה הקיימת בלב רבים, שהיא 'אני=כישלון'. כישלונות חוזרים ונשנים במשך שנים רבות גורמים להרגשה זו, הילדים באים לתיכון כשתם מרגישים כך בלבם. זה תלוי בנו אם יצמחו או יתדרדרו עוד שלב בחיים. האמונה שלנו בעצמנו כמחנכים יכולה לגרום לנו לחפש בצורה אקטיבית וליצור דרכים לשנות את הגישה שלנו לתלמיד ואת הגישה של התלמיד לבית הספר. היום אני יודע שגם להם התלמידים וגם לנו המורים יש יכולת להצליח. יש התחלות מבטיחות" (סיריל).

"אבל לי אין דרך לבדוק את היכולת שלהם, אני חייבת להגיש ציונים בשליש ובמחצית. המערכת מחייבת אותי וחובתי לספק

את הסחורה. אני אדם אמין וחייבת להתבסס על ציוני אמת. אני מוכנה לזייף. הציונים של אותם תלמידים מדברים בעד עצמם – הם רחוקים מרמת התלמידים שבכיתות העיוניות" (דבורה).

"הבעיה היא שאף אחד לא יכול להציע לך מה לעשות, אלה לא רק מילים, תמיד אמרת לי שרק מי שמתנסה לומד את השיטה, כי היא מאוד אישית. היום אני יודעת שרק מי שהעיזה להתמסר לתלמידים מצאה את הדרך. בחינוך... אי-אפשר להפיק הרבה מתלמידים שלא מאמינים במורים. רק אם אתה מתחבר לעולמם האישי, אתה מוצא את הדרך אליהם. כשאת מתחברת לחוויות החיים שלהם, ליום יום שלהם... כשאת מגלה את הנושאים שתופשים את תשומת לבם בחיי היומיום, אז הם הולכים אתך. אמנם לאט לאט, אך בסוף מגיעים רחוק. חובה לתת לגיטימציה להיכשל גם למורים וגם לתלמידים, כדי ללמד אותם להצליח. בדרך כלל, תלמיד שנכשל מחליט שחבל לו להתאמץ, כי מה כבר ייצא לו מזה? גם המורים משכנעים את עצמם ששום דבר לא יועיל עם התלמידים האלה. כישלונות הם חלק מהחיים, וזה לא אמור לשבור – לא אותנו ולא אותם. מובן שצריך גם ללמוד להתמודד עם הצלחה, כי אי-אפשר להיבנות רק מכישלונות. תלמיד שהצליח במשימה אחרי שנים רבות של כישלון ימהר לחזור לכישלון המוכר והבטוח, שבעיקר אינו דורש ממנו שום מאמץ. גם המורה שמשקיע בתלמיד ומצליח להביא אותו לפריצת דרך חושש מהעומס המוטל עליו אם רצונו להצליח עם עוד תלמיד, וזה יכול לגרום לנסיגה. אני מדברת בשם עצמי. בהתחלה היה לי מאוד קשה עם התלמידים; כשהתחלתי לתפוש שיש דרך להצליח אתם, קלטתי שזה דורש ממני השקעה גדולה מדי. גודל האחריות מפחיד" (יונית).

"כמוך, יונית, למדתי גם אני כי להצליח אין פירושו להתמודד עם מסלול חלק ומהנה. צמיחה אמיתית והשתנות של התלמידים וגם שלי באה מעמל רב. הרבה פעמים נדרש ממני להתמודד עם קונפליקטים ועם כישלונות רבים. צריך ליצור סביבה אנושית תומכת ויציבה עם התלמידים, שנחושה בדעתה לעזור, שלא תוותר להם ושתגרום להם להרהר – 'האומנם אני כישלון?' או שירק נסיבות חיים מסוימות הביאו אותי לאן שאני היום'. להצליח דורש להתחייב, להתמיד ולהשקיע מאמץ. כשאתה עדיין אינך חש שהצלחה היא חלק מהזהות שלך, אתה ממהר להתפטר מהכובד של הצלחה. לכן צריך לאפשר הרבה חוויות של הצלחה, וכשתלמיד

מרים ידיים ומתייאש, לא להראות לו שהוא מאכזב אלא שזה חלק מהדרך להצלחה. זאת האווירה שמביאה ללגיטימציה להיכשל ומערערת את המשוואה שלה רגילים כל כך תלמידינו, ושגם אנחנו נדבקנו בה – אני=כישלון (מרים).

"אני לא מבינה למה מוביל כל הדיבור הזה. לטעמי, בית הספר רוצה לתת יותר ממה שאני מסוגלת לתת בעצמי. אני לא יודעת איך מתמודדים עם תלמידים שאין להם מוטיבציה והרגלים. אלה תלמידים שאינם מקבלים את המסגרת ומסרבים לבצע את המשימות שאני מטילה עליהם, בטוב וברע" (אן).

"בהתחלה חשבתי כמוך, היום אני יותר אופטימית. יש הצלחות, לא עם כולם. יש שיפור, שיוציאו תלמיד אחד או שניים, ואז נצליח. יש תיקים מאוד כבדים. התפרסמו בעיר בנושא, אז מביאים לכאן את כל התלמידים שאחרים התייאשו מהם. גם לנו יש כישלונות. אם נמשיך בדרך זו, כל פעם מקרה קשה יותר, לא נמלא את תפקידנו כלפי התלמידים שיכולים להצליח" (נירית).

"הגעתי למסקנה שחינוך זה לא בשבילי. השנה אני גומרת ללמד ושישכחו ממני בבית הספר, יש לי דברים יותר חשובים ויותר מעניינים לעשות בחיים מאשר להתעסק עם חסרי הישע האלה... מצדי שהספינה תטבע בלעדי... אינני מסוגלת לשאת עוד את החוצפה של כמה מהתלמידים" (דבורה).

תמונת המצב לקראת סיום ההתערבות מתבססת על רישומים של מפגשי הצוות:

"הרגע שהתחלתי לעבוד נכון עם התלמידים היה כשהצלחתי להתחבר יותר לעצמי, להרגיש את המצוקה שלי ובזכותה גם את של האחר. אני לומדת כל הזמן לזהות איפה אני נתקעת, והיכן תקוע התלמיד. רק אז ניתן לדעת אילו קביים לתת לו. קשה להסביר איך השינוי הרגשי שעברתי גרם לי להסתכל עליהם בדרך שונה. אינני יודעת מה קלטו ומה לא, אבל ברור לי כי היה קשר בין איך שאני ראתי אותם לאופן שהתנהגו אלי. ככל שראיתי בהם אנשים דוחים ומפחידים, כך המפגש אתם היה דוחה ורועש. עצרתי והתבוננתי בהם וראיתי תלמידים טובלים, אבודים, מדוכאים וחסרי מנוחה – ראיתי בהם את עצמי בתחנות שונות של חיי. אני בתקופה שעדיין מעסיק אותי לראות, לשמוע, להיות חשופה ולהקשיב, גם למען עצמי וגם למען תלמידי" (יונית).

"כשאני חושבת על מורים אחרים ועל עצמי, נדמה לי כי המרכיב הבולט ביותר המאפיין את המורים המצליחים הוא אישיות מגובשת. הכוונה לא לסמכותיות אלא לאדם בעל מודעות עצמית מפותחת, הדורש שיכבדו אותו ודורש מעצמו לכבד אחרים. אצלי הרגשות משתנים כל הזמן" (מרים).

"אני לומדת על עצמי מהתלמידים עצמם, הם ראי לי כמו שאני ראי להם. בתוך כך שאני מכירה אותם, אני לומדת על עצמי. לא רק התלמידים נדרשים להתחבר לעולמם ולקחת אחריות לחיים שלהם כדי לא לשקוע בבוץ. ההזמנה שלי לתלמידים מחייבת אותי לא פחות. הרווח העצום הוא שהתלמיד והמורה מתפתחים ביחד ממקומות שונים" (קריין).

"לא כל תלמיד וגם לא כל מורה מתחיל מאותו מקום. כשמפנימים תובנה זו, זה משחרר פלאים, כי אין קו סיום אחד שכולם צריכים לטפס אליו, וכל התקדמות כדאית. למדתי כי ההרגשה של תלמידים שעוד ארוכה הדרך מהווה מחסום ומורידה את המוטיבציה, אבל בעזרת המורה אפשר להסיר את המחסום הזה. ההשקעה שלך בהיכרות ובאינטימיות אתם מביאה אותם לסמוך עליך. אני מכירה את התלמידים, איך הם מגיבים כשמרימים את הקול, וכשהם זוכים לליטוף, לעידוד, בעצם בכל מצב. אלה שדחויים בבית אינם זקוקים לעוד דחייה ממני, אלה שאין דורשים מהם, צריכים מבוגר שדורש ומסייע לקיים. ישנם תלמידים שמגיבים למצוקות בתרדמה ואם אתה לא מעורר אותם, הם נעלמים לך. וישנם כאלה שפיתוי הרחוב גדול מבחינתם ושאים לא תעניין אותם באמת, הם ימצאו לך תחליפים מעניינים יותר" (טל).

"תלמיד בסיכון שרואים אותו, זו כבר התחלת הדרך בשיקומו. יש מי ששם עין עליו ומתעניין בו, ולכן יש תקווה שהוא ירצה להמשיך להתפתח. אחד האיומים הגדולים של כל אדם הוא שלא יראו אותו, כי אז מתעוררות בו רגשות של חוסר ערך עצמי (לא מתאמצים בשבילי, כי אני לא שווה)" (מרים).

"פעם חשבתי שאני פה כדי ללמד מתמטיקה. היום אני מחנך. אני עסוק בחיים של תלמידי גם מחוץ לבית הספר. גם חיי החברה שלהם מעסיקים אותי. למדתי להכיר את כל הגורמים המשפיעים על הישגי התלמידים: גורמים אישיותיים, קוגניטיביים, בינאישיים,

חברתיים, תרבותיים, סביבתיים ומשפחתיים. ההיכרות העמוקה והרחבה עוזרת לך בכיתה לדעת איך לטפל בהתנהגות של תלמיד זה או אחר. אתה לומד להכיר את התלמיד בכל תחומי חייו, כדי לגייס את המידע הזה להוראה יעילה ומשמעותית בעבור התלמיד. יש חשיבות לא רק להוראה אלא גם כיצד אתה מגיב אליו בזמן השיעורים באופן שיחבר אותו לתפקידו כתלמיד. תלמידות כמו ח' או ש', עד שלא צללת לחיים שלהן, ביקרת בביתן, שוחחת עם ההורים או אתן שיחות מעמיקות בחצר בית הספר על כל מיני סוגיות בחיים, אי-אפשר היה לדעת שהדבר היחיד שיגרום להן להתאמץ בכיתה הוא להושיב אותן עם עוד חברים, כי אז הן לא תקלקלנה להם. מעצמן לא היה להן אכפת. בהתחלה ניצלנו את הצורך שלהן להתחשב באחרים, עד שלאט לאט גילו עניין בלימודים ובעצמן" (סיריל).

"זה כמו פאזל – אתה לא יכול רק לטפח קשר אישי ולא להציע להם דרך ללמוד ולהתפתח, אחרת הם בועטים בך, הם לא מטומטמים, הם לא מחפשים חברים, הם בודקים אם אתה משקיע בהם או מעביר את הזמן..." (רפי).

"התלמידים מקבלים את מה שדרוש להם כדי להצליח בחיים ולא מה שמשרד החינוך מבקש – סטנדרטים. הפנמתי היטב את המושג 'מורה טוב דיו' והתסכול האופטימלי – איך לדרוש בצורה המתאימה לכל תלמיד – לא יותר מדי ולא פחות מדי. אם מתמידים ויוצרים תהליך עקבי של דרישות, ההצלחה מובטחת. כל תלמיד יודע שאני שואפת שיעשה משהו עם עצמו, כל אחד צריך ללמוד בסופו של דבר, להיות מסוגל גם לשבת וללמוד, להשלים מטלות ככלי הכרחי למוביליות, אין אפס ואין הוקוס פוקוס" (יונית).

"העבודה עם התלמידים עשויה מחומרים אמיתיים – מאכפתיות ומהיכולת להעביר מסר אישי של דאגה כנה שתיגע בתלמיד ותעורר בו חשק להגשמה עצמית. מובן שלהגיע לכל תלמיד דורש זמן וכוחות נפש רבים. אכפתיות משמעה לעשות את מה שנכון לתלמיד כדי שיתפתח. חמימות וקבלה לבדם אינם משנים גורלות. חמימות בלי מטרה ובלי כיוון אינה עוזרת. לפעמים דרך זו יכולה להיות אפילו הרסנית, כי יש בה מסר תוקע מבחינת התלמיד – יתישאר מה שאתה, תשלים עם מצבך. כאשר אין דרישה מהתלמיד להתמודד עם קשייו, הוא מתחיל להסכין ולהשלים עם מצבו. כדי לדעת מה

ואיך לדרוש מהתלמיד, צריך להכיר אותו באופן אישי. רק אז יש סיכוי שיסמוך עליך שאתה יודע מה נכון בשבילו" (רינה).

"אני מאמינה שצריך להגיד לתלמיד מה חושבים עליו באמת מתוך דאגה ולא כדי להעניש ולבטל... אינני מסתירה מהתלמידים את הרגשות שלי כלפיהם, הכול פתוח וכן. אני נוהגת כמו אם המחפשת לעזור לילדיה לגדול ורואה בקשיים שלהם חלק טבעי של גדילתם... אני יכולה להגיד כל דבר טוב ורע, יודעים מה אני חושבת, מה אני מרגישה כלפיהם וככה האווירה בטוחה ויותר מובנת להם. הם יודעים מה אני חושבת עליהם וגם מה אני מצפה. אתי אין הפתעות, הם שותפים מלאים בהערכות ובתובנות עליהם. אם את זוכרת, בהתחלה כעסנו כשהצעת לנו לשתף את התלמידים בתובנות שיש לנו עליהם. לא הבנתי מה כבר יכול לעזור לספר לתלמיד שהוא קורא ברמה הנמוכה מגילו בהרבה. היום אני יודעת למה התכוונת, איך ישתפו פעולה אם לא ידעו למה הם זקוקים? ואיך ישתפו פעולה אם אין לנו עזרה להציע להם כדי שיצליחו?" (מרים).

נותר מספר מצומצם של מורים שלא היה שותף להצלחות החדשות עם התלמידים, אם כי הכירו בשינויים שהתחוללו אתם מדי שנה. קצתם אף עזבו את בית הספר במהלך ההתערבות, בשל הלחצים הרבים שהופעלו עליהם לשנות את גישתם לתלמידיהם.

"אין לי זמן לבזבז על כל תלמיד. למה זה מביא? הם הרי לא מוכנים להישמע לדרישות שלי... כמה תלמידים שיושבים פה באים ממשפחות שלא ניתן בכלל לתקשר אתן... אז מה מצפים ממני, שאשנה את העולם...? זה לא בשבילי" (דבורה).

"כשאני עושה בחינה לתלמידים, אני יודעת בדיוק מה כל תלמיד יודע. הציון מייצג את התלמיד, מה שיש בו משתקף בציונים... מהציון של התלמיד אני יודעת על היכולות שלו... כל השאר זה שטויות... אין כל הוכחה שהוא יודע עד שלא רואים את זה משתקף בידע שלו. אני לא נביא ולא פסיכולוג, אני מודדת רק מה שהוא עושה אצלי ולא אצל המורים האחרים. זה לא אחראי למדוד את מה שלא משתקף בעשייה הלימודית שלו. כל התלמידים שווים בעיני. אין לתת לאחד להתרווח ולשני לעמול קשה. כולם צריכים לקבל אותו יחס. גם ככה הם מתלוננים זה על זה. אם אפְּלָה ביניהם, אז יהיה

שמח בכיתה. העונשים זהים לכולם. אצלי יש מסגרת ברורה של שכר ועונש..." (אן).

באחת קבוצות המיקוד שניהלתי, לקראת מיסוד הישגי ההתערבות, שאלתי: "מי הם המורים המתקשים לעבוד עם התלמידים בסיכון?" תשובתי נענתה כך:

"המורים המצהירים שאין להם כל עניין בבעיות הפרטיות של תלמידיהם פשוט אינם מתאימים לעבוד עם תלמידים בסיכון. מורים המצדדים אך ורק בכל מה שאינטלקטואלי ומבטלים את כל מה שמצלצל אישי צריכים להיות בעלי יושר פנימי ולהסיק את המסקנה המתבקשת: שבית ספר זה אינו בשבילם. וישנם כאלה... חלקם באמת מחליטים לעזוב... גם מורים שמוודים את התלמידים אך ורק לפי ציונים ולפי בחנים, ושמבחינתם התעניינות אישית היא בגדר בזבוז זמן, אינם מתאימים" (מרים).

"מורים הנצמדים למה שמערכת החינוך מגדירה כמורשת התרבות הלגיטימית והראויה. חשיבה זו מבטלת כל יוזמה ומחשבה עצמאית של המורה. במשך הזמן המורה מאבד כל יכולת להיות קשוב לעצמו ולתובנות הפרטיות שלו. זה גם מקור השחיקה של מורה שההוראה מפסיקה לספק לו רגעי הנאה וסיפוק המתקבלים מעצם ההגשמה והעשייה היצירתיות, העוזרות להתגבר על המגבלות האנושיות" (נירית).

"מורה הסוגר את 'ברז' הנתונה והקבלה הקשורים באנושיותו ובאישיותו והחושב שבתפקידו כמורה עליו להיות נקי מכל היבט אישי ואנושי, וזאת כדי שיוכל לממש את האידאל של העברת המורשת והתרבות מדור לדור, בוחר לצמצם בעצם את אחד מקורות הידע הבלעדיים לקידום תלמידים לא משתלבים" (סיריל).

"תפיסה שוויונית לכאורה, שלפיה כל התלמידים שווים ואין להפלות בין אחד לשני, מתעלמת מהשוני הקיים בין בני אדם ובכך מונעת מתן הזדמנות אמיתית לכל בן אנוש להפיק מהחינוך את מלוא התועלת האישית והחברתית. בחירת תבנית התנהגותית אחידה מצמצמת את המורה לתבנית, לדפוס, עד שלא נותרת אלא המסכה עצמה" (מרים).

"אישיות לא בשלה של מורה מביאה להיצמדות יתר למוֹפֵךְ, כדי להרגיש מוגן. מורים שאינם די בטוחים בעצמם, בעלי אישיות לא

בשלה, עשויים להיצמד באופן עיוור להנחיות המערכת ולהנחיות הטקסט הכתוב בלי יכולת להפעיל ביקורת וחשיבה עצמאיות. יש יחס ישיר בין ההיצמדות של המורה לטקסט בתחילת דרכו לבין התפתחותו העתידית. ככל שהמורה המתחיל מהוסס וצמוד מדי לטקסט, כך עשויה התפתחותו להיבלם, כי אין הוא נפתח למאגרי היצירה הפנימיים שבתוכו ואינו לומד להישען על ניסיון חייו כמקור למידה עיקרי בעבודה עם תלמידים. הוא הורגל לחשוב שהניסיון האישי אינו שייך. כאן הוא איש מקצוע ולא אדם מן השורה" (רינה).

"בהערכות של התעודה של אותם המורים קיימת סטראוטיפיזציה של פרשנויות לכישלון התלמיד – הוא נכשל כי הוא עצלן; הוא נכשל כי הוא לא יכול. כך גם בדפוסי התנהגות שלא לפי הנורמה – הן מציבות את התלמיד בעמדה מנוכרת המביאה לידי הכשלת הדיאלוג החינוכי" (רפי).

כיום, כעבור כמעט עשור מאז ראשית ההתערבות, חולל בית הספר מהפך בתפיסתו בטיפול בתלמידים בסיכון. השפה החדשה התרחבה לחטיבת הביניים שבה מכהנת כמנהלת אחת המונחות שחוללה הישגים מרשימים בקרב תלמידיה. השפה החדשה הושרשה בחטיבת הביניים. ההחזקה השוטפת של השפה החינוכית הפסיכו-חברתית תובעת מהמנהלת יצירתיות רבה בניסיונה להשיג מחויבות מצד הצוות החינוכי לתלמידיו המתקשים. כדבריה :

"מה שאתה משיג בעמל רב, לא מובטח לך לעולם. זה סיפור שדורש התחדשות וכוחות כל הזמן. למדתי שכל תלמיד דורש השקעה גדולה בגלל החסכים הגדולים, ואין זה משנה כמה יודעים וכמה מנוסים – כל פעם צריך להתחיל מחדש. רק אז מוצאים את המפתח לתלמיד המסוים. ככה גם עם המורים. אף שהעבודה תובענית, צריך להמשיך לחפש דרכים מתאימות לכל אחד. אני יודעת שאין דרך קצרה. מחפשים פתרונות כל הזמן. ועדת דברת מדברת לכאורה באותה השפה, באותם המושגים, אבל כשנכנסים בעובי הקורה, רואים שמה שהם אומרים – שהתלמיד עומד במרכז ושהקשר הוא שחשוב – אלה מילים בלבד, כי אחרת כיצד לא הבחינו במכשול ששמו הדרישות הסטנדרטיות? לנו היה מזל ואינני מתכוונת להרשות לעצמי לבזבז אותו".

כדי להשלים את תיאור ההתפתחות של בית ספר תמר, הבאתי ריאיונות שערכתי עם שלושה בוגרים משלושה מחוזרים, אשר זכו לטיפול המשלים שהתפיסה מציעה.

ריאיון עם מורן, בת 18, בוגרת בית ספר תמר

"כשהגעתי לתיכון, ידעתי שממני כבר לא יצא כלום. באתי בשביל הקטע של החברה, לא רציתי שתם להישאר בבית ולהשתגע. בשביל מה לשבת בבית ולהשתעמם? מה הייתי עושה בבית? אבל לימודים ואני היינו שני עולמות מקבילים. בבית ספר הקודם הייתה לי מורה לא טובה, שהייתה צורחת עלי כל הזמן והייתי בוכה ומתעצבנת. אחר כך היא הפסיקה לצעוק עלי, כי היא ראתה שזה לא עוזר, אבל אני כבר הפסקתי ללמוד. עברתי כאלה השפלות, הרגשתי ילדה מטומטמת שלא שווה כלום. ילדה לא רצויה. לפי המבט של המורה מיד ראיתי כמה היא לא סובלת אותי, כל הזמן רצתה להעיף אותי מהכיתה. כשהורי דרשו ממני ללמוד, הרגשתי כאילו הם רוצים להציק לי, להראות לי שאני לא מוצלחת.

בתיכון היינו ארבע בנות בכיתה ר'16 בניס. יום אחד החלטנו כל הבנות 'להבריז' מהשיעור האחרון. החברות שלי הספיקו לצאת, ואני נכנסתי לתביא את התיק מהכיתה. כשבאתי לצאת, המורה נכנסה. היא שאלה אותי, 'לאן את הולכת?', אמרתי, 'הביתה', החברות שלי הלכו הביתה ואני לא נשארתי לבד עם כיתה מלאה בניס, מה יש לי לחפש אתם'. היא הסתכלה עלי והיה לי ברור שהיא לא תוותר לי, לפי המבט. היא אמרה לי, 'איזה מין דבר זה? יש לך שיעור'. אני התחלתי להגיד, 'לא רוצה, לא רוצה', והיא צעקה, 'את תמשיכי להגיד לא רוצה, אבל לכיתה תיכנסיי'. ואני עם האופי שלי פשוט פרצתי בבכי. אני פוחדת מצעקות. היא התרככה והצטערה מאוד שצעקה עלי, אפילו שלא הכירה אותי.

בהתחלה חשבתי שהיא אחת מהמורות האלה שצועקות, אבל כשהיא הייתה מתרככת, היא הייתה נהיית לבן אדם אחר לגמרי. במשך הזמן הגעתי למסקנה שגם כשהיא צועקת, היא לא עושה את זה שתם אלא כיוון שהיא דואגת לי. אחר כך היא כבר לא צעקה עלי. היא קלטה והבינה שאתי צעקות לא יעזרו, שאני אעשה לה דווקא, כי צעקות פוגעות בי ומשתקות אותי. היא הייתה אומרת, 'את יודעת – את כמו הבת שלי'. וככה, בדיבור יפה, היינו פותרות את הדברים. ככה היא גם עזרה לכל התלמידים בכיתה. לכולם היא דאגה, גם לתלמידים הכי מופרעים. היא הייתה דואגת שלא יעיפו אותם מביה"ס ושהם בתמורה לא יעשו נזקים. היא הייתה גורמת להם לחזור לשגרה. עם כל אחד הייתה לה דרך אחרת. עם כל תלמיד ותלמיד, לא רק אתי. התלמיד הכי מופרע, היא הייתה מצליחה לגרום לו לעשות מה שהיא רצתה, כי הסבירה לו שזה תמיד לטובתו, היא הייתה מדריכה אותו. היא הייתה נלחמת עם כל המורים שיינתו לתלמידים הבעייתיים עוד ועוד הזדמנות ולא ימהרו לזרוק אותם מהכיתה. גם אם תלמיד חצה קו אדום, היא לא חיפשה דרך להיפטר ממנו במהירות. אבל היא ידעה להבהיר לכל אחד שכאן זה בית ספר ולא קייטנה, כאן יש מוסר וערכים ולא הפקר.

העזרה הייתה נתונה כל הזמן, היא פשוט נתנה לך להרגיש שאם אתה צריך אותה – אל דאגה, היא תהיה פה בשבילך, ולימדה אותך שגם אם משהו לא מסתדר – זה לא סוף הדרך ויש מה לעשות. היא הראתה לנו שלכל קושי יש פתרון. בשבילי היא הייתה

כמו אמא שנייה, לכל מה שהיא אמרה היה ערך בשבילי, למשל, אם היא הייתה מונעת ממני לעשות משהו, הייתי מקשיבה לה.

היו מצבים שהייתי ממש מדוכאת בגלל דברים שקרו לי כנערה מתבגרת קצת אבודה בעולם. הרגשתי בודדה ולא אהובה. עשיתי המון שטויות אבל בזכותה התקופה הזו לא נהפכה לדרך חיים. שיחה אחת אתה ולמחרת כאילו לא קרה כלום, הרגשתי חדשה לגמרי. פשוט מאוד, היא הראתה לי את המציאות דרך המילים שלה, כמו מלאך קטן שמסדר הכול. ולמחרת כבר באתי לבית ספר עם חיוך. היא ידעה להקשיב למה שעושה לי רע, ולכן יכלה לכוון אותי ולהראות לי את הדרך. בהתחלה היו לי המון קשיים וזה לא כל כך עזר, אבל היא עקשנית, לא מוותרת, ואתה לומד להשתנות עד שאתה מרגיש בתוכך שאתה אחר: חושב אחרת, מתנהג אחרת. פתאום התחיל להיות אכפת לי מה אומרים עלי, לפני כן צפצפתי על כל העולם והיה לי הרבה יותר רע עם עצמי.

היא גם הראתה לי את הדרך, חיפשה מה יעזור לי להצליח, ניסתה להבין מה מפריע לי, מה מקשה עלי, ודיברה אתי על כל אותם דברים שבגללם לא התעניינתי בלימודים: על עצמי, על החברים שלי, על היחסים שלי עם החורים. היא התעניינה בי כאדם. אולי זה הדבר המיוחד בכל הסיפור, לא הרגשתי שאני סתם מספר, סתם עוד תלמידה בכיתה. הרגשתי מיוחדת, הרגשתי שהיא מכירה אותי על בורי. זה מוזר שאדם שהוא לא חלק מהמשפחה שלך הופך להיות האדם הכי חשוב בחיים שלך. היחס האישי המיוחד שלה כלפי עורך בי את החשק ללמוד.

היום אני מבינה שהיא הצילה אותי, כיוון שהיא שינתה את דרכי בחיים. כשהגעתי לתיכון, הייתי אלימה: קיללתי, צעקתי, וחילקתי לאנשים יכאפוני על ימין ועל שמאל. היא הייתה אומרת לי, 'את אישה – איפה העדינות שלך? אני רואה אותה בתוכך, את יכולה להיות אחרת. תני לעצמך להצליח – את שווה את זה! הפכתי להיות בן אדם שמכבד אנשים מבוגרים. בכל המקצועות השתניתי. מתלמידה שלא עשתה כלום נהייתי לתלמידה שמתאמצת לשפר את ציוניה. לפני זה, כשהייתי נתקלת בחומר לימודים קשה שלא היה לי מובן, הייתי מתקפלת ומוותרת, אבל היא הצליחה לשכנע אותי לא לוותר, ובסופו של דבר גרמה לי להתמודד עם דברים.

זה נשמע מוזר אבל בזכותה גם הקשר שלי עם אמי נהיה טוב יותר. כשהיא ביקשה משהו ממני, רציתי להצליח ולא לאכזב אותה, רציתי להראות לה שהיא לא טעתה כשהאמינה בי וצפתה לי גדולות. היא עוררה בי חשק להוכיח את עצמי, לשאוף גבוה ולא להסתפק בעבודה פקידותית כהגשמה עצמית.

היא לא הסתפקה רק בעזרה שלה, היא גם דאגה כל הזמן לגייס את שאר המורים. יום אחד היא נכנסה לכיתה להעביר פתק למורה למתמטיקה וראתה שאני יושבת ומתבטלת. היא התקרבה אלי ושאלה אותי מה העניינים. אמרתי לה שאני לא מבינה את החומר, היא ניגשה למורה למתמטיקה והפעילה עלי לחץ שיעזור לי, אחר כך באה לשבת לידי ועזרה לי בעצמה. בדרך זו המורים שלנו הפנימו שהם חייבים לעזור לנו, ואנחנו למדנו לדרוש את המגיע לנו. ידענו שיש מי שמקשיב ויש מי שמתכוון

לכך באמת ושאפשר להשפיע על המורים. השתדלתי מאוד להצליח בלימודים, רק כי לא רציתי לאכזב את המורה שלי. כאשר הייתי כועסת על אותם מורים שהרגשתי שמתנפלים עלי שלא לצורך ומחפשים דרך להכשיל אותי, היא הייתה מתעקשת שגם אם אני צודקת, אני יכולה לשנות את המצב. הקול שלה, 'תשבי, תתאמצי, תלמדי ותשפיעי על התעודה שלך, אל תתעסקי בשאלה האם המורה מחפשת אותך, תעשי את חלקך וכך את תקבעי את גורלך ולא המורה. אנחנו את שלנו נעשה'. דבריה חדרו לי לראש ולנשמה והם ליוו אותי בכל פעם שלא הצלחתי במשהו. וככה התחלתי להתאמץ יותר. רציתי להוכיח למורים שלא טורחים באמת בשבילך אבל בעיקר רציתי להראות לה שהיא לא טענה כשהאמינה בי שאתגבר על קשיים, כי אני יכולה ומסוגלת.

גם עכשיו אחרי שכבר סיימתי ללמוד בבית הספר, דרכה טבועה בי, כמו ששותלים זרעים והם צומחים וצומחים, היא דאגה לשתול אותם בתוכי והם ממשיכים להתפתח עוד ועוד, במקום להיעלם במשך הזמן. תמיד כשמתחשק לי לעשות מעשה רע, העצות שלה צצות לי מאי-שם, ואני שומעת אותה בעיני רוחי. היא פשוט דאגה לי. היום אני כבר יודעת להתמודד לבדי.

אני שואלת את עצמי – איך לאדם אחד יש יכולת נתינה גדולה כל כך? עד היום היא יקרה לי ומשפיעה עלי. בעבר התקשיתי לחשוב שיבוא יום ואהיה בלי עזרתה ועצותיה, עד שהבנתי שהפנמתי אותה ואני נושאת אותה בתוכי לכל מקום. היא לימדה אותי כל מה שאני צריכה, כדי להתמודד ולפתור כל קושי שאני ניצבת בפניו. אני כבר לא אותה נערה צעקנית, חסרת ביטחון שנבהלת מכל משימה ולא יודעת איך מתמודדים עם קשיים. אותו כלל נכון גם עם חבריי: עזרתה לא הצטמצמה רק לתחומי הלימודים. היא בפירוש לימדה אותי איך לחיות נכון, איך להיות חברה טובה, איך לעזור לאנשים אחרים, איך לבקש עזרה מאחרים, איך לא לוותר, איך להתאמץ ולהצליח.

בקרוב אני מתגייסת. בהתחלה לא רציתי לשרת בצבא, אבל יום אחד היא אמרה לי, בטון של צעקה, שאין לי מה לפחד, ושזהו, אני הולכת לצבא. 'תצאי מהשכונה, מהמקום שאת נמצאת בו עכשיו, ותלכי לצבא'. אחרי הצבא הייתי רוצה לעסוק בתחום התקשורת. מרחוק היא נראית קשוחה. רק כשאנשים מתקרבים אליה, הם לומדים להכיר אותה באמת. אבל כשמתקרבים עוד, מבינים שכשהיא צועקת, זה לא מתוך רוע אלא מתוך דאגה ואכפתיות. היא כמו אם שהדבר הכי חשוב לה בעולם הוא שבנה יצליח".

סיפורה של מורן מנקודת המבט של המחנכת

"מורן באה ממשפחה ענייה, שבה שני הורים מובטלים המתקשים להבין מה הצרכים החינוכיים לילדים, כדי שאלה יוכלו לגדול ולהתפתח. האם, אישה צנומה ורזה, עסוקה בסיפור חייה, שעליו טרם התגברה בעצמה. בשיחה אתה כל משפט שני עוסק בה ולא במורן. היא אישה פשוטה וחסרת השכלה, המתלבשת בסגנון צעיר ומעט פרובוקטיבי.

הסיפור שממחיש היטב את האווירה הרגשית השוררת בבית הוא סיפור בר המצווה. למורן שני אחים צעירים ממנה. באחד הימים הביאה לכיתה אלבום תמונות של האירוע. הייתי המומה – בכל התמונות נראתה האם לבושה בשמלת כלה ואילו שני האחים ומורן כמעט שלא הופיעו בהם. האירוע הזה הבהיר לי את הסיפור של מורן, את הצרחות שלה, את החיפוש הנואש אחר תשומת לב ממני. כדי לגדול היא נזקקה למבוגר שישים לב לקיומה ויהיה מוכן לראותה כמו שהיא, ושדרך ההיכרות האישית אתה יובילה להגשמה עצמית. אמה לא יכלה לראותה, כיוון שראתה רק את עצמה. אני השקיתי אותה כמו פרח ביחס אישי, דבר שלא הכירה קודם לכן, והיא חשה שתשומת הלב המיוחדת שלי כלפיה ממלאת אותה. הצלחתי לגעת בה ולהבין אותה. קיימתי אתה שיחות נפש מעמיקות והיא נתנה בי אמון ואפשרה לי להשפיע על התפתחותה בכל המישורים. היא באמת חוותה אותי כמו עוד אם ואולי כמו האם שהייתה כמהה לקבל.

אבל במקביל השקענו גם בלימודים. לא נתתי לה הנחות, הבנתי שאני צריכה כל הזמן ללחוץ עליה ולדרוש ממנה. זה הדפוס שהצליח בעבודה אתה. אם הייתי מוותרת לה וסולחת, מיד הייתה חוזרת לדפוס של בטלה. היא דרשה ממני להיות עסוקה בה כל הזמן באופן שדורש ממנה להצליח. כך יכלה להתגייס כולה להשלמת הפערים. מורן עבדה קשה מאוד כדי להגיע למקום שבו היא נמצאת היום."

ריאיון עם יוסי, בן 22, בוגר בית ספר תמר

"מכיתה א' עד כיתה ח' למדתי בבית ספר שבו למורים לא היה שום עניין ללמד. אני ועוד חברים מהשכונה למדנו באותו בית ספר, ולא עניין אותנו בכלל ללמוד. הייתי תלמיד בעייתי, היפראקטיבי, לא יכולתי לשבת רגע ולהשקיע בלימודים. הדבר היחיד שידעתי לעשות היה לכתוב את התאריך, בלי תוכן השיעור.

המגמה הזו המשיכה גם כשהגעתי לתיכון. בהתחלה התבאסתי נורא, הייתי אבוד וחשבתי שאלך עוד קצת לבית הספר עד שאתייאש. לא הייתה לי שום מטרה. למדתי בכיתה שכולם אמרו עליה שהיא הכיתה של הדפוקים והמפגרים, וככה הרגשתי. בלבי חשבתי שאני רוצה להשיג את הטוב ביותר ושאם אשאר בכיתה הזו, סתם אהיה ג'ובניק. היום אני לא מצטער על שלמדתי בה. אלה היו השנים הכי יפות בחיי. התחלתי ללמוד מהיסודות וככה לאט לאט השתפרתי בלימודים ועליתי ברמה, כדי שאוכל להתקבל ללימודים גבוהים בעתיד. לפני כן הייתי עוד בחור שיושב על ה'ברזלים' ליד בית הספר, שלא מעניין אותו כלום. עד כיתה ט' המצב רק הלך והחמיר. כבר שכחתי מה זה לשבת וללמוד. אבל אחר כך, לא רק שהתחלתי ללמוד אלא גם רציתי להשיג ציונים גבוהים, וממצב של נכשל ושל אחד שלא לומד השגתי ציונים של 80 ורציתי אפילו לקבל ציונים גבוהים יותר.

כשמורים רואים תלמיד שלא מוכן ללמוד, הם מאיימים, צועקים ומוציאים לו את כל החשק. בשבילי לראות מורה שנכנסת לכיתה ומתעסקת עם הספרים שלה ופתאום מתנפלת עליך, כי לא עשית מה שהיא ביקשה והיא מוציאה אותך מהכיתה, זאת

מורה שאני כתלמיד בא אליה בלי חשק. אז אני אומר לעצמי – מה אני יכול לעשות? וככה הייאוש משתלט עליך ואתה מרגיש שאין לך מה להפסיד. המורה שמחייבת אותך לכתוב בלי שאתה מבין מה התוכן של הדברים שאתה כותב גורמת לך שיום אחד יימאס לך לעשות דברים סתמיים שאינך מבין.

אבל מורה ששמה לב לכל תלמיד, שמתחילה את השיעור כשהיא מנסה לקלוט מכל תלמיד מה שלומו היום ומנסה לעזור ולא רק 'מחפשת' אותו, ואתה יודע שהיא מתאמצת בשבילך, זה כבר משפר את ההרגשה ומתחשק לך לעשות הרבה יותר. בהתחלה אתה מתאמץ לכאורה רק בשבילה, אך בהמשך אתה כבר מבין שזה יכול לעזור לך בחיים וזה משפיע על המחשבות שלך. היא הופכת להיות אדם שאתה נזכר בו ברגעים של החלטות ושל התלבטויות. מורה ששמה לב למצב הרוח שלך ונותנת לך לחבין שאתה חשוב לה, מוכיחה זאת בהתנהגותה. היא לא שוכחת מה שהיא מבטיחה.

בהתחלה לא רציתי ללמוד גם בבית ספר תמר. הרבה זמן התנגדתי, הברזתי והתחמקתי, היו הרבה קשיים אבל ראית שהמורים אינם מוותרים. עשיתי הרבה פשלות אבל הם המשיכו לחפש דרך לעזור לי והיו מאוד עקשנים. הם לא התנהגו בכלל כמו מורים שגורמים לך להרגיש שאתה מאכזב אותם, ולא כעסו עליך כאילו כל מה שרצו באמת היה שלא תהיה קיים בכלל. הם פשוט דרשו שנלמד ונכין את העבודות. ככה, בחיך ובעקשנות, נתנו לי להבין שאין טעם לוויכוח, שזאת החלטה סגורה. אך במקביל דיברו אתי הרבה והדריכו אותי כיצד ללמוד, כאילו ידעו למה אני זקוק – רק לא להשאיר אותי לבד ולזרוק אותי למצב שאין לי מושג איך להתמודד אתו. המורים בבית ספר תמר הדריכו אותי לא רק בלימודים אלא בחיים בכלל.

סיפרתי להם דברים אישיים מאוד. בגיל הזה, גיל ההתבגרות, עניינים רבים מטרידים אותך, והורי, שהם אנשים פשוטים, לא ידעו כיצד ליעץ לי ולהדריך אותי. המורה שדיברתי אתה עזרה לי כשהייתי מדוכא, כשלא הצלחתי בלימודים, היא התעניינה במה שעובר עלי גם עם החברים, ופעמים לא מעטות, כשהלכתי לאיבוד, הראתה לי את האור. היא ידעה להקשיב לי ולא מיהרה לתת עצות סתמיות כמו כל המורים האלה, שלא מבינים מהחיים שלהם ורוצים ללמד אותך בלי שהם מכירים אותך בכלל. עם מרים הסיפור היה שונה לגמרי, היא ידעה להקשיב. בהתחלה, כשעוד לא היה לי חשק ורצון, היא עודדה אותי והייתה כמו קיר תומך שתמך בי. ולא רק בדיבורים אלא גם במעשים – באמת היה לה אכפת ממני. היא הייתה מתקשרת אלי הביתה בבוקר, ואומרת, 'תקום, בבקשת, ותבוא לביה"ס'. היא התחברה עם כולם, וכולם אתבו אותה. היא הייתה כמו אמא שדאגה ל-20 תלמידים. בזכותה כל אחד עשה משהו חשוב בחיים שלו. היא הייתה ממש כמו איזה מלאך קטן שהופיע יום אחד, כישף אותנו ועשה בנו קסמים.

ככיתה היא ידעה לשלב בין צחוק ובין רצינות, והיה נעים ללמוד אצלה, כי תמיד היו הרבה בדיחות, אבל זה לא אומר שהיא נתנה לנו להתבטל. היא דאגה כל הזמן שנלמד, היא באמת לא סבלה בטלה אבל היא גם לא התנפלה עליך סתם, היא

גרמה לך לעבוד, בצעקות ובחיוכים. עם כל אחד היא עשתה משהו אחר, אי-אפשר היה 'לעבוד' עליה סתם כך. למי שהיה לו קשה לשבת על הכיסא היא נתנה לצאת ולהתאווור, וכשהיה חוזר, היה יותר רגוע ויכול לעבוד. אבל משהו אחר לא קיבל את האפשרות הזאת שהוא קיבל, לצאת החוצה מהכיתה. אני, למשל, נזקקתי לדחיפה ועזרה רבה. שנים רבות לא למדתי, וקשה היה לי לשבת ולהתרכז ולהבין מה רוצים ממני, כי לא הייתי רגיל ללמוד.

בכל פעם שסטיתי מהדרך שהתוותה לי, ידעה להחזיר אותי לנתיב ולא גרמה לי להרגיש שאכזבתי אותה ושאני לא שווה שישקיעו בי עוד. היא לא התייאשה ממני, היא החזירה אותי למסלול וקיבלה את הנפילות שלי. הדבר הראשון שפגשה בי היה חזמה, והיא הייתה צריכה קודם לקלף בעדינות שכבה אחר שכבה, וכך היא שינתה את חיי. בזכותה בניתי את האישיות שלי מחדש. היא השפיעה עלי לא רק כתלמיד אלא גם על הבחירות שלי לעתיד: איזה בן אדם אני שואף להיות. בסוף התיכון עשיתי את בחינות הבגרות עם כל החבריה הטובים – מעולם לא האמנתי קודם שיזדמן לי להריח את ריח הדפים במחברות של בחינות הבגרות.

היא באמת הייתה מאזינה טובה. הרגשתי את זה לפי איך שהיא ענתה לי, לפי הפעולות שהיא הציעה לי לנקוט. היא לא הייתה סתם מורה שמטיפה לך שצריך ללמוד. היא מעולם לא הטיפה לנו מוסר אלא פשוט הביאה אותנו לחשוב על עצמנו. היא הקלה עלינו בלימודים כל הזמן, חיפשה כל דרך להבין מהי נקודת השבירה של כל אחד מאתנו וציידה אותנו במה שצריך כדי להמשיך. אהבנו לפטפט אתה על כל נושא שבעולם אבל ידענו שהיא תמיד תדע מתי לעצור ומתי צריך לחזור ללמוד. היא ידעה איך לעזור לכל אחד עם הקשיים שלו אבל בעיקר מעולם לא השפילה את התלמידים. היא צעקה וכעסה לעתים קרובות אבל מתוך אכפתיות, היא ידעה לנער אותנו אבל גם כשהיא צעקה נשאר המבט החם שלה, הדואג.

היו עוד מורים שהשקיעו בנו וגם כאלה שבהתחלה לא עשו זאת ואחר כך השתנו. זאת הייתה האווירה בבית ספר. הרגשנו שאפשר לפנות לכל מורה ולהיעזר בו, שמותר לא להסכים עם מורה ושזה לא יתנקם בך אחר כך. גם אני למדתי ממרים, אז כנראה אפשר ללמוד ממנה אבל לא כל אחד יכול. היו מורים מיותרים שסתם העכירו את האווירה. היה עוד מורה שעזב אותנו שאהבנו מאוד, נחמן, הוא זה שעורר בי את החשק ללמוד מתמטיקה. לפניו היה המקצוע שנוא עלי ובזכותו אפילו נהייתי טוב במתמטיקה. הוא היה מורה טוב, ונקשר אלינו מאוד. הוא ידע ללמד ברוח טובה והסביר את החומר בעזרת סיפורים מהחיים – בצורה זו אתה מעבד אותו בקלות, כי אתה מקשיב מתוך עניין ובלי לשים לב אתה לומד הרבה.

השתתפתי במשלחת של מצעד החיים לפולין, וגם זה בזכות בית הספר, שדאג להשיג לנו מימון כספי כדי שנוכל להצטרף. עמדנו באושוויץ באוויר הקר וסיפרו לנו זיכרונות מימי השואה. באותו רגע עלה בי רגש עז – שאיני מוכן לעולם שהשואה תחזור על עצמה. לכן החלטתי שאני רוצה להיות קצין בצבא. ובגלל זה שירתי בגבעתי במהלך השירות הצבאי, דבר שאני גאה בו עד היום. רציתי לעשות תפקיד חשוב

ומשפיע בשירותי הצבאי וזה לא התאפשר לי. לא רציתי להיות סתם 'גיובניקי'. לא הצלחתי להתקבל לקורס קצינים, כי היו חסרות לי כמה בחינות בגרות. אני מתכנן מיד אחרי השירות להשלים במכללה כמה בחינות בגרות, כדי שאוכל להגשים את החלום שלי – להיות במאי סרטים.

גם השירות הצבאי תרם להתפתחותי. למדתי למשל איך לא להסתבך עם הרשויות. כאשר התעצלתי, שמעתי בעיני רוחי את הקול של המורה שלי אומר לי, 'אל תיכנע, אתה מסוגל, אל תתעצל, אתה יכול, זה 'קטן' עליך'. ובאמת ככה נמנעתי מהרבה הסתבכויות. מי היה מאמין שאחזיק מעמד בכלל בשירות הצבאי, אני, שאוהב סתם להתבטל ולא להתאמץ. המשכתי בדרך הזאת בכך שעזרתי להרבה חברים, הרמתי להם את המוראל, עזרתי לחיילים שנתקלתי בהם במהלך שירותי הצבאי באותה דרך שלמדתי בבית הספר. כשהיו להם בעיות והם לא ידעו כיצד לפתור אותם, הייתי להם כמו מש"קית ת"ש, כתבתי למענם מכתבים למפקד, ייעצתי להם – כל זאת ירשתי מהמחנכת שלי בתיכון.

אני נמשך לפוליטיקה ואוהב להחליף דעות והשקפות עם אנשים. למשל, ההחלטה לצאת מלבנון שימחה אותי מאוד. לדעתי, חבל על כל חייל שאיבד שם את חייו. זה נושא כאוב מאוד. הייתי בין החיילים האחרונים שנשארו בלבנון.

בנוגע להמשך דרכי כיום אני מתלבט בין לימודי חינוך מיוחד לבין לימודי קולנוע. חינוך מיוחד מדבר אלי, כי אני עצמי נעזרתי בו כתלמיד בבית הספר ולמדתי איך אפשר לעזור לילדים בסיכון להתגבר על קשייהם; וקולנוע מדבר אלי, כי אני אוהב להופיע בציבור וליצור. בקיצור, אני אוהב לעמוד בקדמת הבמה. בעבר הדבר הנועז ביותר שיכולתי לחשוב עליו בנוגע לעתיד היה שאנחל קיוסק, לא יותר. היום קשה לי להסתפק בכך. עלי ללמוד קודם כיצד לביים, ללמוד קול ותאורה. ואם לא אצלח במסלול זה, אשמח להיות עובד סוציאלי, כי בני אדם, על מצוקותיהם ושמוחותיהם, מעניינים ומושכים אותי. אני מוכן גם לעבוד עם אוטיסטים ועם מפגרים. הם נוגעים ללבי, כי הם כמו אילמים שאינם יכולים לבטא את מחשבותיהם ואת רגשותיהם, ומושך אותי לנסות להבינם. מי יודע, אולי אתגלגל למפלגה פוליטית ואשנה את העולם. אני אידאליסט ויש לי הרבה אמביציות. אני מתפלל רק שאלוהים ייתן לי כוח, כדי שאוכל לגלות את מה שחבוי בי. לכל אדם יש ייעוד בחיים. יום אחד אדם נוטל מכחול, מתחיל לצייר ומתגלה כצייר גדול. ציירים רבים התחילו כך את הקריירה שלהם. למשל, בתיכון אפילו אני התחלתי לכתוב שירים. פרסמתי הרבה בעיתון ביה"ס, וגיליתי שיש לי כשרון כתיבה. קיבלתי מחמאות רבות. אולי יום אחד אשב ואכתוב ספר.

השאיפה שלי כיום היא להיות במאי. את האהבה שלי לבמה גיליתי בבית הספר אבל בלי העידוד והתמיכה של המורים שם, לא הייתי מגלה זאת לעולם. המורים גילו לי את אהבת הבמה שלי, טיפחו ועודדו אותי להנחות אירועים בבית הספר ולכתוב לעיתון. פרסמתי בעיתון בית ספר לא מעט שירים. עד היום נשארת בי אהבה לבימוי, לקולנוע ולכתיבה. בעזרת השם, עוד אגשים כמה חלומות.

אני מתכוון ללמוד בבית ספר לקולנוע. אם אזכה באוסקר, אעמוד על גג העולם, והדבר הראשון שארצה לעשות יהיה להודות לאישה מיוחדת אחת ששינתה את חיי. אמנם כיום זה נשמע מגוחך ומצחיק ואפילו דמיוני, אבל זה החלום שלי. כל השנים האלה חיפשתי דרך להודות למחנכת שלי והנה אולי גם עכשיו אני סוגר מעגל. אני רוצה להודות למורה שלי כמו שילד רוצה להודות לאמו ולהראות לה את ההישגים שלו ובדרך זאת לומר לה שהיא הצליחה.

לצערי, אמי לא כל כך מתעניינת בחלומותי. גם אם אהיה פרופסור, אשאר מבחינתה יוסי. מעולם לא טיפחה ציפיות גדולות בנוגע אלי ומבחינתה כל עוד לא אהיה עבריין ולא אעשה שטויות, תהיה מרוצה. לאמי אין סבלנות רבה אלי, אמנם היא דואגת לי, אבל היא לא חשה מה חשוב לי ומה לא, היא רצתה שארכוש מהר מקצוע לחיים, ולא היו לה ציפיות אחרות ממני.

למדתי שהשקעה בלימודים משתלמת. כיום אני מצטער על כל רגע של בזבוז זמן. הלימודים ממלאים ונותנים סיפוק ועניין. פעם הייתי אדם שידע מעט מאוד. היום אני מפותח יותר ורוצה להתפתח ולצמוח עוד. כיום ברור לי שמבחינתי לימודים הם דרך חיים.

עצתי למורים: הסתכלו טוב טוב בעיני תלמידים – אם תרצו, הם יצליחו ויגיעו רחוק. אל תתרגשו מכל התלמידים הבעייתיים שמערימים קשיים בהתחלה – לכל אחד מהם יש שכל בקודקוד ופוטנציאל לצמוח ולהתפתח. הם רק נראים קשוחים: מעשנים סיגריות ועושים הרבה 'רוח'. אם תשיגו את האמון שלהם, תתאמצו בשבילם ותוכיחו להם שאכפת לכם מהם באמת – ישימו בצד את ה'פיוזה' העבריינית ויתחילו ללמוד ברצינות".

ריאיון עם שאול, בן 24, בוגר בית ספר תמר

"כשהייתי בכיתה י', עברנו דירה. ברחנו מהשכונה הקשה שגדלתי בה. בעקבות האזהרות של המורים בבית הספר הבינו הורי את הסכנות הגלומות בשכונה ושהם חייבים לשמור עלינו יותר. המורים הבהירו להם שאני ממש נתון בסכנה של התדרדרות. הם ראו איך אני נוטה להסתבך וחששו שזה יהפוך להיות אורח חיי. הם גרמו להורי להבין שאני שקוע בבוץ עד צוואר.

בתחילת התיכון לא רציתי להגיע לבית הספר. נהגתי לאחר, להיעדר, להימצא יותר בחוץ מאשר בכיתה. אבל המורים לא הרימו ידיים, הם ממש נלחמו בהתנהגויות שלי ועודדו אותי להמשיך. הם היו מתקשרים הביתה: 'שאול – קום! מחכים לך בבית הספר'. לפעמים גם הציעו לבוא לקחת אותי. בכל פעם שנעדרתי משיעור, ידעתי שאני צריך לחפש מקום מסתור שהמורים אינם מכירים, ולא – ימצאו אותי ויכריחו אותי לחזור לבית הספר. כמובן, לא כל המורים, מדובר בחמישה מורים שלא הפסיקו לרדוף אחריי ושלא ויתרו. בכל הזדמנות חיפשו אותי והחזירו אותי לבית הספר, בכל שעה משעות היום.

יש סיכוי טוב שולוא היה למורי אכפת ממני באמת, לא הייתי מגיע למצב שאני

נמצא בו היום. ודאי וודאי שלא הייתי משלים 12 שנות לימוד ומסיים את כיתה י"ב. מן הסתם, בשלב כלשהו בדרך היה 'נשבר' לי מהכול והייתי בורח מבית הספר. הייתי יוצא לעבוד. זה ברור לי, כי 'הפתיל' שלי באותם ימים היה קצר, רציתי להשיג דברים – ומיד. למי הייתה סבלנות ללמוד ולהזיע כדי לעבור את בחינות הבגרות המזופותות. אני מאמין שחיי היו מתגלגלים במסלול שונה לחלוטין. לא הייתי מסתפק בעבודה רגילה, זה היה משעמם אותי והפיתוי להשיג כסף קל היה קורץ לי. אלה נורמות שהיו טבועות בי מהשכונה, להשיג כסף מהר ובלא מאמץ.

לא תכננתי את העתיד ולא חשבתי מה אעשה בעוד חמש שנים, לא הייתי מודע בכלל למה שקורה בשוק העבודה ובצה"ל, ולכן לא ייחסתי חשיבות ללימודים. היום ברור לי שכשאתה משתחרר מהצבא, אם אין לך השכלה, אתה פשוט נזרק לכלבים. איפה אמצא עבודה בלי השכלה, לכל היותר אהיה שליח בפצרייה. גרתי בשכונה שרוב בניה היו עבריינים, מובטלים או עובדי עבודות כפיים. אני לא רוצה לעבוד כל החיים בעבודה לא מאתגרת ולהמשיך בצו השכונתי הדוגל בלעשות הרבה ילדים בגיל צעיר ואחר כך לעבוד בעבודה 'שחורה' כדי לפרנס אותם.

אני רואה את הורי. הם לא משכילים, מעולם לא למדו והם שייכים למעמד הפועלים. אבי נהג מונית ואמי עקרת בית. הם מאוד מבוגרים ועדיין עובדים, אבל הם לא יכולים לאפשר לעצמם טיול בחו"ל, כי הם צריכים לעבוד קשה ללא הפסק, כדי להתפרנס. אין חוץ לארץ, אין מנוחה, כי אין להם פנסיה ואין להם ביטחונות. אבי ממשיך שלא להבין את החיים, ומאז שהשתחררתי הוא מתיש אותי בניסיונותיו הבלתי פוסקים למצוא לי עבודת כפיים כדי שאתפרנס, ולא מניח לי לשאוף להישגים גבוהים יותר. הוא לא מבין שאפשר אחרת. הוא לא קיבל את הערכים שזכיתי להם בבית הספר. הדאגה האמיתית שלו היא שלא אגיע לגיל מבוגר ואסיים כמוהו, אבל הוא לא מכיר שום מסלול אחר מלבד שלו.

שירות קרבי גורם לך להוציא מעצמך את המיטב. שירתי ביחידה קרבית כלוחם, לא הייתי סתם 'גיבניקי'. בהתחלה אתה מתמרמר על המערכת, כי יש הרבה קטעים של 'יטרטורי' – אתה מנקה את הנשק עד שהוא מכריק, ואז אתה מקבל פקודה לנקות אותו שוב. מסדר מ"מ, מסדר מ"פ, מסדר מג"ד... אתה הופך להיות כמו רובוט. המפקדים רוצים שתעשה כל מה שיאמרו לך, שתקבל עליך עול משמעת. המטרה היא שתציית לפקודה בלי לפקפק. המפקד יגרום לך לעשות את הדברים בלי לחשוב. המשמעת נחוצה כדי להתחסן ולהתחזק אבל אסור לך לאבד את שיקול דעתך. שנתיים חלפו עד שהבנתי זאת והפכתי לחייל שמבין עניין.

שלוש השנים האלה בצבא היו חוויה עצומה בשבילי. למדתי על עצמי הרבה. הערך העליון שהפנמתי בבית הספר ואחר כך בצבא היה לא לשקר. כיום אני מוכן לשקר. התגייסתי ליחידה קרבית מתוך מחשבה שלא יקבלו אותי. לא הסתרתתי דבר על עברי. ידעתי שאיני עומד בדרישות הגיוס של יחידות חי"ר. למרות זאת גייסו אותי. בהתחלה עדיין לא האמנתי בעצמי שאני מתאים ועשיתי קצת שטויות – הסתבכתי והכניסו אותי לכלא, כי נהגתי בנגמ"ש בלי קסדה. גם כיום, כשאני מגיע לריאיון

עבודה, איני מסתיר דבר מעברי, כי אין טעם לשקר. אם המעביד לא יגלה מה הרקע שלי היום, הוא יגלה זאת מחר. אני מעריך כנות אצל כל אדם אבל אני גם לא תמים ואני יודע שהביוגרפיה שלי יכולה להשפיע על קבלתי לעבודה. אני מאמין שאם אני הייתי מראיין עובד, הייתי מעריך את הכנות שלו אבל לא בטוח שהייתי מקבל אותו לעבוד אצלי. היום אני מנתב את החיים אחרת. כיום ברור לי שאם אתה מתעצל, בסוף אתה אוכל את הארוחה שבישלת. כיום אני מגיע בזמן לכל אירוע או עניין, ויודע מה חשוב ומה לא. בבית הספר לימדו אותי את משמעות החוקים ובעקבות כך נעשיתי זהיר ואחראי יותר. עד סוף הצבא היה לי אופנוע ולא קיבלתי אף דו"ח. איני נהג פרוע, אני נוהג בזהירות ולא מסכן אנשים. לא משתולל. אלה הדברים שהפנמתי בבית הספר.

לפני חודשיים זומנתי לריאיון עבודה בחברת אבטחה. שאלו אותי על העבר שלי ולא רציני להסתיר, סיפרתי שישבתי בכלא צבאי. ידעתי שהקריטריונים לעבודה בנתב"ג גבוהים מאוד וכל 'כתם' יכול להשפיע על ההחלטה לקבל אותי. רציני להתקבל לעבודה אבל רציני שיִדעו עלי הכול. הם החליטו לתת לי הזדמנות ושלחו אותי לכל המבחנים. לאחר שהתקבלתי, העלו את הדרישות של הכושר הגופני והכריחו אותי להתאמן ולחזור אליהם להיבחן שוב במבחן כושר. לא הצלחתי לעמוד ברמת הכושר הגופני הנדרש וזו רק אשמתי. חבל שהפסדתי מקום עבודה טוב שהיה מקדם אותי אבל לפחות התחזקה בי ההכרה שאני צריך לעבוד קשה מאוד, כדי להצליח בחיים ושעדיין לא השגתי הכול.

כוח הרצון שלי התחזק בגלל המורים שהיו לי בבית הספר. הם ציידו אותי בתובנות על החיים, שלא היו לי בעבר. ככל שלמדתי עוד, זכיתי להערכה הולכת וגוברת מהסביבה. ככל שכיבדתי את עצמי יותר, קיבלתי יחס חיובי יותר מאנשים אחרים. ילד בן 15 לא יכול להבין זאת לבד, אבל אם תראו לו את הדרך, בסוף הוא יבין. די שתשבו אתו שעה-שעתיים ותסבירו לו מה צפוי לו בחיים ובסוף הוא יפנים את המסר. כדאי לנסות זאת גם בילד שרוצה להיות עבריין, על אף כל ההסברים שהוא שומע מה'מבוגרים' – 'תשמע, זה לא יהיה לך טוב, אם תהיה עבריין תגמור בכלא והחיים בכלא הם לא חיים, אלה חיי כלב'. אם שום דבר אחר לא עוזר, לא יזיק להביא את הילד לבית סוהר, כדי שיראה מה מצפה לו בהמשך. שיפגוש אנשים שהשתחררו מהכלא והשתקמו, שיודעים להסביר.

הייתי ילד מפונק ואהוב. כשהתעוררתי בבוקר, מצאתי שוקולד מתחת לכרית, שאמי דאגה לשים שם. אהבתי זאת מאוד. אבל מהתחלה לא ישבתי ללמוד. בזה לא השקעתי כלום. איני זוכר שאי-פעם הכנתי שיעורי בית. בעוד שלא התקשיתי לשבת בשיעורים, להקשיב ולהבין, הרי שכשנדרשתי לעבוד בעצמי – התקשיתי. כיום אני עושה זאת, כי אני מבין שאחרת אכשל. אני יכול לשמוע ספר שלם ולזכור אותו בשלמותו. כשהייתי ילד, עניין אותי לפרק דברים, כדי להבין איך הם עובדים. אני מצוין בתחום המכני. אני נהנה לפרק דברים ולהרכיב.

אני זוכר שבשעתו היו לי קשיי קריאה – קראו לזה דיסלקציה; אני מאמין

שהשתפרתי בזה במשך הזמן. היום אני קורא אבל אין זה אהוב עלי במיוחד. אני צריך לקרוא בקול רם, כדי להתרכז ולהבין. כיום אני מצליח לקרוא ספרים. קראתי ספרים של סופרים ישראלים ושל סופרים זרים מהעולם. אני אוהב במיוחד ספרי מתח ובילוש, כל מה שקשור לקרימינולוגיה אבל גם ספרות פנטסטית אהובה עלי. היום אני נהנה לקרוא, אפילו שאני מחסיר ומוסיף אותיות.

כנראה בזמן הלימודים התקשיתי להתמודד עם לימוד כתיבה וקריאה באותה העת. הייתי צריך קודם להקשיב למה שהמורה מסביר בכיתה, כי לא יכולתי להסתמך על שיעורי בית ועל למידה עצמאית. כשאני מקשיב, החומר נחרט בזיכרוני אבל איני מסוגל גם להקשיב וגם לכתוב. אולי בגלל זה כל השנים בביה"ס יסודי לא הצלחתי בלימודים.

לפני התיכון נדדתי בין חמישה בתי ספר ולא ממש למדתי. ההורים שלחו אותי לבית ספר דתי, כי היו מסורתיים. עברתי מבית ספר חילוני לבית ספר דתי וחוזר חלילה. בפעם הראשונה שנכשלת, בכיתי, וגם בפעמים השנייה והשלישית, עד שזה נהפך להרגל. אבל אני משוכנע שאם המורים ביסודי היו מתנהגים כמו המורים שלי בתיכון, הכול היה אחרת. תשומת הלב שהייתי מקבל מהם בוודאי הייתה עוזרת לי להתמודד. אני מדבר על הגישה הכללית שאפיינה את מורי בתיכון: לבדוק מה אתה לא מבין, לא לוותר ולא לתת לך את האפשרות להמשיך להיכשל עד למצב שאתה נזרק מבית ספר. לא ידעתי איך ללמוד ולא היה לזה כל קשר לאינטליגנציה בכלל. אם מישהו היה עוזר לי, לא בדרך של המורים הגורמים לך להרגיש טיפש, כי הם לא נותנים לך בכלל אשראי שאתה מבין משהו ומתחילים בכל פעם מהיסודות: שתיים ועוד שתיים הם ארבע ושש ועוד ארבע הם עשר... אלא מסבירים לך באופן שחומר הלימודים מתחבר לחשיבה היומיומית ולא נותר בגדר דקלום משעמם. מורים שאינם מסבירים את החומר הנלמד ורוצים שתלמד כמו תוכי גורמים לתלמידים רבים להפסיק ללמוד.

בתיכון אני זוכר כל מורה ומורה בשמו. הכרתי כל אחד מהם באופן אישי. לפעמים אומרים שדווקא את הדברים הטובים לא כל כך זוכרים. בעיני זו אמירה חסרת בסיס, כיוון שמי שהשפיע על חיך ושינה אותם, אינך יכול לשכוח אותו. אהבתי במיוחד את המורה שלי להיסטוריה: בהתחלה הייתי התלמיד האחרון בכיתה מבחינת הישגים, אבל אחר כך קיבלתי ציונים של 90 ומעלה. השיפור שלי היה יוצא דופן. הוא לימד היסטוריה בדרך מעניינת, מחוברת לחיים, שגרמה לי להקשיב ולהפנים את החומר הנלמד, כך שלא הייתה לי שום בעיה בזמן הבחינות להתמודד עם השאלות.

לפני השינוי שחל בי הייתי מועד לפרענות. עישנתי חישש. היום אני מבין איזה מטורף הייתי. כיום אני מעדיף שיעצרו אותי, רק לא להסתבך עם הסכנה הנוראית הזאת. בעבר גם השתתפתי בקטטות. ואילו היום אני מעדיף שיסטרו לי ובלבד שלא אשיב: להיכנס לרכב ולהסתלק, בלי חוכמות. הבנתי שאדם צריך לשלוט בעצמו, להתרחק מסכנות מיותרות ולא להיות גיבור. כל ההסתבכויות האלה יוצרות אצלך פחדים, מעין מעצור, ואתה לא רוצה להרוס את חיך. אתה מודע יותר לחוקים, אתה

לא עושה עוד דברים בלי לחשוב עליהם מראש ואחר כך מצטער כשאתה יושב ונרקב בכלא. אתה לומד לשלוט בעצמך, אתה יודע מה הגבול ואילו דברים לא לעשות בשום אופן, כיוון שהם עלולים לחבל בחייך. פעם לא ידעתי פחד. גם היום אני ממשיך לבדוק את הגבול בנושאים מסוימים, אני עדיין מחפש את דרכי, מי אני ומה עלי לעשות. כשהייתי בן 16 היה לי טוסטוס. אם מישהו בדרך 'חותך' אותי – הוא היה מסכן. הייתי יורד מהטוסטוס ומכה אותו מכות רצח. הדבר נבע מחוסר הבנה. היום אני מבין עד מה טעיתי – בימים ההם לא חשתי בסכנה בכלל. נהפכתי לאדם שמבין את העולם, שפועל מתוך מחשבה תחילה. אני משוכנע שלו בזמנו הייתה ניתנת לי הכוונה, לא הייתי כה אלים וחסר רסן.

כשהייתי בן 14, הסתובבתי עם ילדים גדולים ממני. בחברתם התחלתי לעשן ולשתות אלכוהול. אפילו בגיל כה צעיר ידעתי שסמים הורסים את האדם. זה היה קו אדום שלא חציתי אפילו אתם. כי ראיתי אותם ולאן דברים יכולים להידרדר. כשישבת במחיצתם, לכל היותר שתייתי בקבוק בירה. בשכונה ד' ראיתי כל כך הרבה סיכונים, שלא הייתי מוכן להסתכן ולו קצת, בעיקר כשמדובר בסמים. אני שומע אינטפור סיפורים על אנשים שהתמכרו לסמים ושחיהם נהרסו. אחד משכני מת ממנת יתר. אני מוכן לגמור כך את חיי. גם אין לי עניין לשבת כל היום ולעשן גראס. יש לי חבר, בגילי, אב לשני ילדים. אין טעם לדבר אתו על לימודים, כי מבחינתו מדובר בבזבוז זמן יקר: הוא צריך להתפרנס. בעיניו, לימודים היא מילה גסה. אנשים שנתונים במצוקה כלכלית חושבים רק על עבודה ועל כסף.

כשהייתי ילד, אסרו עלי הורי לצאת מן הבית וכשלא שמעתי בקולם, הענישו אותי בכל מיני דרכים. דרכם נכשלה. היום בזכות המורים שחינכו אותי אני מבין דברים לעומקם ולא מונוע רק מרגשות של פחד ונקמנות. כיום אני יודע להגן על עצמי בצורה נכונה יותר. הורי מעולם לא ידעו להסביר לי ולהדריך אותי, רק דרשו דרישות בלי להסביר כיצד לעמוד בהן ולא ידעו להתמודד אתי כשלא שמעתי בקולם.

תפקיד ההורה הוא קודם כול להקשיב. אם לילד בן 14 בסך הכול יש היסטוריה ארוכה של התפרצויות, הדבר אומר שמהו מעיק עליו וגורם לו להיות עצבני כל הזמן. כשאתה מתפרץ ללא הרף, יש לכך סיבה, אתה לא נוהג כך מתוך קפריזה. אולי אתה מושפע מהסיבה. כשאתה חי בסביבה רגועה, מכילה ותומכת, אז גם אתה כנער יותר רגוע. זה מה שקיבלתי מבית הספר. היה לי מורה למתמטיקה שתפס אותי מעשן עם חבר. באותו הרגע כעסתי מאוד על המורה. עישנו מוחץ לתחומי בית הספר, ולא הבנתי למה הוא מתעקש להתערב במה שלא עניינו. זאת מדינה דמוקרטית, חשבת. אבל את המורה למתמטיקה כל זה לא עניין – הוא התעמת אתי והחזיר אותי לבית הספר. באותו רגע שנאתי אותו. אמרתי לו שהוא נטפל אלי שלא לצורך. הורי הענישו אותי. אבי שלח אותי לנקות את הגג. בזמן שניקיתי את הגג, הבנתי שעשיתי מעשה רע שבגללו קיבלתי עונש. הלקח נלמד.

בכיתה י"ב חלה אצלי תפנית של ממש. באתי לבית הספר בדרך כלל בשעה שבע. לא למדתי בתכנית לימודים רגילה. נבחנתי בחינות בגרות רק בכמה מקצועות. אבל אין

לי דעה טובה על מבחני הבגרות: מבחינתי מדובר בלשון חומר. ישנם לימודים אחרים מעניינים יותר, למשל, לגלוש באינטרנט ומחשבים וללמוד על העולם. לא השקעתי מזמני בלימודים. היום אני מאוד מצטער על כך. לו למדתי כנדרש, לא הייתי זקוק היום למכינה קדם-אקדמית, כדי להשלים את יחידות הלימוד של הבגרות. נבחנתי בגרות חלקית והסתפקתי ביחידות מועטות במקצועות החשובים. היום אני יודע שכדי להמשיך ללימודים גבוהים, עליך ללמוד לקראת בחינות הבגרות מתמטיקה, אנגלית וכימיה ברמה של ארבע – חמש נקודות. אבל בזמנו כל שרציתי היה לשרוד בבית הספר, וגם זה היה מאמץ אדיר בשביל אחד כמוני. לכן, היום אני צריך להשקיע עבודה רבה כדי להשלים את מה שהפסדתי בתיכון, וחבל.

אבל עדיין בית הספר צייד אותי בערכים לחיים – בזכותו איני מוכן לעבוד בעבודה לא מספקת ולהסתפק במועט אלא אני שואף להגיע רחוק. בית ספר לימד אותי שלכל אחד יש ייעוד בחיים ושעליו לחפש ולמצוא אותו בעצמו, כדי שירגיש מסופק. עוד הוא לימד אותי לחדול מהתנהגות עבריינית ולא להסתובב בחברת פושעים, שכן התנהגות זו עלולה לעלות לי ביוקר.

אני מאחל לכל התלמידים בעולם שיזכו למורים כמו אלה שזכיתי להם – מסורים, דואגים ואכפתיים. רק מהם יכולתי לצפות שיתקשרו אלי הביתה בכל שעה, כדי לברר מדוע לא באתי ללימודים היום. הדאגה שלהם כלפינו הייתה בכל הרמות ובכל התחומים. הם לא העלימו עין ממה שקורה מחוץ לכותלי בית הספר: בעיניהם, הכול היה חלק של השלם. הם בדקו מה כל אחד מאתנו מבין בשיעור ולא הסתפקו במה שמתרחש בכיתה. לפעמים ישבתי בכיתה ולא קלטתי את החומר הנלמד, אבל לאחר השיעור ניגש אלי אחד המורים שלי, עודד אותי ועזר לי להשלים את החסר.

שלב ההתערבות הראשון:

הרחבת המרחב החינוכי של הסורה ושל הצוות החינוכי בבית הספר

פרק זה דן בתכנים ובתהליכים של ההדרכה המתקיימת בשלב הראשון של ההתערבות, כאשר כל מהלך נועד לבחון את העשייה החינוכית הרווחת בבית הספר ואת מידת התאמתה לצורכי התלמידים בסיכון. בשלב הראשון של ההתערבות ההדרכה מתמקדת בסוגיות פסיכו-ארגוניות של בית הספר. המדריך והצוות החינוכי שותפים לתהליכי למידה גמישים ומובנים, שמטרתם לזהות את הצרכים של בית הספר כארגון ולהגדירם. בשלב זה נבחנים צורכי המורים כפרטים וכצוות, צורכי התלמידים כפרטים וככיתה וצורכי ההורים של התלמידים. התובנה המתקבלת מתורגמת לתכנית עבודה מקיפה וארוכת טווח. תכנית זו כוללת אבני דרך המסמנות את הצמתים של השינוי שיש לחולל בדפוסי העבודה של הצוות החינוכי. בשלב זה יצירת הבחנות נכונות היא מכרעת מבחינת איכות העשייה שתתקיים לאורך כל ההתערבות. ההבחנות הנעשות ממקמות את אזורי הלמידה וההתפתחות ויאפשרו לצוות בית הספר לשכלל את עשייתו החינוכית, כך שתהלוך טוב יותר את צורכי התלמידים בסיכון והוריהם.

בדומה למשימה המורכבת המוטלת על המורה, לזהות את המקום שעשייתו החינוכית תגדיל את אמונם של תלמידיו בו, נתבע המדריך לזהות את מוקדי הלמידה והדיאלוג שיבטיחו את אמונם של המורים בו. תהליך זה מתרחש כאשר תלמידים ומורים חווים את דמות המסייע כבעל יכולת אישית ומקצועית לגרום להצלחתם (סולימני, 2002; מור, 2003; ראזר, פרידמן וסולימני, 2003; בר שלום, 2003; בר שלום, 2004).

ההדרכה נועדה להבשיל את התנאים הדרושים ליצירת מרחב מאפשר של צמיחה למורים ולתלמידיהם. חברי הצוות החינוכי לומדים בעזרת המדריך לאפיין את המהלכים שיאפשרו להם ליצור סביבה חינוכית תומכת בצמיחה אישית ומקצועית של המורים, ובגדילה והתפתחות של תלמידים פגיעים לסיכון. המדריך והצוות נעזרים בתהליכי הערכה והיכרות שיטתיים, ודרכם מתבהרת תמונת המצב הקיימת בהקשר של צורכי החינוך של תלמידים בסיכון. תהליכים אלה כוללים:

א. הערכה מאבחנת דינמית של מאפייני העשייה החינוכית בבית הספר ומידת התאמתה לתלמידים פגיעים לסיכון, ועל פיה קביעת המסלולים שדרכם תתאפשר צמיחה לכלל הנפשות הפועלות באותה סביבה חינוכית.

- ב. **השפעה על העמדות החינוכיות של חברי הצוות החינוכי**, באופן שתיטיב עם צורכי ההתפתחות של תלמידים בסיכון ועם צורכי ההתפתחות המקצועית והאישית שלהם.
- ג. **הגברת הקשב של המורה לעולמו הפנימי כאמצעי תקשורת רב-ערך עם ילדים בסיכון.**
- ד. **למידה קבוצתית, שיפור מיומנויות תקשורת בינאישית ועבודת צוות**, כדי ליצור דיאלוג פותח עם העמיתים למקצוע, עם התלמידים ועם הוריהם. דיאלוג פותח מקדם עשייה חינוכית משפיעה יותר, כיוון שהוא יוצא מתוך צורכי הסובייקט ומתעצב לפי יחסי השפעה אינטר-סובייקטיביים.

4 הערכה מאבחנת דינמית

לאחר שהחליטה ההנהלה להתחיל במהלך של שינוי שנועד להרחיב את יכולות בית הספר לעבוד עם תלמידים בסיכון, חושף המדריך את המורים לתפיסת הדרכה שעניינה פיתוח יכולתם כפרטים וכצוות, ועיסוק בעולם הסובייקטיבי והאינטר-סובייקטיבי שלהם ושל תלמידיהם הפגיעים לסיכון.

השקפת עולם זו של ההדרכה שונה מגישות מסורתיות המתמקדות בשיטות אלה או אחרות ובסדנאות תוכן המיועדות להעשיר את ידיעותיהם של המורים. הנגישות הרבה של המורים לדרכי ההתמודדות המוכרים להם מחוויותיהם האישיות עם עולמות סיכון, מצוקה וכישלון היא, למיטב ניסיונו, הבסיס לעשייה חינוכית רבת-ערך עם תלמידים תת-משיגים ופגיעים לסיכון. בהכוונת המדריך מתחילים חברי הצוות להבין כי אם רצונם להפוך לאנשי חינוך המסוגלים ליצור מוביליות חברתית בחיי תלמידיהם שבסיכון, עליהם להשקיע קודם כול בהתפתחותם האישית, ביכולתם להעמיק ולהבין את ההתנהגות האנושית וביכולתם להיות מודעים לאופן שהתנהגותם ומעשייהם משפיעים על תפקוד תלמידיהם.

השקפת עולם זו נתמכת בספרות המקצועית העוסקת במאפייני העשייה החינוכית של מורים ומערכות חינוך המקדמים הצלחה בלימודים, עמידות ומסוגלות של תלמידים על רצף הסיכון (Benard, 1996, 1997; Beardslee, Podrefsky, 1988; Beardslee, 1989; Brooks, 1992; Fish & Jain, 1985; Mark & Incorvia, 1997; Morison & Cosden, 1997; Werner, 1989; Vogel, Hruby, & Adelman, 1993).

חברי הצוות לומדים שהתמודדות אמיתית עם תלמידיהם פגיעים לסיכון כרוכה בחבנה מעמיקה יותר של הגורמים האישיים והבינאישיים המחוללים את הסיכון.

המורים נוכחים לדעת כי הפתרונות שבדרך כלל מוצעים להם בהקשר של תלמידים פגיעים לסיכון אינם יוצרים לעתים את השינוי הנכסף, משום שהם מתמקדים לרוב בעולמות תוכן הקשורים בהתנהגות התלמיד בלבד ולא בדיאלוג מורה-תלמיד, שהוא אזור ההשפעה והצמיחה. באמצעות הכרה זו מבשילה הנכונות של המורים

להעמיק ולבחון את השפעתם של המבוגרים, ובהם הם עצמם, על תלמידיהם הפגיעים לסיכון (מור, 1997, 2003; סולימני, 2002; ראור, פרידמן וסולימני, 2003; מור ולוריא, 2006; מור ומנדלסון, 2006).

את מידת הבשלות של בית הספר להסתייע בהדרכה בוחן המדריך באמצעות הערכה שיש לו כגורם חיצוני לחזק את הכוחות הפנימיים של בית הספר, כך שמעגל ההשפעה שלהם ילך ויגדל, וזאת מתוך התחשבות בהתנגדות ובקשיים שהשינוי מעורר.

בין הקריטריונים הקיימים להעריך את מידת הבשלות של בית הספר אפשר למנות גורמים כגון: רמת התמיכה של חברי הצוות בבעל הסמכות בארגון, המזמין את השינוי; מרכזיותם של אנשי הצוות הרוצים בשינוי; המשאבים המידיים וארוכי הטווח העומדים לרשות מבקשי השינוי ומידת יכולתם להגדיל את השפעתם ומשקלם היחסי בצוות; מידת הנוקשות של הכוחות הרואים בשינוי דבר מאיים; והשפעתם של ארגונים אחרים המקיימים יחסי גומלין עם בית הספר.

בעקבות ההערכה המאבחנת הדינמית מנסח המדריך חוזה עבודה, הגדרת setting ההנחיה ויצירת ברית עבודה בינו לבין ההנהלה ולבין הצוות החינוכי. הברית מכוונת להשתנות ולצמיחה – תחילה של המבוגרים עצמם, ולאחר מכן של התלמידים בסיכון. ההערכה כוללת בין היתר היכרות דינמית של המדריך ושל הצוות החינוכי את מאפייני בית הספר כארגון, את מאפייני צוות המורים ואת מאפייני התלמידים המתחנכים בבית הספר והוריהם. על סמך היכרות זו המדריך קובע את המסלולים שדרכם תתאפשר צמיחה לכל הנפשות הפועלות באותה סביבה חינוכית.

ההערכה המאבחנת מתחילה עוד בטרם החלה ההתערבות עצמה, שכן ייתכן שיתברר במהלכה שאין בית הספר בשל להתערבות, על אף בקשתו להצטרף למהלך של שינוי. ישנם בתי ספר שבהם צפוי שההתערבות לא תהיה יעילה דיה או שתתווסף לכישלונות קודמים. מצבים כגון אלה עלולים להתרחש כאשר, למשל, קיימים ניגודי השקפות ותפיסות עולם בין קובעי המדיניות השונים בבית הספר באשר לסוג השינויים הרצויים. עוד גורמים המשפיעים על איכות ההתערבות הם עזיבה של "דמויות מפתח" במערכת החינוכית בבית הספר (פרישה או פיטורים צפויים של מפקחים או מנהלים), מתחים וניגודי אינטרסים בין תתי-קבוצות שונות הפועלות בבית הספר, מחסור בדמויות מנהיגות המזוהות עם השינוי, הנהגה חלשה, וכדומה. ההערכה המאבחנת ממשיכה להתקיים גם בחודשים הראשונים של תחילת ההתערבות, משום שלעתים מתגלים פרטים מכריעים רק לאחר שהחלה עבודה מעשית נמרצת בבית הספר, בשל יחסי האמון ההולכים ומתבססים בין המדריך לבין הצוות החינוכי.

אבחון המערכת והערכת משאביה¹² מאפשרים למדריך לגבש הנחות יסוד בנוגע

לאוכלוסיית היעד שאליה מכוונים המאמצים לצמיחה, ולהעריך את הסיכוי לחולל בה שינוי. מניסיונו נציין כמה דוגמאות של הנחות יסוד, שיכולות להתקיים במפגשי ההדרכה עם הצוות החינוכי בראשית ההתערבות:

- בעבר ספג בית הספר כישלונות רבים בהשגת מטרותיו. אי-לזאת סיגלו לעצמם העומדים בראשו פעילות מינורית מתוך זהירות יתר.
- המניעים של ראשי בית הספר להיות מעורבים בתהליכים של שינוי קשורים ברצונם לרכוש כוח או להשיג מימון ותקציבים ולא ברצון אמיתי בצמיחה ובשינוי.
- בבית הספר מתגלעים חילוקי דעות עקרוניים בין דמויות מפתח סביב סמכות וכוח, המקשים עליהם להגיע לכלל הסכמה בכל הנוגע למהות השינוי המיוחל.
- קיים פער בין ההצהרות שמשמיעים מנהלי בית הספר ובין מעשיהם בפועל.
- האנשים בבית הספר פועלים בשתי רמות של תקשורת: גלויה וסמויה, דבר המקשה עליהם לקיים דו-שיח ישיר ופתוח, החיוני כדי לזהות מהם צורכי הארגון.
- הבקשה לשינוי קשורה בקשיי הניהול של בית הספר, וישנה כמיהה, לא תמיד מודעת, שמוביל השינוי ישים קץ לכל הקשיים. קשיי ניהול אלה מתקשים לדור בכפיפה אחת עם מקומו המרכזי של המנהל כמוביל השינוי.
- הבקשה לשינוי נובעת מתפיסה שגויה המצפה מגוף חיצוני לשאת באחריות לתלמידים בסיכון.
- רוב אנשי הצוות בבית הספר מנהלים תקשורת גלויה ופתוחה בינם לבין עצמם ובינם לבין סוכני השינוי החיצוניים, דבר המאפשר לזהות מוקדי צמיחה רלוונטיים, לתכנן מהלכים ולהשיגם.
- הצוות החינוכי מוביל בבית הספר פועל מתוך מחויבות עמוקה לרעיון חינוכי וליוזמת השינוי, ורואה בהשגתו אתגר.
- מצבי אי-ודאות מערערים את חברי הצוות וגורמים להם לסגת אל דפוסי פעילות המאפיינים את הגישה הפדגוגית המוכרת.
- מרבית חברי הצוות קטני אמונה באשר ליכולתם לחולל שינוי בנוער תת-משיג ומאמינים ש"הבית קובע ומעצב הכול".
- חברי צוות רבים מרגישים מאוימים מהפרת האיזון ומזעזועים הכרוכים בחיפוש אחר דרך חלופית.
- חברי צוות מסוימים חשים שאין בידיהם הכישורים המתאימים לטפח תלמידים תת-משיגים ולעתים מונעים באופן לא-מודע את האחרים מלפעול ליצירת שינוי.
- צורכי השליטה של המנהל גדולים במיוחד, דבר המונע אותו, לעתים באופן לא-מודע, מלאפשר את קיומם של תהליכים שלא בשליטתו ובהכוונתו.
- אופי המנחיגות של המנהל מכוון אותו להוביל חידושים בנושא התכנים ופחות מזה בנושא יחסי האנוש, וזאת בשל הקושי לעמוד בהתנגדויות של חברי הצוות החינוכי. עובדה זו מחבלת במנדט של מוביל השינוי החיצוני שבראש וראשונה ממוקד בצמיחה ובהשתנות של האדם עצמו.
- מנהל חסר ביטחון נדרש למעורבות יתר בכל המתרחש בסביבת בית הספר, באופן

שפוגע באוטונומיה ובחופש הפנימי של המורים ללמוד את המצב כפי שהוא, כדי ליצור מענים הולמים יותר.

- מנהיגות מבטלת או נעדרת במצבים מורכבים מצמצמת את עשייתם החינוכית של המורים, יוצרת תופעה של "ראש קטן" והימנעות מלקיחת אחריות.

הנחות היסוד על המערכת ועל חברי הצוות הפועלים בה מסייעות למדריך לגבש דרכי פעולה מתאימות להתערבות הרצויה:

- **לזהות את הצרכים האישיים והמערכתיים של אנשי הצוות החינוכי** – באמצעות איסוף מידע ממקורות שונים על דרך ההתמודדות שלו עם תלמידים בסיכון.
- **להגדיר מטרות ויעדים בהדרגת הצוות החינוכי** – בכל שלב ושלב של ההתערבות המדריך גוזר את תחום הפעולה הרלוונטי האופרטיבי לקידום היעדים העונים על צורכי הצוות החינוכי בעבודתו עם תלמידים בסיכון.
- **לתכנן את השיטות ואת האמצעים** – על בסיס הנחות היסוד וזיהוי צורכי הצוות החינוכי בוחר המדריך את השיטות ואת האמצעים שיבטיחו למידה אופטימלית, כזו שתביא את הצוות החינוכי לידי צמיחה. תכנית העבודה שיוצר המדריך בשלב התחלתי זה מסמנת את הכיוון הכללי של ההתערבות העתידית בבית הספר, ומהווה אמצעי חשוב לבחינה ולבקרה של יעילות ההדרכה.

עם זאת, אחד העקרונות המהותיים בהתערבות המושתתת על התפיסה החינוכית הפסיכוסוציאלית הוא עיקרון הדינמיות. עיקרון זה דורש מהמדריך ערנות והקשבה למתרחש "כאן ועכשיו", גישה שעשויה להוציא אותו נשכר בכל האמור בהבנת הצרכים ההתפתחותיים של בית הספר. על פי עקרון זה נדרש המדריך, בכל זמן נתון ובכל מפגש ומפגש עם דמות מדמויות בית הספר (תלמידים, הורים, מורים, יועצים חינוכיים, מנהלים וכדומה), לקרוא את אי-הנחת המידית של הדמויות השונות, להיות קשוב אליהם ולסייע להם בהדרכתיו. האירועים העולים "כאן ועכשיו" המטרידים את צוות בית הספר הם הנושאים שבהם מתמקדת ההדרכה, ודרכם מגשים המדריך את המטרות ואת היעדים ארוכי הטווח שהגדיר כנגזרות של הנחות היסוד בשלב ההערכה המאבחנת.

להלן כמה סוגיות שכיחות העולות בקרב צוותי בית הספר המזמין את השינוי, שבעזרתן ניתן לפתח למידה הממוקדת בצרכים המידיים של בית הספר, ובאותה עת לאפשר להגשים מטרות לטווח ארוך:

- אלימות הולכת וגוברת בקרב התלמידים.
- קיומן החוזר ונשנה של תופעות כמו "הברזות", איחורים והיעדרויות.
- השיח המתסכל המתקיים בין המורים ובין ההורים.
- פערים לימודיים והישגים לימודיים נמוכים.
- קליטה מוגברת של תלמידים פגיעים לסיכון המאיימת לערער את האיזון הקיים בבית הספר.

- שינויים מבניים ואישיים המחייבים היערכות שונה של בית הספר.
- אסון או טראומה שפקדו את בית הספר.
- השלכות המצב הביטחוני על התלמידים ועל בית הספר בכללותו.
- תמונה קשה של האקלים החינוכי משתקפת בנתוני מבחני רוחב, דוגמת מבחן המיצ"ב¹³.

המדריך משתמש בתובנות הנוצרות במהלך ההערכה המאבחנת על הצרכים העמוקים של בית הספר, ומקדם לאורך תהליכי למידה העונים על צרכים אלה, מתוך התאמתם לתמונת המצב. מצד אחד, נמנע המדריך מלספק "פתרונות אינסטנט" דוגמת "טיפים" או סדנאות תוכן, מתוך הכרה שלפתרונות מסוג זה השפעה צרה ומוגבלת בלבד. עם זאת, אין הוא מתעלם מן האירועים המתרחשים בבית הספר, ומנסה לתת להם מענה יעיל ככל האפשר. לדוגמה, באחד מבתי הספר ביקשו חברי הצוות החינוכי מהמדריך לסייע להם לישיב מחלוקת עם הורים של תלמידה, אשר התלוננו על תקרית אלימה שבה נפגעה בתם (מקרה שכיח באותו בית ספר). ההורים איימו לתבוע את בית הספר ולפרסם את דבר התקרית ברבים. לפי הערכת המדריך, פועל בית הספר בעיקר במתכונת של "כיבוי שרפות", ואיננו מתפנה לבחון מה בעשייתו החינוכית יוצר רגשות של ניכור בקרב הילדים וחוסר יכולת של המבוגרים לשלוט בהם.

להערכת המדריך, מבחינת התפקוד הכללי של בית הספר, התמקדה ההנהלה בשיפור ההישגים של התלמידים והתעלמה מן הקשיים המרובים של קבוצה הולכת וגדלה של תלמידים שלא היו מיוצגים כלל באותה סטטיסטיקה – התלמידים הנושרים, סמויים או גלויים. מצב זה הוליד ריבוי של תקריות אלימות שבהן היו מעורבים הן תלמידים נכשלים והן תלמידים משתלבים. לשם המחשה בלבד, כאשר נשאלה מורה האם היא יכולה לעבור לסדר היום לנוכח התנהגות אלימה קשה כגון משיכה ברוטאלית בשערות של תלמידה על ידי תלמיד אחר, השיבה: "אם אפעל אחרת, מתי בדיוק אלמד? הרי אין דקה שעוברת בלי שאחד מהתלמידים יתנכל לאחר".

תפקוד ההנהלה במצבים כאוטיים מסוג זה הסתכם בשני דפוסים, שרק הסלימו את אוירת האלימות ואת אובדן השליטה של המבוגרים: הדפוס האחד, דפוס של "כיבוי שרפות" באמצעות הרגעת הרוחות, והבטחה גורפת לכל הניזוקים ולכל

13 המיצ"ב, שפירושו מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית, היא מערכת מדדים המתארת את המצב בבית הספר. במיצ"ב מוצגים נתוני בית הספר לעומת הממוצע הארצי, כך שאפשר לפרש את הנתונים ולראותם בהקשרם הכולל. המיצ"ב הוא כלי עבודה עיקרי בידי מנהל בית הספר וצוותו לתכנון ולניצול יעיל של משאבים, כדי לשפר את תפקוד בית הספר. המיצ"ב נערך בכל בית ספר יסודי או חטיבת ביניים פעם בשנתיים. כל בית ספר המשתתף במיצ"ב מקבל דו"ח מקיף המשקף את מצבו. המיצ"ב כולל שאלוני עמדות לתלמידים, ריאיונות טלפוניים עם מורים ועם מנהלים ומבחנים הישגיים בארבעה מקצועות היסוד: שפת אם (עברית/ערבית), מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה ואנגלית. לקוח מאתר האינטרנט של לשכת המנהלת הכללית, אגף מדידה והערכה.

המזיקים לשיפור מידי של המצב; והדפוס האחר, דפוס של תוקפנות מחד ושל אוזלת יד מאידך, שנוצר בשל תכיפות האירועים והעומס הנפשי שהטילו על ההנהלה. תגובות אלה רק חיזקו את האווירה האלימה ואת ההרגשה של היעדר דמות סמכותית מגוננת של מבוגר.

תובנה זו עמדה במרכז ההנחיה של המדריך, כאשר נענה לצורך המידי שהעלה הצוות החינוכי להתמקד באירוע עצמו של התלמידה המוכה והטיפול בהוריה. באמצעות הצגת המקרה של הטיפול בתלמידה, התוודעו ההנהלה והצוות החינוכי לדינמיקה של בית הספר, הגורמת להגברת האלימות. במהלך הצגת המקרה הנחה המדריך את חברי הצוות החינוכי לקרוא נכון מצבים אנושיים הנוצרים בבית הספר. בשל נטייתו של ביה"ס "לכבות שרפות", צרכים רבים של תלמידים המעורבים בתקריות אינם מקבלים טיפול של ממש, כזה הגורם לשינוי ולהתפתחות. חברי הצוות, שהחלו להפנים כי טיפול לקוי בתלמידים הנושרים הוא העומד ביסוד ריבוי התקריות האלימות, התפנו לעסוק בצורכי התלמידה והוריה, בידעם שעצם ההבטחה לה ולהוריה, שימוצה הדין עם הנערים האלימים, לא תשנה דבר.

מקרה זה ואחרים שימשו דגם חינוכי שממנו אפשר ללמוד מהם צורכי ההתפתחות של תלמידים וכיצד לזהות צרכים אלה, בין אם הם גלויים ובין אם הם סמויים, כמתבטא בהתנהגותם; ומהי העמדה הפנימית של המורה המאפשרת לו להיות נוכח אל מול קשיי תלמידיו. עשייה משולבת מסוג זה, המחוברת למציאות העכשווית, מבטיחה שהצוות החינוכי ישתדל מאוד למען התלמידים ויתאמץ להניע אותם, ויוצרת נכונות גבוהה יותר של המורים לערער על השגרה החינוכית הקיימת בבית הספר, במטרה לשנות את המצב הקיים, המתסכל והשוחק.

אנשי הצוות החינוכי החליטו לשנות את דפוסי התגובה שלהם בנוגע להתנהגות אלימה של תלמידים בהבינם שדפוס "כיבוי השרפות" משמר את האלימות. בעקבות הטיפול המוצלח באירוע הספציפי, ביקשו חברי הצוות החינוכי לבחון מחדש את פעולתו החינוכית של בית הספר כלפי תלמידיו בכלל, וכלפי התלמידים האלימים בפרט. במהרה התברר כי אנשי הצוות סברו כי אין ביכולתם לתרום להצלחתם של תלמידים שאינם משתלבים בדרישות הרשמיות של בית הספר, בכל מישור שהוא. נהפוך הוא – חברי הצוות חשו כלואים בידי אותם התלמידים ובידי הוריהם ולרוב פעלו מתוך הישרדות. הכרה זו הביאה לידי פריצת דרך בתהליך הדרגתי של לימוד המצב – מורים בעלי יכולת הנהגה דרשו לפעול כדי לשנות את המצב העגום, והסכימו להשקיע כל אשר ידרש לשם כך.

חשוב להדגיש כי הזיהוי הנכון של המדריך בנוגע למתרחש בבית הספר – היעדר סיוע לתלמידים הסובלים מקשיי לימוד, ואוזלת ידם של המורים לנוכח התנהגותם האלימה מתוך הערכה בלעדית להישגים רשמיים – אפשרה לו להראות למורים כיצד התנהגותם מעוררת תסכולים ואלימות. מהלך זה, שעונה על הצרכים הגלויים והסמויים של אנשי הצוות החינוכי בטיפול באלימות, דומה במהותו למהלך אשר נדרש מהמורים בבואם לסייע לתלמידים האלימים. תחילה עליהם להבין מהו מקור

האלימות, ולאחר מכן כיצד אפשר לשנות מן היסוד את הגורמים היוצרים את דפוסייה.

צעד זה גרר טיפול חלקי בתופעת האלימות השוררת בבית הספר על כל היבטיה, שכן כל אירוע מפר את האיזון בשגרת בית הספר. בעוד שקבוצת המורים שהשתתפה בתהליך זה החלה להפנים כי יש לטפל בשורש מקורות האלימות של תלמידיהם, צוותים חינוכיים אחרים, שלא השתתפו בו, חוו התפתחות זו כמהלך מוטעה, ודרשו לרסן את תלמידיהם בעוצמה וללא פשרות. רק סיוע נכון של המדריך למנהלת בית הספר הבטיח החזקה של דיאלוג חינוכי זה בלי שייעלמו ההישגים הראשונים. המנהלת, שלפני ההתערבות החינוכית לא הצליחה להנהיג את הצוות החינוכי בבית הספר לעשייה חינוכית בעלת ערך בקרב תלמידים המתאפיינים בריבוי צרכים (טיפול הרואה את התלמיד כאדם השלם), זקוקה הייתה בעצמה ליד מכוונת שתאפשר לה לגדול ולהתפתח כמנהיגה מעורבת וסמכותית. כדי לחזק את התהליך, יצר המדריך קבוצת למידה שהסיקה מסקנות מהצלחות בטיפול באלימות, ותפקידה היה לאפשר לאותם מורים שסמכותם הייתה מגובשת דיה ושלא נכנעו לשגרה להשמיע את קולם. בעזרתם התרחב מעגל ההנהגה הפנימי של בית הספר שדאג לטפל בשורש בעיית האלימות ולא רק ב"כיבוי שרפות".

בשלב הראשון של ההתערבות יוזם המדריך פעילויות המסייעות לו להכיר את הצוות החינוכי של בית הספר¹⁴. ההיכרות נועדה לבסס את האמון של אנשי בית הספר במדריך כאדם וכאיש מקצוע **המסוגל לקדם את רווחתם האישית ולהנהיג את התפתחותם המקצועית בעת ובעונה אחת**. ההיכרות מחייבת מאמץ אינטראקטיבי ביסודו, שכן איכות מגעיו של המדריך היא שתסלול את הדרך להתפתחות. במילים אחרות, יכולת ההשפעה של המדריך קשורה ביכולתו להקשיב לדעות המורים ולמניעיהם הגלויים והסמויים, ולהיות עמם בדיאלוג פתוח, שבו הוא עצמו נתון להשפעתם. מהלך זה דורש מהמדריך להיות מעורב בעצמו בתהליך הלמידה באופן שחוויותיו והתנסויותיו בבית הספר יהיו חלק בלתי נפרד מחומר הלמידה; לשתף את עמיתיו המורים ברגשותיו וללמוד עמם ודרכם על המתרחש בבית הספר; להקשיב ולהכיל את מטעניהם הרגשיים ולתת מענה לצורכיהם ההתפתחותיים המזוהים. תהליך משתף זה בונה יחסי אמון הדדיים, מעודד חתירה אותנטית להבנת ה"אמת" של בית הספר כארגון, ומקטין את החשש של המורים מפני ביקורת ושיפוט על עבודתם החינוכית. תהליך זה פועל לכינונו של מרחב פוטנציאלי של צמיחה. המונח מרחב פוטנציאלי משמעו **אזור מנטלי שבו יש השפעה אנושית ניכרת המביאה לידי התפתחות וצמיחה** (ויניקוט, 1971). התפתחות זו יוצרת תובנה חדשה של הצוות החינוכי בנוגע לצורכי הגדילה וההתפתחות שלו בעת מגעיו המתסכלים עם תלמידיו הפגיעים לסיכון ועם הוריהם.

14 ראו נספח מס' 6.

כך יוכל המדריך להפגיש את הצוות החינוכי עם גורמי הסיכון וההגנה הגלויים והסמויים המתקיימים בסביבה החינוכית ולפתוח בדיאלוג פתוח ואמיץ, שמטרתו ליצור חיבור רגשי וקוגניטיבי למצב הנתון, למגבלותיו, ליתרונותיו ולנכונותם של המורים לפעול לזיהוי דרכים שדרכם אפשר יהיה לכוון אווירה חינוכית מעודדת צמיחה, להם ולתלמידיהם.

המדריך מתאים את הנחיתו לפרופיל, לנטיות, לרצונות ולתרבות של אנשי הצוות. ההתאמה לובשת צורה של דרשיח מתמשך, שבו כל צד מביא את עצמו למפגש משותף, גם אם אין סימטריה בהובלת התהליך בין המדריך לבין הצוות.

היווצרות המרחב הפוטנציאלי של צמיחה קשורה גם באופיו ובמהותו של דפוס הניהול הנהוג בבית הספר. מכאן החשיבות לזהות ולהשפיע על דפוס הניהול ועל הדינמיקה הרגשית שהוא מעורר.

זיהוי דפוס הניהול מתאפשר באמצעות ניתוח החוויה הסובייקטיבית השלמה שחווה המדריך בבית הספר והרגשות המתעוררים בו לרוב במפגש עם הדמויות המובילות של בית הספר; באמצעות מה שהוא חווה בכניסה לבית הספר, לחדר המורים, לחדר המזכירות, לכיתות וכדומה; באמצעות ניתוח ההתרחשויות החוזרות על עצמן במפגשים עם אנשי הצוות; ובאמצעות הערכה של מידת הרציפות, ההתמדה והקביעות של המפגשים המתקיימים מדי שבוע. כל אלה מסייעים למקם את "אזור העבודה" של בית הספר עם המדריך, ההופך לגלוי ומקושר, וש בשל המפגש עמו תתרחב המסוגלות של ההנהלה והצוות החינוכי להיענות לצורכי תלמידיהם שבסיכון.

להלן כמה דוגמאות הלקוחות מהשטח, הממחישות את דפוסי הניהול השונים ואת הדינמיקה הרגשית שהם יוצרים בבית הספר, ולעומתם עמדת המדריך בנוגע לצורך בשינוי הדרוש, כדי ליצור מרחב פוטנציאלי של צמיחה בבית הספר:

מקרה א': צוות חינוכי ששנים הסתגל לניהול "רדום, מינימלי, חסר נוכחות וחרדתי" ואימץ בתגובה דפוס של "ראש הקטן" ועשייה צמודה למסגרת ולנהלים, התקשה לתת דרור למחשבותיו, לרצונותיו וליצירותיו. **דינמיקה זו של צמצום חופש המחשבה והפעולה** נהפכה להיות עיקר ההדרכה, שכן רק אם מצליח המדריך להפכה לגלויה ומדוברת ולתת לנפשות הפועלות מענים שיצמצמו את הצורך בה, רק אז תיתכן התעוררות וחיבור לצרכים הפנימיים, לנטילת יוזמה וליצירתיות. דינמיקה זו פוגמת ביכולת הצוות החינוכי להיות נוכח רגשית, כך שיוכל לשכנע את התלמידים שבסיכון שיש להם על מי לסמוך ולהישען, אם ברצונם לגבור על קשייהם במקום שאלה יגברו עליהם. כל ניסיון של המדריך להנהיג את הצוות החינוכי להיות במגע קרוב ואינטימי עם תלמידיהם הפגיעים לסיכון ייכשל, כל עוד ההנהגה שומרת על פרופיל נמוך. השינוי המהותי במקרה זה חל בעקבות היכולת החדשה של המנהלת להיפתח ולגעת בעצמה, הן בעולמה הפנימי והן בעולמה המקצועי. במרוצת הזמן התרחשו תהליכי צמיחה מקבילים בין התפתחות היכולת של המנהלת לסמוך על

המדריך והתפתחות היכולת של המורים לסמוך על ההנהלה והמדריך לבין התפתחות היכולת של התלמידים לסמוך על מוריהם.

מקרה ב': באחד מבתי הספר הצטיירה המנהלת כדמות ריכוזית אשר מתקשה לכוון ולהדריך את הצוות החינוכי, עד כי כל הבעיות שעלו בבית הספר התנקזו אל "פתח חדרה". המורים התרגלו להסיר מעליהם כל אחריות והפנו אליה כל בעיה אשר נתקלו בה. אך באותה שעה, דאגו לבקר אותה כאשר נכשלה במשימתה באופן שגרם לה לצמצם עוד יותר את מעורבותם בנעשה. סופו של דבר שחדלו לפעול כאנשים אוטונומיים ואיבדו את חוש הביקורת. התנהלות מסוג זה פוגעת ביכולתם של אנשי בית הספר לפעול כמחנכים המסוגלים להתמודד עם תלמידים בסיכון, שכן בעטייה הם נמנעים מלהתאמץ להבין את קשיי התפקוד של התלמיד, ונוטים להפנות כל בעיה שעולה על הפרק לסמכות חיצונית. צמצום זה של תפקיד המורה הוא המשך ישיר של צמצום נוכחות המבוגרים בכלל חייהם של תלמידים בסיכון, כמלווים את התפתחותם וגדילתם.

כל ניסיון לעודד את חברי הצוות החינוכי לקחת עליהם אחריות ויזומה נתקל בחשש מהמחיר שיהיה עליהם לשלם אם ישאו באחריות, כאשר החוויה המידית של כל אחד מהם הייתה שאין לו הכלים הדרושים לשנות את המצב. שינוי מהותי חל רק כאשר הסכימה המנהלת להשיב למורים את חופש הפעולה שלהם, ובאותה שעה לתת להם לגיטימציה להיכשל בדרך הלמידה החדשה. כך התרחבה האחריות האישית של כל מורה לתחום פעולתו. תהליך זה לווה במשברים ובעימותים לא מעטים, שכן דרש מכל אחת מן הנפשות הפועלות שינוי פנימי (האדם עצמו היה מוקד השינוי ולא הטכניקה). זהו שינוי מן "המעלה השנייה", הדורש השתנות של המבוגרים כבסיס לשינוי של התלמידים, שינוי של המנהל העומד בראש המערכת כתנאי הכרחי להשתנות המורים והאווירה החינוכית, ושינוי של המורים כתנאי הכרחי להתפתחותם של תלמידים בסיכון ושל הוריהם.

מקרה ג': בבית ספר אחר התגלתה המנהלת כדמות המסוגלת לעבודה קומפוטנטית אך ורק בתנאים של טאמנות ותלות מרבית בה, עד כי כל איש חינוך אשר לא התיישר לפי קו זה נתפש כבוגדני ומסוכן. האווירה החינוכית ששררה בבית הספר הייתה של לכידות ותלות יתר (enmeshment), עד כי חופש המחשבה ויכולת הקריאה של הכשלים הקטנים והגדולים הצטמצמה, גם בקרב אנשי צוות בית הספר וגם בקרב אלה ששירתו אותו מבחוץ. העיוורון לתופעות שיש לתת עליהן את הדעת גבר, והחלו להופיע קשיים שלאף אחד מאנשי הצוות החינוכי לא היה מושג מה מקורם. התנהלות זו של המורים פגעה ביכולתם לפעול בדרך חינוכית ההולמת את צורכי התלמידים ואת צורכיהם, שכן אנשי הצוות לא חשבו שהם מורשים לבחון את עשייתם החינוכית ולבקר.

כך נוצרה מנטליות שהכשילה כל הערכה רשמית, בצד האדרה בלתי מובחנת של העשייה החינוכית של כל מורה באשר הוא. מנטליות זו גרמה לצוות לרפד את

התלמידים במחמאות ומנעה אותם מלהיפגש עם קשייהם. כך התרבו המקרים המשותקים וגברה הנטייה להתפעל מכל דבר. דרך זו הובילה גם להשקעה גדולה באירועים גדולים המפארים את פעולתו החינוכית של המוסד, שאף תחזקה את גאוות היחידה, גם אם לא נזקפו לזכותה הוכחות להצלחה של ממש. השקעה גדולה ככל שתהיה, הנעשית מתוך רגש של מחויבות לסמכות המנהל ולתפארתו ומתוך הכרה שאין למורה המבוגר רשות אוטונומית משלו, עשויה להסתכם ב"עשייה לחינם, עשייה ללא חופש מחשבה".

השינוי חל רק כאשר החלה המנהלת לבקר מעשים חינוכיים שלה ושל אחרים. כך החל להיווצר מרחב חינוכי המאפשר למורים לראות דברים נכוחה ולשנות. במקרה אחר שהתקיימה בו דינמיקה דומה, חל השינוי כאשר תבע הפיקוח לעמת את בית הספר עם הדעה הנוקבת של ההורים, "שהמלך הוא עירום".

דוגמאות לפעילות של הערכה סאבחנת דינמית

המדריך יכול להשתמש בגירויים שונים המעשירים את השיח ההדרכתית ומסייעים למורים להרהר בדפוסי החשיבה וההתנהגות שלהם בשגרת העשייה החינוכית עם תלמידים בסיכון. הרהור זה מניע אותם לחקור את התנהגותם ואת התנהגות תלמידיהם, ולזהות את מקורות המצוקה ואי-הנחת הקיימים במפגש בין שני הצדדים. תהליכים אלה מעודדים את המורים ליטול יוזמה באופן פעיל ולשנות דפוסי עבודה הפוגעים בהתמודדותם עם תלמידים בסיכון.

פעילות הדרכה לדוגמה:

דימויים העולים במפגש של מורים עם תלמידים בסיכון

- **תמצית הלמידה** – המורים מתבקשים לצלול לעולם של דימויים, כאשר כל אחד מהם מתאר את חוויית המפגש שלו עם תלמידיו שבסיכון באמצעות דימוי. כך עולות לרוב הסוגיות הקשורות בהתמודדותם עם תלמידים בסיכון.
 - **מטרת הלמידה** – להעלות למודע את הרגשות, את המחשבות ואת הדימויים הנלווים למפגש עם תלמידים בסיכון, לבחון באיזו מידה הדימויים מבטאים מחסומים ומכשולים בהתקרבות המורה לתלמיד ולצרכיו, ולחלופין, באיזו מידה הם מבטאים רגישות לתלמידים ולמצוקותיהם.
 - **מהלך הלמידה** – המורים משתפים את חברי הקבוצה בדימויים העולים בהם מהמפגש עם התלמידים, כאשר כל חבר בקבוצה מוזמן להוסיף אסוציאציה חופשית, שאלה, התייחסות או פרשנות. המדריך מעמיק את ההתייחסות לדימוי בעזרת שאלות המאפשרות להשלים את הסיפור שהדימוי מעורר. באמצעות הדימויים של חברי הקבוצה עולות תמות מרכזיות, עמדות, אזורי קושי, חסמים שונים וצורכי ההתפתחות של הקבוצה.
- במחקר (מור, 2003) אשר בחן את מאפייני היחס המסייע של מורים לתלמידים בסיכון נמצא, כי מורים הכושלים בעבודתם החינוכית עם תלמידים בסיכון

נוטים להשתמש בדימויים המכילים יסודות של ריחוק, ניכור וחוסר נגישות וחיבור לילדים ולמצוקותיהם. לעומתם, מורים המוכשרים לעבודה חינוכית עם תלמידים בסיכון משתמשים בדימויים המכילים יסודות של קושי, מורכבות וסבל. הדימויים של המורים הקומפוטנטיים עוסקים בקשיים הסובייקטיביים של כל מורה במפגש שלו עם עולמות הסיכון של הנוער בסיכון. מהלך זה נתפש כחיוני בעיני המורים, הלומדים כי רק אם המורה מסוגל לפגוש את הקשיים והמכשולים של תלמידיו, יוכל גם לחפש עמם את הדרכים להתגבר עליהם. יכולתו של המורה לפגוש את עולמות הסיכון באופן מלא, בלי להירתע ומתוך אמונה נחרצת לסייע, היא המחוללת את ההתפתחות, שכן רק כך מרגיש התלמיד מובן, מוכל ובוטח בסביבתו. היכולת לפגוש את עולמו הסובייקטיבי של התלמיד היא הנותנת למורה סיכוי להרחיב את דרגות החופש הפנימי של התלמיד מול המציאות החיצונית המגבילה. כלומר, התבוננות של המורה במציאות דרך משקפיו של התלמיד גורמת לו להזדהות עם התלמיד, ומכאן לתקשר עמו ביתר קלות ולקיים עמו יחסי השפעה הדדיים.

במחקר עלה שהדימויים של המורים המתקשים להתמודד עם צורכי התלמידים בסיכון התאפיינו במפגש חסר מוצא וחסר תקווה. להלן כמה דוגמאות:

"כמו דרשיה של חירשים".

"כמו עיפון שעף לו למעלה ולא מצליחים להנחית אותו בחזרה".

"כמו חומה בלתי חדירה".

"אתם אני מרגישה כמו בפעמון זכוכית, הנער או הנערה בלתי אפשריים לקרבה". לעומתם, הדימויים של המורים המתמודדים בהצלחה עם צורכי התלמידים בסיכון התאפיינו במפגש שתחילתו מעיק, אך המשכו מוביל לאור שבקצה המנהרה. כדבריהם:

"תחילה ראיתי בהם ילדי ברזלים ויושבי מעקות, ואילו היום הם מבחינתי בני אדם בעלי סיפורי חיים נוגעים ללב. תחילה כשעברתי לידם, קיבלתי תגובות משפילות, הם ממש התחרו ביניהם מי יצליח להשפיל אותי יותר. ככל שאתה מפגין יותר את הפחד ואת הבוז שלך כלפיהם, כי אתה פוגש את העליבות של עצמך, כך הם נטפלים אליך יותר. הם קולטים במבטך את הפחד. חשתי בעליבות שלהם. נערים העוצרים את חייהם, מובטלים ממעש, במין התרסה כלפי החברה – אנתנו כאן ואתם תסבלו מאתנו. מה שראיתי זה את הבחירה שלהם להיתקע בריק, באין, ממש חסרי כל חיות מבחינת עשייה ויצירה אישית (כמו במוות). במשך הזמן התקרבותי אליהם, אמנם מלא חששות בלב, אך ככל שהתקרבותי, התגלו כילדים המסוגלים לתקשר ולעניין אותי בנושאים שונים שסקרנו אותם. הם התגלו כמלאי סיפורים מהחיים וכמביני עולם".

"הדימוי היאה להם הוא של קוף סרפד. אם נוגעים בעלים, צורב למשך זמן; אך אם לומדים לגעת בו ליד השורש, הסרפד מרפא. צריך להיות קרובים לשורש, כדי לדעת איך להיות אתו בלי להידקר...".

2 השקעה על העמדות החינוכיות של חברי הצוות החינוכי

המדריך מקיים פעילויות העוסקות בבירור העמדות החינוכיות של חברי הצוות ובהשפעה עליהן, כך שייטיבו לענות על צורכי התלמידים בסיכון ועל צורכי המורים עצמם. עמדות חינוכיות המכירות במצוקה של תלמידים בסיכון ובאחריותם של המורים לתת להם את הדרוש להתפתחותם אחראיות להתמודדות בונה עם התלמידים. המדריך שומע את עמדות הצוות החינוכי ומשקף את השפעתן על תלמידים פגיעים לסיכון ועל הוריהם.

מניסיון שנצבר בשטח במשך שנים עולות שלוש תגובות אופייניות למורים בנוגע למידת נכונותם ליטול עליהם אחריות לחלץ את התלמיד ממעגל הסיכון. את התגובות חילקתי לשלושה אבות-טיפוס: הנמנע, המתנגד והמסייע.

הטיפוס הנמנע

- מורים החווים חוסר אמון ביכולתם לחולל שינוי אצל תלמידיהם נשמעים כך:
- "בעיותיו הנפשיות של התלמיד הזה אינן בתחום סמכויות הטיפול שלי. עד שלא יטפלו בהן, אין לי מה לעשות אתו".
 - "יש לו משפחה בלתי אפשרית. אי-אפשר לשנות דבר. כדי להציל את הילד, צריך להחליף את המשפחה שלו".
 - "תלמיד זה אין לו מקום בכיתה לומדת, המקום שלו ברחוב".
 - "לתלמיד הזה יש ראש טוב ללימודים אבל הוא פשוט לא רוצה ללמוד. מה אני יכול לעשות? זה לא תלוי בי".
 - "ההורים צריכים לדעת מה הילד שלהם עושה. בעצם, אין עם מי לדבר וחבל על המאמץ. זה מקרה אבוד".
 - "אם הוא ירצה לפתוח דף חדש, הוא יצליח בלימודים. זה תלוי רק בו ולא באף אדם אחר".
 - "מה אפשר כבר לחדש לנו על הילדים האלה? כבר היינו בסרט הזה. מה כבר לא ניסינו".

אמירות אלה ודומות להן משקפות חוסר אונים וחוסר אמונה של המורה ביכולתו להתמודד עם קשיי תלמידיו, וגורמות למורה לצמצם את תפיסת תפקידו בעבורם ולהשתמש באסטרטגיות שאין בהן מוצא של ממש אלא הנצחת המצב עד הסלמתו:

- להזמין את התלמיד "לפתוח דף חדש".
- לשלוח אותו הביתה כדי "לחשוב".
- להוציאו מהכיתה ב"זמן השיעור".

- לשלוח אותו אל המומחה (הפסיכולוג, עו"ס, רופא וכד') ולהמתין "לתוצאות המבורכות של הטיפול".

אסטרטגיות אלה משקפות עמדת הימנעות של המורה ממפגש אמיתי עם התלמיד ואת חששותיו להימצא בדיאלוג עמו. כל אינטראקציה הופכת במהרה למונולוג המעודד התנתקות והתנכרות. מפיהם:

- "תגיד לי אתה – מה אתה רוצה שאני עוד אעשה בשבילך?"
- "תשמע, סיפרתי להורים (ליועצת, לאח...) על כל הקשיים שלך".
- "ממך לא יצא דבר. כל מה שאני מבקשת ממך זה שתפסיק להפריע לכולם. מצדי אל תעשה דבר".
- "מה אתה חושב... אתה לא תקבע דבר... תישאר בחוץ. בזמן המבחן אין לך מקום פה".

המורים הנמנעים מרחיקים מעליהם את מצוקות התלמידים ומעבירים את האחריות לגורמים אחרים. מסיבות שונות, הם מנטרלים כל מפגש שיש בו כדי להרחיב את היכרותם עם צרכי תלמידיהם. לעתים היכרותם עם התלמידים מסתכמת במספרים ובעובדות יבשות – ציונים המשקפים כישלון לימודי והערות המבטאות חצייה של כללי המסגרת. בכך נמנע כל סיכוי למפגש אמיתי עם התלמיד, שדרכו יכולה לצמוח עשייה חינוכית שיש בה תועלת של ממש.

הטיפול המתנגד

- שלא כמו הנמנעים, מורים מסוימים מגיבים לתופעת הניתוק בתגובות רגשיות המבטאות כעס או דחייה (כלפי התלמיד, ההורים, המערכת, העמיתים לעבודה, וכד'). מפיהם נשמעות קביעות כגון אלה:
- "הילדים האלה כפויי טובה. ניסיתי אתם בטוב, ברע, ניסיתי להבין אותם, לעזור להם, מה לא עשיתי? הם פשוט לא מסוגלים להעריך את מה שעושים בשבילם".
 - "את ההורים צריך להעמיד במקום, להראות להם. אם הם לא מסוגלים לעשות משהו בשביל הילד שלהם, צריך להכריח אותם".
 - "עמיתי לעבודה מתנערים מכל אחריות. מה הם חושבים לעצמם, שמישהו יעשה בשבילם את העבודה?"
 - "איפה ההנהלה פה? שעות אנחנו יושבים בישיבות ולא עושים כלום. אף החלטה לא מתקבלת. סתם מורחים את הזמן".
 - "הילדים האלה לא מבינים הרבה. חסר להם הרבה ידע וחומר. הם חסרי מוטיבציה, אין להם גבולות. איך אפשר לנער אותם? לפתוח להם את הראש?"
 - "כל הזמן עושים אותן שגיאות. בבית הספר הזה לא לומדים משום דבר. אני יודעת מה צריך לעשות לזעזע את ההורים. את כולם..."

אמירות אלה ודומות להן משקפות **מעורבות רגשית המחלישה** את ההתמודדות עם הכישלון, ומולידות תגובות ספונטניות ואנושיות של המורים לכישלונותיהם, המנציחות תגובות כאזבה של התלמיד מעצמו, מבית הספר ומן המבוגרים. האסטרטגיות החינוכיות הנלוות לקביעות אלה מעודדות תגובות של התנתקות או התקפה:

- להזמין את ההורים כאזהרה ולהפעיל את סמכותם כנשק כנגד התלמיד.
- לחפש את נקודות התורפה של התלמיד ולהבליטן.
- להפעיל עונשים או למנוע הטבות מהתלמיד.

אסטרטגיות אלה משקפות את עמדות האזבה והתסכול של המורה מתלמידיו, שאינם עומדים בדרישות ואת חששותיו מפני הכישלון המדבק. כל אינטראקציה הופכת במהרה למענישה ולמאיימת, ומעודדת תגובות התקפה או התנתקות של התלמיד מהמבוגר, אשר נחוזה כמי שאינו יכול לעשות דבר למענו. מפי המורים:

- "לא תצא לטיול... לא תצא לברכה...".
- "אם תמשיך כך – לא תהיה פה בכלל".
- "או אתה או אני בכיתה הזאת".
- "כולם כל כך משתדלים בשבילך ולך לא אכפת כלום. אתה מרגיז את כולם, מוציא אותנו מהכלים ואתה ממש מייאש, לא רק אותי – את כולם".

המורה המתלונן מעורב במצוקות תלמידיו ומגיב אליהן בהתאם לרגשות המתעוררים בו באותה העת. לתפיסתו, מקור הבעיה והאחראים למצב הם התלמידים עצמם, הוריהם ומערכת החינוך, שאינה ממיינת די הצורך את התלמידים. לדעתו, לא הוא זה שצריך להשתנות אלא התלמיד, ולכן הוא יתבע זאת ויזעק כך בכל הזדמנות.

הטיפוס המסייע

- ישנם מורים שעמדותיהם מבטאות את נכונותם להיחלץ מהמצר. הם מחפשים פתרונות הולמים למצב, וגישתם יותר אקטיבית וחקרנית. מפייהם:
- "לתלמיד זה יש נתונים וכישרונות מסוימים, שאם אצליח לגרום לו להאמין בהם, יוכלו לשמש אותו כמנוף לשינוי. זה לא קל, כי הוא לא מאמין באף מבוגר".
 - "אני מעוניין להבין מה מציק לו. המצוקה ניכרת בכול – בדיבורו, בלבשו, ביחסו אל המבוגרים ואל בני גילו. אם אצליח להתקרב אליו ולתקשר עמו באופן שיעורר בו עניין ואמון כלפי, אקבל ממנו את המפתח לעזור לו".
 - "חשוב לי להבין את הדינמיקה שגרמה להתנהגותו המתנתקת. אני מחפשת נקודת אחיזה שממנה יש סיכוי להחזיר אותו למסלול של עשייה ולמידה, ולא למסלול הייאוש שכל כך אופייני לו. מה ייאש אותו כל כך בגיל כה צעיר?"
 - "עכשיו, כשאני יודעת את סיפור חייו הקשה – איזו תכנית פעולה יכולה לגרות אותו להניע את חייו קדימה? אני חייבת להוציא אותו מהוויתור העיקש".

אמירות מן הסוג הזה אופייניות למורה **מסייע, מעורב ומחויב**, ומובילות אותו לנקוט אסטרטגיות מחברות, כגון:

- להזמין את ההורים כשותפים להבנת הסיפור השלם ולהתמודדות עם הקשיים של בנם/בתם.
- לחפש נקודות אור בהתמודדות של התלמיד, לחזקן ולפתחן.
- להימנע מלשחזר תגובה צפויה של המבוגר כלפי התלמיד בשל דפוסי התנהגותו, כדי לא לחסום את ערוצי התקשורת.

המורה הנמצא בעמדת המסייע מעורב בחיי התלמיד ומחויב לו. התנהגותו היא בבחינת פתח לשינוי וליציאה ממעגל התסכול והכישלון. המורה המסייע פתוח לעזרה והכוונה מעמיתיו ומאחרים, ומסוגל לאמץ אמונות ואסטרטגיות שהן בבחינת הושטת יד לתלמיד והזמנתו להתמודדות חדשה, שיש בה תקווה ליצירת תפנית ולהיחלצות מהמסלול המוכר.

חלוקה של עמדות המורה לשלושה אבות טיפוס, הנמנע, המתנגד והמסייע, היא בבחינת כלי המאפשר למדריך להתאים את הנחייתו לצוות החינוכי. השתייכות המורה לאחד משלושת אבות הטיפוס הללו אינה מוחלטת או קבועה, והיא משתנה באופן התלוי בגורמים רבים שפועלים באותה עת. רק הבנת התמונה הכוללת תאפשר למדריך להתערב באופן רלוונטי לצורכי המורה והצוות החינוכי.

המדריך צריך להתחשב בכל התערבות בגורמים המשפיעים על התנהגות המורה "כאן ועכשיו": בעיתוי, במיקום, בהשתלשלות קודמת של אירועים, בנפשות הפועלות, במסרים הגלויים והסמויים, בנתונים אישיותיים ונסיבתיים, וכן במידת הבשלות של המורה להשתחרר מן העמדות המקבעות אותו בעבודתו, וביכולתו לאמץ עמדות חינוכיות המובילות למפגש פורה עם צורכי התלמידים. מורה שחל שינוי בתפיסותיו וביכולותיו, יש סיכוי שישפיע גם על שינוי דפוסי ההתנהגות של התלמיד.

אימוץ עמדות מיטיבות כלפי תלמידים פגיעים לסיכון עומד בבסיס העשייה החינוכית המביאה לידי גדילה והתפתחות. עשייה זו היא תוצר של יכולת המורה להתכוון לחוויה הסובייקטיבית שלו ושל התלמיד וליצור יחסים בינאישיים מספקים ביניהם. העיסוק בעמדות מרחיב את יכולת המורים לעסוק בעולם הסובייקטיבי והאינטר-סובייקטיבי שלהם ושל תלמידיהם, כמפתח לעשייה חינוכית ההולמת את צורכי התלמידים.

§ הגברת הקשב של המורה לעולמו הפנימי כאמצעי תקשורת רב-ערך עם ילדים בסיכון

במהלך מפגשי ההדרכה לאורך כל ההתערבות עוסק המדריך בעולם הפנימי של המורים ובשכלול יכולותיהם האישיות והמקצועיות. חינוך של תלמידים פגיעים לסיכון כרוך במאמץ רגשי ובמכשולים רגשיים רבים. כדי לפתח את יכולת המורה

להכיל את קשיי התלמיד וליצור בעבורו תנאים המאפשרים צמיחה והשתנות, צריך לעסוק גם בקשייו הוא. שימת הדגש על עולם הרגש של המורים עצמם ומודעותם לתכנים האישיים-רגשיים העולים בו ולאזורי הקושי והמכשולים שלהם משפרת את יכולתם להכיל את תלמידיהם במפגש עמם, לגעת בהם ולפגוש את קשייהם. יכולת מתפתחת זו יוצרת סיכוי שבמהלך המפגש עם התלמידים ימצאו המורים במרחב הפוטנציאלי של ההתפתחות, הקשורה ביכולת לחקור את החוויה הסובייקטיבית, הן של המורה עצמו והן של אלה המסתייעים בו.

אקזיסטנציאליזם הוא אחד המושגים המרכזיים הנידונים בהקשר של פיתוח יכולת המורה לעסוק בעולמו האישי ובעולם של תלמידיו. תפיסה פילוסופית זו, היוצאת מהפנומנולוגיה ועוסקת בשאלות קיומיות שעניינן סבל, ייאוש, מוות וחרדה קיומית מכך שדברים נהרסים, מסתיימים ומתים, מתאימה לעסוק גם בנושא של תלמידים בסיכון, המתאפיין בחוויות של מוות והתפרקות. המושגים **אחריות, בחירה וחופש** הם מושגי יסוד באקזיסטנציאליזם והסתמכות עליהם עוזרת להתקרב לחוויה הסובייקטיבית של התלמיד בסיכון. האתגר הוא להרחיב את דרגות החופש שלו בלי להתעלם מהמציאות ומהכבלים שהחברה מציבה בפניו ובפני המורה. הרחבת החופש מאפשרת לצמצם את הסבל. האחריות באה לידי ביטוי בתובנה, תחילה של המורה ובהמשך של התלמיד, ש"הרחבת החופש שלי על חשבון החופש של האחר תביא בסופו של דבר להגדלת הסבל של שנינו, כי יש קשר בינינו". נגיעה של ממש בנפשותיהם של תלמידים בסיכון מחייבת את המורה לעסוק בעצמו ולגעת בעולם הרגש שלו. הכלי הטוב ביותר העומד לרשותו של מורה של תלמידים בסיכון הוא רגשותיו הוא, **המסייעים לו להבין את צרכיו של התלמיד**. למידה מסוג זה, המחברת בין עולמות התוכן של הסיכון לבין עולם הרגש של המורה והעולם המשותף של צוות המורים, יוצרת תובנות ויכולות חדשות בעשייה החינוכית עם תלמידים בסיכון. תובנות ויכולות אלה שונות מאלה המתקבלות מעצם החשיפה לידע על תופעות הסיכון ועל דרכי הטיפול בהן. במוקד הלמידה נמצא המורה עצמו, על כלל אישיותו: יכולותיו המקצועיות, השקפותיו האידאולוגיות, היכרותו את עצמו, מידת פתיחותו לזולת, זהותו האישית והחברתית, סגנונו האישי בלמידה וביישוב מחלוקות עם עצמו ועם זולתו, וכיו"ב.

כהרחבה לעיסוק של המורה בעולמו הפנימי ובעולם הרגשי של תלמידיו, מתמקד המדריך **בעולם הבינאישי** של המורה ובשיפור יכולתו ליצור קשר מצמיח ומרחב פוטנציאלי של גדילה, מתוך שימת דגש על ההיבט הצוותי-קבוצתי (קבוצת הלמידה הקלאסית וכל מה שמפריע לה להתחוות – הנחות היסוד של בֵּין). ציר זה קשור בהפנמת מושגים בעלי ערך טיפולי, הקשורים לתאוריות פסיכולוגיות השופכות אור חדש על היחסים המתקיימים בין הילד ובין סביבתו, עולם תוכן אשר מעשיר את עבודת המורה ומוליכו. בהדרכה עולים נושאים מתוך עולמות הסיכון האישיים, הבינאישיים והחברתיים שהמורים עצמם חווים, בצד התחבטויות וסוגיות העולות בעבודתם החינוכית.

פעילות לדוגמה:

מורים במצבי סיכון ומצוקה וכיצד התמודדו עם מצבים אלה

תמצית הלמידה

כל חבר צוות מתבקש לשחזר מצב שחוה בו סיכון של ממש. השחזור של הסיפור בשלמותו ייעשה באמצעות זיהוי של אלמנטים קריטיים, שאפשרו או מנעו את ההתמודדות עם אותו מצב. חברי הקבוצה לומדים לזהות את עקרונות הפעולה שהביאו לידי הצלחה או כישלון, ומפנימים אותם כעקרונות-על. בהפעלות שנעשו נתפשו עקרונות אלה כעקרונות-על: הימצאות של מבוגר תומך ומאמין, התמדה בעזרה, עזרה שאיננה מתפוגגת בשל קשיים. הם עלו בסיפורים האישיים של המורים סביב התגברותם על מצבי סיכון שלהם נחשפו במהלך חייהם.

מטרת הלמידה

מטרת הלמידה היא לפתח את יכולת ההידברות של המורה עם עצמו ולמצוא בתוכו קשב חדש לסיפורו האישי, לנטיותיו ולצרכיו, לפחדיו ולחששותיו ולאזורי החסימה והביטחון שלו, וכל זאת כאמצעי להידברות אישית עם תלמידיו. הלמידה המשותפת של המורים ממצבי הסיכון שעלו בסיפורי ההתמודדות של חברי הקבוצה מאפשרת להם לאפיין כיצד ואיך נוצרת התפנית, לשרטט את הרגע המדויק שבו חל המעבר מסיכון לסיכוי, וכיצד בולמים את ההתמודדות עם מצבי סיכון. למידה מהניסיון האישי של כל מורה פותחת ערוץ הידברות בעל ערך עם תלמידים בסיכון, כיוון שהוא מסתמך על למידה מהחיים עצמם.

4 לסידה קבוצתית, שיפור סיומנויות תקשורת בינאישית ועבודת צוות

בהתבסס על התובנות העולות מההתמודדות הבית ספרית, המתפתחות ללא הרף בשל המפגש עם הצוות החינוכי, יכול המדריך להעצים את תהליך הלמידה הקבוצתי: הוא יכול לדרוש מהצוות החינוכי להשקיע את מרב מאמציו בהבנת המצבים שעמם הוא נדרש להתמודד, ולחפש אחר דרכים חינוכיות מתגמלות בעבודה עם תלמידים בסיכון ועם הדמויות המעצבות את חייהם.

בתחילת התהליך הקבוצתי נקשר הצוות באופן עמום ולא מוגדר למדריך, בציפייה לקבל ממנו פתרונות מוכנים. המדריך מחזיר לצוות החינוכי את המנדט, כדי שזה יברר לעצמו ויגדיר מחדש כיצד היה רוצה להסתייע בו בשביל לשנות את המצב הקיים, הנחוה כמתסכל. תהליך זה מעורר התנגדויות בעוצמות שונות, הייחודיות לכל חבר צוות לפי אישיותו וסיפורו האישי. בין ביטויי ההתנגדות האופייניים אפשר למנות: חרדה מפני תהליכים עמומים, חרדה מפני שינוי, עימות עם המדריך הנתפש

כסמכות מערערת, תלות במדריך "הכול יכול", התנהגות נסיגתית, קושי להגדיר את הצרכים ומצב של לחימה – בריחה (fight – flight).

וילפרד בֵּיוֹן (1992) היה פסיכואנליטיקאי אשר פיתח תאוריה העוסקת בתהליכים חברתיים ובקבוצות. אחד המושגים העיקריים שתבע בֵּיוֹן, קבוצת עבודה, עוסק באותו היבט של תפקוד הקבוצה הקשור במילוי המטלה האמיתית שלה. קבוצת עבודה, לפי בֵּיוֹן, היא קבוצה אשר נותנת דעתה על מטרותיה ויכולה להגדיר את מטלתה (רוזנוסר, 1997). הקבוצה קיימת רק כדי לקדם את השגת המטלה. קבוצות שפועלות כקבוצת עבודה בעקיבות נדירות מאוד, ואולי אף אינן קיימות כלל בצורתן הטהורה. התאוריה של בֵּיוֹן עוסקת במציאת הסיבות לכך שקבוצות אינן פועלות בדרך הגיונית, המאפיינת את קבוצת העבודה. מה שרואים במציאות הוא קבוצת עבודה שלתוכה מפעפעים ופורצים היבטים התנהגותיים לא הגיוניים ובלתי מודעים, המתערבים במטלות העבודה כמו שדחפים גסים ופרימיטיביים מתערבים בעבודתו ההגיונית של כל אדם מבוגר (רוזנוסר, 1997). היבטים אלה הם הגורמים לביטוי ההתנגדות המופיעים כחלק טבעי ובלתי נמנע של הנחיית צוות המורים בבית הספר (כמו בהנחיה של כל קבוצה אחרת).

ההתנגדויות של צוות המורים מופיעות בניסוחים שונים, למשל: "אנו שבעי מיזמים שסופם אותן הבטחות ואכזבות"; "לשם מה להעמיק את ידיעותינו על צורכי התלמידים, אם כבר כיום אנו עושים למעלה מיכולתנו – ללא משאבי זמן נוספים, כל למידה מיותרת"; "הבעיה היא של ההורים ולא שלנו – תשנו אותם"; "בעבר היו לי תנאים הרבה יותר טובים וראיתי מה יצא מאותו נוער, אז מה כל האשליה הזו"; "אנו זקוקים להצעות ממשיות בלבד, וכל השאר זה בזבוז זמן והתמזמזות בתכל'ס"; "המצב באמת קשה, אם אתם לא גורמים לשינויים מעשיים, אז חבל על הזמן"; "אנחנו עושים כמיטב יכולתנו – השאר כבר לא תלוי בנו"; "אין מה לעשות עם תלמידים כאלה, מקומם איננו בבית הספר"; "אין לנו את הכוח ואת המשאבים הנפשיים להתמודד עם בעיות כאלה, אין זה מתפקידנו"; "תלמידים אלה מצפצפים עלינו, אז למה שאנו עוד נתאמץ בשבילם?"; "אני לא רואה שום פתרון למצב – תלמד אותנו איך מצליחים עם תלמידים כאלה", ועוד.

ביטויי התנגדות אלה ואחרים מעידים על תהליכים טבעיים וצפויים בדרך להתגבשות של חברי הצוות כקבוצת עבודה. היעדרם עלול לרמוז על למידה פסיבית ולא מחייבת, שאין בה כדי לערער את הקיים באופן הנוח 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 קצתן מסוגלות לתעל את ההתנגדויות לאפיקים יצרניים ולמשוך את האחרים להתמקד במטלה שלשמה התכנסו – יצירת צמיחה אישית ומקצועית כאמצעי לגוון את המענים הניתנים לתלמידים פגיעים לסיכון.

וכך, בכל קבוצה המתכנסת למשימה משותפת צפות בהתחלה התנגדויות וניסיונות להכשיל את המדריך כדמות סמכותית. האופן שהמדריך מטפל בהתנגדויות אלה

משפיע על יכולתם של המשתתפים הבשלים בקבוצה להצטרף לזרם העשייה, שלשמה התכנסה הקבוצה. מתהליך זה יכולים המורים ללמוד כיצד יוכלו הם עצמם להכיל את ביטויי התנגדות שיעלו בקרב תלמידיהם הפגיעים לסיכון, כאשר הם יהיו משמעותיים יותר בעבורם, וכיצד לחתור ליצירת קשר אמיתי עמם. התבוננות בתהליכים המקבילים המתקיימים בין המדריך וקבוצת המורים לבין המורה וקבוצת התלמידים יכולים ללמד את המורים כיצד לפרש את ההתנגדויות ולטפל בהן. ההנחה הבסיסית היא, כי מפגש שיש בו התנגדויות ומעודד את המשתתפים להתגבר על ההתנגדות האנושית הבסיסית שלהם הוא תהליך לימוד חיוני, שכן הוא מאפשר להתמקד בתכנים ובתהליכי עבודה רלוונטיים, שבאמצעותם אפשר לצמצם את הניכור הקיים בין המחנכים לבין התלמידים. מפגש כזה מחולל גם התגייסות ללמידה ולצמיחה.

ההתבוננות בתהליכים המקבילים, המתרחשים באותה שעה בין המורה והתלמיד ובין המדריך והמורה, מזרזת את בשלותם של המורים לשינוי. הקבלה זו מאפשרת למדריך לקדם את הצמיחה של הצוות החינוכי כאמצעי המאפשר לקדם את הצמיחה של התלמידים. המדריך נעזר בתובנות העולות בתהליכים הבינאישיים המתרחשים בינו ובין המורה כפרט ובינו ובין צוות המורים כקבוצה, כדי להסיק מהם על התהליכים המתקיימים בין המורה ובין תלמידיו. כמו כן, המדריך מתבונן בצורכי ההתפתחות של המורים, שיאפשרו להם להיענות לצורכי תלמידיהם באופן אופטימלי. מהלך זה מתחשב במידת הבשלות של המורים לשינוי בכל שלב ושלב, ומשמש כדגם לצוות החינוכי, הלומד לזהות בעצמו את צורכי תלמידיו "כאן ועכשיו" וכיצד הוא יכול לספקם.

פעילויות הדרכה לדוגמה

המחזקות את התפתחות עבודת צוות

עשייה חינוכית שאינה הולמת את צורכי התלמידים

- **תמצית הלמידה** – המורים מתבקשים לאפיין את תלמידיהם הפגיעים לסיכון ואת המענים החינוכיים הקיימים כיום בבית הספר למענם.
- **מטרת הלמידה** – לאפיין את התלמידים בסיכון ולזהות את אופי העשייה החינוכית הנעשית בבית הספר למענם, ולעמת את הצוות החינוכי עם העובדה שפועלו אינו עונה במלואו על הצרכים הרבים והשונים של התלמידים בסיכון.
- **מהלך הלמידה** – המורים מנסים לאפיין את תלמידיהם בעזרת אסוציאציות חופשיות. המדריך מארגן את אפיוני התלמידים על לוח, כשהוא מבליט את ריבוי הצרכים, מורכבותם וגיוונם ומבחין בין האפיונים האישיים-רגשיים, הלימודיים-קוגניטיביים, הבינאישיים-חברתיים והסביבתיים-משפחתיים. די בחלוקה זו כדי להפגיש את אנשי הצוות החינוכי עם מורכבות המצב של התלמידים, והיא מעוררת תהיות באשר לפעמים הרבות בעבר שהוצבו בפניהם דרישות, שהתעלמו

ממורכבות זו.

בשלב שני של הלמידה המורים מתבקשים לציין את המענים החינוכיים הקיימים כיום בבית הספר למען תלמידיהם הפגיעים לסיכון. בתוך כך מתפתח דיאלוג בין המדריך לבין המורה, שבאמצעותו מתגלה פער גדול בין הצרכים הרבים של התלמידים לבין המענים המצומצמים של בית הספר; או ליתר דיוק, מתברר שעיקר הבעיה היא ההתמקדות הבלעדית בהוראה, מתוך התעלמות מוחלטת מצרכים אחרים של התלמידים, המשפיעים על יכולתם להתפנות באמת ובתמים ללמידה. בהמשך מפגשי ההנחיה תגבר המודעות לבעיה זו, והמציאות תתגלה בשלמותה.

במהלך הלמידה צפוי שתהיינה התנגדויות בצוות, משום שהתכנים העולים עלולים להתפרש על ידי מקצת המורים כביקורת על עבודתם. אווירה רגשית אוהדת ולא שיפוטית תסייע בטיפול בהתנגדויות אלה ובהעברת המסר – שאין כאן כוונה לבקר את דרך העבודה של המורים אלא רצון להפגישם עם המציאות הבלתי אפשרית שבה הם פועלים, ולפתח בקרבם יחס אמפתי ומבין למצב המתסכל. המורים צריכים להכיר בכך שפעמים רבות אין הם מצוידים דיים מבחינה אישית ומקצועית, כדי להתמודד עם האתגר הניצב בפניהם. המשאבים והכלים העומדים לרשותם, אין בהם כדי לשנות את המצב המורכב. תחילתו של השינוי בהכרה שיש פער בין המענים לבין הצרכים הקיימים. המשכו בנכונות להרחיב את נקודת המבט בכלל האמור בגורמים המחוללים את הסיכון ואת הניתוק. רק כך יכולים המורים להכיר בכך, שאי-הנחת שהם מרגישים כלפי תלמידיהם הפגיעים לסיכון אינו קשור לבעיית למידה או עצלות אלא מקורו במצב המושפע מריבוי גורמים לימודיים, רגשיים-אישיים, בינאישיים-חברתיים, סביבתיים ומשפחתיים. המודעות הראשונית, כי נחוץ לבחון את כלל הגורמים הקובעים את הישגי התלמידים בסיכון, משנה את הפרספקטיבה של המורים בנוגע לתלמידיהם. עם השינוי בפרספקטיבה, חל גם שינוי בגישה הרגשית של המורים כלפיהם, ואלה מכירים לראשונה בצורך לתת לתלמידים מענה מקיף יותר ושלם. את הפעילות הזו אפשר לעשות בגרסה שונה במקצת – המורים מתבקשים לתאר את חוויותיהם במפגש עם התלמידים הפגיעים לסיכון ועם הוריהם, וכן מה הם חושבים הייתה החוויה מבחינת התלמידים והוריהם. המטרה היא להסיק מהצלבת העדויות על מהות המפגש, ולראות האם הוא מקדם או מחבל ביכולתם של המורים להוביל את תלמידיהם לצמיחה ולהתפתחות.

טיפול בהתנהגות אלימה של תלמידים

- **רקע** – רוב הצוותים החינוכיים מוטרדים מתופעות האלימות, הנשירה הסמויה והגלויה ותת-ההישגיות. מורים רבים מרגישים חסרי אונים אל מול תופעות אלה, המאיימות על הצלחת התהליך החינוכי. רבים מבתי ספר הרוצים לשנות מצב זה פועלים לצייד את המורים בידע, מנסים לנתח תופעות אלה במונחים של סיבה

ותוצאה ומציעים טכניקות להתמודדות עמן. כוחה של תגובה זו מוגבל, משום שהיא מתמקדת **בתכנים ובטכניקות המנותקות מהנפשות הפועלות בבית הספר ומהאווירה השוררת בו**. מהלך זה אינו מבטא את העובדה שאלימות, נשירה ותת-הישגיות קשורות במטענים הנוצרים במפגש בזמן אמת בין המורים לבין תלמידיהם, על כל מה שנלווה לו – מטענים סמויים ומטענים שמקורם במציאות חייו של התלמיד מחוץ לכותלי בית הספר.

ידע עשיר ומבוסס ככל שיהיה, כל עוד אין הוא נוגע באדם עצמו ובמניעים הרבים המביאים אותו לנהוג כך או אחרת, עלול להיות מוגבל ולא להאיר את בעיות התלמיד באור אמיתי, כזה שיכול לחולל שינוי של ממש. לכן, כאשר המדריך מזהה כי צוות חינוכי מסוים טרוד בבעיה של אלימות הולכת וגוברת, עליו לגרום לחברי הצוות להכיר בגורמים השונים המניעים את התלמידים לנהוג בדרך אלימה. מניעים אלה הם עיקר בעייתו של התלמיד ובהם יש לעסוק, ולא בסימפטומים החיצוניים ובצורך להכחידם.

פעילות מסוג זה דורשת מהמדריך להביא לידיעת הצוות החינוכי את הסכנה הטמונה בנטייתו לאמץ פתרונות מן המדף, כי פתרונות מוכנים מראש או "אינסטנט", זירגון שכיח בעידן שנוטה לספק פתרונות שטחיים לבעיית האלימות ההולכת וגוברת, רק מעכבים למידה איכותית, שבכוחה ליצור שינוי. מדריך המעריך כי הצוות מוכן להתמודדות ארוכת טווח עם תופעת האלימות יתמקד בתלמידים כבני אדם המגיבים לאלימות, ולא בתופעת האלימות כשלעצמה. מעבר זה יכול לחולל מהפך בחשיבה: ההגדרה הפשטנית והחלקית, "יש כיום מגפה של אלימות בקרב בני הנוער וצריך למצוא לה תרופה", תעובד להגדרה מציאותית יותר, שלפיה, "מסתובבים בינינו בני אדם מתוסכלים אשר אינם מצוידים דיים להתמודד עם דרישות החברה הנורמטיבית השלטת". רק אם נראה אותם כאנשים היכולים להסתייע, אך הזקוקים להנחייתו של מורה המסוגל לראות את התמונה הכוללת של סיפור חייהם, יימצאו המענים המספקים הנותנים להם סיכוי למימוש עצמי.

- **תמצית הלמידה** – פעילויות המעוררות את המורים לחשוב על בעיית האלימות כעל בעיה בעלת מאפיינים אישיים ובינאישיים.
- **מטרת הלמידה** – לשנות את דפוסי החשיבה של הצוות החינוכי כך שיראה את בעיית האלימות כבעיה אנושית מורכבת, ולכוון את העשייה החינוכית כך שתיתן מענים לריבוי המקורות של ההתנהגות האלימה.
- **מהלך הלמידה** – כל אחד מן המורים מתבקש לחשוב על אחד מתלמידיו המתאפיין בהתנהגות אלימה, ולהעלות בדעתו בחופשיות כל סברה ומחשבה היכולים לשפוך אור באשר למניעים של אותו תלמיד.

ההתייחסות האישית של המורים לתלמידיהם גורמת להאטת התהליכים האוטומוטיים, המובילים צוותי חינוך לקבוע תקנונים וקווים אדומים באופן שרירותי. תקנונים שרירותיים הם, על פי רוב, המקור להסלמת הניכור

וההתנהגות האלימה או לחלופין, אחראים למסקנה של התלמידים כי לבית ספר אין מה להציע להם, ולכן מוטב שיחפשו את הפתרונות מחוץ לו. פתרונות אלו מסתכמים בגיל הילדות בשוטטות בשכונה, במעורבות בתקריות אלימות ובפגיעה ברכוש, ובגיל ההתבגרות מתבטאים בהצטרפות של הנער לתרבות תת-עבריינית כתחליף למסגרת, הנחוצה לכל אדם כדי להרגיש שייך ובעל ערך. הבודדים שבהם מצליחים להתברג בעולם העבודה והתעסוקה, וצומחים להיות עובדים מסורים ואחראים.

בהמשך יכול המדריך להנחות את המורים למצבים שבהם הם עצמם התנסו באובדן שליטה ואלימות, ולעודדם לראות את הסיפור השלם העומד מאחורי מצבי אלימות ואובדן שליטה. למידה זו נועדה לצלול לעולם האישי של המורה, והיא נותנת לגיטימציה לחשיבה המתבססת על ניסיון אישי, ומראה שהמורה הוא אדם שהתנסה בעצמו באותם עולמות, ולכן מסוגל להבין ממקור ראשון את הסיבות המובילות להתנהגות אלימה. כך הוא יכול להפעיל שיקולים משלו כאשר הוא נדרש לשנות את דפוסי החינוך המובילים לאלימות. דרישה זו מצד הנהלת בית הספר או נציגי משרד החינוך שכיחה בעידן שבו מקבלים בתי הספר את נתוני המיצי"ב¹⁵. נתוני המיצי"ב הם לעתים בבחינת מראה של האווירה בבית הספר ושל מידת האלימות השוררת בין כתליו, אך לא תמיד נלווים להם הדרכה וליווי מתמשכים, שיסייעו לצוות בית הספר לשנות את המצב.

בשלב נוסף של התהליך יכול המדריך להעמיק את חוויית הלמידה של המורים באמצעות מפגש בינאישי בינם לבין תלמידיהם האלימים: מה אותם תלמידים מסוימים מעוררים בכל אחד מהם? מהם יכולים ללמוד על עצמם ועל תלמידיהם מתוך הרגשות המתעוררים בהם, ומהו השינוי שהם יכולים לחולל בהתנהגותם כלפי אותם תלמידים? מהלכים אלה ונוספים עשויים לשנות אותם דפוסים, כל עוד יתמידו בהם המורים לאורך זמן, משום שהתנהגות אנושית מושפעת מהסביבה האנושית שבה גדל הילד, לטוב ולרע.

גם בעולם שהשינויים נעשים בו תכופים ומה שהיה נכון אתמול שגוי או מיותר היום, ילדים ידעו טוב יותר כיצד לנהוג נכונה, אם יעודדו בהם את היסודות של מודעות עצמית, הבנת מעשיהם, היכולת לבטוח בעצמם ובזולתם והיכולת לסמוך על משהו אחר. וזאת, ביחוד לאור העובדה שאנו עוסקים באוכלוסייה שסבלה מחסך בכל האמור בליווי אישי המאפשר גדילה.

פעילות מסוג זה מחייבת תשתית של אמון, פתיחות וקבלה בסיסית של המורים אלה את אלה. המציאות הרווחת בקרב צוותי החינוך אשר אינם מורגלים להשתפר כמחנכים באמצעות שינוי פנימי, היחשפות לזולת ולמידה מתוך התנסות אישית היא של תחרותיות, חשדנות ואף בדידות. רק באווירה הנותנת לגיטימציה

15 ראו הערת שוליים מס' 13.

להיכשל ולא לדעת יכולים המורים להשתחרר ולהביא את עצמם, על קשייהם והתלבטויותיהם, ללמידה משותפת ולחיפוש אחר מענים יעילים יותר.

קביעת מטרות אחידות לתלמידים בעלי צרכים שונים

- **תמצית הלמידה** – המורים מתבקשים לשחזר דיאלוגים חינוכיים שהם מקיימים עם תלמידים המתקשים לעמוד בדרישותיהם.
- **מטרת הלמידה** – ללמד את הצוות החינוכי שיש חשיבות גדולה לקביעה של מטרות אחידות לתלמידים בעלי צרכים שונים, שכן היא בגדר התקדמות של עוד צעד לקראת יצירה של דרך פדגוגית בעלת בסיס משותף. אפשר לאפיין את המטרות ואת המטלות שהמורים מציבים בפני תלמידיהם כפעילות המשך בעקבות גילוי הפערים הקיימים בין פרופיל התלמידים בסיכון ובין המענים הניתנים להם.
- **מהלך הלמידה** – המורים משחזרים עם חבריהם אינטראקציה עם תלמיד, שנכשל במילוי מטלה. המורה מתבקש לעמת את מה שרצה להשיג באותה אינטראקציה עם מה שהשיג בפועל. חברי הצוות, מתוך התבוננות באירוע השלם, מביעים את דעותיהם על מה שהתרחש באותו מפגש ועד כמה השתמש המורה בכלים המסייעים לתלמיד לגבור על קשייו או שמא התנהג בדרך המנציחה את הכישלון ואת תחושת האין מוצא, הן שלו והן של התלמיד.
- הפעלה מסוג זה עשויה לסייע למורה לראות כי הדרישה מכלל התלמידים לפעול למען השגת מטרה אחת, שנקבעה ללא שיקולים של התאמה אישית, היא בגדר מכשול בפני פיתוח תכנית ההולמת התפתחות וצמיחה.
- מהלך זה יכול לחדד את הצורך לקבוע מטרות מובחנות, המותאמות לתלמידים כסובייקטים ולא כמותאמים אוטומטית, כאילו היו אובייקטים במערכת. יש להדגיש כאן שכל חתירה למטרה אחידה מצמצמת את הסיכוי לפגוש תלמיד ממשי – אינדיבידואל המתאפיין בצרכים מובחנים וייחודיים, המסוגל להיענות למאמץ של המבוגרים, אם המענים שהם מספקים מתכתבים עם צרכיו ומכוונים אליו ולמענו.
- **עוד למידה היכולה לעלות באותו הקשר** היא לבקש מהצוות החינוכי שיגדיר מה נחוץ לתלמיד, כדי לתפקד כתלמיד רגיל. התמונה המתקבלת על פי רוב גורמת לתובנה מעמיקה יותר באשר לצרכים הקוגניטיביים והרגשיים הנחוצים לתלמיד, כדי שישתלב באווירה הלימודית-חברתית הדומיננטית בבית הספר. הדיאלוג המתנהל בין המדריך לבין הצוות החינוכי יכול לעמת את המורים עם הדרישה הצורמת לתפקוד נורמטיבי ואחיד של כלל התלמידים, דרישה המתעלמת מהמענים האישיים, הרגשיים, הקוגניטיביים והתרבותיים של כל תלמיד ותלמיד. מיפוי הכיתה לפי מדדים אובייקטיביים של הישגים, כוח התמדה ותרומה לכלל יכול לעזור אף הוא בניסיון לבחון מחדש את הפער הקיים בין הפרופיל האישי של התלמיד לבין הדרישות האחידות, המתעלמות מפרופיל זה ואף מתנכרות לו.

ניתוח מקרה של תלמידים פגיעים לסיכון כהליך דיאגנוסטי רב-עוצמה

- **תמצית הלמידה** – לנתח מקרים מייצגים של תלמידים בסיכון, ומתוך כך לקבל תמונת מצב חינוכית כוללת של הנעשה בבית הספר.
 - **מטרת הלמידה** – לזהות מהם צורכי הצוות החינוכי בעבודתו עם תלמידים פגיעים לסיכון.
 - **מהלך הלמידה** – בשלב הראשון אין הלמידה מתמקדת בשאלה כיצד להקנות חינוך בעל ערך לאותם תלמידים העולים לדיון, אלא כיצד ניתן ללמוד בעזרתם על אופני ההתערבות של הצוות החינוכי בקרב תלמידים פגיעים לסיכון. במהלך הצגת המקרה אפשר להעמיק בתובנותיו: במורכבות המאפיינת את חייו של נער בסיכון, בשאלה האם המענים שבית הספר מספק אכן עונים על כל ההיבטים של הסיכון, והאם יש כיסוי להצהרות של בית הספר באשר לדרך הטיפול הראויה בתלמידים בסיכון בשטח, וכדומה.
- מפגש מונחה של הצוות החינוכי, שעניינו ניתוח של הצגות מקרה של תלמידים פגיעים לסיכון, הוא אמצעי רב-ערוך לצורך ההתפתחות של הצוות ושל בית הספר. המדריך הנחשף למקרה לומד מכל אמירה של איש חינוך המספר על התלמיד: מה הוא מוסר כעמדתו שלו ומהי עמדת בית הספר; מהם גבולות ההכלה של איש החינוך ומהם גבולות ההכלה של בית הספר; מה הניסיון המצטבר שלו ושל בית הספר עם מקרים דומים; מהו הפתרון שהוא שואף אליו ומהו הפתרון של בית הספר; כיצד קולו נשמע באוזני מורים אחרים; מה עמדתו החינוכית של כל חבר צוות בנוגע למקרים דומים; ניסיון חינוכי עם תלמידים דומים; מהם גבולות המערכת בהתמודדות עם מקרים דומים, וכדומה.
- המדריך פועל מתוך עמדה ההולמת את תמונת המצב הנגלית לעיניו, כך שכל אמירה או הכוונה נופלות על קרקע בשלה ואוזן קשבת.
- לעתים נגלית לעין תמונה סבוכה, אשר רב הנסתר בה על הגלוי. במצב עניינים כזה, אפילו התקשורת הגלויה והישירה לא אפשרית. אך דווקא אז נדרש המדריך לזהות מהלכים שיצמיחו תקשורת גלויה בקרב הצוות החינוכי, כבסיס לעשייה חינוכית יעילה בקרב תלמידים פגיעים לסיכון.
- המדריך בורר את מילותיו, את רוח הדברים ובמי ובמה להתמקד לפי המפה הרגשית-קוגניטיבית של הצוות החינוכי העולה במהלך ההתערבות. כל אלה משמשים את המורים בבחינת דגם שאפשר לגזור ממנו תובנות ולהסיק ממנו מסקנות בנוגע לתהליכים מקבילים המתרחשים בינם ובין תלמידיהם: כיצד לגעת בתלמיד בלי לפלוש לתוכו, כיצד לחבר בלי לנתק, לקרב בלי להרחיק, להעיק בלי להביס; ובמילים אחרות – לפעול כך, שייבנו בהדרגתיות מדרגות שאפשר לעלות בהן בבטחה.
- לדוגמה, בבית ספר אחד, שהרוח השלטת בו הייתה דרישה בלתי מתפשרת לנורמטיביות כערך עליון, שהושגה באמצעות ענישה והתרסה, נוצרה אווירה

שעשויה הייתה להעלים כל שביב של יצירתיות וכל חשיבה חינוכית שיש בה כדי להתחשב בצרכים הסובייקטיביים של התלמידים. אם רצונו של המדריך לפלס לצוות החינוכי דרך שממנה יוכל לצאת לעוד מסלולים כדי לטפל בתלמידים בעלי צרכים שונים, עליו לזהות את מקורות אי-הנחת של המערכת ושל המנהל, ולהתאים את התערבותו להם.

למשל, מנהל שחש כי אחוז ניכר של תלמידיו מתקשה להשיג את היעדים שהציב להם, יהיה נכון יותר מבחינתו להבין תחילה כיצד האווירה שהשליט פוגמת בהישגיו, שכן תלמידים רבים שלו נרתעים מהשיטה החינוכית שהוא מעלה על נס. שיטה זו נחוות אצלם כמדירה אותם מהסביבה החינוכית, דבר הפוגע עוד יותר בסיכוייהם לשפר את הישגיהם בלימודים. הידיעה כי תלמידים רבים מתקשים לשפר את הישגיהם בשל ריבוי קשיים רגשיים, משפחתיים וקוגניטיביים מגייסת לא מעט מנהלים השואפים לשפר את הישגי תלמידיהם ולמצוא מענים מספקים יותר בעבורם, כדי שאלה יצטרפו לקבוצת התלמידים המתפקדת. ברוח דומה מחפשות מערכות חינוך דרכים להיטיב עם תלמידיהם שבסיכון, בשל החשש מהאלימות שהם נוקטים בבית הספר ומהפגיעה של אלימות זו בתדמיתו. לעתים מנהלים מוכנים לראות באלימות ביטוי של תקווה, כדברי ויניקוט: (1971) "נפשם של התלמידים טרם התייאשה מהתביעה שהמבוגרים יספקו את ביטחונם האישי, הלימודי והחברתי".

במערכות חינוך אחרות, שבהן המורה אינו מרגיש בטוח דיו והוא סובל מבדידות ומהיעדר תמיכה הולמת, מורים רבים מתנגדים להרחיב את תחום אחריותם החינוכית לתלמידיהם, משום שבחוייתם הבסיסית הם נותרים בלא כלים ותמיכה, וכאשר הדברים נכשלים הם נעשים במהרה כתובת האשמה בלעדית. הם חושבים כי הם עובדים בתרבות שאין בה לגיטימציה להיכשל ואין בה די מרחב להתנסות בדברים מורכבים. משום כך יעדיפו רוב המורים לצעוד צעדים בטוחים, ולשאת באחריות הנהירה להם בלבד.

מדריך הרגיש לסיבות הגורמות למורים לצמצם את אחריותם החינוכית לתלמידים בסיכון מכוון את ההתערבות לעסוק בחסכים הארגוניים המקשים על הרחבת התפקידים של המורה ושל הצוות החינוכי. מהלך זה הכרחי כדי לפתח יכולות חדשות בטיפול בתלמידים פגיעים לסיכון.

סיכום

ההישג הגדול של תהליכי ההנחיה בשלב הראשון של ההתערבות הוא הבשלה של עמדות רגשיות וקוגניטיביות בקרב מקצת או רוב המורים, המסוגלות להכיל לראשונה את הצרכים של תלמידים בסיכון. עמדות חדשות אלו מכשירות את המורים לעסוק בעולם הסובייקטיבי, הן שלחם והן של תלמידיהם, ובעולם האינטר-

סובייקטיבי המתקיים בינם ובין תלמידיהם והוריהם ובין הצוות החינוכי ובין התלמידים והוריהם. שלב זה חיוני להמשך הדרך, משום שהוא מפתח יכולות חדשות של המורה מבחינת יכולתו כמחנך. בשונה משיטות חינוכיות אלטרנטיביות, שלרוב באות מעולם התוכן, שיטה זו נסמכת על פיתוח העולם הפנימי מתוך בחינה ביקורתית של האינטראקציות הנוצרות בין המדריך ובין המורים ובין המורים ובין התלמידים והוריהם. התובנות החדשות הנוצרות אצל המורה במהלך ההנחיה משמשות אותו בעבודה חינוכית עם תלמידים פגיעים לסיכון.

המדריך מפגיש את המשתתפים עם עולמות הסיכון האישי, הבינאישי והחברתי שהם עצמם חווים, וכן עם דילמות וסוגיות העולות בעבודתם המעשית כמורים. מטרת הפעילות לגעת במניעים הסמויים של החיבור של המורה עם תלמידים בסיכון – בימי הילדות וההתבגרות שלו ובסיפורי הצלחה וכישלון אישיים – באופן שיגוון ויעשיר את יכולותיו כמחנך בעבודתו עם תלמידיו. המשתתפים בקבוצה מספרים על חוויות שעברו, משתפים את חברי הקבוצה במחשבות, בפחדים, בקשיים ובהצלחות, מגיבים אחד לדברי השני ומעלים שאלות חשובות על עצמם ועל עבודתם.

ההדרכה נעשית במסלולים מתהווים ודינמיים ולא במסלולים קבועים מראש וסטטיים. כאשר המדריך דבק בשיטותיו המסור עלול להיות שהתוכן הוא שקובע, ולא מידת התאמתו ומידת הרלוונטיות שלו לצרכים של המורים המתגלים "כאן ועכשיו". המדריך צריך להיות מסוגל לזהות ולאפיין את הצרכים הסובייקטיביים של חברי הקבוצה בכל זמן נתון. מטרת ההדרכה ותכניה אינם נקבעים מראש אלא מתפתחים בדיאלוג הנוצר בין המדריך ובין הקבוצה. עניינה של ההדרכה הוא לשלב התפתחות יעילה בצד התפתחות תפיסתית. הצד היעיל מכוון לתמוך בהשתנות ובצמיחה האישית והבינאישית של המורה עצמו כבסיס לעיסוק שלו בגדילה, בהתפתחות ובהשתנות של בני נוער בסיכון. הצד התפיסתי מכוון לרכוש שיטות ומיומנויות רלוונטיות המסוגלות לחולל תפנית של ממש ומעבר מסיכון לסיכוי.

שלב ההתערבות השני: הרחבת תפקדיהם של הסורה ושל הצוות החינוכי

חלק א':

אסטרטגיות חינוכיות פסיכו-חברתיות לעבודה עם תלמידים בסיכון ועם דמויות משמעותיות

בשלב הראשון של ההתערבות מושא ההדרכה הם המורים עצמם. התפתחותם האישית והמקצועית מציידת אותם ביכולת חדשה לטפל ביעילות בתלמידים בסיכון. בשלב השני של ההתערבות מתרחבת ההדרכה ויש לטפל בתלמידים עצמם. מהלך זה מוביל לתובנה, כי כל איש חינוך הרוצה להשפיע על התפתחותם של תלמידיו שבסיכון מוכרח לתת את הדעת על צמיחתו והתפתחותו האישית, כפעולה המתווכת בינו ובינם בכל האמור בהשתנות ובהתפתחות אנושית. הצמיחה של המורים איננה מעשה חד-פעמי אלא מעשה המתחדש בכל מפגש אנושי עם תלמיד הזקוק לתמיכה של מבוגר משמעותי בחייו להתפתחותו. כך שגם בשלב השני של ההתערבות, שבו מתרחבת הלמידה סביב השאלה כיצד לקדם תלמידים בסיכון, מתקדמת גם הלמידה האישית והבינאישית של המורה, המאמץ עמדות רגשיות וחינוכיות חדשות, המיטיבות עם צורכי התלמידים בסיכון. עמדות אלה יוצרות נכונות בקרב המורים להרחיב את תפקידם מעיסוק בלעדי בהישגים ובאכיפת משמעת לעיסוק בסיפור השלם של התלמיד, בצרכיו הלימודיים, הרגשיים, החברתיים והמשפחתיים.

חדרישה מהתלמידים בסיכון להתגבר על הכשלים בהתנהגותם בבית הספר בלי שמתלווה אליהם מערך תומך, המכוון לאתר ולטפל במוקדים המחוללים את ההתנהגות הלא רצויה, אין בה כדי לשפר את הישגיהם או למנוע את סיכונם. כדי לחולל שינוי בהישגי התלמיד, נחוץ להבין את מכלול הגורמים המשפיעים עליהם: גורמים אישיותיים, קוגניטיביים, בינאישיים, חברתיים, תרבותיים, סביבתיים ומשפחתיים. כמו כן, חשוב לציין שלקיומו או להיעדרו של מבוגר מלווה בחיי התלמיד יש משקל רב ביכולת התלמיד להתמודד עם נסיבות חייו. בשל כך, חשוב ליצור מרחב חינוכי שבו כל תלמיד בסיכון יזכה למורה מלווה במהלך הלימודים ובכלל. מבוגר אכפתי, המבחין בתלמיד כפרט מובחן בעל צרכים ייחודיים, מעודד

אותו לצמוח ולהתפתח. מצב זה מצריך מהמורה להרחיב את תפקידו ממומחה המקנה לתלמיד דעת, ידע וערכים בלבד, למחנך הלומד להכיר את עולמו האישי ולהבין את כלל התנהגותו, הן ברמה הלימודית והן ברמות הרגשיות והחברתיות. המורה צריך לגייס את כלל התובנות הללו לשיטת הוראה יעילה שיש בה תועלת של ממש מבחינת התלמיד. תלמיד החווה את המורה כמי שמעורב בעולמו ומבין לנפשו משנה בהדרגתיות את עמדתו, הפוסלת אֶפְרָיִזְרִי את כל המורים כדמויות שראוי להישען עליהן.

ברוח זו מצייד המדריך את הצוות החינוכי בכמה אסטרטגיות חינוכיות פסיכו- חברתיות ופסיכו-דידקטיות עיקריות, הנלמדות בזמן יישומן בשגרת העבודה החינוכית של בית הספר עם תלמידיו. אסטרטגיות אלה הן עמוד התווך בתפיסה וחסרות משמעות כל אימת שאינן מבטאות את שני היסודות – עיסוק בעצמי ועיסוק בבניאיש – החיוניים הן למורה והן לתלמיד לעשייה חינוכית בעלת ערך. האסטרטגיות הפסיכו-חברתיות בעלות צביון רגשי-טיפול וקשורות בהרחבת יכולת המורה להכיר את תלמידו, לזהות את אלה הפגיעים לסיכון, לדעת לאבחן את מהות קשייהם, לבנות להם תכנית התערבות אישית ולנהל עמם ועם הוריהם דיאלוג חופשי המוביל לצמיחה. האסטרטגיות הפסיכו-דידקטיות הן בעלות צביון לימודי-טיפולי וקשורות ביכולת המורה להגביר בקרב תלמידיו את הרצון ללמוד, להתעמק בתחומי ההתעניינות שלהם ולחזק את רצונם להגשמה עצמית בתחומים שונים.

האסטרטגיות הפסיכו-חברתיות הנלמדות הן: דיאלוג של צמיחה, קשירת קשרים משמעותיים, איתור תלמידים פגיעים לסיכון, ניתוח מקרה, היכרות רבי-ממדית, טיפולוגיה, בניית תכנית אישית ועבודה פסיכו-חינוכית עם ההורים והקהילה. ביחד הן מבטאות את מהות העבודה החינוכית הנעשית ברוח התפיסה. השימוש בהן יוצר שפה משותפת המרחיבה את אפשרויות ההתאמה של המענים החינוכיים לתלמידים השונים. שפה זו היא סינתזה של התובנות שהתפתחו משנים רבות של למידה מהצלחות שהיו עם תלמידים בסיכון. השימוש באסטרטגיות הללו עובר כחוט השני בכל ההיבטים של העבודה החינוכית בבית הספר, והשימוש באסטרטגיה זו או אחרת בלעדי השפה המשותפת לא יביא לפריצת דרך של ממש.

האסטרטגיות מסייעות בהבניית פרקטיקה חינוכית רציפה שיש בה התחלה, אמצע וסוף. רצף הטיפול מחייב תחילה לאתר את התלמידים בסיכון, להכירם לעומק, לזהות את הגורם המחולל את הסיכון מבחינתם (בעזרת ניתוח מקרה וטיפולוגיה), וליצור מענה מותאם (תכנית אישית), המסייע לתלמיד לגבור על קשייו, במקום שאלה יגברו עליו. קביעת התכנית האישית אינה סוף פסוק, שכן תוצאות יישומה מזמנות את הערכת התקדמותו של התלמיד, ועל פיה מתווים מחדש את תכניתו האישית, כדי שזו תענה ביתר דיוק על צרכיו. גם החורים וגורמי הטיפול שבקהילה נדרשים לפעול בנמרצות, כדי להרחיב את איכות ההחזקה של בית הספר וכדי ליצור המשכיות בהתמודדות עם צורכי התלמיד בקהילה.

האסטרטגיות שלובות זו בזו וכל אחת מאירה זווית של המציאות של

התלמיד ושל הדמויות המעצבות בחייו; וביחד הן מגדילות את הסיכוי שהמורה יתפוש את התמונה בכללותה, וידייק יותר בפיתוח מענים הולמים. היכולת של חברי הצוות החינוכי להכיר את תלמידיהם לעומק היא תוצאה של איכות הדיאלוג שהם מנהלים עם התלמידים והוריהם ועם עצמם. כעומק הדיאלוג, עומק ההיכרות. כמו כן, הניצול האופטימלי של כל אסטרטגיה חינוכית תלוי בצמיחה הפנימית של המורה, ביכולת ההכלה שלו וביכולתו להתקרב ולהקשיב, ואין הוא תלוי בהכרת הטכניקה עצמה.

1 הדיאלוג החינוכי

מהו דיאלוג של צמיחה?

בשל מצבם, מתקשים תלמידים בסיכון להתקשר אל מבוגרים, להיעזר בהם ולקיים עם דיאלוג המאפשר צמיחה והתפתחות. מהות העבודה של אנשי חינוך עם תלמידים בסיכון היא לרכוש את אמונם ולבסס עמם קשר המושתת על יחסי קרבה. רק כך ילמדו התלמידים לבטוח במבוגרים ויתאפשר קיומו של המרחב החינוכי שויניקוט (1971) מכנה בשם מרחב פוטנציאלי. מטרת המדריך היא לצייד את צוות המורים בכלים שיסייעו לו להשיג יכולת זו. אחד האמצעים החינוכיים העיקריים היעילים בהשגת מטרה זו הוא **הדיאלוג החינוכי**.

דיאלוג הוא מערכת יחסים המתבססת על שמיעת האחר ומאפשרת לצמצם רגשות של ריחוק וניכור הקיימים לעתים בין תלמידים בסיכון ובין מוריהם. המדריך מעוניין שכלל היחסים המתקיימים בבית הספר, הן בין המורים לבין התלמידים והוריהם והן בינם לבינם, יהיו במתכונת של יחסי דיאלוג. דיאלוג חי בין אנשים מאפשר להכיר, להתקרב וליצור קשרים אנושיים טבעיים, ויוצר את התנאים הדרושים להתאמה דידקטית, הנחוצה כל כך לתלמידים בסיכון. בית ספר אשר מקיים דיאלוג פתוח עם כלל הנפשות הפועלות בו הופך להיות מקום חוקר, מפתח, מצמיח ומיטיב עם תלמידים בסיכון, ויוצר התערבויות חינוכיות המטפלות ביעילות במצוקותיהם.

אחד הקשיים העיקריים ביצירת דיאלוג חינוכי עם תלמידים בסיכון נובע מכך שרבים מהם מתנהגים כסרבנים, משמע, נמנעים מכל מגע משמעותי עם האחר, למרות ההזדקקות שלהם לקשר מסייע. הסרבנות קשורה בנסיבות קשות ובמטענים רגשיים שליליים שסוחבים אתם התלמידים מהעבר ומההווה; בעטיים מרגישים התלמידים שעליהם להתגונן מפני תגובות של הענשה, דחייה, זלזול או התעללות, בעיקר כאשר הם נכשלים במשימות הנדרשות מהם. ביטויי הסיכון של תלמיד הם, בעת ובעונה אחת, אופנות מיוחדת המבטאת את עולמו הפנימי וביטוי של מחסום בפני מגע ישיר עם האחר. הדיאלוג עם תלמידים בסיכון צריך לדגל הן מעל המשוכה של הקושי לבטא במילים את המצוקה הפנימית, והן מעל המשוכה של המשקעים של חוסר האמון הנטוע בהם, המטיל בספק את האפשרות שדיאלוג עם דמות סמכותית

יכולה להועיל כלל. במובן מסוים, הסרבנות מגנה על התלמידים, אך באותה שעה היא גם מכשול המונע אותם מלהשתלב בבית הספר ומלהיות מעורבים בנעשה בו. לסרבנות ביטויים רבים, קצתם גלויים ובוולטים – למשל, התנחנות בלתי הולמת, התחצפויות, הפרעות חוזרות ונשנות, וקצתם סמויים – שיעמום, התרחקות, התבודדות והתנתקות.

אנשי חינוך העובדים עם תלמידים בסיכון חייבים ליזום עם תלמידיהם דיאלוג, גם אם אלה אינם מראים כל רצון לכך או אפילו מנסים להימנע ממנו. התמודדות זו היא תובענית ולעתים קרובות נוגעת בנקודות רגישות אצל המחנך. איש החינוך מרגיש במצבים אלה דחוי, חסר תקווה וחסר כלים מקצועיים, ומפתח רגשות עזים של כעס, עלבון ודומיהם. תגובות רגשיות אלה יכולות לגרום למורה לוותר על התלמיד. אולם הבנת הרגשות של המורה, המתעוררים בעקבות סירוב התלמיד, יש בהם כדי ללמדו על האופן שבו עליו להתקרב לתלמיד ולשרת את צרכיו.

המורה המנסה באמת ובתמים להתקרב לתלמיד המסרב להיעזר יוכל ליצור בקיעים בסרבנותו, בעצם כך שיקיים עמו דיאלוג סביב הסרבנות עצמה. וכך, הסרבנות, שלרוב מקוממת את המורים, עשויה להפוך לבסיס להידברות משותפת, לחוויה משותפת, המחברת את התלמיד ואת המורה.

דיאלוג חינוכי מתרחש, כאשר נוצר מפגש בלתי אמצעי בין מורה לבין תלמיד מתוקף היותם בני אדם ולא מתוקף תפקידיהם במערכת. המורה פוגש את התלמיד מתוך ניסיון לראותו כמות שהוא, בלי להיות מושפע מהישגיו הרשמיים, ממידע מוקדם או מדעות קדומות. במפגש הוא מסתמך על חושי ועל האינטואיציה שלו, ומנסה ליצור עמו קשר בינאישי טבעי. המורה שואף ליצור עם התלמיד יחסים המתבססים על אמון והיכרות אישית, ולהראות לו כי הוא מונע מדאגה אמיתית כלפיו, ומרצון כן לפעול לטובתו. לשם כך עליו להיות מודע לחששות המרחיקים אותו מהתלמיד, להשיל מעליו את פחדיו ואת הסתייגותיו, לשים בצד את צרכיו, גם אם מדובר בעייפות, בתסכול, בחשש מפני כישלון, בכעס ובטינה, ולבוא למפגש ללא חסמים ומסכות. מפגש מסוג זה הופך את המורה ואת התלמיד מאובייקטים לסובייקטים אחד בעבור האחר, ונותן פתח להזדמנות חדשה של מגע בינאישי מפרה בין השניים. התלמיד לומד לראשונה לתת אמון במבוגר ולהפקיד בידי את צרכיו, את אמונותיו ואת חששותיו.

כדי לכוון יחסי דיאלוג אותנטיים, המורה צריך להיות מגובש באישיותו, לדעת מיהו, לקבל את עצמו בלא סייג ולא לחשוש לחשוף את מגבלותיו ואת מגרעותיו. מורה היוצר דיאלוג עם תלמידו מוותר על ה"דיקטנס" (ריחוק) המקצועי שבינו לבין, ומוכן לשחק בכללים שאינם בהכרח כללי המשחק שבהם הוא רגיל. אין פירושו של דבר שעליו לקבל את כל רצונותיו ומשוגותיו של התלמיד. הדיאלוג החינוכי, להבדיל מדיאלוג המתקיים בין שווים, ממשך לקיים את חוסר הסימטריה שבין התלמיד לבין המורה. גם במסגרת יחסי דיאלוג נשאר המורה תמיד הקובע והמכוון, אך הוא עושה זאת מתוך עוצמה פנימית, ולא מכוח תפקידו וסמכותו.

הניסיון, הידע והתובנות שצבר המורה במהלך חייו הם הנותנים לו גושפנקה להיות דמות חינוכית בעבור תלמידיו. בשביל תלמיד החווה דיאלוג מסוג זה נעשה המורה בהדרגה למבוגר שאינו נרתע מפני הכשלותיו וכישלונותיו, היכול לשמש משענת בטוחה ויציבה, שבעזרתה אפשר להתמודד עם מטלות החיים ובית הספר. לדיאלוג החינוכי, בהיותו שיח אותנטי המבטא דאגה אמיתית לצורכי התלמיד, יש גם משמעות של חיבור התלמיד למציאות חייו. מורים רבים חוששים לעמת תלמידים עם קשייהם, ולהיות עמם במצוקות חייהם. הדיאלוג החינוכי האותנטי כרוך במציאת דרכים לחבר את התלמיד עם המציאות, קשה ככל שתהיה, לשם התמודדות בונה עמה. דיאלוג המבוסס על חמלה ורחמים אינו מביא לידי שינוי אמיתי בחיי התלמיד, ולעיתים אף מקבע דפוסים שליליים וגורם להנמכת הציפיות של התלמיד מעצמו ושל הסביבה ממנו. רק עמידה לנוכח הקשיים, קשים ככל שיהיו, יוצרת סיכוי שהתלמיד יפתח בעתיד דרכים להתמודד עם קשייו בעצמו, ולא – יחיה ב"גן עדן של שוטים". מובן שחשיפה זו צריכה להיות הדרגתית ובהתאמה מלאה לצרכיו וליכולותיו של התלמיד.

כדי ליצור יחסי דיאלוג אותנטיים, אשר יוצרים מוביליות ממשית בעולמו ובתפקודו של התלמיד, עליהם להיבנות כחלק מרצף שלם של מהלכים המכוונים ליצור שינוי אמיתי בחייו. מורה המכוון דיאלוג עם תלמיד צריך לדעת שהוא לוקח עליו אחריות למכלול שלם של גורמים השזורים בחיי התלמיד, ושיהיה מוכן לעשות הרבה כדי לסייע לו, גם אם ידרוש הדבר ממנו לחרוג מהרגיל ומהשגרתו. אחריות זו מחייבת את המורה ליזום מעל ומעבר לנדרש ממנו בתפקידו המסורתי, ואף להתערב בעת הצורך בחיי היומיום של התלמיד. עליו לסייע למצוא פתרונות מעשיים לקשיים, לסכסוכים, לעימותים ולמצוקות שהתלמיד חווה, ולתאם בין גורמים שונים המשפיעים עליו בתוך בית הספר ומחוץ לו. כלל האסטרטגיות החינוכיות הפסיכוסוציאליות המפורטות בפרק זה נועדו ליצור תשתית רחבה לעשייה זו (ניתוח מקרה, תכנית אישית, טיפולוגיה), ולכוון אותם הקשרים גם עם דמויות משמעותיות הסובבות את התלמיד (שיתוף משפחות ושיתוף גורמים בקהילה).

דיאלוג חינוכי אינו יכול לצמוח בחלל הריק. קשה מאוד למורה יחיד לקיים דיאלוג עם תלמידו בבית ספר, כאשר האווירה השוררת בו אינה מאפשרת זאת. ניסיון כזה, סביר שיוביל לתגובה חשדנית ומתחמקת של התלמידים, ועלול אף ליצור הסלמה מיותרת. יחסי דיאלוג אותנטיים מצריכים יחס אישי וגמיש לתלמיד: לאפשר לו לאחר תקופה מסוימת ללבוש בגדים שבדרך כלל אינם מותרים בבית הספר, וכדי. יחס זה אינו יכול להתקיים, כאשר הכללים הנוהגים בבית הספר אינם מאפשרים זאת. כדי שניתן יהיה ליצור דיאלוגים משמעותיים ויעילים עם התלמידים בסיכון, על המערכת כולה להתגייס כדי לכוון בבית הספר אווירה שמתאימה לעשייה מסוג זה. בית הספר צריך ליצור אווירה מאפשרת, הדוגלת בחזון חינוכי שעיקריו הם צורכי ההתפתחות וההגשמה העצמית של כלל הנפשות הפועלות בו. בית ספר שמטרותיו מגוונות ומותאמות לשונותם הן של התלמידים אלה מאלה והן של מוריהם; שמנהליו

מתאפיינים בסגנון ניהול של שיתופיות פעילה ודוגלים במדיניות של זלת פתוחה ובעבודת צוות עם המורים; ושהם בעלי תפיסה גמישה של הצלחה וכישלון, המעידה על בחינה הישגית משתנה ורב-ממדית. בבי"ס כזה יפעלו אפיקי תקשורת פתוחים, וההנהלה תעודד יחסי גומלין בין חברי הצוות לבין התלמידים ובינם לבינם. מהלכים אלה רצויים בחינוך תלמידים בכלל, אך חיוניים בייחוד כאשר מדובר בתלמידים פגיעים לסיכון. הם דורשים מאמץ רב של הצוות החינוכי לקשור קשרים משמעותיים עם המתבגרים כבסיס להנעתם להגשמה אישית, לימודית וחברתית. סביבת בית הספר עשויה להיות סביבה טובה דיה רק כאשר מתקיימות בה אותן איכויות של גמישות והתאמה, הצומחות על בסיס של קשרים אנושיים.

אנשי חינוך אשר מקיימים דיאלוג עם תלמידיהם ניוזנים מכמה מקורות: ראשית, מהעצמי – מעולם החוויות הפנימי, מיכולותיהם המקצועיות, מעמדות, מערכים ומחשקפותיהם האידאולוגיות; שנית, מחשיבה רפלקטיבית על כל המשתמע ממנה – מהשקעה ביחסי הגומלין בין המורים לבין תלמידיהם, ומחשיבה ועשייה דיאלקטיות, המתפתחות מתוך עיבוד מידע.

כיצד משכלל המדריך את יכולת הדיאלוג של הצוות החינוכי?

פיתוח היכולת של אנשי החינוך לקיים דיאלוג עם תלמידיהם נעשית, בראש ובראשונה, באמצעות הדיאלוג המתפתח בינם ובין המדריך. יחסים אלה הם המקור העיקרי ללמידה. יכולתו של המדריך ליצור עם המורים דיאלוג החובק גם את עולם הרגש שלהם ולא רק את עולמם המקצועי הוא התנאי ליכולתם של המורים ליצור דיאלוג דומה עם תלמידיהם. קיומם של יחסים מקבילים מסוג זה מנחים את כלל העשייה החינוכית הנעשית ברוח התפיסה. לשם כך נדרש המדריך לקיים בעצמו אותה רמה של מחויבות ואחריות שהוא דורש מן המורים. הדבר כרוך ביצירת יחסי אמון, קרבה והיכרות הדדית, החורגים מהתחום המקצועי לתחום האישי. המדריך נכון לסייע למורים גם מחוץ לשעות ההדרכה ולהשקיע מחשבה ומאמץ בניסיון לגעת בעולמם. לשם כך גם המדריך צריך להשתייך לארגון המקיים דיאלוג, אשר יספק לו את ההדרכה, התמיכה וההתפתחות שלהן הוא זקוק. כאשר הוא מסתייע בארגון כזה, יכול המדריך לפעול ביתר הצלחה ולהשגיח על הדיאלוג שמקיים הצוות החינוכי עם תלמידיו והוריהם.

הלמידה העיקרית בנושא הדיאלוג מתנהלת כהדרכה המלווה את האינטראקציות "כאן ועכשיו" של המורים בינם לבינם, בינם לבין תלמידיהם ובינם לבין הורי התלמידים. באמצעות כל דיאלוג המובא להדרכה אפשר לבחון את דפוסי האינטראקציה הבינאישיים. השאלה הנבחנת שוב ושוב היא, מה מאפשר דיאלוג זורם ומה "מייבש" אותו. ההדרכה מזמינה כל חבר צוות לבחון תהליכים אינטרוספקטיביים ולהיות קשוב לעולמו הפנימי – מה בביוגרפיה שלו, בחוויותיו, במחשבותיו ובאווירה השוררת כיום בבית הספר בולם או מאפשר לו להיות במגע עם צרכיו השונים ועם אלה של האחרים? להלן הצצה לתהליכי ההדרכה המעודדים

דיאלוג זורם :

למידה מתוך דיאלוג "לכאורה" – חברי צוות שהיו מעורבים באירועים עם התלמידים בסיכון במהלך השבוע החולף משחזרים קטעים אלה. המטלה הצוותית היא לחשוב כיצד אפשר להתגבר על מכשולים באמצעות דיאלוג.

דיאלוג לדוגמה – שחזור של דיאלוג שהתקיים בין אן, מחנכת הכיתה, לבין תלמידה עמי והוריו

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 באותו הזמן, האב שותק.)

האם: "מה יהיה אתך? מה אנחנו לא עושים בשבילך? את יודעת (פונה לאן), הכול התחיל ביום שהדוד שלו נפטר ממחלת הסרטן. הוא היה מאוד קשור אליו. מאז הוא ממש השתנה... הוא עבר משבר קשה, את צריכה להתחשב בו. אולי תשוחחי אתו על זה?"

(עיניו של עמי דומעות והוא נראה עצוב ונבוך מהגילוי.)

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..."

המדריך הזמין את המחנכת ואת הצוות החינוכי להעלות מחשבות על מקורות האינטראקציה החסומה. כאשר חשו חברי הצוות שיש להם רשות לסייע למחנכת לראות מה חלקה בהתמצותיה, אמרו שלדעתם התנהגותו של התלמיד היא בעצם בקשת עזרה וייעוץ כיצד היא יכולה להשפיע עליו. הם סייעו לה לראות כי המענה שהציעה – להפנות את הנער לגורם מקצועי – נבע מכך שיצרה אווירה רגשית לא אמפתית ולא הייתה קשובה דיה למתחולל בנפשו של הנער, לרצונותיו ולצרכיו, דבר שיתכן שחסם את רצונו לקבל עזרה מידיה. חברי הצוות שיערו כי הנער זקוק ליחס אישי של המחנכת ולהתעניינותה בו, ולא לשליחתו על ידה ל"מומחה לענייני הנפש". הם אף הוסיפו כי יש להניח שהנער חווה את ההפניה לגורם אחר כהתנערות מאחריות כלפיו. המחנכת, שחשה שחבריה לעבודה אינם שופטים אותה, הוסיפה כי היא חוששת להתקרב אל עמי, כי אינה מטפלת מקצועית ועשויה להזיק לו יותר מאשר להועיל. כדי למנוע מצב שהמפגש יסתיים בלי שנסללה התחלה של דרך כלשהי שתקרב את המחנכת לתלמיד, הציע המדריך למחנכת להתעמק ברגשותיה סביב הנושא, והזמין

את שאר חברי הצוות לשתף את הקבוצה במצבים דומים, שבהם הרגישו רגשות דומים לאלו של אן והעבירו את האחריות לטיפול בילד לגורמים מקצועיים, מחשש להיעדר מקצועיות מספקת מצדם. ההקשבה של המחנכת למתרחש הייתה משוחררת יותר, משום שהשיח הוסט ממנה, והיא יכלה לראות שדפוסי האינטראקציה שלה אינם זרים למרבית חברי הצוות. היא הרגישה שהמדריך ועמיתיה לעבודה אינם שופטים אותה וביקשה מהם לסייע לה להתקרב לעמי בצורה המתאימה לשניהם. המחנכת זכתה לעזרה ותמיכה רבה והמשימה שלה הפכה למשימה של הצוות כולו. נוסף על כך סיפר אחד המורים כי עמי מסוכסך עם עצמו ועם כל העולם, וכי הדרך לרכוש את לבו היא באמצעות דיבור ישיר הנעשה בגילוי לב. הוא טען כי ברוב המקרים הגיב עמי לכך בחיוב, וסיפר אף על כמה מגעים מוצלחים עמו. המחנכת, שהסתייעה רבות בעמיתיה, חזרה לעמי והתנצלה על שמיירה לשלוח אותו ליועצת ואמרה לו כי היא מבינה ללבו כשזעם, שגם לה יש חולשות אנושיות, ושהיא מקווה שהוא יוכל להיעזר בה בעתיד.

למידה מתוך ניתוח של דיאלוג כושל

כל חבר צוות מוזמן להעלות לדיון מפגש בינאישי שנכשל עם אחד התלמידים, ובעזרת תהליך אינטרוספקטיבי להעריך כיצד הוא חווה את המפגש וכיצד חוויה זו מהדהדת אסוציאטיבית בעולמו האישי. שאלות כגון: מה מתעורר בך במפגש עם אותו תלמיד? מה התלמיד מרגיש כלפיך? הן שאלות המאפשרות לצלול עמוק יותר לחוויה. שאר הצוות מוזמן גם הוא לחלוק את חוויות המגע שלו עם אותו התלמיד, וכך מתקבלת תמונה רחבה על האפשרות להכליל, על דרך האינדוקציה, ממפגש אחד של מורה עם תלמיד לכלל המפגשים.

באחד מפגשי הצוות העלה אחד המורים "מפגש תקוע", כדבריו, עם אחת התלמידות. הוא תיאר כיצד הדפוס האינטראקטיבי של התלמידה חזר שוב ושוב בכל שיעור מתמטיקה. תסכולו גבר והלך משום שאותה תלמידה שיבשה שוב ושוב את מהלך השיעור וגרמה לו לצאת מכליו. כדבריו: "היא מצליחה בכל פעם להוציא אותי מדעתי, היא שוללת כל דבר שאני מציע, תמיד מתחכמת, שואלת אותי בתחילת השיעור דברים שאינם קשורים למשימה ועושה זאת באופן שגורם לי ללכת לאיבוד ואף להיגרר אחריה. אני צורח עליה, נאבק בה והיא ממשיכה להתיש אותי עד שאני מוציא אותה מהשיעור". ככל שהעמיק המורה לחשוב סביב הרגשות שלו כלפיה וסביב מה שהוא שיער היו רגשותיה כלפיו, התחדדה תובנתו בנוגע אליה, תובנה שקיבלה חיזוק משאר חברי הצוות. הכול סברו שאותה תלמידה עשתה מאמצים עליונים להצליח בלימודיה אך בשיעוריו חשה שהיא נכשלת; יש לשער כי הבינה שאין בכוחה אלא לנסות להכשילו כמורה או לברוח מהמצב של אי-למידה, שתסכל אותה וחיבר אותה לרגשות הכישלון שלה. המורה העמיק את תובנתו באמצעות אסוציאציה שהעלה מעולמו האישי. הוא סיפר חוויה אישית מעברו, שהייתה רלוונטית גם כדי להבין מדוע נכשלה האינטראקציה שלו עם תלמידתו המרדנית. המורה זכר

כי בהיותו תלמיד, עולה טרי מרומניה, הרגיש במשך שנים ניכור כלפי בית הספר, ושבגיל צעיר מאוד כבר התגבש בו הרעיון שלעולם לא יהיה מלומד, וכי עליו לרכוש מקצוע כלשהו כדי לשרוד בעתיד. כך נהג לצמצם את לימודיו למינימום הנדרש במקצועות העיוניים, וציפיותיו מעצמו ומעתידו המקצועי קבעו את התנהלותו בבית הספר. בכיתה ו' התמזל מזלו ללמוד אצל מורה למתמטיקה שלא ויתרה לו והחלה לדרוש ממנו יותר, כיוון שעמדה על כך שהוא מסוגל להשיג הישגים גבוהים יותר. היא עזרה לו ללא הרף להתקדם עוד ועוד, עד שהוא עצמו התחיל להאמין ביכולתו. הקשר ביניהם נסב כולו סביב דרישתה ממנו שיבדוק כי הוא מסוגל, והיא עמדה לרשותו בכל זמן כדי לעזור לו לצמצם את הפערים. תחילה הרגיש לחץ וחרד פן יאכזב, אך התמדתה וקבלתה את כישלונותיו גרמו לו לרצות להצטיין, אם לא למענו, אז לפחות למענה. לראשונה הרגיש שייך, רצוי ומוערך. במשך השנים נהפכה אותה חוויה של הצלחה לאתגר של חייו עד שהצטיין במתמטיקה, ונעשה בעצמו מורה מוצלח, בעל תארים אקדמיים המעמידים אותו בשורה הראשונה של עמיתיו למקצוע. לדבריו, הרגיש כי אותה תלמידה החזירה אותו לחוויית הילדות של "היות תלמיד בינוני ומטה במתמטיקה", ובזאת שחזרה את חרדת ילדותו, שגרמה לו לשיתוק.

ככל שהעמיקה תובנתו של המורה בנוגע לחוויה הפנימית האישית שעבר בכל מפגש עם אותה תלמידה, שאלות ותגובות של חברי הקבוצה "הפילו לו את האסימון", כדבריו, והוא הבין שהנערה מרגישה כמוהו, כמו הילד שהיה פעם, ילד מיוחד וביישן הסבור שהוא "אפס" במתמטיקה; רק בעוד הוא כתלמיד נטה להסתגר ולהשתתק, נטתה תלמידתו להרוס ולהשתלט. הוא נוכח לראות כי המשותף ביניהם רב על השונה, והחליט כי לא יוותר עליה, ממש כשם שמורתו סירבה לוותר עליו. אף לא היה צורך לפתח תבנית פעולה, שכן עמוק בתוכו ידע כיצד לנהוג מניסיונו האישי, כיצד עליו לגשת אליה ולהושיט לה יד. בעקבות האינטראקציה הבינאישית הפורייה שהתקיימה בין חברי הצוות, הרים המורה את הכפפה, וכאשר נתקל בהתנהגותה המחבלת של תלמידתו, ניגש אליה ואמר לה בשקט: "שלומית, אל תדאגי, אני יכול לעזור לך להצליח במתמטיקה. בעבר גם לי הייתה מורה שעזרה לי. יש לי חוב כלפיה, ואני מבקש שתתני לי הזדמנות לפרוע אותו. נלמד ביחד מה הסיפור שלך". הנערה, שהייתה כה רגילה לדפוס של התנצחות הדדית, שתקה והורידה את ראשה. בסוף השיעור ניגש אליה המורה ושוחח אתה בחופשיות על החלטתו לעשות כל מה שביכולתו כדי לעזור לה ללמוד מתמטיקה. הנערה השיבה: "זה לא יהיה לך קל, כי אני לא מבינה שום דבר". אמנם היא לא הצטיינה במתמטיקה כמוהו, אך החלה ללמוד ודפוסי החבלה שלה במהלך השיעור פסקו בהדרגה, וקשר משמעותי נוצר ביניהם. קשר זה חולל תפנית גדולה בחיי המורה, שהבין כי יש לו הרבה מה לתרום לתלמידים הנחשבים אבודים.

למידה מתוך ניתוח של דיאלוג זורם – למידה מהצלחות

כל חבר צוות מוזמן להעלות לדיון מפגש בינאישי שהוביל לברית עבודה מוצלחת עם

אחד מתלמידיו. כוחה של אסטרטגיית "למידה מהצלחות" בכך שהיא מציעה לחברי הצוות דרכי עבודה יעילות שניתנות לשחזור, בהמשיגה את עקרונות הפעולה שאפשרו את הלמידה המוצלחת.

שולמית סיפרה על רוני. רוני הוא נער כבן 15, נאה, בעל הופעה שחצנית, הנוטה להתבטא בציניות בעיקר כלפי מבוגרים. הוא חסר מנוחה, נמצא כל הזמן בתנועה ומשתמש בתואנות שונות, כדי להתחמק מלמידה. הוא עושה זאת בדרכים מתוחכמות, כך שהמורים חווים את עצמם כחסרי השפעה בנוגע אליו. בהתנהגותו עורר רוני את הרושם שהמורה "חדל אישים" ושהוא "לא יכול עליו", רושם שהתעצם עוד לאחר שביקשה שולמית מהוריו של רוני להמציא לה את דו"ח האבחון שנערך לו בבית הספר הקודם שבו למד, בתקווה שהדו"ח ישפוך מעט אור על התנהגותו. על אף בקשותיה החוזרות ונשנות, לא הביאו ההורים את הדו"ח למורה בתואנות שונות.

שולמית התחשבה באיתותים מצד רוני שלא ללחוץ עליו ולבוא אליו בדרישה לתפקד בכל השיעורים, אך בד בבד לא הרפתה ממנו וביקשה שלא יתבטל לגמרי. היא שידרה לו בדרכים שונות שאינה מוותרת עליו, ושהיא מוכנה לעמוד לרשותו ולספק לו כל עזרה שתידרש. ניסיונותיה נתקלו בהתנגדויות הולכות וגוברות עד כדי כך, שפעם איבד רוני כל רסן ותקף אותה בחריפות. באחד המקרים פנתה לרוני ודרשה ממנו למלא משימה לימודית. הוא התנגד, אך היא המשיכה לתבוע ממנו שיבצע את המטלה. עקב כך הגיב רוני בזעם והתפרץ לעיני התלמידים האחרים באמרו: "מה את רוצה ממני, שמנה, מכשפה, מכוערת, תראי איך את נראית, ראית את עצמך בראי?"

שולמית נעלבה ושלחה את רוני לביתו עם מסר ברור שהוא יוזמן עם הוריו בדחיפות לפגישה עמה. בהמשך היא התבצרה בעמדה שאין לו מקום בכיתה: "הוא גדש את הסאה, בין כה וכה אינו לומד, הוריו אינם משתפים פעולה ומאמצי אינם נושאים פרי". אירוע זה הובא להיוועצות עם הצוות החינוכי והמדריך. התמיכה שקיבלה מהצוות שינתה את עמדתה הקודמת, ששללה את זכות הקיום של רוני בכיתה בשל העובדה שנהג לפגוע בה, לעמדה המכירה במניעים העמוקים של רוני להימנע מלמידה, ולתובנה שטרם עמדה על מהותם של הגורמים להתנהגות של רוני, השוללת כל מבוגר שדורש ממנו ללמוד. שולמית נעזרה בשאר חברי הצוות, כדי למצוא דרכים שיביאו לפתיחת ערוצי תקשורת ביניהם.

הרצון להושיט יד לרוני, והתובנה שיש לו קשיים אמיתיים ושהוא זקוק לעזרתה, שכנעו את שולמית להחליט שלא לסלקו ותחת זאת לעבוד קשה, כדי לזכות באמונו. רוני הוזמן לשיחה כשהוא מתכוון לשמוע את הבשורה המרה על סילוקו מבית הספר.

שולמית פתחה בשיחה, ובהבעה מחויכת אמרה:

"וואלה, נגעת בנקודה כואבת מאוד. הסתכלתי בראי ואי-אפשר לומר שאיני שמנה..."

(רוני, מופתע, אינו מגיב.)

"נעלבתי ממך מאוד. באותו רגע חשבתי שמקומך לא פה. אבל כשנרגעתי, חשבתי שבטח אתה מצפה ממני שאזמין את הורידך, ושבנוכחותם נשתחרר ממך. אבל פה אתה טועה. אין לי שום כוונה לוותר עליך ואני מאוד זקוקה לעזרתך, כדי לדעת איך ממשיכים הלאה ביחד. אני לא מתכוונת לאפשר לך לשים אותי ללעג וקלס בכל פעם שיהפיוזים שלך יישרפו".

(רוני עובר מהבעה לכאורה ניטרלית, של נכונות לקבל עליו את גזר הדין, להבעה מופתעת ומחויכת) "אבל יהיה לך קשה אתי".

"ואהו, את זה אני יודעת. חווייתי זאת היטב על בשרי. אני מבינה שגם עם המורים הקודמים שלך היה לך קשה".

"תמיד שיגעתי את כל המורים, עשיתי להם חיים קשים. מהר מאוד הם התייאשו ממני. רוב הזמן הייתי בבית או בחצר בית הספר".

"שמתי לב שבאמת קשה לך ללמוד. אתה כל הזמן מתחמק (מתארת כמה 'היתקלויות' שהיו להם). אולי תנסה להסביר לי מה קשה לך?"

(רוני שותק.)

"ברור לי שאתה נער נבון מאוד, ובכל זאת משהו מקשה עליך ללמוד. האם זה קשור לאותו אבחון שאנחנו מדברים עליו מדי פעם ולא ברור מה אירע בו? תגיד לי, ממתני בעצם התחיל כל הסיפור הזה?"

(לראשונה מתחיל רוני לשתף את שולמית בזיכרונותיו הכואבים כתלמיד בבית הספר היסודי. נראה כי שניהם הבינו שהגיעו למבוי סתום, ודווקא ברגע שהרגישו שניהם שנסתם הגולל על האפשרות שלהם לעזור ולהיעזר אחד בשני, גרמו המצב השוויוני וההדדיות שנוצרה ביניהם לכך שיכלו לפעול לשנות את המצב.)

בהמשך סיפור ההצלחה של רוני, המשיג הצוות בעזרת המדריך את **עקרונות הפעולה** שהביאו למעבר מדיאלוג חבול לדיאלוג של צמיחה:

1. **למידה ארגונית – עבודת צוות:** התנאים שנוצרו לעבודת צוות ונכונותה של שולמית להביא את המקרה להיוועצות צוותית אפשרו לה ראייה מחודשת של ההתרחשות בשלמותה. תחילה חוותה את האירוע כבלתי פתיר, אך בעזרת תהליכים רפלקטיביים שלה ושל חבריה לעבודה קיבלה תמונה רחבה יותר של המגעים הכושלים שלה עם רוני.
2. **שיפור יכולת ההכלה באמצעות תהליכים מקבילים** – יכולתה של שולמית להכיל את מצוקותיו של רוני השתפרה, בזכות יכולתו של הצוות להכיל את מצוקתה. הצוות הבין לנפשה ובעקבות זאת יכלה גם המורה להבין לנפשו של רוני.

3. ההתנהגות הגלויה של התלמידים מלמדת אותנו על המתרחש בעולמם הפנימי

– "רוני לימד אותי ואת חברי מה משמעות העבודה עם בני נוער בסיכון, ובעיקר כיצד להימנע מלהתייחס לתגובותיהם כאילו הן מכוונות אלינו באופן אישי אלא ללמוד דרכן על מהות הקשיים שלהם". היכולת החדשה שפיתחה שולמית, שלא להיעלב מרוני ותחת זאת לנסות להבין מה מניע אותו לנהוג בדרכו המבטלת את האחרים, גרמה לתפנית בדיאלוג: "כאשר הבנתי עד כמה הלמידה מעיקה עליו בגלל חוויית הכישלון המתמשכת, יכולתי לחפש ללא הרף את השביל ללבו".

4. חינוך של מתבגרים בסיכון רווי קשיים וכשלים, ודורש דאגה רציפה והתנהגות

קוהרנטית של המבוגרים – עשייה זו מחייבת התמסרות מתמשכת ואין ערובה שתוביל להתנהגות סטנדרטית של התלמיד. מטרתה לכוונו לגדילה ולהתפתחות והיא מחויבת לפעול מתוך צורכי הגדילה של התלמיד כפרט, להעריך את התוצאות בזמן נתון ולהפיק מהם את הנדרש כדי לשכלל את הצעד הבא, כך שיעלה בקנה אחד עם התובנות המתפתחות ללא הרף על פשר התנהגותו. כדבריה של שולמית:

"זה לא היה קל, ופעמים רבות הייתי משוכנעת כי סוף הדרך קרב. במהלך כל ארבע השנים שלמד רוני בבית הספר היו קשיים ולבטים באשר לגישה החינוכית העונה על צרכיו. הוא הורחק שלוש פעמים מבית הספר בעקבות התנהגות שחצתה קווים אדומים, למשל, פעם זרק כיסא ופצע מורה, אולם כל משבר נהפך להזדמנות ממשית ללמוד אתו כיצד יכול כל אחד ואחד מאתנו לגרום לתפנית המיוחלת בדפוסי ההתנהגות המסכנים אותו ואת סביבתו. בכל פעם שהוחלט להרחיקו, הייתה זו החלטה כנה. לא היה זה כישלון של המערכת אלא נגיעה בגבולות היכולת שלנו לעזור לו. גם אז חשנו שעשינו הרבה למענו ושההשקעה בו לא הייתה לשווא. אלא שבכל פעם הוא הצליח לגייס את כל כוחותיו לשכנע את הנהלת בית הספר שבדעתו לשנות את המצב. בסופו של דבר, הצליח רוני בדרכו, סיים את לימודיו והשיג הישגים ראויים לציון, וגם התקבל ליחידה מובחרת בשירותו הצבאי. כך השלים את מסלול ההשתנות המבטיח לו עתיד אחר".

מקרה זה ממחיש היטב כיצד מורה המכוון לדיאלוג של צמיחה שואף ללמוד מההתרחשויות בכל מצב, ומנצל כל אירוע להפיק לקחים. ייעודו העיקרי של דיאלוג של צמיחה הוא לכוון ברית עבודה המשפרת את התפקוד של התלמיד בבית הספר ומחוץ לו.

הרחבת הדיאלוג מתאפשרת בשל יצירת קשרים אמיתיים של המורים עם תלמידיהם, שכן דיאלוג אמיתי עשוי להתרחש רק כאשר מתקיים קשר בינאישי על בסיס של התעניינות כנה של המורה בתלמיד ובסובבים אותו. כך, באותה שעה

שהמדריך משכלל את מיומנויות הדיאלוג הזורם של חברי הצוות החינוכי, הוא גם מחזק את ידיהם של חברי הצוות לקחת עליהם תפקיד פעיל יותר בהתמודדות עם תלמידיהם הנכשלים. נכונותה של שולמית להרחיב את תחומי האחריות שלה כלפי תלמידיה הפגיעים לסיכון מובילה אותה בהכרח ליצור קשרים בינאישיים מחייבים עם, וההשקעה היתרה הזאת של שולמית בתלמיד מדרבנת את האחרון להשתדל למען עצמו ולמען המבוגרים הדואגים לרווחתו.

2 יצירת קשר עם אחר משמעותי

לכל אדם נטייה מולדת לחפש קשר עם אובייקטים מציאותיים. תהליך הגדילה מתאפשר בזכות קשר עם אחר משמעותי, שמזין אותו ומעודדו לצמוח ולהתפתח. התנהגות של ילדים בסיכון משקפת לרוב כשלים ביחסים הבינאישיים של הילד עם הסובבים, משום צמיחה של ילדים היא פועל יוצא של קשריהם הממשיים עם סביבתם. תובנה זו גורמת לעתים לאנשי חינוך לשנות את עמדתם ואת תפקודם כלפי תלמידים בסיכון, וליצור עם יחסים המשלימים את היחסים ההוריים.

בגיל ההתבגרות נוספים זעזועים האופייניים לגיל. גם אם עוצמתם שונה ממתבגר למתבגר, תסריט זה מסתבך בקרב מתבגרים הגדלים בצל הסכנה. אחד משלבי הגדילה הטבעיים בהתבגרות הוא שלב ההיפרדות והאינדיבידואציה, או שלילת האובייקטים (הדמויות המשמעותיות) המופנמים והממשיים, והחלפתם באובייקטים חדשים. החלפת האובייקטים נעשית באותה שעה בממד התוך-אישי, בין המתבגר לבין עצמו, ובממד הבינאישי, במגע עם הדמויות עצמן. כדי שהחלפה זאת תתבצע באופן מוצלח המוביל לצמיחה, על הדמויות המשמעותיות בחיי המתבגר להיות "ידידותיות" די הצורך כדי לאפשר זאת.

מצבים כגון מצבי טראומה (התעללות, הזנחה קשה, אובדן וכדומה), מצבי סיכון (כישלון בית ספרי, עוני, אבטלה, וכדומה) ומצבים שהדמויות המשמעותיות בעולמו של המתבגר אינן מספקות יוצרים תהליך היפרדות ואינדיבידואציה העלול להפוך לחוויה בלתי אפשרית וכואבת.

מתבגרים אשר מתקשים להחליף את האובייקטים המשמעותיים שלהם בחדשים עשויים לצאת נשכרים ממחנך שלוקח עליו להיות ה־self object שלהם. במצבים אלה המורה־האובייקט, הנמצא בשירות הגדילה של התלמיד, עלול לפגוש, בשל נסיבות חייו הקשות של התלמיד, בזעם, בכאב, בתסכול ובבושה העולים במגע עמו; אך תהליך זה של התנערות מהדמויות במפגש הממשי או הסימבולי עם האחר המשמעותי, הוא זה המאפשר לתלמיד לעבור את התמורות ההתפתחותיות הנחוצות להתבגרותו.

אנשי חינוך המודעים לחשיבות התגייסותם לשמש self object למתבגר עשויים לקדם התפתחות תקינה של ה־self שלו. חוויות רבות ככל האפשר של self object יאפשרו צמיחה של self קוהרנטי.

חויית self object אינה חייבת להיות מסופקת על ידי אינטראקציות בינאישיות בלבד – גם עיסוקים שונים או למידה עשויים למלא תפקיד של self object. נער המתעניין בעיסוק אמנותי מתמלא מעצם העשייה. הוא מקבל אישור ליכולותיו, יוצר תוצרים של ממש, חווה תחושות ורגשות המתעוררים בזמן העשייה ומקבל משוב מהמחנך לעשייה – וכל אלה מעשירים את עולמו הפנימי.

על פי תפיסה זו, תפקיד המורה רחב הרבה יותר מהיותו סוכן תרבות העוסק בהנחלת ידע או ערכים. המורה הופך להיות אחראי על צמיחתם והתפתחותם האישית של תלמידיו, ועליו לספק להם את התנאים הדרושים כדי שיוכלו ללמוד מתוך כוונה פנימית עמוקה. המורה נמצא במגע ישיר עם תלמידיו במשך שעות רבות, ולכן הוא דמות מרכזית בחייהם. לדפוס ההתנהגות שלו השפעה רבה על תלמידיו. באפשרותו לקשור עמם קשר של הכוונה ותמיכה וליצור בעבורם חוויות המקדמות את אישיותם הכוללת, ובמילים אחרות, להיות "מורה טוב דיו"¹⁶.

תפקיד המדריך הוא להרחיב את העיסוק המתמשך של חברי הצוות החינוכי בדפוס ההתקשרות שלהם עם תלמידים בסיכון ועם הוריהם. במהלך ההדרכה מנתחים חברי הצוות את האינטראקציה שנוצרה להם עם תלמידיהם, הוריהם ומחנכיהם, ובאמצעותה חושפים את המניעים הרגשיים ואת נסיבות החיים הבולמים או המקדמים את איכות הקשר שלהם עם תלמידיהם שבסיכון ועם הדמויות המעצבות את חייהם. כל חבר צוות המעלה מקרה להיוועצות לומד כיצד הוא מושפע מהתלמיד וכיצד הוא משפיע עליו, אילו רגשות התלמיד מעורר בו ומה אפשר ללמוד מהדבר על צרכיו, וכדומה. בחינת הקשרים הבינאישיים הנרקמים בין המורים לבין התלמידים והוריהם מרחיבה את יכולת ההכלה ואת יכולת ההתמודדות הקונסטרוקטיבית של המורים עם כשלי ההתנהגות של תלמידיהם.

העיסוק של חברי הצוות החינוכי בחוויותיהם הרגשיות ובדפוס ההתקשרות שלהם עם תלמידים בסיכון והוריהם מוביל גם לזיהוי הכשלים הרגשיים, שפעמים רבות בולמים את המורים ודמויות חינוכיות וטיפוליות אחרות בקהילה מלהתגייס לטובת חינוכם של התלמידים בסיכון. לאמתו של דבר, מכשולים אלה עלולים להכשיל כל מבוגר הבא במגע עם תלמיד בסיכון, ובכללם הוריהם ובני משפחותיהם. מחנך היורד לעומקם של הגורמים הרגשיים היוצרים מכשולים אלה עשוי למצוא דרכים להתגבר עליהם ולראות בבהירות רבה יותר את התלמידים עצמם, להבין את צורכיהם ולהיענות להם.

מתבגר פגיע לסיכון מרגיש שאינו גמיש דיו "לשחק" עם החיים. בשל גורמים רבים ומגוונים חווה המתבגר שבסיכון את כישלונותיו ומצוקותיו, שבתחילה נתפשו על ידו כמצבים חולפים שבכוחו להשפיע עליהם ולשנותם, ככישלונות מוחלטים ובלתי ניתנים לשינוי. ישנם מתבגרים שלהם ביטחון מועט ומוגבל בהתנסות מתגמלת. מצבים כאלה מחזקים את חוסר האמונה של המתבגר בהתנסויות חדשות, שמהן הוא יכול ללמוד ולהפיק תועלת.

בתקופה שתהליכי הגילוי והלימוד מתרחשים באמצעות משחק בחומרי החיים,

ההווה נחוה בעוצמה כה גדולה, עד שהוא נתפש ככולל גם את העתיד. כאשר מדובר במתבגר שהתפתחותו תקינה, המפגש המשחקי עם המציאות מחזק אצלו חוויה פנימית של מסוגלות. המתבגר מגבש את זהותו, את יכולותיו ואת נטיותיו על דרך ההתנסות. המשחק הפורה והמתגמל עם החיים מזין את אמונתו החיובית האופטימית בלימוד ובהתפתחות כדרך התנסות חדשה.

ככל שמתקרבים לעולמם של מתבגרים בסיכון, מתגלה הפער בין התובענות של נסיבות חייהם הקשות לבין זמינותם של משאבים תומכים, רגשית וכלכלית. כך קורה שמצב של אי-התאמה בין יחס המבוגר לצורכי המתבגר יוצר תהליך של מצוקה פנימית המתעצם עד כדי סיכון.

אי-ההתאמה במישור הרגשי עלול לנבוע, בין השאר, ממחסומים רגשיים המשתקים את המבוגרים ובכך מגבירים את תהליך הסיכון. המחסומים הרגשיים השכיחים הם ויתור, פחד והסרת אחריות (מור ולוריא, 2005), והם יוצרים בקרב המבוגר עמדות רגשיות אשר כל עוד אינן מעובדות ומתבטאות בהתנהגותו, עלולות להוביל באופן בלתי מבוקר לתהליך הרסני הפוגע במתבגר נזקק.

תפקיד המדריך הוא להכיר לאנשי הצוות את המכשולים הרגשיים והנסיבתיים הצפויים לעלות במפגש עם תלמידים פגיעים לסיכון. ככל שיהיו אנשי הצוות מודעים יותר לקשיים הצפויים להם, כן תתחזק יכולת העמידה שלהם בפני פחדיהם ויתחזק מעמדם כדמויות סמכותיות המכוונות את דרכו של המתבגר, גם כאשר זה דוחה את היד המושטת לו או מתקשה לתת אמון במבוגרים באשר הם. ההתייצבות איננה רק לצד המתבגר אלא גם לצד דמויות אחרות המשפיעות על חייו – הוריו, מחנכיו ומטפלו.

לעתים מתלווה לדחייה של המתבגר גם תגובה של הימנעות הורית. ההימנעות של ההורים מתחזקת פעמים רבות בנוכחות חברי הצוות החינוכי, והם נוקטים עמדה של הימנעות מלקחת עליהם אחריות לכשלים של התלמידים. אמירות כגון: "אם הם לא נותנים לי את המנדט, מדוע שאעשה זאת?", "אם אין הם מעוניינים בעזרתי, עלי לכבדם" ו"האחריות עליהם ולא עלי" צריכות להתחלף בתובנה שאנשי חינוך וטיפול, המעוניינים לתמוך בתהליכי התפתחות של תלמידים בסיכון והוריהם, מוכרחים לכלול בהגדרת תפקידם את הצורך של אלה להבשיל, לסמוך עליהם ולהיעזר בהם. במילים אחרות, תפקיד ההדרכה בהקשר זה הוא לחולל תפנית בתפיסת התפקיד של איש החינוך, באופן שישקף את הרעיון שיש לעזור לתלמיד בסיכון לפי הדרוש לו לצמיחתו ולא לפי מידת נכונותו להיעזר, שכן לעתים נוצר מעגל קסמים והוא דוחה כל עזרה בשל מצוקתו, המחבלת ביכולתו להיעזר.

16 "מורה טוב דיו" – על משקל "good enough mother", המושג שטבע ויניקוט (1971).

8 איתור של תלמידים מרחבי צרכים

אחת האסטרטגיות הראשונות שמקדם המדריך כחלק של עבודת ההנחיה היא לאתר ולאפיין תלמידי בית ספר המצויים על רצף הסיכון והניתוק. המדריך מנחה את חברי הצוות החינוכי ליצור מיפוי ראשוני של קבוצת התלמידים אשר אפשר להגדירם כפגיעים לסיכון. חשוב שהמיפוי יהיה מושתת על עמדות וערכים חינוכיים המובילים את אנשי החינוך לפעול לצמיחה ולהתפתחות של התלמידים בסיכון, ולא רק לשם תיוגם והפרדתם מן התלמידים הנורמטיביים.

את האיתור של התלמידים הפגיעים לסיכון עושים המחנכים במסגרת הערכה כוללת של התפקוד של תלמידי כיתתם ועל סמך היכרות ראשונית עמם, ומתוך התבוננות בהתנהגותם ובדרכי ההתקשרות שלהם עם מבוגרים ועם בני גילם. רמת התפקוד נקבעת לפי שישה מדדים עיקריים, אשר כל תלמיד הלומד בבית הספר נדרש לקיימם. בצד ההערכה התפקודית, מתבקשים המחנכים לצרף דוגמאות מוחשיות להתנהגותם ולהעלות השערות בנוגע לפשר הפערים התפקודיים. למשל, האם הפערים בתפקוד נובעים מהזנחה רגשית ופיזית, מכישלון בלמידה, מחסכים בסיסיים, מבעיות במשפחה המעיקות על התלמיד, וכיו"ב. נוסף על כך, מתבקשים המורים להציע כיצד הם יכולים לסייע לתלמידים לגבור על גורמי הסיכון המקשים על השתלבותם. המדדים המשמשים באיתור ילדים ונערים פגיעים לסיכון תואמים את דו"ח מחקר ברוקדייל בנושא של מדדי נשירה סמויה, עובדה המחזקת את תוקפן (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2000).

בטווח הקצר מזהה הליך האיתור, במידה רבה של דיוק, מיהם התלמידים אשר נמצאים על רצף הסיכון והניתוק ומה שיעורם בכלל תלמידי בית הספר. כמו כן, מסייע המיפוי להבחין בין תלמידים אשר נמצאים בסיכון גבוה ובין תלמידים אשר תפקודם גבולי, אך יש יסוד סביר להניח כי גם הם פגיעים לסיכון. בטווח הארוך מזמן הליך האיתור אפשרות להעמיק במושגים בסיסיים כגון תפקוד, תפקיד תלמיד, סיכון והגנה, באופן הניזון ישירות מהמפגש היומיומי של המורים עם תלמידיהם. המורים לומדים לפרש את ההתנהגות של קבוצת התלמידים המטרידים את מנוחתם, להכיר בשיטתיות את התחומים השונים שבהם אינם מתפקדים ועד כמה חמור אי-תפקודם.

הליך האיתור נערך על ידי מחנכי הכיתות בשיתוף עוד מורים המלמדים את התלמידים. כך נוצרת שפה צוותית משותפת, שבעזרתה יכולים המורים לדון עם עמיתיהם על התלמידים במושגים מדויקים ומובחנים יותר. הפעילות מזמנת גם שיתוף פעולה של המורים עם עוד דמויות בבית הספר (יועץ חינוכי, מורים להוראה מתקנת ומורים לתרפיות למיניהן) ומחוץ לו (פסיכולוג חינוכי, קצין ביקור סדיר, עו"ס, קצין מבחן, וכדומה), שממנה ניתן ללמוד כיצד להבנות עבודה משותפת בין בעלי התפקידים השונים המטפלים בתלמידי בית הספר.

באופן זה מתקבלת תמונה כללית ראשונית של צרכי הפרט בבית הספר, כמתבטא בתפקודים השונים של התלמידים. עם זאת, חשוב לציין כי תמונה זו יכולה להחמיץ

תלמידים בודדים אשר מאפייני הסיכון שלהם בולטים פחות בתפקודם הבית ספרי. את הליך האיתור והמיפוי של התלמידים אפשר לעשות באמצעות הכלי למיפוי פערי תפקוד¹⁷. כלי זה הוא אחד הכלים העומדים לרשות בית הספר ומסייעים לו ליצור היכרות ראשונית עם צורכי התלמידים.

במערכות חינוך פורמליות נמדדת רמת הסיכון של התלמיד לפי הציפיות שיש לבית הספר ממנו. ציפיות אלה נגזרות, בדרך כלל, ממערכת של דרישות סטנדרטיות בלתי כתובות, המקובלות בסביבת בית הספר. הכלי לאיתור תלמידים פגיעים לסיכון מבוסס על מוסכמות בלתי כתובות הבוחנות את תפקוד התלמיד לפי מדדים נורמטיביים, המצופים מילדים לפי שכבת גילם.

השימוש במדדים אלה נוגד לכאורה את תפיסת העולם של התפיסה החינוכית הפסיכרו- חברתית, הדוגלת בהסתכלות המותאמת אישית לתלמידים, ואשר נמנעת במכוון מהגישה התקנית השגורה. אולם השימוש במדדים אובייקטיביים חיוני, כדי להתחבר למציאות, כמו שזו נחוות על ידי המורים והתלמידים. יכולתם של אנשי החינוך לאמוד את המרחק בין התלמיד לבין "מקומו" על פי הנוסחה התקנית מחזקת (אם תרבות בית הספר מכוונת לכך) עשייה חינוכית ההולמת יותר את התלמידים ואת צורכיהם, ומעמיקה את מחויבותם ליטול עליהם עוד תפקידים כמורים. כל עוד אין המורים מפנימים את גודל הפערים הקיימים, הם עשויים למצוא עצמם שוקעים בכרוניקה של כישלון ידוע מראש, שתבטא בדרישתם החוזרת ונשנית מהתלמיד להשיג את דרישות התקן, דרישה שתוביל לאכזבה חוזרת ונשנית מהישגי התלמיד. כך ייווצר מעגל סגור של דרישות ואכזבות. הצורך להכיר את רמת התפקוד של התלמידים נועד לאפשר למורה ליצור עם התלמידים דיאלוג זורם ומחבר, שימנע את המורה מלדרוש מכל תלמיד להתיישר לפי דרישות תקן ממוצעות הנקבעות באופן שרירותי במשרד החינוך.

מצפייה ממושכת בשטח אפשר לקבוע, כי במרבית מערכות החינוך התלמיד נדרש לעמוד במדדים הבאים:

- א. ביקור סדיר בביה"ס והתמדה
- ב. השתתפות פעילה בשיעורים
- ג. הכנת שיעורי בית ועבודות
- ד. קבלת סמכות המבוגרים (מורים, מדריכים ובעלי תפקידים אחרים)
- ה. דפוסי התנהגות
- ו. דפוסי מעורבות חברתית

17 ראו הסבר בהמשך דוגמה בנספחים 1 ו-2.

א ביקור סדיר בביה"ס והתמדה

מדד זה בודק את הנוכחות של התלמיד בפעילויות השונות של בית הספר, כאשר הכוונה אינה לנוכחות פיזית אלא נפשית. למשל, ילד שהולך לבית הספר מדי יום אך נעדר רגשית או פיזית מהשיעורים. אצל תלמידי בית הספר היסודי מתבטא הדבר בהתנהגויות לא יציבות. הילד נכנס לשיעור, אך יוצא במהלכו בתואנות שונות: "צריך ללכת לשירותים", "רוצה לשתות מים", והוא שב רק לאחר זמן רב או לא שב בכלל; הילד מאחר להיכנס לשיעור לאחר כל הפסקה; נכנס לשיעורים, אך לא מעורב כלל בנעשה, וכדומה. תלמידים בוגרים יותר עלולים לא להיכנס לכיתה בכלל או לא לבוא לבית הספר. מדד זה בוחן גם איחורים לבית הספר או את הפעמים שהילד נעדר ברשות הוריו (בגלל מחלה, נסיבות משפחתיות, וכדומה).

היעדרויות שכיחות מן הכיתה עלולות לפגוע ברצף הלמידה התקין של הילד, ולחשוף אותו לסכנות, מאחר שהוא נמצא ללא השגחה של מבוגר. אולם היעדרויות יש חשיבות גדולה, כאשר הן מבטאות קושי לקבל את החוקים הנוהגים בבית הספר. כאשר תלמיד אינו נוכח בשיעורים, הדבר יכול להעיד על כל מיני קשיים, ובהם: חוסר הבנה או קבלה של כללי המסגרת, קושי לקבל גבולות וסמכות או acting out. כדי להעריך את חומרת המצב, חשוב לבדוק מהי תדירות ההיעדרויות, האם יש מובחנות ביניהן (נוטה להיעדר ללא קשר לסוג השיעור, נעדר רק בשיעורים "לא חשובים", רק בשיעורי אנגלית...), מהו סוג ההיעדרויות (פשוט לא נכנס לשיעורים, יוצא ברשות לזמן רב או שיוצא ללא רשות), וכן מהי הפעילות שהתלמיד מבצע בזמן ההיעדרות (משוטט לבד במסדרונות, מתחבר לתלמידים אחרים ועושה מעשי קונדס, אלימות, ונדליזם וכד...).

כאשר מדובר בילדים גדולים יותר או בבני נוער, ההיעדרות עלולה לעתים להתבטא ביציאה מגבולות בית הספר, אשר עלולות להיות לה השלכות מרחיקות לכת הן בשל חשיפה מיידית לסכנות (תאונות דרכים), והן בשל כך ששוטטות מרובה ללא מעש מגבירה את הסיכוי שהנער יתחבר לגורמים שליליים ויחל לעסוק בעבריינות או בפגיעה עצמית.

ב השתתפות פעילה בשיעורים

תקופת הלימודים היא תקופה מכרעת בהתפתחות של בני נוער, בעיקר בכל האמור במסלול הלימודי-תעסוקתי. תלמידי בית הספר היסודי נמצאים בתקופת החביון – תקופה שמרבית האנרגיות שלהם מכוונות לפיתוח יכולות של חשיבה ולמידה. אצל תלמידים בוגרים יותר התפקוד הלימודי קובע במידה רבה את כיוונם התעסוקתי, ובכך עשויה להיות לו השפעה מכרעת על עתידם. במהלך לימודיהם בבית הספר נדרשים התלמידים לעמוד בדרישות תקניות של תפקוד והישגיות, באופן המעמיד בניסיון מתמיד את חוסנם, המושפע ישירות מקיומם של קשיים רגשיים

או קוגניטיביים. משום כך מעיד תפקוד לימודי לקוי או חלקי על מצבו הכללי של התלמיד.

השתתפות פעילה בשיעורים מתבטאת בכך, שהתלמיד מעורב כולו לפחות במקצת תהליכי הלמידה, ומוצא דרכים להתבטא ולבטא את יכולותיו ואת כישורנותיו בפעילויות השונות. למידה חלקית מתרחשת, כאשר התלמיד נמצא בשיעורים אך אינו מעורב דיו בנעשה בהם, מפגין אדישות, שיעמום וחוסר עניין, חולם בהקיץ או עסוק בדברים אחרים עם עצמו או עם סביבתו. רמת החומרה של הסיכון נקבעת על פי מידת חוסר המעורבות, שכיחות חוסר המעורבת בשיעורים השונים ועם המורים השונים, וכן על פי רמת ההישגים הלימודיים שהתלמיד משיג בפועל.

ג הכנת שיעורי בית ועבודות

בעוד שעניינו של המדד הקודם היה השתתפות התלמיד בשיעורים ומידת מעורבותו בהם בזמן שהותו בבית הספר, מדד זה נוגע לתפקוד הלימודי של התלמיד לאחר שעות הלימודים. התפקוד נבחן לפי המידה שהתלמיד מבצע באופן עצמאי מטלות כגון הכנת שיעורי בית, התכוננות למבחנים וכתובת עבודות. גם כאן נקבעת רמת התפקוד לפי שכיחות חוסר ההשקעה של התלמיד בלימודים מחוץ לבית הספר, ורמת ההישגים בפועל.

ד קבלת סמכות המבוגרים (מורים, מדריכים ובעלי תפקידים אחרים)

מדד זה בוחן את נכונותו של התלמיד לקבל ולבצע הוראות של מבוגר. נכונות זו מעידה על התקשרות בסיסית טובה ובוטחת עם מבוגרים. כאשר ילד או נער מקבל סמכות באופן מובחן, רק של מבוגרים מסוימים או רק במצבים מסוימים, הדבר עלול להעיד, בכפוף לתדירות ולמידת ההסכמה, על קושי להיעזר במבוגרים. לנוכח קשייו אלה, אפשר להסיק שהוא חווה חוויית התקשרות שאינה בטוחה דיה, הורות שאינה טובה דיה או מצוקה רגשית אחרת.

ה דפוסי התנהגות

התנהגותו של הילד או הנער בין כותלי בית הספר ומחוץ להם משמשת אף היא מדד לרמת תפקודו. ככל שהתנהגותו הולמת יותר את כללי המסגרת, נאמר שרמת תפקודו תקינה יותר. כאשר מדובר בהתנהגות שניתן להגדירה כחריגה מעט (חיוך "דבילי" על הפנים, מבט עצוב באופן קבוע, לבוש פרובוקטיבי) או חריגה מאוד (התנהגות חריגה יכולה להתבטא בתחומים רבים ובמצבים שונים, כגון: תגובות שאינן מתאימות למצב העניינים הנתון, התעסקות יתרה בתכנים מיניים, התנהגות שאינה הולמת

את הגיל, וכד'), או עיסוק בתכנים אנטי-סוציאליים באופן פעיל (אלימות, ונדליזם, גנבות, וכד'), הדבר עלול להעיד על קשיים רגשיים עמוקים יותר.

א דפוסי מעורבות חברתית

קשיים בתפקוד החברתי ברמות שונות יכולים אף הם להעיד על סיכון התפתחותי. ילד המתקשה ליצור חברויות או מתרועע רק עם ילדים מנוודים או לא רצויים, ילד שאינו מתעניין באירועים חברתיים בבית הספר או מחוץ לו, או ילד שנוהג בתוקפנות כלפי תלמידים אחרים – כל אלה יכולים להעיד על קשיים בהשתלבותו החברתית.

קביעת רמת התפקוד של התלמיד נקבעת על ידי מנחך הכיתה מתוך אינטראקציה והיכרות ראשונית עמו.

מכאן שתלמיד אשר מחנכו מגדירו כבעל תפקוד אופטימלי הוא תלמיד אשר מתפקד לפי נורמות ודרישות ביה"ס ומבקר בו בסדירות, חיוני בעשייה ובלמידה (לומד כפי יכולתו ובהתלהבות), מכין בדרך כלל שיעורי בית ועבודות, מקבל עליו ומבצע הוראות ומשימות של מורים, אינו מתנהג באופן חריג ומעורב חברתית.

לעומת זאת, אצל תלמיד המתאפיין בתפקוד חלקי יש פערים ברמות תפקודו: הוא נעדר תכופות מביה"ס או מן הכיתה, לימודיו קטועים ואין הוא ממצה את יכולתו, אין הוא מכין את שיעורי הבית ואת העבודות בקביעות, ונוטה שלא להישמע להוראות ושלא לבצע משימות של מקצת המורים; כמו כן, הוא נוטה להיות מעורב בתקריות של התנהגות חריגה ולסבול מבעיות חברתיות.

תלמיד אשר מוגדר כבעל תפקוד לקוי הוא תלמיד אשר מראה סימנים של ניתוק וחוסר תפקוד החולכים וגדלים: הוא מרבה להיעדר מביה"ס או משיעורים בודדים, מפיק מעצמו למידה מועטה בלבד או שהולכת ומתמעטת, מכין שיעורי בית ועבודות באופן חלקי מאוד ומובחן, נשמע להוראות המורים ומבצע באופן חלקי ולא רציף ומתנהג בחריגות בולטות, אינו משתלב חברתית או מעורב בקשרים חברתיים הרסניים.

כהכנה להליך של איתור תלמידים פגיעים לסיכון, עוזר המדריך למורים להבחין בין תיאור ההתנהגות לבין הפרשנות וההסברים שאפשר לתת להתנהגות זו. המדריך מעודד לסקור התנהגויות שכיחות המעידות על כך שהתלמיד פגיע לסיכון או כבר נתון בסיכון או בניתוק רגשי, וכן להעמיד אלה מול אלה את גורמי הסיכון ואת גורמי ההגנה, שלהם חשופים התלמידים. בזכות ניסיונם יכולים המורים להעלות השערות באשר למקורות הסיכון והניתוק ולהציע דרכים להתמודד אתם, וזה הבסיס לתחילת הבנייה של תכניות התערבות.

בית ספר יכול להתבסס על מדד איתור התלמידים בסיכון ככלי המסייע לאמוד את צורכי האוכלוסייה המתחנכת בו ואת המענים החינוכיים שיש לספק לצוות החינוכי, כדי להבטיח את המוביליות החברתית שלה. את תהליך האיתור של תלמידים פגיעים לסיכון יש לבסס על קיומו של שינוי בתפיסת הצוות החינוכי את תפקידו וביכולתו

לחולל בקרבם מעבר מסיכון לסיכוי. כך הופך האיתור לשלב אחד מני רבים של עשייה חינוכית, המכוונת לחולל שינוי של ממש.

מאמצים רבים ממוקדים באיתור ילדים במצבי סיכון, ומעט מאמצים מכוונים לחולל שינוי במצב. המדריך פועל מתוך תפיסה מאבחנת תהליכית. המענים החינוכיים הולכים ומתבהרים, ככל שהצוות החינוכי, על סמך היכרות אישית, נכון לראות בצרכיו השונים של כל תלמיד מקרה פרטי ייחודי, להבין את הגורמים מחוללי הסיכון בהתבסס על הטיפולוגיה, ולהתאים תכנית אישית לצרכים המשתנים של כלל התלמידים.

4 ניתוח מקרה

ניתוח מקרה הוא אחת האסטרטגיות המשמשות את חברי הצוות החינוכי, כדי ללמוד במשותף על צרכי התלמידים בסיכון ועל אירועים הקשורים באופני ההתמודדות של בית הספר עם המשימות החינוכיות שבשגרה. ניתוח המקרה מתנהל כשיח קבוצתי, הן בגורמים המחוללים את הסיכון ובקו הפעולה הנחוץ כדי לשנות את מצב התלמיד. לעתים ההדרכה מתמקדת בגורמים הרגשיים המונעים את המורה מלפגוש את צרכי התלמיד, למשל, בצורך של המורה לוותר על התלמיד על רקע סרבנותו להיעזר בו. המדריך מסייע למורה לזהות את הרגשות העולים במפגש בין מורה לתלמיד, ומעורר את מודעותו בנוגע להשפעות של התלמיד עליו, ולרגשות המתעוררים בו במפגש עם הצרכים המורכבים של התלמיד.

כדי לשפר את איכות הדיון ולשכלל את העשייה החינוכית של בית הספר בטיפול בתלמידים בסיכון, מצאנו כי אפשר להבנות את ניתוח המקרה בחלוקה לשלבים:

- **הכנה מוקדמת** של הצגת המקרה על ידי המורה שנבחר להציג את המקרה, מתוך הסתמכות על הכלי של היכרות רב-ממדית¹⁸.
- **אסוציאציות חופשיות** של חברי הקבוצה העולות לשמע הצגת המקרה, הקשורות בעולמות תוכן שונים. תגובותיהם נוגעות להיבטים השונים המשפיעים על התלמיד ולכל אלה המקיימים עמו קשר.
- **מטפורות ודימויים** של חברי הקבוצה המתעוררים בעקבות ניתוח המקרה ומתארים את התלמיד, את המורה, את האינטראקציה ביניהם ועוד דמויות. דימויים אלה מסייעים לחדור לנבכי הנפשות השונות המשחקות תפקיד במקרה המיוצג ולהבין את צורכיהן.
- **ניסוח שאלה** הנוגעת לכמה תחומי היכרות (לימודי, רגשי, חברתי, וכיו'), ושאינה מתמקדת בהיבט אחד. דוגמאות לשאלות המתמקדות בהיבט אחד בלבד הן: האם

18 ראו כלי מצורף, ההיכרות הרב-ממדית, נספח מס' 2.

יש לתלמיד יכולת: האם הוא מדוכא? איך להפסיק את האיחורים ואת דפוסי ההתנהגות השליליים שלו?

לעומת זאת, דוגמאות לשאלות שיש בהן הסתכלות רחבה הנובעת מסינתזה של תמונת הסיכון של התלמיד ומראיתו כאדם שלם הן השאלות הבאות: מה מסתתר מאחורי דפוסי אי-הלמידה של התלמיד? מה מסיט אותו מלמידה ומסיח את דעתו? מה מאפיין תלמיד יצרני בלמידה ובחברה? מה ייחשב מבחינתו מחיר בלתי נסבל, שלמענו כדאי לו להתאמץ ולהשתנות? כיצד יכול בית הספר לשמש חלופה מושכת שתתחרה בפיתויי הרחוב? ועוד.

השאלות מביעות אמפתיה כלפי התלמיד, עמדה המצביעה על חיפוש דרך וניסיון להתקרב אליו ולהיות אחר משמעותי בעבורו, לראות את החוויה דרך משקפיו, ואת האופן שהוא מפרש את המציאות החיצונית (המאורעות) והפנימית (הרגשות המתעוררים בו בגללים). מטרתן של שאלות אלה היא ליצור תפנית של ממש בהשתלבותו בבית הספר.

היכולת לנסח שאלות שיש בהן גרעין ראשוני של הבנת ההתנהגות של התלמיד, היא כשלעצמה תולדה של איכות קשריו עם מבוגרים וצעירים. המפגש הישיר של המורה עם התלמיד בניסיון להבין את עולמו ואת מה שגורם לדפוס ההתנהגותו, בלא להתחשב בפרובוקציות שהתלמיד עושה בדרך, הוא הנותן סיכוי ממשי להגיע אליו. מפגש זה דורש מהמורה להתגבר על פחדיו וחששותיו מהמפגש עם התלמיד, שיכול להיות טיפוס מרתיע, נוך-קונפורמיסט או בלתי צפוי.

- **העלאת השערות** על המניעים להתנהגות התלמיד. ההשערות מתורגמות לשפת התערבות חינוכית, כאשר הערכה חוזרת ונשנית של הישגי ההתערבות יוצרת תובנות חדשות, המתורגמות שוב להתערבויות מחושבות עוד יותר, המבוססות על העובדות החדשות, וחוזר חלילה.

- **כתיבת דיאלוג** שהתנהל בין התלמיד לבין המורה או בינו לבין דמויות משמעותיות אחרות הקשורות אליו. בעזרת הדיאלוג הכתוב אפשר לזהות ביתר דיוק את צורכי ההתפתחות של כלל הנפשות המעורבות בו. ניתוח ההתרחשויות בדיאלוג באווירה שנותנת לגיטימציה ללמידה ולהתפתחות של הצוות החינוכי משכללת מאוד את הכלים שבידי המורה להבין לאילו צרכים זקוק התלמיד כדי להתפתח.

- **כתיבת דו"ח מעקב** אחר ההתפתחות של התלמיד בסיכון. בדו"ח ניתוח של מאפייני התלמיד, מהו עיקר הדיאלוג ומהן מטרותיו, דפוסי האינטראקציה, הכלים הפסיכו-חינוכיים, קונפליקטים גלויים וסמויים, מחסומים בדיאלוג, תהליך ההתערבות והאופן שהמורה משתמש בחוויותיו הוא כדי להשליך על מצבו של התלמיד, ועוד.

אסטרטגיה זו של ניתוח מקרה היא חלק של הדרכת הצוות החינוכי, שבה כל חבר שותף לאיתור הגורמים הקוגניטיביים, הרגשיים, החברתיים, המשפחתיים והסביבתיים המשפיעים על קשיי ההשתלבות של התלמיד בבית הספר ומיוגם לתמונה כוללת. מדובר בשיח מתמשך בין חברי הצוות, שתכליתו ליצור מרחב

מאפשר של עשייה חינוכית נושאת פרי. המרחב מאפשר לאתר ולאפיין צרכים, לזהות מכשולים רגשיים וקוגניטיביים המעכבים את ההתפתחות של התלמידים בסיכון, ולזהות נקודות מפגש וחיבור עם התלמידים, שיהיו בסיס לצמיחתם.

5 היכרות רב-ממדית

ההנחה העומדת בבסיס ההיכרות היא, שככל שזו תלך ותעמיק בין הצוות החינוכי ובין תלמידיו, כן תתאפשר ביתר קלות היכולת ליצור בעבור התלמיד סביבה טובה דיה וקשרים בינאישיים מצמיחים, העשויים לגרום לשיפור של ממש במצבו. ההיכרות הרב-ממדית היא כלי יעיל בידי המורים לצמצם את הניכור ואת חוסר ההתאמה של תלמידים בסיכון למוסדות החינוך.

במהלך ההדרכה מפנים הצוות החינוכי עקרונות אחדים העומדים בבסיס גישת ההיכרות הרב-ממדית:

- **נקודת מבט הוליסטית** – ההיכרות הרב-ממדית מתבססת על איסוף מידע מהעולמות השונים של התלמיד ומכוונת להסתכלות הוליסטית – ראיית האדם בשלמותו. הסתכלות זו מתבססת על ההנחה, שכדי לחלץ את התלמיד ממצוקתו, לא די בהתערבות המתמקדת בבית הספר בלבד. הכישלון הלימודי והפגיעה בדימוי העצמי משפיעים על שאר העולמות ומושפעים מהם. רק ראייה כוללת מגדילה את הסיכוי להיחלץ ממעגל הכישלון.
- **נקודת מבט סובייקטיבית** – ככל שהצוות החינוכי מצליח להתקרב יותר לחוויה הסובייקטיבית הממשית שחווה התלמיד, האינטראקציה המתקיימת ביניהם יכולה להיות בעלת אופי תרפויטי, ולקבל מהות של "הבנה והכלה".
- **נקודות מבט רבות ומגוונות** – ההיכרות הרב-ממדית היא פרי השקעה של צוות שלם, ולא של אדם בודד. כל חבר צוות הוא בעל נקודת ראות משלו, המצמיחה תובנות הייחודיות לו במפגש עם התלמיד. צירוף התובנות של כלל חברי הצוות מגדיל את הסיכוי להזדהות עם העולם הסובייקטיבי של התלמיד, מאחר שהוא מצמצם את ההטיות הנוצרות מעולמם הסובייקטיבי של המתבוננים עצמם ונותן תמונת מצב אובייקטיבית.
- **נקודת מבט על התנהגות ועל התנהלות בפועל** – המידע החיוני הוא המידע הדינמי ולא המידע הסטטי – "להכיר את התלמיד ולא לדעת על התלמיד". אמנם חשוב לדעת מה הנסיבות המשפחתיות או הכלכליות של התלמיד, אך זהו עניין משני בחשיבותו לעומת היכרות עם צרכי התלמיד בבית הספר, אופן ההתקשרות שלו לדמויות שונות ומידת הפניות שלו למשימות האקדמיות וההתפתחותיות. במילים אחרות, הערך האבחוני שיש לידיעה של נסיבות חייו של התלמיד פחות מן הערך של המפגש הישיר עם האופן שנסיבות חייו מעצבות את התנהגותו ואת התנהלותו בבית הספר.

ההיכרות הרב-ממדית מקיפה חמישה תחומים: בית הספר, תחום הפרט, יחסים בינאישיים, החברה והמשפחה.

ההיבטים הנכללים בתחומים השונים של ההיכרות הרב-ממדית מקבלים את משמעותם העמוקה, רק כאשר הם חלק של המכלול השלם. לכל היבט בנפרד יש משמעות חלקית וחסרה. לאחר שחברי הצוות לומדים את העקרונות העומדים בבסיס גישת ההיכרות הרב-ממדית, מנחה אותם המדריך להעמיק את היכרותם עם תלמידים בסיכון באמצעות איסוף מידע דינמי וסטטי: דיאלוגים חינוכיים ואבחונים דינמיים הנערכים עם תלמידים בסיכון¹², וכן באמצעות מפגשים עם ההורים, בני המשפחה ועוד גורמים רלוונטיים. המדריך מסייע למורים להבחין בין מידע סטטי לדינמי – מידע המתקבל באופן עקיף לעומת מידע המתקבל מהיכרות ישירה ומלמדם כיצד לשנות בכל פעם את ההנחות ואת התובנות שהם מחזיקים בהם בנוגע לתלמיד בהתחשב במידע החדש המתקבל, וכן לקבוע תדיר יעדי עבודה חדשים הנובעים מן התובנות החדשות. תהליך זה נתמך בטיפולוגיה של אבות טיפוס של תלמידים בתהליכי סיכון, המסייעת לזהות גורמים מחוללי הסיכון ולאפיין את המענים שיש בהם כדי לעצור את תהליך הסיכון. תהליך ההיכרות מסתכם בהבניית תכנית אישית לתלמיד, אשר משתנה ללא הרף בתגובה להיכרות ההולכת ומעמיקה של הצוות החינוכי עם התלמיד.

המדריך מעורר בקרב חברי הצוות עניין להכיר את התלמידים ואת הוריהם לעומק, בטענה שעשייה חינוכית התואמת את צורכי התלמיד חייבת להתבסס על היכרות מעמיקה עמו. בקרב המורים אשר מאמצים בקלות עמדה בסיסית שלפיה תפקידם איננו מסתכם בהקניית ידע, ערכים ותרבות אלא בדאגה לתלמיד על כל היבטי חייו, מתחזק באופן טבעי הרצון ללמוד כיצד ליצור היכרות מעמיקה עם תלמידיהם. מורים אחרים נזקקים להמשך בירור סביב סוגיית המנדט והאחריות שיש להם כלפי התלמידים הנכשלים. השיח ההדרכתי מוכרח לעלות בקנה אחד עם העמדה המוצהרת של המורים, כדי שלא תיווצר בקרבם תוויה של תהליך למידה כפוי, המתעלם מהשדרים שלהם, הישירים והעקיפים.

המדריך משכלל את מיומנויות ההיכרות של חברי הצוות החינוכי, כשהוא מזמינם לשחזר חוויות אישיות ולהפיק מכך לקחים על האופן שהם לומדים להכיר את תלמידיהם מההיבט האישי-הרגשי, הלימודי, החברתי-הבינאישי והמשפחתי. חשיבה אינטרוספקטיבית זו מעמידה לרשות המורה את עולמו הפנימי כעוד אמצעי היכרות עם תלמידיו והוריהם.

ההיכרות מקבלת עוד עומק, כשהצוות החינוכי חוקר סיפורי הצלחה של תלמידים בסיכון המתאפיינים בצרכים מובחנים, שאפשר להסיק מהם לכלל הסיפורים.

19 על האבחון הדינמי, ראו עמי' 152.

הלימוד המשותף של סיפורי ההצלחה מבסס את אמונם של חברי הצוות, שאפשר לחולל מהפך במצבם של התלמידים הנכשלים. הידע המצטבר של סיפורי ההצלחה משמש כשתית של ידע יישומי על דרכים חינוכיות שהצליחו במבחן המעשה.

ניתוחם של סיפורי ההצלחה מלמד, כי על אף החוויה של הכישלון המשותפת לכלל התלמידים בסיכון, לכל אחד סיפור משלו. ישנם תלמידים שכישלונם התחזק על רקע חשיפה ללמידה מתמשכת שלא נשאה פרי, אחרים שכישלונם הקצין על רקע מצוקות רגשיות קיומיות, וכאלה שאצלם הכישלון הסלים עקב התנהלות אנטי-סוציאלית, הצובעת כל היבט של קיומם. על אף ריבוי הגורמים המחוללים סיכון, אפשר לעתים לזהות גורם דומיננטי אחד אשר צובע את כל התמונה לכדי חוויית כישלון, שהטיפול בו עשוי להוליד תוצאות יעילות יותר. מובן שישנם מחנכים הפועלים מתוך אינטואיציה כלפי תלמידיהם הכושלים, באופן ההולם את קשייהם ואת מחסוריהם. ניתוח מעמיק של אופני הפעולה האינטואיטיביים של המורים מצביע על כך, שמורים המחויבים לתלמידים בסיכון מבחינים בין תלמידים הנרתעים מללמוד ומפתחים אנטגוניזם כלפי כל משימה לימודית, ובין אלה המראים סימני מצוקה, קשיי השתלבות חברתית והימנעות ממגע, ובין אלה חסרי הגבולות המתקשים לקבל סמכות של מבוגר. בעבור תלמידיהם המתקשים ללמוד, הם יוצרים תנאי למידה מוגנים ומותאמים; בעבור אלה שאינם פנויים נפשית ללימודים, הם יוצרים מרחב חינוכי המעודד קשר, אינטימיות ותדלוק רגשי; ובעבור אלה שאינם יודעים גבולות מהם, הם יוצרים סביבה מגבילה ומחזיקה באותה שעה, העונה על צורכיהם ומספקת להם את הביטחון הפיזי והנפשי שהם זקוקים לו כל כך. התאמה מרבית של המענים לגורמי הסיכון היא האחראית להתפתחות של התלמידים בסיכון. הטיפולוגיה של בני נוער בסיכון (להרחבה בנושא, ראו בפרק שלהלן) עוסקת בשלושה אבות טיפוס של תלמידים שמקורות הסיכון שלהם שונים.

אם רצון בית הספר למסד עשייה חינוכית יעילה של כלל הצוות החינוכי, עליו לפתח שגרת עבודה המקיימת דיאלוג עם הקשיים המורכבים של התלמידים בסיכון, והנסמכת על אסטרטגיות תואמות לטיפולוגיה. הערכה מדויקת יותר של צורכי ההתפתחות של תלמידים בסיכון ושל אופני הטיפול הראויים נותנים סיכוי לפריצת דרך ממשית.

6 טיפולוגיה

אחד מעמודי התווך של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית הוא הטיפולוגיה של תלמידים בסיכון, אשר התפתחה מניסיון רב-שנים של מורים ומחנכים עם ילדים ובני נוער בסיכון במערכות החינוך השונות. ניסיון זה סיפק כר נרחב של מקרים והתנסויות, שבעזרתם עברה הטיפולוגיה, ועדיין עוברת, תהליך של התגבשות והתמקצעות. על סמך התבוננות מובחנת במקורות הסיכון יכולה הטיפולוגיה להעלות רעיונות שונים לדפוסי התנהגות של תלמידים בסיכון, ובעיקר להתוות קו

חינוכי בבית הספר שיהלום את צורכי התלמיד וירחיקו ממסלול הסיכון. הטיפולוגיה מבחינה בין שלושה אבות-טיפוס עיקריים של תלמידים הנמצאים בתהליכי סיכון והתנתקות:

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

הבחנה זו בין שלושה טיפוסים של תלמידים בסיכון אינה תאורטית בלבד, אלא הבחנה שנועדה לסייע בעבודה היומיומית בבית הספר.

הטיפולוגיה היא בסיס חשוב להשערות המועלות במסגרת ניתוחי מקרה²⁰, ומגבירה את הסיכוי לשינוי ולצמיחה. היא גם בסיס עיקרי לבניית תכנית התערבות יעילה, וקו מנחה להיכרות הרב-ממדית ולאבחון הדינמי. באמצעות הטיפולוגיה אפשר להעריך את תמונת הסיכון של התלמיד, ולחזור ולהעריכה שוב ושוב, עד שהושגה הבנה אופטימלית של המקרה. הקטגוריות שעליהן מבוססת הטיפולוגיה שונות מאלה הנהגות בפסיכולוגיה, והן בבחינת התאמה של הידע והתובנות הפסיכולוגיות הקלאסיות לעולם החינוך.

ביטויי הניתוק של תלמידים דומים אלה לאלה למראית עין. הדמיון בביטויים התנהגותיים מזמן תגובות אחידות ובלתי מובחנות מהסביבה, כגון: הרחקה, הפחתת דרישות לימודיות, חיזוק חיובי, הענשה וויתור על תפקוד התלמיד. תגובות אחידות אלה מחטיאות, לעתים קרובות, את המטרה. רק תגובה מובחנת, המותאמת לכל תלמיד כאינדיבידואל ומתחשבת בגורמים הפנימיים המזמנים את דפוסי הסיכון והניתוק, יכולה לגעת בתלמיד ולסייע לו לחולל שינוי אמיתי בחייו.

שני צירים קריטיים בוחנים את מידת הניתוק של התלמיד: הראשון קשור **בהערכה של עוצמת הסיכון והניתוק**, הנעשית באמצעות הערכת כוחות האני והבשלות ההתפתחותיות. הכלי העיקרי כאן להעריך את מצב התלמיד הוא ההיכרות הרב-ממדית, המאפשרת להכיר את תפקוד התלמיד בתחומים שונים – לימודי, אישי-רגשי, חברתי ומשפחתי. על סמך היכרות זו אפשר לקבוע את חומרת הסיכון והניתוק הנשקפת לתלמיד על ציר הנע מתפקוד נורמטיבי עד חוסר תפקוד נורמטיבי²¹. הציר השני הוא, זיהוי **הקונפליקט הבסיסי** המזין את דפוסי הסיכון והניתוק. זיהוי זה מחייב הזדהות עם חוויותיו הרגשיות של התלמיד לשם איתור החוט המקשר בין דפוסי ההתנהגות השונים האופייניים לו. התבססות על שלושת אבות הטיפוס של תלמידים בסיכון יכולה להקל על זיהויו של חוט מקשר זה. כל אב

20 על ניתוח מקרה, ראו עמ' 108.

21 על היכרות רב-ממדית, ראו עמ' 110.

טיפוס מתאפיין בסיבות מסוימות המסבירות את הסיכון, ומתקיימים בו מרכיבים רגשיים אופייניים המלווים אותו, וכן תגובות אופייניות לו ומהלכי התמודדות יעילים בעבורו. חשוב לציין, כי אצל מרבית התלמידים ישנם סממנים של שלושת הטיפוסים גם יחד. עם זאת, ההנחה היא שאצל כל אחד ניתן לבודד גורם דומיננטי אחד המחולל את הסיכון והניתוק, וצובע את כלל הרגשות, המחשבות ודפוסי ההתנהגות בסגנון הייחודי לו.

הטיפולוגיה, אשר מסייעת להבין את הגורמים המחוללים סיכון וניתוק בקרב תלמידים, קשורה על פי רוב לדינמיקה המשפחתית ולאינטראקציה שבין התלמיד לבין הדמויות המעצבות את חייו. ההתערבות החינוכית מתמקדת בכיוון הנכון בשל הטיפולוגיה, אשר מגבירה באופן ניכר את הסיכוי ליצור תפנית של ממש בחיי התלמידים ובקשריהם עם מחנכיהם והוריהם. החוויה הסובייקטיבית של התלמיד היא תולדה של האינטראקציה שלו עם סביבתו הקרובה, עם מחנכיו ובעיקר עם הוריו.

להלן הנחיות לצוות החינוכי כיצד לזהות את מוקדי הסיכון ומהן הפעילויות החינוכיות המתאימות לצורכי ההתפתחות של שלושת אבות-הטיפוס:

אב-טיפוס ראשון:

תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע חוויית כישלון לימודי מתמשך

חוויה של כישלון לימודי מתמשך והרגשה של חוסר קומפוטנטיות הם עיקר החוויה הסובייקטיבית של התלמידים המזדהים עם המשפט: "נכשלתי בלימודים, אָנֵנּוּ=כישלון". הכישלון הלימודי מסתבך, מאחר שלרוב אין הוא מטופל מיד אלא נמשך פרק זמן ארוך. בקרב התלמידים החווים כישלון בלימודים לאורך זמן נוצרים משקעים חברתיים, פסיכולוגיים וקוגניטיביים; הם מפתחים רגישויות, רגשות נחיתות ופגיעות, המשפיעים עליהם בכל תחומי החיים.

הכישלון הלימודי עשוי להיות תוצר של כמה גורמים עיקריים:

1. **דלות או ניכור על רקע תרבותי** – תלמידים, שהם או הוריהם עלו לישראל מארץ אחרת, עלולים להיתקל בקושי בלימודים 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 בלימודים עצמם. כאשר היגרו התלמידים לישראל, ייתכן שבארץ מוצאם רכשו מיומנויות בסיסיות השונות מאלה הנדרשות בבתי הספר בארץ.

מאידך, אם נולדו התלמידים בארץ אך הוריהם עלו מארצות אחרות, ההורים חסרים כלים ומיומנויות שבעזרתם הם יכולים לסייע לילדיהם, לכוננם ולהדריך

בתקופת לימודיהם. מצבים מעין אלה גורמים פעמים רבות לבלבול ולאובדן דרך, הן בקרב התלמידים והן בקרב הוריהם, ויוצרים רגשות של ניכור ושל חוסר ערך עצמי אשר מונעים את התלמידים מלממש את הפוטנציאל הלימודי הגלום בהם ועלולים אף להיות בבחינת גורמי סיכון.

2. **פוטנציאל עיוני נמוך** – תלמידים שכישוריהם ויכולותיהם מתבטאים בעיקר בתחומים שאינם עיוניים, נהנים פחות מלימודים עיוניים ומסוגלים פחות לבטא את עצמם בבית הספר, בעיקר בבתי ספר שבהם הצלחה מתבטאת בתחום האקדמי-עיוני בלבד. מצבים מתמשכים של הישגים לימודיים נמוכים, שאינם מגובים בהצלחות בתחומים אחרים, עלולים להוביל לדימוי עצמי נמוך ולתחושת כישלון בסיסית, אשר עלולים לזמן מצבי סיכון.

3. **ליקוי למידה** – על פי ההערכות הרווחות, למעלה מעשרה אחוזים מהתלמידים הם ליקוי 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 היכולת הפנימית של התלמיד. כאשר אין פער זה מטופל, הוא עלול לגרום לחוויה של כישלון מתמשך, העלול לזמן מצבי סיכון.

בין המרכיבים הרגשיים המאפיינים תלמידים בסיכון על רקע של כישלון לימודי מתמשך אפשר למנות: חוסר אמון בקבלת עזרה, רגשות בדידות וכישלון אישי, חבלה בערך העצמי, איום על העצמי, הימנעות מלדבר באופן ישיר על הקשיים הלימודיים, ונטייה להסיט את ההתמודדות לתחום של בעיות התנהגותיות וחברתיות. תגובות אופייניות לתלמידים אלה הן חוסר אמון, הימנעות ממצבי למידה מתסכלים, התכחשות לקשיי הלמידה, הימנעות מקבלת עזרה, הסתרת הקשיים בדרכים שונות ומשונות והימנעות מכל דבר העשוי להפגיש אותם עם קשייהם. מפגש של התלמיד ומשפחתו עם הקשיים הלימודיים ועם הדרכים שאפשר לפעול כנגדן, מתוך הכרה בקשיים אלה, הוא תהליך משחרר, המצמצם את הצורך בהכחשה ובהסתרה.

תלמיד שחויית הכישלון בלימודים משתלטת על רגשותיו, מחשבותיו, ערכו וזהותו, עד כי עליו לברוח ולהימנע מלמידה ומן הכאב הכרוך בה, יוכל להפסיק לברוח, אם המבוגרים בחייו, מחנכיו ובפרט הוריו, יפסיקו בעצמם לברוח ולהימנע. רק כאשר המבוגרים מפסיקים להימנע מלפגוש את הכישלון, ומתפנים כדי להכיל ולכוון את התלמיד, יכול גם התלמיד להפסיק לברוח. הימנעות התלמיד קשורה בהימנעות המבוגרים, שכן הוא תלוי בהם להתפתחותו ולהגשמתו. כל אימת שהוריו יהיו לצדו, ויפעלו עם שאר הגורמים הנוגעים בדבר ליצור התאמה טובה יותר לצרכיו הלימודיים, הרגשיים והחברתיים, יוכל גם הוא לעשות יותר למען עצמו.

בהתבסס על שיטת "למידה מהצלחות" (רוזנפלד, 1987) זוהו מהלכים אחדים, שנמצאו כבעלי חשיבות קריטית להצלחת ההתערבות החינוכית עם הורי תלמידים,

שחויית כישלון לימודי מסתבך היא המחוללת את סיכונם וניתוקם. היות שמקורה של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית הוא בבית הספר, היא מניחה שגם דמויות חינוכיות בבית הספר משפיעות ומעצבות את חוויית המסוגלות האישית, הלימודית והחברתית של תלמידים בסיכון. לכן השינוי יכול להתחיל בבית הספר ולהתרחב ממנו לבית ולקהילה. להלן סיכום של שלבי העשייה המתאימים לתלמידים השייכים לאב טיפוס זה:

שלב א' – ישיבות היכרות והערכה

המקרים שמטרידים את המורים עולים במהלך ישיבות ההערכה של הצוות החינוכי באמצעות האסטרטגיה של ניתוח מקרה. כאשר מרבית חברי הצוות משערים כי המקור לסיכון של התלמיד הוא חוויה של כישלון לימודי מתמשך, וזאת בשל הופעת סימנים רבים לקיומו של קושי לימודי מוכחש (אחד משלושת הגורמים של הסיכון על רקע חוויית כישלון לימודי מתמשך), יש לחשוב כיצד להוציא את המיטב מחברי הצוות, כדי שאלה יענו בצורה הטובה ביותר על צורכי התלמיד, וללמוד ביחד האם וכיצד דפוסי ההתנהגות של התלמיד לובשים צורה של הימנעות מלמידה אצל המורים השונים. הצוות בוחן האם התלמיד מתגייס ללמוד מקצועות מסוימים, אילו מגעים פדגוגיים ואישיים יוצרים אצלו התקדמות, האם יש דפוס שמאפיין את קשייו ואת אופן 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 לטשטש את קשיי הלמידה על ידי התחמקויות והסטה מהנושא הנלמד, האם הוא מפריע ומחבל בלמידה של שאר התלמידים, וכדומה. המורים מוזמנים להיות קשובים לצרכיו, ולשאוף להתקרבות שמעודדת את התלמיד לרצות שיכירו אותו ואת צרכיו.

כאשר מרבית חברי הצוות שותפים לסברה, כי התנהגותו המסוכנת של התלמיד היא על רקע של קשיי למידה מוכחשים, שבעטיים הוא מתנהג באופן הפוגע בסביבתו ומחבל בלמידה של עצמו ושל אחרים, אפשר לפעול מתוך הנחת עבודה זו, אך באותה שעה לשמור על הפתיחות הנוצרה כדי להמשיך ולבדוק אם לא גורם אחר הוא הגורם להתנהגותו.

התגייסות כוללת של אנשי הצוות תגרום לכך שהתלמיד יראה בהדרגה במורים אנשים אשר יכולים להקל על סבלו; וזאת, כל עוד ינהגו ברגישות ויעזרו לו לקבל את קשייו. ישיבות צוות הן הפורום המתאים להכשרה מתמשכת. בפורום זה יכול המדריך להכשיר את הקרקע להתמודדות הלא פשוטה של המורה-המחנך ושל צוות 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 עם התלמיד

המורה-המחנך כורת ברית עבודה עם התלמיד בתמיכה ישירה או עקיפה של המדריך ושל צוות המורים. מטרת הברית לחקור במשותף את מקורות התסכול והמצוקה

שהתלמיד משדר בהתנהגותו הסרבנית כלפי הלימודים ובהתנהגותו התוקפנית בבית הספר. מניסיונו, מעטים התלמידים אשר בתמיכה הולמת ימשיכו לראות במורה דמות שאפשר לתת בה אמון, ויראו בה רק מושא לחשדנות. דוגמה לברית עבודה כזו עם התלמיד היא, למשל, הזמנת המורה את התלמיד ללמוד עמו על המתרחש בזמן הלימודים, מתוך שיתוף מחשבות כגון: "ייתכן שקושי מסוים הוא שגורם לך להתרחק מכל פעילות לימודית, ושניסיון לעמוד ביחד על מקורות הקושי יכולים להביא לידי פריצת הדרך, עד כדי התמודדות יעילה עם המצב המעיק".

עשייה זו כרוכה במפגש רגשי מורכב של המחנך עם התלמיד, שכן לרוב יעשה התלמיד כל מה שביכולתו כדי לגרום למחנך לוותר על כוונתו. זהו עוד ניסיון הרחקה, המבטא את סירוב התלמיד לראות את קשייו, כל עוד אין המבוגרים יכולים לראותם. מחנך שעומד בפני הכשלות אלה, ומאמץ עמדה רגשית ושכלית המתאימה לקשיים ולצרכים של התלמיד, יצליח לבסוף להפגיש את התלמיד עם קשייו. המפגש מצליח רק כאשר המבוגרים יכולים לשרוד את ניסיונות ההכשלה של התלמיד, ולהעביר לו מסר שאין הם חוששים לפגוש את קשייו, שאפשר לסמוך עליהם, ושהם מבינים לנפשו, לסבלו ולכאבו.

פגישה חוזרת ונשנית של התלמיד עם קשייו במקצועות השונים, שמהם למד לחמוק לאורך השנים, הנעשית בליווי מבוגרים תומכים הסובבים אותו, מולידה בו חוויה פנימית חדשה, המצמיחה דרגות חופש גדולות יותר באשר ליכולתו לראות ולגעת בקשייו בלי להיחרס. כך הוא לומד, בנוכחות מבוגר שלא נבהל ומתמוטט מהתנהגותו, לגעת בעצמו ולכאוב עד שמוקל לו רק מעצם הידיעה שאין בהתנהגותו כדי לדחות את הזולת.

שלב ג' – יצירת ברית עבודה של המחנכים עם ההורים

המחנכים כורתים ברית עבודה עם ההורים בתמיכה ישירה או עקיפה של היועץ החינוכי. ברית זו נוצרת כאשר יש הקשבה לצורכי ההורים ולצורכי ילדם ונוצר דיאלוג עם כל אחד מהמשתתפים, ורואים כל ישות עצמאית כבעלת צרכים משלה. המטרה העיקרית של הברית עם ההורים היא להזמין להיות סמכות משפיעה על ילדיהם – יכולת חיונית ביותר, שכן מדובר בתהליך מתמשך הכרוך בגילויים כואבים הדורשים תמיכה. לעתים מהלך זה יכול להתרחש בין כותלי בית הספר, ולעתים יידרש סיוע של מטפלים בקהילה. בשני המצבים מעורבות המחנך או דמות אחרת מבית הספר עשויה להיות מכרעת באשר ליכולתם של ההורים להתמיד וללמוד איך כדאי להם לנהוג, למען עצמם ולמען ילדם.

אולם גם כאשר איש החינוך עוזר להורים להכיר בקשיי ילדם ומבקש את השתתפותם הפעילה בהתמודדות עם קשיים אלה, לא מובטח לו שההורים אכן יוכלו לשמש סמכות הורית. לעתים הם זקוקים לכך שקודם יפגישו אותם עם קשייהם ההוריים, ויסייעו להם לפתח הורות ההולמת את צורכי ילדם.

אב-טיפוס שני:

תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע מצוקה רגשית קיומית

תהליכי סיכון והתנתקות הם פעמים רבות תוצאה של מצוקה רגשית קשה. לפעמים התלמיד פונה למורה או ליועץ החינוכי ומשתף אותו בעול הרגשי שהוא נושא (מחלת הורה, פְּרָדָה, וכיו"ב) המעיב על תפקודו, או שהוא נענה לבירור של המורה בנוגע לתפקודו הירוד ומשתפו במצוקות חייו. אך לעתים המצוקה האישית של התלמיד מוסווית או מבוטאת באופן המקשה על תגובה מתאימה מצד מחנכיו.

בין הביטויים השכיחים למצוקה רגשית קיומית בקרב תלמידים בסיכון אפשר למנות רגשות בדידות עקב אי-הכרה ברגשות סובייקטיביים הנחווים כבלעדיים ובלתי ניתנים להבנה על ידי האחר; תהליכי פְּרָדָה ואבל מהאני האידאלי או מההורים, כפי שאלה נתפשו בעבר; והעצמה של כאבי פרדה ונטישה בהווה ואיבוד תקווה בנוגע לעתיד, כאשר החוויה הטוטלית של ההווה חוסמת כל אפשרות לראות את העתיד ולהשקיף אל מעבר למצוקה העכשווית; הצפה חווייתית של חסך פנימי שהצטבר לאורך שנות ההתפתחות, המקבל ביטוי רק עתה, בגיל ההתבגרות, וכדומה. דפוסי ההתקשרות של התלמיד עם מבוגרים ועם בני גילו בהווה מרמזים על קיומם של אותם חסכים רגשיים, שדרכם אפשר ללמוד על עולמו הפנימי של התלמיד.

תגובות אופייניות של תלמידים הנמצאים בסיכון על רקע מצוקה רגשית נעות בין התקשרות לא בטוחה, חוסר אמון בדמות סמכותית ומועקה קיומית בקצה החמור של רצף הסיכון, לבין יחס חשדני כלפי מבוגרים וצעירים, חוסר אמון בזולת, הימנעות מאינטימיות, הטלת ספק באשר לכוונותם של דמויות סמכותיות להושיט יד ולעזור, ייחוס כוונות שליליות למבוגרים והעמדת המבוגר במבחנים חוזרים ונשנים, בקצה הקל של רצף הסיכון. חסכים ביחסי האובייקט של התלמיד מחבלים ביכולתו לממש את עצמו, והם אחת הסיבות לחוסר הפניות שלו ללמוד, שכן האנרגיות שלו נתונות למשקעים בינאישיים מהעבר, שטרם באו על פתרונם.

תלמידים אלה זקוקים לנוכחות קבועה ויציבה של מבוגר העמיד בפני יצר ההרסנות שלהם, השואף למפגש ולדיאלוג, גם אם זה אינו נקי מעימותים. כאשר מתקיים בין השניים דיאלוג המעז לפגוש את עולמו הפנימי של התלמיד ואת כאבו הקיומי, ללא רתיעה או בהלה מהתכנים הרגשיים הקשים שהתלמיד נושא עמו, המסר העובר לתלמיד הוא שהמבוגר יכול ורוצה להכיל את מטעניו הרגשיים, ושניהם ייצאו מהמפגש מחוזקים יותר.

תלמיד שמצוקה רגשית קיומית משתלטת עליו וצובעת את כל רגשותיו, מחשבותיו ודרך התנהגותו יוכל לשנות את הרגשתו הבסיסית, אם יצליח להיעזר במבוגרים 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, חווים חרדה ודיכאון ברמות חומרה שונות, בדידות, וכדומה. לשם כך יש צורך לגייס גם את מעורבות ההורים

כדי שיהיו לצד ילדם באופן פעיל, ולתפוס מקום רגשי ומעשי ההולם את צורכי ילדם ואת צורכיהם. מהלך זה בא לחזק את עצמיות התלמיד בצד העצמיות של הוריו. תמיכת בית הספר בתלמיד יוצרת הזדמנות חדשה להורים, היכולים להיעזר בה כדי לדרוש "מנדט הורי", הנתמך על ידי עוד דמויות משמעותיות המרחיבות את מעגל ההתקשרות של ילדם. סבלו של תלמיד, שאינו פנוי נפשית ללמידה ולהגשמה עצמית בגלל בעיות קיומיות המשתלטות על חייו, יוקל כל עוד מחנכיו והוריו ילמדו להיות נוכחים בחייו באופן מיטיב ומצמיח, יסייעו לו ויגנו עליו מפני חרדותיו. כך הוא יוכל להתפנות להגשמה עצמית בתחומים שונים ולהתחזק.

להלן תמצית שלבי העשייה המשמעותית המתבססים על הטיפולוגיה:

שלב א' – ישיבת היכרות והערכה

במהלך ישיבת ההערכה של הצוות החינוכי עולה הסברה, כי מקור ההתנהגות המסוכנת של התלמיד הוא מצוקה קיומית המתבטאת בחוסר עניין בלימודים, בחשדנות ובהרחקת המבוגרים מעליו, בחוסר יכולת לתת אמון במבוגרים, בקושי באינטימיות ובקבלת סמכות, בהתנהגות לעתים פסיבית ולעתים אגרסיבית, וכדומה. כל אלה מקשים על הצוות החינוכי ללמוד על מצוקתו וקשייו של התלמיד. לעתים התלמיד מסווה את מצוקתו הרגשית, כך שהמבוגרים סביבו חושבים שהוא תלמיד גרוע, חסר יצירתיות ומופנם. לעתים ההסוואה נסדקת דרך פערים התנהגותיים המלמדים על אי-שקט פנימי, ליצנות כפייתית, הומור עצור ואכזרי, התנהגות מזויפת ומוחצנת, וכדומה. ישיבות צוות הן מסגרת מתאימה להיכרות עם הביטויים הגלויים והסמויים של המצוקה הרגשית שממנה סובל התלמיד. כאשר מרבית חברי הצוות שותפים לדעה כי ייתכן שמצוקה קיומית היא אשר מסיחה את התלמיד מלמידה ומהגשמה עצמית, וגורמת לו להרחיק את המבוגרים מעליו ולדחות את העזרה המושטת על ידם, אפשר לפעול מתוך הנחת יסוד זו, אך באותה שעה לא לשלול את האפשרות שגורם אחר הוא האחראי להתנהגות המסוכנת. רק במצב עניינים זה יוכל התלמיד לראות במבוגרים אנשים היכולים להקל על סבלו, ולשמש לו משענת בוגרת ומבינה לנפשו, העשויה להובילו להתמודדות עם המצוקה.

שלב ב' – יצירת ברית עבודה של המחנך עם התלמיד

המחנך כורת ברית עבודה עם התלמיד בתמיכה ישירה או עקיפה של המדריך ושל צוות המורים. מטרת הברית היא לחקור ביחד את מקורות התסכול והמצוקה שהתלמיד משדר לסביבה בהתנהגותו האלימה-סבילה, ואת חוסר הפניות נפשית שלו ללמוד. המפתח להצלחה תלוי ביכולת המחנך להתקרב לתלמיד מתוך עמדה רגשית המשדרת סמכות ונוכחות, אשר תצמיח במשך הזמן יחסי קרבה אופטימליים. נוכחות קבועה ויציבה של מורה העמיד בפני נטיית המתבגר להסתגר ולהתבודד עוזרת ליצור מרחב בינאישי המאפשר מפגש, שמתעוררים בו קונפליקטים תוך-אישיים, בינאישיים ורגשות חדשים, שיכולים לפתור את הקונפליקט עם דמות סמכותית, מתוך רצון לגדול. המחנך מכיל את המטענים הרגשיים העולים במפגש עם

התלמיד, אינו מניח לתלמיד להסתגר ולוותר על הגשמתו ואינו מניח לו להרחיק את כל המבוגרים מחייו. במשך הזמן מתעורר קונפליקט פנימי בתלמיד בין הקול הפנימי שלו הדורש לדחות כל מבוגר לבין הקול המציע לתת לקצתם מקום, לפחות לאלה המיטיבים עם צרכיו.

לעתים מה שמתחזק את תחושת המצוקה הקיומית של התלמיד הוא, שהוריו או דמויות קרובות אחרות בחייו אינן נוכחות באופן שיכול לסייע לו להתמודד עם סבלו ועם קשייו. בעזרת המחנך והיועץ החינוכי יכולים ההורים ללמוד כיצד להיות בעלי נוכחות משפיעה ומכוונת בחיי ילדיהם.

שלב ג' – יצירת ברית עבודה עם ההורים

המחנך כורת ברית עבודה עם ההורים, שמטרתה העיקרית היא להזמין להיות קשובים לילדיהם. לעתים מהלך זה יכול להתרחש בין כותלי בית הספר, ולעתים יידרש סיוע של מטפלים בקהילה. בשני המקרים מעורבות של איש מבית הספר עשויה להיות מכרעת באשר ליכולת ההתמדה של ההורים ללמוד כיצד עליהם לנהוג בילדם. 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 מתוך שאיפה לכוונו לגדול ומתוך התמודדות עם מצבי החיים היומיומיים. לעתים ההורים עצמם, המתקשים למלא תפקיד בוגר לילדם במצבים קשים, מאבדים את היכולת לתווך בעבורו את המציאות החיצונית, עד שזו מופנמת כבלתי פתירה. הילד איננו יכול לגדול כאשר החשות ההורית המגדלת והמכוונת נלקחת ממנו. ניסיונו מלמד, שהפנייה לגורם טיפולי מצליחה יותר, כאשר היא נעשית מתוך חיבור אכפתי בין איש צוות של בית הספר ובין התלמיד ומשפחתו. אין כאן תהליך של הסרת אחריות אלא יצירת סביבה מגנה ומצמיחה לתלמיד, התומכת בעשייה בית ספרית.

אב-טיפוס שלישי:

תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע חוסר הפנמה של סמכות, גבולות ומוסר, היוצרים דפוסי התנהגות אנטי-חברתיים

בשלבים הראשונים של ההתפתחות הרגשית של כל ילד יש הזדמנויות רבות להיווצרות קונפליקטים הרסניים. בשלבים אלה הקשר עם המציאות החיצונית עדיין אינו מושרש והאישיות אינה אינטגרטיבית. הילד טרם למד להתמודד עם יצריו ולחיות אתם בשלום, אך מסוגל ללמוד להסתדר עם המציאות כשסביבתו יציבה ותומכת.

לרוב, כשאין הבית יציב דיו ואינו מקנה תחושת ביטחון, יחפש הילד סביבה יציבה באמצעות התנהגות המופנית כנגדה (התנהגות אנטי-סוציאלית), כאשר בקשתו הלא מודעת היא, שהסביבה תגייס למענו ותספק לו הגנה. התנהגות עבריינית מצביעה על כך שבלב הנער עדיין יש 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; פוקס-שבתאי ובלאנק, 2004), זקוק לשליטה מבחוץ, המשלבת גבולות ענישה והחזקה. סביבה יציבה ועקיבה בגיל ההתבגרות, המותאמת אישית לכל מתבגר, היא הזדמנות שנייה בתהליך הגדילה וההתפתחות שלא התאפשרה בילדות, אך שיכולה לבוא לכלל שלמות בגיל ההתבגרות.

בין הביטויים האופייניים לתלמידים בסיכון על רקע חוסר הפנמה של סמכות, גבולות ומוסר היוצרים דפוסי התנהגות אנטי-סוציאליים אפשר למנות: קושי בקבלת סמכות המוביל להתנהגויות החוצות קווים אדומים מבחינת החוק; למשל, השתתפות בגנבות, סחר בסמים (שכיחה יותר אצל בנים), והתנהגות מינית מוחצנת (שכיחה יותר בקרב בנות). עוד ביטויי התנהגות אופייניים הם הפעלת שיקולי כדאיות, מניפולציות, ניסיון לשמור על שליטה, להכחיש מעשים, להסתיר עקבות ולטשטשם, חוסר יכולת להימנע מהתנהגות לא רצויה כלפי דמויות שיכולות להכריע את גורלם, פריקת עול והקטנת המבוגרים שאותם הם תופשים כחסרי השפעה ממשית על עתידם, וכן acting out, המתבטא באלימות, בהרס ובהשחתה.

התמודדות יעילה עם תלמידים אלה אפשר להשיג בדרכים הבאות: לאכוף את החוק ואת המעשים הנגזרים ממנו, כמסר של החזקה ושל גבולות אשר יכול לעזור לרסן את התלמיד ולשנות את התנהגותו האנטי-סוציאלית. הסוגיה המהותית היא, איזו דמות בוגרת נתפשת בעיני התלמיד כבעלת ערך ונוכחות? דמות נוכחת זו תנקוט סנקציות מגבילות, מתוך התאמה מלאה לצרכים הסובייקטיביים של התלמיד. השאלות שיעלו שוב ושוב הן: מה ייחשב בעינינו מחיר שאין הוא רוצה לשלם? ואיזה מגע עם "שוטר חיצוני" יכול ליצור אצלו מעצורים? תלמידים אלה יוצאים נשכרים מיחסים מעמתיים, המספקים להם מצבים מתמשכים שבהם הם נדרשים להכריע בין זהות נורמטיבית לבין זהות אנטי-סוציאלית שברצונם לאמץ, ואשר במסגרתם מוצעת להם עזרה אמיתית בהתמודדות עם חייהם, תמורת הוויתור על התנהגותם האנטי-סוציאלית.

תלמיד הנוטה להתנהגות אנטי-חברתית יוכל להשיג תחושת שליטה, ביטחון ושייכות, אם ידעו מחנכיו והוריו לתפקד כדמויות סמכותיות בחייו שמשלבות הגנה, הגבלה והכוונה, הנחוצות להתפתחותו. התפתחויות חיוביות תתרחשנה, כאשר המורים ידריכו את ההורים להשתלב בחיי ילדיהם כדמויות סמכותיות, ואם יספקו להורים תמיכה שעל בסיסה ייצרו ההורים עמדה הורית מכילה ומגבילה. תלמידים שלהם נטייה להתנהגות אנטי-חברתית חסרים לרוב דמויות מעורבות ומגונות, 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 ילדיהם. אנו תופשים התנהגות אנטי-חברתית באופן שונה מאשר הפרעה של אישיות אנטי-חברתית. התנהגות אנטי-חברתית היא חלק מהקשר רחב יותר של תנאים, שבו אין לילד-המתבגר הגנה הולמת לצרכיו, כך שהוא פועל רק למען הישרדותו, ומצמצם את שיקוליו לשיקולי רווח ותועלת

או שכר ועונש. הגישה של "אם אין אני לי – מי לי", מאומצת באופן קיצוני ואנוכי, וכל המניפולציות, האיזמים והשקרים לשירות העצמי, כשרים. התנהגות זו, אם מתמודדים עמה ומבינים את המסר הלא מודע שהיא מוסרת, ניתנת להכלה ולהתמודדות. הדרישות, הצבת הגבולות, ואיחוד המאמצים של המסגרת המחזיקה יוצרים בסופו של דבר רגיעה בהתנהגות האנטי-חברתית והתחברות למסגרת. האתגר הצוותי והניהולי במקרים אלה הוא גדול במיוחד. אנו מוצאים שמרבית בתי הספר מתקשים להתמודד עם 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 וניתוחי המקרים, עולה הסברה אצל מרבית חברי הצוות החינוכי, שמקור ההתנהגות המסוכנת של התלמיד הוא סוציאליזציה אנטי-חברתית, הלובשת צורה של התנכלות לסביבה והתנהגות פוגעת וחוצה גבולות, המשדרת לסביבה כי אינה מספקת לו את צרכיו ואינה קשובה למצוקתו ולזעקתו. חציית גבולות צריכה לזכות כל תלמיד בטיפול עקיב, העוזר לילד-מתבגר להתארגן ולמתן את התנהגותו האנטי-חברתית. בצד ההגבלות, לומד הצוות להכיר את עולמו הרגשי והחוויתי של התלמיד, ומתאים את דרישותיו ליכולותיו, לנטיותיו ולרצונותיו. כך הוא לומד להעריך עשייה המביאה לידי הצלחה, המזכה בהערכה וביחס מתגמל של החברה. הסוגיה המהותית שצריכה לקבל מענה בישיבת צוות היא, איזו מסגרת תענה על צרכיו הבסיסיים – אהבה, התעניינות ועשייה משמעותית – כך שלא ירצה לוותר על רווחים אלו, ובאותו הזמן, מה ייחשב מבחינתו מחיר שאין הוא רוצה לשלם, כאשר הוא פורץ את גבולות המסגרת בהתנהגותו האנטי-חברתית. הצעת עזרה ממשית של הצוות לתלמיד תמורת ויתור על התנהגותו האנטי-חברתית יכולה לגרום למספר לא מבוטל של תלמידים שטרם גיבשו זהות אנטי-חברתית לבחור להשתלב בחברה הנורמטיבית.

שלב ב' – יצירת ברית עבודה של המחנך עם התלמיד

המחנך כורת ברית עבודה עם התלמיד בתמיכה ישירה או עקיפה של המדריך והצוות החינוכי-טיפולי. מטרת הברית לחקור יחד את מקורות התסכול והמצוקה שהתלמיד משדר בהתנהגותו האנטי-חברתית. הדבר נעשה בתהליך ארוך של התקרבות של המחנך אל התלמיד, מתוך עמדה רגשית המשדרת סמכות ונוכחות. במשך הזמן היחסים, שתחילה היו מלאי עימותים בשל הנטייה האוטומטית של התלמיד בסיכון לפגוע ולהרוס את הסביבה, מתחלפים בהתנהגות מהוססת, המבטאת את התובנה שאין זה משתלם. במשך הזמן נעשים היחסים אפילו הרמוניים – יחסים המושתתים על טיפוח והשקעה של המחנך בתלמיד בתחומים שהוא מגלה בהם עניין; יחסים המושתתים על התעניינות כנה, אך באותה שעה דורשים מהתלמיד חד-משמעית לחדול מחציית גבולות. יחסים אלה יכולים לשנות את דפוסי ההתנהגות הפוגעים

של התלמיד, בשל היותם מתגמלים. במהלך זה של בניית קשר משמעותי דורש המחנך מהתלמיד לחדול מהתנהגותו האנטי-חברתית. אין הוא מוותר עליו ועל הסיכוי שיגשים את עצמו, ואף מגן עליו מפני הרסנותו. בעשותו כך הוא משפר את התמודדותו עם דרישות החברה.

נוכחות קבועה ויציבה של מחנך העמיד בפני נטיית הנער להרס עצמי ולהרס הסביבה עוזרת ליצור מרחב בינאישי, היוצר לראשונה מפגש אינטימי בין התלמיד בסיכון ובין דמות סמכותית. בהתחלה מעורר המפגש קונפליקטים תוך אישיים ובינאישיים, אך בהדרגה צומחת התנהגות ההולמת יותר את חוקי החברה. כל מבוגר המעז לשמש בעבור התלמיד גורם מגביל, מעין שוטר או מצפון חיצוני, מגן עליו בעצם מפני הרסנותו, ובמשך הזמן משמש בעבורו משענת שעליה כבר לא ירצה לוותר. המבוגר הוא בעצם הגשר של התלמיד לחברה הנורמטיבית. לעתים הדבר המחזק את נטיית התלמיד להרס עצמי הוא האופן שהוריו או דמויות קרובות אחרות נוכחים בחייו, נוכחות שלרוב אינה מסייעת לו להפנים גבולות, ליצור סדר בחייו ולהשיג שליטה עצמית. בעזרת המחנך יכולים ההורים ללמוד, כיצד להיות נוכחים בחיי ילדם ולספק לו נוכחות הורית מגדלת ומצמיחה.

שלב ג' – יצירת ברית עבודה של המחנך עם ההורים

המחנך כורת ברית עם ההורים, כאשר המטרה העיקרית היא להזימנם להיות סמכות מגבילה בעלת השפעה מגנה 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 ללמוד כיצד לשמש לילדם סמכות מגבילה בלי למחוק את אישיותם כישות עצמאית. הורים יוכלו לממש את סמכותם ההורית כאשר ילדיהם נוהגים בדרך אנטי-חברתית, אם ימצאו בעצמם יכולות חדשות להגביל אותם ולהגן עליהם מפני נטייתם להרסנות. לעתים, בשל נסיבות שונות, ההורים עצמם חסרי סמכות הורית, ורק התערבות ממשית של הקהילה יכולה לעזור להם להיות נוכחים בחיי ילדם, בלי שאלה יחוו זאת כמעשה חסר כל תועלת או כמעשה דורסני ופולשני. הילד איננו יכול להתפתח, כאשר הרשות ההורית איננה מגבילה ומגנה בעת ובעונה אחת, מכוונת ומכינה אותו לחיים הממשיים.

7 תכנית אישית

תכנית אישית היא קו פעולה מנחה לצוות החינוכי, הנוצר במשך היכרות קרובה, מעמיקה ומתמשכת עם התלמיד. כדי לתכנן תכנית אישית, יש לבססה על נתוני האישיים של התלמיד בתחומים הלימודי, הרגשי, החברתי, המשפחתי והסביבתי. הנתונים מתקבלים מאבחונים פורמליים ובלתי פורמליים, ממגעים בלתי אמצעיים של כל אנשי הצוות החינוכי עם התלמיד, מחשיפת התלמיד לגירויים רבים וניתוח

תגובותיו לגירויים הללו, ומהסיפור האישי השלם, המצטייר מסך המגעים של מתנכיו ומטפלו.

את התכנית האישית מתווים התלמיד עצמו, הצוות החינוכי-טיפולי המעורב ישירות בחינוכו, ומחנך הכיתה, המוביל את כל התהליך ומרכז אותו, החל בתכנון וכלה בביצוע. בתכנית האישית שותפות גם דמויות קרובות לתלמיד, הורים וקרובי משפחה, וגם דמויות מהקהילה, מתנדבים, עובדי קידום נוער, קציני מבחן, עובדים סוציאליים, קב"סים ואחרים.

היעד העיקרי של התכנית האישית הוא לטפח ולקדם את יכולותיו של התלמיד בסיכון בלימודים וביחסיו האישיים והחברתיים. אפשר להשיג יעד זה, רק אם שמים במרכז ההשקעה החינוכית את הפרט ואת צרכיו הייחודיים, ולא את תכנית הלימודים.

התכנית האישית היא תוצר של תהליך איתור התלמיד הפגיע לסיכון והעמקת ההיכרות עמו ועם הדמויות הקרובות לו. לרוב היא נבנית בהתייעצות עם הצוות החינוכי-טיפולי. תפקיד המדריך בהקשר זה הוא לכוון את המחנך לאותן פעולות המהוות את התשתית של התכנית האישית. לשם כך, עליו לכוונו ולעודדו לעקיבות ולדבקות במטרה, בעיקר כאשר מדובר בפעולות שעדיין אין המחנך מכיר ומורגל בהן ועדיין אינו מבין את ערכן הרב ביכולתו ליצור עבודה יעילה יותר עם תלמידיו הזקוקים לליווי ולסיוע צמודים. באופן טבעי נוטים המורים להיצמד לתחומי העבודה הידועים והמוכרים להם, וכדי לרכוש הרגלי עבודה חדשים, עליהם להתגבר על מחסומים ועל התנגדויות רבות. המדריך מסייע לצוות החינוכי להפוך את האסטרטגיות והכלים הללו לכלי עבודה שימושיים ויומיומיים, אשר מבנים את עשייתם החינוכית, למסדם ולהפכם לחלק של העבודה הבית ספרית השוטפת.

8 יצירת ברית עבודה עם ההורים ועם אנשי הטיפול בקהילה

להורים מקום ראשון במעלה בהתפתחות הרגשית והקוגניטיבית של הילד. הם מעצבים את זהותו, משפיעים על התנהגותו, מספקים לו את ההגנה שלה הוא זקוק ומקנים לו מיומנויות בסיסיות להסתגל לחברה. אפשר לומר, כי ההורים הם סוכני שינוי חשובים, אשר מעורבותם או אי-מעורבותם בחיי ילדם קובעת פעמים רבות את סיכויי ההצלחה של העבודה החינוכית עם תלמידים בסיכון.

גם העבודה עם ההורים ניוון מפסיכולוגיית יחסי האובייקט, הרואה בעצמי ישות המתחווה מתוך יחסים עם אחרים משמעותיים. הכרה בחשיבות הרבה שיש ליחסים בינאישיים טובים היא תנאי הכרחי ליכולתם של אנשי החינוך להרחיב את היחסים ההוריים.

ייניקוט (1971) טבע את המושג אם טובה דיה (good enough mother), שעניינו

יכולתה של האם להתאים את פעילותה לצורכי תינוקה, ועל ידי כך לסייע לו לקבל את עקרון המציאות ולשאת תסכולים וכישלונות. לפי התפיסה הפסיכו-חברתית, הנחת היסוד של העבודה החינוכית עם תלמידים בסיכון היא, כי לפעמים יחסי הורה-ילד אינם משענת טובה דיה לצורכי ההתפתחות של הילד, והילד אינו לומד לתקשר, להיעזר במבוגר ולהיות אתו במרחב המאפשר צמיחה והתפתחות. מורה הנמצא בקשר ישיר עם הילד במשך שעות רבות בכל יום יכול להיות דמות המקיימת עמו קשר של הכוונה ותמיכה, ויכול להפגישו עם חוויות המפתחות את אישיותו וזהותו.

גיוס ההורים לברית עבודה עם בית הספר נשענת על יתרונה של מערכת החינוך כמערכת זמינה ובעלת השפעה רבה על חיי הילדים. מקומו הטבעי של בית הספר בחייהם מאפשר למורה לגייס את ההורים באופן שמעורר פחות חשש או התנגדות. באווירה מיטיבה של עשייה משותפת יכולים ההורים לסמוך על הקשר החשוב הנוצר בין המורים לבין ילדם, כדי לנצל להרחיב את סמכותם ההורית, את מעורבותם ואת השפעתם על חיי ילדם.

לרוב נענים ההורים לידס המושטת של המורים, והופכים להיות שותפים מלאים בעשייה למען ילדם. מהניסיון בשטח, שיתוף פעולה פורה בין בית הספר לבין ההורים מתאפשר, כאשר ההורים חווים את בית הספר כמקום המשפיע על ילדם, ואשר מסוגל לספק, גם להם כהורים, עזרה ממשית. גישת התערבות המכלילה את צורכיהם ורצונותיהם של ההורים כפרטים, בצד צורכיהם ורצונותיהם של ילדם, יכולה ליצור מפגש מצמיח בין מורים ובין הורים, מפגש המזמן מרחב גדילה לכל הנפשות המשתתפות, מורים, הורים ותלמידים.

הצצה לשגרת המפגשים המתקיימת בין מורים ובין הורים בנושא תלמידים בסיכון מלמדת על פי רוב על הנטייה של כל צד להתבצר בעמדותיו. נטייה זו נובעת מן הקושי של כל צד לראות את התמונה האמיתית ללא הגנות. ההפריה ההדדית המתבקשת בין מורים לבין הורים נמנעת, פעמים רבות, בשל פנטזיות ואכזבות הדדיות שבהן יש להכיר ושעמן יש להתיידיד, כדי לא לפגום באיכות המפגש וכדי שאלה לא יביאו לידי דעיכה של כל צד ולדרך ללא מוצא. המורה בבית הספר מתמלא רגשות של אכזבה, כעס, ייאוש, כישלון, אפסיות וחוסר משמעות, מעצם היותו מחנך של תלמידים בסיכון. המורה, החושב בקודים נורמטיביים, דורש מכלל תלמידיו להצליח בכל המשימות המצופות מהם בגילם. אותה קבוצה של תלמידים בסיכון מכשילה אותו, מעצם אי-עמידתה בסטנדרטים המקובלים. כישלון זה מוליד רגשות שליליים אצל המורה, כל אימת שהוא פוגש את הורי התלמידים. המפגש היומיומי של המורה עם דפוסי ההתנהגות של תלמידים בסיכון יוצר חבלה ממשית בתפקודו. המורה מטורפד ברמה היומיומית, מאחר שתלמידים אלו מסרבים לקבל את מה שיש לו להציע. סירוב זה מעורר בו רגשות של דחייה וריחוק רגשי ("חיפשתי את כל הפטנטים שבעולם ושום דבר לא עבד") או רגשות של כעס והענשה ("רתחתי עליו והענשתי אותו כהוגן..."), וכדומה. לתפיסתו, התלמידים בסיכון מונעים אותו מלתת לאלה שרוצים

לקבל, תופעה המעוררת בו רצון להעלימם מן הכיתה ("הלוואי שיוסי ייעלם מהכיתה, כמה טוב שהם לא הגיעו היום..."), וכדומה. המפגש עם ההורים מתנהל תחת הרושם הקשה הנובע מאותן חוויות יומיומיות המכבידות על המורה. מצד אחד, המורה סקרן לגלות מה מסתתר מאחורי הסטיגמה "תלמיד מופרע", ונוטה להניח שבעזרת שיתוף פעולה עם ההורים אפשר יהיה לתקן את הילד ה"מקולקל". הנחה זו גורמת לא פעם למורים להתאכזב מתגובות ההורים בפועל ("את לא תאמיני, הם לא הפסיקו להצדיק אותנו!!! איזה מן הורים אלה?!"). המורה, שקיווה ליצור ברית עם ההורים, מתאכזב לגלות במפגש שההורים מצדיקים את ילדם. תגובתם מכעיסה אותו, והיא אף גורמת לו לוותר על ההתמודדות עם התלמיד עצמו. כך נוצר לעתים קרובות מצב שאין הידברות ואין עשייה משותפת, שלו התקיימה, יכולה הייתה להביא לידי הכרה בצרכים ולחיפוש אחר מענים הולמים, שיגרמו לשינוי המיוחל.

מצד אחר, ישנם ההורים ועוד בני משפחה (אחים, דודים), אשר במרוצת השנים (מעגל הסיכון והכישלון מתחיל בד"כ בכיתה ג') צברו חוויות מתסכלות ומרוקנות במגעם עם אנשי חינוך ואנשי הממסד בכלל. רבים מההורים מבטאים את תסכולם ואכזבתם במשפטים הבאים: "מה יש לי לחפש בבית הספר, שיתקיפו אותו ויאשימו אותו? למה לי לבזבז את הזמן במקום שלא מביא לשום ישועה? האמת היא, שהצלחתי לשכוח שהייתה פגישה, אולי לא במקרה. כי אין תקווה... הבן מעדיף שלא אתקרב לבית הספר, למה לי להיות במקום שמכביד על הנשמה? אין לבית הספר ממילא מה להציע, אז בשביל מה להתיש אותי ולטרפד לי את החיים? גם ככה קשה לי עם כל הפחדים!"

הדפוס החוזר על עצמו אצל מרבית ההורים הוא, שבתחילת הדרך היו מגעים של חיפוש דרך, של הקשבה ושל אמונה באנשי מקצוע שיודעים מה טוב לילדם, אך "משנה לשנה המצב מתדרדר ואינו מותיר מקום לספקות, כי אין לאנשי חינוך מה להציע, כדי לשנות את גורל ילדינו". ההורים מקבלים עליהם את דרישות בית הספר, מפעילים את כל האמצעים שברשותם כדי לאכוף את הדרישות על ילדם, אך בפועל צוברים לא מעט כישלונות. המשימה שאנשי החינוך הציבו להם הופכת למקור שמעצב ומתדלק שוב ושוב את תחושת הכשל ההורי. מעגל הכישלון המתחזק במשך השנים מוליד עמו, בשלב זה או אחר, רגשות של ייאוש, עד כדי ויתור. בהרצאה בכנס לזכרו של מרק ספיבק הגיב חיים עומר (עומר, 2000) למקור אכזבתם של ההורים מבית הספר, על פי פרשנותו:

"הורה, ששנים רבות נכשל בדרישתו מבנו או מבתו לציית לדברי מוריו, לעשות שיעורי בית, לא לפטפט בכיתה ולהצליח בבחינות, נאטם לכל בקשה של אנשי חינוך לפעול לשינוי התנהגותו של ילדם... תקופה ממושכת של עימותים בלתי פוסקים בין ההורים לילדם סביב ביצוע משימות בית הספר, שהפכו במהרה למאבק של הורדת ידיים שבו ההורה לרוב יוצא מנוצח, מלמדת את ההורה שהויתור רצוי על פני הדרישה. ההורה הנאבק ללא הצלחה להפוך את בנו/בתו להיות תלמיד/ה ככל התלמידים, יעדיף לשמור בקנאות על השקט שהשיג בזכות הויתור".

ההורים נמצאים במקומות שונים על פני הרצף הנע מייאוש לתקווה. ישנם כאלה שעדיין לא ויתרו לחלוטין על הסיכוי שהמערכת תציל את ילדם מהתדרדרות, ובאים לבית הספר בטענות תובעניות, שלעתים נתפשות על ידי המורים כחוויה אלימה. הם נאחזים בתקווה שאם יאיימו ויפחידו את המורים, אלה ישתדלו יותר, ויצליחו לקדם את ילדם להישג הרצוי. הורים אחרים מבינים את הטקסט של המורה כפשוטו, מנסים לאכוף את הדרישה שלו כמות שהיא ו"מאכילים" את ילדם בכוח, בלי כל יכולת לגייס מעצמם את התובנות שיסייעו באופן ממשי לילד. קצתם תולים את תקוותם בעזרה חומרית כגון מורי עזר, מחשב משוכלל או מבטיחים מתנות מפתות. הורים רבים אינם מתקשרים עם ילדם, כשתקשורת זו מבטאת את הצרכים שלהם עצמם. בעבור הורים אלה, כל יחסי גומלין באשר הם מאיימים על הרגשת הקומפלטנטיות העצמית וההורית שלהם באופן ישיר. כל טענה כנגד הילד נתפשת כטענה אישית כנגדם על סגנון הורותם; לעתים הטענה נחווית כדבר הרסני עד כדי סכנה של התפרקות (המורים חווים הורים אלה, באופן לא מודע, כמסכנים אותם, בשל המפגש הטעון רגשית עם החרדות של ההורים). לפעמים דפוס השיחה עטוף בהתנגדות לקבל את הקושי של הילד (בקרב משפחות שמתכחשות לכל קושי או בעיה), ולפעמים ההורים מתקיפים את המורים, שלטענתם אינם ראויים כלל להערכה, כי הם חסרי מקצועיות, וכדומה.

פעמים רבות הורים בני תרבות שונה חושדים בממסד החינוכי, משום שאינם מכירים את התרבות ואת הקודים הנוהגים בבית הספר, ומשום שהם מרגישים, מעצם מעמדם החברתי השונה, רגשי נחיתות, עלבון בסיסי והיעדר כבוד כלפי תרבותם. כך הופך המפגש בין המורים לבין ההורים לטעון מלכתחילה. כל צד נעול בהשקפותיו, בתובנותיו, בתפיסותיו ובחוויותיו. כל אחד מן הצדדים עסוק בלבדוק ובלהוכיח את הנוסחה הקבועה מראש שעמה בא לפגישה. כך גם מתעצמת החוויה הסובייקטיבית של כל צד ביחס לשני. המפגש מתנהל כתסריט ידוע מראש, כל צד מתבצר בעמדתו, ובפועל לא מתקיים מפגש בינאישי אותנטי בשל כל המטענים הרגשיים הנלווים אליו. נערכת שיחה שלא יכולה להוביל לשום התרחשות והתפתחות, כי אינה מצליחה להתפתח לכלל דיאלוג אמיתי, לדיאלוג "כאן ועכשיו". הטענות העולות במפגש כזה נשמעות לעתים כך:

המורים: "ההורים באים למפגש עמנו כשיש להם כבר מראש דימוי של ממסד דפוק, ושאיף אחד לא רוצה בטובתם. הם חשדניים ובטוחים שמחפשים אותם. חושבים עלינו שאנחנו מנוכרים, חסרי רגש, עצלנים ולא מתאמצים. פשוט זורקים עלינו את כל הצרות והבעיות, וחושבים שאנחנו לא מנסים לטפל בתלמידים הגרועים".

ההורים: "בית הספר נועד לחזקים, ולילדים של המורים. הצרה מתחילה כשהתלמיד שלומד בבית הספר אינו עונה על אף הגדרה שלהם. אז מתחילה מלחמת התשה... הבן שלך לא עשה שיעורים...

החטיף מכות... התחצף למורה... בגלל כל בעיה שמתעוררת בביה"ס,
קוראים לנו, כשהילדים מתחצפים, הם מאשימים אותנו... לילדים
שלנו אין מה לקבל מבית הספר..."

המפגש מתרחש באווירה מאשימה ותוקפנית. כמעט בכל הפגישות עם הורי הילדים
הנכשלים המורים נעשים הגנתיים, אומללים, חסרי אונים ובורחים מאחריות, ואילו
ההורים מתקיפים, מאשימים ומרוקנים את המורים מכל תחושת ערך וסמכות
מקצועית.

מבין ההתנהגויות השכיחות של המורים, הבולמות או התומכות בקיומו של
דיאלוג אותנטי, אפשר לשרטט כמה דפוסים עיקריים:

**1. מורים המאמינים שתפקידם לדרוש מהתלמיד להתאים את עצמו לדרישות
המערכת, ומהוריו, שיפעלו להשיג מטרה זו – על פי תפיסה זו, המורה מייצג
את דרישות המערכת ובית הספר, ובתוקף כך עליו לעזור לתלמיד לשפר את
התנהגותו ואת הישגיו הלימודיים, ולכוון את הוריו כך שיפעלו לחולל התפתחות
זו. מורים הנוהגים לפי תפיסה זו פועלים, בדרך כלל, מתוך דאגה אמיתית לכך
שהילד יוכל להישאר בבית הספר ולא ייכשל, יסתבך וינשור. אולם, הדינמיקה
המתפתחת בשל עמדה זו איננה מייצרת בדרך כלל מהלכים בונים אלא שרשרת
של תגובות קבועות וידועות מראש: בכל פעם שהילד סוטה מנורמות ההתנהגות
של בית הספר, מזמין המורה את הוריו ומציב בפניהם את דרישת בית הספר
לשינוי המצב. המורה מזיהר את הילד והוריו מפני מצב שהקשיים ההתנהגותיים
ו/או הלימודיים יסכנו את יכולתו של הילד להמשיך ולהשתייך למסגרת. מקרים
חוזרים ונשנים של חוסר למידה, אי-הכנת שיעורי בית, אלימות, ונדליזם, שקרים
וגנבות, הבאת ציוד מסוכן לביה"ס, איומים וכד' גוררים הזמנה חוזרת ונשנית
של ההורים, המלווה באיומים ובאזהרות. המורה מוסר להורים דיווח מפורט
ומקיף על ההתנהגויות הבעייתיות של התלמיד, ומצפה שיתגייסו, כדי לחולל
את המהפך הנדרש. במרבית המצבים הללו מתעוררים בלב ההורים רגשות
של חרדה וחוסר אונים, ובמקום להתגייס למצוא פתרונות, הם מגיבים באופן
שמקצין את קיומם של שני מחנות – "הם" (בית הספר, הממסד), ו"אנחנו"
(הילד, המשפחה).**

בין התגובות השכיחות של הורים אפשר למנות את התקפת ביה"ס
והאשמתו באוזלת יד, הגנתיות יתר על הילד, ייאוש והרמת ידיים,
תקיפת הילד, הטפת מוסר, סתימת פיות והבטחה חסרת בסיס
שהתנהגותו השלילית לא תישנה. המורים, אשר תגובת המשפחה
גורמת להם להרגיש תסכול, אכזבה, כעס וזלזול, מעבירים להורים
מסרים שיפוטיים סמויים: "עם התנהגות כמו שלכם לא פלא שהוא
כזה..."

מפגשים מסוג זה, כאשר הם נשנים, הם אחד המקורות העיקריים להסלמת

ההתנהגות החריגה של ילדים בדרך לנשירה מבית הספר. האווירה הרגשית השוררת יוצרת עמדה של התבצרות והגנתיות של כל צד, חוסר יכולת להקשבה הדדית, והימנעות מלחפש נקודות מפגש שהיו יכולות להצמיח פתרונות יצירתיים, מלווים בתקווה ובהכלה רגשית. הורים, החווים מפגשים מסוג זה שנים, נוטים, בשלב זה או אחר, לבחור בייאוש, בווייתור וברצון להתעלם מבית הספר. ההורים משדרים למורים שאין להם מה לחפש אצלם, ובוחרים בהתנהגות של הימנעות והתחמקות, שנעשית מתוחכמת יותר ויותר.

2. מורים המזדהים עם מצוקת הילד ומאשימים את הוריו – מורים אשר מתוך

הזדהות ודאגה לתלמיד מתנכרים להוריו או מאשימים אותם במצבו. גם כאן פועלים המורים מתוך דאגה כנה לילד, ומתוך רצון לקחת אחריות לגורלו. מורים הפועלים בגישה זאת לרוב מסנגרים על הילד, מגוננים עליו, ודורשים מהוריו לנהוג בו טוב יותר, להשקיע בו יותר ולהבין יותר לנפשו. לעתים מעלים המורים במפגש טענות ודרישות קונקרטיות כלפי ההורים, למשל: "אתם לא יושבים אתו ועוזרים לו ללמוד, אז איך אתם מצפים שיצליח!"; "אל תתנו לו לעבוד, לא יכול להיות שהוא יהיה 'שר הכלכלה' של הבית"; "אל תדרשו ממנו דברים בלתי אפשריים, זו לא אשמתו שהוא נכשל בלימודים"; "אתם מטילים עליו יותר מדי אחריות על האחים הקטנים בבית"; "אינני מוכנה לקבל את ההתבטאות שלך לבתך, כשתהיי מוכנה לדבר אליה אחרת, נמשיך לשוחח...". וכדומה.

עמדה כזאת כלפי ההורים יוצרת חלוקה (split) מלאכותית, המעמידה את בית הספר מול ההורים כחזקים מול חלשים, מאמינים מול מיואשים, טובים מול רעים. עמדה זו נחווית על ידי התלמיד כמרוקנת ומדכאת, מעמתת את נאמנותו השונות של התלמיד, תופעה היוצרת רגשות אשם, בושה, תוקפנות, וכדומה. כך מתערערת, הלכה למעשה, זמות תהורה בעיני הילד, ומעמדו, שממילא אינו מופנם כדמות הורית טובה דיה, נחלש אף יותר.

3. מורים המזדהים הזדהות יתר עם המצוקה של ההורים, ומוותרים להם על

התביעה להתייצב לצד ילדם – מורים, הנחשפים למצוקות החיים של ההורים והמשפחה, נוטים להתחשב במועקות הקיומיות שלהם, עד כי אינם חושבים שיש להם בכלל רשות להכביד עליהם עוד בקשיי ילדם. חוסר האונים של ההורים מדביק את המורה עד כדי כריתת ברית סמויה אתם של קשר שבשתיקה. לפעמים הסיבה להזדהות היתר של המורה קשורה לרגישותו האישיות. מורים כאלה אומרים אמירות כגון: "לוי היית רואה באלו תנאים הם חיים, לא היה לך לב לדרוש מהם דבר. אני במקומם לא הייתי נוהגת אחרת. מי שם אותי בתפקיד של שופט בעולם?"; "אינני יכולה לבקש מההורים דבר, הם בקושי יודעים עברית, הם לא מבינים בכלל את המציאות שסביבם, צריך להניח להם"; "כל כך הבנתי לנפשם, שלא יכולתי עוד להכביד על מצבם, אני יודעת מה זה להיות במצב שאתה צריך להילחם על הקיום הבסיסי... עם כל הכבוד לבית הספר...".

4. מורים המגלים אהדה להורים מתוך הכרה בחשיבותם בחיי ילדם – מורים

המניחים שיש ליצור ברית עבודה עם ההורים, כדי לפגוש את כלל הצרכים של התלמיד בסיכון, וליצור לו מרחב פוטנציאלי של צמיחה. אותה מחויבות של המורים לצרכים הסובייקטיביים של הילד מופיעה גם כלפי ההורים, והמורים רואים בכל אחד סובייקט נפרד בעל צרכים נפרדים. כדי להגדיל את הסיכוי למפגש פורה, המורה לומד להקשיב לרצונות ההורים ולתובנות שלהם ולומד ליצור אווירה רגשית מעודדת ותומכת. המורה מראה רצון כן להכיר את ההורים, נעזר בהם כדי ללמוד על אודותם ועל אודות ילדם, מחפש עמם פתרונות קונסטרוקטיביים לקשיים ולבעיות, ויוצר תפנית של ממש ביחסי ההורים וילדם. באופן זה, מתפתח דיאלוג בלי "רעים" ו"טובים", "אומניפוטנטיים" ו"אימפוטנטיים", אלא השקפה על מציאות אנושית מורכבת ורבת פנים, שבה כל הצדדים שותפים ויכולים להיעזר זה בזה. התפיסה החינוכית הפסיכר- חברתית מניחה שלהורים תפקיד מכריע בחיי הילד, ולכן המורה מיחד להורים מקום מרכזי ומכוון את התלמיד שבסיכון לנהוג בהם כבוד ללא תנאי, לסמוך עליהם, ובעיקר לתפוש באופן מציאותי יותר את מטרת האינטראקציה עמם. אין המורה דורש מהם לעשות את מה שלא הצליחו לעשות עד כה, אלא מבקש להיות עמם כדי שיוכלו לתמוך בילדם. ככל שבית הספר לוקח יותר אחריות לתפקוד התלמיד, עושה יותר כדי לשנות את המצב ורואה את ההורים כשותפים מלאים, כך צומחות יכולות חדשות גם בקרב ההורים לסייע לילדם להצליח. במילים של חיים עומר (2000): "מורה שרוצה לקחת מההורים את הייאוש והווייתור, ישקיע מחשבה באלטרנטיבה, יבוא למפגש פחות שיפוטי ועם יכולת רבה יותר להצטרף, ללא תביעה מוקדמת, לחיפוש יצירתי אחר המקום המגדל, שההורים צריכים, רוצים ויכולים, לתפוס למען ילדם".

היכולת להשיג שיתוף פעולה אופטימלי של ההורים ולגייס את מעורבותם האקטיבית בהתמודדות עם ילדם קשורה במידת הקומפלטיות של איש החינוך, שהיא נלמדת או אישיותית, ובמידה שבית הספר מכוון ליצור ברית עם ההורים ולראותם כשותפים נחוצים וחיוניים. עמדה זו מאפשרת ליצור תנאים של קבלה בסיסית, המצמיחה לרוב נכונות בקרב ההורים להיות מעורבים גם ברגעים מכריעים. במקרים רבים מדובר בתהליך ממושך ומייגע, שכן ההורים אינם מאמינים שלאחר מסכת הכישלונות שצברו במרוצת השנים משהו עוד יכול להשתנות. התעניינות כנה בשלומם של ההורים, עידודם להסתייע בבית הספר בכל נושא, דרישה תקיפה וסמכותית להגביר את מעורבותם, והתמודדות עם המתחים, הכעסים והקונפליקטים שדרישה זו יוצרת, בעיקר בקרב הורים שחדלו זה מכבר להתעניין במעשי ילדם בבית הספר, עשויים להוליד דיאלוג שיתופי. ההורים מרגישים בהדרגה חופשיים יותר לספר על ילדם ועל עצמם בכל המישורים. חוויות משותפות של טיפול במשברים והסתבכויות של הילדים, בצד הנאה משותפת מסיפורים אישיים שהצליחו, מחזקים את הקשר. שיתוף פעולה זה יוצר בקרב ההורים תובנות, המסייעות להם לאמץ דפוסי הורות ההולמים יותר את צורכי ההתפתחות של ילדם.

תפקיד המדריך לכוון את אנשי הצוות החינוכי ליצור עבודה בשיתוף ההורים, עד שאלה ירגישו שהם חיוניים לתהליך, רצויים ומשפיעים. תחילה הצוות מפנים כי הקשר של ההורים עם בית הספר לא יתמצה רק במפגשים מוכרים וידועים מראש סביב בעיות וקשיים. ההורים זקוקים לשמוע גם על הצדדים החזקים והנעימים של ילדם, לגלות בהם צדדים חדשים, שלא היו מודעים אליהם, וללמוד על המטרות והדרישות שבית הספר מציב לילדם. כאשר ההורים תווים את בית הספר כמכיל וכמקבל אותם, הם נכונים להיות מעורבים לגמרי בתהליך, בלי לטשטש עקבות ובלי להסתיר עובדות. כאשר ההורים מרגישים שהם כבר אינם לבדם, ויודעים שיש מישהו המוכן להקשיב, לחשוב ולדאוג לילדם, מתעוררת בהם שוב תקווה (שאבדה), הסוללת אפשרויות חדשות של התמודדות עם המצב. המדריך מלווה מקרוב את הקשר הנרקם בין המורים לבין ההורים, עד להפנמה של הצוות החינוכי, כי שינוי בקרב ההורים עשוי להתרחש רק לאחר תקופה של בניית אמון משותף, ושהוא כרוך גם ביחס חם, מכבד, תומך ומעודד, ללא התניות וסנקציות של המורים כלפי התלמידים. יחס זה תובע מהמורים לשנות את עמדותיהם בנוגע למקומם של הורי התלמידים בעשייה החינוכית, ולהרחיב את יכולתם להכיל גם את המטענים הרגשיים שלהם.

כדי לשפר את היכולת האישית והמקצועית של המורים לגייס את ההורים למען ילדם, מנחה המדריך את התפתחות המורים בכמה מישורים:

שינוי עמדות המורים בנוגע למקומם של הורי התלמידים בהתערבות החינוכית

המדריך מכיר למורים את החשיבות הרבה שיש לצירוף ההורים לתהליך החינוכי של סיפוק תמיכה הנחוצה כל כך לילדם, כדי שזה יוכל לממש את עצמו. השינוי מתחיל כאשר המורה עצמו מתנסה במתן סיוע כזה לתלמיד, וכאשר הוא מתנסה בקשר שיש בו יסודות של הדדיות.

המשכו של השינוי בתפיסת ההורים כשותפים מלאים, בעלי השפעה מכרעת על ילדם בהתנהלותו בבית הספר, בין אם הם מקיימים את הורותם באופן פעיל ובין אם לאו. לתפיסה זו מתלווה התובנה, כי ההתפתחות התקינה של הילד נפגעת, כאשר ההורים מתקשים להפעיל את סמכותם ההורית ולספק את צורכי ילדם. משום כך, גיוס ההורים מלווה בסיוע בטיפול בשאלות מהותיות – כיצד להכיל את ילדם על בעיותיו בהכירם בעת ובעונה אחת בצורכיהם הנפרדים כאינדיבידואלים ובצורכי ההתפתחות של ילדם, כיצד לתת תוקף לסמכותם ההורית, כיצד לחזק את המוטיבציה של הילד להגשמה עצמית, וכדומה. מהלכים אלה הם המפתח ליצירת תפנית של ממש בהתגייסות ההורים למען ילדם באופן ההולם את צרכיו ואת צורכיהם, בתהליך

המחזק את מעמדם ואת נפרדותם כהורים, בצד עצמאות הילד.

פעילות לדוגמה: הדרכה בנושא שינוי העמדות של המורים

בנוגע לברית העבודה עם ההורים

בשלב א', המדריך מבקש מחברי הצוות לשחזר קשר יומיומי עם הורי התלמידים בסיכון, ולהעלות אסוציאציות חופשיות ומחשבות על הורי תלמידים אלה בנושא "מה הם חושבים על ההורים עצמם, ומה הם חושבים שההורים חושבים עליהם". הטקסט שמתקבל מכיל, לרוב, את כל קשת הרגשות, תופעה שיכולה להסביר מדוע המפגש בין שני הצדדים הוא לעתים בלתי אפשרי. להלן אמירות שעלו באחד המפגשים:

"ההורים אדישים ומתחמקים מההזמנות שלנו".

"הם מצדיקים את התנהגות ילדם, אז מה עוד אפשר לומר?"

"הם מאשימים אותנו".

"הם כפויי טובה".

"איך מה לצפות מההורים, הם ממש חיים בעוני ובמצוקה".

"איך להם אמון במערכת, הם תוקפים ללא חשבון".

"כמה שאני משקיעה בלהשיג אותם, לא הולך, הטלפון מנותק".

"איך להם יכולת לעזור. הם עולים, יש להם בעיות של שפה, ואין לי

דרך להגיע אליהם".

בשלב ב', לאחר שהמורים נעשים מודעים יותר לעמדות הבולמות אפשרות של דיאלוג פורה בין המורים לבין ההורים, הם מוכנים לברר מה עשוי לחולל תפנית במצב ולהפכו מדיאלוג חבול למעורר תקווה.

כדי ליצור קרבה בין חברי הצוות החינוכי לבין ההורים, המדריך מבקש מהם לשחזר מצבים שהרגישו אותה הרגשה של היעדר מוצא שהסתיימו בכל זאת בתפנית. הצוות מוזמן להעמיק ולחשוב: "מה אפיין את המצב? מה היו המהלכים והפעולות שהביאו לידי תפנית ושינוי?" לרוב מתגלה שמה שעמד בבסיס השינוי במצבים ההם הוא אותה חיוניות המגולמת יפה באמונתו הבסיסית של המורה באפשרות השינוי. חיוניות זו היא אשר מצמיחה אותן המיומנויות המביאות לדיאלוג אותנטי בין הנפשות שהשתתפו במפגש (קבלה, הקשבה, חיפוש אקטיבי, וכו'). למידה חווייתית זו גורמת לחברי הצוות להכיר בחיוניות העמדות התומכות בעבודה מצמיחה עם ההורים: אמונה שלהורה מקום מרכזי בהתערבות החינוכית, השקעת זמן ומחשבה לטובת הטיפול בהורים ובצורכיהם והתפנות רגשית אמיתית אליהם, אמונה שאפשר לשנות את המצב, רצון להבין מה יכול לשנות דינמיקה הרסנית המתחוללת במפגשים אלה, וכדומה.

מטרות הפעילויות

• לשנות את עמדות המורים כלפי ההורים ולגרום להם להכיר בחיוניותם של

- האחרונים בהתערבות החינוכית בקרב תלמידים בסיכון.
- לפתח בקרב המורים מודעות באשר למטענים הרגשיים המתעוררים במפגש עם ההורים, מטענים המאפשרים או בולמים אותו, ולהתחקות אחר מקורותיהם הפנימיים.
- לפתח מיומנויות של דיאלוג חינוכי שיתופי עם ההורים וילדם. לעודד היכרות מעמיקה ומתפתחת, חסרת דעות קדומות, עם ההורים.
- לחפש עם ההורים דרכים להתמודד עם קשיי התפקוד של ילדם.
- לשתף את ההורים בתכנית העבודה החינוכית הפסיכרו-חברתית של ילדם.
- לשפר את המשוב האותנטי שנותנים המורים להורים על כל התמודדות והתקדמות של ילדם, מתוך שאיפה לחבר את ההורים למקורות הכוח שלו.
- לפתח את יכולת המורים להכיל את דפוסי ההתנהגות של ההורים.
- לשפר את מיומנויות המורים לזהות ולמקד מטרות עבודה ספציפיות עם ההורים וילדם.
- לפתח את מיומנויות המורים לחזק את המעורבות הפעילה של ההורים בהתערבות החינוכית, ולגייס את מלוא סמכותם ההורית, כדי להניע את ילדם להגשמה עצמית, שאין בה ביטול או התרסה אלא דאגה, התזקה והכלה.
- לעודד יצירת תנאים המאפשרים מפגשים מיטיבים עם ההורים; לקבוע לוח זמנים להתקדמות ולעמוד בו; מקום מפגש אינטימי; פניות בלעדית למפגש; לשתף את התלמיד בכל מגע עם הוריו (חוץ ממצב של סיכון ממשי שהילד נתן את הסכמתו).

2 התמודדות עם מחסומים רגשיים בעבודה עם תלמידים בסיכון ועם הוריהם

המפגש בין בית הספר לבין ההורים נושא מטענים מצטברים, הנובעים מכשל מתמשך בהשתלבות של הילד בבית הספר. המורים נדרשים להיות מודעים למטענים הרגשיים המחבלים במפגש, לנסות ולהתגבר על המכשולים, לנטרל את השפעתם המשתקת והמחבלת, וליצור בהדרגה דיאלוג בינאישי של צמיחה בין בית הספר לבין המתבגר ומשפחתו. יצירת קשר מפרה עם ההורים היא פועל יוצא של איכות המפגש. כל אימת שהמורה מאזין מעמדה רגשית נכונה, המכילה את ההורים, המפגש יכול להיחפץ בהדרגה לפורה ומצמיח. מפגש פורה הוא כזה המחפש באופן פעיל אחר ביטויי הורות חדשים, הנחוצים להתפתחות הילד, בלי שהם מבטלים את אישיותו ומתעלמים מצורכי ההורים.

פעילות לדוגמה: הדרכה העוסקת ביכולת ההכלה של המורה,

ככלי מפתח להכלת המטענים הרגשיים העולים במפגש עם ההורים

מטרת ההנחיה לפתח את יכולות ההכלה הפנימיות של המורה, כך שבמפגש עם ההורים יוכל ליצור מרחב מכיל, מאפשר, מרחיב, תומך ומדריך, כלי טיפולי שיעודד

את ההורים למעורבות פעילה יותר. המודעות הפנימית הגוברת של המורה לעצמו ולרגשותיו מחדדת את רגישותו לאיכות הרגשית של המפגש עם ההורים, וליכולתו להשתמש בעצמו ככלי עבודה פורה עמו.

המדריך מבסס התפתחות זו באמצעות העמקה בנושאים הקשורים במפגש הרגשי של המורים עם ההורים, למשל: ההורים המופנמים שלי, ההורות שלי, מפגש עם סמכות, הורות במצבי חיים מורכבים, משאלות המורים ממורי ילדם ומה בין זה ובין עשייתם החינוכית, מפגש משמעותי שלהם כהורים עם המורים של ילדם ומה הוא הותיר בהם, וכדומה. נגיעה בנושאים אלה מעלה תכנים אישיים ורגשיים, באופן שעשוי לשרת את המורה בבניית הקשר שלו עם הורי התלמידים. מודעות נמוכה לנושא או היעדר מודעות ורגישות בכלל לסוגיות אלה עלולה לפגוע בפוריות המפגש בין המורה להורה ולהכשילה.

פעילות לדוגמה א'

כל חבר צוות מתבקש לשחזר מפגשים אחדים שקיים לאחרונה עם הורים. במהלך ההיזכרות מתבקש חבר הצוות לתאר את מאפייני המפגשים ולשחזר את החוויה, על כל צדדיה: "החוויה בזמן המפגש, מה זה היה בשבילך להיות שם, מה זה היה בשביל ההורים, בשביל הילד... עם אילו רגשות ומחשבות נותרת לאחר המפגש, מה המפגש עורר בך, מה לימד אותך... וכדומה".

לאחר שחברי הצוות נזכרים באווירה הרגשית ששררה בעת המפגש עם ההורים, הם יכולים להציע דימויים והיגדים, העולים מן השחזור החווייתי שלו. רצוי ליצור סינתזה של ההיגדים המתקבלים, כדי לעורר חיבור רגשי וקוגניטיבי עמוק יותר עם המתרחש בעבודת בית הספר עם ההורים. הסינתזה יכולה למצות את המאפיינים השונים של המפגש ושל תוצאותיו, הן היצירתיים והן ההרסניים:

- **מפגש בלתי אפשרי** – חוויות של ניכור, חוסר אונים, ייאוש, אכזבה, עייפות, בריחה מאחריות וממחויבות, וכדומה.
- **מפגש מסתובב** – חוויה של הזדהות והתקרבות יתר, אובדן שליטה על ה-setting או על מסגרת הפגישות ומטרותיהן, התעלמות מצורכי ההורים כסובייקטים, ופנייה אליהם כאל אובייקטים העומדים לשירות הילד.
- **מפגש אפשרי** – חוויה של מפגש פורה, המבדילה בין צורכי ההורים ובין צורכי הילד ורואה בכל אחד מהם ישות נפרדת. במפגש כזה הנוכחות ההורית מתרחבת ויש בה יסודות של הכוונה, הגבלה והכלה, הנדרשים ממעורבות הורית מצמיחה.

אפשר לנתח את המטפורות ואת הביטויים העולים בזמן ההיזכרות, ולזהות את איכות המפגש הרגשי ואת פוטנציאל הגדילה הטמון בסיטואציה האנושית שהוא מזמן. להלן דוגמאות אחדות:

"דרך ללא מוצא... מפגש מאיים ומתיש"; "כאשר אתה רואה מיהו ההורה, אתה מבין למה הילד כזה"; "מפגש זה הותיר בי מערבולת רגשית והצפה"; זאת לעומת

"ינשארתי עם רגשות אמפתיים כלפי ההורים, שלא הכרתי בעבר"; "עומק ההסתכלות שלי השתנה, יש לי פרספקטיבה רחבה יותר על הדברים"; "יש תחושה של אמון ויכולת הישענות, כבר לא מסתירים ומחליקים כל הזמן, הקלפים גלויים"; ו"נכנסנו למפגש טעונים ויצאנו מחוזקים".

אפשר גם לנתח את המאפיינים של גישת המורה, ואת מקורותיה המודעים והלא מודעים, המכשילים את המפגש החינוכי-טיפולי או גורמים להצלחתו, כגון:

• **מצבים המחבלים ביצירת מפגש המתרחש במרחב פוטנציאלי של גדילה:** היעדר כוחות פנימיים מספקים – פחדים, קושי להכיל את הדפוסים ההוריים של ההורים; הימנעות מלקיחת מנדט אקטיבי כלפי ההורים; הימנעות מלקיחת אחריות, בשל היעדר מיומנויות מקצועיות דיין להכווין את ההורים או בשל חשש מעומסים נפשיים ופיזיים.

• **מצבים שבהם מתאפשר מפגש, המתרחש במרחב פוטנציאלי של גדילה:** מפגש שמכיר במקום המרכזי שיש לנוכחות הורית בצמיחה ובהתפתחות של ילד; יכולת הקשבה והתחברות למצוקות ההורים כפרטים; יכולת לקיים דיאלוג עם כמה אנשים בעת ובעונה אחת, ושעדיין נשאר מקום ומרחב לכל פרט ופרט; מחויבות להורי התלמידים והתגייסות למענם, כדי שאלה יפנימו את המסר החשוב, שעליהם להיות נוכחים יותר בחיי ילדם.

פעילות לדוגמה ב'

כל חבר צוות משחזר מקרים של הורים שעמם הוא עבד או עובד, ומדרג את המאפיינים לפי מידת הביטחון והמיומנות שהוא חש במחיצתם. למשל, הורים שעמם הוא מרגיש בטוח ומיומן, לעומת אלה שהוא מסתבך אתם בשל מעורבות רגשית משתקת או כיוון שהתקשורת שלו עמם קשה, או בשל מניעים אחרים.

מטרת הלמידה – לפתח את המודעות של אנשי הצוות החינוכי ליכולת ההכלה וליחסי ההעברה התומכים או הבולמים את המפגש הפורה עם ההורים. מיצוי היכולות הפנימיות תלוי בראש ובראשונה בהיכרות של כל חבר צוות עם עצמו ובידיעת מגבלותיו באשר למצבים האנושיים שהוא מסוגל להכיל, בהכרת מצבים אנושיים שהוא נחסס בהם ונוטה להסתבך, ובזיהוי מצבים שהוא מעורב בהם ומזדהה יתר על המידה.

עיבוד התכנים נדרש לסוגיות רבות, כגון: דפוסי הורות מופנמים, המפגש האישי עם סמכות, המורה כחורה וכילד להוריו, משברים ומצבי סיכון, והתמודדות עם אתגרים הוריים שלהם השלכה על המפגש עם ההורים – אובדנים למיניהם, גירושים, חדר-הוריות, הורות לילד הסובל מליקויים, ועוד. השימוש המושכל שעושים חברי הצוות במשאביהם הפנימיים ובסיפוריהם האישיים הופך אותם לאנשים עתירי ניסיון, שיש להם מה להציע לאחרים בשל התמודדותם האישית. כאשר אין המורה מחובר לאותם המשאבים יכול הדבר להוליך לחוויית התנתקות ולקושי של המורה להיות רלוונטי, דבר העלול לגרום לחסמים, לכשלים, לנקודות עיוורון ולהימנעות, עד כדי ניתוק וניכור.

3 מעבר מהיכרות פסיבית להיכרות דינמית מתמשכת עם הורי התלמידים

מעבר מגישה המצדדת באיסוף מידע לגישה דינמית המכוונת להעריך את תפקוד המשפחה ואת מקום הילד בה. הגישה הדינמית בודקת את אופי יחסי הגומלין של הילד עם בני המשפחה, את יחסי הכוחות בין בני המשפחה, האווירה המשפחתית, דפוסי התקשורת במשפחה, התרבות, המשאבים וכיצד המשפחה מתגייסת אל מול מצבי מצוקה שונים, ומכאן אילו התערבויות חינוכיות נחוצות כדי לעורר את ההורים לתפוס פיקוד במשפחתם.

פעילות לדוגמה:

הדרכה בנושא מיומנויות המביאות לידי דיאלוג של צמיחה

המדריך עוזר לחברי הצוות לפתח מיומנויות התומכות ביצירת מפגש פורה עם ההורים, הכולל מתן ייעוץ והכוונה. בין הכלים העיקריים אפשר למנות היכרות דינמית ודיאלוג שיתופי.

פעילות לדוגמה

המשתתפים מקבלים דפים שעליהם כתובים מצבים שכיחים המתרחשים בין מורים להורים, ומעבדים את מחשבותיהם: כיצד להעמיק את ההיכרות עם ההורים, מה עוד היו רוצים ללמוד, ואיך לעשות זאת באופן המכבד את ההורים כסובייקטים. לדוגמה: "תלמיד שזה עתה נקלט בבית הספר ומסרב לבצע את המשימות הלימודיות – הוא נמנע מלהשתתף בפעילויות חברתיות בבית הספר ומתנהג מוזר בכיתה, ללא כל הסבר נראה לעין. קשה מאוד להתקרב אליו ולשמוע מפיו על הקורות אותו. הוחלט שיש להיעזר בהוריו. השאלה הנשאלת היא, כיצד ליצור עמו קשר המבוסס על ברית שיתופית".

כאשר בית הספר נערך מחדש ומרחיב את תפקידו בנוגע לתלמידים בסיכון, הוא בשל יותר להסתייע בגורמי הטיפול שבקהילה. כדי שבית הספר ישתף פעולה עמם ביעילות, הוא צריך להיות מעורב בחיים הרגשיים, החברתיים והמשפחתיים של התלמיד, ולחזק את השתייכותו לבית הספר. וכאשר יתקיימו שני תנאים אלה, לפנות עם התלמיד אל אנשי הטיפול בקהילה.

כאשר אין התלמיד משתף פעולה עם גורמי הטיפול בקהילה, תפקיד בית הספר לפעול כך שהחיבור שנוצר עם מבוגרים בבית הספר יוכל לשרת בהדרגה את גורמי הטיפול החיצוניים. הדבר מתאפשר כאשר בית הספר ממשיך להיות מעורב בחיי התלמיד, גם כאשר זה מטופל בידי עוד גורמים, וזאת בזכות רגש השייכות והמחויבות שמרגיש התלמיד כלפי בית הספר.

עוד דרך לשתף את גורמי הטיפול שבקהילה – קב"סים, עובדי קידום נוער, עובדים סוציאליים, עובדי בריאות הנפש ומטפלים אחרים – היא ליצור פורומים המשותפים

להם ולחברי הצוות החינוכי של בית הספר. איחוד כוחות של כלל הגורמים המטפלים בחינוך תלמידים בסיכון ולמידה משותפת של צורכי החזקה וההכלה שלהם בבית הספר ובקהילה יכולים לשפר מן היסוד את עשייתם המשותפת, כך שזו תהיה יעילה יותר מבחינת הטיפול בהם. פורום מקצועי משותף של העובדים הטיפוליים בקהילה ושל צוות בית הספר, שידון ביחד על מקרים ספציפיים של תלמידים בסיכון המטופלים בידי הרשויות השונות, יכול להוליד ברית עבודה שתצמיח החזקה יעילה יותר של התלמידים.

עוד היבט של שיתוף הקהילה בעבודת בית הספר קשור בתפיסת בית הספר כחלק בלתי נפרד של הסביבה שהוא פועל בה. תפיסה זו מניחה שבית הספר מחויב להגיב על אירועים ועל היבטים שונים הרווחים בסביבתו: עוני, עבריינות, אלימות, סמים, ועוד. שיתוף הקהילה עשוי להתבטא גם ביצירת תשתית של מתנדבים המתגוררים בסביבת בית הספר ומסייעים לתלמידים בצורות שונות: עזרה בלימודים, משחקים משותפים וחניכה; ובפעילויות המונחות על ידי דמויות בולטות מהאזור. בית הספר עשוי אף ליזום אירועים ופעילויות, ולהזמין את אנשי הסביבה להשתתף. הדבר נחוץ במיוחד כאשר מדובר באוכלוסייה חלשה או באוכלוסייה המורכבת בעיקר מעולים שלא למדו בבית ספר בישראל, שאינם מכירים את התרבות הישראלית ואת המנהגים בארץ.

חלק ב':

אסטרטגיות פסיכו־דידקטיות לעבודה עם תלמידים בסיכון ועם דמויות משמעותיות

פרק זה עוסק בהיבט הפסיכו־דידקטי של התפיסה, ועניינו ידע יישומי אשר נרכש במהלך שנים של למידה משמעותית והמשגתה בקרב תלמידים בסיכון והצוותים הממחנכים אותם.

את התפיסה הפסיכו־דידקטית גיבשה לראשונה הגב' רינה בר לב (בר לב, 1997) במהלך עבודתה כמדריכה בתכנית מפנה ובמהלך פיתוח תכנית סביבת החינוך החדשה והפעלתה באזור הדרום ובעוד אזורים ברחבי הארץ. פרק זה מתבסס על גרעין הידע שפיתחה רינה ועל ידע של מדריכים פדגוגיים אחרים (העיקריים שבהם: גליה אריאלי, אופירה פאלק וגלית נהור), שהוסיפו גוון אישי משלהם לתפיסת ההדרכה הפסיכו־דידקטית. תפיסה זו נסמכת על תפיסת ההדרכה החינוכית הפסיכו־חברתית. כדבריה של בר לב:

"השימוש במונח פסיכו־דידקטיקה הוא ניסיון להטעין מחדש את המושג דידקטיקה באיכויות הקשורות לעולם הרגשי של הפרט,

לצרכיו המיוחדים ולחוויותיו הסובייקטיביות. המונח פסיכו-דידקטיקה מבטא את הזיקה החזקה הקיימת בין ההוראה ובין ההבנות החדשות, המתפתחות ללא הרף, על טבע האדם. הוראה והנחיה ברוח הגישה הפסיכו-דידקטית היא צעידה במסלולים המתהווים במהלך העשייה הפדגוגית, ובכך שונה גישה זו מהגישה הרווחת כיום בבתי הספר. עבודת ההוראה המתמקדת בדרך דיאלוגית, כמו זו שמוצעת בפרק זה, מובילה את המורה והתלמיד (וגם את המנחה) לגלות את עצמם מחדש בכל פעם. אין מדובר בהכשרה סטטית של ידיעות אלא בחיפוש מתמשך, שראשיתו – התבוננות והקשבה, המשכו – חקירה דיאלוגית, ניסוח יעדים (כל פעם מחדש), חשיבה ביקורתית, ניתוח הישגים וכישלונות, וסופו – מי ישורנו...” (בר לב, 1997, עמ' 3).

ידע זה איננו תחליף לידע בתחום הדידקטיקה הנלמד כיום בעולם האקדמי, אלא נדבך חשוב בהרחבת יכולתם של המורים להתאים את הדידקטיקה לצורכיהם של תלמידים בסיכון. בהתאמה זו אין הכוונה לאמץ שיטה דידקטית מסוימת אלא לעסוק בחקר החוויה הסובייקטיבית של הלומד, ולהרחיב את היכרות המורה את תלמידו, כך שיתוודע לכלל רבדיו. היכרות זו חיונית כדי לתת מענה חינוכי ההולם את צרכיו הלימודיים של התלמיד כפרט.

לתפיסה הפסיכו-דידקטית שני יסודות עיקריים – יסוד תאורטי ויסוד יישומי. היסודות התאורטיים של התפיסה הפסיכו-דידקטית מסתמכים על התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית ומקורם במושג למידה משמעותית (גלבוע, 1987), בעוד שיסודותיה היישומיים של התפיסה מקורם במושג אבחון דינמי.

פרק זה עוסק בהרחבה בשני ההיבטים העיקריים של התפיסה הפסיכו-דידקטית, באופן המחدد את התובנה שלנו כיצד יכולתו של התלמיד ללמוד מושפעת מעולמו הרגשי והחברתי, מהמשפחה ומהסביבה הקרובה – הקהילה והשכונה. ברוב בתי הספר נהוג לתת משמעות להיבטים האישיים-רגשיים, החברתיים, המשפחתיים והסביבתיים של התלמיד, אך מידע זה נעדר לעתים אצל "המומחה", ואינו משרת כלל את הקליינטים עצמם – המורה, התלמיד וההורים. בדרך זו תורם המידע המתקבל לאבחנה מקטלגת, למתן הסברים אובייקטיביים על מקור הקושי של התלמידים, לתחושת האיך-אונות של המבוגרים לנוכח הבעיה המאובחנת, ולתחושת היעדר מקצועיות של המורה לנוכח האבחנה המלומדת של המומחה, המתחזקת את כרוניקת הכישלון הידועה מראש של כל אלה שאינם מצוידים כהלכה כדי לעמוד בדרישות החינוך הסטנדרטי. מידע המשרת את הצמיחה של התלמיד בבית הספר חייב להיות מושתת על היכולת המתפתחת של המורה להיות דמות חינוכית נגישה יותר לתלמידו, כך שיראו בו מקור בטוח לתמיכה ולעזרה, אדם המתעניין בהם, ברצונותיהם ובצורכיהם בכנות ומעורר את סקרנותם.

למידה משמעותית – ההיבט התפיסתי

למידה מוגדרת כ"תהליך של שינוי בהתנהגותו של יחיד בעקבות התנסות"²². בספרו "אישיות יוצרת – מודלים של למידה", מונה גלבוץ (גלבוץ, 1987) מודלים אחדים הבוחנים את העקרונות שעליהם מושתתת הלמידה ואת הכללים היישומיים הנגזרים מהם. המודלים מייצגים השקפות שונות באשר למשמעות הלמידה, תכליתה ומאפייניה. רובם מקיימים הפרדה בין ההיבטים הקוגניטיביים לבין ההיבטים הרגשיים שלה, אולם הפרדה זו אינה עולה בקנה אחד עם הניסיון ליצור למידה משמעותית, המשקפת סינתזה של צורכי הלומד כאדם.

מודל הלמידה האקזיסטנציאלית (גלבוץ, 1987), המבוסס על תורתו של קארל רוג'רס²³, קורא תיגר על ההנחה שהלמידה מתבצעת "מן הצוואר ומעלה" ומעסיקה את המוח בלבד; המודל מתאר את הגורמים החיצוניים והפנימיים היוצרים למידה, מתוך הבלטת היסוד האישיותי המעורב בה. נקודת ראות זו שונה מן התפיסה המסורתית, הרואה בלמידה מסירת מידע, בעיקר מבחינה קוגניטיבית²⁴. למידה כזאת, המעסיקה את המוח בלבד, היא, על פי התפיסה האקזיסטנציאלית, למידה שאינה משמעותית לפרט, וחסרת ערך מנקודת ראותו. למידה משמעותית מתרחשת רק כאשר הפרט נתון בתהליך מתמיד של שינוי עצמי מכון מבפנים.

רוג'רס הגדיר למידה משמעותית כ"למידה הכרוכה בחוויה הנוגעת לאישיות כולה, שיש בה מעורבות אישית, שהאדם כולו, על הכרתו וריגושו, שקוע בה, כאשר היוזמה נתונה בידי הלומד. הוא חש במסגרתה גילוי, התמודדות והבנה שמקורן בפנימיותו" (רוג'רס, 1973). על פי רוג'רס, ללמידה תפקיד עיקרי בנטייה להגשמה עצמית, והיא נתפשת על ידו כמניע ראשי של החיים. באמצעות הלמידה יכול האדם, כפרט, לממש את הפוטנציאל הטמון בו, לצאת מן ההקשר החברתי והתרבותי שבו הוא מצוי, ולבטא את עצמו כבן חורין. הלמידה המשמעותית כרוכה בשחרור יצר החקירה ובהכרה בעובדה שהכול נתון בתהליך של השתנות. והיא יכולה להיעשות, רק כאשר האחריות על הלמידה היא על הלומד עצמו. עצם תהליך הלמידה משמעו להיות חופשי.

להלן כמה מאפיינים שניסח רוג'רס הנוגעים ללמידה, הן מנקודת הראות של הלומד והן מבחינת הלמידה כתהליך:
"לבני אדם נטייה בסיסית להגשמה עצמית, ומתוך כך, סקרנות טבעית וכושר מובנה ללמידה."

22 אנציקלופדיה ynet.

23 קארל רוג'רס (1902-1987), ממייסדי הפסיכולוגיה ההומנית – גישה פסיכולוגית שנוסדה בארה"ב במחצית השנייה של המאה ה-20, ומדגישה את ייחודו של האדם ואת התוויה הסובייקטיבית.

24 למידה היא קניית ידיעות מפי מורה או מקריאה ועיון. מילון אבן שושן.

למידה כרוכה בשינוי האופן שבו האדם תופש את עצמו, וכזאת, יש בה משום איום והאדם נוטה להתנגד לה. הלמידה כרוכה בסבל, גם כשלעצמה, וגם משום שהיא כרוכה בצורך לוותר על ידיעות והבנות קודמות. ככל שהאיום הנובע מן הלמידה חזק פחות, קל יותר להגיע ללמידה. הדרך להפחית את האיום היא ליצור תנאים סביבתיים המאפשרים יחס פתוח, מבין ומעריך כלפי הלומד. בתנאים אלה יכול הלומד להתרכז יותר במטלת הלמידה, ופחות בגורמים מאיימים ומסיחים. למידה משמעותית היא למידה שיוזם הלומד עצמו, וכולו מעורב בה על הרגשתו ועל שכלו. זוהי התנסות המאחדת את כל מרכיבי האישיות. למידה משמעותית מתרחשת כאשר התלמיד משתתף באחריות לתהליך הלמידה. נטילת אחריות של הלומד על למידתו היא מעין מתן רשות מוסרית-פנימית של הלומד להשתנות. למידה משמעותית מתחוללת כאשר הלומד רואה את חומר הלימוד כקשור בקיום או בקידום העצמי שלו. כאשר בעקבות הלמידה מגיע האדם לאינטגרציה חדשה של מרכיבי האישיות שלו, הוא חש עד כמה הלמידה משמעותית בעבורו" (רוג'רס, 1973).

הלמידה המועילה ביותר היא לימוד של תהליך הלמידה – כזאת שאינה מתרכזת בהיבטים הטכניים והכמותיים של הלמידה, אלא בהיבטים של תהליך הלמידה עצמו וביחסי הגומלין שבין המורה, התלמיד והתכנים הנלמדים. על פי רוג'רס, מאפיין עיקרי של הלמידה המשמעותית מתרחש כאשר התלמיד מלווה במורה, ה"אחר המשמעותי", המסייע לו בתהליך הלמידה. רוג'רס (1973) מגדיר יחס מסייע כ"יחס בין שני צדדים, שלפחות אחד מהם מתכוון לסייע לזולתו בגדילתו, בהתפתחותו, בהתבגרותו, בתפקודו ובהתמודדותו עם החיים, ולהביאו לכך שהמשאבים הפנימיים שלו יבואו ליתר הערכה, ביטוי ושימוש". הזולת יכול להיות יחיד או קבוצה. הגדרה זו מקיפה יחסים רבים שתכליתם ליצור הקלה בהתפתחות, כגון: יחסי אם-ילד, אב-ילד, רופא-חולה, מורה-תלמיד, יועץ-נועץ, פסיכותרפיסט-מטופל, מנהל-צוות, וכו'.

בתארו את היחס המסייע כמקל על ההתפתחות, הביא רוג'רס כדוגמה רופאים שאפשר להגדירם כנותני יחס מסייע. רופאים אלה נוטים לתת את דעתם על המשמעויות האישיות של המחלה בעיני החולה, יותר מאשר על תולדות המחלה או אבחונה המדויק, ושואפים להשיג מטרות הקשורות באישיותו של החולה. הם יודעים כיצד לעורר בחולים אמון וביטחון, בנתנם להם יחס אישי ואנושי, יחס של אדם לאדם. עוד הוסיף, כי היכולת לתת יחס מסייע תלויה בדרגת ההתפתחות

של הנותן ובמידת הברגרות הנפשית שלו. לכן גם על המסייע עצמו מוטלת משימה תמידית – **לפתח את היכולות הטמונות בו באופן שיוביל לשיפורו העצמי כאדם.** ההדרכה הפסיכודידקטית מתמקדת בתהליך של צמיחה קוגניטיבית, רגשית וחברתית של המורים, ומשפרת את יכולתם לנהל דיאלוג פתוח ומתמשך עם תלמידים (כפרטים וכקבוצה) בנושאים הקשורים לתהליכי למידה חשיבה, קריאה, כתיבה ונושאים לימודיים מגוונים, וזאת מתוך ראיית המאפיינים הרגשיים והקוגניטיביים הייחודיים של כל תלמיד.

1 המרחב הפוטנציאלי

מרחב פוטנציאלי הוא מושג שטבע ויניקוט – אחד מרעיונותיו החדשניים על מהות האמהות ואופן ההתפתחות של התינוק. משנתו של ויניקוט קשורה קשר הדוק לתפיסה האקזיסטנציאלית, המעמידה במרכז את חקר החוויה הסובייקטיבית. ויניקוט מבין את החוויה האישית של האדם כתלויה לחלוטין במציאות חיו, ובקשרים שהוא רוקם עם דמויות אנושיות משמעותיות במהלכם.

בספרו "משחק ומציאות" מדבר ויניקוט (1971) על המרחב הפוטנציאלי כעל מרחב שמתרחשים בו יחסי גומלין בין המציאות הנפשית התוך-אישית של האדם, ובין האובייקטים הממשיים בעולם. המרחב הפוטנציאלי הוא מקום דמיוני, הגבול בין העולם הסובייקטיבי של האדם ובין העולם האובייקטיבי. גבול זה אינו קו חד וברור אלא תחום נפשי שמתקיים בו משחק המערב דמיון ומציאות, תחום נפשי שמתרחשים בו החיים היצירתיים והתרבותיים של בני האדם.

בראשית קיומו רואה התינוק את עצמו כחלק בלתי נפרד מאמו. ככל שהאם מספקת לתינוק קרקע יציבה יותר של אמון וביטחון, כך, בתהליך התפתחות בריא, מגלה התינוק מוקדם יותר את עובדת היותו נפרד מאמו. גילוי זה מתרחש בהדרגה בתחום נפשי המאחד ומפריד בעת ובעונה אחת את התינוק ואת האם. כדי להפנים תהליך זה על התינוק להימצא לבדו, אך בנוכחות של אדם מבוגר.

לפי ויניקוט, הצמיחה וההתפתחות האישית מתרחשות בתחום החופף, שבין שני המרחבים הפוטנציאליים של הילד והמבוגר. בשלבי החיים הראשונים מדובר בהתקשרות שהיא חלק של ההורות. בשלבים מאוחרים יותר מדובר בהתקשרות שהיא תוצר של יחסים חינוכיים, או, בשעת הצורך, של יחסים פסיכו-תרפויטיים. כך או כך, עניינה בשני בני אדם אשר אזורי הביניים שלהם נפגשים.

לפי הלמידה המשמעותית המתבססת על היחס המסייע של רוג'רס ועל יצירת מרחב הצמיחה הפוטנציאלי של ויניקוט, תפקיד המורה רחב הרבה יותר מאשר היותו סוכן תרבות העוסק בהנחלת ידע או ערכים. המורה אחראי לצמיחתם והתפתחותם האישית של תלמידיו, ועליו לספק להם את התנאים הנדרשים, כדי שיוכלו ללמוד למידה משמעותית, הנוגעת בכל נימי נפשם ואישיותם. לדפנסי התנהגותו השפעה רבה על תלמידיו, ובאפשרותו לקשור עמם קשר של הכוונה ותמיכה, וליצור להם חוויות המקדמות אותם ומפתחות את אישיותם. במילים אחרות, להיות מורה טוב דיו.

2 סורה טוב דיו

מושג מפתח בנושא הלמידה המשמעותית הוא מורה טוב דיו, המושאל מהסמנטיקה הויניקוטיאנית על משקל אם טובה דיה. אם טובה דיה (good enough-mother) היא אם אשר נוכחותה רציפה, מהימנה ועקיבה, המסוגלת להזדהות מוחלטת עם תינוקה (ויניקוט, 1971). איכות ההחזקה של האם את התינוק מוגדרת כהתאמה פעילה (active adaptation) לצרכיו של התינוק. כאשר זו תקינה, היא מספקת לו סביבה מכילה המאפשרת את צמיחתו. כדי להיות אם טובה דיה, האם צריכה להיות מושקעת לגמרי בילדה. התאמה מושלמת או כמעט מושלמת זו, הקיימת בראשית החיים, מתמעטת בהדרגה, אך נשארת כבעלת איכות של התאמה נמשכת. כך בונה האם את התשתית לבריאות הנפשית של התינוק, ואף להגשמתו העצמית ולאפשרו כאדם בוגר.

הדמיון בין המושג אם טובה דיה לבין המושג מורה טוב דיו הוא בסביבה המאפשרת שהשניים נדרשים לספק, כדי שתהליכי הגדילה המולדים יתממשו בפועל והתלמיד והתינוק יצליחו לעשות אינטגרציה בין המציאות הפנימית שלהם לבין המציאות החיצונית, ולגבש אישיות וזהות מובחנות.

הצורך בלמידה משמעותית מקבל משנה תוקף, כאשר מדובר בתלמידים בסיכון. תלמידים שאינם מצויים בסיכון יכולים, בדרך כלל, ללמוד גם כאשר ההוראה אינה טובה דיה. בעשותם זאת, הם מסתמכים על המטענים המופנמים מקשריהם עם הוריהם ועם דמויות משמעותיות נוספות בחייהם, ובעזרתם מפצים על הוראה מכנית, שלהם חשופים בבית הספר. לעומתם, תלמידים בסיכון חסרים בדרך כלל אותם מטענים קודמים בחיי הנפש שלהם. אין הם יכולים להתפנות ללמידה, בלי שזו תיעשה בדרך המתחשבת בצורכיהם, ופעמים רבות אינם מסוגלים ליצור בעצמם את ההתאמה הנדרשת בין תוכני ההוראה האובייקטיביים לבין עולמם הסובייקטיבי.

פעמים רבות תלמיד בסיכון אינו יודע כיצד לתקשר, להיעזר במבוגר ולהיות אתו במרחב מאפשר של צמיחה והתפתחות. במקרים אלה, עבודתו של איש החינוך מכוונת להובילו למרחב הזה, להקנות לו את היכולת לתקשר עם המבוגר באופן שיעודד את התפתחותו, וליצור את האמון הנדרש כדי לבסס את המרחב הפוטנציאלי. ככל שתופעת הסיכון חמורה ורחבת היקף, החיבורים הרגשיים שמאפשרים לתלמיד להתקשר למבוגר מצומצמים יותר, ועל המבוגר מוטלת אחריות גדולה יותר לבנותם, לפעמים, כמעט יש מאין. מדובר בתהליך ממושך ומייגע, שכן פעמים לא מעטות מדובר בתלמידים שהתייאשו זה מכבר מהמבוגרים, ומתוך כך נוטים לנהוג בסרבנות אקטיבית; ולעתים, מדובר בתלמידים הנוטים להסתגר ולהתנתק רגשית, ונהגים כלפי המבוגרים בסרבנות פסיבית. לעתים, הסרבנות האקטיבית של התלמיד מבטאת תקווה חבויה שהוא יעורר את תשומת לבו של המבוגר ויגרום לו לספק את צרכיו, בעוד שההסתגרות וההתנתקות מבטאות ייאוש הולך וגובר ונסיגה פנימה, לעולם שבו לא יוכל לשוב ולהתאכזב. גם כאשר נוצר חיבור ראשון ומתחיל תהליך של קשירת קשר ואמון הדדי בין התלמיד לבין המבוגר, התלמיד שב ובודק את המבוגר,

ובכך מנסה להמשיך ולאושש את המסקנות שאליהן הגיע במשך השנים שלא קיבל מענה לצרכיו – שהוא לא שווה כלום, שהמבוגר לא יבין אותו, שאין סיכוי שמישהו בעולם יראה אותו באמת ויבין לאשורו מהם צרכיו העמוקים, וכיו"ב.

נוסף על הפערים הרגשיים, תלמידים בסיכון חווים פעמים רבות גם פערים קוגניטיביים, ואינם ממצים את הפוטנציאל החשיבתי שלהם, בשל חסכים שונים שמקורותיהם מגוונים: חיי מצוקה ועוני המלווים בעזובה תרבותית, בקשיים שונים בתפקוד ובהכוונה ההורית, בקשיי הסתגלות חברתית על רקע של הבדלי תרבות, בכישלון לימודי מתמשך שלא זכה לטיפול הולם, במשברים וטראומות, ועוד. כשלים מצטברים ביכולת החשיבה יוצרים קשיים מבניים ותפיסתיים של המציאות, עד כי תפיסת המציאות מוגבלת לראייה חיצונית של העולם. התלמיד מתקשה לתת משמעות למציאות החיצונית, שהופכת לחד-ממדית, מעוותת ומעוררת חרדה. פער זה בין התלמיד לבין העולם מקשה עליו ליהנות מלמידה נורמטיבית, המעמידה בפני התלמיד דרישות פורמליות. אחת המטרות העיקריות של הלמידה בקרב תלמידים בסיכון היא לצמצם את הפער שנוצר בין המציאות החיצונית לבין המציאות הפנימית, כך שהתלמיד יוכל להתמודד טוב יותר עם דרישות המציאות. הלמידה במובן זה אינה רק סיוע אלא היא צורך קיומי לאותם תלמידים שאין להם אפשרויות אחרות לגדול ולהתפתח (גלבוץ, 1987).

בהקשר זה מטרת ההדרכה הפסיכו-דידקטית היא ליצור היכרות מעמיקה עם כל תלמיד ותלמידה, כדי לאפשר למורים לזהות בדיוק רב ככל האפשר את מסכת הגורמים אשר מרכיבים את תמונת הסיכון אצל כל תלמיד. על סמך התמונה המתקבלת אפשר להחליט באילו שיטות אבחון להשתמש כדי להכירו טוב יותר, לזהות את הקשיים והליקויים המעכבים את התפתחותו הלימודית ולהתאים לו מסלול הוראה ייחודי.

על פי רוב, כדי שמורים יוכלו ללמד למידה משמעותית במלוא מובן המילה, עליהם לעבור בעצמם תהליך ממושך של התבוננות פנימית (אינטרוספקציה) והשתנות. תפקידו של המדריך הוא ליצור תשתית רחבה ככל האפשר, אשר תהיה בסיס להתפתחותם של המורים, הן כפרטים והן כקבוצה. מבנה ההדרכה מניח מראש, כי קיימים הבדלים מהותיים בין המורים השונים ברמת הבשלות, המוכנות ואף ביכולות הבסיסיות המאפשרות להם להשתתף בתהליך. הדרך להתמודד עם שונות זו היא להשקיע מאוד במורים כקבוצה, ובאותו הזמן לאתר את אלה אשר מתבלטים כבעלי פוטנציאל לצמיחה ולהשתנות, ולעשות דמויות מפתח אשר יוכלו להוביל את ההתפתחות בבית הספר גם בהיעדרו של מדריך מתאים.

3 הימנעות סלסידה על רקע תרבותי

הימנעות מלמידה על רקע תרבותי הוא עוד מושג השופך אור על המושג למידה משמעותית כ"למידה הכרוכה בחוויה הנוגעת לאישיות כולה". נוסף על ההיבטים

שצוינו לעיל, יש לקשיים בלמידה גם הקשר תרבותי. הרברט קוהל (Kohl, 1994) מנתח תופעה הקשורה להבדלי תרבות של התלמידים. לדבריו, תלמידים הבאים מתרבויות שונות נכנסים למצב של הימנעות מלמידה, כאשר הם צריכים להתמודד עם למידה הנתפשת בעבורם כפגיעה בנאמנות, בשלמות או בזהות שלהם ושל משפחתם. באופן פרדוקסי, הימנעות מלמידה מחזקת את הרצון להגדרה עצמית של התלמיד וגורמת לו לרגשות משמעות וסיפוק. כאשר תלמיד נדרש ללמוד מזר אשר הוא סבור כי אינו מכבדו, הדבר פוגע אנושות בתחושת העצמי שלו. האפשרות היחידה העומדת לרשותו להימנע מכך, היא להיכנס למצב של הימנעות מלמידה ולדחות מעליו את עולמו של הזר.

כשתלמידים מחליטים שלא ללמוד מזר, הם נכנסים למצב דומה. הלומד מאמץ התנהגויות מגוונות כדי למנוע מידע חדש מלהיכנס למוחו. ילדים צעירים שמים את ידיהם על אוזניהם, ילדים בוגרים יותר מקיימים מונולוג פנימי מתמיד, החוסם את כניסת הקולות החיצוניים.

לפרשנות תרבותית של תופעת ההימנעות מלמידה יש השלכות מרחיקות לכת על האופן שמעריכים את התלמידים הבוחרים במצב זה. קוהל מתנגד לנטייה לשים על תלמידים אלה תווית של נכשלים או של בלתי נגישים. גישה יעילה יותר כלפיהם, לדעתו, היא להרחיב את הפרספקטיבה של המחנך ולגרות את סקרנותו להתוודע לעולמם, לנקודת ראותם וליכולותיהם הסובייקטיביות.

בשל אילוצי המערכת, פעמים רבות הלמידה בבית הספר היא חסרת משמעות מבחינת התלמיד וחסרת ערך מנקודת ראותו, ובעיקר כשמדובר בתלמידים המועדים לסיכון, תלמידים עולים החווים תלישות חברתית, ותלמידים אשר מתמודדים עם בעיות קיומיות מורכבות. אצל תלמידים אלה התגובה חריפה מאוד: הם מאבדים עניין בחומר הנלמד, עוטים עליהם מעטה של אדישות ועסוקים יותר במציאות שמחוץ לבית הספר, שהיא משמעותית יותר בעבורם.

כדי למנוע מצב שתלמידים ייכנסו למעין "קיפאון", וכדי לסייע להם לפתח זהות עצמית של תלמידים, צריך להתקיים מפגש אותנטי בין המורה ובין תלמידיו. במפגש זה המורה צריך להתאמץ ליצור לתלמידו חוויית למידה משמעותית, הנוגעת בהם באותנטיות ואינה יוצרת ניכור בינם לבין בית הספר. על המורה להשקיע מחשבה רבה ויצירתיות בבחירת נושאי ההוראה ודרכיה, המתאימים לרקע התרבותי של התלמידים, למציאות המקיפה אותם ולנסיבות חייהם, באופן שיקרב אותם לתכנים הנלמדים ויאפשר להם להתרחב וללמוד בעתיד גם תכנים רחוקים ואוניברסאליים יותר.

4 פדגוגיה משחררת

פאולו פריירה²⁵ היה אחד מאבות הפדגוגיה המשחררת, מושג שמשמעו פדגוגיה השואפת להביא לידי תמורה. לפי הפדגוגיה המשחררת, על המורה לעשות בכיתתו מעין מחקר הניזון מהמגע שלו עם תלמידיו, שבאמצעותו הוא רוכש את הידע החיוני להנעתם ומגשר על פני הפער הקיים ביניהם. באמצעות מחקר זה לומד המורה כיצד הוא יכול לתכנן שיעור שהתלמידים ילמדו בו בעצם את עצמם – את תרבותם, את שפתם ואת מציאות חייהם, כחלק אינטגרלי של החומר הנלמד בשיעור. בזמן הלמידה מעודד המורה את תלמידיו לחקירה ביקורתית, להטיל ספק בידע הרשמי, ולהעלות אפשרויות חלופיות לשימוש בידע.

אחד הקשיים העיקריים הניצבים בפני המורה השואף להנהיג את שיטת הפדגוגיה המשחררת בכיתתו, הוא שהתלמידים עצמם מתקשים לקבל מורה שאיננו פועל בדרך המקובלת, שכן גם הם רגילים לשיטות המקובלות של לימוד. לכן על המורה ליצור מעבר הדרגתי מן ההרגלים הישנים לחדשים, ובתוך כך לשחרר את תלמידיו ולעזור להם להבין עד כמה הם משועבדים לשיטות המסורתיות. להכין שיעור במתכונת של פדגוגיה משחררת משמעו להתאים את השיעור לכלל תלמידיו – הן בעבור אלה אשר יוכלו לזרום וליהנות מן השיעור, והן בעבור אלה אשר יזדקקו ליותר הכנה, תמיכה ועזרה. ההדרכה מלמדת את המורה לחוש בהלך הרוח של התלמידים במהלך העברת השיעור, ולדעת להתגמש ולשנות את תכניותיו לפי הצרכים העולים "כאן ועכשיו" – כיצד לקרוא נכון את תגובות התלמידים גם כשהן קשות, וכיצד להכילן ולתרגמן לסוג ההוראה שהם זקוקים לו. ההדרכה מכוונת למצוא דרכים להתאים את תוכני השיעור גם לתלמידים המתקשים – כיצד ליצור בעבורם הכנה מתאימה, לספק להם את הבסיס החסר, וללמדם גם אחרי שעות הלימודים. המורה לומד לעזור לתלמידיו להיות מעורבים בתכנון החינוך, כדי שיוכלו להשתתף באופן פעיל ולהביע את עמדתם בבחירת הכיוונים החינוכיים ההולמים להם.

5 סגנונות לסידה

למידה משמעותית, "הכרוכה בחוויה הנוגעת לאישיות כולה" (רוג'רס, 1973), מתאפשרת כאשר המורה מכיר את סגנונות הלמידה השונים של תלמידיו. אחד ההיבטים הייחודיים להיכרות הרב-ממדית הוא הניסיון להכיר את התלמיד מנקודת מבטו הסובייקטיבית. ההיודעות לעולמו הסובייקטיבי של הלומד כוללת גם היודעות לסגנון הלמידה האישי הייחודי: דרך אילו משקפיים הוא משקיף על העולם, כיצד הוא נוטה לפרש את המידע שהוא מקבל וכיצד הוא נוטה לבטא את

25 פאולו פריירה (1921-1997) היה מחנך והוגה דעות ברזילאי אשר עסק רבות במושגים דיאלוגי, חינוכי וחופשי.

עצמו. ההדרכה מכירה לצוות המורים סגנונות למידה שונים, והם יכולים לבחור את הסגנון האישי ההולם אותם ואת תלמידיהם. היכרות עם סגנונות למידה של אנשים שונים מאפשרת למורה להרחיב את אמצעי ההוראה ברמה הכיתתית, ולתת סיוע ממוקד ויעיל יותר לתלמידים בודדים.

ההתנהגות האנושית היא רבת-פנים ומורכבת. מורכבות זו מקורה בשונות העצומה בין בני אדם, ההופכת כל פרט לייחודי בהכרתו, בתפיסתו וביכולתו להבין, לעבד, ולהמשיג גירויים וחוויות. ייחודיות זו מתבטאת בקיומם של הבדלים ניכרים בין אנשים באופן שהם קולטים, מגיבים, מתקשרים ומתנהגים. הבדלים אלה מתבטאים, בין השאר, גם בתהליכי למידה, המערבים ומפעילים מנגנונים קוגניטיביים ורגשיים רבים. המערכת הסבוכה של היחסים והקשרים שבין המנגנונים השונים המעורבים בלמידה יוצרים, אצל כל אדם, תמונה ייחודית של האופן שהוא קולט את החומר, מבין אותו, מעבדו ומיישמו.

לעתים קרובות, למרות הסכמה עקרונית על קיומם של הבדלים בין התלמידים השונים, אין לכך ביטוי מספק בתפיסות הפדגוגיות ובתהליכי ההוראה שמאמץ בית הספר. פעמים רבות קובע בית הספר כללים ודרכי עבודה המתבססים על ההנחה, שכולם לומדים באותו אופן ומחפש אחר שיטת הלימוד היעילה והחדשנית אשר תסייע לכלל התלמידים.

הכרה בשונות של סגנונות הלמידה והצורך להתאים את העבודה הפדגוגית אליה מאפשרים לכוון בבית הספר אווירה ועשייה המעודדים כל פרט למצות את היכולות הטמונות בו. הקו המנחה של פעולת בית הספר הופך להיות הבנת צורכי התלמיד והתאמה דיפרנציאלית של שיטת הלימוד אליו, במקום החלפה של שיטות פדגוגיות מסוימות בשיטות אחרות. לפי גישה זו, תפקיד המורים אינו להפעיל שיטה זו או אחרת אלא לגלות את הייחודיות של התלמיד, לכבדה ולהתאים את עצמם אליה בתהליך טבעי ובלתי פוסק של השתנות, הנובעת מהעמקת ההיכרות ההדדית. תהליך מתמיד זה של התאמה נוצר באמצעות דיאלוג מתמשך, שבמהלכו המורה משנה את דרכי עבודתו לפי המשוב שהוא מקבל מן התלמיד, במקביל להשפעה שלו על התלמיד, אשר משתנה אף הוא, לפי המשוב שהוא מקבל מן המורה. ההיכרות ושיתוף הפעולה בין המורה ובין התלמיד מתהדקים, ככל שהם מיטיבים להכיר את עצמם וזה את זה.

מן הראוי לציין, שיש לשמור על ניטרליות שיפוטית בבחינת סגנונות הלמידה השונים, כיוון שאין סגנון שהוא "טוב" יותר מאחר. ההכרה בקיומם של סגנונות למידה שונים והניסיון לזהותם נעשים מתוך כבוד לקיומם של הבדלים אישיים, ומתוך שאיפה להיענות להם ככל האפשר.

אף שלכל אדם סגנון למידה ייחודי לו, אפשר לאפיין קבוצות שונות של סגנונות למידה, אשר מתמקדות בממדים או ברבדים מסוימים של המנגנונים הקוגניטיביים והרגשיים של הלמידה. חלוקה זו לקבוצות נועדה להקל על המורה לזהות את הסגנונות שלו ושל תלמידיו ולהתאים את דרכי ההוראה שלו אליהם. מורה המזהה

את סגנונו הייחודי ובוחן כיצד היתרונות והחסרונות של סגנונו משתלבים עם סגנונות תלמידיו, ויכול לזהות ביתר קלות דרכים להרחיב את דרכי ההוראה שלו אל מעבר לסגנונו הייחודי הספציפי.

בספרות יש תאוריות רבות של סגנונות למידה שונים: סגנונות של תלות ואי-תלות בשדה (Witkin, Moore & Goodenough, & Cox, 1977), תאוריית האינטליגנציות המרובות (Gardner, 1992), תאוריית ה-human dynamics (Seagal & Home, 1986).

6 הערכה חלופית

כדי שתתקיים למידה משמעותית, צריך לנקוט גישת הערכה שמיועדת להעריך את המוביליות המובחנת של כל תלמיד באופן יחסי לעצמו, וזאת נוסף על אימוץ השיטה של פדגוגיית ההתאמה, המעמידה את צורכי התלמיד במרכז. כאשר הערכת התלמידים, ובדומה לה הערכת המורים, מבוססת אך ורק על בחינות תקופתיות שמתקבלות להן תוצאות נמוכות, קשה להסיק מכך משהו על ההתקדמות האישית של התלמיד הבודד, כיוון שהמבחנים הסטנדרטיים מתקשים מאוד לשקף את המצב לאשורו. הם טובים יותר בלנת תמונה השוואתית כוללת של אופן תפקודם של התלמידים זה לעומת זה.

שיטות ההערכה המסורתיות מתאפיינות בקיום מבחנים במועדים קצובים, הנערכים בדרך כלל בסיום תהליך הלמידה. מבחנים אלה דוגמים את רמת ההישגים של התלמידים באמצעות סדרה של שאלות שחברה במיוחד לצורך ההערכה. שיטות הערכה חלופיות יכולות לכלול גם מבחנים כאלה, אך מתבססות על דרכים מגוונות שמטרתן להעריך לא רק את התוצר הסופי של הלמידה אלא גם את תהליך הלמידה עצמו. כך בודקת השיטה גם את יכולתם של התלמידים להפעיל מיומנויות ויכולות שונות, ולא רק את יכולתם לרכוש ידע שנלמד. הרעיון העיקרי של ההערכה החלופית הוא ליצור "חלונות" שיאפשרו לעקוב אחר תהליך הלמידה במועדים שונים, להעריך את התקדמות התלמיד ולהשפיע עליה בזמן התהליך, ולא רק בסופו. נוסף על המבחנים התקופתיים, למורים הערכה כוללת של התלמיד המתבססת על דפי עבודה, על דוגמאות מעבודות כתובות, על שיחות בעל פה עמו, על תצפית בתלמיד כשזה מבצע מטלה לימודית, על תערוכות שתלמידים מציגים בהן את עבודותיהם, על דיון המתקיים בין התלמידים במהלך הלמידה, על סיור לימודי, ועוד. כל אלה משקפים לא פחות מהמבחנים את תהליך הלמידה עצמו.

תיק עבודות (port folio) הוא אחת השיטות הנפוצות לאסוף מידע, כדי להעריך יכולת וביצועים. בשיטה זו בוחרים התלמידים והמורים מקצת המסמכים המלווים את תהליך הלמידה ושומרים אותם בתיק מיוחד. כמעט כל מטלה לימודית בכל מקצוע עשויה להתאים לתיק העבודות. תיק העבודות הוא בעצם מסמך המעיד על פעולותיו של התלמיד ועל הישגיו.

אחד היתרונות העיקריים של ההערכה החלופית הוא יכולתה להשפיע על הלמידה במהלכה, ולא להסתפק בהערכה סופית של תוצאותיה. גישה זו מדגישה בייחוד את תרומתה הפוטנציאלית של ההערכה לעצב את תהליכי ההוראה והלמידה. המורה מקבל מידע שוטף על מצבו של התלמיד ויכול לגלות את מוקדי הקושי שלו ולטפל בהם בזמן הלימוד, עוד לפני שמסיימים ללמוד נושא כלשהו, לפני שנדמה ש"מאוחר מדי" או ש"התלמיד לא למד בעצם שום דבר". המשוב הרציף שהמורה מקבל לאורך כל התהליך מסייע לו לתכנן מהלך מושכל של הוראה, להתאים את מדרג הקושי לכל תלמיד ולבנות מטלות שאפשר להפיק מהן מידע רלוונטי ומועיל על מצבו של כל תלמיד בתהליך הלמידה. גם המורה עצמו בעמדה של לומד – הוא "לומד את התלמיד" לצורך קידומו.

המידע שמפיק המורה מן ההערכה עומד גם לרשות התלמיד, והופך אותו לשותף מלא בתהליך הערכתו. בעוד שעל פי השיטה המסורתית, מרגיש התלמיד לא פעם שהוערך על ידי המורה בצורה שרירותית ולא נכונה, הרי שעל פי שיטה זו הקריטריונים להערכה גלויים לתלמיד ופרושים לפניו, והוא יכול להתדיין עליהם עם המורה. בדרך זו נמנע הפחד מה"מבחן הגורלי", שפעמים רבות גורם למתח עצום אצל התלמידים, משפיע על ביצועיהם, ולעתים אף אחראי לכך שהמבחן אינו משקף נכונה את מידת ידיעותיהם.

תלמיד שנתוני הערכתו נהירים לו וגלויים לפניו בכל עת, ושהוא עצמו שותף להיווצרותם בתהליך של דיאלוג מתמשך ויצירתי עם המורה, מרגיש שליטה ומעורבות בתהליך הלמידה. המשוב המתמשך מבוסס על היכולות הקוגניטיביות של התלמיד, ולא פחות חשוב, על עולמו הרגשי והחברתי. התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מניחה שהעולם הרגשי והחברתי של התלמיד רלוונטי ללמידה לא פחות מן העולם הקוגניטיבי, ויש לו מקום חשוב בהפיכת הלמידה למשמעותית בעבור התלמיד.

מורה שמעריך את תלמידו באופן חלופי נוסף על ההערכה המקובלת לומד לתת יחס החולם את צורכיהם הדיפרנציאליים, להקשיב להם וללקט מידע בעל ערך בכל מגע עם התלמיד. מורה כזה משכלל את "ארגז הכלים" שברשותו בקביעות, ומצייד אותו בכלים חדשים בכל מפגש עם תלמידו. הוא כבר אינו יכול להסתפק רק בציון מספרי של מבחן סופי, כיוון שהוא לומד להתבונן בתלמידו כל פעם מזווית אחרת, ובכל התבוננות נחשף בפניו פן אחר שלו.

כשמדובר בתלמידים תת-משיגים או לקויי למידה, יש ערך רב למשוב המשתמש במונחים דינמיים, המגיב אל יכולות שכבר ברשות התלמיד לעומת כאלה שטרם נרכשו, כדי לכונן להמשך הלמידה וההתפתחות. משוב כזה קריטי ליכולתו של המורה לטעת תקווה בלב התלמיד ולצרפו לתהליך הלמידה, שהוא תהליך מתפתח ביסודו. הטבלה הבאה מפרטת את ההבדלים שבין ההערכה המסורתית וההערכה החלופית:

| הערכה מסורתית | הערכה חלופית | |
|----------------------------|--|---|
| מטרת ההערכה: | פיקוח חיצוני שנועד לסמן הספק ויכולת למידה סטטיים | אינטרוספקציה ובדיקה דינמית של ההוראה והלמידה, כדי להפוך אותן ליעילות ולמשמעותיות בעבור התלמיד |
| הקשר בין ההוראה להערכה: | ההערכה מנותקת מן ההוראה | ההערכה משולבת בהוראה |
| מה מעריכים: | תוצאות | תהליכים |
| הכלים המשמשים להערכה: | מבחן או עבודה | מגוון אמצעים: תיק עבודות, משחקים, הצגה, דגם, מחברת קשר, סיור לימודי, וכד' |
| אופן הדיווח על ההערכה: | ציון מספרי | הערכה מפורטת של כלל הפרופיל |
| סוג המטלות המשמשות להערכה: | אקדמיות, סינתטיות, מופשטות | מגוונות, ובהן מטלות אותנטיות הרלוונטיות לחיי התלמידים |
| המעריך: | מורה או מומחה | מורה, מומחה וכן התלמיד עצמו, עמיתים, הורים, אנשים מן הקהילה, וכד' |
| מדדים להערכה: | נסתרים מן התלמיד או מוכתבים לו | מגובשים עם התלמיד בדיאלוג משותף |
| העולמות המעורבים בהערכה: | יכולת קוגניטיבית (ידע) | יכולת קוגניטיבית, רגשית וחברתית |
| האחריות להערכה בידי: | המורה בלבד | התלמיד והמורה גם יחד |

שיפור יכולת הצוות החינוכי ליצור למידה משמעותית

המדריך מזמין את חברי הצוות לחקור את נושא הלמידה המשמעותית באמצעות סיפורם האישי. חקר החוויה הסובייקטיבית של המורים על כישלונות והצלחות בחייהם וחוויות למידה משמעותיות שחוו, חוויות שהותירו בהם את חותמן לכל החיים או שהותירו צלקת, כל אלה עומדים במוקד ההדרכה, שעניינה תהליכים המקדמים או בולמים למידה משמעותית. באמצעות תהליכים אינטרוספקטיביים נחשפים חברי הצוות לעומקם של תהליכי הלמידה שעיצבו את חייהם האישיים והמקצועיים, ומהם הם לומדים כיצד עליהם לשרת את הלמידה המשמעותית של תלמידיהם. להלן כמה פעולות הדרכה לדוגמה:

דוגמה א' – דמות חינוכית משמעותית מופנמת

כל משתתף בוחר דמות של מורה או מחנך משמעותי שלימדו במהלך חייו, שדמותו השפיעה עליו ונחרטה בזיכרונו. המשתתף כותב לעצמו אילו תכונות, לדעתו, עשו את

הדמות לכה משמעותית בעבורו. משתתפים שרוצים לשתף את חברי הקבוצה בדין סביב הגורמים שעשו את הדמות למשמעותית בעבורם, יכולים לעשות זאת. המדריך קושר את הסיפורים שסופרו למושג מורה טוב דיו, מבודד את המושגים החוזרים ועולים בסיפורים, מפתחם, ויוצר בקבוצה דיאלוג המדגיש את התובנה, כי צמיחה מתרחשת בהקשר רחב של התעניינות עמוקה בתלמיד, בתוך מערכת יחסים המתבססת על קשר בינאישי.

דוגמה ב' – שחזור של חוויית כישלון

מאחר שהמורים עובדים עם תלמידים, שפעמים רבות, מצטיירים בבית הספר כסיפור של כישלון, הדרך להתקרב אליהם ולהיות רגישים יותר לצורכיהם, היא להבין מה יוצר אצלם את דפוסי ההתנהגות הכושלים. כדי להבין מה קורה לתלמידים, אפשר להתעמק בסיפורו האישי של המורה ולחוות דרכו את הכישלון.

המשתתפים משחזרים חוויה משמעותית של כישלון שחוו, ומנסים להבין מה עזר להם להיחלץ ממנה, אם בכלל; במי נעזרו, מי השפיע עליהם (דמות משמעותית במשפחה, בשכונה, בביה"ס) ואיך השפיע אותו כישלון על חייהם האישיים והמקצועיים בהמשך הדרך.

בהשראת חוויותיהם האישיות, המדריך מסייע למורים להבין כיצד הכישלון משפיע על תלמידיהם. תסריט הסיכון נבנה כאשר הילד מרגיש בודד ומאמין שאין כל עזרה בדרך אליו, כי אין בנמצא מבוגרים שיעזרו לו לפרוץ את מעגל הכישלון. אפשר לבחון כיצד מתבטאת חוויית הכישלון אצל התלמידים השונים, למשל, אצל אלה שהכישלון "כתוב להם על המצח"; כיצד חוויית כישלון מצטברת ויוצרת דפוס התנהגות, וכיצד הדבר מתרחש.

להלן כמה דוגמאות לדפוסים החוזרים על עצמם: ויתור מוחלט על לימודים, הימנעות מלמידה, דפוסי התנהגות בעייתיים – בעיות משמעת קשות, ניתוק רגשי – שיעמום, ריקנות, תקיעות מחשבתית ורגשית.

לאחר שהקבוצה בוחנת בהרחבה את הרגשות הקשורים בכישלון ואת הדפוסים הנובעים ממנו, מתווה המדריך דרך להיחלץ מהכישלון. שחזור של חוויות הכישלון האישיות מוביל במרבית המקרים לתובנה, כי אפשר להיחלץ מכישלון בעזרת אנשים, בין אם מדובר בהפנמה של דמויות מיטיבות ובין אם מדובר בעזרה ממשית. דפוס מקובע של בידוד אל מול חוויית הכישלון גורר תגובות מקובעות, כגון הימנעות מבקשת עזרה והסתרת המצוקה. הקושי נובע מכך, שמדובר בדפוסים מקובעים אשר עצם קיומם מקל ומרגיע לרגע, אך פוגע בתפקוד לטווח ארוך.

כדי לשנות את הדפוסים, צריכים המורים להפסיק לפנות אל התלמידים באופן החוזר על עצמו, ולנסות דברים חדשים. המורה צריך לשנות ממנהגו ולשבור את השגרה. ככל שהתלמיד מנותק יותר, כך קשה לו להיחלץ מהדפוס המקובע. העשייה חייבת להיות יצירתית, לא שגרתית ומשתנה. ככל שהתלמיד מנותק יותר, קשה להתקרב אליו בלי לנקוט גישות יצירתיות. הדפוס נשבר, כאשר המורה עוסק ביצירת מרחב של צמיחה, המותאם לצרכיו של התלמיד כפרט.

דוגמה ג' – סגנון למידה ותהליכי למידה אישיים

המדריך מבקש מחברי הקבוצה לדמיין שלפניהם תיבה ובה הצעות שונות ומגוונות ללמוד דבר מה שלא למדו, כי עד כה לא התאפשר להם מסיבות שונות. כעת ניתנים להם ההזדמנויות והתנאים האופטימליים להגשים את בחירתם.

כל אחד מחברי הקבוצה בוחר נושא או מקצוע מסוים (נושא התוכן הנלמד), מציין מדוע הוא מעוניין ללמוד (מה המוטיבציה האישית שלו בלימוד הנושא), איך היה רוצה ללמוד זאת (סגנון הלמידה, תהליך הלמידה), ומה הוא חושב שיקבל מלימודים אלה (אפיקי צמיחה).

המדריך עוזר לחברי הקבוצה להבין מהם הצרכים העומדים מאחורי הבחירות שלהם – צרכים פיזיולוגיים; צרכי ביטחון; צרכי השתייכות ואהבה (ליצור קשרים עם אנשים חשובים ועם עולם העבר); צרכי הערכה (הצלחה, סגנון למידה); והצורך במימוש עצמי (התחדשות, אתגר אינטלקטואלי, עניין, אתגרים מגוונים, השאיפה הבלתי נלאית לצמח, להתפתח, למצות את מלוא הפוטנציאל).

חקר סגנונות הלמידה המגוונים של בני אנוש מאפשר לצוות להתוודע לקשת רחבה של מוטיבציות ללימודים ושל התנאים המיוחדים שכל לומד זקוק להם כדי להצליח בלימודיו. בין המוטיבציות ללמידה אפשר למנות את הרצון ליצור (להוציא מן הכוח אל הפועל); לעבור תרפיה ביצירה (במובן של ביטוי ועיבוד רגשיים); לרכוש ידע שימושי המאפשר להתקדם בעבודה; לרכוש ידע ייחודי, לא שכיח; להרחיב את מעגל הקשרים עם אנשים; להתמלא, להעמיק ולהרחיב אופקים; להיפתח לדברים חדשים; לחוות ריגושים; להבין את הפילוסופיה של האנושות ממבט על; להשיג ביטוי ייחודי; להתעדן; להתחבר למציאות; לזכות בהכרה חברתית ובהערכה על כישרונות; לזכות בחופש אמיתי; לזכות בעמדת כוח והשפעה, שתאפשר לשנות דברים; להרוויח כסף; ליצור אתגר; להעמיד במבחן חלקים של העצמי שטרם עמדו במבחן; למצות דברים שלא מוצו; למצוא את סוד האושר הפנימי, וכיו"ב.

בין התנאים המיוחדים שהלומדים זקוקים להם כדי להצליח בלימודיהם אפשר למנות גורמים הקשורים בצד החברתי של הלמידה – למידה יחידנית, למידה בקבוצה קטנה ואינטימית ויחס אישי של המורה; גורמים הקשורים בתהליך הלמידה – תוצר מהיר ומוחשי, תהליך מתמשך שמאפשר זמן לעבד את החומר הנלמד, לימוד מתוך עשייה והתנסות ולא לימודים תאורטיים בלבד; וגורמים מדרבני למידה (המבטאים סגנון למידה אישי אך קשורים גם בתהליך) – הרכב מסוים של קבוצה, למשל, כשיש מובילים שקובעים את גובה הרף, מגוון של גירויים הנוגעים בכל החושים, מעקב צמוד של המורה לעומת לימוד עצמי בלי הכוונה, וכיו"ב.

משתנים אלה ואחרים מאפשרים לפתח רגישות להבדלים בינאישיים בין לומדים שונים, ולתת את הדעת על גורמים משמעותיים המשפיעים על הלמידה, כדי ליצור תנאים הולמים ללמידה של התלמידים השונים.

7 האבחון הדינמי כאמצעי לקידום למידה משמעותית

בדומה לטיפולוגיה, התפתח האבחון הדינמי כשיטה המאפשרת לחדד שאלות שאין להן מענה ברור. האבחונים שעושה הצוות החינוכי נועדו לסייע לו להתמודד עם אותן השאלות. כאשר עולה השערה, כי תלמיד נמנע מלבקר בבית הספר משום שחויית הלמידה מתסכלת מדי בעבורו, אפשר לגרום לו, באמצעות האבחון הדינמי ודיאלוג רגיש, להיות שותף לחקירה של סגנון הלמידה שלו עצמו. האינטראקציה השלמה המתרחשת במהלך האבחון הופכת למקור של ידע, המחדש תובנות והבנות בנוגע לתלמיד, ונותן מענים הולמים יותר לקריאת המפה הרגשית והקוגניטיבית שלו. האבחון הדינמי הוא אחד הכלים העיקריים שיש בידי המורים כדי לקדם למידה משמעותית. האבחון הדינמי כפי שהתפתח בעבודת השדה החינוכית הוא אבחון בלתי פורמלי, אשר מטרתו ליצור סיטואציות המזמנות העמקת ההיכרות עם התלמיד בתחומי תפקוד שונים, ולפיכך התאמה והרחבה של דרכי ההוראה וההתקשרות עמו (בר לב, 1997).

במהלך ההדרכה החינוכית הפסיכר-חברתית, כחלק בלתי נפרד של ניתוחי המקרה²⁶ ובניית תכניות חינוכיות אישיות²⁷, עולות שאלות בנוגע לתלמידים המתקשים להתמודד עם המטלות הלימודיות ועם בית הספר. כדי למצוא מענים חינוכיים הולמים לתלמידים אלה נחוץ לבדוק ביסודיות את מהות קשייהם ואת מקורם. אחת הדרכים המקובלות לבדוק את קשיי התלמידים היא לשלחם לאבחון פסיכולוגי, לאבחון לאיתור קשיי למידה, לקלינאית תקשורת או לכל אבחון אחר. אבחונים אלה נערכים בידי מומחים המשתמשים במבחנים סטנדרטיים ויכולים לבחון את תפקודם של התלמידים שבסיכון לעומת תלמידים בני גילם, ולתת תמונה אובייקטיבית באשר ליכולותיהם ולקשייהם. אבחונים פורמליים מסוג זה נחוצים, כדי שבית הספר יוכל להכיר רשמית במצבם של התלמידים, ולספק להם את העזרה המגיעה להם על פי חוק. במרבית המקרים לא די באבחונים הפורמליים כדי לתת מענה הולם לתלמידים בבית הספר. נוסף על ההיבטים של עלות האבחונים, הזמן והביורוקרטיה הכרוכים בהעברתם, ישנם כמה היבטים מהותיים (זמינותם למורים, אמצעי לדיאלוג בין המורה לתלמיד, מתבצעים בתנאים טבעיים ולא בתנאי מעבדה, מתבססים על השיח הטבעי שבין המורה לבין התלמיד ולא על פרשנויות שהתלמיד מתקשה לכבד, וכד') אשר בגללם יש לראות באבחון הדינמי הלא פורמלי מקור מידע חשוב באשר לאופני הפעולה שיש לנקוט, כדי לתמוך בתהליך הלמידה של התלמיד הלכה למעשה.

אבחונים פורמליים נערכים בדרך כלל בידי מומחה שאינו שייך לצוות בית הספר. גם בדו"ח האבחון המפורט ביותר קשה להעביר את הידע הרב המושג בזמן אבחון,

26 על ניתוח מקרה, ראו עמי 108.

27 על תכנית אישית, ראו עמי 124.

כך שלרוב מסתכמות מסקנות האבחון בתיאור סוג הקשיים, מידת חומרתם, המלצה לדרכי הטיפול ובעיקר – הזכויות, ההקלות או ההתאמות המגיעות לתלמיד על פי חוק. לעתים מלווה האבחון בפגישות ספורות, שבהן המאבחן מעביר את ממצאי האבחון לתלמיד, למשפחתו או לנציגי בית הספר. אולם למרות זאת, במרבית המקרים אין התלמיד וההורים מבינים את מלוא המשמעות של ממצאי האבחון, את האופן שהממצאים משפיעים על חייהם היומיומיים ומה אפשר לעשות כדי לשנות מן היסוד את הצעדים האופרטיביים הננקטים.

ממצאי האבחון נושאים בחובם פעמים רבות בשורות לא פשוטות באשר לקיומם של ליקויי למידה, קשיי ריכוז, היפראקטיביות וקשיים רגשיים ואחרים, אשר קשים להבנה ולעיכול. מחקרים מראים (Morison & Cosden, 1997; Cosden, Elliott,) מחקרים מראים (Noble, & Lekmenm, 1999; Rothman & Cosden, 1995) כי במרבית המקרים נשארים הממצאים ברמה של הבנה שטחית, אשר אינה גורמת לשינוי של ממש.

כדי שלאבחון תהיה השפעה על התלמיד ובני משפחתו, עליו להתבצע כחלק מרצף שלם של התמודדות של בית הספר. התמודדות זו נעשית כדיאלוג מתמשך של מחנך הכיתה ונציגים אחרים של בית הספר (מורים, יועץ, פסיכולוג) עם הורי התלמיד, ובשעת הצורך גם עם עוד דמויות משמעותיות הסובבות אותו. במסגרת הדיאלוג נעשה ניסיון משותף להבין מהן הסיבות לכך שהישגיו או תפקודו של התלמיד אינם משביעי רצון, כאשר המטרה אינה לחפש אשמים, אלא למצוא דרכים לתמוך ולסייע. פעמים רבות מדובר בתהליך מורכב המחייב מאמץ, השקעה, רגישות ומיומנות מצד נציגי בית הספר, השואפים לבסס יחסי קרבה ואמון עם ההורים ועם אנשי הטיפול של הקהילה, כתנאי מוקדם ליצירת ברית עבודה עמם. ברית זו היא תשתית הכרחית למסע הגילוי המשותף, שבמהלכו עלולים להתגלות ולהיחשף דברים קשים לעיכול.

אחד הכלים העיקריים העומדים לרשות בית הספר במסעו לגילוי הגורמים המקשים על התפקוד של התלמיד בבית הספר, הוא האבחון הדינמי. הוא מאפשר למקם את הדיאלוג ברמה קונקרטית יותר, ולא להישאר רק בחזקת תיאור כללי של בעיות וקשיים כאלה או אחרים, שאפשר תמיד לתת להם פרשנויות שונות. באמצעותו אפשר לבדוק את מידת השליטה של התלמיד במיומנויות השונות הנדרשות בבית הספר – קריאה, כתיבה, שפה וחשיבה – ולמצוא את התחומים שבהם כדאי להעמיק ולבדוק את תמונת התפקוד הלימודית הכוללת. על פי רוב, כדי שיוכל התלמיד לעמוד בקשייו, הוא זקוק לכך **שהוריו יעמדו לצדו** לנוכח אותם קשיים.

כאשר החיפוש הראשוני אחר מקורות קשיי הלמידה נעשה בתוך בית הספר, אפשר לתזמן שיעלה בקנה אחד עם הדיאלוג המתהווה עם התלמיד ועם הוריו. כך יתאפשר להם להיות שותפים פעילים בתהליך החשיפה ההדרגתי של תמונת המצב, ובהגדרת תפקידיהם של בית הספר ושל הבית. כאשר ישנן השערות מבוססות באשר למקור הקשיים, וקיימות בשלות של כל הצדדים לעמוד מול המציאות הכואבת, כדאי להשלים את התמונה באמצעות אבחון פורמלי. במצבים אלה האבחון הדינמי מכין את

הקרקע לאבחון הפורמלי, ומשמש כבסיס לדיאלוג משמעותי בין הדמויות הקרובות ובין התלמיד. כך יש סיכוי להתמודד ביעילות רבה יותר עם ממצאי האבחון. כשצוות בית הספר מתוודע לקשיי התלמיד בהדרגה, הדבר מועיל גם לצוות עצמו ומונע את היווצרותם של דפוסים שכיחים בתגובה לממצאי האבחון. למשל, המורים מרככים את יחסם כלפי התלמיד ומנמיכים את רמת התביעות ממנו, בלי לחפש אחר דרכים חינוכיות שיהיו לו בבחינת סיוע של ממש; הם מסירים מעליהם אחריות לתלמיד בתואנה שעבר לטיפול של "מומחים"; מתעלמים מממצאי האבחון, אם משום שהם מרמזים על כישלונם הם באיתור ובטיפול בקשיי התלמיד, ואם משום שבעטיים הם נדרשים להפעיל משאבים רבים כדי לקיים את המלצות האבחון, וכדומה.

דפוסים אלה ואחרים מתמתנים, בדרך כלל, כל אימת שהמורים שותפים מלאים בהליך האבחוני ובתהליך החיפוש. שיתוף המורה בהליך האבחוני גורם לכך, שהמורה לומד על קשיי התלמיד מתוך התנסות אישית, ולא רק מקריאת דו"ח שנכתב בידי מומחה. מצב זה גורם למעורבות רבה יותר של המורה, ומגביר את הסיכוי לכך שיהיה שותף מלא ביישום היומיומי של המלצות האבחון.

האבחון הדינמי מאפשר למורה לבחון דרכים חדשות שבהן אפשר לסייע לתלמיד. אך כדי להשיג מטרה זו, נאלץ המורה המאבחן להפעיל שיטות תיווך שונות. התיווך יכול להיות באמצעות שאלות שמפנה המורה המאבחן לתלמיד, למשל, באשר לאופן שביצע התלמיד את המטלה או הסבר חוזר או מעמיק יותר של המטלה, ולעתים אף הקנה של חומר לימודי הקשור אליה. האופן שהתלמיד מגיב לתיווך ומשנה את תפקודו לפיו מאפשר למורה להיכנס לעולמו הסובייקטיבי של התלמיד, להבין לעומק את סוג הקשיים שהוא נתקל בהם, לקבוע אם מדובר בעיקר בקשיים קוגניטיביים או רגשיים, וללמוד איזה סוג תיווך עוזר לו להתמודד עמם²⁸.

כדי לעסוק באבחון דינמי אין צורך בהכרח להשתמש בכלי אבחון פורמליים, אף שלעתים כלים אלה עוזרים להגביר את מידת הדיוק של האבחנות. אפשר לערוך אבחונים דינמיים לכיתה שלמה, לקבוצה של תלמידים או לתלמיד בודד, ואפשר גם לערוך כמה אבחונים מסוגים שונים (סוללה של אבחונים) או להסתפק באבחון בודד – הכול לפי השאלות והמטרות שהמורים מציבים לעצמם.

אבחון כיתתי נותן למורה פרופיל של תלמידי הכיתה והוא יכול לשנות על פיו את שיטות הלימוד, להתאים את אמצעי ההוראה ולהיעזר בהערכה חלופית. אבחון ברמה הפרטנית נותן למורה המאבחן תמונת מצב של רמת הידע והמיומנות של התלמיד בתחומים מסוימים, ומאפשר לו להכיר לעומק את דרך מחשבתו, כיצד הוא לומד, מבין ומתמודד, וכן לצלול לעולמו האישי-רגשי. האבחון הדינמי מאתר את תחומי החוזק והיכולת של התלמיד, וכן את מוקדי הכישלון והקושי. הוא מזהה את סגנון הלמידה של התלמיד, ואת סיבת הכשל בלמידה, כגון: פזיזות ואימפולסיביות

28 על התיווך, ראו עמ' 157.

של התלמיד, הגורמים לו לראות ולהפנים רק מקצת הנתונים או החוראות; ניכור וניתוק רגשי מן החומר הנלמד בשל כשל לימודי מתמשך; יכולת נמוכה, וכדומה. חשוב לזכור כי האבחון הוא כלי יעיל, כל עוד הוא חלק של מכלול שלם של דרכי היכרות והתמודדות. לאבחון הבודד מגבלות רבות, ואין לראות בממצאיו תורה מסיני, ולהפכם לתווית המושמת על התלמיד. לתווית כזאת עלולה להיות השפעה שלילית על התלמיד, מה גם שהיא מתבססת על ידע חלקי בלבד, שכוחו לדייק מוגבל. האבחון הדינמי הוא כלי המאפשר להעמיק את ההיכרות עם עולמו של התלמיד בסיכון, אך ממצאיו מבטאים אך ורק את תפקודו של האדם בזמן נתון, בתנאים מסוימים ומהיבטים מסוימים בלבד, ולכן אין לראות בהם ייצוג של האדם על כלל היבטיו.

עקרונות האבחון הדינמי

באבחון הדינמי האדם הוא העיקר. מדובר בכלי פתוח וגמיש, שהוא בחזקת אמצעי ולא מטרה, אשר מזמין למבוגר ולתלמיד אינטראקציה ייחודית. באינטראקציה זו יכול להתפתח דו-שיח עשיר ומגוון, שבמהלכו מעמיקים המורה והתלמיד גם יחד את היכרותם עם התלמיד. האבחון הדינמי אומד את רמת החשיבה, ההבנה והשפה של התלמיד, ומנסה לבודד את הפוטנציאל שלו מן האופן שבו הוא שולט בחומר הנלמד בפועל, מתוך הנחה ששליטה או אי-שליטה בחומר היא תוצאה של גורמים רבים ואינה מעידה בהכרח על יכולותיו של התלמיד.

במהלך האבחון נדרש המורה המאבחן להתאמץ ולהשקיע זמן וכוונה אינטנסיביים, כדי להתקרב אל התלמיד. המורה יוזם, מעודד ומכוון את התלמיד לגלות את יכולותיו ואת חולשותיו. הדבר נעשה באווירה של שיתוף והדדיות, ומתוך הבנה שתפקודו תלוי במספר רב של גורמים, למשל, ברמת הקשב והריכוז, בתנאים הסביבתיים והאנושיים השוררים בעת ביצוע האבחון, וכן במצב הרוח ובהתרחשויות קודמות המשפיעים על מידת נכונותו של התלמיד לשיתוף פעולה, ועל מידת הלחץ שהוא נתון בה.

הצלחת האבחון תלויה ביכולתו של המורה לקלוט את הגורמים המשפיעים על תפקודו של התלמיד ולהכיל אותם. נוסף על התחומים הקוגניטיביים, שאותם בוחן האבחון, לומד המורה להכיר עוד היבטים של התלמיד: האם הוא נוטה להסתיר ולהכחיש את קשייו, האם הוא מסוגל לסמוך על מבוגר, עד כמה הלמידה כרוכה מבחינתו בתסכול, וכד'. המורה מרוכז בשדרים המילוליים והלא מילוליים של התלמיד ומנסה לעודדו לבטא את רגשותיו ואת מחשבותיו. באותה המידה יכול המורה להתערב ולרפד מצבים שבהם נחשף התלמיד לחולשותיו, ולעודדו להמשיך לעשות את האבחון, ולא לשקוע בהימנעות או בהתנתקות.

במהלך האבחון משתדל המורה ליצור אווירה פתוחה ככל האפשר. למשל, באמצעות שיחה מקדימה, שבה המורה מבהיר לתלמיד כי מטרת האבחון אינה "לחפש אותו" ולשים עליו תווית אלא ליצור עמו היכרות מעמיקה על יכולותיו וקשייו, כדי לסייע לו. בשיחה מאפשר המורה לתלמיד להביע את ההסתייגויות והחששות

שלו מפני האבחון, בודק את רמת הריכוז והערנות שלו, ואת האופן שהתנאים הסביבתיים משפיעים עליו. כדאי שהאווירה במהלך האבחון תהיה נעימה ורגועה, וכדאי לגרות את התלמיד ולעורר את סקרנותו, במידת האפשר, באשר ליכולותיו בתחומים השונים. כך תהפוך הסיטואציה האבחונית לאתגר, ותגרום לתלמיד לבצע את המטלות מתוך הנאה, כמו במשחק. אם התלמיד עייף, לא מרוכז או לחוץ, כדאי להציע להמשיך את האבחון בפעם אחרת, כשיהיה מוכן ומרוכז יותר. על פי רוב, עצם ההתחשבות ומתן אפשרות הבחירה יוצרים תחושה של שחרור, התגייסות, ולעתים אף סקרנות ורצון פנימי להמשיך באבחון.

ככל שהתלמיד מבין את הרלוונטיות של האבחון לתפקודו השוטף בבית הספר ואת האופן שאפשר יהיה להשתמש בממצאיו כדי לסייע לו להצליח, קל לו יותר לוותר על נטייתו להפגין חוסר עניין ושיעמום בנעשה, והוא נעשה מעורב יותר ונכון להביע את עמדותיו כלפי הלימודים ובכלל. ככל שהמורה המאבחן בעל עמדה רגשית מיטיבה, מחזיקה, מאפשרת ומכילה יותר, יכול התלמיד לוותר על מנגנונים של הכחשה והסתרה, שצומחים לעתים במגע עם מבוגרים, כאשר מגע זה גורם לתלמיד להרגיש לא שווה או לא ראוי.

רצוי להתחיל לבצע את מטלות האבחון במתכונתן הסטטית. כך ניתן להשיג, גם במסגרת אבחון דינמי, ידע אובייקטיבי על תפקוד התלמיד, ללא מעורבות המבוגר. במקרים שבהם, למרות שיחת הפתיחה, התלמיד מביע קושי, לחץ או אי-נוחות מכל סוג שהוא (גם אם אפשר להבין זאת מתנועות גופו, בלי שהוא אומר זאת במפורש), כדאי לעצור ולבדוק עמו מה הסיבה ללחץ, האם רגשות אלה נשנים גם במצבים לימודיים אחרים, וכיצד להקל עליו ולסייע לו. את השיחה אפשר לנצל כדי לבדוק קשת רחבה יותר של שאלות. למשל, מה התלמיד חושב על הלימודים, מה הוא חושב על עצמו כתלמיד, מהם המקצועות המועדפים עליו, וכד'. במידה שהקושי נובע מתסכולו של התלמיד או שמהלך האבחון מלחיץ אותו מדי, רצוי לעבור לשלב התיווך.

חיווך

מטרת התיווך היא לבדוק לעומק את יכולותיו הקוגניטיביות של התלמיד, את משאביו הנפשיים ואת התנאים שבהם תפקודו משתנה. התיווך יכול לשפוך אור על הסיבות לקשייו – האם מקורם בקשיים טכניים, בסגנון עבודה לקוי, בקשיים בהבנה ובחשיבה ו/או במציאות רגשית פנימית, שבשל הבעייתיות שלה, מדלדלת את משאביו ההתמודדות. מציאות רגשית פנימית כזו, על פי רוב, היא בעצמה תולדה של אינטראקציות קודמות עם גורמים חיצוניים כגון הורים ומורים, שהגיבו לקשיי התלמיד בדרכים לא הולמות. הפעלת אסטרטגיות הוראה שונות במהלך האבחון, הלוקחות בחשבון את ההיכרות ההוליסטית ואת השלכותיה על מהות היחס המסייע שהתלמיד זקוק לו כדי לא להינעל ולהסלים את דינמיקת הכשל המאפיינת אותו, מאפשרת לבדוק עמו מהו סגנון ההוראה העשוי לקדמו בהתמודדות עם קשייו. רצוי לבצע את התיווך במטלות שרמתן אינה מעמתת את התלמיד עם רמת תסכול בלתי

סבירה (לשם כך חשוב לזהות מהי רמת התסכול האופטימלית – לא גבוהה מדי ומשתקת, ולא נמוכה מדי ומעליבה).

אמנות התיווך היא גולת הכותרת של האבחון הדינמי, כשהיא נעשית בידיים אמונות, קשובות ובעלות מגוון אפשרויות רחב. גם האופן שהתיווך נעשה הוא כשלעצמו כלי אבחוני המחדד את התובנות בנוגע לצורכי הלמידה וצורכי ההתערבות האפשריים בעתיד. כדאי לעבור מן הקל אל הכבד, אם כי מתוך בחינת עיקרון זה באופן משתנה ולא כבול מבחינת הסדר. למשל, לעבור מתיווך רחוק שאינו קשור ישירות למטלה (אמירות כגון: נסה לעבוד לאט יותר, נסה לקרוא שוב את ההוראות), לתיווך קרוב יותר הנוגע למטלה עצמה (למשל, הסבר הוראות המטלה, הסבר מפורט כיצד למלאה, וכדומה). סוג התיווך שהמאבחן בוחר מעיד על סוג הקשיים שחוה התלמיד ועל עומקם.

משוב

יש לתת את הדעת עוד במהלך האבחון על הצורך לתת לתלמיד משוב ברור על ההתרחשויות השונות. פעמים רבות התלמיד אינו מבין את המשמעויות של אופן תפקודו באבחון. רצוי לתת לו משוב מידי ואמיתי, גם אם אין הדבר מחמיא לו תמיד. משוב כזה ניתן, בדרך כלל, כאשר במהלך האבחון נוצר דיאלוג בין המורה המאבחן ובין התלמיד, ואם המשוב ניתן ברגישות וללא שיפוטיות. כדאי לתת משוב ממוקד וברור, המאפשר לשניים למצוא דרך משותפת לפתרונות או למעקפים; לא להעמיס מידע רב מדי, ולא לומר דברים שסביר 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 ולא מציאותי. פעמים רבות עצם מתן המשוב לוכד את תשומת לב התלמיד, וגורם לו להבין שעליו להתגייס כולו, כדי לשפר את ביצועיו.

תגובות כגון "התשובה שענית עכשיו אינה נכונה" ו"נראה לי שברגע זה אינך מרוכז", מלוות בהסבר ובהדגמה, עשויות ליצור בסיס משותף להמשך חקירה, שתוביל להבנת הקשיים ולדרכי ההתמודדות עמם. יש להימנע מתגובות כגון "יתשתדל יותר" ו"אינך מרוכז מספיק", אשר מתאפיינות בהכללה ושיפוטיות, ובעיקר מעוררות את תחושת ה"הי-ו", המרפה את ידי התלמיד. כדאי לציין נקודות חיוביות, גם אם הן קשורות לכוונת התלמיד ולתפקודו בפועל. למשל, "הצלחת לבצע מקצת האבחון, אף שהיית לחוץ", ו"שיתפת אותי בהתלבטויותיך וקשייך, ועל ידי כך אפשרת לי להכיר אותך יותר וללמוד כיצד לעזור לך", וכדומה.

סוגי האבחון ומשכו

יש יתרון לתהליך מתמשך, הכולל כמה מפגשים קצרים, על פני מפגש ארוך אחד. אבחון של מפגשים אחדים הנפרשים לאורך זמן כרוך ביצירת מערכת יחסים בין המבוגר המאבחן לבין התלמיד. מדרך הטבע, מתהדקת ומתחזקת מערכת היחסים

מעצם הציפייה למפגש הבא. כאשר מדובר במפגשים אחדים, התלמיד יכול להתכונן נפשית למפגשים הבאים, משום שהוא כבר יודע פחות או יותר מה יהיה אופיים. כמו כן, האבחון בודק גם את הקשר בין למידה לבין סוגי ההתייחסות של התלמיד עצמו לאבחון, ואת הקשר שלו עם איש הצוות. מסיבות אלה, תהליך האבחון הוא תהליך התערבות, ולא רק תהליך מאבחן. גם תלמיד סרבן ומנותק ביותר יכול לעתים לראות במפגשים מסוג זה הזדמנות פז למפגש אינטימי שאליו הוא מוזמן לבוא כמות שהוא, עם מבוגר המתאמץ להתקרב אליו ולהכירו מנקודת ראות שאינה ביקורתית ואינה שיפוטית.

מערכת יחסים כזאת עשויה להשפיע רבות על הקשר עם תלמידים, ואחת היא סוג הממצאים העולים באבחון. תלמיד שישב פעמים אחדות עם מורה או יועץ מבית הספר המביע דאגה אמיתית לגורלו, ומפנה זמן כדי להיות עמו ולהכירו, לא ירגיש עוד ניכור וחוסר התייחסות, כפי שמרגישים תלמידים רבים בבית הספר, כאשר מעמתים אותם עם כישלונם, ודורשים מהם להתיישר מבחינת ההישגים עם דרישות המקצוע. התלמיד נפגש עם איש צוות שמוכן להיכנס בעובי הקורה, להתעניין בקשייו, בסגנון לימודיו ובדרך התגובה שלו לסיוע. תלמיד כזה יבין שבית הספר מוכן להשקיע מאמצים רבים כדי לעזור לו, וגם אם יסרב תחילה ויתנגד, יתקשה להישאר אדיש לנוכח המעורבות הרבה והאכפתיות שבית הספר נוהג בו.

מסקנות האבחון

כדי שניתן יהיה להפיק מן האבחון את המרב, כדאי לנסח את מסקנותיו באופן שמקדם עשייה והתמודדות ולא באופן מתייג ומקבע. מדובר במסקנות המנוסחות באופן דינמי ונוגעות לתהליכים ולדרכי ההשפעה השונות שעלו באבחון, בהקשר לימודי ורגשי רחב. תוצאות האבחון נהפכות לחשובות, כשהן נתפשות כחלק של ההיסטוריה הלימודית, האישית והמשפחתית של התלמיד. הדרך הטובה ביותר לעשות זאת היא ליצור מעין נרטיב המתאר את הישגיו הלימודיים של התלמיד בתחומים השונים, כפי שאלה עלו באבחון, בנוגע לעצמו ולאחרים, וכן לתאר כמה אפשרויות פעולה לעתיד, שינקטו מכאן והלאה.

תפקיד הסדריך בהנחלת האבחון הדינמי לצוות החינוכי

תפקיד המדריך הוא ליצור דיון מתמשך בקרב צוות המורים באשר למהות האבחון: מהם מטרתיו ויעדיו, לעמוד על ההבדלים בין אבחון סטטי לדינמי, ולחשוף את המורים לסוגי האבחונים הקיימים ולדרכי העברתם וניתוחם (כמפורט בהמשך). באותה שעה מכוונת ההנחיה להטמיע בהדרגה את עקרונות האבחון הדינמי בחברי הצוות, כך שיהפכו למעין "טבע שני" בעבורם.

אחד הקשיים בהטמעה מסוג זה נעוץ בהבדל המהותי הקיים בין גישה אבחונית ובין גישה הוראתית. גישה אבחונית מחייבת את המאבחן לראות את הקשיים והכישלונות ולא לבטלם. מורים מתקשים מטבעם לראות את תלמידם במצב של

אידיעה, כישלון או קושי בלי לתקנו וללמדו. יכולתם של מורים לנוע בגמישות בין גישה אבחונית לבין גישה הוראתית משפרת בכמה דרגות את רמתם המקצועית, ומאפשרת להם להיות בעצמם המאבחנים של תלמידיהם, וכך לצמצם למזער את הצורך באבחונים פורמליים.

כדי להטמיע את עקרונות האבחון הדינמי בבית הספר, ללמד את אנשי הצוות החינוכי כיצד לבנות את האבחון, לתווך, לתת משוב, וליצור סינתזה מכלל הפרטים שעלו באבחון, המדריך מעודד סיטואציות חיות של אבחון תלמידים, המשולבות בדיאלוג עם הוריהם. סוג התיווך שהמדריך נותן לדמויות העושות את האבחון (מחנכת, מורת מתי"א, יועצת) נקבע על פי רמת היכולת שלהם בפועל – מהנחיה וליווי מן הצד עד מצבים שבהם המדריך מבצע בעצמו חלקים של האבחון כהדגמה. גם כאן, כמו בשעת תיווך הניתן לתלמידים, מלמדת מידת הקרבה במתן התיווך על מצב המודרכים, וגם כאן מדובר במיומנות מורכבת של המדריך, המחייבת מצדו רגישות רבה ליצור מצבים מאוזנים מבחינת התסכול שבהם; הווה אומר, תסכול שהוא אופטימלי ומקדם למידה, ולא מתסכל יתר על המידה היוצר הרגשת חוסר אונים או מסוגלות יתר.

חשוב שהאבחון יתמקם בהקשר הנכון – בתנאים של אווירה בית ספרית מתאימה, כאשר הדמויות המבצעות אותו מבינות שמדובר באמצעי ליצירת קשר והיכרות עמוקה עם התלמיד, כחלק של הניסיון לבנות לו תכנית אישית המותאמת לצרכיו, ולא כאמצעי לתיווך ולסימונו. בשל כך, כדאי ללמוד אבחון דינמי רק כאשר המורים מבינים לעומק את המושגים הפסיכו-חינוכיים המלווים אותו.

אפשר לחשוף את המורים לאבחונים פורמליים, אך צריך לקחת בחשבון שלאחר ששוככת ההתלהבות הראשונית, קיימת רתיעה טבעית מלהשתמש בכלים אלה, המצריכים מיומנות רבה וניסיון בהעברתם, ובעיקר לנתחם ולפרשם. לכן כדאי להקנות את עקרונות האבחון הדינמי באמצעות מטלות הלקוחות מעולם התוכן של המורים – מורה למתמטיקה תבחר תרגיל או שאלה במתמטיקה, מורה לתני"ך – שאלה בתני"ך, וכד'.

באופן זה, מופנם הרעיון שהשימוש בעקרונות האבחון הדינמי צריך להיות חלק שגור בעבודה החינוכית השוטפת של המורים. כל מטלה שמורה נותן לתלמיד יכולה להפוך למטלה אבחונית, בתנאי שהמורה מודע לסוג התיווך שהוא נותן לתלמיד, כדי שזה יוכל לבצעה. השלב הראשון של ביצוע המטלה מוקדש להתבוננות משותפת של המורה ושל התלמיד באופן שהתלמיד מבצע את המטלה, ורק בשלב השני הם מתמקדים בתוכן המטלה עצמה.

כמו כן, ניתן להקנות למורים מיומנויות של ניתוח ופרשנות של חומרים קיימים, שאינם נלמדים באופן מוצהר כאבחון דינמי; למשל, עבודות, שיעורי בית, מבחנים, וכד'. גם כאן מופנם העיקרון שלא צריך להקדיש לאבחון זמן בפני עצמו אלא שהוא הופך להיות חלק בלתי נפרד של ההוראה. כאשר מורה בודק מבחן, למשל, הוא יכול, נוסף על קביעת ציון המבוססת על הערכת המיומנות ורמת הידע של התלמיד, לנתח

את שגיאותיו ולבחון מדוע בחר התלמיד לפתור את התרגיל בדרך זו, או מדוע בחר לכתוב בדרך מסוימת על הנושא שעליו נשאל. ניתוח זה מלמד את המורה רבות על סוג הקשיים של התלמיד, ויכול לשמש כר נרחב להמשך הדיאלוג ביניהם. המורה יכול לבקש מהתלמיד לבצע את המטלה אתו, ולראות אילו הבדלים מתקבלים בביצוע המטלה, כאשר התלמיד מבצע אותה עם תיווך.

רק בשלבים מאוחרים יותר כדאי לפנות לאבחונים פורמליים, אשר יתרום בכך שקל יותר להבין מהם את מידת השליטה של התלמיד במיומנויות בסיסיות כגון קריאה, כתיבה, חשיבה ושפה. כדאי לעודד את המורים לעשות אבחונים לכלל תלמידי הכיתה, ולקבל תמונת מצב של רמת התלמידים במיומנות שהאבחון בודק. חשוב לפרש כיצד מידע זה משפיע על סוג ההוראה הנוהגת בכיתה ועל קבוצות תלמידים הזקוקות לחיזוק בתחומים מסוימים.

שלב ההתערבות השלישי: מיסוד השינוי

העיקרון העומד בלב ההתערבות החינוכית הפסיכרו-חברתית הוא כי צמיחתם של תלמידים בסיכון היא פועל יוצא של צמיחתן של כלל הנפשות הפועלות בסביבה החינוכית. לפי התפיסה, מטרת ההתערבות לפתח את יכולותיהם של אנשי חינוך ומערכות חינוך ליצור מרחב חינוכי המעודד התנסויות לימודיות, יצירתיות וחברתיות באווירה של צמיחה והגשמה. יצירת מרחב חינוכי מצמיח איננה פעולה חינוכית חד-פעמית אלא תוצר של מאמץ אנושי בלתי פוסק של עשייה חינוכית המתמודדת עם הצרכים של התלמידים "כאן ועכשיו". מיסוד התהליכים המבטיח שתתקיים עשייה חינוכית ההולמת את צורכי האוכלוסייה המתחנכת מחייב להפוך את בית הספר עצמו לארגון לומד – מוסד שאיננו חדל ללמוד ולהתפתח, כך שעשייתו החינוכית תהלום את הצרכים של כלל המתחנכים בו.

בית ספר הנוקט עשייה חינוכית יעילה עם תלמידים בסיכון יכול להבנות ולשמר את הידע הנוצר בו ולהטמיעו בדרכים שונות – למידת עמיתים, הדרכה, הבניה של הידע בזמן התנסות, וכיו"ב (Crossan, Lane, & White, 1999; Crossan, Lane, White & Djurfelt, 1995; Friedman, Lipshitz, & Overmeer, 1998; Schön, 1983, 1987). לדוגמה, בית ספר בדרום הארץ שינה את תפיסותיו החינוכיות והרחיב את העשייה החינוכית שלו, כך שבסופו של דבר נחלצו תלמידיו שבסיכון ממצבי הסיכון, רק בזכות חשיבה שנועדה לברר מהם המאפיינים של עשייה חינוכית בעלת ערך. להלן קטעים מהשיח הצוותי שהתקיים בבית הספר הזה.

מנחה: "כל אחד יתאר בעזרת מטפורה חווייה שהוא נושא עמו ממפגש מצמיח עם תלמידים בסיכון".

ורדית: "בשבילי זה כמו ללכת במבוך. אם מפעילים את כל החושים כל הזמן ובלי להרפות, יש סיכוי לצאת ממנו. כל מבוך בנוי אחרת. אתה צריך ללמוד ללכת בלי להסתמך אך ורק על הניסיון הקודם שלך, וגם לא על הניסיון של האחר. הניסיון עוזר, אך לפעמים הוא יכול להטעות אותך. בעבודה עם תלמידים בסיכון יש לזכור שכל אחד הוא סיפור בפני עצמו הדורש להתגלות, ואין צורך לכפות עליו את מה שהוא לא".

אפרת: "רפטינג בירדן מתאר היטב את המפגש שלי עם תלמידים בסיכון. אני יכולה לראות את עצמי על סירה. מסביב, תלמידים שוחים במים, קצתם אינם יודעים שהם עומדים לטבוע, קצתם יודעים ולא מחפשים שיצילו אותם, קצתם שוחים בקושי רב. הם ואני במצב של חצי סכנה, אני עם ידיים מושטות לעברם, אני יכולה ליפול אתם, אבל עדיין במצב יציב יותר על הסירה מהם. אין מה לומר, חובת ההצלה טבועה בי. אני מרגישה כל הזמן שאני עוסקת בהצלת נפשות, לא פחות".

רינת: "משחק הורדת ידיים – זה הדימוי הקרוב ביותר למה שאני חווה. אבל זה רק משחק ולא ממש מפעילים כוח. במציאות יש צורך להשקיע מאמץ פיזי ונפשי גדול, אם רוצים לראות הישגים. השינוי לא מתרחש במנוחה: קול אחד דוחף את התלמיד להישאר במקום המוכר וקול אחר מושך אותו למקום חדש. בסיפורי ההצלחה שלי היו לא מעט קונפליקטים ומאבקים שהסתיימו בהתרחבות ובצמיחה שלי ושל תלמידי. למדתי שכל קונפליקט יכול להביא לידי התפתחות, אם נוהגים בו ברגישות ומתוך רצון כן לעזור".

דניאלה: "מבחינתי ההוראה היא כמו צירי לידה. הרגשות הנלווים הם של מצוקה, כאב, חרדה, תסכול, כעס, פחד, עייפות והתשה. בעיקר אתה חש מותש עד קצה גבול יכולת הסיבולת שלך. לפעמים התהליך ארוך ולפעמים הוא קצר, אבל כשאתה מסתכל על התוצאה, נהיה לך טוב, כי הסיפוק גדול. אתה קולט שהדבר היה שווה כל המאמץ".

רווית: "כמו ברחבת ריקודים שלא כולם יודעים לרקוד, כמה רוצים לרקוד וכמה אינם רוצים. מוסיקה מתנגנת ובסוף כולם משתלבים בריקודים. כשהיינו מתארחים במסיבת ריקודים בגיל ההתבגרות, טקס שלם היה מתחולל עד שכל אחד היה מוצא את עצמו ברחבת הריקודים, ולפעמים היו גם כאלה שנשארו בחוץ. תמיד היה מתח באוויר – מי יזמין. אני התמחיתי בלהכניס את כולם לרחבת הריקודים. אבל לא שכחתי שכל אחד מקבל את החשק לרקוד בדרך אחרת, מה שמעודד אחד לרקוד גורם לאחר להיתקע. הריקוד מסמל בעבורי את מהות העבודה עם תלמידים בסיכון. רחבת הריקודים היא מקום שבו יכולה להיות יצירה וחתירה למשהו הרמוני. בהתחלה זה נראה כמו תוהו ובוהו, ולבסוף הכול מתארגן למראה הרמוני שבו כל אחד רוקד בסגנונו, ואין שטאנץ אחד של ריקודים".

רמי: "עולים בי דימויים מעולם הטבע, כשאני צריך לתאר מהי ההוראה מבחינתי. הוריקן וים המלח מתארים היטב את המפגשים שלי עם תלמידים שיש להם התפרצויות וסערות רגשיות מחד, ועם תלמידים סגורים ומופנמים ששום דבר לא זז בהם מאידך. וככל הידוע לי, הדרך היחידה להינצל מהוריקן היא לחזותו מראש ולהיערך בהתאם. גם בעבודה עם תלמידים אימפולסיביים הנוטים להתפרץ צריך לנסות להכיר מתי ובעקבות מה באה התפרצות, כדי לדעת למתן אותה. אני נזכר בתלמיד שלימדתי, שמה שגרם לו להתפרצויות זעם היה הלחץ סביב בחינות במתמטיקה. וכל פעם שחזיתי שהוא קרוב להתפרץ, ידעתי להוציאו החוצה, שיתאווורר ויתקרב. אף הקטנתי את עוצמת החרדה שלו מהבחינות בכך שאפשרתי לו להיבחן במועד אחר מזה של הכיתה. במשך הזמן הוא כבר לא נזקק להנחות ממני. עם התלמידים השקטים קשה לי יותר. לכאורה הם משדרים שהכול כשורה עמם, אך בעצם לא כך הדבר. אתה לא יודע על מה לדבר, איפה להתחיל, אין חוט שאתה יכול להיתלות בו בתקווה שיוביל להתרחשות שתקדם אותך. הדימוי של ים המלח מתאים לתלמידים אלה – הם מבחינתי כמו צלילה לקרקעיתו המלוחה של ים המוות בחיפוש אחר אות חיים. עם ילדי הוריקן אחוזי ההצלחה שלי גבוהים יותר מאשר עם ילדי ים המלח".

אסנת: "המפגש עם תלמידים בסיכון משול לגן אקזוטי שיש בו צמחים מזנים שונים הדורשים טיפול מתאים. בגן יש שיחים, קוצים, עשבים שוטים, פרחים יפים וכל מיני צמחים לא מוכרים. אם תלמד איך לטפל בהם ותהיה סבלני ואוהב ביחסך כלפיהם, תדע איך להוציא את המיטב מכל צמח, שיתגלה כל יופיו. בגן זה אין עוקרים שום צמח, כי מאמינים שיש שיטות שונות כדי לשקם כל צמח באופן ייחודי. אם תזניח אותו, יהיה קשה יותר להחזירו לייעודו הראשוני".

שיד: "המטפורה שלי לתהליך ההוראה היא של מקום שומם וריק, שעומד בו רק בן אדם אחד, אבוד, בלי לדעת לאן לפנות. אין במקום שום סימני זיהוי, אין פרחים ואין קוצים, כך שאין לדעת האם מתחוללת בו סערה או שמא הכול שקט. המראה הזה גורם לי לעשות את כל שביכולתי כדי שהאדם יסיט את מבטו, יראה אותי וידע שאין הוא לבדו בעולם".

מנחה: "איך הייתם מגדירים סיכון מניסיונכם האישי?"

ורדית: "אני מבינה זאת כהיעדר גבולות, כחוסר שליטה עצמית, ובעיקר כנטייה להרס עצמי".

אפרת: "אני רואה בעיקר את חוסר המודעות העצמית. בכלל, לילדים בסיכון יש תפיסה עצמית לקויה והם מחוננים ביכולת מועטה להבין את מה שקורה להם, ולכן גם לא יכולים לעזור לעצמם. הדבר מתבטא גם בתפיסת מציאות לקויה, התכחשויות וחסימות רגשיות ושכליות".

רינת: "בעיני נוער בסיכון מתאפיין כמסוכן לעצמו ולסביבה, עד כדי פגיעה בסיכוי לחיים מספקים. הכוונה לפגיעה במיומנויות הקיום, בתפקוד החברתי ובהתדרדרות המובילה לעוד התדרדרות, סיכון היוצר שקיעה, אפטיה, תרדמה, בריחה או התקפה, זעם והטרדת הסביבה עד כדי פעילות עבריינית".

רוזית: "מבחינתי סיכון הוא חוסר עשייה, היעדר תפקוד במובן של היעדר יצירתיות, אין התפתחות והשתנות. חוסר מוביליות המתבטא בהיעדר עשייה מוחשית. אדם בריא בנפשו הוא אדם יוצר. ילד שאינו עושה דבר, אינו מתפתח. חלה אצלו אפילו נסיגה התפתחותית או תקיעות. ישנם ילדים חסרי גבולות אבל פעילים. הם פחות מטרידים אותי, כי הם לא ממש בסיכון. הדבר ניכר במצב הרוח שלהם, הם נראים שמחים יותר מהתקועים ועושה רושם שהם יסתדרו בסופו של דבר. בעבורי מצב סיכון הוא כזה שאינך יוצר דבר בשום תחום, לא רק בבית הספר אלא גם מחוץ לבית הספר. תלמיד שמתבטל בבית הספר אבל בעבודה מתגלה כעובד מצטיין, אין מה לדאוג לו, הוא כבר יסתדר בחיים".

אפרת: "תלמיד בסיכון הוא תלמיד חסר עמוד שדרה, חסר כיוון פנימי, שהפנים חוויות של דחייה, אכזבה, כישלון ואפסיות. כל אלה גורמים לו להתנתק, לא להבין ולא להרגיש את מה שעובר עליו, כדי להקטין את מידת הסבל ולשרוד. התנהגויות שנועדו לרווחתו המיידית מסוכנות, כי הן אינן מחוברות לאיני האמיתי שלו. אדם שאינו מודע לעצמו לא יכול ממש לתקן את דרכיו".

גילה: "תלמידים שהקשרים הבינאישיים שלהם מקולקלים

מעמידים את הגשמתם העצמית בסכנת אי-מימוש. הסיכון מתפרש אצלי כסיכון של לא להיות ממש, במובן של מוות. אין זה משנה אם מדובר במוות ממשי או במוות מנטלי. הדרך לבטא את הקיום מבחינתי היא באמצעות עשייה – להיות יצירתי, לעשות משהו המבטא אותך ולא משנה איך, לעשות מעשה המעיד על התכנים הפנימיים, ולא חיבור מכני. גם התעסקות בספורט, רכיבה על אופניים, גידול צמחים נחשבים בעיני מעשה יצירתי. כל דבר שיש בו ביטוי מלא של יכולות ונטיות של האדם.”

דניאל: “סיכון מתחבר אצלי לסרבנות, לחוסר רצון לשתף את האחר בחיך ולרצון להתגלגל במדרון כמו אבן שאין לה מעצור.”

מנחה: “מהו ציר העזרה שגיבשת לצורך התמודדותך עם תלמידים בסיכון?”

אפרת: “אני מקשיבה בדרך שגורמת לתלמידים לשתף אותי בכל חוויות האפסיות, הדחייה, הביטול והריקנות שלהם. אני חווה בעצמי מה שכל אחד מהם חווה. כשרע לתלמיד – רע לי, אם כי לזמן מסוים; אני קוראת סימני גוף ומרגישה את האחר כמעט עד כדי הזדהות מוחלטת, אלא שחלקי נשאר בחוץ די הצורך, כדי להושיט יד. כמו בסירה, גם אני יכולה לטבוע בים המועקות, אבל למדתי להתרחק במידה מספקת, כדי לשמור על טווח הביטחון הנחוץ כדי לתמוך בתלמידים. כי הרי ברור לשנינו שמטרת העזרה שלי היא לעזור להם להתגבר על קשייהם ולהצליח בחיים. הציר המחבר אותי לתלמידים הוא לבטים ומועקות סביב נושא הערך העצמי שלהם כאדם.”

רינת: “ההסתכלות הסובייקטיבית שלי על התלמידים מושפעת מהשקפת העולם שלי, המאמינה בסדר חברתי, בטוב ורע, במעשים מוסריים ולא מוסריים, בחציית גבולות, וכדומה. גם הדיאלוגים שאני מקיימת אתם מושפעים מתכנים של סדר חברתי. בעיני חשוב שהמורה יאמץ קו עבודה שמשקף משהו משמעותי, המחובר להשקפת עולמו ולכלל אישיותו. זיוף לא יועיל כאן, אבל לא תועיל גם עזרה שלא באה מניסיונו הישיר של המבוגר. במרוצת השנים שלי בתכנית ראיתי, שהדרך של כל מורה להתפתח היא לנסות לזהות את הציר הפנימי שלו ולחזקו במודע.”

רווית: "הקו המנחה אותי בכל מגע עם התלמידים, וכן במגע עם המורים וההורים, הוא חתירה בלתי פוסקת ליצרנות (פרודוקטיביות). כל אחד יוצר אצלי בתחום כלשהו, אינני יכולה לקבל בטלה. אך, כמובן, הדבר נעשה מתוך מאמץ גדול של התאמה, הן מבחינת הרמה והן מבחינת העיתוי. אני משמשת לתלמידים מעין דמות הורית המתעניינת בהם ומתלהבת מכל הישג שלהם. אני תמיד שואפת למעלה, ומדרבנת אותם לעשות עוד".

גילה: "לגרום לילד לממש את עצמו באמצעות יצירה המבטאת משהו מעולמו הרגשי או ללמוד דבר המחובר להווייה הפנימית שלו. מטרת הפעילות לגלות לילד ממה הוא מתרגש, מה מסקרן אותו, מה מחיה אותו, מה מלהיב אותו ומה מניע אותו רגשית. תלמיד יכול לספר בהתרגשות על עולם הדיג, גם אם הוא מתקשה בלימודים העיוניים. אפשר להתחבר אליו באמצעות התעניינות בעולם מסוים המושך אותו. אם התלמיד אינו מתעניין בשום דבר על פני השטח, המטרה תהיה לחתור ולגלות מה בכל זאת מעניינו. לעתים פוגשים תלמידים שמבינים שזו משימה בלתי אפשרית; או אז אני מתרוקנת, כי אין לי די כוח למשוך אותם למעלה, כי הם גורמים לי בעצמי להרגיש כבויה ומרוקנת. הדרך שלי להתקרב אל התלמידים היא להכיר את העניין שיש לכל אחד בתחומו. החיפוש וההתעקשות שלי אחר הייחוד של כל תלמיד צובעים את הקשר, וזה גם מה שמניע אותו לרצות להגשים את עצמו".

מנחה: "מה מקומם של ההורים בחייהם של תלמידים בסיכון?"

רינת: "עברתי דרך ארוכה עם ההורים. בהתחלה לא ידעתי לשתף אותם וראיתי בהם אשמים, אך לבסוף למדתי שאני צריכה אותם יותר מאשר הם צריכים אותי. למדתי לבנות אתם קשר כזה, שירצו להיות שותפים בו. רוב ההורים באים עם מסכת של אכזבות, קשיים, ציפיות וחוסר אונים. תלמיד היודע שהוריו מעורבים ומלווים אותו בדרכו מתחיל לקחת ברצינות אחריות על חייו. הדבר מחייב הקשבה דרוכה להורים ולאופן שהם רואים את הצרכים של ילדם".

רווית: "כשמצליחים להתקרב להורים, ההצלחה עם הילדים עמוקה ויציבה יותר. הורה נשאר הורה בכל מצב, ואין ילד שאינו זקוק להוריו כדי לגדול. אני זוכרת מקרה שאחת המורות ביקשה

מאם באמצע השיחה לצאת מחדרה כדי להירגע, כי לא יכלה לשאת את דבריה הבוטים כנגד בתה. צריך להיזהר שלא לשפוט את ההורים, כי מדובר במעשה הרסני”.

אפרת: “אני מגויסת לעבודה עם ההורים, ומפעילה בעבודתי אתם אותם כלים שאני משתמשת בהם עם התלמידים. זה מקל עלי, כי זה אמיתי. לפעמים מדובר בעמדה טיפולית כואבת, המבינה לצערם – תגובה שהיא לכאורה סותרת – להצטער אתם על הקושי שבגידול ילדם הקשה והלא מוצלח. לא קשה לי לנהוג כך, כיוון שרוב ההורים מרגישים שההשתתפות שלי בצערם עוזרת והם משתפים עמי פעולה. לדבריהם, הם פוגשים אדם שנותן להם סיבה לשתפו. העבודה עם ההורים חיונית, כי ככל שמגייסים עוד תובנות מקצועיות, הדבר עשוי להועיל”.

ורדית: “לאחר החוויה שהייתה לי בקיץ האחרון, כשמחנכת אחת הכיתות אמרה לי לנתק מגע מההורים של תלמידי מסוימת, כי לטענתה הרסני לעבוד אתם, אני מאמינה כיום בעבודה משותפת עם ההורים בכל לבי. נהגתי לפי עצתה ומצב הילדה הלך והתדרדר, עד שלבסוף איבדנו אותה. מסקנתי היא שצריך תמיד לשמור על קשר עם ההורים, כדי לדעת איך לגייס את עזרתם בכל עת. אין מקום לניתוק בעבודה עם נוער בסיכון. זהו מושג לא לגיטימי”.

אפרת: “אני זוכרת שבתחילת הדרך הגישה הרווחת הייתה שמוטב להרחיק את התלמיד מהוריו. לא יאומן. לכאורה רצינו לתקן את העולם. אבל בעצם הפנינו אצבע מאשימה כלפי ההורים והם הפכו בעבורנו לכתובת הגלויה של הכישלון. איזו יומרה הייתה זו מצדנו. התלמיד מבלה שעות רבות יותר בחיק משפחתו מאשר בבית ספר. ברור לי כי עמדה פטרונית זו הרסנית ומנוגדת כיום לכל התפיסה שלנו בעבודה עם תלמידים בסיכון. כשאתה חסר ניסיון ורוצה לתקן את העולם, אתה מתרגש מכל דבר ומדמיין שיש לך כל הכוח לשנות ולהציל נפשות. איזה אבסורד – אתה רוצה להציל את הילד מהוריו – והלוא כך תגרום בטוח לעוד נזק. גם אם מרגישים רגשות קשים כלפי ההורים, צריך לזכור שעדיין הם ההורים ואנו המסייעים. ובנוגע לכל אותם הורים שהצלחנו עמם, חל שינוי מרשים ביכולות של ילדיהם להתמודד עם העתיד. כשאתה צעיר, אתה מזדהח יותר מדי עם צרות התלמיד ורוצה להקל עליו ולהרחיק מעליו את הוריו הפושעים, האשמים במצבו העגום. כשאתה מתבגר, התמונה

הניבטת מולך מורכבת יותר ויש בה גוונים רבים, וברור לך כי כל הורה באשר הוא משפיע על התפתחות ילדו, לטוב ולרע."

רויט: "אתה פוגש הורים שהילד מתבייש מהם ואף מבוחל מהפגישה. כשהוא מגלה כי הפגישה עברה בשלום והייתה מאוד נעימה וחמה, הוא ממש יכול להתמלא תקווה. הילד מופתע ממה שקורה במפגש עם הוריו, הוא רואה שיש התעניינות בהורים, שמאזינים להם מתוך כבוד. הוא רואה את הוריו באור חדש בזכות אותו מפגש שכיבד את הוריו. גם ההורים, כשהם חשים שהמורה מקשיב להם, מתחברים לסבל הקיומי ולמועקות החיים שלהם ומרגישים הקלה, שאינך שופט אותם ושאינם צריכים להסתיר מידע שיכול להועיל לטיפול של הילד. פעמים רבות הם אומרים: 'עשית לי טוב על הנשמה, עם מורים כמוכם הייתי רוצה לחזור בעצמי לספסל הלימודים'. כך גם נוצר אמון ושיתוף פעולה הדוק יותר. ההורים אינם רוצים להחמיץ את ההזדמנות שנתנה לילדם".

אפרת: "הסיפור שנוכרתי בו עכשיו הוא של אב שגדל בשכונת מצוקה קשה ופחד שבנו יהיה עבריין, לכן לא הרשה לו לצאת מהבית. מתוך רצון לשמור שהבן לא ייצא לתרבות רעה, נוצרה בעיה של ממש, כי הילד לא השתף בפעילויות חברתיות של בית הספר ובלט כי אין לו שפה משותפת עם בני גילו. במפגש אתי הבין האב כי משהו חסר לבנו. אך למרות זאת, לא חש ששפטתי אותו. האמת הייתה דווקא הפוכה – הערצתי את נחרצותו לשמור על בנו. הערכתי מאוד את האופן שדאג לבנו. כך נוצרה בעבורו האפשרות לבחון מחדש מה יועיל לבנו בשלב זה בחיים. האב בעצמו לחץ על הבן שיצטרף לפעילות החברתית והתעניין לקבל עוד ייעוץ, כי גם הוא שם לב שבנו מבודד חברתית. עזרתי לו להצטרף לפעילות גם מחוץ לבית הספר".

מנחה: "האם אפשר להתמקד באמצעות סיפור הצלחה בפעולות ובמהלכים שחוללו את התפנית המוצלחת?"

רינת: "לי יש דוגמה כזאת. תלמיד עולה מגרוזיה שסיים את לימודיו בהצלחה, מעל ומעבר לכל ציפיותינו. כשתלמיד זה התחיל ללמוד בבית הספר, נהג באלימות ונקט טרור כלפי כל מי שלטענתו הציק לו. הוא הכה ואיים ללא מעצורים, ביטל כל סמכות, לא ביצע

אף משימה כנדרש מהמורים, ולא שינה לו כלל אם היה הדובר מורה
רך או נוקשה. הוא פשוט לא כיבד אף מבוגר בבית הספר.

ניסיתי בכל דרך להתקרב אליו ולתהות על קנקנו. הוא לא הרשה לי,
ואף הרחיק אותי בתקיפות רבה, כשהוא מראה לי שלא אזכה לשום
איתות של שיתוף פעולה מצדו, ולכן חבל לי על הזמן. תחילה נראה
לי כי כל הדלתות המוכרות נעולות בפני. המשכתי לנסות להבין מה
עומד מאחורי הסיפור האישי של התלמיד, מה יוצר אצלו אנטגוניזם
לכלל המורים, והאם הוא אדם אחר מחוץ לבית הספר. פגשתי את
הוריו ומהם הבנתי כי מדובר במשפחה בעלת קודים תרבותיים
אחרים, שמרגישה שהמנסד מתנכר אליהם. בתחילה בלט חוסר
האמון שלהם בי ובאחרים. הם הסתירו מידע חשוב על בנם, ממש
זיפו מידע. ראו בי מורה שצריך להעלים ממנה מידע העלול להזיק
לבנם. האשימו אותי ואת שאר המורים בכל קושי שהתעורר, וכל
ניסיון לקבל את עזרתם בנוגע לסירוב בנם ללמוד, זכה לתקיפות
ולהאשמות מצדם.

הבנתי כי הדרך היחידה שנותרה פתוחה בפני, היא לחפש ערוץ
שיוביל אותי לתלמיד עצמו, כי רק אם הוא ישנה את גישתו כלפי,
ניתן יהיה להיעזר בהורים כשותפים ולא לראות בהם אויבים.
באחד השיעורים הזדמן לי לשבת לידו, כאשר ראיתי שהוא מנסה
להבין את המשימה הלימודית, אך אינו מצליח. בעדינות רבה פניתי
אליו ואמרתי: 'אני רואה שהמשימה לא ברורה לך, תן לי לעזור
לך'. להפתעתי הסכים. נזחרתי כל הזמן שלא לעשות מהלך ששוב
ירחיקו ממני. הצעתי להקריא לו את המטלה, כי חשתי שאין הוא
מבין את ההוראות, העזתי ואמרתי לו: 'אם קשה לך לקרוא לבד,
יכול להיות שזה הדבר שיוצר אצלך חוסר רצון ללמוד, ולא חוסר
חשק?' פניו החווירו והוא שאל אותי, 'למה את מתכוונת?', ושוב
עניתי בזהירות, 'תראה, לפעמים מכל מיני סיבות תלמידים לא
למדו לקרוא כראוי, וזה מונע אותם מללמוד כל דבר'. 'אז מה אם
זה כך?', השיב, 'אז אין מה לעשות'. 'אשמח להראות לך שיש מה
לעשות', השבתי, 'בוא נשב בסוף השיעור לבד בחדר שלי, ונבדוק
איך מתאים לך יותר ללמוד'. הוא היסס ושאל: 'מתני? קבענו מועד
וכדי לא להחמיץ את מה שנוצר בינינו, סיכמתי עמו שאקרא לו
בעצמי בבוא היום.

כך התחילה התמודדות מרגשת ומפרכת שבה התגלה התלמיד

כסובל מלקות למידה, שמאז כיתה א' ויתר על הלמידה, כי הרגיש מתוסכל מכישולו לקרוא ולכתוב, ולא ידע במה לתלות זאת. הוא העריך כי הוא בעל כישורים ירודים מבחינה תפיסתית, ולא שיער שהיו לו קשיים אחרים. במשך הזמן הצטבר התסכול וגרם לו להיות עוין ואלים כלפי סביבתו. עבדנו יחד בכל הזדמנות על קריאה וכתובה, ובתהליך הדרגתי החל לקרוא ולכתוב. כל שיעור החל בארשת פנים קפואה, שבמהרה השתחרר ממנה, ככל שגברה אמונתו ביכולתו ללמוד. אמנם תקופה ארוכה כתב שגיאות כתיב מרובות ומילים מחוברות אך התגאה ביכולתו החדשה להתבטא בכתב. באחת הפגישות גיליתי את כישרון הציור שלו והצעתי לו להיות המאייר הראשי בכל הזדמנות מתאימה. מעשה זה חיזק את הצד הקומפוטנטי שלו.

שנתיים שלמות חלפו בטרם הצלחתי לשכנעו לבצע משימת למידה ללא עזרה חיצונית. שפת הגוף שלו השתנתה, הוא כבר לא היה קפוא כבעבר וידע למסור לי יותר רמזים סביב קשייו, כך שהיה קל יותר להגיש לו עזרה מתאימה. בצד הטיפוח הלימודי קיבל עזרה רבה גם בכישורים חברתיים. הוא למד לבטא את רצונותיו והתנהגותו האלימה הלכה ופחתה. אחת הנערות שהתחברה אליו עזבה אותו והוא איים עליה. גם מקרה זה שימש אותנו להתמודדות חברתית נורמטיבית יותר. לימדתי אותו דרכים חלופיות לקיים אתה את העימות. הם נפרדו, אך הוא למד לכבד את רצונה והפסיק לראותה כרכושו, כי גם התנהגות זו הייתה מושפעת מהקודים התרבותיים שלו.

עוד אירוע שהיה בעל השפעה מכרעת: גיליתי שהוא מטפח פינת חי בביתו. שאלתי אם אפשר לבקר אצלו ולראות את פינת החי, והוא הסכים. הוא לימד אותי רבות על בעלי חיים ואני לימדתי אותו איך להעביר את היחס הזה לבני אדם. בוודאי שבדרך לא שגרתית זו זכיתי להרבה יותר הקשבה מצדו ובדרך זו תרמתי לכישוריו החברתיים, שעד כה לא היו מפותחים.

ואולי התפנית שסגרה את מעגל האלימות מבחינתו הייתה כאשר הסתבך בקטטה אלימה עם חברים מכיתתו ונשלח הביתה לזמן בלתי מוגבל. באותם ימים כבר חש שיש לו מה להפסיד, והוא התיישב וכתב בהרחבה בכתובה צפופה על ארבעה עמודי פוליו, מדוע הוא חייב לקבל עוד הזדמנות. הכתב היה שלו והסגנון היה

שלו ונדהמתי לראות את יכולתו החדשה להשתמש בכתיבה, ששנא כל כך, במקום בנשק המוכר לו מימים ימימה – להפעיל את הוריו שיאיימו על בית ספר, כפי שנהגו לעשות בעבר. הבנתי שלא כדאי למחוק את הישגיו רק כי מעד מעידה חד־פעמית, וכך החל עוד פרק מרשים של התפתחות. ההישג בסופו של דבר היה מדהים ולמעלה מכל ציפיותי. הוא התמיד בלימודים עד סוף כיתה י"ב ואף נבחן בחינות חיצוניות אחדות. נקשרתי אליו מאוד, והוא חולל תפנית של ממש בחייו. שני הוריו היו בטקס הסיום. הוא קם מיוזמתו ובאופן מפתיע נאם נאום מרגש, שבו הודה לי עמוקות על שיסבלתי אותו למרות הכול ולא התייאשתי ממנו במשך כל אותו הזמן שנדרש לו ללמוד להעריך שכדאי להתנהג אחרת. היום הוא מרגיש טוב יותר עם עצמו ועם אחרים, וגם עם הוריו.

תלמיד זה זרש, כמובן, השקעה רבה מצדי: הדרכתני את שאר המורים איך לעבוד אתו, שיחות שארכו שעות שהתעוררו בהן קונפליקטים בין דפוסי החשיבה שלהם היה רגיל בעבר לבין דפוסי חשיבה חדשים שלהם נחשף בקשר אתי. הקרבה בינינו הלכה והתחזקה וכך נחשף בפני סיפור ההתעללות של האב בו ורגש קיפוח עמוק שהרגיש לעומת אחיו. התברר כי הוא שנא בנות בגלל היחס המועדף של הוריו לאחותו. אמו שקעה בבעיות הכלכליות ועבדה בניקיון, כדי לפרנס את המשפחה. בהסכמתו, שיתפתי את הוריו בהתקדמותו וגייסתי אותם לעזרתו. תחילה היססו, אך השינוי שהתחולל בילדם הביא לידי תפנית של ממש ביחסם אלי ואל בית הספר בכלל. תחילה היה האב מזויף וממציא סיפורים, עד שהבין כי אין טעם וכי רצוי לשתף אותי בקשיים, כי דרך זו תהיה מועילה יותר. למדתי להתקרב להורים, לתרבותם ולמצוקותיהם הקיומיות, והם נתנו בי אמון בחזרה ותמכו לראשונה זה זמן רב בבנם. הם עודדו אותו להצליח בכל מהלך שסיכמתי אתם כיעד להתפתחות רצויה.

דרכו למדתי שכאשר הבעיות האישיות והמשפחתיות גדולות כל כך, רצוי בהתחלה לעקוף את הנושא, ורק אחר כך יתאפשר להכיר מקרוב את העולם הרגשי שהוביל להתנהגות האנטי-חברתית. התעקשותי על כך שיתמיד בלימודים, כאשר ברור היה לי כי התנהגותו החמורה צריכה לעבור שינוי קודם לכן, דווקא היא זו שיצרה את התפנית. עובדה היא שבמשך שנים רבות ניסו למתן את דפוסי התנהגותו הבעייתית בלא הצלחה. עוד התברר, כי הגורם

שהכשיל אותו בבית הספר היה דווקא נעוץ בלקות למידה ולא
בבעיית תפיסה".

גילה: "נוכרתי במקרה דומה של תלמיד בכיתה י"א שהיה בא לבית
הספר כל יום ממרחק רב. הוא לא הפסיד אף יום לימודים, בבית
ספר לא רצה לעשות כלום, אפילו לא להחזיק דף. אם הייתי תופסת
אותו מתעניין במשהו, היה מתבייש ומכחיש בכל תוקף שהתעניין
בדבר. כאילו הפסאדה שבנה לאחרים הייתה חייבת להישמר. זאת
הייתה דרכו לבטא את זעקת הכאב שלו. הדבר היחיד שהיה מוכן
לעשות, וגם זאת רק לאחר שכנועים רבים, היה לפגוש אותי ולדבר
מעט על דברים לא חשובים. רוב הזמן הוא שתק ונתן לי להתברבר.
ראיתי בעיניו כוח ויצירתיות, מבטו היה אינטליגנטי, מבט של ילד
המבין היטב את כאב הקיום האנושי בלי שהיו לו כוחות לעשות
כנגד זה משהו. הכאב מוטט אותו. חשוב מאוד היה לו לשר את
המסר הזה ולראות שקלטתי אותו. פה מילה, שם מבט. ברגע שהבין
שקלטתי את איתותי המצוקה שלו, לא יכול היה לעזוב אותי. דבר
זה גרם לי לחפש שביל אליו. ביקרתי בביתו ופגשתי אם חרדה,
המתקשה להשתלב בחיים: אינה נוהגת, אינה עושה כלום בעצם,
ייתכן שסבלה מבעיה על רקע נפשי. האב לא היה מעורב בחייו. הוא
היה איש עסקים, ששהה רוב הזמן מחוץ לבית. הדבר היחיד שאליו
הרגיש הילד מחובר היה החממה של הקיבוץ, שאותו החשיב לביתו.
שם הוא הרגיש חי ומשמעותי. באתי עם עוד מורה לבקר אותו
בחממה. כך התחילה תקופה של גילוי העולם הפנימי שלו. דיברנו
תחילה על מוסיקה, הוא ניגן בגיטרה והראה לנו את הפינה שטיפח
בחממה. התברר שהייתה לו לקות למידה זכיוון שהיה חכם, הרגיש
שכל העולם צופה בנכות שלו. צוות בית הספר היה מיואש ממנו
והייתי צריכה לגייס אותם להאמין שיש לו סיכוי להשתנות מעצם
זה שביקר בקביעות בבית הספר. ההתמדה הזאת הייתה סימן שבית
הספר הוא המקום האחרון שיכול להצילו, ולכן התאזרנו בסבלנות.
מאחר שעמד לפני גיוס לצה"ל, הטריד הדבר את מנותנו והוא החל
להיות עסוק בשאלה האם יגייסו אותו, כי לא האמין שהצבא יהיה
מוכן לקבלו לשורותיו. התחלנו לשוחח על השירות הצבאי. הוא
ביקש להבין מהו סוג המיון שצה"ל עושה. קפצנו על ההזדמנות
והפגשנו אותו עם מאבחן פסיכוטכני, כשהמטרה הייתה לרכך את
המפגש העתידי עם צה"ל. בשבילו היה זה מהלך מאוד קריטי, כי
במפגש למד שהוא חייב להתעלות על חולשותיו ולמצוא דרך לשווק
את עצמו. בצה"ל מצא התלמיד סוף סוף מטרה שלמענה היה מוכן

לצאת מעוררו ולהתנער מקיבעונו. בצה"ל הוא למד שלא כל בעיות העולם קשורות לכתובה. הוא הצליח להתקבל ליחידה מובחרת, להתמודד ואף להתגלות כנווט מוכשר".

תפיסת הארגון הלומד מכוונת ביסודה ליצור תפוקות בכל המישורים המעסיקים את אנשי הצוות החינוכי בעשייתו היומיומית המתמשכת עם תלמידים בסיכון. התוצר הצפוי של הארגון הלומד בהקשר של תלמידים בסיכון, הוא הבניה של קבוצות לימוד שתפקידן לאגד את כל היסודות שנמצאו מאפיינים עשייה חינוכית המביאה לידי מעבר מסיכון לסיכוי. כמודגש בטקסט המצוטט לעיל, ממדי היחס החינוכי המסייע עומדים בראש מעייני הארגון המעוניין ליצור ולשמר חינוך ההולם את תלמידיו באשר הם. ממדי היחס המסייע מכוונים את איש החינוך לעסוק בעולם הפנימי ובחוויה הסובייקטיבית שלו עצמו ושל המסתייעים בו, ביחסי השפעה בינאישיים הדדיים מצמיחים, ולהנחותו ליחסי התאמה ולפדגוגיית ההתאמה עם התלמיד נפרט. ממדים אלה מתקיימים בארגון הפועל תדיר להרחיב את תפקידיהם של המורה ושל הצוות החינוכי מתפקיד צר הממוקד בלעדית בקידום ההישגים הסטנדרטיים, לתפקיד רחב בהרבה, המכיל את הצרכים הרבים של תלמידים בסיכון במישורים הלימודיים, האישיים והחברתיים.

תפקיד המדריך בהפיכת בית הספר לארגון לומד הוא להדגיש את תרומתו הייחודית של כל חבר צוות במתן עוד זווית הסתכלות על נושאי הלמידה ומושאה. הזרעים הראשונים של הפיכת בית הספר לארגון לומד נזרעים במשך כל תהליך ההתערבות, כאשר ההדרכה עניינה ללמוד את צורכי המורים ולפתח מענים שיכולים לענות עליהם. למידה מושכלת של המענים המתפתחים במהלך ההתערבות אף היא צעד חשוב בהפיכת בית הספר לארגון לומד.

הבנייתן של מסגרות חשיבה ולמידה התומכות בעשייה יעילה בקרב תלמידים בסיכון חיונית כדי לשמר את כלל ההיבטים של התפיסה הפסיכוסוציאלית, המתאפיינת בעשייה חינוכית המפתחת את המעורבים בה. עם המסגרות החינוכיות המבטיחות את המשך ההתמודדות היעילה של המורים עם תלמידים בסיכון אפשר למנות:

1. **מסגרת קבועה לעבודת צוות** – בית ספר הרוצה למסד עשייה חינוכית העונה על צורכי כלל הפרטים המתחנכים בו מוכרח לקיים מסגרות של עבודה צוותית, שבהן חברי הצוות מבטאים באופן כן את קולותיהם ומשפיעים על הנעשה בשגרת העבודה. ישיבות הצוות נועדו לקיים כמה מטלות קבועות, כגון: היכרות מעמיקה של חברי הצוות אלה עם אלה, יצירת מדיניות חינוכית כוללת לטיפול באירועים חריגים ובהתנהגויות המטרידות את המורים, וחשיפה מתמדת של המורים לגירויים אינטלקטואליים ורגשיים הממלאים את המצברים שלהם ושומרים על הרמה המקצועית שלהם ועל יכולתם לתת מבחינה אישית. שכן איכות זו, גם אם הושגה בעבר, אין ערובה שתשמר לעד בלי שגרת עבודה שתדאג לזה.

2. **ישיבות הערכה** – הכוונה לישיבות קבועות שנועדו להעמיק את ההיכרות של חברי הצוות החינוכי עם התלמידים, להבנות תהליכי עבודה מעודדי אינטימיות והתקשרות, לזהות את הגורמים המחוללים את הסיכון ולגבש תכנית חינוכית הולמת, שהיא ניסיון אותנטי של המורים לשנות את החוויה הפנימית של התלמידים בנוגע ליכולתם להשפיע על הכישלון הבית ספרי המתמשך שהוא מנת חלקם. ישיבות אלה מתבססות על תבניות של ניתוח מקרה, המתעכב בייחוד על המובילות של התלמידים בכל התחומים: הרגשי-אישי, הקוגניטיבי-לימודי, הבינאישי-חברתי והמשפחתי. דגם של טופס הערכה, המשמש את הצוות החינוכי כדי לאמוד את ההתקדמות שעשה כל תלמיד לעומת הישגיו הקודמים מצוי בנספחים (ראו נספח מס' 5).

3. **מסגרות לפיתוח אמצעי למידה** – הקמה של מסגרות המפתחות אמצעי למידה העונים על הצרכים של התלמידים מחייבת הבניה של תכניות לימודיות משותנות, הנגזרות מצרכיו המובחנים של התלמיד כפרט. העשייה הפסיכו-דידקטית הרלוונטית לתלמידים בסיכון איננה מתמקדת בתכנים או בשכלול ההוראה בתחום דעת זה או אחר אלא בהתאמת תכנית הלימודים לצורכיהם האישיים של התלמידים השונים. משום כך, מטרתה העיקרית של קבוצת הלמידה בהקשר הזה היא לבסס את יכולותיו של המורה, כך שדרך הוראתו תתאים לפרופיל האישי והכיתתי של תלמידיו. הפעלת קבוצות עבודה בהרכבים שונים ממשיכה את המסורת של חשיבה צוותית, יוצרת זיכרון קולקטיבי של חברי הצוות וממסדת את הניסיון שנצבר בעבודה חינוכית עם תלמידים בסיכון. להלן כמה מסגרות למידה אפשריות המסייעות להרחיב את העשייה הפסיכו-דידקטית: קבוצת מורים המתארגנת לתכנן ולבצע משימות חינוכיות הקשורות לארגון הלמידה, באופן העונה על צרכי התלמידים והמורים, למשל:

- ארגון של חומרי הלימוד בכיתה ויצירה של סביבה לימודית גמישה המזמנת לכל תלמיד מבחר רב של מטלות העונה על נושאי ההתעניינות הרלוונטיים מבחינתו (סיווג חומרי הלימוד נעשה לפי תחומי עניין, רמת קריאה, רמת חשיבה, ועוד).
- פתיחת תיקים אישיים המתבססים על היכרות ממושכת עם הנושאים המעניינים את התלמידים.
- ארגון מערכת לימודים גמישה מבחינת המבנה והתכנים, ותוספת של שעות לימודים למערכת הרגילה.
- קבוצת מורים שחבריה מעוניינים לרכוש שליטה ומומחיות במיומנויות פסיכו-דידקטיות ספציפיות, כגון: הכרת אבחונים פסיכו-דידקטיים, תהליכים של העברת אבחונים וניתוח ממצאי האבחונים הללו מתוך כוונה להפכם למקור מידע המוביל לעשייה דידיקטית ההולמת יותר את צורכי התלמיד. כמו כן, יכולים לשמש האבחונים על תוצאותיהם מקור מידע לקיום דיאלוג פתוח עם תלמידים בסיכון סביב סוגיות לימודיות נרחבות.

שלב ההתערבות השלישי

• ניתוח מטלות לימודיות או חומר לימודי כלשהו מנקודת מבט פסיכו-דידקטית.

4. קבוצת מורים שמטרתה למסד תהליכים בית ספריים:

- הבניית טיפול שוטף בתלמידים (ניתוח מקרים, תכנון תכנית חינוכית ומעקב אחריה).
- הבניית תהליך קליטת תלמידים בבית הספר.
- הבניית ישיבות הערכה חינוכיות פסיכו-חברתיות ופסיכו-דידקטיות.
- הבניית פעילויות לימודיות וחברתיות, נוסף על התכנית הפורמלית של בית הספר.

כדי שתתאפשר עבודה מעמיקה של קבוצת הלימוד השונות, צריכים להתקיים תנאים הולמים לכינון של קבוצות אלו, ויש לשמר את רציפות המפגשים בתוך מארג השעות המורכב של ביה"ס.

עקרונות הארגון הלומד צריכים להתקיים לא רק ברמה פנים בית ספרית, כמו גם לעיל, אלא גם כניצול מושכל של מענים חוץ בית ספריים, כגון: התמחות עצמאית של מקצת חברי הצוות לאחר שעות הלימודים בנושאים חדשים, המזמנים עשייה חינוכית יעילה (למשל, התמחות בהנחיית קבוצות, בעבודה פסיכו-סוציאלית עם הורים, באבחון דידקטי ובבניית תכנית לימודים לפי הפרופיל של התלמיד הפרטי, וכדומה). מיסוד העשייה החינוכית היעילה בא לידי ביטוי גם במהירות שהנהלת בית הספר וצוות המורים מאמצים תכניות המוצעות להם מגורמים חיצוניים לבית הספר, העונות על צרכים המזוהים כמידיים. בחירת המענים הנכונים והשליטה בהם נותרים בידי הנהלת בית הספר והצוות החינוכי.

ארגון לומד נשאר בחזקת כזה, כל עוד מתקיים בו תהליך אינהרנטי של צבירת ידע יישומי, שמטרתו לסייע לאוכלוסיות הדורשות התייחסות לצורכיהם הייחודיים. משום כך מצאנו לנכון להקדיש את החלק האחרון של פרק זה לתהליך של צבירת ידע וניהול.

צבירת ידע וניהול

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית היא גוף ידע המהווה בסיס לעבודה עם תלמידים בסיכון במסגרות חינוכיות שונות, אשר התגבש במשך שנים רבות של עבודה מעשית עם ילדים ונוער בסיכון בין כותלי בית הספר. התפיסה היא גוף ידע דינמי, השואב את כוחו מהחיכוך המתמיד במצבי סיכון ובעוסקים בו. מדובר בתוספת קבועה של ידע הנצבר מעבודה מעשית במסגרות שונות, ובגיבוש המסקנות העולות מעבודה זו לכלל עקרונות השבים ומנחים את אנשי המקצוע בעבודתם. אין הכוונה לשמר את הידע כפי שהתגבש עד היום אלא להפכו לנגיש ולרלוונטי, לכן עליו להיות משתנה ודינמי במהותו, כדי להתאים לצורכי השדה המשתנים.

כדי שאפשר יהיה לצבור ידע כזה, העוסקים בפיתוחו חייבים לעסוק בעצמם בעבודה חינוכית השואפת למוביליות אישית, לימודית וחברתית של תלמידים בסיכון, בד בבד עם מוביליות שלהם. כדי לשאול את השאלות הנכונות, על מגבשי הידע (הצוות החינוכי) להיתקל בעצמם בקשיים העולים בעבודה היומיומית, לנסות למצוא פתרונות בזמן אמיתי, ולשוב ולשנות את התובנות שלהם בנוגע למעשיהם.

הליך צבירת הידע ותיעודו משמש תשתית למיסוד התפיסה החינוכית הפסיכוכברתנית בבית הספר. קיומו של הליך זה מאפשר לקובעי המדיניות לעקוב אחר תהליכי העבודה והלמידה המתקיימים בבית הספר, להבנותם ולמסדם. לסוגיית ניהול הידע חשיבות רבה באשר ליכולתו של בית הספר להראות את הגמישות הנדרשת, כדי להיענות לצורכי התלמידים הפגיעים לסיכון.

פיתוח הידע וניהולו נעשה ברות השיטות "למידה מהצלחות" (רוזנפלד, 1987) ו-"reflection on action and reflection in action" (Schön, 1983, 1987), המכוונות לאסוף ידע יישומי מהשדה, לנתחו ולעבדו באופן שאנשי מקצוע יוכלו להשתמש בו בעבודה מעשית.

הליך ניהול הידע נעשה ברמות הבניה שונות. השלב הראשון מתעד את המתרחש במפגשי הצוות שמתנהלים בהם תהליכי חשיבה ולמידה התומכים בעשייה יעילה וביצירת מוביליות בקרב תלמידים פגיעים לסיכון. איסוף החומר יכול להיעשות באמצעות הקלטה ורישום במהלך ישיבות, הרצאות, הנחיה קבוצתית, אישית, וכד'. כדי שהתיעוד יהיה יעיל, רצוי שימונה איש צוות האחראי הן על איסוף המידע והן על ביצוע התהליכים הגבוהים יותר של עריכה והמשגה, שכן רק באמצעות הבנת סוג העיבוד שהחומר המתועד צפוי לעבור אפשר לדעת באילו קטעים של התיעוד כדאי להתמקד, ולמנוע מצב של איסוף אקראי של חומרים שקשה יהיה לעבדם אחר כך. שלב התיעוד עשוי לכלול גם איסוף של חומרים כתובים רלוונטיים מספרות מחקרית, תאורטית או אחרת.

כדי להפוך את החומרים שהצטברו בשלב התיעוד לנגישים, יש צורך בעיבוד ראשוני שלהם. הדרך היעילה ביותר היא להקלידם במחשב, ובתוך כך ליצור סינתזה ראשונית של החומר ולערך עריכה לשונית בסיסית. שלב מתקדם יותר של העיבוד כולל זיהוי עקרונות פעולה החוזרים על עצמם בחומרים השונים וכתבתם ברמה בסיסית של הכללה והמשגה. שלב זה מחייב תמיכה ואפילו הובלת התהליך בידי איש מקצוע המצוי בתחום העשייה החינוכית היעילה בקרב תלמידים בסיכון. בשלב הבא מובנים העקרונות והמושגים לכלל תכניות עבודה חלופיות ולמסמכים תפיסתיים ויישומיים, שענינם אופן ההתמודדות של בית הספר עם תלמידים בסיכון.

ניהול הידע מצריך יכולות מגוונות, כגון: כתיבה ברמה גבוהה, תפוקה גבוהה של טקסטים כתובים, יכולת ליצור אינטגרציה בין מקורות מידע רבים, וכן יכולת ארגון, התמצאות, שליטה, הבנה, פרשנות ויצירתיות. רצוי שיהיה קשר מתמשך ובלתי אמצעי בין מנהל הידע ובין קובעי המדיניות בבית הספר, באופן שיאפשר למנהל הידע

לבצע את תהליך הכתיבה מתוך אינטראקציה מתמדת אתם ובכך להפוך את הידע לנגיש, יעיל ועדכני.

להלן מוצג סיכום אשר צמח מהליך מתמשך של ניהול ידע בנושא העשייה החינוכית בקרב תלמידים בסיכון. זהו מעין סיכום של הספר, כיוון שהוא מראה את ארבע הרמות של העשייה החינוכית היעילה בקרב תלמידים בסיכון – הרמה הרעיונית, הרמה התפיסית, הרמה השיטתית והרמה היישומית. ארבע הרמות הללו מהוות ביחד את דגם העשייה החינוכית הפסיכו-חברתית – דגם שנוצר מתוך חיפוש ותעיה, המשגה והכללה של עקרונות פעולה שנמצאו כמשרתים את הצמיחה של תלמידים בסיכון ושל הדמויות המעצבות את חייהם. הסיכום יכול לשמש כמדריך לעשייה חינוכית פסיכו-חברתית יעילה בקרב תלמידים בסיכון.

דגם של עשייה חינוכית סצסיה על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

רעיון

מושגים ורעיונות שהתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית ניזונה מהן

- תובנות שמקורן בפילוסופיה האקזיסטנציאלית-פנומנולוגית:
 - בית הספר מתמקד בחקר החוויה הסובייקטיבית של התלמיד, כדי להבין את הסיבות להתנהגותו המסוכנת. אף שתופעת הכישלון הבית ספרי משותפת לכל התלמידים שבסיכון, כל תלמיד נושא בלבו חוויה סובייקטיבית של כישלון, שבה צריך לטפל באופן אישי, המותאם לצרכיו.
 - האתגר של אנשי חינוך העובדים עם נערים בסיכון הוא לעזור להם להרחיב את דרגות החופש שלהם בלי להתעלם מהמכשולים שהמציאות והחברה מציבים בפניהם.
 - התמיכה של המורה בתלמידים לכל אורך הדרך והליווי הצמוד, החל בחשיפת הסיפור האישי, עבור בבירור המשמעות של בחירותיהם ורצונותיהם, וכלה במתן הזדמנות לעבד את חוויות בית הספר המתסכלות ולחפש אחר אזורי דיאלוג ופעולה שיצמיחו חוויות חדשות מהנות, כל אלה משפיעים על המעבר מניתוק לחיבור ומסיכון לסיכוי.
- תובנות שמקורן בפסיכולוגיית ה-self:
 - נערים בסיכון סובלים, מעצם הגדרתם ככאלה, מכישלון של הדמויות המשמעותיות בחייהם לתקשר עמם ולהיות אמפתיים וקשובים אליהם. לכן גם הם אינם יודעים כיצד לתקשר, להיעזר במבוגר ולהיות אתו במרחב של צמיחה והתפתחות. עיקר עבודתו של איש החינוך מכוונת להקנות לנער יכולת לתקשר עם מבוגרים, והדרך להשיג זאת היא לספק לו סביבה מכילה, המקדמת את צמיחתו האישית.
- תובנות שמקורן בפסיכולוגיית היחסים:
 - טיפול בנוער בסיכון מתבסס על התמודדות עם צרכיו האמיתיים בעת מצבי

- הסיכון. גישה אכפתית ויחס דואג של הצוות החינוכי בבית הספר עוזרים לנערים ללמוד להתבונן על קשייהם ממרחק ולהבין כיצד להתמודד עמם.
- מכאן שהאינטראקציה הבינאישית בין המורים ובין התלמידים והזריחה היא האמצעי העיקרי העומד לרשות הצוות החינוכי בבואו לחקור את החוויה הסובייקטיבית של התלמיד, ולהבין את שפתו הייחודית. באמצעות האינטראקציה עם התלמיד מתוודע המורה לעולמו האישי של כל תלמיד, שהוא גם הפתח להתפתחותו ולהגשמתו העצמית.
 - תובנות שמקורן בפסיכולוגיה ההומנית :
 - ללמידה תפקיד עיקרי בנטייה להגשמה עצמית, שהיא המניע הראשי של החיים. באמצעות הלמידה יכול האדם לממש את הפוטנציאל הטמון בו, להיחלץ מהקשר החברתי והתרבותי שהוא נולד בו, ולבטא את עצמו כבן חורין.
 - תובנות שמקורן בתאוריות החברתיות הביקורתיות :
 - הפדגוגיה המשחררת מכוונת להפוך את התלמיד מאובייקט לסובייקט. המורה המשחרר לוקח אחריות לתהליכים שדרכם התלמידים הופכים מאובייקטים פסיביים לסובייקטים ביקורתיים ואקטיביים.
 - תובנות שמקורן בתאוריית העמידות :
 - בית הספר מספק לתלמידים את התנאים הנאותים לפתח תכונות של עמידות, באופן המצמצם את השפעתו של סיכון קיים או המונע את היווצרותו של סיכון עתידי.

מאפייני האווירה החינוכית של בית הספר הפועל על פי התפיסה החינוכית

הפסיכו-חברתית

- מנדט אידאולוגי וחזון חינוכי ברורים ויציבים, שבמרכזם צמיחה וגדילה של כל פרט לפי צרכיו השונים.
- הבניה של שגרת עשייה בבית ספר, גבולות ונקודות אחיזה, המנחים את הטיפול בצורכי הפרט ובצורכי הכלל.
- מטרות מובחנות ולא אחידות הנותנות מענה לצרכים השונים של התלמידים, הנקבעות מתוך מחויבות ליצירת מוביליות אמיתית של כל תלמיד כפרט, ומתוך חתירה מתמדת לצמצם את הפער בין המטרות המוצהרות ובין העשייה בפועל.
- הקריטריונים שמשמשים בהם כדי להעריך את המורים ואת התלמידים רחבים, רב-ממדיים, ברורים ומוסכמים על חברי הצוות.
- יש ניסיון מתמיד להרחיב את העשייה, כך שתתאים לצרכים המובחנים של כלל התלמידים.

תפיסה

מושגים ורעיונות שהתפיסה החינוכית הפסיכו- חברתית ניזונה מהן

- גישה חינוכית המתבססת על חוויותיו האישיות של המורה ועל עולמו הרגשי. מורים טובים הם אלה הלומדים מניסיונם. מודעותם של המורים לתהליכי השינוי והצמיחה שחלו בהם עצמם מאפשרת להם להבין את ההשתנות והצמיחה של תלמידיהם, על התובנות הכרוכות בכך.
- המעבר מסיכון לסיכוי חל כאשר יש חתירה בלתי מתפשרת ליחסי קרבה אופטימליים עם התלמידים. קרבה זו נועדה לאפשר למורה להכיר מקרוב את תלמידיו, ולאפשר לתלמידים להיקשר אליו כאל מבוגר משמעותי, המסוגל לדאוג לצורכיהם מתוך ראייתם כאנשים שלמים על כלל היבטיהם – ההיבט האישי, הלימודי, החברתי והמשפחתי.
- פדגוגיית ההתאמה – מורים טובים שואפים ליצור פדגוגיה ההולמת את צורכי ההתפתחות של כל תלמיד במישורים הלימודיים, האישיים והבינאישיים. פדגוגיה זו היא הכלי העיקרי שבידי המורים ליצור מענים חינוכיים המובילים להתפתחות של ממש בקרב תלמידיהם.

מאפייני האווירה החינוכית של בית הספר הפועל על פי התפיסה החינוכית

הפסיכו- חברתית

- יצירת מרחב חינוכי שיש בו איכויות של החזקה, הכלה ואפשרו. מרחב חינוכי זה מתבסס על נכונות המורים להתמודד עם הקשיים של תלמידיהם ולומר את האמת בגלוי, כדי למנוע צורך במניפולציות ובהכחשת המציאות; על הימנעות מפתוחות לכאורה, שאינה תוצר של קשר אמיתי ומשמעותי; על כינון יחסי אמון תומכים, אמפתיים ומכילים; ועל נתינת חופש בחירה אמיתי לתלמיד, כך שישתחרר מן הרצון למרוד בסמכות ויחזק את האני הבוגר שלו.
- הרחבת תפקיד הצוות החינוכי – מעבר מצוות חינוכי המתמקד בישיבות הפדגוגיות במלאכה השגורה של הנפקת תעודות, נתינת ציונים וכתובת אזהרות בתיק האישי, לעבודת צוות הלומדת את מהות המשולש מורה-חומר-תלמיד, ומובילה להתפתחות ולצמיחה הן של המורים עצמם והן של התלמידים. שינוי מגמה זה מקרין על סביבתו הקרובה, על ההורים ואף על גורמי חוץ, המקיימים קשר עם הצוות החינוכי.
- הרחבת תפקיד המורה – מעבר מראיית המורה כמופקד על הקניית ידע וערכים בלבד, למורה שתפקידו ליצור יחסי התאמה בינאישיים עם תלמידיו, הנוקט פדגוגיה ההולמת את צורכי התלמיד כפרט.
- עקרון חופש הבחירה ועקרון הסובייקטיביות מחייבים פיתוח תכנית חינוכית עשירה ומגוונת, שיש בה מרחב בחירה, מטלות מדורגות, גמישות ומוביליות, וחלוקה של שנת הלימודים לתקופות מובחנות של מטלות חינוכיות שונות, המכבדות תהליכי הבשלה טבעיים.

שיטה

מושגים ורעיונות שהתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית ניזונה מהן

- שיטות עיקריות אשר פותחו בנושא:
 - שיטת הדיאלוג החינוכי – שיטת-על המאפשרת צמיחה של יכולות חדשות של תקשורת ומחויבות בינאישית בין מורים ובין תלמידים בסיכון והוריהם. הדיאלוג החינוכי נותן למורים סיכוי של ממש להתוודע לעולמם הפנימי של תלמידיהם ולעולמם הם, כדי ליצור מרחב פוטנציאלי של צמיחה, המותאם באופן אישי לצרכי כל תלמיד ותלמיד. תלמיד בסיכון יסרב לדיאלוג של מראית עין, דיאלוג מכני הלוכש צורה של הטפת מוסר, פטפוט או שיחה, אך לא יסרב לדיאלוג שבו המורה דואג לקיים במרץ את התנאים הבאים (קצתם או כולם):
 - דיאלוג שנוצר ביוזמת התלמידים או ביוזמת המורים (כלומר, מישוהו צריך לרצות לקיימו, אין הוא יד הגורל). לרוב יוזם את הדיאלוג המורה, שכן התלמידים נרתעים ממגע עם סמכות המעמתת אותם עם קשייהם.
 - המשתתפים מצטרפים לדיאלוג מתוך בחירה. כלומר, דיאלוג יכול להיווצר רק אם שני הצדדים בדקו את רצונם האמיתי והסכימו שכל אחד יתרום את חלקו לטובת המשימה המשותפת: לשלב את הנערה/ה בבית הספר ממניעים של הגשמה עצמית.
 - נושא הדיאלוג מקובל על דעת שני הצדדים והם שותפים שווים בו.
 - מערכת היחסים בין משתתפי הדיאלוג מושתתת על הדדיות: לשני הצדדים זכויות וחובות והאחריות על קיום הדיאלוג חלה על שניהם.
 - כל משתתף בדיאלוג מופיע "כעצמי שלם" על רגשותיו, מחשבותיו דעותיו, וכדומה.
 - שני הצדדים בדיאלוג מוותרים על שימוש בכוח.
- אבחון דינמי וחקר דינמי ומתמשך של החוויה הסובייקטיבית של הפרט מתקיים לכל אורך התהליך במטרה:
 - להגדיל את דרגות החופש הפנימיות של התלמיד מול מציאות כובלת נתונה הן של המורה, המחויב על פי רוב לעמוד בהישגים סטנדרטיים של מערכת החינוך, דבר המקשה עליו להיות קשוב לצרכים המיוחדים של התלמיד בסיכון, והן של התלמיד בסיכון, החי על פי רוב בנסיבות חיים מצוקתיות המונעות ממנו מלהתחבר ליסודות הבריאים שלו, של צמיחה והתפתחות טבעיים.
 - לזמן מצבים מתסכלים פחות מבחינת החוויה הסובייקטיבית של התלמיד: למשל, להתנסות במטלות לימודיות שאינן מחזקות את חוויית הכישלון, וכדומה.
 - להכיר את התלמיד היכרות רב-ממדית על כל צדדיו, כדי ליצור יחסים מצמיחים בין המורה לבין התלמיד, ולהבנות תכנית חינוכית אישית המתחשבת בפרופיל של התלמיד ומובילה ללמידה משמעותית.

שלב ההתערבות השלישי

- קבוצת בני הגיל כמנוף לצמיחתו של הפרט; התפתחות תקינה של ילדים ושל מתבגרים מתרחשת כאשר הם מתפקדים בקבוצת הגיל שלהם. התפתחות טבעית זו משתבשת לעתים בקרב תלמידים בסיכון, כיוון שאינם מוצאים את מקומם בחברת בני גילם. הם מגיבים לכך באנטגוניזם כלפיה או ביצירת תת-קבוצה, המייצגת תרבות נגדית. כיתה הנוהגת כקבוצה חברתית הדואגת לכלל המשתתפים בה ומקבלת אליה את התלמידים השונים מצמצמת את ההדרה של אחדים ממנה.
- יצירת ברית עבודה עם הורי התלמידים, המכוונת לחזק את נוכחותם בחיי ילדיהם ואת השפעתם החורית עליהם.

מאפייני האווירה החינוכית של בית הספר הפועל על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

- סגנון ניהול גמיש המתבצע במסגרות עבודה קבועות אשר תוכנן דינמי, ומתפתח בתגובה לצרכים הקיימים. קבלת ההחלטות נעשית במשותף, הגדרת התפקידים נעשית לפי כישוריהם וצורכיהם המשתנים של חברי הצוות.
- עבודת צוות יעילה השואפת לנצל ביעילות את המשאבים האישיים והמקצועיים של חברי הצוות לפי צורכי הארגון.
- ערוצי תקשורת פתוחים בין חברי הצוות, המאפשרים הידברות תכופה, פורמלית ולא פורמלית, הדנה בכל הדמויות הקשורות בבית הספר.
- עבודה חינוכית הנמצאת בהידברות עם גורמים סביבתיים – הקהילה, ההורים והשכונה – משפיעה עליהם ומושפעת מהם.

יישום

מושגים ורעיונות שהתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית ניזונה מהן

- טיפוח עשייה חינוכית הרגישה לצרכיו של הפרט באמצעות:
 - דיאלוג מיטיב ומצמיח.
 - קשר בינאישי.
 - מימוש האבחון הדינמי:
- זימון מצבים שבהם מתבלטים צדדיו החזקים של התלמיד בסיכון והוא נכון לתת אמון במבוגרים הרגישים לצרכיו ופועלים למימוש המלא.
- זימון מצבים המדגישים את קשייו של התלמיד בסיכון, הנכון כעת לסמוך על המבוגרים, כדי שיקלו על סבלו. אלה מצדם יתיידדו עמו, כדי שלא ייכנע לקשייו, שעשויים להרחיקו ממסלול ההתמודדות.
- לבה של ההתערבות החינוכית הפסיכו-חברתית הוא לגרום למעבר של הנער מניתוק לסיכוי באמצעות:
 - הרחבת המודעות העצמית ודרגות החופש הפנימי.
 - חיזוק כוחות האני (self).

- עידוד עשייה משמעותית ומאתגרת, ליוויה והכוונתה.
 - מאפייני האווירה החינוכית של בית הספר הפועל על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית
 - יצירת מרחב פיזי המזמן מגעים בינאישיים תכופים בין המורים ובין התלמידים ונותן מענים משתנים לפי צורכי המורים והתלמידים כאחד.
 - התאמת תפקידים לפי הנתונים האישיים של כל הפרטים שבמערכת.
 - פיתוח עבודת הצוות החינוכי המאפשרת:
 - הבניית נוהלי עבודה היוצרים אווירה רגשית תומכת של צמיחה אישית והתפתחות של כל הפועלים בסביבה החינוכית.
 - שכלול המיומנויות והכלים החינוכיים המשמשים את חברי הצוות בהתמודדותם עם התלמידים בסיכון.
 - פיתוח תכניות חינוך אישיות המותאמות לצרכים השונים של התלמידים.
 - קביעת תוכני הוראה הרלוונטיים לאוכלוסיות היעד ומאפשרים למידה משמעותית.
 - יצירה של תוכני הוראה המתחשבים בנתוני התלמידים ובאותה שעה מכוונים אותם למוביליות אישית ולימודית של ממש.
 - שיתוף התלמידים בעיצוב אופיה של התכנית החינוכית של הארגון:
 - שיתוף התלמידים בתכניות החינוכיות הנרקמות למענם.
 - הכנסת תכנים לימודיים חדשים לפי תחומי העניין האישיים.
 - עירוב התלמידים בקביעת תקנון בית הספר.
 - הדגם של העשייה החינוכית המשתקף בטבלה מחדד את נחיצותם של שלוש ממדי היחס החינוכי לחינוך מצמיח:
 - העמדת עולמו החווייתי של המורה במרכז ההוויה החינוכית המצמיחה – הבנת התנהגותו של התלמיד בסיכון מתאפשרת באמצעות חקר החוויה הסובייקטיבית של המורה ושל אחרים.
 - היחסים הבינאישיים המצמיחים בין המורה ובין התלמיד עומדים במרכז ההוויה החינוכית של תלמידים בסיכון ומתאפשרים בזכות חיזוק הקשר המשמעותי עם מבוגר מכיל.
 - תכנית חינוכית המותאמת לצורכי התלמיד וגורמת ללמידה משמעותית בשל היותה מענה הולם להוויית העצמי של התלמיד, הנבנה ומתעצב מתוך יחסים עם אחרים משמעותיים ובתוך הקשר חברתי ותרבותי רחב.
- ממדים אלו מתמוגגים לכלל תמונה אחת בבית הספר כארגון לומד, ומיתרגמים ליכולת של הצוות החינוכי לכוון תפיסת עולם רחבה ומקיפה, המנחה את העשייה החינוכית היעילה. ריבוי המענים החינוכיים וגיוונם מאפשר להשקיף על כל היבטיו של התלמיד בסיכון כאדם – אישיות שלמה ומתפקדת על כלל מרכיביה, שעברה

אינטגרציה במפגשה עם המציאות. הסביבה הטבעית של בית הספר משלימה את המרחב הפוטנציאלי של הבית, והמורה משלים את איכות ההחזקה ההורית, כדי להבטיח לתלמידיו התפתחות רגשית וקוגניטיבית בטוחה, כאשר הוא בעצמו מוכל על ידי המערכת. באווירה חינוכית המעודדת לקיחת אחריות, בחירה, שינוי המודעות העצמית ושינוי פנימי יכולים מורים לפתח הן את היצירתיות שלהם והן את זו של תלמידיהם, מתוך רגישות לצורכיהם השונים. התכנית הלימודית והחברתית בנויה על הגדרת מטרות מובחנות וזיהוין מתוך שאיפה להתאימן לתרבות הייחודית ולתכונות האישיות של הפרטים השונים בבית הספר, מורים ותלמידים כאחד. תכנית הלימודים נעשית רלוונטית יותר בשל חיבורה לעולם האקטואלי ולחיים הממשיים שבחוץ. בית הספר פועל בתוך הקשר חברתי רחב, ומעוניין לקיים דיאלוג – להשפיע ולהיות מושפע – מהארגונים הסובבים אותו ומגורמים בעלי עניין: הורים, גורמי הרווחה בקהילה, אנשי השכונה, ואחרים.

הרחבת תפקיד בית הספר מאפשר החזקה והכללה (inclusion) של כלל התלמידים, לא רק של אלה המשתייכים לתרבות השלטת, אלא גם של תלמידים המסרבים להיטמע בתרבות הזרה, מתנגדים ויוצאים במרד חברתי; של אלה המתאפיינים בחסכים רגשיים וקוגניטיביים; של אלה שריבוי גורמי הסיכון בחייהם מאיים להכניעם; של אלה המחפשים פורקן לתסכוליהם בביטויים יצירתיים אינטליגנטיים בתחומי היצירה והעסקים; ולבסוף, של אלה שכל הגדרה מתקשה לקלוע בנוגע אליהם.

הערכה מעצבת

אחת המטרות העיקריות שיש לניהול ידע היא היכולת להשתמש בחומר המתועד, לשם בקרת העבודה המתקיימת בבית הספר והערכת המידה שבית הספר מצליח להגשים את מטרותיו. כדי לעשות זאת, אין להסתפק בחומרים העולים בישיבות ובמפגשים של הצוות החינוכי, ויש לנסות לחדור לעולמם ולנפשם של אנשי בית הספר, להתחקות אחר קולם האישי ולחשוף את האופן שהם רואים את המציאות הבית ספרית ומפרשים אותה. לשם כך אפשר להשתמש באחת השיטות הבאות:

ריאיונות עומק

ריאיון הוא מקור עשיר למידע על נושאים מורכבים, משום שהוא נוגע, כחלק של הדיאלוג הבינאישי המתנהל בין המראיין לבין המרואיין, בגורמים רבים המשפיעים על ההתנהגות האנושית, כגון רגשות, צרכים לא מודעים והשפעות בינאישיות. באמצעות ריאיון אפשר לראות מה המרואיין יודע (במובן של ידע ומידע), מה הוא אוהב ושונא (מבחינת ערכים והעדפות) ומה הוא חושב (מהי השקפת עולמו מבחינת עמדות ואמונות). אפשר לקיים ריאיונות עומק פתוחים, אשר נותנים תמונה רחבה של העולם הסובייקטיבי של המרואיין; או ריאיונות מובנים יותר, שמהם ניתן להפיק מידע בנושאים מסוימים וממוקדים יותר. יש לדעת מראש מה תכלית

הריאיון, מהן ציפיות המראיין והמרואיין, ומהם התוצרים הנצפים המצופים ממנו (Young, 1971).

ריאיון הוא פעילות אינטראקטיבית של דיאלוג דינמי בין מראיין לבין מרואיין, שבו המראיין מחפש תפיסות ייחודיות אצל המרואיין. רצוי שחיפוש זה יקיף את הנושא בהרחבה ויתקיים לאורך כמה פגישות ובפרקי זמן שונים, כדי לצמצם את גורם המקריות וגורם הריצוי החברתי. השאיפה לגילוי האמת הסובייקטיבית של המרואיין עומדת בלב הריאיון. סובייקטיביות זו אמנם יוצרת הבדלים בין הטקסטים האישיים של המרואינים, אולם בתוך עולם המושגים האישי של כל מרואיין חוזרים נושאים מסוימים, המייצגים את היסודות הקבועים המהווים את בסיס הידע.

הריאיון נעשה מתוך מגמה לכבד את המרואיין כאדם שלם ומתוך כיבוד ייחודו – הגישה ההוליסטית מיושמת בריאיונות בשתי דרכים: באחת, מעודד המרואיין לספר את סיפורו האישי על כל היבטיו; ובשנייה, מעודד המרואיין להתבונן בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית בקרב נוער בסיכון על כל היבטיה. היתרון העיקרי של הריאיונות נעוץ בכך כי במפגש בינאישי אנשים מוכנים לחיחוש יותר ולהביא היבטים אמיתיים של עצמם, של מחשבותיהם, של רגשותיהם ושל ערכיהם, יותר מאשר במפגש רשמי מרוחק. הדרך המעשית להשיג מהימנות גבוהה מצד המרואינים בריאיון היא לבחון באופן מקיף את המאפיינים השונים של השחקנים הראשיים ולהיות מודע להם במהלך המחקר, ובכלל זה את מאפייניו של המראיין עצמו. מהמידע המתקבל מניתוח ריאיונות של כמה מורים בבית הספר אפשר להסיק על מידת היעילות של ההתערבויות החינוכיות הנהוגות בבית הספר, ועל סוג המוביליות המתרחש בחייהם של התלמידים לאחר ההתערבות.

ניתוח הריאיונות נעשה בכמה שלבים: בשלב הראשון מקלידים את הטקסט של הריאיון כלשונו במחשב וכותבים סיכום קצר של עיקרי הנושאים שצצו במהלכו – התרשמויות, רעיונות, תמות וסוגיות מרכזיות העולים מדברי המרואינים ומדפוסי התנהגותם. בשלב השני מחלקים את הריאיון לשתי עמודות, בעמודה אחת מופיע הטקסט המקורי מחולק למשפטים ואילו העמודה השנייה נשארת ריקה. לאחר שקוראים את הטקסט פעמים אחדות מתוך הדגשת המילים החשובות בו (מילים שחוזרות על עצמן, דימויים מעניינים), מתחילות להתבהר תמות עיקריות שחוזרות על עצמן בריאיונות השונים. בהדרגה אפשר לחלק את התמות לקבוצות ולתת-קבוצות בטבלה, שהיא מעין תהליך מצטבר. כל נושא חשוב בריאיון נרשם כקבוצה נפרדת וציטטות הלקוחות מן הטקסט הגולמי של הריאיון נרשמות כנדרשות אליה. לאחר מכן נערך שלב קיבוץ הקבוצות, שבו מארגנים את כלל הקבוצות שעלו בריאיונות לפי סידור הגיוני. בשלב זה כדאי גם לקבוע אמות מידה לכל קבוצה, מעין כללים שבאמצעותם אפשר להכליל. כל משתתף מוערך לפי הקבוצות שנקבעו, וההערכה הכוללת נעשית לפי שקלול של כלל הקבוצות.

כתיבת נרטיב

הנרטיב משקף את העולם החווייתי של האדם, והוא כעין חלון המציץ אל נבכי תודעתו ומחשבתו, וחושף בפנינו את עולמו הרוחני והתרבותי. באמצעות הנרטיב ניתן ללמוד על השקפותיהם ועמדותיהם של אנשי החינוך, על תפיסותיהם החינוכיות, על התרבות המקצועית שהפנימו, על ניסיונם המקצועי בעבודה, על הפרשנות שלהם לעשייה זו, על החשיבה המלווה את עשייתם וכיצד הם ממשיגים את המידע הנצבר לכלל שימוש בו ככלי אבחון מקצועי.

כדי להשתמש בנרטיב ככלי אבחוני, יש לזמן מצבים היוצרים נרטיבים משמעותיים. ניתוח הנרטיבים מאפשר להעריך את מקומו של כל משתתף במושגים ובתהליכים המועברים בהדרכה, ואת סוג ההתפתחות האישית שחווה בעקבותיה. כמו כן, מאפשרת ההערכה המעצבת לבדוק עד כמה ההדרכה אכן יוצרת בקרב משתתפיה תהליכים המרחיבים את הגדרת תפקידם – עבודה חינוכית יעילה יותר בקרב תלמידים בסיכון. שחזור בכתב של דיאלוג שהתקיים בין מורה לבין תלמיד בסיכון או בניית תכנית התערבות אישית לתלמיד לפי תיאור מקרה הן דוגמאות לנרטיבים כתובים, שאפשר להשתמש בהן כחומרים להערכה מעצבת.

ניתוח הנרטיבים הכתובים נעשה באופן דומה לניתוח הריאיונות (כמו שנכתב בסעיף הקודם). לאחר קבלת הקבוצות, אפשר להעמיד אלה מול אלה נרטיבים של אנשים שונים שנכתבו על אותו נושא או נרטיבים שנכתבו בפרקי זמן שונים (למשל, לפני תהליך הכשרה ואחריו) ולבדוק שינויים בדרך הטיפול בעולם המושגים העולה מהנרטיב ואפילו שינויים לשוניים של כותביו.

קבוצות מיקוד

דיאלוג משותף של קבוצת אנשים אשר בוחנים יחד רעיונות אשר מעלה מנחה קבוצת המיקוד. באמצעות הדיאלוג אפשר ללמוד על הידע, על הדעות, על העמדות ועל הרגשות של משתתפי הקבוצה, ולקבל כך תמונה מקיפה של הארגון, שלו משתייכת הקבוצה.

ריאיון קבוצתי בקבוצת מיקוד מתאים במקרים שקבוצה עבדה ביחד במשך תקופה מסוימת, כדי להשיג מטרה משותפת (Watts & Ebbutt, 1987). קבוצת מיקוד נחשבת לאחת השיטות הטובות ביותר לאסוף מידע רב-ערך בנושא הנחקר. בקבוצת מיקוד יכול כל משתתף, מתוך דיאלוג עם עמיתיו, לזקק את טיעונו במהלך הדיון הקבוצתי, לבחון מחדש את רעיונותיו ולהמשיגם באופן כולל יותר. כל נושא בקבוצת המיקוד זוכה לחשיפה רחבה בשל כך שהוא עולה לדיון בפורום של חברי הקבוצה ומאומת על ידם, דבר המוסיף למהימנותו.

ביבליוגרפיה

- אביגדן, ג., למפרט, ר. ועמית, ג. (2005). הקול השותק. מבט אחר על ילדים בבית הספר. קו אדום, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- 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 פסיכו-דידקטית. אגף חינוך ונוער, גוינט ישראל, ירושלים. פרסום פנימי.
- בר שלום י. (2003). דוח מחקר הערכה לתכנית תאמראא להכשרת מורים לחינוך תלמידי 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.
- גלבוע, א. (1987). אישיות יוצרת – מודלים של למידה. הוצאת איתאב, תל-אביב.
- הראל, י. ; קני, ד. ; רהב, ג. (2002). נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי. גוינט-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-נבות, מ. (1996). הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בכיתות הכוון בבתי ספר תיכוניים מקיפים בבאר שבע. גוינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהן-נבות, מ. (2000). "סביבת החינוך החדשה" – תכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים. סיכום הערכת פרויקט בבתי ספר תיכוניים. גוינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהן-נבות, מ. ; אלנבוג-פרנקוביץ, ש. ; ריינפלד, ת. (2000). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער. גוינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהן-נבות, מ. (2002). הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בבתי ספר טכנולוגיים ברשת עמל: דוח מסכם. גוינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהן-נבות, לבנדר וסייקס (2004). הערכת פרויקט "אד"ם" בבתי ספר יסודיים. פרסום פנימי. גוינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- להב, ח. (2000). "נוער בסיכון – התופעה בפרספקטיבה". מתוך: שמש, א. מניתוק לשילוב. משרד החינוך, מנהל החברה ונוער, ירושלים.
- ליבוב, א. (2005). "שילית הזמן והמציאות: מחשבות על הורות ללא גבולות", מתוך: הזמן:

- מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר. מכון ואן ליר בירושלים, אמיליה פירוני (עורכת). הוצאת הקיבוץ המאוחד, עמ' 39-51.
- 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. ולוריא, א. (2006). כוחו של היועץ החינוכי – בית הספר כסביבה חינוכית-טיפולית מגדלת. עמותת אשלים מיסודה של גוינט ישראל. ירושלים. אשלים הוצאה לאור.
- 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. ולוריא, א., חרגל, ש., וסימון-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 ילון, ירושלים. פרסום פנימי.
- ניסון, 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 בצולדות התרבות המערבית. מוסד ביאליק. ירושלים.
- סימינגטון, ג. וסימינגטון נ. (2000). החשיבה הקלינית של וילפרד ביין. 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 ארגו הכלים שלך? שילוב דמיון מודרך ומטאפורות בהכשרת מורים". החינוך וסביבו. כרך ט"ו. שנתון המכללה לחינוך, סמינר הקיבוצים. צימט, ג. ושטיינר גי. (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, תלאביב. תרגום: שאול ברוידא.
- קייסמנט, פ. (1995). *להוסיף וללמוד מן המטופל*. דביר, תלאביב. תרגום: יעל פינסטרבוש.
- קורמר-נבו, מ. (1997). *"מה עוזר בעזרה! הסתכלות מחדש על סוגיית העזרה לנשים ממשפחות רב-בעייתיות"*. חברה ורווחה. י"ז (3), 261-281.
- קורמר-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 גיוינט 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, תלאביב.
- רוזנטר, נ. (1997). *"עבודתו של וילפרד ג'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 גיוינט 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 וילדים שלא נמצא להם מוצא*. גיוינט ישראל, ירושלים.
- רוזנפלד, י. (1987). *למידה מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את המיועד*. חברה ורווחה, יז', 4, 361-377.
- רוזנפלד, ר. (1996). *מה אומרים הבוגרים? סקר בוגרי שלושת המחזוריים של "מפנה" בירושלים*. אגף חינוך ונוער, גיוינט ישראל. פרסום פנימי.
- רן, תהל וגסר-אדלסבורג, ענת (1998). *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.
- סקדי מ. (1988). *ללמד מורים הקשבה טוטאלית, טיפוח "מגמה טיפולית" במערכת החינוך*. אוצר המורה, תלאביב.
- שריר, מ. (1994). *סביבת החינוך החדשה*. גיוינט ישראל, ירושלים. פרסום פנימי.

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.
- Crossan, M., Lane, H., White R., & Djurfelt, L. (1995). "Organizational learning: Dimensions 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*. 24(2), 522-538.
- 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.
- 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.
- 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.
- Garbarino, J. & Kostelny, I. (1992) Child Maltreatment as a Community Problem. *Child Abuse and Neglect*, 16, pp. 455-464.
- Gardner, H. (1992). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. NY: Basic Books.
- Garnezy, 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.
- 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.

נספחים

נספח ו:

כלי עזר לאיתור חלסידים 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 מביה"ס 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 | מכין שיעורי בית ועבודות באופן חלקי ומובחן | מכין פחות ופחות שיעורים ועבודות |
| מקבל סמכות של מורים | מקבל סמכות של מורים באופן מובחן | אינו מקבל סמכות של מורים |
| אינו מתנהג באופן חריג | לעתים רחוקות מעורב בתקריות של התנהגות חריגה | התנהגויות חריגות בולטות |
| מעורב חברתית | בעיות חברתיות | חוסר מעורבות מבחינה חברתית או מעורבות אנטי-חברתית |

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 מתבסס 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

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 מפוקפקים 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

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 מתפיסת 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 ושתפיסת העצמי שלו מפנימה כראוי את גופו הבוגר נהנה מאיזון נפשי ומתובנה מסוימת בנוגע לגבולותיו הפסיכולוגיים. הוא גם פיתח תחושת נפרדות מפותחת דיה. לעומתו, מתבגר המחזיק בתפיסת 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 כה 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 עוטיפ 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 מאחרים 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).

- 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 מושקע 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 קומפלטני.
- 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 מתירני, וכד'.

ד. 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, מקנא באופן ניכר 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. התלמיד 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 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 תלמידי 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 לדפוסי הלימוד שלו, ליכולותיו ולמגבלותיו במצבי למידה שונים; איך הוא מסביר את קשייו; אילו ידיעות יש לתלמיד על אסטרטגיות הלמידה שלו

4. פערים בין דפוסי 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 בהופעת/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, מוג

3. **תפיסת העצמי** – כיצד התלמיד/ה תופש/ת את עצמו/ה וכיצד אחרים תופשים אותה/ה לדעת/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

5. תפקידים שהתלמיד/ה ממלא/ת בחברת בני גילו – מנהיג חיובי, מנהיג שלילי, ליצן, שעיר לעזאזל, וכד'

6. יהיו ההתנהגות המוסרית מתאפשר באמצעות בחינת התנהגות התלמיד/ה בכמה מישורים – מצפוני-לא מצפוני, ישר-רמאי, אמין-הפכפך, אחראי-גנרר, 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 סקרה

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, כתיבת הנהגה 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 תומרת 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, המחריפה 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 ורבוליות 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 וקרבה.

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 מתודע 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.
- 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 שתגלה 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 השלייליים של התלמיד, המכוונים כלפי המורה.
- יכולת לשאת כישלונות.
- עמדה רגשית פנימית המתאימה לעמדה המוצהרת.

נספח 4:
הערכת הסובליות האישית, הלימודית והחברתית של תלמידים
בסיכון, הסתאפיינים בתפקוד חלקי ובנשירה ססויה

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 תפקודו/ה הבית ספרי של התלמיד/ה. 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. 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 הבית ספרי

תיאור תפקוד התלמיד/ה נעשה לפי מדדים המתוארים בהרחבה בטופס איתור ילדים פגיעים לסיכון. בטופס זה יובא סיכום מילולי המתמצת את המידע הראשוני על תפקודו/ה הבית ספרי של התלמיד/ה. לחץ 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

נספח 5: סיפור סקרה

יוסי בן ה-15 הוא תלמיד כיתה י' הלומד בכיתה מב"ר בבית ספר תיכון מקיף. ביומיים הראשונים של שנת הלימודים שוטט יוסי במסדרונות בית הספר. הוא נראה נכנס ויוצא פעמים אחדות מכיתה האם. התנהגותו החריגה משכה את תשומת לבה של רותי, רכזת השכבה, בשל מודעותה ומעורבותה במתרחש בכיתות מב"ר. היא החלה לעקוב אחריו והתרשמה מהופעתו החיצונית הנאה: נער גבוה, שחרחר ושרמנטי, שהתהלך במסדרונות בנוף-שלנטיות, ונראה מרחף ולא שייך כלל למסגרת.

רותי העריכה אינטואיטיבית שיוסי יהיה בבחינת אתגר קשה למחנכת, שזו לה השנה הראשונה בתפקידה. כדי לקבל החלטה שקולה יותר בעניינו, אספה מידע שעמד לרשות גורמים חינוכיים ואחרים.

המחנכת סיפרה לה שמתחילת הלימודים הפגין יוסי אדישות מוחלטת, כאשר בכניסתו לכיתה בחר להתיישב מולה. במהרה התברר להיות אחד התלמידים הבולטים ביותר בחוסר התפקוד המוחלט שלהם. הוא נטה לשכות את תיקו במסדרונות בית הספר, בחדר 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. בהפגנות רבה הצביע על המחברת היחידה שלעיתים רחוקות נזכר להביאה עמו: "הנה המחברת, אני לא צריך שום דבר ממך!" (יש לציין שלרשותו הייתה מחברת מהודרת ועבה).

יוסי הגיב בהתחמקות לניסיונות החוזרים ונשנים של המחנכת לעודדו להתארגן ולתפקד בכיתה: "כן, כן, בסדר, כבר עשיתי את מה שביקשת!!", אך בפועל לא הראה ולו מאמץ קל.

פעמים רבות הרגישה המחנכת חסרת אונים כלפיו בצד זעם וכעס כבושים, אך המשיכה לטפל בו בזהירות בכפפות של משי וחזרה לעודדו להתאמץ. שוב ושוב הציעה את עזרתה, אך נותרה ללא היענות מצדו. כאשר, ברגע של עייפות, לחצה עליו יתר על המידה לבצע משימה בהבנת הנקרא, הגיב כלפיה בבוז ובביטול ובחר להמשיך לשחק את משחק ה"כאילו". בעקבות המגע המתסכל אתו התגברו רגשותיה הקשים.

בשיחה של מרכזת השכבה עם היועצת נאסף מידע רלוונטי – תוצאות האבחונים ומבחני הכניסה שנערכו לו בקליטתו בבית הספר:

- מבחן הבנת הנקרא כללי – 72;
- מבחן כללי בחשבון – 56;
- מכון הדסה בתחום העיוני – 4-5 (מתוך 9);
- מבחן רייבן (מטריקס) – 104 (ממוצע 100).

על סמך התרשמות ראשונית והמבחנים שנערכו ליוסי בזמן קליטתו בבית הספר עלה, שיוסי הוא תלמיד בעל פוטנציאל טוב הסובל מפערים גדולים, שלא נמצא להם הסבר חד־משמעי. עם זאת, אפשר לשער שאין מדובר בכישורי למידה נמוכים או בליקוי למידה אלא בחוסר תפקוד ובהיעדר למידה רציפה ומתמשכת.

התנהגות חברתית: בימים הראשונים לקליטתו נראה יוסי מנותק מחברת בני גילו, לא התעניין בהם ונראה שגם הם שמרו מרחק ממנו וחששו להתעסק אתו. במסדרונות הסתובב עם נער מכיתה מקבילה, המוכר כטיפוס בעל התנהגות "עבריינית", שהופעתו מרושלת, וזאת בלשון המעטה.

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

בימים שרותי, רכזת השכבה, נעדרה מבית הספר (ביום החופשי שלה) נהג יוסי להיעלם מבית הספר למשך כל היום.

יוסי סירב להתאמץ ולהשתתף בזמן השיעורים. בשיעורים של המחנכת ורכזת השכבה הסתיר את אִירתפקודו בכך שנראה לכאורה מבצע את המטלות שהוטלו עליו.

בשיחה עם היועצת (על פי בקשת המחנכת ורכזת השכבה) שיחק יוסי את הילד הטוב הזקוק לעזרה בלימודים. לכל שאלה הייתה לו תשובה והוא השתדל ליצור את הרושם שהוא מעוניין לשתף פעולה עם המערכת ולהצליח בלימודים בבית הספר, אך בד בבד סיפק תירוצים שונים להתנהגויותיו החריגות שהטרידו את היועצת.

על סמך הנתונים החלקיים שיש בידך על יוסי, איזה מין טיפוס הוא, לדעתך? מה מצבו הכללי ומה רמת הסיכון שהוא נמצא בה? מהם שלושת שלבי ההתערבות הראשונים שהיית בוחרת לנקוט? מהם השיקולים המקצועיים שהנחו אותך בבחירת ההתערבות ומהם הספקות והלבטים בנוגע להתערבות זו?

בית הספר כארגון: הערכה מאבחנת דינסית

ההיכרות עם התלמיד/ה נעשית בעת ובעונה אחת בכמה מישורים – עם המורה כאדם פרטי, עם הצוות החינוכי ועם בית הספר כארגון:

1. היכרות עם המורה כאדם פרטי

את המורה מכירים משלושה פנים – מהפן האישי, מהפן הבינאישי ומהפן המקצועי – וביחד הם נותנים בידי המדריך תמונה מקיפה ויסודית של המורה. **בפן האישי מתודעים למאפיינים כגון:** אישיות המורה ומזגו; רקעו התרבותי; קומפוטנטיות המורה עם תלמידים פגיעים לסיכון; עמדות וערכים, חזון אישי ותפיסות החינוך שלו (התעניינות בפרט, גישה הומניסטית לחינוך, מעורבות), מוכנות לשינוי וסקרנות ללמידה (תגובת המורה לשינויים, התמודדות עם מצבי אי-ודאות ועמימות, גמישות), תחומי עניין ורוחב אופקים; הסגנון האישי בהוראה, יכולת לראייה תהליכית, וכן מידת הצורך בשינוי של המורה עצמו, בשל המצוקה שהוא חווה בעבודתו עם תלמידים פגיעים לסיכון.

בפן הבינאישי מתודעים למאפיינים כגון: יכולת המורה לעבוד וללמוד בצוות, מידת המעורבות של המורה במטלה המשותפת לצוות, מידת התרומה שלו לצוות וכיצד הוא נתרם על ידו; סגנון התקשורת של המורה עם עמיתיו: האם נוצר דיאלוג ביניהם, האם יש דפוס של שיח קבוע שניתן לזהותו, אילו מטרות המורה מציב בשיח שלו עם האחרים (תמיכה, הכוונה, עידוד, הרחבת ההוראה, התנגדות, בלימה). נוסף על הביטויים הייחודיים הנצפים במגעים השונים של המורה עם עמיתיו ועם דמויות אחרות, יש ללמוד על התפקידים שממלא המורה בצוות: המפשר, הדובר, המתנגד, הבודד, האינטלקטואל, האידאליסט, הפסימיסט, המנהיג, הפסיבי, הנמנע, החנפן, ה"לקקן", היצירתי בעל הרעיונות, וכד'.

בפן המקצועי מתודעים למאפיינים כגון: מומחיויות שונות (הכשרות ספציפיות); מיומנויות הוראה (לקבוצות, ליחידים); רוחב אופקים; ניסיון מגוון; הישגים בהוראה; יוזמה מקצועית (יכולת לתת השראה לחברי צוות אחרים בתחום המקצועי); מחויבות לקידומו של הפרט; יכולת ההכלה של המורה במצבים רגשיים שונים וכיצד הוא מתמודד אתם; מה מעורר בו המפגש עם התנהגויות חריגות של תלמידיו; מיומנויות של יצירת קשר עם מבוגרים וצעירים, מיומנויות של קיום דיאלוג פתוח (תכנים מתפתחים במגע בינאישי); מיומנויות של ניתוח מקרה וקביעת תכנית לימודית וחינוכית, ומיומנויות של ניתוח מצבים המדאיגים את צוות המורים וקביעת התערבות חינוכית הולמת.

2. היכרות ברמת הצוות החינוכי

ההיכרות את מאפייני הצוות החינוכי נוגעות להיבטים של משאבים ויכולות הצוות ליצור סביבה חינוכית מגנה. להלן כמה מן ההיבטים העיקריים:

משאבי הצוות החינוכי – כישוריהם של חברי הצוות לעבוד עם תלמידים בסיכון: מומחיויות שונות בהוראה וחינוך (כלים ומיומנויות, ניסיון קודם), תפיסות ערכיות המניעות את חברי הצוות בעבודה עם תלמידים בסיכון, מידת העניין שחברי הצוות מגלים באוכלוסייה זו, ומידת מעורבותם וזכונותם להתגייס למאמץ אינטנסיבי לקדםם.

מאפייני אישיות של הצוות – מוכנות ופתיחות לשינוי – כיצד הצוות מגיב לרעיונות חדשניים, להצעות שאינן עולות בקנה אחד עם תפיסותיו וניסיונותיו הקודמים; התעניינות בפרט, במזג, במידת סקרנותו ללמידה, וכדומה.

השקפות, מחשבות והתנהגות חברי הצוות – עמדות חברי הצוות כלפי תלמידים בהליכי סיכון ויכולתם לפתח עמדות הרואות אותם באור חיובי; מחשבות חברי הצוות על יעדים ומטרות הרצויים בטיפוח תלמידים פגיעים לסיכון ועל הדרך להשיגם; התנהגות חברי הצוות: זיהוי ביטויי ההתנהגות של חברי הצוות והמידע הנמסר בזאת.

משאבי הצוות כגוף – היבטים מבניים של הצוות, מספר אנשי הצוות, ערוצי התקשורת ביניהם, אווירה צוותית, תפקיד חברי הצוות ומבנה המנהיגות (אופי ההנהגה, חלוקת הסמכויות), וכדומה.

3. היכרות ברמת בית הספר כארגון

האבחון הדינמי של בית הספר כארגון מתבטא בהיכרות מעמיקה של המדריך עם התרבות והאווירה השוררות בו על משאביו, מטרותיו, מבנהו, סגנון ניהולו, התהליכים של קבלת החלטות ופתרון בעיות, דפוסי התקשורת והשגרה, הגבולות ועקרונות היסוד של קובעי המדיניות בבית הספר, המוביליות של הארגון ויכולתו להשתנות ולהתגמש, יחסי הגומלין של הארגון עם שאר הגורמים בקהילה, וכד'. מאפיינים אלה נלמדים, כאמור, לא רק ברובד הגלוי והמוצהר של הארגון אלא גם ברבדים הסמויים והלא מודעים שלו.

מטרת ההיכרות של המדריך עם התרבות והאווירה השוררות בבית הספר היא **בראש ובראשונה לזהות את צורכי בית הספר ואת צורכי חברי הצוות החינוכי, ולהתאים להם מטלות רלוונטיות להתמודדותם עם נוער תת־משיג ופגיע לסיכון**. ההיכרות עם בית הספר כארגון מאפשרת למדריך למפות את יחסי הכוחות בצוות מתוך ידיעת המשקל הסגולי של כל פרט בקבוצה ושל הקבוצה כגוף, והשפעתם על המדריך. כמו כן, במהלך ההיכרות מתוודע המדריך לעמדות המורים כלפי תלמידים בסיכון ויכול לגרום להם לשקלם ולבחנם.

להלן היבטים אחדים, שמניסיונו, ראויים להעמקה ולבירור מתמיד עם בית הספר כארגון, אשר שופכים אור על האווירה הרגשית השוררת בבית הספר:

• החזון החינוכי של בית הספר

מטרת המדריך היא ליצור חזון חינוכי בבית הספר ולנסחו בבהירות רבה ככל האפשר. עבודה יעילה עם תלמידים פגיעים לסיכון דורשת שהחזון החינוכי של

בית הספר יהיה ברור ויציב מחד, אך מאפשר שונות ורב-גונית מאידך. כאשר אין החזון החינוכי של בית הספר בהיר דיו או כאשר מדובר באידאולוגיה צרה וחד-ערכית, כגון שאיפה להישגים לימודיים גבוהים במנותק מהיכולת הממשית של התלמידים, הדבר מקשה מאוד על צוות בית הספר לראות את הצרכים האמיתיים של התלמידים ולעבוד עמם בדרך ההולמת יותר את צורכיהם.

• **מטרות מוצהרות וסמויות של בית הספר**

המדריך קובע עם התלמידים מטרות מוצהרות וסמויות בבית הספר, ובתוך כך נבדקת מידת הרלוונטיות שלהן לשיפור העשייה החינוכית של אנשי הצוות החינוכי בקרב תלמידים תת-משיגים ופגיעים לסיכון. מניסיונו למדנו, כי קביעתן של מטרות אחידות ונוקשות לכלל תלמידי בית הספר חוטאת למפגש האותנטי עם הצרכים הממשיים של התלמידים, ופוגמת ביכולת המורים להכיר בצרכים אלה ולחפש מענים הולמים יותר בעבורם. המצב שונה כאשר המטרות גמישות ומותאמות לצרכים ולאפשרויות הקיימות בחברה. היכולת לפעול בגמישות צומחת מתוך מחויבות המורה לתת מענה לריבוי הצרכים המזוהים של התלמיד, ולקדם את המוביליות של התלמיד כפרט.

נוסף על קביעת המטרות והתאמתן לצרכי התלמידים, המדריך בוחן את הפער הקיים בין המטרות המוצהרות ובין העשייה בפועל, פער אשר נובע, לעתים, ממכשולים שונים שאותם יש להסיר. כך לדוגמה, בית ספר המצהיר על שאיפה להצלחה ולמצוינות בקרב כלל תלמידיו, עשוי לטאטא קשיים, כישלונות ונקודות עימות "מתחת לשטיח", גם אם אין נעשה הדבר במודע, כדי שלא לסתור את הצהרת הכוונות הראשונית שלו.

להלן כמה פערים אופייניים שאנו פוגשים לעתים קרובות בבתי ספר: פער בין רצונות לבין יכולות בפועל; פער בין מניעים מודעים ובין מניעים לא מודעים, למשל, פער בין אידאולוגיה מוצהרת (התלמידים הנכשלים רצויים אצלנו) ובין אידאולוגיה סמויה (התלמידים הנכשלים הורסים את בית הספר); פער הנובע מקושי ליישב את הסתירות בין הקולות השונים של צרכני השירות עצמו, כגון קהילת ההורים, קובעי המדיניות בבית הספר וגופים מקצועיים התומכים בבית הספר.

• **שגרה, גבולות ועקרונות היסוד של התכנית החינוכית של בית הספר**

המדריך מנחה את הצוות הבית ספרי לכוון שגרה, להציב גבולות ולקבוע עקרונות יסוד למסגרת, כאמצעי עיקרי ליצירת אווירה המעודדת צמיחה. בכל מערכת חינוכית יש צורך לגבש מדיניות צוותית שתנחה את הצוות החינוכי לטפל באירועים קשים ובדפוס התנהגות חריגים של התלמידים. כל מערכת מציבה גבולות מסוגים שונים – גבולות יוצרים אווירה של ביטחון ויוצרים סוג של שוויון – לכול אסור לפגוע ברכוש, שימוש בכוח פסול בעבור כולם, וכדומה. הגבול שם את המוקד מחוץ לתלמיד ולבעיותיו האישיות. גבול הוא תקף ובעל

משמעות, כל עוד כל אנשי הצוות החינוכי מגיבים באופן שווה ועקיב בכל פעם שאחד מן התלמידים מפר אותו.

עבודה יעילה בקרב תלמידים פגיעים לסיכון לא תתאפשר, כאשר הגבולות הנוהגים בבית הספר פרוצים ואינם מוגדרים או כאשר הם נוקשים וצרים יתר על המידה. כדי שהעבודה תהיה יעילה, יש להנהיג בבית הספר גבולות גמישים, היוצרים הבחנה ברורה בין גבולות המחייבים את כלל הארגון (קווים אדומים), ובין גבולות המותאמים באופן אישי ליכולות ולצרכי ההתפתחות של התלמיד המסוים.

מניסיוני, לגבולות יש השפעה ממשית על התלמיד כפרט ועל התלמידים ככלל, כאשר נקבעת מדיניות ברורה באשר לדרך הטיפול במי שחוצה אותם (קביעת קווים אדומים), המחייבת את כלל הארגון בלא יוצאים מן הכלל (מספר הגבולות אינו צריך לעלות על ארבעה – שישה חוקים), וזאת בצד מדיניות מובחנת באשר לטיפול בחציית גבולות בעלי גוון אישי.

את ההבחנה בין גבולות המסגרת ובין הגבולות האישיים אפשר לסכם בשתי קטגוריות עיקריות: גבולות המסגרת הם גבולות שאינם תלויי אדם או מצב וכל החוצה אותם "יבוא על עונשו"; לעומתם, גבולות אישיים הם תלויי אדם ומצב ומתהווים במהלך יחסי הגומלין בין המורה לבין התלמיד (שניידר ודויטש, 1990).

המורה הוא הרשות המגבילה, המארגנת, המאפשרת והמגנה. המדריך לומד באיזו מידה מפעיל המורה חשיבה ביקורתית בנוגע לדרישותיו מן התלמידים, ובתוך כך שומר על העקרונות שאין קובעים גבול לשם גבול, אחרת יוצרים מציאות נוקשה מדי, וכי נחוץ ליצור עולם שהחוק בו מגן על אנשים בעלי צרכים שונים ומאפשר להם לצמוח. המדריך מקיים דיאלוג מתמשך עם המשמעות הפסיכו-חברתית שיש ליצירת שגרה וגבולות במסגרת החינוכית, ובוחן את תרומתם ביצירת אווירה רגשית המעודדת את פיתוח אישיותו של המנחך במערכת. תחילה יש לראות אם קיימות התנהגויות המחייבות גבול ברור ואחיד לכלל התלמידים ולעומתן התנהגויות שהן בתחום של שיקול הדעת של המנחך.

נושא הגבולות קשור באופן אינהרנטי לכל טיפול באוכלוסיית תלמידים שאינה מוצאת את מקומה במערכת החינוך, והוא מתבסס על דיאלוג מתמשך ודינמי. אך אחד התפקידים העיקריים של המדריך הוא גם להיות קשוב לצורכי המורים, לזהות את מקור המצוקה ואי-הנחת שלהם וללמוד ביחד כיצד להתמודד עם הנושא. המדריך לומד את המורכבות של סוגיית הגבולות בהקשר האישי, הקבוצתי והתרבותי-חברתי. ברמה האישית תעלנה שאלות כגון: מהי ההסתכלות האישית של כל מורה, מהן התובנות האישיות שלו בנוגע להתנהגות האנושית, מה לדעתו מקבע דפוסי התנהגות שליליים ומה מצמיח דפוסי התנהגות חיוביים. כל אלה מרחיבים את הדעת

ואת הבחינה הביקורתית של הצוות החינוכי את פעולתו היומיומית בנושא. ברמה הקבוצתית יתגלו הבדלים בהשקפות וייחשפו המסרים הסמויים והגלויים והקונפליקטים הבינאישיים, שיאפשרו פתיחות והקשבה של אחד לשני לקראת גיבוש ראייה משותפת – הסינתזה של כלל התובנות של חברי הקבוצה. ואילו ברמה התרבותית-חברתית נקבעות המוסכמות החברתיות של הכלל, החיוניות ליצירת נורמות התנהגות בחברה כלשהי.

• התאמת המענים לצורכי התלמידים

עשייה חינוכית היא בעלת תוקף, כאשר בית הספר מתמיד ללא הרף להרחיב את תחומי העשייה, כך שתתאים לצרכים המובחנים של כלל אוכלוסיית היעד. הרלוונטיות של שיטות ההוראה והחינוך של תלמידים תת-משיגים ופגיעים לסיכון נקבעת לפי מידת הגיוון, היצירתיות וההתאמה שלה לתלמידים השונים, וזאת לעומת התכנים, המטרות וההשקעה האחידים שמקבלים התלמידים הרגילים. כמו כן, יש חשיבות למשוב מובחן ונרחב, המכבד את הנתונים השונים של חברי הצוות החינוכי ושל התלמידים לעומת משוב עמום ולא ממוקד או משוב אחיד וצר, שאינו מתחשב בשונות שבין חברי הצוות והתלמידים. כאשר צוות בית הספר מתקשה לזהות מיהם תלמידיו, נוצר ערפול בתכנית הלימודים או היצמדות מוגזמת לתכנית הלימודים שקובע משרד החינוך. במקרה כזה ההחלטות המתקבלות מחייבות את כלל התלמידים והמורים, בלי להבחין בצורכיהם הסובייקטיביים ובכישוריהם המובחנים.

• סגנון ניהול

המדריך דואג לאפיין את סגנון הניהול הקיים בבית הספר ולעמוד על מקורותיו המודעים והלא מודעים, וכן לבדוק את השפעותיהם על המענים החינוכיים שמקבלים התלמידים התת-משיגים והפגיעים לסיכון. סגנון ניהול לא החלטי ולא עקיב מקשה מאוד על עבודה יעילה בקרב בני נוער פגיעים לסיכון, הזקוקים לסביבה מארגנת, מכוונת ובטוחה. לסגנון ניהול זה נלווים בדרך כלל דפוסי עבודה מזדמנים, כגון ישיבות צוות מזדמנות המטפלות באירועים מיד, בלא תכנון ומבט על. סגנון ניהול לא החלטי מתקיים כאשר דרך קבלת ההחלטות אקראית והאצלת הסמכויות נעה בין שיתוף מרבי לבין חוסר שיתוף מוחלט, כאשר חסרה הגדרה שיטתית של היעדים החינוכיים ששואפים אליהם ומדדים להערכה שיאפשרו בקרה, וכאשר לא מגדירים בשיטתיות את הסמכויות של בעלי התפקידים השונים ואת ערוצי השיתוף ביניהם.

אך מניסיונו הרב אנו יודעים שסגנון ניהול לא יעיל מתקיים גם כאשר דפוסי הניהול נוקשים וריכוזיים מדי, כיוון שדפוס ניהול זה אינו מאפשר למורים את היצירתיות וחיפוש הדרך החינויים, כדי להתאים את מסגרת החינוך לתלמידיהם. סגנון ניהול ריכוזי פוגם בדרגות החופש של המורים, ולרוב

קיימת היצמדות גדולה למטרות אחידות ולמסלולים קבועים מראש. כל אלה פוגעים באיכות ההתאמה של העשייה החינוכית לתלמידים התת-משיגים והפגיעים לסיכון, וביכולתם של המורים לקרוא נכונה את המפה הרגשית שלהם ולנקוט עמדה ופעולה שקולות יותר.

סגנון ניהול אופטימלי מתבטא בסמכות המנהל – ביכולתו להנהיג את המורים לממש את מלוא הפוטנציאל האישי והמקצועי שלהם, ולהרחיב את מסוגלותם לתת לכל תלמיד את העזרה שלה הוא זקוק, ובזאת להצליח במשימה המורכבת של חינוך תלמידים פגיעים לסיכון. מניסיוני, משימה זו דורשת סגנון ניהול גמיש במסגרות עבודה קבועות, שתוכנן משתנה לפי הצרכים הקיימים בזמן הנתון, אך שתמיד משלב למידה של ההתנהגות האנושית בפדגוגיה מתקדמת, הרואה בתלמידים בני אדם. קבלת ההחלטות נעשית לרוב במשותף, והגדרת התפקידים נעשית לפי כישוריהם וצורכיהם המשתנים של חברי הצוות החינוכי, אשר נושאים באחריות כלפי התלמידים. התהליכים המקבילים המתקיימים בין המדריך ובין המורים ובין המורים ובין תלמידיהם מדגימים הלכה למעשה את הרוח החינוכית, המשפיעה אהדי מלמעלה למטה ומלמטה למעלה.

יש לראות כל סגנון ניהול שהוצג לעיל כנמצא **ברצף של תכונות ומאפיינים ולא כקביעה מוחלטת** של סגנון ניהול עדיף. תאוריות של התנהגות ארגונית מלמדות על הקושי של אנשים המשתייכים לקבוצה או לארגון להיות עצמאים ומשחררים מסגנון הניהול השליט בה, גם כאשר בחייהם הפרטיים מנהלים אותם האנשים חיי מחשבה ועשייה חופשיים ומשחררים (רוזנואסר, 1997, ביון, 1992, אנדרסון, 2000, סימיגטון וסימינגטון, 2000). אופי הארגון מושפע, בראש ובראשונה, מאישיות המנהיג, מדפוסי התקשורת שלו, מדפוסי ההערכה שלו את עובדיו, ועוד. במשך השנים למדנו כי לאופי הדינמיקה הרגשית שמקיים המנהל עם סביבתו הקרובה יש השפעה מכרעת על איכות המגעים של המורים עם תלמידיהם הפגיעים לסיכון ועם הוריהם.

Abstract

Dr. Flora Mor, the author, has been leading psycho-social educational initiatives for many years, in partnership between Ashalim and the Ministry of Education. These initiatives have become part of a nationwide process involving the personal and professional development of many education and welfare workers, who lead schools where efforts are being invested in working with students at risk.

This process is recognized as particularly important, as growing numbers of students live in distress, social gaps are widening and since welfare services are shrinking.

The strategies and tools included in the book were designed in response to genuine difficulties and problems felt by educators and welfare employees on a daily basis, in their encounter with students who do not follow the normative path. The strategies are geared towards generating the educators' and counselors' personal and professional growth, as a prerequisite for being able to tackle the pain and hardships of children and youth at risk.

This book suggests ways of expanding the ability of the education system to deal with students whose place along the normative track is not guaranteed. It is based on the psycho-social educational approach, an integrative approach which combines individual and system-wide aspects, and which relates equally to all the circles surrounding the student, that shape his/her development.

According to this approach, each student's failure should be apprehended in terms of the school context, as well as of the social and family contexts. Thinking in terms of a system-wide context enables the educators to expand the possible responses the school can offer to deal efficiently with students at risk.

The book is geared towards professionals and policy-makers, who view the education system as a natural rather than a stigmatizing place, involving complex human situation, while recognizing that a sensitive approach, combined with the appropriate teaching methods, can help all the students grow and develop and ensure their successful social integration.

FLORA MOR Ph.D.

Seeing the Children

A Guidebook to Creating a Nurturing-Educational Environment for Students at-Risk



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 USA-Federation of New York
www.ashalim.org.il



State of Israel
Ministry of Education Culture and Sport

"הגישה הזאת... נעזור לך, לא נוותר ולא ניתן לך להמשיך להיכשל, מנצחת בסוף... כוח הרצון שלי נולד עם המורים, הם החדירו בי את ההבנות שיש לי היום על החיים... כיום זה שונה, החיים והלימודים הולכים ביחד!"

"כל אחד זקוק למסגרת שתכוון אותו כך שיגשים את מה שהוא נועד לו... להתאים את היחס לכל ילד באופן אישי, זה מה שעבד איתי".

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

עדויות אלו הלקוחות מתוך הספר **לראות את הילדים - מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**, של צעירים שמוריהם עברו הכשרה בגישה החינוכית הפסיכוכיברתית, מעידות על התפקיד החשוב שבית הספר והמורים יכולים למלא בחיי הילדים והמתבגרים והשפעתו הגדולה על התפתחותם.

ילדים ומתבגרים החווים קשיים אישיים, משפחתיים וסביבתיים, מרגישים לעתים כי המבוגרים שבחייהם אינם רגישים לצורכיהם. מבוגרים שאינם נרתעים מיחסם המתריס של ילדים אלו ומוכנים לראות אותם, לדבר איתם, לעבוד איתם ולעזור להם, ממלאים תפקיד חשוב בחייהם של הילדים ובשלבי התפתחותם.

ד"ר פלורה מור, פסיכותרפיסטית, ראש תחום פיתוח תוכניות לאוכלוסיות בסיכון במערכות חינוך באשלים. יוצרת ומובילה את התפיסה החינוכית הפסיכוכיברתית. מדריכה אנשי מקצוע ומוסדות חינוך המתמודדים עם תלמידים בסיכון.

עיצוב העטיפה: דיקלה יובל
צילום: ישראל Gettyimages
לוחות והדפסה: מפעלי דפוס כתר, ירושלים



מדינת ישראל
משרד החינוך, התרבות והספורט



מחיר מומלץ: 96 ש"ח
מסת"ב: 8-44-7073-965