



מקום לכולם

חלק חמישי
עבודה עם הורים

| פרק ה' |

עבודה עם הורים

להורים תפקיד מרכזי בתמיכה ובסיוע לילדם החווה דחייה חברתית, כפי שעולה מן המחקר ומן הסיפורים המדגימים סיוע בהתמודדות עם חוויות של דחייה חברתית (ראה גם חלק ב', פרק ב'). יחד עם זאת, חשוב להדגיש, שהתגייסות ההורים ושיתוף הפעולה שלהם עם אופני ההתערבות המקובלים במערכת החינוכית אינם מובנים מאליהם.

בחלק זה תינתן הדעת על הכלת ציפיות ורגישויות הורים במפגש עם בית-הספר, על הכרת סיפורו של ההורה ועל תכנון וניהול שיחה עם הורה לצורך קבלת מידע ותכנון סיוע לילדו, ולצורך העצמת מקומו בתכנון ובישום הסיוע שיינתן לילד (בעקבות כהן, 1988, כהן, 1992, ברגמן וכהן, 1994, נוי, 1999, 1995, פרידמן ופישר, 2003, סמילנסקי, 1987, כהן, 2010 ואחרים).

חלק זה עוסק במעגל ההורים כמבוגרים משמעותיים, הנמצאים מחוץ לזירה החברתית בבית-הספר, שניתן לדמות אותם (מבחינת תפקידם בהקשר זה, אך לא מבחינת הקרבה למתאמן והיחסים עימו, ולעיתים ההזדהות עם מה שהוא עובר) למאמני כושר פרטיים המעורבים רגשית וכל כולם ממוקדים ומושקעים בשחקן שלהם. הורים מתייחסים בדרך כלל פחות לקבוצת בני הגיל שאליה משתייך ילדם, ועסוקים בעיקר בהישגיו ובהצלחתו או בכישלונו של ילדם במסגרת הקבוצה שאליה הוא משתייך. כמאמנים פרטיים הם מזדהים עם צרכיו של השחקן שלהם, ויכולים פעמים רבות להשיא לו עצות טובות לפני המשחק, להציע לו ממה להיזהר, לאמן אותו בכישורי משחק חברתי, לקשר בינו לבין שחקנים אחרים גם מחוץ למערכת, ולדאוג שיהיה במקום ראוי ככל שניתן בסולם ההיררכיה הקבוצתית. אולם, אם וכאשר ייכנס מאמן פרטי לתוך המגרש בעת המשחק הוא עלול להפריע לשחקן שלו, וחברי הקבוצה עלולים לכעוס על השחקן ואף למצוא דרכים למצות עמו את הדין.

חוברת זו מיועדת, כאמור, לאנשי המערך המסייע ולתפקידים בסיוע לילדים החווים דחייה, בהכשרת מורים ובניהול דיאלוג עם הורים. אולם כאן המקום לציין, כי מאחר שפעמים רבות הפנייה הראשונית של ההורים היא למחנכים, חשוב מאוד להגביר את מודעותם לציפיות ולרגישויות של הורים במפגש עם בית-הספר, ולאמנם בכלים ליצירת דיאלוג פורה עם הורים כפי שיפורט בפרקים הבאים. כמו כן, חשוב ליצור נהלים של קשר רציף בין המחנכים לבין אנשי המערך המסייע וחלוקת תפקידים ביניהם ביחס לעבודה עם הורי הילד החווה דחייה.

פרק א': הכלת ציפיות ורגישויות של הורים במפגש עם בית- הספר

מפגש עם הורים בהקשר לסוגיות חברתיות בעייתיות של ילדם יכול להיות ביוזמתם או ביוזמת בית- הספר. במפגש זה נפרשות פעמים רבות ציפיות שונות של שני ההורים מן הילד או מן המערכת הבית- ספרית, הקשורות לניסיון חיים קודם ולמטען הרגשי והשכלי שצברו בחייהם. כל אחד מן ההורים מביא עמו אל המשפחה שיצר את תכונות אישיותו ותפיסותיו המציאותיות והדמיוניות הנוגעות למשפחתו המקורית, כאשר התנסויותיו במשפחת המקור שלו ועמדותיו משפיעות על מערכת ציפיותיו ממשפחתו החדשה. ציפיות אלו נוגעות לחלוקת תפקידים בין הבעל לאשתו, לאופן גידול הילדים, ליחסים בין ילדים להורים, ועוד.

בבית-הספר ישנה נטייה לגייס לעזרה את ההורה שנוטל על עצמו את תפקיד הטיפול בילד, והמבלה עמו שעות רבות יותר. פעמים רבות אלו הן האימהות. חשוב שלא לשכוח שההורה השני, שגם אם אינו פעיל בקשר עם בית-הספר, הרי שערכיו וציפיותיו ישפיעו על ההתנהגות הילד מבחינה חברתית, רגשית ולימודית. חשוב לכן להכיר את ציפיות שני ההורים על מנת לבדוק דרכי שיתוף פעולה עם שניהם לטובת ילדם.

הורים משווים את עצמם למצבו של הילד, וניתן להיתקל פעמים רבות בביטויים של חוסר אונים כמו "גם אני לא הצלחתי בלימודים, גם לי לא היו חברים - אז למה שהילד שלי יצליח?" דפוס כזה מקשה על גיוס ההורה לטובת שיפור מצבו החברתי של ילדו. מצד אחר ניתן גם לשמוע הורים שרוצים בכל מחיר שמצבו החברתי של ילדם יהיה טוב משלהם בגילו, והם יעשו הכול על מנת להשפיע כדי לשפר את מצבו, כולל צעדים העלולים להיתפס על-ידי בית-הספר כהתערבות חודרנית ולא מתאימה, היכולה להפר את האקלים החברתי בכיתה שבה לומד ילדם.

פעמים רבות משווים ההורים את עצמם גם להוריהם, ופולטים משפטים כמו "להורים שלי לא היה זמן לסייע לי מבחינה חברתית והגעתי למה שהגעתי, גם לי אין זמן להשקיע, והכול כבר יסתדר!" כאשר ההורים 'נעולים' בהשוואות כאלו הם אינם פנויים למעשה לראות את מצבו החברתי הייחודי והשונה של ילדם. חשוב לכן להקשיב ולהבין מהיכן נובעת התפיסה ההורית של האב או האם, ובזמן-זמנית לציין בפניהם את ייחודיותו של ילדם וכיצד ניתן לסייע לו.

הורים גם נוטים לעשות אידיאליזציה של הילד ומתמקדים בתכונות ובכישורים שלו תוך שהם מתקשים להודות בפני עצמם בקשייו. חשוב לקבל את מה שמעלים ההורים ואף לספר להם על צדדים יפים ומיוחדים באישיות הילד, ורק לאחר מכן לדון בבעיה שבשלה הוזמנו. ניתן לשאול שאלות כגון:

איך הילד בבית?

מה הוא הכי אוהב?

מהו סדר היום שלו?

שאלות אלו אינן נקודות ביקורת. הן נשאלות כדרך להציג את צדדיו השונים של הילד המתגלים ובאים לידי ביטוי במערכות השונות (משפחה ובית-הספר), מתוך כוונה להשתמש בידע שמצטבר על הילד כמנוף לשיתוף פעולה עם ההורים.

חשוב לתת את הדעת גם לכך שההורים, כאמור, מזדהים עם ילדם, חשים בכאבו כשהוא עצוב, דחוי או חווה כישלון, ושמחים בשמחתו וגאים בהישגיו – כאילו שהם אלו שהשיגו את ההישגים הללו.

שתי סוגיות אלו – ההזדהות עם הילד וגם האידיאליזציה שלו מקלות על ההורים מצד אחד להתמודד עם הקשיים הכרוכים בגידולו ולהמשיך במשימת ההורות גם כשהיא קשה ובלתי נעימה, ומצד אחר, עלולות להקשות עליהם במיוחד במצבים חברתיים בעייתיים אליהם נקלע ילדם בבית-הספר שהוא מחוץ לשליטתם, והם חשים חסרי אונים לכונן אותו ולהגן עליו.

ההורים המוסרים את ילדם כפיקדון למערכת החינוכית, והם חסרים מידע בזמן אמת על מצבו, וחשים שאינם יכולים להגן עליו (מפני פגיעות מצד בני גילו, מפני דרישות המורים הנתפסות בעיניהם כמחמירות או לא הגיוניות), צריכים בהדרגה לפתח אמון במערכת הבית-ספרית. האמון מתפתח תוך בדיקה מתמדת של המערכת ושל השפעתה החיובית או השלילית על הילד.

מחד-גיסא, במפגש עם ההורים ניתן להיתקל פעמים רבות בביקורת על בית-הספר, על הרכב הכיתה או על המחנכת, שלעיתים היא מוצדקת, אך פעמים רבות היא יכולה לנבוע מתחושת חוסר אונים ואף מתוך חרדה למה שקורה לילד בשעות שבהן הפקידו אותו בידי המערכת. סביר שככל שיגבר אמון ההורים תרד רמת הביקורת שלהם, והם יהיו מוכנים לשתף פעולה במידה רבה יותר.

מאידך-גיסא, בעת הזמנת ההורים לפגישה, יש לתת את הדעת לאופן הפנייה להורה, ולשים לב לכך שכאשר הוא מגיע לשיחה בנושא בעייתי הקשור לילדו, הוא עלול לחוש בעצמו כמו ילד העומד בפני מערכת סמכותית ואף שיפוטית, התרחשות שמחזירה אותו פעמים רבות לניסיונו עם הסמכות בבית הוריו או בבית-הספר שלו. תחושה זו אינה נוחה להורה שעלול להגיב בתוקפנות מילולית או לחלופין בניסיונות התחמקות מהפגישה. לעיתים גם ניתן לראות כיצד הורים שמים עצמם כיועצים למערכת החינוכית על סמך ניסיונם האישי או המקצועי, בנסותם לחוש בעלי יכולת במפגש הלא נוח עם הסמכות החינוכית או הטיפולית בבית-הספר.

כדאי לכן להרגיע את ההורה המגיע לשיחה, ולהתחיל לשוחח אתו בצורה חמה ומקבלת על עניין כללי (מסיבה בבית-הספר, אירוע נחמד שקרה, שאלה לשלום ההורה וכו') ורק אחר כך להעלות את הבעיה באופן ענייני ולא מאיים, העלול לגרום לקושי של ההורה להכיל את המידע. ישנם הורים שעל מנת להיפטר מתחושת העימות הקשה עם הסמכות החינוכית – מפנים את תסכולם כלפי ילדם במקום לחשוב יחד על הדרך לסייע לו. תגובה כזו עלולה לדרדר את מערכת היחסים שלהם עם הילד במקום לגייסם לטובתו. לכן, חשוב ראשית להיות קשוב ל'סיפור' של ההורה ולתפיסתו את תפקידו ואת טובת ילדו, ולבדוק באיזה תחום נכון וניתן לגייס את שיתוף הפעולה שלו.

פרק ב': הכנה למפגש עם הורים לצורך קבלת מידע ותכנון סיוע לילדם

בפרק זה מוצג תהליך ל'רתימת' ההורים כשותפים לסיוע לילדם בבית-הספר, לתכנון השיחה עמם ולניתוח רפלקטיבי שלה, על מנת שהדיאלוג עמם יהיה פורה. ההצעה מבוססת על הנחת היסוד שתפיסת ההורה את מצבו של הילד ואת טובתו שונה פעמים רבות מתפיסת המערכת החינוכית, ועלולה ליצור קונפליקטים מיותרים בקשר ביניהם (עיבוד בעקבות אדיג'ס, 1991, וויט ואפסטון, 1999 בתוך: דשבסקי ובינשטוק, 2007, רדלר בעקבות כהן בתוך: עמיר ובינשטוק 2003 וכהן, 2010).

להלן התנסות בהזמנה לדיאלוג וירטואלי מקדים עם ההורה, לתכנון מפגש עמו ולבדיקה של מידת הצלחתו, בדיעבד.

יצירת קשב ובניית תיאוריה על ההורה

בשונה משכנוע באשר לדרך שבה יש לסייע לילדו בבית-הספר, שפירושו שעליו לבטל את דעתו מפני דעתו של איש החינוך או המערך המסייע, הרי ש'רתימה' עשויה להניח את דעתו של ההורה. פיתוח דיבור פנימי, וירטואלי ואמפתי עם ההורה יסייע ליצירת תנאים לדיאלוג פורה עמו. איש המערך המסייע יצור כאן תיאוריה על ההורה, וינסה לשער מה יקרה במפגש ביניהם, כדי שירגיש שהשיחה שתתנהל תהיה יעילה ומקדמת את עניינו של הילד.

שאלה: מדוע עלי להפעיל אמפתיה כלפי ההורה כשיש לי מחשבות וידע משלי?

תשובה: כי כך אני מקבל מידע על ההורה (הכנה בטרם התנהל הדיבור הישיר)

זוהי עצירה לצורך קבלת מידע על האסטרטגיה המתאימה לרתימת ההורה לאופן הסיוע לילד כפי שאיש המערך המסייע רוצה להוביל.

כאן חשוב ליצור סימטריה בין המצבים:

1. מודעותי ל'סיפור' של ההורה.
2. מודעותי ל'סיפור המקצועי' שלי.
3. הנחה משוערת של ההורה על תפיסתו את תפקידי כאיש הסיוע.
4. הערכת הפוטנציאל למפגש אינטרסים של שנינו.

בניית 'סיפורו של ההורה'

מהו ה'אני מאמין' של ההורה ביחס להורות?

מהי תפיסת התפקיד שלו?

אילו מטרות אישיות מנחות את התנהלותו? מהי האג'נדה שלו?

מהו סגנון ההורות שלו?



אילו יכולות הוריות אני מזהה אצלו?
אילו חולשות הוריות אני מאתר אצלו?
מה יחשב אצלו להצלחה?
מה נכון שיעשה (על-ידי, על-ידי מישהו במערכת) לקידום מטרותיו של ההורה, כדי שיהיה מוכן להתפנות ולשתף פעולה גם עם התהליך שאני מעוניין לקדם?
איך אני נתפס בעיניו - כסמכות מקצועית מסייעת? כסמכות מאיימת? כמעמיס עליו עול נוסף?
מה להערכתי יהיה הרווח שלו בשיתוף פעולה אתי?
מה עלול לאיים עליו ולבלום את נכונותו לשיתוף הפעולה אתי?
עד כמה אני מרגיש שאני מוכן ללכת לקראת ה'סיפור' שלו?

הגברת מודעותי ל'סיפור' שלי:



מהו ה'אני מאמין' המקצועי שלי?
מהי תפיסת התפקיד שלי?
מהן המטרות האישיות שלי המנחות את התנהלותי?
מהן יכולותי לנהל שיחה מסוג זה עם ההורה (מתוך ניסיון העבר שלי)?
מהן חולשותי בניהול שיחה מסוג זה?
אילו הזדמנויות לקשר, לפעולה אני מזהה במפגש בינינו?
אילו איומים על הרעיון, על התוכנית, על כיוון השיחה שנראה לי מתאים, אני מזהה במגע עם ההורה?
מה יהיה הרווח שלי/של העניין שבשמו אני פועל? מה אוכל להשיג?

קווים מנחים לניהול שיחה עם הורה בקשר למצבו החברתי של ילדם

(עובד על-ידי בינשטוק, 2003, בעקבות כהן בתוך רדלר)
לאחר יצירת תיאוריה על ההורה והעלאת מודעות לתיאוריה המנחה את איש המערך המסייע וגיבוש אסטרטגיות פעולה מתאימות, ניתן לגשת לתכנון שיחה עם ההורה.

שלבי השיחה

1. שלבים מקדימים

שלב בירור של מטרה קונקרטית של השיחה.

שלב תכנון השיחה: תוכנה, משתתפים, עיתוי השיחה ומיקומה.

2. שלבי השיחה (המבוססת על שישה שלבים בסיסיים):

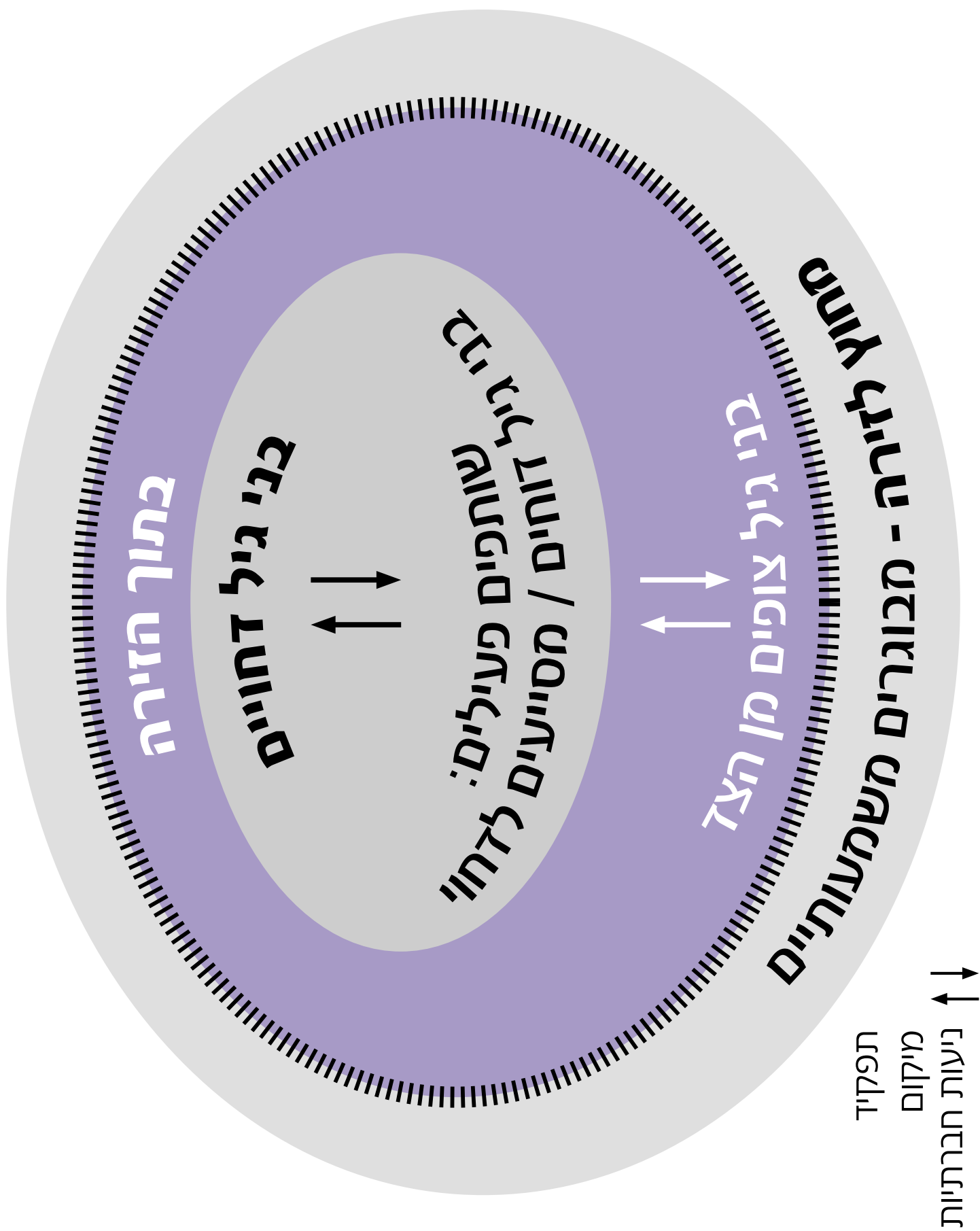
- שלב החימום:** הצטרפות, אווירה נעימה, אכפתיות, מתן כבוד ועניין משותף – רווחתו של הילד.
- שלב תיאור צדדיו החיוביים של הילד:** הדגשת התקדמות והישגים.
- שלב בירור, כיצד רואה ההורה את הילד בבית –** על-ידי שאלות פתוחות, תוך גילוי אמפתיה לבעיות שהורה יכול להעלות או לתמונה אידיאלית שההורה מצייר.
- שלב של התקדמות הדרגתית אל הבעיה של הילד, כפי שבאה לידי ביטוי בבית-הספר, בצעדים מדודים ובהובלה:** הצגת העובדות, בדיקה עם ההורה אם הוא מכיר אותן ומהו ההסבר שלו, ופרשנות איש המערך המסייע.
- שלב הנורמליזציה של הבעיה:** תיאור הבעיה באמות מידה מתאימות, להפחתת עוצמת החרדה של ההורה והגברת התגייסותו לטיפול בבעיה.
- שלב סיכום השיחה:** חשיבה כיצד ניתן להגיע להסכמה או לשתי חלופות לפעולה. רצוי להגיע לתוכנית פעולה משותפת שבה ייקחו חלק הן בית-הספר והן ההורים וחלוקת התפקידים ביניהם תהיה ברורה, וקביעת מפגש המשך לבדיקת התקדמות הסיוע.

מאחר שסוגיות חברתיות בעייתיות (במיוחד במקרים של דחייה מתמשכת או כרונית) אינן נפתרות במהירות, רצוי להמשיך את הקשר עם הורי הילד, במטרה לסייע לשיפור מצבו החברתי, ולכן חשובה הרפלקציה על המפגש שנערך עם ההורים.

שאלות למחשבה לאחר המפגש הראשוני עם ההורים:

1. מי יזם את המפגש ומה היו מטרתיו?
2. מה היו הרגשותי לפני המפגש עם ההורים?
3. ממה לדעתי נבעו הרגשות אלו?
4. כיצד לדעתי הרגישו ההורים לקראת המפגש אתי, במהלכו ולאחריו?
5. ממה נבעו רגשות אלו?
6. עד כמה הייתי מודע להרגשותי ולהרגשות ההורים לפני המפגש?
7. מה הנחה אותי בעת תכנון המפגש? (שיקולי הדעת)
8. בדיעבד מה היו לדעתי הגורמים שהשפיעו לטובה על המפגש עם ההורים?
9. במידה שצצו קשיים, מה היו הגורמים שהקשו לדעתי על הצלחת המפגש?
10. האם נוצרה מין 'ברית' (או חוזה עבודה) ביני לבין ההורים? ומה אופייה?
11. באיזו מידה להערכתי ייענו ההורים להזמנה להמשך הקשר בינינו?

זירת הדחייה



פרק ג': בירור הרקע לציפיות ולעמדות ההורים ביחס לילדם החווה דחייה

בהתבוננות במודל זירת הדחייה (עמ' 150) נראה, כאמור, את המבוגר המשמעותי (ההורה והמורה) מחוץ לגדר הזירה. יחד עם זאת, כאשר אירועי דחייה מתרחשים בבית-הספר נכנס המורה פעמים רבות למרכז הזירה במטרה לטפל באירוע ולסייע להסדרת ההתנהלות החברתית. מן ההורים, לעומת זאת, מצופה להישאר מחוץ לזירה הכיתתית. הם מגיעים ביוזמתם או מוזמנים לבית-הספר לצורך בירור, לקבלת מידע ולחשיבה משותפת עם המנחים, עם ההנהלה או עם הצוות המקצועי כדי לסייע לילד הדחוי.

מדברי ההורים במחקר הנוכחי עולה רגישות רבה למהלך חייהם החברתי של ילדיהם - חלקם תומכים פעילים בהתפתחות החברתית של ילדיהם ובטוחים שילדם בעל יכולות חברתיות שימנעו ממנו את חוויית הדחייה, אך חלקם מביע בהחלט חשש מפני דחייה חברתית. חלק מהם מסייע לילדיהם בעצות על מנת להימנע או להתמודד עם חוויות של דחייה.

יחד עם זאת, התערבות של אנשי חינוך בטיפול בחוויות דחייה של ילדים אינה ברורה מאליה. חלק מן המשתתפים במחקר הצביעו על חוסר מודעות ועל היעדר כישורים של המורים לטפל בהתרחשויות חברתיות בעייתיות בכיתתם, וכי הם התגייסו לפעולה חינוכית רק לאחר פניית הורים. לטענת ההורים, המורים תופסים את ההתרחשויות באופן אובייקטיבי יותר (את מה שקרה על פניו) ומסוגלים פחות להתייחס לתחושת הקושי הסובייקטיבית של הילד. במידה שמורים יוזמים פעולות חינוכיות, הן אינן משלבות דרכים לעידוד הילד לפנות ולהסתייע במורה, ולראות בו כתובת לקבלת עזרה. מן הדברים משתמע, כי אין ההורים מודעים בהכרח לפעילות החינוכית הנעשית בכיתה שבה לומדים ילדיהם ואינם מעורבים בטיפול בבעיה ברמה המערכתית (הסתייעות המורה ביועצ/ת או בפסיכולוג/ית).

בעת טיפול בחוויות של דחייה, עולה גם השאלה עד כמה נוטה הילד הנדחה להסתייע במבוגר משמעותי בכלל ובהורה בפרט בעת חוויות דחייה, ומהו אופי ההסתייעות. מן המחקר עולה בבירור, שחוויות מוקדמות של הורה לילד החווה דחייה משפיעות על אופי הסיוע שאותו הוא נותן לילדו. לשאלות שלהלן חשיבות ביחס לקבלת מידע מן ההורה על תפיסותיו את עמדות הוריו בילדותו, ביחס לחינוך ילדים בכלל ולאירועים כאלו בפרט, כמו גם תפיסותיו את עצמו כהורה. שאלות אלו יכולות לסייע בשיקוף תפיסתו על תפקידו כמבוגר המשמעותי ועל ציפיותיו מן המורה המחנך בסיטואציה זו. חשוב להעלות שאלות אלו בדרך אמפתית המתמקדת בילד ולא בהורה, כשהמידע המופק מהן ישרת את איש הסיוע להבנת תפיסות ההורה ולצורך חבירה אליו.

שאלות לבירור הרקע של ההורה כילד וכמבוגר, וציפיותיו מבית-הספר:

1. אתה מספר על חוויית הדחייה של הבן/הבת שלך - האם זכור לך מה היה הסטטוס שלך בכיתה כילד?
2. האם חווית חוויות של דחייה בכיתה? באיזה גיל? איך זה קרה בדרך כלל?



3. נתבונן יחד במודל הזירה - איפה היית ממוקם בילדותך? תמיד באותו מקום, או לפעמים במקום אחד ולפעמים באחר?
4. (אם הייתה ניעות חיובית בסטטוס ההורה - עלייה בסולם חברתי) - בעקבות מה התרחשה? מה עזר לעלייה בסטטוס?
5. האם סיפרת להוריך על החוויות הקשות שלך בבית-הספר?
6. כיצד הגיבו הוריך כשאתה חווית דחייה? מה הם עשו?
7. איפה אתה ממוקם היום כהורה? (בתוך הזירה, מאחורי הגדר, גם וגם)
8. כיצד אתה מרגיש במקום הזה בדרך כלל? וכיצד אתה מרגיש כאשר הילד שלך חווה דחייה?
9. איך אתה מגיב כשהבן/בת שלך מספרים לך שחוו דחייה בכיתה או כשנודע לך מהמחנכת או מהורים אחרים בכיתה?
10. כיצד אתה מצפה שיטפלו באירוע בבית-הספר? (המנהלת, המחנכת, היועצת, הפסיכולוג)
11. איך היית רוצה שיהיה הקשר שלך עם בית-הספר? (טלפון או מחברת קשר עם המורה, שיחות עם איש המערך המסייע, תצפית 'מעבר לגדר' בעת ההפסקות - לצורך שמירה על הילד, באמצעות הפיקוח על בית-הספר - איום..)

פרק ד': הצעה לאסטרטגיות סיוע מצד ההורים

עצות להורה הנמצא מחוץ לזירת הדחייה

בחלק השני, במעגל 'החווים על בשרם', הייתה התייחסות לעצות שניתנו לילדים כאסטרטגיות פוטנציאליות וכתמצית הלמידה מחוויה של דחייה שעברו.

להלן עצות שהושאו להורים. ניתן להתייחס לעצות אלו כאל מאגר אסטרטגיות לסיוע של הורים באירועי דחייה.

עצות להורה בהתבוננות רטרוספקטיבית

עצות לפתרון בעיות	עצות ממוקדות ברגשות	עצות משולבות
חשוב שמישהו שבני הגיל מכירים ישוחח אתם (הורי הדוחים או המחנכת).	ילד אינו אוהב שאביו או אימו ידברו עם ילדים אחרים ויעשו את המלאכה במקומו. זה מאיים עליו.	לדבר עם הילד, לברר מה קורה בגישה חיובית ומעודדת.
בעת אירוע קשה יש לעזור לילד, כדאי לדבר עם מחנכת, יועצת.	לחבק את הילד, לתת לו הרגשה טובה בקשר לעצמו.	רצויה התערבות עקיפה ולא ישירה, מחשש לתגובה חזקה יותר של הילדים, כמו נקמה ומכות כתוצאה מפחד.
למבוגרים יש ראייה כוללת בפרופורציות נכונות ביחס לאירוע. לילדים, מה שקורה נראה הכי גרוע שיכול להיות, לכן: עצות מבוגרים לילדים לא עובדות במיוחד!	לעזור לילד להיות בטוח בעצמו שהוא שווה משהו, ולהבין שהוא שופט את עצמו על פי השיקוף החברתי.	לנסות לדבר עם הילד על זמניות הבעיה, היא תקופתית ועומדת להשתנות. לטעת בו תקווה שדברים ישתנו ודברים יתגלו בו בעתיד ויוערכו על-ידי הסביבה שכרגע היא עוינת.
במקרה של דחייה חמורה כדאי להעביר לבית-הספר אחר, כשהבעיה קטנה, ניתן לברר עם הורי הילד הדוחה.	לדאוג לגישה פתוחה כלפי הילד, להיות מודע למצבו החברתי.	להתערב רק כאשר המצב עובר את הגבול, והילד מראה סימני מצוקה.
במידה שהילד ירצה, כדאי לעזור לו באופן עקיף (עצות, שיחות).	קשה ליעץ לילד כי זה תלוי בו ובקשרים החברתיים שלו, בפתיחות שלו, ברגישות שלו.	להיות פחות מעורב רגשית, לתת לילד לנסות יותר להסתדר בכוחות עצמו.

עצות לפתרון בעיות	עצות ממוקדות ברגשות	עצות משולבות
לחסוך מהילד מעברים, כי במצבי מעבר עלולה שוב להתעורר דחייה.	לצאת מתוך הנחה שלא תמיד אתה מבין את הילד והוא אותך.	להבין שאי-אפשר למנוע את הדחייה. דחייה במובן מסוים אף תהיה לטובה, כי היא תסמן לילד שצריך להיזהר (כבדהו וחשדהו).
	לפעול באמצעות הילד; לתת לו כלים כיצד לעצור את האירוע. במידה שהדבר לא עוזר - לפנות לילד הפוגע.	לעודד את הילד לשוחח עם אחרים, להזמין הביתה חברים, לישון אצל חברים.
		יעילות העצות וההכוונה תלויים בילד, לפעמים ניתן 'להיות שם' עם הילד מבלי לתת לו עצות ומבלי ללמדו אסטרטגיות התמודדות.

פרק ה': סיפורי עבודה עם הורים

עבודה עם הורים דורשת, כאמור, דיאלוג מורכב שמביא בחשבון את ציפיות ההורים ורגישויותיהם, הן בהקשר לתפקידים ולהשפעתם על אופן התפתחותו הרגשית-חברתית של ילדם, והן בבירור מידת יכולתם לסייע לו ממקומם מחוץ לזירה החברתית הבית-ספרית בהקשר לאירועים ולמצבים בעייתיים שאליהם נקלע. לעיתים הם מגיעים לשיחה כשהם מבקשים את עזרת המערכת ומוכנים לפעול בהתאם לשיקול דעת מקצועי המובא בפניהם, או אף לקבל החלטה משלהם לאחר שנפרסו בפניהם אפשרויות הסיוע, כפי שנראה להלן בסיפור הראשון. לפעמים הם מוצפים וטעונים, ולכן מתקשים להקשיב, לחשוב יחד, או אף להציע הצעות משלהם לשיפור מצבו של ילדם, ועסוקים בכאב ובקושי שלו ושלם, כפי שנראה בהמשך בסיפור השני. ולפעמים – הם עסוקים באובדן המעמד החברתי של ילדם תוך שהם משקיעים אנרגיה רגשית רבה בהבעת חוסר שביעות רצון או אף באיום על המערכת, ואינם פנויים לשתף פעולה לטובתו, כמו בסיפור 'המלכה המודחת – פורשת' (ראה חלק ב', פרק ב').

'הורים בדילמה'

יורם תלמיד כיתה ה', הוא ילד מופנם, מעט מגמגם וחושש לבטא את עצמו בקול. הוא תלמיד טוב מאוד, אך יכולתו הגבוהה באה לידי ביטוי בעיקר בתקשורת הכתובה שלו עם המורה (שיעורי בית, מבחנים וכד'). במיוחד אינו אוהב משחקי כוח שהבנים בכיתתו 'משוגעים' עליהם. בני הכיתה שלו מאוד סוערים ואף תוקפניים לעיתים קרובות, והוא אינו מצליח ל'השחיל' מילה ולהציע פעילויות שקטות כמו משחקי קלפים, מחשב וכד'. הוא 'אינו נחשב' בכיתה והסטטוס החברתי שלו נמוך. הבנים צוחקים עליו או אף מתעלמים ממנו פעמים רבות – והוא כמעט 'שקוף' עבורם. יורם אינו מרגיש שייך ומשפיע בכיתה שלו, והוא מאוד בודד. לעומת זאת – בשעות אחר הצהריים יש לו חברים טובים מן הכיתה המקבילה, הדומים לו באופיים השקט והרציני, ואתם הוא נפגש מידי יום אחרי הלימודים. יורם הלך עם ילדים אלו לכן והם תמיד היו חברים, אלא שבמעבר לבית-הספר הופרדו לכיתות שונות.

יורם מאוד רוצה להישאר בכיתה הנוכחית, כי הוא קשור למורה ומוערך מאוד על-ידיה, אך לבו אומר לו להצטרף לחברים הבטוחים והוותיקים שלו בכיתה המקבילה. יורם והוריו מגיעים אל היועצת לבירור שאלות קשות העומדות בפניהם:

1. האם המעבר ישפר אמנם את מצבו החברתי, או שאופיו הביישני והשקט בעצם יעצב את מצבו בכיתה המקבילה, והוא יישאר כמות שהוא.
2. מה יהיה אם ינסה להיקלט ולא יצליח – האומנם ישרוף את כל הגשרים ויהיה צורך למצוא לו מסגרת חינוכית אחרת?

בשיחות עולה הפוטנציאל הבלתי ממומש של יכולותיו החברתיות של יורם בכיתה, הנאמנות החברתית לאורך שנים לחברים בכיתה המקבילה, והצורך בקבלת סיוע מקצועי בנושא הגמגום המקשה עליו לבטא עצמו בקול בחברה, כמו גם אי-התאמת אופי ההתנהלות החברתית בכיתתו הנוכחית לאופיו השקט.

ההורים מתלבטים רבות, ומחליטים להשאיר את יורם בכיתתו עד סוף השנה כדי לאפשר לו ליהנות מקשריו המיוחדים עם המחנכת. במהלך תקופה זו מקבל יורם טיפול בגמגום. בעלייה לכיתה ו' הוא עובר לכיתה המקבילה לאחר שנעשתה עבודת הכנה עם מורת הכיתה החדשה ותהליך פרידה מסודר מילדי כיתתו.

שאלות למחשבה:

1. אילו קווים מנחים באים לידי ביטוי בהתערבות?
2. האם ניתן לזהות סוגיות נוספות שאינן מטופלות בהתערבות?
3. מתוך ניסיוןך - עד כמה נכון להשאיר בידי ההורים החלטות הנוגעות להעברה לכיתה אחרת?

חשוב לתת את הדעת, כאמור, לעובדה שהורים כמטפלים משמעותיים מונעים בסיוע לילדם במידה רבה על-ידי דפוסי חשיבה והתנהגות הקשורים לסוציאליזציה שלהם בילדותם. בסיפור הבא מומחש קושי הורי בהתמודדות עם דחיית הבן בבית-הספר כתוצאה מהעברה בין-דורית, וצורך בהתערבות של מניעה שלישונית מחוץ לתחומי בית-הספר.

סובב לו גלגל - או: למה זה קורה דווקא לי ולילד שלי?

סיוון היא בת לאם שהייתה פעם מורה למופת ובעלת שם ברחבי העיר, ואישה דעתנית וחזקה. גם אביה של סיוון היה מורה ידוע ואיש ספר. הוריה טיפחו מאוד את ילדיהם מבחינה לימודית וגם מבחינת הקשר המשפחתי ההדוק, אך לא העלו על דעתם להתערב בסוגיות חברתיות שבהן התלבטו ילדיהם. כילדה, הייתה סיוון תלמידה טובה מאוד שניסתה תמיד להצטרף לקבוצת המקובלים מאוד בכיתה, אך נדחתה באופן קבוע על-ידי חברה שהייתה שייכת לקבוצה זו, תמיד בנוכחות אחרים (דבר שבייש אותה מאוד). רק לאחר תקופה ארוכה של ניסיונות כושלים השלימה עם העובדה, ומצאה את עצמה, לקראת גיל ההתבגרות, חברה בקבוצה מצומצמת של תלמידים טובים מאוד שהיו בסטטוס בינוני בלבד בכיתה, ומצאו נחמה בלימודיהם ובקבוצה שנוצרה.

סיוון, אישה מופנמת וביישנית היא מורה בכיתה ד' שבה שורר אקלים חברתי בעייתי. כמחנכת היא מנסה ללא הרף להשליט משמעת ולשפר את האקלים החברתי בכיתה, אך היא חסרת סמכות של מורה ונוהגת להתחנן לפני התלמידים שיתנהגו כראוי, וגם מרבה להתלונן בפני היועצת ובפני הורי התלמידים על הבעיות שמציבים התלמידים בדרכה.

סיוון היא גם אמו של רם, תלמיד בכיתה ג' בבית-הספר שלה. רם מגלה קשיים לימודיים וחברתיים רבים. הוא חסר ביטחון, ומתקשה לבטא את רצונותיו ולהיות אסרטיבי בקבוצת בני הכיתה. ילדי כיתתו מתאנים לו לעיתים קרובות והוא חסר אונים ומרבה לבוא בוכה לכיתתה של אמו. רם רוצה להישאר בבית כי רע לו בבית-הספר, ואין לו חברים. סיוון שחוותה דחייה בילדותה והתמודדה באופן שהשאיר אותה בלתי מסופקת מבחינה חברתית, כאשר במקביל משפחתה הקרובה העניקה לה רשת ביטחון חברתית אינטימית וצפופה, מתבוננת עתה חסרת אונים ומיואשת בבנה הבכור החווה דחייה כרונית ונמצא בסיכון גבוה לפתח בעיות של הימנעות חברתית וקשיים רגשיים חמורים.

סיוון ובעלה המתקשים לסייע לבנם, אינם מעיזים גם להיכנס אל זירת הדחייה שבה נמצא בנם ומבקשים מן המורה לסייע לו, אך ללא הועיל. בעיותיו של רם מחמירות וסיוון פונה לעזרה ליועצת בית-הספר. בשיחה עולה כי גם לאביו של רם חסרים כישורים חברתיים והמשפחה כולה נוהגת להתכנס בתוך עצמה בחסות הסבתא החזקה שגרה בסמוך להם ושאר בני משפחתה הקרובה של סיוון.

סיוון ובעלה מופנים לייעוץ פסיכולוגי ולאבחון פסיכו-דידקטי לרם. בהמשך - בתחושת כישלון צורב וכעס כבוש על המסגרת הבית-ספרית שאינה מסייעת לדעתה לבנה הדחוי כרונית ולה כאשת מקצוע - עוזבת סיוון את ההוראה והחינוך הקשים לה כל כך, ובנה מתחיל לקבל טיפול פסיכולוגי והוראה מותאמת.

שאלות למחשבה:

1. אילו קווים מנחים באים לידי ביטוי בהתערבות?
2. האם ניתן לזהות סוגיות נוספות שאינן מטופלות בהתערבות?
3. באיזו מידה וכיצד, להערכתך, היה ניתן לסייע ולהעצים את ההורים במסגרת בית-הספר?

הצעה של מקורות לעבודה עם הורים

1. אילון, ע' (1987). **איזון עדין – התמודדות במצבי לחץ במשפחה**, תל אביב: ספריית פועלים.
2. אפטר, א' ואחרים (1998). **פסיכיאטריה של הילד והמתבגר**, חלק ב' (28, 13), תל אביב: דיונון.
3. ארז, ת', בינשטוק, א' ולוקס, ר' (2004). **כל הגן במה**, (ב'), ירושלים: משרד החינוך – שפ"י.
4. בטלהיים, ב' (1993). **הורה מתקבל על הדעת**, תל אביב: עם עובד.
5. בינשטוק, א' ואחרים (2007). **סולמות וחבלים – מדריך להורי תלמידים בעלי לקויות למידה**, ירושלים: משרד החינוך – שפ"י.
6. ברגמן, ז' וכהן א' (1994). **המשפחה – מסע אל עמק השווה**, תל אביב: עם עובד.
7. דשבסקי, ע' ובינשטוק א' (2007). **רתימת שותפים בתהליך שינוי**, אתר שפ"ינט.
8. הנדריקס, ה' וה' (2004). **הורות מודעת**, תל אביב: אחיאסף.
9. ינון, א' ונוי, ב' (1997). 'הצגת עמדות: מעורבות ושיתוף הורים – גישות שונות', בתוך: **החינוך במבחן הזמן** (א' פלדי: עורך), תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 365-360.
10. כהן, א' (1988). 'אבחון קשיים בתפקוד הורי ותכנון התערבויות מתאימות', **הנחיית קבוצות הורים**, (ר' ברגר: עורכת), תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
11. כהן א' ועופר-זיו, נ' (2007). יחסי הורים-ילדים כהזדמנות הדדית למפגש התפתחותי משמעותי עם ה'אחר', בתוך: **חוויות ההורות – יחסים התמודדויות והתפתחות** (א' כהן: עורכת), הוצ' אח.
12. כהן, ר' (2010). **מדור הורים ומשפחה**, אתר שפ"ינט.
13. כהן, ר' (1992). **הורות – משימות ואתגרים בהדרכת הורים**, ירושלים: משרד החינוך – מדור לחינוך מבוגרים.
14. כוכבי, ה' ורביב, ע' (2007). **המדריך הישראלי להורים**, אור יהודה: כנרת, זמורה ביתן.
15. מאירס, י' (2007). 'ייעוץ להורים כפתרון בעיות'. בתוך: **חוויות ההורות – יחסים התמודדויות והתפתחות** (א' כהן: עורכת), קרית ביאליק: אח.
16. נוי, ב' (1999). בית-הספר, בית ההורים והיחסים ביניהם, בתוך: **ספר היובל למערכת החינוך**, משרד החינוך.
17. נוי, ב' (1995). **מורים והורים כשותפים במעשה החינוכי**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות: בית-הספר לעובדי הוראה בכירים.
18. סמילנסקי, ש' (1987). **המערכת המשפחתית והמערכת הבית-ספרית**. תל אביב: עם עובד.

19. סרוף, א' ואחרים (1998). **התפתחות הילד טבעה ומהלכה**, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
20. עומר, ח' (2002). **שיקום הסמכות ההורית**, (ד' גרין: תרגום ועריכה), תל אביב: מודן.
21. עופר-זיו, נ' וכהן, א' (2007). 'הורים במפגש עם "המוח המיוחד" של ילדם', בתוך: **חוויות ההורות - יחסים התמודדויות והתפתחות** (א' כהן: עורכת), קריית ביאליק: אח.
22. עינת, ע' (2003). **הורים מול מחסום הדיסלקציה - מפתח לדלת נעולה**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
23. עמיר, ל' ובינשטוק, א' (2003). **גננת כמנהלת גן**, ירושלים: מנח"י.
24. עמית, ח' (1997). **הורים כבני אדם - להיות הורים שטוב להם**, הוצ' ספריית פועלים.
25. פלוטניק, ר' (2007). "'הקול ההורי': הורות כתהליך נפשי-התפתחותי". בתוך: **חוויות ההורות - יחסים התמודדויות והתפתחות** (א' כהן: עורכת), קריית ביאליק: אח.
26. פרידמן, י' (תש"ן). **קונפליקט ומשבר: הורים מול ממסד החינוך**, ירושלים: מכון סאלד.
27. פרידמן, י' ופישר, י' (2003). **ההורים ובית-הספר: עמדות ורמת מעורבות**. ירושלים: מכון סאלד.
28. פרץ, ז', מקונן ד' ז' (1998). **האפיק הקהילתי: תוכנית לקירוב בין הורים עולים למוסד החינוכי**, ירושלים: ג'וינט.
29. רדלר, ת'. תקשורת גננת הורים, בתוך: **מניעת תוקפנות ואלימות בגן הילדים**, ירושלים: משרד החינוך - שפ"י.
30. חזמן, מ' ודיטל, מ' (1991). **אינטליגנציה הורית QP**. קריית ביאליק: אח.
31. רסיסי, נ' (1997). 'ציבור ההורים כקבוצת אינטרס במערכת החינוך'. בתוך: **החינוך במבחן הזמן** (א' פלדי: עורך), תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 336-371.