

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית



פלורה מור / איתמר לוריא

כוחו של היועץ החינוכי

בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת

איתמר לוריא

פלורה מור

כוחו של היועץ החינוכי

בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת



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



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

פרק ד': סוגיות יסוד בהכשרת יועצים חינוכיים - יעוץ פרטני ומערכתי על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

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

הפרקטיקום נועד לאפשר לימוד של יישום העקרונות ומושגי היסוד של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית ומתקיים כדיאלוג מצמיח בין המשתתפים לבין המנחים. דיאלוג זה מתגבש סביב הפעלות יזומות של המנחים, המעלים נושאים מעולמות התוכן הרלוונטיים לעשייה חינוכית עם נוער בסיכון בתוך בית הספר ונושאים הקשורים לצורכי ההתפתחות של חברי הקבוצה העולים בהערכה דינאמית המתקיימת לאורך תהליך ההכשרה.

הפרקטיקום מתנהל במסלולים דינאמיים שאינם קבועים מראש, שכן, כאשר המנחה דבק בשיטותיו המסור עלול להיות שהתוכן הוא הקובע ולא מידת התאמתו ומידת הרלוונטיות שלו להתפתחות היועצים. המנחים מכוונים לזהות ולאפיין את הצרכים הסובייקטיביים של חברי הקבוצה בכל זמן נתון, כך שמטרות ההדרכה ותכניה מתהווים ומתפתחים במהלך השיח הדיאלוגי. אין משמעות הדבר כי המנחים פועלים על פי הבקשות הגלויות של משתתפי הפרקטיקום, משום שרצונותיהם של חברי הקבוצה לא בהכרח עולים בקנה אחד עם צורכי התפתחותם. משתתפים רבים נוטים לבקש דברים מוכרים מרפרטואר הלמידה שלהם. במקרים אחרים, רידוד הלמידה והרצון להיצמד לתבניות מוכרות נובע מהחשש להיכנס לתהליכי למידה הנוגעים באזורי נפש פגיעים וממניעים אישיים בלתי מודעים כגון פחד מהתחייבות, פחד לצלול בעולמות של סיכון וכדומה, המרחיקים אותם מהאזורים שיש לשהות בהם כדי להביא לפריצת דרך של ממש. עם זאת, דרך הבקשות הגלויות והסמויות של המשתתפים לומדים המנחים על צורכיהם ההתפתחותיים, האישיים והמקצועיים.

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

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

ההתייחסות אל שני הממדים, האפקטיבי והקוגניטיבי, כאל ממדים נפרדים היא דידיקטית בלבד. נכון יותר להתייחס אל שניהם כמתקיימים בו זמנית, תוך אינטראקציה מתמדת. החוויה תורמת להבנה ולהפך; חסימות רגשיות מונעות את ההבנה הקוגניטיבית; חסימה קוגניטיבית מדללת את עוצמת החוויה האפקטיבית.

התפיסה העומדת בבסיס הפרקטיקום התפתחה והתעצבה במהלך עבודת מחקר (מור, 2003) שעסקה בבדיקת מאפייני העשייה החינוכית הפסיכו-חברתית האפקטיבית בטיפול בנוער בסיכון בין כותלי בית הספר. על פי תוצאות המחקר, האיכות והאפקטיביות של המענים החינוכיים

שיועצים חינוכיים יכולים לספק לבני נוער בסיכון הם פועל יוצא של התפתחותם לאורך שלושה צירים עיקריים:

1. מכוונות היועץ החינוכי ליחס חינוכי אישי - תפיסה של היועץ הכוללת השקפות, אמונות, עמדות חינוכיות, מחשבות ודפוסי התנהגות המכוונים לצמיחה של עצמו, במקביל לצמיחת אלה המסתייעים בו ושימוש היועץ "בעצמו" כמפתח לשירות האחרים המסתייעים בו.

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

3. מכוונות להתערבות ייעוצית בהלימה (יצירת מענים הולמים לצורכי הפרטים) - התאמת ההתערבות ברמה פרטנית ומערכתית כחלק ממאמץ מתמשך של קריאת הצרכים הסובייקטיביים המשתנים של כל נועץ, מבוגר וצעיר כאחד, מתוך קריאת הצרכים של בית הספר כארגון ומתוך חיפוש אקטיבי אחר מענים יצירתיים.

שלושת הצירים יחד וכל אחד מהם בנפרד מהווים אבני דרך המכוונות את תכני הפרקטיקום ותהליכו לאורך שתי שנות ההתמחות של היועצים בטיפול בנוער בסיכון בין כותלי בית הספר. בשנת ההתמחות הראשונה הפרקטיקום מבסס את העשייה הייעוצית הפרטנית המתבצעת בקונטקסט של מערכת בית הספר ובשנה השנייה הוא מתרחב אל העשייה הייעוצית המערכתית שהיא פועל יוצא של צורכי הפרט במערכת הבית ספרית.

א. יעוץ פרטני בראייה מערכתית

בשנת ההתמחות הראשונה מושם דגש על היעוץ הפרטני כאשר בלב הפרקטיקום עומדים שלושת מעגלי הצמיחה שנמצאו כמאפיינים עשייה חינוכית אפקטיבית עם נוער בסיכון: נגישות היועץ לעולמו הפנימי ככלי להרחבת נגישותו לעולמו של בני נוער בסיכון, נגישות היועץ לעולמו הבין-אישי ככלי להרחבת נגישותו לאחרים ורכישת מיומנויות התומכות ביצירת מענים הולמים יותר לבני נוער בסיכון. התערבות ייעוצית פרטנית מתרחשת תוך חיפוש מתמיד של היועץ אחר דרכים לשיתוף המבוגרים המשמעותיים שבחיי הנער בסיכון, הן בבית הספר והן בקהילה.

ההתמקדות ביעוץ הפרטני קודמת להתמקדות ביעוץ המערכתי בשל הנחת היסוד של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, לפיה המסוגלות הפנימית של היועץ לפגוש ולהכיל את מצוקות הנוער בסיכון קודמת למסוגלותו להרחיב יכולות אלה בקרב הדמויות המשמעותיות המלוות את הנער - מחנכים, חברים, הורים ומטפלים בקהילה.

עיסוק בעולמו הפנימי של היועץ החינוכי

הציר הראשון עוסק בעולמו הפנימי של היועץ ובשכלול יכולותיו האישיות והמקצועיות. עבודה עם נוער בסיכון כרוכה במאמץ רגשי ובמכשולים רגשיים רבים. כדי להרחיב את יכולת היועץ להתגבר על קשיי המתבגר וליצור עבורו תנאים המאפשרים צמיחה והשתנות צריך להתייחס גם לקשיי המבוגר. הרחבת המפגש הפנימי של היועצים והעמקת מודעותם לתכנים

אישיים-רגשיים ולאזורי הקושי והמכשולים שלהם עצמם מרחיבה את יכולתם להיות נוכחים במפגש עם הנערים, לגעת בהם ולפגוש את קשייהם. יכולת מתפתחת זו יוצרת סיכוי שבמהלך המפגש עם הנערים יימצאו היועצים במרחב הפוטנציאלי של ההתפתחות. ציר זה קשור בהפנמת מושגים הקשורים לחקר החוויה הסובייקטיבית, הן של היועץ עצמו והן של אלה המסתייעים בו.

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

אחד העקרונות המרכזיים של הפרקטיקום הוא שנגיעה משמעותית בנפשותיהם של נערים בסיכון מחייבת את היועץ לעסוק בעצמו ולנגוע באופן משמעותי בעולמו שלו. הכלי האולטימטיבי לעבודה מצמיחה עם בני נוער בסיכון הוא **שימוש המסייע ב"עצמו" להבנת צרכיו של כל נער**. למידה מסוג זה, המחברת בין עולמות התוכן של הסיכון לעולם האישי של היועץ ולעולם המשותף של קבוצת היועצים, היא שמביאה ליצירת תובנות ויכולות חדשות בעשייה החינוכית עם נוער בסיכון, תובנות ויכולות שונות מאלה המתקבלות מעצם החשיפה לידע על תופעות הסיכון ודרכי הטיפול בהן. במוקד הלמידה נמצא היועץ עצמו, על אישיותו, יכולותיו המקצועיות, השקפותיו האידיאולוגיות, היכרותו עם עצמו, מידת פתיחותו לזולת, זהותו האישית והחברתית, סגנונו האישי בלמידה, ביישוב סכסוכים ובפתרון קונפליקטים תוך אישיים ובין-אישיים והיבטים אחרים.

עיסוק בעולם הבין-אישי של היועץ החינוכי

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

תיאוריית ההתאמה של בִּיון - תהליכים קבוצתיים, הכלה – מיכל, קבוצות עבודה וקבוצות הנחות יסוד.

תיאוריית ההתאמה של קוהוט - אמפטיה, כישלון אמפטי, זעם נרקסיסטי וצורכי ה-Self.

תיאוריית ההתאמה של ויניקוט - אובייקט מעבר, מרחב מעבר, אם טובה דיה, תסכול אופטימאלי.

דינאמיקות של מצבי אינטראקציה בקרב מתבגרים בסיכון – דינאמיקה של דחייה, שעמום, ביטול ואפסיות, התכנסות והסתגרות, Fight-Flight, חשדנות, עוינות, הכחשה, תלות ומשיכת תשומת לב, התחכמות, הרס והסתכנות.

בפרקטיקום עולים נושאים המזמנים מפגש של המשתתפים עם הסיכון האישי, הבין-אישי והחברתי שהם עצמם חווים לצד דילמות וסוגיות העולות בעבודתם המעשית כיועצים חינוכיים. הפעילות בפרקטיקום מכוונת להגיע אל המניעים החבויים היוצרים את החיבור של היועץ אל נערים הנמצאים בסיכון - ההתבגרות וסיפורי הצלחה וכישלון אישיים שלו – באופן המקדם את התפתחותו האישית והמקצועית בעבודתו עם הנערים. הדיאלוג הקבוצתי מכוון להתמודדות מעמיקה של המשתתפים עם נושאים מכריעים, כמו מקום היועץ בבית הספר והתמודדות אישית עם סיכון. המשתתפים מספרים בקבוצה על חוויות שעברו, משתפים את חברי הקבוצה במחשבות, פחדים, קשיים והצלחות, מתייחסים איש לדברי רעהו ומעלים שאלות משמעותיות על עצמם ועל עבודתם.

עיסוק במתודות חינוכיות פסיכו-חברתיות

בציר השלישי מתרחשת הקנייה של מיומנויות, כלים ומתודות חינוכיות פסיכו-חברתיות המסייעים להשיג את היעדים הנכספים. התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מכוונת לפרקטיקה חינוכית אפקטיבית עם נוער בסיכון, ומשום כך מושם דגש רב על פיתוח מתודות ואסטרטגיות שיעילותן הוכחה בעבודה מעשית.

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

ניתוח מקרה

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

מתמקדת בגורמים רגשיים הקשורים בעולמו הפנימי של היועץ, כמו למשל התגברות על עמדת הוויתור שלו שנובעת מסירוב התלמיד להיעזר בו או גיוס מהלכים אופרטיביים הנותנים מענה משוער לחסכים לימודיים, רגשיים ובין-אישיים אשר באו לידי ביטוי במהלך הניתוח.

במהלך השיח הקבוצתי המתקיים סביב ניתוח מקרה, מושקע מאמץ ההנחיה בזיהוי המוקדים הרגשיים המתעוררים מעצם המפגש החווייתי עם עולמם של בני נוער בסיכון, במטרה להבטיח החזקה אופטימאלית של החרדות המתעוררות מעצם המפגש עם צורכיהם המורכבים והחיפוש אחר דרכים להיענות להם. התאמה אופטימאלית לצורכי התלמיד היא חיונית משום שנער בסיכון הוא נער שחווה תסכולים ואכזבות רבות מן המבוגרים וכל ניסיון שגוי של המבוגר להגיש לו עזרה נחוה על ידו כמייאש, כמחזק את חוויית ה"אני = כישלון" וכמביא להסלמת הסיכון והניתוק.

כדי לשפר את איכות הדיון ולשכלל את הפרקטיקה החינוכית של המשתתפים מצאנו כי יעיל לבסס את הלמידה מניתוח מקרה על המהלכים הבאים:

הכנה מוקדמת של הצגת המקרה על ידי היועץ תוך הישענות על ההיכרות הרב ממדית.

אסוציאציות חופשיות של חברי הקבוצה למקרה: אסוציאציות הקשורות בעולמות תוכן שונים ומתייחסות להיבטים שונים המשפיעים על עולמו של הנער, עולמו של היועץ - תגובות פנימיות ואסוציאציות אישיות ומקצועיות למקרה, המפגש של הנער עם בני משפחתו, המורים וסוכני טיפול בקהילה וכדומה.

דימויים של חברי הקבוצה המתעוררים בעקבות ניתוח המקרה ביחס לתיאור המתבגר, היועץ, האינטראקציה ביניהם ודמויות נוספות. דימויים אלה מסייעים לקרוא בצורה מעמיקה יותר את צורכי הנפשות השונות הממלאות תפקיד במקרה המוצג.

ניסוח שאלה המתייחסת למספר תחומי היכרות (לימודי, רגשי, חברתי וכדומה) ואינה מתמקדת בהיבט אחד בלבד. שאלות המתמקדות בהיבט אחד הן שאלות כמו: האם יש לתלמיד יכולת? האם הוא מדוכא? איך להפסיק את האיחורים וההתנהגויות השליליות שלו? שאלות שיש בהן הסתכלות רחבה יותר וסינתזה של תמונת הסיכון של התלמיד, הקשורה בראייתו כאדם שלם, הן שאלות כמו: מה מסתתר מאחורי דפוסי אי-הלמידה שלו? מה מסיט אותו מלמידה ומסיח את דעתו? מה מאפיין מצבים בהם התלמיד פרודוקטיבי בלמידה ובחברה? מה יהיה מבחינתו מחיר בלתי נסבל שלמענו יש להתאמץ ולהשתנות? כיצד יכול בית הספר לתת לו מענה שיתחרה עם פיתויי הרחוב?

היכולת לנסח שאלות כגון אלה כוללת הערכה של איכות הקשרים של התלמיד עם דמויות שונות. הערכה זו מחייבת היכרות דינאמית ומתמשכת עם הנער, המתרחשת במגע ישיר ובמצבים שונים ולא תשובה סטטית המתבססת על איסוף מידע מהתיק האישי, מההורה, מהאבחון, ושאינה תלויה בנכונות הנער להביא את עצמו ובנכונות המבוגר להתגבר על פחדיו וחששותיו ממפגש עם טיפוס מרתיע, נון-קונפורמיסט או בלתי צפוי.

השאלות מכילות עמדה אמפטית להתנהגות הנער, עמדה המצביעה על חיפוש דרך וניסיון להתקרב אליו ולהיות משמעותי עבורו, חיפוש המפתח באמצעותו ניתן להגיע אליו ולהבין את החוויה הסובייקטיבית שהוא עובר וכיצד הוא מפרש את המציאות החיצונית והפנימית שלו. המטרה של שאלות אלה היא ליצור עבור הנערים תפנית משמעותית ומעבר מסיכון לסיכוי, ובכך ייחודן.

העלאת השערות: הרחבת השאלה באופן המוביל להשערה אודות המניעים להתנהגות התלמיד. ההשערה מתורגמת לשפת התערבות כאשר הערכה חוזרת ונשנית של ההתערבות מביאה לתובנות חדשות המתורגמות להתערבות מחושבת עוד יותר, וחוזר חלילה.

תיעוד בכתב של דיאלוג שהתנהל בין היועץ לנער ו/או דמויות משמעותיות נוספות הקשורות אליו. בעזרת הדיאלוג הכתוב ניתן לזהות ביתר דיוק את צורכי ההתפתחות של היועץ המשתתף המזמן את ניתוח המקרה הספציפי. מענה ממוקד בצרכים אלה, הניתן על ידי המנחים וחברי הקבוצה במהלך המפגש ובשאר מפגשי קבוצת הלמידה, מרחיב את יכולת היועץ ליצור התערבות חינוכית אפקטיבית עבור נערים בסיכון.

כתיבת דו"ח מעקב אחר ההתפתחות החינוכית פסיכו-חברתית של הנער הנמצא בסיכון. הדו"ח יכול התייחסות למאפייני הנער, מוקד ומטרות השיחה, דפוסי האינטראקציה, הכלים הפסיכו-חינוכיים, קונפליקטים גלויים וסמויים, מחסומים בדיאלוג, תהליך ההתערבות החינוכית הפסיכו-חברתית ושימוש היועץ בעצמו¹.

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

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

איתור בני נוער תת-משיגים ובתהליכי סיכון

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

קביעת רמת הניתוק של תלמיד נעשית באמצעות הערכה ראשונית של תפקודו המתבססת על מדדים איכותיים ודינאמיים, שאותם ניתן להעריך רק במהלך אינטראקציה בין-אישית עם

¹ראה נספח מספר 1: כלי עזר לאיתור בני נוער תת-משיגים ובתהליכי סיכון.

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

התלמיד. כל תלמיד נמצא על רצף של תפקוד וניתוק, הנע ממצב של תפקוד נורמטיבי למצב של ניתוק חמור.

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

הכלי לאיתור בני נוער תת-משיגים ובתהליכי סיכון² משמש להיכרות ראשונית של הצוות החינוכי בבית הספר עם התלמידים ובאמצעותו ניתן לבדוד את קבוצת התלמידים אשר מצויים בתהליכי סיכון מתוך כלל התלמידים, לאפיין אותם על פי דרגות הניתוק השונות (תפקוד אופטימאלי, ניתוק חלקי, וניתוק חמור) ולתאר דפוסי התנהגות המאפיינים אותם בעזרת ביטויים ספציפיים ומוחשים המאפיינים כל אחד מהם. בהתאם, ניתן לגבש השערה באשר למקורות הניתוק (למשל: הזנחה רגשית ו/או פיזית, כישלון בלימודים, חסכים בסיסיים, בעיות במשפחה) ולהעלות הצעה ראשונית לגבי האופן שבו כדאי לעזור לתלמיד על מנת לשנות את מצבו.

החשיפה לעקרונות האיתור מסייעת לחברי קבוצת היועצים להבין את הביטוי החינוכי של הסיכון בקרב תלמידי בית הספר. ההתנסות בהליך האיתור יוצרת אחידות והסכמה פנומנולוגית בקרב המתבוננים בתופעה, דווקא משום שאינם נכנסים לעומקי תופעות הסיכון. על ידי כך, ניתן ללמוד לקרוא נכון את תופעת הסיכון ולהבין כיצד ניתן לאתר ילדים בסיכון. היועצים, משתתפי הפרקטיקום, אשר נמצאים ברמת הבשלות הנדרשת, משתמשים בכלי בעבודתם המעשית בבית הספר.

ניתוח קטעי האינטראקציה המתנהלים בין המתבגר לדמויות השונות הרוצות בצמיחתו מלמד על צרכיו ועל יחסי התאמה ואי התאמה המתקיימים בינו למבוגרים. לצורך המחשה בחרנו להגדיר כמה ממושגי היסוד של הדיאלוג החינוכי המלווים את התכנית ולהדגים קטעי אינטראקציה המצביעים על התאמה ועל אי התאמה של המבוגר לצורכי ההתפתחות של המתבגר.

הדיאלוג החינוכי³

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

מרטין בובר⁴ עסק רבות בחקר הדיאלוג כפי שהוא מתבטא בעולם החינוכי והתייחס למספר מושגים עיקריים (קרן ויונגמן, 1997):

²ראה נספח מספר 2: היכרות רב ממדית.

³ להרחבה ראה מור ומנדלסון, (2005). דיאלוג עם מתבגרים שאינם מוצאים את מקומם.

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

יחסי 'אני-אתה' – יחסים ישירים והדדיים בין בני אדם שלמים המביאים את עצמם לתוך הקשר בצורה שווה. כל אחד נתפס בייחודו ועם זאת הופך להיות חלק משלמות חדשה הנוצרת בין המשתתפים.

יחסי 'אני-הלז'⁵ – יחסים חלקיים בהם כל אחד מתייחס אל השני כאל אובייקט למילוי צרכיו, ללא מעורבות של האדם בשלמותו. כל אחד צופה בשני, מנתח אותו ומקטלג אותו.

דיאלוג טכני – דיאלוג שנוצר לשם הבנה אובייקטיבית, מתוך דחף לחקור, להבין משהו קיים ולא מתוך רצון ליצור דבר חדש.

דיאלוג של מראית - מונולוג במסווה של דיאלוג – מפגש בין אנשים הנמצאים זה עם זה באותם חלל וזמן, מדברים זה אל זה, אולם אינם רוקמים קשר דיאלוגי זה עם זה. סוג היחסים הנרקמים ביניהם הם יחסי 'אני-הלז', כאשר כל אחד מהם נושא מונולוג לאחרים. דיאלוג של מראית מתרחש לא פעם בין מורים לתלמידים כאשר המורים חוששים לאבד את סמכותם, להודות בטעות, ליצור קונפליקט וכדומה.

דיאלוג אותנטי - דיאלוג של הווה - מפגש בין שני אנשים או יותר הנושא אופי של יחסי 'אני-אתה'. כל אחד פונה לאחר כאל אדם ייחודי, מתוך מודעות, תשומת לב והאזנה מלאה ומתוך כוונה ליצור יחסים הדדיים ובעלי חיות. משתתפי הדיאלוג הם 'אני-אתה' מוגדרים וכל אחד מהם עוסק בו זמנית בעצמו ובאחר, כך שבמהלך הדיאלוג נוצר, מן האינטראקציות המתקיימות ביניהם, דבר משותף. דיאלוג כזה מצריך קיום בסיס משותף בין הצדדים הלוקחים בו חלק. בסיס משותף זה מוצע על ידי אחד ממשתתפי הדיאלוג אך מוסכם על שניהם. כאשר אין הסכמה מלאה על הבסיס המשותף הדיאלוג אינו יכול להתקיים.

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

הדיאלוג כאמצעי לצמיחה וגדילה – דיאלוג במסגרת חינוכית

לפי בובר, מטרת החינוך היא לפתח את אופי התלמיד ולהראות לו איך לחיות כחלק מן המין האנושי, מן החברה. להבדיל מן היחס הדיאלוגי הטהור, המתאפיין בהדדיות ובסימטריה מלאה, היחס החינוכי מתאפיין בחוסר סימטריה. זהו מצב נתון ביחס החינוכי והוא מתחייב מעצם הגדרת מעשה החינוך. החינוך מתאפשר כאשר מתקיים בו יחס של 'אני-אתה' שהסימטריה בו אינה מלאה. גם מחנך שרוצה ליצור דיאלוג אמיתי אינו יכול לוותר על סמכותו כמורה, שכן תנאי הכרחי להיווצרות מרחב פוטנציאלי של צמיחה כרוך במפגש של המתבגר עם מבוגר "עמיד" בפני כישלונות והכשלות של המתבגר וההופך למשענת בטוחה וצפויה, דרכה מתאפשרת הגדילה.

⁴ מרטין בובר (1878-1965), פילוסוף יהודי, חי באירופה, שם ערך כתבי עת, פרסם ספרים רבים ועבד כמרצה באקדמיה. בעקבות עליית השלטון הנאצי, עלה לארץ ישראל ובה הצטרף לאוניברסיטה העברית בירושלים.

⁵ הלז - ההוא, היא (it), מילת רמז לנראה מרחוק. מילון אבן שושן.

דיאלוג בכיתה כרוך בהקשבה דרוכה של המורה לדברי התלמידים ובהתבוננות מתמדת בהתנהגותם, על מנת ללמוד יחד איתם מהן רמות החשיבה והרגישות שלהם. תפקיד המורה לעודד בקרב תלמידיו חקירה ביקורתית, יצירת ידע המטיל ספק בידע הרשמי והעלאת חלופות לשימוש בידע. הדיאלוג הוא אמצעי לפיתוח חשיבה ביקורתית עצמאית בקרב התלמידים.

דיאלוג ונוער בסיכון

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

הדיאלוג מאפשר למחנכים העוסקים בשילוב בני נוער הנמצאים בסכנת ניתוק מכל מערכת נורמטיבית לצמצם את הניכור בינם לבין הנערים. בעזרת הדיאלוג, הצוות החינוכי יכול להכיר את הנערים ולהתאים את המענים החינוכיים לצורכיהם.⁶

בעזרת הדיאלוג ניתן להפוך מסגרת חינוכית למסגרת המכוונת לפתח, להצמיח ולהיטיב עם כל חברה - תלמידים ואנשי צוות, וכן לבנות בבית הספר התערבויות אפקטיביות שיאפשרו לטפל במצוקות של נערים בסיכון.

סירוב התלמיד להשתתף בדיאלוג

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

במהלכים אישיים וכנים, מחנך המנסה להתקרב לנערים סרבנים יכול לפתוח צוהר בסרבנות על ידי יצירת דיאלוג המתמקד בסרבנות עצמה. דיאלוג על הסירוב עשוי לשמש פתח לדיאלוג על

⁶ ראה להלן בפרק זה - היכרות רב ממדית.

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

נושאים חשובים אחרים. הסרבנות, שלרוב מקוממת את המורים, עשויה אפוא להפוך למכנה משותף, לחוויה המשותפת המחברת את התלמיד עם המורה.

תנאים מערכתניים לקיום דיאלוג משמעותי במסגרת חינוכית

הדיאלוג החינוכי אינו יכול לצמוח בחלל ריק. קשה מאוד למורה יחיד לנהל תהליכים דיאלוגיים עם תלמידיו בבית ספר שהאווירה בו אינה מאפשרת זאת. ניסיון כזה עלול להוביל לתגובה חשדנית ומתחמקת מצד התלמידים ואף ליצור הסלמה מיותרת כאשר התהליך הדיאלוגי, המצריך לרוב התייחסות דיפרנציאלית וגמישה ולעתים אף יוצאת דופן (כמו לאפשר לתלמיד להגיע מאוחר בתקופה מסוימת או הופעה חיצונית שבדרך כלל אסורה), נקטע באופן שרירותי על ידי איש צוות אחר שלא היה מודע אליו. כדי לאפשר יצירת דיאלוגים משמעותיים ואפקטיביים, המערכת כולה צריכה להתגייס, לקבל על עצמה עקרונות דיאלוגיים וליצור בבית הספר אווירה שמתאימה לעשייה מסוג זה.

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

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

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

א. דיאלוג של מראית - דיאלוג המתבצע מתוך נאמנות להגדרה הפורמאלית של תפקיד המורה, (Role-Confirmation) ועמדות סוגרות - הביטוי היצמדות לתכתיבי התפקיד מתייחס לנטייה של אנשי חינוך להיצמד להגדרה פורמאלית ולגבולות 'התפקיד' שהוגדרו להם על ידי

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

הכשרתם המקצועית, האיגוד המקצועי אליו הם משתייכים ועמיתיהם למקצוע. ההצטמצמות בהיבטים הפורמאליים של התפקיד יוצרת עמדה 'מקצועית' מרוחקת וקרה ויחס שאינו אישי, המגבירים את הניכור ומחזקים את הרגשת הנער כי אנשי הממסד אינם מסוגלים להבין לנפשו.

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

תפקידם מונעת את האפשרות ליצור דיאלוג כן ואמיתי:

- אן: עמי בבעיה, הוא עושה רק מה שמתחשק לו. אין לו אלוהים לילד הזה. כמה אני יכולה לרדוף אחריו? שיחליט מה הוא רוצה ושיגיד לכם עכשיו במה הוא בוחר, כי אני כבר לא מצפה ממנו לשום דבר. הוא כל הזמן רק מבטיח.

- (האם כועסת ומגוננת על בנה בו זמנית, האב שותק.)

- האם: מה יהיה איתך? מה אנחנו לא עושים בשבילך? את יודעת, הכל התחיל מאותו יום שהדוד שלו נפטר ממחלת הסרטן. הוא היה מאוד קשור אליו. מאז הוא ממש השתנה... הוא עבר משבר קשה, את צריכה להתחשב בו. אולי תשוחחי את בעצמך איתו על זה?

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

- אן: אם יש לו בעיה שמפריעה לו אשמח לקבוע לו פגישה עם היועצת של בית הספר, היא הכתובת...

- האם: כן, למה לא, איך קוראים לה...

- עמי: מי צריך את היועצת! אין לי שום בעיה! תעזבו אותי, מה כבר עשיתי, תרדו ממני... אני לא אלך לאף אחד. מה היא עשתה אותי למפגר. תרדו ממני כולכם...

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

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

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

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

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

- אני אשלים את החומר ואגש לבחינה מחר, אני מבטיח לך. אני אשתדל להגיע לכמה שיותר.
- אתה בטוח שאתה מסוגל לכך עכשיו? אתה נראה מוטרד ממש.
- יש לי ברירה?
- ודאי שכן!
- למה את מתכוונת?
- שננסה ביחד להבין מה מטריד אותך ואולי ככה אוכל לעזור לך לבחור משהו שיותר מתאים לך.
- האמת, אין לי ראש ללימודים, אני שקוע עד הברכיים בבוץ עם כמה חבר'ה מהשכונה.
- ראיתי שאתה טרוד מאוד. יש אפשרות לעזור? במה מדובר?
- אני חייב לבחור אחד כסף והוא מאיים עלי.
- כמה?
- 500 שקלים.
- מה חשבת לעשות?
- אני עובד בשעות הערב באולם חתונות אבל את המשכורת אני אקבל רק בסוף החודש. הוא מאיים להתנכל לי.
- איך הקשר שלך עם מנהל האולם?
- מצוין. הוא מכיר אותי טוב ומוכן לעזור לי בכל בעיה. הוא כמו אח גדול בשבילי.
- אולי אתה יכול לדבר עם המנהל ולבקש מקדמה, אם אתה רוצה אני גם אשוחח איתו.
- את מסכימה? באמת? נראה לי שהוא יסכים לעזור לי אם מישו יסביר לו את המצב.
- אני מציעה שקודם אתה תשוחח איתו ותבקש שיתקשר אלי. בעניין הלימודים עוד נשוחח. כשהראש שלך יהיה פנוי נחשוב איך תשלים את חובותיך.
- רותי מסכמת - המעסיק הסכים לסידור תמורת דרישה מהנער לחדול מהתנהגותו הסיכונית. הקשר ביני לבין יניב התחזק מאוד והשפיע על רצונו ללמוד ולהצליח בבית הספר. המשכתי לשוחח איתו על ההסתבכויות שלו כדי לעזור לו לפתח כישורי חיים השומרים עליו בפני סכנות נוספות.
- כל מקרה המוצג בפרקטיקום מזמין את חברי הקבוצה להעמיק בהיכרות הרב ממדית של הנער, כך שמתקבלת תמונה מקיפה המאירה את התלמיד כאדם שלם ולא כתבנית של בעיה זו או אחרת.

היכרות רב ממדית

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

ההיכרות הרב ממדית היא פרי השקעה של צוות חינוכי ולא של אדם אחד כזה או אחר. כל חבר צוות מביא את נקודות הראות וההבנות שלו, הצומחות במפגש חי עם התלמיד ומקבלות צורה רבגונית ומשתנה עם הזמן. צירוף ההבנות של כלל חברי הצוות הוא היוצר סיכוי להיכנס ל"עולם הסובייקטיבי" של התלמיד.

לכל ממד של ההיכרות הרב ממדית - האישי, הלימודי, החברתי והמשפחתי, תפקיד חשוב בקריאת מפת הצרכים של המתבגר וקביעת אופני ההתערבות העונים עליהם. התמונה המתקבלת מתוך הסינתזה של כל אלה היא הנותנת סיכוי לממש את חקר הסובייקטיביות ולהביא לדיוק גדול יותר בקריאת הצרכים.

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

ההיכרות הרב ממדית מתאפשרת כאשר המבוגרים והתלמידים מביאים את עצמם למפגש משותף, המוביל אותם לגדילה ולצמיחה אישית. המבוגר הוא היוזם, המעודד והמכוון תהליך זה. הוא מסתייע באסטרטגיות האבחון הדינאמי⁷ ככלי המשרת אותו ואת חברי הצוות החינוכי בהיכרות רחבה שיש בה ראייה של התלמיד כאדם שלם.

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

נקודת מבט הוליסטית – ההיכרות הרב ממדית מתבססת על איסוף מידע מהעולמות השונים של התלמיד ומשקפת הסתכלות הוליסטית – ראיית האדם בשלמותו. הסתכלות זו מתבססת על הנחה לפיה כדי לחלץ את התלמיד ממצוקתו אין די בהתערבות הממוקדת בבית הספר בלבד.

⁷ראה להלן - האבחון הדינאמי.

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

הכישלון הלימודי והפגיעה בדימוי העצמי משפיעים על שאר העולמות ומושפעים מהם. רק ראייה כוללת מגדילה את סיכויי הפריצה ממעגל הכישלון.

נקודת מבט סובייקטיבית – ככל שהמבוגר מצליח להתקרב יותר לחוויה הסובייקטיבית הממשית שחווה התלמיד, האינטראקציה ביניהם יכולה להיות בעלת אופי תרפויטי ולקבל, מבחינת המתבגר, מהות של להיות מובן ומוכל.

נקודת מבט של מספר רב של אנשים – ההיכרות הרב ממדית היא פרי השקעה של צוות שלם ולא של אדם בודד. כל חבר צוות מביא את נקודות הראות וההבנות שלו, הצומחים במפגש חי עם התלמיד ומקבלים צורה רבגונית ומשתנה עם הזמן. צירוף ההבנות של כלל חברי הצוות מגדיל את הסיכוי לממש את הכניסה לעולם הסובייקטיבי של התלמיד מאחר שהוא מצמצם את ההטיות הנוצרות כתוצאה מהשפעת עולמם הסובייקטיבי של המתבוננים עצמם.

נקודת מבט על ההתנהגות וההתנהלות בפועל – המידע החיוני הוא המידע הדינאמי ולא המידע הסטטי - "להכיר את התלמיד ולא לדעת על התלמיד". משמעות ידיעת המצב המשפחתי והכלכלי של התלמיד ומשפחתו משנית בחשיבותה ביחס להיכרות עם הביטויים של צרכיו בבית הספר, הבנת אופן ההתקשרות שלו לדמויות שונות ומידת הפניות שלו למשימות האקדמיות וההתפתחותיות הניצבות בפניו. במילים אחרות, הערך הדיאגנוסטי של ידיעת נסיבות חייו של התלמיד פחות מן הערך של המפגש הישיר עם האופן שבו נסיבות אלה מעצבות את התנהגותו ואת התנהלותו בבית הספר.

ליצירת היכרות רב ממדית מצורף כלי המפרט את עולמות ההתייחסות לגביהם מתרחשת ההיכרות של היועץ והצוות החינוכי עם תלמידיו: עולמם האישי, הלימודי, החברתי, והמשפחתי⁸.

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

טיפולוגיה

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

⁸ראה נספח מספר 3: ניתוח מקרה.

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

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

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

הבחנה זו בין שלושה טיפוסים של צעירים הנמצאים בסיכון אינה תיאורטית אלא הבחנה שנועדה לסייע בעבודה היומיומית בבית הספר. הטיפולוגיה נוצרה בעקבות עבודה חינוכית רבת שנים עם ילדים ובני נוער בסיכון. עבודה זו סיפקה כר נרחב של מקרים והתנסויות, בעזרתם הטיפולוגיה עברה, ועדיין עוברת, תהליך של התחדדות והתמקצעות.

הטיפולוגיה היא בסיס חשוב להשערות המועלות במסגרת ניתוחי מקרה⁹ ומגבירה את הסיכוי להגיע למוקדי עשייה המוליכים לשינוי וצמיחה. היא גם מהווה בסיס עיקרי לבניית תכנית התערבות אפקטיבית וקו מנחה להיכרות הרב ממדית ולאבחון הדינאמי. בעזרת הטיפולוגיה ניתן להעריך את תמונת הניתוק של התלמיד ולחזור ולהעריכה שוב ושוב עד להבנה אופטימאלית של המקרה. הקטגוריות עליהן מבוססת הטיפולוגיה שונות מאלה הנהוגות בפסיכולוגיה ומהוות מעין התאמה של הידע וההבנות הפסיכולוגיות הקלאסיות לעולם החינוכי.

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

הערכת תמונת הניתוק מתייחסת לשני צירים קריטיים. הראשון קשור **בהערכה של עוצמת הניתוק** הנעשית באמצעות הערכת כוחות האני והבשלות ההתפתחותית. ניתן לערוך הערכה זו באמצעות ההיכרות הרב-ממדית, המאפשרת להכיר את התלמיד בתחומים שונים - לימודי, אישי-רגשי, חברתי ומשפחתי. ההיכרות מאפשרת לקבוע את חומרת הניתוק שהנער מצוי בו, על הציר שני של מתפקוד נורמטיבי עד לחוסר תפקוד נורמטיבי¹⁰.

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

⁹ ראה/י לעיל ניתוח מקרה.

¹⁰ ראה/י לעיל איתור בני נוער בסיכון והיכרות רב ממדית.

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

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

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

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

הכישלון הלימודי עשוי להיות תוצר של שלושה גורמים עיקריים:

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

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

3. ליקויי למידה – על פי ההערכות הרווחות, עשרה עד עשרים אחוזים מהתלמידים הם לקויי למידה. ליקויים אלה מפריעים להם לבטא את יכולותיהם האקדמיות וגורמים גם לקשיים רגשיים וחברתיים. הפערים התפקודיים הנובעים מליקויי הלמידה עלולים לגרום להישגים נמוכים שאינם תואמים את תחושת היכולת הפנימית של הילד. כאשר פער זה אינו מטופל, הוא עלול להביא לתחושה מתמשכת של כישלון סביבה מתגבשת תמונת הסיכון.

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

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

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

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

בהתבסס על שיטת הלמידה מהצלחות¹¹ זוהו מספר מהלכים שנמצאו בעלי משמעות קריטית להצלחת ההתערבות החינוכית הפסיכו-חברתית עם הורי תלמידים שחויית כישלון לימודי מסתבך היא המחוללת את סיכונם וניתוקם. היות שנקודת הראות של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית יוצאת מעולם בית הספר, ומניחה שגם דמויות חינוכיות משפיעות ומעצבות את חוויית המסוגלות האישית, הלימודית והחברתית של בני נוער בסיכון, השינוי יכול להתחיל בבית הספר ולהתרחב לבית. להלן תמצית שלבי העשייה המשמעותית המתבססים על הטיפולוגיה:

שלב א' - ישיבות היכרות והערכה: המקרים שמטרידים את המורים עולים במהלך ישיבות ההערכה של הצוות החינוכי בעזרת האסטרטגיה של ניתוח מקרה. כאשר מרבית חברי הצוות משערים כי מקור הסיכון של המתבגר הוא חוויית כישלון לימודי מסתבך בשל הופעת סימנים רבים לקיומו של קושי לימודי מוכחש (אחד משלושת הגורמים של הסיכון על רקע חוויית כישלון לימודי מסתבך¹²), יש לחדד כיצד כל חברי הצוות יסייעו בקריאה מדויקת יותר של צרכי המתבגר וללמוד יחד כיצד דפוסי ההתנהגות של המתבגר לובשים צורה של הימנעות מלמידה אצל המורים

רוזנפלד, תשנ"ח.¹¹
ראה/י לעיל.¹²

השונים. יש לבחון אם הוא מתגייס ללמידה במקצועות מסוימים, אילו מגעים פדגוגיים ואישיים יצרו אצלו התקדמות, אם יש דפוס שמאפיין את קשייו ואופן התמודדותו, אם הוא מתחמק ממבחנים הבודקים שליטה בחומר הנלמד, אם הוא מראה קושי מתמשך ברכישת החומר הנלמד בכיתה, אם התנהגותו מתקיפה את המורים ומאשימה אותם בחוסר הוגנות, אם הוא פועל לטשטוש קשיי הלמידה על ידי התחכמויות והסטה מהנושא הנלמד, אם הוא מפריע ומחבל בלמידה של שאר התלמידים וכדומה. המורים מוזמנים להיות קשובים יותר לצרכיו ולחתור להתקרבות שמעודדת את המתבגר לרצות שיכירו אותו ואת צרכיו.

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

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

שלב ב' - יצירת ברית עבודה עם התלמיד על ידי המחנך, בתמיכה ישירה או עקיפה של היועץ החינוכי וצוות המורים. מטרת הברית לחקור במשותף את מקורות התסכול והמצוקה שהתלמיד משדר בהתנהגותו הסרבנית כלפי הלמידה ובהתנהגותו התוקפנית כלפי סביבת הלמידה. מניסיוננו, מעטים התלמידים אשר בתמיכה הולמת ימשיכו לסרב לראות במבוגר דמות שאפשר להישען עליה ויראו בו רק מושא לחשדנות. הזמנת המורה את התלמיד ללמוד יחד עמו על המתרחש בסיטואציות הלמידה תוך העלאת מחשבות כגון 'יתכן שקושי מסוים הוא שמביאו להתרחק מכל פעילות לימודית' וניסיון לעמוד על מקורות הקושי, הם שיכולים להביא לתחילת פריצת הדרך עד להתמודדות בונה עם המצב המעיק.

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

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

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

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

ב. נערים בתהליכי סיכון והתנתקות, על רקע מצוקה רגשית קיומית

תהליכי סיכון והתנתקות הם פעמים רבות תוצאה של מצוקה רגשית-אישית קשה. לעתים הנער או הנערה פונים למורה או ליועץ ומשתפים אותו בעול הרגשי שהם נושאים (מחלת הורה, פרידה וכיו"ב) ומעיב על תפקודם, או שהם נענים לבירור של המורה על ירידה תפקודית ומשתפים אותו במועקות חייהם. לעתים מדובר במצבים שבהם המצוקה האישית מוסווית או מבוטאת באופן המקשה על התייחסות מתאימה.

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

תגובות אופייניות של בני נוער הנמצאים בסיכון על רקע של מצוקה רגשית נעות מהתקשרות לא בטוחה וחוסר אמון במבוגרים כאשר הם ומועקה קיומית הצובעת את עולמו הפנימי של הנער בקצה החמור, ועד ליחס חשדן כלפי מבוגרים וצעירים, חוסר אמון בזולת, הימנעות מאינטימיות, הטלת ספק באשר לנכונותם של מבוגרים להושיט יד ולעזור, ייחוס כוונות שליליות למבוגרים ללא ביסוס במציאות והעמדת המבוגר במבחנים חוזרים ונשנים, בקצה הפחות חמור. חסכים ביחסי האובייקט מחבלים ביכולתו של הנער לממש את עצמו ומהווים מקור לחוסר פניות שלו ללמידה ולאי מילוי נאות של תפקידו כתלמיד, שכן האנרגיות שלו מושקעות במשקעים הבין-אישיים שטרם מצאו את פתרונם.

נערים אלה זקוקים לנוכחות קבועה ויציבה של מבוגר ה"עמיד" בפני נטיית ההרסנות שלהם, מרחב בין-אישי המטפח חיכוך ומפגש והמעורר קונפליקטים תוך אישיים ובין אישיים ויצירת מרחב דיאלוגי עם מבוגר המעז לצלול לתוך עולמו האישי של הנער ולפגוש את כאבו הקיומי, מתוך העברת הרגשה כי אינו נבהל ממה שהנער מחזיק בתוכו ושהוא יכול ורוצה להכיל את מטעניו הרגשיים כך ששניהם יצאו מהמפגש מחוזקים יותר.

מתבגר שמצוקה רגשית קיומית משתלטת עליו וצובעת את תחושותיו, מחשבותיו והתנהגותו

יוכל לשנות את תחושותיו אם יצליח להישען על מורים אשר עמידים בפני חרדותיו, בפני הימנעותו מאחרים ובפני דחייתו ושליטתו את האחרים. תלמידים רבים חווים במהלך שנות ילדותם והתבגרותם קשיים ומצוקות רבים, תלמידים מסוימים מתמודדים עם קשיים משפחתיים חריפים, משבר בריאותי שלהם או של בן משפחתם, חוויות חרדה ודיכאון ברמות חומרה שונות, חוויות בדידות וכיו"ב. כדי שהמתבגר אכן יצליח לשנות את תחושותיו, יש צורך לגייס גם את נוכחותם ומעורבותם של ההורים במהלכים המצמיחים יכולת חדשה שלהם להימצא למען ילדיהם באופן פעיל ולתפוס מקום רגשי ומעשי הולם יותר לצורכי ילדיהם ולצורכיהם שלהם. מהלך זה בא לחזק את עצמיות המתבגר לצד העצמיות של הוריו. תמיכת בית הספר במתבגר יוצרת הזדמנות חדשה להורים, היכולים להיעזר בו כדי לקחת מנדט הורי הנשען על דמויות משמעותיות נוספות המרחיבות את מעגל ההתקשרות של המתבגר. סבלו של מתבגר שאינו פנוי נפשית ללמידה ולהגשמה עצמית בגלל בעיות קיומיות המשתלטות על חייו יוקל כל אימת שהוריו ילמדו להיות נוכחים בחייו באופן מיטיב ומצמיח, יסייעו לו ויגנו עליו מפני חרדותיו. כך הוא יוכל להתפנות להגשמה עצמית בתחומים שונים ולחזק את עצמיותו. להלן תמצית שלבי העשייה המשמעותית המתבססים על הטיפולוגיה:

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

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

שלב ב' - יצירת ברית עבודה של המחנך עם התלמיד בתמיכה ישירה או עקיפה של היועץ

החינוכי וצוות המורים. מטרתה של ברית זו היא לחקור יחדיו את מקורות התסכול והמצוקה המשודרים בהתנהגות האלימה - סבילה של התלמיד כלפי הסביבה ובחוסר פניות נפשית שלו ללמידה. המפתח להצלחה נמצא ביכולת המחנך להתקרב לתלמיד מתוך עמדה רגשית המשדרת מור, פ' ולוריא, א' (2010). כוחו של היועץ החינוכי- בית ספר כסביבה חינוכית מגדלת. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

סמכות ונוכחות, המצמיחה עם הזמן יחסי קרבה אופטימאליים. מתוך יחסי קרבה המושתתים על השקעה של המחנך בתלמיד ועל התעניינות אותנטית בו מתפתחת היכרות קרובה המתחזקת את ההבנה כיצד יש לפעול כדי לסייע לו במצוקותיו וכיצד להפוך למשענת עבורו. נוכחות קבועה ויציבה של מורה ה"עמיד" בפני נטיית ההסתגרות וההתבודדות של המתבגר עוזרת ליצור מרחב בין-אישי המטפח חיכוך ומפגש והמעורר קונפליקטים תוך אישיים ובין-אישיים, לקראת התעוררות תחושות חדשות שיש בהן כדי לפתור את הקונפליקט מתוך גדילה. המחנך מכיל את המטענים הרגשיים שבמפגש עם התלמיד, אינו מניח למתבגר להסתגר ולוותר על הגשמתו, אינו מניח לו להרחיק את כל המבוגרים מחייו ועם הזמן מצמיח קונפליקט פנימי בין הקול הפנימי הדורש לדחות כל מבוגר לקול המציע לתת מקום לחלק מן המבוגרים לפחות.

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

שלב ג' - יצירת ברית עבודה עם ההורים שיש בה הקשבה לצורכיהם ולצורכי ילדם מתוך התייחסות לכל אחד כישות עצמאית. במפגש עם ההורים, המטרה המרכזית היא להזמין להיות סמכות משפיעה על ילדם. לעתים מהלך זה יכול להתרחש בין כותלי בית הספר ולעתים יידרש סיוע נוסף של מטפלים בקהילה. בשני המצבים מעורבות איש החינוך עשויה להיות מכרעת באשר ליכולת ההורים להתמיד וללמוד כיצד להיות למען עצמם ולמען ילדם, גם כאשר נוסף מטפל בקהילה. הורים יוכלו לממש את סמכותם ההורית, כשילדם במצב של מצוקה קיומית, אם תתרחב מסוגלותם ההורית לעמוד לרשותו ולסייע לו להבין את המתרחש בעולמו הפנימי, תוך חתירה לכוונו לגדול מתוך התמודדות עם מצבי החיים היומיומיים. לעתים, ההורים עצמם, בשל מצוקתם ובשל הקושי למלא תפקיד בוגר עבור ילדם במצבים קשים, מאבדים את היכולת לתווך עבורו את המציאות החיצונית עד שזו מופנמת כבלתי פתירה. הילד איננו יכול לגדול כאשר הרשות ההורית המגדלת והמכוונת נלקחת ממנו. ניסיונו מלמד שהפנייה לגורם טיפולי מצליחה יותר כאשר היא נעשית מתוך חיבור אכפתי בין איש צוות של בית הספר, התלמיד ומשפחתו. אין כאן תהליך של הסרת אחריות אלא יצירת סביבה מגנה ומצמיחה עבור התלמיד, סביבה התומכת בעשייה הבית ספרית.

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

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

כשהבית אינו יציב ולא מעניק תחושת ביטחון, הילד יחפש סביבה יציבה שבלעדיה יאבד את שפיותו, ויבטא זאת בהתנהגות שהיא נגד הסביבה (אנטי-סוציאלית) עם בקשה לא מודעת שהסביבה תתגייס ותעניק לו הגנה. התנהגות עבריינית מצביעה על כך שבלב הנער נותרה עדיין

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

תקווה. התנהגותו היא לעתים לא יותר מאשר קריאה לעזרה של אנשים חזקים אוהבים וראויים לאמון. ילד כזה, שטרם פיתח "סביבה פנימית טובה דיה" (עומר, 2000; פוקס ובלאנק, 2004), זקוק לשליטה מבחוץ המשלבת גבולות ענישה והחזקה. סביבה יציבה ועקבית בגיל ההתבגרות שמותאמת לכל מתבגר כאינדיבידואל מהווה הזדמנות שנייה בתהליך הגדילה והצמיחה ומה שבילדות לא התאפשר יכול לבוא להשלמתו בגיל ההתבגרות.

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

אפשר להתמודד עם נערים אלה בצורה אפקטיבית על ידי שימוש בחוק ובמעשים הנעשים בצל החוק כמסר של החזקה וגבולות אשר בכוחו לעזור לילד להתארגן ולהפחית את התנהגותו האנטי-סוציאלית. הסוגיה המהותית היא איזו נוכחות תיתפס בעיני הנער כבעלת ערך. נוכחות זו תנקוט בהפעלת סנקציות מגבילות תוך התאמה מלאה לצרכיו הסובייקטיביים. השאלות שישאלו שוב ושוב הן מה ייחשב עבורו מחיר שאין הוא רוצה לשלם, מה יכול להצמיח אצלו מעצורים כתוצאה ממגע עם "שוטר חיצוני". נערים אלה יוצאים נשכרים מיחסים קונפליקטואליים המספקים להם מצבים מתמשכים בהם הם נדרשים להכריע בין הזהות הנורמטיבית לזהות האנטי-סוציאלית אשר במסגרתם מוצעת להם עזרה אמיתית בהתמודדות עם חיייהם תמורת ויתור על מעשיהם.

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

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

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

שלב א' - ישיבת היכרות והערכה: במהלך ישיבות ההערכה בעזרת אסטרטגיית ניתוח מקרה, סוברים רוב חברי הצוות החינוכי שמקור ההתנהגות הסיכונית של המתבגר הוא סוציאליזציה אנטי-סוציאלית הלובשת צורה של התנכלות לסביבה, התנהגות פוגעת וחוצה גבולות המשדרת לסביבה שהיא אינה מספקת לו את צרכיו ואינה שומעת למצוקתו ולזעקתו. חציית גבולות צריכה לזכות כל תלמיד בטיפול עקבי שכוחו בהיותו מסר העוזר לילד להתארגן ולהפחית את התנהגותו האנטי-סוציאלית. לצד ההגבלות, הצוות הלומד את פנימיותו של התלמיד יוצר למענו דרישות מותאמות ליכולותיו, נטיותיו ורצונותיו. כך הוא לומד את ערך העשייה המביאה להצלחה, להערכה ויחס מתגמל של החברה.

הסוגיה המהותית שצריכה לקבל מענה בישיבת צוות היא מה אפשר להעניק לתלמיד כמסגרת שיש בה מענים לצרכיו הבסיסיים - אהבה, התעניינות ועשייה משמעותית כך שלא ירצה לוותר על רווחים אלו, ובו בזמן, מה ייחשב מבחינתו מחיר שאין הוא רוצה לשלם כאשר הוא פורץ את גבולות המסגרת בהתנהגותו האנטי-סוציאלית. הצעת עזרה ממשית של הצוות לנער תמורת ויתור על התנהגותו האנטי סוציאלית יכולה להביא לצמיחה ולהשתלבות נורמטיבית אצל לא מעט מהנערים שטרם גיבשו זהות אנטי-סוציאלית.

שלב ב' - יצירת ברית עבודה של המחנך עם התלמיד, בתמיכה ישירה או עקיפה של היועץ החינוכי וצוות המורים, שמטרתה לחקור יחד עימו את מקורות התסכול והמצוקה שהוא משדר בהתנהגותו האנטי-סוציאלית. הדבר נעשה תוך התקרבות של המחנך אל הנער מתוך עמדה רגשית המשדרת סמכות ונוכחות ומצמיחה עם הזמן יחסים תחילה קונפליקטואליים בין הנטייה האוטומטית לפגוע ולהרוס את הסביבה לבין תחילתה של התנהגות מהוססת המבטאת את ההבנה שאין זה משתלם ועד ליחסים הרמוניים, עם הזמן. יחסים המושתתים על טיפוח והשקעה של המחנך בתלמיד בתחומים שהוא מגלה בהם עניין, יחסים המושתתים על התעניינות כנה אך בו זמנית משדרים דרישה חד משמעית ובהירה לחדול מחציית גבולות, יכולים להביא לשינוי דפוסי ההתנהגות הפוגעים בשל היותם מתגמלים. במהלך זה של בניית קשר משמעותי דורש המחנך מהתלמיד לחדול מהתנהגותו האנטי-סוציאלית, אינו מוותר עליו ועל הגשמתו ואף מגן עליו ועוצר אותו מפני הרסנותו ובכך מרחיב את התמודדותו עם דרישות החברה.

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

שלב ג' - יצירת ברית עבודה עם ההורים שיש בה הקשבה לצורכיהם ולצורכי ילדם מתוך התייחסות לכל אחד כישות עצמאית. במפגש עם ההורים המטרה המרכזית היא להזמין להיות סמכות מגבילה ויוצרת שליטה עבור ילדם. לעתים מהלך זה יכול להתרחש בין כותלי בית הספר ולעתים יידרש סיוע של מטפלים בקהילה. בשני המצבים מעורבות המחנך יכולה להיות מכרעת באשר ליכולת ההורים להתמיד בלמידה כיצד להיות עבור ילדם סמכות מגבילה שאין בה מחיקה שלהם עצמם כישות עצמאית. הורים יוכלו לממש את סמכותם ההורית במצב של התנהגות אנטי-מור, פ' ולוריא, א' (2010). כוחו של היועץ החינוכי- בית ספר כסביבה חינוכית מגדלת. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

סוציאלית של ילדיהם אם תתרחב מסוגלותם להגביל את ילדיהם ולהגן עליהם מפני נטייתם להרסנות. לעתים, בשל נסיבות שונות, ההורים עצמם חסרי סמכות הורית ורק עזרה ממשית יכולה להצמיח בהם יכולת להיות נוכחים בחיי ילדיהם מבלי שהם חווים זאת כמעשה חסר כל תועלת או כמעשה דורסני ועוקצני. הילד איננו יכול לגדול כאשר הרשות ההורית איננה מגבילה ומגנה, יוצרת שליטה ומכינה לחיים הממשיים.

בדומה לטיפולוגיה, גם האבחון הדינאמי התפתח כמתודה המאפשרת לחדד שאלות שאין עליהן מענה ברור. האבחונים המתבצעים על ידי הצוות החינוכי נועדו לסייע להתמודד עם אותן שאלות. כאשר עולה השערה כי נער אינו מגיע לבית הספר משום שחויית הלמידה מתסכלת מידי עבורו, אפשר להביאו, בעזרת דיאלוג רגיש, להיות שותף לחקירת עולם הלמידה שלו באמצעות האבחון הדינאמי. האינטראקציה השלמה המתרחשת במהלך האבחון הופכת למקור של ידע, המחפש תובנות והבנות אודות התלמיד ומייצר מענים הולמים יותר לקריאת המפה הרגשית והקוגניטיבית שלו.

האבחון הדינאמי

אבחון דינאמי הוא אבחון בלתי פורמאלי שמטרתו להעמיק את ההיכרות עם התלמיד ובהתאם להתאים ולהרחיב את דרכי ההוראה וההתקשרות עמו.

פעמים רבות עולות בבית הספר שאלות לגבי תלמידים המתקשים להתמודד עם המטלות הלימודיות ועם מסגרת בית הספר. על מנת למצוא לשאלות אלה מענים פדגוגיים-חינוכיים הולמים נחוץ לבדוק לעומק את מהות הקשיים ואת מקורם. אחת הדרכים המקובלות היא לשלוח את התלמידים לאבחון פסיכולוגי ו/או אבחון לאיתור קשיי למידה. יתרונם של אבחונים אלה הוא בכך שהם סטנדרטיים ויכולים, לכן, לבחון את תפקוד התלמידים ביחס לתלמידים אחרים בני גילם ולתת תמונה אובייקטיבית יחסית על יכולותיהם וקשייהם. חסרונם של אבחונים אלה, הנערכים בדרך כלל על ידי מומחה חיצוני לבית הספר, הוא בכך שרוב המידע המושג במהלכם נשאר בידי המאבחן. גם בדו"ח האבחון המפורט ביותר קשה להעביר את המידע הרב המושג במהלכו ובדרך כלל מסקנות האבחון מסתכמות בהבנה כללית של סוג הקשיים, חומרתם ובהתאם לכך הזכויות, ההקלות או ההתאמות שהתלמיד זכאי להן על פי חוק. קיומה של הערכה אובייקטיבית של קשיי התלמיד גורמת למרבית המורים להכיר בקשיים אלה, לרכך את גישתם כלפיו ולהנמיך את רמת תביעותיהם ממנו, אך, יחד עם זאת, להשקיע פחות מאמצים בניסיון להבין ולחפש אחר דרכים חינוכיות ופדגוגיות שעשויות לסייע לו.

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

האבחון מאפשר להעריך את רמת הידע של התלמיד בתחומים מסוימים, להכיר לעומק את האופן שבו הוא חושב, לומד, מבין ומתמודד וכן לצלול ולהכיר את עולמו האישי-רגשי. האבחון הדינאמי מאפשר להכיר את סגנון העבודה של התלמיד, לאתר את תחומי היכולת והחוזק שלו

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

כמו גם את מוקדי הכישלון והקושי. עריכת האבחון על ידי דמות קרובה לתלמיד מגבירה את הסיכוי לכך שלהבנות העולות במהלך האבחון יהיה ביטוי מעשי ויומיומי בתפקודו ובקשר שלו עם בית הספר.

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

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

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

לאבחון הדינאמי מספר יעדים:

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

עקרונות האבחון

במהלך האבחון, המבוגר המאבחן נדרש להשקיע מאמץ אינטנסיבי בניסיון ליצור נקודות מגע משמעותיות עם התלמיד. המבוגר יוזם, מעודד ומכוון את התלמיד לגילוי יכולותיו וחולשותיו

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

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

יצירת אווירה דיאלוגית

במהלך האבחון, המבוגר המאבחן משתדל ליצור אווירה פתוחה ומאפשרת ככל האפשר. ניתן לעשות זאת באמצעות שיחה מקדימה שבה המאבחן מבהיר לתלמיד שמטרת האבחון אינה לבדוק אותו, "לחפש אותו" ולהדביק עליו תווית, אלא להכיר יחד עמו את יכולותיו וקשייו על מנת לשרת אותו כראוי. בשיחה, המאבחן מאפשר לתלמיד להביע את הסתייגויותיו וחששותיו מפני האבחון, לבדוק יחד איתו את רמת הריכוז והערנות שלו וכיצד התנאים הסביבתיים משפיעים עליו. במהלך האבחון כדאי ליצור אווירה נעימה ורגועה ובמידת האפשר לגרות את התלמיד ולעורר את סקרנותו לגלות בעצמו את יכולותיו בתחומים השונים, להפוך את הסיטואציה האבחונית לאתגר ולגרום לכך שהוא ישתדל להצליח בביצוע המטלות מתוך הנאה, כמו במשחק.

כל אימת שהתלמיד עייף, לחוץ או אינו מרוכז, יש ליצור אפשרות אמיתית להמשיך את האבחון בפעם אחרת, כשהתלמיד יהיה מוכן יותר או כשהתנאים יהיו טובים יותר. ברוב המקרים, עצם ההתחשבות ומתן אפשרות הבחירה יוצרים תחושת שחרור, נכונות לעבודה ולעתים קרובות אף סקרנות ורצון פנימי לבצע את האבחון.

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

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

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

עליו וכדומה. אם הקושי נובע מכך שהתלמיד מתוסכל או שביצוע האבחון מלחיץ אותו מדי ניתן לעבור לשלב התיווך (ראה בהמשך).

תוכן האבחון

האבחון יכול לכלול התייחסות לתחומים שהתלמיד מתקשה בהם, תחומים המטרידים אותו ואת מוריו ותחומים שבהם הוא מפגין יכולת ופרודוקטיביות. האבחון יכול להיות מורכב מאבחונים ושאלונים מובנים וסטנדרטיים, מבחנים או בחנים שהועברו בכיתה או מטלות שוטפות שאינן מנוסחות כמבחן דווקא. הקו המנחה בבחירת התכנים הוא יכולתו הרגשית של התלמיד להתמודד עם חומרים בעלי אופי תובעני ומלחיץ ויכולת המאבחן לפרש לעומק את ביצועי התלמיד. פעמים רבות עדיף להתמקד שעה שלמה במטלה או שתיים מאשר לפתור מבחן שלם. בדיקה מדוקדקת של טעויות או שגיאות וניסיון משותף לשפר ולתקן יכולים להביא את המורה והתלמיד להבנה מעמיקה יותר של הקשיים והפערים הגורמים לתלמיד לשגות והתשומה שחסרה לו כדי להשלים את החסר. יחד עם זאת, כדאי להתמודד עם מטלות ממספר תחומים כדי ליצור תמונה רחבה של יכולות התלמיד וקשייו ובעיקר תמונה שלו כאדם שלם עם גוונים ומאפיינים שיחד נותנים מושג מלא יותר כיצד ניתן להניעו להגשמה עצמית.

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

תיווך

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

אומנות התיווך היא גולת הכותרת של האבחון הדינאמי. בידיים אמונות, קשובות ובעלות פרטואר התייחסות רחב, התיווך לכשעצמו הופך דיאגנוסטי ומחדד את ההבנות לגבי צרכי הלמידה וצרכי ההתערבות האפשריים בעתיד. כדאי ללכת מן הקל אל הכבד – מתיווך "רחוק"

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

שאינו קשור ישירות למטלה (כמו: נסה לעבוד לאט יותר, נסה לקרוא שוב את ההוראות) לתיווך "קרוב" המתייחס למטלה עצמה (כמו הסבר הוראות המטלה, הסבר מפורט כיצד לבצע וכדומה). סוג התיווך שהמאבחן בוחר מצביע על סוג הקשיים שחוה התלמיד ועל עומקם.

משוב

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

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

מועדי האבחון ומשכו

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

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

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

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

מסקנות האבחון

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

תכנית אישית

תכנית אישית היא קו פעולה מנחה לצוות החינוכי, המתגבש מתוך היכרות קרובה, מעמיקה ומתמשכת עם הנער. להתוויית התכנית שותפים הנער עצמו, הצוות החינוכי המעורב ישירות בחינוכו והמחנך המוביל את התהליך כולו ומרכז אותו, החל בתכנון וכלה בביצוע. בתכנית האישית שותפות גם דמויות נוספות המשמעותיות לנער ונמצאות מחוץ לכותלי בית הספר, במשפחה ובקהילה: הורים, עובדי קידום נוער, קציני מבחן, עובדים סוציאליים ועוד.

היעד העיקרי של התכנית האישית הוא טיפוח וקידום יכולותיו של הפרט שאובחן כנער מנותק או תת-משיג בתחום הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי. אפשר להשיג יעד זה רק אם מעמידים במרכז המאמצים החינוכיים את הפרט וצרכיו הייחודיים ולא את תכנית הלימודים.

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

העלאת הקונפליקטים למודעות (של הנער ושל הוריו), אבחון מדוקדק של כשרים ומיומנויות, הגדרה מחדש של מטרות לימודיות יחד עם הנער ובני משפחתו וקביעת תכנית לימודים אישית המקובלת עליו יאפשרו פעילות יצרנית ויפסיקו את הניתוק. כל אלה מגבירים את הסיכוי

שהתלמיד ישתלב באופן הרמוני יותר במערכות נורמטיביות ובכך תפחת בצורה משמעותית סכנת נשירתו מן המערכת.

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

מקרים לדוגמה מהפרקטיקום

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

מקרה א':

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

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

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

ירון מתכוון למעבר ללימודים בתיכון, הוא שובץ לכיתה עיונית למרות קשייו. אולם, להערכת היועצת, יש חשש סביר שדרישות לימודיות גבוהות יותר לקראת בחינות הבגרות יגרמו לו ל"כדור שלג" מצטבר של כישלון ובסופו של דבר לנשירה מן הכיתה העיונית ואולי אף מבית הספר. לכן, כדאי לבחון כבר בשלב זה מהן הסיבות לבעיות ההתנהגות של ירון ולהישגיו הנמוכים.

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

בעקבות ההשערה לפיה ירון מצוי בתהליך של ניתוק ונשירה סמויה על רקע חוויית כישלון לימודי מתמשכת מעיקה (ראה פרק הטיפולוגיה) התגבשה תכנית התערבות שמהותה עבודת צוות

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

של היועצת והמחנכת שיתמכו בירון בתהליך הגילוי של קשיי הלמידה שלו. האבחון התמקד בשאלות הבאות: האם ירון סובל מליקויי למידה ואם כן, איך הם משפיעים על תפקודו הלימודי? מה סגנון הלמידה של ירון וכיצד הוא משפיע על תפקודו הלימודי? ומה היחס של הוריו לקשיים אלו וכיצד ניתן לגייסם כדי לסייע לו?

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

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

למפגש האבחון הביא ירון דף עם תרגילים רבים של משוואות בנעלם אחד והחל לפתור אותם. צפייה באופן שבו פתר את התרגילים הראתה שהוא שולט במניפולציות החשבוניות הקשורות במשוואות אולם מתקשה לפתור תרגילים שבהם עליו לבצע מניפולציות חשבוניות נמוכות יותר כמו חיבור וחיסור של שברים פשוטים. עצם היכולת לעזור לו להבין את המקור לקשייו בפתרון התרגילים הרגיעה אותו – היה לו קל לקבל שקשייו נובעים מכך ששכח חומר שלמד בכיתה ד'. בעקבות כך התפתחה שיחה על לימודיו בבית הספר היסודי והתגלה שהקשיים שהוא נתקל בהם כיום החלו כבר בכיתה א'. ירון סיפר על קשיים בלימוד קריאה וכתבייה ועל כך שבמקצועות שבהם לא הסתדר עם המורה, כדבריו, הרבה לצאת מן הכיתה ולהסתובב ברחבי בית הספר.

בשלב זה החל ירון להיות מעורב רגשית בתהליך הבדיקה. ביטחונו העצמי שב אליו משום שהבין כי הוא מסוגל להבין את החומר במתמטיקה ועם זאת הסתקרו לדעת מדוע "שכח" את החומר שלמד בכיתה ד'. השאלה מה מקור קשיי הלמידה שלו הפכה למעניינת עבורו והוא הסכים להמשיך ולהיפגש עם היועצת והמחנכת כדי לבצע בדיקות נוספות כשהוא מגויס לנסות ולהבין את האופן שבו הוא חושב ופועל.

בהמשך, נערכו ארבע פגישות קצרות של ירון עם מאבחנת דיסקטית ובהן הוא ביצע אבחונים בסיסיים לבדיקת יכולת הקריאה, הכתיבה והחשיבה שלו. הפגישות נסבו סביב הניסיון למצוא את התחומים החזקים שלו (חשיבה לוגית, יכולת לשונית טובה ויכולת טובה להבנה ולמידה) ואת התחומים שהוא מתקשה בהם (הבחנה בפרטים חזותיים, אנאליזה וסינתזה של פרטים). כמו כן, נעשה ניסיון לעמוד על דפוסי עבודתו (עבודה מהירה, אימפולסיבית המסתמכת בעיקר על

אינטואיציה) ולהבין יחד איתו את היתרונות והחסרונות של דפוסים אלה וכיצד הם מתבטאים בלימודיו השוטפים.

ירון למד כיצד סגנון זה עוזר לו להתמודד עם הקשיים שמציב בפניו ליקוי הלמידה אך מקשה עליו להתמודד עם תכני למידה מורכבים, שבהם הוא נדרש לחשיבה מעמיקה ומתמשכת. כמו כן, הוא הבין כיצד המהירות והאימפולסיביות שלו גורמות לו לומר לחברים ולמורים דברים שאחר כך הוא מצטער עליהם ופוגעות ביכולתו ליצור קשרים חברתיים ולשמור על יחסים טובים עם המורים.

למרות הגישה העדינה המתחשבת ככל האפשר ביכולתו לעמוד מול קשייו, ולמרות הנכונות של ירון עצמו להשתתף בתהליך, הוא המשיך להכחיש כל ממצא שהתקבל ולהסבירו בנסיבות שונות - "סתם לא הייתי מרוכז", "פשוט לא בדקתי", ולנסות להתחמק מן המפגשים: "עשיתי היום מבחן ארוך ואין לי כוח לעשות יותר כלום", "בגללך אני מפסיד מעבדה" וממטלות שונות: "זה נורא קל, נראה לך שאני מפגר?"

בשיחות עם המחנכת לקראת מפגשי האבחון הבאים, ירון הפך לשלילי ביחס למפגשים כפי שהיה בתחילת הדרך. הוא חזר והפעיל עליה לחץ חזק להפסיק את המפגשים. לחץ זה השפיע עליה והיא החלה לרחם עליו ולפקפק בכל העניין: "אולי באמת אין לו כל קושי והבדיקה רק מערערת אותו ומדביקה עליו תווית של מסכן ומתקשה, אולי צריך להיענות לבקשותיו ולתת לו הזדמנות להוכיח את עצמו".

במסגרת הפרקטיקום קיבלה היועצת עזרה כיצד להתמיד במאמציה לגייס את המחנכת להתמיד בניסיון ללמוד את מהות קשיי התפקוד של ירון, כאשר עיקר הלמידה היה כיצד להכיל את חרדות המחנכת החוששת לעמת את ירון עם קשייו ולכן בוחרת להימנע ולצמצם את המעורבות הרגשית ההולכת וגדלה כתוצאה מן הדיאלוג הנוקב המתפתח בין השניים. שלב זה בתהליך הוא שלב קשה ומכריע. המוכנות הרגשית של המחנכת והיכולת של היועצת ליצור מסגרת לעבודה פנימית מעמיקה אפשרו פניות, כנות ופתיחות ביחס המחנכת כלפי ירון. קשר של אמון וכנות בין הצדדים – ירון, מיכל המחנכת והיועצת - אפשר להתגבר על החרדה של ירון ועל ניסיונותיו להמשיך בדפוס ההכחשה וההתעלמות המוכרים לו. קשר זה צמח מתוך מודעות היועצת שהלכה והתחזקה לגבי סוג התמיכה שהמחנכת זקוקה לה כדי להתמודד עם החרדות שהציפו אותה ככל שהתקרבה לירון והחלה לגעת בקשייו. המחנכת למדה מהיועצת כי הנגיעה בקשייו עוררה בירון תגובות אנטגוניסטיות וככל שהכילה את פחדיו וחששותיו, כך למד להתייבב מול קשייו ולא נכנע לנטיותיו הטבעיות ולניסיונותיו לטשטש את הבעיות.

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

במקביל לפגישות האבחון עם ירון, נערכו פגישות עם הוריו, בהן ניסתה היועצת לברר את עמדתם כלפי האפשרות שלירון ישנם קשיי למידה. בתחילה הם פסלו אפשרות כזו מכול וכול. הם דיברו על יכולותיו של ירון בתחום המחשבים והאב אמר שהוא בטוח שלירון עתיד מזהיר

במחשבים גם אם לא יצליח בבית הספר, שקשייו של ירון נובעים מכך שהוא לא מתאמץ ושאינו לכך משמעות, שכן ממילא אין צורך להצליח בבית הספר כדי לעסוק במחשבים.

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

במקביל, החלו המורים בבית הספר לגלות את כישוריו הייחודיים של ירון. הוא הוזמן לקחת אחריות על המצגות המתקיימות באירועים של בית הספר וביטחונו העצמי והחברתי השתפר. מיכל אף דיברה עם המורים שירון נטה להסתכסך עמם וסייעה להם להבין שאינם יכולים להמשיך ולדרוש ממנו דרישות שאין הוא יכול לעמוד בהן ושעליהם למצוא דרכים להגיע אליו מבלי שהדבר יגיע בכל פעם לפיצוץ.

ההחזקה העוטפת שכללה את מיכל, ההורים ושאר המורים בבית הספר והתהליך הרגיש והמתמשך שהפגיש את ירון עם אזורי הקושי שלו תוך כיבוד הטקסט הפנימי שלו, אפשרו לו להתחיל בהדרגה להכיר את עצמו בצורה עמוקה ומלאה יותר ובהתאם לכך לשנות דפוסיים שאינם לעצמו בגיל צעיר מאוד. הוא החל בתהליך של בדיקת זהותו העצמית, גילה שיש לו קרובי משפחה נוספים שלהם ליקויי למידה והבין שליקויי כזה, עם כל הכאב שכרוך בו, אינו מונע ממנו להגשים את חלומותיו, גם אם לשם כך יהיה עליו לעבוד קשה יותר מהרגיל.

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

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

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

מקרה ב':

על מנת להמחיש את מהות העשייה הייעוצית הפרטנית - פסיכותרפיה בבית הספר, בחרנו להביא את סיפורה של שרית, נערה בת 15, המאופיינת בהתנהגות הרסנית, הפוגעת בעצמה ובסביבתה. שרית נטתה להתרחק ממבוגרים וצעירים כאחד, לסרב לכל סוג של טיפול שהוצע לה

ולחסום את כל הערוצים, הישירים והעקיפים, אליה. הניסיונות להפגישה עם פסיכולוגים הביאו להסלמה בהתנגדותה לתקשר עם מבוגרים.

חומרת מצבה של שרית התבררה הודות לקשר הקרוב שהלך ונרקם בינה לבין המחנכת. קשר זה אפשר לשרית לגעת ולחשוף את מצוקתה מבלי לחוות פגיעה נוספת מצד המבוגרים. היועצת שידעה כי יצירת רשת של מבוגרים שיפעלו למען שרית תגביר את סיכוייה להתגבר על קשייה, עודדה את המחנכת להיעזר בעוד דמות שנכחה בבית הספר - מתנדב בשנת שירות, בשל הפוטנציאל לקשר שחשה במגע מזדמן שהיה בינו לבין שרית. כמו כן דאגה היועצת להביא את המנהל לחשוב עימה כיצד להבטיח שאם שרית תיענה לקשר זה, אפשר יהיה לקיימו מערכתית וכיצד הוא עצמו ישמש דמות סמכותית המגנה על שרית מפני נטייתה להרס העצמי שאפיין אותה. המנהל התגייס לסייע ליועצת ולמחנכת ליצור עבור שרית את רשת התמיכה לה נזקקה. באירועי משמעת ששרית הייתה מעורבת הוא דאג שלא "לשבור את הכלים" עימה אך ידע כיצד להתערב כסמכות מגבילה הנוכחת אל מול מצוקותיה. כך יצרה המחנכת בהדרכת היועצת ותמיכת המנהל רשת של תמיכה בשרית והרחיבה את הקשרים הבין-אישיים החיוביים בעולמה.

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

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

נקודת המשבר היוותה מפנה משמעותי בהתערבות. היועצת שנתמכה על ידי מדריך, תפסה מקום משמעותי יותר בעבודה הישירה עם שרית ודאגה, תוך עירוב המלא בכל צעד וצעד, לחבר אותה למקורות טיפול נוספים מלבדה. כך נוצרה רשת תמיכה רחבה ומשמעותית שיצרה לשרית תנאים להתמודדות עם מצבה. שרית, שחשה מוכלת במצוקתה, נתנה רשות ליועצת לגעת בכאבה ובמקורותיו, וכך התרחב המעגל הישיר שסייע לשרית לפגוש את מצוקותיה ולהתמודד עימן. הסתבר ששרית חשה נטושה על ידי הוריה ואגרה זעם רב כלפי אביה שקיים מערכת זוגית כפולה מור, פ' ולוריא, א' (2010). כוחו של היועץ החינוכי- בית ספר כסביבה חינוכית מגדלת. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

ללא ידיעת האם. ההימנעות שאפיינה את המערכת הזוגית של ההורים פגעה ביכולתם ההורית. שניהם נעדרו מחיי בתם באופן שגרם לה להיות במצב של ערעור תמידי וחרדה קיומית. הקשר המצמיח שנרקם עם המחנכת, המתנדב והיועצת הרחיב את יכולתה של שרית לאשר את כניסת ההורים, שכבר ידעו על עישון הסמים, לתמונה. היועצת גייסה באופן פעיל את ההורים לנצל את המשבר ועודדה אותם להיות נוכחים בחיי בתם בעת מצוקתה. ככל שהתרחבה יכולת ההורים להתייצב למען ילדתם, התגלתה מורכבות היחסים הזוגיים. תביעת היועצת מההורים להתייצב יחד למען בתם גם כאשר המערכת הזוגית במשבר הביאה להתפתחות משמעותית ביכולתם ההורית. עם הזמן הם ביקשו לפנות לעזרה לייעוץ זוגי. יחסיה של שרית עם הוריה השתפרו והתרחבה יכולתה להשקיע בעצמה ובהגשמתה.

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

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

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

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

עשייה חינוכית פסיכו-חברתית מגדלת

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

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

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

2. עשייה חינוכית פסיכו-חברתית מגדלת בנויה על מהות אינטר-סובייקטיבית בני נוער מסתכנים פועלים על רקע של תחושה תמידית של תסכול וזעם, לא רק בשל אובייקטים לא מטיבים מופנמים, אלא כתוצאה מקשרים בין-אישיים מתסכלים שבחיהם העכשוויים; מכאן שיחסים בין אישיים מתגמלים ומגדלים חיוניים ביותר עבורם להתפתחות של Self קוהרנטי וקומפלטני יותר. לכן, על מנת ליצור עשייה משמעותית עם נוער בסיכון חשוב

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

שיתקיים שילוב של תפיסות ומודלים של עבודה תוך-אישיים ובין-אישיים והתחשבות ביחסים המתקיימים ביניהם.

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

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

3. עשייה חינוכית פסיכו-חברתית מגדלת בנויה על יחסי התאמה

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

במקרה של שרית, פדגוגיה מסוג זה נוצרה בדיאלוג הדדי מתמשך, שאפשר למחנכת, ליועצת, למנהל ולמתנדב להיות קשובים ומכוונים ללמוד משרית למה היא זקוקה להתפתחותה. הניסיון המתמשך לקרוא את מקורות דפוסי ההסתכנות שלה הביא לקריאה מדויקת יותר של צרכיה. הם למדו מה מונע משרית להגשים את עצמה בבית הספר בטווח המיידית - מצוקה רגשית הצובעת את חווייתה הקיומית ומחבלת בהתפתחותה ללימודים ולהגשמתה העצמית. שרית איבדה עניין בעצמה ובאחרים, ביטלה כל דבר בשל תחושה סובייקטיבית של ביטול פנימי. חוסר האמון שלה בהוריה הפך לחוסר אמון בעולם ובכל בני אדם. יחסי ההתאמה שנקמו עם שרית כווננו, בראש ובראשונה, לפגוש את מכאוביה באופן שיחולל תמורה בחווייתה הפנימית שאי אפשר לסמוך ולהישען על מבוגרים. עבור שרית, חוויית האמון במבוגרים הייתה תנאי להתפתחות לכל שאר המטלות הבית ספריות. ככל שבחווייתה הפנימית של שרית התרחב האמון במבוגרים, כך היא גילתה עניין הולך וגדל בלמידה, בחברים ובבדיקה מיוחדת של קשריה עם העולם ועם הוריה.

דוגמאות למפגשי פרקטיקום העוסקים במפגש בין הייעוץ ליועץ

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

<p>העמקת ההיכרות בין חברי הקבוצה לצד הצגת הנושא של נוער בתהליכי סיכון. כל משתתף מוזמן להציע מטאפורה הקשורה במפגש אישי שלו עם בני נוער בסיכון. באמצעות המטאפורות יעלו נושאים מרכזיים, עמדות, אזורי קושי, מחסומים וצרכים של היועצים וכן סוגיות הקשורות בהתמודדות עם בני נוער בסיכון והתייחסות ראשונית אליהן. קריאה מומלצת:</p> <p>צור, ע. (1993) "האם אתה מכיר את ארגו הכלים שלך?" שילוב דמיון מודרך ומטאפורות בהכשרת מורים. החינוך וסביבו. כרך ט"ו. שנתון המכללה לחינוך, סמינר הקיבוצים; צימט, ג. ושטיינר ג'. (2001) למידה היא כמו... – מטאפורות על אודות למידה. הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית: חילופי רעיונות; כספי, מ. (תשנ"ו). "שימוש במטאפורות בתהליך היעוץ בבית הספר: עקרונות והדגמות". בתוך: לסט אוריאל וזילברמן סלוויה. (עורכים). סוגיות בפסיכולוגיה של בית הספר- שיקולים ויישומים. הוצאת מאגנס. Weinberg, R. (1994). Metaphors for change – workshop. Handouts, Tel Aviv.</p>	<p>מפגש א' פעילויות לדוגמה</p>
<p>העמקת ההבנה שאין די בידע כדי להתמודד עם נוער בסיכון. קריאה משותפת של טקסט של רוג'יס (1958), הטוען שלאנשי חינוך אין אומץ לפגוש את התלמידים הנכשלים פן יידרשו הם עצמם להשתנות. ככל שמדובר ברמה גבוהה יותר של סיכון וניתוק, הרגישות גוברת וחוסמת עוד יותר אותה העזה. בעבודה עם נוער בסיכון המכשולים נמצאים בדרך כלל באזור הרגשי הבין-אישי, מכאן שרק חיפוש אחר החסימות הרגשיות שיש לכל מבוגר ברמה האישית במגע עם נערים בסיכון עשוי להביא לעמדה ומחשבה רגשית שיצמיחו יכולות חדשות והתמודדות אמיתית במגע עם הנערים. הזמנת היועצים לתהליך אינטרוספקטיבי הנועד לפגוש את המכשולים הרגשיים החוסמים את העבודה עם נוער בסיכון. קריאה מומלצת: תומס אוגדן (1989) הקצה הפרימיטיבי של החוויה. הוצאת עם עובד.</p>	<p>מפגש ב' פעילויות לדוגמה</p>
<p>ניסיון להתחקות אחר המניעים הפנימיים של היועץ, המכשילים את המפגש עם נוער בסיכון ודמויות משמעותיות עבורם. כל משתתף מוזמן לשחזר מפגש משמעותי שהיה לו עם נער או נערה במצוקה, לספר בהרחבה את תוכן המפגש תוך התייחסות לגורמים שאפשרו אותו, לגורמים שהביאו להתמודדות או לכישלון, לתגובותיו למפגש ולרגשות שהתלוו לכך.</p>	<p>מפגש ג' פעילויות לדוגמה</p>
<p>טיפול באי הבהירות שבתפקיד היועץ והקושי להגדיר מהי הצלחה ומהו כישלון. העמקה בקטעי אינטראקציה של יועצים ומתבגרים בסיכון במטרה לעודד פיתוח עמדה מקצועית המכוונת את העשייה הייעוצית. ניתוח מפגש בין יועצת לנער שלדעת היועצת היה משמעותי. קטע לדוגמה - מדובר בתלמיד בעל דפוסי התנהגות עבריינים, שסיפר ליועצת בטון נינוח ובנוכחות מספר חברים על מעשיו שגררו רישום משטרת. ניתן לשער שעצם החשיפה גרמה ליועצת לייחס משמעות למפגש זה. משמעות העבודה עם נוער בסיכון נמדדת על פי תפיסה של מוביליות חברתית ושיפור ביכולת לאמץ דפוסי התנהגות נורמטיביים. עצם היחשפותו של הנער בפני היועצת אינה ערובה לצמיחה והתפתחות. כדי ליצור התפתחות מסוג זה ניתן היה להפוך את הדיאלוג בין הנער ליועצת למרחב פוטנציאלי של צמיחה, ששתי הדמויות מתנהלות בו עד לנגיעה משמעותית במצוקה הרגשית של הנער. כך, במקום להרחיק את הכאב והחרדה על ידי צחוק, הנער היה יכול להתחבר אל הסכנה הקיומית ולראות בפתיחת התיק המשטרה אקט המסכן את מעמדו והופך אותו מתלמיד מנותק לתלמיד עבריין. במקרים הבודדים בהם אין הנער מסוגל לכאוב את מצבו, הדבר עלול לרמוז על בעיית מוסר חמורה שיש להמשיך ולבדוק בגישת האבחון הדינאמי.</p>	<p>מפגש ד' פעילויות לדוגמה</p>
<p>הכרה בפוטנציאל המשמעותי של תפקיד היועץ בחיי תלמידיו בעזרת הדגמה מעבודתם של היועצים. דיון במקרים העולים בפרקטיקום ומדגימים את הייחודיות והמובחנות של תפקיד היועץ. במקרה לדוגמה, על אף שהנער עליו מסופר טופל על ידי מספר גורמים, השינוי האמיתי בחייו התרחש בעזרת היועצת תוך ניצול ההקשר הביתי ספרי. המאמץ שהיועץ משקיע בהרחבת ההיכרות הישירה עם הנער מרחיב את יכולתו להעז להיות במגע עם המתבגר. כך הופך הנער לפעיל בשיחה ומתרחשת אינטראקציה כנה בין המשתתפים.</p>	<p>מפגש ה' פעילויות לדוגמה</p>
<p>שכלול איכות העבודה הרגשית של היועץ עם המתבגר בעזרת מסע רגשי לעולמו של היועץ הפוגש את עצמו בתחנות השונות של התבגרותו. הפעלות המעודדות את היועץ להיות במגע רגשי עם עצמו, עם מצוקותיו, תוך שחזור תקופת</p>	<p>מפגש ו' פעילויות</p>

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

<p>ההתבגרות שלו וכדומה. פעילויות מסוג זה מרחיבות את העמדה הרגשית המיטיבה עם צורכיהם של בני נוער בסיכון ואת התובנות של היועץ לגבי מהות העזרה והתמיכה הבין-אישית הנדרשות.</p> <p>כל אחד מן המשתתפים מנסה להתמקם באזור גיל ההתבגרות, להיזכר בחוויית מצוקה שחוה ולשחזר איך הרגיש, מה חשב, איך תפס את סביבתו, האם היו מבוגרים שהושיטו לו יד, מה רצה מהם ואיך התייחס אליהם, האם היו רווחים משניים מאותה סיטואציה, האם הרגיש מובן ומוכל על ידי המבוגרים או על ידי עצמו, סוג ומהות הקונפליקטים שהתעוררו באותה תקופה, מה עזר לו להתמודד, האם אותה מצוקה תרמה לו לגיבוש עמדות רגשיות ו/או אינטלקטואליות.</p> <p>בהתאם לחומרים העולים מחברי הקבוצה אפשר לחדד את ההבדל בין מצוקות קיומיות הצובעות את כל מעגלי החיים לבין משברים התפתחותיים המופיעים כחלק מגיל ההתבגרות.</p>	לדוגמה
<p>עיבוד חווייתי של המושג מרחב פוטנציאלי של צמיחה לשם הרחבת העמדה הפנימית, הידע והתובנות של היועצים באשר לאופן שבו מתפתחת התקשורת משמעותית בין מבוגר למתבגר. הטמעת מושגי יסוד ביחסי אובייקט (ויניקוט וקוהוט) והאמצעים האופרטיביים בהם ניתן לנצל מושגים אלה לשם בניית יחסי התאמה עם נוער בסיכון.</p> <p>ההפעלה: חברי הקבוצה משחזרים חוויה של צמיחה משמעותית. מסיפוריהם יודגשו מאפיינים של מרחב פוטנציאלי של צמיחה - מה היה בחוויה המשוחזרת שמאפשר גדילה - יחסי התאמה, פיסונאליזציה, דיאלוג מצמיח, דמות הישענות וכדומה.</p> <p>עיבודים נוספים:</p> <p>שחזור חוויה של צמיחה הקשורה במורה - ההרחבה של הנושא יכולה להיעשות על ידי שחזור דמות של המורה שהשאר בהם חותם. הסיפורים יחוברו למושג של מורה טוב דיו (Good Enough Teacher) - מורה שהיה רגיש לצרכיהם, שהקשיב למצוקתם, שגילה את ערכם, מורה שלא וויתר על ההשמה שלהם והביא אותם להצלחה על אף הנסיבות המכשילות וכדומה.</p> <p>שחזור של חוויית כישלון - כדי להעמיק בחוויה הסובייקטיבית של תלמידים החווים כישלון בבית הספר נדרש ללמוד יותר לעומק את מהות החוויה של הכישלון. כל אחד משחזר חוויית כישלון שהותירה בו חותם ובוחר שאלות מהותיות כגון: החוויה הסובייקטיבית של הכישלון, איך הכישלון השפיע על חייו בעבר, כיצד הוא משפיע בהווה וכדומה.</p> <p>בתהליכים מקבילים, מה חוויית הכישלון יוצרת אצל תלמידים שונים, כאלה שהכישלון "כתוב להם על המצח", מה החוויה המצטברת של כישלון יוצרת כדפוס התנהגות וכיצד.</p> <p>דוגמאות לדפוסים:</p> <p>ויתור מוחלט על לימודים - הימנעות מלמידה ; דפוס התנהגות בעייתיים - בעיות משמעת קשות ; שעמום, ריקנות, מפסיקים לחשוב, להרגיש.</p>	מפגש ז' פעילויות לדוגמה
<p>עיבוד נוסף - דרכים להתגבר על כישלון מהחוויות האישיות ואיך הן מאירות על הסיוע שלו זקוק התלמיד הנכשל כדי לגבור על כישלונו. תסריט הסיכון נבנה כאשר הילד חווה את עצמו כבודד, חש שאין כל עזרה, אין מבוגרים שיעזרו לפרוץ את מעגל הכישלון. המבוגרים הם אלה שיוצרים את ההזדמנויות. חוויות הכישלון האישיות מראות כי היציאה מהכישלון קשורה בדרך כלל בעזרה של אנשים, בין אם מדובר בקולות מופנמים או בעזרה ממשית. כשפוגשים דפוס מקובע הוא מייצר דפוס של תגובה מקובעת, דינאמיקה של תקיעות. הדפוסים המקובעים הם הבעיה. מה שעוזר הוא היכולת להפסיק להתייחס לתלמידים באופן מקובע, פשוט לנסות דברים אחרת.</p> <p>קריאה מומלצת: רוג'רס (1973). חופש ללמוד ; ויניקוט, (1971). משחק ומציאות.</p>	מפגש ח' פעילויות לדוגמה
<p>התמודדות עם קונפליקטים.</p> <p>הרצאה קצרה - ניהול קונפליקטים על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית.</p> <p>כל משתתף בוחר באחד מחברי הקבוצה שאיתו הוא חש בקונפליקט (סמוי או גלוי), מאפיין את מקורות הקונפליקט כאשר שניים או שלושה מחברי הקבוצה מתנסים במשחק תפקידים.</p> <p>כל משתתף משחזר קונפליקט שלו עם אחת הדמויות בבית הספר, מאפיין את דרך ההתמודדות שלו עם הקונפליקט ומגדיר מה יכול היה להביא לניהול הקונפליקט באופן מצמיח.</p> <p>ייעוץ פרטני בגישה מערכתית.</p> <p>הרצאה קצרה - ייעוץ בגישה מערכתית על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית.</p> <p>כל משתתף יבחר מקרה מהשדה סביבו קיימות דילמות העוסקות בעבודה המערכתית. העבודה תתמקד סביב מקרים שלגביהם יש התלבטות על אופן החזקת הטיפול המערכתית.</p>	מפגש ט' פעילויות לדוגמה
<p>הרחבה בנושא תיאוריית ההתאמה.</p> <p>הרצאה קצרה - Goodness of Fit (התאמה טובה דיה).</p> <p>כל משתתף מנסה להיזכר מתי חווה התאמה כמעט מלאה בין מה שרצה למה שקיבל ויתאר את החוויה.</p> <p>קריאה מומלצת: תומס ה. אוגדן (2003). מצע הנפש, יחסי אובייקט והדיאלוג הפסיכואנליטי הוצאת תולעת ספרים, תל אביב.</p>	מפגש י' פעילויות לדוגמה
<p>דינאמיקות של מצבים בין-אישיים שכחים בקרב מתבגרים בסיכון.</p> <p>איך ה-Self בונה את ההגנות שלו בדינאמיקה הספציפית, איזה אלטר-אגו צריך להיות כדי לתקן את החוויה הבסיסית.</p> <p>הרצאה קצרה - דינאמיקה של ביטול ואפסיות, דינאמיקה של שעמום וכדומה.</p>	מפגש י"א פעילויות

<p>כל משתתף מנסה להיזכר כיצד חווה תחושת ביטול ואפסיות של עצמו בקשר עם הזולת, מה ביחס של האחר עורר בו אותה תחושה ומה בתוכו התחבר אליה. כל משתתף מנסה להשתתף בחוויה בה דחה משהו, מה עורר אצלו את הדחייה. כל משתתף משחזר את אחד המתבגרים בסיכון שפיתח יחס חשדני כלפיו, איך הבין את מקורות החשדנות, עד כמה הם נובעים מיחסי השלכה ועד כמה מתפסית מציאות. תיאור הדינאמיקה – כתיבת נרטיב: כיצד השעמום מגן מפני דחייה או היעדר אהבה.</p>	<p>לדוגמה</p>
<p>זיהוי דרגות הניתוק של התלמידים. כל משתתף חושב על כיתה שהוא מחנך או מלמד ומנסה להיזכר איך הוא מתבונן בהתנהגויות שונות שנראות כלפי חוץ כמרמזות על ניתוק, איך הניתוק נראה, איך מתבוננים בניתוק. אותה הסתכלות ניתן להרחיב גם אל מעבר לכיתה (הפסקה, שאר המורים, יומן נוכחות). בפעילות זו יש להימנע מכניסה לעולם הסובייקטיבי ולהשלים את התצפית על המצוקה מבחוץ. בהמשך, אפשר להמחיש כיצד הכניסה למצוקה מעוררת חמלה, אהדה, הזדהות, אמפטיה לעומת התצפית מבחוץ על המצוקה המעוררת כעס, זעם, תסכול, עייפות וכדומה. *נסמך על הכלי לזיהוי דרגות הניתוק 13.</p>	<p>מפגש י"ב פעילויות לדוגמה</p>
<p>העמקת ההיכרות עם הנער כבסיס מוצק לחיפוש אחר מוקדי דיאלוג שעשויים להצמיח תגובה רגישה מצד היועץ. כל משתתף מתמקד בשיחה או שיחות שקיים עם נער במצוקה ומנסה לחשוב מה למד בה על המתבגר ואיך למידה זו השפיעה על התנהגותו כלפיו. המטרה היא לראות שהשינויים שחלים אצל היועץ חיוניים כדי לחולל שינוי אצל המתבגר. במושגיו של ויניקוט זהו המרחב הבין-אישי בו מתרחשות השפעה וגדילה. דיון קבוצתי על ה"מה" וה"איך" בהיכרות של היועצים את בני הנוער בסיכון. הדגשת העקרונות המהותיים המאפשרים להכיר את הנער. התוכן המועלה על ידי חברי הקבוצה יומשג לקטגוריות של ההיכרות הרב ממדית: העולם האישי, הבין-אישי, הלימודי והמשפחתי. ההיכרות מתבססת על שלושה מקורות מידע – מקורות אובייקטיביים (תיק אישי, דו"ח מטפל, אבחון), תצפית של היועץ על הנער (בכיתה או בהפסקה) ואינטראקציה ישירה עם הנער (מפגש בין הנער לבין היועץ, המחנך או דמויות אחרות בצוות בית הספר). *נסמך על הכלי של ההיכרות הרב ממדית 14.</p>	<p>מפגש י"ג פעילויות לדוגמה</p>

ב. יעוץ מערכתי בראייה פרטנית

בשנת ההתמחות השנייה ממשיכה הלמידה בפרקטיקום ברוח השנה הראשונה ומתרחבת לעיסוק של הקבוצה ביעוץ מערכתי הנגזר מצרכי הפרט במערכת בית הספר. היועץ לומד כיצד לגייס את צוות בית הספר ואת המנהל לפעול להרחבת המסוגלות של כל הנפשות הפועלות במקום לעשייה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים בסיכון. לתפיסתנו, החשיבה המערכתית שהיועץ נדרש לקדם היא, כיצד לפתח מערך בית ספרי התומך בפיתוח עולמו הפנימי של כל חבר צוות, בפיתוח עמדות פנימיות המטיבות עם תלמידים בסיכון, בפיתוח מיומנויות תקשורת והתקשרות שלו עם תלמידיו, הוריו ודמויות משמעותיות בחייו ובפיתוח מיומנויות של עשייה של פדגוגית בהתאמה. היועץ יוצר ברית עבודה ודיאלוג עם המנהל שנועד להרחיב את גבולות מערכת החינוך כך שתכיל תלמידים עם צרכים שונים ואת מעגל המבוגרים המקיימים יחסי התאמה עם הנוער בסיכון תוך שמירה על עשייה חינוכית קוהרנטית ומתואמת בין חברי הצוות.

על אף שמדובר בעשייה ייעוצית מערכתית, העובדה כי היא נגזרת מתוך צרכי הסובייקט (הנער הנמצא בסיכון) מחייבת את היועץ החינוכי להכיר במורכבות ההתאמה של המעשה החינוכי לתלמיד שאינו הולך בתלם, ולהישאר פתוח לחתור ולחפש אחר המענה המדויק עבורו והרלוונטי להתפתחותו ולהשתלבותו במסגרת החינוכית. חתירה אקטיבית של היועץ יחד עם הצוות החינוכי

¹³ נספח מספר 2.

¹⁴ נספח מספר 3.

להתקרבות אופטימאלית לעולם הסובייקטיבי של התלמיד נחוצה אם רצון היועץ לפגוש ולהתאים את המענים לצרכיו הסובייקטיביים. **עשייה חינוכית רציפה וקוהרנטית** היא תוצר של השתכללות מתמדת של התובנות של צורכי התלמיד כסובייקט המתקבלות מהערכת הקשרים הנרקמים בין התלמיד לדמויות חינוכיות שונות על ציר הזמן. התלמיד הוא אשר מכתוב את התגלגלות ההתערבות. מכאן שהתערבות בהלימה לתלמיד כסובייקט כרוכה במהלכים מתהווים ודינאמיים שאינם ידועים מראש.

העיסוק בעולמות התוכן המערכתיים עוסק במפגש האישי-רגשי של היועץ עם מנהל בית הספר, המורים, ההורים והמטפלים שבקהילה. מנחי הפרקטיקום מכוונים גם לניצול ההקבלה הקיימת בין קבוצת היועצים לבין המערכת הבית ספרית בהתייחסות לנושאים מערכתיים וצוותיים העולים בעבודה בבית הספר. מדובר בהקבלה המתקיימת בין ניסיון המנחים לגייס את היועצים **קבוצת עבודה** לניסיון היועצים לגייס את המורים כצוות, ולניסיון המורים לגייס את התלמידים ככיתה. האופן בו המנחים מכוונים להרחבת תפקידם של היועצים מלמד את היועצים כיצד הם יכולים לגייס את המורים ולגרום להם להרחיב את תפקידם, וכיצד המורים יכולים לגייס את התלמידים להרחיב את תפקודם בבית הספר.

ג. יעוץ מערכתי בהקשר של נוער בסיכון

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

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

בהקשר של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית המושג "יעוץ מערכתי" קשור אפוא בכיוון אחר לחלוטין. במושג עבודה מערכתית אין הכוונה לאימוץ מושגים של יעוץ ארגוני אלא לבדיקת האופנים שבהם היועץ יכול לעזור למערכת בית הספר להתרחב, כך שתתאים טוב יותר להתמודדות נכונה עם נערים בסיכון ותוכל לתת להם מענה טוב יותר מתוך מכוונות לצורכיהם מור, פ' ולוריא, א' (2010). כוחו של היעוץ החינוכי- בית ספר כסביבה חינוכית מגדלת. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

ההתפתחותיים ולצורכי המערכת. כל תלמיד בבית הספר מצוי בקונטקסט מערכתי – לכל אחד יש משפחה, כיתה, חברים וכדומה, וכך גם למבוגרים. על פי התפיסה, חשיבה בקונטקסט מערכתי היא חלק מהניסיון להרחיב את המענים התורמים להתמודדות נכונה עם בני נוער בסיכון, מעבר לאלה המצויים במערכת החינוך הממוצעת.

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

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

הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית מקדמת שני אופני פעולה מערכתיים בעבודת היועץ החינוכי: האחד הוא הסתכלות רב ממדית של הדמות המתערבת (יועץ, מחנך, מנהל) - המבוגר לוקח אחריות הוליסטית על התלמיד. מתוך הסתכלות זאת, גם המחנך מסוגל ליצור נגיעה אישית ויכול להעביר לתלמיד הסתכלות רחבה, רגשית, בניגוד לילד הקשור לאנשי מקצוע שונים. ביזור האחריות הוא בעצם הסרת אחריות.

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

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

שיתוף המנהל והצוות החינוכי בעבודה עם נוער בסיכון

ניסיונו העשיר בהדרכה במערכות חינוך חיזק את הבנתנו שהמנהל הוא דמות הקובעת, במידה רבה, את סיכויי המערכת כולה לצעוד ליצירת התנאים למוביליות אמיתית בקרב בני נוער הנמצאים על סף ניתוק. למנהל מקום מרכזי ביצירת האקלים הארגוני המתאים לעשייה חינוכית אפקטיבית והוא שנותן את הלגיטימציה לאנשי הצוות החינוכי לחפש דרכים בלתי שגרתיות ליצירת תחושת הקומפוטנטיות המקצועית והאישית של כל אחד מהם ולטיפול המוביליות של נערים במצוקה.

דחיפות הבעיות העולות כחלק משגרת ניהול בית הספר ותחושת "חדר המיון" מחבלות לעתים ביכולת המנהל לפנות את עצמו ליצירת תהליכים מכוונים ומחושבים הנחוצים לעבודה אפקטיבית עם נוער בסיכון. היועץ החינוכי יכול לסייע למנהל להפוך את בית הספר לארגון לומד, שבראשו עומד המנהל הלומד, ולבדוק יחד עמו כיצד ניתן ליצור בבית הספר תרבות ואקלים ארגוני שיתמכו בעשייה חינוכית שתענה לסיטואציות חינוכיות מורכבות. על מנת לסייע להבשלה של תהליך זה, על היועץ להכיר היטב את האוריינטציה הניהולית של מנהל המוסד ולהתבסס עליה כדי ליצור מהלכים המתחשבים בה ונובעים ממנה. התרבות והאקלים הארגוני של בית הספר נמדדים על פי סגנון הניהול, התפיסות המנחות את העשייה החינוכית, מבנה הארגון ומטרותיו, תהליכי קבלת החלטות ופתרון בעיות, אפיקי תקשורת, שגרות, גבולות ונקודות עוגן של הארגון, מוביליות והשתנות הארגון ויחסי הגומלין שלו עם שאר הארגונים בקהילה.

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

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

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

היועץ בוחן את מידת הבשלות של בית הספר להרחבת העשייה החינוכית המצמיחה עם תלמידים בסיכון, באמצעות הערכת רמת הסיכוי שיש לו לחזק את הכוחות הפנימיים של בית הספר המתחברים לאוריינטציה זו, כך שמעגל ההשפעה שלהם ילך ויתרחב, תוך התחשבות בהתנגדות ובקשיים שמעוררת הרחבת האחריות של המורה על נערים בסיכון. קריאה נכונה של

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

המצב וניסוח מדויק של הנחות היסוד ביחס למשאבי בית הספר מאפשרים ליועץ לבחון את הרחבת יכולת ההתמודדות של בית הספר עם נוער בסיכון והתנאים הנחוצים לה.

אחד העקרונות המהותיים לעבודה מערכתית אופטימאלית של היועץ, המושתתת על התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית הוא הדינאמיות. לפי עיקרון זה היועץ נדרש להיות ערני ולהקשיב למתרחש בבית הספר "כאן ועכשיו" כדי להבין הבנה משוכללת יותר את הצרכים ההתפתחותיים של בית הספר; כמו כן, היועץ נדרש, בכל זמן נתון ובכל מפגש עם דמויות מבית הספר (מנהל, הורים, מורים, תלמידים וכדומה), לקרוא את אזורי אי-הנחת המיידיים שהדמויות השונות מצויות בהם ולהיות מכוון לסייע להם. האירועים העולים ב"כאן ועכשיו" והמטרידים את אנשי בית הספר הם הנושאים בהם צריך היועץ להתמקד כאשר הוא מחבר ביניהם לבין צורך ההתפתחות המרכזי, המהווה מעין קורת הגג לכל ההתרחשויות המקשות על בית הספר.

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

- אלימות הולכת ומתגברת בקרב התלמידים.
- השתלטות של תופעות של "הברזות", איחורים והיעדרויות.
- השיח המתסכל המתקיים בין מורים והורים.
- פערים לימודיים והישגים לימודיים נמוכים.
- קליטה מוגברת של תלמידים פגיעים לסיכון המאיימת לערער על האיזון הקיים בבית הספר.

- שינויים מבניים ופרסונאליים המחייבים היערכות שונה של בית הספר.
 - אסון או טראומה שפקדו את בית הספר.
 - השלכות המצב הביטחוני על התלמידים ובית הספר.
 - תמונה קשה של האקלים החינוכי המשתקפת בנתוני מבחני רוחב כמו מבחן המיצ"ב¹⁵.
- היועץ משתמש בהבנות הולכות ומעמיקות אודות הצרכים העמוקים של בית הספר ובאמצעותן מקדם תהליכי למידה המתייחסים לצרכים המיידיים המאובחנים תוך קישורם לתמונת המצב המתקבלת מההערכה השלמה. מצד אחד היועץ נמנע מלספק פתרונות אינסטנט כמו "פטנטים" או סדנאות ממוקדות תוכן, מתוך הכרה בכך שלפתרונות מסוג זה השפעה צרה ומוגבלת בלבד, אך

¹⁵ המיצ"ב, שפירושו מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית היו מערכת אינדיקאטורים המתארים את המצב בבית הספר. במיצ"ב מוצגים נתוני בית-הספר בהשוואה לממוצע ארצי כך שניתן לפרש את הנתונים ולראות אותם בהקשרם. המיצ"ב היוו כלי עבודה מרכזי בידי מנהל בית-הספר וצוותו לתכנון ולניצול יעיל של משאבים על-מנת לשפר את עבודת בית-הספר. הוא נערך בכל בית-ספר יסודי או חטיבת ביניים אחת לשנתיים. כל בית-ספר המשתתף במיצ"ב מקבל דו"ח מקיף הכולל תמונת מצב של בית-הספר. המיצ"ב כולל שאלוני עמדות לתלמידים, ראיונות טלפוניים עם מורים ומנהלים ומבחני הישגים בארבעה מקצועות היסוד: לשון-אם (עברית/ערבית), מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה ואנגלית. לקוח מאתר האינטרנט של לשכת המנהלת הכללית, אגף מדידה והערכה.

מן הצד השני, הוא איננו מתעלם מן האירועים המתרחשים בבית הספר ומנסה לתת להם מענה אפקטיבי ככל האפשר.

בכל סוגיית למידה נבחרת, היועץ מרחיב את הדיאלוג עם המנהל על מקורות ההתנהגויות המביאות לאי-נחת, שלו ושל הצוות החינוכי, כאשר יחד הם בונים מערכי תמיכה צוותיים שנועדו להרחיב את יכולת ההתמודדות של חברי הצוות עם תלמידים בסיכון - אוכלוסייה המקושרת תמיד עם אי הנחת של בית הספר - הישגים לימודיים ירודים, אלימות, בעיות משמעת, היעדרויות, קונפליקטים עם ההורים וכדומה.

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

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

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

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

קיים ניצול יעיל ודיפרנציאלי של חברי הצוות - עבודת צוות אפקטיבית נעשית כאשר קיימת מודעות לצורך לנצל באופן יעיל את המשאבים האישיים והמקצועיים של חברי הצוות בהתאם לצרכים של האוכלוסיות המתחנכות בבית הספר. כאשר יש בבית הספר מודעות לתרומה

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

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

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

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

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

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

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

בהתבסס על התובנות המתפתחות ללא הרף במפגש הרגשי והקוגניטיבי עם המציאות החינוכית בבית הספר, חסרונותיה ויתרונותיה, היועץ ואנשי הצוות החינוכי יכולים לצלול לתוך תהליך הלמידה וליצור פתרונות מורחבים ומותאמים לצורכי הגדילה של המורים כפרטים וכצוות

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

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

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

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

ציטוט א':

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ההיכרות הרב ממדית - מיהו כבן אדם, כחבר, כלומד וכדומה - לצד העשייה השוטפת סביב חיפוש מענים הולמים למצבו שהלך ונעשה שקוף יותר היוו את הבסיס שממנו צמח עם הזמן המיקוד באזור החבול וממנו התפתח ציר ההתמודדות. המורה שנחשפה לטיפולוגיה המסייעת בזיהוי מקורות הסיכון סייעה לאתר את אזור התמיכה שהיה רלוונטי לנער.

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

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

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

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

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

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

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

ציטוט ב'

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

"עם בואו של המנהל החדש הוחלט על שינוי מדיניות, לא עוד הישגי בגרות בינוניים ומטה. המנהל הצהיר על מצוינות והרים גבוה את דגל הישגי הבגרות. דבר לא השתנה בתנאי הקבלה

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

או בתכנית הלימודים מלבד התביעה החדשה שלו. בית הספר הידוע כבית ספר הקולט תלמידים המתאפיינים בריבוי צרכים תבע בעבר את עיקרון הפדגוגיה בהלימה לצורכי התלמידים. בהתחלה חשתי בלבול ואי שקט, הבנתי לנפשו של המנהל שרצה תדמית ראויה יותר לבית הספר. בפועל בית הספר נאלץ להתמודד עם בעיות משמעת ואלימות ואף עלה לכותרות בנסיבות לא מחמיאות. מורים נעדרו לעתים וזכו ליחס עוין. הכעס, התסכול וחוסר האונים השתלטו על האווירה של בית הספר. מקרי האלימות הלכו והתרבו, המנהל דרש סדנה בנושא האלימות כדי לשנות את מהלך הדברים.

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

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

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

שיתוף המחנך בעבודה עם נוער בסיכון

העשייה ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, כפי שעולה מהמקרים של ירון ושרית, מכוונת לפתח בקרב המתבגרים הנמצאים בסיכון את היכולת לתקשר ולהתקשר עם מבוגרים, כך שיפתחו אמון בסביבתם. עבודה זו דורשת מהיועץ החינוכי הכרה במרכזיותו של דמות המחנך – המורה בחיי המתבגרים. המורה נמצא במגע ישיר עם תלמידיו במשך שעות רבות ויכול להוות דמות מרכזית בחייהם אם רק ימקם את עצמו באזור המפגש המצמיח הבין-אישי בינו כמבוגר לביניהם כמתבגרים. באפשרות המחנך לקשור עם מתבגרים הגדלים בצל הסכנה קשר של הכוונה

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

ותמיכה וליצור עבורם חוויות המקדמות את טיפוח אישיותם וטרנספורמציה של הקשרים המתסכלים המופנמים. המורה ה"טוב דיו" הוא המורה המשקיע בתלמידיו, בזיהוי צורכיהם האינדיבידואליים וביצירת מענים הולמים עבורם. זהו המורה המהווה משענת עבור תלמידיו ומשמש כדמות נוכחת בחייהם הנפשיים - מבוגר משמעותי.

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

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

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

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

יחס חינוכי פרסונאלי – מעבר מסיכון לסיכוי בין כותלי בית הספר מתאפשר כאשר אנשי החינוך והטיפול יודעים ללמוד מהתנסותם האישית. מודעותם של אנשי החינוך והטיפול לתהליכי השינוי והצמיחה של עצמם מאפשרת להם לבוא במגע עם תוכן של שינוי והתפתחות ועם ההבנות והכלים הדרושים ליצירת השתנות והתפתחות בקרב בני הנוער הנמצאים בסיכון.

יצירת יחסי קרבה אופטימאליים – מעבר מסיכון לסיכוי בין כותלי בית הספר מתחולל מתוך חתירה לקרבה אופטימאלית לנערים, שנועדה לאפשר לאיש החינוך והטיפול להכיר את תלמידיו היכרות אישית וקרובה ולאפשר להם להתקשר אליו כאל מבוגר משמעותי המסוגל לדאוג לצורכיהם תוך התייחסות לעולמם השלם - האישי, הלימודי, החברתי והמשפחתי.

פדגוגיית ההתאמה – מעבר מסיכון לסיכוי בין כותלי בית הספר מתחולל כאשר אנשי החינוך והטיפול יודעים ליצור עבור הנערים פדגוגיה ההולמת את צורכי התפתחותם במישורים הלימודיים, האישיים והבין-אישיים. פדגוגיה זו היא המפתח בידי אנשי בית הספר ליצירת מענים חינוכיים המביאים להתפתחות משמעותית בקרב הנערים.

וכך, היועץ שמוכן להיות בדיאלוג משמעותי עם המחנכים, הנוגע בעולמו הוא ובעולמם, בסיפורו האישי ובסיפורם האישי, בתפיסותיו ועמדותיו ובתפיסותיהם ועמדותיהם, בחוויותיו

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

ובחוויותיהם, יצליח ליצור בריתות של עשייה חינוכית משמעותית עם המחנכים למען הילדים בסיכון והוריהם.

במהלך הפרקטיקום, מביאים היועצים קטעי אינטראקציה שלהם עם מורים ומחנכים, ודרכם הם לומדים להעמיק במניעים הפנימיים הבולמים והמקדמים את העשייה המשותפת. המתודות החינוכיות הפסיכו-חברתית המתוארות בתחילתו של פרק זה מסייעות רבות בפיתוח עבודת צוות ממוקדת ברווחת הפרט.

כהשלמה לסוגיית עבודת היועץ עם המחנך בחרנו להתעכב על המכשולים הרגשיים שפעמים רבות בולמים את התגייסותם של מחנכים ודמויות חינוכיות וטיפוליות אחרות לעשייה משמעותית עם מתבגרים בסיכון. לאמיתו של דבר, מכשולים אלה עלולים להכשיל כל מבוגר הבא במגע עם נערים בסיכון, כולל הוריהם ובני משפחותיהם. הבנה מעמיקה של הגורמים הרגשיים העמוקים היוצרים מכשולים אלה עשויה לסייע למבוגר למצוא דרכים להתגבר עליהם ולראות בהירות רבה יותר את המתבגרים עצמם, להבין את צורכיהם ולהיענות להם.

מבוגרים נמנעים והשפעתם על תהליכי סיכון של בני נוער: ויתור, פחד והסרת אחריות

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

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

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

כאשר מדובר בהתפתחות תקינה של המתבגר "משחק" זה עם החיים מחזק שני צירים פנימיים: בציר הראשון **לומד המתבגר על זהותו, יכולותיו ונטיותיו דרך התנסויותיו**. הנכונות

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

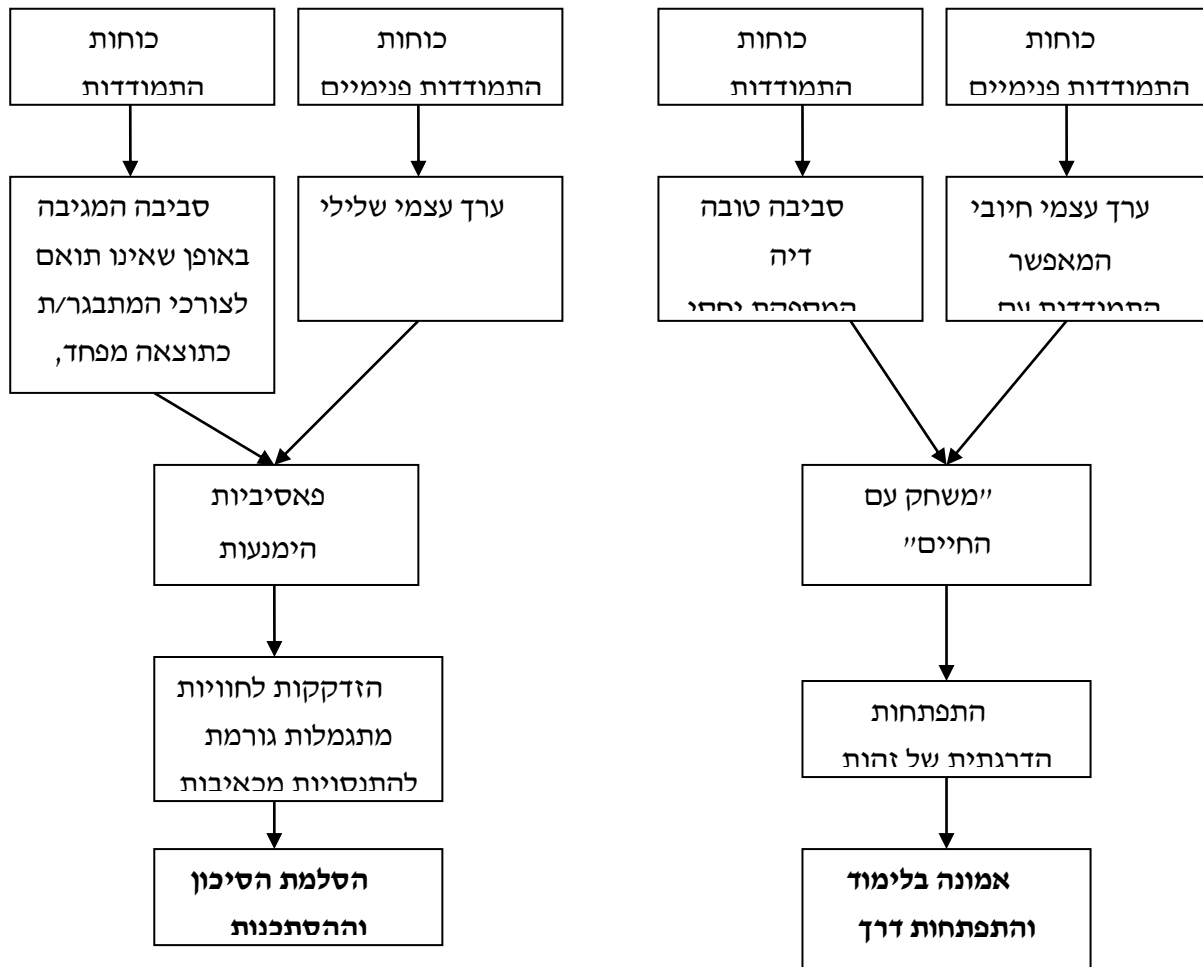
להעז ולהתנסות תלויה בהתפתחות תחושת ערך עצמי שאינו מאוים מאכזבה אפשרית שעלולה ליצור תגובה של הימנעות. מצבים כאלה מתרחשים, למשל, במצבי ניתוק המאופיינים על ידי פאסיביות. בניתוק הפאסיבי קיים חשש ממצב של התנסות ומשחק. המפגש עם החוץ מאיים ועל כן נוצר מצב של התכנסות פנימית, אובדן חיוניות ואי העזה ללמוד. מצב זה מעצים את עצמו כי הוא מותיר את תחושות חוסר הערך ללא אפשרות לערער עליהן בעזרת התנסויות בונות חדשות.

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

ישנם מתבגרים שלהם אזור ביטחון מוגבל ומתוחם בו הם מוכנים להתנסות. כך ניתן לפגוש נערים ונערות שמול ניתוקם מבית הספר מתגלה התפתחות תפקודית מרשימה במסגרות חלופיות, כגון: התנדבות במגן דוד אדום, חברות בתנועת נוער, עבודת מלצרות או חברות בלהקת מחול. מתבגרים אחרים לא חוו עדיין מספיק התנסויות חיוביות, אלא שההזקקות לחוויה מתגמלת היא כה עזה עד שהם מטילים את עצמם לעולם של התנסויות מכאיבות, תוך צמצום יכולת השיפוט שלהם באשר לרמת הסיכון הטמונה בהתנסויות אלה. מצבים כאלה מחזקים, לרוב ולרוע המזל, את חוסר האמונה של המתבגר בהתנסויות חדשות כמצבים מהם ניתן ללמוד ולהפיק תועלת.

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

האופן בו יחס שיש בו אי התאמה מצד המבוגרים לצרכים הסובייקטיביים של המתבגר/ת עלול להפוך מתבגר/ת החווה מצוקה לנער/ה בסיכון מתואר בתרשים הבא:



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

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

הדוגמה הבאה ממחישה כיצד מצוקה סובייקטיבית עלולה להתעצם ולהפוך למצב סיכון לנוכח

יחס לא מתאים שהופנה כלפי נערה מצד בני משפחה:

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

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

זה קל מדי

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

המשחק

כל פעם שאני מנסה לקום יד יבשה וגדולה דוחפת אותי ללמטה. אני קמה שוב והיא לא נותנת לי לקום וכבר המאבק הופך למשחק היד לוחצת על ראשי המתנגד כלפי הרצפה ודוחפת אותו עמוק ללמטה נראה כאילו גופי בנוי רק מראש ורק הראש יכול להתנגד. אין לי כבר כוח ראשי כבול ופצוע המשחק הזה לא מצחיק, אך בכל זאת אני שומעת שאת כל העולם צוחק ומסתכל עלי צוחק. כולם מסתכלים על ייאושי. זה שעשוע גדול. נמאס לי כבר ממנו!

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

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

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

התחושות העיקריות העולות במקרים כגון זה:

חויית המתבגר	איבוד תקווה כמיהה למבוגר שיבין ויכח את מחויבותו
--------------	--

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

הפחד

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

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

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

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

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

אחריות:

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

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

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

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

חויית הנערה/ה	היעדר בחירה אישית. תחושה שהוא מופעל או סביל. פעולה דרמטית שהיא לכאורה בחירה להעברת אחריות לדאגה על צורכי העצמי למבוגר
המבוגר אל המתבגר מול	עול הוכחת אחריות, מעורבות, אכפתיות ותועלתיות היפוך תפקידים: "הוא גדול ואין לי מילה אצלו", "אין לי מושג במה הוא עוסק" ביזור אחריות למומחים: חינוך למחנכים, קושי למטפלים... "פתיחות" דאגה לחומר ולמידע ולא אחריות רגשית
המבוגר מול עצמו	קושי לקבל שמבחינת המתבגר אין פער בין אחריות אישית ומקצועית ניתוק, Disengagement עיסוק בעצמו, בקשיו, ללא התפנות לעולם הנערה/ה
המערכת המתערבת	היעדר גיבוי היעדר אחריות מכילה כלפי הצוות הסרת אחריות על ידי ביזור לגורמים מתערבים נוספים הארגון ממוקד באחריותו כלפי נהליו והדחף לבינוניות תחרות והאשמה הדדית בין הגורמים המתערבים

פחד, הסרת אחריות וויתור מצד המבוגרים גורמים למתבגר הנמצא במצוקה להיות נזנח מצד הסביבה האמורה לטפל בו במצוקתו. חויית הבדידות, האכזבה והחבלה שמצוקה קשה יוצרת בתהליך הבריאה של ההתבגרות גוררת תחושות של יאוש וחוסר חיוניות המגבירים את מצב הסיכון. מצב זה של הזנחה כרוך, לרוב, בכוונות טובות אך אינו תואם את הצרכים הילדיים של המתבגר, הזקוק עדיין למבוגר שלוקח אחריות ומוכן למגע שבו יש הכלה, הגנה ודאגה. בספרו "מישהו לרוץ איתו", דוד גרוסמן, מתאר הזנחה של ילדה הורית המנסה ללקט את צרכיה מהוריה, אבל אין בכך כדי לספק אותה:

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

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

לדבר עם גבר", והיא ידעה שמפיו זאת המחמאה הכי גדולה, והתאפקה לא לשאול אותו מדוע בעצם אין לו אפילו חבר אחד, גבר, לשפוך לפניו את הלב. " (דוד גרוסמן, 2001, מישהו לרוץ איתו, עמ' 135-136, הספרייה החדשה, ת"א).

שיתוף משפחות בעבודה עם נוער בסיכון

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

"הורה ששנים רבות נכשל בדרישתו מבנו או בתו לציית לדברי מוריו, לעשות שיעורי בית, לא לפטפט בכיתה ולהצליח בבחינות, נאטם לכל בקשה של אנשי חינוך לפעול לשינוי ההתנהגות של ילדו... תקופה ממושכת של עימותים בלתי פוסקים בין ההורים לילדיהם סביב ביצוע משימות בית הספר, שהפכו במהרה למאבק של הורדת ידיים, שההורה לרוב מנוצח בו, מלמדת את ההורה שהוויתור עדיף על פני הדרישה. ההורה הנאבק ללא הצלחה על הפיכת בנו/בתו לתלמיד/ה ככל התלמידים, יעדיף לשמור בקנאות על השקט שהשיג בזכות הוויתור."

פעמים רבות מתקיימת האינטראקציה בין היועצים החינוכיים ובין ההורים על רקע תחושת כישלון שהיא נחלתם של שני הצדדים - היועץ כנציג בית הספר שתפקידו להבטיח מקום בטוח לגדילה לכל אחד ומולו המשפחה והתלמיד שאינם מוצאים את מקומם. היועץ חש (גם אם לא

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

במודע) שהוא מאכזב את המשפחה ואת הילד משום שאינו מצליח להביא לשינוי המיוחל ומנסה להפנותם לגורמים טיפוליים שנראים לו הולמים יותר. תחושת כישלון זו נפגשת עם תחושות הכישלון והאכזבה של המשפחה ושל הילד עצמו באופן שמוליד מפגשים טעונים ומחריף את התחושות השליליות של שני הצדדים שאינם מודעים לתרחיש זה וממשיכים להתחפר בניסיון להוכיח כל אחד את צדקתו. הקשר מתנהל כתסריט ידוע מראש, כאשר כל צד מתבצר בעמדתו מבלי שניתן לקיים מפגש בין-אישי כן שיש בו הכרה בצורכי כל משתתפיו.

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

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

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

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

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

כאשר מצבים מסוג זה חוזרים על עצמם, הם אחד המקורות העיקריים להסלמת ההתנהגות החרیגה של ילדים בדרך אל נשירה מבית הספר. על שני הצדדים משתלטת אווירה רגשית היוצרת

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

אצלם עמדה של התבצרות והגנה, חוסר יכולת להקשבה הדדית והימנעות מחיפוש אחר נקודות מפגש שהיו יכולות להצמיח פתרונות יצירתיים המלווים בתקווה ובהכלה רגשית. משפחות החוות מפגשים מסוג זה שנים על גבי שנים נוטות, בשלב זה או אחר, לבחור בייאוש, ויתור ורצון להעלים את בית הספר מעולמן. בני המשפחה משדרים לצוות בית הספר שאין מה לחפש אצלם ומפעילים טכניקות של התחמקות שהופכות להיות מתוחכמות יותר ויותר.

2. יועצים המזדהים עם מצוקת הילד ומאשימים את הוריו.

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

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

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

3. יועצים המגלים אמפטיה להורים מתוך הכרה בחשיבות היותם למען ילדיהם.

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

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

תפיסת העולם העומדת בבסיס היכולת ליצור מפגש אפקטיבי מצמיח קשורה בקבלת העובדה הבנאלית כי להורים תפקיד מכריע בחיי הילד. תפיסה זו מביאה את היועץ החינוכי ליחד להורים מקום מרכזי, להפגין כלפיהם כבוד ללא תנאי, להישען עליהם ובעיקר לתפוס באופן מציאותי יותר את מטרת האינטראקציה עמם, שאינה לדרוש מהם לעשות את מה שלא הצליחו לעשות עד כה אלא להיות למענם כדי שיוכלו להיות למען ילדיהם. התהליכים המביאים לסיכוי של ממש הם תהליכים מקבילים. ככל שבית הספר לוקח אחריות רבה יותר על תפקוד התלמיד, עושה יותר כדי

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

לשנות את המצב ורואה את ההורים כשותפים, כך צומחות יכולות חדשות גם אצלם. במילים של חיים עומר: "יועץ שרוצה לקחת מההורים את היאוש והוויתור ישקיע מחשבה באלטרנטיבה, יבוא למפגש עם אמפטיה כלפיהם, פחות שיפוטיות ויכולת רבה יותר להצטרף למצב הממשי תוך חיפוש ממשי ויצירתי של המקום שההורים צריכים, רוצים ויכולים לתפוס" (עומר, 2000).

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

כאשר היועץ יודע לכוון גם את שאר אנשי צוות בית הספר לעבודה שיתופית עם ההורים, גם הם מתחילים לחוש שהם חיוניים, רצויים ומשפיעים. המגע של ההורים עם בית הספר לא מתמצה רק במפגשים מוכרים ידועים מראש סביב בעיות וקשיים. הם שומעים גם על הצדדים החזקים והנעימים של ילדיהם, מגלים בהם צדדים חדשים שלא היו מודעים אליהם ולומדים על המטרות והדרישות שבית הספר מעמיד בפניהם ועל ההצלחות שכבר השיגו בתחומים שונים. הם חווים את בית הספר כמכיל וכמקבל אותם, דבר שמשחרר את נכונותם להביא את עצמם בלי לטשטש עובדות ובלי להסתיר. הם חשים שהם כבר לא לבד ויודעים שיש מישהו שמוכן להקשיב, לחשוב ולדאוג לילדם, חוויה שעשויה לעורר שוב את התקווה שאבדה ולסלול אפשרויות חדשות שלא היו בעבר. שינוי מסוג זה עשוי להתרחש רק לאחר תקופה של בניית אמון הדדי והוא כרוך גם ביחס חם, מכבד, תומך ומעודד ללא התניות וסנקציות של המורים והצוות כלפי התלמידים.

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

שינויים בהתנהגות ההורים בעקבות עבודת יועץ מוצלחת

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

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

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

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

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

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

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

- "עשיתי הרבה טעויות עם הילדים. רציתי שיהיה להם טוב ובסוף יצא בדיוק ההפך. גר אתנו מי שהיום בעלי ולא סיפרתי להם תקופה ארוכה שהתחתנתי איתו כי לא ידעתי איך הם יקבלו אותו. האמת שרק בשיחות עם יועצת בית הספר הבנתי שהילדים רוצים את האמת גם אם היא קשה. היום אני לא עושה יותר את אותן שטויות. גם אני למדתי הרבה - לא רק הילדה. בכל הזדמנות אני מודה לאלוהים שיש מורים כאלה שלא עשו חשבון לזמן שלהם ושעבדו מכל הלב."
- "ראיתי איך בבית הספר עוזרים לה והתחלתי בעצמי לעשות דברים דומים. הפסקתי להסתיר ממנה דברים כי המורים היו אומרים הכול בפניה. בהתחלה כשדיברו על הכול באופן גלוי חשבתי שהם מלחיצים אותה ולא הבנתי איך מורים מערבים ילדה בכל דבר, עד שהבנתי שזה רק לטובתה. אז גם אני התחלתי לדבר איתה גלוי יותר וזה מאוד עזר... הם גם לא ויתרו לה על שלא טרחה ללמוד. המשיכו כל הזמן לעודד אותה לעשות דברים עם עצמה בלי לכעוס עליה. גם אני לא ויתרתי לה כשלא עשתה כלום כמו שהייתי עושה בעבר."
- "למדתי מהמורים לא לבייש אותו בפני חבריו. הם ממש הקפידו כל פעם לשוחח איתו על מעשיו בלי לפגוע בו ובלי להשפיל אותו. אז גם אני למדתי שלא עוזר להשפיל, לצרוח עליו ליד כולם. לפני כן הייתי צורחת עליו ומעירה את כל השכנים מהצעקות. פחדתי שיהיה לי עבריון. גם במכות הלכתי איתו עד שהבנתי שזאת לא הדרך. בבית הספר ראיתי באיזו סבלנות מדברים איתו וככה הוא היה יותר רגוע. בבית המשכתי באותה גישה, הוצאתי אותו לשיחה בחוץ כשעשה מעשה קשה ואפשר היה לדבר."

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

התפתחות היועץ בעבודה עם משפחות

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

שינוי עמדות ביחס למקומם של הורי התלמידים – תפיסת ההורים כשותפים מלאים בעלי השפעה מכרעת על הבנת מניעיו של הנער בהתנהלותו בבית הספר, הגדלת יכולת ההכלה ההורית מתוך הכרה בצרכים ההתפתחותיים של הילדים ולהגברת המוטיבציה שלהם להגשמה.

התמודדות עם מחסומים רגשיים בעבודה עם משפחות של נערים בסיכון – המפגש בין בית הספר למשפחה טעון, לרוב, במטענים מצטברים הנובעים מכשל מתמשך בהשתלבות של הנער מור, פ' ולוריא, א' (2010). כוחו של היועץ החינוכי- בית ספר כסביבה חינוכית מגדלת. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

בבית הספר. היועץ החינוכי נדרש לנסות ולהתגבר על המכשולים, לנטרל את השפעתם וליצור בהדרגה דיאלוג של צמיחה בין אנשי בית הספר לבין המתבגר ומשפחתו.

יצירת היכרות דינאמית ומתמשכת עם המשפחה והנער כחלק ממנה – מעבר מגישה של איסוף מידע על המשפחה לגישה דינאמית המכוונת להערכת תפקוד המשפחה, מקום הנער בה, מאפייני האינטראקציה שלו עם בני המשפחה, יחסי הכוחות בין בני המשפחה, מעגל החיים שלה, האקלים המשפחתי, דפוסי התקשורת במשפחה, התרבות, המשאבים והתמיכה המגויסים על ידה אל מול מצבי מצוקה שונים, ובהתאם איתור מוקדי ההתערבות הרלוונטיים לקידום הנער.

בחירת דרכי עבודה עם ההורים כביטוי לחיפוש אקטיבי אחר ההתאמה האופטימאלית לצרכים הסובייקטיביים שלהם ושל הנער כפרטים – מתן תמיכה והכוונה להורים על מנת לסייע להם להסיר את המכשולים המעכבים את ההתפתחות וההגשמה של ילדם. ניסוח משותף של חוזה ההתקשרות באופן שמאפשר ליועץ להיכנס לתחום המשפחה כתוצאה מן הרצון והצורך של המבוגרים לפעול יחד כדי לסייע לילד להתגבר על כשליו ומכשוליו. מהלך זה מצליח כאשר המפגש מתרחש במרחב שיש בו מקום לצרכים האינדיבידואליים של כל אחד ואחד. כך יכולה להתפתח ברית של עשייה משותפת של המבוגרים שתביא לצמיחה של כל הנפשות המצטרפות למהלך.

מידת ההצלחה של ההתערבות היא פועל יוצא של איכות המפגש. כאשר היועץ מסוגל להקשיב מעמדה רגשית נכונה, כאשר הוא מכיל את ההורים במפגש, כאשר הוא אינו נבהל ומסוגל לשרוד ולא להתפרק בכל סיטואציה שהוא נתקל בה, אפשר ליצור בהדרגה מפגש מצמיח שיש בו חיפוש אקטיבי אחר עמדות הוריות חדשות הנחוצות לגדילת הילד מבלי שהן מבטלות את אישיותו. לשם יצירת התערבות אפקטיבית כדאי להשתית על הבנות הנובעות מן הטיפולוגיה¹⁶ של נערים בסיכון.

כאשר ההתערבות החינוכית הפסיכו-חברתית הפועלת לשיתוף נכון של ההורים בחיי ילדיהם נשענת על הטיפולוגיה, היא מקבלת מיקוד וכיוון שמגבירים באופן משמעותי את הסיכוי ליצור תפנית משמעותית בחיי המתבגרים. כל חוויה סובייקטיבית של המתבגר היא גם תולדה של אינטראקציה עם סביבתו הקרובה, ובעיקר עם הוריו. בשל כך, מתבגר שחווית הכישלון בלימודים משתלטת על ערכו וזהותו ולכן הוא בורח ונמנע מלמידה ומהכאב הכרוך בה, ויכול להפסיק לברוח אם הוריו יהיו לצדו ויפעלו יחד עם שאר הגורמים הנוגעים בדבר ליצירת התאמה טובה יותר לצרכיו הלימודיים. כך גם ביחס למתבגר שאינו פנוי נפשית ללמידה ולהגשמה עצמית משום שבעיות קיומיות משתלטות על חייו. סבלו של מתבגר כזה יוקל אם הוריו ילמדו להיות נוכחים בחייו באופן מיטיב ויסייעו לו להתפנות להגשמתו בתחומים שונים. כך גם ביחס למתבגר המפתח התנהגות אנטי-סוציאלית. הוא יוכל לפתח תחושת שליטה, ביטחון ושייכות אם הוריו ידעו להפגין בחייו נוכחות סמכותית המשולבת עם אלמנטים של הגנה, הגבלה והכוונה הנחוצים לגדילה.

¹⁶ ראה לעיל הטיפולוגיה.

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

דרכים להתמקצעות היועץ

קידום יכולת היועץ לעבוד ביעילות עם משפחות נעשה בשלושה מעגלים עיקריים שקיימים ביניהם יחסי גומלין: (1) התפתחות אישית; (2) ייעוץ פרטני - פיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית אפקטיבית עם משפחות; ו(3) ייעוץ מערכתי - פיתוח היכולת להדריך מורים ליצירת מפגש פרודוקטיבי שלהם עם ההורים.

להלן הצעות לפעילויות קבוצתיות לפיתוח מיומנויות היועצים בעבודה עם משפחות של נערים בסיכון:

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

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

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

דוגמאות להפעלות המקדמות עבודה בערוץ זה:

הפעלה א' – כל משתתף מתבקש לשחזר מספר משפחות שאיתן היה במגע בתקופה האחרונה. המשתתפים מתבקשים לתאר את מאפייני המפגשים ולשחזר את חוויית המפגש על כל צדדיה הרגשיים והמחשבתיים - "החווייה בזמן המפגש, משמעותו עבורך, אילו תחושות ומחשבות המפגש הותיר בך..."

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

הבלתי אפשרי - חוויות של ניכור, חוסר אונים, ייאוש, אכזבה, עייפות, אי לקיחת אחריות, חוסר מחויבות וכדומה.

המסתבך - חוויה של הזדהות והתקרבות יתר, אובדן שליטה על ה-Setting, על מסגרת הפגישות ומטרותיהן, התעלמות מצורכי ההורים כסובייקטים ופנייה אליהם כאל אובייקטים לשירות הילד.

האפשרי - חוויה של מפגש מצמיח היוצאת מצורכי ההורים כפרטים מופרדים ומצורכי הילד כישות נפרדת והמתרחבת אל נוכחות הורית שיש בה הכוונה, הגבלה ונוכחות אפקטיבית, הנדרשים ממעורבות הורית מצמיחה.

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

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

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

- עמדות המחבלות ביצירת מפגש המתרחש במרחב פוטנציאלי של גדילה: חוסר במשאבים פנימיים - פחדים, קושי בהכלה של דפוסים הוריים.
- הימנעות מלקיחת מנדט אקטיבי כלפי המשפחה בשל תפיסת תפקיד שאינה מכלילה את המשפחה כקליינט הרשאי לקבל שירות.
- הימנעות מלקיחת אחריות בשל היעדר מיומנויות מקצועיות להכוונת ההורים או חשש מעומסים נפשיים ופיזיים...
- עמדות המצמיחות מפגש המתרחש במרחב פוטנציאלי של גדילה: הכרה במקום המרכזי שיש לנוכחות הורית למען צמיחה וגדילה של כל ילד...
- יכולת הקשבה וחיבור למצוקות ההורים כפרטים.
- יכולת ליצור מפגש עם ריבוי נפשות שיש בו מקום ומרחב לכל פרט.
- מחויבות והתגייסות למהלך של סיוע להורים להיות למען ילדיהם.

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

מטרת ההפעלה: לפתח את המודעות האישית ליכולת ההכלה וליחסי ההעברה התומכים או בולמים את המפגש המקצועי. הרחבת היכולות הפנימיות נעוצה בראש ובראשונה במודעות למצבים האנושיים שאנו מכילים, למצבים שאנו נחסמים ומסתבכים בהם ולמצבים שאנחנו מעורבים ומזדהים בהם יתר על המידה.

העיבוד קשור בהתייחסות רחבה לסוגיות כמו דפוסי הורות מופנמים, המפגש האישי עם סמכות, היועץ כהורה וכילד להורים, משברים ומצבי סיכון, התמודדות עם אתגרים הוריים שיש להם השלכה על המפגש עם המשפחה כמו אובדנות, גירושים, חד-הוריות, הורה לילד עם ליקויים וכדומה.

שימוש במשאבים פנימיים הנעשה מתוך מודעות ונגישות לסיפורים האישיים הוא ההופך את היועץ לאדם שיש לו להציע משהו מהתמודדותו לאחר. ניתוק מאותם משאבים יוצר לעתים חסמים, כשלים, נקודות עיוורון, הימנעות, ניתוק וניכור.

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

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

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

דוגמאות להפעלות המקדמות עבודה בערוץ זה:

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

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

הפעלה ב': היכרות דינאמית וייעוץ להורים – כל משתתף מקבל את טופס ההיכרות הרב ממדית¹⁷ וממלא אותו ביחס למשפחה שהוא בוחר להרחיב את היכרותו עמה. בזמן מילוי הטופס, המשתתפים בודקים מה אפשר לעשות כדי ליצור קריאה רחבה יותר של הצרכים ואיך נכון לפעול כדי להבטיח את המפגשים המביאים לאינטימיות והיכרות.

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

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

סיכום: הצגת היסודות הטיפוליים המרכזיים בעבודה עם המשפחה.

מעגל ג': ייעוץ מערכתי – פיתוח היכולת להדריך מורים ליצירת מפגש פרודוקטיבי עם ההורים.

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

- להביא לשינוי עמדות של המורים כלפי ההורים והמשפחה סביב חיוניותם להצלחת העבודה עם תלמידים שאינם הולכים בתלם.

¹⁷ראה נספח מספר 2.

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

- לפתח מודעות אישית למטענים הרגשיים המתעוררים במפגש עם ההורים, החוסמים ובולמים את המפגש או מאפשרים אותו ולמקורותיהם הפנימיים.
- לפתח מיומנויות של דיאלוג חינוכי שיתופי עם המשפחה וההורים.
- לעודד היכרות רחבה, נטולת דעות קדומות ודינאמית של המשפחה וההורים.
- לפתח מיומנויות של שיתוף המשפחה וההורים בתכנית העבודה החינוכית הפסיכו-חברתית של הנער.
- לפתח מיומנויות של שיתוף המשפחה בחיפוש דרכים להתמודדות עם קשיי תפקוד של התלמיד.
- להרחיב את יכולת המורים לתת חיזוק חיובי כן למשפחה על כל התמודדות והתקדמות של הנער (מתוך חיבור המשפחה למקורות הכוח של ילדה).
- להרחיב את יכולת המורים להכיל את דפוסי ההתנהגות של המשפחה וההורים.
- להרחיב את מיומנויות המורים לזהות ולמקד מטרות עבודה ספציפיות עם המשפחה וההורים.
- להרחיב את מיומנויות המורים לחזק את המעורבות האקטיבית של ההורים ואת גיוס סמכותם ההורית כך שתהיה ללא ביטול או התרסה ותביע דאגה והחזקה שכה חיוניים להניע את הנער להגשמה.
- לעודד יצירת תנאים המאפשרים מפגשים מיטיבים עם המשפחה :
 - * קביעת זמן ועמידה בלוח זמנים ;
 - * מקום מפגש אינטימי ;
 - * הקדשת זמן מיוחד למפגש ;
 - * שיתוף התלמיד בכל מגע עם משפחתו להוציא מצב שיש בו סיכון ממשי.

שיתוף גורמי טיפול בקהילה בעבודה עם נוער בסיכון

אחד הקשיים המרכזיים בטיפול בבני נוער בסיכון קשור בהיעדר אמונה של המתבגרים עצמם ביכולת של מבוגרים להבינם ולסייע להם. חוסר תקווה זה הוא פועל יוצא של היסטוריה מורכבת של קשיים ותסכולים בצירוף תחושת קומפלטנטיות נמוכה ומשאבים מעטים לחיזוק ההערכה העצמית והאמונה ביכולתם להשתלב בחברה. מאפיינים אלה של נערים בסיכון הופכים אותם, פעמים רבות, להיות "סרבני טיפול". הנערים אינם רואים את עצמם כ"חולים" הזקוקים לטיפול וקשה להם לראות כיצד ה-Setting הטיפולי עשוי להביא לשינוי אמיתי במצבם. בית הספר, לעומת זאת, נתפס על ידי מרבית הנערים כמקום טבעי לצמיחה והתפתחות ובגישה נכונה יכולים נציגיו ליצור בו מסגרות לקידום רווחתם הכללית כחלק בלתי נפרד מן העשייה המכוונת לקידום בתחום הלימודי והנתפסת על ידם כטבעית ולגיטימית.

יחד עם זאת, גם כאשר בית הספר עובד באוריינטציה טיפולית, משאביו הטיפוליים מוגבלים. ככל שאפשר לשלב את העשייה החינוכית-טיפולית בבית הספר עם הסיוע הניתן על ידי גורמים

בקהילה, כן גוברים הסיכוי ליצירת השפעה מיטיבה על הנערים והתקווה ליצירת שינוי מהותי בחייהם.

בעבר היו נהוגים דפוסי עבודה ממוסדים המשלבים חינוך ורווחה, כמו שילוב עובד/ת סוציאלי/ת בצוות בית הספר. כיום הדבר נפוץ פחות, בעיקר בשל המעבר לעבודה המבוססת על התמחות ומקצועיות. מעבר זה מאפשר אמנם להגיע לעשייה מדויקת ומעמיקה יותר, אולם עם השנים נוצרה בהדרגה תחרות גלויה וסמויה בין הרשויות השונות וזו גורמת לצמצום שיתוף הפעולה והדגשת ה"מונופול" של אגודות מקצועיות שונות. כתוצאה מכך, מקצועות העזרה מתאפיינים פעמים רבות בבירוקרטיה מנופחת ומידור יתר. אנשי המקצוע מסתתרים מאחורי הגדרות תפקיד פורמאליות והופכים עיוורים לצורכי הפרט. הפרט נשלח מכתובת לכתובת, לעתים באופן שגורם לאובדן אמון במערכת ובאנשי חינוך, טיפול ורווחה.

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

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

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

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

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

וכך, היכולת לגשר בין החינוך והרווחה היא תוצאה של האופן שהיועץ תופס בו את תפקידו. כאשר הוא רואה את עצמו אחראי לגישור בין אנשי הטיפול השונים הבאים במגע עם הילד, הוא

יכול לפעול להרחבת האזור המשותף של אנשי החינוך ואנשי הרווחה ולבנות תשתית ליצירת מרחב לעשייה חינוכית טיפולית משותפת.

יועץ הלוקח על עצמו להיות גורם מקשר בין גורמים שונים בקהילה יכול לחבר בין הרשויות השונות ולעודד את נציגי השירותים השונים לחפש דרכים משותפות לפעול להשפעה רבה יותר על תלמידי בית הספר. הדבר נעשה בעבודה מאומצת ומכוונת של בניית קשרים אישיים עם נציגי השירותים והכוונתם לעבודה פורייה עם תלמידי בית הספר, לדוגמה עבודה שוטפת עם קציני מבחן במשטרה. אפשר להמשיך לבסס את הקשרים עם נציגי השירותים באמצעות דיאלוג מתמשך וחשיבה משותפת במסגרת כינוסים וסדנאות שונות.

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

לסיכום, מצאנו לנכון להציף לעולם תוכן של התמודדות היועץ החינוכי עם מצבי חירום וטראומה מתמשכים שצבעו את תכנית ההכשרה של היועצים והוסיפו לסיכון ממד חברתי רחב. להעמקה בנושא מומלץ הספר "מסע הטראומה, התמודדות אנשי צוות חינוכי-טיפולי עם מצבי לחץ וטראומה מתמשכים" (מור, לוראי, חן-גל וסימן-טוב, 1995). משרד החינוך, התרבות והספורט. השירות הפסיכולוגי ייעוצי.) שנכתב בהשפעת התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית.

מצבי חירום - התמודדות עם צורכי השעה

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

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

1. תופעות שכיחות הנגרמות כתוצאה מחשיפה ארוכת טווח למצב לחץ:

- **צמצום קוגניטיבי, אובדן הפרספקטיבה והיצירתיות** – מצב שבו החשיבה מצטמצמת ומתוך חרדה לא נשקלות מכלול האפשרויות ודרך הפעולה נקבעת באופן שרירותי.

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

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

2. תלמידים בסיכון ומצבי חירום מתמשכים

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

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

- **הנהגת בית הספר** - שמירה על בית הספר כגורם מאזן ומגן המאפשר למציאות לחדור פנימה אך דואג למניעת תחושות קשות של אבדן שליטה והיעדר ביטחון; שמירה על תפקוד מקצועי ויעיל גם כאשר אין זמן להתארגנות; יצירת מרחב המאפשר התמודדות טובה בתקופה בה כולם מבולבלים ומעורערים; ניהול משברים; הכוונת התלמידים וההורים; מאבק מתמיד בהדוניזם ובמידות לטובת חשיבה ארוכת טווח; ניסיון לנתב את הפחד לטובת עשייה מועילה למען הכלל, הנובעת מהזדהות עם חזון או אידיאל שכדאי להשקיע למענו.
- **שמירה על שגרה, המשכיות וקביעות** - יצירת תפקידים קבועים לדמויות השונות; יצירת מרחב בטוח של צמיחה ושפיות; הערכות מוקדמות למצבי משבר ספציפיים, אובדן ומוות; חשיבה משותפת ופתוחה במסגרת צוותית; בחינה של מכלול אפשרויות ההתמודדות; קבלת החלטות מושכלת ותמיכה הדדית, כך שדמויות המפתח בבית הספר לא ישאו לבדן בנטל ההתמודדות עם מצבי החירום.
- **תיווך ומתן משמעות** - גיבוש העמדה הערכית של בית הספר כארגון, בקרב המורים וההורים; עיבוד ההתרחשויות באופן המשמר את יכולות התפקוד; מתן משמעות לאירועים וסימון דרכי התמודדות אפשרויות; יצירת לכידות חברתית המבוססת על הזדהות עם המאבק הלאומי ועל עשייה תורמת; גישור בין המציאות החיצונית ויכולת התלמידים לעבד ולקבל מציאות; סיפוק משמעויות ודרכי פעולה מול תחושת אי הוודאות; יצירת מרחב בית ספרי בטוח; עיצוב התגובה הרגשית של התלמידים; יצירת תהליכי עיבוד של המציאות החיצונית והתגובות הרגשיות.
- **התמודדות עם סיכון** – איתור צורכי התלמידים ומתן תוקף ומשמעות לצרכים אלה; זיהוי מוקדם של מקרי התנתקות והתנהגות סיכונית והתייחסות אליהם כאל מסרים הראויים להתייחסות מעמיקה ולא לתגובה משמעתית בלבד; התמודדות עם תביעות פסיכולוגיות

להגנה וביטחון, התמודדות עם אירועים חריגים כמו שכול או אירועי טרור; יצירת אווירה המאפשרת להיענות לצרכים הנפשיים העולים כגון - הכרה במצוקה, הצורך בעזרה או בהזדקקות לגבולות ברורים.

פיתוח יכולות ההתמודדות בעתות משבר ומצבי חירום מתמשכים נעשה בדרכים אלה:

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

**להלן מספר דוגמאות של מפגשי פרקטיקום הממחישות כיצד הורחבה למידת היעוץ
המערכתית של היועצים לצד ניתוח המקרים העולים מהשדה:**

מפגש א'
פעילויות לדוגמה

אבחון מערכת בית הספר דרך החוויה הסובייקטיבית של היועץ
כל משתתף מוזמן לאבחן את האקלים הארגוני של בית הספר שהוא עובד בו והשלכותיו על חוויית ה- well being של כל הנפשות הפועלות דרך בחינת חוויותיו שלו עצמו (העצמי מוגדר דרך האקלים של בית הספר). היועץ מאבחן את הדינאמיקה הרגשית של הארגון דרך ההשפעה שהיא מקיימת עליו, דרך השתהות סביב התחושות שלו, המקום שלו, החוויה שלו היומיומית וכדומה.
עיסוק מורחב בנושא יכול להיעשות בעזרת שימוש בעולם המטפורות על מקום היועץ בבית הספר "מטפורה על המקום שלי במערכת". ההזמנה היא להעמיק דרך החוויה הסובייקטיבית ולהרחיב את ההתבוננות על החוויה של האחרים בעזרת בחינת התהליכים המקבילים המתקיימים בין חוויית היועץ לחוויית המורים והתלמידים.
אבחון הדינאמיקה הרגשית השוררת בבית הספר של המערכת בעזרת חקר החוויה הפנימית מעלה לתודעה של היועץ את התהליכים הגלויים והסמויים המקבעים את העשייה החינוכית שאינה בהלימה עם צורכי הפרט.
קריאה מומלצת:
ביון (1992). התנסויות בקבוצות ומאמרים נוספים. הוצאת דביר, תל אביב; רוזנוסר, נ. (1997). עבודתו של וילפרד ביון על קבוצות. המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים ציפורי, ירושלים.

מפגש ב'
פעילויות לדוגמה

יחסי סמכות של היועץ עם נושאי התפקידים האחרים
מבוא עיוני - מושג העברה לסמכות, אופני סמכות שונים ותגובה אליהם וכדומה
קריאה מומלצת: עומר (2000). שיקום הסמכות ההורית. הוצאת מודן, תל אביב; פוקס-שבתאי ובלאנק (2004). הורים טובים מדי. הוצאת מודן, תל אביב; רוזנוסר (1997). ניתוח יחסי מנחה-קבוצה ומהלך התפתחות הקבוצה לפי מודלים תיאורטיים של יחסי אובייקט. המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים ציפורי, ירושלים; Phillips (1999) pp. 1- Saying No. Farber and Farber. London.
42.
הפעלה: שחזור יחסי סמכות מעולם מבית הספר
היועצים משחזרים מגע מתמשך עם דמות סמכות מעולם בית הספר, אשר נידון על פי הממדים הבאים - בדיקת הפניות לראות את הצרכים של דמות הסמכות, מה המגע עם אותה דמות הסמכות המשוחזרת מעורר בתוכך, חופש ביטוי וחופש מקצועי של היועץ, החרדות הקשורות ביכולות המקצועיות הנבחנות מול דמות הסמכות וכדומה (ההימנעות ממפגש עם סמכות קשורה לעתים בחרדות מציפיות שהיועץ יעורר ולא יוכל למלאן).
עיבוד נוסף - התהליכים המקבילים המתקיימים ביחסי הסמכות בין היועץ לדמויות סמכות אחרות לבין המורים כדמויות סמכות לתלמידיהם. יחסי הפחד, הוויתור וההימנעות המתקיימים בין היועץ לדמויות סמכות משפיעים על יחסי הפחד, הוויתור וההימנעות המתקיימים בין המורים לתלמידים והוריהם (להרחבה ראה עמ').
עיבוד נוסף - למידת השאלה - מה בתגובות היועץ לדמות הסמכות מושלך מעבר לדמות עצמה לדמויות סמכות בכלל. מידת הדיפרנציאציה מאפשרת זיהוי מובחן יותר אודות מקורות העמדה כלפי הסמכות בעולם הפנימי ובעולם ההתנסויות. התגובות הפנימיות של היועץ יכולות לתת תובנות לגבי איך אותה דמות פועלת ומפעילה ולגבי צורכי ההתאמה הבין-אישיים שמאפשרים שיתוף פעולה עם אותה דמות.
ניתן להעמיק בנושא יחסי סמכות בעזרת שימוש במטפורות על דמויות סמכות מהעולם האישי-דמויות סמכות מהסיפור האישי, מה היה במגע עם דמות הסמכות המשוחזרת שמאפשר גדילה, מה היה שמאפשר דיאלוג פותח או דיאלוג חסום...., דיון בשאלות על פחד להיות סמכות, פחד מסמכות... סוגיות רלוונטיות לעיצוב יחסי הסמכות של היועץ עם בעלי התפקיד שונים שהוא פוגש במערכת החינוך ומחוצה לה.

מפגש ג'
פעילויות לדוגמה

מכשולים בהידברות בין-אישית אפקטיבית בין היועץ החינוכי לצוות המורים במפגשי צוות של בית הספר
הפעלה: שחזור מצב של מפגש צוות עם היועץ המתאפיין בדפוסי קומוניקציה בלתי יעילים
הזמנת היועצים להעלות מצבים צוותיים מעיקים וניתוחם מתוך ניסיון להתחקות אחר המניעים הפנימיים של היועץ המכשילים את התמקמותו במקום שיכול להביא לתפנית ולתקשורת קונסטרוקטיבית. מחסומים אופייניים העשויים לעלות: דיאלוג חוסם, קונפליקטים סמויים ובלתי מדוברים, יחסי סמכות המצמצמים את מרחב העבודה הפוטנציאלי, התמקדות בתלמידים ולא במורים (מה שמונע מהיועץ החינוכי להיות דיאלוג עם המורים על צורכי הגדילה שלהם אשר

הכרחיים להצלחתם עם תלמידים המתאפיינים בריבוי צרכים), הגדרה עמומה של תפקיד היועץ המביאה לכך שכל צד חושש לתבוע מהאחר פן הוא בעצמו ייתבע וכך מתחזקת קואליציית הנטרול וההחלשה, מידור תפקידים (כל אחד אחראי על היבט אחד של תפקוד תלמידים וכך נמנעת האפשרות לקחת אחריות הוליסטית וראייה שלמה של צרכיו של התלמיד) וכדומה.

ההפעלה מכוונת לסייע ליועצים להרחיב את מודעותם העצמית, את דרגות החופש הפנימי הקובעות את אופי עשייתם בבית הספר ואת אמונתם ביכולתם לתרום לצמיחת המורים מתוך קריאה עמוקה יותר של צורכי הגדילה שלהם והחזקה של עמדה סמכותית הלוקחת אחריות על גדילתם. זהו מהלך שמתחיל ביכולת היועץ להעמיד את עצמו לשירות המורים באופן שהוא קשוב לדיבור הגלוי והסמוי שלהם ביחס לתפקידם החינוכי עם תלמידיהם בכלל ועם תלמידיהם בסיכון בפרט.

עיבוד נוסף למכשולים בהידברות בין-אישית אפקטיבית ניתן לעשות דרך שימוש בעולם המטפורות - כל אחד מוזמן להציג בעזרת מטפורה, דימוי על מפגשים צוותיים כפי שהוא חווה אותם בבית ספרו, מפגשים צוותיים שהוא עצמו יזם או שאחרים במערכת יזמו. המטפורות מאפשרות כניסה לעולמות התוכן הסמויים והגלויים והתבוננות מחודשת על ההתרחשויות הצוותיות והדינאמיקה הקבוצתית בבית הספר המקשה על היועץ, כפרט המשתייך אליה, להבחין את עצמו מאחרים ולקבל פרספקטיבה על המצב כדי לאמץ עמדה ופעולה הפותחים תהליך עבודה ואפקטי עשייה פרודוקטיביים. עולם המטפורות מייצג דבר מהותי לתפיסתנו, לפיה העולם הפנימי של איש הצוות, הרגשות, האסוציאציות האישיות שלו רלוונטיים לעשייה חינוכית משמעותית עם תלמידים בסיכון והדמויות ה"עוטפות" אותם. העולם הפנימי, ההסתכלות על תחושות ומחשבות פנימיות הופכים להיות חומר נגיש לעבודה.

מפגש ד'	דיאלוג אותנטי בין היועץ- חברי הצוות ובינם לבין עצמם
פעילויות לדוגמה	עיבוד פרוטוקול משוחזר של דיאלוג בין היועץ וצוות חינוכי היועץ מביא פרוטוקול ובו תיאור חי ומפורט של האינטראקציות שלו עם צוות מורים. המנחים וחברי הקבוצה מאפשרים לו להרחיב את הסתכלותו על המגע שלו עם אנשי הצוות. ממדי ההתייחסות האפשריים - נוכחות / היעדרות של היועץ, התערבות היועץ בצמתים משמעותיים בתהליך, במה הוא בוחר לגעת וממה הוא נמנע, איכות המגע הרגשי-איש, יכולת ההכלה, יכולת לרתום את השיח לאפקטים אופרטיביים ומשמעותיים, איך היועץ יוצר רציפות בין דיאלוג זה לדיאלוגים נוספים היוצרים רציפות בהתמודדות, מידת הפרסונליזציה של נוכחות היועץ והאופן שהוא מאפשר לאחרים אופן ביטוי אישי - כקובעים את איכות הדיאלוג ועוזרים לבניית תסריטים המקדמים "דיאלוג של צמיחה".
מפגש ה'	ניתן לעשות עיבוד נוסף ולבחון את הדיאלוג דרך שלושת המימדים של היחס המסייע האפקטיבי שביסוד התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית- עבודה דרך העולם הפנימי, הכרה באחר ובחינת יחסי ההתאמה (להרחבה ראה עמ' 3). מכשולים לדיאלוג – ניתוח סצנות מהקולנוע הישראלי.
פעילויות לדוגמה	מבוא עיוני – הרצאה קצרה דיאלוג כשיחה בעלת אפיונים מסוימים: "משתתפי הדיאלוג הם 'אני-אתה' מוגדרים, שכל אחד מהם עוסק - בו זמנית - בעצמו ובאחר, כך שבמהלך הדיאלוג נוצר בין המשתתפים דבר משותף. דיאלוג כזה מצריך בסיס משותף בין הצדדים הלוקחים בו חלק. בסיס משותף זה מוצע על ידי אחד המשתתפים אך מוסכם על שניהם." (מור ומנדלסון, 2005). קריאה מומלצת: קרון, ת. ויונגמן, ר. (1997). יישומים אפשריים של התורה הדיאלוגית של מרטין בובר לפסיכותרפיה. שיחות. כרך י"א, מס' 3. ; מור ומנדלסון, 2005, דיאלוג עם מתבגרים שלא מוצאים את מקומם. אשלים, הוצאה לאור. על פי בובר קיימים שלושה סוגי דיאלוג: דיאלוג של מראית - מונוולוג במסווה של דיאלוג; דיאלוג טכני - להבנה אובייקטיבית ולא מתוך רצון ליצור דבר חדש; דיאלוג אותנטי - דיאלוג של הוויה. מפגש עם האחר ועם עצמך בו יש דיבור משמעותי היוצר עולם אנושי משותף. "שתיקה של התכוונות". איכויות ביחס המחנך המקדמות את המפגש: זיקה בין אישית, אירוע הנחווה במשותף, ופרספקטיבה רחבה של המחנך. ההבדל בין קבלה ואישור על פי בובר. מוקשים המעצימים את המחסומים בין מורה לתלמיד: מוקשים רגשיים: פחד, ויתור והסרת אחריות; מוקשים בתנאי המפגש: קונטקסט שמקשה על פניות, הדגשת חוסר הסימטריה, והיצמדות לגבולות התפקיד, יחס של ניכור, ענישה והטפת מוסר וסירוב התלמיד להשתתף בדיאלוג. הסרת מוקשים: ניצול משברים, תכנון המפגש, התפנות לאחר, ויצירת מרחב יצירתי. בתכנון המפגש מתייחסים ל: (א) נקודת החיבור שבעטיה נוצר הדיאלוג (כולל חיבור המתייחס לכוח, סמכות, כוח האישיות, רגש, סימטריה אנושית, נקודת חיבור פרקטית, וקונפליקט של נאמנויות; (ב) לסוג החיבור - דהיינו האקלים הרגשי שהמורה ייצור לקידום הדיאלוג; (ג) לתוכן הדיאלוג- צריך להיות רלוונטי לחיי התלמיד. ההפעלה: עיבוד המושגים העיוניים בעזרת דיון בסצנות מעולם הקולנוע הישראלי מתוך "גיני וג'יני" בבימויה של מיכל אביעד - סצנת המפגש עם הוועדה הפדגוגית. הדיון יכול להתקיים סביב ניתוח דיאלוג למראית ובו נאמר לנערה שהיא מאכזבת כאשר קיימת החמצה מלאה בהכרה בעולמה הסובייקטיבי ובקשיים שמפריעים לה לתפקד. יחס זה מתחזק את אי תפקודה. מתוך "כנפיים שבורות" בבימויו של ניר ברגמן - סצנת המפגש עם היועצת המשוחחת עם הנער החווה מצוקה. הדיון יכול להתמקד במלאכותיות במגע ובשאלה כיצד ניתן להתכונן באופן מלא יותר למפגש עם נער במצוקה כדי ליצור נקודות חיבור החיוניות לגיוס הנער שירצה להיעזר במבוגר.

"הכוכבים של שלומי" בבימויו של שמי זרחין - סצנת המבחן במתמטיקה והמפגש עם המנהל והמורה. דיון בשאלה מה יוצר חיבור ודיאלוג אמיתי בין הדמויות השונות המערבות.

<p>מפגש ו'</p> <p>פעילויות לדוגמה</p> <p>הפעלה: חברי הקבוצה משחזרים מקרי אלימות מחיי בית הספר ומוזהים את המניעים שחוללו את אותה ההתנהגות.</p> <p>פעילות זו מאפשרת לפתח תובנות ביחס לאופן הטיפול הרצוי באלימות בבית הספר. לעתים, במצבים המתוארים לומדים כי אלימות היא תוצר של יחסי אי התאמה בין המבוגרים לתלמידים. דרכי ההתמודדות המעשיות שהיועץ יכול לטפח בבית הספר הרוצה לטפל בשורש הופעה יהיו פועל יוצא של הבנת הגורמים המחוללים את ההתנהגות האלימה שהם בשליטת בית הספר. פעילות זו זקוקה למסגרת עבודה תהליכית רציפה בבית הספר המאפשרת בניית בסיס מושגים משותף ובחינת תכנית פעולה דינאמית להתמודדות עם צורכי התלמיד האלים.</p> <p>הפרקים הדנים בהיכרות רב ממדית עם תלמידים, הטיפולוגיה לאיתור מוקדם של מחוללי סיכון ובניית תכנית אישית, הם כלי עזר בידי היועץ לעבודה תהליכית עם צוות בית הספר בנושא. תהליך זה מעודד את הצוות ליצור יחסי התאמה עם תלמידים ופועל יוצא ממנו הוא צמצום האלימות. להלן קווים מנחים להדרכת הצוות בנושא האלימות:</p> <p>גירור עמדות בסיסיות של בית הספר ומוריו כלפי אלימות:</p> <p>עמדות פנימיות ביחס לאלימות: הפן הרגשי: אלימות יוצרת סערה רגשית. איום על ערך בית הספר וצוותו. תגובות רגשיות חריפות. חשיפת רגישויות אישיות עקב הדהוד בהיסטוריה והאישיות של המבוגר. אלימות כטראומה.</p> <p>עמדות פנימיות: הפן הערכי: האם בתנאים מסוימים אלימות מוצדקת בבית הספר או מחוצה לו? פרויד: התוקפנות וההרסנות טבעיים לאדם כמו הדחף ליצירה והתפתחות. תהליך החינוך והתרבות האנושית פועלים לריסון וניתוב הדחף על ידי התפתחות קוגניטיבית ורגשית. ויניקוט: עבריינות ותוקפנות כעדות לתקווה.</p> <p>חנה ארנדט (Arendt., 1970): כוח ותוקפנות הם הפכים. כשאחד מהם משתלט באופן אבסולוטי, השני נעדר באופן מוחלט.</p> <p>אלימות כשפה, או "כהקאה", "קצר".</p> <p>קווים אדומים והגדרת גבולות. מתי רצויה תגובה אחידה ומתי רצויה תגובה דיפרנציאלית. מה מחולל את ההתנהגות האלימה של התלמיד? יצירת מוקד להתערבות הצוות החינוכי בשלב זה המתבססים על הטיפולוגיה (ראה עמ' 7):</p> <p>אלימות כמבטאת קשיי למידה. דינאמיקות בולטות - קושי בהכרה בקשיים, יצירת הסחות דעת, היסטוריה של כישלונות, המורים והמבוגרים ככושלים בטיפול, התמודדות עם תחושות נחיתות. ההתמודדות עם בעיות התנהגות נעשית דרך יצירת תהליך התקדמות בערוץ הלימודי.</p> <p>אלימות כמבטאת מצוקות רגשיות ומשפחתיות. דלדול של משאבים נפשיים ופניות ללמידה. הביטויים ההתנהגותיים כצוהר לקושי הפנימי. בעיות התנהגות משקפות דלדול פנימי, קשיי הכלה, צורך להבין את המצוקה הפנימית / משפחתית, התאמת המסגרת לפרט.</p> <p>אלימות כמבטאת דינאמיקה אנטי-חברתית. ההתייחסות היא לדינאמיקה אנטי חברתית ולא לאישיות פתולוגית. האפיונים: מניפולטיביות, שקרים והסתרות, חוסר רגישות לאחר, אינטרסנטיות עיוורת, נוכחות מאיימת, בדיקת גבולות וחציית קווי התנהגות נורמטיביים, לעתים מוקע על ידי חברים פגועים. בהתערבות - גבולות בהירים, תיאום בין אנשי צוות, חסימת אפשרויות למניפולציה. בסיס לקשר הוא הבהרת אינטרסים. כש"עובד על כולם", בעצם נותר בודד - כאומר "אם אין לי מי ליי".</p> <p>קווים למסלול ההתערבות: בחירה במוקד התערבות הנמצא בשליטת הצוות החינוכי. יצירת תסריט למהלכים הראשוניים - מי מתאים לשוחח עם הילד, מה תתרום היכרות מעמיקה יותר, באיזה אופן אפשר ליצור אמון של התלמיד במבוגר, מהן המטרות המיידיות ולטווח רחוק יותר, ברית עם אנשי צוות נוספים, תרומה להתמודדות של מורים אחרים עם התלמיד, יצירת תחנות בחינה לאפקטיביות של ההתערבות, וחיפוש אפיקים חדשים או התאמות מדויקות יותר עם התלמיד.</p> <p>עיבוד נוסף לנושא ניתן לעשות דרך העמקה במה שמפריע ליועץ להיות בן שיח משמעותי לאיש הצוות בטיפול בתלמידים אלימים.</p> <p>הפעלה: איזה דימוי יש ליועץ בתודעת אנשי הצוות ביחס לקומפלטיות שלו בהתמודדות עם תלמידים, הורים ומורים אלימים?</p> <p>מטרת ההפעלה להגדיל את הסמכות והמעורבות המקצועית של היועץ כדי שירחיב את יכולת הצוות ליצור יחסי התאמה עם התלמידים האלימים. הדימוי של היועץ בתודעת הצוות הוא משתנה חשוב בהבנת מידת היעילות ביועץ במצבי אלימות. בהפעלה זו היועצים סוקרים את תפיסתם לגבי דימויים בתודעת אנשי הצוות ביחס לרלוונטיות שלהם בהתמודדות עם אלימות. איך נוצר דימוי זה, כיצד הוא מסייע או מחבל בעבודה המשותפת עם הצוות, כיצד נוצרה התפיסה של רלוונטיות היועץ בנושא האלימות ואילו אירועים תרמו לכך, האם דימוי היועץ אכן משקף אותו נאמנה? מתוך הדיון עולה הכרה באפיונים של נוכחות היועץ התורמים לרלוונטיות שלו לצוות (כגון: יכולת לפרספקטיבה, הכרה בקשיים ובכוחות ההתמודדות, מעורבות מעשית המלווה את קשיי ההתמודדות, תחושת שותפות באחריות ובהתמודדות) וחיפוש דרכים להרחיב את היכולת של אנשי הצוות להיעזר ביועץ גבולות ומרחב גדילה</p>	<p>פעילויות לדוגמה</p> <p>הפעלה: שחזור של היועץ של חוויות בהם הגבולות נפרצו או נבדקו בעולם העבודה – בעולם האישי. הלמידה שאנחנו מכוונים אליה היא כי מרחב צמיחה דורש מרחב בטוח וכאשר קווים אדומים נפרצים המרחב אינו מאפשר עשייה חינוכית מוחזקת. הלמידה של הגבולות החינוכיים לעבודת היועץ</p>
--	--

המסוים מלמדת אותו על נחיצות שמירה על קווים אדומים אישיים של מורים, כלומר שמירה על העקרונות החשובים להם כדי להרגיש מוגנות וביטחון בסביבת בית הספר, אותו הביטחון המאפשר עשייה ויצירתיות. שמירה על הקווים האישיים איננה נבחנת רק ברמת ההצהרה אלא ברמת מבחן המציאות. זהו ההבדל בין התנהלות מול הצהרות, בין הלכות (עקרונות) להליכות (המעשים). נושא הגבולות נידון לא כמושג המסתכם בטיפול בבעיות משמעת אלא כמאפשר גדילה במיטבו. מהותו של הגבול הוא להיות בהתאמה לצרכים של הפרט.

עיבוד נוסף לנושא – הבחנה בין גבולות הפרט לגבולות המערכת מבוא עיוני שמטרתו פיתוח התודעה של היועצים לחשיבות התנהלותו של בית הספר כיוצר אקלים חינוכי המושתת על קווים אדומים המחייבים את כלל הנפשות הפועלות בו לקווים אישיים שהם פועל יוצא של צרכי ההתפתחות של הפרט.

הגבולות הם המארגנים הבסיסיים של החיים האנושיים ומהווים גורם חשוב ועיקרי בעצם התהוותם וקיומם של בני האדם, הן כפרטים והן כקולקטיב. הגבול מגדיר טריטוריה ובכך יוצר, בו זמנית, גם הפרדה וגם חיבור. משמעות המילה גבול - Boundary היא חיבור, קשר, ואילו משמעות המילה תחום, Limit היא - קו הקובע היכן דבר מתחיל והיכן הוא מסתיים, מגדיר את החוץ מבפנים.

הגבול קובע מבנים, מארגן, מבדיל, ובכך יוצר תחושה של סדר, עקביות, ביטחון ושליטה ומאפשר שייכות. גבול שמגדיר מבנים עמומים או חלשים יוצר תחושה של חוסר יציבות. הגבול תחום מרחב ועל ידי כך משפיע ישירות על איכות החיים אשר משנתנה על פי רמת הצפיפות או המרחב שהגבול יוצר. כתוצאה מכך עצם קביעת הגבול עלולה ליצור קונפליקט. הבעיות סביב הגבולות נוצרות כתוצאה מאופן קביעתם, הצבתם ודרך השימוש בהם ולא מעצם קיומם. מבחינה פסיכולוגית

הגבולות מאפשרים את התהליך האינדיבידואלי והחיוניים להתפתחות תקינה של ה-Self. להלן פירוט מספר סוגי גבולות אפשריים במערכות חינוך ואופי המשא והמתן בין הצדדים הנגזרים מסוג הגבול: גבול אישי ומצבי מול גבול לא אישי ולא מצבי, גבול הניתן או לא ניתן לחצייה חוזרת, גבול ברור ובהיר מול גבול מתהווה ונע (מתבסס על שניידר ס. ודויטש ח. (עורכים) 1990). גבולות בגיל ההתבגרות: משפחה, בית ספר, טיפול אישי וקבוצתי. לקט הרצאות. מכון סאמיט, ירושלים.

גבול לא אישי ולא מצבי – גבול אשר מופעל בכל מצב וכלפי כל אדם במערכת, ללא התחשבות בתכונותיו הספציפיות או במצב כזה או אחר. הגבול אינו ניתן לשינוי בעקבות משא ומתן. לאדם שעבר את הגבול יש רק שני פתרונות אפשריים: קבלת הגבול או עזיבת המערכת. הקבלה יכולה להיות קבלה של מראית עין, גם ללא הסכמה או הפנמה.

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

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

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

גבול ברור ובהיר – גבולות בהירים וברורים שמציבים א-פריורי, באופן שאינו תלוי באדם או במצב, כגון איסור לפגוע בזולת, איסור להשחית ציוד וכדומה.

גבול מתהווה ונע – ישנם גבולות אשר קשה להציבם באופן בהיר וחד משמעי ותהליכי המשא והמתן שסביבם מהווים את עיקרם של דברים. לדוגמה: משא ומתן סביב תלות/אחריות, דמיון/מציאות, אני/אחר וכדומה.