



מדינת ישראל
משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף א' חינוך ילדים ונוער בסיכון

מניתוק לשילוב

היבטים בחינוך ילדים ונוער בסיכון

עורך ראשי: גל הרץ

גיליון מס' 22

טבת תשפ"ב - דצמבר 2021

חברי הוועדה המייעצת:

יו"ר הוועדה: פרופ' מיכל ראזר | פרופ' ארנון אלדשטיין | ד"ר גילה אמיתי | ד"ר יוסי סורוקה |
ד"ר אילן שמש

עריכת לשון: אורלי ניטיס יעקבי

עריכת לשון באנגלית: לואיס פריד

עריכת תוכן ועיבוד מדעי: ד"ר גל הרץ

גרפיקה: סטודיו שחר שושנה

צילום העטיפה: מאור, היחידה לקידום נוער אשקלון, מחוז דרום

דפוס: המדפיס הממשלתי

הוצאה לאור: גף הפרסומים, משרד החינוך

מניתוק לשילוב

היבטים בחינוך ילדים ונוער בסיכון

"מניתוק לשילוב" הוא כתב עת אקדמי שפיט היוצא לאור על ידי אגף א' חינוך ילדים ונוער בסיכון במינהל הפדגוגי במשרד החינוך. כתב העת מיועד לעוסקים בתחום קידום ילדים ונוער בסיכון, בשדה ובאקדמיה, וגם לציבור הרחב המוצא עניין בתחומים אלה.

בגיליונות כתב העת מובא ידע חדש ועדכני שטרם פורסם בעברית. המכנה המשותף של המאמרים נעוץ באיכותם, במקוריותם, ובמידת הרלוונטיות של תוכנם להרחבת הידע בתחום העבודה החינוכית-טיפולית-השכלתית עם ילדים ונוער בסיכון בישראל.

המאמרים המופיעים בכתב העת מסווגים לשלושה מדורים מרכזיים:

מחקרים ומחשבות - מאמרים מחקריים ועיוניים העוסקים בפיתוח הפרופסיה ובהרחבת הפרספקטיבה התאורטית.

יזמות חינוכית - תיאור של תכניות ופעילויות ייחודיות המתקיימות בעבודה עם ילדים ונוער בסיכון בישראל.

תיעוד וביקורת ספרים - הצגת אירועים מקצועיים באגף ומחוצה לו הרלוונטיים לתחומי העיסוק של האגף, וביקורת של ספרות מקצועית ואקדמית.

למידע נוסף ולהגשת מאמר מלא או תקציר לשיפוט אנונימי יש לפנות לגל הרך, עורך כתב העת:
gal@shiluv.org

תוכן העניינים

7-11	דברי פתיחה - חיים מויאל
13-17	מבוא לגיליון - גל הרץ
19-28	הגשמת חלומות ומניעת אכזבות תוכנית היל"ה מנקודת מבטם של תלמידיה גילי גורמן, אורי ילובסקי, יוסי ריס
29-38	חמישים שנה לקידום נוער בין אקטיביזם חברתי לפרופסיה ממוסדת יפעת קלמרו, אילן שמש וצח סלור
39-64	אוריינטציית העתיד של נוער נושר בתחומי חיים שונים: קולם הייחודי של בני הנוער נטע ארקין
65-83	הפרדת "הזמן הדבוק" - עבר אינו עתיד - מהמשגה לפרקטיקה בהדרכה הדס זאבי סלע
84-96	פדגוגיה טיפולית במסגרות קורות הגג בחסות הנוער מיכל חנוכה, מוסאי שרונה מוסאי, גילת מאי, ענבר אנגרט ורחלי מוטס
97-119	אי של אפשר בבית החינוך גאון הירדן דרכא: פיתוח דרכים ליישום גישת החינוך המכליל אסנת זורדה, שולי לנדה, לאורה זינגר, מיכל ראזר
120-137	הרהורים פילוסופיים על פדגוגיה חברתית שיחה עם מיכאל וינקלר
138-155	הקבוצה כמצע (Matrix) לחיים המנטליים של היחיד - הקדמה יהושע לביא
	הקבוצה כמצע (Matrix) לחיים המנטליים של היחיד ס"ה פוקס
156-160	משחק פדגוגי ומציאות בית-ספרית: לקראת פדגוגיה טיפולית ומשחקית חיים מויאל ושני תורג'מן
	תקצירים באנגלית

פתח דבר

מנהל האגף לחינוך ילדים ונוער בסיכון

גליון זה של מניתוק לשילוב יוצא לאור על רקע של מגיפת הקורונה והמשבר שהתחולל בעקבותיה. את המשמעויות של המשבר המתמשך עדיין איננו יכולים לאמוד במדויק. אולם, בזכות מאמצים משותפים, בשנה וחצי האחרונות יש בידי האגף בסיס נתונים ראשוני וידע רב שנאסף מתוך הנסיון המצטבר על דרכי העבודה והתמודדות בחינוך ילדים ונוער בסיכון בתקופה זו.

לפני שארחיב בנוגע לעבודת האגף בתקופת משבר הקורונה ומסקנות הביניים לאחר כמעט שנתיים של התמודדות עם השלכותיו, אבקש להתייחס בקצרה לשני מוקדים נוספים הנוגעים לשנה החולפת: ציון היובל לשירות קידום נוער והטמעת הפדגוגיה הטיפולית באגף.

קידום נוער החל את דרכו ב-1970 בהדרכה של כ-30 חבורות רחוב ב-12 רשויות מקומיות, ועשה כברת דרך מרשימה ביותר. קידום נוער כיום, הוא שירות מקצועי ומוביל הפועל בכ-200 רשויות ומעסיק כ-1,200 עובדים ועוד כ-1,500 מורים במסגרת תכנית היל"ה. הוא מעניק מענים מקצועיים המשלבים בין קשר טיפולי, למידה, תעסוקה, התנדבות והכנה לשירות, תוך דגש על עבודה עם הורים ומשפחות ותמיכה מערכתית. קידום נוער הוא גם פרופסיה אקדמית הנלמדת במכללות להוראה לצד פעילות מחקרית מגוונת. יובל הוא הזדמנות לציין את ההישגים הרבים של השירות, הידע העצום שהתפתח בנוגע לעבודה עם נוער בסיכון, תפיסות העבודה שהתפתחו בו והאנשים המצוינים שפעלו להקים ולפתח את השירות, וכן לברך את אלה העובדים בו כיום. זו הזדמנות להתבונן על השינויים - חוויות המפתח של השירות אם תרצו, שהתחוללו עם השנים: המעבר מגישה בלתי פורמלית למסגרת המציבה במרכז את הלמידה - בתורת הפדגוגיה הטיפולית, את ההרחבה של השירות ליותר ויותר אוכלוסיות, תוך התאמות תרבותיות ורגישות לצרכים שונים. וכן את היכולת של השירות לשמר דינמיות וגמישות, תוך התעקשות שלא לוותר על אף אחד ואחת ולאף אחד ואחת. מאמרם של ד"ר אילן שמש, יפעת קלמרו וצח סולאר, מדגים יפה את השינויים שחלו לאורך חמשת העשורים. משירות הניתן לחבורות רחוב אחה"צ, לשירות המכיל בתוכו את המכלול היומי, הבינאישי, הרגשי-חברתי והלימודי, כחלק מתפיסת כוללת הרואה בתלמיד/ה מכלול שלם (מויאל, פדגוגיה טיפולית, 2018).

מוקד נוסף שחשוב לציין אותו הוא הטמעת הפדגוגיה הטיפולית כתפיסה המקצועית המובילה של האגף. בשנתיים האחרונות עשינו מאמץ חסר תקדים להקנות את התפיסה למטה האגף ולמפקחים, למנחים ולרכזים, ובהדרגה אנחנו מקיימים השתלמויות גם למורים ולעובדים. שמנו לעצמנו למטרה ליצור שפה אגפית מקצועית משותפת שגם תשפר את המענים שלנו בתכניות השונות, אבל לא פחות חשוב מכך תיצור חיבורים בין המחלקות והמסגרות. קיימנו

כ-30 השתלמויות, פתחנו כלים להטמעה וייצרנו סרטונים מלווים אשר יעמדו לרשותכם. זו הזדמנות להביע את הערכתי לכל מי שהשקיע מזמנו וממרוצו כדי ללמוד ולהטמיע את התפיסה מתוך פתיחות ועניין, מסירות והקשבה. מעבר למה שבקשתי להעביר וללמד - השכלתי רבות מהתהליך, ועל כך תודתי.

חשוב להדגיש כי הפדגוגיה הטיפולית היא השכלה המעוררת תקווה בראש ובראשונה בכס - הצוותים והעובדים של האגף. ככל שנהיה יותר מודעים להיבטים הרגשיים והבינאישיים בהם כרוכה למידה, כך נוכל לא רק לספק חוויות מפתח ולפתוח מרחבים פוטנציאליים עבור תלמידינו, אלא גם ניצור יחד איתם קהילה לומדת, המבוססת על כבוד הדדי וסולידריות, המסוגלת להתגבר על מכשולים וחסמים שונים ואשר מבקשת ליצור חיים של משמעות.

האגף בתקופת משבר הקורונה

שנות הלימודים תש"פ ותשפ"א שובשו באופן עמוק עקב מגפת הקורונה. לכך התווסף המשבר הבטחוני והזעזוע החברתי שנלווה אליו לקראת סוף השנה. צירוף הגורמים הללו יצר משבר עמוק ומתמשך מקומי וכלל עולמי כמותו לא ידענו. גם תשפ"ב נתפחת בצל המגיפה, ואנחנו פועלים להבטיח קיום של שגרת לימודים ופעילות במסגרת האילוצים.

תקופת המשבר אופיינה בשיבוש בפעילות המסגרות החינוכיות הפורמליות והבלתי פורמליות, פעילות תרבות הפנאי והספורט ושיבוש חיי המשפחה והקהילה. הקושי עמו מתמודדת כלל האנושות והשאלות הנוקבות המתעוררות עקב כך - חופש הפרט ואחריות המדינה, על קשר מרחוק ומגבלות במפגש - מעיבות על החברה האנושית כולה. מטבע הדברים קבוצות האוכלוסייה החלשות ביותר, חסרות החוסן הדרוש להתמודדות מיטבית במצבי דחק, ככאלה חוות את המשבר וניזוקות ממנו ממשית באופן העמוק ביותר.

אלה הן האוכלוסיות מהן מגיעים רובם המכריע של התלמידים בסיכון הכלולים באופן מסורתי במוקד פעילותו של האגף: תושבי שכונות וישובים מוחלשים משפחות המטופלות על ידי רשויות הרווחה, עולים חדשים, מיעוטים ועוד.

מצב זה מעמיד בפני האגף שמטרתו לאפשר למירב הילדים ובני הנוער למצות את הפוטנציאל האישי שלהם אתגר כפול - להמשיך לשפר ולתת מענה מיטבי לתלמידים הכלולים באוכלוסיות האגף והמטופלות במסגרות החינוכיות השונות ולסייע ביצירת מענה לאוכלוסיית הנושרים החדשים.

יחד עם זאת ולמרות הקושי יוצא הדופן, משבר הקורונה היה כר פורה ליוזמות, לפיתוחים ולרעיונות רבים. נוצרו מסגרות חינוכיות חדשות, קשרים חדשים בתוך מערכות החינוך ובתוך הישובים והקהילות, קשרים עם רשויות וארגונים שונים, נרכשו ולוטשו מיומנויות בתחום של שימוש בכלים דיגיטליים ללמידה מרחוק, לפעילות חברתית ולפעילות טיפולית מקוונות,

התגברה המודעות והמחויבות של גורמים רבים לפעילות האגף והתחזק מעמדן של מסגרות ובעלי התפקידים של האגף ברשויות. כל אלה יוצרים הזדמנות ייחודית ונדירה שיכולה לסייע לאגף לקדם מאוד את השגת מטרותיו - להעניק רשת תמיכה יעילה ומקדמת עבור כלל האוכלוסיות במדינה.

אגף א' חינוך ילדים ונוער בסיכון אמון על מניעת נשירה סמויה וגלויה ממערכת החינוך הפורמלית. בשנים האחרונות, האגף ערך מבצעים ייעודים לאיתור נושרים גלויים מהמערכת, בשנה"ל תשפ"א בעקבות מציאות הקורונה, ובהתאם להחלטת המנכ"ל מבצעי האיתור התמקדו, דווקא באוכלוסיית הנושרים הסמויים, תלמידים אשר גילו אחד או יותר ממאפייני הניתוק: ניתוק חברתי, לימודי או רגשי. מטרת המבצעים הייתה, לאתר ולטפל באוכלוסיית התלמידים החדשה, אשר נפגעה ממשבר הקורונה, בהיבטים לימודיים, רגשיים וחברתיים כלכליים - ובעיקר לעמוד על היקף התופעה ועל הגורמים לה. שבועות האיתור נערכו בפריסה ארצית ב-1,062 בתי ספר יסודיים ועל יסודיים ואותרו 578,102 תלמידים.

שבועות האיתור הונחו על ידי צוות היגוי מקצועי המורכב מאנשי חינוך ביניהם: נציגי מטה, מחוזות, אקדמיה, רשויות ומנהלי ב"ס. מטרת הצוות הייתה בחינת הזדמנויות ואתגרים שנוצרו בתקופת הקורונה עבור ילדים ונוער בסיכון. שבועות האיתור התבססו על דיווחים של מנהלים בעבודה משותפת עם קציני הביקור הסדיר וגורמי הרשות.

הממצאים משבוע האיתור, אששו את הנחת העבודה, כי משבר הקורונה השפיע באופן משמעותי על תפקוד התלמידים במערכת החינוכית וכי משבר הקורונה הביא לעלייה במרכיבי הסיכון בכלל האוכלוסיות. יחד עם זאת, ההחרגה של מסגרות האגף (שהמשיכו לפעול גם בסגר) הוכיחה את עצמה - אחוז התלמידים שאותרו בסיכון גבוה במסגרות האגף היה נמוך מאוד.

בהתאם לתמונת מצב הסיכון שעלתה משבוע האיתור הראשון ובהמשך לעבודת המטה שנערכה בנושא, עקרונות תכנית הפעולה הייתה כדלקמן:

1. תכנית תלת שנתית - בהנחה שתוצאות המשבר עבור מרבית התלמידים הכלולים באוכלוסיות הסיכון מחייבות תקופה ארוכה לשם יצירה וביסוס שינוי הן בהיבט הלימודי והן הרגשי.
2. התמקדות במוקדי הקושי המרכזיים - לימודי ורגשי.
3. התמקדות באזורי הקושי - אוכלוסיות חדשות שנוספו למעגלי הסיכון, אוכלוסיות ייחודיות, ישובים וקהילות הסובלות מפערי חוסן, מוסדות חינוכיים מסיימים.
4. מערך ושגרה של מיפוי מתמיד לשם מיקוד המאמצים במקומות הנכונים ומערך מקצועי ואמין של הערכת הצלחת הפעולות השונות בזמן אמיתי.
5. חתירה למיצוי ההזדמנות וההצלחות לשינוי בר קיימא לטווח ארוך ביכולות ובהישגים.
6. יצירת שינוי יסודי ובר קיימא סביבות יצרות סיכון לסביבות מצמיחות.

לאור זאת, הדגש המרכזי עבורנו לשנים הקרובות הוא על פיתוח יכולות (Capacity Building):

ההתמודדות המיטבית עם אתגרי השעה הזו ועליית המדרגה הנחוצה לשם שינוי יסודי ומיצוי ההזדמנות הייחודית אינם יכולים להתמצות רק בהרחבה ושכפול של תוכניות האגף במתכונתן הקיימת אלא מחייבת פיתוח יכולות ודפוסי פעולה חדשים:

1. עדכון ופיתוח מסד מידע ויצירת גוף ידע ומידע מאורגן ושיטתי ברמת האגף לשימוש המערכת כולה.

2. פיתוח תורת עבודה עדכנית ומתפתחת בהתאם לעקרונות הפדגוגיה הטיפולית, ליטוש יכולות מקצועיות ומיומנויות, יצירת מסגרות ארגוניות חדשות ובניית שיתופי פעולה.

3. הטמעה והפצה של תפיסת הפדגוגיה הטיפולית בקרב כלל המערכת כאשר כלל המנחים האגפים, המורים, עובדי קידום נוער וקציני הביקור הסדיר מהווים סוכני שינוי שתפקידם לעורר מודעות ולהנחיל תורת עבודה בכלל המוסדות והמערכת.

4. פיתוח כלי מדידה מעודכן ופרמטרים רלוונטיים לאיתור נשירה סמויה גם לשימוש ברמת בתי הספר.

5. פיתוח של מרכזי חינוך טכנולוגי וירטואלי.

6. קידום ופיתוח יכולת ארגונית לפעול במרחב הישוב והקהילה באמצעות הכשרת בעלי תפקידים ומסגרת פעולה (תקנים והקצאת משאבים) לשם יצירת מערך מענים מקומיים גם במקומות בהם הגישה למשאבים וידע שקיימים במערכת מוגבלת עקב קשיים של בתי ספר או רשויות מקומיות.

7. פיתוח מענים יישוביים / רשותיים פרטיקולריים - לא תחליף למדינה אלא צורת הפעלה אחרת וגיבוש אסטרטגיה לשיתופי פעולה במודלים שונים בין המטה לשטח

8. פרואקטיביות של האגף והיחידות המחוזיות כמענה לקושי בנגישות - יצירת יכולת ארגונית חדשה שתסייע בגישה למשאבים וידע בין השאר באמצעות Reaching out של האגף והכשרת בעלי תפקידים מקומיים.

דגשים אלה מלווים אותנו בבניית תכניות העבודה ובעבודת המטה שלנו. לצד הפעילות נמשיך לקדם שיתופי פעולה מחקריים ופיתוח של מענים וגישות חדשות. נוסיף לקדם את החיבורים בין הגורמים השונים ולפעול עבור הילדים ובני הנוער להם אנחנו מחויבים.

הגליון שלפניכם מבקש להרחיב את המבט והמחשבה ביחס לסוגיות אלה. המאמר הראשון מרחיב את הלב ומרגש במיוחד משום שהוא נכתב על ידי שלושה תלמידים שלנו, גילי גורמן, יוסי ריס ואורי ילובסקי, בוגרי תכנית היל"ה, בו הם מתארים באופן מאיר עיניים את חוויות המפתח שעברו בתהליך המעבר מביה"ס הרשמי ליחידת קידום הנוער וללימודים בתוכנית היל"ה, ולא פחות מכך השתתפותם המעצימה במאבק על תקצוב תכנית היל"ה. פעילות שהעצימה והביאה

ליידי ביטויי יכולות יוצאות דופן, לתלמידים שנחשבו כלא ראויים במערכת הפורמלית.. שני המאמרים הבאים של נטע ארקין והדס סלע נוגעים לאוריינטציית העתיד ותפיסת הזמן - שני ממדים מרכזיים בעבודה עם נוער בסיכון- ממדים שלא ניתן לפעול בלעדיהם עם ילדים ונוער בסיכון. על אף בעיות הדחק בהם הם מצויים, המאמרים מראים שאוריינטציות עתיד, יוצרות חוויה מעצימה העשויה לשנות את העתיד עצמו. מאמר מרתק שנכתב על ידי מיכל חנוכה, מוסאי שרונה מוסאי, גילת מאי, ענבר אנגרט ורחלי מוטס על הנעשה בקורות הגג מנקודת המבט של הפדגוגיה הטיפולית- מאמר המציג את הגמישות הנחוצה כל כך בעבודה עם תלמידים בסיכון. מאמר יוצא דופן על עבודה בסביבה משברית מיידיית, וכיצד הפדגוגיה משחררת, כמעשה אומן, את ממדיי הלחץ.

ההרהורים של פרופ' מיכאל וינקלר על "פדגוגיה חברתית" - מביאים לפיתחנו חיבורים מרתקים עם הפדגוגיה הטיפולית ובכלל.

וכך אומר פרופ' וינקלר - "אסטרטגיה המאפשרת ובונה יכולות, בעיקר עבור אלה הנאלצים להתמודד עם חסמים חברתיים... פעולות מנע מוקדמות אשר, לכל הפחות, ישאפו לקידום שוויון הזדמנויות". זוהי הרחבה משמעותית לכל המשימות שעליהן פעולותנו מושתתות.

והוא ממשיך ואומר - "פדגוגיה חברתית מאפשרת כיום פרקטיקה שיתופית שכזו, היא מחפשת את קביעותיה בפעולה הפרקטית... היחד המאפשר פתיחות, ונוצר לעולם מתוך קירבה. ללא חיבה רגשית, וללא יכולת לחשוף את עצמך לסבל הנובע "מסירופו" של האחר, לא ייווצר היחד.

דבריו של פרופ' וינקלר יוצרים את השלם מסך חלקיה של הפדגוגיה הטיפולית.

חותם את החלק האקדמי מאמרו של אסנת זרדה, שולי לנדה, ליאורה זינגר ומיכל ראזר על תפיסת החינוך המכליל - המשלימה ומעצימה את הפדגוגיה הטיפולית- החינוך המכליל היוצר פלטפורמה יוצאת דופן, להתבוננות מעמיקה בכל הקשור לפדגוגיה ייחודית, אם מכלילה ואם טיפולית.

אציין עוד את החיבור של זיגמונד פוקס "המטריקס הקבוצתי" שרואה לראשונה אור בעברית, יחד עם מבוא ועריכה מדעית של יהושע לביא - זהו מאמר מאיר עיניים וחשוב מאין כמוהו, להבנת עומק של הכיתה - כקבוצה. המאמר מביא לפיתחנו את הבסיסים להבנת העבודה הקבוצתית ויוצר את המרחב להכרות עמוקה ומשמעותית של הפדגוגיה הטיפולית. ובסיום - סקירת ספרות בנוגע לפדגוגיה של משחק שכתבתי יחד עם שני תורג'מן.

אחתום את הדברים שלי בתודה גדולה לגל הרץ, שזהו הגיליון הראשון בעריכתו, וניכר הנסיון לקרב את עולמות התיאוריה למעשה ואת הכתיבה אלינו עובדי האגף. כמו כן הוקרה רבה לענת יצחקי על פועלה להוצאת הגיליון.

מאחל לכולנו הצלחה ובריאות,

חיים מויאל

מנהל האגף לחינוך ילדים ונוער בסיכון

דבר העורך

גליון זה יוצא לאור בתוך תקופה של טלטלה ושינויים מרחיקי לכת העוברת על העולם כולו בעקבות משבר מגיפת הקורונה. המשמעויות של המשבר אינן ברורות לנו במלואן עדיין, תהליכים שונים נמצאים בעיצומם, חלקם סמויים מן העין. התמודדנו עם מציאות של סגר וריחוק חברתי, עם חולי ומצוקה בריאותית, עם אי ודאות קשה וגם עם אירועים אלימים שהתפרצו באופן כואב והותירו צלקות אצל כולנו. אנחנו עדיין בתוך מגבלות והנחיות משרד הבריאות, בתוך מעקב עירני אחר התפתחות המחלה ועושים נסיונות לעמוד על השלכות המשבר הזה על תחומי החיים האחרים - כלכלה, אקלים, חברה ופוליטיקה.

יחד עם זאת, למדנו שהתמודדות עם האתגרים החדשים ומצבי הסיכון הכרוכים בהם מחייבת יותר מתמיד קשר אנושי חם וקשב פדגוגי רגיש, היוצרים סביבות מיטיבות, מרחבים בטוחים ומספקים רווחה אישית וחינוכית. ראינו שחוסן רגשי ורווחה חינוכית - מושגים שפותחו במהלך השנים על ידי אנשי חינוך-טיפול העוסקים בילדים ונוער בסיכון, מתפשטת (במובן החיובי של המילה) למעגלים רחבים יותר - מבוקשת בקרב ארגונים חינוכיים וחברתיים ונדרשת יותר מתמיד במסגרות חינוכיות נוספות. כך גם זוכה הדרישה מאנשי החינוך לראות את האדם שמעבר למשימה הלימודית משנה חשיבות; היא נעשתה לבסיס לחוזה מחודש של מערכת החינוך עם תלמידים והורים, ולנקודת מוצא ליחסים משמעותיים וקרובים יותר. למידה מנקודת מבט זו היא הרבה יותר מאמצעי, היא מה שבכוחו לתת כוחות ולטעת תקווה. סביב הבנה זו נעשית בימי אלה עבודה רבה תוך שיתוף פעולה בין חוקרים ואנשי שטח, בין מומחים אקדמיים ואנשי הוראה וטיפול במוסדות החינוכיים.

מניתוק לשילוב נדרש אף הוא להרתם למשימה ולרוח הזמן. משימתו של כתב העת היא לא רק להביא את התשובות העדכניות, כפי שהן עולות מתוך מחקרים, אלא גם להציב שאלות חדשות ולהצביע על מתחים ומחלוקות בתחומי הידע. מחקרים וגישות חדשות מאתגרים את דרכי המחשבה והעבודה שלנו, תובנות שהצטברו מאפשרות להבין באופן שונה את השדה בו אנו פועלים בעוד שהמציאות מחייבת אותנו לבחון מחדש את ההמשגות ודרכי הפעולה השגורות. הגיליון שבפניכם מציג מאמרים היוצאים מתוך גישות שונות ולעתים גם סותרות, כמו גם הצעות ביקורתיות ביחס למדיניות או דפוסי עבודה נהוגים. כל אחד מהמאמרים בגליון זה מבטא את המתח שבין תפיסות דיסצפלינריות ומושגי מפתח בתחום לבין שינויים והתפתחויות בשדה, בכל אחד מהם הצעה או הזמנה לבחינה מחודשת של דרכי חשיבה ועבודה בתחום של חינוך ילדים ונוער בסיכון. מעבר להעשרת הדיון והרחבת הדעת - הגיליון מבקש להזמין אתכם לדיאלוג.

בגליון זה הושם דגש מיוחד לציון חמישים שנה לשירות קידום נוער. חמשת המאמרים הראשונים מציגים צדדים שונים של עבודת השירות, סיפורו והפרופסיה המקצועית שלו.

המאמר הראשון נכתב לא על ידי מומחים או חוקרים אלא על ידי שלושה בני נוער מקסימים, בוגרי תכנית היל"ה: גילי גורמן, יוסי ריס ואורי ילובסקי. במאמרם "הגשמת חלומות ומניעת אכזבות - תכנית היל"ה מנקודת מבטם של תלמידיה" הם מציגים את הניגוד העמוק בין החוויות שלהם במערכת החינוך הרגילה מול אלה שעברו כתלמידים בתכנית היל"ה במסגרות קידום נוער. עיקר הקושי שלהם עם מערכת החינוך הרגילה נעוץ בגישה האינסטרומנטלית ללמידה: הקשר עם המורה נסב בעיקרו על התוכן הנלמד, ולא על התייחסות לעולמם וצרכיהם של התלמידים. בתכנית היל"ה לעומת זאת, הלמידה היתה חלק מתוך מערך יחסים קרוב ואכפתי ומתוך עניין אמיתי בתלמידים ובעולמם. החוויה הזו, הם טוענים, העבירה את הדגש מהדרישה להתאים את עצמם למודדים מסוימים או לנורמות, להזדמנות לגלות ולפתח את הרצון והכוחות שלהם בעצמם. התמיכה בהם לא נועדה ל"נרמל" או לתקן אותם, אלא העניקה מרחב התפתחותי שאפשר להם לעשות את הבחירות המתאימות עבורם, מתוך הנעה פנימית. כתוצאה מכך, נוצר אצלם שינוי עמוק ביחס ללמידה שבה בעת, גם שינה את יחסם לעצמם. החוויה הזו של למידה כבחירה ולא כתכתיב חיצוני היא לדעתם המפתח לשינוי העמוק שהתחולל בחייהם. זוהי גם נקודת מוצא שונה לדעתם ליחס לסביבה ולתכניות ביחס לעתיד, וכן בסיס לביקורת נוקבת ביחס למערכת החינוך הרגילה, שאינה מממשת את יעודה.

נטע ארקין ממכללת דוד ילין ומרכזת ארצית של תחום התעסוקה בקידום נוער מציעה התבוננות מחודשת במושג "אוריינטציית העתיד" בעבודה עם בני נוער בסיכון. בניגוד לגישות המקובלות במחקר, לפיהן בקרב בני נוער בסיכון אוריינטציית העתיד פגועה או בלתי קיימת, ארקין טוענת כי המוכוונות לקראת אופק אישי והציפיות לקראת המשך החיים הן משמעותיות מאד עבור בני נוער אלה, וכי יש להם תמונה מסוימת ביחס לעתידם. 'אוריינטציית עתיד' היא מושג המאגד תחתיו את תחושת הזמן, היכולת לעבד חוויות עבר לצורך הצבת יעדים לעתיד ואת היכולת להתארגנות ביחס אליהם. היא מתייחסת להבנה של אפשרויות וניצול או יצירת הזדמנויות ביחס לתכניות להמשך החיים - משפחה, קריירה, מקום מגורים - ובכך משפיעה על היכולת לגייס משאבים פנימיים בהווה לצורך סיפוק משאלה או רצון עתידי שאינו מתממש באופן מיידי. ארקין מדגישה את החשיבות של קיומם של מודלים חיוביים לחיקוי - הן במשפחה והן במסגרות חינוכיות או טיפוליות מסייעות. אוריינטציית עתיד היא מפתח לשיפור הכוונה עצמית ולחזיקו כוחות ויכולות. מאמרה החלוצי בתחום תורם להבהרת המושג ודרכי יישומו.

הדיון בשאלת הזמן והיחס אל העתיד בעבודה טיפולית עולה גם במאמרה של הדס זאבי סלע ממכללת בית ברל. עבור בני נוער בסיכון קיימת לעתים רבות תחושה שהעבר "נדבק" אל העתיד, באופן המקשה על השחרור מאחזיתן של חוויות וטראומות. העתיד עבורם נתפס לעתים קרובות כקבוע, בלתי ניתן לשינוי ותפיסת הזמן עצמה נעשית לחלק ממה שמקשה עליהם בתהליכי ההתפתחות והבנייה החיובית של ציפיות ביחס לעתידם. במילותיה של זאבי סלע, הזמן הדבוק לא רק מכביד על ההווה, הוא אף "מייבש את התקווה". בחלקו הראשון של המאמר היא מתארת

את הבעייתיות של תפיסת זמן זו ואת ביטוייה במציאות הטיפולית. היא מראה כיצד תפיסות של הווה המכתיבות את העבר מעמיקות מצבי תלות ואי נפרדות. בחלק השני של המאמר היא מציע מודל עבודה מעשי להתמודדות, הנחלק לארבעה מימדים: א. הערכה עצמית, ב. פיתוח של עצמאות מהדבוקה החברתית, ג. הגדרה של מטרה ראשונית וד. תהליך תנודתי של עבודה לאורה. המאמר מדגיש את ההשלכות של תפיסה זו גם ביחס למטפלים עצמם, ואת ההתייחסות הנדרשת לתהליכי השינוי הדינמיים בתפיסת העצמי אליהם חשוב להתייחס. המאמר מציע כאמור שורה של תובנות וכלים מעשיים שניתן, בהתאמות הנדרשות, לעשות בהם שימוש כדי להתמודד עם בעיות אלה, ועקרונות מנחים לעבודה שהיא לא רק תומכת ומקדמת אלא בעיקרה טרנספורמטיבית.

במאמרם "חמישים שנה לקידום נוער: בין אקטיביזם חברתי לפרופסיה ממוסדת" מציעים יפעת קלמרו, מנהלת המחלקה לקידום נוער היל"ה, אילן שמש, סגן מנהל האגף לילדים ונוער בסיכון, וצח סלור ממונה ארצי חינוך טיפול בקידום נוער וראש מיקוד נוער בסיכון בקריה האקדמית אונו מבט היסטורי על התפתחות שירות קידום נוער. הם עומדים על השינויים שחלו בזכות התפקודית של עובדי השירות ממדרכי רחוב למומחי חינוך-טיפול, לפרופסיונליזציה של התחום במכללות להוראה ואוניברסיטאות. שינוי זה, הם מראים, נוגע גם למרחבי העבודה - מהרחוב אל יחידת קידום נוער כמו גם למוקד העיסוק הטיפולי: מעיסוק בעיקר במניעת התנהגויות עברייניות ומציאת תעסוקה בשנות השבעים והשמונים, אל תהליכי למידה לקראת תעודות ובגרות שנעשו מרכזיים יותר עם הקמת תכנית היל"ה בשנת 1992. במרכז המאמר ניצבת השאלה מהם היתרונות כמו גם המחירים של שינוי זה וכיצד האופי החברתי של הארגון מראשיתו - שהיה חלק מתוך מאמץ לאומי לצמצום פערים ושיקום שכונות - בא לידי ביטוי בתוך מערך שנעשה יותר ויותר מוסדי. הטענה במאמר היא שסוג הלמידה המתרחשת בקידום נוער ומערכת היחסים הנוצרת ביחידות משמרת את המסורת האנטי-ממסדית, אולם בה בעת מתאימה אותה לצרכי המאה העשרים ואחד. מתוך התבוננות זו, הם מציעים מבט מעניין ביחס למגמות אפשריות בעתידו של השירות.

מאמר נוסף שמתמקד בהמשגת של עבודת שטח נכתב על ידי מיכל חנוכה, מנחה ארצית בחסות הנוער, שרונה מוסאי, מפקחת על תחום התנהגויות סיכון, גילת מאי, רכזת פדגוגית ב"בית ברחוב חיים", ענבר אנגרט רכזת פדגוגית ב"מקום אחר" ורחלי מוטס רכזת הבחינות במוסדות החסות - "פדגוגיה טיפולית במסגרות קורת הגג בחסות הנוער" זורה אור על מסגרות קורת הגג של חסות הנוער. הן מראות כיצד תפיסת הפדגוגיה הטיפולית מיושמת במסגרות אלה, כסוג של טיפול קצר מועד. כלומר, כמענה ראשוני למצב רגשי או טראומטי. הן מראות כיצד חוויות למידה נוגעות בסוגיות רגשיות טעונות, ויוצרות אפשרות לנוע מעבר למצוקות של האני אל מרחב שונה של חוויה. הכותבות מתארות תהליכים של הכלה, העצמה ומעורבות המקיימים בקורות הגג, אשר מתבססות על פעולות של למידה. הן מראות כיצד ה"כאן ועכשיו" של המפגש הלימודי מפגיש את הנערות והנערים בצורה אחרת עם העולם הרגשי, ומסייע להם

לעבור מתחושה של חוסר אונים להתמודדות ושליטה. במובן הזה, מהווה הלמידה בקורות הגג הן גם בבחינת מענה טיפולי, והזמניות של השהות במוסדות אלה - מאפשרת ליצור התערבות פדגוגית-טיפולית ייחודית - קצרת מועד אך משמעותית ביותר.

מאמרו של אוסנת זורדה, ומיכל ראזר ממכללת אורנים שנכתב יחד עם ליאורה זינגר ושולי לנדא ז"ל מבית הספר גאון הירדן "אי של אפשר בבית החינוך גאון הירדן דרכא: פיתוח דרכים ליישום גישת החינוך המכליל" מהווה תרומה חשובה לדיון העקרוני וארוך השנים: בין הסללה להכללה בטיפול בילדים ונוער בסיכון. מחקרן מציג את גישת החינוך המכליל המתבססת על חיבור בין היבטים רגשיים-חברתיים ובין היבטים פדגוגיים-דידקטיים בבית הספר. את הגישה הן מדגימות באופן מעשי באמצעות מקרה מבחן של בית הספר גאון הירדן דרכא בנווה איתן. בית הספר קולט מגוון תלמידים מרקעים שונים ומצליח ליישם תפיסה מכלילה תוך שימור רמה אקדמית בלתי מתפשרת. התהליך החינוכי שגובש בבית הספר מתבסס על מחקר פעולה וכן על שיתוף מורים, הורים ותלמידים - אשר לקחו חלק מרגע ההחלטה על הקמתו ועד גיבוש דרכי היישום של התפיסה. מן המחקר עולה שהמודל שפותח בבית הספר מייצר סינגריה בין מספר ממדים חשובים בחינוך המכליל: (1) הממד התודעתי - הוראה מכלילה כשפה של "הוראה מבוססת קשר"; (2) הממד הפדגוגי - פיתוח פדגוגיה מותאמת לכל תלמיד במרחב משותף ללא הסללה; ו-(3) הכלת עולמם הרגשי של המורים - פיתוח תובנה רגשית של המורים כלפי עצמם וכלפי סביבת עבודתם. המסקנות מהפעלת המודל בבית הספר מזמינות אותנו למחשבה מחדשת על תפיסות, גישות ומסגרות שונות עבור ילדים ונוער בסיכון.

מיכאל וינקלר, מומחה לסוציאל-פדגוגיה מהאוניברסיטה של יינה, מציע שפע של תובנות בשיחה מרתקת: "הרהורים פילוסופיים על אודות העיסוק החינוכי בילדים ונער בסיכון". הוא מציע מבט רחב יריעה על מסורות העבר, דרך הדילמות בהווה והמגמות לעתיד. וינקלר מדגיש כי הרעיון של יחידים המסוגלים לעצב את חייהם, הוא היסוד לפרויקט הנאורות והמודרנה. אולם יחד עם השחרור שהוא תובע, הוא גם מציב שורה של מתחים חברתיים וסתירות עקרוניות. בפערים האלה בין אידיאל למימוש, ובין אלה שמצליחים לבסס את מיקומם בתוך השדה החברתי לבין אלה שמודרים או שאינם מוצאים את מיקומם בתוכו - בהם מתמקדת הסוציאל-פדגוגיה. מנקודת מבט זו, ניתן לראות את העבודה החינוכית עם בני נוער בסיכון כהמשך למאבקים חברתיים על שחרור וחופש, על צורות שונות של מימוש עצמי ורכישת עצמאות - תוך מתן דין וחשבון על המגבלות של הפרויקט הזה עצמו: זכויות פרט לצד מחויבויות חברתיות, זהות אישית הנבנית במסגרת של מוסדות חברתיים ותוך דיאלוג עם זהויות אחרות. הפעולה החינוכית היא על כן גם בעלת משמעות עקרונית ומהותית יותר, וככל שנעשים מודעים אליה בעבודה החינוכית - כך גם הפעולה עצמה נעשית בעלת השפעה רבה ומיטיבה יותר.

במאמרם: "משחק פדגוגי ומציאות בית-ספרית: לקראת פדגוגיה טיפולית ומשחקית" חיים מויאל, ראש האגף לחינוך ילדים ונוער בסיכון, ושני תורג'מן סופר, הממונה להטמעת הפדגוגיה הטיפולית באגף, הולכים בעקבות גישתו של דונלד וינקוט בנוגע לחשיבות המשחק בגיבוש

הזהות העצמית וההתפתחות, ומציעים יישום פדגוגי שלו בתוך בתי הספר. השימוש במשחק, הם טוענים, מעשיר את הנפש ויוצר הזדמנויות לגדילה ולצמיחה מחיה בכל הקשור לחיי התלמיד ברמה האישית, הזוגית הקבוצתית והכיתתית. ככל שהמשחק הופך משמעותי יותר וזוכה להכרה מצד ההורים בבית והמורים בבית הספר, כך מתפתח מרחב גדול יותר לקידום שלומה של נפש התלמיד ושל תהליך הלמידה. מלבד זאת, הדבר גם מספק למורים מרחב משחקי מרתק, כזה שיכול לשנות את "חוקי המשחק" - אם ביחס לדימוי עצמו, סיפור חיים, מערכות יחס או ציפיות ביחס לעתיד.

בגיליון זה מובא בתרגום ראשון בעברית מאמרו פורץ הדרך של זיגמונד היינריך פוקס, אבי הפסיכואנליזה הקבוצתית "הקבוצה כמצע (Matrix) לחיים המנטליים של היחיד". במאמר יוצא פוקס נגד התמקדות טיפולית ביחיד, ומעביר את תשומת הלב הטיפולית אל התהליכים הקבוצתיים והיחסים החברתיים, המשפיעים ומעצבים אל חיי הנפש. לפי פוקס, התהליכים הנפשיים בהם עוסקת הפסיכואנליזה כגון השלכה והעברה נגדית, קשורות בתמונה מנטלית משותפת, תוצר חדש של המסגרת הקבוצתית-חברתית אשר היחידים שבנו נתונים בתוך רשת של אינטראקציות. למאמר נוספה הקדמה חשובה ומאירת עיניים של הפסיכולוג הקליני והמומחה לאנליזה קבוצתית יהושע לביא. לביא מציג את הרקע התרבותי הרחב שבו פעל פוקס ואת המשמעות של הגישה החלוצית שלו בשדה הפסיכואנליטי. הוא מציג את המאמר בהקשר של התפתחות החשיבה על הקבוצה כרשת התפתחה בשנות השלושים ואת האופנים בהם עצבה מחדש השקפות טיפוליות.

מניתוק לשילוב הוא כתב עת שצבר לאורך השנים מעמד ויוקרה בקרב אנשי המקצוע בתחום העיסוק של ילדים ונער בסיכון. המעמד יוצא הדופן הזה הוא תוצאה של עבודתם של עורכי כתב העת. זו הזדמנות להודות לניר ויטנברג, העורך של כתב העת אותו החלפתי, על תרומתו לכתב העת, על עבודת עריכה מקצועית ומסורה. זו הזדמנות להודות גם לחברי הועדה המקצועית המייעצת: פרופ' מיכל ראזר, פרופ' ארנון אדלשטיין, ד"ר גילה אמיתי, ד"ר יוסי סורוקה וד"ר אילן שמש.

תודה לעורכת הלשונית אורלי ניטיס יעקבי ותודה מיוחדת ללוסי פריד על עזרתה בתרגום ועריכה.

קריאה נעימה והמשך דיאלוג מקצועי פורה!

גל הרץ

עורך

הגשמת חלומות ומניעת אכזבות | תוכנית היל"ה מנקודת מבטם של תלמידיה

גילי גורמן, אורי ילובסקי, יוסי ריס

שעות על גבי שעות

נפלתי שמה בין הכיסאות

מאמין לכל נכשל, אומר "אמן" לתוצאות

לקחתי אחריות על השגיאות

היום מפנה בחזרה ת'אצבעות.

(טונה, י"א 2)

בחודש יולי 2020, נוכח אי-הוודאות שאפיינה את משבר מגפת הקורונה ואי-אישור תקציב המדינה לאותה השנה, עמדה תוכנית היל"ה בסכנת סגירה. מורים קיבלו מכתבי פיטורין, והתלמידים עודכנו שייתכן שלא תהיה להם מסגרת לימודים בעתיד הקרוב. את המאבק הציבורי חסר התקדים לתקצוב התוכנית ולהמשכה הובילו בני הנוער עצמם, תלמידים ובוגרים של תוכנית קידום הנוער היל"ה. הם ארגנו הפגנות, העבירו עצומות והתראינו בכלי התקשורת. המאבק צלח, גם בזכותם, ותוכנית היל"ה מוסיפה לפעול כיום ולספק את המענה החינוכי הנדרש עבור אלפי בני נוער נושרים הזקוקים לה. שלושה מבני הנוער שהיו פעילים במאבק מספרים במאמר הנוכחי על מסלול החיים שהביא אותם לקידום נוער. הם מסבירים מדוע החליטו לצאת למאבק ולפעול למען תוכנית היל"ה, מה לתחושתם הם קיבלו ממנה, ומה הם למדו מהחוויה שלהם בה לגבי עצמם, חייהם ומערכת החינוך בכללותה. במאמר הם טוענים כי ההצלחה של תוכנית היל"ה נובעת מסוג אחר של יחסים בין אנשי צוות ומורים לבין התלמידים, ומפגש נכון בין תוכני הלימוד לבין העולמות הרגשיים והחזיוניים. במקום אכיפת כללים והפעלה של סמכות בכפייה, התוכנית מבקשת לקדם הזדמנויות חדשות עבור התלמידים באמצעות קשר תומך ועניין משותף. את הדרישה כי התלמידים יתאימו את עצמם למסגרת ולדרישותיה מחליף מרחב פתוח ומקדם. התוצאה, הם טוענים, היא יותר מהצלחה והישגים - הלמידה עצמה הופכת לחוויית מפתח.

מייאוש לתקווה: סיפורים אישיים

יוסי ריס

הגעתי מכל מיני מסגרות חינוכיות בחברה החרדית, אבל לא הצלחתי להתחבר אליהן. זה עורר בי תחושות קשות מאוד - הרגשתי שאין לי בסיס וכיוון, שאני לא מתקדם במערכת הרגילה ואפילו הולך אחורה. ואילו בתוכנית היל"ה אני מרגיש שאני רץ קדימה. התוכנית הפכה את הייאוש שחשתי לגבי מוסדות לימוד אחרים לתקווה. התוכנית גרמה לי להאמין בעצמי ולגלות שאני יכול להשלים מבחנים, להסתדר ולהצליח בתוך מסגרת לימודית. אני יודע לומר שעבורי, כמו עבור בני נוער וחברים רבים שלומדים איתי, תוכנית היל"ה פועלת כמעין קסם - היא מחזירה את האמון, יוצרת תחושת שייכות ונוטעת בנו הרגשה שיש משמעות למאמצים שאנחנו משקיעים. בתוכנית רואים אותנו ומתייחסים אלינו באופן אישי ומכבד, וזה הבדל עצום. בתוך חודשיים מהרגע שהגעתי להיל"ה נכנסתי לתוך המערכת והתעורר בי דחק ללמוד ולהצליח. יש לי סדר יום, אני יודע מה מצופה ממני ויכול להתייעץ או להיעזר בכל מקרה שבו אני מרגיש צורך בכך. במקום הלחץ מבחוץ אני קובע לעצמי את הדרישות, וזה מאתגר הרבה יותר וגם נותן משמעות אחרת לחוויית הלימוד. היום, שלוש שנים אחרי שהגעתי, אני יודע להעריך את מה שהתוכנית נתנה לי ואת ההשקעה של המורים והעובדים שליוו אותי בקידום נוער. אני מסיים את הלימודים השנה עם תעודת בגרות מלאה, וזה משפיע על כל תחומי החיים. התוכנית קידמה שינויים מדהימים בחיים שלי בכמה רבדים: מלבד השיפור בלימודים היא תרמה גם לאמון שלי בעצמי, לתחושה שאני יכול להצליח בכל מה שאבחר.

הייתי מעורב במאבק של תוכנית היל"ה, וזו הייתה חוויה משמעותית מאוד עבורי. גיליתי שאנחנו יכולים להילחם ולנצח. מצאתי את עצמי בתוכניות רדיו וטלוויזיה, הרגשתי שמקשיבים לי דווקא משום שאני נער שמאמין בזה, וגם יש לו אחריות והוא לא חושש לומר את מה שהוא חושב. למדתי מהחוויה הזו להיות נאמן למי שאני ולא להסכים לוותר על דברים חשובים לי, גם מתעוררים קשיים בדרך. זה משתלם בסופו של דבר. מתוך הניסיון שלי, אפשר למצוא איזון נכון בין מה שדורשים ממך מבחוץ לבין מה שאתה זקוק לו מבפנים - אבל זה לא אפשרי בלי תמיכה משמעותית. לכן, בעיניי, תוכנית היל"ה היא לא רק פתרון לבני נוער נושרים, אלא היא מלמדת שיעורים חשובים מאוד על מנהיגות, אחריות אישית ועצמאות. היא מראה שיש הרבה אפשרויות ונתיבים בחיים, אבל לפעמים קשה לראות אותם, ולכן צריך להתעקש כדי לפתוח את הדרך ולנוע לקראתם.

גילי גורמן

בבית הספר הרגיל הרגשתי מועקה תמידית כאשר לא עמדתי בדרישות ובהגשת המטלות. תחושת עומס ליוותה אותי במהלך כל היום. עם ביטול הלימודים בבתי הספר בעקבות מגפת נגיף הקורונה הרגשתי הקלה: למרות היעדר המסגרת החברתית והגעגוע לחברים ולחיים שקדמו לסגר, הבנתי שאם אני עדיין מרגישה טוב יותר בלי השגרה שניהלתי קודם לכן, נראה שבית הספר השפיע עליי שלא טובה. מהיום הראשון בתוכנית היל"ה ידעתי שקיבלתי את ההחלטה הנכונה, למעשה זו הייתה אחת ההחלטות הטובות ביותר בחיי. בעבר, היום שלי היה מתחיל כשהייתי חוזרת מבי"ס, היום הוא מתחיל כשאני קמה בבוקר. בעבר הרגשתי אבן על הלב: איזו עבודה לא עשיתי? מה לא הספקתי? כמו נערים אחרים בני גילי במצב כזה, הייתי הולכת לישון מאוחר בכוונה כדי שלא להתעורר בבוקר. היום, גם אם עדיין אני חווה לפעמים קושי בלימודים, זה לא בגלל בית הספר. אני לא מרגישה שאני בהתדרדרות - אני לא בפער אחרי הכיתה, כי אני הכיתה. אני מקבלת תמיכה רגשית ולימודית כזו שגורמת לי להביט בעצב על מערכת החינוך שבה למדתי כל הרבה שנים. אני רואה את אחיי הקטנים עוברים את אותו תהליך מייאש שאני עברתי. היום אני מגיעה למקום שאני רוצה לבוא אליו. אני מרגישה שהשתחררתי מהלחצים שצריך להספיק מטלות כל הזמן, ובמקום זה אני פשוט לומדת ונהנית. אני מרגישה שלמדתי בהי"לה בשנה אחת יותר מכל השנים שלמדתי במערכת הרגילה בידח, ועשיתי זאת באופן יעיל ובריא יותר מאשר בשנים שבהן הייתי תלמידה "לא מתפקדת". באופן מוזר בעיניי, אף על פי שהיל"ה דומה יותר למערכת החינוך האקסטרנית, היא עוסקת יותר בשלומם של הילד ומצבו מאשר המערכת הרגילה. זה היה אמור להיות הפוך - מערכת אקסטרנית נתפסת כמסגרת שעוסקת בלעדית בקבלת תעודת בגרות, ואילו בתי הספר הרגילים אמורים להעניק חינוך ולפתח את הבוגרים שלהם. אך במשך שנים מערכת זו לא השתנתה, היא קפאה במקום, ואנחנו התלמידים מרגישים את זה.

חוויתי שני צדדים של המערכת: מצד אחד נחשבתי בה לתלמידה מחוננת, מצד שני התעודה שלי היתה מלאה בציוני נכשל. כלומר הייתי בו-זמנית הכי למטה והכי למעלה. כבר בשלבים מוקדמים הבנתי שגם אם אני לא מתפקדת כראוי בשיעור, כל עוד לא אפריע ואשאר "מתחת לרדאר", אף אחד לא ישים לב. זה דרדר את ההישגים שלי בלימודים, וגרוע יותר: זה עורר אצלי תסכול, לחץ, חוסר אונים ופחד מהפערים שהלכו והעמיקו. היום אני מבינה שזה בסדר להצליח בדרך שלי, וכמה חשוב למצוא את המקום שלי. מצאתי מסגרת שנותנת מענה כל הצרכים שלי וועוזרת לסלק מכשולים במקום להציב אותם ולצפות להצלחה. היום אני במקום אחר, ושמחה מאוד על המקום שבו אני לומדת.

אורי ילובסקי

הגעתי לתוכנית היל"ה בכיתה י"ד. בתחילת חטיבת הביניים היו לי בעיות קשב וריכוז קשות, ולקחתי כמויות עצומות של ריטלין שגרמו לי לדיכאון וירידה במשקל. זה הביא אותי למצב בריאותי ונפשי קשה, והיו חודשים שבהם כמעט ולא יצאתי מהבית. ואז החלטתי שאני לא לוקח ריטלין יותר. אבל בעקבות זאת הייתי ילד היפר-אקטיבי בלי ריטלין בתוך כיתה של ארבעים ילדים, זה היה בלתי אפשרי. כל הזמן העיפו אותי מהכיתה, לא יכולתי להתרכז, קיבלתי ציוני נכשל. כשהגעתי לכיתה ט' אמרו לי "תגיע בבוקר, תלך בצוהריים - לא אכפת לנו". זה עורר בי תחושות קשות מאוד, התנתקתי מהכיתה שלי. כבר באמצע השנה אמרו לי שאני לא אמשך בשנה הבאה בבית הספר.

תוכנית היל"ה פתחה עבורי הזדמנות להיות מי שאני בלי הלחץ להתאים את עצמי ולהיאבק בבעיות הקשב והריכוז. הגעתי למקום שבו התייחסו אליי באופן אחר, שהקשיבו לי ולא רק ניסו לשנות אותי. אומנם ההסתגלות להיל"ה לא הייתה פשוטה עבורי, אבל המדריכה שלי מקידום נוער התקשרה אליי כל יום, ולא רק היא - כל המורים התקשרו, והמדריכים גם באו אליי הביתה. זה גרם לי להעריך את המקום בצורה אחרת לגמרי. בסופו של דבר אנחנו שלושה-ארבעה תלמידים בכיתה, והמורה בהיל"ה לא בא רק ללמד אותנו אלא בעיקר לעזור לנו. זוהי גישה אחרת לגמרי מזו שפגשתי בבית הספר הרגיל. זה גרם לי להתחיל ללמוד, להאמין בעצמי, להיות בטוח, חברתי ולהכיר אנשים. ניגשתי לבחינות של שתיים-עשרה שנות לימוד ובהמשך החלטתי לגשת לבגרות מלאה. אני מרגיש טוב עם עצמי, משתייך לקבוצה של חברים טובים, והתקבלתי לשנת שירות בפנימייה של נוער בסיכון.

בקיץ כששמעתי על הכוונה לסגור את היל"ה החלטתי שאני חייב לעשות משהו עבור התוכנית. על מה נאבקנו? לי בית הספר הרגיל לא נתן שום דבר, אבל תוכנית היל"ה נתנה לנו כל כך הרבה - אני חושב שהתלמידים בהיל"ה מעריכים את המורים והעובדים על מה שהם נתנו לנו, והם מקבלים את זה בחזרה במחויבות שלנו. הצלחנו לסחוף הרבה תלמידים למאבק הזה ולארגן הפגנות יחד עם המורים שלנו. ואף על פי שהיו לי ספקות לגבי היכולת שלנו להשיג תוצאות בשטח, בסופו של דבר המאבק הצליח.

היום, כשאני מסתכל על התהליך שעברתי, אני יכול להגיד שהמערכת הרגילה לא רק שלא עוזרת לתלמידים מתקשים אלא אף מחמירה את מצבם, מצלקת אותם עוד יותר. התגובה של המערכת לקשיים שלי רק הגבירה את המצוקה, ובמקום לעזור ולסייע היא התעלמה ממני. אבל אני לא מאשים את המורים, אלא את המערכת בכללותה. תוכנית היל"ה, מצד שני, היא לא עוד בית ספר אלא סביבה אחרת לגמרי, ואני מרגיש שהיא אפשרה לי להתפתח ולפרוץ גבולות.

המקום שבו רואים אותנו

גם כשהייתה בבית הספר תמיכה של המחנכת או היועצת בנוגע לאני הפנימי שלי, היא הייתה ממוקדת באיך הוא משפיע על התפקוד שלי בלימודים. בהיל"ה - רואים אותי מעבר לשיעור, בכל תחומי החיים. (טאשי, תלמידת היל"ה)

בעקבות החוויות שעברנו, התחושות שלנו ביחס לתוכנית והבנת האופן העמוק שבו היא השפיעה עלינו, שאלנו את עצמנו מה סוד ההצלחה של תוכנית היל"ה? האם מעבר ליחס האישי והתמיכה המשמעותית כל כך שהתוכנית מעניקה, אנחנו באמת מקבלים בה חינוך מסוג אחר? במילים אחרות, האם בזכות תחושת הביטחון והקשר הקרוב גם הלמידה משתפרת? והאם נובע מכך שידע הוא לא רק מה שהמורים מעבירים לתלמידים, אלא גם מה שנוצר בתוך המסגרת החברתית באופן טבעי? האם צריך להתאים הלמידה לתלמידים, ולא את התלמידים ללמידה? האם מה שאנחנו זקוקים לו הוא יותר חוויות של למידה ופחות התמקדות בתוצאות ובמבחנים? האם ייתכן שהתרומה המשמעותית של היל"ה למי שלומד בה היא לא רק חיזוק הדימוי העצמי וההכרה בכך שאנחנו מסוגלים ללמוד, אלא בעיקר יצירה של סביבה שבה הלמידה הופכת לחלק מהחיים, והחיים הופכים ללמידה?

לאורך מספר שבועות קיימנו מפגשים ושיחות בינינו, ובהם ביקשנו להתמודד עם שאלות אלה. ניסינו לזקק מהם הגורמים בדרך פעולתה של התוכנית שמביאים לחוויות שחלקנו בינינו. הגענו למספר תובנות לגבי התהליך שעברנו ומה שמייחד בעינינו את תוכנית היל"ה, ואותן נפרט כאן. בנוסף הכנו טבלה המציגה השוואה בין החוויה שלנו בתוכנית היל"ה לבין מה שחשנו בבתי הספר התיכונים הרגילים, שבהם לא מצאנו את מקומנו. במהלך הכנת הטבלה חשבנו שאולי אנחנו ביקורתיים מדי כלפי בתי הספר שמהם נשרנו, ולכן החלטנו להיפגש עם תלמידי בתי ספר כאלה ולשמע גם את דעתם. הם הביעו תמיכה רבה בדברים שהצגנו, והיו שותפים לעמדה כי יש גורמים רבים בעלי ערך בגישה של היל"ה שרצוי כי מערכת החינוך בכללותה תאמץ אותם.

לפני שנפרט את התובנות המרכזיות מתוך החוויות שלנו כתלמידים, חשוב לנו להדגיש כי תוכנית היל"ה עבורנו היא לא עוד בית ספר - היא קודם כול בית, מקום שמעניק לנו תחושה של שייכות ועניין אמיתי בנו, במי שאנחנו ובמה שקורה לנו. התחושה הזו משפיעה לא רק על היחס שלנו ללימודים, אלא בעיקר על היחס שלנו לעצמנו: אנו חשים שיש לנו ערך, ש"סופרים" אותנו ומתייחסים אלינו, שלוקחים אותנו ברצינות. ככל שבחנו לעומק את החוויות שעברנו ואת מה שיצרה התוכנית בקרבנו, התבהר לנו יותר ויותר שכאשר החינוך איננו נעשה בכפייה ואינו מבוסס על שינון והערכה בהתאם לסטנדרטים קבועים מראש - הוא יכול לשמש בסיס לתהליכי ההתפתחות והתבגרות שלנו. במילים אחרות, כאשר נקודת הפתיחה היא אנחנו ולא הדרישות של המערכת - חוויות הלמידה מאפשרת לנו גם לרצות ללמוד, גם ליהנות מהתהליך וגם להגיע להישגים.

מכאן נגזרות מספר תובנות מרכזיות, אשר דרכן נדגים באופן ממוקד כיצד מתרחש בפועל ה"קסם" הזה של למידה מתוך בחירה ועניין.

א | התלמיד הוא המטרה

המשימה של בתי הספר, בהכללה, היא להשלים בהצלחה את תוכנית הלימודים השנתית. התלמידים נתפסים לא פעם כמי שנדרשים להתאים את עצמם ולא להפריע להשגת היעד הזה. אבל ייתכן שבדרך מפספסת המערכת את התלמידים עצמם - גישה כזו של הישגיות עלולה להחמיץ את מה שתוכני הלימוד היו אמורים להעניק. הדבר מייצר מערכת יחסים בין מורה שאחראי על לימוד החומר, לבין תלמיד שלומד לציית ולבצע את מה שאומרים לו. לדעתנו, נוצר כאן נתק בין מטרה אחת - לאפשר לתלמידים לגדול ולהתפתח, לבין מטרה אחרת - להביא אותם להשגת תעודת בגרות. בתוכנית היל"ה אנחנו לא מרגישים נתק כזה: לתחושתנו אנחנו המטרה עצמה, ולא אמצעי בדרך לתעודה. הלימודים מבוססים על גמישות והתאמה לצרכים ולרצונות שלנו, המורים קשובים אלינו, והקשיים שבדרך אינם נתפסים כהפרעה אלא כהזדמנות להסביר, להבין, לשוחח. במקום לכעוס על נער שהוא לא הגיע לבית ספר, המורים בודקים ומבררים למה הוא לא הגיע; במקום להעניש על איחור, המורים גורמים לנו לרצות לבוא ולהיות שותפים בשיעור. אם אנחנו חשים קושי, יש לו מקום בתוכנית. גם אם ברצוננו להרחיב את תוכנית הלימודים או לשנות אותה, זה אפשרי. מלבד זאת, התחושה שאנחנו לא רק תלמידים בשיעור אלא חלק מהשיעור עצמו יוצרת חווית למידה מסוג אחר.

ב | למידה כבחירה, לא לחץ להישגים

הנחת העבודה של בתי הספר הרגילים היא שאם לא יהיה לחץ חיצוני, הילדים לא ילמדו. מהניסיון שלנו אנחנו רואים את ההפך: שככל שלחצו עלינו יותר, כך למדנו פחות. ואילו כאשר פחת הלחץ, נפתחה אפשרות למידה מהנה ומשמעותית הרבה יותר. כמו כן, הלחץ לא מופנה רק אל התלמידים אלא גם פועל על המורים. התפקוד של כולם תחת לחץ נראה לנו מאוד לא יעיל ליצירת חוויית למידה המבוססת על הקשבה והבנה. הוא הופך את השיעורים למאבקי כוח במקום ליצירה של שותפות, ואת התכנים למשהו שצריך "להספיק" ולא ללמד. תוכנית היל"ה הופכת אותנו לשותפים באחריות ללמידה. העובדה שלא מאלצים אותנו ושנחנו יכולים לבחור כיצד ללמוד יוצרת גישה שונה כלפי חומר הלימודים ויחסים שונים עם המורים. אנחנו יכולים ללמוד פחות, אבל בדיוק בגלל זה דווקא גוברת אצלנו התשוקה ללמוד יותר.

ג | היחס בין העולם האישי לתוכן הלימודי

אפשר לחשוב שזה ממש לא קשור ללימודים: העולם שלנו כבני נוער - על החוויות שאנחנו עוברים, תהליכי ההתבגרות שלנו, יחסינו עם ההורים, עם חברים, אהבות ופרידות - מה לזה ולשיעור מתמטיקה או אזרחות? בבית הספר יכול להיות נתק בין הדברים האלה, אבל בתוכנית היל"ה יש ביניהם קשר הדוק. אנחנו מביאים את עצמנו - גוף ונפש, שכל ורגש - אל השיעור. העובדים החינוכיים-טיפוליים והמורים רואים אותנו ויודעים כיצד להתייחס לחוויות שאנחנו

עוברים, לתמוך בנו כשאנחנו זקוקים לכך, ולדרבן אותנו להמשיך הלאה ולא להתכנס ולהסתגר בתוך הכאב במקרים אחרים. לא שופטים אותנו אם קשה לנו, אם לא הבנו, אם לא יכולנו להתרכז. במקום זה מקשיבים לנו, מגיבים למה שאנחנו אומרים, נותנים לנו מקום להיות כפי שאנחנו. בבתי ספר הרגילים הרגשנו שכל מה שצריך זה להביא את הראש לכיתה, וגם זה - רק כדי לסכם את מה שהמורה אמרה, ואילו בהיל"ה רואים אותנו כמו שאנחנו והדבר מספק לנו תחושת חיבור גם לעצמנו וגם ללמידה.

ד | רשת תומכת

תוכנית היל"ה מיועדת לתלמידים שחוו אכזבות במערכת החינוך הרגילה ושלא היה ביכולתם להתאים את עצמם לדרישותיה, שלעיתים אף הזיקו להם. במקום אותה תחושה של נתק שאפיינה את החוויה בבית הספר הקודם, התוכנית מאפשרת לנו לבנות את עצמנו באופן אחר באמצעות קשר מיוחד עם המורים, ולבטא את עצמנו במערכת גם דרך הקשיים והמשברים ללא מבט שיפוטי ובוחן. לא צריך להתגונן או לשקר, לא צריך למצוא תירוצים או להסתתר. מתוך תחושה זו הלמידה נעשית לחוויה משותפת של גילוי, והיום עובר מתוך סיפוק גם כאשר לומדים בו תכנים שאינם בראש תחומי העניין שלנו. התוכנית מאפשרת גם חברויות שלא היו נוצרות באופן אחר, וחיבורים שאינם מובנים מאליהם. וכשמסתיים יום הלימודים אנחנו שואלים אחד את השני, לאן נלך? מה נעשה ביחד?

ה | התמקדות בתוצאה מול השקעה בתהליך

בשיחות שלנו עם תלמידי תיכון בני גילנו, שמנו לב להבדל גדול בתפיסת מושג הזמן: עבור תלמידי התיכון הלימודים הם רק שלב בדרך, ולא בהכרח מהנה במיוחד. בסוף יש תעודת בגרות המאפשרת להתקבל לאוניברסיטה, שהיא בתורה מאפשרת לפתח קריירה, וכן הלאה. עבורנו הזמן נוגע גם להווה, ויש ערך למה שקורה כאן ועכשיו. אנחנו לומדים מתוך התהליך ולא רק לקראת הישג או תוצאה, ולכן גם לומדים להעריך את הדרך וליהנות ממנה. החוויות האלה שאנחנו אוספים מאפשרות לנו לבנות ולהעשיר את עצמנו, ולחוות אחרת את היום-יום. הצוות רגיש, קשוב ואכפתי, אבל החוויה נבנית לא מיעדים שנמצאים באופק אלא מאוסף של חוויות יום-יומיות, מרגעים רבים שמצטברים ומאפשרים לבנות יחסים, ביטחון ותחושת הצלחה.

הטבלה מסכמת את ההבדלים העיקריים כפי שאנחנו רואים אותם בין בית ספר רגיל לבין תוכנית היל"ה. הטבלה אינה מייצגת כמובן את מה שמתרחש בכל בתי הספר, וגם לא מתיימרת לתאר במדויק את מה שמתרחש בכל מרכזי היל"ה השונים הפועלים בארץ. יחד עם זאת, לא מעט תלמידים בבתי ספר ותלמידי היל"ה נוספים שעימם שוחחנו שותפים למסקנות האלה.

הגישה	גישה חינוכית "רגילה"	גישה חינוכית בהילה
1. הצבת דרישות בלימודים	לחץ: עמידה במטלות, לוח זמנים לא גמיש, קצב מוכתב מראש דגש על תכנים ריאליים.	רוגע: חליפה מותאמת ללומדים ועבודה בקצב שלהם.
2. מידת העצמאות והבחירה	תבנית קבועה מראש, אין חשיבה ביקורתית. צורת הלמידה מוכתבת מראש, פרונטלית ולא מעמיקה.	בחירה, פיתוח אחריות אישית ללמידה, ליווי אישי לפי צורך התלמידים. ניתן לבחור באתגרים או בהקלות לפי רצונם וצורכיהם.
3. מטרת הלמידה	תוכנית הלימודים: במקום שאלות ערכיות מורכבות, המטרה היא שינון חומר ומענה נכון על שאלות מוכתבות מראש. דרישה להוצאת תעודת בגרות	התלמידים: פיתוח אישי, יצירת חיבור בין התוכן הלימודי לחיי התלמידים, הכוונה לתעודה משמעותית בסיום הלימודים
4. שותפות התלמידים	נמוכה: עושים מה שנדרש מהם, אינם שותפים משמעותיים ללמידה. חינוך לפסיביות.	גבוהה: שותפים לבניית תוכנית למידה אישית, לוקחים חלק מרכזי בלמידה
5. התייחסות לזמן	התמקדות בתוצאה הסופית: החוויה בהווה לא חשובה, המטרה היא להפיק הישגים לעתיד.	התמקדות בתהליך: דגש על חוויית למידה מספקת בהווה שאינה עמוסה מדי.
6. קשר עם הצוות החינוכי	ממוקד למידה, עוסק בעיקר בחומר הלימוד. יחסי כוח.	קשר משמעותי, יחס אישי הנוגע לחיי התלמידים.
7. הסביבה הלימודית	מותאמת להעברת החומר. לא עברה שינויים כבר מאה וחמישים שנה.	מותאמת לצרכים ולפיתוח תחומי העניין של התלמידים, דינמית.
8. השפעה של היחסים חברתיים	לחץ חברתי, צורך להתאים את עצמך לחברה ולכיתה. פחד להיכשל.	לא מופעל לחץ, סביבה שמקבלת אותך כפי שאתה. תחושת בטחון.
9. יחס מהצוות	סיוע מקצועי לפי פנייה, התמקדות בתפקוד הלימודי ולא דווקא בעולם הרגשי.	ליווי צמוד ותמיכה רגשית, צוות קשוב לצרכים בכלל תחומי החיים.
10. יחס למוסד הלימוד	מקום שנועד לתת שירותי לימוד ולספק מפגש חברתי.	תחושה של בית, שייכות.

לסיכום, למרות ההצהרות על רפורמות ושינויים והמאמצים של מורים רבים במערכת החינוך לפעול אחרת, אנחנו מרגישים כי למערכת הרגילה שעזבנו יש הרבה מה ללמוד מתוכנית היל"ה. הדגשנו שההבדל אינו במספר התלמידים בכיתות, באיכות המורים או בהיקף חומר הלימוד - ההבדל הוא בגישה הפדגוגית, במטרות ובשיטות הלימוד. אלה לא התכנים המותאמים אלא הפדגוגיה המחברת והמחברת של היל"ה שמייצרת חוויה שונה וייחודית. עבור בני נוער שנשרו ממסגרות ואשר מצויים במצבי סיכון גישה כזו היא ממש מחויבת המציאות, אבל אנחנו חושבים שגם לילדים ולבני הנוער האחרים מגיעה חוויה כזו. על התפיסה שלנו את החוויה החינוכית הכללית בהיל"ה נרחיב בחלק הבא.

היל"ה לכולם - מודל לבית הספר של העתיד

כשהדלת נטרקת והכיתה משתתקת

למדנו איך לנתק את המחשבות

ככה שבשקט בשקט נוצרה צלקת, צלקת

שלרפא אותה לקחו שנים רבות

יצאתי לחיים ברגליים יחפות.

(טונה, י"א 2)

השורות האלה מתוך השיר י"א 2 של הזמר טונה מתארות את החוויה שלנו במערכת החינוך עד שהגענו לתוכנית היל"ה במסגרת קידום נוער. כמו בשיר, חשנו במערכת הרגילה דרישה לכבות את הרגש ולנתק את המחשבות, להפוך במילות השיר ל"בובות בובות". ההבדל בינינו לבין בני נוער אחרים הוא שאנחנו לא הסכמנו לנתק את המחשבות ולהשתתק, ואי-היכולת להתאים את עצמנו לתבנית הקבועה השאירה בנו צלקת. לשמחתנו מצאנו בית חינוכי בהיל"ה, שבו אנחנו יכולים ללמוד בלי הציפייה לכבות את המחשבות והחלומות שלנו, שבו אנחנו מגיעים להישגים בלי לחץ וכפייה חיצוניים. גילינו שה"ביעה" שלנו לא הייתה חוסר יכולת ללמוד, אלא קושי לתפקד בתוך מערכת שלא התאימה לנו. השאלה שהצבנו לעצמנו היא כיצד למנוע מאחרים לעבור את מה שאנחנו עברנו, ומה ניתן לעשות כדי שגם במערכת הרגילה הדברים ייראו אחרת?

חשוב לנו להדגיש שטענתנו כי מערכת החינוך צריכה להידמות יותר להיל"ה מבחינת היחס לתלמידים והגישה הפדגוגית, לא אומרת שדרוש בהכרח מורה על כל חמישה תלמידים או עובד חינוכי-טיפולי מלווה לכל ילד. אנחנו יודעים שאין מספיק מורים בשביל קבוצות קטנות והנחיה אישית לכולם. אבל המורים שכן ישנם יכולים לפעול אחרת: להקשיב יותר, לחנך יותר, להבין יותר את מה שעובר עלינו. העיקר, כפי שהבנו מתוך החוויות המשותפות שלנו, הוא שהגישה וההיגיון שעל פיהם פועלת המערכת צריכים להשתנות: שינוי חומר, התנהגות זהה לכולם,

צייתנות ותשובות ידועות מראש לשאלות שאין להן נגיעה לחיינו, אלה דברים רלוונטיים פחות לעולם של היום. כדי להתכונן לעתיד נדרשים כישורים שונים לגמרי, כמו יצירתיות, חשיבה מחוץ לקופסה ומסוגלות לפתח את עצמנו בדרכים שלנו. צריך לחשוב על יציאה לשוק העבודה ועולם היזמות, איך להפוך את הלמידה לדבר שאנשים ירצו לעשות, איך לעודד ולפתח את כוח הרצון ולא את האילוץ להתאים לנורמה.

תשאלו אותנו: האם זה יכול לקרות, שבלי אילוצים, חובות ולחץ שמוטלים על התלמידים הם באמת יוכלו להגיע להישגים? האם אפשר לשלוט בתלמידים בכיתה בלי הערות וציונים? אנחנו יודעים שכאשר נוזפים בנו אנחנו מפסיקים להקשיב, וכאשר מלחיצים נעלם כל הכיף מהלמידה. למדנו בהיל"ה שבמקום שבו יש קשר ואמון נוצרים גם מוטיבציה ורצון להישגים. אבל שלא כמו בבית ספר רגיל, הלימודים בהיל"ה הם הבחירה שלנו ולא דבר שנכפה עלינו. במקום שבו רואים אותנו אנחנו לומדים לראות, והיכן שמקשיבים לנו אנחנו נעשים קשובים. גילינו את עצמנו מחדש, ולא בתור בובות של מערכת החינוך. יחד עם מורים וצוותים חינוכיים, בשיעורים וסביב נושאי לימוד, נוצר מרחב אחר שמתעקש כי הלמידה - מעל לכל תוכן שהיא מביאה עימה - היא ביטוי לזכות, הזכות ללמוד.

מכל הסיבות האלה נאבקנו בקיץ למניעת סגירת התוכנית. עמדנו מול הכנסת וצעקנו יחד "רוצים ללמוד!", "היל"ה זה בית!" ו"בושה" כלפי מנהיגים שלא מלאו את אחריותם ביחס לתוכנית. חברים שלא הבינו בהתחלה למה אנחנו נאבקים, השתכנעו לאחר ששמעו מאיתנו על התוכנית ועל החוויה שלנו כתלמידים בה. הם חולמים על בית ספר של העתיד, אנחנו כבר נמצאים בו. המאבק שלנו הצליח, אבל הוא גם נקודת התחלה למאבק הבא - היל"ה לכולם!

זו ההזדמנות שלנו להודות לצוותים של קידום נוער ותוכנית היל"ה, למורים המעולים ולכל מי שמסייע לקידום התוכנית האהובה שלנו.

חמישים שנה לקידום נוער | בין אקטיביזם חברתי לפרופסיה ממוסדת

יפעת קלמרו, אילן שמש וצח סלור

מבוא

לפני כשנה ציינו חמישים שנה לעבודת קידום נוער בישראל. זוהי נקודת ציון משמעותית ומרגשת עבור כל מי שעוסקים בתחום, המאפשרת להתבונן בפרסקטיבה רחבה על עבודת השירות והשינויים שהתרחשו בה עם השנים. קידום נוער הוא שירות ייחודי במסגרת מערכת החינוך בישראל, אשר נוצר מתוך צורך חינוכי וחברתי לתת מענה לבני נוער שהתנתקו ממערכת החינוך ונמצאים במצבי סיכון - החל מהקושי להשתלב במסגרות לימוד רגילות, ועד קצה הרצף הסיכוני. במאמר זה נבקש לעמוד על הגישות המרכזיות שהתפתחו בשירות קידום הנוער מהקמתו ועד היום, ונתמקד בעיקר באופן שבו הוכוונה הלמידה בו - לרבות מסלולים ללימודי תעודת מקצוע ותעודת בגרות, שהיו מטרה מרכזית בעבודת השירות, ובעיקר מאז הפעלת תוכנית היל"ה. לאור תמורות אלה נשאל עד כמה האקטיביזם החברתי שאפיין את השירות בתחילת דרכו בא לידי ביטוי בתהליכי העבודה כיום ומשפיע עליהם, נוכח ההתמסדות והאקדמיזציה של השירות לאורך השנים. בחלקו האחרון של המאמר נבקש להציע גם מבט זהיר לעבר עתידו של השירות והאתגרים הניצבים בפניו בהמשך הדרך.

פרופסיה נזילה

לאחר חמישה עשורים של פעילות והישגים לא מעטים, נותרה עדיין מידה רבה של דינמיות ונזילות בהגדרות הפרופסיונליות ובתפיסות התפקיד של עובדי קידום הנוער, דבר המעיד על המורכבות והייחודיות של התפקיד (להב, 2011). המתח הזה עולה גם בספרות המקצועית: דרורה כפיר (2009) טוענת שעובד קידום נוער הוא "פרופסיונל אקדמי בעל אחריות חברתית", ושלמה רומי (2007) הגדיר את עובד קידום הנוער כמי ש"נתון במתח מתמיד בין ההיבטים הטיפוליים לבין החינוכיים-חברתיים של התפקיד" (עמ' 136). המתח הזה מלווה את השירות מאז הקמתו, ואנחנו חושבים שהוא יישאר איתנו גם בעתיד. יחד עם זאת, אנחנו סבורים שניתן להצביע על כמה מוקדים מרכזיים בעבודת קידום הנוער שמבטאים בה בעת המשכיות ושינוי. להלן דוגמה מעניינת מדבריה של עובדת קידום נוער הממחישים את המורכבות והדינמיות של הגדרת התפקיד (ברט ועמיתים, 2013, עמ' 14):

אנחנו משתדלים שלא להגדיר את עצמנו. כאשר מישהו שואל אותנו, אנחנו מגדירים את עצמנו כמדריכי חברות רחוב. מול הנערים והנערות אנו מציגים עצמנו כמדריכי נוער,

אבל בדרך כלל אנחנו מבקשים מהנערים והנערות שהם יגדירו אותנו בעצמם. אחת הנערות הגדירה אותי כאחות גדולה, שני נערים אחרים מגדירים אותנו כחברים טובים. חלק מהנערים רואים בנו "סמויים", כלומר סוכנים משטורתיים. המטרה שלנו היא לרכוש גם את האמון שלהם, לגרום להם להפסיק לחשוך בנו. בכל אופן, נטל ההוכחה הוא עלי.

מילים אלה מלמדות שלכל הגדרה יש השפעה מיידית על עבודת השירות עצמה, ושאת הפרופסיה של עבודת השירות אפשר לנסח בצורות שונות בהתאם לנקודת המבט - של העובדים, הנערים או בעלי עניין אחרים. ההגדרה הנזילה הזו של הפרופסיה מבטאת עיקרון מהותי בתפקיד עצמו, הנוגע גם לקשר ולאמון העומדים בבסיסה. אפשר לראות בכך גם ביטוי למסורת העבר של השירות - "תור הזהב" של מדריכי חבורות הרחוב בשנות השבעים. הגדרה של "מדריך רחוב" או "מדריך נוער" מזהה אומנם את העובדים במידה מסוימת עם הממסד, אבל גם נותנת מקום ליחס בלתי פורמלי ואנטי-ממסדי, ומתארת את הרקע החברתי שבתוכו פעל השירות בשנים אלה - פרויקט שיקום שכונות והשקעה ממשלתית במה שכונה "צעירים טעוני טיפוח" (כץ וקרינסקי, 1992).

כיום, לעומת זאת, מרבית העובדים בשירות קידום הנוער אינם רואים את עצמם כמדריכי חבורות רחוב, וגם מרבית הנערים שלנו לא בהכרח תופסים את הממסד באור שלילי. יתרה מזאת, העובדים עצמם מחזיקים בהגדרות ותפיסות שונות לפרופסיה, המבטאות יותר את התמסדותה בתוך מערכת החינוך מאשר התנגדות למערכת. בהתאם לכך, עבודתם מבוססת כיום יותר על גישות טיפוליות וחינוכיות מקובלות, ופחות על עבודה חברתית בלתי-פורמלית. ניתן לשאול היכן נמצא האקטיביזם החברתי בעבודה שלנו כיום, ונחזור לשאלה זו בהמשך. אך ראשית חשוב להדגיש שהגדרת הפרופסיה של קידום הנוער תלויה בהגדרת אוכלוסיית היעד והצרכים העיקריים שלה: טיפוליים או חינוכיים? אישיים או חברתיים? ההגדרות האלה, כפי שנראה, עברו שינויים עמוקים בחמישים שנות פועלו של השירות.

כדי להבין לעומק את השינויים הללו נעבור לסקירה היסטורית קצרה של השירות: הרקע שעליו צמח, וכיצד הגדיר את עצמו ביחס לאתגרים שעמם התבקש להתמודד. בסקירה נסביר כיצד התפתח המתח בין העמדה החברתית האנטי-ממסדית שאפיינה את השירות, כמו גם האופן שבו אנחנו מדברים על עבודתנו - "עבודה מהנשמה", "מחויבות לנערים" ו"שאיפה לשינוי חברתי" - לבין הגישה המקצועית-ממסדית, שמדגישה "צמצום פערים לימודיים", "חיזוק יכולות" ו"הקניית כלים להשתלבות חברתית".

מהדרכת חבורות רחוב ליחידות רשותיות

עוד טרם הקמת המדינה הוכר החינוך כזכות הנתונה לכל ילד. התפיסה הייתה שכל הילדים, על אף ההבדלים והפערים ביניהם, זכאים ויכולים ללמוד, וחובתה של המדינה לדאוג לכך. כבר בשנת 1940 שלח המנהל הבריטי של המחלקה לחינוך בממשלת המנדט בארץ ישראל, ג'רום

פארל, מכתב אל בן ציון מוסינזון שהיה מנהל המחלקה לחינוך של הוועד הלאומי, ובו הביע את דאגתו מתופעת הנשירה ממערכת החינוך של היישוב: "בית הספר העממי אינו כולל את כל התלמידים המבקשים ללמוד בו וכך אינו מראה יעילות לגבי כל התלמידים המבקרים בבית הספר. בית הספר אינו מציע לתלמידיו הזדמנויות שונות ומגוונות והדבר בא לידי ביטוי בקיצור ובצמצום הביקור בבית הספר" (להב, 1999, עמ' 5).

על אף המודעות לבעיית הנשירה, המצב לא השתפר בהרבה בשנים אלה. בשנת 1945 פרסם אברהם נדד בביטאון של מוסד סאלד למען הילד והנוער מאמר חריף תחת הכותרת "המלחמה בעזובת הנוער", ובו הציע שיפורים בבתי הספר הקיימים והתאמתם למנטליות ולדרישות של הלומדים כדי למנוע נשירה. כמו כן הוא הציע "להקים מנגנון מיוחד למלחמה בנגע גם בחוץ לאחר שהנער נשר, בתוך סביבתו הטבעית, משפחתו וקהילתו" (להב, 1999, עמ' 6). אך למרות המודעות לצורך במתן מענה חינוכי מותאם עבור אחוז גבוה של נוסרים, ועל אף הישג חשוב נוסף - "חוק חינוך חנם" שנחקק שנה בלבד לאחר קום המדינה (1949), למעשה עד לשנות השישים הטיפול בנוער נוסר ומנותק נעשה בעיקר על ידי שירותי הרווחה, בדגש על מניעת עבריינות וסיוע בתחום התעסוקה (מורס, 1967).

כפי שמדגיש חיים להב (1999), המושגים שבהם נעשה שימוש לאורך השנים לתיאור התופעה מלמדים על הגישות השונות ביחס לנוער שאינו לומד ושאינו משתייך למסגרת בית הספר. גישות אלה ביטאו גם את דיוקנו של נוער זה בתקופות ההיסטוריות שונות בחיי המדינה, ואפשר כמעט לדמיין את התמונות של הנערים בראי התקופה נוכח כל אחת מן ההגדרות (שם, עמ' 7-11): "נוער עזוב" (אייכהורן, 1932), "נוער חסר חינוך" (בריל, 1941), "נוער שוליים" (פרנקשטיין, 1947), "ילדי רחוב" (אידלסון, 1956), "נוער במצוקה" (מלמד, 1972), "נוער שאינו לומד ואינו עובד" (דרי, 1979), "נוער מנותק" (אדלר, 1980). מושגים אלה משקפים גישות פדגוגיות וחברתיות שונות, אולם היה לכולן מכנה משותף - תפיסה ממסדית שגרסה כי המענה החינוכי מהווה מרכיב הכרחי לא רק להשגת רווחתם האישית של הנערים, אלא בעיקר להעמקת החיבור שלהם אל המפעל הציוני ובינוי האומה. כך למשל, חיים אדלר (1981) טען שהבעיה בנשירה היא "חוסר יכולת להנחיל את מסכת ערכי היסוד של החברה ואת קני המידה לשיפוט המקובלים בה, חוסר יכולת להקנות לבני נוער אלה יסודות אזרחיים, קשר למולדת ונורמות בסיסיות של יחסי אנוש" (עמ' 52).

מול גישה ממסדית זו החלה להתגבש ביקורת חברתית, שהתחזקה בשנות השבעים והשמנים. הביקורת העבירה את הדגש מהקושי של הנערים אל החסמים החברתיים הניצבים בפניהם, ומגישה של כור היתוך לגישה רב-תרבותית. בין הגישה הממסדית לביקורתית ניצבו עובדי הנוער ואנשי הרווחה, שנדרשו למצוא דרכי פעולה חדשות ולתת מענה לפערים כואבים, הדרה ותחושות קיפוח. דמותה של העובדת הסוציאלית בספרה של גלילה רון פדר "אל עצמי" משנת 1975 הוא דוגמה מצוינת למתח הזה ולממד העדתי שלו, כמו גם לאופן שבו הובנו סוגיות של מצוקה ומסוגלות הורית. אצל רון פדר, כמו גם בספרות המקצועית של שירותי הנוער

בישראל באותן שנים, ההגדרה של הנוער הנושר נקשרה לא רק לקשיי למידה או למצוקה משפחתית אלא גם לשאלות חברתיות הנוגעות לאופיו של הפרויקט הלאומי - מי שייך יותר ומי פחות, מי זקוק לטיפול ולשיקום ומי מצטייר כמוודל החברתי הרצוי.

המתח בין מה שכינינו הגישה הממסדית לביקורת החברתית החל להשפיע עם הזמן גם על השיח המקצועי, והביא בסופו של דבר להכרה בצורך לפתח מענים המשלבים בין הממד החינוכי-טיפולי לממד חברתי. בשנת 1971 הוקם השירות לטיפול בנוער רחוב בתוך הקהילה. תחילה הוא פעל תחת השם "השירות לחברות נוער" במסגרת המחלקה לחינוך משלים במשרד החינוך, ובשנת 1975 הוא הוגדר בשם "היחידה לקידום נוער" במסגרת אגף הנוער של משרד החינוך והתרבות, שלימים שולב כאגף בתוך מינהל חברה ונוער. הקמת השירות ביטאה את השינוי בגישות העבודה עם אוכלוסיות מודרות, ובשנים אלה הופעלו תוכניות ומיזמים נוספים במשרד החינוך במטרה להביא לאינטגרציה של תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות. כך הוקם אגף שח"ר, שפעל רבות במסגרת פרויקט שיקום שכונות, והוגברה ההשקעה בבני נוער "טעוני טיפוח" באמצעות תוכניות וכיתות ייחודיות כגון כיתות מב"ר ואתגר.

חברות הרחוב שהפעילו עובדי קידום נוער שימשו מסגרת חינוכית חלופית שהייתה גם בעלת אופי אנטי-ממסדי. היא לא רק הנגישה שירותים וסיוע לבני הנוער, אלא גם סייעה בהתמודדות עם ההשלכות של אפליה והדרה ארוכות-טווח, בעיקר של אוכלוסיות מזרחיות. החבורה ככלי חינוכי-טיפולי נבנתה סביב הכריזמה של המדריך, שבאמצעות כלים בלתי פורמליים נדרש לבנות בקרב הנערים דימוי עצמי חיובי, לשנות את דפוסי התנהגויות שלהם ובסופו של דבר להביא לשילובם המוצלח בחברה.

מה נותר מהמורשת הזו כיום? ברמה הסמלית, היא נמצאת בהגדרה שנותרה בחלק מהיחידות לעובד כ"מדריך קידום נוער", ומתבטאת בכך שאין לשירות סמלי מוסד מוכרים ושעומדת לרשותו אוטונומיה רחבה לפתח מענים בלתי שגרתיים לנוער. ברמה המהותית, ההתנגדות להדרה והפעולה למען שינוי חברתי עברה לזירת ההישגים הלימודיים, וכיום מקדם השירות תפיסה של "פדגוגיה טיפולית". ואילו הדרישה לתיקון חברתי באה לביטוי כיום בעיקר בדגש על כשירות תרבותית, למשל באמצעות תוכניות לימוד מיוחדות המותאמות לאוכלוסיות השונות, השתלמויות ממוקדות בנושאים של הדרה וגזענות, פעילויות סביב זהות תרבותית, קידום תהליכי חברות ושייכות - בין היתר באמצעות הכנה לשירות צבאי משמעותי ועבודה עם הורים, מניעת התנהגויות סיכון, וקידום תרומה לקהילה המוגדרת כתחום הליבה "מנהיגות ותרומה לקהילה". אך למרות השוני בין התקופות וההתמסדות של אופי השירות, המטרות נותרו בכל זאת דומות: סיוע לנערים בבניית זהות מחוברת ולא מנוכרת בתוך מרחבי החיים שלהם, המבוססת על הכרה בכוחותיהם ובערך העצמי שלהם.

נשוב לסקירה ההיסטורית: בשנות השבעים כונסו ועדות שונות שהציעו אלטרנטיבות חינוכיות-טיפוליות לנוער מחוץ למסגרות לימוד, ובהן הוגדר המנדט החברתי של משרד החינוך, האחראי בין השאר להחזרת הנערים הנושרים למערכת. בשנת 1989 נקבע כי על פי "חוק חינוך חנינם"

זכאים גם בני נוער נושרים לקבל שירותים חינוכיים, ואין לשלול או להפקיע מהם זכות זו. בהמשך לכך, בשנת 1991 הוחלט כי בני נוער המשתייכים ליחידות לקידום נוער זכאים לסל שירותים חינוכיים הכולל סיוע וליווי פרטני לצד הקצאה של שעות לימוד, מענה שהתמסד והתפתח בין היתר בתוכנית היל"ה (שנוסדה בשנת 1992, ובין מייסדיה נציין את שמואל חזון ז"ל). לאור החלטות אלה, היחידות לקידום נוער החלו להפוך אט אט למרכזי למידה, ואת מקומה של העבודה עם חברות הרחוב תפסה עבודה ממוסדת ומקצועית של התערבות חינוכית-טיפולית בהתאם לתחומי הליבה של השירות. מוקד העיסוק של עובדי קידום הנוער עבר ממניעת התנהגות עבריינית וסיוע בהתמודדות עם קשיי יום-יום ופרנסה, לעבודה משותפת עם מורים ויועצים חינוכיים, מתן תמיכה רגשית בתהליכי למידה, גיבוש אוריינטציית עתיד, רכישת מיומנויות בתחומים שונים וחיזוק היכולת של הנערים לתפקד ולתרום לסביבתם.

השינויים הללו שיקפו כאמור את ההתפתחות של הפרופסיה לטיפול בנוער מנותק, שהוגדר כעת "נוער בסיכון". במרכז ההתייחסות לא עמדה השאלה החברתית כשלעצמה, אלא הנער, צרכיו הייחודיים והמענה המתאים עבורו. אבל ההיבטים החברתיים והזהותיים לא נעלמו, וההכרה בצורך לתת מענה גם להם הביאה לפתיחת יחידות לקידום נוער בעוד ועוד רשויות, כולל בחברה הערבית והחרדית, מה שחייב את השירות לפתח התערבויות מותאמות ורגישות-תרבות לתת-אוכלוסיות שונות. היחידות לקידום נוער עברו מאחריות משותפת של מחלקות החינוך והרווחה ברשויות לאחריות מלאה של משרד החינוך, והחלו לקבל אליהן גם נערות, מה שחייב עיסוק חינוכי-טיפולי תוך התאמה ורגישות מגדרית. מדריכי חברות הרחוב הפכו לעובדים חינוכיים-טיפוליים, ותחומי העיסוק שלהם נעשו לפרופסיה הנלמדת במסלולים אקדמיים - מסלול קידום נוער ראשון נפתח במכללת בית ברל בשנת 1983, ופועל כיום בשבע מכללות. גם תפיסת העבודה החינוכית-טיפולית הלכה והתפתחה, כולל פיתוח מרכז הדרכה ומערך הנחיה תומך. האקדמיזציה קיבלה ביטוי גם בכך שכתב העת של קידום נוער, שהחל את דרכו כעלון "וזמות ומחשבות של עובדי נוער", נעשה לכתב העת האקדמי השפיט "מניתוק לשילוב", שבינתיים עבר יחד עם האגף לקידום נוער ממינהל חברה ונוער לתוך המינהל הפדגוגי. בשנת 2014 אוחדו אגף שח"ר ואגף קידום נוער יחד תחת אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון, שבו מאוגדים כעת כלל השירותים החינוכיים לבני נוער בסכנת נשירה או ניתוק, מבית הספר היסודי ועד לסיום התיכון.

את התהליכים האלה יש להבין לא רק ביחס לתהליכים שעברה החברה הישראלית משנות השבעים ועד היום, אלא גם על רקע השינויים בנתוני הנשירה של נוער ממערכת החינוך. בשנות השישים והשבעים עמדו אחוזי הנשירה על 30%, ואילו כיום אחוזי הנשירה הם פחות מ-2%.¹ גם התופעה של עבריינות נוער נמצאת במגמת ירידה משמעותית לאורך שנים אלה,² וההתמודדות

1 נתוני נשירה מעודכנים ראה במבוא לגליון זה.

2 לפי מחקרה של סוזי בן ברוך, מאז שנת 2004 חלה ירידה של 46% בכמות תיקי הנוער, ירידה משמעותית מתמשכת ועקבית במספר התיקים הפליליים שנפתחו כנגד קטינים: בשנת 2004: 40,456 תיקי-נוער; בשנת 2008: 35,251 תיקים; בשנת 2010: 31,089; בשנת 2017: 24,505 תיקים; ובשנת 2019 נפתחו 22,009 תיקי נוער. ראה: סוזי בן ברוך, פשיעת נוער בישראל 2020 - מגמות ושינויים מבחינה היסטורית.

עם קשיים ומצוקות נעשית כיום יותר ויותר בתוך המערכת ולא מחוצה לה. בנוסף, רבים מהנערים המגיעים לקידום נוער אומרים לנו שהם רוצים ללמוד, שעבורם שילוב שזור בהצלחה לימודית, ולשם כך נדרשת מאיתנו מומחיות שהיא גם טיפולית אבל לא פחות מכך גם פדגוגית.

בין מצוקה חברתית להתערבות טיפולית

הנתונים בשנים האחרונות אכן מרשימים: רבים מבוגרי התוכניות לקידום הנוער משלימים את לימודיהם עם תעודת בגרות מלאה או תעודה של 12 שנות לימוד, וההישגים האישיים וההתפתחותיים שלהם עולים בהתמדה. מבחינה זו, זהו ללא ספק סיפור הצלחה. אבל אנחנו מבקשים לשוב אל ההתבוננות הביקורתית, ואל השאלות שחשוב להתייחס אליהן - אולי בכל זאת הלך משהו לאיבוד בהתמסדות שתוארה לעיל? מהם המחירים של ההגדרות המקצועיות החדשות שאימצנו, ועל איזו פרשת דרכים נמצאת הפרופסיה שלנו כעת? במאמר משנת 2014 כתבו ברט ועמיתים (עמ' 159):

בעבודת הרחוב בישראל חלו שני תהליכים מקבילים: האחד, הוא מיסוד הפונקציה של עבודת הרחוב והכפפתה לטרמינולוגיה מקצועית, מדודה ומבוקרת (עד כדי היעלמותו של היישוג - reaching out) וקיום המפגש עם בני נוער מנותקים בתחומי לשכות הרוחה או היחידות לקידום נוער; השני, הוא ויתור על ההיבטים החברתיים-פוליטיים של המפגש עם השוליים החברתיים והכפפתם להיבטים טיפוליים. שני התהליכים מייצגים את המגמות החברתיות הכלליות אשר מצד אחד דורשות התמקצעות חברתית ומצד אחר, מעבירות את האחריות למצוקה מן המוסדות אל הנערים והנערות עצמם.

המאמר מדגיש את הפרופסיונליזציה של השירות ואת המעבר מעבודת הרחוב להעצמה אישית ותמיכה פדגוגית, ומצביע על כך שאת מקומו של הממד החברתי החליפה תפיסה טיפולית - התמקדות בבעיות של היחיד במקום בחסמים החברתיים, ונקיטת פדגוגיה של הכלה במקום אתגור. לדעתנו יש ערך בביקורת הזו, אולם יש להבין אותה בהקשר לתהליכים שעליהם הצבענו. הדגשנו את הירידה המשמעותית באחוזי הנשירה והעבריינות של נוער בישראל, שהם הישגים מרשימים עבור החברה הישראלית בכלל וגם עבור השירות בפרט. עמדנו על כך שהלמידה תופסת מקום מרכזי יותר ויותר בתוכניות לקידום נוער, ככלי להשתלבות חברתית ותחושת ערך עבור בני הנוער. אבל למרות זאת, אין ספק כי המגמות החברתיות הכלליות ובעיות אי-השוויון החברתי מחייבות מענה מקצועי יותר מבעבר כדי לסייע לבני נוער הנאבקים לצאת ממעגלי מצוקה וסיכון (סבירסקי, 1999).

חשוב אם כן שנשאל את עצמנו, לצד ההכרה בהתפתחויות השונות של הפרופסיה ופרקטיקות העבודה שלנו, מה הלך לאיבוד במעבר מרווחה לחינוך, מפעולה בלתי ממסדית וא-פורמלית של מדריכי חבורות רחוב למערכת שבמרכזה למידה והשגת תעודות? האם עובדי השירות נעשו יותר מטפלים ופחות עובדי נוער? האם הם נמדדים על פי הצלחות לימודיות, במקום

להיות קשובים לצרכים של הנערים ולעוולות החברתיות הפוגעות בהם? במילים אחרות, באיזו מידה תוכניות ההתערבות והעבודה הפרטניות נמנעות מ"העברת האחריות למצוקה או הסיכון לנערים", אלא מאפשרות פעולה אחרת על עולמם של המבוגרים ובתוכם - ההורים, המורים בבתי הספר, גורמים בקהילה, צה"ל, המעסיקים, וכל מי שהוא חלק מהסביבה האקולוגית המשפיעה על בני הנוער?

אנחנו סבורים כי המתח הזה בין דרישות הממסד לתעודות והישגים נורמטיביים לבין הצרכים החברתיים של מניעת הדרה, גזענות וחסמים, הוא הגורם לייחודיות אשר מאפשרת לנו להצליח עם הנערים שהמערכות האחרות לא הצליחו להכילם. אותו יסוד חברתי לא נעלם בשיח הטיפולי או במסגרות הלימודיות, אבל כדי להנכיח אותו נדרשת הדגשה של הממדים הביקורתיים בתוך תוכניות הלימוד ופרקטיקות ההוראה. עלינו לדאוג לכך שהיחידות שלנו לא תהיינה רק מרכזי למידה לבני נוער נושרים, אלא בעיקר מרכזי ידע להעצמה קהילתית וחברתית של נוער מאוכלוסיות קצה. משמעות הדבר היא מצד אחד הנגשת שירותים, הענקת כלים ופתיחת אפשרויות עבורם, תוך ליווי מתמיד ויישום תוכניות התערבות ממוקדות בעלות יעדים ברורים. אך הדבר גם מחייב אותנו ליצור מרחבים המאפשרים ומעודדים שינויים אשר מקדמים את תהליכי ההתפתחות האלה ותומכים בהם. מכך נדרשת בנייה מחדש של תפיסות סמכות, קידום שיח משותף של הורים וילדים, הגברת המעורבות של היחידה בחיים הקהילתיים ועיסוק בשאלות מורכבות של שייכות וזהות.

כלומר, מה שנדרש מאיתנו הוא לא להמיר את הבעיות החברתיות בגישות טיפוליות שרואות בנערים את האחראים הבלעדיים למצבם, אלא לעשות שימוש בתובנות טיפוליות כדי לפתח חינוך ביקורתי, מותאם ורגיש לצורכי בני הנוער שלנו, המסייע להם בבניית חייהם. נדגיש כי טיפול שאינו מקנה השכלה עלול להנציח את השוליות החברתית של אוכלוסיות הסיכון, וליצור למעשה צורה נוספת של הסללה. יחד עם זאת, השכלה שאינה יוצרת חוסן רגשי ועוסקת גם בממד החברתי הופכת את התעודה לאמצעי משטור, ללא תועלת אמיתית לבניית קריירה.

לאור הבנה זו, כיצד יש לנסח את הגדרת התפקיד של עובדות ועובדי קידום הנוער? אנחנו מאמינים באקלקטיות במובן הטוב של המילה: לא נציע כאן הגדרה אחת אלא נצביע על מרחב תפקידי הנוצר בעקבות המפגש הפורה בין דיסציפלינות ופרופסיות. העבודה המשותפת של מורים ועובדי חינוך-טיפול המתפתחת בשנים האחרונות מתרחבת גם לעבודה עם ההורים והקהילה, ונעשית מדויקת יותר במסגרת ההטמעה של הפדגוגיה הטיפולית. בשנים האחרונות אנחנו בונים תוכניות לימודים חדשות, מדגישים מאפיינים אישיים המבטאים סוגיות של זהות וחברה, ועוסקים בתרומה לקהילה והתנדבות בהיקף חסר תקדים. אלו הן זירות המזמנות צורות חדשות של התמודדות עם המתחים בתוך סביבה דינמית ורב-מקצועית.

במבט לעתיד חשוב עוד לומר שהמרחב הפוטנציאלי שנוצר ביחידות משרת את הנערים, אבל הוא אינו מספיק: למרות המומחיות שלנו בקשר עם בני נוער על קצה הרצף, נדרש מאיתנו גם - ואולי בעיקר - לעבוד עם אותם המבוגרים שאינם מאמינים בהם, עם המורים שאינם מיומנים

מספיק בדרכי הוראה המתאימות להם ואינם יודעים כיצד להגיע אליהם, עם הורים שלא מצליחים לתת לילדיהם את התמיכה הנדרשת ואינם מספקים עבורם מודל הזדהות הולם. עלינו לבחון מהם אותם חסמים חברתיים חדשים הנוצרים עם הזמן ומונעים מאותם בני נוער להתפתח ולהצליח. זהו אתגר חברתי השזור בתוך תהליכי הלמידה, ולא רק עסוק בהתנגדות להם. יחד עם זאת, הדבר מחייב מסגרת לימודים אשר העיקרון המארגן שלה אינו ממוקד בהישגים כשלעצמם, אלא היא משמשת נקודת מפנה וחוויה משנת-תודעה.³

כמה מחשבות על עתיד השירות

עד כאן עסקנו בעיקר בדיון היסטורי ובמתח שבין הממד החברתי והלימודי בשירות לקידום נוער. מיקמנו את הסוגיות הטיפוליות בתוך שבין שני הממדים הללו, גישה אשר מחייבת אותנו להכיל בו-זמנית גם את הצרכים ההתפתחותיים של הנערים וגם להתייחס להקשר החברתי-קהילתי של מצבם. מה שהשתנה לאורך השנים, כך טענו, הוא המעבר מעבודה חוץ-ממסדית במסגרות בלתי פורמליות לפעולה בתוך המערכות החינוכיות, והדגשת הלמידה והשגת תעודות כחלק מרכזי ובלתי נפרד מההתערבות הטיפולית. ככל שהמציאות החברתית השתנתה והחלה להתבסס יותר ויותר על ידע וטכנולוגיה, כך השתנה גם תפקידה של מערכת החינוך והיחס אליה מצד בני הנוער, ובהתאם ירדו אחוזי הנשירה. מגמות אלה משפיעות להבנתנו גם על אופי הנשירה וגם על מצבי הסיכון. בהסתכלות עתידית אנו צופים שמספרי הנושרים יוסיפו לרדת, ואילו מצבי הסיכון עצמם יקבלו אופי שונה: פחות ניתוק פיזי ויותר מגבלות של פערים טכנולוגיים, לצד נשירה סמויה של מי שאינם מצליחים למצוא את מקומם בסביבות מקוונות ולהשתלב בעבודה בפלטפורמות טכנולוגיות, ושל מי שאינם מצליחים להשתלב חברתית או מפתחים קשיים רגשיים המהווים עבורם חסם. לאור זאת, ברצוננו להציע שלושה מודלים לשירות קידום הנוער בעתיד.

(א) קידום נוער בתוך בתי הספר:

כבר היום פועלים עובדי קידום נוער בתוך בתי ספר. הם מתמקדים בליווי אישי ובתמיכה רגשית לתלמידים שנמצאים בסכנת נשירה, ומסייעים לצוותים החינוכיים ליישם חינוך מכליל. ככל שמגמת הירידה בנשירה ובניתוק של תלמידים ממערכת החינוך תימשך, כך יגבר האתגר להעניק את הסיוע והמענה המשלים בתוך המסגרות עצמן. האם נמצא בעתיד את עובדי קידום הנוער הופכים לחלק מבית הספר? האם קידום הנוער יהפך בעתיד למענה משלים בתוך המערכות? יתרונן של מודל זה הוא במניעת הניתוק של התלמידים ממסגרות החינוך הנורמטיביות אל יחידות או מסגרות נפרדות, אך מנגד עולה השאלה עד כמה אכן ניתן לספק מענה מיטיבי לבני נוער הזקוקים למעטפת חינוכית-טיפולית משמעותית, והאם מודל עבודה

3 על חינוך משנה תודעה ועל חוויות מפתח בעבודה עם נוער בסיכון ראו מויאל, 2019.

כזה לא יצמצם את המענה הניתן להם לתמיכה לימודית בלבד, במקום מענה שלם ומשמעותי יותר כפי שניתן כיום.

(ב) פנימיית יום קהילתית:

ככל שמשותכללים המענים הניתנים בתוכניות לקידום נוער - שילוב בין תוכניות לימודים, מיומנויות והכשרות מקצועיות שונות, לצד מגוון פעילויות במסגרת תחומי הליבה של השירות - כך ניתן יותר לראות את יחידות קידום הנוער כמעין פנימיות יום. המודל של פנימיית יום מספק מעטפת שלמה של שירותים עבור בני נוער תחת קורת גג אחת, כולל מענה חינוכי-טיפולי כוללני, מענה לימודי מותאם, פעילות חברתית, קידום תעסוקתי וחיזוק הקשרים בתוך הקהילה. במודל כזה, הלימודים והפעילות הבלתי פורמלית הם חלק מרצף אחד המחזק ומשפר את הקשרים המשפחתיים והקהילתיים של בני הנוער. אפשר לראות בפנימיות יום כאלה מסגרות המשך למועדוניות, אשר מספקות גם הזנה, תמיכה וליווי צמודים ומסגרת חברתית משמעותית. הפנימייה אינה מיועדת להחליף את הבית והמשפחה, אלא לתמוך ולשפר את התפקוד המשפחתי באמצעות אותו מרחב ביניים בין הבית לבית הספר, וכן באמצעות סיוע והנחיה להורים.

(ג) מרכז קידום למידה לאורך החיים - הורים-ילדים:

במודל זה, קידום בני הנוער נשען בעיקר על פיתוח כישורי למידה והנגשת תוכניות הכשרה והעשרה מתקדמות. בדומה לתכנית היל"ה, לכל נער/ה מותאמת תוכנית למידה אישית ומסגרת תומכת ומלווה. יחד עם זאת, על בסיס תפיסת הלמידה לאורך החיים, אפשרויות הלמידה הפתוחות בפני התלמידים הן מגוונות ועשירות יותר - וכוללות למשל כישורי שפה ברמה גבוהה, הכשרות בתחומים טכנולוגיים, לימודי יזמות, עשייה חברתית ולימודי יצירה ואמנויות. היחידה במודל זה היא מרכז המספק למידה מאתגרת ומעוררת השראה, והיא עושה שימוש בכוחה הבונה של הלמידה להעצמה ולחיזוק העולם הרגשי של בני הנוער. הלמידה במרכז נעשית מתוך חיבור עם האקדמיה ומפתחת אפשרויות להשתלב בה בלימודי המשך. היא גם הופכת להיות מרכז ידע בכל הקשור לסיפורים מקומיים, מסורות של הקהילות שאותן היא משרתת ועיסוק בסוגיות המטרידות את הנוער ברשות או בכלל. המרכז יוצר על כן חוויית למידה ייחודית, שאינה מוגבלת להשגת תעודות הבגרות בלבד כפי שהיא מוגדרת כיום. בעתיד, עם התגברות העצמאות הפדגוגית שמעניק משרד החינוך לשירות, ניתן יהיה ליישם מסלולים חלופיים ללמידה במעלה השנייה.

שלושת המודלים שהצענו אינם סותרים זה את זה, ובמובן מסוים הם אף משלימים. שלושתם נועדו לסייע לנו לפתוח את הדמיון, וייתכן שהיה אפשר ללכת עוד כמה צעדים רחוק יותר - למשל בשילוב טכנולוגיות למידה, בתי ספר קהילתיים ולמידה יזמית. אולם מה שחשוב לנו כאן הוא להראות כיצד אותו חיבור בין סדר יום חברתי לעולם חינוכי יכול להישמר גם במציאות שונה מעבר להבחנות המקובלות כיום בין ניתוק להשתלבות, הדרה להכלה, מצוקה לרווחה. במובנים רבים איננו סבורים כי המצוקות החברתיות תיעלמנה מן העולם, וגם הסוגיות היסודיות הכרוכות

בהן - קשרים בעייתיים, משברי התבגרות, זהות והדרה, רגישות בסביבה לא מיטיבה - כנראה עוד יישארו, לצערנו. יחד עם זאת, כפי שהבעיות החברתיות כיום אינן אלה של שנות השבעים והשמונים, כך גם בשנת 2030 למשל אנחנו מצפים לצורות אחרות של סיכון וניתוק. האם הטכנולוגיה תסייע לשפר את המצב, או שמא היא תחמיר אותו? האם מערכת החינוך תדע לבצע את הרפורמות המתחייבות כדי לעמוד בקצב השינויים? האם התמורות ביחס למגדר, הורות, משפחה וקהילה, כל אותם מושגים מרכזיים עבור הזהות והאישיות שלנו, יחייבו גישות וכלים חדשים? כפי הנראה, כן. ולכן, כך נראה לנו, העובדה שמדובר בפרופסיה נזילה כל כך יכולה דווקא להיות יתרון גדול.

אנחנו רוצים לנצל את ההזדמנות לבטא את ההערכה וההוקרה לדור המייסדים של השירות, לאלה שסללו את הדרך ויצרו את השירות המופלא הזה. בשמנו ובשם אלפי הבוגרים של קידום נוער אנחנו רוצים לומר לכם תודה!

ביבליוגרפיה

אדלר, ח' (1981). נוער במצוקה - מי? מדוע? האין ברירה? **סקירה חודשית: ירחון לקציני צה"ל**, 12-3, 4.

ברט, א', אבידן, א', למפרט ח' ועמית, ג' (2013). **"בראש אחר": עבודת רחוב - מהחללים הסגורים למרחבי החיים של בני הנוער שבקצה רצף הסיכון**. ירושלים: ג'וינט.

ברט, א', אבידן, א', למפרט ח' ועמית, ג' (2014). **"בראש אחר": עבודת רחוב - מהחללים הסגורים למרחבי החיים של בני נוער שבקצה רצף הסיכון. מניתוק לשילוב, 18, 158-192**.

כפיר, ד' (2009). **העובד לקידום נוער - פרופסיונל אקדמי בעל מחויבות חברתית. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 29, 33-40**.

כץ, י' וקרינסקי, ו' (1992). **דו"ח מסכם בעקבות התכנית לקידום תלמידים חלשים ומניעת נשירתם**. ירושלים: משרד החינוך, מכון צפנת.

להב, ח' (1999). **נוער מנותק בשולי החברה - דרכי התמודדות**. ירושלים: משרד החינוך.

להב, ח' (2011). **ארבעים שנות קידום נוער בישראל. מניתוק לשילוב, 16, 5-7**.

מויאל, ח' (2019). **פדגוגיה טיפולית**. ירושלים: משרד החינוך.

מורס, מ' (1967). **המנותקים**. תל אביב: גומא.

סבירסקי, ש' (1999). **שווים ושווים פחות. הד החינוך, 74(4), 14-17**.

רומי, ש' (2007). **הגיע הזמן ל"מנה העיקרית"**. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 25, 135-137**.

אוריינטציית העתיד של נוער נושר בתחומי חיים שונים: קולם הייחודי של בני הנוער

נטע ארקין¹

תקציר

אני עדיין לא יודע, העתיד לא ברור. בואו נגיד את זה כך: אני בטוח שהעתיד יהיה טוב אם אבנה אותו מעכשיו. (א', בן 17)

מאמר זה מציג את התפיסות השונות של בני נוער נושרים כלפי עתידם. אנשי מקצוע, המטפלים בבני נוער בסיכון, טוענים כי בני נוער אשר נשרו ממסגרות הלימוד מתקשים בחשיבה על עתידם, ממעטים לפתח אוריינטציית עתיד ונמנעים מלרקום שאיפות וחלומות להמשך חייהם. על מנת לבחון טענות אלו, המחקר הנוכחי בחן באופן ישיר ובלתי אמצעי מפי בני הנוער עצמם כיצד הם תופסים את עתידם ביחס לתחומי חיים שונים.

המחקר נערך בשיטה האיכותנית על פי עקרונות התאוריה המעוגנת בשדה, וכלל ראיונות עומק עם 16 צעירים בני 15-18 המשתייכים לחברה היהודית החילונית ומטופלים ביחידות לקידום נוער. הממצאים העלו כי מרבית בני הנוער חשבו על עתידם וגילו מידה כלשהי של אוריינטציית עתיד, שבאה לידי ביטוי בתחומים של משפחה וזוגיות, גיוס לצבא, המשך לימודים גבוהים או לימודי מקצוע, מקום מגורים ותעסוקה.

מילות מפתח: אוריינטציית עתיד, נוער נושר, יחידות לקידום נוער.

מבוא

אוריינטציית עתיד היא היכולת של אדם לחשוב על עתידו, לבטא רגשות כלפי העתיד ולתכנן פעולות למימוש שאיפותיו וחלומותיו. אוריינטציית העתיד מלווה את האדם מילדות ועד זקנה, אך היא משמעותית במיוחד בגיל ההתבגרות כחלק מתהליך גיבוש הזהות האישית (Erikson, 1968) והמעבר מילדות לבגרות (Nurmi, 1991). בישראל נערכו מספר מחקרים קודמים בנושא אוריינטציית עתיד של בני נוער: לדוגמה, סגינר בחנה במחקריה תקוות, ציפיות וחששות באוריינטציית העתיד של בני נוער בישראל (Seginer, 1995, 2000), וכן מאפיינים של אוריינטציית עתיד בהקשר להתפתחות אישית (סגינר, 2001) ותרבותית (Seginer, 1991 & Halabi, 2003). אוריינטציית העתיד של בני נוער בישראל נבחנה בקרב

1 מנחת תעסוקה ארצית - קידום נוער-תכנית היל"ה, ומרצה בחוג לחינוך בלתי פורמלי, מכללת דוד יליון.

אוכלוסיות שונות: טור (2009) בחנה במחקרה את אוריינטציית העתיד של בני נוער מהגרים ממוצא אתיופי והקשר שלה לתחושת שייכות לאומית, מחאג'נה (2014) בחן במחקרו את הקשר בין סביבת המשפחה לבית הספר כגורם השפעה על אוריינטציית העתיד של נוער ערבי בישראל, ודקל (2018) עסקה באוריינטציית העתיד של נערות חרדיות בתכנון לימודים וקריירה. בהמשך לכך, צינמן וריץ' (Cinamon & Rich, 2014) חקרו את אוריינטציית העתיד של בני נוער בסיכון בעלי הישגים לימודיים והתפתחותיים נמוכים, והתמקדו בתוכניות לעתיד של בני הנוער בתחומי המשפחה והעבודה. מחקר אחר התמקד בבני נוער המתגוררים בפנימיות ובחן את תוכניותיהם לעתיד, במיוחד בשילוב בין משפחה וקריירה, ואת המשאבים או החסמים למימוש התוכניות הללו (Cinamon & Hason, 2009). עם זאת, טרם נערך עד כה בישראל מחקר בנושא אוריינטציית העתיד של בני נוער אשר נשרו ממסגרות הלימוד ומטופלים ביחידות לקידום נוער.

נוער נושר הם תלמידים שנפלטו ממסגרת לימוד קבועה עקב סיבות שונות, בהן קשיי למידה וקשיי תפקוד בבית הספר, בעיות מורכבות במשפחה, מצב סוציו-אקונומי נמוך, שימוש בסמים ואלכוהול או קשיים נפשיים כגון חרדה ודיכאון, שעלולים להוביל להסתגרות חברתית ואף אובדנות (להב, 2000, 2004; Etzion & Romi, 2015). היחידות לקידום נוער הן מסגרת הפועלת ברשויות המקומיות במטרה להעניק שירותי טיפול, חינוך והשלמת השכלה לבני נוער אשר נשרו ממסגרת לימודית או נמצאים על סף נשירה. בני הנוער שמופנים ליחידות הללו מקבלים סל שירותים הכולל ליווי פרטני, השלמת השכלה (תוכנית היל"ה), הכנה לעולם העבודה, הכנה לשירות צבאי משמעותי, השתתפות בתוכניות למניעת מצבי סיכון, השתתפות בתוכניות תרומה לקהילה, עבודה עם הורים ומשפחות ופעילויות חברתיות.

מחקר זה מבקש להבין לעומק את התפיסות הייחודיות של בני נוער נושרים באשר לעתידם, ומתוך כך לבסס מסגרת מושגית ומודל תאורטי שיסייעו לגבש תוכניות פעולה יישומיות לפיתוח אוריינטציית עתיד בקרב בני נוער אלו. המחקר נערך בשיטה האיכותנית על פי עקרונות התאוריה המעוגנת בשדה (Glaser & Strauss, 1967). לצורך המחקר נערכו 16 ראיונות עומק עם בני 15-18 המשתייכים לאוכלוסייה היהודית-חילונית אשר נשרו ממסגרות לימוד ומטופלים ביחידות לקידום נוער. הממצאים העלו כי בני הנוער ידעו לבטא מחשבות וחלומות על העתיד, חלקם באופן ממוקד ובהיר ואחרים באופן אמורפי וכללי יותר. ביטוייה של אוריינטציית העתיד נדונו במספר תחומי חיים, בהם משפחה וזוגיות, שירות צבאי, לימודים גבוהים או לימודי מקצוע, מקום מגורים ותעסוקה. מניתוח הממצאים עלה שהגורמים העיקריים המשפיעים על אוריינטציית העתיד של בני הנוער הם מערכת היחסים עם ההורים, תעסוקת ההורים, התנסות תעסוקתית ותהליכי שינוי שעברו בחייהם. אך מקור ההשפעה הדומיננטי ביותר שנמצא על אוריינטציית העתיד של בני הנוער היה התנהלות בית הספר מולם בתהליך שקדם לנשירה, וחוויות הנשירה עצמה. חוויות הנשירה נתפסה בעיני המרואיינים כמאורע קשה וכואב שהשפיע על הדימוי העצמי שלהם בהמשך, ולעיתים קרובות גם עיצב את השאיפות שלהם לעתיד ואת בחירותיהם בעקבות זאת.

רקע למחקר

אוריינטציית העתיד: הגדרה

בספרות המחקר ישנן הגדרות שונות לרעיון ההתבוננות אל העתיד, בהן חזון עתידי (Future Vision), תמונת העתיד (Future Imagery), תפיסה עתידית (Future Perspective) ואוריינטציית עתיד (Future Orientation) (Passig, 2003). אוריינטציית העתיד היא סך הדימויים שבני האדם מפתחים לגבי חייהם העתידיים, כולל תוכניות, שאיפות, ציפיות, תקוות וחששות (Cinamon & Rich, 2014; Seginer & Halabi, 1991). היא משקפת את המידה שבה בני אדם חושבים על העתיד, מבינים את ההשלכות השונות של מעשיהם בהווה על עתידם, פועלים לשם קידום שאיפותיהם ומכינים את עצמם לאתגרים, מכשולים, חסמים או שינויים הצפויים בהמשך דרכם (Zheng et al., 2019). תכנון זה מבוסס על היכולת הקוגניטיבית לראייה מופשטת, המאפשרת לדמיין ולקדם באופן אופרטיבי בהווה תוכניות שיתממשו רק בעתיד.

לאור זאת, אוריינטציית העתיד היא מעין מפת דרכים שאותה מעצב האדם ביחס לעתידו האישי, ובעזרתה הוא יכול לבנות לעצמו מסלול חיים רצוי (סגינר, 2001). היא מתמקדת בעיקר בתחומי הלימודים, רכישת מקצוע, משפחה, שירות צבאי ומיקום חברתי (Seginer, 1995). אוריינטציית העתיד עשויה להיות מושפעת מגורמים סוציולוגיים כגון סביבה חברתית, משפחה, תרבות, דת, מוצא אתני, מגדר, מעמד חברתי-כלכלי, לצד גורמים פסיכולוגיים כגון תפיסה עצמית, דימוי עצמי, תחושת המסוגלות האישית, גיבוש הזהות, חוסן ועמידות (סגינר, 2001).

חשיבה על העתיד יוצרת תהליך של שינוי כבר בהווה, בין אם היא מציאותית או לאו (Seginer, 2003). אך למימוש הציפיות והחלומות דרושה גם תוכנית פעולה פרו-אקטיבית וקונקרטי, הכוללת שקלול של הערך והכדאיות של הדימוי העתידי - לדוגמה, מקום המגורים המיטבי, המקצוע המתאים והמשתלם וכן הלאה. בהתאם לדימוי הרצוי ייקבעו המטרות הרלוונטיות, יגובשו דרכי הפעולה והאלטרנטיביות למימושן, ויבחרו דרכי הפעולה העדיפות (Nurmi, 1991). חשובה לא פחות מהפעולות האקטיביות היא המחויבות של האדם לתהליך, המוכנות לעמידה באתגרים, גמישות מחשבתית באשר לשינויים והיערכות מעשית ומנטלית יזומה לעתיד לבוא (Zheng et al., 2019).

אוריינטציית העתיד בגיל ההתבגרות

הבנה מלאה ומורכבת של תפיסת הזמן, ומתוך כך גם ההתייחסות לעתיד, מתפתחת לאט ובהדרגה מגיל הינקות ועד לבגרות. בין גיל שנה לשלוש הזמן נחוה כאוסף של כמה רגעים: התינוק חי כל כולו בהווה, העבר אינו קיים עבורו והעתיד מיוצג רק כציפייה לאירוע המוכר הבא, כמו האכלה. כלומר, הוא חווה בעיקר תודעת הווה ואת ראשיתה של תודעת העתיד הקרוב. רק עם התפתחות הזיכרון מתגבשת הבנת הקשר בין אירועים שונים, ומעמיקה המודעות למושגי העבר, ההווה והעתיד (זכאי, 1998). אולם התקופה המכרעת ביותר לגיבוש תפיסת הזמן

מתרחשת בגיל ההתבגרות: ההתפתחות הקוגניטיבית (Piaget, 1955) לצד תהליך גיבוש הזהות (Erikson, 1968) מאפשרים למתבגרים לחשוב על הזמן בצורה חדשה, לפתח חשיבה מופשטת ומורכבת לגביו ולתפוס אותו בצורה שלמה וקוהרנטית יותר כרצף חיים מתמשך. הם אף יכולים לדמיין את עצמם נעים על אותו רצף - מחד גיסא להיזכר באירועי העבר, ומאידך גיסא לתכנן את העתיד.

פרספקטיבת הזמן ממלאת תפקיד מרכזי בתהליך גיבוש הזהות דרך פיתוח תפיסת העצמי בשלושת ממדי הזמן: עבר, הווה ועתיד. בגיל ההתבגרות נוצרת ההבנה כיצד אירועי העבר השפיעו על זהותנו בהווה, ואיך האירועים בהווה משפיעים וישפיעו על ההתפתחות בעתיד. בהמשך לכך, הזהות המתגבשת בהווה מקושרת גם לרצונות עתידיים, שאיפות והחלטות (Mello & Worrell, 2015). לא בכדי טען אריקסון (Erikson, 1968) כי לאוריינטציית העתיד יש שורשים עמוקים במחשבה הפסיכולוגית של האדם, והיא הכוח המוטיבציוני להבניית העצמי. המתבגרים מתמודדים עם משימות התפתחות נורמטיביות המותאמות לגילם ומוגדרות על ידי הורים, מורים או קבוצת השווים, שרובן מכוונות לתוצאות והישגים הקשורים בעתיד - ומכאן החשיבות בפיתוח אוריינטציית עתיד בגיל ההתבגרות (Nurmi, 1991).

בהמשך לכך, מחקרים בחנו אם ישנם הבדלים בין מתבגרים למתבגרות ביחס לאוריינטציית העתיד. יש לציין כי תפיסת ההבדלים המגדריים - מעמדן של נשים בחברה, תפקידיהן מגדריים, תהליכי סוציאליזציה ותנועות חברתיות - משתנה על פי גורמים סוציולוגיים שונים, כגון דת, תרבות, מוצא אתני, מצב כלכלי, עמדות כוח, השכלה, תקופה ואזור גאוגרפי (Seginer, 2009). אך מחקרים שנערכו בנושא הראו שבאופן כללי בני גיל ההתבגרות התמקדו יותר במחשבות על העתיד בתחומים הקשורים למצב כלכלי וסטטוס חברתי, ובנות התמקדו יותר בשאיפה לבעל שעוסק במקצוע מכובד, הקמת משפחה, מקום מגורים, רווחה נפשית וטיפול המראה החיצוני. לבנים היה יותר קל לזהות ולהגדיר את עצמם בעתיד באופן קונקרטי וברור, ואילו בנות ציירו תמונת עתיד ממוקדת פחות, מעורפלת ולעיתים אף פנטזיונית (Leavy & Smith, 2010; Raffaelli & Koller, 2005; Seginer, 2009; Yates et al., 2011).

אוריינטציית העתיד ומשפחה

למשפחה, ובעיקר להורים, יש תפקיד מכריע בפיתוח אוריינטציית העתיד בקרב ילדיהם המתבגרים. הדבר נובע בעיקר מתפקידם המרכזי של ההורים לעזור למתבגר לצלוח בבטחה את המעבר בין ההתבגרות לבגרות, על כל המשתמע מכך: התמודדות עם השינויים הדרמטיים המתרחשים בגופו ונפשו, פתרון קונפליקטים במהלך משבר הזהות ובנייתו מחדש, תיווך המשימות הנדרשות ממנו בגיל זה וכיוצא באלה. ההורים מסייעים בהכנת בני הנוער לחיים הבוגרים, בעיקר בכל הקשור לתוכניות לעתיד ומימושן. מחקרים הראו כי מתבגרים מתייעצים עם דמויות משמעותיות בחייהם לגבי תוכניותיהם לעתיד, ולעיתים קרובות הם מדרגים את

בני המשפחה כגורם המשמעותי, הנגיש והזמין ביותר להיוועצויות אלו (Crespo et al., 2013). נוסף על כך נמצא שמתבגרים מבקשים את עצת הוריהם בהחלטות המכוונות לטווח הארוך ומשפיעות לאורך זמן על חייהם, ולעומת זאת מתייעצים עם חבריהם בהחלטות הקשורות לטווח הקרוב (Wilks, 1985, in Nurmi, 1991).

השפעת ההורים על אוריינטציית העתיד של ילדיהם והיכולת שלהם לקדם ולפתח אוריינטציה זו תלויה במספר גורמים. הגורם המרכזי הוא מאפייני מערכת היחסים במשפחה, ובמיוחד מערכת היחסים בין המתבגר להוריו. נמצא שבמשפחות שבהן יש יחסי קרבה, תמיכה וקבלה בין המתבגר להוריו, גדלה הסבירות שבני הנוער יגלו רצון לעסוק בעתידים ויבטאו רמה גבוהה של אוריינטציית עתיד. נוסף על כך, בני נוער ממשפחות אלו נוטים להביע אופטימיות ביחס לעתידים ואמונה ביכולתם להתמודד עם קשיים ואתגרים שצפויים בדרך. מצד שני, במשפחות שבהן הקונפליקטים בין המתבגר להוריו רבים ועמוקים יותר, הנוקשות ההורית חזקה יותר או הלכידות המשפחתית נמוכה, בני הנוער נוטים לבטא חששות בתכנון העתיד ולהאמין פחות ביכולתם לבנות עתיד מיטבי, ובהתאמה אוריינטציית העתיד שלהם נמוכה יותר (Crespo et al., 2013).

גורמי השפעה נוספים של ההורים על אוריינטציית העתיד של ילדיהם הם המשאבים הנמצאים ברשותם, לרבות מצב סוציו-אקונומי, השכלה, מעמד חברתי או הון תרבותי. משאבים אלו מאפשרים להורים לחשוף את ילדיהם למגוון רחב של כישורים ומיומנויות, להעשיר ולהרחיב אופקים, לפתוח ערוצים שונים של ידע ולאפשר זירה רחבה להתנסויות, ובכך לסייע בגיבוש עמדותיהם של בני הנוער לגבי תוכניות רצויות בעתידים - כולל תחום העיסוק, תחום הלימודים ומקום המגורים. תפקיד ההורים בהקשר זה הוא לאפשר לילדיהם מרחב להתבוננות, שאלות וחקירה עצמית, ולחזק את אמונתם במסוגלות העצמית שלהם. ככל שאלו יהיו חזקים יותר, כך תתפתח אוריינטציית עתיד חזקה וגבוהה יותר (Nurmi, 1991; Seginer, 2003). נוסף על כך, ההורים הם מקור ידע עבור המתבגרים למציאת פתרונות ולקבלת החלטות מושכלות עבור מגוון רחב של משימות התפתחותיות, והם משמשים דוגמה לחיי משפחה נורמטיביים, עבודה, השתתפות בקהילה ומימוש עצמי. על ידי דוגמה אישית זו יכולים בני הנוער לדמיין את עצמם בעתיד כבעלי משפחה, כבעלי מקצוע וקריירה או כאזרחים תורמים בקהילה, ובכך להידמות להוריהם.

אוריינטציית העתיד ומתבגרים בישראל

כפי שצוין, אוריינטציית העתיד מתפתחת בתוך הקשר של סביבה, משפחה, תרבות, מגדר, לאומיות ומוצא אתני. מתוך כך חשוב להבין את התפתחותה הייחודית של אוריינטציית העתיד של מתבגרים בחברה הישראלית. מספר מחקרים בדקו את הדומה והשונה בין האוכלוסיות השונות של בני נוער בישראל בהתפתחות אוריינטציית עתיד. לדוגמה, בהשוואה בין מתבגרים יהודים למתבגרים ערבים ודרוזים נמצא כי תפיסת העתיד שלהם בתחומים כגון השכלה, עבודה ומשפחה הייתה דומה, אך נמצא הבדל במשקל ובחשיבות שנתנה כל אחת מהקבוצות

לפרמטרים הללו: תפיסת העתיד של המתבגרים הערבים והדרוזים הייתה נמוכה מזו של המתבגרים היהודים, והם ביטאו יותר חששות ופסימיות (סגינר, 2001). במחקר אחר, שבחן נערות ערביות הלומדות בתיכון מסורתי לנערות בלבד, נחקרו הקשרים בין תפיסת הנערה את מקומן של נשים בחברה הערבית לבין אוריינטציית העתיד שלהן בתחום של לימודים גבוהים. במחקר נמצא כי נערות אלו תפסו את התפקידים הנשיים כמגבילים את התפתחותן האישית וחוסמים את אפשרותן לממש חלומות ושאיפות לעתיד. הם טענו כי הוריהן קובעים את עתידן ומידת השליטה שלהן בתכנון היא מצומצמת מאוד, זאת על אף העלייה בשיעור השתתפות של נשים צעירות מהחברה הערבית במערכת ההשכלה הגבוהה (Seginer & Mahajna, 2004).

במחקר אחר, שבחן נערות חרדיות מזרם חב"ד, נבדק הקשר בין תפיסת תפקידי הנשים בחברה החרדית לאוריינטציית העתיד של הנערות בתחומים של קריירה ומשפחה (דקל, 2018). ממצאי המחקר הראו הלימה בין תפיסות ההורים לבין תפיסות הנערות בכל הקשור לפיתוח קריירה ומשפחה בהתאם למצופה מהאישה החרדית. עם זאת נמצאו הבדלים בין הציפיות של ההורים בבחירת המקצוע של בנותיהן לבין השאיפות התעסוקתיות של הנערות עצמן: ההורים כיוונו למקצועות נשיים מסורתיים בתחומי החינוך והטיפול, ואילו הנערות שאפו למקצועות מגוונים יותר כדוגמת מקצועות טכנולוגיים. מנגד, בתחום הנישואין והמשפחה תפיסותיהן של הנערות תאמו לנורמות החברתיות המקובלות בחברה החרדית החסידית.

מחקר נוסף בחן הבדלים בין מתבגרים ילידי הארץ לעומת מתבגרים עולים ממוצא אתיופי, כולם מאותה שכונה המתאפיינת במצב כלכלי-חברתי קשה, אפליה מתמשכת ומשבר. המחקר בדק את הקשר בין הזהות הלאומית של המתבגרים ותחושת השייכות לחברה הישראלית לבין אוריינטציית העתיד שלהם בתחומים של השכלה וקריירה. ההנחה הייתה שבני נוער ממוצא אתיופי יבטאו פחות מחשבות באשר לעתידם בהשוואה לנוער ישראלי יליד הארץ, אך הנחה זו הופרכה - מהמחקר עלה כי החיים בעוני, על הקשיים והאתגרים הנלווים לכך, היו הגורם הדומיננטי בתפיסת העתיד, ולא דווקא המוצא האתני (טור, 2009). במחקר אחר שבחן מתבגרים עולים מברית המועצות לשעבר נמצא כי העולים השקיעו יותר מילידי הארץ בתחומי ההשכלה, העבודה והקריירה, ופחות בתחום של השירות הצבאי. לטענת המחקר, הדבר נובע מהענקת עדיפות גבוהה יותר לתחומים אוניברסליים כגון השכלה וקריירה, שקשורה גם למסר הורי על חשיבות תחומים אלו, על פני השתייכות וזהות עמוקה עם החברה הישראלית שמתבטאת בשירות הצבאי (קפלן-תורן, 2002).

לסיכום, מהמחקרים לעיל עלה כי פיתוח אוריינטציית עתיד בקרב בני נוער מאוכלוסיות שונות בחברה הישראלית אינה מנותקת מההקשרים החברתיים, תרבותיים, כלכליים ופוליטיים. לכל אלה יש משקל רב בתכנון החלומות והשאיפות של בני הנוער לגבי עתידם, וכן באמונתם לגבי יכולתם לשבור חסמים ולהתמודד עם קשיים ואתגרים בדרך להגשמת שאיפותיהם.

אורינטציית העתיד ונוער נושר

מערכת החינוך בישראל מגדירה נוער נושר כתלמידים אשר נפלטו ממסגרת הלימוד במהלך שנת הלימודים או במעבר לשנת הלימודים הבאה, ללא זכאות לתעודת סיום רגילה או חלופית (צבירן, 2020). בני נוער נושרים מאופיינים כמי שמתקשים להסתגל למסגרת בית הספר ובהיענות לדמויות סמכות. רבים מהם מתמודדים עם לקויות למידה וקשיים אישיים שונים, שמשפיעים גם על הדימוי העצמי, ההערכה עצמית ותחושת המסוגלות שלהם. בעקבות זאת הם מבטאים מגוון רחב של התנהגויות שוליות, כולל שימוש באלכוהול וסמים ומעורבות בפעילות עבריינית. רבים מבני הנוער הללו חיים במשפחות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך הסובלות ממצוקה כלכלית, משפחות חד-הוריות או שבהן רק הורה אחד מתפקד (בעקבות מחלה, נכות כרונית, אבטלה או מעורבות פלילית), ורבים נחשפים לאלימות, התעללות מינית והזנחה במשפחה. בשנים האחרונות ניכרת נשירה של בני נוער גם על רקע בעיות נפשיות כגון חרדה, דיכאון, הסתגרות חברתית ופוביות שונות (כהן-נבות ואחרים, 2001; להב, 2004; Arkin & Cojocar, 2018; Etzion & Romi, 2015).

בני נוער נושרים תופסים באופן שונה את ממד הזמן ומגלים חוסר אמונה עצמית וקושי לתכנן את עתידם ולכוון את עצמם בהתאם. איום קבוע על תחושת היציבות בחייהם והיעדר שליטה במצבם המשפחתי מעוררים בהם תחושת אי-ודאות וחוסר אמונה בעתיד לבוא, המלווים בפסימיות וחרדה. בעקבות זאת הם מגבילים את מחשבותיהם על העתיד, שאינו נתפס עבורם כמקום בטוח מבחינה פסיכולוגית התפתחותית. תפיסת הזמן של נוער במצוקה מתמקדת בעיקר בהווה, ומשאב ההתמודדות המרכזי שלהם הוא הישרדות יום-יומית. ההתמקדות בהווה מעוררת לעיתים קרובות התנהגויות אימפולסיביות, לא מחושבות ואף סיכוניות, המעצימות עוד יותר את החשש מפני העתיד ומפחיתות את המודעות לגבי ההשלכות והתוצאות של התנהגויות אלו (Hatala et al., 2017).

על פי תאוריות של בעיות התנהגות, בני נוער בעלי ראייה אופטימית באשר לחייהם וציפיות להצלחה בעתיד מעורבים פחות בבעיות התנהגות. ההנחה היא שבני הנוער בעלי אורינטציית עתיד גבוהה מזהים כי התנהגויות אלימות, פליליות או שכוללות שימוש באלכוהול וסמים עלולות לפגוע בסיכוייהם להתקדם ולממש את שאיפותיהם. לעומתם, בני נוער שחשים הערכה עצמית נמוכה ופסימיות באשר ליכולתם להתקדם בחיים מגלים לעיתים קרובות מידה מועטה יותר של אורינטציית עתיד, ובהתאמה מעורבים יותר בהתנהגויות סיכון (Jackman & MacPhee, 2017). כך לדוגמה, נורמי (Nurmi, 1991) מצא במחקרו שילדים הגדלים במשפחות עם אקלים שלילי היו פסימיים יותר באשר לעתידם, במיוחד כאשר לקריירה בעתיד. סביבת החיים משפיעה כאמור על פיתוח אורינטציית עתיד וגם על עוצמתה: סביבת חיים שלילית שמתאפיינת בעבריינות ומצוקה תעביר מסרים שליליים ופסימיים באשר ליכולת לקדם שינוי בעתיד, ותיצור אצל בני הנוער תחושה של חוסר שליטה בעתידם שמפחיתה את אורינטציית העתיד (Oshri et al., 2018).

מנגד, אוריינטציית עתיד מפותחת משמשת לעיתים קרובות גורם מגן המצמצם התנהגויות סיכון, במיוחד בסביבה המעודדת התנהגויות אלו. בגיל ההתבגרות מתרחש תהליך טבעי של התרחקות מההורים ומהתא המשפחתי והתקרבות לקבוצת השווים, הטומן בחובו לא פעם גם לחץ חברתי לקיום התנהגויות סיכון. חלק מהיכולת לעמוד בלחץ חברתי נובע מהיכולת לדחות סיפוקים ולזהות את ההשפעה של התנהגויות הסיכון בהווה על מהלך החיים בעתיד. המתבגר משווה בין המעשים בהווה לבין תוצאות התנהגותו, וקובע את הערך של כל אחד מהממדים בעיניו. כאשר העתיד נתפס כמאיים, לא ברור ולא בטוח, אזי הסיפוק וההנאה רגעית שמניבה ההתנהגות השלילית בהווה יתפסו כבעלי ערך גבוה יותר (Chen & Vazsonyi, 2013). לעומת זאת, כאשר בני הנוער חושבים על עתידם באופן חיובי ומתכננים אותו בביטחון, עצם הפעולה הפרו-אקטיבית מאפשרת להם למצוא משמעות למעשיהם ולפתח תחושת שליטה גם במצבים של כאוס, מה שמקדם תפיסה אופטימית יותר על החיים ואמונה בעתידם (Raffaelli & Koller, 2005). אופטימיות זו מחזקת את העמידות והחוסן שלהם גם בהתמודדות עם מצבי הסיכון, ומפתחת הסתגלות רגשית חברתית ומוקד שליטה פנימי (McCabe & Barnett, 2000).

מבוגר משמעותי שמשמש מודל לחיקוי עשוי להשפיע על אוריינטציית העתיד של נוער בסיכון. הסוציולוג האמריקאי רוברט קינג מרטון (Robert King Merton, 1910-2003) טבע בשנות החמישים של המאה הקודמת את המונח "מודל לחיקוי" - שהוא אדם בעל תפקידים מסוימים המשמש דוגמה להתנהגות הנגזרת מתפקידיו אלו. הסברים עדכניים יותר למונח כוללים שלוש תפיסות שונות לגבי: (1) דמות שמספקת השראה לדעותינו על נושאים שונים, תפיסתנו את עצמנו ואת האחרים, ומעוררת רצון כללי להידמות לה; (2) דמות המדגימה התנהגות מסוימת שאנו מבקשים לחקות, ומורה לנו את הדרך להגשמת יעדינו ומטרותינו; ו-(3) דמות שמציגה עבורנו מרחב של אפשרויות ומאירה את הפוטנציאל הגלום בנו. בכל שלוש התפיסות הללו, למודל לחיקוי יש השפעה רבה על הבוחרים לחקות אותה ברמה האישית וברמה החברתית. מודלים לחיקוי הם מרכיב חשוב בתהליכים של הנעה ושינוי משום שהם משפיעים על הרצון שלנו להשיג מטרות ויעדים בחיים, וכמדגימים לנו את הדרך להשיג מטרות ויעדים אלו (Morgenroth, Ryan & Peters, 2015).

ליווי מצד מבוגרים משמעותיים, כמו בני משפחה, מורים, יועצי בית הספר, עובדי נוער, עובדים סוציאליים או מנטורים, עוזר לבני נוער בסיכון לפתח תחושה של ביטחון, שייכות ואמונה עצמית, שמניבים גם יכולת להתבונן בעתידם בתקווה. מבוגרים משמעותיים אלו מספקים עבור בני הנוער מודל למגוון אפשרויות בעתיד ודרכים למימושן, וכן מספקים להם מידע מעשי, העשרה, יעוץ ותמיכה בתהליך קביעת המטרות והיעדים ובהתמודדות עם האתגרים והמכשולים הצפויים (Hatala et al., 2017). מבוגרים הנתפסים כמודלים לחיקוי יכולים לסייע לבני הנוער גם בהתפתחות הילמודית והתעסוקתית שלהם באמצעות סיוע, תמיכה והשפעה מעוררת השראה, והדבר חיוני בעיקר עבור בני נוער בסיכון - שלעיתים קרובות חסרים בסביבתם מודלים חיוביים לחיקוי, והם אף חשופים לא פעם לגורמי השפעה שליליים. אימוץ מודלים חיוביים לחיקוי מסייע

לבני נוער לגבש תבניות התנהגות חדשות מתוך הזדהות עם המודל ושאיפה להידמות אליו. מרכיב ההזדהות הופך להיות מוטיבציוני ופרו-אקטיבי, ומפתח בגרות אישית גם בחשיבה על בחירת הקריירה ובפיתוח אוריינטציית עתיד (Flouri & Buchanan, 2002).

לסיכום, מתוך הבנת הרקע התאורטי והגורמים המשפיעים על התפתחות אוריינטציית העתיד בקרב מתבגרים בכלל ונוער בסיכון בפרט, מתבקש מחקר שיבחן ויגדיר את אוריינטציית העתיד של הנוער הנושר כפי שהיא באה לידי ביטוי בתחומי חיים שונים. המחקר הנוכחי מבקש לאבחן ולזהות את הגורמים המשפיעים על אוריינטציית העתיד של אוכלוסייה ייחודית זו.

מהלך המחקר

מטרות המחקר הן לבחון תחומים שונים באוריינטציית העתיד של בני נוער נושרים, הביטויים וההגדרות של בני הנוער לתחומים הללו, והגורמים המרכזיים המשפיעים על אוריינטציית העתיד שלהם באופן כללי. מתוך כלל האוכלוסייה השונות המטופלות ביחידות לקידום נוער בישראל, האוכלוסייה שנבחרה למחקר זה היא בני נוער יהודים ילידי הארץ, חילוניים ומסורתיים, בני 15-18.

המתודולוגיה שנבחרה למחקר זה היא איכותנית ומבוסס על עקרונות התאוריה המעוגנת בשדה (Grounded Theory - Glaser & Strauss, 1967). תיאוריה זו שואבת את מקורותיה ממפגש ישיר ובלתי אמצעי עם שדה המחקר. המחקר האיכותני מתבצע בתהליך מעגלי וחוזר של איסוף הנתונים, ניתוחם, הגדרת התמות והקטגוריות העולות מניתוח הנתונים, וחזרה אל השדה לברור והעמקה בשאלות נוספות שעלו במהלך הניתוח. הגמישות באיסוף הנתונים ובניתוחם מאפשרת לגבש תאוריה מתוך נתוני השדה עצמם, והם שמעצבים את הנחות המחקר הבסיסיות ואת המושגים המרכזיים בו. במחקרים המבוססים על שיטה זו, התאוריה ממשיכה להתפתח מתחילת המחקר ועד סופו. החוקרת מצידה מחויבת להגיע אל שדה המחקר, ובעיקר אל הראיונות, באופן פתוח, פעיל, צנוע ונטול משוא פנים (Charmaz, 2006).

טרם ביצע המחקר הנוכחי הוגשה בקשה לאישורו בידי המדען הראשי של משרד החינוך, וכן בידי מנהלת המחלקה לקידום נוער. עם קבלת האישורים נעשתה פנייה למנהלות ומנהלי היחידות לקידום נוער לשם סיוע באיתור בני נוער הרלוונטיים למחקר אשר יסכימו להתראיין. המראיינים נבחרו על בסיס קריטריונים שקבעה החוקרת בהתאם להתקדמות המחקר והצורך בדגימה תאורטית מסוגים שונים. לפני הראיונות חתמו הורי המראיינים על הסכמה להשתתפות ילדיהם במחקר.

הראיונות נערכו במספר סבבים, ובכל פעם נבחר מדגם קטן של בני נוער כמדגם תאורטי. הראיונות הוקלטו ותומללו, ולאחר מכך נערך קידוד וניתוח של הנתונים. בהתאם לממצאי הניתוח נוסחו מחדש השאלות לסבב המראיינים הבא, והתהליך חזר על עצמו במשך שנה עד לרוויית הנתונים. בסך הכול רואיינו למחקר זה 16 בני נוער, מהם 8 בנים ו-7 בנות. פרפיל

המרוויינים מוצג בטבלה 1.

טבלה 1: פרופיל בני הנוער המרוויינים

מרוויין	מגדר	גיל	סטטוס משפחה	עבודה
1	נ	16	הורים עם נכות	אין
2	ז	17	הורים גרושים עם נכות	אין
3	ז	16	הורים גרושים	עובד בפרויקט תעסוקה בחברת נביעות
4	ז	17.5	הורים נשואים	בעל עסק לעיצוב סאונד
5	נ	18	הורים גרושים	מוכרת בחנות בגדים
6	נ	16.5	הורים נשואים	אין
7	ז	17	הורים גרושים	אין
8	נ	17	הורים גרושים	אין
9	ז	17	הורים גרושים	אין
10	ז	17	הורים נשואים	אין
11	נ	16	הורים נשואים	מלצרית
12	ז	16	הורים נשואים	תקליטן עצמאי
13	ז	16.5	הורים נשואים	אין
14	נ	16	הורים נשואים	אין
15	ז	16	הורים נשואים	עובד בעסק המשפחתי
16	ז	14	הורים גרושים	מלצר

ממצאים

מלבד מרוויין אחד, כל המרוויינים העידו במהלך הריאיון שהם חושבים במידה כלשהי על תחומי חיים שונים בעתידם. עם זאת, חלק מהמרוויינים תיארו תכנון ברור ובהיר לעתיד, ואחרים תיארו מחשבות אמורפיות ולא ממוקדות לגביו. אוריינטציית העתיד כוללת כאמור תחומים שונים הקשורים למעגל החיים של האדם, בהם בחירה בתחום לימודים או הכשרה מקצועית, ביסוס קריירה ותחום עיסוק, זוגיות והקמת משפחה, בחירת מקום מגורים, תכנון תחומי עיסוק לשעות הפנאי וקבלת החלטות לגבי שירות צבאי או שירות לאומי. להלן תיאורי המרוויינים את מחשבותיהם ותוכניותיהם לגבי עתידם בתחומים אלו.

א. משפחה וזוגיות

במענה לשאלה כיצד הם רואים את עתידם בתחום המשפחה והזוגיות, חלק מהמרואיינים תיארו בוודאות ניהול זוגיות והקמת משפחה, ואחרים היו פחות בטוחים בכך. כך לדוגמה א', נער בן 17 שהוריו גרושים, תיאר תוכנית ברורה: "להיות נשוי לחברה שלי שאני איתה עכשיו, שלושה ילדים ובית משלי ולא בית שכור, לעבוד בחברה של אחי". נער אחר, בן 17 שאימו חד-הורית, תיאר: "מה הייתי רוצה להיות? מה שכל אחד היה רוצה להיות. להקים משפחה טובה, לשבת טוב". מרואיינים אחרים לא ראו את עצמם מתחתנים ומנהלים זוגיות. כך לדוגמה ש', בת 17 ממשפחה חד-הורית, אמרה:

משפחה? ילדים? אני לא, לא כל כך רואה את עצמי בזה. בגלל שאני לא מאמינה בלהתחתן בגיל צעיר וכל זה, כי זה די עוצר את החיים. אני יותר רואה את עצמי, אני ואמא שלי, היא בבית ואני הולכת ולומדת ועובדת. ככה אני רואה את עצמי.

מרואיינת נוספת, נ', בת 16, ציינה שאין לה תוכניות כאלה כרגע - אבל פתחה פתח למרחב בחירה בבן או בת זוג בהמשך:

אין לי מושג, אני לא חושבת על זה בכלל. מה שיבוא יבוא. אני לא מחכה. אומרת "יו איך בא לי חבר" וכזה. אם יבוא משהו, מישהו, מישהי. לא יודעת מה יבוא... יבוא. [מרואיינת: זאת אומרת שגם מישהי יכולה להיות?] נ': יכול להיות.

ב. השירות הצבאי

מהנתונים עלתה התייחסות טבעית לשירות הצבאי כשלב הבא בחיי המרואיינים. עם זאת, גם בתחום זה חלקם תיארו בבירור את התוכניות שלהם לגבי הגיוס לצבא, ואילו אחרים לא ידעו להשיב על כך. היו גם מרואיינים שלא התייחסו כלל לשאלה זו. כך לדוגמה ע', בן 16, ציין בבירור את הרצון שלו להתגייס לצבא ואף תיאר זאת כשאיפה אישית: "בעוד חמש שנים אני רואה את עצמי בצבא, מקווה להיות ביחידה מיוחדת, זו השאיפה שלי". לעומתו, א', נער בן 17, אמר: "ראיתי גם בצו ראשון, אין לי שמץ של מושג איפה אני רוצה להיות". מרואיינת אחרת, בת 16, סיפרה כי בחרה בשירות לאומי לאחר השתתפותה בקבוצת נערות ב"בית חם", שם הכירה מתנדבות של השירות הלאומי: "האמת שאני ממש רוצה לעשות את השירות לאומי בבית החם שאני בו עכשיו. כי לפעמים יש שם שירות לאומי ואני חושבת שזה ממש נחמד שם". מרואיינת אחרת, בת 16, תיאר את השירות הצבאי כמקור פוטנציאלי להתפתחות וקריירה עתידית: "אז בצבא אני רוצה להיות במודיעין, במחשבים ואז אחר כך להמשיך לעשות מקצוע מהצבא ולהמשיך לעבוד בזה". מתוך דוגמאות אלו עולה שהשירות הצבאי, המייצג את השלב הבא במסלול חייהם של בני הנוער, היה תחום עיסוק דומיננטי וחשוב בתפיסת אורינטציית העתיד שלהם.

ג. לימודי המשך אקדמיים או הכשרה מקצועית

לימודי המשך אקדמיים או הכשרה מקצועית לאחר התיכון והצבא הם שלב מהותי בחשיבה על העתיד בקרב בני נוער וצעירים בישראל. הציפייה החברתית מתלמידי תיכון היא לסיים את בית הספר עם תעודה טובה מספיק אשר תבטיח את השתלבותם בעתיד בלימודים גבוהים ובעולם העבודה. נשירה מבית הספר וכישלון בלימודים מחלישים את הדימוי העצמי בקרב בני הנוער באשר ליכולות הלמידה שלהם והמסוגלות שלהם להמשיך וללמוד, ומשפיעים על אוריינטציית העתיד שלהם בהקשר זה. חלק מהמוראיינים ראו את עצמם בעתיד לומדים להכשרה מקצועית - כך לדוגמה ש', בת 16 וחצי, הביעה בריאיון רצון ללמוד איפור: "אני גם עוד מעט מסיימת את הלימודים והייתי רוצה לעשות בגרות, 12 שנות לימוד ולהתחיל ללמוד כבר איפור, אבל בזמן הצבא אי אפשר". א', בן 17, בעל עסק עצמאי לעיצוב סאונד, הביע רצון ללמוד בעתיד במכללה למוסיקה: "אז אחרי שאני אלמד גיטרה אני רוצה ללמוד בס ואחרי זה... כינור, דברים כאלה... יש לי כבר מכללה בראש... מכללה לסאונד והפקה... זה קורס... זה לא תואר או משהו. אין דרישות. תשלם כסף".

מנגד, חלק מהמוראיינים כן ראו את עצמם לומדים באוניברסיטה. ש', בת 17 שנשרה מבית הספר בגלל בעיות בריאותיות, הביעה באופן מוחלט וברור רצון להמשיך ללימודים גבוהים, המתחברים לשאיפה התעסוקתית שלה וקשורים לסיפורה האישי: "בעיקרון הסיבה שרציתי, שאני עושה כל כך הרבה מקצועות [בגרויות] והרבה יחידות בכל מקצוע, זה בגלל שאני רוצה בעתיד שלי ללמוד רפואה. בגלל שזה משהו שנוגע לי אישית, ניתוחי מוח". נערה אחרת, בת 16, הביעה את הצורך ללמוד באוניברסיטה בשל נורמה משפחתית, על אף שזו אינה השאיפה האישית שלה: "אולי אני אלמד באוניברסיטה שאני אהיה קצת יותר גדולה. זו לא השאיפה שלי אבל, לכל המשפחה שלי יש תארים והם במשטרה".

עם זאת, רבים מהמוראיינים לא ראו את עצמם ממשיכים ללימודים גבוהים. ש', בת 16 עם קשיי למידה מורכבים, לא שאפה בשום אופן ללמוד באוניברסיטה: "אוניברסיטה ודברים כאלה? לא נראה לי בכלל. זה לא הצד החזק שלי. זה לא... אם אני לומדת פה זה רק כי אני קורעת את השיניים שלי ובאמת אני רוצה מאוד. כאילו יש ילדים שזה בא להם בקלות, לי זה לא". י', בן 17, היטיב לקשר בין הלימודים שלו לבין הצורך לרכוש תעודות, כמפתח לחיים כשאר:

בעולם הזה צריך תעודות הרי. לא משנה אם אתה באמת חכם או זה, נגיד אתה צריך בגרות, אתה צריך תעודה של בגרות לא משנה אם אתה חכם כמו, אתה יכול לעשות בגרות. צריך תעודה. אז כאילו יהיה לי את זה, בוא נגיד ככה, **צורך של מפתחות שיפתח לי כמה דלתות** [הדגשה לא במקור].

ואילו ע', בן 16 וחצי, כלל לא ראה את עצמו לומד בעתיד - לא בהכשרה מקצועית ולא באקדמיה, אלא העדיף למידה עצמית דרך התנסות:

לימודים? אני לא רואה סיבה להמשיך כל כך, אני חושב שאני צובר את הידע לאו דווקא בלימודים [...] נגיד אני עובד במכונאות אז כאילו אני עובד בבית. אז יש לנו טרקטור וג'יפ

ובסוף השבוע החלפתי גיר [...] אבא שלי מלמד אותי, אז הידע שאני צובר שאני יודע שיעזור לי בעתיד. כי אני כבר עבדתי במוסך תקופה. אז אני יודע שזה בטוח יעזור לי בעתיד.

ד. אוריינטציית העתיד ומגורים

מקום המגורים הזכר בראיונות לעיתים קרובות, ובפרט כמקום שבו היו המרואיינים רוצים לגדל את ילדיהם העתידיים. ש', בן 16, תיאר כך: "אני יודע שאת הילדים שלי אני אגדל ביישוב כפרי, כמו המקום שאני גר בו עכשיו. אבל אני כן רוצה ללכת לגור בתל אביב איזושהי תקופה אחרי הצבא. מת על העיר הזאת". מרואיינים אחרים הזכירו הזדמנויות תעסוקתיות במקום מגורים מסוים: "אילת אני לא בטוחה, כי בכל זאת אילת זה לא המקום שקל להתפתח בו. זה כאילו המקום שיש בו עבודות, אבל לא עבודות של לעלות למעלה". בנוסף תואר גם הרצון לגור במקום שמייצג סטטוס חברתי שונה ממקום המגורים הנוכחי: "אם יהיה לי בית קרקע, אז הוא לא יהיה שתי קומות, אלא קומה אחת גדולה. מרווח. מטבח גדול. סלון גדול". ניתן לסכם שהנערים ציירו את מקום המגורים העתידי שלהם בבהירות ואף תיארו עדיפות למקומות מסוימים, ובאופן כללי רובם העדיפו לגור בעתיד במקום שונה מזה שבו התגוררו בתקופת הריאיון.

ה. שאיפות תעסוקתיות

המרואיינים תיארו שאיפות תעסוקתיות שונות בתחומי מקצוע ועיסוק שונים, וכן תיארו את הסיבות לבחירתם בשאיפה תעסוקתית מסוימת. כך לדוגמה ש', בת 16 שהוריה בעלי מוגבלות ואינם עובדים, תיארה את שאיפתה לעבודה מכובדת אשר תאפשר לה להגשים את חלומה לגור בהרצליה:

לא, לא חייב משרד. אפשר בתור מזכירה כזאת. סתם יושבת... כן, מה... כאילו דברים כאלה או יעני, לענות לטלפונים... "הראל שלום" [חברת ביטוח], מאיפה אני יודעת? משהו כאילו כן... משהו שהוא לשבת מול מחשב [...] עם חולצה מכופתרת בצבע לבן [...] זה יכול להיות מזכירה או פקידה. לא משנה לי. העיקר את יודעת עם ככה... כוס קפה [...] אבל אולי דוגמנית, אם לא אצליח בלימודים אז זה מה שאני אעשה. אם אני באמת רוצה שיהיה לי בית בהרצליה, אז זה מה שאני אעשה.

א', בן 17, תיאר: "אני, מה שאני רוצה זה להיות טכנאי של גז בחברה הזאת [...] אני גם אוהב להתעסק עם הברגות ואני מאוד אוהב את הדברים האלה של בנייה... אני מחובר לזה". ב', בן 16 שעובד בחברה עסקית כחלק מפרויקט תעסוקה של היחידה ונחשף בעבודתו לעולם המחשבים, תיאר את השאיפה התעסוקתית שלו כך: "יכול להיות אפילו אבטחת מידע של איזה חברה [...] אם לא מחשבים אז... אולי משהו של הנדסה, דברים כאלה". אצל כמה מרואיינים השאיפה התעסוקתית הייתה ברורה וודאית, כפי שתיאר למשל א', בן 17 וחצי: "אמרתי לך... אני כבר מגיל שלוש ידעתי שאני אעסוק במוזיקה, מבינה?". ג', בת 18 שמתעניינת בתחום העיצוב ואף התנסתה בעיצוב מספר חללים בביתה, סיפרה: "אני מאוד רוצה ללמוד עיצוב פנים או כל

מה שקשור לאופנה וזה... אז עוד חמש שנים אני לומדת או עיצוב פנים או חנות בגדים. או גם וגם... אני גם אעצב בגדים וגם אעצב פנים". ש', בת 16, תיארה בתחילת הריאיון את רצונה ללמוד איפור, אך ככל שהשיחה העמיקה היא העלתה שאיפה נוספת הקשורה לתכונותיה האישיות: "מאפרת ואולי... פסיכולוגית? לא ללמוד להיות פסיכולוגית, כמו קאוצ'רית כזה... כי אני אוהבת להקשיב לבעיות של אחרים ולנסות לעזור וזה מאוד עושה לי טוב. בכללי אני חושבת שיש לי מה לתרום לאנשים". שונה משאר המראיינים היה ג', בן 17 המגיע ממשפחה חד-הורית במצוקה כלכלית קשה. ג' התקשה לאורך כל הריאיון להגדיר את אוריינטציית העתיד שלו ובתוך כך גם את השאיפה התעסוקתית, אך הבין את החשיבות של עבודה כדרך להרוויח כסף: "לעבוד בזבל... סתם. חס וחלילה. לא יודע, כל מיני עבודות יש [...] מה אני הייתי רוצה? לא יודע יש מלא עבודות. אני אולי הייתי רוצה לעבוד בשתי עבודות. להרוויח יותר".

דין

ניתוח הנתונים העלה שכל המראיינים מלבד אחד ביטאו חשיבה על העתיד, ממצא משמעותי כלשעצמו. רובם ידעו לתאר את עתידם בצורה ברורה ומגובשת, כולל תכנון פעולות מעשיות למימוש. מנגד, כמה מראיינים תיארו את עתידם בצורה עמומה ואמורפית ללא תכנון קונקרטי. מכאן עולה המסקנה שאוריינטציית העתיד של בני נוער נושרים היא דיאלקטית ונעה בין קיום לאי-קיום. מצד אחד ממצא זה תואם לתאוריות המייחסות חשיבות רבה לאוריינטציית העתיד בגיל ההתבגרות, וגורסות שבגיל זה החשיבה על העתיד הופכת ממוקדת, קונקרטי ומשמעותית יותר כמנגנון התפתחות עבור המתבגר במעבר לחיים בוגרים (Erikson, 1968; Seginer, 2009). מצד שני, ממצא זה אינו תואם לתפיסה המקובלת לפיה בני נוער בסיכון לנשירה או שנשרו זה מכבר מתקשים בראיית העתיד ובמחשבות על אודותיו, ואינם מכירים בהשפעת פעולותיהם בהווה על עתידם (Hatala et al., 2017).

ישנם מספר הסברים אפשריים לפער בין ממצא זה לבין התאוריות המקובלות. ראשית, המראיינים טופלו בתקופת הריאיון ביחידות לקידום נוער, רבים מהם במשך תקופה ארוכה מספיק כדי לעבור תהליך אישי משמעותי שאפשר להם לצבור כוחות ולחזק את הביטחון העצמי והדימוי העצמי שלהם - תהליך שהשפיע גם על גיבוש אוריינטציית העתיד. התהליך האישי תואם למדיניות ולתוכנית הפעולה של המחלקה לקידום נוער, המעודדות פיתוח אוריינטציית עתיד בקרב בני הנוער המטופלים בהן (הרץ, 2019) - הן בתהליך ליווי פרטני של עובדי קידום הנוער והן במסגרת תוכניות רוחביות המופעלות ביחידות, כגון תוכנית רשתות שפעלה בין השנים 2009-2016 ותוכנית שחקים הפועלת כיום. שתי תוכניות אלו מכינות את בני הנוער לעולם העבודה ומפתחות אצלם דרך מובנית וברורה להתבוננות על העתיד (משרד החינוך, 2021א).

הסבר נוסף טמון בשינוי במאפייני בני הנוער הנושרים המגיעים ליחידות לקידום נוער בשנים האחרונות. בני הנוער, ובמיוחד מהמגזר היהודי החילוני שממנו נבחרה אוכלוסיית המחקר,

אינם מגיעים עוד ממשפחות מצוקה בלבד ומתאפיינים בהכרח בהתנהגויות הסיכון הרווחות שמוזכרות בספרות (להב, 2015;2000) (Kaim & Romi, 2015;2000) - אלא חלקם נושרים מבתי הספר עקב בעיות חברתיות, בעיות נפשיות ופסיכיאטריות, בעיות התנהגות, לקויות למידה קשות, קשיים במערכת החינוך המיוחד או קשיי הסתגלות בגלל התנגדות עקרונית למערכת החינוך הפורמלית מצד המשפחה. על אף הנשירה, בני נוער אלו משתייכים לעיתים קרובות למשפחות מתפקדות ואף נורמטיביות, והם בעלי מסוגלות עצמית גבוהה יותר ומקבלים מהורים תמיכה ועידוד לחשוב על עתידם ולחפש דרכים למימוש שאיפותיהם.

באופן כללי, המרואיינים במחקר זה התייחסו למגוון תחומי אוריינטציית עתיד שבאים לידי ביטוי במעגל החיים. תמה זו מורכבת מקטגוריות שונות, אשר מספקות הבנה עמוקה יותר על האופן שבו בני הנוער תופסים את עתידם. להלן הרחבה על כל אחת מהקטגוריות הללו.

א. זוגיות ומשפחה

בדברי המרואיינים נמצאו התייחסויות מעטות בלבד למשפחה וזוגיות. חלקם תיארו בוודאות שבעתיד הם מעוניינים לנהל זוגיות ולהקים משפחה, ואחרים העידו בבירור שהם אינם רוצים להקים משפחה, אך רובם לא התייחסו לנושא כלל. הדבר עשוי לנבוע מכך שמחצית מהמרואיינים מגיעים ממשפחות מורכבות: הורים גרושים, קונפליקטים תכופים בין בני המשפחה, אימהות חד-הוריות ללא קשר עם האב או הורים בעלי מוגבלות. המודל המשפחתי שבו גדלו היה לעיתים קרובות רווי קונפליקטים, ועל מנת לתכנן משפחה עתידית הם זקוקים לעיבוד והבנה מעמיקים יותר של המסגרת המשפחתית המוכרת להם והשלמה עימה. מצד שני, אצל בני נוער ממשפחות מצוקה רווחת לעיתים קרובות פנטזיה על הקמת משפחה שתהווה תיקון למשפחה הנוכחית, בעיקר אצל נערות שתופסות נישואין והיריון בגיל צעיר כדרך מילוט ממשפחת המקור שעשויה לשנות לטובה את מצבן. הממצא שבני הנוער מיעטו להתייחס לזוגיות והורות עומד בסתירה למחקרים קודמים, שמצאו כי בני נוער בסיכון חושבים רבות על המשפחה העתידית שיקימו, אף יותר מאשר על תחומי חיים אחרים כמו תעסוקה (Cinamon & Rich, 2014). המסקנה העולה מהדיון בממצא זה היא שאוריינטציית העתיד של בני נוער נושרים בהקשר למשפחה היא עמומה יותר ומוגדרת פחות.

ב. שירות צבאי ולאומי

במדינת ישראל, על פי חוק, השירות הצבאי או הלאומי הם חובה לכל נער ונערה המסיימים את בית הספר התיכון, אלא אם קיבלו פטור רשמי. אך השירות אינו רק חובה חוקית אלא גם נחשב לזכות על פי הנורמות החברתיות בישראל, ומרבית בני הנוער תופסים אותו כדרך לשרת את המדינה ולתרום לה (רבינוביץ', 2009). נוסף על כך משמש השירות הצבאי או הלאומי כאמצעי, ובמידה רבה גם תנאי, להשתלבות מוצלחת בחברה הישראלית הבוגרת, ובפרט בשוק העבודה. באופן כללי זוהי אחת מחוויות היסוד המרכזיות עבור בני נוער בישראל, ובמקרים רבים

היא עשויה להיות מפתח לשינוי מסלול חייהם. השירות הצבאי או הלאומי נחשב לגשר בין גיל ההתבגרות לחיים בוגרים, והוא מוגדר כעתיד הקרוב באוריינטציית העתיד של בני הנוער (הרץ, 2019). אך למרות ההתייחסות לצבא כחלק מאוריינטציית העתיד, רוב בני הנוער המרואיינים במחקר זה לא הגדירו במדויק את תוכניתיהם לשירות הצבאי, וחלקם אף העידו על חוסר רצונם להתגייס. ממצא זה תואם את המחקרים המעטים שנעשו בנושא גיוס של נוער נושר לצבא, שמצאו מוטיבציה נמוכה לשירות צבאי בקרב אוכלוסייה זו. יש לציין כי רבים מבני הנוער הללו אינם עומדים בקריטריונים לגיוס, ומקרב אלו שמתגייסים - אחוזי הנשירה מהצבא במהלך השנה הראשונה הם גבוהים (רבינוביץ', 2009). הסיבה לחוסר הרצון של המרואיינים להתגייס נובע כפי הנראה מהפחד להתמודד עם מסגרת סמכות נוקשה ומתחושה של חוסר התאמה למסגרת כזו.

ג. לימודים גבוהים והכשרה מקצועית

נושא זה קיבל משנה חשיבות והתייחסות רבה אצל רוב בני הנוער. רובם לא ראו את עצמם ממשיכים ללימודים אקדמיים, אך כן סיפרו על תוכניות לרכוש מקצוע בצורה אחרת - בין אם באמצעות קורסים מקצועיים פורמליים, למידה אוטודידקטית או למידה מתוך התנסות במקצוע עצמו. המקצועות שבני הנוער העלו היו מכוונים וספציפיים - מוסיקה וסאונד, בישול, משחק, איפור וקואוצ'ינג. עם זאת רוב המרואיינים לא ראו את עצמם ממשיכים ללימודים אקדמיים, לרוב כיוון שחוויות הלמידה הקודמות שלהם היו טראומטיות ועוררו בקרבם תחושה קשה של כישלון ותפיסה שלילית באשר ליכולות הלמידה שלהם. חוויות שליליות אלו בלטו בראיונות והעידו על מידת התסכול והכאב שחווית הנשירה מבית הספר הותירה בהם. בנוסף, רבים מהמרואיינים העידו כי הם מתמודדים עם לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז שהקשו על הלמידה שלהם בכיתה רגילה. כל אלו הובילו לחוסר אמונה ביכולתם להמשיך ללימודים גבוהים, ולכן גם מי מהם שהזכירו תוכנית ללימודי המשך - לרוב הם העדיפו קורסים קצרי טווח ממוקדים שמותאמים להעדפות המקצועיות שלהם.

ממצא זה תואם לתאוריות לפיהן בני נוער נושרים אשר אובחנו כבעלי לקויות למידה, בעלי קשיים בלימודים והישגים נמוכים, מתקשים לראות את עצמם מתגברים על הקשיים בלימודים ורוכשים השכלה גבוהה (Worrell & Hale, 2001). בעקבות זאת הם נוטים גם לבחור באפיקי מקצוע יוקרתיים פחות אשר לא דורשים מיומנויות למידה גבוהות, כמו מקצועות טכניים או מעשיים ומקצועות השירות והמסחר (Kortering et al., 2010; Rojewski, 1999). הרצון לרכוש השכלה מקצועית דרך קורסים קצרים וממוקדים או קורסים מקוונים תואם לטענות שעלו במחקרים קודמים, לפיהן תוכניות ההשכלה לבני נוער נושרים צריכות להתאים לצורכיהם הייחודיים ולהציע בין השאר למידה חווייתית מתוך התנסות (Himi, 2014).

במקביל, גישה זו תואמת גם לתאוריות על הפדגוגיה החדשה המותאמת למאה העשרים ואחת, שמכונה "פדגוגיה מוטת עתיד". לפי גישה זו, עולם החינוך מושפע מהשינויים הדרמטיים המתחוללים במאה העשרים ואחת, ועליו להשתנות ולהתאים את עצמו לשינויים אלו כדי לתת

מענה לאתגרים הצפויים. פדגוגיה מוטת עתיד מתבססת על שימוש מיטבי בטכנולוגיות מידע ותקשורת, למידה מכל מקום ובכל זמן, נגישות למקורות מידע מגוונים ומתוקפים, שילוב בין מדיה חדשה ללמידה חווייתית ויצירה, פיתוח מיומנויות וכישורי חשיבה וגמישות בשיטות ההוראה (משרד החינוך, 2021ב). היא מקיפה את כלל מערכת החינוך, מהגן ועד למוסדות להשכלה גבוהה. דוגמה לצורך בפדגוגיה מוטת עתיד ניתן לראות במשבר שהאוניברסיטאות מצויות בו כיום: במשך מאות בשנים הן נתפסו כאוטוריטה בלעדית למחקר ורכישת ידע, אך בשנים האחרונות הן עומדות על פרשת דרכים קריטית שתשפיע על הישרדותן בעתיד. כוחות חברתיים וכלכליים מאיימים על אופן פעילותן הנוכחי, והמסד האקדמי סופג ביקורת קשה על כך שהוא נגיש בעיקר להגמוניה השלטת ומדיר אוכלוסיות אחרות, ובכך מנציח אפליה ארוכת-שנים במערכת החינוך. כמענה לכך החלו להיפתח בעשור האחרון קורסים מקוונים לקהל הרחב (Massive Open Online Courses - MOOC), לעיתים קרובות ללא עלות, המציעים מסגרת לימוד פשוטה, ידידותית ונגישה שמאפשרת לאוכלוסיות רבות לרכוש ידע והשכלה גבוהה (קירש, 2017). נוסף על כך, בקרב הדור הצעיר ניכר שימוש הולך וגובר בחוכמת ההמונים ולימוד מסרטונים מקוונים שמופצים בחינם ומספקים ידע על תחומים רבים ומגוונים, הן לצורך תחביב והן לצרכים מקצועיים.

בהתאם לכך, במחקר זה נמצא כי על אף הקושי בתחום הלימודים, המרואיינים הבינו כי לימודים באופן כללי הם חשובים ויכולים להשפיע לטובה על העתיד שלהם. כך לדוגמה, 'י היטיב להגדיר את חשיבותן של התעודות הפורמליות בתור "צורך של מפתחות שיפתח לי כמה דלתות". ממצא חשוב זה מעיד על המוטיבציה של בני הנוער הנושרים ללמוד, אף כי מחקרים קודמים הראו שפעמים רבות חסרה להם מוטיבציה - מה שגורם להיעדרויות תכופות גם מתוכנית ה"ל"ה, וקושי להשלים לימודים לתעודות פורמליות משמעותיות.

מצד שני, שלושת המרואיינים שכן הביעו רצון להמשיך ללימודים גבוהים היו בעלי יכולות למידה גבוהות, והנשירה שלהם מבית הספר לא נבעה מלקויות למידה. לפיכך גם תחושת המסוגלות שלהם כתלמידים הייתה גבוהה יותר, ואפשרה להם לשאוף ללימודים גבוהים בעתיד. המסקנה העולה מהדיון בממצא זה היא שאוריינטציית העתיד של בני נוער נושרים בתחום לימודי ההמשך נתפסת כשאיפה קשה להשגה, אך אפשרית באמצעות קורסים קצרים וממוקדים.

ד. מקום מגורים עתידי

מתוך הראיונות עלתה באופן כמעט גורף יכולת של המרואיינים להגדיר בהירות את מקום המגורים שהם שואפים אליו. רובם העדיפו לעבור למקום שונה מזה שבו התגוררו בתקופת הריאיון, והמקום הרצוי סימל עבורם מוביליות, התפתחות ושיפור במעמדם ובאיכות חייהם. לשינוי מקום המגורים ישנן משמעויות חברתיות, כלכליות, משפחתיות ואישיות, ובני הנוער הבינו שמקום מגורים שונה יספק להם גם מבנה הזדמנויות משופר. על כן הם תיארו את המעבר בהקשרים של אפשרויות תעסוקה, סביבה טובה לגידול ילדים, בית גדול ומרווח יותר, או בחירה

בעיר מגורים המסמלת סטטוס חברתי-כלכלי גבוה. חלק מהמרוואיינים התגוררו בתקופת הריאיון ביישובים או שכונות שמתאפיינים במבנה הזדמנויות סגור ומצומצם. על פי התאוריות, בני נוער בסיכון החיים בשכונות עירוניות מוחלשות או באזורים כפריים סובלים מהיעדר אפשרויות של לימודים ותעסוקה עקב מיעוט השקעות כלכליות, פיתוח דל של תשתיות, ומיעוט מוסדות להשכלה גבוהה והכשרה מקצועית בסביבתם. כל אלו מצמצמים את אפשרויות הבחירה המקומיות, כולל אלו התעסוקתיות (Rojewski, 1995).

נוסף על כך, עיקרון המוביליות ידוע כגורם מרכזי בהתפתחות של האדם והאנושות לאורך ההיסטוריה כולה. מעבר פיזי ממקום למקום יצר הזדמנויות חדשות לבני אדם החל מתקופות הנדידה הפרה-היסטוריות אחר מקורות מזון חדשים, דרך המהפכה התעשייתית במאות השמונה-עשרה והתשע-עשרה שהובילה לתהליכי עיור נרחבים (Sun, 2013), ועד לתמורות הגדולות של עולם העבודה המושפע מתהליכי הגלובליזציה במאה העשרים ואחת. תהליכים אלה מאפשרים פתיחה של מחסומי סחר בין מדינות, כניסה של משקיעים פרטיים לשווקים עולמיים, מעבר של חברות עסקיות ומפעלים למדינות מתפתחות ומעבר חופשי של כוח עבודה חדש למדינות מפותחות (OECD, 2016). הממצא שבני הנוער שואפים לעבור בעתיד למקום מגורים אחר תואם לתאוריות על עולם העבודה הדינמי במאה העשרים ואחת שמתאפיין מוביליות רבה. סיבה נוספת לבחירה לעבור למקום אחר יכולה להיות קשורה לרצון של בני הנוער לברוח ממערכות יחסים קשות ומורכבות בביתם ובסביבתם הנוכחית. חלק מהמרוואיינים ביטאו רצון להתרחק ממשפחת המקור ומהשפעותיה המזיקות של שכונת מגוריהם. בדומה לכך, רבים מהנערים ביחידות קידום נוער טוענים שהבית והשכונה שלהם מתאפיינים במצבי סיכון ומדרדרים אותם להתנהגויות כגון אלימות, עבריינות, שוטטות או שימוש לרעה באלכוהול וסמים, וביכולתם לשנות מצב זה רק באמצעות מעבר למקום מגורים אחר.

ה. שאיפות תעסוקתיות

מלבד נער אחד, כל המרוואיינים תיארו שאיפות תעסוקתיות ברורות ומוגדרות בתחומי עיסוק שונים. המקצועות שאליהם שאפו הנערות היו מזכירה, דוגמנית, מעצבת פנים, מאפרת, קאוצ'רית, רופאה, שחקנית ואשת תקשורת. המקצועות שאליהם שאפו הנערים היו טכנאי גז, עובד אבטחת מידע, מעצב סאונד, מאמן כושר, הנדסאי חשמל, מוסיקאי ומנהל עסקים, מדריך טיולים, שף וקונדיטור. המרוואיינים ידעו לתאר את העיסוק שבו ירצו לעשות בעתיד, הדרכים האפשריות לקידום שאיפתם התעסוקתית, והקשיים והמכשולים הצפויים בדרך. ממצא זה עומד בסתירה למצאים קודמים לפיהם בני נוער בעלי לקויות למידה חווים קושי במעבר מבית הספר לעולם העבודה, ומתקשים לבחור שאיפה תעסוקתית (Rojewski, 1999). עם זאת, רוב המקצועות שעלו בראיונות היו מקצועות טכניים או לימודי תעודה שאינם דורשים סף קבלה גבוה, ולא תארים אקדמיים. כלומר, בני הנוער המרוואיינים לא היו יכולים לדמיין את עצמם לומדים באקדמיה, ואף טענו בתוקף בראיונות שהם אינם מתאימים ללימודי תואר. כאמור, רוב

המוראיינים היו בעלי לקויות למידה וחוו חוויות שליליות בבית הספר, ולכן תחושת מסוגלות הלמידה שלהם הייתה נמוכה. הדבר התבטא באמירות כמו "הנדסאי לא. כי צריך בגרות גבוהה ואני לא בונה על בגרות גבוהה", או לדוגמה בהסבר הבא:

במה הייתי רוצה או במה אני מעסוק? יש הבדל [...] אם אני אהיה סייבר, אז בתור תחביב אני אהיה שף. אבל רוב הסיכויים שאני לא אהיה סייבר [...] כי את יודעת, צריך להשקיע, צריך להוציא את כל הבגרויות, צריך גם אחרי זה ללכת להשקיע בלימודים באוניברסיטה [...] זה לא שאני לא רואה את עצמי. זה שצריך לעבוד בשביל להגיע למקומות האלה [...].
את ראית פעם אחת תלמיד בקידום נוער שיצא סייבר?

שתי אמירות אלה מדגישות בבירור את הפער בין השאיפות שעליהן העידו המוראיינים לבין השאיפות שהיו רוצים לחתור אליהן אילולא היו נושרים מבית הספר. הסבר זה תואם לממצאי מחקרם של ברטלט ודומן (Bartlett & Domene, 2014), לפיו בני נוער שנשרו מבית הספר או שהיו מעורבים בפלילים אינם תופסים את עצמם כמי שיכולים ללמוד באוניברסיטה או לעסוק במקצועות יוקרתיים, ובכך מגבילים מראש את האפשרויות התעסוקתיות שלהם. עם זאת, שאיפה תעסוקתית נורמטיבית וחיובית היא כשלעצמה חשובה מאוד לבני הנוער, בהיותה מניעה להתפתחות התפיסה העצמית, המסוגלות העצמית והזהות האישית (Creed et al, 2007).

האחד שמעיד על הכלל?

אפשר לטעון שאין משמעות מיוחדת לכך שרק מרואיין אחד במחקר זה לא ביטא אורינטציית עתיד כלשהי, אבל דווקא התבוננות במקרה יחיד זה יכולה להעמיק את הבנתנו על כלל התופעה. נער זה הגיע ממשפחה מרובת ילדים וקשת יום, אימו חד-הורית ושני הוריו אינם עובדים. הנער גם מתקשה בלימודים ואובחן עם לקויות למידה קשות, וכמו כן סובל מבעיה רפואית המשפיעה עליו גם מבחינה רגשית. כל אלה הם מאפיינים של נוער בסיכון או נוער נושר כפי שתוארו במחקרים קודמים (להב, 2000; Kaim & Romi, 2015; Etzion & Romi, 2015). על אף שמחקר איכותני לא מתיימר ליצור הכללה, עדיין נשאלת השאלה אם מחקר זה בדק בני נוער נושרים טיפוסיים.

במענה לשאלה זו חשוב להדגיש את השינויים שחלו בשנים האחרונות במאפייני בני הנוער הנושרים בכלל, ואלו המגיעים ליחידות לקידום נוער בפרט, בעיקר מקרב אוכלוסיית הצעירים היהודים ילידי הארץ. אל בני הנוער הנושרים מבתי הספר מסיבות הקשורות ללקויות למידה, עבריינות או שימוש בסמים ואלכוהול, התווספו בשנים האחרונות גם בני נוער שנושרים עקב מצבים נפשיים מורכבים כדוגמת דיכאון, חרדה, הסתגרות חברתית וכדומה. כיום ישנו מנעד רחב של סיבות לנשירה, שקשורות אולי גם למאפייני דור ה-Z (רן ושות', 2019) - המתקשים ביצירת יחסים חברתיים מחוץ לפלטפורמות הדיגיטליות, חיים בעולם אינטנסיבי רווי שינויים מהירים, מאובחנים יותר עם מצבי דיכאון וחרדה ומעריכים פחות הצלחה בלימודים כשאיפה

חשובה ואף יוקרתית כפי שנחשבה בדורות הקודמים (Bencsik et al., 2016). לפיכך נשירה מבית הספר לא נתפסת עוד בהכרח כחוויה של כישלון, אלא הופכת לגיטימית יותר למי שאינו חש עצמו מתאים למסגרת הפורמלית. בני הנוער המרואיינים שהביעו אוריינטציית עתיד מייצגים גם את השינוי הכללי יותר במאפייני הנוער הנושר בשנים האחרונות, שאינם תואמים למרבית המאפיינים שתוארו במחקרים קודמים על אודות אוריינטציית עתיד של נוער בסיכון. נדרשת עוד עבודת מחקר רבה להבנת דפוסי הנשירה של נוער מבתי הספר בעשור השני של המאה העשרים ואחת, והשפעתה על אוריינטציית העתיד שלהם.

מתוך האמור ניתן להבין שבני נוער נושרים יודעים לבטא מחשבות כלפי העתיד ומגלים מידה מסוימת של אוריינטציית עתיד. יחד עם זאת, לעיתים אוריינטציה זו התבטאה בצורה מובהקת וברורה יותר, ובמקרים אחרים היא בוטאה בצורה עמומה ואמורפית. מכאן ניתן להניח שאוריינטציית העתיד נמצאת על רצף דיאלקטי בין קיום לאי-קיום, ומבטאת תהליך התפתחותי שבני הנוער ממקמים את עצמם הלך ושוב לאורכו. התנועה הדיאלקטית נובעת מהיחס השונה והסובייקטיבי שלהם לתחומי חיים שונים, מהתפיסה והדימוי שלהם ביחס לעצמי האפשרי בעתיד, ומהרגשות החיוביים או השליליים, האמונות או הבנת המציאות הסובבת שמחשבות על העתיד מעוררות בקרבם. מחשבות על העתיד מעוררות באופן טבעי גם רגשות באשר לעתיד - פחד, תקוות, ציפיות, התרגשות או אפילו אדישות. גם במחקר זה המרואיינים הביעו מנעד רחב של רגשות: לעיתים שליליים, לעיתים חיוביים, ולעיתים תנועה ביניהם. ביטוי של רגשות כתגובה למחשבות על העתיד הוא שכיח ומוכר בקרב כלל בני הנוער, וגם בקרב נוער נושר. ישנו קשר הדוק בין מחשבות לבין רגשות, כך שמחשבות יכולות לעורר רגשות ורגשות מעלים מחשבות. מעגל המחשבות על העתיד מעורר רגשות כלפיו, וחוזר חלילה, כחלק מהפנמת העמדות הקשורות לעתיד בקרב בני הנוער.

עצם העובדה שהמרואיינים במחקר זה הביעו רגשות כלפי העתיד מעידה על תהליך של גיבוש תפיסת העתיד ואוריינטציית עתיד שהם חוו באותה עת. הדבר בא לידי ביטוי בראיונות עצמם, שבהם השאלות הראשונות נסובו סביב מחשבות קוגניטיביות לגבי העתיד והדרך שבה הם תופסים את העתיד, ומהן עלו וצצו גם הרגשות. הנתונים מראים שהמרואיינים שוחחו על פחדים וחששות מהעתיד, אך הביעו גם רגשות חיוביים ואופטימיים של תקוות וציפיות ממנו. השוני בין הממצאים הללו לבין התאוריה בתחום מעיד על אפשרות לאופטימיות ביחס לבני הנוער המרואיינים, נוכח יכולתם להפנות מבט לעתיד גם אם ההווה שלהם אינו ודאי או רווי קשיים. הדבר מעיד גם על הכוחות שלהם ועל תהליך אישי של בנייה וחיזוק הביטחון העצמי, וכן על היכולת הגבוהה שלהם אלו להביע רגשות - הקשורה לליווי ולטיפול הרציף שהם מקבלים מעובדי החינוך והטיפול ביחידות לקידום נוער. חלק מהשירותים ביחידות כולל עבודה רגשית שנעשית באופן פרטני וקבוצתי, וניכר כי היא מאפשרת לבני הנוער לתרגל ביטוי רגשות ולהתנסות בהם כחלק מכישורי חיים תקינים.

השלכות המחקר

מתוך הממצאים והמסקנות של מחקר זה עולה החשיבות שבפיתוח וקידום אוריינטציית עתיד אצל בני נוער נושרים, והמשמעות הרגשית, החברתית והלימודית הנלווית לכך. ההשלכות המעשיות של מחקר זה כוללות שני היבטים: מסקנות המכוונות להתפתחותו של הפרט, קרי בני הנוער הנושרים עצמם, ומסקנות המכוונות למסגרת הארגונית שאליה משתייכים בני נוער אלו - היחידות לקידום נוער.

1. השלכות מעשיות לצוות החינוכי-טיפול ברמת הפרט: על מנת לפתח אוריינטציית עתיד בקרב בני נוער נושרים נדרשת עבודה חינוכית-טיפולית פרטנית או קבוצתית המכוונות להשגת תחומים אלו. עבודה זו כוללת עיבוד של חוויית הנשירה ותחושות הכאב והסבל הנלווית אליה, תהליך הכוונה לביורר עמוק של המטרות והיעדים של בני הנוער באשר לעתידם, וזיהוי אפשרויות עתידיות בתחום המשפחה, המגורים, ההשכלה או התעסוקה, בניית תוכנית התערבות אישית הכוללת חיזוק של הדימוי העצמי והתפיסה העצמית - במיוחד סביב יכולת לימודית ומסוגלות לימודית, פיתוח בקרב הנוער את התובנה כיצד פעולות בהווה (חיוביות או שליליות) משפיעות על העתיד האישי, וחיזוק החוסן האישי ומניעת התנהגויות סיכון.

2. השלכות מעשיות ברמת הארגון - היחידות לקידום נוער: מומלץ לשנות את התפיסה בקרב הצוותים המקצועיים ביחידות לקידום נוער כי בני נוער נושרים מתקשים בחשיבה עתידית ובפיתוח אוריינטציית עתיד. במקום זאת כדאי להטמיע בקרבם את המסגרת התאורטית הנוכחית, כבסיס להבנת התופעה של אוריינטציית עתיד של נוער נושר. כמו כן מומלץ לגבש מדיניות אחידה הכוללת ניסוח תפיסת עבודה ותהליכי ההטמעה, שילוב של אוריינטציית עתיד במכלול פעילותן של היחידות, פיתוח תוכניות התערבות חינוכיות-טיפוליות ויצירת מארג של הכשרות והשתלמויות לצוותים המקצועיים להטמעת נושאים אלו.

לסיכום, מחקר זה על מגבלותיו הוא רק ראשיתו של העיסוק באוריינטציית העתיד של נוער נושר. נדרשים עוד מחקרי המשך רבים שירחיבו את יריעת המחקר למספר רב יותר של בני נוער באמצעים כמותיים מקיפים. כמו כן מומלץ להרחיב את המחקר לאוכלוסיות נוספות של בני נוער נושרים המטופלים ביחידות לקידום נוער, כדוגמת בני נוער ערבים, חרדים, בני העדה האתיופית ועולים חדשים. נוסף על כך מומלץ להרחיב את בחינת ההיבט המגדרי שלא נדון לעומק במחקר הנוכחי, ולבחון את ההבדל בין נערים לנערות בהקשר של אוריינטציית עתיד. ולבסוף, מומלץ לקיים מחקרי פעולה שיבחנו את איכותן של תוכניות ההתערבות המקדמות אוריינטציית עתיד בקרב נוער נושר.

מחקר זה מציע מודל תאורטי כבסיס לתפיסת עבודה ושינוי במדיניות היחידות לקידום נוער, הרואה את פיתוח אוריינטציית העתיד של בני נוער נושרים כמרכיב חשוב בעבודתה. המסקנות היישומיות המוצגות במאמר יכולות לספק כלים מעשיים לשילוב תחומים אלו בפעילות היחידה,

ולהציע דרכים פרקטיות וקונקרטיות ליישום בתוכנית התערבות לנוער, בתוכנית הלימודים של הכנה לעולם העבודה ובתוכניות ליבה אחרות, וכן בפעילויות קבוצתיות.

ביבליוגרפיה

- דקל, ש' (2018). עולמן של מתבגרות בחברת חב"ד: ניתוח אקולוגי של תפיסת תפקידי נשים ואוריינטציית העתיד. **שאנן, כ"ד**, 99-125.
- הרץ, ג' (2019). **חינוך-טיפול בקידום נוער: תפישה, הלכה ומעשה - ספר הנחיה לעובדי חינוך-טיפול**. ירושלים: משרד החינוך.
- זכאי, ד' (1998). **זמן פסיכולוגי**. תל אביב: משרד הביטחון.
- טור, ח' (2009). **אוריינטציית עתיד בקרב נוער ממוצא אתיופי: הקשר בין אוריינטציית העתיד בתחומי השכלה וקריירה לזהות לאומית**. חיבור לשם קבלת התואר מוסמך האוניברסיטה. אוניברסיטת חיפה.
- כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש', ריינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער**. ירושלים: מכון ברוקדייל.
- להב, ח' (2000). "נוער בסיכון" - התופעה בפרספקטיבה. **מניתוק לשילוב**, 10, 1-9.
- להב, ח' (2004). תופעת הנשירה ממערכת החינוך - הוויכוח על המספרים ומי משלם את המחיר. **מניתוק לשילוב**, 12, 11-27.
- מחאג'נה, ס' (2014). "בדרך אל העתיד": בדיקת אורך של הקשר בין משתני סביבת המשפחה, סביבת בית הספר לבין בחירת מסלול קריירה בקרב צעירים ערבים בישראל. קרן גנדיר.
- משרד החינוך (2021א). **המחלקה לקידום נוער - היל"ה**. נדלה מתוך: <https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/YeledNoarBesikun/machlakot/KidumNoar>
- משרד החינוך (2021ב). **פדגוגיה מוטת עתיד**. נדלה מתוך: <https://edu.gov.il/minhalpedagogy/mop/pedagogy-disign/Pages/future-pedagogy.aspx>
- סיגור, ר' (2001). מצוקות נפשיות, משאבים אישיים, ומשימות התפתחותיות: קורלטים אישיותיים של אוריינטציית העתיד של מתבגרים. **עיונים בחינוך**, 5(1), 7-44.
- צבירן, ג' (2020). **נשירת תלמידים ממערכת החינוך: הגדרה, מדידה וניבוי**. ירושלים: יזמה - מרכז לידע ומחקר בחינוך.
- קירש, א' (2017). **עתיד האוניברסיטאות ואוניברסיטאות העתיד: תהליכים, סוגיות, מגמות והערכות**. חיפה: מוסד שמואל נאמן. נדלה מתוך: <https://www.neaman.org.il/universities-of-the-future>

- קפלן-תורן, נ' (2002). אוריינטצית עתיד של מתבגרים בהקשר של עליה וקליטה. **הייעוץ החינוכי**, 11, 179-197.
- רבינוביץ, מ' (2009). **גיוס בני נוער עם נתונים ויכולת הסתגלות ברמה נמוכה ושירותם בצה"ל**. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- רן, ע', אלמגור, ר' ויוספסברג-בן יהושע, ל' (2019). הלומדים החדשים: מאפייני דור ה-Z בכיתה ומעבר לכותלי בית הספר. תל אביב: מכון מופ"ת.
- Arkin, N., & Cojocar, S. (2018). Youth Dropouts in Israel and Their Treatment in the Youth Advancement Units. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala*, 61, 218-230.
- Bartlett, J., & Domene, J. F. (2014). The vocational goals and career development of criminally involved youth experiences that help and hinder. *Journal of career development*, 42(3), 229-243.
- Bencsik, A., Juhász, T., & Horváth-Csikós, G. (2016). Y and Z Generations at Workplaces. *Journal of competitiveness*, 6(3), 90-106.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London, UK: Sage.
- Chen, P., Vazsonyi, A. T., Geldhof, G. J., Lerner, R. M., Lerner, R. M., Bowers, E. P., Geldhof, G. J., & Bowers, E. P. (2013). Future orientation, school contexts, and problem behaviors: A multilevel study. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 67-81.
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2014). Work and family plans among at-risk Israeli adolescents: A mixed-methods study. *Journal of career development*, 41(3), 163-184.
- Cinamon, R. G., & Hasson, I. (2009). Facing the Future: Barriers and resources in work and family plans of at-risk Israeli youths. *Youth and Society*, 40, 502-525.
- Creed, P. A., Conlon, E. G., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Career barriers and reading ability as correlates of career aspirations and expectations of parents and their children. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 242-258.g
- Crespo, C., Jose, P. E., Kieplkowski, M., & Pryor, J. (2013). "On solid ground": Family and school connectedness promotes adolescents' future orientation. *Journal of Adolescence*, 36(5), 993-1002.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: W.W Norton & Company.
- Etzion, D., & Romi, S. (2015). Typology of youth at risk. *Children and Youth Services Review*, 59, 184-195.

- Flouri, E., & Buchanan, A. (2002). The role of work-related skills and career role models in adolescent career maturity. *The Career Development Quarterly*, 51(1), 36-43.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Hatala, A. R., Pearl, T., Bird-Naytowhow, K., Judge, A., Sjoblom, E., & Liebenberg, L. (2017). "I have strong hopes for the future": Time orientations and resilience among Canadian Indigenous youth. *Qualitative health research*, 27(9), 1330-1344.
- Himi, H. (2014). The HILA Program : A Second Chance for Youth at Risk. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(3), 153-161.
- Jackman, D. M., & MacPhee, D. (2017). Self-esteem and future orientation predict adolescents' risk engagement. *The Journal of Early Adolescence*, 37(3), 339-366.
- Kaim, Z., & Romi, S. (2015). Adolescents at risk and their willingness to seek help from youth care workers. *Children and youth services review*, 53, 17-23.
- Kortering, L. J., Braziel, P. M., & McClannon, T. W. (2010). Career ambitions: A comparison of youth with and without SLD. *Remedial and Special Education*, 31(4), 230-240.
- Leavy, J., & Smith, S. (2010). Future farmers: Youth aspirations, expectations and life choices. *Future Agricultures Discussion Paper*, 13, 1-15.
- McCabe, K. M., & Barnett, D. (2000). The relation between familial factors and the future orientation of urban, African American sixth graders. *Journal of Child and Family Studies*, 9(4), 491-508.
- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2015). The past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence. In M. Stolarski, N. Fieulaine & W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory: Review, research and application* (pp. 115-129). Cham: Springer.
- Morgenroth, T., Ryan, M. K., & Peters, K. (2015). The motivational theory of role modeling: How role models influence role aspirants' goals. *Review of General Psychology*, 19(4), 465-483.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental review*, 11(1), 1-59.
- OECD (2016). *Society at a glance 2016: OECD social indicators*. OECD Publishing.

- Oshri, A., Duprey, E. B., Kogan, S. M., Carlson, M. W., & Liu, S. (2018). Growth patterns of future orientation among maltreated youth: A prospective examination of the emergence of resilience. *Developmental psychology*, 54(8), 1456-1471.
- Passig, D. (2003). Future-time-span as a cognitive skill in future studies. *Futures Research Quarterly*, 19(4), 27-48.
- Piaget, J. (1955). The development of time concepts in the child. In P. H. Hoch & J. Zubin (Eds.), *Psychopathology of childhood* (pp. 34-44). New York, NY: Grune & Stratton.
- Raffaelli, M., & Koller, S. H. (2005). Future expectations of Brazilian street youth. *Journal of Adolescence*, 28(2), 249-262.
- Rojewski, J. W. (1995). Impact of at-risk behavior on the occupational aspirations and expectations of male and female adolescents in rural settings. *Journal of Career Development*, 22(1), 33-48.
- Rojewski, J. W. (1999). The role of chance in the career development of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 267-278.
- Seginer, R. (1995). The hopes and fears of anticipated adulthood: Adolescent future-orientation in crosscultural context. In G. Trommsdorf (Ed.), *Kinderheit und Jugend im Kulturvergleich* (pp. 225-247). Weinheim, Germany: Juventa.
- Seginer, R. (2000). Defensive pessimism and optimism correlates of adolescent future orientation A domain-specific analysis. *Journal of Adolescent Research*, 15(3), 307-326.
- Seginer, R.. (2003). Adolescent future orientation: An integrated cultural and ecological perspective. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes, & D. N. Sattler (Eds.), *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit 11, Chapter 5). Bellingham, WA: Western Washington University Publishing.
- Seginer, R. (2009). *Future Orientation: Developmental and Ecological Perspectives*. New York, NY : Springer.
- Seginer, R., & Halabi, H. (1991). Cross-cultural variations of adolescents' future orientation the case of Israeli druze versus Israeli arab and jewish male. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22(2), 224-237.
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2004). How the future orientation of traditional Israeli Palestinian girls links beliefs about women's roles and academic achievement. *Psychology of Women Quarterly*, 28(2), 122-135.
- Sun, G. Z. (2013). *The Division of Labour in Economics: A History*. London, UK: Routledge.

- Worrell, F. C., & Hale, R. L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly, 16*(4), 370-388.
- Yates, S., Harris, A., Sabates, R., & Staff, J. (2011). Early occupational aspirations and fractured transitions: A study of entry into 'NEET' status in the UK. *Journal of Social Policy, 40*(03), 513-534.
- Zheng, L., Lippke, S., Chen, Y., Li, D., & Gan, Y. (2019). Future orientation buffers depression in daily and specific stress. *PsyCh journal, 8*(3), 342-352.

הפרדת "הזמן הדבוק" עבר אינו עתיד מהמשגה לפרקטיקה בהדרכה

הדס זאבי סלע

תקציר

מאמר זה מציג את המושג 'תפיסת הזמן הדבוק' שעלה והתהווה מהדרכת נשות ואנשי קידום נוער והמטפלים השונים. במילים אחרות, הינו תוצר של הבאת עבודת השטח אל ההדרכה המקצועית.

"הזמן הדבוק" מתאר את התפיסה המנטלית הרווחת בקרב בני נוער וצעירים בסיכון, שהעבר והעתיד אינם שונים - העתיד מוכר, ידוע מראש ובלתי ניתן להשפעה ולשינוי - "מה שהיה הוא שיהיה". בהתאם לרוחה של תפיסה זו ההתנהגות מקובעת בדפוסי עבר ומקשה על ההיענות להתערבויות החינוכיות טיפוליות המוצעות.

מול תפיסה זו אנשי המקצוע נותרים במבוי סתום וחסרי מענה לנערים ולנערות. את התחושה הזו הם חולקים בהדרכה.

חלקו הראשון והתיאורטי של המאמר מציג תפיסות זמן שונות ומניח כי יסודות תפיסת הזמן הדבוק טמונים בליקויי תהליכי מובחנות בהתפתחות.

חלקו השני של המאמר מתאר את עבודת השדה באמצעות מודל הדרכה להתמודדות אנשי מקצוע עם "תפיסת הזמן הדבוק" דרך ארבע מפתחות: (א) בניית הערכה עצמית ריאלית חיובית ומגוונת (ב) מובחנות וחיזוק הפרט מתוך הקבוצה כדבוקה (ג) בחירת המטרה הראשונית ועידוד מוטיבציה למאמץ (ד) התמודדות עם התהליך התנודתי. אסטרטגיות ההתערבות הללו ילוו בהמחשות, מהם יוכלו ללמוד ולהיתרם כל העוסקים במלאכה לקדם בני נוער בסיכון, בפרויקטים המיועדים להשגת כשורי חיים ואבני דרך מותאמות לגילם.

מילות מפתח: צעירים בסיכון, בני נוער בסיכון, הדרכה, הערכה עצמית, תהליכי שינוי, מובחנות ומוטיבציה.

תפיסת "הזמן הדבוק", מהי?

בקרב בני נוער בסיכון רווחת התפיסה שאין טעם להתאמץ כיוון שהעתיד צפוי ומוכר ולא יביא עימו שינוי מהעבר ומההווה. 'אקסיומה' זו נחוות נוקשה ומקשה כיוון שמטרפדת כל ניסיון להתקדם ומותירה את אנשי הסיוע מותשים וחסרי מענה. המודל היישומי להתמודדות עם התפיסה הזו, כפי שמופעל בהדרכות, יוצג לאחר הכרות עם "תפיסת הזמן הדבוק".

מקורת תפיסת הזמן הדבוק

תפיסת "הזמן הדבוק" הינה תפיסה פסיכולוגית של הזמן.

ניתן להבחין בסוגים שונים של זמן: פיסיקלי, ביולוגי ופסיכולוגי. הזמן הפיזיקלי הוא הזמן ששעון מודד. ניתן לראותו כרציף ונעמן העבר אל העתיד בכיוון המוגדר כחץ הזמן.

הזמן הביולוגי מייצג התרחשות של תהליכים ביולוגיים מוגדרים ונשלט על-ידי "שעונים" ביולוגיים הקובעים התנהגויות מחזוריות באורגניזמים חיים. בדומה לזמן הפיסיקלי גם הזמן הביולוגי רציף ולנארי על חץ הזמן. לעומתם, הזמן הפסיכולוגי הוא הזמן שהתודעה חווה. זמן זה אינו רציף הוא בנוי מגירויים, רגעים פסיכולוגיים, המגיעים אל חושינו מעובדים ומתורגמים לכלל חוויה תפיסתית אחת. הזמן הפסיכולוגי מקדש אירועים, זוכר אירועים ושומט אירועים מתודעתו באופן סובייקטיבי. כולנו מכירים את תחושת ההפתעה לגלות שבן משפחה קרוב זוכר השתלשלות אירועים שונה משלנו לגבי עברנו, למרות שנכחנו באותו אירוע. לעיתים אירועים חיוביים ומחזקים נדחקו לטובת אירועי קשים מן הילדות - ויש שלהיפך, בכל מקרה יחידות הזמן הפסיכולוגי הן סובייקטיביות ונוצרות ללא היענות לחוקים חיצוניים. יתרה מכך כל תרבות יכולה לייחס דרגת חשיבות אל העבר, ההווה או העתיד, ולמקד את פעולותיהם של האנשים אל אחד או שניים מאלה. למיקוד כזה תהיה השפעה מכרעת על החלטות האנשים בכל צומת ופרשת דרכים. תרבויות שונות פיתחו יחס שונה אל העתיד: הכל מקרי; 'מכתוב'; גורל; הכל צפוי והרשות נתונה; דטרמיניסטי ועוד. בתרבויות הלא-מערביות, מתקיים זמן מעגלי - מחזורי ("מה שהיה הוא מה שיהיה" או "אין חדש תחת השמש" כמו בזמן הדבוק), גישה זו מובילה להתמקדות בהווה. לפי גישה זו אין טעם לתכנן את העתיד משום שהעתיד הוא חזרה על מה שהיה בעבר. יתרה מכך, ללא תמונת עתיד אנו עשויים להתקיים במעין סביבה נטולת זמן. בסביבה כזו, השליטה על החיים אינה מתוך התכנון אלא תהיה מסורה בידי המקרה והסתברויות סתמיות (בן-ברוך, 2000). מנגד, עבור מי שממוקד במטרותיו העתידיות עד דחק נפשי, תחושת זמן של הווה המשכי, תורמת לתחושת קבלה בהעדר שיפוטיות, להפחתת לחצים ומחשבות טורדניות וזוכה לתהודה רחבה דרך המושג mindfulness (Gu, Strauss & Bond, 2015).

לעומת זאת, לפי הגישה המערבית ניתן ורצוי לתכנן את העתיד משום שהוא עומד להגיע וטרם

התרחש. בחברה הישגית, בני הנוער והצעירים מעצבים את ההווה על ידי העתיד. כיצד? הם משקפים תמונה דינמית מתמדת של העתיד על מסך התודעה המתעצבת: מה ארצה להיות, מה כדאי שיקרה איתי, מה רצוי שיהיה לי... תמונה זו בתודעה מעצבת את האישיות ומעניקה עקביות וגיבוש להתנהגותנו בהווה. העתיד נכנס להווה כדי לעצב את עצמו, הרבה לפני שהוא מתממש (בן-ברוך, 2000).

בהתערבות עם בני הנוער והצעירים בסיכון, הצבת מטרות ופיתוח יוזמה הם האמצעים לפתוח את הדלת.

למרות שהיכולת הקוגניטיבית לקשור בין רצף של שלוש התרחשויות (קרה, קורה, קורה, יקרה) נרכשת בילדות המוקדמת, **לעיתים קרובות מידי חסרה תמונת העתיד במסך התודעה של הנערים בסיכון. מדוע כך הדבר?**

מעבודת השדה נוכחנו להבין שהחוויה המרכזית המשותפת לנערים ולנערות בסיכון היא כישלון מתמשך וחוסר קומפלטיות במילוי תפקיד כלשהו כתוצאה מפגיעה ב"מטען הבסיס" של חווית הכלה ואחזקה מהבית (מור ומנדלסון, 2006). המשפחה והמסגרת החינוכית אינם נוכחים ואינם משפיעים במידה הנדרשת ולכן **נפגעת ההבשלה** הרגשית והקוגניטיבית שבין ביטויה: עיבוד מידע חדש, יחסי סיבה ותוצאה, קבלת סמכות, יצירת קשרים, תפקוד עצמאי והיענות למסגרת.

בהעדר אפשרות למציאת פתרון ורגיעה על פני זמן, הילד מפחית מראש את הציפיות והחיפוש אחר תיקון או שינוי (זאבי, 1998). פועל יוצא מכך: **תבנית העבר נטמעת עבור כל ההתנסויות העתידיות**, ההווה והעתיד 'נדבקים', מוטמעים ומותאמים להתנסויות העבר.

עבור נערים בסיכון תחושת העבר, ההווה והעתיד קשורה בחוויה אישית מתמשכת שהכול מוכר וידוע מראש, חוויה שאין חדש תחת השמש'. תחת המעטה המאפיל של תפיסה זו - סיכוי ושינוי הינם קלושים. תחושה זו פוגעת באופטימיות, מייבשת את הזרעים של התקווה, פוגעת בתכנון העתיד הקרוב ומבטלת גיוס אנרגיות לעשייה.

אנשים שמפתחים גישה של מוביליות חברתית, הנשענת על 'חברה צודקת' מאמינים שהם חופשיים ממגבלות הנכפות מבחוץ, שהם שווים וראויים ליחס אנושי ומכבד. בכדי לחזק גישה זו על המטפלים והיועצים לפתח התערבויות הממוקדות בעתיד (Toporek, 2018). בהתאם לתפיסה זו המוביליות החברתית והסיכוי להשתלב בחברה קשורים ברמה גבוהה של מובחנות עצמית ומתוכת על ידי תחושה חזקה של תקווה (Toporek, Gerstein et al, 2006).

גם כשקיימת תחושת זמן והמתבגר מבחין באופן ראלי שמה שהיה, עבר - ולא ניתן לשינוי והעתיד שיהיה - הוא רצועת הזמן הלא ידועה - עדין התחושה האישית נשלטת על ידי התפיסה והתחושה שאין שינוי וסיכוי, שהעתיד נקבע עבורי, מוכר, שלילי לרוב, ו'נידונתי לו'.

השיחה הבאה מדגימה את תפיסת הזמן הדבוק באמצעות תיעוד פגישה לילית של מנהל ניידת

לילה עם נער בן 17, יוצא העדה האתיופית, לאחר כשנה של בטלה וחוסר מעש מוחלט:

פגשתי את ד' על ספסל בשכונה, יושב לבדו ומעשן סיגריה, גופו שפוף, ראשו שמוט מטה ונדמה שהוא בוחה באדמה.

"אז מה עשית היום?" שאלתי, על אף שתשובתו הייתה ברורה לי לגמרי.
"ישנתי." הוא ענה.

"זהו? ישנת?"

"כן, אחרי זה קמתי ירדתי קצת לשכונה, ישבתי עם אנשים."

"ויש תכניות לימים הקרובים?" ניסיתי למצוא שביב של תקווה לעתיד לבוא.

"אין תכניות... לישון, מה זה כבר משנה"

"לא משעמם?" הקשתי.

"לא.. וואלה הכל דבש... קצת ישנים קצת עם חברים, מה כבר יכול להיות? אין יותר טוב מזה"

"וואלה? ומתי אתה הולך לישון?"

"תלוי ביום, בגדול לא לפני שתיים-שלוש."

"ועד מתי אתה ישן?"

"אחת- שתיים בדרך כלל"

"וזה לא מפריע לאמא? היא לא אומרת כלום?"

"נראה לך שזה מעניין אותה? מבחינתה שאני אעשה מה שטוב לי."

"ומה הלאה? עבודה?"

"ממש לא. מה רע לי? למה אני צריך לעבוד?"

"לא יודע... נראה לי משעמם קצת לישון כל היום, לא?"

"ממש לא. יש חברים, כשישעמם לי אולי אני אעשה עם עצמי משהו, סמוך עלי"

"ומתי זה יקרה?"

בשלב זה, לראשונה מאז התחילה השיחה, הרים אלי ד' ראשו, הישיר אלי את מבטו, הוריד ושתק למשך דקות ארוכות. ארוכות וריקות מאוד...

מנהל הניידת כתב את התיעוד הזה והציגו בהדרכה בתייה: האם יש לנו סיכוי לסייע במצב של חוסר תקווה?

בהקשר של 'תפיסת הזמן הדבוק' התקווה נקשרת לזמן העתידי.

התקווה מוגדרת לפי Snyder (1995) על ידי שני מרכיבים קוגניטיביים:

א. באמונה של האדם שיכול להשיג את השאיפות והמטרות שלו.

ב. בתפיסה של האדם את עצמו כבעל יכולת ודרך להגשמת המטרות שלו.

הגדרה זו של התקווה נשענת על האמונה החזקה בעתיד (Sandage & Crabtree, 2014). עתיד, שעבור נוער בסיכון, צריך להיות מופרד ומובחן מתחושת העבר.

מודל הדרכה להתמודדות עם "תפיסת הזמן הדבוק"


כאמור, אנשי המקצוע חשים מול תפיסת הזמן הדבוק תסכול עקב חוסר המוביליות החברתית והקיבעון הכבד המנטרל את היכולת להניע תהליך. במטרה לשחרר את תחושת המטפלים 'התקועים' באותן 'דקות ארוכות וריקות מאוד' - נציע את ארבעת המפתחות החיוניים להתערבות בהדרכה, באמצעותם ניתן להתחיל להפריד את הזמן הדבוק ליחידותיו. במטרה להוביל את הנערים והצעירים בסיכון לנוע בשביל חדש.

ארבע מפתחות למודל ההתערבות

 תהליך תנדודי	 מטרה ראשונה	 העצמי והדבוקה	 הערכה עצמית
אישור כוחות	התאמת ובחירת המטרה	מובחנות מהקבוצה	מובחנות מאובייקט מחליש
מכשולים צפויים	המאמץ כהישג	אישור לכוחה של הקבוצה	ריאליזם חיובי
כלים להתאוששות	פריטת ההישג היום יומי	מקורות תמיכה נוספים	פלורליזם בדימוי עצמי

בבסיס ההתערבות, נשות ואנשי מקצועות הסיוע והטיפול (במובן ובתרגום של care givers ולא של psychotherapists) המלווים נוער וצעירים, שוקדים ויוצרים מרחב עם הנער והנערה המאפשר שיח מכיל, שיתופי, סובייקטיבי, ייחודי, מבוסס על גילוי כוחות, שאינו שיפוטי ובמטרה גלויה לשילוב אקטיבי של הנער בתוכנית מפתחת ומותאמת באופן ייחודי לו ובבחירתו (מור ומנדלסון, 2006).

כעת נראה כיצד ארבעת המפתחות להפרדת הזמן הדבוק הניתנים בהדרכה, משולבים בקשר בו המטפל מאפשר לצעיר להתבונן ולבחור עבור עצמו.

(1)  **חיזוק הערכה עצמית** - המפתח הראשון וההכרחי בצרור הוא פיתוח הערכה העצמית. מחקרים על נערי רחוב מצאו כי ההערכה העצמית היא הבסיס לעבודה שיקומית וחזרה

למעגל התפקוד (Kidd & Shahar, 2008). אנשי מקצוע העובדים עם צעירים דרי רחוב מתארים כי קיימת הערכה עצמית נמוכה באופן גורף (Kidd, 2006). תחושת חוסר הערכה ומסוגלות הינה תחושה 'עריצה' שמטרפדת כל שבריר של מחשבה לשינוי. נער שפיתח דעה בסיסית שלילית על עצמו כמעט ולא יביא בחשבון שטמונים בו מעלות וכוחות. ישנם שלושה כלים דרכם ניתן לחזק הערכה עצמית.

(א) מובחנות מהאובייקט 'המחליש' - 'מובחנות עצמית' הינה תהליך התפתחותי מתמשך של האדם ליצירת הכרות עצמית, בחירה עצמית, הבנה עצמית, אותנטיות ויכולת הרגעה (Bowen, 1987).

השגת מובחנות בגיל ההתבגרות, תפיסת עתיד ונוער בסיכון

בלוס (Blos, 1979) תאר את 'תהליכי האינדוודואציה השניה' כתהליכים המפתחים תחושת ייחודיות, הנמשכים לאורך גיל ההתבגרות ומתקדמים מהתרופפות התלות בהורים, לתלות בקבוצה ועד ליצירת זהות עצמית וקשרים אינטימיים עם בני זוג. המובחנות בין העצמי לאחר במהלך התפתחות קובעות את הגבול בין העולם הפנימי לחיצוני, את הגבול בין דמיון למציאות, ואת ההבחנה בין מה שייך לעצמי (רגשות, מחשבות, שאיפות, דעות) ומה שייך לאחר. לעולם המובחנות אינה מושלמת ואין ציפייה להשיג אותה בשלמותה. יתרה מכך **מידה של מיזוג ונטשטוש הגבול חיונית בכדי לחוש קרבה וסיפוק ביחסים**, מידה הנשמרת על ידי איזון עדין עם המובחנות (זאבי סלע, 2007; Blatt, 2004).

רמת מובחנות גבוהה ברמה הבינאישית משקפת יכולת לשמור על אוטונומיה במסגרת מערכות יחסים אינטימיות עם אחרים חשובים וברמה התוך אישית כוללת את היכולת של האדם להבחין בין תהליכי החשיבה לתהליכי הרגש, לקשר בין סיבה לתוצאה, לווסת רגשות עזים, לחשוב בבהירות תחת לחץ ולקיים מודעות באשר לרגשותיו בהתאם לנסיבות.

הספרות המחקרית העוסקת במובחנות עצמית ובריאות נפשית מגובשת סביב הרעיון שהמובחנות בין העצמי לאחר קשורה בהנאה מבריאות פיזית ופסיכולוגית, בהערכה עצמית גבוהה ובהתפתחות נירולוגית תקינה (Lucente, 2012; Mair, 1998), בסיפוק עצמי ובפרט מחיי הנישואין; בשעה שחוסר מובחנות בין העצמי לאחר קשורה באופי חרדתי, חרדת פרידה, חרדה חברתית, בהפרעות אכילה ובתסמינים פיזיולוגיים (Peleg & Ahlam, 2012) ובסימונים להפרעה נרקיסיסטית, גבולית ולדיכאון (Lapsley, Aalsma, & Varshney, 2001). התמודדות לא אדפטיבית עם אירועי חיים מלחיצים ונסיבות קשות כמו מוות, כישלונות ופרידות, גם היא קשורה ברמת מובחנות עצמי נמוכה (Peleg, 2014). הישגים של מובחנות עצמית הינם תפיסה של חברה צודקת, מוביליות חברתית ואפשרויות לשינוי. ניסוח מטרות אישיות, ויסות רגשי, מודעות עצמית וגמישות ביחסים (Sandage & Crabtree, 2014).

השגת המובחנות מתגבשת כשמשפחות והורים מאפשרים תהליכי התבגרות תקינים על ידי יצירת מובחנות בינם לבין ילדיהם (Bowen, 1987). השגת הגדרה עצמית והתנהגות הסתגלותית עצמאית הינה תוצר של **קשר בטוח** מספיק בין ההורים לילדיהם המתבגרים. על ההורה להיות בשל דיו בכדי לאפשר את חוסר התלות בו ואת העצמאות של הילד. בקשר יציב ובטוח, שאינו מאופיין בריבוי קונפליקטים, המתבגר יחוש ביטחון בהורה ובחסינותו בכדי להתרחק ולפתח את הורדת התלות בו, לפתח עצמאות, דעה חופשית ויכולת לפתור בעיות.

(Blaustein, 1999; Quintana & Kerr, 1993; Garcia-Ruiz, Rodrigo, Hernandez-Cabrera, Maiquez, 2013; Bettmann, Tucker & Behrnes, 2016).

במשפחות בעלות רמת מובחנות גבוהה בין בני המשפחה נמצא שחבריה היו אפקטיביים יותר, מפותחים רגשית וממוקדים במטרה (Klever, 2009). כמו כן נמצא כי ברמת מובחנות נמוכה מתקיים מעבר בין דורי של סימפטומים נפשיים ופוסט טראומטיים בין הורים לילדים, ברמה גבוהה (Peleg, 2014; Jacobs, 2014).

מכל זאת אנו למדים כי, באופן פרדוקסלי, דווקא במערכות יחסים מורכבות ובנסיבות קשות, בהן המובחנות יכולה להקל על המתבגר והמתבגרת בסיכון - השחרור, הגדרה והתמקדות במטרות והשגת העצמאות - סבוכים יותר.

בעבודתנו המקצועית, לשם פיתוח הערכה עצמית והשגת מיקוד במטרה של ועם בני הנוער והצעירים - אנו נרתמים **לחזק ולעודד** את תהליכי המובחנות מאובייקט מחליש (הורה, מורה, מערכות ההדרה) בכדי לפתח הגדרה עצמית והערכה עצמית. חשוב לציין כי בתהליכי המובחנות איננו מעודדים מחיר של ניתוק וריחוק הקשר עם ההורה אלא מתמקדים בפיתוח הגדרה עצמית ומוטיבציה לשינוי.

לדוגמה, רווית בפרויקט לצעירים, כפי שהוצגה בהדרכה:

רווית, יתומה מאם מגיל 4, נשארה בבית אביה בתנאי הזנחה והועברה לחיות אצל סבתה. כאשר חצתה את גיל 18 החלה לקבל מביטוח לאומי סכום כסף משמעותי בשל מחלתה הכרונית (ממנה נפטרה האם). היא אינה מתגיית לצבא ושירות לאומי מתאפשר רק בלינה בבית הסבתא. עד להחלטה אם להתחיל שרות לאומי, היא החלה לעבוד. היא פנתה ליעוץ כיוון שאביה (אדם בעל כושר עבודה) דורש ממנה להעביר את הכסף אליו כפי שהיה כל השנים בטענה שהכסף הזה שייך לו כי הוא האחראי עליה. היא הגיעה נסערת ומבולבלת וחשה כי אינה יכולה שלא להעביר הסכום לאביה כי אז תזנח אותו, תשאיר אותו ללא כסף 'ותישאר ללא הורה'. הליווי ברווית התמקד בנפרדות מתחושת האשם כלפי אביה, מתחושתה הסובייקטיבית שהיא רעה, בהתמקדות ברצונות שלה, ביכולות שלה ובדרך שעליה היא רוצה לעלות, בהפרדה בין הרגשות שלה לבין מה האב גורם לה להרגיש, בהרחקת הסמיכות בין הקשר לאב ולמתן הכסף.

ההתערבות עם רווית נשארה פרי, היא שמרה את הכסף לעצמה במטרה ללמוד והחלה

שלם שכר דירה מעבודתה. היא לא התנתקה מאביה. הערכתנו הייתה כי כיוון שחיה אצל הסבתא חשה אמון בסיסי כלפי מבוגרים ונכנסה לתהליך בו העובדת תפסה מקום של מבוגרת משמעותית ומספקת עבורה. הקשר התבסס והעמיק וכך גם ההערכה העצמית של רווית.

(ב) פיתוח תפיסה עצמית ריאלית חיובית (ארון, 2002). למטפל יש תפקיד מכריע בלעודד את הנער לסקרנות, לחזק את ההתנסויות בתחומים מגוונים ולהעריך באופן חיובי אך ריאלי, תואם מציאות - את הכישרונות והשיפור שלהם. הריאליזם החיובי הינו מפתח בתיווך. לדוגמא, רנה, נערה במסגרת קידום נוער:

רנה הוציאה את כל כספי עבודתה (כמה אלפי שקלים) על 'בוק' צילומים לדוגמנות. ניסיונה לא צלח. בהדרכה המלווה של רנה סיפרה כי רנה בעודף משקל ואינה בעלת המידות המקובלות לדרישות. המלווה חששה לפגוע ברנה ולכן לא אמרה לה שלהערכתה הסיכוי יהיה קלוש וקיוותה איתה להצלחתה. רנה חוותה כאב על הפער בין התפיסה העצמית החיובית לבין התוצאה במציאות. בהדרכה המטפלת קיבלה אישור על שיקול הדעת לשמור על הערכה ודימוי גוף חיוביים של רנה. בעבודת התיווך רנה והמלווה שלה פיתחו שיח על: התכנון, ההתמקדות במטרה והכוחות של רנה, מה זה להיות דוגמנית? המלווה שאלה איזה צורך הדוגמנות תספק? למה רצית בכך? מהם הכישרים שלך? איך ניתן להשיג תחושת הכרה בעזרת הכישרים שלך? מה ניתן לעשות בכדי לחוש כך? - הריאליזם בא לפשר למידה של התנהגות מותאמת לכוחות הקיימים בנערה.

חשוב לציין כי הבאת דוגמא זו למעגלי ההדרכה של אנשי קידום נוער מובילה לזיכוכים ערניים, כיוון שיש המוצאים בריאליזם התערבות שפוגעת ב'חלום'. אין הכוונה שהריאליזם בא "לקצץ את הכנפיים", להפסיק לשאוף ולחלום, תפקידו הוא לעזור לאדם, בכל גיל, לחשוב על **דרכי הפעולה**, על **האלטרנטיבות**, לבדוק מה ניתן לשפר ואיך לשפר ולבנות מסלול להשגת המטרה המותאמת לאישיותו.

נערים וצעירים הבונים דימוי עצמי חיובי מנפח ולא ריאלי, לא כל שכן שלילי ולא ריאלי, עדיין מתקשים למצוא את דרכם כיוון שאינם משקיעים את המאמץ הנדרש להשגת המטרה. מטרנתנו היא לסייע להם בפיתוח ריאליזם חיובי המושתת על יכולות וכוחות.

(ג) פיתוח דימוי עצמי פלורליסטי - משמעו בניית דימוי עצמי **מגוון** בתחומים שונים, הנתמך על ידי הצלחות ונקודות חוזקה מכלל ההתנסויות של הנער.

לדוגמא, ניר, שמגיע לניידת לילה עירונית סיפר שמשנתך בליגת כדורגל והינו שחקן טוב. אבא שלו חולם שיהיה שחקן כדורגל בקבוצה אותה אוהד בעיר מגוריהם. ניר מאמין שהוא יהיה בקבוצה ושהוא השחקן המצטיין בקבוצתו. אחר שהיו מיונים לקבלת

'ספורטאי מצטיין' בשרות הצבא, הסתבר לניר שהוגבל מספר החיילים שחקנים מצטיינים. בעוד שני חברים מקבוצתו נכללו ברשימה הוא לא נכלל בה. הוא החל תהליך התדרדרות ונסיגה מכלל המסגרות.


ניר, שנחשב בעיני חבריו ובעיני עצמו שחקן טוב, פיתח הערכה עצמית חיובית אך לא ריאלית, כלומר היה בה מרכיב מופרז ומנופח של תפיסת העצמי הממוקדת בתחום אחד. הריאליזם בתפיסת העצמי חשוב בכדי למנוע נפילות כואבות על הקרקע הקשה של המציאות. ההתדרדרות של ניר עקב הדחיה מאישור ספורטאי מצטיין מהצבא התרחשה בחלקה בגין תפיסה לא ריאלית של הכישורים שלו והדרישות הגבוהות במציאות ובחלקה האחר על היות הערכתו העצמית (ואולי גם הקשר ואהבתו של אביו) בנויה על חוזקו בעולם אחד, עולם הכדורגל. אילו הוא היה חווה עצמו כשחקן מעולה, ואפילו מצטיין בחלק מהמשחקים (על אף שלא עמד בקריטריונים של ספורטאי מצטיין), אילו היה תופס עצמו כספורטאי מעולה על ההתמדה וברוח הספורטיבית שלו, כאצן מעולה או לצד זה כנער מוכשר בתחומים אחרים ובעל יכולות וחזקות ביחסי אנוש, בהובלת חברים, לדוגמא, הדחיה לא הייתה גורמת להתמוטטות נפשית ורגרסיה מוכללת בתפקוד הכללי.

אנשים מדוכאים, בעלי הערכה עצמית נמוכה, נוטים "לתייק" את כל התכונות השליליות שלהם באותו קובץ, כך שכאשר הם חווים כישלון מסוים או חושבים על חולשה אחת, כל שאר החולשות עולות ובאות בעקבותיהם. לעומת זאת כאשר "מערכת התיק" מחולקת למגירות ותת תיקיות רבות ומגוונות לפי נושאים שונים: ספורט, לימודים וחי" חברה - נקודות הכוח והחולשות מקובצות יחד באותה תיקייה ואז החוויה של הנער מאוזנת יותר (ארון, 2002).

להלן דוגמא לתיאור פלורליסטי בתפיסה העצמית של נערה בפנימייה, מתוך שיחה עם המדריכה, כפי שהובאה בהדרכה:

"בלימודים אני בסדר גמור, יש דברים שקל לי ויש דברים שקשה לי. בספרות והיסטוריה הולך לי טוב יותר מאנגלית. אבל אני גם משקיעה יותר לפני מבחן בהיסטוריה כי זה יותר מעניין אותי. אם הייתה לי עזרה באנגלית יכול להיות שהייתי משתפרת, כי בסך הכל אני מתבטאת טוב בעברית, אז זה אומר שיש לי יכולת בשפות. עם החברות אני לא נחשבת חברותית, אבל אני טובה בקשר אישי, יש לי שתי חברות מהגן. זהו. נראה לי שזה מספיק לי... כן זה מספיק לי".

לשם בניית הערכה עצמית פלורליסטית המבוגר המשמעותי משקף את הפרדות בין האירועים והיכולות ונשמר מחובר לעובדות ולמציאות. אין זה נכון לומר לנער ששיחק מעולה במשחק בשעה ששיחק ברמה בינונית. ניתן לשחזר מהלך שהיה מרשים מצדו בזמן המשחק הנוכחי, או לתאר ולאזן עם עובדות ממשחק שבו נחל הצלחה והרשים ביכולותיו. ההתייחסות הפלורליסטית בדיאלוג חייבת להיות אמינה בכדי שתיווצר תחושה עצמית חיובית ריאלית ולא בלתי מותאמת מדולדלת או/מנופחת.

(2)  **הפרדת העצמי מתחושת העצמי הקבוצתי, מהדבוקה.** בכרונולוגיה של ילדים בסיכון, בהעדר תחושת הגנה כשהתסכול מהמסגרת החינוכית והמשפחתית ליווה את ילדותם, הם העמיסו את צורכי העצמי שלהם על 'משאית' הקבוצה, בדרך כלל החבֵּקָה בשכונה. חבורה של מתבגרים תמיד יחד, שהפכה כל אחד מהם לחלקיק בתוך שלם קבוצתי משמעותי והכרחי להישרדות. החבורה, הדבוקה, מספקת אישור, תמיכה ותחושת שייכות.

נמצא כי צעירים ובני נוער בעלי רמות גבוהות של חוסן ייהנו מתחושה של הכרות עצמית (יודעים מה הם רוצים ומה מעדיפים) ומתיקוף עצמי, בכך שאינם נשענים על תיקוף הסביבה והערכה העצמית שלהם אינה תלויה באחרים (Sandage & Harden, 2011).

במסגרות של נוער בסיכון, עם הגיעם לגיל 18 - 20 ועוד קודם, הצעירים מחוסרי תחושת עצמי מספקת בכדי לבחור עבור עצמם ולזהות את מה שטוב עבורם. עקרון ההתערבות המעודדת את חיזוק 'המובחנות העצמית' מתקיים גם במובחנות מ'הקבוצה'.

לדוגמה: שיחה בפרויקט השמה לתעסוקה, הצעירה נשאלה על ידי המלווה:

- "מה תרצי לעשות?"

- "עוזרת גנות, כמו כולן" השיבה הצעירה,

- "אבל זה מתאים לך, את אוהבת להיות עם ילדים?"

- "טוב, אז אם לא זה קופאית בסופר, מי שלא מסתדרת בגן, עוברת לסופר".

בדיאלוג חסרה העדפה אישית, על פניה נעשית בחירה קולקטיבית אוטומטית.

המארג החברתי הקולקטיבי, המגן, מרשים ומרגש את אנשי המקצוע על מידת המסירות לקבוצת ההשתייכות - אך גם מזוהה כדבוקה שקשה להיפרד ממנה אותה, ולכן מטרפד סיכוי להשתלבות ביעוץ לתעסוקה, בצבא, בלימודים ובתוכניות שיקום כדיור מוגן, גמילה ועוד...

כיצד אנו מעודדים צעירים לנסות להשתלב בתוכניות כשהמחיר, לא אחת, הוא להתרחק מן הקבוצה אליהם הם משתייכים, דבוקים?

המטפלות והמטפלים מבינים שתפיסתם של הצעירים את הזמן כדבוק והחיבור לקבוצה כדבוקה - שורשיהם עמוקים. ללא עמדה שיפוטית ובגישה אמפתית לחוויית המטופלים אנו בהחלט יכולים להבין כיצד אלו התהוו והעמיקו שורש.

האישור לחשיבותה של הקבוצה - אנו מצאנו בהדרכות אנשי המקצוע כי, **האישור** לבחירה בקבוצה כמעוז השייכות, הנאמנות והקרבה הוא ההתערבות המשמעותית ביותר עבור הנערים. הקבוצה הייתה שם לפנינו (המטפלים) והיא מספקת חוויה של כוח, סולידריות וקשרי קרבה. יש להימנע מלהציע אלטרנטיבה לקבוצה, שהרי ניתוק ממנה עלול להוביל לתחושת בדידות וניכור. ברם, בשעה שהנערים יבקשו לצאת מהשכונה בכדי ליצור מרחק להתפתחות אישית, אנחנו

נהיה שם לחפש ולמצוא **מקורות תמיכה אלטרנטיביים** וקשרים נוספים וחדשים כמו ליווי חונכים ומתנדבים, מבוגר קשוב במסגרת ההשתלבות, ותמיכה זמינה בתקשורת הסלולרית.

לדוגמא, סיפרה נורית מנהלת פנימייה בהדרכה: גל סיים כיתה י"א בהצלחה. תלמיד מצטיין, אחראי וחבר טוב אחרי שנים של מאבקים בצוותי הפנימייה. הוא פוחד לחזור לשכונה ולחברים הישנים, לחופש הגדול, בטענה שעלול לחזור לעשות שטויות ולהסתבך. שוחחנו על הכוחות שלו והוא השיב שכשהוא חוזר לשכונה הוא אינו בטוח בכוחותיו שעמדו לצדו כאן בפנימייה. הוא הסביר שהחברים שלו היו אתו כל החיים שלו הם האחים שלו בדם והוא לא יוכל לאכזב אותם או להתרחק מהם, הוא מתגעגע אליהם ול'צחוקים' ביחד. הבנתי אותו, שוחחנו על המשמעות שלהם בחייו, אפילו שמחתי אתו שהם עדיין כה חשובים לו. סיכמנו שאני נותנת לו את האפשרות לחזור לפנימייה בכל זמן שירצה במהלך החופש. הצעתי לו לדלג בין השכונה לפנימייה בכדי להרגיש את הקרבה אליהם ולבלות איתם מחד ומאידך לשמור על עצמו מהשפעות שליליות, על ידי ההפסקות.

(3) בחירת מטרה ראשונה.

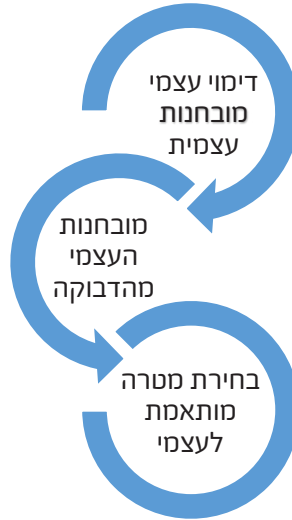
מתחילים במטרה קטנה - "גם מסע בן אלף מייל, מתחיל בצעד אחד" (לאו צי, טאו טה צינג).

מטרות ותוכניות גדולות ורבות מידי נדונות לכישלון כיוון שלעיתים אין למתבגר בסיכון את כישורי החיים המספקים לצלוח אותן. לשם כך יש לבנות **רשת תמיכה**: בסעיף הקודם דובר על אפשרות לבניית קשר מחוץ לדבוקה, בסעיף זה התמיכה מתרחבת גם לחיפוש מבוגרים משמעותיים, לאחזקה של מתנדבים, ליווי מקצועי וקבוצתי, הכנה ותיאום זמני פגישות של שיחות עדכון ותמיכה מראש. לפני שבוחרים מטרה עלינו לבדוק את קיומה של רשת התמיכה שתחזיק את המתבגר בדרכו החדשה.

בחירת המטרה הראשונית - המטרה הנבחרת תהיה תוצר של חשיבה עם הנער: מי הוא ומה הוא רוצה לעשות? מה הוא יודע לעשות? במה הוא כשרוני? במה יש לו סיכוי להצליח? מה יעניין אותו? ומה הם המכשולים הצפויים שלו?

בחירת המטרה הראשונית תהיה מדויקת יותר עבור הנער והנערה שעברו בשיח המקדם דרך בניית הדימוי העצמי ומובחנות העצמי, שני המפתחות הקודמים.

תרשים 2 - הנעה בין דימוי עצמי ומובחנות מהקבוצה לבחירת מטרה ראשונית



לעיתים תכופות אנו נתקלים בבעיה שהמטרה שאנו מציעים נתפסת 'קטנה' מידי ולא מספקת. לעיתים אף נשמע עמדה מזלזלת כלפי תכנית שנציע. ניכר כי טענה זו באה, כמו בדוגמא הבאה, מתחושה שהכול ניתן להשגה אפשרי ומוכר, כפי שתואר בחלק הראשון.

לדוגמא: מלווה מספרת: צעירה בת 22, אם חד הורית סירבה להצעתי ללמוד קורס מניקור (טיפול בציפורניים) כי היא רוצה רק בניית ציפורניים. תוך כדי השיחה ספרה שבארבע השנים האחרונות עברה 12 עבודות. לעומתה צעירות יותר ממוקדות ופחות פסימיות (אנו כבר יודעים לומר שהפסימיות לגבי העתיד קשורה בתפיסת הזמן הדבוק, ההשפעה של ניסיון העבר והדבקתו על ההווה והעתיד), קטפו את ההצעה להשתלב בקורס מתוך ציפייה לעבוד בתחום כשנה ובסיומה לצאת לקורס מתקדם של בניית ציפורניים.

בבחירת המטרה חשוב שאנו אנשי המקצוע נכיר את עולם הצעירים כיוון שיש תוכניות הכשרה שנתפסות כמושכות במיוחד עבורם כמו טכנאי סלולר, לימוד תקליטנות והגברה ועוד.

הפרדת הזמן הדבוק מתרחשת באופן טיבעי כשהמתבגר מתמיד בתוכנית ומתפקד בהתאם לדרישות, כיוון שמיצר הווה שונה מעברו ומתגייס במאמץ רב למען עתיד שונה.

מוטיבציה למאמץ

כאשר ניכר המאמץ להשתלב בתוכנית, ההפרדה המיוחלת בתפיסת הזמן הדבוק מתרחשת. ההגעה לשעורים בתוכנית הילה לדוגמא, ויצירת קשרים חברתיים ותקשורת עם מורים במסגרתה הינם שינוי מהתמונה המוכרת והפסקת מעגלי השחזור. בכל יום בהווה של התמדה והשקעה, השפעות העבר נחלשות ונבנה סיכוי לעתיד אחר. השינוי כבר מתרחש.

אישור וחיזוק של המאמץ - יש מי שחווים את תהליך ההשתלבות כמאבק מול חולשותיהם ולכן ישתמשו במטאפורה של 'ניצחון'. ההתחזקות מאפשרת להתמודד עם המכשולים ולהגיע לקו הסיום של קורסים והכשרות. אנשי מקצוע ישקפו את ההישג וימנעו מלהזניח אפילו את הזעיר מבניהם. נדרש חיזוק עבור התנהגויות הסתגלותיות כגון: ההצלחה בעמידה בזמנים, האחריות על נוכחות והיעדרות, הבאת הציוד הנדרש, השמירה על קוד לבוש, היענות לסמכות, השליטה בדחפים, דחיית הסיפוקים, הוויסות רגשי, פתרון הקונפליקטים, ההתמודדות מול משברים, יצירת הקשר המשמעותי. כל אלו אינם ברורים מאליהם, מצריכים מאמץ מבני הנוער וערנות של המטפלים למתן חיזוקים. ההתמודדות המאומצת הבלתי פוסקת - היא השינוי עצמו. מכאן שעל אנשי המקצוע לפרוט את המטרה להישגים יומיומיים הללו ולסמן את העמידה בהם. לעיתים כה קרובות בני הנוער מספרים כי האמונה של אנשי המקצוע בכוחותיהם והיעידוד הבלתי פוסק, גם במצבים הכי חשוכים, הובילו לעשייה שונה ממה שהורגלו. בהמשגה של 'הזמן הדבוק', עצם העשייה השונה הובילה להפרדה של העבר מהווה - לשינוי.

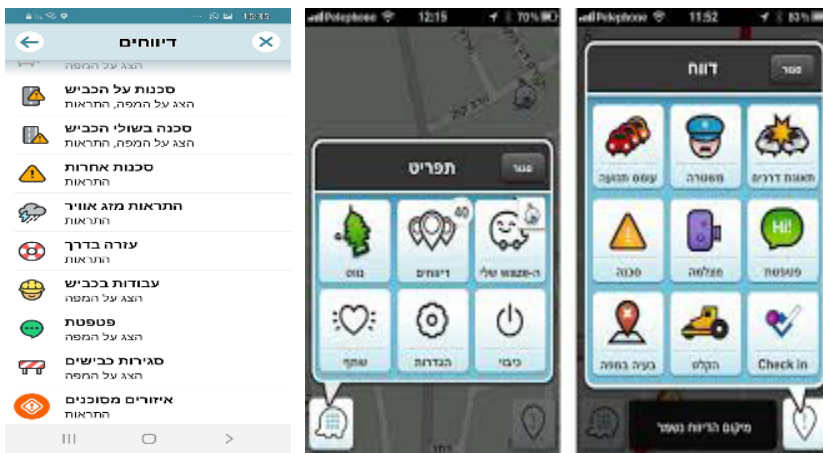
(4) תהליך תנודתי

המכשולים צפויים וההתאוששות מהמעידות שבדרך הינה המטרה הבאה. הקשיים נגלים או מסתתרים ללא הרף ונקודות השבירה והפרישה הינם איום שבשגרה. לכן אחר בחירת המטרה הראשונית מומלץ לאתר מראש את המכשולים הצפויים.

לדוגמא, בפרויקטים לתעסוקה נבנתה פעילות התערבות שמשלבת את עיקרון המטרה הקטנה, צעד צעד, בהתקדמות בהכשרה במטבח (כמו חיתוך, צילחות, פס קר, פס חם) ואת ההתאמה הייחודית לנער (כמו יצירת מנה אישית או הגשה). כמו כן הם חוזקו על המאמץ היום יומי. בתחילת דרכם בשיח עם המטפל המשתתפים ציירו את דרך ההתקדמות שלהם בפרויקט כמסלול נסיעה אישי שהמטרות התעסוקתיות מותאמות. על המסלול הם סימנו באופן אישי את הנפילות האפשריות בדרך (ההרגלים הנושנים), הבורות במסלול (עמידה בזמנים), המכשולים (ניהול כעסים), דרכים ללא מוצא (התפרצויות), מעקפים, רמזור אדום וכו'. בהנחיית המלווה הם רשמו באילו כוחות ישתמשו: מעקפים (כיצד להימנע, למי לפנות), הפסקה (תחנת דלק), הקשבה (תן זכות קדימה) ורמזורים אדומים (לעצור) בכדי להתגבר על המכשולים בדרך ולהמשיך בה.

המלווים והמטפלים מביאים תמונות של תמרורים ויחד הם משלבים אותם בתרשים הדרך. היצירתיות והומור, חווית הלמידה והקשר מתהדקים במשימה זו. רובם שואפים לעבור את מבחן התיאוריה להוצאת רישיון נהיגה ולכן השימוש בתמרורים הינו יעיל ומפתח עבורם.

עוד אפשר להמחיש את היציאה לדרך בעזרת האייקונים של יישומון וויז, בגרסאותיו השונות קיימת התייחסות לתכנון הדרך, אפשרויות לתקלות ולמכשולים, עליהם יש להתריע ולדווח.



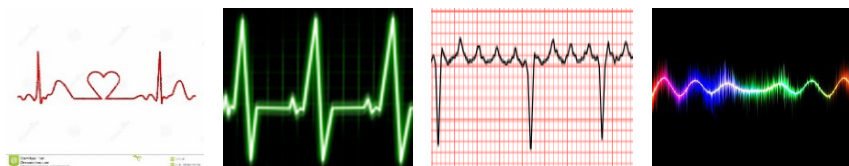
תמונה 1 - שימוש ביישומון WAZE לתיאור ההתקדמות בתהליך

המטפל והנער משוחחים על הנושאים בהתאם לאייקונים (עקבו אחר האייקונים בתמונה): מתי ארגיש/ הרגשתי עמוס? האם הייתה מעורבת סמכות (השוטר) האם הייתי שוטר עבור עצמי? האם הייתה תאונה, לדוגמא התפרצות זעם בעבודה? מהן הסכנות, מה יכול לגרום לי לפרוש? (המצלמה) מה נראה כלפי חוץ? (פטפטת) את מי אני רוצה לשתף, לדבר? לאן אני רוצה לנווט לפעם הבאה. האיור והשיח הפעיל מזמין טרמינולוגיה של דרך שיש בה עיכובים, שינויים, בורות ומציאת חישובים למסלול עוקף או חדש.

בשתי הדוגמאות, ובוודאי שיש רעיונות יצירתיים נוספים, המטרה להיות בדרך ולנבא את המכשולים מראש, בכדי לערוך את ההתמודדות איתם נגישה ופתוחה לשיח לכשיגיעו. יש לזכור כי ההתאוששות מ'נפילות' לעיתים לוקחת זמן רב, כיוון שדפוסי העבר עדיין משפיעים.

הדרך התנדוטית גם בהדרכת המטפלים - כשהמשבר מגיע אנשי המקצוע אינם נשארים אדישים. בשעה שהנער חוזר להרגלי העבר ו'תפיסת הזמן הדבוק' שוב שולטת, המטפל מנסה להחזיק את ההווה והעתיד מופרדים עבור הנער. השחיקה עלולה להחליש את המטפל ובמצבי קיצון אף להוביל לטראומטיזציה משנית של המסייע. ישנן דרכים להתמודד עם השחיקה הזו

על ידי עידוד המובחנות של המטפל מן המטופל וחיזוק האמפתיה על פני ההזדהות (זאבי סלע, 2017). אנו מצאנו כי שימוש בכרטיסים עם תמונות של מוניטור (המראות, עליות וירידות) נמצא יעיל. אנשי המקצוע זיהו את הדפוס המותאם להם המשקף את הטלטלות והשינויים העוברים על המטופלים שלהם, ושלחם איתם. השיח השיתופי לכשעצמו מספק תמיכה וחיזוק של המלווים במלאכתם רבת החשיבות.



תמונה 2 - כרטיסיות להדרכה על תנודות בתהליך

לא בכדי מאמר זה מסתיים בהתייחסות להתמודדות האישית, רגשית של אנשי קידום נוער. התנודות המאפיינות את הנערים והנערות בסיכון שואבות ולוקחות איתן גם את המטופלים עצמם. גם תפיסת זמן דבוק, המאופיינת בהעדר אופטימיות ואפשרויות צמיחה, צפויה ומתעוררת בהדרכות נשות ואנשי קידום נוער. איך שלא?

ההמשגה של תחושת זמן המשכי ופתוח לשינויים לעומת הזמן הדבוק והמקובע, וההתערבות המוצעת בכדי להגמיש את התפיסה הפסיכולוגית סובייקטיבית של הזמן, מטרתן להעשיר את הדיון הטיפולי המשתקף מחוויות השדה ולאפשר לאנשי המקצוע לעקוב אחר מבנה מקצועי ומסודר בשיח ביננו לבין עצמנו ועם הנערים והנערות.

יחד עם זאת, ברצוני לציין על שני **חסרים בהצגת המודל**. ראשית, על אף חשיבות אחזקת והכלת נשות ואנשי המקצוע, המאמר חוקר את התופעה כפי שמובאת בהדרכה והאפקטיביות שלו נשענת על חוויות המודרכים ולא ישירות מול הנערים בסיכון. בדיקת המודל ישירות על הנערים תתרום להשרשת המודל.

שנית, המודל מבוסס על טענות תיאורטיות, נתמך בספרות המקצועית ונמצא אפקטיבי בעבודת השטח אך אינו מבוסס על איסוף נתונים מחקריים. אישוש הטענות והשתקפותן על ארבעת המפתחות המרכיבים את המודל, תנחיל ותכשיר את נשות ואנשי המקצוע בצורה יעילה ומותאמת לאתגרים בשטח.

סיכום

מטרת מאמר זה הינה להסביר ולשפוך אור על תפיסת 'הזמן הדבוק' המאפיינת את התחושה הרווחת בקרב נוער בסיכון שאין סיכוי לשינוי, שהעבר, ההווה והעתיד אחד הם. בחלק הראשון של המאמר התפיסה הוסברה באופן תיאורטי ואלו עיקרי הדברים:

- * בני נוער וצעירים בסיכון נוטים לתפוס את עתידם כחסר סיכוי להיות שונה מעברם.
- * תפיסת הזמן הדבוק מטרפדת מוטיבציה לכניסה לתהליך של שינוי ומייבשת את התקווה.
- * שורשי דפוסי חשיבה של הזמן הדבוק מונחים בעבר ובסביבה בה הצעיר גדל החסרה בתהליכי מובחנות.
- * אפשרויות חדשות של עשייה עלולות להיות מלוות בלחצים ועל כן יש ללוות את הצעירים בתהליך של קשר ודיאלוג שיתופי, מכיל ואמפתי.

בחלק השני של המאמר הוצע מודל אפקטיבי בהדרכות להתמודדות עם 'תפיסת הזמן הדבוק' בשטח על ידי ארבעה מפתחות לשינוי, בליווי דוגמאות והמחשות.

להלן עיקרי מודל ההתערבות מול 'תפיסת הזמן הדבוק':

- * בניית הערכה עצמית בעלת חשיבות עליונה להצלחת ההשתלבות.
- * חיזוק תהליכי 'מובחנות עצמית'.
- * הערכה עצמית נבנית על פי עקרון הריאליזם החיובי והפלורליזם.
- * תכנון התהליך מתחיל בחיפוש אחר מטרה ראשונה מותאמת לעצמי ולא מורכבת מידי.
- * אישור למאמץ היום יומי כהשגת המטרה עצמה הינו חלק מחיזוק הכוחות.
- * ניבוי נקודות המשבר וגיוס הכוחות לצמיחה ממנו הלאה - חיוניים לצליחת המשברים העתידיים לבוא. הוצגו שתי מטודות להתחלת השיח מבעוד מועד על ניהול המשברים והכוחות.
- * תנודתיות בתחושות של נשות ואנשי הטיפול מותאמת לאופי העבודה, ומוכלת במסגרת ההדרכה.

אנשי קידום נוער מוזמנים ללמד מניסיונם כיצד ניתן להעשיר ולהרחיב את העיבוד בכל מפתח ואלו מנגנונים להפרדת ההדבקות בין העבר להווה ולעתיד נמצאו יעילים עבורם.

במאמר הנוכחי שילבנו בין הצגת מושג תיאורטי שהתגבש בהדרכות נשות ואנשי המקצוע לבין העבודה הפרקטית בשטח עם נערים ונערות, צעירים וצעירות בסיכון. 'תפיסת הזמן הדבוק' מניחה אתגר מול בני הנוער ומול נשות ואנשי הטיפול ליזום וליצור דרכים לשנות אותה ולהפריד את ההידבקויות בין הזמנים. תרומתה בפיתוח המשגה ושפה ייחודית ומעשירה בין נשות ואנשי מקצועות הסיוע בתחום של נוער בסיכון.

מקורות

- ארון, א., (2002). ילד רגיש מידי. תרגום: יהודית בר לב. הוצאת פוקוס. פרק 5, עמ' 110 - 116.
- בן-ברוך, א. (2000). הזמן החברתי-תרבותי. מדע 2000, 25, עמ' 16-21.
- וויניקוט, ד.ו. (1995). הכל מתחיל בבית. תרגום: מרים קראוס. הוצאת דביר. עמ' 46-53, 117-121, 123-136.
- זאבי סלע, ה. (2007). הקשר בין התייחסות לאובייקט ובין חוויות שונות של דיכאון. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה; מחלקה לפסיכולוגיה, האוניברסיטה העברית.
- זאבי סלע, ה. (2017). מודל הדרכה למטפלים המתמודדים עם טראומטיזציה משנית ועקיפה: מקושי לחוסן ולצמיחה. חברה ורווחה. לז (3) עמ' 451-474.
- מור, פ. ומנדלסון, י. (2006). לדבר עם מתבגרים בסיכון. עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל. ירושלים.
- סקאורון, א., (2011). התפתחות המחקרים בנושא דיפרנציאציה. אצל רבין, ק., ולנס, ע., הדיפרנציאציה של העצמי: פיתוח היכול למובחנות של העצמי ביחסים קרובים: תאוריה, מחקר וטיפול. אבן יהודה: אמציה.
- Bettmann, J. E., Tucker, A., Behrens, E., Vanderloo, M., (2016), Changes in late adolescents and young adults' attachment' separation and mental health during wilderness therapy, *Journal of Child and Family Studies*
- Blaustein, K. B. (1999). The effects of interparental conflict and parent child conflict on young adult adjustment: A model. *Dissertation Abstracts International, Vol 60(4-B)*, 1842
- Blatt, S.J., (2004). Experiences of depression. American Psychological Association. Washington pp. 125-148.
- Bowen, M. (1978). Family therapy in clinical practice. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Blos, P. (1979). The Adolescent Passage: Developmental Issues. New York: International Universities Press.
- Garcia-Ruiz, M., Rodrigo, M.J., Hernandez-Cabrera, J.A., Maique, M.L., (2013), Contribution of parent's adult attachment and separation attitudes to parent-adolescent conflict resolution, *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(6), 459-67.

- Gu, J., Strauss, C., Bond, R., Cavanagh, K., (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clinical Psychology Review*. 37, 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.006>
- Jacobs, J., (2011), The Cross-Generational Transmission of Trauma: Ritual and Emotion among Survivors of the Holocaust, *Journal of Contemporary Ethnography*. 40(3), 342.
- Kidd, S.A & Shahar .G., (2008). Resilience in Homeless Youth: The Key Role of Self Esteem. *American journal of Orthopsychiatry*. vol 78. No 2.163 - 172
- Kidd, S.A. (2006). Factors precipitating suicidality among homeless youth: A quantitative follow up. *Youth & Society*, 36, 30 - 55
- Klever, P., (2009) Goal direction and effectiveness, emotional maturity, and nuclear family functioning, *Journal of marital and family therapy*, 2009 - Wiley Online Library.
- Lapsley, D. K., Aalsma, M. C., & Varshney, N. M. (2001). A factor analytic and psychometric examination of pathology and separation individuation. *Journal of Clinical Psychology*, Vol 57 (7), 915-993.
- Lucente, R L. (2012). Character formation and identity in adolescence: clinical and developmental issues. Chicago, IL: Lyceum Books.
- Mahler, M.S., (1963). Thought about Development and Individuation. *Psychoanalytic Study of the Child*. Vol 18: 307 - 324.
- Mair, R. A. (1998). Attachment of female adolescents to parents and its effect on self-esteem and depression. *Dissertation Abstracts International*, 58 (11-B), 6259.
- Peleg, O., (2014), The relationships between stressful life events during childhood and differentiation of self and intergenerational triangulation in adulthood. *International Journal of Psychology*, 2014 Vol. 49, No. 6, 462-470, DOI: 10.1002/ijop.12054
- Peleg, O., (2008). The relation between differentiation of self and marital satisfaction: What can be learned from married people over the course of life? *The American Journal of Family Therapy*, 36, 1-14.
- Peleg, O., & Rahal, A. (2012). Physiological symptoms and differentiation of self: A cross-cultural examination. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 719-727.

- Peleg, O., Halaby, E., & Whaby, E. (2006). The relationship of maternal separation anxiety and differentiation of self to children's separation anxiety and adjustment to kindergarten: A study in Druze families. *Journal of Anxiety Disorders*, 20, 973-995
- Quintana, S. M., & Kerr, J. (1993). Relational needs in late adolescent separation individuation. *Journal of Counseling and Development*, Vol 71(3), 349-354.
- Sandage, S. J.1,2, Crabtree, S.1, Schweer, M.,1,3 (2014), Differentiation of Self and Social Justice Commitment Mediated by Hope. *Journal of Counseling & Development*. Jan, Vol. 92 Issue 1, p67-74. DOI: 10.1002/j.1556-6676.2014.00131.x
- Skowron, E. A., Stanley, K. L., & Shapiro, M. D. (2009). A longitudinal perspective on differentiation of self, interpersonal and psychological well-being in young adulthood. *Contemporary Family Therapy*, 31, 3-18.
- Showers C.J., (1992). Compartmentalization of Positive and Negative Self-Knowledge: Keeping the Bad Apples Out of the Bunch. *Journal of Personality and Social Psychology* 62 (1992):1036-49. DOI: 10.1037//0022-3514.62.6.1036
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, 73, 355-360.
- Toporek, R. L., Gerstein, L. H., Fouad, N. A., Roysicar, G., & Israel, T. (2006). Future directions for counseling psychology: Enhancing leadership, vision, and action in social justice. In R. Toporek, L. Gerstein, N. Fouad, G. Roysircar, & T. Israel (Eds.), *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (pp. 533-552). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Toporek, R. L., (2018). Strength, Solidarity, Strategy and Sustainability: A Counseling Psychologist's Guide to Social Action. *The European Journal of Counselling Psychology*, Vol. 7(1). DOI:10.5964/ejcop.v7i1.153

פדגוגיה טיפולית במסגרות קורות הגג בחסות הנוער

מיכל חנוכה, מוסאי שרונה מוסאי, גילת מאי, ענבר אנגרט ורחלי מוטס

חסות הנוער וקורות הגג - רקע

חסות הנוער היא גורם מרכזי בישראל המפעיל רשת מגוונת של מסגרות לשיקום וטיפול חוץ-ביתי שמטותי של מתבגרים במצבי סיכון וסכנה בקצה הרצף הטיפולי, המופנים על פי חוק. הרשות מטפלת בכאלף נערים בכל נקודת זמן נתונה. נערים אלו הופנו בעקבות תהליך מואץ של הידרדרות, לאחר שהכלים השונים בקהילה לא הצליחו לתת מענה לבעיותיהם המיוחדות. חלקם מופנים למסגרת בידי בית משפט על בסיס חוק הנוער (שפיטה, ענישה ודרכי טיפול), התשל"א-1971, המתייחס לנערים בני 12-20 אשר הואשמו בפלילים. אחרים מופנים אליה על בסיס חוק הנוער (טיפול והשגחה), התש"ך-1960, העוסק בנערים ונערות אשר זקוקים להגנה והמחוקק התיר עבורם התערבות בניגוד לרצונם, ולעיתים אף בניגוד לרצון הוריהם. מטרת חוקים אלו היא להבטיח את רווחתם של הנערים ולהגן עליהם. מדובר בשילוב של גישת ענישה וגישה טיפולית-שיקומית, ולרוב זו ההזדמנות האחרונה שלהם לתהליך שינוי ושיקום (כוכבי-סמסליק, סמדז'ה ומויאל, 2007).

הסביבה הטבעית לגידול ילדים היא משפחתם הביולוגית, אך במקרים קיצוניים שבהם שלומם ורווחתם של הילדים בסביבה זו נתונים בסכנה, ובתנאי שהמענים בקהילה מוצו עד תום - הילדים מוצאים להשמה חוץ-ביתית שנועדה לספק להם הגנה וטיפול (פינצ'ובר ועטר שוורץ, 2019). כאשר ילד מוצא מביתו, כל היבטי חייו מתערערים: הוא מורחק לרוב מהוריו הביולוגיים, מאחיו, ממשפחתו המורחבת ומחבריו, ולעיתים קרובות אף מהמסגרת החינוכית שלו. במקביל הוא נדרש להסתגל למערכת זרה של משפחת אומנה או פנימייה (Sankaran & Church, 2016).

הנחת העבודה בחסות הנוער היא שהטיפול החוץ-ביתי הוא מודל חינוכי לטיפול בנערים הזקוקים לו. על פי תפיסה זו, נדרשת כפייה לשם התחלת תהליך, ובהמשך הנערים יקבלו את הטיפול השיקומי מרצונם. מטרתן הסופית של מסגרות אלו היא להחזיר את הנערים לחברה הנורמטיבית ולשלבם בה באופן מיטבי. ישנם ארבעה סוגי מרחבים עיקריים במסגרות חסות הנוער: מגן נעול, קידום, שילוב וטיפול בשעת משבר. בנוסף ישנן מסגרות ייחודיות, כגון מסגרות לטיפול במכורים לסמים ומסגרות לטיפול באמצעים ייחודיים כגון ים ובעלי חיים. המסגרות בחסות הנוער נבדלות זו מזו במשך ההתערבות, האינטנסיביות ויכולת השליטה שלהן על הנערים. ככל שהמרחב פתוח יותר, כך הנערים והנערות נדרשים לתפקוד עצמאי ולמידת

אחריות גבוהה יותר. המעונות פועלים במגזרים שונים ובהפרדה מגדרית, כך שקיימות מסגרות נפרדות לבנים ולבנות ולמגזר היהודי והערבי אשר ממוקמות מצפון עד דרום (כוכבי-סמסליק, סמדז'ה ומויאל, 2007).

מרחב המגן הוא מרחב נעול המשכן נערים ונערות בצו בית משפט שקבע השמה במסגרת נעולה. מטרת המגן היא לספק הגנה מלאה באמצעות גבולות נראים לעין, כגון גבולות פיזיים חיצוניים (חומה) וגבולות טיפוליים מתוך דאגה ואכפתיות. מסגרת זו מציעה הכלה, קבלה ותמיכה כדי לספק את הצרכים הראשוניים של הנערים והנערות. בניגוד לכך, **מרחב הקידום** הוא מרחב סגור אך לא נעול המאפשר לספק את צורכי הנערים והנערות תוך מגע מבוקר עם הסביבה החיצונית. המרחב הפיזי פתוח יותר, אפשרויות הבחירה ורמת האחריות האישית גדלות וכך גם קשרי הקהילה. סביבת הקידום מעודדת שינוי ומקנה ערכים של צמיחה ואחריות. עם זאת, **מרחב השילוב** הוא המשמעותי ביותר לשיקום וטיפול, שכן הוא מתרחש בתוך הקהילה ומאפשר התנסות בחיי חברה, הסתגלות מחדש לחיים נורמטיביים וחידוש הקשר עם המשפחה. מידת ההשגחה במסגרות אלה היא גמישה ומשתנה בהתאם לצורך, השליטה מפוזרת ולא ריכוזית, ומעורבותם של הנערים והנערות בחיי הקהילה גדלה עוד יותר (כוכבי-סמסליק, סמדז'ה ומויאל, 2007).

מסגרות שמיועדות לאבחון וטיפול בשעת משבר נעות על רצף של שלושה מוקדים מרכזיים, אשר ביניהם מתקיימים מעברים יחסי גומלין: טיפול בעת חירום, התערבות בעת משבר וטיפול קצר-מועד. מסגרות אלו הן שערי הכניסה לחסות הנוער והן אמונות על המשך ההשמה. הן מספקות סביבה בטוחה ורגועה המנתקת את הנערים מכל הגירויים החיצוניים, ומאפשרות להתחיל מחדש תהליך טיפולי ושיקומי. השיבוץ למסגרות השונות נעשה על פי מצבם ויכולותיהם של הנערים (כוכבי-סמסליק, סמדז'ה ומויאל, 2007).

קורות הגג הן מרחב לאבחון וטיפול בשעת משבר. אלו הן מסגרות ייחודיות בחסות הנוער אשר מיועדות לנערים ונערות הזקוקים לקורת גג מיידית בעקבות משבר אקוטי. הן ייחודיות בהיותן מסגרות חירום זמניות, והנערים והנערות יכולים להשתתף בהן למשך כל פרק זמן שיבחרו, החל ממספר ימים ועד למספר חודשים. מסגרות אלה זמינות בכל ימות השנה ובכל שעות היום, וההשתתפות בהן היא רצונית: הנערים והנערות מגיעים אל קורות הגג ונשארים בהן מרצונם החופשי בלבד, עם הפניה מגורמי טיפול או בלעדיה. קורות הגג מקבלות נערים ונערות ללא הבדל דת, גזע, מין, מוצא והשתייכות דתית, ואפילו תיירים ועובדים זרים. לרוב אלו הן מסגרות מעורבות מגדרית, והדינמיקה הקבוצתית בהן משתנה ללא הרף בהתאם להרכב הקבוצתי בזמן נתון. על כן צוות המקום נדרש לגמישות, זמינות ויכולת השתנות. קורות הגג ייחודיות בכך שהן מאפשרות לנערים ולנערות "פסק זמן" מהבית, מהרחוב ומסיכונים שונים בכל זמן נתון (כוכבי-סמסליק, סמדז'ה ומויאל, 2007).

מסגרות קורות הגג מספקות לנערים והנערות את כל צרכיהם. ראשית הן מעניקות לכל נער ונערה המגיעים אליהן בכל שעה ביום מחסה, הזנה, ביגוד מותאם, אפשרות להיגינה וכן תחושה

של ביטחון והגנה. שנית, נעשה מאמץ לאתר את צורכיהם הרגשיים ולהעניק להם ליווי ועזרה נפשית, ובמקביל לספק מענה לצרכים רוחניים של חינוך והשכלה. בנוסף, קורות הגג אמונה על מציאת מסגרת המשך בהתאם לצורכי הנערים והנערות, תוך שיתוף מנגנוני רווחה שונים, שתספק עבורם את הפתרון ההולם והמתאים ביותר. בכניסה לקורות הגג הנערים והנערות מתחייבים לעמוד בתנאי המסגרת והכללים הבסיסיים בה כשער לשילובם בחברה נורמטיבית ומתפקדת. כל המרחבים בקורות הגג נועדו לייצר תחושת מסוגלות בקרב הנערים והנערות כך שיוכלו לרכוש מחדש תחושת שליטה על חייהם, גם אם הם מגיעים ליום אחד בלבד.

בחסות הנוער פועלות כיום ארבע קורות גג, בערים חיפה, ירושלים, תל אביב ובאר שבע. בכל קורת גג יכולים לשהות בו-זמנית עד 16 נערים ונערות. מרכז הלמידה הוא חלק בלתי נפרד מקורת הגג. בחלקם מרכז הלמידה נמצא באותו מבנה, ובחלקם במבנה סמוך. סדר היום מובנה כך שלאחר ארוחת הבוקר כל הנערים והנערות מגיעים למרכז הלמידה. צוות ההוראה מורכב מרכזת השכלה שהיא גם מורה, לעיתים ישנה מורה נוספת, וכן פועלים במקום מתנדבים ובני שירות לאומי. עובדי צוות ההוראה מקבלים הכשרה ייעודית, ליווי והדרכה מצד רכזת ההשכלה, אך אין בידיהם בהכרח תעודת בהוראה. תהליכי החינוך-טיפול במסגרת מתבססים על עבודה קצרת-מועד תוך הבנת הצורך המהותי בתחושת הצלחה מיידית, תהליך ממוקד-מטרה ותחושת ביטחון פיזית ורגשית. כך מספקות קורות הגג מענה למצב סיכוני מידי של הנערים והנערות ומהוות מעין "חדר מיון", תחנת מעבר המאפשרת התארגנות והכנה להמשך דרכם, בין אם במסגרות ארוכות-טווח או בחזרה לביתם. מרכזי הלמידה בקורות הגג שמים לעצמם למטרה לפתח ולטפח מיומנויות וכישורי חיים שונים, לסגל לנערות ולנערים תחושת מסוגלות עצמית, ולשמש מקום חם ועוטף עבור השוהים בו.

המשותף לכל הנערים הנערות שהושמו במסגרות חסות הנוער, כולל קורות גג, הוא התמודדותם עם משימות התפתחותיות של גיל ההתבגרות באמצעות פתרונות הרסניים, עד כדי כך שהעמידו את עצמם במצבי סיכון קיצוניים. קשייהם של הנערים באים לידי ביטוי בדפוסי התנהגות אלימים, ונדליזם, פגיעה עצמית וניסיונות אובדניים. כמו כן הם נוטים לנטילת סיכונים קיצוניים, התנסות בסמים ומעורבות בפעילות עבריינית. לרוב הם מתאפיינים בבוחן מציאות לא יציב, דימוי עצמי וסף תסכול נמוך, קושי בוויסות דחפים והיעדר גבולות פנימיים, ומתמודדים עם תחושות של כעס, ייאוש, כישלון, בדידות וריקנות. בנוסף, רבים מהנערים מגיעים למרכז הלמידה עם פערי ידע משמעותיים, אכזבה ממערכת החינוך ומגוון לקויות למידה (כוכבי-סמסליק, סמדז'ה ומויאל, 2007).

מסגרות חסות הנוער מהוות קהילה טיפולית המשלבת תכנים לימודיים, חינוכיים ומקצועיים לצד טיפול אישי, קבוצתי והתערבות משפחתית. תוכנית הטיפול הסמכותית מתמקדת בליווי וטיפול צמוד המספק ביטחון ומאפשר פיתוח מנגנונים של ריסון עצמי, חיזוק כוחות העצמי והרחבת אלטרנטיבות ההתמודדות עם קשיים ואתגרים (ראובן, 2006). המעונות כוללים מרחבי טיפול והשכלה זה לצד זה: בית הספר פועל בתוך המעון ומהווה חלק מהותי מסדר היום של

הנערים, והוא מכוון אותם לרכישת השכלה בדומה לבני גילם וכן לרכישת מיומנויות וכישורים לקראת יציאה לחיים בוגרים עצמאיים (כוכבי-סמסליק, סמדז'ה ומויאל, 2007).

רוב בני הנוער מגיעים למסגרות החסות עם פערים משמעותיים בידע הלימודי, בכישורי ארגון הלמידה ובמיומנויות הלמידה, והם נטולי אמונה בעצמם וביכולתם ללמוד. בהגיעם למסגרות חסות הנוער הם פוגשים מערכת השכלה רחבת-היקף של תוכנית היל"ה, אשר פועלת כחלק מקידום הנוער באגף לילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך. תוכנית זו מעניקה מענה אישי לכל נער ונערה בהתאם לצרכים, ליכולות, לקשיים ולחיבור האישי שלהם לתהליך הלמידה. מערכת ההשכלה רואה בכל הנערים והנערות תלמידים מן המניין החל מהיום הראשון שלהם במסגרת, והלמידה בבית ספר היא חלק מרכזי ובלתי נפרד מהתהליך הטיפולי שלהם במסגרת. הלמידה היא פונקציונלית ומכוונת לפיתוח יכולות קיימות באמצעות צוות מורים מחויב ומקצועי. המטרה היא פדגוגיה טיפולית - פדגוגיה אשר מוליכה את התלמיד לעבר הישגים משמעותיים המובילים לשינוי תודעה (מויאל, 2016).

פדגוגיה טיפולית בקורות הגג

חיים מויאל (2016) מציין את חשיבותה של ההשכלה בחסות הנוער כמחוללת תקווה, שכן התהליכים הפדגוגיים שבה מקדמים תהליך של תיקון, חוויות הצלחה, הישגים ובניית דימוי עצמי חיובי, שמאפשר לנערים ולנערות לראות את עצמם באור שונה כלומדים מצליחים. ניכר כי ככל שאנו מפנים את הזרקור אל הפן המתפקד בחייהם, מדגישים את כוחותיהם, מציבים דרישות נורמטיביות ומספקים אמצעים וכלים מותאמים למימושן, אזי ההצלחה הלימודית גדלה והופכת לחלק אינטגרלי בתפיסת העבודה במעונות חסות הנוער בפרט, ובאגף לילדים ונוער בסיכון בכלל (מויאל, 2016).

במוקד הפדגוגיה הטיפולית ניצבת ההבנה שהסיוע הרגשי אינו מנותק מתהליכי הלמידה. זו תפיסה אקלקטית ואינטגרטיבית בין נפש התלמיד לבין תהליכי למידה ועמידה בהישגים לימודיים נורמטיביים. תלמידי חסות הנוער הם בעלי היסטוריה של אכזבות ממערכת החינוך, תחושת כישלון בהתמודדות עם דרישות לימודיות, דימוי עצמי נמוך, מסוגלות לימודית נמוכה וחוסר אמון בעצמם ובמערכת. תלמידים אלה נמצאים בקצה רצף הטיפול, והם פגועים נפשית ומצולקים מחוויות העבר שלהם. הפדגוגיה הטיפולית מייצרת חיבור בין פדגוגיה לטיפול, בין תוכני הלימוד ודרכי ההוראה לעולם הרגשי: תהליכי הלמידה החיוביים, המקצועיים ומכווני-ההישגים מובילים את התלמידים להעצמת האני והתפתחות דימויים העצמי כלומדים. אלו מסייעים לתלמידים לתפוס את עצמם באור אחר ולעבור שינוי תודעה בתפיסתם את עצמם כלומדים, בזכות ההנחה הבסיסית של הפדגוגיה הטיפולית כי למידה ורכישת השכלה הן המרחב העיקרי ליצירת שינוי רגשי, אשר בתורו תורם לשינוי תודעתי והתנהגותי.

תפיסה זו נשענת על שישה מקורות ידע: פדגוגיה ביקורתית, פדגוגיה של חוויות מפתח, מוטיבציה ללמידה, פסיכואנליזה, פסיכולוגיה חיובית והנחיית קבוצות. מכל מקור נלקחים עקרונותיו התאורטיים, וביחד הם יוצרים את מכלול התפיסה. לכל אחד מהמקורות דגשים ייחודיים לו, אך ביחד הם מבנים נקודת מבט הוליסטית והרמונית המפנה תשומת לב לכוחות, למשאבים, ליכולות ולמרחבי תפקוד של הנערים והנערות. פדגוגיה טיפולית באה לידי ביטוי בכל מרכיב בעבודת ההשכלה - בכל שיעור, שיחה, הפסקה, ישיבת מורים ופרויקט של בית ספר. היא חלק בלתי נפרד מהשפה המשותפת של צוות בית הספר, והיא מנחה את דרכי העבודה במסגרות השונות.

קורות הגג, בהיותן מסגרות של חסות הנוער, מקיימות את תפיסת ההשכלה הלכה למעשה לצד המאפיינים הייחודיים להן. ההשכלה בקורות הגג מאופיינת בזמניות: הנערים והנערות בוחרים בלמידה באופן רצוני על בסיס יומי, ללא ביטחון ווודאות לגבי המשכיותה, שכן הם יכולים לבחור לעזוב את המסגרת בכל שלב. מכאן שהלמידה מאופיינת בדיוק והתאמה: לכל תלמיד מותאמת תוכנית לימודים אישית המדויקת לתהליך האישי, הצרכים ותחומי העניין שלו. המשימות מכוונות להתקדמות אישית מרמת הבסיס במטרה לייצר חוויות הצלחה, תחושת מסוגלות ומוטיבציה.

כאמור, כל מפגש לימודי במסגרת זו עלול להיות האחרון, שכן אין לצוות ההוראה שליטה על בחירתם של הנערים והנערות להשאר במסגרת או לעזוב אותה. על כן הצוות מכוון לקיים מפגש משמעותי ועוצמתי בכל שיעור בפני עצמו ולהפיק ממנו את המקסימום, הן מבחינת יצירת קשר עם הנערים וחיזוק תחושת הביטחון שלהם, והן מבחינה פדגוגית. צוות ההוראה בקורות גג נשען ברובו על כוח של מתנדבים ובני שירות לאומי המגיעים למרכז הלמידה בימים ובשעות קבועים. לכל מסגרת מנחה פדגוגית מטעם תוכנית היל"ה אשר אמונה על התליכים הפדגוגיים של כלל התלמידים ועל הליווי וההכשרה של צוותי ההוראה, שרובם אינם מחזיקים בהכשרה פדגוגית פורמלית. המפגש האנושי מבוסס על קשר בלתי אמצעי ועשוי לרכך את הכניסה למרכז הלמידה ואת ההתגייסות למשימות לימודיות. התכנים הנבחרים מאופיינים ברלוונטיות גבוהה ומכוונים לעולמם הפנימי של התלמידים - תחומי העניין, התחביבים והכישורים שלהם. הלמידה מכוונת "לכאן ועכשיו" במטרה לגייס את הלומדים לשיתוף פעולה מתוך סקרנות אישית, עניין והקשבה אמיתית לרצונותיהם, ולעורר בכך מוטיבציה פנימית ללמידה.

לצד תחושת הזמניות בקורות הגג, ישנה חשיבות יתר להענקת תחושת יציבות באמצעות נוכחות קבועה ומיטיבה של צוות ההוראה, לוחות זמנים ברורים ושקופים ותוכנית לימודים שמתעצבת ביחד עם התלמידים. שגרת לימודים זאת מספקת להם שקט נפשי מרעשי הרקע שהם מגיעים איתם, מייצרת תחושת ביטחון ומאפשרת לחוות רגעי הצלחה, יכולת ומסוגלות. חוויות אלו נצרכות בנפשם של התלמידים ויש בכוחן לרפא טראומות קודמות. בכל שיעור עומדת בפניהם ההזדמנות לחוות ולתפוס את עצמם באור שונה מכפי שהיו רגילים עד אז, ולאפשר ביטוי לנקודת המבט החדשה שלהם על עצמם. כך גם תקופת זמן קצרה, ארעית ולא ודאית עשויה לקדם את תחילתו של שינוי תודעה.

מאמר זה מבקש להדגים את יישומה של הפדגוגיה הטיפולית במסגרות קורות הגג. בחלק הבא יוצגו שני תיאורי מקרה: הראשון יתאר מהלך של אחד השיעורים הראשונים עם תלמיד חדש במרכז ההשכלה, והשני ידגים תהליך קליטה של תלמידה חדשה בקורת גג ואת סדר היום הטיפוסי בעת הקבלה למסגרת.

תיאורי מקרה

חקר מקרה ראשון: שיעור שפה בקורת גג "הבית ברחוב חיים" בחיפה

ק', נער בן 17 מירושלים, שהה טרם הגעתו אל "הבית ברחוב חיים" בחיפה במספר קורות גג עד ובמלכישוע, אך שהותו שם לא צלחה. ק' הגיע מרקע של שימוש בחומרים ממכרים, שוטטות ותיקים פליליים על אלימות, פריצות וסמים. הוא הגיע למסגרת והצטרף למחרת ללמידה במרכז ההשכלה. בשיחת האינטק עם רכזת ההשכלה הוא היה מוצף, שיתף בסיטואציות שחווה לאחרונה ומה שעבר עליו טרם הגעתו למסגרת, וציין שהוא אינו מבין מה הוא עושה כאן בקורת הגג ומדוע הוא נדרש ללמוד בבית ספר. הוא סיפר שכבר שנים הוא לא לומד ושאינו מעוניין להשתלב במרכז ההשכלה. לדבריו, הוא מתקרב לגיל 18 ומרגיש שהשקעה בלימודים היא בזבוז זמן. לאחר תקופה ארוכה ברחוב הוא היה מעוניין להשתלב בהצלחה במעגל התעסוקה, לעבוד ולהרוויח מספיק כסף כדי לממן את עצמו. לטענתו, בכך יהיה עצמאי ואחראי על חייו.

המפגש הראשון עם ק' היה צבוע בתחושות הכישלון והאכזבה שליוו אותו ממסגרות לימודים קודמות. היה ברור שכדי להניע אותו ללמידה צריך להתחבר לסיפור חייו, לצרכיו ורצונותיו, ובכך להפוך את תהליך הלמידה לערכי ורלוונטי עבורו. הוא נזקק למידה של מעורבות ושליטה בתהליך הלמידה, וכן לאתגר ועניין שיגייסו אותו להסכמה ראשונית ללמוד. אבנר זיו (2010) מבחין בין מוטיבציה חיצונית ופנימית כך שמוטיבציה פנימית נובעת מהרצון האישי לעשיית דבר מתוך עניין, סיפוק והנאה. ניכר כי בקורות הגג גדל הצורך בהישענות על מקורות פנימיים של מוטיבציה לשם גיוס הנערים ללמידה, שכן הם משתתפים במסגרת על בסיס רצוני בלבד ולכן יש משמעות גדולה יותר לייצר עבורם עניין ורלוונטיות, שבתורם משפיעים על הבחירה להשאר ולהתמיד בלמידה, בשונה ממסגרות ארוכות-טווח בחסות הנוער שההשתלבות בהן נעשית על פי צו ובכפייה.

רכזת ההשכלה הייתה קשובה לצורך של ק' בארגז כלים שיאפשר לו תחושת עצמאות ויקרב אותו אל עולם התעסוקה, וזיהתה את ההזדמנות לגייס אותו ללמידה דרך שיח התואם את צרכיו. השיחה התמקדה ברצון של הנער למצוא עבודה, והוא נשאל במעמד זה על סוגי עבודות שיכולות להיות רלוונטיות עבורו, הכישורים הנדרשים לשם כך, ומה התהליך הנדרש כדי למצוא עבודה. בשלב הזה הוצע לו לכתוב קורות חיים ככלי שיוכל לעשות בו שימוש בתהליך הקבלה לעבודה. ק' הופתע שזו בכלל אפשרות בבית הספר והביע התלהבות, עניין ומוכנות להתחיל. כתיבת קורות החיים נשענה על חומרי הלמידה של שיעור השפה במסלול עשר שנות לימוד

בהתאם לכללי הכתיבה המקובלים. ק' היה מרוצה מהתוצאה והרגיש שהיא בעלת ערך ויכולת לקדם אותו.

רכזת ההשכלה קיימה עם ק' דיאלוג פרייריאני - דיאלוג אמיתי, בגובה העיניים, הנעשה מתוך כבוד לתלמיד ומתוך אמונה ביכולתו להיות שותף פעיל ושווה בערכו למורה. היא הגיבה לרצונותיו של ק' ברצינות, לא ביטלה אותם או ניסתה לשכנעו לעשות אחרת, אלא כיבדה את התחושה שהוא יודע מה נכון לו וכיוונה את חומרי הלמידה בהתאם. בכך היא חיזקה את מעמדו כלומד פעיל, בעל יכולת בחירה, תוך שמירה על כבוד הדדי ביניהם. בנוסף, בהציעה מטלה לימודית של כתיבת קורות חיים היא הצליחה לייצר חיבור משמעותי בין תוכן השיעור למציאות חייו של ק'. באמצעות קורות החיים הוא תרגל מיומנויות שפה, ומקביל יצר תוצר ממשי בעל ערך לחייו מחוץ למסגרת.

בסיום כתיבת קורות החיים נעשתה הבחנה בין מיומנויות שק' כבר רכש והן חלק מקורות החיים העכשוויים שלו, לבין מיומנויות שחסרות לו והוא היה רוצה בהן כדי להציע את עצמו כמועמד לעבודות שמעניינות אותו. הוצע לו "לעבות" את קורות החיים באמצעות רכישת מיומנויות רלוונטיות נוספות בזמן שהותו בבית הספר בקורת הגג, כגון יישומי מחשב, חיזוק השפה העברית, רכישת השפה האנגלית וחינוך תעבורתי כצעד בדרך לרישיון נהיגה. כל מיומנות שכזו נכללה בכישורים הנדרשים לעבודות שאליהן הוא כיוון.

קורות החיים ייצגו את מי שק' היה עד אז ולצד זאת מי שהיה רוצה להיות בעתיד, ובכך הם שימשו עבורו כאובייקט מעבר שמחזיק חלקים נפרדים של העצמי - האחד נטוע במציאות החיצונית, והשני הוא חלק מעולמו הפנימי השואף והחולם. על פי ויניקוט (2010), אובייקט המעבר משמש כמרחב פוטנציאלי, מרחב ביניים, שבו המציאות החיצונית ועולמו הפנימי של האדם מתקיימים במקביל. זהו מרחב שבו האדם יכול להתנסות במצבי עצמי שונים - בין מה שהוא בהווה למה שאיננו אך היה רוצה להיות. קורות החיים מסמלים את קיומם המקביל של מצבי עצמי אלו במסגרת בטוחה ומוגנת. תהליך כתיבתם אפשר לק' להתנסות ולדמיין את עצמו באופן שונה ממי שהיה בפועל באותה עת, והתנסות זו סללה עבורו דרך להתפתחות אישית וצמיחה. כפי שניתן לראות, חוויה זו סייעה לו כבר מהתחלה להציב יעדים חדשים לעצמו ולשקול דרכים למימושם.

חויית הלמידה המשותפת סביב הכנת קורות החיים עוררה בק' ביטחון והסירה את האיום הראשוני של ההשתתפות הפעילה בבית הספר. כעת הצליח ק' לבחור ביתר קלות את תחומי הלימוד הבאים שרצויים לו - עברית ואנגלית. הוא הסביר את בחירתו בכך שאלו השפות הרשמיות במדינה, וידעתן תפתח לו דלתות בראיונות עבודה. כל משימה שנבחרה מתוך מארג שפה במסלול עשר שנות לימוד תוכננה כך שתהיה רלוונטית עבורו ותקדם את מטרותיו. כך למשל הוא כתב מכתב אישי המכוון ל"עצמו בעוד עשר שנים", שסיפק לו הזדמנות לחשוב כמה צעדים קדימה על עתידו כפי שהיה רוצה לראותו, היעדים שהוא מציב לעצמו והתהליכים שיש לקדם לשם כך.

החוויה המשותפת בכתיבת קורות החיים הייתה חוויית מפתח עבור ק'. חוויית מפתח, בהתאם למשנתו של גד יאיר (2006), היא חוויה עוצמתית המתרחשת בתוך פרק זמן קצר ועשויה להביא לנקודת מפנה. לא ניתן לדעת בוודאות איזו חוויית מפתח תוביל לנקודת מפנה, להיסט משמעותי במסלול החיים, אך לדבריו של גד יאיר (2006) ככל שאופי הפעילות החינוכית מכיל יותר אלמנטים ייחודיים, כך עולה הסיכוי לחוויית מפתח בעלת עוררות פסיכולוגית גבוהה. כתיבת קורות החיים היא משימה לימודית המכילה מספר רב של אלמנטים ייחודיים: היא רלוונטית מאוד לחיי התלמיד ונשזרת כחלק בלתי נפרד ממצואות חיי, ובנוסף היא כוללת אלמנט של חקירה אישית והתבוננות פנימית לבחינת כישוריו הנוכחיים. במקרה המדובר, המשימה נבחרה על ידי ק' בעצמו ובכך נתנה לו תחושת ערך, והתובנה שמסגרת בית הספר מאפשרת לעסוק בתחום זה הפתיעה אותו לטובה. אומנם לא נוכל לדעת בוודאות אם חוויה זו הובילה להיסט חיים משמעותי, אך היא בהחלט יצרה שינוי ברמת התפקוד הבית ספרי של ק' במהלך שהותו בקורת הגג.

אומנם פרק הזמן שבו שהה ק' בקורת הגג היה קצר וההספק הלימודי שלו לא היה רחב כמצופה, אבל ניכר כי התקיים בפרק זמן זה תהליך משמעותי שבו הוא התיידד עם הלמידה בבית הספר, צבר חוויות הצלחה ואף יצא עם תוצר משמעותי. בנוסף, תחושת המסוגלות שלו התחזקה והוא הצליח למקד לעצמו את רצונותיו, כישוריו ומה שהיה רוצה עוד בעתידו. בזכות חוויות אלה הוא הצליח להשתלב כלומד בבית הספר, ואף הביע רצון ומוטיבציה להמשיך לרכוש מיומנויות נוספות שיסייעו להגשים את הדימוי לעתיד שהיה רוצה בשביל עצמו.

המפגש עם ק' הוא דוגמה אחת מני רבות לתהליך למידה שנקטע בפתאומיות עקב עזיבתו של הנער. כאמור, ההגעה והעזיבה של הנערים והנערות לקורות הגג הן רצוניות, ואין ודאות לגבי משך השהייה שלהם במסגרת. ק' הוא דוגמה לחשיבותה של פדגוגיה טיפולית "כאן ועכשיו": חוסר הוודאות מעורר את הצורך לדייק בתהליכי הלמידה בכל שיעור ושיעור ולייצר כמה שיותר חוויות הצלחה, כדי לחזק את תחושת המסוגלות של הנערים, את המוטיבציה שלהם להמשיך ללמוד גם במסגרות אחרות, ואת האפשרות שיצליחו לראות את עצמם באור שונה וייצרו פעולה בעולם שמקדמת אותם לעבר החלומות והשאיפות שלהם.

חקר מקרה שני: תהליך קליטה בקורת גג "מקום אחר" בתל אביב

ר', נערה בת 15.5, הגיעה לקורת הגג במהלך חודש ספטמבר. הייתה זו הפעם הראשונה שהיא השתלבה במסגרת חוץ-ביתית. לאורך תקופה היא סבלה מאלימות קשה ופגיעות מיניות בתוך המשפחה. בעקבות פנייתה ליועצת בית הספר, היא הוצאה מביתה בצו חירום והושמה בקורת הגג. ר' הגיעה בשעת לילה מאוחרת לאחר חקירה ממושכת בתחנת המשטרה. בהגיעה למסגרת קיבלה את פניה מדריכת לילה אשר דאגה לה לארוחה חמה, מקלחת ומיטה לישון בה. הוסבר לה איפה כל דבר נמצא ומה מצופה ממנה בבוקר שלמחרת. המדריכה הכינה אותה לתהליך הקליטה שיתקיים בימים הראשונים שלה במסגרת. בבוקר למחרת הצטרפה ר' לסדר היום של כל הנערים והנערות במסגרת.

נערים ונערות, ובהם גם ר', מגיעים לקורת הגג לאחר תקופה של הזנחה פיזית ורגשית. בכניסתם למסגרת, בכל שעה, הצוות החינוכי-טיפולי דואג למלא את צורכיהם הראשוניים והבסיסיים הן מבחינה פיזית - אוכל, מקלחת וביגוד, הן מבחינה רגשית באמצעות הרגעה ויצירת תחושת ביטחון, והן מבחינה לימודית. על פי ויניקוט (2010), צוות המסגרת עושים handling לנערים ונערות - הטיפול בכל צורכיהם מייצר בקרבם תחושה שהם בני אנוש, שרואים אותם ומטפלים בהם. טיפול ראשוני זה מעביר מסר של דאגה ואכפתיות שמשמש בסיס ליצירת קשר.

בשעה 7:30 ר' הושכמה ביחד עם כל נערי המסגרת. לאחר התארגנות וסידור החדרים כולם נפגשו לארוחת בוקר במטבח. בהמשך, בשעה 9:00, עלתה ר' יחד שאר הנערים והנערות לקומה הרביעית, מרכז ההשכלה. לכל תלמיד הייתה מערכת שעות אישית המותאמת לצרכיו הלימודיים, רמתו, העדפותיו האישיות ומסלול הלימוד שלו. בזמן שהתלמידים החלו את יום הלימודים שלהם, ר' הצטרפה לסיור במרכז הלמידה וקיימה שיחת היכרות עם רכזת ההשכלה והמדריכים. לאחר מכן היא הצטרפה להפסקת סיגריה עם שאר תלמידי בית הספר.

בשיחת ההיכרות ר' נשאלה לשלומה, להרגשתה, לצרכיה, ליחסה ללימודים ולעברה הלימודי - איפה למדה ומתי, מבחנים, ציונים, קשיים, חוזקות, וכן חיבורה האישי לתחומי לימוד. מדבריה עלה שלא לקחה חלק פעיל בבית הספר בשנה האחרונה, ולמעשה היא לא הגיעה לבית הספר באופן סדיר החל מתחילת חטיבת הביניים. היא לא הייתה מחוברת ללימודים, ורוב החוויות שלה מבית הספר היו שליליות. סופר לה על בית הספר ועל כך שבקורת הגג עומדת בפניה הבחירה מה ללמוד, באיזה קצב ואיזה סוג של מטלות היא מעוניינת לעשות. הנערים והנערות מגיעים לקורת הגג בלי תיק לימודי מסודר, וחלק מהאתגר הוא לאסוף את חלקי הפאזל שלהם לכדי תחושה אחידה מבחינה לימודית ומבחינה רגשית.

כך, רכזת ההשכלה וצוות ההוראה במרכז הלמידה מייצרים תחושת "החזקה" (holding) לנערים ולנערות. ההחזקה על פי ויניקוט (2010) היא החזקה פיזית מכילה, מחבקת וקבועה של הדמויות המטפלות, אשר מייצרת בקרב התלמידים תחושת הגנה וביטחון בהעברת המסר שהמורים יכולים להכיל את ההיסטוריה, התסכולים, האכזבות, היכולות והכישורים שלהם. בכך היא מייצרת חיבור ואינטגרציה של מרכיבי החיים השונים שלהם, עד שהנערים והנערות יוכלו לייצר ולהחזיק את האינטגרציה הזו בעצמם. ר' הגיעה לקורת גג לאחר טראומות מיניות ונשירה מבית הספר, וחוותה כאב רב, תחושת הישמטות ופגיעה מהמבוגרים בחייה. שיחתה של רכזת ההשכלה, איסוף המידע, התייחסות להיבטי החיים השונים כולל כוחות ויכולות סייעו לאסוף את חלקי העצמי של ר', החזיקו אותם עבורה ועוררו בה תחושה של רוגע וביטחון.

השיחה עם ר' התמקדה באפשרויות הבחירה העומדות בפניה בתהליך הלימודי במרכז ההשכלה. הדגש על יכולת הבחירה מעניק רווח כפול: ראשית הוא מחזיר את תחושת השליטה של ר' על החיים שלה לאחר תקופה ארוכה שבה נלקחה ממנה השליטה והיא נפגעה במעגל המשפחתי, שאמור להיות הכי קרוב, אישי ובטוח עבורה. שנית, הבחירה האישית מאפשרת מעורבות והעצמה. על פי פריירה (1990), המורה והתלמיד שותפים ליצירתו של תהליך הלמידה

בכך שהם משפיעים עליו באופן הדדי. באמצעות תהליך הידברות דמוקרטי נוצרת העצמה של התלמיד, והסיכוי לשינוי תודעה גדל. בהענקת בחירת תוכני הלימוד לר', רכזת ההשכלה העניקה לה אפשרות להשפיע על תהליך הלמידה, לבטא מעורבות, לקבל אחריות על בחירותיה וכן לחוש שהיא בעלת ערך ודעה.

בסיום השיחה ר' בחרה שלושה מקצועות שמעניינים אותה ושאתם הייתה רוצה להתחיל את תהליך הלמידה: אנגלית, שפה וגאוגרפיה. בנוסף סיפרה ר' שמוזיקה עוזרת לה להתרכז ומרגיעה אותה, ולכן אפשרנו לה להתחיל את הלמידה עם מוזיקה באוזניות ובתיווך צמוד ומרגיע של איש צוות. בשעה 10:00 ר' השתלבה בשיעור פרטני ראשון עם מתנדבת. בהמשך הוחלט לשבץ עבורה צוות הוראה נשי בלבד, משום שלמידה פרטנית מייצרת מרחב אינטימי אשר עלול להיחווה עבורה כמאיים כאשר המורה הוא גבר. ר' הצליחה לבסס יחסים מיטיבים עם צוות ההוראה וביטאה תחושות ביטחון ואמון, וניכר שחווה תיקון ביחסיה עם סמכות. לר' נבנתה תוכנית אישית כך שבחלק מהיום ובחלק ממקצועות הלימוד היא למדה לבד באופן עצמאי. יכולת זו הלכה והתפתחה בקרבה בהדרגה, וניכר שהשימוש במוזיקה עזר לה וגייס אותה להתמודד עם המשימות שקיבלה.

המעבר מתלות לעצמאות הוא המסע ההתפתחות של כל תלמיד בתהליך הלמידה. עבור נערים ונערות שנעדרו ממסגרות חינוכיות למשך פרקי זמן ארוכים, נראה שהתחלה במקום חדש מחזירה אותם אחורה לדפוסים ראשוניים. כך, למרות גילם נראה בנערים ובנערות גילויים של תלות מוחלטת בצוות ההוראה, תחושת של חוסר אונים וצורך בליווי ותיווך. ככל שהדמויות המשמעותיות נוכחות יותר ונוצר אמון איתן, כפי שנוצר ביחסים עם ר', ניתן להכיל יותר אתגרים ותסכולים בתהליך הלמידה. התמודדות זו מאפשרת לנערים ולנערות ללמוד על יכולותיהם וכוחותיהם ללא תלות בצוות ההוראה, עד שהם מסוגלים לתפקד באופן עצמאי. ניכר שר', בהתאם למודל של ויניקוט (2010), עברה תהליך הדרגתי מתלות מוחלטת במדריכי הלמידה וצורך בליווי צמוד עד ללמידה עצמאית.

כפי שניתן לראות, למוזיקה היה תפקיד משמעותי בתהליך הלמידה של ר'. היא שימשה עבורה יסוד מרגיע שתרם לריכוז וקידם את הלמידה. המוזיקה מייצרת תנועה פנימית וחיצונית, נפשית ופיזית, ויכולה לספק מענה לתחושת הקיפאון שחווה נערות לאחר פגיעה מינית. המוזיקה מספקת גם חיבור בין הגוף לנפש, בין הטראומה לתפקוד ובין תלות לעצמאות. במקרה של ר', המוזיקה שימשה מרחב פוטנציאלי לחיבור בין העולמות. ההאזנה למוזיקה סוככה על הרעשים הפנימיים והפחדים שלה, ועוררה בה תחושת ביטחון שאפשרה לה להחזיק את חוסר התפקוד והטראומה אשר מנעו ממנה בעבר להשתלב בבית הספר. במקביל היא קידמה חוויות של הצלחה בלמידה ותחושת מסוגלות. ההאזנה למוזיקה כמרחב פוטנציאלי אפשרה לעצמי של ר' להתפתח ולהביא לידי ביטוי יכולות נוספות, וכן להעז להתמודד עם משימות לימודיות באופן עצמאי, בזכות הביטחון שנוצר ביחסים עם דמויות משמעותיות.

אופי המשימות הותאם באופן מדויק לצרכיה ולרמתה של ר'. היא ביטאה פערי ידע משמעותיים בשל היעדרותה הממושכת מבית הספר, ולכן בתחילת הדרך הותאמו חומרי הלמידה לרמת הידע שלה. באופן הדרגתי רמת הקושי של המשימות עלתה, וכך גם רמת עומק ההבנה הנדרשת. כאמור התחלנו את הלמידה בתחומי לימוד שעניינו אותה, כמו גאוגרפיה, דבר שגייס אותה להמשיך ולהתמיד גם כשנתקלה בקשיים ואתגרים לימודיים ורגשיים. המשימות הראשונות נלקחו ממסלול לימודים בסיסי יותר כדי להבין את הידע והרמה של ר', ולהתאים את חומרי הלמידה להמשך התהליך. הסיבה העיקרית לכך הייתה הצורך ביצירת חוויית הצלחה ותחושת מסוגלות בהתמודדות עצמאית עם המשימות. צוות ההוראה, בהתאם למשנתו של ויניקוט (2010), הציג ותיווך לר' את חומרי הלמידה ואת אופי המשימות באופן מדוד ומותאם, כשם שהאם מציגה ומתווכת לתינוק בן יומו את המציאות החיצונית כך שיוכל להכיל אותה.

ר' סיימה את היום הראשון בתחושות חיוביות. באותה נשימה עלה הצורך שלה לדבר על הקשיים ולנסות ליישם פתרונות שיסייעו לה להתמודד עם תסכול וחוסר אונים. המוזיקה הייתה רק אחד מהם, וצוות ההוראה עודד את ר' לתקשר החוצה את צרכיה ורצונותיה - גם כחלק מהתהליך הראשוני של החזרת השליטה על חייה, וגם כדי לתת מענה מדויק יותר עבורה. עם הזמן היא תיארה את חוסר השקט, אי-הנוחות בישיבה ממושכת ואף תזזיתיות. הוצע לר' לקחת הפסקות יזומות במהלך השיעורים, והיא הוזמנה לעלות ולרדת במדרגות המרכז כדי להתאורר.

בשעה 13:00 נערכה שיחת סיכום עם רכזת ההשכלה, ור' דיווחה על תחושות חיוביות ומוטיבציה להמשיך בתהליך הלמידה. שיחות הסיכום נועדו לסכם את מה שהשיגה עד כה ולהעניק תחושת שיקוף ונראות לתלמידים, וכן להתאים עבורם את תוכניות הלמידה באופן מדויק יותר. כך לדוגמה, כמענה לתחושת חוסר הוודאות שלה במערכת השעות, הוחלט כי בכל סוף יום תחליט ר' בעצמה אילו מקצועות היא מבקשת ללמוד ביום המחרת, וצוות ההוראה ישאיר לה את חומרי הלמידה הרלוונטים. בכך היא בנתה לעצמה את מערכת השעות והחליטה אילו שיעורים תלמד בכל יום. יישומה של החלטה זו היה ביטוי למעורבות גדולה יותר של ר' בתהליך הלמידה. תחושת המעורבות הצליחה להחזיר לר' את תחושת השליטה בחייה ולהפחית את ההתנגדות שהייתה לה ללמידה.

ר' שהתה בקורת גג במשך שלושה חודשים, והגיעה למרכז ההשכלה באופן סדיר. השהות שלה אופיינה בעליות וירידות, אך ניכר כי מרכז ההשכלה היה עוגן חשוב בתהליך החינוכי-טיפולי שלה בקורת הגג. במשך שלושת החודשים ר' הספיקה לצבור חוויות הצלחה במקצועות רבים, ואף ניגשה לשני מבחנים בגאוגרפיה ושפה ורשמה לעצמה הישגים גבוהים. חוויה זו הייתה משמעותית מאוד עבורה - זו הייתה הפעם הראשונה שהיא חוותה עצמה כתלמידה מצליחה, והיא אף קיבלה תעודת הצטיינות על למידה משמעותית ועקבית. על פי זליגמן (צימרמן, 2010), הישגים, תחושת מעורבות ומערכות יחסים מספקים השפעה מרפאת ותורמים לרווחה נפשית, לשיקום הדימוי העצמי ולתחושת אושר. עמידה ביעדים שהציבה ר' לעצמה, בדומה לנערות בבתי ספר אחרים, העניקה לה תחושות של נורמטיביות, שמחה והכרת תודה. תפיסתה את

עצמה כתלמידה לומדת, מעורבת ועומדת ביעדים נטעה בה תקווה לתחילתו של תהליך לשינוי תודעה: מחוסר אונים ליכולת התמודדות, ממצב של נזקקות לשליטה על גורלה.

כאמור, חוויות מפתח הן חוויות מעוררות רגשית בפרק זמן קצר. ההצלחה שחוותה ר' במרכז הלמידה בקורת הגג הייתה פורצת דרך עבורה, מרגשת, מפתיעה ומסעירה. חוויות ההצלחה ותחושת המסוגלות שגדלו בתוכה שיקפו תהליך גילוי עצמי של ר', כך שתהיה מסוגלת להעריך מחדש את מציאות חייה, יכולותיה ויעדיה מבחינה לימודית. הדבר הניע תהליך של התבוננות פנימית על הלמידה מזווית מחודשת. זאת ועוד, ר' חוותה מערכות יחסים משמעותיות, מעצימות ומרפאות עם צוות ההוראה, והצליחה לבנות מחדש את האמון שלה במבוגרים. כל אלו אפשרו לה לשנות את תפיסתה העצמית מחוויה של כישלון וחוסר יכולת להשפיע על המציאות, להבנה שמאמץ יכול לשנות מציאות בהווה ובעתיד.

עם זאת, אופייה הזמני של קורת הגג לא השתנה: אומנם ר' נשארה במסגרת זו שלושה חודשים והשתתפה בבניית תוכנית לימודים פחות אינטנסיבית עבור עצמה, אך אפשרות עזיבתה הייתה מדוברת בינה לבין צוות ההוראה בכל זמן נתון, בכל שיעור ובכל משימה - כדי לייצר תזכורת מתמדת לכך שהדלת פתוחה, ושהבחירה להשאר היא ממשית ונמצאת בידיה בלבד. נוסף על כך, צוות ההוראה במקום מוכשר להוראה קצרת-מועד בלבד, שכן לא ניתן לדעת מתי יבחרו כל נער ונערה לעזוב. לכן ישנו דגש רב על הכשרה סדירה של הצוות לפנייה לנערים שנמצאים במצבים שונים, כדי לייצר עימם קשר בטוח ולגבש מאגר של שיטות לימוד שונות ומגוונות אשר יתאימו למגוון התלמידים.

סיכום

במאמר זה הצגנו פדגוגיה טיפולית קצרת-מועד בקורות הגג. תיארונו את הזמניות וחוסר הידיעה לגבי משך הקשר עם הנער/ה כמאפיין של התהליך המתרחש בהן, כך שכל רגע הוא קובע ומשמעותי. מה שמייחד את הפדגוגיה הטיפולית קצרת-המועד הוא מיקודה בהווה, בכאן ועכשיו, והמשימה שלה היא לא לטפל בנערים ובנערות לאורך זמן ובהתאם למטרות עתידיות, אלא בעיקר להביא אותם ממצב של מצוקה וחוסר אונים למצב של יכולת להיעזר ולהתמודד. זהו סוג שונה של שינוי תודעה: לא מדיכוי לשחרור (פריירה, 1990), אלא מאדם סביל למי שמחויב להיכנס לתהליך שינוי באופן אקטיבי. צורה זו של התערבות עושה שימוש בחוויות למידה ממוקדות המאפשרות להקל על מצבי מצוקה וטראומה, ובה בעת מסייעות בתמיכה רגשית להתארגנות פנימית לקראת השלבים הבאים - בין אם במסגרות טיפוליות אחרות, או במוסדות מתאימים בקהילה. במובן זה, ביקשנו להאיר על הפדגוגיה הטיפולית כגישה המאפשרת גם מתן מענה מיידי ומעורר תקווה לבני נוער בסיכון.

ביבליוגרפיה

- ויניקוט, ו', ד'. (2010). **עצמי אמיתי, עצמי כוזב**. תל אביב: עם עובד.
- זין, א' וזיו, נ'. (2010). **פסיכולוגיה בחינוך במאה ה-21**. תל אביב: יחדיו.
- יאיר, ג'. (2006). **מחויבות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית**. תל אביב: ספריית פועלים-הקיבוץ המאוחד.
- כוכבי סמסליק, א', סמדג'ה, נ', ומויאל, ח' (2007). **מסע החסות אל הנוער**. תל אביב: עמותת ענ"ב.
- מויאל, ח' (2016). **השכלה מעוררת תקווה במעונות חסות הנוער**. **אפשר: ביטאון לעובד החינוכי-סוציאלי**, 27, 20-23.
- פינצ'ובר, ש', ועטר שוורץ, ש' (2019). **חוויות ילדים לאחר הוצאתם לטיפול במסגרת חוץ ביתית**. ירושלים: משרד העבודה, הרווחה השירותים החברתיים.
- צימרמן, ש'. (2010). **רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית**. תל אביב: הוצאת אח.
- ראובן, י' (2006). **קורבנות ילדות, עבריינות במתבגרים ומה שביניהם**. בתוך: ד' הורוביץ, י' בן יהודה, ומ' חובב (עורכים), **התעללות והזנחה של ילדים בישראל - רפואה, חינוך ורווחה** (עמ' 781-811). ירושלים: אשלים.
- שור, א' ופריירה, פ'. (1990). **פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך**. תל אביב: מפרש.
- Sankaran, V. S., & Church, C. (2016). Easy come, easy go: The plight of children who spend less than 30 days in foster care. *Journal of Low and Social Change*, 19(3), 207-237.

אי של אפשר בבית החינוך גאון הירדן דרכא: פיתוח דרכים ליישום גישת החינוך המכליל

אסנת זורדה-מכללת אורנים
שולי לנדה ז"ל- בית ספר גאון הירדן
לאורה זינגר- בית ספר גאון הירדן
מיכל ראזר, מכללת אורנים

תקציר

בשנים האחרונות אנו עדים לשאיפה להתחייבות גלובלית לחינוך מכליל. מטרתו של תהליך זה היא "חיזוק היכולת של מערכת החינוך להגיע לכלל הלומדים", ובעיקר תלמידים שסופגים הדרה על רקע מצב חברתי-כלכלי, גזע, מוצא אתני, מעמד הגירה, בעיות בריאות, מוגבלות פיזית וגורמים נוספים (UNESCO, 2015). בתי ספר רבים, מהם גם במערכת החינוך הישראלית, מצליחים ליישם התחייבות זו באופן חלקי בלבד, מכיוון שהם פועלים לרוב במסגרת מבנים מסלילים המתבססים על פרקטיקות חינוכיות שאינן מותאמות למציאות החיים ולתהליכים ההתפתחותיים של מי שאינם מצליחים להגיע לרף המצופה (Meo & Parker, 2004; Munn & Lloyd, 2005; Razer, Friedman, & Warshofsky, 2012; Swirski & Dagan-Buzaglo, 2011; UNESCO, 2009). המחקר הנוכחי מציג חיבור חדש בין היבטים רגשיים-חברתיים ובין היבטים פדגוגיים-דידקטיים באמצעות מקרה בוחן של בית הספר המכליל גאון הירדן דרכא בנווה איתן. בית ספר זה קולט לתוכו מגוון תלמידים מרקעים שונים, ומצליח ליישם תפיסה מכלילה תוך שימור רמה אקדמית גבוהה. התהליך החינוכי שגובש בבית הספר מתבסס על מחקר פעולה (צלרמאיר, 2016) שיתופי פרקטי שבו מורים, הורים ותלמידים לקחו חלק מרגע ההחלטה על הקמתו ועד גיבוש דרכי הפעולה. המודל שגובש מייצר סינרגיה בין מספר ממדים חשובים בחינוך המכליל: (1) **הממד התודעתי** - הוראה מכלילה כשפה של "הוראה מבוססת קשר"; (2) **הממד הפדגוגי** - פיתוח פדגוגיה מותאמת לכל תלמיד במרחב משותף ללא הסללה; ו-(3) **הכלת עולמם הרגשי של המורים** - פיתוח תובנה רגשית של המורים כלפי עצמם וכלפי סביבת עבודתם.

מילות מפתח: חינוך מכליל, מבני למידה והוראה מכלילים, עבודת צוות, פרקטיקות טיפול מכלילות.

מבוא

בשנים האחרונות אנו עדים להתחייבות גלובלית הולכת וגוברת לחינוך מכליל (inclusive education), כפי שמשתקף בהכרזות אונסק"ו (2017, 2015, 2009) ובודוחות ומחקרים הבוחנים מדיניות זו (Antoninis et al., 2020; Barrett & Sørensen, 2015; UNESCO, 2020a, 2020b). "חינוך מכליל" מוגדר כחיזוק היכולת של מערכת החינוך להגיע לכלל הלומדים, בעיקר מי שסופגים הדרה על רקע מצב חברתי-כלכלי, גזע, מוצא אתני, מעמד הגירה, בעיות בריאות, מוגבלות פיזית וגורמים נוספים. ההכרזה העדכנית של אונסק"ו בתחום זה העבירה מסר כי "כל לומד נחשב, ובאופן שווה" (UNESCO, 2015).¹

אף שבתי ספר נחשבים ומתוארים פעמים רבות כסוכני הכללה חברתית וצמצום פערים, מחקרים מראים כי רבים מהם משמשים דווקא כסוכני הדרה חברתית, גם אם לא תמיד במודע (Meo & Parker, 2004; Munn & Lloyd, 2005; Razer, Friedman, & Warshofsky, 2012; Swirski & Dagan-Buzaglo, 2011; UNESCO, 2009). החינוך המכליל מבקש להטמיע בהם גישות חינוכיות אשר יפצו על נקודות התורפה של סביבת התלמיד, ויספקו לכל התלמידים חינוך איכותי המותאם לתהליכי התפתחותם וצורכיהם (OECD, 2010). כך יוכלו בתי הספר לקלוט תלמידים מכל שכבות האוכלוסייה, ללא מבנים סרגטיביים נוקשים ומבלי לוותר על דרישות אקדמיות גבוהות לכולם. בעולם נתפסת ההכללה כעיקרון חינוכי התומך בשונות בקרב כלל הלומדים, וכאמצעי לקדם "חינוך לכול" (Ainscow, 2020).

במחקר מקיף אשר הופק לאחרונה על ידי אונסק"ו (UNESCO, 2020b) ובחן יוזמות בין-לאומיות לאורך 25 שנה בתחום זה, עלה כי מערכות חינוך המבוססות על עקרונות של הכללה ושוויון האמצעי היעיל ביותר למאבק באפליה ולהשגת חינוך איכותי לכלל התלמידים. המחקר העלה מספר הנחיות ליישום חינוך מכליל, להלן העיקריות שבהן: גיבוש הגדרות ברורות להכללה ושוויון בחינוך; תמיכה למורים בקידום הכללה ושוויון; עיצוב תוכנית הלימודים ונוהלי ההערכה תוך התחשבות משמעותית בכל הלומדים; בנייה וניהול של מערכות חינוך כך שיערבו באופן פעיל את כל הלומדים; ושיתוף קהילות בפיתוח ויישום מדיניות המקדמת הכללה ושוויון בחינוך. גם מחקרי פיז"ה שנערכו לאורך שנים העלו ממצאים דומים, לפיהם מדיניות מכלילה משפרת את ההישגים הלאומיים (Schleicher, 2018). אך השאלה הגדולה שנותרה עדיין היא מה משמעותו של החינוך המכליל, וכיצד נכון ליישמו הלכה למעשה. הקהילה הבין-לאומית מקיימת שיח כבר 25 שנים על משמעותה של גישה זו, ועדיין קיים בלבול ניכר בנושא (Ainscow, 2020).

בישראל קיים פער בין ההצהרה על קידום החינוך המכליל לבין יישומו בפועל. ה"סיוע לחלשים" מסתכם לרוב בתוספת משאבים שניתנים עדיין במסגרת מבנים של הפרדה, הסללה

1 היעד הרביעי בהצהרת 2030 קוראת לכל המדינות להבטיח חינוך איכותי ושוויוני ומכליל אשר מועדד אפשרויות השכלה מתקדמות לכלל התלמידים: "ensure inclusive and equitable quality education, and promote lifelong learning opportunities for all".

ובידול, ותוך שימוש בפרקטיקות חינוכיות אשר אינן מותאמות למציאות חייהם ולתהליכים ההתפתחותיים של מי שאינם מצליחים להגיע לרף האקדמי המצופה. עבור מרבית בתי הספר בישראל, היעדים של עמידה בסטנדרטים אקדמיים גבוהים וחיבור מרב הילדים ובני הנוער למעגל לומדים אחד אינם ניתנים ליישום. ניתן לקחת כדוגמה תוכניות רבות במסגרת אגף שח"ר אשר מתמקדות בפדגוגיה ובהיבטים רגשיים של התלמידים, אולם גם הן מיושמות במסגרות נבדלות וכיתות נפרדות אשר מנציחות את המבנים המסלילים והמדירים. בנוסף, מורים תופסים באופנים שונים תהליכים של הכללה ותהליכי קידום לימודי, ולעיתים אף רואים ביניהם סתירה (Razer et al., 2015). מחקרים רבים העלו את הצורך להתאים מדיניות, תוכניות לימוד ושיטות הוראה לצרכים של כל ילד ולאקלים הבית ספרי, אבל מעטים בלבד מהם בחנו ביטויים של חינוך מכליל בשדה החינוכי הכוללים היבטים פדגוגיים, רגשיים וחברתיים. מחקרים מעטים עוד יותר בחנו מהי ההכשרה המתאימה לקידום חינוך מכליל (Ainscow & Miles, 2008; Acedo, 2011). מקרה הבוחן שבו נדון בהמשך מאמר זה מנסה לגשר על פער זה.

בשנים האחרונות אנחנו עדים ללא מעט בתי ספר בישראל אשר החליטו להתמודד עם הסוגיה ולנסות לבנות את עצמם כבתי ספר מכלילים, אף כי השינוי הנדרש לכך הוא מורכב ומתמשך, ואחד מבתי הספר הללו הוא בית חינוך גאון הירדן-דרכא בקיבוץ נווה איתן. בית הספר פיתח את עצמו בתשע השנים האחרונות כבית ספר מכליל על פי הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית (מור ומנדלסון, 2006; Mor & Luria, 2014; Mor, 2014; Mor, 2006), והתבסס במהלך זה על מחקר פעולה. הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית ממוקדת בגורמים פסיכולוגיים וחברתיים המשפיעים על תהליך הלמידה והסביבה שבה היא מתקיימת. הוראה מכלילה שונה באופן מהותי מהוראה רגילה, וראשית כול מכירה בעובדה שתלמידים במצבי הדרה מתמודדים עם נסיבות חיים אשר מקשות עליהם ליישם נורמות שבדרך כלל נתפסות כתנאי מקדים ללמידה במישור הפרטי, הבין-אישי והכיתתי.

כאשר תלמיד נוהג באלימות, הדרך המקובלת להתמודד איתו במערכת החינוך בישראל היא השעיה, תוך הבהרה כי "רק כאשר תלמד להתנהג תחזור לכיתה". גישה זו מחריפה עוד יותר את חוויית ההדרה. יתר על כן, התנהגות אלימה לא נתפסת לרוב כביטוי לזעם על שוליות חברתית אלא כבעיה אישית של התלמיד, והוא נדרש לשנות את דרכיו בכוחות עצמו על מנת לחזור ולהשתייך לקבוצת הלמידה. הציפייה שהתלמיד ישנה את דרכיו במו ידיו מותירה בו את אותה תחושת בדידות המאפיינת את הווי חיו גם מחוץ למסגרת בית הספר, והדבר המחזק את חוויית ההדרה והנטישה שלו ושל הוריו. בניגוד לגישה זו הנהוגה במערכת החינוך, הפרקטיקות המכלילות מבוססת על אמונה שלבתי הספר יש תפקיד מכריע בשינוי תודעת ההדרה של תלמידים בכלל, ושל תלמידים במצבי הדרה בפרט (Razer & Friedman, 2019). המודל התאורטי של חינוך מכליל המיושם בבית הספר מקבל כנתון את גורמי הסיכון, ומחפש את הדרכים היעילות יותר לעבודה עם תלמידים אלו על מנת לקדם בראש ובראשונה את תחושת השייכות שלהם, ובעקבותיה גם את הישגיהם האקדמיים.

המאמר הנוכחי מציג מקרה בוחן של מודל פרקטי לבית ספר מכליל, ומתאר את אבני דרך לגיבושו. יישום הגישה המכלילה בבית הספר כלל חיבורים חדשים בין היבטים מבניים-ארגוניים, רגשיים-חברתיים ופדגוגיים-דידקטיים לשם בניית סביבת למידה ייחודית ומותאמת לשונות בין התלמידים, ובכך מספק תרומה חשובה להכרת אפשרויות היישום של תאוריית החינוך המכליל הלכה למעשה. מודל בית הספר המכליל המתואר במאמר זה מייצר סביבה חינוכית שמקדמת סינרגיה ואינטגרציה בין שלושה ממדי חינוך: (1) **הממד תודעתי** - הוראה מכלילה כשפה של "הוראה מבוססת קשר"; (2) **הממד הפדגוגי** - פיתוח פדגוגיה מותאמת לתלמידים במרחב משותף ללא הסללות או הקבצות; ו-(3) **הכלת עולמם הרגשי של המורים** - דאגה לרווחת המורים באמצעות פיתוח התובנה הרגשית שלהם כלפי עצמם וכלפי סביבתם, מבלי לוותר על הדרישה לסטנדרטים מקצועיים גבוהים.

בית החינוך גאון הירדן דרכא

בית החינוך השש-שנתי גאון הירדן דרכא שוכן בעמק המעייונות, ובו לומדים כ-700 תלמידים ועובדים כ-150 אנשי צוות. בית החינוך הוא אזורי, ובמשך השנים קיבץ אל תוכו אוכלוסיות מגוונות - מחצית מתלמידיו הם בני הקיבוצים בעמק, והמחצית השנייה הם תושבי המושבים באזור, תושבי העיר בית שאן, תלמידים עם לקויות תקשורת ותלמידי הפנימייה בית לילד בכפר יחזקאל.² בית החינוך הוקם בשנות הארבעים של המאה העשרים, וככל שאוכלוסייתו התרחבה והפכה מגוונת יותר, כך התרבו הקשיים בו. חברי ההנהלה הבינו שדרוש שינוי אווירה ופיתוח נתיב חינוכי חדש שיכונן באופן אחר ושוויוני יותר את הצלחתם וקידומם של כלל התלמידים. התפיסה המכלילה שבאה לידי ביטוי בחזון הנוכחי לא אפיינה את צוות בית הספר במשך רוב שנותיו, ונדרש זמן ותהליך משמעותי עד לגיבושה ויישומה.

תהליך הלמידה ופיתוח הידע: מחקר פעולה

תהליך השינוי וגיבוש מדיניות הפרקטיקה המכלילה החל בשנת 2012. מאז נפגש צוות בית הספר מדי שבוע בפורומים שונים של הנהלה וצוותי מורים, ולומד את עצמו. הלמידה התרחשה ועדיין מתרחשת באמצעות מעגלי דיון שבהם מוצגות דילמות מגוונות מחיי בית הספר לשם התבוננות, חשיבה, שיח ופיתוח גישות חינוכיות וטיפוליות מחודשות. התהליך כולו מתנהל במסגרת של מחקר פעולה שיתופי פרקטי, שבו המורים לקחו חלק מרגע ההחלטה ועד גיבוש דרכי הפעולה (צלרמאיר, 2016). את תהליך הפיתוח והמחקר הובילה הנהלת בית הספר והשתתפו בו מורים, הורים ותלמידים. מדי פעם הצטרפו לתהליך גם אנשי אקדמיה על מנת לסייע ביעוץ, הכוונה ובעיקר המשגה.

2 פנימייה לילדים בסיכון אשר הוצאו מהבית. הפנימייה משמשת מסגרת משקמת, והילדים לומדים בבתי ספר בסביבתה.

על פי ההגדרה של ריזן וברדברי (Reason & Bradbury, 2001), מחקר פעולה הוא "תהליך משתף ודמוקרטי העוסק בפיתוח ידע מעשי למען מטרות אנושיות ראויות [...] משלב פעולה ורפלקסיה, תאוריה ועשייה ומיועד לחיפוש פתרונות לסוגיות החשובות לאנשים [...] [למען] הצמיחה של אנשים וקהילותיהם" (עמ' 1). במקרה הנדון, באמצעות מחקר הפעולה חוקרים אנשי צוות החינוכי את ההצלחות והכישלונות של בית הספר, במטרה למצוא כיווני פעולה אשר יענו על צורכי התלמידים באופן מדויק יותר. במהלך השנים הצטברו ניסיון וידע רב באשר לדרכים האפקטיביות לקידום תלמידים במצבי הדרה, ודרך תהליכי החקר גיבשו המורים דרכים חדשות ויצירתיות כדי לסייע לתלמידים להתקדם. בדרך כלל ידע זה נותר סמוי (tacit knowledge), אך משנת 2012 התחיל בבית הספר תהליך מעמיק לניסוחו, המשגתו ויישומו במגננוני פעולה משותפים (Argyris, Putnam & Smith, 1985, Friedman 2001; Friedman & Rogers, 2009).

התהליך תועד במשך כחמש שנים על ידי מספר מורים בבית הספר. שתיים מהם, שולי לנדה ולאורה זינגר, החתומות על מאמר זה, השתמשו בתיעוד ובנתונים שנאספו כחלק ממחקר במסגרת לימודיהן לתואר שני. בשנים אלו תועדו באופן מפורט ישיבות הצוות השונות, מפגשי מורים, מפגשי ההנהלה ושיחות אישיות וקבוצתיות עם מורים, הורים ותלמידים. תהליך הפיתוח היה דינמי, ובכל שלב הוחלט מהלך ההתקדמות המתאים לשלב הבא. החלטות התקבלו במסגרת דיוני הצוות אשר בחנו את הפערים בין ההצהרות ("אנחנו מכילים תלמידים") לבין הפעולות המיושמות במציאות. בחינת הפערים סייעה רבות להמשגת פרקטיקות העבודה החדשות. גישת עבודה זו מבוססת על התאוריה של ארג'ריס ושון (Argyris & Schön, 1978), אשר הבחינו בין "התאוריה המוצהרת" (espoused theory) של אדם על דרכי חשיבתו ופעולתו לבין "התאוריה בשימוש" (theory-in-use) אשר מעצבת את התנהגותו בפועל. רק התבוננות ורפלקסיה על החשיבה והפעולה מעוררות באדם מודעות לתאוריה בשימוש שלו, ומחקר הפעולה מקדם את אותם תהליכי רפלקסיה וחקרנות שיטתיים. כאשר אדם מתבונן לעומק בתאוריות שבפעולה שלו הוא הופך אותן לפעולות מודעות, ומודעות זו מסייעת לו להפעיל שיקול דעת, לעצב את התנהגותו וליישם תאוריות פעולה חדשות.

במהלך שנת הלימודים 2018-2019 התקיימו מספר מפגשים בין כותבות מאמר זה ובין צוות בית הספר, במטרה להבין כיצד תופסים המורים את התהליך שהתקיים בו ואת תוצאותיו. תיאור המודל המכליל שנבנה בבית הספר ואבני הדרך במהלך גיבושו מתבסס גם על סדרת מפגשים זו, אך בעיקר על תיעוד מפגשי עבודה שנערכו בבית הספר לאורך השנים.

ממצאים

בפרק זה יתואר תהליך השינוי שהתחולל בבית הספר גאון הירדן דרכא, ובסופו גיבוש המודל המכליל. התיאור מתמקד בשלושה ממדים מרכזיים המאפיינים את מודל בית הספר המכליל, אשר התפתחו במקביל באופן ספירלי. **הממד הראשון** הוא שינוי תודעתי של הצוות, המביא גם לשינוי בשפה המדוברת ותרבות בית הספר. ממד זה מבטא הבנה ארגונית-קולקטיבית

של משמעות המושגים הדרה והכללה, ומאפשר לזהות את סוג מערכות היחסים בבית הספר המאפשרות הכללה או הדרה. **הממד השני** הוא שינוי פדגוגי עמוק אשר מארגן מחדש את הלמידה כך שהיא תשלב מגוון רחב של לומדים, ללא מבנים מסלילים או מפרידים. **הממד השלישי** הוא דיוק בהכשרת המורים ותמיכה בהם בעבודתם, תוך התייחסות לצורכיהם ולרווחתם באמצעות פיתוח התובנות שלהם על מה שהם חווים ומרגישים באירועים השונים, זאת לצד תביעה של סטנדרטים מקצועיים.

ממד ראשון: שינוי תודעתי - הוראה מכלילה כשפה של "הוראה מבוססת קשר"

הוראה מכלילה שונה באופן מהותי מהוראה רגילה. זהו חינוך אשר מחייב פרקטיקות אחרות, מכלילות במהותן, אשר מבוססות על בניית יחסים משקמים בין הפרט לזרם המרכזי של החברה (ראזר ופרידמן, 2020). גישת ההכללה בחינוך מכירה ראשית כול בכך שתלמידים במצבי הדרה מתקשים לקבל על עצמם את הנורמות אשר לרוב נתפסות כתנאי מקדים ללמידה, הן במישור הפרטי והן במישור הכיתתי (בנבישתי, חורי-כסאברי ואסטור, 2006). תאוריית החינוך המכליל מקבלת כנתון את גורמי הסיכון של התלמידים ומחפשת דרכים יעילות לעבודה חינוכית עימם (ראזר ופרידמן, 2020). כך למשל, תלמידים המתמודדים עם הדרה חברתית נוטים להתנהגויות של הימנעות או הפרעה, לעיתים במידה קיצונית, אשר קשה להתעלם מהן במהלך השיעור. גישת חינוך המכליל מתייחסת להתנהגויות אלו כחלק אינהרנטי מחוויות הדרה, והטיפול בהן כולל עבודה זהירה ומותאמת עם התלמיד. גם פתיחת כיתות מוסללות לתלמידים בעלי פערים לימודיים המתקשים לצמצם את הפער, בין היתר בגלל חוויית הדרה עמוקה, מגבירה את חוויית ההדרה ולא מסייעת בקידום. מנגד, הפרקטיקות המכלילות מבוססות על האמונה שלבתי הספר יש תפקיד מכריע בשינוי תודעת ההדרה בקרב התלמידים (Rose, Daiches, & Potier, 2012).

תפיסת ההימנעות מנטישה עומדת בליבה של פרקטיקה בית ספרית מכלילה. נטישה היא חוויה מרכזית של אוכלוסיות מודרות, ותלמידים אלה לומדים לצפות כי אחרים, בעיקר בעלי סמכות, ינטשו אותם - ולכן מגיבים בהדיפת מסייעים פוטנציאליים (Wright, 2009). גישת "אי-הנטישה" נועדה לעורר בתלמידים תחושת ביטחון כי בבית הספר הנוכחי לא תתרחש הנטישה שהם מכירים מהעבר. הדבר דורש ניסיון מתמשך להגיע לתלמידים, לחפש אותם כאשר הם נעדרים ו"לחזר" אחריהם, תוך נקיטת עמדה של דאגה אמיתית ונחישות לעמוד לצידם גם, ואף בעיקר, כאשר הם דוחים את היד המושטת אליהם. המעבר מהדרה להכללה יעיל ברמה המערכתית, והאחראים להובלת שינוי מערכתי זה הם מנהלי בתי הספר: רק הם יכולים ליצור תנאים מיטביים התומכים בבניית מנגנוני הכללה, תוך הבנה שמדובר בתהליכים ארוכי-טווח הדורשים הערכה מחדש שוב ושוב וזיהוי הקשיים ומנגנוני החוזק או החולשה שהובילו למהלכים שונים.

החלטה ניהולית ראשונה מקדמת-הכללה: ביטול השעיות

הגישה המכלילה אומצה בבית הספר לאחר שהתפתחה בו הבנה כי לא ניתן להמשיך עוד באותה דרך חינוכית נוכח השינוי באוכלוסייתו. המקום גדל, אוכלוסייה חדשה מאזור המועצה כולו נקלטה בו, הקשיים התרבו והשתנו, ולאור זאת הלך וגדל הצורך בהבנת השינויים ובשיפור המענה לתלמידים. ההחלטה הראשונה שהתקבלה עם אימוץ הגישה המכלילה הייתה ביטול השעיות התלמידים, אשר היו עד אותה עת פרקטיקה מקובלת בבית הספר לטיפול בבעיות התנהגות. הייתה זו החלטה ניהולית שלא הותירה ברירה לצוות: מנהלת חטיבת הביניים הודיעה בשנתה הראשונה בתפקיד כי הטיפול בתלמידים יתקיים מעתה והלאה במסגרת בית הספר בלבד, והוקם צוות לחיפוש חלופות להשעיות. למרות הנטייה לניהול משתף, היה ברור כי בנושאים מסוימים נדרשת החלטה חד-משמעית מצד ההנהלה אשר תאלץ את המורים לשנות את התנהגותם השגרתית, וכך נעשה במקרה זה.

ההחלטה עוררה לא מעט התנגדויות, בעיקר בקרב המחנכים, בשל הקושי להתמודד עם ילדים מאתגרים במיוחד ועקב הרגל רב-שנים להשעות ילדים כחלק מהטיפול בבעיות התנהגות. בראשית הדרך חשו המורים כי הם נותרו ללא יכולת להגיב להתנהגויות בעייתיות של התלמידים. תקופה קצרה לאחר שהתקבלה ההחלטה אף הוזמנה המנהלת לשיבת צוות של שכבת כיתות ח', שבה הביעו המורים תרעומת על קבלת ההחלטה באופן חד-צדדי. אך המנהלת לא ויתרה, ויחד עם הצוות הובילה חלופות לאמצעי ענישה מרחיקים, נוטשים ופוגעניים אלו. החלופות החזירו מצד אחד את תחושת הביטחון של המורים בסמכותם אל מול התלמידים, ומצד שני לא פגעו בחוויית העצמי של התלמידים. בחלוף השנים הפכו אנשי הצוות בעצמם למגני מדיניות אי-ההרחקה, ומהממצאים עלה כי המהלך כולו שידר מסר חד וברור: "אנו מדברים על כבוד לתלמיד. כשמורה לא מצליח לכבד את התלמידים, הוא לא נשאר פה" (מנהלת); "האמירה כאן היא שחשוב שהתלמידים יחוו מסוגלות והצלחה בשיעור. יש מקום לכולם" (מורה).

בעקבות מהלך זה החל צוות בית הספר לנסח את התפיסה המכלילה שלו. הוחלט להפסיק להשתמש באמצעי ענישה פוגעניים כגון השעיה מימי לימוד בבית הספר, נזיפות, הרחקות מפעילויות שונות, אימים, התניות וכדומה. את אלה החליפו מעגלי שיח של אנשי צוות, הורים ותלמידים לשם היכרות עם התלמידים ושיתוף בקשיים שלהם, ובניית תוכניות התערבות מותאמות לשלבי תפקודו והתפתחותו של כל תלמיד בבית הספר. לדברי מורה:

יש לנו בסיס טוב, משהו של משפחה, של שייכות... של קשר [...] אם אשאל מחנך על תלמיד הוא יידע להגיד הכול על מצבו. כולם עוקבים, שמים לב, מכירים את התלמידים ויודעים מה המצב שלהם. אם קורה אירוע עם תלמיד, ברור למורה מה עליו לעשות [...]. ברור שלא מרחיקים אותו... מציעים אלטרנטיבות [...] למורים יש למי לפנות ועם מי עוד להתייעץ.

בנוסף הקים הצוות החינוכי קבוצות WhatsApp ייעודיות לטיפול הוליסטי בתלמידים שהתמודדות עימם מאתגרת. בקבוצות נכללו כל גורמי החינוך שלקחו חלק בטיפול בתלמיד,

והן פתחו פתח להיוועצות מקצועית בזמן אמת ומתן תמיכה, בעיקר לדמות המתכללת - לרוב מחנך הכיתה. המהלך כולו הוביל להרחבת השיח עם התלמידים וההיכרות איתם. ככל שהשיח בין המורים לתלמידים העמיק וההיכרות ביניהם השתפרה, גברה המחויבות של המורים כלפי תלמידיהם, ונצבר ידע חדש ומעמיק על אפשרויות טיפול יעילות אשר מותאמות לתלמידים מתקשים, מתריסים ושאינם משתלבים.

שינוי התנהלות השיעור ותפקיד המורה בכיתה: השקעה באקלים הכיתתי

ככל שהתחזק הקשר עם התלמידים העמיקה גם יכולת הזיהוי של צורכיהם, והתגבשה הבנה בצוות כי דרוש שינוי גם בתהליכי ההוראה והתנהלות השיעורים. בשנים קודמות עסק בית הספר במידה רבה בקשר של התלמידים אליו ובאווירת השייכות, והיה ברור שגם בשיעורים יש להשקיע קודם כול באקלים הכיתתי והבית ספרי. מבנה כיתתי שבו המורה עומד בקדמת הכיתה ומולו יושבים התלמידים בשורות כבר לא התאים, ויחסי הקרבה שנוצרו בין המורים לתלמידים עוררו צורך בארגון כיתתי מקרב, משתף ונעים יותר. בעקבות כך עברו חלק מהשיעורים ללמידה בקבוצות קטנות סביב שולחנות עגולים. המורים מצאו את עצמם נינוחים ובטוחים יותר, והיו יכולים לנהל שיעור במבנה שאינו פרונטלי - להסתובב בין קבוצות התלמידים, לכוון אותם ולאפשר להם ללמוד בעצמם ובדרכם. לאור זאת הם גם הרגישו פחות צורך לפקח על כל תלמידי הכיתה בכל רגע נתון. לדברי מורה:

התלמידים יושבים מסביב לשולחן עגול [...] ככה משיגים הנאה מרובה מהשיעור ותחושה טובה של התלמידים. זה ממש מסייע להפחתת התנגדות ללמידה ו[מוביל] להצלחה מרובה יותר בתחום הדעת [...] כל אחד ילמד משהו שהוא נכון לו. אני משחררת שליטה, התלמידים פעמים רבות אחראים ללמידה שלהם ואחראים ללמידה של החברים שלהם. אני מרגישה מספיק בטוחה [כדי להסכים] שיהיה רעש בכיתה.

השינוי במבנה הישיבה בכיתה הניב גם הגדרה מיוחדת לתפקיד המורה בשיעור, לפיה עליו לסלול לתלמידים את הדרך והאמצעים לקבלת הידע, אך התלמידים עצמם אחראים על התכנים שיילמדו לא פחות ממנו.

ממד שני: פדגוגיה ללא הסללה - ביטול הקבוצות ופיתוח פדגוגיה מותאמת לתלמידים במרחב משותף

בשנות השמונים והתשעים של המאה העשרים הוצדקה למידה נבדלת במסגרת הקבוצות בנימוקים של "מתן מענה מגוון" ו"התקדמות לפי קצב אישי", ושיטה זו התקבעה עם השנים כמועדפת על מורים וקובעי מדיניות (תמיר, 2015). עם זאת, כבר בראשית שנות האלפיים חשפו מחקרי פיז"ה כי בתי ספר אשר משלבים תלמידים מרקע מגוון ושהצוות שלהם מורגל בעבודה עם שונות גדולה מצליחים יותר לקדם את התלמידים מבחינה אקדמית וחברתית

(OECD, 2014). עוד עלה מהמחקר כי למידה המושתתת על הקבצות לפי יכולת מהווה תקרת זכוכית, בעיקר לאוכלוסיות הממוצעות ומטה (Razer, Mittelberg & Ayalon, 2017). מחקר נוסף הראה כי מורים המלמדים בהקבצות נמוכות מחזיקים בציפיות נמוכות יותר מתלמידיהם יחסית לציפיותיהם של מורים המלמדים בהקבצות מתקדמות, וכן כי המורים מלמדים באותן שיטות הוראה בכל קבוצות הלימוד (Linchevski & Kutscher, 1998). כמו כן, חוקרים טענו כי עצם השיבוץ בהקבצה או בהסללה נמוכה מייצר חוויה רגשית קשה אצל הלומד ועלול להיות גורם מדכא-יכולת (הרכבי ומנדל-לוי, 2014).

התרבות המכלילה מביאה בחשבון כי הצבת תלמידים בהקבצות נמוכות ובמסלולים נמוכים, ולעיתים אף במסגרות ייעודיות, עלולה לעכב את התפתחותם האקדמית. מכאן נשאלת השאלה כיצד אפשר להפחית ולמתן מבנים מסלילים ומנגנונים סגרגטיביים, להגביר למידה הטרוגנית ולהתאים את ההוראה לשונות של התלמידים בכיתה, מבלי לפגוע ברמה האקדמית של חלק מהם לפחות? בעולם פותחו גישות חדשות ל"פירוק ההסללות" (detracking) בגילים צעירים של בית הספר היסודי וחטיבות הביניים, והבניה מחדש של תהליכי ההוראה (Burris & Garrity, 2008). בתי ספר אחדים בישראל מפתחים תפיסות אלו ומתנסים בהן.

החלטה ניהולית שנייה מקדמת-הכללה: ביטול ההקבצות

ביטול מבנה ההקבצות המוכר חייב את הצוות למצוא אלטרנטיבות פדגוגיות. גם במקרה זה התקבלה החלטה ניהולית חד-משמעית מתוך הבנה שבלעדיה לא יקרה שינוי פדגוגי. הצוות הראשון שהתנדב להתנסות בהוראה ללא הקבצות היה צוות המתמטיקה, ובשלב הראשוני בוטלו ההקבצות בכיתות ו'. שנה לאחר מכן הצטרפו גם שכבות ז', ח', ט' ו-י"א. מיקוד הלמידה עבר ממוינים וחלוקה להקבצות לפיתוח שיטות הוראה בכיתה מרובת-שנויות. השינוי הפגיש את הצוות עם שאלות רבות, כגון איך אפשר ללמד כיתה הטרוגנית מבלי לוותר על רמה אקדמית גבוהה, איך אפשר לסייע לכל ילד לממש את יכולותיו בכיתה המאופיינת בשונות גבוהה, ומהו תפקידו של המורה בכיתה מגוונת. שינוי זה התווסף על השינוי הקודם של הימנעות מהשעיות. בהמשך נתאר את מודל העבודה שפותח בשיעורי המתמטיקה.

קהילות למידה משותפות למורים ותלמידים

בשלב הראשון הוגדרו הצוותים כצוותי מחקר ופיתוח במסגרת "קהילות למידה" הכוללות מורים ותלמידים. בגישה זו התלמיד לוקח חלק בפיתוח התכנים ותחומי הדעת יחד עם המורה, וכך שניהם ניצבים במקומות מתחלפים בתהליך הלמידה - לא מתקיימת חלוקת התפקידים המסורתית של הוראה בלבד מצד המורה ולמידה בלבד מצד התלמיד, אלא כולם מעורבים בתהליך של הוראה ולמידה גם יחד. בתהליך סומנו שש מיומנויות ליבה שהצוות החינוכי ביקש לשלב בתחומי הדעת הנלמדים בבית הספר: חשיבה ביקורתית, יצירתיות ויזמות, אוריינות,

שיתוף פעולה ועבודת צוות, מיומנויות תקשורת ולימוד עצמאי.

כל אחת מהמיומנויות נוסחה במדויק על פי מטרותיה. בשלב זה עלתה הקבלה בין המיומנויות שצוות המורים סיגל לעצמו בתהליך השינוי שעבר לבין הדגשים שתוכננו עבור התלמידים בשיטת ההוראה החדשה. המורים עברו בשנים האחרונות תהליכים שקידמו הטלת ספק, חקרנות, שאילת שאלות ושיתוף, והגדירו כעת עבור תלמידיהם את חשיבות ההתנסות במיומנויות דומות של הטלת הספק, ניתוח ידע, הפקת רעיונות חדשים, שיתוף והקשבה, תוך שימוש בשיח רגשי. כפי שתיארה אחת המורות:

בסוף הפעילות התקיים בית מדרש חברתי שעסק בערך המצוינות. כל תלמיד בחר טקסט והתנהל שיח רגשי סביב השאלות: עד כמה דרשתי מעצמי בלמידה? האם עשיתי רק מה שקל לי? מה עודד אותי להתמודד? רמת הפתיחות הייתה גבוהה, תוך הקשבה אחד לשני ואווירה מאוד מקבלת.

פרקטיקות להתפתחות אישית במרחב משותף

ההקבצות, כאמור, נועדו במקור לאפשר לכל תלמיד ללמוד על פי הקצב שלו וצרכיו. אך בפועל רעיון זה התפתח בסופו של דבר לאחד המנגנונים המדירים ביותר בבית הספר, מכיוון שהסיכוי של תלמיד לעבור מהקבצה אחת לשנייה תלוי ברשימת התניות קשות מאוד להשגה, בעיקר לתלמיד אשר מתקשה בלימודיו. על מנת לבטל את ההקבצות נדרש בית הספר להמציא פרקטיקות אחרות אשר יאפשרו לכל ילד למצות את יכולותיו ובו-בזמן להרגיש שייך לקבוצה ולכלל. הפרקטיקות החדשות גובשו בתהליך מרתק של ניסוי ותעייה שבו השתתפו חברי צוות שהיו מעוניינים בכך. ההנהלה אפשרה למורים לנסות טכניקות שונות ולפתח אותן הן מבחינה רעיונית והן מבחינה פרקטית. ארבע הפרקטיקות המרכזיות שהתפתחו בבית הספר היו: (א) גישת "לומד מלמד" ושיטת הנבחרת; (ב) פיתוח מרחבי למידה מגוונים ומותאמים אישית; (ג) שיטת ה"מצליחונים" לשימור סטנדרט אקדמי גבוה; ו-(ד) בניית מרחבי בחירה לזיהוי תחומי עניין. נתאר להלן כל אחת מהפרקטיקות הללו, נגזרותיהן והשפעתן על בית הספר.

(א) "לומד מלמד" ושיטת הנבחרת - לכל ילד תחום שבו הוא חזק: בשיטת "הלומד מלמד" כל תלמיד הוא גם מורה, ומשתייך לקבוצת לומדים המכונה "נבחרת". השיטה מבוססת על ההנחה כי לכל תלמיד ישנה חוזקה הייחודית לו, ובאמצעותה הוא יכול לתרום ל"נבחרת" (קבוצת הלומדים) שאליה הוא משתייך. המורים דואגים למפות יחד עם התלמידים את החוזקות של תלמידי הכיתה, ומרכיבים רשת של לומדים ומלמדים כולל הגדרת תפקידים, תחומי הוראה ולמידה של כל אחד, תחומי מומחיות, עניין ותרומה לקבוצה. כך למשל, תלמיד אחד יודע להסביר באופן ברור, תלמיד אחר יודע לארגן היטב את הכיתה ללמידה, אחר מדגים את הנלמד בדך יצירתית וכדומה. לדברי מורה:

יתרונה של השיטה הוא בכך שהיא בונה קשרים חברתיים-לימודיים בין חברי הקבוצה, מאתרת ומבליטה את החוזקות של היחיד בתוך הקבוצה ועל ידי כך גם מעצימה אותו ותורמת ללמידה יעילה יותר. השיטה מחדשת בכך שהיא "מאלצת" את המורה לשנות דרכי הוראה וחשיבה.

שיטת ה"נבחרת" מבית ערי חינוך³ (הכט, 2013) מופעלת במספר כיתות, הן בחטיבת הביניים והן בחטיבה העליונה, בהנחיית מורים אשר הסכימו להתנסות בה לאורך זמן ותוך ליווי מקצועי עקבי. גישה זו נועדה לנתב את האנרגיות של תחרות והישגיות לטובת עבודה משתפת הכוללת ערכות הדדית ומייצרת מנוע של ההישגיות. שני כללים עיקריים מאפיינים קבוצת הנבחרת: (1) כל תלמיד הוא גם מורה וכל מורה הוא גם תלמיד, כך שכל אחד בוחר בכל משימה את התפקיד המתאים לו, תורם ממומחיותו, חוזקותיו וכישוריו, ובמקביל נתרם מצד אחרים; (2) לנבחרת מטרה קבוצתית משותפת, רציפה ומדידה, שממנה נגזרת תוכנית אימונים ומשחקים בעלת גרף התקדמות. כך העידה מורה:

בשבילי היא רשת חברתית קטנה שדרכה אני יכולה לנצל באופן מקסימלי את מכלול הקשרים שנוצרו בתוכה כדי לקדם את תחום הדעת אותו אני מלמדת. יתרונה של השיטה הוא בכך שהיא בונה קשרים חברתיים-לימודיים בין חברי הקבוצה, מאתרת ומבליטה את החוזקות של היחיד בתוך הקבוצה ועל ידי כך גם מעצימה אותו ותורמת ללמידה יעילה יותר.

אז, איך זה עובד?

התלמידים למדו אותיות בערבית ונדרשו לקרוא טקסט ולבצע מטלות. חלק מהתלמידים הביעו תחושה שהם לא מספיק מבינים את החומר. ביקשתי מהתלמידים לרשום לעצמם בציון מספרי של 1-5 מה מידת שליטתם בחומר הלימודי, לצורך חלוקה ללומד-מלמד. כל מי שמידת השליטה שלו הייתה גבוהה וצוינה במספרים 4-5 שובץ להיות מנטור, והתלמידים האחרים שציונם היה נמוך מזה השתבצו לפי מנטורים. כל מנטור בקבוצה הסביר שוב את החומר לתלמידיו, ולאחר מכן הם ביצעו יחדיו את המשימה שניתנה בנושא. בתום השיעור שוב נשאלו התלמידים איך הם מרגישים מבחינת שליטתם בחומר, וכולם שיפרו את הבנתם לפחות בנקודה אחת. כל תלמיד יהיה מורה באיזשהו שיעור וילמד תלמידים אחרים מחוזקותיו הוא.

בשיטת הנבחרת הדגש הוא על בניית קבוצה והגדרת השותפות והמעורבות של כל משתתף בה. ההנחה היא כי תחושה של ערכות הדדית וחברות תגרום לחברי הקבוצה לפתח מחויבות

3 מודל חינוכי חדש המקדם שיתופי פעולה בין ערים הנקראות ערי חינוך (education cities), במטרה לפתח את העיר באמצעות מערכת החינוך ואת מערכת החינוך באמצעות העיר. להרחבה ראו: <https://www.education-cities.com/>

ורצון לסייע זה לזה. הדגש על הפרט וחשיבותו לכלל הוביל להוראה פרסונלית ומדויקת מאוד, אשר מתאימה את דרך ההוראה לכל אחד ואחת.

(ב) מרחבי למידה מגוונים ומותאמים אישית: רעיון ההתאמה האישית (פרסונליזציה)⁴ בהוראה עיקרו מציאת סגנון הלמידה האפקטיבי ביותר עבור כל תלמיד, ולוויי אישי שלו בתהליך הלמידה בקצב הנכון לו. המורות למתמטיקה עבדו בשיטת הפרסונליזציה שבה הן חשפו את התלמידים לסגנונות למידה שונים, עזרו לכל תלמיד לזהות את סגנון הלמידה המועדף עליו ובנו עבורו יחד עימו תוכנית למידה אישית המתאימה לו. לפי שיטה זו, חלק גדול מהאחריות על הלמידה מועבר אל התלמידים, וכך הלמידה הופכת משמעותית יותר עבורם. מרחבי הלמידה החדשים מאפשרים לכל תלמיד למצוא את מקומו בתהליך הלמידה. הגישה נוסתה בהוראת מקצוע המתמטיקה והורחבה בשנת תש"ף גם למקצועות נוספים. מרחב הלמידה מורכב מפינות הקניית החומר, פינות ללמידה עצמית בעזרת ספר או מחשב ופינות ללמידה קבוצתית. כל תלמיד בוחר היכן לשהות בכל רגע נתון בהתאם לנושא ולמשימה.

בשכבה ו', למשל, בשיעורי מתמטיקה לומדים כ-40 תלמידים עם שתי מורות. השיעור נלמד ברחבי ספריית בית הספר, חלל המאפשר בחירה במורה, מרחבי למידה וסגנונות למידה שונים. התלמיד יכול לבחור ללמוד את החומר בצורה פרונטלית עם מורה או לבד, בלמידה קבוצתית עם חבריו, או בלמידה עצמית בעזרת ספר, תוכנת מחשב או דף חקר. הבחירה מתאפשרת מחדש בכל נושא ובכל שיעור. כמו כן, ייתכן כי בנושא מסוים תלמיד אחד יזדקק עדיין לתרגול, ואילו השני כבר יתקדם לנושא הבא - כל אחד לומד על פי קצב התקדמותו והפנמתו את החומר הנלמד. ה"מצליחונים", שהם מבדקי הטמעת חומר הלימודי, מאותתים מי יכול להתקדם ומי נזקק להתעמקות נוספת בחומר הלימודי הקודם. המורה עוקב ומסמן, אך גם התלמיד חייב לבחון את מצבו הלימודי ולבחור בהתאמה את חלקי השיעור הרלוונטיים עבורו. מורה אחת סיפרה:

גיליתי תופעה מאוד מעניינת: תלמידים רבים אוהבים לגשת ללוח ולפתור בעיות על הלוח. על כל הקירות מסביב הוצבו לוחות לבנים גדולים. התרגול הוא חלק גדול מהשיעור ותלמידים עושים זאת על הלוח, ואינם מתביישים מחבריהם. כך הגשמי חלום: אני עומדת באמצע הכיתה ויכולה לעקוב אחרי מה שהם עושים, ויכולה להחליט מתי להתערב ואילו הנחיות לתת. הם יכולים לעבוד לבד על הלוח, אבל הרוב מעדיפים לעבוד בזוגות, לעזור אחד לשני, או אפילו לשאול זוג אחר העובד בסמוך להם. הם מתייעצים ומתלבטים יחד. ישנם ילדים שהישיבה הממושכת "הורגת" אותם, והעמידה והתזוזה ממש מצילה אותם. זה שינה את התפיסה של איך נראית כיתה.

4 גישה חינוכית הדוגלת בהתאמת ההוראה והלמידה באופן קליני מדויק למצב בו נמצא התלמיד. ראה הרחבה <http://meyda.education.gov.il/files/MadaTech/MadeayHatechnologia/hishtalmut/personalization.pdf>

(ג) "מצליחונים" - סטנדרטים גבוהים לכולם (mastery): מלבד השאלה כיצד כל ילד מפתח ומבליט את החוזקות שלו ומשתף בהן את הקבוצה, התקיים דיון גם על רמת הישגים המוחלטת של כלל התלמידים. כיצד אפשר לקדם רמת הישגים גבוהה בקרב כלל התלמידים ולא לוותר על סטנדרטים אקדמיים? על פניו הפרקטיקות אשר תוארו לעיל עלולות לגרום לכך שחלק מהתלמידים יגיעו להישגים בינוניים ואף נמוכים, והכיתה כולה תוותר להם. כך למשל, אם ילד חזק בארגון אך אינו חזק בפתרון תרגילים, איך נייצר מצב שהוא גם לומד את החומר כנדרש? לצורך כך נבנתה פרקטיקת ה"מצליחונים", שיטת מדידה של הידע הנלמד בפרקי זמן קצרים ומענה מידי לצרכים אקדמיים.

בשיטה זו, לאחר כל אירוע הערכה כגון mastery מבחן, בוחן ועבודה, כל תלמיד מקבל מן המורה משוב על מצבו הלימודי. במשוב מסומנים בירוק הנושאים שבהם הוא שולט, בצהוב נושאים שבהם הוא כמעט שולט, ובאדום נושאים שבהם הוא אינו שולט כלל. בהתאם למשוב התלמיד מקבל הפניה לתרגול והקניה מקוונת, בעיקר בנושאים שנצבעו בצהוב ואדום, במטרה לשפר ולחזק את ידיעותיו בתחום הנלמד. באופן הזה המורה אינו מאבד את שליטתו בניהול הוראת תלמידיו, והתלמיד יודע בכל רגע נתון מה רמת השליטה שלו בחומר בהשוואה לרמה הנדרשת ופועל באופן קבוע לצמצם את הפער.

(ד) מרחבי בחירה - ללמוד לזהות תחומי עניין: ימי שלישי הוגדרו בבית הספר כימי למידה "אחרים" בכיתות ז' ועד י', והם מוקדשים לבחירה וזיהוי של תחומי עניין וחוזקות בקרב התלמידים והמורים. כל מורה מלמד קורס בתחום הקרוב לליבו ולתחום מומחיותו, וכל תלמיד בוחר בתחום לימוד שאליו הוא מתחבר. אין מדובר במהלך פשוט, והוא דרש זמן הכנה וגם פיתוח הרגלים בקרב המורים, שנדרשו כעת להיכנס לכיתה מבלי להכין מראש את התכנים שאמורים להילמד בה. המטרה הייתה להרגיל את התלמידים שגם הם צריכים לדאוג לתכנים שמעניינים אותם, ובכך ללמד אותם לשאול את עצמם שאלות פנימה ולא רק כלפי חוץ. במסגרת זו, תלמיד אחד יכול להתנסות בעבודה בחווה, אחרים מקימים קפיטריה מאוטובוס ישן שהושבת וכך הלאה. הרעיון הוא לברר עם התלמידים והמורים מה מעניין אותם וכיצד היו רוצים להביא זאת לידי ביטוי בבית הספר. כך העידה מנהלת:

מדובר באי של אפשר. המורים והתלמידים יכולים לחלום ולממש [...] תפקידנו בבית ספר הוא לדאוג למומחיות הידע של התלמידים, והמורים שם, בשביל לחזק ולהשלים מה שעדיין לא יושב מספיק טוב.

לאורך התהליך הלך וגבר ביטחונם של המורים בעצמם, ביכולתם ובמה שיש להם להציע. מרחב הלמידה, מבנה השיעור, התכנים ואף הקולגות לא הצליחו לערער על מקצועיותם והבנתם את צרכי התלמידים העומדים לפניהם ואת הדרכים לסייע להם.

מיסוד השינוי

בשנת הלימודים תש"ף הצטרפו עוד צוותים למהלך. צוות אנגלית החל בתהליך ביטול שיטת ההסללה, כך שבשכבת ז' צומצמו מספר רמות הלימוד מארבע לשתיים בלבד. כמו כן הורחב המרחב הלימודי בכיתות ז' והתלמידים עברו ללמוד במרחב "עידן טכנולוגי", מרחב למידה טכנולוגי-חינוכי הממוקם מחוץ לבית הספר. בנוסף חלה עלייה במספר התלמידים שבחרו ללמוד מקצועות מדעיים. כחלק ממדיניות ביטול ההסללה, בחטיבה העליונה בבית הספר בוטלה חלוקת תלמידים לכיתות מב"ר ואתגר, המוגדרות ככיתות לתלמידים עם קשיי למידה והתנהגות בהתאמה, אשר מגיעים בדרך כלל מרקעים חברתיים נחשלים יותר. כיום קיימות בבית הספר שתי כיתות המלמדות שני מקצועות הרחבה ושתי כיתות המלמדות מקצוע מורחב אחד, וכל תלמיד יכול לבחור ביניהן. על מנת לאפשר הצלחה אקדמית מרבית, כיתות אלה מחולקות לשלוש קבוצות לימוד הטרוגניות של 12 תלמידים במקצועות הלימוד תנ"ך, לשון והיסטוריה. בימים אלה בית הספר נערך להערכת התהליך. אחת המורות תיארה את מהות התהליך שעברה:

"וואו" הוא מה שלמדתי מתלמידי. היו לי לא מעט תלמידים שהייתה להם חשיבה מתמטית קצת אחרת. אם נתתי בבחינה בעיה, וארבעה תלמידים פתרו אותה בדרכים שונות, זה בשבילי בהחלט "וואו".

ממד שלישי: רווחת המורים - תמיכה רגשית במורים בד בבד עם הדרישה לסטנדרטים מקצועיים גבוהים

רווחת המורה היא תנאי מקדים חיוני לחינוך מכליל. מרבית המחקרים שעסקו בהדרה חברתית התמקדו אומנם בצורכי התלמידים, בגורמי הסיכון ובחוויות ההדרה שלהם, ורק מיעוטם עסקו בצורכי המורים, אך אנשי חינוך אינם יכולים להכיל את רגשות תלמידיהם ולספק להם סביבה תומכת אם הצרכים הרגשיים שלהם עצמם אינם זוכים למענה. במערכות החינוך בולט היעדרה של מסגרת מסודרת שמאפשרת לצוות בית הספר לשתף ברגשותיהם הקשים, בפחדים, בבושות, בכישלונות ובהשפלות שהם עוברים. אנשי חינוך פוגשים קשיים רבים בעבודתם היום-יומית, ונשארים בדרך כלל לבד בהתמודדותם עם מציאות מורכבת, לעיתים קשה מנשוא, אשר מטביעה את חותמה על עולמם הרגשי ומשפיעה גם על תפקודם המקצועי. על כן, כדי להבנות מסגרת בית-ספרית מכלילה חשוב לספק תמיכה רגשית קבועה גם למורים.

החלת ההכללה בבית ספר היא משימה מורכבת מבחינה מעשית ורגשית כאחד, ולעיתים קרובות היא מלווה בהתנגדויות רבות. מנהלים המצליחים להוביל את בית הספר שלהם ליישום פרקטיקות של הכללה רואים את עצמם בדרך כלל כמנהיגים בחינוך וכאחראים על הפיתוח המקצועי של המורים. ישנם שלושה חלקים למשימה זו: ראשית, על המנהלים לסייע למורים להרגיש בעלי ערך וכשירים להתמודדות עם קשיים של התלמידים ועם הקשיים שהתלמידים

מעוררים בהם עצמם; שנית, על המנהלים לסייע למורים לפענח את מקורות ההתנהגות הקשה של התלמיד ולפרש אותה על פי ההקשר של חייו, ולא מתוך הרגשות הקשים שהוא מעורר במורה עצמו. בתוך כך, על המנהל להתנגד ללחץ המופעל עליו להתעלם מצורכי התלמידים ולהסכים להתנהגות מדירה של המורים. עבודה ניהולית זו מצריכה הפגנת סמכות לצד תמיכה ובניית מערכות יחסים קרובות. היא כרוכה מצד אחד בעימותים עם מורים, ומן הצד האחר בחקירה משותפת של סוגיות אובייקטיביות העולות בעבודה עם אוכלוסיות מודרות. על המנהלים לסייע למורים להכיר בהצלחות חלקיות ולהעריכן, לעודד אותם לעבודה איכותית ולהעריכם על כך. ושלישית, על המנהלים ללמוד להיות מודעים לעצמם בהאשמתם אחרים או את עצמם כשדברים משתבשים. משימתו של המנהל היא לחקור את מקור הקושי ולעודד שיח חקרני, ולא להשתתף בשיח מאשים ומתייג.

מנהלים הבונים מערכות יחסים קרובות, מבינות ומתחשבות עם מורים מבלי להסוות בעיות או להתפשר על איכות העבודה, מדגימים למורים כיצד ליצור מערכות יחסים דומות עם תלמידיהם. גם להפך: מנהלים הפועלים באופן מדיר מניעים את המורים לנהוג כמותם. בנוסף, כאשר מנהלים לא מתפשרים על הדרישה להתנהגות מקצועית ממוריהם, הם מנכיחים את החשיבות של הצבת סטנדרטים גבוהים גם בעבודה עם אוכלוסיות מתקשות. התביעה לסטנדרטים גבוהים מוערכת כאשר היא משולבת עם נכונות להבין את קשיי המורים בביצוע משימותיהם, להכיל את הרגשות הקשים וליצור סביבה מחזיקה ותומכת עבורם.

ישיבה קבועה של צוות ההכלה: "לבנות את המקום לעצמנו"

כחלק מהתהליך שעבר בית הספר פותחה מסגרת של ישיבה שבועית קבועה אשר עסקה בבניית זהות חדשה לתפקיד המורה בו. בצוות היו שותפים חברי הנהלה, מורים, ולעיתים גם תלמידים והורים. אנשי הצוות למדו לשתף זה את זה ולדבר זה עם זה, ללבן עמדות ולקיים חשיבה משותפת, והללו הרגיעו את החרדה מהשינוי ופינו מקום לעמדות חדשות, רכות ומתבוננות יותר. בעקבות כך התגבשה התובנה כי נדרש שינוי בגישת מאבקי הכוח ופרקטיקות הענישה שהיו נהוגות קודם לכן מול התלמידים, מכיוון שהן אינן מובילות לתוצאות מועילות.

יכולת ההקשבה בצוות, המקום לפרוק רגשות קשים ולהודות בקושי וההיכרות של כל אחד ואחת מאנשי הצוות עם התלמידים שימשו מקורות תמיכה, גיבוש וחוזק עבורם. אלה פינו מקום לצמצום הלוחמנות והבהלה בצוות, והעצימו את הגמישות והרצון להעמיק את החיפוש אחר דרכים אלטרנטיביות לליווי וסיוע בעבור התלמידים המתקשים (לנדה, 2013). החל משנת 2012 הוביל הצוות הניהולי מעגלי שיח של בעלי תפקידים בבית הספר, ובחן יחד עימם את סוגי הקשיים שעומדים בפניהם ביום-יום ואת הפרקטיקות החינוכיות-טיפוליות המלוות אותם נוכח קשיים אלה. כך למשל העידה מנהלת חטיבת הביניים:

בשנה הראשונה פניתי זמן לשאלה "מה שלומנו?", ערכתי סבב בו ניתנה לכל אחד מהצוות הזדמנות לשתף בתחושותיו. הצוות הפך למקום בטוח בו ניתן לשתף בדברים

הקשים והכואבים כמו גם בהצלחות והשמחות. בנוסף, לימדתי את הצוות מושגים בסיסיים בעבודה עם תלמידים בהדרה הלומדים בבית-ספרנו. יחד יצרנו שיטה לעבודה עם ילדים מורכבים ובנינו תוכניות עבודה משותפות.

תמיכה לאורך זמן

בית הספר הבין את הצורך בליווי קבוע של הצוות ותמיכה עקבית בו, כיוון שקשיי היום-יום עלולים להחזיר את המורים לדפוסי ההתנהגות הישנים. כחלק מבניית סדירויות אלה נערכו השתלמויות בית ספריות בארבעה נושאים שונים, אשר המשותף להן הוא הצורך להעמיק את היחסים בין המורים לתלמידים ובין המורים לבין עצמם. כל מורה נדרש לקחת חלק באחת מן ההשתלמויות. כמו כן, לצד מפגשי מורים חדשים ומפגשים בהובלת מנהלת חטיבת הביניים והיעצת להטמעת השפה המכלילה, נוספו גם מפגשים עם הרכזות הפדגוגיות שנועדו להכשיר את המורים גם להיבטים פדגוגיים-דידקטיים שפותחו וחודשו בשנים האחרונות.

תפיסת המורים את תוצאות השינוי

התלמידים עצמם חוו לעיתים התמודדות לא פשוטה עם היפוך מצב הלמידה בכיתה. הם נדרשו כעת לקבל את האחריות על למידתם, כך שבמקום מורה אחד שמלמד כיתה של תלמידים רבים - המורה והתלמידים יחד לוקחים חלק פעיל בלמידה ובהוראה, והן מתקיימות ברמות ובאופנים שונים באותו חלל. בגישה זו כל פרט בכיתה, כולל המורה, הוא גם לומד וגם מלמד בו-זמנית. המורה מכוון, מייעץ, ממקד ומסייע לתלמידים, אך חולק עימם את אחריותו, והתלמידים נזקקו לעיתים לזמן כדי להסתגל לכך. המנהלת סיכמה:

למדנו שלא עובדים לבד, עובדים בצוות. זאת פרקטיקה. זה עוזר לנשום. פרקטיקה של מעגלי התמיכה. גילינו שמורים שממורמרים הם הרבה פעמים מורים שמחכים שהתלמידים ייקחו אחריות ולא מלמדים אותם איך לקחת אחריות.

גם המורים התייחסו להיפוך התפקידים, כפי שעלה בדבריה של מורה:

אני רואה בתלמידים שותפים למשימה, ויודעת שכך הם גם רואים אותי. זה לא "אני מולכם", אלא משימה שרוצים להגיע אליה ביחד. הגישה שלי אליהם היא: תעשו מה שאתם מרגישים שאתם צריכים, אבל תלמדו להרגיש מה אתם צריכים. אנחנו פה במשימה משותפת, ואני פה כדי לעזור במשימה.

עם זאת תפקיד המורה נותר עדיין חשוב, כי השינוי במבנה הלמידה ובמערך התפקידים לא תמיד קל לתלמידים, כפי שניכר בעדות הבאה של מורה:

בהתחלה התלמידים היו ממש מבולבלים, מה עושים עכשיו? איפה לומדים? מה לומדים? ועם מי? אבל די מהר הם הבינו שמהו כאן מתנהל אחרת, הם המנהלים של הלמידה והם האחראים על הקצב, ההספק, ההחלטה במה חשוב להם להתרכז בשיעור וכו'.

התלמידים נדרשו להתרגל לתפיסה חדשה שלעיתים עוררה בהם חשש - קבלת אחריות על הלמידה שלהם והתמקמות חדשה בעמדת הבוגר האחראי. חשוב להבין שחלק מהתלמידים אומנם התחילו את לימודיהם בבית הספר ישר לתוך התפיסה החדשה, אך אחרים עברו יחד עם הצוות את תהליך השינוי. כך סיפרו מורים את אשר שמעו מפי התלמידים: "יותר קל שהמורה מחליט עבורי [...] פתאום אני צריך לבחור ולדאוג לעקוב אחרי מה שנלמד ולקבל החלטות [...] לפעמים אני מתגעגע למה שהיה קודם"; "השיעור נראה קצת בלאגן [...] חלק לומדים פה, וחלק לומדים שם [...] זה לא מסודר. צריך להתרגל לזה"; "זה דורש ממני ממש לקרוא הודעות שהמורות שולחות לנו, ולשים לב למה שמלמדים, מה חשוב לי יותר ומה פחות. זה לא קל".

דין

הסוגיה החשובה ביותר בהטמעת החינוך המכליל היא עצם ההחלטה לספק מענה איכותי ומותאם לכל באי בית הספר (ראזר ורשבסקי ובר-שדה, 2011). זוהי הכרעה ערכית אשר מלווה במחירים ארגוניים ורגשיים מורכבים. הסיפור של בית הספר גאון הירדן דרכא ממחיש את החיבור בין גישה מכלילה רגשית-חברתית ובין עיצוב סביבה פדגוגית כמרחב מכליל בעל סטנדרטים גבוהים, אשר מתיימר לתת מענה מותאם לכל ילד ולהביאו לרמת הישגים גבוהה. תהליך ההכרעה מוכר מבתי ספר רבים אשר מחליטים לאמץ גישה מכלילה (מור, 2006, 2007; סולימני, 2006; פיורקו וכ"ץ, 2005). גם בגאון הירדן דרכא, כמו בבתי ספר רבים אחרים, היינו עדים לרצון של חברי צוות לדחות ילדים שאינם מצליחים להיות חלק מהזרם המרכזי של בית הספר. השאלה הקשה שנשאלה הייתה "של מי הילד הזה?", והמחסום החשוב ביותר היה קבלת העובדה שכל ילדי המועצה שייכים לבית הספר, ובית הספר נדרש לתת מענה מדויק לכולם.

היבט חשוב נוסף בתהליך שתואר הוא תרומתו הייחודית של המודל שנבנה בבית הספר לתאוריית החינוך המכליל. בשנים האחרונות אנו עדים לכך שבתי ספר אחדים מפתחים גישה מכלילה יותר כלפי תלמידים, ובמיוחד כלפי המתקשים שבהם (Razer et al., 2015). הדבר בא לידי ביטוי בעיקר בפיתוח הקשר עם התלמידים, פיענוח חוויות העולם הרגשי שלהם, עבודה על היבטים חברתיים, ולעיתים גם פיתוח פדגוגיה מותאמת. אולם החיבור של כל המרכיבים הללו יחד - בניית קשר אמפתי, תפיסה מכלילה, שינויים פדגוגיים וביטול מבנים מסלילים, עודנו נדיר. כיום ידוע כי מקור הכישלון ביישום הגישה המכלילה נובע מהניסיון ליישמה בתוך מבנה ארגוני מסליל ומדיר, למשל דרך פתיחת כיתות ייעודיות לתלמידים מתקשים ותלמידים במצבי הדרה. הניסיון לסייע לתלמידים להתקדם בלימודים על ידי התאמות פדגוגיות שונות, ובו-בזמן לשמר מנגנונים מדירים אשר מנציחים את תחושת חוסר השייכות, אינו מאפשר יציאה ממעגל ההדרה. המעבר מדפוסים חינוכיים מדירים לדפוס חינוכי מכליל חייב להתרחש ברמה הארגונית והמערכתית. גישה מכלילה לחינוך מציבה דרישות אקדמיות גבוהות ולצד זאת מתאימה את הכלים הפדגוגיים לתלמידים ומספקת מסגרות תמיכה וליווי להם ולצוות החינוכי כאחד.

חינוך מכליל תובע מהמנהלים לספק מערכת של מבנים ארגוניים ותמיכה המאפשרים למורים להתפתח מבחינה מקצועית לצד קידום רווחתם האישית (ראזר ופרידמן, 2020). הדוגמה של גאון הירדן דרכא מבטאת מימוש שלם של תפיסה מכלילה זו. השיח בין התלמידים למורים ובין המורים לבין עצמם שונה מהמוכר במערכת החינוך ומזה שהיה נהוג בעבר בבית הספר עצמו, ומתאים את פרקטיקות ההוראה לצרכים של מרבית התלמידים. נקודה מרכזית בעשייה של בית הספר היא ההבנה כי הטרוגניות היא כוח ולא מכשול שיש להתגבר עליו. עמדה זו מבוססת על תפיסה תאורטית רחבה של הכללה חברתית, והיא מתקבעת יותר ויותר בתרבות הבית ספרית. הטמעת השפה המכלילה והתאמת הפדגוגיה לכל תלמיד מחייבות את הצוות החינוכי לקיים סדירויות שיאפשרו שיח פתוח בין המורים המקצועיים לבין התלמידים. סדירויות אלה טרם קיימות כיום בבית הספר גאון הירדן דרכא, ויש לתת על כך את הדעת בהמשך. אך בית הספר מדגים כבר עכשיו "אי של אפשר" - במקום לדרוש מהתלמידים והמורים להתאים את עצמם למערכת על מנת להצליח, הוא מעביר להם מסר שקודם כול הם אינם לבד ושייכותם לבית הספר אינה מוטלת בספק בשום אופן.

ביבליוגרפיה

- בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, מ' ואסטור, ר' (2006). ממצאים מסקר אלימות ארצי - תשס"ה. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 23, 4-15.
- הכט, י' (2013). מודל הנבחרת - פדגוגיה חברתית. **סטודיו הנבחרת**. <https://www.youtube.com/watch?v=DNQB9KP1JVo>
- הרכבי, א' ומנדל-לוי, נ' (2014). שונויות ברקע המשפחתי ובמיצב החברתי-כלכלי (פרק 2). בתוך **חינוך לכל ולכל אחד - דוח האקדמיה הלאומית למדעים** (עמ' 27-38). ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך.
- לנדה, ש' (2013). **מורים העובדים עם נוער בהדרה מעמיקים את שפת ההכלה ומקנים אותה לעמיתיהם. עבודת גמר יישומית מורחבת** (חיבור לשם קבל תואר M.Ed.). מכללת אורנים.
- מור, פ' (2006). **לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית טיפולית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: אשלים.
- מור, פ' (2007). **התמחות עובדי חינוך ורווחה בטיפול בנוער בסיכון בין כותלי בית הספר**. ירושלים: אשלים.
- מור, פ' ומנדלסון, י' (2006). **לדבר עם מתבגרים בסיכון: התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית**. ירושלים: אשלים.
- סולימני, ר' (2006). **הם לומדים מחדש - תוכנית התערבות חינוכית לקידום תלמידים בסיכון**. ירושלים: אשלים.

פירוקו, י' וכ"ץ, י' (2005). הכל סיפורים: על עבודה עם תלמידים מתקשים ברוח התפיסה של סביבת החינוך. ירושלים: צפנת.

צלרמאיר, מ' (2016). מחקר פעולה בחינוך: היסטוריה, מאפיינים, ביקורת. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני. תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 324-288). תל אביב: מכון מופ"ת.

ראזר, מ' ורשבסקי, ב' ובר-שדה, א' (2011). **קשר אחר בבית הספר: עיצוב תרבות בית ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה. ירושלים: אשלים.**

ראזר, מ' ופרידמן, ו' (2020). **סמכות ורכות: מערכות יחסים משקמות כאבני דרך ביצירת חינוך מכליל. תל אביב: מכון מופ"ת.**

תמיר, י' (2015). **מי מפחד משוויון? תל-אביב: ידיעות אחרונות.**

Acedo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, 41(3), 301-302.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(4), 15-34.

Ainscow, M. (2020). *Inclusion and equity: the big challenge for education systems*. <https://edpsy.org.uk/blog/2020/inclusion-and-equity-the-big-challenge-for-education-systems/>

Antoninis, M., April, D., Barakat, B., Bella, N., D'Addio, A. C., Eck, M., Endrizzi, F., Joshi, P., Kubacka, K., McWilliam, A., Murakami, Y., Smith, W., Stipanovic, L., Vidarte, R. & Zekrya, L. (2020). All means all: An introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects*, 49(3), 103-109

Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. (1985). *Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Barrett, A. M., & Sørensen, T. B. (2015). *Indicators for All? Monitoring Quality and Equity for a Broad and Bold Post-2015 Global Education Agenda*. Open Society Foundations.

Burris, C. C., & Garrity, D. T. (2008). *Detracking for excellence and equity*. ASCD.

Friedman, V. (2001). Action science: Creating communities of inquiry in communities of practice. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The handbook of action research* (pp. 159-170). London: Sage.

- Friedman, V. & Rogers, T. (2009) There is nothings so theoretical as good action research., *Action Research*, 7(1), 31-48.
- Linchevski, L., & Kutscher B. (1998). "Tell me with whom you're learning, and I'll tell you how much you've learned: Mixed-ability versus same-ability grouping in mathematics". *Journal of Research in Mathematics Education*, 29(5), 533-554.
- Meo, A., and A. Parker. (2004). Teachers, teaching and educational exclusion: Pupil referral units and pedagogic practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 103-120.
- Mor, F. (2006). *To see the children. A guide for the creation of a growth-conducive therapeutic educational environment for at-risk pupils*. Jerusalem: Ashalim (In Hebrew).
- Mor, F., (2014). Student-Teacher relations: Caring authority as assumption of authority or as abandonment of authority. In F. Mor & I. Luria (Eds.), *The nurturing school: A psycho-dynamic approach*. Jerusalem: Ashalim (In Hebrew).
- Mor, F., & Luria, I. (2014). *The nurturing school: A psycho-dynamic approach*. Jerusalem: JDC Israel-Ashalim (In Hebrew).
- Munn, P., & Lloyd, G. (2005). Exclusion and excluded pupils. *British Educational Research*, 31(2), 205-221.
- OECD (2010). PISA 2009 (Volume II, V).
- OECD (2010). PISA 2009: **Volume V** – What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>.
- OECD, (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- Razer, M., Friedman, V. & Warshofsky, B. (2012). Schools of agents as social exclusion and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1152-1170.
- Razer, M., Mittelberg, D., Motola, M., & Bar-Gosen, N. (2015). Israeli high school teachers' perceptions and attitudes towards a pedagogy of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 944-964.
- Razerm, M., Mittelberg, D. & Ayalon, S. (2017). The ability-track glass ceiling of Israeli schooling: Lessons from a comparative analysis of Israeli and Australian PISA 2012 data. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 192-214.
- Razer, M. & Friedman, V. J. (2019). Building "restorative relationships": An actionable, practice-based model of inclusive school practice. In M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas & A. J. Artilles (Eds.), *The SAGE Handbook on Inclusion and Diversity in Education* (pp. 208-222). London: Sage.

- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 1-14). London: Sage.
- Rose, H., Daiches, A., & Potier, J. (2012). Meaning of social inclusion to young people not in employment, education or training. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 22(3), 256-268.
- Schleicher, A. (2018). *Insights and interpretations*. OECD Publishing.
- Swirski, S., & Dagan-Buzaglo, N. (2011). *Education reform: Making education work for all children*. Tel Aviv: Adva Centre.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action - Towards inclusive and equitable quality*. <https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/>
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education/
- UNESCO (2020a). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education - All Means All*, <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- UNESCO (2020b). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges - The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*, <https://reliefweb.int/report/world/towards-inclusion-education-status-trends-and-challenges-unesco-salamanca-statement-25>
- Wright, A. (2009). Every child matters: Discourses of challenging behaviour. *Pastoral Care in Education*, 27(4), 279-290.

אסנת זורדה

אסנת זורדה מובילה את ההתמחות בהכשרת מורים במכללה האקדמית לחינוך אורנים. לזורדה ניסיון של עשרים שנה בהוראה בבתי ספר בישראל ובניהולם, והיא בעלת תואר דוקטור בניהול מערכות חינוך מאוניברסיטת פוזנן לכלכלה וניהול בפולין. היא פרסמה מספר מאמרים בנושא חינוך מכליל, ומעורבת בכמה מחקרים חדשים בנושא.

Osnat Zorde leads the internship of teacher training in Oranim Academic College of Education. Zorde has twenty years of experience in teaching and managing schools in Israel. Zorde holds a Ph.D. in Educational Systems Management from Poznan University of Economics and Management in Poland. Zorde had already published some articles on the subject of inclusive education and is involved in some new studies.

שולי לנדה (ז"ל)

שולי לנדה ניהלה את חטיבת ביניים בבית הספר השש-שנתי גאון הירדן דרכא. ללנדה היה 27 שנות ניסיון בחינוך בתפקידים שונים ומגוונים, והיא בעלת תואר שני בחינוך נוער בסיכון והדרה. נפטרה במרץ 2021, בתקופת כתיבתו של מאמר זה.

Shuly Lande was the principal of Junior High at Geon Hayarden Darca Junior High school. Lande had twenty seven years of experience in diversified educational roles. Lande holds an M.Ed in inclusive education. Shuly passed away in March, 2021.

לאורה זינגר

לאורה זינגר מנהלת חטיבת הביניים בבית הספר השש-שנתי גאון הירדן דרכא. לזינגר כ 23 שנות ניסיון בחינוך בתפקידים שונים, והיא בעלת תואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך.

Laura Zinger, principal of Junior High at Geon Hayarden Junior High school. Zinger has twenty three years of experience in different educational roles. Zinger holds an M.A in Organization and Management of Educational Systems.

מיכל ראזר

מיכל ראזר היא פרופסור חבר ודיקנית הפקולטה לחינוך במכללת אורנים. הקימה את המסלול ל-M.Ed. בחינוך והוראה לתלמידים בהדרה בפקולטה ללימודים מתקדמים במכללת אורנים, ועמדה בראשו כעשר שנים. כמו כן הקימה את מרכז מיתרים ומרכז שווה - מרכז לשוויון והכלה בחינוך. חקרה ופרסמה רבות בנושא הכשרת מורים להוראה מכלילה. במשך כשלושים שנה

עוסקת בהכשרה, ליווי והדרכה למורים ואנשי חינוך, ליווי תהליכי התערבות בבתי ספר לעבודה עם אוכלוסיות מודרות, ליווי מקצועי של צוותים עירוניים, וקידום מסגרות תמיכה במערכת החינוך. בעלת תואר שלישי בפסיכולוגיה קוגניטיבית.

Michal Razer, PhD, is the Dean of Education Faculty and Associate Professor in the Graduate Faculty of Oranim Academic College of Education, where she founded the M.Ed. program in Inclusive Education as well as the Shaveh Center for Equity and Social Inclusion. Razer has over twenty five years of experience in educational therapeutic interventions in educational systems and in developing intervention programs for generating social inclusion in education.

הרהורים פילוסופיים על פדגוגיה חברתית

שיחה עם פרופ' מיכאל וינקלר

ש. נתחיל אולי בשאלה בסיסית: מהי פדגוגיה חברתית ומה מייחד אותה כתחום?

פדגוגיה חברתית היא גישה חינוכית המאפשרת ותומכת בפרקטיקה של גישור בין צרכים אישיים וקונפליקטים חברתיים לצורך קידום ההתפתחות. זאת על מנת שסובייקטים יהיו מסוגלים לעצב את אורח חייהם בעצמם. כך ניתן לתאר את מה שנהוג היה בתקופה הקלאסית לכנות "כבוד" וכיום מובן גם כחירות. ניתן להעלות על הדעת שתי אסטרטגיות מרכזיות של הפדגוגיה החברתית: הראשונה נוגעת למימד החברתי ולצורך לקדם תהליכי סוציאליזציה - היחיד מצליח למצוא את עצמו בתוך הסדר החברתי ולא נפלט מחוצה לו. האסטרטגיה השנייה היא זו המאפשרת ובונה יכולות (capabilities), בעיקר עבור אלה שנאלצים להתמודד עם חסמים חברתיים. ההבחנות הללו אינן מוחלטות מיסודן, אלא יש להבינן כמשלימות. מעל לכל יש להתייחס אליהן תוך שקילה של המציאות החברתית: במקרים מסוימים, הפדגוגיה החברתית ממוקדת יותר ביצירת התאמות וגישור המסגרות והמבנים הקהילתיים, וניתן למצוא בה גם פרקטיקות של הסדרה מוסדית וליווי מקצועי במטרה שאנשים יוכלו לעצב את חייהם באופן פעיל. במקרים אחרים, הפעולה נוגעת יותר לפערים מבחינת כישורים או תמיכה משמעותית יותר בתהליכי הלמידה וההכשרה. בשני המקרים, מה שנוצר מבחינה סוציו-פדגוגית הוא מעין סינכרון בין כלל הגורמים כך שהעולם החברתי והתרבותי נתפס בצורה שעשויה לשמש כמערכת סמלים משותפת ותומכת. הדבר דורש כמובן זהירות מול המצב הקיים החברתי והתרבותי ויכולת לפעול נכון בתוכו- מה שניצב תחת המושג "חינוך ביקורתי". מבחינה פדגוגית לעולם איננו יכולים לצאת מן העולם, אנו 'תקועים' בו יחד - ועל מנת שלא יהפוך למלכודת בעצמו, נדרשת הייחודיות של הפדגוגיה החברתית בכך שהיא מאפשרת את ההתאמה כך שהעולם לא ישתלט על האדם ובה בעת אף אדם לא יחמוק מן העולם.

אם ברצוננו להמשיג את התאוריה של הפדגוגיה, החינוך, וההוראה בצורה ריאלי, עלינו להסתכל על החברתי בצורה אחרת, מורכבת יותר מכפי שהרעיונות הפשטניים מסוגלים להציע. כך נראה התזה: פדגוגיה שמבקשת להשאר קרובה למציאות, לעקוב אחר המתרחש, אינה יכולה להרשות לעצמה שלא להיות מתוארת ומנותחת כפדגוגיה חברתית. עם חפיפה מסויימת בתחום ההתמחויות שניתן להבינן כפדגוגיה סוציולוגית וסוציולוגיה פדגוגית. זאת למרות החסרון הכפול: התמחויות אלו כמעט אינן מסוגלות לתפוס כראוי את בעיית הטבע כרגע של קיום אנושי, ולכן אינן מתקרבות לתהליכים הפנימיים-פסיכולוגיים, הרוחניים שעושה הפדגוגיה.

ש. המשימה של הפדגוגיה הסוציאלית היא לטפל בילדים ובבני נוער במצבי סיכון. כיצד ההבנה של הסיכון משפיעה על העבודה הפדגוגית? כיצד היא מעצבת את התחום? מה השתנה לדעתך היום, בעקבות הקורונה?

הפדגוגיה הסוציאלית מתמקדת במה שמכונה "מצבי סיכון" אבל זו הגדרה בעייתית. מצבי סיכון אלה מצביעים מחד על מבנה החברה, שכן הם קשורים עם היעדר שיוויון והיעדר צדק ונוגעים לשוליות ולהדרה חברתית. על פי רוב נוצרים בשל כך קשרים להשקפות סוציאל-פוליטיות המכוונות עצמן לשיפור רמת החיים של קבוצות אוכלוסייה שונות. מאידך, מדובר במשברים אינדיבידואליים, המיוחסים עם זאת שוב למצבי חסך. אלו מתבססים בהתאם בעיקר על התנאים החומריים ודורשים פעולות מנע מוקדמת אשר לכל הפחות תשאף לשיוויון הזדמנויות. עוני, אבטלה, מחוסרות דיוור, הגירה, ירידה מתמדת בציונים מתחת למידה המספקת או היעדר כישורים מתועדים, ועל כן אי הצלחה בבית הספר מהווים סיבה להתערבות באורח החיים או להגשת עזרה. חסרונות במובניהם השונים נחשבים סיבה משמעותית, לכל אלו ולאחרונה אף מובנים כהוצאה מן הכלל. עם זאת לכל היאור כאן מטשטשות המסגרות הנורמטיביות והאנגליטיות, גם כאשר מערכות של פעולות מנע מוצעות ואפילו מופעלות. מובן מאליו כי אלו מסייעות בשיפור רמת החיים. אף על פי כן נקבע סטנדרט אידאליסטי, לרוב בתפיסה של הכלה והשתתפות שמקורם נשאר עלום. זו יכולה אף להיות השתקפותה של הכלכלה אשר העלת את הצרכנות להיות אמת המידה הגבוהה עבור כולם. על כן מי שצורך שייך לנורמה.

באותה עת מכוונת את עצמה המדיניות הציבורית - פוליטית אשר מוכרזת כמקצועית אל הגופים הייעודיים של המכלול הסוציאלי, כך שמימוניהן והישגיהם של מי שפועלים בשדה החברתי נרשמים לזכותה של הפעולה הסוציאלית יחד עם רגולציה השמה לעצמה למטרה לנהל ולצמצם את השוני. לעיתים רק מבקשים לייפות מעט את האסתטיקה הכוללת של אי הסדר החברתי. מסתמנת כאן אמביוולנטיות באופן בו השיפור ביחסים האנושיים נתפס כעקרון כללי בעוד ההישג הקונקרטי מיושם על בודדים הנתפשים במבט חיצוני כסימפטומים והופכים כך לאובייקטים (במקום לסובייקטים). המצב בו אנשי מקצוע מייצרים את הסדר, מאשרר את הנעשה דרך תהליך מתודי הניתן לבחינה משפטית, כפי שניתן להבין בעקבות מחשבתו של ניקלאס לואהמן. הפדגוגיה החברתית במובן זה נמצאת מעצם המהות שלה על צומת דרכים, ובעת הקורונה, כאמור, השאלות האלה נעשו אף דחופות ובווערות יותר.

ש. אתה רואה בפדגוגיה החברתית גישה ביקורתית ביחס למציאות הקיימת?

המשימה היא להסדיר את היחס ולהקשר אל העולם החברתי אולם הסכנה היא שבכך אנחנו עושים שימור ואף אידיאליזציה של סדר חברתי שאינו בהכרח רצוי. מה ביחס ליחסי המעמדות או הדרתן של קבוצות מהסדר החברתי? אחרי הכל הדימוי של החיים הטובים או לפחות של שיוויון הזדמנויות יוצר לעתים את האשלייה כי אלו פשוט ברי השגה - ולא תוצר של מאמץ או שינוי. הפעולה הסוציאלית פועלת באופן שיותר מכל מבטיחה ליחידים השתתפות, מה שאבל

נותר עמום: מה המחיר של ההשתתפות הזו? אנחנו יודעים שאלות מסוג זה אינן פשוט "נעלמות" אלא מופיעות בצורות שונות כמה שמכונה קשיי למידה או התנהגות לא נורמטיבית. לכן לא ניתן להפריד בין השינוי ביחסים החברתיים לבין תהליכי למידה ופיתוח, או מכך שבני אדם זוכים בהזדמנות להתמודד עם היחסים בעצמם. אך לעיתים רחוקות זה מצליח מעצמו, מכיוון שהעברת ביקורת הינה בעצמה יכולת תרבותית וחברתית. יש לרכוש ולתרגל אותה. הביקורת אם כן הינה הכרחית אפוא, והכרחית לכל פדגוגיה הרואה את החברתי נגד עיניה.

ואף על פי כן הפדגוגיה החברתית כפרקטיקה ביקורתית של חינוך והוראה, כארגון הצד הסובייקטיבי של התפתחות ושינוי, נותרה זנוחה רעיונית, תיאורטית ומושגית. אמנם מדברים רבות על חינוך. אולם ביטוי זה עומד בנתיים כתרגום הפוך של המילה האנגלית education המשתמע כמערכת בעלת הצדקה ניהול ואחריות פוליטים, אותה הפיקו מלומדים, ואשר נעשתה לאוסף של פעילויות הוראה ולמידה מוסדיות, המוסדרות דרך מערכות לימודים ותעודות. מדובר במערכת המכויילת לפונקציונאליות. מערכת מידע, הכוונה ואימון של תוכן ומיומנויות אשר בתורם משרתים בעיקר את התקדמותם הטובה של התהליכים הכלכליים. החינוך בתפיסה זו איננו מטרה בפני עצמו הוא מתממש רק כתוצר לוואי, כאינדוקטרינציה לדפוס של תחרות - אגב בניגוד לתפיסות החברתיות המכוונות לקראת שיתופיות. פעילויות למדניות, המוכיחות את יסודות הפעולה יחסי הגומלין הבינאישיים, את הדרישה לבחון את ההנחות היסודיות ועולם הערכים הנתון נעלמות מהדיון ומהפרקטיקה. שיעורי היסטוריה ואזרחות נעשים יותר ויותר לשוליים. גם כישורים אמנותיים נותרים מחוץ לתחום, אפילו הספורט הפך ללא חברתי, במיוחד בזמן מגיפת הקורונה. אולם גם ביקורת על דפוסים סמכותיים לכאורה או מסורת נורמטיבית המובעת מתוך גישה ביקורתית רדיקלית עלולה לשפוך את התינוק עם מי האמבט: השחרור מדפוסים של כפייה מפלס את הדרך לשליטה רבה יותר של תרבות צרכנית והצלחה כלכלית גרידא.

המציאות שנוצרה בעקבות מגיפת הקורונה מוכיחה שוב כי מערכת ההישגים הלימודיים עומדת כל העת בסכנה להצטמצם חזרה לפעילויות משפחתיות ופרטיות. מדינות מסוימות שקלו כבר קודם לכן להעביר את בתי הספר למבנה כלכלי של המגזר הפרטי. החינוך כאירוע סובייקטיבי כבר לא משחק תפקיד. אחרי הכל קשה להבין זאת, הדבר חומק מאיתנו. מכיוון שחינוך פירושו עיצוב עצמי בהתאמה לעולם, על ידי קבוצות כמו גם יחידים. באופן מקיף אגב, כלומר גם קוגניטיבי וגם רלוונטי מבחינה רגשית ואפקטיבית. כאשר מתעלמים מזה מחנכים אנשים הנשענים רק על מידה של כישורים ויכולות, אשר למדו לנהוג באופן תחרותי כדי להצליח לעמוד בתחרויות. תחרויות בהן הם הם ממדדים על עמידתם בסטנדרטים, שמקורם ומשמעותם נשמרים בסוד שבשתיקה. הכל נשבעים בשמם של החדשנות והרפורמה - אך שוכחים לחלוטין את אשר העסיק אותנו בעבר, והזיכרון הזה חשוב עוד רק כמעין אתר הנצחה עם יכולת משיכה עבור מבקרים. כמובן בתוספת קונספט דיגיטלי חדש. וגרוע מכך: לעתים קרובות משמשת השבועה לשימורו של הדבר המובן מאליו אשר הופך את המילים ואופני הביטוי לריקים מכל תוכן.

ש. ניתן לומר אם כן שהפדגוגיה החברתית הולכת נגד הזרם? מבקשת לעשות תיקון לא רק ביחס לנמענים הישירים שלה, אלא מציעה חזון חברתי שונה, ואת זה התגובה למגיפת הקורונה הדגישה?

הבעיה שלנו כיום היא ללא ספק סוציאליזציה מאסיבית של הכלל: היחסים פועלים עד כדי הפרדוקס שבחברות צרכניות ניאוו-ליברליות הפרטים עוברים אינדיבידואליזציה ובידוד ומאומנים להתחרות זה בזה בעוד שהחברתי מציג את עצמו כא-סוציאלי. החברה עוברת תהליך של דה סוציאליזציה. הרובד הציוויליזטורי המונח מעל טבעם של האנשים ומעל התחרות החברתית הכפויה, מתגלה כדקיק במיוחד דווקא במשברים חברתיים ובתנאי אסון מתמשכים. ההתרחקות החברתית, למשל, אמצעי חשוב לעצירת התפשטות הנגיף, מובילה לדבר עצמו אותה היא דורשת: ריחוק חברתי, כלומר דה-סוציאליזציה כעובדה. אובדן החוויה החברתית היומיומית והתרגול היומיומי של דו-קיום והתמודדות חברתית יוצרים דה-סולידריות.

מה שמדהים הוא שכמעט לא דנים בזה במונחים של חינוך חברתי. שוב, שולטת ההשקפה הפוליטית על המבנה החברתי, בעוד שהשאלה, כיצד אנשים לומדים ומפתחים מערכת יחסים חברתית עם הזולת נותרת סגורה. עלינו לחשוב גם כאן באופן סוציו-פדגוגי, להרשות לעצמנו חינוך בחברה, חינוך לחברתי שבאדם עבור כלנו! אולי זו אפילו רק הבנה של מהי סולידריות ותירגול בה.

ש. אתה טוען למעשה שהחינוך התרחק מהמשימה החברתית שלו, שהפרקטיקה החינוכית התרחקה מהשאלות של כינון קהילה ובניית חברה?

מי שמתבונן במציאות הקונקרטית של מוסדות חינוך או הוראה ואפילו בהשכלה בגבוהה יכול מיד לזהות את הבעיה. הפדגוגיה החברתית מסתכלת על התמונה הגדולה, על מערכת החינוך החלה על כולם, וממנה אין להדיר אף אחד. לעומתה הפרקטיקה החינוכית הקונקרטית מופרטת באופן משונה ובעיקר מועברת לידי אחריות ההורים ונחשבת מעתה למשימה משפחתית. ראינו את זה בעת המגיפה: "עשו הכל בבית, את עבודת הפרנסה שלכם, את עבודת חינוך ילדיכם, את בית הספר ואת משק הבית. זה כבר יעבוד!" אבל החינוך הזה כבר איבד את הערך החברתי שלו. מה שנותר הוא העברה של אותם תכנים הנדרשים במסגרת מה שמכונה מדידת הישגים. צריך לומר שההיבט הסוציו-פדגוגי של החינוך נעלם - מצד אחד כדי לחמוק מהפוליטית החברתית, מצד שני בכדי לטשטש את המבט הממוקד עליו, כלומר לטשטש את העובדה שמדובר בסובייקטיביות החברתית של אנשים היכולים להתפתח כסובייקטים בהיגיון וחופש, תוך שמירה על האוטונומיה שלהם וכך גם על כבודם - שכן זו תהיה המשמעות האמיתית, המהותית של כל החינוך החברתי. אבל ההיבט החברתי של האירוע, ההקשרים החברתיים, המסגור, תנאי הסצנה הפדגוגית, אולי אפילו התוכן, כלומר ההיבטים החברתיים והתרבותיים של האירוע, כל זה נעלם מהעין, אפילו לא מוצג, כי בניאו-ליברליזם ההצלחה היא של היחידים, והתרבות היא יותר מכשול מאשר מפתח להתפתחות.

אולי שם טמונה הנקודה: אל תראה, אל תבין. ההישג של הפדגוגיה הזו מובן על כן כהצגתם של אלו בפני המוחות החושבים, הצגתם וייצוגם, בחירתם והערכתם, הפיכתם לגלויים, והאובייקטיביזציה שלהם, על מנת שהסובייקטים יוכלו לחיות את חייהם בחברה עם תרבות. אם להתבטא באירוניה: פדגוגיה, כאקט של יצירת מודעות, מייצרת ריחוק חברתי, התרחקות מחברתיות שיכולה להפוך לחזקה סדי, במיוחד אם איננה גלויה ומושפעת. החברתיות היא תנאי לחיי אדם, לחשיבה, להרגשה ולפעולה, אך חייבת להיות בו זמנית מושא להתלבטות ככל שהדבר נוגע לאנשים חופשיים, הגיוניים בעלי יכולת פעולה סבירה. רק על ידי הצגת התרבות גם אם בזירות מה מולה, שכן בפניה החיים המודעים מתחילים, רק כך יכולים סובייקטים להיות לסובייקטים, כלומר עם החברה ובתוכה.

בקיצור: פדגוגיה חברתית היא כזו התופסת עצמה כפרקטיקה של שחרור בתוך חברה חופשית ולמענה. אנחנו זקוקים למבט ההיסטורי כדי להציב ביקורת ביחס למציאות העכשווית הזו.

ש. אתה מדבר על כך שאנחנו זקוקים להבנה היסטורית כדי להיות מסוגלים להתבונן על אפשרויות שמעבר לעידן הניאו-ליברלי?

בדיוק. ייתכן כי כדאי להרהר באפשרות לכתוב מחדש את ההיסטוריה והתאוריה הפדגוגית. לפחות להבין אותה מעט אחרת. כלומר להדגיש שמדובר בפדגוגיה המתייחסת לסובייקט הנמצא בתוך התהליך החברתי, לא רק ליחסים בין מנחן אחד לתלמיד אחד. אז מה זה אומר לכתוב מחדש את ההיסטוריה והתאוריה של הפדגוגיה? במסגרת זאת חייבים לחמוק מטעויות כמו ההתמקדות בהיררכיה של הקשר או היחסים הפדגוגיים. יחסי מורה-תלמיד כהעברה חד כיוונית של ידע שייכים למה שניתן לכנותו הנרטיב הסטנדרטי של הפדגוגיה. אך זוהי ראייה שגויה: האחת או האחד תמיד מחנכים את השניה או השני. אם להתנסח במילים קשות: בכדי שהעסק יתקתק, שאף אחד לא יצא מהשורות, או יחליט לעצמו מה שבא לו. כלומר יחס של שליטה, אשר אמור לעטות כיסוי של הקשר חינוכי על האינדיבידואלים. שכן המטרה היא בפרוש לכוון את הכלל, את ההמון פחות או יותר בעדינות. הדבר מתואר בגרסאות שונות מגוסטב לה-בון, דרך אליאס קאנטי ועד זיגמונד פרויד. את המציאות של הכוונת ההמונים הזאת ניתן היה לראות בכל המשטרים הטוטאליטאריים; כפי שניתן לראותה היום בפרדוקס הכפול בשילוב בין האינדיבידואליזציה והפיתוי האינדיבידואלי לצרכנות מחד, לשליטה משמעתית ומעקב מאידך. בהקשר של התפשטות מגפת הקורונה, במדינות רבות נכללו הגבלות על חיי הפרט ואלו נתפסו כאובדן החירות. חירות הכרוכה בחופש הניאו-ליברלי, עם זאת יש להבין כיצד אנשים מתנהגים עם הסיכונים אותם הם יוצרים בכוחות עצמם תוך ניצול לא מחושב של הטבע.

על נאו ליברליזם ושכחת הטבע צריך עוד לדבר, זה אסון שקשה לתאר עד כמה עוד ישפיע על חיינו. אך קודם לכן יש להתמקד בטיעון המרכזי, בהנחה שההיסטוריה והתאוריה של הפדגוגיה מתוארים לפחות בנטיה שגויה ומוצגים כפרדיגמה, שאינה תורמת להבנת הנעשה במציאות, ולא לעיצובה הפרקטי. מהבחינה הזאת, העניין הוא גם להראות שהפדגוגיה מחושבת בדרך כלל

באופן שאינו מורכב דיו, ככל הנראה מתוך כוונה להסתיר את פוטנציאל החופש הטמון בה - היצרות אופקים שלמרבה הפלא, אפילו צופים ביקורתיים כבר אינם חסינים מפניה כיום, בניגוד למה שנקרא דור 68. הם חשבו על חינוך ואמנציפציה יחד, ואילו כיום כבר לא מדברים על חינוך, ואילו במושג החופש מזלזלים כבמונח מלחמה שמרני או ניאו-ליברלי.

ניתן לחדד את הטענה: למרות שהאירוע החינוכי מתרחש במרכזם של קשרים חברתיים ותרבותיים והוא כשלעצמו אירוע חברתי ותרבותי, הוא נותר בהכרח תמיד קצת מחוץ להם. כביכול: באמצע ובכל זאת בחוץ. הפדגוגיה צריכה להכיר בכך שהיא תלויה גם בעובדות התפתחותיות שנקבעו ביולוגית. הטבע נשאר כוח מניע או מגביל, היוצר גבולות עבור המשתתפים עצמם, אשר משפיע על המציאות החברתית ועל יחסי הכוח בה. כלומר, חינוך צריך תמיד להתחשב בטבע, בביולוגיה ובניורולוגיה, אשר בסופו של דבר לא ניתן לעוקפם. אי אפשר להבין אותו כפעילות חברתית ותרבותית בלבד, הקורונה אגב הזכירה זאת. ההתפתחות האנושית נתונה לחסדיהם של תהליכים טבעיים, ההזדקנות מתרחשת ביולוגית, הבנייה של המוח: דחיסה, רישות כמו גם פירוק סטרוקטורות עצביות מתרחשים באופן עצמאי.

מה שעולה מכאן הוא שאין להבין את הסובייקטיביות באופן אונטולוגי כחומר, אלא כרגע של תהליך החיים הביולוגיים. לכן יש לסובייקטיביות תמיד בסיס טבעי. היא מעוגנת בתהליכים נזירי-וגטטיביים אלמנטריים הכפופים להתפתחויות ולשינויים המונעים דרך חילוף החומרים החיוני לקיום. זה יהיה נאיבי להתעלם מזה כפי שפריד כינה זאת. כלומר להתעלם מהעובדה שפעילות עצבית ותהליכי החלפה משפיעים על אפשרויות הקיום האנושי; אנשים נתונים להשפעות, תאוה ותוקפנות מניעים אותם. הם לומדים להתמודד איתם, באופנים משתנים תלויי חברה ותרבות, אך אינם יכולים להתחמק מתהליכים כמו התפתחות מיניות, או הזדקנות. סובייקטיביות אם כן מאפיינת את ההתהוות, חיים בהתפתחות ההולכים יד ביד עם התאמה והתנגדות. קשה לקשור זאת למטרות כאשר אלה לא מוסכמות עם הנבדקים עצמם. עם זאת הדילמה היא שחיי אדם מתרחשים תמיד בהקשרים האמיתיים והמשמעותיים של חברה שיש לה כוח נורמטיבי חזק. אנשים לא חומקים מחובותיה של חברה ותרבותה, מכיוון שאלה מהווים את המורשת ההיסטורית והחברתית המאפיינת את החברה. כך, מקבלת הפדגוגיה החברתית שוב פונקציה הקשורה בחינוך, כלומר עיבוד ויצירת מרחק על מנת לשמר את הסובייקטיביות בצורה של רציונליות - משימה לא קלה, לנוכח הנטיות לפלורליזציה הנוגעות לתבונה ולחופש.

ש. אתה מדבר לא רק על תנאים חברתיים אלא גם ביולוגיים. כיצד יכולה הפדגוגיה החברתית להתמודד עם מצב כזה? האם לא התרחקנו מהמשימה הפדגוגית?

הפדגוגיה תורמת להתמודדות עם התנאים הטבעיים האלה - לפעמים עד כדי ההבנה שהחברה והתרבותיות של בני האדם כמו הציוויליזציה כולה מתגלים כשכבה דקה. החזרה אל הארכאיות, אל הברבריות היא אפשרית, התרחקות חברתית ובידוד מובילים לרגרסיה. אפילו מודל ארכאי של קהילה שבטית יתכן, אפילו בחברה חילונית ועכשווית ככל שתהיה: התפיסה של עין תחת עין

תתבסס, אפילו אם למדינה יש מונופול על אלימות, ואפילו אם האנשים מחויבים לשאת את קיומו של הזולת, גם כאשר הם זועמים. פדגוגיה צריכה גם לחיות עם המתח הרב שאנשים מפתחים באופן אינדיבידואלי, בקצב שונה, בדרכי חיים ובצורות קיום שונות. ייחודיות ושונות קיימים. יש לזה השלכות רעיוניות ומעשיות. הדבר לא מבטל את ההכרה וההערכה, הכבוד האנושי כולל גם את ההבדלים המאפיינים אנשים - אך אסור שיוביל להיררכיות או לזלזול באחרות. לבסוף החינוך תופס את המתח הקיים בין יחידים, קבוצות וקהילות, כמו גם עם המכלול המכונה חברה ותרבות. ומיד מופיעה שוב אמביוולנטיות מרובה: כיצד להתמודד עם התפתחויות שונות בחברה? ואם להתנסח באופן בנאלי: האם המודרניות העכשווית חייבת להיות אמת המידה? האם חובה עלינו להדריך את מי שטרם התחייב לדיגיטליזציה כחברה שלמה או כפרט? או: אם עלינו לכבד אנשים באינדיבידואליות שלהם, האם לא צריך לראות, לכבד ולהעריך גם את הערכים אשר ככלל מאפיינים את התרבות והחברה? האם אין גם לכלל זכויות הגוברות לעתים על זכויות היחידים ואולי הן אפילו הכרחיות לזה, מכיוון שהקולקטיב הוא זה היוצר את האפשרות של המשותף והפרט?

השאלות האלה מצביעות על מה שיכול להיחשב לנורמה הפנימית של הפדגוגיה החברתית. היא קשורה באוטונומיה, אך לא ניתן לפתור אותה מהסתירות והמתחים שבהם מתפתחת וכרוכה הסובייקטיביות האנושית. העניין הוא תמיד בעובדה שהסובייקטיביות האנושית מתפתחת כאפשרות טבעית מכיוון וככל שהיא באה יחד עם תרבות מעשה ידי אדם, עם צורות אנושיות של החברתי, במטרה לתת לחברה ולתרבות של הפרט צורה. אלו הן צורות שבעזרתן הם עצמם יכולים להיכנס לפרקטיקה המשותפת. שוב, אין הדבר אפשרי ללא מתח. מכיוון שצורות אלו, כמו גם התוכן שלהן, המובן על פי רוב כהגיוני ובעל משמעות נתפסים ככללי התנהגות ואי אפשר פשוט לנכס או להפנים אותם. זה אמנם קורה במסגרת העבודה הפדגוגית, אך המשימה וההישג שלה הם דווקא לאפשר לסובייקט להיות נתון לתרבויות ולסוציאליזציה. יש לציין: האדם לומד להיות חברתי ותרבותי, על ידי היכולת להגיב למה שנוגע לו. פדגוגיה מתווכת, היא מאפשרת התאמה ויוצרת ריחוק, דרך ההסבר, דרך הגשת הידע, דרך יצירת התנגדות למה שאנשים מבקשים לנכס לעצמם.

ש. נחזור לסיפור ההיסטורי. אתה טוען שהפדגוגיה החברתית קשורה למסורת ארוכה של מאבקים של שחרור.

כך נתבע עוד הרבה לפני הפילוסופיה המעשית אידיאל של ייצור: החינוך יוצר (לרוב) את האדם החדש. לפעמים הדבר תקף כנגד הבנה טובה יותר: אפלטון דוחק בסוקרטס שלו למאוטיקה, מתוך ציפייה שכל הידע, כל הרעיונות קיימים באדם פנימה ויש רק לשמור עליהם. אריסטו חושב על פרקטיקה אתית. כך עומד התרגול המעשי של המעלה טובה, היראה והמחויבות לכבוד, לצד ההתמודדות עם דרישות החיים; כאן כמו שם זנחים את ההשתלבות הלא פרטית של האדם בהקשר הקיומי הנתון. אך עם תחילת העת החדשה, החלה להשפיע תפיסת הייצור בהקשרים

החינוכיים - במחיר, אגב, של הבנת הילדים כחומר גלם שאותו צריך לעבד. הפדגוגיה המודרנית יוצרת לעצמה אם כן אובייקט על ידי תרגול של דה-סובייקטיביות ודה-הומניזציה. היא עושה זאת על מנת למתג את עצמה כיעילה, להראות כיצד ניתן לאפשר את החברתיות. הדבר קורה בצורה סותרת למדי: קומניוס, למשל, מבין היטב כי הדידקטיות צריכה להתחשב באנשים כשחקנים פעילים וכיוצרים של עצמם לנוכח ההרס ההיסטורי של מלחמת שלושים השנים, הוא כבר לא יכול היה לסמוך רק על המאורות המסורתיים. האור כבה. במקביל הוא כל כך הוקסם מהמצאת הדפוס של גוטנברג, עד שראה בילדים גיליונות נייר ריקים עליהם ניתן להדפיס בעזרת האותיות המודולריות. את כולם ניתן לחתום באותו האופן. הכוונה היא מטפורית - גם אם רוצים לשבח את הפרויקט כדמוקרטי ובעצם כיצירת מחשבה משותפת, ולכן חברתית, נותרת זאת אכזרית וקטלנית מכיוון שהיא מתעלמת מכל אינדיבידואליות ייחודית, לא מבחינה במאפיינים טבעיים, ומעל לכל אינה מבינה את המצפון כבסיס המוסרי.

פרדיגמות ייצור, עבודה ושכפול כתפיסה לחינוך והוראה אינן מתאימות, הדבר נעשה ברור לכל היאוחר בסוף המאה ה-18 כשהחינוך של הנאורות אמנם הכשיר את השימוש בתבונה ואימן את מוסר, אך עשה זאת באופן תועלתני. הסובייקטים הולכים לאיבוד בדרך, מה שעורר את מחאתם של אלו הזוכרים את החופש, את כוחם של השחקנים, את הדחף לחיפוש, על אף הידיעה שללא חומר אלה ילכו לאבדון. חינוך ותרבות, הופכים רלוונטים על מנת להפוך את החברתיות החופשית למרחב עבור האינדיבידואל. אבל הרעיון נותר בלתי מובן ברדיקליות שלו, אולי גם משום שהוא מורכב כל כך, בייחוד כרעיון פדגוגי. אחרי הכל: כאן מופיע המתח של הפדגוגיה החברתית לראשונה במלוא הדרו - ותוך זמן קצר מאוד מוטמע שוב במונחים של טכניקות ייצור המוני, בבתי הספר כאולמות המפעל לייצור אנשים.

אבל לפי התיאור הזה מה שחסר זה מה שאתה בעצמך בקרת - תפיסה של חינוך כאינדיבידואליזציה. החברתי היה אמור לחלץ אותנו מהמבוי הסתום של האני המנוכר הפועל רק עבור עצמו. זו אינה סתירה לדעתך?

מנקודת מבט זו, צודקים אלה הטוענים בזכות האינדיבידואליזציה. הסוציאלי כבסיס עלול להתקשר לאליונות ולדרישה של אחידות. מכיוון שהפדגוגיה מובנת ככוח כפייה המופנית לגופם ולנפשם של הילדים, שמתגברים על חוויות ההווה העוצמתי באמצעות הכלים הטיפוליים שהיא מעניקה להם כפיצוי. התנועה הנגדית נעוצה אם כן בהצלה ושימור הפרט בייחודו ובצמיחתו, כפרח שמגדל את עצמו אך עדיין יש להזין אותו. זה נשמע כמו מוטיב רומנטי מוקדם, אך מאחוריו עומדת, כמובן, הבעיה של המודרניות עם הנטייה לחוסר הנראות של החברה. חברות מודרניות, הבנויות על חופש ושוויון, שוכחות תמיד את הסולידריות, על אף שהיא משמשת כמשקל נגד יחידי לפרשנות הכלכלית של קיצוץ בעקרונות היסוד שלהם. החופש והשוויון מובנים כמאפיינים של סחורה נסחרת בשוק. סולידריות, אחווה וערבות הדדית, לעומת זאת, מתבססות על המשותף כתנאי מוקדם, כהכרח וכמשימה מבלי לרצות להקריב את החופש והשוויון. סולידריות הופכת את הביחד, את העיסוק בקהילה לגלוי. הבעיה השנייה נפתרת בה: כיצד בכל זאת יכולים

אנשים ללמוד בחופש ובשוויון להיות מחוברים זה לזה? זה לא בא מעצמו, ממש כשם, שחופש ושוויון לא. שכן מי שנמצא במערכות היחסים הטבעיות של הצמיחה האנושית או השוני בין פרטים מחוסל. את חיי האדם יש ללמוד - ומכיוון שיש ללמוד אותם, יש צורך בפרקטיקה שבה הלימוד הזה מתאפשר. אני מקדים את התשובה: אנו זקוקים לפרקטיקה החברתית-חינוכית.

אתה מדבר על פדגוגיה שהיא חברתית במונח שהיא עוסקת בשאלות הגדולות של נורמות, סדרים, מערכי כוח. אבל היא גם מאד אישית, ולא מוותרת על היחס אל הפרט. הוגים חברתיים מדגישים בדרך כלל את האידיאליזם ואתה שוב ושוב חוזר אל היחסים, שאתה גם מאד חשדן כלפיהם. מדוע אם כן הקשר האישי כל כך מרכזי בעיניך?

ראשית מן הטעם הפשוט שבתהליכי פיתוח אנשים תלויים בתשומת הלב הקרובה ביותר. מגע ישיר עם הגוף הוא חיוני, אצל פרימטים הדבר מכונה טיפוח, המעודד צמיחה ופעילות עיצבית. אפשר להעלות השערות האם נירוני המראה שעלו לדיון לפני זמן מה, ממלאים תפקיד. מוחות מתקשרים ככל הנראה. ליתר דיוק: מערכות עצביות מתקשרות זו עם זו באמצעות מערכת החיישנים המתפתחת: אנשים מסתדרים טוב יותר זה עם זה כש"הכימיה טובה". בנוסף: ללא חיבה רגשית, ללא תשוקה וללא יכולת לחשוף את עצמך לסבל הנובע מטירופו של האחר, לא נוצר ה"ביחד" המאפשר פתיחה הדדית לעולם מתוך קרבה. התבונה צומחת עם התבונה, ככל הנראה במפגש קרוב ולא לצד רוח העולם. מנקודת מבט זו, צודק מי שואה את היחסים כאורגון של החינוך. עם זאת יש לציין כאן כי משימת הפדגוגיה כפדגוגיה אינה להיעצר בכינון היחסים, אלא לאפשר פתיחה זו לעולם על כל השלכותיה וסיבוכיה, כולל קריסתה הצפויה של מערכת היחסים הזאת. הפילוסוף גאורג וילהלם פרידריך הגל זיהה זאת וקבע את התבונה שאדם הורג את הוריו כהורים, על מנת לקיים עמם קשר חברתי טוב בציוויליזציה הבורגנית.

סיבה נוספת מדוע האינטימיות של היחסים צריכה גם כן לזכות בהערכה עמוקה על ידי הפדגוגיה, חומקת ממנה למרות הכל, היא משום שהגורמים המעורבים משוכנעים שהתפקיד שלהם הוא לעצב את הילדים, כלומר לשפר או לייצר נטיות. מדובר בשטויות, אגב. הדברים מתגלים כרשת מורכבת של יתרונות וחסרונות. על הפדגוגיה לאפשר לילדים, צעירים ומבוגרים לתפוס ולהכיר את העולם בהקשרים פדגוגיים ולהיות מסוגלים לתרגל את ההתמודדות עמו. אלו פעילויות שגורמות מדי פעם לתקלות. אם ניתן לילד רק פטיש - הרהיטים לרוב לא ישרדו ללא שריטה. הראה לילד כיצד לרכוב על אופניים - הילד לרוב לא יחזור ללא שריטה. האינטימיות של הקשר מציעה הגנה ובעיקר אווירה ידידותית לתקלות, לפחות באופן אידיאלי. יועצים משפחתיים זוגים, יראו בזה משהו אחר. יש מי שמשוכנעים כי מדובר במדגרה של אכזריות. הדיאדה מייצגת יחסי כוח, מדגישה אסימטריות ומאפשרת שליטה פולשנית. עם זאת: יצירת הקבוצות יכולה להיות לא פחות מאיימת ואכזרית. חברות בקבוצה מלווה לעיתים בכפייה אלימה, כפי שמראים למשל מחקרים על בריונות. מצד שני: אפשרות הסליחה נראית קלה יותר כאשר קיים חיבור בין האחד לשני - ואלו מעוניינים להמשיך לקיימו. האינטימיות

מכילה את האפשרות לטעויות ויוצרת מרחב מגן, שחשוב גם על מנת שלא להיחשף באופן בלתי אמצעי לעולם. באופן מסוים, היחסים שייכים לסדר הדידקטי, משום שהם מאפשרים לפונקציה פדגוגית בסיסית להתפשט: המחנכים אינם לוקחים חלק בסדר היום של העולם מכיוון שהם עסוקים בלהציג אותו בצורה מובנית דידיקטית. החינוך מפריע את המציאות מכיוון שהוא מתנהל בהגיון של הכוונה והצבעה על העולם ולא של פונקציה.

היבט נוסף קשור למה שמכונה "אידיאליזציה מתוך בורות": ההתמקדות הפדגוגית בפרט והיחסים האינטימיים בין הפרטים, הנובעים מהם, מבוססת ככל הנראה על מיזוג המרומום את שני הצדדים מבחינה פסיכולוגית וחברתית. האינדיבידואלים נדמים להיות אותנטיים, הם אינם יכולים להסתיר דבר זה מזה, הם עומדים זה מול זה עירומים. הזוג ביחסים הופך למפלט של הטובים ביחד, מנותק מכל הקשר. גן עדן רגע לפני הגירוש. אך האם זה נכון? אהבים אולי נפגשים עירומים, אבל בחיי היומיום הם לובשים בגדים. לעיתים קרובות הם שומרים סודות זה מזה, במקרה הטוב על מנת להפתיע זה את זה. קיימת נטיה להתעלם מכך שכמעט ואין שוויון ביחסים אינטימיים בין שני אנשים. אחרי הכל, האמירה הפופולרית אומרת שהניגודים מושכים. בין המעורבים קיימת חוסר סימטריה, הנובעת מגעים חיצוניים שונים וביוגרפיות שונות, ומולידים לעיתים גם סכסוכים. זה כואב ומלמד - מערכות יחסים הן דבר שיש ללמוד אותו. אם להתעלם מכוחם המנרמל של הרגלים, היחסים נותרים שדה קרב. הדבר נכון גם לגבי חוסר הסימטריה והסכסוכים הקיימים והכואבים בין מחנך לילד. זאת יודע כל מי שמחנך את ילדיו לעצמאות מגיל צעיר.

כיצד ניתן לחשוב וליישם אם כן פדגוגיה שתהיה הוגנת עבור הסובייקטיביות, אך כזאת שאינה נשמטת מהעולם החברתי והתרבותי, המאפשר את הסובייקטיביות הלכה למעשה?

אפשר לומר שדווקא כאן הפדגוגיה החברתית הופכת למעשה ראשית לפדגוגיה חברתית אל מול הפדגוגיה האישית ובעיקר מול גישות למדניות. הפרקטיקה החברתית-פדגוגית מורכבת בעצם מימוש הפרקטיקה המשותפת יחד. פרקטיקה זו נוגעת להתאמה לעולם, מעבר לתיווך הישיר, באירוע הסותרחש בהצגה מעשית ובמקביל ממשיך להוות שיתוף פעולה. אנשים בפרקטיקה הסוציאל פדגוגית מתמודדים עם העולם ועם פעילותם בו. זו פרקטיקה שניתן לבצע באופן מימטי או באופן מרוחק. העולם החברתי והתרבותי נשמע ומהדהד מימטית בתוך הפעולה הסוציאל פדגוגית - אולי לזה מתכוון הרטמוט רוזה כאשר הוא מדבר על תהודה, אך היא נקלטת יחד. ההישג של הפדגוגיה החברתית מורכב מכינונה של המסגרת לשם כך: הפדגוגיה החברתית מתממשת באמצעות פתיחה של מקומות לפרקטיקה של הסובייקט - בכל ריבוי המשמעות של פתיחה. עבור פרקטיקה של חינוך המחוייבת לשמור על הרפלקטיביות שלה.

הפדגוגיה החברתית יוזמת קהילה כשיתוף פעולה מתוך דאגה אחד לשני, הנוגעת לתנאי החיים, ועל כן כחוויה של סולידריות. היא עושה זאת במידה שבה אדם או קבוצה מעוניינים לדרוש

זאת. מושג הסובייקטיביות כפי שהציגו דקארט כקטגוריה אפיסטמולוגית בסיסית וכפי שהלך והתפתח למושג אמפטי מאוד בהשכלה - לא מתקיים כאן. אפשר לומר: שאת הסובייקטיביות בחינוך החברתי יש להבין כמטרה, לפעמים די בנאלית, כמו הטריטוריות של דמי כיס מספיקים עבור אדם צעיר באשפוז. אף על פי כן, מדובר כאן תמיד בפיתוח האפשרות של תהליכים חינוכיים, שכאלה קשורים למצב נפשי - בפרשנות לא פסיכולוגית של הביטוי. הבנה זו של הנפש כוללת בריאות ושלמות גופנית, הכרת העולם הפרטי גם בחיי היומיום וכן של האפשרויות הגלומות בו; לזה שייכת היכולת לתקשר ולפעול, היכולת לרצות באופן עצמאי, תוך מודעות לסיכונים.

חשוב להדגיש שסובייקטיביות בגישת הפדגוגיה החברתית קשורה לתהליכים, להתפתחות, לחינוך. התרחשותה של הכוונה בזמן ייצרת את ייחודה של הפדגוגיה החברתית. היא בנויה באופן זמני, תמיד קשה לתפוס אותה, כלומר בעצמה כהסתבכות מושפעת סובייקטיבית עם התרבות. כל השחקנים נעים באסימטריות הנעה מעצמה ובאיזוני כוח, הנובעים מפעולות ניכוס הצגה או תיווך. הם חווים פרקטיקה משותפת, אשר בכל זאת מתייחסת באופן אובייקטיבי נתון ובלתי נמנע למציאות התרבותית והחברתית. ההתפתחויות הסובייקטיביות נובעות משילוב של שינויים אינדיבידואליים בהקשר, הניזונים מחוויה של פרקטיקה משותפת, אשר הולכת יד ביד עם חוויית חיי היומיום, תוך הצגת פעולות ניכוס והתרחקות. בתוך כך, המקצועיות הסוציאל פדגוגית אינה יכולה להתעלם מאופיו של הפרט. זאת עדיין מתוך אותה הידיעה כי תנאים מבוססים ביולוגית או נירולוגית משפיעים על תהליכי ההתפתחות. על כן יש לבחון אותם כך שלא ייצרו או ייקבעו שום מגבלה. אין שום סיבה למתוח גבול גס מול דיסציפלינות ומקצועות אחרים, גם אם הביטחון העצמי במקומו. פסיכולוגיה ופסיכיאטריה יכולות לספק מידע, אך אינן צריכות להטיף מוסר.

זה נוגע גם לאידיאליזציה של הפרט והקשר הפדגוגי הבלתי אמצעי היא ככל הנראה שהסטטוס האידיאלי הזה מובנה באופן בדיוני. הרעיון של העצמי האינדיבידואלי הוא למעשה אחד המיתוסים הגדולים והרלוונטיים לנורמטיביות של המחשבה הפילוסופית מאז העת העתיקה. זהו האידיאל של האדם החופשי, הפועל באופן אוטונומי אשר ניתן להגיע אליו באמצעות החינוך, אם החינוך איננו בכלל זה שהביא אותו עד הלום. כאשר אפלטון נתן לסוקרטס לדבר עם תלמידו, הוא מתווה את האידיאל של היחסים הפדגוגיים ומאפשר רק דרכם את קיומה של המאוטיקה. הדבר מייצג אירוע המתרחש ברמה הקוגניטיבית והחברתית הגבוהה ביותר; מדובר בחינוכם של מלכי הפילוסופים, אפילו לא של בני הטובים המיוחסים מכיכר השוק, המנהלים את עניניהם באופן פחות או יותר דמוקרטי. הרוב המוחלט של האוכלוסייה נותר בחוץ, ודאי שהעבדים, אינם כלולים ואינם מהווים נושא, אפילו שמלאכת החינוך הופקדה לעיתים קרובות דווקא בידם. אגב זאת למעט חריג בלתי נשכח אחד אצל אפלטון במשל המערה: שם דווקא מדובר על ההמון, זה שנשאר קשור, מחובק היטב בבהיה בשידורי הטראש הטלוויזיוניים החמימים שמוקרנים על קיר המערה על ידי ברזני התקשורת של השליטים (השליטים עצמם נותרים בלתי נראים, רק המומחים שלהם למבנים הגמוניים משתוללים שם לפני המדורה). את האזרח הפאידי, לעומת זאת, ניתן לחשוב בדמותו של זה שמעז לעזוב את מקומו ולשחרר את עצמו אל האור - על

מנת לחזור ולהיות מורה. מודל זה נשאר עד היום בתוקף, לא רק משום שכל המחשבה באשר היא אחרי אפלטון היא אך הערת שוליים ליצירתו. אפילו בימי הביניים מוצגים רעיונות כבירים לגבי אינדיבידואליות, אך אלו עוד על פי רוב אינם קשורים לחינוך והוראה. הקפיצה לרנסנס מובילה סוף סוף למורה החצר של קסטיליונה, שייצג גם מודל בסיסי תיאורטי לחינוך: מאז הפך "איל קורטיאנו" לאמת המידה, לפרדיגמה הסמכותית אידיאלית, של החינוך - וכך נותר גם: בתחילה באצולה, ואולי גם באצולה הנמוכה יותר, לאט לאט הבורגנות המתעוררת, אלו מממנים לעצמם את בעלי המקצוע עבור חינוך במסגרת אקסקלוסיבית גבוהה עם תוקף של חינוך אינדיבידואליסטי מוכר, אנגלגברים ונשים, כאחד

אז כמו גם עכשיו, נותרות כמובן, שתי שאלות ללא מענה. האחת חלה על השינוי, המהפך ההיסטורי, והשני על החופש של המשתתפים הסובייקטיביים והגבלתם העצמית באמצעות חוקים ותקנות שתכננו בעצמם. בקיצור: בעיית האוטונומיה נותרה בלתי פתורה - אולי מכיוון שהיא עדיין לא הוצבה בצורה קיצונית כל כך, אם כי תומכי הזכויות הטבעיות כבר הצביעו עליה, שלא להזכיר את אלו הנוטים לעמדות רדיקליות מתוקנות. רוסו נותר מהסס מהבחינה הזו, הוא רוצה להגביל לפחות את מה שנראה לו כעודף מהנאורות על ידי נקיטת אידיאלים קדומים. אבל הנאורות ממשיכה להתקדם, ומתבטאת בעיקר על ידי קאנט ופיכטה. שניהם מעמידים את עצמם ואת הפדגוגיה בפני המשימה לאפשר את ההתגברות על החברה המסורתית, כלומר לאפשר השתפרות עתידית אפשרית, ואפילו להזדהות איתה. קאנט מסתמך על הסובייקט המוסרי, המסוגל להבין ולטפח את החופש של עצמו כחופשי, מתוך מודעות לכך שמשוהו כמו סדר חברתי הוא אפשרי. ההכרח הבלתי נמנע עבורו, מתייחס יותר אל התחום הכללי של האינטראקציה האנושית בתרבות הציוויליזטרית מחד ומאידך, מסתמך על פדגוגיה משפטית שמנסחת את עקרונותיה באופן המזכיר את האנתרופולוגיה הכפולה המתארת את האדם כיצור המפוסל מעץ גס.

אתה טוען שהפדגוגיה החברתית מאפשרת את הדרמה של הסובייקטיביות - לא כסובייקטיביות סגורה אלא כסוג של מרחב, של אפשרות?

הסובייקטיביות כפי שניסיתי להראות היא למעשה מבוססת על מתח בלתי פתור ושאינו אמור להגיע לפתרון. עכשיו העסק מתחיל להיות מותח, אם וככל שרוצים להבין את הפדגוגיה החברתית, יש עדיין לקרוא למי שכולם מתייחסים אליו ולדעתי עדיין לא מבינים אותו מספיק כתיאוריה: יוהאן היינריך פסטלוצ'י. נאמר את הדבר כפי שהוא: פסטלוצ'י הוא מוזר, משוגע עד בלתי אפשרי. פשוט משום שהוא בשום פנים ואופן לא מקפיד על העקרונות שנקבעו יותר ויותר על ידי הוגי הנאורות, מעל הכל קביעת סדר מחשבה ברור, בהירות, חד משמעיות והבחנה ברורה. כדי למנוע אי הבנות: הוא חושב במדויק, אבל רואה את המורכבות של חיי האדם ובעיקר בתהליכים חינוכיים. במיוחד בתנאים של הסדר החדש שנוצר על ידי המהפכה. הנקודה המכרעת היא שהוא פועל ביסודו מתוך הנחה שמדובר בתהליכים חינוכיים מתוכים מעשית בהם נבנית הסובייקטיביות. היא נבנית בהתמודדות ובקשר עם התנאים והדרישות הבלתי

סבירים אליהם חשופים אנשים, בקונטינגנציה של השפעה משותפת. הברורים למהלך הטבע בהתפתחות הגזע האנושי" (כותרת ספרו של פסטולוצ'י) מבהירים את התהליך החינוכי הזה, מבחינה פילוגנטית וגם אונטוגנטית, בטירוף של חדירה כפולה של הטבע, החברה והפעילות העצמית של האדם, פיתוח הכוח הסובייקטיבי שלהם באינטראקציה עם אנשים אחרים וההצגה הדידקטית לעולם, כך גם ב"מכתב שטנסר" או ב"כיצד מלמדת גרטרוד את ילדיה" והוא מצמצם לשם כך את המסגרת, כלומר לחקיקה וברצח ילדים, שם מתברר כי את האנתרופולוגיה של ההתפתחות האנושית ניתן לממש רק אם מתקיימים די תנאי מסגרת מגוננים ובטוחים פוליטית. ביסודו של דבר, תורת הפדגוגיה החברתית משורטטת כאן על כל מורכבותה, עם הנקודה המשמעותית שאין לטעות בה: מדובר באוטונומיה של התפתחות הסובייקט בתוך הקונטקסט החברתי, מסובך ככל שיהיה.

אם לא פסטולוצ'י, היה עולה למחשבה שום דבר מכל אלו שבאו בעקבותיו, אגב, על כל המחלוקות שבו. הפדגוגיה עומדת כעת מול המשימה ליצור את המחשבה אודותיה בצורה שלא מוכנה לקבל עוד את מה שהוצע עד כה כפרדיגמת ייצור וכיחסים דו-כיווניים אצילים. מתוך התובנה שיש לחשוב על אנשים ולהתייחס אליהם כאל חופשיים כבר מראשית קיומם, לא ניתן עוד לחשוב אפילו על מערכות היחסים הדו-כיווניות הפשוטות, ומושג הייצור הופך להיות מפוקפק עוד יותר.

זיגפריד ברנפלד ויאנוש קורצ'אק גם הם יכולים להיחשב כקלאסיים בעליל. שניהם פיתחו מודלים של חינוך קולקטיבי שנתרו מופת עד היום. לא ברור אם עשו זאת ביחס אחד לשני. המודלים שלה מוכרים כרפובליקות ילדים, לעומת הקולוניה של אנטון מקרנקו. אחרים באו בעקבותיהם, גם ברוננו בטלהיים השני במחלוקת. הקשר לפדגוגיה של הקיבוצים נותר גלוי עד היום.

מה שנדמה לי כמכריע הוא התיאוריה, שעד כה כמעט ולא שוחזרה, אותה ניתן לראות אצל ברנפלד כמו גם אצל קורצ'אק. התיאוריה מבוססת על הצורך בשינוי חברתי רדיקלי: שניהם נרתמו למען חברה סוציאליסטית שנתנה תקווה לסדר עולמי מבוסס שלום. שניהם רואים קשר הדוק בין התפתחות האדם ומסלולי החיים עם קבוצות התייחסות ראשיות, עם המשפחה וההורים. ברנפלד מדגיש זאת יותר כאשר הוא מאיר את עובדת ההתפתחות שאליה מתייחסת בהכרח הפעילות החינוכית של החברה. שניהם מציבים את היחסים בין מנחך לילדים מאחור, בידיעה טובה מה המשמעות של אלו ליציבות רגשית, לכלכלת חישה מסודרת, כמשטח הקרנה וכתנאי לתהליכי ניתוק מוצלחים. כפי שמדגיש ברנפלד בסיזיפוס, מתבקש הדבר כי המנחכים יהיו מודעים לכוחם, שהם מרוויחים לא פחות מכך שהם גוררים איתם את ילדותם שלהם. ברנפלד וקורצ'אק חולקים אמון אמפטי בסובייקטיביות של צעירים, בכוחם וביכולותיהם לעצב את חייהם ואת התפתחותם בעצמם - כנגד כל הסיכויים. מבחינתם חינוך פירושו לגדול יחד בשיתוף מובדל אך סוציאלי, המציע ביטחון מבחינת טיפול אלמנטרי, אך דורש את יכולת הטיפול העצמית - כשזאת האחרונה מקבלת יוזמה ועידוד, כנגד כל הנסיון המקובל בתחום הטיפול

העלול להוביל למנטליות של פנסיונים. השיתוף המובדל אך סוציאלי חייב להיות גלוי, מוסדר על ידי המשתתפים ומוגן מפני הפרות, למשל באמצעות צורות של ממשל עצמי, חקיקה עצמית וסמכות שיפוטית של ילדים ונוער. בקצרה, מדובר בהתבגרות כסובייקט אנושי מוכר הזוכה לכבוד שלמד לדאוג לעצמו. אך בו בזמן למד להתמודד עם קהילה או חברה שאינה יכולה ממש להימלט ממנו - ממנה הוא אבל יכול כמובן לסגת בעצמו, כפי שהבהיר זאת בטלהיים.

מה כל זה מלמד אותנו ביחס לתיאוריה של פדגוגיה חברתית כיום?

ההישג של הפדגוגיה החברתית הוא בפיתוח הפדגוגיה עבור העידן המודרני. זוהי הפדגוגיה של המודרניות, מכיוון שהיא מפגישה את המתחים שלה באופן פרודוקטיבי לצמיחתם של אנשים חופשיים: המדובר הוא ראשית, באנשים חופשיים, שווים, הנהיגים בסולידריות זה עם זה, הנעים בדרכים משלהם. הם עושים זאת כמובן בחברה, בעיקר במסגרת חיים קהילתיים אליהם הם מרגישים שייכים, אשר מהם הם גם יכולים לחמוק; ואותם הם בעיקר קובעים ומווסתים בעצמם. שנית: החברה משפיעה, אנחנו לא יכולים לסרב לאמפיריציזם הזה, אבל היא נשאת תמיד פרויקט שעלינו לעצב בעצמנו. עם זאת, וכאן טמונה התובנה השלישית: אנשים צריכים ללמוד להיות מסוגלים להתמודד באופן חופשי עם עצמם בחופש, שוויון וסולידריות, כלומר להתמודד באופן חופשי עם ובתוך החברה. ועליהם ללמוד זאת כחופשים בתוך החופש. כיצד אפשרי הדבר? בכך שתהליך הלמידה שלהם, ההתפתחותם שלהם יחד עם אחרים, מעוצבת בשיתוף פעולה, ולא בתהליך דיאדי מצמצם. זה האחרון יכול כמובן להיות חשוב אם וכאשר אנשים זקוקים לטיפול תרפויטי, ולרוב כאשר הפן הקרוב לטבע בקיומם נפגע. הפדגוגיה הפרטנית המכוונת סובייקט איננה אם כן מיותרת לחלוטין; יש לה משמעות מיקרו-מבנית. חינוך, הוראה ותהליכי חינוך עוסקים קודם כל בהצגה וייצוג של צורות פעולה המאפשרות קיום משותף חברתי ותרבותי נתון. זאת כמובן מבלי להפר את הריבונות של העצמי. במחשבה נוספת, היחס בין האוטונומיה של העצמי לחוקים של הכלל צריכים להפוך ולהיות מובנים מאליהם. לא בהכרח ככפוף לכלל, או כמי שצריך להתאים את עצמו למבנה הכללי. אלא כידע ויכולת לגבש שיפוט מבוסס נסיבות השומר על העצמי. מדובר במוסר, בחופש ביחסים הנדונים אחר כך כאתיקה. אך הדבר אפשרי רק בהקשרים חברתיים, תוך שיתוף, המוצג, מנוסה ונחווה. וכמובן בעיצוב משותף של כללים ופרקטיקה משותפת שנותרת לדין לשוני ומבחינה זו, להבנה הדדית.

בכל פעם שהפדגוגיה הובנה והתארגנה כחינוך בו דובר בעיקר על יחידים, על אירוע המתרחש בסופו של דבר במערכות יחסים דיאדיות, אנו עוסקים בהצרות או אפילו בצמצום. ההצרות הזו כופה את עצמה מכיוון שמערכות יחסים של שניים הן חשובות. בין אם לילד, בין אם לילד, בין אם ומתלמד, בין מורה לתלמיד, אולי אפילו ממניעים תיאולוגיים. מהניסיון בו אנשים רואים במפגש עם אחר חשוב רגע מכריע ובלתי נשכח. בנוסף, מוטיב זה מתייחס לעובדת חיים חשובה, כפי שהוא תופס את דמות הדיאלוג. מדובר בקיום מהותי, לעיתים ברגע של משבר בחיי האדם כמובן העמוק ביותר, שמקרויות לא מעטה כרוכה בו. אולם יחד עם זאת, ההיצרות הזו טומנת בחובה גורם אידיאולוגי: מצד אחד, דמות זו מייצגת את צורות ההתנהגות החינוכיות של המעמד הגבוה,

תחילה של האצולה, אח"כ של הבורגנות. הדבר מוכיח עד כמה זה לא מציאותי עבור הרוב המכריע של האוכלוסייה, עד כמה הדבר אבסורדי בהקשרים של יצירת חברויות, הן מבחינה פונקציונאלית והן כאפשרות לביטוי סולידריות. מודל החינוך הקבוע הזה יוצר אשליה של חינוך ומשימותיו ומסנוור את הפדגוגיה. אידיאולוגיה שנייה נתפסת על ידי העבודה הסוציאלית. היא רואה בחברה את היעדר האמצעים להתמודד עם החיים. זה לא פסול אם וככל שהפדגוגיה נפרשת כפרקטיקה משותפת של שחרור. אך הנחה הזו חסרה כעת. יש להתמודד עם החיים, אך לא בצורה של אדונות הסובייקט החופשי. הפדגוגיה החברתית - וזה הפרדוקס המכריע שלה, מורכבת מהאפשרות של החברתיות במובן הרחב ביותר של הביטוי; מהפיכתה לגלויה ונגישה כך שאנשים יוכלו להשמיש את תנאי חייהם ובכך להגשים את עצמם. פדגוגיה חברתית מורכבת מכך שאנשים פרטיים, חופשיים, שווים, יודעים ומסוגלים, יכולים לחיות בהקשר חברתי ותרבותי. פדגוגיה חברתית באופן קפדני, היא פדגוגיה אינדיבידואלית, לא מתוך צרות של מערכת יחסים, אלא בדרישה של אחריות עצמית בתוך הקהילה, מול ועם הקהילה.

ש. איך זה יכול אבל להתרחש בתוך חברה שאתה מכנה אותה מופרטת?

דווקא הדרישה הזו כסיבה לפדגוגיה חברתית נחשפת לאחרונה. על חברה שמתמוססת כניאו-ליברלית, לכאורה ללא כל אלטרנטיבה ומלווה באמירות שלא קיימת כלל חברה. תפיסה זו מאפשרת את החברתי רק בצורה של אינדיבידואליזציה וייחודיות - קולקטיביזם, קבוצות מודרים ללא אפשרות חזרה. לא פחות היא נחשפת על ידי העבודה הסוציאלית המגיבה על אירוע זה כמאורע מכונן לסדר חברתי-פוליטי, שלעיתים רואה את עצמו כהכללה בהקשר המתמוסס הזה, אך לא כפרקטיקה שבה ניתן לסובייקטים להביע התנגדות כנגד הדבר המחרב את חברתם.

העבודה סוציאלית קשורה בהתאם לזה יותר לתכנון של תנאים ומבנים, היא משיקה ונשענת בעיקר על אמצעי מדיניות חברתית מעשית, ומשפיעה על הצד האובייקטיבי בתנאי החיים האנושיים. הפדגוגיה החברתית מתארת לעומתה חשיבה, אמפתיה ופעולה המיועדים לאנשים שנקלעים למשבר בחיי היומיום שלהם או שמאיים עליהם משבר שכזה. הפדגוגיה החברתית קשורה אם כן לצד הסובייקטיבי, הפנימי, וכן נפשי, לפעמים פסיכיאטרי, לעיתים קרובות בהתמודדות מנטלית עם אירוע אובייקטיבי. - אגב, באותה מידה אפשר לומר זאת גם ברמה מקרו-אקולוגית, כמו גם ברמה מצו- ומיקרו-אקולוגית. בהקשר המשפחתי או אפילו בתוך מערכת יחסים, למשל, כמו שיכולה הספרות להתקרב אליו מאוד, אפילו בצורה לירית. בהקשר למשפט מפורסם של תיאודור אדורנו אפשר לתאר את הפדגוגיה החברתית כפרקטיקה שקשורה לחברה (ולתרבות) על הצד הסובייקטיבי שלה. אומנם לא בהקשר מבני של סוציאליזציה כושלת או חצי מוצלחת במובן הדטרמיניסטי. מדובר בדינמיקה של הקשר כזה, כפי שהוא נראה בשינוי והתפתחות, המתאפשר דרך שיתוף פעולה. דרך שיתוף פעולה המכוון להתאמה אל החברה במידה וזאת נשאת זרה לסובייקט, המכוון להרחיק את עצמו כל עוד החברה עולה בכוחה על הסובייקט. השלכה אחת של המתרחש היא תמיד יצירת אובייקטיביזציה של החברה והתרבות. לאפשר את הזרתם עד אשר ניתן יהיה להתמודד איתם

תוך פעולת הצגתם. המיקוד הוא במה שניתן לתאר כהבנת הסובייקט - במובן הכפול של ניסוח זה: כהישג הסובייקטיבי של הבנה, על כל מה שהאירוע המתרחש מעורר בסובייקט בעיבוד הפנימי שלו מצד אחד ובניסיון מצד שני להבין את האירוע הזה, במידה והדבר אפשרי.

ש. אז חזרנו למשבר, למצב הסיכון עימו נדרשת הפדגוגיה החברתית להתמודד?

נכון. משבר אינו מצב של קבלת החלטות לטווח קצר או עומס יתר, אלא חל על מצב קיומי. משבר פירושו שאנשים אינם מסוגלים לעצב את חייהם באופן אוטונומי או מסוגלים לעשות זאת רק במידה מוגבלת. שהם תופסים ומבינים את עצמם כסובייקטים, רק שהמונח סובייקטיביות מובן אצלם בזהירות רבה, במתינות ובביטול עצמי. סובייקטיביות, אוטונומיה וחיים מוצליחים קשורים יחד; אלו היו ויישאר הקטגוריות הבסיסיות (רוסלר 2018), גם אם ההסתייגויות מכך הפכו לאופנתיות. הסובייקטיביות, כדימוי עצמי, רצון ויכולת פעולה נחוות כמוגבלת, פצועה או אפילו שבורה, כך שהשחקנים האנושיים אינם יכולים לממש את האפשרויות באופן שהם עצמם דורשים, המוצעים מבחינה חברתית ותרבותית. הם תופסים את עצמם כמודרים, שוליים, נטולי כבוד ובעיקר כמבודדים. הדבר חל לתקופה שמורגשת כנטל: חסר להם משהו ברמה החומרית, התרבותית, הקוגניטיבית והרגשית; בצמצום הדיאלקטי הם חסרים את היכולת, את הכבוד וההכרה בקיומם, חיבור חברתי שהולך יד ביד עם ההגשמה של מה שניתן לראותו כחיים נורמלים. ייתכן שהמחסור כה עמוק שהם עצמם אפילו לא מבינים את מצבם הביוגרפי והסיטואטיבי. ישנן הדרות שהופכות להרגל למרות שהן כפויות.

בסיפור חייהם או במצבם האקטואלי של אותם יחידים מתקיים שבר. אם זאת הסובייקטיביות המתווכת תמידית דרך החברה, או התפרקות היכולת לפעול באופן שמחבר אותם לחברה ולתרבות. התיאוריה מתארת זאת כמודוס של הבדל לעומת מודוס של זהות, כלומר יחס מאוזן בין שאיפות האגו לבין החברתיות והתרבותיות של הסובייקט עצמו. מושג ה"יכולות" capabilities השיטתי אך מעורפל משתלב כאן כתרומה חשובה לתיאוריה, במיוחד בספירת היכולות השרירותיות במקצת כפי שמציעה מרתה נוסבאום. הדבר מפנה את תשומת הלב למקורות הפנימית של הסובייקטיביות. הפדגוגיה החברתית לעומת זאת מבינה סובייקטיבית תמיד ככאלו, גם אם הם נתונים תחת הרושם שאינם יכולים לשלוט עוד בקשר עם העולם, קרי אם הם חשים כאילו איבדו את היכולת לנהל חיים אוטונומיים. מדובר ביכולת אינדיבידואלית וביוגרפית המתפתחת באופן שונה בשאיפות ובמסוגלות של כל אדם. חשוב להתייחס לרגע הייצרי הזה ברצינות, מכיוון שהרצון לנהל חיים אוטונומיים מציג את עצמו במופעים שונים מאד. הפרדוקס הפרגמטי של הפדגוגיה החברתית מתקיים בכך שהיא מניחה, באופן נורמטיבי ורגולטיבי, שהיא מתמודדת עם סובייקטים רק כאשר אלה כבר חווים את עצמם כבלתי סובייקטיביים; מחקר הסוכנות (Agency) מספק כאן ראיות טובות, כמו גם תרומות רבות בכוונה ביוגרפית-משחזרת.

עבור הפדגוגיה החברתית, כל מצב של משבר עלול להתפרץ בצורה אחרת ויש להבין אותו כמקרה; מדובר תמידית במצב של מתח בין סובייקטיביות אינדיבידואלית לחברתיות, כמעט

אפשר לומר שהפדגוגיה החברתית מתחילה במקום שבו עולה הצורך לשחזר או להגן על החברתיות הסובייקטיביות האישית, בדיאלקטיקה מלאת המתח, העצמית והפרטנית, באופן סובייקטיבי החל על הסובייקטיביות של החברתיות. מחלות והגבלות יכולות להטיל ספק בסובייקטיביות של החברתי. הן הופכות למצב בעייתי הרלוונטי לפדגוגיה החברתית, ברגע שהחברה מגדירה את מצב המשבר במנגנוני הסוציאליזציה שלה תוך שימוש בכוח ובשליטה ובכך חוסמת את תהליכי ההתאמה. היכן שהחברה מונעת את הסובייקטיביות של החברתי, באמצעות תיחום או הדרה של פעילויות, שמאפשרות בתורן חברתיות בקונקרטיות שלהן כפרקטיקה משותפת ושיתופית. מבחינה זו ניתן לתאר את הבידוד החברתי כנקודת מיקוד אחת של הבעיה החינוכית-חברתית; הקפאון של המימד החברתי-פסיכולוגי של נפש האדם כמוקד האחר. או בתהליך של יצירת החברה דרך ותוך נירמול א-סוציאליות כפי שכבר הוזכר בנוגע לתהליכים של הניאו-ליברליזם. הדבר הופך את הפדגוגיה החברתית לנחוצה יותר ויותר, העוסקת בכינון המשותף של החברה, בעיקר בסולידריות, ואגב גם - באופן פרדוקסלי - בהבטחה לחופש. כולנו מוכרחים ללמוד זאת יחד עם אחרים.

ש. לסיכום, כיצד אתה מחבר את כל החלקים השונים האלה יחד לתפיסה אחת?

פדגוגיה חברתית מאפשרת כיום פרקטיקה שיתופית כזו. היא מחפשת את קביעותיה בפעולה הפרקטית. היא מבצעת זאת על ידי פנייה לנמעים והלקוחות שלה, עם כל הסתייגות מהכינויים הללו, בכדי ליצור קשר איתם. עם זאת, יש להתייחס לכך בזירות, לפחות ככל שהדבר קשור להנחיה, הנוטה לאובייקטיביזציה של הפעילות. שוב, יש לראות את הדיאלקטיקה: ביסודו של דבר, הפדגוגיה החברתית רואה עצמה כפעולה המכוונת אל הכשרת היכולות של סובייקטים, בהשפעה המשתנה תמיד בין סובייקטיביות אמיתית ופוטנציאלית. לעתים כולל הדבר את יצירת היסודות של היכולת גם אם הפעולה גובלת בפעילויות טיפוליות. הדיאלקטיקה מורכבת מכך שפעולה זו מכוונת תמיד כהתנעה של תהליך חינוכי שנוטר סובייקטיבי - במובן המחמיר של מושג החינוך הקלאסי, אשר פורח למעשה ראשית רק בפדגוגיה החברתית. זו באמת פדגוגיה, במובן הטוב ביותר של המונח, שעניינה העצמה כשחרור: ברור שמתאים לה מימד של חיוניות טבעית שהינה מאוגדת אך אינה כבולה. שוב, זה מה שיש להבינו תחת המושג חינוך. זוהי פדגוגיה, אך במובן הלא שיגרתי המתנגד לחשיבה המתקדמת שנזכרת בה: פדגוגיה חברתית מחייבת אורך רוח, בפירוש שחזור של צורת החברתי באופן אינדיבידואלי. אגב: אפשר לקרוא לזה פשוט חינוך.

המשימה תמיד קשורה ביכולת ליצור התאמה לחברה ולתרבות. הארטיפקטים החומריים והסמליים המאפשרים לך לנהל ולעצב את חיך בעצמך, להתמודד עם תנאי הווייתך, עם גופך ונשמתך, מבלי להיחשף לשליטה חיצונית, ידידותית ככל שתהיה. אולם הדילמה והאתגר החינוכי הספציפי מורכבים מכך שיש ללמוד תחילה אורח חיים שכזה, כולל היכולת והמיומנות להתגונן מפני שליטה חיצונית. סובייקטיביזציה של הפעולה הפדגוגית פירושה היום ליזום תהליכי למידה ופיתוח, שבסופו של דבר יכולים להופיע כהתנגדות ליוזמה הזאת. אם להקדים

את ההתלבטויות הבאות, מתברר שמקצוענות פדגוגית היא פחות הבעיה, גם אם היא מתגלה כניסיון שליטה והפעלת כוח; ממצאים על ניצול ותקיפה מינית חייבים להוות סימן אזהרה. אולם הבעיה היא דווקא הנטיות הפדגוגיות שהפכו כלליות בחברות מודרניות, שהולכות יד ביד עם הדרישה לצריכה ושליטה עצמית. מתקיימת סוג של פדגוגיזציה של חיי האדם, ליתר דיוק: שליטה הולכת וגוברת באמצעות טכניקות פסיכולוגיות: החל משיפור עצמי דרך תמריצים ועד להבטחות אושר של הפסיכולוגיה החיובית, הדבר מתפרש עד כדי אמונה טפלה בחינוך שהתפרק לחלוטין מתהליכי ההתאמה. מדובר בעיגון של דפוס אינדיבידואליסטי מאוד של שליטה עצמית סטנדרטית, אך כזה שמתרגלים בכל זאת באמצעות המוסדות ובמסגרתן.

הקדמה למאמר המפתח של פוקס, "הקבוצה כמצע..."

יהושע לביא

החברה האנושית כרשת ששזורים בה יחידים אינדיבידואלים: הפרדיגמה המהפכנית שעליה מבוסס המאמר

בספרו הרצאות מבוא לפסיכואנליזה משנת 1916 כתב אבי הפסיכואנליזה זיגמונד פרויד:

"האנושות ספגה שתי מהלומות גדולות מידי המדע על אהבתה העצמית הנאיבית. הראשונה היתה כאשר הם גילו שהארץ שלנו איננה מרכז היקום, אלא גרגר קטן במערכת קוסמית ענקית שבקושי ניתן לתארה, תגלית שנקשרה בשמו של קופרניקוס. המהלומה השנייה התרחשה כאשר המחקר הביולוגי הרס לאדם את המקום הפריווילגי לכאורה בבריאה, הוכיח את מוצאו מממלכת החיות ואת טבעו החייתי שאינו ניתן למחיקה... תגלית זו נקשרה בשמו של דארווין וזכתה להתנגדות עזה בתקופתו. אלא שמאוויו של האדם לגרנדיזיות סופגת בעת הזאת את המהלומה השלישית הפוצעת ביותר מהמחקר הפסיכולוגי, שחותר להוכיח לאנו שהוא איננו אפילו בעל-הבית בביתו שלו, אלא חייב להסתפק במידע מוגבל ממה שמתרחש באופן לא מודע בנפשו" (פרויד 1916, עמ' 5-284).

זיגמונד היינריך פוקס (S. H. Foulkes), אבי האנליזה הקבוצתית, משווה בתחילת המאמר שלפנינו את ההתנגדויות כלפי פרויד ותגליות הפסיכואנליזה להתנגדויות כלפיו עצמו וכלפי תגליותיה של האנליזה הקבוצתית. פוקס ראה בתגליות אלו את המהלומה הרביעית לגאווה העצמית של האנושות, מהלומה קשה לפולחן האינדיבידואליזם ששולט בתרבות העכשווית.

מהן תגליות האנליזה הקבוצתית שעוררו את ההתנגדויות הללו? פוקס הלך צעד רדיקלי נוסף מעבר לפרויד, וטען שהתהליכים המנטליים המודעים והלא מודעים אינם ממוקמים רק בראשם של בני אדם וגם לא מזוהים רק עם מוחם, אלא מתפתחים ונמצאים בו-זמנית בתווך שבין בני אדם - במבני הרשת השונים שבתוכם הם שזורים, וכי הם באים לידי ביטוי וייצוג במטריקס התקשורתית שנוצר בין בני האדם. זוהי צורת חשיבה מהפכנית, שפוגעת בדימוי העצמי ובגאווה העצמית של האדם כאינדיבידואל שבונה את עצמו מבפנים ועומד בזכות עצמו, כמו

1 תגליות אלו מתכתבות גם עם התגליות של וילפרד ביין, בן דורו של פוקס, אשר גילה שכאשר בני אדם מתקבצים בקבוצות, פועלים עליהם כוחות שדוחפים אותם להתנהגויות אוטומטיות כמו תלות עיוורת במנהיג, לחימה באויבים מדומים או בריחה מהם, הערצה לזוג אידיאלי שיביא גאולה, ואובדן היכולת לקיים קבוצת עבודה שיש בה שיח ביקורתי פתוח, ריאליסטי ורציונלי. ביין גילה שנפש האדם איננה רק בשליטתו של האינדיבידואל, אלא נמצאת בשליטתם של כוחות קבוצתיים לא-מודעים משותפים.

גם בדימוי של החברה כבנויה ממעגלים חיצוניים לנפש האדם. זו פרדיגמה שמבטלת את החשיבה הדיכוטומית של יחיד מול חברה, ומדגישה את השזירה הייחודית של כל אדם ואדם ברשתות החברתיות שאליהן הוא שייך. יש להדגיש שעוד שנים רבות לפני הופעת האינטרנט - World Wide Web - ואין ספור הרשתות החברתיות שהתפתחו במסגרת זו, פוקס דיבר כבר על הרשתות שמרכיבות את החברה האנושית ובהן שזורים בני אדם אינדיבידואלים. לפעמים הוא משתמש לשם כך במושג Network, ולפעמים במושג Matrix.

כדי להבין באופן מעמיק יותר את המהפכה הפרדיגמטית שפוקס כותב עליה במאמר המפתח שלפנינו, יש להעלות לקדמת הבמה את השותף המלא למהפכה זו, הסוציולוג וחוקר התרבות נורבֶּרְט אֶלְיאָס (Norbert Elias). פוקס ואליאס, ילידי סוף המאה התשע-עשרה, שירתו שניהם כחיילים יהודים בצבא הגרמני במלחמת העולם הראשונה, והכירו בסוף שנות העשרים של המאה העשרים בפרנקפורט של רפובליקת ויימאר. פוקס ניהל את המכון הפסיכואנליטי בפרנקפורט, אשר יצר קשרים הדוקים עם המכון למחקר חברתי של מקס הורקהיימר, תיאודור אדורנו, אריך פרום ואחרים, והתחבר בקשר חברי ואינטלקטואלי הדוק לנוברט אליאס, שפעל במחלקה לסוציולוגיה של אוניברסיטת פרנקורט בראשותו של קארל מאנהיים. רבים הם הקשרים הגלויים והסמויים בין הוגי דעות אלה ובין המוסדות שבהם פעלו, אך לעניינינו אתמקד בקשר הפורה, החברי והמקצועי רב-השנים, שבין פוקס לאליאס.

פוקס ואליאס נמלטו שניהם מגרמניה בשנת 1933, מיד לאחר עליית היטלר לשלטון, בהיותם צעירים בשנות השלושים המוקדמות לחייהם. הם שהו קצרות בפריז, בדרכם להשתקע כפליטים בלונדון. פוקס התקבל בברכה על ידי הממסד הפסיכואנליטי הבריטי, ואליאס ביצע מחקר עצמאי במוזיאון הבריטי שהניב את המגנום אופוס שלו, **על תהליך הציוויליזציה**. אחת מהתובנות המרכזיות לעניינינו מתוך מחקר זה הייתה שנפש האדם המודרני הלכה והתפתחה בתהליך אבולוציוני בשני מישורים שלובים זה בזה: סוציאליזציה מוגברת בד בבד עם אינדיבידואליזציה מוגברת. במילים אחרות, האדם המודרני הפך אינדיבידואלי יותר ויותר תוך כדי השתלבות ושזירה בחברה שהפכה להיות יותר ויותר דחוסה ודמוית רשת.

המורשת של פוקס ואליאס סייעה לנו, אם כן, להימנע מליפול למלכודת הקלאסית של הבעיה כפולת הפנים במחקר הפסיכולוגי החברתי של הדינמיקות הקבוצתיות - מחד גיסא אידיאליזציה של הקבוצה ומאידך גיסא אידיאליזציה של היחיד - כאשר בעצם כל אחת משתי נקודות מבט אלה מייצגת היבטים (אידיאולוגיים בעיקר) שונים של המודרניות. ניתן למצוא את הייצוגים של דיכוטומיה כוזבת זו במדעי החברה, באידיאולוגיות פוליטיות, בפילוסופיות, בספרות וכדומה, כפי שניתן לראות לדוגמה בוויכוח החבוט רב-השנים על תורשה לעומת סביבה.

כדי להיחלץ מהדיכוטומיה הממלכתת הזו כתב נורברט אליאס ב-1939 ספר תאוריה קטן בגרמנית, שנגזז בשוודיה עם פרוץ מלחמת העולם השנייה ולא זכה לפרסום אלא כחמישה עשורים מאוחר יותר. כותרת ספרו של אליאס **חברת האינדיבידואלים** (The Society of Individuals, 1939) מספרת את הסיפור כולו: לא עוד "חברה ויחידים", לא עוד "יחידים בחברה",

ואף לא כפי שאנליטיקאים קבוצתיים נוטים לומר "חברה בתוך יחידים", אלא "חברה של יחידים" - חברה המתאפיינת באינדיבידואליזציה הולכת וגוברת תדיר של חברה, ובסוציאליזציה הולכת וגוברת של התחברות זה לזה, ושזירה זה בזה בתצורות רשתיות שונות.

ברצוני להראות כעת באמצעות ציטוט מהספר **חברת היחידים** כיצד כבר בשנת 1939 ניסח נורברט אליאס פסיכולוגיה ההתפתחותית חדשנית של תינוקות מיום היוולדם. זה ניסוח בהיר של פסיכולוגיה התפתחותית שלא ממוקדת בתינוק עצמו, כפי שרוב המחקרים בפסיכולוגיה התפתחותית עושים, או בפסיכואנליזה התפתחותית שמתמקדת בתהליכי השלכה והפנמה, ושמשאירה על כנה את הדיכוטמיה בין פנים וחץ. זו פסיכולוגיה התפתחותית שמתמקדת בתהליכי הקליעה הראשוניים של התינוק לרשת האנושית שאליה הוא נארג מרגע לידתו, וכן בפיתוח עצמיותו הייחודית תוך כדי שזירה מסועפת ומורכבת יותר ויותר למגוון הרשתות האנושיות - חברתיות, תרבותיות, משפחתיות - שבקרבן הוא חי ומהן הוא מושפע, ובו-זמנית משמש גם שותף פעיל ביצירתן ובהמשך התפתחותן. להלן הציטוט מתוך **חברת היחידים** (The Society of Individuals, 1991, p. 33):

לכן כל דפוס התנהגות וכל מחווה של תינוקות **אינם** תוצרים של "פנימיותם" או של "סביבתם", וגם **לא** תולדה של יחסי-גומלין **בין** "פנימיות" **לבין** "חיצוניות" שמלכתחילה קיימים בנפרד, **אלא** הם **פונקציה ומשקע של יחסים**, שניתן להבינם - ממש כמו את **צורת שזירתו של סיב אחד בתוך רשת - רק מתוך מארג הסיבים של הרשת כולה**. בדומה לכך הדיבור של אחרים מפתח אצל הילד הגדל משהו שהוא **אך ורק** השפה שלו, **ובה בעת** תוצר של יחסיו עם אחרים, ביטוי של הרשת האנושית שבתוכה הוא חי. כך גם נוצרים אצל היחיד, **מתוך** יחסיו עם אחרים, רעיונות, אמונות, רגשות, צרכים ותוויו אופי המכוננים את **העצמיות הייחודית שלו**, את "העצמי" האותנטי (המובהק) שלו, **שמטעם זה עצמו** גם מבטאים את **מארג היחסים** שבתוכו הוא צומח ולתוכו הוא גדל. וכך, תוך כדי **שזירה מתמדת של צרכים**, של צורך וסיפוק חוזרים ונשנים, של לקיחה ונתינה מתפתח ה"עצמי", אותו "אישי ביותר". סדר זה של **מארג ללא נקודת התחלה**, היסטוריה זו של יחסיו, הם הקובעים את טבעו ואת תבניתו של האדם היחיד. ואפילו טבעה ותבניתה של בדידותו של אדם, ואפילו מה שהוא מרגיש כ"חיינו הפנימיים", מוחתמים על ידי ההיסטוריה של היחסים שלו - על ידי מבנה **הרשת האנושית** שבתוכה, **כאחד מצמתי הקשרים** המרכיבים אותה, מתפתחת וצומחת האינדיבידואליות הייחודית שלו (התרגום הוא של מחבר מאמר זה).

המסה של אליאס, **חברת האינדיבידואלים** (שחלק ממנה אופיין בטקסט הקצר לעיל), נכתבה כאמור בשטוקהולם בשנת 1939 ערב פרוץ מלחמת העולם השנייה, היכן שאליאס לימד במשך תקופה קצרה. המסה נכתבה כדי להבהיר את ממצאיו ביצירת המופת שלו, **על תהליך הציוויליזציה**, שהושלמה שנה לפני כן. אלא שהספר **חברת האינדיבידואלים** שקע בתהום הנשייה, ולא התגלה אלא בשנת 1982 בארכיונים של אוניברסיטת שטוקהולם. פוקס היה אחד

הסוקרים הראשונים של הספר **על תהליך הציוויליזציה** בכתב העת הבין-לאומי לפסיכואנליזה בשנת 1939-1940 (ביחד עם פרנץ בורקנאו וריימונד ארון), וכמובן ידע על המשגות התאורטיות של אליאס - בעיקר על הסוציולוגיה הפיגורציונית-רשתית-תהליכית שלו, שהתפתחה מממצאיו הסוציו-פסיכו-היסטוריים במחקריו על תהליכי הציוויליזציה בעולם המערבי בעידן המודרני. בהמשך הודה פוקס כי העובדה שהוא מעולם לא התייחס אל "הקבוצה" או אל "היחיד" כשמות עצם מופשטים נבעה מהשפעתו האינטלקטואלית וממחקריו הבינתחומיים של אליאס. פוקס ראה תמיד את "הקבוצה הטיפולית האנליטית" כמורכבת מ"יחידים ביחסי גומלין" שבאים כדי לטפל בנפשם, והמשיג אותם כ"נפשות מולטי-פרסונליות" או "טרנס-פרסונליות". לפי פוקס, כפי שניתן לראות בהמשגה של אליאס על טבעו של העצמי האישי, תהליך הריפוי חייב לכלול בו-זמנית הן אינדיבידואליזציה של המטופל/ת בקבוצה והן סוציאליזציה שלו/ה.

ההמשגה החדשנית של פוקס על הנפש האנושית

פוקס התכוון במשך שנים רבות לכתוב ספר תאוריה לאנליזה הקבוצתית יחד עם נורברט אליאס. הוא היה מודע לצורך שלו בסיוע של אליאס בכל הקשור לניסוח תאוריה מהפכנית, בייחוד ביצירת פרדיגמה חדשה להמשגת הנפש האנושית. לפוקס לא היו רק קשיים תאורטיים בגיבוש תאוריה מנוסחת ומפורשת, אלא גם קשיים פוליטיים משום שכפסיכואנליטיקאי הוא היה חלק בלתי נפרד מהדיסציפלינות הטיפוליות הפרטניות. אליאס, לעומת שאר האבות והאימהות שייסדו את האנליזה הקבוצתית, היה היחיד שבא מדיסציפלינת מדעי החברה, ובעיקר מהסוציולוגיה האירופית. עובדה זו סייעה לו להתקדם אל מעבר לגבולות החלוקה הדיסציפלינרית המסורתית בין פסיכולוגיה, סוציולוגיה, אנתרופולוגיה והיסטוריה, העוסקות בבני אדם מנקודות מבט שונות ונפרדות, אלא לפתח תפיסה בין תחומית בעליל. פוקס הזמין את אליאס לחבורת המייסדים של החברה האנליטית קבוצתית, ועימו את הרוח הפורייה והמאתגרת של החשיבה והחקר הבין-תחומי. כתיבת ספר התאוריה של האנליזה הקבוצתית על ידי פוקס ואליאס לא התממש לבסוף בעיקר בשל הפער העצום ביניהם בהיקלטות המקצועית בבריטניה. ולכן מאמר המפתח שלפנינו מסמן את הבסיס לספר הזה. פוקס התחיל לכתוב בערוב ימיו את ספר התאוריה לבדו, אך הספיק לכתוב רק ארבעה פרקים ראשונים לפני שנפטר בפתאומיות ב-1976 (פירוט על כך בהמשך).

העיצובות הספרותיים של פוקס, המוחזקים ב'ארכיון וולקום להיסטוריה של הרפואה' בלונדון, מציגים את המאבק האינטלקטואלי של פוקס עם מושג "הנפש האינדיבידואלית". פוקס התעניין באמת ובתמים במבנים המנטליים של אנשים יחידים, ולא רק בדינמיקות קבוצתיות. הוא אלתר עם רעיונותיו במהלך כתיבת מאמרים לכתבי עת ולספרים שקשורים לקהילת הפסיכותרפיה הקבוצתית, והצליח לטשטש את התעניינותו הראשונית בנפש האינדיבידואלית בכך שהדגיש בעיקר את המושג המתווך של המטריקס, אף כי למושג המטריקס בפני עצמו יש משמעויות תאורטיות ובעיקר קליניות-טיפוליות.

אציג כעת חומרים שאיתרתי בארכיון פוקס, שמקורם בטיטות שהכין פוקס בשנת 1969 לספר התאוריה המתוכנן שלו, שהיה בשלבי הכנה בזמן מותו הפתאומי ב-1976. הקטעים, שמוצגים בצורתם המקורית, מראים את השינויים בכותרות של המאמר שלפנינו וממחישים בעליל את ההתלבטות של פוקס בהצגת המשגות התאורטיות המהפכניות שלו.

Stage 1.

22.10.69

Dr. Foulkes

Some Notes on my Concept of the Mind as a Multi-personal or better still transpersonal phenomenon.

Stage 2.

S. H. Foulkes

↓

~~The group as matrix - In
Wolberg & Schwartz (eds) Group
Therapy 1973.~~

October, 1969.

Some Notes on my Concept of the Mind as a Transpersonal Phenomenon.

by S. H. FOULKES

Stage 3.

CHAPTER TWENTY-TWO

↓

The group as matrix
of the individual's mental life

Chapter in L. R. Wolberg and E. K. Schwartz (eds.), *Group Therapy 1973—An Overview* (New York: Intercontinental Medical Book Corporation, 1973).

גם בשנים מאוחרות, כמו 1973, פוקס עדיין לא העז לפרסם את התאוריה המהפכנית שלו על הנפש האנושית, שהייתה כה חיונית לתאוריה של האנליזה הקבוצתית ולקליניקה שלה. אם נפש האדם מפציעה תמיד אל מעבר לאישי ("טרנס-פרסונלית"), ואם בקבוצה מתכנסות כמה נפשות יחד, הרי שנוצר "מטריקס קבוצתי" מולטי-פרסונלי, או טרנס-פרסונלי, כתולדה בלתי נמנעת מהמפגש בין הנפשות של חברות וחברי הקבוצה.

חשוב לציין כי בגרסה המאוחרת של המאמר שלפנינו, שיצאה לאור ב-1973, הפך פוקס את סדר הטיעון והדגיש ראשית כול את "הקבוצה כמצע (מטריקס) של החיים המנטליים של האינדיבידואל" ולא את "הנפש האינדיבידואלית כתופעה מולטי-פרסונלית/טרנס-פרסונלית", שמכוננת יחד עם נפשות אחרות את המטריקס הקבוצתי. ואף על פי כן, מאמרו של פוקס (1973) שלפנינו, שיצא לאור בשם **הקבוצה כמצע (מטריקס) של החיים המנטליים של היחיד**, הפך לנכס צאן ברזל ולאבן פינה בניסיונות שבאו אחריו להרחיב את היקפה של תאוריית האנליזה הקבוצתית בידי ממשיכי דרכו.

כעת בואו נצלול עמוק יותר ונחקור את צעדיו התאורטיים של פוקס: ראשית ביחס להמשגה הנפוצה והשלטת של הנפש כשייכת לאינדיבידואל ושוכנת בגופו, ושנית לאמונה החזקה שנפשותינו מוטמעות בעולם החיצוני ונוצרו באמצעות הפנמה של החוויות שצברנו במהלך חיינו. האם ניתן לקרוא את פוקס כהוגה התייחסותי? כחוקר אינטרסובייקטיבי? אולי כן ואולי לא, אבל ניתן להניח כי בתחילת שנות השישים הוא התעניין מאוד בשיטה המעמיקה של תצפיות בפעוטות שפותחה והופצה בלונדון על ידי אסתר ביק (Bick). שימו לב לקטע קצר אך מכונן מתוך הטיוטה שכתב בשנת 1969 ונמצאת ב'ארכיון וולקום להיסטוריה של הרפואה' כחלק מהחומרים שיועדו לספר התאוריה שלו:

"אחרי הכול, אין כמעט כל אפשרות לחוויה פנימית שלא התעוררה בעקבות גירוי חיצוני ועל ידי אנשים אחרים, אפילו עצם תחושת הגוף והחוויה הגופנית של גופנו אנו, ספוגה כבר מההתחלה בהשפעות (של הגוף) של אימהותנו. ובמקביל, אין חוויה "חיצונית" (מציאות) שאינה מכילה אותנו ואת כל תגובותינו - לרבות הפנטזיות והעיוותים שלנו".

אין ספק כי פוקס התייחס לעור של הגוף העוברי, הן כליבה של תחושת הגוף והן כגבולות של תחושת הגוף, ואולי אף - וניתן לומר גם - של הנפש. ידוע כי פוקס עסק רבות בתופעת ההפנמה (Introjection) בהקשר למה שהתינוק מכניס פנימה מהעולם החיצוני. היה זה כיוון תאורטי שעלה בקנה אחד עם ממצאיה של אסתר ביק, ואשר היה מנוגד לתפיסת מקומה המרכזי של תופעת ההשלכה (Projection) שרווחת בתאוריות של מלאני קליין. התצפית החשובה ביותר של ביק, מתייחסת לחוויה הפסיבית של התינוק, שנחווית דרך תחושות העור, כאשר הוא מוחזק בידי אובייקט חיצוני ועטוף על ידו. אובייקט חיצוני ראשוני זה מחבר ומאגד את היסודות הראשוניים של אישיות התינוק, ויש להפנימו כדי לייצר את

תחושת המרחב הפנימי, שבתוכו ניתן לשים את ההפנמות. ההשקפה שחוויית המרחב הפנימי נרכשת באמצעות התנסות מספקת, עומדת בניגוד לרעיון של חוויה מולדת של מרחב פנימי, המרומזת בתאוריות המיכל של ביון.

אף כי פוקס הכיר בנפש כהיבט של כדבריו: "האדם האינדיבידואלי היקר ורב-הערך", הוא הבין כי הכינון, הקיום, היצירה, והמשך ההתפתחות של הנפש תלויים בתהליכים מנטליים מולטי/טרנס-פרסונליים, ומכאן שתופעת הנפש עצמה היא מולטי-פרסונלית וטרנס-פרסונלית ביסודה. כלומר, התפתחות של "עצמי אינדיבידואלי" היא התקדמות מורכבת ומתוחכמת המבוססת על תהליכים סוציוגנטיים ופסיכוגנטיים משלימים.

האספקטים הערכיים במשנתו של פוקס

בפיסקא האחרונה של החלק הראשון של מאמר המפתח של פוקס שלפנינו, שכותרתו "הגנות כנגד תפיסה כוללנית ומקיפה", מציג פוקס בבהירות ובעוצמה את הבסיס הערכי/מוסרי של האנליזה הקבוצתית. הוא כותב שם: "הזעקה 'אבל כל אחד הוא אינדיבידואל', או 'ברור לגמרי שהנפש היא עניינו של הפרט', פירושה במובן זה הוא **שכל אחד לעצמו, אני לא אשם במה שקורה לאדם האחר**", בין אם הוא קרוב אלי בעליל ובין אם אני מעורב בחייו בדרכים נסתרות, או אפילו באופן לא מודע".

בפיסקא זו אנחנו מזהים תפיסה ערכית מוסרית של פוקס (וגם של אליאס ושאר המייסדים של האנליזה הקבוצתית), שעמדה לאורך השנים בבסיסה של התפיסה והפרקטיקה האנליטית קבוצתית. האנליזה הקבוצתית מחייבת ערבות הדדית בין בני אדם, ערבות הדדית שהיא פרי של תקשורת פתוחה ושקופה, ללא היראכיות שרירותיות ועם סמכות מקצועית בגובה העיניים, מחייבת יחסי גומלין שנותנים משקל שווה לאינדיבידואליות הייחודית של כל אחד ואחת, ומכוונת להתחברות והשתזרות ברשת הקבוצתית, ולהידוק החיבור הפעיל במטריקס התקשורתית הקבוצתית. ברוח זו, גם התקשורת בקבוצות הטיפוליות האנליטיות כמו גם בקבוצות אנליטיות בארגונים או בקבוצות חברתיות אחרות, היא תקשורת שאיננה הירארכית אנכית שרירותית, אלא תקשורת רשתית אנכית פתוחה ודמוקרטית. המטפל האנליטי קבוצתי איננו מעל הקבוצה, לפני הקבוצה או מחוצה לה, אלא חלק אינטגרלי מהקבוצה; והשם Conductor, שפוקס נתן למטפל האנליטי קבוצתי, הוא אנלוגיה ישירה ומפורשת למנצח בתזמורת - ואומר הכל.

בנוסף אני מבקש לציין ולהדגיש שהאמירה "**כל אחד לעצמו, אני לא אשם במה שקורה לאדם האחר**", היא אמירה פוליטית נדירה של פוקס, שמתחסת גם לתופעת ההתקרנות במשטרים טוטאליטאריים, וגם לחוויות האישיות של פוקס כאשר היטלר עלה לשלטון, מצב פוליטי שהוביל אותו ורבים מחבריו להימלט ולהשתקע במדינות דמוקרטיות. פוקס נמנע מלדבר או מלכתוב על הבריחה מגרמניה ועל הפליטות שלו בשנותיו הראשונות כמהגר באנגליה. באחת

הפעמים הספורות בהן כתב על הקשר העמוק שהיה לו בצעירותו עם המנטור שלו - הניירולוג פורץ הדרך בחקר המבנים הרשתיים במוח האדם, קורט גולדשטיין, שניהל שיח הדדי פורה עם בן דודו הפילוסוף ההומניסט ארנסט קאסירר - הביע פוקס את רגשותיו ואת עומק געגועיו לתרבות הנאורה וההומניסטית שצמח בה ברפובליקת ווימאר, טרם עליית המפלגה הנאצית לשלטון.

לקח מהעבר ומבט לעתיד שפותח המאמר שלפנינו

כפי שצינתי קודם, פוקס היה בין הראשונים שסקרו את עבודתו של אליאס כאשר זו התפרסמה בשלהי שנות השלושים. הוא הפציר אז בעמיתיו הפסיכואנליטיקאים לקחת בחשבון את היסודות ההיסטוריים, החברתיים והתרבותיים של נפש האדם, אך הם בחרו להתעלם ממנו לחלוטין. אלא שכעת, מקץ שבעים שנה, בעקבות המפנה ההתייחסותי והאינטרסובייקטיבי בפסיכואנליזה שמבוסס בראש ובראשונה על המפנה התרבותי והלשוני בתאוריה הפוסט-מודרנית, אנו יכולים לראות כי פוקס אכן הקדים את זמנו בהרבה. הוא הפנים את הממצאים והתובנות של אליאס, שסייעו לדרז ולהאיץ את המפנה התרבותי במדעי האדם - הפרדיגמה החדשה המבוססת על הראשוניות של התרבות והשפה על פני הסובייקט - שהגיע לשיאו במחצית השנייה של המאה העשרים.

אסיים את ההקדמה שלי בציון דרך של תעוזה ואומץ מצד ס"ה פוקס לצאת כנגד הפרדיגמה הפסיכואנליטית הקלאסית של פרויד, שניתן לראותו בנאמו המהפכני והנבואי משנת 1961, שנשא במסגרת תפקידו כיו"ר האגף הרפואי של האגודה הפסיכולוגית הבריטית. נאום זה יצא לאור כפרק בשם "פסיכותרפיה בשנות השישים" בספר **אנליזה קבוצתית טיפולית** (1964). פוקס כתב שם (עמודים 153-154)

עבודתו של פרויד והפסיכואנליזה במובן הרחב שלה, שלטו בכיפה במחצית הראשונה של מאה זו. תרומותיהן יהיו תמיד חשובות לכל התקדמות עתידית בתחום [...] [אך] המחקר המודרני מלמד כי **חלק גדול ממה שנראה כתורשה ביולוגית הוא למעשה הורשה תרבותית המועברת מדור לדור באופן חברתי** [...] הדגשתי את קיומה של רשת אינטראקציות, שבמסגרתה כולם מנסים לפתור את הקונפליקטים המשותפים תוך תלות הדדית באחרים [...] עבודתנו אכן קשה, אך מתגמלת מאוד. כל ציוני הדרך לעתיד - אלא אם כן יתרחש הרס מוחלט - מצביעים על התפתחות מהירה זו, אשר במבט לאחור משנת 2000, המחצית הראשונה של המאה העשרים עשויה בהחלט להיראות כה רחוקה, כפי שימי הביניים נראים בעינינו בעת הזו [הדגשות שלי].

ביבליוגרפיה

- Elias, N. (1991). **The Society of Individuals**. Oxford, UK: Basil Blackwell. (2010). **The Society of Individuals** (new edition). Volume 10 in The Collected Works of Norbert Elias: University College Dublin Press. [originally published (1987) as **Die Gesellschaft der Individuen**. Munich: Suhrkamp Verlag.
- Foulkes, S. H. (1964). **Therapeutic Group Analysis**. London, UK: George Allen.
- Freud, S. (1916). **Introductory Lectures on Psychoanalysis**, in James Strachey (ed.), The standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud (1963), Vol. 16.
- Lavie, J. (2011). **The Lost Roots of the Theory of Group Analysis: 'Taking Interrelational Individuals Seriously!'**, *Group Analysis*, Vol 38(4): 519-535.

הקבוצה כמצע (Matrix)¹ לחיים המנטליים של היחיד

ס"ה פוקס (S. H. Foulkes) תרגום: מיכאל שוסטר

מאמר זה נכתב לבקשת העורכים לכבוד הגיליון הראשון של הסדרה השנתית החדשה. גיליון זה הוקדש לזכרה של אסיה קאדיס (Asia Kadis), שהייתה מנהלת התרפיה הקבוצתית במרכז ללימודים מתקדמים בבריאות הנפש בניו יורק. פרט לעמיתים הפרטניים שקיימו קשר קרוב עם תחום האנליזה הקבוצתית בלונדון, קאדיס וכמה מעמיתיה במרכז ללימודים מתקדמים היו כנראה בעלי התפיסה הקרובה ביותר לזו של פוקס בארצות הברית.

המאמר האחרון שכתב פוקס (ראו פרק 28) הופיע בגיליון משנת 1977 שהשתייך לאותה הסדרה. גיליון 1978 הוקדש לזכרו, והכיל מאמרים על פוקס מאת מרטין גרוטיאהן (Grotjahn), מלקולם פיינס (Pines) ומקס רוזנבאום (Rosenbaum), וכן רשימת מקורות.

הרעיון של מטריקס קבוצתי מעורר עניין רב זה זמן, והמסמך הנוכחי הוא הביטוי החשוב והמפורט ביותר של פוקס בנושא.²

כדאי לציין גם שכותרת ההרצאה המקורית הייתה **הקבוצה כמטריקס של חיים מנטליים**. כשפוקס נשא הרצאה בניו יורק ב-1958, הוא גילה שלא הבינו אותו נכונה באשר לחשיבות שייחס ליחיד. הדבר היה כנראה קשור לאי-ההבנה של הקהל באשר לשימוש שעשה במונח "דינמיקה קבוצתית". מאחר שהמאמר יועד לפרסום בארצות הברית, הוא החליט למנוע אי-הבנות אפשריות נוספות ובחר כותרת ארוכה יותר, כדי להדגיש כי המיקוד שלו היה - כמו תמיד - שחרורו של האדם כאינדיבידואל.

[זו הקדמה מאת עורכת אסופת המאמרים אליזבת פוקס, מזכירתו של פוקס ולימים אשתו השלישית, שנכתבה בעצה אחת עם תלמידו וממשיך דרכו מלקולם פיינס]

1 המושג Matrix מתורגם במאמר בשני אופנים: האחד במשמעות מצע, כלומר תשתית שעליה צומחים דברים, כפי שתורגם בעבר בספר של תומס אוגדן **מצע הנפש** (Matrix of the Mind) בהוצאת תולעת ספרים; והשני במשמעות מטריצה, כלומר פיגורציה או קונפיגורציה במבנה רשל רשת דינמית.

2 פרק מתוך, Wolberg, L. R. & Schwartz, E. K. (1973). Group Therapy 197: An Overview. New York, NY: Intercontinental Medical Book Corporation.

הגנות כנגד תפיסה כוללנית ומקיפה

נראה שרבים בעת הזאת מתקשים לקבל את הרעיון שמה שנקרא "הנפש" (The Mind) מורכב מתהליכים אינטראקטיביים בין כמה אנשים קרובים המחוברים זה לזה, ומכונים בדרך כלל קבוצה. ברגע ששני אנשים יוצרים קשר זה עם זה הם יוצרים תופעה חדשה, בדיוק כפי ששני אנשים המשחקים שחמט זה עם זה יוצרים תופעה חדשה, דהיינו, את משחק השחמט [הספציפי] שהם יוצרים [יחדיו]³. כאשר קבוצה של אנשים, ולעניינינו אני מתכוון למספר קטן של אנשים, יוצרים מערכות יחסים אינטימיות, הם יוצרים תופעה חדשה, דהיינו, את השדה השלם של כלל ההתרחשויות המנטליות בין כולם. בהקשר זה דיברתי על "תהליכים שמעבר לאיש" (transpersonal processes), כלומר תהליכים נפשיים שבדומה לקרני רנטגן במרחב הפיזי, חודרים היישר דרך היחידים המרכיבים "רשת" כזאת.

לתופעה חדשה זו שהם יוצרים אני קורא בדרך כלל "הקשר של הקבוצה". אינני מדבר על נפש קבוצתית, מאחר שדיבור על נפש קבוצתית הוא מהותנות (substantivation) של מה שאני מתכוון אליו, והוא לא מספק באותה מידה כשם שדיבור על נפש אינדיבידואלית איננו מספק. הנפש איננה דבר-מה שקיים, אלא סדרה של אירועים שנעים ומתקדמים כל הזמן. ניתן להסביר חלקית את הקושי שיש לאנשים, מתחום הפסיכותרפיה ומחוצה לה, לקבל את ההשערה שלי כבסיס להבנה ולפעולה, בחוסר היכולת והרצון הרגילים ללמוד דבר-מה חדש. לימוד משהו חדש מחייב שינוי כללי בתייחסותו של אדם למספר דברים, לעצמו ולעולם שבו הוא חי. יחד עם זאת, אני מאמין שקיימת התנגדות לגמרי ספציפית לראות בתהליכים נפשיים תופעות מולטי-פרסונליות, התנגדות המבוססת על ההשלכות האישיות ביותר, כמו גם על המסקנות הכלליות ביותר, אם נקבל תפיסה זו כאמת לאמיתה. ניתן להשוות התנגדויות אלה [כלפיי] להתנגדויות שיש כלפי פרויד, כנגד הקבלה וההכרה בתגליות שלו ביחס לתהליכים נפשיים לא מודעים אצל היחיד.

הסיבות האישיות לדעות קדומות אלו יתבהרו, כך אני מקווה, בהמשך דבריי. אך בכל זאת אציין אותן בקצרה כעת. אנחנו יכולים ללמוד בדרך הטובה ביותר על רשתות נפשיות אלו באמצעות הפסיכופתולוגיה: מה שאנחנו יודעים על רשתות נפשיות אלו הוא בעיקר דרך המטופלים שלנו. אם נראה את מטופלינו לא כמי שזקוקים לעזרה למען עצמם בלבד, אלא כחלק בלתי נפרד מרשת שלמה של יחידים הנמצאים באינטראקציה, הרי שבהיבטים מסוימים הם לא יותר מאשר הקורבן או השעיר לעזאזל, או הסימפטומים של שינויים או כשלים ברשת האינטימית של מערכות היחסים האנושיות שלהם. ניתן להיווכח שכאשר מטופלים מתחילים להשתנות באופן

3 המטאפורה של משחק השחמט היא מטאפורה של גורברט אליאס שפוקס לקח והשתמש בה מבלי לציין זאת במפורש. אליאס השתמש במטאפורה זו בספריו, ובייחוד בספר חברת האינדיבידואלים (2010 [1939]) כדי לתאר את הקונפיגורציות הרשתיות הספציפיות שנוצרות במפגשים בין בני אדם. לצד מטאפורה זו אליאס גם כתב על חברת רקדנים שיוצרת פיגורציות דינמיות ייחודיות, ועוד. אחת האנלוגיות המקסימות שאליאס משתמש בה היא הפיגורציות שתוים יוצרים ביצירת מנגינה. כל תו בנפרד נשמע ומהדהד אחרת מאשר הוא נשמע בתוך מנגינה מסוימת

רציני במהלך הטיפול שלהם, הם ייקלעו בדרך כלל לצרות עם אחרים ברשת שלהם. כל האיזון הפסיכופתולוגי של הרשת שלהם היה מבוסס על כך שהמטופלים שלנו יישארו כפי שהם, ולכן שיווי המשקל של אחרים ברשת מאוים כעת.

כל שינוי בכל חלק אינדיבידואלי של רשת כזאת מערער את האיזון שבתוכה. מכיוון שזה נכון לגבי פסיכולוגים, רופאים, פסיכואנליטיקאים ולגבי כל אחד אחר, קיים אינטרס מובנה נגד חשיפתו [של השינוי], שכן הדבר יחייב התייחסות רבה יותר מצד המטפלים למה שקורה ברשתות של המטופלים שלהם, כמו גם למה שקורה ברשתות של המטפלים עצמם. בסופו של דבר, כל הקהילה צריכה לקחת אחריות גדולה יותר על התפרצויות טורדניות כלליות של פסיכופתולוגיה. עקב כך מתקיים אינטרס הגנתי ספציפי מובהק שמכחיש את עובדת התלות ההדדית שנחשפת כאן. הזעקה "אבל כל אחד הוא אינדיבידואל", או "ברור לגמרי שהנפש היא עניינו של הפרט", פירושה במובן זה הוא שכל אחד לעצמו, "אני לא אשם במה שקורה לאדם האחר", בין אם הוא קרוב אלי בעליל ובין אם אני מעורב בחייו בדרכים נסתרות, או אפילו באופן לא מודע".

תקשורת: פסיכואנליזה ואנליזה קבוצתית

כל התופעות בקבוצה טיפולית אנליטית נחשבות לתקשורות פוטנציאליות. ניסוח דינמי זה מבטל את הצורך במושגים הרגילים של הלא מודע המודחק, הגנות וכדומה, הנדרשים באוריינטציה פסיכואנליטית. למותר לציין כי הבחנותי הנוכחיות אינן סותרות או מתכחשות להבחנות [פסיכואנליטיות] אלה. ייתכן שיהיה זה מועיל להשוות ולהנגיד, לפחות בקצרה, את ההשקפה הנובעת מהשיטה הפסיכואנליטית הדיאדית לגבי תהליכים אלה, להשקפה שנובעת מתצפיות אנליטיות קבוצתיות. בסופו של דבר הן חייבות להיות חלק מתאוריה עקבית של האדם במגוון מצבים.

כאשר משווים בין נקודת המבט הפסיכואנליטית וזו של האנליזה הקבוצתית ביחס ליחיד ולתהליכים אינדיבידואליים, מועיל להיעזר באנלוגיה של מיקרוסקופ המגדיל עצמים במידה ניכרת. ההשקפה הפסיכואנליטית מתייחסת לנפש האדם כיחידת ההתבוננות ומנסה להבין את כל התהליכים הנפשיים מבחינת אותה נפש אינדיבידואלית. צורת התבוננות זו מועילה במיוחד למטרות הספציפיות של אותה השקפה, כלומר לניתוח האנכי של היחיד, במובן כרונולוגי והיסטורי. לפי הגישה הפסיכואנליטית, קשרים חדשים נוצרים בעיקר באמצעות העברה ובאמצעות תגובות-הנגד של העברה מצד האחרים באינטראקציה, שפועלות יחד כמחוללי שינוי ביחסים החדשים שנוצרים. פירושו של דבר, אם כן, הוא שניתן להבין אותם כתוצאה של הקשרים המשפחתיים המקוריים של כל אדם.

לעומת זאת, ההשקפה האנליטית הקבוצתית תטען כי כל התהליכים האינטראקטיביים הללו פועלים בשדה מנטלי מאוחד שהיחידים הם חלק ממנו. לפיכך, זוהי שיטה להתבוננות

ולהשגת השפעה יעילה במובן האופקי - כלומר לאור תכונות האופי והתגובות של המשתתפים בכאן והעכשיו של החיים בהווה. הנקודה שאני מבקש להדגיש היא שרשת זו היא מערכת נפשית [שפועלת] כרשת שלמה, ולא מערכת לאינטראקציה חברתית שנכפית מלמעלה, שבה נפשות יחידניות [ומבודדות] יוצרות אינטראקציות אלה עם אלה. זהו הערך המוסף של חשיבה במונחים של תפיסה שאינה תוחמת את הנפש, מעצם הגדרתה, לאדם יחיד.

כאנליטיקאים קבוצתיים איננו שותפים להנגדה הפסיכואנליטית בין מציאות פסיכולוגית "פנימית" לבין מציאות פיזית או חברתית "חיצונית", שהן תפיסות הגיוניות מבחינת הפסיכואנליזה. מבחינתנו כאנליטיקאים קבוצתיים מה שבפנים הוא בחוץ - ה"חברתי" אינו חיצוני אלא גם מאוד מאוד פנימי, והוא חודר אל ליבת ההווה הפנימית ביותר של אישיותו האינדיבידואלית של האדם. המציאות "האובייקטיבית" החיצונית אינה ניתנת להפרדה מההווה של חיה או בן אנוש, ולמעשה היא איננה נפרדת מהאינדיבידואל שזהו עולמו, ולכן היא גם חלק מהמציאות הפסיכולוגית שלו. המציאות החיצונית יכולה להתחבר בהרמוניה מלאה עם המציאות הפסיכולוגית, או כפיצוי והשלמה שלה, או בסתירה כלפיה - לדוגמה, בתהליכים מקטבים כמו השלכה - אך היא תמיד משפיעה עליה. מצד שני, יש לראות את נקודת המבט הפסיכואנליטית גם כהפשטה מכוונת, כאשר הפרט מופשט במכוון ומבודד מהקשרו. במקום זאת, לעיתים קרובות נקודת המבט הפסיכואנליטית נחשבת לאמת מוחלטת, כתיאור של תצפית פשוטה ואמיתית של כל אדם יש נפש משלו. שני השיקולים אפוא אינם סותרים זה את זה, נהפוך הוא - הם משלימים. השאלה איזו מנקודות המבט היא המועדפת תלויה בנסיבות או במטרת ההתבוננות, וכן באינדיקציה לפעולה הנדרשת. באופן אישי אני מאמין שההשערה המולטי-פרסונלית של הנפש קרובה יותר לאופיין האמיתי של התופעות.

ממש כפי שאיני מטיל ספק בקיומה של הנפש, כך איני מפקפק בקיומו של היחיד. היחיד קיים לא רק בתודעה שלו ובחוויה שלנו, אלא גם הגוף שלו הוא ללא ספק ישות קוהרנטית אינדיבידואלית. בדומה לכך, גם בקבוצות שלנו היחידים מגיבים זה לזה, מפגינים את האינדיבידואליות שלהם, מפתחים רעיונות ופנטזיות משלהם לגבי הקבוצה, המטפל, חברים משותפים מסוימים וכן הלאה. אף על פי כן, המחקרים וההתנסויות שלי בקבוצות אנליטיות הביאו אותי להבחין בקיומה של מטריצה מנטלית על-אישית (suprapersonal), ולהעלות השערות ותאוריות בנושא. אני יכול לנסח זאת בפשטות: חשבתי לעצמי, "איזו מורכבות עצומה של תהליכים ופעולות ואינטראקציות מתקיימת בין שניים או אפילו שלושה מהאנשים האלה, או בין האנשים האלה ובני, או בין שני אנשים ביחס לשלושה אחרים וכן הלאה. איזו מורכבות עצומה, כמעט בלתי נתפסת ובלתי ניתנת לפירוק אפילו בתאוריה, והכול בו-זמנית. איך בכל זאת הם יכולים להבין זה את זה כך שהם יכולים, במידה מסוימת, להתייחס למובן משותף והגיוני של המתרחש? הם עוברים, בדרך משמעותית, מנקודה א' לנקודה ב', ואותו דבר נכון לגבי".

אם כן, חשבתי: "מה באמת קורה כאן, מה אני באמת עושה?". מצאתי כי התאוריה הישנה, התופסת זאת במונחים של יחידים ושל האינטראקציה שלהם כנפשות של יחידים אחרים

הסגורות בכל גולגולת, ושמקיימות אינטראקציה מורכבת ביותר עם הנפשות האחרות - תאוריה זו הקשתה עליי מאוד להבין דברים. יתרה מזאת, היא הציבה פסאודו-בעיות רבות שלהן אין תשובות מספקות. במקום זאת, הנחת המוצא שלי היא שאפילו קבוצה זו של זרים גמורים המשתייכים לאותו מין, ובאופן צר יותר לאותה תרבות, חולקים מטריצת יסוד מנטלית, ואליה נוספים בעקביות ההיכרויות הקרובות יותר וחילופי הדברים האינטימיים יותר שביניהם, וכך הם יוצרים מטריצה דינמית עדכנית ומתפתחת.

לא ארחיב להלן את המושג "מטריצה" מעבר להגדרה שלה כמבנה המשמש לראיית כל התהליכים השונים שתיארתי - לדוגמה מיקום [ברשת], או חזית ורקע - כפי שהם פועלים ברשת התקשורת האינטראקטיבית הזו, המטריצה. ראייה זו מאפשרת לי לומר שתהליכים מנטליים, ולא אנשים, הם אלה שמקיימים ביניהם אינטראקציה. ארצה לומר כמה מילים כדי למנוע אי-הבנות בעניין. תהליכים נפשיים כשלעצמם אינם יכולים לקיים אינטראקציה, אך איש לא יטיל ספק - אם להשתמש בדוגמה פשוטה - שהומוסקסואל אחד מזהה הומוסקסואל אחר עוד לפני שהם יודעים כל דבר אחר איש על רעהו, ובאופן אינסטינקטיבי, כמו שאומרים; ושדיסט ומזוכיסט מקיימים אינטראקציה, משלימים זה את זה ומגיבים זה לזה בזיקה מסוימת, לפני שהם מודעים לכך בעצמם. ועדיין, אין פירושו של דבר, למעט בתאוריה, שאפשר לפשט תהליכים או כוחות אלה (והם הרבה יותר מורכבים מהדוגמאות שלעיל) לישויות עצמאיות בעלות פעולות משל עצמן. בסופו של דבר, מדובר באנשים שלמים שמתקשרים עם אנשים שלמים.

באומרי שתהליכים נפשיים מקיימים אינטראקציה ביניהם, אני מתכוון לאינטראקציה הסלקטיבית המתרחשת באופן בלתי אישי, אינסטינקטיבי, אינטואיטיבי, בעצם באופן לא-מודע, בהתאמה לקונסטלציה הפנימית ולנטיות של הנוגעים בדבר ואשר קובעים את האינטראקציה ביניהם. את הייחודיות המעניינת והחשובה ביותר - החיבורים בין תהליכים אלה, אשר למעשה מכילים את כל הפסיכופתולוגיה בפעולה חיה - אני מכנה "תהודה" (resonance). לפעמים האדם היחיד מודע לה. יחסי הגומלין הכוללים של היחידים הם למעשה תוצאה של זיקות או אי-זיקות של אינסטינקטים, רגשות, תגובות מסוגים שונים, נטיות אופי של היחיד, לדוגמה. בה בעת, קיימת פרשנות בלתי מודעת לתגובות אלה על אותו בסיס. בעיקרון, הדבר נותן לקבוצה לכידות ומשמעות עבור כל אחד מהמשתתפים, אפילו אם כל אחד מהם אינו מודע לכך או איננו מבין זאת באופן מושכל.

ההקשר הקבוצתי

כדי להבין ולהמשיך לתאר את מה שאני עושה, ומהם המחשבות והרעיונות המנחים את פעילותי, אדבר על ההקשר הקבוצתי. חשוב לציין שבקבוצת האנליזה הסטנדרטית, היחידים עומדים בקדמת הבמה וההקשר הקבוצתי הוא רק הרקע שעליו אנו מבססים את ההתערבויות והפרשנויות שלנו. היחיד הוא שנמצא במרכז ההליך. התבוננות זו בכלל מהלכי הקבוצה גורמת

לאי-הבנות תכופות באשר להזנחה של היחיד. רעיון ההקשר הקבוצתי אינו מהווה איום כזה. התיאור האמיתי של מה שאני עושה הוא ניתוח האינטרס של כל פרט, אך בהקשר הקבוצתי. לשם כך אני לא משתמש בתהליכים רק כשהם מגיעים אליי, אלא כשהם מגיעים לכולם, כלומר בסך כל התהליכים הפועלים בקבוצה. כדי לעשות צדק עם העובדה ששדה פעולה מנטלי זה כולל במידה רבה את הפרט אך גם חורג מהגבולות שלו, השתמשתי במונח "תהליכים טרנס-פרסונליים". תהליכים אלה עוברים דרך היחיד, אם כי כל יחיד משכלל אותם ותורם להם, ומשנה אותם בדרכו שלו. עם זאת, הם עוברים דרך כל היחידים חברי הקבוצה - בדומה לקרני רנטגן במרחב הפיזיקלי.

ייתכן שההמחשה של תפיסה זו באמצעות אנלוגיה מתחום הביולוגיה אינה מופרכת מעיקרה, שכן תאים אכן קיימים. לפתולוגיה תאית יש משמעות, ואנחנו יכולים להסתכל על התהליכים המתרחשים מנקודת המבט של אותה פתולוגיה תאית. אם התא מייצג את היחיד, האופן שבו אני מסתכל עליו יתאים יותר לביולוגיה מולקולרית שפועלת על כל תא בודד, אך אין פירושו של דבר שהתא הבודד אינו מתנהג בפתיחות וביצירתיות בתהליך הכולל.

לפיכך, פסיכולוגיה אינה "אינדיבידואלית" או "קבוצתית" אלא בהפשטה; איננו יכולים לדבר על היחיד ללא התייחסות לקבוצה, וכן לא ניתן לדבר על קבוצה אנושית שאינה מורכבת מיחידים. שניהם, אם כן, הם הפשטות ככל שהדבר קשור לפסיכולוגיה של האדם כמכלול.

כדי לראות משהו בכללותו, אני מאמין שעלינו לראות אותו ביחס למכלול גדול יותר, כדי שנוכל לצאת מחוץ לדבר שאותו אנו רוצים לראות. לדוגמה, אפשר לבחון קבוצה גדולה רק תוך התייחסות לקהילות גדולות ממנה, או תוך התייחסות למנהיגיה או למשימתה. אפשר לראות קבוצות קטנות יותר כמכלול רק ביחס לקבוצות אחרות. זה מה שעולה בדעתי כאשר אני אומר שבקבוצות הטיפוליות שלנו הקבוצה עצמה היא האופק. ניתן להבין את הקבוצה ככזו רק מתוך עצמה. ככל שאנו עצמנו נכללים בקבוצה, איננו יכולים לראות בה מכלול אלא ביחס לעצמנו, ואנחנו גם לא צריכים להתייחס אליה דרך קבע כמכלול. מצב שבו יש משמעות להתייחס לקבוצה כמכלול הוא, לדוגמה, כאשר המנחה, האנליטיקאי, מעוניין להצביע על תגובה מסוימת לתפקיד שלו, או לתגובות משותפות ביחס לעצמו או לחבר אחר בקבוצה. הקבוצה הטיפולית הקטנה, המונה באופן מיטבי שבעה עד תשעה אנשים, היא הסיטואציה המועדפת לראות את האנשים המרכיבים את הקבוצה הזו כמכלול, במעגל. עם זאת, כפי שצוין, מצב קבוצתי זה מדגיש את האינטראקציה הפנימית, חוצה את גבולות היחיד של מה שנחשב בדרך כלל לפנימי, תוך-נפשי, ומראה שהוא משותף לכולם.

כשמדברים על פסיכולוגיה או פסיכופתולוגיה, כדאי שנחשוב על סך הכול המורכב שמקיף ומכיל את כל התהליכים הפסיכולוגיים בכל סיטואציה שנבחרת. אנו יכולים להתמקד בקבוצה כולה או בכל יחיד או יחידים ביחסי הגומלין הספציפיים שלהם: כל מה שקורה הוא בעל משמעות מכל נקודת מבט, והמשמעויות השונות משתלבות זו בזו. אין מדובר במצב שבו נקודת מבט אחת נכונה והשנייה שגויה. הדבר דומה יותר לצילום מזוויות שונות. תמונה

אחת עשויה להיות טובה יותר למטרות מסוימות והאחרות פחות טובות, אך כולן מראות מה נכון מהזווית שבה צולמו. עם זאת, תמיד יש להגדיר את התהליך מתוך השדה הכולל. נראה שאפשר להבין קשר זה בצורה הטובה ביותר כדימוי של דמות ורקע, כפי שצוין לעיל. דמות שבה אנו בוחרים להתבונן במיוחד, זו שאנו מתמקדים בה, או כזו שבתצפית אובייקטיבית דוחפת את עצמה לקדמת הבמה.

תאוריית הרשת הקבוצתית

דיברתי על הרשת הבין-תקשורתית, האינטראקטיבית, שבתוכה שזור היחיד, ועל תאוריית הרשת הקבוצתית של הנורוזה. אני לא מזהה מושג זה במלואו עם מושג המשפחה מסיבות שאסביר כעת, אם כי חקרתי ופעלתי במסגרת רשתות משפחתיות עוד לפני שטיפול משפחתי היה קיים. המשפחה המקורית היא אכן הרשת הראשונית שבה נוצרת אישיותו של המבוגר העתידי, וכל הפסיכואנליזה איששה ואימתה זאת מעבר לכל ספק סביר. כשמתבוננים על הרשת המשפחתית כקבוצה, ניכר כי היא פועלת כתצורה שלמה, מורכבת וסבוכה. יש לה ציר אנכי שמצביע על העבר - ההורים, ילדותם של ההורים ויחסי ההורים עם הוריהם, וכל אלה נכנסים לליבה הפנימית ביותר של הילד המתעצב.

אנו יודעים כי אירועים אלה מכוסים באמנזיה אינפנטילית ובמובן זה לא-מודעים באופן דינמי, במיוחד בנוגע לאינסטינקטים הקשורים למיניות בילדות. עם זאת, ליבת האגו והסופר-אגו שנבראים - לדעתי כבר מראשית החיים - גם הם לא-מודעים בחלקים המהותיים שלהם, אם כי אינם מודחקים. הם לא-מודעים מכיוון שהערכים החדורים בהם, היחס שלהם לעולם ולאובייקטים, כל הדרכים לביטוי עצמי, לנשימה, לשינה, לערות, לשעשוע, לדיבור, כלל ההתנהגות של היחיד - כל אלה הושפעו השפעה מכרעת מהקבוצה המשפחתית המקורית. היחיד אינו מודע לכך מאחר שהוא משוכנע, בדרך כלל, שדרכו להרגיש, לחשוב, היא הדרך הטבעית והנכונה, וכי השפה שלו היא השפה שבה מדברים כולם. הייתי רוצה להזכיר לכם קטע שכתב מארק טוויין: "האם הצרפתיים אנושיים?" שואלת דמות אחת את השנייה. השנייה משיבה: 'הו, כן, הם אנושיים'. 'אז מדוע הם אינם מדברים כבני אנוש?'".

לפיכך, זו אחת ההתקדמויות הגדולות בגישה אנליטית כלפי יחידים שנמצאים בקבוצות, שחברי קבוצה מתחילים בעצמם לראות כיצד אנשים אחרים בקבוצה צוחקים על דברים שונים, מרגישים אחרת, שונים זה מזה - ועדיין אין סיבה לשפוט סוג מסוים של התנהגות כטוב או כנורמלי יותר מאחר, למעט, שוב, מסיבות שיש להן תוקף בקהילה הגדולה יותר, בתרבות הכללית שבה חיים אותם אנשים. בשוני שקיים בין אנשים טמונה הייחודיות האמיתית שלהם.

באשר לאופן שבו האדם המתפתח מתנהג בשלבים מאוחרים יותר בחייו, אנחנו יודעים שההשפעות המוקדמות עליו ממשיכות להתקיים באופן נורמלי, כפי שהסברתי זה עתה, אך גם מתפתחות להפרעות, אם קיימות, למשל, כמיהות או טראומות בלתי פתורות, המתבטאות

בהעברה ובחזרה כפייתית. הדבר נכון בין אם אנשים שוכבים על ספה, יושבים על כיסא מולך או יושבים במעגל. מאוחר יותר [בהתפתחות], אנו רואים כי היחיד בסוג התרבות המערבית שלנו חי את חייו בקבוצות קטנות או גדולות יותר, שגודלן דומה במידה רבה לקהילה השבטית הקדומה המונה כמה מאות אנשים. רשתות חיים נוכחיות אלה של בני אדם משמעותיות עבור כל יחיד. כשבוחנים את רשתות החיים הנוכחיות הללו בפעולה, נראה שיש להן חפיפה מסוימת עם המשפחה, אם כי הן אינן זהות לה בהכרח. הן כוללות חברים, יריבים, אנשים בעמדות עליונות או נחותות, בעלי חיים ואף חפצים דוממים. באחת הקבוצות שלי, החתולה שהשאירה האם שנפטרה לבת שלה - המטופלת שלי - הפכה לאובייקט חשוב במיוחד.

כאשר אנחנו בוחנים קבוצות חיים כאלה את האנשים שאיתם המטופל חי בהווה - וכולנו חיים את החיים העכשוויים שלנו בקבוצות מעין אלה - אנו מוצאים שרק מספר מוגבל של אנשים נשארים משמעותיים עבורו לאורך זמן, ושמספר מוגבל, אולי לא אותם אנשים בדיוק, משמעותיים עבורו בעיקר בהקשר לקונפליקטים מסוימים. אם אנחנו בוחנים קבוצות חיים אלה, בין אם בחדר הטיפולים או בחיים עצמם, אנו מתייחסים אליהן כאל קבוצה באופן מסוים, שלא כאן המקום להרחיב לגביו.

בעיקרון, טיפול משפחתי או קבוצתי כזה של הקבוצה הטבעית עצמה הוא עוצמתי ביותר ויכול להצליח מאוד. עם זאת מצאתי שבאופן כללי, ברור מאליו שאי אפשר להקים קבוצות כאלה. הקונפליקטים והסיבוכים גדולים מדי. המגבלות טמונות בהתנגדות לשינוי שיש לחברים באותן רשתות משמעותיות, ובייחוד אצל המטופל, באופן מודע ובאופן לא-מודע. לעיתים קרובות הם אינם נוטים להיות כנים וגלויים אלה עם אלה ולחשוף את סודותיהם. בקצרה, אפוא, קבוצת חיים טבעית זו - חשובה ככל שתהיה - היא אולי הכלי הדיאגנוסטי והפרוגנוסטי החשוב ביותר בכל סוג של פסיכותרפיה אנליטית.

קבוצה זו, בהגדרתה, נתפסת כקבוצה גם אם נפגשים איתה לצורכי אבחון רק מספר פעמים מועט. כך גם לגבי קבוצה מתפקדת של אנשים, קבוצת משימה, אם וכאשר הטיפול בה כקבוצה הוא לצורך התפקוד הקבוצתי שלה. קבוצת כדורגל או קבוצת מנהלים בקונצן תעשייתי הן דוגמאות לקבוצות שנמצאות בחזית הטיפולית. וגם אם נכון שבמקרים אלה היחידים עוברים לרקע, הרי שאם נצליח לשפר את החיים ואת האווירה הכוללת בקבוצה מסוג זה, גם היחידים המרכיבים קבוצה זו ישתנו וירוויחו, לעיתים קרובות בדרכים מפתיעות למדי.

עם זאת, הסוג השלישי של הקבוצה - הקבוצה האנליטית במובנה הספציפי - הוא הסוג המועדף אם ברצוננו ליישם גישה אנליטית בצורתה האינטנסיבית והיעילה ביותר על היחידים במעגל, ודרך כל אחד ואחד מהם. קבוצה זו מורכבת מזרים שאין ביניהם כל קשרים במציאות, הנמנעים לחלוטין מיצירת קשרים מסוג זה, ומתקיימת תחת תנאים אנליטיים.

אציין לפחות שתיים מהתובנות המעניינות שלי מחקירת הנושא: (1) אני מרוצה מכך, כפי שניתן היה לצפות, שתאוריית הרשת תופסת לגבי כל יחיד באשר הוא, וגם לגבי כל אחד מהמטופלים

שלנו אם נטרח לשים לב לכך; (2) נראה כי הדרך הטובה לחקור את שלושת המצבים הקבוצתיים, או את הרשתות הקבוצתיות שנדונו לעיל, היא באמצעות האינטראקציה ביניהן שבאה לידי ביטוי בקבוצה אנליטית. עניין מיוחד טמון באופן שבו הן נשזרות אחת בשנייה, וספציפית גם באופן שבו רשת החיים העכשווית נכנסת לתוך התהליך הטיפולי ככל שהוא מתקדם.

משחק פדגוגי ומציאות בית-ספרית: לקראת פדגוגיה טיפולית ומשחקית

חיים מויאל ושני תורג'מן

משחק הוא יצירה בתוך הקיים, חיפוש עצמי, חיפוש אחר משמעות ומצב של התהוות העצמי. (אמיליה פרוני, 2017, עמ' 329)

במאמר על לקחי משבר הקורונה במערכת החינוך (דה מרקר, 15.5.20), טוענת רינת פניגר-שאל שהמעבר החד והפתאומי ללמידה מקוונת העלה שאלה יסודית הנוגעת למהות החינוך: מהו תפקיד המורה? אם תפקידו להעביר ידע, קשה מאוד לעשות זאת דרך מפגש וידאו בתוכנת הזום. אולם המורים שאותם היא ראינה הציעו הגדרה שונה לתפקידם: "יצירת קשר משמעותי עם התלמידים ותמיכה בכישורים הרגשיים והחברתיים שלהם". נשאלת השאלה אם יש באמת סתירה בין התפקידים האלה? האומנם למידה מנותקת מכישורי החיים והרגש, או שאולי טמון בהם מפתח להגיע אל התלמידים באופן אחר, שאינו רק "תומך" או "מדריך"? במאמר הנוכחי אני מבקש לבחון שאלות אלה דרך השימוש במושג המשחק כפי שטבע אותו דונלד ויניקוט: "המשחק מהווה נקודת חיבור בין התפקיד החינוכי למשמעות הטיפולית של הלמידה" (משחק ומציאות, 1971, 69).

מאמר זה נכתב כחלק מהצורך הדחוף לאמץ את גישת הפדגוגיה הטיפולית כבסיס לחידוש פניו של בית הספר בעידן הנוכחי ולשינוי היחסים בין מורים, תלמידים והורים במערכת החינוך. מושג זה עושה שימוש בעולם התוכן הטיפולי במטרה להעניק עומק ומשמעות רבה יותר לפעולה החינוכית. המאמר מתמקד במושג המשחק, שהוא אחד המרכיבים הפדגוגיים בתפיסה זו. לטענתי, מושג זה ניצב בלב היחסים בין המורה לתלמיד ובבסיס ההוראה הבית-ספרית, ולמעשה הוא אחת מצורת הלמידה העיקריות בחיים האנושיים. אף כי המשחק נתפס על פי רוב כפעולה שמשתייכת להפסקה ולא לשיעור, במאמר זה אטען שהמשחק מהותי ללמידה עצמה ומהווה מפתח למעבר מגישת הלמידה כצבירה של ידע לגישת הלמידה כיצירת ידע מתוך חוויה והתפתחות.

האדם המשחק

משחק הוא אחד המושגים המרכזיים והבסיסיים ביותר של התרבות האנושית, והוא זכה בשנים האחרונות לשלל מחקרים וניסיונות להגדרה בהקשר פדגוגי (בקר ודויד, 1998; האם, 2006; בנטוב וברוך, 2016). המשחק מתקיים גם אצל בעלי חיים, אך יש לו תפקיד מיוחד בחברה האנושית. ההכרה בערך החינוכי-פדגוגי של המשחק החלה כבר ביוון העתיקה, שם התפתחה

ההבחנה בין משחק כשעשוע (game) לבין משחק כזירה להתפתחות ורכישת כישורים (play). הגישה הראשונה הדגישה את המשחק כפעילות פנאי, הנאה רגעית שאינה מכוונת מטרה, ואילו הגישה השנייה ראתה במשחק אמצעי לפיתוח הקשר שבין היחיד לחברה, מסגרת המאפשרת ליצור ולעצב סמלים בכוח הדמיון. לאור תפיסה זו, אריסטו ואפלטון שיבחו את ערכו החינוכי של המשחק "הרציני", זה שמסייע לילדים ולצעירים לסגל תכונות אופי וכישורים תבוניים, לעומת המשחק המאולתר המשרת את הרגש בלבד. הבחנה זו עברה גלגולים רבים לאורך השנים במסגרת ויכוחים פדגוגיים ופילוסופיים על משחק בימי הביניים, כולל התפתחות של המחשבה הסכולסטית כסוג של זירת משחקים (שורץ, 2010), וזכתה למשמעות חדשה בעת המודרנה. במחשבת הנאורות, וביתר שאת מאז המאה התשע-עשרה, המשחק לא נתפס עוד כמערך חיצוני למציאות אלא כביטוי לממדים הפנימיים העמוקים שלה.

כך למשל, הפילוסוף והמשורר הגרמני פרידריך שילר כתב: "האדם משחק רק בשעה שהוא אדם במלוא משמעותה של המלה, והוא אדם שלם רק בשעה שהוא משחק". בכך הוא דחה את ההפרדה המלאכותית בין תבונה לרגש במשחק, ובמקומה הציע את ההבחנה בין משחק "אותנטי" ו"אינסטרומנטלי". לגרסתו, מה שמאפיין את המשחק אינו הבריחה מן המציאות, אלא היותו מעין מרחב ביניים המאפשר חיבור בין העולם החיצוני לעולם הפנימי באמצעות החוויה והערך המתגבש בעקבותיה. גישה דומה פיתח ההיסטוריון יוהאן הויזנגה בספרו "האדם המשחק" (1984): הוא ראה במשחק עיקרון יסודי של התמודדות עם המציאות, ובתרבות האנושית זירה של משחקים המפתחת טקסים ומוסדות מודרניים - לדוגמה ספורט או טקסים לאומיים - ובכך פותחת אפשרויות לדמיון ולפעול בעולם הממשי. רעיון דומה מזוית פסיכואנליטית ניסח זיגמונד פרויד, אשר ראה במשחק מרחב של הממד הליבידינלי של הנפש, וביטוי הכרחי לשלבי התפתחות האני. בעקבות פרויד הציעה מלאני קליין לראות במשחק טכניקה לעיבוד של קונפליקטים פנימיים. גם אריק אריקסון הכיר בתפקידו המרכזי של המשחק בתהליכי החינוך והחברות, וטען כי המשחק הוא חלק מהתהליך התפתחותי הזהות העצמית. הוא הדגיש כי המשחק הוא פעולה משחררת שנועדה לחזק את כוחות האני של המתבגר ולהכין אותו ליצירת קשרים הדדיים עם סביבתו. גם בהגות הפמיניסטית תופס המשחק מקום מרכזי, הן בתהליכי התגבשות הזהות הנשית והן ביכולת לערער על דפוסים תרבותיים מדירים ועל מגבלות מגדריות, הן במחשבה המודעת והן במסגרת הלא-מודעת התרבותי (גיליג, 2000).

מכאן לא רק שלמשחק תרומה משמעותית לאדם ולתרבות, אלא שהימנעות ממשחק או קטיעתו עלולה לפגוע בתהליך ההתפתחותי, להקשות על ההתמודדות עם דחפים סותרים ולערער את הקשר של הילד לעולם. מזוית זו, כל פעולה פדגוגית המבקשת לקדם את התהליכי הצמיחה של האני ואת תהליכי ההתפתחות שלו נדרשת להבנה משחקית של האישיות ולכלים המאפשרים לפתח את אותן נקודות חיבור בין דמיון ומציאות. יתרה מזאת, היא מאפשרת לרתום את פעולת המשחק למשימות של למידה והתפתחות על ידי כך שהיא הופכת אותה למרחב של התנסות והתחברות פנימית.

על הרקע הזה אני מבקש לתאר את תרומתו הייחודית של הפסיכואנליטיקאי הבריטי דונלד ויניקוט (1896-1971), ממשיכם של פרויד וקליין, שהיה לא רק פסיכולוג משפיע אלא גם אחד ההוגים הפדגוגיים המרכזיים של המאה העשרים. בעזרתו אבקש להציע עקרונות לפדגוגיה טיפולית מבוססת-משחק.

המשחק כמרחב מעברי

במרכז גישתו של ויניקוט עומדת הטענה שחינוך שאינו מאפשר מרחב חופשי ויצירתי להתפתחות יביא לגיבושו של "עצמי כוזב". ויניקוט טבע את המושג "אם טובה דיה" שלימים התפתח גם ל"מחנכת טובה דיה", לא כפשרה בין דרישות ההורים ורצונות הילדים, אלא כהבנה של הצרכים השונים שלהם וההכרח ליצור מרחב בונה שנותן מקום וערך לשונות הזאת.

על פי ויניקוט, למשחק משמעות מרכזית לאורך כל שלבי ההתפתחות בחיי האדם: "כשהוא משחק, מתפעל הילד תופעות חיצוניות בשירות החלום, ומטעין תופעות חיצוניות נבחרות במשמעויות חלום וברגשות חלום. למשחק יש מקום וזמן, הוא לא פועל בחלל ריק". המשחק קשור למתח הבסיסי בין החוויה הסובייקטיבית של הצורך להיות בשליטה לבין העולם החיצוני, שהוא מאיים ובלתי נשלט. באמצעות המשחק הילד יכול לדמיין שקופסת נעליים היא תיבת אוצר, או שדלת מחסן היא שער לעולם קסום. באופן הזה יוצר הילד מרחב ביניים בעל חוקים מגובשים הנתון לשליטתו, ומסייע לו להתמודד עם הפער שבין התחושות והצרכים הפנימיים שלו לבין העולם והמציאות. את המרחב הזה מכנה ויניקוט "מרחב פוטנציאלי". לגישתו, מה שמאפיין את המשחק הוא היחס החדש לאובייקט, שאותו הוא מכנה "אובייקט מעבר". במשחקים של ילדים, הוא טוען, ניתן לראות מרכיבים של אובייקטי מעבר במשמעויות העמוקות שלהם: לא רק פנטזיה אלא ביטוי לצורך קונקרטי, ליצירת נרטיב ומשמעות בין הקול הפנימי לבין הקיום של האחר. הילד כמו אומר לעצמו "כאן במשחק אני יכול להיות עשיר, על אף היותי נטול אמצעים, כאן במשחק אני יכול לנצח את הוריי ואת אחיי ולראות אותם בגובה העיניים". כלומר, המשחק מאפשר את היכולת לחיות בשני ממדי זמן, מציאות ודמיון, וביניהם ב"מרחב המעברי" המאפשר התמודדות עם המתח ומניב צמיחה והתפתחות.

המשחק כמרחב פוטנציאלי הוא אזור חופשי שבו יכולים להתקיים בעת ובעונה אחת ניגודים רבים, בהם סדר ואי-סדר, יצירה והתהוות, שבירה של גבולות וקיום חוקים בתוך חוקים, ויצירת קומבינציות וקשרים חדשים מתוך המציאות והדמיון. המשחק משמש כאקט של יצירה לכל אורך החיים: כפי שילד משחק בחפץ ומעניק לו משמעות חדשה, כך נער בוגר מפתח חיבור לרעיונות, חלומות או מוסדות חברתיים ודרכם הוא מדמיין לעצמו עתיד. מכאן שהחוקים של המשחק אינם מגבילים את החופש אלא להפך - הם נתפסים כשמירה וכהגנה מפני הפוטנציאל ההרסני של המשחק הספונטני, וכאלטרנטיבה לסמכות ההורים או דימוי ההורים.

נוסף על כך, כבר אמרו רבותינו כי "לא טוב היות האדם לבדו", והאמירה הזו נכונה גם ביחס למשחק: המשחק אינו יכול להישאר לאורך זמן במרחב מדומיין סגור ופרטי. מתוך המשחק צריך להיווצר האחר, בין אם הוא נוכח או איננו. הוא נוגע ליחסים עם העולם החיצוני, ולא אמור להיות תחליף לפעולה בתוך המציאות. ויניקוט אף טען כי היכולת לשחק, כלומר לדמות את עצמך במצבים חברתיים שונים, מתבססת על הידיעה הברורה שיש מישהו הנמצא איתך ומסוגל להיענות בכל רגע נתון לכל מצוקה או משבר. המקור למרחב המעברי הוא המשחק בשניים, אותה החזקה הורית של אימא ואבא, המצריכה פיתוח סיטואציות מדמות-מציאות ומשחקי תפקידים מגדלים. המשחק מקדם אכפתיות, דאגה והתאמת צרכים, ומעורר עיסוק תמידי ברגשות ובמחשבות המופנים כלפינו וכלפי האחרים המשחקים. במקרה שלנו כמחנכים אפשר לראות כי הכישורים החברתיים, התמיכה הרגשית והקשר אל התלמיד הם כולם יסודות של המשחק במשמעות זו. מכאן שמהמשחק הוא צורה יסודית של פעולת החיים (living), ועל כן חלק גדול מהעבודה הפדגוגית היא פשוט לאפשר לילדים לשחק. על כך אפרט בחלק הבא.

המשחק ככלי פדגוגי

מה משמעותו של חינוך כמשחק מבחינת המורה? כיצד משחק אמור לשמש כלי פדגוגי בבית הספר, על האילוצים הארגוניים שלו? דמיינו לעצמכם למשל משחק תפקידים שבו נער הלומד בכיתה אתגר הופך להיות המורה: המורה מחליף איתו תפקידים ויושב כאחד התלמידים, כולם משתפים פעולה, והתלמיד צריך להעביר את השיעור. תחשבו כמה עוצמה, כמה ייחודיות, כמה אפשרויות מתפתחות בתוך משחק תפקידים פשוט זה. דוגמה נוספת: בכיתה בבית ספר יסודי מתבקשים התלמידים לדמיין כיצד תיראה כיתה העתיד. איזו מקצוע ילמדו? מה תהיינה שיטות ההוראה? מה יהיו הכללים בבית הספר העתידי הזה? תחשבו איך דיון כזה יכול לחבר את התלמידים לא רק למחשבות על עתידם, אלא גם לגרום להם להבין את הנוהלים והמטרות של בית הספר הנוכחי, ולהבין טוב יותר את "כללי המשחק" הנהוגים בו.

אם לחזור אל ימי מגפת הקורונה וההתנסות בלמידה מרחוק, אני רוצה להציע לחשוב על המשחקיות אשר מאפשרים המדיה והמסכים. ידע כשלעצמו ניתן לרכוש גם באופן עצמאי ברשת, אך למידה משמעותית כרוכה במשחק שמחייב קשר עם עוד אדם או קבוצה. היא מחייבת קבלה של כללים מסוימים, ועם זאת פותחת גם אפשרויות משחק בתוכם. באופן הזה, המשחק מביא לידי ביטוי חלקים באישיות - תחרותיות, עניין, יצירתיות, יזמה, שיתוף פעולה, בחירה ועוד - ובכך יוצר מרחב שונה שבו מתאפשרת צמיחה.

לסיכום נחזור לשאלה שהטרידה רבים בימי הקורונה, בדבר תפקידו של המורה: נראה כי למשחק תפקיד מרכזי בהבנת תפקיד המורה - הוא הופך את משימת הלמידה למרחב משחקי. נדגיש שאנחנו מדברים כאן לא רק על סיפוק הצרכים של התלמידים, אלא גם על

דמות המורה הטובה דיה, כלומר מי שגם הצרכים שלה והגבולות ביחסים איתה חייבים לקבל מקום. המשחק ככלי חינוכי משמש דרך להרחבת העצמי מתוך יחסים עם האחרים, לא מתוך התעלמות אלא דווקא על ידי עבודה יצירתית עם כללים ומגבלות, עם צרכים של אחרים וקולות שונים. השימוש במשחק מעשיר את הנפש ויוצר הזדמנויות לגדילה ולצמיחה מחיה בכל הקשור לחיי התלמיד ברמה האישית, הזוגית הקבוצתית והכיתתית. ככל שהמשחק הופך משמעותי יותר וזוכה להכרה מצד ההורים בבית והמורים בבית הספר, כך מתפתח מרחב גדול יותר לקידום שלומה של נפש התלמיד ושל תהליך הלמידה. מלבד זאת, הדבר גם מספק למורים מרחב משחקי מרתק, כזה שיכול לשנות גם אותנו.

ביבליוגרפיה

- גיליגן ק'. (1995) **בקול שונה**, תל אביב: ספרית פועלים.
- הויזינגה, י' (1984). **האדם המשחק**, ירושלים: מוסד ביאליק.
- ויניקוט, ד'. (1995) **משחק ומציאות**, תל אביב: עם עובד.
- פרוני, א' (2017). **המשחק: מבט מהפסיכואנליזה ומהמקום האחר**. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- שילר פ' (1986), **על החינוך האסתטי של האדם**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, סדרת מכתבים, עמ' 60

authors claim that games and role-playing stimulate the students' minds, allow opportunities for growth and enrich the learning process since they relate to students' lives. As play becomes more meaningful and systematic, it improves the student's emotional well-being and promotes learning. In addition, play also allows teachers to create a fascinating play-space where the rules of engagement have the potential of being life changing- increasing self-esteem and encouraging healthy view of prospects.

Keywords: Donald Winnicott, pedagogy as therapy, potential space.

The group as matrix of the individual's mental life

Sigmund Henry Foulkes

Translated into Hebrew by Michael Schuster and Academic Language Experts
Introduction to the article and scientific editing Joshua Lavie, Clinical Psychologist and Director of the Psychotherapy Forum Institute

This issue includes the first Hebrew translation of the ground-breaking article by Sigmund Heinrich Foulkes, one of the founding fathers of group psychoanalysis. In the article Foulkes invalidates the therapeutic focus on the individual and suggests diverting the therapeutic attention to the group processes and social interactions which influence and shape the individual. According to Foulkes "psychoanalysis by the group" develops the group members' therapeutic capacities as "co-therapists" to each other. The Matrix is the hypothetical basis of all group transactions that provides the group's capacity for containment and holding. Mirroring and resonance are the group's specific therapeutic factors. The value of communication is a vital therapeutic factor as well: the ability to translate the language of symptoms into articulate, exchangeable communications. The insightful and enlightening introduction of this essay by the clinical psychologist and group analyst Yehoshua Lavie presents the broad cultural background of Foulkes work and the significance of his pioneering approach in developing group analysis within the psychoanalytic field.

Keywords: group therapy, social networking, psychoanalysis, Sigmund Foulkes.

Philosophical Reflections on Social Pedagogy

[Michael Winkler, University of Jenna, Germany](#)

This conversation offers a broad viewpoint on social pedagogy – from the early traditions onto present dilemmas and future trends. Winkler postulates that the idea of individuals capable of shaping their lives is the foundation of the Enlightenment and Modernity. However, he emphasizes, it is also a source for social tensions and conflicts. In these gaps between ideal and realization, and between those who manage to establish their position within the social field and those who are excluded or who do not find their place in it- is where social pedagogy focuses on. From this perspective, at risk youth educational programs for troubled youth are on the continuum of the social struggle for liberation and freedom, for allowing various forms of self-realization and gaining independence. Nonetheless, social pedagogy in these frameworks should be practiced while considering the limitations of this concept itself: individual rights alongside social obligations. It underlines the notion that personal identity is built within social institutions and in dialogue with other identities. The educational action therefore also has a more principled and essential meaning, and the more educators become aware of it the more effective and beneficial it becomes.

Keywords: social pedagogy, critical education, philosophy of education, development of independence.

Pedagogical play and school reality: Towards therapeutic and playful pedagogy

[Haim Moyal Executive Director, Pedagogical Division – Advancement of At-Risk Kids and Youth Section Israeli Ministry of Education](#)

[Shani Turgeman, in charge of implementing the therapeutic pedagogy in the division](#)

The article delves into and expands Donald Winnicott's theory regarding the importance of play in self-identity and relationships formation. Winnicott's conception of the true and false selves is connected to his views on play. He believed that the false self was a mannerly, orderly, external self that enabled a person to fit into society. The true self, however, the only self-capable of creativity and play, helps a person develop this true self. In this article the writers suggest practical pedagogical methods to implement the use of play in schools and other educational frameworks for at-risk youth. The

functions as a primary response to an emotional distress or a traumatic situation. The article demonstrates how learning addresses severe psychological issues and creates an opportunity to overcome difficulties by providing a structured outlet and relief. The authors describe how holding and containment are achieved through learning. Learning empowers these teens, raises their self-esteem, and promotes their active involvement. Learning in the shelters is undoubtedly a significant unique pedagogical-therapeutic intervention. Teaching focuses on the "here and now" and helps students undergo a transition from helplessness to self-efficacy and to gaining control over their lives.

An Island of "Can Do" - The inclusive education approach at the Gaon Ha - Yarden school

Osnat Zorde and Michal Razar from Oranim College, Leora Singer and Shuli Landa, Gaon Ha-Yarden School

The article makes an important contribution to the ongoing debate concerning exclusion versus inclusion in the field of at-risk children and youth care. The research presents the inclusive education approach which is based on making the connection between emotional-social aspects and pedagogical-didactic interventions at school. It then extensively describes a case study which reflects the implementation of this approach at the Gaon Ha - Yarden school. This school accepts students from diverse backgrounds and succeeds in implementing an inclusive policy while maintaining an uncompromising academic level. The educational process exercised in the school was based on action research, that is, the school sought transformative change through the simultaneous process of acting and doing research, which were linked together by critical reflection. This was done in collaboration with teachers, parents and students who were involved in the process from the development stage of the model to the application at school. The study indicates that the model developed produced a synergy between a number of important dimensions in inclusive education: (1) the conscious dimension - inclusive teaching as a language of "context-based teaching"; (2) The pedagogical dimension - development of a pedagogy adapted to suit the needs of each student in a common space without tracking (3) the inclusion of the teachers' 'emotional world' i.e. teachers developing individual insight towards themselves and towards their working environment.

Keywords: Inclusive education, inclusive learning and teaching structures, teamwork, inclusive therapy practices.

Fifty Years of Youth At Risk Advancement – Between Social Activism and Institutionalized Professionalism

[Yifat Kalamaro, Director of the Department of Youth At Risk Advancement – Hila](#)

[Zack Slor, Ono Academic Campus and Hila Youth Promotion](#)

[Ilan Shemesh, Deputy Head of the Division for Children and Youth at Risk](#)

The article by Ilan Shemesh Yifat Kalmero and Zach Salor reviews fifty years of Youth at Risk Advancement in Israel and offers a broad historical view of the development of the Youth at Risk Advancement Service, the changes it underwent over the years and the challenges that it might face in the future. Youth at Risk Advancement Service is a unique service within Israel's education system, which was created due to an educational and social need to provide a solution for vulnerable, disengaged youth who have disconnected from the education system. In this article, the writers depict the main approaches that have developed in the Youth at Risk Advancement service since its establishment to the present day. They focus on how learning was conducted, including programs aimed at achieving a professional/technical certificate and a Bagrut certificate, which have been a major goal especially since the operation of the HILA program. The final part of the article offers a careful view of the future of the service and the challenges it may face down the road. The article also attempts to unveil how much of the initial social activism which characterized the service back in the day still exists in current professional practices, given the institutionalization and academicization of the service over the years.

Keywords: youth advancement, Hila Program, outreach, educational-therapeutic methods, social activism

Pedagogy as Therapy at the Shelter Hostels under the auspice of the Authority of Youth Care

[Youth Care Pedagogical Team: Michal Hanouka, Sharona Musai, Gilat Maj, Inbar Engert and Racheli Motas](#)

This article attempts to shed light on emergency shelter hostels which provide a short-term solution for homeless or acutely distressed youth. The article explores the ways by which pedagogy serves as therapeutic short-term treatment in these institutions. In these shelters the learning experience

for them to make use of the therapeutic educational interventions offered to them. This conduces educators and therapists to face a dead end and their efforts are often futile. The theoretical part of the article presents different perceptions of time and postulates that the foundations to the 'sticky Time' perception lie in a defect in the processes of "Differentiation". The second part of the article offers four practices by which educators and therapists can untangle the 'sticky Time' perception: (1) building realistic, positive, and diverse self-esteem (2) Promoting individualism and differentiation from peer group (3) Setting the initial goal and promoting motivation by rewarding teens for effort; (4) Dealing with behavioral fluctuations. These intervention strategies will be demonstrated through case studies which shed light and guide professionals in Youth at Risk Advancement units how to create a safe studying environment designed to increase self-esteem and encourage healthy lifestyle choices of at-risk youth.

Keywords: Differentiation, self-esteem, future orientation, motivation, supervision.

Future Orientation–High School dropouts' future perception.

[Neta Arkin, David Yellin College and Youth Advancement – Hila](#)

The article focuses on the concept 'future orientation' and its meaning in working with children and youth at risk as it was reflected in research conducted by the writer. The research outlines the different perceptions of future among school dropouts. The findings contradict the claim in the scholarly literature that adolescents who have dropped out of school have a difficulty imagining their future, rarely develop a future oriented view of life and avoid setting aspirations and dreams for the future. That is no social, academic, and vocational success of these vulnerable adolescents. The study was conducted using the qualitative method according to the principles of the theory anchored in this field of research and included in-depth interviews with 16 young people aged 15–18 who belong to the secular Jewish society who study in units for the advancement of youth ministerial service. The findings revealed that most of the youth thought about their future and exhibited future orientated view to some extent. This view related to various areas of life: family and relationships, enlistment to the army, higher education or vocational studies, residence, and employment.

Keywords: future orientation, career development, dropout youth, youth at risk advancement.

ABSTRACTS:**Fulfilling Dreams and Preventing Disappointments –
The HILA program from the perspective of its Students**

Gili Gurman, Uri Yalovsky and Yossi Rees

In July 2020, the ministry of education announced that The HILA Program for disengaged youth and youth at risk would be closing due to ongoing budget crisis. Teachers received letters of termination, and students were informed that they may no longer have a place to study the following year. The writers of this article, students at The Hila Program, were active protesters struggling for the continuation of its funding and played a key role in its success. In the article they explain why they decided to fight for the program, what they felt they gained from it, and what they learned from their experience as students in the program about themselves, their lives, and the education system. In this article, they argue that the success of the HILA program stems from a different type of relationship between the teaching staff and the students, one which seeks to promote new opportunities for students through a supportive relationship and a common interest rather than through rules and coercive authority. They claim that the key to this success is the gentle balance the staff is able to maintain between the educational content and the students emotional worlds. In this program the expectation that students adapt to the framework and its demands is replaced by openness, care, and empowerment. The result, they argue, was more than just grades and school achievements – learning itself became a key experience that transformed their lives.

Keywords: critical education, youth at risk advancement, Hila program, key experience, motivation for learning

**Untangling the ‘sticky Time’- The Past is not the Future: From
Conceptualization to Counselling Practices**

Hadas Zeevi Sela, Beit Berl Education College

The article introduces the concept of ‘sticky Time’, which was constructed and coined by counselors and therapists leading at risk children and youth. It was then transferred from the work field to professional training. ‘sticky Time’ is the prevailing mental perception among adolescents and young people at risk, according to which the past and the future are inseparable. The future is known in advance and predetermined. This perception leads at risk adolescents to be fixated on past behavioral patterns. As a result, it is difficult

1. **Fulfilling Dreams and Preventing Disappointments – The HILA program from the perspective of its Students**
Gili Gurman, Uri Yalovsky and Yossi Rees
2. **Untangling the ‘sticky Time’- The Past is not the Future: From Conceptualization to Counselling Practices**
Hadas Zeevi Sela
3. **Future Orientation–High School dropouts’ future perception.**
Neta Arkin
4. **Fifty Years of Youth At Risk Advancement – Between Social Activism and Institutionalized Professionalism**
Yifat Kalamaro, Zack Slor, Ilan Shemesh
5. **Pedagogy as Therapy at the Shelter Hostels under the auspice of the Authority of Youth Care**
Michal Hanouka, Sharona Musai, Gilat Mai, Inbar Engert and Racheli Motas
6. **An Island of “Can Do”- The inclusive education approach at the Gaon Ha – Yarden school**
Osnat Zorde, Michal Razar, Leora Singer and Shuli Landa
7. **Philosophical Reflections on Social Pedagogy**
Michael Winlker
8. **Introduction to Foulkes**
Joshua Lavie
9. **The group as matrix of the individual’s mental life**
Sigmund Henry Foulkes
10. **Pedagogical play and school reality: Towards therapeutic and playful pedagogy**
Haim Moyal and Shani Turgeman



State of Israel
Ministry of Education
Pedagogical Division
Advancement of Youth At-Risk Section

From Exclusion To Inclusion

Educational Aspects of Children and Youth At-Risk

No.22 • December 2021