

ייעוץ חינוכי-מערכתי בשירות הפרט פלורה מור ואיתמר לוריא

מבוא

השקפתנו המובאת במאמר זה מתבססת על עשייה חינוכית פורצת דרך של עובדי מערכות חינוך עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. ליכולתו של היועץ החינוכי להגיע לתודעה רפלקטיבית לתפקידו ביצירת תנאים המעודדים את בית הספר לשמש גורם משמעותי בחיי תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, יש השפעה מכרעת. היועץ החינוכי, בדומה לכל בעל מקצוע אחר, אינו פטור מן הסכנה של היצמדות יתר ל"תפקיד". המודעות למכשולים ולהזדמנויות שתפקידו מזמן קריטית ליכולתו לאמץ אוריינטציה תפקידית שאינה מתנכרת לצורכי התלמידים והמבוגרים כפרטים, גם במחיר של התנגשות וקונפליקט עם צורכי המערכת.

בדומה לכל תפקיד המבוסס על עזרה אנושית, האבחנה בין האדם המסייע לתוכן של הסיוע אינה ניתנת להפרדה. הגדרות פורמאליות מתקשות לכלול את הממד האנושי, והסכנה בנהלים "נטולי אדם" היא שהם מקיימים רוטינות ומכניזמים המתקשים להיות בהלימה למצבים השונים המתרחשים במציאות. בעל מקצוע המסרב להיכנע לרוטינה ולמכאניות של "תעשיית בריאות הנפש" ייטיב לעשות אם ידע לזהות ולאפיין את מגבלות תפקידו ומגבלות המערכות המגדירות אותו, כמו גם את המגבלות האנושיות שלו עצמו כאדם.

התודעה למכשולים הקיימים בהיצמדות להגדרת תפקיד פורמאלית ולכשלים האישיים של נושא התפקיד נחוצה לעשייה ייעוצית המכוונת לצמיחה של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. עשייה זו דורשת להרחיב את גבולות תפקיד היועץ, גבולות מערכת החינוך וגבולות העצמי, כך שהמענים המוצעים יהיו בהלימה למורכבות מצבם של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון.

תפקיד היועץ החינוכי: מכשולים והזדמנויות

מכשולים הקשורים ביחסי יועץ-מערכת החינוך: מהמורות נפוצות

יועצים חינוכיים פועלים בתוך מערכת ציפיות המשפיעה על עבודתם, ולעיתים קרובות מצמצמת את אופני עבודתם בבית הספר. ציפיות אלה משודרות באופן מפורש או מרומז על ידי הדמויות המובילות בבית הספר, ומשפיעות בהכרח על פעולת היועץ. במקביל, פועל היועץ בתוך מערכת סמויה של ציפיות עצמיות. לעיתים אנו מוצאים יועצים הנאלצים להתמודד עם מערכת של ציפיות הסותרות זו את זו. במקרים אחרים הם מפרשים באופן שגוי את ציפיות המערכת מהם. מתוך מצבים רבים שאליהם נחשפנו, ניתן להצביע על כמה עמדות מגבילות בתפיסה העצמית של היועץ את תפקידו:

תפיסת תפקיד לפיה היועץ מופקד על הטיפול בתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון לשם "הקלת העומס" על אנשי צוות אחרים

תפיסה זו מגבילה את האפקטיביות של יועצים חינוכיים רבים, ויוצרת מידור של העבודה הייעוצית, המתנהלת במהותה בין כתליו של חדר היועץ. במצבים אלה קורה שיועצת מוכשרת במיוחד מצליחה להניע תלמידים לתמורות משמעותיות בחייהם, בעזרת דיאלוגים משמעותיים שהיא מקיימת עימם, מבלי שהיא מערבת את שאר אנשי הצוות בעצם קיומו של תהליך ההתערבות ובתמורות ההתפתחותיות שהתלמיד עובר בעקבותיו. עמדה זו נושאת בחובה מחיר כבד, הן בטיפול ובטיפול התלמידים עצמם, והן בתרומת היועצת לפיתוח המקצועי של בית הספר וצוותו בהתמודדות עם צורכי התלמידים.

את הצמצום התפקודי המגביל את עבודת היועץ בבית הספר, את יעילותה ואת מידת השפעתה ניתן לייחס למספר מקורות שכיחים:

פרופסיונליזציה: תרבות בית-ספרית המכוונת לתיחום וצמצום הגדרות התפקיד של אנשי החינוך והייעוץ בהתאם להגדרות הפורמאליות. תרבות זו מדגישה את אחריותם של המורים ל"תחומי הדעת" השונים, ומותירה ליועץ את ההתייחסות לעולמו האישי של התלמיד, ובמידה מועטה יותר - למחנך. לעיתים קרובות עמדה זו כרוכה גם בציפיות נוקשות להתנהגות נורמטיבית מהתלמידים, אשר כל חריגה מהן נושאת בחובה ענישה ודרישה להתיישר.

הימנעות ושחיקה: ירידה ברגישותו של היועץ לחוסר פניות או לנכונות מועטה של אנשי הצוות להתייחס לצרכים הלימודיים והאישיים של תלמידיהם ולהתאים את עצמם אליהם. יועצים רבים חשים שצוות המורים וההנהלה אינו מסוגל להתפנות לטפל בקשייהם של התלמידים הרבים הזקוקים לעזרה, ומוצפים מן העומס הכרוך בריבוי המקרים. בתוך כך, קיימת הימנעות של הצוות להיכנס לעובי הקורה של עולמו של תלמיד מתקשה מחד, והימנעות של היועץ לערב את הצוות בטיפול ובהתמודדות עם התלמיד, מאידך. ככלל, מעגל ההימנעות, שלכאורה חוסך באופן מיידי משאבי זמן ואנרגיה, מעצים לאורך זמן את חוסר האונים, הביקורתיות, השחיקה והתסכול של אנשי צוות לאורך זמן.

מידור היועץ: הישענות היועץ על מידור, ושמירה על חשאיות כאמצעי לייחד את תפקידו ולהגן על הטריטוריה המקצועית שלו מפני הביקורת והציפיות של אנשי צוות בבית הספר. לעמדה זו של צמצום ומידור עלול להיות מחיר גבוה במיוחד, שכן ללא שיתוף המחנך ושאר אנשי הצוות בתהליך שעובר התלמיד, כוח ההשפעה של התערבות ייעוצית הנעשית בדלתיים הסגורות נותרת מזערית.

נביא דוגמה הממחישה צמצום כזה: באחד מבתי הספר עבדה יועצת חינוכית, שהתאפיינה בכישרון נדיר ליצור קשרים עם התלמידים, גם עם הקשים שביניהם. היא הייתה שותפה לתפיסת תלמידים, שבית ספר הוא מקום המזיק ליושביו, והאמינה שמתוך הברית החמה שהיא יוצרת עם התלמידים היא יכולה לגרום להם לקחת אחריות גדולה יותר על האינטרסים שלהם, כולל הלמידה בבית הספר. השינוי בעמדתה התרחש סביב נשירתה של אחת התלמידות מבית הספר. בישיבות הצוות הבהירה היועצת שהיא עובדת עם הילדה, אבל מטעמי חיסיון איננה יכולה לשתף את הצוות במתרחש בחדר הייעוץ. הצוות, שנעדר כלים ופניות לטפל בתלמידה שניתוקה מבית הספר החריף, תבע ממנה לתפקד בעזרת מערכת של חוזים ואולטימטומים. היועצת, יחד עם התלמידה, הביעו את כעסן ואכזבתן מהנהלת בית הספר (למרות שבפועל לא התנהל כל שיח עם ההנהלה), על כך שמציבים לנערה גבולות שידוע מראש שהיא לא תוכל לעמוד בהם. כאשר בסוף השנה הובהר לנערה באופן-חד משמעי שלימודיה בבית הספר הסתיימו, הבינה היועצת את ההחמצה שבעבודתה הייעוצית עם הנערה, ותפסה את מלוא משקל המחיר של מידור עבודתה, שגרם לה לא להגן על האינטרסים של הנערה, כך שבסופו של דבר היא נשרה מבית הספר מבלי שהוכנה לה תוכנית לימודית או מקצועית חליפית.

צמצום סמכות היועץ החינוכי לנוכח דמויות סמכות בבית הספר

בית הספר הינו מוסד היררכי, וככזה עלולה עבודתו המקצועית של היועץ להינזק, בשל צמצום חשיבתי ותפקודי, הנובעים מתפיסתו שלו את דמויות הסמכות והשפעתן עליו ועל תפקודו במערכת.

הכשלים הנפוצים:

קושי ליצור דיאלוג פתוח עם דמויות סמכות: על מנת ליצור אקלים שיאפשר מרחב של צמיחה והתפתחות בבית הספר צריך היועץ להיות מסוגל להידבר באופן גלוי וזורם עם דמויות הסמכות אשר השפעתן מחלחלת על כלל הדמויות בבית הספר.

קושי להתייחס לצרכים המקצועיים והאישיים של דמויות הסמכות: כחלק מתפקידו, היועץ החינוכי תומך בחברי הצוות החינוכי ומסייע להם להבין את עצמם באופן שיקל עליהם לתקשר עם תלמידיהם. כחלק מהיבט זה של התפקיד על היועץ ליצור עם דמויות הסמכות קשרי היכרות אינטימיים, ולפעול מתוך דאגה לצורכיהם המקצועיים והאישיים. כל זמן שהיועץ מתקשה לראות את עצמו בפוזיציה מיטיבה כלפי דמויות הסמכות, הוא יתקשה למלא חלק זה של תפקידו.

קונקרטיזציה וצמצום תפקודי, הנובעים מהמהות הכפולה שבזהותו המקצועית של היועץ. מצד אחד הוא ממונה על הרווחה הנפשית של כלל הנפשות הפועלות בסביבת בית הספר, ומצד אחר הוא כפוף מנהלית למנהל. במצבים שבהם, למשל, מועברת עליו ביקורת (מרגיש נזוף) או כאשר מכתיבים לו תוכנית עבודה (מרגיש "מטורטר"), מרחב חופש החשיבה שלו נפגם.

בהקשר זה עומד היועץ מול משימה קשה במיוחד: מצד אחד הוא עובד בשירות המנהל, סגן המנהל או רכז השכבה, אך באותה שעה עליו לפתח מבט ייעוצי רחב שיכלול את צורכי כל

הדמויות הפועלות, ותרומתן לקידום תלמידים מתקשים, כולל דמויות שהן שהוא כפוף להן. באחד המקרים הורתה מנהלת ליועצת לנהל סדנאות גישור, לאחר שבבית הספר אירעו כמה מקרים אלימים במיוחד. הטון הסמכותי של המנהלת וניסיונה להכתיב את תכני הסדנה קוממו את היועצת, והיא הגיבה כאנשי הצוות האחרים - במחאה פסיבית שקיבלה ביטוי בנכונות לא נלהבת למלא אחר רצון המנהלת. היועצת התקשתה ליצור מרחב חשיבה ופעולה עם המנהלת, שנתרה לבדה מול תופעות האלימות הקשות. היועצת הגיבה למסר הגלוי - המסר הסמכותי, ולא לצורך הלא-מדובר, שהניע את המנהלת לפעולה - חוסר האונים שלה כמנהלת מול גל האלימות שחיבל בחיי בית הספר ובמעמדו בקהילה, והצורך שלה לפעול לבלימת המצב המסכן את קיום בית הספר.

היועץ כסנגור

יועצים רבים מוצאים את עצמם בעמדת הסנגור של התלמיד הבעייתי, עמדה אשר רק לעיתים רחוקות היא תוצאה של בחירה מודעת. כאשר היועץ פועל כסנגור של התלמיד, נאלצות דמויות אחרות לקבל על עצמן את תפקיד ה"תובע" או ה"שופט". כך הופכים דיונים חינוכיים למעין הצגה שבה למשתתפים יש תפקידים קבועים דבר הגורם לכך שההשפעה ההדדית מצטמצמת או נעלמת.

היועץ המשמש בתפקיד הסנגור נתפס כמי שאינו שותף למאמצי הצוות החינוכי לשים לתלמיד גבולות ולקדם את תפקודו בבית הספר. בתוך כך, היחס לעבודתו מצד הצוות הוא ביקורתי. הכניסה של היועץ לתפקיד זה נובעת לעיתים מתהליך צוותי שלם, שבו צוות בית הספר מפתח עוינות וביקורתיות כלפי תלמיד בעייתי, והיועץ, בשל פרספקטיבה מערכתית מוגבלת על המצב, ממקם את עצמו כסנגור על התלמיד, ואינו מתמודד עם קשיי הצוות מול התלמיד מתוך חשש לגעת באנשי הצוות עצמם. הפיתרון ה"סנגורי" יוצר דינאמיקה של מאבקי כוח המיוצגים על ידי הדמויות השונות - צורכי התלמיד מול צורכי הכיתה, סמכותיות מול גמישות, יועץ מול רכז משמעת, וכדומה.

המקרה הבא מתאר את המגבלות שבעמדת הסנגור שנוקט היועץ החינוכי: על כורסה בחדר המורים ישבו נער ואביו, ומולם ישבה המחנכת. המחנכת התנגחה בקול ובתקיפות בתלמיד, והביאה בפני האב מסכת של ראיות המעידות על הזלזול של בנו בהסכמים ובסיכומים שנעשו עימו. היועץ שהיה באותו זמן בחדר המורים, נחרד מבוטות דבריה, מהפומביות של המעשה ומחוסר הכבוד לתלמיד ולאביו. הוא ידע שמצד אחד המורה ידועה במעורבות הגדולה שלה בקידום תלמידים, אולם כאשר היא חשה שתלמיד מועל באמונה, היא בוטה ונקמנית, ויוצרת "פיצוצים" שאותם היא לא מצליחה לאחות לאחר מכן. המנהלת, רכזת השכבה והיועץ העדיפו שלא להתעמת עמה, מחשש שהיא תחווה זאת כאי-אמון בדרכה החינוכית. עם יציאת האב ובנו מחדר המורים פנה היועץ למורה והסביר לה עד כמה ילד זה מוצף בקשיים רגשיים ובתחושות של נחיתות ונלעגות. המורה אמרה שהיא מודעת לקשייו, וכי היא רוצה "לדחוף" אותו לקחת אחריות

על לימודיו. היועץ, שחש שה"סנגור" שלו על התלמיד אינו משפיע על עמדת המורה, הגיע למסקנה שאם המנהלת מתקשה להתעמת עמה, לא הוא יהיה זה ש"יסתבך" בעימות עימה. עמדת הסנגור שהוא נקט כלפי התלמיד מנעה ממנו לנקוט עמדה אחרת, הרואה במחנכת דמות היוצרת מרחב של צמיחה והתרחבות, ואשר ביכולתה לגייס תלמידים המסרבים לקבל עזרה. עמדה זו חסמה את האפשרות ליצור עם המורה דיאלוג שירחיב את יכולותיה מול התלמידים.

מכשולים הנוצצים ביועץ כאדם

עבודת היועץ ממוקמת כולה במישור האנושי. עולמות הידע והתוכן שלו, יכולותיו האישיות והבין-אישיות, ניסיונו בעבודה וניסיון החיים שלו מקבלים משנה תוקף בעבודתו המעשית. אנו מוצאים שתרומתן של הכשרות עיוניות לעבודת היועץ הינה גדולה, כל זמן שהן חוברות ליכולותיו האישיות ומרחיבות את המרחב הפנימי והמקצועי שלו.

ישנם מספר מכשולים אופייניים, הקשורים ביועץ כאדם, והמפריעים לו בעבודתו. נתאר מספר דפוסי כשלים שמקורם איננו פתולוגי, אלא הם נובעים מדפוסי ההכשרה וההתנסויות המקצועיות:

הימנעות ממצבים של אי-ידיעה המסכנים את תחושת המסוגלות המקצועית

תחושות של איום הקשורות בחשש מפני חשיפה של חוסר מסוגלות עלולות ליצור מצבי אימפוטנטיות בכל מהלך ייעוץ. ניתן להרכיב סדר יום דמיוני של יועץ הרוצה להרגיש קומפוטנטי בכל פעולותיו. בסדר יום כזה הוא יצמצם כל אפשרות לדיאלוג העלול לאיים על תחושות המסוגלות שלו, ויטפל בעניינים מובנים שבהם הוא יכול לחוות את עצמו כסמכות בעלת ידע בעולם תוכן מסוים. ואולם עבודת היועץ במיטבה מעמידה אותו שוב ושוב מול חזיתות לא מוכרות. בניסיונו למצוא דרך אל תלמידה אובדת עצות, או לתלמיד שוויתר על האפשרות לסמוך על מבוגר, היועץ נמצא במפגש בלתי צפוי וייחודי. השכלתו וניסיונו אינם מבטיחים שהתערבותו תישא פרי, דבר היוצר עליו איום:

תחושת אי-ביטחון באיכות ההכשרה המקצועית:

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

איום קיומי הנובע ממפגש עם אי-ידיעה וחוסר פשר:

המפגש עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון מחייב מפגש עם אזורי חוויה קשים, לא מנוסחים, ולעיתים בלתי מוכרים. עצם ההתקרבות לעולמו הפנימי של התלמיד עלולה לאיים על המבוגר, והאינטראקציה עצמה, בעוצמותיה השונות, עלולה להיחוות כחסרת שליטה ומאיימת. עוצמת האיום מתוארת על ידי תומס אוגדן¹⁷ ויולנדה גמפל, המדברים על עומק האיום הקיומי הנובע מתחושות של חוסר שליטה וחוסר יכולת ליצור משמעות מהסביבה ומאינטראקציה. אוגדן וגמפל מתארים איום זה כהד קדום ועמוק הקיים בהתפתחות האישית של כל אדם, שבינקותו חש בסכנה קיומית מיידית מול העולם הבלתי מובן, כאשר תחושת האיום מערבת את החוץ והפנים. חוסר הביטחון בהכשרה המקצועית והאיום הקיומי העולה במצבים של אי-ידיעה יוצרים את אותו חסר בגרעין מקצועי פנימי קוהרנטי, אשר יכול לקיים תחושת מסוגלות גם באינטראקציות הסוחפות למחוזות לא מוכרים ומאיימים.

מידור או ניתוק חלקים מהעצמי בתהליך העבודה

נטייה לצמצום המשאבים האישיים העומדים לרשות היועץ במגעיו המקצועיים. עמדה אישית-מקצועית זו מתפתחת בשל כמה סיבות אופייניות:

חשש לא מודע ממגע מכאיב עם חלקים בעולם הפנימי, כשהיועץ, כאדם, פועל לצמצם את חשיפת הפגיעות הזו במגעיו המקצועיים: הצמצום קשור לעתים במשקעים רגשיים לא מעובדים ומכאיבים, ובמחסומים רגשיים, שההימנעות מהם מקשה על התקרבות לעולמות קושי ולחוויות סובייקטיביות של האחר. זהו קושי נפוץ ביותר, המלווה במידה מסוימת כל התקרבות אמיתית לחוויה של מצוקה וסיכון. לדוגמה: יועצת תיארה את הקושי שלה לפנות לתלמיד המסתגר בעולמו ודוחה עזרה מאחרים. הנער איבד את אחיו בפיגוע לפני כשנה, וצוות בית הספר רואה את אי-תפקודו כבר-חלוף וכמבטא תהליכי אבל. בבירור מעמיק יותר עלה שעוד לפני מותו של האח התקשה הנער בתפקוד לימודי וחברתי, והיום הוא ננטש הן על ידי חבריו, שתמכו בו בתקופה הראשונה לאחר האובדן, והן על ידי הוריו, השאובים בהתמודדות שלהם עם אובדן בנם. היועצת זיהתה שהיא נמנעת מלהתקרב לנער, ויכלה להצביע על כך שבחייה האישיים חיותה לצידם של בני משפחה שאסרו על התייחסות לאובדנים של דמויות אינטימיות. רק העיבוד של תהליכי האבל הלא-פתור שלה אפשר לה בסופו של דבר ליצור התמודדות משמעותית עם קשיי התלמיד.

חוויות רגשיות קשות במהלך שנות העבודה, שיצרו עמדה פנימית זהירה, הדואגת להקטין את מידת הנוכחות והמעורבות האישית של היועץ: יועצים רבים עוברים חוויות טראומטיות במהלך עבודתם. לעיתים המשקעים נוגעים למעורבות רגשית עמוקה שהכאיבה ליועץ. למשל, התגייסות של יועץ לעזור לתלמיד העובר מחלה קשה. ההתקרבות לתלמיד, שהרעידה וסחפה את עולמו הפנימי של היועץ, הביאה אותו להחליט, בין שבמודע ובין שלא-במודע, להקטין את מעורבותו בעתיד.

במקרים אחרים, הרחבת האחריות של היועץ מסתיימת בביקורת ובמפח נפש, כמו במקרה של יועצת שהחליטה לשוחח עם הורי תלמיד על הסלמה בהתנהגויות אנטי-חברתיות של בנם,

¹⁷ אוגדן, ת' (1989). הקצה הפרימיטיבי של החוויה. תל אביב: עם עובד.

ונחשפה לתוקפנות מילולית ישירה, ולתחושה שהיא אינה מגובה על ידי בית הספר בעשותה עבודה ייעוצית יסודית.

שתי הדוגמאות מתארות מצב שבו חוסר הכלה של היועץ בעבודתו מותירה אותו עם משאבים אישיים מצומצמים מול מצבים קשים. מכך נובע שיצירת מרחב תומך ומכיל עבור איש המקצוע היא תנאי חשוב בעבודה מעמיקה והמשכית.

תפיסה מקצועית הנשענת על ידע ונתונים ללא מעורבות אישית: עמדה זו רואה בעולמו הפנימי של היועץ מכשול אישי לשיקול דעת אובייקטיבי, ושואפת להרחבת עולמות הידע הרלוונטיים לעבודה. תפיסה זו משרתת את היועץ במצבים רבים, ועשויה לשמש משאב עיוני חשוב לצוות ולתלמידים. אבן הנגף בגישה זו הוא במחסומים שהיא יוצרת בקיום מרחב ייעוצי-דיאלוגי שיאפשר מגע אותנטי עם הצרכים הרגשיים והאישיים של הנועץ.

ההזדמנויות הגלומות בתפקיד היועץ החינוכי: מה הופך את היועץ החינוכי לדמות מרכזית בטיפול בתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון?

בית הספר הוא אחד המשאבים העיקריים העומדים לרשותם של ילדים ומתבגרים כחלק ממסלול התפתחותם הטבעית. היועץ החינוכי, בהיותו חלק מצוות בית הספר, מהווה אף הוא, חלק מסביבתו הטבעית של התלמיד. בירור ישיר של קשיים ומצוקות נחוה פעמים רבות על ידי ילדים ומתבגרים כחודרני ואף כמאיים ומערער, בעוד התקשרות ייעוצית המבוססת על בירור המצב הלימודי והחברתי נתפסת כלגיטימית ורלוונטית יותר לחיי היומיום של התלמיד. חדר היועץ הוא המקום שבו עשוי להתרחש החיבור בין צורכי הגדילה היומיומיים של התלמיד ובין צרכיו הייחודיים יותר, הנובעים ממסלול חייו האישי והמשפחתי.

תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, ובייחוד מתבגרים, עוברים בדרך כלל תהליך של התנתקות ממסגרות החיים הנורמטיביות. התנתקות זו מקשה על אנשי המקצוע להגיע אליהם ולספק להם את הסיוע המתאים. היועץ החינוכי בבית הספר נמצא בעמדה המאפשרת לו נגישות רבה יותר לאותם נערים, הן בהיבט המעשי - בשל הקרבה הפיזית, והן בהיבט הרגשי - בשל היותו חלק מן המערכת הבית ספרית. במפגש שבין היועץ לבין הנער עשוי להתפתח חיבור אשר דרכו יוכלו היועץ ומבוגרים נוספים בבית הספר ובקהילה לספק לו את הצרכים אשר נמנעים ממנו, מסיבות שונות, במסגרות חייו האחרות.

מצבי הסיכון שבהם עלולים מתבגרים להימצא מזמנים לעיתים מצבים קשים ואקוטיים ביותר. התערבות אפקטיבית במצבים אלה מחייבת פעמים רבות תגובה מיידית, המתחילה כבר בזמן ההיזקקות. תגובה מיידית מסוג זה עשויה להקטין את הסיכוי להיווצרותן של חסימות רגשיות הנובעות מתחושות קשות של מצוקה והזנחה. הימצאותו של היועץ במקום מרכזי בחייו של הנער מאפשרת לו ליצור תגובה מיידית סמוך להתרחשות, בשונה מקשר טיפולי רגיל, המלווה לרוב בעמדה מעט מרוחקת ומנותקת ביחס למתרחש בחיי היומיום, אשר נכונה ליצירת שינויים עמוקים בטווח הארוך אך מקשה על יצירת פיתרונות לבעיות אקוטיות בטווח הקצר.

תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון זקוקים לתחושה שכל מפגש שלהם עם איש מקצוע יביא לשיפור מעשי במצבם, ומתקשים לעשות הפרדה בין שלבי ההיכרות ההערכה וההתערבות עצמה. קושי זה נובע מכמה מאפיינים של מצבי סיכון, הנמצאים במצב של החרפה גוברת והולכת, בהיעדר מענה מיידית הולם. ככל שהתלמיד נשאר ללא טיפול לאורך ציר הזמן, מחריפים ביטויי הסיכון האופייניים לו:

דלדול הולך וגובר ביכולתו הנפשית של הנער לשאת תסכול ומצוקה, וביכולתו להתמודד עם אתגרי החיים.

שלילת העזרה המוצעת לו, בשל אכזבות קודמות מהמבוגרים והעמדה במבחן על ידי התלמיד, באופנים המכשילים את העזרה.

קושי גובר והולך של הנער להכיר באפשרויות חיוביות ומציאותיות שבעתידו, בשל חוויית הכישלון המצטברת.

עבודה במסגרת ייעוצית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון מאפשרת ליועץ ללמוד להכיר את התלמיד וצרכיו תוך כדי התערבות, כאשר הוא משתף גורמים נוספים בבית הספר ומחוץ לבית הספר המכירים אותו, את משפחתו ואת דפוסי התנהגותו. כתוצאה מכך ניתן לקצר את תהליכי ההיכרות וההערכה הנעשים מולו, וליצור כבר מן המפגש הראשון סיטואציות המזמנות יצירת שינויים מהותיים בחייו.

מפגש ייעוצי בבית הספר מאפשר גם יצירת קשר עם משפחות התלמידים, על בסיס בעיות העולות בתפקודם הלימודי ובהשתלבותם החברתית בבית הספר. הכוונה ייעוצית להורים על מנת שילדם ישתלב טוב יותר במסגרת הבית-ספרית נתפסת אף היא כלגיטימית ורלוונטית, ועשויה להוות בסיס לקשר דיאלוגי משמעותי בין ההורים ליועץ. קשר זה סובב סביב תפקודו של התלמיד, ואינו הופך לטיפול משפחתי רגיל. עם זאת, פעמים רבות, על מנת שההורים יוכלו לסייע לבנם להשתלב ולתפקד טוב יותר בבית הספר, עליהם לעבור בעצמם תהליכים אישיים משמעותיים ועמוקים. היועץ החינוכי יכול לסייע להורים לעבור תהליכים אלה, או ליצור אצלם את המוכנות לקבל עזרה מדמויות טיפוליות אחרות כאשר מדובר במצבים מורכבים יותר¹⁸.

פעמים רבות המגע עם היועץ הוא המגע הטיפולי היחיד המתמשך שתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון זוכים לו. התערבות היועץ אפקטיבית יותר כאשר היא מתבססת על ההכרה בייחודיות זו של המפגש בחייו של התלמיד. היועץ החינוכי המיומן יכול, יותר מאיש מקצוע אחר המצוי מחוץ לטריטוריה הבית-ספרית, לסייע בהתמודדות עם הנטייה להפסיק את הטיפול אשר כה אופיינית לתלמידים תת-משיגים.

צורכיהם של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון הם רבים ומגוונים, ואינם מסתכמים בצרכים הלימודיים. ליועץ החינוכי יש מנדט לייצג בבית הספר את מגוון צורכיהם האישיים הייחודיים של התלמידים, המעכבים את הגשמתם האישית והלימודית, ולפעול, בכוח מעמדו המקצועי, לקידום בכל התחומים, בעזרת גיוס כל אותם גורמים המשפיעים עליהם. בתוקף כך יכול היועץ לפעול להתאמת אופני ההתמודדות וההתייחסות של המורים ואנשי הצוות האחרים

¹⁸ ראה/י מאמר עבודת היועץ עם הורי התלמידים.

לצורכי התלמיד, באופן שימנע התדרדרות במצבם הרגשי והלימודי, יחזירם בהדרגה למסלול וימנע את נשירתם מן המסגרת הבית-ספרית, או יביא להעברתם למסגרת מתאימה יותר, המבטיחה את המשך התפתחותם.

תפקיד היועץ החינוכי על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

תוכנית ההתמחות ליועצים חינוכיים בטיפול בתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון ניזונה מהתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית - תפיסה שנוצרה תוך כדי עשייה חינוכית-טיפולית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, וחקירתה בתוך מערכות חינוך. ההבניה של גוף הידע הנקרא "התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית" נעשתה באמצעות שיטת "למידה מהצלחות" שפותחה על ידי פרופסור יונה רוזנפלד¹⁹, ושיטת Reflection on Action שפותחה על ידי ד"ר דונלד שון²⁰. שתי השיטות מכוונות לאיסופו של ידע יישומי "מן השדה", והפיכתו לזמין לאנשי מקצוע.

שיטות אלה באות להשלים את המחקר התיאורטי הרגיל, אשר פעמים רבות אינו משרת דיו את אנשי השדה. ניתוח רטרוספקטיבי של עשייה מאפשר לזכך את ההבנות והמרכיבים שהיו בפעילות, ושיצרו הצלחה או תפנית. כך מספק הידע היישומי כיווני עשייה ממשיים לאנשי השדה, אשר חשים את הרלוונטיות של אותם חומרים המתחברים אל הנושאים המטופלים על ידם. את הידע היישומי קשה להפיק ממחקר אמפירי, שכן ניואנסים רבים של העבודה בשטח - כגון אזורים רגישים-אישיים, תהליכים הגורמים למאמץ נפשי, לכעסים או לפחדים שעשויים לחסום או לחבל בעשייה - קשים לכימות, ואינם באים מספיק לידי ביטוי במחקרים אקדמיים.

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מתייחסת אל הסיכון כאל ביטוי המייצג מציאות שבה מכלול של גורמים יוצר יחד תמונה של תפקוד לקוי. הסיכון הינו מרקם שלם של נסיבות המחוללות את הקושי של ילדים ונערים לתפקד באופן אופטימאלי במסגרת בית הספר, ולהיעזר במבוגרים. נסיבות אלה ניתנות להשפעה דינאמית מיטיבה בכל רגע ורגע בעזרת גורמים חיצוניים ופנימיים הבאים עימן באינטראקציה.

התפיסה היא ליבם של עקרונות ושיטות, והיא מנתבת את העשייה החינוכית בבתי הספר לכיוונים שיש בהם כדי לחולל מהפך בטיפול בתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. על פי התפיסה הזאת, רק בטיפול הוליסטי, המספק בעת ובעונה אחת צרכים אישיים, חברתיים, לימודיים ומשפחתיים, יש פיתרון הולם לצורכיהם של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. עיקרון נוסף המשמש עמוד תווך בתפיסה זו הוא חתירה מתמדת להתאמה של מערכות החינוך לתלמיד כפרט. על פי התפיסה, התמודדות עם סיכון מחייבת את איש החינוך ליצור מפגש אמיתי עם התלמיד, וללמוד את צרכיו הייחודיים, מתוך הרחבה של גבולות התפקיד המסורתי. תלמידים

¹⁹רוזנפלד, י. (תשנ"ח). למידה מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את המיועד. **חברה ורווחה**, יז', 4, 361-377.

²⁰דונלד אלן שון (1930-1997). עסק בפיתוח העיסוק הרפלקטיבי במערכות לומדות, ארגונים וקהילות.

תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון זקוקים למחנכים המסוגלים להכיל התנהגויות החורגות מהדרישות הנורמטיביות, מחנכים הבונים בעבורם מהלכים חינוכיים שיביאו לצמיחתם ולשילובם בחברה הנורמטיבית. במסגרת זו אפשר לאפיין שלושה ממדי התנהלות של המורה בחינוך ובהוראה, התנהלות שיש בה כדי לחולל תפנית מסיכון לסיכוי:

ממד א': גישה פרסונאלית, הרואה בתלמיד סובייקט שיש לו צרכים אישיים;

ממד ב': גישה המדגישה תקשורת בין-אישית ומערכת יחסים מצמיחה בין המורה והתלמיד ודמויות משמעותיות בחיי התלמיד;

ממד ג': גישה המכוונת ליצירת פדגוגיה המתאימה לצרכים האישיים של התלמיד, התאמה הצומחת מיחס חינוכי אישי ומיחסים בין-אישיים מגדלים.

ממד א': גישה פרסונאלית הרואה בתלמיד סובייקט שיש לו צרכים אישיים

מורים היוצרים ברית עבודה יעילה עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון מתנהלים כסובייקטים שתפיסתם הערכית-אידיאולוגית מכילה השקפות, אמונות, עמדות חינוכיות, מחשבות והתנהגות המכוונות את נוכחותם ומעורבותם האישית בתהליך ההתחנכות של תלמידיהם. מודעותם להשפעתם המכרעת של מבוגרים נוכחים, סובייקטים, על גדילה והתפתחות של ילדים, היא ביסוד התגייסותם זו. המורים לומדים - מניסיונם האישי והמשפחתי ומחוויות ההורות שלהם - לחולל עשייה חינוכית מגדלת בקרב תלמידיהם.

תהליכים תומכי גדילה של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון מתאפשרים בעזרת מורים היודעים ללמוד מהתנסותם האישית ומהתנסות של אחרים על ההתנהגות האנושית ועל תהליכי צמיחה אנושיים. התובנה האישית הניזונה מעולמו הפנימי של המורה - אישיותו, עמדותיו, יכולותיו המקצועיות, ערכיו והשקפותיו, היכרותו עם עצמו ועם ההיסטוריה הלימודית והבית-ספרית שלו - היא כלי מרכזי בחינוך תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. מורים לומדים את שבילי ההתמודדות של האדם בהתפתחותו ובגדילתו מהתנסותם האישית: כישלונם והצלחתם, חוויות הילדות וההתבגרות וגורמי הסיכון וההגנה שבהייה. שימוש בתהליכים המתרחשים הן בקרב המורים והן בקרב התלמידים סביב חוויית הכישלון בבית הספר פותח לפני המורים ערוצי גישה והתקרבות לעולמם של התלמידים.

ממד ב': גישה המדגישה תקשורת בין-אישית ומערכת יחסים מצמיחה בין המורה

והתלמיד ודמויות משמעותיות בחיי התלמיד

קשירת קשרים מיטיבים ומשמעותיים עם מבוגרים היא בלב צמיחת האדם והתפתחותו. מנקודת ראות זו המורה הוא "האחר המשמעותי" המגייס את התלמידים לממש את עצמם ואת ייעודם. כאשר נוצרת קרבה מיטבית לתלמידים, קרבה המאפשרת למורה להכיר את תלמידיו מקרוב, והמאפשרת להם להתקשר אליו בהיותו מבוגר סמכותי המסוגל לדאוג לצורכיהם בתמיכת הוריהם - יכולת ההישענות של הילדים על מבוגרים גדלה, וכן יכולתם לקבל את סמכותם של המבוגרים. מעבר מסיכון לסיכוי בתוך כותלי בית הספר מתחולל מתוך חתירה עקבית לקרבה מיטבית אל התלמידים ולהתייחסות לעולמם השלם - האישי, הלימודי, החברתי והמשפחתי.

ממד ג': גישה המכוונת ליצירת פדגוגיה המתאימה לצרכים האישיים של התלמיד, התאמה הצומחת מיחס חינוכי אישי ומיחסים בין-אישיים מגדלים

ההתאמה הפדגוגית צומחת מתוך מאמץ מתמשך לפענח את הצרכים הסובייקטיביים המשתנים של כל תלמיד, ומתוך קשר משמעותי ההולך ונרקם בין המורה לתלמיד ולדמויות המשפיעות שבחיו. קשר כזה מכניס את המורה לעולמו האישי, התרבותי והמשפחתי של התלמיד. פדגוגית ההתאמה מחייבת מעבר מהערכה סטטית של תפקוד התלמידים (ציונים) להערכה דינאמית המרחיבה את יכולת האבחון של המורה ומשפרת את ההתאמה הפדגוגית לרמה האישית והכיתתית של הלומדים. ההערכה הדינאמית מאפשרת למורה להכיר את התלמיד כלומד, כחבר, כאדם במצבים מתחלפים ובזמנים משתנים. דיאלוג מתמשך בין המורה לתלמיד מאפשר למורה ללמוד על הדרך שבה התלמיד חווה את המציאות, מהם כוחותיו, חולשותיו ותחומי התעניינותו, ומהו המפתח להתאמה של המענה החינוכי שיביא לצמיחתו וישפיע על החוויה הסובייקטיבית שלו.

פדגוגיית ההתאמה מחייבת מעבר ממטרות חינוכיות אחידות למטרות חינוכיות מובחנות המותאמות לתלמיד כסובייקט. התייחסות של המורה אל התלמיד מתוך הפרדה בין העולם הרגשי לעולם הקוגניטיבי היא עקב אכילס בניסיון לטיפול יעיל בתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון.

מאפייני הייעוץ הנעשה ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

על רקע של "למידה מהצלחה" של מספר מערכות חינוך בהתמודדות פרודוקטיבית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, התגבש הידע היישומי אודות ה"מה" וה"איך" במעשה החינוכי, המביא לתפנית משמעותית ולמעבר מכישלון להצלחה, לתפיסה פסיכו-חינוכית-סוציאלית, המהווה מעין מודל מנחה לעשייה חינוכית מצמיחה ולהדרכה והכשרה של כל החפצים בה. להלן מספר מאפיינים של הייעוץ הנעשה ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית:

ייעוץ פרטני ומערכתי: השילוב ההכרחי

התפיסה הייעוצית הרווחת בשדה נעה בין שתי אוריינטציות המתבססות על תפיסות ה"חסר", ופחות על תפיסות של גדילה וצמיחה. אוריינטציה אחת גלומה בתפיסה הייעוצית המערכתית. לעתים היועץ מצמצם את עשייתו הישירה עם התלמידים התת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, ומתמקם היכן שהשפעה שלו על רבים גדולה יותר. מצאנו שכאשר ההשפעה על רבים אינה מחוברת לניסיון אישי עשיר דיו הצומח בעבודה ישירה עם התלמידים, היא הופכת לעוד מנטרה

שקשה ליישמה, משום שהיא אינה נובעת מתוך התנסות אישית המהווה מקור כוח הכרחי להשפעה מיטיבה ואפקטיבית של היועץ על המערכת. האוריינטציה השנייה גלומה בתפיסה היעוצית הפרטנית, לפיה התלמיד נמצא בטיפולו הישיר של היועץ עד גבול מסוים, שמעבר לו עליו להפנות אותו לגורמים טיפוליים. על פי תפיסה זו על היועץ להכיר במגבלותיו, הן מבחינת הכשרתו הטיפולית והן מבחינת יכולתו להתמודד עם כמות גדולה של תלמידים הנמצאים באחריותו, עליו לזהות את גבול האחריות המקצועית שלו, ומעבר לגבול זה להפנות את התלמיד לגורמים טיפוליים בקהילה.

לפי תפיסתנו וניסיונו, מעטים הם התלמידים אשר יכולים לזכות לקשר תרפויטי מתמשך עם היועץ החינוכי, במבודד מהדמויות החינוכיות הנוספות הפועלות במערכת. היועץ הוא הדמות המובילה בתהליך זיהוי צורכי התלמידים, והוא הדואג לכך שהתלמידים יטופלו, הן על ידי כוחות נוספים בבית הספר והן על ידי גורמי טיפול בקהילה. ואולם תפקיד היועץ אינו מתחיל או מסתיים בגיוס הכוחות המטפלים, אלא מתחיל וממשיך במקום שבו הוא עצמו מהווה דמות משמעותית עבור התלמידים, מלווה אותם ומוודא שהם מקבלים את הטיפול הנחוץ להם, ושהחלטות שנלקחו לגביהם ממשיכות להיות רלוונטיות להם והולמות את צרכיהם המתפתחים. היועץ אינו צריך להיות זה שימלא בעצמו את כל הצרכים של אותם הילדים, הן בשל מגבלותיו כאיש טיפול, הן משום ריבוי הצרכים והתפקידים שלו בבית הספר, ובעיקר משום שעל פי התפיסה החינוכית הפסיכו- חברתית הטיפול האפקטיבי היחידי כמעט לתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון הוא טיפול הוליסטי, מערכתי, החובק את כל עולמם ולא נשאר בחדר הטיפולים. ההשפעה המיטיבה של כל התערבות ייעוצית מתבטאת בהרחבת גבולות המורים, בית הספר ואנשי טיפול בקהילה באופן שהם פוגשים את החסכים של הילדים ונותנים להם מענים הולמים יותר.

ישנם תלמידים שהקושי שלהם ביצירת מגע אנושי אינו מאפשר להם להשתתף בפסיכותרפיה, המתאפיינת במגע אנושי מצומצם המתקיים בסביבה סטרילית. במקרים שבהם ניתן לבנות התערבות טיפולית הולמת בתוך בית הספר רצוי להשאיר את התלמיד במסגרת הטיפולית של בית הספר, ולאורך זמן לחתור לכך שבזכות הטיפול שיקבל בבית הספר יגיע התלמיד לרמה של בשלות ומוכנות שתאפשר להפנותו לפסיכותרפיה. גם אז, המשכיות המעורבות האקטיבית של היועץ נחוצה, ואין לנתק את הקשר הטיפולי הבית-ספרי, אלא ליצור טיפול מערכתי הוליסטי המחבק את עולמו השלם של התלמיד.

טיפול אפקטיבי בתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון מחייב גישה ייעוצית אינטגרטיבית, גישה המשלבת יחד היבטים מערכתיים ופרטניים. רק התערבות ייעוצית המכבדת את מכלול המעגלים המקיפים את התלמיד, יכולה לחולל תפנית משמעותית. הכשלים של כל תלמיד בהדרה נמצאים בתוך קונטקסט שלם - הקונטקסט הבית-ספרי, החברתי והמשפחתי - כולם משפיעים על התלמיד. הסתכלות ייעוצית מערכתית אפקטיבית היא הסתכלות אשר בודקת בו-זמנית את הצרכים האינדיבידואליים והמערכתיים של כל תלמיד.

בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית קשור המושג "ייעוץ מערכתי" לבדיקת האופנים שבהם היועץ יכול לעזור למערכת הבית-ספרית להתרחב כך שתתאים טוב יותר להתמודדות נכונה עם כלל

האוכלוסייה המתחנכת בבית הספר בכלל, ועם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון בפרט, ושתוכל לתת להם מענה טוב יותר מתוך מכוונות לצורכיהם ההתפתחותיים.

חשיבה בקונטקסט מערכתי, על פי התפיסה הפסיכו-חינוכית, מהווה חלק מן הניסיון להרחיב את האפשרויות ואת המענים היוצרים התמודדות נכונה עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, מעבר לאלה המצויים במערכת החינוך הממוצעת. הרחבת תפקיד היועץ בהקשר המערכתי מחוללת את הרחבת תפקידם של שאר אנשי החינוך בבית הספר. התפתחות זו מחייבת ניצול נכון של המשאבים המובחנים של המורים: אמונה ביכולת ההשתנות והגדילה של כל אדם בארגון, העמדת עצמי לשירות המורה - To Be Useful, הרחבת המודעות העצמית ולמידה מתוך האינטראקציות הממשיות עם שאר חברי הצוות.

על מנת להמחיש את תפקידו המערכתי של היועץ, כפי שהוא בא לידי ביטוי בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, בחרנו להביא כדוגמה את סיפורה של שרון. שרון היא נערה בת 15 אשר בעקבות משבר משפחתי אימצה התנהגות הרסנית ששללה מבוגרים וצעירים כאחד וסירבה לכל סוג של טיפול שהוצע לה. שרון חסמה את כל הערוצים הישירים והעקיפים אליה, והניסיונות להפגישה עם פסיכולוגים הביאו להסלמה בהתנגדותה לתקשר עם מבוגרים קרובים ורחוקים.

בעזרתה ובעזרת מקרים אחרים למדנו כי בית ספר שלוקח תפקיד פעיל בניסיון לחולל תפנית במצב ההתדרדרות של תלמידיו התת-משיגים הנמצאים במצבי מצוקה וסיכון מצוי בעמדת פתיחה נוחה יותר מאשר גוף טיפולי מחוץ לכותלי בית הספר, הן משום שנערים כמוה, "סרבני הטיפול", מצויים באופן טבעי במרחב בית הספר, והן משום שחיי בית הספר מזמנים טריגרים רבים לדיאלוג ולהתחברות. במקרה של שרון (ובמקרים דומים) תפקידו של היועץ הוא לכוון ליצירת היכרות קרובה ככל האפשר בין הדמויות השונות הסובבות אותה לבניה, תוך חיפוש נקודות חיבור שיהוו מנוף לתחילתה של חוויה מתגמלת בקשריה עם האחרים.

במקרה זה נבנה, בתיווך היועצת, קשר מרפא בין המחנכת לבין שרון. המחנכת הסתייעה ביועצת ולמדה כיצד ראוי להתקרב לשרון מבלי ליצור אצלה רתיעה נוספת מן המבוגרים, וכיצד ליצור עימה מרחבי משא ומתן היוצרים בה נכונות חדשה לעשות דבר מה עם עצמה. שרון, שחשה את אהדתה של המחנכת ואת קבלתה הבסיסית, החלה ללמוד ברגעים שבהם חשה הקלה, ואף נהנתה מתוצריה, גם אם לעתים הייתה מתעייפת ובוועטת בכל. המחנכת, שידעה כי רק התמדה מצדה בליווי ובתמיכה של שרון הם שיבטיחו שלא תשוב לדפוס של הרמת ידיים, ולבסוף שתיווצר חוויה של קשר מצמיח, המשיכה בכל נפילה או מעידה של שרון להמריץ ולעודד אותה שלא להיכנע. ברגעי תסכול וייאוש, התלבטות ובלבול, וחיפוש אחר דרך לתחזק את הקשר עם שרון, המחנכת נתמכה על ידי היועצת. חומרת מצבה של שרון התבררה הודות לקשר הקרוב שהלך ונרקם בינה לבין המחנכת. קשר זה אפשר לה לחשוף את מצוקתה מבלי לחוות פגיעה נוספת מצד המבוגרים. המחנכת, שידעה כי צפויים עוד קשיים רבים עם שרון, עודדה אותה להיעזר בעוד דמות שנכחה בבית הספר - מתנדב בשנת שירות קדם-צה"לי, שהתיידד עימה. כך יצרה המחנכת, בהדרכת היועצת, רשת תמיכה בשרון, והרחיבה את מעגל הקשרים הבין-אישיים הפרודוקטיביים שלה.

היועצת העריכה כי שרון טרם יצאה מכלל סכנה, ולכן לא הפסיקה לעקוב אחר מצבה, וניצלה כל הזדמנות לשדר לה כי ניתן להתגבר על מצוקה, גדולה ככל שתהיה, וכי היא רואה כיצד מבעד

למבטה הזועם והמבטל מסתתר הרבה כאב עצור שניתן לחלקו עם האחרים כדי להקל על סבלה. תחילה חוותה שרון התקרבות זו כחודרנית וכלא-לגיטימית, אך במהרה התפתח יחס אמביוולנטי של שרון ליועצת, משום שלראשונה היא חשה מובנת על ידי מבוגר, גם אם היא עדיין לא נתנה לו "אישור כניסה" לחייה.

החיבורים השונים שנרקמו בראייה מערכתית כדי לעטוף את שרון יצרו התרחבות ביכולתה להימצא ביחסים בין-אישיים פרודוקטיביים, ובהדרגה הבשילה בתוכה יכולת טובה יותר להיעזר באחרים, ודפוס הסרבנות לטיפול שאפיין אותה הלך והתרכך.

באחד המשברים, לאחר שהוריה של שרון גילו כי היא מעשנת סמים ומשוטטת עם טיפוסים מפוקפקים, היא ברחה מן הבית ו"שברה את הכלים" ביחסיה עמם. במשבר זה ראתה המשפחה את בית הספר והיועצת ככתובת משמעותית לגישור עם שרון, וראתה בדמויות בית הספר מבוגרים שיכלה להיתמך בהם ברגע של ערעור. באותם רגעים קשים בחרה שרון לשתף את המתנדב עימו הייתה בקשר, וסיפרה לו כי היא מעשנת סמים וחוששת מהסתבכות, וכי פעם אחת, ברגע של זעם, אף הזריקה לעצמה סמים. המתנדב, שהבין לנפשה, הצליח לשכנעה להיעזר ביועצת. הגישוש הזהיר והרגיש של היועצת תרם אף הוא להבשלה של פינה של אמון של שרון בה, כך שבעת ערעור וחרדה על אובדן שליטה שרון יכלה לנצל התקרבות זו לחיוב.

נקודת המשבר היוותה מפנה משמעותי בהתערבות המערכתית. היועצת דאגה לחבר את שרון למקורות שבהם היא קיבלה את העזרה שהייתה זקוקה לה, תוך עירוב המלא בכל צעד וצעד. שרון אפשרה את כניסת ההורים לתמונה, שכבר ידעו על עישון הסמים. היועצת גייסה את ההורים לנצל את הרגע כדי להתקרב לביתם ולהושיט לה את ידם בעת מצוקתה, וכך היה.

בסופו של דבר השתפרו יחסיה של שרון עם הוריה, והתרחבה יכולתה להשקיע בעצמה ובהגשמתה. באחד הביקורים של היועצת בביתה אמרה לה שרון, בנוכחות ההורים: "תראי את אחי. אני מזהירה את אימא שלא תיתן לו לסבול כמו שאני סבלתי. אני למדתי בדרך הקשה. אסור להורים לתת לילד לצאת מכליו... הבדידות הזאת הרסה אותי... מזל שהיה לי אתכם, ומזל שלא נכנעתם לעקשנות שלי... הצלתם אותי!"

מאפיינים נוספים של עבודה ייעוצית הנעשית ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית:

עשייה פסיכו-חינוכית-סוציאלית כפסיכותרפיה בית ספרית

התפיסה הפסיכו-חינוכית נשענת, בין השאר, על עולמות ידע פסיכולוגיים, וייחודה בפיתוחם של עולמות אלו באופן המשתלב בחיי בית הספר. ברור כי ה-Setting הטיפולי המסורתי אינו רלוונטי לבית הספר. עם זאת, הימצאותם של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון בבית הספר מכתובה התעסקות בלתי פוסקת עם עולמות תוכן השאולים מן העולם הטיפולי. בית ספר שבו לומדים תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, ואשר אינו מגדיר פוזיציה בהירה ביחס

לצורך של אותם נערים בגישה פסיכותרפויטית שיקומית, עלול ליצור תגובתיות המנציחה את הסיכון, ואף מסלימה אותו. על פי התפיסה הפסיכו-חינוכית, תפיסת העולם החינוכית המסורתית צריכה להשתנות. בית הספר צריך להיות מסוגל לעבוד על פי עקרונות ההופכים אותו מעוד מוסד האמון על רכישת השכלה, הרואה את תלמידו כאובייקטים הנדרשים למלא מטלות נורמטיביות, למוסד הפועל ליצירת מרחב חינוכי פוטנציאלי של צמיחה.

ההבדל העיקרי בין עשייה פסיכו-חינוכית ובין פסיכותרפיה הינו במידת הקביעות של המפגש, ב-Setting - אך לא באיכותו. מגעים אנושיים עשויים להיות משמעותיים ודיאלוגיים גם אם הם אינם מובנים ומאורגנים כמו בפסיכותרפיה.

בהיעדר Setting טיפולי קבוע, דמויות חינוכיות משמעותיות בבית הספר, הקשורות בחיי הילד, יכולות לספק תחליף של ממש לפסיכותרפיה, אם מקיימים מגעים של הזנה והכוונה בסביבה הטבעית להתפתחות הילד, באופן המאפשר המשך גדילתו הטבעית תוך התמודדות יומיומית עם מטלות.

מערכת חינוך ביסודה היא פעלתנית, ומתמקדת בקשר הבין-אישי, בעוד המערכת הטיפולית ביסודה היא אנטי-פעלתנית. בשל צביונו הארגוני, בית הספר משמש מקום ליצירת אירועים ודינאמיקות רבות ומגוונות בין המורה לתלמיד, בין התלמיד לתלמידים אחרים וכדומה.

התערבות ייעוצית בהתאמה לחוויה הסובייקטיבית

עבודת ייעוץ עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון מחייבת קוהרנטיות שאינה מתאפשרת דיה בעבודה בתפיסה אקלקטית. לשם כך יש להבחין בין הגישה האקלקטית, שבמהותה מכוונת לצירוף של גישות שונות, לבין התפיסה הפסיכו-חינוכית, שבמהותה פועלת כגישת ההתאמה. איש חינוך חייב להכיר במורכבות ההתאמה של המעשה החינוכי לתלמיד שאינו משתלב בתלם, כדי להישאר פתוח לחתור ולחפש אחר המענה המתאים לו, והרלוונטי להתפתחותו ולהשתלבותו במסגרת החינוכית. חתירה אקטיבית של המורה להתקרבות אופטימאלית לעולם הסובייקטיבי של התלמיד נחוצה אם רצונו לפגוש ולהתאים את המענים לצרכיו הסובייקטיביים. עשייה חינוכית בעלת רציפות עמוקה וקוהרנטית היא התוצר של רציפות בהבנת צורכי הסובייקט, המתקבלת מאותה התקרבות ובהערכת האפקטיביות של המענים על התפתחות הסובייקט כאן ועכשיו. הסובייקט מכתוב את התגלגלות ההתערבות, הבנויה ממהלכים מתהווים ודינאמיים שאינם ידועים מראש.

איש החינוך המחובר לגרעין האמיתי שלו, הזורם עם הצרכים האמיתיים שלו, והמצליח להתחבר אל עצמו, אל הסובייקט של עצמו - יוכל לזרום באופן גמיש ולהיות משוחרר מאג'נדות ומתפקידים כובלים, ולזהות מטרות ומטלות הנובעות מהתרחשויות של "כאן ועכשיו". בעזרת ההבנות הפשוטות, הקיימות בכל אחד באשר לטבע ההתנהגות האנושית, הוא יוכל להגיע לעשייה

חינוכית מצמיחה מבלי להצטרך לדעת את כל התפיסה, מתוך חיבור לפשטות שבמורכבות - "פשטות", להבדיל מ"פשטנות".

התערבות ייעוצית המדגישה את היחסים הבין-אישיים

קיימת הבחנה בין מודלים תוך-אישיים (אינטר-פסיכיים) לבין מודלים בין-אישיים (אינטר-סובייקטיביים). רוב המודלים הקיימים הקשורים לתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון יוצאים מנקודת ראות של העולם התוך-אישי. נקודת ראות של תפיסה תוך-אישית מספקת הבנה של מצבים נפשיים מורכבים, אך חסרה משום שהיא אינה מכוונת לצעדים אופרטיביים.

על מנת ליצור עשייה משמעותית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון חשוב שיתקיים שילוב בין שתי התפיסות - התוך-אישית והבין-אישית - והתחשבות ביחסים ביניהן, כמשלימות זו את זו. ההתדרדרות בגיל ההתבגרות אינה מתרחשת, בדרך כלל, רק במישור התוך-אישי של הנער, אלא היא תוצאה של מערכת היחסים שלו עם סביבתו ועם המבוגרים הנוכחים בחייו. אינטראקציה בעייתית בין הנער להורה, כגון חוויה שבה המשפחה, כמייצרת טריטוריה קטנה מדי, או עיוותים באופן שבו ההורים קובעים את הגבולות, עלולה ליצור הסלמה ולהביא להתדרדרות. הנער הופך לנער במצב מצוקה וסיכון לא רק בשל השפעת העולם התוך-אישי שלו. יש משהו בעולם החיצוני שמדרדר אותו. תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון פועלים על רקע של תחושה תמידית של תסכול וזעם, לא רק בשל אובייקטים פנימיים רודפניים, אלא כתוצאה ישירה של האלמנטים הבין-אישיים שבנסיבות חייהם.

התערבות ייעוצית דיאלקטית המדגישה את מורכבות המציאות

דיאלקטיקה היא תורה המתארת כיצד תופעות נוצרות או משתנות, איך דבר נולד, נוצר, מתפתח, מתוך הנחה בסיסית שהמציאות מורכבת ועמוקה, ומקורותיה של האמת הינם רבים ומגוונים. יחסים דיאלקטיים הם יחסים בין שני הפכים, אשר באופן שבו הם מתקשרים זה עם זה הם יוצרים דבר שלישי. על פי המושגים הדיאלקטיים ההגליאניים, תזה גוררת אנטיזה, ומתן נוצרת סינטיזה. גישה זו שונה מן הגישה המוספית, המנסה לספק למציאות הסברים של סיבה ותוצאה.

לגישה הדיאלקטית רלוונטיות רבה בעבודה חינוכית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. מורכבות העיסוק בתלמידים כאלה נובעת מכך שבדרך כלל לא נכון לבחור בנקודת ראות זו או אחרת, אלא יש להתייחס לדיאלקטיקה המחברת מספר נקודות הראות. לדוגמה, היעדרות מבית הספר היא תופעה מורכבת, שיש בה אלמנטים סותרים. גישה מוספית של סיבה ותוצאה מנסה לספק הסברים להיעדרות של תלמידה: התלמידה מנסה למשוך תשומת לב, לבדוק גבולות, להתגרות בהורים, היא עסוקה בדברים אחרים. גישה זו מניחה קיומה של תופעה אשר בצידה יש הסבר, כאשר יש קשר ישיר של סיבה ותוצאה בין התופעה לבין ההסבר. אם נדע את הסיבה

להתדרדרות, נדע מה לעשות כדי למנוע אותה. על פי גישה זו הטיפול בנוי ממערך של פעולות המתרחשות כניסוי וטעייה, מתוך כוונה ללמוד מהי הפעולה שתשיג את התוצאה הנכספת: מניעת ההיעדרות של הנערה.

גישה דיאלקטית רואה בהיעדרות חלק מרצף גדול יותר, שניתן לתאר אותו יותר מאשר להסבירו. על פי הגישה הדיאלקטית, נערה שהפסיקה לבוא לבית הספר עושה זאת בשל מכלול של התרחשויות בין-אישיות בתוך בית הספר ומחוצה לו. המשמעות הברורה של ההיעדרות מבית הספר היא שאין לה אפשרות, יכולת או כוח לשים את בית הספר במקום ראשון בסדר העדיפויות שלה. דברים אחרים כמו יציאות למועדונים והתנסויות מיניות תופסים אצלה את כל המקום. זה עלול לקרות לנערה שכוחות הנפש שלה אינם גדולים, ושהמבנה הפנימי שלה הוא כזה שהיא אינה יכולה לעשות כמה דברים בו-זמנית.

אחת הדרכים העומדות לרשותו של איש החינוך היא ליזום מצבי דיאלוג עם התלמיד, שבהם יינתן ביטוי לדיאלקטיקה של מושגי כישלון והצלחה, מושגים המהווים שני צדדים של אותה מטבע, ונגיעה בכל אחד מהם תאיר את האחר. דיאלוג סביב הדרך שבה נולדה תחושת הכישלון מאפשר למחנך להימנע ממתן תחושה לתלמיד שתאשר לו שאם הוא נכשל בעבר, הוא כישלון. דיאלוג כזה עשוי לפתוח פתח להתבוננות מחודשת של המחנך והתלמיד על מצב הכישלון, שתאפשר לתלמיד להימנע ממצבים שבהם הוא עלול להיכשל שוב בעתיד.

לדוגמה: נער שלא עמד בהתחייבותו ללמוד, ונכשל בניסיונותיו לעזור לעצמו, אמר למחנכו: "עזוב אותי, אני אפס! אני לא אוהב ללמוד, לימודים זה לא בשבילי!" במהלך דיאלוג שהתנהל עמו נעשה ניסיון להבין את החוויה הסובייקטיבית שלו, תוך התמקדות בקושי שלו לאסוף את הכוחות הדרושים לו על מנת להתגבר על תלונותיו. התברר שהלימודים רחוקים ממנו, והוא אינו פנוי ללמידה מאחר שהוא עסוק רובו ככולו בבעיות כלכליות שהתעוררו בעקבות גירושי הוריו. כל עולמו סבב סביב בעיות קיומיות. בהגדרו מחדש את הבעיה, עזר לו הצוות להבין כי מצב קיומי כואב זה הוא שכובל אותו, ולא כישוריו המוגבלים ללמידה. הדבר אפשר להגדיר את מרחב הבחירה של התלמיד, ולסייע לו לגלות דרכי פעולה אלטרנטיביות שהוא לא היה ער להן, דרכים הקשורות בקשר אמיץ לחוויה האמיתית שלו בנושא הכישלון בלימודים.

חשיבה ועשייה דיאלקטית נחוצות בפרקטיקה חינוכית מסיכון לסיכוי, בשל אופי ההשפעה ההדדי, הדו-סטרי שצריך להתקיים בין המורה לתלמיד. התמודדות המורים עם הצלחה וכישלון מתקיימת בתוך תפיסה דיאלקטית, ומתוך הבנת הדיאלקטיקה המתקיימת בין סיכון - "זה לגיטימי להיכשל..." , "לבין סיכוי - "... בשביל להצליח". לא ניתן להביא להצלחה מבלי לדעת כיצד לעסוק בכישלונות. תלמיד יגיע להצלחה אם יקבל עזרה להתמודד עם כישלונותיו, ואם ילמד כי הכישלון הוא מצב יחסי ולא קבוע, וכי בדרך להצלחות ישנם כישלונות שיתרונם הוא בכך שהם מאפשרים ללמוד כיצד להתגבר על מכשולים.

המעבר מסיכון לסיכוי רצוף קשיים ומכשולים. צמיחה מתרחשת תוך כדי משברים וקונפליקטים, ודיאלוג של צמיחה שבטבעו הוא דיאלקטי. בכוחה של הגישה הדיאלקטית של אנשי חינוך לערער על הקביעה הסטטית של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, ש"אין בשביל מי ובשביל

מה להתאמץ" כי הכל כבר נקבע, ולסייע כגורם מגן אל מול גורמי הסיכון הרבים שהם חשופים אליהם.

התמחות יועצים חינוכיים: תפיסת ההדרכה וההכשרה

תפיסת ההדרכה והכשרת יועצים חינוכיים לטיפול בתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון בין כותלי בית הספר נועדה להבטיח לימוד ויישום העקרונות ומושגי היסוד של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. ההדרכה מתקיימת כדיאלוג מצמיח בין המשתתפים למדריכים. דיאלוג זה מתגבש סביב הפעלות יזומות של המנחים, המעלים נושאים מעולמות התוכן הרלוונטיים לעשייה חינוכית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, וסביב צורכי ההתפתחות של חברי הקבוצה, המתקבלים מההערכה הדינאמית המתקיימת לאורך תהליך ההכשרה. התפיסה העומדת בבסיס הדיאלוג קשורה ללמידה מהצלחות והמשגת הידע היישומי שצמח מסיפורים אלה. התפיסה מדגישה את האיכות והאפקטיביות של המענים החינוכיים שיועצים חינוכיים יכולים לספק לתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, והיא פועל יוצא של התפתחותם לאורך שלושה צירים עיקריים:

מכוונות של היועץ החינוכי ליחס חינוכי פרסונאלי: תפיסה של היועץ המכילה השקפות, אמונות, עמדות חינוכיות, מחשבות והתנהגות, המכוונות לצמיחתו האישית, ובד בבד לצמיחה של אלה המסתייעים בו, ושימוש של היועץ בעצמו כמפתח לשירות האחרים המסתייעים בו.

מכוונות ליצירת יחסי קרבה אופטימאליים: השקעה אקטיבית ומודעת של היועץ החינוכי בהרחבת יכולותיו ליצור עבודה ועבור המסתייעים בו מרחב ביניים מצמיח. הרחבה זו קשורה לאיכות ההחזקה וההכלה של מטענים אנושיים מורכבים.

מכוונות להתערבות ייעוצית בהלימה (יצירת מענים ההולמים את צורכי הפרט): התאמת ההתערבות ברמה פרטנית ומערכתית צומחת בתוך מאמץ מתמשך של קריאת הצרכים הסובייקטיביים המשתנים של כל נועץ, מבוגר וצעיר כאחד, מתוך קריאת הצרכים של בית הספר כארגון, ומתוך חיפוש אקטיבי של מענים יצירתיים.

שלושת הצירים, כל אחד בנפרד ושלושתם יחד, מהווים אבני דרך המכוונות את התכנים והתהליכים בדיאלוג שבין המנחה למתמחים. אחד הצירים המרכזיים בדיאלוג זה הוא כי נגיעה משמעותית בנפשותיהם של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון מחייבת התעסקות של היועץ עם עצמו, ונגיעה משמעותית בעולמו שלו. הכלי האולטימטיבי לעבודה מצמיחה עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון הוא השימוש של המסייע בעצמו להבנת צרכיו של הנער. למידה מסוג זה, המחברת בין עולמות התוכן של הסיכון לעולם האישי של היועץ ולעולם המשותף של קבוצת היועצים, היא שמביאה ליצירת תובנות ויכולות חדשות בעשייה החינוכית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, השונות מאלה המתקבלות מעצם החשיפה לידע על תופעות הסיכון ודרכי הטיפול בהן. במוקד הלמידה נמצא היועץ - על אישיותו, יכולותיו המקצועיות, השקפותיו האידיאולוגיות, היכרותו עם עצמו, מידת הפתיחות שלו לזולת, הזהות

האישית והחברתית שלו, סגנונו האישי בלמידה, סגנונו האישי ביישוב סכסוכים ובפיתרון קונפליקטים תוך-אישיים ובין-אישיים, והיבטים אחרים. דרך הבקשות הגלויות והסמויות של המשתתפים לומדים המנחים על הצרכים ההתפתחותיים האישיים והמקצועיים שלהם.

הפעילות משלבת התייחסות להתפתחות אפקטיבית וקוגניטיבית. הממד האפקטיבי מכוון לתמוך בהשתנות, בצמיחה ובגדילה אישית ובין-אישית של היועץ החינוכי, כבסיס לעיסוק שלו בגדילה, בהתפתחות ובהשתנות של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, ומחנכיהם. הממד הקוגניטיבי מכוון לרכישת מתודות ומיומנויות הרלוונטיות ליצירת תפניות מסיכון לסיכוי - שוב, בעבודה עם בני הנוער ומחנכיהם.

ניתן לסכם את פעילות המנחים סביב שלושת הצירים שדרכם מתנהלת ההדרכה על עבודת השדה של היועץ החינוכי:

הציר הראשון עוסק בעולמו הפנימי של היועץ, ובשכלול יכולותיו האישיות והמקצועיות. עבודה עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון כרוכה במאמץ רגשי ובמכשולים רגשיים רבים. כדי להרחיב את יכולתו של היועץ להתגבר על קשיי המתבגר וליצור עבורו תנאים המאפשרים צמיחה והשתנות, צריך להתייחס גם לקשיי המבוגר. הרחבת המפגש הפנימי של היועצים והעמקת המודעות שלהם לתכנים אישיים-רגשיים ולאזורי הקושי והמכשולים של עצמם מרחיבה את יכולתם להיות נוכחים במפגש עם הנערים, לגעת בהם ולפגוש את קשייהם. יכולת מתפתחת זו יוצרת סיכוי שבמהלך המפגש עם הנערים יימצאו היועצים במרחב פוטנציאלי של ההתפתחות. ציר זה מתמקד בלימוד האופן שבו היועצים מתמודדים עם סוגיות הנגזרות מעולם העיסוק של העבודה עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, כמו התמודדות עם אבדן, מוות, גיל ההתבגרות וכדומה.

הציר השני מתמקד בעולם האינטר-פרסונאלי ובקידום יכולתו של היועץ ליצור קשר מצמיח, דיאלוג מצמיח, מרחב פוטנציאלי של גדילה וכדומה, עם התייחסות ללמידה וצמיחה בהיבט הקבוצתי (קבוצת הלמידה הקלאסית וכל מה שמפריע לה להתהוות - הנחות היסוד של בִּיון). ציר זה קשור בהפנמת מושגים בעלי ערך תרפויטי, השייכים לתיאוריות פסיכולוגיות העוסקות ביחסי התאמה פסיכולוגית כמו פסיכולוגית ה-Self, ואשר חיוניים לעבודה המכוונת לצמיחה וגדילה של מתבגרים. בין המושגים המרכזיים הנידונים בהקשר זה:

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

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

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

דינאמיקות של מצבי אינטראקציה בקרב תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון - דינאמיקה של דחייה, שעמום, ביטול ואפסיות, התכנסות והסתגרות, Fight-Flight, חשדנות, עוינות, הכחשה, תלות ומשיכת תשומת לב, התחכמות, הרס והסתכנות.

הציר השלישי מתמקד בהקניה של שיטות, מיומנויות, כלים ומתודות פסיכו-חינוכיות-סוציאליות, המסייעים בהשגת היעדים הנכספים. התפיסה הפסיכו-חינוכית מכוונת לפרקטיקה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. משום כך מושם דגש רב על פיתוחן של מתודות ואסטרטגיות, שיעילותן הוכחו בעבודה מעשית בשדה. אסטרטגיות אלה מהוות עמוד תווך בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, והן הנותנות את הצביון הייחודי לעבודה ייעוצית הנעשית על פי תפיסה זו. באמצעות השימוש באסטרטגיות יכול היועץ להכיר לעומק את תלמידיו, את נטיותיהם ורצונותיהם, את חששותיהם ואת פחדיהם, ולהעניק להם הכוונה בהתאם. היכרות רחבה זו מאפשרת ליועץ להפוך את הדיאלוג החינוכי שהוא מנהל עם התלמידים להולם ואפקטיבי יותר עבורם.

האסטרטגיות נחלקות לאסטרטגיות פסיכו-חינוכיות ופסיכו-פדגוגיות. אסטרטגיות פסיכו-חינוכיות הן אסטרטגיות בעלות צביון רגשי-טיפול, הקשורות בהרחבת יכולתו של היועץ להכיר את תלמידיו, לזהות מתוכם את התלמידים התת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, לדעת לאבחן נכון את מהות קשייהם, לבנות עבורם תוכנית התערבות אישית ולנהל עימם ועם הוריהם דיאלוג של צמיחה. אסטרטגיות פסיכו-פדגוגיות הינן אסטרטגיות בעלות צביון לימודי-טיפולי, הקשורות ביכולתו של היועץ להצמיח בקרב תלמידיו מוטיבציה ללמידה משמעותית המתייחסת לסגנונות הלמידה השונים שלהם, והנובעת מאבחון דינאמי של עולמם הלימודי הסובייקטיבי. באמצעות הפעלת אבחונים דינאמיים והערכה חלופית יכול היועץ להכיר לעומק את יכולותיהם הלימודיות של תלמידיו, את נטיותיהם ורצונותיהם, את חששותיהם ואת פחדיהם, ולהעניק להם הכוונה בהתאם. באמצעות היכרות רחבה זו היועץ יכול להפוך את הדיאלוג החינוכי שהוא מנהל עם תלמידיו להולם ואפקטיבי יותר עבורם. להלן תיאור האסטרטגיות הנכללות בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית:

דיאלוג חינוכי - מתודת-על המאפשרת הצמחה של יכולות חדשות של התקשרות ומחויבות בין-אישית בקרב תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון - מערכת יחסים מתפתחת בין מבוגר לתלמיד, המאפשרת לצמצם תחושות של ריחוק וניכור.

טיפולוגיה - מתודת-על המחלקת את מקורות הסיכון לשלוש קטגוריות עיקריות, אשר ההבחנה ביניהן מקדמת את היכולת לפרש נכון התנהגויות שונות של תלמידים, ולהתוות את הדרכים שעשויות להרחיקם מן הסיכון.

איתור תלמידים עם ריבוי צרכים - כלי לזיהוי ואפיון תלמידי בית הספר הנמצאים על רצף הסיכון והניתוק.

היכרות רב-ממדית - כלי המאפשר ליישם את החתירה המתמדת של היועץ להיכרות עם עולמם הסובייקטיבי של התלמידים כאמצעי ליצירת סביבה טובה דיה ולקשרים בין-אישיים מצמיחים עבורם.

ניתוח מקרה - מתודה ליצירת שיח קבוצתי סביב התלמיד או סביב האירוע, המוביל לזיהוי הגורמים המחוללים את הניתוק והסיכון, ולהתוויית קו פעולה משוער כמענה לצורכי ההתפתחות והגדילה של הילד.

תוכנית אישית - קו פעולה מנחה לצוות החינוכי, המתגבש מתוך היכרות קרובה, מעמיקה ומתמשכת עם הנער.

עבודה עם הורי התלמידים - אסטרטגיה המכוונת לגיוס המעורבות האקטיבית של ההורים בהתערבות הפסיכו-חינוכית של ילדיהם.

אבחון דינאמי - אבחון בלתי פורמאלי, המזמין חקר דינאמי ומתמשך של החוויה הלימודית הסובייקטיבית של הפרט, ואשר מטרתו ליצור סיטואציה המזמנת העמקת היכרות עם התלמיד, ובהתאם התאמה והרחבה של דרכי ההוראה וההתקשרות עמו.

למידה משמעותית - אסטרטגיה המכוונת ליצירת למידה הנוגעת בתלמידים ובחייהם האותנטיים, ואינה יוצרת ניכור בינם לבין בית הספר.

זיהוי סגנונות למידה - היוודעות לסגנון הלמידה האישי הייחודי של התלמיד, כיצד הוא תופס את העולם, כיצד הוא מפרש את המידע שאליו הוא נחשף וכיצד הוא נוטה לבטא את עצמו.

הערכה משמעותית - הבניית אמצעים המאפשרים "להציץ" על תהליך הלמידה של הלומד במועדים שונים, להעריך את התקדמותו של התלמיד ולהשפיע עליה תוך כדי התהליך, ולא רק בסופו.