

יצחק ממדלסון

פלורה מור

לדבר עם מתבגרים בסיכון:
התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

יצחק מנדלסון

פלורה מור

לדבר עם מתבגרים בסיכון: התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית



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



מדינת ישראל
משרד החינוך, התרבות והספורט

FLORA MOR Phd. & ITZHAK MENDELSON Phd.

Talking with Youth at-Risk
An Educational Psycho-Social Perspective

תיעוד וניהול ידע : גלית נהור
עריכה : ציפי שטיין ז"ל
ועדת הוצאה לאור, אשלים : רינה לאור, דפנה פרומר, חנה פרימק
מזכירות, תיאום והפקה : מירב חוגיה, סיגל ברזילאי
הבאה לדפוס : מרים גרינשטיין
הוצאה לאור : טוביה מנדלסון, אשל

מסת"ב : 965-7073-42-1 ISBN

©

כל הזכויות שמורות לאשלים, 2006
סדר ועימוד : מי פקלמן
הפקה : מוסד ביאליק • ירושלים
נדפס בדפוס מאור ולך בע"מ
Printed in Israel

ספר זה מוקדש לילדינו שלימדו אותנו את נפלאות הדיאלוג

תוכן העניינים

9	פתח דבר
10	תודות
11	סבוא
15	פרק א: הדיאלוג החינוכי
15	1. הדיאלוג החינוכי כאמצעי ליצירת מרחב של צמיחה
18	2. דיאלוג של מראית ודיאלוג של הוויה
19	3. הדיאלוג כאמצעי לצמיחה וגדילה
20	4. חינוך בהקשר דיאלוגי
21	5. הדיאלוג כמכוון לשינוי
	פרק ב: דיאלוג חינוכי ונוער בסיכון
24	הדיאלוג החינוכי על פי התפיסה החינוכית הפסיכו- חברתית
25	1. יצירת דיאלוג חינוכי עם נערים בסיכון
31	2. סירוב התלמיד להשתתף בדיאלוג
33	3. ניצול משברים כאסטרטגיה ליצירת דיאלוג
34	4. עמדות של אנשי החינוך המהוות בסיס לדיאלוג
35	5. הדיאלוג כמכוון לגדילה ולהתפתחות
	פרק ג: דיאלוגים המדגימים מחסומים אפשריים
41	בדרך לדיאלוג סול דיאלוגים המתגברים על מחסומים אלה
43	1. חוסר סימטריה והדדיות מול סימטריה והדדיות
	2. היצמדות לתכתיבי התפקיד (Role-Conformation)
47	3. מול הרחבת גבולות התפקיד
52	4. התייחסות חלקית לנער מול התייחסות אליו כאל אדם שלם
59	5. ניכור מול חיבור
63	6. מחויבות, התפתחות וגדילה מקצועית מול פחד ממחויבות והצטמצמות
78	סיכום
84	ביבליוגרפיה
I	Abstract

פתח דבר

התפיסה ההוליסטית המתייחסת לתלמיד כאדם שלם הביאה לסיפורי הצלחה המעוררים חיוך וסיפוק בקרב כל מי שחש אי נחת לנוכח הפערים החברתיים ההולכים וקובעים את סדר היום החברתי של מדינת ישראל. כמי שמנהל ושותף לעשייה המבורכת שספר זה מייצג, אני רואה ב"אמנות יצירת דיאלוג עם מתבגרים בסיכון: התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית" את התגלמות התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית המחזירה למורים ולתלמידים אמון בעצמם. הדיאלוג האוטנטי הוא ביסוד החינוך ההומניסטי התובע להחזיר לכל תלמיד ותלמידה, כבוד, ערך ושייכות ללא התניה בהישגיהם המיידיים. כך מתחיל הסיפור על עוד תלמיד ועוד תלמידה שחוו את היחס המסייע של מחנכיהם והחלו להשקיע בעצמם למענם ולמען מחנכיהם והוריהם.

פלורה ויצחק עבדו לצידי כאשר כיהנתי כמנהל "מפנה" וחברו בתבונה לאידיאולוגיה המלווה את דרכי, כי יש לתת את החינוך האיכותי ביותר לתלמידים המאכזבים את מוריהם. הצלחתם היא ביסוד תביעתנו החברתית.

ד"ר רמי סולימני
מנכ"ל אשלים, וראש אגף חינוך ונוער
בגיונט ישראל

תודות

הספר הנוכחי לא היה יוצא לאור ללא הסיוע המבורך לו זכינו מאנשי חינוך אשר מתוך רצון לקיים דיאלוג משמעותי עם תלמידיהם שיתפו אותנו במצוקתם ונטלו חלק בהתפתחויות שאפשרו למידה והמשגה של התהליכים המאפשרים ליצור דיאלוג של צמיחה.

תודה לכל מחנך (הדברים כתובים בלשון זכר ואמורים גם לגבי מחנכות) המרחיב את תפקידו החינוכי למבוגר משמעותי הניצב בפני תלמידיו הגדלים בצל הסיכון ותורם לחסינותם ולחסינותו שלו.

תודות למשרד החינוך ולעמותת אשלים וגוינט ישראל שיזמו את הקמת קבוצות הלמידה והעשייה המתמשכות המשאירות חותם בסוגיה של מהות ההתמודדות המשמעותית של מערכות חינוך עם נערים.

תודות לארנון מנטבר, מנכ"ל גוינט ישראל, אשר מראשית כהונתו תומך ומקדם את העשייה החינוכית הפסיכו-חברתית למען רווחתם של תלמידים במצוקה בבתי הספר.

תודות לפרופ' יוסי תמיר, מנכ"ל אשלים היוצא אשר עמד על חשיבות פרסום הידע הנצבר בעשייה בשדה ככלי מרכזי להטמעה ולהפצה של תכניות שנמצאו כמקדמות אוכלוסיות בסיכון; תודה לד"ר רמי סולימני, מנכ"ל אשלים, אשר יצר את התנאים הארגוניים והולמים לעשייה עמוקה ומתמשכת של מערכת החינוך למען ילדים ומתבגרים בסיכון ומשפחותיהם אשר כוחה בפיתוח תורות התערבות אפקטיביות בנות יישום; תודה לרינה לאור, ראש תחום פיתוח משאבי אנוש באשלים, התומכת בפיתוח תכניות המקדמות את מסוגלותם של כל אנשי המקצוע המצויים מדי יום ביומו בקו הראשון עם ילדים, נערים בסיכון והוריהם; תודות לאנשי המקצוע הבכירים הרבים אשר הצטרפו לעשייה עם מערכות חינוך מתוך תחושת שליחות ואחריות חברתית, ביניהם ד"ר איתמר לוריא, עמית שותף לעשייה המבורכת עם מערכת החינוך למען ילדים בסיכון שמתרכז בתחום זה במידה שווה לעיסוקו כפסיכואנליטיקאי. תודה לכל העמיתים המשקיעים בתמיכה בצוותי חינוך ורווחה כדי שייקחו את המנדט לטיפול באוכלוסיות הסיכון ההולכות ומתרבות במערכות החינוך הנורמטיביות.

הערת המחברים: הבחירה בכתיבה בלשון זכר נעשתה משיקולים של בהירות ונוחות הקריאה: הספר מתייחס כמובן, לשני המינים.

מבוא

בעשור האחרון הובלנו את פיתוחם ויישומם של מספר מודלים להתערבויות פסיכו-חינוכיות לטיפול בתלמידים תת-משיגים הנתונים בסיכון. מודלים אלה התפתחו במסגרות חינוכיות, פורמאליות ובלתי פורמאליות, שאנשיהן חיפשו מענה אפקטיבי יותר לצרכים המרובים, הן של התלמידים והן של הצוותים המחנכים. המיקום המיוחד שזכינו לו בתכניות אלה – מרחב חינוכי איכותי המאפשר חשיבה יצירתית, עבודת צוות ואוטונומיה מקצועית מרבית – זימן לנו חשיפה לזוויות ראייה בלתי שגרתיות הרלוונטיות במיוחד לפיתוח פרקטיקה חינוכית אפקטיבית עם נוער תת-משיג ונתון בסיכון. פרקטיקה זו אפשרה לנו לגבש ידע יישומי, שאינו תמיד בר השגה במערכת החינוכית הפורמאלית או בגבולות סדר היום המקצועי המסורתי של חינוך ובריאות הנפש. ניסיון עשיר, בעבודה עם בני נוער בסיכון וצוותי מורים ויועצים המחנכים אותם, היה עבורנו מקור להשראה ולפיתוח תפיסה חינוכית פסיכו-חברתית לטיפול בנוער בסיכון ותת-משיג במערכות חינוך. במהלך השנים, ניסיון זה גובש לתפיסת התערבות חינוכית פסיכו-חברתית רחבה, עתירת ידע, כלים ומיומנויות, אסטרטגיות עבודה ותהליכי עבודה.

תופעת הניתוק, הגלוי והסמוי, של בני נוער ממערכות חינוך נובעת ממכלול של גורמים תורשתיים, משפחתיים, חברתיים ובית ספריים. בעבודת השדה האינטנסיבית עם נוער בסיכון והצוות המחנך אותו נוכחנו לדעת שהחוויה המרכזית המשותפת לכל אותם בני נוער היא כישלון וחוסר קומפוטנטיות במילוי "תפקיד התלמיד". קומפוטנטיות הנער במילוי תפקיד התלמיד קשורה קשר משמעותי למטען הבסיסי, שהוא מקבל מסביבתו הראשונית – המשפחה, ובמסגרות החברתיות הנוספות, שהוא גדל בתוכן. ב"מטען בסיסי", כוונתנו, להבשלה קוגניטיבית ורגשית שבין ביטוייה: יכולת התלמיד לקלוט ולעבד ידע חדש, ליצור קשר עם בני גילו ועם מבוגרים, לקבל סמכות ואת דרישות המסגרת ולתפקד באופן עצמאי כמצופה מבני גילו. על מנת לצייד את הילד במטען בסיסי זה, על הסביבה הראשונית להיות בעלת איכויות של החזקה (Holding) ושל התאמה פעילה לצרכיו, דבר שאינו תמיד נמצא. בהיכרות קרובה ומתמשכת עם נוער מנותק תת-משיג, פגשנו בני נוער שאינם מוכלים, לא על ידי עצמם ולא על ידי סביבתם. מכאן הצורך בהבניית סביבה חינוכית משלימה הממשיכה ומרחיבה את יכולות ההחזקה של המשפחה ובכך מאפשרת לנער להגשים את עצמיותו ולממש את "תפקיד התלמיד".

אופי המרחב החינוכי, אופי אימהי במהותו, מרחיב את איכות ההחזקה של האם ומבטיח את קיומה של עצמיות אותנטית בעלת ערך. מרחב כזה מוגדר כ"התאמה פעילה" (Active Adaptation) לצרכיו של כל פרט שבו. השאלת המושג "ההתאמה הפעילה" לסביבת בית הספר היא העומדת בבסיס המודל של ההתערבות החינוכית הפסיכו-חברתית למען נוער בסיכון ומנותק. בלב "ההתאמה הפעילה" נמצאת "העשייה החינוכית הדיאלוגית", המכוונת את המחנכים ומאירה עבורם את השבילים, דרכם מתאפשר המעבר מסיכון לסיכוי.

ספר זה מוקדש להמשגת "העשייה החינוכית הדיאלוגית" ומאפייניה. העשייה הדיאלוגית עשויה לסייע למחנכים בעבודתם עם בני נוער בכלל ועם בני נוער בסיכון בפרט. הדיאלוג החינוכי הוא חלק מן "התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית" (מור, 1997, 2005, מור ולוריא, 2005) – גוף ידע ייחודי המהווה בסיס לעבודתם של אנשי חינוך וטיפול בבתי ספר: מורים, מחנכים, יועצים חינוכיים, עובדים סוציאליים, פסיכולוגים ומנהלים.

הידע והתובנות אודות הדיאלוג החינוכי התגבשו במסגרת עבודה מעשית בבתי ספר, שהופעלו בהם תכניות ייחודיות להתמודדות עם נוער שנשירה סמויה וגלויה, כמו "מפנה" ו"סביבת חינוך חדשה". הדיאלוג החינוכי, שבא לידי ביטוי בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית התפתח, אם כן, כחלק מעבודת צוות רבת שנים בשדה, שכללה ניתוחים רפלקטיביים של העשייה החינוכית השוטפת. בהדרגה הובן, כי הדיאלוג (יחד עם כלים נוספים) הוא כלי עבודה משמעותי ובעל השפעה והעקרונות שהפכו אותו ליעיל גובשו והומשגו. המשגה זו נעשתה באמצעות שיטת "למידה מהצלחות" שפותחה על ידי פרופ' יונה רוזנפלד (רוזנפלד, תשנ"ח) ושיטת "Reflection on Action" שפותחה על ידי ד"ר דונלד שון¹. שתי השיטות מכוונות לאיסוף ידע יישומי "מן השדה" והעמדתו לרשות אנשי מקצוע; הן באות להשלים את המחקר התיאורטי המקובל, שפעמים רבות אינו משרת דיו את אנשי השדה בהשגת מטרותיהם עם אוכלוסיות בסיכון.

המרחק, בין התיאוריה לבין המעשה, נובע מצורת ההתפתחות של הידע באקדמיה. ניתוח רטרוספקטיבי של עשייה מאפשר לזכך את ההבנות והמרכיבים שהיו בבסיס הפעילות ויצרו הצלחה או תפנית. כך מספק הידע היישומי כיווני עשייה ממשיים

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

לאנשי השדה, שחשים את הרלוונטיות של החומרים לנושאים המטופלים על ידם. קשה להפיק ידע יישומי ממחקר אמפירי, משום שדקויות רבות של העבודה בשטח, כמו "אזורים רגישים" ותהליכים שגורמים למאמץ נפשי, לכעסים או לפחדים, בדרך כלל אינן ניתנות לכימות ואין להן ביטוי מספיק במחקרים אקדמיים. חסרים ספרים על סודות העשייה המביאה לשינוי המיוחל, דוגמת הספר ביציאה מן המצר (רוזנפלד, שון וסייקס, 1996). פרופ' יונה רוזנפלד חידש רבות בנושא זה, בהדגישו, שלמידה מהצלחות היא חובתו של כל אדם השואף להקל על סבלם של ילדים ומשפחות בסיכון. חידושו של דון שון היה בכך, שהפך את הרפלקסיה המתבצעת תוך כדי העבודה היומיומית לכלי חשוב ומשמעותי להפקת ידע מצטבר ומתפתח לשימושם של אנשי החינוך עצמם.

הדיאלוג החינוכי הוא כלי דינמי במהותו, אשר צורתו משתנה בהתאם למפגש המסוים והייחודי ויצירתו כרוכה בשיקולים אישיים-אנושיים ולא רק טכניים. אפשר להפיק מן הדיאלוג תועלת רבה בעבודה החינוכית היומיומית שתיצור שינוי אמיתי ומשמעותי בחייהם של תלמידים הלומדים במערכות חינוך בכלל ותלמידים בסיכון בפרט. השימוש בדיאלוג החינוכי מחייב מיומנות, אשר לימודה מצריך הדרכה מקצועית והפעלתה כרוכה בקיום אקלים מיטיב במערכת החינוכית, המאפשר את המרחב והתנאים המתאימים. כמו כן, יש צורך בנכונות ומחויבות של אנשי החינוך להשקיע זמן ומאמץ ליצירת שינוי אמיתי בחייהם של הנערים המצויים בסיכון. פעמים רבות, הגישה הדיאלוגית שונה במהותה מגישתם המקצועית של אנשי חינוך האמונים על הוראה והקנייה ומכוונים פחות להקשבה והעמקה. אנשי חינוך המתחככים בסיכון מבינים כי כדי להתמודד עמו עליהם לצעוד גם באזורים שונים מעט מאלה הנדרשים בחינוך הרגיל. למרות חשיבותו ויעילותו של הדיאלוג, חשוב לזכור, כי גם הדיאלוג החינוכי המוצלח ביותר, אינו מספיק כדי להביא לפריצת דרך משמעותית עם נערים בסיכון וכי השפעתו מוכחת בעיקר כאשר הוא משולב עם עקרונות חינוכיים נוספים כמו: התמדה ועקביות בסיוע לתלמיד, שילוב אקטיבי של התלמידים במעגלי עשייה וכדומה, עקרונות עליהם נכתב בהרחבה בספרים נוספים (ראזר, פרידמן וסולימני, 2003; מור ולוריא 2005; מור, 2005).

גיבוש הדיאלוג החינוכי, ככלי עבודה יישומי, נעשה בד בבד עם התייחסות לאופן שבו אנשי הגות, חינוך וטיפול כמו: סוקרטס, מרטין בובר, ויניקוט ופאולו פריירה הגדירו אותו ומושגים נוספים הקשורים בו. הניסיון, להגדיר את הדיאלוג ולהמשיגו, סותר לכאורה אחד מעקרונותיו החשובים ביותר – החתירה המתמדת אל הייחודי והחד פעמי והצורך להיכנס למרחב הדיאלוגי בצורה משוחררת מכל ידע קודם, באופן כן וספונטני. עקרונות הדיאלוג הומשגו, אפוא, בזהירות רבה ומתוך הליכה על חבל דק בין הצורך לסייע לאנשי החינוך המבקשים להרחיב ולשכלל את יכולותיהם ובין הצורך להימנע מהפיכת הדיאלוג לטכניקה פשטנית ונטולת סובייקטיביות.

זאת הסיבה, בעטיה, נוהרנו מלהתבסס על מקורות תיאורטיים בעלי אופי אמפירי-פוזיטיביסטי, השכיחים כל כך במדעי החברה, ונמנענו מלמסור הוראות מדויקות ומפורטות מדי על דרכי יצירת הדיאלוג. בו בזמן, ניסינו להעביר את הרעיונות העמוקים העומדים בבסיס הדיאלוג באופן שאיש החינוך יוכל לאמצם לעצמו ולהשתמש בהם בעבודתו המעשית.

לחוברת שלושה חלקים עיקריים: בחלקה הראשון סקירה של מושגים בסיסיים הקשורים בדיאלוג החינוכי, כפי שנוסחו על ידי אנשי רוח, חינוך וטיפול; בחלקה השני מוסברת הגישה הדיאלוגית, כפי שהתגבשה בעבודת השדה כחלק מן התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית; ובחלק השלישי מוצגים קטעים מדיאלוגים חינוכיים שהתקיימו בין אנשי חינוך ומתבגרים הלומדים בבתי ספר מקיפים ברחבי הארץ². בסיכום שולבו מספר מדדים אופרטיביים שיכולים לשמש קריטריונים לרפלקסיה על דיאלוגים במסגרת עבודת צוות או הדרכה. מטרת המדדים, כמו מטרת החוברת כולה, לסייע לאיש החינוך להפוך את הדיאלוג לכלי שימושי ויעיל בעבודה היומיומית עם תלמידים בכלל ותלמידים בסיכון בפרט.

2 דיאלוגים החינוכיים וחלק מן החומר התיאורטי לקוחים מעבודת הדוקטורט של ד"ר פלורה מור: Mor, F, (2003). *A Study of Psycho-Educational Intervention for Effective Educational Work with Underachieving Youth At-Risk in the Education System*. Doctorat Dissertation, Sussex University

1 הדיאלוג החינוכי כאמצעי ליצירת מרחב של צמיחה

במשמעותו המילולית, המונח דיאלוג מגדיר סוג של תקשורת בין בני אדם (דיאלוג: "שיחה בין אנשים, ויכוח, דיון"³). במשמעות רחבה יותר, המונח מתייחס למצב נפשי מסוים, לסוג של התכוונות בו נמצאים משתתפי הדיאלוג, אשר מאפשרת להם להגיע לתוצר משותף (דיאלוג: "תהליך של חשיבה משותפת המונעת על ידי צורך משותף"⁴). המובן הרחב של המילה דיאלוג מתייחס גם לפעולת השיח בין שני אנשים וגם לתוצאה של אותו שיח – המגע האנושי העמוק בין השניים. בשונה משיחה סתמית או פטפוט, משתתפי הדיאלוג משפיעים זה על זה באופן סימטרי ואותנטי, יוצרים כניסה הדדית לעולמם הפנימי ונוגעים בעצמי (self) שלהם. על ידי כך הם חווים חוויה משמעותית המלווה בתחושה של הבנה הדדית עמוקה.

אצל סוקרטס (אפלטון, תש"מ) השיח הדיאלוגי קשור לטענתו הידועה "שהוא יודע רק שאינו יודע", וידיעה זו מניעה אותו לחפש. על פי סוקרטס, רק באמצעות שיח חופשי עם הזולת אפשר להפיק ידיעה, ולכן הוא זקוק לבן שיח שגם רואה עצמו כמי שאינו יודע ויכול להיות שותף חופשי בדיאלוג, משום שאינו שבו במובן מאליו. סוקרטס נמנע מלהציג עמדה ישירה שתשאב את בני שיחו למובן מאליו שלו, באופן המבטל את עצמאותם. לפי השקפתו, רק סובייקטים אוטונומיים עשויים להשתתף בשיח, שניתן לנוע בו מתוך אי הידיעה אל הידיעה.

מרטין בובר⁵ עסק רבות בחקר הדיאלוג, ובהיותו מרצה ואיש חינוך התעמק במושג הדיאלוג, כפי שהוא מתבטא בחינוך. בשנת 1923 פורסם ספרו *I and Thou* ובו שני מושגים בסיסיים בתורתו – יחסי "אני-אתה" ויחסי "אני-הלז".

3 מילון אבן שושן.

4 אנציקלופדיה עברית, כרך י"ב, עמ' 310.

5 מרטין בובר (1878-1965), פילוסוף יהודי, חי באירופה, ערך כתבי עת, פרסם ספרים רבים ועבד כמרצה באקדמיה. בעקבות עליית השלטון הנאצי עזב את אירופה, עלה לארץ ישראל והצטרף לאוניברסיטה העברית בירושלים.

יחסי "אני-אתה" הם יחסים ישירים והדדיים בין בני אדם שלמים המביאים את עצמם לתוך הקשר בצורה שווה. כל אחד מהם שומר על ייחודו, ועם זאת הופך להיות חלק משלמות חדשה הנוצרת בין המשתתפים.

יחסי "אני-הלו"⁶ הם יחסים חלקיים בהם כל אחד מתייחס אל זולתו כאל אובייקט למילוי צרכיו, ללא מעורבות האדם בשלמותו. כל אחד צופה בשני, מנתח אותו ומקטלג אותו. יחסי "אני-הלו" כרוכים בנפרדות של האדם מן העצמיות האחרת שהוא פוגש.

לפי בובר (קרון ויונגמן, 1997), ייחודו של האדם טמון ביכולתו להיכנס לדו שיח, לדיאלוג עם זולתו. משתתפי הדיאלוג הם 'אני-אתה' מוגדרים, שכל אחד מהם עוסק בעצמו ובאחר בו זמנית, כך שבמהלך הדיאלוג נוצר דבר משותף מהאינטראקציות בין המשתתפים. דיאלוג כזה מצריך בסיס משותף לצדדים הלוקחים בו חלק. בסיס משותף זה מוצע על ידי אחד ממשתתפי הדיאלוג, אך מוסכם על שניהם. כאשר אין הסכמה מלאה על הבסיס המשותף, הדיאלוג אינו יכול להתקיים.

על מנת ששיחה תהפוך לדיאלוג ולו לרגעים ספורים, צריכים להתקיים בה מספר עקרונות:

- **שניים נוכחים זה עבור זה**, כל אחד שלם וייחודי, כל אחד פתוח ואוטונומי (חופשי), ושניהם קשורים בדבר המשותף, סביבו סובב הדיאלוג המחרב ביניהם.
- שניים נוכחים זה עבור זה – המשתתפים בדיאלוג פנויים לקלוט זה את זה וחותרים ליצירת דבר משמעותי יחד. אקט זה של התפנות קשה להשגה, שכן כל משתתף צריך להיות מלא מעצמו ופנוי מעצמו, בו זמנית.
- **כל אחד שלם וייחודי** – השלמות באה לידי ביטוי בכך, שכל אמירה משקפת לא רק את מחשבותיו של הדובר, כי אם גם את רגשותיו, משאלותיו, אמונותיו ומרכיבים אחרים של עולמו כאדם. משפט כמו "איני רוצה לקבל עזרה" הוא אמירה שלמה ומוסר מידע נוסף על התוכן המילולי של המשפט. הסירוב לקבל עזרה מרמז, בדרך כלל, על הקשרים אחרים, בין-אישיים, בהווה ובעבר, רחבים יותר מן ההקשר המידי שהמשפט נאמר בו. אם מתייחסים רק לתוכן המילולי הנמסר, אי אפשר לפתח דיאלוג במובנו המלא. הערך הדיאלוגי של המשפט תלוי בנושא המשותף של הדיאלוג, ולכן יתווספו אליו ההקשרים הנוספים של המשפט ולא רק ההקשר המילולי.
- **כל אחד פתוח, אוטונומי ושואף לחופש** – הקשר הדיאלוגי יכול להתקיים רק כאשר משתתפי הדיאלוג מכירים בצורך של כל אחד מהם במרחק ובנפרדות. הדיאלוג

6 הלז – ההוא, היא (it), מילת רמז לנראה מרחוק. מילון אבן שושן.

אינו יכול להתקיים כאשר בין המשתתפים קיים יחס של כפייה, סימביוזה או שליטה. "על מנת לפתח את הקשר מתוך בסיס של מרחק, על האדם להיות בעמדה של נכונות ופתיחות, שתאפשר את הספונטניות והאותנטיות של התרחשות הרגע הדיאלוגי." (מתוך קרון ויונגמן, 1997, עמ' 190). ההכרה באחר מאפשרת את העימות והוויכוח, מבלי לשלול את עצם היותו של האחר בר שיח (מצב זה מכונה בפיו של בובר "אישור", ראה בהמשך). גם כאשר אין הסכמה או קבלה של עמדת האחר, קיימת ההכרה שלי בו כאדם בר שיח, עמו אני מוכן ליצור דיאלוג שאינני יודע מראש איך הוא ישפיע עלי, על עמדותיי ורגשותיי כלפי עצמי וכלפי האחר.

- על שני הצדדים לפעול מתוך עמדה של פתיחות ונכונות, המאפשרת את הספונטניות והאותנטיות של התרחשות הרגע הדיאלוגי.
- **מיקוד משותף** – במהלך הדיאלוג שני הצדדים נוכחים זה עבור זה ומתייחסים למוקד השייך למציאות המשותפת לשניהם.

חשיבות הדיאלוג נעוצה בהיותו פתח אל העצמיות. באמצעותו אפשר להגיע להיכרות עם הסובייקטיביות של משתתפיו וליצור בהם שינוי אמיתי, שכן כל אחד מהם בא לדיאלוג עם הכוליות שלו, עם תפיסותיו ועם החופש והבחירה להביא את עצמו לדיאלוג ולהתייחס לתוכן הנבחר של הדיאלוג במלואו.

על פי בובר ישנם שלושה סוגי דיאלוג:

1. **דיאלוג של מראית – מונולוג במסווה של דיאלוג** – מפגש בין אנשים הנמצאים זה עם זה באותו חלל וזמן, מדברים זה אל זה, אולם אינם רוקמים קשר דיאלוגי זה עם זה. סוג היחסים הנרקמים ביניהם הם יחסי "אני-הלו", וכל אחד מהם בעצם, נושא מונולוג לאחרים. מפגש מסוג זה הוא שכיח ביותר.
2. **דיאלוג טכני** – דיאלוג שנוצר לשם הבנה אובייקטיבית, מתוך דחף לחקור, להבין משהו קיים ולא מתוך רצון ליצור דבר חדש.
3. **דיאלוג אותנטי – דיאלוג של הווה** – מפגש, בין שני אנשים או יותר, הנושא אופי של יחסי "אני-אתה". כל אחד מהמשתתפים פונה לאחר כאל אדם ייחודי, מתוך מודעות, תשומת לב והאזנה מלאה ומתוך כוונה ליצור יחסים הדדיים ובעלי חיות. ליחסים הנוצרים בין משתתפי המפגש הדיאלוגי מהות חדשה, נפרדת, הנוצרת על ידי הסכמה של שני הצדדים להיכלל בדיאלוג. השלמות של כל אחד מהם וההדדיות הנוצרת ביניהם יוצרות שלמות חדשה, שהיא יותר מסכום החלקים שיצרו אותה. האנשים עוסקים זה בזה באופן מלא ועל ידי כך פוגשים זה את זה ואת עצמם. נוצרת ביניהם שיחה, שאיננה פטפוט ואינה דיבור אישי, אלא שיחה משמעותית היוצרת ביניהם עולם אנושי משותף ובעל יכולת לשנות משהו ממה שכל צד הביא לדיאלוג.

פעמים רבות, הבסיס לדיאלוג האותנטי נוצר דרך "שתיקה של התכוונות" (Attentive Silence). אין הכוונה לשתיקה מתוחה של אי נוחות בין אנשים שאינם בטוחים זה בזה, או לשתיקה של הידוע מראש, כמו בדיאלוג הטכני, אלא לשתיקה של ציפייה המאפשרת יצירת התקשרות ואמון הדדי.

2 דיאלוג של מראית ודיאלוג של הוויה

דיאלוג של מראית מתקיים כאשר אחד הצדדים הלוקחים בו חלק, אינו מקיים לפחות עיקרון אחד מעקרונות הדיאלוג, אך מסיבות שונות, מעדיף להעמיד פנים כאילו הוא חותר ליצור דיאלוג מוסכם ואמיתי.

דיאלוג של מראית מתרחש לא פעם בין מורים לתלמידים, כאשר המורים חוששים לאבד את סמכותם, להודות בטעות, ליצור קונפליקט וכדומה. לדוגמה, מורה אשר איחר לפגישה עם תלמיד. כאשר התלמיד מנסה להתייחס לאיחור, המורה – במקום להודות בטעותו, מחזיר את הכדור אל התלמיד ומשתמש באיחור, כדי לנהל שיחה שמטרתה לעזור לתלמיד, באומרו: "נסה לחשוב מה הביא אותך לשאול את השאלה הזאת" או "באיזו זכות אתה מעיר לי כאשר אתה בעצמך מרבה לאחר". במקרה כזה, המורה יוצר "דיאלוג של מראית" או דיאלוג "בעירבון מוגבל". הוא מנסה ליצור שיחה, שלכאורה מועילה לתלמיד, אך בפועל השימוש בסמכותו והבלטת פטרונותו, חוסמים את ההדדיות שבדיאלוג.

פעמים רבות, דיאלוג של מראית מתקיים כאשר המבוגר מתיימר לנהל עם התלמיד שיחה דיאלוגית, אך בעצם מבקש לנהל שיחה בה יבהיר לתלמיד את דרישות המערכת ממנו ו"יוציא" ממנו הבטחות לגבי שיפור תפקודו בבית הספר. הבעייתיות של ניסיון מסוג זה נובעת מכך, שבמקרים רבים איש החינוך מנסה "ליישר" את התלמיד ולגרום לו להתנהג על פי הנורמה באופן שאינו מחובר ליכולותיו האמיתיות; שיחות מסוג זה מבטאות רצון מוחצן של שניהם להגיע לשיפור מהיר במצב התלמיד. הילד מבטיח הבטחות, מבלי שנוצר מפגש פנימי אמיתי, מבלי שהוא יכול להשמיע למה הוא באמת זקוק ומבלי שנעשית עבודה שיכולה להביא למפנה. הן המורה והן התלמיד מקווים שהתלמיד אכן יוכל לקיים את הבטחותיו ומעתה והלאה יתחיל להתנהג באופן אחר. הבעיה היא שברוב המקרים אין הוא מצליח לקיים את הבטחותיו. האכזבה והתסכול של המורה ושל התלמיד מן הכישלון, אשר פעמים רבות מצטרף לכישלונות קודמים, יוצרים הסלמה של הניתוק והסיכון וגורמים לתלמיד להתרחק ולהיאטם עוד יותר מפני השפעת המבוגרים עליו.

3 הדיאלוג כאמצעי לצמיחה וגדילה

תיאוריות פסיכולוגיות רבות גורסות, כי תפיסת העצמי (Self) נוצרת דרך יצירתם של יחסים בין-אישיים עם אנשים משמעותיים, וכי האדם צומח ומתפתח בעזרת יכולתו לתקשר עם אחרים. צמיחה זו מתרחשת באמצעות הדיאלוג באזור הנקרא "חלל הביניים" על פי מ' בובר או – "המרחב הפוטנציאלי" על פי ר' ויניקוט⁷.

חלל הביניים או המרחב הפוטנציאלי – בספרו "משחק ומציאות" (ויניקוט, 1971) מדבר ויניקוט על "המרחב הפוטנציאלי" בו מתרחשים יחסי הגומלין בין המציאות הנפשית התוך-אישית של האדם לבין האובייקטים הממשיים בעולם. המרחב הפוטנציאלי הוא מקום דמיוני, בו עובר הגבול בין העולם הסובייקטיבי של האדם, לבין העולם האובייקטיבי. גבול זה אינו קו חד וברור, אלא אזור בו מתקיים המשחק המערב דמיון ומציאות ובו מתרחשים החיים היצירתיים והתרבותיים של בני האדם.

בראשית קיומו, התינוק רואה את עצמו כחלק בלתי נפרד מאימו. כחלק מתהליך התפתחות בריא, ככל שהאם מעניקה לתינוק תחושת אמון וביטחון, הוא מגלה את נפרדותו ממנה. גילוי זה מתרחש בהדרגה באותו אזור המאחד ומפריד, בו זמנית, את התינוק והאם. אזור זה נמצא מחוץ לאדם, אבל עדיין אינו שייך לעולם החיצוני. הימצאות באזור זה מחייבת את התינוק להימצא לבדו, גם אם בנוכחות מישהו.

על פי ויניקוט, הצמיחה וההתפתחות האישית מתרחשות בתחום החופף, שבין שני המרחבים הפוטנציאליים של הילד והמבוגר. בשלבי החיים הראשונים מדובר בהתקשרות שהיא חלק מן ההורות. בשלבים מאוחרים יותר מדובר בהתקשרות שהיא חלק מיחסים חינוכיים או, במקרה הצורך, פסיכו-תרפויטיים. כך או כך, עניינה בשני בני אדם שאזורי הביניים שלהם נפגשים.

פעמים רבות, ילדים, הנמצאים בסיכון, אינם יודעים כיצד לתקשר, כיצד להיעזר במבוגר ולהיות איתו במרחב זה של צמיחה והתפתחות. במקרים אלה, עבודת איש החינוך מכוונת להביא את הילד למרחב הזה, להקנות לו את היכולת לתקשר עם המבוגר באופן שיביא להתפתחותו וליצור בו את האמון הנדרש, על מנת שיוכל להימצא עם המבוגר באזור הנקרא "חלל הביניים" או "המרחב הפוטנציאלי".

7 דונלד ויניקוט (1896-1971), רופא ילדים שהפך לפסיכואנליטיקאי. בשלבו את הידע הרב שרכש כרופא ילדים פיתח רעיונות חדשניים אודות האמהות ואופן ההתפתחות של התינוק.

4 חינוך בהקשר דיאלוגי

מרטין בובר היה מחנך במלוא מובן המילה. על פי תורתו, יחסי המחנך והחניך מושתתים על הדיאלוג. על מנת לעזור לתלמיד לצמוח ולממש את הפוטנציאל שלו, המורה צריך להתכוון אליו כאדם ממשי, להכירו באמת – לא כסכום של איכויות, שאיפות ועכבות, אלא כשלמות. המורה יוכל לעשות זאת רק אם יפגוש את התלמיד שוב ושוב, במצבים המזמנים העמקת ההיכרות.

מטרת החינוך, על פי בובר, היא לפתח את אופי התלמיד ולהראות לו איך לחיות כחלק מן המין האנושי, מן החברה. לשם כך, המחנך צריך להיות אדם, אשר הוא עצמו מתקשר באופן מלא, כאשר החיות שבו זורמת לאחרים ומשפיעה עליהם בחזקה, מתוקף אישיותו, בלי ניסיון מכוון להשפיע עליהם. המורה האמיתי מחנך באמת – לא כאשר הוא מנסה ללמד, אלא כאשר הוא פועל באופן ספונטני בחייו. כך הוא רוכש את אמון התלמיד. החינוך תלוי במורה כאדם; הוא מחנך מעצמו, מתכונותיו, יכולותיו וחסרונותיו, על ידי מתן דוגמה אישית ובהתאם לנסיבות ולתנאים. מטרתו להמחיש את האמת שבאישיותו ולהעביר המחשה זו לתלמידיו.

להבדיל מהיחס הדיאלוגי הטהור, המתאפיין בהדדיות ובסימטריה מלאה, היחס החינוכי מתאפיין בחוסר סימטריה. זהו מצב נתון ביחס החינוכי והוא מתחייב מעצם הגדרת מעשה החינוך. החינוך מתאפשר כאשר מתקיים בו יחס של "אני-אתה" שהסימטריה בו אינה מלאה.

בובר מונה מספר מרכיבים חשובים ליצירת היחס בין מחנך לחניך: א. זיקה בין-אישית; ב. אירוע הנחוה במשותף; ו-ג. פרספקטיבה רחבה של המחנך.

א. זיקה בין-אישית – יחס שמעבר ליחס המקצועי, יחס אנושי בין שני בני אדם הנפגשים בנקודה כלשהי. מצב שבו שני הצדדים תלויים זה בזה ומושפעים זה מזה. האחריות לקיום הזיקה הבין-אישית מוטלת, בראש ובראשונה, על המחנך. הוא מביא למפגש את ההוויה של עצמו, יוצר מפגש ספונטני ופתוח, מקשיב לאחר ואיננו עסוק בשאלה כיצד הוא נראה בעיני האחרים, או במה עליו לעשות כדי שהם יכבדוהו ויעריכוהו, או יראו בו את בעל התפקיד שברצונו להיות. מחנך, המביא למפגש מראית של עצמו, עסוק כל כך בתדמיתו בעיני האחר, עד שאין הוא פנוי להאזין לו, אין לו עניין באחר והוא נותן דעתו לעצמו בלבד. פעמים רבות אנשי חינוך באים כך למפגש, משום שהם סבורים שזה חלק מתפקידם. במקרה כזה החינוך הופך להפעלת טכניקה. החניך נתפס על ידי המחנך כאובייקט הניתן לקטלוג. בכך המחנך מאבד את האפשרות לראות בכל מפגש

את החניך מחדש, בהווייתו הנוכחית. גם המחנך עצמו הופך להיות אובייקט ומפסיק להיות אדם בעל ייחוד משלו. הוא הופך דומה יותר למכונה המגיבה בהתאם לתכנית שתוכננה עבורה.

ב. אירוע הנחווה במשותף – אירוע הנחווה במשותף הוא ההשתלשלות, שמביאה את המורה ליזום דיאלוג עם התלמיד. האירוע הופך להיות משותף, כאשר הוא נתפס על ידי המשתתפים בו כהתרחשות משותפת ומוסכמת, שהופכת אותו למפגש אמיתי המזמן חוויה משותפת. האחריות על יצירת החוויה המשותפת מוטלת על המחנך ולא על החניך. לשם כך המחנך צריך להכיר בכך, שגם עליו עוברת חוויה. אין בכך לסתור את ההנחה, שהסיטואציה החינוכית נעדרת סימטריה ושאינן בה הדדיות. אין מדובר במעורבות או בהזדהות של המחנך עם החניך, אלא בפתיחות למתרחש ביניהם, כאן ועכשיו.

ג. פרספקטיבה רחבה של המחנך – יכולתו של המחנך לראות את האירוע המשותף משתי נקודות מבט – שלו ושל זולתו – ולדעת מהי השפעתה של סיטואציית ההתחנכות על החניך. ידיעה זו אפשרית, באמצעות יכולת הנקראת על ידי בובר "הדמיית מציאות הזולת". מדובר בכניסה, בעזרת כוח הדמיון, אל תוך החוויה הממשית של האחר, מתוך נקודת ראותו שלו, מבלי לאבד את נקודת הראות העצמית. מצב זה אפשרי, רק אם קדם לו מצב בו שני בני האדם עמדו זה מול זה כשלמים ונפרדים ולא כאובייקטים חלקיים האחד של השני. "הדמיית מציאות הזולת" שונה מאמפטיה, המוגדרת כעמדה המעוניינת לחקור את העולם ובאמצעותה האדם יכול לדעת ולחוש את רגשותיו וחוויותיו של האחר כאילו הוא נמצא במקומו. במצב של "הדמיית מציאות הזולת", צריכה להיות מציאות קונקרטיית בה נוכחים שני האנשים, בעוד שהאמפטיה אינה מחייבת התייחסות לאירוע ממשי שנחווה במשותף.

5 הדיאלוג כמכון לשינוי

אחת השאלות העולה תדיר בקשר לחינוך היא: האם המחנך צריך להיות "אובייקטיבי" ולהימנע מכל השפעה מכוונת ביחסו אל החניך, או שמתוקף תפקידו מותר ואפילו רצוי, שיכלול בחינוך את השקפת עולמו, תפיסותיו וערכיו.

על פי בובר, יכולתו של המחנך לתפוס את החניך בשלמותו, מאפשרת לו לראות את הקוטביות שבחניך, לראות איך הרע והטוב שבו תלויים זה בזה ומחוברים זה לזה. המחנך עוזר לחניך בכך שהוא מתווה כיוון, עוזר לו לשנות את הקשרים והיחסים

בין הקטבים, על ידי חיזוקו של קוטב אחד ביחס לשני. על המחנך לעזור לחניך להכניס בקוטביות זו סדר וצורה. יכולת זו קשורה בהבחנה בין המושגים "קבלה" ו"אישור".

קבלה היא רצון האדם שהאדם שממולו יהיה אשר הוא. קבלה והערכה של עמדותיו ורגשותיו כפי שהן, ללא תנאי.

אישור הוא קבלת האדם על מלוא הפוטנציאל שלו, לא רק כפי שהוא מתבטא בכאן ועכשיו, אלא כפי שיוכל להתבטא אם יקבל את אותה הכוונה, אם יתחזק בו קוטב אחד לעומת השני. באישור, קיימת דרישה לשינוי ולא קבלה ללא תנאי.

בובר מדבר אפוא על השפעה ערכית של המחנך על החניך ואינו דוגל בחינוך "אובייקטיבי" חסר הכוונה.

כמו מרטין בובר, גם פאולו פרירה⁸ עסק רבות במידת ההשפעה המכוונת שעל המחנך להפעיל ביחסו לחניך. פרירה טבע את המושג פדגוגיה משחררת והגדירה כפדגוגיה השואפת להביא לתמורה. לדעתו, אין חינוך אמיתי בלי כיוון, בלי מטרה שיש להשיגה. אין לבלבל בין יצירת כיוון לציות מוחלט. מורים שאומרים שאינם יכולים לקבוע כיוון עבור תלמידיהם כיוון שהם מכבדים אותם – אינם מחנכים. על המורים לקבל על עצמם את סמכותם כמורים ובו בזמן לנסות לעזור לתלמידיהם להיות מעורבים בתכנון החינוך, כדי שהללו יוכלו לבחון באופן ביקורתי את הכיוונים שמוריהם מציעים להם ולא יעקבו אחריהם כעיוורים. מחנך הרוצה ליצור דיאלוג אמיתי, אינו יכול לוותר על סמכותו. עליו לשמור על סקרנות ולהתמיד בניסיון להרחיב את טווח ההסתכלות הביקורתית של תלמידיו כדי ליצור מרחב בו יוכלו ללמוד ולחקור.

גם פרירה הגדיר את הדיאלוג החינוכי (Freire & Macedo, 1995). לפי הגדרתו, הדיאלוג הוא מצב שבני אדם נפגשים בו, כדי לחשוב יחד על הדברים שהם יודעים ואינם יודעים, על המציאות שלהם, התהוותה ועיצובה, מתוך עמדה ביקורתית ורצון לפעול לשינויה. הדיאלוג החינוכי, על פי פרירה, הוא מעשה יצירתי, מגע הדדי המאפשר לאדם לשנות את עצמו תוך כדי התהליך הדיאלוגי ולדעת מחדש את מה שחשב שהוא כבר יודע.

8 פאולו פרירה (1921-1997), מחנך והוגה דעות ברזילאי שעסק רבות במושגים דיאלוג, חינוך וחופש. אחד מאבות הפדגוגיה הביקורתית.

דיאלוג בכיתה כרוך בהקשבה דרוכה של המורה לדברי התלמידים ובהתבוננות מתמדת בהתנהגותם, כדי ללמוד יחד איתם, מהן רמות החשיבה והרגישות שלהם. על מנת ליצור דיאלוג חינוכי אמיתי, המורה אינו יכול לגשת לתלמידיו עם תכנית סגורה; עליו "להתנוודד כה וכה" עד למציאת התכנית הנכונה, למרות שקביעה מראש של תכנית מובנית עשויה להבטיח לו סדר מוכר ובטוח. כאשר השיעור כולו מוכן מראש, הלמידה כבר התרחשה במקום אחר ובזמן אחר והמורה רק מדווח על מסקנות שהוסקו זה מכבר. גיבוש השיעור ועיצובו יחד עם התלמידים, תוך כדי התרחשותו, הוא תהליך מלהיב ומעורר חרדה כאחד. במצב כזה המורה עורך בכיתה מחקר, רוכש מתוך המגע עם התלמידים ידע החיוני להנעתם ומגשר על פני הפער הקיים בינו לבינם. כך יכולים התלמידים ללמוד את עצמם, את לשונם ואת מציאותם, כחלק בלתי נפרד של לימוד חומר השיעור.

דיאלוג מסוג זה מאפשר מצב, שבו הפקת הידע מתאחדת עם תהליך תפיסת הידע על ידי התלמידים, בעוד שבדרך כלל יש הפרדה בין שני השלבים והמורה הופך להיות מומחה להעברת ידע ותפקידו לדאוג לכך שהתלמידים ישנו את הידע שהופק מבעוד מועד. בדיאלוג חינוכי, תפקיד המורה לעודד בקרב תלמידיו חקירה ביקורתית, יצירת ידע המטיל ספק בידע הרשמי והעלאת חלופות לשימוש בידע.

אחת הבעיות היא שהתלמידים עצמם מתקשים לקבל מורה שאיננו פועל בדרך המסורתית המקובלת ומנסה לפנות ללמידה דיאלוגית. התלמידים רגילים לשיטות הקיימות של העברת הידע, ולכן על המורה ליצור מעבר הדרגתי מן ההרגלים הישנים ולעזור לתלמידיו לתפוס עד כמה הם משועבדים לשיטות המסורתיות.

פאולו פריירה מתייחס אפוא אל הדיאלוג כאל אמצעי לפיתוח חשיבה ביקורתית עצמאית בקרב תלמידיו; דונלד ויניקוט מדבר על הדיאלוג כעל אזור מפגש שבו מתרחשים התהליכים הנפשיים המביאים להתפתחות ולצמיחה; ומרטין בובר מתייחס אל המחנך כאל אדם, שבאחריותו ליזום מצבים דיאלוגיים עם תלמידיו, לחוות עימם את המצבים הללו, לסייע להם להבינם וליצור בהם סדר ותחושת מטרה.

פרק ב

דיאלוג חינוכי ונוער בסיכון

הדיאלוג החינוכי על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

פרק זה עוסק בדיאלוג החינוכי, כפי שהוא בא לידי ביטוי עם תלמידים בסיכון, ומעלה מספר סוגיות, כמו: כיצד אפשר להשתמש בעקרונות הדיאלוגיים שהוצגו בפרק הקודם, בעבודתם של אנשי חינוך עם נוער בסיכון; כיצד הדיאלוג מאפשר למחנכים העוסקים בשילוב בני נוער הנמצאים בסכנת ניתוק מכל מערכת נורמטיבית, לצמצם את הניכור בינם לבין הנערים; וכיצד יכול הצוות החינוכי, בעזרת הדיאלוג, להכיר את הנערים ולהתאים את המענים החינוכיים לצורכיהם.

קשר דיאלוגי חינוכי עמוק מושגת מטבעו על היכרות מעמיקה. היכרות זו מתאפשרת, כאשר המחנך מתכוון להכיר את התלמיד כאדם ולא רק כאיש מקצוע אשר תפקידו להקנות ידע ולהשליט סדר. במילה 'להכיר' הכוונה לחיפוש אקטיבי של הצוות ושל התלמיד עצמו אחר ייחודיותו, כוחותיו, חולשותיו, רוחב עולמו הפנימי, יכולותיו והפער ביניהם לבין מימושם וביטויים הנצפה. חיפוש זה נעשה בתהליך אינטראקטיבי שמהותו **דיאלוג דינמי ומתמשך** בין המבוגר לתלמיד.

בדרך כלל, תהליך כזה מצריך מפגשים רבים מסוגים שונים הנמשכים על פני תקופת זמן. בתהליך חיפוש זה, המבוגר נדרש להשקעה אינטנסיבית בניסיון ליצור עם התלמיד נקודות מגע משמעותיות, שיהוו מנוף לשינוי. עליו להביא לדיאלוג את מה שאין הוא מבין מהתלמיד, את קשייו עמו ואת הדברים שהוא אוהב אצלו. על המורה מציודו, לחשוף חלקים מעולמו הפנימי ולאפשר לתלמיד להכירו. פעמים רבות, דיאלוג מסוג זה אינו מתרחש בחדר סגור, כשיחה פורמאלית שנקבעה מראש. לעתים נוצר קשר בעל אופי דיאלוגי, גם במפגש אקראי במסדרון, בשיחה ספונטנית בחצר, או במסגרת ביקור בית. קשר דיאלוגי יכול להיווצר במפגש של מבטים, במגע יד על כתף, בהלצה או באמירת אגב. כך אפשר ליצור ולחזק את הקשר הדיאלוגי בין המורה לתלמיד, כחלק בלתי נפרד מחיי בית הספר וכביטוי טבעי של מערכת היחסים הנרקמת ביניהם כבני אדם.

בעזרת הדיאלוג, ניתן להפוך מסגרת חינוכית למסגרת המכוונת לפתח את כל חבריה – תלמידים ואנשי צוות – ולהיטיב עמם. כאשר חברי הצוות של המסגרת החינוכית, או לפחות דמויות המפתח, מתקשרים ביניהם בעזרת דיאלוג, הם יכולים לפגוש יחד את

מגבלותיהם ולהתמודד עמן. רגישות של אנשי החינוך לתכנים, לתהליכים, לדימויים העולים מן הדיאלוג, כמו גם לשפת הגוף וראיית כל אלה כשלמות, מאפשרת את כניסתם לעולם הסובייקטיבי של הנערים ואת הפיכת המסגרת החינוכית למסגרת המיומנת במתן מענים לצורכיהם הנסתרים.

בעזרת הדיאלוג ניתן לבנות בבית הספר התערבויות אפקטיביות שיאפשרו לטפל במצוקות של נערים בסיכון ולפעמים, בהתאם לצורך, גם לגרום להם להיות מוכנים לקבל פסיכותרפיה מגורם חיצוני.

1 יצירת דיאלוג חינוכי עם נערים בסיכון

כדי ליצור דיאלוג משמעותי בין מורה לתלמיד הנמצא בסיכון, רצוי לבסס אותו על חשיבה מוקדמת, תכנון ואסטרטגיה שתאפשר התחברות אמיתית לתלמיד. תכנון הדיאלוג נעשה באמצעות השערת השערות לגבי מצב התלמיד וקשייו, המבוססות על היכרות מוקדמת עמו וקיום שיחות עם מבוגרים ונערים אחרים שמכירים אותו. עם זאת, למרות התכנון, על המבוגר לגלות ערנות וגמישות מקסימלית במהלך הדיאלוג, באופן שיאפשר לסטות מן התכנון המוקדם בהתאם לזרימת הדיאלוג עצמו. על הדיאלוג להיות קוהרנטי ואותנטי ולא מקובע בהחלטות א־פריוריות של המבוגר על מהלכו ותוצאותיו. דיאלוג משמעותי יכול להתנהל רק מתוך דאגה כנה למצוקתו ולקשייו של הנער ומתוך סקרנות אמיתית לפגוש אותו ולהכירו.

תכנון מוקדם של דיאלוג חינוכי עם נערים בסיכון מצריך התייחסות לשלושה מרכיבים עיקריים – נקודת החיבור, האקלים הרגשי והתוכן, כפי שמוצג בטבלה הבאה.

המרכיב	הגדרה	דוגמאות
נקודת החיבור	החוויה המשותפת אשר מחברת בין משתתפי הדיאלוג.	צמיחה, דאגה, נאמנות, התעניינות, התקשרות, כוח.
האקלים הרגשי	האקלים הרגשי שיוצר יוזם הדיאלוג	אקלים של סמכות, שיחה אישית, שיחה חברית, שיחה טיפולית.
התוכן	התכנים העולים בדיאלוג	הישגים נמוכים, פריצת גבולות, סיפור החיים.

א. נקודת החיבור

אפשר לדמות את נקודת החיבור לשימוש, שנעשה בגורם או באירוע המהווים בסיס לדיאלוג המתקיים בין המורה לתלמיד ונותנים למורה תוקף ביצירת הקשר עם התלמיד. דיאלוג יכול להיווצר מתוקף הכוח שיש למורה ביחסים בין-אישיים שנרקמו בינו לבין התלמיד; מתוקף סמכותו לאפשר שיתוף ושוויון, מתוקף אישיותו, רגשותיו כלפי התלמיד ויכולתו ליצור הדדיות אנושית ביניהם, מתוך הנאמנויות והקונפליקטים בנאמנויות שיש לשניהם ומתוקף העניין הפרגמטי לאפשר לכל אחד לחיות. נקודת החיבור יכולה להיות אירוע שלילי חד פעמי (תלמיד שעבר על כללי ההתנהגות), תקופה שבה התלמיד מפר את נורמות בית הספר (תלמיד המרבה בחיסורים או איחורים, אינו מבצע מטלות), או מצב של ירידה כללית בתפקודו המעידה על קושי או מצוקה (הישגים נמוכים בלימודים, מצב רוח ירוד, בעיות ביצירת קשר עם בני גילו וכדומה).

חשוב שיהיה קשר בין נקודת החיבור לבין האווירה השוררת בדיאלוג והתוכן המועבר בו. דיאלוג שנוצר על רקע של דאגה למצב התלמיד, כתוצאה מירידה בתפקודו, אינו דומה לדיאלוג שנוצר על רקע של קונפליקט הנובע מאי ציות לכללים בסיסיים בבית הספר. על מנת שיווצר חיבור בין התלמיד למבוגר, על נקודת החיבור והעמדה הרגשית הנגזרת ממנה להיות רלוונטיות ולבטא את ההקשר האמיתי שהדיאלוג נוצר בו. כאשר הדיאלוג נוצר על בסיס של קונפליקט, אין זה נכון שהמבוגר יתעלם ממנו וינסה ליצור דיאלוג באווירה נעימה ורגועה; כאשר הדיאלוג נוצר כתוצאה מירידה בתפקוד, אין זה נכון ליצור דיאלוג על בסיס של כוח, סמכותיות והטפת מוסר.

דוגמאות לנקודות חיבור

כוח – יצירת דיאלוג בגישה המדגישה את הא-סימטריה, מתוך שאיפה לצמצמה כשהדבר מתאפשר. מילים כמו "אני רוצה שתקשיב טוב", הנאמרות בטון אסרטיבי, גורמות לתלמיד לחוש את הכוח של המבוגר, אך אינן פוגעות בו אלא מרגיעות אותו ויוצרות בו תחושת יציבות, בעיקר כשהכוח מופעל כדי לשדר דאגה כנה של המורה כלפיו והוא מבחין בכך.

סמכות – יצירת דיאלוג מעמדת סמכות הולמת הקשורה בתפקיד. במקרה זה, תפקידו של המבוגר יוצר בנער תחושות של כבוד בסיסי, עוצמה ונוכחות המהוות בסיס להיווצרות הדיאלוג.

כוח האישיות – יצירת דיאלוג באמצעות כריזמה, קסם אישי, אנרגיה, חן, רוח וכדומה.

דיאלוג חינוכי ונוער בסיכון

רגש – דיאלוג הנוצר מתחושות כנות של כעס, עלבון, דאגה או חיבה. לדוגמה, דיאלוג המתחיל במילים כמו: "מה שאתה עושה זה לא לעניין, אנתנו הולכים לדבר על משהו מרתית, אני ארתח כשאני אדבר אתך..."

סימטריה אנושית – דיאלוג המתבצע כדיבור 'בגובה העיניים' מאפשר בירור רגשי ממקום אנושי קיומי.

נקודת חיבור פרגמטית – דיאלוג הנובע מן הצורך לפעול, 'לסגור עניין', ליצור משהו פרקטי יחד.

קונפליקט של נאמנויות – דיבור על אירוע מסוים מתוך עמדה של נאמנות כפולה. המבוגר מצהיר שהוא בעצם שליח של מישהו נוסף, ושיחה זו בעצם מקשרת בין הנער לבין אדם שלישי. בדיאלוג כזה המבוגר מספר לתלמיד מה אומר עליו האדם השלישי ומצפה מן התלמיד לתשובה שאותה יעביר לאותו גורם.

דוגמה לקושי בהתמקמות נכונה ובחירת נקודת חיבור הולמת: נער יזם שיחה עם היועצת ובמהלכה התגלה כנער בודד ודחוי, מוכה על ידי אביו. הנער תיאר מצב שבו אביו היכה אותו בנוכחות אחיו הגדול ואימו, אשר עמדו מן הצד ושתקו. בספרו זאת חשה היועצת את תחושות הבדידות, הכעס והתסכול שלו. היא ניסתה להתחבר לתחושות אלה שקלטה ממנו אך נדחית על ידו. משהו בתקשורת הבין-אישית, בתקשורת הלא מילולית גרם לו לחוש דחייה כלפיה והיא לא מצאה דרך להגיע אליו, לגעת בו.

בדוגמה זו היועצת ניסתה ליצור קשר עם הנער בחוט של אמפטיה וסימטריה אנושית, אך התקשתה להתחבר לעולמו ולא הצליחה ליצור איתו דיאלוג משמעותי. הסיבה לכישלון קשורה בכך שהיועצת בחרה בנקודת חיבור שגויה שלא לקחה בחשבון את המניע המודע של הנער לשיחה. על מנת להצליח, היה עליה לבדוק מאיזה מקום **הנער** מנסה לדבר איתה, מה **הוא** רוצה להגיד. נראה שהוא עצמו אינו מחובר לבדידותו, היא קיימת, אבל כרגע אין הוא עסוק בה אלא במשהו אחר, ולכן קו זה אינו מביא ליצירת דיאלוג. אפשר לגשת לדיאלוג ממקומות רבים ובהרבה צורות וכיוונים. יתכן שבמקרה זה אמפטיה אינה החוט המקשר הנכון, לא ניתן ליצור דרכה דיאלוג. על מנת לדעת במה לבחור יש להבין את כל ההקשר: מדוע הנער פנה ליועצת? מה בעצם הוא רוצה? מהי, מבחינתו, הסיבה המיידית ליצירת הדיאלוג?

ב. האקלים הרגשי

האקלים הרגשי הוא גורם מרכזי ביצירת תנאים לדיאלוג.

בחירת האקלים בדיאלוג נעשית על ידי המורה יוזם הדיאלוג, בהתאם לאופי האירוע, אופי התלמיד וסוג היחסים שהוא מבקש ליצור באמצעות הדיאלוג. מצבים מסוימים מצריכים אקלים דיאלוגי סמכותי, אחרים אקלים חברי וקרוב ואחרים אקלים של רצינות ובגרות. בחירה נכונה של אמצעי החיבור בדיאלוג, עשויה להוות בסיס לשרשרת של אינטראקציות דיאלוגיות נוספות עם התלמיד. המיומנות לברור מבין מגוון גדול של חיבורים רגשיים אפשריים היוצרים אווירות דיאלוגיות שונות, היא כלי דיאלוגי חשוב בידי המורה. להלן מספר אמצעי חיבור אפשריים:

- חיבור ממקום של רצינות, בגרות ואחריות;
- חיבור ממקום של צער ואכזבה;
- חיבור ממקום חברי, חם וקרוב;
- חיבור של הפעלת סמכות ואסרטיביות;
- חיבור המבוסס על הפעלת כוח הוגן הנמצא ברשות המורה.

רווחת הדעה ששיחות משמעותיות בין מורה לתלמיד הן שיחות מתוך שיח מבין, תומך וחם, אולם לעתים הסיטואציה הדיאלוגית מזמנת חיבור מסוג אחר, כמו חיבור המבוסס על הפעלת סמכות הוגנת מצד המורה. חיבור כזה יכול לשמש ליצירת דיאלוג עם תלמיד העושה חשבון קר של כדאיות ולפיו כדאי לו 'לשלם את המחיר' שמערכת החינוך מעמידה בפניו, כדי להשיג משהו יקר לו. דיאלוג כזה עשוי לעורר בתלמיד תחושות של כבוד ורצון לשיתוף פעולה כן ולו רק בשל העובדה שהוא מבין שהמורה מעמיד בפניו, בכנות, את האפשרות לא לקיים חוק כלשהו ולשלם על כך את המחיר.

ג. תוכן הדיאלוג

תוכן הדיאלוג נבחר כפועל יוצא של ההקשר הרחב ושל סוג הקשר שנוצר בין המבוגר לתלמיד. כדי שיוכל להביא לתפנית אמיתית במצב התלמיד, התוכן צריך להיות משמעותי ורלוונטי לחייו ולא רק לשרת את צורכי המורים ומערכת החינוך. כאשר מורה מעוניין לערוך דיאלוג עם תלמיד על התנהגות בלתי הולמת ומעוניין לחקור את הלחצים הנפשיים, המועקה והרגשות העמוקים שגורמים לה, לא כדאי שהדרישה לתיקון ההתנהגות תהיה במוקד תודעתו של המורה. עדיף שיראה בסיפור האישי של התלמיד "מסדרון אנושי" דרכו אפשר להקרין הבנה למצוקותיו, אשר בסופו של דבר תגרום לשינוי בהתנהגותו.

גם תכנים משמעותיים הם נושא 'מקובל' ליצירת דיאלוג, אך במקרה כזה המורה

יבנה את הדיאלוג, כך שהנושא המוסכם יהיה המשמעת ולא סיפורו האישי של התלמיד.

הדיאלוגים החינוכיים המורכבים יותר הם אלה המשלבים סיפור חיים מחד ומשמעת מאידך. במקרים כאלה, על המורה, כיוזם הדיאלוג, לציין שההתעניינות בחייו של התלמיד נועדה לגייס בו את הכוחות הנחוצים לעמוד בדרישות וכי ה"חפירה" או ה"נבירה" בחייו היא פונקציונאלית, כלומר, מיועדת לחבר מצוקות עם משאבים כדי להשיג תפקוד ומשמעת. במקרה זה, תוכן הדיאלוג משלב מלכתחילה סיפור חיים עם משמעת.

דוגמאות לתכנים שעשויים לעמוד בבסיס הדיאלוג החינוכי:

נושא מסוים – דיאלוג המתמקד באירוע מסוים, בעיה, תלונה או בקשה.

היחסים עצמם – אפשר להפוך את היחסים, שבין המורה לתלמיד, לנושא. שיחה מקדימה על מהות היחסים יוצרת אמון, מעמיקה את הדיאלוג ומונעת את הפיצוץ הצפוי בעקבות אמירת דברים קשים בהמשך.

להבין איד, לדבר על מרכיבי האירוע – אחד הדברים החשובים למתבגרים הוא הבנת המרכיבים והמאפיינים של האירוע. במקרה כזה תוכן הדיאלוג אינו האירוע עצמו, אלא הבנת האופן בו התחולל. לשם כך צריך לטפל באירוע עצמו ורק אחר כך בהבנת ההשתלשלות שלו. אפשר לטפל באירוע באופן סמכותי ולאחר מכן להוסיף קו דיאלוגי רפלקטיבי.

תוכן בית ספרי – יצירת שקט תעשייתי – למשל, שיחה שמטרתה שהתלמיד יפסיק להפריע. לגיטימי להפוך את השקט התעשייתי לנושא, לומר בכנות: "די, אנחנו רוצים שקט", כבסיס להמשך דיאלוג.

חוקי חוכים בדיאלוגים המתנהלים עם נערים בסיכון

למרות שהדיאלוג הוא מפגש בעל אופי זורם וספונטני, המכוון לחוויה חד פעמית של משתתפיו, אפשר לציין מספר צירים עיקריים שנוגעים בנושאים המעסיקים, בדרך כלל, מתבגרים ושנגיעה נכונה בהם במסגרת הדיאלוג עשויה להוביל לצמיחה ולהתפתחות הרצויים. המשותף לצירים אלה הוא היותם קשורים בהתבגרות בכלל ובהתבגרות בצל הסכנה בפרט (סכנה במובנה הרחב של המילה; הכוונה לכל גורם המסכן את התפתחותו התקינה של הנער, גם אם אין בו סכנת חיים מיידית).

דיאלוג המבוסס על המתרחש בעולמו הפנימי של הנער וקשור למשימות ההתפתחותיות העומדות בפניו, טומן בחובו, באופן אינהרנטי, את האנרגיה הדרושה ליצירת שינויים משמעותיים אצלו. משימות התפתחותיות אלה קשורות במרבית הנושאים המיידיים שהמתבגרים מתמודדים עמם, ולכן ניתן להתכונן אליהם מראש. ככל שאיש החינוך מחובר בעצמו לנושאים אלה, כן יקל עליו לזהות את הצירים המשמעותיים לנער הספציפי ולפתח עימו דיאלוג זורם ומשמעותי יותר. להלן דוגמה לשלושה נושאים עיקריים המשמעותיים לחייהם של מרבית המתבגרים:

1. גיבוש הזהות העצמית – אחת המשימות העיקריות של גיל ההתבגרות קשורה בגיבוש הזהות העצמית. מתבגרים עסוקים, בדרך כלל, בצורך להגדיר את עצמם ואת זהותם, מה שמעלה אצלם שאלות רבות וקורא להם לחזור ולבדוק את הגבולות שהוצבו להם על ידי משפחתם ותרבותם ואשר אותם אין הם מקבלים כבר כמובן מאליו. שלב זה מזמן למתבגר מצבים רבים, בהם עליו לבחור בחירות הקשורות, במידה רבה, לאופן שבו ייראו חייו כבוגר. כאשר הנער שקוע במשימות של יצירת זהות ובחירה, ניתן לנהל איתו דיאלוג משמעותי בנושא, לסייע לו לסקור את מגוון האפשרויות העומדות בפניו ולהראות לו כיצד הוא יכול להרחיב את דרגות החופש הפנימי שלו, גם אם נדמה לו שדרגות החופש הקיימות מבחינתו הן מעטות ומוגבלות.

בדיאלוג שבין יערה ונטלי (עמ' 50) מתייחסת המורה לצורך של הנערה להימנע מלשקוע בצרותיה (גם אם מדובר בצרות לא פשוטות) ומנסה להשפיע עליה להחליט להשקיע בלימודיה, על מנת למנוע מצב בו תגיע בסופו של דבר למציאות דומה לזו של אימה. המורה מרחיבה בכך את דרגות החופש הפנימי של הנערה ומלמדת אותה שגם במציאות הקשה של חייה, היא יכולה לבחור ולהחליט, שברצונה להשקיע בעצמה ובלמודיה.

2. חיים ומוות (קיום וחוסר קיום) – גם נושא זה קשור קשר אמיץ בהתבגרות, ומציאות של מצוקה וסיכון מדגישה ומקצינה את העיסוק בו. הזנחה, נטישה, עוני, התעללות, התמודדות עם מחלות ומוות, חשיפה לאלימות ועבריינות וכן חשיפה לכישלונות רבים ומתמשכים, גורמים לנערים לעסוק, במודע או שלא במודע, בשאלות קיומיות קשות. דרכי ההתמודדות של בני נוער הנמצאים בסיכון עם שאלות כאלה רבות ומגוונות: מעיסוק ממשי בהרס המתבטא בלקיחת סמים ואלכוהול, אלימות המופנית כלפי הנער עצמו או כלפי אחרים ועד כניסה פסיבית למצב של חוסר קיום המתבטאת בהירדמות, התכנסות, חלימה ואובדן היכולת להרגיש. עיסוק רגיש של המבוגר בנושאים אלה עשוי לזמן דיאלוגים משמעותיים ורלוונטיים לעולם המתבגר, שניתן לנצלם כהזדמנות ליצירת מפנה והרחבת אזורי החיים.

דוגמה לדיאלוג סביב נושא זה היא הדיאלוג הקצר בין דינה לאלון (עמ' 46). אין אנו יודעים על איזה נושאים בדיוק נסב החיבור של אלון, אך לפי דברי המורה "המילים המדממות האלה" אנו יכולים לשער כי מדובר בחיבור העוסק בצורה זו או אחרת בנושאים מסוג זה. יפה לראות כיצד המורה מזמינה את התלמיד לשתף במחשבותיו ורגשותיו ובעדינות רבה מסייעת לו לפרק את השריון שעטה על עצמו ולהסכים להיחשף. בדיאלוגים הבאים שיתרחשו ביניהם, המורה תנסה לעזור לתלמיד להתמודד עם רגשותיו ולהפכם לחומר רלוונטי ליצירת קשר שלו עם העולם.

3. דימוי עצמי – מתבגרים רבים מפתחים תחושות של דימוי עצמי נמוך וחוסר ערך כתוצאה מכישלון לימודי מתמשך. המשימה ההתפתחותית העיקרית של המתבגר היא הלמידה. נער אשר מסיבות שונות נכשל בלימודים ואינו מצליח לבטא את עצמו, עלול להתנתק מן העולם הלימודי רק בגלל רגשות תסכול והימנעות מכישלונות נוספים.

בדיקה אמיתית של הסיבות לכישלון והתמודדות אמיצה עמן, עשויות לשחרר את הנער מתחושות התסכול והמועקה ולהוציאו ממעגל הכישלון אל מקום של הגשמה עצמית והצלחה. הנטייה הטבעית של נערים החווים סוג כזה של קושי היא להימנע מלגעת בנושא, להתחמק ולהסוות את כישלונם בצורות רבות ומגוונות. מבחינתם, הכל עדיף על חשיפה אמיתית של קשייהם. דיאלוג מתמשך, לבירור הכישלונות וסיבותיהם, עשוי לסייע לנער לוותר על הצורך הפנימי שלו להסוות את קשייו ולבדוק את מקורם. מובן שדיאלוג כזה צריך להיות בהתאמה מלאה לרמת הבשלות ולכוחות הנפשיים של הנער, שכן במקרים רבים רמה מתונה של אשליה, באשר לרמת ההישגים וליכולת ודימוי עצמי חיובי, קשורים עם תפקוד לימודי תקין.

הדיאלוג בין המורה אוסנת לתלמיד אפי (עמ' 61) הוא דוגמה לדיאלוג הנערך עם תלמיד המאזין מפני הכישלון של עצמו ואשר בנגיעה עדינה ועקיפה מסוגל להתחיל בדיבור קונסטרוקטיבי כלשהו על הנושא.

2 סירוב התלמיד להשתתף בדיאלוג

לאיש החינוך יש מחויבות ליצור דיאלוג, גם כאשר התלמיד אינו מפגין כל רצון לכך, או אף מנסה להימנע מכך. אחד הקשיים העיקריים ביצירת דיאלוג חינוכי עם תלמידים בסיכון נובע מן העובדה שרבים מהם מתנהגים כ'סרבנים', משמע, נמנעים

מכל מגע עם הצד השני, למרות שבתוך תוכם הם רוצים בקשר ורק פוחדים להיפגע. הסרבנות קשורה במטעני העבר וההווה, הגורמים לנערים לחוש שעליהם להגן על עצמם מפני תגובות של דחייה, זלזול וחוסר התייחסות מצד המבוגרים, בעיקר כאשר הם נכשלים. אחת השאלות העיקריות הקשורות ביצירת דיאלוג עם נערים בסיכון היא, כיצד ניתן ליצור דיאלוג בעל מגע עמוק ואמיתי עם נער שמסרב, לכאורה, ליצור דיאלוג כזה.

תלמידים בסיכון מפתחים מנגנוני סרבנות "יעילים" אשר מקשים ליצור איתם נקודות חיבור משמעותיות. אנשי הצוות החינוכי אחראים למצוא נקודות חיבור כאלה ובמקרה הצורך לפעול ליצירתן, ולא לחכות שהתלמיד עצמו יביע רצון להימצא בדיאלוג או להתיימשך מיצירת דיאלוג עמו. כל אימת שהמבוגר יידע לבחור את נקודת החיבור הנכונה ולהציעה לתלמיד, אם יידע בדיוק מה הוא רוצה להגיד ויזהה את קשייו לומר זאת לתלמיד, הוא יוכל לפתוח סדק בסרבנותו של הנער.

מחנך, המנסה בכנות להתקרב לנערים סרבנים, יכול ליצור חריץ בסרבנות, בכך שייצור דיאלוג סביב הסרבנות עצמה. כך, הסרבנות, שלרוב מקוממת את המורים, עשויה להפוך להיות המכנה המשותף, החוויה המשותפת המחברת את התלמיד עם המורה. דיאלוג על הסירוב הוא בחזקת אותו חריץ אשר יכול לפתוח מהלכים של הידברות על נושאים חשובים אחרים. (דוגמה לסרבנות כזאת קיימת בסרט "סיפורו של ויל הנטינג", המתאר מתבגר, שמצד אחד רוצה לבוא לטיפול אך מצד שני אינו נותן שיגיעו אליו).

אחת הטעויות השכיחות שאנשי חינוך עושים, כשהם פוגשים נער "סרבן", היא להזמין את הוריו ללא מעורבות הנער, כאמצעי ליצירת חריץ בסרבנות, להתחבר אליו ועל ידי כך לפתוח בדיאלוג. להפתעתו, מגלה איש החינוך שנוכחות ההורים רק מקטינה את האפשרות ליצירת דיאלוג, הן משום שזימונם נתפס על ידי התלמיד והוריו כעונש והן מפני שקשיי הנער בסיכון קשורים, לא פעם, בקשיי ההורים. שימוש בהורים ליצירת חריץ אצל הנער הסרבן יצליח, רק אם בין התלמיד למורה ייווצר קודם לכן בסיס משותף, שיאפשר את שילוב ההורים כמשאב נוסף לטובת התלמיד. עם זאת ברור, כי ישנם מצבים בהם הסכנה המיידית לשלום הנער מחייבת את צירוף הוריו, גם במחיר של שיבוש הקשר עמו והסלמת הסרבנות.

3 ניצול משברים כאסטרטגיה ליצירת דיאלוג

נערים בסיכון חווים בבית הספר זעם ותסכול, מתמודדים עם מצבים קונפליקטואלים ובמקרים קיצוניים מגיעים לנתק מוחלט. על הרצף הזה יש לכל נער הבזקים של תפקוד והתעניינות. כל אירוע בעל אופי סיכוני בבית הספר, הקשור באלימות, דחייה, סרבנות, מצב של אי למידה, שבירת כללים וכדומה, עלול להביא להסלמה נוספת של אותם דפוסים, אך בו זמנית מכיל בחובו פוטנציאל להפוך לדיאלוג קונסטרוקטיבי, שהנער יחווה כאירוע של נתינה, כזרועותיה הפתוחות של האם "הטובה דיה".

כל משבר, הכרוך בחיכוך ועימות, יוצר שיא שבמהלכו הנער טעון באנרגיה רגשית. שימוש נכון באנרגיה זו, המלווה במחויבות מלאה לעזרה והתמודדות מצד המבוגר, מאפשר לרתום אותה ולהפכה להתפתחות. מן הצד האחר, אותו מטען רגשי בדיוק עלול להביא להסלמת המשבר ולהחרפת הסיכון והניתוק, אם יהיה מלווה ביחס מנוכר ומשפיל, המתבטא בביטויים כמו 'בישלת דייסה? – תאכל אותה!'.

היכולת לנצל משברים וקונפליקטים, כאמצעי לצמיחה וגדילה, קשורה בצורך של משתתפי הדיאלוג להגיע לחוויה משותפת ביניהם. לרוע המזל, תלמידים בסיכון נמצאים פעמים רבות במצבים של הנמכה רגשית, הימנעות והסתגרות, אשר מקשים על היכולת ליצור איתם דיאלוג אמיתי; אפשר "לאלץ" אותם לדבר, אך אי אפשר לאלצם להיות מעורבים ופעילים בשיחה. עם זאת, בשעת משבר, גם התלמיד הרדום והסגור ביותר מתעורר (מלבד במצבים קיצוניים) ולכן הדיאלוג הופך להיות בעל איכות שונה של חוויה משותפת ולא שיחה רדודה.

הדיאלוג שהתקיים בין רוטי ליניב (עמוד 49) מדגים ניצול של משבר. אם רותי הייתה ממשיכה לדבר עם יניב על הבחינה ולא מתייחסת לכך שהוא מוטרד, הדיאלוג היה מסתיים בהבטחה סתמית שלו ללמוד, שכנראה הייתה מופרת וגורמת לתחושות של כישלון ואכזבה הדדית. יכולתה של רוטי להתייחס למצבו הנפשי של הנער, לנסות להגיע איתו לפתיחות ולכנות אמיתית ולסייע לו לפתור את בעיותיו, היא שיצרה ביניהם דיאלוג אותנטי המבוסס על חוויה משותפת ומכבד את צרכיו של התלמיד. אין ספק שיכולתה של רוטי לנצל את נקודת המשבר, שייניב היה מצוי בה באותו זמן, היא המפתח לכך שיכלה לעורר בו מעורבות ועניין מחודשים במתרחש בבית הספר.

4 עמדות של אנשי החינוך המהוות בסיס לדיאלוג

המיומנות ליצירת הדיאלוג החינוכי מבוססת על שני עקרונות, שבלעדיהם רכישתה תישאר ברמה שטחית וטכנית. כדי לבצע עבודה בגישה דיאלוגית, זקוק איש החינוך לעמדה רגשית של אחריות למוביליות של נוער בסיכון ולמחויבות ונכונות להתרחבות אישית ומקצועית שלו.

1. עמדה רגשית של אחריות ומחויבות לעשות כל שאפשר על מנת להביא לשינוי ולפריצה בקרב הנערים – מחויבות זו נוצרת, כאשר אנשי החינוך מפסיקים לעצום את עיניהם ומגלים, שאם ברצונם להיות לתלמידיהם מחנכים במלוא מובן המילה ולא להסתפק בהגדרת תפקיד צרה, המתמקדת בהקניית ידע ומיומנויות, עליהם לקחת אחריות על התלמידים כעל בני אדם שלמים ולהתמודד, בין השאר, גם עם נושאים הקשורים בבריאותם הנפשית. משמעות הדבר היא, שכל פעולה או שיחה שמורה מנהל עם תלמידו, תהיה מתוך עמדה שונה לחלוטין מזו שהייתה לו, כאשר תפס את עצמו כמומחה להקניית ידע. כאשר המורה מכיר באחריותו המלאה כלפי התלמיד, ניתן למצוא בכל מגע שלו עם התלמיד הזמנה להתקרב, להפסיק להתגונן, להיפתח ולהשמיע. זאת בניגוד למגע הרגיל, שמבטא פעמים רבות ניכור ואטימות, המהווים גורם משמעותי בתהליך ההתנתקות וההתרחקות של תלמידים בסיכון, מן המערכת החינוכית ומן הממסד בכלל.

עמדה רגשית מיטיבה המכוונת להתמודדות עם צרכיו הרגשיים של התלמיד, מאפשרת לו לחוש שיש מישהו שמתכוון לעזור לו, לתמוך בו, להתחשב בו ולהושיט לו יד. עמדה כזאת חשובה לדיאלוג יותר מהתוכן עצמו, על מנת שהוא יביא לצמיחה והתפתחות. מורה המחויב לעזרה, מדובב את הנער ומגלגל איתו את השיחה, עד שמופיעות נקודות תפנית משמעותיות. לעומתו, מורה שמכוון לכך פחות מתקשה לפרוץ את מחסומי השתיקה, הסרבנות וההימנעות של הנער מלהיעזר במבוגרים. ההתכוונות הפנימית של המורה לעזור לתלמיד ולצאת איתו להרפתקה אל הלא נודע, היא המכנה המשותף לכל המורים המביאים לפריצות דרך משמעותיות אצל בני נוער. עמדה מיטיבה זו מתבטאת באווירה כללית המשדרת פתיחות ונכונות לשמוע, במבטים ובשפת הגוף, גם אם איש החינוך עדיין אינו מיומן ומצויד בכל הכלים המקצועיים הנדרשים לעבודה פדגוגית, חינוכית ורגשית נכונה עם בני נוער בסיכון.

2. נכונות להתרחבות אישית ומקצועית – על מנת שהעבודה עם בני נוער בסיכון תהיה אפקטיבית, לא ניתן להסתפק בעמדה רגשית מתאימה. יש להשקיע מאמצים רבים בהתרחבות ובהתמקצעות בתחומים רבים הקשורים בהתפתחות,

התבגרות וכדומה וברכישת מיומנויות בעלות אופי טיפולי. הרצון לאמץ גישה אנושית מיטיבה חייב להיות חלק ממכלול שלם של חקר רגיש של העצמי ושל הזולת. חקר כזה נובע אמנם מעמדה הומנית, אך מתרחב הרבה מעבר לה.

התרחבות מקצועית זו, מיועדת לצייד את איש החינוך בכלים ההופכים את הדיאלוגים החינוכיים שהוא מקיים למשוכללים ומדויקים יותר, כדי שיאפשרו לו ולתלמיד להגיע לאזור ביניים או למרחב הפוטנציאלי. לכך ניתן להגיע באמצעות עיסוק עיקש ועקבי של המורה בדברים, שהם הרבה מעבר לגישה מיטיבה ורצון לעזור, כמו הניסיון להעמיק ולהבין את הקשיים הגורמים לכל תלמיד להתנהגות מכשילה. הדבר כרוך בפיתוח יכולת להגיע להבנה רגשית של צורכי התלמיד, ללמוד ולחקור את מצבו ולחתור לשיפור ולדיוק בהבנות הנוצרות כלפיו. המטרה היא להפוך את כל המפגשים עם הנער, גם הקצרים והיומיומיים, למפגשים שהוא חווה בהם תחושה עמוקה שמישהו מבין באמת מה הוא עובר, מזהה את צרכיו האמיתיים ועושה כל שביכולתו על מנת למלא אותם.

היכרות עמוקה של איש החינוך עם הנער, מאפשרת לו להגיע לכל מפגש עמו כשהוא מוכן ויודע מה ברצונו להשיג וכיצד, ובו בזמן להיות מסוגל לנטרל כל ידיעה ומחשבה שיש לו אודות הנער, להתנתק מכל ידע תיאורטי קודם ולבוא למפגש מתוך כוונה כנה לחוות במלוא מובן המילה את החוויות הייחודיות והחד פעמיות שהמפגש מזמן ולתת לזרימתו הטבעית לקבוע את מהלכו.

5 דיאלוג כמכון לגדילה ולהתפתחות

איש החינוך משתמש בדיאלוג החינוכי על מנת לקדם את מצב הנער ולכוונו ללכת בשביל הנכון לו. לשם כך איש החינוך צריך לקרוא את המועקות שמשדר התלמיד ולהבינן, אך אין די בכך. על איש החינוך ליצור עם הנער קשר מתמשך המושתת על צירים שיביאו לגדילתו ולהתפתחותו. על איש החינוך לדעת כיצד לגעת במכשולים, במטענים ובמועקות של הנער, באופן שמזהה מראש את אזורי היציאה מהם ולא רק כדי להבין ולהצדיק את התנהגותו הכושלת. לדוגמה, במפגש עם נער הטוען שברצונו להפסיק את לימודיו וללכת לעבוד על רקע של קשיים כלכליים בבית, על איש החינוך להימנע מרחמים והזדהות עם קשיי התלמיד ולנסות להבין יחד עמו האם רצונו להפסיק ללמוד נובע משיקול נכון ורלוונטי, או שמדובר בבריחה מהתמודדות, המוסווית בדאגה או בתחושה של חוסר ברירה. הדיאלוג עם הנער יכול, במקרה זה, לשרת ולהוביל את הנער בנתיב האופטימאלי להתפתחותו בטווח הארוך.

מרטין בובר מדבר על אמפטיה מסוג זה במושג "הדמיית מציאות הזולת" (מפריד בין המושגים "קבלה" ו"אישור"), ופאולו פריירה במושג "פדגוגיה משחררת" (ראה לעיל פרק א'). שניהם מדגישים את חוסר השוויוניות בין המורה לתלמיד, הסותר במידה זו או אחרת, את עיקרון ההדדיות של הדיאלוג.

מערכת חינוכית, שמצהירה כי רווחת התלמיד ניצבת בראש מעייניה, ששמה את התלמיד במרכז, חייבת להפוך למסגרת בעלת אוריינטציה של דיאלוג. יצירת אקלים דיאלוגי במערכת חינוכית היא תהליך מתמשך המצריך השקעת מאמץ ומשאבים, שכן הוא מחייב שינוי בסיסי בתפיסות המערכת ובעמדותיה.

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

הדיאלוג במערכת החינוכית מושפע מאילוצי המציאות המשותפת של מורים ותלמידים, החיים במסגרת היררכית ברורה. יש קושי אמיתי ביצירת דיאלוג אותנטי, כשמדובר במערכת חינוכית אשר בה מקורות הסמכות, ההכרעות וקבלת ההחלטות מצויים בשליטתם הבלעדית של המורים; החוקים המחייבים את התלמידים אינם מחייבים בהכרח את המורים; ומה שמותר למורים, לרוב אסור לתלמידים. מורים המפעילים את סמכותם כדי להרתיע, יוצרים ניתוק וניכור בינם לבין התלמידים. גישות אלה גורמות לאובדן התנאים ליצירת דיאלוג חינוכי. הפעלת סמכות במסווה של דיאלוג, כמוה כדיאלוג של מראית עין. יחד עם זאת, אם שומרים על חופש הביטוי ונמנעים מהפעלת סמכות שלא לצורך, אפשר ליצור תהליך של דיאלוג, למרות מגבלותיה של מערכת החינוך המתבטאות בהיעדר סימטריה מלאה בין תלמידים למורים.

היכולת ליצור דיאלוג משמעותי בין מבוגר לתלמיד במסגרת חינוכית מותנית, במידה רבה, בקיומו של אקלים גמיש ומאפשר במוסד החינוכי, אקלים המעודד פתיחות והשתנות. תנאי הלמידה במוסד החינוכי ניזוקים כאשר האסימטריה מופעלת באופן שרירותי. המערכת צריכה לקחת אחריות על העובדה שהאסימטריה האינהרנטית לכל מוסד חינוכי פוגעת באווירה הדיאלוגית ולשאוף לצמצם אותה ככל האפשר.

דיאלוג במערכת חינוכית, המחנכת נוער בסיכון (ובעצם כל נוער), יתאפשר רק אם המחנכים יידעו להפעיל את האסימטריה האימננטית בחינוך לקביעת גבולות הדיאלוג – הנושאים שהוא כולל, החוקים ההדדיים שלו והכוליות של המשתתפים – כך שיהיה ברור שאותם חוקים של אסור ומותר חלים על כל משתתפי הדיאלוג. מסגרת חינוכית תשרה אווירת דיאלוג, ככל שבעלי תפקידים רבים יותר (מנהלים, מורים, וגם מזכירות ועובדי שירותים) יידעו ליטול חלק בדיאלוג עם התלמידים.

ניתן למנות מספר גורמים התורמים ליצירת אקלים של דיאלוג בבית ספר או בכל מערכת חינוכית אחרת:

- כוונה ומחויבות של בית הספר ליישום העקרונות הדיאלוגיים באופן שיתרום לקידום ולצמיחת כלל אנשיו (תלמידים, הורים, מורים, אנשי מנהלה והנהלה);
- מטרות ויעדים חינוכיים הנגזרים מן הפוטנציאל לצמיחה של כל אחד ואחד;
- עבודת צוות השואפת ליצירת יחסים משלימים, שכל אחד תורם להם את חלקו ויודע שללא תרומתו המסגרת כולה אינה יכולה להתנהל ולצמוח;
- היכרות בין הנפשות הפועלות בבית הספר, ברמה המאפשרת בניית תסריטי "טוב דיו" (Good Enough), כך שהכרת החולשות של אנשי הצוות מאפשרת השלמת כוחותיו של האחד עם חולשותיו של השני;
- חופש מתמיד לחפש אחר דרכים חלופיות והימנעות מהפעלת סמכות שרירותית, שיתוף התלמידים וההורים בהבניית התכנית החינוכית והרחבת היכולת להכיל אי ודאות, עמימות ודיפרנציאליות;
- סביבה פיזית המאפשרת לטפח אווירה דיאלוגית – פינות ישיבה ומקומות המזמנים פרטיות ואינטימיות.

מערכת חינוך, הרוצה לאמץ עשייה דיאלוגית, תוכל לעשות זאת ביתר אפקטיביות אם תפעל להשגת תרבות ואקלים חינוכיים המיטיבים עם צורכי ההתפתחות של כל הנפשות הפועלות בה, צעירים ומבוגרים כאחד. בסביבה חינוכית הדואגת לצמיחתם, להתפתחותם ולרווחתם של תלמידים ומורים, מתגברות תחושות הביטחון והמוגנות של כולם. התרבות והאקלים הארגוני של כל בית ספר נמדדים על פי סגנון הניהול, התפיסה החינוכית, מטרות ומבנה הארגון וכן אפיקי תקשורת, תהליכי קבלת החלטות ופתרון בעיות, גבולות, תהליכי מוביליות והשתנות ויחסי הגומלין של הארגון עם שאר הארגונים בקהילה.

מניסיונו, בתי ספר, הרוצים לקיים דיאלוג חינוכי מצמיח, צריכים לפעול לקיום של:

- **חזון חינוכי שבמרכזו צורכי ההתפתחות וההגשמה של כל הנפשות הפועלות בסביבה החינוכית.** רווחת התלמידים מובטחת ביתר שאת, כאשר ההנהלה

דואגת גם לרווחת המורים. ההנהלה צריכה להיות מגויסת למתן פתרונות מידיים ולהגמיש את המסגרת וכך לעודד את המורים לפעול לקידום התלמידים, על אף ריבוי הקשיים. תפיסת החינוך המנחה את העשייה הדיאלוגית החינוכית חותרת לקיום מטרות מובחנות המותאמות לפרטים שונים בארגון וליצירת קריטריונים רחבים, גמישים ומותאמים להצלחה ולכישלון. מכאן הלגיטימציה לשונות בין התלמידים ובין המורים ולחתימה מתמדת על מנת לאפשר לכל אחד מהם הגשמה עצמית. אקלים כזה מתאפשר בעזרת תכנית לימודים מגוונת ועשירה; אפשרויות בחירה רבות גם ברמת התכנים וגם באופי הפעילות – פורמאלית או בלתי פורמאלית, בבית הספר או בקהילה; תכנית עיונית או מעשית, לקוחה מן החיים והאקטואליה או מן הספר; וכדומה. בית ספר שפועל להגשמה והרחבה של גבולותיו בכל ההיבטים מאפשר לתלמידיו השונים החזקה הולמת המביאה לצמיחה והגשמה של כל אחד מהם.

- **מטרות מגוונות ומותאמות לשונות בין התלמידים, לצורכיהם ולכישורי המורים.** נחוץ לשנות ולהתאים את תכנית הלימודים ואת בחירת המגמות (עיונית, אומנותית או מקצועית) לנטיות ולתחומי עניין אישיים של התלמידים, וכך לאפשר מענה אופטימאלי לכל אחד מהם.
- **סגנון ניהול שיתופי ודינמי** המאציל על אנשי הצוות החינוכי אחריות וסמכויות בהתאם לכישוריהם. הגדרת הסמכויות של חברי הצוות פונקציונאלית במהותה ונגזרת מכישוריהם, מניסיונם החינוכי ומיכולתם להשיג יעדים שונים של הארגון. קיימת ציפייה ואף דרישה מכל מורה להיות מעורב בעיצוב מדיניות בית הספר המכוונת את הפרקטיקה החינוכית.
- **מדיניות דלת פתוחה** של המנהל ושל חברי הצוות המוביל. זמינות חברי הצוות המוביל לכלל המורים היא בעלת ערך קריטי לקידום תלמידים תת-משיגים ונתונים בסיכון. הצוות המוביל משמש מקור תמיכה מרכזי למורים וכתובת לתדלוק רגשי, להרגעה, להכוונה ולעזרה מעשית. המורים מצדם, מספקים לתלמידיהם עזרה דומה לזו שהם מקבלים מן הצוות המוביל. מתן תשובות מעשיות המאפשרות למורים להמשיך את שגרת עבודתם, על אף המכשולים הרבים הניצבים בפניהם ביום-יום, מעודד ליישם במערכת דיאלוג של צמיחה. מורים הלוקחים אחריות על חוסר התפקוד של בני נוער בסיכון נחשפים לצרכים הרבים של בני הנוער הצמאים להבנה והכלה. ככל שמתקיימת עבודה משמעותית עם נוער בסיכון, כך צפויות יותר תמונות סוערות במרחב בית הספר, מעצם המצב בו 'מכבסים את הכביסה המלוכלכת' במרחב בית הספר ולא רק בבית, ברחוב או בחדרי פסיכולוגים ועובדים סוציאליים בקהילה. לעומת זאת, ככל שנמנעים מלבוא במגע עם הקשיים, מצטמצם אזור החיכוך והקונפליקטים בין המורים לתלמידים ו'הכביסה המלוכלכת' מוסטת החוצה אל הבית והרחוב. במקרה כזה, התלמידים חשים כי אין שועה למצוקתם, מוותרים ומחפשים אלטרנטיבות מחוץ לבית הספר. כדברי ויניקוט, ילדים עם חסכים, מתקיפים את סביבתם מתוך

תקווה ומשאלה שזו תעמוד לרשותם ותספק את ביטחונם והתפתחותם. כאשר תקווה זו נמוגה הם מפסיקים להתריס ועוברים לאזורי פעילות אחרים, במקרה זה הרחוב והבית (ויניקוט, 1971).

- **עבודת צוות של המורים בבית הספר.** נחוץ לפתח דפוסים של עבודת צוות, כגון: ישיבות צוות שבועיות המכוונות לרווחת הפרט (ניתוחי מקרים והערכת מוביליות של תלמידים כפרטים), לצד ישיבות מזדמנות המתכנסות על פי צרכים מיידיים המתעוררים בשגרת העבודה בבית הספר, כמו טיפול בתקריות אלימות, תמיכה בהובלת קונפליקטים ומשברים ותמיכה בצוות החינוכי בהחזקה והכלה יומיומית של הצרכים המרובים של תלמידים בסיכון. על מנת ליצור עבודת צוות אפקטיבית, נחוצה מודעות לניצול יעיל של המשאבים האישיים והמקצועיים של חברי הצוות, בהתאם לצורכי הארגון.

- **קריטריונים רחבים וגמישים להצלחה ולכישלון המציינים הישגיות דיפרנציאלית ורב ממדית,** תוך שימת דגש מיוחד על תהליך ולא רק על התוצר הסופי, כגון בדיקת מוביליות התלמיד ביחס לנקודת ההתחלה סביב מספר מוקדים – התמדה, פרודוקטיביות בלמידה, איכות השינוי של דפוסי ההתנהגות וכדומה. אותה תפיסת הערכה מתקיימת גם ביחס למורים וגם הם נבחנים לאור התפתחותם האישית ולא באופן אבסולוטי. באקלים חינוכי, לפי הגישה הפוזיטיביסטית, אין לגיטימציה לכישלון; באקלים כזה, הקודים הערכיים של הצלחה וכישלון מוצגים כערכים הפוכים ומנוגדים ופועלים לפי קריטריונים אמפיריים, חד ערכיים וחד ממדיים (ציונים, התמדה...). לעומת זאת, באקלים דיאלוגי, המורים מתחנכים לראות בכל כישלון מצב זמני ונקודת מוצא לצמיחה וגדילה. באקלים כזה, הקריטריונים להצלחה ולכישלון נקבעים באופן יחסי ולא אבסולוטי. חלקם אובייקטיביים ונמדדים באופן אמפירי וחלקם איכותיים ומציינים הישגיות דיפרנציאלית. ההישגים של כל פרט, תלמיד ומורה, נבחנים בראייה סובייקטיבית ודיפרנציאלית ועל פי התקדמות בציר אישי המתייחס לנקודת ההתחלה האישית של כל אחד. ההערכה והמשוב מובחנים ורחבים, בהתאם לנתונים הדיפרנציאליים של חברי הצוות והתלמידים.

- **אפיקי תקשורת רחבים וגמישים.** כחלק מהותי מיצירת אקלים של דיאלוג, על ההנהלה לעודד יחסי גומלין בין חברי הצוות לתלמידים ובנינם לבין עצמם. בית הספר צריך לדאוג ליצירת תנאים להתקשרות בין-אישית, על ידי הקצאת זמן פורמאלי במערכת שעות העבודה של כל מורה לקיום דיאלוגים עם התלמידים בבית הספר ויצירת פינות ישיבה לשיחות אינטימיות בין מורים לתלמידים והוריהם. המורים יכולים לתעד את עבודת הדיאלוג המשרתת אותם בקביעת כיווני הפעולה לקידום כל תלמיד. בבית ספר המטפח יישום אופטימאלי של דיאלוג חינוכי, מתקיימות דרך שגרה אינטראקציות מרובות ואיכותיות בין המורים לבין עצמם, בין המורים להנהלה ובין המורים לתלמידים ומשפחותיהם. כך קורה, שעשייה חינוכית אינטנסיבית מחוץ לכיתות, היא מעין סביבת חינוך משלימה. האנלוגיה

לרפואה משלימה נראית מתאימה ביותר להבנת ההתרחשות בבית הספר, שכן כל מה שלא הושג במהלך החינוך הפורמאלי בכיתה מקבל השלמה מחוצה לה. אפיקי התקשורת שבית הספר מקיים כלפי פנים וכלפי חוץ רחבים וגמישים. הוא פועל בתוך הקשר חברתי רחב, משפיע על הארגונים הסובבים אותו ומושפע מהם ופועל מתוך קשרי גומלין הדוקים עם הקהילה.

• **אקלים חינוכי בטוח, שגרות, גבולות ונקודות עוגן של התכנית המנחה את העשייה החינוכית של הארגון:** נהוג לדבר על גבולות הנחוצים להתפתחות ולגדילה של צעירים ומבוגרים. בכל מערכת חינוכית משולבים שגרות, גבולות ונקודות עוגן, שתפקידם להנחות את הצוות החינוכי. גבולות יוצרים אווירה של ביטחון ומכניסים סוג של נייטרליות (לדוגמה – לכולם אסור לעשן). גבולות אלה מחייבים את כלל הצוות החינוכי ללא הבדל ומטרתם ליצור שגרה המחזקת הרגשת ביטחון הנובעת מעולם צפוי עם סדר וחוקים. גבול שם את המוקד מחוץ לפרט. לבית הספר צריכה להיות מדיניות טיפול ברורה בחציית גבולות החלה על ארבעה עד שישה תחומים, כמו: אלימות, השחתת ציוד, גנבות וניצול לרעה של ילדים ומבוגרים. בכל פעם שתלמיד מפר גבול, כל מורה בבית הספר חייב להגיב על כך באופן ישיר ובאותו רגע, על ידי עצירת שגרת הלימודים לתלמיד ועל ידי סנקציה מחמירה.

בחירת גבולות בית הספר מתבססת על מספר שיקולים – גבולות שהמורים יוכלו להציב בפני התלמידים ולהביא להפנמתם המהירה, גבולות הלוששים אופי של נורמות חברתיות וערכיות שכל תלמיד ירגיש מחויב להם מעבר לצרכיו הייחודיים וליכולותיו האישיות. גבולות כגון איסור על אלימות פיזית, השחתת ציוד וניצול הזולת, ראויים להיבחר כאיסורים המחייבים את כולם ללא הבחנה בעיתוי (תחילת השנה או סוף השנה), בנסיבות (מקלות או מחמירות), בבשלות אישית ועוד. מלבד הקווים האדומים שהם כללים החלים על כולם, שאר הדרישות הן בגדר של דרישות המחייבות הפעלת שיקולי התאמה והתחשבות בנתונים של אוכלוסיית התלמידים המתחנכת בבית הספר. לשם כך נדרשת פעילות חינוכית ענפה היוצרת היכרות עמוקה עם התלמידים. הצלחה עם נערים בסיכון מסתכמת ביכולת המורה להתאים את הדרישות ואת הגבולות לכל תלמיד, כדי להביא לחוויות של הצלחה והתפתחות ולדעיכה של עוצמת חוויית הכישלון המתמשך בבית הספר.

דיאלוגים

המדגימים מחסומים אפשריים בדרך לדיאלוג סול דיאלוגים המתגברים על מחסומים אלה

פרק זה מתבסס על דיאלוגים שהתקיימו בין מורים לנערים ושוחזרו על ידי המורים מיד בסופם. חלקם מלווים בקטעי רפלקסיה של המורים על שהתרחש במהלך הדיאלוג. הפרטים המזהים של המורים והנערים טושטשו.

עצם קיומם של דיאלוגים מסוג זה בבתי הספר מצביע על כך, שאפשר להיעזר בהם להתערבויות אפקטיביות, המאפשרות לטפל במצוקות של נערים בסיכון. הדבר מתאפשר הודות למכוונות של המורים לצרכים הסובייקטיביים של התלמידים, היוצרת מפנה משמעותי בעבודה עם נוער בסיכון. המכוונות של המורים היא בראש ובראשונה ליצירת קשר משמעותי עם המתבגרים, מתוך הכרה בחשיבות הקשרים הבין-אישיים המופנמים והקשרים הנרקמים בכאן ועכשיו עם כל נער. לדעת פיירברן⁹, התנהגות האדם מושתתת אך ורק על רעיון הקשר הבין-אישי. האדם מחפש אובייקט לקשר, זוהי נטייתו המולדת. כשל התפתחותי משקף חבלה ביחסים בין-אישיים ולכן תפקיד כל סיוע להשלים את משימת הקשר. ויניקוט¹⁰ ממשיך את פיירברן ומדגיש שרק דרך הקשר נוצר הכוח לגדול, הקשר מולד וטבוע באדם והוא כוח גדילה. הצמיחה והגדילה נובעות מקשריו הממשיים של הילד בעבר ובהווה. גם הקשר בין המורה למתבגר הוא מקור לכוח וגדילה, כאשר הוא מתבסס על אינטראקציה מתמשכת, המכוונת להתאמה פעילה של המעשה החינוכי לצרכים ההתפתחותיים של כל נער. הדיאלוג החינוכי הוא אחד האמצעים המרכזיים להיווצרות קשר משמעותי ומצמיח.

על מנת להמחיש כיצד מתנהלים דיאלוגים של צמיחה מול דיאלוגים של מראית, בחרנו לצטט מתוך דיאלוגים שנערכו בין אנשי חינוך (בעיקר מחנכים ומורים) לבין תלמידים בסיכון¹¹.

9 Fairbairn, W.R.D. (1952). *An Object Relations Theory of the Personality*. New York: Basic Books, Inc

10 ויניקוט, ד. ו. (1971). משחק ומציאות. תרגום: יוסי מילוא. הוצאת עם עובד.

11 הדיאלוגים מובאים בלשון מדוברת ובעריכה מינימלית בלבד.

כל הדיאלוגים מייצגים חמישה עקרונות מהותיים ליצירת דיאלוג חינוכי מצמיח (פירוק הדיאלוג לעקרונות נעשה למטרות דידקטיות בלבד. בפועל, כל דיאלוג משקף בו זמנית את כל העקרונות). חמשת העקרונות הם :

1. חתירה לסימטריה,
2. הרחבת גבולות התפקיד,
3. התייחסות הוליסטית,
4. מציאת נקודות חיבור,
5. מחויבות, אחריות, התמדה ויצירתיות.

הדיאלוגים החינוכיים מוצגים על פי עקרונות בסיסיים אלה. תחילה מובאים הדיאלוגים המפירים את העיקרון ויוצרים דיאלוג של מראית ולאחר מכן דיאלוגים המקיימים אותו ויוצרים דיאלוג של צמיחה. הטבלה הבאה מציגה את חמשת העקרונות בדיאלוג של צמיחה לעומת דיאלוג של מראית.

דיאלוג של צמיחה	דיאלוג של מראית	עקרונות הדיאלוג	
חתירה לסימטריה אנושית גם במסגרת המגבלות שמציבה מערכת חינוכית א-סימטרית.	חוסר סימטריה ושימוש בסמכות המורה, דרישה לציות מכוח התפקיד בלבד.	סימטריה מול א-סימטריה.	1.
הרחבת גבולות התפקיד ליצירת תנאים לקיום דיאלוג.	היצמדות מוגזמת לגבולות התפקיד (Role-Conformation) ועמדות חינוכיות סוגרות.	היצמדות לתכתיבי התפקיד מול הרחבת גבולות התפקיד.	2.
התייחסות אל האדם כשלמות, כניסה לעולם הסובייקטיבי השלם של הנער/ה.	התייחסות חלקית לנער/ה.	התייחסות חלקית מול התייחסות לאדם כשלם.	3.
מציאת נקודות חיבור ועקיפת מחסומים בין המורה לנער.	יחס של ניכור, ענישה והטפת מוסר.	ניכור מול חיבור.	4.



דיאלוג של צמיחה	דיאלוג של מראית	עקרונות הדיאלוג
התמדה ביצירת תנאים של דיאלוג, ניהול קונפליקטים בצורה דיאלוגית.	פחד, ויתור והסרת אחריות של המורה, הימנעות מכניסה לקונפליקטים או התמודדות מסלימה עם קונפליקטים.	פחד, ויתור והסרת אחריות מול מחויבות, אחריות התמדה ויצירתיות.

5.

1 חוסר סימטריה והדדיות מול סימטריה והדדיות

א. דיאלוג של מראית – דיאלוג שבו נעשה שימוש מוגזם בסמכות מכוח התפקיד – מורים רבים נוטים להחזיק בידיהם במקורות הסמכות, ההכרעות וקבלת ההחלטות שהם מגבשים, מתוך השקפה חינוכית מסורתית-סטנדרטית. השליטה מצויה בידיהם, מתוך הגדרת התפקיד, והתלמידים נדרשים לבצע את המוטל עליהם. רבים נוטים להפעיל סמכות מכוח תפקידם כדרך של הרתעה, על אף שגם הם טוענים כי אין באסטרטגיה זו כדי לשנות את הכשל המתמשך בבית הספר של אותם תלמידים.

להפעלת סמכות מכוח התפקיד פנים רבות היוצרות, לרוב, דיאלוג למראית עין, כלומר דיאלוג שאינו צומח מתוך פנייה אותנטית אל נער למען הגשמתו, אלא משיקולים אובייקטיביים קרים וחיצוניים לו. דיאלוג כזה מסלים קונפליקטים הקיימים בלאו הכי, גורם להחמרת דפוסי הכשל האופייניים לתלמידים ומחזק את תחושות התסכול, האכזבה, הכעס והעמדה האנטגוניסטית שלהם כלפי המורים והממסד.

הדיאלוג בין המורה שרון לעומר בן ה-17 מדגים כיצד שימוש מוגזם של המורה בסמכותה אינו מועיל לתלמיד:

שרון, המורה למתמטיקה מספרת: עומר נכנס לכיתה עשרים דקות לאחר שהתחילה הבחינה במתמטיקה. סירבתי לתת לו להיבחן כדי שילמד לקחת אחריות. הוא כל הזמן חוזר על אותם דפוסים ורצייתי שילמד לקח. הוא התחיל להפריע, ביקשתי שייצא החוצה והוא סירב. הוא הסכים לצאת רק אחרי שאמרתי לו שאם לא ייצא, אזמין מיד את הוריו כדי שיבואו לקחת אותו.

- זה היה הדיאלוג :
- המורה, תני לי להיבחן, מה כבר עשיתי? בשיעור הקודם לא הייתי בבית הספר ולכן לא ידעתי שיש בחינה.
 - זאת האחראיות שלך לדאוג להתעדכן, אתה לא בן ארבע.
 - אז איזה ציון תתני לי?
 - נכשל.
 - למה?!! **את** לא נותנת לי לעשות את הבחינה. **את** מכשילה אותי (ממלמל בשקט כמה קללות לעברי).
 - מה אמרת?
 - כלום, סתם.
 - שמעתי אותך! לא מפתיע...
 - (עומר לא נרגע וממשיך להפריע לאחרים. ביקשתי שייצא מהכיתה והוא סירב)
 - נראה אותך, חכם גדול, לאן כל זה מוביל אותך...
 - (עומר ממשיך להפריע לכולם)
 - אני מבקשת ממך לצאת מיד.
 - (עומר ממשיך לשבת ומתעלם מדברי)
 - (בהרמת קול) או שתצא מיד או שאני מזעיקה את ההורים שלך שיבואו לקחת אותך!! (מוציאה את הטלפון הנייד מהתיק)
 - אף אחד מההורים לא יכול לבוא. הם עובדים.
 - אז אם אתה לא רוצה להפריע להם צא מיד.
 - (ממלמל כמה מילים לא ברורות ויוצא לאחר שזורק לעבר יוסי – אני מחכה לך בחוץ תסיים מהר)

שרון מוסיפה רפלקסיה על הדיאלוג: רציתי ללמד אותו לקח, כי אין זו הפעם הראשונה שהוא מאחר, אז שידע מה המחיר של התנהגותו. הפחדתי אותו כך, כדי שבפעם הבאה יחשוב פעמיים לפני שיעיז לאחר שוב.

הדגמה נוספת לדיאלוג 'בעירבון מוגבל' המתאפיין בחוסר סימטריה מציגה יהודית, מחנכת הכיתה של סימונה בת ה-15:

הייתי מוטרדת מכך שסימונה מתנתקת מבית הספר ובשיחה איתה שיתפתי אותה בחששותי. היא סיפרה לי שהיא נמצאת במצוקה אישית בעקבות פרידת הוריה וכי בשל כך היא מתקשה ללמוד. הצעתי להתקשר לביתה מדי ערב ולעזור לה להתארגן, אך היא התנגדה וביקשה שלא להכביד עלי. לבסוף לא התקשרתי כי לא הייתי בטוחה שהיא באמת רוצה בכך.

בבחינת הגמר במתמטיקה סימונה קיבלה ציון שלילי. כשהערתי לה על כך היא התנפלה עלי: איפה ההבטחה שלך שתתקשרי? לך מותר הכל. השבתי – מה הקשר, סימונה, את לא רצית שאתקשר אליך. בדיוק כמו שאת בורחת מכל משימה בבית הספר, ברחת גם מהעזרה שהצעתי לך. ידעתי שזה רק יכביד עליך אם אתקשר אז לא התקשרתי.

יהודית לא עמדה בהבטחתה. אומנם היא גילתה דאגה לנערה אך לא נהגה בעקביות באופן שבו ניסתה לסייע לה. כאשר התלמידה ניסתה להתייחס לאי קיום הבטחתה של המורה, התקיים ביניהן דיאלוג של מראית. כתשובה לטענות התלמידה, החזירה המורה את הכדור אליה. לכאורה, היא יצרה שיחה מועילה לתלמידה, אך בפועל ניצלה את מעמדה כמבוגרת ולא לקחה אחריות אמיתית על מעשיה ושגיאותיה. הנערה איננה יכולה לבטוח בה כמשענת שתסייע לה להתמודד עם קשייה.

מקטעי דיאלוגים אלה עולה שדיאלוג של מראית נוצר, כאשר עמדות המורים משקפות מוכנות נמוכה לחלף את הנערים ממצבי הכשל העצמיים וממעגלי הניתוק, ובפועל השינוי המיוחל אינו מתרחש. עמדות המורים אינן נובעות משיקולי התאמה לצורכי התלמיד, סוגרות את ערוצי הדיאלוג ומעצימות את הניכור הקיים בלאו הכי בינם לבינו. נטייה זו היא אחת הסיבות להסלמת ההתנהגות הלא רצויה של התלמידים. כדברי אותם מורים: "התלמידים ממשיכים בהתנהגותם ומתעלמים מהאזהרות שלנו כאילו אנחנו אוויר". נראה כי המורים ממשיכים לנקוט בפעולת אזהרה, על אף שהיא מתגלה כבלתי אפקטיבית, משום שהם חוששים לאבד את סמכותם; הם ננעלים בעמדות ובתפיסות סוגרות המכשילות את סיכויי היווצרותו של דיאלוג אמיתי.

ב. דיאלוג של הווייה: דיאלוג ממקום של סימטריה אנושית – חתירה מקסימלית

לסימטריה אנושית והדדיות, גם במסגרת המגבלות שמציבה מערכת חינוכית א-סימטרית. זהו מפגש כן בין המחנך לתלמיד המאפשר יצירת בירור רגשי 'בגובה העיניים' ממקום אנושי החותר לשוויון. מפגש מסוג זה מחייב את המחנך להיות אדם, במובן העמוק של המילה, שהתלמיד יראה בו מי שראוי לתת בו אמון, מי שאפשר לסמוך עליו, מישהו עקבי ויציב. המחנך עוזר לנער להשתחרר מחסימותיו הבין-אישיות בכך שהוא מרשה לעצמו להתגלות לעיניו כפי שהוא כאדם, על חולשותיו, בורותו וידיעותיו.

יצירת דיאלוגים מסוג זה מתאפשרת, כשהמורה מונע על ידי הצורך להרחיב את גבולות החופש, מתוך הבנה שגם אם בית הספר הוא מקום א-סימטרי בהגדרתו,

אפשר ליצור בו לא מעט דברים שיאפשרו קיום של סימטריה אנושית. כדברי אחת המורות: נכון שבבית הספר יש חוקים ושהמורים קובעים לא מעט ותלמידים אינם יכולים לעשות כרצונם... אבל היכן זה אחרת? גם במשפחה זה בנוי כך. ההבדל הוא עד כמה אתה כמחנך מוכן 'על אמת' לשנות ולהתאים את הדרישות ואת החוקים כדי לקדם את הנערים.

דיאלוג המדגים סימטריה והדדיות בין המחנכת דינה לתלמיד מאור:

- פישלתי איתך אתמול. היה לנו קטע לא טוב. אני מוכנה לתקן את חלקי. תפסת אותי ברגע של מצב רוח רע, בדיוק מסרו לי חדשות שהעציבו אותי. הבנתי ממרים שלא זרקת את הכדור לעברי וסתם האשמתי אותך בגסות רוח, ואז איבדת שליטה, הסתבכת במכות עם החבר'ה ושלחו אותך הביתה. אני מתנצלת, לא הייתי צריכה להאשים אותך בלי בדיקה. ראיתי שהכדור היה בידך לפני כן וזה הטעה אותי... לא 'חיפשתי אותך' כפי שהרגשת.
- כולכם מפילים עלי תיקים כל הזמן... מאור בסביבה אז ברור מי אשם!!!
- אני יודעת שזאת התחושה שלך, כבר דיברנו על זה כמה פעמים, לכן נעשה לי רע שגם אני הוספתי לתחושה הקשה שלך.
- כל החבר'ה ידעו שזה לא אני וסתם מפילים עלי את התיק. הם צחקו עלי ואמרו שאני פראיר.
- פראיר – לא, לומד לשלוט בעצמו – יותר מתאים. אז מה אתה רוצה עכשיו? תגיד אתה, מה יקל על הרגשתך?
- לא יודע, עזבי...
- יש לי רעיון. אני מבקשת את רשותך לספר לכיתה על הפספוס שלי מאתמול. כולנו שוגים לפעמים.
- בסדר... את לא חייבת.
- להפך, אני רוצה... חשוב לי לתקן את מה שהיה...
- מה קרה לך אתמול? נראית מצוברחת מאוד.
- בדיוק הודיעו לי על ידיד משפחה שנרצח בפיגוע טרור אכזרי... זו הסיבה שלא הייתי ממש מאופסת, לכולנו קורה שאנחנו מאבדים שליטה אבל יש אפשרות לתקן...
- אני מצטער, לא ידעתי...

דיאלוג זה מושתת על מצב של סימטריה – המורה מודה בטעות ומתנצלת. כך היא שוברת את המוסכמות שהתלמיד חונך עליהן ולפיהן המורה תמיד צודק והתלמיד תמיד אשם.

דיאלוג נוסף המדגים סימטריה התרחש בעקבות חיבור שאלון כתב ושעור את דאגת המחנכת דינה. הדיאלוג ביניהם נסב על פשר החיבור:

- אלו, אינני מבינה את פשר החיבור שלך. יופי של תחביר אך המילים המדממות האלה, מה הן אומרות?
- המורה, אינני חייב לך דבר, העיקר שאין שגיאות, זו חובתי, כל השאר סתם שטויות. אין שום בעיה עם התוכן, אני לא מבין איפה הבעיה.
- חשתי את הכאב שעולה מהמילים שלך וזה הטריד את מנוחתי... מה מביא אותך לתאר את העולם באכזריות כזו?
- מה את חושבת על העולם? את כמו כל המבוגרים – עוצמים עיניים ומרמים...
- בוודאי שבתקופה הזאת חלום גן העדן התרחק מכולנו, אבל למה התכוונת במילים שלך?
- עזבי, את לא תביני אותי...
- אני יכולה לפחות לנסות...
- זה מסובך, בשביל זה את צריכה לקרוא את השירים שאני כותב, הכל קשור.
- אני אשמח לקבל ממך רשות לכך.
- אם את רוצה אראה לך מחברת שירים שלי.
- אזדקק לעזרה שלך כדי להבין מה אתה כותב. אני לא רוצה להישאר עם הפרשנות שלי. כישרון כתיבה לא חסר לך... בעוד שעה יש לי הפסקה ארוכה. תבוא אלי לחדר, עם המחברת... אם תשכח לבוא אחפש אותך!

2 היצמדות לתכתיבי התפקיד (Role-Conformation) כול הרחבת גבולות התפקיד

א. דיאלוג של מראית, דיאלוג הנעשה מתוך נאמנות להגדרה הפורמאלית של תפקיד המורה (Role-Conformation) ועמדות סוגרות – הביטוי היצמדות לתכתיבי התפקיד מתייחס לנטייה של מורה להיצמד להגדרה פורמאלית ולגבולות 'התפקיד' שהציבו לו הכשרתו המקצועית, האיגוד המקצועי שהוא משתייך אליו ועמיתיו למקצוע. צמצום המורה להיבטים הפורמאליים של תפקידו, מביא לעמדה 'מקצועית' מרוחקת וקרה וליחס בלתי אישי, המגבירים את הניכור ומחזקים את הרגשת הנער, כי אנשי הממסד אינם מסוגלים להבין לנפשו.

הדיאלוג, בין אן המורה לעמי והוריו, מדגים את הנטייה להיצמד לגבולות התפקיד:

- אן: עמי בבעיה, הוא עושה רק מה שמתחשק לו. אין לו אלוהים לילד הזה.

- כמה אני יכולה לרדוף אחריו? שיחליט מה הוא רוצה ושיגייד לכם עכשיו במה הוא בוחר, כי אני כבר לא מצפה ממנו לשום דבר. הוא כל הזמן רק מבטיח.
- (האם כועסת ומגוננת על בנה בו זמנית, האב שותק)
 - האם: מה יהיה איתך? מה אנחנו לא עושים בשבילך? את יודעת (פונה לאן), הכל התחיל מאותו יום שהדוד שלו נפטר ממחלת הסרטן. הוא היה מאוד קשור אליו. מאז הוא ממש השתנה... הוא עבר משבר קשה, את צריכה להתחשב בו. אולי תשוחחי איתו על זה?
 - (ענייני של עמי דומעות והוא נראה עצוב ונבוך מהגילוי)
 - אן: אם יש לו בעיה שמפריעה לו אשמח לקבוע לו פגישה עם היועצת של בית הספר, היא הכתובת...
 - האם: כן, למה לא, איך קוראים לה...
 - עמי: מי צריך את היועצת?! אין לי שום בעיה! תעזבו אותי, מה כבר עשיתי, תרדו ממני... אני לא אלך לאף אחד. מה היא עשתה אותי למפגר. תרדו ממני כולכם...

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

המחנכת מצמצמת את אחריותה כלפי שינוי דפוסי ההתנהגות של עמי, לכדי דיווח ואזהרת ההורים והנער מפני מצבו החמור ומציעה להיעזר במומחה. יש להניח כי תגובתה זו נובעת, בין השאר, ממחסומים רגשיים (חשש לפגוש את מועקות הנער ולהרחיב את גזרת האחריות), או מתפיסת תפקיד צרה (לפיה אין זה מתפקידה לטפל בענייני הלב, אלא להתמקד בדרישה לתפקוד על פי הכללים).

רגעי האינטימיות, שהאם מחוללת בדיאלוג, נותרים ללא אוזן קשובה של המחנכת. היא ממחרת להרחיק את הטקסט המעיק לחלל המתאים, על פי הגדרת התפקיד הפורמאלית – חדר היועצת. הנער, המוצף רגשית מחשיפת הסיפור על ידי האם, אינו זוכה לכל התייחסות מהמחנכת, מה שהופך אותה לבלתי רלוונטית לגביו ובלתי מתאימה לצרכיו. כל אלה מחזקים את המשך הוויתור של הנער על הגשמה עצמית ואת דחיית העזרה שכלל לא נתפסת על ידו ככזאת.

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

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

- אני אשלים את החומר ואגש לבחינה מחר, אני מבטיח לך. אני אשתדל להגיע לכמה שיותר.
- אתה בטוח שאתה מסוגל לכך עכשיו? אתה נראה מוטרד ממשהו.
- יש לי ברירה?
- ודאי שכן!
- למה את מתכוונת?
- שננסה ביחד להבין מה מטריד אותך ואולי כך אוכל לעזור לך לבחור משהו שמתאים לך יותר.
- האמת, אין לי ראש ללימודים, אני שקוע עד הברכיים בבוץ עם כמה חבר'ה מהשכונה.
- ראיתי שאתה טרוד מאוד. יש אפשרות לעזור? במה מדובר?
- אני חייב כסף לבחור אחד והוא מאיים עלי.
- כמה?
- 500 שקלים.
- מה חשבת לעשות?
- אני עובד בשעות הערב באולם חתונות אבל את המשכורת אקבל רק בסוף החודש. הוא מאיים להתנכל בי.
- איך הקשר שלך עם מנהל האולם?
- מצוין. הוא מכיר אותי טוב ומוכן לעזור לי בכל בעיה. הוא כמו אח גדול בשבילי.
- אולי אתה יכול לדבר עם המנהל ולבקש מקדמה, אם אתה רוצה גם אני אשוחח איתו.
- את מסכימה? באמת? נראה לי שהוא יסכים לעזור לי, אם מישהו יסביר לו את המצב.
- אני מציעה שקודם אתה תשוחח איתו ותבקש שיתקשר אלי. בעניין הלימודים עוד נשוחח. כשהראש שלך יהיה פנוי נחשוב איך תשלים את חובותיך.

רותי מסכמת: המעסיק הסכים לסידור תמורת דרישה מהנער לחדול מהתנהגותו הסיכונית. הקשר ביני לבין יניב התחזק מאוד והשפיע על רצונו ללמוד ולהצליח בבית הספר. המשכתי לשוחח איתו על ההסתבכויות שלו, כדי לעזור לו לפתח כישורי חיים השומרים עליו מפני סכנות נוספות.

הדיאלוג בין המחנכת יערה לנטלי מדגים, גם הוא, הרחבת גבולות התפקיד.
יערה מספרת: הדיאלוג עם נטלי התקיים לאחר שהתגלה לי, כי הנערה מרבה להיעדר מלימודים והתופעה מחמירה מיום ליום. הזמנתי את הוריה כדי ליידע אותם ולבדוק מה מצב היחסים בבית. במהלך השיחה התברר לי, שהאם חיה עם גבר ללא נישואין ויש לה ילד ממנו, בנוסף על שני ילדים אחרים (נטלי ואחיה) מבעלה הראשון, אסיר באחת ממדינות חבר העמים ומנותק לחלוטין משני ילדיו, למעלה מתשע שנים. האם אינה עובדת. בן זוגה עובד במקצוע הקשור בקרמיקה. בראשית השיחה העמידה נטלי פנים כי הכל בסדר וכי אינה יודעת מדוע בכלל הוזמנו האם ובן זוגה. מאוחר יותר העלו האם והחבר טענות קשות על התנהגות מופקרת של הבת ועל העובדה שהיא מתרועעת עם גברים בדואים. לא ידעתי בדיוק איך להתייחס לכל העובדות האלה ורציתי לשוחח עם נטלי באינטימיות כדי לקבל מושג כלשהו על עולמה הפנימי. ביקשתי את רשותה לפגוש אותה בנפרד והצעתי מפגש נוסף עם כולם בתאריך אחר.

- נטלי, אמא מאוד מוטרדת ממצבך, כמו ששמעת היא חוששת שתסתבכי, ספרי לי על עצמך.
- מה יש לספר.
- מי גר בבית? לא הצלחתי להבין מהשיחה הקודמת.
- אני, אחי והתינוקת.
- בת כמה התינוקת?
- קטנה. אולי חודשיים.
- אמא והחבר שלה נשואים?
- לא.
- זה מפריע לך?
- לא אכפת לי. אני לא מתעניינת.
- את מחבבת אותו? את מרגישה שהוא דואג לך?
- מהתחלה לא חיבבתי אותו. גם אחי לא.
- מה מפריע לך?
- לפעמים הוא מרביץ. גם לי. בגלל זה הלכתי לסבתא. הוא גם מקלל ומאיים.
- למה הכוונה הלכת לסבתא?
- הוא סילק אותי אז הלכתי לגור עם סבתא. עכשיו הוא רוצה שאני אחזור כי אני מנקה את הבית יותר טוב מאחותי (לעיל דובר על אח!). והוא גם רוצה

את קצבת הילדים. הוא גם אלים כלפי אמא. הוא אומר – אני הגבר בבית וכולם צריכים להישמע לי.

בשלב זה של הדיאלוג הרחבת גבולות התפקיד של המורה מקבלת תפנית נוספת: היא מוכנה להיכנס לחיים הפרטיים של הנערה ולהתחבר למה שמונע ממנה לתפקד בבית הספר. זוהי הצצה שהיא מעבר למה שניתן לקבל מספסל הלימודים.

- בתחילת השיחה עם המשפחה, הייתי מאוד לא עדינה איתך ואני מבקשת ממך סליחה. לא התנהגתי בצורה שתעניק לך ביטחון.
- (בוכה) זה בסדר.
- איפה אביך הביולוגי?
- הורי התגרשו לפני תשע שנים. אין לי קשר איתו. אני יודעת שהוא היה בכלא והשתחרר.
- ומה את רוצה להיות בחיים?
- אני רוצה לעבוד עם ילדים קטנים. נו, לעשות עבודה שתשמור עליהם.
- ממה צריך להגן עליהם?
- תלוי. מדברים שעושים להם רע.
- מה עושה רע לילדים?
- גדולים שמרביצים להם ומשפילים אותם.
- כשמשפילים אותך איך את מרגישה?
- אני מרגישה שזה לא מגיע לי. אני שווה יותר. אבל אמא לא רוצה להתקרב אלי. אם אני הולכת איתה בטוב היא הולכת איתי ברע. אני רוצה את אמא, אבל היא לא רוצה אותי. החבר שלה מפריד בינינו. וחוף מזה הוא מאיים עלי, שיקרא לעובדת סוציאלית והיא כבר תוציא אותי למקום ששם יחנכו אותי כמו שצריך. פנימייה כזאת לילדות רעות.
- חמודה, את צריכה עזרה, לבד אי אפשר להצליח. מה דעתך שאני אלווה אותך בעצמי למי שיכול לעזור לך במצבך? יידעו להקשיב לך, כי נראה לי שאת בודדה מאוד. את יכולה גם לשכנע את מי שיעזור לך שאת לא רוצה פנימייה.
- באמת? את לא משקרת?
- אני לא משקרת. העזרה שאני מציעה לך היא לא נגדך, זה כדי להתערב במצב לטובתך, כדי לעזור לך. אז אני אדבר עם אמא שלך ונסגור את הפרטים.
- כן גם אני אגיד לה. (בוכה) אני כבר לא יודעת מה לעשות.
- אני רואה שהמצב שלך לא כל כך פשוט ואני חושבת שבכל הבלגן הזה יש דבר אחד ברור וטוב: בית הספר. אני רוצה שתעשי מאמץ להגיע יום-יום לבית הספר, כי פה תוכלי לקבל גם השכלה וגם עזרה. את זוכרת ששאלתי אותך מה את רוצה להיות כשתהיי גדולה?

- כן.
- זה ככה: כשאין השכלה ואין מקצוע צריכים לוותר על המון דברים. כמו שאמא נאלצת לעשות. ואסור שהסיפור הזה יחזור איתך. את צריכה ללמוד ויש פה אנשים שיודעים איך לעזור.
- כן. אני רוצה שיעזרו לי.
- בינתיים אני רוצה שתגיעי יום-יום ללמוד. המורה לאנגלית סיפרה לי שאת ממש בסדר במקצוע שלה. אני אעזור לך היכן שקשה לך...
- כן.
- את צריכה את מספר הטלפון שלי לכל מקרה?
- כן.
- ואני רוצה את הטלפון שלך אצל סבתא...

3 התייחסות חלקית לנער כול התייחסות אליו כאל אדם שלם

א. דיאלוג של מראית: התייחסות חלקית אל הנער – יחסים חלקיים ולא שלמים בין מורים לנערים מאפיינים דיאלוגים רבים ביניהם, המתמקדים, לרוב, סביב דפוס כלשהו של התנהגות בלתי נורמטיבית של התלמידים. מורה שאינו חותר לפגוש את התלמיד כאדם שלם ודורש התנהגות סטנדרטית וקונפורמית מכל תלמידו, ללא הבחנה בשונותם, מחמיץ את הפוטנציאל ליצירת הזדמנות לצמיחה הטמונה בדיאלוג חינוכי.

דיאלוג בין המורה שאול לשלומית, תלמידה בת 16, מדגים נטייה להתייחסות צרה של המורה הממוקדת בתפקוד הנורמטיבי של התלמידה:

- שוב הגעת בלי חולצת בית ספר, גם איחרת ואינך מרוכזת בשיעור.
- הלווייתי את החולצה ליפית.
- מתי תביני שקוד ההתנהגות שלך לוקה בחסר?
- פעם הייתי מתחצפת אבל עכשיו אני מכבדת!
- להגיד על מורה 'איזה פיגור' זה לכבד?
- אבל חל בי שינוי מהשנה שעברה!

נקודות העיוורון של המורה נגרמות מהתייחסותו החלקית אל התלמידה – התמקדות בהתנהגות שלא על פי הכללים. שאול אינו מנסה ליצור עמה מפגש כעם אדם שלם אלא נשאר ממוקד בדפוס ההתנהגות שצריך לשנות ועליו צריך לדבר.

- מתי בדיוק חל השינוי?
- עם המחנכת שלי יונית, היא עוזרת לי באמת. הדרישות שלך ממני גבוהות וזה מהר מדי.
- אם השינוי חל בתקופה של יונית הוא היה צריך להימשך השנה ביתר שאת.
- אני מאוד משתדלת. אתה לא יודע מה הייתי קודם. אני יודעת שאני יכולה.
- אני לא מאמין.

אין התעניינות אמיתית בנערה, אלא דרישה עיוורת ובלתי מתפשרת להתפתחות ומוביליות שלה במסלול מסוים, עד 'לקו גמר' חיצוני נתון, כאילו היא חלק מ'פס ייצור' שלו קריטריון יחיד להתקדמות. כתוצאה מכך, יש החמצה של הזדמנות נוספת להמשך פריחתה בבית הספר.

- אתה מתייחס אלי בביטול ולא לאלה שמבריזים באמת ולא שמים על כלום! אני צריכה עזרה בשינוי.
- איזה עזרה?
- לתמוך ולעזור, אני מרגישה שאתה נגדי.
- למה שאעזור לך? השנה כבר הושעית, הוריידך הוזמנו, נשלח אליהם מכתב, קיבלת אין ספור הזדמנויות.
- השתנית. אתה צריך לתת לי להצליח ואני אראה לך שאני מסוגלת. אני מחפשת להראות יכולת ולהצליח. אחרת אין לי מה לחפש כאן!
- את לא מסוגלת להצליח בגלל בעיות המשמעת שלך.

נקודת השיא הממחישה היטב את היתקעות המורה במה שמפריע לו באופן שמאפיל על כל אישיותה של הנערה.

- אני זקוקה למשמעת חזקה.
- במה היא שונה מהמשמעת שלי?
- שלך יותר מדי חזקה.
- מה את דורשת ממני?
- שתתנהג אלי אחרת.
- מדוע?
- כדי לעזור לי להשתנות עם האיחורים, חולצת בית הספר ועם ההתייחסות לתלמידים ובלי התחצפויות.
- מה נעשה אם לא יהיה שינוי?
- אני רוצה להשתנות.

ב. דיאלוג של הווייה: התייחסות לנער/ה כאל אדם שלם – המפגש של המורה עם הנער כאדם שלם מתאפשר כאשר המורה מכוון להיכרות רב ממדית עם תחומי חייו של הנער: לימודי, קוגניטיבי, אישי-רגשי, בין-אישי, חברתי ומשפחתי.

ההיכרות יכולה להתרחב בכל מגע עם הנער מתוך ניסיון המורה להתחבר לעולמו הסובייקטיבי.

קטעי הדיאלוג הבאים מדגימים שגם כאשר המורים מתמקמים באזור דיאלוגי מסוים, ניסיונם מכוון אותם לתפוס את השלמות ואת החוויה הפנימית והסובייקטיבית של הנערים:

היכרות עם העולם הרגשי

בדיאלוג בין המורה חיה לירון, חיה מנסה להציץ לעולמו הפנימי של ירון על ידי הבנת האופן בו הוא מפרש את הביטוי – "אני חייב לתפוס את עצמי":

- אני חייב לתפוס את עצמי. אני מדופרס מכל מה שעובר עלי!
- מה משמעות הביטוי לתפוס את עצמי בשבילך?
- (צוחק) אני יודע בתיאוריה מה זה לתפוס את עצמי אבל אני מתבייש שוב להבטיח ולאכזב אותך ואת כולם.
- אולי כי אתה עצמך אינך יודע מה אתה רוצה מעצמך, לתפוס את עצמך מבטא את הבקשות של אחרים ממך ולא של עצמך. אני אינני מבקשת שתבטיח דבר.
- אז מה כן?
- תבחר אתה.
- אני לא יודע. (שתיקה ארוכה) האמת, נמאס לי מהמצב הזה שאני כל הזמן משוטט ולא עושה כלום עם עצמי וכל פעם שאני מחליט לשנות את המצב, זה אפילו מחמיר.
- מה מפריע לך?
- הכל, כולם מאכזבים אותי, אין לי חשק לכלום.
- אתה מתכוון שאף אחד לא מנסה לעזור ושגם אם מישהו מנסה לעזור זה לא עוזר?
- כן, בדיוק, יש שמנסים וזה לא מצליח.
- ואז נמאס לך לאכזב את עצמך ואת כולם כל הזמן?
- נכון, הייתי רוצה לשנות משהו.
- מה אתה רוצה לשנות?
- שהדברים יתחילו להסתדר מבלי שאבטיח כל פעם ואאכזב מחדש.
- יש בדך את הכוח לעשות את זה לבד?
- כן, כך אני בנוי. אני עקשן. כשאני מחליט בעצמי אז אני לא מוותר.
- אז מה אתה מבקש?
- שההורים ירדו לי מהראש, וכל המורים שלוחצים עלי – אתה יכול, אתה יכול. הראש מתפוצץ לי.
- מה מטריד אותך, מה מעיק עליך?

- רע לי עם זה שאני לא עושה כלום. אני חייב לתפוס את עצמי ולעצור את כדור השלג הזה.
- אז אתה מנסה להגיד לי שהלחץ שכולם מפעילים עליך לא עוזר לך?
- בדיוק כך. אני עושה הכל דווקא, הפוך, כך אני, טיפוס מרדן...
- יש לי הצעה, אני אשוחח עם ההורים ועם המורים ואציע להם להקשיב לך, אתה רק תמסור את אותה בקשה לכולם ואני אדאג שייענו לבקשתך.
- תודה, אני כבר מרגיש הקלה.
- אתה יודע, מה שחשוב זה לא אם הפעם תצליח, אלא שתראה בכך עוד הזדמנות להכיר את עצמך ולהבין מה עוזר לך ומה לא. אם רצונך בכך נמשך לשוחח על מה שיקרה. אולי נצטרך להמשיך לחפש ביחד את הכיוון הנכון.
- בסדר, תודה.
- טוב, אז נסכם שבעוד שבועיים נשוב לשוחח...

חשיבותו של דיאלוג מסוג זה היא בכך שהוא כולל רצון אמיתי של המחנכת להפוך את הנער לשותף למען עצמו ולא לחזור על הדינמיקה שבה הכל נקבע עבורו, המנטרלת אותו והופכת אותו לאובייקט סביל בידי המבוגרים, המטיפים לו כיצד עליו לנהוג. בהזדמנות זו, נבחנת יכולתו של הנער לקחת אחריות על עצמו וניתן לו פתח להמשיך ולהתלבט יחד עם המורה, כאדם בוגר המוכן ליצור למענו מרחב פוטנציאלי הולם יותר לצרכיו, כך שיחווה את עצמו כמי ששולט ומכוון את מעשיו ולא רק כמי שמגיב לסביבה.

היכרות עם העולם המשפחתי

הצצה לעולמו הפנימי של שוקי, בעזרת ניסיון של המורה אורה להבין מהנער עצמו את פשר התנהגותו הלימודית:

- איך אתה מסביר את ההצלחה שלך באנגלית לעומת כל השאר? עבורנו זו חידה.
- זה בגלל שנתנו לי שיעורי עזר.
- אבל גם בשאר המקצועות יש לך עזרה ואתה לא מתעניין. מה מושך אותך באנגלית? אתה שומע הרבה אנגלית?
- כן אני צופה שעות בתכניות טלוויזיה באנגלית.
- איזה תכניות?
- סדרה על אנשי מאפיה...
- אתה נהנה מהסדרה הזאת?
- די מפחיד, אפשר להסתבך בקלות.
- למה הכוונה?
- אני מפחד להיות כמו אחי שכל הזמן מסתובב עם אנשים מסוכנים. מראים בסרט הזה אנשים מסוכנים שהולכים לקבל עזרה.

- אחיך הסתבך?
- כן, הוא נעצר השבוע על ידי המשטרה.
- למה? יש מישהו שעוזר לכם בכל הסיפור הזה? אני יודעת שאתה ואחיך חיים לבד עם אמא.
- אף אחד. אמא בוכה בלי הפסקה ואני לא יודע מה לעשות.
- עכשיו אני מבינה שמטרידות אותך בעיות חמורות וקשה ללמוד במצב שלך.
- אני רוצה להזמין את ההורים שלך לשמוע איך אפשר לעזור...
- נתקשרי עכשיו, אמא לבד ולא יודעת מה לעשות...

היכרות עם העולם התרבותי

דיאלוג בין המחנכת חנה לראובן, נער אתיופי בן 15:

- ראובן אינו עושה דבר בבית הספר והדבר מטריד את המורים. המחנכת זימנה אותו ואת משפחתו לשיחת היכרות ואחריה, הדיאלוג המשיך עם הנער לבדו. דיאלוג זה מדגים הצצה לתפיסה תרבותית סובייקטיבית של נער אתיופי, אשר חש שבית הספר הנוכחי שפעל בשגרה לקרב תלמידים לתרבויות שונות, אינו מאיים על זהותו ותרבותו. בדיאלוג, הנער מנסה להתגבר על נטייתו הכרונית להכשיל כל ניסיון של מורה להכיר אותו ולעזור לו. קטע מן הדיאלוג:
- ראובן, אני מתחילה לקלוט משהו מהחוויה שלך בבית הספר. בפגישה עם הוריד זרקת שמורים לא ממש רוצים לעזור לך. כששאלתי אותך למה אינך עושה עבודות באומנות השבת בטון ציני – מה, מישהו פנה אלי ושאל למה אני לא עושה כלום? גם אחיך חיזק את דבריך כשסיפר שנפגעת מאוד ממורים מסוימים ואיך המורה לספורט העליב אותך כשביטל אותך וצעק עליך שכל מה שאתה יודע זה לאכול.
 - (ראובן שומר על שתיקה אך נראה מחובר ומעורב רגשית, הדיבור יוצר חיבור אל חווייתו הפנימית)
 - חשבתי הרבה על המשפט ונראה שאתה צודק, גם אנחנו עיוורים לפעמים. אני צריכה את העזרה שלך כדי לגייס את שאר המורים שיראו אותך. ראובן, אתה יכול לספר לי מה עבר עליך בבתי ספר קודמים?
 - מה, ביסודי?
 - כן.

ראובן החל לדבר בטון כואב וציני, בשטף דיבור בלתי רגיל, בניגוד להתרשמות שהייתה לצוות החינוכי ממנו ולפיה הוא שתקן וממעט בדיבור. הוא החל לספר על הזיכרון הכואב של בית הספר היסודי: בכיתה א' אמא לקחה אותי לבית הספר השכונתי. המנהלת קראה לה לשיחה ואמרה לה: אנחנו רוצים לעזור, לטובתנו כדאי שילמד בכיתה קטנה ויקבל הרבה עזרה. כך הכניסו אותי לכיתה של חינוך מיוחד. מהר מאד הבנתי שהילדים בכיתה הזאת פחות טובים, לא

רצייתי להיות בה. אמרתי לאמא, אבל היא לא הבינה. סידרו אותה. ואז התחלתי להישאר מחוץ לכיתה, בהתחלה כמה שעות ביום, עד שבסוף בכלל לא נכנסתי.

- (בנימה של הזדהות עמו על גודל האטימות של מבוגרים) איך נתנו לך להישאר בחוץ?
- (בצחוק ציני) היו הרבה ילדים שעשו הרבה בעיות. אני רק הסתובבתי, הייתי שקט, אז הם לא דאגו שאעשה בעיות. סתם ישבתי בחוץ. כולם התרגלו לזה מהר.
- כמה זמן, זה נמשך?
- עד כיתה ג' ואז אחותי הבינה שבית הספר הזה לא טוב והוציאה אותי משם. בדיוק באותו זמן כל המשפחה עברה לגור בחיפה.
- אתה זוכר עוד משהו מבית הספר הזה?
- (ממשיך בזרימה חופשית ונראה שהוא חש כי ההתעניינות בו אמיתית) הרבה. פעם אמא שאלה באספת הורים למה אני בכיתה כזאת למרות שאני ילד רגיל וחכם. את יודעת מה ענו לה? (ממשיך בהתרגשות ובנימה צינית) – מה את רוצה? שיהרגו אותנו במכות? הוא שחור ושמן – כולם יחפשו אותנו. בכיתה הקטנה אף אחד לא יחפש אותנו. אמא חשבה שאולי זה נכון וכעסה עלי. היא לא מבינה טוב עברית.
- ראובן, נכון שכבר כילד ראית במורים אנשים שאי אפשר לסמוך עליהם ואולי לכן למדת לשדר להם שיניחו לך לנפשך. אתה לא דורש מהם כלום וגם הם לא דורשים ממך?
- (מהנהן בראשו לאות הסכמה, אווירה של עצב וכאב)
- הזיכרונות כואבים ואתה מספר את זה כאילו הכל קרה רק אתמול.
- אחר כך, בחיפה, הכניסו אותי לכיתה ד' רגילה ולא ידעתי כלום, אז גם שם יצאתי הרבה מהכיתה. רק בכיתה ו' למדתי קצת כי פחדתי מהמורה, היא הייתה מאוד כועסת, כך למדתי קצת אבל לא ממש הלך לי.
- אני רוצה להבין, איך בעצם למדת לקרוא ולכתוב?
- (מבויש ועם מבט מושפל) לא למדתי. זה קרה סתם כך. באמת קשה לי.
- זה כנראה קשור למה שקורה איתך בכיתה – אתה לא משתתף בהרבה שיעורים, לא מדבר בכלל בשיעורי חברה, לא מוכן לקרוא טקסטים בקול רם, אתה לא בטוח בעצמך. ממה אתה חושש?
- אני לא רוצה שיצחקו עלי בכיתה. את יודעת, בכיתה אני לא קורא כשמבקשים, אבל בבית אני קורא בלי בעיה.
- בכיתה אתה חושש שידעו שיש דברים שאתה לא יודע, אז למה אתה לא משתתף בעל פה, בשיעורי חברה, בשיעורי תאטרון?
- אני מתבייש שמה שאגיד לא יהיה נכון, אז אני לא אוהב לענות. אני לא מוכן שיצחקו עלי לא אכפת לי לשתוק.

- אני רוצה להבין, אין לך מה להגיד בכל מיני נושאים או שאתה מעדיף לא להשתתף כדי שלא ירדו עליך?
- אני לא רוצה שירדו עלי. אני כן יודע ויש לי תשובות, אבל אני מעדיף לא לדבר, כך לא יצחקו עלי.
- ראובן, אתה מדבר מעט בשיעורים, ומן המעט שדיברת שרית המחנכת התרשמה מאוד מחכמתך ולכן חשבה שאתה פשוט לא רוצה ללמוד.
- (נבון מהמחמאה ומעודד) אני יודע, אבל לא תמיד אני בטוח.
- ראובן, מה שעבר עליך בבית הספר משפיע עליך, יכול להיות שיש דברים שלא למדת בכלל בצורה מסודרת ולכן אתה באמת לא מספיק בטוח בעצמך. איך למדת לקרוא?
- מהטלוויזיה, גם אנגלית אני שומע הרבה ואני יודע הרבה מילים.
- ראובן, לכולנו ברור שאתה חכם ומסוגל ללמוד מכל מצב.
- (מחויך ונראה מסתדר עם ההגדרה)
- (אני שוקלת לסיים ולקבוע זמן אחר להמשך השיחה אך ראובן נראה כאילו הוא מבקש שהשיחה תימשך עוד) יוצא לך לדבר כך על עצמך?
- למה את מתכוונת?
- (חזרתי והסברתי)
- לא. רק קצת עם אחותי, אבל לא עם זרים. סליחה, את מבינה למה אני מתכוון.

דיאלוג זה מלמד על האופן בו רצוי לגשת לתלמידים החווים את בית הספר כמאיים על זהותם האישית, ביטחונם האישי ותרבות משפחת המקור שלהם. הרברט קוהל בספרו *I Won't Learn from You and Other Thoughts on Creative Maladjustment*¹² מנתח את התופעה של תלמידים הנכנסים למצב אי למידה. לפי קוהל, "מצב אי למידה" מתרחש, כאשר אדם צריך להתמודד עם דבר המהווה פגיעה בלתי נמנעת בנאמנות, בשלמות או בזהות שלו ושל משפחתו. מצב כזה נוטה לחזק את הרצון ואת הגדרת העצמי, יוצר משמעת עצמית וסיפוק עצמי. כאשר אדם מוכן ללמוד מזר, שאינו מכבד אותו, הדבר יוצר אצלו אובדן משמעותי של העצמי. האלטרנטיבה היחידה היא להיכנס למצב אי למידה ודחיית עולמו של הזר.

כשתלמידים מחליטים כלפי הזר "לא אלמד ממך", הם נכנסים למצב אי למידה. מצב כזה מתאר מספר רב של צורות התנהגות שהלומד משתמש בהן על מנת

12 Kohl H. (1994). *I Won't Learn From You and Other Thoughts on Creative Maladjustment*. The New Press

למנוע ממידע חדש להיכנס למוחו. ילדים צעירים שמים את ידיהם על אוזניהם, אחרים מקיימים מונולוג פנימי מתמיד החוסם את הקולות החיצוניים. להשקפה זו של קוהל השלכות מרחיקות לכת על האופן שבו אנשי חינוך מעריכים תלמידים הנכנסים למצב אי למידה. קוהל מתנגד לנטייה להדביק על תלמידים אלה תווית של 'כישלון' או של 'בלתי ניתנים להגעה'. גישה יעילה כלפיהם קשורה בהרחבת הפרספקטיבה של המחנך אודותם וגירוי סקרנותו לבדוק את עולמם, נקודות הראות שלהם ויכולותיהם הסובייקטיביות.

4 ניכור מול חיבור

א. **דיאלוג של מראית: יחס של ניכור, ענישה והטפת מוסר** – דיאלוגים רבים מתאפיינים ביחס מנוכר, מעניש ומטיף מוסר. אופן הדיבור בדיאלוגים אלה אוטומטי ללא אמונה, מחשבה תחילה, הקשבה והתכוונות אמיתית לכך שיתרחש שינוי כלשהו. הדבר מתבטא הן בתחושה שהנער משדר והן במלל שהמורה משמיע.

דיאלוג בין המחנכת שושנה והתלמיד ארז מדגים ניכור הדדי:

- בשבוע הבא מתקיימת ישיבת הערכה על התלמידים. אני רוצה להקריא לך מה אני כותבת עליך.
- למה?
- כי כל מורה חייב להשמיע לכל תלמיד את מה שכתב עליו לפני הישיבה.
- בשביל מה?
- כדי שידע! די לבזבז את זמני. אין לי מה לחדש לך שאתה לא יודע. אתה תלמיד שנכשל בכל דבר. אתה מאחר, היחס שלך למורים שלילי, היחס שלך לתלמידים דומה, ההישגים שלך הם מתחת לממוצע ויש לך הרבה שליליים. ההתנהגות שלך בכיתה ראויה לגנאי, אתה מפריע למהלך התקין של השיעור.
- זה מספיק! אין לי מה להוסיף! ולך?
- אז מה, הולכים לזרוק אותי?
- זאת לא החלטה שאני מקבלת, בשביל זה יש הנהלה. האם יש לך מה להגיד?
- מה זה? אני בבית משפט?
- זאת הדיישה שאתה בישלת – אז תאכל אותה. ההתנהגות שלך הייתה מביישת כל בן אנוש. כך לא מתנהגים בני תרבות. גם ההורים שלך מתביישים בך והפסיקו להגיע לבית הספר בגלל מה שאתה עושה. שלחתי להורים שלך מכתב מפורט ורשמתי בו את כל ההתנהגויות שלך שלא מקובלות עלי.

ב. דיאלוג של הוויה: מציאת נקודות חיבור של המורה אל הנער – יצירת דיאלוג של צמיחה נעשית בעזרת שכלול יכולתו של המורה לבחור נקודות חיבור, תכנים ואופן התקשרות ההולמים את הנער. על מנת לבדוק עד כמה הדיאלוג משמעותי ומצמיח, על המורה לבדוק את נקודת המבט של התלמיד ולא להסתפק בהרגשתו כאיש חינוך וכמבוגר. האינדיקציה לכך שהדיאלוג הנו מפרה ונוצרים במהלכו חיבורים משמעותיים, קשורה באופן שהתלמיד מגיב בו במהלך המפגש, ובאופן יציאתו מהמפגש.

מספרת שרה, רכזת שכבה:

באחד הימים טיילתי לתומי במסדרון ולפתע נפתחה דלת אחת הכיתות. ערן הגיח מהכיתה ופרצופו אדום מזעם. בהיותו שרוי בכעסו, הוא התעלם מקיומי. פניתי אליו, אולם הוא המשיך לסגן קללות נמרצות מבעד לפיו הקפוץ. כשנרגע מעט הזמנתי אותו לחדרי 'לדבר קצת'. הוא נענה והתיישב מלוא כובדו על הכיסא, ראשו מושפל ומבטו נעוץ בקרקע.

- רוב הזמן אני רואה אותך מחובר לאוזניות ואני ממש סקרנית לדעת למה אתה מאזין.
- זה לא משהו שיכול לעניין אותך.
- האם אתה מקשיב למוסיקה או לדיבורים ברדיו?
- למוסיקה.
- איזו מוסיקה אתה אוהב?
- (לאחר שתיקה קלה) רוק כבד.
- על מוסיקת רוק שמעתי, אבל מה זה רוק כבד? אני לא מתמצאת כל כך במוסיקה העכשווית למרות שאני אוהבת מוסיקה.
- בשביל מה את צריכה לדעת?
- תראה, אני עובדת עם נערים בגילך, אבל מה לעשות, אני שייכת לדור הישן. לפעמים אני מתביישת לשאול דברים שנדמה לי שכולם יודעים ועכשיו יש לי הזדמנות לשמוע עליהם ממישהו שמתמצא בנושא.
- (השתרר שקט)
- לאיזו להקה אתה מאזין?
- רובים ושושנים.
- מה מיוחד בהם?

בנקודה זו נשבר הקרח וערן החל לתת הרצאה מרתקת על תכני השירים של הלהקה, על ההסתייגויות של אנשים, צעירים ומבוגרים, מהתכנים המכבידים של השירים, על ההבדלים בין רוק כבד, רוק 'רגיל', מוסיקה קלאסית, זמר מזרחי, ועוד. הקטגוריזציה וההתייחסות של ערן למאפיינים ייחודיים של כל סוג מוסיקה העידה על מעורבות רגשית עמוקה בעולם זה ועל סכמות חשיבה

- מאורגנות. הוא התייחס אל פער הגילים בינינו באומרו:
- מה שאתם קוראים רעש – בשבילי זה דבר מרגיע.
 - אתה יכול להסביר לי מה אתה שומע, מה יש ברעש הזה?
 - תראי, זה לא סתם רעש. אם יש אוזן טובה אפשר לעקוב אחרי כל כלי והביצועים שלו.

כאן החל ערן לתת הסבר מפורט על סוגי הכלים המשתתפים ב"רעש", איזה שיר מבליט את ביצועיו של כל כלי וכו'.

- ואיך זה מרגיע אותך?
- זה נותן לי לשכוח מהצרות ולהרגיש חזק את הדברים. שירים מזרחיים אני ממש שונא. למה אני צריך לשמוע על צרות של אחרים שבוכים על הגורל שלהם? אבל אני יודע שרוב החבר'ה אוהבים דווקא שירים מזרחיים או מקסימום רוק, אבל בטח לא רוק כבד.

ביקשתי להאזין לקלטת, וכשנפרדנו, ביקשתי ממנו להביא לי 'בהזדמנות' מילים של שירים האהובים עליו במיוחד. ערן הבטיח לעשות זאת ומיהר לעזוב את החדר.

הסיטואציה המתוארת בדיאלוג מבהירה היטב כיצד תלמיד שבטיפול סטנדרטי היה זוכה לנזיפה והעלבה, משום שהוא שובר את כללי המסגרת החינוכית – גם נמצא מחוץ לכיתה וגם שומע מוזיקה – זוכה להתעניינות כנה ואף מקבל חיזוקים מהמורה על כך שיש לו מה לתרום לאחרים.

חיבור המורה אל הנער מתאפשר גם בעזרת עקיפת מחסום רגשי – יצירת דיאלוג בעזרת עקיפת ההקשר (מרחב-זמן-תוכן) בו מופיעה החסימה בדיאלוג ובחירת ערוצים אלטרנטיביים משמעותיים, משחררים את הנער מעמדת התגוננות ואת המחנך מניצול סמכותו כדי לכפות את דרישותיו.

- קטע מדיאלוג בין אסנת, מחנכת הכיתה, לאפי מדגים עקיפת מחסום רגשי:**
- אפי, מה היה אתמול עם דינה? היא ביקשה שאשוחח איתך על ההתפרצות שלך באמצע בחינה. היא לא מבינה מה הכעיס אותך.
 - לא עשיתי שום דבר, היא סתם מורה סתומה, ביקשתי כמה פעמים שתסביר לי את השאלות והיא התעלמה ממני.
 - אפי, מה בדיוק רצית שהיא תסביר לך?
 - את שאלות המבחן.
 - יש לי הרגשה שיש לך קושי מסוים, כי זה חוזר על עצמו. יש כבר לא מעט מורים שלא מבינים מה 'מקפיץ לך את הפיזיזים'. אתה שם לב? זה חוזר בדרך

- כלל כשיש עבודה או בחינה בכיתה.
- המורה, מה את רוצה? כולם מפריעים בכיתה ובסוף מתנפלים רק עלי. המורים לא בסדר. אני אוכיח לך שהמורה הזאת היא מורה גרועה. היא לא יודעת ללמד. את זוכרת, הוכחתי לך שהמורה למחשבים הכשיל אותי כשנתן לי 40! וכולם יודעים שאני "סֵפֶץ" במחשבים ואפילו מתקן את המעבדה!!!
- נכון וקיבלתי את ההסבר שלך אז. אבל עכשיו גם דינה לא יודעת ללמד? מה מכעיס אותך? חייבים לבדוק.
- מה את רוצה לבדוק? אין לי שום בעיה. אני לא אלך לשום אבחון, יש הרבה תלמידים גרועים ממני בכיתה. אתם כולכם מחפשים להכשיל אותי. בסוף אני ממילא לא אתקבל לכיתה עיונית אז למה לי להתאמץ בכלל? בגללכם אין לי חשק ללמוד (נעשה לחוץ ועצבני).
- אפי, אני מציעה שנעזוב את הנושא המעצבן. מה דעתך לספר לי מה קורה עם הפרוייקט שלקחת על עצמך בבניית אתר אינטרנט לבית הספר.

נקודת התפנית בדיאלוג חלה בעקבות עקיפת החסימה – נעזוב את הנושא המעצבן – דבר הגורם לשחרור רגשי ולשיתוף פורה יותר בדיאלוג.

- (מעבר מהיר במצב הרוח, כולו קורן אור) את חייבת לבוא לראות, זה כמעט גמור, עוד תראי תהיה עלי כתבה בבית הספר. את יודעת, אני מאוד אוהב מחשבים. אני חולה על זה. אם אפשר היה להתעסק רק עם מחשבים...

נגיעה ב"יש" ולא ב"אין", ב"חלק המלא" של הנער – מחשבים – ולא בחולשה, מחברת את הנער אל מקורות כוחותיו. הוא מגייס כוחות התמודדות גדולים יותר ממקום של חיוב וחיוניות.

- אז מה?
- לא הייתי בא לבית הספר.
- מה עוזר לך להחזיק מעמד פה?
- אבא. אני לא רוצה לאכזב אותו. בשבילו אני לומד. הוא אומר לי – בגרות זה שטויות, גם תואר ראשון קטן עליך. היום בלי תואר שני, חבל לך על הזמן.
- ומה אתה חושב?
- לא יודע. האמת, זה קצת מבאס, הציונים שלי גרועים. אין סיכוי שאתקבל לכיתה עיונית.
- אני יודעת שאתה מתאמץ. אתה יודע, אנחנו הולכים בערפל. יש הרבה רצונות – לך, לאביך, לי, ולעוד מורים רבים שרוצים לעזור לך.
- נכון, לא הולך לי בכמה מקצועות ואני לא יכול לראות את הדפים מול העיניים.

החזרה לנתיב, שנחסם קודם לכן ביוזמת הנער, היא תוצאה של ריכוך הנער מעצם המפגש של המורה עם צדדיו החזקים.

- למה אתה מתכוון?
- (שתיקה)
- אני מאוד רוצה לעזור לך, אבל כל פעם שאני מציעה את עזרתי, אתה מתפוצץ עלי ואי אפשר ללכת נגד רצונך. ממה אתה חושש כל כך?
- אני לא דפוק.
- לא אמרתי את זה. גם אם יש לך קושי כלשהו זה לא מוריד ממך את כל מה שאתה. אולי ההפך – תוכל להבין את עצמך טוב יותר וכך לא תוסיף לעצמך תיק של התחצפויות כלפי מורים.
- מה?
- האבחון שפעם דיברת עליו.
- אני לא רוצה שיוותרו לי על כלום, על אף מקצוע, אני רוצה להיות כמו כולם.
- אני לא רוצה שבתיק שלי יהיה לי רשום משהו.
- (טופחת לו על השכם כאות עידוד ותמיכה) אז יש לי הצעה, אתה סומך עלי? בוא נבדוק ביחד מה עובר עליך, אתה יודע נתחיל במתמטיקה כי שם הפיזיקאים שלך הכי קצרים. כשנבין שנינו מה הסיפור נחליט ביחד מה נכון לך.

5 סמחויבות, התפתחות וגדילה סקצועית מול פחד סמחויבות והצטמצמות

א. דיאלוג של מראית: פחד ממחויבות וצמצום תפקיד המורה – מחסומים רגשיים של המורה, כמו פחד, ויתור והסרת אחריות, מצמצמים את השפעתו על התלמיד ומחזקים את המחסומים הרגשיים הקיימים בקרב מתבגרים רבים בסיכון, מעצם כישלונם בבית הספר לאורך שנים. המחסומים הרגשיים המופיעים בדיאלוגים לפעמים שלובים זה בזה ולפעמים עולים בנפרד. לצורך ההדגמה נבחרו דיאלוגים שכל אחד מהם מבליט אחד המחסומים.

פחד

מספרת המורה יעל:

סמי הגיע לבית הספר ללא אישור מהוריו להצטרף למסע רגלי נגד אלימות. ביקשתי ממנו להתקשר אליהם ולבקש מהם אישור טלפוני. הבחנתי שהוא מבקש בשקט מאמו, שתתנגד לבקשת בית הספר. רתחתי מזעם בתוכי, על כך שהוא כל הזמן מתחמק מחובותיו ועובדי עלי, אך לא ידעתי מה להגיד לו. הרגשתי שהוא

ייתחמן אותי בכל מצב:

- אז מה אמא שלך אמרה לך, היא מסכימה?
- היא לא מסכימה שאני אצא למסע. היא מפחדת בגלל המצב הביטחוני.
- מעניין מאוד, גם לבוא לבית הספר זה מסוכן. מה ההבדל?
- (בקול מאיים) מה? את לא מאמינה לי? הרגע דיברתי איתך!!!
- ומה תעשה כאן כל היום?
- (משפיל את מבטו) שיעורי בית. יש לי מה לעשות (ממהר להסתלק).

הרגשתי שהוא 'עובד' עלי אבל לא העזתי לברר איתו מה הסיפור באמת. לא היה לי אומץ. הוא היה מתנפל עלי ומאשים אותי שאני הופכת אותו לשקרן.

ויתור

דיאלוג קצר בין המורה אפרת לתלמיד ליאור:

- ליאור, מצדי, מהיום אתה יכול להגיע מתי שאתה רוצה. ההורים שלך כבר יודעים שאתה מאחר כל יום ובקושי נכנס לכיתה, כנראה שהם התייאשו ממך והרימו ידיים. אני עושה את חובתי ומדווחת למי שצריך. כל הניסיונות שלי להסביר לך, שזה לטובתך ללמוד, נפלו על אוזן אטומה. למה לי לבזבז את הזמן שלי עליך?
- מה עוד פעם עשיתי? את סתם מתנפלת עלי, גם כשאני משתדל זה לא עוזר.
- לא נתחיל עוד פעם את שיחת האלף, כל הזיופים האלה שלך לא מביאים לשום מקום. יש הרבה תלמידים שצריכים את העזרה שלי אז אני אשקיע במישהו שיהנה ממאמצי!
- מי בכלל צריך את העזרה שלך??!

הסרת אחריות

קטע קצר מדיאלוג בין עינת המורה למעין:

- לידיעתך, נעדרת פעמים רבות מהשיעורים שלי, גם אם יש לך סיבות מוצדקות. שמעתי שאת מטפלת באחיד הקטן, אבל מה לעשות, אינני יכולה לתת לך ציון במקצוע שלי.
- אז מה את מציעה לי?
- אין לי מה להציע לך. אני מתנצלת כי אני מבינה שאינך אשמה. אבל יש נוהלים והחסרת הרבה חומר! זה המצב.
- אבל המורה – שאר המורים הגיעו איתי לכל מיני הסדרים, אולי גם את...
- אני מצטערת, אינני רואה מה אפשר לעשות, זה לא הוגן שתקבלי הנחות!

הימנעות מטיפול בקונפליקטים סמויים וגלויים היא ביטוי נוסף להסרת אחריות

לתופעת ההתנתקות של הנערים מתפקודים נורמטיביים שונים מתלווים קונפליקטים רבים. מורים רבים אינם מעזים לגלות עניין ומעורבות בחיי הנערים בגלל החשש להתעמת עמם. הימנעות זו משאירה חלל ריק, שהנערים ממלאים בהסלמת דפוס ההתנתקות האישי שלהם ובהתכחשות לקשייהם, ואף מחזקת את נטייתם להימנע ממגע עם צדדיהם המתסכלים ולפתח מודעות לעצמם ולמצבם. אל מול המורה שנמנע מלשוחח עם הנער על התנהגותו ההרסנית, הנער סוגר את אפשרויות הנגיעה בקשיים של עצמו. הניתוק של הנער מעצמו, מסכן את התפתחותו התקינה, שכן השינוי יכול להיווצר, לעתים, כתוצאה ממגע מתסכל עם קשיו, גם אם לא מתסכל מדי. מגע זה ייצור בו את התחושה, שיש עדין מבוגר, שעליו ניתן להישען להמשך התמודדות עם המצב.

דיאלוג בין גילה המחנכת לבין שולמית מדגים הסרת אחריות והימנעות מכניסה לקונפליקט:

גילה המחנכת מספרת: היועצת יעצה לי לדבר עם שולמית על האיפור הכבד והלבוש הפרובוקטיבי שלה ועל כך שהיא מתרועעת עם נערים גדולים ממנה. היא חושבת שמשוהו רע קורה לנערה. האמת היא שלא היה לי נוח לדבר עם שולמית על בעיותיה, כי ידעתי שזה רק יחמיר את המצב, אז ניסיתי בצורה עקיפה:

- שולמית, איך העניינים בבית הספר?
- בסדר גמור.
- שום דבר לא מפריע לך?
- (משפילה את עיניה ונראית עצבנית) מה את רוצה? עשיתי משהו לא בסדר?
- את זה את צריכה לדעת.
- (שולמית נלחצת ומנסה להתחמק) המורה, אני ממהרת, החברות מחכות לי, להתראות, נדבר אחר כך.
- תראי איך את מתנהגת ואיך את נראית...
- מה הבעיה?
- תחשבי בעצמך!!!

גילה מוסיפה: אני לא מוכנה לדבר עם התלמידים על דברים לא נעימים, זה מכער את היחסים בינינו. אם שולמית תהיה מוכנה אשמח לעזור לה, אם לא – לא אכריח אותה. היא חופשייה לעשות כרצונה עם החיים שלה. אני לא אתערב. אני כל הזמן מעודדת אותה להיעזר בי. אין לי לב לדבר איתה על הנושא הזה, אני לא רוצה שהיא תיעלב ממני. חוץ מזה, כל התלמידים יורדים עליה ומכנים אותה בכל מיני כינויים כמו "המזרון" ו"זנונת" בגלל האופן שבו היא מתלבשת, ובגלל שהיא מסתובבת עם בנים, אז היא בטח יודעת כבר... חוץ מזה, כמו שאני מכירה

אותה, אם אדבר איתה על זה, היא תכעס ותגרום לעוד בעיות בכיתה. עכשיו, לפחות, היא שקטה.

ב. דיאלוג של הוויה: מחויבות להרחבת דרגות החופש הפנימי של המורה עצמו, יוצרת מרחב פוטנציאלי להרחבת דרגות חופש הבחירה של הנער – בעזרת הדיאלוג, המורים עוזרים לנערים להרחיב את האופן שבו הם חווים ותופסים מושגים כמו אחריות, בחירה וחופש. לעתים, מצבי סיכון יכולים להביא את הנערים החשופים אליהם לחוש, כי אין להם דרך להתגבר על המכשולים הרבים הניצבים בפניהם, ולכן הם בוחרים את מעשיהם מתוך תחושה של חוסר שליטה על המצב. הנסיבות הן השולטות בהם ומכוונות את התנהלות חייהם. מורים המתקשרים עם המתבגרים סביב תחושות השליטה שלהם על מעשיהם וסביב צורות הבחירה שלהם, יכולים להביא להרחבת התובנות על המצב ולהגדלת חופש הפעולה שלהם במציאות המסוכנת הסובבת אותם. כך המורים הופכים להיות גורם מגן ומעודד התפתחות של יכולת התמודדות עם מצבי סיכון.

הדיאלוג בין המחנכת חניטה לבין רוני מדגים כיצד הרחבת החופש הפנימי של המורה יוצרת הרחבת חופש הבחירה של הנער:

דיאלוג זה ממחיש היטב שחניטה איננה מגיבה כמורה מן השורה, אשר דבריו של רוני היו מעליבים אותה וגורמים לה להענישו. ההפך – היא מגיבה כאדם בשל רגיש המסוגל להכיל את הפגיעות של התלמיד, והיא מסוגלת לחפש, יחד איתו, דרכים לשינוי תחושתו הפנימית כדי שזו לא תחבל בתפקודו בבית הספר. רוני, נער בן 15, נאה, בעל הופעה שחצנית, נוטה להתבטא בציניות, בעיקר כלפי מבוגרים, חסר מנוחה, נמצא כל הזמן בתנועה ומשתמש בתואנות שונות כדי להתחמק מלמידה. הוא עושה זאת בדרכים מתוחכמות והמורים חווים את עצמם כנטולי השפעה ביחס אליו. הוא נותן תחושה כאילו המורה 'חדל אישים' ולא יכול עליו. תחושה זו מתעצמת, כשהמחנכת מנסה לבקש מההורים להמציא מידע מבית הספר הקודם של רוני, כדי להבין את פשר התנהגותו. על אף בקשות חוזרות של המורה, ההורים אינם ממציאים לידיה דו"ח אבחון שנעשה בעבר.

המורה מתחשבת באיתותים מצד רוני, שלא ללחוץ עליו בדרישה לתפקד בכל השיעורים, אך בד בבד אינה מרפה ממנו ולמעשה מבקשת שלא יתבטל לגמרי. היא מאותתת לו בדרכים שונות, שאינה מוותרת עליו ושהיא מוכנה לעמוד לרשותו לכל עזרה שתידרש. ניסיונותיה נתקלים בהתנגדויות הולכות וגדלות עד להתקפה חריפה מצדו עליה.

באחד המקרים בהם פנתה חניטה לרוני בדרישה שיבצע משימה לימודית הוא התנגד, אך היא המשיכה לתבוע ממנו שיבצע את המטלה. עקב כך הנער הגיב

בזעם והתנפץ לעיני התלמידים האחרים באומרו: מה את רוצה ממני, שמנה, מכשפה, מכוערת, תראי איך את נראית, ראית את עצמך בראי?

חנייתה נעלבה ושלחה את הנער לביתו עם מסר ברור שהוא יוזמן בדחיפות לפגישה עמה. בהמשך היא התבצרה בעמדתה וטענה שאין לנער הזה מקום בכיתתה, הוא הגדיש את הסאה, בין כה וכה אינו לומד, הוריו אינם משתפים פעולה ומאמציה אינם נושאים פרי.

לאחר מחשבה שנייה, מתוך רצון להושיט יד אל הנער ומתוך הבנה שיש לו קשיים אמיתיים והוא זקוק לעזרה, החליטה המורה שלא לסלקו מבית הספר, למרות שצעד כזה היה צפוי עם התחזקות החסימה בתקשורת ביניהם. שניהם הבינו שהם הגיעו למבוי סתום וכי נסתם הגולל על האפשרות לעזור ולהיעזר אחד בשני. הנער הוזמן לשיחה כשהוא מוכן לתוצאה הקשה של סילוקו מבית הספר.

חנייתה פתחה בשיחה, ובהבעה מחויכת אמרה:

– וואלה, נגעת בנקודה כואבת מאוד. ראיתי את עצמי בראי ואי אפשר להגיד שאני לא שמנה...

– (רוני, מופתע, לא מגיב)

– נעלבתי ממך מאוד. באותו רגע חשבתי שמקומך לא פה. אבל כשנרגעתי חשבתי שבטח אתה מצפה ממני שאזמין את הוריד, ובנוכחותם נשתחרר ממך. אבל פה אתה טועה. אין לי שום כוונה לוותר עליך ואני מאוד זקוקה לעזרתך כדי לדעת איך ממשיכים הלאה ביחד. אני לא מתכוונת לאפשר לך לשים אותי ללעג כל פעם שהפיוזים שלך ישרפו.

– (רוני עובר מהבעה נייטרלית, לכאורה, של נכונות לקבל את גזר הדין להבעה מופתעת ומחויכת) אבל יהיה לך קשה איתי.

– אוהו, את זה אני יודעת. חוויית את זה על עצמי טוב טוב. אני מבינה שגם עם המורים הקודמים שלך היה קשה.

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

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

– (רוני שותק)

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

לראשונה רוני מתחיל לשתף את המורה בזיכרונותיו הכואבים כתלמיד בבית הספר היסודי.

חנייתה הוסיפה חשיבה רפלקטיבית על המקרה: רוני הוא אחד המקרים שהכשיר אותי לעבודה עם נוער בסיכון. התפנית שהביאה להצלחה עמו היא, ללא כל ספק, היכולת החדשה שפיתחתי לא להיעלב ממנו ולנסות להבין מה מניע אותו לנהוג בדרכו המוחצת את האחרים. כאשר הבנתי עד כמה הלמידה מעיקה עליו בגלל חוויית הכישלון המתמשכת, יכולתי לחפש ללא הרף את השביל ללבו. זה לא היה קל ופעמים רבות הייתי משוכנעת כי סוף הדרך קרב, אך גם אז ידעתי שהוא לימד אותי מה משמעות העבודה עם בני נוער בסיכון, ובעיקר לא להתייחס לתגובותיהם כאילו הן מכוונות אלי באופן אישי, אלא ללמוד דרכן על מהות הקשיים שלהם.

במהלך כל ארבע השנים שרוני למד בבית הספר, היו קשיים ולבטים באשר לגישה החינוכית העונה לצרכיו. שלוש פעמים הוא הורחק מבית הספר בעקבות התנהגות החוצה קווים אדומים, כמו זריקת כיסא ופציעת מורה, אולם כל משבר הפך להזדמנות ממשית ללמוד יחד איתו, מה יכול להביא לתפנית המיוחלת בדפוסי ההתנהגות המסכנים אותו ואת סביבתו.

בכל פעם שהוחלט להרחיקו, זו הייתה החלטה כנה (לא היה בכך כישלון של המערכת, אלא נגיעה בגבולות היכולת שלנו לעזור לו. גם אז חשנו שעשינו הרבה למענו ושההשקעה בו לא הייתה לשווא), אלא שבכל פעם הוא הצליח לשכנע את הנהלת בית הספר שבידו לשנות את המצב. בסופו של דבר, רוני הצליח בדרכו, סיים את לימודיו עם הישגים ראויים להערכה וגם התקבל ליחידה נבחרת בשירותו הצבאי. כך השלים את מסלול ההשתנות המבטיח לו עתיד אחר.

מקרה זה ממחיש היטב כיצד מורה, המכוון לדיאלוג של צמיחה, שואף ללמוד מההתרחשויות בכל מצב ומנצל כל אירוע ללמידה. ייעודו המרכזי של דיאלוג של צמיחה הוא להחזיר את התלמיד לתפקוד בבית הספר.

דיאלוג בין המורה מרים למוריס המדגים כיצד נעשית הרחבת דרגות החופש של התלמיד: בדיאלוג זה מרים מביאה את מוריס להסתכלות מחודשת על מעשיו, מספקת לו קביים ודורשת ממנו לשנות את הקשר ההרסני שהוא יוצר עם סביבתו.

מספרת מרים: הדיאלוג התקיים לאחר אירוע משמעתי – מוריס איים להזמין חבורה שתכה עד זוב דם את אמנון. אמנון נבהל וביקש את התערבותי.

- מוריס, מה הסיפור שלך עם אמנון? חשבתי שאתם חברים!
- יחסית. אמנון הוא חבר שלי ונהוג בין חברים לסגור עניינים בלי לערב את

- האחרים. בשפה שלנו זה לפנות למישהו מלמעלה וזה דפוק. הוא היה יכול לסגור את זה איתי ולא הייתי נוגע בו.
- ועכשיו...
- הוא עיצבן אותי.
- מה קורה כשאתה מתעצבן?
- תראי, אין לו אומץ, פשוט אין לו אומץ. למה לא היה לו אומץ לסגור אתי?
- אולי, אבל שאלת את עצמך כמה אומץ הוא צריך כדי לבקש עזרה ממני? (תגובתי מבלבלת אותו). חוץ מזה הוא הספיק ללמוד את החוקים שלנו, אין מכות אצלנו, על זה אין סלחנות. את זה הספקת ללמוד?
- אצלי זה עניין אינסטינקטיבי.
- אז לתת מכה זה עניין אינסטינקטיבי?
- כן.
- יש לי חדשות בשבילך, אני לא מרשה לך להיות כל כך אינסטינקטיבי. תתחיל לחשוב, אתה דווקא נראה לי אחד שיכול להפעיל את הראש. אני טועה?
- אני לא המצאתי את העניין הזה, ככה הרבה חבר'ה נוהגים, גם בטלוויזיה.
- אז אתה מספר לי שאתה פועל כמו מכונה? אתה לא יודע לקבל החלטות?
- את לא יודעת כמה החלטות אני מקבל!
- אתה רוצה לספר לי על החלטה אחת?
- לא עכשיו. אני גם יודע להתייעץ, אבל אף אחד לא יגיד לך איך תתלבשי נכון?
- נכון. יש דברים אישיים. אבל להרביץ זה קשור בעוד בן אדם.
- תעזבי את המכות!
- לא, כי זה הנושא ובנושא כזה אי אפשר לוותר לך...
- תראי, אני אדם נחוש.
- לפעמים זה עוזר בחיים ולפעמים זה מסבך את החיים.
- את בטוחה? מי שלא מקבל החלטות הוא אפס. יש בן אדם שכל החיים כותב ביד שמאל, פתאום תגידי לו לכתוב ביד ימין? מה את חושבת עלי שאני אפס?
- אני חושבת שנדירים אנשים שהם באמת אפס. אבל יש הרבה שפוחדים שהם אפס והם לא!
- ככה את רואה את זה?
- כן, יש בעלי חיים שכדי להפחיד את האויב מתנפחים ומגדילים את נפח הגוף שלהם. גם אנשים עושים דברים דומים. יש כאן מבוגרים שיכולים לעזור לפתור בעיות, וזה עוזר גם למי שמפחד וגם למי שמפחיד. שניהם צריכים הכוונה.
- אז איך אנחנו גומרים את העניין הזה עכשיו?
- אסתפק בהתנצלות שלך כלפי אמנון. יש עוד לא מעט דברים שנצטרך ללמוד ביחד, זה עניין קטן.

- את רוצה שאני לא ארביץ?
- נתחיל בזה. אחר כך יש המטרה גדולה יותר שלא תרגיש צורך להרביץ.
- ככה אני לא ארגיש אף פעם.
- היית רוצה להרגיש כך?
- מי לא היה רוצה?
- אז תן לי צ'אנס. כשתתלבט שוב בשאלה אם בדבר מסוים כדאי להיות נחוש, בוא ונשוחח שוב. בכל מקרה, זאת לא החלטה קלה להתנצל עכשיו.
- את סתם אומרת.
- לא. די להיום. יהיו לנו עוד הזדמנויות לשוחח. אתה פרטנר מעניין. וזכור לחפש את הטוב שבתוכך, אתה דווקא בחור נבון.
- אני עוד אחזור, אני לא כל כך מבין את המטרות שלך.

דיאלוג בין כרמית היועצת לאסף ממחיש כיצד כרמית מביאה את אסף להסתכלות מחודשת על מעשיו, מספקת לו קביים ודורשת ממנו לשנות את צורת הקשר שלו עם סביבתו:

מספרת כרמית: הדיאלוג התקיים לאחר אירוע משמעותי, שבמהלכו אסף התחצף בצורה בוטה למנהלת בית הספר. נתקלתי בו במקרה בחדרה והצעתי לשוחח אתו. שניהם הסכימו.

- שלום אסף, שמעתי שזה שמך הפרטי אבל אני לא יודעת מהו השם המלא שלך.
- אסף כהן.
- טוב, אז אני אציג את עצמי, כי אתה לא יודע מה אני רוצה ממך ונדמה לי שעוד לא נפגשנו אף פעם. שמי כרמית ואני עובדת בבית הספר בעיקר עם צוות המורים ולפעמים גם פוגשת תלמידים. המטרה של העבודה שלי היא לחפש כל דרך לעזור לתלמידים.
- תשמעי הם סתם מאשימים אותי. היא לא הבינה שלא קיללתי אותה. סתם, אמרתי את זה לחבר שלי – לא לה.
- תראה. אני לא נמצאת כאן כדי להגיד מי צודק ומי לא. אני נמצאת כאן כדי שאתה ואני נוכל להבין מה קרה. אז ספר לי מההתחלה מה קרה.
- שיחקנו בחוץ עם כדור. המורה קרן אמרה שיתנו לה את הכדור והם נתנו לה את הכדור. אז אמרתי למוריס החבר שלי: אני במקומך לא הייתי נותן את הכדור, 'זין' הייתי נותן את הכדור.
- מה? זה לא משהו שנותנים ככה בקלות...
- מגחך במבוכה. טוב לא התכוונתי...

- אני מבינה שהתכוונת להראות עמדה של תקיפות. אבל למה אמרת את זה למוריס ולא לקרן?
- סתם.
- למה הכוונה בסתם, שזה לא היה חשוב לך?
- צחקתי איתו. ואז באה המנהלת ואמרה לי – שב בחדר שלי וחכה לי.
- ואני חוששת שהיו שם עוד מילים שלא מתאימות לשער הלבן שלי.
- כן.
- ואולי זה לא היה סתם, כי היה חשוב לך להגיד למוריס מה שאמרת כי רצית להעביר לקרן מסר, רצית שקרן תשמע.
- אבל למה ענת לא מבינה וכולם לא מבינים.
- כבר אמרתי לך שאני לא אחליט אם אתה אשם או לא. לכן אשאל אותך שאלה מכיוון אחר לגמרי: מה אתה חושב על עצמך, אתה חלש או חזק?
- חזק. חלש. חזק.
- ואיך אתה חזק?
- (נבוך, זו באי נוחות על הכסא)
- אתה אולי חושב שזה לא מנומס להתפאר.
- משהו כזה.
- אז תרשה לי להגיד מה אני רואה בך שהוא חזק. לי נראה שיש לך המון כוח בגוף.
- כן. אני משחק כדורגל.
- וכמה קללות עפות על המגרש...
- (מגחך בנחת, מנענע בראש)
- אתה משתתף באימונים קבועים?
- אני משחק בנבחרת נוער בית"ר.
- ולפעמים קורה שקבוצה גם מפסידה. זה לא כיף.
- (שתיקה)
- מה קורה כשיש הפסד?
- יש ריבים ומכות על המגרש.
- זה דבר מאוד משפיל להפסיד. השפלה זה רגש שקשה לחיות אתו.
- (שתיקה)
- אבל מה עושה הקבוצה אחרי ההפסד?
- מדברים. גם המאמן.
- עושים ניתוח של המהלכים ובודקים איפה היו טעויות. זה לא דבר נעים אבל זה דבר שמוכרחים לעשות.
- כן.
- משהו כזה אנחנו מנסים לעשות עכשיו. אבל בוא נמשיך. במה אתה חלש?
- לא יודע... טוב...

- טוב, כמו שאמרתי לך מה הכוח שאני רואה בך, אגיד לך גם איזו חולשה אני מוצאת. אתה מרשה לי?
- כן.
- אני חושבת שאתה חלש מאוד בלהתאפק.
- (שתיקה)
- מה אתה אומר כשאתה מוותר על התאפקות ומוציא מהפה כל מה שיושב לך בבטן – אתה מרוויח או מפסיד.
- אני מפסיד.
- ואתה גם מרוויח. יודע מה?
- לא.
- אתה מרוויח את המקום שלך בחבריה. הנה אחד שלא שם על אף אחד.
- נכון. אף אחד לא יגיד לי מה לעשות. אף אחד.
- בכל זאת יש אנשים שאתה בוחר לשמוע להם.
- מי?
- המאמן שלך.
- נכון. וגם ההורים וגם החברים.
- אני רואה שאתה יכול בהחלט להבין מה אחרים רוצים ממך, אבל קשה לך לדעת שאתה מוותר. שאתה נכנע.
- נכון. ואף אחד לא יגיד לי מה לעשות.
- ולתת את הכדור היה לא טוב בשבילך. רצית לשחק ופתאום בא מישהו ומכריח אותך להפסיק.
- אבל אני לא אמרתי לה זין. אמרתי לחבר שלי.
- נכון. אמרת לקרן בעקיפין, כאילו כדי לא להסתבך, שאתה לא פראייר כמו מוריס וממך היא לא הייתה מקבלת את הכדור.
- נכון, אני לא הייתי מוסר לה את הכדור.
- נו אז אתה פראייר או לא?
- לא יודע.
- עכשיו אתה קצת בבוץ. הרגשתי בחדר של ענת שלא היה לך טוב לשמוע שיספרו את העניין להורים שלך.
- נכון.
- מה אתה אומר. אילו מה שקרה היה סרט, והיית יכול להחזיר אותו אחורנית, מה היית משנה בהתנהגות שלך?
- (מהסס) הבנתי.
- אז אתה רוצה להישאר בבוץ או לא? מותר לך להחליט כל דבר. זו החלטה שלך.
- לא. אני רוצה לצאת מזה.
- אז מה אפשר לעשות אחרת?

- אני חושב שאני בוחר ללמוד להתאפק.
- אבל אז מישהו יגיד לך מה לעשות ואתה לא יכול לסבול את זה.
- (בחיוך) זה בסדר. אני אתאפק.
- אולי כדאי לחפש דרך שמתאימה לך, לאדם שאתה, כי אנחנו לא יכולים להפוך אותך ליחנן' מקצועי.
- (מחייך) אז מה, איך?
- פשוט, אפשר להגיד מה שאתה מרגיש רק בלי התחצפויות שיגרמו למהומה... אני אצעק עליך ואתה תענה לי בחוכמה.
- לא יודע. לא יכול.
- אתה חושב שזה משקף את מה שאתה מרגיש, שתגיד נגיד ככה: תראי, התבאסתי להפסיק את המשחק. אבל לא היה מתאים לדבר כמו שדיברתי. אני נורא אוהב משחקים עם כדור. אתה יכול להרגיש ככה?
- כן, כי זה נכון, זה מה שהיה בכל הסיפור ובכלל לא אמרתי לה... תראה, מותר לך להרגיש כעס חזק. אני חושבת שזה מה שהרגשת. אבל אסור לך לקלל. מותר לך להגיד: אני לא רוצה להחזיר את הכדור. זה נורא מבאס אותי.
- עכשיו בוא ננסה, אתה תהיה ענת ותצעק עלי ואני אהיה אסף.
- (מגחך במבוכה) לא, אני לא יכול לצעוק עלייך.
- אני ניסיתי להסביר לך, שלהתאפק זה לא לוותר על מה שאתה מרגיש, זה רק להגיד את זה במילים לא קשות.
- אה.
- אולי תצטרך קצת אימון ועזרה בעניין הזה. מישהו יכול לעזור לך?
- מי?
- מורה, מאמן, הורה.
- חברים?
- בתנאי שהם עוזרים ולא מחממים אותך, שתעשה להם הצגה של גבר.
- לא. הם דווקא אומרים לי – מה יש לך מזה? תפסיק וכל זה.
- אז בחרת לך חברים מתאימים לאופי לך. אתה חושב שנוכל לכתוב לענת מכתב אמיתי שמתאר את הרגשות והמחשבות האמיתיים שלך?
- כן, אבל אני לא יודע מה לכתוב.
- נכתוב ביחד. תתנגד לכל מילה שלא מתאימה לך.
- טוב.

- כרמית ואסף כותבים מכתב יחד. המכתב מסביר בקיצור, שאסף מבין שיש לו קושי להתאפק, במיוחד כשמדובר במשחק בכדור והוא חושב שעליו לקבל עזרה בעניין זה.
- אם אדם לומד לאט לאט להתאפק הוא חזק או חלש?

- (שתיקה) הוא חזק.
- עכשיו אני אבלל אותך. לפעמים זו חולשה להתאפק, ולפעמים זה כוח. ואנחנו נצטרך ללמוד למצוא את הדרך שלך עם הכוח ועם החולשה. זה נקרא להתבגר. החיים לא קלים, מה? אם תרגיש שאתה רוצה לשוחח איתי שוב בעניין הזה או בעניינים אחרים אני אשמח לעזור לך.
- בסדר.
- נלך לענת ונמסור לה את המכתב.
- אבל אני מוכרח ללכת מהר כי יש לי אימון. תמסרי לה את.
- לא בורחים ממטלות קשות. נלך ביחד ואתה תמסור את המכתב. אחר כך תלך לאימון.

המכתב נמסר, והנער הלך לדרכו בשקט.

מחויבות לצמיחה בעזרת ניהול קונסטרוקטיבי של קונפליקטים – מחויבות כזו מעודדת יצירת תנאים לטיפול בקונפליקטים סמויים או רדומים, באופן המאפשר צמיחה וגדילה, מתוך ניצול של כל משבר וקונפליקט, כנקודת מוצא ליצירת תפנית משמעותית אצל הנער.

הדיאלוג בין אסתר המורה לעמי ממחיש ניהול קונסטרוקטיבי של משברים וקונפליקטים

עמי, בן 15, היה נסער בעקבות אירוע אליים שהיה מעורב בו. הוא צבט בחוזקה תלמיד מכיתתו, צביטות שהותירו על עורו סימנים כחולים. כפי שבית הספר נוהג בכל מצב של פעולה אלימה, הוחלט להרחיק את עמי מבית הספר. אסתר, המחנכת שלו, שמעה מגורמים בלתי מוסמכים על קיום אלימות בחייו. היא חשבה שנוצרה הזדמנות מתאימה לנצל את המשבר ליצירת נקודות חיבור חדשות עם הנער. היא רצתה להתקרב למציאותו הפנימית בעזרת הדיאלוג, שעד כה לא התרחש ביניהם.

דרך הטיפול באירוע גרמה לנער לנטוש את קו החשיבה הישן שלו לפיו 'אין לסמוך על אף מבוגר', כדבריו: אתם כמו כל המורים האחרים, ממהרים לזרוק אותי ולהעניש אותי. בסיום האירוע, חזר בו ואמר למחנכת: את והמנהלת שונות, אתן רוצות באמת לעזור לי, אבל אני לא ילד קל...

באותו אירוע, אסתר, בתמיכת המנהלת, החליטה לשנות את הנהוג על פי מדיניות בית הספר ובמקום לשלוח את הנער הביתה ורק למחרת להזמין לשיחה, להפוך

את הסדר: לשוחח עמו ולבחון מה יביא לשינוי בהתנהגותו. אסתר האמינה שיש למצוא דרך לחלצו מן הענישה המסלימה את מעגל הניכור, הניתוק וחוסר האמון שלו כלפי המבוגרים ועמלה רבות כדי להצדיק את שינוי הקו למענו.

- עמי, הכללים ידועים לך, אתה צריך ללכת הביתה ולחזור מחר עם ההורים, לאף אחד אין זכות לפגוע באחר ולא משנה מה הביא אותך למצב זה.
- אני מתחנן, תוותרו לי הפעם, אל תערבו את הורי, זה יהיה רק יותר גרוע. מה הם יכולים כבר לעשות.
- הפעם זה לא תלוי בי, כי חרגת מהקווים האדומים של בית הספר. אמנם, זאת הפעם הראשונה, אך למה אתה חושב שצריך להתחשב בך, הרי רוב הזמן אתה נראה אדיש לכל.
- אם תערבו את ההורים זה יהיה יותר גרוע.

המחנכת קולטת שלראשונה יש קשר עם עמי ומחליטה לנצל את ההזדמנות להתקדם אתו.

- תשמע. אין לי מושג מה מלחיץ אותך כל כך ואני מבינה שברגע זה חשוב לך שנמצא דרך לטפל באירוע בלי לערב את הוריד. אני מוכנה לבדוק עם המנהלת ולנסות לשכנע אותה למצוא דרך אחרת להבהיר לך את חומרת התנהגותך האלימה. איך נשכנע אותה לדעתך?
- (עמי לא מתלהב מהשיתוף שנדרש אליו, מהנהן לאות אין לי מושג) תחליטי מה שאת רוצה.
- אתה רוצה שחורר מעונש אך לא טורח כלל בשביל זה, אני רוצה לעזור לך ולא יודעת איך, אני מרגישה מיותרת, מה אתה מרגיש ברגע זה?
- כלום! (הוא נראה מדוכא ומתוח מהמצב, עיניו מהשיחה ו"הדלת" שפתח ננעלת שוב).

המחנכת מבינה שלא יהיה קל להביא אותו להיות מעורב יותר, מרגישה צורך לחולל תפנית בשיחה ומפעילה גישה לוחצת וסמכותית שיש בה עדיין קצה חוט של עזרה:

- אין לי מושג מה מרתיע אותך וממה אתה חושש, אך חביבי, אין לי כוונה לעשות כמבוקשך בלי לקבל ממך הסבר שישכנע אותי ואת האחרים שכדאי להיענות לבקשתך.
- (עמי נשאר אטום ולחוץ)
- איפה הלב שלך? אני לא שומעת אותו.
- אין לי לב.
- מה יקרה אם תישלח הביתה?

- סתם אסתגר בחדרי. אולי ארד לעבוד בגינה. אלך לישון, זה מה שאני יודע לעשות טוב. אם יעצבנו אותי ארד קצת לגינה.
- כשקשה לך אתה בורח לשינה?
- (מהוסס) כן.
- אני מרגישה שכבד לך על הנשמה אך עוד יותר קשה לך לשתף מישהו בחוויה שלך.

דיאלוג נוסף ממחיש עימות של רונית המחנכת עם ויקי תלמידתה – נערה בעלת

- התנהגות אנטי־סוציאלית – במטרה להוציאה מהסכנות שהיא שרויה בהן.**
- מספרת רונית: לאחר תקופה ממושכת שבה קיימתי שיחות עם ויקי בניסיון להבין את פשר התנהגותה – ההברזות הרבות שלה, היעלמותה לימים שלמים, אחת לשבוע בממוצע – חשתי שהיא מניפולטיבית ומשתמשת בי כדי להרגיע את הוריה שהיו מבוהלים ממש מהתנהגותה וחששו לגרוע מכל. הבנתי שעלי להתעמת עם ויקי ולגרום לה לגלות לי את האמת, אם רצונה שאעזור לה ולא שאשמש לה סיפור כיסוי, שיסתיר את מעשיה מפני הוריה.
 - ויקי אני יודעת ששוב הברזת ביום שישי האחרון ושיקרת להורים. הם יוזמנו למחר ונשים קץ לכל השקרים שלך. אני רוצה לעזור והראיתי לך זאת בכל הדרכים האפשריות. את כנראה בבוץ עד מעל הראש ולא רואה שרק אני יכולה להוציא אותך משם.
 - סתם, ביום שישי רק...
 - עצרי! אני לא רוצה שום סיפור, אלא אם הפעם את מתכוונת לספר לי את 'הסיפור'. את כבר מכירה אותי – קשה לעבוד עלי. אז עדיף שתשתקי.
 - (שותקת ומתנשפת, נראית לחוצה מאוד)
 - במה הסתבכת? אני יכולה לעזור לך, כי לבד אינך יכולה להפעיל את כל השיקולים. כבר חשבתי שאת סומכת עלי. המבוגרים פה כדי לשמור ולהגן עלייך. גם אם עשית שטויות אפשר לעזור לך. אני יכולה להגן עלייך...
 - את לא תספרי לאף אחד?
 - רק בידיעתך, אם יש בכך צורך, כמובן.
 - לא. אני רוצה שתבטיחי לי שלא תספרי לאף אחד.
 - אם אצטרך עזרה בעצמי, איעזר, אבל את תהיה שותפה לכל החלטה. חוץ מזה האפשרות השנייה שלך היא להמשיך לצלול בבוץ. אני פה כדי לעזור לך ולא כדי לפגוע בך.
 - סיבכו אותי כמה נערים עם גראס. ביקשו ממני להעביר את החומר לכתובות שנתנו לי. (פורצת בבכי ורועדת כולה)
 - (לאחר שיחה ממושכת, ויקי פירטה את כל הסיפור) ויקי, את רועדת בצדק כי הסתבכת, אנחנו ניגש ליונית ביחד ונחשוב יחד איתה איך עוזרים לך לצאת מהבוץ...

- אל תספרו להורים שלי, הם יהרגו אותי אם ישמעו. (רועדת כולה)
- אל תדאגי, לא נעשה דבר מבלי שתהיי בתמונה. אני חושבת בהיגיון. אמא שלך צריכה לדעת, אבל לא נספר לה מבלי לחשוב איתך איך.
- לא. בשום פנים ואופן לא.
- אני מציעה שעכשיו רק נדבר עם יונית.
- בסדר... רק לא אמא. היא תהרוג אותי...

רונית מוסיפה: לאחר שיחות רבות עם ויקי והיועצת הצלחנו לשכנע את הנערה בצורך לערב את אימה, ובנוסף להיעזר בחוקרי נוער, מתוך צורך אמיתי להגן עליה מפני העבריינים שהטרידו אותה. היום ויקי מטופלת על ידי עובדת סוציאלית שהוצמדה לה באופן אישי, הוקל לה ויש שיפור משמעותי בכל תחומי התפקוד שלה.

סיכום

קריאה מדוקדקת של הדיאלוגים שהובאו לעיל, מראה כיצד דיאלוגים של הוויה, היוצרים בקרב נערים הנתונים בסיכון מרחב פוטנציאלי לגדילה ותורמים להתפתחות חיובית שלהם, מקיימים את עקרונות הדיאלוג, כפי שנוסחו על ידי סוקרטס, בובר, ויניקוט ופריירה.

ניתן לראות, ש"דיאלוג של מראית" קשור באקלים חינוכי, שאינו מקיים סימטריה אנושית וחותר להביא לתפקוד סטנדרטי בלתי מתפשר, ללא קשר לצורכי הנער הספציפי ולמצבו. בדיאלוג של מראית, שני הצדדים, המורה והנער, מדברים לכאורה זה עם זה, אך אינם מקשיבים זה לזה באמת, אינם פתוחים לחוות את המפגש החד פעמי ביניהם ואינם מנסים באמת לגרום לחידוש או לשינוי כלשהו. ברוב המקרים הם חוזרים על דפוסים שגורים, אומרים את המילים הנדושות שנאמרו כבר בעבר, ויודעים בתוך תוכם שכל זה לא ייצור כל תפנית. דומה כי שניהם חווים חוויה מתישה והרסנית, הדומה לזו שחוה אדם שנתקל בחומה גבוהה או במכשול בלתי עביר אחר.

חשוב להדגיש כי החוויה ההרסנית היא גם מנת חלקו של המורה ולא רק של התלמיד. כל מורה שואף לבצע כהלכה את תפקידו ולהצליח בעבודתו, קל וחומר מורים רבים הרואים בתפקידם שליחות וטורחים רבות על הכנת מערכי שיעור וחיפוש אחר שיטות הוראה חדישות ומגוונות. לא קשה, לכן, להבין את השחיקה והתסכול שמורים חווים כאשר הם נתקלים באותה חומה של סירוב, דחייה, אי הסכמה וחזרה על דפוסים התנהגות בלתי רצויים. באופן דומה, גם לדיאלוג של צמיחה השפעה רבה על המורה ולא רק על המתבגר. כאשר הדיאלוג נחוה כאקט היוצר תמורות ותפניות משמעותיות בקשר בין המורה לתלמיד, הוא הופך למקור של הנאה וסיפוק ופותח עבור המורה אפשרויות רבות להכיר את עצמו, להתרחב ולצמוח.

"דיאלוג של צמיחה" הוא פרי ניסיון מתמשך של עבודה חינוכית מעשית רבת שנים עם נערים בסיכון, והומשג בהדרגה כחלק מניסיונות חוזרים ונשנים לנתח ולהבין את מהות ההתערבות, שהביאה את הנערים לצמיחה והתפתחות. עבודת צוות, שהתבצעה כחשיבה רפלקטיבית על דיאלוגים רבים מסוגים שונים שנערכו בעבודה השוטפת, יצרה אט אט את השפה הדיאלוגית ה"נכונה", זאת המכוונת את הנער למימוש עצמי והתפתחות אישית.

דיאלוג חינוכי מצמיח יכול להתקיים במערכת חינוכית המעודדת אקלים חינוכי של דיאלוג, אקלים שיש בו התעניינות כנה בכל תלמיד, מורה והורה כבני אדם. הדיאלוג הוא חלק מהקשר רחב שמאפשר דיבור אישי, פתוח ואמיתי. הערכים החינוכיים, האמונות, המטרות, תכנית הלימודים והתכנית החברתית והביטויים השונים הקונקרטיים של כל אלה בעשייה החינוכית היומיומית, הם שיקבעו את היתכנות הדיאלוג. הדיאלוג אינו יכול להתקיים באווירה של חשדנות ואינו יכול להיות מנותק מן המציאות. הדיאלוג הוא אחת מן המתודות המרכזיות המסייעות לאיש החינוך להפוך את עבודתו החינוכית לאפקטיבית. במערכת חינוכית, המקדישה עצמה לעבודה עם נוער בסיכון, צריכות להתקיים מתודות נוספות כגון, הרחבת תכנית הלימודים והגדלת אזורי הבחירה של התלמידים, כך שלדיאלוג יהיו עוגנים משמעותיים בסביבה שהוא צומח בה.

כפי שהדגשנו בתחילת הספר, נמנענו ממתכונים טכניים לניהול הדיאלוג, כדי לא לסתור את מהותו וייחודו של הדיאלוג החינוכי; ניסינו להעביר את רוח הדיאלוג, כפי שמבטאים אותה אנשי הגות ורוח שחקרו אותו, כפי שהוא מתבטא ביישומה של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית בשדה החינוך.

מטרנתו היא, שהדיאלוג החינוכי יהפוך לכלי יישומי בידיהם של אנשי חינוך במערכות חינוך בכלל ובמערכות שבהן מתחנכים נערים בסיכון בפרט, ובעיקר, שעקרונות הדיאלוג יחלחלו ויהפכו לחלק בלתי נפרד של השפה החינוכית השגורה והיומיומית. אין זו משימה קלה כלל ועיקר והיא כרוכה בלמידה הדרגתית, בניתוח אמיץ ומעמיק של המצבים השונים אליהם נקלעים אנשי החינוך בעבודתם החינוכית ובניסיון כן להבין את משמעותם ואת התועלת שאפשר להפיק מהם לטובת הגדילה של הנערים. עם זאת, אנו סבורים, כי אנשי חינוך רבים יכולים להסתייע בהמשגה הקיימת במסמך זה, לצרפה לניסיון החינוכי שצברו ולהשתמש בה כחלק מעבודתם השוטפת.

בשנים הרבות, שבהן פותחה גישת הדיאלוג החינוכי, פגשנו מורים רבים שהצליחו במשימתם הדיאלוגית. במסגרת מחקר¹³ שערכנו, ניסינו להמשיג את העקרונות המנחים מורים שהצליחו ליצור שינוי בעבודתם עם נערים בסיכון ומצאנו מספר עוגנים שהיוו בסיס לעבודתם היומיומית של אותם מורים:

Mor, F, (2003). *A Study of Psycho-Educational Intervention for Effective Educational Work with Underachieving Youth At-Risk in the Education System*. Doctorat Dissertation Sussex University 13

- **שימוש בעצמי ובידע אישי.** העולם הפנימי, האישיות, העמדות, היכולות המקצועיות, הערכים וההשקפות האידיאולוגיות, ההיכרות אישית של העצמי ושל ההיסטוריה הלימודית בבית הספר – כל אלה הם כלים מרכזיים ביצירת דיאלוג של צמיחה. מורים לומדים על השבילים השונים המובילים להתפתחות וגדילה מניסיונם האישי, מכישלונותיהם ומהצלחותיהם, מחוויות התבגרותם, מגורמי סיכון והגנה בחייהם ומאופני ההתמודדות שלהם עם כשל, סיכון ומצוקות. מודעותם לתהליכי שינוי וצמיחה של עצמם, מאפשרת להם לבוא במגע עם תכנים של שינוי וצמיחה ועם ההבנות והכלים הדרושים על מנת לעסוק בהשתנות ובהתפתחות של בני נוער בסיכון. הידע של המורים הפועלים לקידום בני נוער בסיכון אינו מסתכם בהבנת תוכן או בטכניקות פדגוגיות, אלא מתרחב לעולם מושגים שבלבו צמיחה אישית – למידה על עצמם, אישיותם, דפוסי התנהגותם ודרכי חשיבתם. כך, בבואם לפעול ולהשפיע על נפשות צעירות, תודעתם העצמית משמשת מפתח להבנת ההתנהגות האנושית.
- **שימוש בחשיבה רפלקטיבית.** מורים המקיימים שיח-דיאלוגי, פתוחים ללמוד ולהקשיב זה לזה. בעזרת חשיבה רפלקטיבית הם מפתחים מודעות ליעילות הפעולות שהם נוקטים לקידום תלמידיהם. הם רואים את עצמם אחראים ללמידה של תלמידיהם ומשקיעים באיתור דרכים ואסטרטגיות לקידום. למורים כאלה תפיסה ערכית-אידיאולוגית, השקפות, אמונות, עמדות חינוכיות ודפוסי התנהגות המכוונים לצמיחה של עצמם ובד בבד לצמיחה של תלמידיהם התת-משיגים הנתונים בסיכון.
- **השקעה ביחסי הגומלין בינם לבין תלמידיהם.** הצמיחה מסיכון לסיכוי מתחוללת מתוך חתירה של המורה להגיע לקרבה אופטימלית עם הנערים, כדי להכירם מקרוב ולאפשר להם להתקשר אל המורים כמבוגרים משמעותיים המסוגלים לדאוג לצורכיהם האישיים, הלימודיים, החברתיים והמשפחתיים, תוך התייחסות לעולמם השלם. קשירת קשרים מיטיבים ומשמעותיים קיימת בלב הצמיחה וההתפתחות של האדם, שכן התפתחות היא תהליך של למידה, של "להיות עם האחרים" ושל בניית קשרים בין-אישיים. מנקודת ראות זו, יכולתם של מורים להפוך ל"אחר משמעותי" עבור התלמידים, היא המפתח לטיפול ההגשמה העצמית של תלמידיהם הנתונים בסיכון. הקרבה האופטימלית מושגת בעזרת שכלול יכולתו של המורה לקרוא את הצרכים הדיפרנציאליים של תלמידיו, חיפוש משותף יחד איתם אחר המענים החינוכיים המתאימים להם ויצירת חוויית התקשרות בין-אישית המפצה על חסכיהם בתחום זה ומעודדת אותם לחדול מהווייתור העצמי ולפעול להגשמה עצמית.
- **חשיבה ועשייה דיאלקטית** מאפיינים את הפרקטיקה החינוכית המובילה מסיכון לסיכוי בשל ההשפעה ההדדית, הדו-סטרתית בין המורה לתלמידיו. התמודדות המורים עם הצלחה וכישלון מתקיימת בתוך תפיסה דיאלקטית לפיה "לגיטימי להיכשל על מנת להצליח". המעבר מסיכון לסיכוי רצוף קשיים ומכשולים.

הצמיחה מתרחשת תוך היווצרות משברים וקונפליקטים ותוך ניהולם המושכל על ידי המורה המתחשב בכלל הגורמים המעורבים והעוסק בהרחבת התודעה האישית וחופש הבחירה שלו ושל תלמידיו. דיאלוג של צמיחה, שטבעו דיאלקטי, מתברר כאחת האסטרטגיות המרכזיות ליצירת חינוך אפקטיבי. גישתם הדיאלקטית של המורים עשויה לערער על הקביעה של נערים רבים הנתונים במצבי סיכון "שאינן בשביל מה להתאמץ כי הכל נקבע מראש" ומסייעת כגורם מגן מפני גורמי הסיכון הרבים שהם חשופים אליהם.

לסיכום, בחרנו לצרף מספר מדדים אשר בעזרתם אפשר להעריך את מידת האפקטיביות של הדיאלוג. מדובר במדדים איכותיים שיכולים לשמש אמצעי לרפלקסיה והדרכה בנייתוח דיאלוגים עם בני נוער.

1. תנאים מקדימים – הדיאלוג החינוכי כמתודת-על נותן סיכוי של ממש למורים ואנשי חינוך לפגוש את עולמם הפנימי של הנערים ואת עולמם הם כדי ליצור מרחב פוטנציאלי של צמיחה המותאם לצורכי התלמידים כפרטים. נערים בסיכון מסרבים לדיאלוג של מראית – לדיאלוג מכני הלושב צורה של הטפת מוסר, פטפט, שיחה, אך אינם מסרבים לדיאלוג בו המורה חותר באופן אקטיבי ודינמי לקיום התנאים הבאים (חלקם או כולם):

- הדיאלוג נוצר ביוזמת הנערים או המורים. האחריות ליצירת הדיאלוג ולהמשכו על רצף הזמן מוטלת על המורה, שכן נערים בסיכון נרתעים בדרך כלל ממגע עם סמכות המפגישה אותם עם קשייהם.
- המשתתפים בדיאלוג מצטרפים אליו מתוך חופש בחירה. כלומר, דיאלוג יכול להיווצר רק אם יש רצון אמיתי של שני הצדדים לתרום כל אחד את חלקו לטובת המשימה המשותפת שהיא שילוב הנער בבית הספר למען הגשמתו העצמית.
- נושא הדיאלוג מוסכם, משמעותי ומשותף לשני הצדדים.
- בין משתתפי הדיאלוג קיימת מערכת יחסים המושתתת על הדדיות.
- בין משתתפי הדיאלוג יש סימטריה בזכויות ובחובות שחלות עליהם במהלכו ואחריות משותפת לקיומו.
- כל משתתף בדיאלוג מופיע "כעצמי שלם" על רגשותיו, מחשבותיו דעותיו וכדומה.
- הצדדים מוותרים על שימוש שרירותי בכוח בדיאלוג.

2. התחדשות בהכרת התלמיד – כדי לדעת אם הייתה בדיאלוג איכות של היכרות אמיתית ולא "עוד מאותו הדבר", אפשר לחפש את המקומות בהם המורה יוצא מהמפגש עם הנער עם תובנה חדשה עליו או על הקשר ביניהם. התחדשות זו היא שגורמת להשפעה המתמשכת של הדיאלוג ויוצרת את השינוי והמוביליות.

3. **קיום חוויה אינטימית** – כדי לדעת אם הדיאלוג נשאר ברמה של ניתוק וניכור או שהיה בו מרכיב של אינטימיות, ניתן לבדוק אם במהלכו נוצרו התקרבות, התעניינות, השפעה בין-אישית וקשר רגשי. דיבור כן על נושאים אישיים וחשיפה המחייבים אמון וביטחון באחר, לעומת פינג פונג אטום המתקיים בדיאלוגים של מראית.

4. **קיום חוויה מתמשכת** – כדי לדעת עד כמה הדיאלוג, מוצלח ככל שיהיה, יהפוך לחלק רלוונטי של חיי המשתתפים בו, צריך לבדוק עד כמה הוא מהווה חלק מרצף גדול יותר של התפתחות. דיאלוג אפקטיבי אינו אקט חד פעמי שאירוע מסוים מְזַמֵן. דיאלוג אפקטיבי הוא חלק מחשיבה דינמית ומתפתחת, שלפיה המבוגר זמין לנער לצרכיו ההתפתחותיים. הדיאלוג הוא חלק ממארג שלם, משהו שנמשך מן ההווה אל העתיד; חייבים להיות בו ביטויים להמשכיות וקביעה משותפת של האופן שבו יימשך.

5. **ניתוח סמנטי** – אמצעי חשוב נוסף לבדוק את אפקטיביות הדיאלוג הוא ניתוח סמנטי המתייחס לנרטיב הדיאלוגי מן ההיבט הלשוני ובודק את השפה שבה משתמשים הדוברים: מהם הביטויים השכיחים בדיבורם ומה הם מסגירים. ניתוח כזה מאפשר ללמוד על העמדה הרגשית העומדת בבסיס הדיאלוג, על החוויה שמשתתפי הדיאלוג מעבירים זה לזה. לפעמים, הניתוח הסמנטי יכול לגלות על מהות הדיאלוג יותר מניתוח תכניו, שכן הוא מאפשר לחשוף משמעויות חבויות וסמויות המספרות על הוויית הדיאלוג בשלמותה. בביצוע ניתוח סמנטי של דיאלוגים אפשר להתייחס לקטגוריות הבאות:

- א. עושר וגיוון מול דלות – שימוש בשפה עשירה ומגוונת המצביעה על התמצאות והיכרות רחבה של המורה עם עולמות הסיכון ודרכי ההתמודדות עמם, לעומת שימוש בשפה דלה, ריקה וחסרת משמעות המצביעה על התמצאות והתמודדות שטחית עם עולמות הסיכון.
- ב. שימוש בשפה מובחנת ואישית לעומת שפה סטריאוטיפית, מתייגת ומכלילה.
- ג. שימוש במילים סובייקטיביות ובשפה סובייקטיבית לצד מילים אובייקטיביות ושפה של קולקטיב.
- ד. שימוש בשפה המדגישה תהליכיות ודינמיות לצד שפה המדגישה מצבים נתונים וסטטיים.
- ה. שימוש בשפה אינטראקטיבית, שיש בה הדדיות ותהליכים מקבילים, לעומת שפה חד סטרית – מבודדת.
- ו. שימוש בשפה אינטימית לעומת שפה מנוכרת.
- ז. שימוש בשפה המסגירה תפיסה חינוכית של הכללה וקירוב (Inclusion) לעומת שפה המסגירה תפיסה חינוכית של הרחקה (Exclusion).

- ח. שימוש בשפה המעידה על גישה אופטימית וניתנת להשפעה לעומת שפה המסגירה גישה ספקנית, דטרמיניסטית, שאינה ניתנת להשפעה.
- ט. שימוש בשפה המצביעה על אקטיביות, מצב שבו המורה מושפע ומשפיע במפגש, מול פסיביות, מצב שבו המורה נשאר מעין צופה מבחוץ.
- י. שפה המבטאת התעמקות במפגש ובמה שהוא מעורר מול ניסיון לשמור מרחק מן המפגש, התייחסות מרוחקת וסטריאוטיפית.
- יא. שימוש בשפה המבטאת התייחסות רב ממדית המאפשרת נגיעה במורכבות המפגש מול שפה המבטאת התייחסות חד ממדית, פשטנית, צרה.
- יב. שפה דינמית, מתפתחת עם דימויים חיים, מול שפה סטטית, סגורה, קבועה עם דימויים קפואים.
- יג. שפה המבטאת ראיית הסיכון כחלק מן העולם הבין-אישי וממערכת של מצבים מול שפה המסגירה ראיית הסיכון כאינהרנטי לנער.
- יד. שפה המבטאת מפגש אמיתי המוביל לתקווה מול שפה המבטאת הימנעות ממפגש אמיתי המובילה לויתור, חוסר אונים ופחד, היוצרים ריחוק וניתוק.

ביבליוגרפיה

- אבידן, ג., למפרט, ר. ועמית, ג. (2005). *הקול השותק. מבט אחר על ילדים בבית-הספר*. קו אדום. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- אפלטון, (תש"מ). *כתבי אפלטון*. הוצאת שוקן.
- בובר, מ. מ. (תש"ט). "על המעשה החינוכי". מתוך: *בסוד שיח, מוסד ביאליק*, ירושלים.
- בובר, מ. מ. (תש"ט). "על חינוך האופיי". מתוך: *לקט פרקי חינוך, מרדכי ברויאר*, ירושלים.
- ויניקוט, ד. ו. (1971). *משחק ומציאות*. תרגום: יוסי מילוא. הוצאת עם עובד.
- ויניקוט, ד. ו. (1988). *הילד, משפחתו וסביבתו*. תרגום: יהודית כפרי, ברטה חזן ומוני אלון (עורכים), ספרית הפועלים.
- ויניקוט, ד. ו. (1995). *הכל מתחיל בבית*. תרגום: מרים קראוס. הוצאת דביר. עמ' 46-53, 117-121, 123-136.
- כהן, א. (תשל"ו). *משנתו החינוכית של מרטין בובר*. יחדיו, תל אביב.
- כהן-נבות מ., אלנבוגן, ש. ורינפלד ת. (2000). *הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער*. דוח מחקר שמוגש לוועדה לקידום מעמד הילד של כנסת ישראל. גוינט ישראל, מכון ברוקדייל, ירושלים.
- מור, פ. (1997). *התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית*. אגף חינוך ונוער, גוינט ישראל, ירושלים.
- מור, פ. (2003). *חקר התערבות חינוכית פסיכו-חברתית לטיפול בנוער תת משיג ובהליכי סיכון בסביבת חינוך משלימה*. תזה לתואר דוקטור באנגלית. אוניברסיטת סאסקס, אנגליה.
- מור, פ. ולוריא, א. (2005). *בין הפרט למערכת: התפתחות הדדית במפגש בין תלמידים בסיכון ומורים*. עמותת אשלים מיסודה של גוינט ישראל. ירושלים. אשלים הוצאה לאור. בדפוס.
- מור, פ. (2005). *בית-ספר בינוני: כיצד לפגוש תלמידים בסיכון*. עמותת אשלים מיסודה של גוינט ישראל. ירושלים. אשלים הוצאה לאור. בדפוס.
- מור, פ., לוראי, א., חרגל, ש., וסימן-טוב, י. (2005). "משא הטראומה" – *התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית-הספר*. משרד החינוך, התרבות והספורט. השירות הפסיכולוגי ייעוצי. בדפוס.
- פריה, פ. ושור, א. פדגוגיה של שחרור, דיאלוגים על שינוי בחינוך. הוצאת מפרש, תל אביב.
- קורצווייל, צ. (תשל"ח). *מרטין בובר והמחשבה החינוכית המודרנית*. הוצאת שוקן, ירושלים.
- קרן, ת. ויונגמן, ר. (1997). "יישומים אפשריים של התורה הדיאלוגית של מרטין בובר לפסיכותרפיה". *שיחות*, יא', 3.
- ראזר, מ., פרידמן ו., סולימני ר. (2003). *סביבת חינוך החדשה. אסטרטגיות פעולה של תהליך ההתערבות בבית הספר*. עמותת אשלים מיסודה של גוינט ישראל, ירושלים. אשלים הוצאה לאור.
- רוזנפלד, י. (תשנ"ח). "למידה מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה". *חברה ורווחה*, יז', 4, 361-377.

רוזנפלד, י., שון ד. א. וסייקס, י. (1996). *ביציאה מן המצר – לקחים מתרומתם של אנשי מקצוע בשירותי הרווחה למשפחות ולילדים שלא נמצא להם מוצא*. גוינט ישראל, ירושלים.

Benjamin Jessica (1995). Recognition and destruction: An outline of intersubjectivity, In: *Subjects, Love Objects: Essays on Recognition and Sexual Difference*. New-Haven: Yale University Press.

Buber M.(1958). *I and Thou* (2nd ed.). Edinburgh: Clark.

Buber, M. (1965). Dialogue between Martin Buber and Carl Rogers. In M. Friedman (Ed.), *The knowledge of Man*. London: Allen & Unwin.

Fairbairn, W.R.D. (1952). *An Object Relations Theory of the Personality*. New York: Basic Books, Inc.

Freire, P. & Macedo, D. P. (1995) "A Dialogue: Culture, Language and Race". *Harvard Educational Review*, Vol. 65, No. 3.

Kohl H. (1994). *I Won't Learn From You and Other Thoughts on Creative Maladjustment*. The New Press.

Mor, F, (2003). *A Study of Psycho-Educational Intervention for Effective Educational Work with Underachieving Youth At-Risk in the Education System*. Doctorat Dissertation Sussex University.

Phillips, A. (1999). *"Saying No": Why It's important for You and Your Child*. London: Farber and Farber LTD..

Rioch, M. Y. (1960). "The meaning of Martin Buber's elements of the interhuman for the practice of psychotherapy". *Psychiatry*, 23, 133-140.

Winnicott, D.W. "Hate in the countertransference". *International Journal of Psychoanalysis*. 1949, Pp. 11-50.

boundaries of the traditional teacher's role – Conforming to a rigid role definition that narrows the ability to listen and humanly respond to the other vs. an attitude that contributes towards expanding the boundaries of the traditional role of the teacher.

3. Relating to a segment of the person as opposed to relating to person as a whole – Partial understanding of the other, usually in relation to a problem area (problem area focus) vs. trying to have access to the subjective experience of the adolescent (subjective experience focus).
4. Alienation as opposed to connection – Relationship based on alienation, punishment and moralizing, as opposed to finding areas of contact and mutuality between the teacher and the adolescent.
5. Waiving responsibility as opposed to engagement – Fear, giving up and waiving of responsibility on the part of the teacher, which sabotages dialogue, while engagement, commitment and perseverance are key factors in engaging the adolescent at risk who may mount many obstacles to the dialogue and who may be weary of further disappointments from the adult world.

Abstract

This book is about dialogue with youth at risk. The art of creating meaningful dialogues is central in the work of educators. Through dialogue teachers can create a meaningful connection with their students. When dealing with youth at risk, the difficulty in creating dialogue often augments the disconnection of the adult from the adolescent. In this book we explore factors that facilitate meaningful dialogue. Through the numerous authentic examples included in this book a model for a meaningful dialogue evolves. This model stresses the unique responsibilities of the educator – the adult – in the interaction with youth at risk. Dialogue relates to the willingness to understand another while being authentically tuned to oneself. It also relates to the willingness to be moved and influenced while relating to others.

Throughout our discussion, we rely heavily on the writings of Martin Buber. According to Buber (1958), in order to help the child to grow and realize his potential, the teacher must relate to him as a complete person and make an effort to get to know him as a whole.

In the education system, as in other life situations, many of the dialogues are “as-if” or pseudo-dialogues, which involve two people interacting with neither a willingness to meet the other, nor to deeply consider the other person’s perspective. We wish to promote “a dialogue of growth”. This kind of dialogue engages the adolescent at risk and enables the adult to be a factor in dealing with distress and risk factors.

In this book we discuss in detail the characteristics that differentiate the “as-if dialogue” from the “dialogue of growth”. We contrast these two forms of interaction along the following dimensions:

1. Lack of mutuality as opposed to mutuality – Lack of mutuality that emphasizes the teacher’s formal power and authority vs. maximum effort towards mutuality and human symmetry.
2. Clinging to the dictates of the role as opposed to expanding the

FLORA MOR Ph.D.

ITZHAK MENDELSON Ph.D.

Talking With Youth at-Risk

An Educational Psycho-Social Perspective



Association for Planning & Development of Services
for Children and Youth at Risk and Their Families (Reg. Ass.)
Established by JDC-Israel and supported by the Government of Israel,
JDC-Israel and WJA-Federation of New York
www.ashalim.org.il



State of Israel
Ministry of Education Culture and Sport

