



התמודדות חינוכית עם מגוון התנהגויות של הורים לנערים המצויים על רצף הסיכון

יונתן ברנשטיין

תקציר

המחקר המוצג במאמר זה מציע התבוננות סדורה על האופן שבו נתפסים הורים לתלמידים המצויים במצבי סיכון בעיני צוותי חינוך בבתי ספר תיכוניים, בהציגו ממצאי ראיונות אשר נערכו עם עשרים ואחד מורים ומורות ששיתפו בשלושים ושלושה סיפורי מפגשים עם הורים לנוער בסיכון, כפי שהם חוו והתרשמו מהם. על גבי החלוקה הבסיסית הקיימת בעולם המחקר, בין הורים לנוער בסיכון המשתפים פעולה עם בית הספר ונציגיו לבין הורים המסרבים לשתף פעולה עם מורי ילדיהם ואף נוטים להטיח בהם האשמות, ניתוח הראיונות שנערכו עם משתתפי המחקר מייצר דיאגרמת רצף כפול, הממקמת באופן קטגוריאלי עשר התנהגויות הוריות שונות על פני מנעד הנע בין שיתוף פעולה ללוחמנות מזה ובין שיח חינוכי מקדם לשיח מחליש מזה, והמבארת את המשמעות המשתקפת מבין הסברי ההורים להתנהגויות ילדיהם. כפי שנראה לאורך הצגת הממצאים והדיון על אודותם, הבחנה מרחיבה זו של המחקר הקיים מעשירה את כליו המקצועיים של המחנך, הן בהבנה טובה יותר של כוונות ההורים הן במענה הולם להתנהגותם, לטובת הצוות, ההורים והתלמידים.

יונתן ברנשטיין,
המכללה האקדמית הרצוג,
בית הספר לחינוך. דוא"ל:
yb2456@gmail.com

לציטוט (מדעי החברה)
ברנשטיין, י (תשפ"ג).
התמודדות חינוכית עם מגוון
התנהגויות של הורים לנערים
המצויים על רצף הסיכון.
חמדעת, טז.

מילות מפתח:
חינוך; בית ספר; הורות;
נוער בסיכון

נוער במצבי סיכון – הגדרה

המונח 'נוער במצבי סיכון' מכוון לבני נוער החיים במצבים המסכנים אותם פיזית או רגשית, ומרחבי הסיכון מחולקים לשלושה: אישי, בית ספרי וסביבתי (להב, 2014). המרחב האישי כולל היבטים רגשיים, חברתיים והתנהגותיים, מחלות כרוניות ותפיסת עתיד מוגבלת; המרחב הבית ספרי נוגע לקשיי הסתגלות, הישגים לימודיים נמוכים, נשירה סמויה וגלויה ומעברים תכופים בין מוסדות חינוך (לבקוביץ וסוהר, 2021); המרחב הסביבתי מתייחס למשפחה או לקהילה, דוגמת עוני, משברים משפחתיים, מצבי אלימות והזנחה ומניעת טיפול רפואי הולם (Lunneblad & others, 2023).

חרף רצונה של ועדת שמיד (2006) לקבוע הגדרה קבועה וברורה לילדים ונוער הנמצאים במצבי סיכון, המורכבות בניסוחה קשורה בכך שהתופעה נבחנת ונמדדת על ידי כמה אנשי מקצוע מכמה דיסציפלינות, ואלה עוסקים במגוון היבטים שלה: בריאותיים, חברתיים, חינוכיים, פסיכולוגיים, כלכליים וכן הלאה (להב, 2014). כמו כן, עוצמת השפעתם של גורמי הסיכון ושל תוצאות הסיכון עשויה להשתנות בהתאם לזמן, לנסיבות ולהקשר שהנערים נמצאים בהם (Bronfenbrenner, 1979, 1992). זאת ועוד, לצד הדרך לזיהוי ילדים ומתבגרים הנמצאים בסיכון על סמך מאפיינים סביבתיים דוגמת מצב סוציו-אקונומי, סביבת מגורים וארץ המוצא של ההורים, ממחקר שערכה עציון (2010) עולה, כי אף שמאפיינים סביבתיים עלולים להיות גורם מקדם לסיכון, אין בכך הכרח. על פי ממצאי מחקרה, יש לשים דגש רב גם על מאפיינים אישיותיים, המחלקים את הנוער במצבי סיכון לקבוצות 'המושעים', 'החברותנים', 'המנוכרים' ו'הבודדים', ובכך להעניק התערבות הולמת לכל נער על פי צרכיו המדויקים. לדבריה, הואיל וממחקרה עולה באופן מובהק שלא מוכרח להתקיים קשר בין המאפיינים הסביבתיים לבין המאפיינים האישיותיים, ומאותן סביבת מגורים, משפחה, עדה או תרבות יכולים לצאת תלמידים עם מאפיינים אישיותיים שונים לחלוטין, הרי שהיצמדות למאפיינים הסביבתיים בלבד חוטאת להבנת מהות הנערים הנמצאים בסיכון וצורכיהם ופוגעת באפשרות הצוות החינוכי להעניק להם התערבות מתאימה. על כן, חלוקה לקבוצות משנה מדויקות יותר – בכל חברה, בית ספר וכיתה – היא הכרחית, גם כאשר היא דורשת תשומת לב לפרטים ספציפיים יותר בהתנהגות הנער ובהתנהלותו הכללית, וגם אם היא גורמת למחנך לעבוד קשה יותר בהתאמת דרכיו החינוכיות לתלמידיו (Nagpaul & Chen, 2019).

הורים לנוער המוגדר בסיכון

ילדים זקוקים להורים שישמשו בעבורם עוגן ושיאפשרו להם להרגיש בטוחים דיים כדי לצאת מאזור הנוחות, לחקור את עולמם ולעצב את אישיותם ואת זהותם (Ladd & Pettit, 2002; דביר ואחרים, 2010). כמו כן, כאשר הורים מגלים מעורבות בחיי ילדיהם באופן עקבי, הם תורמים להסתגלותם החברתית, להצלחתם הלימודית ולחוסנם הרגשי (Barger & others, 2019). מנגד, בהיעדרותם של הורים מחיי ילדיהם לעיתים תכופות, מתוך בחירה או מתוך הכרח, הילד חווה נסיגה, מתכנס אל תוך עצמו, וביטחונו האישי, תחושת המסוגלות שלו, מעורבותו החברתית ויושר התנהגותו נפגעים (גרברינו, 1998). בעיקר בעידן של תמורות ושינויים, מעורבות הורית תורמת להפחתת סיכויי הופעת התנהגויות סיכוניות מצד ילדים ונערים, כאשר ככל שהתמיכה בדרכם ובבחירותיהם מצד הוריהם גדולה יותר, כך פוחתת מעורבותם בהתנהגויות סיכון (נאמן, 2012; Diamond & others, 2022).

כאשר ממקדים את המבט ובוחנים בני נוער המוגדרים בסיכון, נמצא כי צעירים אלה חווים תמיכה מועטה מצד הוריהם. יכולות להיות לכך כמה סיבות, כגון קושי כלכלי, קשיי תפקוד הורי הנובעים ממחלות כרוניות, מוגבלויות ואתגרים נפשיים, השכלה נמוכה או קושי לנהל משפחה בחד-הורית או כאשר ילדי המשפחה מרובים. אף שבמקרים רבים ההורים למשפחות אלו מבקשים להעניק תמיכה לילדיהם, אין הם מסוגלים לעשות זאת כראוי, ועולמם הרגשי של הנערים והבנתם את התרבות הסובבת אותם לוקים בחסר באופן משמעותי (שורק ונבות, 2016). הלכה למעשה, הואיל ונמצא כי לתפקוד ההורים ישנה השפעה ישירה על היתכנות הנשירה מבית הספר, שומה על גורמי המקצוע לתת על כך את הדעת (ויטנברג, 2020).

במשך השנים נעשו מאמצים להכווין הורים המתקשים להיות בסיס מוצק המשורה ביטחון לחיי ילדיהם. נערכו סדנאות, כונסו קבוצות תמיכה (סיפרפאל, 2018), ונלמדו שיטות להגברת הסמכות ההורית ולהעצמת מעורבות ההורים בחיי ילדיהם כבר בשנות חייהם הראשונות (יכניץ, 2015). נוסף על כך, נערכו מחקרים בתחום, אשר חלקם ביקשו לברר מהן התכונות המאפיינות הורים לילדים ונוער בסיכון, מתוך נקודת הנחה כי הבנת אופי ההורים והמשפחה תאפשר הבניית דרך להתמודדות מיטבית עם הנערים והנערות מצד הגורמים השונים המטפלים בהם. בנוגע למוסדות החינוך, נמצא כי הורים לנוער בסיכון חשים פעמים רבות ניכור כלפי בית הספר ונמנעים בשל כך ליצור קשר עם הצוות החינוכי. נוסף על כך, הורים אלה מרבים למתוח ביקורת על בית הספר בשיח מאשים,

לאיים ולעיתים אף לנקוט צעדים אלימים ולהכחיש את הבעיה שבה מבקש המחנך לדון עם הורי הנער הנוטה להתנהגויות סיכון. בעיקרו של המחקר מופנית תשומת הלב לכך שהתנהגות זו שואבת את הצוות החינוכי לנהוג באופן דומה, ועל כן מוצעות במהלכו דרכים להיחלצות ממעגל שלילי זה (ראזר, 2009).

על אף חשיבותו, נראה כי מחקר זה איננו מספיק כדי להבין באופן מעמיק את אוכלוסיית ההורים לנוער בסיכון. ראשית, ביחוד בשל העובדה שישנם מאפייני סיכון הנובעים מאישיות הנער ללא קשר למשפחתו ולאופייה, נראה כי בדומה למסקנתה של עציון, אף שישנה משמעות לחתכי סביבה, אין זה נכון להכליל את כל ההורים שילדיהם מצויים בסיכון תחת מטרייה אחת של התנהגויות ושל מאפיינים זהים. שנית, נדמה כי הסטת הזרקור לעבר התנהגויות הנחשבות כחריגות לעומת האוכלוסייה הכללית עלולה לגרום חוסר הצלחה בזיהוי התנהגויות הוריות, אשר מחד גיסא הן מזיקות להתקדמותו החינוכית של הנער, אך מאידך גיסא אין הן נתפסות במבט ראשוני כחריגות. שלישית, גם אם ניתן להבחין בין הורים לנוער בסיכון לבין הורים שילדיהם מצויים במרכז הפעמון החברתי, אין זה אומר שהורים אלה מובדלים לגמרי זה מזה. זאת, הן משום שבמשפחות שבהן מצויים נערים בסיכון ניתן למצוא גם נערים שאינם מוגדרים ככאלה, הן משום שגם אם תדירות התרחשותם של מקרים כאלה נמוכה, גם בתי ספר הנחשבים "רגילים" חווים לעיתים התנהגויות המאפיינות הורים לנוער בסיכון.

ככלל, בזמן שעוסקים במחקר אנושיתרבותי, חשוב לשים לב לאופן שבו מגדירים את התנהגות מושאי המחקר, הואיל והדרך שבה מסתכלים על האנשים דרך המחקר משפיעה הן על האופן בו החברה תופסת אותם הן על הטיפול המוצע להם, לחיוב או לשלילה (קרומר-נבו, 2004). בנוגע לנושא הנדון, כאשר מוענק פשר רחב להתנהגויות הוריות, ניתן להקל על העומס הרגשי בעבודה החינוכית. מתוך הבנה כי הורים נוטים לעיתים להגיב לטענות מורי ילדיהם בצורה שונה מאופן התנהגותם במקומות אחרים, בין אם בשל חוויותיהם האישיות כתלמידים ובין אם מפאת הרגשתם כי הם עומדים למבחן על טיב הורותם, מן הראוי לבקש דרכי התמודדות ראויות וחסרות שיפוטיות ככל הניתן כלפי התנהגויות הודפות ומתגוננות מצד ההורים (מור ולוריא, 2009).

שיטת המחקר

לאור האמור לעיל, מאמר זה מבקש להציג רצף של התנהגויות הוריות כפי שחוו אותן צוותי חינוך העובדים עם נוער בסיכון בכיתות ובבתי ספר ייעודיים לאוכלוסייה זו, מי בשיחה אישית פנים אל פנים, מי דרך התקשורת הסלולרית או המקוונת, מי בעיתות שגרה ומי בזימוני הורי הנער לשיחה בעקבות אירועים חריגים. המחקר הוא מחקר נרטיבי, המבקש להאיר תופעה ייחודית המצויה בשולי החברה, המסוגלת להבהיר גם את המתרחש במיינסטרים החברתי, הרגיל והשגרתי (אלבז-לוביש, 2016). האפיונים שיוצגו להלן מבוססים על ניתוח ראיונות שנערכו עם 21 אנשי הוראה וטיפול הפועלים בבתי ספר תיכוניים, תשעה גברים ו-12 נשים, בגילי 28–55, אשר שנות הותק שלהם בהוראה נעות בין שנתיים ל-30 שנה. תיחום זמן זה נותן תוקף הן לניסיונם של משתתפי המחקר בהוראה, הן ליכולתם להצביע על אירועים שמחד גיסא הם ייחודים וניתן ללמוד מהם ומאידך גיסא הם אינם מקריים וחסרי משמעות, והן למיומנותם שנרכשה לאורך השנים, הבאה לידי ביטוי בתגובה הולמת לקונפליקטים שבהם הם נתקלים בעבודתם החינוכית.

כלי המחקר הוא ריאיון עומק חצי-מובנה, המחולק לשאלות פתיחה והיכרות, לשאלות תיאוריות ממוקדות על אודות התנהגות הנערים ואופן התייחסות הוריהם לדברי המחנכים, ולשאלות משמעות המופנות למחנכים, במטרה להבין את חוויותיהם ורגשותיהם של המורים בעומדם אל מול הורים המסרבים לשתף עימם פעולה לטובת בנם או בתם. הבחירה בריאיון דווקא, יסודה בהבנה שנוכחותו של גורם חיצוני למטרות מחקר בפגישה בין מחנכים לבין הורים עלולה לפגוע במידה רבה באותנטיות המפגש וביעילותו, ועל כן נאספו העדויות לאחר מעשה ולא באמצעות תצפית בעת התקיימות המפגשים. זאת ועוד, במהלך הריאיון נשאלו המורים על מקרים שעבר די זמן מעת התרחשותם, על מנת שיהיה ניתן לייצר פרספקטיבה רחבה של זמן שדרכה אפשר לבחון תהליכים משמעותיים. יש לשים לב למורכבות המחקר הנובעת מהרצון לזקק הבנה על אודות התנהגותם של הורים, אך המעידים עליה אינם ההורים עצמם אלא מחנכי ילדיהם.

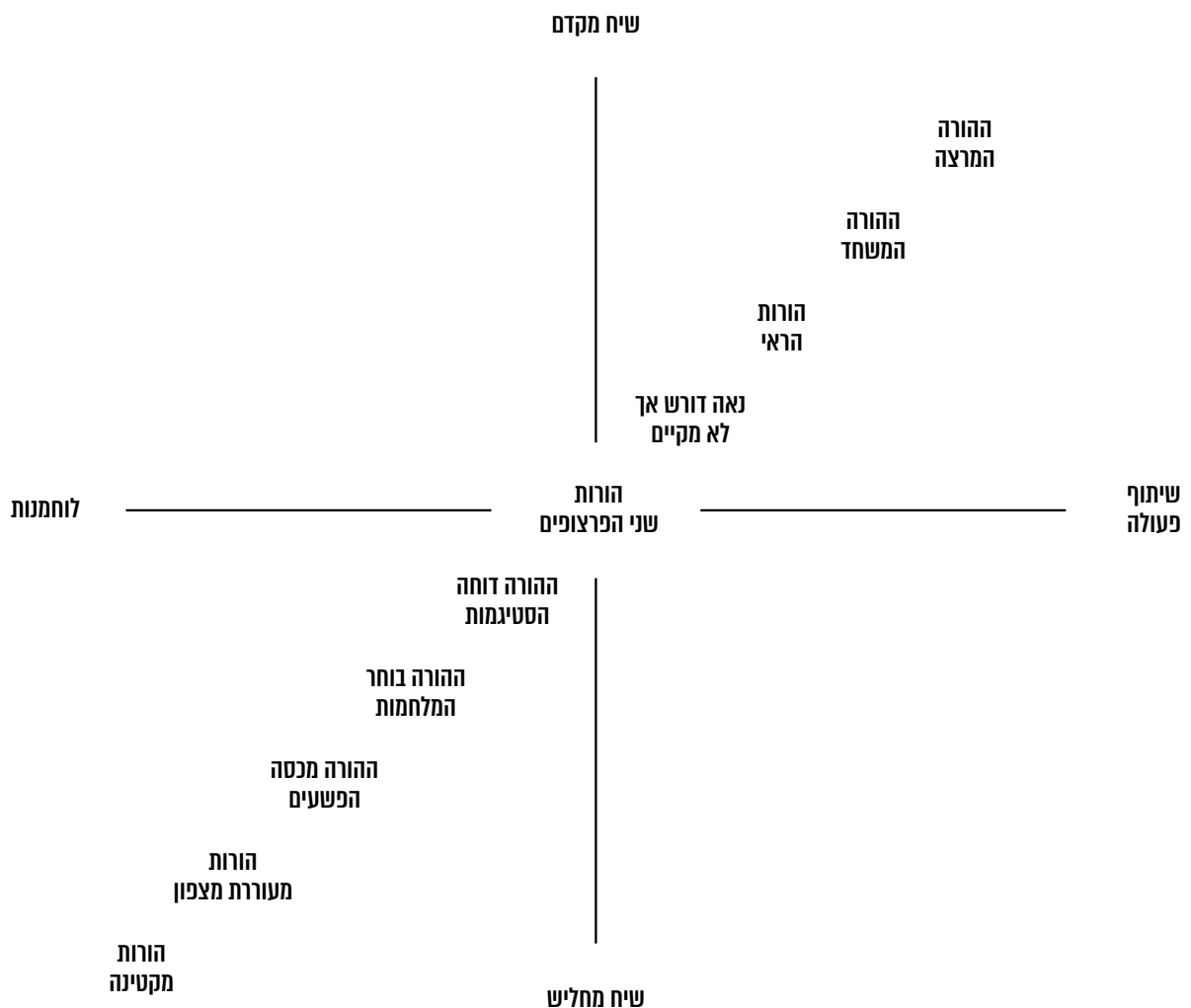
אנשי ונשות החינוך שיתפו בראיונות ב-33 סיפורים, ודרכם הם הציגו את רשמיהם בחלוקת סוגי ההורים השונים, המאופיינים באמצעות דרך תגובתם לטענות המורים בדבר הצורך לרסן את התנהגות ילדיהם, וכן שיתפו על אודות אופן תגובתם בצורה ביקורתית בכך שהעידו אם לדעתם הם נהגו כשורה וכיצד היה נכון להגיב אם לא נהגו כשורה.

ניתוח המידע במחקר נעשה באמצעות ניתוח תוכן קטגוריאלי – קריאת הראיונות המתומללים, שמתוכם נאספו קטגוריות המתארות עולמות תוכן הקשורים לחוויותיהם של מורים לנוער בסיכון בעת מפגשם עם הורי התלמידים. מתוך דברי המורים המשתתפים שוימו והומשגו סוגי ההורים השונים, ולצד תיווך החוויה דרך עיני המורים הוצעה פרשנות לאירועים המתוארים בדבריהם של משתתפי המחקר והוצעו דרכי תגובה אפשריות שבאימוצן עשוי צוות החינוך והטיפול לשפר את מצבו הלימודי, ההתנהגותי והרגשי של נער המצוי במצבי סיכון.

במסגרת הצגת הקטגוריות להלן ייבחרו ציטוטים מתוך דברי המרואיינים שיאפשרו לתמוך בגרעין המשמעותי של כל עדות וברעיונות השונים המופיעים במגוון הקטגוריות.

ממצאים

בסידור ממצאי התשובות, נוצר הרצף הכפול שלהלן:



על ציר שיתוף הפעולה – לוחמנות מסודרים סוגי ההתנהגות ההורית מימין לשמאל. ככל שההתנהגות ההורית ממוקמת ימינה יותר, כך שיתוף הפעולה גבוה יותר. על ציר השיח המקדם והשיח המחליש מדורגות ההתנהגויות ההוריות באופן שבו ככל שההתנהגות ממוקמת גבוה יותר, כך ערכו החינוכי של השיח גבוה ומקדם יותר. להלן פירוט ההתנהגויות לסוגיהן:

1 ההורה המוצה – התנהגות הורית זו מתארת הורים שמבקשים לרצות את הצוות החינוכי באומרם את המילים הנכונות, אך לאורך זמן מתברר כי חרף הכוונות הטובות, למילים הנכונות אין משמעות רבה במציאות. כפי שמספר אחד ממשותפי המחקר על אודות תלמיד שלמרות נוכחות סדירה בבית הספר הוא נעדר משיעורים רבים או איחר פעמים רבות לשיעורים אחרים, וכאשר נאמר לאימו כי התנהגות כזו עלולה להוביל אותו לכישלון במבחני הברגרות, ענתה האם כי היא מעוניינת לשתף פעולה עם בית הספר בכל מה שיידרש. ואולם כך מתאר המורה את חוויותיו ואת תחושת הצוות החינוכי שאליו הוא משתייך אל מול מענה זה:

בהתחלה שמחנו מהקלות שבה הדברים קרו. לכאורה, נראה שהכול בסדר. תפסנו את הבעיה בזמן ועכשיו הכול מאחורינו. אבל כעבור זמן הבנו ששום דבר לא השתנה. הוא מתאר כיצד האם לא הועילה בהבאת בנה לשיעורים בזמן, וכשהוא התעקש וסירב לצאת מביתו לבית הספר היא כתבה לצוות החינוכי כי היא איננה מסוגלת להכריח אותו ובפעם הבאה הוא יגיע בזמן. באופן דומה, המחזק את הבחנת התנהגות הורית זו מהתנהגויות אחרות, מספר מורה נוסף על אודות תלמיד שנעדר רבות מבית הספר, וכשהוא הגיע לשיעורים הוא לא השתתף בהם לימודית:

כשדיברתי על הבעיה עם האימא, היא אמרה שהיא מבינה ושזה לא בסדר. גם היא מעירה לו כל הזמן, למה הוא לא מגיע ולא משתתף. היא שיתפה שהיא כבר בעצמה לא יודעת מה לעשות.

כאשר נשאלו משותפי המחקר מה נכון לדעתם לעשות במקרה כזה התגובות היו חלוקות. מן העבר האחד היו שאמרו כי: "אין לי הרבה מה לעשות. גם כי אני מבין אותה, וגם כי הבית באמת חלש", ומנגד היו שהסבירו כי פתרון אפשרי הוא חלוקת עבודה למנות קטנות. כלומר מכיוון שנראה כי האימא מעוניינת לשתף פעולה עם בית הספר והשיח שהיא מנהלת עם בנה הוא שיח מקדם, נכון בתור התחלה לבחור שלושה יעדים בסיסיים לעמוד בהם, ובכך להפחית את הלחץ. לאחר מכן, כאשר יושגו היעדים, ניתן לבנות עוד קומות על גבי

הצלחה זו.

עוד עולה מדבריהם כי במקרה כזה חשוב להבין את המשמעות מאחורי המילים ולא להסיק שהבטחות מעין אלו מחייבות התקדמות. גם אם מסתתר מאחוריהן רצון טוב לקדם את הנער, חשוב להתמיד בבדיקה אם באמת חל שינוי, ואם לא – יש להכווין את ההורים באופן מדויק יותר.

2 ההורה המשחד – התנהגות הורית זו מאפיינת הורים המגבים את עמדות המורים בנוגע לשיפור הנדרש בהתנהגות התלמידים, אך בד בבד הם נוטלים את העוקץ מהדברים ומסירים את האחריות לטווח רחוק מעל גבי התלמידים כאשר הם מתחייבים בפניהם כי אם הם יעמדו בהבטחתם בימים הסמוכים לפגישה, הם יקנו להם את המתנה היקרה להם מצפים. כך שיתף אחד המרואיינים על אודות תגובת אם תלמידתו, שנטען בפניה כי בתה לא מתמידה בהצלחותיה:

האימא לא הפסיקה להגיד שחייבים להציב לילדה גבולות. זה בהתחלה מאוד שימח אותנו שיש איתנו מישהי באותו צד, אבל אז היא אמרה דבר מעניין לילדה: "אם תצליחי להחזיק עד יום שישי כמו שצריך, תקבלי את הבגד שרצית".

בשלב ראשון, כפי שמעיד המורה על עצמו כי כך הוא חשב לאחר ששמע את דברי האם, זו עשויה להיראות התניה חיובית: הנערה פועלת כמצופה ממנה, ומקבלת גמול הולם. ואולם בהביטו לאחור מציף המרואיין תחושה שונה. כאשר הוא נשאל אם לאחר מעשה הסכמתו להצעה שהונחה על השולחן הייתה בעיניו צעד נכון, הוא ענה:

לא. אי אפשר לייצר התניה כזאת. זה גם הופך את הבגד שהיא רצתה לממריץ במקום ההקשבה לאימא רק כי היא אומרת מה על הילדה לעשות, וזה גם הופך את הבגד לעיקר ולא את הלמידה ואת ההצלחה בה. זה בעיקר הופך למשהו של עלות ותועלת שלא קשור לבית הספר, שאם הילדה יכולה להחליט שהבגד בעצם לא מספיק חשוב לה, אז למה ללמוד? במבט לאחור, זה גם לא באמת עזר. התלמידה הגיעה שלושה ימים (י"ב: לבית הספר), קיבלה את המתנה, ולא הצליחה להמשיך ולהתמיד בלמידה הנדרשת ממנה.

על אף כל זאת, בניתוח ההתנהגויות השונות, התנהגות הורית זו מוקמה גבוה בסרגלי שיתוף הפעולה והשיח המקדם. זאת משום שבבחינת הדברים נראה לומר כי אין לפסול את הכלי מכול וכול, אלא יש לדייק את אופן השימוש בו. פבלוב ותיורנדייק עסקו רבות בעוצמת ההתניה ובכוחה להשפיע על רגשות האדם ועל התנהגותו, ופיתוח תורתם על ידי סקינר

מצביע על תרומתה החינוכית האפשרית (דרשן, 2021). על כן, נדמה כי ההתניה שהציגה האם בפני בתה אינה כה גרועה, אלא יש להכווניה לעשות זאת באופן נכון ומועיל לטווח זמן ארוך יותר משלושה ימים. כך למשל, על פי דוגמאות שהעלו משתתפי המחקר, ניתן להציע לאם הנערה להתנות את רכישת המתנה בהתמדה לאורך המחצית כולה, ולהכווין אותה לעודד את התלמידה על הישגיה ולהציבם ראשונים במעלה לפני המתנה שהיא רק אמצעי.

3. הורות הוא – התנהגות הורית זו עלתה בדבריהם של כמה ממשתתפי המחקר, אשר התייחסו אליה באופן שונה. ההתנהגות מתארת הורה אשר בשומעו ביקורת על אודות ילדיו הוא מתקשה להפריד בינם לבינו. השלכת הביקורת על עברו של ההורה ועל מציאות חייו בהווה מחולקת בדברי המרואיינים לשתי צורות. בצורה הראשונה, מתואר חוסר האונים המופיע בדבריה של ראזר (2009). כדברי אחת ממשתתפות המחקר, אשר סיפרה על דברים שהפנתה אליה אחת מאימהות התלמידים, לאחר שהאם זומנה לפגישה על אודות תפקודו הלימודי הלקוי של בנה:

כשהיא עודכנה שבנה לא מבצע מטלות וזה עלול לפגוע לו בציון, היא שלחה הודעה ובה היא הסבירה מדוע היא לא פנויה לעקוב אחר ההתנהלות (י"ב: של בנה). התקשרתי אליה, ושוב היא חזרה על הסיפור האישי שלה, על הקשיים שעמם היא מתמודדת. הדגשתי בפני האם שהתלמיד צריך להבין שלכל מעשה יש תוצאה, והוא חייב לקחת אחריות על הלמידה שלו ועל הישגיו. הפעם, היא ביקשה שאבין אותה. שהוא בנה הבכור, ושלאפשר לו להשלים את המטלות.

לגופו של עניין, האם לא התייחסה לקשייו של בנה, אלא לקשייה שלה. עדות זו של המורה חשובה, היות שנראה כי הגורם המונע את שיתוף הפעולה של האם קשור במחשבתה שביקורת המחנכים כלפי התנהלותו של בנה נועדה מתחילתה ועד סופה לחייב אותה להסביר מדוע היא לא מצליחה להביאו ללמידה. אם כן, מה ניתן לעשות בשיח מעין זה, המשליך את האחריות מהתלמיד להוריו? כך משתפת המורה:

הסכמתי לאפשר לו השלמת מטלות בזמן שיתואם איתי, בתנאי שיגיע לכל השיעורים ויבצע את הנדרש ממנו במהלך השיעור. לדעתי פעלתי נכון, בהקשבה לתחושות האם תוך גילוי אמפתיה, ויחד עם זאת לא ויתרתי על הדרישה מהתלמיד.

לאחר הרגעת האם זימנה המורה את התלמיד באופן אישי, מענה שעזר לו לשפר את התנהלותו בליווי צמוד של מורתו ולהשלים את כל מטלותיו.

הצורה השנייה הנוגעת לראיית ההורים את השתקפותם במעשי ילדיהם, מצביעה על

קיום התנהגות הורית, שבה בעקבות הפניית הביקורת כלפי הנער בנוכחות הוריו, ההורים מספרים על עצמם ועל חוויותיהם כתלמידים. אומנם לעיתים דוגמאות מחיי ההורים עשויות להיות מטען חינוכי חיובי המועבר בין הדורות, אך נראה כי לא תמיד זהו המצב. כך סיפר אחד המרואיינים, כי בתגובה לדבריו כלפי אב של אחד מתלמידיו, על כך שבנו לא לומד באופן סדיר, מאחר פעמים רבות, לא מביא ציוד ולא מתכוון למבחנים: "האבא התחיל לספר על איך הוא היה בתור ילד, ולכן הוא מבין למה הבן שלו מתקשה ולמה זה הגיוני. במקום לחזק", כך הסיק המחנך, "הוא החליש".

באופן זה רצונו של האב לגלות הזדהות עם בנו הופך הרסני כאשר הוא מעניק לגיטימציה לחוסר הרצינות שבנו מפגין בכיתה. מחד גיסא, המורה מעיד כי בשיחה התגלה רצונו הטוב של האב בחיזוק בנו, בהציעו מסר לפיו למרות שבעברו אף הוא התקשה בלימודיו, בהמשך החיים הוא הבין שהוא טעה. מאידך גיסא, דבריו משמשים אילן גבוה של חוסר הצלחה להיתלות בו, ואם הנער יבחר בנקודת מבטו המוותרת של אביו בנערותו – אפשרות שנטיית ליבם של נוער במצבי סיכון קרובה אליה (גרינברג ואחרים, 2016) – אזי מכוונה מתוקה יצא עז, ויצא שכרו של האב בהפסדם של המערכת, ההורים והנער.

הצוות החינוכי מצוי בדילמה מול התנהגות זו, אשר הפער בין הרצון להיטיב לבין הביצוע העלול לקלקל מציב אותה במיקום מרוחק באופן יחסי מקצהו של ציר שיתוף הפעולה ומההיאחזות בשיח מקדם – כיצד יש להתייחס לדברי ההורה אשר רצה לבנות ויצא מהרס? כך משתף המורה על אודות תגובתו לסיפורו של האב:

עצרנו את הסיפור. לא באנו לשמוע על האבא, ולא באנו לתת לגיטימציה לסטיית הילד מדרך הישר. למרות שזה לא נעים, אי אפשר לתת לזה יד. הסברנו לילד שלא משנה מה היה בעבר המשפחתי, הוא עומד בפני עצמו ויש לו כוחות להצלחה.

לעיתים, כך מלמדת עדותו של המורה, יש לדלג באמצעות דיבור מכבד מעל משוכת אי הנעימות, ולהבהיר כי הכוונת התלמיד לשאת באחריות על חייו כבר בנערותו תיצור עתיד נעים בהרבה מההווה המתפשר הנוכחי. בהצגת הדברים באופן הנכון השגת המטרה עשויה להיחשב כקלה, היות שההורה האוחז בהתנהגות זו מבקש מלכתחילה לחזק את ידי המחנכים ואת טענותיהם.

4 הורה שואה דורש אך לא מקיים – הסיבה להצבת התנהגות זו הרחק מנקודת התחלתו של ציר שיתוף הפעולה קשורה בצורך להדהד את עומק הבעייתיות הטמונה בה. בניגוד להורה המרצה הנשאר פאסיבי, הורות זו מאופיינת באקטיביות ובדרישה ליצור אפשרויות רבות

ככל הניתן ללמידה בעבור הנער, דרישה אשר עשויה להיצבע בצבעים עזים של שיתוף פעולה. ואולם, כפי שמעיד אחד המורים שהשתתף במחקר, חשוב להישאר ביקורתיים ומודעים לכך שגם הורה הדורש סיוע לילדו באופן אקטיבי והמתמיד להבטיח כי ילדו יגיע לכל שיעור ולכל תגבור עלול לא להגשים את חלומותיו שלו. כך עולה לדוגמה מסיפורו של אחד המחנכים:

בשיחת טלפון עם אחת האימהות בכיתה אותה חינכתי, קבלתי באוזניה על כך שהילד שלה לא מתפקד. האימא אמרה שזה לא בסדר שהוא לא מקבל תגבורים, ושהיא מצפה למערכת (י"ב: תגבורים) מסודרת, שבוודאי תעזור לו להצליח ולהתקדם. לטענתה, העובדה שהוא לא מקבל את התגבורים שהוא צריך, מחלישה את המוטיבציה שלו בכל המישורים הלימודיים.

המחנך מוסיף ומתאר כיצד התאמץ בסידור מערכת ייחודית של שיעורי תגבור בעבור תלמידו, אך לאחר מעשה הוא מבקר את החלטתו:

בהמשך הבנתי שלא פעלתי כמו שצריך. הייתי צריך להסביר לאימא שקודם הילד צריך לתת את כל כולו בכיתה, ואז נשלים לו את החסר. הוא לא לומד בבית ספר פרטי, והוא חלק מהכלל. ניתן לו הכול, אבל קודם הוא צריך לתת הכול מעצמו.

את החיזוק לראיית החלטתו כטעות הוא מתאר בעצב:

בסופו של דבר, התלמיד והאימא לא קיבלו שום אחריות, ואחרי שהוא לא הצליח במטלות ובמבחנים, האימא הטילה את כל כובד האחריות על המורים המתגברים. וזה, אחרי שהוא לא הגיע גם להרבה משיעורי התגבור.

מקרה דומה, התואם את דבריו אלה של המחנך, הוזכר בדבריה של מורה נוספת בסיפורה כיצד הגיבה אם תלמידתה כנגד טענות המורה כי בתה מחסירה שיעורים רבים:

בהתחלה, האימא הצדיקה את דבריי, ואמרה שזה חמור מאוד והיא תקפיד שהבת שלה לא תפספס אף שיעור. שמחתי על השיחה הטובה, סיימתי את השיחה בנקודה הזאת, וקיוויתי שהבת תשפר את הגעתה.

כאשר נשאלה המורה אם לדעתה היא פעלה כשורה, היא ענתה תשובה שביסודה זועקת ביקורת נוקבת על תפקודה ההורי של האם:

פעלתי בסדר, כי עוד לא הכרתי את האימא הזו. התלמידה הגיעה אחרי השיחה לשיעור אחד, ואז בהמשך היא חזרה לא להגיע לשיעורים. המפתיע זה שהיא החסירה מספר פעמים, כי האימא הוציאה אותה מבית הספר, כדי ללכת לתופרת לתפור שמלה ליום

הולדת של אחותה.

ברור כי גם להורים יש אחריות על ילדיהם והחלטתם שלא לעמוד בהבטחותיהם לא נזקפת לחובתו של המורה בסופו של דבר. עם זאת, היות שצוות החינוך וההוראה ממשיך להתמודד עם הנער ועם התנהגותו בבית הספר, מדברי המרואיינים עולה כי מוטב לו המורים ישקפו להורים את הלקח הגרוע שלומד נער שיוצא משיעורים רבים לאחר שעורכים שיחה רצינית וכבדת משקל, יכוונו את ההורה לקבוע פעילויות כדוגמת היציאה לתפירת השמלה לזמנים אחרים, וידגישו כי אין הכוונה זו נובעת מזלזול בדבר שחשוב להורי התלמידים, אלא הדברים נאמרים מתוך בקשה ליצור יחד סדר עדיפויות היודע להקדים את הדחוף לחשוב. דברים אלה מתחדדים בהתנהגות הורית זו, הואיל ואם ההורים הוכיחו בדבריהם שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הנערים.

5. הורות שני הפרוצופים – סגנון הורות זה הוא ייחודי, בשבתו על ראשית הצירים. המאפיין ההופך אותו לכה מיוחד נוצר מהתנהגותם המפוצלת של ההורים, אשר מתנהגים באופן מסוים בשיחתם עם הצוות החינוכי ובאופן הפוך לחלוטין בזמן שיחה שבה נוכח גם ילדם. לפיכך, בזמן שהם משתפים פעולה עם הצוות, מופנה הזרקור לעבר שיתוף הפעולה שבו הם מעוניינים באמת ובתמים ולשיח המקדם שהם רוצים לשפוך באוזני התלמיד. מנגד, בעת שמתקיימת פגישה בנוכחות הנער, נדמה כי הם חוששים להרגיזו ולערער את תחושת הביטחון שלו. חשש זה בא לידי ביטוי בחזרתם שוב ושוב על המסר לפיו הם עומדים מאחוריו ומאחורי כל החלטה שיקבל. כפי שעולה מסיפורו של אחד המרואיינים, המפרט את אופן טיפולו בנער שהרבה לאחר ולהפריע בשיעורים, טיפול שהחל בהתרעות מקדימות בשיחות טלפון ועבר לאחר מכן לטיפול פרונטלי:

כשדיברתי עם ההורים, הבהרתי להם בנוכחות התלמיד שההתנהגות שלו מפריעה לו ולאחרים, והיא לא מכבדת את מוריו. דרשנו שינוי כדי שיוכל להתקדם.

וכך מתואר בפיו הדיסוננס:

זה היה מדהים – בטלפון בשיחות המקדימות ההורים לגמרי איתנו. אבל איך שהילד התחיל להגן על עצמו, האימא פתאום הייתה נגדנו. כלומר, לא היה לה ספק שאנחנו צודקים, אבל היא לא הסכימה "לפתוח חזית" בפני הבן שלה. איך בדיוק אמורים לחנך ככה?

באופן פשוט, ניתן להציע כי נסיגת האם נובעת מחשש מפני תגובתו של בנה. ואולם ניתן להבין את התנהגות ההורים גם ככזו המבקשת להעניק לילדם תחושת ביטחון ועוגן

משמעותי, שכאמור לעיל חשובים להתפתחות תקינה של בני ובנות הנעורים. על כל פנים, בין כך ובין כך התנהגות שכזו מציירת את המורה, שכל חפצו הוא לסייע לתלמיד, כמי שמעוניין להזיק ולהרע לו. אם כן, כיצד ניתן לגשר על הפער? כך הציע המורה שהתנסה באירוע:

העמדנו את הדברים במקומם. כמובן שלא אמרנו לאימא: "את אמרת קודם משהו אחר", אבל לא הסכמנו שהילד יחשוב שהאימא איתו באופן מוחלט, ושהיא צודקת כשהיא מוותרת לו.

בפנייתם לנער, כך נהג הצוות החינוכי במקרה זה:

אחרי שהבנו שהילד הוא "ילד הורי", והוא בסופו של דבר זה שמחליט מה קורה, עברנו לעבוד מולו ישירות, והצלחנו בזכות קשר אישי חזק יותר להגיע גם לתוצאות טובות יותר.

הנה כי כן, גם למקרה סבוך זה נמצא פתרון שניתן לאמץ, בהזכרת המטרה העליונה שלשמה הגיע התלמיד לבית הספר ושלמענה התכנסו ההורים, התלמיד והצוות החינוכי, ובעבודה פרטנית מקדמת מול הנער, הזקוק ליד מכוונת היודעת לעיתים להיות גם קשוחה. כעת יוצגו הממצאים העוסקים בהתנהגויות הוריות הממוקמות על צירי הלוחמנות והשיח המחליש. יושם אל לב, כי על בסיס הספרות הקיימת ועל סמך העדויות שעלו במחקר זה, הדיון בממצאים שלהלן נעשה מתוך נקודת מוצא המאמינה שחרף הקשיים הרבים המופיעים בגיל הנעורים ולמרות התערערות הקשר שבין הורים לילדיהם בשלבי ההתבגרות הורי התלמידים רוצים בטובתם.

6 ההורה דוחה הסטיעמות – בשלב הבא ברצף ממוקמת התנהגות הורית המופיעה אצל הורים לנערים החווים אתגרים משמעותיים בחייהם בפן הרגשי, בפן ההתנהגותי או בפן הלימודי. התנהגות זו קשורה בהבניה חברתית. הורים אלה מסרבים לקבל את הצעת בית הספר לעזרה, מפאת חששם כי קבלת העזרה הייחודית לילדם תבדיל אותו מחברת השווים שאליה הוא משתייך ותקטלג אותו ואת משפחתו כנחותים לעומת לשאר החברה. כך מתאר זאת מחנך כיתה שנתקל בכיתות שבהן הוא מלמד בשני סיפורים הכלולים בקטגוריה זו:

היו בכיתתי שני תלמידים, שגילינו אצלם אתגרים משמעותיים. לאחת נפשי ולאחד לימודי. שוחחנו עם ההורים, כדי לעזור להם על ידי אנשי מקצוע מחוץ לבית הספר. בהתחלה השיחות נערכו בטלפון, כי חשבנו שזה יהיה מספיק. אבל כשלא חלה כל התקדמות, הזמנו את ההורים לבית הספר, להסביר להם את הדחיפות בנקיטת פעולה.

אמרנו להם שהילדים חייבים עזרה מקצועית: לתלמיד שהתקשה מאוד בלימודים, והיה ניכר שהוא צריך לעבור אבחון, הצענו לאימא עזרה וליווי בתהליך. כשהיא התנגדה, הזמנו אותה אלינו וניסינו להבין למה היא לא נותנת לו לעבור אבחון, שפשוט יעזור לו להביא את הידע שלו לידי ביטוי. במקרה השני, מדובר בתלמידה מקסימה, שחוותה קושי רגשי ונפשי, והמלצנו לאימא ללכת איתה לרופא המשפחה, שיעניק לה טיפול מקצועי. אולם, לא משנה כמה הזכרנו לה וכמה המצב הלך והחמיר, האימא לא לקחה את הילדה להתייעצות. וזה, כשהיא הבטיחה שהיא מטפלת.

כאשר נתקלים במקרה מעין זה, בעיקר מורים העובדים עם נוער בסיכון ומוצפים בעבודה רבה, נדמה כי יהיה זה מובן אם המורה יעדיף לעצור את מאמציו ואת לחציו על ההורים, המסרבים לקבל את המלצות הצוות החינוכי וליטול את האחריות על כתפיהם. זאת אף שמן המחקר בתחום עולה כי בעיה בהתפתחות האישית במקביל לחברה הסובבת שלא מטופלת מוסיפה להקשות על האדם הנושא אותה (דינר זיסק ואחרים, 2016). על כל פנים, אף שניתן להכיל את הבחירה שלא להתעקש עם ההורים זמן כה רב, אפשר גם לבחור אחרת. כך מפרט המורה מציג הסיפור את התובנות שהעלה יחד עם הצוות הייעוצי של בית הספר, לאחר דיון בנושא:

הגענו למסקנה שיש אפשרות שההורים חוששים מסטיגמה. שהם לא רוצים שהילד יסומן כבעייתי וכ"לא נורמלי". לכן, יצרנו איתם שוב קשר, והסברנו להם שאתגרים כמו שהילדים שלהם חווים קורים הרבה, במיוחד בגיל הזה. זה לא אומר שהילד שלהם לא בסדר! לחצנו עליהם קצת והוספנו לתזכר עוד פעם. בהתחלה ההורים לא עזרו לילדים, אבל בסוף הילד שהתקשה בלימודים הופנה לאבחון, והתלמידה שהתמודדה עם אתגרים נפשיים ורגשיים הופנתה לטיפול של איש מקצוע בקהילה.

הוא מוסיף ומציין כי ההבנה שהבריאות והרוגע הנפשי קודמים לכל ציון הובילה להגברת מוכנותו לטיפול. לדבריו, להשקעתו היו פירות בשטח ומצבם הלימודי של הנערים הוטב משמעותית.

7 ההורה בוחו המלחמות - כאמור המחקר הקיים מגדיר הורים לנוער בסיכון ככאלה שבמקרים רבים מפנים אצבע מאשימה לכיוון בית הספר ומסירים את אחריותם מהדאגה לעתיד ילדיהם. ואולם הראיונות שנערכו במסגרת מחקר זה מראים כי מסקנה זו איננה מוכרחת. מתוך הראיונות עולה סגנון הורות נוסף, שנדמה בתחילה כדומה לאפיון ההורים על פי המחקר הקיים, אך מסתבר כי במהותו הוא שונה. כך שיתף אחד ממשתתפי המחקר:

הייתה בכיתתי תלמידה מבריקה, שפשוט נעדרה המון. זה התבטא בזה שבשלב המבחנים, למרות שהיה לה את מלוא הפוטנציאל, היא לא ידעה מה לעשות ואיך לגשת לשאלות. במפגש פרונטלי שקיימנו יחד עם האימא, ביקשתי ממנה שתשים לב שהילדה מגיעה באופן סדיר לבית הספר, ושתציב לה גבולות. אז, האימא אמרה לי משפט מפתיע: "תדע לך, שהיחסים בינינו לא פשוטים, והם הופכים לקשים יותר כשמדברים על בית הספר. אני במשך השנים הבנתי שזה או בית הספר או הקשר שלי עם הבת שלי, ובחרתי בבת שלי". האמת שלא ידעתי איך להגיב. זו אמירה מאוד חריפה ולא שגרתית. אבל הנחנו ללחץ, ובעיקר דאגנו לעדכן את האימא שתהיה מודעת למה שקורה, גם אם מרחוק.

כאשר הוא נשאל אם לדעתו הוא פעל כשורה ומה היו התוצאות של הדרך החינוכית שאותה הוא נקט, הוא ענה בחיוב והוסיף:

ביחס להצלחות, לשמחתנו התלמידה הצליחה, והיא יצאה מבית הספר עם בגרות מלאה. אבל זה גם היה יכול להתפספס בקלות.

הואיל והצגת המציאות על ידי ההורים כמחייבת יצירת סדר עדיפויות מעין זה מתורגמת מצד אחד להקשבה ונתינת כבוד לדברי הצוות החינוכי, אך מצד שני גם לאטימות בכל הנוגע להעברת התובנות לפעולה מהצד השני, התנהגות זו ממוקמת הרחק מנקודת שיתוף הפעולה. כמו כן, בעצם חסימת התהליך החינוכי האפשרי בעקשנות, יש בה מן הלוחמנות. עם זאת, נראה כי בהצעת הצגה אחרת של פני הדברים ניתן לחולל שינוי משמעותי בחיי התלמיד, הן בנוגע לבית הספר הן בנוגע לקשר עם הוריו. כך עולה מתיאור תגובה תקיפה יותר כפי שהוצגה בפי מורה נוספת, בנוגע למקרה דומה:

אמרתי להורים שמה שהיה בעבר אינו חשוב. ברגע שהתלמיד החל את לימודיו בבית הספר הזה, הוא התחיל מאפס מבחינתי, "טאבולה ראסה". אני חושבת שחייבים, אם ניתן כמובן, לשתף את ההורים ולחייב אותם בתהליך החינוך של התלמיד. הם נדבך חשוב בתהליך.

הואיל ולדבריה גישה זו הניבה פירות חיוביים, והיות שעל פי המחקרים שהוצגו לעיל מקומם של ההורים בהתפתחות הנער חיוני, נדמה כי אין להדיר רגליים מהתערבות מכבדת ביחסיהם של ההורים ושל ילדיהם. כאשר מודעים לגבול שבין תרומתו האפשרית של מורה דואג ואמפתי לבין התערבות שעלולה להזיק לקשר שבין הורים לילדיהם, ניתן להשיא עצות מועילות לחיזוק הקשר בין הצדדים, ובכך לתרום להצלחתו של התלמיד בהתמודדותו

הבאות לו ממכלול צדדי חייו.

8. ההורה מסה הפשעים – בין ההתנהגויות ההוריות השונות שעלו במחקר, ישנה התנהגות אשר צוינה מספר פעמים בדברי המרואיינים. לעיתים הורות זו מאופיינת במילים הנכונות, המציעות גבולות חתוכים ודחיפה לעבר היעד. בתחילה נדמה כי התנהגות זו זהה להתנהגותו של ההורה המרצה, אך כאשר יורדים לעומקה מבינים שלא כך הם פני הדברים, אלא אף להפך. כך לדוגמה מספרת אחת ממשתתפות המחקר, על אודות פגישה עם הורים של אחת מתלמידותיה:

כאשר נפגשנו עם ההורים, פתחתי ב"עין טובה", וסיפרתי כי אחרי שהתלמידה הגיעה לשני שיעורי הכנה בלבד, היא הצליחה לקבל ציון 50 במבחן. לטענתי, כפי שאמרתי לה ולהורים, הציון הזה מעיד על יכולות גבוהות, שפשוט דורשות התמדה. האימא מצידה המתינה לסוף דבריי ומייד פנתה לילדה בנויפה שעליה להתמיד להגיע לשיעורים, אחרת היא לא תצליח. "היא ילדה חכמה", ככה היא אמרה, "ולכן ברור שאם היא תעבוד קשה אז היא גם תתקדם". אלינו, צוות המורים, היא פנתה בשיח אישי ואמרה שבאמת התקופה של הלימודים לא פשוטה, אבל בתה היא "כבר ילדה גדולה", ולכן היא סומכת עליה בעיניים עצומות.

לכאורה, נדמה שתגובה מעין זו היא התגובה המתבקשת מהורה ששומע על חוסר הרצינות של ילדיו. ואולם מתוך ניסיונה של המורה, היא מתארת כי תגובתה של האימא הייתה ההפך הגמור מנשיאה באחריות ומקידום הנערה:

(י"ב: התגובה שלה הייתה בעצם) רק מגננה. במשך כל השיחה האימא לא נתנה לילדה לדבר ולעבור תהליך לבד. כל דבר היא הצדיקה, ובעצם ברחו. במילים היא הגדילה את הגבולות והעצימה את הבת שלה, אבל בפועל הילדה לא קיבלה על עצמה לבד שום שינוי.

אם כן, מה ניתן לעשות במקרה כזה, בו האימא ממחרת לגונן על הנערה ולכסות על פשעיה, התנהגות אשר חוסמת את מרחב שיתוף הפעולה והשיח המצמיח עם התלמידים? זוהי עצתה של המורה, כפי שהיא פעלה בתגובה לדברי האם:

בגלל שהאימא לא נתנה לילדה לדבר בכלל, קבעתי עם התלמידה שיחה אישית ליום המחרת. לפעמים פשוט אין ברירה, אבל הבנתי שאני חייבת למצוא פתרון אחר בשביל הילדה. אז באמת לא חל שינוי מול האימא, אבל מצד שני, בפעם הבאה הילדה נכנסה ישר לשיעור עם כולם כשהיא הגיעה, והייתה קשובה יותר. נראה שעוררנו בה קצת את

הרצון להצליח.

במקרה אחר שצוין במהלך הראיונות מתאר המחנך כיצד בשיחה פרונטלית האם נקטה בפירוש עמדה שעלולה להרחיק את ילדתה מדרך הישר. כדבריו:

בתגובה לכך שטענו שהתלמידה לא מגיעה באופן סדיר, זכינו לאדישות, ויותר גרוע, לחיזוק הבת על כך שהיא עושה מה שהיא רוצה ולא מגיעה לבית הספר.

לאחר התלבטות, זוהי הדרך שנקט המחנך:

נתתי מקום לאם לבטא את תפיסת עולמה, וניסיתי להבין מדוע היא מחזיקה בתפיסה הזו, שזה לא חשוב לבוא לבית הספר. בעקבות השיחה, השתנה המצב לחיוב. התלמידה הביעה עמדה ששונה מהעמדה של אימה, ואמרה לי בשיחה אחר כך, שהיא יודעת שזו העמדה של אימה ושהיא לא מנהל אותה, ושלה כן חשוב לבוא לבית הספר. זה קצת שיפר בתחילת השנה את הביקור הסדיר, אך לא ניתן לומר שבאופן משמעותי. מבחינתי העמידה של התלמידה מול תפיסת העולם של האם, והאפשרות שלה להציג משהו אחר, זה השינוי החשוב שהתרחש.

צורה שלישית של כיסוי חריגות הנערים משתקפת מן הסיפור ששיתף מרואיין נוסף:

בשיחה עם אם התלמיד היא גיבתה את החיסורים. היא אמרה שהיא מכירה ויודעת שהילד נעדר המון, אם זה בגלל בעיות רפואיות ואם זה בגלל שהוא לא קם. הסברתי לאימא בצורה מנומסת שלפעמים היא צריכה לומר לו בצורה נחרצת שהוא צריך ללכת לבית הספר ושהוא חייב להקפיד על נוכחות, כי זה מוריד לו ציונים ופוגע לו בתלמידאות.

במקרה מסוג זה, ההורות מכסת הפשעים מתעלמת מהשורה התחתונה, שבה מאמצי הנער בלימודיו נועדו לסייע לו בהשגת היעדים. כאשר ההורים בוחרים לאפשר לנער לחרוג שוב ושוב מהמסגרת, הם לוקחים חלק פעיל בהפחתת סיכוייו להתקדם לאורך זמן. נכון שלעיתים ישנן על פני השטח סיבות מוצדקות להיעדרויות תלמידים, אך כאשר המקרים הופכים לתופעה והחיסורים מצטברים לכדי דפוס, יש להעמיד את הדברים על דיוקם ולהפנות את תשומת הלב של ההורים ושל התלמיד להשלכות הנובעות מחוסר התלמידאות שהוא מציג.

אם על כל פשעים תכסה אהבה, הרי שזהו רק מעין פלסטר, ולמעשה לא נעשה טיפול שורשי בבעיה. מדברי המורים נמצא כי יש לנהוג בנחישות וברגישות. לא לפסול את טענות ההורים מכול וכול, אבל גם לא לאפשר להן לשמש בסיס לפגיעה בעתידו של התלמיד. כך, צעד אחר צעד, יופחתו ההסברים הדוחים את הביקורת ותעלה מידת הרצינות של התלמיד,

בדרך להשגת מטרותיו.

9 הורות מעוררת מצפון - בסמוך לקצה המרוחק מציר שיתוף הפעולה, ניצבת התנהגות הורית המתנגדת להחלטת הצוות החינוכי להעניש תלמיד, בטענה לפיה העונש לא מאפשר לו לשאת באחריות אמיתית על מעשיו. בבסיס השיח מתנוססת ביקורת על אופן ההליך החינוכי שהמחנך מבקש להעביר את תלמידו שטועה בבחירותיו פעם אחר פעם, חרף ההבנה שדווקא גבולות ברורים הם הנדרשים כדי לזעזע את גאוותו המופרזת. כך סיפר אחד המורים:

תלמיד זרק בכיתה חפצים לעבר תלמידים אחרים במהלך השיעור, והוא לא הפסיק למרות תגובות הדרגתיות של אזהרות. היות והוא עשה בסופו של יום רק את מה שהוא ראה לנכון, והוא הפריע גם לעצמו וגם לאחרים – ההורים זומנו לשיחה. מטרת השיחה הייתה גם לדבר על האירוע, וגם להודיע שהוחלט כי הילד לא יוצא לפעילות החברתית שנקבעה לשבועיים לאחר מכן. במהלך השיחה סיפרתי על המקרה שהתרחש בכיתה, וטענתי שחוסר ההקשבה לסמכות חוזר שוב ושוב. הודעתי שמסיבה זו הילד לא יוכל להשתתף בפעילות, בה נדרש מהתלמידים לציית לסמכות ולא להפריע לחבריהם. לאחר שהמחנך פרס את הסיבות לבחירתו וגיבה אותה בהסברים מנומקים, הגיבה האם: האימא קיבלה את דעתנו כי המקרה חמור, אבל היא לא הסכימה לקבל את אי-היציאה לפעילות. היא ניסתה לדבר על ליבנו ולומר שהפעילות חשובה לעיצוב התנהגותו וזהותו של הילד ושניתן לו הזדמנות נוספת להוכיח את התנהגותו. לדבריה, הוא יכול להיות ילד טוב כשיש לו מטרה.

הואיל ובשורה התחתונה האם מתבצרת בעמדתה ומתנגדת להליך החינוכי שנבחר על ידי הצוות, התנהגות זו נמצאת הרחק מראשית ציר שיתוף הפעולה וקרובה יותר לנקודת הלוחמנות. בנוגע לשיח נדמה כי ההתלבטות מורכבת יותר. מחד גיסא, נראה לומר כי אחרי הליך המשמעת ההדרגתי, אשר נעשה "לפי הספר", הנער בהחלט זקוק לעונש מטלטל. מאידך גיסא, לאחר שהאימא מסכימה על חומרת המעשים, והיות שפעילויות חברתיות גדולות לא מתרחשות בבתי הספר בכל שבוע, ניתן לסבור כי נכון להעניק לנער הזדמנות להוכיח את עצמו. נדמה כי אין כאן סברה אחת שניתן לסמנה כנכונה באופן מוחלט, אך כדאי לבחון את הצעד שאותו בחר לנקוט מחנכו של אותו תלמיד:

לא התרגשתי מדבריה החד-משמעיים. זה לא היה נראה לי נכון להתעסק עם מצפון. לדעתי, אם לא נציב לילד גבולות, ואם ההורים לא יהיו מוכנים לקבל את הגבולות

של בית הספר, הוא לא ידע לעצור בזמן. אמרתי לה שאשמח שהילד יוכיח את עצמו, לקראת הטיוול השנתי שיחול בעוד שלושה חודשים. זה לא היה נעים, אבל התעקשתי שלא יצא גם אחרי שהאימא התחננה.

הוא מוסיף ומספר כי ההתמודדות עם המצפון שאותו ביקשה לעורר אם התלמיד לא תמה בסוף הפגישה, אלא היא שבה ועלתה מרגע התקיימותה ועד לתום הפעילות שאליה נמנעה יציאתו של התלמיד:

במהלך התנהלות הפעילות, הילד לא הפסיק לדבר על זה שהוא היה יכול להיות שם וליהנות. בכל זאת, אני שלם עם ההחלטה שלי. גם כי יש עקרונות חינוכיים שחשוב לשמור עליהם, וגם כי במציאות בהחלט התחולל שינוי. ההתנהגות של הילד לא הפכה למושלמת, גם רחוק מזה, אבל מאז הוא הרבה יותר מקשיב.

כך מסכמת את אחת מן הדרכים המוצעות אל מול תופעות אלו מרואיינת נוספת:

פניתי לאימא בעדינות, בהסברים נוספים מזוויות שונות, ובהבנה גדולה של "תראי מה אנחנו עושים, ותשווי לאיך הייתה לבן שלך החוויה לפני שהוא הגיע אלינו לבית הספר". הרגשתי שהאימא הפכה לשותפה טובה יותר לתהליך, והילד מראה יותר רצינות.

אם כן, בפנייה לפתרונות אפשריים, נראה כי ניתן לסכם זאת כך: על פי ניסיונם של משתתפי המחקר, אל מול הורים המערערים מכל וכל על החלטותיו המנומקות של הצוות החינוכי, נכון להקשיב לדבריהם, להסביר שוב ושוב במידת הצורך את הרציונל העומד בבסיס ההחלטה, להתגמש אם ניתן לעשות זאת מבלי לאבד מיציבות סמכותו של המחנך, וכמו כן להציע יעד ארוך טווח שבו יוכל התלמיד לעמוד ולהוכיח את יכולתו להתנהג באופן ההולם את גילו ואת מעמדו כתלמיד.

10 הורות מקטינה - להתנהגות ההורית החותמת את הרצף שעלה מדבריהם של אנשי ונשות החינוך שהתראיינו למחקר יש שני צדדים המסתכמים בהקטנת המציאות. הראשון הוא "הקטנה" לכאורה של גיל הנערים, בהתייחסות ההורים לילדיהם באופן שאינו תואם את גילם הבוגר. השני הוא "הקטנת" יכולתם הלימודית או ההתנהגותית. האופן הראשון מבטא ניגוד לממצאי המחקרים העוסקים בהתפתחות האדם, לפיהם ילדים ובני נוער זקוקים למידת מה של התנתקות מן התלות בהוריהם, והצורך שלהם במגע ובקשר עם הוריהם משתנה מעת לעת על פי הצורך שלהם בנתיב לעצמאותם. לאחר שבראשית החיים חווה הילד קשר אמיץ עם הוריו, המכונה "סימביוזה", בשלבי ההתבגרות מצב זה הולך

ומתמעט, עת הנער תר אחר הדרך המיטבית לגיבוש זהותו ומאפייני אישיותו הייחודיים (לוי, 2015). ואולם מה קורה כאשר ההורה ממאן להיפרד מילדותם של בנו או בתו, והוא ממשיך לבחון אותם כאילו היו ילדים קטנים? על כך השיבה אחת מן המרואיינות, בסיפורה על אודות קשר הנראה הדוק מדי בין אם לבתה, ביחס לגיל התלמידה:

הייתה לי תלמידה שיצאה לפעילות הכוללת לינה בחששות גדולים. לפני היציאה לפעילות אימא שלה הגיעה לבית הספר, בדקה שהכול בסדר במזוודה וחיבקה אותה חיבוק ארוך בהתרגשות. התלמידה נסעה לטיול, ובערב האימא שלחה לי הקלטה מאוד לחוצה. היא סיפרה שהבת שלה בוכה שרע לה וקשה לה. היא תיארה באוזניי כיצד היא אומרת לה שוב ושוב: "אני רוצה הביתה, אני רוצה הביתה". האימא, במקום לעודד את הבת שלה, אמרה לה שהיא תבוא לקחת אותה מהטיול. ואז היא פנתה אליי ואמרה לי: "אני אמרתי לך שלא טוב לה לצאת".

המורה לא איבדה את קור רוחה בעקבות לחציה של האם, וכך היא מוסיפה ומפרטת: אני הייתי בבית באותו זמן, ולא הייתי עם התלמידים בטיול. היא המשיכה להקליט לי הודעות, ואני – למרות השעה המאוחרת – עניתי ואמרתי לה: "אל תוסיפי לה לחץ. מחר אני אגיע, והכול יהיה בסדר. תמיד בלילה הראשון יש הלם, כי זה לא משהו שהם רגילים אליו. עכשיו תלכי לישון, ויהיה בסדר". למרות שהתאמצתי להרגיע אותה, היא המשיכה להלחץ ולהלחץ, ואמרה כל הזמן שבטח קשה לילדה ולא טוב לה. אם זה לא מספיק, אז כשחזרנו הביתה, האימא אמרה לה: "איך היה לך קשה!" וזה במקום להגיד לה "כל הכבוד!" על המאמץ.

צורת התייחסות זו כלפי תלמידים מקשה על היכולת לחנכם לאחריות, הואיל והמסרים שמשמיעים באוזניהם בבית – המקום שצריך לשמש עבורם הבסיס שממנו הם יוצאים לחוויות העולם, על השמחות הטמונות בו ועל המהמורות המשוקעות בו – הם מסרים מחלישים ומקטינים. אופן ההתייחסות המוצע כנגד התנהגות הורית שכזו יבואר בהמשך. האופן השני הוא הקטנת יכולת התלמידים על ידי הוריהם. כפי שמספרת אחת המחנכות: לאחד מתלמידיי הייתה ירידה בלימודים וברצינות. קיימנו שיחה בטלפון עם האימא, והיא ביקשה שנקיים מפגש פרונטלי. כאשר סיימתי לפרוס את טענותיי, ההורים ממש התחילו לצעוק על הילד, קראו לו בשמות ואמרו לו שלא יצא ממנו כלום. הילד ואני היינו בהלם. הילד לא הבין למה קבעו את הפגישה, ואמר להם שהם יכלו לצעוק עליו בבית ולא בפניי. הוא כל כך התבייש, שהוא יצא באמצע השיחה פגוע.

כך היא פעלה כנגד התנהגות זו :

ניסיתי להרגיע ואמרתי להם שזו לא הדרך ושאני לא צריכה שהם יבואו ויורידו את המוטיבציה של הילד עוד יותר. אני ביקשתי ממנו לחזור, ולמרות שההורים אמרו שהוא לא ייכנס שוב, הוא נכנס ואמר להם שחזר לשיחה רק בגלל שהוא מכבד אותי. הוא ישב והקשיב, והבטיח להשתפר כי אני מאמינה בו. בסיפור נוסף, המחזק את הבחנת קטגוריה זו, מציעה אחת ממשותתפות המחקר צורת התייחסות נוספת מעבר לעמידה אסרטיבית לצד הנער. ראשית, היא מציעה את המקרה, שבו היא חוותה קושי כפול :

מצד אחד היה לי קשה לשמוע כיצד הורה מגיע למצב של חוסר אונים, מיותר על הילד שלו וטוען שאין לו כבר שום דרך להגיע איתו לשיח, באמצעותו הוא יוכל לנסות לגרום לו להבין את חשיבותה של תעודת הבררות לעתיד שלו. מצד שני, כשניסיתי גם אני בדרכי לקיים עם הילד שיחה ולגרום לו לראות את הדברים אחרת, לדבר קצת אל ליבו ולספר מהניסיון שלי, כשהייתי צריכה להשלים את תעודת הבררות אחרי הצבא, וכמה קושי היה יכול להיחסך ממני אם הייתי מתאמצת קצת יותר בתיכון, גם לי לצערי זה לא עזר.

אך לצד הבלבול, מהדהדת מן העדות תקווה התלויה ועומדת :

אני מאמינה שבאיומים לא נצליח להשפיע על מוטיבציה ללמידה, אלא רק בהסבר הגיוני. סך הכול מדובר בתלמידים בני שבע עשרה, שכבר אפשר לנהל איתם שיח על העתיד. זה נכון לגבינו, וחשוב שנסביר זאת גם להורים ונחדד להם את העובדה הזו שוב ושוב במידת הצורך.

הנה כי כן, לפנינו שתי הצעות, שלדברי בעלי הניסיון בשדה החינוך בכוחן להועיל במענה להורים התופסים את ילדיהם ואת רמתם באופן שגוי. ראשית, יש להסביר להורים אלה כי זהו טבע האדם הגורם לכך שכל ילד חווה קושי ניכר ברגעים שבהם הוא נאלץ להתמודד לבדו מול אתגר לא מוכר. ואולם גם אם הוא מעיד על חוויה של מצוקה, כל עוד המחנך יכול להיות בטוח שהיא נמצאת בגבולות המתאימים לגילו של התלמיד, עליו להכווין את ההורה ולהבהיר לו כי דווקא הבחירה לאפשר לנער להסתדר לבדו – גם כאשר הוא טועה לפעמים – היא התרומה הגדולה ביותר לאישיותו ולפיתוחה. יתרה מזאת, אם ההורה מבקש לגונן, אך נמצא כי הוא מלחיץ עוד יותר את ילדיו, ואם הוא בוחר להדגיש דווקא את הקושי במקום את ההצלחות שהושגו – מעטות כרבות – כך גם יתפוס הנער את יכולותיו ואמונתו

בכוחותיו להתפתח תפחת בצורה ניכרת.

שנית, כאשר הורים מתקשים ללמד זכות על ילדיהם, נראה כי נכון להפריד את השיח בינם לבין ילדיהם בכל הנוגע לבית הספר, ובד בבד להתמיד בחיזוק התקדמותו של הילד בכל המישורים. לאחר מכן, כאשר הוא ירוויח את מחמאותיו ואת מילותיו הטובות של המחנך, אז ישמיע המחנך שבחים גם באוזני הוריו, עד שהם יאותו להבין כי בידיהם יהלום הזוקק ליטוש. כאשר תהיינה תוצאות ראשונות במציאות, ייקל על המחנך לצרף את ההורים למחנה התומך בנער במסע חייו.

דין

בבחינת הדברים נראה כי ממצאי המחקר המתקבצים יחד לכדי מערכת של שני צירים אנכיים מתכתבים עם ממצאי המחקרים הקודמים להם ומרחיבים אותם, מתוך הנחת מוצא כי בקרב אוכלוסיית ההורים בכלל ובתוך אוכלוסיית ההורים לנוער בסיכון בפרט קיימת שונות בין־אישית רבה. על אף השוני, מן המחקר הקיים ומשיתופי אנשי החינוך שהתראיינו למחקר מהדהד המכנה המשותף, המצביע על השפעתם הרבה של הורים על הלך הרוח של ילדיהם ועל מאמצייהם בכלל המישורים. על כן, גם אם מחקר נרטיבי לא מסוגל לנבא באופן ודאי את העתיד לבוא, הרי שהיכרות עם סיפורים הצפים ועולים מן השטח ועם בחירותיהם של מחנכים שנקבעו בעקבות ניסיונם עשויה לטייב את הוראתם של מחנכים רבים נוספים.

כפי שניתן לראות מאפיוני סגנונות ההורות המרצה (התנהגות 1) וההורות המשחדת (התנהגות 2), תוצאות חששם של ההורים מלפגוע בטיב יחסיהם עם ילדיהם, ואי־יכולתם להשקיע בחינוך אסרטיבי לטווח ארוך תואמות את ממצאי המחקר, המצביע על כך שישנה משמעות רבה למעורבות ההורים האקטיבית בחיי הילדים על אפשרות הצלחתם הלימודית, החברתית והרגשית, לטוב ולמוטב, וכי התייחסות נכונה למקרים מעין אלה משפיעה על עיצוב זהותם והתנהגותם (Barger & others, 2019). כמו כן, נמצא שכפי שתואר במחקר קודם כיצד הורים שאינם מאפשרים לילדיהם לצאת מאזור הנוחות המוכר להם ולהתנסות בדברים חדשים מחוללים למעשה פגיעה עתידית בסיכויי הצלחתם להיטמע כראוי בחברה (גרברינו, 1998), כך עולה מדברי המרואיינים כי הורים שמבטיחים הבטחות חסרות כיסוי במקום לאפשר לילדיהם להתמודד לבדם (התנהגות 4), הורים אשר ממהרים לכסות על פשעי ילדיהם במקום לשקף בפניהם את הדרוש תיקון (התנהגות 8),

וכן הורים המתייחסים לילדיהם באופן שאינו הולם את גילם הבוגר (התנהגות 10) עלולים לגרום להעלאת רצונם לוותר על השגת מטרות המחייבות עבודה מאומצת. בפן זה, המחקר הנוכחי תורם הן בהכרת דפוסי התנהגויות הוריות אלו והגדרתן, הן בהצעת המורים בעלי הניסיון דרכי התמודדות כנגד דפוסי ההתנהגות המזיקים.

בנוגע לחשיבות תמיכתם של הורים בהחלטות ילדיהם, אשר נמצא כי ככל שהתמיכה גבוהה יותר, כך הרגשת הביטחון של הנער בדרכו עולה ונטייתו להתנהגויות סיכון פוחתת (נאמן, 2012), מהסיפורים שבהם שיתפו המרואיינים על אודות הורות הראי (התנהגות 3), הורות שני הפרצופים (התנהגות 5), וההורות מעוררת המצפון (התנהגות 9) ניתן להסיק כי מחד גיסא הורים לנוער בסיכון מפנימים את התרומה הרבה לאמון השורר בינם לבין ילדיהם, כאשר הם מחליטים לעמוד בתוקף מאחורי בחירות הנערים, ומאידך גיסא, נדמה גם כי לעיתים הם אינם מבינים לאשורן את השלכות נטילת האחריות מידי הילד לילדיהם. זאת הואיל ומדברי משתתפי המחקר אשר התייחסו להתנהגויות אלו עולה כי אם ההורים יבכרו את אפשרות הפנייה לתירוץ היעדר התלמידאות באמצעות מגוון סיבות שמבטלות את רצינות השיח בין המורים לבין התלמידים והוריהם ויעדיפו שלא ללמד את ילדיהם ליטול אחריות על מעשיהם, אזי הפגיעה הנובעת מבחירה זו גוברת על היתרונות הקיימים בה.

זאת ועוד, כפי שמתארת ראזר (2009) כיצד הורים רבים לנוער בסיכון מפגינים ניכור כלפי המערכת והצעות העזרה הבאות מצד כלל מרכיביה, כך משתקפים הדברים בהורות דוחת הסטיגמות (התנהגות 6) ובסגנון ההורי המאופיין בבחירת המלחמות (התנהגות 7), הבאה לכלל הכרעה כנגד בית הספר ואשר מונעת בשל כך את התקדמות התלמיד, על אף הפגנת הרצון לסייע מצד מוריו ומורותיו. תרומתו הייחודית של המחקר הנוכחי היא יכולת ההבחנה והבירור בין סוגי ההתנהגות השונים, המשמשת בסיס לניסוח תגובה הולמת לכל מקרה ומקרה.

בהמשך הדברים, בזיקה לדברי שורק ונבות (2016), המצביעים על העובדה לפיה הורים רבים לנוער בסיכון אינם מסוגלים להעניק לילדיהם את היחס שהם זקוקים לו, נמצאת הלימה בין תיאור מציאות זה לבין בעלי ההתנהגות ההורית המקטינה (התנהגות 10), אשר השיח המתנהל בינם לבין בניהם ובנותיהם הוא שיח מחליש ולוחמני המעכב את התקדמותו של התלמיד. כבהתנהגויות האחרות, מחקר זה תורם להורים ולעוסקים

בחינוך להיחלץ ממבוכתם אל מול התנהגות זו, בהשאת עצות מועילות שמקורן בעבודת שטח רבת־שנים.

בתכלול הדברים ניתן להציע כי החידוש העיקרי הנובע ממחקר זה מחולק לשניים. החלק האחד נוגע לרצף הכפול שהוצג בראשית פרק הממצאים ושהתברר במהלכו, ואילו השני הוא תרומה לסדר יומם של מורים החשים מוצפים עקב העבודה הרבה הנדרשת מהם. בבסיסה, חידושה של מערכת הצירים, מעבר למיקום סוגי ההתנהגות ההורית השונים – הן אלה המצויינים במחקרים קודמים, הן אלה הנראים כחדשים בעדותם של משתתפי המחקר – על פני רצף מסודר, טמון בכך שהיא מסייעת בהבנת המסר הסמוי המקופל בין שורות דברי ההורים, הבנה אשר מכוונת את המורה להיות ער למשמעות הדברים ובעקבות כך להצליח לבחור את אופן התגובה המתאים ביותר לכל התנהגות הורית בהתאם למאפייניה. על גבי שרטוט דיאגרמת הרצף הכפול, בהמשך לפירוש מהותו, נראה לומר כי במקרה שבו יבין המורה כי לפניו ניצבת התנהגות הורית הקרובה לשיתוף פעולה מלא, תפחת מידת הבהילות שלו בנוגע לחוסר ההצלחה של תלמידיו על אף הצהרות הוריהם, בשל הבנתו כי ההורים מעוניינים להיעזר ביכולותיו של המחנך, והדבר שהם זקוקים לו ושאותו הם מבקשים הוא דיוק דרכם החינוכית. זאת לעומת רמת ההתערבות הגבוהה והמדויקת הנדרשת מהמורה אל מול הורים אשר מציגים מודל הורי הקרוב לנקודות הלוחמנות והשיח המחליש – במקרים מעין אלה הבנת הבעיה לאשורה עשויה לסייע רבות במציאת פתרון הולם התורם לשני הצדדים. באופן זה מתבהרת תרומתה של ההבחנה הברורה והממוקדת בין מגוון ההתנהגויות ההוריות לסוגיהן, בהועילה להצלחתם האפשרית של המחנכים בעבודתם ולמידת איכותה.

אחרית דבר

הבהרת המקרים שעמם נפגשו משתתפי המחקר במפגשיהם עם הורי התלמידים ודרכי ההתמודדות השונות שהועלו במהלך דבריהם, מצביעים על הצורך בהתעוררות לחשיבות הנושא ועל הנחיצות באימוץ כלים סדורים להתמודדות עם מגוון האתגרים שניצבים בפני צוותי החינוך והטיפול בבתי הספר. ממצאי מחקר זה עולה כי הכרת סוגי ההתנהגויות ההוריות על ידי צוותי החינוך והטיפול, בקרב הורים לבני נוער בכלל ובקרב הורים לנוער המצוי במצבי סיכון בפרט, מאפשרת התמודדות ראויה ומקדמת בעבור התלמידים. מתוך הפנמה כי אישיותו של כל הורה מורכבת מתשלובת הגורמים השוזרים את סיפור חייו,

עד שנוצר מגוון רחב של הורים אשר התנהגותם פרוסה על פני מנעד רחב של סוגי הורות, ברור הצורך ביצירת מכנים משותפים נוספים החורגים מגבולות החתך הסביבתי. כמו כן, ממצאי המחקר מצביעים על כך שבאמצעות ענווה והקשבה ניתן לגשר על כל פער, ולכל הפחות לקרב במידה מסוימת בין העומדים על גדות הנהר הסוער של גיל הנעורים.

ביבליוגרפיה

אלבז-לוביש, פי (2016). מחקר נרטיבי-ביוגרפי בחינוך ובהוראה. בתוך נ', צבר-בן יהושע (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמ' 119–140). מכון מופ"ת.

גרברינו, ג' (1998). "גדילה בסביבה רעילה מבחינה חברתית". ביטחון סוציאלי, 51, 82–95.

גרינברג, ז', כהן, א' ושנער-גולן, ו' (2016). שימוש במודל 'למידה מהצלחות' לזיהוי עקרונות פעולה התורמים להישגים לימודיים בקרב תלמידי מבר והשפעת תהליך זה על פיתוח תחושת מסוגלות עצמית ומוטיבציה פנימית בקרב תלמידים אלה: דוח סיכום ממצאי מחקר להצעת מחקר מספר 108 במסגרת קול קורא 10. לשכת המדען הראשי – משרד החינוך. [/selif/li.vog.noitacude.adyem/:sptth](http://selif/li.vog.noitacude.adyem/:sptth)

fdp.hcraeser02%tulagusem02%rabam/pom/nukiseBraoNdeleY

דביר, א', וינר, א' וקופרמינץ, ח' (2010). התמודדות עם חוויית בדידות קיומית בקרב ילדי פנימיות חסרי עורף משפחתי. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 32, 87–110.

דינר זיסק, ר', תובל משיח, ר' וקרביץ, ש' (2016). חשיפה של מחלת הנפש של בן או בת ואיכות החיים של ההורים. מגמות, נא (1), 265–280.

דרשן, ד' (2021). זרמים בפסיכולוגיה במבט עכשווי: הנגשת הפסיכולוגיה לאדם המשכיל והחושב. ישראל: פסיכולוגיה לעם.

ויטנברג, נ' (2020). הנשירה ממערכת החינוך: סקירה תיאורטית והיסטורית בראי 70 שנה למדינת ישראל. מניתוק לשילוב: היבטים בחינוך ילדים ונוער בסיכון, 21, 19–64.

ועדת שמיד (2006). דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה. <https://www.molsa.gov.il/About/OfficePolicy/Documents/shmidreport2006newweb2.pdf>

יכניץ, ל' (2015). עבודה קבוצתית עם הורים יוצאי חבר העמים: מניעה של התנהגויות סיכון בקרב מתבגרים שהם בני הדור השני לעלייה. בתוך גרופר, ע' ורומי, ש' (עורכים). ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, ב (עמ' 145–162). מכון מופ"ת.

לבקוביץ ע' וסהר נ' (2021). "כורעים תחת הנטל": שחיקה בקרב מחנכי כיתות אתגר לנוער בסיכון. דפים: כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך, 75, 151–172.

להב, ח' (2014). פרופיל של הנוער המנותק בישראל. בתוך גרופר, ע' ורומי, ש' (עורכים). ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, א (עמ' 134–164). מכון מופ"ת.

לוי, נ' (2015). משחקי תפקידים במשפחה: צוהר להבנת מצוקתם של מתבגרים. בתוך גרופר, ע' ורומי, ש' (עורכים). ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, ב (עמ' 233–259). מכון מופ"ת.

מור, פ' ולוריא, א' (2009). בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת, אוגדן מאמרים של מנחי התפישה החינוכית הפסיכו-חברתית. ישראל: אשלים – גיוינט.

נאמן, נ' (2012). מקומה של המשפחה כגורם בעזיבת אורח חיים דתי של צעירים מהחברה הדתית-לאומית. בתוך ארנון, י', פרידלנדר, י' ושוורץ, ד' (עורכים). סוגיות בחקר הציונות הדתית: התפתחויות ותמורות לדורותיהן (עמ' 273–308). אוניברסיטת בר אילן.

סיפרפאל, מ' (2018). תרומתן של קבוצות ייעוץ להורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ולילדיהם. מניתוק לשילוב: היבטים בחינוך ילדים ונוער בסיכון, 20, 39–68.

עציון, ד' (2010). טיפולוגיה של נוער במצבי סיכון בישראל. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.

קרומר-נבו, מ' (2004). שלוש דרכים להביט באנשים החיים בעוני. ארץ אחרת, 20, 32–39.

ראזר, מ' (2009). "לא נוטשים": מודל דינמי להכשרת מורים לעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית במסגרת בית הספר. מפגש, 29, 59–77.

שורק, י' ונבות, מ' (2016). הצורך בחיזוק תמיכת ההורים בצעירים בסיכון. ישראל: אשלים-גיוינט.

Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomeranz, E. M. (2019). The

relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bu10000201>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187–249). Jessica Kingsley Publishers.

Diamond, G., Kodish, T., Ewing, E. S. K., Hunt, Q. A., & Russon, J. M. (2022). Family processes: Risk, protective and treatment factors for youth at risk for suicide. *Aggression and Violent Behavior*, 64, Article 101586. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101586>

Ladd, G. W., & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (pp. 269–309). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Lunneblad, J., Bengtsson, J., & Hammarén, N. (2023). Becoming a 'youth at risk': How professionals conceptualise risk among young people in disadvantaged urban areas in Sweden. *Critical and Radical Social Work*. <https://doi.org/10.1332/204986021X16772558948349>

Nagpaul, T., & Chen, J. (2019). Self-determination theory as a framework for understanding needs of youth at-risk: Perspectives of social service professionals and the youth themselves. *Children and Youth Services Review*, 99, 328–342. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.015>

Educational Coping with a Variety of Behaviors Exhibited by Parents of Adolescents who are On a Risk Spectrum

Yonatan Bernstein

Abstract

This research is about parents of at-risk youth. It is acceptable to divide the parents of at-risk youth into two types of behaviors: parents who cooperate with the instructions and requirements of the educational team at school, and parents who many times blame the staff and in addition have a wrong perception of their children's successes or failures. This research offers a more in-depth and accurate observation of the school staff's perception about parents' behaviors. Here presented the findings of interviews that were conducted with twenty-one teachers, who shared thirty-three stories of meetings with parents of at-risk youth, as they experienced them. The analysis of their stories produces a double sequence diagram, which places ten different parental behaviors across a spectrum between cooperation to belligerence on the one hand, and between a promoting educational discourse to a weakening discourse on the other hand. The diagram explains the meaning of the parents' explanations for their children's behaviors.

Keywords: : Education, School, Parenting, At-risk youth