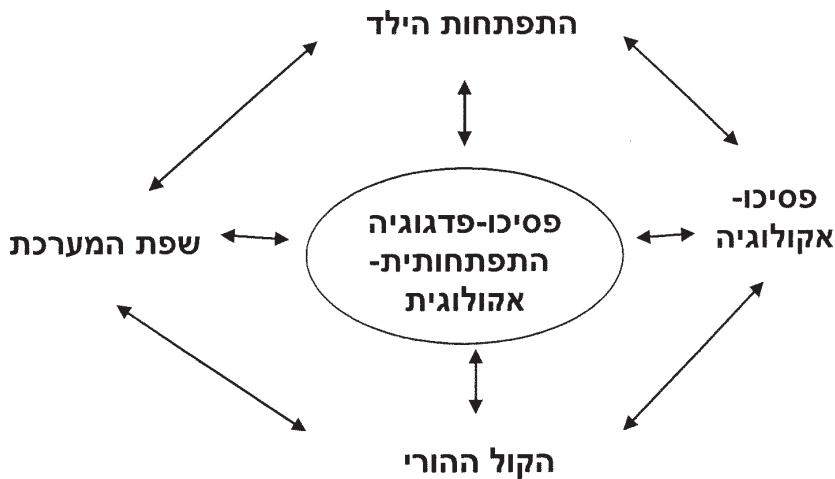


מחנך – נער – הורה: בית הספר בגישה פסיכו-פדגוגית התפתחותית-אקולוגית במציאות קהילתית משתנה

אני מבקשת להציג כאן את המודל הפסיכו-פדגוגי-אקולוגי, כפי שפותח בעבודה משותפת של מכללת סמינר הקיבוצים עם מחלקת החינוך בתנועה הקיבוצית. זהו מודל בעל ארבעה יסודות, כפי שיפורט בהמשך, המהווה את הדרך החדשה אשר אנו טווים בעבודה עם מערכות חינוכיות מגוונות: לגיל הרך (פלוטניק ואשל, 2007), לבתי הספר ולחינוך הבלתי פורמלי.

הגישה שתוצג כאן נשענת בחלקה על המורשת החינוכית המפוארת שיצרה התנועה הקיבוצית במהלך שנות קיומה. עם זאת הגישה כולה מהווה מודל עכשווי ורלוונטי לקהילות שונות, בתרבויות שונות, וכמודל אוניברסאלי.

גישת הפסיכו-פדגוגיה ההתפתחותית-אקולוגית מבוססת על ארבעה יסודות תיאורטיים, שווי ערך, התורמים כל אחד גוף ידע רלוונטי, ובאינטגרציה ביניהם יוצרים את השלם המהותי. (Plotnik, R. & Wahla, 2010).



1. הפסיכולוגיה ההתפתחותית ויישומה כגישה פסיכו-פדגוגית התפתחותית היכרות והבנת הצרכים ההתפתחותיים של ילדים ונערים בגילאי החביון וההתבגרות (6-18 שנה) חייבות להיות הבסיס לעבודתו החינוכית של כל מורה ומחנך בבית הספר.

תלמידים מגיעים לבית הספר כאשר צרכיהם ההתפתחותיים מכוונים את צעדיהם לפי ארבעת מוקדי ההתפתחות אותם הם עוברים בו־בזמן: התחום הפיסי, השכלי, הרגשי־משפחתי, החברתי.

הגישה הפסיכופדגוגית רואה בידע ההתפתחותי את אחד הבסיסים הנדרשים לבחירת תכני לימוד, דרכי הוראה, תוכניות חינוכיות, התערבויות בית ספריות ועוד. בעידן הנוכחי, כאשר הגישות הפוסט־מודרניסטיות מובילות חלק מתכני ודרכי הלימוד, אנו עדים לא פעם להעדפת מודלים מבוססי ערכים אך ללא שיקול דעת מספיק לגבי הידע ההתפתחותי הרלוונטי. כך בשאלות הנוגעות למערכות הטרונגניות המקיימות בתוכן תוכניות שילוב של בעלי צרכים מיוחדים בתוך מערכת החינוך הרגילה (או בנפרד ממנה), או בשאלות הנוגעות להתפתחותן של מסגרות חינוך ערכיות־ייחודיות (ולרוב גם פרטיות) ברוח אמנויות / טבע / אנתרופוסופיה / דמוקרטיה / שילוב בין־דתי / בין־תרבותי, ועוד, ובייזום פרויקטים קצרים וארוכי טווח כגון: החינוך החברתי בבית הספר, תוכניות ההעשרה על ידי יזמים חיצוניים ועוד.

גם תוכניות ההוראה העוסקות בליבת תפקידי בית הספר אינן "נקיות" מקשיים הנובעים מהיעדר ראייה התפתחותית והשלכתה על הדרך הפדגוגית המותאמת.

לדוגמה, בארבעת העשורים האחרונים מתקיימים בארץ ובעולם ויכוחים מורכבים לגבי הגישה המועדפת להקניית מיומנות הקריאה בקרב ילדים צעירים. ויכוח זה נסב בין היתר על ממצאי סקרים מדאיגים המראים על עלייה בשיעורי האוכלוסייה הצעירה והבוגרת המתקשה בקריאה; על עלייה הדרגתית באבחנות הנוגעות ללקויות למידה בתחום השפה הכתובה בכלל, והקריאה בפרט. כתוצאה מכך מצטבר בקרב המומחים מאגר מגוון של שיטות הקניה, כל אחת מבוססת ידע או ערכים מתחומי דיסציפלינות שונות. לאחרונה הצטרף לתחום גם הניסיון להכיל ידע פסיכונורולוגי עדכני, מבוסס מחקרי מוח, ליישום תוכנות אלו במערכת החינוך, אולם זכה להצלחה חלקית בלבד. אחת לשנתיים־שלוש אנו עדים לשינוי בגישה המועדפת על ידי משרד החינוך בנושא זה, וכל מערך כיתות א' במדינה נדרש להשתלם ולעבור לשיטת הקניה אחרת.

במקביל אנו עדים לגישות מחקריות המראות כי אנשים שונים אלו מאלו בפרופיל היכולות התפיסתיות שלהם, על עמדה המדברת על ריבוי אינטליגנציות כגישה הולמת יותר להבנת האדם.

בנוסף אנו עדים בשדה הפסיכוחינוכי לעלייה עצומה בביצוע הליכי אבחון מוקדמים של ילדים צעירים בגן חובה, לקראת המעבר לבית הספר. אבחונים אלה באים לשרת הורים וגננות בשאלות של מוכנות ובשלות, בשל הלחץ החברתי להצלחה אקדמית מוקדמת, הנמדדת ברכישה מוקדמת של מיומנויות קרוא וכתוב. פירוש הדבר כי חלק נכבד מן התלמידים הצעירים המגיעים

לבית הספר, מצוידים כבר במידע חשוב לגבי שונות ערוצי הלמידה שלהם, ופרופיל האינטליגנציה האישית. מאידך, במערכת עדיין רווחת הגישה של החלת שיטת הקניה אחת לכולם, בה בעת. משמעות הדבר כי תמיד תהיה פגיעה בתת-קבוצה של תלמידים אשר עבורם למרות הידע האבחוני המוקדם, השיטה לא רק שאינה מתאימה להם, אלא היא גם עלולה לתייג אותם כמתקשים ולוקים ברכישת הקריאה. קבוצה זו תוכרז במהרה כנדרשת שעות סיוע בערוץ החינוך המיוחד, והפגיעה בהם ובהוריהם ברורה לכל. מאידך לו היו תלמידים אלה בשנתון מוקדם או מאוחר יותר, בו הקניית הקריאה נעשתה בדרך שונה, יתכן שהיו כלולים באחוזי המצליחים, בעוד תת-קבוצה אחרת הייתה מתויגת כנכשלת וזקוקה לעזרה.

גישת הפסיכופדגוגיה ההתפתחותית מאפשרת לקבץ את התלמידים לפי ערוצי יכולת גבוהים, וכתתי-קבוצות להקניית מיומנויות הקריאה. הכשרת סגל ההוראה בכיתות אלה היא כסגל מגוון המלמד במקביל בדרכים שונות, המותאמות לכל קבוצה.

דוגמה נוספת מאפשרת ראייה ביקורתית לגבי קיומה של "עבודת השורשים" הנהוגה בראשית ההתבגרות במרבית בתי הספר בארץ (חלקם בכיתות ו' – כפרויקט סיום בית הספר היסודי, וחלקם דווקא בראשית חטיבת הביניים – כפרויקט מרכזי בכיתה ז'). פרויקט זה מייצג תפיסה ערכית המבוססת על גיל בר המצווה היהודי, המחפשת אלטרנטיבות עדכניות – חילוניות. אולם הצורך לבחון את העולם הפנים-משפחתי והצגתו לעין כל, מערערים מאד מתבגרים צעירים רבים, בהיותם נוגעים במהות חייהם החברתיים, במדרג הסוציומטרי ועוד. הורים רבים מגויסים ל"מבצע שורשים", והם משמשים ככותבים, מדפיסים ואף כורכים בכריכות פאר (הנמכרות בחנויות לחומרי כתיבה) את המורשת המשפחתית. מצוקת הנערים/ות והחשש מפני חשיפה בקרב חבריהם, הנם גדולים. הקישור הבלתי נמנע בין משפחת המוצא למעמד החברתי, אינו נלקח כלל בחשבון, כולל לא השלכותיו על יחס הנערה/ה לפרויקט, לבית הספר ולדימוי העצמי שלו/ה.

2. "הקול ההורי" ומקומו בחיי בית הספר

בתרמילו של כל ילד-נער-תלמיד נוכחים הוריו. הם "באים" עימו לבית הספר ו"שבים" איתו הביתה.

בתרמילו של כל תלמיד נוכחים גם מחנכיו ומוריו והם שבים עימו הביתה, למפגש הבלתי נמנע עם הוריו. התייחסותם של המחנכים והמורים אל התלמיד מהווה לכן יום יום סוג של רפלקציה דינמית ביחסים בינם לבין הוריו, והם צובעים את חוויית ההורות של הורי התלמיד על פי הדרך בה הם משקפים להם מיהו בנם/בתם – תלמידם/תן בעיניהם. המורים נוכחים במשפחות התלמידים יותר מאשר ההורים בחיי המורים (אף כי במציאות הקונקרטיית והתקשורתית נדמה לעיתים כי החוויה היא הפוכה). מורכבות יחסים זו עומדת במרכז היחסים: מחנכים-תלמידים-הורים.

“הקול ההורי” הינה חוויית ההורות המתפתחת אצל כל הורה לאורך שנות גידולו של כל אחד מילדיו, והיא מתקיימת כחווייה מקבילה עבור כל ילד בנפרד מאחיו (פלוטניק, 2007). הקול ההורי מתפתח בראשיתו כפנטזיה שבונה ההורה על הילד. כל הורה מקיים בתוכו מערכת פנטזיות הנרקמת עוד בשלב ההיריון, ועומדת למבחן בכל רגע ורגע מול הילד הממשי. לקראת כל שלב חדש בחיי הילד נרקמת אצל הוריו פנטזיה חדשה ועימה המבחן: מידת הפער הקטנה או הגדולה בין “ילד הפנטזיה” ל”ילד הממשי”. מערכת החינוך מהווה לאורך כל הדרך גורם משקף (רפלקטיבי) לגבי “מי הוא הילד” שלי, ועד כמה הוא קרוב או רחוק לפנטזיה שרקמו הוריו עליו. לפיכך מתקיימת בין ההורים למחנכים מערכת יחסים טעונה ומורכבת. דרך נוספת להביט על מערכת יחסים זו נשענת על תיאורית העצמי של היינץ קוהוט (אופנהיימר, 2000). לפי תפיסתו, הערך העצמי של כל אדם מתפתח תוך בניית מערכת יחסים רפלקטיבית עם אדם אחר, המשמעותי לו, והוא זוכה לכינוי “זולתעצמי” (selfother). הזולת המשמעותי (לרוב ההורה לילדו הצעיר) הוא הגורם המרכזי המספר לעצמי של הילד על הערך המשמעותי שלו בעיניו, ועל ידי כך מאפשר לעצמי של הילד לחוש עצמו בעל ערך חיובי (או שלילי במצבים אחרים, קשים). הרחבה של תיאוריה זו מאפשרת לנו להתבונן על יחסי מורים-תלמידים-הורים, כתהליך מקביל בהתפתחות הערך העצמי:

מורה – כזולתעצמי להורה

הורה – כזולתעצמי לילדו

תהליכים מקבילים אלו מרחיבים את הבנתנו על כוחם הפסיכולוגי של המורים בבניית הערך העצמי ההורי של הורי התלמידים, ומכאן גם על הערך העצמי של הילדים ביחס לעצמם. בנוסף, השפעת המחנכים על ההורים אינה נמדדת אך ורק במספר המפגשים הממשיים המתקיימים ביניהם, או בייזום פרויקטים בהם נוכחים ההורים בחיי בית הספר, או בנוכחות הייצוגית שלהם כוועד, אלא דווקא במפגשים לא מודעים, פסיכולוגיים, בהם עוברים באופן לא מודע מסרים מרכזיים מהמחנך/מורה להורה. הערות מורים ביחס למעורבות הורים בתחומים משותפים להם ולמורים, כגון: הכנת שיעורי בית, אופי ארוחת העשר שמביא התלמיד, קיומו של ציוד בית ספרי, סוגיות של תלבושת והופעה חיצונית, איחורים בהגעה לבית הספר ועוד; משפטים מקריים להורה על הרגשת המורה בבית הספר, ועל תחושותיו לגבי בנו/בתו, ויכוחים “מקצועיים” בנוגע לקשיי תפקוד של הילד/נער בבית הספר והשערות המורה ביחס למקורות הקושי (תפיסה הרואה בקשיי התלמיד ייצוג של קשיי הוריו ואישיותם) ועוד.

“נוכחות” הקול ההורי בבית הספר מתקיימת כל עוד הילד הממשי נמצא שם. אולם בהיעדר הידע וההבנה על קיומו של ההורה הווירטואלי, נוטה המורה לצמצם את מעורבותו אך ורק למפגש הממשי עם ההורה.

ויותר מכך, עיון מעמיק בתוכניות ההכשרה של פרחי הוראה במיטב המכללות בארץ, מעיד

יותר מכל על היעדרותו של ההורה מתוכניות ההכשרה של המורים. התוכניות ממשיכות להתמקד בילדים-תלמידים וצרכיהם, ללא כל הארה של הנוכחות ההורית, ותוך התעלמות ממנה. כתוצאה מכך מחנכים רבים אינם ערים כלל למהות הקשר המתמשך בינם לבין הורי התלמידים, וכוח השפעתם העצום עליהם.

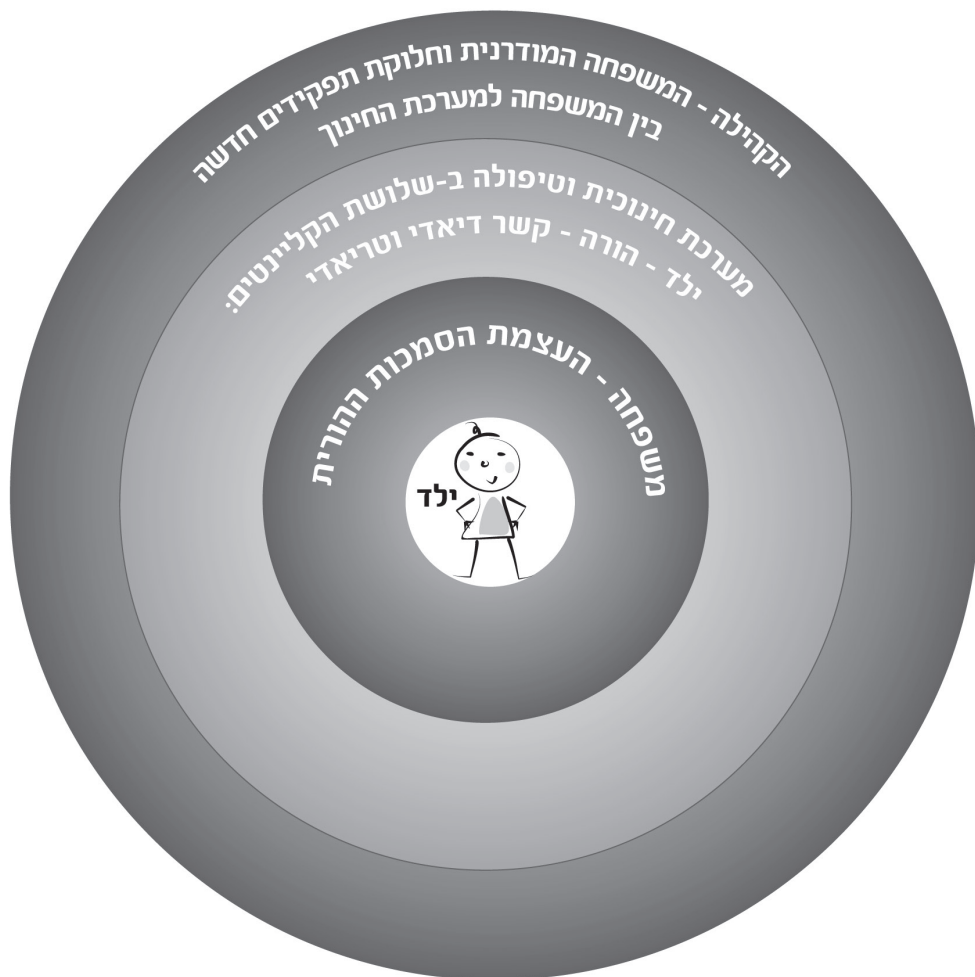
היבט נוסף הנוגע למקומו של הקול ההורי עוסק בסוגיית חלוקת התפקידים בין מערכת החינוך להורים. השאלה המרכזית הנוגעת לחלוקת תפקידים זו מקבלת את הכותרת האקטואלית: "של מי הוא הילד?" (פלוטניק, 2007). דורות של שינויים ביחסי הכוחות מדינה-משפחה, מערכת חינוך כנציגת המדינה-משפחה, יצרו שטטוש באבחנות והביאו אותנו למציאות מורכבת, בה הגבולות בין השתיים אינם ברורים. ויותר מכך, בין מערכת החינוך להורים מתנהל מאבק כמו של זוג שנמצא בתהליך גירושין קשה, ובתווך נמצאים התלמידים. שעסוקים בהתמודדות עצמית בשאלת הוליאיליות – ל"הורה" – מורה או להורה הביולוגי.

מהפך בגישה החברתית והפסיכולוגית בכיוון של "הילד במרכז", הביאה להחלת חוקים חברתיים העוסקים בסוגיית "שלום הילד". חוקים אלה מטעים המדינה מנכסים לעצמם את האחריות ואת השליטה בגורלם של הילדים ושל בני הנוער, מעל להוריהם: חוק חינוך חובה, חובת חיסונים, דרכי ענישה מותרות ואסורות, ועוד, מהווים מוקד למחלוקות בין הורים לבין המדינה ומערכת החינוך. לא פעם נוצרת התחושה כי מערכת החינוך מהווה גורם מבקר של התא המשפחתי, בעוד זה מתגונן ומאשים חזרה את מערכת החינוך בקשיים ובכישלונות של הילדים. היעדר הסכמות ברורות, ובחירה בכיוונים כגון הקמת ועדי הורים הנמצאים לעיתים במעורבות גוברת בחיי בית הספר, הכנסת הורים ככוח סיוע "זול" למערכת (מלווי טיולים, מחליפי סייעות בשביתות, מעבירי שיעורי העשרה בבית הספר וכד'), יוצרים לא פעם תחושות אומניפוטנטיות אצל ההורים, ומביאים להחלשת המערכת. מאידך, הפנייה הקבועה להורים בדרישה למשמע את ילדיהם על התנהגויותיהם בבית הספר, או להכילם בבית נוכח הרחקה מבית הספר, הינה דוגמה נוספת למצב של אי בהירות בחלוקת התפקידים, הגורמת להורה לחוש "נשלט" על ידי המערכת ותלוי בה וברצונה. "חובת האבחונים" להשגת תנאי למידה מותאמים לילדים, בהיעדר מערך אבחון ציבורי לדוגמה, מטיל על ההורים עול כספי ורגשי עצום, וכל זאת על פי דרישת המערכת. בלעדיה עומד ההורה חסר אונים לסייע לילדו.

3. הגישה האקולוגית והשפעתה על משולש היחסים

השאלה "של מי הוא הילד" נוגעת גם להיבט מערכתי אקולוגי רחב יותר. הגישה האקולוגית על פי ברונפנברנר מכירה בקיומן של סביבות חיים המקיפות כל ילד/נער, המשפיעות הדדית על מהלך חייו ובריאותו הנפשית (Bronfenbrenner, 1979; 1986):

הגישה האקולוגית ויישומה במאה ה-21



הסביבה התרבותית-פוליטית: הקהילה היא הגוף המרכזי שבתוכו מתקיימות כל מערכות היחסים, ולכן היא הקובעת גם החלטות ערכיות על סדרי החיים וחלוקת התפקידים בין בית הספר למשפחה.

הסביבה החינוכית: פועלת ישירות עם הילד, אך מקיימת בו-בזמן דיאלוג ממשי ופסיכולוגי עם הוריו.

הסביבה המשפחתית: פועלת ישירות עם הילד, אך גם יוזמת ומגיבה להתרחשויות הבית ספריות. בין שלוש הסביבות הללו מתקיימת מערכת השפעות הדדית. שינוי בכל אחת מהן ישפיע על האחרות, ובחזרה. החברה המערבית המודרנית, העוברת שינויים פוליטיים, חברתיים וערכיים מואצים, מדגימה יותר מכל את האמת הטמונה בגישה האקולוגית. כל שינוי (שכיום גם מתקשר במהירות) מקבל הדהוד ומשפיע על תפיסות והתנהגויות בתוך כל שלוש הסביבות. לפיכך אי-הבהירות של גבולות המערכת והקונפליקטים על שינוי הגבולות והתפקידים, נמצאת באופן תמידי במערכות היחסים.

על מנת שהמעבר מסביבת הבית לסביבת בית הספר יהיה תומך בריאות הנפש והתפתחות תקינה, ומכיוון שמבחינת צורכי הגיל, התלמידים עוברים בגילאים אלה התפתחות מוסרית-ערכית מואצת, חייבת להתקיים הלימה בתכנים ובערכים בין שתי הסביבות. כאשר בין בית הספר למשפחה מתקיימים ניגודים ערכיים ותרבותיים, הילד/הנער נדרש לעבור תהליך קשה של בחירת ערכי הסוציאליזציה, כמו בעת משבר גירושין קשה בין הוריו. הקמתן והתפתחותן של קהילות חדשות בתוך וסביב קהילות בית הספר הוותיקות, גורמות לחידרת שאלות חדשות למערכות היחסים, שאלות הנוגעות לחלוקת התפקידים ביניהם (פלוטניק, 2003).

לדוגמה, הפרטת מערכות החינוך הבלתי פורמליות בקהילות רבות, יצר מועדי מעבר בין הבית-בית הספר-החינוך הבלתי פורמלי, שבהם הילדים "נטושים" ואינם מוגנים. ההסעות לבתי הספר ומהן בחזרה לחינוך הבלתי פורמלי (או לצהרון, או לבית), מתבצעות ללא מבוגר משגיח. רגעים אלה שהם רגעי מעבר, ידועים היטב למחנכים ולפסיכולוגים כזמנים הקשים בחייהם של ילדים ובני נוער רבים. ודווקא בזמן מעבר סוער כזה הטריטוריה החינוכית מופקרת מהשגחת מבוגרים.

היעדרו של חינוך בלתי פורמלי בקהילות רבות אחרות, או העברתו מ"חובת נוכחות" (כפי שהיה בקיבוצים בעת החינוך המשותף המלא) לוולונטרי (על פי תשלומי ורצון הורים), מותיר ילדים ובני נוער רבים להסתובב בסביבת חיים לכאורה "בטוחה" (סביבה כפרית, ישוב קהילתי, מושב, קיבוץ, או השכונה בעיר), אך מלאת סכנות (ראה בעיתונות פרשיות קשות הנוגעות לפגיעה בילדים ובני נוער דווקא בזמנים אלו).

שאלת האחריות על מקומות ומועדי הביילוי של בני נוער בסופי השבוע הארוכים (קיצור שבוע הלימודים לחמישה ימים בקהילה הכפרית) יצרו אזור סכנה חדש, ללא הסכמות אקולוגיות – מי המבוגר האחראי לשלומם של הנערים והנערות.

ניסיונות של רשויות חינוך שונות להתבסס על "סיירת הורים-מתנדבים" כדרך להשגיח על הנעשה באירועי סוף השבוע (מועדונים, מסיבות), יוצרת בעיה קשה של טשטוש ובלבול גבולות. זמן הביילוי עבור הנערים הוא "זמן החבורה" של קבוצת הגיל, הזקוקה למקום ולמרחב משלה,

ללא הורים. הכניסה של ההורים לשם – תאלץ את בני הנוער "לחפש" מקום אחר משלהם, ואולי אף מסוכן יותר.

הגורם שהיה אמור ללוות את בני הנוער הוא המדריך מן החינוך הבלתי פורמלי. זאת תמצית תפקידו. בהיעדרו, השמת ההורים מחבלת בתהליך ההתפתחותי התקין.

4. "שפת המערכת"

הגישה המערכתית רואה בכל ישות ארגונית, ישות בעלת מאפיינים "אישיותיים" משלה, המבוססת על עברו של הארגון ומתמודדת עם תהליכי שינוי והתפתחות ברוח הימים האקטואליים בו מתנהל הארגון (Bandura, 1978).

בית הספר הינו מוסד אשר היסטורית נישל בהדרגה את ההורים מתפקידיהם המסורתיים, והעניק כוח לגורמי מקצוע (מחנכים, מורים, מדריכים) להמשיך את התהליך החינוכי באופן ספציפי וממוקד.

לכל ארגון יש מבנה הירארכי משלו, עם חלוקת תפקידים וסמכויות הנדרשים להיות בהלימה למטרותיו ולערכיו. מערכת היחסים בתוך הארגון, ובינו לבין הסביבות החברתיות אותן הוא משרת, עוברת טלטלה ושינוי כל אימת שגורם אחד או יותר יוזם שינוי מטעמו (ברוח הגישה האקולוגית).

מערכת היחסים העכשווית בין מורים-תלמידים-הורים, הינה מורכבת כיום יותר מתמיד, אולם נמצאת בהלימה לצרכים ההתפתחותיים של ילדי החביון ונערים מתבגרים, הזקוקים לסביבות חינוכיות תומכות ספרציה ואינדיבידואציה מהוריהם (ברוח הגישה הפסיכו-פדגוגית-התפתחותית), המאפשרות סביבה תומכת לקבוצת השווים (בני הנוער) החווה את אותם קונפליקטים.

לפיכך, משולש היחסים: הורה-נער-מחנך, לא רק שתואם צרכים התפתחותיים, אלא גם מהווה הזדמנות עבור כל אחד מהשותפים להשתמש באחר לצרכיו. לדוגמה: הורים משליכים על בית הספר את קשיי האוטוריטה ההורית, מגיבים במשבר מול רפלקציה שלילית של בית הספר על תפקודו הנמוך של ילדם; מחנכים נוטים "לראות" בהורה את האשם לקשיים של הילד בכיתה. בדרך זו נוצר מתח יחסים קבוע בין הקהילה, בית הספר והמשפחה, והשפעתו המצטברת על התפתחות הילד עצומה ואף קריטית.

לפיכך, ברוח המודל הפסיכו-פדגוגי-אקולוגי, חייב כל בית ספר להפנות משאבים לדיאלוג מובנה עם הקהילות אותן הוא משרת, ולתת ביטוי לדיאלוג זה בתכני ותוכניות העבודה בתוך בית הספר וביחסים עם המשפחה, המהווה אף היא מרכיב מרכזי בבניית תמונת הקהילה.

5. "המחנך" ותפקידו במציאות המורכבת

המאה ה-21 מתאפיינת בתאוצה אינטנסיבית של שינויים אשר החלו כבר בשלהי המאה הקודמת והנוגעים למאפייני התא המשפחתי, השתנות מערכות היחסים משפחה-קהילה, והשפעתם של אלה על בית הספר. במקביל התרחשו שינויים ניכרים בתוך בית הספר הן כתוצאה משינויים ערכיים-תרבותיים בקהילות, והן כתוצאה מכניסתו של עולם ערכים וידע חדש לבית הספר. מאזן הכוחות והקשרים עובר טלטלה ומחייב ארגון מחדש, דינמי (מגיב ויוזם) ביחסים בין כולם.

אחד מסימני השינוי הבולטים בתוך בית הספר נוגע למעמדו והגדרת תפקידו של המחנך (במובחן מהמורה המקצועי). הבנת השינויים ההתפתחותיים שעוברים הילדים מחד, ומקומה המשתנה של המשפחה מאידך, וכן השינויים הנרחבים בקהילות המקיפות אותם, מחייבים חשיבה חדשה לגבי הגדרת תפקידו ומקומו של המחנך כמי שאחראי על צלע מרכזית במשולש היחסים שהוגדר קודם לכן.

בית ספר בגישה פסיכו-פדגוגית-אקולוגית, רואה במחנך את הגורם המשמעותי המנהל את מערכות היחסים עם התלמידים, בינם לבינם (ההיבט החברתי) ובינם לבין הוריהם, וישירות עם הוריהם. לפיכך נדרש שינוי במבנה הארגוני של בית הספר, נדרשת הקצאת משאבים לעבודת המחנך ולתהליך המקדים של הכשרת המחנכים, וכל זאת לצד בניית מערך תמיכה מלווה עבורם במשימה חיונית זו.

עיון בתוכניות ההכשרה במכללות לחינוך מלמד כי מקומו של ההורה נפקד ממרביתן. עובדי חינוך רבים יוצאים אל השדה החינוכי נעדרי ידע, הכשרה (מימוניות) ותובנות לגבי התהליך החינוכי של בניית הקשר עם ההורים. במקביל חלים קיצוצים רבים בשעות "מחנך" בבתי הספר, וההיבט הבין-אישי והקבוצתי של התלמידים נמנע גם הוא. כך יוצא ששני אספקטים מרכזיים בעבודת בית הספר צומצמו, הודרו, וכמעט נעלמו מעבודת החינוך. במציאות זו נותר הקשר – מורה-תלמיד-הורה – כקשר "פרקטי" של העברת מידע, אשר עוברת בהדרגה לתקשורת וירטואלית באמצעות תוכנות מעקב, או/ובעיקר – כמפגש משקף ומעצים קונפליקטים (בירור "פוסט-מורטום" בעקבות קשיים עם התלמיד). הנערים בונים בעצמם קבוצת השתייכות, ללא מגע מכוון מספיק עם מבוגרים משמעותיים, ההורים: איש איש לנפשו, או בעת התעצמות הקונפליקטים כ"וועד הורים" הנלחם בבית הספר.

סיכום

המודל הפסיכו-פדגוגי-אקולוגי שם במרכז עבודתו את מערכת היחסים הורה (וקהילה)-תלמיד-מורה. זהו תחום מרכזי, המתנהל ביום-יום מתוך מודעות ומתוך היכרות עם צרכים התפתחותיים, ולכן בוחר ומכוון את עצמו פדגוגית לידע הקיים והמתחדש בתחום.

בית הספר חייב להתנהל מעמדה המפירה בנוכחות הקונקרטי והפסיכולוגית של ההורה לאורך כל הדרך ("הקול ההורי"), ותוך ייזום תהליכים בבניית ועדכון מערכת היחסים, בניית גבולות התפקיד של כל מבוגר, העצמה קבוצתית של המורים, התלמידים וההורים. כל זאת תוך מגע מקצועי קבוע עם הקהילות המתחדשות ותפיסותיהן הערכיות, כאשר הגורם המרכזי בניהול היחסים הוא המחנך (הפורמלי – בבית הספר, המדריך – בחינוך הבלתי פורמלי), מקבל הכרה בתפקידו, מקבל את הזמן הדרוש לכך, ונתמך מקצועית לכל אורך הדרך.

מקורות

- פלוטניק, ר' (2003). המשפחה הקיבוצית בעידן של שינויים ותמורות. **משפחה ודעת**. כרך ב' עמ' 140-148.
- פלוטניק, ר' ואשל, מ' (2007). **ספר הגן. תוכנית פסיכופדגוגית בגישה התפתחותית הורה-ילד, ברוח התנועה הקיבוצית**. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- פלוטניק, ר' (2007). "הקול ההורי", אצל: כהן, א' **חויית ההורות. יחסים, התמודדויות והתפתחות**. הוצאת אה ובית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית.
- אופנהיימר, א' (2000). **היינץ קהוט**. הוצאת תולעת ספרים.
- Bandura, A. (1978). "The Self System in Reciprocal Determinism", **American Psychologist**, **33**, pp. 344-358.
- Bronfenbrenner, U. (1979). **The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design**, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). "Ecology of the Family as a Context for Human Development", **Development Psychology**, **22**, pp. 723-742.
- Plotnik, R & Wahla, N (2010). "Integrative Psycho-Pedagogical Model of Early Childhood Educational Professionals in the Kibbutzim in Israel", **European Early Childhood Education Research Journal**, **18**, pp. 41-55.