

חלק ג':

שאלות ודילמות בניהול שיחות אישיות עם תלמידים

ניהול שיחה אישית הוא תהליך מורכב ודינמי. לעתים קרובות יש לנו כוונה מוגדרת בניהול השיחה ומטרה מסוימת שאליה אנו חותרים, ואנחנו מנסים לשלוט במהלך השיחה ולהגיע אל אותה מטרה. אך לא תמיד ניתן לצפות מראש כיצד תתנהל השיחה ולעתים קיימות הפתעות מהמצבים שנוצרים, מתגובות השותף לשיחה ואף מתגובות שונות אשר עולות בנו, לעתים נשלטות ולעתים לא.

בפרק זה נתייחס אל השאלות, ההתלבטויות והדילמות העשויות לעלות במהלך ניהול שיחות אישיות מגוונות, תוך מתן דוגמאות לאפשרויות תגובה שונות.

ננסה לתת מענה לשלוש קטגוריות של שאלות: **כיצד להתמודד עם צורך שעולה אצל המורה לגבי הצבת גבולות בעת שיחה אישית? כיצד להתמודד עם התנגדויות, ישירות או עקיפות, אשר עולות לפני ניהול השיחה האישית או במהלכה? כיצד להתמודד עם מצבים אשר מעלים תכנים אישיים קשים?**

התמודדות עם שאלת הצבת הגבולות

סוגיית הגבולות עולה כמעט בכל מפגש בין מורה לתלמיד. הדילמות לגבי הצבת הגבול עשויות להיות שונות. ייתכן מצב שבו הסגנון ואופן הדיבור של התלמיד אינם מקובלים ואז ימצא המורה את עצמו תוהה כיצד לשלב בין שיחה פתוחה והצבת גבול. ייתכן גם מצב שבו עולים תכנים קשים במיוחד והמורה מתלבט אם יש מקום לתחום את מעורבותו בהם וכיצד לעשות זאת. מצד שני עלולה לעלות שאלה לגבי גבול שיציב המורה במצבים שבהם הוא חש דווקא הזדהות עם הדברים ואז, לעתים, הוא מרגיש צורך "לשמור" על עצמו, או דילמה של המורה במצבים שבהם הוא מרגיש שיש לו קושי לקבל סיפור שאינו מסכים לו או תיאור מציאות, רגשות, תחושות, תפיסות וערכים המעוררים בו התנגדות.

האם יש "קווים אדומים" בשיחה? מהם הגבולות?¹⁰

(הדוגמאות בתת-פרק זה הנוגעות בהצבת גבולות ידגמו שימוש בכלי של הדו-שיח המתכוון).

1. גבול השמירה על עצמי בשיחה שבה אני מציבה לעצמי משימת להכיל את התלמיד:

אנו עלולים למצוא את עצמנו במצב שבו התלמיד מדבר בצורה פוגעת, שלוחת רסן, בוטה.

האם, במצב שבו אנחנו משמשים מכל, נקבל ונכיל כל התבטאות?

דוגמה:

תלמיד: אני ממש ממש כועס שהוצאת אותי מהשיעור. לא עשיתי שום דבר, הציקו לי ואז ענית...

¹⁰ הצבת הגבולות שתתואר להלן, חלה לא רק על דו-שיח מורה-תלמיד אלא על כל דו-שיח מתכוון אחר (מורה-הורה, מורה-מורה וכיו"ב).

מורה: אני שומעת שאתה ממש כועס על שהוצאתי אותך מהשיעור ושאתה חושב שלא עשית שום דבר... פשוט הציקו לך ואז ענית..

תלמיד: מה זאת אומרת **חושב**... אני **יודע** שלא עשיתי שום דבר. את רואה, את לא שומעת אותי כמו שצריך ואת כמו תמיד נטפלת אלי. אפילו עכשיו. את פשוט גרועה... חופרת ונטפלת, המורה הכי גרועה שהייתה לי, את פשוט רעה (מרים את קולו), מעצבנת וסתומה...

מורה: הייתי מאוד רוצה להגיד לך שהקשבתי לך וגם לנסות ולהבין אותך, אבל יש לנו כללים מסוימים לדו-שיח שבינינו ובתוכם גם דיבור נאות. אני לא יכולה להרשות לך להרים את הקול, לגדף אותי ולפגוע בי, גם אם נפגעת ממני. לשם כך אנחנו כאן, כדי ללבן בינינו את הנושא. אני **מאוד** מעוניינת להקשיב לך ולהבין אותך, אבל לא, בשום אופן לא, כאשר אתה חוצה את הגבול של אופן דיבור הולם.

דיון בדוגמה:

תפקידו של המורה להקשיב בצורה מתכוונת. אולם גם המכל זקוק להגנה. אין הוא יכול להפוך ל"פח זבל". אחריותו של ה"שולח", במקרה זה התלמיד, לדבר באופן שבו המורה המכיל יוכל להקשיב, לשקף ולהבין.

הגבול חיוני כדי לאפשר למורה השומע, המכיל, לפתוח את לבו ולהקשיב לתלמיד, המתלונן במקרה זה, ללא מטען נגדי משלו. גבול זה אינו דווקא ביטוי לסמכותו, אלא כלי עזר כדי שיוכל להצליח לעבור את הגשר אל התלמיד. כמובן, שבמקרה זה, שבו אין סימטריה בין עמדת המורה לזו של התלמיד חלים גם כללי הסמכות (ראה סעיף 5 בפרק זה).

כללי השיח שיתוארו מראש יאפשרו לתלמיד לפתוח את סגור לבו בידעו שהמורה נוכח כאן עבורו בהקשבה נדיבה ומבינה, ויאפשרו למורה להרגיש מוגן בפני השתלחות או צורת דיבור לא נאותה אחרת.

בתוך הגדרת כללי השיח תודגש גם העובדה שלא יהיה ניצול לרעה של הנאמר וכן שמירת סודיות (עם כל הסייגים החלים על כך).

2. גבול האמפתיה:

איננו מורגלים באמפתיה. בתחילת השימוש בכלי יהיו מקרים לא מעטים שבהם ההתנגדות תחסום את האפשרות לדיאלוג מתכוון שלם ויעיל. אין להירתע. הניסיון מראה שככל שמתרגלים את הכלי, מגלים שהקו התוחם את יכולת האמפתיה הולך ונמתח, הולך ומתרחב. באופן מיוחד עוזרים למתיחת קו הגבול האמצעים שכבר הוזכרו כמו פיתוח "שריר החמלה", ראיית הילד הקטן שבזולת.

ישנם מקרים שבהם המורה איננה מצליחה להיות אמפתית. יש לה כל הכוונות הטובות והנכונות, אולם העמדה והרגש שמביע התלמיד העומד מולה, מנוגדים לכל מה שהיא מאמינה בו. היא מתקוממת נגד כל מה שהוא אומר ומרגישה התנגדות פנימית שאינה מאפשרת לה "להיכנס לנעליו". במקרים כאלה גם אם תנסח מין "אמפתיה במילים", לא תושג המטרה הבסיסית של הדיאלוג. זהו גבול השימוש בכלי. במקרה שכזה כדאי להתייעץ עם פסיכולוג, עמית, בן-זוג, ואולי להתגבר על ההתנגדות.

צריך לקבל את העובדה שאנו איננו מושלמים, ולפעמים (גם כאשר אנו מנוסים ומתורגלים) נוגעת עמדת האחר בעצב רגיש, פצע ילדות שלנו, או נקודת מוצא אנושית ותרבותית מנוגדת, ואיננו מצליחים להיות אמפתיים. מה שנותר במקרה מעין זה הוא לגלות אמפתיה לקושי של המורה להיות אמפתית. ניתן לומר לה: "אני שומעת את הקושי שיש לך באמפתיה, ואני יכולה להבין אותו!"

3. גבול החודרנות:

לעתים קרובות עומד המורה בפני הדילמה עד כמה לשאול את התלמיד על חייו האישיים, האם השאלות עלולות לבטא חודרנות יתר, האם, מאידך גיסא, התעלמות תתפרש כחוסר עניין או היעדר אכפתיות? בקשר עם מתבגרים עלולה להתעורר התחושה שהם עלולים להיסגר יותר אם "נתחקר" אותם. כיצד, אם כך נתמודד עם המצבים שבהם אנחנו חוששים מסיכון או רוצים לבטא דאגה, להבין מצוקה וכיו"ב?

דוגמה:

תלמיד: לא באתי אתמול לבית הספר כי לא היה לי חשק. לא היה לי מצב רוח טוב.

מורה: אני שומעת שלא באת אתמול לבית הספר כי לא היה לך מצב רוח טוב.

תלמיד: כן. ממש לא היה לי מצב רוח, אני מקווה שתביני ולא תתני לי עונש. אין לי גם אישור חתום מאמא שלי ואני גם מבקש לא לספר לה, אם אפשר...

מורה: אתה מבקש שאני לא אספר לאמא שלך שלא היית אתמול למרות שאין לך אישור חתום על-ידיה, ולא באת כי לא היה לך מצב רוח טוב. שמעתי אותך? האם יש עוד?

תלמיד: לא. אני ממש מבקש...

מורה: אתה ממש מבקש... האם יש עוד?

תלמיד: לא.

מורה: אני יכולה להבין שלא היה לך מצב רוח אתמול, וכשאין מצב רוח לפעמים אין חשק גם לבוא לבית הספר. אני גם יכולה להבין שאתה לא רוצה שאני אשתף את אמא שלך בעניין, אני גם מכירה אותך ויודעת בעקבות הדיבור הגלוי שלך, שאתה לוקח אחריות ולכן אתה מבקש ממני לא לתת לך עונש? האם הבנתי אותך?

תלמיד: כן.

מורה: האם יש עוד?

תלמיד: לא. הבנת אותי..

מורה: אני גם משערת שהרגשת רע עם זה שלא באת וקצת חרדה אם אמא תדע ואולי גם בושה... האם זה מה שהרגשת?

תלמיד: כן, פחות או יותר...

מורה: האם יש עוד?

תלמיד: לא, סבבה...

מורה: כשתרצה לשתף אותי עוד אשמח לשמוע.

דיון:

בשלב זה המורה עשויה למצוא את עצמה תוהה מה קרה אתמול והאם אין איזו אינפורמציה נוספת שעליה לדלות מן הילד. הפיתוי לשאול אותו שאלות, או להתקשר לאמו, חזק מאוד. אך הילד אמר שאין לו עוד מה לומר.

גבול הפלישה אל הפרטיות מוצב קודם כול על-ידי השולח (ילד, מורה, הורה וכדומה). המכל איננו מתחקר את השולח, אלא רק שואל אותו "אם יש עוד".

במצב הזה, אם התלמיד ירגיש מספיק בטוח וימצא לנכון לספר עוד דברים, על המורה יהיה להכיל אותם, לאשש ולהיות אמפתי, ללא שיפוט וללא בהלה מחציית גבולות הפרטיות. המורה המכיל אמור להיות דיסקרטי ומכבד ולשמור על גבולות הסודיות אך להביא בחשבון את גבולות החוק, בכל הנוגע לחובת דיווח, למשל, ואת גבולות האחריות אשר מחייבים לשתף איש מקצוע נוסף כמו יועץ, פסיכולוג, יועץ בכיר וכדומה. במקרים מסוימים יש לדווח אף להורים. (ראה דיון בדילמה זו בתת הפרק "האם להבטיח לשמור סוד?" בעמ' 68).

4. גבול החשיפה של עצמי:

בכל שיחה מתקיימת אינטראקציה הדדית ובה עשוי התלמיד לרצות לדעת יותר על המורה או לאתגר אותה בשאלות נוספות על נושא הדיון. לעתים עלולות השאלות להיות חודרניות ולחצות את הגבול שאותו הציבה המורה בקשר שבינה לבין התלמיד. כיצד תנהג?

דוגמה:

מורה: הייתי רוצה לשוחח אתך על עישון. הבנתי שראו אותך מסתובבת עם סיגריה בהפסקה...

תלמידה: זה לא כל כך מדויק, זה היה אחרי בית ספר, כשחיינו לאוטובוס, ואז מה, אסור לי?

מורה: אני שומעת שזה היה אחרי בית הספר ואת שואלת אם אסור לך... יש עוד?

תלמידה: תגיד, עישנת פעם ג'וינט? כשהיית צעירה כולם עישנו, לא? דור הפרחים אז, עישנו...

מורה: אני שומעת שאת שואלת אם עישנתי פעם סמים ושזה נראה לך הגיוני כי בדור שלי...

תלמידה: כן. אז מה התשובה?

מורה: אני מבינה שזה מאוד מעניין אותך אם אני עישנתי כשהיית צעירה. אני גם מבינה שזה נראה לך הגיוני שכן לפי כל מיני סימנים שקשורים לגיל שלי וכדומה... אני יכולה להבין גם שזה עוד יותר מסקרן בגלל שאני המורה שלך וגם בגלל שקראתי לדבר אתך בנושא של עישון...

תלמידה: נכון...

מורה: מה שנראה לי שאת רוצה לדעת הוא איך המבוגרים שסביבך התנהגו כשהיו בגילך כדי לדעת אם הם דומים לך או לא? חלקם כנראה עישנו וחלקם לא. השאלה היא איך את מרגישה לגבי עישון ג'וינט? מה זה עושה לך?

דיון:

כפי שראינו עלול התלמיד, לעתים, לשאול שאלות אישיות מביכות, חודרניות, חצופות אפילו. מהו הגבול? לעתים מתן תשובה ישירה, של המורה, על השאלה היא התגובה הנכונה בתנאי שזוהי שהשאלה הגיעה ממקום "נקי" או ממצוקה אמיתית ולא מתוך רצון לחטט ולהביך אותו.

בכל מקרה על המורה לשאול את עצמו מה עומד מאחורי השאלה של התלמיד, מה הוא באמת רוצה לדעת (במקרה זה: האם אני יוצאת דופן ביחס למבוגרים הסובבים אותי כשהיו בגילי), ולתת מענה לצורך הזה. למשל, הצורך לדעת עד כמה אני יוצאת דופן בהתנהגותי, או עד כמה אני גורם בהתנהגותי לבהלה אצל המבוגרים? עד כמה יש אלמנט של סיכון בהתנהגותי? וכיו"ב.

על שאלה מתריסה או משפילה רצוי לענות בשיקוף ובניסיון להבין את עצם השאלה כפי שנשאלה.

לדוגמה: אם מורה תישאל: במה בעלך עוסק? תוכל לשאול את עצמה אם זה בא ממקום של סקרנות גרדא או ממקום של צורך להפגין עליונות, לבטא נחיתות, תחרותיות וכדומה, בהתאם להקשר. אז ניתנת בידי המורה האפשרות לענות או לשקף ולבטא הבנה לשאלה כפי שנשאלה.

5. המתח שבין גילוי אמפתיה לבין הפעלת סמכות:

האם האמפתיה מחבלת בסמכות?

לעתים קיימת תחושה שאם ביטאנו אמפתיה עלול להיווצר ניצול לרעה, תוך פירוש שלה כהסכמה שלנו למה שנאמר.

האם ייתכן, למשל, שתלמיד ינצל את הקשר המיוחד שנוצר בינו לבין המורה כדי לערער על סמכותו? **דוגמה:**

מורה: אני רוצה לשוחח אתך על ההרגשה שלך בכיתה... אני יודעת שיש לך קשיים...

תלמיד: קשה לי קצת להתרכז, אבל את די נטפלת אלי וכל דבר שקורה בכיתה אני אשם... את מוציאה אותי עוד לפני שאת רואה מי באמת עשה את הדבר...

מורה: אני שומעת שאתה אומר שקשה לך להתרכז ושאתה נטפלת אליך בכל דבר ואתה אשם... אני מוציאה אותך מהכיתה עוד לפני שאני רואה מי באמת עשה... האם שמעתי אותך?

תלמיד: כן.

מורה: האם יש עוד?

תלמיד: כן. זה קשה לי עוד יותר להתרכז כי אני גם יודע שאת שונאת אותי ואין לי חשק לעשות כלום. ובכלל חבל שאת דווקא מלמדת אותנו מתמטיקה ולא מדעים כמו המחנכת מהשנה שעברה...

מורה: אני שומעת שאתה אומר שאתה מרגיש שאני שונאת אותך ואז אין לך חשק לעשות כלום, ועוד יותר אתה לא יכול להתרכז... וגם שנורא חבל שאני דווקא מלמדת מתמטיקה ולא, למשל, מדעים כמו המחנכת מהשנה שעברה. שמעתי אותך? האם יש עוד?

תלמיד: לא.

מורה: אני רוצה לראות אם שמעתי הכול... (מסכמת). האם שמעתי את כל מה שאמרת?

תלמיד: כן.

מורה: אני ממש יכולה להבין שכאשר אני מוציאה אותך כל כך הרבה פעמים החוצה, וקשה לך גם ככה להתרכז, אז אתה מרגיש שכל פעם אני נטפלת דווקא אליך ושאתי בטח שונאת אותך... ועוד אני מבינה שבגלל שאני מלמדת אותך מתמטיקה, מקצוע שאני יודעת שאין לך בו כל כך ביטחון, אני לא רואה אותך מצטיין כמו במדעים, והמחנכת מהשנה שעברה כן ראתה אותך ולכן היחסים שלה אתך היו יותר טובים... האם הבנתי אותך?

תלמיד: כן, נכון...

מורה: אז אני משערת שאתה מרגיש תסכול וכעס ואכזבה וקיפוח, נכון? האם זה מה שאתה מרגיש?

תלמיד: כן, בדיוק.

מורה: אנחנו שנינו נחשוב על העניינים. כרגע נחזור לכיתה כי צלצלו...

דיון:

בהמשך לאותה השיחה התנהגותו של התלמיד השתפרה מעט בכיתה, אך פעם אחת הוא פלט בתשובה לבקשה של המורה שישב בשקט: אחר כך תגיד שאת מבינה אותי...

לאחר התבטאות כזו המורה תקרא לו ותבהיר לו את גבולות סמכותה.

מורה: אנחנו משוחחים בינינו בצורה חדשה ומיוחדת, בשיחה אישית בלבד. אני עדיין נשארת המורה והמחנכת שלך וחלים עליך כל הכללים של ההתנהגות החלים על שאר התלמידים בכיתה. חשוב לי

מאוד להגיד לך שלא יצא בכיתה שום דבר ממה שאנחנו משוחחים בינינו, לא ממני ולא ממך. עם זאת עליך לכבד אותי כמורה ואני אכבד אותך כתלמיד.

יש לזכור כי אנחנו עוסקים בבנייה של קשר וההתקדמות היא הדרגתית. עם זאת, כאמור, יש לקרוא לתלמיד ולהבהיר שהקשר בינינו כולל הבנה ואמפתיה, אך עדיין אנחנו הסמכות ואנחנו נקבע כיצד מתנהגים.

התמודדות עם השיפת תכנים קשים על-ידי התלמיד בעת שיחה

מספרת יעל, מחנכת כיתה ח':

"הזמנתי את נעמה לשיחת תחילת שנה. רציתי לברר עמה את האתגרים והרצונות שלה לשנה הזו. כשהצגתי את שאלת האתגרים, נעמה השתתקה והחלה לנוע באי-נוחות על הכיסא. כששאלתי מה קרה, פרצה נעמה בבכי. היא סיפרה לי שהמצב בבית שלה מאוד קשה, ההורים רבים כל הזמן, אבא מקלל את אמא וזה בלתי נסבל. היא אמרה שאביה מתכוון לעזוב את הבית וככל הנראה הוריה עומדים להתגרש. האמת שהייתי קצת מופתעת וקצת נבוכה. לא ידעתי כל כך איך להגיב. אמרתי לנעמה שזה באמת מצב מאוד קשה, ושאני מעריכה את זה שהיא משתפת אותי במצב שלה. נעמה ביקשה ממני לא לספר על כך לאיש בבית הספר. אף אחד מהחברים שלה לא יודע על המצב בבית והיא גם לא רוצה שידעו. היא אמרה שהיא תשתדל מאוד שהמצב בבית לא יפגע לה בלימודים, למרות שקשה לה להתרכז. נשארתי עם שאלות רבות מהשיחה עמה: האם הגבתי נכון? איך כדאי להגיב במצב זה? האם נכון להבטיח לנעמה לשמור את הדבר בסוד ולא לשתף אחרים? האם עלי לפנות ליועצת בית הספר ולבקש שתדבר עם נעמה? האם עלי ליזום שיחה עם הוריה?"

סיפור זה ממחיש חלק מהשאלות אשר עולות במצבים בהם התלמיד בוחר לשתף את המורה בתכנים כואבים וקשים עמם הוא מתמודד. יש מגוון מצבים ותכנים קשים וכואבים שעשויים לעלות במפגשים בין תלמיד למורה: חולי של התלמיד או של קרוב משפחה, התלבטות בזהות מינית של התלמיד, עברה שהתלמיד היה שותף לה, מצבי התמכרות, התנהגויות סיכון, אלימות בבית, אלימות בבית הספר, מצבי התעללות ועוד ועוד. תכנים אלו קשים לתלמיד ופעמים רבות קשים גם למורה המבוגר השומע אותם. מטבעם, הם עשויים לעורר תחושות של אי-נוחות, חרדה, בלבול, דאגה וחוסר אונים.

ככלל, כדי לסייע לתלמידים במצבי קושי ומצוקה דרוש צוות לחשיבה ולתכנון ההתערבות, ולעתים גם מספר אנשים שיתערבו. תפקיד המורה בפניו נחשפה האינפורמציה הוא ללוות את התלמיד בכל שלבי ההתמודדות. לכן, במהלך השיחה, המטרה של המורה היא לחבור לתלמיד לרגש ולקושי שהוא מעלה ולאחריה לבחון מי הם אנשי המקצוע שחשוב לשתפם, תוך שהוא נשאר בתמונה כתומך וכמלווה.

מטרת פרק זה לתת כלים למורה לניהול שיחות סביב תכנים קשים וכואבים עם תלמידים, תוך התייחסות לסוגיות ולדילמות העולות במצבים אלו.

1. הקשבה, הכלה ושיקוף

בזמן שיחה שבה מספר התלמיד תכנים קשים וכואבים, ניתן להקשיב בשתי רמות של הקשבה:

הרמה האחת – הקשבה לעצם התכנים הנאמרים על-ידי התלמיד. הרמה השנייה – הקשבה לעצם תהליך השיחות של התלמיד את המורה. התלמיד בוחר לשתף את המורה במצבו. זוהי בחירה שחשוב לתת לה תשומת לב. היא מעידה על אמון של הילד במורה. היא מעידה על הצורך של הילד לשתף אדם נוסף, מבוגר, במצבו. היא יכולה גם להעיד על הכוחות שיש לילד, שכן עצם השיחות מהווה צעד

בהתמודדות עם מצבו. מתוך הבנה זו, מומלץ לשקף לתלמיד את עצם תהליך השיתוף, ולהוקיר אותו על כך, כפי שעשתה בדוגמה שלפנינו, באופן טבעי, המורה יעל. לדוגמה: "אני שומעת שאת בוחרת לשתף אותי בדבר שקשה לך, אני מתארת לעצמי שזה לא קל לך, ואני מאוד מעריכה את זה".

הכלי המשלים הינו שיקוף התכנים שנאמרים על-ידי התלמיד. עקרונות הדו-שיח המכוון (ראה פרק על הקשבה ואמפתיה עמודים 28-35 וכן הדגמת שיחה במצב של מצוקה בעמודים 96-91) מהווים כלי המאפשר הכלה של התלמיד ושל התכנים הנאמרים, גם אם המורה נמצא כרגע במצב של מבוכה או הפתעה (כפי שתיארה יעל). הדו-שיח המכוון מאפשר להיות עם התלמיד, להיכנס ל"ארץ שלו" ולשקף לו את הדברים שאמר, תוך בירור מתמיד האם דבריו הובנו נכונה. השאלה "האם יש עוד?" מאפשרת לתלמיד לחשוף פרטים או רגשות נוספים לפי בחירתו שלו.

2. הזמנה לפעולה/עשייה

לאחר שהמורה הקשיבה, הכילה ושיקפה את דברי התלמיד, היא יכולה לבדוק עם התלמיד האם הוא מעוניין לפעול ביחס למצבו וכיצד. כאן ניתן לשאול שאלות שמחזירות לתלמיד תחושת שליטה ויכולת. לעתים, ילדים ואנשים השרויים במצבי מצוקה מרגישים תחושת חוסר אונים, ייאוש ואבדן השליטה על חייהם. דווקא במצבים אלה חשוב להעביר לתלמיד מסר כי הוא מסוגל לחזור לנהל את חייו. לכן יש לשמור על התלמיד כשותף פעיל במתן פתרונות למצבו שלו.

שאלות לדוגמה:

"מה יכול לעזור לך עכשיו?"

"מה היית רוצה שיקרה?"

"מה אתה חושב שאתה יכול ו/או רוצה לעשות עם המצב?"

"איך היית רוצה שאני אלווה אותך?"

"את מי היית רוצה שנשתף בחשיבה על המצב?"

"חשוב לשתף את הורייך ואת היועצת. ¹¹ איך מתאים לך לעשות את זה? האם אתה רוצה שאפנה לבד או שנפנה יחד? שאתה תפנה בעצמך?"

ייתכן מצב שבו המורה חש כי הוא אינו יודע כרגע כיצד נכון לפעול וכיצד נכון לעזור לתלמיד. במקרים כאלו, ניתן לומר זאת לתלמיד. זה עשוי להישמע כך: "אני מאוד מעריך שסיפרת לי, חשוב לי לעזור לך, ואני מרגיש שאני צריך זמן לחשוב על הדברים. בוא נקבע פגישת המשך מחר באותה שעה". אמירה מסוג זה יוצרת רציפות בקשר בין המורה והתלמיד ומעידה על רצינות ואחריות. מבחינת המורה, מהוות עשרים וארבע השעות הקרובות זמן להתייעצות, לחשיבה ולהתארגנות.

3. מה עושים כשאני כמבוגר מוצף מהתכנים שעולים?

מספרת שרון, מחנכת כיתה י'א:

"בשיחות אישיות שיזמתי, פנה אלי עידו, תלמיד שאני מכירה מהשנה שעברה ומאוד מחבבת, וביקש לשתף אותי בקושי שיש לו. עידו סיפר כי הוא חושב שהוא הומוסקסואל, והוא לא יודע מה לעשות. סיפר כי לאחרונה היה לו קשר עם בחור שגדול ממנו בשנה, וכי פתאום הוא הרגיש דברים שלא

¹¹ אם למורה ברור כי יש הכרח לשתף הורים ואנשי מקצוע, אין לשאול את התלמיד אם לשתף אותם. מכיוון שחשוב לחזק אצל התלמיד את תחושת השליטה במצב – חשוב לומר לו מי יש לשתף, להאזין לתגובתו ולכוון לכך שיהיה שותף בתהליך החשיפה.

הרגיש אף פעם. הוא הלך ל"בית הפתוח" של עמותת ההומואים והלסביות ונגלה לו עולם שלם וחדש. הוא אמר שהוא מאוד מבלבל. שהוא לא יודע אם לספר להורים שלו על כך והוא חושש מהתגובה של אבא שלו. אמר שהוא פונה אלי, כי הוא מרגיש שיש בינינו יחסים טובים וחשב שאני אבין אותו. הוא ביקש לדעת מה לדעתי הוא צריך לעשות. לאורך כל השיחה היה עידו עם עיניים מושפלות ולא הביט בי. פתאום חשבתי על הבת שלי שהיא בת 26 ועל החשדות שעלו בי שמא היא לסבית. נבהלתי מאוד והרגשתי לחץ. לא ידעתי מה להגיד. מה היה עלי לעשות?".

לא אחת, תכנים שמעלים תלמידים יכולים להביך, להבהיל או לשתק את המורה המבוגר. לכל אחד מאיתנו יש נושאים רגישים וקשים, וטבעי שאינפורמציה הקשורה לנושאים אלה מעוררת בנו עצמות רגשיות.

בהקשר זה חשוב להתייחס למונח "נושאים רגישים" כמונח סובייקטיבי, שכן ייתכן כי תוכן מסוים נתפס כקשה ומבהיל על-ידי אדם אחד, ואינו כזה עבור אדם אחר. סיבות רבות לכך שנושא הופך ל"רגיש". לעתים מדובר בבהלה מתחושת האחריות שמתעוררת במורה בהקשר לסיפור. לעתים יש משהו בתכנים של הסיפור שהם חריגים ובלתי נתפסים. ויש מקרים בהם מדובר בחוויות קשות או בחוויות שאינן פתורות בחייו של המורה עצמו. כך למשל בתיאור של שרון, המחשבה שמא הבת שלה גם היא לסבית מפחידה אותה, משתקת אותה וכשהיא מאזינה לסיפור של עידו עולים בה הפחדים האישיים שלה. במצב כזה קשה להפריד בין התכנים הפרטיים לבין היכולת להגיב באופן מקצועי.

אז מה ניתן לעשות במצבים שבהם אני כמבוגר נבהל/מוצף?

כפי שכבר צוין, שימוש בטכניקת הדו-שיח המכוון מהווה כלי עזר מרכזי. שיקוף דברי התלמיד ורגשותיו, יכול להוות עוגן גם עבור המורה המשקף. הצורך להתמקד בדברי הזולת כדי לחזור עליהם בשיקוף יאפשר למורה להניח לתכנים ולרגשות שמציפים אותו. בזמן שהמורה משקף את התלמיד, הוא משתדל להתנתק מהרגשות שלו, ויכול להיות כל כולו בסיפור של התלמיד.

גם כאן ייתכן מאוד כי המורה ירגיש צורך בעוד זמן להתייעצות ולהתארגנות. ניתן לחזור על הדברים: "אני מאוד מעריכה שסיפרת לי, חשוב לי לעזור לך, ואני מרגישה שאני צריכה זמן לחשוב על הדברים. בוא נקבע פגישת המשך מחר באותה שעה". בפגישתם למחרת, יכולה המורה, לאחר שהתייעצה וחשבה על הדברים, לשתף את התלמיד שיתוף מושכל בתחושותיה: "אתה יודע, חשבתי עליך הרבה אתמול, חשבתי על מה שאמרת לי, ורציתי קצת לשתף אותך במה שאני הרגשתי...".

מטרת השיתוף היא ליצור קרבה עם התלמיד ולשתף אותו ברגשות של אכפתיות, אהדה ודאגה. ודבר אחרון – בסיטואציות אלה חשוב במיוחד כי המורה יתייעץ ויקבל תמיכה וייעוץ בעצמו. זה תמיד עוזר...

4. האם להבטיח לשמור סוד?

בסיפור שסיפרה יעל, המופיע בראשית הפרק, מבקשת נעמה מיעל לשמור בסוד את תוכני השיחה ביניהן לגבי הקשיים של נעמה בבית. גם בתת הפרק "גבול החודרנות" בעמ' 63, מבקש התלמיד מן המורה שלא לשתף את הוריו בעובדה כי חסר מבית הספר. האם נכון הדבר להבטיח לתלמיד לשמור בסוד אינפורמציה בה הוא משתף אותנו?

פעמים רבות, הדילמה העולה במצבים אלה היא בין הרצון לשמור על יחסי האמון שנוצרו בין התלמיד והמורה, לבין הצורך לעזור לתלמיד, הכולל פעמים רבות צורך בשיתוף אנשים נוספים.

כאשר תלמיד פונה למורה ומבקש ממנו להיות שותפו לסוד, יש בכך עדות להערכה רבה של התלמיד ולאמון שהוא נותן במורה. מתוך כך, יש פיתוי להיענות לבקשה כדי לשמר את האמון ואת היחסים המיוחדים הקיימים בקשר בין המורה לתלמיד. עצם שיתוף גורמים נוספים עשוי להתפרש על-ידי שני הצדדים כשבירת אמון. מצד שני, אם התלמיד פנה למורה המבוגר, יש בכך בקשה לסיוע. פעמים רבות אין התלמיד

מודע למכלול האפשרויות העומדות בפניו לעזרה, ותפקיד המורה לעזור לו לגלות אפשרויות אלו ולפעול לשיפור מצבו. פעמים רבות הדבר מחייב שיתוף גורמים נוספים. ניתן לומר כי השאלה המרכזית היא לא האם לספר או לא לספר, אלא כיצד לשמור על יחסי האמון עם התלמיד גם כשיש צורך בשיתוף אחרים. לפי מה לפעול כשאני בדילמה הזו?

להלן מספר כללים למצבי דילמה של שמירת סוד:

כלל ראשון: לעולם אין להבטיח סודיות מראש. לעתים תלמיד ניגש למורה, ובטרם הוא מספר את סיפורו, הוא מבקש מהמורה שיתחייב לשמור את הדבר בסוד. חשוב להסביר לתלמיד כי דווקא לאור הערכת המורה אותו, עליו לדעת שאין המורה יכול להתחייב בפניו לדבר שכזה. אמירה כזו, מחזקת את יחסי האמון עם התלמיד ומונעת דילמות ואי-נעימויות של המורה לאחר ששמע תכנים המחייבים דיווח ושיתוף גורמים נוספים.

כלל שני: כאשר מדובר בתכנים העוסקים בסיכון חייו של התלמיד או סיכון חיי אחרים – הדבר מחייב דיווח. יש לפעול במהרה, לפנות ליועצת, לפסיכולוגית ויחד אתן לגורמים המוסמכים.

כלל שלישי: יש תכנים המחייבים בדיווח לפי חוק או לפי נוהל משרד החינוך, כגון: גילוי עריות, שימוש בסמים וכדומה. על חובת דיווח לפי חוק או לפי נוהל ניתן לקרוא וללמוד בחוזרי המנ"כ¹² הרלבנטיים. בכל המקרים הללו יש לפנות ליועצת או לפסיכולוגית של בית הספר.

כלל רביעי: הפעלת שיקול דעת מקצועי של המורה. במקרים שבהם אין חובת דיווח, חשוב כי המורה יבחן את הנושא ואת השאלה האם יש צורך ענייני בשיתוף גורמים נוספים. ייתכן כי המורה חש צורך בשיתוף גורמים נוספים כדי לעזור לתלמיד. במקרה זה חשוב ליידע את התלמיד לגבי צעדיו של המורה ולהתחייב כי השיתוף של הגורמים הנוספים ייעשה עם התלמיד, בידיעתו, ותוך רגישות למצבו. לעומת זאת, ייתכן כי המורה חש שניתן לכבד את בקשת התלמיד לשמירת המידע בסוד. כך, למשל, ייתכן כי המורה יעל מרגישה כי היא יכולה לכבד את בקשת נעמה לשמור כרגע בסוד את המצב הקיים בביתה. במקרה זה, חשוב להקפיד על כך שההסכמה לשמור את הדבר בסוד תקפה לזמן הנוכחי, וכי בעתיד יש לבחון את הדבר מחדש. מצב התלמיד הוא מצב דינמי, וייתכן כי דבר אשר ניתן לשמור בסוד כעת, ישתנה ויהיה בעל השפעה מכרעת על תפקוד התלמיד, עד כי יהיה חשוב ליידע גורמים נוספים במערכת. זה עשוי להישמע כך: "כרגע אני יכולה לכבד את בקשתך, אבל אני לא יכולה להתחייב לעתיד. אני יכולה להבטיח שאפעל לטובתך. אם המצב יגיע לידי כך שצריך לשתף גורמים נוספים אעשה זו אתך ולא בלי ליידע אותך."

נוסף לכך, ניתן תמיד להתייעץ באופן אנונימי (ללא ציון שם התלמיד) עם היועצת ועם הפסיכולוגית, ולאור השיחה עמן לקבל החלטה כיצד לפעול.

לסיכום

הזמנה לשיחות אשיות עם תלמידים עשויה לחשוף את המורה לתכנים קשים וכואבים שהתלמיד מתמודד עמם. עצם שיתוף המורה עשוי להוות עדות לאמון שהתלמיד נותן במורה ובקשה לסיוע.

לעתים עשויים לעלות תכנים מבהילים, מפחידים וקשים להכלה. לפיכך, פעמים רבות חשוב לא להישאר לבד עם האינפורמציה, אלא לשתף גורמים נוספים, אשר יהוו יחד צוות לתכנון ההתערבות הנדרשת. תפקיד המורה הוא ללוות את התלמיד בשלבי ההתמודדות שלו ולתמוך בתלמיד. תמיכה זו מתחילה כבר

¹² חוזר מנכ"ל (1998). מניעת התעללות בקטינים ובחסרי ישע, משרד החינוך.

חוזר מנכ"ל (2000). התמודדות בית הספר עם פגיעה מינית של תלמידים בתלמידים, משרד החינוך.

חוזר מנכ"ל (1997). נוהל הטיפול בתלמיד הנמצא מעורב בשימוש בסמים, משרד החינוך.

בשיחה הראשונה. המורה מקשיב לתלמיד ומבין את מצבו, תוך שהוא מכוון להחזרת תחושת השליטה של התלמיד בחייו. שימוש בכלים של שיקוף, הכלה, הקשבה ושאלת שאלות המזמינות לפעולה, מהווים כלים עבור המורה בשיחה זו. עם זאת, לעתים עצמת התכנים שעולים עשויה להפתיע, לשתק ולבלבל את המורה. חשוב להכיר בכך ולתת לכך מקום. מותר לא לדעת. מותר לחוש צורך בזמן נוסף לחשיבה ולהתייעצות עם גורמים נוספים: היועצת, הפסיכולוגית, עמית וכדומה. במקרים אלה, חשוב לשמור על רציפות בקשר עם התלמיד, בהתייחסות לבעיה שהעלה ובתמיכה בו. במקביל, חשוב כי המורה יספק לעצמו מקורות תמיכה אותם יוכל לשתף בקשיים שעולים בו לנוכח מצבו של תלמידו.

התנגדויות

לא פעם קורה, שמפגש של שיחה אישית אינו מתנהל כמצופה. השיח הבין-אישי מזמן שני שותפים ופותח פתח להתרחשות בלתי צפויה כמו גם להתנגדות של אחד הצדדים לעצם קיום השיחה או לתכנים שעולים בה. התנגדות מתארת מצב שבו אחד הצדדים חש קושי לשוחח עם הצד השני, כאשר הקושי יכול לבטא אי-נוחות עם הנושא שעליו משוחחים או אי-נוחות עם האדם שאתו משוחחים. ההתנגדות יכולה להופיע כאמור משני הצדדים, מורה או תלמיד, למרות יזמה, תיאום והתכוננות לפגישה. ההתנגדות איננה תמיד תגובה מודעת, אלא תגובה שבאה לבטא קושי שחשוב לפענח אותו.

**התנגדות מצד התלמיד לשיחה יכולה לבוא לידי ביטוי בדרכים שונות:
לא מילולית:**

- א. **היעדרות** – תלמיד שלא מגיע לפגישה שזומנה עם המורה.
- ב. **הפרעות במהלך השיחה** – איחור לפגישה, ניהול שיחת טלפון בנייד בזמן הפגישה, או התעסקות עם יומן, נייד, ספר, התנתקות מהשיחה – בהייה בחלל....
- ג. **שתיקה** – במהלך השיחה המורה פונה אל התלמיד, אך התלמיד בוחר לשתוק ואינו מגיב כלל, גם אם נשאל באופן ישיר.

מילולית:

- ד. **התנגדות מילולית ישירה** – תלמיד יתנגד לכל מה שנאמר בשיחה, "אנטי", יכול לומר: "לא בא לי... תעזבי אותי.... אל תתערבי בעניינים שלי...".

תגובות ההתנגדות יוצרות כמובן תחושת חוסר נוחות אצל המורה וגם תחושת פגיעה, כעס, עלבון, דחייה ואפילו תחושת כישלון. רפרטואר הרגשות יכול לגרור תגובות שונות מצד המורה הנעות על רצף שבקצהו האחד השקעת מאמצים רבים בשידול על אף ההתנגדות והדחייה של התלמיד, ואילו בקצהו השני יש כניעה וויתור של המורה על עצם השיחה ומטרתה.

התנגדות התלמיד איננה משקפת בהכרח חוסר רצון לקשר או לשיחה עם המורה, אלא יכולה לנבוע דווקא מהקושי הרגשי מעצם הקשר של התלמיד עם המורה, ממבוכה, מקושי לחשוף, מחוסר מיומנויות בניהול שיחה, או מתוכן קשה של השיחה שמזמן שיח על נסיבות חיים מקשות, מצוקה נפשית ועוד סיבות מגוונות.

לכן, למרות תחושות חוסר הנוחות של המורה, חשוב כי ינסה להקשיב ולהבין את המקור לקושי של התלמיד המתבטא באמצעות ההתנגדות. במילים אחרות, התנהגות של התנגדות מהווה שפה כשלעצמה, לעתים ברורה לעין ולעתים מסווגת ומקודדת בשל הקושי להיחשף ולחשוף. על אף הקושי של שני הצדדים יש לנסות ללמוד ולפענח את השפה כדי להתחיל ולדבר.

- א. במקרה של היעדרות של תלמיד מהפגישה, יכולה המורה לפנות אל התלמיד בזמן אחר ולדבר על זה, לברר עם התלמיד מה קרה, מדוע בחר לא להגיע, מה הקשה עליו. חשוב לחזור ולהבהיר את מטרת

המפגש ואת הצורך בשיח משותף בו יש מקום לשני הצדדים. כמו כן, בכל מקרה, כדאי לאפשר מועד אחר למפגש.

ב. במקרה של הפרעות במהלך השיחה, שיכולות כאמור לבוא לידי ביטוי באיחור לפגישה, התנתקות או התעסקות עם מסיחים שונים, ניתן לשקף לתלמיד את הסיטואציה. למשל, "אני רואה שאתה עסוק מאוד בטלפון הנייד שלך"; או "שמתי לב שאיחרת לשני המפגשים שהיו לנו...". עצם ההתייחסות של המורה להתנהגות המבטאת התנגדות יש בה כדי לעורר אצל התלמיד תגובה ופתח לרובד עמוק יותר ומתקשה שלא דובר עליו עד כה בשיחה. או, למשל, ניתן להוסיף משפט "אני רואה שאתה בוחה לך באוויר, ייתכן שהמפגש שלנו כאן קשה לך?" ולאחר מכן לשקף את תשובת התלמיד גם אם היא עצמה ביטוי נוסף של התנגדות – "אתה שותק" או "אתה אומר שלא קשה לך ובכל זאת אתה...". חשוב כי התלמיד ירגיש כי אנו מקשיבים לשפה שלו לשפת ההתנגדות.

ג. שפה נוספת שחשוב לא פחות שנתייחס אליה בשיחה היא שפת הגוף. במצב של שתיקה התלמיד אמנם אינו אומר דבר, אך גופו מדבר – אופן הישיבה יכול להיות רציני, דרוך, מזלזל. בזמן השתיקה יש לשהות מעט, לתת לשתיקה מקום, להקשיב לה ולכבדה. ייתכן כי עצם ההישארות שלנו עם התלמיד בשתיקתו נותנת לו מקום רב לביטוי, למרחב, לחשיבה להבנה שאנו אותו ומקבלים אותו ואת שתיקתו ולא לוחצים עליו. בזמן שנראה נכון למורה ניתן אחר כך להתייחס לשפת השתיקה. למשל, "אשמח לדעת מה עולה לך עכשיו בראש...". את המעט שנאמר חשוב לשקף גם אם בהמשך משתררת שתיקה נוספת. אפשרות אחרת היא לשקף את שפת הגוף "את נראית לי מאוד כעושה (או עצובה/נסערת/פגועה/טרודה...) בהבעת פניך...". שוב, גם כאן עצם ההתייחסות שלנו לכל ה"קולות" שעולים בשיחה יוצרת תחושה של כבוד, קבלה, ביטחון אצל התלמיד, ועשויה להקל עליו ולאפשר לו לשוחח על הדברים.

ד. התנגדות יכולה לבוא לידי ביטוי גם בדרך בוטה מילולית ישירה שבה התלמיד, כאמור, ידחה או יתנגד לכל מה שהמורה יאמר או יעשה. חשוב שיעבור מסר מצד המורה שהוא איננו נבהל מעצם ההתנגדות ובעיקר איננו מוותר על התלמיד. המסר יכול להיאמר במפורש "לא אוותר עליך, כי אכפת לי ממך", או בעקיפין "אני מבינה שאתה מתנגד למה שאני מציעה. בוא תאמר לי מה אתה רוצה...מה אתה מציע לעשות...". האמונה של התלמיד בכנות ובאכפתיות של המורה כתוצאה מהמקום שהמורה מאפשר לו במהלך השיחה, יש בה כדי לאפשר את קיומה של השיחה.

התנגדויות יכולות להופיע לא רק מצד התלמיד, אלא גם מצד המורה. ביטוי ההתנהגויות דומה:

א. הפרעות במהלך השיחה – למשל מורה העסוק תוך כדי השיחה ביומנו, בקריאה או בשיחה בטלפון ואינו מתפנה באמת לשיחה.

ב. דחייה של פגישה עם תלמיד, כשבעצם ניתן לעשות מאמץ ולקיימה.

ג. תקיעות – במהלך הפגישה נראה פתאום כי השיחה נתקעה ואין לאן להמשיך.

כשם שהתלמיד מגיע טעון ברגשות שונים – חלקם קשורים לשיחה ולמורה וחלקם לאו, כך גם המורה מגיע לשיחה לאחר אירוע משמח או מכעיס, כשהוא עייף או נמרץ, ומתחיל לנהל את השיחה עם "כובד המטען" שהוא נושא עמו. יתר על כן, עצם המפגש עם התלמיד או התלמידה המסוימים יכולים לעורר אצל המורה תחושות או תכנים שלעיתים מקשים, ולכן המורה עלול לדחות את הפגישה או לחלופין לקיימה. עם זאת הוא לא יהיה כל כולו בשיחה או ימצא עצמו תקוע במהלך השיחה ואינו מסוגל לקדמה.

היות וההתנגדות איננה תמיד תגובה מודעת, אלא תגובה שבאה לבטא קושי שיש לפענח, חשוב כי המורה יהיה קשוב למה שמתחולל בנפשו לפני או במהלך השיחה, וינסה לזהות מדוע קיימת אצלו ההתנגדות – האם היא מופנית לתלמיד המסוים, ואם כן מה הוא מעורר אצלו, או אולי התנגדות הינה לנושא השיחה – ואז ישאל מדוע הנושא קשה לו, מה הוא מצריך ממנו, מה מתעורר אצלו או אולי כיצד הוא מאיים עליו.

הפניית הקשב לקולות ההתנגדות הפנימיים של שני שותפי השיחה עשויה לשחרר את ההתנגדות ולהוביל לשיח פתוח, נינוח ומקדם לשני הצדדים. חשוב לא להיבהל מההתנגדות האלה, אלא לקבלן כחלק מהשפה הנאמרת במפגש.

