



מדינת ישראל

משרד החינוך התרבות והספורט

המינהל הפדגוגי

המחלקה לתלמידים מחוננים



# תלמידים מחוננים התמודדות עם צרכים רגשיים-חברתיים



**מנחה: אתי דים**



כתיבה: אתי דים, עדנה ביתן

עריכה לשונית: איילה ביבר (פרידל)

מערכת: שלומית רחמל, אילנה שקד

הפקה: פלס שירותי דפוס בע"מ

הוצאה לאור: משרד החינוך התרבות והספורט, מחלקת הפרסומים

# תוכן העניינים

5----- פתח דבר

7-----מבוא

8 ----- 1. כיתת מחוננים - מה ייחודה?

12 ----- 2. שינוי באווירת הכיתה

18 ----- 3. פיתוח כישורים לשיח רגשי בשיעורי חברה

22----- 4. משוב על התנהגות לא רצויה

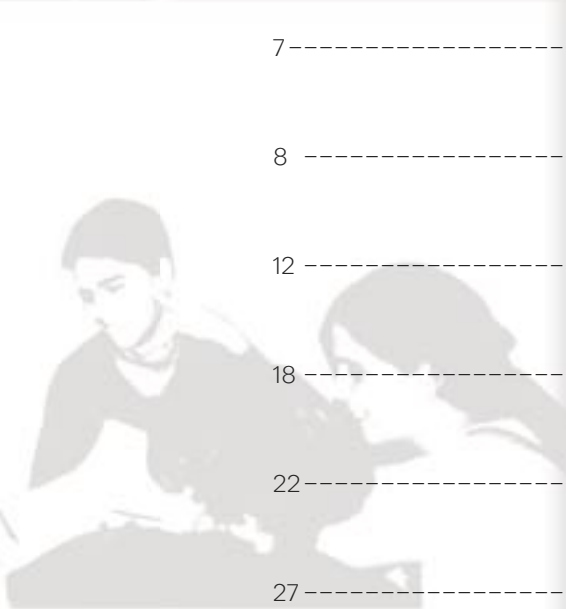
27----- 5. תקשורת עם הורים

31 ----- 6. עיבוי תחושת הערך של התלמיד

34 ----- 7. אחרית דבר: העצמת הסמכות המורית

36----- נספח

38----- המשוב של המשתתפות על ההשתלמות





# פתח דבר

חוברת זו משקפת תהליך ארוך ופורה של השתלמות שנמשכה שנתיים ואשר במהלכה הנחתה הפסיכולוגית אתי דים קבוצות של מורות המלמדות בכיתות לתלמידים מחוננים.

המחלקה למחוננים מרבה לקיים השתלמויות למורים המלמדים בתכניות ייחודיות. השתלמויות אלה באות להשלים את הקורס הקיים במערכת ההכשרה של עובדי ההוראה שאיננה כוללת מסלול ייעודי למורים לתלמידים מחוננים.

תכנון ההשתלמות נעשה תוך כדי בדיקת הצרכים בשדה בשילוב עם תהליכים ומגמות שהמחלקה מעוניינת לקדם. השתלמות זו באה לענות על בקשות של צוותי מורים ומחנכות המלמדים בכיתות למחוננים - עיסוק מעמיק בסוגיות רגשיות וחברתיות המאפיינות כיתות מחוננים וכן פתרון דילמות שמטרידות את המורים במהלך עבודתם השוטפת. ראוי להדגיש כי טבעה של השתלמות שהיא מתמקדת בקשיים ובבעיות.

המשתלמות זכו לחוויה שהעצימה אותן ואפשרה להן לגוון את דרכי ההתייחסות שלהן לעולמם של תלמידיהן.

ההשתלמות תועדה בידי פסיכולוגית נוספת שהשתתפה בכל המפגשים, וכך התאפשרה כתיבת החוברת. אני תקווה שחוברת זו, על הרעיונות והתובנות המצויות בה, תשמש בעתיד את כל אנשי החינוך העובדים עם תלמידים מחוננים ומוצאים עצמם מתלבטים בסוגיות דומות. בחרנו לכלול בחוברת מצבים כפי שתוארו על ידי המורות ומכאן ברור שאין זו התמונה במלואה של כיתות המחוננים.

תודתי לפסיכולוגית אתי דים שהנחתה את הסדנאות, לעדנה ביתן שתייעדה, ולשתיהן גם יחד על ארגון החומר והעלאתו על הכתב. תודות למורות שהשתתפו בהשתלמות, על נכונותן לשתף אותנו בלבטים שהתחבטו בהם תוך כדי עבודתן השוטפת.

## שלומית רחמל

מנהלת המחלקה למחוננים



# מבוא

ההשתלמות למורות בכיתות למחוננים נמשכה שלוש שנים בהנחיית. במהלך תקופה זו התגבש מודל שנבנה בהתאם לצרכים שהעלו המשתתפות ואותו נציג בחוברת זו.

מטרת ההשתלמות הייתה להעצים את המורות ולפתח את האינטליגנציה הרגשית של התלמיד המחונן. לשם כך הוקדשה ההשתלמות להקניית מיומנויות של הנחיה קבוצתית למורות, כאשר הקבוצה עצמה עברה את התהליך וכך יכלו המורות לחוות "על בשרן" את התכנים שנלמדו.

בתחילת המפגשים, כאשר עדיין שררה זרות בין הנוכחות ועדיין לא נוצרו תחושות של ביטחון ושייכות, העלו המורות דילמות כלליות סביב עבודתן עם תלמידים מחוננים. בהדרגה השתנתה אווירת הקבוצה, המשתתפות החלו להרגיש בטוח יותר ולכן גם להביא דילמות אישיות. גברה ההעזה לחשיפה אישית, וזו אפשרה להעלות התנסויות שבהן חוו המורות, תחושות של חוסר אונים או אף כישלון. הייתה חשיפה הדרגתית של היזקקות לעזרה והדרכה, שהתאפשרה בשל האווירה התומכת שנוצרה. למעשה, הקבוצה התנסתה בכל התהליכים והטכניקות שנלמדו בה. תחושת הערך העצמי של המורות בקבוצה התחזקה והדבר בא לידי ביטוי בשינוי תפיסת התפקיד שלהן, הן כלפי התלמידים בכיתה והן כלפי הוריהם. המורות התנסו במתן משוב לחברותיהן מבלי לפגוע בהן, כמו גם בחשיפת עצמן למשובים – דבר שהקל עליהן לעבוד על שינוי בכיוון זה גם בכיתה. הדגמתי בקבוצה כיצד עובדים על שינוי האווירה הקבוצתית, כיצד מנהלים דיאלוג שיש בו גם התייחסות לרגשות, מעבר לתכנים. הפנמת התייחסויות אלה הגבירה את יכולתן של המורות ליישם אותן בכיתות בהצלחה גדלה והולכת.

בסיום שנת ההשתלמות הראשונה הביעו מרבית המורות צורך בהמשך וביקשו שנת השתלמות נוספת. על פי המשובים שניתנו בסוף ההשתלמות, ניתן לומר שכל אחת ואחת מן המשתתפות למדה והפנימה דברים רבים: הן הרחיבו את תפיסתן לגבי משמעות תפקידן וראו בו תפקיד המקפל בתוכו, נוסף להוראה גם הנחיה קבוצתית וגם סמכות מורית מול התלמידים והוריהם. ואכן, במהלך המפגשים המורות דיווחו על שינויים משמעותיים באווירת הכיתה: ירידה ברמת הציניות, הביקורת והלגלגנות והתפתחות של אווירה קשובה וסובלנית כלפי השונות.

אתי דים



# 1. כיתת מחוננים - מה ייחודה?

סביר כי תעלה השאלה, במה שונה הנחיה בכיתת מחוננים מהנחיה בכל כיתה אחרת? מה שונה בכיתה זו, שמעורר את הצורך במתן כלים נוספים למורות?

מעטים הם בתי הספר שנבחרו לשמש אכסניה לכיתות לתלמידים מחוננים. כיתות אלה מנקזות לתוכן את כל תלמידי העיר או המחוז, תלמידים שעברו מבחנים מיוחדים לאיתור מחוננות, והראו נכונות ללמוד במסגרת ייחודית זו.

ייחודיות זו תורמת כמובן ליוקרת בית הספר ומעלה את רמת ההישגים והמצוינות שלו. המורות הנבחרות ללמד בכיתות למחוננים הן בדרך כלל מן הטובות והמוכשרות שבבית הספר, וההוראה בכיתות אלה נחשבת לתפקיד מאתגר ויוקרתי.

מורה המגיעה לראשונה ללמד בכיתת מחוננים נרגשת בדרך כלל מן האתגר ללמד ילדים אינטליגנטיים במיוחד, סקרנים, בעלי רצון ומוטיבציה להעמיק ולדעת, בעלי תפיסה מהירה ויכולות גבוהות. התפקיד מעורר עניין רב בקרב המורות, ורובן מדווחות על סיפוק והנאה מרמת הסקרנות, המוטיבציה, העומק וזריזות המחשבה. אלה תלמידים שמבקשים לא פעם לכתוב עבודות וששים להשקיע ולהעמיק בנושאים המעניינים אותם, חוויה שהיא ללא ספק בלתי שגרתית למורה בכיתה רגילה. אלו כיתות קטנות יותר, דבר המהווה אף הוא כוח משיכה למורה. כך היא יכולה להעמיק את היכרותה עם כל תלמיד ולקדם אותו באופן המותאם יותר לאישיותו - ללא ספק משאלה של כל מורה בכיתה רגילה.

לצד העניין, האתגר והיוקרה שבהוראת מחוננים, ישנם גם לא מעט קשיים, הדורשים מן המורה מיומנויות וכלים נוספים על מנת להתמודד עמם בהצלחה. מורה הנכנסת לכיתת מחוננים צריכה לעמוד במערכת של ציפיות מורכבות וגבוהות, המופנות כלפיה הן מצד המערכת הבית ספרית (הנהלה וקולגות), הן מצד הורי התלמידים והן מצד התלמידים עצמם. כדי למצות את יכולת ההוראה והחינוך שלה ולענות על מכלול הצרכים של תלמידיה - צרכים לימודיים, רגשיים, חינוכיים וחברתיים - עליה להתמודד עם מערכת מורכבת זו, נוסף על המורכבות ה"רגילה" הכרוכה בהוראה.

מטבע הדברים, בית ספר שנבחר לתת שירות לתלמידים נבחרים יעביר למורה את הציפייה לטיפול המצוינות שעליה להנחיל בכיתתה. מסר זה יכול להוביל אותה לזהירות יתר, בעיקר סביב טיפול



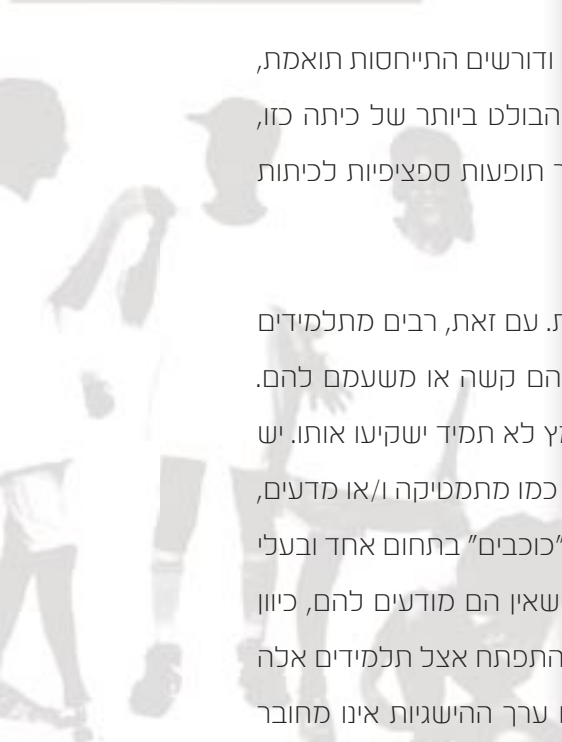


בבעיות משמעת או, במילים אחרות – במקרים מסוימים המורה עלולה למצוא את עצמה מתקשה לבצע את תפקידה החינוכי, המתגמד מול המסר של טיפוח המצוינות. בחלקו נובע הדבר מכוחם של הורי התלמידים. אלה לרוב אנשים אינטליגנטיים בעלי עמדה בחברה, המודעים ליכולות הגבוהות של ילדיהם ומצפים מן המערכת לעשות הכול כדי לאפשר לילדם לממש את הפוטנציאל שלו. חלקם מעורבים בתכניות הלימוד ובאים לא פעם בתביעות שונות ובביקורת נוקבת כלפי בית הספר. לא אחת יתקשה בית הספר לעמוד מול לחצים וביקורות אלה, וינסה להיענות להם במידת האפשר, דבר שישפיע כמובן גם על המורה.



המורה עצמה, החשה בציפיות ההורים להישגיות ומצוינות ה"נושפות בעורפה", עלולה להיות "שבויה" לפעמים במעין ברית עם ההורים, שאינה בהכרח תואמת את צרכיו של הילד.

מערכת ציפיות נוספת שבה תימצא המורה לא אחת, בעיקר כמורה חדשה בכיתת מחוננים, מתגלמת בתחושה שהידע שלה עצמה עומד למבחן. מורה שנכנסת לכיתת מחוננים עלולה לייחס משקל יתר למחוננות, שכן היא מצפה לפגוש תלמיד מוכשר, שופע ידע וחכם במיוחד. אלה מעוררים מעין יראת כבוד ואולי גם חרדה מסוימת, שבולמת אצלה כל התייחסות ספונטנית ואותנטית. היא תרגיש עצמה במבחן מול תלמידיה, ותחשוש לחשוף טעות או אידיעה.



במישור האפיונים המיוחדים של התלמיד המחונן, הבאים לידי ביטוי בכיתה ודורשים התייחסות תואמת, נתייחס תחילה ליכולת הלימודית הגבוהה שכבר צוינה לעיל. זהו האפיון הבולט ביותר של כיתה כזו, וכפי שצוין, המושך והמאתגר ביותר את המורה. לצד אפיון זה, ישנן מספר תופעות ספציפיות לכיתות אלה, שאותן נתאר להלן.

התלמיד המחונן ירצה בדרך כלל להצליח, להוכיח יכולת, מצוינות ועליונות. עם זאת, רבים מתלמידים אלה אינם מגלים נכונות להשקיע ולהתאמץ במקצועות או בנושאים שבהם קשה או משעמם להם. חלקם רגיל להגיע להישגים ללא מאמץ, וכאמור, במקום שבו נדרש מאמץ לא תמיד ישקיעו אותו. יש לציין כי ישנם תלמידים מחוננים שכישרונם הבולט ממוקד בתחום ספציפי כמו מתמטיקה ו/או מדעים, ואחרים שכישרונם הבולט הוא בתחומי ההומניסטיקה. תלמידים אלה יהיו "כוכבים" בתחום אחד ובעלי יכולת רגילה בתחומים אחרים. חלקם מגיע לכיתות הגבוהות עם פערים שאין הם מודעים להם, כיוון שלא נדרשו לאתגר שהיה מעבר ליכולותיהם בתחומים מסוימים. לכן, לא התפתח אצל תלמידים אלה הערך של השקעה ומאמץ כגורמים המביאים להצלחה בלימודים. כאילו ערך ההישגיות אינו מחובר לערך של השקעה והתאמצות.



לתלמידים מחוננים יש נטייה חזקה להבעת ספקנות, תהייה, ביקורת וערעור על מוסכמות וכללים. נטייה זו באה לידי ביטוי בווכחות, כמעט סביב כל נושא. וכחות זו, שהיא מאתגרת ומגרה לחשיבה, עלולה ליצור בכיתה אווירה של אישקט, פטפטת, וקושי בקבלת גבולות וכללי משמעת; אלה מתחברים לתופעה אחרת, המופיעה במידה זו או אחרת במרבית כיתות המחוננים: באווירת הכיתה יש מידה כלשהי של התנשאות, זלזול, ביקורת ותחרותיות. כיתת המחוננים מורכבת מתלמידים שנבחרו מבין כולם לאור "תעודת הפוטנציאל הגבוה" שלהם. מסר זה מועבר להם מן הסביבה הביתית ומהמסגרות החינוכיות כמעט מיום היוולדם. חוויה זו, אשר מספקת ללא ספק תחושה טובה של יכולת והערכה, עלולה להיות גם מכבידה. לא מעט ילדים מחוננים הם הישגיים למדי, ומצפים מעצמם להגיע למושלמות; במקביל הם גם מלאי ביקורת עצמית וחשש כבד שמא ייחשפו חולשותיהם. תחושות אלה באות לעתים לידי ביטוי בהתנהגויות מתנשאות וביקורתיות כלפי הזולת - תלמידים כמורים. עם זאת, קשה להם לעמוד בפני ביקורת, הנחוות אצלם לא פעם כהתרסקות, עם תחושה בסיסית וכואבת של נחיתות. כדי להימנע מחשיפת מגבלותיהם וחולשותיהם, הנחוות כנחיתות, הילדים עלולים לשדר את ההפך - תחושת עליונות. חשוב להדגיש כי תחושת עליונות אינה עולה בקנה אחד עם תחושה טובה ויציבה של ערך עצמי. תחושת ערך עצמי טובה נבנית בין היתר על היכולת לקבל את חוסר המושלמות של עצמך, וקבלה זו אינה מביאה להתנהגויות מתנשאות ומזלזלות בזולת. ואכן, התנדדות בין תחושות עליונות ונחיתות מאפיינות חלק מן הילדים המחוננים, ויצרות אווירה תחרותית המלווה לעתים במאבקי כוח בין הילדים על היותם "הכי". באווירה כזו נוצרת בכיתה, לא אחת, קבוצה דומיננטית המשתתפת באופן פעיל ומנסה להתבלט, לצד קבוצה של ילדים פסיביים ושותקים מחמת החשש להיחשף לביקורת או להערות ציניות ולגלגויות. יש גם לזכור כי ברוב כיתות המחוננים הבנות הן מיעוט (כ־30%), ולכן ההשפעה הממתנת של כיתה המאוזנת מבחינה מגדרית, לא תמיד באה לידי ביטוי בכיתות אלה.

תכונה אחרת הראויה לציון אצל הילד המחונן היא הפער בין האינטליגנציה הקוגניטיבית שלו לבין זו הרגשית. במצבים של חוסר איזון אנו נוטים לחזק את החלקים החזקים שבנו על חשבון החלקים החלשים. הדבר דומה לתופעת "העין העצלה": אנשים הנולדים עם חוסר איזון בתפקוד של שתי העיניים (האחת חלשה והשנייה מיטיבה לראות), נוטים באופן טבעי ומפאת המאמץ להתבסס על העין החזקה, ופחות ופחות להשתמש בזו החלשה. כך יורד בהדרגה התפקוד שלה והיא הופכת ל"עצלה". בקרב המחוננים, נוצר פער בין ההתפתחות הקוגניטיבית המואצת לבין ההתפתחות הרגשית, המתקדמת בקצב רגיל או אף למטה מזה. כיוון שכך, תהיה לילד נטייה טבעית להסתמך על יכולותיו הקוגניטיביות על חשבון השקעת מאמץ בפיתוח יכולתו הרגשית. וכך, בהדרגה, גדל הפער בין היכולות, כשהאינטליגנציה הרגשית הופכת ל"עצלה" - היא לא מספיק מופעלת ולכן בלתי מנוצלת.



לא פעם הילד המחונן מתקשה יותר "להסתדר" במצבי חיים שונים. אחת המורות הביאה לדוגמה טיול שבו השתתפו כל כיתות השכבה. ילדים מכיתה רגילה "פלשו" בכוונה תחילה למקומות הישיבה של הילדים המחוננים באוטובוס, ואלה האחרונים ויתרו על המקומות שלהם ללא כל מחאה, מאבק, או ניסיון לעמוד על שלהם. אותה מורה פירשה את ההתנהגות הזו כביטוי לחולשתם של תלמידיה. בדיון בכיתה, שנועד לעורר את המודעות שלהם לאירוע, העדיפו התלמידים למקד את הדיון בדילמה שבין בחירה לבין אין בררה. כלומר, הם טיפלו בנושא באופן קוגניטיבי ללא התחברות רגשית וללא מודעות עצמית, שהנה רכיב חשוב באינטליגנציה הרגשית. מורות לספרות העידו כי לתלמיד מחונן יש יכולת לנתח יצירה ספרותית בצורה מעולה, אך כשימצא את עצמו בסיטואציה דומה "בחיים", לא תמיד יהיה לו מושג מה לעשות.



מול ייחודיות זו ניצבת המורה בכיתה המחוננים, המוצאת עצמה לא פעם בדילמות לא פשוטות. ההשתלמות נועדה לדון בדילמות אלו, ולפתח כלים נוספים שיעמדו לרשות המורה בכיתה מחוננים.





## 2. שינוי באווירת הכיתה

אווירה של ביטחון ושייכות היא תנאי הכרחי למימוש מיטבי של יכולת הלמידה מחד גיסא, ולהתפתחות רגשית וחברתית מאידך גיסא. לכן הוקדש חלק ניכר מן ההשתלמות לנושא שינוי האווירה בכיתה.

כיתת מחוננים מתלכדת סביב ערך המצוינות, וכשזה הופך לנושא הכיתתי המשותף, חשוב מאוד להנחיל לצדו ערכים אנושיים. ערך המצוינות מביא לאווירה של סקרנות, העמקה ורצינות, אך עלול גם לגרור לאווירה של תחרותיות. באווירה של תחרותיות יש אמנם לעתים מן החיוב בשל היותה גורם מעורר ומוטיבציוני, אך לא פעם גם מן השלילה, כאשר היא גורמת להתנהגות צינית, אנוכית וביקורתית. אלה עומדים בניגוד לאווירה של פרגון, מתן כבוד וקבלת האחר. לכן, יש לשאוף להפיכת אווירת ההתנשאות והתחרותיות לאווירה בטוחה, שתזמין התבטאות משוחררת ואותנטית, אווירה שבה כל תלמיד יוכל לבוא לידי ביטוי מבלי להיות מאוים וללא חשש מביקורת.

המורה בכיתה היא בעלת סמכות מורית הדומה לא במעט לסמכות הורית – סמכות שיש עמה כוח ויכולת השפעה. כיצד פועלת הסמכות ההורית? לילד יש צורך להיות מקובל, מוערך ואהוב על הוריו, ולשם כך ילמד מהן ההתנהגויות המקובלות עליהם, המשמחות אותם והמוערכות על ידם. הוא יפנים התנהגויות אלה בדרך של חיקוי ובאמצעות משובים, ישירים וסמויים, שהוא מקבל מהם. באותה דרך יתאימו עצמם תלמידים בכיתה לציפיות המורה מהם – הם יפנימו את ההתנהגויות הרצויות והמוערכות על ידה באמצעות הדגמה ומשובים.

בכיתה, כמו בכל קבוצה, מתרחשים תהליכים באופן קבוע ובלתי פוסק. התהליכים מקפלים בתוכם מסרים, ערכים וכללי התנהגות. כאשר מתרחשים תהליכים לא רצויים בכיתה, עומדים בפני המורה שלושה אופני תגובה:

- היא יכולה להתעלם מהאינטראקציה שהתרחשה זה עתה ולהמשיך במהלך השיעור כאילו לא אירע דבר.
- היא יכולה לעצור את מהלך השיעור ו"להטיף מוסר" לגבי התהליך שהתרחש זה עתה.
- היא יכולה לעצור את מהלך השיעור, להתעכב על האינטראקציה שהתרחשה באופן רגשי-ענייני בצורה שתשפיע על שינוי האווירה.



להלן נביא דוגמה שדרכה נבחן את ההשפעה של סוגי התגובה הללו על אקלים הכיתה: תלמיד נותן תשובה, ובטרם סיים מתפרץ תלמיד אחר לדבריו: "איזה מטומטם, איזה שטויות" ומציע תשובה מתחכמת במקומה.

### תגובה ראשונה: **התעלמות**

כאשר המורה מתעלמת ממה שקרה, ומתייחסת לתשובתו "החכמה" של השני, היא מעבירה מסר לתלמידים כאילו היא מקבלת ומסכימה עם הפסילה של דברי הראשון; בכך היא מעצימה את המסר כי הערך העליון בכיתתנו הוא להיות חכם ומבריק. בשם ערך זה מותר לזלזל ולפגוע.

### תגובה שנייה: **הטפה**

חלק גדול מהתערבויותיה של המורה מתרחשות כאשר היא מתעכבת על אירוע בלתי רצוי בכיתה בצורה של הטפות מוסר, שבהן היא מסבירה לתלמידים מה הפסול בהתנהגותם ואיך צריך לנהוג. התערבות זו אינה יעילה כי אין עמה כל חידוש, וכיוון שכך, אין המילים נוגעות בהם – אלה הם נאומים מוכרים המזמנים לתלמידים "פסק זמן" שבו אפשר להתנתק.

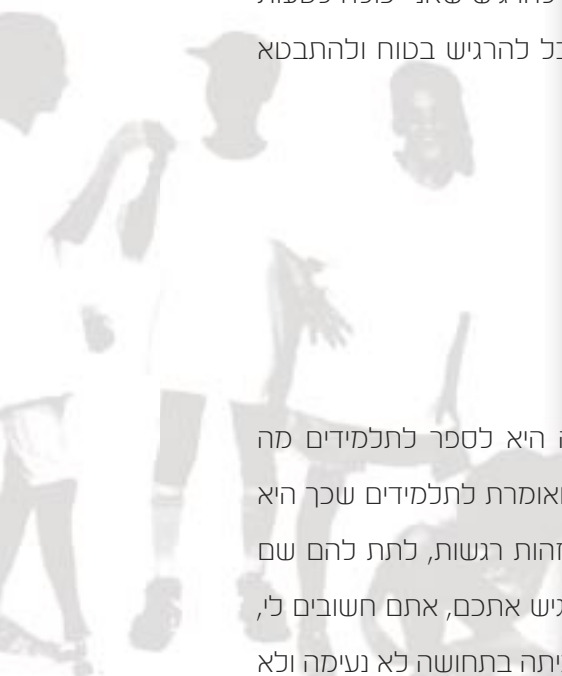
### תגובה שלישית: **התעכבות עניינית-רגשית**

כאן עוצרת המורה את השיעור ומתעכבת על התהליך שזה עתה קרה: "מישהו כאן אמר מה שהוא חשוב. אם נפסיק כל מי שמדבר לא יהיה לנו נעים פה. גם אני הייתי רוצה להרגיש שאני יכולה לטעות בלי לקבל ביקורת. לכן אני מציעה שנקשיב בסבלנות, כדי שכל אחד יוכל להרגיש בטוח ולהתבטא בחופשיות". תגובה זו מדגישה את ערך הכבוד, ההקשבה והקבלה.

להלן נדון בדרכים שונות **להתעכבות עניינית-רגשית**:

### א. **התעכבות של שיתוף רגשי**

דרך חשובה ומרכזית לשוחח על האינטראקציה המתרחשת בכיתה היא לספר לתלמידים מה אני, המורה, מרגישה כרגע. אם, לדוגמה, המורה חשה באווירת מתח ואומרת לתלמידים שכך היא מרגישה, היא משקפת להם את הרגשתה, ומלמדת (כמודל) כיצד לזהות רגשות, לתת להם שם ולדבר עליהם. בכך היא גם מעבירה מסר לתלמידים – אני פנויה להרגיש אתכם, אתם חשובים לי, אני רואה ומגיבה אליכם. כשם שבדוגמה דלעיל שיתפה המורה את הכיתה בתחושה לא נעימה ולא בטוחה של עצמה בכיתה, היא יכולה לשתף גם ברגשות חיוביים, ובכך לתת חיזוק חיובי להתנהגויות רצויות. למשל: אם תלמיד הקשיב והגיב לדברי חברו, המורה יכולה לעצור לרגע ולומר: "זה מחמם



את לבי לשמוע את תגובתך, כי ממש הקשבת לו. נסו להרגיש לרגע כמה זה נעים כשמקשיבים לנו, הייתי מאוד רוצה שזה יקרה יותר בכיתה שלנו...".

## ב. שינוי תפקידים

בכיתה, כמו במשפחה ובכל קבוצה חברתית, נוצרים תפקידים חברתיים-התנהגותיים. תפקידים בולטים בכיתה יהיו: החכמולוג, הידען, השתקן, המצחיקן, הדברן-המשתלט, הקרבן, המרצה / החנפן, האגרסיבי.

חשוב לציין כי תפקיד חברתי הוא תוצר של שיתוף פעולה בין בעל התפקיד לבין חברי הקבוצה. חלק מהשינוי באווירת הקבוצה הוא שינוי בתפקידים, בכיוון של התגמשות והרחבת הרפרטואר, שכן ההתקבעות בתפקיד רק כובלת ומצמצמת: אם אני הציניקן של הכיתה, אני לא יכול להרשות לעצמי לגלות אמפתיה אמיתית ובוודאי לא פגיעות; או אם אני השתקנית של הכיתה, איך אוכל לפתע לומר משהו, גם אם יש לי ובא לי?!

החופש בבחירת תגובות והתנהגויות הוא התורם לשינוי האווירה. מובן כי בשלבים של היווצרות קבוצה, כמו בכיתות הנמוכות, תפקידה של המורה הוא בעל חשיבות מרכזית בהגמשת התפקידים, טרם התקבעותם. עם זאת חשוב לציין, כי בכל שלב שבו מצויה הקבוצה ניתן וחשוב להתערב בכיוון זה.

בכיתות רבות מצויים תלמידים "דברנים": התלמיד הדברן נואם, משתלט, אינו מקשיב ומדגיש כי חוסמים אותו ולא נותנים לו מספיק את רשות הדיבור, וזאת למרות שבחלק גדול מן השיעור קולו הוא זה שנגשמע. מרכזיות זו דרושה לו מתוך חלל פנימי גדול כאשר תחושתו הבסיסית היא – אם אני נשמע, אני קיים. מורה המבינה את המניע להתנהגות זו תיתן לתלמיד מסר שהיא רואה אותו גם כשאין מדבר – באמצעות חיור, נגיעה, מבט. היא גם תוכל לנצל התנהגויות כאלה כדי להנחיל נורמה לכיתה כולה: "ראו, בהזדמנות זו אני רוצה להגיד לכולם {ולא ישירות לדברן} שאני מאוד אוהבת לשמוע אתכם, אבל אני מנצחת על תזמורת, וחשוב לי שישמעו את כל הכלים. יש כאן ילדים שקשה להם יותר לדבר אם כי יש להם דברים חשובים להגיד. אני רוצה לתת הזדמנות לכולם". משפטים כגון אלה מחלחלים בהדרגה והופכים לנורמה כיתתית של הקשבה ומתן כבוד לאחר. בהתערבויות כאלה אין להתייחס לאינטראקציה הספציפית אלא לדבר באופן כללי על הרגשה, תופעה, צרכים. משמע, לא להתעכב על התוכן אלא להתייחס לתהליך.

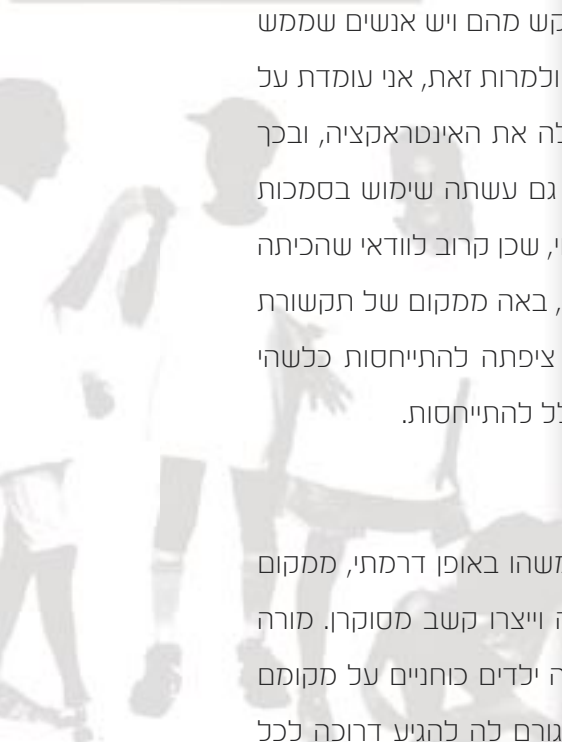
בחלק מן הכיתות בולטת קבוצת אליטה כוחנית מול קבוצה די גדולה של ילדים שקטים, פסיביים ונחבאים אל הכלים מחשש שמא "ירדו" עליהם בציניות ולגלוג. כאן תנסה המורה לשנות את התפקידים על ידי שינוי באיזון: להרגיע כוחניות ולעורר את האחרים. להרגיע כוחניות על ידי בניית



גבולות שלא יאפשרו לקבוצה זו לתפוס כל כך הרבה מקום ושלא תינתן לה לגיטימציה. לחזק הקשבה על ידי הקשבה ולא על ידי הטפה להקשבה. לעצור מספר פעמים במהלך שיעור וליצור הקשבה לאלה שאינם נשמעים. לדוגמה: תלמידה שבדרך כלל שותקת, זורקת לפתע הערה. התגובה הטבעית של התלמידים היא בדרך כלל התעלמות או תשובה מבטלת. וכאן יתבטא תפקידה של המורה כשתאמר: "אתם כבר עונים לה ואני עוד לא הבנתי מה היא אמרה... עכשיו תסבירי בלי לחץ, כדי שנוכל להבין מה את אומרת".



יעיל גם השימוש בהכללות: "גם אנחנו המבוגרים עושים את זה כל הזמן - עונים, ולא באמת מקשיבים". רצוי שהמורה לא תחזור בעצמה על דברי התלמיד השקט - אלא, כדי שיישמעו דבריו, היא תפנה לאותו תלמיד ותאמר לו: "רגע, בלב הסערה לא כולם שמעו אותך! עכשיו, כולנו נשמע אותך". כך תיתן לו הזדמנות להישמע.



מורה בכיתה ז' מתארת התערבות לשינוי בתפקידים של "הכוחני" ו"הקרבן": בכיתה מספר ילדים כוחניים ובראשם עומר, וילד שהתנהגותו קרבנית - רועי. עומר שבר כיסא, ולמרות פניותיה החוזרות של המורה לא הביא אותו לתיקון. בתחילת השיעור פנתה אליו המורה והזכירה לו מה עליו לעשות. עומר פנה לרועי והטיל עליו את המשימה, וכשהלה עמד לבצעה, עצרה המורה את המהלך ופנתה לעומר: "אתה יודע, עומר, יש אנשים שמאוד נעים לבקש מהם ויש אנשים שממש לא. ממך לא נעים לי לבקש כי המון פעמים אתה מתעלם ולא נענה. ולמרות זאת, אני עומדת על כך שתעשה את זה עכשיו". אם נעיין בדוגמה זו נראה שהמורה ניצלה את האינטראקציה, ובכך שביטאה את הרגשות שהתעוררו בה הזמינה בעצם שיח רגשי. היא גם עשתה שימוש בסמכות המורית שלה לקביעת גבולות. היא הגיבה לסיטואציה ממקום לא צפוי, שכן קרוב לוודאי שהכיתה ציפתה להטפה סביב הניצול הכוחני של הקרבן. המורה, לעומת זאת, באה ממקום של תקשורת אישית בינה לבין עומר. יתרה מזו, סביר להניח כי הכיתה כלל לא ציפתה להתייחסות כלשהי לאירוע, שכן אירועים כגון אלה קורים כל הזמן, ומרביתם לא זוכים כלל להתייחסות.

## ג. דרמתיזציה

דרמתיזציה מטרתה לעורר עניין, קשב וסקרנות. כשהמורה מביאה משהו באופן דרמטי, ממקום לא צפוי וברגע לא צפוי, גדלים הסיכויים שדבריה ירתקו את הכיתה וייצרו קשב מסוקרן. מורה בכיתה ז' מתארת אווירה ילדותית למדי בכיתה, בה מתחרים שישה ילדים כוחניים על מקומם המרכזי בכיתה - על ידי דברנות, תגובתיות וחוסר גבולות. מצב זה גורם לה להגיע דרוכה לכל שיעור ולהרגיש תשושה ו"קרבית".



בדיון שהתנהל בקבוצת ההשתלמות הוצע לקיים שיחה על כך בכיתה, עם פתיח דרמתי ורגשי: "קלטתי משהו, הבנתי עכשיו משהו...! אני חייבת לשתף אתכם בזה... אתם יודעים מה קלטתי? שאני נכנסת לכאן 'קרבית'! כל שיעור אני נכנסת בהרגשה של מה מחכה לי עכשיו {חשוב להביא דוגמאות}. וחשבתי לעצמי - לא מתאים לי. לא טוב לי להיכנס כך לכיתה, והחלטתי שאנחנו עוצרים ומנסים להבין. אני רוצה להבין מה אתם מרגישים כאן? אני פונה עכשיו לכל אחד ואחד מכם ואני רוצה לשמוע כל אחד מכם - איך אתם מרגישים בכיתה? איך אתם מרגישים אתי?".

#### ד. התעכבות על הלך רוח יוצא דופן בכיתה

כל מורה נתקלת במצבים שבהם אווירת הכיתה שונה מן הרגיל: סוערת במיוחד, מתוחה במיוחד, מבודחת יותר מן הרגיל וכיו"ב. אפשר כמובן להתעלם מהלכי רוח אלה, ולהמשיך ללמד כאילו כלום לא קרה. המסר שהכיתה תקלוט יהיה אז - אני לא באמת רואה אתכם ואתם גם לא באמת מעניינים אותי. לעומת זאת, המורה עוצרת את השיעור ומתייחסת לאווירה - היא מדגימה קשב ועניין אמתי בתלמידים. נוסף לכך, אפשר תמיד לנצל גם את התוכן הספציפי העומד מאחורי הלך הרוח המסוים, ולפתח אותו. לדוגמה: אחד האפיונים הבולטים בקרב ילדים מחוננים הוא הקושי להפסיד. לתלמידים אלה קשה מאוד להפסיד ולעולם הם ימצאו אשמים או סיבות שאינן תלויות בהם כדי להסביר את ההפסד. אחת המורות סיפרה על אווירה בכיתה שנסערת בכיתה שחזרה מטורניר כדורגל שבו הפסידה. האווירה בכיתה הייתה טעונה ונסערת על כך שההפסד לא היה מוצדק. זוהי הזדמנות להפסיק את מהלך השיעור הרגיל ולנצל את האירוע לדיון בנושא ההפסד. אפשר, למשל, לבקש מכל תלמיד לחשוב על מספר מצבים שבהם חווה לאחרונה הפסד. בכך עובר המסר כי הפסדים הם עובדת חיים שהיא נחלת כולנו. על כך ניתן להוסיף משימה שנייה - לחזור להפסדים שהעלו התלמידים בדמיונם ולחשוב האם אחד מהם היה הוגן...

הקושי בהעלאת דוגמאות יוכיח לתלמידים עד כמה קשה להם להפסיד; תלמיד שיביא דוגמה יקבל, כמובן, הרבה הערכה וחיזוקים מהמורה. שיחה כגון זו, על חוויה של הפסדים הוגנים, תעזור לתלמידים לחוות את הקושי ולהתמודד אתו.

#### ה. התעכבות על תהליך קבוצתי בעבודה בצוותים

עבודת צוות מתוכננת צריכה להתעכב על התהליך הקבוצתי ולא רק על התוצר הסופי. עליה לשים דגש על נורמות של עזרה, שיתוף פעולה, נתינה ואחריות. המורה תחלק את הכיתה לצוותי עבודה, כאשר היא מטילה על כל קבוצה לתעד את תהליך העבודה ולתת עליו משוב. המשוב יכלול גם "איך הרגשתי עם הצוות שלי", "מה תרמתי ובמה נתרמתי", "מה הייתי רוצה לשנות אצלי לגבי עבודות בעתיד". המורה תוכל להשתמש במשובים אלה בהזדמנויות שונות, לשתף





את הכיתה בהתרשמויותיה, לקיים דיון בנושא: מה נדרש לעבודה בצוות. אחת המורות הנהיגה ציונים נפרדים על המשוב ועל תוכני העבודה. מורה אחרת הנהיגה בכיתה בנוסח של עשרים נקודות(!) בציון על עבודת צוותים שחשפו את מקורות המידע שלהם והעמידו אותם לרשות חבריהם. מורה נוספת הנהיגה חוזה כתוב בין חברי צוות הכולל ציפיות, חלוקת עבודה ומפגשים; המורה חתמה על החוזה. כך הרגישו התלמידים מחויבים הן כלפי עצמם והן כלפי המורה. חשוב לציין כי בעבודת צוות טובה נוצרת קרבה - וקרבה מרגיעה תחרותיות.

לסיכום, האווירה המיטבית שיש לשאוף אליה בכיתה היא אווירה של שייכות, אווירה שתקנה לכל תלמיד את התחושה שרואים אותו, שמפרגנים לו, שהוא גורם משמעותי בכיתה, שמרגישים בחסרונו וכי מקומו ברור ונחשב.



בפרק זה, תיארנו דרכים שונות כיצד ניתן להתעכב על תהליך קבוצתי, כשהמטרה היא להשפיע על שינוי האקלים הכיתתי. המשותף לדרכים אלה הוא עצירת מהלך השיעור ברגע ההתרחשות, והתייחסות אליה בכאן ועכשיו. בפרק הבא, נדון באסטרטגיה נוספת שעיקרה - התערבות יזומה ומתוכננת מראש.





# 3. פיתוח כישורים לשיח רגשי בשיעורי חברה

לאורך ההשתלמות הודגשה החשיבות של פיתוח השיח הרגשי. מה פירושו של שיח רגשי? שהרי רובנו מתורגלים בהבעת עמדה קוגניטיבית על אירוע או אינטראקציה. בשיח רגשי, נוסף על עמדתנו הקוגניטיבית נביע גם את מה שאנחנו מרגישים לגבי אותה סיטואציה. לצד מה שאני יודע, חושב ומסיק, אני גם מאתר, מזהה ומביע את מה ואיך אני מרגיש. כישורים אלה הנם הבסיס לפיתוח אינטליגנציה רגשית.

במהלך ההשתלמות נדונו בהרחבה שתי אסטרטגיות שבהן ניתן להשתמש לשם הקניית כישורים של דיאלוג רגשי: האחת – כאמור, לנצל הזדמנויות שונות במהלך השיעור השוטף; השנייה – להקדיש דיון או פעילות יזומים ומתוכננים לנושא פיתוח השיח הרגשי. האסטרטגיה השנייה מציעה לנצל את שיעורי החברה ליצירת דיון או פעילות שיזמנו שיח רגשי.

חלק ניכר מן המורות מתארות את שיעורי החברה כשיעורים שאינם ממוצים, לעתים אף מבוזבזים, ולא פעם הם מוקדשים להדבקת פערים לימודיים שנוצרו בשיעורים העיוניים. גם אם השיעור מוקדש לפעילות או לדיון סביב נושא רגשי-חברתי, קורה לעתים קרובות שהשיח אינו "ממריא", כיוון שגם הילדים וגם המורה אינם מרגישים התחברות ומעורבות אמיתית. יש מורות המעבירות נושאים כנ"ל על-פי תדריך מובנה וממצה שהוכן בקפידה ותשומת לב, ועדיין מרגישות שהמעורבות הרגשית מוגבלת, והמטרה לא באמת הושגה.

ואכן, המגמה היא לשים דגש רב יותר על יצירת אווירה רגשית בכיתה; ניהול שיח על וסביב רגשות, המעלה דילמות שחשוב להתייחס אליהן. יש לזכור, מרבית השיעורים בכיתה מתנהלים במצבים צפויים ומובנים יחסית, הסובבים סביב הוראת חומר מתוכנן, חומר שאותו המורה למדה ובו היא מיומנת, מקצועית ומיטיבה לשלוט. בניהול דיאלוג המערב רגשות יש מן הבלתי צפוי, ולכן הוא גם אינו ניתן לתכנון מראש.

מצבים כאלה, מעלים אצל המורה דילמות כגון:

- איך אוכל לדעת שאני לא פולשנית מדי ואיני עוברת את הגבול כשאני מתעכבת על הרגשה שילד מביע? האם זה בכלל מותר לי כמורה?
- גם אם הילד משתף פעולה, איך אדע עד היכן אפשר להרחיק והיכן יש לעצור?
- איך אוכל להיות בטוחה שאיני עושה נזק לילד? אולי עדיף היה עבורו אלמלא שיתף אותנו? אולי התלמידים יעשו שימוש לרעה במה ששמעו?
- מה אני עושה עם הדברים שהתלמידים העלו? איך אני ממשיכה מכאן? איך ועד כמה אני שואלת שאלות? ואיך אני מכוונת ומתערבת בפעילות, כך שאכן יושגו התוצאות המיטביות?

אין ספק שלמורה יש מנדט ולגיטימציה לחוש ולהתייחס לפן הרגשי של תלמידיה. עם זאת, חשוב להבהיר כי אין הכוונה לדינמיקה קבוצתית או לתהליכי חשיפה של רגשות עמוקים ומורכבים. מדובר ביכולת לזהות רגש שעולה (כעס, עלבון, קנאה, תחרות, הערצה וכיו"ב), להכיר בו ולהתייחס אליו. אלה מעבירים לתלמיד את המסר כי לרגשות שלנו יש השפעה רבה על התנהגותנו ותגובותינו. היכולת שלנו להכיר בהם עשויה להביא לשינוי תהליכים והתנהגויות בלתי רצויים.

להלן דוגמאות לכלים ואמצעים יעילים שבהם ניתן להשתמש בשיעורי חברה:

בשיעור החברה הראשון של שנת הלימודים התחלקה הכיתה לקבוצות, וכל קבוצה נתבקשה לאפיין את הכיתה באמצעי אמנותי כלשהו: קריקטורה, ציור, חמשיך, דרמה וכיו"ב. על-פי תהליך העבודה ועל-פי התוצרים ניתן לאפיין כיתה זו כהישגית, תחרותית ולחוצה. אפיונים אלו היו החומרים שאליהם התייחסה המורה בשיעורי החינוך לאורך השנה.

במחצית שנת הלימודים בערך, מומלץ לערוך שיעורי חברה ובהם משוב ושיח על האווירה בכיתה. מדובר בתהליך המשתרע על פני שניים-שלושה שיעורים.

כל תלמיד יתבקש לחשוב ולכתוב על דף:

א. איך אני מרגיש בכיתה?

ב. האם הייתי רוצה בשינוי כלשהו? – ואם כן, מה אני רוצה ומוכן לעשות למענו?

אחרי שכולם יסיימו את הכתיבה, תחלק המורה את הכיתה לשלוש, תוך הקפדה שבכל שלשה תהיה גם בת. כל משתתף בקבוצה כזו ישתף את חבריו.

בשלב הבא תתכנס הכיתה למליאה, והילדים ישתפו את חבריהם לכיתה. כך תתקבל למעשה תמונה של אוירת הכיתה. בשלב זה המורה יכולה לכתוב על הלוח רשימה של כל הדברים שהם מבקשים

לשנות. הכיתה תדון בשאלה – מהן הנורמות הדרושות בכיתה כדי שרשימת הבקשות והציפיות תיענה. את רשימת הנורמות אשר תיגזרנה מן הבקשות, אפשר לכתוב על פלקטים שיישארו תלויים בכיתה; כך אפשר יהיה לחזור ולהתייחס לנורמות אלו במהלך השנה.

למשל: תלמיד מדווח על כך שהוא חש מאוים בכיתה, כי לפעמים תוקפים אותו בציניות ו/או בביקורת נוקבת אם אמר משהו "לא מספיק מבריק". הוא היה רוצה שיקשיבו לו, שתניתן לו הרגשה שזה שלא מסוכן לטעות. הנורמה המתבקשת כאן היא, אם כן, הקשבה מתוך כבוד, על מנת ליצור מקום בטוח לכל תלמיד ותלמיד, מקום שבו יוכל להתבטא בחופשיות.

אפשרות נוספת להקניית מיומנויות לדיאלוג רגשי היא באמצעות סיפור, סרט או כל גירוי שיעורר דיון על רגשות אוניברסליים שגם התלמידים חווים. במהלך ההשתלמות נדון בהרחבה הסיפור של אתגר קרת – קצנשטיין. זהו סיפור קצר והומוריסטי, על קנאה והשוואה לאחר והשפעתן על הדימוי העצמי ועל ההתנהגות.

בכיתות שבהן הועבר הסיפור הייתה תגובת התלמידים צינית ומלגלגת. על מנת לעסוק בתחום הרגשי, היה צורך לשנות את אוירת הכיתה. כיצד ניתן לעשות זאת? אם הכיתה תישאל על קנאה והשוואה לאחר – תחושות שהתלמידים חשים בהווה, ייתכן שלא יתקבלו תשובות. לכן כדאי לגשת לנושא מזוויות אחרות, רחוקות יותר, פחות מאיימות, למשל: "כשהייתם קטנים, האם קינאתם במישהו או במשהו? האם חשתם שמשווים אתכם לאחרים? האם הבחנתם בתופעה דומה אצל אנשים אחרים? האם התופעה מוכרת לכם מעצמכם?".

המורה תחכה לתלמיד או שניים שידברו ותעזור להם. היא תודה לראשון שידבר, תוקיר את אומץ לבו ופתיחותו ואת שיתוף הפעולה שלו. בכך תיתן לגיטימציה ועידוד לדבר. היא תוכל להמשיך ולדבר על "תופעת קצנשטיין", שבה האדם משווה את עצמו לאנשים אחרים ומקבל תחושה של אי־שביעות רצון ונחיתות. מה קורה כאשר תחושת שביעות הרצון העצמית תלויה לחלוטין בגורמים חיצוניים – האם זו תופעה מגבילה? חוסמת? מפתחת? מארגנת? מדיון כזה אפשר לצאת לפעילויות שונות כדי להתקרב בהדרגה לחוויות אישיות יותר. למשל, ניתן לחלק את הכיתה לקבוצות או לזוגות, לתת לכל קבוצה או זוג סיפור מהחיים שמדבר על קנאה ולהוסיף שאלות כגון: איך אתם מבינים את האירוע? מה הרגישו הדמויות? האם אתם מזדהים אתן? האם אנחנו מהווים מושא לקנאה של אחרים? תלמידים מחוננים יכולים להיות קצנשטיין לאחיהם. הרבה פעמים אחים ואחיות מקנאים זה בזה. האם ההורים תורמים לקנאה בין האחים? ואם כן – איך? האם המורים תורמים לקנאה בין ילדי הכיתה? ואם כן – איך?

להלן דוגמה מפורטת, של אחת המורות להעברת שיעור בנושא קצנשטיין (אתגר קרת):

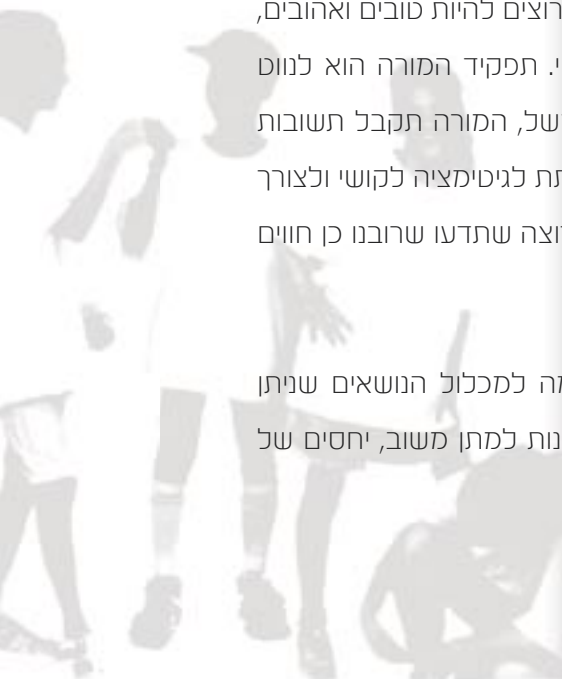
התלמידים קראו את הסיפור בכיתה, התפתח דיון על תחרותיות והשוואה לאחרים. התלמידים טענו



שזו לא אשמתו של הגיבור – כי כך גידלו אותו, כולם מצפים ממנו להיות כמו קצנשטיין, זה נכפה עליו. תגובות אלו משקפות כמובן תחושה רווחת בקרב התלמידים של לחיות תחת עול ציפיות כבד. בנקודה זו אפשר לפתח דיון רחב יותר בנושא: "יש לכם עוד כמה רעיונות על איך ציפיות משפיעות?" (שאלות כלליות ולא אישיות). התלמידים הכחישו לחלוטין תופעה של תחרותיות והשוואה לאחר בכל הנוגע להם אישית, למעט תלמידה אחת, שאינה זוכה להערכה ולאהדה בכיתה, שדיברה על עצמה באופן אישי וציינה שיש לה קצנשטיין בכיתה (ציינה מי היא). הגילוי היה אישי, מפתיע, והביך את כולם, כולל את המורה. נוצרה אווירה של זלזול, שיפוט, ביקורת וכמעט דה־לגיטימציה.



זוהי דוגמה לתהליכים קבוצתיים שניתן לנצלם להנחלת נורמה אחרת בכיתה. דרך הזלזול והביקורת הועברה נורמה שמסוכן להיחשף בכיתה. עדיף שתהיה קונפורמי ולא תדבר על עצמך באותנטיות. מובן כי ללא התערבות מצד המורה, אין לצפות שהתלמידים יעזו לדבר בפתיחות על עצמם. זוהי דוגמה למה שקורה בחיי היום־יום בכיתות, כאשר המורה אינה מתפנה להתערב בתהליך אלא נשארת ברמת התוכן. תפקיד המורה באירוע כזה הוא להגן על הילדה ולהנחיל לכיתה נורמה שמי שמדבר אינו מסתכן! – כמו למשל: "אני מאוד מעריכה את מה שאמרת עכשיו, כי חלק גדול מאתנו מרגישים מדי פעם הרגשה דומה למה שאת מרגישה. אבל מה את חושבת, שנגיד את זה בכזאת קלות...? אני מאוד מעריכה את האומץ שלך".



בכך הודגם לכיתה מה המורה מעריכה, דבר שעשוי להשפיע על ילדים שרוצים להיות טובים ואהובים, לא כל שכן כאשר גם הם ילדים עם רגשות ועם צורך לתת להם ביטוי. תפקיד המורה הוא לנווט ולתת משוב כשעולה גילוי אישי, ולציין לחיוב את אלה שמעזים. אם, למשל, המורה תקבל תשובות של "מכחישנים" על שאלות רגשיות והתהליך לא יזרום – עליה לעצור, לתת לגיטימציה לקושי ולצורך באומץ, תוך מניעת ביקורת: "ראו, אתם אולי לא חוויתם את זה אבל אני רוצה שתדעו שרובנו כן חווים את זה". בכך היא תעשה נורמליזציה של החוויה.

תופעות הקנאה וההשוואה לאחר, שעולות מתוך הסיפור, הובאו כדוגמה למכלול הנושאים שניתן לעבוד עליהם בשיעורי חינוך: התנשאות, תוקפנות, ביטויי כעס, צורות שונות למתן משוב, יחסים של הדדיות, בקשת בקשות, קבלת החלטות, ועוד ועוד.



## 4. משוב על התנהגות לא רצויה

משוב הנו מרכיב חשוב בקשר בין בני אדם, שפירושו מתן תגובה מן הזווית שלי להתנהגות/אמירה שלך – מה אני חושב ו/או מרגיש כלפי ההתנהגות או האמירה. המשוב נועד לחזק ולעודד התנהגות רצויה ולשנות התנהגות בלתי רצויה, ובכך לאפשר שינוי וצמיחה של הפרט ושל הקשר כאחד. המשוב יכול לבוא לידי ביטוי באמצעות שיקוף, פירוש, שיתוף בהרגשה שלי, או כולם גם יחד. הוא יכול להינתן באופן מכוון וגלוי, והוא יכול לעבור באופן סמוי – באמצעות הבעה, שפת גוף וכדומה. אם, למשל, נפגעתי ממשפט שאמרת, אוכל **לשתף** אותך בהרגשה שלי – “נפגעתי ממה שאמרת”. אוכל **לשקף** את מה שאני מרגישה ושומעת ממך: “אני מרגישה שאתה כועס עכשיו”, ואוכל **לפרש** את מה שאני רואה: “אני מבינה שאתה כועס ומרגיש צורך להעליב אותי כי...”.

כאשר המשוב הוא שלילי, כלומר הוא מתייחס להתנהגות או אמירה בלתי רצויה במטרה לשנותה, קיימת סכנה שהוא יינתן ממקום שיפוטי-ביקורתי. משוב כזה לא ישיג את מטרתו, שכן ביקורת פוגעת בתחושת הערך שלנו כבני אדם; כשאנו חשים “מכווצים”, לא נוכל לשנות התנהגות. כך, למעשה, הביקורת לא רק שאינה ביקורת בונה אלא היא אף מקבעת התנהגות שאותה היינו רוצים לשנות.

משוב שלילי בונה עשוי לתרום לתחושת הערך של הזולת, על ידי העברת מסר של כבוד כלפיו ואמונה בפוטנציאל שלו לשינוי וגדילה. כך עובר המסר של “אני מצפה ממך לשינוי כי אני סומך עליך שאתה יכול גם אחרת”. מסר זה אינו מְגַמֵד גם אם אינו תמיד מלִטֵף, נעים וקל למקבל. במילים אחרות, ההבדל בין שתי צורות המשוב אינו רק ב“איך” אני אומר אלא בעיקר “מהיכן” אני אומר – ממקום שיפוטי ומְגַמֵד או ממקום סומך ומאמין בשינוי. מורה שתפנה לתלמיד המפריע בהערה כזו: “די, נמאס לי מהצורך שלך להתבלט כל הזמן”, מורה כזו באה ממקום כועס, ולכן גם שיפוטי וביקורתי. הערה כזו מג מדת, מעליבה ומשפילה, בחשפה את חולשתו של הילד לעיני כול. מורה שתיתן משוב ממקום לא כועס, במטרה להגביל את ההתנהגות, תוכל להכיר בצורך של התלמיד לשתף את הכיתה בידע שלו, ובזמנית לעצור אותו ולשים לו גבולות, שכן יש בכיתה עוד תלמידים שרוצים להתבטא.

מכאן, שתנאי בסיסי והכרחי למתן משוב שלילי בונה הוא קשר טוב בין המורה לתלמיד, קשר שיהיה בנוי על אמון, כבוד, תקשורת טובה וידיעה ברורה של התלמיד כי המורה היא בעצם בעדו. אולם גם אז, השאיפה לתת משוב שלילי בונה אינה תמיד אפשרית ובת ביצוע, שכן לא פעם תגיב המורה ממקום של כעס, עלבון וחוסר אונים. אלה רגשות לא נעימים ולא “נחמדים” אך הם טבעיים בתוך כל מערכת יחסים ובתוך כל קשר. משוב ממקום כועס עלול להישמע ביקורתי ולגרור מאבק כוח. כאן חשובה המודעות של



המורה בטרם תגיב למה שהיא מרגישה באמת. כאשר המורה מזהה את הכעס שלה, היא יכולה לנסות לעבד את תחושותיה, כך שתוכל לתת להן ביטוי מבלי לפגוע ולהעליב. מודעות לרגשות שלנו עוזרת לנו לשלוט בתגובה, לא באמצעות התאפקות או הסחה אלא באמצעות מגע ישיר עם עצמנו.

במקרים שבהם המורה אינה מצליחה להרגיע את כעסה, עדיף כי תדחה את מתן המשוב למועד אחר. תלמידים מביאים את המורה לא פעם לידי מצב של חוסר אונים וזאת מול הכיתה כולה. ועדיין, גם במצב כזה, חשוב ביותר לא להעליב, כי בעלבון יש מן ההשפלה - וממנה יש להימנע בכל מחיר.

בהשתלמות נדונו דרכים למתן משוב בונה בארבעה מצבים שונים: תלמיד-תלמיד, מורה-תלמיד, מורה-מורה, מורה-הורה. להלן דוגמאות לכל אחד מן המצבים הללו:

### תלמיד - תלמיד

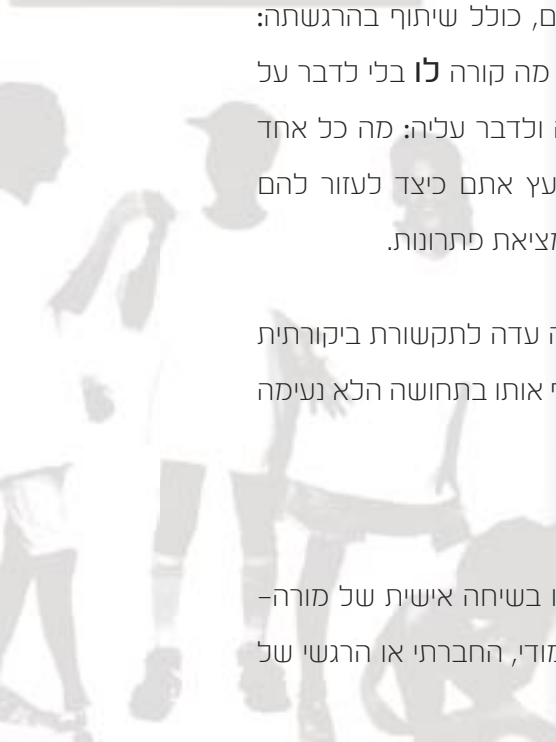
אחד מתפקידיה של המורה הוא ללמד את התלמידים לתת זה לזה משוב בונה. מורה בכיתה ג' מתארת אינטראקציה בין שני תלמידים בכיתה הבנויה על קנאה, תחרותיות, הצקות הדדיות ויחסים של משיכה/דחייה בוזמנית; מעין תחרות אחים, מלווה ברעב לתשומת לב ומניפולציות. המורה קיימה מספר שיחות עם שניהם, אך מאבקי הכוח לא פסקו. במסגרת ההשתלמות הוצע למורה לערוך שיחה נוספת עם השניים, שבה תשקף להם את ההיסטוריה של השיחות א תם, כולל שיתוף בהרגשתה: בלבול ואי-הבנה לגבי מה שקורה כאן. היא תבקש מכל אחד מהם לספר מה קורה לו בלי לדבר על חברו. יש להניח כי בשיח כזה תצוף התחרות, שאפשר יהיה לשקף אותה ולדבר עליה: מה כל אחד רוצה להוכיח? לאן עלולה התחרות להוביל אותם? המורה תוכל להתייעץ אתם כיצד לעזור להם בתחרות ביניהם, ובכך להפוך אותם לצוות עבודה המשתף פעולה לשם מציאת פתרונות.

הזדמנות נוספת ללמד את התלמידים לתת משוב בונה הוא כאשר המורה עדה לתקשורת ביקורתית בין התלמידים. היא תוכל להפסיק תלמיד הנותן משוב ביקורתי וציני ולשתף אותו בתחושה הלא נעימה ולא בטוחה שביקורת זו יוצרת, ולבקש ממנו לתת משוב אחר, כאן ועכשיו.

### מורה-תלמיד

לצד המשובים הניתנים במהלך השיעורים השוטפים, יהיו משובים שיינתנו בשיחה אישית של מורה-תלמיד, שיחה שאותה תיזום המורה סביב השינוי שהיא רואה במצבו הלימודי, החברתי או הרגשי של התלמיד.

מורה בכיתה ה' מספרת על תלמיד בכיתה, שניסה ליצור לעצמו עמדה חברתית בכיתה. הילד החל לכתוב חמשירים לחבריו על-יפי הזמנה, וגבה בעבורם תשלום. באמצעות חמשירים אלה הוא יצר



לעצמו מעמד פופולרי בקרב התלמידים. לרוע מזלו, המורה דרשה ממנו לוותר על הצד "העסקי" של הכתיבה, וכך הוא זנח לחלוטין את הכתיבה. בהדרגה, חל שינוי בהתנהגותו בכיתה. בניסיון לכבוש לעצמו מעמד בדרך אחרת, הוא החל להפריע בשיעורים על ידי תגובות "ליציניות" וקיצוניות יותר, והיה קשה לרסנו. יש לזכור כי מטרת שיחת המשוב עם תלמיד זה אינה רק להפסיק את התנהגותו המפריעה בכיתה, אלא גם לפתח ולעודד את היצירתיות שלו שתעזור לו לתפוס מקום מרכזי בין התלמידים.

"אתה יודע, יש לי הרגשה שאתה כועס עליי; אשמח אם תשתף אותי, כי היחסים בינינו חשובים לי". המטרה במשפט זה היא לעזור לו לבטא את הכעס שהוא חש בוודאי כלפיה. אם הוא לא יבטא אותו, אפשר לנסות לברר אתו באופן ישיר יותר: "האם יכול להיות שאתה כועס כי הפסקתי לך את ה'עסק' של כתיבת החמשירים?". המסר שמותר לו לכעוס עליה ואף לבטא זאת יוצר תחושה של קרבה ואמון, ועל בסיס זה אפשר להמשיך: "אני רוצה לדבר אתך על השירים שכתבת. אתמול, הצחקת את הכיתה ובסוף השיעור לא לקחת כסף... למה? כי לכולנו נעים לעשות טוב לאחרים. אתה בידרת אותנו, אנחנו צחקנו, וזה עשה לך טוב - קיבלת תמורה לנתינה שלך. אני, למשל {חשוב שהמורה תדבר גם על עצמה, כדגם}, יושבת אתך עכשיו בזמני הפרטי ואני רוצה לעשות את זה כי זה עושה לי טוב, ונותן לי הרגשה טובה. לדעתי, אם תפסיק לכתוב את השירים, כולם יפסידו: אתה, הילדים, אני. אתה הולך להפסיק לתת לנו ליהנות מטובך ומכישרונוך וכולנו נפסיד. יש לך המון מה לתת ויש לך קהל, אז תתאמן עלינו, כמו שאני התאמנתי על כיתה כשהייתי סמינריסטית. תן לעצמך ליהנות מן ההנאה שלנו...". מטרת העל היא, כזכור, לעזור לתלמיד זה למצוא את מקומו בכיתה באופן בונה, וייתכן שחוויה זו ת קנה לו שייכות ותעבה את תחושת הערך שלו.

דוגמה אחרת: מורה מבחינה שתלמיד יורד בלימודים, לא מגיש עבודות, ציוניו מידרדרים והוא נעדר מן הכיתה. התלמיד עובר שינוי. בשיחת משוב עמו, חשוב שהתלמיד יקלוט התעניינות ואכפתיות אמיתית, שהמורה באמת מתעניינת בו ואכפת לה ממנו, ואז גדל הסיכוי שהוא ישתף אותה בכנות. אם התלמיד יקלוט נימת ביקורת בשיחה - הוא יתקפל, ייסגר ויתקפד, ואולי אף ימהר להבטיח לה שינוי כאמצעי פיתוי "להוריד" אותה ממנו. "אני רוצה לדבר אתך כי שמתי לב למשהו שבוודאי גם אתה שמת לב - לירידה משמעותית בלמידה שלך. קשה לי להאמין שזה סתם כך בלי סיבה. דיברתי עם המורה להיסטוריה שסיפרה לי על שתי עבודות שלא הגשת. המורה למתמטיקה סיפרה לי שאתה לא ממש בעניינים בכיתה. אני רוצה להבין מה עובר עליך". בשלב זה נודעת חשיבות רבה ליכולתה של המורה לעבור לקשב מלא, רצוי עם מינימום מלל. אם עולה צורך לדוּבב את התלמיד, המורה תוכל לשאול שאלות המגלות התעניינות ורצון לדעת מתוך סקרנות אמיתית, ולא להישמע נואמת או מטיפה. אין לוותר בקלות על השאלות אם לא מתקבלות מיד תשובות; חשוב שהשאלות לא יתפרשו כתחקור. המסר שחשוב להעביר הוא שאני רואה אותך, אני דואגת לך, ואני מאוד רוצה לדעת מה קורה לך.





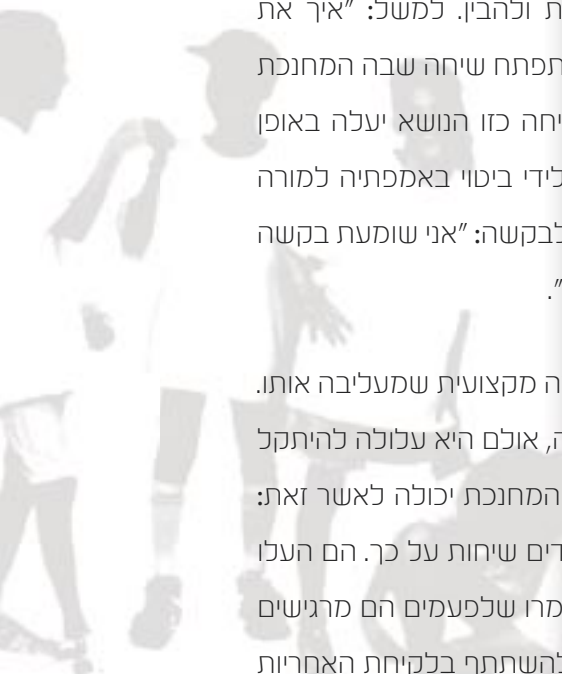
מיותר לציין את חשיבותו של המשוב החיובי שלעתים אף עולה על חשיבות המשוב השלילי. למרות שלכאורה קל ואף נעים לתת אותו, אנו נוטים פעמים רבות "לדלג" על המשוב החיובי, אם משום היותו מובן מאליו או מכל סיבה אחרת. משוב חיובי תורם רבות לבנייה ולעיבוי תחושת הערך של התלמיד (כמו גם של כל אדם באשר הוא) ולכן חשוב לא לחסוך בו.

## מורה-מורה

מתן משוב בין המורות הוא לעתים אינו דבר פשוט. קורה שהמורה מנסה לדחות אותו או לא לתת אותו כלל מחשש שמא תביך את חברתה, שמא תישמע בו ביקורת על עבודתה... למשל, תלמידים יתלוננו בפני המחנכת על המורה להיסטוריה ששיעוריה דלים, משעממים, חסרי מעוף ואינם תורמים ומחדשים. המחנכת ת פנה את התלמידים למורה להיסטוריה, ותמליץ שישוחחו אתה ישירות על כך. לפעמים התלמידים יחזרו למחנכת ויאמרו "שזה לא עזר", ואז יהיה עליה לשוחח בעצמה עם המורה להיסטוריה. כיצד, אם כן, תיתן לה משוב מן התלמידים כך שלא יהיה ביקורתי ושיפוטי ושיהיה בו סיכוי לחולל שינוי?



ראשית, חשוב המקום שממנו ניתן המשוב, כלומר אם המחנכת בטוחה שתלמידיה צודקים הרי שהעמדה הפנימית שלה היא מלכתחילה מוסתה, ואז היא גם לא תהיה באמת פנויה להקשיב ולשמע את המורה להיסטוריה. לעומת זאת, אם עמדתה הראשונית היא "שלכל מטבע יש שני צדדים", הרי שהיא תבוא ממקום שואל ומתעניין באמת, כשהיא רוצה באמת לדעת ולהבין. למשל: "איך את מרגישה בכיתה שלי? הייתי רוצה שנדבר עליה קצת...". כך גדל הסיכוי שתפתח שיחה שבה המחנכת תקבל מהמורה תמונה על הכיתה מזווית נוספת. ייתכן גם שתוך כדי שיחה כזו הנושא יעלה באופן חופשי ובלתי מתוכנן. נוסף על התעניינותה של המחנכת, שיכולה לבוא לידי ביטוי באמפתיה למורה המקצועית ובשאילת שאלות, היא יכולה להפוך את הביקורת של הילדים לבקשה: "אני שומעת בקשה מהתלמידים שלי. אני חושבת שהם היו רוצים שהשיעור יהיה יותר מעניין...".



דוגמה אופיינית אחרת היא כשתלמיד מעלה בפני המחנכת תלונה על מורה מקצועית שמעליבה אותו. במקרה כזה המחנכת יכולה ליזום שיחה עם המורה המקצועית על כיתה, אולם היא עלולה להתקל אז בתגובה עוינת מצדו: "עליך לדעת שהכיתה שלך מאוד מפריעה...". המחנכת יכולה לאשר זאת: "נכון, אני יודעת שהכיתה די סוערת ומפריעה ואני באמת מקיימת עם הילדים שיחות על כך. הם העלו נושאים שונים לגבי שיעורים שונים. לגבי השיעורים שלך, כמה תלמידים אמרו שלפעמים הם מרגישים פגועים ממך. אני מניחה שגם להם יש חלק בכך...". במתן המשוב חשוב להשתתף בלקיחת האחריות במקום להטיל האשמות האחת על השנייה.



קורה גם שהמורה המקצועית צריכה לתת משוב למחנכת על בעיות בכיתה. לא פעם יקרה שהיא תתפוס את המחנכת בחדר המורים ותגיד לה: "אני כבר לא יכולה עם הכיתה שלך!". זהו פידבק מאוד מייאש ומזמין התגוננות. אם, לעומת זאת, היא תגיד לה מה היא מרגישה – כמו למשל: "קשה לי מאוד בכיתה שלך. אני מתאמצת, משקיעה, משתדלת כל כך לעניין אותם, וכלום! הם יושבים משועממים, בוהים בי חסרי עניין לחלוטין. אני רוצה להתייעץ אתך, האם יש משהו שאנחנו יכולות לעשות ביחד כדי לשנות...?". במקרה כזה יש סיכוי טוב לשינוי.

המשוב צריך להיות אמפתי, מתעניין, מסוקרן, לא מאשים, ופתוח לשמוע. חשובים מאוד גם תפאורה ותזמון מתאימים – יש לבחור את הזמן הנכון, המקום הנכון וההקשר המתאים – בוודאי לא כשמקבל המשוב לחוץ, תשוש או מיואש.

### **מורה-הורה**

בפרק הבא הדין בתקשורת עם הורים, יובאו דוגמאות למתן משוב מורה-הורה.

## 5. תקשורת עם הורים

כל מורה נתקלת במצבים שבהם היא מתבקשת לתת משוב שלילי להורים על ילדם. שיחות משוב אלה יהיו לעתים ביזמת המורה ולעתים ביזמת ההורה.

המורה עדה לעתים לתופעות רגשיות והתנהגותיות שאיש מלבדה לא נתקל בהן ולכן גם לא מודע להן, וזאת מעבר למצב הלימודי ה"טהור". אלה יכולות להיות תופעות שאינן חריגות במיוחד – כגון התנהגות ביישנית וחסרת ביטחון, מצבים של דחייה חברתית, התנהגויות של אישקט ועד לתופעות דרמטיות של דיכאון, עם מחשבות אבדניות, או בלבול סביב הזהות המינית.

מורות מרבות לשאול את עצמן האם יש בידן הזכות להסב את תשומת לב ההורה למה שהן רואות?! ואכן, זכותה וחובתה (!) של המורה לעורר את מודעות ההורים לתופעות המתגלות בקשר שלה עם התלמיד, שכן חלק גדול מתפקידה הוא להוות סוכן מציאות ושינוי עבור התלמיד. במצבים כגון אלה תיזום המורה שיחה עם ההורים. במקרים שבהם התלמיד יתנגד נחרצות לשיתוף ההורים, והמורה אינה מצליחה לשכנעו, עליה לשקול כל מצב לגופו. במצבים קשים יש מקום לזמן את ההורים לשיחה בידיעת הילד, גם אם זה בניגוד לרצונו.

קיימות גם שיחות משוב קבועות בלוח השנה, בימי ההורים, אשר מטרתן זהה: להעביר להורים משוב שלילי על ילדם בצורה שתגביר את גיוסם לשתף פעולה ולעזור בהתנעת השינוי.

שיחות עם הורים מתקיימות גם ביזמת ההורים. לפעמים הורה יוזם מפגש עם המורה כדי לשתף אותה במצב משפחתי, להתייעץ איתה או לקבל ממנה מידע שחשוב לו. בפעמים אחרות השיחות נושאות אופי של בירור, תלונה, ביקורת והאשמה כלפי המורה ו/או בית הספר. בשיחות כאלה מטרת המורה תהיה להפוך מצבים של תלונת הורה לבירור ענייני על מנת להועיל לתלמיד ולקדמו.


כאשר המורה באה לשיחת משוב עם הורים, שיחה אשר תכניה אינם תמיד קלים ומשמחים עבורם, חשוב כי תפעל על-פי כללי מתן המשוב אשר נדונו בפרק הקודם. יש לזכור, קבלת זימון לבית הספר היא לעתים מאיימת ומעוררת חרדה. על המורה לחשוב כיצד למתן את האיום, שכן אין אפשרות לגייס הורה מאיום לשיתוף פעולה בלי להיות אמפתיים כלפיו. כאשר הורה מרגיש שמבינים מה הוא עובר, הוא בדרך כלל מתרכך, התנגדותו יורדת ורצונו לשתף פעולה גדל.

חשובה גם מודעותה של המורה לגבי מה שהיא באמת מרגישה בכל מקרה ומקרה ועם מי היא מזדהה – עם ההורה? עם הילד? עליה גם לזכור כי עמדתה הרגשית בזמן שיחה עם תלמיד והוריו עשויה להיות מושפעת מן העמדה שמייצג ההורה; מול הורה מקטרג, גדלים הסיכויים שהיא תרגיש הזדהות רבה יותר עם הילד (למרות כעס אפשרי) בעוד שמול הורה מגונן מדי היא עשויה לנקוט עמדה רגשית שלילית כלפי הילד. בכל מקרה, כאשר המורה עומדת לתת משוב שלילי ויש בלבה כעס, עליה להיות מודעת לו היטב ולהיזהר; משוב נקי מכעסים נשמע ומתקבל בצורה עניינית ולכן הוא גם יעיל יותר ובעל סיכויים טובים להניע את גלגל השינוי.

במקרים לא מעטים מוצאת עצמה המורה מול הורה הנמצא במצב של התנגדות. זו עלולה לבוא לידי ביטוי בהאשמה, ביקורת, התקפה וגישה תוקפנית. במצב זה המורה עלולה לחוש מאוימת, והאיום עלול להוליד כעס נגדי, התקפה או כניעה, שייצרו מצב של עימות ומאבק כוחות. כיצד, במצב כזה, ניתן עדיין ליצור מגע, נגיעה ויכולת להשפיע, תוך הימנעות מלהישאב למאבק כוחות עָקָר? ראשית, חשוב שהמורה תהיה מודעת ומחוברת למטרת שיחת המשוב. כך היא תהיה יותר בשליטה ותוכל לעמוד בפני הישאבות למאבק כוחות. ממקום כזה תוכל להתגמש לגבי הדרך שבה היא מתכוונת להשיג את מטרתה: היא תוכל לעזוב את מה ש"לא עובד" ולחפש אלטרנטיבה אחרת, בדרך של ניסוי וטעייה. שנית, רצוי להגיב ממקום לא צפוי, מקום שונה מזה שהתלמיד והוריו מצפים לו ומורגלים אליו.


כדי לפתח יכולת זו על המורה לפתח, קודם כול, יכולת אמפתיה ולנסות להרגיש ולנחש מה באמת עובר על ההורים וגורם להם לנהוג כפי שהם מתנהגים. כך תחוש יותר הבנה, חום ורכות כלפיהם. למשל, מול אימא תוקפנית, המאשימה את המורה בבעיות של הילד, ובכך גוררת אותה כמעט אוטומטית לתגובה של כעס וחוסר אונים. המורה תראה מולה הורה המורגל באינטראקציה של מאבקי כוחות שבהם עליו להתקיף ולהדוף התקפות; היא תוכל אז לנסות תגובה לא צפויה: "אני יכולה לעצור אותך לרגע? את יודעת, אני יושבת מולך ומקשיבה לך, ודבר ראשון שאני שומעת ממך זה שמאוד אכפת לך מהילד. את מג נה עליו ואני מאוד מבינה אותך. גם אני אימא... אבל אני חוששת שאת לא עוזרת לו ככה, למרות שברור לי שזה מה שאת הכי רוצה בעולם. תני לי חמש דקות ואני אנסה להסביר לך מדוע אני חושבת שהדרך שאת נוקטת כדי להגן עליו, אינה עוזרת לו".

כאן, חשוב להביא דוגמאות ולא הכללות: "את יודעת, אתמול בכיתה, כשפניתי אליו הוא ענה לי שאני לא מעניינת אותו... ואני רוצה לספר לך מה הרגשתי – מאוד נעלבתי. כל כך רציתי שישב מרותק בשיעור, כל כך התאמצתי, ואז הוא אומר לי...". וכאן, לפנות אל הילד: "לאן זה לוקח אותך? לפעמים יש לי הרגשה שאתה מנסה בכוח שאני לא אחבב אותך. אבל למה? הייתי רוצה מאוד לחבב אותך, אז עזור לי",

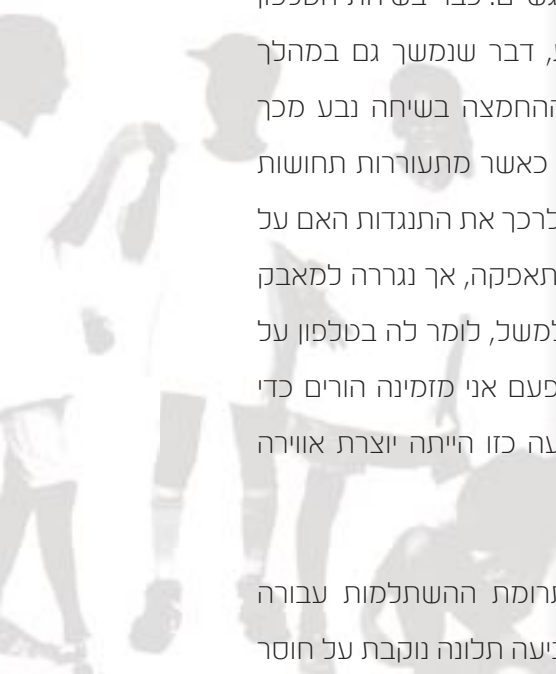


וחזרה אל האם: "כשאנחנו מגנים עליו אנחנו משאירים אותו באותה התנהגות". ואל התלמיד: "הרצון של כולנו הוא לחבב אותך, שתרגיש שייך, שא תה חלק מאתנו...". במונולוג זה, חשוב לא לאפשר לאימא או לתלמיד להפריע, ואם הם מנסים – לומר להם: "הקשיבו, מיד אסיים ואז אאזין לכם בסבלנות".


אחד הדברים שהורים לילד מפריע אינם מצפים לו כלל, הוא לקבל שיחת טלפון מן המורה, שיחה שלא דווקא נועדה ליידע אותם במעשה זה או אחר שילדם עולל שוב... מורה שהשתתפה בהשתלמות תיארה טיפול יסודי ועקיב בתלמיד שהתנהגותו מידרדרת וההורים מכחישים ומאשימים בכך את בית הספר, את המורה, את התלמידים וכו'. באחת הפעמים התקשרה המורה לאם כדי לברר מה שלומו, כי הילד הרגיש לא טוב בכיתה. בשיחה זו, לראשונה אחרי זמן רב, הודתה האם למורה על הטיפול העקיב והמסור בבנה...



להלן יוצגו שתי דוגמאות שהעלו מורות בהשתלמות. הראשונה תדגים עד כמה קשה שלא להישאב למאבק כוחות עם ההורה המתנגד, גם כאשר קיימת מודעות והשתדלות; והשנייה תדגים את גישתה של מורה שהצליחה שלא ליפול למלכודת.



במקרה הראשון עקבה המורה בכיתתה אחרי ירידה בלימודים של תלמיד, ששני הוריו מקדישים עצמם לעבודתם. התלמיד נמצא שעות רבות לבד, מוזנח למדי מבחינה רגשית. המורה זימנה את האם לשיחה, שמטרתה הייתה לעזור לה להיות קשובה יותר לבנה ולצרכיו הרגשיים. כבר בשיחת הטלפון שבה הזמינה המורה את האם, הביעה האם התנשאות, זלזול והתנגדות, דבר שנמשך גם במהלך הפגישה. בתום הפגישה היה ברור כי המסר לא עבר. ייתכן כי חלק מההחמצה בשיחה נבע מכך שהמורה עצמה לא הייתה מחוברת למטרה האמתית שלה, דבר שקורה כאשר מתעוררות תחושות של כעס, חוסר אונים, איום וצורך להתגונן. כבר בשיחת הטלפון היה מקום לרכך את התנגדות האם על ידי שימוש בתגובה לא צפויה. תחת זאת המורה "בלעה" את העלבונות והתאפקה, אך נגררה למאבק כוח סמוי. רצוי היה להרגיע את האם ולהביא אותה לשיחה פחות טעונה. למשל, לומר לה בטלפון על מה המורה רוצה לשוחח אתה וזאת באופן מכליל שעשוי להרגיע: "מדי פעם אני מזמינה הורים כדי לשתף אותם בדברים שעולים בשיחות האישייות שלי עם הילדים". הרגעה כזו הייתה יוצרת אווירה אחרת לשיחה.



במפגש ההשתלמות האחרון בחרה אחת המורות להציג משוב על תרומת ההשתלמות עבורה באמצעות הדוגמה הבאה: אחת האימהות יזמה מפגש עם המורה, שבו הביעה תלונה נוקבת על חוסר צדק והגינות לגבי ציון שקיבלה בתה. הציון ניתן על עבודה משותפת של הבת עם תלמידה נוספת. לטענת האם, העבודה נעשתה כל כולה בידי בתה, ואין זה מן הצדק לתת לשתייה אותו הציון... במהלך השיחה ישבה הילדה מכווצת ומבוישת ושידרה מצוקה גדולה. המורה הכירה בכך ונתנה לילדה

אפשרות לבחור אם ברצונה להישאר בשיחה או לצאת. היא הוסיפה ואמרה לה, שהיא מאוד מעריכה את אמה על כך שבאה לברר עניין שחשוב לה במקום להתאפק ולצבור כעס ומרירות... הילדה נשארה בחדר והמורה לא נגררה למאבק כוח ולא הרגישה מותקפת למרות תוקפנותה של האם. היא עמדה על שלה מול האם ונימקה את החלטתה לגבי הציון, תוך הדגשת הערכתה המלאה לאם ומתן לגיטימציה לזכותה לחלוק עליה ולחשוב אחרת. האם לא השתכנעה, אך יצאה מפויסת מן השיחה, והודתה למורה על ההסברים שנתנה לה.


כאשר הורה מוזמן לפגישה עם המורה הוא מפנה, לעתים, את תחושת האיום וחוסר האונים שלו ישירות כלפי ילדו. הוא יתקיף אותו ויבקר אותו בשיחה, "ירד" עליו בפני המורה, יבייש אותו ויפחית מערכו. אם המורה חשה אמפתיה כלפי הילד, היא תנסה לרכך את עמדתו השלילית של ההורה על ידי מתן משוב חיובי בתחילה. אם תמצא עצמה מזדהה עם ההורה, שכן גם בלבה כעס על הילד, מוטב שתגייס את מודעותה לכך ולא תאפשר לעצמה להגיב ממקום זה. עליה לעצור את ההורים באופן חד-משמעי: "ראו, אני מבינה שיש לכם הרבה ביקורת על אוהד. אני גם בטוחה שאוהד מכיר את הביקורת הזאת, ועד היום לא השתנה כלום?! אין לנו עניין בלהוכיח אותו, אנחנו הרי רוצים לעזור לו", ואז לפנות אל הילד: "אתה יודע, אוהד, אני בטוחה שההורים רוצים לעזור לך אלא שהם לא יודעים את הדרך. גם אני לא יודעת איך. אני חושבת שאנחנו, הם ואני ביחד, יכולים לעזור לך! אולי תדריך אותנו איך?". כאשר תלמיד יגיב ב"לא יודע" חמקני, אין לוותר לו בקלות, כי בדרך כלל יש לו מה לומר.

לסיכום, הדבר החיוני לשיחה יעילה עם הורה הוא היכולת **לחוש אמפתיה** כלפיו. תחושה זו, תוליד **תגובה אמפתית**, שלפעמים היא עצמה כל כך בלתי **צפויה ומפתיעה**, שיש בכוחה לשנות את רוח ואווירת השיחה.

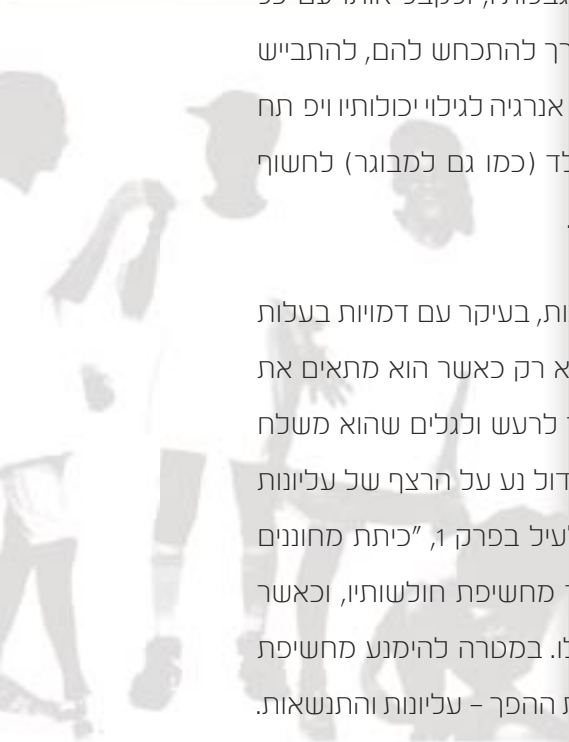


## 6. עיבוי תחושת הערך של

### התלמיד



אחד הדברים החשובים שהמורה יכולה להקנות לתלמידיה הוא תחושה של ערך. זהו ציר מרכזי של החינוך, המכוון לעזור לילד להרגיש טוב עם עצמו תוך הכרה בייחודיות שלו, במעלותיו ובחולשותיו. ילד בעל תחושת ערך עצמי, לא יהסס להופיע כפי שהוא, באותנטיות, ולא יהיה לו צורך להעמיד פנים ולהציג דימוי שנדמה לו שהוא דימוי רצוי ומקובל. כיוון שהוא מכיר בערכו ומכבד את עצמו, הוא יעביר מסר של כבוד לזולתו, ללא התנשאות מחד גיסא, או נחיתות וכניעות מאידך גיסא. קשריו החברתיים יהיו אז ספונטניים ובגובה העיניים עם האחר.



תחושת הערך שלנו, כבני אדם, מתחילה להיבנות מאז ראשית היותנו, מינקות, דרך האינטראקציה שלנו עם העולם הסובב אותנו. התינוק, ולאחר מכן הילד בשלבי התפתחותו השונים, מגבש לעצמו את זהותו ואת תחושת הערך העצמי שלו באמצעות ההשתקפות שלו בעיני הוריו. הורה שיוכל לראות את ילדו כפי שהוא באמת, על יכולותיו, כוחותיו, תחושותיו, חולשותיו ומגבלותיו, ולקבל אותו עם כל אלה – הורה כזה יעזור לילד לראות את כל אותם חלקים בעצמו ללא צורך להתכחש להם, להתבייש בהם ולנסות להסתיר ולהסוות את החלקים הפחות אהובים. ילד כזה י פנה אנרגיה לגילוי יכולותיו ויפתח אמביציה להגשים אותן. במילים אחרות, תחושת ערך עצמי מסייעת לילד (כמו גם למבוגר) לחשוף עצמו לסביבה באומץ ובאותנטיות ובכך מאפשרת לו צמיחה והתפתחות.



התגבשות זו היא תהליך מתמשך, הנבנה דרך אינטראקציות חברתיות שונות, בעיקר עם דמויות בעלות סמכות והשפעה. יש לזכור, הילד רוצה שנראה אותו כפי שהוא באמת ולא רק כאשר הוא מתאים את עצמו לציפיות שלנו. אכן, לא תמיד קל ופשוט לראות אותו באמת, מעבר לרעש ולגלים שהוא משלח כלפינו לא פעם. והדבר נכון אף יותר לגבי ילדים מחוננים, אשר חלקם הגדול נע על הרצף של עליונות מחד גיסא ונחיתות מאידך גיסא, בתנודות מוקצנות למדי (כפי שתואר לעיל בפרק 1, "כיתת מחוננים – מה ייחודה?"). הילד המחונן, המצפה מעצמו למושלמות, חושש מאוד מחשיפת חולשותיו, וכאשר מופנית כלפיו ביקורת הוא עלול לחוות אותה כאות וכאישור לנחיתות שלו. במטרה להימנע מחשיפת מגבלותיו וחולשותיו, הנחוות כאמור כנחיתות, הוא עלול לשדר לסביבה את ההפך – עליונות והתנשאות. מצב זה, כמובן, אינו עולה בקנה אחד עם תחושת ערך טובה ויציבה, שכן תחושת ערך טובה נבנית בין היתר על היכולת לקבל את חוסר המושלמות של עצמך. ילדים אלה המסתירים בקנאות חלקים באישיותם, כמהים לא פחות מכל אחד אחר שיראו אותם כפי שהם באמת, ויקבלו אותם כך.

כפי שהוזכר, רב חלקה של המורה בפיתוח וחיזוק תחושת הערך של תלמידיה, כאשר מספר דרכים עומדות בפניה: ראשית, היא יכולה להוות מודל לתלמידיה בהתייחסותה לאי-המושלמות של עצמה. מורה אשר ויתרה על פנטזיית המושלמות שלה מסוגלת לעמוד בפני ביקורת ולקחת אחריות על טעות, שגיאה, איידיעה או כל חולשה אחרת המתגלה במהלך האינטראקציה עם ילדי הכיתה. בעצם היכולת שלה לעמוד מאחורי חולשות אלה, להכיר בהן ולהודות בקיומן, עובר מסר לתלמידים: אף אחד אינו מושלם ולמרות זאת, כשם שאיני מאבדת את תחושת הערך שלי, גם אתם ממשיכים להיות בעלי ערך, עם ולמרות חולשותיכם.

כאשר מורה נמנעת מהיחשפות לביקורת של תלמידיה, היא תשקיע אנרגיה רבה בהימנעות זו, והקשר שתיצור עם התלמידים לא יהיה באמת אותנטי, קרוב ופתוח. מורה שעסוקה, למשל, בצורך שלה להיות מוצלחת בכל מחיר, תהיה ערה להישגיו של התלמיד, הנותנים אישור להצלחתה, אך ממקום זה יקשה עליה להיות פנויה כדי לראות את הילד באמת, על מכלול צרכיו, הרגשותיו, כחדיו וחולשותיו.

כפי שנאמר, לשם חיזוק תחושת הערך של התלמיד, חשוב שהמורה תוכל לראות אותו כפי שהוא. לשם כך עליה להשקיע בקשר א תו, וזאת מעבר לצד הלימודי הטהור – ציונים והישגים. עליה להתעניין בו באמת, להסתקרן לגביו, ולרצות להכיר אותו על כל צדדיו ומורכבויותיו.

מורות שהשתתפו בהשתלמות דיווחו על דרכים התורמות ליצירת קשר אישי, חם, קרוב ופתוח עם תלמידיהן, קשר המאפשר "לראותם באמת". דרך אחת היא מחברת קשר, אישית וסודית, ששייכת לילד ולמורה בלבד. במחברת זו הילד יכול לכתוב ככל העולה על רוחו – כולל חלומות, סודות ובקשות. הוא משלשל אותה לתיק של המורה בהפסקה והמורה קוראת את הכתוב ומחזירה לו אותה עם התייחסות. זוהי מחברת אישית שהילד אינו מראה לאף אחד, ולכן הוא מעז לחשוף בה דברים שבדרך כלל לא היה משתף בהם את המורה או כל מבוגר אחר. אמצעי זה התגלה ככלי עזר מעולה לקשר טוב ופתוח בין התלמיד למורה.

מורות אחרות הנהיגו סבב שיחות אישיות עם התלמידים כחלק מן השגרה הכיתתית. כלומר, לכל תלמיד הוקצה זמן לשיחה אישית עם המורה, על כל נושא שהתלמיד רצה להעלות. בתום הסבב, המשיכה המורה בסבב חדש, וכך לאורך כל השנה. גם אמצעי זה תרם לשיפור בולט בקשר עם התלמידים שהשתקף גם באווירת הכיתה בכללותה.

דרך נוספת העומדת לרשות המורה לחיזוק תחושת הערך העצמי של תלמידיה היא להרבות במתן משובים, הן חיוביים והן שליליים. המשוב החיובי עוזר לתלמיד לזהות ולאתר את כוחותיו ואיכויותיו, להכיר בהם, ולהפנים אותם כך שיהפכו לחלק אינטגרלי מאישיותו. משובים שליליים חשובים גם





הם כחלק מהכרה במגבלות, אך חיוני לתת אותם ללא השפלה או עלבון. על המשוב לתת לתלמיד הרגשה כי באמת רואים אותו כפי שהוא, בלי "לרדת" עליו. כך התלמיד יוכל "לקבל" את החלקים הפחות חיוביים שבו וזאת מבלי שיחוש צורך להסתירם, תוך שהוא שואף להתפתח ולהשתנות. משוב כזה שונה מביקורת, שאינה עוזרת לגדילה ולצמיחה אלא פוגעת ומורידה את תחושת הערך העצמי. המשוב ישקף אמנם את המגבלות אך לא ייתן להם תווית שיפוטית (להרחבה בנושא זה ראה פרק 4, "משוב על התנהגות לא רצויה").

לסיכום, על מנת לחזק את תחושת הערך העצמי של התלמידים נדרשת המורה להכיר במגבלות של עצמה ולחיות אתן בשלום, ולגלות עניין ואכפתיות באישיות של הילד / נער, מע בר "תלמיד" שבו.





# 7. אחרית דבר: העצמת הסמכות המורית

מטרת ההשתלמות היא להעצים את "סמכותה המורית" של המורה, סמכות הנובעת מתחושת המשמעות שהיא מייחסת לתפקיד שאותו היא ממלאה. ככל שהמורה תתפוס את תפקידה במובן רחב יותר ותחוש את מלוא משמעותו, כך תגבר מודעותה לעוצמתה וליכולת ההשפעה שלה. מודעות זו היא אשר מקרינה את הסמכות המורית.

תפקיד המורה בכיתה הוא תפקיד מורכב ומרתק מעבר להקניית ידע. למורה ניתנת הזדמנות לראות כל תלמיד ותלמיד וכן את כולם כקבוצה. זהו מקור יכולתה להשפיע על מקומו של ילד בקבוצה, דבר שעשוי לתרום לו יותר מכל תוספת של ידע! לא פעם, יכולת זו להשפיע מוחמצת בגלל הישאבות אחר הסיפקים, שבאה על חשבון של עשייה אחרת.

המורה עלולה בקלות להחמיץ תופעות המתרחסות אל מול עיניה ולהתעלם מהן. יש לזכור כי אחד מתפקידיה של המורה בכיתה הוא של מנחת קבוצה – ובקבוצה מתרחשים תמיד תהליכים משמעותיים (בעיקר בגיל ההתבגרות, שבו תופסת הקבוצה מקום מאוד מרכזי). כאן המקום להרחבת התפיסה של מקומה של המורה: לראות ולזהות תופעות התנהגותיות, רגשיות וחברתיות, להתעכב, להקשיב, ולרדת לחקר הדברים. לתפיסה זו של תפקידה עלול להיות רכיב מרתיע, שכן היא מלווה לעתים בתחושה מוטעית. אם נזהה, נראה, נחקור ונבין, נצטרך גם למצוא פתרון שלא תמיד מצוי באמתחתנו. אך אין הדבר כך: לא מוטלת על המורה אחריות בלעדית על הטיפול ועל הפתרון. תפקידה הוא לאתר, להתריע ולהתערב. לעתים די יהיה בהתערבותה כדי לפתור את הבעיה; לעתים, כאשר הבעיה קשה ומורכבת, מחובתה להעבירה הלאה להתייעצות ו/או לטיפול לגורמים המתאימים (יועצת, פסיכולוגית). בהסתכלות כזו המורה נדרשת כל הזמן להכרעות לגבי סדר העדיפויות – למה להתייחס? וחשוב כי בסדר העדיפויות תהיה התייחסות לצרכיו של הילד, גם אם לעתים הדבר בא על חשבון ההספק בהעברת התכנים הלימודיים.

ככל שהמורה תתפוס את תפקידה במובן רחב יותר ותעניק לו יותר משמעות, כך תוכל לתפוס עצמה כסמכות מקצועית גם עבור ההורה. חלק מתפקידה הוא להיות "סוכנת" של הילד כלפי הוריו. גם אם לעתים נוח יותר לעקוף דברים כשעל המורה לייצג ילד מול הוריו האמביציוניים, יש לזכור כי תמיכה של מורה בילד מול הוריו עשויה להיות לו לעזר רב ולהיזכר לטובה כל חייו! המורה רואה דברים מזווית



שונה, וכאשר היא תופסת את תפקידה ב"ראש גדול" היא לעולם תעשה משהו עם מה שהיא רואה. עם כל הקושי של עמידה מול הורים ש"יודעים הכי טוב" ומזלזלים בפונקציות המקצועיות של בית הספר, חשוב לזכור כי ההורים רוצים לסמוך על המורה.

כאשר הורה עומד מול מורה אסרטיבית, חזקה, לא נכנעת ולא מר צה, הוא יתפוס אותה כבעלת סמכות ויחוש ביטחון. למורה יש השפעה ניכרת על ההורים, השפעה גדולה מזו שהיא מרגישה לעתים. נקודה זו באה לידי ביטוי גם במפגשים עם הורי ילדים מחוננים שנערכו במספר בתי ספר, אף הם בהנחיית הפסיכולוגית אתי דים. במפגשים אלו בלטו הרצון והצורך של ההורים, ולו גם הביקורתיים ביותר, במגע שוטף עם המורים והמחנכים, הנתפסים על ידם כבני סמכא בכל הנוגע לילד; ניכרה אז היטב ההשפעה שיש למורים על ההורים.



ואחרון אחרון חביב, נביע תקוותנו כי חוברת זו תהווה תזכורת נעימה לאלה שהשתתפו בהשתלמויות ותחזק אותן ברגעים קשים. ובאשר למורות שלא השתתפו בהשתלמות, אנו מקוות שחוברת זו תהווה אשנב הצצה מסקרן ומאתגר שיגרום להן לרצות ולהאמין שאפשר גם אחרת.





## נספח

### המשוב של המשתתפות על ההשתלמות

במהלך ההשתלמות ובסופה נתנו המשתתפות משוב, שבו הן התייחסו לשני היבטים מרכזיים: האחד – לפיתוח והעמקת המודעות העצמית של המורות שתרמו לצמיחתן ולהתפתחותן האישית; השני – לשינויים בתפקודן בכיתה לאור העצמת סמכותן המורית והרחבת המשמעות של תפקידן. שינויים אלה השפיעו על שיפור האווירה בכיתה.

#### להלן מספר ציטוטים מייצגים:

נתרמתי רבות מהסיטואציות והאירועים הרבים שעלו במהלך המפגשים. חשתי בטוחה לספר ולשתף אחרים באירועים מכיתתי הודות לחלק מחברות הקבוצה והודות להנחיה שהייתה תומכת ולא מאיימת. מתן הלגיטימציה לבדוק את עצמי ולראות אותי כמנחה בקבוצה בלי להרגיש "לא שפויה" או "לא מספיק טובה" הוא הרווח העיקרי ממפגשים אלה. זו חוויה נפלאה למרות שקשה ללמד ילדים חכמים מאוד. חשובה בעיניי היכולת להבין – שאיך שאני מלמדת, היחס וצורת ההתנהגות שלי, יכולים להיות יותר חשובים ממה אני מלמדת.

למדתי ולמדתי מחדש להקשיב יותר, קודם כול לעצמי, לפני ואחרי שאני מגיבה ומתייחסת לאירועים שקורים בכיתה. עלתה המודעות שלי לגבי הכיתה כקבוצה, נעזרתי בלגיטימציה שנבעה הן מ"עצות ישירות" של אתי (דים) והן מהתנסויות של מורות בקבוצה שלנו, ולעצור שיעורים, כאשר נראה לי שיש תופעה שכדאי להתעכב עליה מבחינת הדינמיקה בכיתה ולהקדיש לה את הזמן הראוי... אהבתי מאוד את המפגש הראשון שעסק כולו בהתבוננות פנימה על עצמנו, ונעזרתי בזה גם מאוחר יותר כשחשבתי איך לפעול בכיתה. הפעמיים שבהן העליתי בעיה מהכיתה, בעיה שהבאתי בפני הקבוצה ואשר זכתה לדיון והתייחסות, גרמו לי לשנות את האסטרטגיה שעמדתי לנקוט. במקום להמשיך ולנסות לפתור את הבעיה רק עם הילדים, שוחחתי עם אחת האימהות והרגעתי אותה ורק אחר כך המשכתי. בשיחה עם האם הרגשתי שאני יוצאת מבסיס מוצק יותר מכיוון שהשיחה אתה הייתה תוצאה של חשיבה משותפת בקבוצה, ושוב, ההרגשה שאני לא לבד חשובה מאוד. החשיבה על דברים שמורות אחרות העלו, גם כאשר הם היו שונים מאוד ממה שקורה בכיתתי, או אם הסגנון שלהן בפתרון בעיות שונה מאוד משלי, הועילה לי; לפעמים משפט או רעיון גרמו לי לחשוב מחדש על אירועים או ילדים בכיתה (ולפעמים על הילדים הפרטיים שלי)



ועל האופן שבו אוכל לנסות להתמודד אחרת...

נדמה לי שלמדתי גם מסגנון ההנחיה ומהפנות של אתי - זה עוד דבר שניסיתי ליישם בכיתה ונדמה לי שעכשיו אני עושה את זה קצת יותר טוב. המסר שעבר מאופן ההנחיה היה חשוב לי פחות מהתכנים - לכל אחד יש מה לומר ומקום לומר זאת, וכל דבר שנאמר מקבל התייחסות רצינית ומעמיקה...

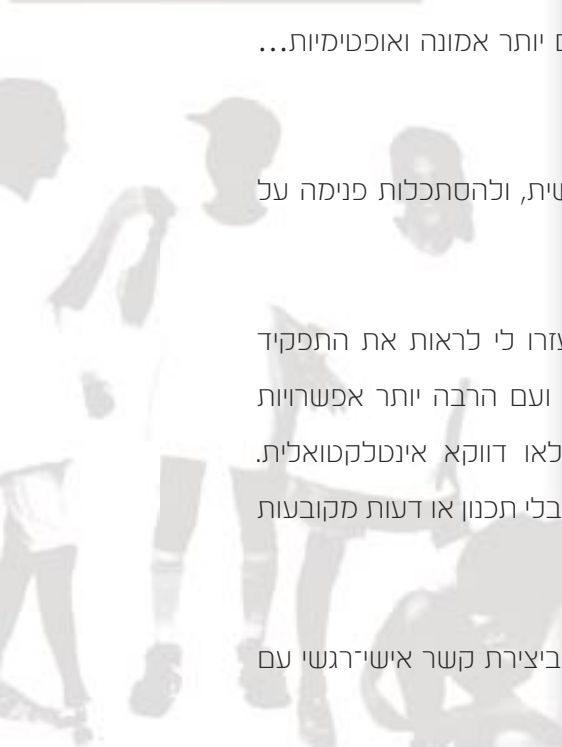


הדבר הכי חשוב שהפנמתי זה הצורך לתת לאחר לסיים את מה שיש לו לומר. שאם לא כן, הוא לא יהיה מסוגל להקשיב לי או לכל אחד אחר. זה נלמד כאן דרך חוויה אישית וזה לימד אותי שהאדם שמקשיבים לו עובר תהליך שינוי מראשית דבריו ועד סופם...

ההשתלמות לימדה אותנו לגעת, לראות. הבנו שזה חלק מהותי מהתפקיד שלנו כמחנכות. זו הייתה אחת המטרות של ההשתלמות וזה אכן אחד מהישגיה הבולטים.

אני מרגישה את השינוי בקשר עם ההורים. מרגישה בטוחה יותר, אסרטיבית בדרישות מהם, לוקחת יותר אחריות, מנדנדת ולא מרפה, ואכן יש תוצאות...

קיבלתי השנה כיתת מחוננים עם הרבה קשיים. הייתה לי שנה מרתקת וקשה, וכאן קיבלתי המון חיזוקים שה קנו לי ביטחון ועזרו לי להסתכל על הדברים אחרת, עם יותר אמונה ואופטימיות... גישת ההורים השתנתה - מטענות ותלונות להכרת תודה והערכה.



חלק גדול מן המורות ציינו שההשתלמות עוררה אותן ליותר מודעות אישית, ולהסתכלות פנימה על עצמן, משפחתן, ומשם על הכיתה.

אלה היו מפגשים מאוד מיוחדים ומאוד נחוצים לנו, המורות. הם עזרו לי לראות את התפקיד שלי כמורה ממקום אחר - ממקום יותר רגשי, יותר בגובה העיניים ועם הרבה יותר אפשרויות להתערבות ושינוי. כאן הייתה מעורבות וסקרנות ברמה אישית ולא דווקא אינטלקטואלית. הנושאים זרמו בפתיחות ועזרו להבין שלעתים לבוא עם "ראש פתוח" בלי תכנון או דעות מקובעות עשוי להיות מאוד חשוב...

השינוי הגדול ביותר שעברתי בהשתלמות הוא המודעות לקושי שלי ביצירת קשר אישי-רגשי עם התלמידים שלי, המגיע עד כדי ניכור...

ההנחיה בהשתלמות שימשה דגם מצוין ללימוד הנחיה בכיתה; זו הלמידה הכי חשובה שלי כאן, בעיקר דרך החוויה האישית.



מרבית המורות ציינו כי הדברים המשמעותיים ביותר בהשתלמות היו ההתנסות, החוויה והשינוי שעברו דרך החוויה בשילוב עם ההבנות והידע שרכשו.

לסיכום נביא דברי פרידה שנכתבו בצורת שיר בידי אחת ממשתתפות הקורס, דברים המשקפים נאמנה את תחושותיהן של כולן.

### דברי פרידה – קורס מחנכות מחוננים

אחרי שנתיים של פגישות הגיע זמן לדברי פרידה,  
יש התרגשות וגם תסכול וגם רצון לומר תודה.  
באתי עם ניסיון אפסי בחינוך כיתות מחוננים,  
עם הרבה הססנות, תה ייה וחוסר ביטחון  
והרווחתי כאן המון מכל כך הרבה שנים של ניסיון  
של כל מי שסיפר, לימד, מכר, הציע והדגים.  
למדתי על מורות, על שיעורים וגם על הורים,  
בתי ספר, יועצות ותלמידים מחוננים.  
הקשבנו, הצענו, הגבנו ודיברנו ללא לאות,  
לעתים בקוצר רוח אך בדרך כלל בסבלנות.  
אחרי שנתיים, אם נסתכל קצת בבהירות,  
יש לי תחושה של צמיחה והתבגרות.  
והרגשה טובה של היכרות, הרבה פחות בדידות,  
ואם אעז לומר – גם חברות.  
ועכשיו כשגמרתי את החלק הפתטי, בית שלם יוקדש לאתי,  
שלצורך החריזה נקראה אתי, הפסיכולוגית עם החוש הדרמתי,  
שהתייחסה לכולם באופן אמ תי וחשפה אצלנו את הצד התחושתי,  
והתעקשה שנפעיל את הקו המחשבתי  
לצורך פתרון אמין ויצירתי.  
את כל הבעיות שטחנו באופן כמותי  
ונוצר רב־שיח רציני ומהותי.  
לכל אירוע או סיפור היה גם צד אבחנתי  
וכל תלמיד עבר אבחון התפתחותי  
על עברו, תכונותיו, ואופיו התחרותי.  
ואצלי מדי פעם הזדעזעה אישיותי



כשמשהו הגיע קרוב מדי לישותי,  
ולפעמים עוד ימים רבים חלפו בתודעתי  
הנושאים שעסקנו בהם באופן שיטתי.  
ואם אתבקש להתייחס להשתלמות באופן השוואתי  
זו אחת המוצלחות, אם תשאלו אותי.

(איריס מידן-סטריזבסקי)



