

מדינת ישראל
משרד החינוך
המנהל הפדגוגי
השירות הפסיכולוגי ייעוצי

דיאלוג נארה תלמיז

מתווה לשיחות אישיות
בין מורים לתלמידים

צוות כתיבה: דפנה בראשי-אייזן, מאירה לוטנר-טמיר, מיכל עוז, חנה שדמי

עריכה: שוש צימרמן

מערכת: חנה שדמי, שוש צימרמן, אלה אלגרסי, גליה שחם, טלי טרגר, ד"ר אסנת בינשטוק, אליזבט גלאון
צוות היגוי: ד"ר בלהה נוי, ג'ודי בן-עזרא, עדנה דשבסקי, ישי שליף, ראובנה שלהבת, יהודית אל-דור,
רזיה פרנקל, ד"ר תמר ארז, דליה בנימיני, רבקה הלינגר, רוקסנה ניימן

עריכה לשונית: ליאורה הרציג

דפוס: פלס

הוצאה לאור: מחלקת הפרסומים, משרד החינוך

תשס"ח - 2008



תוכן עניינים

4	פתח דבר.....
	חלק א: הזמנה לדיאלוג משמעותי –
5	שיחות אישיות בין מורים ותלמידים.....
	חלק ב: מיומנויות לניהול שיחה
13	1. התבוננות באחר (בתלמיד, במורה, במנהל, בהורה).....
13	2. הקשבה ואמפתיה – דו-שיח מתכוון.....
20	3. התמקדות בכוחות החיוביים.....
39	4. שאילת שאלות מאתגרות ומוקירות.....
41	
	חלק ג': שאלות ודילמות בניהול שיחות אישיות עם תלמידים.....
61	
	חלק ד': דוגמאות לשיחות אישיות.....
73	שיחות היכרות.....
74	שיחות משמעת.....
80	שיחות הערכה.....
85	שיחות בנושאי מצוקה.....
91	
	חלק ה': בית הספר כארגון מקדם דיאלוג –
	יצירת סביבות ארגוניות מקדמות דיאלוג.....
97	
	ביבליוגרפיה.....
103	

פתח דבר

דיבור הוא מיומנות כל כך בסיסית שעצם המחשבה על ספר המכוון והמלמד כיצד מדברים נשמעת מופרכת מיסודה. אולם במפגש האישי עם התלמיד לא פעם עולה השאלה על מה לדבר עמו וכיצד לדבר כדי שהשיחה תתפתח לכיוונים מספקים ומשמעותיים.

ספר זה בא לתת בידי המורים כלים מגוונים לניהול שיחה אישית עם תלמיד, עם הורה או עם איש צוות. הוא פונה ישירות אל המורה ומנהל עמה דיאלוג. הוא כתוב כמעין סדנה אישית-התנסותית שתאפשר למורה במהלך הקריאה לשפר כלים קיימים ולפתח כלים חדשים בניהול דיאלוג. הכוונה היא לשכלל יכולות כמו הבנת העולם הפנימי, שלה ושל הזולת, ולחזק מיומנויות של הקשבה, אמפתיה, הכלה, ניהול שיח מתכוון ואימון.

כדי להשיג מטרות אלה משובצים בספר תרגילים רבים לעבודה עצמית. הספר מכיל גם ניתוח דוגמאות של שיחות אישיות ודיון בדילמות חינוכיות העולות משיחות אישיות בין מורים לתלמידים.

עמדה מנחה בכתבת ספר זה היא הפסיכולוגיה החיובית המזמינה לחקור את האדם תוך שימת דגש על הכוחות החיוביים שבו. שלוש הגישות המרכזיות המשמשות השראה לפיתוח הכלים והמיומנויות שבספר – הגישה הנרטיבית, גישת האימון (Coaching) וגישת הדו-שיח המתכוון – מאמינות בכוחות החיוביים של האדם וביכולתו להשתנות.

הספר מתייחס גם להיערכות הארגונית של בית הספר, המחייבת יצירת מסגרות הולמות למימוש של חזון זה. בין שאר המבנים הארגוניים, גם מסגרת כמו "השעות הפרטניות" יכולה להעמיד תשתית מתאימה לקיומן של שיחות משמעותיות בין מורים לתלמידים, בצד ההתמקדות בהוראה.

נפתחת בפנינו ההזדמנות להעמיק את הקרבה בין מורים לבין תלמידים ולחזק את הרגשת הסיפוק של כל צד על-ידי הוספת נדבכים חדשים בקשר הבין-אישי.

חלק א:

הזמנה לדיאלוג משמעותי –

שיחות אישיות בין מורים ותלמידים

הזמנה לדיאלוג משמעותי

נסו להיזכר זשיחה אישית שניהלתם עם מורה זכית הספר. על מה נסבה השיחה?...

מה התזירות שבה התקיימו השיחות?...

לאור הזיכרון שאלה, מה, לדעתכם, משמעותי שיחות מורה-תלמיד?

בשיחות ההכנה לכתיבת ערכה זו בדקנו בצוות את הזיכרונות האישיים שלנו על שיחות אישיות בבית הספר. להפתעתנו, התקשינו להיזכר בשיחות כאלה. חוויה זו חזרה במספר קבוצות מיקוד של מורים ותלמידים שבהן שאלנו על קיומן של שיחות אישיות ועל נושאן. מצאנו שהנושאים החוזרים בשיחות הם אלו: שיחות היכרות, שיחות משמעות ושיחות סביב מוטיבציה ללמידה. שיחות אישיות על מצבי חיים שעמם הילדים מתמודדים או מה הם מרגישים או חולמים לא היו שכיחות לא בקרב תלמידים ולא בקרב מורים.

במהלך השנה בדקנו התנסויות שונות מחיי בית הספר שבהן המשתתפים חשו שתפקדו במיטבם. לשאלה: "מי היה שם שסייע לכם להיות במיטבכם?" חזרו דמויות שונות של מורים. ההיגדים שחזרו היו אלה: "המורה הזה ראה אותי...", "היא נתנה לי תחושה שאני ייחודי...", "היא סמכה עלי...", הוא לא ויתר לי ולא ויתר עלי...".

בקבוצת מיקוד נשאלו תלמידים האם מתקיימות בבית הספר שלהם שיחות אישיות עם מורים. התשובות שקיבלנו היו משני קצות הרצף: "לי יש מחנכת שכל פעם שהיא רואה אותך במסדרון היא שואלת אותך מה שלומך, ואז זה יכול להתפתח לכל מיני דברים"; ועד "אין לי שום קשר מיוחד עם מורה... אני שמונה שנים באותו בית ספר, ואני בקשר בסדר עם כל המורים, כזה 'שלום, ביי'". מצאנו שלעתים המורים נתפסו כדמות משמעותית בסיפור החיים של הזוכר. היו דמויות, שנטעו בעיני הזוכרים הכרת ערך עצמי. מתוך קבוצות המיקוד אנו מסיקים כי קיים פער בין תפיסת חשיבות הקשר בין המורה לתלמיד לבין העובדה כי שיחות אישיות בין מורה לתלמיד מתרחשות רק לעתים רחוקות.

השיח האישי בבית הספר שנחשב למובן מאליו, איננו מובן מאליו. אנו רואים את המפתח ליצירת דיאלוג אישי ומשמעותי בין מורים לתלמידים ביצירת מפגשים אישיים, שבהם התלמיד* הוא במוקד ולא חלק מקבוצה. זהו מפגש אנושי שבו המורה יוצר זמן ומקום אישי עבור שניהם, זמן המוקדש להעמקת ההיכרות האישית והייחודית של התלמיד בעיני המורה.

נקודת המוצא ביצירת דיאלוג משמעותי בין מורה לתלמיד היא המוכנות להיכנס לשיחה מעמדה של

*לנוחיות הכתוב נקטנו עלפי רוב לשון זכר-יחיד. כמובן, המדובר בתלמידות ובתלמידים, במורות ובמורים.

הקשבה, מעמדה של סקרנות, מעמדה של אי-ידיעה והפתעה. זו הזמנה למפגש עם התלמיד, להקשבה לצרכיו, להכרת חלומותיו וקשייו. הדגש הוא על עצם המפגש האנושי שנוצר בין אדם לאדם ותחושות המיוחדות שהוא עשוי להוליד, כמו אמון, ביטחון, קרבה, תמיכה.

יש במפגש האישי הזמנה של מורים ותלמידים לצאת למסע היכרות עם עולמם הפנימי.

אנו מאמינים שמפגש אישי בין מורים לתלמידים יש בו כדי ליצור תהליך העצמה הן עבור התלמידים והן עבור המורים.

הנכס מוצאנים לחקור אתנו את הקשר האישי בין מורים לתלמידים, להזין את הפער בין מה

שנראה חסר ונחול' לזין מה שמתקיים בפועל.

מהם הכוחות שאתם מזהים ככך, המורים, להוביל שיח זה?....

מה חסר לכם כדי לנהל שיח זה?....

איזה הזדמנות נפתחת לכם בקיומן של השיח האישי עם התלמידים?....

מה הפך את הדיאלוג למשמעותי עבורכם?

שייקה אופיר, השחקן, הבחין באחד ממערכוניו בין הדיאלוג והמונולוג: "מונולוג הוא שאדם אחד מדבר עם עצמו ודיאלוג הוא שני אנשים המדברים עם עצמם" – הגדרה מצחיקה זאת עוזרת לנו להבין, על דרך השלילה, מה לא נחשב לדיאלוג.

מקורה של המילה דיאלוג הוא מיוונית – "דיאלוגוס": 'לוגוס' = המילה, 'דיא' = דרך (ולא שניים). מדובר, אם כן, במשמעות המילה, כפי שהיא נוצרת ומתהווה דרך האנשים הדוברים וביניהם.

הדיון הפילוסופי על אודות מאפייניו של הדיאלוג המשמעותי מציג היבטים שונים. מסה מרכזית על הדיאלוג מציע בובר (1914) בספרו **בסוד שיח**. בובר מציג את האדם כישות דיאלוגית שמסוגלת להתממש רק תוך כדי יצירת דיאלוג. זהו מעשה יצירה של שניים שבו כל אחד מתייחס לאחר כאל אדם ייחודי ונפרד. נוצר ביניהם דבר מה חדש שלא היה קיים קודם. היצירה החדשה נוצרת בתחום הבין-אישי.

תנאי הכרחי ליצירת דיאלוג הוא לראות את ה"אתה" במרכז ולא את ה"אני". הגילוי והחקירה חייבים להיות משותפים באופן דמוקרטי ושוויוני. בובר מבחין בין שני סוגים של אינטראקציות בין שני האנשים היוצרים ביניהם דיאלוג:

האחת – "אני ואתה", אינטראקציה המעוררת צמיחה והתפתחות. כל צד מביא את הווייתו ללא מסכות, מתוך כנות, תוך ראיית ריבוי הפנים של האחר. תפיסה לא שיפוטית והתייחסות לצרכיו, התנסויותיו, מחשבותיו ורגשותיו של האחר. ראיית האדם כייחודי ולא כחלק מתבנית. במצב זה גובר הסיכוי ליצור את המרחב הבין-אישי המאפשר התפתחות ושינוי.

השנייה – "אני והלז", אינטראקציה המעכבת התפתחות. אינטראקציה המאופיינת בקשר אינסטרומנטלי, שבו כל צד דואג לתדמיתו, תופס את האחר על-פי סכמה צרה, מדביק תווית ומשתלט על האחר תוך פגיעה באוטונומיה שלו. באינטראקציה זו לא נוצר מפגש בין-אישי, ובלשונו של בובר זוהי דוגמה לחד-שיח.

דוד בוהם (Bohm, 1987) (פיזיקאי) התייחס למקומו של הדיאלוג במפגש ובשיח בין אנשי מדע מתחומים שונים כדי לחשוב יחד. הוא פיתח מודל של דיאלוג שבו נוצרת התבוננות משותפת על מציאות מנקודות ראות שונות. הדיאלוג בעיניו הוא אמצעי לחשוף ולחקור את שדה המחשבה תוך גישוש אחר המשמעות המתפתחת והמתפרשת שלו. הוא מדגיש את החשיבות של השעיית מחשבות, אימפולסים ושיפוט, הכרוכה בתשומת לב, בהקשבה לאחר כמו גם לעצמו, בצפייה ובהתבוננות. בוהם מדגיש את היכולת של המשתתפים לראות איש את רעהו כעמיתים לחיפוש הדדי אחר הבנה ותובנה, מעצם היות הדיאלוג במהותו שיחה בין שווים.

בוהם מגדיר היבט נוסף לדיאלוג: "אם הפרט יכול להכיל את כל המשמעויות יחד בתוך עצמו, כי אז יש לו הלך רוח של דיאלוג".

הדיאלוג מעצם טיבו הינו פעולה חופשית (לא כפויה), ולכן כדי שיתרחש, על המשתתפים לרצות לתקשר, לחלוק רעיונות, צרכים ורצונות ולכבד את הרצונות של האחרים. הדיאלוג תלוי אפוא במחויבות ובמוטיבציה של המשתתפים להיות מעורבים, לשתף פעולה ולתרום לתהליך (Fernandez-Balboa & Marshal, 1994).

מתוך גישות אלה צומחות הנחות היסוד של המושג דיאלוג, כפי שאנו מתייחסים אליו בספר זה:

- דיאלוג משמעותו קשר הדדי בין המורה והתלמיד תוך מתן כבוד האחד לשני והכרת הייחודיות בכל אדם.
- דיאלוג מאפשר גילוי משותף של המציאות ושל תובנות חדשות.
- דיאלוג תלוי במחויבות של המורה והתלמיד להיות מעורבים, פעילים ואקטיביים.
- דיאלוג מזמן למורה הקשבה לעולמו הפנימי של התלמיד והקשבה לעולם הפנימי של עצמו.

חשיבותו של דיאלוג חינוכי בין מורים לתלמידים להעצמת התלמידים

חשיבות רבה נודעת לקשר האישי בין מורים לתלמידים בשל השפעתו על מהלך ההתפתחות. קשר מיטבי מספק את צורכי ההתקשרות הבסיסיים הנחוצים ליצירת יחסי ביטחון ואמון בסיסי. המורה כדמות משמעותית מהווה מושא להזדהות המספק תמיכה רגשית עקבית ומכילה. דיאלוג בין מורה לתלמיד הוא ההזמנה להיות יחד במרחב של הצמיחה וההתפתחות. במפגש זה מתאפשר לתלמיד לגלות את עצמו ואת הפוטנציאל הטמון בו.

לטיב ההתקשרות בין מורים לתלמידים יש השפעה רבה על תפיסת התלמידים את עצמם ועל התפתחות הדימוי העצמי המלווה אותם. המחקר על היווצרותו של דימוי עצמי מלמד שהאופן שבו היחיד בונה את הדימוי על עצמו קשור באופן שבו הוא תופס ומפרש את האופן שדמויות משמעותיות בחייו מסתכלות עליו מעריכות אותו (Wylie, 1974). דרך מבטו של המורה יכולים התלמידים לחוות עצמם כבעלי ערך עצמי. השיח האישי בנושאים שמעבר להישגים לימודיים מציע אפשרויות שונות לבניית ערך עצמי ללא תלות בהצלחות אקדמיות.

הצורך בשייכות, הצורך במסוגלות והצורך באוטונומיה הינם צורכי יסוד בהתפתחותם של ילדים (Deci & Ryan, 2000) וניתן לתת עליהם מענה באמצעות קשר עם המורה. מתן מענה מיטבי לצרכים אלה הוא בבחינת "מערכת הגנה" ו"מנוע" בתהליך ההתפתחות. שני אלה מאפשרים תפקוד אופטימלי, צמיחה אישית, אינטגרציה, התפתחות חברתית ורווחה נפשית. מורים כדמויות משמעותיות בסביבת ההתפתחות של תלמידים יכולים לקדם או לעכב את היווצרותה של תפיסה מיטבית אצל התלמידים.

נוסף לכך, למורים הנתפסים כדמויות משמעותיות פוטנציאל להוות גורם משתנה **בעיצוב יכולת העמידות** במצבי משבר (resiliency). במחקר-אורך שנערך באוכלוסייה של מתבגרים שגדלו בתנאי מצוקה בעיר שיקגו נבדק כיצד תיארו המתבגרים את הסיכון, את ההתאוששות ואת גורמי המיגון בחייהם. גורמי המיגון סווגו לשלוש קטגוריות: מאפיינים אישיותיים, קשרים אפקטיביים עם המשפחה, וקיומה של מערכת תמיכה חיצונית בבית הספר או בקהילה. (Smokovski et al., 1999).

בקטגוריית קיומה של מערכת תמיכה בבית הספר ובקהילה עלה מן המחקר כי המתבגרים התייחסו למורים בבית הספר כאל תחליף-הורים (מורים שהיו דמויות-הזדהות). מורים שהיו להם ציפיות ביחס

לילד, שהאמינו ביכולתו, שהקשיבו לו ושהזהירו אותו מפני מצבי סיכון תוך מתן תמיכה – צוינו על-ידי המתבגרים כמי שתרמו לחיזוק יכולותיהם להתמודד עם מצבי הקושי ולפתח חוסן.

קשר רגשי משמעותי בין מורה לתלמיד משפיע גם על ההתקדמות הלימודית של התלמידים.

מחקר של Hamre & Pianta (2005) שכלל מדגם מייצג מכל ארצות הברית של ילדים בסיכון, בדק את השפעת סגנון ההוראה על ההתקדמות הלימודית של ילדים בסיכון. המחקר מצא כי התוצאות הטובות ביותר נתגלו כאשר המורים:

- הקשיבו לילד ונענו לצרכיו, למצבי רוחו, לתחומי ההתעניינות שלו וליכולותיו, והניחו לו לכוון את האינטראקציה.
- יצרו אווירה חיובית בכיתה באמצעות שיחות נעימות, הרבה צחוק והתלהבות.
- גילו חום ו"דאגה חיובית" כלפי התלמידים.
- היטיבו לנהל את השיעורים, עם ציפיות וכללים ברורים אך גמישים, כך שהתלמידים פעלו במידה רבה באופן עצמאי.

במחקר אחר (Wentzel, 2002) נמצא כי קשר רגשי משמעותי עם מורה ממשך להשפיע לאורך שנים. תלמידי כיתה ו' שלמדו אצל מורה כזה השיגו ציונים טובים יותר לא רק באותה שנה אלא גם בשנה שאחריה.

שיח אישי בין מורים לתלמידים יכול ליצור גשר בין שני מרחבים המתפתחים בבית הספר, המרחב של הילדים והמרחב של המבוגרים. ככל שיש נתק בין שני המרחבים מתפתחת במרחב של הילדים ובני הנוער תרבות שאיננה מוכרת למבוגרים ומסומנת בעיני שני הצדדים כטריטוריה שאין כניסה אליה. המפגש האישי עשוי לצמצם את הפער הבלתי נמנע בין שני מרחבים אלה. האזנה לתלמידים במרחב שלהם מאפשרת הגברת הנוכחות של מבוגרים לצורך תמיכה, הגנה ואתגור. בהקשר זה נמצא כי קשר משמעותי בין מורים לתלמידים היה אחד המשתנים המנבאים האם תלמידים שהם קרבנות לאלימות יחשפו את מצוקתם.

חשיבותו של דיאלוג חינוכי משמעותי בין מורים לתלמידים להעצמת המורים

מפגש אישי עם התלמיד מאפשר למורים שדה נוסף להעמקת ההיכרות עם התלמידים ולבנייה של קשרי אמון.

יצירת קשר אינטימי ומשמעותי עם תלמידים קשורה גם ביצירתה של תחושת משמעות בעבודת המורה ובהעלאת הדימוי המקצועי שלו בעיניו ובעיני אחרים (הורים ותלמידים).

אריאלי (1994) בספרו **אי נחת בהוראה** מתאר את החוויה של מורים בבית ספר כשדה קרב בו הם נלחמים על הישרדות.

העמקת הקשר האישי עם תלמידים עשויה ליצור אצל המחנכים משמעות וסיפוק, כפי שביטא זאת אחד המחנכים בקבוצת מיקוד: "אני נתפס בעיני התלמידים כדמות משמעותית ורלוונטית וזה עושה לי טוב"; "בשיחות האלה חשוב לי לראות את נקודות האור. אני שמה לב דרך זה שהילד מקבל ביטחון. אני מקבלת כוח סבולת, אני מתחברת לדברים אחרים".

במסגרת התכנית "עוז לתמורה", הוקצה למורים זמן לשיחות אישיות עם תלמידים. במחקר שנעשה על התכנית נבדקה תפיסתם של המורים את קיומן של שיחות אישיות עם תלמידים. נמצא שהמורים חשו קרבה ואמפתיה רבה יותר כלפי התלמידים, הם חשו יותר משמעותיים עבור תלמידיהם וזה תרם להגברת הסיפוק בעבודתם.

עם זאת, המורים נחשפו לקשיים ולבעיות של תלמידים שבעבר לא היו מודעים להם כלל. הם חשו מתוסכלים מאי-יכולתם לספק פתרונות לבעיות שהעלו התלמידים. להרגשתם, הם היו חסרי הכשרה

מקצועית לעבודה הפרטנית: לא היו להם די ידע ומיומנויות בתהליכי אבחון ובניהול שיחה אישית. היעדר ליווי ותמיכה במורים בתהליך דלדלו את משאביהם ולאורך זמן הם עלולים להביא לשחיקה מהירה יותר (פרידמן, 2003).

הקושי, האיום וההזדמנות ביצירת מפגשים אישיים

בין מורים לתלמידים

השיח האישי אוצר בחובו חששות רבים שמקורם בהיבטים פסיכולוגיים, סוציולוגיים וארגוניים.

מההיבט הפסיכולוגי עולה השאלה האם מורים מוכנים להתייבב מול התלמיד מעמדה של "אי-ידיעה" ולהיפגש ללא הכנה מראש עם מה שישמעו. האם המורים מוכנים להיחשף באופן אישי, האם יש להם הידע והמיומנות להתמודד עם חלקים רגשיים בעולמו של התלמיד, האם הם יהיו מוכנים ומסוגלים להכיל את מה שישמעו.

מההיבט הסוציולוגי: האם עצם המפגש הבלתי פורמלי והבלתי היררכי עלול לערער אצל המורה את סמכותו בכיתה בעיני תלמידיו, האם המפגש ההדדי שנוצר במפגש האישי אינו שובר את כללי המשחק בין מורים לתלמידים.

מההיבט הארגוני: האם בבית הספר קיימים מבנים ארגוניים של זמן ומקום שיאפשרו את קיומן של השיחות הלכה למעשה, והאם המורים יקבלו תמיכה והדרכה בתהליך.

הקשיים, העומס הרב המוטל על המורים מובילים פעמים רבות להימנעות משיחות אלו.

דילמות לגבי קיומן של שיחות אישיות עלו בקבוצות המיקוד: "מהו הגבול שבו אני צריכה לשוחח עם התלמיד. הגבול שלי בלימודים מאוד ברור. אבל בגבול הבעיות הרגשיות עד מתי, איפה, היכן"; האם תלמידים שמכבדים אותי בשיחה אישית יכבדו אותי גם בכיתה"; "בשיחה האישית נגלים צדדים רכים יותר של המחנך, קשה למדוד את שני הצדדים אחד מול השני, אך יש מאזן בעצם עמידת המחנך מול תלמידיו במרחב הפיזי של הכיתה שיוצר הפרדה, ההפרדה עושה איזו סמכות".

היכרות מקרוב עם התלמיד מובילה לחשיפה הדדית – אם כי לא בהכרח סימטרית. "כשאני מראיין, אני גם קצת מרואיין באופן פסיבי, כי המרואיין שלי צובר עלי רשמים". מלבד זאת, "עצם כיווני השיחה שאני המחנך יוזם או לא יוזם, האינטונציה שלי ביחס לנושאים שעולים, כבר כשלעצמם חושפים את ערכי, חששותי, עמדותי" (הציטוטים מתוך דברי מורים בקבוצות המיקוד).

שיח המתפתח בעקבות דברי התלמידים ובהשראתם דורש מהמורה פתיחות, גמישות, רגישות, יכולת הקשבה ויצירתיות ובעיקר נכונות להיות מופתע ולשאוף ללמוד עם התלמידים.

האם קיימת סתירה בין סמכות לבין דיאלוג?

כדי שמורים יצליחו ליישם בהצלחה סמכות המבוססת על דיאלוג חשוב לברר את עמדותיהם על תפקידם כמורה. למשל האם הפעלת סמכות משמעה הפעלת כוח? האם מותר למורים להיות סמכותיים מבלי שייתפסו כרעים? האם כשמנהלים דיאלוג משמעותי המורים נתפסים כחלשים? האם מורים מסוגלים להיות "גם וגם" (גם סמכותי וגם דיאלוגי) ולא רק "או או" (או סמכותי או דיאלוגי).

האם מורים מוכנים לוותר על הדיסטנס ולשחק בכללי משחק אחרים?

כיצד מורים יכולים להיות שותפים ולסייע בבניית הסיפור האישי של התלמידים על עצמם במהלך התפתחותם? מה יאפשר למורים להיות נוכחים בחיי התלמידים? כיצד באים לידי ביטוי יחסי דאגה ותמיכה בין המורה והתלמיד בחיי התלמידים?

סוגיית סמכות המורה היא סוגיה מרכזית בדיון זה. בשנים האחרונות אנו שומעים טענות רבות על אבדן הסמכות ועל הצורך בשיקום סמכות המורה. מרבית הדיונים האחרונים בנושא שיקום הסמכות בחרו למקד את הדיון ולהדגיש את העצמת יסוד הכוח בהפעלת הסמכות.

הנחת היסוד שלנו בעבודה על חיזוק הדיאלוג בין מורים לתלמידים היא שהעצמת סמכות המורים היא העצמה של הסמכות השלמה.

אריה טבעון (1995) מציע מודל של חיזוק הסמכות השלמה. הוא עוסק בשאלה כיצד מורים והורים יכולים להשפיע, להשאיר חותם ולהעצים ילדים בעידן המורכב של ימינו? כיצד לגרום לילדינו להיות מסוגלים "לקבל סמכות" בבית ובחברה? במפגשים עם קבוצות רבות הוא בדק מי היא הדמות שנתפסת בעיניהם כדמות של סמכות, דמות שנחרתה בזיכרון כמשפיעה וכזו שהיו מוכנים לקבל את ההכוונה שלה ואת הגבולות שהציבה. מיהי הדמות שנתפסת כמי שהתמודדה היטב עם מצבים של בעיות התנהגות ושליטה אצל ילדים.

טבעון גילה שהסיפורים שסיפרו משתתפי הסדנאות חוזרים ונשנים: דמות מיטיבה, קרובה שמשקיעה במשתתפים באופן אישי, דמות שמייצגת ידע, מקצוענות, חכמה טובנה וערכים, דמות רגועה ומרגיעה. לדבריו, רוב האנשים מייחסים לדמות הזו יכולת לתת פתרונות מעשיים, ומאמינים שהיא מהווה כתובת ומקום להדרכה, להעצמה. רק בסוף הם מתארים אותה כדמות שיכולה להטיל מרות, מציבה גבולות, מסוגלת גם להעניש, ועם זאת לעורר יראת כבוד.

טבעון פלח ארבע אשכולות של תכונות חוזרות:

אשכול הלב (קרבה, קשר, תמיכה) – שיתוף הפעולה ותחילת בניית הסמכות מתחיל במקום שיש התקשרות והרגשה שיש בשביל מי. אשכול הלב הוא האנושי ביותר, ומדבר על יצירת קרבה ויכולת אמפתיה. בדרך זו נוצרת קרבה, והדמות מצטיירת בעיני הילד כמשקיעה בו ורוצה את טובתו.

אשכול הינשוף (מקור ידע, תובנה ואמונה, התמצאות) – ינשוף היא חיה של חכמה בתרבויות המצרית, ההודית, האינדיאנית והיהודית. הינשוף יכול לתצפת ולראות בחושך כשאחרים אינם מסוגלים. לינשוף יש מעוף תרתי משמע, כלומר יכולת להסתכל רחוק ולשנות את הפרספקטיבה. הוא מייצג ידע חיצוני של העולם, ומקושר סטראוטיפית לאבא. הינשוף מקנה כיוון וערכיות לעולם, בונה מוטיבציה ונותן חזון.

אשכול הפיל (מכוון למטרה, מעשי, נחוש ואסרטיבי) – הפיל הוא חיה חזקה ואסרטיבית ומייצגת עיסוק בדברים שקשורים לסדר יום ושגרה. לכל הורה או מחנך חשוב שיהיו התכונות האלו – שיהיה ממוקד מטרה, שיצליח להוציא אותה מהכוח אל הפועל ושיישאר כשרגליו נטועות בקרקע. חשוב שיידע לשמור על קביעות ויקפיד על אסרטיביות. זה הבסיס לבניית הסמכות המתייחס לסדר היום ויצירת הרגלים קבועים אצל הילד, להובלתו לכיוון ביצועי וליצירת תרגולות שבונות ביטחון עצמי ותחושת יכולת.

אשכול השור (מגן ושומר במקרי חירום, מאלץ, מגביל אוכף) – בכל אחד מאתנו יש מנגנון חירום, מוחי, פסיכופיזי שניעור לפעולה במקרה של צורך הישרדותי כלשהו. במצבים אחרים, שאינם סכנת מוות, חשוב שהמנגנון הזה יהיה מרוסן ורגוע. לריסון כאן יש שתי משמעויות, האחת ריסון במשמעות הגנה מהעולם וסכנותיו, השנייה מתייחסת לריסון של הילד מפני הדחפים ההרסניים שלו עצמו. שור הוא חיה פרימיטיבית המייצגת את הסמכות הישנה: מרות והיררכיות. השור שייך למנגנון המוחי-הישרדותי שיש לנו – זו תגובה מהירה, המערבת חשיבה במונחים קטסטרופליים מידיים, גסים. השור הוא דמות שאין לה דיאלוג עם הילד. "אנחנו קובעים וזהו זה", בצורה פיקודית והיררכית. הוא פועל מתוך "דחף הצלה" – סוג כזה של חשיבה חשוב בשעות חירום ובעייתי מבחינה אנושית בחיי היום יום.

במודל הסמכות השלמה יש הזמנה לחבר את כל האשכולות. דמות סמכותית על-פי המודל הזה צריכה להיות רב-ממדית ובעלת גמישות-תפקיד גבוהה, כדי שתוכל ליישם את כל החלקים האלו.

אם כן הדיאלוג מאפשר למורה הזדמנות לבטא היבטים שונים ורב-גוניים של סמכות דרך השיחה האישית עם התלמיד. זו הזדמנות בה המורה יכול להביא את עצמו ממקום אישי ואנושי ולהגיב בהתאם לצורך העולה בשיחה.

הזמנה לדיאלוג משמעותי

כפי שנאמר, בתהליך כתיבת התכנית ערכנו מספר קבוצות מיקוד ושאלנו אותן מספר שאלות מנחות. לפני השקיעה בקריאה, אתם הקוראים מוזמנים לברר עם עצמכם את עמדותיכם בסוגיות שנשאלו בקבוצות המיקוד:

- **זאלו מצבים אתה נוהג לקיים שיחות אישיות עם תלמידים?**
- **מה מנחה אותך בניהול שיחה אישית עם תלמידים?**
- **מה מפחיד אותך בניהול שיחה אישית עם תלמידים?**
- **דבר שאתה מאוזג אה זא באינטראקציה שהייתה לך עם תלמיד/ה...?**
- **מהן הדינמיות שיש לך בניהול שיחות אישיות עם תלמידים?**
- **מהם הכוים שזומדים לרשותך בניהול שיחות אישיות עם תלמידים וזאלו כוים אתה אזג זקוק?**
- **איזו היית מדבר עם המורה שהיית לפני שנה, איזו עצה היית נותן לו הקשורה ליצירת קשר אישי עם תלמידים?**

חלק ב:

מיומנויות לניהול שיחה

1. התבוננות באחר (בתלמיד, במורה, במנהל, בהורה)

אחת הפעולות הבסיסיות שהמורה מבצע במסגרת תפקידו היא למידה של תלמידו. המורה בוחן את תלמידו, לומד את חוזקות התלמידים וחולשותיהם, ופועל בהתאם. למידה זו מתבצעת בין אם באופן מודע ובין אם באופן לא מודע מהרגע הראשון שבו המורה פוגש כל תלמיד ותלמידה. מטרת פרק זה היא להציע למחנכים דרכים שיטתיות ומודעות לבצע תהליכי התבוננות בתלמידיהם ולגלות את הגלום בהם.

הנה נתחיל אתרעיל קטן:

עצום ברעע זה את עיניך וענה על השאלה:

כמה פריטים מחפצים בצע כחול נמצאים סביבך?

ענה פקח את עיניך והתזאון חזר. כמה פריטים כחולים קיימים לך זאאת?

התבוננות מודעת וחיפוש אחר "חפצים כחולים" מובילה אותנו לאתר הרבה יותר פריטים, הרבה יותר מידע. כך, התבוננות מודעת פעילה על תלמידים תוביל לאיסוף מידע רב יותר, אמין יותר ואשר יעזור להבנות את דרכי הדיאלוג והעשייה עם התלמיד.

מהי התבוננות?

התבוננות: הסתכלות, שימת לב, עיון מעמיק (מילון אבן שושן). להתבונן בסובב אותי משמעו להפנות קשב מודע לסביבה ולאחר, לעיין בו לעומק, באופן אובייקטיבי, ללא דעות מוקדמות וללא שיפוטיות. ההתבוננות היא תיאור ברור של עובדות, משמע כל דבר שאני צופה בו, שומע אותו, מריח אותו, נוגע בו וכדומה.

לכאורה זוהי פעולה פשוטה ויומיומית, אולם בדרך כלל איננו מבצעים אותה כמות שהיא. אנו נוטים להחליף התבוננות עם שיפוטיות, הערכה או פרשנות. בדברינו על התבוננות, אנו מבקשים להפריד את שלב ההתבוננות (כאמור, תיאור של העובדות) משלב ההערכה (שיפוט עובדות אלו).

תרעיל:

עאלה מס' 1: לפניך התרעיל הזא: VII

כיצד, זהוספת קו אחד זלעזד, ניתן להפאק את הכתוז לעמאנה?

תעזזה: נכאן, נאסיל קו נאסיל מימין - VIII

עאלה מס' 2: לפניך תרעיל נאסיל: IX

כיצד ניתן, בהוספת קו אחד נוסף, להפוך את הכתוב?

סיק של תשלוח שאלות בראש. נסה להבחין בין מה אתה רואה

רמז:

מה אתה חושב אתה רואה. וכן?

מרגע שהחשיבה שלנו התקבעה על דפוס מסוים (במקרה זה, ספרות רומיות), קשה מאוד לשנות דפוס זה, והפתרונות שאנשים מנסים לייצר מתייחסים לספרות הרומיות כאל עובדה. אולם האם זה מה שאנו רואים? אנו הרי רואים את האותיות I ו-X – אותיות בשפה האנגלית. לפיכך, כל שיש לעשות הוא להוסיף לפנייהן את האות S, כך שמתקבלת המילה SIX. ההקשר של מספרים ושל הפתרון הראשון, הלקוח מעולם הספרות הרומיות, מקבעים את מחשבתנו ויוצרים דפוס חשיבה אשר מונע מאתנו להתבונן במציאות. דפוסי החשיבה מהווים "קיצורי דרך" שיוצר המוח האנושי בתהליכי למידה, הם יוצרים חיסכון בזמן ובמאמץ מחשבתי. הדבר משול לשביל שאדם יוצר דרך מדשאה כדי לקצר את הדרך (יצירת הדפוס) ולאחר מכן הוא חוזר בו ושוב עד שהשביל נהיה לדרך רחבה. אבל, אם אני רגיל ללכת בדרך שיצרתי לעצמי, קשה לי מאוד לבחור דרך אחרת. לתופעה זו נהוג לקרוא **מסגור**: אני בוחר לראות את העובדות שמולי בדרך אחת בלבד (בתוך מסגרת חשיבה מסוימת) וקשה לי לראות את העובדות האמתיות עצמן. במקרים אלו דפוסי החשיבה הופכים לגורם המקבע את המחשבה.

ביחסים חברתיים, אנו מכירים את דפוסי החשיבה בשתי תופעות חברתיות ידועות, האחת תופעת הרושם הראשוני והשנייה – תופעת הסטראוטיפים.

תופעת הרושם הראשוני ידועה לכולנו (וכן האמרה הידועה ש"אין לך הזדמנות שנייה ליצור רושם ראשוני"). התופעה מוגדרת כ"יצירת תפיסה מתמשכת על אישיותם של אנשים אחרים בעקבות רמזים ויזואליים והתנהגותיים חלקיים". אנו נוטים לקשור מראה והתנהגות עם מסקנות על אופי האדם, אשר נשארות עמנו לאורך זמן. גם בתופעה זו, הדבר נובע מצורך קוגניטיבי של המוח האנושי ליצור סדר במידע שאנו קולטים ולייצר קיצורי דרך חשיבתיים. פגישה ראשונה עם ילד נקי הלבוש באופן מסודר ואשר חייך למורה, תנציח תפיסה של ילד ממשפחה טובה, חברותי, ידידותי וכדומה. פגישה ראשונה עם ילד הלבוש ברישול ואשר לא הישיר מבט במורה, תנציח תפיסה של ילד מוזנח, רציני, לא ידידותי וביישן. ואולם, פעמים רבות מסקנות אלו מוטעות או חלקיות. מחקרים רבים מראים כי התפיסות שאנו מייצרים על סמך רמזים חלקיים והנחות חברתיות קודמות, מובילות אותנו לא פעם לטעויות באופן שבו אנו שופטים את האחר.

גם את תופעת הסטראוטיפים מכירים כולנו באופן אישי. התופעה מוגדרת במונחים פסיכולוגיים כ"תפיסה קוגניטיבית, או התרשמות, שהאדם יוצר על קבוצה חברתית, על-ידי ייחוס תכונות אופי מסוימות ורגשות מסוימים לקבוצה והכללתם על כלל החברים בה". סטראוטיפ יכול להוביל אותנו לתפיסות חיוביות או שליליות של קבוצות, להפליה חיובית או שלילית. במודע או שלא במודע, ילד השייך לקבוצה חברתית מסוימת (קבוצה דתית, לאומית, מעמדית וכדומה) ייקשר במוחנו עם תכונות ומאפיינים שאנו מייחסים לקבוצה כולה.

בבואנו להתבונן בתלמיד, חשוב להיות מודעים לתופעות אנושיות אלו, להכיר בכך שגם אנו נוטים לפעול על-פי רושם ראשוני וסטראוטיפים ולנטרל נטיות אלו על-ידי התבוננות לא שיפוטית ומודעת בתלמיד.

להתבונן משמע לצאת מעמדת הידיעה ולהיכנס לעמדת "לא יודע" – בבואי ללמוד את התלמיד שלי, אני איני יודע ואיני מכיר את עולמו הפנימי, את מחשבותיו, את התנהגויותיו. לשם כך עלי להתבונן ולאסוף מידע אובייקטיבי על התלמיד.

תרגיל – התבוננות בפעולות הילד:

חרי תלמיד אקראי מכיתתך (שם האקראיות, חרי את התלמיד ששמו מופיע במקום ה-14 ברשימה השמית של כיתתך). שאלי את עצמך: אלו עובדות אני יכולה לאסוף על התלמיד מתוך העבודה שלי כיתה?

אלו עובדות אני יכולה לאסוף מהממן המשותף שלנו יחד?

סימי לב – זהו תרגיל באיסוף עובדות, ולכן עליך לרשום עובדות בלבד. למשל: "הוא משתעמם בשיעורים" – זוהי פרשנות שלך לגבי הילד. נסי לחשוב אלו עובדות את יכולה לציין (הוא יוצא הרבה החוצה, גשש את האחרון הוא חסר שיש פעמים, הוא איחר מספר פעמים, הוא פנה אלי ואמר לי כי משעמם לו... וכדומה). באלו אופן "היא ילדה חכמה" הינה קביעה שיפוטית לגבי תלמידה. מה הן העובדות? (הינה ראשונה חומר מורכב שלימדתי כיתה, מעירה הערות המגלות הפנה, עצרת לחזרה בלימודים... וכדומה) כעת רשמי עובדות:

- אלו עובדות חדשות רשמית?
- מה התחזה לך בעקבות התרגיל?
- מה עוד היית רוצה לדעת על התלמיד?

התבוננות של המורה על התלמיד במסגרת הכיתה

הזדמנות להתבוננות:

לך, המחנכת, יש מספר יתרונות בבואך להתבונן בתלמיד –

- את מכירה אותו בהווה, ללא מסקנות ושיפוטיות מהעבר (בשונה ממשפחתו וחבריו ללימודים).
- את רואה אותו עם תלמידים אחרים, בני גילו (גם כאן, בשונה ממשפחתו).
- את נמצאת אתו במשימות לימוד פורמליות, אך גם באירועים חברתיים בלתי פורמליים (טיול שנתי, שיעורי חברה, הפסקות).
- את פוגשת אותו הרבה שעות על פני שנת לימודים רציפה, שבה התלמיד מתנסה בחוויות הצלחה וכישלון בתחומים מגוונים.

כל אלה, מהווים כר נרחב של הזדמנויות להתבוננות על הילד ומאפשרים לך ליצור זוויות הסתכלות רחבות, חדשות ומרעננות עבורך, עבור דמויות משמעותיות נוספות בחיי הילד, ובעיקר עבור הילד עצמו.

כיצד להתבונן?

המלצה ראשונה: כדי להתבונן צריך לראות, משמע יש לגשת, להתקרב

שרון, מחנכת כיתה ז'2 הרגישה כי היא לא מכירה את ירמי, דניאל, אמיר, רועי וסיגל, שישבו בשולחנות האחרונים בקצה הכיתה. הדבר התחוויר לה בשיחה עם יועצת בית הספר, והיא לקחה על עצמה משימה להתבונן בתלמידים אלו ו"ללמוד אותם". היא החלה בכל שיעור לגשת אל השולחנות האחרונים בכיתה. באחד משיעורי החברה אף "הפכה" את הכיתה, כך שתלמידים אלו יהיו הראשונים.

מספרת שרון: "הדהים אותי שעצם שימת הלב, עצם ההתבוננות, קירבה אותי לתלמידים אלו. בכך שניגשתי אליהם, הם הרגישו שאני מתעניינת בהם, מתקרבת אליהם, ומעוניינת להכיר אותם. הם נפתחו אתי יותר, ושניים מהם אף נגשו אלי ושיתפו אותי בבעיה אישית שלהם. ללא ספק אני מכירה היום טוב יותר תלמידים אלו".

ההתבוננות עצמה יוצרת קשר. פעמים רבות, ההתבוננות והעשייה שזורות זו בזו, שכן עצם ההסתכלות הממוקדת בתלמיד יוצרת מציאות שונה – בין אם בהבנתנו אותו ובתגובותנו אליו, ובין אם בתהליך ההתקרבות שנוצר בנינו. בכך, אנו משיגים יעד כפול – הן הבנה טובה יותר של התלמיד והן חיזוק היחסים הבונים עמו.

כלי עזר: שאלות מקדמות התבוננות בתלמידים:

- את מי את מכירה בכיתתך?
- את מי מהתלמידים אינך מכירה? מה את כן מכירה בהם?
- מה היית רוצה לדעת על התלמיד והוא חידה עבורך?
- אלו התנהגויות את מכירה בתלמיד? הבחיני בין התנהגויות קבועות, לבין התנהגויות משתנות. אל מול התנהגות משתנה – מתי התנהגות זו מופיעה? לאחר אלו אירועים?
- התנהגויות של התלמיד במשימות לימודיות.
- תגובות התלמיד להצלחה.
- תגובות התלמיד לכישלון.
- תגובות התלמיד לאתגרים.
- מהן התנהגויות התלמיד עם בני גילו?
- כיצד בני גילו בכיתה מתנהגים אליו?
- מהן העשיות האהובות על התלמיד?
- מתי התלמיד מביע שמחה? מתי מביע עצב?

המלצה שנייה: דברים שרואים משם לא רואים מכאן – צירוף כל המבטים

צירוף זוויות מבט של מורים ובעלי תפקידים בבית הספר:

אחד הכלים החזקים ביותר ביצירת התבוננות שלמה על התלמיד הוא צירוף כל המבטים של מורים ובעלי תפקידים שונים בתוך בית הספר. כלי זה ידוע ונעשה באספות מורים, אולם פעמים רבות הוא נעשה באופן חלקי. בבואך ליצור את התמונה השלמה, קבעי מפגש "עצירה להתבוננות" והזמיני אליו

את כל הגורמים הבית ספריים אשר יכולים לצור תמונה כוללת: המורה לאנגלית, מתמטיקה, היועצת, המזכירה, המורה לספורט וכדומה. הזמיני את הגורמים הרלוונטיים לילד המסוים בו עוסקים.

שאלו יחד את השאלות המופיעות לעיל. התבוננו בהתנהגויות המעידות על חוזקות של התלמיד: מקומות וזמנים שבהם הוא מאותגר, שמח, מתמיד במשימה (השלב הבא יהיה לחשוב כיצד ניתן להרחיב התנהגויות אלו לתחומי לימוד/תחומי חיים נוספים).

הקפיד לדבר עם המורים על עובדות ולא על פרשנויות!!

התבוננות משותפת על הילד עם ההורים:

ההתבוננות המעניינת והחשובה ביותר היא זו המשותפת עם ההורים (כמובן, מעניינת אף יותר היא ההתבוננות עם הילד עצמו..). ההורים משלימים זוויות ראייה שאותן את אינך יכולה לראות, ולהפך – את עדה להתנהגויות ומצבים אשר אינם קיימים בחיי המשפחה.

במפגש התבוננות משותף מסוג זה את יכולה לשתף את ההורים ברצונך להכיר באמת את ילדך. מומלץ כי תבקשי מהם לשתף אותך בהתבוננויות שלהם על הילד:

- התנהגויות של הילד במשימות לימודיות בבית.
- תגובות התלמיד להצלחה בבית.
- תגובות התלמיד לכישלון בבית.
- תגובות התלמיד לאתגרים בבית.
- מהן התנהגויותיו עם אחיו?
- מהן העשיות האהובות על התלמיד?
- מתי התלמיד מביע שמחה? מתי מביע עצב?

על אף שהדבר נשמע אולי מעט מוזר, הקפיד גם בשיחה עם ההורים לבקשם לדבר על עובדות ולא על פרשנויות. כמובן שיש לתת מקום וזמן לכך שההורים יאמרו כי בנם הוא ילד מקסים וחברותי, או, להבדיל, כי קשה להם עמו מאוד בבית, אולם נסי לכוון אותם לתיאור התנהגויות ומעשים של הילד.

במקביל, שתפי אותם בהתבוננויות שלך: "שמתי לב כי בזמן מבחן הוא מעז לשאול את המורים כשאני מבין את המתבקש"; "ראיתי כי הוא אינו משתתף במשחקי החברה בהפסקה עם בני גילו"; "ראיתי כי הוא מתנדב למשימות כיתתיות".

בסוף שיחה מעין זו תוכלו לסמן יחדיו את התמונה הכללית אשר נוצרת ואת דרכי הפעולה אשר נגזרות מתמונה זו. מומלץ שהילד עצמו יהיה נוכח אף הוא בשיחה וישתף את המבוגרים בזווית הראייה שלו עצמו.

המלצה שלישית: הזמנה להתבוננות עצמית – התבוננות משותפת עם הילד עצמו על התנהגויותיו

הזמנה להתבוננות של הילד על עצמו היא המעניינת והמאלפת ביותר. אנו דנים בהרחבה בהזמנה להתבוננות עצמית בפרק הדין בשאלות מאתגרות ומוקירות [עמ' 41]. הזמנה להתבוננות מכוונת את הילד לבחון את פעולותיו שלו והשלכותיהן, להבין את עצמו טוב יותר, ומכאן אף לחשוב על כיווני פעולה עתידיים.

בהזמנה כללית להתבוננות, ניתן לשאול את התלמיד שאלות מהסוג הבא:

- מה מעניין אותך בלימודים?
- מה משמח אותך בבית הספר?
- מה קשה לך בבית הספר?

- איך אתה מרגיש עם החברים בכיתה? אלו התנהגויות שלך עוזרות לך להיות מקובל על חבריך?
- מה אתה אוהב לעשות?
- אלו דברים שאתה עושה מקדמים אותך בלימודים בבית הספר?
- מה מבין הדברים שאתה עושה מעכבים אותך מלהתקדם בלימודים?

התבוננות אישית שלי כמורה על עצמי

יהיה זה קשה מאוד להתבונן באחר, בלי להעיז להתבונן קודם פנימה בתוך עצמנו. התבוננות אישית מזמינה אותנו להתבונן במעשינו ופעולותינו במסגרת תפקידנו. שאלות אפשריות למחנכת:

- **מה אני אלהתתפקידי כמחנכת דנית הספר?**
- **מה הכי מעניין אותי?**
- **מה הכי קשה לי?**
- **מיהם השותפים האמתיים שלי בתפקידי כמחנכת? אלו מעשים אני עושה כדי לרתום אותם לשותפות עמי?**
- **מה כשתלמיד עושה ככיתה מאוזן מרגיש אותי?**
- **מה כשקורה ככיתה עושה לי מצב רוח טוב?**
- **מתי אני "יוצאת מהכס"?**
- **אלו פעולות אני עושה שרותמות את התלמידים ללמידה?**
- **אלו פעולות אני עושה שרותמות את התלמידים לעשייה חזרתית?**
- **דמי אני מתייעצת כשיש דילמות?**
- **מה הייתי רוצה עוז ללמד במסגרת תפקידי כמחנכת? איך אני רואה את ההתפתחות המקצועית שלי?**

התבוננות על הכיתה כולה

במקביל להתבוננות על הפרט בכיתה, כדאי ומומלץ לערוך תהליך של התבוננות על הכיתה ככיתה. התבוננות זו מאפשרת להתבונן על הכלל ועל המאפיינים הקבוצתיים של הכיתה. להלן מספר שאלות שיכולות להיות לעזר בתהליך התבוננות זה:

- מהי האווירה בכיתה? מהו המזג של הכיתה? רשמי התנהגויות, אירועים מצבים המראים זאת.
- האם יש זמנים שבהם "מזג כיתתי" זה משתנה? מתי? בעקבות מה?
- מי מכתוב את האווירה בכיתה? מי מצליח להזיז אותה?
- האם ישנם תפקידים קבועים בכיתה (הליצן, התלמיד הטוב, התלמיד הכועס...)? מהם וכיצד הם באים לידי ביטוי?
- מהו הפרופיל הסוציו-אקונומי של הכיתה?

- מהו הפרופיל הלימודי של הכיתה?
- מהו הדפוס הכיתתי אל מול אתגרים (מבחנים, משימות וכדומה)?
- מהם כוחות הכיתה להתארגן לעשיות חברתיות? האם מתקיימות יזמות עצמאיות?
- אלו פעולות כיתתיות מעידות על ערבות הדדית וחברות?

התבוננות בתלמיד מהווה את השלב ראשון בדיאלוג עמו. התמונה שנוצרת מהווה כר נרחב לעשייה משותפת לקידום אתגריו של התלמיד. למיומנות ההתבוננות נוספת מיומנות ההקשבה והיכולת לקיים דיאלוג אמפתי עם התלמיד.

2. הקשבה ואמפתיה – דו-שיח מתכוון

”כדי להצליח במשימותיו, על החינוך להיות מאורגן סביב ארבעה סוגי למידה אשר במשך כל חייו של האדם יהיו עמודי התווך של הידע: ללמוד לדעת, ללמוד לעשות, ללמוד לחיות יחד, ללמוד להיות”.

(מתוך: ”למידה – האוצר שבתוךך”, דו”ח שהוגש לארגון אונ”סקו על-ידי הוועדה הבין-לאומית לחינוך למאה ה-21).

א. מבוא

”אמפתיה פירושה להכיר באופן ספציפי ומדויק את נקודת ראותו הסובייקטיבית המורכבת של הזולת, ולבטא זאת באופן שהזולת ירגיש שהובן” (אוסטרול, 1995).

חלק גדול מהמתרחש במערכות יחסים בין בני אדם, קשור בתהליך ההדהוד שבו מצבו הנפשי של האדם מהדהד במצבו הנפשי של אחר. יחסים קרובים יוצרים תהודה. כאשר ”מופעל” מנגנון הדהוד, נפתחת בפני אדם דלת אל נפשו של האחר ונגלה לפניו דימוי של המתרחש בתוך נפשו.

מנגנון זה של הדהוד אינו רק בבחינת מחווה של אדם לזולתו, אלא הוא טומן בחובו תועלת יקרה מפז לאדם עצמו – תהליך הבנת הזולת, טוען בובר, מוביל אדם בהכרח להבנת עצמו.

לרובנו היו מטפלים ”טובים דיים” ואצל רובנו יש להורים הכוונות הטובות ביותר. הורים רוצים שילדם יגדל ויהיה ילד שמח, מאושר ומפותח ככל שניתן. אך לכל הורה יש המוגבלות שלו, ולמרות שרצה לתת כמיטב יכולתו לא תמיד נתן את כל מה שהיה נחוץ. לכן כולנו נפגענו בילדותנו בדרגה מסוימת.

ההנחה היא שכולנו נולדים בתוך קשר, נפגעים בקשר ונרפאים בתוך קשר. כלומר, בתוך קשר נכון ומתאים, עם דמות משמעותית ומיטיבה, ייתכן ריפוי לפגיעות שנפגענו וייתכן גילוי של החלקים ה”אבודים” שבתוכנו. בדרך כלל הדמויות המשמעותיות ביותר להתפתחותנו הן הדמויות אשר גידלו אותנו (לרוב, ההורים).

תהליכי הגומלין הרבים בינינו לבין סביבתנו מעצבים את התנהגותנו בעולם. כולנו קשורים זה בזה ו”הנפרדות שלנו איננה אלא אשליה אופטית של התודעה שלנו” כדברי אלברט איינשטיין.

”אין לך אדם הדומה לאי בודד, מופרש ונבדל לעצמו; כל אדם הוא חלק מן היבשת. אם גלים יסחפו את צוק החוף, תקטן אירופה. כיוצא בכך אם ייסחף ראש הכף, ייהרס ביתך או בית חברך. מותו של כל אדם נוטל גם חלק מישותי, מפני שאני והאנושות חד הם. לפיכך אל תשאל לעולם למי צלצלו הפעמונים, הם מצלצלים לך”.

ג'והן דון

הפוטנציאל הגלום בקשר מורה – תלמיד

ילדים מקיימים עם מוריהם אינטראקציות בין-אישיות זהות לאלה שהם חווים עם הוריהם. דפוס ההתנהגות של הילד חושפים הסתגלות שאומצה על ידו בתגובה לסביבת הבית, ואלה מועברים על ידו לאינטראקציות עם אנשים אחרים. כלומר, במשך החיים, ההתקשרויות השונות עשויות להנציח את דפוס הקשר של הילד עם הדמויות ההוריות.

המורה הוא דמות משמעותית עבור ילד, ולכן, ביחסיו עמו גלום פוטנציאל לתיקון ולצמיחה.

חוץ מהיותו חיוני להפנמת ידע ולפיתוח מיומנויות וכישורי למידה, למורה גם תפקיד קריטי בכל הקשור לפיתוח התפיסה העצמית של התלמיד, פיתוח הדימוי העצמי שלו, הגדרת השאיפות לעתיד ויכולת מימושן.

כדי לאפשר לקשר שבין מורה לתלמיד להיות בעל פוטנציאל מתקן, נחוצים מספר תנאים, בראש ובראשונה פיתוחן של יכולות הקשבה ואמפתיה.

כאשר אנו יוצרים קשר אמפתי ונותנים תוקף לרגשותיו של התלמיד, נופתע לגלות שבניגוד להנחה המוקדמת שלנו כי הבנה מצדנו תוביל להתבצרות התלמיד בעמדתו, דווקא הבנת נקודת ראותו של הילד גורמת לו לשנות אותה.

אולם, כיצד מפתחים אמפתיה זו, ויותר מכך, כיצד משמרים אותה לאורך זמן?

התבוננות עצמית והבנה רגשית מאפשרות לנו להבין תלמידים, אולם מעבר לכך הן פותחות בפנינו את דלת הבחירה אל טווח אפשרויות פעולה רחב בהרבה. כך, עם הבנתנו את עצמנו ואת התלמיד הניצב מולנו, אנו יכולים להיכנס לתהליך של דו-שיח שיטתי שבו גם האמפתיה תהיה שיטתית ומכוונת, כפי שיוצג בהמשך בפרק "הדיאלוג המתכוון".

האם נוכל לשאול את עצמנו שאלות אשר יבהירו לעצמנו מה אנחנו חושבים ביחס לעצמנו כמורים – מודעים או לא-מודעים? הבה ננסה לענות על השאלון הבא (מותאם משאלון הורות [הנדריקס, 1998]).

שאלון מודעות למורה

אני

1. מטרתי כמורה היא _____
2. התחושה השכיחה ביותר שלי כמורה היא _____
3. הצורך העמוק ביותר שלי כמורה הוא _____
4. הדבר המספק אותי ביותר כמורה הוא _____
5. באופן כללי, אני חושב שכמורה אני חזקה ב _____
6. כמורה, אני מאשרת יותר כשילד _____
7. החוויה המוצלחת ביותר שלי כמורה היא _____
8. הדבר הפחות מספק אותי כמורה הוא _____
9. הפחד העמוק ביותר שלי כמורה הוא _____
10. כמורה, אני מרגישה כעס או תסכול כשילד _____
11. החוויה הגרועה ביותר שלי כמורה _____
12. האדם הנערץ עלי ביותר כמורה הוא _____

מארי

1. הדבר הטוב ביותר שלמדתי מאורי על היות מורה הוא _____
2. הדבר הרע ביותר שלמדתי מאורי על היות מורה הוא _____

שינוי

להלן חמישה דברים שאני רוצה לשנות בעצמי כמורה:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

שימור

להלן חמישה דברים שאני רוצה לשמר בעצמי כמורה:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

לאחר שהתייחסנו לשאלון, ננסה להבין מה קורה בתוכנו, מה אנחנו מסתירים מעצמנו, אלו רגשות, הנחות ורעיונות לא מושלמים בולמים אותנו ואלו מקדמים אותנו במילוי תפקידנו.

ב. המרחב הבטוח: המוח ו"הסולם"

"אתה עצמך חייב להיות השינוי שאתה רוצה לראות"

מהטמה גאנדי

בשלב זה ננסה להבין כיצד להפוך את המרחב הבין-אישי למרחב בטוח וכיצד נוכל לחזק ולהפוך אותו למרחב פורה ובעל פוטנציאל לקשר מצמיח.

מהו מקור הביטחון והאיום במרחב הבין-אישי?

כדי להשיב על שאלה זו עלינו לדעת כרקע מעט מתחום האבולוציה הביולוגית של האדם.

מוח האדם התפתח בשלוש שכבות בעלות מרכז משותף. השכבה הראשונה היא השכבה הפנימית של גזע המוח והיא שולטת בתפקודים הביולוגיים האוטומטיים כגון: מחזור הדם, הנשימה, השינה והשרירים. מסביב לגזע המוח נמצאת המערכת הלימבית, הקיימת רק אצל היונקים, ובה מצויים הרגשות העזים והפרימיטיביים המקשרים בין תפקודי גזע המוח לבין קליפת המוח. השכבה השלישית היא קליפת המוח הגדולה, השולטת בתפקודים ההכרתיים של החשיבה המודעת; התבוננות, תכנון, ארגון, התחשבות בכמה מציאויות, ויסות רגשות וכדומה.

שתי השכבות הראשונות של המוח נקראות "המוח הקדום". מקומו הוא קרוב לעורף, בגזע המוח. עיקר פעולתו – השמירה העצמית וההישרדות. הוא פועל למען הבטחת קיומנו על-ידי כך שהוא מזהה סכנה ומתריע עליה מיד. המוח הקדום יודע מה נעשה מחוץ לו רק באמצעות תחושות ורגשות, וכיוון שהוא פרימיטיבי הוא עושה הבחנות גסות, הנוגעות לביטחון ולהישארות בחיים. הוא מכיר דפוסים מסוימים שאותם למד לקשר עם "אהבה", "אבדן", "כעס", או "סכנה". המוח הקדום שואל כל הזמן: "האם זה בטוח? האם עלי לתקוף או לברוח? האם נעלבתי ועכשיו אתקוף? האם הילד מאיים עלי ומיד אגיב?" אין הוא מסוגל לעשות הבחנות דקות על-פי הנסיבות, תגובותיו המוגזמות מושרשות בו מעצם טיבו, ואין הן מתאימות לגירויים.

חשוב לדעת, ביחס למוח הקדום, כי הוא פועל מחוץ לזמן. אין הוא מבחין מתי, מדוע או איפה קורים הדברים. אין הוא מבחין בין מצב שבו אמא העליבה אותי כשהייתי קטן לבין תגובה מעליבה של תלמיד שלי היום. בשני המקרים אני עשוי לחוש אותן תחושות ולהגיב באותה הדרך. התגובה הזאת היא אינסטינקטיבית. המוח הקדום עושה את מה שהותנה לעשות כדי לשרוד. ניתן לדמות זאת למעין "תוכנת מחשב" המצויה במערכת הלימבית ואשר מופעלת אוטומטית כאשר המוח הקדום מאותת "סכנה!". ועל כן כל איום, גם אם הוא רק מזכיר משהו מן העבר, גורר תגובה מיידית, שונה אצל כל אחד מאתנו, תגובה המופעלת על-ידי ה"תוכנה" שלו. כך, למשל, איום על הדימוי שלי עלול להתפרש כאיום על החיים והבעת כעס כלפי עלולה להתפרש על-ידי כדחייה.

השכבה השלישית, הנקראת "המוח החדש", נמצאת בקדמת הראש, באונה המצחית. היא מאפיינת רק את בני האדם אשר ייחודם טמון במודעות העצמית. המוח החדש קולט נתונים מן העולם החיצון, מעבד את המידע ואת הרשמים, מחפש היגיון, מחפש סיבה ותוצאה, מתחשב בו-זמנית במספר אילוצים, מארגן סדר עדיפויות ומבחין בין סוגי אנשים וסוגי איומים. החלק הזה של המוח מסוגל לעכב ולהשהות תגובה, לתכנן אותה ולווסת את הרגשות. שיתוף הפעולה בין המוח החדש למוח הקדום מאפשר מיזוג בין האינסטינקט והרגש לבין ההיגיון והשכל.

תארי לעצמך שיעור שמתנהל בנחת על ידך ופתאום משמיע אחד התלמידים הערה: "אוף, משעמם". המוח הקדום שלך, השומר תמיד על ביטחונך, מאיץ בך מיד לברוח או להשיב מלחמה. לא אכפת לו שמשמיע הביקורת הוא ילד קטן ממך, אכפת לו רק שתוקפים אותך. אם לא תבלמי את התשובה

האוטומטית של המוח הקדום, תשיבי מיד לילד בהערה פוגעת: "אתה יכול לצאת אם זה לא מעניין אותך", או תבחני אותו: "בוא נראה מה שמעת או מה אתה יודע על הנושא" וכיו"ב. או, שתנסי להתחמק מן העימות הזו על-ידי התעלמות מההערה, התעלמות תוך מאמץ.

הילד ירגיש מותקף או נעזב, לפי הגישה שנקטת, ויתפרץ שוב, מן הסתם, בסיטואציה דומה.

אלה הן בדיוק הנסיבות שבהן אפשר לגייס את המוח החדש ולהפיק ממנו תגובה שאיננה מתגרה. אפשר לנסח מחדש את דברי הילד בנעימת קול ניטרלית, אפשר להודות בכך שהוא משתעמם אבל לא להתחיל מיד להתגונן. לדוגמה: "משעמם לך? כי אני חוזרת שוב על החומר", או "אני שומעת שמשעמם לך ואני מבינה את זה כי אני חוזרת מספר פעמים על אותו הדבר". הילד יופתע מנעימת הקול ההגיגית שלך ומן היכולת שלך לקבל את דבריו ויש להניח שיירגע וישיב תשובה מתונה.

שלא כמו המוח הקדום, המוח החדש יודע שביקורת על השיעור אינה דומה להתקפה רבתי עלי ואם נסמוך עליו, נוכל למתן את האינסטינקט האומר לנו להימלט או להילחם, ובאופן פרדוקסלי גם נשמור על ביטחוננו מפגיעת הזולת.

כיצד נוכל להגיע אל המוח החדש?

דמיינו לעצמכם שנוכל להציב סולם מתעגל סמוך לעורפנו אשר יעלה במעלה הראש ויגיע עד למצח, וכשאנחנו נהיה מאוימים מסיבה כלשהי (פחד, כעס, עלבון, קנאה) נוכל לומר ל"מוח הקדום" לחכות, נטפס בסולם עד לקדמת הראש, ניעצר ונגיב משם, תגובה מודעת ומתכוונת בניגוד לפעולה תגובתית לא מתוכננת הבאה מן המוח הקדום.

בהמשך לפרק זה נלמד כיצד ניתן להציב "סולם" כזה כדי להגיע למצב שבו במרחב הבין-אישי יהיה אקלים נטול אשמה, ביקורת או קושי בהידברות ישירה ואמתית. מרחב שבו נרגיש חום וביטחון.

תרגילים

ננסה לתרגל מספר מצבים שמטרתם הבנת המונח תגובתיות, מצד אחד, ויצירת כלי עזר להתפנות לדברי האחר.

1. תרגיל אישי:

נסי לדמיין לעצמך מקום אל מציג עמדה שהרגשת לו חום וביטחון.

נסי לזהות מה עך אפשר לנה לקרות?

שמרי את המקום הזה זיכרון זמני של תחושי מאוהבת, מותקפת, נעלבת וכדומה, חזרי

זכרוןך אל המקום הזמני, והצורק להגיד מי, יחלש.

זכרוןך המקום הזמני ייתן לך תחושה של יכולת להניח את רגשותיך הזמני, זמן-מה, כדי

להיות עם השני.

2. תרגיל בזוג, לזיהוי תגובתיות והבדלים בינינו:

מטרת התרגיל היא לראות כיצד כל אחד מאתנו עשוי להגיב על אותו אירוע בדרכים שונות ואיך תגובותינו "נשלפות" ממקום שהוא לא רציונלי ואינו "מחובר" בהכרח אל האחר. ההזמנה היא לחשוב על תסכול ביחסים ועל אופן ההתנהלות שלי עם תסכול.

צד א' אומר:

אני חולה תסכול/ כאב/ כעס/ ביחסי עם ילד זכיתה כאר, לפני,

אני מתרגם זאת ל
 וזה גורם לי להרגיש
 במקצת ככה אני מאיז דברך כלל באופן
 כדי להסתיר את הפחד שלי מ
 דעו זה מה שאני באמת רוצה

צד ב' ממשיך:

אם הייתי ביחסים עם אורה שמאני (מתייחס לצורת התגובה שתוארה)

הייתי מנין / מפענח התנהגות זו כ
 ואז הייתי מרגיש
 ותגובתי הייתה זלזולתי
 להסתיר את הפחד שלי מ
 דעו זה מה שאני באמת רוצה הוא

תרגיל אישי – ממה בנוי התסכול?

מטרת התרגיל היא לעזור לזהות את נקודות הצמיחה שלנו. נקודת צמיחה היא מקום בהתפתחות שבו נבלמה ההתקדמות או שובשה ולכן התפתחו דרכי התגוננות. דרך ההתגוננות היא למעשה חלק מההסתגלות שלנו לחיים, לא חלק מהאישיות שלנו ועל כן ניתן לשנותה.

בתרגיל אנחנו מציעים לזהות ולבדוק את התגובות שלנו כאשר ילד, הורה, או עמית מתסכל אותנו. על-ידי זיהוי התסכול נזהה את נקודות הצמיחה שלנו. הדבר יעזור להתייחס לילד בצורה נאותה ולתת לו את התמיכה הדרושה.

להלן טבלה המדגימה מצבי תסכול אפשריים ועבודה עליהם.¹

צייני מצבים המתסכלים אותך דעו זה ונסה למלא את הטבלה "התאם".

ממה בנוי התסכול?

התנהגות מתסכלת	הרגשה	תגובה	פחד סמוי	משאלה
אני מרגיש מתוסכל כאשר...	אני מרגיש...	ובתגובה אני...	...כדי להסתיר את פחד הילדות שלי מ...	אני משתוקק לכך ש...
אתה מתעסק בדברים שלא שייכים לשיעור	אני מרגיש כעס	אני צועק	חוסר תשומת לב	תקשיב לי באופן קבוע
אתה קוטע את דברי (למנהל)	מאוכזב	מסתגר בעצמי	יחס מזלזל	תיתן לי תמיד תשומת לב מלאה
אתה מבקר את צורת ההוראה שלי	נרגז ומתוח	אני ציני	השתלטות	תעריך תמיד את יכולותי

¹ עובד על-ידי מאירה טמיר-לוטנר על בסיס מתודה שפותחה על-ידי הנדריקס הארוויל.

דוגמאות נוספות לפחדים המסתתרים מאחורי תסכולים יומיומיים:
להיות בלתי נראה, מורחק, מואשם, דחוי, מבויש, חנוק, מנוצל, מדוכא, נשלט.

ג. הדו-שיח המתכוון²

"כל אדם הוא אחר. האני והאחר, שניהם בלתי תלויים ומפורדים זה מזה, אבל בו-בזמן שרויים בתלות של יחסים זה עם זה. האדישות ביניהם בלתי אפשרית. אינני יכול עוד להישאר אדיש לגורלו של רעי ומצוקתו איננה נותנת לי מנוח. זהו מוסר ההשכל של הפסוק 'ואהבת לרעך כמוך'. אידאולוגיה של צדק השואפת לסימטריה בין כל היחידים איננה מצליחה להתחמק מאלימות כלשהי, אולם הלשון ההולמת את כל ההתייחסות לאחר היא הדיבור".

עמנואל לוינס

מחנכת ותלמידה משוחחות על התנהגותה של התלמידה בשיעור. התלמידה מפריעה, מעירה הערות בזמן השיעור ומתחצפת למורה.

מורה: התנהגותך אינה יכולה להימשך כך. לא נוכל להרשות התנהגות כזאת בבית ספר. את מפריעה לכל הכיתה, לא רק לעצמך, ואני מודאגת מאוד גם מההישגים שלך.

תלמידה: מה את רוצה שאני אגיד?

מורה: תסבירי לי מה קורה, זה הרי בלתי אפשרי.

זהו נאום גינוי במסווה של שיחה. אפשר להבין מדוע המחנכת כועסת, אולי גם לאחר שתסיים להתבטא, תוכלנה היא והתלמידה לשוחח על כך. אבל גם בנסיבות אלה, יכלו לתקשר ביניהן טוב יותר בשיחה שיכולה הייתה להתנהל כך:

מורה: אני חייבת להגיד לך שאני מופתעת מזה שאנחנו יושבות כאן. לא ציפיתי שאת תפריעי ברמה כזאת. אני רוצה לדבר איתך כדי להבין מדוע זה קורה לך ומה דעתך על כך.

תלמידה: את לא תביני.

מורה: את צודקת, אני לא מבינה עכשיו ואני צריכה שתעזרי לי ותספרי לי מה קורה לך. אני מעוניינת לדעת ולעזור.

תלמידה: כשאני מעירה הערות בכיתה, כולם צוחקים וזה כיף לי. אני גם נותנת לילדים כל מיני דברים בשיעור והם מאוד מרוצים.

מורה: אני רוצה להיות בטוחה שהבנתי: ההערות בכיתה והפניות אל הילדים עוזרות לך בקשרים שלך עם החברים?

תלמידה: כן.

מורה: יש עוד משהו?

תלמידה: כן. בדרך כלל אין לי כוח להתרכז ואין לי כל כך חברים בכיתה. כשאני אומרת משהו מצחיק, אני מרגישה אחת מהחבר'ה.

מורה: נראה אם הבנתי: את מרגישה שונה, לא מצליחה להתרכז וגם בודדה, ואז כשכולם צוחקים ממה שאת אומרת את מרגישה טוב, במרכז, עם כולם...

תלמידה: כן, ככה זה.

² המושג "דו-שיח מתכוון" והעקרונות הנובעים ממנו שיתוארו להלן לקוחים מתאוריית האימאגו (הנדריקס והאנט, 1998).

מורה: עכשיו זה ברור יותר. אני מבינה מה שאת חושבת ומה שאת מרגישה. ואם הבנתי נכון, נדמה לך שאת צריכה להעיר הערות, להצחיק ילדים ולתת להם כל מיני דברים כדי שישומו אלייך לב ואז יהיו חברים שלך. אני מניחה שקשה לך, אם זה מה שאת צריכה לעשות... אם זאת הברירה שיש לך כדי שיהיו לך חברים... אולי אנחנו צריכות לחשוב על זה יותר ולראות אם יש דרכים אחרות להתייחד ולמצוא חן בעיני החברים...

זאת דוגמה לדו-שיח מתכוון, שתכליתו ליצור תקשורת והוא כולל בירור עם בן השיח אם דבריו הובנו כראוי, הבנה של עמדתו, מתן תוקף לעמדה גם אם אינני מסכים לה וניסיון להיכנס לעורו ולרגשותיו.

הדרך העיקרית להכיר ילד או כל אדם אחר, היא לקיים אתו דו-שיח. ברצוננו ללמד את עצמנו לקיים דו-שיח שאינו תגובתי (כלומר מגיע מן המוח הקדום), אלא דו-שיח מתכוון (מתוך הנדריקס, 1992). דו-שיח זה מגיע מן המוח החדש.

מהו דו-שיח מתכוון?

דו-שיח מתכוון הוא מצב של תקשורת בין שניים שבה תהיה העברה הדדית, מילולית ולא מילולית, של מידע, של משמעויות ושל רגשות. בשיחה מתכוונת תהיה הקשבה מלאה של האחד לשני תוך נוכחות מוחלטת בעולמו. ההקשבה תהיה תוך התרוקנות של המקשיב מעמדותיו וממה שנמצא בתודעה שלו באותו הרגע כדי להיות בשירותו של האחר, המדבר. להקשבה זו נקרא הכלה. במצב של הכלה נמצא מי שמכיל (או "המכל") בעמדה של כוונה לתת לזולת להשלים את דבריו, כוונה להתרכז בדבריו של הזולת, רצון להבין את עמדתו ואת רגשותיו, רצון לגלות בדבריו את הנקודות החזקות ולתת להן תוקף. בכך שונה דו-שיח זה מדו-שיח תגובתי או מוויכוחים שכיחים רבים.

תכונתו העיקרית של הדו-שיח היא לעודד את התלמיד לספר איך הוא מרגיש, מה הוא חושב ומה הוא צריך.

הדו-שיח המתכוון מאפשר לנו להכיל את הילד (או מבוגר אחר) במצבים שונים כגון: מצבי מצוקה אישית, מצבים שבהם מתוארים רגשות, מצבים שבהם מתבררות בעיות למיניהן ומצבי קונפליקט (דוגמאות למצבים אפשריים שונים יפורטו בהמשך). דו-שיח זה מאפשר תקשורת אחראית, ברורה, ישירה, פשוטה וקצרה.

דו-שיח מתכוון יאפשר לנו לאמן ילדים להקשיב לנו, המבוגרים, יאפשר לנו לשוחח עם עמיתים, עם הורים ועם בעלי תפקידים מעלינו, בצורה מכוונת, לא תגובתית.

הדו-שיח המתכוון יכלול ארבעה שלבים: שיקוף, סיכום, אישוש ואמפתיה.

כל שיחה שכוללת את כל התהליכים האלה או אחד מהם (השיקוף הוא השכיח מכולם), תהיה ברוח הדו-שיח המתכוון.

מתי משתמשים בדו-שיח מתכוון?

הדו-שיח המתכוון יעיל במיוחד במצבי קונפליקט כאשר הרגשות מתלהטים. גם אם אנחנו רוצים שרוב המגעים בינינו לבין הילדים יהיו ברוח זו, נרצה זאת במיוחד כאשר:

1. את או התלמיד (או העמית או ההורה) רוצים שיקשיבו לכם ויבינו אתכם.

2. את או התלמיד (ואחרים) כועסים בגלל משהו ורוצים לדבר על כך.

3. את או התלמיד (ואחרים) רוצים לדון בנושא רגיש.

איך יוזמים דו-שיח מתכוון?

יש מוסדות וארגונים שבהם קיימים ניסיונות לפתח ולבסס נורמות של דו-שיח מתכוון שבו מעורבים לא רק ילד ומבוגר, אלא גם שני מבוגרים.

בבית הספר היזמה לדו-שיח תבוא בדרך כלל מצד המורה, אך יש ליצור מצב שבו, במשך הזמן, יתחלפו התפקידים ואף תהיינה יזמות מצד הילד.

שלבי הדו-שיח המתכוון

ארבעה שלבים עיקריים יתוארו בדו-שיח המתכוון: שיקוף, סיכום, אישוש ואמפתיה.

בכל דו-שיח, אחד המשתתפים פותח בשיחה והוא יהיה "השולח" (או מי שמזמין לביקור אצלו) והשני הוא "המכל" (או מי שמבקר).

1. ההקשבה והשיקוף – השלבים הראשונים ב"סולם":

אנחנו שומעים זה את זה כל חיינו. בה-בעת אין זאת אומרת שאנחנו מקשיבים.

בדרך כלל בזמן ההקשבה אנחנו בונים כבר את התשובה למה ששמענו, אנחנו "יורים וטוענים מיד מחדש את המחשנית", עובדה אשר אינה מאפשרת הקשבה אמיתית לדבריו של השני.

בדוגמאות להלן נתייחס אל דו-שיח מורה-תלמיד, אך העיקרון מאפשר דו-שיח דומה גם בין מורה להורה, מורה לעמית, מורה למנהל ועוד.

נדמיין לעצמנו שאנחנו בדו-שיח עם הזולת. כל אחד מאיתנו הוא ארץ אחרת. ארצי (שלי המורה) וארצו של התלמיד. כל נפש היא עולם מלא וגדוש. מדינה מלאה בידע, בהיסטוריה, במחשבות, בדעות וברגשות. בכל ארץ קצב שונה, זיכרונות שונים, תגובות שונות.

נתאר לעצמנו שבין שתי הארצות תלוי גשר. אם ברצוני לבקר בארצו של בן-שיחי (התלמיד), עלי לחצות את המרחק שבין שנינו על-ידי מעבר על הגשר.

בעת שהייתי בארצו של התלמיד אני נטולת מטען מארצי שלי. עלי לדמיין את עצמי מטיילת במחוזות לא ידועים לי, מתבוננת כתיירת נטולת עמדות, דעות, דחפים, ערכים ודעות קדומות, ואני נוכחת עבור המארח שלי. בעודי מטיילת בארצו של בן שיחי וקשובה אליו במלואי, אני מנסה להקשיב באופן שמכוון אך ורק אליו. הקשבה כזו אינה תמיד קלה. לעתים נאמרים דברים מקוממים, מרגיזים, שאיני מסכימה להם, דברים שמעוררים בי התרגשות או הזדהות, אך בהיותי ב"ארץ" השנייה, לאחר חציית הגשר, אני יודעת שהקשבה איננה בהכרח הסכמה.

בביקור מעבר לגשר אנחנו לומדים להיות "נוכחים" עבור השני.

הביקור מעבר לגשר נותן כוח לשני הצדדים ומגייס את האינטליגנציות שלהם לשירות מערכת היחסים.

הביקור מעבר לגשר מזמן שני אנשים לטריטוריה לא מוכרת וליעד לא ידוע.

תוצאת הביקור היא ההקשבה, ואותה אנו מבטאים באמצעות השיקוף.

השיקוף הוא חזרה על דברי בן-השיח, התלמיד, במקרה זה, לא כדי לשנן בעל-פה ולחזור על המילים כמו תוכי, אלא להאזין בעירנות ולהראות לשני ששמעתי כל מילה שנאמרה על-ידיו.

בהזדמנות זו שומע גם הדובר את דבריו המשוקפים ויש לו הזדמנות להיווכח אם אכן כך היה רוצה שדבריו יישמעו. לעתים, לאחר שמיעת הדברים באמצעות השיקוף, משנה ה"שולח" (שהזמין לביקור) את הנוסח או את התוכן.

בדו-שיח שבהדגמה הבאה הילד הוא ה"שולח", המורה היא ה"מכל" – התייר שעובר את הגשר הדמיוני לארצו של התלמיד.

הדגמת תהליך השיקוף: הילד, "השולח", יאמר את מה שבלבו. לדוגמה: הילד מבקש לספר למורה על ההרגשה שלו שהיא מקפחת אותו באופן קבוע על-ידי מתן ציון נמוך ממה שמגיע לו. הילד אומר "תמיד אני לומד המון ולא מקבל אף פעם את מה שמגיע לי".

המורה – תאמר: "אני שומעת שאתה אומר שאני נותנת לך תמיד ציון יותר נמוך מאחרים ושאתה לומד המון אבל אף פעם לא מקבל את מה שמגיע לך". ולאחר שסיימה, תשאל: "האם שמעתי אותך?"

נלמד את הילד לענות בצורה הבאה: הוא יאשר אם הדברים נכונים, יתקן או יוסיף דברים שנשמטו. רצוי לנסח את התשובה בצורה חיובית. כך למשל, אם המורה לא שמעה את כל מה שאמר התלמיד, יאמר התלמיד "שמעת את הרוב, ומה שאני עוד רוצה שתשמע הוא..." ואז להשלים.

המורה – תשאל "האם יש עוד משהו בקשר לנושא זה?"

התלמיד – יאמר אם יש לו משהו נוסף לומר ושוב המורה תשקף עד אשר התלמיד יאמר שאין לו יותר מה לומר בנושא.

במהלך ההאזנה לדברי התלמיד את, המורה, אומרת לעצמך: "מה שנאמר אינו מדויק" או "לא כך הם הדברים", "יש לי הרבה תשובות שסותרות את העובדות", "הראייה שלו היא חד-צדדית ומעוותת" וכן הלאה.

אמירות אלה הן טבעיות ובלתי נמנעות והן מהוות אישור לעובדה שכל אחד מאתנו תופס את המציאות ומתייחס אליה על פי עולם המושגים, ההנחות והדעות שלו, כלומר: "ארצו".

בעזרת התהליך המתואר לעיל, הדו-שיח המתכוון, נוכל לבחון עד כמה אנחנו מסתמכים על ההנחות שלנו בשיחותינו, עד כמה אנחנו מתקשים לשים בצד את כל המשפטים, המתוארים לעיל, שחולפים במוחנו, "לנקות" את עצמנו, ולו באופן זמני, ולהקשיב לצד השני מתוך נוכחות מלאה.

התשובות של המורה אל התלמיד ייאמרו בהזדמנות אחרת. הזדמנות זאת תבוא, או כפי שקורה לעתים קרובות, יסתבר שהתשובות הן בעצם מיותרות, שהתלמיד יודע אותן, ויותר מכך: כאשר התלמיד יקבל אישור להרגשותיו, מצוקותיו ותסכוליו, הוא עצמו יראה שהבין גם את הצד של המורה.

כאשר אנחנו המורים מתרגלים את צורת הדו-שיח המתכוון, אנו מאמנים ומפתחים את "שריר ההקשבה", שלעתים קרובות הוא אחד השרירים היותר מנוונים אצלנו. בניסיונות הראשונים של דו-שיח מתכוון, הכפייה החיצונית של איסור התגובה היא קשה ומרגיזה. אחרי ניסיונות אחדים, ולאחר שמתבררת התפוקה וההצלחה של ההקשבה, משתפר "השריר" וההקשבה מופנמת ונעשית טבעית.

מספר הערות לגבי תהליך השיקוף

- כאשר אנחנו פותחים את השיקוף במילים "אני שומע ש..." יש בכך השפעה מרגיעה על המדבר. לעתים הוא אומר דברים קשים וכשהוא שומע שבן שיחו מתחיל את הדברים באותו משפט הוא נרגע מעט.
- התהליך עלול להיראות מאוד מלאכותי ומנוכר אולם נגלה, שמשפטי ההתחלה, שהובאו כאן לדוגמה, מכילים את הביטוי "שמעתי". יש לכך שתי סיבות: א. כדי להדגיש שזה מה שאת שמעת, ולא בהכרח מה שהמדבר אמר או, לפי דעתך, התכוון לומר. ב. כאשר כוללים את שם הגוף "אני" במשפט הפותח, מכירים בקשר בין שני אנשים, לעומת זאת, כאשר אנחנו אומרים דברים כגון: "ובכן, אתה אמרת לי..." "אמרת ש..." וכדומה, אנו נוטים להסתייג ממה שאמר הדובר, ואין זה רצוי.
- רצוי לעשות כל מאמץ לשקף פרטים מדויקים ודוגמאות. במקרים רבים, גם אצל ילדים, נראה כי הדובר, "השולח", מתעקש מאוד שהשיקוף יהיה מפורט ומדויק.
- תהליך זה עוסק בזוויות ראייה שונות; הוא לא עוסק בשיפוט נכון/לא נכון. לכן, אנחנו שואלים "האם שמעתי?" ולא "האם שמעתי נכון?"
- כדאי שבן השיח, "השולח", יאשר, כאמור לעיל, את מידת השיקוף בצורה חיובית.
- כאשר את שואלת את "השולח" (התלמיד) אם יש לו עוד דברים לומר, אמרי "האם יש עוד משהו

בנושא" (בטון מזמין), והימנעי מן השאלה "יש לך משהו נוסף לומר?", אשר עלולה להישמע מתריסה או רומזת על יותר מדי תשומת לב או זמן שנגזל.

- מעבר הגשר יכול להיעשות לעתים ללא שיקוף תוך כדי הקשבה בלבד וניסיון לראות מה קורה בארץ השנייה. לדוגמה ילד שהתלונן על כך שהמורה "נטפלה אליו וסתם הוציאה אותו מן השיעור למרות שלא הפריע" המורה יכולה להקשיב, לא לענות תוך הנהון או אמירה כגון: "שמעתי אותך" ואחר כך לעבור לשלב ג', שיתואר בהמשך (אישוש). הדגש העיקרי הוא על היכולת להכיל בלי להיות תגובתי.

2. שלב הסיכום

בשלב זה נסכם את דברי האחר. זה איננו סיום השיחה, כי אם רק סיומו של החלק הפעיל הראשון, אותו חלק שבו נשטחו כל הטענות ונעשה שיקוף.

בסיכום אנחנו ממחישים לבן שיחנו כי אכן הקשבנו לו לכל דבריו (ולא רק שמענו וחזרנו עליהם), על-ידי כך שאנחנו חוזרים על הנקודות העיקריות שנאמרו.

לדוגמה: המורה, "המכל", תאמר: "הבה נראה אם שמעתי את כל מה שאמרת..." "אמרת שאני תמיד מקפחת אותך... וכדומה" ובסוף תשאל: "האם שמעתי הכול?"

התלמיד יאשר או יוסיף מה שחסר.

הערה: לעתים, אם זמננו מוגבל, למשל, נסתפק בשיחה בשני השלבים (שיקוף, תוך הקשבה, וסיכום), ונוכל כמעט מיד לראות רגיעה והיווצרות של "מרחב בטוח".

כאשר יש בידנו די זמן, מומלץ לסיים את התהליך ולהמשיך לשני השלבים הבאים: אישוש ואמפתיה.

3. שלב האישוש

גם אם איננו אוהבים את מה שהאחר אומר, או איננו מסכימים עמו, או קשה לנו להקשיב לו, אנחנו מנסים לראות את הלאגיטימיות של נקודת הראייה שלו ושל העדפותיו.

כדי לאפשר דו-שיח, על האדם לכבד את הקיטוב שמתגלה בין נקודות המבט, לכבד את הזכות של השני להחזיק בעמדות, בדעות ובפרספקטיבות שונות משלנו. כל זאת בלי להתאמץ כרגע לתקן אותן.

אחד האתגרים החשובים של דו-שיח הוא ללמוד לחיות עם המתחים הנוצרים בלי להגיב להם באופן מידי ובצורה המתגוננת שאליה הורגלנו משחר ילדותנו. אנחנו לומדים לדחות את הפיתוי לתקן ולפתור את הבעיות המתעוררות, ועם זאת לא להדחיק אותן ולמחוק את מחשבותינו.

האישוש הוא השעיה זמנית של זווית הראייה שלך – עצירת ה"סרט האישי" שלך לפרק זמן, המאפשר לך לראות מהו ה"סרט" המוקרן על המסך של הצד השני – או לחלופין, מה מוקרן בארץ השנייה.

האישוש משדר לצד השני שאת מקבלת את המידע שהוא מעביר לך, ושהמידע הגיוני וקביל בעיניך. האישוש מראה שאת יכולה לראות את המידע מזווית הראייה של הצד השני ומקבלת אותו כסביר – זוהי האמת שלו. **אמרי לעצמך כי לכל אחד יש ההיגיון שלו, גם אם אני כרגע לא מסכימה עמו.**

האישוש פירושו לומר "אני מבינה", ולא בהכרח "אני מסכימה". השאלה איננה אם את מסכימה או לא. **את לא חייבת להסכים** עם הצד השני כדי לתת תוקף לדבריו. אנחנו יכולים לשמוע מתלמיד טענה שאנחנו מקפחים אותו באופן קבוע בציונים ולא להסכים עם העובדות, אך ננסה להשעות לרגע את ידיעתנו או את הערכותינו ולראות את נקודת המבט שלו האומרת "את תמיד מקפחת אותי, זה מה שאני מרגיש", ולהבין שאם זה מה שהוא מרגיש אז סביר שהוא מתנהג בצורה מסוימת.

אינך חייבת להזדהות עם מה שהצד השני אומר כדי לתת אישוש לדבריו. קרוב לוודאי שלא עברת אותה התנסות. המטרה היא שמי שהגיע לביקור ("המכל") ייתן אישוש להתנסות של הצד השני ויימנע מלדבר על התנסות דומה שלו.

כל שנדרש מן המורה שעברה את הגשר לארצו של התלמיד הוא לדמיין לעצמה שהיא "בנעליו" של התלמיד, ולומר דברים כגון: "אני בהחלט יכולה להבין שאתה משקיע הרבה בלמידה לקראת כל מבחן, ואז כשאתה מקבל ציון יותר נמוך ממה שציפית לו, ואחרים מקבלים ציונים יותר גבוהים, אתה מרגיש שאני לא ידעתי אולי להעריך את מאמציק או שאני מאיזו סיבה אחרת מתעלמת ממאמציק וגם מתוכן הדברים שלך ומקפחת אותך בציון, ואני יכולה להבין שמצב כזה גורם לתסכול גדול מאוד..." (או "אני יכולה לראות ש..." או "דבריק נשמעים לי הגיוניים כי...").

זהו אישוש של המסר שנמסר, לאחר שזה עתה שוקף.

אפשר לעשות זאת בכמה דרכים:

- תהליך האישוש מבוסס על היגיון פשוט. למשל: הצד השני נכשל זה עתה בבחינה חשובה, וניתן להבין שבמצב שבו משקיעים הרבה, ואין ביטוי לכך בציון, קיים תסכול גדול והוא יכול להיות מושלך עלי כמורה (גם אם אינני מסכימה עם העובדות).
- בתהליך האישוש מכירה המורה בתפקידה במסגרת קשרי הגומלין, כלומר המורה מכירה באחריותה לתסכול של התלמיד. כלומר, ייתכן שעם חלק מן העובדות והטענות המורה מסכימה. יכול להיות שאכן לתלמיד ציונים נמוכים (בגלל שלדעת המורה התלמיד איננו יודע את החומר). המורה מקבלת עליה את האחריות על החלקים האלה: למשל: "כיוון שאני נותנת לך ציונים נמוכים מאלה של חבריך אני יכולה להבין שאתה מרגיש מקופח".
- חלק מהאישוש מבוסס על ההיכרות והניסיון של ה"מכל" עם הצד השני. למשל תאמר המורה: "זה נראה לי הגיוני שדווקא למישהו כמוך שיחסו ללימודים רציני ביותר זה קשה במיוחד כשאינן משוב הולם לעבודתך..."

תנאי הכרחי לאישוש הוא היכולת "להיכנס לנעליו" של השני כדי להבין אותו.

יש לזכור כי הדבר החשוב לכולנו הוא להיות מובן.

לעתים קורה כי ילד או מבוגר, אשר חש שהובן ודבריו קיבלו תוקף, מרגיש תחושה כל כך חזקה של ביטחון וסיפוק עד שהוא עצמו מוכן להרפות קצת מעמדתו ונפתח לשמוע את אשר יש לצד השני לומר. במצב כזה מתחיל תהליך אשר מאפשר ל"שולח" שהזמין לביקור, לחצות את הגשר אל הצד השני ולהפוך הוא עצמו ל"מכל" המבקר את השני. בזכות ההרגשה הטובה עקב ההבנה שהועברה אליו הוא מוכן לשמוע ואולי אף להבין את האחר.

דוגמה: בשיחה שנערכה בין מורה לרכזת השכבה לגבי נערה בכיתה ח' סיפרה המורה לרכזת על התנהגות בוסה של הנערה ועל שיחה שבמהלכה דיברה הנערה בחוצפה רבה וללא כל כבוד אליה. המורה הפגועה שקלה הפעלת צעדים קיצוניים כלפי הנערה והתעורר, בקשר לכך, ויכוח בינה לבין הרכזת. בשלב מסוים אמרה לה הרכזת: "אני מבינה שממש הרגשת מושפלת וחסרת אונים" והמורה אמרה "מאוד" ואחר כך הוסיפה: "גיליתי, להפתעתי כי עצם העובדה שהבנת אותי, שחררה המון לחץ ונתנה לי נחמה. להפתעתי דווקא העובדה שבאמת הבנת אותי נתנה לי את ההרגשה שאני לא לגמרי צודקת ואולי עלי לפעול אחרת ממה שחשבתי... פתאום קל לי יותר להבין אותה. אני פתאום לא חושבת רק על איך לנצח... שחררת לי את החלק הזה ואני פתאום בעמדה אחרת".

כך ייתכן מצב שבו בדו-שיח כזה מרגישה המורה שהילד מסוגל גם לשמוע ולהבין אותה, ואכן קיימת אפשרות לקיים דו-שיח שבו הילד "חוצה את הגשר" לארצה של המורה. בדו-שיח כזה לומד הילד להשעות את נקודת מבטו ו"להיכנס לנעליה" של המורה.

דו-שיח במתכונת זאת אפשרי גם בין ילד לילד בין מורה להורה, בין מורה למורה, בין מורה למנהל וכיו"ב.

הערה: ייתכן מצב שבו הסיפור של השולח פוגש את הנקודות הרגישות של המכל ואז עלול להיווצר מצב של הזדהות, בשונה מאמפתיה. במצב זה מאבד המכל את המרחק הרגשי שבינו ובין השולח, שוב

אין הוא נמצא באופן נקי בעולמו של השולח, אלא מעביר חלקים מעולמו שלו ובכך הוא יוצא ממסגרת הדו-שיח המתכוון. יש לזכור כי במהלך הדו-שיח המתכוון אני לא מתייחס אל עצמי ואל הפרשנות שלי לסיפורו של השני, אלא מתמקד בדברים שקורים לו.

שאלות שניתן לשאול כדי לבחון אם אני מצויה במצב של הזדהות:

- **האם אני עסוקה כרגע בתכנים שלי?**
- **האם מה שאני מרגישה קשור רק לתוכן שלי השני או שאני חשה דברים שקשורים לחוויות שלי?**
- **האם אני מנסה לפרש את דברי השני בהתייחס לדברים שאני יודעת על עצמי? האם הרגשות שלי הם בעצמם גזרה מקיפת הסבירות?**
- **האם ייתכן שאני מאזנת סיפור אלוויקטיבי לגבי הסיפור שאני מאזנת?**

אם הנושא מעורר אצלי קושי יש מקום להתייעצות, לאוורור של הרגשות ולניסיון להבין מה קורה לי וכיצד אמנע ממצב שבו אבקש מן השולח לעבור את הגשר אלי, כדי לא לפגוע בתחושת האמפתיה וההבנה שנתתי לו.

4. שלב האמפתיה

בשלב האחרון מציעים לצד השני מתנה – כיבוד הרגשות שלו. האמפתיה אומרת, למעשה, שמה ש"השולח" מרגיש, מובן לאור מה שהוא חווה.

למורה: דמייני לעצמך, מה **התלמיד** עשוי להרגיש עכשיו או עשוי להרגיש בזמן התקרית שבה הנכם דנים. התחילי במשפט פשוט: "כשזה קורה אני מתארת לעצמי שאתה מרגיש תסכול, כאב, כעס, קנאה באחרים...". מילים רגשיות פשוטות הן הטובות ביותר. למשל: "אני מנחשת שאתה מרגיש במצב זה כעס ועלבון".

לעתים יהיה ברור לך מה הצד השני מרגיש, במקרים אחרים מותר לנחש. לצד השני תהיה הזדמנות להגיב על הניחוש שלך. **המורה** תשאל: "האם זה מה שאתה מרגיש?" **והתלמיד** יאשר את ההרגשות, ישנה, ישמיט או יוסיף.

הימנעי ממשפטים ארוכים. אם את מוצאת את עצמך אומרת משפטים ארוכים ומורכבים, את כנראה מציעה סוג מסוים של אישוש שהוא מחשבה על הרגש של התלמיד ולא מתארת את הרגש עצמו.

המטרה היא להתמקד ברגשות של השני ולהימנע לגמרי מתיאור הרגשות שלך.

5. סיום השיחה

קיימות מספר אפשרויות לסיום השיחה:

שני הצדדים מודים אחד לשני על ההקשבה, נותנים משוב על-פי כללי המשוב (סעיף ה'), ומבטיחים לחשוב על הדברים.

בכל מקרה נקבעת שיחה נוספת להשגת מטרות נוספות – אם לצורך הסקת מסקנות וקביעת יעדים אופרטיביים הנובעים מן השיחה הראשונה, או כחלק משגרת שיחות כדי לשמר את הקשר, או "לתיקון" והוספת דברים שלא נאמרו מסיבות שונות כמו: זמן מוגבל, קושי לבטא או להביע דברים, אטיות בהמללת רגשות ומחשבות וכדומה. אם אחד הצדדים חש שיש לו תשובות או מחשבות ביחס לטענות שנשמעו, והוא לא הצליח להגיב או להתייחס אליהן, נקבעת שיחה נוספת שבה ניתנת הזדמנות להעלות את הדברים בהיפוך התפקידים.

הערה: לעתים קרובות נשאר תחושת האמפתיה לאורך זמן, גם אם לא הייתה הסכמה ביחס לתוכן, ותחושה זו פועלת על התפוגגות הכעס. אם יהיה רווח זמן בין השיחות נמצא, לעתים קרובות, שרגשי הזעם, הכעס או הצורך בתשובה פחתו או התפוגגו ומסתמנת קרבה בקשר גם ללא שיחה שבה עונה הצד השני על הטענות.

6. דוגמה לדו-שיח מתכוון על כל שלביו

הדוגמה לקוחה מתוך סדנה למורים בחטיבת ביניים, בנושא "דיאלוג מורים-תלמידים".

תיאור הקונפליקט:

תלמידה בכיתה ט' נתפסה מעתיקה בבחינה. המורה זימנה את האם לבית הספר לשיחה.

האם הגיעה כעוסה, וכשהמורה תיארה בפניה את המעשה של בתה, הגנה האם עליה באמרה שהיא מבינה את הילדה ומסכימה אתה. היא צריכה לעבור ללמוד בתיכון טוב ותעשה כל דבר כדי לקבל ציון טוב. המורה, המומה מן התשובה הגיבה בפליאה ובכעס. אמרה לאם שהמעשה אינו מוסרי, בית הספר אינו מקבל מעשים כאלה והיא מתפלאה מאוד על התמיכה שהאם נותנת לבתה. המבחן נפסל, הורד ציון בתעודה. האם והמורה נפרדו בכעס ובעוינות, ללא הסכמה.

בסדנה השתתפה המורה בתרגיל משחק תפקידים עם מורה אחרת. המורה של התלמידה שיחקה את האם ואילו עמיתתה שיחקה את תפקיד המורה.

שלב ראשון: שתי המורות ניהלו דו-שיח רגיל. הדו-שיח גלש במהרה לתגובתיות יתר, הייתה הסלמה בביטויים הקשים ובוטאו רגשות לא נעימים. המרחב בין שתי הנשים נתפס על-ידי משתתפי הסדנה כ"לא נעים", "לא בטוח", "אין הקשבה", "כל אחת בעולם שלה", "אף אחת לא שמעה את השנייה", "אין דיאלוג".

שלב שני: התנהל דו-שיח מתכוון. המורה נתבקשה להיות "מכל" לאם.

מורה: הזמנתי אותך בגלל שיעל העתיקה במבחן. את יודעת שזה לא מקובל עלינו ולא נוכל להרשות התנהגות כזאת.

אם: אני יודעת, יעל סיפרה לי, ואני רוצה להגיד לך שאני תומכת בה. היא רוצה להתקבל לתיכון טוב ואין לה בררה אלא להשיג ציונים טובים בכל דרך אפשרית.

מורה: אני שומעת שאת אומרת... (חוזרת בדיוק על דברי האם), האם שמעתי אותך?

אם: שמעת היטב.

מורה: האם יש עוד?

אם: כן, אני רוצה להגיד לך שאני מאוד בלחץ בעניין המעבר לתיכון, את חייבת להבין אותנו, אנחנו לא יודעים לאן יעל תלך אם תיכשל במבחנים...

מורה (משקפת ושואלת): האם שמעתי אותך.

אם (מאשרת ומתקנת כל מילה שלא שוקפה נכון).

מורה: האם יש עוד?

אם (בטון מפויס הרבה יותר): אני גם רוצה להגיד לך שאני מבינה למה קראת לי, זה ברור שזה לא ממש בסדר, לא תמיד אני מצדיקה התנהגות כזאת...

מורה (משקפת ושואלת): האם יש עוד?

אם: אבל התגובה שלכם הייתה מוגזמת. עכשיו אנחנו די מיואשים ולא יודעים מה לעשות, איך נמשיך את תהליך ההרשמה, והיא כל כך רוצה להתקבל...

מורה (משקפת): האם יש עוד?

אין עוד.

מורה: בואי נראה אם שמעתי את כל מה שאמרת... (מסכמת). האם שמעתי הכול?

אם: כן.

מורה (אישוש): אני בהחלט יכולה להבין שאת ויעל מאוד לחוצות מהעתיד שלה וחוששות שהיא לא תתקבל לתיכון טוב ואז יהיו לה בעיות בהמשך חייה הלימודיים. אני גם יכולה להבין שיעל מרוב לחץ ומרוב רצון להצליח, מעדה והעתיקה בבחינה. אני גם יכולה להבין שאת, כאמא שתומכת בבתה ושהצלחתה חשובה לה מאוד, הצדקת את המעשה בפעם הזאת למרות שאת לא מצדיקה אותו באופן כללי. וכיוון שכך אני גם יכולה להבין שהתגובה שלי נראתה לך קיצונית ובייחוד העובדה שלא ראיתי בכלל באיזה לחץ נתונה יעל ועוד הענשתי אותה בצורה שעלולה לפגוע בעתידה עוד יותר. האם הבנתי אותך?

האם (בהתרגשות כמעט עד דמעות): מאוד!

המורה: (אמפתיה) ואני יכולה לשער שכשזה קרה הרגשת כעס, תסכול, קצת השפלה, בושה, עלבון... האם זה מה שהרגשת?

האם (מאשרת ומוסיפה): גם חשש וחרדה

המורה (משקפת): האם יש עוד?

האם: וגם אני מבינה מה שעבר עליך...

המורה: תודה.

שתי הנשים מודות אחת לשנייה על השיחה ומבטיחות לחשוב, להסיק מסקנות ולשוחח עם יעל ברוח הדברים.

תגובות המשתתפות במשחק התפקידים: תחושה טובה של תקשורת, הבנה. תחושה נעימה לדבר ורק מקשיבים לך. כל הכעס עבר.

תגובות הקבוצה: אין להשוות בין שני הדיאלוגים. מרגע שהחל השיקוף כאילו יצא האוויר מן הבלון של האם. המרחב נהיה פתאום בטוח. דברי האם, שקוממו בתחילה, עוררו אפילו התרגשות. עם זאת הובע חשש בקבוצה כיצד ניתן לנהל שיחה כזו בלי לבטא את עמדת בית הספר כלפי מעשים כאלה.

סוף דבר: המורה שעמה היה לאם ה"אמתית" הקונפליקט, דיווחה לאחר מספר ימים כי עברה מהפך. בעוד שמיד לאחר האירוע סיפרה עליו בחדר המורים ולעגה לאם, לאחר הסדנה חשה שהחמיצה הרבה בתגובותיה, ובשעה שנכנסה לדמות האם והובנה על-ידי המורה העמיתה, למדה הרבה על עצמה ועל מרחב עצום של אפשרויות הבנה ותגובה.

המורה ששיתפה פעולה במשחק התפקידים דיווחה על קושי מסוים, למרות האווירה הטובה שנוצרה, להיות במצב שבו לא הסכימה עם מעשי הילדה וחשה שידיה כבולות מלהביע את התנגדותה המוסרית למעשה. עם זאת ראתה גם את הרווח שבדו-שיח.

7. סיכום או – מה נרוויח מדו-שיח מתכוון?

השיטה שמוצעת כאן, שהאמצעי העיקרי ליישומה הוא הדיאלוג המתכוון, פותחת ערוץ תקשורת אשר בתרבות החברתית הרגילה הוא לעתים קרובות חסום ולא נעשה בו שימוש.

לא קל להשתמש בשפה חדשה. בתחילה זה קשה. אנו רגילים לאינטראקציה תגובתית עם הזולת. "לעומתית". כמו בתחומים אחרים בחיים, הרבה יותר קל לנו עם מה שאנחנו מכירים ורגילים אליו, גם אם איננו יעיל ואיננו מועיל. קשה לנו להתרגל לשפה חדשה. אבל התמורה שמגיעה (לעתים קרובות, לא תמיד), מראה שהמאמץ משתלם.

לכאורה, העמדת דברי התלמיד (או ההורה) במרכז השיחה וחזרה עליהם יוצרת לתלמיד מעמד שווה ואולי אף עדיף על מעמד המורה. נראה כי הקשבה מכילה של המורה לדברי התלמיד עלולה לפגוע בסמכות המורה, "בדיסטנס". בפועל זה לא כך. אין כאן ביטול הסמכות הרגילה. אותם מרכיבים בסיסיים של אי-השוויוניות בין מורה לתלמיד הרי נשמרים בעינם: המורה ממשיך להיות אחראי לשלומם ולשלמותו של התלמיד, המורה ממשיך להיות "גדול יותר" – פיזית, בניסיון חיים, במעמד. התלמיד ממשיך להיות "תלוי". גם אם הילד מציג כאילו הוא גדול, הוא יודע שאיננו. ובכלל, נשמרת מסגרת החוקים והתקנות שמקנים למורה את הסמכות הפורמאלית. התלמיד נדרש למלא את חובותיו, ואם איננו עומד בכך הוא נענש.

אבל במקביל לסמכות הפורמאלית ולאי-השוויוניות המהותית, נוצרת סמכות מסוג חדש. הסמכות שנובעת מן הביטחון והאמון של התלמיד במורה. חיזוק הביטחון והאמון הם תוצאה ישירה מן השימוש בשיטה. עם התחזקות האמון של התלמיד במורה מתחזק גם ביטחונו של המורה בעצמו. במעגל קסמים זה שני הצדדים, התלמיד והמורה, יוצאים נשכרים ומחוזקים.

כאמור, אין צורך בביטול מערכת החוקים הפורמאלית. אך הניסיון מראה שכאשר נפתח ערוץ ההקשבה הפעילה והמכילה, יש הפחתה בקונפליקטים בין בעל הסמכות, המורה, לבין התלמיד, וגם בין משתתפים אחרים בסביבה. כשפוחתים הקונפליקטים, מתמעטים עונשים ומשתפרים הביצועים.

ד. תנאים נוספים לקיומו של קשר מודע בין מורה לתלמיד

"ההיתקלות בפניו של האחר נושאת משמעות מוסרנית. פני האחר אינם רק ממחישים את עצם קיומו של הזולת בעולם אלא מביעים את שבריריותו, את פגיעותו. לפיכך הם מאיצים בנו לכבד שבריריות זו של האחר ולא לנקוט אלימות כלפיו. מכיוון שלא הצבתי את האחר בתמונת עולמי שומה עלי להשאירו באחרותו האוטונומית, אולם עצם קיומו של האחר ממחיש לי שאין אני לבדי ואינני יכול להתעלם מיחסי אל האחר. מן הפגישה עם הפנים של האחר באה הפתיחות לאחרותו. אחרות זו איננה ריחוק כי אם קרבה הנתפסת לפתיחות הזולת. ההתקרבות פנים אל פנים מעוררת וקובעת בתוכה את האחריות לאחר".

עמנואל לוינס

הקשר המודע בין מורה לתלמיד יהיה מבוסס על חמישה תנאים בסיסיים:

1. ראיית "המרחב הבטוח" ויצירת חום וביטחון כגורמי יסוד בבניית הקשר.
2. שמירה על מספר כללים בתוך התקשורת החיובית:
 - כדאי לשים לב להיבטים הפיזיים של הדו-שיח. רצוי לשאול אם "נוח לך עכשיו". רצוי לשבת בזמן השיחה ללא חציצה של שולחן, למשל. רצוי לדאוג לסביבה שבה לא יסיחו את הדעת צלצולי טלפון, מוזיקה והפרעות אחרות.
 - ניתן להראות הקשבה גם בעזרת שפת הגוף. דרכים אפשריות לשדר פתיחות יכולות להיות, בין היתר, ישיבה ברגליים לא משוכלות ועם ידיים לא משולבות.
 - שמירה על קשר עין – מחקרים מראים ששרירי הפנים מחוברים ישירות למערכת הלימבית. דרך קשר עין חם נוצרת בתוך המערכת הלימבית פעילות מסוימת (LIMBIC REGULATION) אשר גורמת לתגובת התרגשות ולתחושת קבלה.
 - לא לדבר במקביל לבן השיח ולשמור על כללי השיקוף.
 - להראות אכפתיות באמצעות עידוד בן השיח (התלמיד) לספר, תוך אדיבות, סובלנות, סבלנות וכבוד וללא שיפוטיות.

3. עקרון מתיחת השרירים – פיתוח "שריר החמלה"

עלינו לקבל ולהבין כי קונפליקט אמור להתרחש. מאחר שבטבע קונפליקטים קורים לעתים קרובות, הרי שמן הראוי שנמצא דרכים יעילות לטפל בהם.

מצב של קונפליקט, סמוי או גלוי מזמין את המוח הקדום לפעולה משום שהוא בדרך כלל מאיים על הביטחון ומאותת על סכנה. במצב של קונפליקט אנו עדים, לעתים קרובות, להתנהגות תמוהה או יוצאת דופן של ילד וגם של בוגר. התנהגות זו נועדה להגן על "הבטן הרכה" שלו – על פגיעותו. ההתנהגות היא לעתים קרובות ביטוי של הצעקה שלא נהגתה, של הבכי שלא יצא החוצה. הילד זקוק לכך שישמעו את המחאה שלא נשמעת, את ההתמרמרות, את המצוקה, שיכירו במקום העמוק, שבו הכעס רוחש... לא קל לנו להיענות לצורך הזה. לעתים קרובות התנהגותו של הילד מעבירה מסר ביקורתי ומאיים כלפינו, **אולם** היכולת שלנו להיענות לצורך זה היא תנאי לפתרון הקונפליקט איתו.

במצב זה בו מושמעת כלפינו ביקורת, מחאה או התמרמרות, אם נצליח לעלות בסולם אל המוח החדש, האונה המצחית, ולהגיב משם, נוכל להבין בצורה מעמיקה מה איים עלינו ובאלו הגנות בלתי יעילות השתמשנו. באופן כזה ניתן להתייחס אל הקונפליקט כאל הזדמנות להעלאת המודעות, ללמידה ולצמיחה. קיים סיכוי גבוה כי בעקבות תהליך כזה ייפתר הקונפליקט.

כיצד נוכל להגדיל את יכולתנו להכיל את מי שמצוי עמנו בקונפליקט? איזה "שריר" עלינו לאמן לשם כך? מדובר בשריר "החמלה". מדוע חמלה?

חיים עומר, בספרו **שיקום הסמכות ההורית**, מגדיר את התחושה ההולמת כלפי בן מתבגר כחמלה, אך לא רחמים. "חמלה נובעת מתחושה של שוויון, בשעה שרחמים אפשר להרגיש כלפי מישהו חלש או נחות ממך. בתחושה של חמלה, כאבו של הזולת מוערך משום שהיית מרגיש באופן דומה, לו נמצאת במצבו. לא כך ברחמים: כאבו של הזולת ממלא את כל התמונה, והוא אינו דומה במאומה לכאבנו שלנו במצב דומה. לכן הרחמים מבטלים את ההדדיות".

הדאלאי לאמה סיפר באחת מהרצאותיו על חברו, נזיר ששהה 20 שנה בשבי הסינים. בשיחה שנערכה ביניהם לאחר שהשתחרר סיפר הנזיר כי בשנים האחרונות חרד למצבו משום ש"החל לאבד את החמלה שחש כלפי שוביו".

כיצד, אם כך נפתח את "שריר החמלה"?

ננסה לדמיין את "הילד הקטן" שנמצא בתוך בן שיחנו, בין אם הוא מבוגר ובין אם הוא צעיר. אותו ילד שצרכיו לא תמיד סופקו, שתסכוליו שולטים בו, שהזעקה שלו לעזרה לא בוטאה במילים, כי אם לעתים קרובות במעשים.

באמצעות דימוי זה נוכל לפתח את "שריר החמלה", מנגנון שיאפשר לנו לקבל בקלות רבה יותר תכנים מאיימים או תוקפניים, תכנים אשר סותרים את השקפת עולמנו ועמדותינו, או עובדות אשר כלל אינן מקובלות עלינו.

היכולת להעלות השערות שונות בדבר הסיבות האפשריות להתנהגותו של הילד, בזמן התרחשות הדו-שיח, עשויה להוריד את הצורך המידי שלנו בתגובה ולאפשר לנו להכיל אותו טוב יותר. כך, ננסה לדמיין, לדוגמה, שאולי מאחורי התלמיד המתלונן על הציונים נמצא ילד אשר משקיע מאמצים רבים להיראות על-ידי הוריו ולא תמיד מצליח לקבל מהם משוב וחיזוקים, או שייתכן ויש מאחורי החזות המקופחת ילד, אשר נמצא באופן קבוע תחת ביקורת נוקבת של אחד ההורים, או במקרים אחרים ננסה לראות שמאחורי תלמיד מעצבן ותוקפני, למשל, מסתתר ילד קטן, מפוחד, מאוים על-ידי מבוגר, או תלמיד שהעתיק במבחן מנסה בכל כוחו להציל את כבודו, ועוד כהנה וכהנה מצבים נסתרים מעינינו השייכים לעולם "הילדי". ייתכן שיהיה לנו אז קל יותר "להיכנס לנעליו" ולהבין אותו יותר.

בדוגמה נוספת נוכל לראות ילד שהתנהגותו החברתית מכעיסה אותנו מאוד. ילד אשר מציק באופן קבוע לחלשים ממנו, לועג להם, מנצל אותם ומאיים עליהם. ננסה לראות האם ילד זה חי בנסיבות שעשויות להסביר התנהגות כזו. האם במשפחתו, למשל, קיימת נורמה של תוקפנות, האם הוא דחוי במשפחה, או האם קיימים בו תחומים שבהם הוא חלש (לימודים, למשל) והוא מנסה להעתיק את הכעס אל אחרים?

ילד קטן כזה נמצא גם בתוכו של המבוגר הכועס, בוכה, תוקף או נמצא אתי בקונפליקט כלשהו. על-ידי דו-שיח מתכוון נוצרת האפשרות לזהות את "הילד הקטן" ועל-ידי כך לפתח את החמלה כלפיו. חמלה זו מאפשרת הבנה עמוקה יותר של הזולת ובסופו של דבר הידברות טובה יותר.

הבה נזכור כי

"ההישרדות שלנו תלויה בכוח המרפא של האהבה, האינטימיות ומערכות היחסים.

כפרטים, כקהילות, כמדינה, כתרבות, אולי אפילו כמין (האנושי).." –

דין אורניש

4. שחרור השמחה וההומור לתוך הקשר:

"בתחילה צריך לעשות את עצמך שמח ורק אז תבוא השמחה"

ר' נחמן מברצלב

בדיחה עממית מספרת על יהודי אשר רקד ושמח וכשפנו אליו חבריו ואמרו לו "למה אתה שמח הרי המצב קשה כל כך?" ענה: "אני מלווה שמחה מן השמחות שבעתיד".

מורים ותלמידים רבים שכחו מה זו שמחה בקשר ביניהם. הכנסת הומור לקשר, רוח טובה, עליזות ושמחה "משמנים" את הקשר, משביחים אותו ומעמיקים את הדו-שיח.

5. חלימה יחד של החלום הכי גדול שאפשר:

"במה שאתה חושב שם אתה נמצא כולך באמת"

ר' נחמן מברצלב

מתואר כאן העיקרון שעל-פיו האנרגיה זורמת למקום שבו ממוקדת תשומת הלב. אם מוקד הדיאלוג יהיה חלום וחזון משותפים, לשם תזרום האנרגיה, כשם שאנרגיה שלילית תזרום למקום שבו יודגשו הבעיות.

כך נתחיל תמיד שיחה בהערכה חיובית, ננסה למצוא "משהו שאני מעריך בכך, משהו שריגש אותי השבוע, משהו ששימח אותי" וכיו"ב, ונסיים ב:"מה למדתי בשיחה זו ומה אהבתי בה". כל זאת כדי למקד את תשומת לבנו בהיבטים החיוביים של הקשר, מתוך הנחה שלמקומות אלה תזרום האנרגיה.

ייתכן מקום נכבד לדו-שיח מתכוון אשר יעז לחלום בו את מה שנראה בלתי אפשרי. המורה יעודד את התלמיד לדמיין לעצמו את המציאות שופעת החיים, מעוררת ההתפעלות, הקורנת ביותר, החלום טעון החיים ביותר לגבי העתיד, משום שהדבר שבו אתה מתמקד הופך למציאות שלך.

יש ביכולתנו להגיע למטרות משותפות עם הילד (ראו פרק 4). התהליך המשותף מעניק כוחות גדולים יותר להתמודדות והוא מאפשר את מימוש המטרות כמאמר הפתגם הברזילאי:

"כאשר אנו חולמים לבד, זהו רק חלום.

כאשר אנו חולמים יחד, זה כבר לא חלום, אלא תחילת המציאות."

ה. מתן היזון חוזר (משוב)

להיזון חוזר מקום מרכזי בכל תהליך התפתחותי. אנחנו מקבלים היזון חוזר מרגע שבו אנחנו יוצאים אל אוויר העולם, ועם המזון הפיזי שאנו מקבלים, "מאכילים" אותנו גם בתגובות על נוכחותנו, קיומנו ומעשינו (feedback).

ההיזון החוזר הוא הבסיס לכל תהליכי ההזנה והחיברות שאנו עוברים בהתפתחותנו והוא מקיים את כל קשרינו עם הדמויות המשמעותיות לנו.

אחד המנגנונים המשמעותיים ביותר בין מורה לתלמיד הוא מנגנון ההיזון החוזר או המשוב. לסוגיה זו נדרשנו גם בפרקים העוסקים בשיטת האימון אך ברצוננו להציע כאן דרך להיזון חוזר אשר מביאה בחשבון את חשיבות "המקום הבטוח" ומשתמשת בדו-שיח מתכוון.

בסיומו של כל דו-שיח שכזה יידרש כל משתתף לבטא את רגשותיו, תחושותיו ומחשבותיו לגבי התהליך שעבר באופן המוצע כדלקמן:

1. מה חשתי בגוף בזמן השיחה (האם חשתי מתח פיזי במקום מסוים, למשל?)
 2. מה היו הרגשות שליוו אותי בתהליך? (כעס, בושה, שמחה, תקווה, עלבון וכיו"ב).
 3. מה אהבתי בעבודה שלי בתוך התהליך? מה אהבתי בעבודה שלך בתוך התהליך?
 4. עצות טכניות לגבי התהליך (כל ביקורת אפשרית תנוסח כ"עצה טכנית" להבא).
 5. מתנת "צמיחה" שאני נותן לעצמי, מתנת "צמיחה" שאני נותן לך. המתנה תוגדר באופן קונקרטי אם כי היא יכולה להיות וירטואלית. למשל: תלמיד שהרגיש שהוא צריך להאט מעט את קצב פעולתו בחשיבה או בביצוע, נתן לעצמו מתנה "שעון שכל דקה הוא מראה שתיים"...
- כל אמירה תשוקף על-ידי הצד השני כדי לתת שוב את ההרגשה שהייתה הקשבה מלאה, אשר מאפשרת תחושת ביטחון.

הערה: קיימת פה הזדמנות מצוינת לשלב בין חלימת חלום (ראה סעיף קודם בפרק זה וכן הפרק בנושא האימון) לבין הגדרת מטרות קונקרטיות. על-פי תאוריית האימגו (הנדריקס) לכולנו כמיהות "גלובליות ואולטימטיביות" אשר באות ממקומות "ילדיים" שבהם הפנטזיה היא השולטת. אולם ברור כי לא נוכל לממש את הפנטזיה הזו, ככל שהיא רצויה ונכונה. לפיכך עלינו, לאחר תיאור הכמיהה, המשאלה הגלובלית, להמיר אותה במספר בקשות שיוגדרו באופן קונקרטי, חיובי וספציפי, שאותן נוכל לממש.

3. התמקדות בכוחות החיוביים

שיח המבוסס על חיפוש הכוח ועל חיזוק החיובי יוצר נרטיב חדש, יוצר אנרגיות חיוניות והתייחסויות חדשות אל המציאות. בפרק זה ננסה לחזק את המיומנות של המורה להתמקד בשיחה בכוחות החיוביים של התלמידים. השיח השכיח בבית הספר הוא בחשיפה של מה לא עובד, בזיהוי הבעיה ובתיקון הכישלון. הצעתנו לשנות את הפרספקטיבה לכיוון של הסתכלות חיובית, לחיפוש של הכוחות והצלחות, במגמה להעצימן וליצור אנרגיה חיובית לשינוי.

נסי להיזכר גשיחה שהייתה לך בעבר עם דמות משמעותית בחייך שבה נאקדה

השיחה שהצגת הכוח שגך כפי שנתפס על-ידי דמות זו.

מהו הכוח שהדמות גילתה לך?

כאיזה אופן היא ראתה את הכוח הזה הלכה למעשה?

נסי לשחזר את הדיבור האישי שלך בעקבות שיחה זו.

איזה נקודת תפסה שיחה זו בחייך? מתי נמצאת עצמך חוזרת לשיחה זו?

כאלו מצבים בהמשך בא לידי ביטוי כוח זה שגשה לשיחה?

פעמים רבות האחר מצליח לראות בנו כוחות שאנו מתעלמים מהם, לא מייחסים להם חשיבות. פעמים רבו כוחות אלה יוצאים לאור כתוצאה משיחה משמעותית של מבוגרים משמעותיים בחיינו.

הגישה של הסתכלות על החיובי מקורה בפסיכולוגיה הפוזיטיבית של בריאות נפשית (POSITIVE MENTAL HEALTH). תפיסה זו מהווה חידוש לעומת התפיסה המסורתית של בריאות נפשית שהתמקדה באיתור ובאבחון הבעיה ומציאת דרכים לטיפול בה. הגישה של קידום מיטביות מבוססת על התפיסה ההומניסטית, שיצאה נגד יצירת תובנות על נפש האדם מתוך פרדיגמות של חולי וביקשה להתמקד בשאלה של מימוש והרחבה של אנושיות האדם ופיתוח המשאבים האנושיים הגלומים בו בכיוון של צמיחה, הכוונה עצמית ויצירה.

גישה נוספת שנשענת על תפיסת עולם זו הינה הגישה הנרטיבית (White & Epton, 1990). גישה זו מבוססת על המטפורה של "סיפור", ומניחה שהאדם מבנה את המציאות מתוך המשמעות שהוא נותן לאירועים בחייו, ומשמעות זו משפיעה על עיצוב חייו והיחסים שלו עם הסביבה. ההנחה היא שהאדם חווה אין סוף אירועים בחייו, ושיש לו הצורך למצוא פשר לאירועים אלו, ועל כן הוא טווה, ממספר מוגבל של אירועים, סיפור. כמו שבסיפור, כל קורא רואה בו דברים אחרים, כך גם בסיפור של האדם עצמו, בדרך בה הוא "קורא" אותו הוא נותן לו משמעות שיכולה להיות שונה מפעם לפעם על אף העובדות הדומות.

שיח בין מורה לתלמיד על-פי גישה זו מזמין את המורה לחשוף בתוך הסיפור של התלמיד את הנקודות החיוביות, את הכוחות שיכולים לשנות את הסיפור שלו. ההקשבה של המורה לסיפור ושאלת שאלות מעמדה של אי-ידיעה מאפשרות למורה ולתלמיד למצוא נקודות אור, אפילו הקטנות ביותר, ולשים אותן במוקד השיחה. על ידי כך מעצימים אותן, דולים עם התלמיד מידע אודותיהן ובכך הופכים אותן לחלק מ"הסיפור" של התלמיד. המידע אודות נקודות האור של התלמיד יש בו כדי לסייע למורה בחיזוקו של התלמיד, לנטוע בו את האמונה ביכולותיו ולקדמו.

האמירה "מעט מן האור דוחה הרבה מן החושך" משקפת את התפיסה המעודדת הסתכלות על המצב מזווית ראייה חיובית, שעשויה לסייע במציאת פתרונות.

גישה נוספת שדומה בתפיסתה לגישה הנרטיבית ופותחה במנהל עסקים היא גישה המכונה "חקר מוקיר" (APPRECIATIVE INQUIRY). גישה זו פותחה בשנות השמונים על-ידי פרופ' David Cooperrider

ואחרים בארצות הברית. גישה זו שונה מהגישה של למידה מניתוח בעיות. ההנחה הבסיסית בגישה זו היא שהתמקדות במה שעובד ובשאיפות לעתיד משיגה יותר, פועלת מהר יותר ותוצאותיה ניתנות לשימור בהשוואה לתהליך המוכר של פתרון בעיות.

על-פי גישה זו אנו בוחרים ללמוד דרך חקירה של מצבים שאנו תופסים כמשמעותיים ובהם, לדעתנו, תפקודנו היה מיטבי. ייחודיותה של גישה זו היא בהתמקדות בחקירת הנכסים והיכולות של הפרט ושל הארגון ובחיזוק הכוחות החיוניים בהם. הלמידה בגישה זו יוצאת מפרספקטיבה חיובית, מכוונת לחשוף את גורמי הכוח והחיוניות שהיו בנו ובסביבתנו שאפשרו את ההצלחה. כוחות מכוונים אלה יכולים לכוון אותנו ביצירת שינוי בעתיד. גישת החקר המוקיר נשענת על מספר גישות תיאורטיות ומחקריות. נביא להלן מספר מחקרים המחזקים תפיסה זו:

א. **אפקט פיגמליון** – נערך ניסוי שבו מסרו מידע למורים על יכולות גבוהות במיוחד של קבוצת תלמידים לעומת יכולות נמוכות, של קבוצה אחרת. בדרך זו גרמו למורים להחזיק בדימוי חיובי של חלק מהתלמידים ולהחזיק בדימוי שלילי על אחרים. המורים לא ידעו שהתלמידים "בעלי הפוטנציאל הגבוה" נבחרו אקראית; ככל שהניסוי התפתח התגלו פערים, לא על בסיס משתנה האינטליגנציה, אלא רק על בסיס הציפיות של המחנכים. לאורך זמן, הישגי התלמידים שהיה עליהם דימוי חיובי היו גבוהים יותר באופן משמעותי מאלו של שאר התלמידים.

ישנם שלושה שלבים בדינמיקת פיגמליון חיובית: בשלב הראשון של המודל, נוצרים דימויים חיוביים על האחר במגוון דרכים – לדוגמה, סטראוטיפים, מוניטין, שמועות, מדדים אובייקטיביים, ביצועים קודמים ותהליך ניבוי נאיבי. לאורך זמן, כאשר מתרחשות אינטראקציות, דימויים חיוביים מתעצבים ומורכבים לא רק מניבויים, אלא מתרחבים על-ידי התפיסה של האדם את האפשרויות שלו ותפיסתו של "מה צריך להיות" או **הערכות נורמטיביות**. בשלב השני, הניבויים, האפשרויות וההערכות משתלבים יחד כדי ליצור תמונה של ציפיות בין-אישיות אשר משפיעות באמצעות שני מתווכים – קוגניציה הולמת-ציפיות וטיפול הולם-ציפיות.

נקודת המפתח היא שכל היכולות הקוגניטיביות שלנו – תפיסה, זיכרון ולמידה – מעוצבות על-ידי הדימויים המושלכים דרך ציפיותינו. אנו רואים מה שהדימויים מאפשרים לנו לראות ומכיוון ש-"seeing is believing", פעולותינו מושפעות מהעצמה, החיות והכוח של הדימויים. בשלב השלישי במודל זה, אנשים מתחילים להגיב לדימויים החיוביים שיש לאחרים עליהם. אנשים שיש עליהם דימוי חיובי יפגינו ביצוע טוב יותר מאשר אלו אשר מושלכים עליהם דימויים של ציפיות נמוכות, זאת משום שגורמים קוגניטיביים ורגשיים, מעוררים אצלם מאמץ מוגבר, נחישות, תשומת לב, השתתפות ומוטיבציה לפעול באופן הולם לדימוי החיובי. מחקרים מראים שהשפעות אלו הן לרוב לטווח ארוך.

ב. **אפקט הפלסבו** – פלסבו הינה תרופת דמה הניתנת במחקר לקבוצת ביקורת לצד התרופה הנחקרת. ממצא מעניין בהקשר זה הוא אפקט חיובי של הפלסבו הדומה לאפקט של תרופת המחקר ב-30% עד 60% מהמקרים.

ג. **שיפור ההישגים כתוצאה מצפייה בביצועים חיוביים** – במחקר שנעשה על קבוצת ספורט ששיחקה באולינג אפשרו לחצי מהקבוצה ללמוד על ביצועיהם דרך הסתכלות בשגיאות שלהם לעומת המחצית האחרת שלמדה על ביצועים מהסתכלות ברגעים הטובים שלהם. תוצאות המחקר לימדו שהקבוצה שלמדה מהסתכלות ברגעים המוצלחים הצליחה לשפר יותר את ביצועיה בהמשך בהשוואה לקבוצה שצפתה בשגיאותיה.

כדאי לשים לב שתחושת היכולת (competence), חוללות עצמית (self efficacy) והתקווה נוצרות משום שהשינוי העיתי מעוגן בהצלחות שכבר עשינו וחווינו.

להלן דוגמאות לשאלות ולפתיחות של שיחות אישיות המעוגנות בגישה זו:

- למרות הקושי, מה בך סייע לך בהשגת התוצאות הטובות במקצוע זה?
- איזה כוחות יש לך שהביאו אותך להחליט או לפעול בצורה זו, שהביאו להצלחה?
- האם ישנן דמויות שהשפיעו על הצלחתך? מה עשו הדמויות האלו שסייע לך בהצלחה?

4. שאלת שאלות מאתגרות ומוקירות

אתגור תלמידים למיצוי הפוטנציאל האישי שלהם

חלק זה מציג מתודולוגיה לעבודה אישית של המורה עם תלמידיה במטרה להצמיח את התלמידים ולעזור להם למצות את הפוטנציאל האישי הגלום בכל אחד ואחת מהם. הוא מציג תפיסה הרואה במורה מאמנת, אשר עוזרת לתלמיד, המתאמן, לשפר את ביצועיו בתחומי חיים נבחרים. תפיסה זו ממשיכה תפיסות קודמות המבליטות את חשיבות תפקידה של המורה לא רק כדמות מחנכת ומלמדת בחדר הכיתה, אלא גם ביצירת יחסים אישיים בונים ומפתחים עם תלמידיה בתוך הכיתה ומחוצה לה (פרידמן וקס, 2001). הנחת העבודה היא כי קיים קשר ישיר בין שני סוגי התפקיד, וכי עבודה אישית בונה עם תלמידים מובילה גם לשליטה טובה יותר בכיתה ולקידום הישגי תלמידים.

פרק זה מתייחס למצבים שבהם מורים מעוניינים לאתגר תלמיד, תלמידה או קבוצה של תלמידים למיצוי הפוטנציאל האישי שלו, שלה, או שלהם. הוא מבקש לייצר חשיבה על אתגור תלמידים ברמות תפקוד ולמידה שונות, תוך התייחסות למגוון מעגלי החיים של התלמיד במגרש האימונים הבית ספרי. בפרק זה, יודגם השימוש בגישה דווקא עם תלמידים נורמטיביים, אשר פעמים רבות, לאור אילוצים של משאבי זמן, אינם נמצאים במוקד העבודה הפרטנית.

המתודולוגיה המוצעת מתבססת על גישת האימון (COACHING). גישה זו מוכרת לכולנו מעולם הספורט. לכל ספורטאי ולכל קבוצת ספורט יש מאמן צמוד אשר תפקידו להוביל את הספורטאים להישגים מבטיחים ולניצחון. המאמן מתווה עם הספורטאי את דרכי האימון המתאימות לו, קובע את שלבי העלייה בקושי התרגילים, תומך, מעודד, מתבונן בביצועי המתאמן ונותן לו משוב מתמיד. בעשור האחרון נעשה שימוש בעקרונות האימון גם בשני תחומי חיים נוספים: התחום העסקי והתחום האישי. יותר ויותר מנהלים נעזרים ב"מאמן עסקי" (Business-Coach) אשר מלווה את אופן ניהולם בתהליך השגת התוצאות הרצויות. במקביל, יותר ויותר אנשים פרטיים נעזרים ב"מאמן אישי" (life-coach) כדי להשיג תוצאות בחייהם האישיים. כאמור, בפרק זה נעסוק במשמעות של שיטת האימון האישי בעבודתו של המורה.

נוסף לכך, פרק זה משלב מוטיבים מהגישה הנרטיבית (White & Epton, 1990). כפי שמפורט בפרק העוסק בגישה זו (ראה עמ' 39), תאוריית הגישה הנרטיבית גורסת כי האדם הינו גיבור סיפור חייו. הוא יוצר סיפור עצמי על סמך חלק מהאירועים שהוא חווה בחייו, תוך שהוא משאיר חלק אחר מניסיונו מחוץ לסיפור. סיפור זה מתווה את הדרך שבה האדם תופס את עצמו ואת הדרכים שהוא פועל בהן. הסיפור שהאדם מספר על עצמו נקרא בגישה הנרטיבית הסיפור הדומיננטי. כל אותם היבטים שאינם כלולים בסיפור הדומיננטי נקראים "תוצאות ייחודיות" (unique outcomes). חשיפת התוצאות הייחודיות מאפשרת לאדם לייצר סיפור אחר, מועדף וחיובי יותר על עצמו. בפרק זה נציע שימוש בגישה זו כדרך לגלות את כוחות התלמיד ולאפשר לו לייצר "פריצות דרך" להשגת הישגים משמעותיים ולחזוק אמונתו בעצמו ובכוחותיו.

הפרק הנוכחי שוזר בין הגישות ומתווה דרך עבודה עם התלמיד המתאמן.⁴ הוא בנוי על ההנחה שאימון ואתגור תלמידים הם מיומנויות. ככל שמתרגלים אותן יותר, ככל שמבצעים אותן יותר, הן הולכות ומשתפרות.

הדפים הבאים מציעים עקרונות וכלים בהם ניתן להשתמש במפגשי אתגור עם תלמידים. מטרתם לייצר דיאלוג על משמעות תהליכי האימון והאתגור במערכת הבית ספרית. אנו מניחים כי בתהליך הקריאה והעבודה תגלו כי עקרונות מסוימים או כלים מסוימים מתאימים לכם יותר בעבודתכם, ואילו עקרונות וכלים אחרים מתאימים פחות. ייתכן ואף תוכלו לחשוב על דרכים אחרות שרצוי לנקוט.

למה עליך להתחייב?

⁴ הדגש הוא על שימוש במושג "מתאמן" אשר משקף מצב אקטיבי ולא "מאמן" המשקף מצב פסיבי.

אם רצונך להיכנס למסע "המורה כמאמנת" עליך להתחייב לשני עקרונות: האחד, המחויבות להיות מאמנת – עליך לרצות לאתגר את תלמידך וללוות אותם בתהליך של שיפור והתקדמות. השני, המחויבות להיות גם מתאמנת – להתמיד בתהליכי חקר עצמיים שלך, לקבל אימון מאחרים, לחקור את הביצועים שלך כמאמנת ולבדוק כיצד ניתן לשפרם.

אם את מוכנה להתחייב לשני עקרונות אלה – אנו יוצאים למסע. הפרק עוקב אחר שלבי תהליך האימון. בכל שלב נתמקד בפן אחר של אימון ונוסיף עוד כלי או זווית הסתכלות. כל שלב מלווה גם במשימות. מטרת המשימות היא לעזור לך לחשוב, לבדוק וליישם את המיומנויות והכלים המוצעים.

להיות מורה מאמן – מאתגר (או מהו בעצם "אימון"?)

אתגר = הזמנה להתמודדות.

דבר או רעיון המגרים רצונו של אדם או של ציבור להתמודד אתם או להשיגם

(מילון אבן שושן)

השאלה הראשונה והמרכזית העומדת בפנינו היא מהו "מורה-מאמן"? זאת ועוד – האם לא כל מורה, מתוקף תפקידו הינו גם מאמן?

למתן מענה על שאלות אלה, עלינו ראשית להגדיר את המושג אימון. ישנן הגדרות שונות ורבות למושג אימון. אנו מבקשים להגדיר את האימון באופן הבא:

אימון – תהליך המעצים אנשים למצות את הפוטנציאל האישי ולשפר משמעותית ולאורך זמן את ביצועיהם והישגיהם בתחום חיים נבחר.

הגדרה זו מצריכה מספר הבהרות, תוך חשיפת העקרונות של תחום האימון:

תהליך – מסע משותף של מתאמן ומאמן, אשר מתמשך על פני זמן. האימון מתמקד בקשר שבין המתאמן למאמן, ומטרתו להעצים את שני השותפים: הן את המתאמן והן את המאמן. זהו עקרון ההדדיות שביסודו של תהליך האימון. מאימון טוב גם המאמן יצמח. המחויבות היא משותפת. לפיכך, יצירת מחויבות משותפת ותקשורת בונה אשר מקדמות את השגת המטרה, הן חלק עיקרי מהעשייה של המורה אל מול התלמיד המתאמן. ניתן לראות בכל אחת מפגישות התהליך "מחנה אימונים", שבו התלמיד המתאמן מתנתק מהיומיום ועובד על שיפור תחום מסוים.

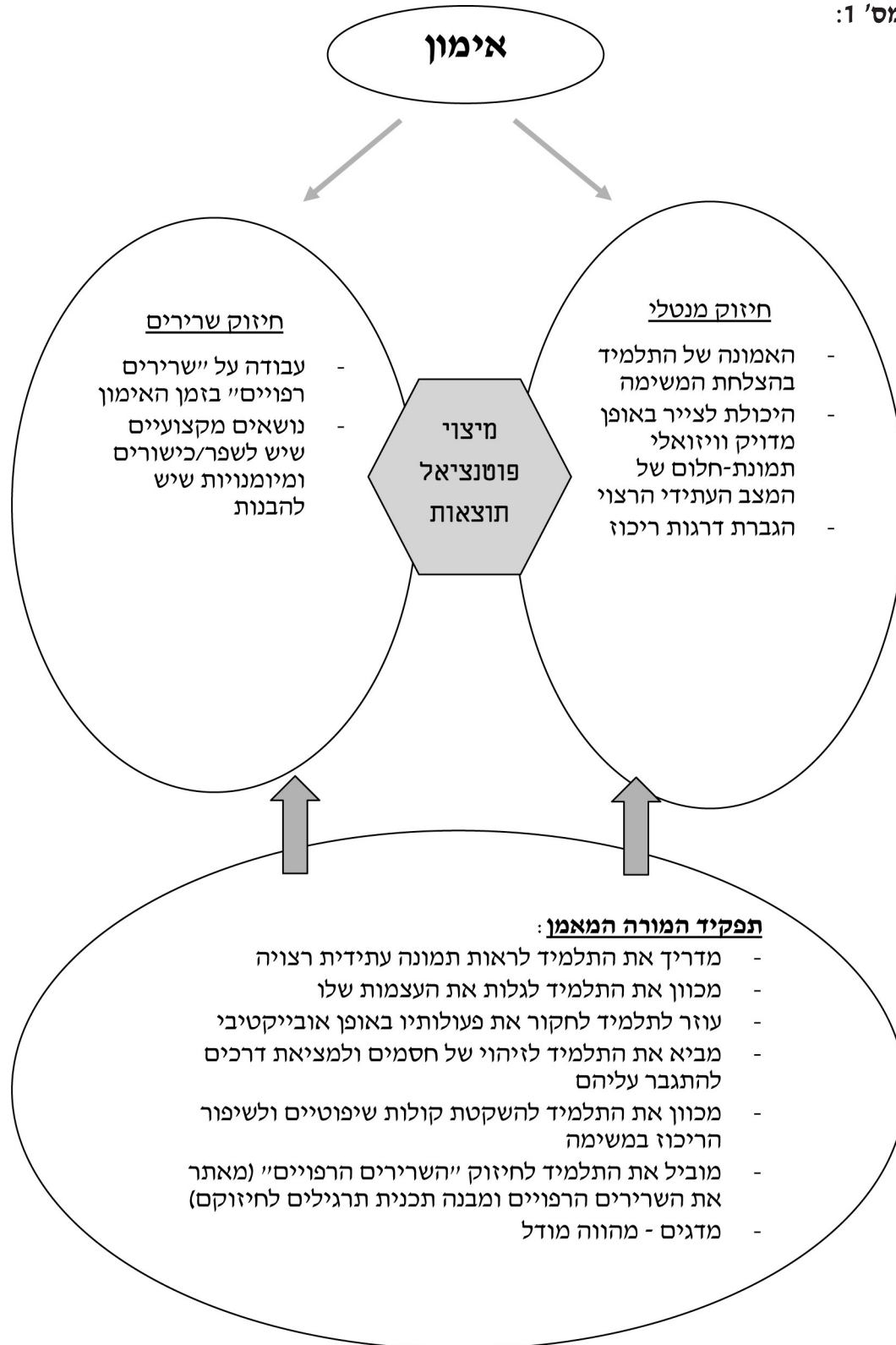
מיצוי פוטנציאל אישי – ישנן הגדרות שונות ומגוונות להבנת המושג "מיצוי פוטנציאל אישי". טים גלאווי (1973), מאמן טניס ידוע בארצות הברית אשר חקר את תחום האימון תוך כדי עבודתו עם ספורטאים רבים, טוען כי בכל אדם קיים הפוטנציאל לבצע משימות שונות ומגוונות, אך פעמים רבות קיימות "מחשבות מפריעות" אשר מונעות מימוש פוטנציאל זה. אלו אותן מחשבות שיפוטיות, אשר חונקות את החדווה הבסיסית הקיימת באדם לנסות דברים חדשים ולממש עוד ועוד חלקים לא ידועים מתוך מהותו. לפיכך, כדי לשפר את הביצוע של אדם במשימה, עלינו לעזור לו בהפחתת המחשבות המפריעות ובכך להגביר את מימוש הפוטנציאל הטבעי הטמון בו (Gallwey, 1973).

שיפור משמעותי של ביצועים והישגים – מדד ההצלחה בתהליך האימון הוא בתוצאות הנראות לעין של ביצועי המתאמן. זהו עקרון התוצאה – לא די שהמתאמן ירגיש כי חל שיפור, אלא על השיפור להיות גלוי לעין באופן כמותי ואיכותי.

בתחום חיים נבחר – כל אימון מתמקד בשיפור ביצועים בתחום מסוים ומוגדר, אשר נבחר על-ידי המתאמן כתחום משמעותי שבו הוא מעוניין להשתפר. זהו עקרון הבחירה. כדי שהמתאמן יהיה מחויב לאימון, עליו להגדיר בעצמו את האתגרים שלו ואת השיפור שהוא מעוניין לבצע. תפקיד המורה הוא לעזור לתלמיד להגדיר תחומי שיפור הקשורים להיבטים שונים של מימושו העצמי במערכת בית הספר.

לא היית היוק באחרת להתאמן - על איזה תחום חייק היית באחרת לעצמך? על מה היית רוצה להתאמן? מי היית רוצה שיאמן אותך?

תרשים מס' 1:



צירי האימון המרכזיים

כפי שניתן לראות בתרשים מס' 1, בכל אימון עובד המאמן עם המתאמן דרך שני צירים מרכזיים: הציר הראשון הוא עבודה על הפן המנטלי – על המתאמן למקד את רצונותיו ולהאמין ביכולותיו לממש רצונות אלה. המאמן עוזר למתאמן להבנות תמונת עתיד מיטבי, לצייר לעצמו דיוקן מפורט של עצמו מצליח במשימה ולהגביר את הרגשת המסוגלות העצמית תוך הפחתת קולות שיפוטניים.

ציר העבודה השני הוא "חיזוק שרירים". המאמן והמתאמן מזהים "שרירים רפויים", כלומר מיומנויות וכישורים אשר מהווים נקודת תורפה אצל המתאמן ביחס להשגת המטרה, ועובדים בזמן האימון כדי לחזקם. לדוגמה, תלמיד החש כי אינו יודע לנהל נכון את הזמן שלו. השריר הרפוי הוא ניהול זמן. לכן המורה יעבוד עם התלמיד על שריר זה גם בזמן המפגש (ייתכן ויהיה זה תפקיד התלמיד לנהל את זמן הפגישה) וגם דרך הבניית תכנית ניהול זמן לשבועות הקרובים.

להיות מורה מאמן, אם כן, משמע להעז ולהיכנס לתהליך עבודה פרטני עם תלמיד או עם קבוצה קטנה של תלמידים תוך אמונה ביכולתם לבחור תחום להתקדם בו ותוך ניסיון תמידי לתגבר את דרגות חופש הפעולה של הפוטנציאל האישי. זהו מקום מאפשר, אשר מוביל ליצירת ידע משותף בתהליך עבודה הדדי. כפי שהוזכר בפרק ההתבוננות, אחת הדרישות המקדימות מהמורה היא לבוא אל האימון בעמדת אי-ידיעה (ראה עמ' 12) ולתת לתלמיד לבחור את התחומים המשמעותיים לו בחיים. תפקיד המורה הוא לבוא עם הכלים, דרכי העבודה, האמונה בתלמיד והשאלות המכוונות. בהמשך הפרק נעסוק בתפקידו העיקריים של המורה המאמן (המופיעים בתרשים 1), בכלים העומדים לרשותו ובאופן ניהול התהליך.

התכונות המרכזיות של מורה-מאמן: לב ועמוד שדרה

תרגיל:

נסי להיזכר בזמנות משמעותיות בחיך, אשר קיבצת איתך בהשגת מטרה בחיך.
חשבי על זמנות זו – על מאפייניה, על מה שהייתה עבורך. רשמי כאן זמנות אלו מה אפיון את הקשר בינך לבין אותה זמנות וכיצד היא עזרה לך להתקדם:

חני – מה התכונות המרכזיות שהתחלל אצל הזמנות הזאת דווקא בזיקה אליך?

מרבית האנשים העונים על תרגיל זה מתארים קשר אשר מאופיין במילים הבאות: "הוא היה שם עבורי", "היא האמינה בי", "הוא אמר לי שאני יכול", "היא התעקשה אתי", "הוא היה מודל עבורי", "היא אהבה אותי" וכדומה.

בשיחה עם תלמידים בבית ספר, תיאר אחד התלמידים את הקשר שלו עם צוות המורים: "הם לא ויתרו לי ולא ויתרו עלי". זהו תמצית תכונות המאמן: המאמן מאמין במתאמן⁵. הוא לא מוותר לו ומתעקש עמו על היכולת להגיע להישגים, ובו-זמנית הוא נמצא שם עבורו, תומך בו ומעודד אותו.

⁵ המיוחד בשפה העברית: המונח מאמן נגזר מהשורש א.מ.נ. הנמצא בסיס המילה אמונה.

אוניל (2000), מכנה זאת "אימון עם עמוד שדרה ולב". בכל מפגש אימון, בכל תהליך אימון, המורה חייב להביא עמו את שני האלמנטים הללו – עמוד שדרה ולב. לאמן עם לב, משמע להיות אמפתי לתלמיד, להבין את הקשיים שלו, לקבל אותו כפי שהוא. משמע להקשיב לו באופן מלא, לשקף את תחושותיו ומחשבותיו,⁶ להיות שותף אמתי במסע לעבר השגת התוצאות, לעודדו, ולתמוך בו. לאמן עם עמוד שדרה, משמע, לבוא עם ציפיות ביחס לביצועי התלמיד, לעמת את התלמיד כשצריך (אל מול חוסר עשייה/חוסר מחויבות), לתת משוב בונה, לומר את עמדת המורה ואת מחשבותיו ולהביא את הנוכחות הייחודית שלו כאדם וכמורה.

בכל שלב בתהליך העבודה עם תלמידים, נסו לבחון האם אתם אכן מביאים עמכם הן את הלב והן את עמוד השדרה. להלן מספר שאלות היכולות לעזור לכם לבחון זאת לאורך הדרך (בעקבות אוניל, 2000):

האם אני מביא/ה עמי לב?

- האם אני מביא את המצב של התלמיד? האם אני מקשיבה לו?
- האם אני מביאה אתי סקרנות אמיתית לסיפור של התלמיד?
- האם אני יכולה לומר באופן ברור את מחשבותיו ועמדתו של התלמיד בנושא?
- כשיש אי-הסכמה ביני לבין התלמיד, האם אני יכולה להמשיך ולהיות מעורבת רגשית או שמא אני נסוגה?
- האם אני מאמינה בתלמיד? האם אני מקטאת זאת בפני התלמיד?
- האם אני מקטאת בפני התלמידה את הערכתי לקשיים שעמם היא מתמודדת ולהישגים שכבר השיגה?

האם אני מביא/ה עמי עמוד שדרה?

- האם אני מביאה עמי ציפיות להצלחת התלמיד?
- האם התלמידה שלי יודעת, מה אני חושבת בנושא המדובר? עד כמה אני אומרת "אני מסכימה עמך" או "איני מסכימה עמך"?
- האם אני תובעת מהתלמיד את הדרוש ממנו כדי שאוכל לעזור לו? האם אני אומרת לו לאיזה סוג של שיתוף פעולה אני זקוקה ממנו?
- האם אני יכולה לתת משאב בונה לתלמיד בעת הצורך?

19 בנובמבר 1957

מר ז'רמן היקר,

נתתי להמלצה שהקיפה אותי בימים אלו לשכך מעט ועכשיו אני פונה אליך, לומר דברים שיוצאים מן הלב. חלקו לי כבוד גדול מדי, שלב רבתי ולא ביקשתי לי. אבל כשקיבלתי את ההצעה, הראשון שחשבתי עליו, אחרי אני, היית אתה. בלעדך, בלי היד החמה הזאת שהושטת לי, הקטן העני שהייתי, בלי תלמודך, והבטחה שנתת, לא היה קורה דבר מכל אלה. אינני עושה עניין גדול מסוג זה של כבוד. אבל זו הצדמנות, מכל מקום, לומר לך מה היית, ועודך בשבילי, ולהבטיח לך שמאמריך, עבודתך, והנדיבות שהשקעת בה, עובד חייס בלבד של אחד מתלמידי הקטנים, שמארות שנתנו לא חזל להיות תלמידך המכיר לך טובה. אני מחבק אותך בכל כוחי,

אלבר קאמי

ב-1957 זכה קאמי בפרס נובל לספרות

⁶ ראו פרק מיומנויות הקשבה ודו-שיח מתכוון עמ' 28

תהליך האימון

תהליך האימון מורכב מ-5 שלבים עיקריים:

שלב 1: הבניית חוזה – בשלב זה המורה מוצא את הדרך להיות שותף לתלמיד. שני תפקידים עיקריים יש למורה בשלב ראשוני זה: האחד, להכיר את האתגרים של התלמיד כיום. השני, להבנות חוזה אימון עם התלמיד, כולל קבלת אחריות משותפת.

שלב 2: הגדרת חלום – המורה מביא את התלמיד להגדיר חלום אישי שהיה רוצה לממש.

שלב 3: קביעת תכנית פעולה אישית להשגת יעד ראשון בדרך להגשמת החלום.

שלב 4: "מחנה אימונים" – יישום תכנית הפעולה: תמיכה, משוב, חיזוק שרירים רפויים, שימור/שינוי התכנית.

שלב 5: סיכום "עונת האימונים" – תוך למידה מהעשייה וההישגים השנה ותוך "הכנה לעונה הבאה".

הצעה לפריסת שלבי האימון

בעבודה הבית ספרית, אנו ממליצים לפרוס שלבים אלו על פני 4-5 מפגשים מובנים, באופן הבא:

שלבים	נושאים / תכנים	זמן מתוכנן למפגשים
2-1	הבניית חוזה הגדרת החלום	1 ש'
3	קביעת תכנית פעולה	1 ש'
שלב 4 לאחר חודש	שימור/שינוי תכנית הפעולה: משוב ותכנית אימון להמשך	1 ש'
שלב 4 – המשך אחרי כחודשיים	שימור/שינוי תכנית הפעולה: משוב (הערכת ביניים) ותכנית אימון להמשך	1 ש'
שלב 5 בסיום המועד שנקבע	סיום האימון ותכנון: רפלקציה, בניית תכנית לעתיד	1 ש'

שלב ראשון – הבניית חוזה: הזמנה לקשר והסכמות עם התלמיד על אופן העבודה

הצעד הראשון בין המורה לתלמיד הוא להסכים על דרכי העבודה המשותפות. ייתכן וברגע זה חלקכם מרימים גבה וחושבים: "מה פתאום הסכמה על דרכי עבודה? הרי זהו מתפקידו ומחובתו של המורה להיפגש עם התלמיד. על מה יש להסכים?" ואכן, תפקיד המורה כולל בתוכו את הזכות והחובה לייצר את דרכי העבודה עם התלמיד, כולל עבודה פרטנית. עם זאת, חשוב וכדאי לדעת כי בין כל שני אנשים הנמצאים ביחסי גומלין (קשרי עבודה או קשרים אישיים) יש "חוזה יחסים" לא כתוב, ופעמים רבות אף לא מדובר, אשר מתווה את מערך הציפיות של האחד מהשני.

חשבי לראש איזה חוזה לא כתוב קיים בין המורה לבין תלמידיו?

הם מודעים לכך שתפקידו לחנכם ולדאוג להם בזמן שהותם בין כותלי בית הספר, הם מודעים לסמכותו בכיתה, הם מצפים ממנו ללמדם בצורה הטובה ביותר חומר לימודי, להתחשב במידת הצורך, להקל או להחמיר. אולם, אם עד היום לא התקיימו בינו ובינם מפגשים פרטניים. הם אינם מצפים לכך, וייתכן כי

חלקם אף אינם מעוניינים בכך. הצעד הראשון כאמור באימון הוא הזמנה לקשר פרטני והסכמה באופן גלוי על עבודה משותפת: המורה מסכים לאמן את התלמיד, והתלמיד המתאמן מסכים להתחייב לתהליך. זהו שלב שאסור לוותר עליו, אחרת אין למורה את הלגיטימציה לבצע תהליך אימון עם התלמיד. בשלב זה מציע המורה את התהליך לתלמיד: הוא מציע לו תכנית אימונים, מסביר לו את המשמעות שלה ואת המחויבות של כל אחד מהצדדים לתהליך.

על הסכמה מעין זו להיווצר במפגש הפרטני הראשון. ההסכמה כוללת את התשובות לשאלות הבאות:

• **מה? –** מה נעשה במפגשים הפרטניים, על מה נעבוד? בשלב זה מזהה המורה עם התלמיד את האתגרים שלו בשנה הנוכחית.

• **איך? –** איך נעבוד, באיזו תדירות נפגש.

• **מה מצופה מכל אחת מהשותפים? –** מה מצופה מהתלמיד? מה מצופה מהמורה?

לדוגמה, זה יכול להראות כך:⁷

שלומית – מורה: שירי שלום, זהו מפגשנו הראשון בסדרת מפגשים אישיים שנקיים במהלך השנה. מטרת המפגשים שלנו היא לזהות את האתגרים שלך בשנה הזו, את הדברים שאת מבקשת להגשים, ולנסות להבנות דרכים להשיגם. אפשר לומר כי אני מבקשת ללוותך במהלך השנה, כך שבסיומה תוכלי לומר כי הייתה זו שנת לימודים מוצלחת עבורך בתחומי חיים שונים. אני מזמינה אותך לומר את הרצונות שלך והשאיפות שלך לשנה הזו בכל תחומי החיים: גם בתחומים הלימודיים וגם בתחומי חיים נוספים. האם זה נראה לך? האם את מעוניינת שנקיים מפגשים מסוג זה?

שירי: כן, למרות שזה כאילו גם יכול להיות גם קצת מוזר. מה את רוצה שאני אספר לך על הבעיות שלי וכאלה?

שלומית (מחייכת): זה באמת יכול להיות קצת מוזר.. אני רוצה שתספרי לי כל מה שאת רוצה לספר לי. אני אשמח אם נרגיש פתוחות לדבר על מה שנוח לנו לדבר יחד. אני רוצה להציע לך שנחליט שאחת לחודשיים אנחנו נפגשות לשיחה אישית ובודקות מה התקדם. הנושאים שאת תעלי הם הנושאים שננסה לקדם: אלה יכולים להיות אתגרים בלימודים, יכולים להיות אתגרים בחיי החברה שלך, או כל דבר שאת רוצה מאוד להצליח בו. את יכולה לחשוב על דברים שאת רוצה להצליח בהם השנה?

שירי שותקת.

שלומית שותקת גם היא. נותנת את מרווח החשיבה לשירי. אחרי כחצי דקת שתיקה מחליטה שולמית לשאול:

שירי? את רוצה לספר לי על מה את חושבת?

שירי נעה קלות בכיסא באי-נוחות, ולבסוף אומרת: כאילו, יש משהו שאני רוצה לעשות השנה, אבל זה בכלל לא קשור ללימודים ולבית הספר.

שלומית: והוא..?

שירי (בשקט): אני רוצה להיות בלהקת מחול.

שלומית: את רוקדת?

שירי: כבר לא. רקדתי בעבר הרבה, אבל לפני שלוש שנים הפסקתי עם זה. אבל זה ממש חסר לי. רקדתי מחול מודרני ואני כל כך אוהבת את זה, החלטתי לחזור לזה השנה.

⁷ זה יכול להיראות גם בהרבה צורות אחרות – תלוי בנוכחות הייחודית שלך, המורה, ובאופיו של התלמיד.

שלומית: איזה יופי, זה בהחלט יכול להיות אחד הדברים שנעבוד עליהם. יש עוד דברים שאת מאחלת לעצמך בשנה הזו?

שירי: אמ... כן, האמת שהייתי מאוד שמחה גם להשתפר קצת באנגלית. אני לא ממש טובה בשפה הזו, והייתי רוצה יותר... חוץ מזה אני חושבת שהכול די בסדר וטוב בבית הספר.

שלומית:⁸ אני שומעת שאת רוצה להיות בלהקת מחול, שזה אתגר שהוא מחוץ לבית הספר, וגם שאת רוצה להשתפר באנגלית. עוד אני שומעת שבסך הכול את די מרוצה ממה שקורה לך בבית הספר. שמעתי נכון?

שירי: כן.

שלומית: אני שמחה ששיתפת אותי בדברים שאת רוצה להשיג השנה. אני רוצה להציע לך שננסה לעבוד יחד בשיטה של אימון – כמו בספורט: את הספורטאית ואני לידך המאמנת. האחריות האישית להצלחה במשימות היא עלייך. אני בתפקיד המאמן שנמצא מחוץ למגרש. תפקידי יהיה לעזור לך, ללוות אותך, לעודד אותך ולאטגר אותך כדי שתצליחי. במפגש היום נמקד את החלום האישי שלך. במפגש הבא תבני לעצמך "תכנית אימונים", ובשני מפגשים נוספים נעקוב במשותף אחר השגתה. בסדר?

שירי: כן, בשמחה.

שלומית: יופי, אז בואו נתחיל.

עקרונות בשלב הבניית חוזה העבודה המשותף:

יצירת אמון

יצירת הסכמה לעבודה משותפת היא הצעד הראשון ביצירת קשר משמעותי עם התלמיד. זהו שלב חשוב וזהיר אשר עשוי לקבוע את טיב האמון שיווצר בין המורה והתלמיד. חשוב להיות כנים עם התלמיד ולהיזהר שלא להבטיח הבטחות שאינן ניתנות למימוש. כך למשל, חשוב לא להבטיח לתלמיד כי "כל הנאמר בחדר יישאר בינינו" שכן אין לדעת אלו תכנים יעלו במהלך המפגשים והאם יהיה צורך לערב גורמים נוספים. להבדיל, ניתן לומר כי "העבודה על האתגרים שלך היא עבודה של שנינו, ללא מעורבות של הכיתה ומורים אחרים. אני אשמח שהוריק יהיו מעורבים בתהליך העבודה שלנו וידעו על האתגרים שהצבת לעצמך. כמו כן, היה ונראה לאורך הדרך כי חשוב לידע מורים/גורמים אחרים בתהליך העבודה שלך, נעשה זאת יחדיו". באופן זה, התלמיד מודע ל"כללי המשחק" והוא יכול להתארגן לפיהם תוך בחירה שלו על מה לדבר ובמה לשתף.

יצירת סקרנות, עניין והתלהבות

אחת המטרות העיקריות של המפגש הראשוני עם התלמיד היא יצירת עניין וסקרנות ביחס לתהליך העבודה ולאפשרויות שהוא פותח. הסקרנות מגיעה עם ההתנסות והחוויה האישית. לכן, תפקידו העיקרי של המורה בשלב ראשוני זה הוא להתחבר לתלמיד, לאתגר שלו, ולאפשר לו להתחיל לעשות עבודה כבר במפגש ראשוני זה. המשמעות המעשית היא כי אין מפגש בניית חוזה בלבד (שכן זה די משעמם רק להסכים על מה נעשה ואיך..). אלא, כבר בפגישה הראשונה, מיד עם ההסכמה המשותפת, התלמיד המתאמן מתחיל לעבוד ובונה לעצמו את החלום האישי שלו (על החלימה ראו בהמשך).

⁸ מבוסס על עקרונות ההקשבה והשיקוף בעמ'...

שיתוף הורים

מתוך הכתוב ניתן להבין כי אנו מאמינים בחשיבות שיתוף ההורים באתגר של התלמיד. כך, למשל, בדוגמה של שירי, ייתכן והוריה מתנגדים לריקוד המחול שכן הם חוששים לירידה ברמת לימודיה. לפיכך, אנו מציעים כי מראש שהאתגר יוגדר כמשימה שגם ההורים שותפים בה.

ומה עושים אם התלמיד לא נענה להזמנה?

חשוב להבין את אי-ההיענות. בשיחות שקיימנו, הביעו התלמידים אמביוולנטיות לגבי שיחות אישיות עם מורים. מחד גיסא, התלמידים כמהים לקשר, מבקשים כי משהו יש להם לב למצבם ויעזור להם בדרכם. מאידך גיסא, קיים חשש מאיבוד שליטה על פרטיותם וחירותם בבית הספר (חשש ש"המורה ידחוף את האף שלו יותר מדי לתוך החיים שלי"). לכן, בשלב ראשוני זה על התלמיד לחוש כי המורה מכבד את הרצונות שלו ואת הבחירות שלו. על התלמיד לחוש כי הוא זה שבוחר על מה מדברים ועל מה עובדים. אם התלמיד מעדיף לא להיענות להזמנה, אנו ממליצים לכבד את רצונו, תוך השארת דלת פתוחה. זה יכול להיות מנוסח כך: "אני מכבד את רצונך. אני בטוח כי יש לך איחולים רבים ורצונות רבים ומגוונים לקראת שנה זו. אני מכבד את רצונך לא לשתף אותי בזה, ומאחל לך שתמצא לך דמויות בבית הספר ובבית לשתף אותן. אנחנו כמובן נמשיך להיות בקשר במשך השנה במסגרת העבודה בכיתה. כמו כן ניפגש לפגישות נוספות כדי לראות מה שלומך באופן כללי. בכל מקרה, תדע שהדלת שלי תמיד פתוחה בפניך וכי תמיד אשמח לעזור לך באיזו מטרה שתבחר".

שלב שני לחלום יחד: שלבים בפיתוח חלום אישי

"דמיון יותר חשוב מידע"

אלברט איינשטיין (in Sheikh, 1984, p. 5)

חלום אישי הוא תמונת העתיד הרצוי שאני בונה לעצמי. קביעת החלום מהווה תהליך מתמיד של התמקדות במה שאני באמת רוצה. כל תהליך של אימון מתחיל בקביעת חלום אישי. התלמיד קובע את המטרה שלו, את השאיפות שלו בתחום חיים נבחר. יכולים להיות לנו חלומות בתחומי חיים רבים ומגוונים, אולם בתהליך אימון אנו נעזר לתלמיד למקד את החלום שלו, כדי שיהפוך למטרה מוגדרת וברורה.

למה חלום?

עצם החלימה, האתגר והשאיפה מובילים אותנו קדימה. כדי להתקדם ולהשיג מטרות עלי למקד לעצמי את החלום שלי. אנו מאמינים כי לא די לדבר על רצונות ועל מטרות. חלום הוא דבר גדול יותר. הוא אמירה על העתיד המיטבי והרצוי מבחינת האדם. הוא מאפשר לרגע לעזוב את המוכר והידוע בהווה ולהפליג במחוזות הדמיון לכיוונים אחרים, מפתיעים, מרגשים. מחקרים רבים ושונים מעידים שבני האדם פועלים בכיוון הדימויים שיש להם לגבי עצמם והסביבה שלהם. אם נעזור לתלמיד לייצר דימויים חיוביים ותמונות עתיד חיוביות וברורות לגבי עצמו, נעזור לו להשיג הישגים חיוביים בחייו.

ועדיין, מפתיע לגלות עד כמה רבים מאתנו נמנעים מלחלום, ועד כמה חלימה מצריכה אומץ. ומה אם לא נצליח להגשים את חלומנו? ומה אם ניכשל? במקביל, אנחנו מפחדים לחלום עם התלמידים שלנו. ומה אם התלמיד לא יצליח לממש את חלומו? ומה אם הוא יתאכזב? ואולי מפחיד מזה – מה אם החלום של התלמיד שלי אינו עולה בקנה אחד עם הרצונות שלי, של מערכת החינוך, של הוריו? מה אז נעשה עם זה?

שתי הערות/הארות בנושא זה:

ראשית, החלום האישי מוביל אותנו קדימה בכל מקרה, גם כאשר לא הצלחנו להגשימו כפי שחזינו אותו. ישנם מקרים רבים בהיסטוריה האנושית המדגימים עיקרון זה, הבולט שבהם הוא כמובן מיתוס קולומבוס, אשר חלם להגיע להודו, הסתבך, והגיע למקום לגמרי אחר. השאלה החשובה אינה מהו החלום, אלא: מה הוא מפעיל אצלנו, ולאן הוא הוביל אותנו.

שנית, התלמיד יחלום את החלומות שלו בכל מקרה. השאלה היא האם נהיה לידו וכיצד נסייע לו להתמודד עם האתגרים שלו בצורה מושכלת.

איך בונים חלום?

בעבודה על חלום אישי המטרה של המורה היא להביא את התלמיד לראות תמונה ברורה יותר של חלום שלו. הנחת המוצא היא כי לתלמיד בכל מקרה יש איזשהו חלום לגבי עצמו, אולם לעתים הוא אינו ברור די והותר, אינו חד. תפקיד המורה כאן הוא תפקיד מיילד: ליילד, דרך שאילת שאלות והקשבה פעילה, את החלום הנמצא בתוך התלמיד. כדי לעשות זאת, המשימה העיקרית בשלב זה של האימון היא להביא לבהירות ויזואלית של החלום: על התלמיד לראות את החלום, לראות את עצמו בתוך החלום ולשהות במציאות של החלום.

ישנם מספר עקרונות במיקוד חלום:

א. עקרון היסוד: על החלום לתאר את העתיד המיטבי כפי שהמתאמן היה רוצה לראותו. המשמעות הראשונה היא לאתגר את התלמיד לתאר מצב מציאות עתידי, שונה מהמצב בו הוא נמצא בהווה. התלמיד מתבקש לתאר את עצמו בעוד חצי שנה, שנה, שלוש שנים וכדומה. במערכת הבית ספרית מומלץ כי החלום יתמקד בשנת לימודים, אולם בהחלט ניתן גם לעבוד עם תלמיד על טווח של שלוש שנים – לדוגמה: מכניסתו לתיכון ועד הגיעו לסוף התיכון. שיקול הדעת לגבי טווח החלימה הוא של המורה, ועליו להגדיר טווח זה.

ב. טווח חלימה נוסף קיים בהתייחס לתוכני החלימה: מומלץ להזמין את התלמיד לחלימה פתוחה – איך אני חולם את עצמי, בלי לקבוע מראש הקשרים מסוימים. אולם, לעתים יהיה זה נכון יותר לתחום את החלימה לנושאים מסוימים. במקרה כזה, מומלץ להתייחס לאתגרים שהתלמיד פרס בשלב הבניית החוזה ולהשתמש בחלימה ככלי הממקד ומבהיר את האתגר. גם פה שיקול הדעת הוא של המורה.

ג. על החלום להיות תמיד מנוסח בלשון הווה – המורה מבקש מהתלמיד לתאר את החלום כאילו הוא מתרחש כרגע, בהווה. השימוש בשפת ההווה הופכת את החלום למוחשי וברור יותר.

ד. נוסף לכך, על החלום להיות מנוסח במונחים חיוביים. עליו לתאר מה כן קורה בחלום ולא מה לא קורה בו. פעמים רבות אנשים מתארים עתיד אשר מתייחס לדברים שהם היו רוצים להימנע מהם (למשל: "בעוד שנה אני לא לחוץ מהלימודים..."). האתגר של המורה הוא להוביל את התלמיד לומר מה הוא רוצה שיקרה לו (למשל: "אני לומד בצורה ניונחה, רגועה").

ה. על החלום להיות מנוסח במונחים אבסולוטיים ולא יחסיים. בחלום אנו מחפשים את הקול הפנימי של החולם, ומבקשים להימנע מהשוואות לאחרים. אנו מאתגרים את החולם למצוא את המשמעות הפנימית שלו בחלום. וכך, במקום חלום המבקש "להיות הכי מקובלת בכיתה", אנו נאתגר את התלמידה להתייחס אך ורק לעצמה: "להיות עם חברות טובות, קושרת קשרים עם בני המין השני".

ו. על החלום להיות מנוסח במושגים אקטיביים: מה אני עושה בחלום שלי, ולא מה אחרים עושים לי. זה ההבדל בין האמירה "בעוד שנה אני לא אהיה בודד" (אמירה בלשון עתיד, במונחים שליליים ופסיביים), לבין האמירה: "יש לי הרבה חברים, אני מזמין אותם לבוא אלי הביתה, אני מבלה עמם בהפסקות" (לשון הווה, חיובי ואקטיבי).

טקסט אפשרי עם התלמיד (חלימה פתוחה ללא נושא לתקופה של שנה קדימה):

אני מבקש ממך כרגע לעבור מהווה אל העתיד: קפצת במכונת הזמן שנה קדימה. התאריך היום הוא _____ (שנה מהיום). אתה מסתכל על עצמך ורואה את עצמך בתוך עתיד מיטבי שלך: מה היית רוצה שיקרה בעוד שנה מהיום? איך אתה רוצה לראות עצמך בעוד שנה בתוך בית הספר?

תאר את המציאות העתידית בלשון הווה. התחל את המשפטים בשימוש במילה "אני". נסה ממש לראות את עצמך עושה את הדברים.

ישנם שני כלי עזר שימושיים בהנחיית התלמיד לגילוי החלום שלו: האחד, שימוש בציור. מומלץ להציע לתלמיד לצייר את התמונה שהוא רואה. הכלי השני: ניתן להציע לתלמיד להשתמש במצלמה וירטואלית ו"לצלם" את החלום שלו, ואז לתאר מה רואים בתמונה.

לאחר תיאור החלום תפקיד המורה הוא לחקור את החלום עם התלמיד:

א. הקשיבי והיי סקרנית, שאלו שאלות תם – כל מה שלא ברור, לא מובן. נסי באמת להבין את החלום, את האתגר.

ב. נסי לברר עם התלמיד את המשמעויות עבורו, שהוא מוצא בחלום: "איך אתה מרגיש בחלום – מהן התחושות? מה הכי משמעותי לך בו?".

ג. נסי לברר עם התלמיד את היבטי העשייה בחלום: "מהן הפעולות שאתה מבצע אשר בולטות לך ביותר בחלום? אלו מהן מוכרות לך מההווה? אלו אינן מוכרות/חדשות?" (הפעולות החדשות הן אלו שסביבן קיים אתגר השינוי הגדול).

ד. ודאי עם התלמיד שנוצרה תמונת חלום ברורה. אחת הדרכים המומלצות היא שהמורה חוזרת בקול רם אחר החלום שהתלמיד אמר: שוב, בלשון הווה, ותוך הדגשת מעשי התלמיד ותחושותיו. דרך שיקוף זה, יש לתלמיד הזדמנות לשמוע את החלום בלשון הווה ממישהו אחר, והוא יכול לבדוק האם זהו חלומו האמתי.

חשוב לתת לתלמיד לשהות בחלום שלו, להתענג עליו. פעמים רבות אנשים מתארים חלום, אולם ישר מוסיפים ואומרים "אבל... זה לא יכול באמת להתרחש". תפקיד המורה בשלב זה הוא לעודד את התלמיד באמת לחלום. כדי לעשות כן חייבים לעזור למספר רגעים את הקרקע, את המציאות היומיומית ופשוט לפנטז. בשלב זה אין מאפשרים לקולות השיפוטניים להיכנס, ואם הם מושמעים על-ידי התלמיד, מבקשים ממנו להשאירם כרגע בצד. באותה מידה, על המורה להקפיד שגם הוא כמאמן לא נופל במלכודת של אמירות שיפוטיות או יישומיות: הקפידו להיות עם התלמיד בחלום שלו, בלי לעסוק במציאות או בדרכי יישום אפשריות.

אם החלום הינו רחב מאוד וכולל תחומי חיים רבים, מומלץ למקד את התלמיד. רק לאחר זמן של שהייה בחלום – ניתן לעבור לשלב מיקוד החלום:

ה. מתוך הבנת המשמעות הייחודית של החלום עבור התלמיד והמעשים החדשים הקיימים בו, הובילי את המתאמן למקד את החלום בתחום אחד מרכזי. כאמור, הדבר חשוב בעיקר כאשר ישנו חלום רחב, הכולל היבטי חיים שונים ומגוונים, ונחוצים מיקוד ובחירה של תחום אחד לעבוד עליו: "ציינת בחלום תחומים שונים. כעת נסה לבחון מכלל הדברים שציינת: מהו הדבר שאתה מייחל לו במיוחד? איזה תחום אתה רוצה לבחור ולהתמקד בו בשנה הקרובה?".

תרגיל אישי:

נסחי טענותך את החלום שלך לעזר/חנה/חנה/חנה.

**"אם אתה יכול לחלום על זה, אתה תוכל לעשות את זה.
זכור תמיד שכל העסק הזה התחיל בעכבר"**

וולט דיסני

**"תחילה אמור לעצמך מה ברצונך להיות:
ולאחר מכן עשה את שעליך לעשות"**

אפיקטוס

**"ציור בשבילי הוא כמו סיפור המעורר את הדמיון
ושולח את המחשבה למקום מלא ציפיות, התרגשות פלא ועונג"**

ג'פ יוסטון

**"לעולם המציאות גבולות משלו;
עולם הדמיון הוא ללא מצרים"**

ז'אן-ז'אק רוסו

**" לכל תמונה יש דרך השתלשלות משלה...
כאשר מסתיים הציור, מתגלה הנושא מעצמו"**

ויליאם בזיוטיס

**"כאשר אתה מתחיל ציור, הוא נמצא קצת מחוץ לך.
בסיומו, כאילו נעת אתה לתוכו"**

פרננדו בוטרו

**"כמה פעמים – אף לפני שהתחלנו כבר החלטנו שמשימה היא 'בלתי אפשרית'
הרבה תלוי בדפוס המחשבה שאנו בוחרים ובעקשנותנו המקבעת אותם"**

פיירו פרוצ'י

"התנגדות גורמת לאנשים להישבר, ולאחרים – לשבור שיאים"

ויליאם א' וו

שלב שלישי: שמירה על מתח יצירתי, או להביט למציאות בעיניים

במובנים מסוימים, הבהרת החלום והאתגר היא אחד ההיבטים הקלים יותר בתהליכי מימוש עצמי. אתגר קשה יותר, בעיני רבים, הוא ההתמודדות עם המציאות הקיימת. הפער בין החלום למציאות עשוי לגרום לכך שהחלום ייראה לא מציאותי או מוזר. אבל הפער בין חלום למציאות הוא גם מקור מרץ שמפיק מאתנו אנרגיה לפעולה. פיטר סנג'י (1990) מכנה פער זה מתח יצירתי. כשאנו חשים במתח הזה אנו יכולים לבחור בשתי דרכי פעולה: להעלות את המציאות לעבר החלום, או להוריד את החלום לעבר המציאות. פעמים רבות אנו בוחרים באפשרות השנייה. למה? מאחר שהפער בין הרצוי למצוי יוצר בנו תסכול, דאגה ומתח רגשי ואנו נוטים לבלבל בין התסכול שנוצר (המתח הרגשי) למתח היצירתי. אם אין אנו מצליחים להבחין בין מתח רגשי למתח יצירתי, אנו נוטים מראש להנמיך את החלומות שלנו. דבר זה עשוי להוביל אותנו לפשרה מתמדת, לבינוניות. כפי שנאמר בציניות: "רק אנשים בינוניים נמצאים תמיד בשיאם".

שמירה על מתח יצירתי מחייבת להפוך את המציאות לבעלת ברית ולא לאויבת. תפקיד המורה הוא לעזור לתלמיד להתבונן במציאות, ללא שיפוטיים, ולעזור לו לראות את המתח שנוצר בין החלום למציאות כמתח יצירתי ולא כמתח רגשי.

אם אנו מבינים מהו מתח יצירתי ומניחים לו לפעול בכך שאיננו מנמיכים את החלום שלנו, החלום נעשה כוח פעיל. השאלה המעניינת היא לא מהו החלום, אלא מה החלום עושה. גם אם לא נגיע בדיוק לחלום, שמירה על המתח היצירתי תוביל אותנו למקומות אחרים, חדשים, טובים. מתוך כך, אחת המשמעויות של מתח יצירתי היא התייחסות לכישלונות כפערים בין חלום למציאות וכזהדמנויות ללמוד.

איך מסתכלים למציאות בעיניים?

למעשה, אנו שואלים עם התלמיד את השאלה: איפה אני כיום ביחס לחלום שלי? כדי לעזור לתלמיד לשמור על מתח יצירתי, המורה מדריך את התלמיד להתבוננות אובייקטיבית על המציאות, לחקירה נקייה ואובייקטיבית של פעולות התלמיד ולא של התלמיד עצמו כפי שהוא מצטייר בעיני עצמו. (ראו פרק מיומנות יסוד, "התבוננות", עמ' 12), או במילים אחרות, המורה עוזר לתלמיד להפריד בין פעולות והתנהגויות שלו לבין אמירה כללית על אופיו. לפיכך השאלות מתייחסות להתנהגויות ופעולות ולא לתכונות אופי.

בשלב זה מציגה המורה בפני התלמיד שלוש שאלות מרכזיות:

1. אלו פעולות/התנהגויות שלך כיום מקדמות אותך לעבר השגת החלום?

2. אלו פעולות/התנהגויות שלך כיום חוסמות אותך בדרך להגשמת החלום?

שימי לב – הדגש הוא על החסמים הנמצאים בתוך התלמיד, על הפעולות שלו ולא של אחרים. המורה והתלמיד רושמים את הפעולות הללו על נייר/לוח.

כעת, שוב תפקיד המורה למקד את התלמיד:

3. מבין ההתנהגויות שציננת כחוסמות אותך מלמש את החלום: איזו התנהגות נראית לך כחוסמת במיוחד, או התנהגות שהיית רוצה להתחיל ולשנות?

מבין ההתנהגויות שציננת כמקדמות אותך במימוש החלום: איזו התנהגות היית רוצה להמשיך ולחזק?

המורה והתלמיד מסמנים/מדגישים את ההתנהגות/הפעולה הספציפית. יש חשיבות רבה לבחירה של התלמיד: הוא זה שבוחר על מה היה רוצה לעבוד. לאחר שהתלמיד בוחר את ההתנהגות/הפעולה, המורה מכוון אותו לנסח משפט התכוונות (המנוסח גם הוא במונחים חיוביים) לחצי שנה הקרובה. "בחצי שנה הקרובה אני מתכוון/רוצה...".

לדוגמה: "בחצי שנה הקרובה אני מתכוון להתחבר עם לפחות שני ילדים..."; או: "בחצי שנה הקרובה אני מתכוון ליהנות מהלמידה".

וכעת, בוא נבנה יחד תכנית אימונים: אלו פעולות אתה יכול כיום לעשות כדי להתקדם? בשלב זה מומלץ לתת לתלמיד לכתוב "תכנית פעולה אישית" – המופיעה להלן. התכנית כוללת התייחסות לאלמנטים הבאים:

1. מה ברצוני לעשות?
2. איך אני אעשה זאת? 4 צעדי פעולה, כולל לוחות זמנים.
3. גורמים תומכים.
4. הערכה עצמית – מתי ואיך אבדוק את עצמי?

תרגיל אישי:

הסתכלי למציאות שלך בעיניים

רשמי 3 פעולות/התנהגויות שלך המקדמות אותך לעבר החלום:

1. _____
2. _____
3. _____

רשמי 3 פעולות/התנהגויות שלך החוסמות אותך בדרכך להגשמת החלום:

1. _____
2. _____
3. _____

מקדי: מזין 6 ההתנהגויות/פעולות שרשמת – איזו התנהגות את מרגישה כי אם תפעלי לשינויה/לחיזוקה תתקדמי לכיוון החלום?
רשמי משפט התכוונות: "בחצי שנה הקרובה אני מתכוונת..."

רשמי לעצמך תכנית פעולה אישית, לפי הפורמט המצ"ג.

תכנית פעולה אישית להגשמת החלום

א. מהו השינוי שאני באחרת להתקד בו

רשמי מספט התכונות לחצי שנה הקרובה (במנחים חיוביים):

לחצי שנה הקרובה אני מתכוננת/רוצה...

ג. כיצד איישק את השינוי?

צרי לעצמך תכנית פעולה. רשמי 4 צעדי פעולה, כולל לוחות זמנים:

(1)

(2)

(3)

(4)

ד. מה/מי יעזור לי להגיע למטרתתי?

רשמי "גורמי עזר" שיעזרו לך לזכור את תכניתך ולהתמיד בה.

הגורמים יכולים להיות פנימיים (את עצמך) או חיצוניים (עזרה מאחרים, עזרה

"טכנולוגית", כגון: תזכורות במחשב וכדומה).

אזכר קרוב תומך

חשבי על אזכר שבו את יכולה לתת אמון.

איזה תמיכה הוא יכול להעניק לך?

מה היית רוצה לבקש ממנו?

ז. הערכה עצמית

החליטי בעוד כמה זמן מהיוס ברצונך לבדוק את עצמך וכיצד תעשי זאת.

תאריך כתיבת התכנית: _____

חתימה על התכנית: _____

שלב רביעי – ביצוע תכנית הפעולה, מעקב, תמיכה להתקדם תוך כדי תנועה, או: והעיקר, והעיקר – לא להתייאש כלל...

כמה פעמים זה קורה לנו: אנחנו מחליטים על מטרה, בונים תכנית, מתחילים לבצע אותה ו... באמצע הדרך מתייאשים. פשוט מוותרים. נשמע מוכר? זה הרי קורה לכולנו כשאנו מנסים לשנות הרגל, או להשיג מטרה שנראית לנו רחוקה מאוד. עמוק בתוכנו נמצאים קולות ספקניים אשר אינם מאמינים ביכולותינו לבצע שינויים. זהו אותו קול קטן שלוחש לנו: "נו, באמת, על מי אתה עובד? אתה הרי לא באמת תצליח...". אותו קול נמצא גם בתלמיד שקבע לעצמו תכנית פעולה כלשהי. הקול הזה נמצא בשירי שרוצה להיות בלהקת מחול ("את לא מספיק מוכשרת במחול!"), ובדרור שרוצה להתחבר עם יותר ילדים ("אתה שקט וביישן") ובליהי שרוצה להשתפר באנגלית ("את לא טובה באנגלית").

התפקיד של המורה בשלב זה הוא פשוט לתמוך בתלמיד שמבצע שינוי – להיות שם עבורו, להתעניין, להסתקרן, להשקיט את הקולות השיפוטיים והלא מאמינים שנמצאים בתלמיד ולעזור לו להתקדם בכיוון השגת חלומו.

נשמע נהדר, אבל איך?

אנו מציעים לפרוס שלב זה על פני שני מפגשים, בהפרש של חודש האחד מהשני, שבהם התלמיד והמורה בוחנים במשותף את ההצלחות והקשיים בשינוי. לרשות המורה מספר כלים אשר יכולים לשמש אותו במפגשים אלו:

כלי 1: להיות נוכח

הכלי הראשון והפשוט הוא להיות נוכח עבור התלמיד – לשאול, להתעניין בהתקדמות. התעניינות זו יכולה להיות במפגש מסודר (אנו ממליצים לקבוע שני מפגשי תמיכה מסודרים – ראה טבלת תהליך האימון בעמ' 46), או יכולה להיות גם במפגש אקראי במסדרון, או בסוף שיעור. עצם הבעת עניין של דמות בוגרת משמעותית בהתקדמות של התלמיד מהווה גורם מחזק ומקדם. חשוב לשמור על התעניינות וסקרנות לא שיפוטיים, ללא אכזבה אם התכנית לא התקדמה. התעניינות שיפוטית, הכוללת בתוכה מסר (גלוי או סמוי) של טוב לעומת רע, עלולה להוביל דווקא לירידה במוטיבציה. לכן, כדאי לשים דגש על אופן השאלה, כך שתהווה פשוט הזמנה לשיתוף: "רוני, אני סקרנית לדעת איך התקדמת..."; או "רוני, אשמח לשמוע על התכנית שלך – מה קורה?"

אם התלמיד אומר "לא עשיתי", "לא התקדמתי", כדאי לענות באמירה מחזקת ולא שיפוטית, כגון: "זה בדרך כלל קשה לנו לשנות הרגלים, וזה לא קורה מיד. האם תרצה שנראה יחד מה אתה יכול לעשות כיום כדי להתקדם בחלום שלך?"

כלי 2: שאלות מאתגרות ומוקירות למפגשי תמיכה וליווי

אנו מאמינים כי אופן שאילת השאלות מהווה אמצעי מרכזי ליצירת תהליך של שינוי והתקדמות אצל התלמיד. מובאות להלן מספר שאלות מרכזיות אשר אתן מומלץ לעבוד במפגשי התמיכה. מטרת השאלות היא להזמין לחשיבה מאתגרת על מימוש תכנית הפעולה תוך בחינה בו-זמנית של ההצלחות והכיף שהיו עד כה במימוש התכנית מחד גיסא ושל הקשיים מאידך גיסא. חשוב להבהיר לתלמיד: אין כאן טוב או רע, יש כאן ניסיונות שהיו נעימים יותר או פחות, ומטרת ההתבוננות המשותפת היא למצוא את הדרכים הנכונות ביותר עבורו למימוש התכנית שלו.

השאלות:

- מה עובד? / מה היה כיף במימוש תכנית הפעולה?
- מה היה מאתגר ביותר עבורך במימוש התכנית?

- את מי שיתפת באתגר שלך? מי עזר לך? מי עוד יכול לעזור?
- מה אתה רוצה לעשות אחרת? / מה עוד אתה רוצה ויכול לעשות?
- מה רצית לעשות ולא היה לך את האומץ? או: מה, אם תעשה, תפתיע את עצמך?
- מה ייתן לך את האומץ לעשות את זה?
- מה עוד ביכולתך לעשות כדי להתקדם לעבר החלום שלך?

כלי 3: שימוש בטכניקה של "חשיפה עצמית" – שיתוף התלמיד בסיפורים/ניסיון חיים של המורה

לעתים יהיה זה נכון לתת לתלמיד דוגמה מהחיים האישיים של המורה ומהניסיון שצבר. אנו קוראים לזה "חשיפה עצמית": המורה משתף את התלמיד בסיפור שלו אשר דומה לאתגר שהתלמיד נמצא בו כיום. זה יכול להיות סיפור על שינוי שנעשה, על מצב דומה שמורה עצמו חווה, על קושי שהיה למורה בלימודים ועל הדרך בה הוא התמודד עמו ועוד. המטרה בחשיפה היא למעשה מתן כוחות לתלמיד, תוך חיזוק הרגשתו שהוא לא לבד במערכה ושגם המורה בעבר ובהווה נתקל בקשיים דומים. לכן, חשוב לשים לב כי הסיפור הוא:

א. אמתי.

ב. מעודד ויוצר תחושה של שותפות. לא יהיה זה נכון להביא "סיפור ניצחון" בזמן שהילד שרוי בהרגשת כישלון.⁹

ג. קצר וקולע. חשוב שיריעת הסיפור לא תהיה ארוכה מדי.

כלי 4: העלאת דרגות הריכוז במשימה

כאמור, מטרתו העיקרית של תהליך האימון היא למצות את הפוטנציאל של התלמיד-המתאמן. לשם כך יש לנטרל את הקולות המפריעים – הקולות השיפוטיים, ולהגביר את הריכוז של התלמיד במשימה עצמה. אחת הדרכים המעניינות לעשות זאת היא דרך הפניית הקשב של התלמיד לגורמים חיצוניים-ענייניים אשר קשורים למשימה (בעקבות Gallwey, 1974). במקום שהקשב יהיה מופנה פנימה וישפוט את הביצועים ("אני לא מצליח" "אני לא מספיק מוכשר", "אני אפס" "לא אוהבים אותי" וכדומה), המורה עוזר לתלמיד להפנות קשב החוצה – לפרט כלשהו במשימה. ברגע שהמחשבה "עסוקה", הקולות השיפוטיים הפנימיים מושתקים, והביצוע משתפר. למשל: במתמטיקה – "המשימה שלך היא לא לפתור את התרגיל, אלא רק לרשום מה נראה לך מעניין בתרגיל"; "המשימה שלך היא בשיעור הבא להקשיב למילים של המורה ולרשום את מה שמעניין אותך"; לקראת מצגת בכיתה: "המשימה שלך היא לא להצליח בהעברת המצגת, אלא רק לבנות את המצגת בדרך שתהיה לך הכי מעניינת וכיפית"; לקראת מסיבה: "במסיבת כיתה הבאה, המשימה שלך היא להקשיב לאנשים מסביבך ולשים לב לכמה שיותר דברים מצחיקים שנאמרים או קורים...". באופן זה מכוון המורה את התלמיד אל אלמנטים מעניינים במשימה, ומסיט את הקשב מעיסוק באני הפנימי.

כלי 5: חיזוק שרירים רפויים בזמן אימון – משחק תפקידים

החלום של דנה, תלמידת כיתה ז' הוא: "בעוד שנה אני פעילה בכיתה גם מעבר ללימודים. יש לי חברות טובות שאני מבלה אתן גם בהפסקות וגם אחר הצהריים. אני מזמינה אותן אלי הביתה. אני לא נותנת לאחרים להציק לי – אני מעיזה להילחם כשמציקים לי". בתכנית הפעולה שלה רשמה דנה שני מעשים

⁹ אנו כותבים זאת כאן מאחר שכולנו נכשלים לפעמים בנטייה הטבעית לדבר על עצמנו, בזמן שאנו שואפים בעצם להיות עם האחר (ועבורו). חשוב להיות מודעים לכך ולשים לב כי החשיפה שאנו עושים אכן משרתת את הילד.

עיקריים: להצטרף לקבוצת ילדים מהכיתה שמארגנים את מסיבת פורים, ולהציע לשלי, ילדה שנראית לה נחמדה, ללכת יחד לסרט.

במפגש השני, הודתה דנה בפני המורה שלה כי לא עשתה דבר מהדברים שרשמה – לא היה לה אומץ לפנות לילדים ולהציע להם להשתתף, וכך גם לא היה לה אומץ להזמין את שלי לסרט. שריר ה"הזמנה" רפוי אצל דנה וכדאי לעבוד עליו בזמן המפגש עצמו. זה יכול להיות במספר דרכים:

א. הזמנה למשחק תפקידים: המורה אומרת לדנה כי מצלמים אותה לסדרת טלוויזיה שבה היא מגלמת דמות של ילדה חברותית ולא ביישנית. כרגע, היא משחקת את הסצנה שבה היא מתקשרת לחברה שלה להזמין אותה לסרט. המצלמה מתמקדת רק בך: בפנים שלך, בגוף שלך, ולא רואה את החברה המוזמנת, ולא שומעת את תגובתה. אנו מקשיבים רק לקול שלך. ו... אקשן...

כאשר דנה מצליחה להיכנס לדמות של הילדה החברותית היא עשויה לחוות סגנון הזמנה שהיא עצמה לא ידעה שהיא מסוגלת לו. לאחר המשחק שואלת המורה את דנה: "איך הרגשת?"; "האם את חושבת שאת יכולה לעשות את זה גם במציאות?"

באותו אופן ניתן להזמין את התלמיד לשחק משחק תפקידים סביב כל אתגר שהוא.

ב. הזמנה לעשייה בפועל: המורה מזמינה את דנה כאן ועכשיו להרים טלפון לשלי ולראות יחד מה יקרה. חשוב לזכור שזו הזמנה בלבד – התלמיד יכול להיענות לה או לא להיענות. חשוב לא ללחוץ על התלמיד אם הדבר מביך אותו מדי ואינו נוח.

כלי 6: לחשוב חשיבה מנצחת

אחד האויבים החזקים ביותר של ההתקדמות בהשגת החלום היא הנטייה להתנות את העשיות שלנו בגורמים חיצוניים לנו. "אם יפתחו בבית הספר מגמת תאטרון, אני אלמד תאטרון...", "אם מנהל בית הספר יחליט שאני מתאימה, אני אהיה רכזת שכבה", "אם יזמינו אותי למסיבה, אני אלך" וכן הלאה. אנו מכנים חשיבה מסוג זה "חשיבה פסיבית", שכן האני שלי מתנה את קיום המשימות שלו בגורמים חיצוניים. כמובן, זהו מצב נוח ומגן, שכן איני מחויבת לעשות דבר, אלא אם מישהו אחר יפתח לי את השער. אבל מה אם לא פתחו לי את השער? מה אם לא הזמינו אותי למסיבה? או המורה למתמטיקה אינה נחמדה אלי?

תפקיד המורה להזמין את התלמיד לחשיבה מנצחת או לחשיבה אקטיבית: חשיבה אשר מתייחסת בראש וראשונה למעשים שהוא עצמו יכול לעשות, ללא קשר לגורמים חיצוניים. לא: "אם יקרה X אז אני אעשה Y", אלא: "אם אני אעשה Y אז יקרה X". לדוגמה: "אם אני אחפש בכל העיר היכן ניתן ללמוד מגמת תאטרון – אז אני אוכל ללמוד תאטרון", "אם אני אוכיח כי אני ראויה ואראה את רצוני למנהל – אז אהיה רכזת שכבה", "אם אני אבקש לבוא למסיבה – אז אני אהיה במסיבה", או "אם אני בעצמי אעשה מסיבה, ואזמין אחרים, אז אני..."

השאלה היא כל הזמן – מה אני יכול/ה לעשות עכשיו שקשור אך ורק בי ושיקדם אותי בהשגת המטרה שלי.

כלי עזר כללי: "כדור הצמר"

בשעת שיחה עם התלמיד, דמייני לעצמך כי יש בידך כדור של חוט צמר. את מחזיקה בקצה שלו. בכל פעם שהתלמיד מדבר – כדור הצמר נזרק אליו ונמצא אצלו, כאשר את המורה מדברת – כדור הצמר עובר אליך. וכך, כדור הצמר הדמיוני עובר ממך אליו וממנו אליך, ואת יכולה לדמיין את רשת החוטים שנפרשת. ועתה, שימי לב: היכן נמצא "כדור הצמר" ברוב זמן השיחה? כמה זמן הוא אצלך וכמה זמן אצלו? כמה פעמים הוא עבר מיד ליד?

המצב האופטימלי בתהליך אימון הוא שכדור הצמר יימצא זמן רב ככל האפשר בידיו של התלמיד: הוא זה שעובד, הוא זה שנותן את התשובות לשאלות, הוא זה שמוצא את הדרך הנכונה לו. את מסייעת לו,

מכוונת. לכן, על כדור הצמר להיות מעט מאוד זמן ומעט פעמים בדיך. אם לא כך הדבר – בדקי את עצמך וחשבי על דרכים להגביר את מעורבות הילד: שאלי יותר שאלות, הזמיני יותר למשחקי תפקידים, המעיטי במתן פתרונות וכדומה.

שלב חמישי – התבוננות ולמידה מהעשייה וההישגים

סיכום "עונת האימונים" והכנה "לעונה הבאה"

שלב זה סוגר את תקופת העבודה המשותפת. המורה מזמינה את התלמיד לסיכום התהליך, להתבוננות וללמידה ממנו להמשך הדרך. מועד מפגש הסיכום הוא בהתאם לחוזה העבודה שנקבע בתחילת הדרך בין המורה והתלמיד – אם תקופת העבודה הוגדרה כשנת לימודים – המפגש יהיה לקראת סיום השנה, אם הוגדרה תקופה של 4 חודשים לעשייה, המפגש יהיה בתום ארבעת החודשים וכך הלאה. חשוב להדגיש כי מטרת המפגש היא סיכום של תהליך העבודה המשותפת להשגת יעד מסוים ולא פרידה. לפיכך חשוב לערוך סיכום זה גם כשהמורה והתלמיד ממשיכים להיפגש בחיי היומיום בבית הספר ובכיתה. הסיכום מסמל כי תם "מחנה האימונים", והוא אחת המחויבויות הגדולות של המורה – לעזור לתלמיד ללמוד מהניסיון שצבר בזמן תהליך השינוי שעשה.

שאלות למפגש סיכום:

- באיזו מידה, לדעתך, השגת את המטרה שהצבת לעצמך לתקופה זו? מה עשית שקידם את השגתה?
- אלו כוחות חדשים גילית שקיימים בך?
- מה למדת בזמן המימוש של תכנית הפעולה שלך? אלו לקחים אתה יכול לרשום לעצמך שיכולים לעזור לך במימוש תכניות דומות בעתיד?
- עם אלו אתגרים נוספים אתה ממשיך להתמודד?
- מהו הצעד הבא שהיית רוצה לעשות בדרך להגשמת החלום?
- מי יכול לעזור לך בצעד הזה?
- איך היית מסכם את העבודה המשותפת שלנו יחד?
- במה אני יכולה להמשיך ולעזור לך?
- האם היית מעוניין שבשנה הבאה נפתח "עונת אימונים נוספת?" (שאלת הזמנה זו יכולה להישאל אך ורק בתנאי שהמורה אכן יכולה לעמוד מאחוריה...).

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 אותך!"

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, יאוש 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 להפגיע, 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.

חלק ד':

דוגמאות לשיחות אישיות

פרק זה מציג דוגמאות לשיחות בין מורה לתלמיד בהקשרים שונים המזדמנים מידי יום במסגרת החינוכית. באמצעות השיחות ניתן לראות כיצד התפיסות והכלים השונים שדנו בהן עד כה בפרקים הקודמים חוברים יחד לכלל יישום בשיחה עם התלמיד. כמו כן, הצגת השיחות מאפשרת לקורא להתבונן על עצמו תוך שהוא מברר כיצד הוא היה מגיב בכל שלב בשיחה, מה מתוך הכתוב הוא מאמץ לו, ומה נכון לו להתאמן עליו באמצעות דוגמאות השיחות.

אופן ניהול שיחה עם תלמידים משתנה בהתאם להקשרה וכן תלוי בגיל התלמיד. לכן טווח הגילאים של התלמידים המוצג בשיחות שלהלן פרוש על פני כל רצף הגיל – מגילאי גן ועד תיכון, מתוך כוונה לסייע בידי הקורא להתחבר לגילאי התלמידים שאתם הוא עובד ומשוחח.

לאחר לבטים בחרנו להציג אוסף שיחות ממספר קטגוריות מצומצם: שיחות היכרות, שיחות הערכה ולמידה, שיחות משמעת ושיחות מצוקה. קטגוריות אלו נבחרו בשל העובדה כי נושאי שיחה אלו רווחים במסגרות החינוכיות. השיחות מדגימות דרכי התמודדות עם תכנים שגרתיים מחד גיסא ועם תכנים מקשים מאידך גיסא, כולן בסביבת העבודה המורכבת של המורה.

בהקשר זה חשוב לציין כי הדוגמאות שלהלן מתארות התרחשות אחת מתוך מגוון רחב של התרחשויות שיכולות להתקיים בכל רגע נתון, ולכן יש להתייחס לדוגמאות אלה כאל המחשה של יישום הכלים שפותחו בספר זה וכהזדמנות לתרגולם.

תחילת השיחה

לעתים משפטי פתיחת השיחה נתפסים כמקשים. באופן כללי, יעיל מאד להתחיל כל שיחה באשר היא (גם אם היא אמורה להיות "שיחת משמעת") במשפט חיובי של הערכה. המורה יכול לומר כל דבר שמבטא הערכה כלשהי אל הילד, ולו דבר קטן, ובלבד שיהיה חיובי. צעד כזה מגביר את האמון ואת הביטחון, משרה אווירה טובה ועשוי "לשמן" את כל התהליך. לדוגמה: "לפני שנתחיל בשיחה על הנושא שלשמו הזמנתי אותך, אני רוצה לומר לך כי יש לי הערכה רבה אליך על האופן שבו מילאת את התורנות שלך בכיתה..."

להלן משפטים שניתן להתחיל איתם שיחות:

- הייתי שמחה לשמוע את עמדתך בנושא...
- אני מעוניינת מאוד להקשיב לך בעניין...
- אקשיב לכל מה שאתה אומר ואבקש ממך להסכים לכך שבכל כמה משפטים שתאמר
- אעצור ואז אחזור על דבריך כדי שתראה שהקשבתי...
- בוא ספר לי מה הקושי שלך בנושא....
- שמעתי ש... ואני מאוד רוצה לדעת מה את חושבת ומרגישה על כך...
- בוא ספר לי מה קרה אתמול לפי דעתך... או בעיניך...
- אני פוגשת ילדים מהכיתה לשיחת היכרות בינינו. ספר לי מה שמתחשק לך שאני אדע...

- אני מעוניינת לשמוע ממך במה אתה טוב, מה אתה אוהב, ומה קשה לך?
- מהם הדברים שלפי דעתך עוזרים להתקדם ומהם הדברים שבולמים אותך?
- אתמול היה בינינו אירוע לא נעים. אני מעוניינת קודם כול לשמוע את נקודת מבטך לגבי מה שקרה...

שיחות היכרות

שיחת היכרות בגיל הרך

בגני הילדים הגננת מבלה זמן רב עם ילדי הגן, זמן המאפשר התבוננות בילדים במצבים שונים (בחצר, מפגש, משימות, פרידה, מעברים) ובכך מתאפשרת היכרות מעמיקה יותר עם כל ילד ברבדים שונים. כמו כן בגיל הרך הילדים נוטים לשתף את המבוגר בחוויות שהם חווים בחייהם, בגן ובבית, ולמעשה מכל מקום וזמן. לכן שיחת היכרות בגני הילדים תענה על המטרות:

- להכיר לעומק את עולמו של הילד.
 - לחזק את הקשר בין הגננת לילד ובכך להגביר את תחושת הביטחון והשייכות של הילד.
 - להכיר את תחומי הסקרנות של הילד ולאתגרו.
- השיחה יכולה להתקיים במהלך יום הלימודים בגן כשהגננת מתפנה מעט מעיסוקיה, למשל בשעה שמתקיים חוג בגן או בזמן חצר.

טלי הגננת: אביגיל, רציתי לשוחח אתך קצת היום. מה שלומך?

אביגיל: בסדר.

טלי: תספרי לי, אביגיל, איך את מרגישה בגן?

אביגיל: כיף, אני אוהבת לבוא לגן.

טלי: אני שומעת שכיף לך בגן, ואת אוהבת לבוא לגן. מהם הדברים שאת אוהבת בגן?

אביגיל: אני הכי אוהבת להיות במפגש ואני גם נהנית לשחק בפאזלים.

טלי: את הכי אוהבת להיות במפגשים, ואת גם נהנית לשחק בפאזלים. אני שומעת נכון.

אביגיל: כן.

טלי: יש עוד?

אביגיל: כן. בזמן החצר שנטע מזמינה אותי לשחק אתה בחול. אני מאוד אוהבת לשחק עם נטע.

טלי: אני מבינה שאת נהנית מאוד גם בזמן החצר שנטע מזמינה אותך לשחק איתה בחול. את אוהבת לשחק עם נטע.

אביגיל: כן, נטע חברה שלי. היא באה אלי לפעמים גם אחרי הגן וגם אני מגיעה אליה.

טלי: אני שומעת שנטע חברה שלך, ואתן נפגשות לפעמים אחרי הגן.

אביגיל: כן.

טלי: יש עוד?

אביגיל: כן, אני אוהבת הכול בגן.

טלי: אני שומעת שאת אוהבת הכול בגן.

אביגיל: כן.

התבוננות על השיחה: טלי הגנת מפתחת שיחה פתוחה עם אביגיל שעד כה אינה מכוונת לנושא מסוים, ואביגיל זורמת לכיוונים שלה. בנקודה זו יכולה הגנת להמשיך את השיחה כשיחת אתגור, למשל בשאלה: "מה את רוצה שיקרה לך השנה בגן? / מה אם יקרה ישמח אותך?", כמו כן יכולה הגנת לכוון את השיחה לנושא מסוים שאביגיל תמשיך אליו, למשל: "האם יש משהו שהיית רוצה שנדבר עליו יחד?" או לנושא שהגנת תכוון להעמיק בו מתוך היכרותה עם אביגיל כדי לסייע לה בהיבט מסוים (פן חברתי, משפחתי, מיומנות למידה, התנהגותי, רגשי ועוד).

כאן נמשיך בשיחת היכרות כללית יותר.

טלי: אני מאוד שמחה לשמוע שכיף לך בגן ושאת אוהבת לשחק בחול, לשחק עם נטע והכול. אביגיל, מה הדבר בגן שאת מרגישה שאת הכי טובה בו?

אביגיל: לסדר, אני תמיד יודעת לאן להחזיר את המשחקים, ואני גם עושה את זה מהר.

טלי: את אומרת שאת הכי טובה בלסדר, את יודעת לאן להחזיר את המשחקים וגם עושה את זה מהר.

אביגיל: כן, וזה כיף כי אני גם מקבלת הרבה מדבקות ממך, וכל הילדים רואים וגם אמא, והיא אומרת לי כל הכבוד.

טלי: אני שומעת שכיף לך לסדר כי את גם מקבלת הרבה מדבקות שכל הילדים יכולים לראות וגם אמא יכולה לראות, והיא אומרת לך כל הכבוד.

אביגיל: כן. אמא אומרת שאני ילדה טובה.

טלי: אמא אומרת שאת ילדה טובה. יש עוד דברים שאת מרגישה שאת טובה בהם בגן?

אביגיל: אה... אני יודעת לצבוע ולצייר.

טלי: איזה יופי – יש לך הרבה דברים שאת מרגישה שאת טובה בהם: לסדר ולצייר ולצבוע. ואת גם אוהבת לשחק בחול ולקבל מדבקות. אני ממש יכולה להבין שזה כיף מאד גדול לקבל מדבקות ואז להראות לאמא, ואמא כל כך שמחה, ואז בטח גם את שמחה מאוד וטוב לך. ואמא גם אומרת שכל הכבוד וזה עוד יותר עושה כיף... יש עוד דברים?

אביגיל: לא, זהו.

התבוננות על השיחה: בגילאי הגן ההתקשרות של הילדים עם הוריהם עדיין מאוד חזקה ולהורים ולהתייחסותם לנעשה בגן ישנה משמעות רבה מאוד בעיני הילדים, למרות שאינם נוכחים בגן. חשוב לתת מקום והתייחסות לכך בשיחה עם הילד – ולאפשר לילד להכניס את ההורה כגורם נוסף בקשר של הילד עם הגן.

התייחסות לנקודות החוזק ולהיבטים חיוביים יוצרים בתחילת השיח תחושת ביטחון ונינוחות. עם זאת, גם בגיל הרך, יש בהחלט אפשרות לגעת גם בנקודות רגישות יותר ולשוחח עליהן באופן ישיר. הילדים בגיל זה חווים לא פעם תסכולים או אי-הצלחות בהיבטים שונים בחיי הגן. פעמים רבות הדברים נוטים להסתדר מאליהם כחלק מהתמודדות והתפתחות הילדים, אך השיחה על הקושי עשויה לאפשר לילדים התבוננות רחבה יותר על המצב ואפשרויות התמודדות עמו.

טלי: יש דברים שאת מרגישה שאת פחות טובה בהם? או שלא מצליח לך?

אביגיל: אני לא יודעת לשחק בגומי, ולפעמים לא משתפים אותי במשחק.

טלי: אני שומעת שאת אומרת כי את לא יודעת לשחק בגומי, ולפעמים לא משתפים אותך במשחק.

אביגיל: כן. וזה מעליב אותי. (מרכינה ראש).

טלי: זה מעליב אותך. יש עוד דברים שאת מרגישה בהם כך?

אביגיל: לא. רק זה.

טלי: אביגיל, אני ממש יכולה להבין אותך שאם לא משתפים אותך במשחק בגלל שאת לא יודעת לשחק בגומי זה עושה עצוב וגם מעליב... זה נשמע לי מאד הגיוני... הבנתי אותך?

אביגיל: כן.

טלי: האם היית רוצה לשנות את זה?

אביגיל: כן, אבל אני לא יודעת איך.

טלי: בואי תחשבי, מי ומה יכול לעזור לך?

אביגיל: נטע יכולה לעזור לי, היא חברה שלי וגם יודעת לשחק בגומי.

טלי: יופי. את חושבת שנטע יכולה לעזור לך. אז מה את חושבת שאת יכולה לעשות כדי שהיא תעזור לך?

אביגיל: אני אבקש ממנה שתלמד אותי לשחק בגומי, וגם שאני אבוא אליה או היא אלי אחרי הגן אז נתאמן הרבה-הרבה עד שאני אדע.

טלי: אני שומעת שיש לך תכנית ממש: ללמוד ולהתאמן עם נטע עד שתדעי לשחק בגומי. ואחרי שתדעי כבר תוכלי להצטרף למשחק?

אביגיל: אני חושבת שכן. אני אבקש שיצרפו אותי, אראה להם שאני כבר יודעת.

טלי: אני שמחה מאוד, אביגיל, חשבת על דרך משלך בה תוכלי להצליח במה שאת רוצה. יש משהו שאת זקוקה לו ממני כדי להצליח?

אביגיל: בינתיים לא.

טלי: בסדר. אני אשמח אם תשתפי אותי כיצד זה מתקדם. מה דעתך שבשבוע הבא שוב נשוחח ותשתפי אותי.

אביגיל: כן.

טלי: יופי. אז בינתיים בהצלחה לך, חמודה.

שיחת הכרות בבית ספר יסודי

נועם הוא מחנך חדש בכיתה ד'1. הוא מזמין את התלמיד איתי לשיחת הכרות.

לפני השיחה, קבע נועם לעצמו את היעדים הבאים לשיחה:

- להכיר את נקודות החוזק של איתי
 - להכיר את האתגרים של איתי כיום, בשנת הלימודים הנוכחית
 - למצוא את הדרך להיות שותף של איתי במימוש אתגריו
- דוגמאות לשאלות לשיחת היכרות:
- מה אתה אוהב בבית הספר?
 - על מה אתה גאה בעצמך בבית הספר?
 - מה האתגרים שלך לשנת הלימודים הזו: מבחינה לימודית, מבחינה אישית-חברתית?
 - מה, אם יקרה השנה, תאמר בסוף השנה כי הייתה זו שנה מוצלחת עבורך? מהו החלום שלך לשנה זו?
 - (אם יש מגוון חלומות) – מבין כלל החלומות, מהו הדבר שחשוב לך ביותר בשנה הזו?

- אלו שלושה דברים היית רוצה לעשות כדי לממש את האתגרים/החלום?
- מה יעזור לך בעשייה זו?
- לאיזו עזרה אתה זקוק ממני?
- האם יש משהו שאתה רוצה לשאול אותי? (עקרון ההדדיות, הזמנה לשאלה – לפעמים לומדים הכי הרבה על הילד לפי מה שמעניין אותו לדעת...).

תרחיש אפשרי לשיחה¹³:

נועם (מחנך): שלום איתי. הזמנתי אותך לשיחת היכרות בינינו. המטרה של השיחה הזו היא שאני אכיר אותך יותר, מה מעניין אותך, מה אתה אוהב, מה אתה רוצה להשיג בשנה הזו ועוד דברים שחשוב לך שאני אדע כמחנך שלך. אשמח אם קודם כול תספר לי קצת עליך בכלל: מה אתה אוהב? מי המשפחה שלך? מי החברים שלך?

איתי (תלמיד): אמ... אני איתי ברקוביץ', אני מאוד אוהב כדורגל גם לשחק וגם לראות את קבוצת הפועל תל אביב. אני אוהד שלהם, ואבא ואני הולכים לפעמים למשחקים. אני גם מאוד אוהב מחשבים. לאבא שלי קוראים שאול ולאמא נעמה, ויש לי אחות גדולה שקוראים לה שיר. יש לי גם כלבה שקוראים לה פיצו.

נועם: אני שומע שאתה מאוד אוהב כדורגל, לשחק ולצפות במשחקים, שאתה אוהד של הפועל ת"א, ואביך גם. אתה מאוד אוהב מחשבים. הוריך הם שאול ונעמה ולאחותך הגדולה קוראים שירי. ויש לך גם כלבה פיצו. האם יש עוד דברים שתרצה לספר לי?

איתי: כן, החברים שלי בכיתה הם שי ורועי שליו, ואנחנו משחקים בכדורגל ובמחשבים יחד.

נועם: ומה אתה אוהב בבית הספר?

איתי: אני מאוד אוהב ללמוד אנגלית וחשבון. אני אוהב מאוד את הטיולים שיש לנו. אני אוהב את הכיתה שלי, יש לנו ילדים מאוד נחמדים בכיתה. אמ... ואני אוהב גם את שושי סגנית המנהל שהיא תמיד מאוד נעימה ומחייכת אלי.

נועם: אני שומע שאתה אוהב בבית הספר גם את הלימודים באנגלית וחשבון, וגם בצד החברתי – אתה אוהב את הכיתה שלך, את הילדים בכיתה, ואת הטיולים. וגם אתה אוהב את שושי סגנית המנהלת. האם שמעתי אותך?

איתי: כן.

נועם: אני שמח שאתה משתף אותי בדברים שאתה אוהב בבית הספר. אני יכול לתאר לעצמי שזו הרגשה טובה ושמחה שיש בבית הספר נושאים שמעניינים אותך ואנשים שאתה אוהב.

כעת, אנחנו בתחילת שנת הלימודים של כיתה ד', ואני רוצה לשאול אותך מה אתה חולם שיקרה לך בשנה הזו? מה, אם יקרה השנה, תאמר בסוף השנה כי הייתה זו שנה מוצלחת עבורך?

איתי: חלום שיש לי על בית הספר?

נועם: כן, חלום, רצון, חשק שיש לך לגבי משהו שאתה מאוד רוצה שיקרה לך בשנת הלימודים הזו.

איתי: אני רוצה ממש שהכיתה שלנו תנצח בכדורגל השנה ואני רוצה לשחק הרבה בקבוצה שלנו. אני גם רוצה שיהיו לי ציונים טובים בכל המקצועות... ואני גם רוצה שכולם יאהבו אותי – גם הבנים וגם הבנות.

¹³ "תרחיש אפשרי" – מאחר שהשיחה תלויה בשני המשוחחים, בזמן ובמקום שבו היא מתרחשת, ובסקרנות ההדדית אשר נוצרת באותו הרגע, הרי שאין שתי שיחות דומות וכל שיחה היא ייחודית ושונה. לכן זהו תרחיש אפשרי, אשר במקביל לו קיימים אינסוף תרחישים נוספים.

נועים: (משקף)... האם שמעתי אותך?

איתי: כן.

נועים: יש עוד חלומות לשנה הזו?

איתי: לא...

נועים: מבין החלומות היפים הללו – מה הכי היית רוצה שיקרה השנה?

איתי: הכי הייתי רוצה שיתנו לי לשחק בקבוצת הכדורגל של הכיתה ושננצח. שנה שעברה גם הפסדנו לד'2 וגם התרגזתי כי לא נתנו לי לשחק בכל המשחקים. אורי ושי הם אלה שבדרך כלל מחליטים מי ישחק ולא תמיד זה הוגן.

נועים: אני שומע אותך אומר שבשנה שעברה התאכזבת גם מכך שהפסדתם וגם מכך שלא נתנו לך לשחק בכל המשחקים. אתה אומר שאתה הכי רוצה השנה לשחק – בוא תחשוב מה אתה יכול לעשות כדי שהרצון שלך יתממש: אלו דברים אתה יכול לעשות כדי שתשחק יותר ושתנצחו במשחקים? (באמירה זו משלב נועם את השיקוף עם האתגור).

איתי: קודם כול, אני חייב להגיע לכל האימונים אחרי הצהריים. בשנה שעברה לא באתי תמיד. וגם, אני יכול לדבר עם משה, המורה להתעמלות, שמארגן את המשחקים. וגם – לדבר עם אורי ושי ולשכנע אותם שאני צריך לשחק.

נועים: אמרת שלושה דברים מאוד חשובים שאתה יכול לעשות: ראשית, להגיע לכל האימונים. זה נראה לי באמת חשוב למי שרוצה מאוד לשחק בקבוצה. שנית, לדבר עם משה המורה ושלישית, לדבר עם הילדים שמשחקים ומשפיעים על מי ישחק. האם שמעתי אותך?

איתי: כן...

נועים: נהדר! יש מישהו שיכול לעזור לך בביצוע של המשימות הללו שברצונך לעשות?

איתי: אולי אני אציע לרועי שליו שיבוא אתי גם – הוא חבר מאוד טוב שלי וכיף לנו לעשות דברים יחד, וגם הוא מאד אוהב כדורגל.

נועים: אני מתאר לעצמי שאתה מאוד גאה על כך שיש לך חבר טוב שכזה, וזה נהדר שאתה יכול להיעזר בו.

איתי: נכון...

נועים: האם אתה זקוק ממני לעזרה כלשהי?

איתי: אמ... לא ממש... אני לא מצליח עכשיו לחשוב על משהו.

נועים: זה בסדר גמור. אני שמח להכיר אותך, איתי, ואת החלומות שלך לשנה הזו. אנחנו נמשיך להיפגש ולדבר במשך השנה ולראות מה עוד אפשר לעשות כדי שהחלומות שלך יתממשו – גם בכדורגל וגם בשאר הדברים. אם תרגיש שאתה זקוק לעזרה ממני בכל נושא, אתה מוזמן לפנות אלי תמיד. עד עכשיו שאלתי אני אותך שאלות. יש משהו שאתה רוצה לשאול אותי?

איתי (מחייך ומעז): כן.. מה החלום שלך לשנה הזו?

נועים (מחייך): החלום שלי לשנה הזו הוא להצליח לחנך את הכיתה שלכם בצורה טובה ושתהיה לנו שנה פורייה עם הרבה עניין, למידה וגם כייף.

איתי: יופי, אני שמח.

נועים: גם אני. להתראות.

שיחת היכרות בחטיבת ביניים

חיה, מחנכת בכיתה ז' פוגשת תלמיד חדש, עמרי, לפני תחילת הלימודים.

חיה: אשמח מאד אם תספר לי כל מיני דברים על עצמך שאתה חושב שכדאי שאני אדע עליך...

עמרי: אני רק רוצה שתדע שמדי פעם אני אסכם את מה שאתה אומר כדי שנראה, אתה ואני, שבאמת שמעתי את מה שאמרת והקשבתי לך...

הערה: בשיחת היכרות עדיף, לעתים, לסכם ולא לשקף כל משפט או שניים מכיוון שאין עדיין קשר בין השניים והדבר עלול לייגע. סיכום שכולל שיקוף של כל הנאמר ייתן מענה לביטחון שאמור להיווצר בפגישה כזו. הבחירה בין שיקוף מדויק לסיכום צריכה להיעשות על-פי תחושת ה"מכל", במקרה זה, המורה.

עמרי: אני הבן האמצעי בבית. יש לי אח גדול שמשרת בצבא ואח קטן בכיתה ה'. אבא שלי עובד במחשבים ואמא שלי ספרנית. אנחנו גרים פה קרוב לבית הספר. ואני מאד אוהב לשחק כדורגל עם הילדים שבשכונה.

חיה: מסכמת (תוך הצמדות למה שעמרי סיפר לה) ושואלת: האם שמעתי הכול? ואז האם יש עוד?

עמרי: יש לי די הרבה חברים שבאו לבית הספר הזה אבל שמתם אתי בכיתה רק שניים ואני קצת חושש מזה... חשבתי שיהיו לי יותר חברים בכיתה... אנחנו מאד אוהבים לבלות ככה יחד גם אחרי הצהריים וגם לעשות שיעורים יחד...

חיה: (משקפת ומוסיפה): ספר לי עוד...

עמרי: לא יודע אם אמא שלי אמרה לך שעשו לי בקיץ אבחון...? אני, יש לי קצת ליקויי למידה... אמא שלי תספר לך כבר...

חיה: (משקפת): האם שמעתי הכול? האם יש עוד?

עמרי: לא, לא ממש.

חיה: (מאששת בעיקר את העובדות שאינן לגמרי טריביאליות): אני יכולה להבין שרצית להיות עם הרבה חברים שלך מהיסודי, זה מאד טבעי כי אתה מכיר אותם ורגיל אליהם, ורוב הילדים רוצים להיות עם ילדים שהם מכירים, ואני יכולה להבין שזה מעורר קצת חששות, מי יהיה אתי בכיתה, איך נסתדר, אולי נתרחק מהחברים הישנים וכל זה... האם הבנתי אותך?

עמרי: כן... לא אמרתי שאני חושש שנתרחק מהחברים, אני אפילו לא בטוח שזה יקרה, אבל זה נראה לי די נכון, עכשיו כשאת אומרת את זה...

לתשומת לב: האמירה של חיה, שנראתה כהבנה לדבריו של עמרי הייתה למעשה פירוש שלה, ולא מתן תוקף לדבריו שלו, ולכן הוא לא מקבל את זה מיד.

חיה: אני גם מבינה שעשו לך אבחון ושאתה מעדיף שאמא שלך תסביר לי בדיוק מה הקושי שיש לך. אבל אני מבינה שאתה יודע שזה איזשהו ליקוי למידה ושצריך יהיה לעזור לך בעניין, האם הבנתי אותך?

עמרי: כן.

חיה: (אמפתית ומזהה רגשות): ואני יכולה לשער שאתה מרגיש בקשר לחברים קצת מתח, חשש, אבל גם ציפייה למהו טוב... האם זה מה שאתה מרגיש?

עמרי: כן...

חיה: ובקשר לאבחון אני מתארת לעצמי שאתה מרגיש גם כן מתח, אולי חרדה ממה שיקרה פה עם הלימודים, אולי גם קצת בושה... מבוכה... האם זה מה שאתה מרגיש?

עמרי: כן, בערך...

וכך ניתן לאשש ולהוסיף אמפתיה לגבי כל אינפורמציה אחרת שנאמרה.

יש להישאר צמודים אל הטקסט של התלמיד ללא מתן פירושים או הבנות שהן מעבר למה שסופר.
בסיום השיחה תאמר חיה לעמרי כי נהנתה מאד מן השיחה והיא מקווה שאף הוא, ותזמין אותו לבוא ולשוחח אתה בהמשך על כל נושא שימצא לנכון.

שיחות משמעת

שיחת משמעת בגיל הרך

בזמן החצר יונתן ודורית שיחקו בכדור יחדיו, הם מסרו זה לזו את הכדור. אורי, בן חמש, שעבר לידם חטף מיונתן את הכדור והחל לרוץ בחצר. יונתן ודורית רדפו תחילה אחרי אורי וביקשו שיחזיר להם את הכדור, אך ללא הועיל. לבסוף ניגשו דורית ויונתן לטלי, הגננת, וסיפרו על שהתרחש. טלי משתפת את יונתן ודורית בכוונתה לשוחח על כך עם אורי ומבקשת שבינתיים יגשו לשחק בכדור אחר או במשחק אחר. היא ניגשת לאורי שמכדרר את הכדור באחת הפינות בחצר.

לתשומת לב: לא תמיד זוכה הגננת לראות בדיוק כיצד הדברים מתרחשים ומובילים למריבה בין הילדים. לכן חשוב כי הגננת תישאר אובייקטיבית עד כמה שאפשר ושתברר את שקרה בטרם תכריע בין הצדדים. ההכרעה או הציוד של הגננת בצד אחד עלולים לחסום את הילד שמנגד, למנוע ממנו תחושת ביטחון ושייכות ולבלום אותו מלשתף בגרסתו או במצוקתו. במקרה זה, אם טלי הייתה ניגשת לאורי ומבקשת שראשית יחזיר את הכדור, סביר כי אורי היה חווה זאת כקושי נוסף, ועל הרקע הזה היה קשה לנהל אתו שיחה מיטיבה. על כן טלי ביקשה מהילדים שניגשו אליה מרווח זמן שיאפשר לה שיח נינוח עם אורי.

טלי: אורי, יונתן ודורית ניגשו אלי עכשיו וסיפרו לי שלקחת את הכדור באמצע המשחק שלהם, ושלא הסכמת להחזיר להם למרות שביקשו ממך. אתה רוצה לספר לי גם מה קרה?

אורי: (מחבק את הכדור) כן. זה בכלל לא היה ככה. אני הלכתי לחצר ופתאום הכדור הגיע אלי לרגל, אז הרמתי אותו והתחלתי לשחק בו. אני שיחקתי בו ולא רציתי לתת להם.

טלי: אני שומעת כי הלכת בגן והכדור הגיע לרגל שלך, אתה הרמת אותו והתחלת לשחק בו, ולא רצית לתת להם אותו. אני שמעתי הכול?

אורי: כן, והם אף פעם לא משתפים אותי, אז גם אני לא אתן להם.

טלי: אתה אומר כי הם אף פעם לא משתפים אותך, אז גם אתה לא רוצה לשתף אותם.

אורי: כן. זכותי (אומר בכעס, כשהוא מטיח את הכדור בקיר בחזקה).

טלי: אורי בוא תניח את הכדור בצד ונראה אם שמעתי מה שאמרת... (אורי עדין מטיח את הכדור, ולאט לאט תוך שטלי מניחה יד על כתפו וממתינה בשקט אורי מתחיל להיות רגוע יותר ומניח את הכדור).

התבוננות על השיחה: חלק מהשיחה מתנהל בשפת גוף. חשוב לתת מקום לשפה זו, לשתיקה שבה ומשך הזמן שהיא דורשת. עצם ההמתנה של טלי יוצרת אצל אורי תחושה של קבלה, הכלה ותמיכה. ממקום זה אפשר להמשיך לנהל את השיחה.

טלי:...שמעתי קודם שאמרת שהלכת בחצר והכדור הגיע לרגל שלך ואז הרמת אותו... וגם אמרת שאף פעם לא משתפים אותך, אז גם אתה לא תיתן להם. שמעתי אותך נכון?

אורי: כן.

טלי: אתה יודע אורי, אני ממש יכולה להבין אותך שכשהכדור הגיע אליך רצית לשחק בו ולא לתת אותו לחברים שלך בגלל שהם לא משתפים אותך... זה נראה לי הגיוני שאם אתה לא משתף אתם אז אין לך חשק לתת להם את הכדור... הבנתי אותך?

אורי: כן.

טלי: איך אתה מרגיש כשהם לא משתפים אותך?

אורי: זה מעליב אותי שהם לא רוצים לשחק אתי.

טלי: אני מבינה שכשלא רוצים לשתף אותך במשחק אתה נעלב.

אורי: כן.

טלי: אני חושבת שגם יונתן ודורית מעט עצובים עכשיו: הם נהנו לשחק בכדור ופתאום המשחק נפסק. אורי אתה יודע, זה בדיוק הזמן לזכור את הכלל שלנו בגן, לעזור לחבר. בגן אנחנו משתדלים לעזור חברים ולא להפריע להם. מה דעתך שננסה לדבר עם יונתן ודורית כדי לראות גם מה הם מרגישים? ואולי אחר כך נראה אם אפשר שתצטרף אליהם למשחק?

התבוננות על השיחה: טלי הבהירה לאורי את הכלל ומשמעותו. היות ואורי נסער ולא לקח אחריות על ההפרעה אין צורך להמשיך ולעסוק באשמה כרגע (מה שעשוי לייאש אותו ולהשאירו בהתנגדותו), אלא לעזור לאורי בכך שתגלה כלפיו הבנה ואמפתיה. ואז לכוונו להתנהגות החיובית הרצויה ולחזקו בהקשר חיובי.

אורי: אה... אני לא יודע.

טלי: יכול להיות שאם נשוחח אתם ונברר אתם את הדברים שהיו וכיצד הם הרגישו הם יהיו מרוצים. ואחר כך תוכל לבקש להצטרף אליהם למשחק.

אורי: אבל הם לא משתפים אותי. אף פעם.

טלי: האם אתה זוכר מקרה שבו ילדים שיתפו אותך במשחק שלהם?

אורי: כן, לפני כמה ימים אוהד ושגיא שיחקו בקוביות, וגם אני רציתי לשחק, אז התיישבתי ליד אוהד ואמרתי שגם אני רוצה לבנות אתם ושאלתי אותם אם אפשר להצטרף. הם הסכימו ובנינו יחד אנייה ששטה באוקיינוס והפכה לצוללת מהירה שהגיעה לכל מקום, ואני הייתי רב החובל.

טלי: אני שומעת שלפני כמה ימים רצית להצטרף למשחק קוביות עם אוהד ושגיא, אז התיישבת ליד וביקשת מהם להצטרף. הם הסכימו ושיחקתם יחד באנייה שהפכה לצוללת ואתה היית רב החובל. שמעתי הכול.

אורי: כן.

טלי: האם יש עוד?...

אורי: לא.

טלי: אני משערת... שמאוד נהנית כשהצלחת להצטרף אליהם.

אורי: כן.

טלי: אורי, מה לדעתך גרם להם להסכים לשתף אותך?

אורי: כי רציתי וביקשתי אותם.

טלי: כי רצית וביקשת. אני יכולה להבין שאתה מרגיש שכאשר אתה רוצה ומבקש אז הילדים מסכימים לשתף אותך... זה נשמע לי הגיוני.

אורי: כן.

טלי: אורי, אתה חושב שאתה יכול לנסות זאת גם עם דורית ויונתן?

אורי: כן. אני לא יודע.

טלי: מה או מי יכול לעזור לך?

אורי: את.

טלי: איך אתה רוצה שאעזור לך?

אורי: שתבואי אתי לשאול אותם?

טלי: אתה רוצה שאני אבוא אתך, בזמן שאתה תשאל אותם אם אתה יכול להצטרף אליהם למשחק.

אורי: כן.

טלי: בסדר. אני אבוא אתך עכשיו. מה דעתך שנדבר שוב אחרי המשחק שלכם?

אורי: כן.

טלי: יופי. אז בוא נלך.

התבוננות על השיחה: ההתערבות של טלי ישר בעקבות האירוע קצרה ועניינית ומכוונת להתנהגות פרו-חברתית ללא העצמת האשמה. בתוך הדו-שיח יש התכוונות לרגשותיו של אורי תוך ניסיון אמתי לעבור את הגשר לצד שלו, להבין אותו ולגלות אמפתיה. בהמשך, כשאורי רגוע ונוצר ביטחון ביחס לעובדה שטלי באמת מבינה אותו ללא שיפוט בסיסי, טלי יכולה לחזק את ההתנהגות החיובית בהתאם לכללי הגן, ולבחון יחד עם אורי כיצד לחזק את התקשורת עם חבריו לגן באופן שיסייע לו להשתלב ולהיות רצוי, בעזרת שאלות מכוונות, למשל:

טלי: אורי, ראיתי כי שיחקת יפה מאוד עם דורית ויונתן היום. מאוד שמחתי לראותכם.

- כיצד הרגשת בזמן שניגשת לבקש להצטרף?
- כיצד הרגשת בזמן המשחק?
- מה למדת על עצמך היום?
- מה ממה שעשית היום תוכל לעשות גם מחר?

שיחת משמעת בחטיבת ביניים

בכיתה ט' תלמיד ותלמידה "הלכו מכות". התלמיד הושעה מבית הספר ליומיים בטענה כי התקיף את התלמידה. השיחה נערכה בין נעה, רכזת השכבה לבין גיא, התלמיד שהושעה, לאחר שחזר לבית הספר. רכזת השכבה מעידה על קשר טוב מאוד שהיה לה עם גיא.

נעה: היית עכשיו יומיים בבית, זה ציער אותי מאוד. אתה ילד שאני מאד מחבבת ורציתי קצת לדבר אתך על מה שקרה.

גיא: כן. אני כועס מאד על שהשעית אותי. נעה הציקה לי כל השיעור. העליבה אותי והשפילה אותי עד שלא יכולתי יותר.

נעה: מה זאת אומרת לא יכולת יותר?

גיא: היא ממש ירדה עלי, ובסוף נתנה לי סטירה לפני כל הכיתה, אז ממש לא יכולתי להתאפק.

נעה: אני מאד מצטערת, אבל התגובה שלך הייתה בלתי אפשרית, מה זה ההתנפלות הזאת עליה, אתה תקפת אותה בצורה איומה...

גיא: נכון, אבל את בכלל לא מתייחסת לזה שהיא כל הזמן הציקה לי וגם רק אותי השעיתם. איפה הצדק? למה השעיתם אותי ליומיים ואותה לא? זה נקרא יחס שווה? אתם ממש מעצבנים ואין לי חשק לבוא לפה יותר...

נעה: השעינו אותך כי לא נסבול פה בבית הספר שלנו אלימות. אם היא הציקה לך יכולת לבוא אלינו ולספר. אתה יודע שלא כל אחד עושה פה דין לעצמו! ואם אתה עושה משהו כזה אנחנו חייבים

להשעות אותך. אני לא אומרת שנעה לא עשתה דברים לא בסדר, אבל התגובה שלך הייתה מעבר לכל פרופורציה.

גיא: אני מתפלא עליך בייחוד, נעה, שאת בדרך כלל בסדר איתי ובכלל... אני רואה שגם את לא מבינה אותי ולא פועלת בצדק... אין פה אף אחד שיקשיב לי... נמאס לי...

התבוננות על השיחה: נעה ניסתה להבהיר לגיא את הנורמות והחוקים של בית הספר תוך כדי אמירה שהיא מבינה גם אותו אך אינה מסכימה עם התנהגותו. למרות שהיא הייתה אמביוולנטית כלפי ההשעיה של גיא בלבד, משום שראתה גם את התלמידה כאחראית למה שקרה, לא יכלה לבטא שום רגש או אמפתיה. קושי זה קורה משום שהשיחה היא תגובתית, ובסוג זה של שיחה נמצאת נעה בעולמה, שבו יש גבולות ברורים ואין לסטות מהם. היא חושבת שעליה להבהיר לגיא מהי התנהגות ראויה ולא ראויה (כלומר, למעשה לתאר לו את המקום שבו היא נמצאת) והיא מרגישה שאי אפשר להביע משהו שיתפרש כהסכמה עם התנהגותו. לא היה, למעשה, מצדה ניסיון אמתי "לעבור את הגשר" לעולמו של גיא ולראות מה מתרחש שם.

ההרגשה השכיחה אצל רובנו היא, **שאם נביע הבנה, התלמיד יפרש זאת מיד כהסכמה למעשהו**, עובדה שאיננה נכונה בהכרח. כך, התקשורת בין שניהם "תקועה" תוך הרגשה של שני הצדדים שאין ביניהם כל הבנה. כתוצאה מכך, מאבד גיא את האמון שהיה לו בנעה, ונראה שהשיחה אפילו מקלקלת את הקשר. גיא מרגיש לא מובן וכועס, נעה מרגישה שאינה מצליחה להבהיר את עצמה ולשמור על הקשר הטוב שהיה לה עם גיא.

דו-שיח מתכוון בנושא:

נעה: בוקר טוב גיא. חזרת מיומיים בבית ואני מאוד רוצה לשוחח אתך על כל העניין, ובעיקר להקשיב לך. אבל לפני כן חשוב לי מאוד לומר לך שאני מאוד מעריכה את הצורה שבה קיבלת את העונש, בכבוד, והגעת היום בזמן וללא כל בעיות נכנסת לכיתה.

(זה משפט פתיחה מעריך שמטרתו לאפשר מיד אווירת חום וביטחון גם בשיחה שנושאה יכול להיות קונפליקטואלי).

גיא: בסדר. את רוצה לדעת מה אני חושב על מה שקרה?

נעה: כן.

גיא: אני רוצה להגיד לך שאני חושב שמה שהיה הוא ממש לא בסדר. אני לא מבין למה השעיתם רק אותי ואת איה לא. היא התנהגה אלי ממש גועל נפש, העליבה אותי, השפילה אותי ובסוף עוד קרעה לי את החולצה...

נעה: אתה אומר ש... (משקפת, קרוב ככל האפשר למה שנאמר). האם שמעתי אותך?

גיא: כן. ואני רוצה גם להגיד לך שאני לא מבין דווקא אותך. לא ציפיתי ממך להתנהגות כזאת. חשבתי שאנחנו בסדר בינינו וממש תקעת לי סכין בגב. למה השעיתם אותי ולא אותה, זה עצבן אותי ולא הפסקתי לחשוב על זה כל הזמן...

נעה: אני רוצה לראות ששמעתי אותך... אתה אומר לי ש... (משקפת). האם שמעתי אותך?

גיא: כן.

נעה: האם יש עוד?

גיא: אני גם בטוח שלא הייתי נותן לה שום סטירה אם היא לא הייתה יורדת עלי, בכלל לא התכוונתי להציק לה או משהו... היא ממש גררה אותי לזה וגם התעצבנתי על עצמי...

נעה (משקפת): האם שמעתי?

גיא: כן.

נעה: אני רוצה לראות אם שמעתי פחות או יותר את כל מה שאמרת... אמרת שאתה מאד כועס עלי שהשעיתי אותך כי לא הגיע לך, ובעיקר שלא השעיתי גם את איה שהיא גררה אותך לכל העניין, שאתה לא התכוונת להציק לה ורק אחרי שהשפילה אותך וביישה אותך בנוכחות כל הכיתה, נתת לה סטירה. שמעתי גם שאתה מאוכזב מעצמך וגם מאד מאוכזב ממני, שהיחסים בינינו מצוינים ולא ציפית שאתנהג אליך ככה... האם שמעתי הכול?

גיא: כן. אמרתי גם שממש תקעת לי סכין בגב...

נעה: אתה אומר גם שממש תקעתי לך סכין בגב.

הערה: (נעה סיכמה על-פי הסדר שזכרה, אמרה את עיקרי הדברים באופן הכי קרוב לשפה של גיא, ותמיד יוכל גיא, כמו שעשה, להשלים את מה שלא זכרה).

נעה (אישוש – הבנה, מתן תוקף): אני בהחלט יכולה להבין אותך, גיא, שאתה מרוגז מאוד על מה שקרה כאן בבית הספר, כי איה באמת התגרתה בך והשפילה אותך לפני כל הכיתה, ואני יכולה להבין שאתה התאפקת מאוד ורק כשבאו מים עד נפש ולא יכולת יותר, נתת לה סטירה. אני מבינה שזה לא היה מתוכנן וזו הייתה תגובה שלך למצב שהיה בשבילך בלתי אפשרי. למרות זאת אתה עדיין כועס על עצמך, אולי כי לא רצית בעצם להתנהג ככה... על רקע זה ברור לי וזה נראה לי הגיוני שאתה מאד מאוכזב מהתגובה שלי ושל בית הספר שלמרות כל זאת ראה בך את האשם העיקרי והשעה אותך, בעוד שאיה, שהתחילה עם כל העסק, יצאה בלי השעיה. אני גם מבינה מאד את האכזבה הקשה שלך ממני, לאור הקשר המיוחד שיש בינינו ושציפית להבנה גדולה יותר ובוודאי לפעולה אחרת מצדי. האם הבנתי אותך?

גיא: כן... (משפיל עיניים).

נעה (אמפתיה-תיאור הרגשות): אני משערת שכשזה קרה הרגשת כעס, אכזבה, תסכול, השפלה וקיפוח. האם זה נכון? זה מה שהרגשת?

גיא: כן, וזה מה שאני מרגיש עד עכשיו... בדיוק!

נעה (קרועה בין האמפתיה שלה לגיא לבין חובתה כרכזת לענות לו ולהבהיר לו מהן הנורמות בבית הספר וכדומה): אני בהחלט יכולה להבין שאתה מרגיש ככה גם עכשיו כי הגעת אחרי ההשעיה ובעצם ראית שוב את איה שלא הושעתה ואותי שעוללתי לך את זה... וזה מתסכל ומרגיז.

גיא (בחיוך): נכון...

נעה: האם אפשרי שנחליף תפקידים ואני אסביר לך את הדברים מנקודת מבטי ואתה תראה אם אתה יכול להקשיב לי ואולי אפילו להבין אותי, גם אם אתה ממש לא מסכים אתי?

גיא: בסדר...

כאן ניתנת אופציה לחילופי תפקידים כדי לאפשר לנעה להביע את עמדתה ולהסביר את שיקוליה כשגיא אינו תגובתי אלא מקבל על עצמו את כללי הדיאלוג המתכוון.

בסימולציה שנערכה גיא חש הרבה יותר טוב בעקבות היפוך התפקידים, והיה מסוגל אפילו לגלות אמפתיה כלפי נעה. למרות זאת, בסוף השיחה אמר "בכל זאת אני מרגיש שאתם לא מקשיבים לי פה...". משפט זה מתאר היטב את הקושי לצאת מן הדפוס ההגנתי המוכר לנו, הדפוס התגובתי, וממחיש עד כמה התהליך צריך להיות עקיב, הדרגתי וממושך, כדי שתהיה יכולת ליצור מקום בטוח שבו קיימת תחושת הכלה אמתית גם במצבים קונפליקטואליים.

שיחות הערכה

שיחה בין מורה לאמנות לתלמיד בנוגע לציור

להלן מתוארת שיחה שהובאה לסדנת עבודה עם מורים בה שוחזרה במשחק תפקידים שיחה בין המורה לאומנות, שולה, לבין התלמיד יובל, אותו שיחקה אחת המורות.

יובל: באתי להגיד לך שאני ממש מאוכזב מהציור שנתת לי. רק 6, זה ממש עלוב...

שולה: תראה, יובל, אני רואה שאתה כועס עלי, גם לפי ההתנהגות שלך בכיתה, אבל אתה ממש לא צודק. לפי הקריטריונים האמנותיים שלי הציור יכול לקבל בערך ציון כזה (עובר) ולא יותר, ואני ממש מצטערת...

יובל: אני חושב שזה ממש לא בסדר. השקעתי המון ובבית ממש התפעלו ממנו... אמא שלי אפילו תלתה את הציור על המקרר... זה ממש מייאש...

שולה: עם כל הכבוד, ובאמת אני לא רוצה לפגוע בך, אינני יכולה לתת על זה יותר, זאת דעתי המקצועית וזה שיעור מקצועי ולא חוג סתם...

יובל: טוב, שתדעי לך שממש אין לי חשק להשתתף בשיעור ולהשקיע... אני חושב שאת לא צודקת ואת ממש לא מתחשבת בי.

שולה: יהיה לי מאד חבל אם לא תבוא לשיעור וגם אם תפסיק להשקיע. אני בטוחה שעם יותר מאמץ אולי תוכל להשיג יותר.

התבוננות על השיחה: למורה יש קריטריונים שלה, אין היא מוכנה להתווכח עליהם. עם זאת היא מנסה להיות מנומסת ואף במידה מסוימת מעודדת את התלמיד. ברור שהיא אינה רוצה לפגוע בו וחשה שהיא עושה כמיטב יכולתה בהבהרת האמת המקצועית שלה. אך האם היא ניסתה באמת להכיל את יובל? האם ניסתה לעבור את הגשר אל עולמו ולראות איך הדברים נראים משם?

במשוב על השיחה אמרה המורה, ששיחקה את התלמיד, שנשארה מתוסכלת. המורה לאמנות אמרה שהרגישה שהיא אומרת את עמדתה, שזוהי דילמה שמלווה אותה הרבה שנים, אך באמת הרגישה שלא סיפקה את התלמיד.

דו-שיח מתכוון בנושא:

שולה: שמעתי שאתה לא מרוצה מן הציור שלך בציור. אני מוכנה לשמוע מה שיש לך לומר בנושא...

יובל: כן אני מאד מאוכזב מהציור. הרגשתי שאני משקיע המון ולפי דעתי יצא לי ציור מאוד יפה...

שולה: אני אנסה לראות אם שמעתי את מה שאמרת... אתה השקעת המון בציור ואתה חושב שהוא יצא מאוד יפה ואתה מאוד מאוכזב מן הציור שקיבלת... האם שמעתי אותך?

יובל: כן.

שולה: האם יש עוד?

יובל: כן. אני חייב להגיד לך שאמא שלי מאד התפעלה מהציור ואמרה שהיא רוצה לעשות לו מסגרת ועד אז היא תלתה אותו על המקרר... אז איך זה יכול להיות שבעיניך זה כל כך יפה ובעיניך זה רק עובר (6)?

שולה: שמעתי שאמרת... (משקפת בדיוק), האם שמעתי אותך?

לתשומת לב: בשלב זה יש כבר למורה תשובות שונות ביחס לקריטריונים המקצועיים המנחים אותה וכדומה וייתכן אף שזה בוער בעצמותיה להגן על עצמה ולומר אותם. אבל צעד כזה יהיה בבחינת חזרה מהעולם של התלמיד אל העולם שלה, חזרה על הגשר אל עצמה. צעד כזה יחטיא את המטרה של

תחושת ההכלה והביטחון שיש לתלמיד שכאן יש מקום לומר כל מה שאני רוצה ללא תגובה. זו אינה תחושה קלה, וזו "מתיחת שריר" לא פשוטה, אך הכרחית. על מנת להישאר בעולמו של התלמיד יכולה המורה לומר לעצמה שהיא משעה את התכנים העולים בה וצופה ב"סרטי" של התלמיד לזמן מה. נוסף לכך היא יכולה להזכיר לעצמה כי ההקשבה הזו וגם ההבנה שתבוא בשלב הבא אינם בהכרח הסכמה לדבריו של התלמיד.

שולה: האם יש עוד?

יובל: לא ממש, רק שתדעי שמאד חשוב לי השיעור, אני אוהב להשקיע בזה ולכן גם כואב לי שאין לי ציון טוב בתעודה..

שולה: (משקפת). האם שמעתי אותך?

יובל: כן.

שולה: האם יש עוד?

יובל: אין.

שולה: אני רוצה לראות אם שמעתי את כל מה שאמרת, אז אני אסכם את הכול... (מסכמת).

האם שמעתי הכול?

יובל: כן... חוץ מזה שלא אמרת שאני אוהב להשקיע בזה...

שולה: (משקפת). האם שמעתי?

יובל: כן.

שולה (מאששת – מנסה לתת תוקף לדברי התלמיד דרך ראיית הדברים מעיניו): אני ממש יכולה להבין שאתה מרגיש מתוסכל מזה שאתה משקיע כל כך הרבה וגם המקצוע חשוב לך וזה לא מקבל ממני ביטוי בציון. וחוץ מזה אני יכולה גם להבין שבעיני אמא שלך זה מאוד מוצא חן עד כדי כך שהיא רוצה למסגר את זה וזה ממש נמצא בפער עם הדעה שלי וזה לא מובן וגם מתסכל. ואני בהחלט יכולה להבין שאחרי כל המאמץ שאתה עושה היית רוצה לקבל על זה גם ציון טוב, זה בהחלט טבעי והגיוני. האם הבנתי אותך?

יובל: כן.

שולה (אמפתית): ואני מנחשת שזה גורם לך להרגיש, תסכול, ייאוש, כעס, אכזבה, קיפוח... האם זה מה שאתה מרגיש?

יובל: כן, רק לא כל כך ייאוש... קצת עצוב...

שולה: קצת עצוב..

במשוב על השיחה אמרה המורה ששיחקה את הילד שהרגישה הרבה יותר טוב בשיחה השנייה, וממש מובנת. כל התוקפנות שחשה כלפי המורה התמוססה...

בנקודה זו, למעשה, מסתיימת השיחה המתכוונת על-פי השלבים המתוכננים. יש לזכור כי הדיאלוג לא בא בהכרח לפתור את בעיית הציון וגם לא יעשה מיובל צייר יותר מוצלח. הדיאלוג אמור לפוגג את תחושת השרירותיות של הציון ואת ההרגשה שאין לו עם מי לדבר. מניסיון ניתן לומר כי המטען התוקפני קטן והילד עשוי בהחלט להרגיש בעל ערך כמי שהובן, ואולי גם יפתח בלבו פתח להבנת מצבה של המורה המחויבת לתת לו ציון, וכן העובדה שזה לגיטימי לתת לו ציון שונה ממה שהוא מצפה. תסכולו לגבי הציון הנמוך לא נפתר, אך לפחות ההרגשה שלא אכפת ממנו, או שלא מעריכים אותו כבן אדם התפוגגה.

שיחת הערכה בעקבות ציונים נמוכים בתעודת המחצית

רחל מחנכת בכיתה י' בבית ספר עירוני. זה עתה ניתנו תעודות אמצע שנה. התלמיד ניר קיבל ציונים נמוכים יחסית. מטרידים במיוחד הם הציונים הנמוכים באנגלית ובמתמטיקה. באנגלית ניר עבר בקושי ובמתמטיקה הוא לא עבר. רחל חוששת מעתידו של ניר בבית הספר עם הציונים הנמוכים הללו. היא מחליטה לנסות לקיים שיחה עם ניר על ציוניו ברוח שיטת האימון, תוך שימוש בשאלות שאלות מוקירות ומאתגרות. היא מזמנת אותו לשיחה.

לפני השיחה, רשמה לעצמה רחל את היעדים שלה לשיחה עם ניר:

- חיזוק האמונה של ניר ביכולת שלו להצליח בלימודים – לנטרל מחשבות שיפוטיות שליליות
- להצליח להתחבר לאתגרים ולרצונות של ניר
- מיקוד ביעד מוגדר ובר-השגה (ולכן אולי כדאי להתמקד כרגע באחד מהמקצועות)
- קביעת תכנית פעולה – קביעת צעד ראשון

להלן תרחיש השיחה:

רחל: שלום ניר. הזמנתי אותך לשיחה בעקבות הציונים שקיבלת בתעודת המחצית באנגלית ובמתמטיקה. המטרה של השיחה הזו היא לשמוע ממך איך אתה רואה את המצב, מה אתה רוצה ויכול לעשות, ואיך אני יכולה לעזור לך. ראשית, חשוב לי לשמוע ממך איך אתה מרגיש עם התעודה?

ניר: זה מבאס לאללה. התאכזבתי מאוד מהתעודה הזו. דווקא ניסיתי במחצית הזו יותר להשקיע בלימודים.

רחל: אני רוצה לוודא ששמעתי אותך, אתה מרגיש מאוכזב מהתעודה כי דווקא במחצית הזו ניסית להשקיע בלימודים. האם שמעתי אותך?

ניר: כן.

רחל: האם יש לך עוד מחשבות ורגשות ביחס לתעודה?

ניר: האמת היא שאני כבר די מיואש ולא יודע מה לעשות. גם ההורים שלי כבר מיואשים, ואבא שלי ראה את התעודה והתרגז ממש.

רחל: אני שומעת שאתה מיואש ממצב הלימודים שלך, ולא יודע מה לעשות, אני גם שומעת שקשה לך כי אתה מרגיש שגם ההורים שלך מיואשים ואביך התרגז עליך בעקבות התעודה. האם שמעתי אותך נכון?

ניר: כן.

רחל: האם יש עוד?

ניר: לא.

רחל: חשוב לי לומר לך שאני מאוד מבינה אותך שאתה מרגיש מיואש ומאוכזב לקבל תעודה עם ציונים נמוכים. אני מבינה את האכזבה אל מול התחושה שלך שהשקעת יותר במחצית הזו, ואם ככה אולי לא שווה להשקיע כי זה ממילא לא מועיל ועוד נוסף לכך גם ההורים מתאכזבים וזה עצוב ולא נעים כשיש תחושת אכזבה ורוגז של ההורים. האם הבנתי אותך?

ניר: כן, בדיוק.

עד כה התמקדה רחל במתן מקום ולגיטימציה לרגשותיו הקשים של ניר בנוגע לציונים תוך שימוש בטכניקת הדו-שיח המכוון. זהו שלב חשוב בבניית הקשר עם ניר, ההבנה של המצב שבו הוא נתון

ומתן אישור לרגשותיו. כעת, ניתן לעבור למיקוד בעשייה אל מול אחד המקצועות, תוך חשיפת כוחות התלמיד.

רחל: בוא נראה אם למרות כל התחושות הלא נעימות שפירטנו, אנחנו יכולים בשלב זה להתמקד באחד מהמקצועות ולחשוב יחד איך אתה יכול להתקדם בו. באיזה מקצוע אתה חושב שכדאי שנתמקד?

ניר: (פניו נפולות): מתמטיקה. ללא ספק מתמטיקה. זה גם המקצוע שבכלל לא עברתי. זה באמת על הפנים. אני שונא את זה ולא מבין בכלל. אין לי בכלל סיכוי להצליח.

רחל: אתה מתאר כמה שאתה לא אוהב מתמטיקה. אתה אומר שאתה שונא את זה ולא מבין בכלל. זה נשמע מצב באמת קשה. ועדיין, למרות שאתה לא אוהב את זה, חלק מהדרישות של בית הספר זה ציון עובר ומעלה במתמטיקה. אני רוצה לבקש ממך להיזכר: האם קרה לך פעם שהיית חייב לעשות משהו שלא רצית, שחשבת שלא תצליח, ושבסוף כן הצלחת? זה קרה לך פעם בתחום כלשהו בחיים?

רחל: שואלת שאלה מאתגרת ומוקירה את ניר: היא מחפשת אתו אחר "תוצאה ייחודית" שבה הצליח במשימה שלא אהב ולא האמין בעצמו. חשיפת זיכרון יוצא דופן מסוג זה מנטרל מחשבות שליליות כוללניות ("אני תמיד לא מצליח"), מחזק אמונה ביכולת, וניתן ללמוד ממנו לגבי המשימה בהווה.

ניר: (שותק... מופיע חיוך קטן על הפנים) ... בבר מצווה שלי – בכלל לא חשבתי שאני אצליח לקרוא כמו שצריך את הפרשה שלי. כל הזמן למדתי את זה ודי סבלתי, וזה לא עניין אותי בכלל. ובסוף בבית הכנסת – זה בא לי ממש בקלות, ואפילו נהניתי לקרוא את זה כך מול כולם. ואפילו התרגשתי...

רחל: איזה סיפור יפה. אתה מספר שבכלל לא חשבת שתצליח ושבסוף זה בא לך ממש בקלות – מה עזר לך להצליח במשימה שלך אז?

ניר: אני חושב שידעתי שאני חייב. לא הייתה לי ממש בררה. זה היה ממש חשוב לאבא שלי, שהוא די מסורתי. וישבתי ולמדתי הרבה שוב ושוב. ושבסוף כשהייתי בבית הכנסת והיו שם כל המשפחה והחברים והרגשתי שכולם בעדי ורוצים לשמוע אותי באמת, אז זה היה כייף להשמיע להם אותי קורא.

רחל: אני רוצה לוודא ששמעתי את מה שאתה אומר. אתה אומר שהצלחת במשימה שלא כל כך אהבת בגלל ארבע סיבות: קודם כל ידעת שאתה חייב. שנית, הרגשת שזה ממש חשוב לאבא שלך. סיבה שלישית, פשוט ישבת ולמדתי הרבה. הקדשת לזה זמן ומאמץ. סיבה רביעית, כי היו שם משפחה וחברים שתמכו בך, וזה עזר לך מאוד. שמעתי נכון?

ניר: כן, בדיוק.

רחל: ואתה חושב שיש משהו מבין הסיבות שעזרו לך להצליח בבר – מצווה שאפשר עכשיו לקחת וליישם ללימודי המתמטיקה?

ניר: אבל זה בכלל לא אותו דבר.

רחל: נכון, אבל גם כאן יש משהו שאתה חייב לעשות, צריך לעשות ולא כל כך בא לך. אז בוא נראה מה אפשר ללמוד מהניסיון שהיה לך בבר – מצווה, ומה יכול לעזור לך להתקדם במתמטיקה.

ניר: האמת, שגם כאן אני מבין שאני די חייב. והאמת, שגם כאן זה די חשוב לאבא שלי. אני יודע שאני לא מספיק לומד. אני צריך יותר לשבת וללמוד.

רחל: אתה אומר שזה חשוב לאבא שלך. ואני רוצה לשאול אותך: זה חשוב לך?

לתשומת לב: בשלב זה רחל מנסה להוביל את ניר ללקיחת מחויבות אישית, תוך חיבור לדברים שחשובים לו עצמו. מכאן היא תעבור לשלב קונקרטי שבו יגדיר ניר לעצמו מה זו הצלחה במתמטיקה וכיצד הוא יכול להגיע לכך.

ניר: כן. חשוב לי להמשיך בבית הספר הזה. אני אוהב כאן את החברים והאווירה. חשוב לי להצליח.
רחל: בוא תגדיר אתה – מה ייחשב להצלחה עבורך במתמטיקה השנה? מה, אם יקרה, תגיד שהצלחת השנה?

ניר: אם אני אצליח לקבל 65 על המחצית השנייה. הייתי שמח ליותר, אבל כרגע נראה לי שאני צריך בעיקר לעבור, ואם אני אעבור אז זה יהיה הצלחה.

רחל: בסדר גמור. אתה אומר כי הצלחה עבורך השנה תהיה אם תקבל 65 ומעלה במתמטיקה בתעודת המחצית השנייה. זה אומר שיש לך חמישה חודשים לעבוד על זה. בוא נמשיך לחשוב – מה יכול לעזור לך?

ניר: אולי, כמו שאמרנו, אם אני אקדיש לזה יותר זמן ואתרגל יותר. ואולי אם יהיה מישהו שיעזור לי בשיעורים, אולי אם יהיה מישהו שיעודד אותי.

רחל: אני שומעת שאתה אומר שהדברים שיכולים לעזור לך הם שתקדיש יותר זמן ללמידה וגם שיהיו מסביבך אנשים שיעזרו לך ויתמכו בך. זה מאוד יפה. אני חושבת שבשלב ראשון כדאי לנו להתמקד בדברים שאתה יכול לעזור לעצמך. בוא תנסה לומר משפטים שמתחילים במילים "אם אני אעשה... אז ההישגים שלי ישתפרו".

זהו מימוש עיקרון החשיבה המנצחת: רחל מובילה את ניר לחשוב חשיבה אקטיבית אשר שמה במרכז את הדברים שהוא עצמו יכול לעשות, ואשר תלויים בו. כפי שממחישה הדוגמה, זה לא תמיד קל:

ניר: אם אני אשב ואלמד ואעשה שיעורי בית ואמצא מישהו שיעזור לי אז אולי אני אשתפר. אם אני אגיד לאבא שלי שאני צריך להצליח במתמטיקה ושיהיה יותר מעורב, אז אולי אני אשתפר.. אם אני אמצא מישהו שמאמין שאני יכול, אז אולי אני אשתפר.

רחל: אני מאמינה בך שאתה יכול לשפר את ההישגים שלך במתמטיקה.

ניר: באמת?

רחל: באמת. אתה נער מוכשר ונבון. אני גם בטוחה שאתה יודע הכי טוב איך אפשר לעשות את זה. אמרת כבר כמה דברים חשובים: אמרת שאתה יכול לשבת יותר שעות ולעשות שיעורי בית, אמרת שאתה צריך מישהו שיעזור לך, אמרת שאתה רוצה לערב יותר את אבא שלך, ושחשוב לך לדעת שמאמינים בך. מאיפה אתה רוצה להתחיל?

בשלב זה רחל ממשיכה לחזק את המחויבות של ניר לעשייה ואת האמונה שלו בעצמו ובכך שהוא המומחה לחייו, ולכן התשובות לשאלות נמצאות אצלו.

ניר: אני ממש מאחורי החומר בכיתה. בטוח שאני צריך השלמות ומישהו פרטי שיעזור לי. האמת שהייתי קצת במין מרכז לימודים כזה אצלנו בשכונה, אבל עזבתי אותו.

רחל: ואתה רוצה לחזור אליו?

ניר: אני חושב שכן. דווקא היו שם מורים צעירים סטודנטים מאוד נחמדים.

רחל: אז בוא תאמר איזו משימה אתה לוקח על עצמך לעשות.

ניר: אני רוצה לבקש מההורים שלי להירשם שוב למרכז הלמידה כדי ללמוד מתמטיקה. אני גם אבקש מאבא שלי להיות יותר מעורב.

רחל: ומתי תעשה את זה?

ניר: השבוע.

רחל: אז אנחנו יכולים לדבר עוד שבוע מהיום ולראות אם זה קרה?

ניר: כן.

רחל: ניר, כל הכבוד. יש עזרה שאתה רוצה ממני כמחנכת שלך?

ניר: אולי את מוכנה לדבר יחד אתי עם דינה המורה למתמטיקה?

רחל: אני בשמחה מוכנה להיות אתך, אבל חשוב לי שאתה תדבר אתה. מה אתה רוצה לומר לה?

ניר: שאני מתכוון להשתדל המחצית הזו. שאני רוצה להשלים את החומר. ושאני מקווה לעבור את ה-65, ואם גם היא יכולה לעזור לי.

רחל: בשמחה אני אתאם פגישה בין שלושתנו. אמרת גם שחשובה לך המעורבות של ההורים. אולי נקבע פגישה גם עם ההורים שלך?

ניר: כן, בסדר.

רחל: טוב, אז לקחת על עצמך משימות חשובות. בוא נסכם לעצמנו את הדברים. אתה יכול לומר מה קבעת לעצמך עכשיו ואלו משימות לקחת על עצמך?

ניר: קבעתי לעצמי שאני רוצה להתקדם במתמטיקה ולעבור את הציון 65. יש לי שלוש משימות השבוע: לדבר עם ההורים שלי על זה – בעיקר עם אבא, להירשם שוב למרכז הלמידה, ולדבר עם המורה דינה, יחד אתך.

רחל: בוא תרשום לעצמך את הדברים... (רושם). המשימה שלי היא לתאם את הפגישות עם דינה ועם הוריק, ובעוד שבוע לבדוק אתך מה קורה לגבי ההרשמה למרכז הלימודים. אני מציעה שניפגש לפגישה כזו נוספת בעוד חודש. בסדר?

ניר: כן, בשמחה.

רחל: בהצלחה!

התבוננות המסכמת את שלבי השיחה העיקריים:

1. בטרם השיחה, המורה קובעת לעצמה את יעדי השיחה ואת המיקוד שלה.
2. בתחילת השיחה המורה מציגה את הנושא אשר בגינו זימנה את השיחה, ומציגה את מטרת השיחה.
3. המורה מבקשת מהתלמיד לשמוע ממנו את תחושותיו, עמדותיו, רגשותיו ביחס לציונים הנמוכים. המורה משקפת את דברי התלמיד ומאששת אותם (שימוש בטכניקת הדו-שיח המתכוון).
4. המורה ממקדת את התלמיד בתחום לימודים מסוים (ניר בחר מתמטיקה) ובשאיפה להתקדם בו.
5. המורה עוזרת לתלמיד לאתר את כוחותיו אל מול משימה אשר קשה לו. המורה שואלת שאלה מוקירה ומאתגרת אשר מובילה את התלמיד להכיר ביכולותיו וללמוד על הדברים אשר עוזרים לו להצליח.
6. המורה והתלמיד בוחנים מה ניתן ללמוד מההצלחה בעבר לגבי המשימה בהווה.
7. המורה מובילה את התלמיד לקבל עליו אחריות אישית ביחס למשימה (במקרה זה שיפור במתמטיקה), תוך שהוא מגדיר לעצמו יעד קונקרטי אשר יחשב כהצלחה.
8. המורה עוזרת לתלמיד לבנות תכנית פעולה אשר במרכז עשייה אקטיבית של התלמיד.
9. שלב ההתחייבות לעשייה: התלמיד מסכם את המשימות שמקבל על עצמו, כולל לוח זמנים, ומתחייב לעמוד בהן. המורה מתחייבת לעמוד במשימה שקיבלה על עצמה.
10. המורה והתלמיד קובעים מועד לבדיקה משותפת של ההתקדמות.
11. בכל נקודה שבה יש צורך להתייחס לרגשותיו של התלמיד או לחזק את הקשר שבין המורה לתלמיד ניתן להשתמש בעקרונות הדו-שיח המתכוון המגלים הקשבה ואמפתיה.

שיחות בנושאי מצוקה

שיחת מצוקה בגיל הרך

במהלך היום בגן, טלי הגנת הבחינה כי דנה מתנהגת שלא כהרגלה: הפרידה מאביה בבוקר הייתה קשה לדנה, ולקח לה זמן רב להשתלב בפעילויות הגן. כמו כן, דנה המעיטה לשחק עם חבריה והרבתה להתבודד בפינת המשפחה בגן כשפניה מביעות עצב. טלי מכירה את השמועות על סכסוך בין הוריה, אך עד כה הדבר לא עלה באופן גלוי מצד המשפחה וטלי לא שוחחה על כך עם הוריה או עם דנה. טלי נגשת לדנה ומתיישבת לצדה.

טלי: דנה, אני רואה שאת משחקת היום בפינת המשפחה.

דנה: כן.

טלי: את מכינה אוכל למשפחה?

דנה: כן, אני מכינה פסטה, כולם אוהבים פסטה, אפילו התינוק.

טלי: את מכינה פסטה שכולם אוהבים.

דנה: כן.

טלי: אני רואה שהיום את משחקת לבד, בלי חברות.

דנה: כן, אני רוצה ככה.

טלי: דנה, את נראית לי עצובה מעט היום. את רוצה לספר לי מה גורם לך להיות עצובה?

דנה: (ממשיכה להכין אוכל במשחק) כל הזמן רבים רבים והם שוכחים להשלים, זו לא חברות טובה.

טלי: אני שומעת שכל הזמן רבים ושוכחים להשלים. וזו לא חברות טובה. שמעתי טוב?

דנה: כן. אמא אמרה שכולם רבים ושגם אני וגלית אחותי רבות וזה בסדר. אבל אני וגלית כל הזמן משלימות והם לא משלימים.

טלי: את אומרת שגם את וגלית אחותך רבות ומשלימות והם לא משלימים.

דנה: כן. את רוצה פסטה? (מגישה לגנת בצלחת)

טלי: כן, תודה. יש עוד משהו שגורם לך להיות עצובה?

דנה: זהו. אני פוחדת שאבא ואמא יישארו ברוגז.

טלי: אני שומעת שאת פוחדת שאבא ואמא יישארו ברוגז. יש עוד?

דנה: לא. רק זה.

טלי: אז היום את עצובה כי אבא ואמא רבים הרבה ושוכחים להשלים, ואת פוחדת שהם יישארו ברוגז.

דנה: כן. ואמרתי להם שצריך להשלים, אבל הם לא מקשיבים לי.

טלי: אני מבינה, אמרת להם להשלים והם לא מקשיבים לך. אני מבינה שזה מאד מעצבן שאבא ואמא רבים וגם מפחיד, כי אולי הם יישארו ברוגז לעולמים... ואז את בטוח מרגישה מאוד עצובה... וגם מעצבן שהם לא שומעים לך, שהם עושים מה שהם רוצים בלי להקשיב לך... אולי את מרגישה שכשהם רבים שלא אכפת להם ממך?

דנה: כן, כן, בדיוק. את יודעת כמה שזה מעצבן שאני מדברת אליהם והם אפילו לא מסתכלים עלי, ואני ממש מפחדת שהם כמעט שוכחים אותי...

טלי: אני מבינה שזה מעצבן אותך לדבר עליהם ושהם אפילו לא מסתכלים עליך, ואת פוחדת שהם כמעט ושוכחים אותך.

דנה: כן.

טלי: יש עוד?

דנה: לא.

טלי: דנה, את יודעת לפעמים לאבות ואמהות לוקח זמן להשלים.

דנה: כן. אני יודעת.

טלי: יש מישהו בבית שאת מדברת אתו על זה?

דנה: כן. עם אמא ואבא וגלית.

טלי: יופי אני שמחה שאת מדברת על כל זה עם ההורים ועם אחותך. זה עוזר לך?

דנה: כן.

טלי: דנה, האם יש משהו בגן שיכול לעזור לך היום?

דנה: אני רוצה לשחק עם אפרת, היא תמיד משחקת אתי והיא יודעת שעצוב לי.

טלי: אני מבינה שיעזור לך היום לשחק עם אפרת. בסדר דנה. יש משהו שאני יכולה לעזור לך בו?

דנה: חיבוק (ומיד מחבקת את טלי).

טלי: דנה אני שמחה ששיתפת אותי במה שעצוב לך. ואני שמחה שאת משתפת גם את המשפחה שלך בכך. הייתי רוצה שנשתף את אמא או אבא בשיחה שלנו, ונספר להם שדיברנו.

דנה: כן.

טלי: בסדר. נספר כשיבואו לאסוף אותך בסוף היום. ובינתיים אני כאן, ואני רואה שאפרת יושבת לצייר.

דנה: יופי, אני הולכת לאפרת (מחייכת והולכת).

התבוננות על השיחה: לעתים כאשר ילד נמצא במצוקה שאינה קשורה בעולם הגן, עולה השאלה עד כמה ראוי או רצוי שהגננת תשוחח עמו על כך. כשהילד מגיע לגן מוטרד מנושאים שאינם קשורים למציאות הגן, עצם השיחה היא בגדר הקלה ובעקבותיה הוא יכול להתפנות למשחק ולעבודה בגן. הגננת יכולה בהקשבתה לגשר על הקושי במעבר מהבית לגן, בהיותה שותפה לעולמו המלא של הילד ומתוקף תפקידה כבוגר משמעותי עבור הילד בגן. אם נשארים עם מה שהילד אומר ולאורך זמן רק משקפים ומבטאים הבנה ושואלים "האם יש עוד?" נמצאים בקצב המתאים לילד ולא פולשים לעולמו.

חשוב לזכור כי הגננת איננה מטפלת, ובכל מקרה היא יכולה להפנות את הילד או את הוריו לפסיכולוג/ית או יועצ/ת הגן כדי להיוועץ ולהיעזר.

שיחה מצוקה בחטיבת ביניים

רותם פנתה אל המחנכת שלה, לימור, וביקשה לשוחח איתה ביחידות.

רותם, נערה בכיתה ט', גבוהה ומלאה, מרכיבה משקפיים, בעלת דימוי עצמי לא גבוה ויכולת לימודית טובה. המורה תופסת אותה כנערה מסתגרת ובעלת יכולת ורבלית מצומצמת. לאחרונה תפקודה הלימודי ירד ומצבה החברתי התדרדר גם כן. לימור הציעה לרותם לשוחח מספר פעמים קודם לכן ונדחתה באמתלות שונות.

בשיחה הדגישה רותם את רצונה בסודיות מוחלטת וכן את העובדה שהיא מבקשת ששום דבר מנושא השיחה לא יעבור לאף אחד, כולל להוריה.

לתשומת לב: לימור יודעת כי כדי ליצור קשר טוב עם רותם היא אמורה להבטיח סודיות ודיסקרטיות, אך היא גם יודעת שיש נושאים עליהם חלה עליה חובת דיווח ועל כן (למרות שביעות רצונה מעצם הפנייה של רותם אליה) היא מסבירה לרותם, עוד לפני השיחה, כי אם ידובר בנושאים שעולה מהם "שאלת חיים" עליה לדווח להוריה, וישנם נושאים נוספים עליהם חלה עליה חובת דיווח לרשויות המטפלות, על-פי החוק. מעבר לכך היא מבטיחה סודיות, וכל פרט שיצא מן השיחה יהיה על דעת שתיהן בלבד.

רותם מסכימה.

רותם: אני רוצה לספר לך שאני מאוד לא מרוצה בבית הספר, אין לי חברות וממש לא בא לי לבוא לפה... זה לא סתם שגם אין לי חשק ללמוד...

לימור (משקפת): אני שומעת שאת אומרת... האם שמעתי אותך?

רותם: כן. וגם שאני כל ערב נכנסת לפורום (צ'אט) באינטרנט ושם אני ממש מרוצה. אפילו יש לי משם חבר...

לימור: (משקפת ואומרת): ספרי לי עוד...

רותם: אני מרגישה בכיתה שהבנות "קטנות" עלי. ולפעמים הן גם מאוד מציקות לי. אני לא יודעת למה, אבל נדמה לי שלא כל כך אוהבים אותי פה בבית ספר...

לימור: (משקפת) ספרי לי עוד...

רותם: החבר שלי, שהוא מ... עוזר לי מאוד. הוא מבין אותי ומעודד אותי. אמנם אני מדברת אתו בעיקר דרך המחשב אבל בכל זאת אני מרגישה שהוא אתי. לעומת אחותי שהיא כאילו חברה שלי, אבל בעצם כל דבר שאני עושה היא רצה ומספרת לאמא שלי, ובכלל כל היום חושבת שהיא צריכה להטיף לי. והכי גרוע שאמא שלי מקשיבה לה, כי היא נורא מוצלחת, סיימה את כל הבגרויות ועכשיו היא חיילת ואז עושים כל מה שהיא אומרת...

לימור (משקפת): ספרי לי עוד.

לתשומת לב: התהליך אינו כולל הצגת שאלות ישירות על הנושא המדובר, כי אם רק "האם יש עוד" או, בלשון מרוככת מעט, "ספרי לי עוד..." ובכל זאת הפרטים צצים ועולים.

זוהי תופעה ידועה, שככל שמשקפים יותר ובצורה מדויקת, קיימת נטייה גדולה יותר להיפתח ולהגיע לרבדים עמוקים יותר מצד מי שמשוקף, משום שנוצר אז מרחב בטוח שבו ניתן להגיד יותר דברים בלי להרגיש מותקף או נשלל.

למרות זאת, בשלב זה עלולה לימור להיבהל מההצפה הפתאומית ומהפרטים הנוספים שרותם חושפת ולהימנע מלנסות לשדל אותה להמשיך. זוהי תגובה מוכרת של "מה אני אעשה עם כל מה שייוודע לי?".

כדאי לדעת כי הכלה והבנה של הזולת תורמים באופן חד-משמעי לתחושת הביטחון שלו ולקשר שנוצר בין השניים ואינם פוגמים ביכולתנו להמשיך אחר כך בפעולות נוספות שיהיה בהן, לדעתנו, צורך (כולל פנייה אל ההורים, אל היועצת, אל ההנהלה וכדומה).

רותם: זהו. אני ממש מיואשת לפעמים, ולכן אני לא באה גם לבית ספר. בבית אין לי עם מי לדבר וגם פה...

לימור (משקפת): האם יש עוד?

רותם: לא... זהו...

לימור (סיכום – מתן הרגשה לשני שאכן הקשבתי ולא רק שמעתי ושיקפתי טכנית): בואי נראה, רותם, אם שמעתי את כל מה שאמרת. מאוד חשוב לי לראות ששמעתי, וגם שאת תאשרי את זה. שמעתי שאמרת... (מסכמת את כל האמור לעיל).
האם שמעתי הכול?

רותם: כן.

לימור (אישוש – מתן תוקף לדברים): אני ממש יכולה להבין אותך, וזה גם נשמע לי הגיוני שאין לך חשק לבוא לבית ספר אם הילדים פה מציקים לך ונטפלים אליך, ואת מרגישה כל כך בוגרת יותר... יש לך חבר שממש מבין אותך ואת יכולה לראות את ההבדל איך מרגישים כשמבינים אותך, וזה בוודאי עושה לך הרגשה יותר טובה מאשר פה. וככה את גם לא ממש מצליחה בלימודים כי אני מבינה שגם אין לך חשק מי יודע מה וגם הרבה פעמים את לא באה ומפסידה חומר... וחוץ מזה אני יכולה להבין אותך שבמצב שאמא שלך רק מצדיקה את אחותך ומשבחת אותה לעומתך, ובייחוד במצב שאת באמת לא כל כך מצליחה, זה עושה הרגשת תסכול קשה מאוד. אני יכולה לראות איך את מרגישה אז, שאף אחד לא מבין אותך, לא בבית ספר ולא בבית ואז מה נשאר...האם הבנתי אותך?

רותם: כן. ומה שנשאר זה לפעמים רצון להיעלם... לא להיות... לכעוס על אמא שלי ועל אחותי כל כך... זה לא פלא שאני לפעמים "מתפוצצת" עליהם. מה אני יכולה לעשות הן עולות לי על העצבים...

לימור: אני שומעת שאת אומרת... (משקפת) ואני יכולה להבין אותך (מאששת), שזאת מין סיטואציה כמעט בלתי אפשרית שאמא, להרגשתך, מעדיפה את אחותך, ואז את מרגישה שאת לא נחשבת...

(האישוש מבטא הבנה ומתן תוקף לרגשותיה של רותם בלבד, ולא דווקא הסכמה אתם. ללימור אין בשלב זה האינפורמציה אם אכן באופן "אובייקטיבי" הדברים הם כך, אך חשובה לה רק העובדה שרותם תחושה שהיא "עברה את הגשר" אליה והיא מסוגלת לראות את הדברים מנקודת מבטה, ולהבין את מצוקתה. כמו כן, אין כאן שום פירוש ושום לחץ למתן עוד אינפורמציה).

ואז את מבטאת את הכעס העצום שלך עליהן ב"התפוצצות"... האם הבנתי אותך?

רותם: כן. ואני רוצה להגיד לך שוב, ושלא תספרי לאמא שלי, שהחבר שלי זה משהו אחר... הוא ממש מקסים...

לימור: (משקפת) האם יש עוד?

רותם: לא.

לימור (אמפתיה – תיאור הרגשות): אז אני רק רוצה להגיד לך שאני מתארת לעצמי שכשזה קורה בבית, את מרגישה... כעס, תסכול, אולי גם קינאה באחותך, קיפוח ואפליה מצד אמא שלך, לא כל כך שווה, מושפלת... לא מובנת, לבד... האם זה מה שאת מרגישה?

רותם: בגדול כן. רק לא כל כך מושפלת... אבל כן, שלא שמים לב אלי...

לימור (משקפת): האם יש עוד?

רותם: לא.

לימור: ובכיתה אני מתארת לעצמי שאת מרגישה גם כן תסכול וכעס, אולי גם זלזול, קצת התנשאות מצד אחד על החברות שלך אבל מצד שני גם קצת נחיתות מולן... ואולי גם כעס עלי שאני לא עוזרת לך בכיתה?... וגם איזשהו תסכול מזה שאת לא מצליחה לאחרונה בלימודים, וגם חשש ממה שיהיה בשנה הבאה... האם זה מה שאת מרגישה?

רותם: הרוב כן, אני לא כל כך מרגישה התנשאות ובטח שאני לא מראה להם את זה, אפילו אם קצת...

לימור (משקפת. יכולה גם לאשש): אני מבינה שאת לא מתנשאת על חברותיך, בעצם את מרגישה שהן לא מתייחסות אליך יפה... האם יש עוד?

רותם: לא.

לימור: אני מאד מעריכה את זה שבאת לשוחח אתי ומה שהכי נגע לי בשיחה הייתה העובדה שסיפרת לי על אמא שלך ועל אחותך. דברים שלא ידעתי. וזה גרם לי לחשוב שאולי הדברים קשורים אחד לשני ומה שקורה בכיתה קשור למה שקורה בבית, כי הרי הכול קורה סביבך ואת בן אדם אחד, והרגשות שאת מתארת הם דומים בבית ובבית הספר.

התבוננות על סיום השיחה:

המחנכת, לימור, ניסתה לעבור את הגשר לעולמה של רותם. היא הקשיבה ואף נתנה תוקף וביטאה אמפתיה לרגשותיה של התלמידה. בסוף הדיאלוג היא אמרה משפט אשר אפשר לה לחזור ב"גשר" אל עולמה, והוא: "מה שהכי נגע לי במה שאמרת" ... מעבר זה נותן לה אפשרות להגיב מתוך עצמה לחלק מן הדברים שנאמרו, ובעזרת משפט מעבר נוסף "וזה גרם לי לחשוב ש..." להציע הצעה בונה להמשך.

משפטי "מעבר" נוספים:

"למה את זקוקה ממני...?"

"איך אני יכולה לעזור לך בנושא הזה?"

סיום אפשרי:

לימור: מה המשאלה שלך ממני? בואי תבקשי משהו שהוא המשאלה שלך, הכמיהה, הדבר שהכי היית רוצה אם היה בא קוסם ומסדר את זה... ותנסחי את זה ככה: אני רוצה שתמיד תמיד תמיד... ואף פעם, אף פעם...

רותם (במבוכה קלה, לאחר דרבון מצד לימור): אני רוצה שתמיד תמיד תמיד יאהבו אותי, בבית ובבית הספר, יקשיבו לי ואף פעם לא ישפילו אותי ויבטלו אותי...

לימור: עכשיו בואי נראה אם אפשר לתרגם את זה למשהו יותר מציאותי, פחות "בומבסטי", שאני באמת יכולה לתת לך... אולי תנסי לבקש ממני 3 בקשות ואני בתור התחלה אנסה למלא אחת מהן... בלי תנאי, בכל מצב. נסי לנסח את זה בצורה חיובית, קונקרטי וספציפית. כלומר תנסחי משהו ממשי שאת מבקשת שאעשה ושייתן לך הרגשה שזה ממלא, גם אם חלקית, את המשאלה שקודם הבעת.

רותם:

1. אני רוצה שתפגשי אתי כל שבוע פעם לשעה שלמה ותשמעי אותי.

2. שתיפגשי עם אמא שלי ותסבירי לה שאני לא סתם מקשקשת לה בעניין אחותי...

3. בעניין הטיפול שהצעת לי ללכת, אולי תסבירי את זה לאמא שלי וגם תשלחי אותי למקום מתאים.

לימור: אני בוחרת לתת לך את הבקשה הראשונה. אני גם חושבת שדרך מילוי הבקשה הזאת נצליח להגיע למילוי שתי הבקשות האחרות. אבל בינתיים אני נותנת לך את זאת ללא תנאי!

רותם: תודה רבה.

לימור: אני שמחה ומעריכה מאד שבאת לשתף אותי ושסיפרת לי את כל מה שסיפרת.

התבוננות על הסיום המוצע:

רווח ראשוני: מילוי המשאלה עשוי להביא לרגיעה, לתחושה שאכן הצורך סופק. במצב כזה, עלינו לחשוב מראש על התועלת שבמילוי בקשה אחת לפחות, כדי ליצור אווירה של אמון וביטחון בינינו, ואמונה של התלמידה בכוונתי לעזור לה במצוקתה.

רווח משני: בעקבות הקשבת לקשייה ניתן להתבונן על עצמנו ולראות האם בעצם מילוי הבקשה אני מפתחת אצלי איזושהי מיומנות? האם אני מתגברת על איזושהי התנגדות או קושי שלי באמצעות מילוי הבקשה ובכך גם אני מתפתחת? צומחת?

חלק ה':

בית הספר כארגון מקדם דיאלוג –

יצירת סביבות ארגוניות מקדמות דיאלוג

לו היינו מבקשים לצייר בית ספר אשר בו מתרחשים מפגשי דיאלוג אישיים בין מורים ותלמידים באופן מוסדר וקבוע – מה היינו מציירים? מה עולה בדמיונו כשאנו חושבים על בית ספר מסוג זה? מה זה אומר סביבה המקדמת דיאלוג?

היינו אולי מתחילים בציור המפגש עצמו: הנה מורה, יושבת מול תלמיד. הם מדברים. הוא מספר לה על הקשיים שלו בבית ספר, על האתגרים שלו, על ההצלחות. היא מקשיבה, מכוונת אותו, מאתגרת אותו בשאלותיה – מהווה דמות בוגרת תומכת. אחר כך, ייתכן כי היינו מציירים את הסביבה בה הם שוהים – הנה, הם יושבים על שני כיסאות, בחדר נעים למראה. מספר תמונות תלויות על הקירות. דלת החדר סגורה, או פתוחה למחצה, מאפשרת מעט שקט ותחושת פרטיות. והנה אז, אולי היינו מתפתים לצאת מהחדר ולהתהלך במסדרונות בית הספר. המסדרונות שקטים יחסית, זו שעת שיעור, מהכיתות עולים קולות למידה. רגלינו מובילות אותנו לחדר המורים. בחדר הפנימי של חדר המורים יושבים כרגע מחנכי כיתה ט' שקועים בדיון מעמיק על דילמות העולות מעבודתם. רחל מספרת על קושי עם תלמיד מבריק במיוחד, המפריע בכיתה, מציק לתלמידים ואף למורים. היא חסרת אונים לגביו. מתלבטת האם וכיצד לערב את הוריו. מודה, שלמול הברק הזה של התלמיד, אף היא לעתים נאלמת דום. המורים מקשיבים, מסוקרנים, מייעצים. לומדים יחד, שהרי גם להם מקרים דומים המוכרים להם מכיתתם שלהם. אנו עוזבים בשקט את החדר, שהרי לא הוזמנו לשיחה פנימית זו של המחנכים. מסתובבים עוד קצת במסדרונות. אחת מדלתות הכיתות פתוחה – אנו מציצים פנימה על תלמידי כיתה ז'. הם יושבים בקבוצות קטנות – לומדים יחד על הרגלי למידה. המורה מסתובבת ביניהם...

רגע, רגע, – עצרו. אנו שומעים את הצעקה – "חכו! הרי אין לנו חדרים למפגשים בבית הספר. אין לנו מפגשי מורים בזמן הלימודים. אין שטיח ואין פרטיות. על מה אתם מדברים?"

תמונה אוטופית? ייתכן. ובכל זאת, אנו מתבקשים להתחיל מכאן:

מטרתו של בית הספר, כארגון מקדם דיאלוג, היא לקדם מנגנונים בית ספריים, קבועים בזמן ובמקום, אשר יאפשרו מפגשים אישיים ודיאלוגים מסוגים שונים בתוך בית הספר ובזמן פעילותו. זאת, מתוך אמונה כי מפגשים מסוג זה, הנעשים בצורה מקצועית, מובנית ומודעת, מובילים לצמיחת הפרט במעגלי התפקוד הבית ספרי השונים.

פרק זה דן במעבר מהרמה האישית והבין-אישית (רמת המורה, רמת התלמיד והשיח ביניהם) לרמה המערכתית (רמת כלל המורים, התלמידים, ההנהלה ורבי-השיח ביניהם). במעבר זה, עולה הצורך לקבוע עקרונות וערכים מנחים בית ספריים, ובמקביל להבנות מערכת מנגנונים בית ספריים, המאפשרת לעקרונות אלו להתקיים הלכה למעשה.

התפיסה – עקרונות וערכים מנחים:

1. "לעשות דיאלוג" ולא "לדבר דיאלוג"

ישנם שני סוגי תאוריות בארגונים: תאוריה מוצהרת (Espoused theory) – התאוריה שהארגון מצהיר שהוא מאמין בה, ותאוריה בשימוש (In use theory) – התאוריה אשר לפיה פועל הארגון הלכה למעשה, ואשר משתקפת בהתנהגות היומיומית של חבריו. זוהי טענתם של ארג'ריס ושון (1996), שני חוקרים בכירים בתחום התרבות הארגונית, אשר חקרו מאות ארגונים. כלומר, בית ספר יכול להצהיר שהוא מאמין בדיאלוג אישי בין מורים ותלמידים, אולם בתאוריה בשימוש שלו, משמע בהתנהגות היומיומית, לא יוקצה זמן למפגשים אישיים, הערכת המורים תכלול התייחסות להישגים במבחנים בלבד, מנהל בית הספר לא יקיים בעצמו שיחות אישיות עם מורים וכדומה. למעשה מכוונים אותנו שני החוקרים להקשיב למעשים ולא לאמירות, בבואנו לזהות את הערכים המניעים את הארגון לפעולה.

אחד העקרונות הראשונים בבית ספר מקדם דיאלוג הוא ההבנה כי ברמה מערכתית, בית הספר מחויב "לעשות דיאלוג", משמע לוודא כי העשייה בתחומי החיים המרכזיים של בית הספר כוללת בתוכה יצירת מצבי דיאלוג ושיח אישי.

ישנן מספר שאלות אשר דרכן ניתן לבחון את התאוריה בשימוש של בית הספר:

א. מיהם המורים "הגיבורים" של בית הספר? על מה נותנים תגמול והערכה למורים? באיזו מידה קיים תגמול למורים אשר משקיעים ביצירת שיחות אישיות?

ב. על מה מעריכים תלמידים? באיזו מידה ישנה הערכה בממדים שאינם רק לימודיים?

ג. למה מוקדש זמן ההנהלה? כמה זמן מקדישה הנהלת בית הספר לקיום שיחות עם תלמידים, מורים, הורים? מהן הנסיבות שבהן מתקיימות שיחות?

ד. איך מעוצב החלל הבית ספרי? האם קיימים בו "אזורי מפגש"?

ה. איך מעוצב הזמן הבית ספרי? האם מוקצה זמן לשיחות ודיאלוג בין מורים לתלמידים? בין מורים לבין עצמם? הנהלה ומורים? כמה זמן מוקצה לשיחות אלו?

באופן מקביל, אנו מציעים למורה לבחון אותן השאלות אל מול המערכת הכיתתית: מיהם ה"גיבורים" בכיתתו? כמה זמן מקדיש המורה לקיום שיחות? איך מעוצב החלל הכיתתי? איך מעוצב הזמן הכיתתי?

2. עקרון ההכלה – "כל אחד מוכל":

בית ספר מקדם דיאלוג מהווה מקום שבו כל פרט בבית הספר מוכל על-ידי פרט אחר. עיקרון ה"כל אחד מוכל" אומר כי בבית ספר אשר מקדם דיאלוגים בונים ומשמעותיים, כל פרט (תלמיד, מורה, חבר צוות, מנהל) מרגיש כי יש לפחות דמות אחת בבית הספר אשר מקשיבה לו, נמצאת שם עבורו, ובשעת הצורך (רצון לחלוק שמחה, הצלחה, התלבטות, מצוקה, כישלון, חשש, התלהבות, חלום, ועוד) תהיה זמינה ונגישה לו. באופן מעשי, ניתן לבנות מנגנון בית ספרי שבו לכל תלמיד יש מבוגר-חונך, ולכל מורה/חבר צוות/איש הנהלה יש עמית-חונך או מנהל-חונך. באופן אחר, ניתן להבנות "מעגלי שיח" שבהם שותפים מספר תלמידים אשר נמצאים במעגל שיח עם מבוגר ובמקביל קיימים "מעגלי שיח" של קבוצות מורים, המהווים מקום להכלה ולהתחדשות כוחות.

3. עקרון הבו-זמניות והצמיחה המקבילה:

בית ספר מקדם דיאלוג מאפשר למספר דיאלוגים/מפגשים אישיים להתקיים בו-זמנית ללא קשר בין האחד לשני וברמות השונות של בית הספר. במובן הזה, בית ספר מהווה מקום שבו השיח מבוזר. שיח מבוזר זה מאפשר לצמיחה מקבילה של התלמידים, המורים והמערכת כולה. אנו מאמינים כי בתהליכי דיאלוג, שני הצדדים השותפים לדיאלוג צומחים. לפיכך, בו-זמנית, מתרחשים בבית הספר שלושה תהליכים מקבילים: צמיחת יכולות התלמידים – צמיחת יכולות המורים – צמיחת יכולות ההנהלה והארגון כולו. ניתן לדמות את הדבר לצמיחת שדה: בו-זמנית צומחות ברחבי בית הספר מגוון פריחות, אתגרים, חלומות, ושיחות – המהווים יחד כר אחד נרחב ירוק ומוריק. האמונה בצמיחה מקבילה מובילה להנחה כי על אף שתתקיימה שיחות נפרדות שונות ברחבי בית הספר, ניתן יהיה, בזמן נתון, לאתר נושאים מרכזיים אשר חוזרים במעגלי השיח השונים. נושאים אלו יהוו עבור בית הספר את האתגרים המרכזיים המאפיינים את פעילותו בתקופה נתונה. המשמעות היישומית עבור הנהלת בית הספר היא השקעת אנרגיה באיתור הנושאים אשר שבים ועולים בשיח הבית ספרי. כך כדוגמה, ייתכן ובמעגלי שיח שונים בבית הספר עלו תחושות של היעדר ביטחון אישי. נושא זה יכול להפוך להיות נושא מערכתית בית ספרי של עבודה על תחושת ביטחון אישי של הפרטים בו.

שלושת העקרונות שהזכרנו מהווים את תפיסת העבודה: יש "לעשות דיאלוג" כך שכל אחד בבית הספר יהיה מוכל במגוון ערוצי שיח יזומים ומובנים המתקיימים באופן בו-זמני בתוך בית הספר ובשעות פעולתו.

היישום – הבניית מנגנונים בית ספריים:

1. מנגנונים לעידוד מפגשים אישיים – בזמנים, במקומות, בהגדרת תפקידים

הצעד הראשון בקידום דיאלוגים ומפגשים אישיים בבית הספר, הוא הבניית מסגרת המאפשרת את עצם המפגש האישי ומעודדת אותו. זה מתבטא במספר מישורים:

1. **בזמנים** – על המפגשים האישיים להיות חלק משגרת הלימודים ויש להקצות להם זמן במערכת השעות הבית ספרית. ניתן לעשות זאת במגוון דרכים. לדוגמה – שעה ראשונה ושעה אחרונה ביום מהוות "שעת שיח", מחנך למחצית כיתה, דמות בוגרת חונכת בבית הספר ונפגשת עם התלמיד אחת לחודש בזמן של "נקודות מפגש", זמן למחנכים של כל שכבה לעבודה עצמית, זמן קבוע של הנהלת בית הספר, ועוד.

2. **מקומות** – את המפגשים יש לקיים בתוך בית הספר במקומות המאפשרים הרגשת פרטיות, שקט וריכוז. אין הכוונה כי בית ספר יחל בבינוי חדרים קטנים, אולם יש צורך במתן תשומת לב לנושא זה – מומלץ כי צוות המחנכים וההנהלה ימפו מקומות בהם ניתן לקיים מפגשים, ויגדירו כ"אזורי מפגש". ניתן ליצור אווירת שיח באמצעים פשוטים: כיסאות/כורסאות, מחיצה, תמונה, שטיח. במובן זה, יש להתייחס גם אל הממד הסימבולי של יצירת אזורי מפגש, ולמסר שיצירת וסימון אזורים כאלה מעבירים לתלמידים. ראוי להתייחס לכך שבבית הספר מתקיימים כל הזמן שיחות ומפגשים בין מורים לתלמידים במרחבים הציבוריים של בית הספר – במסדרונות, בכיתות, בחצרות. יצירת אזורי שיח מסייעת להבניית השיחות, להבחנתן משיחות יומיומיות חטופות, ולמתן פרטיות ואפשרות לשיחה מעמיקה יותר. יתר על כן, הבניה זו מונעת בזבוז זמן בחיפוש אחר מקום ראוי לשיחה ומונעת אי-הבנות וחיכוכים מיותרים עם שותפים אחרים בבית הספר.

3. **בהגדרת התפקידים** – משיחות שונות עם מחנכים עולה כי הם רואים בשיחות אישיות עם תלמידים חלק מתפקידם כמחנך. עולה השאלה: האם גם המערכת מגדירה כך את תפקידם? האם הדבר מוגדר בחוזה העבודה עם המורה?

תפקיד ההנהלה, אשר בוחרת להוביל תהליכי דיאלוג ושיחות אישיות בבית הספר, הינו להגדיר תחום זה בתפקיד המורה ובמערך הציפיות מתפקודו. ביצירת חוזה עם מורה חדש או ותיק, על ההנהלה להגדיר הן את יעדי ההוראה והן את היעדים בתחום החינוך והדיאלוג, כולל המשמעות של קיום שיחות אישיות עם תלמידים. לצערנו, פעמים רבות התייחסות לחלקים אלו בתפקיד המורה היא אמורפית ומעורפלת. על הגדרות אלו להיות מדויקות, כולל הבניית דרכי הוקרה ותגמול למורים המשקיעים והמובילים בתחום זה.

2. מנגנונים המקדמים את איכות המפגשים – מנגנוני למידה והתמקצעות בניהול שיחות

לא די ביצירת מבני מסגרת לשיחות פרטניות. בד בבד יש להקדיש תשומת לב ומשאבים לקידום איכות הדיאלוג. לא פעם חשים המורים כי חסרים הם את הכלים לקיום מפגש מאתגר ובונה עם תלמידים. אחד הקשיים במעבר מהוראת חומר בכיתה לשיחה אישית טמון בכך כי בעוד ששיעור ניתן לבנות ולהכין מראש, שיחה אישית קשה לצפות ולא ניתן לדעת כיצד תפתח. "על מה יש לנו לדבר 45 דקות?", "מה אם הוא לא ידבר אתי? מה אעשה בעת קונפליקט עם התלמיד?", "מה אם התלמיד חולם חלומות לא מציאותיים?", "איך הכי נכון לערב את ההורים?", "התלמיד שלי לא מצליח לעמוד במשימות שקבע לעצמו. איך לעזור לו?" ועוד ועוד שאלות ומחשבות. לבית הספר תפקיד מהותי בהבניית מנגנונים של למידה והתמקצעות בתחום הדיאלוג בין מורים ותלמידים.

א. התמקצעות כישורי המורים

במערכת החינוך בישראל מורים מתמקצעים ומתמחים מחוץ לכותלי בית הספר – הם הולכים להשתלמויות מקצועיות, מתפתחים בקורסים בשנת שבתון, לומדים במרכזי ההדרכה וכדומה. אם נעבור לרגע לחשוב על מקצועות אחרים, נראה כי מקומות עבודה בעידן של ימינו מהווים בדרך כלל מקום ללמידה ולהתפתחות מקצועית. כך, לדוגמה, לא יעלה על הדעת שרופא אשר עובד בבית חולים ישתלם וילמד מחוץ לכותלי בית החולים – הלמידה היא חלק מהעבודה שלו, הוא שותף בביקור רופאים שבו לומדים ובמפגשי מחלקה שבהם לומדים יחד ממקרים במחלקה ומניסיון שנצבר בעולם. במקומות עבודה, העשייה והלמידה שזורים זה בזה, והעובד בהם לומד תוך התנסות וביצוע. מובן, שנוסף לכך ישנם כנסים וכינוסים שונים, כלל-ארציים ואף עולמיים, אשר מהווים מקום ללמידה רחבה, אולם אלו אינם מהווים תחליף ללמידה העיקרית הנעשית בין כותלי הארגון. במערכת החינוכית המצב שונה. נוצרה חלוקה שבה בבית הספר המורה מלמד, ומחוץ לו הוא משתלם. נדמה כי יש מקום לשוב ולבחון את הקשר בין התנסות ולמידה אצל צוות המורים בין כותלי בית הספר.

התמקצעות של מורים ומחנכים בתוך בית הספר, משמעה למידה מתמדת מהניסיון אשר צוברים המורים מעשייתם בתוך בית הספר, תוך דיאלוג מפרה עם מורים קולגות הפועלים באותה סביבה בית ספרית, וזאת בזמן עבודתם בבית הספר. דוגמה לכך יכולה להיות הישיבה של מחנכי כיתה ט' שתיארנו בתחילת פרק זה. בישיבות מסוג זה, נפגשים מחנכי שכבה באופן קבוע, אחת לשבוע/שבועיים, ללמידה בתחומי שיחות אישיות עם תלמידים, דרכי אתגור תלמידים למיצוי פוטנציאל אישי, פתרון קונפליקטים, עבודה עם הורים, עבודה עם קבוצת תלמידים ועוד. הם שומעים האחד מניסיונו של השני. בכל מפגש, מחנך אחר מביא תיאור מקרה אחר ללמידה והתלבטות. אחת למספר מפגשים ניתן להביא מאמר ללמידה בתחומי חינוך, צמיחה של ילדים, התערבויות חינוכיות שעוזרות לילדים וכדומה.

אנו מאמינים כי למרות הקושי, בניית מנגנון מסוג זה הוא אפשרי – מורים יכולים לצמוח, להתמקצע וללמוד בתוך בית הספר, תוך שקבוצת העמיתים מהווה קבוצה מכילה ומקדמת.

ב. התמצעות כישורי המערכת הבית ספרית כולה

במאמרם על למידה ארגונית, שואלים החוקרים ליפשיץ ופופר (1996) את השאלה הפשוטה לכאורה: איך ארגון לומד? אנו יודעים כיום איך לומד האורגניזם החי: הלמידה באנשים ובעלי חיים הינה רצף של פעולות במערכת העצבים, אשר מאפשרות לאורגניזם החי להסתגל לסביבתו ולהתפתח. אנו גם עדים כיום לכך שארגונים לומדים. ארגון לומד, משמעו, שהארגון כולו, מעבר לפרטים שבו, משתנה, מתפתח ומטמיע דרכי עשייה חדשות. לארגון אין מערכת עצבים או מנגנונים פיזיולוגיים שמאפשרים למידה. אז איך זה קורה?

ליפשיץ ופופר מציעים כי למידה ארגונית מתאפשרת על-ידי מנגנונים ללמידה הקיימים בארגון ואשר מאפשרים לשתי פעולות למידה להתרחש בו-זמנית: למידה של הפרט ולמידה של הארגון. דוגמה מוצלחת לכך הינם תחקירי הטיסות בחיל האוויר. בתום כל טיסת אימון נכנסים לחדר התחקיר כל אנשי הצוות אשר השתתפו באימון. הצוות כולו צופה בווידיאו בתיעוד הטיסה של אחד מהטייסים ומנתח אותה מקצועית. הכלל בחדר התחקירים הוא שאין דרגות – כל אחד יכול להשמיע דעה במידה שווה. הזוטר שבחיילים יכול להעיר הערה לקצין הבכיר ביותר. כלל זה מהווה תנאי הכרחי ללמידה. בזמן התחקיר מתרחשות למעשה שתי למידות: הראשונה, של הטייס שאת טיסתו מנתחים – הוא לומד באופן אישי על ביצועיו וכיצד הוא יכול לשפרם. השנייה – של המחלקה כולה, אשר בלמידה משותפת לומדת על פעולות נכונות יותר ונכונות פחות בזמן טיסה ומתווה עקרונות משותפים לטיסה מקצועית ומוצלחת.

וכך, קבוצות המחנכים שתיארנו קודם, מהוות למעשה מנגנון ללמידה ארגונית, שכן בו-זמנית המחנך האחד משפר את יכולותיו להתמודד טוב יותר עם מצב מורכב בניהול שיחות, ואילו צוות המחנכים כולו לומד יחד מניסיונו ויכול להתוות יחד עקרונות פעולה כלל-צוותיים: שיתוף הורים, קיום שיחות קבוצתיות קטנות, הסכמה על מועדים מועדפים לקיום השיחות, פיתוח נוהל אחיד במקרה שבו תלמידים הפרו גבולות מסוימים ועוד ועוד. זוהי דוגמה למנגנון אפשרי אחד. מנגנונים ללמידה ארגונית יכולים להיות רבים ושונים – אחת לחודש מפגש רכזים בנושא הלקחים עד כה בתחום השיחות האישיות, אחת לחודש מפגש הנהלה לניתוח שיחות אישיות עם מורים, מפגש הנהלה עם המורים לניתוח מקרים, אחת לחצי שנה שיחת חתך עם תלמידים על רגשותיהם לגבי השיחות האישיות עם מורים, מפגשי למידה רחבים כלל בית ספריים על נושאים שבית הספר מעוניין לצמוח בהם, וכדומה. הארגון למעשה לומד מתוך כלל הלמידות של חבריו. ככל שיהיה ניסיון עשיר יותר של מורים בניהול שיחות, כך בית הספר יוכל לצמוח כארגון, להתקדם, ולהתוות את הדרכים לקידום תלמידיו ולקידום הדיאלוג הבית ספרי. על בית הספר לוודא כי הוא יצר לעצמו את "מערכת העצבים", משמע את המנגנונים אשר יאפשרו ללמוד מתוך הניסיון האישי של הפרטים בתחום דיאלוג מורה-תלמיד ולהכליל ממנו לעשייה כלל בית ספרית.

3. מנגנוני משוב – איך נעריך?

אחת השאלות המרכזיות ברמה הארגונית היא כיצד יכול בית הספר להעריך את תחום הדיאלוג בין מורים ותלמידים. מה ייחשב להצלחה? על מה כדאי לקבל משוב? התשובות לשאלות אלה יכולות להיות רבות ומגוונות, ננסה להלן להציע מספר מדדים בית ספריים אפשריים:

מדדים כמותיים:

- ממוצע המפגשים האישיים שכל ילד זכה להם במהלך התקופה/שנת הלימודים.
- ממוצע המפגשים האישיים שקיימו המורים.
- מספר מפגשי המחנכים שהתקיימו במהלך התקופה.
- בחינת השפעתן של השיחות על הישגי התלמידים בתקופה הנתונה.

מדדים איכותיים:

- תפיסת התלמידים את השיחות האישיות עם מורים לפני התחלת הפעלת השיחות ולאחר תום התקופה. כלים אפשריים: קבוצות מיקוד, שאלוני עמדות פתוחים.
- תפיסת המורים את תפקידם בניהול השיחות האישיות לפני ואחרי הפעלת השיחות.
- שאלונים אנונימיים לכלל התלמידים והמורים בנושא השיחות האישיות ושביעות רצון מהן ומהשגת המטרות האישיות שכל אחד קבע לעצמו.
- מדדי אקלים ארגוני בית ספרי.

ביבליוגרפיה:

- אוסטרובל, ז' (1995). פתרונות פתוחים, ירושלים: שוקן.
- אריאלי, מ' (1994). אי נחת בהוראה, תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- בובר, מ"מ (1973). אני ואתה, בתוך: בסוד שיח, ירושלים: מוסד ביאליק.
- הנדריקס, ה' (1992). לבסוף מוצאים אהבה, תל אביב: אחיאסף.
- הנדריקס, ה' (1993). לשמור על האהבה הזאת/לקראת זוגיות, תל אביב: אחיאסף.
- הנדריקס, ה' והאנט, ה' (1998). הורות מודעת, תל-אביב: אחיאסף.
- טבעון, א' (2003). הסמכות השלמה-שיטה ומודל הומני לבניית סמכות הורית וחינוכי, תל אביב: הורים וילדים.
- משרד החינוך, חוזר מנכ"ל (2000). התמודדות בית הספר עם פגיעה מינית של תלמידים בתלמידים, ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך, חוזר מנכ"ל (1998). מניעת התעללות בקטינים ובחסרי ישע, ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך, חוזר מנכ"ל (1997). נוהל הטיפול בתלמיד הנמצא מעורב בשימוש בסמים, ירושלים: משרד החינוך.
- סנג'י, פ"מ (1998). הארגון הלומד, תל אביב: מטר.
- עומר, ח' (2000). שיקום הסמכות ההורית, תל אביב: מודן.
- עמיחי, י' (1998). פתוח סגור פתוח, ירושלים: שוקן.
- פרידמן, י' (2003). בית ספר בניהול עצמי, בתוך: ע' וולנסקי וי' פרידמן. בית ספר בניהול עצמי - מבט בין-לאומי, ירושלים: משרד החינוך.

Argyris. C.& Schon. D. (1996). *Organizational Learning*, Reading MA.

Bohm, D. (1985). *Unfolding Meaning: A Weekend of Dialogue with David Bohm*, London: Routledge Ark Paperbacks

Cooperrider. D.L (1987). Positive Image, Positive Action: The Affirmative Basis of Organizing. *In Appreciative Inquiry: An Emerging Direction for Organization Development*, David L. Cooperrider, Peter F. Sorensen, Jr., Therese F. Yaeger, and Diana Whitney, editors, Champaign IL: Stipes Publishing L.L.C., 2001

Deci, E.I.& Ryan, R. (2000).The "what "and "why" of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, 11,pp. 227-268.

Gallwey. W.T. (1974). *The Inner Game of Tennis*, New York:Random House.

Fernandez-Balaoa, J.M. & Marshall, J.P. (1994). Dealogical Pedagogy in Teacher Education: Toward an Educational Democracy, *Journal of Teacher Education*, 45(3), pp. 172-182.

Hamre B. K. & Pianta R. C. (2005). Can Instruction and Emotional Support in the First Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure, *Child development* 76(5) pp.949-967

- O'neill. M.B. (2000). *Executive Coaching With Backbone and Heart: A Systems Approach to Engaging Leaders with Their Challenges*. Jossey-Bass.
- Popper. M., & Lipshitz. R. (June 1998). Organizational Learning Mechanisms: A structural and Cultural approach to organizational learning, *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol 34,, pp. 161-179.
- Smokowski, P.R., Reynolds, A.J. & Bezruczko, N. (1990). Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective form disadvantaged youth, *Journal of School Psychoogy*, 37 (4), pp. 425-448.
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence, *Child Development* 73,1, pp. 287-301.
- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Theapeutic Ends*. New-York: Norton
- Wylie, R. C. (1974). *The self-concept*, Lincoln, NB: University of Nebraska.