برنامج «سند»

مسارات إرشاد تُلائم مرشدي الطّواقم التّربويّة العاملة
مع طلّاب في والمهمّشين في المدارس العربيّة في إسرائيل

Izabel Simaan Ramadan & Victor Freidman
Crossing The Emotional Barrier

مراجعة وتدقيق اللغة العبرية: **جيلات عيرون بهر**
ترجمة للعربية: **علاء حليحل**
تصميم: **فادي رزق**

طاقم البحث:
ايزابيل سمعان رمضان
فيكتور فريدمان
هيلانة اغبارية
محمد منصور
سليم علي الصالح

حقوق الطبع محفوظة - اشاليم 2018

Printed in Israel

الفهرس

شكر وعرفان	**4**
تمهيد	**5**
الفصل الأول: مدخل	**7**
1.1. برنامج «سند»	8
1.2. التوجّه التربويّ النفس - اجتماعيّ	10
1.3. عمليّة إنتاج المعرفة (المناهج البحثيّة)	12
1.4. مضمون الكتاب	13
الفصل الثاني: «صعب ولكنّه يستأهل»	**17**
2.1. حالة محمود - الجزء الأول	18
2.2. حالة محمود - الجزء الثاني	19
2.3. حالة محمود - الجزء الثالث	20
2.4. صلة الحالة بالفصول السابقة	22
الفصل الثالث: تعدّد الأبعاد في سياق العالم العاطفيّ في المدارس العربيّة في إسرائيل	**25**
3.1. المخزون الثقافيّ كوسيلة للتعامل مع العالم العاطفيّ	29
الفصل الرابع: دعوة إلى النظر في "مرآة النفس"	**31**
4.1. أهمية الاعتراف بالمشاعر السلبيّة	32
4.2. مقدّمة للحالة	32
4.3. تحليل الحالة	34
4.4. استراتيجيّة عمل للكشف عن المشاعر الحقيقيّة	35
الفصل الخامس: ماذا يقول «صوتي الداخليّ؟»	**37**
5.1. صعوبة الوعي بالمشاعر الشخصيّة	38
5.2. الحالة	39
5.3. تفسير وتحليل	43
5.4. استراتيجيّة عمل لمساعدة أعضاء الطاقم على الاصغاء للصوت الداخليّ	43
الفصل السادس: خلخلة «التناغم المتخيّل» في طاقم مركّزي الطّبقات في المدارس	**45**
6.1. الحالة	46
6.2. خلخلة التناغم المتخيّل: استراتيجيّة العمل	54
الفصل السّابع: من «التناغم المتخيّل» إلى «تحالف مهنيّ داعم»: مواجهة الصراعات الخفيّة	**57**
7.1. مدخل للحالة	59
7.2. نقطة ثقافيّة - اجتماعيّة - سياسيّة	61
7.3. أداء المُوجّه: بين العلاج والإرشاد	63
7.4. إنشاء «تحالف مهنيّ داعم» كأساس للحيّز الآمن	64
7.5. محاكاة كوسيلة «لقياس الفستان»	65
الفصل الثامن: الخُلاصة	**69**
ثبت المراجع	**75**
תכנית ״סַנַד״ - לעבור את המחסום הרגשי	**81**

شكر وعرفان

لم يكن تأليف هذا الكتاب ممكنًا لولا المعلّمين والمديرين والمستشارات والمفتّشين العرب، الذين أشركونا في تفاصيل عملهم المركّبة، وفي سعيهم لإحداث التّغيير في حيوات الطلاب في خطر والمهمّشين، وكانوا شركاء فاعلين في العمل والدراسة ومَفهَمة مسارات المرافقة والنموّ الملائِمة خصّيصًا للمدارس العربيّة. لقد كانوا مُعلّمينا الحقيقيّين.

نشكر أولًا، اشاليم - جوينت اسرائيل, ووزارة التربية والتعليم, على نجاحهم في تشخيص الحاجة لملاءَمة مسارات التدخّل والإرشاد في المدارس العربيّة.

شكر خاصّ للسيّدة هيلا تسفرير، مديرة برنامج «سند»، وللدكتورة فلورا مور، مديرة قسم التربية, اخصائي كبير (מומחה בכיר) اشاليم - جوينت, ومبادرة الى البرنامج, والدكتور رامي سليماني، مدير عام «أشاليم»، على دعمهم المثابر وغير المساوم.

شكر خاصّ، أيضًا، لصُنّاع السياسات في وزارة التّربية والتّعليم، وخصوصًا المفتّشين العرب في لواء حيفا، الذين يعملون على دفع وتعزيز مسارات التغيير في المجتمع والمدارس العربيّة، وخَصُّونا بمرافقتهم الدائمة: السيد عرسان عيادات، السيد مدحت زحالقة، السيّد أحمد كبها والسيّد حسن عيد.

كذلك، نقدّم شكرنا العميق للمهنيّين الرائعين والملتزمين الذين أسهموا بخبراتهم وتجاربهم في صياغة هذا الكتاب، سواءً مباشرة أم بشكل غير مباشر: د. جمال أبو حسين، عميد الدراسات العليا في كليّة القاسمي؛ د. محمود زهدي، مدير قسم التربية في بلديّة أم الفحم؛ السيّدة هيلانة إغباريّة، مديرة قسم التربيّة الابتدائيّة في أم الفحم، ولكل الطاقم العلاجيّ- خصوصًا في أم الفحم.

شكر عميق للصديقة منى سروجي التي تطوعت لقراءة النصّ العربيّ، وأبدت ملاحظات قيّمة.

شكرنا أيضًا للآنسة ميّادة أشقر، التي وثّقت اللقاءات وقرأت الكتاب وأدلت بملاحظاتها الهامّة؛ ود. حاني رَم، رئيسة مساق اللقب الثاني للاستشارة في كليّة أورانيم على القراءة والملاحظات والتشجيع. وشكرنا، كذلك، للسيّدة نسرين مرقص والسيّدة أوريانا عبّود، اللتيْن قرأتا الكتاب وقدّمتا المساعدة عبر ملاحظاتهما الثاقبة.

ونشكر أيضًا مركز البحث الإجرائيّ والعدالة المجتمعيّة في كلية «عيمق يزراعيل»، الذي شكّل مكانَ الملتقى للقاءات طاقم الكتابة.

وشكر عظيم لطاقم «سند»: كلاوديا سفودك، محمد منصور وسليم علي الصالح، الذي يعمل في المدارس من دون كلل أو تعب، ومن منطلق الشعور بالرسالة والالتزام المجتمعيّ العميق، ويقدّم الدعم للطواقم التربويّة في تعاملها مع الطلاب في خطر والمهمّشين.

تمهيد

كتاب "اجتياز الحاجر العاطفي" ثمرة تعلّم وعمل تربويّ نفس-اجتماعيّ متراكم على مدى السّنوات في حقل التّربية في المجتمع العربي، ضمن مشروع "سند". يعتمد المفهوم التّربوي النّفس-اجتماعيّ على فكرة مركزيّة قوامها أنّ التّغيير الاجتماعيّ يبدأ من الإصغاء إلى أصوات أولئك الّذين يقومون بالعمل التّربويّ في الحيّز الجغرافي، والاجتماعي والثّقافي الخاصّ به.
إنّ أصوات مدراء المدارس، والمرشدين، والمستشارين، والأخصّائيّين النّفسانيّين، والمعلّمين، والطّلّاب، والعائلات، والمجتمعات المحليّة هي الّتي تُضفي روح تغيير مأمول يطلق العنان للطّاقات الكامنة داخل كلّ إنسان، ويتيح لها أن تتحقّق في بيئته ومجتمعه.
خلال عشرات السّنوات الأخيرة، يكتب العديد من العلماء والباحثين حول ضرورة أن يلبس جهاز التّربية والتّعليم "ثيابًا جديدة" حتّى يتيح فرصًا متساوية لكلّ من يطرق بابه بحثًا عن التّعليم والتّربية باعتبارهما عتبه للنّجاح في المجتمع.
وفي منشورات علميّة صدرت في السّنوات الأخيرة، يشير باحثون وعاملون في حقل التّربية والتّعليم إلى مركزيّة علاقات التّأثير بين المربّين والطّلاب. يرسم هؤلاء الباحثون ملامح هذه العلاقات بواسطة أدواتٍ حسّاسة لعالم الإنسان الدّاخلي وعلاقاته مع الآخرين؛ إذ إنّ هذا العالم عصيٌّ على التّعريف في أبحاثٍ اختباريّة تقوم على العلاقات بين متغيّراتٍ قابلة لمراقبة وقياس موضوعيّين. يعتمد الكتاب الّذي بين أيديكم دراسات الحالة كأداة في البّحث الإجرائي، ومن خلالها نصف محورًا تطوّريًّا هامًّا لدى المعلّمين في المجتمع العربيّ، من شأنه أن يحسّن مقدراتهم التّعليميّة والتّربويّة بما يساعدهم في احتواء الفروقات الفرديّة والاجتماعيّة بين الطّلّاب.

أتاحت لنا هذه الأداة أن نغوص عميقًا في ماهيّة وخصائص الإرشاد الّتي تحفّز التّطوّر الشّخصيّ والمهني للطّواقم التّربويّة في سياقاتهم الاجتماعيّة، والثّقافيّة، والسّياسيّة والجغرافيّة.

شكرنا العميق للمؤلّفات وللمؤلّفين: ايزابيل سمعان رمضان وفكتور فريدمان، هيلا تسفرير-الّتي تدير مشروع "سند" بمهنيّة وحساسيّة عاليَتين، ولطاقم الموجّهين في المجتمع العربيّ وعلى رأسهم إيزابيل رمضان،محمد منصور, سليم علي الصالح وكلاوديا سبودك على المساهمة في تحسين جودة التّربية والتّعليم في المجتمع العربيّ. هذا الكتاب، وهو مدماك آخر في مشروع البناء التّربوي النّفس- اجتماعيّ، يعزّز الصّدقيّة العلميّة للتّوجّه التّربوي النّفس-اجتماعي، ويُغنيه على المستويّين: النّظري والتّطبيقي.

د. فلورا مور
مديرة قسم التربية,
اخصائي كبير, اشاليم-جوينت

د. رامي سليماني
مدير أشاليم وجوينت

الفصل الأوّل:

مدخل

هذا الكتاب مُعدّ لكلّ الموجّهات والموجّهين، والمستشارين والمستشارات، والمرشدين والمرشدات الذي يساعدون معلّمي ومديري المدارس، على دفع وتعزيز التطوّر والحَراك لدى الأطفال الذين يعيشون حالات خطر وتهميش في المدارس العربيّة في إسرائيل. تتجسّد ضائقة هؤلاء الأولاد في المدارس والصفوف، عبر السلوكيّات التمنّعيّة أو العدائيّة والصعوبات التعليمية. الكثيرون منهم يعانون التسرّب الخفيّ، والذي ينعكس في الشعور بالاغتراب عن المدرسة والمعلّمين والموادّ الدراسيّة، وفي الصعوبات السلوكيّة والفشل الدراسيّ المتواصل وأحيانًا في السلوكيّات العنيفة. إزاء مثل هذه السلوكيّات، وفي ظلّ غياب مرافقة وتأهيل مهنيّيْن مُلاءَميْن، يشعر الكثير من المعلّمين بطيف من المشاعر الصعبة، مثل: المهانة والخجل والقلق والإحباط والعجز والتهديد وحتى الفشل ونقص القيمة. ونرى شيوعًا كبيرًا لهذه المشاعر في العمل مع الأولاد في خطر والمهمّشين. ولذلك، فإنّ تطوير كفاءة وقدرة المعلّمين واختصاصيّي التربية على مواجهة مظاهر الضائقة لدى الأولاد، ودعم نموّهم في المجالات الأكاديميّة والاجتماعيّة والعاطفيّة، هما لُبّ العمل الذي تقوم به المدارس الناشطة بغية تقليص الفجوات في المدارس والمجتمع، وهما في صلب التوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ (الذي تبلّور على يد الدكتورة فلورا مور في بحث للدكتوراة Mor, 2003).
على مرّ السنوات، نشط موجّهون عرب ويهود على حدّ سواء من أجل تعزيز قدرة وكفاءة المربّين والمربّيات على خلق حَراك وتغيير في المدارس وتنمية الأولاد في خطر والمهمّشين، وقاموا بتشخيص اختلاف حقيقيّ بين مسارات التطوير المهنيّ في المدارس اليهوديّة وبين تلك الحاصلة في المدارس العربيّة. وتتميّز عمليّة التغيير في المدارس العربيّة، عمومًا، بوتيرة أبطأ، ويضطر الموجّهون لمواجهة معارضات قويّة للتغيير، مقارنة بالطواقم التربويّة في المدارس اليهوديّة. مع هذا، نجد مدارسَ عربيّة نجحت في إحداث تغيير تنظيميّ وفي تطوير طرق تفكير وعمل جديدة، إلى جانب تطوير مستوى مهنيّ عالٍ للعمل مع شرائح مجتمعيّة في خطر ومهمّشة.
أدّى الاختلاف القائم في تطوير مسارات تطوير بين المدارس اليهوديّة وبين نظيرتها العربيّة إلى إثارة الحاجة لفهم التحدّيات الخاصّة بهذه المدارس، وطرق العمل الناجعة لمواجهتها. ويحاول برنامج «سند» تلبية هذه الحاجة، وهيكلة معرفة وطرق عمل ملائمة خصيصًا للمدارس العربيّة. وقد قام موجّهون عاملون ضمن إطار البرنامج في المجتمع العربيّ، بتطوير كمّ كبير من المعرفة والمهارات الخاصّة لدفع التغيير التربويّ. ويشكّل المورد الذي بين أيديكم محاولة للكشف عن هذه المعرفة العمليّة التي رُوكمت، بغية خلق معرفة عمليّة تُمكّن من العمل مع المدارس العربيّة وفق توجّهات مختلفة، وبالأخصّ التوجّه التربويّ النفسّ-اجتماعيّ. لا تكتسب هذه المعرفة حيويّتها وضرورتها من منطلق توفيرها الأدوات اللازمة للموجّهين والطواقم التربويّة فحسب، بل تشكّل، كذلك، مدماكًا أساسيًّا لمواصلة تطوير المدارك والسُبل والأدوات العمليّة لتحسين قدرة المدارس العربيّة على دفع وتعزيز الشرائح السكانيّة التي في خطر وتهميش.

1.1. برنامج «سند»

«سند» هو برنامج من مبادرة «أشاليم- جوينت إسرائيل»، وهو مُعدّ لتطوير ممارسات مهنيّة لتأهيل وإرشاد المعلّمين والمديرين والمستشارات التربويّات العرب، بغية تعزيز وتحسين أداء الطواقم الجماعيّ وقدرات الاحتواء الشخصيّة من أجل دفع وتقوية الأولاد في أوضاع خطر والمهمشين. يشمل البرنامج

توجيهًا للطواقم في المدارس، وتأهيلًا لمجموعات مديرين، وتأهيلًا لمجموعات مستشارين ومختصّين نفسانيّين وتأهيلًا خاصًا للمعلّمين العرب. ترافق هذه المسارات بحوثات تقييم وبحوثات عمل، الغاية منها التعلّم الجاري والموازي للنشاطات التي نقوم بها، بخصوص أيٍّ من مسارات التطوّر والمعالجة السارية والإدارة والتعلّم يمكنها أن تعود بالفائدة على تطوير قدرات طواقم التربية العرب في العمل الملاءَم لهذه الشريحة السكانيّة.

يسعى البرنامج لتعزيز قدرة المرشدين الميدانيّين على ريادة ترويج مجمل الأهداف والبرامج الخاصة بوزارة التّربية والتّعليم: برنامج «مروم»، هدف الاحتواء، هدف تقليص الهوات وهدف رفع الإنجازات، وبرنامج «أحام» (المناخ التربوي الأمثل) وبرامج «شيفي» المختلفة للوقاية، من خلال ملاءَمة مسارات التأهيل والإرشاد للمميّزات المجتمعيّة والثقافيّة.

ينشط برنامج «سند» وفق التّوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ، الذي يهدف لتطوير التزام لدى طواقم المعلّمين والمديرين تجاه الطلاب في خطر والمهمّشين، وتزويدهم بالمهارات اللازمة لتوفير الدعم والإرشاد والصيانة الملائمة للطواقم التربويّة الفاعلة على الأرض. ويسعى هذا التطوير لبلورة مستوى من المهنيّة لدى المهنيّين الموجودين، الذين يشكّلون المورد المهنيّ الفوريّ لتعزيز طرق المواجهة داخل المدارس.

الممارسات الإرشاديّة والتوجيه في برنامج «سند»

في العموم، تنصّ نقطة الانطلاق في التوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ، والتي سنتوسّع بصددها لاحقًا، على أنّ تعليم الطلاب في خطر والمهمّشين هو مجال تخصّصيّ ومجموعة من الممارسات العمليّة التي تختلف جوهريًّا عن تلك الخاصّة بتعليم طلاب لا ينتمون لهذه الشريحة. ويجري اشتقاق مسارات الإرشاد والتأهيل التي نقوم بها من هذه الفرضيّة، ونحن نستند في ذلك إلى اكتساب مضامين ذات صلة، وتلقّي مهارات مهنيّة جديدة، وبملاءَمة مبنى المدرسة التنظيميّ، بما في ذلك إعادة وضع خطة عمل مغايرة للمدرسة وإعادة توصيف المهام، من أجل دعم الطاقم والطلاب.

تسعى التأهيلات الجارية في المدارس إلى تأسيس بنية تحتيّة مهنيّة وإدراكيّة وتنظيميّة لدى طاقم المعلّمين والإدارة، من أجل احتواء الطلاب في خطر والمهمّشين وتعزيزهم. ويجري التشديد في مرافقة المدرسة على غرس المعرفة واكتساب طرق عمل، وخلق التزام عميق تجاه معالجة هذه الشريحة، من خلال شحذ الوعي لاحتياجاتهم الخاصّة واتخاذ تدابير تعزيزيّة لصالح الطالب على المستوى الشخصيّ، وعلى مستوى العائلة وعلى مستوى الصفّ. إلى جانب ذلك، تسعى المرافقة في المدرسة إلى تطوير الشخصيّة المهنيّة لدى كل أفراد الطاقم، وإلى دفع مسارات من النموّ الذي يجب عليهم تحقيقه، سواء كأفراد أو كطاقم، بغية توسيع قدراتهم المهنيّة لدفع طلابهم قُدمًا. وثمّة أربعة مستويات لتأهيل المهنيّين في المجموعات وفي المدارس، وهي:

1. المستوى المضمونيّ، الذي يتطرّق إلى أكثر من بُعد:

- **الأبعاد النفسانيّة: أبعاد مجتمعيّة وقانونيّة:** الانحراف المجتمعيّ والنزوع للجريمة لدى الأولاد وأبناء الشبيبة؛ التعرّف بالجهات العلاجيّة في المجتمع المحليّ.

- **أبعاد تربويّة:** دور المدرسة في خلق حَراك مجتمعيّ والتعامل مع مسألة التسرّب؛ مسائل تنظيميّة داخل المدرسة تُصعّب من عمليّة التواصل الاجتماعيّ وتشجّع على التسرّب؛ العلاقة الثلاثيّة بين المدرسة- الطالب- العائلة.
- **مسائل تنظيميّة متعلّقة بالخطر والتهميش:** تراجع عزيمة المعلّمين في العمل مع أبناء الشبيبة في خطر والمهمّشين، وتراجع في مصادر قوّة وعزيمة المعلم في بيئة فاشلة؛ مدارس في خطر: مسائل تنظيميّة تؤثّر على جودة العمل لدى الطاقم.

2. **المستوى التطبيقيّ:** تلقّي الأدوات والمهارات التي تساعد المعلّم على المواجهة الفعليّة لوضعيّات متعدّدة المشاكل:

- **مهارات علاجيّة:** الحديث، الاحتواء، الإصغاء، رسم الحدود وغيرها؛ إنشاء علاقة حقيقيّة بين المعلّم والطالب؛ إنشاء علاقة حقيقيّة بين المعلّم والوالد(ة).
- **مهارات تشخيصيّة:** تطوير رؤية متعدّدة المستويات؛ تطوير قدرة تشخيص أساسيّة للوضع الدراسيّ والعاطفيّ والاجتماعيّ لدى الطالب؛ المسوحات الصفيّة.
- **مهارات تربويّة (بيداغوغيّة):** وضع خطّة شخصيّة ملائمة لاحتياجات الطالب؛ تدريس تصحيحيّ؛ إدارة الدرس مع مجموعة متباينة.
- **إنشاء حلف مهنيّ مع الوالديْن:** إنشاء علاقة ثقة مهنيّة بين البيت وبين المدرسة؛ زيارات بيتيّة؛ إدارة نقاش مهنيّ مع الوالديْن.

3. **المستوى التنظيميّ:** تقوم المدرسة كتنظيم بملاءَمة نفسها للعمل المهنيّ مع الشريحة السكانيّة في خطر والمهمّشين، من خلال خلق سياسة ومبانٍ وأجهزة تنظيميّة وإداريّة للعمل الملاءَم لصالح هذه المجموعة.
4. **المستوى الشخصيّ:** تعزيز وعي المعلّم لنزعاته الطبيعيّة والسعي لتطوّره الشخصيّ، بغية تحسين طرق تعامله مع الأوضاع الصعبة في الصف وساحة المدرسة.

هيكليّة التدخّل

تستمرّ المرافقة لمدّة خمس سنوات، وتُجرى وفق تركيبات مختلفة: مدير، طاقم إداريّ، اجتماعات هيئة عامة في غرفة المعلّمين مرة في الأسبوعين على الأقلّ، في كلّ سنة.

1.2 التوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ

يرتكز برنامج «سند» إلى الإدراك والتوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ، وهو مخزون غنيّ من المعرفة الذي يربط بين مجالات متعدّدة من المعرفة: الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا والتربية، وهو يدمج بين مفاهيم ومبادئ وسُبل واستراتيجيّات وأدوات تطبيقيّة لتطوير عملٍ ذي قيمة متعدّدة مع الطّلاب في خطر لدى الطلاب في خطر (مور، 2006؛ مور ومندلسون، 2006). ويرى هذا المعتقد أنّ المربّي هو شخصيّة مركزيّة في حياة الطالب وله تأثير كبير عليه، وعلى تجاربه الدراسيّة إلى جانب رفاهيته النفسانيّة. فالطالب يتمتّع بالمعلّم الذي يراه، ويتعامل معه معاملة شخصيّة، والذي يسعى إلى التّعرّف به ويكون مستعدًّا للتجرؤ على تنميته، حتى لو جرى ذلك ببعض اللسعات هنا وهناك.

وتتعلق قدرة المُربّي هذه بتوجه المدرسة برُمّتها من أجل خلق بيئة تربويّة- تدريسيّة تعترف بالنواقص العاطفيّة- الشخصيّة، والمعرفيّة- الدراسيّة، والعلاقات الشخصيّة- الاجتماعيّة والعائلة، وبشحذ أدواته المهنيّة عبر طرق تؤدّي إلى التغلّب على الإخفاقات التطوريّة لدى الطلاب، وإلى نموّهم وازدهارهم في كل مناحي الحياة (مور، 2007).

ويرى التّوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ أنّ المسارات الداعمة لنموّ الطلاب في خطر والمهمّشين تصبح ممكنة، عندما يتقن المعلّمون التعلّم من تجاربهم الشخصيّة بخصوص التصرّفات البشريّة ومراحل النموّ البشريّة. ومن خلال إخفاقاتهم ونجاحاتهم، ومن تجاربهم في الطفولة والبلوغ، ومن عناصر الخطر والدفاع التي في حيواتهم، يتعلّم المعلّمون سُبل مواجهة وتعامل الإنسان ومناحي تطوّره ونموّه (مصدر سابق). ويُتيح وعي المعلّمين لمسارات التغيير والنموّ لديهم، إنشاء صلة وارتباط مع مضامين التغيير والتطوّر ومع المدارك والأدوات اللازمة لإحداث تغيير وتطوّر لدى الطلاب والشبيبة في خطر والمهمّشين، أيضًا. زدْ على ذلك أنّ استخدام المسارات الموازية الجارية بين المعلّمين وبين الطلّاب حول تجربة الفشل المدرسيّ، يُتيح للمعلّمين بناء قنوات حوار مع الطلاب تقربّهم منهم. (مور ولوريا، 2014). وقد قامت د. فلورا مور ببلورة التّوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ من خلال عملها واسع النطاق وعلى مرّ سنوات طويلة، بغية تطوير وتعزيز قدرات المُربّين والمعالجين لتنمية طلاب معرّضين للخطر (مور، 1987؛ مور، 2006، مور ولوريا، 2006؛ مور ومندلسون، 2006). وقد جرى هذا العمل تحت رعاية جوينت إسرائيل وجمعيّة «أشاليم»، بإدارة د. رامي سليماني ووزارة التّربية والتّعليم بكلّ أقسامها، وأسهم الكثيرون في تجذيرها وتوسيعها. وشمل هذا العمل المبادرة لتغييرات في قدرة الأجهزة التربويّة وصُناع السياسات على تنمية طلاب في خطر والمهمّشين، ذوي تحصيل متدنّ في المراحل الابتدائيّة والإعداديّة والثانويّة؛ وتطوير ذاتيّ ومهنيّ لمديري المؤسّسات التربويّة، والمستشارين التربويّين ومختصي علم النفس التربويّ، وتطوير قدرة المؤسّسات الأكاديميّة على تأهيل مهنيّين تربويّين ومعالجين مؤهّلين للعمل مع طلاب ذوي تحصيل متدنٍّ وفي خطر (مور ولوريا، 2014).

وتقول مور (المصدر السابق) إنّ التّوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ في التربية يوجب بتغيير المعتقدات التربويّة التقليديّة. ويمكن للشخصيّات التربويّة الهامّة في المدرسة، والمرتبطة بحياة الطالب، أن توفّر بديلًا حقيقيًّا للعلاج النفسانيّ، إذ أنّها قادرة على التّواصل معه، وإثرائه وتوجيهه في محيطه الطّبيعيّ، الأمران اللذان يسهمان في تطوّره ونموّه السويّ، من خلال التعامل اليوميّ مع المهام الدراسيّة والعاطفيّة والمجتمعيّة. ويرى هذا التّوجّه أنّ مناهج واستراتيجيّات العمل يجب أن تأخذ بالحسبان الأبعاد الثلاثة المركزيّة في عمل المعلّم مع الطلاب في خطر والمهمّشين: مدى ميل المعلّم لإنشاء علاقة تربويّة شخصيّة ومُنمّية؛ مدى ميل المعلم لإنشاء علاقات قريبة مُنميّة؛ والملاءمة البيداغوغيّة النابعة من العلاقة التربويّة الشخصيّة ومن علاقات القُرب المُنمّية.

تتفرّع الاستراتيجيّات إلى استراتيجيّات نفسانيّة- تربويّة ونفسانيّة- بيداغوغيّة. الاستراتيجيّات النفسانيّة- التربويّة هي استراتيجيّات ذات طابع عاطفيّ- علاجيّ مرتبطة بزيادة قدرة المُربّي على التعرف بطلابه، وتشخيص أيٍّ منهم المعرّضين للخطر، وقدرته على تشخيص ماهيّة صعوباتهم بشكل صحيح، وعلى أن يبني لهم برنامج تدخّل شخصيّ، وأن يقيم معهم ومع الأهل حوارًا تنمويًّا. إحدى أهمّ الاستراتيجيّات التي تؤثّر على تغيير المعتقدات، هي استراتيجيّة تحليل الحالات، وخلق حيز حواريّ ومعرفة متعدّدة

المستويات بالطالب (المصدر السابق). الاستراتيجيّات النفسانيّة- البيداغوغيّة هي استراتيجيّات تتمحور في الملاءمة البيداغوغيّة لبروفيل الطالب، ودافعيّته وقدراته، التي تضمن تربية تقدّمية وبلورة طرق العمل وسبل التدريس اللازمة لدفع التعلّم الحقيقيّ لدى الطلاب الذين يواجهون الصعوبات، من أجل توفير تجربة نجاح تعليميّ لهم (مور، 2014).

1.3. عمليّة إنتاج المعرفة (المناهج البحثيّة)

سنستعرض في هذا الكتاب النتائج الأوليّة لبحث إجرائيّ يهدف لتوفير معرفة عمليّة للمرشدين والمستشارين والموجّهين، بغية مساعدة المدارس العربيّة في إسرائيل على دعم وتنمية الطلاب في خطر والمهمّشين. هدفت المرحلة الأولى من البحث للإجابة عن السؤال: ما هي السبل الفعّالة لمساعدة المعلّمين والمديرين على التعامل مع العالم العاطفيّ لدى الطلاب، ولديهم هم؟ أجرى البحث طاقم باحثين شارك فيه خمسة موجّهين من «سند»، أربعة منهم عرب (رجلان وامرأتان) ويهوديّة واحدة، بتوجيه من بروفيسور فيكتور فريدمن، باحث إجرائيّ مهنيّ ورئيس مركز البحث الإجرائيّ والعدالة المجتمعيّة في كلية «عيمق يزراعيل».

البحث الإجرائيّ ليس منهجًا بحثيًّا بل هو توجّه بحثيّ يُعرّف على أنه «عمليّة إشراكيّة وديمقراطيّة تتمحور في تطوير المعرفة العمليّة من أجل تحقيق غايات إنسانيّة جديرة {...} ويدمج الفعل والتأمّل، النظريّة والممارسة (practice) بغية البحث عن حلول للمسائل التي تهمّ الناس {...} ومن أجل نموّ الناس ومجتمعاتهم المحليّة» (Reason & Bradbury, 2001, p. 1). كان نهج البحث العينيّ هو «العلم الإجرائيّ» (action science) المُعدّ لإنتاج المعرفة العمليّة من انعكاس الممارسة المهنيّة (Argyris, Putnam & Smith, 1985; Friedman, 2001; Razer & Friedman, 2017). وتستعين هذه المنظومة بأداة تحليليّة اسمها «النظريّة الإجرائيّة»، وهي نظريّة موجودة في «رؤوس» الناس وتعمل على توجيه سلوكيّاتهم. ويشابه مبنى النظريّة الإجرائيّة المبنى الخاصّ بكلّ نظريّة سببيّة، تنصّ على أنّ تنفيذ فعل معيّن في ظروف معيّنة، سيؤدّي إلى نتائج معيّنة. ومن وجهة نظر الإنسان الناشط، فإنّ النظريّة الإجرائيّة مُعدّة لتمكينه من تحقيق غاياته. ووفقًا للعلم الإجرائيّ فإنّ التظيمات أيضًا، على شاكلة المدارس، تعمل وفقًا للنظريّة الإجرائيّة الجمعيّة (Argyris & Schön, 1996).

وميّز أرجريس وشون (Argyris & Schön, 1974) بين «النظريّة المعلَنة» (espoused theory) التي تتطرّق إلى طرق التفكير والعمل لدى الأشخاص والتنظيمات، وبين «نظرية أثناء التّطبيق (theory-in-use)، التي تبلور سلوكياتهم على أرض الواقع. عمومًا، تكون نظريات الاستخدام خفيّة؛ فهي تعمل بشكل شبه أوتوماتيكيّ بحيث لا يعيها الشخص أو المؤسّسة، ولا يتحقق هذا الوعي بالنظريّة إلّا بالتأمّل واستبصار سلوكيّاتهم. ويتركّز العلم الإجرائيّ في مسارات التأمّل والاستقصاءات المنهجيّة التي تهدف لتحويل نظريات الاستخدام من المستوى الخفيّ إلى المستوى الجليّ.

كانت الغاية من وراء البحث الحاليّ جمع المعرفة من أعضاء طاقم البحث، وهم كلّهم ذوو تجربة غنيّة في العمل مع المدارس العربيّة في موضوع الطلاب في خطر والمهمّشين، وإنشاء مخزون من المعرفة ذات الصلة بالموضوع. في بداية العمليّة البحثيّة سُئل أعضاء الطاقم: ما الذي تعرفون إتقانه جيّدًا في عملكم مع المدارس في هذا الموضوع؟ وأجاب كلّ المرشدين بأنّهم «يعرفون مساعدة أعضاء الطواقم التربويّة

بالتعبير عن المشاعر الحقيقيّة». هذه المسألة هامّة في تطبيق التوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ، لأنّ للمشاعر تأثيرًا حاسمًا على أفكار وسلوكيّات الناس. وكلما كان المُربّي واعيًا لمشاعره الحقيقيّة، فإنّه سيكون مدركًا بشكل أكبر لردود أفعاله وتحمّل المسؤولية عن أفعاله. زدْ على ذلك أنّ هذا يُمكّنه من تنظيم مشاعره وفهم عالمه العاطفيّ واحتواء مشاعر الطالب الصعبة. لذلك، قرّرنا اختيار مسألة التعامل مع المشاعر ومواجهتها كبؤرة المرحلة الأولى من البحث. وسعيًا لجمع المعطيات حول هذه المسألة، طُلب من كلّ أعضاء الطاقم كتابة «حالة شخصيّة» (قصّة من الواقع) تكون مثالًا على كيفية تقديمهم المساعدة الفعليّة للطواقم التربويّة في المدارس للتعبير عن المشاعر الحقيقيّة.

في المرحلة الثانية قام أعضاء الطاقم بتحليل مشترك لكلّ حالة وحالة، بغية تشخيص وفهم نظريّة الاستخدام التي كانت بوصلة الموجّه في تلك الحالة– بشكل واعٍ أو غير واعٍ. الأسئلة التي وجّهت التحليلات كانت، على سبيل المثال: كيف نظر الموجّه إلى الوضع؟ كيف قام بتأطير (framed) المشكلة أو التحدّي في تلك اللحظة؟ كيف شعر؟ ماذا كانت النتيجة التي أراد تحقيقها؟ ما هي استراتيجيّة العمل التي اتّبعها من أجل تحقيق النتيجة المرجوّة؟ ماذا كانت النتائج الفعليّة التي تحققت؟

طرحت غالبيّة الحالات أوضاعًا كان فيها المعلم أو المدير أو المستشار أو الطاقم التربويّ يعانون صعوبة في حلّ مشكلة، أو أنّهم امتنعوا عن مواجهتها نتيجة لامتناعهم عن التعبير عن مشاعرهم الحقيقيّة. وعندما سمعنا حالة تعكس تصرّفًا فعّالًا من طرف الموجّه، حاولنا تشخيص هذا التصرّف وصياغة نظرية الاستخدام التي كانت من وراء هذا النجاح. وعندما واجهنا حالة تعكس فشلًا أو أزمة أو حالة مستعصية، فحصنا بمعيّة الموجّه وبشكل نقديّ، كيفيّة رؤيته للوضع، واستراتيجيّة العمل والأهداف التي وضعها نصب عينيه، وذلك من أجل فهم وإدراك مصدر المشكلة. بعد تحليل المشكلة حاولنا سويّةً بلورة استراتيجيّة عمل أكثر فعاليّة لتلك الوضعيّة (رازر، فرشفسكي وبار سديه، 2011). وقد عملنا في كلّ الحالات على صياغة توجيهات عينيّة للتصرّف الفعّال.

وقمنا أيضًا بتسجيل وتدوين تحليلات الوضعيات، وفي المرحلة الثالثة حلّلنا هذه التدوينات من أجل تحقيق فهم أعمق وأكبر للأبعاد الثقافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة الخاصّة بكلّ حالة. وحاولنا، أيضًا، أن نصيغ بشكل واضح المسائل المركزيّة في كلّ حالة، إلى جانب استراتيجية العمل التي انتهجها الموجّه للتعامل مع هذه المسائل. وفي المرحلة الأخيرة استخدمنا الأدبيّات البحثيّة والمصطلحات النظريّة من أجل تدعيم التحليل وتعزيزه.

1.4. مضمون الكتاب

يتألّف هذا الكتاب من ثمانية فصول. في الفصل الحالي، المدخل، نستعرض أهداف وغايات الكتاب، والتوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ للعمل في المدارس ومناهج البحث الإجرائيّ التي استخدمناها، من أجل استخلاص المعرفة من الممارسة.

في الفصل الثاني سنستعرض حالة تُمثّل تطبيق التوجّه التربوي النفس- اجتماعيّ في المدارس العربيّة في إسرائيل، وسنفسّر كيف يمكن لهذا التوجّه مساعدة الطلاب على الخروج من دائرة التهميش والخطر. يسعى هذا الفصل لتوفير صورة شاملة لسير العمل مع الطلاب ومع المعلّمين وفق هذا التوجّه. زدْ على ذلك أنّ الحالة التي اخترناها تُبرز الأهميّة القصوى الكامنة في التعامل الفعّال مع عالم المشاعر في عمليّة

التغيير- لدى الطالب والمعلم على حدّ سواء.
سنناقش في الفصل الثالث التعقيدات الخاصّة الكامنة في التعامل مع عالم المشاعر لدى الطالب والمعلم في المدارس العربيّة- الفلسطينيّة في إسرائيل. فتطوير الخطاب عن المشاعر هو مسألة مركزيّة في التوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ، وهو أمر ليس بالهيّن أبدًا. الموجّه الذي يعمل وفق هذا التوجّه في كلّ مدرسة، يهوديًّا أكان أم عربيًّا، ملزم بالتغلب على الحواجز القائمة أمام إجراء حديث عاطفي منفتح، إلّا أنّ المدارس العربيّة تحوي عناصرَ بنيويّة واجتماعيّة وسياسيّة واقتصاديّة وثقافيّة تعزّز من هذه الحواجز. ويجب على المُوجّه في هذه المدارس أن يكون يقظًا وحسّاسًا تجاه هذه العناصر، وأن يطوّر مهارات خاصّة من أجل تخطّيها.
في الفصول الأربعة التالية سنستعرض حالات تتعلّق بأبعاد مختلفة من مسألة المشاعر، وبالمهارات اللازمة للتعامل معها. وقد اكتشفنا من خلال بحثنا أنّ العمل مع المشاعر يشبه تقشير البصل: بعد إزالة طبقة واحدة نكتشف وجود طبقات أخرى تشكّل تحدّيًا أمام المُوجّه ومن ومن المهمّ الاهتمام بها. يمكننا أن نرى في الانتقال من فصل إلى فصل انتقالًا من بُعد إلى بُعد آخر أكثر تعقيدًا، يعكس الدمج بين الصراعات العاطفيّة الداخليّة وبين الصراعات العاطفيّة المتعلقّة مباشرة بالبيئة الخارجيّة المجتمعيّة. ويعكس عنوان كلّ فصل البُعد الذي تركّز فيه الموجّه في تلك الحالة. على سبيل المثال، عنوان الفصل الرابع: «دعوة إلى النظر في مرآة النفس'»، يُظهر لنا كيف تقوم موجّهة بمساعدة معلمة على التوقف عن التنكّر لمشاعرها الحقيقيّة، وتشخيصها وشرعنتها. ويتطرّق هذا الفصل، أيضًا، إلى حدود العلاقة بين الموجّه وبين المعلّمة عند التطرّق إلى العالم العاطفيّ.
في الفصل الخامس، «ماذا يقول ‹صوتي الداخليّ؟'»، تحاول عضو طاقم المدرسة أن تشخّص مشاعرها وأن تتواصل مع رغباتها الحقيقيّة، حتى لو كانت تلك تعارض وتناقض المألوف والمتبع في المجتمع. وتُظهر هذه الحالة كيف يمكن للموجّه أن يساعد عضو الطاقم على مواجهة معضلة شعوريّة صعبة. إلى جانب ذلك، سنعرض في هذا الفصل التحدّي الموجود في القيام بالعمل العاطفيّ داخل طاقم المدرسة، وليس ضمن العمل الفردي مقابل الموجّه.
في الفصل السادس، خلخلة "التناغم المتخيّل" في طاقم مُركّزي الطّبقات، يعمل الموجّه مع طاقم كامل من أجل تيسير التعبير الجليّ عن الانتقادات والصراعات. وتحاول المعلّمة في هذه الحالة أن تعبّر عن مشاعرها الحقيقيّة فيما يحاول باقي أعضاء المجموعة، ومن ضمنهم مدير المدرسة، وقفها عن ذلك والحفاظ على مظهر انسجاميّ. وعبر استعداد هذه المعلّمة للتعبير عن مشاعرها والإصرار على ذلك، شخّص الموجّه نقطة مفصليّة في تطوّر طاقم المدرسة، وعمل من أجل مدّ يد المساعدة، للفرد وللمجموعة، من أجل التعلّم ومواجهة المشاعر الصعبة بنجاعة أكبر.
في الفصل السابع، من "التناغم المتخيّل" إلى "التحالف المُنقذ": مواجهة الصراعات الخفيّة، سنناقش تأثير المحيط الخارجيّ المجتمعيّ على السلوكيّات الداخليّة في المدرسة، وعلى العالم العاطفي لدى المدير/ة وأدائهم. وسنُظهر في هذا الفصل كيف تؤدّي محاولة المدير للدفاع عن المدرسة في وجه هذه التأثيرات إلى تعريضه لضغوطات كبيرة، تُفضي إلى إنشاء تحالفات حول مراكز القوى. وتؤدي هذه الوضعيّة إلى عرقلة عمل المدير وإلى سلوكيّات غير مهنيّة، ما يخلق شعورًا بالارتباك والوحدة والخطر. في الجزء الأول من هذه الحالة لم ينجح المُوجّه بمساعدة المدير، وقد أصيب هو بنفسه بعدوى الارتباك والجمود. وفي

الجزء الثاني استعاد صفاء ذهنه، وساعد المدير على تشخيص طرق العمل الأكثر مهنيّة. ويجسّد هذا الفصل أهميّة المحاكاة كأداة تساعد أعضاء طاقم المدرسة على الخروج من حالة الجمود واللجوء إلى طرق عمل جديدة.

يورد الفصل الثامن الذي يلخّص هذا الكتاب، «نظرة طائر» تكامليّة على تحليل الحالات في الفصول الأربعة السابقة، ويشير إلى نمط مسلكيّ مشابه مُضمّن في طرق عمل الموجّه في كل واحدة من الحالات. هذا النمط هو «نظريّة الاستخدام» المشتركة للموجّهين التي تعكس المهارات الخاصّة المطلوبة منهم من أجل مساعدة طاقم مدرسة عربيّة في إسرائيل بالتعامل مع العالم العاطفي بشكل أكثر فاعليّة. ونحن نشدّد في التلخيص على كيفية عمل الموجّه مع المخزون الثقافي لدى أعضاء الطاقم، من أجل اقتراح سبل ووسائل جديدة من التفكير والمشاعر والعمل، مع توفيره في الوقت ذاته للأمان النفسانيّ اللازم لإجراء هذا التغيير.

الفصل الثاني:

«صعب ولكنّه يستأهل»

سنستعرض في هذا الفصل حالة تجسّد التوجّه التربويّ النّفس- اجتماعيّ، كما يجري تطبيقه في المدارس العربيّة في إسرائيل. وتصف هذه الحالة محاولة معلّمة إشراك الوالديْن وسائر المعلّمين في مساعدة طالب يواجه الصعوبات وهو معرّض لخطر حقيقيّ للتسرّب من المدرسة. وتعكس الحالة هذه التعقيدات والخصوصيّات القائمة في تطبيق هذا التوجّه في المجتمع العربيّ. من الواضح أنّ مثالًا واحدًا لا يمكنه تلخيص كل أبعاد هذا التوجّه، إلّا أنها تشكّل أساسًا لفهم الحاجة لتعلّم البُعد العاطفيّ الكامن في لُبّ برنامج «سند».

2.1. حالة محمود- الجزء الأول

في إطار لقاء جماعيّ أسبوعيّ جمع الموجّه ومعلّمين آخرين، قالت مربّية الصف التاسع التي تدرس التوجّه التربويّ النّفس- اجتماعي، بخصوص محمود، أحد طلابها:

في الآونة الأخيرة لم يعد محمود يهتمّ بالدراسة، وهو يقضي وقته مع مجموعة تؤثر عليه سلبًا. في الفصل الأول حصّل علامات متدنيّة وبعد فرصة الشتاء لم يكن والده يرغب بإعادته إلى المدرسة. بعد مكوثه يومين في البيت وبعد أن تدخّلت في الموضوع، عاد إلى المدرسة.
في أعقاب ما ندرسه (في التوجّه التربويّ النفس- الاجتماعيّ) جمعتُ معلوماتٍ عن الطالب. هم ستة أخوة في البيت، وهو البكر. الأم مريضة بالسكري والأب يعمل في البناء من دون مكان عمل ثابت. الوالد محبَط جدًا من الحياة ويريد أن ينجح أبناؤه ويكملون دراستهم. الأب يصرخ طيلة الوقت على الأولاد بأن يجلسوا ويدرسوا، ويقول لهم: «انظروا ماذا حلّ بي.. صرت خدّامًا. يجب أن تدرسوا مواضيع محترمة مثل الطبّ والمحاماة». الأب يضرب محمود، وهو يطالبه بالجلوس والدراسة، وهو يعتقد أنّ هذه هي الطريق الصحيحة لتربيته. محمود يشعر بضغط كبير جراء مطالب أبيه، ولا ينجح بالتركّز في التعليم. من الجهة الأخرى، فإنّ طاقم المعلّمين يردّون على تصرّفات محمود بالغضب وبانعدام الصبر، وفي الكثير من المرّات يخرجونه من الصفّ بسبب مضايقاته.
بعد أن اكتسبت المعلومات عن محمود أجريت معه بعض المحادثات. في البداية كانت محادثات قصيرة، من خمس إلى عشر دقائق، وكانت مُعدّة بالأساس لسماع أخباره وكيفية سير الأمور مع المعلمين والطلاب. لاحقًا، تحوّلت الأحاديث إلى عادة شبه أسبوعيّة وبدأت تطول أحيانًا لنصف ساعة وأكثر. حاولت بالأساس أن أبرز نقاط قوّة محمود وأن أشجّعه على حضوره الإيجابيّ في الصفّ. إحدى نقاط قوّته التي أشرت إليها كانت أنّه يستوعب مسائل مركّبة في الرياضيّات إلّا أنه يتنازل بسرعة، ولذلك اقترحت عليه مرافقته.
بعد قرابة الشهريْن تحدّث المعلمون عن تحسّن ملحوظ من ناحية الانضباط وعن تحسّنه في الدروس، وتحضير الواجبات البيتيّة والمشاركة في الحصص. تحدثت مع الوالديْن عن مدى تقديري لاهتمامهم ومنحهم لابنهما فرصة العودة إلى المدرسة. أخبرتهم بالمستجدات حول التغيير الإيجابيّ لدى محمود، وأوضحت لهم أهمية حضورهما إلى المدرسة للتحدث عنه مع المعلّمين.
حضر والد محمود لزيارة المدرسة. حدّدت معه الساعة ولكنه وصل بعد تأخير. تحدّثنا وسأل عدّة معلّمين عن محمود وأجابوا بأنّ كلّ شيء على ما يُرام. طلب أن نذهب إلى الصفّ ليرى مكان جلوس

محمود وأن يتأكد من حضوره إلى المدرسة. قبلت الفكرة بسرور ومن المهم جدًا لمحمود أن يشعر باهتمامه به.

اضاءة

تعرّض محمود إلى عملية تهميش تجسّدت في التدهور بتحصيله الدراسيّ وفي تصرّفاته. كان من الممكن أن تستجيب المربية بسهولة لرغبة الأب بعدم إرجاعه إلى المدرسة، وبذلك «تتخلّص» من طالب آخر إشكاليّ، لكنّها رفضت التنازل عنه. وبدلًا من ترك الفتى، قرّرت مواصلة العمل معه. جمعت المعلومات عنه وعن حياته كما تسير في داخل البيت، وقد ساعدتها هذه المعلومات على الإدراك بأنّه يعيش تحت الضغط وكيف أنّ هذا الضغط يؤثر على تحصيله وعلى تصرّفاته. ثمّ دعت محمود إلى إجراء محادثات وأبعدت عنه الشعور بالوحدة، وأعطته الشعور بأنّها معه وبأنّها لن تسمح له بالسقوط. لقد مرّرت له الرسالة بأنّها تؤمن بقدراته وأنّها تعتمد عليه. وبوساطة هذه العلاقة والحديث المتواصل والمساعدة في الدراسة، مكّنته من استعادة ثباته وتحصيل نتائج أفضل في دراسته وتحسين سلوكيّاته.
زدْ على ذلك أنّ العلاقة التي بادرت أليها المعلمة مع والد محمود جديرة بالثناء. فقد كان من السهل على المعلّمة أن تستنكر تصرفات الأب وأن تنسب له اللامبالاة، وأن تتّهمه بإخفاقات ابنه وأن تحاول تغييره، كما يحاول المعلّمون عادة أن يفعلوا. وبدلًا من ذلك أخذت على عاتقها مسؤولية مهنيّة ولم تشترط نجاحها بتغيير تصرّفات الأب. وبالإضافة، عندما تحسّن الطالب بشكل كبير، قامت بتبليغ الوالديْن ونسبت نجاحه إلى اهتمامهما به.

2.2. حالة محمود- الجزء الثاني

دعت المعلّمة والد محمود إلى الصفّ كي تخبره بالتغيير الإيجابيّ الذي طرأ على ابنه. وصلا إلى الصف الذي كان محمود يدرس فيه، كي تستدعيه إلى الخارج. وفيما كانت يقفان خارج الصفّ لاحظ الأب أنّ المعلمة تقرأ على الطلاب نصًّا ومحمود لا يكتبه في دفتره، خلافًا لسائر الطلاب. وتقول المعلمة إنّه حين خرج محمود من الصف سأله أبوه فورًا وبغضب وصوت عالٍ: «لماذا لا تكتب؟» وأجابه محمود: «لم أستطع مجاراة المعلمة، سآخذ المادة من أحد أصدقائي». بدأ الأب بالصراخ عليه وتوبيخه بكلمات صعبة، فيما كان كلّ طلاب الصفّ يسمعونه. محمود لم يردّ؛ امتصّ غضب أبيه صامتًا. ثم احمرّ وجهه ودمعت عيناه.
واصلت المعلمة حديثها مع المجموعة:

اقترحت على محمود أن يذهب للحمامات ويغسل وجهه. أردت به أن يهرب. خفت من أن يظلّ هناك وأن يضربه أبوه، إلّا أنّ محمود قرّر العودة إلى الصف. بدأت بالحديث مع الأب بأنّ محمود طالب جيد وأنّه لم يجد الوقت لكتابة ما تقوله المعلمة، وأنّ هذه الأمور تحدث ويمكنه استكمال المادة، ولكن في منتصف حديثي وأنا أحاول تهدئته تركني الأب وهو غاضب وخرج من المدرسة.

اضاءة

تصرفت المربيّة من خلال تفكيرها بالعلاقة مع الوالديْن. لقد رغبت بأن يفتخر والد محمود به وبأن

يشجّعه ولذلك دعته إلى المدرسة. في العادة لا يُدعى الأهل إلى المدرسة إلّا عندما يخالف الطالب النظام، ولكنها دعت الأب في هذه الحالة بعد حدوث تغيير إيجابيّ، كي تُفرحه وتُشركه، وعندها «انفجر كل شيء في وجهها».

لقد صدمها الأب وأثار بلبتها. وشعرت بأنّها تصرّفت بشكل صحيح إلّا أنّ النتائج كانت عكس ما توقعتها. شعرت بالغضب والغليان والعجز، وأرادت تقديم شكوى ضد الأب. مع ذلك، ووفقًا لمنظور الأب، فإنّ تصرفه نبع من الحاجة لديه إلى التّحكّم بتصرفات ابنه وتربيته، وبالطبع من منطلق القلق والنوايا الحسنة، وردّ فعل محمود الخانع يثبت ذلك. لقد أدّى التغيير الذي أحدثته المعلمة في العلاقة مع الوالديْن إلى إثارة الريبة والارتباك لدى الأب. فهو غير معتاد على سماع أخبار جيّدة عن ابنه ناهيك عن دعوته إلى المدرسة لأجل ذلك. فالنزعة السائدة في المجتمع العربيّ (وخصوصًا لدى المحافظين) تتمثل في الانتقاد وإبراز النواقص والسلبيّات، انطلاقًا من القناعة بأنّ هذه هي الوسيلة الوحيدة لإظهار الطريقة الصواب، كما يقول المثل «أمر مُبكياتك لا أمر مُضحكاتك». يمكننا الافتراض أنّ الأب لم يعرف تمامًا كيف يتعامل مع الإطراء والمديح؛ فالنهج الطبيعيّ لديه هو التوبيخ والصراخ ولعب دور الأب الذي يألفه. من الممكن أن يؤدّي تفسير تصرفات الأب- وفقًا للمعتقدات التّربوية الغربيّة - إلى الحُكم غير النزيه عليه وعلى غضبه المستمرّ، بدلًا من الصبر ومحاولة فهم ما هي المعتقدات والنوايا الكامنة في هذه التصرفات. طبعًا نحن لا نسعى لتبرير تصرفات الأب، بل تطوير فهم وتعاطف يمكنهما أن يساعدانا في التعامل مع هذه الحالة.

2.3. حالة محمود- الجزء الثالث

بعد أن روت المعلمة قصّتها أمام المجموعة، دار حديث بينها وبين المُوجّهة المختصّة بالتوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ:

المُوجّهة: «أنا أصغي للانفعال والإحباط عندك، وللهلع والشعور بالمسؤولية كمُربية».

المربية: «طبعًا، أنا لا أعرف ما عليّ فعله».

الموجّهة: «قبل أن تتلقي جوابًا وتقومي بخطوة عمليّة، تعالي نحاول سوية أن نفهم ما حصل وما هو دورك في هذه الحالة. هل هذا ملائم لك؟»

المربّية: «طبعًا».

الموجّهة: «قبل كلّ شيء: ما هي قصّة الطالب؟ ماذا تعرفين عنه؟»

روت المربّية كلّ ما تعلّمته عن الطالب وعن وضعه الأُسريّ. وأضافت أنّها بدأت في أعقاب دراسة التوجّه والتأمل العميق بإدراك أهميّة الجلوس مع محمود والتحدّث إليه، وعندها شاركت المجموعة بغضبها على العائلة، وتردّدها فيما إذا كان عليها تقديم شكوى ضدّ الأب أم لا.

الموجّهة: «كيف يمكن لشكوى ضدّ الأب أن تساعد، خصوصًا محمود؟»

المربّية: «نعم {...} هذا ما أخشاه فعلًا، أن يبدأ الأب بالانتقام {...} لكن لماذا علينا تعقيد الأمور {...} أنا أيضًا غير متأكّدة من أنّ الأب سيتغيّر».

الموجّهة: «تعالي نحاول التركّز في الطالب. هل تحدّثت معه بعد الحادثة؟»
المعلمة: «الحقيقة أنّني لم أفعل بعد. ماذا سأقول له؟»

توجّهت المُوجّهة إلى مجموعة المعلّمين وسألتهم: «ما رأيكم؟ ما هي احتياجات الطالب؟ ما الذي ينقصه؟» قام أعضاء المجموعة، بتوجيه من الموجّهة، بمساعدة المربية على توفير تفسير مختلف لتصرّف الأب، والذي يقضي بأنّه لم ينبع من قساوة أو طبع عنيف بل من الحرص والشعور العميق بالاحباط والعجز، وطرحوا اقتراحات عمليّة. وبمساعدة من الموجّهة حدّدت المربّية ما عليها فعله عند الحديث مع الطالب: بالأساس تعزيز العلاقة والثقة بينهما، كي يكون بوسعها مواصلة دعمه ودفعه إلى الأمام. بعدها أجرت المربية والموجّهة محاكاة للمحادثة. في الجولة الأولى أدّت المربية دور الطالب وأدّت الموجهة دور المربية، ثم تبادلتا الأدوار.

اضاءة

في أعقاب تصّرف الأب تجاه محمود كانت المعلمة –كما أسلفنا- شديدة الانفعال وغضبت عليه جدًا لأنّه أتلف –ظاهريًّا- كلّ العمل الجيّد الذي أنجزته. مع ذلك، كانت على وعي ودراية لنفسها ولمشاعرها، وبدلًا من اتخاذ موقف فوريّ واتهام الأب، أدركت أنّها أمام موقف مركّب. وقد طرحت هذه القصة أمام المجموعة ومعها ارتباكها. وساعدتها المجموعة على الخروج بتفسير جديد (reframing)(اعادة تأطير: استراتيجية عمل تساعد في استيعاب مختلف للواقع واعطاء معنى جديد له, من خلال تمييز التشويهات والمحدودية الموجودة في التفسير الشائع. الهدف هو تعريف ونص بديل لأوضاع «الطريق المسدودة» **ראזר, ורשבסקי ובר שדה,** 2011) لتصرّف الأب، ما مكّنها من التفكير بما هو أبعد من مسألة التبليغ عنه أم لا. وقد أدركت أنّ تصرّفه ليس لُبّ الموضوع، بل أنّ ما يهمّ حقًّا هو مواصلة مساعدة الطالب. كان جزء هام من العمل مع الموجّهة والمجموعة يتمثل بمنح فرصة للمربية للتّعبير عن مشاعرها الصعبة، ومعالجتها وتأكيد شرعيّتها، الأمر الذي مكّنها من التصرّف من خلال تحكيم الرأي لصالح الطالب ورفاهيته وتطوّره، لا من خلال الشعور بالغضب وخيبة الأمل والإحباط.
عادت المربيّة إلى الصفّ وتحدّثت مع الطالب وفق ما تعلّمته من المحاكاة، وفي اللقاء التالي مع المجموعة استعادت المحادثة التي جرت:

المربية: «محمود، أنا أعرف أنّك تمرّ بأمور صعبة في البيت».
محمود: «لا يحدث شيء في البيت».
المربّية: «عندما نواجه أمورًا صعبة، فإننا لا نرغب في العادة بالتحدث عنها {...} أنا أدرك ذلك».
محمود: «لا شيء للحديث عنه {...} أت تعرفين أبي، ولكنني لا أهتمّ».
المربية: «الحقيقة أنّني أعرف أنّ والدك يهتمّ بك وأحيانًا يقوم بذلك بطريقة مؤلمة {...} أنا أفترض أنّك تهتمّ به أيضًا، ولكنك أحيانًا تشعر بالغضب عليه {...} أليس كذلك؟»
محمود: «ما أن يعود إلى البيت حتى يبدأ بالضرب {...} ولكن دعكِ من هذا».
المربية: «يؤلمني ما تقوله، وأريد منك أن تعرف أنّني أدرك تمامًا هذا الألم الذي يجعلك أحيانًا تنفجر في داخل الصفّ».

توجد في هذه المحادثة مميزّات عدّة تعكس التوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ. ففي أعقاب العمل على هذه الحالة، والإرشاد الذي تلقّته، رغبت المربّية. فإنّها رغبت في بناء علاقة مفادها الحرص والاهتمام بالطالب كإنسان كامل، وليس باعتباره طالبًا فقط. وقد عكست له ألمه وأعطته شعورًا بأنّه شخص مهم لديها وبأنه ليس شفافًا وهي تتعاطف معه. وقد منحته فرصة للتحدّث عن مشاعره وأوصلت له رسالة بأنّها على استعداد لاحتواء ألمه وغضبه. وقد نجحت بذلك في التغلب على المعوّقات الشائعة أمام بناء العلاقات: التحقيق، الوعظ، النصائح العمليّة، الاقتراحات (جوردون، 1998)، كما أنّها لم تحوّل المحادثة إلى محادثة تقوّلات وتلقّط المعلومات إشباعًا لفضولها.

في اللقاءات التالية، تحدّثت المربيّة كيف أنّ محمود بدأ بالانفتاح رويدًا رويدًا في أعقاب محادثاتها معه، وبفضل الشعور بالأمان الذي تلقته في أعقاب الإرشاد في ضمن المجموعة. وقد روت كيف أنّ محمود أشركها في إحدى المحادثات بخجله بأمّه وبأنّه لا يريدها أن تأتي إلى المدرسة. وأشركها أيضًا بأنّه يشعر في الكثير من الأحيان بأنّه منبوذ اجتماعيًّا. وواصلت المربية الاستماع له من دون اتخاذ موقف ضدّ والديْه ومن دون إصدار الأحكام عليه. وأخبرته، بالأساس، كم هو شخص مهم بالنسبة لها وكم من الطاقات الكامنة والاحتمالات يحملها في داخله، وبأنّها تدعمه وبجانبه وبأنّها تدعمه في تقدّمه. في أعقاب هذه المحادثات، التي استمرّت قرابة الشهور الأربعة، هدأ الطالب أكثر وارتفعت علاماته في عدد من المواضيع. إثر ذلك، أرسلت المربية رسالة إلى والد محمود تقول فيها إنّه في تحسُّن وإنّه طالب مسؤول وقادر.

في أحد الأيّام اتصل الوالد بالمربّية وطلب التأكّد من أنّ المعلومات التي وصلته صحيحة. وقد مدحت المربية الأب والابن معًا، وانتهت المحادثة بهدوء ورضا فيما شكرها الأب على المساعدة التي قدّمتها. ولخّصت المعلّمة بأنّ الطريق كانت صعبة إلّا أنها كانت تستأهل، إلّا أنّها منزعجة من السؤال حول مَن سيواصل مرافقة محمود ومن سيهتمّ بعدم انحرافه عن طريقه.

2.4. صلة الحالة بالفصول القادمة

تعكس الحالة أعلاه تطبيق التوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ الباعث على التغيير، والنتائج الإيجابيّة لدى الطلّاب. إلى جانب ذلك توضح هذه الحالة التعقيدات الخاصّة بتطبيق هذا التوجّه في المجتمع العربيّ- الفلسطينيّ في إسرائيل. فصراخ وشتائم الأب يُنظر إليها على أنّها أمر مقبول، كتعبير عن رغبة الأب –وحتى واجبه- في تربية ابنه. وفي العادة، حين حدوث أمر كهذا، يكون أمام المعلّمين خياران: التماثل مع الأب أو استنكار أفعاله. ومع هذا، فإنّ المسألة المركزيّة هنا لا تكمن في قبول أو رفض تصرّفات الأب، بل في تعامل المعلمة والمجموعة مع التجربة العاطفيّة. فقدرة طواقم التربية في المدارس على التعامل مع مشاعرهم ومشاعر الآخرين تشكّل مركّبًا أساسيًّا في تطبيق هذا التوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ. وللقيام بذلك، يجب على الموجّه والمجموعة في حالتنا المذكورة أن يتخذوا عدّة تدابير:

- توفير حيّز آمن للمربّية لتروي ما حدث
- الإصغاء التعاطفيّ لمصاعبها، ومنح شرعية لغضبها وإحباطها
- شرح وتوفير تفسير جديد للأحداث (reframing) ولتصرّفات الأب والطالب
- المحاكاة والتمارين

- عكس التجارب التي كانت، مواصلة أفضل من استدامة المرافقة والدعم

تعكس هذه الخطوات المبادئ وطرق العمل الخاصة بالتوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ، وهي تميّز تعامل المعلمة مع الطالب على أنه «إشكاليّ، وتعامل الموجّه والمجموعة مع المعلمة على أنها «في ضائقة». عمليّة التأهيل والمرافقة التي حظيت بهما المربية، ووعيها لمشاعرها ومهاراتها العاطفيّة، مكّنتها من التطوّر والحصول على الدعم والتعزيز، والعمل بنجاعة مع الطالب ومع العائلة في أصعب الفترات.

وكما سنرى لاحقًا، فإنّ هناك فارقًا كبيرًا، وأحيانًا تناقضًا، بين طريقة مواجهة التجربة العاطفيّة وفق التوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ، وبين الطريقة المتبعة والمقبولة في المجتمع العربيّ- الفلسطينيّ في إسرائيل. ويتطلّب تطبيق هذا التوجّه في المدارس العربيّة استراتيجيّة عمل فعّالة مع الاختلاف، ما يشبه المفاوضات الدائمة بين المنهجين. ويتركّز هذا الكتاب في هذه الاستراتيجيّات، التي دُرست وطُوّرت من خلال الخبرة والتجربة. في الفصل التالي سنصف ونوضح هذا الاختلاف كظاهرة متعدّدة المستويات والتي تتعلّق بعناصر اجتماعيّة وسياسيّة واقتصاديّة وثقافيّة.

الفصل الثالث:

تعدّد الأبعاد في سياق العالم العاطفيّ في المدارس العربيّة في إسرائيل

كما رأينا في الفصل السابق، فإنّ التعامل مع العالم العاطفيّ هو إحدى المسائل المركزيّة في عمل المُوجّه الساعي إلى دفع التغيير في أوساط العرب العاملين في التربية. هذه المسألة جوهريّة في سياق ملاءمتنا للعمل التربويّ الحاصل في الطاقم التربويّ والمدرسة مع العالم الداخلي الخاص بالطالب في خطر والمهمّشين، ومع احتياجاته ومصاعبه وظروف حياته. وسعيًا لفهم صعوبة التعامل مع العالم العاطفيّ، علينا أن ندرك المميزات الخاصّة –الثقافيّة، الاجتماعيّة، الاقتصاديّة والسياسيّة- للمدارس العربيّة.

نشأت المدارس المعاصرة وتطوّرت في الغرب بوحي الثورة الصناعيّة والبيروقراطيّة كجهاز لتهيئة الفتيان للاندماج في عالم العمل (وللعناية بالأولاد، أيضًا، أثناء وجود الأهل في العمل). ووفقًا للنموذج البيروقراطيّ، الذي يشدّد على العقلانيّة، فإنّ المدارس تتركّز في التعليم المعرفيّ- الموضوعيّ، وبالكاد تترك مكانًا صغيرًا للتجربة الفرديّة- العاطفيّة لدى الطالب أو المعلّم. ويسود هذا النموذج المدرسيّ في العالم ويُعتبر سويًّا وضروريًّا (Tyack & Cuban, 1995).

يتعامل التوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ مع المدرسة كأمر معطًى، لكنّه يتحدّى غياب الخطاب العاطفيّ ويتعامل مع الأبعاد المشاعريّة والسلوكيّة والعائليّة والاجتماعيّة لدى الطفل. وهو يُقرّ بدور المدرسة الضروريّ والحيويّ كجهاز للدّمج الاجتماعيّ (social inclusion)، إلّا أنّه يشير إلى حقيقة أنّ المدارس تنشط، أحيانًا، كأجهزة تهميش تُكرّس الهوات الاجتماعيّة بدلًا من تقليصها (Razer, Friedman & Warshofsky, 2013). وسعيًا لمساعدة المدارس على توفير ردّ ملائم للأولاد في خطر والمهمّشين، فإنّ توجّه العمل يطوّر مهنيّة المعلّم ويستند إلى التعامل الذاتيّ والفرديّ مع المعلّم والطالب وإلى الأبعاد العاطفيّة والنفسانيّة والسلوكيّة والعائليّة والاجتماعيّة في حياته. ومن هذه الناحية، يسعى التوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ إلى إحداث تغيير معمّق وجذريّ في الثقافة التنظيميّة ضاربة الجذور في بُنية المدرسة وفي طرائق التدريس المعياريّة.

الوضع في المدارس العربيّة في إسرائيل أكثر تعقيدًا وحساسيّة. فالمدرسة المعاصرة هي نموذج غربيّ نُسخ في كل العالم، من دون الأخذ بعين الاعتبار للاختلافات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة أو السياسيّة. ويمكننا القول إنّ التركيز يجري في المجتمع العربيّ على الهويّة الاجتماعيّة وعلى «الأنا» المجتمعيّ، اللذيْن يتبلوران ويتأثران بالهُوية العائليّة والمجتمعيّة والإثنيّة والقوميّة، في مقابل تأثر أقلّ بالهُويّة الشخصيّة والذاتيّة. وفي المجموعات التقليديّة في المجتمع العربيّ نرى أنّ النظرة الذاتيّة عند الفرد تتعلّق في غالب الأحيان باسم ومكانة العائلة، وبشكل أقلّ بإنجازات الفرد الشخصيّة. القيم الاجتماعيّة في الثقافة العربيّة هي التناغم (الهرمونيا) والتكافل والاحترام والحفاظ على السمعة الحسنة والالتزام العائليّ والشراكة والتواضع والاعتدال والقناعة وتوقّع التضحية بالاحتياجات الشخصيّة لصالح احتياجات الآخرين (جرايسي، 2013). المرجعيّة والمكانة متعلّقان في الغالب بالجيل والجنس وبالسياق الاجتماعيّ- الاقتصاديّ- السياسيّ. ونرى أنّ الحاجة للانتماء والقبول الاجتماعيّ هي محرّك ذو أهميّة قصوى للإنسان العربيّ، الذي يستثمر جهودًا كبيرة من أجل تحقيق التوقّعات منه والحفاظ على العلاقات العائليّة والاجتماعيّة (المصدر السابق؛ دويري، 1997). مع هذا، فإنّ المجتمع العربيّ- الفلسطينيّ في إسرائيل هو مجتمع متنوّع مرّ بمسارات عصرَنة، وهو موجود اليوم في مسارات تغيّر وتطوّر مستمرّيْن، ولذلك يجب أن نتعامل معه على أنّه مجتمع متباين لا على أنّه مجتمع متجانس. ويشهد هذا المجتمع صراعًا بين نموذج المدرسة الصناعيّ- البيروقراطيّ، الذي يتطلّب فصلًا مطلقًا بين الذاتي والمهنيّ، وبين نمط حياة

تُبنى فيه العلاقات العائليّة والاجتماعيّة على العلاقات بين- الشخصيّة والولاء والمرجعيّة. وبما أنّ العائلة والمدرسة تُعتبران وحدتيّ التربية المركزيّتيْن، يمكننا أن نتعامل معهما كانعكاس لثقافة المجتمع العامّة وللأنظمة الاجتماعيّة- السياسيّة، وخصوصًا إذا ما تذكّرنا صعوبة الحفاظ على الحدود بين داخل المدرسة وبين ما يحدث خارجها. فتطلّعات وطموحات المعلّمين ليست شخصيّة فقط، بل تتأثّر بتوقّعات المجتمع وبقيمه التي تشجّع على الخنوع واحترام المرجعيّات وقمع العواطف كشروط أساسيّة للتربية الجيّدة، وأحيانًا تخضع هذه التطلّعات لها. وفي العموم، نرى أنّ هذا الصراع يظلّ متواريًا لأنّ المدرسة المعاصرة مقبولة كنظام مفهوم ضمنًا وحيويّ للحَراك الاجتماعيّ لدى الفرد.

وفي العموم، تتعامل المعلّمة مع الطلاب على أنها جزء من مجموعة، كمجموع مدرسيّ، وتتطرّق إلى احتياجات الصفّ بالمُجمل. وثمة القليل من التعامل مع هوية الطالب كفرد، ومع احتياجاته وعالمه الدّاخليّ. والتربية التي يتلقّاها هي تربية للطاعة ولتحقيق توقّعات المربّين. زدْ على ذلك أنّ هناك القليل جدًّا من التشجيع على الإبداع والتعبير عن الآراء الشخصيّة (دويري، 1997). ويدّعي أبو عصبة (2007) أنّ طرق التدريس في المدارس العربيّة تستند في الغالب إلى التدريس الوجاهيّ. والمعلّمون على حقّ في المجمل: فلا يوجد تفكير أو نقاش نقديّ في داخل الصفّ، ويكاد تنعدم أيّ عناية بالفرد وباحتياجاته الخاصّة. هذا التعامل مع الطالب وطرق التدريس هذه، يمكنها أن تلحق الأضرار وأن تحمل تأثيرات سلبيّة على الطلاب عمومًا، وعلى الطلاب في خطر والمهمّشين مجتمعيّ على وجه الخصوص.

العناصر المجتمعيّة ليست إلّا جزءًا من الواقع في المدارس ضمن الجهاز التربويّ العربيّ في إسرائيل، والاختلافات بين العمل فيها وبين العمل في المدارس اليهوديّة –وخصوصًا في كلّ ما يتعلّق بالبُعد الفرديّ- العاطفيّ- تؤدّي إلى نشوء ضائقة وتجربة تهميش وإلى هشاشة الطلاب والطاقم التربويّ في المدارس العربيّة. السكّان العرب في دولة إسرائيل يعيشون في مستوى اقتصاديّ هو الأكثر تدنيًّا. ويفيد تقرير المجلس الإسرائيليّ لسلامة الطفل لعام 2017، بأنّ 66% من الأطفال العرب في إسرائيل –اثنان من كلّ ثلاثة- هم فقراء (الحوليّة الإحصائيّة «الأولاد في إسرائيل 2016»). هذا يعني أنّ المدارس العربيّة تنشط مع نسبة كبيرة من الطلاب الذي يعيشون في فقر نسبة للمدارس اليهوديّة في إسرائيل. ويأتي الأطفال الفقراء إلى المدرسة ومعهم تجارب حياتيّة قاسية مفادها النقص الماديّ والإهمال والجوع والعنف والجريمة وغيرها. ويتعامل الطاقم التربويّ في المدارس مع مشاكل مركّبة، وضغوطات عاطفيّة كبيرة، خصوصًا تلك التي تنبع من هذه الظروف.

بعد قيام دولة إسرائيل تحوّل السكّان العرب داخلها من أغلبيّة كبيرة إلى أقلية تعيش ضمن مكانة اجتماعيّة متدنيّة. ويعيش المجتمع العربيّ في إسرائيل تمييزًا بنيويًّا ينعكس في الغبن القائم في توزيع الموارد وممارسة الحقوق المدنيّة. ويجري تذويت الشعور بالدّونيّة، ما يُنتج شعورًا بالانكماش مقابل ممثلي المجتمع المهيمن (منّاع، 2008). ونحن نرى أنّ هذا الغبن محسوس جدًّا في الجهاز التربويّ العربيّ، ما يزيد من الشعور بالتهميش ويؤثر على قدرة طواقم التربية على توفير ردود للطلاب في مثل هذا الوضع. ويؤثر الوضع السياسيّ والأمنيّ، تأثيرًا شديدًا على المدارس في الجهاز التربويّ العربيّ وعلى دفع مسارات التغيير فيها. ونتيجة للصراع المستمرّ بين دولة إسرائيل وبين الشعب الفلسطينيّ وجزء من العالم العربيّ، ثمة علاقات مشحونة بين المجتمع العربيّ وبين سائر السكّان. ويتجسّد هذا التوتّر، أيضًا، في العلاقات بين المدارس في جهاز التربية العربيّ وبين البيئة المؤسّساتيّة والسياسيّة. ويُطلب من أعضاء

الطواقم في المدارس العربيّة أن يعربوا عن ولائهم الجليّ للدولة، من خلال إخراس أيّ نقد أو تعبير عن التضامن مع أبناء شعبهم. ويُصعّب الوضع الأمنيّ من الكشف عن المشاعر الحقيقيّة تجاه الطلاب وتجاه الجهاز، والتعامل مع هذه المشاعر.

كلّ هذه العوامل تؤدّي إلى خلق واقع بالغ التركيب في المدارس العربيّة في إسرائيل، وتؤثر بشكل بارز –بوعي أو من دون وعي- على عمل طاقم المدرسة وعلى قدرته على مواجهة عالمه وعالم الطلاب العاطفيّ. وبهذا تختلط هذه العوامل وتصعب الإشارة إلى عنصر واحد مميّز –ثقافيّ، اقتصاديّ، اجتماعيّ أو سياسيّ- يوضح ويشرح خاصّيّة هذه المدارس. وتؤدّي هذه العوامل إلى نشوء هشاشة كبيرة في المدارس العربيّة، لأنّ الفرد وذاتيّته مهمّشان في عائلته، وفي مجتمعه وكعربيّ في الحياة العامّة في إسرائيل. نتيجةً لذلك، فإنّ الضائقة في المدارس العربيّة في إسرائيل هي أكبر وأشدّ من تلك الموجودة في المجتمع اليهوديّ، وهي تتجلّى وتتجسّد في ظواهر مختلفة من الخطر والتهميش:

1. **العنف**- في كلّ عام تحصل أعمال عنف كثيرة بين الطلاب فيما بينهم، وبين الطلاب والمعلّمين وبين المعلّمين والأهل. وفي بحث شامل أجرته جامعة حيفا تمحور في فحص حجم واتساع ظاهرة التنكيل والمسّ بالأولاد في إسرائيل، وُجدت نسبة عالية من الطلاب العرب الذين تعرّضوا للعنف؛ فأكثر من ثُلثيّ الطلاب العرب (67.7%) عانوا بشكل أو بآخر من المسّ والانتهاك. أي أنّ اثنين من كلّ ثلاثة أولاد عرب خضعوا لشكل من أشكال العنف (الجسديّ، العاطفيّ، الكلاميّ، الجنسيّ وغيرها). واتّضح أيضًا أنّ قرابة 33.4% من الأولاد عانوا الإهمال الجسديّ وقال 22.3% إنّهم تعرّضوا للاعتداءات الجنسيّة (أيزيكوفتش وليف-فيزل، 2013).

2. **التسرّب الظاهر والخفيّ** - أفادت دائرة الإحصاء المركزيّة (2013) بوجود هوات كبيرة، سواءً على مستوى التحصيل أم على مستوى التسرّب، بين المدارس العربيّة وبين تلك اليهوديّة. في عام 2012 بلغت نسبة الطلاب الذين أجروا امتحانات البجروت في المدارس الثانويّة في جهاز التربية اليهوديّ 73.5%، فيما بلغت نسبتها في جهاز التربية العربية 56.3%. زدْ على ذلك أنّ نسبة التسرّب الظاهرة بين أجيال 14-17 في الأعوام 1980-2013 بين الطلاب اليهود كانت 2.8%، فيما بلغت بين الطلاب العرب نسبة 4.7%. ويدّعي أبو عصبة (2005) أنّ أكثر من 30% من أبناء الشبيبة العرب لا يُنهون 12 سنة دراسيّة، وهي نسبة تبلغ ثلاثة أضعاف نظيرتها بين أبناء الشبيبة اليهود. وأشار تقرير «أدفاه»، «صورة الوضع الاجتماعيّ 2016» (كانون الثاني 2017)، إلى أنّ نسبة المتخرّجين من المدارس الثانويّة عام 2007 الذين التحقوا بالدراسة في الجامعات والكليّات الأكاديميّة في إسرائيل حتى عام 2015 بلغت 18.7% في جهاز التربية العربيّ مقابل 34.3% في نظيره اليهوديّ.

3. **تحصيلات متدنيّة**- أشار تقرير لجنة فحص التحصيلات في جهاز التربية العربيّ والتي تشكّلت عام 2008، إلى أنّ تحصيلات الطلاب العرب متدنيّة أكثر بكثير من تلك لدى الطلاب اليهود، سواء وفق نتائج الامتحانات الإسرائيليّة أم وفق نتائج الامتحانات الدوليّة التي تشارك فيها إسرائيل (جبارين وإغباريّة، 2010). ويقول أبو عصبة (2007) إنّ هناك هوات عميقة في إسرائيل بين التحصيلات التربويّة لدى المجموعات المختلفة في المجتمع، والتي تنبع من نقطة انطلاق غير متكافئة من جهة، ومن سياسة التمييز في تخصيص الموارد من الجهة الأخرى. كما أنّ الامتحانات الدوليّة المقارنة التي يشارك بها طلاب جهاز التربية الإسرائيليّ، تشير هي الأخرى، وبشكل واضح، إلى وجود هوات كبيرة بين المجموعات

والأوساط في داخل المجتمع، وخصوصًا بين الناطقين بالعبريّة وبين الناطقين بالعربيّة، وبين الطلاب الذين ينتمون إلى خلفيّات اجتماعيّة- اقتصاديّة مختلفة (تقرير لجنة التربية والثقافة والرياضة، 2009).

3.1. المخزون الثقافيّ كوسيلة للتعامل مع العالم العاطفيّ

في الظروف التي أسهبنا بصددها أعلاه، فإنّ العمل الفعّال مع الطلاب في خطر والمهمّشين يتطلّب المعرفة والمؤهّلات المعنيّة على المستوى الفرداني- العاطفيّ الخاصّ بتجارب الطلاب والطواقم التربويّة في المدارس. فالمجتمع اليهوديّ ينظر إلى المشاعر الشخصيّة على أنها أمر شرعيّ، كونه مجتمعًا يميل يميل إلى الفردانيّة (individualism). الفرد هو سيّد أفكاره وعواطفه ويحقّ له التعبير عنها في الوقت والزمان الملائمين. في المقابل، نرى أنّ العوامل في المجتمع العربيّ، والتي تطرّقنا إليها أعلاه، وأبرزها النمط المتمثّل في إخضاع أفكار وعواطف الفرد لتلك المقبولة على أعضاء المجموعة أو على أصحاب المرجعيّات، تؤدّي إلى خلق حواجز في وجه العمل الفعّال على المستوى العاطفيّ. وتُصعّب هذه المميزات على المعلّم أن يرى في نفسه «أنا» منفصلة ومستقلّة، يملك اتخاذ القرارات وإعمال تفكيره المستقلّ (محاميد، 2012). وفي أحيان متقاربة يُنظر إلى المشاعر الشخصيّة، وخصوصًا السلبيّة منها، على أنّها غير شرعيّة ويُعتبر التعبير عنها أمرًا خطيرًا. يُمكن للتعبير عن الآراء والمشاعر السلبيّة على الملأ وبشكل مباشر في داخل المجتمعات الحميميّة والمنغلقة نسبيًّا –التي يسودها التوتّر بين العائلات والطوائف والمجموعات المتنازعة- أن يؤدّي إلى خلخلة منظومات العلاقات ونشوء صراعات ظاهرة تكون عنيفة أحيانًا.

في تطرّقه إلى الفارق بين التدخّل في مدرسة عربيّة وبين مدرسة يهوديّة، قال أحد الموجّهين إنّه «مسار مشابه، لكنّ هناك جنودًا أكثر على الحاجز في المدارس العربيّة». تشير هذه الاستعارة إلى أنّ الحاجز أمام تعامل المدارس الفعّال مع الطلاب في خطر والمهمّشين هو الحاجز نفسه، وهو يتمثّل في عدم التطرّق المهنيّ إلى الجانب الفرديّ والعاطفيّ والاجتماعيّ لدى الطالب والمعلّم في المدرسة. ليس من السهل إزالة هذا الحاجز في أيّ مدرسة كانت، إلّا أنّ هذه المهمّة تكون أكثر صعوبة في المدارس العربيّة. «الجنود» الذين يحرسون الحاجز هم منظومة العوامل المعقّدة التي تحول دون التعامل مع العالم العاطفيّ. فعندما ينجح موجّه في مدرسة عربيّة بمواجهة «جنديّ» واحد والتقدّم إلى الأمام، سرعان ما يصطدم بجنود آخرين. من جهة، تعكس هذه الاستعارة مسار التدخّل الطويل والصعب والمركّب والمحبط أحيانًا، وتشير من جهة ثانية إلى إمكانيّة الوصول إلى الحاجز وتذليله في نهاية المطاف.

من المهمّ أن نذكر أنّ الغاية من هذا الكتاب لا تكمن في إجراء مقارنات بين المدارس العربيّة واليهوديّة في مسألة التعامل مع العالم العاطفيّ أثناء العمل مع الطلاب في خطر والمهمّشين. إلّا أنّ الغاية الأساسيّة من هذا الكتاب، وبما يتناغم مع روح البحث الإجرائيّ، طرح طرق عمليّة لتغيير الواقع الإشكاليّ («الجنود على الحاجز»).

يفرض التعامل مع الحواجز معضلة مركّبة أمام الموجّهين (المرشدين، المستشارين)، الذين يسعون لتحسين قدرة المعلّمين والطاقم التربويّ في المدارس العربيّة في إسرائيل لدفع وتعزيز الطّلاب في خطر والمهمّشين. من جهة، التعامل مع الطالب على أنه «ذات» ضروريّ لتطوّره، وهو من جهة أخرى يناقض الأنماط والمعتقدات السائدة في المجتمع العربيّ. نحن لا نقصد التعامل مع المجتمع العربيّ تعاملًا سلبيًّا أو إلغاء قيمه ومعاييره. مع ذلك، نرى أنّ المدارس العربيّة في إسرائيل موجودة في داخل الحلبة التربويّة التي تنشط

وفق مبادئ وقواعد غربيّة. إنّ المدارس التي ترغب بمساعدة الطلاب على الفلاتِ من دائرة التهميش ملزمة بالتعامل مع هذه التناقضات والحواجز، بما فيها الثقافيّة.

إحدى الطرق لمواجهة هذه المعضلة تكمن في إدراك أنّ الطواقم التربويّة في المدارس العربيّة تتألّف من أناس مركّبين من الناحية الثقافيّة. وقد اقترح دويري (1997) ومن بعده أبو عصبة (2007) تقسيم المجتمع العربيّ إلى ثلاث مجموعات من الناحية التقليديّة: (1) مجموعة تقليديّة محافظة تكرّس القيم والأنماط القائمة؛ (2) مجموعة تحمل قيمًا تقليديّة إلّا أنّها تعيش نمط حياة غربيًّا ومتأثّرة بثقافات مختلفة بشتّى الوسائل؛ (3) مجموعة «مُتغرْبنة» مرّت بعمليّة تغيير في المعتقدات والقيم، وتبنّت قيمًا جديدة ونمط حياة غربيًّا. مع هذا، فإنّ هذه التقسيمة ليست حاسمة؛ فكلّ فرد يعيش في المجتمع العربيّ- الفلسطينيّ موجود في نقطة ما على الطيف الممتدّ بين التقليديّ والتجديديّ. وفي كلّ حال، هذه التعقيدات الثقافيّة موجودة داخل كلّ إنسان أيًّا كان، وهي موجودة كذلك لدى كل إنسان عربي في إسرائيل وتتجلّى في كلّ مجال من مجالات الحياة اليوميّة.

يمكننا أن نرى في هذا التعقيد الثقافيّ موردًا للتعلّم والتغيير بدلًا من التعامل معه كمشكلة (Berthoin-Antal & Friedman, 2008). وبدلًا من التفكير بالثقافة كمنظومة شاملة تعمل على بلورة أنماط تفكير وعاطفة وعمل متشابهة بشكل يكاد يكون حتميًّا، يمكننا أن نرى فيها مخزونًا من طرق التفكير والعاطفة والسلوكيّات (Swidler, 1986). وتشير الأبحاث إلى أنّ الأشخاص المولودين لوالديْن من ثقافتين مختلفتيْن يستخدمون مركّبات مختلفة من المخزون الثقافيّ لديهم، من أجل إدراك وفهم مواقف مختلفة والتعامل معها (Hong, Morris, Chiu & Bennet-Martinez, 2000). غالبيّة أعضاء الطواقم الذين ترعرعوا في المجتمع العربيّ منكشفون أيضًا على ثقافات أخرى: في العائلة والدين وأماكن السكن والإعلام والدراسة والمهنة والهوايات والسفر إلى الخارج وغيرها، وقد تأثّروا بها وتبلوروا معها كبشر. فتأثير الثقافات المختلفة على الفرد، إلى جانب خصوصيّة شخصيّة كل إنسان، يمنحانه طرقًا متنوّعة ومحتملة للتفكير والشعور والعمل في مواجهته للتحديّات المختلفة في حياته اليوميّة. وفي واقع الأمر، لكلّ شخص مخزون خاصّ ومتميّز يُمكّنه من إيجاد حلول خلّاقة للمشاكل المختلفة. ومن هذه الناحية، نرى أنّ إزالة الحواجز عند التعامل مع العالم العاطفيّ لا تحدث إلّا بعد نجاح أعضاء الطواقم التربويّة في المدارس العربيّة في استخلاص طرق تفكير وعمل أكثر فعاليّة، من داخل المخزون المحتمل الكامن فيهم.

الفصل الرابع:

دعوة إلى النظر في "مرآة النفس"

4.1. أهمية الاعتراف بالمشاعر السلبيّة

يُفضي العمل مع الطلاب في خطر والمهمّشين إلى التقاء المعلّمين بطلاب ذوي مشاكل سلوكيّة صعبة. وفي أحيان عديدة يأتي الطلاب إلى المدرسة محمّلين بشحنات عاطفيّة ليس بوسعهم التعامل معها، ما يدفعهم إلى ممارسة سلوكيّات غير منضبطة وحتى عنيفة. وفي الغالب، يؤدّي العمل مع طالب كهذا إلى مشاعر سلبيّة جدًّا تجاهه. ويشير التوجّه التربويّ النفس-اجتماعيّ إلى أنّ قدرة المعلّم على العمل بشكل فعّال مع هؤلاء الطلاب ومع عواطفهم متعلّقة بقدرته على الاعتراف بمشاعره الذاتيّة والتعامل معها بنجاعة.

تفصيل خاصّ بالمدارس العربيّة

المبنى والقيم الاجتماعيّة التي ترتبط بالمعلّم العربيّ تحفّزه بشكل غير واعٍ على الابتعاد عن الانشغال بعواطفه وأفكاره الحقيقيّة، وخصوصًا في أعقاب النزعة لكسب المرغوبيّة الاجتماعيّة، التي تحمل تأثيرًا كبيرًا على رفاهية الفرد. وفي المجتمع العربيّ الذي ينزع للنهج الجمعيّ والتقليديّ، تحتلّ الأنماط السلوكيّة والقيم المجتمعيّة مكانةً أهمّ من قيم ومعتقدات الفرد؛ فما هو مقبول في المجتمع أفضل وأكثر أمانًا ممّا يفكّر أو يشعر به الإنسان الفرد (Dwairy, 2009).

«إخفاء» المشاعر الحقيقيّة

في أحيان كثيرة، تنبع ضائقة المعلم الخاصّة في تعامله مع طلاب في خطر والمهمّشين في المدارس العربيّة في إسرائيل، من أنّه يضطرّ بشكل غير واعٍ عادة لإخفاء عواطفه وأفكاره ومواقفه الحقيقيّة. وبكلمات أخرى، فإنّه يضطرّ لإخفاء وجهه ومشاعره الحقيقيّيْن. فيُمكن لهذه العمليّة أن تشكّل منظومة دفاعيّة تحافظ على هيئته كمُعلّم وتوفّر عليه زجّ نفسه في مواقف محرجة ومخجلة واتهاميّة وغير أخلاقيّة. نتيجة لذلك، يُمكن للمعلّم العربيّ أن يقول أمورًا وأن يُصرّح بتصريحات لا يكون مقتنعًا بها، سوى أنّه يعتقد أنّ هذا هو المتوقّع منه بحسب القيم المجتمعيّة.

يؤدّي إخفاء المعلّم لمشاعره الحقيقيّة إلى ثمن باهظ؛ فقبل كلّ شيء يقوم الإخفاء بحَجْبه عن الطلّاب, ما يُصعّب قدرته على الإصغاء لهم وإقامة علاقات حقيقيّة معهم. ثانيًا، يتطلّب القناع منه جهدًا كبيرًا لأنّه يحمل وحده، وبالخفية، أفكارًا ومشاعرَ صعبة. وفي أحيان متقاربة يؤدّي هذا الجهد إلى شعور بالتعب والاستياء والاحباط والوَحدة والتشكيك في القيمة الذاتيّة. زدْ على ذلك أنّه في الحالات التي يتوجّب فيها على المعلّم الكشف عن مشاعره الحقيقيّة، فإنّه يشعر بالهشاشة والتهديد.

في هذا الفصل سنقترح طرقًا لمساعدة المعلّم على رؤية القناع الذي يضعه، وأن يكون قادرًا عند الحاجة على رفعه من دون أن يشعر بالخطر. والغاية من الدعوة إلى الكشف عن المشاعر الحقيقيّة هي التخفيف من الحمل الذي يحمله المعلم على كاهله، وتمكينه من تأسيس علاقات بنّاءة مع الطلاب.

4.2. مقدّمة للحالة

تصف الحالة التي سنستعرضها الآن مسارَ تدخّل قامت به مرشدة مع مربّية صفّ في مدرسة ابتدائيّة. وقد جرت الحالة في أعقاب اجتماع لجنة بيْن-مهنيّة عرضت فيه المعلّمة حالة لطالب بنيّة نقله إلى صفّ للتعليم الخاصّ. وتقول المعلّمة إنّ الطالب كان مُفرط النّشاط وضايقها هي وطلابها في الصفّ. لم

يكن الطالب يتمتّع بأيّ علاقات اجتماعيّة لأنّه كان عنيفًا جدًّا, وكان يكثر من استخدام الكلمات البذيئة. وقد أصغت المعلمة طيلة النقاش: جلست، هزّت برأسها وابتسمت- لكنّها كادت تمتنع تمامًا عن الكلام. وقد أثار تصرّفها الخامل شكوك الموجّهة، التي قرّرت دعوتها إلى محادثة بينهما. وقد استجابت المعلّمة بحماس وهذا مضمون المحادثة التي جرت بينهما:

المحادثة التي جرت	أفكار ومشاعر الموجّهة
الموجّهة: «رأيتك تجلسين في اللجنة، تعرضين الطالب وخلفيته العائليّة بشكل جيّد، لكنّني فكّرت بيني وبين نفسي أنّ كل ما اقترحناه لم يلقَ لديك أذنًا صاغية. رأيت في عينيكِ وفي ابتسامتك الكثير من التساؤلات». **المعلّمة:** «التعامل مع هذا الطالب صعب جدًّا عليّ، فهو لا يفعل شيئًا غير الجلوس ومضايقة الطلاب. لا يتعلّم شيئًا ويقوم عن الكرسيّ طوال الوقت ويتجوّل في الغرفة، وفي الكثير من المرّات يأتي إليّ ويقول لي أمورًا لا علاقة لها بالدّرس». **الموجّهة:** «ما الذي تشعرين به تجاه هذا الطالب؟» **المعلّمة:** «أنا أحبّه وأشفق عليه لأنّني أعرف أنّه يأتي من خلفيّة صعبة».	لم تتحدّث عن الطالب بكلمات جيّدة أبدًا، لكنّني أريد أن أبدأ معها بلهجة وديّة. في الواقع، ابتسامتها في اللجنة أقلقتني قليلًا لأنّها كانت صامتة. اكتفت بتلقّي ما قيل لها فقط. أنا أفهم أنّها تواجه صعوبة في التعامل مع طالب كهذا. **واو! هذا الطالب يريد أن يبني علاقة معها وهي لا تدرك ذلك.** إنّها تكذب عليّ وعلى نفسها. إنّها لا تطيقه بالتأكيد وتريد طرده من الصفّ. «تشفق»؟- معقول.
الموجّهة: «يبدو لي أنّه من الصعب أن تحبّي طالبًا يثير كلّ هذه المشاكل في الصفّ.» **المعلّمة (تبتسم):** «يعني.. هو مسكين، وحياته في البيت صعبة للغاية، ولكن كيف يمكنني كمعلّمة أن أساعده؟ أنا أحاول أن أتحمّله وأن أمنحه الحبّ لكن هذا صعب صعب» (الموجّهة ترى دموعًا في عينيّ المعلمة) **الموجّهة:** «ما هو الصعب؟»	**الآن بدأت بقول الحقيقة.** «صعب صعب»، لم تُقل فقط بسياق الطالب؛ هي أيضًا تمرّ بأمر عصيب.
المعلّمة: «أنا أحضر إلى العمل كلّ يوم ولا أعرف ما إذا كنتُ سأحضر في اليوم التالي أم لا. زوجي يطلب منّي مؤخرًا أن أتوقف عن العمل. أمس تحدّث معي ليلًا وقال بصريح العبارة إنّ عملي ينغّص على حياتنا في البيت ويجب أن أتوقف عن العمل».	امرأة مسكينة، لماذا يجب أن يكون عملها مطروحًا للنقاش أصلًا؟ أيّ زوج هذا؟ أنا لا أفهم!!! مثير للفضول.

النهاية: في اللقاءات التالية مع المعلّمة، والاستمرار في العمل على فهم مشاعرها الحقيقية والاعتراف بها، طرأ تغيير كبير في مشاعر المعلّمة وعلى تعاملها مع الطالب أيضًا. وفي أعقاب تفسيرات الموجّهة أدركت المعلّمة أنّها أسقطت ما ضايقها في الحياة على الطالب. وفي غضون شهريْن بدأ الطالب بالتحسُّن.

4.3. تحليل الحالة

انتبهت الموجّهة إلى الهوّة بين توصيف الطالب بأنّه إشكاليّ لهذه الدرجة، وبين تصرّف المعلّمة الخامل وابتساماتها التي ارتسمت على وجهها أثناء النقاش. وقد افترضت أنّ المعلّمة في ضائقة وتعاني مشاعر صعبة مكبوتة، وقرّرت محاولة استيضاح هذه المشاعر معها. كان هدف الموجّهة تمكين المعلّمة من التعرّف على أحاسيسها والتعبير عنها من دون الشعور بالذنب أو الخجل، من أجل تحسين رفاهيتها النفسانيّة وقدرتها على العمل بنجاعة مع الطالب.

دعت الموجّهة المعلّمة إلى الحديث ووصفت بالضبط ما رأته. لقد عكست الهوة بين الشكل الذي عرضت المعلّمة من خلاله الحالة، وبين ردود أفعالها على اقتراحات أعضاء المجموعة. عندها ثار اهتمامها بما تمرّ به المعلّمة. ونتيجة لذلك، وصفت المعلّمة الإشكاليّات لدى الطالب («هذا الولد، صعب عليّ معه..»)، لكنّها لم تتحدّث عن مشاعرها هي. وفسّرت الموجّهة توصيفات المعلّمة علامة على أنّ الطالب يحاول التقرّب منها وخلق علاقة معها- الأمر الذي لم ترَهُ المعلّمة.

مع ذلك، قرّرت الموجّهة عدم توجيه المسار إلى هناك، بل التركّز في مشاعر المعلّمة نفسها. سألتها مباشرة عمّا تشعر به تجاه الطالب. ردّت المعلّمة بأنها تحبّه وتشفق عليه لأنّها تعرف أنه يأتي من خلفيّة صعبة. وبشكل عام يمكن التعامل مع مقولة المعلّمة («أنا أحبّه») كمقولة عاديّة وطبيعيّة وغير ذات أهمية، إلّا أنّ الموجّهة رأت أنّ المعلمة تعيش أمرًا ما عاطفيًّا وافترضت أنّ ما قالته لا يعبّر عن مشاعرها الحقيقيّة، بل قناع وضعته («تكذب عليّ وعلى نفسها»). لم تستوِ مشاعر الحبّ التي عبّرت عنها المعلّمة مع وصف مصاعبها قبل ذلك، إلّا أنّ هذه المشاعر لبّت التوقّع السائد بأنّ على المعلّمة أن تحبّ طلّابها، لأنّ محبّة الأولاد هي قيمة في المجتمع العربيّ المحليّ الذي جرت فيه هذه الحالة.

في هذه النقطة اتّبعت الموجّهة استراتيجيّة هدفها تمكين المعلّمة من «النظر في مرآة نفسها». وقد رغبت بأن تقوم المعلّمة بالإفصاح عن مشاعرها الحقيقيّة من دون خجل ومن دون أن تشعر بأنّها مهدّدة وعرضة لإطلاق الأحكام. ولفعل ذلك، عبّرت الموجّهة عن المشاعر التي نسبتها للمعلمة على أنها أمر طبيعيّ ومتوقّع («يبدو لي أنّه من الصعب أن تحبّي طالبًا يثير كلّ هذه المشاكل في الصفّ») وليست مسألة شخصيّة.

مقولة الموجّهة العامّة مكّنت المعلّمةَ من التعبير عن مصاعبها وعن عواطفها الحقيقيّة: العجز والمعاناة مع الطالب. ولم تشعر بأنّها مختلفة أو شاذة بكونها لا تحبّه. وهي أيضًا لم تشعر بأنّها مهدّدة أو خاضعة لأحكام الموجّهة، بل شعرت بوجود شرعيّة وفهم لمشاعرها.

لم يكن تواصل المعلمة مع ذاتها ومع مصاعبها الذاتيّة ممكنًا من دون اللجوء إلى استراتيجيّات عمل وديّة وغير حُكميّة. وقد تمثّلت الاستراتيجيّة في هذه الحالة بطرح موقف عام وشامل، يفيد المعلّمة بأنّها ما زالت مثل الجميع وهي ليست استثنائيّة. هذه رسالة هامّة للفرد الذي ينظر إلى نفسه على أنّه جزء من المجموع، الذي يتأثر فيه قبول الذات بما يفكّر به المحيطون أو يقولونه، وأحيانًا يكون هذا القبول

مشروطًا بذلك.
في أعقاب هذه الاستراتيجيّة بدأت المعلّمة بالتعبير عن مصاعبها العاطفيّة وعن الصراع الدائر بين مشاعرها الحقيقيّة وبين ما يُتوقّع منها أن تشعر به («أنا أحاول أن أتحمّله وأن أمنحه الحبّ لكن هذا صعب صعب»).
جاء ردّ المعلمة، «صعب صعب»، بالشكل الذي دفع الموجّهة إلى الشعور بأنّ هناك أمرًا ما آخرَ صعبًا على المعلمة. فسألتها «ما هو الصعب؟» وبدأت المعلمة بالحديث عن المشاكل في البيت التي تؤثّر على قدرتها على العمل في المدرسة. لم يكن سؤال الموجّهة يُلزم بردّ واحد، وقد عبّر عن اهتمام حقيقيّ بفهم المعلّمة: دعوتها للحديث والاستعداد للإصغاء. وبالفعل، تحدّثت المعلمة أمام الموجّهة عن صعوبة شخصيّة لا علاقة لها بالمصاعب التي تواجهها مع الطالب، بل بتهديد على عملها مصدره البيت. وفي اللحظة ذاتها واجهت الموجّهة خيار الدخول في مسألة شخصيّة- عائليّة تخصّ المعلمة، أم لا، وقرّرت أن تكون مصغية ومتعاطفة، ولكن من دون الدخول في تفاصيل القصّة.
بعد هذه المحادثات، تحدّثت الموجّهة عن تغيير إيجابيّ حقيقيّ طرأ على شعور المعلّمة على وعملها مع الطالب. وقد شعرت بوجود علاقة مباشرة بين المحادثات التي جرت بينهما وبين التغيير الحاصل، لكن من غير الواضح ما إذا كان بالإمكان تفسير هذا التغيير بتلك المحادثة فقط. ومن الهام بمكان أن نذكر أنّ عمليّة التعبير عن المشاعر الحقيقية، عمومًا، هي عمليّة تدريجيّة، وأنّ تدخّلًا واحدًا لا يكفي من أجل تحقيق التغيير المنشود. لا توجد حلول سحريّة؛ فالأمر يتطلّب وقتًا وصبرًا من الموجّهة لمتابعة تشجيع المعلّمة على التعبير عن مشاعرها الحقيقيّة، حتى لو شعرت بأنّ هذا لا يعود بالمنفعة الفوريّة.

4.4. استراتيجيّة عمل للكشف عن المشاعر الحقيقيّة

في هذه الحالة، تتجسّد مهمة المُوجّه المتدخّل في مساعدة المعلّم على أن يقوم بالمواجهة الذاتيّة لمشاعره الحقيقيّة وإظهارها، من خلال الدعم والتقبّل والتعزيز. **المعلم بحاجة لأن يراه شخص آخر، كي يكون بوسعه رؤية نفسه**. وبكثير من المفارقة، كلّما كان المرء (المعلّم في هذه الحالة) أكثر إصغاءً لنفسه، يمكنه أن يكون أكثر إصغاءً للآخر (الطالب). ومن المفترض بعمليّة الكشف عن المشاعر الحقيقيّة أن تجري بحساسيّة ومرونة وأن تأخذ بالحسبان أنّ المعلّم قد يشعر بالهلع جراء الانكشاف الذي يقوم به. وفيما يلي عدّة توجيهات وإرشادات للقيام بهذه المهمّة:

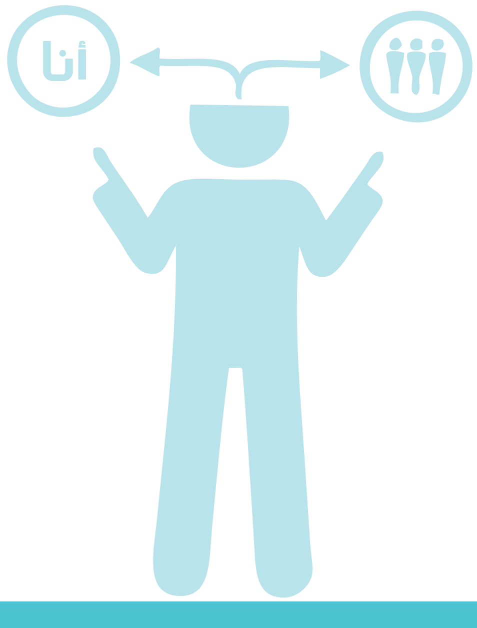
1. أن نعي الإشارات الخاصّة بإظهار مشاعر بديلة، أي الضائقة العاطفيّة التي يحاول المعلّم إخفاءها. في هذه الحالة، كانت الإشارة ذلك التناقض بين الكلمات الصعبة التي قيلت عن الطالب وبين لغة جسد المعلّمة وخمولها.
2. عندما نرغب بدعوة معلّم/ مدير لرفع "القناع"، أي أن يتحدّث عن مشاعر مستترة أو مكبوتة، فمن الأفضل فعل ذلك بشكل شخصيّ وليس ضمن الطاقم أو مجموعة أخرى (في المراحل الأولى على الأقلّ).
3. أن نبدأ بوصف عينيّ للإشارات أو للسلوكيّات التي دفعت الموجّه لنسب ضائقة أو أيّ مشاعر مكبوتة أخرى لشخص آخر، وأن نحاول فهم ما تعنيه هذه الإشارات.
4. أن نعي الفارق بين الحديث عن المشكلة («طالب صعب جدًا...») وبين الحديث عن المشاعر («لا أطيق هذا الطالب»).

5. بدلًا من الغوص مباشرة في عواطف ومشاعر المعلّم، الأمر الذي قد يؤدّي إلى حالة دفاعيّة قويّة، يمكننا أن نعرض المشاعر المنسوبة إليه على أنّها مشاعر طبيعيّة وشرعيّة.

6. عندما يعترف معلّم بوجود مشاعر سلبيّة ويُعبّر عنها، من الهام جدًّا احتواء هذه المشاعر: الإصغاء، وعدم إصدار الأحكام عليها ومنحها الشرعيّة، من دون الإسراع بتوجيه النصائح له بخصوص ما يُفترض به أن يشعر أو أن يتصرّف.

الفصل الخامس:

ماذا يقول «صوتي الداخليّ؟»



تحدّثنا في الفصل السابق عن معلّمة كانت تخفي مشاعرها الحقيقيّة تجاه الطالب، خوفًا من أنّ هذه المشاعر ليست مقبولة أو أنّها غير شرعيّة في مجتمعها- أو بشكل عامّ. وتجسّد دور الموجّهة في مساعدة المعلّمة على كشف مشاعرها الحقيقية من دون الشعور بأنّها مهدّدة أو مذنبة. ووفقًا لمبادئ التوجّه التربويّ النفس- اجتماعيّ، فإنّ قدرة المعلّمة على الاعتراف بمشاعرها السلبيّة والتعامل معها بشرعيّة، قد حرّرتها ومكّنتها من العمل مع الطالب بصورة أفضل.

5.1. صعوبة الوعي بالعواطف الشخصيّة

يتطرّق هذا الفصل إلى مستوى أكثر عمقًا يخصّ مواجهة المعلّم لعواطفه ومشاعره. فعند تدخّلنا كتربويّين، فإنّنا نتعامل –من ضمن ما نتعامل معه- مع مفاهيم من نظريّة «الذات»، ونقوم بتوجيههم لكيفيّة التمييز بين «الذات» («أنا» ذو عالم داخليّ، وأفكار، ومواقف، ورغبات، وغيرها)، وبين «الشيء» («أنا» كأداة معدومة العالم الداخليّ والمشاعر والمواقف والرغبات وغيرها). الغاية من ذلك مساعدة التربويّين عمومًا، والمعلّمين خصوصًا، على تشخيص الأنماط اللا واعية التي تحول دون رؤية الاحتياجات الشخصيّة لدى الطلاب. ويقول الافتراض الأساسيّ إنّ المعلّمين –أو أيّ شخص يعمل في التربية- غير قادرين على الإصغاء والتفرّغ لاحتياجات الطالب، ما داموا غير قادرين على الإصغاء لأنفسهم ومشاعرهم ورغباتهم. زدْ على ذلك أنّ المعلّم الذي لا يعي صوته الداخليّ وعواطفه يمكن أن يتصرّف بشكل غير مهنيّ أو مهين استنادًا إلى هذه العواطف. وتتمثل مهمة الموجّه في تشجيع المعلّم على التواصل مع ذاته، وتوسيع قدرة التأمّل والفحص الذاتيّ لديه، والإصغاء لأصواته الدّاخليّة وتشخيصها، على أمل أن يطبّق النهج ذاته مع طلابه.

نقطة خاصّة بالمدارس العربيّة

تستند نظرية «الذات» بالأساس، وعلى شاكلة الكثير من النظريّات الأخرى، على المعرفة والأبحاث التي أجريت في المجتمعات الغربيّة، ووفق منهج علم النفس الذاتيّ (Dwairy, 2004). «الذات» في الثقافة الغربيّة هي ذات مستقلّة، أي أنّه يُنظر إليها باعتبارها كيانًا يعرّف نفسه بنفسه، باستقلاليّة عن الآخرين. ويقول هذا النهج إنّ الأنسان يسعى لإبراز التميّز والفرادة، من خلال التشديد على الاهتمام بـ «الذات»، عبر الكشف والتعبير عن الرغبات والاحتياجات الداخليّة. وعليه، عند عملنا مع تربويّين عرب، من المُهمّ أن نأخذ بالحسبان الأمور المختلفة المتعلقة بالتعامل مع منهج «الذات» في مجتمع ينزع للحياة الجمعيّة (المصدر السابق). ويقول ماركوس وكيتاياما (Markus & Kitayama, 1991)، إنّ الإنسان في المجتمع الجمعيّ يحمل «ذاتًا مرتبطة»، أي أنّه يعرّف نفسه من خلال العلاقات المتبادلة مع الآخرين. وفي مثل هذه الوضعيّة، يكون التشديد على الاهتمام بالآخرين وملاءَمة «الذات» معهم، وعلى التناغم المتبادل معهم. وكلّما كان ارتباط «الذات» بالعلاقات أكبر، يصعب عندها على الإنسان أن يميّز بوضوح وحدّة بين مشاعره ورغباته وبين المشاعر والرغبات التي تعكس التوقعات والمطالب والسلوكيّات المجتمعيّة المُتّبعة.

الحالة التالية هي مثال على المصاعب التي واجهتها عضو طاقم تربويّ (مستشارة) في تمييز ما يقوله لها صوتها الدّاخليّ، وهي تظهر استراتيجيّة العمل التي اتّبعها الموجّه لمساعدتها على فهم رغباتها الداخليّة.

5.2. الحالة

إحدى المستشارات اللاتي شاركن في ورشة المستشارات في إطار البرنامج، كانت في عطلة ولادة منذ مطلع السنة. وفي أحد اللقاءات تحدّثت عن المعضلة التي تواجهها بخصوص تمديد إجازة الولادة، وجرى نقاش حولها بين المستشارة والموجّهة والمجموعة. وسنعرض الحالة على مراحل، وفي نهاية كلّ مرحلة سنورد التحليل الخاص بها.

المحادثة التي جرت	أفكار ومشاعر الموجّهة
المستشارة: «قال لي المدير، عن طريق المزاح، «إياك أن تطيلي عطلة ولادتك»... أنا أعرف أنّه يهتمّ بشؤون المدرسة».	وماذا يعني أنّه قال؟ يبدو لي أنّها ضعيفة أمامه، وضعفها يسبب لي القلق.
الموجّهة: «إذًا، ما السؤال الذي تطرحينه عليّ أو علينا؟»	واو!! إنّها لا تفكّر بنفسها. لديها صعوبة مع رسم الحدود. أشعر بالعطف عليها لقلة تواصلها مع نفسها. أنا أفكّر بحاجتها لإرضاء الآخرين، بأن يقولوا لها إنّها إنسانة جيّدة. أنا أتساءل إذا ما كانت تطرح تساؤلات حول ما يلائمها.
المستشارة: «لا أعرف. ليس من المريح لي أن أخيب أمله. وعلى فكرة، حتى وأنا في عطلة الآن يتوجّه إليّ عدد من الأهالي ويطرحون أسئلة بخصوص أولادهم، والحقيقة أنّني أجيبهم على الأسئلة منعًا لمضايقتهم، ولئلا يشعروا بأنّني تركتهم أو خيبت آمالهم».	من المحبذ أن نفهم ما تفكر به وكيف.
الموجّهة: «كيف ستثيرين خيبتهم، خيبة المدير أو الأهل؟»	كيف تكون مستعدّة لمراعاتهم هم وعدم مراعاة نفسها بالمقابل؟ ها هو الموضوع يُطرح ثانية. هذا شأن ثقافيّ. أنا أعرف ذلك بناء على تجربتي الشخصيّة.. صحيح أنني اليوم تغيّرت ولكن هذا لا يمنعني من فهم ما تقوله... أشعر بضيق الصبر قليلًا. أرغب بهزّها.
المستشارة: «لأنني لا أراعي طلباتهم، وكأنني لا أهتمّ إلّا بنفسي».	
الموجّهة: «هل حقًا لا تهتمّين إلّا بنفسك؟»	
المستشارة: «أيه.. نعم.. لا... لا أعرف...»	
الموجّهة: «أخبريني، هل تريدين حقًا تمديد إجازة الولادة؟»	ربما أنها لا تريد البقاء في المنزل حقًا، والأمر صعب عليها.
المستشارة: «الحقيقة أنّني لا أعرف. من الصعب عليّ أن أقرّر. لذلك أسألكنّ».	إنّها توهم نفسها بأنّنا يمكننا أن نتخذ قرارًا بدلًا منها... أنا غاضبة قليلًا لأنها تُنكر نفسها. هل أنا أصعّب الأمر عليها الآن أم أساعدها.

اضاءة

نظرت الموجّهة إلى تعامل المستشارة مع طلب المدير على أنّه تعبير عن تجاهل لاحتياجاتها ورغباتها الحقيقيّة، وكضعف في مواجهة تلك الخاصة بالآخرين. وكان هدف الموجّهة تمكين المستشارة من تشخيص ما يحدث لها، وأن تكون على دراية ووعي بما تريده حقًا. وقد طرحت عليها سؤالًا («إذًا، ما السؤال الذي تطرحينه عليّ أو علينا؟») شكّل دعوة لها للتحقيق والفحص والتأمّل الداخليّ. وبدلًا من التعامل مع رغباتها هي، تطرّقت المستشارة ثانية إلى توقعات واحتياجات الآخرين –المدير والأهالي- وإلى الصعوبة التي تواجهها في تخييب آمالهم. وفسّرت الموجّهة تساؤلات المستشارة («لأنني لا أراعي طلباتهم، وكأنني لا أهتمّ إلّا بنفسي») على أنّها إشارة إلى نزعتها للتركيز في جهات خارجيّة، وتفضيل رغباتهم على رغباتها الخاصّة.

وبدأت الموجّهة أيضًا بالتخمين، كذلك، بأنّ المستشارة تستصعب التأمل الداخليّ وبأنّها لا تعرف ما تريده بالضبط («أنا أتساءل إذا ما كانت تطرح تساؤلات حول ما يلائمها»). واستصعبت المستشارة التعبير عن رغبة شخصيّة واضحة وأن تفصح مباشرة عمّا يلائمها. ومرة بعد أخرى، حاولت الموجّهة أن تدفع المستشارة للتأمّل الداخليّ، وأن تشخّص احتياجاتها وأن تعبّر عنها، إلّا أنّها كانت تصطدم في كلّ مرة بالردّ: «أنا لا أعرف».

نقطة خاصّة بالمدارس العربيّة

عبّرت المستشارة عن الصعوبة باعتبارها شيئًا متعلّقًا «بالخارج» وليس «بالداخل» (المدير يطلب، الأهل يتصلون. لم تعبّر عن رغبتها هي). مشاعرها متعلّقة بإرضاء الآخرين. كان من الهامّ لها أن تلائم نفسها وفق تطلّعات الآخرين وأن تهتمّ كيف ستبدو في أنظارهم، بدلًا من محاولة فحص ما يحصل معها هي. من الناحية التربويّة، ثمة خطر واضح وخوف مذوَّت من تخييب آمال المسؤولين، والمخاطرة بالرفض أو بالعقاب (دويري، 1997). وعبّرت المستشارة عن خوف غير واعٍ يدفع الخاضعين للسلطة لمحاولة ملاءمة أنفسهم مع رغبات هذه السلطة المرجعيّة، وعدم المخاطرة بحدوث مواجهة أو إثارة نقاش. وبدلًا من التأمّل الداخليّ توجّهت إلى الخارج، إلى الموجّهة والمجموعة، متأمّلة أن يقولوا لها ما عليها فعله. ويمكننا القول إنّ ثمن تخييب آمال الأشخاص المسؤولين يُرافَق بانعدام شرعيّة رغبات «الذات». فالمستشارة لم تكن منقطعة عن رغباتها فحسب، بل لم تكن تجرؤ حتى على بلورة رأي مخالف للمتعارف عليه، خشية نشوء صراع (Dwairy, 2009).

وقد نبع الشعور بالغضب لدى الموجّهة من إدراكها بأنّها دخلت إلى دائرة مغلقة. فمرة بعد أخرى، حاولت أن تدفع المستشارة للتأمّل الداخليّ، واستيضاح ما كانت ترغب به، ومرة بعد أخرى توجّهت المستشارة إلى الخارج وطلبت منها ومن المجموعة أن تملي عليها ما يجب فعله. وبما أنّ الموجّهة كانت تعي مشاعرها، فإنّها لم تسمح للغضب بتوجيه خطواتها. فهي من جهة لم ترغب بالتجاوب مع مطلب المستشارة بالحصول على نصيحة منها، ولكنها لم ترغب من الجهة الأخرى بمواصلة الدوران في الدائرة المغلقة. وبدلًا من ذلك، اتبعت استراتيجيّة تناقضيّة أدّت إلى نقطة تحوّل:

المحادثة التي جرت	أفكار ومشاعر الموجّهة
الموجّهة: «حسنًا، لو أخبرتك «انظري، أنت مجبرة حقا بالعودة إلى المدرسة لأنّهم بحاجة إليك»، فماذا سيكون شعورك عندها؟ أو بالعكس: لو كنت أخبرتك «توقفي عن التفكير بالمدرسة واهتمّي بنفسك وبطفلك»، فماذا كان سيكون شعورك؟»	
المستشارة: «أووووه!! أنا مرتبكة جدًا، هذا صعب عليّ. في الحالتين أشعر بأنّني أمام معضلة!»	
الموجّهة: «وما هي هذه المعضلة؟»	
المستشارة: «أي الخيار بين أن أكون أمًا جيدة أو مستشارة جيدة.» {هنا بدأت المجموعة بإصدار أصوات مختلفة، وقالت لها إحدى المستشارات: «كيف يمكنك أن تحتاري أصلًا، من الواضح لي أنّني سأختار البقاء مع طفلي»}	كيف يمكنها المقارنة أصلًا؟ فجأة أشعر بالخوف من نفسي، ومن إطلاقي للأحكام عليها... أشعر بالقليل من الذنب لأنّني أتفهم موقعها ولكن من الصّعب عليّ أن أتقبّله...
المستشارة: «نعم، منطقيّ، ولكن من الصعب عليّ أن أكون بعيدة عن المدرسة، وأنا أخشى أيضًا أن يغضبوا مني ويزعلوا عليّ.» **الموجّهة:** «ولنفترض أنّهم لن يكونوا راضين عنك، فماذا سيحدث عندها؟»	مسكينة... أنا أتماثل معها قليلًا. أنا أيضًا أستصعب عدم رضا الناس عليّ. واو، إنّها تضع أمامي مرآة تمامًا كما كنت في السابق. أنا اليوم في وضعيّة مختلفة تمامًا. أشعر بأنني منقسمة بين تفهّمها والتعاطف معها، وبين الحاجة لأخذها بأسرع ما يمكن إلى مكان آخر بينها وبين نفسها.
المستشارة: «واو، هذا أمر من الصعب علي جدًا التفكير فيه. وكذا الأمر في البيت. هل تعرفين.. أنا البنت البكر لوالديّ، وينتابني شعور فظيع لو غضب أحد مني أو عبّر عن امتعاضه. أنا حقًا أهتمّ بالجميع وهذا يجلب لي الرضا». **الموجّهة:** «طيب إذا كان يجلب لك الرضا، فأين المشكلة؟ لماذا التردّد؟»	قد يجوز أنّها متوهّمة. من المثير إلى أيّ درجة تعي الأثمان التي تدفعها. إنها تحوّل نفسها إلى «شيء»... أنا أعي أنّني أستفزّها، ومع ذلك أنا أخشى ما إذا كنتُ عدائيّة بعض الشيء.
المستشارة: «أنت تربكينني.. الحقيقة، أنا أريد أن أكون في المدرسة وأن أكون مع ابني أيضًا... هذا مضحك أليس كذلك؟ {صمت} هل تعرفين، أنا أخاف أيضًا من أن ينسوني في المدرسة، وربما ستأتي مستشارة أخرى وسيحبونها أكثر مني». **الموجّهة:** «وإذا لم تكوني «بنتًا جيدة»، فلن يحبّوكِ عندها؟» {صمت. يبدو أنّ المستشارة تفكّر بشيء ما. وجهها يحمرّ.} **المستشارة:** «واو، هذا صعب وأنا أدرك، ولكن كيف يمكن التغيير.. من الصعب عليّ التغيير... صعب عليّ ألّا يكونوا راضين عنّي... مستعدة للتعب على أن يكونوا راضين عنّي وأن يتعاملوا معي بحبّ وتقدير».	واو! مسكينة، إنّها تجتهد لتفهم... واو! ما هذا الكشف الكبير! أنا منفعلة من صراحتها ومن التعبير عن حاجتها إلى الحبّ. أدرك خوفها. أنا أفكر بالتربية التي تلقّيناها معظمنا. يجب عليها أن تتطوّر. لقد منحوها حبًّا مشروطًا. أشعر بالتعاطف والعطف والحزن تجاهها.

اضاءة

كان هدف الموجّهة حثّ المستشارة على التعبير عن رغبتها الحقيقيّة. في المقابل، كان التوقع الطبيعيّ لدى المستشارة الحصول على أجوبة ونصائح بخصوص القرار الذي عليها اتخاذه. ورُغم الدائرة المغلقة فإنّ الموجّهة لم تخضع لإغراء توفير الأجوبة لها، أو إخبارها بما عليها أن تفكّر به، بصريح العبارة. وبدلًا من محاولة حثّ المستشارة مرةً بعد أخرى على الإصغاء لصوتها الداخليّ، اتّبعت الموجّهة استراتيجيّة «تناقضيّة» عرضت فيه وضعيّة مفادها كالتالي: جهة مسؤولة (ذات صلاحيّة) خارجيّة تُملي عليها أفعالها. وفي واقع الحال، فإنّ الموجّهة لعبت لعبة المستشارة وتعاونت مع الوهم القائل إنّ صاحب الصلاحية هو من سيقرّر نيابة عنها. زدْ على ذلك أنّها عرضت أمام المستشارة صوتيْن ذوي صلاحية، كلّ واحد منهما يُملي عليها طريقًا مختلفة. وعندها طلبت منها أن تتخيّل موقفيْن وأن تشير إلى الموقف الذي يشعرها بالراحة أكثر.

كان ردّ فعل المستشارة الأوليّ الشعور بالارتباك، إلّا أنّ استراتيجيّة الموجّهة ساعدتها على التعبير عن كونها واقعة في معضلة حقيقيّة («الخيار بين أن أكون أمًا جيّدة أو مستشارة جيّدة»). كان تشخيص وضعيّة المستشارة كمعضلة هو نقطة التحوّل. ومن خلال الكشف عن هذه المعضلة والحديث عنها، فإنّها جسّدت مباشرة وبصوت عالٍ ولأوّل مرة، وضعيّتها العاطفيّة، وأضحت أكثر إصغاءً لنفسها ولرغباتها. ومنذ تلك النقطة، بدأت بالحديث عن عواطفها- رغباتها واحتياجاتها ومخاوفها- بحريّة وبعمق.

نقطة خاصّة بالمدارس العربيّة

التعبير عن المشاعر الصعبة في المجتمع العربيّ ليس أمرًا شائعًا، ولكنه أضحى أكثر شيوعًا وانتشارًا بين أبناء الجيل الجديد. وثمّة صعوبة في التعبير عمّا يمرّ به المرء، وخصوصًا في الوضعيّات التي تتميّز بالضبابية والالتباس. ونلاحظ أيضًا صعوبة في تشخيص المشاعر الصعبة وفي تحمّلها. وعندما نتطرّق إلى مسألة تثير الألم أو التهديد، يُفضي بنا الأمر إلى نوعٍ من الهلع والنزعة للتعبير عن ذلك على أنّه «التباس»، ونقوم في الكثير من المرّات بحلّ هذه الصعوبة عبر مقولات عديدة مُهدِّئة، مثل: «الله أعلم»، أو «اللي مكتوب على الجبين بدها تشوفه العين».

اِفترضت الموجّهة حتى هذه النقطة، أنّ رغبة المستشارة الحقيقيّة كانت تتمثّل في تمديد إجازة الولادة والبقاء في البيت مع الطفل. وقد افترضت أنّ المستشارة استصعبت المضيّ مع رغبتها، أو حتى التعبير عنها، خلافًا لتوقّعات المدير والأهل (المجتمع). وفجأةً اتّضح للموجّهة أنّ الضغط قد يكون آتيًا من الجهة المعاكسة تمامًا. أي أنّ صعوبة تعبير المستشارة عن رغبتها كانت نتيجة لحاجتها بالعودة إلى المدرسة، وهو أمر غير مقبول وفق معايير المجتمع التقليديّ التي تنصّ على أنّ المرأة ملزمة بالتفاني من أجل عائلتها ودورها كأمّ يسبق أيّ دور آخر (Arar & Massry-Hezllah, 2016).

كانت الصورة المجتمعيّة بالغة الأهميّة للمستشارة. فيهمّها جدًّا ما يقوله ويفكّره الآخرون عنها. وفي المجتمع الذي ينزع للجمعيّة، على شاكلة المجتمع العربيّ- الفلسطينيّ في إسرائيل، يتأثّر الفرد بشكل كبير من «العلامات» التي يمنحها له الآخرون أكثر من تلبية رغباته الشخصيّة. ومجرد تعلّق المستشارة بما سيقول ويفكر به الآخرون عنها، منعتها –ولو حتى بشكل لا واعٍ- من المخاطرة بأن تكون واعية ومدركة لاحتياجاتها الداخليّة والتعبير عنها. وبدلًا من ذلك، تصرّفت كما لو أنّ الواقع يضطرّها للعودة،

إلى أن وصلت إلى نقطة التحوّل.

فوجئ أعضاء المجموعة بتعبير المستشارة عن رغبتها الحقيقيّة، وبدؤوا بإسماع صوت المجتمع (بأنّ عليها أن ترغب بالبقاء مع الطفلة) وبممارسة الضغوطات عليها كي تتماشى مع هذه التوقّعات. حتى الموجّهة شعرت لوهلةٍ بحُكميّة سلبيّة بخصوص رغبة المستشارة بالعودة إلى العمل، بدلًا من البقاء في البيت مع الطفلة («كيف يمكنها المقارنة أصلًا؟»). وكونها واعية ومدركة لعواطفها، فإنّها عدّلت تصرّفها بسرعة كبيرة وساعدت المستشارة على التعبير عن مشاعرها. لم تتراجع المستشارة أمام الضغوطات الجليّة والخفيّة، ولكنها في نقطة معيّنة تراجعت قليلًا ووصفت الوضع ثانيةً بأنّه معضلة، و«غير منطقيّ» حتّى.

5.3. تفسير وتحليل

ذكرنا في تحليل الحالة السابقة أنّ كشف المشاعر الحقيقية خلال محادثة شخصيّة أكثر سهولة من فعل ذلك أثناء محادثة جماعيّة مع المجموعة. وهنا نرى مثالًا واضحًا على وضعيّة يقوم فيها عضو طاقم بالتعبير عن رأي أو عاطفة يناقضان المعايير والأنماط المجتمعيّة المتّبعة. وعلى نحو مفاجئ، لم تخف المستشارة ولم تتنكّر لرغبتها بالعودة إلى العمل. ومع هذا، فإنّها عادت إلى إرجاع المشكلة لعوامل خارجيّة: الخوف من أن يغضبوا منها.

5.4. استراتيجيّة عمل لمساعدة أعضاء الطاقم على الاستماع للصوت الداخليّ

سعيًا لمساعدة أعضاء الطاقم على تطوير قدراتهم على الإصغاء لأصواتهم الداخليّة، من الهام بمكان أن نكون يقظين لقوّة دخول الأصوات الخارجيّة إلى وعي الفرد، ولمدى الضجّة التي تصدرها هذه الأصوات، في توضيح الصوت الداخليّ الذاتيّ. إنّ الإصغاء إلى الصوت الداخليّ منوط، طبعًا، بأثمان عاطفيّة واجتماعيّة، ولذلك فإنّ مراحل الاستيضاح هي أبطأ، فيما يجري التركيز من خلال استخدام استراتيجيّات مختلفة، مثل:

1. طرح أسئلة غير مباشرة بدلًا من الأسئلة المباشرة، لأنّ الأسئلة المباشرة قد تثير الخوف.
2. العكس المستمرّ الذي يهدف للتمييز بين الرغبات الداخليّة وبين الرغبات الخارجيّة.
3. «لعب لعبة الفرد»- أي الانضمام إلى معتقداته ومواقفه بغية خلق مواجهة ومعضلة داخليّة تؤدّيان إلى حركة داخليّة.
4. عندما يعبّر أحدهم عن مشاعر من «الالتباس»، يكون ذلك في أحيان متقاربة إشارة إلى حضور مشاعر في وعيه، تُعتبر مهدّدة أو غير شرعيّة. ويسمح الشعور بالالتباس للمرء بعدم الاعتراف بهذه العواطف وعدم التعبير عنها، ولكنه لا يُمكّن من التنكّر لها كليًّا. ويُمكن للتعبير عن شعور الالتباس أن يكون محطّة مرحليّة في الطريق إلى إسماع الصوت الداخليّ. ويجب على الموجّهة أن تساعد المعلمة/ المستشارة على استيضاح هذا الالتباس بحساسية، وبما يلائم قدرتها على تحمّل التهديد العاطفيّ.
5. أشارت الحالة أعلاه، أيضًا، إلى أنّ الموجّه –وخصوصًا موجّه من المجتمع العربيّ- الفلسطينيّ- متأثّر هو الآخر من المعايير والآراء وأنماط التفكير والتصرّف المجتمعيّة، التي تبلور بقسط معيّن العالم الداخليّ والسلوكيّات الخاصة بأعضاء الطواقم التربويّة. من المهمّ أن يكون الموجّه على دراية على دراية بهذه التأثيرات وأن يعمل من خلال التفكير والتعقّل والاختيار بكلّ ما يخصّ هذه التأثيرات.

الفصل السّادس:

خلخلة «التّناغم المتخيّل»
في طاقم مركّزي الطّبقات

تطرّقنا في الفصل السابق إلى قدرة أعضاء الطاقم التربويّ في المدارس العربيّة، على الإصغاء للصوت الداخليّ، أي أن يكونوا واعين لعواطفهم الحقيقيّة حتى حين تكون هذه العواطف مهدّدة أو أنّ المجتمع ينظر إليها على أنّها غير شرعيّة. وترتبط صعوبة الإصغاء إلى الصوت الداخليّ، إلى حدّ بعيد، بمطلب الحفاظ على التناغم بين أعضاء الطاقم. فمصطلح «التناغم المتخيّل» يتطرّق إلى وضعية تسودها معتقدات مختلفة، وخلافات في الرّأي و/أو انتقادات بين أعضاء طاقم المدرسة، إلّا أنّ شعورًا يطغى بمَنع التعبير عن هذه الخلافات. ويشكّل التّناغم المتخيّل بين أعضاء الطاقم التربويّ معوّقًا جديًّا أمام قدرة المدرسة على العمل وفقًا للتوجّه التربويّ النّفس-اجتماعيّ. فمن جهة يحول هذا دون إجراء تأمّل وحوار صريح وموضوعيّ ومفيد لمشاكل المدرسة، وهو يدفع أعضاء الطاقم، من الجهة الأخرى، لتجاهل مشاعرهم الحقيقيّة وإخفائها أو التنكّر لها. فأعضاء الطاقم الذين يعجزون عن العمل مع مشاعرهم الذاتيّة، هم غير قادرين على مواجهة العالم العاطفيّ المُتّقد الذي يميّز الطلاب في خطر والمهمّشين. ويتمثّل أحد التحديات أمام الموجّه في مساعدة أعضاء الطاقم التربويّ على «خلخلة» التناغم المتخيَّل، واستعادة عواطفهم ومشاعرهم وتملّكها من جديد.

نقطة خاصّة بالمدارس العربيّة

يُمكن لظاهرة «االتناغم المتخيّل» أن تميّز أيّ مدرسة، إلّا أنّها تشكّل في المجتمع العربيّ ظاهرة إشكاليّة، خصوصًا بسبب التشديد الكبير على التناغم أو كما قال أحد الموجّهين، في المجتمع العربيّ «هناك جنود أكثر على الحاجز». لذلك، فإنّ الطريق إلى الحديث الحقيقيّ تكون أكثر تعقيدًا وتتطلّب وقتًا أطولَ. وفي مجتمع ينزع للجَمعيّة، على شاكلة المجتمع العربيّ- الفلسطينيّ في إسرائيل، فإنّ التناغم المتخيّل يعكس الحاجة للتّلاحم والتوازن الجمعيّيْن، اللذيْن يُنظر إليهما على أنهما قيمة عليا تزيد أهميتها عن أهميّة الاحتياجات الشخصيّة. وعمومًا، تقوم الجهات المرجعيّة بتكريس التناغم المتخيّل، وتتمثّل بمدير المدرسة في حالتنا، إذ تقرّر هذه الجهات الصواب من الخطأ، وما المقبول قوله وما المرفوض. ويخضع أعضاء الطاقم لمتطلّبات المدير، ويكتمون أصواتهم وأصوات الآخرين الذين يُخلّون بـ «التناغم». في مثل هذا الوضع، فإنّ الغالبيّة الساحقة من المعلّمين يكبتون عواطفهم، وهم غير قادرين على التعبير عن عواطفهم الحقيقيّة تجاه الطلاب، وتجاه الأهل وتجاه بعضهم البعض، لئلا يُنظر إليهم على أنّهم مُفسِدون للأجواء.

6.1. الحالة

تُظهر الحالة التالية كيفيّة استخدام موجّه لحالة معيّنة، من أجل خلخلة التناغم المتخيّل وتمكين أعضاء طاقم المدرسة، بمن فيهم المدير (الذي كان في لقاء مركّزي الطّبقات؟؟)، للبدء بالحديث عن مشاعرهم الحقيقيّة. وقد وقعت هذه الحالة في مطلع جلسة شملت قرابة سبعة أعضاء طاقم تربويّ في مدرسة ابتدائيّة، بدأ الموجّه عمله معهم منذ ثلاث سنوات. كان مدير المدرسة شخصيّة مُهيمنة جدًّا وأملى على الجميع ما هو مسموح قوله وما هو محظور. إلى جانب ذلك، تعامل مع التعبير عن المشاعر كضُعف، وبالتالي لم يشعر أعضاء الطاقم بالراحة في التعبير عن آراء مختلفة وامتنعوا عن التعبير عن عواطفهم. ومنذ اللقاء السابق للطاقم، قرّرت إحدى المعلّمات –وهي نائبة المدير- التوقّف عن المشاركة في جلسات

طاقم مُركّزي الدفعات، وذلك بموافقة المدير. كان تركها للمجموعة متعلّقًا بشيء قالته لها عضوة أخرى في الطاقم. وقد بدأ المدير الجلسة بالإعلان عن توقّف نائبة المدير عن المشاركة في اللقاءات. وفي أعقاب بيانه ساد صمت في المجموعة ولم يتطرّق أيّ أحد لتركها. وعندها بدأت المحادثة التالية (على غرار الفصل السابق، سنعرض الحالة على مراحل):

الحديث الذي دار	مشاعر وأفكار الموجّه
الموجّه: «ما سبب هذا الصمت؟» **المعلمة أ:** «يهمّني أن أعرف سبب تركها للمجموعة. أنا أريد أن أسألها هي بالذات، وأريد أن أسمع منها أيضًا». **الموجّه:** «بمَ تشعرين؟» **المعلّمة أ:** «بالضيق، أنا أفكّر بها، ربما حدث شيء دفعها للخروج من المجموعة». **الموجّه {يتوجّه إلى سائر أعضاء المجموعة}:** «بمَ تشعرون؟» {بدأ أعضاء المجموعة بالحديث عن مشاعرهم ولكنهم تحدثوا بالأساس عن حالة ضيق عامّة}	توجد هنا معلّمة لا تريد الاستمرار، وسائر أعضاء الطاقم صامتون. شعرت بالغضب. هل يريدون ترك الموضوع وعدم السؤال عمّا جرى معها؟ فكّرتُ بأنّ صمتهم يهدف لتمرير رسالة إليّ، ولكنّهم لم يكونوا خائفين. قد يكُنّ خائفات. التبس الأمر عليّ ولم أفهم فعلهم، ولذلك قرّرتُ أن أسأل عن هذا الصمت. ما جعلني أهدأ أنّ إحدى المعلّمات قررت أن تسأل عمّا حدث وألّا تمرّ على المسألة مرّ الكرام.
المعلّمة ب: «أنا الآن لديّ شعور سيئ جدًا. أنا أعتقد أنّها لا تريد المشاركة بسببي. في اللقاء السابق جرى نقاش بيننا ولم نتوصّل إلى اتفاق وكان النقاش حادًّا». {الجميع يتحدّث سوية ويحاول تهدئة المعلمة ب}	كلّ أعضاء الطّاقم يريدون تهدئة الخواطر، وخصوصًا تهدئة المعلمة ب، ومنعها من التعمّق في مشاعرها. الأمر أثار غضبي.

اضاءة

افترض الموجّه أنّ ترك المعلمة- النائبة للمجموعة بشكل مفاجئ، كان حالة هامّة جدًّا يمكن أن تثير المشاعر الجيّاشة لدى الطاقم. وقد رأى في صمت المجموعة محاولة للامتناع عن مواجهة هذه الحالة. وقد نبع شعور الغضب لديه من عدّة أسباب: عدم تطرّق الطاقم للحالة وكأنّ شيئًا لم يحصل، وتأثير المدير الذي فرض حضوره الصمتَ على الطاقم، وكذلك إحباط الموجّه من فشله على حمل أعضاء الطاقم على الحديث عن مشاعرهم بشكل جليّ.

كان الموجّه واعيًا لمشاعره ولم يسمح لهم بتسيير أفعاله. وبدلًا من ذلك قرّر أن يسأل أعضاء الطاقم حول معنى الهدوء الذي ساد. وردًّا عليه، قامت معلمة واحدة بالتطرّق فعلًا للحالة، ولكن من دون التعامل مع الجانب العاطفيّ. ورأى الموجّه في ردّها فرصة لفتح نقاش حول المشاعر وخلق حيّز آمن للتعبير عن الآراء المختلفة، والانتقاد حتّى. فسأل المعلّمة، ثمّ سأل المجموعة كلّها، حول مشاعرهم تجاه الحادثة. وردًّا عليه، قالت المعلمة ب إنّها تشعر بالمسؤوليّة عن انسحاب النائبة من المجموعة وعبّرت عن مشاعر

صعبة جدًا. وجاء ردّ المجموعة على ذلك بمحاولة تهدئتها وإقناعها بأنّها لم تفعل أيّ شيء سيئ.

نقطة خاصّة للمدارس العربيّة

في أحيان عديدة نسمع من خلال الأحاديث العامّة بين معلّمين ومديرين في المدارس العربيّة، مقولاتٍ مثل «مش أصول» و«فش إشي يزعّل»، والتي تشكّل محاولة لتهدئة الخواطر أو لتهدئة الشخص الذي عبّر عن مشاعر صعبة. تشكّل مثل هذه الجمل استراتيجيّة لنفي المشاعر الصعبة بواسطة قيم ونُظم مجتمعيّة تقول للناس: «لا تتعامل مع هذه الأمور من منظور شخصيّ». وظاهريًّا، من يستخدم هذه المقولات فإنّه يعبّر عن اهتمام وحرص تجاه الثاني لا عن أنانيّة، لأنّ الشخص الحسّاس والمهذّب يهتمّ بالآخرين وبالمجموعة. ولكن، عمليًّا، فإنّ هذه المقولات تعكس محاولة الناس لتهدئة أنفسهم والتعامل مع القلق والخوف اللذيْن ينبعان من الإدراك بأنّ التناغم، هو أمر هشّ، وبأنّ التعبير عن المشاعر الصعبة يمكن أن يقوّض نسيج العلاقات الحسّاس والحيويّ. يتجسّد أحد إسقاطات هذه الاستراتيجيّة في إخراس التعبير عن المشاعر السلبيّة من أجل الحفاظ على التناغم. وهو يعكس تفضيل قيمة الانتماء الجَمعيّ والترابط الجيّد بين أعضاء الطاقم، على ما يحدث في دواخل الفرد. وعندما اتبع أعضاء الطاقم التربويّ استراتيجيّة الحفاظ على التناغم، فإنّهم تركوا المعلّمة وحيدة مع مشاعر الذنب، ولم يسمحوا لها بمواجهة هذه المشاعر علنًا. وفي واقع الأمر، فإنّهم احتضنوها من الخارج إلّا أنّهم تخلّوْا عنها عاطفيًّا.

من المهمّ أن نشدّد على عدم حتميّة وجود تضارب بين التناغم المجموعاتيّ وبين قدرة أعضاء المجموعة على ممارسة وعيهم لمشاعرهم والتعامل معها. ليس الهدف خرق التناغم داخل طاقم المدرسة، بل عدم التنازل عن حرية التعبير لدى الفرد. ويقضي نهج العمل بإمكانية الاعتراف بمشاعر الفرد والحفاظ أيضًا على التناغم داخل المجموعة. المشاعر السلبيّة لدى المعلّمين لا تختفي عند التنكّر لها وتجاهلها، بل على العكس: يرزح المعلّمون تحت ثقلها ويعطّلون بذلك قدراتهم للتفرغ العاطفيّ اللازم لاحتياجات الطلاب. وفي أحيان متقاربة، يؤدّي ذلك –بشكل غير واعٍ- إلى سلوكيّات مهينة و/أو غير مهنيّة تجاه الطلّاب، وأعضاء الطاقم الآخرين. الفجوة القائمة بين التناغم المتخيّل وبين العوالم الداخليّة لدى أعضاء الطاقم، تؤدّي إلى نشوء توتّر بينهم ويزيد من الشعور بالهشاشة. كلّ هذا يُصعّب على الطاقم التربويّ التعامل مع المشاكل بموضوعيّة ونجاعة. وكلّما كان أعضاء الطاقم على دراية ووعي بمشاعرهم وكانوا قادرين على مواجهتها علنًا، تزيد قدرتهم على احتواء عواطفهم وتخفيف الضغوطات. عندها تخفّ سيطرة المشاعر على تصرّفاتهم ويصبحون أكثر قدرة على العمل والتصرّف بشكل واعٍ وأكثر مهنيّة.

وكما رأينا في سلوكيّات الموجّه في هذه الحالة، فإنّ قدرته على إدراك مشاعره مكّنته من الإفلات من قيود الغضب والتركّز في الهدف الحقيقيّ، كما يبدو هنا:

المحادثة التي جرت	مشاعر وأفكار الموجّه
الموجّه {يتحدّث إلى المعلمة ب}: «بمَ تشعرين الآن؟»	فكّرت بتوفير الإجابة لها، لكنّني هدّأتُ نفسي وتابعت المسألة مع المعلّمة، وطلبت منها مجدّدًا أن تقول ما لديها.
المعلّمة ب: «أنا حزينة، والحقيقة أنّني لا أفهم تمامًا. ومن الجهة الأخرى أشعر بأنّني مذنبة، لأنّها تركت بسببي».	
الموجّه: «توجد برأيي مسألتان يمكن التطرّق إليهما. الأولى متعلّقة بعمل الطاقم، بما يحدث هنا داخل الطاقم، بمَ نشعر به، بما نفكر الآن، والثانية متعلّقة بالمعلّمة نفسها، بأسبابها وبما عاشته داخل الطاقم. وبما أنّها غير موجودة، فمن غير الممكن أن نسألها، ولكن لدينا فرصة مناقشة ما يحدث لنا هنا داخل الطاقم».	فرحتُ لأنّها قالت ما تشعر به. فكّرت بأنها لو كانت تشعر بأنّها أمام معوّق يمنعها من الحديث، فإنّ هذا قد يجعل الطاقم يتحدثنَ بشكل عامّ ومن دون التطرّق لأمور تؤلمهنّ.
المعلّمة ب: «أنا أشعر بوجود سدّ معوّق داخل الطاقم، والحقيقة أنّني أردت التحدّث هنا أكثر من مرّة، لكنّني تراجعتُ، لأنني قلت لنفسي «ماذا سيقولون عني، وكيف سيردّ باقي أعضاء الطاقم؟»»	فكرتُ بوجود معوّق فعلًا في الطاقم. شعرت بالتضامن مع المعلمة التي تحاول التعبير عن عواطفها وكلّهنّ يحاولنَ عَقلَنة ما تقوله. فكرت بأن أبدأ بالحديث عمّا يجري هنا والآن، داخل الطاقم، وعدم الحديث بالعموميّات.
الموجّه: «ما هو هذا العائق؟»	أنا لا أعرف ما إذا كانت المعلّمة ب هي حالة منفردة، أم أنّ هناك معلّمات يشعرن بصعوبة التحدّث في الطاقم وما زالوا يستصعبون التعبير عن ذلك علنًا. لذلك، قرّرت فتح هذا النقاش.
المعلمة ب: «أنا أشعر بأنّني أخضع للهجوم». {الجميع يتحدّثن سوية، وخصوصًا حول جملة «لا تتعاملي مع الموضوع من منظور شخصيّ!»}	خفتُ من أن يتخذ النقاش منحى الاتهامات، وأن يبدأن بالكشف عن المسؤول عن هذا الوضع الذي يسوده عدم الإصغاء. في كلّ مرة تتحدّث واحدة منهنّ عن مشاعرها، يَنبَرينَ فورًا للدفاع عنها بجملة «لا تتعاملي مع الموضوع من منظور شخصيّ». هذه الجملة تغضبني لأنّها تشكّل سدًّا بحدّ ذاتها.

اضاءة

رأى الموجّه ما فسّره على أنّه محاولات لإسكات المعلّمة ب، وقرّر أن يستخدم هذا الأمر كفرصة لإثارة نقاش حول الطريقة التي تواجه المجموعة من خلالها، أو تمتنع عن المواجهة. وقد دعا المعلمة ب للحديث عن مشاعرها «الآن»، أي في سياق ما يحدث في المجموعة. لم يدرك الموجّه أنّه غيّر مسار الجلسة إلّا بعد ردّها الذي كان ما يزال يتمحور في حالة الأسبوع الماضي، فأوضح للمجموعة الخياريْن المطروحيْن، وأوصى بالتركّز بما يحدث الآن. استجابت المعلّمة ب لدعوته على الفور وقالت إنّ هناك «سدًّا معوّقًا داخل الطاقم»، وهذه ليست المرة الأولى، لكنّها خشيت حتى الآن من الحديث عن ذلك، كي لا يؤدي هذا إلى ضعضعة علاقاتها مع سائر أعضاء الطاقم.

في اللحظة ذاتها عاش الموجّه معضلة بخصوص الاستراتيجيّة التي عليه اتباعها. فمن جهة أراد أن يكشف عن التناغم المتخيّل وأن يُظهر لأعضاء المجموعة كيف أنّ محاولاتهم لمنع المعلمة ب من الحديث عن مشاعرها الحقيقيّة تشكّل سدًا أمامها بدلًا من مساعدتها. ومن الجهة الثانية، أدرك أنّ أعضاء المجموعة سيوافقونه على الفور، لا من منطلق موافقتهم على كلامه حقيقةً، بل من منطلق الاستجابة له، كصاحب سلطة، بخصوص تحديد الصواب من الخطأ. وزدْ على ذلك أنّه كان يخشى من أن يؤدّي التوجّه المباشر للمجموعة إلى خلق حوار من الاتهامات بشأن هوية المسؤول عن انعدام التعامل مع التعبير عن المشاعر الصعبة.

وبدلًا من التوجّه إلى المجموعة قرّر مواصلة الحديث مع المعلّمة ب والتواصل مع تجربتها العاطفيّة («ما هو هذا العائق؟»). وقد أمِل بأن تتجرّأ المعلّمة على مواصلة الحديث عمّا فعلته في اللقاء السابق مع أنّ الجميع حاول منعها من ذلك. وقد رغب بأن يرى المدير وأعضاء المجموعة مشروعيّة ما تفعله: أي التعبير عن صوت شخصيّ، رافض، ناقد ومختلف، حتى لو كان هناك مجال لتحسين الطريقة التي قامت بها بذلك. كان يرغب بأن يتشجّع أعضاء آخرون في الطاقم للحديث عن مشاعرهم والتعبير عن آراء مختلفة أمام المدير. وفي النهاية، أراد أن يدركوا أنّ العالم لن ينهار إذا تحدّثوا عمّا جرى، وعبّروا عن مشاعرهم وظهرت خلافات في الرأي. كانت استراتيجيّة العمل التي اتّبعها الموجّه تستند إلى فرضيّتيْن: الأولى أنّه كان يعرف أنّ المعلمة تملك شخصيّة قويّة يمكنها أن تواجه الضغوطات، والثانية أنّه كان على علم بأنّ المعلّمة ب مقبولة وتحظى بالتقدير من طرف مدير المدرسة، وهناك احتمال ضئيل بأن يرفض كلامها أو يهاجمها.

في واقع الأمر، تجرّأت المعلّمة فعلًا على التعبير عن مشاعرها الحقيقيّة بخصوص ما يجري في المجموعة («أنا أشعر بأنني أخضع للهجوم»)، وحاول أعضاء المجموعة ثانية تهدئتها بدلًا من التحدّث عن أنفسهم وعن مشاعرهم، الأمر الذي أثار لدى الموجّه –ثانيةً- شعورًا بالغضب تجاه المجموعة.

المحادثة التي جرت	مشاعر وأفكار المُوجّه
المُوجّه: «ماذا يحدث الآن في الطاقم؟»	فكّرتُ بتوجيههم إلى حيّز فحص «هنا والآن»: ما الذي يحدث في الطاقم الآن؟
المعلّمة ب: «أنتم ترون. مرة أخرى لا يمكن للمرء أن يقول هنا ما يفكّر به حقًّا، لأنّهم يهاجمونه فورًا».	قاومت نفسي كثيرًا كي لا أخبرهم بغضبي، وأستفيض في الموضوع.
الموجّه: «ما الذي تحاولين قوله للمجموعة؟ تعالي نجرّب إعادة صياغته».	فكّرت بمنح المعلمة ب حيزًا والاستمرار في حديثها عن عواطفها.
المعلّمة ب: «أنا أشعر بالخوف. أنا أخاف قول ما لديّ. نحن نصدر الأحكام على بعضنا البعض ونتهم بعضنا بعضًا الأخرى».	
المدير: «لا أوافقك. أنا أعتقد أنّه يمكن قول أيّ شيء ولكن بتهذيب. وأعتقد أنّ النقاش في المرة السابقة كان حادًّا وأنّك كنتِ نقديّة جدًا».	في البداية، أخافني تدخّل المدير ضدّ المعلّمة ب. وزدْ على ذلك أنّ أفرادًا من الطّاقم كانوا غاضبين على المعلمة ب، والكثير منهم لم يتواصلوا مع ما تُحس. من جهة تضامنتُ مع المعلّمة ب ورغبت بالدفاع عنها، ومن جهة ثانية غضبت على المدير.
{يبدأ أعضاء المجموعة بالحديث عن المسموح والمحظور قوله، وتطرّقوا بالأساس لما قاله المدير. بدا أنّ المدير لم يكن مسرورًا بشكل خاص}.	
الموجّه: {يتحدث مع المعلّمة ب}: «بمَ تشعرين الآن؟»	رغبت ثانية بالدفاع عن المعلمة ب وبأن أبدأ بمحاضرة عن مشاعري، لكنّني تمالكت نفسي وتوجّهتُ إليها.
المعلّمة ب: «الخوف. لم يفهموني مرّة أخرى».	فكّرت بأنني إذا لم أتنازل عنها، فإنّها ستنجح في التعبير عن احتياجاتها بشكل سيفهمه الجميع. في الحقيقة لم أكن أعرف ما إذا كنتُ أضغطها عبر هذه التوجّهات. كنت أنظر باستمرار إلى تعابير وجهها وكنتُ متأهّبًا طيلة الوقت. كان هذا يثقل عليّ ولذلك قررتُ التوجّه إلى المدير كي أمكّنها من الكلام أكثر.

في هذه النقطة وجد الموجّه نفسه في دائرة مغلقة، إذ كانت كل محاولة من المعلمة ب للتحدّث عن مشاعر صعبة تدفع الطاقم لمحاولة الحفاظ على التناغم المتخيّل. وقد شعر بالغضب تجاه الطاقم وتجاه المدير، ولكنّه كان هنا أيضًا واعيًا لمشاعره واجتهد لئلّا يسمح لهذه المشاعر بالسيطرة عليه («أستفيض في الموضوع»). وثانيةً، توجّه إلى المجموعة كلّها وسأل عمّا يحدث مع الطاقم، لكنّ المعلمة ب قالت لسائر الأعضاء على الفور ما تحسّ به بالضبط من طرفهم (أنتم ترون. مرة أخرى لا يمكن للمرء أن يقول هنا

ما يفكّر به حقًا، لأنّهم يهاجمونه فورًا».)
رأى الموجّه أنّ المعلّمة ب قويّة بالفعل، ولا تتراجع أمام الطاقم، وهي مستعدّة للحديث عن مشاعرها أمام المدير. وقرّر مواصلة التركّز في مشاعرها وبثّ رسائل لها بأنّه يدعمها ولا يتركها وحدها. وعبّرت مقولتها عن استعدادها لتوجيه النقد بتوجيه خارجيّ (ما تفعله المجموعة)، ولكن ليس على المستوى الداخليّ (المشاعر التي تطفو لديها). وقد رغب بمساعدتها على توجيه النقد المقصود والموجّه، ما سيُمكّن المجموعة من أن تتيقّن من أنّ محاولات التهدئة لا تجدي نفعًا، بل تُخلّفها وحيدة وغير مفهومة. إلى جانب ذلك، أراد أن يقوم بـ «نَمْذَجَة» أمام المدير لكيفيّة التعامل مع الصراعات والنقد والمشاعر الصعبة من دون أن يُملي على الناس كيف عليهم أن يشعروا أو يتصرّفوا («ما الذي تحاولين قوله للمجموعة؟ تعالي نجرّب إعادة صياغته»). وفي ردّها، تطرّقت المعلّمة ب إلى شعورها الخاصّ («الخوف»)، وفسّرت ما الذي جعلها تشعر بهذا («يصدرون الأحكام.. ويتهمون بعضهم بعضًا..»).
أدّت أقوال المعلمة ب عن تصرّفات المجموعة وتأثيرها عليها إلى تدخل المدير كما يفعل دائمًا: فقد حدّد المسموح والمحظور قوله، بحيث تؤدّي أقواله إلى تحجيم المعلّمة وإعادة التناغم إلى نصابه. وفي اللحظة التي قال فيها المدير ما قاله، انضمّ إليه عدد من أعضاء الطاقم. ورُغم أنّ ردّ المدير كان متوقّعًا، إلّا أنّ الموجّه ذُهل وغضب لأوّل وهلة، لأنّه أدرك حجم المخاطرة التي تحفّ إصرار المعلّمة ب على الاستمرار بما تقوله، ولكنّه أدرك أيضًا أنّ ردّ المدير شكّل نقطة تحوّل هامّة لأنّ نمط السلوك الذي يُكرّس التناغم المتخيّل بات مكشوفًا. وفي تلك اللحظة قرّر الموجّه التركّز في مشاعر المدير:

المحادثة التي جرت	مشاعر وأفكار الموجّه
الموجّه للمدير: «ما الذي أغضبك؟» **المدير {للمعلّمة ب}:** «أنا غضبت في الحقيقة على شكل الحديث وعلى رفع الصوت». **الموجّه:** «وما الذي أغضبك في شكل الحديث؟» **المدير:** «في شكل الحديث قلة احترام وأدب. تخيّل أن يعبّر كلّ شخص عن رأيه بهذا الشكل، عندها سيُخلّ هذا بالجوّ وبتماسك الطاقم (نحن عائلة واحدة)». **الموجّه:** «في الحقيقة، ومن وراء غضبك، هناك خوف. أنت تخاف ممّا قد يمسّ العلاقات والجوّ».	شعرت بحاجة للدفاع عن المعلّمة. من جهة ثانية، يمكن من خلال الحوار مع المدير أن أظهر أنّ هذه المشاعر مشتركة للجميع. هكذا تشعر، وهي المسؤولة الوحيدة عن مشاعرها وأحاسيسها. في اللحظة التي بدأت فيها المعلمة ب بالتعبير عن مشاعرها وبطريقتها، صار بإمكانها أن ترى هذه المشاعر وأن تعترف بها وأن تديرها. عندما بدأ المدير بالحديث عن المشاعر والخوف، شعرت بالراحة، لأنّني نظرت إلى وجوه الطاقم ولمحت هدوءًا معيّنًا، ولذلك كان تعقيب المعلّمة وفقًا لذلك.

مشاعر وأفكار الموجّه	المحادثة التي جرت
اعتقدتُ أنّ الجمل التي قلتها تسهم في التهدئة. تساءلتُ ما إذا قلتُها للدفاع عن المعلمة، وهي أكّدت على ما شعرت به عندما وافقتني. علت وجهها ابتسامة. أنا أعتقد أنّ المعلمة ب ساعدت الطاقم على تأمّل ما يحدث معهم. قدرتها على عدم التنازل عن مشاعرها وعن نفسها في هذه الحالة، حملت باقي الأعضاء، وخصوصًا المدير والمعلّمين الذين رافقوه، على التأمل الداخليّ بما يحصل معهم أيضًا. برأيي، شهد الطاقم الآن نوعًا جديدًا من الحوار فيما بينهم.	**المعلّمة ب:** «أنا أحاول أن أقول لكم إنّني أريد أن أكون صريحة مع المجموعة حتى لو كنت مختلفة، ويحقّ لي أن أعبّر عن رأي مختلف. حقيقة أنّني أنفعل حين أعبّر عن رأيي الحقيقي لا تعني أنّني أريد أن أمسّ بأحد ما أو بالجوّ. فهذا ما أشعر به وأنا أقول هذا هنا لغرض نقاش هذه الحالة. أنا لا أنوي إخفاء ما أشعر به». **الموجّه:** «في الحقيقة، النقاش الآن يجري حول مشاعرنا. هل يحقّ لنا التعبير عن مشاعرنا هنا في المجموعة. المعلّمة ب قالت لنا إنّه من المفضّل التعبير عن مشاعرنا هنا، حتى المشاعر الصعبة، مثل الغضب والكراهية والقرف، وإذا لم نفعل ذلك فقد تقوم هذه المشاعر بتسيير تصرّفاتنا». **المعلّمة ب:** «هذا ما أردت قوله طيلة الوقت». **المدير:** «الحقيقة، الآن حين تكلمت وعارضني الجميع، انتابني شعور سيئ، شعرت بأنني أخضع للهجوم أنا أيضًا بشكل معيّن. أنا الآن أفهمك {يتوجّه إلى المعلّمة ب}». **المعلّمة جـ:** «الحقيقة أنّ هذا يثير لديّ تساؤلات... ماذا يحدث حين نقول الحقيقة وماذا نشعر بالضبط...» {مرة أخرى يبدأ نقاش عاصف حول الأسئلة: ما المسموح وما الممنوع؟ كيف نقول ما نقوله؟ هل يجب التعبير عن المشاعر بصدق؟ وماذا لو أدّى ذلك للمسّ بالآخرين؟} **المعلّمة أ:** «ربما هذا ما شعرت به النائبة حين غادرت». **الموجّه:** «نحن لا نعرف. يجب علينا أن نسألها، وبالأساس أن نقول لها إنّنا لا نتنازل عنها». **المدير:** «صحيح أنّ الوقت انتهى، لكنّني أريد أن أطلب الاستمرار بالحديث عن مشاعرنا. تحدّثنا عن ذلك الكثير في السنوات الأخيرة، ولكن يبدو أنّ هناك حاجة للمزيد من الفحص والبحث.»

اضاءة

شخّص الموجّه غضب المدير، وقرّر أن يسأله عمّا يغضبه. اعترف المدير بغضبه، لكنّه قال إنّه ليس غاضبًا على المعلّمة بل على الكلمات التي قالتها. من يقول إنّه غاضب بسبب الكلمات وليس على الشخص نفسه، فهذا طريقة للحفاظ على "التناغم المتخيّل"، لكنّ الموجّه أدرك أنّ المدير يحاول أخيرًا أن يعبّر عن مشاعره. تتبّع الموجّه كلام المدير وسأله عن مصدر غضبه. قال المدير إنّه غاضب لأنّه يعتقد أنّ من يتكلم بشكل نقديّ تجاه الآخر يمكن أن يتصرّف معه بعدم احترام، وهذا أمر محظور بتاتًا. وعرض الموجّه تفسيره لأقوال المدير ونسب إليه الخوف من أن تتصرف المعلّمة مع النائبة بشكل غير لائق. أثنى المدير على هذا التفسير، وابتسم أيضًا، وكأنّه أزاح عن ظهره حملًا ثقيلًا، وهدأت المجموعة أيضًا بعد أن عبّر عن مشاعره. عندها تحدّثت المعلّمة ب عن أهميّة التعبير عن المشاعر الحقيقيّة في داخل الطاقم، لأنّ هذا يؤدّي إلى الشعور بالرّاحة ويُمكّنها من العمل بشكل أفضل وأكثر مهنيّة مع زملائها. وبدوره، تعمّق الموجّه في التفسير الذي وفّره حول أهميّة التعبير عن المشاعر، من دون أن يفعل ذلك بمحاضرة أو توبيخ، بل عن طريق دعمه وتعزيزه لأقوال المعلّمة ب.

تمثّل أحد العوامل الهامّة من وراء نجاح المسار الذي اختاره الموجّه في شخصيّة المعلّمة ب، والعلاقة الجيّدة القائمة بينها وبين المدير. وكان أحد الأسباب من وراء قمع المدير للتعبير عن المشاعر يتجسّد في اعتقاده بأنّ التعبير عن المشاعر السلبيّة، كالخوف مثلًا، يعكس ضعفًا ومَسكَنة. وقد عبّرت المعلّمة ب، وبمساعدة الموجّه، عن مشاعر الخوف، وسوّغت لماذا يجب ألّا نخشى فعل ذلك. كان المدير يُقدّر المعلّمة ب ويعرف أنّها ليست ضعيفة، وهي بالتأكيد لا تتصرّف على أنّها مسكينة. وقد دفع تعبير المعلّمة ب عن نفسها المديرَ إلى الوقوع في تناقض ذهنيّ وعاطفيّ. ففجأةً «اتّضحت الرؤية عنده»، ونجح هو أيضًا في التعبير عن مشاعره، ومن ضمنها الخوف. في نهاية الحالة تحدّث المدير بإيجابيّة كبيرة، وبعض أعضاء الطاقم معه، عن أهميّة التعبير عن الآراء المتعارضة والمشاعر في ضمن الطاقم. وظاهريًّا، توقّفوا عن الشعور بالتهديد جراء ذلك، بل رأوا فيه جزءًا حيويًّا من عمل الطاقم في المدرسة. لقد كان هذا التحوّل حقيقيًّا ومتواصلًا، وجرى بعد عدّة سنوات من العمل الشاق الذي قام به الموجّه.

6.2. خلخلة "التناغم المتخيّل": استراتيجيّة العمل

تشير الحالة أعلاه إلى الصعوبة الكامنة في الكشف عن الحقيقة الداخليّة، خشيةً من خلخلة "التناغم المتخيّل". وما دامت الحقيقة الداخليّة تتجانس مع أقوال السلطة المرجعيّة أو مع الصوت الجماعيّ، يُنظَر إلى الأمر كأمر شرعيّ. وفي اللحظة التي تُعاش التجارب الداخليّة كتجارب مناقضة للصوت المرجعيّ أو للصوت الجماعيّ، تنشأ عدّة نزعات: (أ) الكذب وقول شيء غير حقيقيّ وغير أصيل، من أجل الإبقاء على التجانس مع السلطة المرجعيّة أو مع المجموعة؛ (ب) السكوت مع مواصلة الغليان الداخليّ، الأمر الذي يؤدّي إلى التشرذم والتوتّر والحمولة العاطفيّة والتعب والتعامل مع التناغم على أنّه هشّ، أو (جـ) البحث عن تحالفات سريّة من أجل مراكمة القوة وطرح موقف مغاير. لكنّ كل الاستراتيجيّات الثلاث السابقة لا تساعد الطاقم في المحصّلة على خلخلة "التناغم المتخيّل" بطريقة بنّاءة.

تعكس هذه الحالة لحظة في حياة طاقم تربويّ جرت فيه خلخلة "التناغم المتخيّل"، ليتحوّل إلى تناغم حقيقيّ. ونحن نرى أنّ التحوّل إلى تناغم حقيقيّ هو مسار تعلُّميّ طويل. وفي هذه الحالة، لم تحدث

نقطة التحوّل إلّا بعد ثلاث سنوات من عمل الطاقم المذكور. مع ذلك، تشير الحالة إلى عدّة استراتيجيّات عمل يمكن للمّوجّه أن يتّبعها من أجل تحفيز خلخلة "التناغم المتخيّل"، عبر وسيلة يمكن أن تقوّي الطاقم وأن تُمكّنهم من التعبير عن المشاعر والآراء المختلفة بصورة بنّاءة:

1. الهدف من مسار خلخلة "التناغم المتخيّل" هو تمكين أعضاء الطّاقم من التعبير عن مشاعرهم الحقيقيّة وتحمّل مسؤوليّتها.
2. في نهاية المطاف، مدير المدرسة هو الشخصيّة المركزيّة في عمليّة خلق التناغم الحقيقيّ، الذي يُمكّن أعضاء الطاقم من التّعبير عن مشاعرهم بشكل بنّاء، ومواجهة الصراعات، مع الحفاظ على تماسك المجموعة في الوقت ذاته. التناغم الحقيقيّ يسمح بالتعلّم والتغيير.
3. حتّى لو رغب مدير المدرسة بالمبادرة لخلخلة "التناغم المتخيّل"، فإنّه سيظلّ يواجه معضلةً إذ أنّ الطاقم يتوقّع منه أن يكون سلطة مرجعيّة وأن يحافظ على التناغم.المدير الذي يتمتّع بحساسيّة فائضة سيسمح بحريّة تعبير في مرحلة مبكرة أكثر من المفترض، ومن الممكن أن يُنتج ذلك الخوف وانعدام الثقة لدى أعضاء الطاقم.
4. تتمثّل مهمّة الموجّه في تهيئة المدير والطاقم للعمل على خلخلة التناغم المتخيّل تدريجيًّا، بعد التعرّف على المجموعة وعلى أسلوب المدير وبعد كَسب الثقة. إلى جانب ذلك يجب على الموجّه أن يؤمن بقدرته على التعامل مع المشاعر الصعبة بشكل بنّاء.
5. يجب على الموجّه أن يبحث عن الفرص عند وجود هوة كبيرة بين "التناغم المتخيّل" وبين المشاعر الحقيقيّة لدى أعضاء الطاقم. ويمكن للموجّه أن يستعين بهذه الحالات من أجل فحص جهوزيّة الطاقم للتعبير عن المشاعر الصعبة ومواجهتها.
6. ويكمن جوهر عمليّة خلخلة "التناغم المتخيّل" في محاولة تشجيع أعضاء الطاقم على التعبير عن مشاعرهم الحقيقيّة، حتّى مع وجود معارضة من المدير وأعضاء الطاقم. يجب على المُوجّه أن يشخّص أعضاء الطاقم، مثل المعلمة ب، الّذين بوسعهم أن يكونوا طلائعيّين في خلخلة التناغم المتخيّل. ويجب على هؤلاء الأشخاص أن يتمتّعوا بشخصيّة قويّة وبمكانة محترمة بين أفراد الطاقم، وخصوصًا بنظر مدير المدرسة.
7. على الموجّه أن يميّز بين التوجّه الخارجيّ (الاتهام) وبين التوجّه الداخليّ (التعبير عن المشاعر). في العموم، تكون المرحلة الأولى في خلخلة عضو الطاقم للانسجام توجّهًا خارجيًّا. وعلى الموجّه أن يساعد عضو الطاقم على التواصل مع تجربته الداخليّة، أي المشاعر الصعبة، وأن يعبّر عنها وأن يربط بينها وبين العوامل الخارجيّة التي تُسبّبها.
8. «النَّمذَجَة» هي أفضل السبل لتعليم أعضاء الطاقم كيفيّة التعبير عن مشاعرهم بشكل بنّاء. وتشير الحالة إلى أنّ موجّهًا ذا قدرة وتجربة كبيرتيْن، يمكنه هو أيضًا أن يشعر بأحاسيس صعبة تجاه المدير وأعضاء الطاقم في وضعيّات معيّنة.
9. تتجسّد مهارات الموجّه في كونه واعيًا لمشاعره من دون أن يسمح لها بتسييره. ولو كان الموجّه سيتجاهل مشاعره ويكبتها، فمن المعقول أن نفترض أنّها كانت في نهاية المطاف ستسيطر عليه وتدفعه إلى توجيه الاتهامات والوعظ وإلى سلوكيّات أخرى غير مُجدية وغير مهنيّة.
10. هذه هي المهارات التي يحاول الموجّه أن يُمرّرها لمدير المدرسة وللطاقم التربويّ. فالطاقم الإداريّ

هو الحيّز الذي يشعر به الأعضاء بحريّة التعبير عن مشاعرهم تجاه الطلاب وأعضاء الطاقم الآخرين، الأمر الذي يُمكّنهم من تنجيع عملهم. ويحقّ لهم أيضًا القيام بذلك بمهارة متدنيّة، أيضًا، شريطة أن يتحمّلوا المسؤولية عن مشاعرهم وأن يكونوا على استعداد للتعلّم من أخطائهم.

11. الطاقم موضوع حديثنا لا يوفّر الحيّز الذي يسمح للموجّه بالتعبير عن مشاعره بحريّة. الموجّه أيضًا بحاجة إلى مجموعة يمكنه من خلالها أن يواجه التحديات العاطفيّة في عمله الصعب هذا.

الفصل السّابع:

من «التناغم المتخيّل» إلى «تحالف مهنيّ داعم»: مواجهة الصّراعات الخفيّة

تطرّقنا في الفصل السابق إلى محاولة خلخلة التناغم المتخيّل في المدرسة، من أجل تمكين إجراء حوار منفتح حول المشاعر الصعبة والصراعات، التي تؤثّر على قدرة طاقم المدرسة على العمل بنجاعة مع الطلاب في خطر والمهمّشين. التناغم المتخيّل هو وضعيّة تسود بين أعضاء الطاقم التربويّ حين نجد في العلاقات بينهم توتّرات وصراعات وتقوّلات وأحاديث، لكنّهم يتظاهرون أمام السلطة المرجعيّة بأنّ كلّ شيء على ما يُرام. زدْ على ذلك تملّقهم المدير وكأنّ المدرسة تعيش حالة من التناغم الجميل. وعمومًا، يكون المدير على دراية بهذا التظاهر والتملّق، لأنّه هو بنفسه يستخدم هذه الاستراتيجيّة مع جهات أخرى.

ورأينا أنّ المدير أدّى دورًا مركزيًّا في منع خلخلة التناغم المتخيّل. في هذا الفصل سنتطرّق إلى التناغم المتخيّل من وجهة نظر المدير، وكيفيّة قدرة الموجّهين على مساعدة المديرين في التحرّر منه. نحن لا ننوي الادّعاء بأنّ جوّ التناغم في المدرسة ليس بالأمر الهامّ؛ بل هو هامّ جدًا، وخصوصًا في المجتمعات المحليّة العربيّة، وهي عمومًا مجتمعات حميميّة تتمتّع بنسب هجرة متدنيّة، الناس فيها يعرفون بعضهم البعض، والعائلتان، المصغّرة والكبيرة (الحمولة)، تمنحان الشعور بالأمان والانتماء والرفاهية. وفي أحيان متقاربة، نشهد صراعات قوى بين مجموعات مختلفة في هذه المجتمعات المحليّة (صراعات عائليّة أو دينيّة أو غيرها)، وتقوم السلطة باستغلال هذه الصراعات كأداة للسيطرة على الوضع القائم وتكريسه. وثمّة صعوبة «في وضع الأمور على الطاولة»، والتعامل مباشرة مع الصراعات، لأنّ الكلام المباشر والصادق عن هذه الأمور، وخصوصًا في مسائل حسّاسة تتمتّع بإجماع اجتماعيّ (مثل الشرف والكرامة)، يمكن أن يؤدّي إلى نشوء نزاعات وحروب يصعب التعامل معها. وعند نشوء صراع ما، فإنّ سرعان ما يتحوّل إلى صراع عنيف يسيطر على الجوّ برُمّته في المدرسة وفي خارجها.

وتتجسّد الصراعات القائمة في المجتمع، وعلى الفور، عبر العلاقات في داخل المدرسة. فعلى سبيل المثال، وبشكل يكاد يكون طبيعيًا تمامًا، يجري تصنيف الطلاب الآتين إلى المدرسة وفقًا للعائلات والحمائل. وهكذا يحمل الطلاب وأعضاء الطاقم في داخل المدرسة شحنات خارجيّة تؤثّر على مشاعرهم وعلى أفكارهم وتصرّفاتهم، وعلى العلاقات فيما بينهم. المدرسة هي حلبة سياسيّة تقوم على المحاسبة وتصفية الحسابات. في كلّ مدرسة تقريبًا يقولون «نحن عائلة»، ولكنّها في واقع الحال ميدان السوق. وفي مثل هذا الوضع، يصبح معنى التناغم منع الشحنات الخارجيّة من التغلغل والتعطيل على العمل التربويّ في المدرسة. والنزعة القائمة تقوم على تجاهل الصّراعات واستثمار المجهود في طرق تحول دون التحدّث عنها ومواجهتها. المدير يقبع بالضبط عند الحدّ بين المؤسّسة وبين المجتمع المحليّ، مطالَب بالحفاظ على التناغم رُغم التوتّرات والصراعات الحتميّة التي تتجسّد في المدرسة بطرق شتّى. فأنماط التغطية وحفظ الأسرار تخدم الرغبة بالسيطرة على الوضع القائم وحفظ الهدوء. يمكننا أن نجد تجنّبًا للصّراع الجليّ في أيّ مدرسّة، وفي أيّ مجتمع؛ إلّا أنّ هذا التجنّب يكون بارزًا جدًا في مجتمعات حميميّة وجمعيّة، كما هو الحال في قسم كبير من المجتمعات المحليّة العربيّة الفلسطينيّة في إسرائيل. ونتيجة لذلك، يعاني المدير من الضغط والتوتّر الكبيرَيْن، بشكل دائم.

المشكلة هي كالتالي: وفقًا للتوجّه التربويّ النّفس- اجتماعيّ، فإنّ العمل الفعّال مع الأولاد في خطر والمهمّشين يتطلّب تعاملًا جليًّا وظاهرًا وخاضعًا للمراقبة مع هذه الشحنات العاطفيّة. ظاهريًّا، ثمّة تضارب بين الحاجة إلى التناغم وبين العمل الفعّال مع الطلاب من هذه الشريحة، لأنّ إبراز هذه

الشحنات المختلفة والحديث عنها يمكن أن يؤدّيا إلى خلخلة التناغم في المدرسة. أضِفْ إلى ذلك أنّ الفرضيّة السائدة تفيد بأنّ الاقتراب من الشحنات والتوتّرات والصراعات يمكن أن يؤدّي إلى فقدان السيطرة، والتضعضع التامّ لمنظومات العلاقات السويّة وللعمل المشترك في المدرسة. في مثل هذا الوضع، تنشأ منظومات من الإنكار والتورية لهذه الشحنات والتوتّرات القائمة على أرض الواقع. وثمّة توقّع اجتماعيّ- تنظيميّ بألّا يتطرّق الناس علانية لمثل هذه الشحنات، بل عليهم إخفاؤها بطرق شتّى من التمويه والمناورة.

ويفترض التوجّه التربويّ النفس-اجتماعيّ أنّه من غير الممكن إبقاء هذه الشحنات في الخارج. فعدم التعامل مع التوتّرات والصراعات والشحنات العاطفيّة، يمكن أن يحافظ ظاهريًّا على التناغم، إلّا أنّه يحوّل المدرسة إلى طنجرة ضغط عاطفيّة. وفي مثل هذا الوضع سيكون من الصعب مواجهة المشاكل الموضوعيّة، لأنّ منظومة العلاقات بين الناس سيُنظر إليها باعتبارها هشّة، وسيسود الشعور بأنّ أيّ محاولة للمس هذه النقاط الحسّاسة قد تؤدّي إلى الانفجار، وحتى إلى تفكّك الجهاز. في مثل هذه الظروف يُمكن للموجّه أن يساعد مدير المدرسة على تطوير «حيّز آمن»، يكون بمقدور طاقم المدرسة فيه طرح شحنات وتوتّرات وصراعات ذات صلة بعملهم، وتحليلها من دون أن يشكّل هذا خطرًا على أداء المؤسّسة. وسعيًا لهذا، يجب على الموجّه أن يساعد المدير على لمس الشحنات العاطفيّة التي تشغله، وتؤثر سلبًا على أدائه الفعّال.

في الحالة التالية، يمكننا أن نرى كيفيّة تعرّض المؤسّسة والتناغم المتخيّل للخطر، بسبب النزعة الموجودة للتورية والخوف من إصدار الأحكام المجتمعيّة، ومن نشوء الصراعات والحروب. وسنرى كيف استصعب الموجّه التعامل مع حاجة المديرة للحفاظ على التناغم المتخيّل، على حساب الأداء في المدرسة، وكيف دخل هو نفسه في فخّ المسايرة. وفيما بعد، سنرى كيف ساعد الموجّه المديرة على بناء «تحالف مهنيّ» من أجل التغلّب على هذا التهديد وعلى التناغم المتخيّل.

7.1. مدخل للحالة

تتطرّق الحالة إلى مديرة في مدرسة ابتدائيّة، وهي ابنة لعائلة صغيرة نسبيًّا في القرية. نائبها ابن لحمولة معادية كبيرة ومعتبرة. شعرت المديرة بتوتّر كبير ودائم بخصوص نائبها، الذي لجأ إلى العديد من الحيل والدسائس لتهديدها بشكل غير مباشر، وابتزازها. فعلى سبيل المثال، كان يتحدّث طيلة الوقت عن علاقته وعلاقة عائلته بوزارة التّربية والتّعليم، أو أنّه قال لها إنّه يعرف عنها كلّ شيء. وقد أخفت المديرة هذا الصّراع، وتنكّرت له بينها وبين نفسها، وامتنعت عن مواجهته مباشرةً، خوفًا من وصم المدرسة بصورة سلبيّة أمام الناس، وكذلك خشيةً من نشوب صراعات وحروب قد تشكّل خطرًا على المؤسّسة.

في أثناء العمل مع الموجّه أشركته المديرة بمخاوفها وبصعوبة التعامل مع تصرّفات نائبها بشكل مباشر. وقد طلبت منه أن يظلّ الأمر سرًّا بينهما، وألّا يُطرح في غرفة المعلّمين. وعلى مدار فترة طويلة كان الموجّه أذنًا صاغية لضائقتها، وحاول أن يساعدها في التغلّب على خوفها، وألّا تسمح لهذه العلاقة المركّبة بالتأثير على تعاملها مع مشاكل أخرى بشكل مهنيّ.

وقد بدأت الحالة عندما قالت المديرةُ للموجّه إنّ المعلّم أ توجّه إليها، وهو أحد المعلّمين في المدرسة ومن عائلة نائبها:

حوار مع المديرة	مشاعر وأفكار الموجّه
المديرة: «قبل أسبوع أرسل إليّ المعلّم أ رسالة إلكترونيّة، وطلب مني إجراء تغييرات في جدول عمله، لأنّه ينوي الاستمرار في دراسته الأسبوع القادم». **الموجّه:** «وكيف أثّر ذلك عليك؟» **المديرة:** «ظننتُ أنّه يمزح معي وشعرت بالضغط صراحةً. في اليوم التالي دعوته إليّ». **الموجّه:** «لماذا دعوتِه؟» **المديرة:** «قلت له إنّ تقديم الطلب لا يتمّ بهذه الطريقة، ومن الصعب عليّ إجراء تغييرات في البرنامج الأسبوعيّ خلال أسبوع واحد». **الموجّه:** «بماذا كنتِ تفكّرين؟» **المديرة:** «دخلت في متاهة بخصوص السماح له بما طلب أم لا. لا أريده أن يذهب للدراسة لأنه سيكون له عندها ثلاث ساعات متأخّرة في الأسبوع، وهذه ساعات تذهب هباءً. من الجهة الثانية لديّ معلّمة أخرى تُدرِّس حتّى ساعة متأخّرة ولكنها ناجعة وتنجز أمورًا هامّة». **الموجّه:** «لماذا تعتقدين أنّه لن يكون ناجعًا؟» **المديرة:** «الأمور تختلف مع المعلّمين الرجال. خرج من الجلسة معي وهو غاضب وهو صديق النائب».	تشعر بالضغط من أيّ أمر بسيط، وفي كلّ مرة تشعر بالضغط تعتقد أنّ الأمر مجرّد مزحة. من الصعب عليها مواجهة الأمور بشكل مباشر.

لقد طرحت المديرة مسألة بسيطة وعاديّة، ولم يفهم الموجّه لماذا تطرح مثل هذا الموضوع الروتينيّ في الجلسة معه. طرح عليها أسئلة لجمع معلومات قد تساعده على فهم المسألة، ولماذا تعاملت المديرة مع مسألة كهذه كإشكاليّة. عندما تحدّثت المديرة عن «الرجال» وعن نائبها، فإنّها جسّدت بشكل غير مباشر الشحنة والعلاقات المركّبة داخل الطاقم. فمسألة العلاقات المتوتّرة والمركّبة بين المديرة وبين النائب تكرّرت مرّاتٍ كثيرة في العمل مع المُوجّه. وقد كان الموجّه يأمل بأنّ المديرة قد نجحت بالتخلّص من تأثيرات نائبها السّلبيّة، والتي أثّرت سلبًا وبقسط ما على مسار عمله مع المدرسة. وهنا أدرك الموجّه

أنّ المديرة ما زالت منشغلة عاطفيًّا بهذه التوتّرات القائمة بينها وبين نائبها، وهي متأثّرة من الخطر الذي تشعر به من طرفه، في سياق معالجة مسألة عاديّة مع معلّم، ولكن بدلًا من أن تقول مباشرة ما يضايقها وما هي أحاسيسها تجاه ذلك، فإنّها رمزت لذلك متأمّلةً أن يدرك الموجّه تلك المخاوف وأن يُرشدها في تصرّفاتها.

7.2. نقطة ثقافيّة - اجتماعيّة - سياسيّة

إحدى المنظومات الدفاعيّة المُشغَّلة للالتفاف على الصراعات الناشئة هو «المُسايرة» (دويري، 1997)، إذ يقوم الفرد من خلالها بالتقرّب من الآخر (الجهات المسؤولة) ويتصرّف بما يتطابق مع رغباته ورغبات المجموعة (الإذعان)، وفقًا لما هو معمول فيها، من خلال تجاهل احتياجاته ورغباته الحقيقيّة، أو من خلال إخفائها. وبمساعدة المسايرة يكسب الفرد الدعم الاجتماعيّ، وخصوصًا من طرف الجهات المسؤولة وصاحبة المكانة الهامّة، وهو أمر ضروريّ جدًا لرفاهيته النفسانيّة، إذ إنّه متعلّق بهم اقتصاديًّا واجتماعيًّا ونفسانيًّا.
مع ذلك، الإنسان الذي يخفي احتياجاته أو يقمعها، يعيش قلقًا يدفعه إلى الاستعانة بمنظومة دفاع اجتماعيّة أخرى وهي «الغيبة». فيُمكن لمدير أو معلّم في مدرسة أن يتحدّث عن عضو طاقم آخر، وأن ينتقده أو يسخر منه أو يعبّر عن غضبه عليه، ولكن في غيابه. تنبع الحاجة إلى الحديث عن شخص بغيابه من الحاجة لإخفاء ذلك خوفًا من ردّ فعله، وهذا يعكس المحظورات الاجتماعيّة بخصوص التعبير عن الرأي الشخصيّ المختلف أو خلق النزاعات. وبمساعدة هاتين المنظومتيْن يحمي الفرد نفسه من الرفض الاجتماعيّ والحُكميّة الجماعيّة، في حال أنّه لا يقول ولا يفعل الأمور بما يلائم قوانين المجموعة، فيما يواصل في الوقت ذاته، وبالخفاء، القيام بأمور محظورة (المصدر السّابق).
من الهام بمكان أن نقول إنّ لهذه المنظومات الدفاعيّة دورًا هامًّا في المجتمع الجمعيّ، الذي يُعتبر فيه مدى الملاءمة مع المجموعة أحد المقاييس الهامّة لتحقيق رفاهية الفرد الذي يعيش ضمن تيّار جماعيّ قويّ. وكلّما تمتّع الفرد بشخصيّة متفرّدة وكان أبعد نفسانيًّا عن أعضاء المجموعة، فإنّه يستخدم هاتين المنظومتيْن بشكل أقلّ. وعليه، من الهامّ جدًا أن نكون حسّاسين خلال مسار عملنا مع المدير أو المعلّم اللذين لا يتمتّعان بالقدر الكافي من التفرُّد، وأن نرافقهما بصبر في عمليّة الاعتراف والوعي الذاتيّ، وفقط بعد ذلك أن نقترح عليهما أو نشجّعهما على اختيار البدائل الأخرى التي تدفعهما باتّجاه بناء علاقة أخرى مع الآخرين، والتصرّف بنجاعة أكبر على المستوى الشخصيّ والمهنيّ.

عودة إلى الحالة

من جهة، أدّى تطرّق المديرة إلى النائب إلى التباس الأمر على الموجّه، لأنّه لم يفهم علاقة ذلك مع القصّة. ومن جهة ثانية، فقد زادت عصبيّته عليها لأنّهما تحدّثا مطوّلًا في الماضي عن مشكلة النائب، وكان يأمل أنّها سبق وتحرّرت من تأثيره عليها. فيما يلي تتمّة المحادثة:

الموجّه: «ما علاقة النائب بهذا الموضوع؟» **المديرة:** «كان النائب في الجلسة. في يومي الأحد والثلاثاء يُدرّس المعلّم صفّ الدراما على حساب الساعة المتأخّرة. توجد فوضى في هذا الصفّ. أنا لا أعتمد عليه وهو يعتقد أنّني لا أقدّره. درس الدراما بالنسبة لي فوضى عارمة. بعدها دخل إلى الواتس أب وبدأ بكتابة الترّهات. ومنذ أسبوع لا يتحدّث معي ويكتفي بالحديث مع النائب». **الموجّه:** «هل تلاحظين كم أنت مشوّشة التّفكير؟» **المديرة:** «حدث الكثير من الأمور. أنا أحاول أن أرتّب أفكاري. قبل عشرة أيّام دعونا أنا والنائب جميع المعلّمين الذين يُدرّسون في ساعة متأخّرة. ولكن قبل ذلك، وخلال اليوم، رأيت أنّ المعلم ب يتحدّث مع معلّم آخر بدلًا من مراقبة الطلّاب. عندما رآني عاد إلى الطلّاب. كدتُ أن أنفجر من الغضب. أرسل إليّ طالبة لتأخذ الألوان وقلت لها لا توجد ألوان. كان هدف جلستي مع النائب توضيح النظم والقواعد. في اليوم التالي التقيت بمعلمي الأقسام وفي هذه الجلسة تحدّث المعلّم ب بصورة مهذبة. بعد الجلسة طلبتُ منه أن يبقى قليلًا، وسلّمته رسالة تحذير واعتذرتُ منه.» **الموجّه:** «لماذا اعتذرتِ منه؟» **المديرة:** «قلت له إنّني سأبدأ بتوثيق كلّ ما يحدث.»	الدخول إلى متاهة هو نهج حياة لديها.
الموجّه: «مِمَّ أنتِ خائفة؟» **المديرة:** «أنا خائفة؟ أنا، خائفة. لا أعرف؟ قال لي إنّه سيعترف شفاهيًا بخطئه وسيعتذر، ولكن إذا كان الأمر سيتحوّل إلى مسألة رسميّة، فعندها سيكتب أنّني كاذبة وأنّ الأمور التي قلتها غير صحيحة. في اليوم التالي أرسل إليّ رسالة مكتوبة بأنّه في المستشفى وسيتغيّب لخمسة أيّام، وكتب أيضًا أنّه يرفض الجلوس معي إذا لم أعتذر له، وقال أيضًا إنّني مديرة غير مهنيّة.» **الموجّه:** «بماذا يفكّر حسب رأيك؟»	لا أفهم عمّا تتحدث بالضبط.
المديرة: «أنا لا أعرف، لكنّني أعتقد أنّه يمرّ بفترة صعبة. هل تعتقد أنّ عليّ تغيير تفكيري بشأنه، أو تغيير توجّهي؟»	أشعر بالنعاس الشديد. أعتقد أنّ أدائي سيّئ.

اضاءة

عندما سأل الموجّه المديرة عن علاقة النائب بهذه المسألة، دخلت في دهاليز قصّة متشعبة. وقد استصعب الموجّه استيعاب كلّ تفاصيل القصّة وفكّر بأنّ المديرة مشوّشة. كانت المشكلة الحقيقيّة تتمثل بصراعات القوى الخفيّة مع النائب، الذي ألّف تحالفًا ضدّ المديرة ما أدّى لصعوبة في أداء عملها بشكل مهنيّ.

ونبعت تلك الصعوبة من أنّ المهنيّ والشخصيّ اختلطا بشكل كبير. لقد حضرَت العلاقات الشخصيّة على حساب الاعتبارات المهنيّة الموضوعيّة. وترى المعلمة من خلال تجربتها أنّ ائتلاف «الرجال» شكّل خطرًا على استمرار وجودها، وأن معارضة طلب شخص ما أو رفض التعاون كان يمكن أن يؤدّيا إلى الانفجار. ولو أنّها فرضت حدودًا مهنيّة، فإنّ الآخر كان سيشعر بالمهانة والغضب، وعند الغضب نصبح رسميّين («نُرسل الرّسائل»). وبدلًا من مواجهة المشكلة مباشرةً، حاولت المديرة أن تحافظ على التناغم بمساعدة المسايرة، والتحدّث عن شخص في غيابه (الغيبة) (المصدر السابق). ويجري اللجوء إلى الغيبة، ظاهريًّا، كمنظومة إنكار مهمّتها منع الصراعات والجَلَبة في داخل المؤسّسة. لقد أدّت تصرّفات المديرة إلى التسبّب لها بالقلق والتوتر الدائمَيْن. ونتيجة لحاجتها الكبيرة بأن يقولوا عنها أمورًا طيّبة، ورغبتها في منع الانفجارات، فقد كانت خاضعة للاستغلال والابتزاز من طرف النائب وأعضاء الطاقم.

إنّ استثمار الكثير من الجهد في العلاقات الطيّبة ومنع الصراعات أو المواجهات مع المعلّمين، هو أشبه بالعارض الذي كان يجب أن يلفت انتباه الموجّه ويحذّره. فالنزعة الطبيعيّة في مجتمع جماعيّ تتمثل في الحفاظ على التناغم، فيما يُنظر إلى التوازن والحياة العائليّة كقيمة هامّة تتفوّق على القيم الأخرى.

7.3. أداء المُوجّه: بين العلاج والإرشاد

كان الموجّه في نهاية المحادثة غير راضٍ بتاتًا عن أدائه. وقد شعر هو أيضًا بالالتباس والغضب، ونسب ذلك إلى التباس المديرة. وقد رأينا في الحالة السّابقة أنّ هذا الالتباس يمكن أن يُغطّي على مشاعر مهدّدة أو أن يُواريها. وقد شعر الموجّه في هذه الحالة بالغضب تجاه المديرة لأنّها تسمح للنائب، مجدّدًا، بتخريب المسارات التي حاول الموجّه أن يبنيها. وقد أدّت تصرّفات المديرة، على أرض الواقع، إلى أن يشعر الموجّه بالفشل في أداء مهامّه. وقد استصعب أن يوضح للمديرة ولنفسه بأنّ إخفاء الصّراع يؤدّي إلى استمرار الابتزاز والطريق المسدودة. أمّا في واقع الحال فإنّه دخل في منافسة مع النائب لأنّ الاثنيْن يحاولان التأثير عليها وعلى تصرّفاتها. وخلافًا للحالات السابقة، لم يكن الموجّه هنا واعيًا لغضبه؛ فقد تجاهله أو أخفاه وسمح له بتسيير خطواته، وفي تلك اللحظة دخل في دهاليز العلاقات الخفيّة في المدرسة.

كتبنا سابقًا أنّ على الموجّه أن يخلق «حيّزًا آمنًا» يُمكن لأعضاء الطاقم فيه أن يتطرّقوا إلى مواضيع مشحونة من دون خوف. وتبدو هذه المهمّة شبه مستحيلة، لأنّ المديرين أنفسهم يشعرون بكلّ الضغط المرافق للسياق الاجتماعيّ، ويحاولون الحيلولة دون دخوله إلى المدرسة. وهم يواجهون بمفردهم شعورًا دائمًا بالتهديد والخوف والهشاشة، وخصوصًا الوَحدة. يجب على الموجّه أن يسمح بذلك، وأن يخلق حيّزًا آمنًا بمشاركة المدير. النّمذَجة التي يقوم بها الموجّه حاسمة في هذا المسار. وعمومًا، ثمّة مرحلتان لخلق حيّز آمن. فعندما يأتي الموجّه للعمل مع مدرسة معيّنة، تكون مهمّته الأولى «علاجيّة»: أي أن يقيم علاقة أخرى مع المدير تبعد عنه الشعور بالوحدة، وتسمح له بالتخلص من الشحنة العاطفيّة الثقيلة. وفي حديثه مع الموجّه، يستطيع المدير أن يفضفض عمّا يجول في خاطره، للمرّة الأولى، وأن يتلقّى الدعم الشخصيّ. نتيجةً لذلك، يمكن للمدير أن يفهم الحاجة بالخروج من منزلة حارس التناغم المتخيّل وأن يتّبع نهجًا مهنيًّا لمواجهة المشاكل. إلّا أنّ الانتقال من التصريحات إلى الأفعال يتطلّب وقتًا طويلًا وبشكل عامّ يعود المدير إلى الأنماط السلوكيّة ذاتها. هذه الظاهرة تسري في المدارس اليهوديّة أيضًا، إلّا أنّ الوزن

الاجتماعيّ الواقع على مدير المدرسة العربيّة يكون في العادة أثقلَ وصعوبة التخلّص منه أكبر. ويشابه الأمر امرأة تشتري فستانًا على طراز مختلف تمامًا عن المُتّبع. وهي تحبّ الفستان كثيرًا، ولذلك اشترته، إلّا أنّها لا تجرؤ على ارتدائه والخروج به أمام الناس. وهكذا يظلّ الفستان معلّقًا في الخزانة فيما تواصل المرأة تأمّله بإعجاب وشوق.

في هذه المرحلة من التدخّل يمكن للمدير أن يُعجب جدًّا بعمل الموجّه. هذا أمر طيّب جدًا بالنسبة للموجّه وهو أيضًا مُغرٍ جدًا. فقد يجد الموجّه نفسه، ومن دون وعي، جزءًا من ثقافة المُسايرة وفخّ التغطية على التوتّرات المختلفة القائمة في المدرسة. فمن جهة دورُ المعالج طبيعيّ جدًا للموجّه وهناك الكثير من الإطراء في شعوره بأنّه يساعد المدير –للمرة الأولى- أن يفضفض بمشاعر ثقيلة مثل التهديد والخوف والحمل العاطفيّ، إلّا أنّ مهمّة الموجّه لا تنحصر في الجانب العلاجيّ فقط، وعليه ألّا يكتفي بتوفير الراحة العاطفيّة.

المرحلة الثانية هي خلق حيّز آمن على أساس العمل العاطفيّ. ويجب على الموجّه أن يساعد المدير بتغيير نمط عمله، من أجل مواجهة المشاكل بمهنيّة أكبر. لكن من الممكن للموجّه في مثل هذه الحالة، بوعي أو من دون وعي، أن يخاف من النظر إليه بأنه عنصر «مخرّب» للجوّ السائد في المدرسة، وهو بهذا يهدّد مكانة المدير لدى طاقم المدرسة. وفي الحالة المذكورة أعلاه نسب الموجّه للمديرة الخوفَ، بوجه حقّ، لكنه قام هو بنفسه بإخفاء أو كبت الخوف الذي شعر به: بما أنّ طاقم المدرسة يفتقر للأدوات اللازمة لمواجهة الصراع بشكل بنّاء، يمكن لتفجّر الصراع أن يتحوّل بسهولة إلى مسألة عنيفة. وانطلاقًا من رغبته بالحفاظ على المديرة وعلى العلاقة التي أنشأها معها، فإنّه لم يتقدّم باتجاه المرحلة العمليّة.

7.4. إنشاء « تحالف مهنيّ داعم» كأساس للحيّز الآمن

من جهة، يعي المديرون جيّدًا الواقع المركّب والمهدِّد، ولكنهم منشغلون، من الجهة الثانية، بإخفاء هذه الواقع والتنكّر له- حتى عن أنفسهم. من المهمّ أن يكون الموجّه في مدرسة عربيّة واعيًا لما هو موجود خارجها، ولما يتغلغل إليها، وأن يشخّص القصص التي تشغلها. وتتمثل مهمّة الموجّه بعكس الواقع القائم أمام المدير بأكثر ما يمكن من الموضوعيّة، وأن يساعده على العمل بمهنيّة في داخل الدهاليز السياسيّة القائمة. ومن الهامّ جدًّا أن يأخذ الموجّه بالحسبان أنّ العمل ضمن ثقافة تنسب أهميّة كبيرة للتلاؤم مع المجموعة، لا يُلغي القيام بتحقيق معمّق لمجمل الربح والخسارة المتعلّق بطرق مواجهة الوضع. فالوعي بمسألة الربح والخسارة، سواءٌ على المستوى الشخصيّ أم المستوى المهنيّ، والحديث عن ذلك، سيؤدّيان إلى تعزيز الاحتمال بأن تقوم المديرة باتخاذ القرارات الصحيحة في حياتها المهنيّة.

فمن جهة، يجب على الموجّه أن يمتنع عن الإغراء بالبقاء في الدور العلاجيّ، ومن جهة ثانية يُحظر عليه الإسراع في هذا المسار. ولضمان أن يشعر المدير بما يكفي من الأمان لمواجهة المخاطر الكامنة في التوجّه المهنيّ للمشاكل في المدرسة، يجب على الموجّه أن يرشده في كيفيّة إنشاء «تحالف مهنيّ داعم»، في المدرسة وفي المجتمع المحليّ. ويعني إنشاء مثل هذا الائتلاف تجنيد الأشخاص في داخل الجهاز، كي يتعاملوا بمهنيّة مع المشاكل. ويُمكّن الائتلاف المهنيّ المديرَ، أيضًا، من أداء مهامّه بفعاليّة أكبر لصالح المدرسة. ونحن نلحظ في المدارس العربيّة ربحًا مهنيًّا مع نتائج فوريّة، حين ينجح المدير في فرض الحدود

على أعضاء الطاقم. ومع وجود ائتلاف مهنيّ يمكن خلخلة التناغم المتخيّل من دون التخوّف من الفشل. زدْ على ذلك أنّ الائتلاف المهنيّ المنقذ يمكنه تمكين المدير من الحفاظ على صورة المدرسة الثقافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة.

7.5. محاكاة كوسيلة «لقياس الفستان»

عطفًا على ما أسلفنا أعلاه، نجد في أحيان عديدة هوّة بين فهم المدير للقيود التي يفرضها عليه التناغم المتخيّل، والضرر الذي يلحقه بالمدرسة، وبين قدرته على العمل والتصرّف بشكل مغاير. في مثل هذه الوضعيّات، تكون المحاكاة إحدى أفضل الأدوات المتاحة أمام الموجّه. فالمحاكاة تخلق حيّزًا آمنًا يسمح للموجّه بعرض وسيلة عمليّة أمام المدير لكيفيّة الخروج ممّا يراه طريقًا مسدودة، والقيام بخطوة عينيّة بالاتجاه الصحيح. أو، لو قُيّض لنا أن نلجأ إلى مثال الفستان، فإنّ المحاكاة لا تكتفي بمساعدة المدير على تأمّل الفستان الجديد، بل على ارتدائه أمام الناس، أيضًا.

في الحالة التالية، التي حدثت بعد قرابة نصف سنة على حدوث الحالة، نجد المديرة ذاتها مع الموجّه. في هذه المرّة أيضًا، تطرح المديرة حالة لمعلّم إشكاليّ، لكنّ الموجّه ينجح هذه المرّة في إخراجها من الدوّامة العاطفيّة، ويدفعها إلى التركيز في الجانب المهنيّ، ويقوم بطريقة المحاكاة بتجسيد كيفيّة التصرّف مع المعلّم بالشكل الذي يُخرجها من الطريق المسدودة، ويفتح أمامها إمكانيّة التغيير:

المديرة: «بودّي اليوم أن أطرح حالة لمعلّم أشعر دائمًا بأنّني وصلت معه إلى طريق مسدودة، ولا أعرف كيف أتعامل معه».

الموجّه: «تفضّلي. هذه ليست المرّة الأولى التي نتحدّث عنه. في السنة الماضية أيضًا تحدّثنا عن حالة صعبة حدثت معه».

المديرة: «صحيح. قبل فترة توفيت أمّه، وتغيّب لعشرة أيّام. ومنذ عودته إلى العمل فإنّه يتأخّر بشكل متواصل. هذا إضافة إلى كل التصرّفات غير المهنيّة التي تبدر عنه، وإهماله لنفسه بشكل غير طبيعيّ. أنا أعني هندامه ومظهره الخارجيّ. أنا أشعر بأنّه يأتي إلى المدرسة من دون أن يغسل وجهه».

الموجّه: «هذا أمر لافت للنظر جدًا وهامّ أنّك ترين إشكاليته في المدرسة من جهة، ومن جهة أخرى ترين الضائقة التي يعيشها».

المديرة: «بالطبع. لا يمكنني التغاضي عن ضائقته، وهذا يشكّل مشكلة أحيانًا لأنّني أشفق عليه ولا أريد أن أتصرف معه بقسوة. وهو مطلّق أيضًا وبرأيي أنّه كان يتصرّف مع زوجته وقتها تمامًا كما يتصرّف هنا. من الواضح لي أنّه يعاني أزمة نفسانيّة».

الموجّه: «وماذا فعلت معه؟»

المديرة: «طبعًا كلّنا ذهبنا لتعزيته بوفاة أمّه، وعندما عاد بعد عشرة أيّام أحضر تصريحًا لغيابه في كلّ هذه الأيّام. دعوته إلى جلسة وفي البداية عزّيتُه مرّة أخرى بوفاة أمّه، وقلت له إنّه يستحقّ سبعة أيّام حزن، ولكن لا حاجة ليحضر تصريحًا طبيًا بعشرة أيّام».

الموجّه: «جيّد جدًا أنّك لم تبدئي الجلسة معه بالمطالب والنقد.»

المديرة: «ولكن هذا كان سدًى، لأنّه بدأ فورًا برفع صوته والقول بأنّه لم يتغيّب ولو ليوم واحد بسبب

العزاء، بل بسبب المرض، وإذا سجّلنا أيّام العزاء فإنّه سيقدّم شكوى ضدّنا. كان عصبيًّا جدًّا وقال أيضًا إنّنا خصمنا منه قبل فترة 50 شيكلًا ويجب عليّ أن أعيدها إليه».
الموجّه: «وكيف تصرّفت؟»
المديرة: «للأسف لم أعرف كيف عليّ أن أتصرّف».
الموجّه: «لماذا؟ ما هي العقبة؟ ما الذي يثير التباسك؟»
المديرة: «الصراخ، العدائيّة... أنا أدعوه للتحدّث في مسألة معيّنة، وعندها يغيّر مجرى الحديث إلى الكثير من المواضيع، وعندما أتكلّم معه وهو هادئ، يجلس ويصغي ويكتفي بهزّ رأسه».
الموجّه: «وهل تذكرين محادثاتٍ كان هادئًا فيها؟»
المديرة: «طبعًا».
الموجّه: «ممتاز، إذًا هناك مجال للتحدّث معه من دون صراخ وعدائيّة».
المديرة: «صحيح، ولكنّني أشعر بأنّ ذلك سدًى. فإذا اتفقت معه على شيء، فإنّه ينفّذه لأسبوع ثم يعود إلى الوضع السّابق».
الموجّه: «إذا كان ينفّذ ذلك لأسبوع فذاك يعني أنّ جهدك لم يضع سدًى. يمكنك أن تلتقيه مرةً في الأسبوع، وأن تُجريا حديثًا في كلّ مرّة عن مسألة معيّنة».
المديرة: «وإذا أصبح عصبيًّا واتّجه وأخذ الحديث إلى منحًى آخر؟»
الموجّه: «لنحاول.»
{الموجّه اقترح إجراء محاكاة ووافقت المديرة على ذلك}

تعكس هذه الحالة أيضًا الخلط بين العلاقات المركّبة خارج المدرسة والعلاقة بين المديرة وطاقمها. لقد عرضت المديرة الحالة بشكل مركّز، لكنّها انتقلت في مرحلة معيّنة إلى التقوّلات غير المهنيّة («أنا متأكّدة من أنّه كان يتصرّف هكذا مع زوجته وقتها»). لم يقم الموجّه بالدخول في حديث عن المعلّم أو التركّز في ضائقة المديرة أو توبيخها على الملاحظة غير المهنيّة. وبدلًا من ذلك سألها سؤالًا موضوعيًا وواضحًا («ماذا فعلت معه؟») يهدف لحصر تركيزها في كيفية التصرف بهذه الوضعيّة.
وعلى غرار الحالات السّابقة، أشارت المديرة إلى محاولة المعلم التلاعب بها وتهديدها. وهنا أيضًا تركّز الموجّه في ما يجب فعله بدلًا من التركّز في تجربتها المحسوسة أو في مشاعرها. ومن الهام أن نقول إنّ هذه المحادثة حصلت بعد فترة طويلة من عمل الموجّه مع المديرة على تجاربها المحسوسة ومشاعرها في مثل هذه المواقف- وهي استراتيجيّة عكست الجانب العلاجيّ للتدخّل. وخلافًا للحالة السابقة، لم يسمح الموجّه هذه المرّة لمشاعر الإحباط التي شعر بها بخصوص قدرة المديرة على الخروج من الطريق المسدودة، بأن تسيطر عليه. وفي الوضع الحالي، توصّل إلى الاستنتاج بأنّ الجانب العلاجيّ قد استنفد نفسه وعليه التركّز خلال المحادثة في محاولة مساعدة المديرة على إيجاد طريق مهنيّة عمليّة للتعامل مع هذا المعلّم.
حين اعترفت المديرة بأنّها لا تعرف كيف تتصرّف، جمع الموجّه المزيد من المعطيات كل يعثر على مدخل لخطوة فعّالة. مع ذلك، لم يتعمّق أكثر من اللازم في تفاصيل الحالة الصغيرة أو في المعلم، وحافظ على خطّ عمل مركزيّ وهو الفعل. وقد اكتشف أنّ المعلم يردّ أحيانًا بهدوء يسمح بإجراء محادثة معه.

وعندما ادّعت المديرة أنّ الحديث معه «يذهب سدًى» لأنّ الاتفاقات معه لا تدوم لأكثر من أسبوع واحد – أي العودة إلى الطريق المسدودة- قام المعلّمة بإعادة التأطير (reframing) سعيًا لإنشاء فتحة للخروج منها. وقد تعاملت المديرة مع حقيقة أنّ الاتفاقات مع المعلّم تستمرّ لأسبوع واحد «فقط»، على أنّها إشارة لفشل محاولاتها لتغيير سلوكيّات المعلّم. واقترح الموجّه عليها تفسير هذه النتيجة بشكل معاكس: كنجاح جزئيّ وليس كفشل مطلق. وبناءً على إعادة التأطير الجديدة، فإنّ الالتزام بما أُتفق عليه لأسبوع هو إنجاز هامّ للاثنيْن يمكن التأسيس عليه. واقترح عليها أيضًا خطّة عمل فعليّة: إجراء لقاء أسبوعيّ مع المعلّم من أجل تقويته والحفاظ على تقدّمه. وعندما تطرّقت المديرة ثانية إلى نفورها من تعامل المعلّم العنيف («وإذا أصبح عصبيًّا واتّجه بالحديث إلى منحًى آخر؟»)، فإنّها دخلت مجدّدًا إلى الطريق المسدودة. وبدلًا من الشعور بالإحباط جراء نزعة المديرة لحبس نفسها في دائرة الخوف، اقترح الموجّه عليها لعبة تبادل للأدوار (محاكاة)، كوسيلة للخروج من الطريق المسدودة.

محاكاة (الموجّه بدور المديرة والمديرة بدور المعلّم)

المديرة (الموجّه): مرحبًا! كيف حالك اليوم؟ آمل أنك بخير.

المعلّم (المديرة): بخير. ولكن لا تفتحي موضوع التغيّبات والتأخيرات.

المديرة (الموجّه): «أنت لم تتغيّب منذ أسبوع ولم تتأخّر، وهذا ممتاز، ولن أتحدّث عن ذلك الآن».

المعلّم (المديرة): «تحدثت أنا ونائبك عن الموضوع...»

المديرة (الموجّه): «أعرف، لقد كانت المحادثة مع النائب بموافقتي. إنّه نائبي وكلّ ما يفعله يجري دائمًا بالتنسيق معي، ولكنّني أريد اليوم الحديث في موضوع آخر.»

المعلّم (المديرة): «تفضّلي.»

المديرة (الموجّه): «اسمع، أنت تملك طاقات وقدرات كبيرة وأنا أريد أن تستفيد المدرسة منها قدر الإمكان، ومن الهامّ لي أن أعرف ما الذي يمكن أن يساعدك في أن تعطي بما يلائم قدراتك».

المعلّم (المديرة) {المعلّم يرفع صوته}: «لا تتصرّفوا برفضيّة متعمّدة معي كلّ الوقت. لا توجّهوا أصابع الاتّهام إليّ كلّ الوقت. أنتم تتعمّدون ملاحقتي».

المديرة (الموجّه): «من الممكن أن طريقة توجّهنا إليك لم تكن صحيحة، ولكن يهمّنا أن تعرف أنّ هذا ليس مسألة شخصيّة ضدّك. أنت تعرف أنّني كمديرة لا يمكنني أن أتجاهل أمورًا معيّنة. من الواضح لي أنّك تحمل غضبًا كبيرًا، ومن الجهة الثانية أنا أرى كم تحبّ الطلاب وكم يحبّونك، وأنا لا أريد أن يؤثر غضبك عليّ أو على نائبي على علاقتك مع الطلّاب.»

المعلّم (المديرة): «لن يؤثّر بالطبع».

المديرة (الموجّه): «أريد أن أتفق معك على إجراء لقاء كلّ يوم ثلاثاء الساعة الرابعة، وأن نقوم في كلّ مرة بمناقشة مسألة معيّنة- ربع ساعة في كلّ مرّة، لا أكثر. أنا لا أريد أن أخسرك في المدرسة وبودّي أن نتحدّث بصورة هادئة عن المشاكل القائمة».

المعلّم (المديرة): «رُغم أنني لا أرى وجود أيّ مشاكل، ولكنني موافق».

لقد مكّنت هذه المحاكاة من تعريف استراتيجيّة العمل عند الموجّه، بدوره كمديرة، باعتبارها «دعوة

إلى علاقة». فيما يلي عناصر ومركّبات هذه الاستراتيجيّة التي تتطرّق إلى عمل الموجّه:

1. أن نعي بأنّ الهدف هو بناء علاقة مع المعلّم، وعدم السماح لغضب وعنف المعلّم بتحديد أفعاله أو بإبعاده عن هدفه.
2. أن نعي توجّه المعلّم العنيف وعدم السّماح لذلك بتخويف المديرة أو جرّها إلى تبادل الاتهامات أو لإجراء محادثات توبيخ.
3. الحديث انطلاقًا من شعورٍ أقوى بالأمان، وإبراز نقاط القوّة لدى المعلّم («أنت لم تتغيّب منذ أسبوع ولم تتأخّر، وهذا ممتاز»، « أنت تملك طاقات وقدرات كبيرة»، « أنا أرى كم تحبّ الطلاب وكم يحبّونك»).
4. عندما يحاول المعلّم إدخال النائب المقرب منه في الحديث، يجب سدّ إمكانية إحداث مدخل للشرذمة أو للتهديد. تستند هذه الاستراتيجيّة، أيضًا، على العمل الذي جرى مع النائب من أجل إنشاء التحالف المهنيّ.
5. الاعتراف بمشاعر المعلّم وتقبّلها («من الواضح لي أنّك تحمل غضبًا كبيرًا»)، ولكن تحديد وتوضيح الحدود من جهة ثانية («أنت تعرف أنّني كمديرة لا يمكنني أن أتجاهل أمورًا معيّنة»، «أنا لا أريد أن يؤثر غضبك عليّ أو على نائبي على علاقتك مع الطلّاب»).
6. إنشاء إطار يمكن أن يحافظ على العلاقة وأن يشكّل إطارًا للعمل المتواصل السّاعي للتغيير.

الفصل الثامن:

الخُلاصة

إنّ إدارة العالم العاطفيّ الخاص بالمعلّم هي مركّب حيويّ في قدرته على دفع تطوّر الطلاب عمومًا، والطلاب في خطر والمهمّشين خصوصًا. في الفصول الأربعة السّابقة عرضنا أبعادًا مختلفة للتعامل مع المشاعر الصعبة واللاواعية، التي نجدها في سعينا إلى تحقيق عمل أكثر فعاليّة مع الطلاب في خطر والمهمّشين في المدارس العربيّة في إسرائيل. وكما أسلفنا في مدخل هذا الكتاب، فإنّ الصعوبة التي يواجهها المعلّمون والمديرون في التعامل مع العالم العاطفيّ، تُعتبر أحد المميّزات الخاصّة بهذه المدارس، وتجعل من العمل فيها شأنًا مختلفًا وباعثًا على التحديات أكثر من نظيره في المدارس اليهوديّة. نحن نعلم أنّ التعامل مع العالم العاطفيّ للطلاب والمعلّمين والمديرين ليس بالأمر الهيّن والمفروغ ضمنًا في أيّ مدرسة كانت، إلّا أنّ ما يتميّز به المجتمع العربيّ من التحفظات القويّة، والتهديد المرافق لعمليّة الكشف عن المشاعر الصعبة أو غير المقبولة والتحدّث عنها بشكل منفتح، هما أكبر بكثير. وأحد العوامل التي تؤدّي إلى ذلك هو الواقع الأكثر تعقيدًا من الناحية الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة والسياسيّة، الذي يخلق صراعات حتميّة على المستوى الشخصيّ الداخليّ وعلى مستوى الصراعات البيْن - شخصيّة.
ورُغم أنّ الأمثلة التي أوردناها مُستقاة من عمل مُوجّهي التوجّه التربويّ النّفس- اجتماعيّ في المدارس العربيّة، إلّا أنّ التحدّي الماثل أمام تطوير قدرة الطواقم التربويّة في العمل مع العالم العاطفيّ، ليس حصريًّا عليها. وكل من يعمل في المدارس العربيّة في إسرائيل - من المعلّمين والمديرين والمستشارين التربويّين والمختصّين النفسانيّين والمفتّشين وأقسام التربية والمتدخّلين الخارجيّين- يواجه قوّة المشاعر الصعبة التي تشكّل عائقًا خفيًّا أو ظاهرًا أمام العمل المهنيّ. وكلّ من يرغب بتحسين قدرة طواقم التربية العربيّة على توفير ردّ ملائم للشبيبة في خطر والمهمّشين، وكلّ من يرغب بمساعدتهم على إحداث تغيير إيجابيّ في المدارس، مُلزَم بتطوير طرق فعّالة لمواجهة العالم العاطفيّ لدى المعلّمين والمديرين، ولدى الطلاب وذويهم بكلّ تأكيد.
عرضنا في كلّ فصل بُعدًا مختلفًا من أبعاد التعامل مع العواطف، وكانت العلاقة بين هذه الأبعاد شبيهة بالدّمية الروسيّة (ماتريوشكا). فالحديث عن أيّ بُعد والتعامل معه، أدّيا إلى الكشف عن بُعد إضافيّ من الصعوبات والتعقيدات، إلى جانب أنّنا أظهرنا كيفيّة ترابط هذه الأبعاد ببعضها البعض. وقد تطرّقنا في الفصل الأول إلى حاجة المعلّم العربيّ لإخفاء مشاعره الحقيقيّة أمام الطالب، حين تعارض هذه المشاعر الإملاءات المُجتمعيّة. وفي هذه الحالة ساعد الموجّهُ المعلمةَ على النظر في مرآة النفس والتعبير عن مشاعرها الحقيقيّة أمام طالب معيّن، الأمر الذي أدّى إلى تحسين شعورها وأدائها. وفي الفصل الثاني تطرّقنا إلى الصعوبة التي يواجهها مختصّو التربية في المدارسة العربيّة بالإصغاء إلى «أصواتهم الداخليّة» وشَرْعَنتها. وأوضحنا أيضًا كيف بمقدور المُربّي –بمساعدة الموجّه- أن يشخّص صوته الداخليّ وأن يتواصل معه، حتى بالعلن وأمام أعضاء الطاقم التربويّ في المدرسة. في الفصل الثالث تناولنا بالتوصيف النّزعة القائمة بقمع النقد والتستّر على الخلافات في الرأي بين أعضاء الطاقم في المدرسة، من أجل الحفاظ على التناغم الظاهريّ. فهذا التناغم المتخيّل يُصعّب على التعامل الموضوعيّ مع المشاكل، ويحول دون العثور على الحلول المهنيّة. في هذا الفصل جسّدنا كيف تقوم عضو الطاقم التربويّ في المدرسة، وبمساعدة الموجّه، بخلخلة التناغم المتخيّل، ما مكّن باقي أعضاء الطاقم من مواجهة الصراع بشكل جليّ من دون أن ينهار مبنى الطاقم. وفي الفصل الرابع كشفنا عن مستوى أكثر عمقًا، وعرضنا كيف يؤدّي المحيط المجتمعيّ التقليديّ والجمعيّ والحميميّ –على شاكلة المجتمع العربيّ- الفلسطينيّ في إسرائيل- إلى

خلق ضغوطات على مديري المدارس، الأمر الذي يمسّ بقدرة إدارتها بناءً على اعتبارات مهنيّة. وقد ساعد الموجّهُ المديرةَ في هذا الفصل على تحقيق رغبتها على أرض الواقع بالتعامل بشكل أكثر فعاليّة (وموضوعيّة) مع هذه الضغوطات، عبر تشييد تحالف مهنيّ في المدرسة. وفي كلّ هذه الحالات كان على الموجّه أن يخلق ظروفًا تُمكّن أعضاء الطاقم التربويّ في المدرسة من مواجهة المشاعر بشكل بنّاء ومن دون أن يلحقهم الأذى.

وإذا نظرنا بشكل تكامليّ إلى كلّ الحالات التي استعرضناها، فسنرى أنّها تعكس نمطًا مشابهًا يخصّ مهارات الموجّهين في محاولتهم مساعدة الطواقم التربويّة للاعتراف بمشاعرهم الصعبة، وتحليلها بصدق وفعاليّة أكبر. وفي كلّ حالة من الحالات بحث الموجّه وشخّص وجسّد الصّراع في داخل الحالة التي جرت على أرض الواقع؛ ثم تفحّص الأثمان التي يدفعها أعضاء الطاقم التربويّ والطلاب بسبب عدم مواجهة الحالات؛ ثم شجّع أعضاء الطاقم على اتّباع طرق جديدة للتفكير والشعور واختيار طريقة عمل من مخزونهم الثقافيّ المتنوّع، في سبيل مواجهة المعوّق العاطفيّ بفعاليّة أكبر؛ وخلق وضعًا قوامه الاحتواء، الذي وفّر أمانًا نفسانيًّا ومكّن من تجريب استخدام أجزاء جديدة من المخزون الثقافيّ؛ وساعد أعضاء الطاقم التربويّ على الحسم في مسألة تبنّي طرق جديدة لمواجهة المشاكل بمهنيّة أكثر.

نورد فيما يلي مُركّبات وعناصر استراتيجيّة التعامل مع المشاعر:

1. البحث والتشخيص والتجسيد للصراع العاطفيّ في كلّ حالة حدثت على أرض الواقع. في كلّ الحالات في الفصول السّابقة شخّص الموجّهون صراعًا يتعلّق بالتعامل مع المشاعر. وبدلًا من تحييد هذا الصراع أو الالتفاف عليه، فإنّ قسمًا أساسيًّا من مهارات الموجّهين في المدارس العربيّة يتمثّل في البحث عن الصراع العاطفيّ واستخدامه كفرصة للتعلّم.

في الحالة الأولى كان الصّراع يدور بين ما شعرت به المعلّمة بالفعل وبين ما سمحت لنفسها بقوله عن الطالب. وشخّصت الموجّهة هذا الصّراع وعملت معه. وفي الحالة الثانية شخّصت الموجّهة صراعًا مماثلًا لكنّه أعمق، لأنّ صوت الأعراف الاجتماعيّة كان قويًّا لدرجة أنّه صعّب على مستشارة المدرسة أن تعترف بصوتها الداخليّ، وأن تصغي إليه وأن تتواصل مع مشاعرها ورغباتها الحقيقيّة. في تلك الحالة ساعدت الموجّهةُ المستشارةَ على مواجهة الصّراع عبر طرحه والكشف عنه. وحين وفّرت تجسيدًا ملموسًا للصراع الدائر في نفس المستشارة، فإنّها مكّنتها من رؤيته ومن حسم المسألة.

وفي الحالة الثالثة ميّز الموجّه صراعًا عاطفيًّا بين حاجة طاقم المدرسة للحفاظ على التناغم، وبين الحاجة للحديث بصدق وبانكشاف عن حالة مؤلمة. زدْ على ذلك أنّ الامتناع عن مواجهة هذا الصّراع حمل أعضاء الطاقم التربويّ على إخفاء النقد والاختلافات في الرأي فيما بينهم. وفي الحالة الرابعة شخّص الموجّه صراعًا عاطفيًّا داخليًّا لدى المديرة تمثّل في الالتباس وبالتعامل غير المهنيّ (الموضوعيّ) مع المشاكل. وفي واقع الأمر، فإنّ الصراع الداخليّ عكسَ صراعًا بين محيط اجتماعيّ يُملي منظومة علاقات تستند إلى الروابط العائليّة، وبين متطلّبات الوظيفة التي تستند إلى الاعتبارات المهنيّة. وفي هذه الحالات كلّها تمثّلت مهارة الموجّهين في تشخيص وتسمية العواطف، وفي اقتراح طرق عمل ملائمة للعمل لها. ومجرّد القدرة على تسلط الضوء على هذه الصراعات، وتعريفها وتشخيص ما يجب فعله معها- يمنح الثقة والقوّة لمواجهتها.

2. فحص الأثمان التي يدفعها أعضاء الطواقم التربويّة والطلاب بسبب عدم التعامل مع المشاعر. إنّ مواجهة هذه الصّراعات ليس بالأمر الهيّن ويمكن أن تجبي ثمنًا باهظًا من الموجّهين وأعضاء الطاقم التربويّ على حدّ سواء. ولتبيّن ما يجب فعله في هذه الوضعيّات وكيفيّة القيام بذلك، يجب على الموجّه أن يتبيّن ثمن ذلك في مقابل الثمن الحاصل في حالة عدم التعامل مع المشاعر. وهو مُلزَم باختيار توجّه (تقنيّة) ملائم لقدراته هو ولقدرات أعضاء الطاقم التّربويّ. ففي الحالة الأولى التي ذكرناها شعرت الموجّهة بمعاناة المعلّمة وقرّرت محاولة مساعدتها على التعبير عن مشاعرها الحقيقيّة. وفي الحالة ذاتها، استطاعت الموجّهة تشخيص حدود التعامل مع المشاعر حين تحدّثت المعلّمة عن صراع مع زوجها لا علاقة له مباشرة بقدرتها على العمل مع الطلاب. وفي الحالتيْن الثانية والثالثة قدّر الموجّهون أنّهم يعملون مع شخص يتحلّى بشخصيّة ومكانة قويّتيْن بما يكفي من أجل تحمّل المخاطرة الكامنة في شقّ الطريق نحو التعامل مع المشاعر في داخل الطاقم. وفي الحالة الأخيرة رأى الموجّه أنّ عدم التعامل مع المشاعر، يصدّ المديرة ويحدّ عملها، ويسبّب لها المعاناة ويمنعها من إحداث التغييرات التي ترغب بإحداثها. وفي الحالة الأولى، قام الموجّه وحده بتقدير الثمن الواجب دفعه، إلّا أنّ الحديث عن الثمن المستحَقّ في سائر الحالات جرى علنًا وبمشاركة عضو الطاقم. وهكذا، ساعد الموجّه أعضاء الطاقم التربويّ في أن يكونوا يقظين لوجود الصّراع وللثمن الذي يفرضه. وفي معظم هذه الحالات حدثت نقطة التحوّل بعد فترة طويلة من العمل والمحاولات التدريجيّة مع الطاقم التربويّ. ويمكننا أن نصف مسار العمل باعتباره خطوتيْن إلى الأمام وخطوة إلى الوراء.

3. تشجيع أعضاء الطاقم التربويّ على النّهل من مخزونهم الثقافيّ الكامن (-Friedman & Berthoin Antal, 2004; Swidler, 1986). على غرار ما أسلفنا ذكره في مدخل هذا الكتاب، فإنّ فرضيّة العمل تمثّلت في أنّ أعضاء الطاقم التربويّ في المدرسة هم أشخاص مركّبون انكشفوا على ثقافات مختلفة وتأثّروا بها. صحيح أنّ هناك ثقافة مهيمنة، إلّا أنّ كلّ هذه التأثيرات الثقافيّة تشكّل مخزونًا شخصيًّا متنوّعًا من أنماط التفكير والمشاعر والتدابير البديلة. نحن لا نقول إنّ الموجّه أتى إلى أعضاء الطاقم التربويّ وعلّمهم أنماطًا سلوكيّة جديدة وغير مألوفة؛ بل إنّ المخزون الثقافيّ لدى أعضاء الطاقم وفّر لهُم إمكانيّات التفكير والشعور و/ أو العمل بشكل مغاير، عندما كانت المسارات العاديّة تُفضي بهم إلى طرق مسدودة، أو أنّها تجبي ثمنًا باهظًا منهم أو من طلابهم أو من زملائهم. وبرز اللجوء إلى المخزون الثقافيّ الشخصيّ في الفصل الثاني تحديدًا، عندما سمحت المستشارة لنفسها الإصغاء إلى رغباتها الحقيقيّة بالعودة إلى العمل، خلافًا لما هو متّبع في مجتمعها. إلى جانب ذلك، كانت المعلّمة في الحالة الثالثة قادرة على الخروج من النّسق الثقافيّ المقبول والإصرار على إسماع رأيها حتى لو أدّى الأمر إلى خلخلة التناغم المتخيّل. وفي الحالة الرّابعة كانت المديرة تعي تمامًا طرق العمل البديلة، إلّا أنّها كانت بحاجة إلى دعم وتدريب من أجل اتّباع هذه الطرق لحظةَ الحاجة إليها.

4. تسنيد ودعم (holding) لمنح أعضاء الطاقم الأمان النفسانيّ الذي يسمح بتجريب المخزون الجديد بعد وصولهم مرحلة النّضج اللازمة. بطبيعة الحال، يعيش أعضاء الطواقم التربويّة في المدارس العربيّة حالة خوف أثناء تجريبهم المخزون الجديد الذي يأخذهم إلى خارج الأعراف المجتمعيّة المتّبعة. أحد العوامل التي تحول دون مواجهتهم للمشاعر السلبيّة هو الشعور بأنّهم قد يُلحِقون الأذى بغيرهم، أو قد يلحقهم الأذى بأنفسهم، أو أنّ المنظومة ستنهار جراء التعبير عن أنفسهم. أُشتقّ مفهوم «تسنيد

ودعم» (holding) من العلاقة بين الأم وطفلها، حين تقوم الأم بخلق محيط يحمي الطفل من المضايقات الجسديّة والنفسانيّة، لتمكينه من تطوير الوعي بذاته (Winnicott, 1960). وفي واقع الأمر، فإنّ التّسنيد والدّعم تشكّل مهارة أساسيّة لدى كلّ عامل في التربية ينشط مع شريحة في خطر ومهمّشة، يشعر أحيانًا بأنّ حياته تعجّ بالفوضى أو بتقييم ذاتيّ سلبيّ. إلى جانب ذلك، يجب على الموجّه أن يحافظ على تماسك وثبات الطاقم الذي يحاول الخروج من وضعيّة مألوفة، تَسدُّه وتَحدُّه، وأن يفعّل المخزون الجديد.

وكما رأينا في الحالات كلّها، فإنّ الموجّهين أنفسهم يعيشون صراعات ومشاعر صعبة. إحدى المهارات بالغة الأهميّة لكلّ موجه يسعى لمساعدة أعضاء الطواقم التربويّة على تفعيل وتبنّي مخزون جديد، هي قدرته على الفصل بين مشاعره واحتياجاته وبين مشاعر واحتياجات الذين يقدّم لهم المشورة. ومن الهام بمكان أن يكون على دراية بمشاعره واحتياجاته، وألّا يسمح لها بإلهائه عن التركيز على مشاعر واحتياجات من يقدّم لهم المَشُورة. في مثل هذا الوضع، يجب على المُوجّه أن يتركّز في الشخص الذي يقدّم له المشورة، وأن يصغي إلى احتياجاته ورغباته ومخاوفه، وأن يختار طرق العمل التي تدعمه وتسانده. ففي الحالة الأولى عملت الموجّهة بشكل لطيف مع المعلّمة كي تُمكّنها من الاعتراف بمشاعرها الحقيقيّة. وفي الحالة الثانية اتّخذت الموجّهة موقفًا يخلو من التهديد والحُكميّة كي تُمكّن المستشارة من التعبير عن رغباتها الحقيقيّة. ومن الهامّ أن نذكر أنّ الموجّهة في هذه الحالة أدركت أنّها هي بنفسها تفكّر بأفكار حُكميّة على المستشارة، الأمر الذي مكّنها من عدم الردّ عليها بإطلاق الأحكام. وفي الحالة الثالثة كان الموجّه على وعي بغضبه على الطاقم إلّا أنّه أدرك أنّ هذا الغضب لن يخدم الغاية التي يسعى إليها. وبدلًا من ذلك، نجح في تقليص حضوره، ومنح المنصّة للمعلّمة وساندها حين عبّرت عن استعدادها للتعبير عن مشاعرها السلبيّة ولخلخلة التناغم المتخيّل. وفي الحالة الرّابعة لم ينجح الموجّه في الفصل والتمييز، ووجد نفسه مصابًا بالالتباس الذي أصاب المديرة، ويتعاون مع عدم مواجهتها لما يجب عليها مواجهته. ولكنّ الموجّه استعاد رباطة جأشه لاحقًا، واستخدم تقنية المحاكاة لتمكين المديرة من التعامل مع الخوف، وتجريب ممارسة مخزون جديد.

5. مساعدة أعضاء الطاقم التربويّ على اتخاذ قرار باستخدام المخزون الجديد للتعامل مع المشاعر. في المحصّلة، يجب على أعضاء الطاقم التربويّ أن يقرّروا استخدام مخزونهم الثقافيّ عند تعاملهم مع المشاعر، من أجل تحقيق عمل أكثر فعاليّة مع الأولاد في خطر والمهمّشين. لا يمكن للموجّه أن يتخذ القرارات بدلًا عنهم، والطريق صعبة وطويلة. وفي الحالة الثالثة عمل الموجّه مع الطاقم لثلاث سنوات إلى أن أصبح أحدهم مستعدًا لخلخلة التناغم المتخيّل، وعندها تحقّق الأمر بشكل طبيعيّ. وفي الحالة الرابعة كانت المديرة تعرف بما تريد فعله، إلّا أنّها استصعبت حسم المسألة. كان الموجّه شاهدًا على السير إلى الأمام وإلى الخلف طيلة الوقت. كان عليه أن يتحلّى بالصّبر وأن يطوّر تقنيات، مثل المحاكاة، يمكنها أن تسهّل على مسألة الحسم. وفي كلّ الأحوال، يجب على الموجّه أن يتحلّى بالصبر والتعاطف، أو بضمان الولاء والثقة. مع ذلك، قال أحد الموجّهين إنّه ورغم كلّ الصعوبات، إلّا أنّه يسير في أرض لم يسبق أن سار فيها من قبل. إنّ عدم التطرّق إلى الفرد وإلى مشاعره هو أمر مركزيّ جدًّا ويُنظر إليها بأنّه أمر عاديّ، لدرجة أنّ أيّ استفسار حقيقيّ واهتمام صادق بمشاعر الغير، يمكن أن يؤدّيا إلى ردّ فعل منفعل وتجربة جديدة وطيّبة.

يشكّل هذا النمط «نظريّة إجرائيّة» مشتركة لكلّ الموجّهين، تعكس المهارات الخاصّة المطلوبة منهم لتقديم العون للطاقم التربويّ في مدرسة عربيّة في إسرائيل، من أجل التعامل بنجاعة أكبر مع العالم العاطفيّ. النظريّة الإجرائيّة ليست متكاملة ومن الجائز جدًّا وجود مركّبات لم تُكتشف بعد أو أنّها لم تتكشّف في الحالات التي حلّلناها حتى الآن. فعلى سبيل المثال، قال أحد الموجّهين أثناء كتابة الخُلاصة، إنّ هناك غيابًا لعنصر المعرفة النظريّة للمدارس العربيّة، وهو أمر لا يميّز عادةً التدخل في المدارس اليهوديّة. وفي المراحل الأولى من بناء العلاقة مع أعضاء الطاقم التربويّ في المدرسة والعمل معهم، فإنّ مجرّد العمل الإجرائي ولمس عالمهم الداخليّ يثيران الهلع، لأنّ طريقة التعلّم غير مألوفة لهم. المربّون العرب معتادون على دراسة المعرفة النظريّة وليس على مسارات تعلّم يكونون شركاء فيها. وكتابة معرفة نظريّة أو رسميّة تهدّئ من مستوى الخوف لديهم، وتوفّر تبريرًا ومشروعيّة تأتي من مصدر مخوّل للتعامل مع العالم العاطفيّ. وعلى أيّ حال، ثمّة حاجة لمواصلة البحث وتوسيع حيّز المعرفة العمليّة في مسألة التعامل مع العالم العاطفيّ، كمهارة ضروريّة في العمل مع أولاد في خطر والمهمّشين في المدارس العربيّة.

تلخيصًا، يهمّنا القول إنّ هذا الكتاب ليس إلّا خطوة أولى في سبيل تطوير مسارات عمل، لتحقيق تدابير فعّالة مع طواقم التربية في المدارس العربيّة في إسرائيل. ومسألة التعامل مع المشاعر ليس إلّا مُركّبًا واحدًا من مجمل المسائل. زدْ على ذلك أنّ المعرفة التي رُوكمت حتى الآن توفّر خارطة عمليّة لقراءة ميدانيّة، ولتطوير مسارات التجوال والعمل في هذا الميدان. رُغم ذلك، يجب ألّا يلتبس الأمر علينا بخصوص الفارق بين الخارطة الميدانيّة في ميدان يتّسم بالضبابيّة والتعقيدات الكبيرة، وبين أيّ نظريّة. كلّ ما كتبناه أعلاه ما يزال في حُكم الفرضيّات لا الحقائق. وفي العالم المجتمعيّ- التربويّ، تسري كلّ نظريّة أو كلّ تعميم إلى حين حلول نظريّة جديدة مكانها. لا تقتصر الحاجة هنا إلى المزيد من الأبحاث، بل ثمّة حاجة لتوجّه أساسيّ يرى في كلّ شخص فاعل في التربية باحثًا دائمًا في عمله.

ثبت المراجع

بالعربية

دويري, م. (1997). الشخصيّة, الثقافة, والمجتمع العربي, اصدار: النور الحديثة, القدس|العيزرية.

بالعبريّة:

אבו-עסבה, ח' (2005). *מערכת החינוך הערבית בישראל: התפתחות לאורך השנים ותמונת מצב עכשווית*. בתוך: ע' חיידר (עורך), ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (עמ' 201-221). ירושלים ובני ברק: *מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד*.

אבו-עסבה, ח' (2007 .(חינוך ערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי. ירושלים: *מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות*.

איזיקוביץ, צ', ולב-ויזל, ר' (2013). התעללות, הזנחה ואלימות כלפי ילדים ובני נוער בישראל: בין שכיחות לדיווח. אפידמיולוגיה של התעללות בילדים בקרב ילדים בישראל, לקט נתונים. המרכז לחקר החברה, אוניברסיטת חיפה.

ג'בארין, י', ואלג'באריה, א' (2010). חינוך בהמתנה: *מדיניות הממשלה ויוזמות אזרחיות לקידום החינוך הערבי בישראל*. נצרת וחיפה: דיראסאת - *מרכז ערבי למשפט ומדיניות והפקולטה למשפטים באוניברסיטת חיפה*.

גורדון, ת' (1998) .הורות יעילה: *מדריך מעשי להורים*. תל אביב: יבנה.

ג'ראיסי, ע' (2013). טיפול פסיכוסוציאלי בחברה הערבית. בתוך: מ' חובב, א', לונטל, וי', קטן (עורכים), עבודה חברתית בישראל. הוצאת הקיבוץ המאוחד - קוו אדום.

דוח אדווה (ינואר 2017). «*תמונת מצב חברתית 2016*». *מרכז אדווה*. נדלה מתוך:
http://adva.org/wp-content/uploads/2017/01/SocialReport2016-2.pdf

דוח ועדת החינוך, התרבות והספורט (2009). עוני והישגים לימודיים *במערכת החינוך*. ירושלים.

דוח המועצה הישראלית לשלום הילד (2016). השנתון הסטטיסטי «ילדים בישראל 2016», לקט נתונים.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013). שנתון סטטיסטי לישראל. ירושלים.

מור, פ' (1987). התפישה החינוכית הפסיכו-חברתית. ירושלים: ג'וינט ישראל. פרסום פנימי.

מור, פ' (2006). לראות את הילדים. *מדריך ליצירת סביבה חינוכית טיפולית מגדלת לתלמידים בסיכון*. ירושלים: עמותת אשלים *מיסודה של ג'וינט ישראל*, אשלים הוצאה לאור.

מור, פ' (2007). התמחות עובדי חינוך ורווחה בטיפול בנוער בסיכון בין כותלי בית הספר. ירושלים: עמותת אשלים *מיסודה* של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

מור, פ', ולוריא, א' (2006). כוחו של היועץ החינוכי - יצירת סביבה חינוכית *מגדלת*. ירושלים: עמותת אשלים *מיסודה* של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

מור, פ', ולוריא, א' (2014). לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. ירושלים: עמותת אשלים *מיסודה* של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

מור, פ', ומנדלסון, י' (2006). לדבר עם *מתבגרים* בסיכון - התפיסה החינוכית הפסיכו-

חברתית. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
מחאמיד, א»פ (2012). האם החברה הערבית המסורתית ערוכה מספיק להתמודד בהצלחה עם העידן הפוסט-מודרני? מחקר בחינוך, בחברה, בטכנולוגיה ובמדע, אורט ישראל.
מנאע, ע' (2008). ספר החברה הערבית בישראל 2: אוכלוסייה, חברה, כלכלה. תל אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.
ראזר, מ', ורשבסקי, ב', וברי-שרה, א' (2011). קשר אחר בבית הספר - עיצוב תרבות בית ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל.

بالإنجليزيّة:

Arar, K., & Massry-Herzllah, A. (2016). A motivation to teach: The case of Arab teachers in Israel. Educational Studies,{18–1 :{מספר גיליון?.

Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. (1985). Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention. San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). Theories in Practice: Increasing Professional Effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). Organizational learning II: Theory, Method, and Practice. Reading, MA: Addison Wesley.

Berthoin-Antal, A., & Friedman, V. (2008). Learning to negotiate reality: A strategy for teaching intercultural competencies. Journal of Management Education, 32(3): 363–386.

Dwairy, M. (2004). Culturally sensitive education: Adapting self-oriented assertiveness training to collective minorities. Journal of Social Issues, 60(2): 323–335.

Dwairy, M. (2009). Cultural analysis and metaphor psychotherapy with Arab-Muslim clients. Journal of Clinical Psychology, 65: 199–209.

Friedman, V. (2001). Action science: Creating communities of inquiry in communities of practice. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), The Handbook of Action Research (pp. 159–170). London: Sage.

Friedman, V., & Berthoin-Antal, A. (2004). Negotiating reality: An action science approach to intercultural competence. Management Learning, 36: 67–84.

Hong, Y., Morris, M. W., Chiu, C., & Bennet-Martinez, V. (2000). Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. American

Psychologist, 55: 709–720.
Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. Psychological Review, 98(2): 224.
Razer, M., & Friedman, V. (2017). From Exclusion to Excellence: Building Restorative Relationships to Create Inclusive Schools. Rotterdam: UNESCO – International Bureau of Education and Sense.
Razer, M., Friedman, V. J., & Warshofsky, B. (2013). Schools as agents of social exclusion and inclusion. International Journal of Inclusive Education, 17(11): 1152–1170.
Reason, P., & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), The Handbook of action research (pp. 1–14). London: Sage.
Swidler, A. (1986). Culture in action: Symbols and strategies. American Sociological Review, 51: 273–286.
Tyack, D., & Cuban, L. (1995). Tinkering Towards Utopia: A Century of Public School Reform. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Winnicott, D. W. (1960). The theory of the parent–infant relationship. International Journal of Psycho- Analysis, 41: 585–595.

תכנית ״סַנַד״

תהליכי הנחיה מותאמים למנחי צוותים חינוכיים העובדים
עם תלמידים בסיכון ובהדרה בבתי ספר ערביים בישראל

Izabel Simaan Ramadan & Victor Freidman
Crossing The Emotional Barrier

עריכה בעברית: **גילת עירון - בהר**
תרגום לערבית: **עלאא חליחל**
עיצוב: **פאדי ריזק**

צוות המחקר:
איזאבל סמעאן רמדאן
ויקטור פרידמן
הילאנה אגבאריה
מוחמד מנסור
סלים עלי - אלסאלח

כל הזכויות שמורות לאשלים 2018

Printed in Israel

תוכן העניינים

פתח דבר	**84**
דברי תודה	**85**
פרק 1: מבוא	**87**
1.1. תכנית "סַנַד" (سند)	88
1.2. התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית	90
1.3. תהליך הפקת הידע (שיטת המחקר)	92
1.4. תוכן הספר	94
פרק 2: "קשה אבל שווה"	**97**
2.1. המקרה של מחמוד - חלק א'	98
2.2. המקרה של מחמוד - חלק ב'	99
2.3. המקרה של מחמוד - חלק ג'	100
2.4. חיבור המקרה לפרקים הבאים	102
פרק 3: רב-ממדיות בהתייחסות לעולם הרגשי בבתי הספר הערביים בישראל	**105**
3.1. רפרטואר תרבותי כאמצעי להתמודדות עם העולם הרגשי	109
פרק 4: הזמנה להסתכל ב "מראת הנפש"	**111**
4.1. הצורך בהכרה ברגשות שליליים	112
4.2. מבוא למקרה	112
4.3. ניתוח המקרה	114
4.4. אסטרטגיית פעולה לגלוי רגשות אמיתיים	115
פרק 5: מה אומר "הקול הפנימי" שלי?	**117**
5.1. הקושי במודעות לרגשות אישיים	118
5.2. המקרה	119
5.3. פרשנות וניתוח	123
5.4. אסטרטגיות פעולה לעזור לאנשי צוות להקשיב לקול הפנימי	123
פרק 6: הפרת "ההרמוניה המדומה" בצוות רכזי שכבות	**125**
6.1. המקרה	126
6.2. הפרת ההרמוניה המדומה: אסטרטגיות פעולה	133
פרק 7: מ"הרמוניה מדומה" ל"קואליציה מקצועית תומכת": התמודדות עם קונפליקטים סמויים	**137**
7.1. מבוא למקרה	139
7.2. נקודה תרבותית-חברתית-פוליטית	141
7.3. תפקוד המנחה: בין טיפול להדרכה	143
7.4. בניית "קואליציה מקצועית תומכת" כבסיס למרחב מוגן	144
7.5. סימולציה כדרך "למדוד את השמלה"	145
פרק 8: סיכום	**149**
רשימת מקורות	**155**

פתח דבר

הספר "לעבור את המחסום הרגשי", הוא פרי למידה ועשייה רבת-שנים של עשייה חינוכית פסיכו-חברתית במסגרת תכנית "סנד" במערכת החינוך בחברה הערבית. הרעיון העיקרי העומד ביסוד התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, הוא ששינוי חברתי מתחיל בהקשבה לקולם של המעורבים במעשה החינוכי, במרחב הגיאוגרפי, החברתי והתרבותי הייחודי בו הוא מתקיים.
קולם של המנהלים, המדריכים, היועצים, הפסיכולוגים, המורים, התלמידים, המשפחות, והקהילות מגדיר את רוח השינוי המיוחל, המביא להגשמה של הפוטנציאל האנושי הטמון בכל אדם, בנוף סביבתו וחברתו.
מדענים וחוקרים רבים כותבים בעשרות השנים האחרונות אודות החיוניות של מערכת החינוך ללבוש "בגדים חדשים" כדי להעניק הזדמנות שווה לכל הבאים בשעריה לרכוש השכלה וחינוך, ככרטיס כניסה להצלחה בחברה.
בפרסומים המדעיים של השנים האחרונות, חוקרים ואנשי פרקטיקה מעלים את מרכזיות יחסי ההשפעה בין מחנכים ותלמידים. חוקרים אלה מסרטטים את דיוקנם של יחסי ההשפעה בעזרת כלים הרגישים לחקר העולם הפנימי והבין-אישי, שכן זהו עולם חמקמק אשר מתאים פחות לחקר אמפירי המתבסס על קשרים בין משתנים הניתנים לתצפית ומדידה אובייקטיביים.
בעזרת חקר מקרים בשיטת מחקר פעולה, אשר בלב יצירה זו, מתואר ציר התפתחות משמעותי בקרב המורים בחברה הערבית, אשר בכוחו להביא לשיפור המסוגלות לחינוך והוראה, המתגברים על השונות בין התלמידים ועל הפערים החברתיים.
שיטה זו מאפשרת לצלול לעומק למהות ולמאפייני ההדרכה, המניעים את ההתפתחות האישית והמקצועית של צוותי חינוך, בתוך הקשר רחב-חברתי, תרבותי, פוליטי וגיאוגרפי שלם.
אנו מודים למחברים איזאבל סמעאן רמדאן ו ויקטור פרידמן, להילה צפריר המנהלת את תכנית "סנד" במקצועיות ורגישות רבה, ולסגל המנחים בחברה הערבית, ובראשם איזאבל סמעאן רמדאן, מוחמד מנסור, סלים עלי-אלסאלח וקלאודיה ספודק, על תרומתם לחינוך איכותי בחברה הערבית.
יצירה זו המהווה נדבך נוסף במפעל החינוכי הפסיכו-חברתי , מחזקת את תוקפה המדעי של הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית ומעשירה אותה ברמה התיאורטית והיישומית.

ד"ר פלורה מור
ראש תחום חינוך
מומחה בכיר, אשלים ג'וינט

ד"ר רמי סולימני
מנכ"ל אשלים ג'וינט

דברי תודה

ספר זה נכתב בעיקר הודות למורים, למנהלים, ליועצות ולמפקחים הערביים ששיתפו אותנו במציאות עבודתם המורכבת ובשאיפתם לחולל שינוי בחייהם של תלמידים בסיכון ובהדרה, והיו שותפים פעילים לעשייה, ללמידה ולהמשגה של תהליכי ליווי וצמיחה מותאמים לבתי הספר הערביים. הם היו המורים האמיתיים שלנו.

תודה לאשלים-ג'וינט ישראל ולמשרד החינוך שזיהו את הצורך בהתאמת תהליכי התערבות והנחיה בבתי הספר הערביים.

תודה מיוחדת לגברת הילה צפריר - מנהלת תכנית "סַנַד", לד"ר פלורה מור, ראש תחום חינוך, מומחה בכיר, אשלים-ג'וינט, ויוזמת התוכנית, ולד"ר רמי סולימני - מנכ"ל אשלים, על תמיכתם העקיבה והבלתי-מתפשרת.

תודה מיוחדת נוספת לקובעי המדיניות במשרד החינוך, ובפרט למפקחים הערביים במחוז חיפה, המקדמים את תהליכי השינוי בחברה ובבתי הספר הערביים והעניקו לנו ליווי צמוד: מר עורסאן עיאדאת, מר מדחת זחאלקה, מר אחמד כבהא ומר חסן עיד.

תודה מעומק הלב לאנשי המקצוע המדהימים והמחויבים שתרמו מניסיונם ומחוויותיהם בדרכים ישירות ועקיפות לספר זה: לד"ר ג'מאל אבו-חוסיין, ראש הפקולטה ללימודים מתקדמים במכללת אלקאסמי, לד"ר מחמוד זוהדי, מנהל אגף חינוך בעיריית אום אל-פחם, לגברת הילאנה אגבאריה, מנהלת המחלקה לחינוך יסודי באום אל-פחם ולכל צוות הטיפול בַּפרט באום אל-פחם.

תודה עמוקה לחברה מונא סרוג'י, שהתגייסה לקרוא את הטקסט בערבית, והעירה הערות רבות ערך.

תודה לגברת מיאדה אשקר, שתיעדה את הפגישות, קראה את הספר ותרמה בהערותיה החשובות; לד"ר חני רם, ראש התכנית של התואר השני לייעוץ במכללת אורנים, על הקריאה, ההערות והעידוד. תודה לגברת נסרין מורקוס ולגברת אוריאנה עבוד, שקראו את הספר ועזרו לנו בהארותיהן מאירות העיניים.

תודה למרכז מחקר פעולה וצדק חברתי במכללת עמק יזרעאל, שנתן אכסניה לפגישות של צוות הכתיבה.

ותודה ענקית לצוות "סנד", לקלאודיה ספודק, למוחמד מנסור ולסלים עלי-אלסאלח, הפועל ללא לאות בבתי הספר מתוך תחושת שליחות ומחויבות חברתית עמוקה ותומך בצוותים החינוכיים בהתמודדותם עם תלמידים בסיכון ובהדרה.

פרק 1:
מבוא

ספר זה מיועד לכל המנחים, היועצים והמדריכים המסייעים למורי ולמנהלי בתי ספר בקידום התפתחות ומוביליות של ילדים החיים במצבי סיכון והדרה בבתי ספר ערביים בישראל. המצוקה של ילדים אלה באה לידי ביטוי בבתי הספר ובכיתה בהתנהגויות נמנעות או תוקפניות ובקשיי למידה. רבים מהם סובלים מנשירה סמויה, המתבטאת בניכור לבית הספר, למורים ולחומר הנלמד, בקשיי התנהגות, בכישלון לימודי מתמשך ולעתים בהתנהגויות אלימות. מול התנהגויות כאלה ובהעדר ליווי והכשרה מקצועית מותאמים, מורים רבים מרגישים קשת של רגשות קשים כגון: עלבון, בושה, דאגה, תסכול, חוסר אונים, איום ואף כישלון וחוסר ערך. רגשות אלו שכיחים מאוד בעבודה עם ילדים בסיכון ובהדרה. פיתוח המסוגלות של מורים ואנשי חינוך להתמודד עם ביטויי המצוקה של ילדים ולקדמם מבחינה אקדמית, חברתית ורגשית, הוא לב העשייה של בתי הספר הפועלים במטרה לצמצם את הפערים בבתי הספר ובחברה ועומד בבסיס התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית (שהתגבשה ע"י ד"ר פלורה מור במחקר לדוקטורט, Mor. 2003).

במהלך השנים זיהו מנחים ערבים ויהודים כאחד, שפעלו להרחבת היכולת והמסוגלות של אנשי חינוך ביצירת מוביליות ושינוי בבתי הספר וקידום ילדים בסיכון ובהדרה, שוני משמעותי בין תהליכי פיתוח מקצועי בבתי ספר יהודיים לבין אלו המתרחשים בבתי ספר ערביים. באופן כללי תהליך השינוי בבתי ספר ערביים מתאפיין בקצב איטי יותר והמנחים מתמודדים יותר עם התנגדויות חזקות לשינוי בהשוואה לצוותים החינוכיים בבתי הספר היהודיים. עם זאת, יש בתי ספר ערביים שהצליחו לעשות שינוי ארגוני ולפתח דרכי חשיבה ופעולה חדשות ורמת מקצועיות גבוהה בעבודה עם אוכלוסיות בסיכון ובהדרה.

השוני בקידום תהליכי פיתוח בין בתי הספר היהודיים לבתי הספר הערביים העלה צורך להבין את האתגרים הייחודיים בבתי ספר אלה ואת דרכי הפעולה היעילות להתמודד איתם. תכנית "סנד" מנסה לענות על צורך זה ולהבנות ידע ודרכי עבודה מותאמות לבתי הספר הערביים. מנחים העובדים במסגרת התכנית בבתי ספר בחברה הערבית, פיתחו ידע רב ומיומנויות ייחודיות בקידום שינוי חינוכי. החוברת שלפניכם מהווה ניסיון להפוך את הידע המעשי שצברו מהסמוי לגלוי כדי ליצור ידע שימושי לעבודה עם בתי ספר ערביים על פי גישות שונות, בעיקר הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית. ידע זה חיוני לא רק כדי לספק כלים למנחים וצוותים חינוכיים, אלא גם מהווה בסיס להמשך פיתוח תפיסות, שיטות וכלים מעשיים לשיפור יכולתם של בתי ספר ערביים בקידום אוכלוסיות בסיכון ובהדרה.

1.1. תכנית "סַנַד" (سند)

"סנד" היא תכנית שיזמה אשלים-ג'וינט ישראל המיועדת לפיתוח פרקטיקות הכשרה והנחיה של מורים, מנהלים, יועצות ופסיכולוגים חינוכיים ערביים לחיזוק ולשכלול יכולות כלל-צוותיות ויכולות הכלה אישיות לקידום תלמידים החיים במצבי סיכון

והדרה. התכנית כוללת הנחיית הצוותים של בתי ספר, הכשרת קבוצות מנהלים, הכשרות לקבוצות יועצים ופסיכולוגים והכשרות ייחודיות למורים ערביים. תהליכים אלו מלווים במחקר הערכה ובמחקר פעולה שמטרתם ללמוד תוך כדי פעולה אילו תהליכי התפתחות, תחזוקה, ניהול ולמידה יכולים להועיל לקידום היכולת של אנשי חינוך ערבים בעשייה המותאמת לאוכלוסייה זו.
התכנית מכוונת לחיזוק יכולתם של מנחים בשדה להוביל ולקדם את מגוון היעדים והתכניות של משרד החינוך - תכנית מרום, יעד ההכלה, יעד צמצום הפערים ויעד העלאת ההישגים, תכנית אח"מ ותכניות המניעה השונות של שפ"י, זאת תוך התאמת תהליכי ההכשרה וההנחיה למאפייני החברה והתרבות.
תכנית "סנד" פועלת ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, שמטרתה לפתח מחויבות בקרב צוותי המורים והמנהלים כלפי תלמידים בסיכון ובהדרה ולהקנות להם מיומנויות במתן תמיכה, הדרכה ותחזוקה מותאמת לצוותים החינוכיים הנושאים בעול. פיתוח זה נועד ליצור התמקצעות בקרב אנשי המקצוע הקיימים, המהווים את המשאב המקצועי המיידי להגברת ההתמודדות הבית-ספרית.

פרקטיקות ההדרכה וההנחיה בתכנית "סנד"

ככלל, הנחת המוצא של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, שעליה יורחב מעט בהמשך, היא שהוראת תלמידים בסיכון ובהדרה היא פרופסיה ומקבץ פרקטיקות השונות באופן מהותי מאלה של הוראת תלמידים שאינם משתייכים לאוכלוסייה זו. תהליכי ההדרכה וההנחיה שלנו נגזרים מהנחה זו ונשענים על רכישת עולמות תוכן רלוונטיים, רכישת מיומנויות מקצועיות חדשות והתאמת המבנה הארגוני הבית-ספרי, לרבות הגדרת משימה אחרת לבית הספר והגדרת תפקידים אחרת, כדי לתמוך בצוות ובתלמידים.
ההכשרות בבתי הספר מיועדות ליצור בקרב צוות המורים וההנהלה תשתית מקצועית, תפיסתית וארגונית לשם הכללת תלמידים בסיכון ובהדרה וקידומם. הדגש בליווי בית הספר הוא על הקניית ידע, רכישת שיטות עבודה, יצירת מחויבות עמוקה לטיפול באוכלוסייה זו תוך חידוד המודעות לצרכיהם הייחודיים ונקיטת פעולות מקדמות עבור התלמיד ברמה האישית, ברמה המשפחתית וברמה הכיתתית. כמו כן, הליווי בבתי הספר מכוון לפיתוח האישיות המקצועית של כל הצוות ולקידום תהליכי צמיחה שעליהם להשיג הן כפרטים והן כצוות כדי להרחיב את יכולותיהם המקצועיות לקידום תלמידיהם.

להכשרות אנשי המקצוע בקבוצות ובבתי הספר ארבעה רבדים:

1. רובד תוכני, העוסק בכמה היבטים:

- היבטים פסיכולוגיים: סוגיות בהתפתחות תקינה או בלתי-תקינה, פגיעה בילדים ובבני נוער, התעללות והזנחה, מצבי משבר, הבנת תהליכים משפחתיים אצל

משפחות במצבי מצוקה ומשבר.

- היבטים חברתיים ומשפטיים: סטייה חברתית ועבריינות בקרב ילדים ובני נוער; היכרות עם גורמים מטפלים בקהילה.
- היבטים חינוכיים: תפקיד בית הספר ביצירת מוביליות חברתית והתמודדות עם סוגיַת הנשירה; סוגיות מערכתיות בית-ספריות המקשות על תהליך החִברות ומעודדות נשירה; הקשר המשולש בית ספר-תלמיד-משפחה.
- סוגיות מערכתיות הקשורות לסיכון ולהדרה: שחיקה של מורים בעבודה עם נוער בסיכון ובהדרה ומקורות הכוח של המורה בסביבת כישלון; בתי ספר בסיכון - סוגיות מערכתיות המשפיעות על איכות העבודה של הצוות.

2. **רובד יישומי: רכישת כלים ומיומנויות המסייעים למורה להתמודד בפועל עם מצבים רב-בעייתיים:**

- מיומנויות טיפוליות: שיחה, הכלה, הקשבה, הצבת גבולות ועוד; יצירת קשר משמעותי מורה-תלמיד; יצירת קשר משמעותי מורה-כיתה; יצירת קשר משמעותי מורה-הורה.
- מיומנויות דיאגנוסטיות: פיתוח ראייה רב-ממדית; פיתוח יכולת אבחון בסיסית של המצב הלימודי, הרגשי והחברתי של הילד; מיפוי כיתתי.
- מיומנויות פדגוגיות: בניית תכנית אישית המותאמת לצורכי התלמיד; הוראה מתקנת; ניהול שיעור עם קבוצה הטרוגנית.
- בניית ברית מקצועית עם ההורים: בניית מערכת אמון מקצועית בין הבית ובין בית הספר; ביקורי בית; ניהול שיח מקצועי עם ההורים.

3. **רובד מערכתי:** בית הספר כארגון מתאים את עצמו לעבודה מקצועית עם אוכלוסייה בסיכון ובהדרה, תוך יצירת מדיניות, מבנים ומנגנונים ארגוניים וניהוליים לעבודה המותאמת לאוכלוסייה זו.
4. **רובד אישי:** הגברת מודעותו של המורה לנטיותיו הטבעיות וחתירה להתפתחותו האישית לצורך שיפור דרכי התמודדותו עם מצבים קשים בכיתה ובחצר בית הספר.

מבנה ההתערבות

הליווי נמשך חמש שנים ומתקיים בהרכבים שונים: מנהל, צוות ניהול, פגישות מליאה בחדר המורים לפחות אחת לשבועיים בשנה.

1.2. התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית שעליה מבוססים תוכני "סנד" היא מאגר עשיר של ידע המקשר מגוון תחומי דעת - פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה, אנתרופולוגיה וחינוך, ומשלב מושגים, עקרונות, שיטות, אסטרטגיות וכלים יישומיים לקידום עשייה רבת-ערך בקרב תלמידים בסיכון (מור, 2006; מור ומנדלסון, 2006). על פי תפיסה זו,

המחנך הוא דמות מרכזית בחיי התלמיד ויש לו השפעה גדולה עליו, על חוויית הלמידה שלו ועל רווחתו הנפשית. תלמיד נהנה ממורה הרואה אותו, הנותן לו יחס אישי, הלומד להכיר אותו והמוכן להעז לדרוש את גדילתו גם במחיר של עקיצות ונשיכות. יכולת זו של המחנך קשורה באוריינטציה של בית הספר כולו ליצור סביבה חינוכית-לימודית המכירה בחסכים רגשיים-אישיים, קוגניטיביים-לימודיים, בין-אישיים-חברתיים ומשפחתיים ובהתמקצעותו בדרכים המובילות להתגברות על הכשלים ההתפתחותיים של התלמידים ולצמיחתם בכל מישורי החיים (מור, 2007).

על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, תהליכים תומכי גדילה של תלמידים בסיכון ובהדרה מתאפשרים כאשר מורים יודעים ללמוד מהתנסותם האישית על ההתנהגות האנושית ועל תהליכי צמיחה אנושיים. מורים לומדים מכישלונותיהם ומהצלחותיהם, מחוויות הילדות וההתבגרות, מגורמי סיכון והגנה שבחייהם את שבילי ההתמודדות של האדם בהתפתחותו וגדילתו (שם). מודעותם של המורים לתהליכי השינוי והצמיחה של עצמם מאפשרות להם לבוא במגע עם תוכן של שינוי והתפתחות ועם ההבנות והכלים הדרושים ליצירת השתנות והתפתחות גם בקרב הילדים ובני הנוער המצויים בסיכון ובהדרה. שימוש בתהליכים המקבילים המתקיימים בין המורים ובין התלמידים סביב חוויית הכישלון הבית-ספרי, מקנה למורים ערוצי התקרבות דיאלוגיים וגישה לעולמו של התלמיד (מור ולוריא, 2014).

את התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית גיבשה ד"ר פלורה מור במהלך עשייה רחבת היקף ורבת שנים לקידום יכולותיהם של אנשי חינוך וטיפול להצמיח תלמידים פגיעים לסיכון (מור, 1987; מור, 2006; מור ולוריא, 2006; מור ומנדלסון, 2006) עשייה זו הונהגה על ידי ג'וינט ישראל ועמותת אשלים בניהולם של ד"ר רמי סולימני ומשרד החינוך על כל אגפיו, ורבים תרמו להעמקתה ולהרחבתה. העשייה כללה הובלת שינויים במסוגלותם של מערכות חינוך וקובעי מדיניות להצמיח תלמידים תת-משיגים בסיכון ובהדרה בגיל היסודי, בגיל הביניים ובגיל התיכון; פיתוח אישי ומקצועי של מנהלי מוסדות חינוך, יועצים חינוכיים ופסיכולוגים חינוכיים, ופיתוח מסוגלות האקדמיה להכשרת עובדי חינוך וטיפול מיומנים לעבודה עם תלמידים תת-משיגים ובסיכון (מור ולוריא, 2014).

מור (שם) גורסת כי על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית בחינוך, השקפת העולם החינוכית המסורתית צריכה להשתנות. דמויות חינוכיות משמעותיות בבית הספר הקשורות בחיי הילד יכולות לספק תחליף של ממש לפסיכותרפיה, שכן ביכולתן לקיים עמו מגעים של הזנה והכוונה בסביבה הטבעית התורמים להתפתחותו ולגדילתו הטבעית תוך התמודדות יומיומית עם מטלות לימודיות, רגשיות וחברתיות. המתודות והאסטרטגיות של העבודה, על פי תפיסה זו, צריכות להביא בחשבון את שלושת הממדים המרכזיים בעבודת המורה עם תלמידים בסיכון ובהדרה: מכוּוָנוּת המורה ליחס חינוכי אישי מגַדֵל, מכוּוָנוּת המורה ליצירת יחסי קרבה מגַדלים ופדגוגיית ההתאמה הצומחת מהיחס החינוכי האישי ומיחסי הקִרבה המגַדלים.

האסטרטגיות נחלקות לאסטרטגיות פסיכו-חינוכיות ופסיכו-פדגוגיות. אסטרטגיות

פסיכו-חינוכיות הן אסטרטגיות בעלות צביון רגשי-טיפולי הקשורות בהרחבת יכולתו של איש החינוך להכיר את תלמידיו, לזהות מתוכם את אלה הפגיעים לסיכון, לדעת לאבחן נכון את מהות קשייהם, לבנות עבורם תכנית התערבות אישית ולנהל עמם ועם הוריהם דיאלוג של צמיחה. אחת האסטרטגיות החשובות המשפיעות על שינוי תפיסה היא אסטרטגיית ניתוח מקרים, יצירת מרחב דיאלוגי והיכרות רב-ממדית של התלמיד (שם). אסטרטגיות פסיכו-פדגוגיות הן אסטרטגיות המתמקדות בהתאמה פדגוגית לפרופיל של התלמיד, למוטיבציה שלו וליכולותיו, המבטיחות חינוך מתקדם ועיצוב דרכי עבודה ושיטות הוראה לקידום למידה משמעותית בקרב תלמידים מתקשים כדי לאפשר להם חוויית הצלחה לימודית (מור, 2014).

1.3. תהליך הפקת הידע (שיטת המחקר)

בספר זה נציג את הממצאים הראשונים של מחקר פעולה המיועד לספק למנחים, ליועצים ולמדריכים ידע מעשי לעזור לבתי ספר ערביים בישראל לקדם תלמידים בסיכון ובהדרה. מטרת השלב הראשון של המחקר הייתה לענות על השאלה, מהן הדרכים האפקטיביות לעזור למורים ולמנהלים בהתמודדות עם העולם הרגשי הן של התלמידים והן של עצמם. המחקר נערך על ידי צוות חוקרים שבו השתתפו חמישה מנחי "סנד" - ארבעה ערבים (שתי נשים ושני גברים) ויהודייה אחת, בהנחיית פרופ' ויקטור פרידמן, חוקר פעולה מקצועי וראש המרכז למחקר פעולה ולצדק חברתי במכללת עמק יזרעאל.

מחקר פעולה אינו שיטת מחקר אלא גישה למחקר המוגדר כ"תהליך משתף, דמוקרטי העוסק בפיתוח ידע מעשי למען מטרות אנושיות ראויות [...] המשלב פעולה ורפלקציה, תיאוריה ועשייה (practice) למען חיפוש פתרונות לעניינים החשובים לאנשים [...] ו(למען) הצמיחה של אנשים וקהילותיהם" (Reason & Bradbury, 2001, p. 1). שיטת המחקר הספציפית הייתה "מדע פעולה" (action science), המיועדת להפקת ידע מעשי מרפלקציה על עשייה (practice) מקצועית (Argyris, Putnam & Smith, 1985; Friedman, 2001; Razer & Friedman, 2017). שיטה זו משתמשת בכלי ניתוח הנקרא "התיאוריה בפעולה", שהיא תיאוריה הנמצאת "בראש" של אנשים ומכוונת את התנהגותם. המבנה של התיאוריה שבפעולה זהה למבנה של כל תיאוריה סיבתית, שלפיה בתנאים מסוימים ביצוע פעולה מסוימת יוביל לתוצאות מסוימות. מנקודת המבט של האדם הפועל, התיאוריה בפעולה מיועדת לאפשר לו להשיג את מטרותיו. לפי מדע הפעולה גם ארגונים, כמו בתי ספר, פועלים בהתאם לתיאוריות פעולה קולקטיביות (Argyris & Schön, 1996).

ארג'ריס ושון (Argyris & Schön, 1974) הבחינו בין "התיאוריה המוצהרת" (espoused theory) שאנשים וארגונים יכולים לדקלם על דרכי חשיבה ופעולה של עצמם, לבין "התיאוריה בשימוש" (theory-in-use), המעצבת את התנהגותם בפועל. בדרך כלל

התיאוריות שבפעולה הן סמויות. הן פועלות בצורה כמעט אוטומטית והאדם או הארגון אינם מודעים להן, ורק על ידי התבוננות ושיקוף על התנהגותם הם נעשים מודעים לשימושם בתיאוריה. מדע הפעולה מתמקד בתהליכי רפלקציה וחקרנות שיטתיים המיועדים להפוך את התיאוריות בפעולה מהרמה הסמויה לרמה הגלויה.
מטרת המחקר הנוכחי הייתה לאסוף את הידע של חברי צוות המחקר, שכולם בעלי ניסיון עשיר בעבודה עם בתי ספר ערביים בנושא תלמידים בסיכון ובהדרה, ולייצר מאגר של ידע רלוונטי בנושא. בתחילת הליך המחקר נשאלו חברי הצוות: *מה אתם יודעים לעשות טוב בעבודתכם עם בתי ספר בנושא זה?* כל המנחים אמרו שהם "יודעים לעזור לחברי צוותי חינוך להביע רגשות אמיתיים". סוגיה זו חשובה ביישום הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית, מפני שלרגשות יש השפעה מכרעת על המחשבות וההתנהגויות של אנשים. ככל שאיש חינוך מודע לרגשותיו האמיתיים, כך הוא מיטיב להבין את תגובותיו ולקבל אחריות על מעשיו. נוסף על כך, הוא יכול לווסת את רגשותיו, להבין את עולמו הרגשי ולהכיל את רגשותיו הקשים של התלמיד. לכן, בחרנו בסוגיַת ההתמודדות עם רגשות כמוקד השלב הראשון של המחקר. כדי לאסוף נתונים על הסוגיה, כל חברי הצוות התבקשו לכתוב "מקרה אישי" (סיפור מהשדה) המדגים כיצד עזרו בפועל לצוותים החינוכיים בבתי ספר להביע רגשות אמיתיים.
בשלב השני ניתחו חברי הצוות יחד כל מקרה לגופו במטרה לזהות ולהבין את התיאוריה בפעולה שהנחתה את מנחה - בין שבמודע ובין שלא במודע - באותו מצב. השאלות שהנחו את הניתוחים היו למשל: *כיצד המנחה תפס את המצב? כיצד הִמשיג (framed) את הבעיה או את האתגר באותו רגע? כיצד הרגיש? מה הייתה התוצאה שרצה להשיג באותו מצב? איזו אסטרטגיית פעולה נקט כדי להשיג את התוצאה הרצויה? מה היו התוצאות בפועל?* רוב המקרים תיארו מצבים שבהם מורה, מנהל, יועץ או צוות חינוכי התקשו לפתור בעיה או נמנעו להתמודד איתה כתוצאה מהימנעותם להביע רגשות אמיתיים. כאשר נתקלנו במקרה המשקף פעולה אפקטיבית של המנחה, ניסינו לזהות ולנסח את התיאוריה שבפעולה העומדת מאחורי ההצלחה. כאשר נתקלנו במקרה המשקף כישלון, משבר או מצב של תקיעות, בדקנו עם המנחה באופן ביקורתי את תפיסת המצב, את אסטרטגיית הפעולה ואת המטרות שלו כדי להבין את מקור הבעיה. לאחר ניתוח הבעיה ניסינו לעצב יחד אסטרטגיות פעולה אפקטיביות יותר לאותו המצב (ראזר, ורשבסקי ובר-שדה, 2011). בכל המקרים ניסחנו הנחיות ספציפיות לפעולה אפקטיבית.
הקלטנו ותמללנו את ניתוחי המקרים ובשלב השלישי ניתחנו את התמלולים כדי להבין יותר לעומק את ההיבטים התרבותיים, החברתיים, הכלכליים והפוליטיים של המקרה. ניסינו לנסח בצורה ברורה את הסוגיות המרכזיות בכל מקרה ואת אסטרטגיית הפעולה של המנחה להתמודדות איתן. בשלב האחרון השתמשנו בספרות ובמושגים תיאורטיים כדי להעמיק את הניתוח.

1.4. תוכן הספר

הספר מחולק לשמונה פרקים. בפרק הנוכחי, פרק המבוא, מוצגות מטרות החוברת, הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית לעבודה בבתי ספר ושיטות מחקר הפעולה שבהן השתמשנו כדי להפיק ידע מהניסיון.

בפרק השני יוצג מקרה המדגים את יישום הגישה הפסיכו-חברתית בבתי ספר ערביים בישראל ויוסבר כיצד גישה זו יכולה לעזור לתלמידים לצאת ממעגל ההדרה והסיכון. מטרת הפרק לתת לקורא תמונה כוללת של תהליך העבודה עם התלמידים ועם המורים על פי גישה זו. נוסף על כך, המקרה מדגיש את החשיבות הקריטית של התמודדות אפקטיבית עם העולם הרגשי - הן של התלמיד והן של המורה - בתהליך השינוי.

בפרק השלישי נדון במורכבות המיוחדת בהתמודדות עם העולם הרגשי של התלמיד והמורה בבתי ספר ערביים-פלסטיניים בישראל. פיתוח שיח על רגשות הוא סוגיה מרכזית בגישה החינוכית הפסיכו-חברתית ואינה פשוטה או קלה. מנחה העובד לפי הגישה הזאת בכל בית ספר, יהודי או ערבי, חייב לעבור מחסומים העומדים בפני קיום שיח רגשי פתוח, אך בבתי ספר ערביים קיימים גורמים מבניים, חברתיים, פוליטיים, כלכליים ותרבותיים המחזקים את המחסומים. על המנחה בבתי ספר אלה להיות ער ורגיש לגורמים אלה ולפתח מיומנויות מיוחדות כדי לצלוח אותם.

בארבעת הפרקים הבאים נציג מקרים העוסקים בהיבטים שונים של סוגיַת הרגשות ובמיומנויות להתמודדות איתה. במחקרנו גילינו כי עבודה עם רגשות היא כמו קילוף בצל: כשמורידים רובד מגלים שיש עוד רבדים המהווים אתגר בפני המנחה וחשוב לשים לב אליהם. אפשר לראות במעבר מפרק לפרק מעבר מרובד אחד לרובד מורכב יותר, המשקף שילוב של קונפליקטים רגשיים פנימיים עם קונפליקטים רגשיים הקשורים ישירות לסביבה החיצונית החברתית.

הכותרת של כל פרק משקפת את הרובד שבו התמקד המנחה באותו מקרה. כך למשל כותרת הפרק הרביעי, "הזמנה להסתכל במראת הנפש", מראה כיצד מנחה עוזרת למורה להפסיק להתכחש לרגשותיה האמיתיים, לזהותם ולתת להם לגיטימציה. פרק זה גם מתייחס לגבולות הקשר בין המנחה למורה בהתייחסות לעולם הרגשי.

בפרק החמישי, "מה אומר הקול הפנימי שלי", חברת צוות בית הספר מנסה לזהות את רגשותיה ואף להתחבר לרצונותיה האמיתיים גם כשהם סותרים את המקובל בחברה. המקרה מראה כיצד מנחה יכול לעזור לחברת צוות להתמודד עם דילמה רגשית קשה. כמו כן, בפרק זה יוצג האתגר בעשיית עבודה רגשית בתוך צוות בבית ספר ולא רק אחד-על-אחד עם מנחה.

בפרק השישי, הפרת "ההרמוניה המדומה" בצוות רכזי שכבות, המנחה עובד עם צוות שלם כדי לאפשר הבעה גלויה של ביקורת וקיום קונפליקט. המורָה שבמרכז המקרה מנסה לתת ביטוי לרגשותיה האמיתיים כאשר האחרים בתוך הקבוצה, וגם מנהל בית הספר, מנסים לעצור אותה ולשמור על מראית עין של הרמוניה. בנכונותה של המורה

לתת ביטוי לרגשותיה ולהתמיד בכך, זיהה המנחה נקודת מפנה בהתפתחותו של צוות בית הספר ופעל כדי לסייע גם לפרט וגם לקבוצה ללמוד להתמודד ביתר יעילות עם רגשות קשים.

בפרק השביעי, מ "הרמוניה מדומה" ל "קואליציה מחלצת": התמודדות עם קונפליקטים סמויים", נדון בהשפעת הסביבה החיצונית החברתית על ההתנהלות הפנימית של בית הספר, על העולם הרגשי של המנהל/ת ועל תפקודם. בפרק נראה כיצד הניסיון של מנהל להגן על בית הספר מהשפעות אלה חושף אותו ללחצים כבדים היוצרים קואליציות סביב מאבקי כוח. מצב זה תוקע את המנהל, גורם להתנהגויות לא מקצועיות ויוצר תחושות של בלבול, בדידות וסיכון. בחלק הראשון של המקרה המנחה לא הצליח לעזור למנהל והוא בעצמו "נדבק" בתקיעות ובבלבול. בחלק השני הוא התעשת ועזר למנהל לזהות דרך פעולה מקצועית יותר. בפרק זה מומחשת החשיבות של סימולציות ככלי לעזור לחברי צוות בית הספר לצאת מתקיעות ולהפעיל דרכי פעולה חדשות.

הפרק השמיני, המסכם את החוברת, מביא מבט-על אינטגרטיבי על ניתוחי המקרים בארבעת הפרקים הקודמים ומצביע על דפוס דומה המשתמע מדרכי הפעולה של המנחה בכל אחד מן המקרים. דפוס זה הוא "תיאוריה בפעולה" משותפת של המנחים המשקפת את המיומנויות המיוחדות הדרושות מהם כדי לעזור לצוות בבית ספר ערבי בישראל להתמודד עם העולם הרגשי בצורה אפקטיבית יותר. בסיכום נדגים כיצד המנחה עובד עם הרפרטואר התרבותי של חברי הצוות כדי להציע דרכים חדשות של חשיבה, רגש ופעולה, ובו-זמנית מספק את הביטחון הפסיכולוגי הדרוש לביצוע השינוי.

פרק 2:
"קשה אבל שווה"

בפרק הנוכחי נציג מקרה המדגים את הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית, כפי שהיא מיושמת בבתי ספר ערביים בישראל. הוא מתאר ניסיון של מורה לשתף את ההורים ואת שאר המורים בסיוע לתלמיד שנקלע לקשיים ונתון בסיכון רציני של נשירה מבית הספר. המקרה המוצג משקף את המורכבות ואת הייחודיות שביישום הגישה בחברה הערבית. מובן שדוגמה אחת אינה יכולה למצות את כל ההיבטים של הגישה, אבל היא מהווה בסיס להבנת הצורך ללמוד את ההיבט רגשי העומד בלבה של תכנית "סנד".

2.1. המקרה של מחמוד – חלק א'

מחנכת כיתה ט' הלומדת את הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית, סיפרה במסגרת מפגש קבוצתי שבועי עם המנחה ועם מורים נוספים על מחמוד, אחד מתלמידיה:

בזמן האחרון הלימודים לא מעניינים את מחמוד והוא נמצא יותר עם חבורה שמשפיעה עליו לרעה. בסמסטר ב' הוא קיבל ציונים נמוכים ואחרי חופשת החורף אבא שלו לא רצה להחזיר אותו לבית הספר. אחרי יומיים בבית ולאחר שהתערבתי בעניין הוא חזר לבית הספר.
בעקבות מה שאנחנו לומדים (הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית) אספתי מידע על הילד. הם שישה ילדים בבית. הוא הבכור. האימא חולת סוכרת. האב עובד בבניין בעבודות מזדמנות, לא תמיד מוצא עבודה. הוא מאוד מתוסכל מהחיים ורוצה שהילדים שלו יצליחו וילמדו. האב צועק כל הזמן על הילדים שיישבו וילמדו ואומר להם: "תראו מה קרה לי, הפכתי לשָרת. אתם חייבים ללמוד דברים מכובדים כמו רפואה ומשפטים". מחמוד סופג מכות מהאב שדורש ממנו לשבת וללמוד, והוא חושב שזו הדרך הנכונה לחנך אותו. מחמוד לחוץ מאוד מהדרישות של אביו ואינו מצליח להתרכז בלימודים. מצד שני, צוות המורים מגיבים על התנהגותו של מחמוד בכעס ובחוסר סבלנות, והרבה פעמים מוציאים אותו מהכיתה בגלל הפרעות.
לאחר שלמדתי על מחמוד קיימתי איתו שיחות. בהתחלה השיחות היו קצרות, של חמש-עשר דקות, והיו מכוונות בעיקר לשמוע מה שלומו ואיך הוא מסתדר עם המורים ועם התלמידים. בהמשך השיחות האלו הפכו להרגל כמעט שבועי וארכו לפעמים כחצי שעה ואפילו יותר. ניסיתי בעיקר להבליט את נקודות החוזק של מחמוד ולעודד את הנוכחות החיובית שלו בכיתה. אחת מנקודות החוזק שהצבעתי עליהן היא שהוא קולט סוגיות מורכבות במתמטיקה אך הוא מרפה מהר, לכן הצעתי ללוות אותו.
לאחר בערך כחודשיים המורים דיווחו על שיפור משמעותי מבחינת המשמעת ועל התקדמות בלימודים, הכנת שיעורי בית והשתתפות בשיעורים. דיווחתי להורים עד כמה אני מעריכה את האכפתיות שלהם בכך שנתנו לבנם הזדמנות לחזור לבית הספר. עדכנתי אותם בשינוי החיובי אצל מחמוד, והסברתי להם על חשיבות ההגעה שלהם לבית הספר לשוחח עליו עם המורים.
אבא של מחמוד הגיע לביקור בבית הספר. קבעתי איתו שעה. הוא איחר אבל בסוף

הגיע. דיברנו והוא שאל כמה מורים על מחמוד והם ענו שהכול טוב ויפה. הוא ביקש שנלך לכיתה כדי שיראה איפה מחמוד יושב ושיידע שהוא הגיע לבית הספר. אמרתי לו בכיף ומאוד חשוב שמחמוד ירגיש את האכפתיות שיש לו כלפיו.

הארה

מחמוד נכנס לתהליך של הדרה שהתבטא בהידרדרות בהישגיו הלימודיים ובהתנהגותו. המחנכת הייתה יכולה להיענות בקלות לרצון האב לא להחזירו לבית הספר ובכך "להיפטר" מעוד תלמיד בעייתי, אבל היא סירבה לוותר עליו. במקום לנטוש את הילד, היא החליטה להמשיך לעבוד איתו. היא אספה עליו מידע ולמדה על חייו כפי שהם מתנהלים בתוך ביתו. המידע הזה עזר לה להבין שהוא נתון בלחץ וכיצד לחץ זה משפיע על הישגיו ועל התנהגותו. היא הזמינה את מחמוד לשיחות ונתנה לו להרגיש שאינו לבד, שהיא איתו ושהיא לא תניח לו ליפול. היא העבירה לו את המסר שהיא מאמינה ביכולותיו וסומכת עליו. באמצעות יצירת קשר, שיח מתמשך ועזרה בלימודים, היא אפשרה לו להתייצב ולשפר גם את הישגיו הלימודיים וגם את התנהגותו.
הקשר שהמורה יצרה עם אביו של התלמיד גם הוא ראוי לציון. בקלות המורה הייתה יכולה לגנות את האב, לייחס לו חוסר אכפתיות, להאשימו בכישלונות הבן ולנסות לשנות אותו, כפי שמורים נוהגים לעשות. במקום זה היא קיבלה על עצמה אחריות מקצועית ולא התנתה את הצלחתה בשינוי התנהגות האב. יתרה מזו, כאשר התלמיד השתפר באופן משמעותי, היא דיווחה להורים וייחסה את הצלחתו לאכפתיות שלהם כלפיו.

2.2. המקרה של מחמוד – חלק ב'

המורה הזמינה את אביו של מחמוד לכיתה כדי לדווח לו על השינוי החיובי שחל אצל בנו. הם הגיעו לכיתה שבה מחמוד למד, כדי לקרוא לו החוצה. בזמן שעמדו מחוץ לכיתה, האב הבחין שהמורה מכתיבה טקסט ומחמוד אינו כותב במחברתו בניגוד לשאר התלמידים. לדברי המורה, כשמחמוד יצא אליהם מהכיתה אביו שאל אותו מיד **בכעס בקול רם**: "למה אתה לא כותב?" מחמוד ענה לו: "לא הספקתי, אני אשלים את החומר מאחד החברים". האב התחיל לצעוק עליו, לנזוף בו ולהטיח בו מילים קשות, כשכל התלמידים בכיתה שומעים זאת. מחמוד לא הגיב; הוא ספג את כעסו של אביו בשתיקה. פניו האדימו ודמעות עלו בעיניו.
המורה המשיכה לספר לקבוצה:

תפסתי אותו והצעתי שילך לשירותים לשטוף פנים. רציתי שיברח. פחדתי שאם הוא יישאר האב עלול להרביץ לו, אבל מחמוד החליט לחזור לכיתה. התחלתי לספר לאבא שמחמוד הוא תלמיד טוב, שהוא לא הספיק לכתוב וזה קורה ושהוא ישלים את החומר, אבל כשהייתי באמצע דיבור בניסיון להרגיע אותו, הוא עזב אותי בכעס ויצא מבית

הספר.
המחנכת פעלה מתוך מחשבה על הקשר עם ההורים. היא רצתה שאביו של מחמוד יתגאה בו ושיעודד אותו ולכן הזמינה אותו לבית הספר. בדרך כלל הורה מוזמן לבית הספר לאחר שהילד חרג מהכללים, אבל במקרה הזה היא קראה לאבא רק אחרי שקרה שינוי חיובי, כדי לשמח אותו ולתת לו מקום, ואז הכול "התפוצץ לה בפָּנים".

הארה

התנהגותו של האב זעזעה אותה ובלבלה אותה. היא הרגישה שפעלה נכון אבל התוצאות היו הפוכות מאלה שציפתה להן. היא חשה כעס, סערה וחוסר אונים, ורצתה להתלונן על האב. עם זאת, לפי תפיסת אב, התנהגותו נבעה מהצורך לשלוט בהתנהגות בנו ולחנכו, כמובן מתוך דאגה וכוונות טובות, והתגובה הצייתנית של מחמוד מוכיחה זאת. השינוי שחוללה המורה בקשר עם ההורים עורר אצל האב חשד ובלבול. אין הוא רגיל לשמוע דברים טובים על בנו ועוד להיות מוזמן בשביל זה. הנטייה למתוח ביקורת ולהבליט את החסר ושלילי רווחת בחברה הערבית (במיוחד בקרב השמרנים), מתוך אמונה שרק כך אפשר ללמוד מהי הדרך הנכונה, כפי שמבטא הפתגם "אמר מובכיאתק ולא אמר מודחקאתוק" ("מי שגורם לך לבכות, אכפת לו ממך יותר ממי שגורם לך לצחוק"). ניתן לשער שהאב לא ממש ידע כיצד לנהוג עם הפרגון. הדפוס הטבעי לו הוא לנזוף, לצעוק ולמלא את תפקיד האב המוכר לו. פירוש התנהגותו לפי תפיסת החינוך המערבי עלול לגרום לשיפוטיות לא הוגנת כלפיו ולכעס מתמשך עליו, במקום לסבלנות ולניסיון להבין מהן האמונות והכוונות העומדות בבסיסה. כמובן אין הכוונה לתת הצדקה להתנהגות האב, אלא יותר לפתח הבנה ואמפתיה שיוכלו לעזור בהתמודדות עם המקרה.

2.3. המקרה של מחמוד – חלק ג'

לאחר שהמורה סיפרה את הסיפור לקבוצה, התקיימה שיחה בינה לבין המנחה של הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית:

המנחה: "אני שומעת את ההתרגשות ואת התסכול שלך, וגם את הבהלה והרגשת האחריות כמחנכת".

המחנכת: "כמובן, אני לא יודעת מה לעשות".

המנחה: "בואי, לפני שאת מקבלת תשובה ונוקטת צעד מעשי, ננסה יחד להבין מה קרה ומה התפקיד שלך במקרה כזה. מתאים לך?"

המחנכת: "כמובן".

המנחה: "קודם כול, מהו הסיפור של הילד? מה את יודעת עליו?"

המחנכת סיפרה את כל מה שהיא למדה על הילד ועל מצבו המשפחתי. היא הוסיפה שבעקבות למידת הגישה וההתבוננות לעומק, היא התחילה להבין כמה חשוב לשבת

עם מחמוד ולשוחח איתו, ואז שיתפה בכעסה כלפי המשפחה ובהתלבטותה אם להתלונן על האב או לא.

המנחה: "איך תלונה על האבא תעזור, במיוחד למחמוד?"
המחנכת: "זהו (...) מזה אני חוששת, שדווקא האבא יתחיל להתנקם (...) אבל למה לסבך את העניינים (...) אני גם לא בטוחה שהאבא ישתנה".
המנחה: "בואי ננסה להתמקד בתלמיד. האם שוחחת איתו אחרי המקרה?"
המורה: "האמת, עדיין לא. מה אני אגיד לו?"

המנחה פנתה לקבוצת המורים ושאלה אותם: "מה אתם חושבים? מהם הצרכים של הילד? למה הוא זקוק?" חברי הקבוצה, בהנחיית המנחה, עזרו למחנכת לתת פרשנות שונה להתנהגותו של האב, שלפיה אינה נובעת מאכזריות או מאופי אלים אלא מאכפתיות ומתחושה עמוקה של תסכול וחוסר אונים, והעלו הצעות מעשיות. בעזרת המנחה הגדירה המחנכת מה היא רוצה לעשות בשיחה עם התלמיד: בעיקר לחזק את הקשר ואת האמון ביניהם כדי שתוכל להמשיך להחזיקו ולקדמו. לאחר מכן ערכו המחנכת והמנחה סימולציה של השיחה. בסבב הראשון מילאה המחנכת את תפקיד התלמיד והמנחה - את תפקיד המחנכת, ואז הן התחלפו.
בעקבות התנהגות האב כלפי הילד הייתה המחנכת כאמור בסערות רגשות וכעסה עליו מאוד על שקלקל כביכול את כל העבודה הטובה שעשתה. עם זאת, היא הייתה מודעת לעצמה ולרגשותיה, ובמקום לנקוט עמדה מיידית ולהאשים את האב, הבינה שיש כאן מצב מורכב. היא הביאה לקבוצה גם את הסיפור וגם את הבלבול שלה. הקבוצה עזרה לה לעשות פרשנות חדשה (reframing) (מסגור מחדש: אסטרטגית עבודה המסייעת בתפיסה אחרת את המציאות, ומתן משמעות חדשה, דרך בחינת עיוותי התפיסה השכיחים. המטרה היא ניסוח חלופי למצבי "אין מוצא", ראזר, ורשבסקי ובר שדה, 2011) להתנהגות האב שאפשרה לה לחשוב מעבר לשאלה אם לדווח עליו. היא הבינה שהתנהגותו אינה לב העניין ושהעיקר הוא להמשיך לעזור לילד. חלק חשוב בעבודה עם המנחה ועם הקבוצה היה מתן הזדמנות למחנכת להביע את רגשותיה הקשים, לעבד אותם ולקבל עליהם לגיטימציה, מה שאִפשר לה לפעול לא מתוך תחושת כעס, אכזבה ותסכול, אלא מתוך שיקול דעת לגבי טובת הילד, רווחתו והתפתחותו.
המחנכת חזרה לכיתה וקיימה שיחה עם הילד על פי מה שלמדה בסימולציה, ובמפגש הבא עם הקבוצה היא שִחזרה את השיחה:

המחנכת: "מחמוד, אני מבינה שעוברים עליך הרבה דברים בבית".
מחמוד: "לא קורה כלום בבית".
המחנכת: "כשקורים לנו דברים קשים, לעתים קרובות לא בא לנו לדבר על זה (...) אני מבינה".

מחמוד: "אין מה לדבר (...) את מכירה את אבא, אבל זה לא אכפת לי".
המחנכת: "האמת, אני יודעת שלאבא שלך אכפת ממך ולפעמים הוא עושה את זה בצורה מכאיבה (...) אני מניחה שגם לך אכפת ממנו, אבל לפעמים אתה גם כועס עליו (...) לא?"
מחמוד: "הוא חוזר הביתה רק כדי להרביץ (...) אבל תעזבי".
המחנכת: "מכאיב מה שאתה מספר, והייתי רוצה שתדע שאני לגמרי מבינה את הכאב הזה שגורם לך לפעמים להתפרץ בתוך הכיתה".

בשיחה זו יש כמה מאפיינים המשקפים את הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית. בעקבות עבודה על המקרה וההדרכה שקיבלה המחנכת, היא רצתה ליצור קשר אכפתי ומתעניין עם התלמיד כאדם שלם, ולא רק עם חלקו ה"אקדמי". היא שיקפה לו את הכאב שייחסה לו ושידרה לו שהוא חשוב לה ושהיא רואה אותו. היא נתנה לו פתח לדבר על רגשותיו והעבירה לו מסר שהיא מוכנה להכיל את הכאב ואת הכעס שלו. בכך היא הצליחה להתגבר על מכשולים שכיחים ליצירת קשר: חקירה, הטפה, עצות מעשיות, הצעה (גורדון, 1998), וגם לא הפכה את השיחה לשיחת רכילות לסיפוק סקרנותה.
במפגשים הבאים סיפרה המחנכת כיצד מחמוד החל להיפתח בהדרגה בעקבות שיחותיה עמו ובזכות תחושת הביטחון שקיבלה בעקבות ההדרכה והקבוצה. היא סיפרה שבאחת השיחות מחמוד שיתף אותה שהוא מתבייש באמו ולא רוצה שתגיע לבית הספר. כמו כן הוא שיתף בכך שפעמים רבות הוא מרגיש דחוי חברתית. המחנכת המשיכה להקשיב לו בלי לנקוט עמדה נגד הוריו ובלי לשפוט אותו. היא בעיקר אמרה לו כמה הוא חשוב לה וכמה פוטנציאל יש לו ושהיא נמצאת שם בשבילו כדי לעזור לו להתקדם. בעקבות השיחות, שנמשכו כארבעה חודשים, התלמיד נרגע יותר וציוניו בחלק מהמקצועות עלו. בעקבות זה שלחה המחנכת מכתב לאבא שמחמוד משתפר ושהוא תלמיד אחראי בעל יכולות.
באחד הימים התקשר האב למחנכת וביקש לוודא אם המידע שקיבל היה נכון. היא פרגנה גם לאב וגם לבן, והשיחה הסתיימה בנחת וברוגע כשהאב מודה לה על העזרה. המורה סיכמה שהדרך הייתה קשה אבל שווה, אך היא מוטרדת מהשאלה מי ימשיך ללוות את מחמוד וידאג שלא יסטה מדרכו.

2.4. חיבור המקרה לפרקים הבאים

המקרה שלעיל משקף איך יישום הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית מחולל שינוי ותוצאות חיוביות אצל תלמידים. כמו כן, הוא מדגים את המורכבות הייחודית של יישום הגישה בחברה הערבית-פלסטינית בישראל. הצעקות והקללות של האב נתפסות כדבר מקובל, כביטוי של הרצון, או אפילו החובה, של אב לחנך את בנו. בדרך כלל כשקורה דבר כזה, מורים עלולים או להזדהות עם האב או לגנותו. עם זאת, הסוגיה

המרכזית כאן אינה קבלה או דחייה של התנהגות האב, אלא התייחסותן של המורה ושל הקבוצה לחוויה הרגשית. יכולתם של צוותי החינוך בבתי הספר להתמודד עם הרגשות שלהם ושל אחרים מהווה מרכיב מרכזי ביישום הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית. כדי לעשות זאת, המנחה והקבוצה במקרה הנדון נקטו כמה צעדים:

- מתן מרחב בטוח למחנכת כדי שתספר את מה שקרה
- הקשבה אמפתית לקשייה ומתן לגיטימציה לכעסיה ולתסכולה
- הסבר ומתן פרשנות חדשה להתרחשויות (reframing) ולהתנהגותם של האב ושל התלמיד
- סימולציות ותרגולים
- רפלקציה על התנסויות שהיו, עידוד וחיזוק (והחזקת המורה)

צעדים אלה משקפים את העקרונות ואת דרכי הפעולה של הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית. הם מאפיינים את התייחסות המורה כלפי התלמיד ה"בעייתי" וגם את התייחסות המנחה והקבוצה כלפי המורה ש"במצוקה". תהליך ההכשרה והליווי שקיבלה המחנכת, מודעותה לרגשותיה ומיומנויותיה הרגשיות, אפשרו לה להתפתח ולקבל חיזוק, ולעבוד ביעילות עם התלמיד וגם עם המשפחה במצבים קשים ביותר.

כפי שנראה בהמשך, יש שוני משמעותי, ולעתים סתירה, בין הדרך להתמודד עם החוויה הרגשית על פי הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית ובין הדרך המקובלת בחברה הערבית-פלסטינית בישראל. יישום הגישה בבתי ספר ערביים דורש אסטרטגיות פעולה אפקטיביות לעבודה עם השוני, מעין משא ומתן מתמיד בין שתי הגישות. ספר זה מתמקד באסטרטגיות אלה, שנלמדו ופותחו על סמך הניסיון. בפרק הבא נתאר ונסביר את השוני הזה כתופעה רב-ממדית הקשורה לגורמים חברתיים, פוליטיים, כלכליים ותרבותיים.

פרק 3:
רב-ממדיות בהתייחסות לעולם הרגשי בבתי הספר הערביים בישראל

כפי שראינו בפרק הקודם, ההתמודדות עם העולם הרגשי היא אחת הסוגיות המרכזיות והקשות בעבודת המנחה השואף לקדם שינוי בקרב אנשי חינוך ערביים. סוגיה זו מהותית כשבאים להתאים את העשייה החינוכית של הצוות החינוכי ושל בית הספר לעולמו הפנימי של ילד בסיכון ובהדרה, לצרכיו, לקשייו ולנסיבות חייו. כדי להבין את הקושי בהתמודדות עם העולם הרגשי חשוב להכיר במאפיינים הייחודיים - התרבותיים, החברתיים, הכלכליים והפוליטיים - של בתי הספר הערביים בישראל.
בית הספר המודרני צמח במערב בהשראת המהפכה התעשייתית והביורוקרטיה כמנגנון להכנת צעירים להשתלב בעולם העבודה (וגם לשמור על הילדים בזמן שההורים עובדים). בהתאם למודל הביורוקרטי, המדגיש רציונליות, בתי ספר מתמקדים בלמידה קוגניטיבית-אובייקטיבית ונותנים מעט מאוד מקום, אם בכלל, לחוויה הסובייקטיבית-רגשית של התלמיד או של המורה. מודל זה של בית ספר שולט בעולם ונחשב טבעי וחיוני (Tyack & Cuban, 1995).
הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית מקבלת את בית הספר המודרני כנתון, אבל קוראת תגר על היעדר השיח הרגשי ומתייחסת לממדים הרגשיים, ההתנהגותיים, המשפחתיים והחברתיים של הילד. היא מכירה בתפקיד החיוני של בית ספר כמנגנון להכללה חברתית (social inclusion), אבל מצביעה על העובדה שלעתים קרובות בתי הספר פועלים כמנגנוני הדרה המנציחים פערים חברתיים במקום לצמצם אותם (Razer, Friedman & Warshofsky, 2013). כדי לעזור לבתי ספר לתת מענה הולם לילדים בסיכון ובהדרה, גישת העבודה מקדמת את מקצועיות המורה ומבוססת על התייחסות סובייקטיבית למורה ולילד ולהיבטים רגשיים, פסיכולוגיים, התנהגותיים, משפחתיים וחברתיים של חייו. מבחינה זו הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית תובעת שינוי עמוק בתרבות הארגונית המושרשת היטב במבנה בית הספר ובשיטות ההוראה הנורמטיביות.
בבתי ספר הערביים בישראל המצב מורכב ורגיש עוד יותר. בית הספר המודרני הוא מודל מערבי שהועתק בכל מקום בעולם בלי התחשבות מיוחדת בשוני חברתי, כלכלי, תרבותי או פוליטי. ניתן לומר שבחברה הערבית מושם דגש על הזהות החברתית ועל ה"עצמי" החברתי, המעוצבים ומושפעים על ידי הזהות המשפחתית, הקהילתית, האתנית והלאומית, ופחות על הזהות האישית הפרטית. בקבוצות מסורתיות בחברה הערבית, הדימוי העצמי תלוי על פי רוב בשם ובמעמד של המשפחה ופחות בהישגים האישיים של הפרט. הערכים החברתיים בתרבות הערבית הם הרמוניה, סולידריות, כבוד, שמירה על השם הטוב, מחויבות למשפחה, שותפות, צניעות, מתינות, חסכנות וציפייה להקרבת הצרכים האישיים לטובת צורכי האחרים (ג'ראיסי, 2013). הסמכות והסטטוס תלויים על פי רוב בגיל, במין ובהקשר החברתי-כלכלי-פוליטי. הצורך בשייכות ובקבלה חברתית הוא מניע בעל חשיבות עליונה לאדם הערבי, המשקיע מאמצים רבים כדי לענות על ציפיות ולשמר קשרים משפחתיים וחברתיים (שם; דווירי, 1997). עם זאת, החברה הערבית-פלסטינית בישראל היא חברה מגוונת שעברה תהליכי מודרניזציה ונמצאת בתהליכי שינוי והתפתחות מתמשכים, ומתוך כך יש לראות בה חברה הטרוגנית

ולא מקשה אחת. בחברה זו מתנהל קונפליקט בין המודל התעשייתי-ביורוקרטי של בית הספר, הדורש הפרדה מוחלטת בין האישי למקצועי, ובין אורח חיים שבו קשרי משפחה ויחסים חברתיים מורכבים מיחסים בין-אישיים, מנאמנות ומסמכות. היות שהמשפחה ובית הספר נחשבים יחידות החינוך המרכזיות, ניתן לראות בהם השתקפות של תרבות החברה הכללית ושל המערכות החברתיות-פוליטיות, במיוחד לאור הקושי לשמור על הגבולות בין פנים בית הספר לבין המתרחש מחוצה לו. שאיפות המורים אינן רק אישיות, אלא מושפעות מציפיות החברה ומערכיה המעודדים ציות, מתן כבוד לסמכות ודיכוי הרגשות כתנאים בסיסיים לחינוך הטוב, ולעתים נכנעות להם. בדרך כלל הקונפליקט הזה סמוי מפני שבית הספר המודרני מתקבל כמנגנון מובן מאליו וחיוני למוביליות חברתית של הפרט.

באופן כללי המורה מתייחסת לתלמידים כאל חלק מקבוצה, כקולקטיב בית-ספרי, ולצרכים ושל הכיתה כמכלול. יש מעט התייחסות לזהות התלמיד כפרט, לצרכיו ולעולמו הפנימי. החינוך שהוא מקבל הוא חינוך לציות ולעמידה בציפיות של המחנכים. כמו כן, יש מעט מאוד עידוד ליצירתיות ולביטוי דעות אישיות (דווירי, 1997). אבו-עסבה (2007) טוען כי שיטות ההוראה בבית הספר הערבי מתבססות לרוב על הוראה פרונטלית. המורים לרוב צודקים, אין חשיבה או דיון ביקורתיים בכותלי הכיתה, ואין כמעט טיפול בתלמיד כפרט ובצרכיו הייחודיים. התייחסות זו לתלמיד ושיטות הוראה אלה עלולות להיות מזיקות ובעלות השפעות שליליות על תלמידים בכלל ועל ילדים הנתונים בסיכון ובהדרה חברתית בפרט.

גורמים תרבותיים הם רק חלק מהמציאות בבתי הספר במערכת החינוך הערבית בישראל, והשונות בין עבודה בהם לבין עבודה בבתי ספר יהודיים – במיוחד בכל הקשור להיבט סובייקטיבי-רגשי – גורמת למצוקה, לחוויית הדרה ולפגיעות של התלמידים ושל הצוות החינוכי בבתי הספר הערביים. האוכלוסייה הערבית במדינת ישראל נמצאת ברמה הכלכלית הנמוכה ביותר. על פי דוח המועצה הישראלית לשלום הילד משנת 2017, 66% מהילדים הערביים בישראל – שניים מכל שלושה – הם עניים (השנתון הסטטיסטי "ילדים בישראל 2016"). המשמעות היא שבתי ספר ערביים עובדים עם שיעור גדול של ילדים החיים בעוני יחסית לבתי ספר יהודיים בישראל. הילדים החיים בעוני באים לבית ספר עם חוויות קשות של מחסור חומרי, הזנחה, רעב, אלימות, פשע וכו'. צוותי חינוך בבתי ספר מתמודדים עם בעיות מורכבות ועם עומס רגשי כבד במיוחד הנובעים גם מתנאים אלה.

לאחר קום מדינת ישראל הפכה האוכלוסייה הערבית בתוכה מרוב גדול למיעוט הנמצא במעמד חברתי נמוך. החברה הערבית בישראל חווה אפליה מובנית המקבלת ביטוי בחוסר שוויון בחלוקת משאבים ובמימוש זכויות אזרחיות. תחושת הנחיתות מופנמת ויוצרת התכווצות מול נציגי החברה הדומיננטית (מנאע, 2008). חוסר השוויון, המורגש היטב במערכת החינוך הערבית, מוסיף לתחושת ההדרה ומשפיע על יכולתם של צוותי חינוך לתת מענה לתלמידים במצב זה. המצב הפוליטי והביטחוני משפיע מאוד על

בתי ספר במערכת החינוך הערבית ועל קידום תהליכי השינוי בהם. בגלל הקונפליקט המתמשך בין מדינת ישראל לבין העם הפלסטיני וחלק מהעולם הערבי, קיימת מערכת יחסים טעונה בין החברה הערבית לבין שאר האוכלוסייה. המתח מקבל ביטוי גם ביחסים בין בתי ספר במערכת החינוך הערבית לבין הסביבה המוסדית והפוליטית. חברי צוות בבתי ספר הערביים נדרשים להפגין נאמנות גלויה למדינה תוך השתקת ביקורת או ביטוי של הזדהות עם עַמם. המצב הביטחוני הטעון מקשה לחשוף רגשות אמיתיים כלפי תלמידים וגם כלפי המערכת ולהתמודד איתם.

כל הגורמים האלה מביאים למציאות מורכבת מאוד בבתי ספר ערביים בישראל ומשפיעים באופן בולט, במודע או בלא-מודע, על עבודת הצוות של בית הספר ועל יכולתו להתמודד עם העולם הרגשי שלו ושל התלמידים. הם מתערבבים יחד ואין יכולת להצביע על גורם מובחן אחד - תרבותי, כלכלי, חברתי או פוליטי - המסביר את הייחודיות של בתי ספר אלה. גורמים אלה יוצרים פגיעות גבוהה בבתי הספר הערבים מפני שהפרט כפרט והסובייקטיביות שלו מודרים במשפחתו, בחברה שלו וכערבי בציבוריות הישראלית.

כתוצאה מכך, המצוקה בבתי הספר הערביים בישראל היא רבה וחריפה יותר מאשר בבתי ספר בחברה היהודית, ומקבלת ביטוי מוחשי בתופעות של סיכון והדרה מכמה סוגים:

1. **אלימות** - מדי שנה מתרחשים מעשי אלימות רבים בין תלמידים לבין עצמם, בין תלמידים למורים ובין מורים להורים. במחקר מקיף מטעם אוניברסיטת חיפה שבא לבחון את היקפה של תופעת ההתעללות והפגיעה בילדים בישראל, נמצא שיעור גבוה של ילדים ערבים שנחשפו לאלימות; יותר משני שלישים מהילדים הערבים (67.7%) דיווחו שחוו סוג אחד או יותר של פגיעה. כלומר, שניים מכל שלושה ילדים ערבים נפגעו מאלימות כלשהי (פיזית, רגשית, מילולית, מינית וכו'). עוד נמצא כי כ-33.4% מהילדים דיווחו כי הוזנחו פיזית ו-22.3% דיווחו כי נפגעו מינית (איזיקוביץ' ולב-ויזל, 2013).
2. **נשירה גלויה וסמויה** - על פי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013), קיימים פערים משמעותיים, הן בהישגים והן בשיעורי הנשירה, בין בתי הספר הערביים לבתי הספר היהודיים. בשנת 2012 היה שיעור התלמידים שנבחנו בבחינות הבגרות בתיכון במערכת החינוך היהודית 73.5%, ואילו במערכת החינוך הערבית - 56.3%. נוסף על כך, שיעור הנשירה הגלויה בגילאי 14-17 בשנים 1980-2013 בקרב התלמידים היהודים היה 2.8%, ואילו בקרב התלמידים הערבים הוא עמד על 4.7%. אבו-עסבה (2005) טוען כי יותר מ-30% מבני הנוער הערבים אינם משלימים 12 שנות לימוד, שיעור הגדול פי שלושה מזה של בני נוער יהודים. לפי דוח אדווה, "תמונת מצב חברתית 2016" (ינואר 2017), שיעור מסיימי התיכון ב-2007 שהחלו ללמוד באוניברסיטאות ובמכללות אקדמיות בישראל עד 2015 הוא 18.7% בחינוך הערבי לעומת 34.3% בחינוך היהודי.
3. **הישגים נמוכים** - דוח הוועדה לבחינת הישגים בחינוך הערבי שהוקמה בשנת 2008

קבע כי הישגיהם של התלמידים הערבים נופלים בהרבה מאלה של היהודים, הן על פי תוצאות המבחנים הישראליים והן על פי תוצאות המבחנים הבינלאומיים שבהם משתתפת ישראל (ג'בארין ואלג'באריה, 2010). על פי אבו-עסבה (2007), בישראל קיימים פערים עמוקים בהישגים החינוכיים של קבוצות שונות בחברה, הנובעים מצד אחד מנקודת זינוק לא שוויונית, ומצד אחר ממדיניות של הפליה בהקצאת המשאבים. מבחנים בין-לאומיים משווים, שבהם משתתפים תלמידי מערכת החינוך בישראל, מצביעים גם הם באופן ברור על פערים עמוקים בין קבוצות ומגזרים בחברה, בעיקר בין דוברי עברית לדוברי ערבית ובין תלמידים מרקע חברתי-כלכלי שונה (דוח ועדת החינוך, התרבות והספורט, 2009).

3.1. רפרטואר תרבותי כאמצעי להתמודדות עם העולם הרגשי

בתנאים המתוארים לעיל, עבודה אפקטיבית עם תלמידים בסיכון ובהדרה תובעת ידע וכישורים מקצועיים במישור הסובייקטיבי-רגשי של חוויית התלמידים והצוותים החינוכיים בבתי הספר. רגשות אישיים נתפסים כלגיטימיים בחברה היהודית, הנוטה לקדש את הפרט (individualism). הפרט הוא ריבון על מחשבותיו ורגשותיו ורשאי להביעם בזמן ובמקום המתאים. לעומת זאת, בחברה הערבית אותם הגורמים המתוארים לעיל, ובמיוחד הנורמה לכופף את המחשבות והרגשות של הפרט לאלה המקובלים על הקבוצה או על גורמי הסמכות, יוצרים מחסומים בפני עבודה אפקטיבית במישור הרגשי. מאפיינים אלה מקשים על המורה לתפוס את עצמו כ"אני" נפרד ועצמאי, בעל החלטות ושיקול דעת אובייקטיבי (מחאמיד, 2012). לעתים קרובות רגשות אישיים, ובמיוחד שליליים, נתפסים כלא-לגיטימיים והבעתם נחשבת מסוכנת. ביטוי דעות ורגשות שליליות בצורה גלויה וישירה בקהילות אינטימיות וסגורות יחסית - שבהן קיים מתח בין משפחות, עדות וקבוצות יריבות - עלול להפר מערכות יחסים ולגרום לקונפליקטים גלויים ולעתים אלימים.

בהתייחס להבדל בין התערבות בבית ספר ערבי לבית ספר יהודי אחד המנחים העיר ש"זה אותו התהליך אבל בבתי ספר הערבים יש יותר חיילים במחסום". מטפורה זו מצביעה על כך שהמחסום להתמודדות אפקטיבית של בתי ספר עם ילדים בסיכון ובהדרה הוא אותו המחסום, דהיינו חוסר התייחסות מקצועית אל הפן הסובייקטיבי, הרגשי, והחברתי של הילד ושל המורה בבית הספר. באף בית ספר הסרת המחסום הזה אינה משימה פשוטה או קלה, אך בבתי ספר ערביים המשימה קשה עוד יותר. ה"חיילים" השומרים על המחסום הם מערכת הגורמים המורכבת המונעת התמודדות עם העולם הרגשי. כאשר מנחה בבית ספר ערבי מצליח להתמודד עם "חייל" אחד ולהתקדם, מהר מאוד הוא פוגש עוד חייל ועוד חייל. מטפורה זו מבטאת מצד אחד תהליך התערבות ארוך, קשה, מורכב ולעתים מתסכל, ומצד אחר, היא מראה שאפשר להגיע למחסום ובסופו של דבר להסירו.

חשוב לציין, שמטרת ספר זה אינו לערוך השוואה בין בתי ספר ערביים לבתי ספר

יהודיים בסוגיַת ההתמודדות עם העולם הרגשי בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה. ברוח מחקר הפעולה, מטרתו העיקרית של הספר היא להציע דרכים מעשיות לשנות את המציאות הבעייתית ("החיילים במחסום").

התמודדות עם המחסומים האלה מעמידה דילמה מורכבת בפני מנחים (מדריכים, יועצים) שמטרתם לשפר את יכולתם של המורים ושל הצוות החינוכי בבתי הספר ערביים בישראל לקדם תלמידים בסיכון ובהדרה. מצד אחד, ההתייחסות לילד כאל סובייקט חיונית להתפתחותו, ומצד אחר, היא סותרת נורמות ותפיסות של החברה הערבית. אין הכוונה להתייחס לתרבות הערבית כשלילית או לשלול את הערכים והנורמות שלה. עם זאת, בתי הספר הערביים בישראל נמצאים בתוך הזירה החינוכית המשחקת על פי כללים מערביים. בתי ספר הרוצים לעזור לתלמידים להיחלץ ממעגל ההדרה חייבים להתמודד עם הסתירות ועם המחסומים הללו, לרבות אלו התרבותיים.

אחת הדרכים להתמודד עם הדילמה הזאת היא להכיר בכך שחברי צוותי חינוך בבתי ספר ערביים בישראל הם אנשים מורכבים מבחינה תרבותית. דווירי (1997), ובעקבותיו אבו-עסבה (2007), הציעו חלוקה של החברה הערבית לשלוש קבוצות מבחינת המסורתיות: (1) קבוצה מסורתית שמרנית המשמרת את הערכים והנורמות הקיימים; (2) קבוצה המחזיקה בערכים המסורתיים אך חיה לפי אורח חיים מערבי ומושפעת מתרבויות שונות במגוון דרכים; (3) קבוצה מתמערבת שעברה שינוי בתפיסות ובערכים, אימצה ערכים חדשים ואורח חיים מערבי. עם זאת, חלוקה זו אינה חד-משמעית; כל פרט החי בחברה הערבית-פלסטינית נמצא במקום כלשהו ברצף בין מסורתיות לחדשנות. מכל מקום, המורכבות התרבותית קיימת בתוך כל אדם באשר הוא, וגם אצל כל אדם ערבי בישראל המקבל ביטוי בכל תחום של חיי היומיום.

אפשר לראות במורכבות התרבותית הזאת לא בעיה אלא משאב ללמידה ולשינוי (Berthoin-Antal & Friedman, 2008). במקום לחשוב על תרבות כמערכת כוללת המעצבת דפוסי חשיבה, רגש ופעולה אחידים בצורה כמעט דטרמיניסטית, אפשר לראות בה רפרטואר של דרכי מחשבה, רגש והתנהגות (Swidler, 1986). מחקר מראה כיצד אנשים שהוריהם באו מתרבויות שונות משתמשים במרכיבים שונים של הרפרטואר התרבותי שלהם לתפוס מצבים שונים ולהתמודד איתם (Hong, Morris, Chiu & Bennet-Martinez, 2000). רוב חברי הצוותים החינוכיים שגדלו בחברה הערבית נחשפו גם לתרבויות אחרות - במשפחה, בדת, במקום המגורים, בתקשורת, בהשכלה, במקצוע, בתחביבים, בנסיעות בעולם וכו', הושפעו מהן ועוצבו על ידן כבני אדם. השפעתן של תרבויות שונות על הפרט, יחד עם האישיות של כל אדם, מקנה לו מגוון דרכים פוטנציאליות לחשוב, להרגיש ולפעול כדי להתמודד עם אתגרים בחיי היומיום. למעשה לכל אחד יש רפרטואר ייחודי המאפשר לו לייצר פתרונות יצירתיים לבעיות שונות. מבחינה זו, הסרת המחסומים להתמודדות עם העולם הרגשי מתרחשת כאשר אנשי צוותים חינוכיים בבתי ספר ערבים מצליחים לשאוב דרכי חשיבה ופעולה אפקטיביות יותר מתוך הרפרטואר הפוטנציאל הגלום בהם.

פרק 4:
הזמנה להסתכל ב "מראת הנפש"

4.1. הצורך בהכרה ברגשות שליליים

עבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה מפגישה את המורה עם ילדים עם בעיות התנהגויות קשות. לעתים קרובות הילדים באים לבית ספר עם מטענים רגשיים שאינם מסוגלים להתמודד איתם ומתפרצים בהתנהגות מופרעת ואף אלימה. על פי רוב, העבודה עם ילד כזה יוצרת רגשות שליליות מאד כלפיו. לפי הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית, יכולתו של המורה לעבוד באופן אפקטיבי עם הילדים האלה ועם רגשותיהם תלויה ביכולתו להכיר ברגשות שלו עצמו ולהתמודד איתם ביעילות.

נקודה ייחודית לבתי הספר הערביים

המבנה והערכים החברתיים שאתם מזוהה המורה הערבי מעודדים אותו שלא במודע להתרחק מעיסוק ברגשותיו ובמחשבותיו האמיתיים, בעיקר בשל הנטייה לרצייה חברתית, שהשפעתה על רווחת הפרט משמעותית ביותר. בחברה הערבית, הנוטה לקולקטיביות ולמסורתיות, הנורמות והערכים של החברה תופסים מקום יותר מאשר הערכים והאמונות של הפרט; מה שמקובל בחברה עדיף ובטוח יותר מאשר מה שחושב ומרגיש האדם הפרטי (Dwairy, 2009).

"הסתרת" הרגשות האמיתיים

מצוקתו הייחודית של המורה בהתמודדותו עם תלמידים בסיכון ובהדרה בבתי ספר ערביים בישראל, נובעת פעמים רבות מכך שהוא נאלץ, לרוב לא במודע, להסתיר את רגשותיו, את מחשבותיו ואת עמדותיו האמיתיות. במילים אחרות הוא נאלץ להסתיר את פניו האמיתיות ולחבוש מסכה יפה. המסכה יכולה לשמש מנגנון הגנה השומר על תדמית המורה וחוסך ממנו להיקלע לסיטואציות מביכות, מביישות, מאשימות ולא מוסריות. כתוצאה מכך המורה הערבי יכול לומר דברים ולהצהיר הצהרות שאינו משוכנע בהם, רק משום שכך מצופה ממנו לומר ולהתנהג לפי ערכי החברה.

חבישת המסכה גובה מהמורה מחיר כבד. קודם כול היא שמה תריס בינו לבין התלמידים המקשה על יכולתו להיות קשוב לקשייהם וליצור עמם קשר אמיתי. שנית, היא דורשת ממנו מאמץ כבד כי הוא נושא לבד ובסתר מחשבות ורגשות קשים. לעתים קרובות המאמץ הזה יוצר תחושות של עייפות, חוסר נחת, תסכול, בדידות וספקנות בערך עצמי. כמו כן, כאשר יש צורך להסיר את המסכה, הדבר יוצר תחושות של פגיעות ואיום.

בפרק זה נציע דרכים לעזור למורה לראות את המסכה שהוא חובש ולהיות מסוגל להסירה לפי הצורך בלי להרגיש בסכנה. מטרת ההזמנה ל"הסרת מסכות" היא להקל על המשא שהמורה נושא על כתפיו ולאפשר לו להיות בקשר בונה יותר עם התלמיד.

4.2. מבוא למקרה

המקרה שלהלן מתאר תהליך התערבות שעשתה מנחה עם מחנכת כיתה בבית ספר

יסודי. המקרה התרחש בעקבות ועדה בין-מקצועית שבה הציגה המורה מקרה של ילד במטרה להעבירו לכיתת חינוך מיוחד. לדברי המורה, הילד היה היפראקטיבי והפריע לה ולשאר התלמידים בכיתה. לא היו לו קשרים חברתיים כי היה מאוד אלים והרבה להשתמש במילים גסות. המורה הקשיבה כל הדיון - ישבה, הנהנה בראשה וחייכה אבל כמעט לא דיברה. משהו בהתנהגותה הפסיבית הדאיג את המנחה, וזו החליטה להזמינה לשיחה. המורה נענתה בהתלהבות והנה השיחה שהתקיימה ביניהן:

השיחה שהתנהלה	המחשבות והרגשות של המנחה
המנחה: "ראיתי אותך יושבת בוועדה, מציגה יפה את הילד ואת הרקע המשפחתי שלו, אך חשבתי לעצמי שלא ממש דיבר אלייך כל מה שהצענו. ראיתי בעיניים שלך ובחיוך שלך הרבה תהיות". **המורה:** "קשה לי מאוד עם הילד הזה, הוא רק יושב ומפריע לילדים. הוא אינו לומד כלום וכל הזמן רק קם מהכיסא ומשוטט בחדר, והרבה פעמים מגיע אליי להגיד לי דברים לא קשורים בכלל לשיעור". **המנחה:** "מה את מרגישה כלפי הילד הזה?" **המורה:** "אני אוהבת אותו ומרחמת עליו כי אני יודעת שהוא בא מרקע קשה".	היא הציגה לא ממש יפה את הילד אבל אני רוצה להתחיל איתה בנימה חיובית. בעצם החיוך שלה בוועדה קצת הדאיג אותי כי לא היה לה קול. היא רק קיבלה את מה שנאמר לה. אני מבינה שקשה להתמודד עם ילד כזה. ואוו! הילד הזה רוצה לבנות קשר איתה והיא לא מבינה את זה. היא משקרת לי ולעצמה. היא בוודאי לא סובלת אותו ורוצה להעיף אותו מהכיתה. "מרחמת" - ייתכן.
המנחה: "נדמה לי שקשה לאהוב ילד עם כל כך הרבה בעיות בכיתה". **המורה (מחייכת):** "יעני אבל הוא מסכן, החיים שלו בבית מאוד קשים, אבל מה אני כמורה יכולה לעזור לו? אני מנסה לסבול אותו ולתת לו אהבה אך קשה קשה" (המנחה רואה בעיניים של המורה דמעות). **המנחה:** "מה קשה?"	עכשיו התחילה להגיד את האמת. "קשה קשה", לא נאמר רק לגבי הילד; גם היא עוברת משהו קשה.
המורה: "אני כל יום מגיעה לעבודה ולא יודעת אם אני מגיעה מחר או לא. בעלי בתקופה האחרונה מבקש שאני אפסיק לעבוד. אתמול הוא דיבר איתי בלילה ואמר במפורש שהעבודה שלי מפריעה לחיים שלנו בבית ושאני צריכה להפסיק לעבוד".	אישה מסכנה, למה זה צריך להיות נושא לדיון העבודה שלה בכלל? איזה בעל זה? אני לא מבינה!!! מסקרן!

סוף דבר: במפגשים הבאים עם המורה, והמשך העבודה על הבנת רגשותיה האמיתיים וההכרה בהן, היה שינוי משמעותי בתחושות של המורה וגם בהתמודדותה עם הילד. בעקבות פרשנותה של המנחה הבינה המורה שהיא השליכה את מה שהפריע לה בחיים על הילד. בתוך חודשיים הילד התחיל להשתפר.

4.3. ניתוח המקרה

המנחה שמה לב לפער בין תיאור של ילד כל כך בעייתי לבין ההתנהגות הפסיבית של המורה והחיוך שהיה על פניה במהלך הדיון. היא שיערה שהמורה במצוקה וחווה רגשות קשים לא מבוטאים, והחליטה לנסות לברר אותם איתה. מטרת המנחה הייתה לאפשר למורה להכיר ברגשותיה ולבטאם ללא תחושות אשם או בושה, כדי לשפר את רווחתה הנפשית ואת יכולתה לעבוד ביעילות עם הילד.

המנחה הזמינה את המורה לשיחה ותיארה בדיוק מה היא ראתה. היא שיקפה את הפער בין האופן שבו המורה הציגה את המקרה לבין תגובותיה להצעותיהם של חברי הוועדה. אז היא התעניינה במה שעובר על המורה. כתוצאה מכך המורה תיארה מה הבעייתיות בילד ("הילד הזה, קשה לי מאוד איתו..."), אבל לא דיברה על הרגשות שלה עצמה. המנחה פירשה את תיאור המורה כסימן שהילד מנסה להתקרב אליה וליצור איתה קשר – דבר שהמורה לא ראתה.

עם זאת, המנחה החליטה לא ללכת לכיוון זה אלא להתמקד ברגשותיה של המורה עצמה. היא שאלה אותה ישירות מה היא מרגישה כלפי הילד. המורה ענתה שהיא אוהבת אותו ומרחמת עליו כי היא יודעת שהוא בא מרקע קשה. באופן כללי ניתן להתייחס לאמירה של המורה ("אני אוהבת אותו") כאמירה רגילה, טבעית וחסרת משמעות, אבל המנחה ראתה שהמורה חווה משהו רגשי והניחה שאין זו תחושתה האמיתית וראתה בכך מסכה שחבשה ("משקרת לי ולעצמה"). רגשות האהבה שתיארה המורה לא עלו בקנה אחד עם תיאור הקשיים שלה לפני כן, אך ענו על הציפייה הרווחת שמורה חייבת לאהוב את תלמידיה כי אהבת ילדים היא ערך בקהילה הערבית שבה מתרחש המקרה.

בנקודה זו נקטה המנחה אסטרטגיה המיועדת לאפשר למורה ל"הסתכל במראת הנפש שלה". היא רצתה שהמורה תיתן ביטוי לרגשותיה האמיתיים בלי להתבייש ובלי להרגיש נשפטת ומאוימת. כדי לעשות זאת ביטאה המנחה את הרגשות שייחסה למורה לא כדבר אישי אלא כדבר טבעי וצפוי ("נדמה לי שקשה לאהוב ילד עם כל כך הרבה בעיות בכיתה").

האמירה הכללית של המנחה אפשרה למורה לבטא את הקושי שלה ואת רגשותיה האמיתיים: חוסר אונים וסבל מול הילד. היא לא הרגישה שונה או חריגה בכך שהיא לא ממש אהבה אותו. היא גם לא הרגישה מאוימת או נשפטת על ידי המנחה, אלא שיש לגיטימציה והבנה לרגשותיה.

החיבור של המורה אל עצמה ואל קשייה האישיים התאפשר בזכות השימוש באסטרטגיות עבודה שאינן מאיימות ואינן שיפוטיות. במקרה הזה האסטרטגיה הייתה

הצגת עמדה כללית ואוניברסלית, המשדרת למורה שהיא עדיין כמו כולם ואינה יוצאת מן הכלל. זהו שדר משמעותי לפרט שתופס את עצמו כחלק מן הקולקטיב, שבו קבלה עצמית מושפעת (ואפילו מותנית) ממה שאחרים סביבם יחשבו או יגידו עליהם.

בעקבות אסטרטגיית פעולה זו החלה המורה לבטא את הקושי הרגשי שלה ואת הקונפליקט בין תחושותיה האמיתיות לבין מה שהיא מרגישה שצפוי ממנה ("אני מנסה לסבול אותו ולתת לו אהבה אך קשה קשה").

התגובה "קשה קשה" של המורה נאמרה בצורה שגרמה למנחה להרגיש שיש עוד משהו המקשה על המורה. היא שאלה אותה "מה קשה?" והמורה התחילה לספר על הבעיות בבית המשפיעות על יכולתה לעבוד בבית ספר. שאלתה של המנחה לא חייבה תשובה אחת וביטאה עניין אמיתי להבין את המורה - הזמנה לדיבור ונכונות להקשבה. ואכן, המורה פתחה בפני המנחה קושי אישי שאינו קשור לקשייה עם הילד, אלא באיום מהבית על המשך עבודתה. באותו רגע עמדה המנחה בפני בחירה אם להיכנס לשאלה האישית-משפחתית של המורה או לא, והחליטה להיות קשובה ואמפטית אבל לא להיכנס לתוך הסיפור.

בעקבות השיחות דיווחה המנחה על שינוי חיובי משמעותי גם בתחושת המורה וגם בעבודתה עם הילד. היא הרגישה שהיה קשר ישיר בין השיחות ביניהן לבין השינוי, אבל ברור שלא ניתן לייחסו אך ורק לכך. חשוב לציין שבדרך כלל תהליך ביטוי רגשות אמיתיים הוא הדרגתי ושהתערבות אחת אינה מספיקה כדי להנחיל שינוי. אין תרופות פלא; הדבר דורש זמן וסבלנות מהמנחה להמשיך לעודד את המורה להביע את רגשותיו האמיתיים גם כשהיא מרגישה שאין זה עוזר מיד.

4.4. אסטרטגיית פעולה ל"הסרת מסכות"

תפקידו של המנחה המתערב במקרה כזה הוא לעזור למורה להסיר בעצמו את המסכה מעל פניו, לעודד אותו להראות את פניו האמיתיות תוך תמיכה, קבלה וחיזוק. מורה צריך את החוויה שמישהו רואה אותו כדי שהוא יוכל לראות את עצמו. באופן פרדוקסלי, ככל שאדם (המורה במקרה זה) קשוב לעצמו, הוא יכול להיות קשוב לזולת (התלמיד). תהליך הסרת המסכה אמור להיעשות ברגישות ובגמישות ולהביא בחשבון שהמורה עלול לחוש בהלה מהחשיפה. להלן כמה קווים מנחים בביצוע המשימה הזאת:

1. להיות מודע לסימנים של חבישת מסכה, דהיינו מצוקה רגשית שהמורה מנסה להסתיר. במקרה זה הסימן היה סתירה בין המילים הקשות שנאמרו על הילד לבין שפת הגוף והפסיביות של המורה.
2. כשרוצים להזמין מורה/מנהל להסיר מסכה, דהיינו לדבר על רגשות מוסתרים, נדחקים או מוכחשים, עדיף לעשות זאת אחד על אחד ולא במסגרת הצוות או קבוצה אחרת (לפחות בשלבים הראשונים).
3. להתחיל בתיאור קונקרטי של הסימנים או ההתנהגויות שגרמו למנחה לייחס לזולת מצוקה או רגשות מוסתרים אחרים. לנסות להבין את משמעות הסימנים.

4. להיות מודעים להבדל בין דיבור על הבעיה ("ילד מאוד קשה...") לבין דיבור על רגשות ("לא סובלת את הילד הזה").
5. במקום לחדור ישר לרגשות המורה, מה שיכול ליצור התגוננות חזקה, אפשר להציג את הרגשות המיוחסים אליו כרגשות טבעיים ולגיטימיים.
6. כאשר מורה מודה ברגשות שליליים ונותן להם ביטוי, חשוב מאוד להכילם - להקשיב, לא לשפוט ולתת להם לגיטימציה, בלי למהר לתת עצה כיצד עליו להרגיש וכיצד עליו להתנהג.

פרק 5:

מה אומר ״הקול הפנימי״ שלי?

בפרק הקודם פגשנו מורה שחבשה מסכה כדי להסתיר את רגשותיה האמיתיים כלפי תלמיד מתוך חשש שרגשות אלה אינם מקובלים או אינם לגיטימיים בחברה שלה או בכלל. תפקיד המנחה היה לעזור למורה לגלות את רגשותיה האמיתיים, בלי להרגיש מאוימת או אשמה. בהתאם לעקרונות הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית, יכולתה של המורה להכיר ברגשותיה השליליים ולקבל לגיטימיות עליהם, שחררה אותה ואפשרה לה לעבוד עם התלמיד בצורה הרבה יותר טובה.

5.1. הקושי במודעות לרגשות אישיים

פרק זה עוסק ברובד עמוק יותר בהתמודדות המורה עם רגשות. בהתערבותנו עם אנשי חינוך אנחנו מתייחסים, בין היתר, למושגים מתיאוריית ה"עצמי", ומדריכים אותם איך להבחין בין "סובייקט" (עצמי בעל עולם פנימי, מחשבות, רגשות, עמדות, רצונות וכו') ובין "אובייקט" ("עצמי" ככלי משרת, נטול עולם פנימי, רגשות, עמדות, רצונות וכו'). המטרה היא לעזור לאנשי חינוך בכלל, ולמורים בפרט, לזהות את הדפוסים הלא-מודעים המונעים מהם לראות את הצרכים האישיים של התלמידים. ההנחה הבסיסית היא שמורים, או כל איש חינוך אחר, אינם יכולים להיות פנויים וקשובים לצרכים של תלמיד כל עוד אינם יודעים להיות קשובים לעצמם, לרגשותיהם ולרצונותיהם. כמו כן, מורה שאינו מודע לקולו הפנימי ולרגשותיו עלול לפעול באופן לא מקצועי או פוגעני על בסיס הרגשות האלה. תפקיד המנחה לעודד את המורה להתחבר אל עצמו, להרחיב את יכולת ההתבוננות והחקירה העצמית שלו, וללמוד לזהות ולהקשיב לקולותיו הפנימיים, בתקווה שיישם אותה גישה עם תלמידיו.

נקודה ייחודית לבתי הספר הערביים

תיאוריית ה"עצמי", כמו תיאוריות רבות אחרות, מבוססת בעיקר על ידע ומחקר שנעשה בחברות מערביות ועל פי הגישה של פסיכולוגיית הפרט (Dwairy, 2004). בתרבות המערבית ה"עצמי" עצמאי, כלומר נתפס כישות המגדיר את עצמו באופן בלתי תלוי באחרים. לפי תפיסה זו, האדם שואף להפגין ייחודיות והדגש הוא על דאגה ל"עצמי" דרך גילוי והבעת הרצונות והצרכים הפנימיים. לפיכך, בבואנו לעבוד עם אנשי חינוך ערביים, חשוב להביא בחשבון את השונה בהתייחסות לתפיסת ה"עצמי" בחברה הנוטה לקולקטיביות. לפי מרקוס קייטאיאמא (Markus & Kitayama, 1991), האדם בחברה קולקטיביסטית הוא בעל "עצמי מקושר", כלומר מגדיר את עצמו דרך יחסים הדדיים עם אחרים. במצב כזה הדגש הוא על דאגה לאחרים, על התאמת ה"עצמי" אליהם ועל הרמוניה הדדית איתם. ככל שה"עצמי" מקושר, כך קשה יותר לאדם להבחין בבירור בין הרגשות והרצונות שלו לבין הרגשות והרצונות המשקפים ציפיות, דרישות ונורמות חברתיות.

המקרה שלהלן מדגים קושי של חברת צוות חינוך (יועצת) להבחין במה שאומר לה קולה הפנימי ומראה את אסטרטגיות העבודה שנקט המנחה כדי לעזור לה להגיע להבנת רצונותיה האמיתיים.

5.2. המקרה

אחת היועצות שהשתתפה בסדנה ליועצות במסגרת התכנית הייתה בחופשת לידה מתחילת השנה. באחד המפגשים היא סיפרה על הדילמה שלה אם להאריך את חופשת הלידה או לא, וסביבה התנהל דיון בין היועצת, המנחה והקבוצה. המקרה יוצג בהמשכים ולאחר כל שלב יהיה ניתוח.

השיחה שהתנהלה	מחשבות ורגשות של המנחה
היועצת: "המנהל אמר לי, אמנם בצחוק, ‹שלא תעיזי לעשות הארכה לחופשת הלידה שלך'... אני יודעת שהוא דואג לבית הספר". **המנחה**: "אז מה את שואלת אותי או אותנו?"	אז מה אם הוא אמר? נראה לי שהיא נחלשת מולו, החולשה שלה גורמת לי אי-נחת.
היועצת: "לא יודעת. אני מרגישה לא נעים לאכזב אותו. אגב, גם עכשיו בחופשה ממשיכים לפנות אליי כל מיני הורים ולשאול שאלות לגבי הילדים שלהם, והאמת אני עונה כי לא רוצה שהם ירגישו לא טוב ושאני עוזבת או מאכזבת אותם".	וואו!! היא לא חושבת על עצמה. יש לה קושי עם גבולות. מרגישה חמלה כלפי חוסר החיבור שלה לעצמה. אני חושבת על הצורך שלה שיהיו מרוצים ממנה, שיגידו עליה שהיא בסדר. אני תוהה עד כמה היא שואלת שאלות לגבי מה שמתאים לה.
המנחה: "איך את מאכזבת אותם, את המנהל או את ההורים?"	כדאי להבין איך ומה היא חושבת.
היועצת: "בזה שאני לא מתחשבת בהם וכאילו אני דואגת רק לעצמי". **המנחה**: "האם באמת את דואגת לעצמך?" **היועצת**: "הה, כן... לא.. אני לא יודעת..."	איך היא מוכנה להתחשב רק בהם ולא להתחשב במקביל בעצמה? הנה, זה עולה עוד פעם. זה תרבותי. אני מכירה את זה מעצמי, זה שאני היום במקום אחר לא אומר שאני לא מבינה אותה... מרגישה קצת חוסר סבלנות. עולה בי צורך לנער אותה.
המנחה: "תגידי, את כן רוצה להאריך את חופשת הלידה?" **היועצת**: "האמת שאני לא יודעת. קשה לי להחליט. לכן אני שואלת אתכן".	אולי היא באמת לא רוצה להישאר בבית וקשה לה. היא משלה את עצמה שאנחנו יכולים להחליט במקומה... קצת מתרגזת על זה שהיא מבטלת את עצמה. האם אני מקשה עליה או עוזרת לה?

הארה

התייחסות היועצת לדרישת המנהל נתפסה בעיני המנחה כביטוי להתעלמות מצרכיה ומרצונותיה האמיתיים וכחולשה לעמוד מול אלו של אחרים. מטרת המנחה הייתה לאפשר ליועצת לזהות מה קורה לה ולהיות מודעת למה שהיא באמת רוצה. היא הפנתה אליה שאלה ("אז מה את שואלת...?") שהזמינה אותה להיכנס לחקירה ולהתבוננות פנימית. במקום להתייחס לרצונותיה שלה, היועצת שוב התייחסה לציפיות ולצרכים של אחרים - המנהל וההורים - ולקושי שלה לאכזב אותם. המנחה פירשה את תהיית היועצת ("אני לא מתחשבת בהם וכאילו אני דואגת רק לעצמי") כסימן לנטייתה להתמקד בגורמים חיצוניים ולהציב את רצונותיהם לפני צרכיה שלה.

המנחה גם התחילה לשער שהיועצת מתקשה להתבונן פנימה ושאין היא באמת יודעת מה היא רוצה ("אני תוהה עד כמה היא שואלת שאלות לגבי מה שמתאים לה"). היועצת התקשתה לבטא רצון אישי ברור ולומר ישירות מה מתאים לה. שוב ושוב ניסתה המנחה לגרום ליועצת להתבונן פנימה, לזהות את צרכיה ואת רצונותיה ולבטא אותם, אבל כל פעם היא נתקלה בתשובה "אני לא יודעת".

נקודה ייחודית לבתי הספר הערביים

היועצת ביטאה את הקושי כמשהו שקשור "בחוץ" ולא "בפנים" (המנהל דורש, ההורים מתקשרים. היא לא ביטאה את הרצון שלה). רגשותיה קשורים בריצוי אחרים. היה לה חשוב להתאים את עצמה לציפיותיהם של האחרים ולדאוג לאופן שבו תיתפס בעיניהם, במקום לנסות לבדוק מה קורה לה עצמה. מבחינה תרבותית יש איום וחשש מוטמע לאכזב את גורמי הסמכות ולהסתכן בדחייה או בענישה (דווירי, 1997). היועצת ביטאה חשש לא מודע הדוחף את הכפופים לסמכות לנסות להיות בהלימה עם רצונותיה ולא להסתכן בעימות או בוויכוח. במקום להתבונן פנימה היא פנתה החוצה, למנחה ולקבוצה, בציפייה שיאמרו לה מה לעשות. אפשר לומר שיחד עם המחיר של אכזבת גורמי הסמכות יש כאן חוסר לגיטימציה לגבי רצונות ה"עצמי". לא רק שהיועצת לא הייתה מחוברת לרצונותיה; היא גם לא ממש העזה לגבש דעה שונה מהמקובל מחשש שייווצר קונפליקט (Dwairy, 2009).

תחושת הכעס של המנחה נבעה מהתובנה שהיא נכנסה למעגל סגור. שוב ושוב היא ניסתה לגרום ליועצת להתבונן פנימה ולברר מה היא רוצה, ושוב ושוב היועצת פנתה החוצה וביקשה ממנה ומהקבוצה לומר לה מה לעשות. היות שהמנחה הייתה מודעת לרגשותיה, היא לא הניחה לכעס להוביל אותה. היא לא רצתה להיענות לבקשת היועצת לקבל ממנה עצה אבל גם לא רצתה להמשיך במעגל הסגור. במקום זה היא נקטה אסטרטגיה פרדוקסלית שהובילה לנקודת מפנה:

השיחה שהתנהלה	מחשבות ורגשות של המנחה
המנחה: "טוב אם הייתי אומרת לך, 'תקשיבי, את באמת צריכה לחזור לבית הספר כי מחכים לך', מה היית מרגישה? או להפך, אם הייתי אומרת לך 'תפסיקי לחשוב על בית הספר ותדאגי לעצמך ולתינוק שלך', מה היית מרגישה?"	
היועצת: "הווו!! אני לגמרי מבולבלת, קשה לי. בשני המקרים אני מרגישה שאני בדילמה!" **המנחה:** "איזו דילמה זאת?"	איך היא בכלל משווה? פתאום אני נבהלת מעצמי ומהשיפוטיות שעולה בי... עולה בי קצת אשמה על זה שאני מבינה את מקומה אבל קשה לי לקבל אותו...
היועצת: "כאילו בין להיות אימא טובה לבין להיות יועצת טובה". [כאן הקבוצה מתחילה להשמיע כל מיני קולות, ואחת היועצות אומרת לה: "איך את בכלל מתלבטת, אני ברור לי שהייתי עם התינוק שלי"]	
היועצת: "כן, זה נשמע הגיוני, אבל קשה לי להיות רחוקה מבית הספר וגם אני חוששת שיכעסו עליי ולא יהיו מרוצים ממני". **המנחה:** "ונניח שהם לא יהיו מרוצים ממך, אז מה יקרה?"	מסכנה... אני קצת מזדהה. גם לי קשה כשלא מרוצים ממני. וואו, היא שמה לי מראה לאיפה שהייתי פעם. אני היום לגמרי במקום אחר. מרגישה חצויה בין ההבנה והאמפתיה שלי כלפיה לבין הצורך להוביל אותה כמה שיותר מהר למקום אחר עם עצמה.
היועצת: "וואו, קשה לי מאוד עם המחשבה הזאת. כך גם אני בבית. את יודעת, אני הילדה הבכורה אצל ההורים שלי, ואני מרגישה נורא אם מישהו כועס עליי או לא מרוצה ממני. אני באמת דואגת לכולם וזה עושה לי טוב". **המנחה:** "אז אם זה עושה לך טוב, איפה הבעיה? למה את מתלבטת?"	היא אולי משלה את עצמה. מעניין עד כמה היא מודעת למחירים שהיא משלמת. היא הופכת את עצמה לאובייקט...
היועצת: "את מבלבלת אותי... האמת, אני גם רוצה להיות בבית הספר וגם להיות עם הבן שלי... זה מצחיק נכון? [שתיקה] את יודעת, אני מפחדת גם שישכחו ממני בבית הספר ואולי תבוא יועצת אחרת שיאהבו אותה יותר ממני". **המנחה:** "ואם לא תהיי 'ילדה טובה' אז לא יאהבו אותך?"	אני מודעת לפרובוקציה שאני עושה איתה, ובכל זאת קצת נבהלת שמא אני קצת תוקפנית. וואו! מסכנה, היא מתאמצת להבין... וואו! איזו גילוי משמעותי. אני מתפעלת מהכנות ומביטוי הצורך שלה באהבה. מבינה את החשש שלה.
[שתיקה. היועצת נראית שמשהו עובר עליה. פניה מסמיקות]	אני חושבת על החינוך שכמעט כולנו קיבלנו. היא צריכה להתפתח. אהבו אותה על-תנאי. מרגישה אמפתיה, חמלה ועצב כלפיה.
היועצת: "וואו, זה קשה ואני מבינה, אבל איך אפשר לשנות... קשה לי לשנות... קשה לי שלא יהיו מרוצים ממני... מוכנה להתעייף רק שיהיו מרוצים ממני ולהתייחס אליי באהבה ובהערכה".	

הארה

המטרה של המנחה הייתה לגרום ליועצת שתיתן ביטוי לרצונה האמיתי. לעומת זאת, הציפייה הטבעית של היועצת הייתה לקבל תשובות ועצות מה להחליט. למרות המעגל הסגור המנחה לא התפתתה לתת לה תשובות או לומר לה ישירות איך עליה לחשוב. במקום להמשיך לנסות לגרום ליועצת להקשיב לקול הפנימי, נקטה המנחה אסטרטגיה "פרדוקסלית" שהציגה מצב שבו גורם סמכות חיצוני אומר לה מה לעשות - לכאן ולכאן. למעשה, המנחה שיחקה את המשחק של היועצת ושיתפה פעולה עם האשליה שגורם הסמכות יחליט בשבילה. נוסף על כך, היא הציגה בפני היועצת שני קולות של סמכות, שכל אחד מהם מכתיב לה דרך אחרת. אז היא ביקשה ממנה לדמיין את שתי הסיטואציות ולומר באיזו מהן היא מרגישה יותר טוב.

התגובה הראשונית של היועצת הייתה תחושת בלבול, אבל אסטרטגיית המנחה עזרה לה לתת ביטוי לעובדה שהיא נמצאת בדילמה אמיתית ("בין להיות אימא טובה לבין להיות יועצת טובה"). הגדרת מצבה של היועצת כדילמה הייתה נקודת מפנה. בהצפת הדילמה שלה היא נתנה ביטוי ישיר ראשון ובקול רם למצבה הרגשי, והפכה קשובה יותר לעצמה ולרצונותיה. מאותה הנקודה היא התחילה לדבר על רגשותיה - הרצונות, הצרכים והפחדים שלה - בחופשיות ולעומק.

נקודה ייחודית לבתי הספר הערביים

ביטוי הרגשות הקשים בחברה הערבית אינו דבר שכיח אבל נעשה שכיח יותר בקרב הדור הצעיר. יש קושי לתת ביטוי למה שעובר על האדם, במיוחד במצבים של חוסר ודאות ושל עמימות. קיים גם קושי לזהות ולשאת את הרגשות הקשים. כאשר נוגעים בנושא שמעורר כאב או איום, זה גורם לסוג של בהלה ונטייה לבטא זאת כ"בלבול" ופעמים רבות פותרים את הקושי הזה בכל מיני אמירות מרגיעות כמו: "אלוהים יודע" או "מה שכתוב מלמעלה יהיה".

עד לנקודה זו הניחה המנחה שהרצון האמיתי של היועצת היה להאריך את חופשת הלידה ולהישאר בבית עם התינוק. היא סברה שהיועצת התקשתה ללכת עם רצונה, או אפילו לתת לו ביטוי, בניגוד לציפיות של המנהל ושל ההורים (החברה). פתאום התברר למנחה שאולי הלחץ הוא בדיוק בכיוון הפוך. דהיינו, הקושי של היועצת לבטא את רצונה היה תוצאה מהצורך שלה לחזור לבית הספר, דבר שאינו מקובל לפי הנורמות של החברה המסורתית שבה אישה צריכה להיות מסורה למשפחתה ולתפקידה כאם לפני כל תפקיד אחר (Arar & Massry-Hezllah, 2016).

התדמית החברתית הייתה מאוד חשובה ליועצת. חשוב לה מה אחרים יאמרו ויחשבו עליה. בחברה הנוטה לקולקטיביסטיות, כמו החברה הערבית-פלסטינית בישראל, הפרט מושפע באופן משמעותי מה"ציונים" שנותנים לו אחרים יותר מאשר מסיפוק הצרכים האישיים. עצם התלות של היועצת במה יאמרו ויחשבו עליה אחרים, מנעה ממנה, אולי באופן בלתי-מודע, להסתכן ולהיות מודעת לצרכיה הפנימיים ולבטאם.

במקום זאת היא התנהגה כאילו המציאות מאלצת אותה לחזור - עד לנקודת המפנה. חברי הקבוצה הופתעו מביטוי הרצון האמיתי של היועצת והתחילו להשמיע את קול החברה (שהיא צריכה לרצות להישאר עם התינוקת) ולהפעיל לחץ עליה להתיישר עם ציפיות אלה. אפילו המנחה חוותה, לרגע, שיפוטיות שלילית לגבי רצון היועצת לחזור לעבודה במקום להיות בבית עם התינוק ("איך היא בכלל משווה?"). משום שהייתה מודעות לתחושותיה, היא התעשתה מהר מאוד ועזרה ליועצת לבטא את רגשותיה. היועצת לא התקפלה בפני הלחץ הגלוי והסמוי אבל בנקודה מסוימת היא נסוגה קצת ושוב תיארה את המצב כדילמה ואפילו כ"לא הגיוני".

5.3. פרשנות וניתוח

בניתוח המקרה הקודם הזכרנו שקל יותר לגלות את הרגשות האמיתיים בשיחה אחד על אחד מאשר בשיחה בתוך קבוצה. כאן יש דוגמה ברורה של מצב שבו חבר צוות נותן ביטוי לדעה או לרגש העומד בסתירה לנורמות חברתיות. באופן מפתיע היועצת לא נבהלה ולא התכחשה לרצונותיה לחזור לעבודה. עם זאת, היא חזרה לייחס את הבעיה לגורמים חיצוניים - החשש שיכעסו עליה.

5.4. אסטרטגיות פעולה לעזור לאנשי צוות להקשיב לקול הפנימי

כדי לעזור לאנשי צוות לפתח את היכולת להקשיב לקולם הפנימי, חשוב להיות ערים לעוצמתה של חדירת הקולות החיצוניים לתודעה של הפרט ולמידת הרעשים שיוצרים קולות אלו בהבהרת הקול הפנימי האישי. הקשבה לקול הפנימי כרוכה כמובן במחירים רגשיים וחברתיים, ולכן שלבי הבירור הם יותר איטיים והמיקוד נעשה דרך שימוש באסטרטגיות שונות כמו:

1. שאילת שאלות עקיפות במקום שאלות ישירות מפני ששאלות ישירות עלולות להבהיל.
2. שיקוף מתמשך שמטרתו להבחין בין הרצונות הפנימיים לרצונות חיצוניים.
3. "לשחק את המשחק של הפרט" - דהיינו להצטרף לאמונות ולעמדות שלו במטרה ליצור עימות ופרדוקס פנימי המביא לתנועה פנימית.
4. כאשר מישהו מביע תחושות של "בלבול", לעתים קרובות זה סימן של עליית רגשות הנחשבים מאיימים או לא לגיטימיים למודעותו. תחושת הבלבול מאפשרת לאדם לא להכיר ברגשות אלה ולא לבטאם אך לא להכחישם לגמרי. הבעת תחושת הבלבול יכולה להיות תחנת ביניים בדרך להשמעת הקול הפנימי. על המנחה לעזור למורה/ליועצת לברר את הבלבול באופן רגיש ובהתאם ליכולתה לשאת את האיום הרגשי.
5. המקרה הנ"ל הראה שגם המנחה, ובמיוחד מנחה מהחברה הערבית-הפלסטינית, מושפעת מאותם הנורמות, הדעות ודפוסי חשיבה והפעולה החברתיים המעצבים במידה מסוימת את העולם הפנימי ואת ההתנהגות של צוותי חינוך. על המנחה להיות מודעת להשפעות האלה ולפעול מתוך שיקול דעת ובחירה לגבי השפעתם.

פרק 6:
הפרת "ההרמוניה המדומה" בצוות רכזי שכבות

בפרק הקודם עסקנו ביכולת של חברי צוות החינוך בבתי ספר ערביים להקשיב לקול הפנימי - דהיינו להיות מודעים לרגשותיהם האמיתיים אפילו כאשר רגשות אלה מאיימים או נתפסים כלא-לגיטימיים בעיני החברה. במידה רבה הקושי להקשיב לקול הפנימי קשור לדרישה לשמור על הרמוניה בקרב הצוות. המושג "הרמוניה מדומה" מתייחס למצב שבו יש תפיסות שונות, חילוקי דעות ו/או ביקורת בין חברי צוות בית הספר אבל יש תחושה שאסור לתת להם ביטוי. הרמוניה מדומה בצוות חינוכי מהווה מכשול רציני ליכולתו של בית ספר לעבוד על פי הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית. מצד אחד, היא מונעת התבוננות ושיח כן, אובייקטיבי ומועיל על בעיות בית הספר, ומצד אחר, היא גורמת לחברי צוותי חינוך להתעלם מרגשותיהם האמיתיים, להסתירם או להתכחש להם. חברי צוות שאינם יכולים לעבוד עם הרגשות שלהם עצמם, אינם יכולים להתמודד עם העולם הרגשי הסוער של ילדים בסיכון ובהדרה. אחד האתגרים של המנחה הוא לעזור לחברי הצוות החינוכי "להפר" הרמוניה מדומה, להחזיר לעצמם את רגשותיהם ולקחת עליהם בעלות.

נקודה ייחודית לבתי הספר הערביים

תופעת "ההרמוניה המדומה" יכולה לאפיין כל בית ספר, אבל בחברה הערבית היא בעייתית במיוחד בגלל הדגש החזק על הרמוניה או, כפי שאמר אחד המנחים, בחברה ערבית "יש יותר חיילים במחסום". לכן, הדרך לדיבור אמיתי מורכבת יותר ודורשת יותר זמן. בחברה עם נטייה קולקטיביסטית, כמו החברה הערבית-פלסטינית בישראל, הרמוניה מדומה משקפת את הצורך בלכידות ובאיזון קבוצתי שנתפס כערך-על החשוב יותר מצרכים אישיים. בדרך כלל ההרמוניה המדומה נשמרת על ידי גורמי סמכות, המנהל במקרה של בית ספר, הקובעים מה נכון ומה לא נכון, מה מקובל ומה לא מקובל לומר. חברי הצוות מתיישרים בהתאם לדרישות המנהל, משתיקים את עצמם וקולות אחרים שמפירים את ה"הרמוניה". במצב כזה כמעט כל המורים מדחיקים את רגשותיהם, ואינם מסוגלים להביע את רגשותיהם האמיתיים כלפי התלמידים, כלפי ההורים וזה כלפי זה, שמא ייתפסו כמקלקלים את האווירה.

6.1. המקרה

המקרה הבא מראה כיצד מנחה השתמש במקרה מסוים כדי להפר את ההרמוניה המדומה ולאפשר לחברי הצוות של בית הספר, כולל המנהל (שהיה במפגש של רכזי שכבות), להתחיל לדבר על רגשותיהם האמיתיים. המקרה התרחש בתחילת הישיבה שכללה כשבעה אנשי צוות חינוכי בבית ספר יסודי שאיתם עבד המנחה כבר שלוש שנים. מנהל בית הספר היה דומיננטי מאוד והכתיב מה מותר ומה אסור לומר. נוסף על כך, הוא התייחס לביטוי רגשות כאל חולשה, לכן חברי הצוות לא הרגישו נוח להביע דעות שונות ונמנעו מלהביע רגשות. מאז המפגש הקודם של אותו צוות החליטה אחת המורות, סגנית המנהל, להפסיק להשתתף בישיבות הצוות של רכזי השכבות,

וזאת בהסכמת המנהל. עזיבתה הייתה קשורה למשהו שאמרה לה חברת צוות אחרת. המנהל התחיל את הישיבה בהודעה על הפסקת השתתפותה של הסגנית בפגישות. בעקבות ההודעה שרר שקט בקבוצה ואף אחד לא התייחס לעזיבתה. אז התחילה השיחה הבאה (כמו בפרק הקודם, המקרה יוצג בהמשכים):

השיחה שהתנהלה	רגשות ומחשבות של המנחה
המנחה: "מה השקט הזה?" **מורה א'**: "מעניין אותי למה היא רוצה לעזוב. אני דווקא רוצה לשאול אותה וגם אני רוצה לשמוע ממנה". **המנחה**: "מה את מרגישה?" **מורה א'**: "מועקה, אני חושבת עליה, אולי משהו קרה שגרם לה להחליט לעזוב". **המנחה** (פונה לשאר חברי הקבוצה): "מה אתם מרגישים?" (חברי הקבוצה התחילו לדבר על רגשותיהם אבל בעיקר דיברו על מועקה כללית)	יש פה מורה שלא רוצה להמשיך, ושאר חברי הצוות שותקים. הרגשתי כעס. מה, הם רוצים לעזוב את הנושא ולא לשאול מה קרה לה? חשבתי שבשקט שלהם הם רוצים לומר משהו, אך אולי מפחדים. לא יודע. זה בלבל אותי ולא הבנתי את התגובה שלהם, אז החלטתי לשאול על השקט. הרגיע אותי שאחת המורות החליטה לשאול מה קורה ולא לעבור לסדר היום.
מורה ב': "אני עכשיו מרגישה רע מאוד. אני חושבת שהיא לא רוצה לחזור בגללי. בפגישה שעברה היה ויכוח בינינו ולא הגענו להסכמה והוויכוח היה חד". (כולן מדברות יחד ומנסות להרגיע את מורה ב')	כולן רוצות להרגיע את הרוחות, בעיקר להרגיע את מורה ב' ולמנוע ממנה להתעמק ברגשותיה. הדבר הכעיס אותי.

הערה

המנחה הניח שפרישתה הפתאומית של המורה-הסגנית הייתה מקרה מאוד משמעותי שעשוי לעורר רגשות חזקים בצוות. הוא ראה בשקט של הקבוצה ניסיון להימנע מהתמודדות עם המקרה. תחושות הכעס שחווה נבעו מכמה סיבות: חוסר התייחסות הצוות למקרה כאילו דבר לא קרה ואפשר לעבור לסדר היום, השפעת המנהל שנוכחותו גרמה לצוות לשתוק, וגם תסכולו מחוסר הצלחתו לגרום לצוות לדבר בגלוי על רגשותיהם.
המנחה היה מודע לרגשותיו ולא הניח להם לכוון את פעולתו. במקום זה הוא החליט לשאול את חברי הצוות על משמעות השקט. בתגובה מורה אחת אכן התייחסה למקרה

אבל בלי להתייחס לפן הרגשי. המנחה ראה את תגובתה כהזדמנות לפתח דיון על רגשות וליצור מרחב בטוח להבעת דעות שונות ואפילו ביקורת. הוא שאל את המורה, ולאחר מכן את כל הקבוצה, מה הם הרגישו לגבי המקרה. בתגובה מורה ב׳ סיפרה שהיא מרגישה אחראית לפרישתה של הסגנית והביעה רגשות קשים מאוד. תגובת הקבוצה הייתה ניסיון להרגיע אותה ולשכנע אותה שלא עשתה שום דבר רע.

נקודה ייחודית לבתי הספר הערביים

לעתים קרובות נשמעות בדיבור הכללי של מורים ומנהלים בבתי ספר ערביים אמירות כמו **"مش أصول"** ו-**"فش اشي يزعل"** ("לא מקובל" ו"אין מה שגורם להרגשה לא טובה"), המהוות ניסיון להרגיע את הרוחות או את האדם שהביע רגשות קשים. משפטים כאלה הם אסטרטגיה לבטל רגשות קשים על ידי ערכים וכללים חברתיים האומרים לאנשים "לא לקחת את דברים כאלה באופן אישי". לכאורה, מי שמשתמש בהם מראה אכפתיות כלפי השני ולא אנוכיות, כי הוא אדם רגיש ומנומס הדואג לאחרים ולקבוצה. בפועל, המשפטים האלה משקפים ניסיון של אנשים להרגיע את עצמם ולהתמודד עם החרדה והבהלה המתעוררות מהאמונה שההרמוניה היא שבירה ושביטוי רגשות קשים עלול להרוס את מרקם היחסים העדין והחיוני. אחת ההשלכות של אסטרטגיה זו היא השתקה של הבעת רגשות שליליים כדי לשמור על הרמוניה. היא משקפת את העדפת ערך השייכות הקבוצתית וחיבור טוב בין חברי הצוות על החיבור עם מה שקורה בתוך נפשו של הפרט. כאשר חברי צוות חינוך נקטו את אסטרטגיית השמירה על ההרמוניה, הם השאירו את המורה לבדה עם תחושות האשמה ולא אפשרו לה להתמודד איתם בגלוי. למעשה הם עטפו אותה מבחוץ אבל נטשו אותה רגשית.

חשוב להדגיש שאין בהכרח ניגוד בין הרמוניה קבוצתית לבין היכולת של חבריה להיות מודעים לרגשותיהם ולהתמודד איתם. המטרה אינה להפר את ההרמוניה בתוך צוות בית הספר אלא לא לוותר על חופש הביטוי של הפרט. גישת העבודה גורסת שאפשר להכיר ברגשות של הפרט וגם לשמור על הרמוניה בקבוצה. רגשות שליליים של מורים אינם נעלמים כאשר הם מדחיקים אותם ומתעלמים מהם. להפך, הם מעמיסים עליהם ועל יכולתם להיות פנויים רגשית לצורכי התלמידים. לעתים קרובות הם גורמים, שלא במודע, להתנהגות פוגענית ו/או לא מקצועית כלפי תלמידים ואנשי צוות אחרים. הפער בין ההרמוניה המדומה לבין עולמם הפנימי של אנשי הצוות יוצר מתח ביניהם ומחריף את תחושת השבריריות. כל זה מקשה על צוות חינוך להתמודד עם בעיות באופן אובייקטיבי ומועיל. ככל שאנשי צוות מודעים יותר לרגשותיהם ומסוגלים להתמודד איתם בגלוי, כך גדלה יכולתם להכיל את רגשותיהם ולהפחית את העומס. הרגשות פחות מכוונים אותם והם יכולים לפעול באופן מודע ומקצועי יותר.

כפי שראינו בהתנהגות המנחה במקרה, היכולת להיות מודע לרגשות אפשרה לו לא להניח לכעס להניעו ולהתמקד במטרה האמיתית, כפי שיוצג להלן:

השיחה שהתנהלה	רגשות ומחשבות של המנחה
המנחה (פונה למורה ב'): "*מה* את מרגישה עכשיו?"	חשבתי לתת תשובה, אך הרגעתי את עצמי ולא ויתרתי למורה ושוב ביקשתי ממנה להשמיע את דבריה.
מורה ב': "אני עצובה, והאמת גם לא כל כך מבינה. ומצד שני מרגישה באשמה, כי בגללי היא עוזבת".	
המנחה: "יש לדעתי שתי סוגיות שאפשר להתייחס אליהן. האחת קשורה בעבודת הצוות, מה שקורה כאן בתוך הצוות, מה אנחנו מרגישים, חושבים כאן, והשנייה קשורה במורה עצמה, בסיבות שלה ומה היא עברה בתוך הצוות. מאחר והיא לא נמצאת, אי-אפשר לשאול אותה, אבל יש לנו את ההזדמנות לדון במה שקורה לנו כאן בתוך הצוות".	שמחתי שהיא אמרה מה היא מרגישה. חשבתי שאם היא נחסמת, הדבר יכול לקחת את הצוות למקום לדבר באופן כללי ולא לגעת במה שמכאיב להם. חשבתי שיש משהו בצוות שחוסם. הרגשתי הזדהות עם המורה שמנסה להביע את רגשותיה וכולן מנסות לעשות רציונליזציה.
מורה ב': "אני מרגישה שיש משהו חוסם בתוך הצוות, האמת, זה קרה לי כמה פעמים שרציתי לדבר כאן, אבל ויתרתי, כי אמרתי 'מה יגידו, ואיך יקבלו אותי שאר חברי הצוות?'" **המנחה**: "מה חוסם אותך?" **מורה ב'**: "אני מרגישה שתוקפים אותי". (כולן מדברות יחד, בעיקר סביב המשפט "אל תיקחי את זה אישית!")	חשבתי להתחיל לדבר על מה קורה כאן ועכשיו, בתוך הצוות, ולא לדבר באופן כללי. אני לא יודע אם מורה ב' היא מקרה בודד, או שמא יש עוד מורים שמרגישים שקשה להם לדבר בצוות ועדיין מתקשים לבטא זאת בגלוי. לכן החלטתי לפתוח את הדיון בנושא זה. פחדתי שהדיון ילך למקום של שיח האשמות ויתחילו לחשוף מי אחראי למצב הזה של חוסר הקשבה. בכל פעם שמישהי מדברת על מה היא מרגישה, מיד קופצים להגן עליה במשפט "אל תיקחי את זה אישית". המשפט הזה מכעיס אותי כי הוא רק חוסם.

המנחה ראה את מה שהוא פירש כניסיונות להשתיק את מורה ב' והחליט להשתמש בזה כהזדמנות לעורר דיון בדרך שבה הקבוצה מתמודדת או נמנעת. הוא הזמין את מורה ב' לדבר על רגשותיה "עכשיו", דהיינו בקשר למה שקורה בקבוצה. רק לאחר תשובתה, שעדיין התייחסה למקרה של השבוע שעבר, הוא הבין שהוא שינה כיוון, הבהיר לקבוצה את שתי האופציות וגם המליץ להתמקד במה שקורה עכשיו. מורה ב'

נענתה מיד להזמנתו ואמרה ש"משהו בצוות חוסם אותה", ולא בפעם הראשונה, אלא שעד עכשיו נרתעה לדבר על זה שמא תערער את היחסים עם שאר חברי הצוות.
באותו רגע חווה המנחה דילמה לגבי האסטרטגיה שעליו לנקוט. מצד אחד, הוא רצה לחשוף את ההרמוניה המדומה ולשקף לחברי הקבוצה כיצד ניסיונותיהם למנוע ממורה ב' לדבר על רגשותיה האמיתיים חוסמים אותה במקום לעזור לה. מצד אחר, הוא הבין שחברי הקבוצה מיד יסכימו איתו - לא משום שהם באמת מסכימים אלא מתוך היענות לו, כבעל סמכות, לגבי מה נכון ולא נכון לומר. נוסף על כך, הוא חשש שפנייה ישירה לקבוצה תגרום לשיח של האשמות לגבי מי אחראי לחוסר התמודדות עם ביטוי רגשות קשים.
במקום לפנות לקבוצה הוא בחר להישאר עם מורה ב' ועם החוויה הרגשית שלה ("מה חוסם אותך?"). הוא קיווה שהמורה תעז להמשיך לדבר על מה שעשתה במפגש הקודם אף שכולם ניסו לחסום אותה. הוא רצה שהמנהל וחברי הקבוצה יראו את הלגיטימיות במעשה שלה - דהיינו ביטוי קול אישי, לא מסכים, ביקורתי ושונה, גם אם יש מקום לשפר את הדרך שבה עשתה זאת. הוא רצה גם שחברי צוות אחרים יעזו לדבר על רגשותיהם ולהביע דעות שונות בפני המנהל. ובסוף, הוא רצה שיבינו שהעולם לא יתמוטט אם ידברו על מה שקרה, יביעו רגשות ויהיו חלוקי דעות. אסטרטגיית הפעולה של המנחה הייתה מבוססת על שתי הנחות. ראשית, הוא הכיר את המורה כבעלת אישיות חזקה המסוגלת להתמודד עם לחץ. שנית, הוא ידע שמורה ב' מקובלת ומוערכת על ידי מנהל בית הספר ושיש סיכוי קטן שהוא יבטל את דבריה או יתקוף אותה.
בפועל, המורה אכן העזה להביע את רגשותיה האמיתיים לגבי מה שקורה בקבוצה ("אני מרגישה שתוקפים אותי") וחברי הקבוצה שוב ניסו להרגיע אותה במקום לדבר על עצמם ועל רגשותיהם, מה שעורר שוב אצל המנחה תחושות של כעס כלפי הקבוצה.

השיחה שהתנהלה	רגשות ומחשבות של המנחה
המנחה: "מה קורה עכשיו בצוות?"	חשבתי לקחת אותם למקום של בדיקה בכאן ועכשיו, מה קורה עכשיו בצוות.
מורה ב': "הנה, אתם רואים. שוב, האדם לא יכול להגיד כאן את מה שהוא חושב באמת, כי מיד תוקפים אותו".	תפסתי את עצמי חזק כדי לא לספר להם על הכעס שלי ולהתחיל להרצות.
המנחה: "מה את מנסה לומר לקבוצה? בואי תנסי לנסח את זה מחדש".	חשבתי לתת למורה ב' מקום ולהמשיך ולספר על רגשותיה.
מורה ב': "אני מרגישה פחד. אני מפחדת להגיד את דבריי. אנחנו שופטים אחד את השני ומאשימים אחד את השני".	התערבות המנהל נגד מורה ב' בהתחלה הבהילה אותי. מה עוד, שיש עוד מורות שנראו כועסות על מורה ב' והרבה מהן

המנהל: "לא מסכים. אני חושב שיש מקום להגיד את הכל אבל בנימוס. מה שאני חושב שבפעם שעברה, הוויכוח היה סוער ואת היית מאוד ביקורתית". (חברי הקבוצה מתחילים לדבר על מה מותר ומה אסור להגיד ובעיקר התייחסו לדברי המנהל. המנהל נראה לא ממש מרוצה) **המנחה (פונה למורה ב')**: "מה את מרגישה עכשיו?" **מורה ב'**: "חרדה. שוב לא הבינו אותי".	לא התחברו לתחושות שלה. מצד אחד, הזדהיתי עם מורה ב' ורציתי להגן עליה, ומצד שני, כעסתי על המנהל. שוב רציתי להגן על מורה ב' ולהתחיל להרצות על רגשות, אך התאפקתי ופניתי אליה. חשבתי שאם לא אוותר עליה, היא תצליח לבטא את הצרכים שלה בצורה שיבינו אותה. האמת, לא ידעתי אם אני מלחיץ אותה בפניות אליה. תמיד הסתכלתי על הבעות הפנים שלה והייתי כל הזמן בדריכות. זה לקח ממני אנרגיה, לכן החלטתי לפנות למנהל כדי לאפשר לה לדבר עוד.

בנקודה הזאת מצא המנחה את עצמו במעגל סגור כאשר כל ניסיון של מורה ב' לדבר על רגשות קשים גרם לצוות לנסות לשמור על ההרמוניה המדומה. הוא הרגיש כעס כלפי הצוות וגם כלפי המנהל, אבל גם כאן היה מודע לרגשותיו והתאמץ לא לתת להם לנהל אותו ("להתחיל להרצות"). שוב הוא פנה לכל הקבוצה ושאל מה קורה בצוות, אבל מיד מורה ב' אמרה לשאר החברים בדיוק מה היא חשה מצידם ("הנה, אתן רואות, אתן שוב תוקפות אותי").

המנחה ראה שמורה ב' אכן חזקה, לא מוותרת מול הצוות ומוכנה לדבר על רגשותיה בפני המנהל. הוא החליט להמשיך להתמקד ברגשותיה ולשדר לה שהוא עומד לצידה ולא נוטש אותה. האמירה שלה הפגינה נכונות למתוח ביקורת אבל במכוונות חיצונית (מה שהקבוצה עושה) ולא פנימית (הרגשות שעולים אצלה). הוא רצה לעזור לה לתת ביקורת עם מכוונות שתאפשר לקבוצה לראות שהניסיון להרגיע לא מרגיע אותה אלא משאיר אותה לבדה ולא מובנת. כמו כן, הוא רצה לעשות "מודלינג" למנהל כיצד לעבוד עם קונפליקט, ביקורת ורגשות קשים בלי לומר לאנשים כיצד הם צריכים להרגיש או להתנהג ("מה את מנסה לומר לקבוצה? בואי תנסי לנסח את זה מחדש"). בתשובתה מורה ב' התייחסה לתחושה שלה ("פחד") והסבירה מה גרם לכך ("שופטים... ומאשימים אחד את השני...").

הדברים של מורה ב' על התנהגות הקבוצה והשפעתה עליה גרמו למנהל להתערב בדרך האופיינית לו: הוא הכריז מה מותר ומה אסור לומר בדרך המיועדת לשים את המורה במקומה ולהחזיר את ההרמוניה על כנה. ברגע שהמנהל אמר את דבריו חלק מחברי הצוות הצטרפו אליו. אף שתגובת המנהל הייתה צפויה, המנחה נבהל וגם כעס לרגע כי הבין כמה מורה ב' מסתכנת בנחישותה לא לוותר, אבל הוא גם הבין שתגובת המנהל היוותה נקודה מפנה חשובה מפני שדפוס ההתנהגות השומר על ההרמוניה המדומה נעשה גלוי. ברגע זה המנחה החליט להתמקד ברגשות של המנהל:

השיחה שהתנהלה	רגשות ומחשבות של המנחה
המנחה למנהל: "מה הכעיס אותך?" **המנהל (למורה ב')**: "אני את האמת כעסתי על צורת הדיבור ועל הרמת הקול". **המנחה**: "מה בצורת הדיבור הזו מכעיס?" **המנהל**: "יש בצורת הדיבור חוסר נימוס וכבוד. ותאר לעצמך שכל אחד יביע את דעתו בצורה כזו אז זה יפגע באווירה ובגיבוש הצוות (אנחנו משפחה אחת)". **המנחה**: "בעצם, מתחת לכעס שלך, יש את רגש הפחד. אתה מפחד שמשהו יפגע ביחסים ובאווירה". **מורה ב'**: "אני מנסה לומר לכם שאני רוצה להביא את עצמי לקבוצה גם אם אני שונה ומותר לי להביע דעה אחרת. זה שאני קצת מתפעלת כשאני מביעה את דעתי האמיתית, זה לא אומר שאני רוצה לפגוע באף אחד או באווירה. כי כך אני מרגישה ואני אומרת את זה כאן לצורך הדיון במקרה הזה. אין לי כוונה להסתיר את מה שאני מרגישה".	היה לי צורך להגן על המורה. מצד שני, דרך השיח עם המנהל אפשר להראות שאלה הרגשות של כל אחד. ככה היא מרגישה, היא ורק היא אחראית על הרגשות שלה. ברגע שמורה ב' מתחילה להביע את רגשותיה בדרך שלה, היא יכולה לראות אותם, להכיר בהם ולנהל אותם. כשהמנהל התחיל לדבר על רגשות של פחד, הרגשתי הקלה, מפני שהסתכלתי על הפנים של חברות הצוות וראיתי רוגע מסוים, וההתייחסות של המורה הייתה בהתאם.
המנחה: "בעצם, הדיון עכשיו סביב הרגשות שלנו. האם מותר לנו לבטא את רגשותינו כאן בקבוצה. מורה ב' אומרת לנו שעדיף להביע את רגשותינו כאן, גם את הרגשות הקשים, כמו כעס, שנאה, גועל, כי אם לא, אולי הם ינחו אותנו בהתנהגויות שלנו". **מורה ב'**: "זה מה שרציתי לומר כל הזמן". **המנהל**: "האמת, עכשיו כשדיברתי וכולם התנגדו, הרגשתי לא טוב, הרגשתי שתוקפים בצורה מסוימת גם אותי. אני עכשיו מבין אותך (פונה למורה ב')". **מורה ג'**: "האמת היא שזה מעורר אצלי שאלות, מה קורה כשאנחנו אומרים את האמת ובדיוק מה מרגישים..."	חשבתי שהמשפטים שאמרתי מכניסים רוגע. תהיתי אם אמרתי זאת כדי להגן על המורה, והיא אישרה את תחושתי כשהסכימה עמם. חיוך עלה על פניה. אני חושב שמורה ב' עזרה לצוות להתבונן במה שקורה לו. יכולתה לא לוותר על רגשותיה ועל עצמה במקרה הזה, גרמה לשאר החברים, בעיקר המנהל והמורים שהתלוו אליו, להתבונן פנימה, במה שקורה גם להם.
(שוב מתחיל דיון סוער בשאלות: מה מותר ומה אסור? איך אומרים? האם צריך לבטא רגשות בכנות? ואולי זה פוגע?) **מורה א'**: "אולי זה מה שהרגישה הסגנית שעזבה". **המנחה**: "אנחנו לא יודעים. אנחנו צריכים לשאול אותה ובעיקר לומר לה שאנחנו לא מוותרים עליה". **המנהל**: "נכון שזמננו תם, אבל אני רוצה לבקש שנמשיך לדבר על רגשותינו. הרבה דיברנו על הנושא הזה במהלך השנים הללו, אך כנראה יש מקום לחקור עוד".	לדעתי נפתח סוג חדש של הידברות בתוך הצוות.

הארה

המנחה תפס את המנהל ככועס והחליט לשאול אותו על מקור הכעס. המנהל הודה בַּכעס אבל אמר שאינו כועס על מורה ב' אלא על המילים שאמרה. לומר שאנחנו כועסים על המילים ולא על האדם גם זו דרך לשמור על הרמוניה מדומה, אבל המנחה הבין שהמנהל מנסה סוף-סוף להביע את רגשותיו. הוא הלך איתו ושאל אותו לגבי מקור הכעס. המנהל הסביר שהוא כעס כי הוא חושב שמי שמתבטא בצורה ביקורתית כלפי האחר, עלול להתנהג בצורה לא מכובדת כלפיו, דבר שאסור בהחלט. המנחה הציג את פרשנותו לדברי המנהל וייחס לו פחד שמא המורה תתנהג עם הסגנית בצורה לא הולמת. המנהל אישר את פרשנותו וגם חייך, כאילו הוריד מעצמו מטען כבד, וגם הקבוצה נרגעה כאשר הוא הביע את רגשותיו. אז מורה ב' הסבירה על חשיבות הבעת הרגשות האמיתיים בתוך הצוות כי זה גורם לה הקלה ומאפשר לה לעבוד בצורה טובה ומקצועית יותר עם חבריה. בתורו המנחה העמיק את ההסבר על חשיבותה של הבעת רגשות - לא כהרצאה או נזיפה אלא כחיזוק לדברי מורה ב'.

אחד הגורמים החשובים להצלחת המהלך של המנחה היה האישיות של מורה ב' והקשר הטוב בינה לבין המנהל. אחת הסיבות שהמנהל דיכא הבעת רגשות הייתה תפיסתו שהבעת רגשות שליליים, כמו פחד, משקפת חולשה ומסכנות. מורה ב', בעזרת המנחה, הביעה רגשות של פחד והסבירה מדוע לא צריכים לפחד מזה. המנהל העריך את מורה ב' וידע שאינה חלשה ובוודאי אינה מציגה את עצמה כמסכנה. ביטויה של מורה ב' גרם למנהל לחוות סתירה קוגניטיבית ורגשית. פתאום "נפל לו האסימון" וגם הוא הצליח להביע את רגשותיו, כולל פחד. בסוף המקרה גם המנהל וחלק מהצוות דיברו באהדה רבה על החשיבות של הבעת דעות מנוגדות ורגשות בקרב הצוות. לכאורה הם הפסיקו לראות בכך איום אלא חלק חיוני בעבודת הצוות בבית הספר. התפנית הזאת הייתה אמיתית ומתמשכת, והתרחשה לאחר כמה שנים של עבודה קשה של המנחה.

6.2. הפרת ההרמוניה המדומה: אסטרטגיות פעולה

המקרה הנ"ל מראה את הקושי בחשיפת האמת הפנימית מתוך חשש להפר את ההרמוניה המדומה. כל עוד האמת הפנימית נמצאת בהלימה עם דברי הסמכות או עם הקול הקבוצתי, הדבר נחווה כמשהו לגיטימי. ברגע שהחוויות הפנימיות נחוות כסותרות את הקול הסמכותי או את הקול הקבוצתי, הנטייה היא: (א) לזייף ולומר משהו לא אמיתי ולא אותנטי כדי להישאר בהלימה עם המסכות או עם הקבוצה; (ב) לשתוק אך להמשיך לסעור בפנים, דבר שיוצר פיצול, מתח, עומס רגשי, עייפות ותפיסת ההרמוניה כשברירית, או (ג) לחפש קואליציות סמויות כדי לקבל כוח להציג עמדה שונה. אף אחת מהאסטרטגיות אינה ממש עוזרת לצוות להפר את ההרמוניה המדומה בדרך בונה.

המקרה משקף רגע בחיי צוות החינוך שההרמוניה המדומה הופרה והפכה להרמוניה אמיתית. השינוי להרמוניה אמיתית הוא תהליך למידה ארוך. במקרה הזה נקודת

המפנה התרחשה אחרי שלוש שנות עבודה עם אותו צוות. עם זאת, המקרה מצביע על מספר אסטרטגיות פעולה שמנחה יכול לנקוט כדי לעודד את הפרת ההרמוניה המדומה בדרך שתחזק את הצוות ותאפשר להם להביע רגשות ודעות שונות בצורה בונה:

1. מטרת תהליך הפרת ההרמוניה המדומה היא לאפשר לחברי צוות להביע את רגשותיהם האמיתיים ולקחת עליהם אחריות.
2. בסופו של דבר מנהל בית הספר הוא הדמות המרכזית ביצירת הרמוניה אמיתית המאפשרת לחברי הצוות להביע את רגשותיהם בצורה בונה, להתמודד עם קונפליקטים ובו-זמנית לשמור על לכידות הקבוצה. הרמוניה אמיתית מאפשרת למידה ושינוי.
3. גם אם מנהל בית ספר רוצה ליזום את הפרת ההרמוניה המדומה, הוא עדיין נמצא בדילמה כי הצוות מצפה ממנו להיות סמכותי ולשמור על ההרמוניה. מנהל רגיש מדי המאפשר חופש ביטוי מוקדם מדי, עלול ליצור חרדה וחוסר אמון בקרב הצוות.
4. תפקיד המנחה להכין את המנהל ואת הצוות לעבוד על הפרת ההרמוניה המדומה באופן הדרגתי לאחר היכרות עם הקבוצה ועם סגנון המנהל ולאחר בניית אמון. כמו כן צריכה להיות למנחה אמונה ביכולתו להתמודד עם רגשות קשים באופן בונה.
5. על המנחה לחפש הזדמנויות כאשר יש פער משמעותי בין ההרמוניה המדומה לבין הרגשות האמיתיים של חברי הצוות. המנחה יכול להשתמש במקרים אלה לבחון את נכונות הצוות להביע רגשות קשים ולהתמודד איתם.
6. לבו של תהליך הפרת ההרמוניה המדומה הוא הניסיון לעודד חברי צוות להביע את רגשותיהם האמיתיים אפילו מול התנגדות המנהל וחברי הצוות. על המנחה לזהות חברי צוות, כמו מורה ב׳, שיכולים להיות חלוצים בהפרת ההרמוניה המדומה. אנשים אלה חייבים להיות בעלי אישיות חזקה עם מעמד מכובד בצוות, במיוחד בעיניו של מנהל בית הספר.
7. על המנחה להבחין בין התייחסות חיצונית (האשמה) לבין התייחסות פנימית (ביטוי רגשות). בדרך כלל השלב הראשון בהפרת ההרמוניה על ידי חבר צוות הוא פנייה החוצה. על המנחה לעזור לחבר הצוות להתחבר לחוויה הפנימית - דהיינו רגשות קשים, להביע אותם ולחבר אותם לגורמים החיצוניים היוצרים אותם.
8. ״מודלינג״ הוא הדרך הטובה ביותר ללמד את חברי הצוות כיצד להביע את רגשותיהם באופן בונה. המקרה מראה שגם מנחה בעל יכולת וניסיון רב חווה רגשות קשים כלפי המנהל וחברי הצוות במצבים מסוימים.
9. מומחיות המנחה טמונה בהיותו מודע לרגשותיו בלי שהם ינהלו אותו. לו המנחה היה מתעלם מרגשותיו ומדחיק אותם, סביר להניח שבסופו של דבר הם היו משתלטים עליו ודוחפים אותו להאשמה, להטפה ולעוד התנהגויות לא מועילות ולא מקצועיות.
10. זאת גם המומחיות שהמנחה מנסה להנחיל למנהל בית הספר ולצוות החינוכי. צוות ניהול הוא המרחב שבו החברים מרגישים חופשי להביע את רגשותיהם כלפי

התלמידים וחברי צוות אחרים, דבר המאפשר להם לייעל את עבודתם. הם גם רשאים לעשות זאת בצורה לא מיומנת בתנאי שהם מקבלים אחריות על רגשותיהם ומוכנים ללמוד מטעויות.

11. הצוות המתואר אינו נותן מרחב המאפשר למנחה להביע את רגשותיו באופן חופשי. גם המנחה זקוק לקבוצה שבה יוכל להתמודד עם האתגר הרגשי בעבודה הקשה הזאת.

פרק 7:

מ״הרמוניה מדומה״
ל״קואליציה מקצועית תומכת״:
התמודדות עם קונפליקטים סמויים

בפרק הקודם עסקנו בניסיון להפר את ההרמוניה המדומה בבית ספר כדי לאפשר שיח גלוי על רגשות קשים וקונפליקטים המשפיעים על יכולתו של צוות בית הספר לעבוד ביעילות עם ילדים בסיכון ובהדרה. הרמוניה מדומה היא מצב שבין חברי צוות חינוכי יש מתחים, קונפליקטים, רכילויות ודיבורים אבל בפני הסמכות מעמידים פנים שהכול בסדר. נוסף על כך, מתחנפים למנהל כאילו בית הספר נמצא בהרמוניה יפה. בדרך כלל המנהל מודע להעמדת פנים ולחנופה כי הוא עצמו משתמש באסטרטגיה זו עם גורמים אחרים.

ראינו שהמנהל מילא תפקיד מרכזי במניעת שבירת ההרמוניה המדומה. בפרק הזה נעסוק בהרמוניה מדומה מנקודת המבט של המנהל ובדרך שבה מנחים יכולים לעזור למנהלים להשתחרר ממנה. אין כאן כוונה לטעון שאווירה הרמונית בבית ספר אינה חשובה; היא חשובה מאוד - במיוחד בקהילות הערביות בישראל, שהן בדרך כלל אינטימיות עם הגירה מועטה, שבה אנשים מכירים זה את זה, ושהמשפחה והמשפחה המורחבת ("חמולה") מקנות תחושת ביטחון, שייכות ורווחה. לעתים קרובות קיימים מאבקי כוח בין קבוצות (משפחתיות, דתיות וכו') בקהילות אלה והשלטון מנצל את המאבקים האלה ככלי לשלוט במצב הקיים ולשמרו. יש קושי "לשים את הדברים על השולחן" ולגעת ישירות בקונפליקטים כי דיבור ישיר וכן על הדברים, במיוחד בסוגיות רגישות שיש לגביהן קונצנזוס חברתי (כמו כבוד), יכול לגרום למריבות ולמלחמות שקשה להתמודד איתן. וכשקונפליקט מתפרץ, הוא מהר מאוד יכול להפוך לאלים ולהשתלט על כל האווירה בבית הספר ומחוצה לו.

הקונפליקטים הקיימים בקהילה באים לידי ביטוי מיד ביחסים בתוך בית הספר. למשל, באופן כמעט טבעי, תלמידים שבאים לבית הספר משויכים מיד למשפחה ולחמולה. ילדים וגם חברי צוות בתוך בית הספר נושאים מטענים מבחוץ המשפיעים על רגשותיהם, על מחשבותיהם, על התנהגותם ועל היחסים ביניהם. בית הספר הוא זירה פוליטית של התחשבנויות וחיסולי חשבונות. כמעט בכל בית ספר אומרים "אנחנו משפחה", אבל למעשה הוא כיכר השוק. במצב כזה משמעות ההרמוניה היא לא להניח למטענים החיצוניים לחדור ולהפריע לעבודה החינוכית בבית הספר. הנטייה היא להתעלם מקונפליקטים ולהשקיע אנרגיה בדרכים להימנע מלדבר עליהם ולא להתמודד איתם. המנהל, הנמצא בדיוק בגבול בין הארגון לקהילה, נדרש לשמור על ההרמוניה למרות המתחים והקונפליקטים הבלתי-נמנעים הבאים לידי ביטוי בדרכים שונות בבית הספר. דפוסים של הסתרה ושמירת סודות משרתים את הרצון לשלוט במצב הקיים ולשמור על השקט. הימנעות מקונפליקט גלוי יכולה לאפיין בית ספר בכל חברה, אבל בקהיליות אינטימיות וקולקטיביסטיות, כמו חלק גדול של הקהילות הערביות-פלסטיניות בישראל, היא בולטת במיוחד. כתוצאה מכך המנהל סובל מעומס ומתח כבדים ביותר באופן מתמיד.

הבעיה היא, שלפי הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית, עבודה אפקטיבית עם ילדים בסיכון ובהדרה דורשת התייחסות גלויה ומבוקרת למטענים רגשיים אלה. לכאורה

קיים ניגוד בין הצורך להרמוניה לבין עבודה אפקטיבית עם ילדים מאוכלוסייה זו, מפני שהצפת המטענים השונים והעיסוק בהם עלולים להפר את ההרמוניה בבית הספר. כמו כן, ההנחה הרווחת היא שנגיעה במטענים, במתחים ובקונפליקטים עלולה להביא לאובדן שליטה ולהתפרקות מוחלטת של מערכת יחסים תקינה ועבודה בית-ספרית משותפת. במצב כזה נוצרים מנגנונים של הכחשה והסתרה של המטענים והמתחים הקיימים בפועל. יש ציפייה חברתית-ארגונית שאנשים לא יתייחסו בגלוי למטענים האלה, אלא יסתירו אותם בדרכים שונות של הסוואה ותמרון.
התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מניחה כי אי-אפשר להשאיר את המטענים בחוץ. חוסר התייחסות למתחים, לקונפליקטים ולמטענים רגשיים, יכול לשמור על מראית עין של הרמוניה אבל הופך את בית ספר לסיר לחץ רגשי. במצב כזה קשה להתמודד עם בעיות אובייקטיביות כי מערכת היחסים בין האנשים נתפסת כשבירה ויש תחושה שכל ניסיון לגעת בנקודות רגישות עלול לגרום לפיצוץ ואפילו להתפרקות המערכת.
בתנאים אלה המנחה יכול לעזור למנהל בית ספר לפתח "מרחב מוגן" שבו צוות בית הספר יכול להעלות על פני השטח מטענים, מתחים וקונפליקטים רלוונטיים לעבודתם ולעבדם בלי שהדבר יסכן את תפקוד הארגון. כדי שזה יקרה המנחה צריך לעזור למנהל לגעת במטענים הרגשיים המעסיקים אותו ומפריעים לתפקוד האפקטיבי.
במקרה הבא אנחנו יכולים לראות איך הנטייה להסתרה והפחד מהשיפוטיות החברתית ומהתעוררות של מאבקים ומלחמות מסכנים את הארגון ואת האיזון המדומה. נראה כיצד המנחה התקשה להתמודד עם הצורך של מנהלת לשמור על הרמוניה מדומה על חשבון תפקוד בבית הספר וכיצד הוא עצמו נכנס למלכודת של הסתרה. בהמשך נראה כיצד המנחה עזר למנהלת לבנות "קואליציה מקצועית" כדי להתגבר על האיום ועל ההרמוניה המדומה.

7.1. מבוא למקרה

המקרה עוסק במנהלת בית ספר יסודי, בת למשפחה קטנה יחסית בכפר. הסגן שלה משויך לחמולה יריבה גדולה ונחשבת. המנהלת הרגישה מתח רב ומתמיד ביחס לסגן, שהשתמש בכל מיני תחבולות ותככים כדי לאיים עליה בעקיפין ולסחוט אותה. למשל, הוא כל הזמן הזכיר את הקשרים שלו ושל משפחתו עם משרד החינוך או אמר לה שהוא יודע עליה כל דבר. המנהלת הסתירה את הקונפליקט, ואפילו התכחשה לו בינה לבין עצמה ונמנעה להתמודד איתו ישירות, גם מתוך פחד ליצור דימוי שלילי של בית הספר בעיני הציבור וגם מתוך פחד מהתעוררות מאבקים ומלחמות שיסכנו את הארגון.
במהלך העבודה עם המנחה שיתפה אותו המנהלת בפחדים שלה ובקושי להתמודד עם התנהגות הסגן באופן ישיר. היא ביקשה שהדבר יישאר בסוד ושלא ידובר בחדר המורים. במשך תקופה ארוכה המנחה היה קשוב מאוד למצוקתה וניסה לעזור לה להתגבר על הפחד ולא להניח למערכת היחסים הסבוכה הזאת למנוע ממנה להתמודד

עם בעיות באופן מקצועי.

המקרה התחיל כשהמנהלת סיפרה למנחה שפנה אליה מורה א׳, אחד המורים בבית ספר וקרוב משפחה של הסגן:

דו-שיח עם המנהלת	רגשות ומחשבות של המנחה
המנהלת: ״לפני שבוע מורה א׳ שלח אליי מייל וביקש ממני שינויים במערכת השעות שלו מפני שהוא מתכוון להמשיך את לימודיו בשבוע הבא״. **המנחה:** ״ומה זה עשה לך?״ המנהלת: ״חשבתי שהוא צוחק איתי והאמת נלחצתי. למחרת הזמנתי אותו אליי״. **המנחה:** ״לאיזו מטרה?״ **המנהלת:** ״אמרתי לו שלא כך מגישים בקשה וקשה לי לעשות שינויים במערכת השעות תוך שבוע״. **המנחה:** ״אילו מחשבות היו לך בראש?״ **המנהלת:** ״נכנסתי לתוך מבוך האם להרשות לו או לא. אני לא רוצה שהוא ילך ללמוד כי יהיו לו שלוש שעות מאוחרות בשבוע ושעות אלו שרופות. מצד שני יש לי מורה אחרת שמלמדת שעה מאוחרת אבל היא יעילה ומפיקה דברים חשובים״. **המנחה:** ״למה את חושבת שהוא לא יהיה יעיל?״ **המנהלת:** ״עם המורים הגברים הדברים הם שונים. הוא יצא מהישיבה איתי כועס והוא חבר של הסגן״.	כל דבר קטן מלחיץ אותה וכל פעם שהיא נלחצת היא חושבת שמדובר בצחוק. קשה לה להתמודד עם הדברים באופן ישיר.

המנהלת הציגה סוגיה פשוטה ורגילה והמנחה לא הבין למה היא מעלה נושא כה שגרתי במפגש איתו. הוא שאל שאלות כדי לאסוף מידע שיעזור לו להבין את הסוגיה ומדוע היא כל כך בעייתית עבור המנהלת. כשהמנהלת דיברה על ״גברים״ ועל הסגן היא נתנה ביטוי באופן עקיף למטען וליחסים מורכבים בתוך הצוות. סוגִית היחסים המתוחים והמורכבים בין המנהלת לבין הסגן חזרה על עצמה פעמים רבות בעבודה עם המנחה. המנחה קיווה שהמנהלת כבר השתחררה מההשפעות השליליות של

הסגן, שגם חיבלו במידה מסוימת בתהליך עבודתו עם בית הספר. כאן המנחה זיהה שהמנהלת עדיין עסוקה רגשית במתחים בינה לבין הסגן ומושפעת מהאיום שהיא מרגישה ממנו בטיפול בסוגיה שגרתית עם מורה, אבל במקום לומר ישירות מה בדיוק מטריד אותה וכיצד היא מרגישה, היא אמרה זאת במרומז בתקווה שהמנחה יבין את הפחדים ויכוון אותה כיצד לפעול.

7.2. נקודה תרבותית-חברתית-פוליטית

אחד ממנגנוני ההגנה המופעלים כדי לעקוף את הקונפליקטים המתעוררים הוא "אל-מוסאירה" (שפירושו הסתרה) (דווירי, 1997), שבו הפרט מתקרב לאחר (לגורמי הסמכות) ומתנהג בתאימות (קונפורמיות) עמו ועם חברי הקבוצה בהתאם למה שמקובל בה, כשהוא מתעלם מצרכיו ורצונותיו האמיתיים או מסתיר אותם. בעזרת אל-מוסאירה הפרט מרוויח את התמיכה החברתית, במיוחד של גורמי הסמכות ובעלי המעמד הנחשב, החיונית מאוד לתחושת רווחתו הנפשית כשהוא תלוי בהם כלכלית, חברתית או נפשית.

עם זאת, אדם המסתיר את צרכיו או מדכא אותם, חווה אי-נחת שגורמת לו להשתמש במנגנון הגנה חברתי אחר שנקרא "אל-איסתע'בה" (שפירושו: דיבור על אדם "מאחורי גבו"). מנהל או מורה בבית ספר יכול לדבר על חבר צוות אחר, לבקר אותו, ללעוג לו או לבטא כעס נגדו - אך רק שלא בפניו. הצורך לדבר על מישהו שלא בפניו נובע מהצורך בהסתרה מחשש לתגובתו, ומשקף את האיסורים החברתיים על הבעת דעת אישית שונה או על יצירת עימותים. בעזרת שני המנגנונים האלה הפרט מגן על עצמו מפני דחייה חברתית ושיפוטיות קבוצתית במקרה שאינו אומר ועושה דברים בהתאם לחוקי הקבוצה, כשבו-זמנית הוא ממשיך לעשות דברים אסורים רחוק מעיניהם (דווירי, 1997).

חשוב לציין שלמנגנוני הגנה אלו יש תפקיד חשוב בחברה קולקטיבית, שבה מידת התאימות לקבוצה היא אחד המדדים החשובים לרווחת הפרט הנמצא באוריינטציה קולקטיבית חזקה. ככל שלפרט זהות מובחנת, תפיסה עצמית נפרדת ומרחק נפשי מחברי הקבוצה, הוא משתמש פחות במנגנונים אלו. לפיכך חשוב מאוד להיות רגישים בתהליך העבודה עם מנהל או מורה שאינו מובחן מספיק וללוותו בסבלנות עם תהליך ההכרה והמודעות העצמית, ורק לאחר מכן להציע לו או לעודד אותו לבחור בחלופות אחרות המקדמות אותו לקראת קשר אחר עם אחרים ותפקוד יעיל יותר ברמה האישית והמקצועית.

חזרה למקרה

מצד אחד, התייחסות המנהלת לסגן בלבלה את המנחה כי הוא לא הבין את הקשר לסיפור. מצד אחר, הוא התחיל להתעצבן עליה כי בעבר הם הרבו לדון בבעיית הסגן והוא קיווה שכבר השתחררה מהשפעתו. להלן המשך השיחה:

המנחה: ״מה הקשר של הסגן לנושא זה?״	כניסה לתוך מבוך הוא דפוס חיים עבורה.
המנהלת: ״הסגן היה בישיבה. ביום ראשון ושלישי המורה עושה חוג דרמה על חשבון השעה המאוחרת. יש בלגן בחוג זה. אני לא סומכת עליו והוא חושב שאני לא מעריכה אותו. בשבילי חוג הדרמה הוא כאוס שלם. אחרי זה הוא נכנס לווטסאפ והתחיל לכתוב שטויות. מזה שבוע הוא לא מדבר איתי ומדבר רק עם הסגן״.	
המנחה: ״את שמה לב לעצמך כמה את מבולבלת?״	
המנהלת: ״קרו הרבה דברים. אני מנסה לעשות סדר במחשבות. לפני עשרה ימים אני והסגן הזמנו את כל המורים שמלמדים בשעה מאוחרת. אך לפני זה במהלך היום ראיתי שמורה ב׳ מדבר עם מורה אחר במקום להשגיח על התלמידים. כשראה אותי הוא חזר לתלמידים. כמעט התפוצצתי מרוב כעס. הוא שלח אליי תלמידה לבקש צבעים ואמרתי לה שאין. הישיבה שלי ושל הסגן באה להבהיר כללים ונהלים. יום אחרי זה נפגשתי עם מורי החוגים ובישיבה הזאת מורה ב׳ דיבר בצורה אדיבה ומנומסת. אחרי הישיבה ביקשתי ממנו להישאר קצת, נתתי לו מכתב אזהרה וביקשתי ממנו סליחה״.	לא מבין על מה היא מדברת בדיוק
המנחה: ״על מה ביקשת סליחה?״	
המנהלת: ״אמרתי לו שאני אתחיל לתעד את כל מה שקורה״.	
המנחה: ״ממה את מפחדת?״	
המנהלת: ״אני מפחדת? כן, מפחדת. לא יודעת. הוא אמר לי שהוא יגיד בעל-פה שטעה ויתנצל אבל אם הדבר יהפוך להיות רשמי אז יכתוב שאני משקרת ושהדברים שאמרתי אינם נכונים. למחרת הוא שלח לי הודעה כתובה שהוא בבית חולים וייעדר לחמישה ימים וכתב גם שהוא מסרב לשבת איתי אם אני לא אבקש ממנו סליחה ועוד אמר שאני מנהלת לא מקצועית״.	אני מרגיש נורא ישנוני. אני חושב שהתפקוד שלי גרוע
המנחה: ״מה לדעתך עובר עליו?״	
המנהלת: ״אני לא יודעת אבל אני חושבת שהוא עובר משהו קשה. לדעתך צריך לשנות את החשיבה שלי כלפיו או את הגישה שלי?״	

הארה

כאשר המנחה שאל את המנהלת על הקשר של הסגן לסוגיה, היא נכנסה לסיפור מאוד מסועף. המנחה התקשה לעקוב אחרי הסיפור וייחס למנהלת בלבול. הבעיה האמיתית הייתה מאבק הכוח הסמוי מול הסגן, שבנה קואליציה נגד המנהלת שהקשתה עליה לפעול בצורה מקצועית. הקושי שלה נבע מכך שהמקצועי ואישי התערבבו באופן קיצוני. היחסים הבין-אישיים באו על חשבון השיקולים המקצועיים האובייקטיביים. בחוויית המנהלת קואליציית "הגברים" היוותה סכנה להמשך קיומה, והתנגדות לבקשה של מישהו או סירוב לשתף פעולה הייתה עלולה להוביל לפיצוץ. אילו הייתה שמה גבול מקצועי, האחר היה נפגע וכעוס, וכשכועסים הופכים להיות רשמיים ("מכתבים"). במקום להתמודד עם הבעיה באופן ישיר, היא ניסתה לשמור על הרמוניה בעזרת הסתרה (אל-מוסאירה) ודיבור על אדם שלא בפניו (אל-איסתע'אבה) (דווירי, 1997). ההסתרה משמשת לכאורה מנגנון הכחשה שתפקידו למנוע מאבקים ומהומות בתוך הארגון. דרך הפעולה של המנהלת השאירה אותה במתח מתמיד. בגלל הצורך החזק שיאמרו עליה דברים טובים ורצונה למנוע פיצוצים, היא הייתה נתונה לניצול ולסחיטה על ידי הסגן וחברי הצוות.

השקעתה הגדולה ביחסים טובים ובמניעת קונפליקטים או עימותים עם המורים היא מעין סימפטום שהיה צריך להדליק למנחה מנורה אדומה. הנטייה הברורה בחברה קולקטיבית לשמור על הרמוניה, איזון ומשפחתיות נתפסת כערך חשוב ועדיף על פני ערכים אחרים.

7.3. תפקוד המנחה: בין טיפול להדרכה

בסוף השיחה המנחה היה מאוד לא מרוצה מהתפקוד שלו. הוא עצמו הרגיש מבולבל וכעוס, וייחס את הבלבול שלו לבלבול של המנהלת. במקרה הקודם ראינו שתחושת הבלבול יכולה להסתיר רגשות מאיימים או לחפות עליהם. במקרה הזה המנחה הרגיש כעס כלפי המנהלת על כך שהיא מניחה שוב לסגן לחבל בתהליכים שהוא, המנחה, ניסה לקדם. בפועל ההתנהגות של המנהלת גרמה למנחה להרגיש שנכשל בתפקידו. הוא התקשה להבהיר למנהלת ולעצמו שהסתרת הקונפליקט מביאה להמשך הסחטנות והתקיעות. בפועל הוא ניהל תחרות עם הסגן כי שניהם מנסים להשפיע עליה ועל התנהלותה. בניגוד למקרים הקודמים, המנחה כאן לא היה מודע לכעס שלו; הוא התעלם ממנו או הסתיר אותו והניח לו להפעיל אותו, וברגע הזה נשאב למערבולת היחסים המוסתרים בבית הספר.

קודם כתבנו שעל המנחה ליצור "מרחב מוגן" שבו חברי הצוות יכולים לגעת בנושאים נפיצים בלי לפחד. משימה זו נראית כמעט בלתי אפשרית, מפני שהמנהלים בעצמם מרגישים את כל הלחץ של ההקשר החברתי ומשתדלים למנוע את חדירתו לבית הספר. הם מתמודדים לבד עם תחושה מתמדת של איום, פחד, שבירות ובעיקר בדידות. על המנחה לאפשר לזה לקרות, לבנות מרחב מוגן יחד עם המנהל. המודלינג

של המנחה קריטי בתהליך זה. בדרך כלל קיימים שני שלבים לבניית מרחב מוגן. כאשר מנחה בא לעבוד עם בית ספר, המשימה הראשונה היא "טיפולית" - לבנות קשר אחר עם המנהל שגורם לו לא להרגיש בודד ומאפשר לו לפרוק את המטען הרגשי הכבד. בשיחה עם המנחה המנהל יכול לשפוך את הלב בפעם הראשונה לאדם אחר ולקבל תמיכה אישית וחיזוק. כתוצאה מכך, המנהל יכול להבין את הצורך לצאת מעמדת השומר על ההרמוניה המדומה ולנקוט גישה מקצועית להתמודדות עם בעיות. אבל המעבר מהצהרות למעשים דורש זמן רב ובדרך כלל המנהל חוזר לאותם דפוסים. תופעה זו נכונה גם בבתי ספר היהודיים, אבל לרוב העומס החברתי על מנהל בבית ספר ערבי כבד הרבה יותר וקשה יותר להשתחרר ממנו. המצב דומה לאישה הקונה שמלה בסגנון שונה מאוד מהמקובל. היא מאוד אוהבת את השמלה - עובדה שקנתה אותה, אבל אינה מעיזה ללבוש אותה ולצאת החוצה לציבור. השמלה נשארת תלויה בארון והאישה ממשיכה להתבונן בה בערגה.

בשלב זה של ההתערבות המנהל יכול להתפעל מאוד מעבודת המנחה. זה מאוד נעים למנחה אבל גם מאוד מפתה. המנחה יכול למצוא את עצמו, שלא במודע, מצטרף לתרבות ההסתרה ולמלכודת החיפוי על המתחים השונים הקיימים בבית הספר. מצד אחד, תפקיד המטפל טבעי למנחה ומאוד מחמיא להרגיש שהוא עוזר למנהל לפרוק, בפעם הראשונה, תחושות כבדות של איום, פחד ועומס רגשי, אבל תפקיד המנחה הוא לא רק טיפולי ואסור שיסתפק במתן הקלה רגשית.

השלב השני הוא בניית מרחב מוגן על בסיס העבודה הרגשית. על המנחה לעזור למנהל ללמוד לפעול אחרת כדי להתמודד עם בעיות בצורה מקצועית יותר. אבל במצב הזה המנחה, במודע או שלא במודע, עלול לחשוש שייתפס כגורם ה"מקלקל" את האווירה בבית הספר ומסכן את מעמדו של המנהל בקרב צוות בית הספר. במקרה הנ"ל ייחס המנחה למנהלת פחד, בצדק, אבל גם הוא עצמו הסתיר או הדחיק את הפחד שהרגיש: מפני שחסר לצוות בית הספר כלים להתמודד עם קונפליקט באופן בונה, כשקונפליקט מתפרץ הוא יכול להפוך בקלות לאלים. מתוך רצונו לשמור על המנהלת ועל הקשר שבנה איתה, הוא לא התקדם לשלב המעשי.

7.4. בניית "קואליציה מקצועית תומכת" כבסיס למרחב מוגן

מצד אחד, מנהלים מודעים היטב למציאות המורכבת והמאיימת, ומצד אחר, הם עסוקים בהסתרתה ובהכחשתה אפילו מעצמם. המנחה הבא לבית ספר ערבי צריך להיות מודע למה שקיים מחוץ לו ולמה שחודר אליו ולאבחן את הסיפורים המעסיקים אותו. תפקיד המנחה לשקף למנהל את המציאות הקיימת באופן אובייקטיבי ככל האפשר ולעזור לו לפעול באופן מקצועי בתוך הסבך הפוליטי. חשוב מאוד להביא בחשבון שגם בתרבות המייחסת חשיבות להתאמה לקבוצה, הדבר אינו סותר חקירה לעומק של הרווחים וההפסדים של דרכי ההתמודדות עם המצב. המודעות לרווחים ולהפסדים, הן ברמה האישית והן ברמה המקצועית, והדיבור על כך יגבירו את הסיכוי

אצל המנהלת לעשות את הבחירות הנכונות בחיים המקצועיים.
מצד אחד, על המנחה להימנע להתפתות מלהישאר בתפקיד הטיפולי, ומצד אחר, אסור לו לרוץ מהר מדי. כדי לגרום למנהל להרגיש מספיק בטוח להתמודד עם הסכנות של גישה מקצועית לבעיות בבית הספר, המנחה צריך להנחותו כיצד לבנות "קואליציה מקצועית תומכת" בבית הספר ובקהילה. המשמעות של בניית קואליציה כזאת היא גיוס אנשים בתוך המערכת שיתמודדו באופן מקצועי עם בעיות. קואליציה מקצועית מאפשרת גם למנהל לבצע את תפקידו באופן אקטיבי יותר לטובת בית הספר. בבתי הספר הערביים מורגש רווח מקצועי עם תוצאות מיידיות כאשר המנהל מצליח להציב גבולות לחברי הצוות. כשיש קואליציה מקצועית אפשר להפר את ההרמוניה המדומה בלי לפחד שהעסק יתפרק. קואליציה מקצועית תומכת יכולה לאפשר למנהל לשמור על תדמיתו התרבותית, החברתית והכלכלית של בית הספר.

7.5. סימולציה כדרך "למדוד את השמלה"

כפי שנאמר לעיל, לעתים קרובות יש פער בין הבנת המנהל כיצד ההרמוניה המדומה כובלת אותו ופוגעת בבית הספר לבין יכולתו לפעול בצורה שונה. במצבים האלה הכלי היעיל ביותר של המנחה הוא הסימולציה. סימולציה יוצרת מרחב מוגן המאפשר למנחה להראות למנהל דרך מעשית כיצד לצאת ממה שנראה כמבוי סתום ולעשות צעד קונקרטי בכיוון הנכון. או, אם נשתמש בדימוי של השמלה, סימולציה עוזרת למנהל לא רק להתבונן בשמלה החדשה אלא גם ללבוש אותה בציבור.
במקרה הבא, שהתרחש כחצי שנה לאחר המקרה המקורי, מעורבים אותה המנהלת עם המנחה. גם הפעם המנהלת מביאה מקרה של מורה בעייתי, אבל הפעם המנחה מצליח להוציא אותה מהסחרור הרגשי, ממקד אותה בפן המקצועי, ובאמצעות סימולציה מדגים כיצד להתנהל מול המורה בדרך המחלצת אותה מהמבוי הסתום ופותחת אפשרות לשינוי:

המנהלת: "היום ברצוני להביא מקרה על מורה שתמיד אני מרגישה שבאמת הגעתי איתו למבוי סתום ואינני יודעת איך להתמודד איתו".
המנחה: "בבקשה. זו לא הפעם הראשונה שאנחנו מדברים עליו. גם בשנה שעברה דיברנו על מקרה לא פשוט שהיה איתו".
מנהלת: "נכון. לפני תקופה נפטרה אמו והוא נעדר לעשרה ימים. מאז שחזר לעבודה הוא מאחר באופן רצוף. זה כמובן בנוסף לכל ההתנהגויות הלא-מקצועיות שלו והזנחתו את עצמו באופן לא נורמלי. אני מתכוונת ללבוש, במראהו החיצוני. אני מרגישה שהוא מגיע לבית הספר בלי שישטוף את פניו".
המנחה: "זה מאוד מושך את תשומת הלב וחשוב שמצד אחד את רואה את הבעייתיות שלו בבית הספר ומצד שני את המצוקה שיש לו".
המנהלת: "כמובן. אני לא יכולה לא לראות את מצוקתו, וזאת לפעמים בעיה כי אני

מרחמת עליו ואני לא רוצה לפעול איתו מתוך רחמים. הוא גם גרוש ולדעתי הוא התנהג אז עם אשתו כמו שהוא מתנהג כאן. ברור לי שיש לו בעיה נפשית".

המנחה: "מה עשית איתו?"

המנהלת: "כמובן שכולנו היינו בביקור תנחומים אצלו, וכאשר חזר אחרי עשרה ימים הוא הביא אישור רפואי עבור כל הימים. הזמנתי אותו לפגישה ובהתחלה ניחמתי אותו שוב פעם על מות אמו ואמרתי לו שמגיע לו שבעה ימים אבל אין צורך להביא אישור רפואי עבור עשרה ימים".

המנחה: "מצוין שלא התחלת את הפגישה איתו דווקא בדרישות ובביקורת".

המנהלת: "אבל זה היה לשווא כי ישר הוא התחיל להרים את הקול ולהגיד שהוא לא נעדר אפילו יום אחד בגלל האבל אלא בגלל שהוא היה חולה, ואם נרשום את ימי האבל הוא יתלונן עלינו. היה מאוד עצבני ואמר עוד כי לפני תקופה הורדנו ממנו 50 שקלים ושאני חייבת להחזיר לו אותם".

המנחה: "איך פעלת?"

המנהלת: "לצערי לא ידעתי איך לפעול".

המנחה: "למה? מה היה המכשול? מה מבלבל אותך?"

המנהלת: "הצעקות, התוקפנות... אני מזמינה אותו כדי לשוחח בנושא מסוים ואז הוא לוקח את השיחה להרבה נושאים וכאשר אני מדברת איתו כשהוא רגוע הוא יושב, מקשיב ורק מהנהן בראשו".

המנחה: "ויש פעמים שבהם הוא רגוע?"

המנהלת: "בהחלט".

המנחה: "מצוין, אז יש לך מקום לדבר איתו בלי צעקות ותוקפנות".

המנהלת: "נכון, אבל אני מרגישה שזה לשווא. אם אני מסכמת איתו על משהו, הוא מיישם אותו לשבוע ואז חוזר למצב הקודם".

המנחה: "אם הוא מיישם את זה לשבוע זה אומר שזה לא לשווא. את יכולה לפגוש אותו פעם בשבוע ובכל פעם תעשו שיחה על נושא מסוים".

המנהלת: "ואם הוא מתעצבן ולוקח את השיחה לנושאים אחרים?"

המנחה: "בואי ננסה".

(המנחה הציע לעשות סימולציה והמנהלת הסכימה)

גם הפעם המקרה משקף את הערבוביה בין היחסים המורכבים מחוץ לבית הספר לבין הקשר בין המנהלת לצוות שלה. המנהלת הציגה את המקרה בצורה ממוקדת אבל גם הפעם הייתה נקודה שבה עברה לפסים רכילותיים ולא מקצועיים ("אני בטוחה שהוא התנהג כך עם אשתו אז"). המנחה לא התפתה להיכנס לשיח על המורה, להתמקד במצוקת המנהל או לנזוף בה על ההערה הלא-מקצועית. במקום זה הוא שאל שאלה עניינית וממוקדת ("מה עשית איתו?") המכוונת למקד אותה בפעולה במצב הזה.

כמו במקרה הקודם, המנהלת הצביעה על ניסיון של המורה לעשות לה תרגיל ולאיים

עליה. גם כאן המנחה התמקד בעשייה במצב כזה ולא בחווייתה או בצד הרגשי. חשוב לציין שהשיחה הזאת באה לאחר תקופה ארוכה שהמנחה עבד עם המנהלת על חווייתה ועל רגשותיה במצבים כאלה - אסטרטגיה ששיקפה את הפן הטיפולי של ההתערבות. בניגוד למקרה הקודם, הפעם המנחה לא הניח לרגשות התסכול שחש לגבי חוסר יכולתה של המנהלת לצאת מהמבוי הסתום, לנהל אותו. במצב הנוכחי הוא הגיע למסקנה שהפן הטיפולי מיצה את עצמו ושעליו למקד את השיחה בניסיון לעזור למנהלת למצוא דרך מקצועית מעשית לטפל במורה זה.
כאשר המנהלת הודתה בכך שאינה יודעת איך לפעול, המנחה אסף יותר נתונים כדי למצוא פתח לפעולה אפקטיבית. עם זאת, הוא לא נכנס יותר מדי לפרטים הקטנים של המקרה או על המורה ושמר על הקו המרכזי, דהיינו פעולה. הוא גילה שלפעמים המורה מגיב בצורה רגועה המאפשר שיחה איתו. כאשר המנהלת טענה שהדיבור איתו הוא "לשווא" מפני שהסיכומים איתו מחזיקים מעמד רק שבוע אחד - דהיינו חזרה למבוי הסתום - המנחה עשה מסגור מחדש (reframing) כדי ליצור פתח ליציאה ממנו. העובדה שהסיכומים עם המורה מחזיקים מעמד "רק" שבוע אחד נתפסה על ידי המנהלת כסימן של כישלון של ניסיונותיה לשנות את התנהגות המורה. המנחה הציע לה לפרש את התוצאה הזאת באופן הפוך - כהצלחה חלקית ולא ככישלון מוחלט. לפי המסגור החדש, להחזיק מעמד שבוע הוא הישג משמעותי של שניהם שאפשר לבנות עליו. הוא גם הציע לה תכנית פעולה מעשית - לקיים פגישה עם המורה פעם בשבוע על מנת לחזקו ולשמר את ההתקדמות. כאשר המנהלת התייחסה שוב לרתיעתה מהגישה האלימה של המורה ("ואם הוא מתעצבן ולוקח את השיחה לנושאים אחרים?"), היא שוב נכנסה למבוי הסתום. במקום להרגיש מתוסכל מנטיית המנהלת להסתגר בתוך מעגל הפחד, המנחה הציע לה משחק תפקידים כדרך לצאת מהמבוי הסתום.

סימולציה (המנחה בתפקיד המנהלת והמנהלת בתפקיד המורֶה)
המנהלת (מנחה): שלום! מה שלומך היום? מקווה שאתה בסדר.
המורֶה (מנהלת): בסדר, אבל אל תפתחי את נושא ההיעדרויות והאיחורים.
המנהלת (מנחה): "אתה כבר שבוע לא נעדר ולא מאחר וזה דבר מצוין ואני לא אדבר על זה עכשיו".
המורה (מנהלת): "דיברתי אני והסגן על הנושא..."
המנהלת (מנחה): "אני יודעת, השיחה של הסגן איתך הייתה בהסכמה איתי. הוא הסגן שלי וכל מה שעושה הוא תמיד בתיאום איתי, אבל היום אני רוצה שנדבר על נושא אחר".
המורה (מנהלת): "בבקשה".
המנהלת (מנחה): "תשמע, יש לך הרבה כוחות ויכולות ואני רוצה שבית הספר יפיק תועלת מהיכולות האלו, וחשוב לי לדעת מה יכול לעזור לך לתת בהתאם ליכולות

שלך".

המורה (מנהלת) (המורה מרים את קולו): "אל תעשו לי דווקא כל הזמן. אל תפנו אליי אצבע מאשימה כל הזמן. אתם מתלבשים עליי".

המנהלת (מנחה): "יכול להיות שהדרך שבה ניגשנו אליך לא נכונה, אבל חשוב לי שתדע שאין לי משהו נגדך באופן אישי. אתה יודע שיש דברים שאני כמנהלת לא יכולה להתעלם מהם. ברור לי שיש בתוכך כעס גדול, ומצד שני אני רואה עד כמה אתה אוהב את התלמידים והם אוהבים אותך, ואני לא רוצה שהכעס שלך עליי או על הסגן ישפיע על הקשר שלך עם התלמידים".

המורה (מנהלת): "כמובן שלא ישפיע".

המנהלת (מנחה): "אני רוצה לסכם איתך שנעשה פגישה בכל יום שלישי בשעה הרביעית ובכל פעם נדון בנשוא מסוים - רבע שעה בכל פעם, לא יותר. אני לא רוצה להפסיד אותך בבית הספר וברצוני שנשוחח בצורה רגועה על הבעיות הקיימות".

המורה (מנהלת): "למרות שאני לא רואה שיש בעיות אבל בסדר".

סימולציה זו אפשרה להגדיר את אסטרטגיית הפעולה של המנחה, בתפקיד מנהלת, כ"הזמנה לקשר". להלן המרכיבים של אסטרטגיה זו המתייחסות לעבודת המנחה:

1. להיות מודע לכך שהמטרה היא בניית קשר עם המורה, לא להניח לכעס ולאגרסיביות של המורה להפעילו או להסיטו ממטרתו.
2. להיות מודע לגישה האלימה של המורה ולא להניח לזה להפחיד את המנהלת או לגרור אותה להאשמות או לשיחת נזיפה.
3. לדבר ממקום בטוח יותר ולהבליט את נקודות החוזק של המורה ("אתה כבר שבוע לא נעדר ולא מאחר וזה דבר מצוין", "יש לך הרבה כוחות ויכולות", "אני רואה עד כמה אתה אוהב את התלמידים והם אוהבים אותך").
4. כאשר המורה מנסה לערב בשיחה את הסגן, שאליו הוא מקורב, לא לתת לו פתח לפיצול או לאיום. האסטרטגיה הזאת מבוססת גם על עבודה שנעשתה עם הסגן לבנות את הקואליציה המקצועית.
5. להכיר ברגשותיו ולקבלם ("ברור לי שיש בתוכך כעס גדול") אבל בו-זמנית להבהיר את הגבולות ("אתה יודע שיש דברים שאני כמנהלת לא יכולה להתעלם מהם", "ואני לא רוצה שהכעס שלך עליי או על הסגן ישפיע על הקשר שלך עם התלמידים").
6. ליצור מבנה שיכול להחזיק את הקשר ולהוות מסגרת לעבודה מתמשכת למען שינוי.

פרק 8:
סיכום

ניהול עולמו הרגשי של המורה הוא מרכיב חיוני ביכולתו לקדם את התפתחות ילדים בכלל וילדים בסיכון ובהדרה בפרט. בארבעת הפרקים הקודמים הצגנו היבטים שונים של התמודדות עם רגשות קשים ולא מודעים בדרך לעבודה אפקטיבית יותר עם תלמידים בסיכון ובהדרה בבתי ספר ערביים בישראל. כפי שהוסבר במבוא, הקושי של מורים ומנהלים להתמודד עם העולם הרגשי מהווה אחד המאפיינים המייחדים את בתי הספר האלה והופך את העבודה בהם לשונה ואתגרית יותר מזו שנעשית בבתי הספר היהודיים. ההתייחסות לעולמם הרגשי של תלמידים, מורים ומנהלים איננה פשוטה וברורה מאליה באף בית ספר, אך במגזר הערבי עוצמת ההסתייגות והאיום מחשיפה של רגשות קשים או לא מקובלים ומקיום שיחה פתוחה עליהם, גבוהה הרבה יותר. אחד הגורמים לכך הוא המציאות המורכבת ביותר מבחינה חברתית, כלכלית, תרבותית ופוליטית היוצרת קונפליקטים תוך-אישיים ובין-אישיים בלתי נמנעים.

אף על פי שהדוגמאות שהצגנו לקוחות מהעבודה של מנחי הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית בבתי ספר ערביים, האתגר בפיתוח היכולת של צוותים חינוכיים לעבוד עם העולם הרגשי אינו ייחודי להם. כל מי שעובד בבתי ספר ערביים בישראל - מורים, מנהלים, יועצים חינוכיים, פסיכולוגיים, מפקחים, מחלקות חינוך ומתערבים חיצוניים - נתקל בעוצמת הרגשות הקשים כמכשול, גלוי או סמוי, לעבודה המקצועית. כל מי שרוצה לשפר את יכולתם של צוותי חינוך ערביים לתת מענה הולם לנוער בסיכון ובהדרה וכל מי שרוצה לעזור להם ביצירת שינוי חיובי בבתי ספר, חייב לפתח דרכים אפקטיביות להתמודד עם העולם הרגשי של מורים, של מנהלים, ובוודאי של התלמידים ושל הוריהם.

בכל פרק הצגנו היבט שונה של התמודדות עם רגשות, כאשר היחס בין ההיבטים משול ל"בובה רוסית" (בבושקה). פתיחת כל היבט והתמודדות איתו חשפו עוד רובד של קושי ומורכבות והראינו כיצד כל הרבדים קשורים זה לזה. בפרק הראשון עסקנו בצורך של המורה הערבי להסתיר את רגשותיו האמיתיים כלפי תלמידים כשהם סותרים את תכתיבי החברה. במקרה זה המנחה עזר למוֹרָה להסתכל במראת הנפש ולתת ביטוי לרגשותיה האמיתיים כלפי ילד מסוים - דבר ששיפר את הרגשתה ואת תפקודה. בפרק שני דנו בקושי של אנשי חינוך בבית ספר ערבי להקשיב ל"קולם הפנימי" ולתת לו לגיטימציה. הראינו כיצד איש חינוך יכול, בעזרת המנחה, לזהות את קולו הפנימי ולהתחבר אליו - אפילו בגלוי בפני חברי הצוות החינוכי של בית הספר. בפרק השלישי תיארנו את הנטייה לדכא ביקורת ולהעלים חילוקי דעות בין חברי צוות בית הספר כדי לשמור על מראית עין של הרמוניה. ההרמוניה המדומה הזאת מקשה על התמודדות אובייקטיבית עם בעיות ומונעת השגת פתרונות מקצועיים. בפרק זה הומחש כיצד חברת הצוות החינוכי בבית הספר, בעזרת המנחה, הפרה את ההרמוניה המדומה ואפשרה לשאר חברי הצוות להתמודד עם קונפליקט בגלוי בלי שיתפרק. בפרק הרביעי חשפנו רובד עמוק יותר והצגנו כיצד סביבה חברתית מסורתית, קולקטיביסטית ואינטימית - כמו החברה הערבית-פלסטינית בישראל - יוצרת לחצים על מנהלי בתי ספר הפוגעים

ביכולתם להתנהל על פי שיקולים מקצועיים. המנחה בפרק זה עזר למנהלת להוציא מהכוח אל הפועל את רצונה להתמודד בצורה אפקטיבית (אובייקטיבית) יותר עם הלחצים האלה באמצעות בניית קואליציה מקצועית בבית הספר. בכל המקרים האלה המנחה היה צריך ליצור תנאים שבהם חברי צוות החינוכי בבתי הספר יכלו להתמודד באופן בונה עם רגשות בלי להיפגע.

מבט אינטגרטיבי על כל המקרים משקף דפוס דומה של מיומנויות המנחים בניסיונותיהם לעזור לצוותי החינוך להכיר ברגשות קשים ולעבדם בצורה כנה ואפקטיבית יותר. בכל מקרה המנחה חיפש, זיהה ונתן ביטוי לקונפליקט בתוך מקרה שהתרחש בפועל; בחן את המחירים שחברי הצוות החינוכי והילדים משלמים על חוסר ההתמודדות איתו; עודד את חברי הצוות לשאוב דרכים חדשות לחשוב, להרגיש ולבחור דרך פעולה מהרפרטואר התרבותי המגוון שלהם כדי להתמודד עם המכשול הרגשי בצורה אפקטיבית יותר; יצר מצב של הכלה, שסיפק ביטחון פסיכולוגי ואִפשר התנסות בשימוש חלקים חדשים של הרפרטואר התרבותי; עזר לאנשי הצוות החינוכי בהכרעה לאמץ דרכים חדשות להתמודד עם הבעיות בצורה מקצועית יותר.

להלן כל אחד מהמרכיבים של אסטרטגיות הפעולה להתמודדות עם רגשות:

1. חיפוש, זיהוי ומתן ביטוי לקונפליקט רגשי בתוך מקרה שמתרחש בפועל. בכל המקרים בפרקים הקודמים זיהו המנחים קונפליקט הקשור להתמודדות עם רגשות. במקום להימנע מהקונפליקט או לעקוף אותו, חלק מרכזי במיומנות המנחים בבתי ספר הערביים הוא לחפש את הקונפליקט הרגשי ולהשתמש בו כהזדמנות ללמידה. במקרה הראשון היה קונפליקט בין מה שהמורה באמת הרגישה לבין מה שהרשתה לעצמה לומר על התלמיד. המנחה זיהתה את הקונפליקט הזה ועבדה איתו. במקרה השני המנחה זיהתה קונפליקט דומה אבל עמוק יותר, כי קול הנורמה החברתית היה כה חזק עד שהוא הקשה על יועצת בית הספר להכיר בקולה הפנימי, להקשיב לו ולהתחבר לרגשותיה ולרצונותיה האמיתיים. באותו המקרה המנחה עזרה ליועצת להתמודד עם הקונפליקט על יד הצפתו מעל פני השטח. כאשר היא נתנה ביטוי מפורש לקונפליקט שבתוך היועצת, היא אפשרה לה לראות אותו ולקבל הכרעה. במקרה השלישי המנחֶה הבחין בקונפליקט רגשי בין הצורך של צוות בית הספר לשמור על ההרמוניה לבין הצורך לדבר באופן כן וגלוי על מקרה כואב. נוסף על כך, ההימנעות מהתמודדות עם קונפליקט זה גרמה לחברי הצוות החינוכי להסתיר ביקורת וחילוקי דעות ביניהם. במקרה הרביעי המנחה זיהה קונפליקט רגשי פנימי אצל המנהלת שהתבטא בבלבול ובהתייחסות לא מקצועית (עניינית) לבעיות. למעשה, הקונפליקט הפנימי שיקף קונפליקט בין סביבה חברתית המכתיבה מערכת יחסים המבוססת על קשרים משפחתיים, ובין דרישות תפקיד המבוססות על שיקולים מקצועיים. בכל המקרים האלה מיומנות המנחים הייתה לזהות ולשיים רגשות, ולהציע דרכי עבודה איתם. עצם היכולת להוציא את הקונפליקטים מהאפלה, להגדיר אותם ולדעת מה לעשות בהם - נותנת ביטחון וכוח לעבד אותם.

2. בחינת המחירים שחברי הצוותים החינוכיים והילדים משלמים על חוסר התמודדות עם רגשות. התמודדות עם הקונפליקטים האלה אינה מעשה פשוט והיא עלולה לגבות מחיר גבוה מהמנחים ומחברי הצוות החינוכי כאחד. כדי לדעת מתי וכיצד להתנהל במצבים אלה, על המנחה לבחון את המחיר הזה מול המחיר של חוסר ההתמודדות עם רגשות. עליו לבחור בגישה (טכניקה) המתאימה גם ליכולת שלו וגם ליכולתם של חברי הצוות החינוכי. במקרה הראשון המנחה הרגישה את סבלה של המורה והחליטה לנסות לעזור לה להביע את רגשותיה האמיתיים. באותו מקרה המנחה גם ידעה לזהות את גבול ההתמודדות עם הרגשות כאשר המורה העלתה קונפליקט עם בעלה שאינו קשור ישירות ליכולתה לעבוד עם התלמידים. במקרה השני וגם השלישי שיערו המנחים שהם עובדים עם אדם בעל אישיות ומעמד מספיק חזק לשאת את הסיכון הכרוך בפריצת דרך בהתמודדות עם רגשות בתוך הצוות. במקרה האחרון ראה המנחה שחוסר התמודדות עם רגשות "תוקע" את המנהלת, גורם לה סבל ומונע ממנה לעשות את השינויים שהיא רוצה לעשות. במקרה הראשון שקילת המחיר נעשתה על ידי המנחה בלבד, אבל בשאר המקרים השיח על המחיר נעשה בגלוי עם איש הצוות. בדרך זו עזר המנחה לחברי הצוות החינוכי להיות מודעים לקונפליקט ולמחירו. ברוב המקרים האלה הגיעה נקודת המפנה לאחר תקופה ארוכה של עבודה וניסיונות הדרגתיים עם צוות החינוך. ניתן לתאר את תהליך העבודה כשני צעדים קדימה וצעד אחד אחורנית.
3. עידוד חברי הצוות החינוכי לשאוב מהרפרטואר התרבותי הפוטנציאלי שלהם (Friedman & Berthoin-Antal, 2004; Swidler, 1986). כפי שנכתב במבוא, הנחת העבודה היא שחברי הצוות החינוכי בבית הספר הם אנשים מורכבים שנחשפו לתרבויות שונות והושפעו מהן. אמנם יש תרבות דומיננטית, אבל כל ההשפעות התרבותיות האלה מהווה רפרטואר אישי מגוון של דרכי חשיבה, רגשות ופעולות אלטרנטיביות. זה לא שהמנחה בא לצוות החינוכי ולימד אותו דרך התנהגות חדשה וזרה לו; הרפרטואר התרבותי של חברי הצוות סיפק להם אפשרויות לחשוב, להרגיש ו/או לפעול בדרך אחרת כאשר הדרכים הרגילות הובילו אותם למבוי סתום או גבו מחיר גבוה מדי מהם, מתלמידיהם ו/או מעמיתיהם. השימוש ברפרטואר התרבותי האישי בלט במיוחד בפרק השני, כאשר היועצת הניחה לעצמה להקשיב לרצונותיה האמיתיים לחזור לעבודה בניגוד למה שמקובל להרגיש בחברה שלה. כמו כן, למורה במקרה השלישי הייתה היכולת לצאת מהתבנית התרבותית המקובלת ולהתעקש להשמיע את דעתה גם אם הדבר יפר את ההרמוניה המדומה. במקרה הרביעי המנהלת הייתה מודעת מאוד לדרכי פעולה אלטרנטיביות אבל הייתה זקוק לחיזוק ולתרגול כדי לבצעם בזמן אמת.
4. יצירת מצב של החזקה (holding) כדי להעניק לאנשי הצוות ביטחון פסיכולוגי המאפשר התנסות ברפרטואר חדש כאשר הם בשלים לכך. מטבע הדברים, אנשי הצוות החינוכי בבתי הספר הערביים חווים חרדה כאשר הם מתנסים ברפרטואר

חדש הסוטה *מ*הנורמות החברתיות. אחד הגורמים המונעים *מ*הם להתמודד עם רגשות שליליים הוא התחושה שהם עלולים לפגוע או להיפגע או שה*מ*ערכת תתפרק כתוצאה *מ*ביטויָם. המושג "החזקה" (holding) נלקח *מ*הקשר בין אם לתינוק שבו האם יוצרת סביבה המגנה מספיק על התינוק *מ*פני הפרעות פיזיות ופסיכולוגיות כדי לאפשר לו לפתח מודעות לעצמו (Winnicott, 1960). *ל*מעשה, החזקה *מ*הווה *מ*יומנות בסיסית של כל איש חינוך העובד עם אוכלוסייה בסיכון ובהדרה, שלעתים קרובות חווה חיים כאוטיים ודימוי עצמי שלילי. כמו כן, המנחה צריך להחזיק בצוות המנסה לצאת *מ*מצב מוכר התוקע אותו ולהפעיל רפרטואר חדש.

כפי שראינו בכל המקרים, המנחים עצמם חווים קונפליקטים ורגשות קשים. *מ*יומנות חשובה ביותר של מנחה הרוצה לעזור לחברי צוותים חינוכיים להפעיל רפרטואר חדש, היא יכולתו להיות "מובחן", דהיינו לא לערבב בין רגשותיו וצרכיו לבין הרגשות והצרכים של הנועץ. חשוב שיהיה מודע לרגשות ולצרכים שלו ולא יניח להם להסיטו *מ*התמקדות באלה של הנועץ. במצב כזה המנחה חייב להתמקד בנועץ, להיות קשוב לצרכיו, לרצונותיו ולפחדיו, ולבחור בדרך פעולה שתתמוך בו. ב*מ*קרה הראשון המנחה פעלה בצורה עדינה עם המורה כדי לאפשר לה להודות ברגשותיה האמיתיים. ב*מ*קרה השני המנחה נקטה עמדה לא *מ*איימת ולא שיפוטית כדי לאפשר ליועצת להביע את רצונותיה האמיתיים. חשוב לזכור שב*מ*קרה הזה המנחה תפסה שהיא עצמה חושבת *מ*חשבות שיפוטיות על היועצת, דבר שֶׁאפשר לה לא להגיב כלפיה באופן שיפוטי. ב*מ*קרה השלישי המנחה היה מודע לכעסו על הצוות אבל הבין שביטוי הכעס הזה לא ישרת את המטרה. במקום זה הוא ידע לצמצם את עצמו, נתן את הבמה למורה ועמד לצידה כאשר הפגינה מוכנות לתת ביטוי לרגשות שליליים ולהפר את ההרמוניה המדומה. ב*מ*קרה הרביעי המנחה לא הצליח לעשות הבחנה ומצא את עצמו נדבק בבלבול של המנהלת ומשתף פעולה עם חוסר ההתמודדות שלה. אבל בהמשך, המנחה התעשת והשתמש בסימולציה כדרך לאפשר למנהלת להתמודד עם החרדה ולהתנסות בהפעלת רפרטואר חדש.

5. סיוע לחברי צוות החינוך להחליט שישתמשו ברפרטואר החדש בהתמודדות עם רגשות. בסופו של דבר חברי הצוות החינוכי חייבים להחליט שישתמשו ברפרטואר התרבותי שלהם בהתמודדות עם רגשות כדי לאפשר עבודה אפקטיבית יותר עם ילדים בסיכון ובהדרה. המנחה אינו יכול לקבל את ההחלטה בשבילם. הדרך ארוכה וקשה *מ*אוד. ב*מ*קרה השלישי המנחה עבד עם הצוות שלוש שנים עד שמישהו היה *מ*וכן באמת להפר את ההרמוניה המדומה, ואז זה קרה באופן טבעי. ב*מ*קרה הרביעי המנהלת ידעה *מ*ה היא רוצה לעשות אבל התקשתה להכריע. המנחה היה עד להליכה קדימה ואחורה כל הזמן. הוא היה צריך להיאזר בסבלנות ולפתח טכניקות, כמו סימולציות, שיכולות להקל על ההכרעה. *מ*כל מקום המנחה צריך להפגין אורך רוח, אמפטיה, או הבטחת נאמנות ואמון. עם זאת, אחד המנחים העיר שלמרות כל הקושי, הם צועדים על קרקע בתולית. חוסר ההתייחסות לפרט ולרגשותיו הוא כל

כך דומיננטי ונתפס כמשהו כה טבעי, ששאלה אמיתית והתעניינות כנה ברגשות הזולת יכולות לגרום לתגובה נרגשת וחוויה חדשה ונעימה.

הדפוס הזה מהווה "תיאוריה בפעולה" משותפת של המנחים המשקפת את המיומנויות המיוחדות הדרושות מהם לעזור לצוות חינוכי בבית ספר ערבי בישראל להתמודד עם העולם הרגשי ביתר יעילות. התיאוריה בפעולה אינה מושלמת וייתכן מאוד שיש מרכיבים שעדיין לא זוהו או שלא קיבלו ביטוי במקרים שנותחו עד כה. למשל, בתהליך כתיבת הסיכום אחד המנחים העיר שחסר מרכיב של סיפוק ידע תיאורטי מותאם - צעד שבדרך כלל אינו מאפיין התערבות בבתי ספר היהודיים. בשלבים הראשונים של בניית הקשר עם חברי הצוות החינוכי בבית הספר והעבודה איתם, עצם העבודה התהליכית והנגיעה לעולם הפנימי מעוררות חרדה רבה מכיוון ששיטת הלמידה זרה להם. מחנכים ערבים רגילים ללמידת ידע תיאורטי ולא לתהליכי למידה שהם שותפים בו. חיבור ידע תיאורטי או פורמלי מרגיע את רמת החרדה שלהם ומספק הצדקה ולגיטימציה ממקור סמכותי להתמודדות עם העולם הרגשי. מכל מקום, יש צורך להמשיך לחקור ולהרחיב את הידע המעשי בסוגיַת ההתמודדות עם העולם הרגשי כמיומנות חיונית בעבודה עם ילדים בסיכון והדרה בבתי הספר הערביים.

לסיכום, חשוב לציין שמקור זה מהווה רק צעד ראשון לקראת פיתוח דרכי פעולה לעבודה אפקטיבית עם צוותי החינוך בבתי ספר ערביים בישראל. סוגיַת ההתמודדות עם רגשות היא רק מרכיב אחד מתוך מכלול של סוגיות. הידע שנצבר מספק מפה שימושית לקריאת השטח ולפיתוח דרכי ניווט בו. עם זאת, אסור לבלבל בין המפה לשטח שבו אי-הוודאות והמורכבות גדולות מכל תיאוריה. כל מה שנכתב לעיל עדיין נמצא בגדר השערות ולא עובדות. בעולם החברתי-חינוכי, כל תיאוריה או הכללה טובה עד לתיאוריה הבאה. יש צורך לא רק ביותר מחקר אלא בגישה בסיסית הרואה כל איש חינוך כחוקר מתמיד של העבודה שלו.

רשימת מקורות

בערבית

دويري, م. (1997). الشخصيّة, الثقافة, والمجتمع العربي, اصدار: النور الحديثة, القدس|العيزرية.

בעברית

אבו-עסבה, ח' (2005). *מערכת החינוך הערבית בישראל: התפתחות לאורך השנים ותמונת מצב עכשווית*. בתוך: ע' חיידר (עורך), ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (עמ' 201-221). ירושלים ובני ברק: *מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד*.

אבו-עסבה, ח' (2007). חינוך ערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי. ירושלים: *מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות*.

איזיקוביץ, צ', ולב-ויזל, ר' (2013). התעללות, הזנחה ואלימות כלפי ילדים ובני נוער בישראל: בין שכיחות לדיווח. אפידמיולוגיה של התעללות בילדים בקרב ילדים בישראל, לקט נתונים. המרכז לחקר החברה, אוניברסיטת חיפה.

ג'בארין, י', ואלג'באריה, א' (2010). חינוך בהמתנה: *מדיניות הממשלה ויוזמות אזרחיות לקידום החינוך הערבי בישראל*. נצרת וחיפה: דיראסאת - *מרכז ערבי למשפט ומדיניות והפקולטה למשפטים באוניברסיטת חיפה*.

גורדון, ת' (1998). הורות יעילה: *מדריך מעשי להורים*. תל אביב: יבנה.

ג'ראיסי, ע' (2013). טיפול פסיכוסוציאלי בחברה הערבית. בתוך: *מ' חובב, א', לונטל, וי', קטן (עורכים), עבודה חברתית בישראל*. הוצאת הקיבוץ המאוחד - קוו אדום.

דוח אדווה (ינואר 2017). "*תמונת מצב חברתית 2016*". מרכז אדווה. נדלה מתוך: http://adva.org/wp-content/uploads/2017/01/SocialReport2016-2.pdf

דוח ועדת החינוך, התרבות והספורט (2009). עוני והישגים לימודיים במערכת החינוך. ירושלים.

דוח המועצה הישראלית לשלום הילד (2016). השנתון הסטטיסטי "ילדים בישראל 2016", לקט נתונים.

דווירי, מ' (1997). האישיות, התרבות והחברה הערבית. ירושלים: אלנור (ערבית).

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013). שנתון סטטיסטי לישראל. ירושלים.

מור, פ' (1987). התפישה החינוכית הפסיכו-חברתית. ירושלים: ג'וינט ישראל. פרסום פנימי.

מור, פ' (2006). לראות את הילדים. *מדריך ליצירת סביבה חינוכית טיפולית מגדלת לתלמידים בסיכון*. ירושלים: עמותת אשלים *מיסודה של ג'וינט ישראל*, אשלים הוצאה לאור.

מור, פ' (2007). *התמחות עובדי חינוך ורווחה בטיפול בנוער בסיכון בין כותלי בית הספר*. ירושלים: עמותת אשלים *מיסודה של ג'וינט ישראל*, אשלים הוצאה לאור.

מור, פ', ולוריא, א' (2006). כוחו של היועץ החינוכי - יצירת סביבה חינוכית מגדלת. ירושלים: עמותת אשלים *מיסודה של ג'וינט ישראל*, אשלים הוצאה לאור.

מור, פ', ולוריא, א' (2014). לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
מור, פ', ומנדלסון, י' (2006). לדבר עם מתבגרים בסיכון - התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
מחאמיד, א"פ (2012). האם החברה הערבית המסורתית ערוכה מספיק להתמודד בהצלחה עם העידן הפוסט-מודרני? מחקר בחינוך, בחברה, בטכנולוגיה ובמדע, אורט ישראל.
מנאע, ע' (2008). ספר החברה הערבית בישראל 2: אוכלוסייה, חברה, כלכלה. תל אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.
ראזר, מ', ורשבסקי, ב', וברשרה, א' (2011). קשר אחר בבית הספר - עיצוב תרבות בית ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל.

באנגלית

Arar, K., & Massry-Herzllah, A. (2016). A motivation to teach: The case of Arab teachers in Israel. Educational Studies,{18-1 :{מספר גיליון?.
Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. (1985). Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention. San Francisco: Jossey-Bass.
Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). Theories in Practice: Increasing Professional Effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass.
Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). Organizational learning II: Theory, Method, and Practice. Reading, MA: Addison Wesley.
Berthoin-Antal, A., & Friedman, V. (2008). Learning to negotiate reality: A strategy for teaching intercultural competencies. Journal of Management Education, 32(3): 363-386.
Dwairy, M. (2004). Culturally sensitive education: Adapting self-oriented assertiveness training to collective minorities. Journal of Social Issues, 60(2): 323-335.
Dwairy, M. (2009). Cultural analysis and metaphor psychotherapy with Arab-Muslim clients. Journal of Clinical Psychology, 65: 199-209.
Friedman, V. (2001). Action science: Creating communities of inquiry in communities of practice. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), The Handbook of Action Research (pp. 159-170). London: Sage.

Friedman, V., & Berthoin-Antal, A. (2004). Negotiating reality: An action science approach to intercultural competence. Management Learning, 36: 67-84.
Hong, Y., Morris, M. W., Chiu, C., & Bennet-Martinez, V. (2000). Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. American Psychologist, 55: 709-720.
Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. Psychological Review, 98(2): 224.
Razer, M., & Friedman, V. (2017). From Exclusion to Excellence: Building Restorative Relationships to Create Inclusive Schools. Rotterdam: UNESCO - International Bureau of Education and Sense.
Razer, M., Friedman, V. J., & Warshofsky, B. (2013). Schools as agents of social exclusion and inclusion. International Journal of Inclusive Education, 17(11): 1152-1170.
Reason, P., & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), The Handbook of action research (pp. 1-14). London: Sage.
Swidler, A. (1986). Culture in action: Symbols and strategies. American Sociological Review, 51: 273-286.
Tyack, D., & Cuban, L. (1995). Tinkering Towards Utopia: A Century of Public School Reform. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Winnicott, D. W. (1960). The theory of the parent-infant relationship. International Journal of Psycho- Analysis, 41: 585-595.