

ג'וינט ישראל אשלים

יחד בעשייה חברתית למען ילדים ומע



קשר אחר בבית הספר

עיצוב תרבות בית-ספרית שונה
בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה

מיכל ראזר, בועז ורשבסקי, אסתי בר-שדה

קשר אחר בבית הספר



קשר אחר – בבית ספר
עיצוב תרבות בית-ספרית שונה בעבודה
עם תלמידים בסיכון ובהדרה

מיכל ראזר
בועז ורשבסקי
אסתי בר-שדה

Different Connections in School
Creating a New School Culture
with Students at Risk

Michel Razer
Boaz Vazshavsky
Esti Bar-Sade

ועדת הוצאה לאור אשלים:

ד"ר רמי סילימני

איטה שחר

חנה פרימק

ד"ר ליאת בן-דוד

טוביה מנדלסון

עריכה: גילת עירון-בהר

עיצוב והדפסה: ארט פלוס ירושלים

מזכירות, תיאום והפקה: אושרית שבת וסימונה דוד

מנהלת מיד"א אשלים: ד"ר ליאת בן-דוד

מנהל הוצאה לאור: טוביה מנדלסון

מסתיב 978-965-7453-03-2

© כל הזכויות שמורות לאשלים.

תוכן העניינים

7.....	פתח דבר.....
9.....	הקדמה.....
11.....	מבוא.....

שער ראשון: המצוקה של כולם - התלמידים, ההורים, המורים, המנהלים והמערכת..15

פרק 1: רקע - הורים החוששים שילדיהם ייפלטו מהמערכת מאשימים את בית הספר.....17

17.....	בתי ספר כסוכנים של הדרה חברתית.....
20.....	תלמידים בסיכון ובהדרה חברתית.....
23.....	בית הספר כמחלץ ממעגל העוני והכישלון.....

פרק 2: הקושי להיות מורה לתלמידים בהדרה, בסיכון ובמצוקה.....25

25.....	מעגל ההדרה בחינוך.....
28.....	עולמו הרגשי של המורה במציאות של הדרה חברתית, סיכון ומצוקה.....
28.....	הצורך בקשר ובשייכות.....
30.....	השפעת הייאוש והעיוותים בקשר על ההדרה, על הסיכון ועל הפתולוגיה.....
33.....	הצורך של המורה לראות את עצמו כאדם ואת התלמיד כאדם.....
36.....	דפוסים מערכתיים מכשילים - מערכת בית-ספרית מחפשת דרך.....
39.....	דפוס התמודדות "אין-אונים".....
41.....	דפוס התמודדות "זהות מדומה".....
44.....	שיח של "אשמה והאשמה".....

שער שני: התמצצעות - יצירת דפוס מערכתי מחלץ: פיתוח ה'אני' המקצועי

51. וה'אנחנו' המקצועי.....
- פרק 3: עיקרון מרכזי: קשר ואי-נטישה..... 53.
54. דפוס מחלץ נרכש.....
- פרק 4: הכרעה ערכית להתמחות בחינוך ובהוראה לתלמידים בסיכון ובהדרה..... 56.
- פרק 5: ארבעה ממדים מרכזיים בבניית הפרופסיה של מורה לתלמידים בסיכון ובהדרה -
איך עוזרים למורה?..... 60.
61. מיצוב מערכת מחזיקה ולא נוטשת.....
65. חיבור אל העולם האישי של המורה.....
65. הכחשת הכאב והכחשת התוקפנות.....
69. תהליך "העברה" בקשר מורה-תלמיד.....
71. תהליך "העברה נגדית" בקשר מורה-תלמיד.....
74. תהליכים מקבילים. עולם התלמיד ועולם בית הספר.....
77. סיפור ההדרה האישי של המורה ככלי עבודה.....
80. מודעות לעיוותים בתפיסה - ניסוח מחודש של המציאות (Reframing).....
81. התייחסות להיבטים אובייקטיביים ולא סובייקטיביים - התעלמות ממקורות הכאב.....
83. העדר הבחנה בין הפחדה וענישה לבין הצבת גבולות.....
87. מקורות כוח חיצוניים - התעלמות ממקורות כוח פנימיים.....
90. התעלמות מעשייה מוצלחת ומכישורים מוכחים - ראיית התוצאות כמדד היחיד להצלחה.....
92. הבלטת מידע כואב ומאיים על חשבון מידע מעודד.....
93. המחשה ואימון של התנהגויות מקצועיות חלופיות - סימולציות ומשחקי תפקידים.....
94. סימולציות מורה-תלמיד.....
95. גבולות ללא הדרה - אירוע של פריצת גבולות.....
96. חיזור - אירוע של הימנעות או היעדרות.....
98. התנצלות - אירוע שבו התלמיד מאשים את המורה.....
100. הקשבה.....
102. סימולציות מורה-הורה.....
- פרק 6: סדנאות הצוות כאמצעי לפיתוח זהות מקצועית ומסוגלות קולקטיבית..... 105.
105. הקבוצה.....
105. "עבודה ופיתוח צוות" לעומת "ישיבות צוות".....

106	מהות העבודה הקבוצתית
108	SETTING
110	מבנה הסדנה - ניתוחי אירוע
112	שלב א: הצגת אירוע - המפגש עם תפיסת המציאות
113	שלב ב: מיקוד ה-Frame - איסוף נתונים אובייקטיבי וניסוח שאלה ללמידה
116	שלב ג: לגיטימציה להבעת רגשות קשים - דיון גלוי ברגשות סביב האירוע
117	שלב ד: ערעור ה-Frame - שאילת שאלות וזיהוי דפוסים מכשילים
121	שלב ה: Reframing - פירוש והרחבה ללא שיפוט
124	שלב ו: ההכרעה לשינוי - ניסוח ההכרעה ופתיחת אפשרויות נוספות
124	שלב ז: תכנון התנהגות חלופית - סימולציות ומשחקי תפקידים
127	שלב ח: משוב פונקציונלי
128	סיכום: דגשים של הסדנה בהתאם לדפוס מכשיל ולשלב התפתחותי של הצוות
131	שער שלישי: סיפורים מחדר המורים
133	פרק 7: מעבר מדפוס "אין-אונים" למסוגלות
133	דוגמה 1: זריקת שולחן - מפגש ראשון עם אלימות
140	דוגמה 2: "משרד החינוך לא נותן לנו שיניים"
146	דיון אחרי התרגול
148	פרק 8: מעבר מדפוס "זהות מדומה" לראייה מציאותית
148	דוגמה 3: היעדרות - התרסה או חיפוש קשר?
154	דוגמה 4: גם האב מקלל
158	דוגמה 5: הטיול לאילת - I
163	פרק 9: מעבר מ"האשמה" לאחריות אישית, צוותית וארגונית
163	דוגמה 6: הטיול לאילת - II
167	סוף דבר
173	ביבליוגרפיה

פתח דבר

הוראת ילדים ונוער בסכנת נשירה הוא מקצוע במלוא מובן המילה. אנשי חינוך שעוסקים בחינוך ובהוראה של בני נוער אלו ראוי שיפתחו ראייה כוללת של צורכי התלמיד בבית הספר שתתייחס לא רק לתחום הלימודי אלא גם למצב הרגשי והחברתי של התלמיד וגם למצב משפחתו. כמו כן, על המערכת לפתח תפיסה מערכתית חדשה המביאה בחשבון את הקשיים של ההנהלה ושל המורים להתמודד עם הסוגיה. הספר הנוכחי הוא נדבך נוסף בפיתוח הידע והתורה של פרופסיית הוראה זו.

לפעמים מהפכות מתרחשות מתוך מצוקה שנוצרת במציאות החברתית בשטח ופורצת מעלה. אנחנו עושים כיום את צעדינו הראשונים כדי להכיר בעובדה שיש דרך עבודה אחרת למורים להתמודד עם תלמידים תת-משיגים. תהליך זה התחיל מקומץ אנשים שעבדו בראשותי, ב"מפנה" עם נוער מנותק. הוכחנו שבתקופה קצרה יחסית ניתן למצות את הטוב בילדים שנוזקו מהמערכת. אלה זכו לקבל מענה מסוג אחר שהחזיר אותם לתפקוד בתעסוקה או לבית הספר. גישה זו, שטיפלה בתלמידים מחוץ למערכת, הוכרה כתכנית למניעת נשירה. בשלב השני התחלנו לעבוד בבתי הספר עצמם בהכשרת צוותים על ידי מנחים מטעם גיוינט ישראל, אגף שחר ומשרד הרווחה. בעקבות הצלחת תכניות אלה הקמנו צוות הכשרה עירוני ורשתי ב"עמלי". השלב השלישי היה כניסה למכללת אורנים ולמכללת דוד ילין לשם הקמת מסלול לתואר שני: "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה" הכשרת פרחי הוראה לעבוד על פי הגישה שהתפתחה. ידע זה ממשיך להתפתח היום באשלים ובמכללות.

במהלך השנים התפתחה תורה שלמה שבבסיסה החינוך הפרוגרסיבי וההומניסטי המתייחסת למכלול חייו של הילד ובכלל זה להתפתחות דיפרנציאלית. ההצלחה של תכנית נמדדת על פי מידת הטמעתו והפצתו שלו במערכות שאליהן כוונה השפעה מערכתית רחבה.

העובדה שמכללות אקדמיות מכשירות אלפי אנשי מקצוע ללמוד את התכנים ואת הידע שפותח היא מבחינתנו הדרך הנכונה להפיצם כך שיהנו ממנה מקסימום תלמידים במצבי סיכון ותת-השגה.

החידוש היום הוא בכך שהתגבש משהו מלמטה למעלה. ונעשה שילוב מצוין בין מה שיצא מתוך השדה ובין ההמשגה. ידע שפותח שנים רבות בעבודת שדה מאומצת הגיע להכרה של הממסד האקדמי ושל המל"ג. זהו הישג מקצועי ברמה גבוהה. התגבשה

פה "חכמת שדה" בעבודה של שנים בידי אנשים שעמלו על מלאכת המשגת הידע כדי להפיצו לאחרים. המכללה השכילה להכיר בחכמת השדה, ללמוד אותה ולהבין שנעשה פה משהו שלא דומה למה שנעשה עד עכשיו, להפוך את הידע לנחלת רבים. מי שנכנס לתחום הזה מבין שזו תורה שטרם התגבשה. ושהמלאכה עוד מרובה. אני מקווה שספר זה ימשיך להתעדכן ויוסיף ידע חדש שיסייע לכולנו להשיג את המטרה המרכזית: קידום התלמידים בבתי הספר.

בברכה

ד"ר רמי סולימני

מנכ"ל אשלים

הקדמה

רגשותיו של המורה הם הכלי החשוב ביותר לעבודה יעילה עם אוכלוסיות במצוקה. פעמים רבות כל כך חסרה מסגרת שבה יוכלו אנשי צוות בית הספר לשתף ברגשותיהם הקשים, בפחדים, בבושות, בכישלונות ובהשפלות שהם חווים מצד תלמידים והוריהם ולעתים מצד עמיתיהם והממונים עליהם. בדרך כלל גם אין מסגרת שבה יהיה אפשר לעבד רגשות אלה, להמשיג אותם, לתת להם משמעות שתאפשר צמיחה והתפתחות. אנשי חינוך העובדים עם אוכלוסיות בסיכון נשארים בדרך כלל לבד לגמרי בהתמודדות עם מציאות מורכבת, לעתים קשה מנשוא, המטביעה את חותמה על עולמם הרגשי ומשפיעה עקב כך גם על תפקודם המקצועי.

בספר זה נעמיד את המורה במרכז הדיון, על רגשותיו, מחשבותיו וחוויותיו עקב עבודתו עם תלמידים בהדרה ובסיכון. נבחן כיצד אפשר לסייע למורים ולמנהלים "להרים את הראש", להרגיש גאים בעבודתם, למרות חוסר ההערכה והעדר היוקרה של העיסוק בהוראה בכלל ובהוראה לתלמידים בהדרה בפרט.

מנהלים ומורים העוסקים בחינוך ובהוראה של נוער בסיכון ובהדרה נמצאים פעמים רבות במצבי סיכון דומים לאלה של תלמידיהם. צוות המורים שבא במגע יומיומי עם אוכלוסיות בסיכון ובהדרה חווה, כמו תלמידיו, תחושות של כישלון מתמשך, ניכור ובדידות. החוויה הרגשית של הצוות, המצטברת לאורך זמן, נעשית דומה יותר ויותר לחוויה של התלמידים. צוות שזו הרגשתו, וללא סיוע מתאים, מפתח התנהגויות בלתי מקצועיות, כגון ניכור לתלמידים ולבית הספר, היעדרות תכופה, ענישה מוגזמת כלפי התלמידים ועוד. עקב כך צוות בית הספר אינו מסוגל לבצע את תפקידו באופן משמעותי ולקדם את התלמידים. תלמידים הזקוקים למורים ולמחנכים מקצועיים מאוד ובעלי יכולת תקשורתית גבוהה כדי לצאת ממעגל הכישלון, פוגשים צוותים בלתי מקצועיים ולעתים מנוכרים. תופעה זו אנו מכנים "מעגל ההדרה בחינוך", מעגל שבזוים בו תלמידים, מורים, מנהלים, לעתים מפקחים וגורמים נוספים.

ספר זה מיועד בראש ובראשונה למורים ולמנהלים העושים עבודה יומיומית מפרכת, בדרך כלל ללא הערכה ורווית אשמה והאשמה. הספר מיועד גם למדריכים, למנחים, למפקחים ולכל מי שעובדים עם מורים ואמורים לתת להם סיוע מקצועי ורגשי בעבודתם.

הספר מתבונן בשני פנים של עבודת המורה עם אוכלוסיות בסיכון ובהדרה חברתית:

(1) המלכוד שבו נתונים בתי הספר והמורים בחוסר הצלחתם לקדם את התלמידים: כיצד עבודתם משפיעה על עולמם הרגשי, על מערכות היחסים שהם מנהלים, על המורל בתוך הצוות ועל התפתחות דפוסים בלתי מקצועיים בעבודתם; (2) בחינת דרכים לפיתוח אנשי חינוך ולסיוע בצמיחתם. הגישה המרכזית שאנו מציעים בספר היא שילוב בין עיבוד עולם רגשי ובין בניית אסטרטגיות קונקרטיות לעבודה.

ברצוננו להודות, ראשית, לכל מנהלי בתי הספר והמורים שעבדנו איתם לאורך השנים, על הפתיחות שגיליתם ועל הנכונות לשתף אותנו בסוגיות הקשות ביותר שעמן אתם מתמודדים, על הסכמתכם לחשוף תקלות ולנסות דרכי התמודדות חלופיות. אנו מודים על האמון שנתתם בנו ועל התמדתכם בתהליך החקירה והשינוי.

אנו מודים גם לכל אלה שעזרו בכתיבת ספר זה, העירו וסייעו רבות לפתוח את עינינו בסוגיות רבות ומורכבות, בעיקר לפרופ' ויקטור פרידמן, ד"ר פלורה מור, ד"ר מיקי מוטולה, ד"ר חני רם, הילה צפריה, ד"ר מירה המאירי, נרייה שחור, ורד אמיצי, רחל דגן, ורד שביט וד"ר יוסי לירן.

עוד אנו מודים לעמיתינו ולעמיתותינו, מנחים ומנחות בתכנית הסח"ח (סביבת חינוך חדשה) לאורך השנים, שהייתם שותפים בפיתוח הגישה ואסטרטגיות העבודה, במיוחד ליאירה אונגר, מנהלת תכנית סח"ח בגזינט, שהשקיעה מאמץ אדיר בפיתוח תשתית למען יישומם.

ותודה אישית ומיוחדת לד"ר רמי סולימני, מנכ"ל אשלים. תפיסת העולם המוצגת בספר זה פותחה לאורך שנים רבות תוך דיאלוג מתמיד בינינו, דיאלוג ער, נוקב וחסר פשרות, שהביא את כולנו לצמיחה מקצועית שאין דומה לה. אנו מודים לך באופן אישי על שותפות אישית ומקצועית ארוכה, מעמיקה, סובלנית ומרתקת.

אנו תקווה כי הספר יתרום לשינוי הגישה כלפי מורים, מנהלים ואנשי חינוך העובדים עם אוכלוסיות תלמידים במצוקה, ויעודד, אפילו במעט, את המורים והמנהלים העובדים עם אוכלוסיות אלו.

מיכל ראזר בועז ורשבסקי אסתי בר-שדה

מבוא

בעשורים האחרונים הצליחה מערכת החינוך בישראל לצמצם באופן ניכר את שיעור התלמידים הנושרים מבתי הספר. אולם בשנים האחרונות אנו עדים לתופעה המוכרת בספרות כנשירה סמויה (School Disengagement). מנתוני המחקר (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ' וריינפלד, 2001) עולה כי ממדי התופעה בישראל גבוהים מאוד, 18%-30% מכלל התלמידים במערכת החינוך ובמסגרות נלוות (עם הבדלים באחוזי התלמידים בהדרה בין אוכלוסיות תלמידים שונות הנבדלות על רקע סוציו-אקונומי, יישובי ואתני). תלמידים אלה נמצאים במסגרת חינוכית ויש להם פוטנציאל תקין, אך אינם מגיעים להישגים לימודיים בסיסיים, אינם מקבלים מענה רלוונטי לצורכיהם מעצם שהותם במערכת, מרבים להיעדר, הצלחתם בלימודים קטנה, הם חשים תחושת כישלון וניכור כלפי בית הספר, והמערכת מתקשה לקבל את שונותם החברתית וההתנהגותית.

מטרתו של ספר זה היא לתאר כיצד אפשר לסייע לצוות בית הספר לפתח תרבות המכוונת לחולל שינוי במעגל הכישלון וליצור מעגלי הצלחה, וכיצד אפשר לשנות תהליכים של הדרה חברתית (Social Exclusion) בתוך מערכת החינוך וליצור במקומם תהליכי הכלה (Inclusion) למען תלמידים תת-משיגים ובתהליכי נשירה הנמצאים במערכת.

במשך 20 השנים האחרונות אנו עוסקים בפיתוח, בליווי ובהדרכה של צוותי בתי ספר העובדים עם אוכלוסיות מצוקה. המפגש שלנו עם בתי הספר התחיל כשהיינו חלק מפיתוח תכנית ס"ח בגוינט ישראל, ונמשך עד היום במסגרת מרכז "מיתרים"¹ במכללת אורנים. ס"ח (תכנית סביבת חינוך חדשה) פותחה בגוינט ישראל בתחילת שנות ה-90 והופעלה על ידי גוינט ישראל ואגף שחר במשרד החינוך. מדובר בתכנית התערבות² שסייעה לבתי ספר בישראל לייעל את עבודתם עם אוכלוסייה בהדרה. במסגרת תכנית זו ותכניות דומות בגוינט ישראל וב"אשלים" שפעלו בעשרות בתי ספר ברחבי הארץ, התפתחה תורה שלמה שבבסיסה תפיסת עולם ופרקטיקה מקצועית של מורים בעבודה עם תלמידים בסיכון, והיא מכונה "תפיסה חינוכית פסיכו-חברתית" (מור, 2006; מור ומנדלסון, 2006):

1. מרכז מיתרים - מרכז הפועל במכללת אורנים מכללה אקדמית לחינוך ומטרתו להכשיר אנשי חינוך ורווחה לעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית. המרכז מפעיל תכניות הכשרה שונות במכללה, בבתי הספר וביישובים השונים. הכותבים הקימו את המרכז וחברים בהנהלתו.
2. במסגרת תכנית ההתערבות ניתנים להנהלת בית הספר ולצוות המורים ליווי והדרכה ממנחה אחד או שניים בהיקף של כ-150 שעות בשנה. משך התכנית: ארבע-חמש שנים.

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית היא מאגר עשיר של ידע המקשר בין תחומי דעת שונים: פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה, התנהגות ארגונית, אנתרופולוגיה וחינוך, ומשלב מושגים, עקרונות, שיטות, אסטרטגיות וכלים יישומיים לקידום עשייה רבת-ערך בקרב תלמידים בסיכון. הנחת התפיסה היא, כי עבודתם של אנשי חינוך עם תלמידים בסיכון יעילה, כאשר הם משלבים בעשייתם החינוכית ידע עיוני ויישומים מתחומי דעת שונים.

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית נוצרה על מנת לכוון את ההתפתחות האישית והמקצועית של אנשי מקצוע מתחום החינוך והטיפול המעוניינים להרחיב את יכולתם להצמיח תלמידים החשופים למצבי סיכון ומצוקה ולסייע להם להתגבר על המכשולים השונים המונעים מהם לממש את עצמיותם. מספר אנשי המקצוע המטמיעים כיום בישראל את התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית במערכות חינוך הולך וגדל ועמו ההתייעלות בעשייה עם תלמידים בסיכון.

על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית בחינוך, תפיסת העולם החינוכית המסורתית צריכה להשתנות. דמויות חינוכיות משמעותיות בבית הספר הקשורות בחיי הילד יכולות לספק תחליף של ממש לפסיכותרפיה, שכן ביכולתן לקיים עימו מגעים של הזנה והכוונה בסביבה הטבעית התורמים להתפתחותו ולגדילתו הטבעית תוך התמודדות יומיומית עם מטלות לימודיות, רגשיות וחברתיות (מור, 2007).

ספרים ודוחות רבים שנכתבו על תהליכי התערבות בית-ספריים מבוססים על התפיסה הנדונה (כ"ץ, 2005; Cohen-Navot, 2000; Cohen-Navot, 2003; Cohen-Navot & Lavenda, 2003; Friedman & Razer, 2002; Sulimani, 2002). חומרים אלה מתארים ידע בשלושה מישורים:

1. תפיסת עולם חינוכית, פסיכולוגית, חברתית ופילוסופית.
2. התייחסות מפורטת לפרקטיקה מקצועית יעילה של מורים כדי לקדם תלמידים במצוקה.
3. מה קורה לבתי הספר (מורים, מנהלים, תלמידים והורים) במסגרת תהליך השינוי וכתוצאה ממנו.

לדעתנו עדיין חסר ידע בכמה מישורים נוספים. ספר זה מציע התייחסות לשניים מהם:

1. מה קורה לבתי ספר כארגון ולפרטים העובדים בו במפגש עם אוכלוסיות מצוקה לאורך שנים. התפיסה החינוכית, ואיתה תהליך ההתערבות, צמחו מתוך עמדה

ביקורתית המתייחסת לכישלון של מערכת החינוך בטיפול בתלמידים בסיכון, במצוקה ובהדרה חברתית. אנו ננסה לתאר את מצבי המצוקה של הצוות החינוכי והתהליכים הארגוניים המביאים את בית הספר לכישלון מתמשך במשימה.

2. כיצד משנים הלכה למעשה את חוויית הכישלון של המורים והמנהלים ומסייעים להם לאמץ גישה חינוכית חדשה שתגדיל את הצלחתם בעבודתם.

המתודה - דרך בניית הידע

הספר מבוסס על מחקר פעולה תוך שימוש במתודה של "מדע פעולה" (Argyris, Putnam, 2001; Friedman, 1985; & Smith, 1985) ומהווה המשך למסמך קודם: "סיביבת חינוך חדשה: אסטרטגיות פעולה של תהליך ההתערבות" (ראזר, פרידמן וסולימני, 2004). הדברים המובאים בספר מבוססים על ניתוח עשרות אירועים שאספנו לאורך כשמונה שנים במסגרת תכנית סח"ח והתערבות בית-ספרית דרך מרכז "מיתרים". מדובר בפרוטוקולים של שיחות ששותפים להן אנשי צוות בית הספר והמנחים המלווים. האירועים לקוחים מעבודה בכ-20 בתי ספר. חלק מבתי הספר הצליחו מאוד ביצירת שינוי, חלקם הצליחו פחות ולגבי חלקם עדיין איננו יודעים את מידת הצלחתם.

האירועים מובאים בספר לצורך הדגמה. בעיקרם אלה אירועים שחזרו על עצמם בכמה בתי ספר, שיש ביניהם מכנה משותף רב ואפשר ללמוד באמצעותם על מאפיינים מערכתיים אוניברסליים שמעבר למקריות ולהבדלי אישיות. במסגרת ניתוח האירועים נבחן שלוש סוגיות:

1. מה קורה לצוות בית ספר, במישורים גלויים וסמויים, שעובד לאורך שנים עם אוכלוסיות בסיכון? נבחן אילו ביטויים, אמירות ואירועים חוזרים על עצמם, כיצד מתאר צוות בית הספר את האירועים, כיצד מתארים המורים והמנהלים את ההתנהגות המקצועית ואת ההתנהגות הארגונית, מהן הנורמות המקובלות בבית הספר, כיצד מתקבלות ההחלטות בסיטואציות מסוימות ועוד. בהמשך לשאלות אלו ננסה לאפיין את הדפוסים המערכתיים הקיימים בבית ספר המכיל מספר רב של אוכלוסיות תלמידים במצוקה, ולתאר דפוסים אפקטיביים ובלתי אפקטיביים. "דפוס אפקטיבי" פירושו דפוס מערכתי שאינו ממוקד בעיקר בהישרדות ואינו משחזר תהליכי הדרה, אלא מכוון להכיל (Include) את התלמידים ולהציע להם חלופה מתוך יישום עקרון ה"אי-נטישה" (ראזר, פרידמן וסולימני, 2004).

2. אילו תהליכים חווה צוות בית ספר במהלך רכישת מיומנויות חדשות המכוונות להתמודדות מוצלחת עם אוכלוסיות מצוקה? נבחן את סוג הדילמות וההתלבטויות של חברי הצוות נוכח האירועים שהוצגו ונוכח ההתערבויות שלנו כמנחים חיצוניים, את תגובות המורים והמנהלים לשאלות שהצגנו ולאמירות שלנו ואת תהליכי ההתנגדות בתוך הצוותים; ננסה לראות היכן תהליכי ההתנגדות קשורים לתכנים שעולים; נעסוק בשאלה מה דומה ומה שונה בתגובות המורים לאירועים דומים בצוותים שונים.

3. מהן ההתערבויות האפקטיביות של המנחים? נבדוק מה עשו המנחים כדי לחולל שינוי בקרב צוות בית הספר.

הספר מחולק לשלושה שערים. **בשער הראשון** נראה כיצד בתי הספר הם חלק ממעגל ההדרה בחינוך. נתמקד בתיאור מצוקתם של בתי הספר ובמעגלי הכישלון הנוצרים בין הצוותים החינוכיים לאוכלוסיות התלמידים בסיכון. נעסוק בקושי להיות מורה לתלמידים בסיכון ובמצוקה ובעולמו הפנימי הפגוע, המאופיין בין היתר ברגשות קשים כגון חרדה, פחד, דחייה, בושה, תחושת כישלון אישית, הימנעות, חוסר מוגנות וקנאה. נבחן המשגות מוטעות והטעויות בחשיבה (Misconceptions) של צוותים חינוכיים בתפיסת המציאות ובהבנת תפקידם. נדון בהתפתחותה של פרקטיקה מקצועית בלתי רלוונטית ובלתי מותאמת לאוכלוסיית היעד, בהתפתחות ההוויה של "המורה כקורבן" ובתהליכים חברתיים-פוליטיים של הדרה חברתית.

בשער השני נדון בתהליך בניית המקצועיות של הצוות וביצירת דפוס מחלץ בבית הספר. תהליך זה כולל סוגיות רבות: תהליך ההכרעה של בית הספר לעסוק באוכלוסיות מצוקה, בניית המורה כאיש מקצוע והגדרת הפרופסיה ורכיביה, וכן סדנאות לצוות לפיתוח זהות מקצועית אישית וקולקטיבית.

בשער השלישי נביא שמונה דוגמאות משיבות צוות בבתי ספר שונים בנושאים שונים, שימחישו כיצד התהליך מתרחש בבתי הספר. הדוגמאות משקפות את התמודדות בית הספר עם דפוסים "מכשילים" שונים ואת דרך ההיחלצות מהם.

שער ראשון

**המצוקה של כולם -
התלמידים, ההורים, המורים,
המנהלים והמערכת**

רקע - הורים החוששים שילדיהם ייפלטו מהמערכת מאשימים את בית הספר

בתי ספר כסוכנים של הדרה חברתית

אף שבתי ספר נחשבים ומתוארים פעמים רבות כסוכנים להכללה חברתית (Social Inclusion) ולצמצום פערים, המחקר מראה כי דווקא בתי ספר מתפקדים, לא תמיד ברמה מודעת, כסוכנים של הדרה חברתית (Friedman, Razer & Sykes, 2004; Haynes, 2005; Munn & Lloyd, 2005; Gough & Eisenschitz, 2006).

רוזנפלד (1997) מגדיר "הדרה חברתית" במילים אלו:

פרטים או קבוצות החיים בשולי החברה או שנפלו בצדי הדרך, שהנם רחוקים מן העין ורחוקים מן הלב, קל לשכוח אותם, הם נידונים לחיות ללא ההטבות שהחברה יכולה להציע, ולא זו בלבד אלא גם אין להם הזדמנות לתרום לחברה. אכן, חייהם ניכרים בכך שיש להם שגיח ושיח רק עם אנשים כמותם. אין להם דבר מלבד זיכרונות וניסיון מצטבר של דחיות וכישלונות חוזרים ונשנים (362)

המושג הדרה חברתית דן ביחסים בין האוכלוסיות הנדונות ובין הזרם המרכזי של החברה ובהתפתחות יחסים אלה. הדרה חברתית של ילדים ובני נוער הפכה בשנים האחרונות לסוגיה מרכזית בשיח הציבורי בישראל ובעולם. יש התייחסות רבה לתפקידו של בית הספר בתהליכים של הכללה והדרה חברתית.

על פי מחקר (OECD) pisa 2000, המנתח גורמים בית ספריים לאיכות ולשוויון, ישראל נמצאת בתחתית מדרג ההישגים האקדמיים. בין הפרמטרים של מדרג זה בולטים ערכי הלמידה המובאים אל בית הספר על ידי התלמידים והקשורים קשר אמיץ למצבם הסוציו-אקונומי. המחקר מאשש את הטענה שבתי ספר שבהם לומדים תלמידים משכבות סוציו-אקונומיות נמוכות, מציעים חינוך באיכות נמוכה יותר.

דו"ח בנק ישראל 2004, הדן בין היתר במדיניות לצמצום העוני בארץ, מעיד שביישובים מבוססים מבחינה חברתית-כלכלית יש הישגים חינוכיים גבוהים יותר

מאשר ביישובים אחרים, בפרט בפריפריה. הדוח ממליץ לקבוע סדרי עדיפויות בהוצאה הממשלתית, תוך שימת דגש על השקעות בתשתיות חינוך שיועמדו לרשות התלמידים בבתי הספר, שיפור מנגנוני החלוקה וצמצום האפליה כלפי מגזרים שונים.

הנחה מקובלת בספרות היא ששיטות חינוך וסביבה חינוכית משפיעות על התפתחותם של המתחנכים ועל עתידם. כשם שמערכת חינוכית ראויה יכולה לקדם את סיכויי המתחנכים להצלחה בחייהם, עשייה חינוכית מסוג אחר עלולה להיות מקור להדרה חברתית (Klasen, 1999).

ההדרה בחינוך, כפי שמתוארת בספרות, באה לידי ביטוי בכמה היבטים. היבט אחד קשור למדיניות חינוכית הממוקדת בהישגים אקדמיים ממוצעים ובהישגים של הקבוצות החזקות. מדיניות חינוכית השואפת למנוע הדרה חברתית חייבת להתמקד בצמצום פערי ההישגים בין הקבוצות השונות בעזרת יצירת תנאים המאפשרים לקבוצות החלשות להגיע להישגים.

היבט שני נקשר לכך שמערכת החינוך מייחסת חשיבות מרבית ל"תוצרים" מיידיים בני מדידה, ואינה ערה לעתים להשלכות שיש להחלטות ארגוניות היוצרות או מנציחות הדרה חברתית בחינוך. דוגמה לכך היא התייחסותם של בתי ספר שונים לסוגיית ההסלקה, המתמקדת בהישגים האקדמיים של כל מסלול ולא במשמעות החברתית של ההסלקה. בראייה רחבה יותר, עצם קיומן של מערכות חינוך דיפרנציאליות עלול להיות מקור להדרה חברתית.

היבט שלישי טמון בקשר שבין מגמות הבדלנות של מערכת החינוך ללחצים המופעלים עליה להציג הישגים מוכחים. במצב זה המעברים "כלפי מעלה" בין מסלולי הלימוד מתאפשרים רק באופן חלקי ומסויג (Klasenet, 1999). לדוגמה, במחקר המתאר בתי ספר "רגילים" יסודיים בלונדון, מצביעים הול ואחרים (Hall et al., 2004) על ניגוד מהותי בין המטרה של הכללה חברתית ובין מערכת המבוססת על תביעה להישגים לימודיים גבוהים. ניגוד זה בא לידי ביטוי במבחני הערכה "סטנדרטיים" היצוניים, דוגמת מבחן המיצ"ב אצלנו, שאינם מביאים בחשבון שונות חברתית. הדגש המערכתי על מבחנים סטנדרטיים מייצר "הוראה סטנדרטית". הוראה סטנדרטית ממלכדת את המורים העובדים עם אוכלוסיות חלשות, שעבורן נדרשת הוראה "לא סטנדרטית" כדי לעמוד בסטנדרט הנדרש. מורים מקדישים את מרב זמנם ללמוד לקראת המבחן תוך שימוש בגישות הוראה אחידות, ובכך משאירים חלק גדול מהתלמידים מאחור. תלמיד שאינו עומד בסטנדרט נחשב "בעייתי".

מחקר של קרומר-נבו (2003) שבחן את עמדתם של אנשים החיים בעוני כלפי

מערכת החינוך, מראה שקיימת תחושת ניכור קשה בין בתי הספר מצד אחד ובין ילדים והוריהם מצד אחר. הנתונים מלמדים כיצד נתפס בית הספר כיוצר וכמעודד הדרה חברתית. נביא כמה דוגמאות המתארות חוויות של משפחות וממחישות את תפיסת העולם שלהן כלפי בית הספר:

- הורים רבים מתארים את הציפיות הגבוהות מבית הספר ואת חששם כי הילד "ימשיך" את המצוקה ויהיה חסר השכלה ומקצוע. ההורים רואים את ההשכלה כדרך העיקרית שבעזרתה יוכל בנם להיחלץ מהמצוקה, אולם הם חרדים מכך שיצבור פערים לימודיים וחשים עצמם חסרי אונים וחסרי יכולת לעזור לו (קרומר-נבו, 2003: 27).
- הורים רבים תופסים עצמם כ"חסרי קול". הרצון להשמיע את קולם במערכת החינוך אינו קשור בהכרח ברצון להשמיע תלונה, אלא בעיקר ברצון להיות שותפים לגורמים המקצועיים בבית הספר. במקרים רבים מרגישים ההורים כי המורים אינם רואים בהם שותפים ראויים ואינם מביאים אותם בחשבון (שם, עמ' 28).
- תחושת הדיאלוג הלוקה בחסר מועצמת במצבי משבר, במיוחד במצבים שבהם ההורים מוזמנים לבית הספר. הדינמיקה של ההזמנה מוכרת: ילד הפריע או התחצף ואולי אף הושעה מבית הספר עקב התנהגותו, וההורה מוזמן לשמוע על "מעלליו". במצבים אלה ההורים חשים את עצמם כאשמים, נאשמים ונכשלים. "...אם הילד תלמיד טוב תרימו טלפון להורים תגידו גם מילה טובה [...] הבת שלי הבטיחו לה אלף פעם מכתבים חיוביים והיא לא קיבלה [...] כל הזמן רק דברים שליליים" (עמ' 29).
- הנתק בין ההורים למורים בא לידי ביטוי גם בתחושת ההורים כי מערכת החינוך אינה מביאה בחשבון די הצורך את הקשיים הכלכליים, האישיים והמשפחתיים שאיתם מתמודדים ילדיהם מחוץ לבית הספר. לדוגמה, אם המחליטה להוציא את ילדיה מהבית ולהעבירם לפנימייה כיוון שבת הספר בשכונה אינו מעשיר מספיק ומתגעגע אליהם, או אב השולח את בנו לשיעורים פרטיים כי בכיתה הוא אינו מתקדם וחוסך במזון כדי לממן שיעורים אלה. ההורים טוענים: "המצוקה [...] זה משפיע על הכול. כל מורה וכל מדריך צריך לדעת את המצוקה של הילד". ההורים מצפים לקבל יחס אישי שיתחשב בהקשר הרחב של המצוקה (שם).
- אחד העונשים שמפעילה מערכת החינוך הוא ההשעיה. הורים רבים מתארים את העונש כסנקציה הקשה ביותר גם כלפי הילדים וגם כלפיהם. עונש זה נתפס כחמור במיוחד גם משום שהוא מהווה איום על המשך הלימודים במסגרת החינוכית

וגם משום שהוא מחייב את ההורים לפעולה שלא תמיד הם יכולים לעמוד בה. מדובר בעיקר במצבים שבהם הילד מתבקש להישאר בבית כמה ימים ולאחר מכן לבוא עם ההורים (עמי 31).

- החשש הגדול ביותר של ההורים הוא שילדיהם ייפלטו ממערכת החינוך: "אחרי תחילת השנה הוא בשום בית ספר, אף אחד לא מקבל אותו..." (עמי 32). הדוגמאות שהובאו לעיל מציגות עמדה קשה שלפיה בית הספר אשם בתהליכים של הדרה חברתית. עמדה מאשימה זו רווחת בקרב ההורים, התלמידים והקהילה. לא ניתן להתעלם מהתחושות הקשות שמביעים הורים רבים המשקפות כנראה חלק אחד בקונפליקט המתמשך בין בית הספר לבין אנשים החיים בעוני ובמצוקות חיים אחרות. הבאנו דוגמאות אלו לא כדי לחזק את העמדה המאשימה כלפי בית הספר, אלא כדי לפרוס, מצד אחד, את הכאב של המשפחות ולהבליט, מצד אחר, את הצורך בבניית אסטרטגיות חדשות ומגוונות חדשים בבית הספר שיסייעו לצוות החינוכי להתמודד עם המצוקה ולהפחית את הניכור. לדעתנו בית הספר אכן נדרש לחולל שינוי בדרכי התנהלותו למען הקלה בתחושת הניכור ולמען קידום אמיתי של אוכלוסיות תלמידים בסיכון ובהדרה חברתית. ברור כי שינוי זה אינו פשוט ועל כן נכתב ספר זה.

תלמידים בסיכון ובהדרה חברתית

"תלמידים בהדרה" הם תלמידים שנמצאים פיזית בכיתה הרגילה או בכיתות מיוחדות שאליהן כונו, ("אתגר", "הכוון", נוער פנימייתי ועוד), אך לקידומם או להצלחתם יש ביטוי חלקי בלבד בהתארגנות ובהתכוונות החינוכית של המערכת כלפיהם. תלמידים אלה פגיעים יותר למשמעויות האישיות והחברתיות של מצבי שוליות (Marginalization) לטווח הארוך. התלמידים בהדרה לומדים בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים בכיתות רגילות, ובחטיבה העליונה יימצאו בדרך כלל בכיתות ובמסגרות ממודרות שאליהן הופנו.

במציאות הבית-ספרית תלמידים בהדרה נתונים בסכנת נשירה גלויה או במצב של נשירה סמויה ממערכת החינוך (להב, 2000; להב, 2004; דברת, 2005). המחקר בנושא זה מתייחס לנתונים משפחתיים, תרבותיים, בית-ספריים ואישיותיים, ומזהה אוכלוסיות של תלמידים הנמצאות בסיכון לנשירה יותר מאוכלוסיות אחרות; המובהקות מביניהן בחברה הישראלית הן אוכלוסיות של תלמידים עולים, תלמידים ערבים, חרדים

ותלמידים בעלי רקע סוציו-אקונומי נמוך. אוכלוסיית התלמידים בהדרה מאובחנת כאוכלוסייה בסיכון לפציעות, להיפגעות מאלימות בין-אישית, לניסיונות התאבדות, להריגות נעורים ולהתמכרויות לאלכוהול ולסמים, יותר מאוכלוסיות נעורים אחרות. שיעור הנשירה הגלויה של בני נוער שנפלטו במהלך לימודיהם ממערכת החינוך היה בשנת 2006 5.5%. מתוך השנתון הסטטיסטי של המועצה לשלום הילד (2006) עולה כי הנשירה בקרב הערבים היא פי שניים מאשר באוכלוסייה היהודית, ובתוך האוכלוסייה היהודית נשירת העולים היא פי שניים ופי שלושה מאשר ילידי הארץ. נוסף על כך, כ-11% מהתלמידים מזהים בבירור כמי שנמצאים בסכנה אפקטיבית של נשירה ועוד כ-19% נמצאים בסביבת נשירה כמי שאינם מגיעים להישגים אקדמיים סבירים (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ' וריינפלד, 2001). המחקרים בנושא בארץ ובעולם מבהירים שבמקרים רבים אפשר למנוע פגיעה מגורמי סיכון אלה. רווחתם של בני הנוער מושפעת באופן שוטף וישיר מהסובבים אותם במעגלי החיים: המשפחה, בית הספר ובני נוער אחרים, ומחייבת בעת הצורך התמודדות של כל המערכות הסובבות אותם (הראל, 2002; הראל, טילנגר ומולכו, 2003; דוח UNESCO, 2001).

אנו מאפיינים את הנוער בסיכון ובהדרה חברתית בעיקר על פי ההתנהגויות שלהם ותוצאות המפגש בינם ובין מערכת החינוך. הורושבסקי-מוזס ומוזס (2003) מתארים את מצב הילדים במילים אלו:

לא מעטים הם התלמידים שאצלם רווחת הרגשת הפחד המתמיד להיות חשוף בכיתה לבושות, כישלונות והשפלות, או חשש לבחינת פתע. החשש להיחפז לצחוק כשעיני כולם נשואות לתלמיד המסוים עלול לגרום לשיתוק או לפניקה [...] רבים מהתלמידים נראים כאילו אינם "שמים" על המורה ושומרים על חזות של אי-אכפתיות, שכן הם מוצאים דרכים שונות להיערכות שעוזרת להם לא לסבול מדי מהכאב הנפשי שכרוך בכך, אך גם לזה יש נזק כשמתבצרים בעמדות קשוחות, ואלימותם יוצאת החוצה בצורות עקיפות וללא שליטה (עמ' 490).

כאמור, מאז שנות השמונים הציבה לעצמה מערכת החינוך הישראלית כיעד את צמצום הנשירה. המערכת מגדירה את הנשירה הגדרה מנהלית שלפיה הנשירה היא אי-רישום פורמלי של הילד באחד מבתי הספר שבפיקוח משרד החינוך. ואכן, נתונים אדמיניסטרטיביים מלמדים כי הנשירה על פי הגדרה זו הצטמצמה באופן ניכר, ושיעור

גדול של ילדים ובני נוער רשומים כמבקרים בבית הספר. עם זאת, יש בני נוער רבים הרשומים כתלמידים אך למעשה מנותקים מהמסגרת ואינם לומדים למידה משמעותית. תלמידים "נוכחים-נפקדים" אלה הם למעשה "נושרים סמויים"² (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ' וריינפלד, 2001). בדו"ח מבקר המדינה 2000 נכתב: "הטיפול של משרד החינוך ושל משרד הרווחה באוכלוסייה זו [הנוער המנותק והנתון בסכנת נשירה] הוא חלקי בלבד, ואלפי בני נוער מנותקים אינם זוכים לטיפול שהם זקוקים לו" (עמ' 20).

מחקרים שונים מתארים ילדים אלה כמי שחווים באופן מתמיד תחושה של כישלון וניכור בתוך בית הספר, כשהם מזהים את הסביבה הבית-ספרית כמי שאינה יוצרת עבורם סיכוי להצלחה כלשהי. חשוב לציין שהצלחה בעיני ילדים אלה היא לימודים היוצרים סיכוי למצוא עבודה בעתיד, לצאת ממעגל הדלות למקובלות חברתית מחוץ למעגל הדומים ועוד (Warzecha, 2002).

במחקר שעסק בתפיסות של ילדים עניים את המעמד והקריירה התעסוקתית בעתיד, מתארת לב-ויזל (2001) היבט משמעותי אחר שבדרך כלל מערכת החינוך אינה מביאה אותו בחשבון וקשור למשמעות הפסיכולוגית של "לגדול בעוני". לטענתה, ככל שהגיל עולה כך פוחתת מידת האמון של הילד ביכולתו לצאת ממעגל העוני. בגילאים הצעירים (גילאי 6-10) הילדים תופסים את הוריהם כמי שאחראים למצוקה ולמחסור, ותחושת הבושה בהורים תופסת את מקומה של תחושת הגאווה. באופן טבעי תופסים ילדים צעירים את הוריהם כ"כול-יכולים", ואילו במצבי עוני תפיסה זו מתעוותת. הילדים מגלים אכזבה ותסכול מהוריהם הן מבחינת אי-מילוי צרכים בסיסיים והן כלוקים בתפקוד ההורי. פגיעה בדמות ההורה בשלבי התפתחות מוקדמים מדי פוגמת בתחושת האיגני, בדימוי העצמי וביכולת ההתקשרות של הפרט.

בית הספר אינו תופס בדרך כלל את תפקידו ככזה האמור לפתח את תחושת הגאווה אצל הילדים ואצל הוריהם. לעתים התנהגות הצוות החינוכי בבית הספר כלפי הילד או כלפי הוריו עלולה להחריף את תחושת הבושה של הילד ומעצימה על ידי כך את תחושת חוסר הביטחון שלו בעצמו וביכולתו לצאת ממעגל העוני. לדוגמה, הזמנת הורים במצבי משבר שבהם הצוות החינוכי "נוזף" בהורה באופן גלוי או סמוי ומותח ביקורת על ההורות שלו, לעתים בנוכחות הילד. במקרה כזה וברבים אחרים הצוות

2 מנתוני ועדת החינוך של מרכז השלטון המקומי על שיעור הנשירה גלויה בתשנ"ט ובתש"ס: כמגור היהודי נשרו בכיתה ט' 6.1% מהתלמידים, בכיתה י' 5.4%, בכיתה י"א 6% ובכיתה י"ב 1.2%. כמגור הערבי נמסרו נתונים לגבי כיתות ט' ו-י' בלבד: בכיתה ט' נשרו 18.9% מהתלמידים, ובכיתה י' 12.5% (קו לחינוך, 2002).

החינוכי אינו ער ואינו מודע להשלכות של התנהגותו על הילד, על הוריו ועל מערכת היחסים ביניהם. כחלק מההתמקצעות של מערכת החינוך בעבודה עם אוכלוסיות מצוקה, על המורים והמנהלים ללמוד ולהעמיק ידע פסיכולוגי הקשור בגדילה בתנאי עוני, להתייחס לנורמות חינוכיות ולהתנהגויות של אנשי חינוך מקובלות בבתי הספר ביתר זהירות, ולהימנע מיצירת קשר בעל ממדים משפילים.

בית הספר כמחלץ ממעגל העוני והכישלון

טענה מרכזית במחקר היא שלעמדות המורים ולמקצועיותם יש חשיבות מרכזית ביצירת סיכויי ההצלחה של תלמידים מודרים (Carrington, 1999). הצלחתם של תלמידים אלה תלויה ביכולות של המורים במידה רבה יותר מאשר הצלחתם של תלמידים הנמצאים בזרם המרכזי (Main Stream).

כדי לשנות את סיכוי התלמידים להצליח, על המערכת לחולל שינוי בהתייחסות המורים ובית הספר למכלול הגורמים הקובעים את הישגי התלמיד במגוון תחומים, ולא רק בתחומים לימודיים. בשילוב עם שינוי זה נדרש שינוי גם באסטרטגיות ההוראה וביצירת סביבת לימודים מתאימה.

בספר זה אנו מניחים הנחה המבוססת על מחקרים רבים, כי לבתי הספר יש האפשרות, היכולת והאחריות להשפיע על ההתקדמות וההצלחה של תלמידים הבאים מרקע סוציו-אקונומי נמוך ונתונים בסכנת נשירה (סולימני, 2002; ראור, פרידמן וסולימני, 2004; מור, 2006; סולימני, 2006).

יש צורך, אם כן, להרחיב את התפיסה של ההוראה למה שמכונה במחקר ובהוראה אקדמית, כמו גם במערכות חינוך בארצות שונות (אנגליה, גרמניה, הולנד, דנמרק, אוסטרליה, דרום אפריקה, ברזיל, פיליפינים ועוד), Facing Exclusion in Education.

תפיסה זו מכוונת לתהליך מובנה העונה על ריבוי הצרכים של הלומדים ועל שונותם, באמצעות יצירת תנאים המאפשרים שותפות בלמידה, בתרבות ובקהילה (Booth & Ainscow, 1998). זהו תהליך הבוחן כיצד אפשר לשנות את המערכת החינוכית כדי ליצור מענה נכון וארוך טווח לשונותם של התלמידים. על פי תפיסה זו, המורה המלמד אוכלוסייה מגוונת של תלמידים במציאות רב-תרבותית, ממוקד בהתייחסותו ובתכנית עבודתו יותר בלומדים מאשר בתכנים (Carrington & Elkins, 2002). תהליך

זה מבוסס על פיתוח אמונות חברתיות, תפיסות וכלים שיאפשרו למורים להרגיש נוח עם השונות, ועל עיצוב גישה הרואה בתהליך זה אתגר חינוכי ועשייה המעשירה את הלמידה ואת סביבת הלמידה, ולא "בעיה" שיש לפתור (דוח UNESCO, 2001). הנחת העבודה של תפיסה זו היא שמורים המחויבים להתמודד עם הדרה כשיטת עבודה חינוכית יידעו טוב יותר כיצד לסייע בידי התלמידים להתגבר על מעגל הנשירה (To go beyond the exclusion).

המשימה המוטלת עלינו, ככותבים וכמכשירים את המורים לעבודה מורכבת זו, היא לבחון מדוע משימתם קשה כל כך ורווית כישלונות, כיצד אפשר לסייע למורים ולמנהלים לבצע בהצלחה, ולסייע למערכת החינוך, כמערכת הממסדית הנורמטיבית העיקרית הנותנת שירות לאנשים החיים בעוני, לממש את האגידה החברתית ולפתח מיומנויות טיפוליות-פסיכולוגיות לצד מיומנויות חינוכיות וחברתיות.

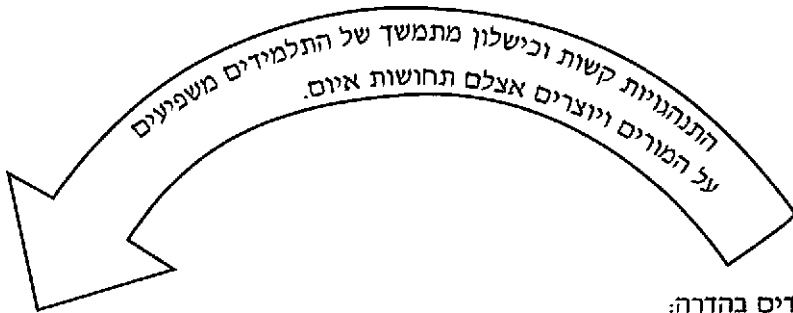
הקושי להיות מורה לתלמידים בהדרה, בסיכון ובמצוקה

מעגל ההדרה בחינוך

במציאות החינוכית בישראל, המורים והמחנכים של אוכלוסיית הילדים התת-משיגים נחשבים לעתים קרובות שוליים בבית הספר ואינם נהנים מיוקרה כלשהי, אף שעבודתם קשה ודורשת מיומנויות ייחודיות רבות. מורים אלה, כמו תלמידיהם, חווים וצוברים כישלונות ותחושת מסוגלות עצמית נמוכה. נוסף על כך, אף שבמסגרות חינוכיות שונות נמצאים אנשי חינוך מסורים, מחנכים ומנהלים, העושים כל מאמץ לסייע לתלמידים אלה, מרביתם חסרי הכשרה ותמיכה מקצועית שיטתית (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ' וריינפלד, 2001).

נמצא כי בבתי הספר העובדים עם תלמידים בהדרה, ככל שהישגי התלמידים נמוכים יותר ובעיות ההתנהגות שכיחות יותר, כך המורל של הצוות החינוכי ורמת הביטחון המקצועי ירודים יותר. אפשר לנסח את הפרדוקס במילים אלו: אף שהאתגר המקצועי של המורים גדול, המורל של המורים, תחושת הערך העצמי שלהם ותחושת הערך המקצועי המשותף של בית ספר - פחותים. פרדוקס זה מעכב את האפשרות לחולל שינוי בבתי הספר העובדים עם אוכלוסיות בהדרה.

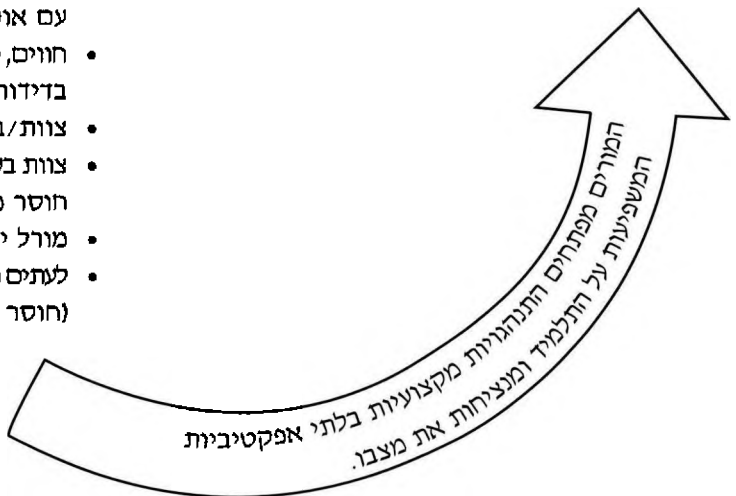
בחינה של תהליכים בית-ספריים מצביעה על תופעה הנקראת "מעגל ההדרה בחינוך" (Razer, Friedman, Sykes & Sulimani, 2003). לפי תופעה זו, קיימת השפעה הדדית בין המצוקה של אוכלוסיית התלמידים והיותה בהדרה חברתית לבין מצוקת הצוות המקצועי שאמור לתת לה מענה ולעזור לה לצאת ממעגל הכישלון. עבודה עם אוכלוסיות בהדרה יוצרת מצב שבו כל המעורבים עלולים לחוות חוויות דומות לאלו של אוכלוסיית התלמידים המודרים. המצוקה, נוסף על היותה מנת חלקם של התלמידים, עלולה להיות מאפיין מרכזי גם בחייהם המקצועיים של הצוות החינוכי ושל כל מי שמעורב בעבודה זו. במקרים רבים מצאנו כי מתקיים מעין מעגל קסמים והוא מתואר בתרשים 1.



תלמידים בהדרה:

- חשים כישלון מתמשך
- סובלים מבעיות התנהגות קשות
- חשים ניכור כלפי בית הספר
- מרבים להיעדר
- מעורבים באלימות/ עבריינות

- מורים/מחנכים "בהדרה":
- אינם נהנים מיוקרה מקצועית
- מואשמים בכישלון
- נחשבים שוליים במערכת
- לא מקבלים מספיק הכשרה לעבודה עם אוכלוסייה זו
- עובדים ונמדדים על פי אמות מידה של אוכלוסייה חזקה
- נשחקים כתוצאה מעבודה מתמשכת עם אוכלוסייה זו
- חווים, כתלמידיהם, כישלון מתמשך, בדידות וניכור
- צוות/בתי ספר "בהדרה"
- צוות בעל ערך מקצועי נמוך ותחושת חוסר מסוגלות
- מורל ירוד
- לעתים רבות מערכת יחסים מסוכסכת (חוסר לכידות צוות)



צוות בית הספר נפגש במשך שנים רבות עם אוכלוסיית תלמידים הנמצאים במצוקה, וחשוף לאורך זמן להתנהגויות בלתי נורמטיביות של תלמידים. החשיפה המתמשכת למצוקה, לכישלון ולהתנהגות בעייתית, ללא תמיכה רלוונטית, יוצרת קושי הן במישור האישי (פיזי ורגשי) והן במישור הזהות המקצועית. כאמור, מורים ומחנכים של אוכלוסייה זו נחשבים לרוב שוליים בבית הספר, ועקב כישלונות חוזרים ונשנים הם מפתחים תחושת מסוגלות עצמית נמוכה ורמת שחיקה גבוהה. לקבוצה זו של מורים קראנו "מורים בהדרה". במצב זה מתגבשות אצל אנשי המקצוע תפיסות מקצועיות והתנהגויות מקצועיות המושפעות מהתהליכים הרגשיים שהם חווים. תפיסות והתנהגויות מקצועיות אלו בדרך כלל אינן אפקטיביות ואינן מסייעות בידי אוכלוסיית היעד לחולל שינוי במצבה, אלא להפך. בתוך תרבות ארגונית בית ספרית רווית כישלון, הצוות החינוכי נשאב לחוויית הכישלון המתמשך של התלמידים ומפתח התנהגויות מקצועיות וארגוניות העלולות להנציח ולהחמיר את מצבם של התלמידים.

המשימה המרכזית בתהליך הכשרת מורים ומנהלים העובדים עם אוכלוסייה זו היא, אם כן, למתן את עוצמתו של מעגל הקסמים. **היעד הוא לאפשר לצוות החינוכי לפתח גישות עבודה אפקטיביות שבראש ובראשונה יוציאו אותו עצמו מעמדת המצוקה והאיום ויאפשרו לו לפתח, מצד אחד, תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה, ומצד אחר, מיומנויות מקצועיות רלוונטיות להצלחת התלמידים.**

הצוות החינוכי הלכוד בתוך מעגל הכישלון, הוא זה שמסוגל לפרוץ אותו. נקודת המוצא בתפיסה זו היא ההנחה ש"ההדרה" של המורים היא תופעה הנטועה אך ורק בהקשר הבית-ספרי המסוים. כלומר, מורים אלה הם באופן כללי אנשים שבחייהם הפרטיים משתייכים לזרם המרכזי של החברה. הם אינם מודרים חברתית, אך בתוך בית הספר ובתוך הקהילה המקצועית הם נחשבים שוליים. זוהי למעשה "הדרה מקצועית". נקודת מוצא זו חשובה משום שלפיה יש למורים הכוח, הידע והיכולת לפרוץ את מעגל הכישלון. לדעתנו קבוצת מורים זו היא שצריכה לחולל את השינוי, ראשית למען עצמה ולאחר מכן למען אוכלוסיית היעד שלה.

עולמו הרגשי של המורה במציאות של הדרה חברתית, סיכון ומצוקה

מעסיקה אותנו השאלה, מדוע מורים נלכדים בתוך מעגל ההדרה כפי שתואר לעיל? מדוע הקשר, הנחוץ כל כך בין תלמידים בסיכון ומצוקה לבין מוריהם, מורכב כל כך ולעתים נוטש ופוגעני? לא בטוח שאנחנו מסוגלים לענות על שאלות כבדות אלו, אולם ננסה לגעת בהן, תוך התבוננות ושימוש בתאוריות פסיכואנליטיות ואינטר-סובייקטיביות.

הורושבסקי-מוזס ומוזס (2003) מתייחסים לפן זה של העולם הרגשי במילים אלו: "ציפו מן השכל שימציא פתרון לכל בעיה, מכוח הרצון שיוציא את הפתרון אל הפועל, ואשר לרגש, זה נחשב כגורם מפריע אשר מוטב לדכאו" (עמ' 489), "יש להם [למורים] נטייה חזקה להיות בנתק רגשי ברגע שנפגעים או מאוימים, ונטייה להרחיק את הרגשות ואת המצבים האמוציונליים כאילו מסוכן להרגיש, כי זה מבלבל ומחליש" (עמ' 491).

ההתייחסות לעולם הרגשי ופיתוח שפה בתוך בית הספר הם ממשימותינו המרכזיות. פיאוזה (1954) טען כי לא ייתכנו דפוסי חשיבה אינטלקטואליים ללא מניעים רגשיים, וכן לא ייתכנו מצבים רגשיים ללא השפעה על התפיסה, ההבנה וההתנהגות. עבודה למען שינוי התנהגות של המורים לא תתאפשר אפוא בלי להתעמק בהיבטים הרגשיים.

הצורך בקשר ובשייכות

תפיסת ההדרה בוחנת את התפתחותו של היחיד במסגרת קשריו בין-אישיים ובהקשר החברתי הכולל שבו הוא חי. אין ספק שמשויכות בין-אישית היא מניע חזק ובסיסי. הישרדות האדם כיחיד והישרדותו של המין האנושי תלויות בקשרים בין-אישיים (יאלום ולשץ, 2006). עבודה עם תלמידים בהדרה כרוכה פעמים רבות בהתמודדות עם מצבים של בדידות והעדר קשר.

בולבי (Bowlby, 1980) הסיק כי הצורך לקיים קשר רגשי עם האם הוא רכיב גרעיני, מושרש ומובנה גנטית. תפיסה זו נתמכה בכתביו של וויניקוט (Winnicott, 1978), שטען כי אין דבר כזה תינוק, יש הוויה זוגית אם-תינוק. כלומר, החוויה הדיאדית היא זו המאפשרת את היווצרות התינוק. על פי עמדה זו אפשר להבין את האדם רק במסגרת

מרקם הקשרים שלו בעבר ובהווה. ההשפעות השליליות הנובעות ממצבים של העדר קשר ובדידות ניכרות אצל תינוקות שנפרדו מוקדם מדי מאימהותיהם (Bowlby, 1980) ואצל בוגרים המפתחים גורמי סיכון לתחלואה (James, 1980). בעבודה בבתי הספר אנו נתקלים יותר ויותר בתופעה שבה לא זו בלבד שבית הספר אינו מספק לכל הנמצאים בו את הצורך להיות בתוך קשר, אלא לעתים, ובמיוחד במצבי הדרה, הוא מחרף ומקצין את העדר הקשר האישי ואת מצבי הבדידות.

הצורך הגדול של ילדים בהדרה בתחושת שייכות ובדידותם הגדולה מעלים רגשות חזקים מאוד התובעים מהמוסד שהם נמצאים בו לשמש מעין "הורה קולקטיבי". אולם במציאות, לא רק שבית הספר אינו יכול לספק את ההורה הקולקטיבי, אלא שהוא גם ממשיך לקיים את תחושת ההדרה ומעצים את הניכור ואת הבדידות, מתוך העדר הכרה בצרכים ובמצוקות האישיים של הפרטים הנמצאים בו.

חויית הבדידות הקיימת אצל תלמידים רבים משתקפת במשפטים החוזרים "לאף אחד לא איכפת", "אין מי שיעזור לי" ועוד. משפטים דומים עולים בשיחות עם המורים ועם המנהלים, שאף הם חשים נטושים ומנותקים ממערכי תמיכה וקשר בין-אישיים. הם חווים את המציאות הארגונית כמייצרת תחושות של העדר הכרה ובדידות גדולה, מול צרכים בלתי מסופקים לשייכות, לתמיכה ולקשר. אלה רכיבי הפרדוקס שבו אנו עוסקים. נקודת המבט שאנו מציעים לבחינת העולם הרגשי של התלמידים והמורים, היא נקודת מבט בין-אישית שבה הן המצוקה והן פתרונה עשויים להיוולד מתוך חוויה של קשר ומתוך שבירת מעגלי הבדידות.

ההכרה בחשיבות הזיקה הבין-אישית הביאה להתפתחות המודלים של הפסיכותרפיה בת ימינו העוסקים בהבנת יחסי הגומלין של היעצמי עם האחרים. לפי גיימס (James, 1980: 293), "איננו רק חיות שוחרות חברה האוהבות להימצא במחיצת בני מינן, אלא יש לנו נטייה מולדת לגרום לאחרים להבחין בנו באופן חיובי. אי-אפשר להמציא עונש שטני יותר (לו היה דבר כזה אפשרי מבחינה טכנית) מאשר לשחרר אדם מחברת בני אדם שאינם מבחינים בו".

בנג'מין, במאמרה 'בכבלי האהבה' (2005: 27), טוענת כי השאלה המרכזית המניעה את האדם מניקותו היא כיצד הוא פועל ומגלה את מהותו בקשר עם האחר. היא מצטטת את וויניקוט בשאלתו "איזה סוג של קשר מאפשר לתינוק להתחיל ולהתקיים, לבנות 'אני' אישי על גבם של האינסטינקטים ולהתמודד עם כל הקשיים שהחיים מעצם טבעם מזמנים?"

שאלת ההתייחסות אל היעצמי מצאה ביטוי בתאוריית ה-Self שפיתח קוהורט

(Kohurt, 1977). גישה זו פירשה מחדש את התפתחות הנפש והצביעה על הצורך של היעצמי למצוא באחר לכידות (Cohesion) ושיקוף (Mirroring). המסקנה כי היעצמי סובל מהעדר הכרה על ידי האחר והתפיסה שהתינוק הוא יצור בעל צורך חברתי המגיב לאחרים הולידו את **ההשקפה הבין-סובייקטיבית**. על פי השקפה זו, הפרט גדל בתוך מערכות יחסים שהוא מנהל עם סובייקטים אחרים ובאמצעותם. השקפה זו יוצאת מתוך הנחה שאנו מסוגלים וזקוקים להכיר בסובייקט האחר כשונה ועם זאת כדומה, כאחר שמסוגל לחלוק עמנו התנסויות מנטליות דומות. המושג המאחד את כל הגישות הבין-סובייקטיביות של התפתחות היעצמי הוא **הצורך בהכרה על ידי האחר**.

השפעת הייאוש והעיוותים בקשר על ההדרה, על הסיכון ועל הפתולוגיה

בדומה לדיווחיהם של אנשי חינוך, מחקרים העוסקים בקשר בין עובדים סוציאליים ללקוחותיהם מתארים חוויות של כישלון, ייאוש, כעס ותסכול של העובדים הסוציאליים, הפוגעות במוטיבציה שלהם ובתקווה ליצור קשר עם הלקוחות (Krumer-Nevo et al., 2006). שמאי ושרלין (Shamai & Sharlin, 1996) מכנים את מערכת הקשרים בין עובדים סוציאליים ללקוחותיהם "קואליציה של ייאוש": אנשי מקצוע מפתחים תחושות של ייאוש וחוסר אונים בדומה ללקוחותיהם, המשפיעות באופן משמעותי על איכות הקשר ביניהם.

סאליבן (Sullivan, 1940), שפיתח את התאוריה הבין-אישית בתחום הפסיכיאטריה, השתמש במונח "עיוותים פארה-טקטיים" (Parataxis Distortions) כדי לתאר מצבים שבהם אדם מתייחס לרעהו לא על יסוד תכונותיו המציאותיות, אלא על סמך תפיסות ודימויים שקיימים בעיקר בעולם הפנטזיה שלו.

המפגש בין המורה לתלמיד המגיע מרקע של כישלון, עוני ושוליות חברתית, מעורר, לפי סאליבן, עיוותים רבים: המורה עלול לייחס את הסיבות לכישלון לגורמי אישיות של התלמיד ולהתעלם מצרכיו הבסיסיים בקשר ובהכרה, מההיסטוריה המשפחתית שלו ומסביבת החסך המלווה אותו. עיוותים אלה נובעים ממערך הזיכרונות הטבועים עמוק בהתנסויות מוקדמות בקשרי גומלין (Sullivan, 1953).

הדוגמה הבאה מתארת תהליך שבו את ההסתכלות של מורה על תלמיד בהווה

מכתיבים הן עברו של המורה עצמו, אמונותיו וחוויות כישלון קודמות שלו, והן עברו של התלמיד ותחושות האיום שהוא חש במרחב הבין-אישי שנרקם בבית הספר. התקשרות בין מדיר למודר המורכבת מכל הגורמים הללו, מונעת חוויה של קשר בהווה והיכרות אמיתית. דוגמה:

סיפורו של **מנהל** בית ספר: בבית הספר שלי רוב המורים תושבי עיר ותיקים. חלקם הגדול לימדו את ההורים ומכירים את המשפחות. לא פעם אני שומע [...] "המשפחה הזו אני הכרתי את האימא את האבא, אין סיכוי, גם הבן הזה יצא כמו ההורים שלו".

המנחה: ואך אתה מתמודד עם זה?

המנהל: אני לא בטוח שניתן להתמודד עם זה [...] בואי אני אתאר לך מקרה [...] יש לי מורה ותיקה בצוות [...] מורה לספרות. יש אצלה תלמיד שכל שיעור באופן קבוע היא מעיפה אותו החוצה [...] אני קראתי לה וניסיתי להבין והיא הסבירה לי שהוא הורס לה את השיעור. הוא נכנס לכיתה ומפריע. ניסיתי לשאול אותה מה היא עשתה כדי לשלב אותו והיא ענתה שאיתו היא לא רוצה להתעסק, הוא מגיע ממשפחה שכולם כאלו [...] היא כבר יודעת שאין סיכוי. רציתי להגיד לה [...] תראי, יש לנו תחנת רדיו סמוך לבית הספר ואני יודע שהתלמיד הזה באופן קבוע משדר מהתחנה. הוא עושה ממש עבודה מקצועית. רציתי להציע לה שתלך פעם אחת לתחנה ותראה אותו משדר. זה יכול אולי לפתוח לה את העיניים [...] שתשב איתו ותשוחח איתו על הרדיו, אולי זה יעורר ויקדם משהו [...]

המנחה: ועשית את זה?

מנהל: כן.

מנחה: ומה קרה?

מנהל: כלום. אין סיכוי שהיא תעשה את מה שיעצתי לה, היא כל כך שקועה בלראות את התלמיד כמישהו שאין סיכוי להגיע איתו לכלום [...]

מנחה: בדקת איתה אחרי השיחה מה קורה?

מנהל: לא.

מנחה: מדוע?

מנהל: כי אני לא מאמין שיקרה משהו [...]

שיחה זו מלמדת כיצד מתפתחים מעגלי ההדרה. המורה, הלכודה בראייה סטראוטיפית ומייאשת, אינה רואה את התלמיד. היא שבויה בהנחות המחזקות את הכישלון של התלמיד ושלה כמורה: הנחות לגבי חוסר יכולת, חוסר תקווה, ובעיקר נתק רגשי מהתלמיד. המנהל מבחין בנתק הזה אולם גם הוא מגיע עם מטען של הנחות שאינו מאפשר לו לראות את הקשיים ואת החרדות של המורה. כל מה שהוא רואה זה את חוסר המוטיבציה והייאוש הגדול שבהם הוא מתקשה לגעת. גם הוא לכוד בתוך מחשבות וחוסר אונים.

פרידמן (Friedman, 2007) מתאר "הפרעת קשר" הנוצרת במצבי הדרה. בבית הספר מתהווה מפגש בין מורה לתלמיד, הבא עם חוויות רבות של הדרה ועם למידה מוקדמת על קשרים בין-אישיים. חוויותיו של התלמיד ודפוסיו המוקדמים ביצירת קשר משפיעים על דפוסי הקשר שהוא יוצר בבית הספר. לדוגמה: תלמיד שחווה את הוריו כמי שאינם מעורבים בחוויית הלמידה שלו, למד במהלך השנים לא לסמוך על מבוגרים. הלמידה בבית הספר מחייבת את התלמיד להיות מסוגל לבקש עזרה במצבי קושי. מאחר שתלמיד כזה למד שכדי להבטיח קשר ושייכות עליו להימנע מדרישות ולדכא את צרכיו לעזרה, הוא יסתיר את הצרכים הללו. מנגד, הוא עלול לפגוש מורה המביא את חוויות הכישלון המקצועי שלו, את תחושת חוסר הערך בשל היותו מורה העובד במסגרת של "ילדי שוליים", ונוסף על כך נושא את כל ההיסטוריה האישית והבין-אישית שלו הקשורה לחוויות המפגש עם מצוקה. כל אחד מהצדדים מביא את העיוותים הפארה-טקטיים שלו לתוך הקשר.

ביון (Bion, 1970) טוען כי מסגרת בין-אישית כזאת מייצרת פתולוגיה. לפי גישתו, פתולוגיה נוצרת מהקשר ומהעיוותים בו, בניגוד לגישה הפסיכואנליטית הרווחת, הגורסת כי הפתולוגיה מקורה במבנה האישיות של הפרט. חוויית ההדרה בבית הספר היא חוויה בתוך מסגרת חברתית שבה אין הכלה והיענות לצרכים הייחודיים של הפרטים החיים בה, ולפיכך נוצרת ומועצמת הפתולוגיה של היחיד שהיא בעצם תוצאה של יחסי אי-התאמה בין הפרטים למסגרת. בית הספר אמור לתפקד כהורה קולקטיבי, אולם לעתים קרובות אין הוא מסוגל ליצר יחסי התאמה והדדיות, כך שפרטים בעלי צרכים משמעותיים לקשר חווים חוויה של דחייה וניכור. חוויית ההדרה היא בעלת השלכות על המפגש הבין-אישי המתרחש בבתי הספר. החוויה של ההדרה, חוסר ההתאמה והזרות היא מעין "אי-הכרה". היא מגלמת בתוכה רכיבים של "להיות בלתי מוערך", "בלתי נראה" ו"חסר ערך". על פי המונחים של תאוריית ה-Self, הפרט זוכה להשתקפות שלילית ולהעדר חוויה של לכידות.

מאחר שההדרה היא תופעה חברתית, היא מתרחשת תמיד במרחב בין-אישי ולפיכך מאופיינת בתוך מערכת יחסים. לאור הבנה זו אנו נוטים להאמין כי הטיפול בהדרה מחייב להתבונן במרחב הבין-אישי בין מורה לתלמיד ולהבין את מערכת היחסים ההדדית הנרקמת בתוך המפגש בין המדיר למודר. לכן, נוסף על ההגדרה הרווחת של תופעת הסיכון, הבודקת את שכיחות התופעות ובוחנת התנהגויות, אנו מוסיפים ממד איכותי המתייחס לקושי הפנימי המניע את התנהגותם הסיכונית של התלמידים. הסיכון אינו קשור רק לרקע של התלמיד ולהתנהגויות נלוות, אלא גם ובעיקר לקשר ולעיוותים בקשר שנוצר בין התלמיד למוריו, כלומר, לאופן שבו נחוות חוויית המפגש הבין-אישי בבית הספר.

הקשיים הנבנים במערכת היחסים בין תלמיד למורה בסביבה הבית-ספרית מתבטאים בהקצנה ובהחרפה של התנהגויות הסיכון. ההבנה שהסיכון נובע מחוויית ההדרה היא ייחודית ומחייבת אופן התייחסות שונה של הסביבה החינוכית לכל תלמיד ותלמיד. הסיכון הוא בעיקרו תוצר של יחסים בין-אישיים לא מספקים, שבהם צורכי התלמיד הייחודיים אינם מקבלים מענה מתאים מדמויות קרובות בסביבתו.

הצורך של המורה לראות את עצמו כאדם ואת התלמיד כאדם

בעבודתנו עם מורים המטפלים בילדים בסיכון אנו נתקלים לא פעם בצמצום ההסתכלות על התלמיד: הם רואים אותו כאובייקט שצריך לעבור מסלול מוגדר שבסופו, כך מצופה, יהיו תוצרים אחידים הקשורים להישגים ולהתנהגות מסתגלת. חוסר ההכרה בעולם הפנימי של התלמיד ושל המורה הנפגש עמו מביא להעדר מפגש אישי, להעמקת חוויית הבדידות ולחוסר מענה לצרכים הרגשיים של שני הצדדים. בנגימין (2005) מדגישה כי ההכרה על ידי האחר איננה רצף של אירועים, כמו שלבי ההתבגרות וההתפתחות, אלא רכיב קבוע בכל האירועים ובכל השלבים. "אפשר להשוותה לאותו מרכיב חיוני בפרוטוסינתזה - אור השמש - אשר מספק אנרגיה לתהליכי השינוי שהצמח עובר ללא הרף. היא כוללת את התגובות השונות והמגוונות של האם, הנתפסות כרקע מובן מאליו לכל הדיונים העוסקים בהתפתחות, החל ביכולתה של האם לזהות את צרכיו הפיזיים של עוללה ולהיענות להם" (שם, עמ' 31). בנגימין מרחיבה ומציינת כי ההכרה היא תהליך שיש בו מן ההדדיות. לכל אורך הדרך יש

צורך גם להכיר באחר וגם לאכות בהכרה מצדו. כשהקשר הנוצר בין המורה לתלמיד מבוסס על היסטוריה תמידית של כישלון, כשהמשימה ההוראתית חיצונית לצרכים הרגשיים ואינה מותאמת להם, נפגמת היכולת להכרה הדדית גם של המורה וגם של התלמיד. הדבר נכון במיוחד לגבי תלמידים שקיימת אצלם פגיעה תמידית בחוויית הערך בשל תחושת ההדרה והכישלון הלימודי.

הדוגמה הבאה ממחישה את הקושי בהכרה של האחר, הנובע מהעדר זיהוי של צורכי התלמיד ובעיקר מהלחץ הבלתי-נסבל שחווה המורה סביב הקושי שלה להתמודד עם מורכבות המשימה.

מורה: רגה, תלמיד בכיתה ד', ילד למשפחה מהגדה המערבית, חי עם הוריו בעיר יהודית. האב כרגע בכלא בשל הרשעה על עבירת סחר בסמים. האם נישאה בגיל 15, מגלה חוסר אונים מוחלט בכל הנוגע להתנהלותה מול ילדיה. משפחה ענייה מאוד, הלבוש של רגה מוזנח ביותר. רוב הימים הוא מופיע עם בגדים קרועים ומלוכלכים והילדים בכיתתו מתחילים ללעוג לו. רגה מצדו מתקומם, מקלל אותם, ולפעמים מרביץ להם. רגה הוא ילד עם בעיית התנהגות קשה, חסר גבולות, בורח מהכיתה ומסתובב בפרוזדורים. מטייל בכיתה מתי שבא לו, קשה לו מאוד להפנים חוקים וכללים של הכיתה. בעיה של קשב וריכוז ונטייה לאלימות. רגה תמיד משוטט ברחובות אחרי בית הספר. ילדי כיתתו דיווחו שראו אותו מעשן כמה פעמים. האם מודעת למצב של חוסר מרות בבית ובמיוחד כרגע, כשהאבא בכלא. קיימנו איתה כמה פגישות והיא סיפרה שהיא שוקלת לשלוח אותו לפנימייה. רגה הוא ילד בינוני מבחינה הישגית. מגלה קליטה מהירה, הוא היה אחד הילדים הטובים לימודית אך מצבו הולך ומידרדר. היום הוא לא מגלה שום התעניינות בלימודים. יש לו חברים בכיתה והוא מקובל ביניהם אך הם מרבים להתלונן נגדו.

בעת הצגת המקרה הוסיפו מורים אחרים את המידע הזה:

המורה למוזיקה: רגה ניגש אליי וסיפר לי בגאווה כי אמו והוא ביקרו אצל אחי, הקצין במשטרה, והוא סידר להם את הביקור בכלא של האבא. לאחר שהוא שיתף אותי בסיפור הוא ישב רגוע כל השיעור. הוא היה כל כך גאה שהוא מכיר את אחי.

מורה נוסף: כאשר שלחו את רגה אליי לאחר שהתקוטט, הושבתי אותו ונזפתי

בו. הרגשתי כאילו הוא מרגיש צער מבפנים, לא כמו ילדים אחרים, שיש בהם רק כעס [...]

המנחה למורה: מה לדעתך צריך רגה ברגע זה?

מורה: גבולות.

ההתמקדות של המורה בצורך של התלמיד בגבולות וההתעלמות מהצורך שלו בקשר, מלמדות על הצורך שלה עצמה בהגנה ובהרחקה מפני העדר הגבולות של רגה. אולם הרחקה זו יכולה להתרחש רק אם רגה עצמו יחדל להיות אובייקט וייהפך עבודה לילד פגיע בעל צרכים לקשר, לאישור ולהגנה. כל זמן שרגה מביא בלכלוכו, בעליבותו ובקשיי ההתנהגות שלו את שייכותו החברתית השולית, את העדר התקווה, המורה מתקשה לראותו כסובייקט בעל צרכים רגשיים. היא חווה את קשייה שלה כמציפים מדי ואינה מתפנה להקשיב - לא לו ולא לעצמה.

קשירת קשרים מיטיבים ומשמעותיים עם מבוגרים היא בלב הצמיחה והתפתחות האדם, שכן התפתחות היא תהליך של למידה של "להיות עם האחרים" ושל בניית קשרים בין-אישיים.

דוגמה נוספת היא של מורה המספרת על תלמיד שהגיע לבית הספר לאחר שעבר כשלוש מסגרות לימודיות שבהן ביקר באופן לא-סדיר. התלמיד מגיע ממשפחת מצוקה חד-הורית, שבה האם חסרת אונים לחלוטין ביכולתה לספק מסגרת וגבולות. בשטחים רבים הוא מגלה יכולות טובות, בין השאר בספורט ובאמנות, אולם לדברי המורה, "הוא לא מסוגל לשבת דקה כאשר אני נותנת לו משימה לימודית. הוא נכנס לאי-שקט. הוא כל הזמן אומר לי: 'יתיתני לי לעבוד בחוץ לבד!'".

המעגל של הדרישה המתמדת של המורה מהתלמיד לשבת לבצע משימות בכיתה עם חוסר ההיענות שלו נמשך לאורך זמן.

המנחה: מה רמת הקריאה של התלמיד?

המורה: הוא אינו יודע קרוא וכתוב.

המנחה: מה לדעתך הוא חש בגלל העדר היכולת לקרוא?

המורה: בושה.

המורה ידעה מהי רמת מיומנות הקריאה של התלמיד כל הזמן; המנחה לא חידשה לה מאומה. חוסר יכולתה לחבר בין חוויית הבושה העמוקה של התלמיד ובין ההתנהגות

הנמנעת והמפריעה נבע לא מכך שהמורה חסרת רגישות כאדם או שאינה נבונה מספיק, אלא מחוסר יכולתה להשתמש במשאביה הרגשיים כדי לראות ב"תלמיד המפריע" את פגיעותו. הצורך של המורה להתעלם מהשאלה מה התלמיד מרגיש נבע מהעובדה שאין היא חווה אותו כאדם. היא חווה את כישלונה במשימת ההוראה, ואת התלמיד כמי שמכשיל אותה.

כשהמורים מגיעים למפגש עם התלמידים הם עלולים לזנוח את תחושת היעצמי שלהם כאדם ואת תחושת האחר כאדם, וכך להיקלע למבוי סתום שבו לנגד עיניהם עומדת רק המשימה, והתלמיד הוא המכשלה למילואה. כל זמן שהמורה אינו מביא את עצמו כאדם ואינו רואה את האחר ומכיר בו כאדם, הוא עוטר את עצמו במעטפת הניכור ובאטימות במפגש עם תלמיד שיש לו בעיה: אינו מחובר לצרכיו, פחדיו, מחשבותיו, תפיסותיו, ערכיו, זהותו, למניעים שהביאו אותו לעסוק בחינוך, לרצונותיו ולחזונו. מאחר שההזדהות מקיימת קשר בין-אישי מנוכר ומרחיק שבו האחר עובר דה-פרסונליזציה, היא מעצימה את חוסר ההכרה ההדדית. מגע אישי עם הילד, כסובייקט, פירושו שיש פרסונליזציה במגע עמו.

דפוסים מערכתיים מכשילים - מערכת בית-ספרית מחפשת דרך

במהלך עבודתנו עם מנהלים ומורים של אוכלוסיות בסיכון והזרה, זיהינו וניסחנו שני דפוסים מערכתיים הפוגעים ברמת התפקוד המקצועי שלהם. בפרק זה נבחן סוגיה מרכזית העוסקת בשאלה כיצד מתפתחים בבית הספר דפוסים מקצועיים בלתי אפקטיביים, ונציג את מהותם של אותם דפוסים, שקראנו להם "דפוסים מכשילים". השתמשנו במושג זה לא מפני שאינם טובים או נכונים באופן מוחלט, אלא מפני שהם מביאים את אנשי המקצוע למבוי סתום ולתפיסה של אין-מוצא (Dead-end). אנו משערים כי שימוש בדפוסים אלה הוא מנגנון הגנה של המערכת בפני הקושי ותחושות המצוקה.

להלן הדפוסים המערכתיים המכשילים השכיחים שזיהינו:

1. **אין-אונים.** מאפייניו העיקריים הם תחושת חוסר אונים וחוסר ערך של הצוות החינוכי, ביטויים מילוליים רבים של חוסר ידע, מחסור בכלים ותחושת אין-מוצא.

2. **זהות מדומה:** מאופיין בהתעלמות בלתי מודעת מהמציאות המורכבת ובניסיון לפעול על פי הנחות שאינן מביאות בחשבון את המצוקה ואת הקושי של התלמיד ושל הוריו.

נוסף על שני דפוסים אלה אנו מוצאים כי קיים שיח של אשמה והאשמה - התפתחות שפה מאשימה בתוך המערכת בין אנשי הצוות לסביבתם החיצונית (תלמידים/הורים/קהילה/בעלות/פיקוח וכו') ובתוך סביבתם הפנימית (ביחסים בין אנשי הצוות ובין ההנהלה לצוות).

תהליכים אלה מוצגים בפרק זה באופן דידקטי ובחלוקה מתודית מעט, בעיקר לשם המחשה. אך למעשה נדיר למצוא מצב שבו לא קיימים בבתי ספר תהליכים ודפוסים מתמודדים ואפקטיביים לצד דפוסים מכשילים אלה. בתי ספר נמצאים בדרך כלל על פני רצף, ורק במקרים קיצוניים לא מתקיימים בהם במקביל תהליכים ודפוסים מכשילים לצד דפוסים מתמודדים ואפקטיביים. עם זאת, בתי ספר עלולים להימצא במצב שבו לאורך זמן הם נתונים להשפעה דומיננטית של דפוסים מכשילים על המחשבות ועל העשייה בבית הספר. בשלבים מסוימים בתי הספר עלולים להיקלע למצב שבו הקולות המתמודדים נבלעים ומטושטשים נוכח עוצמת המצוקה שבה נתון בית הספר והדפוסים המכשילים הופכים להיות דרך החשיבה הדומיננטית. הגורמים המרכזיים להתפתחות מצבים שבהם דפוסי התגובה המכשילים נעשים דומיננטיים בבית הספר נוגעים למצוקה ולעומס שבית הספר נתון בהם שאינם עומדים ביחס מתאים לעוצמת התמיכה וההערכה שלהן שהצוות החינוכי זוכה להן ממקורות חיצוניים לו.

הכניסה למערכות המטפלות בנוער בסיכון מפגישה אותנו עם עולם רגשי סוער ומיוסר המאפיין את הארגון ואת הפרטים העובדים בו. העבודה בסביבת הכישלון מעמתת את אנשי החינוך שוב ושוב עם תחושות של חוסר מסוגלות ופגיעה ב'אני המקצועי'. תחושת חוסר המסוגלות נובעת מחוסר היכולת לחוש את עצמם כאנשי מקצוע המתפקדים באופן בסיסי כאנשי מקצוע "טובים". הם סובלים מתחושת חוסר הערכה של אחרים משמעותיים בסביבתם המקצועית (תלמידים, פיקוח, הורים, הנהלה, אנשי מקצוע אחרים בארגון וכו'). לתחושה זו מתווספת התביעה המתמדת שהמציאות תשתנה, שהמציאות הארגונית שבה הם חיים תאפשר להם תנאים שונים, שהמשימות תהיינה תובעניות פחות ושההצלחה המקצועית תתאפשר בקלות רבה יותר. לדוגמה (מתוך מפגש צוות):

מורה: יש לי קושי ואין לי מענה, הפסיכולוגית עסוקה מעל הראש [פונה למורה אחרת בצוות]. מציק לי שהתלמיד שלי גורם לך לכזה מצב. אין לי מיתרים לפרוט עליהם את הכאב שאני חשה [...] אני הולכת עם המצוקה שהילד הזה מעורר בי כל הזמן [...] אני בבית הספר ואני חושבת על זה [...] אני בבית ומוציאה את זה [...] פונה למורה העמיתה] שבר אותי עוד דבר, שגם אם עוברים ועדת השמה, ההורים הם שקובעים. אני מוכנה לתת כל מה שיש לי ואני מודעת לכך שאני עושה את זה, אבל לאף אחד לא אכפת [...] אף אחד לא מעריך.

מורה: לי יש בעיה עם תלמיד שלא עושה כלום בכיתה, שום דבר. לא מתאים לי, לא מתאים לאופי שלי. עובר יום ועוד יום והוא יצא ולא קיבל ממני דבר, כלום. אני מרגישה שעברה מחצית השנה ולא נתתי לו כלום, שום דבר פרט לאהבה, ליטוף, תשומת לב.

מורה: אף אחד לא נותן לי פתרון. הילד ההוא מקלל ואומר כאלו גסויות ואני חושבת איך הילדים האחרים הולכים הביתה. אני פה עם שאלות בלי תשובות. איך אני נותנת לילדים האחרים במצב כזה ללכת הביתה אחרי ששמעו את כל הגסויות? מה אני עושה? מה אני יכולה לעשות?

טענתנו המרכזית היא כי דפוסים מכשילים מתפתחים בתהליך שבו נקודת המוצא היא חשיפה ממושכת של מורים למציאות קשה, מצוקה, כישלון, בעיות התנהגות של תלמידים וכד'. בהיעדר תמיכה מתאימה מתפתחת כאמור תחושת חוסר מסוגלות חזקה בקרב אנשי הצוות ומתגבשות תפיסות עבודה מערכתיות המיועדות להסביר את הפער בין המאמץ להשיג הצלחה ובין הכישלון, שהוא חוויה יומיומית חזקה, וכן להפחית את המצוקה הנגרמת מתחושות האיום. למעשה, תפיסות אלו מסבירות את התנהגות התלמידים ואת חוסר ההצלחה של הצוות. ההסברים אינם בהכרח נכונים, אך חברי הצוות מחזיקים בהם ועל בסיסם נבנית תאוריה של פעולה חינוכית. רגשות שליליים של אנשי צוות והסברים מוטעים מביאים להתפתחות נורמות מקצועיות, אמונות מקצועיות ותפיסות תפקיד שאינן מתאימות לעבודה עם אוכלוסייה זו. על בסיס תפיסות אלו מתפתחות אסטרטגיות עבודה והתנהגויות מקצועיות לא מתאימות, ולעתים אף בעייתיות ביותר. דפוס מכשיל מכיל גם את האמונות של חברי הצוות וגם את ההתנהגויות המקצועיות וההתנהגויות הארגוניות. נתייחס לכל הרכיבים הללו בהמשך.

בתיאור כל אחד מהדפוסים המכשילים נביא את ביטוייהם המעשיים מבחינת

התפיסה, ההתנהגויות השכיחות והרגשות המדווחים של המורים. חשוב לציין כי בדרך כלל התרחשות בבית הספר מייצגת יותר מדפוס מכשיל אחד. בצוות מורים יש תמיד קבוצה המייצגת כל אחד מהדפוסים המוצגים. לעתים המערכת כולה נשאבת חזק יותר לדפוס אחד יותר מאשר לאחר. בפרקים הבאים נתאר כל אחד מדפוסים אלה בנפרד וכן דרך להתמודדות יעילה של הצוות החינוכי עם דפוסים אלה.

דפוס התמודדות "אין-אונים"

דפוס זה מאופיין מצד אחד בתחושת אשמה (Guilt) ובושה (Shame) של המורים על הכישלון, ומצד אחר בתחושה של חוסר כוח, חוסר ידע או חוסר יכולת להתמודדות. אשמה מתעוררת מתוך המחשבה שאני הגורם לבעיה, ובושה מתעוררת מתוך חוויה של חוסר מסוגלות. חברי הצוות נשאבים לעתים לתיאורים הרי אסון של המציאות, מעין חוויה של הימצאות על פי תהום. צוותים אחדים מתארים את עצמם כמי שנמצא דרך קבע בסכנת חיים ו"אין לנו מה לעשות בקשר לזה" אלא לחכות שתתממש הגזרה. לפי דפוס זה, בעיית ההתנהגות של התלמיד נובעת מכך שאני מורה לא מספיק טוב (או אנחנו לא מספיק טובים), שאני לא מספיק רוצה, שאני לא מספיק מתאמץ, אני לא מספיק סמכותי וכי'. מורה אומר לעצמו: "אילו הייתי נניח מתאמץ יותר, הבעיה לא הייתה מתפתחת ולא היו בכיתה שלי בעיות התנהגות". את ההסבר הזה נותנים המורה והסביבה כאחד. זהו הסבר שכית, מכשיל בדרך כלל. מתוך תחושה של אשמה ובושה קשה מאוד להתפתח, קשה לבצע ניתוח אובייקטיבי ומעמיק של התופעה ולחקור פתרונות אפשריים. השבויים בדפוס זה מאופיינים לעתים בהתנהגויות של התחפרות והתכנסות, הימנעות מפעולה, או כך לפחות הם מתארים את עצמם.

חויית הצלחה מועטת במסגרות עבודה עם תלמידים בסיכון. לא משום שאין בהן הצלחה אלא משום שחברי הצוות אינם מזהים אותה. הצלחה נרשמת רק כשהיא טוטלית ובהשוואה לאוכלוסייה נורמטיבית. הצלחות חלקיות אינן נחשבות. כך יוצא שבדרך כלל צוות המורים רגיל לחוות כישלון, מה שמגביר מאוד את תהליכי השחיקה והניכור שלו.

הורושבסקי-מוזס ומוזס (2003) מתארים את תחושת חוסר האונים במילים האלה: "רבים [מהמורים] איבדו את סמכותם גם בעיני עצמם וגם בעיני התלמידים והפכו לחסרי ישע בסיטואציות חינוכיות שונות" (עמ' 489). לדוגמה, מורה מספר:

יש לי תלמיד בכיתה י', בשנתיים האחרונות אני יודע שהוא משוטט כל הזמן והוא גם כנראה מעורב בפשיעה. זה הורג אותי כי אני יודע שהוא מאוד מוכשר ויכול היה להגיע להישגים מצוינים. אני משוחח איתו כל פעם על החיים ועל כך שהוא צריך להתמיד, כל הזמן אני מדבר איתו. אבל הוא אומר לי: "אתה לא מבין? בחיים זה או שאתה למעלה או שאתה למטה", אז מה שווה כל השיחות שלי איתו?

קיימות שתי סכנות כשהצוות אינו מעריך נכון את עבודתו ואינו בוחן באופן אובייקטיבי, ענייני ומקצועי את ההצלחות המושגות. הסכנה הראשונה היא שהתנהגויות מקצועיות טובות תיפסקנה מחשש שאינן מוערכות דיין ואינן מביאות את ההצלחה האולטימטיבית. הסכנה השנייה היא שכאשר יש בארגון תחושה מתמדת של חוסר הצלחה עלולה להתפתח שפה של אשמה והאשמה. שפה המנציחה התנהגויות בלתי מקצועיות פוגעת ביכולת להפיק לקחים ענייניים ומשפיעה לרעה על מורל הצוות ועל תחושת המסוגלות שלו. הנטייה הכללית היא להתעלם מהכוחות, מההצלחות ומהמשאבים שיש לצוות, ותחת זאת להיתפס לחלקים ה"ריקים" והחסרים.

ההתמודדות עם דפוס האין-אונים עוברת דרך שינוי השיח ממושגים של אשמה עצמית למושגים של אחריות, ודרך הבחנה ברורה בין תהליכי העבודה המקצועית לבין התוצאות המושגות. על המורים להכיר בכך שלמרות מאמציהם ומאמצי עמיתיהם יש סיכוי שבעיות ההתנהגות יחזרו ו/או לא ייעלמו, ולמרות זאת אפשר לעשות עבודה משמעותית עם התלמידים. בעיות ההתנהגות אינן מתפתחות בגללם או בגלל ההתנהגות שלהם. אמנם באחריותם לטפל בהן ואף לסייע להפחיתן, אולם התצלחה אינה תלויה רק בהם אלא גם בתלמיד עצמו, בכוחותיו, ברצונותיו וכד'. באופן פרדוקסלי, התמודדות מוצלחת של הצוות כרוכה בכך שיקבל את מגבלות הכוח וההשפעה שלו.

דרך נוספת להתמודדות עם דפוס זה היא שינוי תחושת הכישלון וראייה מציאותית ואובייקטיבית של אירוע הנחשב כישלון. יש לסייע לצוות לפתח הסתכלות אחרת ופרופורציונית על "כישלון" ו"הצלחה".

דפוס התמודדות "זהות מדומה"

נקודת המוצא של דפוס הזהות המדומה נעוצה בדעה הרווחת כי "בית ספר טוב" הוא בית ספר שלומדים בו תלמידים "טובים", ובית ספר "רע" הוא בית ספר שלומדים בו תלמידים "חלשים". משוואה זו משפיעה על הדרך שבה בית הספר מנסח לעצמו את זהותו. עבודה עם אוכלוסייה חלשה נחשבת עבודה נחותה יותר ופחותת ערך. ייתכן למשל כי תהליכי הדרה דומים לכך מתרחשים גם במחלקות בבתי חולים המטפלות בחולי נפש כרוניים, חולי איידס, חולי אלצהיימר וכד'. המוניטין של בתי הספר נגזר במידה רבה מהמאפיינים הסוציו-אקונומיים של התלמידים הלומדים בו.

בתוך מציאות זו חיים צוותים מקצועיים הנתונים בקונפליקט מתמיד של זהות מקצועית. מצד אחד עומדת המציאות שבה הם נתקלים - אוכלוסיות מצוקה הדורשות מענה מקצועי ושונה ממה שמקובל לתת, ומצד שני עומד הרצון להיות מזהים עם לקוח "טוב" ובדרך זו לשפר את המוניטין. במילים אחרות, הקונפליקט הוא שבית הספר העובד עם אוכלוסיות משכבות חברתיות נמוכות ורוצה לשפר את המוניטין שלו, שואף לעבוד עם אוכלוסייה אחרת.

לדוגמה, בשיחה ראשונה עם מנהלת בית ספר היא אמרה במהלך תיאור בית הספר את המשפט הזה:

"יש לנו בבית הספר המון בעיות. אתם יודעים איפה אנחנו ממוקמים, לצערי מדד הטיפוח שלנו הוא 8. כלומר יש אצלנו אחוז מאוד גבוה של אוכלוסיית מצוקה קשה, ואני חייבת לומר שזה מאוד לא מחמיא לנו".

ייתכן שבית ספר זה עושה עבודה טובה ומשמעותית מאוד עם התלמידים שבו, אך תחושת חוסר הערך המקצועי נובעת א-פריורית מעצם העיסוק בעבודה עם אוכלוסיית מצוקה. מוניטין בית הספר נקבע כאמור על פי המאפיינים של אוכלוסיית התלמידים שלו. צוותים העובדים עם תלמידים בהדרה שואפים להיות במקום של צוותים העובדים עם אוכלוסיות מבוססות. שאיפה זו באה לידי ביטוי בשני ממדים מרכזיים לפחות: ראשית, הם רוצים שהילדים יגיעו לאותם הישגים באותו פרק זמן ובאמצעות אותן שיטות עבודה. שנית, כצוות הם רוצים להרגיש את החוויה המקצועית המורגשת בבתי ספר של אוכלוסיות מבוססות. הם רוצים אתגר אינטלקטואלי בתחום התוכן של ההוראה (מי שמלמד פיזיקה רוצה ללמד פיזיקה ברמה גבוהה ומעניינת). הם

רוצים באותה תחושת ערך מקצועי, באותה הכרה, הם רוצים לסיים את יום העבודה "שלמים" ולא חבולים מבחינה רגשית (ולעתים גם גופנית). דוגמה:

מורה: אני לא מבין למה אני צריך לטפל ולעבוד כל כך הרבה עם החלשים. נתנו להם כבר כל כך הרבה צ'אנסים, למה שאני אתן להם שוב? אני מעדיף להשקיע את המאמצים שלי באלו שרוצים ללמוד. מי שלא רוצה ללמוד זה לא מקומו.

מצאנו כי כדי לממש את היעד ואת הרצון של בית הספר להיות במקום של בתי ספר אחרים, מתפתח דפוס של "זהות מדומה". הדפוס המכשיל שאנו מזהים הוא שמורים בבית הספר עובדים על פי מטרות ותפיסות עבודה מקצועיות של בתי ספר העובדים עם אוכלוסייה חזקה ומבוססת. הכישלון גדול היות שאין התאמה בין אוכלוסיית היעד ובין שיטות העבודה והמטרות המוצבות לקידום התלמידים. המילים הבאות, שאמרה מורה לכיתה ט', מתארות את הדפוס הנדון:

ברור לי שעם תלמידים כמו שיש אצלנו צריך לעבוד שונה בהתאם למצבם ולנסח מטרות שונות עבורם. ברור לי שצריך להציב עבורם מטרות אחרות. אבל מה עם המטרות שלי? אני מתכננת ללמד נושא מסוים, ואני בדרך כלל לא מצליחה לממש את המטרה שלי. לדוגמה, אני מורה לספרות, אני מביאה שיר לכיתה שצריך לקרוא. הרבה תלמידים לא ברמה שיכולים לקרוא את השיר או שזה לא מעניין אותם, ואני לא יודעת מה לעשות, איך אגיע איתם להשיג את תכנית הלימודים. אני מלמדת את השיר, אין לי ברירה, חבל לי עליהם שהם לא ממש משתתפים...

המורה יודעת שבצורת העבודה שלה יש תקלה, היא יודעת שאין היא מתאימה את דרך עבודתה לצרכים של הילדים בכיתה, אבל אין היא מצליחה לקבוע מטרות אחרות. מטרת העבודה שלה נשארה כשהייתה: ללמד ספרות על פי תכנית הלימודים לבגרות. העובדה שחלק מהתלמידים אינם קוראים (או קוראים ברמה מתחת למצופה) יוצרת אצלה תחושה של אי-נוחות, אך כאמור אינה מביאה אותה לשנות את מטרות העבודה. גם השיח הבא ממחיש את הדפוס:

מורה: כל מה שהמנחים אומרים זה מאוד מעניין, אבל בעצם זה לא ישים וגם אין לנו זמן. אולי זה מתאים להם בתור פסיכולוגים לעבוד ככה: להכיר את הילד לעומק, לשוחח איתו, לבנות לו תכנית עבודה, להגדיר לו מטרות קטנות.

אני רוצה להזכיר לכם שבכל כיתה יש 25-35 תלמידים ויש לנו משימות וציונים ובחינות. כל מה שהם אומרים שצריך לעשות זה לא מתאים לדרישות שלנו. **המנחה:** האם אתם מצליחים להביא את התלמידים שלכם להישגים משביעי רצון עבורכם?

המורה: לא, הרי זו הבעיה.

המנחה: אנחנו בעצם מציעים לכם לשנות שיטה, לעבוד אחרת. לעבוד ממקום שמביא בחשבון את נקודת המוצא של הילד שמגיע הנה.

המורה: אם אני אתחיל לחקור כל ילד מה מצבו, מהי נקודת המוצא, מה הוא יודע ומה לא, מתי נלמד?

למורים המשתתפים בשיח זה ברור שהשיטות הנוכחיות אינן עובדות, אבל אין להם יכולת בשלב זה להציע שיטות חלופיות. הם מתעקשים לעשות "עוד מאותו דבר" ולהשתמש באותן שיטות וטכניקות שנכשלו בעבר, אותן טכניקות הנהוגות כמובן בבתי הספר ה"טובים". אין הם מפתחים מיומנויות עבודה ונורמות עבודה המותאמות לאוכלוסיית היעד. לעתים נראה כי שינוי שיטות העבודה נתפס בעיני הצוות כמאיים על הסיכוי להשגת מטרותיו, במקום כאמצעי המסייע בהשגת מטרות אלו. פוקס (1998) מתאר תופעה דומה, בשם "הסלמה" (Escalation), של התנגדות לשינוי בארגונים. ההסלמה מתרחשת כשהעובדים דבקים בנתיב פעולה קבוע אף על פי שהוא רצוף כישלונות (עמ' 137), ובדרך זו מנציחים את הכישלון.

אפשר לייחס את הקושי בשינוי גם לתופעת ה-Double-Loop Learning, דהיינו למידה הכרוכה בשינוי תפיסת המציאות, בשינוי מטרות ואף בשינוי בערכים. זוהי למידה שונה וקשה יותר מ-Single-Loop Learning; היא דורשת תהליכי חשיבה אחרים (Argyris & Schon, 1974; Argyris & Schon, 1996).

דפוס הזהות מדומה מלווה לעתים בפנטזיה שאוכלוסיית התלמידים תתחלף. בתי הספר שבהם לומדים תלמידים בהדרה ובסיכון משקיעים מאמצים רבים כדי לשנות את אוכלוסיית התלמידים. כלומר, מתגבשת תפיסה שאם יהיו בבית ספר פחות תלמידים כאלה אזי הוא ידמה יותר לבית ספר "מצליח". תפיסה זו באה לידי ביטוי במדיניות של הנשרה ובמדיניות של שיווק: בית הספר מנשיר תלמידים שאינם עומדים בסטנדרד הנדרש, ובמקביל עושה מסע פרסום הפונה לקהל יעד שונה מזה שיש בתוכו. באמצעות הפרסום מקווה בית הספר לגייס שיעור גבוה של תלמידים "טובים" ובכך להפחית את שיעור התלמידים בהדרה.

דרך זו בעייתית בשני מובנים. ראשית, היא מבוססת על גישה שלפיה שינוי התדמית וההישגים של בית הספר יושג על ידי שינוי אוכלוסיית היעד ולא על ידי שינוי ההישגים של האוכלוסייה הנמצאת בפועל בבית הספר. שנית, בית ספר הידוע בקהילה כבית ספר לילדים בהדרה, לא יצליח כל כך מהר לשנות את אוכלוסיית היעד שבו. טיפוח האשליה מסיט את תשומת הלב מהמשימות הנדרשות.

אמצעי נוסף שבית ספר נוקט כדי להחליף את אוכלוסייתו הוא הסתרה או טשטוש נתונים ועובדות. פעמים רבות נשמעת הטענה: "אסור לנו לומר שיש אצלנו אוכלוסיית מצוקה כי זה יפגע בתדמית בית הספר". כלומר, קיימת הנחה כי אם אף אחד לא ידע שיש אצלנו אוכלוסיית מצוקה, אזי הקהילה תחשוב שאנחנו בית ספר "טוב" ותשלח לכאן את האוכלוסייה החזקה. זוהי דוגמה לחשיבה מאגית: "אם לא נדבר, המציאות לא תהיה ידועה".

הפנטזיה סביב "החלפת האוכלוסייה" קשורה בכך שבית הספר מאמין שאם ייעשו כמה פעולות יהיה אפשר להחליף את קהל היעד ו"ליהנות" מעבודה עם אוכלוסיות "חזקות" ונוחות יותר לעבודה. לפי פנטזיה זו, החלפת האוכלוסייה תשרת כמה אינטרסים: ראשית, עבודת המורים תוקל. הקושי הרב הכרוך בעבודה עם תלמידים בהדרה יופחת, דימוי בית הספר יעלה בעיני הקהילה והמורים יוכלו לרכוש חזרה את תחושת הערך האבוד והיוקרה. פנטזיה זו, מטבעה, אינה מודעת, לא מתקיים סביבה דיון ביקורתי וסיכוייה להתממש בדרך כלל נמוכים מאוד. למרות זאת בית הספר פועל בכמה מישורים כדי לממש את הפנטזיה, לעתים אף באופן נמרץ ביותר.

שיח של "אשמה והאשמה"

במצבים של חוסר הצלחה אפשר להבחין כאמור בתוך המערכת בשיח דומיננטי של אשמה והאשמה. מורה המזהה כישלון מתמשך בעבודתו, מחפש מישהו שאשם במצוקה הנגזרת מכישלון זה. זה יכול להיות המנהל שאינו אוכף את תקנון בית הספר ואינו מונע בעיות התנהגות, או מורה אחר ש"מתחמק" ממילוי תפקידו. לעתים האשם נתלה בגורם חיצוני, כגון משרד החינוך או הרשות המחוקקת. דוגמה:

מורה: משרד החינוך לא נותן לנו שיניים, חוק זכויות הילד ממש פוגע בנו. המקסימום שאנחנו יכולים לעשות זה להשהות את הילד לשלושה ימים. זה לא

המנהל שלא מעניש. אסור לנו. כמה פעמים פשוט בא לי להכניס לילד סטירה. אתם יודעים שגם אסור לנו לאסור על ילד לצאת לשירותים? מה היה קורה אילו היינו נותנים לכולם לצאת? היה פה "ברדק" אמיתי. אין לנו טיפת כוח מול התלמידים, הם יכולים לצפצף עלינו. הם באמת מצפצפים. הם לפעמים מסתכלים עלינו כאילו אנחנו אוויר.

במקרים רבים מנהל בית הספר מאשים את צוותו בחוסר ההצלחה של בית הספר.

מנהלת מספרת באחת מפגישות ההיכרות הראשונות איתה: בצוות שלי יש קבוצה של מורים צעירים משכילים שאכפת להם, ויש קבוצה של מורים ותיקים שלא יודעים הרבה על המקצוע שלהם והם מלמדים באופן פרונטלי, וכשתלמידים מסתובבים, יוצאים ונכנסים לכיתה הם בכלל לא שמים לב. למורים האלו לא איכפת. הם אדישים, נגרים למריבות ולמאבקים בלי שכל ומגיעים לשיעורים לגמרי לא מוכנים. אני מקווה ובטוחה שהם יעזבו בטוב או במאבק בשנתיים-שלוש הקרובות.

לעתים ביקורת מיקצועית מובאת בניסוח מאשים, האשמה נרמזת מתוך הביקורת ומתבלבלת עם סוגיות של אחריות. באחריות הצוות לטפל בבעיות שעולות אולם הבעיות אינן באשמתם. ניסוח ביקורתי בעל נימה מאשימה אינו מאפשר לבחון אחריות מקצועית באופן ענייני. דוגמה:

מנהל פונה אל הצוות שלו: אתם כל הזמן אומרים שיש בעיות של אלימות וונדליזם בבית הספר, אבל אני לא רואה אתכם בחוץ, למה אתם לא בחוץ בהפסקות? למה אתם לא מגיבים כשאתם רואים תלמידים עם בעיות התנהגות? אני רואה מורים שרואים תלמידים זורקים שולחן, או ניירות וקליפות, ומתנהגים כאילו זה לא קורה.

דברים אלה נעדרים עמדה אמפטית כלפי התנהגות המורים ובירור מעמיק לגבי הסיבות להתנהגות המורים וכיצד אפשר להיחלץ ממנה. הניתוח האינטואיטיבי הוא ניתוח של האשמה ולא של למידה מעמיקה. צפוי שלסוג מסר כזה יגיבו מורים בעמדה מתגוננת ומאשימה כלפי ההנהלה. נוצר, אם כן, מעגל שבו האשמה מעוררת

ומחזקת האשמה. השיח מוסט מדיון ענייני על בעיות התלמידים וההתמודדות איתם לחיפוש אשמים.

האשמה, אם כן, היא דרך שבאמצעותה חברי הצוות מסבירים ומצדיקים את חוסר הצלחתם במשימה. ההסבר הגלוי לבעיות התלמידים מתמקד בחולשות האישיותיות לכאורה של מורים ושל ההנהלה. שימוש בדפוס זה מחזק את הפנטזיה כי מציאת האשמים תביא להקלה במצוקה או לסילוקה המידי, בזמן שהיא מונעת היערכות רלוונטית למציאות המאופיינת בקשיים מתמשכים. חשוב להדגיש כי גם כשהצוות עובד היטב, בעיות ההתנהגות והקשיים לא נעלמים. שפה של אשמה יוצרת לחץ על הארגון לוותר על תהליכים ארוכי טווח וסבלניים לטובת אמצעים כוחניים. תופעה זו, כשהיא קיימת, כמובן איננה קשורה לאופיו של מורה זה או אחר; היא חלק מתרבות ארגונית שהשפה בה היא שפה של האשמה וכל חברי הצוות הם חלק ממנה. כאמור, שיח של האשמה מעצים את תחושת החרדה של הצוות ופוגע במורל. הוא עלול להעצים את הסכסוכים בין חברי הצוות ועלול להגביר את תחושת הניכור כלפי התלמידים. משימות הצוות היא לזהות את אופי השיח ולעבור משפה של אשמה לשפה של למידה ובירור.

טבלה 1: דפוסים מכשילים בעבודה עם תלמידים בהדרה

שיח של "אשמה והאשמה"	"זהות מדומה"	"אין-אונים"	
תלונה כלפי עמיתים, כפופים ומנהלים: המנהל, הפיקוח ומורים אחרים אשמים	תלונה, אם קיימת, כלפי התלמידים וההורים: התלמיד והוריו אשמים	תלונה כלפי עצמנו: אנחנו אשמים	שפת "אשמה"
התפתחות שפה מאשימה כתגובה לבעיות שאינן נפתרות בין חברי הצוות, ההנהלה והסביבה	<ul style="list-style-type: none"> התייחסות אל התלמידים (ואל ההורים) כאילו אין מצוקה. חוסר שונות של הציפיות, דרכי העבודה ומטרות העבודה מאלו שקיימות לגבי אוכלוסייה חזקה מחשבה כי מצוקת הצוות תיפתר כשיסולקו התלמידים ה"בעייתיים" 	<ul style="list-style-type: none"> חוסר פניות של הארגון לטפל במצוקות התלמיד, משום שהוא עסוק במצוקה של עצמו תחושת הצוות שהמצב אבוד, תחושה קשה של סכנת הישרדות 	מהות
חוסר הבחנה בין מצוקת התלמיד למצוקת המורה (Enmeshment)			
השינוי תלוי במקצועיות של מישהו אחר	שינוי יחול רק כשנחליף/נשנה את התלמידים (ההורים)	אין סיכוי שיחול שינוי	תפיסת השינוי מכשילה
<ul style="list-style-type: none"> הטלת האחריות לבעיה על גורם אחר ואי-קבלת אחריות למציאת פתרון תפיסת הבעיות כבעיות אישיות ולא כבעיות מערכתיות 	<ul style="list-style-type: none"> המוניטין המקצועי נמדד על פי מאפייני הלקוח: מורה טוב הוא זה המלמד תלמידים חזקים מנסים לקבל אחריות לפתרון אך במנותק מהבעיה ראיית הבעיה כתקלה, כמקרה פרטי וייחודי, ולא כמייצגת תופעות מערכתיות 	<ul style="list-style-type: none"> מקבלים אחריות לבעיה ולא לפתרון תפיסת הבעיות כ"גורל" 	תפיסת הבעיה והפתרון

	"אין-אונים"	"זהות מדומה"	שיח של "אשמה והאשמה"
שפת "אשמה"	תלונה כלפי עצמנו: אנחנו אשמים	תלונה, אם קיימת, כלפי התלמידים וההורים: התלמיד והוריו אשמים	תלונה כלפי עמיתים, כפופים ומנהלים: המנהל, הפיקוח ומורים אחרים אשמים
הסבר שכיח לחוסר ההצלחה	<ul style="list-style-type: none"> אנחנו לא מצליחים כי אנחנו לא יודעים איך ו/או אין לנו כוח 	<ul style="list-style-type: none"> אנחנו לא מצליחים כי אנחנו עובדים עם התלמידים הלא-נכונים אנחנו מאוד מצליחים 	<ul style="list-style-type: none"> אנחנו לא מצליחים כי עובדים פה האנשים הלא-מתאימים
ביטויים מרכזיים של חברי הצוות לגבי עצמם	<ul style="list-style-type: none"> אנחנו לא יודעים לעשות את העבודה אין לנו כוח המנהל יציל אותנו אנחנו אשמים בחוסר ההצלחה המורים במצוקה אנחנו עלולים להזיק לתלמידים עשינו הכול 	<ul style="list-style-type: none"> אנחנו בית ספר רגיל, מתנהגים לכל התלמידים באותו אופן, ללא תלות ברקע שלהם או במצוקה שלהם הבעיות הן זניחות, רק בשוליים אנחנו מתמודדים היטב, "כמו כולם" המקצועיות שלנו היא אך ורק בהבאת תלמידים להישגים לימודיים 	<ul style="list-style-type: none"> ההנהלה לא אוכפת את החוקים יש פה מורים עצלנים/שלא אכפת להם כלום/לא מסוגלים להתמודד אף אחד לא מעריך את העבודה שלנו אני עובד מצוין, האחרים לא מישהו אשם בחוסר ההצלחה ובכאב שלנו. למישהו יש פתרון והוא לא "מביא" אותו.
ביטויים מרכזיים לגבי התנהגות התלמידים	<ul style="list-style-type: none"> התלמידים חזקים מאיתנו / מזלזלים בנו / פוגעים בנו 	<ul style="list-style-type: none"> מי שלא מסתגל לא שייך לפה התנהגות נורמטיבית של התלמידים היא תנאי לעבודה ולא נושא לעבודה התלמידים לא מחונכים 	לא ספציפית
רגשות התנהגויות ארגוניות מכשילות בולטות	<ul style="list-style-type: none"> העדר דרישות מצד ההנהלה כלפי הצוות (ויתור וכניעה לקשיים) ביטול עצמי חוסר הערכה להתנהגויות מקצועיות טובות התעלמות מהתנהגויות מקצועיות בעייתיות או הצדקתן מורל ירוד ואדישות 	<ul style="list-style-type: none"> פעילות יתר (לדוגמה, ישיבות רבות, מייגעות ולא מקדמות) ניתוח חלקי ושטחי של בעיות ואירועים קשר רופף בין ההתרחשויות ללקחים המופקים הקפדה על קונצנזוס והעדר מחלוקות הסכמה על דרך הטיפול בילדים ללא דיון מעמיק עיסוק אינטנסיבי בסוגיות של שיווק 	<ul style="list-style-type: none"> סכסוכים ומאבקי כוח בתוך הצוות עימותים (סמויים/גלויים) בין ההנהלה לצוות תגובות קשות לביקורת מדיניות של "עריפת ראשים" הסתרת נתונים הכחשת בעיות העדר הסכמה לגבי דרך הטיפול בבעיות
הערכה על פי מבחן התוצאה בלבד (משותף לכל הדפוסים)			

שיח של "אשמה והאשמה"	"זהות מדומה"	"אין-אונים"	
תלונה כלפי עמיתים, כפופים ומנהלים: המנהל, הפיקוח ומורים אחרים אשמים	תלונה, אם קיימת, כלפי התלמידים וההורים: התלמיד והוריו אשמים	תלונה כלפי עצמנו: אנחנו אשמים	שיח של "אשמה והאשמה"
<ul style="list-style-type: none"> • לעתים רואים את המצוקה של הילדים אך לא נותנים לה מענה ועוסקים ביחסים תוך-צוותיים. • מגיבים למצוקת התלמידים לעתים בוותור ובהימנעות ולעתים במאבקי כוח. חוסר היכרות עם התלמידים נטישה • אמפטיה מצומצמת מדי 	<p>לא רואים את המצוקה של התלמידים, אלא רק את ההתנהגות הבלתי-נורמטיבית:</p> <ul style="list-style-type: none"> • התעלמות מ-Base-Line • הרחקה וענישה • מאבקי כוח • חקירה • הטפות מוסר ונזיפות • ניסוח "חוזים" שהתלמיד לא עומד בהם • ייחוס מניעים שליליים להתנהגות התלמיד: "התלמיד רוצה להרוס" • ניסיון לסיים בעיות במהירות ובנהרצות - מאמץ להגיע ל"דף חדש" 	<p>רואים את המצוקה של הילדים אך לא נותנים מענה:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ויתור כשקשה • הימנעות מהצבת גבולות • ייחוס מניעים שליליים להתנהגות התלמיד: "התלמיד לא רוצה להצליח" • נטישה 	התנהגות מקצועית בלתי אפקטיבית שכיחה כלפי התלמידים
<ul style="list-style-type: none"> • היכרות שטחית של התלמידים (משותף לכל הדפוסים) • עבודה פדגוגית אחידה ובלתי מותאמת 			

שער שני

התמקצעות - יצירת דפוס

מערכתי מחלץ:

פיתוח ה'אני' המקצועי

וה'אנחנו' המקצועי

עיקרון מרכזי: קשר ואי-נטישה

לטענת רוזנפלד (1997: 366), "לצד אלו שהצליחו לצאת ממעגל התבוסה עמד מישהו אשר ליווה אותם, מבלי שהתנה את נוכחותו בהדדיות, ברווח אישי או בהשגת שליטה על האחר". אוכלוסיות בהדרה או אוכלוסיות מובסות הם אנשים שהחברה, או הזרם המרכזי שלה, הניחו להם ליפול בצד הדרך. לטענתנו ההתמודדות החשובה ביותר עם הדרה היא אי-נטישה. הדרה, סיכון, מצוקה, עוני, כישלון, חולי וכי' מעוררים אצל רובנו רצון לנטוש. כדי לא לנטוש צריך "להחזיק", והחזקה דורשת לעתים מאמץ רב. התלמידים שבהם אנו עוסקים בעבודתנו רגילים להינטש ומופתעים כשאנחנו נוהגים אחרת, כשאנחנו מתאמצים לא לנטוש.

אי-נטישה היא משימה קשה, לעתים קשה מאוד. יש פיתויים רבים ולחצים חברתיים רבים הגורמים למערכת לנטוש את אלה שאינם שייכים לזרם המרכזי שבה. יש פיתויים רבים ולחצים רבים על בית הספר "להעיף" תלמיד מפריע או "לדחוק" מורה שאינה משתלטת על הכיתה. הסוגיה המרכזית שבה עוסק שער זה היא: **כיצד מסייעים לאנשי המקצוע לא לנטוש, להחזיק חזק? כיצד מסייעים להם להתגבר על גישות קשים, להתגבר על הפיתוי? לא לנטוש את הילדים ולא לנטוש את ההורים? כיצד מסייעים למנהל, לפיקוח וכי' לא לנטוש את המורים?**

אנו מאמינים כי יש כמה תהליכים העשויים לסייע בעניין זה: האחד, להכריע כי אכן רוצים להתמודד ולא לנטוש. התהליך השני הוא ללמוד את עצמי ואת האחר, להבין מתי יש לי נטייה לנטוש ובאילו תנאים יותר קל לי להחזיק, וכן ללמוד כיצד אפשר לסייע לאחר (לתלמיד, להורה) לא לנטוש. התהליך השלישי הוא לשתף, להכיר בכך שהמשימה קשה וכי לבד אי-אפשר להצליח. יכולתי להצליח במשימה מותנית בכך שיתקיים סביבי מעגל מקצועי שיסייע לי לשמור על רעננותי, על ערכי ועל הכוח להחזיק. ההמשגות והדוגמאות המובאות בדפים הבאים מיועדות לתת מענה לסוגיה זו. עבודה חינוכית עם תלמידים בסיכון ובהדרה היא מקצוע במובנו השלם של המילה. שער זה עוסק בתהליכים של בניית הפרופסיה. בבואנו לתאר את תהליך ההתמקצעות נתייחס לארבעה היבטים:

1. עיקרון מרכזי בעיסוק בסביבת מצוקה ובבניית הפרופסיה, עקרון האי-הנטישה
2. תהליך ההכרעה הנדרש כדי לחולל שינוי
3. ממדים שונים בהתנהגות מקצועית יעילה
4. כלי מרכזי ליצירת שינוי ולתמיכה ארוכת טווח בצוותים חינוכיים: עבודה קבוצתית

דפוס מחלץ נרכש

מטרתו של תהליך הדרכת הצוותים היא ליצור שפה של חקרנות שבאמצעותה יוכלו להתבונן בעצמם ברמת הפרט והמערכת ומתוך כך לבנות דפוסים חדשים ויעילים בהתמודדות עם תלמידים בסיכון ובהדרה.

עבודה על דפוסים מכשילים של בית הספר מתיימרת להשיג דפוס חדש של עבודה עם אוכלוסייה בהדרה בתוך המערכת. דפוס חדש זה כולל תפיסות חדשות לגבי התפקיד של המורים, עמדה רגשית אחרת לגבי המשימות, לגבי התלמידים ולגבי האירועים וכן התנהגויות מקצועיות חלופיות. תהליך הדרכת מורים בבית הספר אמור ליצור דפוס עבודה חדשים שבהם ההתנהגויות הקודמות מתחלפות בהתנהגויות יעילות ורלוונטיות. בטבלה הבאה מוצגות מקצת ההתנהגויות הנרכשות לאחר תהליך הדרכת הצוות.

טבלה 2: דפוס חלופי נרכש

מהות - הכרעות	קיבלנו הכרעה לעבוד עם אוכלוסייה זו ולהתמקצע בעבודה איתה. שינוי תלוי בשיפור המקצועיות שלי (שלנו). מצוקת הצוות נובעת מעצם העיסוק והעבודה עם אוכלוסיית מצוקה. הקלה על מצוקת הצוות תושג חלקית על ידי עיבוד רגשי של ההתמודדויות הקשות ועל ידי עבודת צוות משותפת. המוניטין שלנו נקבע על פי איכות העבודה.
תפיסת הבעיה והפתרון	מבינים ומנתחים את הבעיה ומקבלים אחריות לפתרון: הבעיה היא נתון, אין היא באשמתנו, מתפקידנו וביכולתנו להציע פתרון.
הסבר שכוח החוסר הצלחה	חוסר הצלחה בפתרון בעיה נובע מהערכה מקצועית לא נכונה: הערכה מוטעית של הכוחות/חולשות של התלמיד ובניית תכנית עבודה לא מותאמת דיה.

<p>אנחנו מקצועיים מאוד בעבודה עם אוכלוסיית מצוקה, יודעים ומצליחים לקדם אותה.</p> <p>ה-Well-Being של הצוות הוא סוגיה חשובה ואינה נופלת בחשיבותה מקידום התלמידים.</p> <p>ההצלחה בקידום התלמידים תלויה בעבודה משותפת של הצוות. התפקיד שלנו הוא להתאים את עצמנו ברמה אישית ומערכתית לצרכים של התלמידים, כך שנסייע להם להצליח מתוך המקום שלהם. המשימה שלנו מורכבת: קידום לימודי, שינוי הגישה של התלמיד ללמידה, שינוי הגישה של התלמיד לעצמו.</p>	<p>ביטויים מרכזיים</p>
<p>אני מרגיש שאני שווה.</p> <p>אנחנו גאים במקצוע שלנו.</p> <p>העבודה בבית הספר מקדמת אותי ומסייעת לי להתפתח.</p> <p>העבודה שלי היא שליחות.</p> <p>חבריי מעריכים את העבודה שלי ומסייעים לי כשקשה לי.</p>	<p>רגשות שכיחים - מדווחים</p>
<p>ההנהלה דורשת מקצועיות ללא פשרות.</p> <p>ההנהלה תומכת בצוות.</p> <p>ההנהלה מסייעת בידי הצוות להתפתח.</p> <p>אירועים ובעיות מנותחים באופן ענייני ואובייקטיבי ללא שפה מאשימה. נתונים ובעיות גלויים ומדווחים באופן שוטף - מקור ללמידת הצוות.</p> <p>הערכה על פי מדדים מגוונים - הערכת התוצאה כד בבד עם הערכת התהליך ואיכות העבודה.</p>	<p>התנהגויות ארגוניות בולטות</p>
<p>ליווי ואי-נטישה, ללא שיפוטיות</p> <p>הצבת גבולות (להבדיל מענישה), דיאלוג בעקבות פריצת גבולות</p> <p>אי-היגררות למאבק כוח</p> <p>הקשבה ודיאלוג, הכלה</p> <p>שותפות עם ההורים ובניית דיאלוג</p> <p>ניסוח משימות מציאותיות, מדורגות ומקדמות עבור התלמידים</p> <p>היכרות מעמיקה ורב-ממדית עם התלמידים</p>	<p>התנהגות מקצועית יעילה כלפי התלמידים</p>

בטבלה 1 תוארו דפוסי מערכתיים "מכשילים", הנובעים מהכרה מוגבלת במשמעות של עבודה עם אוכלוסייה בהדרה. בטבלה 2 מתוארים הדפוסים המערכתיים הנצפים בצוותים העובדים ביעילות עם אוכלוסיות של תלמידים בהדרה. חשוב לציין כי רשימת ההתנהגויות הנוכחית אינה בלעדית; היא ניתנת לתיקון ולהתפתחויות, ומשתנה מבית ספר אחד למשנהו על פי הסיטואציות.

בפרקים הבאים נתאר את תהליכי ההדרכה והליווי שמקבלים המורים מהמנחים כדי לייצר במשותף דפוס מחלף, וכן את התהליכים שעוברים המורים בדרך להבניית הפרופסיה.

הכרעה ערכית להתמחות בחינוך ובהוראה לתלמידים בסיכון ובהדרה

בדרך ליציאה ממעגל הכישלון וליצירת מעגל הצלחה עוברים הצוותים החינוכיים שינויים משמעותיים מאוד. אחד התהליכים המרכזיים והחשובים ביותר הוא תהליך ההכרעה. בפרק זה נעסוק בתהליך הכרעה אישי ומערכתי, בחלופות להכרעה ובמחיר ההכרעה.

תהליך ההכרעה הוא השלב שבו הצוות החינוכי, בעיקר ההנהלה, מכריע, כלומר מחליט, לחולל שינוי. בתהליך זה נבחנות הסיבות ל"תיקיעות", לכישלונות החוזרים ונשנים, לחלקו של הצוות בנסיבות שהביאו לכישלון ולעובדה שהצוות אינו מצליח ליצור למידה ושינוי כדי להיחלץ ממעגל ההדרה.

תהליך זה מורכב משתי הכרעות:

(א) אנחנו **רוצים/יכולים** לעבוד עם אוכלוסיית מצוקה ולהתמקצע בעבודה איתה; (ב) כדי לקדם את האוכלוסייה עלינו לחולל שינוי בעצמנו. ללא הכרעות אלו קשה לקיים למידה מאורגנת ומצטברת ולחולל שינוי במקצועיות הצוות.

ללא הכרעה ימשיך הצוות לנסות וליישם את השיטות המוכרות לו. לעתים רבות המנחים מכנים את השלב שלפני ההכרעה בשם "התנגדות", היות שהתנהגויות הצוות דומות לאלו המתוארות בספרות לגבי התנגדות לתהליכי שינוי (פוקס, 1998). אנחנו לא היינו רוצים לכוונת תהליכים אלו בשם זה, היות שאין מדובר כאן בהתנגדות לתהליכי שינוי רגילים, אלא בשינוי ערכי עמוק האמור להנביע תהליכי שינוי בהתנהגות. לדעתנו השינוי שמצופה מבתי הספר לעבור כדי להתמודד בהצלחה עם אוכלוסיות במצוקה, אינו יכול להתרחש ללא הכרעה ערכית ברורה.

ההכרעה היא תהליך חשוב, סמוי וקשה ליישום, היות שנגזרת ממנו נכונות לשלם מחיר. לא מעט מנהלים "מתגלגלים" לניהול מערכות העובדות עם אוכלוסיות בהדרה בלי שהם מודעים דיים למשמעות המשימה. העדר בחירה מודעת ומנוסחת נהל מסגרות שיש בהן אוכלוסיות בסיכון, מדחיק או מטשטש את הקשיים ואת

המחירים הנלווים לעשייה. לכן נדרשת הכרעה גלויה וברורה. ראשית נחוצה הכרעה של ההנהלה ולאחר מכן הכרעה של הצוות החינוכי. נתאר אירוע המדגים את המחיר של תהליך ההכרעה.

בית ספר מקיף ובו 1,500 תלמידים, ביישוב עם אוכלוסייה הטרוגנית שבה הרבה עולים מברית המועצות לשעבר. בכל שכבה יש כיתת אתגר אחת (אף שבבית הספר כ-50% מהתלמידים עונים על קריטריונים של כיתות אתגר, 20% מתאימים למב"ר ו-30% אוכלוסייה "חזקה"). כיתה י' היא כיתת אתגר של 20 תלמידים. בחודשים הראשונים של תחילת השנה היו בכיתה אירועי ונדליזם רבים: שברו חלון, שרפו ניירות בכיתה, "פוצצו" מפגש שכבה באודיטוריום וכד'. ליום הורים הגיעו רק שלושה הורים מכלל הורי התלמידים. על רקע האירועים, המחנכת והמורים לחצו על ההנהלה לסלק שלושה תלמידים מהכיתה.

בנקודה זו המנהלת צריכה לקבל החלטה. ברור לה כי סילוק הילדים יפגע בהם, וכי אם תיענה לדרישת המורים בית הספר ימשיך לקיים את מעגל ההדרה. עם זאת, היא מבינה שהחלטה להשאיר את התלמידים בבית הספר ודרישה מהמורים להתמודדות יעילה יגבו ממנה מחיר אישי ומקצועי לא פשוט: כעס של המורים על ההנהלה; תסיסה בצוות; עימות עם הצוות; חוסר אהדה כלפיו; פגיעה בתלמידי השכבה האחרים; פגיעה בדימוי של בית הספר בקהילה; סירוב מורים ללמד בכיתה זו; ירידה בממוצע ההישגים וכד'. באותו אופן, גם אם המורים יסכימו להשאיר את התלמידים ויחליטו להתמודד איתם בדרך אחרת, הם עלולים לשלם מחיר, כפי שכבר תיארונו בפרקים הראשונים. תהליך ההכרעה דורש, אם כן, מהמנהלת אומץ רב ופיתוח דיאלוג מעמיק ומורכב בתוך הצוות שיאפשר התמודדות עם המחירים. כל הכרעה ערכית שבוחר בית הספר מביאה בצדה מחיר. גם ההכרעה לא להכיל את אוכלוסיות המצוקה תגבה מחיר כבד מבתי הספר, כפי שתיארונו בשער הקודם.

כדי לעזור למנהלת או לצוות להתמודד עם שאלת ההכרעה ולבחון אותה נעזור לצוות להעביר את הדיון מהיבטים פרקטיים של "איך מתמודדים עם הסוגיה?" לשאלה ערכית. לדוגמה, בהמשך לסיפור הנ"ל:

המנהלת: תראי, באים אליי שני מורים כאלו, אני לא יודעת מה לעשות איתם. מצד אחד בא לי להעיף אותם מהחדר שלי [...] כמה ילדים אני יכולה "לזרוק" מפה? מצד שני, אני מבינה את הכעס שלהם ואת העובדה שהם לא יכולים ללמד ושהילדים האלו הופכים להם את הכיתה.

המנחה: יש לך אפשרות להעביר את הילדים למקום אחר?
המנהלת: לא ממש. את יודעת, בעירייה כבר ממש כועסים עליי. השנה העברתי לא מעט ילדים. אבל אם אני אתעקש אני אצליח להעביר אותם, אני בדרך כלל מצליחה.

המנחה: היית רוצה שבעירייה יאפשרו לך להעביר יותר ילדים מפה? שיקלו עליך בתהליך הזה של העברת תלמידים?
המנהלת: האמת, לא. הייתי רוצה שהילדים האלו יישארו אצלנו.

המנחה: למה?

המנהלת: אני אוהבת אותם, הם חשובים לי, אם אעביר אותם מפה הם יתחילו להתגלגל, מי בדיוק יקלוט אותם? אני רוצה לטפל בהם, אני רוצה להצליח לטפל בהם.

המנחה: את מעלה לדעתי שתי סוגיות מאוד חשובות. האחת היא סוגיה ערכית: את רוצה שבית הספר שלך יתמודד עם תלמידים במצוקה. את רוצה, זה חשוב לך. הסוגיה השנייה היא סוגיה ניהולית: איך את עובדת עם המורים שלך כדי לעזור להם להתמודד ולהצליח עם ההחלטה הערכית. מה שבפועל קורה או עלול לקרות, זה שקשיי המציאות מכתיבים את ההכרעות הערכיות ולא להפך. את אדם מאוד ערכי, ואת לא מצליחה ליצור מצב שבית הספר יפעל מתוך ההכרעות הערכיות שלך ולכן את מוותרת עליהן. אני חושבת שאם את רוצה שהילדים יהיו כאן בואי נחשוב איך מדברים על כך עם המורים.

המנהלת: הרי זה לא חדש, אני כבר יודעת מה הם יגידו לי, שאי-אפשר וקשה, ובכלל למה אנחנו מחזיקים תלמידים כאלו פה?

המנחה: אני מניחה שכשהם באים אלייך עם טיעונים כאלו מאוד קשה לך למקד לעצמך מה את רוצה, אבל אולי תוכלי לומר להם: "הילדים האלו נשארים פה, אנחנו לא מעבירים אותם לשום מקום, כי לי זה חשוב. אני רוצה שבית הספר שלנו יפסיק 'לזרוק' מפה תלמידים. אני יודעת שאני מבקשת מכם משימה קשה, אולי אפילו קשה מאוד, אבל אני רוצה שנתחיל לתכנן איך אנחנו מבצעים אותה. אין לי ספק שיש לנו צוות טוב שיכול להתמודד עם המשימה. לא ברור לי עדיין איך אנחנו עושים אותה אבל זה היעד שלי".

נראה לך שהם יקבלו מסר כזה?

המנהלת: אולי כן. אני מניחה שבתוך תוכם גם להם חשובים הילדים.

על סמך דוגמה זו אפשר להתייחס להיבט המחיר. המנהלת מתארת לעצמה שאם היא תביא את עמדותיה הערכיות היא תותקף על ידי הצוות. בפועל ההתקפות נובעות מהקושי לבצע את ההחלטות, אולם המנהלת עלולה לחוות את המורים ביקורתיים כלפי עמדותיה הערכיות וחסרי יכולת להפריד בין הכרעות ערכיות לבין היכולת לממשן. היבט חשוב במתן עזרה למנהלת נעוץ בהפרדת הדיון בין סוגיות ערכיות לבין אסטרטגיות למימושן. כשמציגים למורים עמדה ערכית ברורה, הומנית, יש סיכוי שיצליחו להזדהות איתה.

השלב הבא לאחר ההכרעה הוא תהליך של **למידה ושינוי ההתנהגות**, שלב שבו הצוות החינוכי מתחיל לפתח מיומנויות והתנהגויות מקצועיות רלוונטיות לעבודה עם אוכלוסייה במצוקה. פיתוח המיומנויות ממוקד בשני מישורים: האחד הוא האישיות של בעל המקצוע (מנהל, מורה, יועצת וכד') וכלי העבודה שלו: פיתוח תחושת מסוגלות ועניין; התמודדות עם רגשות קשים המופנים כלפי בעל התפקיד, יכולתו של בעל התפקיד לעבוד עם הצלחות חלקיות; פיתוח גאווה בעבודה בעלת יוקרה חיצונית נמוכה וכד'. המישור השני קשור למיומנויות קונקרטיות הקשורות בעשייה: יצירת קשר, הצבת גבולות, היכרות רב-ממדית, התאמת דרכי הוראה וכד'.

תהליך ההכרעה ותהליך הלמידה הם תהליכים מתמשכים והם באים לידי ביטוי במידה זו או אחרת בכל פגישת הדרכה. ככל שתהליך ההתפתחות של הצוות מתקדם, כך פוחת העיסוק בתהליך ההכרעה ומתעצמים העיסוק וההשקעה בתהליך השני - הלמידה ושינוי התנהגות. תהליכים אלה מזינים זה את זה ואינם נפרדים. כל אחד מהם כולל כמה שלבים המתרחשים בזמן ההדרכה.

ארבעה ממדים מרכזיים בבניית הפרופסיה של מורה לתלמידים בסיכון ובהדרה - איך עוזרים למורה?

בספרים שראו אור בשנת 2006 מתארת מור (מור, 2006; מור ולוריא, 2006; מור ומנדלסון, 2006) אסטרטגיות פעולה של מורים בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה. היא מחלקת את אסטרטגיות הפעולה לשתי קבוצות: אסטרטגיות פסיכו-חינוכיות ואסטרטגיות פסיכו-דידקטיות. האסטרטגיות המרכזיות המוצגות שאנו משתמשים בהם בהזדקת מורים הן: בניית דיאלוג, איתור תלמידים פגיעים לסיכון, היכרות רב-ממדית, טיפולוגיה, בניית תכנית אישית, יצירת ברית עם ההורים ועם גורמים בקהילה, הכרת סגנונות למידה, הערכה חלופית, יצירת למידה משמעותית, אבחון דינמי, תיווך, משוב ועוד.

אסטרטגיות אלו מוצגות בספרים אלה בהרחבה ולא נרחיב כאן את הדיון עליהן. כמה מהכלים אינם קלים ליישום היות שהם מעוררים אסוציאציות וחוויות רגשיות לא פשוטות. מטרת פרק זה לנסח בשיטתיות את דרך הלמידה של כלים אלה ואחרים ולבחון כיצד אפשר לסייע למורים ללמוד אותם, לתרגלם וליישמם וכן לפתח כלים נוספים המושתתים על תפיסת עולם דומה.

כדי לסייע למורים ולמנהלים ליצור תפיסה חדשה וחשיבה חדשה, ולהרחיב את קשת ההתנהגויות המקצועיות, הכלים והמיומנויות שבידם, אנו דנים איתם באירועים המתרחשים בחיי היומיום שלהם. הדיון הגלוי והסמוי עוסק בארבעה היבטים מרכזיים:

1. מיצוב מערכת מחזיקה ולא נוטשת בכל הממדים.
 2. שיח סביב החוויה הרגשית של המורה/ההנהלה/הצוות במפגש עם התלמיד סביב האירוע.
 3. הבנת המציאות שבה מתרחש האירוע, הבנת עיוותי התפיסה ויצירת Reframing.
 4. המחשה ואימון של התנהגות מקצועית חלופית ליצירת אינטראקציה אחרת בין המורה לתלמיד או בין המורה להורה.
- ארבעת ההיבטים הנ"ל מסייעים בתהליך העיבוד של החוויה וביצירת חלופה להתנהגות המבוגר בתוכה.

מיצוב מערכת מחזיקה ולא נוטשת

בעינינו ציר מרכזי בסוגיית ההדרה הוא פוטנציאל הנטישה הקיים בחיי התלמידים בכלל ובחייהם בבית הספר בפרט. העומס המוטל על מורים ואנשי צוות העובדים עם תלמידים בהדרה והעדר התמיכה בהם מעודדים אצלם דפוסי התנהגות של נטישה כלפי התלמידים וכלפי הוריהם. גם התלמידים עצמם מגרים בהתנהגותם תגובות נוטשות אצל מורים ואנשי צוות שאינם מיומנים מספיק ואינם נתמכים מספיק. הצוות החינוכי במסגרות אלו זקוק למידה רבה של הכלה ותמיכה. הוא זקוק להסברים על הכישלונות, להמשגות מחלצות ולסיוע כדי להתבונן בהצלחות. ככל שהוא חווה יותר כישלונות כך הוא זקוק ליותר תמיכה וביטויי הערכה מגורמים חיצוניים. במציאות, תמיכה זו מועטה מדי ולעתים אף נעדרת. היא עומדת בקשר הפוך לצרכיו של הצוות החינוכי. במקום ביטויי תמיכה והערכה על המאמצים להתמודד עם משימה קשה ומתסכלת, נמתחת עליו ביקורת גלויה וסמויה בתוך המערכת ומחוצה לה. מצב זה משאיר את המורים מבולבלים ומבודדים. הם חווים את עצמם כמודרים וגם עליהם מופעלות התנהגויות נוטשות של המערכות התומכות. דוגמה:

בשיחה עם מנהל בית הספר תיכון לאחר אירוע אליס שהתנהל בחצר בית הספר, הוא סיפר כי במשך כשבועיים נוקבו צמיגי רכביהם של מורים במגרש החניה והרכבים נשרטו. אחרי שבועיים, עם קשר לאירוע זה או בלי קשר אליו, הגיעו שלושה בני נוער לשער בית הספר. שניים מהם היו בעבר תלמידי בית הספר והשלישי אינו מוכר לצוות בית הספר. הם דחפו את השומר, נכנסו לבית הספר והכו את אחד התלמידים. המנהל יצא בריצה מחדרו, קפץ לתוך "הגוש המתאבק" והפריד בין הנערים. באותו זמן ספג בעצמו כמה חבטות. הוא הצליח לתפוס את התלמיד המוכה והכניסו בכוח לאחת הכיתות. התלמיד השתולל ואיים לנקום, קילל וצרח. השומר והמנהל הזעיקו את המשטרה. הנערים המתפרצים ברחו מבית הספר. נפגשנו עם המנהל יומיים לאחר האירוע.

המנחה: איך הגיבו הפיקוח המשטרה ומחלקת החינוך ברשות להתמודדותך עם האירוע?

המנהל: אף אחד לא התייחס. הם פונים אליי כאשר התלמידים שלי משוטטים, פוגעים או הורסים בעיר. מה אתה רוצה? על מה הם צריכים להגיב?

המנחה: אולי הם צריכים להודות לך ולצוות שלך על המאמצים שלכם בעבודה עם תלמידים? בכל זאת אתם מחזיקים פה חלק גדול מהילדים שאף בית ספר אחר אינו מוכן ואינו מצליח להחזיק.

הדוגמה הבאה שונה במקצת היות שניתנה במסגרת סדנה למורים מבתי ספר שונים. המנהלים לא היו נוכחים בסדנה. מורה בכיתת יי מדעים, לתלמידים ברמה בגרותית גבוהה, מספר שאחת התלמידות התחילה להגיע באיחור וללא תלבושת אחידה ולהפגין התנהגות מתריסה.

המורה: אני יודע שהיא תלמידה מאוד אינטליגנטית עם כישורי למידה מאוד גבוהים. הייתי משוכנע שהתנהגותה מבטאת מצוקה שלא בהכרח קשורה לבית הספר. הילדה זקוקה לתמיכה, להרגעה ולהמון סבלנות. חששתי לערב את הוריה, אביה נראה לי אלים וחסר סבלנות והתעורר בי חשד כי מצוקתה קשורה לאלמוות המופנית כלפיה בבית. הבנתי שתפקוד לימודי טוב של התלמידה, אם בכלל, ידרוש ממני הרבה מאמץ וסבלנות. בשום פנים ואופן לא רציתי להעניש אותה או להרחיק אותה. גם לא רציתי להעבירה לכיתה אחרת, למסלול נמוך יותר. אני מוצא את עצמי קרוע. אני רוצה מאוד לעזור לה, אני מאמין בה. אני רואה את הסבל שלה אבל אני חושש שהישגיה הלימודיים הנמוכים בתקופה הקרובה יגררו ביקורת חריפה מצד ההנהלה כלפיי, ויש סיכוי שרכזי השכבה ידרוש ממני להעבירה לכיתה אחרת או להעניש אותה ולהיות תקיף יותר כלפיה. אני אוכל לעזור לה אם הם ייתנו לי תמיכה. אם הם יבקרו אותי וילחצו עליי, אני אוותר.

המנחה: חשבת לבקש עזרה?

המורה: ממי? אפילו לדווח אני מפחד. אני לא בטוח שאני יכול. היות שיש לי רק חשד, המנהל יאשים אותי בהגזמות ועלילת עלילות, ובתירוצים על כך שתלמידיי אינם מגיעים להישגים. המנהל רוצה שלכיתה יהיו הישגים, הוא אף פעם לא אמר לנו שאני גם אמור לעזור לאלו שכל כך קשה להם. הסיסמה פה היא "ציונים-ציונים-ציונים".

עבודה על אירוע כזה תתאפשר אך ורק אם המנהל יהיה מעורב. לא ניתן לסייע למורה ללא שיח עם ההנהלה. על כך, כדי לסייע לצוות בית הספר להרגיש מוכל יותר ופחות ננטש, חייב להתנהל דיאלוג מעמיק וגלוי בינם לבין ההנהלה על סוגיות של נטישה, סוגיות שבהן המורה חש לבד, וללא תמיכה מספקת, תחת ביקורת ועמדה שיפוטית על ידי המנהל ולעתים גם על ידי הפיקוח. נדגים כיצד מתנהל דיאלוג בין הצוות ובין ההנהלה בתוך סדנה, כשמטרת הדיון היא לסייע לצוות לבטא את צורכי ההכלה והמוגנות שלהם בפני ההנהלה:

מחנכת: יש לי תלמיד בכיתה ה' מאוד פרוע. הוריו מסרבים לתת לו טיפול בריטלין. הוא משמיע רעשים. לפני כמה ימים הוא התפרץ על ילד בכיתה ושבר לו את העפרונות הצבעוניים שלו. שלחתי אותו למנהלת. גם אם המנהלת תעניש אותו, זה לא ממש יעזור, זה לא מספיק, צריך משהו יותר חזק. ההורים לא אכפת להם בכלל. הם לא מבינים. חושבים שהבן שלהם צדיק. הם לא מאמינים לי על כל הבעיות שהוא עושה בכיתה.

המנחה (פונה לכל הקבוצה): במצבים כאלה למה באמת אתם זקוקים מהמנהלת? שלחת אותו למנהלת, את בעצמך אומרת שהטיפול שלה לא ממש יעזור. אולי את זקוקה למשהו אחר.

המחנכת: למה אתה מתכוון? מה היא כבר יכולה לעשות?

המנחה: אני שומע את כל מה שאת עושה בכיתה. לדוגמה, כמה את מצליחה לנווט את הכיתה למרות הילד הסוער הזה. את מצליחה להפעיל את הכיתה במצבים מאוד קשים ובמקרים רבים אפילו את מצליחה להרגיע אותו.

מורה נוספת: אז מה זה עוזר שאתה אומר את זה?

המנחה: אתם עובדים קשה, מה באמת יכול לעזור לכם להמשיך לעשות את העבודה הקשה הזאת?

המנהלת (למנחה): אתה מתכוון לומר שאני לא עושה מספיק? אני מענישה את הילד, קוראת להורים, עושה את כל הנוהל הרגיל. מה עוד אני יכולה לעשות?

המנחה: אני חושב שכדאי שתבררי פה בין חברי הצוות. מה עוד? מה כדאי? למה הם זקוקים ממך? אני מבין שאלו מצבים מאוד קשים גם בשבילך ושאת מאוד רוצה לעזור למורים. ייתכן שהעזרה היא גם במישורים אחרים שאתם לא מדברים עליהם. לכאורה התפקיד שלך הוא להעניש את הילדה במקום המורה. אבל אולי יש עוד דברים.

להלן דוגמה הפוכה. בשיחה שבה המנהלת מתייעצת עם המנחה, היא מספרת על מורה בכיתה א'.

המנהלת: יש לי מורה בכיתה א' ותיקה במצב משפחתי קשה. היא נורא צועקת על תלמידים, היא מסלקת תלמידים. בסך הכול הם תלמידים בכיתה א'. חלקם מאוד קשים, אבל היא צועקת עליהם ללא הבחנה. היא שולחת אלני ילדים

על ימין ועל שמאל. אני לוקחת אותם אליי, מדברת איתם, מזהירה אותם. זה לא עוזר, היא שוב צועקת. אחר כך היא נכנסת אליי לחדר ומתלוננת: "אין לי כוח", "אני לא יכולה יותר עם משה", "בית הספר הזה מידרדר".

המנחה: למה את מרשה לה לצעוק על התלמידים?

המנהלת: מה? המצב שלה נורא קשה. גם מצבה האישי, גם התלמידים. אני מנסה לעזור לה.

המנחה: ייתכן שהעזרה צריכה להיות שונה מהאופן שבו את מנסחת אותה לעצמך. לדוגמה, תגידי לה מחר בבוקר: "היום אני לא מרשה לך בשום אופן לצעוק בכיתה, אני יודעת שקשה לך, אני מבינה, אני רואה את המאמצים, אבל אני לא מרשה לך לצעוק בכיתה".

המנהלת: השתגעתי? איך אני אגיד לה דבר כזה? היא לא תתפרק?

המנחה: גם ככה נראה שהיא מתפרקת, לא? הצעקות שלה אולי מגבירות את תהליך ההתפרקות. אם תשימי לה גבולות, מצד אחד, וגם תביעי הערכה על מאמציה, מצד שני, אולי היא פחות תתפרק. אולי היא תוכל קצת להירגע. ייתכן שהיא מפחדת ממך שתאשימי אותה בכישלון. תגידי לה שאת לא מתכוונת להאשים אותה בשום כישלון אבל גם את לא מרשה לה לצעוק.

המנהלת: לא חשבתי על זה שאולי היא מפחדת ממני. אני פוחדת ממנה.

המשימה של המנהל היא להצליח לזהות את הצרכים הרגשיים של מוריו, מתי הם זקוקים ממנו לביטויי הערכה גלויים ומתי הם זקוקים שירגיע אותם ויראה להם נקודת מבט חיובית על מאמציהם. להבנתנו מערכת מוחזקת כשמתקיימים בה שני עקרונות:

1. יש בה סטנדרטים גבוהים וברורים של עבודה מקצועית ללא ויתור וללא פשרות.
2. יש בה הכלה והערכה גלויה למקצועיות של חברי הצוות.

שני העקרונות הנ"ל הם לעתים סותרים וקשים ליישום על ידי מנהל בית הספר. כשמנהל מצליח לממש את שניהם בו-זמנית, המורים יחישו גיבוי רב יותר בהתמודדותם שלהם במצבים מסובכים וייגררו פחות ל"דפוסים מכשילים". הם ירגישו בעלי ערך כשיקבלו הערכה מגורמי הסמכות, הערכה המבוססת על עובדות ועל התנהגותם בפועל, וכשהם ייווכחו לדעת שהמנהל באמת מודע לעשייתם המאומצת.

לדוגמה, מורה בסדנה מספרת: "המנהלת אמרה לי שהיא מאוד מעריכה שאני מתעקשת עם התלמידים לנקות את הכיתה לפני השיעור, למרות שזה פוגע בהתקדמותם באנגלית. זה נותן לי המון כוח. הפתיע אותי שהיא בכלל ראתה את המאמצים שלי והייתה מודעת להם".

לסיכום, כדי שמורים יצליחו לעשות עבודה משמעותית עם התלמידים הם זקוקים למסגרת מחזיקה, שתיתן להם גבולות ברורים, תציב סטנדרטים גבוהים ולא תנטוש אותם במצבים קשים.

חיבור אל העולם האישי של המורה

בסעיף זה נעסוק בהרחבת המודעות של המורים לרגשות שליליים המתעוררים בעבודתם. נדגים כיצד אנו עובדים עם המורים על מושגים פסיכולוגיים עמוקים, כגון: הכחשה, העברה, העברה נגדית, תהליכים מקבילים וכו'. המטרה היא לפתח שיח פסיכולוגי רחב שיהפוך את המורים, מצד אחד, לרגישים יותר כלפי התלמידים ומצוקותיהם, ומצד אחר, לגלויים בקשר למצוקותיהם שלהם. אחת המשימות המוצהרות של העבודה עם המורים היא לפתח שיח גלוי על היבטים רגשיים ומודעות לרגשות קשים.

הורושבסקי-מוזס ומוזס (2003) טוענים כי "ישנם מורים החושבים שהטיפול בתחום הרגשי שייך למומחים בלבד. תפיסה כזו מונעת מרבים לפתח תפיסה הנמצאת ברשותם ולהפעילה..." (עמ' 491). מסיבות אלו ואחרות יש לתת תשומת לב מיוחדת להיבטים הרגשיים בהדרכת מורים.

הכחשת הכאב והכחשת התוקפנות

מורים העובדים עם נוער בהזרה חיים במציאות הנחווית כרונית כישלון מתמשך. הצרכים הרגשיים שהתלמידים מביאים עמם אל החוויה הלימודית מורכבים ומפנים כלפי המורים בעקיפין, ומלווים לעתים קרובות באמביוולנטיות רבה ולפעמים בתוקפנות. מרבית הילדים מגיעים מסביבות שבהן דפוסי ההתקשרות הראשוניים הם בלתי מאורגנים. לא פעם חוויותיהם הראשוניות מקשר מלוות בטרואומות הקשורות

הן לסביבת החיים (עוני, מצוקה) והן לסביבה הלימודית (כישלון) והמשפחתית שלהם (חוסר יציבות, דמויות הוריות בלתי נענות). המורים עצמם ערוכים לעבוד עם תלמידים שהתנהגותם נורמטיבית וסביבתם "מחזיקה" הרבה יותר, וממוקדים בעיקר במשימת ההוראה. התוצאה היא מצוקה גדולה של התלמידים ושל המורים, ובמקרים רבים גם של המנהלים.

מצוקה מולידה בדרך כלל רגשות קשים בלתי מעובדים שעולים שוב ושוב ומוכחשים. נוכח הרגשות הללו המשימה, כפי שרוב המורים תופסים אותה, מחייבת התכוונות ל"דפוס אידאלי" של מורה ושל תלמיד. התרבות הרווחת בשדה החינוך מדברת על ערכים, ולא על רגשות. אין היא מאפשרת למורה להיפרד מהדימוי של "איש חינוך" ולהתמקד בעולמו הפנימי האוטנטי כ"אדם". ההכחשה הרווחת של המצוקה ושל הרגשות הקשים מונעת לעתים קרובות טיפול במצוקה. הרגשות נתפסים כ"מפריעים" לעבודה, ולא כמניע חשוב וכמטרה. דוגמה:

מורה: אני רוצה לספר על לי, תלמיד בשיעור אנגלית בכיתה ה'. הוא לא היה במשך שבועיים והרגשתי שהכיתה עובדת. הכיתה פשוט תפקדה. ביום הראשון שהוא חזר קראתי לו ואמרת: "אתה לא היית במשך שבועיים והכיתה תפקדה. מה יש לך לומר על זה? מה אתה חושב על כך שכשאתה איננו כולם מצליחים ללמוד פה?"

המנחה פונה לקבוצה ומבקש שיתייחסו להתערבות של המורה.

מורים בקבוצה: זה בסדר גמור, לא ניתן לו להרוס ככה את השיעור.

המנחה: אבל מה אתם חושבים על מה שהמורה עשתה, מה הנחה אותה לפי דעתכם?

מורה בצוות: זה לא ייתכן שתלמיד אחד יהרוס את השיעור לכולם. אנחנו לא ניתן לזה לקרות, הוא צריך ללמוד.

[שתיקה ארוכה]

המנחה: מה דעתכם?

כל חברי הצוות יכלו לראות את ההתנהגות של המורה ולחוש עד כמה הייתה תוקפנית, אולם אף לא אחד מהם לא אמר שהיא הגיבה בתוקפנות בלתי סבירה. חברי הצוות היו כבולים בכבלי שתיקה שלא אפשרה להם להשתחרר מהזדהותם העמוקה עם התוקפנות שהמורה הפגינה עקב מצוקתה. ייתכן שקשר השתיקה מעיד על חשש

שעצם הדיבור יעורר קונפליקטים בין המורים. השיח הצוותי מלמד כי חברי הצוות אינם בשלים עדיין לדבר בגלוי על כך שלעתים הם חשים תחושות של כעס, אלימות ורצון להכאיב נוכח הכאב שהעבודה עם התלמידים מעוררת בהם.

הכחשת הרגשות הקשים כמנגנון הסתגלות בלתי אפקטיבי מאפיינת צוותי מורים רבים ומחייבת התמודדות עם קבלת המציאות, כי נוסף על התביעה להיות "מורה אידאלי" קיים עולם רגשי מקביל של המורה, המופעל באמצעות מניעים בלתי מודעים.

יכולתה של קבוצת המורים להכיר בעובדה שהמורה מונעת ממקום בלתי מודע, ולעתים אף מתנהגת כלפי התלמיד בצורה אלימה או משפילה, חשובה כתשתית לחיבור אל עולמות הרגש העמוסים, ואל ההשלכות הרבות המתרחשות בהתנהלות בין המורים לתלמידים, בינם להורים ובינם לבין עצמם.

המנחה מנסה לזהות את התוקפנות, אין-האונים והתסכול, לשקף אותם ולשניים אותם כרגשות הנמצאים בבסיס ההתנהגות. אמנם רגשות מוכחשים, אך עדיין מייצרים קשר המאופיין בנטישה, בכאב או בהתעלמות. משימת המנחה היא לתת פשר למה שקורה למורה לא כמאפיין אישיותי אלא כחלק מתהליך רחב יותר, אוניברסלי, הקשור להזדהות. המנחה מעמת את הצוות עם העובדה שהרגשות הקשים נוכחים. הוא מסייע לצוות לראות את הקשר בינם לבין ההתנהגות המקצועית הבלתי-מסתגלת, אך אומר כל זאת מעמדה שיש בה הרגעה וקבלה, באמצעות הדגשת האוניברסליות של מה שמתחולל וללא האשמה. המשך הדוגמה:

המנחה: קשה מאוד בצוות להתייחס כרגע לעובדה שייתכן ש-מ' הייתה מאוד תוקפנית והכאיבה לתלמיד, לא מפני שהיא מרשעת איומה ולא מפני שהיא נהנית להשפיל תלמידים. קשה מאוד להתייחס לכך, כי קשה להודות שלעתים קרובות התלמידים בהתנהגותם המקשה מכעיסים מאוד, מייצרים אלימות, ואף את הרצון להכאיב בחזרה. אתם כולכם שרויים במצב שבו אתם כואבים את הקושי, את התוקפנות וההשפלה בלהיות מורה, שמתקשה להתמודד עם תלמידים מקשים, ואין ספק שיום אחרי יום נערמות בתוכם תחושות מורכבות של זעם ואין-אונים המושלכות אל התלמידים.

המורה: אז מה את אומרת, שאנחנו אלימים?

המנחה: מה דעתכם? האם יש מצבים שאתם אלימים כלפי התלמידים?
המורה: מה פתאום! אנחנו חשים מתוסכלים ולא תמיד יודעים איך להגיב אז לפעמים אנחנו כועסים.

המורה: זה ממש לא נעים שאת רומזת לנו שאנחנו אלימים. זה לא מכבד אפילו. נראה אותך עומדת יום אחד בכיתה.

המנחה: אכן העמידה בכיתה היא קשה, וכשקשה לנו מתעוררים בתוכנו רגשות מורכבים, לעתים גם תוקפנות ואלימות. אולם אם לא תכירו בכך לא תוכלו גם לטפל ברגשות הקשים הללו ולהפוך אותם לנשלטים יותר במקום שהם ישלטו בכם.

המורה: מה שאת מכנה בשם תוקפנות זו דרך חינוך שהתלמיד ירגיש שאנחנו חזקים.

המנחה: מדוע כל כך חשוב לכם להיות חזקים? האם העמדה הנחרצת של חוזקה לא מעידה על חולשה כלשהי? ואולי על צמצום של יכולת התגובה שלכם [...] אולי חשוב להבין מדוע אתם צריכים שוב ושוב להוכיח שאתם חזקים? האם ייתכן שאתם חשים לעתים חלשים וחסרי אונים ואז אתם מתגייסים להגיב בעוצמה וביחוזק? כדי להעלים את תחושת החולשה וחסר האונים?

המורה: כל הפסיכולוגיה הזאת, במה היא תעזור לנו בעבודה עם התלמידים? **המנחה:** זו שאלה חשובה. האם אתם יכולים לעבור יום-יום את החוויות המורכבות שאתם מתארים בלי שתעצרו ותתבוננו כיצד הן משפיעות עליכם? האם אפשר להמשיך ולהתנהל כאילו אתם לא מרגישים, לא חווים, לא מושפעים?

המורה: בוודאי שאנחנו מושפעים, הרי אנחנו לא רובוטים [...] אנחנו בני אדם וכל מה שקורה משפיע עלינו. יש ימים שאני חוזרת מכאן עם כאב ראש כזה וכשאני מגיעה הביתה אני כל כך עייפה ומותשת שאני לא רוצה לראות אף אחד או לשמוע אף אחד...

המנחה: נכון, קורים לכם כל מיני דברים שאתם מגיבים כלפיהם בגוף ובנפש, אולם אם נתעלם ממה שמתחולל בתוכם לא תהיו מסוגלים לשמור על עצמכם וכך גם לשמור על התלמידים שלכם...

העמדה הראשונה של הצוות היא הכחשת הרגשות השליליים שהם חווים ביחס לתלמידים ולסיטואציות ההוראה. עמדת ההכחשה שומרת עליהם מפני תחושה של ביקורת ואשם באמצעות השלכת הרגשות השליליים על התלמידים. המודעות לקיומם של רגשות שליליים והלגיטימציה לדבר עליהם ולהודות בהם מאפשרות להרחיב את המודעות למניעים הבלתי-מודעים המכוונים את התנהגותם המקצועית. לקיחת בעלות על הרגשות הללו מתוך הקשר אוניברסלי של תהליכים רחבים יותר משחררת מאשם

ומבושה. מרגע שמותר לדבר, להכיר ולקרוא לרגשות בשמם, אפשר גם לטפל בהם. כל זמן שהם מוכחשים ובלתי מדוברים מתקיים הנתק בין המורה לבין עצמו ובין חברי הצוות לבין עצמם. ההכחשה מקיימת את עמדת ההסתרה והזיוף כשהמורים ממשיכים להציג זהות מדומה שבה הם מאבדים את היכולת להיות רגישים לעצמם ולתלמידיהם. השיח הגלוי מזמין דיאלוג אמיתי ומחובר יותר לעולם הרגשי המוכחש.

תהליך "העברה" בקשר מורה-תלמיד

מושג העברה מתייחס לקשר שבין מטפל למטופל ועיקרו הוא שהמטופל תופס את המטפל כמייצג של דמויות ויחסים משמעותיים עבורו (חיובי/שלילי), תוך שחזור דפוסי הקשר ועוררות של צרכים ראשוניים ומאוויים ראשוניים כלפי הדמות המטפלת. תלמידים המגיעים מסביבות הוריות בלתי מספקות ומקשרים בלתי מספקים נוטים לשחזר דפוסי ראשוניים בלתי מספקים ולהביא צרכים משמעותיים באופן בלתי מובחן. הם נוטים להגיב כלפי דמויות סמכות בעוצמה רבה יותר מתוך משאלה לבחון שוב ושוב את מקומה של הסמכות כמספקת, מתסכלת, נוטשת, מכאיבה או מכילה. מורים אינם מודעים למורכבות של תהליכים בין-אישיים אלה ופועלים בסבך רגשי זה מתוך בורות וחוסר תודעה הנובעים מהעדר תהליכי הכשרה וליווי מתאימים. דוגמה:

מורה: היום אני רוצה לספר על ד', תלמידה בכיתה שלי. היא תלמידה חסרת גבולות. היא באה מבית הרוס. אביה חולה ואמה לא מתפקדת. המשפחה חיה בעוני והילדים מוזנחים. ההורים כל כך עסוקים במצוקה שלהם, שהם לא פנויים לילדה. לפני שנה ביקרתי בבית והאבא צרח וקילל את כולם בנוכחותי. היא תלמידה כל כך חלשה שלפעמים אני לא יודעת מה לעשות. אבל לא על זה אני מדברת. אני רוצה לספר איך כל פעם שאני כועסת עליה היא עומדת בכיתה ומתחילה להלל אותי, לשבח אותי כמה אני יפה וכמה היא אוהבת אותי. אני מרגישה שהיא חודרת את הגבולות שלי, שהיא רוצה ממני משהו אבל היא מצליחה לבלבל אותי. אלפי פעמים אני חזרתי ואמרתי לה שאני לא מוכנה שהיא תדבר אליי ככה, אבל ככל שאני כועסת עליה יותר היא רק ממשיכה. כאילו היא לא שומעת.

המנחה: מה לדעתכם קורה לתלמידה? מה היא מספרת לנו בהתנהגותה?

מורה מהצוות: היא מנסה למשוך תשומת לב כי חסר לה בבית.

המנחה: האם יש עוד אפשרויות?

מורה אחרת: היא לא יודעת איך להגיב כשהמחנכת כועסת. היא נבוכה ולכן היא מגיבה בצורה לא מותאמת.

מורה נוספת: אולי היא מפחדת שהמורה תכעס ואז היא מנסה לשאת חן בעיניה כדי שלא תכעס כי היא לא שולטת בהתנהגות שלה אבל היא חוששת מהכעס של המורה.

המנחה: מה מפחיד אותה בכעס של המורה?

מורה: היא יודעת שבבית כשההורים כועסים הם מכים או צועקים. כעס של ההורים יכול להיות מאוד מפחיד. האבא הצליח להפחיד גם אותי בביקור.

המנחה: את יכולה לתאר קצת יותר את מה שהרגשת בקשר עם ההורים.

מורה: מצד אחד נורא ריחמתי עליהם. כזה עוני ועליבות. אבל היה גם משהו מפחיד באבא, הוא היה בלתי צפוי וחסר שליטה.

המנחה: ומה עוררה בך האם?

מורה: תחושה עמוקה של רחמים, כאילו היא לא קיימת, מחוקה [...]

המנחה: איך לפי דעתכם זה קשור להתנהגות הבלתי-צפויה של התלמידה, מצד אחד תוקפניות ומצד שני כל כך מבקשת קרבה למורה?

מורה: מה את רוצה להגיד, שהיא מתנהגת אל המורה כאילו היא אימא או אבא שלה?

המנחה: למה בדיוק את מתכוונת?

מורה: שכמו שהיא למדה על ההורים שלה שהם יכולים להיות כל כך לא צפויים ותוקפניים, היא חוששת גם קצת שהמורה תגיב בתוקפנות וכשהמורה כועסת היא מיד מרגיעה אותה [...]

המנחה: מה שאתם מתארים ניתן לתיאור במונחים של יחסי העברה, כלומר, התלמיד מביא כלפיהם דפוסים שהוא מכיר מיחסיו המוקדמים כלפי דמויות משמעותיות בחייו ובוחר כיצד אתם תתנהלו בתוך הקשר: האם תהיו תוקפניים או דוחים, ואולי תוכלו להכיל אותו במקום שבו דמויות הקשר הראשונות נכשלו. אתם מוזמנים להיכנס אל תוך דרמה שלמה שאינכם מודעים לקיומה, בה יש לכם תפקיד ומקום שאיננו גלוי עבורכם ואיננו ברור.

מורה: אבל איך כל מה שאת מתארת יעזור למחנכת לעבוד עם התלמידה?

המנחה: לעתים תפגשו התנהגויות שמקורן לא לחלוטין ברור, שלא תמיד הן

באות מתוך הקשר גלוי ותצטרכו להבין אותן דרך דפוסי הקשר המוקדמים שזיהיתם אצל התלמיד. ההבנה הזו תאפשר לכם להתרחק מעט מהחווייה הרגשית ולזהות למה זקוק התלמיד ברגע נתון.

מורה: כל מה שאת מתארת טוב ויפה אבל אני לא למדתי פסיכולוגיה. אני למדתי הוראה וזה מה שאני מתבקשת לעשות בכיתה.

המנחה: אכן אתה צודק. אתה קודם כול מורה, אבל אתה יכול להיות מורה בעל הבנה מעמיקה יותר של התופעות ההתנהגותיות הלא-צפויות ולעתים קיצוניות של התלמידים, או להיות מורה שמסתפק בהבנה מצומצמת של התנהגות התלמידים. הבחירה היא שלך, אולם כדי להרחיב את הראייה וההבנה יש צורך באנשים נוספים שיוכלו להתבונן איתך על המתרחש ולסייע לך לראות את מה שנסתר מעיניך. לשם כך אנחנו מקיימים את השיח הזה כאן. קשה מאוד לאתר את אותם חלקים בלתי מודעים של התלמידים אם נשארים לבד. לעתים הם מבלבלים, סותרים ואפילו מפחידים [...]

המנחה מלמד את הצוות מושגים תוך כדי דיון באירועים שהם מביאים. המושגים לקוחים מההקשר ומרחיבים מעט את ההסתכלות של המורים, ההמשגות באות לעזור להתמודד עם חוויית הלחץ.

תהליך "העברה נגדית" בקשר מורה-תלמיד

תהליך ההעברה הנגדית משמש לציון חווייה רגשית ביחסי מטפל-מטופל וביחסים בין-אישיים בכלל. החווייה כוללת את כל רגשות המטפל כלפי המטופל, את תגובות המטפל להעברה של המטופל ואת ההעברה של רגשות המטפל כלפי המטופל. בעזרת השימוש במושג העברה נגדית אנחנו מנסים לעזור למורים ללמוד על עצמם. הבנה של חווייה זו יכולה להיות בונה כשאנו מעיזים לחקור את רגשות המורים כלפי תלמידיהם. בהתבוננות על תהליכי ההעברה הנגדית אפשר ליצור חוויות מתקנות באמצעות הרחבת המודעות האישית של המורה למתחולל בנפשו. באמצעות למידה זו המורים יכולים להתנתק מתגובות אימפולסיביות או מתגוננות, להרחיב את יכולתם האישית לתפקד בתוך יחסים טיפוליים ויחסי אנוש בכלל, ולהעמיק את מסגרת היחסים הבין-אישית עם תלמידיהם תוך התמודדות עם תכנים רגשיים מורכבים.

דוגמה: מורה מביאה מקרה של תלמידה בחטיבת ביניים דתית.

המורה: התלמידה ציירה בעת השיעור זוג שמקיים יחסי מין בצורה הכי ברורה שקיימת.

המנחה: איך הגבת?

המורה: אני מיד קראתי ליועצת והתייעצתי איתה.

המנחה: יפה מאוד שבחרת לא להישאר לבד עם המקרה.

המורה: בטח, אני מה זה נגעלתי. היא ציירה את זה בצורה כל כך מוחשית. עד עכשיו אני מסמיקה מהמחשבה של מה שעלה שם.

המנחה: מה הרגשת כשראית את הציור?

המורה: מצד אחד פחדתי מאוד. אולי הילדה עברה התעללות מינית. מצד שני זה עורר אצלי ואצל הבנות בכיתה כל כך הרבה דחיה. אני מתקשה מאז להסתכל לה לעיניים. היא יושבת בשיעור ואני מתקשה לפנות אליה לדבר איתה. מאז היא מתחילה להפריע ולהציק לבנות אחרות כל שיעור וזה מאוד קשה.

המנחה: להתייחס למיניות של ילדים זה עניין לא פשוט. [פונה לקבוצה] מה האירוע מעורר בכם?

מורה א: למזלי, במשך כל השנים שלי בהוראה לא הצטרכתי להתמודד עם נושא של מיניות.

מנחה: אולי תסבירי למה את מתכוונת.

מורה ב: אם הייתי אני נתקלת בילדה שעשתה מעשה כזה היה לי בטח קשה מאוד.

המנחה: בוודאי. מיניות של תלמידים פוגשת אותנו ביכולת שלנו להיפגש עם מיניות בכלל ועם המיניות שלנו. מיניות של ילדים מעלה אצל המבוגרים לא פעם תחושות של רתיעה וחרדה.

מורה א: מה את מתכוונת מיניות של ילדים?

המנחה: ילדים הם יצריים וקיימת בהם מיניות השונה באופייה ממיניות של מבוגרים אולם היא נוכחת כל הזמן.

מורה ב: אני אף פעם לא פגשתי תופעה כל כך קיצונית שילדה תצייר משגל ותעביר בכיתה באופן גלוי את הציור. לאן הגענו?

המנחה: אפשר להגיב ברתיעה ובסלידה, בהענשה ואמירת לא, אולם אפשר גם לחשוב מדוע זה כל כך מרתיע [פונה למורה המציגה]. מדוע קשה לך להביט לה בעיניים?

המורה: אני מפחדת שהילדה עוברת משהו קשה, שאולי מישהו מתעלל בה מינית. הסבא שלה היה בבית הסוהר על כך שפגע בילדה אחרת במשפחה. כולם מדברים על זה, את יודעת.

המנחה: ייתכן שהילדה עוברת משהו קשה, אך מדוע את נמנעת להביט בה? **המורה:** אני חוששת שאם אסתכל עליה אולי היא תרצה לספר לי שקרה משהו. **המנחה:** מדוע את כל כך מפחדת שהיא תספר לך?

המורה: קודם כול נורא קשה לי לשמוע שייתכן שפגעו בה. אני מעדיפה לא לדעת. אני לא אוכל לישון בלילה. זה הסיוט של החיים שלי לדעת שקורה לילד משהו רע ואני לא יכולה לעשות כלום. איך אני אפגש איתה אם אני אדע? מה אני אעשה?

המנחה: יכול להיות שהילדה במצוקה גדולה וכעת, לאחר שהיא הביעה אותה באמצעות הציור, היא נמצאת בבידוד גדולה עם המצוקה שלה. היא הביאה את הציור בשיעור שלך ובשעה שאת היית נוכחת מתוך ידיעה שיש סיכוי שזה יגיע לידיים שלך, ואכן זה הגיע. אין ספק שבאותה מידה שאת התמלאת בחרדה ובבושה גם היא מלאה בחרדה ובבושה וכעת יש לך אפשרות לעזור. העזרה היא קודם כול לא להשאיר אותה לבד, לא להימנע מקשר לאחר גילוי הציור. האם את מוכנה לקבל עזרה כדי שהרגשות המורכבים שעולים בך לא ימנעו ממך לתפקד כמבוגר משמעותי עבור הילדה? **המורה:** לא ברור לי למה את מתכוונת.

המנחה: כרגע את מתארת בפנינו את הקושי שלך בגלוי ליצור קשר עם ילדה שייתכן שעוברת פגיעה מינית. את מספרת לנו על רגשות הגועל, הבושה והאשם שעולים בך וכתוצאה מהם את נמנעת להתקרב אל התלמידה. את גם בחרת לשתף את הקבוצה בהימנעות שלך כי נשארתי איתה לא לחלוטין שלמה, וזה מעיד על רגישות רבה. האם את מבקשת עזרה כדי שנוכל לסייע לך להתקרב מחדש אל הילדה?

המורה: לא חשבתי על זה כך. בעצם כל מה שרציתי זה עזרה בבעיות ההתנהגות שהחלו לאחר האירוע.

מורה מהצוות: אבל בעיות ההתנהגות קשורות למה שקרה ובטח שהן קשורות למה שאת מרגישה היום כלפי הילדה. היא בטח מרגישה את ההימנעות שלך ואולי כועסת עלייך. את נמנעת להיפגש איתה בגלל שאת מפחדת ממה שקורה לה ואולי מלהיכנס למעורבות בפגיעה המינית שהיא עוברת.

המטרה של השיחה צנועה יחסית, לעזור למורה להתגבר על מצבים שבהם היא נמנעת להיות בקשר עם הילדה, אף שהיא יודעת עכשיו יותר ממה שידעה קודם. אין לנו ציפייה שהמורה תטפל בבעיה שעלתה; לשם כך יש יועצת וגופים מקצועיים אחרים בבית הספר. אולם מה שחשוב הוא שהמורה תמשיך את הקשר עם הילדה. לשם כך היא צריכה לעבד את רגשותיה שלה המתעוררים בה בעקבות העולם שהילדה מביאה.

תהליכים מקבילים: עולם התלמיד ועולם בית הספר

התהליך המקביל עולה בהקשר של מערכות היחסים הצוותיות, הקשרים הבין-אישיים בין מורים לתלמידים ובין מורים להורים ומשוחזר במקומות שונים. לעתים קרובות הוא עולה בסדנה באמצעות דפוסי התקשורת, ההתנהלות של המורה עם הצוות, עם עצמו, ושל ההנהלה ביחסיה עם המורים. בדרך כלל אנחנו מזהים את התהליכים המקבילים המאפיינים את עבודת הצוות עם נוער בהדרה כשהם מתבטאים ביחסים הצוותיים. מורים נוטים נמצאים גם הם בנטישה. העדר סמכות ונוכחות יעלה בהתנהלות הסדנה ובקבוצה באופן בולט ובוטה. הדרך שבה המורים ינקטו עמדה וייקחו מקום בקבוצה או יימנעו מכך וחוסר יכולת לקיים דיאלוג אותנטי בין-אישי - יתאפיינו בדפוסי התקשורת שבין הצוות ויתבטאו ביכולת של המורים לתת משוב ישיר וביקורתי ובהעדר היכולת של המורה לזהות את הצרכים שלו כאיש מקצוע. המורים העובדים בסביבה שבה תהליכי ההדרה עמוקים, סובלים כאמור מתת-הערכה ומהעדר יוקרה. הם חווים את עצמם נטושים ובלתי נראים בדיוק כמו תלמידיהם. במהלך העבודה עם הצוותים וההנהלה אנחנו מדגישים את התהליך המקביל של מחיקת הצרכים של המורה כאדם, ומעודדים את המורים להגדיר ולהמליל באופן ברור יותר את צורכיהם הרגשיים בתמיכה, בהכרה ובהערכה. דוגמה: במהלך הסדנה עולה אירוע שבו מורה מציגה קושי שלה עם תלמידה. מתפתח דיון לגבי הצורך בגמישות וביצירתיות בהתנהלות בכיתה של ילדים בהדרה. מורה אחרת מהצוות פותחת ומתארת כיצד היא מפעילה יצירתיות וגמישות מתוך מקום של תיאור אירוע של הצלחה. בתוך הצוות משתרר אי-שקט גדול, מורים מתחילים לדבר ביניהם.

המנחה: אני תוהה אם העובדה שמישהו כאן התחיל לדבר על כך שהוא מצליח מעוררת פה את הרעש הזה בקבוצה.

המורה: מה פתאום רעש? אנחנו הקשבנו לה.

המורה [פונה אל המנחה]: אנחנו לא מוכנים שאת תגידי עלינו דברים שהם לא נכונים.

המנהלת [מתערבת]: שקט! אני מצפה שאתם תתנהגו אחד אל השני כמו שאתם מצפים מהילדים, שתקשיבו כשמישהו מדבר.

המנחה: אותי דווקא מעניינת העובדה שמישהו התחיל לדבר פה על כך שהוא עושה עבודה טובה וזה גרם לאחרים לא להקשיב. האם יש אפשרות שכמו שכאן קשה להקשיב למישהו שמצליח, שמרוצה מהישגיו המקצועיים, גם בחדר המורים קשה לדבר על הצלחה? האם ייתכן שיש בצוות הזה דה-לגיטימציה להצלחה? כי אם מישהו חס וחלילה יצלח, מה זה יעיד על כל אלה שמתקשים להיות יצירתיים, להתאים את עצמם לצורכי התלמידים בשיטות הוראה מגוונות? האם מותר להעז לבקש פרגון על עבודה מוצלחת?

[מהומה גדולה בסדנה. הצוות מתרעם וכוועס.]

המנהלת [עושה סדר]: כן, אני חושבת שמה שקורה כאן קורה לנו גם בעבודה. אנחנו רגילים כל כך להתבכייך על כמה קשה לנו וכמה אין סיכוי להצלחה, וכשמישהו כבר עושה משהו שהוא מקדם את התלמידים אנחנו לא רוצים להקשיב, לא מכבדים אותו [...]

מורה: כן, נראה קשה לנו לפרגן אחד לשני. אנחנו מתביישים לספר על ההצלחות שלנו. נראה שמה שמחבר אותנו זו תחושת הקושי המשותפת ואם מישהו מעז להצליח אנחנו מאוימים שהאחדות שלנו תיפגע [...]

הדוגמה מדגישה את העובדה שכאשר עוסקים במצוקה נשאבים לשם, ודרושה עזרה רבה כדי להתחיל לראות את החלקים החזקים והמתפקדים שלנו עצמנו.

נתאר עתה דוגמה נוספת של תהליך מקביל. חוויית ההדרה היא חוויה שקיימת בתוך הצוותים לא רק בקשר עם התלמידים. מורים אינם חווים את נוכחותם בתוך הקבוצה כבעלת משמעות, ולפיכך נוטים לוותר על השתתפות ומעורבות פעילה. כלומר, מורים אחדים מודרים בתוך הקבוצה, מתנהגים כאילו הם השוליים של הקבוצה ונוכחותם אינה נחשבת. הם מתנהגים כאילו הם "שקופים", בדיוק כמו חלק מתלמידיהם. בחלק מהמקרים ההנהלה עצמה אינה מתעקשת על הנוכחות הסדירה ועל גיוס האנשים לתהליכים

צוותיים על בסיס קבוע. כל זמן שמורה "נמצא" פיזית לא בוחנים את מידת המעורבות הפעילה שלו, ומתנהגים עם היותו והיעדרו כאילו אין הבדל ביניהם. דוגמה:

בסדנה שמתקיימת בבית ספר כשנתיים וחצי פותחת המנהלת ומודיעה: "היום הודיעה לי מ' כי החליטה לא להמשיך להשתתף בסדנה. השנה זו שנתה האחרונה בהוראה והיא פורשת בסוף השנה. מכיוון שלא תהיה בסוף השנה היא החליטה לעזוב את הסדנה כבר עכשיו".

הצוות לא מגיב וכמעט מתחיל דיון באירוע שהכינה מורה לקראת הסדנה.

המנחה: לרגע התפתיתי לנוע איתכם קדימה לקראת הנושא שהכנתם אולם נראה לי שכרגע המנהלת העלתה נושא...

המנהלת: אני לא מבינה. הנושא הוכן על ידי המורה והיא תציג אותו היום. **המנחה:** הנושא החשוב הוא שמורה שהיא חברת צוות קרוב לשלושים שנה, חברה בקבוצה שלנו במשך שנתיים וחצי, מודיעה לך היום שהיא פורשת מהשתתפות בסדנה, ואתן ממשיכות להתנהל כאילו שום דבר לא קרה.

המנחה: היא הסבירה לי את הסיבות שלה ואני הבנתי.

המנחה: ייתכן שהיא הסבירה לך את הסיבות וייתכן שאת קיבלת את הסיבות בקלות יתרה ולא ממש התעקשת!

מורה בצוות: יכולות להיות סיבות רבות. אולי היא לא הרגישה כאן נוח? **המנחה:** אולי, אבל המורה איננה כאן ואתן לא הגבתן להיעדרותה, לא פניתן אל המנהלת, לא ביררתן ולא סיפרתן מה העזיבה שלה עושה לכן. האם זה אותו דבר בשבילכן אם היא ישנה או איננה?

המורה: לא, בטח שהיא חסרה. אנחנו רוצות לדעת מה קרה! למה עכשיו? אולי היא כבר נפרדת מאיתנו?

המנחה: ייתכן שהיא כבר עסוקה בפרידה שלה אולם גם אם זה נכון איך תדעו אם אתן מאפשרות לה ללכת בלי שאתן מתעקשות לדבר איתה על מה שקורה לה ומה שקורה לכן ביחס לזה? זה מדגים את האופן שבו כאשר תלמיד נעדר ומורה מתעלם או לא מתייחס אל היעדרות שלו הוא מאפשר לו להיות בנתק גדול יותר. הוא מעצים את תחושת הניכור וחוסר השייכות. האם אתן מוכנות לתת לה ללכת בלי שתתעקשו על נוכחותה? בלי שתיאבקו על הצורך לדבר על המניעים. בלי שהיא תדע מה אתן חשות? האם אתן נוטשות אותה כל כך מהר?

המורה: כשתלמיד לא מופיע בשיעור אם אני לא אתעקש לדעת מה קרה הוא יחשוב שלא אכפת לי או שהוא יכול להיעלם בלי שאף אחד ישים לב. אני תמיד אבדוק.

המנחה: שאלה אחת היא האם תתעקשו על הנוכחות והמעורבות של התלמידים שלכם. כמה תיתנו להם את התחושה שהיעדרותם מורגשת ואיננה עוברת ללא תגובה, ושאלה נוספת היא כמה תתעקשו עם מי שבחרה לא להגיע היום ולהודיע למנהלת בלי לקיים אתכם דיאלוג. האם להתעקש על תלמיד ועל חברת צוות זה לא אותו הדבר? זמן רב למדתם להתייחס בשתיקה אל הבחירות שאנשי הצוות עושים בלי שתרגישו שקיימת אפשרות לעצור ולבחון את ההקשר הפרטי שבו חי כל איש צוות ואת ההשפעה שיש לבחירות הללו עליכם. גם אם המורה מתחילה להיפרד חשוב לדעת מהי הפרידה שאתן רוצות בה: האם ניתוק ואי-קשר או פרידה בהידברות...

במקרים רבים קיימת בצוותים התנגדות קשה מאוד לעסוק ב"הנחכתם" של מודרי הקבוצה. פעמים רבות נשמעות הטענות "מי שלא רוצה לדבר זו זכותו", "מי אנחנו שנגיד למישהו להמשיך לבוא הנה?" וכד'. הדיון העוסק בתהליכים מקבילים מתייחס לתהליכי הנטישה הקיימים בתוך הצוות ומופעלים כלפי חבריה.

סיפור ההדרה האישי של המורה ככלי עבודה

מורים, כאחרים, בוחרים את מקצוע ההוראה מתוך שיקולים שאינם תמיד ברורים להם. בעבודה עם המורים אנו מנסים ליצור עיקרון מארגן שבו הבחירות האישיות מתחברות אל הבחירות המקצועיות, ההיסטוריה והעבר הפרטי מקושר אל ההתנהלות המקצועית. אנו מעודדים לעתים את המורים לספר את "סיפור ההדרה האישי" ולראות את השפעתו על העולם המקצועי ואת משמעותו לגביו. הסיפורים הללו מסייעים לתהליך הבנייה של הזהות המקצועית כיוון שהם מספקים חומרים להפקת משמעות, להבנה ולתובנה בעבודה עם תלמידים בהדרה. דוגמה:

באחת הסדנאות התבקשו המורים להציג את סיפור ההדרה האישי שלהם.
מורה: נולדתי למשפחה של מהגרים מגרמניה שהתקשו להשתלב בחברה

ובתרבות הישראלית. כתוצאה מכך נדדה המשפחה שלי כל שנתיים ממקום למקום, מיישוב ליישוב. בכל מקום שהגעתי הרגשתי זרות וחוסר שייכות. ידעתי שאני כאן רק אורחת וקינאתי נורא בכל אותם ילדים שגרו בבית אחד שנים רבות והכירו את כולם וכולם הכירו אותם. לעולם לא הצלחתי למחוק את היותי מישהו ש"איננו מכאן". הזרות עטפה אותי. זה לא מפתיע שבחרתי את בן זוגי שהוא אדם למשפחה הכי שורשית שניתן להעלות על הדעת. בנינו בית ובו אנחנו גרים כבר שנים ואני מגדלת את ילדי באותו מקום לאורך כל מהלך חייהם, ועם כל זאת עדיין לא הצלחתי למחוק מעצמי את תחושת הזרות [...]

מורה אחרת: נולדתי במדינה זרה. כילדה למדתי בבית ספר מעורב ובשכונה מעורבת. אמי, שהייתה ניצולת שואה, התאמצה בכל כוחותיה להתרחק מהקשר עם היהדות. היא האמינה שמה שיציל אותנו משואה שנייה היא להיות כמו כולם וכך היא גידלה אותנו. אולם בשכונה נתקלנו בכך שהורים אסרו על הילדים שלהם להתחבר איתנו כי אנחנו יהודים. בבית ספר, ככל שהתאמצתי להיות כמו כולם כך חשתי שאני זרה, שדוחים אותי ומרחיקים אותי [...]

מורה נוספת: אני בת למשפחה מזרחית בת שבעה ילדים. אני הבכורה מבין שבעת אחיי ובת יחידה במשפחה. אמי גידלה אותי מתוך תחושה של אחריות לכל אחיי. כל חיי נתבעתי לדאוג ולטפל באחים הצעירים ואכן כל אחי יצאו מוצלחים, למדו והתקדמו. רק אני סחבתי על גבי תחושה של נחיתות בשל העובדה ששנים רבות נאלצתי לתמוך בכולם, הזנחתי את לימודיי והייתי צריכה במשך זמן רב להתמין להזדמנות שלי ללימודים.

המנחה: האסוציאציה שלי מהסיפורים שלכן היא כי אלה סיפורים של תיקון וצמיחה. אתן הצלחתן להתגבר על משהו כואב בחייכן. וחשבתי שאתן לא כאן במקרה. אתן חייתן את ההווה של הדרה חברתית עמוק-עמוק [...]

שייכות, תפקידים משפחתיים ותרבותיים, חוויות של כישלון וחוויות של הצלחה - כל אלה מבנים את הקשר הייחודי של כל מורה אל עולם ההדרה. יכולתו של המורה להשתמש בניסיונו האישי להרחבת האמפטיה כלפי התלמידים מאפשרת לו גם להבין את החיבור הייחודי לו לבחירתו המקצועית ולמשמעות המיוחדת שנותנת לו העבודה על רקע הסיפור האישי שלו. רוב הסיפורים המסופרים הם סיפורים של תיקון וצמיחה אישית באמצעות המקצוע. לפיכך בסיפורים אלה נחשפת עמדה

של בחירה מתוך כוח ולא מתוך חולשה, והם מגבירים אצל המורים את תחושת הערך במקצועם.

בתוך הסדנאות אנחנו מנסים ליצור קשר גלוי בין הסיפור הפרטי למקצועיות. להלן דוגמה הממחישה כיצד קשר כזה מתרחש. המורים מתבקשים לחשוב על ילד מסוים שאותו הם נוטשים ולחשוב מדוע קשה להם במיוחד עם הילד הזה. התרגיל מאפשר למורים להתבונן כצוות על תהליכים בלתי נמנעים, אנושיים, המתרחשים ביניהם לבין תלמידיהם. הם מביאים את הסיפור האישי שלהם כבני אדם, את הצרכים הייחודיים להם, ומתבקשים לשמש "מכלי" אינסופי לתלמידיהם. לעתים משימת ההכלה נכשלת בשל קשיים אישיים המיוחדים למורה ולהיסטוריה הפרטית שלו. ההזמנה לשוחח על הקושי ליצור קשר עם תלמידים מאפשרת לחברי הצוות ללמוד על מאפייניהם האישיים ועל נקודות החוזק והחולשה המקצועיות, ולהשתחרר מהצורך להסתיר את הקשיים. כמו כן, השיח הצוותי המתפתח בעקבות ההתמקדות בכשל האמפטי של המורה, מאפשר למורה המציג לראות שתלמיד משקף לו חלקים כואבים ובלתי מעובדים בתוכו. ההבנה כי קיים קשר מורכב בין מאפיינים רגשיים של המורה למאפיינים התנהגותיים ורגשיים של התלמיד היא חדשה, ומאפשרת לראות את מעגל הקסמים של הדחייה והתוקפנות המושלכים ויוצרים חוסר נפרדות בין צרכיו הרגשיים של המורה לאלה של התלמיד.

מורה: אני לא יכול לסבול טיפשות. יש לי בכיתה תלמיד שהוא ממש מטומטם. אני מרגיש שכל פעם שאני מסביר הוא בוהה בי באופן כזה שמקפיץ לי את הפיזו. בהתחלה כשהוא היה מבקש ממני להסביר שנית הייתי חוזר על הדברים, אבל לאט-לאט התחלתי לאבד סבלנות.

המנחה: האם אתה יכול לראות איך הקושי עם "טיפשים" קשור להיסטוריה האישית שלך?

המורה: אני הגעתי ממשפחה ששם כולם למדו, הצטיינו, הגיעו לתארים מתקדמים ביותר. כולם בעלי תארים ומקצועות נחשבים ורק אני בחרתי כל השנים לא לקחת את המסלול של ההצטיינות האקדמית. כל חיי הייתי "פחות מוצלח", "פחות נחשב" על פי הקריטריונים המשפחתיים להצלחה. במשפחה שלי אסור היה להיות פחות מחכם, והנה אני העזתי להיות פחות מחכם. אני רק מורה שלא ממש הבריק אקדמית. אבל היום אני רואה שהפנמתי משהו בתוכי בלי שהייתי מודע לכך, גם אני דוחה "טיפשים" [...]

המורה המזדהה עם חולשת התלמיד חווה דרכו את "חולשתו" שלו כחוויה שאינה יכול להכיל, חוויה המעוררת בו דחייה. כעס זה מונע ממנו לערוך את הנפרדות המתבקשת בין החלק הפגיע שלו הנובע ממיקומו במשפחה, מדימויו העצמי, מאי-יכולתו לקבל את העובדה שהוא נחוה כ"טיפש", לבין מקומו של התלמיד כמי שמתקשה.

הבאת הסיפור האישי מזמינה את המורה לחקור בעצמו את משמעותה של ההתנהגות שהוא חווה כבוטה כלפי התלמיד. המורה מתאר מחסום רגשי שנוצר במסע חייו וחוזר כעת בהתנהלותו המקצועית. תהליך השיתוף הכרוך בסיפור הסיפור האישי יוצר הזדמנות לאינטימיות ביחסי הצוות ולפיתוח אמפטיה של המורה כלפי עצמו ושל הצוות כלפיו. המורה מבטא את התוכן הפנימי הלא-מודע של התנהלותו עם התלמיד באופן שאיננו בהכרח מאיים. הוא זה שבונה את הקשר בין התנהגותו הנוטשת ובין הסיפור האישי כשאינו כאן התערבות חיצונית מפרשת או שופטת. הוא זה שמאבחן את ה"היגיון" בהתנהלות חסרת ההיגיון המקצועית שלו.

כנור (Buber, 1958) מציין כי בקשר בין-אישי המשתתף יכול להביא את עצמו בהוויה או במראית עין. במראית - כפי שהיה רוצה להיתפס בעיני אחרים, בהוויה - באופן אותנטי, פתוח וכן. כשהמשתתפים בסדנה מביאים את המראית בלבד לא מתרחש דיאלוג אמיתי. המשתתפים המביאים את הווייתם יכולים לפתח מרחב בין-אישי שמתקיים בו מפגש. לאחר שהמורה יוכל לראות בתוך עצמו לא רק את המחנך, אלא את הפגיעות שבו, אזי הוא יוכל להיכנס לשיח אותנטי ולהיות בתוך המפגש עם התלמיד כמי שמסייע לו. התהליך כולו פותח תקשורת בין ההדרכה בסדנה לבין המפגש של המורה עם תלמידו. אין כאן קשר של למידה ישירה וספציפית, אלא תהליך התפתחותי מקצועי המעצב שיח פנימי ודיאלוג צוותי.

מודעות לעיוותים בתפיסה - ניסוח מחדש של המציאות (Reframing)

בסעיף זה נמחיש ונדגים כמה מעיוותי התפיסה הבאים לידי ביטוי בדיונים עם חברי הצוות של בית הספר, ונציג את הדרך שבה אנו מסייעים למורים לתפוס אחרת את המציאות. בחרנו כמה עיוותי תפיסה בולטים ושכיחים, אולם יש כמובן עוד רבים אחרים. המטרה שלנו בדיון זה הוא לעשות Reframing על תפיסת המציאות, וללמד את המורים ניסוח חלופי למצבי "אין-מוצא". Reframing הוא אסטרטגיית פעולה של

המנחה. מהותה של אסטרטגיה זו היא מתן הסבר ופשר אחר למציאות שפוגשים המורים והמנהלים. המושג Framing (מסגור) מתייחס לדרך שבה אדם תופס את המצב, באילו עובדות הוא מתמקד, מאילו עובדות הוא מתעלם, כיצד הוא מגדיר את הבעיה, מסביר אותה, ומעצב אסטרטגיות להתמודדות איתה. קשה מאוד לשנות התנהגות בלי לנסות לשנות את ה-Framing שבו היא מעוגנת וממנו היא נובעת. תפקיד ההתערבות הוא לתת הסבר אחר ל"כישלון של המורה" (ובסופו של דבר גם ל"כישלון של התלמיד"). לתהליך זה אנו קוראים Reframing של סיטואציות שונות במציאות.

תהליך ה-Reframing נוגע לשני היבטים, האחד - מתן משמעות חדשה לאותן ה"עובדות" שב-Framing המקורי (Razer, Friedman, Sulimani & Sykes, 2003) והאחר - הוספה או גריעה של עובדות מה-Frame המקורי. למעשה הוא מזמין את האדם לתפוס את מצבו ואת המציאות בצורה אחרת. הסתכלות זו עשויה לאפשר לו להיחלץ מהמצוקה ולהתגבר על חויית חוסר המוצא.

העיקרון המרכזי שעליו מושתתות כל הדוגמאות הבאות הוא הבנת המציאות מתוך המצוקה (של התלמיד, ההורה, המורה, המנחה), ולא מתוך עמדות ערכיות או שיפוטיות.

התייחסות להיבטים אובייקטיביים ולא סובייקטיביים - התעלמות ממקורות הכאב

האירוע הבא מתאר התנהגות קשה של תלמידים בכיתה. במהלך השיחה עם צוות המורים נבחנו דרכי התמודדות של הצוות עם האירוע ונדונו דרכי ההתמודדות הקודמות שהיו נהוגות בבית הספר.

כיתה י', כיתת הכוון, תחילת נובמבר. מורה נכנסת לכיתה ורואה ליד השולחן שלולית שתן. שלושה ימים לאחר מכן חוזרת התופעה, המורה נכנסת לכיתה והפעם שלולית השתן על שולחן המורה. בשיחת הצוות סיפרו המורים על האירוע. תחושות קשות מאוד של הצוות כלפי התלמידים עלו סביב האירוע. המורים סיפרו שבשני המקרים הם השאירו את התלמידים ללמוד בכיתה עם השתן על הרצפה, בטענה: אם התלמידים רוצים להשתין בכיתה על הרצפה, אז שילמדו בכיתה הזו כל היום וייחנקו מהריח. תוך כדי הדיון הועלו התייחסויות

נוספות באותו הקשר: אנחנו חייבים למצוא את האשמים ולהעניש אותם. הם בעצם משתיינים עלינו, אנחנו חייבים להראות להם מי יותר חזק. אם לא נעשה מעשה, ההתנהגות הזו תחזור, ואף תחריף.

המנחה מנסה לברר האם יש למורים דרך לדעת מי מהתלמידים היה מעורב באירוע. המחנכת טוענת: איך אפשר לדעת? הרי התלמידים לעולם לא ילשינו על חבריהם, אין לנו כוח להרתיע אותם, אני כבר ממש מיאשת, אני לא יודעת מה עוד הם הולכים לעשות לנו, מאד קשה לי איתם בכיתה.

המנחה מציע דרך אחרת להתמודד עם הסוגיה: האירוע מאוד קשה, בהרבה מובנים. דרך ההתמודדות שאנחנו בדרך כלל מציעים היא לבוא עם גישה חדשה, אחרת מזו המוכרת לתלמידים עד כה. אני מציע שהמחנכת תיכנס לכיתה כשכל התלמידים (או מרביתם) נמצאים ותנהל איתם שיחה באופן הבא:

"תראו, כשתלמיד משתין בכיתה על הרצפה פעם אחר פעם אני חושבת שמשוהו מאוד רציני וקשה קורה לו, וכנראה מאוד מכאיב לו ומטריד אותו. אבל בדרך הזו לעולם לא נצליח לדעת מיהו ולא נוכל לעזור. לא נוכל לדעת מה קורה לאותו תלמיד ומה מציק לו. זוהי דרך לא טובה לבקש עזרה. אנחנו בבית הספר לא שוטרים ולא חוקרים. אנחנו גם לא מעוניינים להעניש את התלמיד. אנחנו רוצים לעזור. עכשיו אני באה להציע למי שעשה זאת לבוא אלינו ולשתף אותנו במה שמטריד או מעסיק אותו. אנחנו לא נעניש בשום פנים ואופן. אם יש מישהו בכיתה שחושב שהוא רוצה לעזור גם הוא יכול לעודד את מי שעשה לפנות אלינו ולשתף אותנו. חשוב לי לומר שאם מישהו פה יש לו קושי או בעיה מטרידה, חשוב שיאמר את זה באופן ישיר ולא על ידי התנהגות שאף אחד לא יצליח באמת לעזור".

חלק מהמורים מופתעים מההצעה: אתה מתכוון לומר שלא נעניש בכלל? מורים אחרים אומרים שהרעיון נראה להם מאוד, שהם מבינים שכנראה מדובר בתלמיד עם מצוקה גדולה ושתפקיד בית הספר הוא לא להעניש, אלא לנסות לעזור ולטפל. מתפתח דיון סביב ההצעה בשני מישורים: האחד - כיצד צעד כזה עשוי להשפיע על התלמידים, והאחר - כיצד צעד כזה ישפיע על המורים ואיזו הרגשה זה מעורר בצוות לנקוט גישה אחרת לחלוטין.

לאחר שבוע סיפורה המחנכת שאכן עשתה כפי שסוכם. היא סיפרה שהתלמידים הקשיבו לה קשב רב והיו מופתעים מאוד מהדרך שבה היא דיברה איתם. עד לרגע

השיחה טרם פנה מישהו באופן קונקרטי, אולם לטענת המחנכת האווירה בכיתה במהלך השבוע הייתה מאוד רגועה, והיא הצליחה ללמד היטב כמעט בכל השיעורים. האירוע שבו המורה רואה שלולית שתן על שולחנה הוא אירוע מזעזע. הוא מעלה רגשות קשים במיוחד. התגובה המיידית היא להתייחס לאירוע כאל "בעיית משמעת", כאל "פריצת גבולות". ואכן, זו בהחלט התנהגות חריגה מאוד. המשימה של המנחה באירוע מסוג זה היא לעזור למורים לתפוס את המציאות מתוך הבנת המצוקה, ולא מתוך מקום של הפרת כללים לא לגיטימית הדורשת ענישה.

העדר הבחנה בין הפחדה וענישה לבין הצבת גבולות

רבות נכתב על ענישה. קוהן (2000) כתב: "ענישה גורמת למישהו לסבול במטרה ללמדו לקח מסוים" (עמ' 27). בספרו הוא דן במשמעויות, בהשלכות ובאפקטיביות של הסבל כתהליך למידה ושינוי של מניעיו של האדם וערכיו. כשמדובר באוכלוסיית התלמידים במצבי סיכון ומצוקה, אין ספק כי את מנת הסבל שלהם בחיים הם קיבלו ומקבלים ללא קשר להתנהגויות של בית הספר. האסטרטגיה שבית הספר נוקט פעמים רבות, שבה הוא מייצר עבור התלמיד סבל נוסף (על ידי איומים, השעיות, השפלות, ריתוקים וכו'), מתעלמת באופן עמוק ביותר מההשפעה של כאב זה על התלמיד. צוות המורים סבור, בדרך כלל בטעות, כי הפחד מהסבל יגרום לתלמיד לשנות את התנהגותו. בפועל אנו מוצאים כי נוכח ענישה מתגברת, מצד אחד, תחושת הניכור של התלמיד כלפי בית הספר וכלפי הצוות, ומצד אחר, תחושת התסכול, הזעם וחוסר האונים של המורים והמנהלים. הורושבסקי-מוזס ומוזס (2003) דנים בחוויית הפגיעה של ילדים ממוריהם גם כשאלה אינם מתכוונים לפגוע. הוא מכנה חוויית אלו "טראומות בושה". לטענתו תלמידים מפתחים אסטרטגיה של העמדת פנים של "לא אכפת לי" ביחס לדברי המורה. אסטרטגיה זו מתפתחת כדי להפחית את תחושת הכאב אולם היא בעלת מחיר ארוך טווח. לא ניכנס לעומק הדיון התאורטי בהשפעות שיש לענישה על התפתחות, ונסתפק באמירה שלפי תפיסתנו שימוש בענישה הוא פונקציה של רפרטואר דל ומוגבל של אסטרטגיות פעולה שיש לאנשי חינוך בהתמודדות עם מצבים של פריצת גבולות. מעבר להיבטים הקשורים להשפעה מזיקה שיש לענישה על התפתחותם האישית, הרגשית והמוסרית של התלמידים, שימוש בענישה מייצר חוויה של סיכון לאנשי הצוות.

הצוות משתמש באמצעים אלימים כלפי התלמיד ככלי עבודה "לגיטימי". השימוש באלימות מהווה סכנה לתפיסה שלי את עצמי (המורה) כאדם ערכי והומני. הורושבסקי-מוזס (2003) דנים בסמכות ובכוחנות: "מורים המתקשים ליצור מגע ישיר עם עולמו הנפשי של התלמיד לעתים קרובות אינם מודעים כלל לגישות הביוש, הלעג וההשפלה אותן הם מפעילים [...] תופעת ההיערכויות הכוחניות להן יש ביטויים שונים כגון תקיעות במאבקי כוח, אלימות, השלכת התוקפנות על האחר" (עמ' 491).

בעיה חשובה המתעוררת בעקבות שימוש בענישה היא חדירה של שפה רוויה רציונליזציות, הכחשות ופיצול. הכחשה באה לידי ביטוי בכך שהתנהגות הילד מתפרשת כאלימות, בזמן שהתנהגות מענישה ופוגענית מצדנו אינה נתפסת כאלימות. הפיצול, אם כן, הוא שאותה התנהגות נתפסת פעם אחת כלא-לגיטימית ופעם אחרת כלגיטימית וכנחוצה. התפיסה המתוארת מעכבת חשיבה ביקורתית ומאיימת על המודעות העצמית. מעבר לכך, כוח נתפס בתוך בית הספר בעיקר סביב הפוטנציאל "להכאיב". הכוח של הרבה מורים להרגיע, לסייע, לעודד, אינו נתפס באמת ככוח. מורים בעלי כישורי תקשורת ויכולת הכלה, סבלנות, הקשבה וכו' נתפסים כדמויות חלשות, ואילו המורים התוקפניים נתפסים כחזקים וכבעלי יכולת "הקזקה". ענישה מתוארת כדרך לסייע לתלמיד ולקבוצה. האומנם? דוגמה:

תושבים בשכונת בית הספר התלוננו על כך שכמה ילדים קטפו פרי מעץ בחצר של אחד השכנים, וזרקו את הפרי על חלונות הבית. הנהלת בית הספר איתרה את התלמידים המעורבים באירוע והחליטה להעניש אותם. בתחקיר שהזמנו את הצוות לעשות ביקשנו מהצוות לתאר את התלמידים כדי שנוכל לבחון עד כמה ענישתם תסייע להם להשיג את מטרת בית הספר, כלומר, למנוע הישנות התנהגויות דומות בעתיד. בתיאור שנתן הצוות תואר אחד התלמידים כתלמיד שבחודשים האחרונים משפחתו עוברת סערה מאוד גדולה. האב עזב את הבית, המשפחה נתונה במצוקה כלכלית מאוד גדולה, והישגיו הלימודיים בחודשים האחרונים ב"נפילה" משמעותית.

התנהגות התלמיד הייתה אכן אלימה וונדלית בקנה מידה אובייקטיבי ואף מקוממת. הנחת הענישה מייחסת מניעים הרסניים לתלמיד ומתעלמת מהאפשרות שהתנהגותו מבטאת גם בקשת עזרה. אנו מציעים גישה מורכבת המעניקה לגיטימיות למניעים ושוללת את ההתנהגות. המללה של העולם הרגשי של הילד וביטוי אמפטי לצרכיו

הרגשיים, לצד הבחנה ברורה בין מותר לאסור בלי ענישה, עשויות להרגיע את הילד ולצמצם את נטייתו להרסנות, לפחות בטווח קצר. ניהלנו עם המחנך את הסימולציה הבאה:

מחנך (מגולם על ידי מנחה): יוסי, בשבוע האחרון קטפת וזרקת תפוזים על הבית של השכנים שלנו. חשבתי שעשית את זה בגלל המשבר הקשה שאתה עכשיו נמצא בו ואתה מתחיל להתיימשך ממה שקורה לך בבית הספר. חשבתי שאיבדת את התקווה שתצליח פה בלימודים. יכול להיות שזו הסיבה ואולי יש סיבות אחרות, אבל בכל מקרה מה שעשית אסור! גם אם הכאב שלך או הדאגות שלך עדיין קיימים, וגם אם אתה כועס עליי על כך שאני לא מספיק עוזר, בכל מקרה אסור! אסור לך לעשות מה שעשית. אני לא מתכוון להעניש אותך, אבל אני לא מרשה לך לעשות זאת שוב. האם אתה רוצה לבקש ממני משהו או להגיד לי?

התלמיד (מגולם על ידי המורה): מה? אתה לא מתכוון להעניש אותי?
המחנך: לא, לשם מה להעניש אותך? מה שעשית הוא עבירה פלילית. ייתכן והשכנים יפנו למשטרה. אם זה יקרה אני אלווה אותך לחקירה ואהיה איתך בזמן החקירה. בשום פנים ואופן לא נסלק אותך מבית הספר.

זוהי אסטרטגיה המאפשרת הפחתה בעוצמת הזעם והבלבול הרגשי של התלמיד כדי להתחיל לייצר דיאלוג עמו. אפשר לדון באירוע שהוצג מתוך זווית הראייה של "הצדק והמוסר", ואכן דיון כזה מתנהל במקרים רבים בבתי הספר. אנו מציעים דיון אחר, המביא בחשבון שמדובר בילד פגוע, מבוהל, סוער ואולי בודד, וכדי לייצר תהליך "שיקומי" חשוב להרגיע אותו. אין לו ככל הנראה אנשים מבוגרים בסביבתו היכולים לכוון אותו. המשימה היא להשיג שליטה עצמית טובה יותר של התלמיד גם במצבים רגשיים קשים. את סוגיית המוסר והצדק, החשובה מאוד, יוכל הילד לשכלל ולפתח בשלבים מאוחרים, מתוך תחושה של ביטחון בעצמו ובמטפלים בו. הילד מתנסה במקרה הזה ביצירת קשר עם מורה, המקיים בהתנהגותו דיאלוג תקשורתי ללא יסודות של אלימות כלפיו. המורה לא מטיף, לא מאיים, לא מתנה, לא נוזף. הוא מנסח באופן בהיר וסמכותי גבול קונקרטי, חד-משמעי וברור. סוגיה זו מעלה פעמים רבות חוסר נוחות בקרב הצוותים שאיתם אנחנו עובדים. אחת הטענות הנפוצות כלפינו היא כי הימנעות מענישה מעניקה לגיטימציה להתנהגות

עבריינית מצד התלמיד והן מצד חבריו: "מה יגידו האחרים?" "הם יגידו, בבית הספר הזה מותר לזרוק תפוזים על השכנים", "הם יגידו, המורים פה חלשים הם לא עושים לנו כלום" וכו'.

המנחה: הטענות שלכם מאוד חשובות ורציניות. הסכנה שעליה אתם מדברים היא רצינית בהחלט וחששותיכם יכולים להתאמת. עם זאת, מדובר בתלמידים שספק אם באמת הענישה תועיל להם. אתם עלולים להיגרר למסכת של הסלמה ביחסים. נוסף על כך ייתכן שהילדים יפרשו את ההתנהגות שלכם לא כביטוי לחולשה, אלא כביטוי להכרה בהם ולכך ש"סוף-סוף יש פה מורה שרואה אותי ומתייחס אליי, ומבין מה עובר עליי". יש סיכוי שהמורה ייתפס כבוגר "חזק". הימנעות מענישה משאירה פתח לתלמידים האחרים לקבל אחריות על עצמם בעצמם. אין פה דיון בין מי שצודק ומי שטועה. אנחנו מציעים לכם לנסות. נניח שאכן התלמידים בכיתה טוענים כלפיכם שאתם "חלשים".

תלמיד, מוטי (מגולם על ידי מורה): לא הענשתם את יוסי. אתה מפחד ממנו, אה?

המחנך (מגולם על ידי המנחה): מוטי, לא בטוח שגם אותך צריך להעניש, כי אתה בדרך כלל יודע לא לעשות את מה שאסור. אם אני אעניש אותך, אתה בהחלט יכול לבוא ולדבר איתי על חוסר הצדק שגרמתי לך. אני חושב שילדים עושים דברים שאסור לעשות כי כואב להם. אני לא מרשה לעשות מה שאסור, אבל אני לא רוצה להכאיב להם עוד.

שאלה נפוצה המתעוררת בצוותים היא "האם אף פעם לא נעניש?" ככל שמצבם הרגשי של הילדים שבהם מדובר קשה יותר, מתרבים המצבים שבהם התנהגותם עלולה להתאפיין בחציית גבולות ובבעיות משמעות, אפילו קשות. הטרגדיה היא שענישה יעילה דווקא אצל ילדים שמצבם הרגשי לא קשה. ענישה משיגה תוצאות מיידיות בשינוי התנהגות בקרב ילדים בריאים מבחינה רגשית. לכן ההחלטה את מי להעניש ואת מי לא תלויה בהבחנה של הצוות ובניתוח מצבם הרגשי של הילדים. יהיו ילדים שתבחרו להעניש, כי הענישה מתאימה להם ועשויה להיות אפקטיבית ובה מדידה, ואילו אצל ילדים אחרים ענישה לא תועיל. לילדים אלה תתאים גישה המתאפיינת בגלוי ובכבוד לרגשות בהלה, בושה, פחד, אכזבה וכאב כדרך חלופית להתמודד עם פריצת גבולות. הגישה המוצעת מסייעת לילדים להיטיב להבין את עצמם ולראות

את התנהגותם כנובעת מגירוי כואב ומאיים, ולא מאופי קלוקל. במצב זה יש סיכוי שהם יחוו את עצמם באופן חיובי יותר מה שעשוי לסייע להם להסתכל על זולתם באופן חיובי יותר ופחות מאיים.

הגישה הפסיכו-חינוכית המוצעת מבוססת על תאוריה פסיכולוגית המתארת את התפתחות האישיות כתנועה מקוטב שבו העולם מפוצל מאוד ואין בו כמעט חוויה של עולם פנימי עקיב ואחריות של האדם לעצמו, אל קוטב של חוויה פנימית עשירה ועקיבה (אוגדן, 1989). בקוטב של עולם פנימי עשיר ולא מפוצל האדם מסוגל לראות את העקיבות של התנהגותיו ולהבין את ההיגיון שלהן כנובעות מתוך עולם הרגשות שלו. לעומת זאת, בקוטב מפוצל הילד או האדם תופס את התנהגותיו רק כתגובה לגירוי חיצוני ואינו מייצר לעצמו חוויה של עקיבות פנימית, גם אם עקיבות זו בולטת לאנשים מבחוץ. "אני מרביץ כי הוא עשה לי פרצופים". תפקיד המורה הפסיכו-חינוכי הוא לעזור לתלמיד לפתח שפה שתיצור יותר אינטגרציה בין עולם הרגש לבין ההתנהגות עם פחות פיצולים בין רגשותיו להתנהגותיו כך שהילד יוכל לומר: "הרבצתי כי כשעושים לי פרצופים כואב לי, אני נעלב". התפקיד של המורה הוא לעזור לתלמיד לתכנן התנהגויות חלופיות ולגיטימיות במצבים שבהם הוא אכן נעלב: "בפעם הבאה שיכאב לך, מה תעשה?"

ענישה היא גירוי חיצוני מאיים הכרוך בכאב. היא מסיתה את הלמידה מהתמקדות בעולם הפנימי ומהקשר בין "עולמי הפנימי והתנהגותי" אל למידה המתמקדת בעולם החיצוני כגורם לתגובותיי.

מקורות כוח חיצוניים - התעלמות ממקורות כוח פנימיים

ברוב המפגשים הראשונים עם מנהלים וצוותים חינוכיים חוזר הנוסח הזה: "אנחנו רוצים שתיתנו לנו כלים". כמנחים, מול פנייה זו אנו חווים פעמים רבות חוויות סותרות. מצד אחד היא מעוררת בנו תחושת עוצמה: "אנחנו גדולים ובעלי הכלים" והם "קטנים וחסרי ידע ומיומנויות", ומצד אחר מבוכה היות שבקשה כזו נשמעת יותר כביטוי לספקנות מאשר ביטוי לרצון למידה. שהרי רוב המורים כבר קיבלו ופיתחו במהלך הכשרתם ועבודתם המון כלים. לשם מה הם רוצים עוד מאיתנו? המורים והמנהלים נתפסים בעינינו כ"מלאים" ואילו פנייתם זו אלינו מבליטה תחושה של חסר, חולשה וריקנות. לכאורה הם מחוסרי עוצמה פנימית וזקוקים לכלים חיצוניים המוחקים ומבטלים את

כל הכלים והכישורים שכבר יש להם בפועל. אם נתפתה להיענות לבקשה, לתת "כלים" ופרוצדורות, אזי נשתף פעולה עם עמדה המפחיתה מאישיותו של המורה כרכיב מרכזי בעבודה ומהידע המקצועי הרב שצבר במהלך שנות עבודתו. אם לא נתפתה, נצטרך להתמודד עם חוויה של אכזבה וחוסר אמון ביחס לתרומתנו. דוגמה:

פגישת צוות בבית ספר תיכון תלמידים רבים עם מאפיינים של הפרעות התנהגות. בפגישת ההכנה לקראת הסדנה שיתפה אותי המנהלת במחשבות שלה על חווית דה-מורליזציה של הצוות, עייפות, התפרצויות ומתח רב. במפגש הראשון על הצוות נכחו 17 מורים והמנהלת. המפגש נועד להיכרות ולתחילת עבודה.

בסבב מורים רבים חזרו על הבקשה: "אנחנו רוצים לקבל ממך כלים".

המנחה: אני רוצה להציע לכם נקודת מבט נוספת על התרומה שיכולה להיות לסדנה שלנו כאן. לפני שנעסוק ברכישת כלים חדשים, נחקור, נלמד ונזהה את אותם כלים שבהם אתם כבר משתמשים ומשתמשים בהם היטב, כל אחד מכם בהתאם לניסיונו ולכישוריו. נקודת המוצא שלי היא שלכל אחד מכם יש הרבה טכניקות וכלים אפקטיביים למצבים מורכבים. לא תמיד הכלים מנוסחים ולא תמיד אתם מודעים לכך שאתם משתמשים בהם היטב. יתרה מכך, לעתים אתם כנראה מתבלבלים היות שאינכם משיגים תוצאות מהירות ומוחלטות אלא רק תוצאות חלקיות. במקרים אלה אתם עלולים לאבד אמון בכלים שברשותכם, בכישורים האישיים והארגוניים הקיימים אצלכם בפועל. העמדה שלי, שאין באמת "כלים" רציני שיכול להשיג תוצאות מוחלטות בעבודה עם ילדים בסיכון והזרה [...]

מורה: זה נחמד מה שאתה אומר, אבל אתמול למשל תלמיד שלי גנב לי את הארנק עם כרטיס האשראי והשתמש בו בשתי חנויות. בחנות השלישית הכירו אותו ואותי. המוכר לקח את הכרטיס והתקשר אליי. לי אין כלים לעבוד עם אחד כזה.

המנחה: כמה תלמידים כאלה יש לך בכיתה? וכמה כאלה יש בבית הספר?
המורה: יש מלא.

המנחה: אני מבין. אם כך, חלק גדול מהעבודה שלכם הוא עבודה עם ילדים בעלי התנהגויות עברייניות. אני דווקא מניח שצברתם לא מעט ניסיון וידע

רב בהתמודדות איתם ונמתן עזרה לילדים כאלו. ספרי לנו על העבודה שלך עם הילד הזה מאז כניסתו לבית הספר.

המורה: הילד הזה לומד פה שנתיים, הוא היה אימת הנהגים בהסעות. הנהגים התלוננו עליו בלי סוף, קללות, איומים, בעיטות, עישון באוטובוס ומה לא! בבית הספר הוא היה מכודד ואחר כך הוא התחבר לילד מאוד חלש ושלה אותו לכל מיני משימות כמו משרת. בתוך הכיתה ראיתי שהוא יודע לקרוא, שהוא חכם אבל חסר סבלנות ונוטה לקלל. התעקשתי איתו על הקללות שלו [...] כלום לא מצליח איתו, הוא קצת פחות מעשן בהסעות. אני די מחבבת אותו, אבל אני ממש פגועה מהגניבה.

המנחה: אני אומר לך משהו עדיין ברמה שטחית. חשבתי שהילד הגיע אליכם במצב מאוד קשה. בתי הספר הקודמים לא הצליחו להכיל אותו וסילקו אותו. מה יש בכך שמצליח במשך שנה וחצי לאחוז בו ולהחזיק אותו למרות ההתנהגויות הכל-כך קשות שלו? מה יש לכם שאין לאחרים?

המורה: כן, אבל מה אתה מציע שעכשיו נעשה איתו?

המנחה: זה תלוי במה היית רוצה להשיג. גם אם הילד לא ימשיך פה, ההסתכלות על מה שעשית עד כה עם הילד הזה תסייע לנו רבות לסח התמודדויות עם ילדים אחרים במצבו שיגיעו לכאן. בכל מקרה, מה היית רוצה לעשות בקשר אליו?

המורה: אני לא יודעת, ממש מתלבטת. אני מרגישה רותחת ונבגדת, ומצד שני אני ממש דואגת לו.

המנחה: מה שאת אומרת עכשיו מרגש מאוד ומבליט את העובדה ששום כלי חיצוני שאני אביא לא יסייע. הדבר החשוב ביותר הוא להביא בחשבון כרגע את הרגשות האמביוולנטיים שלך מצד אחד, ואת ההכרה במיומנויות שהפגנת עד כה עם הילד הזה, מצד אחר. המורכבות שלך היא הכלי. השאלה מה יעזור לך להתמודד במצבים קשים.

ההתערבות בצוות מטרתה לגרום למורים לראות את עצמם דרך הפריזמה של האיכויות שלהם ולהתבונן במצבים שבהם חוויית הערך הולכת לאיבוד והם חשים לפתע "חסרי כלים".

התעלמות מעשייה מוצלחת ומכישורים מוכחים – ראיית התוצאות כמדד היחיד להצלחה

אחת התכונות המערכתיות המחלישות את הצוות במיוחד היא ההתעלמות מהצלחות חלקיות. הצלחה חלקית אינה נחשבת, דינה כדין כישלון. החשיבה הדיכוטומית של "הכול או לא כלום" מאפיינת מאוד בתי ספר העסוקים ללא לאות בהוכחת הצלחתם. בתוך הסדנה אנו מוצאים את עצמנו פעמים רבות עוזרים לצוות לראות את ההצלחות החלקיות ולא לבטלן. דוגמה:

מורה: אני ממש מאוכזבת, קיווינו השנה ש-16 תלמידים יצאו עם בגרות מלאה [מתוך 24]. הסתבר שרק 6 הצליחו. 10 תלמידים נכשלו בבחינה במתמטיקה 3 יחידות ואני מאוכזבת. עבדתי ממש קשה. אני יודעת כמה הבגרות חשובה להם.

המנחה: ספרי בבקשה על מקרה אחד של תלמיד/ה שלא הצליח/ה.
המורה: הנה למשל, אָלָה. תלמידה ממש מוכשרת, עבדתי איתה כל השנה. בזמן האחרון היא יוצאת וחוזרת עם אימא שלה ממעון לנשים מוכות, ביום הבחינה היא הודיעה למנהלת שהיא לא מגיעה לבחינה. זה היה מתסכל. צלצלתי אליה והפצרתי בה להגיע לבחינה, היא לא הגיעה. לא הצלחתי לשכנע אותה. נכשלתי איתה.

המנחה: ספרי איך עבדת איתה לאורך השנה.
המורה מספרת: הכנתי לה דפי עבודה מותאמים, ישבתי איתה שעות על גבי שעות בעיקר בשעות תגבור ובהפסקות שלי, הסברתי לה את החומר לאט ובסבלנות. ראיתי שהיא ממש מתקדמת, היא הצליחה בכל הנושאים שלמדנו, הבינה את המתמטיקה, יש לה ראש טוב. כאשר לא הייתה מגיעה הייתי מצלצלת אליה. שוחחתי גם עם מורים אחרים על מנת שיעזרו לה. אני יודעת בדיוק איפה הבעיות שלה גם אצל מורים אחרים, היא שיתפה אותי לאורך כל השנה. המורים שלנו ממש השתדלו, היא התקדמה לא רק במתמטיקה אלא גם במקצועות אחרים, וברגע האמת היא התחפפה...

המנחה: קשה לי לראות איפה אפשר לנסח כישלון במקרה הזה. אני לא מצליח לראות שיש פה עדות לחוסר מקצועיות של מישהו.

המורה: ובכל זאת, לא הצלחנו [...] בשורה התחתונה אין לה בגרות!

המנחה: אמנם אני לא מוצא בעיה במקצועיות שלכם, אבל אני כן רואה בעיה בעמדת האכזבה. תגובת אכזבה למצב כזה עלולה לעורר ספקות אצל המורים, גלויים או סמויים, לגבי הערכת המאמצים. הסתכלות כזו עלולה לסכן אותך ואותה.

המורה: אני לא מבינה איך זה מסכן אותי ואיך זה מסכן אותה.

המנחה: אם את כל כך מאוכזבת יש סכנה כי להבא תתאמצי פחות, תוותרי לעצמך, תבטלי את היכולות הגבוהות שלך, את המקצועיות הגבוהה שלך. אתם מסתכלים על ההצלחה ברזולוציה נמוכה מדי. עמדת האכזבה לא מאפשרת לך לראות שכנראה עשית עם הילדה הזו דרך מאוד-מאוד משמעותית, וייתכן שלמרות שאין לה היום תעודת בגרות, הצלת אותה ממצבים קשים עוד יותר.

מורה אחרת: נכון, אולי היא בעתיד תוכל להשלים בגרות [...]

המנחה: וגם אם לא, האם זה אומר שנכשלתם איתה? הצלחה היא לא רק השורה התחתונה וההישג הפורמלי.

מבחינה מערכתית, הסתכלות דיכוטומית על הצלחה וכישלון עלולה לסכן את המורים ואת התלמידים. שתי סוגיות מרכזיות נדונות פה:

1. התעלמות מהצלחה, ביטול ההצלחה ועל ידי כך העצמת תחושות חולשה, חוסר אונים, חוסר ערך וכיו.

2. התעלמות מהתהליך וראיית התוצאה הסופית כמדד היחיד להצלחה. בתי ספר אינם מורגלים לראות בתהליך העבודה מדד להצלחה. ייתכן כי התהליך היה מצוין ואילו התוצאה הסופית שונה מהמצופה, כמו בדוגמה שהובאה. המורה יצרה קשר חזק ואמיץ מאוד עם התלמידה, קידמה אותה בכל המישורים, גם האקדמיים, נטעה בה את התקווה כי היא יכולה לצאת ממעגל הכישלון. סביר להניח כי הילדה תיקח איתה הישגים אלה להמשך דרכה, ושתחווה את המורה כמורה מוצלחת ביותר שהביאה אותה למחוזות מוצלחים מאוד. אולם המורה לא מצליחה להראות את המציאות החלופית, ונשארת בחוויה של הכישלון והכאב האישי שלה.

הבלטת מידע כואב ומאיים על חשבון מידע מעודד

בהמשך לדיון הקודם אנו רוצים להציג פן נוסף של אותו עניין, הישאבות לחלקים החסרים ומתן בולטות ל"אין" במקום ל"יש". התבוננות בעוצמות, בחלקים המתפקדים של המורים ושל התלמידים, עשויה להיות מנוף להצלחות נוספות. לעומת זאת התבוננות בחלקים החסרים מחזקת את חוויית המצוקה. השאלה הנשאלת היא כיצד מנסחים הצלחה וכישלון. דוגמה:

ילדה אמרה למנהלת: "נהג האוטובוס לא רוצה לנסוע". המנהלת יצאה לכביש לקראת המיניבוס. במיניבוס ישבו 8 ילדים. תלמידה אחת בת 16 קיללה את הנהג ואיימה עליו. הנהג אמר למנהלת: "אני לא מוכן להסיע כל עוד היא יושבת מאחורי וצורחת, ועוד אחד בסוף שם מעשן, זה ממש מסוכן". בהמשך לדברי הנהג מיד פרצו שני ילדים אלו בצעקות, קללות ואיומים על הנהג. המנהלת עמדה ליד המיניבוס, הקשיבה לשני הילדים, ואמרה לתלמידה לעבור לספסל אחר ולהתרחק מהנהג. התלמידה התיישבה בספסל האחורי אך המשיכה לקלל את הנהג ולאיים עליו. בשיחה עם הצוות סיפרה המנהלת על האירוע.

המנחה: מה אתם כצוות חושבים על האירוע הזה?

מורה: שוב, אין לנו סמכות, אין גבולות... כרגיל.

המנחה: להבדיל ממך, אני חושב שהאירוע הזה מדגים הרבה מאוד נקודות אור ועבודה מקצועית ברמה מאוד גבוהה. אתם סיפרתם שהילדה המתפרצת שהתה עם אמה ואחיה במהלך השנה האחרונה במעון לנשים מוכות. יש לה חבר המכה אותה ואתם חושבים שהוא מנצל אותה. אתם המסגרת היחידה הנותנת לה כבר במשך שנתיים, בכל פעם שהיא מגיעה לכאן מהמעון לנשים מוכות, מסגרת מוגנת יחסית ומכילה. שוב ושוב אתם בית עבורה, אתם לא מקיאים אותה. היא מאוד לא קלה, עם התנהגויות מאוד לא קלות, ואתם מצליחים להחזיק אותה. יש בעבודה שלכם, הנראית כמעט חסרת סיכוי, גישה שיקומית מצוינת. עושה רושם שהיא ילדה ברמת סיכון גבוהה מאוד והיא זקוקה להתערבות גורמים טיפוליים נוספים. בתוך התנאים הקשים הצלחתם ללמד אותה להיכנס לכיתה, לגשת לבחינות, לעכב את ההתפרצויות שלה במידה מסוימת מול מורים. עדיין לא הצלחתם לעזור לה מול הנהג. יש עוד דרך.

חויית התלמידים באוטובוס היא עוצמתית מאוד, מעוררת ייאוש וחוסר אונים ומטשטשת את ההצלחה שכן מושגת. ההצלחה עדיין חלקית, ובמצבים אלה נוטים להבליט את הכישלון על חשבון ההצלחה. הצוות נוטה לראות את מה שעדיין חסר ולא הושג, בשל הממד הסוער והמאיים שלו, ומתעלם מחלקים מוצלחים ומהישגים. כמו כן הצוות, בתוך אירוע סוער, מתעלם מתפקוד טוב. לדוגמה במקרה הזה המנהלת לא איבדה את עשתונותיה, לא נגררה למאבק, לא איימה על התלמידה, לא ניסתה לפתות אותה, עבדה באופן מאוד מקצועי. ניכר היה שיש לה הרבה ניסיון במצבים אלה.

המחשה ואימון של התנהגויות מקצועיות חלופיות - סימולציות ומשחקי תפקידים

כחלק חשוב מתהליך הלמידה אנו משתמשים בסימולציות, משחקי תפקידים ותרגול של סצנות מבוטאות. הסימולציות הן כלי חשוב בתוך סדנת המורים ובדיאלוג עם המנהלים, ובאות לשרת את תהליך המחשה והתרגול של חלופות התקשרות.

הפעלת סימולציות בסדנאות משמשות כמה מטרות מרכזיות:

- להרגיע את הצוות: לעתים אירועים קשים העולים לדיון בין המנחה למורים ו/או למנהל מציפים כאמור רגשות קשים. פעמים רבות במצבים אלה קשה מאוד לחברי הצוות ללמוד ולהמשיג. התרגול ומשחקי התפקידים יוצרים אווירה משעשעת הנותנת כלי ממשי ועוגן להמשך העבודה.
 - המחשת רעיון המוצג כ-Reframing - מתן פשר אחר (חיובי ומנקודת מוצא של כוח) להתנהגויות בעייתיות. לעתים קרובות, עד שאנחנו לא מדגימים התנהגות חדשה קשה מאוד להבין אותה ומן הסתם ליישמה.
 - למידה, תרגול והרחבת רפרטואר התגובות של המורה: תרגול דיאלוג מתוך עמדה של סמכות ונוכחות ללא מאבקי כוח וללא ויתור.
- בכל הסימולציות תוכן השיחה חשוב רק באופן חלקי. מה שחשוב יותר היא ההתנסות בטקסט חדש, בעל עקרונות של דיאלוג, המשלב עקרונות מעולם החינוך והטיפול. חשוב בעינינו שהמורים והמנהלים יבינו את העקרונות שעל פיהם אנחנו בונים את הסימולציות. אנו משתדלים להמשיג אותן תוך כדי הפעלתן.
- נתאר שתי קבוצות של סימולציות: סימולציות מורה-תלמיד וסימולציות מורה-הורה.

סימולציות מורה-תלמיד

הסימולציות שאנו בונים לתרגול שיחה מורה-תלמיד מושתתות תמיד על אותם עקרונות. הן אמנם מותאמות לתוכן האירוע אבל יש להן מבנה קבוע:

1. אי-נטישה - הסימולציה תעסוק תמיד בעיקרון של הכלת הילד ולא של דחייתו.
2. מתן פשר חיובי - בסימולציה יציג המבוגר הסבר אמפטי לבעיית ההתנהגות של התלמיד (כשיש בסימולציה הסבר).
3. Setting - מקום המפגש: פרטי, נוכחות של מבוגר אחד עם תלמיד אחד, שיחה קצרה - הסימולציה תהיה תמיד קצרה מאוד וממוקדת ויוגדר ה-Setting הדמיוני שבו מתקיימת השיחה.
4. הימנעות מתחקור, מהתניות ומאיומים - הדיאלוג בסימולציה לא יכיל תחקור של התלמיד, התניות, אימומים או טכניקות אחרות (המקובלות לעתים במערכת) העלולות לחזק את עמדת ה"תוקפן" של המורה. המורה יצא מהסימולציה תמיד "האיש הטוב", "המבין", "הערכי".

נדגיש כי העיסוק בסימולציות אינו "הנחיה" לאופן שבו יש לטפל באירוע. הסימולציות הן כלי בידי המנחה, ובאות לסייע לשחרר את המורה מדפוסי חשיבה מקובלים ולפתוח חלופות חדשות. במקרים רבים אומרים המורים לאחר תרגול הסימולציות: "אני לא אעשה את זה בדיוק ככה, אבל יש לי כיוון חדש משלי". תרגול סימולציות ומשחקי תפקידים חשוב כדי שהדיון ב"תכנון התנהגות המורה" לא יישאר תאורטי אלא יכין את המורים להתמודדות קשה שבדרך כלל מפחידה אותם והם נוטים להימנע מלבצע אותה.

הסימולציות באות לתמוך בכלים שפיתחה בין היתר מור (2006), כלים הבאים להבחין מתי יש צורך לחזור ולהעמיק את הקשר האישי-האינטימי עם התלמיד ומתי יש צורך לנסח גבולות נחרצים. הסימולציה אינה מחליפה את הדיון בתהליך הטיפול הנדרש אלא מחזקת צדדים אופרטיביים, קונקרטיים, בתהליך הטיפול. היא ממחישה את הפן המעשי של הדיון התאורטי ובעיקר מפחיתה את החרדות של המורים להתמודד עם מיומנויות חדשות.

נדגים סימולציות המתארות שלוש קבוצות של אירועים עם תלמידים. לכל קבוצת אירועים בחרנו מיומנויות טיפוליות מרכזיות.

גבולות ללא הדרה - אירוע של פריצת גבולות

האירוע התרחש בבית ספר יסודי שבו נערכים הלימודים עד השעה 15:30. אחת הכיתות בשכבה ו' יצאה עשר דקות לפני הזמן (מחנכת הכיתה הייתה אחראית להסעות ויצאה לפני הזמן למגרש ההסעות עם תלמידי כיתה). התלמידים בכיתה המקבילה שמעו את הרעש של התלמידים בכיתה השכנה, והתחילו לקום ולזוז ורצו גם הם לצאת החוצה. המחנכת אחזה בידית הדלת ואסרה על התלמידים לצאת. אחת הילדות, רחל, התקרבה למורה, דחפה אותה, הזיזה אותה וקיללה אותה: "מטומטמת, תזוזי".

לאחר שהתנהל דיון ובו הוצג המקרה על כל היבטיו, הובהר כי אירועים שבהם רחל מקללת את אנשי הצוות חוזרים על עצמם. אין זו הפעם הראשונה שרחל אינה מקבלת את מרותה של המחנכת ואינה נוהגת על פי הכללים שהיא קובעת. השאלה "מה עושים עם רחל מחר בבוקר?" עלתה כשאלה מרכזית בדיון.

הצענו את משחק התפקידים הזה: המחנכת גילמה את התפקיד של רחל, והמנחה את תפקיד המחנכת. סוכם כי מזמינים בבוקר את רחל לשיחה עם המחנכת.

המחנכת (מגולמת על ידי המנחה): רחל, בוקר טוב, הזמנתי אותך היום לשיחה היות שאתמול בסוף היום רצית לצאת מהכיתה וקיללת אותי. חשבתי שקיללת אותי כי מאוד כעסת עליי כשלא נתתי לך לצאת.

רחל (מגולמת על ידי המחנכת): ברור, המורה, החברים שלי יצאו להסעה, גם אני רציתי ואת החזקת את הדלת.

המחנכת: רחל, גם כשאת מאוד כועסת עליי אני לא מרשה לך לקלל אותי.

רחל: טוב, המורה, אבל רציתי לצאת.

המחנכת: גם היום אולי יהיו מצבים שתרצי לצאת ואני לא אתן לך. לקלל אותי אני לא מרשה! מה תעשי היום כשתרצי לצאת ואני לא אתן לך?

רחל: אני רוצה שתיתני לי לצאת, המורה.

המחנכת: לפעמים אני אתן לך ולפעמים לא. מה תעשי היום, כשלא אתן לך לצאת?

רחל: לא יודעת, אני אדפוק בדלת.

המחנכת: בסדר, תדפקי בדלת. ומחר נדבר שוב.

הסימולציה מתארת כמה עקרונות:

- המורה פותחת את השיחה ומסבירה מדוע הזמינה את הילדה לשיחה: "הזמנתי אותך כי...".

- המורה מסבירה לילדה למה היא התנהגה באופן בלתי הולם. היא לא שואלת אותה "למה קיללת?" אלא מסבירה לה: "קיללת אותי, כנראה, כי...".
- המורה מנסחת גבול ברור: "לקלל אותי אסור".
- המורה מבקשת מהילדה לחשוב על התנהגות חלופית במקרה שתרגיש אותו כעס בפעם הבאה. זהו שלב המשא ומתן היות שהילדה עשויה להציע התנהגויות שאינן מקובלות על המורה. המורה תקבל רק התנהגויות שאינן פוגעות בה, בילדה, או במישהו אחר, ואינן כרוכות בעזיבתה את הכיתה. המורה גם לא תקבל התנהגות שברור לה שרחל לא תצליח לעמוד בה. כלומר, על המורה לדאוג לכך שהילדה תציע התנהגות סבירה וישימה. לא המורה תנסח את ההתנהגות החלופית, אלא הילדה! חשוב להעביר לילדה את האחוריות ואת השליטה בהתנהגויותיה, בהדרגה. לא בטוח, כמובן, שבפעם הבאה רחל אכן תוכל לעמוד בהתנהגות החלופית שהיא עצמה הציעה בשיחה עם המורה. בכל מקרה תתנהל שיחה נוספת. אם התלמידה תצליח לעמוד במשימה המורה תשבח אותה. אם לא תצליח, המורה תתנצל על כך שנתנה לה משימה קשה מדי, ותגדיר לה משימה קצרת טווח: "בשעתיים הראשונות אני לא מרשה לך לקלל אותי". כך, בהמשך תרחיב את טווח הזמן שבו נדרשת הילדה לא לקלל. הסימולציה הנ"ל היא רק דוגמה המציגה דרך אחרת להתמודדות עם פריצת גבולות, דרך שאינה מכאיבה לילדה ומאפשרת לה להצליח. המורה שמה את עצמה כדמות שמכותית לא פוגענית.

חיזור - אירוע של הימנעות או היעדרות

האירוע מתרחש בחטיבת ביניים. תלמיד מתכנס בתוך עצמו, יושב בשורה האחרונה של הכיתה ולא מדבר. התלמיד יושב דרך קבע בסוף הכיתה ואינו משתתף בשיעורים. המורים ניסו כל מיני דרכים לשדלו להשתתף. רגע לפני ייאוש עבדנו על הסימולציה הבאה. מחנך הכיתה הוא גם המורה לתני"ך. המחנך נפגש איתנו יום לפני השיעור.

המחנך (מגולם על ידי המנחה): מחר בשיעור תני"ך נדבר על משה לפני חציית ים סוף. אני אשאל ממה חשש משה. אני אשאל אותך, ואני רוצה שתענה את התשובה בקול רם לפני כל הכיתה.

[התלמיד לא ענה, וגם בשיעור לא השיב על שאלת המורה שהוכנה לכאורה מראש. אחרי השיעור המחנך נפגש שוב עם התלמיד].

בשיעור הבא אשאל אותך שאלה אחרת: למה משה כעס על אחותו אחרי שצבא מצריים טבע בים. אני רוצה שתענה לי בפני כל הכיתה.

התלמיד (מגולם על ידי המורה): המורה, תעזוב אותי, אני לא רוצה לענות.
לא יודע את התשובות לשאלות שלך.
המחנך: אני לא מתכוון לעזוב אותך.
התלמיד: לא יודע, נו, מה אתה רוצה ממני?
המחנך: בוא נעשה משחק תפקידים עכשיו. אני אהיה התלמיד ואתה תהיה אני. תשאל אותי שאלה ואני אענה.
התלמיד: בסדר, נו. למה כעס משה על אחותו?
המחנך: "הוא כעס על אחותו כי היא שמחה שפרעה והחיילים שלו מתו, וגם כשהאויבים מתים אסור לשמות, כי הם בני אדם, אלוהים עשה גם אותם". עכשיו תורך. תענה על השאלה.
התלמיד: מה? אתה רוצה שאגיד בדיוק את מה שאמרת עכשיו?
המחנך: כן.
התלמיד: [מצטט]
המחנך: יופי, ככה נעשה מחר בשיעור. אני אשאל, ואתה תענה בדיוק את זה.
התלמיד: נו, המורה, אתה עושה ממני צחוק!
המורה: אם אני עושה ממך צחוק אני מתנצל. אני יודע שאתה מאוד מוכשר. אני רוצה שכל הכיתה תדע את זה.

לפני המורה עומדת משימה מורכבת מאוד בסיטואציה של הימנעות. תלמיד שקשה להניע לעשייה מעורר אצל המורה רגשות קשים מאוד. המורה נדרש להיות נחוש ועיקש לא להניח לתלמיד לשכנעו באמירות כגון "עזוב אותי", ולהעביר לו מסר של "אני לא אעזוב אותך", "אהיה נודניק כל הזמן עד שתתחיל לזוז". עם זאת, משימת החיזור מלווה גם בהצבת יעד משימתי קונקרטי, "לענות על שאלה בתנ"ך", שאינה טריביאלית ומצריכה מאמץ מצד התלמיד. זאת כדי שהתלמיד יחוש את כוונותיו הרציניות של המורה: "אני מחזר אחריך כדי שתתמודד עם משימות קשות ותצליח בהן".
דוגמה נוספת קשורה לעבודה עם תלמיד המשוטט מחוץ לכיתה דרך קבע והמורה אינו מצליח לגרום לו להיכנס לכיתה. המורה מזמן את התלמיד לשיחה קצרה בהפסקה.

המורה (מגולם על ידי המנחה): יוסי, עכשיו 10:00. בסוף ההפסקה יש לכיתה שיעור איתי. בשיעור הבא אתה נכנס לכיתה. אנחנו ניפגש כאן שוב, מחר ב-10:00. להתראות.

במהלך שיחה, הנמשכת פחות מדקה, המורה מודיע לתלמיד שבשיעור הבא הוא ייכנס לכיתה. אין הוא מנהל איתו משא ומתן ואינו נותן לו הסברים, רק הודעה קצרה סמכותית ונחושה. בין שהתלמיד נכנס ובין שלא למחרת תתקיים אותה שיחה בדיוק. המורה נחוש להעביר את המסר שוב ושוב. ככל שמצבו האישי של התלמיד קשה יותר, כך ייקח זמן רב יותר עד שיענה לחיזוריו של המורה. בסיטואציות רבות חשוב לנהל עם התלמיד שיחות קצרות של כמה דקות, תכופות מאוד (לעתים יומיומיות). התוכן אינו כה חשוב. מה שחשוב היא עצם קיום הדיאלוג. כל שיחה כזו תסתיים באמירה: "גם מחר ניפגש באותה שעה...". התחושה שאנו רוצים ליצור אצל התלמיד היא שהמבוגר נוכח בחייו. החיזור מעניק לתלמיד תחושה של נוכחות המורה וסודקת את חוויית הבדידות שלו. עם זאת, פעמים רבות מיזמנות זו קשה מאוד לביצוע, היות שהיא מעוררת חוויית מורכבות אצל המורים. לעתים "לחזר" אחר ילד נתפס אצל חלק מהמורים כחוויית השפלה ולכן הם נמנעים מלעשות זאת.

התנצלות - אירוע שבו התלמיד מאשים את המורה

הסימולציה הבאה מתייחסת לאירועים שבהם התלמידים באים בתביעה או תלונה או האשמה כלפי המורה. המורה נדרש להכיל את הכעס של התלמידים ולא להתנצח עמם. ההכלה נדרשת היות שמצבים כאלה מעוררים בדרך כלל כעס רב כלפי התלמידים. דוגמה:

קבוצת תלמידים בני העדה האתיופית מאשימים את המורה בגזענות. **מורה** (מגולם על ידי המנחה): שמעתי שאמרתם שאני גזעני. אולי אתם צודקים. אני ממש מתנצל. אני מבקש מכם, אם זה יקרה לי שוב, בבקשה תעירו לי. אם אני מעיר הערות גזעניות זה לא בסדר.

הקושי הוא להימנע מהיגררות למאבק כות. במקרים רבים אין קשר בין תחושות התלמידים לבין תפיסת המציאות של המורה, כלומר, סביר להניח שהמורה אינו תופס את עצמו כגזען. אבל אם המורה יתווכח עם התלמידים או יוכיח אותם על טעותם, הוא יאבד דבר חשוב בקשר איתם. לעומת זאת, אם לא יכחיש וייתן מקום לרגשותיהם, הוא יעזור להם להתחזק ולהעז, גם בסכיבות אחרות, להביע את דעותיהם ואת תחושותיהם.

נדגים עתה גישה פרדוקסלית (Haley, 1986) להתמודדות עם אירוע שבו התלמיד מתפרץ על המורה: התלמיד פורץ גבולות ואילו המורה מתנצל. המורה מתנצל במקום לדרוש מהתלמיד התנצלות ובמקום להיגרר לשיח של השפלות ומאבקי כוח.

אלי, תלמיד כיתה ז', נמצא במעבדה בשיעור מדעים. בזמן האחרון הוא מרבה לדבר במהלך השיעור עם התלמיד שיושב לידו, אינו מכין שיעורים, חסר שקט ותוקפני. בשיעור האחרון המורה הושיבה לידו את יוסי, תלמיד "שמן". אלי התפרץ על המורה וגם על יוסי. המורה ניסתה להרגיעו ולאחר מכן הוציאה אותו פעמיים החוצה כדי להירגע.

במהלך הדיון במקרה של אלי העלו חברי הצוות השערה כי "ייתכן שאלי נפגע כי הושבת אותו ליד תלמיד דחוי [מודר] ומיד נוצרה בו תחושה שגם הוא מודר". אנו מניחים כמובן כי יש סיבות נוספות להתנהגותו הסוערת. האירוע מציף בעיות רבות של ילד מאוד סוער. צריך לחפש דרך לעבוד איתו שלא דרך הרחקות העלולות להתפרש בעיניו כדחייה. בחרנו להזגים טכניקה פרדוקסלית של עבודה המפרה את שינוי המשקל המנציח מאבק כוח, בעזרת הסימולציה הבאה:

המורה (מגולמת על ידי המנחה): אלי, הזמנתי אותך לשיחה כי אתמול התפרצת עליי בשיעור, קיללת את יוסי ואמרת לי שלא תיתן לי לנהל את השיעור כל עוד יוסי ישב לידך. אני חושב שכאשר הושבתי את יוסי לידך הרגשת שאולי אתה לא מספיק חשוב לי. זה מאוד הכאיב לך ולכן התפרצת. יכול להיות שעוברים עליך דברים נוספים.

התלמיד (מגולם על ידי המורה): אני שונא את יוסי, אמרתי לך, ואת בכוונה הושבת אותו לידך.

המורה: אני מתנצלת על כך שהכאבתי לך. לא הייתי בסדר.

[שתיקה]

אני מבינה את הכאב שלך ומכבדת אותך. אבל היום, גם אם מאוד יכאב לך אני לא מרשה לך לקלל ולהעליב את יוסי.

התלמיד: תעבירי את יוסי מקום.

המורה: אני מוכנה לשנות לך מקום ישיבה, אבל אני לא מרשה לך לקלל את יוסי.

הטכניקה כוללת:

- מתן הסבר אמפטי למניעים של התנהגות התלמיד והתנצלות.
- הצבת גבול.

ההתנצלות באה מתוך טכניקה טיפולית. היא באה מתוך הבנה שכשילד סוער מאוד הוא כנראה פגוע ומבוהל מאוד. התנצלות יכולה להרגיע אותו מאוד. היא באה ללא סנקציה וענישה, ואינה מוסיפה על הכאב שלו. ייתכן שתגובת התנצלות של המורה תשנה את העמדה הרגשית החרדה והמאוימת של התלמיד ותאפשר לו שליטה טובה יותר בהתנהגותו.

ההתנצלות אינה באה מתוך עניין של צדק או מוסר, אלא כטכניקה מקצועית של הרגעה. יש לנו יסוד להניח שאלי חווה בחייו התנהגויות רבות לא לגיטימיות ופוגעניות המופנות כלפיו. התנצלות המורה באה גם להתנצל בפניו על כך ש"העולם" פוגע בו. גם מיומנות זו אינה תמיד קלה לביצוע היות שגם היא, כמו חיזור, מעוררת לעתים רגשות קשים תחושה של השפלה וחוסר הגינות או חוסר צדק. המסוגלות להפעיל מיומנויות אלו קשורה בדרך כלל לעיבוד הרגשי המתרחש בצוות.

הקשבה

הקשבה היא מיומנות שאנו מכירים מחיי היומיום. במקרים רבים מורים חשים כי "אין לי מה לעשות עם התלמיד הזה" ואינם מתייחסים להיבט ההקשבה כאל "עשייה". החוויה של המורים היא שכשתלמיד מביא מצוקה או מספר סיפור או מביע משאלה או כעס, אזי מתפקידו של המורה או בית הספר "לפעול" ולעשות משהו נוכח הסיפור. הקשבה למצוקה אינה נכללת בדרך כלל ברפרטואר הכלים, אלא אם כן היא מלווה ב"תגובה" של עשייה מוחשית או אמירה שכנגד.

כשאנו מתרגלים מורים להקשיב לתלמידים אנו מכוונים בעיקר להשיג תחושה של הקלה אצל המורה. מורה המרגיש עומס רב מהסיפור המובא לפניו מרגיש כי הוא חייב להגיב, לומר משהו, לעשות משהו, ואינו יודע מה, ולעתים גם אין הרבה מה לומר או מה לעשות. סיטואציות אלו בדרך כלל מעוררות תחושה של חוסר אונים ורגשות קשים אחרים בקרב חברי הצוות.

האמירה כי "הקשבה" היא כלי וכלי חשוב ומשמעותי מורידה לעתים עומס רב מהמורה ומאפשרת לו ליצור דיאלוג פשוט עם התלמיד. דוגמה:

מורה: ילד נכה ושמן צולע ברגל אחת, קוראים לו יונתן, תלמיד י"ב, חי עם אימא ועם אב חורג הנמצא בתהליך חזרה בתשובה לכיוון חרדי. הילד מחפש קשר איתי בכל הזדמנות, הוא מנסה לדבר איתי, הוא ביקש מאימא שלו שתדבר איתי כדי שאני אדבר איתו. אני לא יודעת על מה לדבר איתו. האם זה יעזור? הוא כל כך מסכן. יש בו משהו דוחה. כל פעם שאני מדברת איתו אני שואלת אותו על הלימודים ועל החוגים, ותוך שניות נגמרים לי הנושאים. הוא לא ממש מדבר, הוא שותק. אני לא מבינה למה הוא מחפש אותי. בשביל מה? משעמם לי להיפגש איתו, אני מחפשת נושאים לדבר.

המנחה: מה הוא סיפר לך?

המורה: דווקא בפגישה האחרונה הוא סיפר לי מה קרה לו בלשכת גיוס.

המנחה: מה הוא סיפר?

המורה: הוא סיפר לי ככה: "הלכתי עם אבא שלי הביולוגי ללשכת גיוס. אבא חיכה לי בחוץ. כשיצאתי מלשכת הגיוס אבא שאל אותי מה היה. אמרתי לו שאני לא יודע והוא אמר לי כל מיני דברים מעליבים, ואני לא יודע מה לעשות".

המורה: מה אני אמורה לעשות עם מה שהוא אמר לי? אני יודעת שאבא שלו כל הזמן מעליב אותו, משפיל אותו. כולם לועגים לו על הנכות ועל הגוף, גם בבית הספר.

המנחה: מחר את הולכת להיפגש עם יונתן. מה יהיה בשיחה?

המורה: לא יודעת, אני מרחמת עליו.

המנחה: ננסה לתרגל מפגש שבו את רק מקשיבה לסיפור שלו.

המורה: ו... אחר כך?

המנחה: וזהו.

סימולציה

המורה (מגולמת על ידי המנחה): [שקט]

יונתן (מגולם על ידי המורה): על מה מדברים?

המורה: על מה אתה רוצה שנדבר?

יונתן: [שתיקה]

המורה: חשבתני על הסיפור שסיפרת לי על לשכת הגיוס ותיארתני לעצמי שהיה לך בטח מאוד קשה.

יונתן: אה, זה, זה כבר עבר. סתם אבא שלי כל הזמן מעליב אותי.

המורה: אתה רוצה לספר לי מה הוא אומר?
יונתן: הוא אמר שאני אפס, שלא יצא ממני כלום, "מה, אתה נקבה? לא תלך לצבא? אתה לא שווה שום דבר". אבל זה עבר לי. אני מתכוון למסיבת פורים מחר במתני"ס.

המורה: אתה חושש ממהו לקראת פורים?
יונתן: יהיה בסדר, אני אהיה עם החבריה מההגברה.
המורה: חשבתי שאולי גם במסיבה אתה מפחד שיגידו לך כל מיני דברים מעליבים כמו שאבא אמר.

יונתן: אני אהיה עם החבריה של ההגברה, ממילא אף בת לא תסתכל עליי, מי בכלל מסתכל עליי? תראי איך אני נראה. אני מסורבל, אני צולע [...]

המורה: פה בשיחה אתה מאוד אמיץ ולא מסורבל בכלל.
יונתן: התכוונתי בגוף [...]
המורה: אתה מסורבל בגוף כי אתה סוחב בלב שלך דברים מאוד כבדים. יכול להיות שבמסיבה יהיה לך טוב, או קשה. בכל מקרה נדבר שוב ביום רביעי ותוכל לספר לי איך היה.

הסימולציה מדגימה שיחה שבה המורה אינו יוזם אלא מגיב לתכנים הבאים מהתלמיד. המורה מגשש בתחילת השיחה, אך אינו פועל באופן אקטיבי כדי להפך את השקט. הוא מקשיב למה שהתלמיד אומר ומתייחס לדבריו בזהירות, רק כהד ולא כחקירה או כניסיון למצוא פתרון. המורה אינו עסוק בחיפוש מוצא או בהפחתת הכאב, אלא דווקא בהקשבה למקומות שבהם הילד מרמוז על כאב. המורה מתייחס למה שקורה בינו לבין הילד: "אתה אמיץ עכשיו".

סימולציות מורה-הורה

קבוצה אחרת של סימולציות היא הדמיות של מפגש עם הורים. לא נרחיב את הדיון בנושא המפגש עם ההורים, אולם נציין כי המפגש עם ההורים לעתים מפחיד ומאיים מאוד על המורים. לעתים הפחד והמבוכה מביאים את המורים להתנהגות כלפי ההורים שמצד אחד מכבידה מאוד על ההורים ומצד אחר מעצימה את התחושות הקשות של המורים עצמם.

בסדנאות הצוות ובשיחות עם המנהלים או מתרגלים מפגש אחר עם הורים, שוב, כדי להרגיע את המורים ולעזור להם לחוות את עצמם כמסוגלים להתמודד גם עם הורים "קשים". גם הדוגמאות שיובאו בהמשך אינן "הנחיות לביצוע שיחה", אלא תרגילים המיועדים להקנות תחושת ביטחון. המורים מוזמנים כמוכן לנסח לעצמם איזה תוכן ייצקו לתוך הדיאלוג המתוכנן עם ההורים.

הסימולציות שאנו בונים לתרגול שיחה מורה-הורה אמנם מותאמות לתוכן השיחה והאירוע הנדון, אולם בנויות בדרך כלל על העקרונות האלה:

1. חיזוק הגאווה של ההורה בבנו/בתו - התייחסות להיבטים חיוביים.
2. חיזוק האמון של ההורה במערכת - הבטחת עזרה ונאמנות להורה ולילד.
3. Setting - מקום המפגש: פרטי, נוכחות של מורה אחד עם הורה אחד או עם שני הורים (לעומת צוות שלם מול ההורה), ללא נוכחות הילד. מודגמות סימולציות קצרות ומתואר ה-Setting הדמיוני שבו תתנהל השיחה.
4. הימנעות משיפוט כלפי ההורות גם כשההורות נתפסת כפוגענית. בתוך הסימולציה איננו עוסקים בהיבטים של "הדרכת הורים" או בהקשרים שבהם המורה עלול להיתפס בעיני ההורה כ"פטרונני", "שיפוטי" או במצבים שבהם ההורה עלול לחוש שהוא "נחות" מהמורה.

הדיאלוג מבוסס על כך שהמורה יוצר שיח של למידה. הוא אמור לנסח לעצמו מה הוא רוצה "ללמוד" מהמפגש עם ההורה, ונמנע משיחות שבהן המורה מנסח "מה המסר שהוא רוצה להעביר".

נביא עתה דוגמה לסימולציה עם הורה לילד מתפרע. האירוע מתאר שיחה עם שולה, אמו של אלירן, ילד בכיתה ה'. שולה היא אם חד-הורית, חולה, מובטלת, המגדלת לבד את ארבעת ילדיה. אלירן הוא הבכור. האם מוזמנת לבית הספר שוב ושוב בגלל בעיות התנהגות של בנה. שוב ושוב בית הספר "מוכיח" אותה על כך שאינה מצליחה "להשתלט" על בנה. בפעם הקודמת אלירן שבר חלון והאם הוזמנה לבית הספר אך לא הגיעה. המחנכת והמנהלת כעסו על האם: "לאימא הזו בכלל לא אכפת מהבן שלה", "בפעם הקודמת עד ששילמה הנשמה יצאה לנו. לא נתנו לילד לחזור לבית הספר עד שהוא בא עם אמו וזו שילמה את הנזק". המחנכת אמרה: "היום שוב היו בעיות איתנו. הוא הרביץ לילד אחר. אני כבר לא יודעת מה לעשות, שוב להזמין את האימא?" בדיון שהתקיים בצוות ביקש המנחה מהצוות למקד את "הדברים הטובים של אלירן", לסמן את כוחותיו, את הצלחותיו וכו'. התברר שאלירן מגיע מסודר, לבוש

היטב ועם כל הציוד לבית הספר. הישגיו בחשבון משתפרים בתקופה האחרונה. חלק אחר של הדיון נסב סביב שינוי העמדה כלפי האם מ"אם שלא אכפת לה" ל"אם שמאוד קשה לה להתארגן". המנחה הציע להזמין את האם כעבור זמן ולנהל איתה את השיחה הזאת:

המורה (מגולמת על ידי המנחה): שלום שולה, מה שלומך?

שולה (מגולמת על ידי המורה): בסדר.

המורה: את יודעת, בדרך כל אנחנו מזמינים אותך כשאלירן עושה לנו בעיות. חשבתי שזה לא בסדר מצדנו, ורציתי הפעם לדבר איתך דווקא על ההתקדמות שלו. יש לך ילד מאוד מוכשר.

שולה: את רוצה להגיד לי שקראת לי סתם? מה, הוא לא עשה כלום?

המורה: הוא עושה כל מיני דברים. אבל לא קראתי לך בשביל זה. חשבתי שמגיע לך לדעת שהוא מאוד התקדם בחשבון השבוע. יש לו עדיין בעיות התנהגות, אבל אנחנו מטפלים בו. אנחנו נעזור לו להפסיק להרביץ. אני יודעת שאת מאוד דואגת לו. הוא ילד מאד סוער, אבל גם מאוד מוכשר. הוא מגיע עם כל הציוד. זה מאוד חשוב. זה מאוד עוזר לי לעבוד איתו.

שולה: אני שמחה שהוא מתקדם, רק שלא יצא כמוני. את יודעת כמה אני רבה איתו בבית? לא יכולה עליו.

המורה: תראי, הוא לא מתקדם סתם כך, את כנראה בכל זאת עושה איתו עבודה טובה בבית, למרות שקשה. את רוצה לבקש ממני משהו?

שולה: אני שמחה על מה שאת אומרת לי, אבל תראי, קשה לי לבוא ככה באמצע היום.

המורה: אני מתנצלת, באמת לא שמתי לב. בפעם הבאה אנסה להזמין אותך בזמן שיהיה לך יותר מתאים.

העניין המהותי בשיח הוא להחליף את הנימה המאשימה בנימה אוהדת המביעה פרגון והערכה כלפי המאמץ ההורי הקשה, לתת לאם סיבות להתגאות בבנה, להקנות לה תחושת ביטחון שהמערכת מיטיבה לטפל בבנה.

סדנאות הצוות כאמצעי לפיתוח זהות מקצועית ומסגלות קולקטיבית

הקבוצה

המסגרת העיקרית ללמידה בקרב צוות המורים היא מסגרת קבוצתית בעלת אופי תהליכי הנבנית בתוך בית הספר. הנחיית הקבוצה וניהול התהליך הקבוצתי מושתתים על תאוריות הלקורות מעולם הקבוצות (רוזנוסר, 1997; Bion, 1970). לקבוצות בתוך בתי הספר יש כמובן מאפיינים המשותפים לכל קבוצה באשר היא, והתהליכים המתרחשים בה גם הם תהליכים אוניברסליים המתרחשים בקבוצות. לא נתאר כאן היבטים כלליים של תהליכים קבוצתיים, אלא נתייחס רק להיבטים ייחודיים לקבוצות המורים בתוך בתי הספר העובדים עם מצוקה ועם הדרה חברתית.

”עבודה ופיתוח צוות” לעומת ”ישיבות צוות”

רכיב בסיסי בישיבות הצוות בבתי הספר הוא בדרך כלל דיווח לצורך קבלת החלטות ועדכון. העבודה הקבוצתית שאנו מציעים ממוקדת בלמידה ובהבנה של הקשר בין העולם הפנימי ובין העשייה וקבלת ההחלטות. לדוגמה, בדיון בכית ספר במסגרת ישיבת צוות רגילה התקבלה החלטה להרחיק תלמיד עקב בעיות התנהגות. לתלמיד יש קשר חזק מאוד עם המחנכת. אמו של התלמיד מאושפזת כחודש ימים במצב קשה. המחנכת חרדה למצבו. ההחלטה להרחיקו נחווית בעיניה כפעולה מאיימת מאוד, מבהילה ומסוכנת, אך היא חוששת כי התנגדותה להחלטה תיתפס בעיני חבריה ובעיני ההנהלה כהתנגדות לקו ולמדיניות הכללית של בית הספר. בישיבת הצוות שעסקה בהחלטה המליצו רוב המורים בצוות להרחיק את התלמיד. היא הביעה התנגדות חזקה מאוד. לאחר הפגישה יצאה בתחושה כבדה, כאילו היא חריגה ונתפסת כרכה

מדי, לא מקצועית וכחותרת תחת השקט הבית-ספרי. רגשותיה אלה לא באו לידי ביטוי בדין הצוותי.

אם וכאשר תתנהל סדנה לעבודה קבוצתית בצוות זה והאירוע יועלה לדין, תוכל המורה לשתף את חבריה בהתלבטויות, בסערה הרגשית, בכעסים. פחות חשוב לדון בהחלטות באשר לילד. בסדנה המורה עשויה להרגיש פחות מבודדת ובטוחה יותר. היא תוכל לקבל תמיכה רגשית מהצוות גם אם לא יסכימו עם עמדתה המקצועית.

מהות העבודה הקבוצתית

במסגרת תהליך השינוי, לצורך תהליך הלמידה מוקמת בבית הספר קבוצת מורים. מטרת העבודה הקבוצתית בתוך בית הספר היא מצד אחד ליצור מסגרת יציבה שתכיל את המצוקות הקשות של הארגון ושל הפרטים שבתוכו, ומצד אחר לפתח מנגנוני למידה ופיתוח של פרקטיקה מקצועית ואסטרטגיות עבודה אישיות ומערכתיות חדשות. בניית הקבוצה שונה במהותה מקבוצות "השתלמות" המקובלות בתוך מערכת החינוך, שמהותן לימוד טכניקות או מיומנויות ושאינן שמות דגש על תהליכים רגשיים, על הצרכים ועל הלא-מודע של הפרטים ושל הארגון.

המשימה של הקבוצה הנבנית בתוך בית הספר היא לחקור את התנהלות הארגון נוכח המצוקה של תלמידי, לזהות את הדפוסים המכשילים אותו, שכאמור אינם מודעים, וליצור מסגרת מחזיקה עבור חברי הצוות כדי שאלה לא יישאבו לסחרחרות של "מעגל ההזרה". כשהמסגרת מתחזקת היא מתחילה לייצר דפוסי עבודה יעילים ומצליחים.

הקבוצה היא בדרך כלל תת-קבוצה של צוות בית הספר ויש לה מאפיינים ייחודיים:

- המאפיין הבולט ביותר הוא שהקבוצה חיה ופועלת בסביבה של כישלון, עוני, סיכון ואלימות. מציאות זו מעמידה בסכנה מתמדת את חוויית ההצלחה של חברי הקבוצה, ואלה אמורים להיעזר בקבוצה כדי לא לאבד את תחושת האופטימיות ואת תחושת הכוח, הגאווה והמסוגלות. בדרך כלל הקבוצה נבנית מתוך חוויה שהמשימה הראשונית של חבריה קשה להשגה.
- חברי הקבוצה מכירים אנשים מחוץ לקבוצה ופועלים גם מחוץ לה. לחיים מחוץ לקבוצה יש השפעה חזקה מאוד על חיי הקבוצה. כמעט לא ניתן לשמור על תכנים

העולים בתוך הקבוצה בלי שאלה יידונו גם מחוץ לה וגם עם אנשים שאינם חלק מהקבוצה. עובדה זו מייצרת לעתים רבות חוויה של איום, של פחד לדבר פן הדברים "ידלפו". כמו כן היא מייצרת לעתים חוויה של פיצול (Split) בתוך חדר המורים בין חברי הקבוצה לאלה שאינם חברים בה. לעתים עולים רגשות של כעס וקנאה הדדית. במהלך הסדנאות עולות סוגיות הקשורות בחיי הקבוצה ובמערכת הקשרים בין חבריה לאלה שמחוץ לה.

- הקבוצה בעלת מבנה היררכי מורכב. נמצאים בתוכה גם מנהליה; מנהל בית הספר, מנהלי שכבות, מנהלי צוותים, יועצת, מנהל פנימייה וכו'. מבנה זה נשמר במהלך העבודה הקבוצתית. הקבוצה מתיימרת לתת מענה לצורכיהם של כל המשתתפים בה למרות התפקידים ההיררכיים השונים. בקבוצה שני מקורות סמכות: המנהל והמנחה. עצם קיומם של שני מקורות סמכות עלול לבלבל את המשתתפים וליצור עומס רב של ציפיות וצרכים על המנהל, על המנחה ועל שאר חברי הקבוצה. דוגמה:

מנחה: במפגש ביני לבין המנהלת לפני מפגש הצוות המנהלת אמרה שהיא מעוניינת שבמפגש הצוות אחת המורות תביא את "המקרה של יוסי" לדין בקבוצה. כשהתחיל המפגש המשתתפת לא העלתה את המקרה והמנחה לא פנתה אליה. אני חשבתי שהמנחה רוצה שאני אפנה למורה ואזמין אותה לספר את הסיפור של יוסי, ולכן היא לא פונה אליה. היא מצפה שאני אעשה זאת. המנחה רצתה להיעזר בי, ואני חשבתי שאם אעשה את זה אני עלול לטשטש את הסמכות שלה. אני אומר לעצמי שטעיתי בכך שלא סיכמנו מראש על חלוקת תפקידים בינינו ולא הגדרנו מי יזמין את המורה לדבר.

אנו בוחנים את התפתחות הקבוצה על פי מדדי ההצלחה האלה:

- הקבוצה עוברת מחוויית כישלון לחוויית קומפלטיות.
- הקבוצה בוחרת פחות באסטרטגיות של נטישה ואשמה ויותר באסטרטגיות של למידה.
- הקבוצה מציפה בעיות בקלות ונוקטת פחות מדיניות של הסתרה.
- הקבוצה מייצרת מגוון רחב של דרכי פעולה (להבדיל מפתרונות של "אז-אז" ומפתרונות מיידיים ומוחלטים).

- תיאורי המקרה מפורטים יותר וממוקדים יותר.
- עולות בקבוצה פחות סוגיות של "סילוק"/"מיגור" הבעיה ויותר לסוגיות של התפתחות הקשר.
- יש יציבות בנוכחות המשתתפים, צורת הישיבה מאורגנת ומוקפדת.
- ביטוי של חששות, תסכול וביקורת מצד הצוות נתפס כפחות מאיים בעיני המנהל. אם בתחילת הדרך ביטויים אלה נתפסים בעיני ההנהלה כרמז לעבודה רופסת, בהמשך ביטויים של קושי ומצוקה נתפסים כתכנים לגיטימיים וכתכנים הנחוצים ללמידה.

Setting

ה-Setting של הקבוצה, המסגרת החיצונית, הוא רכיב חשוב ביותר לעבודה ולהתפתחות הקבוצה. היות שהקבוצה עוסקת תמיד בתכנים לא פשוטים המעוררים רגשות קשים, חשוב מאוד לשמור על מסגרת שתייצר החזקה (Holding) ברורה. מסגרת חיצונית חזקה מגנה על הקבוצה מהתפרקות העלולה לנבוע מהתכנים העולים בתוכה. בבתי ספר יש לעתים נטייה לוותר על Setting מוקפד, בטענה שהמורים עמוסים, שיש אילוצים ושאימונים בלתי צפויים קורים חדשות לבקרים. בתוך המציאות הקשה, הכאוטית לעתים, מפתח אמנם לוותר על המפגש הקבוצתי, אך אחד מתפקידי המנחה הוא לשמור באופן הדוק ביותר על Setting הקבוצה ולא לאפשר לפרוץ אותה בשום אופן. יש גישות בעבודה קבוצתית העוסקות בחקירת ה-Setting כשזה נפרץ. להבדיל מגישות אלו, אנחנו כמנחים עוסקים באופן נמרץ במניעת מצבים שבהם הוא נפרץ. איננו רוצים להגיע למצבים שבהם הקבוצה תעסוק בשבירת המסגרת. פעולות רבות נעשות כדי למנוע את שבירת המסגרת: אנחנו מחזרים אחרי המנהלים ועורכים איתם שיחות רבות, ובעיקר לא מאפשרים דיון בסוגיה "אולי היום נבטל את המפגש?". אנחנו מגיעים למפגשים ועובדים עם מי שמגיע אליהם על התכנים הקבועים של הקבוצה.

אף שהמאמץ בבניית ה-Setting טכני בעיקרו, בצוותים רבים יש צורך להשקיע מאמץ רב וממושך כדי לייצר סביבה ותנאים פיזיים נוחים, כגון ניקיון, סדר, כיבוד וכיו'. במקרים רבים הצוותים וההנהלה מביעים תמיהה או אף התנגדות להשקיע מאמץ בעניין זה. הקפדה על כללי ה-Setting עומדת מול המסר של חוסר רגישות

לצורכי המשתתף. לדוגמה, בתי ספר אחדים טוענים שהאיסור לאכול בזמן הסדנה או לצאת ממנה מייצג חוסר התחשבות בצורכי הפרט.

במערכות רבות של אוכלוסיות מצוקה מורים עובדים שעות רבות בתנאים פיזיים של הזנחה, רעש, לכלוך וציפיפות. השקעת מאמץ כדי לאפשר סדנה בסביבה מושקעת, עם תשומת לב להיבט הפיזי והאסתטי, היא המחשה ותנאי ראשון ליצירת חוויה של ערך וכבוד לאנשי הצוות.

סוגיות חשובות בהגדרת ה-Setting הן:

מקום המפגשים: חדר נקי, מרווח, נעים, ממוזג, ללא רעשי רקע וללא ריחות חיצוניים. אף שעל פניה סוגיה זו נראית מובנת מאליה, פעמים רבות אנו מוצאים כי בית הספר מקצה חדר לא מתאים לעבודה הקבוצתית. אנו מסתובבים עם המנהל בבית הספר ומחפשים חלל ראוי לישיבה הקבועה של הצוות. לעתים המנהל מנסה לשכנע אותנו למשל שחדר מורים מתאים לכך, אבל במבט חטוף הוא נראה עמוס מדי, לא ניתן לפנות ממנו את השולחנות, אנשים שאינם קשורים לסדנה נכנסים אליו ויוצאים ממנו, הכיור מלוכלך וכו'. פעמים רבות מנהלי בתי ספר אינם יודעים מהם התנאים הנדרשים לעבודה קבוצתית, ועל כן יש להשקיע בכך מאמץ.

אופן הישיבה: ישיבה פיזית במעגל רחב ללא שולחנות במרכז שתאפשר להיות במגע עיניים ישיר עם כל משתתף. אלה שמנחים בקו ישובו במרחק זה מזה (בזווית הגדולה מ-100 מעלות). המנחה יקפיד לא לשבת צמוד למנהל.

תדירות המפגשים ומשכם: מפגשי הצוות יתקיימו פעם בשבועיים (או פעם בשבוע) אולם לא פחות מאשר פעם בשבועיים למשך שעתיים. דיוק בשעת ההתחלה ובשעת סיום המפגש חשוב כחלק משמירה על המסגרת. חשוב לערוך פגישה עם המנהל לפני המפגש הקבוצתי או אחריו.

כללים: בזמן המפגשים לא אוכלים, לא מדברים בטלפון ולא מעשנים, לא קמים באמצע, ונוכחות המנהל חובה. חשוב לציין את הכללים בתקופה הראשונה של המפגשים. כבר בתחילת הדרך אנו מבקשים מהמשתתפים להביא את הביקורת על התנהלות המפגש ועלינו לתוך הדיון הצוותי, ולא לייצר נוהל של ביקורת המושמעת רק או בעיקר מחוץ למפגש הצוות. באותו אופן אנו מבקשים ממשתתפים השוקלים במהלך הזמן לעזוב את הקבוצה, להעלות את הסוגיה במפגשים עצמם. נוסף על כך אנו מגדירים כללי אתיקה וכללים לשמירת סודיות של התלמידים ושל המשתתפים בקבוצה.

אנו רואים בניסיון הצוות לשבירת ה-Setting ביטוי למצוקה בעקבות תכנים שעולים בדיון הקבוצתי או ביטוי למצוקה הכללית בבית הספר. איננו מפרשים ניסיון לשנות

את המסגרת או לבטלה כביטוי של "התנגדות". דווקא בגלל הפרשנות סביב היבטים של מצוקה, קל לנו יותר לשכנע אותם לשמור על ה-Setting.

לדוגמה, מנהלת מתקשרת למנחה בטלפון ואומרת: "היה היום אירוע מאוד קשה בבית הספר. ילד אחד פתח את הראש לילד אחר. אני רוצה לשלוח את המורים הביתה שינוחו קצת ולבטל את הסדנה". המנחה מצדו דווקא מתעקש על קיום הסדנה במצב הנוכחי: "דווקא בגלל שאירע אירוע קשה ניפגש ונדבר עליו. אני דווקא מציע שלא נבטל את הסדנה. מנוחה בבית לא תועיל למורים שלך, אבל אם נדבר איתם על מה שהיה ונעזור להם להבין והם יוכלו לדבר על הרגשות שלהם, יש סיכוי שיוכלו לנוח טוב יותר אחר כך".

מבחינת מהות ההנחיה, לוותר על הסדנה בהקשר שהוצג ייתפס כביטוי לנטישה. אנחנו נלמד את הצוות, בעזרת Modeling, שבמצבים קשים לא "בורחים" הביתה, אלא באים, מדברים, מתעמתים וכו'. במצבים קשים הצורך בהחזקה גדול יותר מאשר במצבים רגילים. ברור כי בית הספר רווי אירועים מסוג זה. שיתוף פעולה שלנו עם ביטול מפגש הצוות יחזק את הפנטזיה שמדובר באירוע חד-פעמי ויחזק את העמדת הפנים או את הזהות המדומה כי אין האירוע מייצג חלק מהותי בהווה ובמציאות היומיומית.

אנו מניחים כי הצוות לומד מההתעקשות שלנו, ולא רק מהתכנים הגלויים העולים בסדנה. ההתעקשות על מסגרת החזקה עקיבה היא תהליך הכרחי בעבודה עם תלמידים ולצורך עבודה שיקומית. במסגרת העבודה בתהליכים מקבילים, שמירה על ה-Setting היא אחת הלמידות החשובות ביותר כשאנו רוצים ללמד את העיקרון החשוב של "אי-נטישה".

מבנה הסדנה – ניתוחי אירוע

- כאמור, ניתוח האירועים בסדנאות הצוות עוסק בשלושה היבטי תוכן מרכזיים:
- החוויה הרגשית של המורה/צוות במפגש עם התלמיד סביב האירוע.
 - ההבנה של המציאות שבה מתרחש האירוע ויצירת Reframing.
 - המחשת חלופות לאינטראקציה אחרת בין המורה לתלמיד או בין המורה להורה. תהליך ההדרכה מכון להתמודדות עם התהליכים שצוינו בפרקים הקודמים. בסעיף זה נציג את מבנה העבודה בסדנה ואת תהליך הלמידה באופן סכמטי מעט. נציג את

התהליך כמחולק לשמונה שלבים. שלבים אלה אינם ניתנים להבחנה ברורה במהלך הסדנה, אולם לצורך הדיון והמחשת התהליך הפרדנו היבטים שונים של העבודה לשלבי התפתחות.

התרשים הבא מתאר שלבי הדרכה בהתפתחות תהליכי ההכרעה, הלמידה והשינוי בצוותים. בהמשך נמחיש עבור כל שלב את תהליכי העבודה המאפשרים שינוי.

תרשים 2: שלבים מרכזיים בתהליך הדרכת צוות

תהליך ההכרעה

הכרעה א: אנחנו רוצים/יכולים לעבוד עם אוכלוסיית מצוקה ולהתמקצע בעבודה איתה.
הכרעה ב: כדי לקדם את האוכלוסייה עלינו לחולל שינוי בעצמנו.

שלב א: הצגת אירוע
מפגש עם תפיסת המציאות

שלב ב: מיקוד ה-Frame
איסוף נתונים וניסוח שאלה ללמידה

שלב ג: לגיטימציה להבעת רגשות קשים
דיון גלוי ברגשות סביב האירוע

שלב ד: ערעור ה-Frame
שאלת שאלות וזיהוי דפוסים מכשילים

שלב ה: Reframing
פירוש והרחבה ללא שיפוט

שלב ו: הכרעה לשינוי
ניסוח ההכרעה ופתיחת אפשרויות נוספות

שלב ז: תכנון דרך פעולה
חלופית

שלב ח: משוב פונקציונלי

תהליך שינוי דרכי פעולה

פיתוח מיומנויות מקצועיות רלוונטיות לעבודה עם אוכלוסייה בהדרה

שלב א: הצגת אירוע – מפגש עם תפיסת המציאות

אחד מחברי הצוות מציג אירוע קונקרטי שקרה בבית הספר בתקופה האחרונה. אנו מקפידים שהאירועים יהיו עכשוויים ולא ישנים. המספר מביא אירוע שהתרחש במציאות החיים המקצועיים שלו כפי שהוא חווה אותו, במילים שלו, בהבנות שלו, עם הבחירה שלו מה לספר ומה לא לספר. לדוגמה: מורה מביאה מקרה שמטריד אותה מאוד בקשר לתלמיד בכיתה (כיתה ו'). הילד בן למשפחה אתיופית חד-הורית. יכולתו "נמוכה" ותפיסתו העצמית היא של ילד בעל יכולת גבוהה. הוא סובל מהפרעת קשב. הצוות הבין-מקצועי נפגש עם האם כמה פעמים בעבר כדי לשכנעה ללכת לאבחון נוירולוגי. המורה מוטרדת ממצבו של הילד כיוון שחשה שהשנה חלה "הידרדרות" בהתנהגותו. המורה מספרת על אירוע המדגים הידרדרות זו:

מחשבות ורגשות של המנחה	הדיון הקבוצתי
זה ביטוי למצבה הרגשי של המורה ביחס לאירוע. היא לא מפרטת ממה היא חרדה. התיאור כללי ומעורפל.	מורה: ראיתי אותו בסוף היום לאחר שרב עם ילד אחר ויצאתי לדבר איתו כי ידעתי שהוא "יחסל חשבונות" עם הילד האחר. הזהרתי אותו ועיכבתי אותו כדי שלא ייווצר המגע. בסוף היום הוא הביא חברים שלו וכולם התנפלו על הילד ההוא. מאוד כעסתי ונפגעתי מאחר שלמרות שהזהרתי אותו הוא בכל זאת עשה את זה. אני מאוד מוטרדת מההידרדרות שלו, אני חרדה ממה שהולך לקרות!

סיפור האירוע על ידי המורה הוא מעין סוג של יצירה פרטית שלה. באמצעות הצגה של המורה היא מעבירה לעצמה ולקבוצה את הפשר הייחודי והפרטי שלה לחוויה ולהתנסות. התנסות זו מעניקה למורה תחושה שהקבוצה והמנחה "מכילים" ו"מבינים" אותה, ומפחיתה מהחרדה החוסמת את האפשרויות להסתכלות חדשה על הבעיה. כשמורה מספר את הסיפור בפני מישהו חיצוני מתחיל תהליך של עיבוד. כל עוד הסיפור קיים ללא שותפים וללא התבוננות חיצונית נוספת, קשה לאדם להרחיב את ההתבוננות (גיל, 2004). ברגע שהסיפור מסופר הוא הופך מסובייקטיבי לאובייקטיבי, דבר המאפשר בדיקה וחקירה, ובכך מתעוררת אצל המורה מודעות לרובדים נוספים באירוע. תיאור האירוע מאפשר גם לעצב אותו מחדש על פי מצבו הרגשי הסובייקטיבי

של המורה נכון לרגע התיאור ולא לרגע התרחשותו. הפומביות מאפשרת להתייחס לממדים שקודם הייתה התעלמות מהם. תיאור האירוע בפני קבוצה של עמיתים מעצים את הממדים האובייקטיביים על חשבון הממדים הרגשיים והסובייקטיביים. נוסף על כך, החומר שהמורה מציגה מהווה תשתית טובה למורים אחרים ללמידה. זאת על ידי ראיית הדומה בעובדות וגם על ידי ראיית הדומה בתגובות הרגשיות. ראיית הדמיון מאפשרת להפחית את תחושות הבדידות ולהעצים את תחושת האוניברסליות והנורמטיביות של האירוע. ככל שהצוותים מיומנים פחות בטכניקה של שיתוף באירועים, תיאורי האירוע הם בדרך כלל קצרים מדי ורוויים בקביעות בלתי מבוססות ובעמדות רגשיות חזקות. אפשר לראות כי מתקיימת הבחנה חלקית בין עובדה לדעה. במקרים רבים, בתחילת העבודה הקבוצתית מורים מתנגדים להשתתף בשיח קבוצתי המתאר אירועים והתנסויות בעבודתם. השיתוף נחוה כנראה כחשיפה מסכנת. במסגרת העבודה הקבוצתית, התנגדות זו לגייטימית וצפויה. תהליך ההנחיה מעצים את הצדדים המצליחים והחיוביים של העבודה גם כשהתוצאות חלקיות או אף מינימליות ולאט-לאט מעודד את חברי הצוות להביא גם צדדים פחות מצליחים. עידוד זה נעשה על ידי מתן פשר חדש לכישלון (ראו בהמשך Reframing), המפחית את הממד האישי של הכישלון ומכניס יותר המשגה אובייקטיבית ומקצועית המסבירה רשלנות וחוסר הצלחה. התייחסות חיובית של המנחים מעצימה את תחושת הביטחון ומצמצמת את תחושת האיום שבחשיפה.

שלב ב: מיקוד ה-Frame - איסוף נתונים אובייקטיבי וניסוח שאלה ללמידה

המושג Frame (מסגור) מתייחס לדרך שבה אדם תופס מצב, מגדיר בעיה, מסביר אותה ומעצב את האסטרטגיות להתמודד איתה. למעשה ה-Framing מסביר את ההיגיון הפנימי של ההתנהגות. בשלב זה המטרה היא להבין ולנסח מהו ה-Frame שהצוות מציג. תהליך גיבוש Frame, האישי, הקבוצתי והארגוני, הוא ברובו בלתי מודע, ולכן בדרך כלל לא קיימת כלפיו ביקורת.

במקרים רבים האירוע מובא באופן חלקי, או שהוא מוצג, כאמור, תוך כדי הבעת עמדה רגשית חזקה. המטרה של שלב זה היא להבין באופן ברור מה קרה, מי אמר מה ולמי, מי עשה מה ומתי. איסוף זה כרוך באיסוף עובדות. אנחנו מבררים עם המורה מה הוא יודע על התלמיד, מהן התאוריות הסמויות שלו על הילד ועל מניעיו וכן מה

הוא לא יודע. כלומר, איסוף הנתונים מצד אחד משקף את עולמו הרגשי של המורה ונותן אינדיקציה למידת מעורבותו, ומצד אחר, הוא התחלה של הסתכלות מרוחקת, אובייקטיבית ומציאותית על הבעיה. איסוף הנתונים הוא תהליך הממחיש למורה את הפער בין ה"רצוי" ל"מצוי", בין הידיעה לאי-ידיעה, בין התחושה המוחלטת של המורה שהוא "מבין בדיוק" ו"יודע בדיוק" לבין המציאות. דוגמה: פגישה שנייה עם הצוות של בית ספר תיכון לקראת חג השבועות.

מחשבות ורגשות של המנחה	הדיון הקבוצתי
<p>הסיפור המובא הוא דרמטי. אני חושבת שלא ייתכן שילדים זורקים ביצים וכל הצוות "לא עושה כלום". נראה לי כי תחושת חוסר האונים של המורה המביאה את הסיפור אינה קשורה בהכרח למציאות. כשהיא מספרת את הסיפור כל הצוות מושפע מהתיאור הדרמטי, ומתייחס לסיפור כתיאור מדויק של המציאות, ללא הסתכלות ביקורתית על דרך הצגת העובדות.</p>	<p>מורה א' (ותיקה): איבדנו שליטה בבית הספר. יש פה תופעה חדשה של ילדים הזורקים ביצים אחד על השני. ניסיתי לאסוף חלק מהביצים אבל ילדים מסתירים ממני. אני רואה בעיניים שלהם שהם נהנים מזה שאני מחפשת ולא מוצאת. אין פה שליטה! ביצים מתעופפות בחצר מהקומות העליונות ואף אחד לא עוצר את זה. במסדרונות זה מגיע לראות. מורים הולכים ומפנים מבט כאילו זה לא קורה, מה אנחנו יכולים לעשות?</p> <p>מנחה: לפני שננסה להבין את מה שאת אומרת, האם יש אנשים נוספים היכולים לספר מה ידוע להם ומה עבר עליהם סביב הסיפור של הביצים?</p> <p>מורה ב': בכיתה שלי זרקו ביצים, יצאתי מהכיתה וקראתי למנהל. הוא בא, אסף את כל הביצים בכיתה והוציא שני ילדים מהחדר.</p> <p>מורה ג': ראיתי את המנהל מתעמת עם שני ילדים ומכריח אותם להיכנס אליו למשרד.</p> <p>מורה ד': ראיתי את המנהל מתרוצץ בין הכיתות באותו יום ומעיר לילדים. כשהוא הסתובב בחצר לא זרקו וכשהוא נעלם זרקו שוב.</p>
<p>איסוף נתונים נותן לי תחושה ופרספקטיבה שונה של המציאות שהייתה שם. שפה של גוונים לעומת שפה של שחור-לבן.</p>	<p>מורה ה': בכיתה שלי זה קרה. אי-אפשר היה ללמד, קראתי למנהל והשעינו שני תלמידים.</p> <p>מורה ו': גם אצלי בכיתה היו ילדים שהשתתפו בזריקת הביצים. אני ניהלתי שיחה מאוד קשה עם הכיתה, אבל הם עדיין לא הסכימו לומר לי מי השתתף. אני בטוח שעוד כמה ימים ואני אגלה.</p> <p>מנחה: בסך הכול נראה שנעשו לא מעט דברים, לא?</p>

עוד לפני שנעשה עיבוד כלשהו סביב האירוע, עצם איסוף נתונים נותן פרספקטיבה רחבה וחדשה לאירוע עצמו. מעבר לאיסוף הנתונים, המורה מתבקש להתמקד בשאלה מרכזית אחת המאפשרת לו מיקוד בתוך מכלול החוויה המקצועית שהוא מתאר. המיקוד הוא סוג של תהליך סלקטיבי שבו המורה מתבקש לבחור מתוך האירוע את המרכזי לו ביותר. באופן סובייקטיבי האירוע מייצג תחושה של אין-אונים. באופן אובייקטיבי, תיאור המציאות העלה מאמצים של אקטיביות ונוכחות של הצוות. דוגמה:

מורה מביאה אירוע של ילד, בכיתה ה', ממשפחה שבה האם כבדת ראייה והאב עיוור. הילד לא מכין שיעורים ונוטה להתפרץ בכל פעם שהמורה רוצה לזום מפגש עם ההורים. המורה משערת כי הוא חש אחריות כבדה מדי לגבי הוריו ואינו רוצה להכביד עליהם. האירוע שמציגה המורה התרחש לאחר שהיא ביקשה מהילד להחליף מקום ישיבה כי הוא הסתכסך במהלך השיעור עם ילד שישב לידו. הוא סירב לקום, המורה התקרבה אליו כדי להקימו, הוא דחף אותה בכוח וסירב לזוז. המורה אמרה שהיא תזמין את ההורים. המורה מציגה את האירוע בפני הקבוצה ומתבקשת לנסח שאלה שעבורה היא מבקשת את עזרת הקבוצה:

מחשבות ורגשות של המנחה	הדין הקבוצתי
<p>ניסוח השאלה על ידי המורה אינו מאפשר דיון מקצועי. השאלה מוצגת כעמדה, ולא כשאלה ללמידה. לא ברור לי למה היא מתכוונת ב"אמפטיה" ולמה היא מתכוונת ב"הצבת גבולות". מעבר לכך היא מתארת, טעויות חשיבה שכיחות, סטראוטיפיות, הקשורות לתפיסה של גבולות והצבת גבולות, כאילו הן עומדות בסתירה לאמפטיה וכאילו הצבת גבולות היא אקט אלים.</p>	<p>מורה: האם להיות אליו אמפטיים או להציב לו גבולות? המנחה: למה הכוונה בלהיות אמפטיים? המורה: להבין אותו שקשה לו עם ההורים, לוותר לו... חלק מהצוות מגיב ואומר: "הוא במילא חש לחוץ עם ההורים..." אחרים עונים: "חייבים להציב לו גבולות..." המנחה: אני רוצה לתקן כאן איזשהו עיוות. אמפטיה איננה מנוגדת לגבולות. ללא אמפטיה לא ניתן להציב גבולות. אמפטיה היא שלב הכרחי בכל תהליך עבודה עם ילד. אם לא נהייה אמפטיים כלפיו לא נהיה קשובים לצרכיו. לא נוכל לדעת מהם הגבולות שהוא זקוק להם. אם לא נהייה אמפטיים הילד לא יבטח בנו ולא יקבל את הגבולות. לכן השאלה אם אמפטיה מנוגדת לגבולות איננה שאלה כלל. אמפטיה היא תנאי מקדים לכל גבול. האם את יכולה לנסח מחדש את השאלה שמציקה לך? המורה: מה לעשות כדי שהילד לא יתפרץ כשאני תובעת ממנו משהו?</p>

שלב ג: לגיטימציה להבעת רגשות קשים - דיון גלוי ברגשות סביב האירוע

האירועים שמביאים המורים למפגשים נטולים בדרך כלל תיאור של רגשותיהם. אנו משתדלים, עוד לפני שנתח את האירוע, להפוך את השיח סביב הרגשות לשיח גלוי. ההנחה היא שהאירועים מציפים רגשות לא מדוברים. המשימה איננה לעסוק ברגשות לעומק, אלא רק לעודד את המורים לדבר עליהם ולשתף בהם. לעתים הזמנתנו זו נתקלת בחששות, ואנו משתדלים מצד אחד לא ללחוץ ומצד אחר לעודד את המורים לבטא עצמם יותר ויותר באופן מלא ואותנטי.

מחשבות ורגשות של המנחה	הדיון הקבוצתי
<p>המורה מתאר אירוע כאילו באופן סטרילי. הקול שלו רועד מעט, ונראה לי שהוא מרגיש מאוד לא נוח מהעובדה שהוא שולח את התלמיד להנהלה.</p> <p>חשבתי שאין לי אפשרות בינתיים לעבוד איתו על "איך עובדים אחרת עם הילד". הוא עלול להתבצר.</p> <p>חשבתי שלומר למורה שהוא אמיץ בשעה שהוא מתאר את עצמו כפחדן, עשוי לתת לו תחושה של כוח.</p>	<p>מורה: אני מורה לפיזיקה. אתם יודעים, זה מקצוע קשה, הרבה תלמידים לא מצליחים. יש לי תלמיד שהנהלה הכניסה לי אותו לכיתה. הוא יושב ולא עושה דבר. בדרך כלל ממש מפריע. אתמול בשיעור מעבדה הוא כמעט הרס את הציוד במעבדה. התחלתי להתווכח איתו ובסוף שלחתי אותו להנהלה שיטפלו בו.</p> <p>המנחה: איך הרגשת כשהוא השתולל במעבדה?</p> <p>המורה: מה זאת אומרת?</p> <p>המנחה: איך הרגשת?</p> <p>המורה: זה ממש הפחיד אותי.</p> <p>המנחה: לפחד מתלמיד זה לא פשוט, וגם לומר את זה פה צריך הרבה אומץ.</p> <p>המורה: כן, פחדתי עליו, פחדתי על האחרים, וגם פחדתי שהוא יהרוס את הציוד.</p> <p>המנחה: ויזכרו כן?</p> <p>מורה: כן.</p> <p>המנחה: (למורה): אתה יודע, אתה תמיד שולח לי את הילד הזה. לא חשבתי אף פעם שככה אתה מרגיש.</p>

שלב ד: ערעור ה-Frame – שאילת שאלות וזיהוי דפוסים מכשילים

מתוך האזנה לתיאור האירועים אפשר לזהות תהליכי חשיבה ופעולה מערכתיים המכבידים על בית הספר או מכשילים אותו במציאת פתרון. השאלה המרכזית שאנחנו שואלים היא מדוע בית הספר אינו מצליח למצוא מוצא לבעיה המוצגת. למעשה אנו עוסקים בשלוש שאלות מרכזיות:

1. שאלות הקשורות לבעיה: מהי ההיסטוריה של הבעיה? מה החוקיות שלה? מה העוצמה? מהי שכיחותה?
2. שאלות הקשורות לייחוסים של הצוות באשר לעולמו הפנימי של הילד או ההורה: מהם ההסברים האינטואיטיביים של הצוות להתנהגות התלמיד/ההורה באירוע?
3. שאלות הקשורות לעולמו הפנימי של המורה: מהם ההסברים של הצוות להתנהגות המורה/ים באירוע? אילו רגשות של המורה מקשים עליו למצוא מוצא?
4. תוך כדי ניסיון לענות על שאלות אלו אנו משתדלים לזהות מהו "הדפוס המכשיל" שאינו מאפשר לבית הספר להתקדם (בפרק השני תוארו שני הדפוסים המכשילים המרכזיים: "אין-אונים" ו"זהות מדומה") וכן לזהות שיח של האשמה. זיהוי הדפוסים המכשילים הוא תהליך אינטראקטיבי המתרחש על ידי נסייה וטעייה ומאפשר בהמשך להוביל את הדיון לבניית אסטרטגיות עבודה חלופיות לצוות בית הספר.

בשלב זה אנו משתמשים בטכניקות שונות נוסף על שאילת שאלות: הצגת פרדוקסים וסתירות; ניסיון לברר המשגות מעורפלות שאומרים חברי הצוות ולכאורה כולם מבינים; הצגת עמדה ביקורתית ברורה של המנחה לגבי עמדות והסברים המוצגים בדיון; תרגילים שונים ועוד. שלב זה מלווה לעתים בהתנגדות מצד חברי הצוות. מנהלת אחת למשל דיווחה: "שמים לי כל הזמן מראה מול העיניים וזה ממש קשה".

הדוגמה הבאה היא המשך האירוע של הילד "האתיופיי", שהמורה חוששת מהידרדרותו.

Frame: ילד משתולל. אם יקבל ריטלין יהיה שקט. האם מסרבת לתת ריטלין לילד. התנגדות האם באה לחבל במאמצינו. תפקיד בית הספר לשנות את העמדה ואת ההתנהגות של האם.

עולות אצלי המון רגשות כלפי הסיפור לגבי העדר עמדה אמפטיית של הצוות והמורה, כלפי ההתעלמות הבוטה מהצרכים ומחוסר האונים של האם, ומהרקע התרבותי-חברתי-כלכלי שממנו היא באה. אני מרגישה כעס על אנשי הטיפול במערכת שעושים קואליציה עם הצוות כדי להגיע לפתרון מיידי וקסום (הריטלין). העמדה הרגשית שלי שיפוטית מאוד, בדומה לעמדה של הצוות כלפי האם, ואולי היא תושלך גם כלפיי אם לא אשתף פעולה עם הפנטזיות שלהם ועם הכעסים שלהם על הילד ועל האם. עד שלא יותרו

המחנכת: המטרה המרכזית שלי היא למנוע הידרדרות של הילד, ולגרום לאם לשתף פעולה ולהביא את הילד לקחת ריטלין. אנחנו כאן בבית הספר עושים הכול. אני כמורה עושה הכול. אני מתוסכלת, אני משקיעה, נותנת את הנשמה שלי והצד השני מקלקל.

[אי-שקט בצוות, קמים, נעים, מעירים, מתעלמים מהמורה]
המנחה: האם כשאת אומרת "הצד השני" את מתכוונת להורים?

המחנכת: כן.

המנחה: מדבריך אני מבינה שיש לך ביקורת על האם. מה הביקורת שלך? למה את מתכוונת כשאת אומרת "מקלקל"?
המחנכת: מה זאת אומרת? אני אמרתי שהילד צריך לקבל ריטלין, יש לו הפרעת קשב. האימא לא מסכימה, ואני לא יכולה לעזור ככה לילד.

המנחה: נראה לי שאחת השאלות העולות פה היא שאלה מקצועית רצינית: כיצד עובדים עם הורים שמסיבות שונות (כמו רקע תרבותי שונה, נקודת מבט שונה וצרכים אישיים שונים) אינם מסכימים איתנו ועם ההמלצות שלנו?

המחנכת: הילד יסבול, לנו אין מה לעשות, גם כל הכיתה תסבול. מישהו צריך לשכנע את האימא. או שההורים ישנו את דעתם או שבסוף הילד לא יצליח ללמוד.

המנחה: את אומרת שההורים מקלקלים. האם לדעתך הם רוצים לקלקל?

המחנכת: לא. הם פרימיטיביים.

המנחה: למה את מתכוונת? "פרימיטיביים" לא מסביר למה הם מקלקלים.

המחנכת: לא אכפת להם שקשה לי וקשה לכיתה. אני אפילו לא בטוחה שאכפת להם שקשה לילד שלהם. הם רק חושבים שאנחנו רוצים לסמם את הילד שלהם.

על המשאלה להשיג שקט
באמצעות הריטלין לא
תוכל להיות כאן "עבודה".
עליי לבלום את מחשבותיי
ורגשותיי ולהניח לצוות
לעבוד ולשוחח בעניין.

אין בשאלות אלו ביטוי
אמפטי לגבי האם
בכלל.

דפוס: זהות מדומה.
מצוקת האם לא קיימת
בתוך השית. מתייחסים
אליה כאילו היא אישה
אחרת, האמורה להתנהג
כפי שבית הספר מצפה
ומבין שנכון להתנהג.
ההתערבויות שלי צריכות
להיות מכוונות ליצירת
אמפטיה כלפי האם.

ערעור Frame מושתת
על ניסוח וחיפוש מניעים
אחרים להתנהגות
האם.

האם גם אני מייחסת
לצוות אדישות? אני
חוששת שמא אני תופסת
אותם כאדישים או כבעלי
כוונות זדון. אני צריכה

המנחה: ההורים מקשים עלייך מתוך חוסר אכפתיות ואדישות
בקשר למצבו של הילד שלהם. האם לדעתכם יכולים להיות
מניעים נוספים?

המחנכת: כן, היא אמרה שהם לא רוצים שיסממו את הילד
שלהם. הם לא יודעים בדיוק מה עושה הריטלין ומפחדים ממנו.
גם אני לא בטוחה שהייתי מסכימה לתת לילד שלי ריטלין. גם
לי זה לא היה פשוט.

המנחה: עולה אפשרות שמה שמניע את ההורים זה לא דווקא
אדישות או פרימיטיביות או חוסר אכפתיות, אלא חרדה בקשר
לילד. האם יש לכם רעיונות נוספים לגבי מניעי האם?

מורה: אני יודעת שבשכונה יש התנגדות כללית של האתיופים
לתת ריטלין לילדים שלהם. זה היה גם בכיתות אחרות בבית
הספר.

מורה: ייתכן שההורים גם חושבים שהתרופה תהיה יקרה והם
לא יוכלו לשלם עליה.

מורה: אולי הם לא מספיק רואים שאנחנו רוצים בטובת
הילד.

המנחה: עולות פה אפשרויות רבות העשויות להסביר את
המניעים של האם בהתנגדותה לריטלין. ככל שתרבו בהסברים
שאינם מבוססים על זדון או על אדישות, ותתמקדו בהשערות
של מניעים לגיטימיים להתנגדות (חרדה, הבדלים בין-תרבותיים,
חוסר אמון, חשש ממחיר כלכלי, עמדה ערכית אחרת וכו') כך
תפתחו עמדה סובלנית יותר וגם התנהגות מתקשרת יותר ותוכלו
לחפש פתרונות לבעיה. לא בדרך של קונפליקט חסר מוצא. רמה
גבוהה של קשר, ביטחון ואמפטיה עם ההורים עשויה להביא
במהירות רבה יותר להפחתה של ההתנהגויות הבעייתיות של
הילד בכיתה.

אני רוצה לספר לכן סיפור קטן שימחיש אולי את הסוגיה: עצמו
עיניים בבקשה, דמיניו שאתן עולות למטוס ונוחתות בזולה
גולה בארץ בולה... אתן יורדות מהמטוס. אתן הלבנות היחידות
בכפר שבו כולם מדברים "שחורית". אתן מסתובבות בכפר,
חוות את המבטים הנעצים בכך בסקרנות, בזלזול. קשה לדעת

להתגבר על הכעס שלי.

בסיפור שלי אני בעצם מתעמתת איתם בעדינות, באמצעות שימוש באנלוגיה, ומציבה להם מראה.

אני לא נוגעת בכאב שלהם במישרין, אלא באמצעות הומור.

הכעס מתפוגג.

מה מרגישים כלפיכן. לאט-לאט אתן לומדות שבכפר הזה מי שנחשב הוא מי שידוע לנגן בתופי ה"טאם-טאם". אתן משתדלות לרכוש את המיומנות אבל זה קשה. אין לכן הקצב הנדרש. ההורים שלכם לא הרשו לכן לתופף בכלל ורק שמעו מוזיקה קלאסית. אתן רואות את נבחרי הכפר מתכנסים במרכז הכפר ומנגנים בהנאה ובהיסחפות מתוך תחושת הישג ויכולת גבוהה. הלכתן ללמוד גם אתן לתופף, כמו ילדים קטנים, וראיתן שזה לא מצליח ולא "זורם" לכן. יום אחד ראש השבט הזמין אתכן לשיבה. כולם נראים כל כך שולטים בתיפוף והם מציעים לכן ללכת אל הקוסם הגדול לקבל ממנו שיקוי שאם שותים ממנו כל בוקר נהפכים למתופפים טובים. הוא מבטיח לכן כי בעזרת השיקוי הזה יש לכן סיכוי להשתלב ולהצליח לתופף. אתן עדיין זוכרות כי בבית שלכן הזהירו אתכן מפני תרופות אקזוטיות שנותנים באפריקה.

[המנחה מסיימת את הסיפור לקול הצחוק של הצוות].

בהנחה שיש לנו נקודת הסתכלות שונה מעט על התנהגות ההורים, אילו עוד שאלות מעסיקות אתכם ועשויות להועיל? נשאלות שאלות נוספות: האם מקבלת האם תמיכה מהאב? מהם הכוחות של הילד? איך התפקוד ההורי של האם? מה מדאיג אותה ומה גורם לה גאווה בקשר לבנה? מה הרגישה האם לאחר השיחה עם הצוות? למה האם מתחמקת מקשר עם הצוות, עם הפסיכולוגית ועם מורת השילוב? ועוד שאלות רבות. המנחה פונה למחנכת ומבקשת ממנה לבחור את השאלות הרלוונטיות עבורה ולהתחיל לענות עליהן. המחנכת בוחרת להתמקד בדיון בשאלות לגבי מצבו המשפחתי של הילד. היא מתארת את כל המאמצים והכוחות הנדרשים מהאם החד-הורית כדי להזיק במסגרת המשפחתית. היא מתארת את הסתגלותה של האם לחברה כאן בארץ.

בשלב זה, שבו נשאלות שאלות רבות ונעשה ניסיון לערער את ה-Frame, יש התייחסות מיוחדת לרגשות הגלויים ו/או הסמויים העולים מתיאור האירועים. ננסה לזהות את הרגשות ולאתר את ההטיות התפיסתיות הלא-מודעות המעוררות את החרדה, הכעס וכו'.

בשלב זה, שבו אנו מנסים לערער את ה-Frame או להרחיבו, נשאל המורה שאלות על ההסברים שלו לגבי האירוע. יחסי קונפליקט רוויים בהנחות נוקשות באשר למניע של הצד השני. ערעור ה-Frame בא לעזור לצוות להיחלץ מההטיה הרגשית והתפיסתית הנוקשה ולהרחיב את ההסתכלות על האירוע. הוא נועד לפתוח את האפשרויות לחשיבה נוספת ולפתח עמדות מסייעות וגמישות יותר.

באמצעות המיקוד בצוות כשותף משמעותי ל"בירור" הסוגיה המקצועית, הצוות לומד שהכוח והמשאבים לטיפול בקשיים מצויים אצלו. הוא לומד לאט-לאט לשאול שאלות, להיות יותר מודע להטיות התפיסתיות שלו, להימנע מחיפוש פתרונות מידיים ומוחלטים, ובעיקר להקשיב ולהכיל מתח וקושי. הצבת השאלות מאפשרת להרחיב ולהעמיק את ההבנה על הילד, על המורה ועל האינטראקציה ביניהם. בהנחיה ניתנת תשומת לב רבה גם למה שלא נשאל, לממדים שהצוות נמנע מלחקור.

שלב ה: Reframing - פירוש והרחבה ללא שיפוט

אסטרטגיית ה-Reframing כוללת כמה טכניקות הדרכה:

1. מתן פשר חיובי

הסברים חלופיים ואמפטיים להתנהגות התלמיד

הסברים חלופיים ואמפטיים להתנהגות המורה (הסבר לכישלונו)

דיבור גלוי על רגשות המורים. התייחסות אוהדת לרגשות קשים.

חיזוק ועידוד התנהגויות חיוביות

2. עימות

שיקוף האופן שבו המורה או הצוות מכשילים את עצמם או מחלצים את עצמם.
הבחנות בין אשמה לאחריות, בין התנהגות מקצועית לתוצאות, בין רגשות ומציאות, בין צורכי התלמיד לצורכי המורה, בין חוסר התנהגות מקצועית לתכונות אישיות.עבור

כל אחד מהדפוסים המכשילים שהוצגו מתבצע Reframing שונה. בהמשך נתייחס ל-Reframing השונה המתבצע בכל אחד מהדפוסים.

הדוגמה הבאה היא המשך הסיפור על התלמידים שזרקו ביצים. כזכור, המורה הציגה את האירוע כמצב של חוסר שליטה וחוסר אונים. לאחר איסוף פרטים מחברי הצוות על האירוע הם המשיכו להתווכח עם המנחה על כך שהם חסרי אונים.

מחשבות ורגשות של המנחה	הדיון הקבוצתי
<p>ביטוי של זפוס מכשיל: "לא נעשה כלום".</p>	<p>המנחה: בסך הכול לי נראה שנעשו פה לא מעט דברים. לא!</p>
<p>Reframing:</p> <p>הסבר: תחושת כישלון קשה נובעת מניסוח קיצוני ודיכוטומי של הצלחה וכישלון. אין הצלחה מוחלטת, וגם לא תהיה. ההתערבות באה להראות לחברי הצוות זווית חדשה להסתכל על העשייה שלהם ועל ההישגים שלהם. זווית שתפקידה לתת סולם חדש בתפיסת ההצלחה; לא סולם בעל שני ערכים, אלא רציף ומגוון.</p>	<p>[הצוות מתווכח עם המנחה וממשיך לטעון שהוא לא מתפקד כמו שצריך.]</p> <p>מורה: קודם כול מאוד בולט שההנהלה עשתה, ולא המורים. וחוץ מזה, זה פתר את הבעיה? בשנה הבאה לא יהיה ביצים? יהיו!</p> <p>המנחה: מה זאת אומרת פתר? נראה לי כאילו הציפייה היא שמישהו יעשה משהו ו"הופ!", יהיו לנו פה ילדים "טובים". ברור שיש עוד הרבה עבודה. אבל שימו לב בבקשה לעובדה שהדיון פה התחיל באמירה קיצונית ש"אין שליטה". לי זה נראה שאמנם יש בעיות ואפשר לשכלל את הטיפול בהן, אבל האמירות שלכם המבטלות את מה שאתם כן עושים. זה מרפה את ידיכם. לי יש תחושה שיש פה שפה של הלקאה עצמית חזקה. הדרך היחידה שיש לכם לטפל בבעיות זה לתת כוח אחד לשני. לא תצליחו לתת לעצמכם כוח אם לא תעריכו את המאמצים שאתם בעצמכם עושים. חלק מההתנהגויות שתיארתם מאוד אפקטיביות. זה בוודאי לא מספיק, אבל בגלל חוסר הערכה שלכם כלפי עצמכם אתם עלולים להפסיק לבצע את אותן התנהגויות אפקטיביות.</p>
<p>ביטוי של זפוס מכשיל: אשמה, ייחוס חוסר הצלחה לתכונות אופי או לאישיות שלהם.</p>	<p>מורה: זה נחמד מה שאתה אומר, אבל בשנה הבאה יהיו ביצים. זאת אומרת שאנחנו לא מספיק חזקים, זאת אומרת שאנחנו לא מתאימים לעבוד עם הנוער הזה. זה אומר שמה שעשינו בלתי רלוונטי.</p>
<p>Reframing:</p> <p>הסבר: התנהגות התלמידים: "זה הלקוח". התנהגויות התלמידים הן נקודת המוצא בעבודה של</p>	<p>מורה: זה נחמד מה שאתה אומר, אבל בשנה הבאה יהיו ביצים. זאת אומרת שאנחנו לא מספיק חזקים, זאת אומרת שאנחנו לא מתאימים לעבוד עם הנוער הזה. זה אומר שמה שעשינו בלתי רלוונטי.</p>

המנחה: אכן, כנראה גם בשנה הבאה תופעה זו תחזור. ואם היא לא תחזור בקרב התלמידים האלה היא תופיע בקרב התלמידים החדשים שתקלטו. ואם היא לא תופיע בצורה של זריקת ביצים היא תופיע בדרך מתריסה אחרת. אבל היא תחזור בגלל שאלה הילדים שאיתם אתם עובדים. אתם אמורים לטפל בתופעה, אבל העובדה שאתם לא ממגרים אותה נובעת מכך שזה הלקוח שלכם. אתם עובדים עם לקוחות שאחד המאפיינים שלהם הוא התנהגות מתריסה, אלימה וכו'. נדמה לי, מתוך התיאור של ההתמודדות שלכם עם האירוע, לא נגזר מזה שאתם לא מתאימים לעבוד איתם. אתה צודק בכך שיש מקום לשכלל את ההתמודדות, אבל האמונה "אנחנו לא מספיק חזקים" מחלישה ומקשה לפתח טכניקות יעילות יותר.

הצוות, ויש לבנות מטרות ותכנית טיפול מתאימה.

שיקוף הכשל: הצוות מתעלם מהתנהגויות מקצועיות ואפקטיביות שלו או מבטל אותן.

הסבר לתחושת חוסר ההצלחה: חוסר ההצלחה אינו נובע מהיותם "חלשים", אלא מהעובדה שמצב התלמידים קשה יותר ממה שהמורים מוכנים להודות ומכך שהמורים לא הגדירו מטרות נכונות ודרכי עבודה כיצד לטפל בבעיה באופן מקצועי, ענייני, אובייקטיבי והדרגתי.

כאן מתרחש תהליך פעיל יותר של הצוות ושל המנחה שבו הם מתחילים להעלות מחשבות ומסקנות על היבטים שונים של האירוע שהמציג לא היה מודע אליהם, על דימויים שעולים, מחשבות ורעיונות על המקרה ועל עבודתו המקצועית של המורה. במהלך כזה של הדרכה מתאפשר למנחה להפנות את תשומת הלב של המורה ושל הצוות אל תרגום אחר של קשרי הגומלין המתקיימים ביניהם לבין התלמידים. במקרה הזה אמרו המחנכים: "התלמידים זרקו ביצים ואנחנו היינו אובייקט חסר אונים". ניסוח חלופי ליחסי גומלין בין המורים לתלמידים יהיה: "בפעם הבאה, לנוכח זריקת ביצים על ידי התלמידים, המורים יהיו יותר חזקים וירגישו יותר מוכנים להתמודדות זו". Reframing וניסוח חלופי מסייעים משתי סיבות: (א) הצוות תופס את הדינמיקה של הסיטואציה לא במונחים של כישלון אישי, אלא במונחים של תופעה מוכרת, כמאפיינת אינטראקציות בין אנשי מקצוע בתפקידי עזרה לאוכלוסיות מצוקה; (ב) הצוות תופס בבהירות רבה יותר את יכולתו להשפיע על סיטואציות קשות בעתיד.

הסתכלות חדשה מאפשרת עמדה רגשית שיש בה פחות אשמה ובושה, יותר פניות ללמידה והישענות על ניסיון מוקדם. היא מאפשרת שימוש בעקרונות שנוסו בעבר, תכנון מוקדם, פרספקטיבה לבחון דרכים ליציאה ממצב של אין-מוצא ולנתח את האירוע כחלק מרצף מוכר.

שלב ו: ההכרעה לשינוי - ניסוח ההכרעה ופתיחת אפשרויות נוספות

בשלב השישי הצוות מנסח את רצונו ללמוד משהו אחר ולשנות משהו בהתנהגות שלו עצמו. לעתים קרובות שלב זה אינו נראה בבירור ואינו מתומלל, אולם הוא בא לידי ביטוי בשינוי האווירה בתוך הסדנה, כשהצוות עובר מ"תלונות" למצב של עבודה ולמידה. אפשר לחוש כששלב זה קורה. זהו שלב קבוצתי ולא שלב אישי. הקבוצה מקבלת את ההכרעה לעבור לשלב של למידה. תפקיד המנחה הוא לעזור לצוות להיות מודע לכך שהוא עסוק בשאלות של הכרעה לגבי מטרות עבודתו ואולי גם לגבי ערכיו הבסיסיים.

לדוגמה, בסיפור על "האם האתיופית" עבר הצוות מדיון בחוסר שיתוף הפעולה של האם לדיון סביב הסתגלות המשפחה לארץ, ולבסוף עבר לצורך בביקור בית על-ידי המורה ובסוגיות הקשורות בו. שלב אחרון זה מראה כי התקבלה הכרעה שלא האם היא זו שצריכה להתחיל לשתף פעולה, כי אם הצוות צריך לעבוד אחרת עם האם כדי לקדם את הילד וכדי לתת לאם תחושה שהיא יכולה להתמודד עם בעיותיו. בשלב זה הצוות מנסח לעצמו את הייעוד שלו כמסייע לאם ולא כקורבן של הזדון שלה.

שלב ז: תכנון התנהגות חלופית - סימולציות ומשחקי תפקידים

המנחה מדגים התנהגות חלופית ומציע לצוות לתרגל צורת התנהגות זו. בתכנון התנהגות חלופית של הצוות אנו מנסחים חמישה ממדים בסיסיים של התנהגות מקצועית, כפי שנזכרו בפרק 5: אי-נטישה, יצירת קשר ודיאלוג, היכרות מעמיקה ורב-ממדית, הצבת גבולות ונוכחות, והתאמת דרכי הוראה. באף לא אחת מהתנהגויות אלו אין כדי להבטיח הקלה מהירה ופתרון מיידי לבעיות התנהגות ולמידה קשות של תלמידים. תהליך הרכישה והתרגול של דרכי תגובה חלופיים נתקל במקרים רבים באמביוולנטיות רבה של הצוות וההנהלה. כדי לרכוש התנהגויות אלו ולהפכן לכלי עבודה זמין של הצוות, נדרש:

- תרגול רב בסדנה ובשדה
- עיבוד וניתוח אפקטיביות של ההתנהגויות
- תמיכה ברורה מצד ההנהלה

במצבים של קושי וחוסר הצלחה גדל הפיתוי לחזור ולנקוט אמצעים שלכאורה עשויים להביא לשינוי מיידי, כגון ענישה, הרחקה, הטפה, תכנית חיזוקים בלתי מבוססת ותביעה מההורים לטפל בבעיה. פעולות אלו אינן אפקטיביות ומשחזרות את מעגל ההדרה, אבל הן נצפות שוב ושוב במצבי משבר וקושי.

המנחה מדגים התנהגות חלופית אחת או יותר מתוך ההתנהגויות המקצועיות שזכרו לעיל (קשר, הצבת גבולות וכו'). ההדגמה על ידי המנחה חשובה מאוד. תפקידה, מצד אחד, לשמש Modeling, ומצד אחר להפחית את רמת החרדה של הצוות ביחס להתנסות ולתרגול בקבוצה. חשוב שהתרגול יהיה קצר, ברור וחד-משמעי, גם אם הוא חלקי בלבד. הצוות מתרגל מיומנות אחת ולאחר התרגול נעשית המשגה ומתקיים דיון בישימות ובתחושת היכולת של הצוות לפעול בדרך זו במציאות.

בדוגמה הבאה המנחה ממלא את תפקיד המחנכת בסיפור של האם האתיופית. הסיטואציה מתארת שיחה בין האם למחנכת.

מחשבות ורגשות של המנחה	הדיון הקבוצתי
יש כאן הזדמנות לאפשר להם לעבוד על דרכים ליצור קשר בלי להרצות, בלי לשקף ובלי לדבר על חשיבות הקשר. עצם העשייה תעורר אצל הצוות הרבה מחשבות, רגשות ותגובות.	מחנכת (מגולמת על ידי המנחה): אני שמחה לפגוש אותך. אני רוצה להדגיש את העובדה שאת תמיד מגיעה כשאנחנו מזמינים אותך. הרבה פעמים הזמנו אותך לדבר על הבעיות של הבן שלך. הפעם אני רוצה לספר לך כמה דברים שלמדתי להכיר בילד שלך במשך השנה. ראיתי כמה הוא פיקח, מגלה עניין ורוצה להתקדם. אנחנו מכירים אותו עכשיו הרבה יותר טוב. האם (מגולמת על ידי המורה): בשביל זה הזמנת אותי? מה קרה?
ההמשגה מתארת את ההתנהגות שביצעתי ואת ההסבר להתנהגות.	המחנכת : אם את מתכוונת שקרה משהו רע, אז לא קרה. חשבתי שתמיד אני מזמינה אותך כשקורה משהו, ועכשיו רציתי לספר לך על דברים אחרים; לא על הבעיות אלא על ההתקדמות. האם : [שותקת]
לעתים קרובות כשאני מציגה התנהגות חדשה, קיימת ביקורתיות רבה בקרב הצוות כלפיה, ואולי כלפיי. אני מניחה	המחנכת : [ממתינה] את רוצה להגיד לי משהו? יש משהו שאת רוצה שאדע? יש משהו שאת רוצה לבקש ממני? האם : תראי, קשה לי איתו. הוא כועס עליי לפעמים כשאני יוצאת בערב.

המחנכת: יש משהו שאת חושבת שאנחנו יכולים לעשות בקשר לזה: **האם:** לא, אני מסתדרת עם זה.

המחנכת: השיחה חשובה לי. אם תראי שיש דברים שקשה לילד שלך בבית הספר, אשמח אם תיצרי איתי קשר ונוכל לדבר על כך.

המנחה: תרגלנו כאן שיחה יזומה עם האם על ידי המחנכת של ילד הסובל בעיות התנהגות קשות. למרות העומס הרב של העבודה עם הילד המפגש עם האם נסוב סביב הצדדים החיוביים בלבד, וזאת כדי לגייס את האמונה של האם בנו, להגביר את תחושת הגאווה והאופטימיות שלה לגבי בנה ולהפחית את מידת הניכור שלה ביחס לבית הספר.

מורה: מתי אומרים לאימא את האמת! הרי לילד שלה יש המון בעיות התנהגות קשות. מה, לא נגיד את האמת?

מורה: לדעתי יש פה מניפולציה. משקרים לאימא. אני נגד לשקר לאימא. וחוף מזה, אם לא נגיד לה את האמת היא לא תעשה כלום כדי לשנות את המצב.

המנחה: אתן מעלות שאלות רציניות ומקצועיות. אין לגביהן תשובה חד-משמעית, אולם לדעתי האם מאוד זקוקה לעזרתכם כרגע. יש סיכוי רב שכרגע ביקורת על הבן שלה לא תעזור לה להתמודד עם הבעיה. מעבר לכך לא נגיד לאם דברים שאינם אמת על בנה. אבל נבחר לומר רק חלק מהאמת, החלק החיובי והחזק בלבד! אני משערת כי האם צמאה מאוד למילים חמות מצדכן, משהו שיבטא תקווה ואמונה בה.

אני מציע שלפני שנמשיך בדיון בסוגיה זו אתם תתרגלו. עליכם לתרגל שיחה עם האם שבה אתם מזמינים אותה לשיחה ומספרים לה רק דברים טובים על הילד שלה. בסוף השיחה אתם שואלים אם תוכלו לעזור במשהו או אם היא רוצה לספר משהו.

הצוות מתחלק לזוגות וכולם מתרגלים שיחה דומה. הזוגות מתרגלים זה אחר זה. בזמן שזוג אחד מתרגל כולם מקשיבים וצופים בו.

תוך כדי התרגול המנחה מעירה הערות למתרגלים שאינם עומדים במשימה. לדוגמה, מורה המביע גם ביקורת על הילד,

שהביקורת שלהם קשורה לכך שהם חווים אותי כביקורתית כלפיהם.

אכן כך, אני מרשה לעצמי להיות ביקורתית כלפי המורים יותר ממה שאני ממליצה להם להיות ביקורתיים כלפי האם, זאת משום שאני מעריכה את יכולתם לקבל ביקורת על סמך היכרותי איתם. לעומת זאת, אין לט מספיק מידע לגבי מידת האמון של האם בבית הספר, ולכן אני ממליצה להיות מתונים בביקורת.

עצם העובדה שאני מציגה התנהגות חלופית, נתפסת כנראה בעיני חברי הצוות כאמירה שההתנהגויות שלהם "לא טובות". המשימה שלי היא להרגיעם ולהציג את ההתנהגות החדשה כחלופה נוספת.

התרגול ממתן בדרך כלל את העמדה הביקורתית שהוצגה קודם ומכין את הצוות להתנסות בשדה.

מורה המאשים את האם, או שטון הדיבור או שפת הגוף שלו מאיימים. המנחה גם מציינת את החלקים הטובים בתרגול. **המנחה:** אני מזמינה אתכם לספר איך הייתה ההרגשה במהלך התרגיל ואילו מחשבות התעוררו אצלכם, גם אצל אלה שתרגלו את האם וגם אצל אלה שתרגלו את המורה. המורים מספרים את ההרגשה שלהם. חלק מרגישים נוח וחלקם פחות. כמה מהם ממשיכים להתווכח על יעילות ההתנהגות החדשה, אחרים מביעים הסכמה לנסות. **המנחה:** זוהי רק דוגמה. ההתנסות היא בהתנהגות שאתם בדרך כלל לא משתמשים בה. היא אינה הכרח. ייתכן שלאחר שתנסו ותתרגלו ביומיום, תרגישו נוח עם מיומנות זו. במהלך השבוע הקרוב ועד לפגישתנו הבאה, כולם מתבקשים לתרגל שיחה כזו עם הורה אחד. ספרו לנו איך היה.

שלב ח: משוב פונקציונלי

משוב פונקציונלי מתרחש במפגש העוקב למפגש שבו הציג המורה את האירוע והוא מתבקש לחזור אל הקבוצה ולשתף בלמידתו החדשה ובהתנסותו בשינוי ההתנהגויות. בשלב הזה המורה מתבקש להתמודד באופן פעיל עם מצבים שמהם נמנע עד אז בתהליכי ההתמודדות המקצועיים שלו. הוא מתבקש להתנסות בתרגול וביישום במציאות של למידותיו החדשות תוך שהוא חוזר אל הקבוצה לצורך קבלת תמיכה וחיזוק תחושת השליטה והמסוגלות המקצועית שלו. תחושת המסוגלות המקצועית מתפתחת כשתוצאות חיוביות מושגות דרך התנהגויות חדשות.

לדוגמה, הצוות תרגל בסימולציה הצבת גבולות לתלמיד שהרביץ לתלמיד אחר. לאחר שבוע סיפורה המורה במפגש הקבוצתי על ההתרחשות עם התלמיד: "הזמנתי אותו ואמרתי לו את הטקסט שתרגלנו בסדנה וסיימתי את הפגישה. ראיתי אותו מהחלון, הוא רץ לחברים שלו וצעק: 'היא לא הענישה אותי! היא לא הענישה אותי!' זה שינה לי משהו פתאום".

השיחה מתפתחת בניסיון של המורה לנסח את השינוי שהיא מתכוונת אליו: "תפסתי שההימנעות שלי מענישה לא רק שלא החלישה אותי בעיני התלמיד ובעיני עצמי, אלא טלטלה את מחשבותיו ואת תחושותיו. עלה בדעתי שדווקא עכשיו הוא

יהיה פחות תוקפן ממה שהיה אילו הייתי מענישה אותו".

מודל הלמידה מתנהל באופן הזה:

- חקירה, תכנון ותרגול מוקדמים
- יישום והתנסות במצב אמת (בשטח)
- חזרה לקבוצת הלמידה לדיווח על החוויות, הרגשות, העמדה החדשה ומחשבות נוספות לגבי יישום הלמידה בהמשך.

סיכום: דגשים של הסדנה בהתאם לדפוס מכשיל ולשלב התפתחותי של הצוות

עד כה תוארו שמונה שלבים של מודל עובדה סדנאי המיועד לטפל בדפוסים המכשילים: תפיסות, רגשות קשים והתנהגויות של מורים.

התערבויות ספציפיות משתנות בהתאם לדפוסים המזוהים. באופן כללי ההתערבות מכוונת כלפי האירוע שהועלה ודנה בדפוס המכשיל המזוהה באותו דיון. הטבלה הבאה מתארת את המיקוד של ההתערבות בכל אחד מהדפוסים המכשילים המזוהים. כשאנו פוגשים דפוס של "אין-אונים", מהות העבודה בסדנה היא להראות לחברי הצוות את החלקים החזקים בעבודתם. לעומת זאת, כשהדפוס המרכזי הוא דפוס של זהות מדומה, מתקיימים עימותים רבים בסדנה סביב היכולת לדבר על הכשלים והחסרונות בעבודת הצוות. לעתים מקומות אלה מעוררים מתח רב במהלך העבודה בסדנה.

טבלה 3: תוכני ההתערבות בעבודה בבתי הספר העובדים עם אוכלוסייה בהדרה

דפוס מזוהה	"אין-אונים"	"זהות מדומה"	"אשמה והאשמה"
מוקד ההתערבות	<ul style="list-style-type: none"> הדגשת הפער בין הישגים קיימים לבין תחושת הכישלון ניתוח וחיזוק התנהגויות מוצלחות, טיפוח תחושה של קומפוטנטיות הגדרה מחודשת של הצלחה וממדי הצלחה 	<ul style="list-style-type: none"> טיפוח הגאווה המקצועית ותחושת השליחות החברתית בעבודה מסוג זה הרחבת היכולת האמפטיית הדגשת הפער וחוסר הקוהרנטיות בין מצוקת התלמידים לבין המענה שנותן בית הספר 	<ul style="list-style-type: none"> עידוד חברי הצוות לשתף זה את זה בקשיים ובחוויות הפחתת תחושת הבדידות והכעס והגברת התחושה כי הקושי משותף לכולם (ולכן לא באשמת משהו מאנשי הצוות)
שיקוף האופן שבו הצוות מכשיל את עצמו	<ul style="list-style-type: none"> ביטול עצמי הצבת יעדים רחוקים מדי: הצלחה לעולם אינה יכולה להיות מוחלטת. 	<ul style="list-style-type: none"> החלת שיטות עבודה המתאימות לציבור אחר על אוכלוסייה בהדרה ניסיון לפתור בעיה לא מנוסחת דיה 	<ul style="list-style-type: none"> חוסר היערכות למשימה, עיסוק ביחסים ולא במשימה חוסר קבלה של העבודה הקשה כרכיב קבוע בעבודה עם אוכלוסיות בהדרה
הבחנות	<ul style="list-style-type: none"> הבחנה בין אשמה לאחריות הבחנה בין התנהגות מקצועית לתוצאות הבחנה בין רגשות למציאות הבחנה בין צורכי התלמיד לצורכי המורה (עיסוק בעלבונות/כבוד אינו מאפשר ראייה אובייקטיבית) 	<ul style="list-style-type: none"> הבחנה בין צורכי התלמיד לצורכי המורה (עיסוק בפגיעה אישית אינו מאפשר ראייה מציאותית) 	<ul style="list-style-type: none"> הבחנה בין האשמה לאחריות הבחנה בין חוסר הצלחה מקצועי לבין תכונות אישיותיות הבחנה בין התנהגות מקצועית לתוצאות
הסבר להתנהגות בלתי מקצועית של הצוות	<ul style="list-style-type: none"> הימנעות ונטישת התלמיד נובעות מתחושה של חוסר כוח ויתור והערכה מוטעית של הכוחות 	<ul style="list-style-type: none"> ההצלחה תלויה בהכרעה שלכם וברצון שלכם לעבודה עם אוכלוסייה זו, ובכונותכם לעמוד בקשיים הכרוכים בכך. (כישלון הוא חוסר החלטה) 	<ul style="list-style-type: none"> אכן, לעתים אין מספיק הערכה אליכם, יש צורך למצוא מקורות פנימיים. קשה לעבוד בתוך שיח מאשים.
התנהגות בלתי מקצועית של הצוות	<p>התנהגות בלתי מקצועית של הצוות (נטישה, פגיעה בילדים) נובעת ממצוקה של הצוות ולא מרוע או מחידלון. רגשות שליליים בלתי מדוברים מביאים להתנהגות בלתי מקצועית.</p>		
הסבר להתנהגות התלמידים	<p>התנהגות בלתי נורמטיבית של התלמידים נובעת ממצוקה, ולא ממניעים שליליים (התלמיד רוצה להצליח, הוא לא יודע איך. התלמיד לא רוצה להרוס, הוא לא יודע איך אפשר אחרת. הוא נזקק לעזרת המורה). הלקוח הוא נתון</p>		
תרגול מיומנות מרכזיות	שימוש בעוצמות - הצבת גבולות	הקשבה ודיאלוג	בחירת התנהגות משותפת לצוות
<p>איסוף נתונים אובייקטיביים הצבת יעדים קטנים, מדידים ובני השגה (המשמעות של הצבת יעדים מסוג זה היא ויתור על יעדים גדולים ורחוקים), בניית תכנית עבודה שיטתית</p>			

Reframing

שער שלישי

סיפורים מחדר המורים

הפרקים הבאים מתארים את המעברים מהדפוסים המכשילים השונים לדפוס יעיל: מעבר מאין-אונים למסוגלות, מעבר מ"זהות מדומה" לראייה מציאותית ומעבר מהאשמה לאחריות. התיאורים המובאים לקוחים ממבחר ישיבות של צוותים חינוכיים בבתי ספר. ניסינו, במקביל לתיאור האירוע והשיחה בחדר המורים, להדגים את יישום המושגים שהצגנו קודם.

בתיאור האירועים יכולה מורה אחד, שהוא הדמות המרכזית באירוע, בשמו, וכדי לא לבלבל את הקוראים יכוננו שאר המורים "מורה", כשאין זה מחייב שתמיד אותו אחד מדבר אלא אפשר שמורים שונים מדברים.

מעבר מדפוס "אין-אונים" למסוגלות

להלן שתי דוגמאות הממחישות את דפוס האין-אונים ואת דרך העבודה עם המורים המסייעת לשנותו. בדוגמה 1 מתואר כיצד מתפתח מתחושות כישלון של מורים דפוס של התנהגות נוטשת ונמנעת. בדוגמה 2 מתואר דפוס מערכת הקיים בבית הספר שבו המורים חשים חוסר אונים ועקב כך נמנעים מלטפל בבעיות וההנהלה נשאבת לטפל בהן במקומם.

דוגמה 1: זריקת שולחן - מפגש ראשון עם אלימות

<p>תהליך I - הכרעה</p>	<p>דיון צוות לאחר כמה שנות הדרכה בבית הספר.</p>
<p>תיאור האירוע</p>	<p>הצוות מתורגל בשיטת העבודה</p>
<p>איסוף נתונים וזיהוי</p>	<p>מורה, חיים: אני רוצה לספר על אירוע קשה שהיה לי.</p>
<p>דפוס מכשיל:</p>	<p>בשבוע הראשון ללימודים עברתי בהפסקה במסדרון,</p>
<p>ברור שהמורה לא "חטף"</p>	<p>וקבוצת תלמידים דחפה לעברי שולחן. ניגשתי אליהם</p>
<p>מכות בשל ההתנהגות שלו.</p>	<p>ובתקיפות ביקשתי מהם את השמות שלהם, כי אני,</p>
<p>הוא נפגע משום שהוא עובד</p>	<p>כידוע, חדש ולא מכיר אותם. הם סירבו ואחד מהם</p>
<p>בסביבה אלימה שיש בה</p>	<p>נתן לי מכה בכתף. אני לא יודע בדיוק איך זה התגלגל</p>
<p>סכנה מתמדת. האלימות</p>	<p>אבל מצאתי את עצמי על הרצפה נאבק איתו וכולם</p>
<p>של התלמידים אינה נובעת</p>	<p>עומדים ומסתכלים, עד שהמנהלת התערבה.</p>
<p>מהתנהגות המורה. ברגע</p>	<p>מורים אחרים מוסיפים פרטים והערות: "זה לא היה</p>
<p>שהמורה מאשים את עצמו</p>	<p>בדיוק ככה", "התלמיד הזה בעייתי מאוד" וכו'.</p>
<p>באלימות שהוא היה חשוף</p>	<p>המנחה (לחיים): יש לך שאלה לדיון?</p>
<p>אליה, הוא עלול לפתח</p>	<p>חיים: למען האמת לא כל כך. חשוב לי שאנשים</p>
	<p>פה ידעו שאני הבנתי את הטעות שלי. הבנתי שעם</p>
	<p>ילדים כאלו צריך לעבוד אחרת. צריך לשוחח איתם.</p>

התנהגות שתמנע ממנו טיפול כלשהו בבעיות אלימות. ההימנעות של המורה עלולה להחריף אלא אם ההנהלה תדרוש ותכוון לנהוג אחרת.

יש שתי שאלות באוויר. המנהלת רוצה שהדיון יתרכז בחלופות לפעולה, והצוות עסוק בשאלה האם היא מנקה אותם. עליי להתייחס לשאלת הגיבוי והביטחון ולדון בכך עם המנהלת בזמן אחר, וליצור מצב שהצוות יתפנה לדיון בהתנהגות מקצועית באירוע זה.

Frame (תפיסה מקורית של האירוע):

היו פה כישלון של המורה והתמודדות לא טובה שלו. התנהגות התלמיד נובעת מהתנהגות לא מוצלחת של המורה.

לדעתי, המנהלת והצוות הבכיר אינם ממוקדים דיים בתהליך שעוברים המורים, בעיקר החדשים, ובחרדה שהם נתונים בה. יש

במקרים כאלו אסור לי להתקרב. אם אני לא מכיר את התלמיד, עדיף שהיועצת או מישהו אחר יטפל באירוע. אני את הלקח שלי למדתי. בסופו של דבר חטפתי מכות כי התערבתי במשהו שלא הייתי צריך להתערב.

מנהלת: לי ברור מעל לכל ספק שאנחנו לא יכולים להיות במצב שבו מורה יהיה מעורב באלימות פיזית עם תלמידים. התלמידים טענו שהמורה היה זה שדחף אותם ראשון. אני כמוכן לא רוצה להיות שופטת, אבל בשום אופן התנהגות כזו לא מקובלת עליי. ואכן, באמת אני אמרתי לחיים שבמקומות כאלו עלי לנהוג אחרת.

מורה ב' (למנהלת): איך את רוצה שהוא יגיב כשדוחפים לעברו שולחן? אני חושבת שבאירוע האלימות הבא אני לא אהיה בשטח. למה לי להסתכן? בסופו של דבר, חיים, זרקו עליך שולחן, ואתה מואשם בכך שהיית אלים כלפי התלמידים. זה הרי מגוחך.

[כולם מדברים בו-זמנית].

המנחה (לחיים): מה מעסיק אותך באירוע?

חיים: עכשיו שום דבר. אני את הפרשה הזו גמרתי. **המנחה:** חיים, אנחנו נתנו לך את מלוא הגיבוי, לא האשמנו אותך, אבל כן חשוב לראות מה היו האפשרויות האחרות.

חיים: אני מבין מה היו האפשרויות האחרות, כבר אמרתם לי. באירוע עצמו הייתי צריך להתעלם, ואחר כך לשוחח עם הילד.

מורה: זה קורה לנו כל הזמן, הם יותר חזקים מאיתנו. גם באירועים יותר פשוטים זה מה שאני עושה. כשתלמיד יוצא באמצע השיעור מהכיתה, אני נותנת לו. מה, אני אתחיל להיאבק איתו? אין לי כוח!

המנחה: ואז מה קורה?

התעלמות מכך שהצוות לומד להימנע מעימותים, והדבר עלול להחליש את המורים ולסכן את התלמידים.

ערעור ה-Frame אלימות היא חלק מהעיסוק המקצועי של המורים, ולמרות הקשיים הרגשיים הכרוכים בכך, הם יכולים ללמוד לתפקד טוב ולהרגיש פחות חסרי אונים ויותר קומפוטנטיים.

Reframing

הסבר לתחושת כישלון: תחושת הכישלון נובעת מניסוח לא מאוזן של כישלון והצלחה. הצלחה לעולם אינה יכולה להיות מוחלטת.

הסבר להתנהגות התלמיד: אלימות התלמיד אינה נובעת מהתנהגות המורה; היא ביטוי למצבו הנפשי של התלמיד.

הבחנה בין תוצאות לתהליך עבודה. תהליך העבודה של המורה היה בחלקו נכון וטוב, למרות התוצאה המיידית השלילית.

חיזוק התנהגויות חיוביות של המורה.

מורה: כולם רואים מה קורה, יש פה חוסר גבולות, ובסוף גם תלמיד מרשה לעצמו לזרוק שולחן על מורה. אבל זה לא מתחיל שם. זה מתחיל בזה שאנחנו לא עושים את זה בדברים הקטנים.

המנהלת: נכון, אני באמת חושבת שאנחנו לא מצליחים ולא יודעים לשים גבולות לתלמידים.

המנחה (למנהלת): סוגיית הגבולות, איך שאני רואה אותה, אינה קשורה רק למיומנויות שלכם. יש פה דיון בשני נושאים: מצד אחד התלק הקונקרטי של "מה עושים", ומצד שני עולה סוגיית הגיבוי של המורים ממך. עולה פה טיעון שאותי מדאיג, ואני מקווה שגם אותך. מורים אומרים לך פה שבאירועים שהם נדרשים להפעיל סמכות הם מתעלמים מחשש שיסתבכו. ברור שאלימות מצד מורים כלפי תלמידים אסורה, אבל יכול להיות מצב שבו מורה (במיוחד אם הוא חדש) ימצא את עצמו בתוך אירוע כזה. הסביבה פה קשה ובואו נודה על האמת, זה יכול לקרות וזה כבר קרה לא פעם בעבר. אתם עובדים עם ילדים שלחלקם יש נטייה להתנהגות אלימה. השאלה איך את כמנהלת, ואיך אתם כצוות, עוזרים למורה להרגיש חזק בתוך אירוע כזה. להסתבך באלימות זה מאוד קשה ומפחיד וברור שללא תמיכה רצינית אנשים לא ייכנסו לזה.

[פונה לחיים] יש דבר אחד מאוד טוב שעשית, וכדאי לומר זאת. לא נשארתי אדיש, שמת את עצמך במלוא האומץ, גם אם עשית טעות ואיבדת שליטה!!! כולנו עלולים לאבד שליטה כשמופנית כלפינו אלימות. [למנהלת] המורים חייבים לדעת שהם מקבלים ממך גיבוי מלא על נכונותם לטפל באלימות, גם אם לעתים הניסיון לא יצלח. גם התלמידים, אגב, חייבים לדעת שהמורה לא מתעלם, וכאשר יש אלימות

שיקוף: כיצד הם עלולים להכשיל את עצמם: הימנעות מטיפול.

מנהלת זו מקבלת הדרכה כבר למעלה מחמש שנים ומצליחה לעשות Reframing בעצמה. היא מצליחה להסיט את הדיון מתחושה של אשמה וחולשה לשאלה של מיומנויות ענייניות. היא אינה נתפסת לתחושת החולשה של המורים וחורשת מהם לשכלל את עבודתם בלי לתקוף אותם או להאשימם. ניסוח שאלה מקצועית והכרעה.

הוא מטפל ולא מעביר מחר פתק ליועצת שתטפל. יש סיכוי שחלק מהאנשים לא לגמרי בטוחים שאכן יקבלו ממך תמיכה.

המנהלת: אני לא רוצה לטשטש. תמיכה כולם יקבלו ממני, אבל אני לא מוכנה להתחייב שלא תהיה לי ביקורת על דרך העבודה של המורים. אני מבינה שמורה יכול להסתבך ולכן ביקשתי ממנו להביא את האירוע לפה כדי שהוא ילמד איך הוא יכול להגיב אחרת באירוע כזה בהמשך. [לחיים] אני שוב אומרת לך, ואמרת גם בעבר, אני לא כועסת עליך ולא מאשימה אותך, אני כן רוצה שתלמד מיומנויות נוספות. ולא רק אתה, אתה רק דוגמה. כולנו פה צריכים שוב ושוב ללמוד ולחדש את עצמנו בהתמודדות עם אלימות. אני לא מקבלת את מה שאתה אומר שבאירועים הבאים אתה תלך לקרוא לי או ליועצת. אתה יכול לקרוא לי, אבל אתה גם תטפל בעצמך.

חיים: אני מקבל, את צודקת. מה יכולתי לעשות שלא להסתבך?

יועצת בית הספר: הנקודה שהיוותה את התפנית באירוע הייתה לדעתי העובדה שנכנסת מראש למאבק כוח עם התלמידים, מאבק שתמיד תהיה המפסיד בו. אני מציעה שנחשוב פה אילו חלופות פעולה היו לחיים כשנזרק עליו שולחן, עוד לפני שהתחיל להסתבך. [המורים מעלים רעיונות שונים לגבי התנהגות אפשרית של המורה כשנדחף עליו השולחן].

חיים: אולי זה אפשרי מה שנאמר פה, עדיין זו נראית לי סיטואציה מפחידה.

המנחה: זה חשוב שאתה אומר את זה כי זו אכן סיטואציה מפחידה, וכל אחד במקומך היה מפחד. אני מניח שגם באירוע עצמו פחדת, ובכל זאת תפקדת, וזו נקודה חשובה. בכל מקרה, מנקודת מבטו של התלמיד חשוב לו שהמורה מתעמת איתו, אפילו לפעמים במחיר של הסתבכות, מאשר מורה שנמנע מעימות מלכתחילה. מנקודת מבט של ילדים וצעירים חשוב להם שמבוגרים מתעמתים ולא בורחים במצבים של פריצת גבולות ואיבוד רסן. דווקא במצבים של התפרצות הם זקוקים לתחושה חזקה של עוצמה ולנוכחות ברורה של המבוגר.

בזמן התרחשות של אלימות פיזית כלפינו, כל אחד מאיתנו פועל כמיטב יכולתו. זהו מצב מצוקה קיצוני. קשה לשפוט ולתת הדרכה מסודרת לגבי דרכי הפעולה הנכונות. קשה להיות קר רוח במצבים אלה. במצבים של אלימות פיזית כלפינו, התנהגות מאופקת של איש הצוות היא בדרך כלל מאוד אפקטיבית ועוזרת לילדים אלימים לרסן את תוקפנותם. התנהגות מאופקת היא לדוגמה: מיעוט בדיבור, שמירה על שקט, הקשבה, שמירה על קשר עין עם הילד האלים, שמירה על שפת

דיבור גלוי: דיבור בקול על רגשות קשים. לעתים נתפס דיבור גלוי זה כמתן לגיטימציה להימנעות מפעולה. הקשבה לקושי של המורה נתפסת כוויתור על דרישה ממנו לנקוט התנהגות תקיפה. התייחסות אמפטית לקושי - מחזקת.

המנחה נותן הסבר בשני משוורים: האחד נועד להראות כיצד נכון לפעול באירוע אלימות, והאחר אמור לתת פרספקטיבה מרגיעה לגבי העובדה שהמורה לא פעל נכון באירוע זה. פרספקטיבה זו באה במקום שבו המורים חשים מבוהלים וחסרי אונים מול התנהגות התלמיד מצד אחד, ומול תוקפנותם הם מצד אחר.

בכל מקרה, ככל שמורה צובר יותר ניסיון בהתמודדות אקטיבית עם אירועי אלימות, שבהם הוא נמנע מ"בריחה" או "התקפה" (Fight or Flight), ומנכיח את עצמו בצורה מאופקת ושקטה, אזי הוא יצבור יותר ביטחון ותחושת

גוף מאופקת, הימנעות מטון מאיים או מפעולה תוקפנית, משימוש באיומים ומהפניית הגב ובריחה. באופן זה הילד האלים במקרים רבים עוצר את האלימות שלו. גם כשננקוט פעולות מאופקות אלו יש סיכוי שבחוויה הפרטית שלנו נרגיש חלשים, מאוימים, מבוהלים או זועמים. הניסיון מראה שכאשר איש צוות מצליח להיות מאופק יחסית במצבים אלה, הוא מתחיל לחוות את עצמו כבעל עוצמה רבה ונינוח יותר גם במצבים הקשים, והרבה פחות מאוים. בכל מקרה, גם אם איש צוות איבד את האפוק ועשה פעולה נמהרת של תגובה תוקפנית או בריחה והתעלמות, עדיין יש חשיבות להמשך העבודה עם הנער. מותר, ואף אנושי מאוד, במצבים אלה לטעות ולהיות בלתי שקולים!

גם כשפעלנו נכון וגם כשפעלנו בצורה נכונה פחות, אנו טוענים כי השלב הבא חשוב מאוד: שיחה עם הנער לאחר האירוע. בשיחה עם הנער אין חשיבות מהותית לדרך שבה פעלנו באירוע עצמו.

לאחר שהתלמיד נרגע, נעבור לשלב שבו המורה יכול לסייע לתלמיד ללמוד לפתור בעיות ולפתח מיומנויות התמודדות משופרות.

אני מציע לתרגל שיחה עם התלמיד לאחר ההתעמתות. שיחה שלאחר מעשה היא הזדמנות טובה לתלמידים ללמוד.

המורה: אני מוכן.

המנחה: עכשיו נתרגל שיחה בין המחנך לתלמיד לאחר אירוע אלימות עם מורה אחר. אני אהיה המחנך של התלמיד ואתה התלמיד, ואחר כך נתרגל כולנו. אני יוזם את השיחה ומזמין את התלמיד אליי.

סימולציה

המחנך (מגולם על ידי המנחה): הבוקר דחפת שולחן על מורה שעבר במסדרון ובגלל זה הזמנתי אותך

עוצמה, וקרוב לוודאי שיוכל למתן את המצב ביתר יעילות ולהחזיר לתלמידים את תפקודם הבסיסי.

חיים הוא לא המתנך של התלמיד ואינו מכיר אותו באופן אישי. המיומנות המוצעת בזה מיועדת למחנך היוצר קשר עם התלמיד.

התרגול המוצע אינו עוסק באירוע האלימות עצמו אלא בטיפול שלאחריו. ההנחה היא כי אם יהיו למורים יותר כלים כדי לעבד את האירוע ולנצלם ללמידה, הם יצליחו להיגרר פחות למאבק כוח באירוע עצמו. בדרך זו יש סיכוי כי המורים יצליחו לדחות את הטיפול באירוע לאחר שהרוחות נרגעו יחסית. באופן כללי ההנחה בתוך האירוע עצמו היא להימנע מהיגררות ככל שניתן.

תרגול

שיחה עם תלמיד לאחר אירוע אלימות.

המטרה בסימולציה היא לתת למורה כוח ושליטה בלי להשפיל את התלמיד, "להתחשבן" איתו, להטיף לו

או לנהל איתנו מאבקי כוח; לעזור למורה לנצל אירועים של פריצת גבולות, לא בדרך של טיפול משמעותי אלא בדרך של פיתוח אישי של התלמיד, וקבלת אתריות אישית להתנהגותו במצבים שקודם נכשל בהם.

טכניקה

- הצבת גבולות
- מתן הסבר אמפטי ולא שיפוטי לתלמיד על התנהגותו הבלתי-נורמטיבית
- העברת המסר שאנחנו מבינים שיש פה מצוקה ומוכנים להקשיב לה.
- המשימה של המורה היא לעזור לתלמיד לבחון התנהגויות חלופיות להתנהגות אלימה, בד בבד עם מתן לגיטימציה ומקום לרגשות קשים של התלמיד כלפי המורה או כלפי אדם אחר, בלי לשפוט אותו עליהם.
- בסימולציה המנחה לא הדגיש מספיק את ההזמנה לתלמיד לדבר על רגשותיו הקשים כלפי בית הספר. זו נקודה נוספת לעבודה בעתיד.

לשיחה. אני מבין שמהו הרגיו אותך ומאוד כעסת. תלמידים שדוחפים שולחנות בדרך כלל עושים זאת משום שהם כועסים או נעלבים. יכול להיות שזה מה שקרה גם לך. זה נכון!

תלמיד (מגולם על ידי המורה חיים): כל הבית ספר הזה חרא...

המחנך: אם תרצה אני מוכן לדבר איתך על מה שאתה אומר עכשיו, זה נשמע לי מאוד חשוב. אני קראתי לך לשיחה כי גם כשאנחנו כועסים או מאוד נעלבים אסור לנו לדחוף חפצים או לפגוע פיזית במישהו. זה אסור. עכשיו אני רוצה שתחשוב מה תעשה בפעם הבאה כשמורה ירגיו אותך או יעליב אותך במקום לפגוע בו פיזית.

התלמיד: לא יודע, אני סתם זרקתי שולחן, לא התכוונתי, וחוף מזה הוא הרביץ לי בחזרה.

המחנך: זה לא בסדר שהוא הרביץ לך, אתה צודק. מה תעשה בפעם הבאה כשמישהו ירגיו אותך? אתה יודע שלדחוף שולחנות ולהרביץ אסור.

התלמיד: אני אנסה להתאפק.

המחנך: מה זאת אומרת? מה תעשה?

התלמיד: אני אגש אליו ואגיד לו שהוא מעצבן אותי.

המחנך: בסדר, עכשיו בוא נתרגל בינינו. אתה תהיה מורה ואני אהיה תלמיד ותגיד לי משהו מעליב. אחר כך נתחלף, אני אגיד לך משהו מעליב, ואתה תגיד לי שאני מעליב אותך ותרגיש איך אתה מצליח להתאפק.

(מתרגלים)

המחנך: האם אתה חושב שבמשך הימים הקרובים תוכל לעמוד בזה?

התלמיד: אני חושב שכן.

המחנך: בסדר גמור. אנחנו ניפגש שוב בעוד שלושה ימים ותספר לי איך הלך.

מעורבות באירועי אלימות בפרט ובאירועים אחרים בכלל עלולה לחזק את תחושת האיין-אוניס. במקרה זה אנו עדים לכך שמורים מסגלים התנהגות הנמנעת מטיפול, וברמה מערכתית מתפתח דפוס התנהגותי שבה המנהל או דמות מרכזית אחרת נדרשת לטפל בכל בעיית התנהגות קשה.

ננתח את האירוע מנקודת מבט של תהליכים מקבילים. עלות כמה נקודות משמעותיות באירוע זה. ברמה המערכתית, המנהלת מנסחת עבור הצוות את הדרך שבה הם אמורים להתנהג באירוע מסוג זה. היא לא נכנעת לרתיעה של המורה. ברמת המורה, הוא עשוי לקבל תחושה כי קיימות דרכי פעולה טובות, שונות ממה שהתלמיד מכיר ושלא בהכרח יפגעו בו, דרכי פעולה שייתנו לו כוח וסמכות. ברמת התלמיד, יש סיכוי שהוא יחווה מהמורים שלו מסר שונה מזה שהכיר עד כה: שבית הספר מביא בחשבון את מצוקותיו ומתכוון להתמודד עם בעיות ההתנהגות שלו בדרך המכבדת אותו ומכילה אותו.

כשאנו מזהים התנהגות של צוות הנמנע מלהגיב לאירועים קשים, אנחנו מתרגלים איתם סימולציות שבהן מול התנהגות אלימה ומאיימת הם מתרגלים נוכחות ברורה ובלתי תוקפנית. לדוגמה, מתחלקים לזוגות, מורה אחד מקלל את השני, המותקף מקשיב בשקט במשך שתי דקות. אנו מחזקים כל אחד ואחד תוך כדי ציון ההתנהגות האפקטיביות באותה סיטואציה.

הדוגמה הבאה עוסקת ביתר שאת בהתנהגות ארגונית אופיינית לדפוס ה"אין-אוניס", התנהגות שבה משימת הטיפול בבעיות התנהגות מוטלת על המנהל. המורים קוראים לו חדשות לבקרים כדי לטפל כמעט בכל בעיה שעולה. הוא מצדו משתף פעולה ואינו דורש מהמורים התמודדות איתנה ומקצועית עם הבעיות.

דוגמה 2: "משרד החינוך לא נותן לנו שיניים"

תהליך I – הכרעה
איסוף נתונים וזיהוי דפוס מכשיל
הבעיה מוצגת כתלונה כלפי דמות
סמכותית. תוכן האשמה רלוונטי
פחות. רלוונטיות יותר התחושה
שעולה מתוך התלונה כאילו
המורים חסרי כוח לחלוטין. אפשר

דיון באחת מפגישות הצוות הראשונות בבית
הספר. בהשתתפות שני מנחים
מורה: אני רוצה לומר שאני מאוד מאוכזבת
וכועסת. אתמול היה ילד בכיתה שזרק כיסאות
ולא עשו לו כלום. אני מצפה מההנהלה שתעניש
יותר ותשליט פה יותר יד חזקה.
המורה שולה (בעלת האירוע): אני חושבת

לראות באופן הצגת האירוע, שתחושת הביטול חזקה כל כך עד שאין שום תיאור של מה המורה עשתה, עושה ומתכננת לעשות.

הבעיה מוצגת באופן אבסולוטי וכביכול מוסכם על כולם. הדיון מתמקד במציאת פתרון חיצוני.

ערעור ה-Frame

מצד אחד, אני מרגישה שתחושת החולשה היא חזקה. מצד אחר, אני כועסת על כך שהם מבקשים סמכות לפגוע בילדים. כיצד אני יכולה לעזור להם לראות את עצמם כבעלי עוצמה בלי לפגוע בילדים ובלי שאני אפגע בהם ואעליב אותם? אלה תהליכים מקבילים. ערעור נעשה על ידי הקצנת הטיעון של המורה עד כדי אבסורד. הכוח מוצג בקיצוניות. לכאורה כוח בא לידי ביטוי רק בענישה, הפחדה ואלימות. יש התעלמות מכך שאיפוק, הקשבה, יכולת הכלה, גם הם ביטויים של כוח.

המנחה מפגיש את הצוות עם הקצנה זו.

שמשרד החינוך לא נותן לנו שיניים, חוק זכויות הילד ממש פוגע בנו. המקסימום שאנחנו יכולים לעשות זה להשהות את הילד לשלושה ימים. העובדה שאין פה עונשים מספיקים אינה קשורה למנהל לדעתי, פשוט אסור לנו. כמה פעמים פשוט בא לי להכניס לילד סטירה. אתם יודעים שגם אסור לנו לאסור על ילד לצאת לשירותים? מה היה קורה אילו היינו נותנים לכולם לצאת? היה פה "ברדק" אמיתי. אין לנו טיפת כוח מול התלמידים, הם יכולים לצפצף עלינו, והם באמת מצפצפים, הם לפעמים מסתכלים עלינו כאילו אנחנו אוויר. החוקים החדשים האלה לוקחים לנו את כל הסמכות.

המנחה: יכול להיות שבאמת בתחושה שלכם אין לכם מספיק כוח, אבל לא ברור לי איך זה קשור לחוק זכויות הילד.

מורה: אם לא היו חוקים שמגבילים את הכוח שלנו אז היה לנו יותר כוח.

המנחה: לא ניכנס לסוגיית החוק לזכויות הילד, אבל האם בהינתן החוק ובהינתן העובדה שלא ממש תצליחו לבטל אותו, האם יש דרך שבה תוכלו לתת לעצמכם יותר כוח?

מורה: איך?

המנחה: זו שאלה, מהם מקורות הכוח שלכם? האם תוכלו להיות חזקים רק אם יאפשרו לכם לתת להם סטירות או להעניש אותם בעונשים כבדים?

[מתפתח דיון רועש, אי-אפשר לשמוע אף אחד.]
המנחה: אני מניחה שהרעש פה קשור כנראה לעובדה שהנושא מאוד מציק. לדעתי יש לכם הרבה יותר כוח וסמכות ממה שאתם מנצלים

Reframing

שיקוף ההכשלה העצמית:
הדגשת האבסורד שבטענה.

התייחסות להתרחשות קבוצתית

יכולה לתת פשר נוסף לתוכן.
ההתייחסות מאפשרת לי כמנחה
להבין את העוצמה של התוכן ואת
משמעות התוכן שיש לצוות.

הצגת אירוע ומיקוד ה-Frame

ענה המורה מתבקשת להביא
נתונים התואמים את הדפוס
שזוהה. המטרה להדגיש את
הפער. מעקר מטיעון כללי לעובדות
ספציפיות.

Reframing

חיזוק התנהגויות חיוביות.

התמקדות בהתנהגות. ההימנעות
מבוטאת על ידי המורה כחולשה,
ואני כמנחה נותנת פשר חיובי
להתנהגות זו.

המורה אינה מציגה שאלה ללמידה.
אני חוששת שאם אתעקש על כך
שהיא תביא שאלה, יתפתח דיון
של האשמה בינה לבין ההנהלה
על כך שהנהלה לא פותרת את
הבעיות. במקום זה אני בוחרת
להזמין אותה לבחון מה היא
הייתה יכולה לעשות במקום (או
בנוסף) לטיפול של המנהל.

או ממה שאתם חווים. שולה, ספרי בבקשה על
אירוע שבו הרגשת שאין לך כוח ולילד יש יותר
כוח ממך.

שולה: לדוגמה אתמול, באמצע השיעור טיפס
אחד הילדים על השולחן כדי "לתקן" את המזגן.
ביקשתי ממנו לרדת והוא בתגובה קילל אותי.
מה יכולתי לעשות? התעלמתי מהקללה ומהילד
כל השיעור, ובסוף השיעור פניתי למנהל. האמת,
אני לא ממש יודעת מה עשו איתו. זה ילד שכל
הזמן הורס לי שיעורים.

[מורים שונים מעירים הערות לגבי התלמיד, לגבי
המנהל ולגבי המזגן המקולקל].

המנחה: או-קיי, עכשיו נגמר השיעור, שבו "שרדתי"
כמיטב יכולתך. דבר אחד עשית מאוד טוב: לא
נגררת תוך כדי השיעור, לא ניסית להכניע בכוח
את הילד. בדרך זו גם שמרת על תחושת הכבוד
שלו, זו עמדה טובה של כוח. עכשיו נראה איך
ממשיכים לעבוד עם התלמיד אחרי השיעור.

שולה: אין לי מה לטפל, שום דבר לא יעזור. מה?
אני אקרא לו לשיחה? יש סיכוי שהוא יקלל אותי
שוב. עדיף שהמנהל יטפל בו, אני לא יכולה.

המנחה: מה מטרת ה"טיפול"? אם המטרה היא
"להכחיד" לחלוטין את ההתנהגות של הילד, אז
הפסדנו. כנראה, הסיכוי שנצליח לעשות את זה
בעזרת שיחה אחת או בעזרת עונש כבד, הוא
אפסי.

מורה: המטרה להחזיר את כבודה האבוד של
המורה, בגלל זה צריך עונשים כבדים, כדי שהילד
ידע שאסור לו לפגוע במורה.

המנחה: עולות כאן שתי סוגיות. האחת כבודה של
המורה, שהוא מאוד חשוב, ונראה כאילו כבודה חשוב
אליה אם התלמיד ייענש, כלומר אם בית הספר

ינקום את הפגיעה בכבודה. סוגיה שנייה קשורה לאופן שבו שולה יכולה להציב לילד כזה גבולות ברורים. נראה לי שסוגיית הכבוד ותחושת העלבון תפחת כשאת תצליחי לעבוד טוב עם ילד מתפרע ופחות תצטרכי להזעיק את המנהל כשיתעוררו בעיות התנהגות חריפות בכיתה.

שולה: למה נראה לך שאני יודעת להציב גבולות לילד שמקלל אותי בכיתה?

[למנחה לא ברור האם הקשר של המורה אל התלמיד הוא משמעותי או רופף. אם הקשר רופף הדבר החשוב ביותר שיכול לחזק אותה הוא להכיר יותר לעומק את התלמיד ולהרגיש פחות מושפלת תוך כדי תהליך העבודה איתו. אם קיים קשר משמעותי ביניהם, נחזק אצלה את המיומנות של הצבת גבולות. במקרה זה אנו מניחים שהמורה מכירה את התלמיד ונעסוק בהצבת גבולות סביב התנהגות התלמיד שבה הוא מקלל מורים שוב ושוב.]

המנחה: אני בטוחה שכולכם יכולים לסגל לעצמכם התנהגויות מקצועיות שייתנו לכם תחושה של שליטה מצד אחד ויהיו אפקטיביות כלפי הילדים מצד אחר. אני מציעה שננסה לעשות משחק תפקידים שבו מורה יתרגל הצבת גבולות לתלמיד. אינטראקציה חד-פעמית אינה מביאה לשינוי בהתנהגות. המיומנות שתתרגלו עכשיו אינה פתרון קסם; היא לא תביא לשינוי מהיר בהתנהגות התלמיד. התרגול יאפשר לכם לסגל לעצמכם עוד התנהגויות, שונות ממה שאתם מכירים, ולהרחיב את רפרטואר התגובות במצבים קשים שבהם אתם עובדים.

שולה: אני מוכנה לנסות.

הסבר הכישלון: ניסוח מטרה אבסולוטית - הצלחה לא יכולה להיות מוחלטת. הסבר זה נתנה מורה אחרת.

הסבר תחושת הכישלון: הכישלון נובע מביטול התנהגויות מקצועיות טובות.

שיקוף ההכשלה: עיסוק במצוקה האישית של המורה ובכעס שלה מקשה על ראייה אובייקטיבית. במקרים רבים בנקודה זו נפתח את הדיון סביב "הכבוד האבוד" והרגשות הקשורים בזה (היבט רגשי).

דיון אחר עשוי להתפתח לכיוון שבו נדונה הסוגיה: למה הילד מתנהג כפי שהוא מתנהג.

מעבר מהסתכלות על התנהגות התלמיד כמכוונת לפגוע במורה או בסמכותו, להבנה חלופית של מקור ההתנהגות הבעייתית (היבט קוגניטיבי).

בחרנו בדרך שלישית. מטרתה היא להקנות למורה תחושת מסוגלות ויכולת להיות סמכותית גם במצבים מאיימים. המורה תתרגל הצבת גבולות (היבט התנהגותי).

ניסוח ההכרעה

שלב א בתהליך הלמידה הוא איסוף מידע מסודר על התלמיד, בדרך כלל איסוף רב-ממדי שהצוות אינו רגיל לבצע. איסוף המידע נותן תמונה רחבה על הילד ומאפשר לפתח תכנית עבודה מותאמת. הוא מאפשר היכרות אחת עם התלמיד. איסוף כזה מעורר במקרים רבים תחושת אמפטיה כלפי התלמיד.

Reframing

הדגשת ההתנהגויות החיוביות של המורה, בניגוד לתפיסתה שאין היא מסוגלת ואיננה יכולה. הדגשה זו היא מפורטת ומתבססת על דברים שאמרה במהלך השיחה.

מטרת התרגול היא לתת לה תחושה של כוח ושליטה, תחושה שבה היא יכולה להאמין לסמכות שלה מול הילד. נוסף על כך המורים ירכשו מיומנויות נוספות להצבת

המנחה: ספרי לנו קודם על הילד. [שולה מתבקשת לתאר את הילד לפי פרמטרים שונים. עוד מורים משתתפים בתיאור].

שולה: ניסים, ילד בכיתה ט', בא מרקע של עוני והזנחה רבה. הוא מאוד אינטליגנטי, וכחני, מתגונן, נוטה להיגרר אחרי תלמידים אחרים, מתעניין מאוד בדברים אקטואליים. הוא כותב ברמה של אמצע בית ספר יסודי. מסוגל לקרוא בעיתונים את עמודי החדשות ולהבין אותם.

מורה אחרת מתארת אותו כתלמיד המתכחש למעשיו בכעס. הוא קטן פיזית, זריז מאוד, אחיו המבוגר ממנו לומד גם הוא בבית הספר. התלמיד שמדובר בו מוכשר מאוד ומתמצא בהרבה תחומים יותר מתלמידים אחרים בכיתה. הוא נוטה לקלל, לא מעט פעמים מקלל מורים בכיתה.

שולה: אני לא מצליחה ללמד בכיתה. ניסים מגיב כמעט לכל תגובה והתייחסות שלי. לפעמים אפילו לפני שהספקתי להשלים משפט אחד. זה כבר הפך להיות מצב קבוע בשיעור. הוא מתווכח איתי, משתלט על השיעור. אני לא מצליחה להעביר את מה שתכננתי. בנוסף, לתלמידים אחרים, חלשים ממנו, אין הזדמנות להתייחס, הם מתנתקים ומאבדים את הקשב בשיעור. אני לא מצליחה לעצור אותו. המצב הזה חוזר על עצמו שוב ושוב.

המנחה: על סמך המידע, מדובר בתלמיד שהגיע מרקע מאוד קשה. בעבר הוא למד בכיתה ח"י. זו שנה ראשונה שלו כאן בבית הספר. אני מתרשמת שאת עזרת לו מאוד במשך השנה. הוא מתנהג בדרך מוצלחת הרבה יותר ממה שהיה אפשר לתאר בתחילת השנה. לפני שניכנס להמשך העבודה, נראה לי שעשית איתו עבודה חשובה מאוד. אני אפרט: תשומת הלב שלך, התקיפות שלך, חוסר הויתור שלך, היחס האישי שאת נותנת - כל אלה בעלי משמעות חשובה בנייתו ההתקדמות שלו. עכשיו אני מציעה לתרגל דרך נוספת לעבודה איתו. המטרה לאפשר לו להיות שקול יותר במצבים של כעס, שיוכל להכיר איכויות נוספות של תקשורת בין-אישית ולהתנסות בהן, לא רק של מאבקי כוח.

גבולות ולהפעלת סמכות בלי לפגוע בתלמיד.

העברת נושא הקללות מחוויה אישית ופרטית של המורה ותחושת העלבון הפרטית שלה, לנושא הקשור בקושי של התלמיד. הסוגיה היא מקצועית ולא סוגיה של עלבון.

תרגול

חלק זה מדגיש את המיומנות הנדרשת כדי לא להיגרר למאבק כוח עם התלמיד.

אני כמנחה נותנת הוראה למורה בזמן התרגול: "כשהילד פותח במונולוג, את עוצרת את הדיבור שלך. תיצרי קשר עין עם התלמיד. תמתיני עד שיסיים את דבריו, ואז תחזרי לטקסט שלך עד כמה שאפשר באופן ברור. אל תתנצחי ואל תתנצלי. הימנעי מלהסביר או לאיים ואל תיאבקי". המשימה של המורה היא לעצור את עצמה

עכשיו נתרגל סימולציה הנקראת התרמה, חיזוק התנהגות חלופית של התלמיד. אני מציעה לדחות את הטיפול בנושא הקללות של התלמיד, אף שזו נקודה חשובה מאוד, ולהתחיל לפעול במשהו שיש סיכוי טוב יותר להצליח בו בשלב הראשון. רק בהמשך, על סמך הצלחה במשימה קודמת, נתקדם ונטפל בנושא הקללות. אני אהיה המורה ואת ניסים. אחר כך כל הקבוצה תתרגל.

סימולציה

המורה (מגולם על ידי המנחה): ניסים, שב מולי. בשיעורים האחרונים באזרחות אני שמה לב לידע הרב שלך, להתעניינות שלך ולהבנה העמוקה שלך במה שאני מלמדת. אני מאוד שמחה ומרוצה מכך. עכשיו אתה צריך ללמוד משהו נוסף וקצת יותר קשה. אתה צריך לתת גם לאחרים זמן לדבר בשיעור. בשיעור הקרוב, בעשר הדקות הראשונות, אתה לא תדבר בכלל, גם כשמאוד חשוב לך להגיד את מה שאתה יודע. אחרי עשר דקות אתה יכול לדבר כמו תמיד.

כל המורים מתחלקים לזוגות, עושים סבב ומתרגלים. אחי"כ המנחה מעירה הערות: להשמיט את מילות הבקשה כלפי הילד: "אני מבקשת ממך..."; את הוראות האיום: "בדרך שאתה מתנהג אני לא יכולה להשאיר אותך בשיעור", "אתה מאוד מפריע ליי", "אם... אז..."; הוראות המרחיקות לכת בהקשר לשינוי המצופה מהתלמיד: "מעכשיו והלאה תמיד..."; ביטויים הקשורים לתהליכים פנימיים כמו: "אתה צריך להתחשב", "להבין", ושאלות כגון: "אתה לא מבין שאתה מפריע?", "למה אתה מתנהג ככה?". המטרה היא להתמקד בהגדרה ברורה מאוד של המשימה ההתנהגותית המוטלת על הילד.

וריאציה נוספת

כשהמורה פונה אל התלמיד, התלמיד עונה לו:

"ניסים, עכשיו תקשיב..."

התלמיד פותח במונולוג: "למה אתה פונה אליי? מה אתה כל הזמן מחפש אותי? אני מתערב בשיעור כי אתה אומר שטויות. אתה אומר דברים לא נכונים, מה? אתה רוצה שאני אשתוק?"

מלעשות סדר בכוח,
להמתין בשקט, ולחזור
על המסר המקורי.
השיחה נמשכת כשתיים-
שלוש דקות.

אתה כל הזמן אומר דברים לא נכונים. אתם כל הזמן חושבים
שאני עושה בעיות. די, נמאס לי".
המורה מקשיב לכל המונולוג של התלמיד, ממתין, וכשהתלמיד
מסיים הוא חוזר על המסר שלו, נשאר עקיב במונולוג שלו, לא
נשאב לוויכוח ולא משנה את מהלך השיחה.
כולם מתרגלים בסבב, בזוגות. הקבוצה צופה בכל זוג המבצע
את משחק התפקידים.

דיון אחרי התרגול

מורה: התרגיל הזה מצוין. הוא נותן לי לגיטימציה להיות סמכותית. תמיד חשבתי
שאני צריכה לשאול מה קורה? למה קורה? לדובר אותו לשיחה, לבקש ממנו בבקשה
שלא יקלל וכו'. עכשיו אתם אומרים לי להיות חד-משמעית, סמכותית. מוצא חן
בעיניי שזה מונולוג.

עוד מורים מביעים את דעתם על התרגיל.

מורה: בעיניי זה ממש מגוחך מה שאתם מציעים, זה יגרום לו להפסיק לקלל את
המורה? או זה יגרום לו להפסיק לשוטט בשיעור?

המנחה: ייתכן שלא, ייתכן שמצבו קשה מאוד ויהיה צורך להציב לו הרבה פעמים
גבולות עד שמשוהו ישתנה בהתנהגות שלו. אנחנו לא אמורים לקשור את כל ההתנהגויות
שלנו לתוצאות. המטרה היא שאתם תרכשו יותר התנהגויות שקטות, תקיפות, ברורות,
לא נמנעות, לא מתפרצות ולא מענישות. אנחנו רוצים שתוכלו לעמוד במצבי לחץ
מול התלמידים באופן תקיף יותר, שיהיה ברור להם ולכם שאתם בעלי הבית. גם
כשתלמיד מתפרץ אתם עדיין בעלי הבית.

הצבת גבולות אינה באה רק לדאוג לכבודו של המורה. בראש ובראשונה היא מיומנות
הכרחית שנועדה לעזור לילדים לתפקד בתוך מערכת של גבולות. זהו ביטוי של בריאות
נפשית. כשאתם בתוך אירוע אתם עלולים להתבלבל בין המצוקה שלכם למצוקה של
התלמיד. תלמיד שמתנהג כך זקוק לכם כדי שתציבו לו גבולות. ברור שאם תצליחו
לעשות זאת, זה גם יקל על תחושת המצוקה שלכם. עם זאת, חשוב לציין שזו לא
המיומנות היחידה; חייבים ללמוד ולתרגל עוד מיומנויות.

המורים מתבקשים לתרגל את מה שנלמד במהלך השבוע עם תלמיד אחד לפחות
ולדווח בפגישה הבאה.

בעבודה קבוצתית בתוך בית הספר נמצא תמיד מורים המביאים את הדפוס שתואר לעיל. לא תמיד הדפוס הוא גורף ומאפיין את המערכת כולה, אולם אפשר לראות כי כשמורה חש אין-אונים הוא בדרך כלל מוותר על ההתמודדויות הקשות עם בעיות ההתנהגות. מעבר לכך, גם המערכת בעצמה מוותרת לו, וכשהמערכת מוותרת למורה היא בעצם מוותרת עליו. נדיר למצוא מנהל הדורש ממורה להתנהג באופן מקצועי. כשהוא מזהה מורה המקרין חולשה, גם המנהל מוותר על ההתמודדות עם המורה. אפשר להבחין בדרך כלל בתהליכים מקבילים. כדי לסייע למורים להתגבר על דפוס זה יש צורך, מצד אחד, לעזור להם לראות את הכוחות שלהם עצמם, ומצד אחר לעודד אותם להפעיל אותם. זוהי היציאה מדפוס האין-אונים אל דפוס הנוכחות הברורה. ההתנהגות "הצבת גבולות" צריכה להימדד כהתנהגות מקצועית ולא על פי השינויים ההתנהגותיים אצל התלמידים. הערכת התנהגותו של המורה על סמך שינוי התנהגות התלמיד מבלבלת ועלולה לזרז ויתור. חשוב להדגיש כי נוכחות תקיפה והצבת גבולות מתבטאות ביכולת של המורה לחזור ולדרוש התנהגויות נורמטיביות ברורות למרות חוסר ההיענות המיידית של התלמיד, ואולי אפילו דווקא במצבים של חוסר היענות מיידית.

מעבר מדפוס "זהות מדומה" לראייה מציאותית

בפרק זה נציג שלוש דוגמאות הממחישות את הדפוס הנדון ומציעות דרכים להתגבר עליו. שתיים מהן מציגות מקרה שבו הצוות רואה ומבין שיש בעיה, אך מסביר אותה על ידי האשמת התלמידים או המשפחה. השינוי תלוי בכך שהלקוח (הילד או ההורים) ישתנה. דוגמה נוספת מתארת סיטואציה קיצונית יותר, שבה הצוות אינו מנסח כל בעיה וצורך בשינוי.

דוגמה 3 מתארת מקרה שכיח שבו מטפלים בילד עם בעיית ביקור סדיר קשה, על ידי הרחקה מבית הספר. נוסף על כך הצוות חש פגוע מהתנהגות התלמיד בעקבות ההרחקה; דוגמה 4 מתארת כיצד הצוות מתעלם מבעיות קשות הידועות לו ומאשים את המשפחה בהתנהגות התלמיד; דוגמה 5 מתארת את "הטיול השנתי", נושא קלאסי המופיע בבתי ספר רבים. הדוגמה מתייחסת לניסיון של הצוות למנוע אובדן שליטה ולניהול מדיניות של מאבקי כוח עם התלמידים.

דוגמה 3: היעדרות - התרסה או חיפוש קשר?

תהליך I - הכרעה	מפגש צוות לאחר כשלושה חודשי עבודה
הצגת האירוע	מורה , חנה [בהתרגשות רבה]: אני רוצה לספר לכם מה היה היום בחדר מורים. תלמיד אחד נכנס בצעקות ואמר לי: "איזה חרא הבית ספר הזה, הלואי ויהיה כאן פיגוע". אני ממש מזועזעת מזה, איך זה ייתכן שככה מדבר תלמיד שלנו?
איסוף נתונים	מורה : האם קרה משהו קודם? או שסתם הוא נכנס והתחיל לצעוק?
במקרים רבים מורים מתארים באירוע רק את המשבר עצמו ולא את המכלול, עובדה המשבשת את יכולת קבלת ההחלטות.	חנה : לא. זה ילד שהודעתי לו הבוקר שהוא מורחק מבית הספר לארבעה ימים. הוא כעס עליי ואז התפרץ לחדר מורים. אבל מה זה משנה מה היה קודם? [מתקיים ויכוח קצר האם זה משנה או לא משנה מה היה קודם]

סיוק ה-Frame

העמדת שאלות: מה קורה לתלמיד? איפה הוא? מה יכולות להיות הסיבות להתנהגותו? וכו'.

בתחושת איום או מצוקה קשה של הצוות, פעמים רבות הוא מגיב בעוינות על שאלות אינפורמטיביות של המנחה.

ערעור ה-Frame

תחקור: ניסיון להבין את המניעים בהתנהגות הצוות בד בבד עם הצגת הסתירות והספקות. צעד זה מביא לעתים לכעס של הצוות על המנחה ולעתים פותח חשיבה אחרת.

התחקור של המנחה מעורר מתח בקבוצה. המורים חשים, אולי, שבעצם שאלות המנחה מביעות ביקורת והאשמה.

ואכן, הטיפול ה"אינטומטי" של הצוות בתלמיד חסר אמפטיה וחוסר ההבנה לא נוח לי. עם זאת, לא ברור לי למה הם מתנהגים באופן כל כך מגוחך, למה קיימת כזו

המנחה (לחנה): האם יש לך שאלה לדיון?

חנה: כן, אני רוצה לדעת איך אנחנו אמורים לטפל בילד כזה? מה אנחנו אמורים לעשות עם ילד שככה מתפרץ וצועק בחדר מורים? כבר הרחקתי אותו, מה עוד אני יכולה לעשות?

המנחה: כשתלמיד מתפרץ ככה חשוב להבין את כל התמונה. את אמרת שהוא התפרץ לחדר מורים לאחר שהודעת לו שהוא מורחק. בואי תספרי את כל הסיפור במלואו לפני שננהל דיון וכל אחד יביע את דעתו.

חנה: התלמיד הזה בכיתה שלי, כיתה י"א. מתחילת השנה הוא מגיע יום כן שלושה ימים לא. הוא בקושי מבקר בבית הספר. לפני שבועיים לקחתי אותו לשיחה ואמרתי לו שהוא חייב להתחיל לבוא, אחרת אנקוט צעדים משמעתיים נגדו. הוא הבטיח שיתחיל לבוא. בהתחלה הוא הגיע לשלושה ימים רצופים ואז שוב נעדר. השבוע ישבנו במועצה פדגוגית והחלטנו שכשהוא יגיע נודיע לו שהוא מורחק לארבעה ימים ושעליו להגיע לבית הספר עם ההורים שלו. וזה מה שהיה. היום הוא הגיע, אמרנו לו שהוא מושעה ועליו לחזור עם ההורים בעוד ארבעה ימים, ואז הוא התפרץ. אחרי שהוא התפרץ המנחלת הזמינה אותו לשיחה למחר בבוקר.

המנחה: מתוך התיאור עולה שההתפרצות בחדר מורים זה רק חלק קטן מהסיפור, ואולי דווקא החלק הטוב שלו. הילד הזה לא נמצא בבית הספר בכלל. איפה הוא? מישהו יודע? [שתיקה]

המנחה: מישהו יודע למה הוא לא מגיע?

מורה: איזו מין שאלה זו? תלמיד שלא מגיע זה כי הוא לא רוצה לבוא לבית ספר. מה? אנחנו משטרה?

המנחה: אתם לא משטרה אבל אתם רוצים לטפל בו, לא? **מורה:** התלמיד הזה היה תלמיד שלי בשנה שעברה, אני יכולה לומר עליו שגם בכיתה י' הוא כל הזמן שוטט והסתובב עם חבורות מפוקפקות. את ההורים שלו מעולם לא פגשתי, הם אף פעם לא באו ליום הורים [מספר עוד פרטים...].

המנחה: תסבירו לי, למה החלטתם להרחיק את הילד?

מורה: השאלות שלך מאוד לא נעימות, כאילו שאנחנו לא בסדר.

מורה: זה באמת נראה קצת מצחיק שילד שלא מגיע נותנים לו עונש לשבת בבית.

המנחה: יכול להיות שאני לא מבין, ולכן אני שואל מה היו שיקולי הדעת כאשר החלטתם על הרחקה. על פניו זה נראה אבסורד, אבל אתם אנשים אינטליגנטיים וייתכן שיש משהו שבגללו החלטתם להרחיק את הילד שאני לא יודע או לא קולט. השאלות שלי אינן מיועדות להכשיל או לתקוף אתכם. חשוב לברר את כל הפרטים, חשוב לברר מהם שיקולי הדעת שלכם.

המנחה: אני חשבת שזה יזעזע אותך, שהרחקה זה צעד דרסטי והוא יתעורר.

המנחה: ואכן זה מה שקרה, לא? הרחקתם אותו והוא הזדעזע, והתפרץ עליכם ומנסה להעביר לכם מסר: "אל תזרקו אותי".

בעצם השגתם את מה שרציתם. האם אני מבין נכון?

חנה: לא חשבת על זה אבל אתה צודק.

המנחה: עכשיו מה אתם הולכים לעשות עם זה שהתלמיד הזדעזע מהעונש שקיבל?

מורה: לדעתי צריך לחשוב אם באמת אתם רוצים שהוא ישב בבית.

הדיון התפתח לשאלה: איך ניראה אם נוותר על העונש?

מורה: נראה לי שצריך לנצל את המומנטום הזה ודרך האירוע הזה לגייס אותו לבית הספר. אם נשלח אותו הביתה מה עשינו?

המנחה: יש פה דילמה. אתם לא יודעים מה הסיפור של הילד, אתם לא מכירים את החורים, אתם לא יודעים מה קורה בבית, אין לכם מושג מה יקרה אם תרחיקו אותו. אבל יש סיכוי שאם תרחיקו אותו תחזקו אצלו את תחושת הניכור והכעס ותאבדו אותו. מצד שני נתתם עונש, לדעתי ללא השיבה מספקת. לא חשבתם עד הסוף למה יוביל העונש, מה הוא ישרת וכו'. אבל התלמיד הגיב לעונש שלכם באופן שמאוד הפתיע אתכם. אני מציע שתחשבו מה הכי טוב לעשות עכשיו.

קיצוניות בהתנהגותם? אני מבין שהשאלות שלי מיועדות לסדר לעצמי את החשיבה ולהבין את המניעים שלהם, גם אם הם יכעסו עליי.

Reframing

שיקוף ההכשלה העצמית: ניסיון לפתור בעיה לא מנוסחת (העדר הלימה בין בעיה לפתרון).

(נקודת מפנה בדיון) **הבחנה** בין צורכי התלמיד לצורכי המורה. המורים לא מצליחים לראות שבהתנהגות הפרובוקטיבית של הילד יש בקשה לעזרה. בגלל הסתכלות לא מכוונת לצרכים של התלמיד הם מפספסים הזדמנויות לראות נקודות לאחיה.

שיקוף ההכשלה העצמית: החלת שיטות המתאימות לאוכלוסייה בעלת כוחות.

דיבור גלוי על רגשות: המורה עוברת מלדבר

על הכעס והרצון להעניש
לדיבור על הקושי
האישי שלה. היא פחות
מאשימה.

טון השיחה משתנה
מהתקפה ומהאשמת
התלמיד לדיבור על
הקושי הפרטי שלי כבעל
מקצוע.

המנחה: אני חושבת שנוותר על העונש. צריך לחשוב איך
אומרים לו את זה. אבל מטרידה אותי האמירה שלך על האופן
שבו קיבלנו את החלטה. אני מבינה שיש פה חלמאות, מצד
שני עשינו דיון רציני. משהו לא ברור לי.

המנחה: אני באמת חושב שאתם אנשים רציניים, אני
חושב שכשאתם מקבלים החלטות בלתי רציונליות זה בגלל
שהמשימה שלכם מאוד קשה. אפשר להיכנס לזה אם תרצי,
אבל יש סיכוי שהמורים שעובדים עם הילד הזה מרגישים
מאוד רע בקשר אליו, ושהעבודה איתו מעוררת אצלם
רגשות לא קלים.

חנה: אכן כן, הילד זה מקפיץ לי את הפיוזים. הוא בא יושב
בקצה הכיתה, לא מתייחס אליי בכלל, לא מתייחס לאף
אחד, פתאום קם באמצע השיעור והולך מבלי להגיד כלום.
מתייחס אליי כמו אל אוויר.

המנחה: את יכולה לומר מה מקפיץ לך את הפיוזים?
חנה: זה קשה לי, אני רוצה ללמד אותו, אני רוצה שהוא
יצליח, אבל הוא לא נותן לי קצה חוט להתחבר אליו. זה
יוצר לי תחושה כאילו אני לא שווה כלום.

מורה: יש סיכוי שזה גם מה שהוא מרגיש.
המנחה: אכן, לעבוד עם תלמיד נעדר זה מאוד קשה. ברור
שלתלמיד קשה, וכאשר לתלמיד קשה הוא בוחר בהתנהגויות
שמאוד מקשות עליכם. בואי תחשבי על דבר אחד שהיית
רוצה להשיג, בטווח הקרוב, בקשר אליו.

תהליך II - למידה ושינוי התנהגות

המשך הדיון

ניסוח מטרה לפעולה - על
ידי המנחה
תרגול: מיומנות של
הקשבה.
דיון סביב בחירת יעד
לעבודה, לי חשוב שיתחיל

חנה: עכשיו הוא כועס עליי בגלל העונש, אני לא אוכל
להשיג כלום.

המנחה: תניחי רגע את העונש בצד. תיכף נחשוב מה עושים
עם זה.

חנה: שהוא יגיע כל יום לבית הספר.

המנחה: טוב, זה אמנם רצוי, אבל זו משימה גדולה מדי.

דיאלוג עם התלמיד שבו מישוהו יקשיב לו. מעבר לכך, אם היא תגדיר מטרה בלתי אפשרית היא שוב תיכשל ותכעס עליו ועל עצמה.

אני לא נותן לדין הזה להתפתח יותר מדי, אלא מנסח בעצמי מטרה אפשרית.

אני רוצה שהמחנכת תתחיל להרגיש שהיא יכולה לטפל בתלמיד בעצמה ושהיא לא חייבת לגייס לשם כך את המנהלת.

מטרת הסימולציה היא לשוחח עם התלמיד ממקום של אמפטיה והקשבה ולוותר על מאבק כוח. כמו כן המורה אינה נדרשת לתת פתרונות או לשנות את מצבו. היא רק חותרת להקשבה לתלמיד.

הסימולציה מסתיימת בהזמנה להמשך שיחה בימים הקרובים.

תחשבי על משהו יותר קטן. כדי שהתלמיד יתחיל להגיע לבית הספר את צריכה להתחיל לרכוש את אמונו. יתכן שייקח עוד זמן עד שתצליחי לגייס אותו. [מתנהל דיון קצר סביב מטרות אופרטיביות, קצרות טווח, אפשרי ובלתי אפשרי וכו'.]

המנחה: בואו נתכונן לשיחה עם התלמיד. המטרה של השיחה היא להקשיב לו, לא לשנות את ההתנהגות שלו, אלא רק להתחיל להכיר אותו. אני מציע שמי שיעשה את השיחה עם התלמיד מחר בבוקר זו המחנכת ולא המנהלת, למרות שהמנהלת הזמינה אותו אליה.

חנה: או-קיי.

המנחה: מטרות השיחה מחר הן: (א) לומר לתלמיד ששקלת שוב את החלטתך ושבינתיים את לא משעה אותו; (ב) להקשיב לתלמיד לגבי האפשרות שההתפרצות היום מעידה על משהו שמציק לו.

סימולציה

מורה (מגולמת על ידי המנחה): הזמנתי אותך לשיחה בגלל ההתפרצות שלך הבוקר.

תלמיד (מגולם על ידי חנה): מה תעשו לי?

מורה: למעשה חשבתי על כך שוב, שיניתי את דעתי ואני לא מתכוונת להעניש אותך. חשבתי הרבה על האירוע, וחשבתי שכעסת כי הטפתי לך, האשמתי אותך והענשתי אותך. אף אחד לא אוהב שמאשימים אותנו.

בנוסף, אני חושבת שאם ככה התפרצת אז כנראה לא טוב לך.

תלמיד: [שותק]

מורה: אני צודקת?

תלמיד: אני לא יודע.

מורה: אתה מוכן להסביר לי את מה שאמרת היום בחדר מורים? אמרת שבית הספר חרא של בית ספר. אתה יכול לומר לי למה אתה מתכוון?

תלמיד: הכול, המורים משעממים, רק מענישים, אף אחד

עקרונות:
מיומנויות, תרגול של
הקשבה, הצעת עזרה,
הימנעות מהבטחות,
הימנעות ממאבק כוח,
נקיטת קו של התעניינות
והתייחסות אישית,
הימנעות מהתייחסות
לצדדים שליליים
בהתנהגות התלמיד,
הצגת גישה מציאותית
לגבי העתיד, הצגת ראייה
של מצב חיובי תוך הרבה
מגבלות ולא ראייה של
שחור-לבן. התעקשות
לקשר - אי-נטישה.
התייחסות להתנהגות
מתגרה לא כביטוי לרצון
שלו לפגוע אלא כניסיון
בלתי תקין לבקש עזרה.
ההיענות היא לבקשת
העזרה. המורה מנסה
להמליץ את בקשת
העזרה.

לא מקשיב לי, לא לומדים פה כלום. סתם אני בכיתה הזו,
היא בכלל לא מתאימה לי. אני שורף את הזמן שלי פה.
בגלל זה אני לא בא.

מורה: למה אתה מתכוון שהכיתה לא מתאימה לך?

תלמיד: אני אמרתי ליועצת שתעביר אותי כיתה, אבל היא
אמרה שאני מתאים לכיתה הזו ולא דיברה איתי יותר.

מורה: יכול להיות שהכיתה לא מתאימה, אני לא יודעת למה
אתה מתכוון. יכול להיות שגם לך בינתיים קשה להסביר.
בינתיים כשאתה נמצא בכיתה שלי, האם אתה רוצה לבקש
ממני משהו? האם יש משהו שאני יכולה לעשות כל זמן
שאתה תלמיד בכיתה שלי?

תלמיד: תעבירי אותי כיתה.

מורה: אני שואלת, אם יש משהו חוץ מאשר להעביר אותך
כיתה. האם אני יכולה לעשות משהו כדי שיהיה לך יותר
נעים? נראה לי שאם היועצת לא העבירה אותך כיתה, יכול
להיות שתישאר אצלי. אני רוצה שאתה תצליח יותר בכיתה
שלי, גם אם היא לא מתאימה לך.

תלמיד: אני לא יודע.

מורה: אנחנו ניפגש שוב בעוד שלושה ימים, אולי תוכל להגיד
לי אז משהו על מה שאני יכולה לעשות בשבילך, או גם להגיד
לי יותר מדוע לדעתך הכיתה אינה מתאימה לך.

[המשתתפים מתחלקים לזוגות ומתרגלים את השיחה שהוצגה.
כל המליאה מקשיבה לסימולציה של כל זוג. מתקיים דיון
בתחושת המורים לגבי הכלי].

הדוגמה הבאה ממחישה עבודה המתעלמת מהתלמיד. למרות שהעובדות ידועות לו, דבק הצוות בגישה פרדוקסלית: עד שהתלמיד לא ישתנה, הוא לא יקבל טיפול מהצוות. ההכרעה הנדרשת היא שהצוות יחליט לעזור לתלמיד להשתנות.

דוגמה 4: גם האב מקלל

תהליך I - הכרעה	דיון צוות בתחילת תהליך ההתערבות (בית ספר יסודי)
<p>תיאור אירוע</p> <p>איסוף נתונים וזיהוי דפוס מכשיל</p> <p>האשמת האב אינה מסייעת, אלא פותרת את הצוות מחשיבה על תכנית פעולה. עבור המורים, העובדה שהאב תוקפן מעידה על כך שאין מה לעשות בקשר לתוקפנות של הילד, והיא הוכחה לכך שחוסר ההצלחה שלנו עם הילד מוצדק. הטעות היא שההתייחסות אל הרקע של הילד אינה מנוצלת לצורך בניית תכנית עבודה, אלא כדי להצדיק את הכישלון. היעילות של התנהגות בית הספר כלפי הילד כלל אינה נבחנת.</p>	<p>מורה, רינה: לפני שבוע אחד הילדים בכיתה קילל אותי. אני חייבת לומר שהטיפול של ההנהלה באירוע היה באמת מצוין. שלחו את הילד הביתה לשלושה ימים ואמרו לו לבוא עם ההורים. אז מה אתם חושבים? הוא בא עם האבא, ואז ראינו שהאבא בדיוק כמוהו, אז אם האבא מקלל, מה אנחנו רוצים מהילד?</p> <p>המנחה: אני מניח שכאשר את שואלת "מה אנחנו רוצים מהילד", את מתכוונת לכך שאם לילד יש אבא אלים אזי אין לנו מה לעשות עם האלימות של הילד. נכון?</p> <p>רינה: כן, זה ברור, זה בא מהבית, מה כבר אנחנו יכולים לעשות? מה, נשנה את האבא?</p> <p>המנחה: מה השאלה שלך לדיון?</p> <p>רינה: מה אנחנו יכולים לעשות עם ילד שמקלל?</p> <p>המנחה: אכן, מה אתם יכולים לעשות זו שאלה טובה. למה שלחתם את הילד הביתה?</p> <p>רינה: כדי שינוח ויחשוב קצת על מה שעשה.</p> <p>המנחה: ואז? מה יקרה אחרי שהוא ינוח בבית?</p> <p>רינה: אני מניחה שאחרי העונש הוא יחשוב קצת ויפסיק לקלל.</p> <p>[עוד מורים מדברים על האפקטיביות של שליחת הילד הביתה, חלקם מסכימים וחלקם לא.]</p> <p>המנחה: יש כאן כמה סתירות. מצד אחד, את מתארת אב תוקפן. את מבינה שהילד קילל אותך בגלל משהו שהוא</p>

חווה בבית. אז איך לשלוח אותו לנוח הביתה ישנה לו את ההתנהגות?

רינה: אז מה? אתה אומר לי להתעלם מזה שהוא קילל אותי?

המנחה: חשוב להבין, מה חשבתם? למה פעלתם כפי שפעלתם? על פניו יש לי קושי עם זה ששלחתם את הילד הביתה, אבל חשוב לי להבין על מה אתם חשבתם.

מורה: אנתנו הרי יודעים שזה לא עוזר. הם יושבים בבית ואחר כך זה יותר גרוע. ובכלל, יכול להיות שאבא שלו עוד ירביץ לו בגללנו.

רינה: אם ילד לא יודע להתנהג אנחנו שולחים אותו הביתה. אנחנו לא יכולים להרשות לעצמנו לעבוד עם ילדים שככה מתנהגים.

המנחה: מתוך הסיפור החלקי שסיפרתם, כנראה יש לנו פה ילד הנמצא במצוקה לא קטנה. אולי הוא חי בסביבה אלימה, אולי יש עוד דברים. לעומת זאת, אתם עובדים איתו כאילו אין מצוקה, כאילו הוא ילד בעל כוחות נפשיים רגילים כמו של ילד החי בסביבה משפחתית תומכת.

רינה: מה אנתנו יכולים לעשות?

המנחה: בשלב ראשון לשאול את עצמכם אם אתם בכלל רוצים להתעסק עם ילדים שיש להם בעיות התנהגות קשות. אם אתם רוצים לעסוק בכך, אז צריך להתחיל ללמוד. אבל הטענה שלכם עד עתה הייתה: ילד עם בעיות התנהגות לא בבית ספרנו. אנחנו מניחים שהחלטה זו היא החלטה לא מודעת ולא נובעת מהיותכם אנשים רעים. היא נובעת, לדעתנו, מהעובדה שעבודה זו קשה מאוד, וצריך לקבל החלטה מודעת לרצות לעסוק בה.

מורה: לדעתי זה לא משנה אם אנחנו רוצים או לא, זה נתון. יש לנו המון ילדים עם בעיות התנהגות, אין לנו באמת בחירה.

המנחה: הבחירה שלכם היא להתמקצע בעבודה זו. לעבוד עם ילדים עם בעיות התנהגות דורש עמדות אחרות ומיומנויות אחרות מאלה שיש למורים העובדים עם אוכלוסיות "חזקות",

ה-Frame

ההתייחסות לילד היא כאילו אין לו מצוקה והוא אמור להתנהג כמו כולם, תוך התעלמות מעולמו. בתוך ה-Frame יש התעלמות מהמורה כדמות משמעותית בהתרחשות.

ערעור ה-Frame

הבלטה של הסתירה בטיפול והזמנה להתעמת איתה.

Reframing

שיקוף ההכשלה העצמית: הפעלת שיטות עבודה בלתי מתאימות לתלמיד.

הסבר להתנהגות בלתי מקצועית של המורה: חוסר החלטה לגבי העיסוק.

ניסוח ההכרעה: דיון גלוי בצורך בהכרעה לגבי עבודה עם אוכלוסיית מצוקה, כולל הבנת המחיר.

ההכרעה מוצגת כהכרעה לא פשוטה שגובה מחירים לא מדוברים. ההכרעה

מפגישה אותם עם תהליך השינוי שלהם: הם ציפו לשינוי אצל התלמיד וההכרעה מדברת על שינוי אצלם.

וזאת ההכרעה שלכם. לדוגמה באירוע שהבאתם, ילד קילל, עשיתם א, ב, ג. ברור לכם שמה שעשיתם לא אפקטיבי. עכשיו, אם תרצו, נבחן מה עושים עם ילד שקילל מורה. ייתכן שיעזור לכם אם תחשבו עכשיו על הילד כעל קורבן חסר אוניס שמחפש עזרה באופן נואש והוא כמעט על סף ייאוש, ואולי גם ההורים שלו כמעט על סף ייאוש והם מאוד רוצים שתיתנו להם תקווה. הם רואים בכם מקור כמעט יחיד לתקווה.

רינה: זה הגיוני מה שאתה אומר, אבל אני לא רואה מה אני יכולה לעשות איתו, או מה אני אמורה לעשות עם ההורים שלו. מה, אנחנו פסיכולוגים?

תהליך II - למידה ושינוי התנהגות

המשך הדין

תכנון
מיומנות זו של היכרות מעמיקה היא חשובה. היא עוזרת במצבים של כעס על התלמיד. היא מערערת על ההכללות ומאפשרת לראות כל תלמיד כפרט. לא "התלמידים" מדברים ככה, אלא "התלמיד הזה" מדבר ככה, והטיפול ספציפי ומכוון.

מיומנויות
תגובה הלקוחה מתוך גישה פרדוקסלית, גישה המבוססת על חוויה של הכלה שקטה, התייחסות של המורה מבוססת על הפחתה של ממד ההחנעה וההפחדה.

מנחה: אתם לא פסיכולוגים, אבל רצוי שתרחיבו את הרפרטואר של התגובות שלכם.

המנחה מבקש מהמורה לתאר לעומק את מה שידוע לה על התלמיד, וגם לרכז את המידע שיש לכל המורים האחרים עליו, כולל היעוצות.

המנחה: אני מציע שנעשה משחק תפקידים עם הילד. אני אהיה המורה ואת תהיי התלמיד. מטרת הסימולציה היא לבחון עוד דרך לעבוד עם התלמיד סביב האירוע.

סימולציה

המורה (מגולם על ידי המנחה): בזמן האחרון קיללת אותי כמה פעמים. מכיוון שקיללת אותי אני מבינה שאתה צריך עזרה ממני ושאתה אולי לא נתתי מספיק. חשבתי על זה ואני עכשיו בטוחה שלהעניש אותך זה לא טוב. אני יודעת שכשילד כועס הוא לפעמים גם מקלל. אני לא אקרא יותר לאבא כשאתה מקלל. בזמן הקרוב אני אספר לו רק על דברים טובים שהצלחת לעשות. איזה דבר טוב היית רוצה שאכתוב לאבא?

התלמיד (מגולם על ידי רינה): לא יודע.

לעומת זאת, מציגה פן של התייחסות אוהדת כלפי ילד הרעב לאהדה שמאוד חסרה לו.

Reframing

הסבר שתחושת הכישלון נובעת ממצואות קשה, ולא מחולשה או מתכונות אישיות. התייחסות אמפטיית לגבי הפגיעות של המורים וצורכיהם. יש פה תהליך מקביל: ההתייחסות האמפטיית היא לרגשות, ולא להתנהגות הפוגעת של המורים.

המורה: בסדר. עכשיו תחזור לכיתה, אני אחשוב על זה. בסוף היום אני כבר אמצא משהו טוב להגיד לאבא. אני אגיד לך מהו ואשלח לו מכתב. אתה רוצה לבקש ממני משהו עכשיו?

רינה: זה מאוד מדבר אליי מה שעשית. אני פתאום מרגישה שהילד הפגוע הזה נוסף לכול עוד חוטף מאיתנו. זו הרגשה איומה.

המנחה: דיברנו על כך כבר לא מעט. תחושת האשמה המתעוררת במורים היא שכיחה מאוד, אבל היא עלולה להביא אתכם שוב למבוי סתום. הרי אם אתם מתנהגים לתלמיד באופן פוגע, זה לא משום שאתם אנשים רעים, זה משום שהסיטואציה שבה אתם נתונים היא מאוד קשה ומבלבלת. כשאתם מותקפים, מה יותר טבעי מלהתקיף? להילחם בדחף הזה, זו המשימה שלכם.

הנקודה הקריטית באירוע זה היא העובדה שהצוות מבין שיש משהו בעבודה שלו לא מתאים, לא קוהרנטי, לא יסודי מספיק. הצוות מוכן להתחיל לשאול את עצמו שאלות לגבי אופן ההתנהלות שלו. ברמת התוכן, נקודת המפנה תהיה כשהצוות יבין שעבודה עם ילד החי בסביבה אלימה, היא תוכן עבודה שיש ללמוד אותו ומחייב התנהגות מקצועית מתאימה. הצוות הזה עדיין לא הכריע בסוגיה זו.

הדוגמה הבאה מתארת שלב קודם, שבו הצוות כלל לא מעלה ספקות לגבי תוצאות העבודה. הסוגיה בעייתית לטיפול ושכיחה בבתי ספר רבים. כשצוות מסתכל על המציאות שלו ואומר לעצמו: "אין פה שום כישלון, אין שום בעיה, הכול בסדר". אמירה שכיחה נוספת היא "אין אצלנו יותר בעיות מאשר בבתי ספר אחרים, אנחנו כמו כולם", "הבעיה זניחה". גם הסברים אלה אינם מאפשרים פיתוח מקצועיות רלוונטית היות שחברי הצוות עסוקים בהסתרת הבעיה והכישלון, ולא בלמידה ממנו ובהתפתחות.

דוגמה 5: הטיול לאילת - I

הצגת האירוע - בית ספר מקיף שש-שנתי

שלב I - ההכרעה

- איסוף נתונים וזיהוי דפוס מכשיל
- על פי תפיסת בית הספר, התלמידים יוצאים לאילת כאילו הם כיתה "רגילה", ללא הכנה מיוחדת.
 - ההנחה של בית הספר כי הילד "הגיע" לאוטובוס כחלק ממאבק כוח, היא הנחה שעשויה להיות מכשילה.
 - המורה לא ראה את הגעת התלמיד לטיול כניסיון שלו ליצירת קשר חיובי, או כרצון שלו להשתלב בתוך המסגרת הנורמטיבית.
 - המורה כלל לא ראה כי ההתנהגות שלו כלפי התלמיד פוגעת בו. הוא היה עסוק במצוקה שלו עצמו.
 - המורה שפט את התנהגות התלמיד בעיקר כ"זדונית".
- מיקוד ה-Frame חשבתי כי חברי הצוות "מתנדנדים" בעמדותיהם לגבי האירוע. אין להם ספק כי האירוע היה אפקטיבי,

המורה עופר: יש פה דיבורים שאני לא ממש מתחבר אליהם. אני חושב שאצלי בשכבה מתמודדים טוב מאוד עם בעיות משמעת. אף פעם אין אצלי "התפרעויות". לדוגמה, יצאתי עם השכבה לטיול לאילת [המורה הוא רכז שכבה י"ב]. בשכבה יש גם כיתת אתגר, אני מורה שם. לקחתי לשיחה כמה תלמידים מכיתה זו והודעתי להם מראש שהם לא יוצאים לטיול. קיבלתי על כך גיבוי ממנהל בית הספר. הם תלמידים בעייתיים. כל השנה עשו לי בעיות, אני לא רוצה להוציא אותם לטיול. עכשיו, למרות שאמרת לי להם והזהרת אותם, ילד אחד הופיע ביום הטיול ועלה לאוטובוס. אני אמרתי לו לרדת והוא כמובן לא ירד. התווכחתי איתו ובסוף כשזה לא עזר קראתי למשטרה והשוטר הוריד אותו מהאוטובוס באזיקים.

המנחה: איזו מין הרגשה הייתה לך אחרי האירוע?

עופר: טובה ולא טובה. טובה כי היה לי חשוב שהוא ידע ושכולם ידעו שאני הבוס, אבל זה לא היה נעים כל הסיפור הזה.

המנחה: אמרת שאתה לא מתחבר למה שקורה כאן, והבאת דוגמה שלא ברור לי מה היא אמורה להמחיש.

עופר: הדוגמה שלי באה להדגיש שאנחנו עובדים מצוין ומצליחים לשלוט בתלמידים.

מורה: אני לא מאמינה שאני אצליח להוריד ילד באזיקים מהאוטובוס. זה נראה לי איום ונורא.

עופר: זה באמת לא נעים, אבל עכשיו כל התלמידים ראו ובפעם הבאה הם יעשו מה שאומרים להם. לא נורא אם הייתה משטרה, מה יש?

[מתקיים דיון סוער, נשמעות הערות כגון: "אני לא מוכנה להיות השוטרי", "צריך להוציא את הילדים מבית הספר" וכו']

המורה השיג את מטרותיו. מעטים המורים המעויזים לומר שיש כאן פגיעה בילד. שתיקתם של המורים מרמזת על כך שיש כנראה קולות נוספים.

אם אני אומר זאת, יש סיכוי שאקבל תגובות תוקפניות כלפיי. בשלב זה אני אנסה לברר מה הוא רוצה, האם יש סדק שדרכו אפשר לחדור.

המורה מנסח שאלה במונחים של התנהגות התלמיד, ולא במונחים של ההתנהגות המקצועית שלו עצמו. הוא מתייחס רק לתוצאות הרצויות, ולא לתהליך העבודה, למשל לתהליך של בניית קשר.

בזהירות רבה המורה מותח ביקורת על התנהגותו שלו. חשוב להפנות את הסוגיה לקבוצה.

ערעור ה-Frame

שאלת שאלות אינה עוזרת למורים לסגל לעצמם נקודת מבט נוספת. אני אומר את עמדתי.

Reframing

שיקוף הכישלון: שימוש בטכניקות לא מתאימות,

עופר: תראו, יש לי אחריות, אני צריך להוציא ילדים לטיול, וזה די מפחיד מה שהחבריה האלו עלולים לעשות לי. אולי אתם חושבים שהייתי צריך לוותר, אבל אז אני הייתי יוצא החלש בסיפור. איך האחרים היו רואים אותי?

המנחה: עופר, אתה הבאת אירוע סגור, כלומר לא הבאת שאלה ללמידה מקצועית. האם יש משהו שמטריד אותך בקשר לאירוע הזה?

עופר: איך אני יכול לעשות כדי שהילד יישמע לסמכות שלי? אמרתי לו לא לבוא, שלא יבוא.

המנחה: לא ברור לי. הבאת דוגמה שבה אתה מספר לנו כיצד הצלחת. האם משהו מעסיק אותך בקשר לפתרון שלך?

עופר: כן, אני עלול להיתפס כנוקשה מדי ומפחיד מדי עבור התלמידים, אולי אני מאיים מדי.

המנחה: מה מטריד אותך בקשר לזה?

עופר: בינינו, זה לא נעים לי.

המנחה: האם יש משתתפים אחרים הרוצים להתייחס לשיחה הזו?

הרוב שותקים. לא נשמעת ביקורת של המורים כלפי עופר, ולא נשמע קול אמפטי כלפי התלמיד. הקולות הבודדים הנשמעים מהצוות מתייחסים לכך שהמורה הצליח במשימה.

המנחה: ללא ספק זו התנהגות קיצונית, להוריד ילד באזיקים מהאוטובוס. יש לנו אפשרות להיות ה"יבוס" בלי להפעיל כל כך הרבה כוח כלפי הילד.

הדיון נסב סביב הסוגיה שהעליתי, מי הבוס, האם מותר להפעיל כוח, כמה, מתי, מה החלופות.

המנחה: הסיפור הוא סיפור מורכב. אתם מתארים שפה של מאבק כוח עם התלמידים. למעשה אתה שואל אותנו איך לנצח במאבק הכוח בלי שתרגיש שהתנהגת באופן פוגע.

מצד אחד, לדעתי לנהל מאבק כוח עם תלמידים במצוקה זה בהחלט התנהגות בעייתית. מצד שני, אני יכול להבין מאוד את המצוקה של המורים, את החשש מהטיול, את החשש מאיבוד הסמכות וכיו"צ. זו גם כנראה הסיבה שבגללה אתם מפעילים כלפיהם כוח מוגזם. אני לא יודע עדיין כלום

הגדרת תפקיד המורה לא נכונה.
 הסבר אחר להתנהגות התלמיד: מצוקה.
 הצוות דבק בעמדותיו. אני מביע את עמדתי באופן נחרץ ומנצל את הסמכות המקצועית הניתנת לי כדי להביע ביקורת על דרך העבודה.
 הדיון הסתיים בלי שהצוות הסכים איתי, לפחות לא בגלוי.

על הילד, אבל תלמיד כזה, שככה מתנהג, זקוק לך ממקום אחר, הוא זקוק לתמיכה שלך, הוא זקוק לגבולות שלך, הוא כנראה כבר אכל הרבה קש בחייו וממך הוא זקוק למשהו אחר. בעיניי אפשר לנסח את השאלה שלך באופן קצת שונה: כיצד ניתן לעבוד עם ילדים עם בעיות התנהגות קשות, ללא מאבק כוח, תוך כדי כך שאתה תציב את עצמך כמקור תמיכה לילד?

ניסוח שאלה מקצועית

המשך האירוע - אחרי כמה חודשים

שלב II - הלמידה ושינוי ההתנהגות
 ניסוח המטרה:
 • לתת לתלמידים התנסות חיובית.
 • ניסוח המטרה במונחים של התנהגות המורה, ולא במונחים של התנהגות תלמידים
 • ניסוח מטרה קצרה בטווח, ישימה, מועילה לתלמיד ולא פוגעת במורה

תכנון
 חשיבה על תסריטים אפשריים.
 כדאי לבקש מהצוות שיחשוב על התסריטים הכי קשים עבורו.

עופר: אתם זוכרים שלפני שנה הורדתי ילד מהאוטובוס באזיקים, ואתם אמרתם לי שזו פגיעה קשה בילד? האמת שאז לא ממש הבנתי למה זה פגיעה, ואפילו נעלבתי מכם. אבל השנה אני רוצה לנסות משהו אחר. גם השנה יש לי תלמידים שאני מת מפחד לקחת אותם איתי לאילת, אבל אני רוצה לקחת אותם. אני חושב שזה חשוב להם וזה בעיקר אתגר בשבילי. חשבתי עליהם הרבה, על החבריה האלה, והאמת, הם חטפו הרבה. כל השנים שלהם פה הם חטפו. אני רוצה שהם יגמרו י"ב בכ"ף, שפעם אחת יהיה להם טוב פה בבית הספר, שיצאו מפה עם הרגשה שאנחנו לא רק "מכניסים" להם וידעו שאכפת לי מהם. מה דעתכם? מה לעשות?

המנחה: אתה רוצה להוציא ילדים שאתה מפחד להוציא ויש סיכוי שיהפכו לך את הטיול. טוב, אבל צריך להיערך לכך. האם אתה מתכוון שנמקד את הדיון בהיערכות שלך לקראת המשימה?

עופר: כן.

[חברי הצוות מעלים הצעות שונות.]

המנחה [אוסף את הדיון]: עולות פה שלוש הצעות מרכזיות: ראשית, מישהו צריך לצאת צמוד אליהם, אולי אפילו כדאי שזה תהיה אתה. שנית, צריך לדבר איתם ולהכין אותם לפני הטיול, ושלישית, כדאי שהצוות של הטיול יתכונן וידמייך תסריטים אפשריים שעלולים להתרחש בטיול. בעיניי, מאוד חשוב שתחשבו ותתכננו מה תעשו בכל סיטואציה. תבואו לטיול מוכנים. אל תטמנו את הראש בחול מתוך איזו פנטזיה ש"הכול יהיה בסדר".

[התנהל דיון קצר. הקבוצה הוזמנה למשחק תפקידים. המנחה היה המורה ועופר היה התלמיד. נערכה הדגמה לשיחה עם תלמיד כהכנה לטיול]:

המורה [מגולם על ידי המנחה]: תשמע, אני רוצה שתצא לטיול לאילת עם כל השכבה.

התלמיד [מגולם על ידי עופר]: לא נכון, המורה, אף שנה לא מוציאים אותי. גם השנה תראה, בטח בסוף לא יוציאו אותי.

המורה: הפעם אתה תצא. חשוב לי שתצא. אני בטוח שגם לך זה חשוב, ואני בטוח שאתה רוצה לצאת, אבל בעיקר תדע שלי חשוב שתצא. אני רוצה שתהיה לך חוויה טובה מהטיול. בסך הכול, לא היה לך קל השנה.

התלמיד: כן, בטח...

המורה: כדי שלא יהיו בעיות בטיול, אתה תהיה צמוד אליי. כל הטיול!! כל הזמן אני שומר עליך. ואז אני ואתה נהיה בטוחים שהכול יעבור בשלום.

המנחה: במשחק התפקידים הדבר החשוב שעשיתי היה שלא הטפתי לתלמיד, לא איימתי עליו, לא נזפתי בו, לא "סחטתי" ממנו הבטחות להתנהגות כזו או אחרת. לעומת זאת, אמרתי לו שאני מוציא אותו לטיול כי לי זה חשוב והצגתי לו תכנית פעולה העשויה להרגיע אותו. [לעופר]: אתה חייב להיערך לכך ולהתכונן שלא יהיה לך קל. לא בטוח שהילדים יתנהו בסדר. תיבנו קבוצה של מורים המוכרים לתלמידים ומכירים אותם, שתגבה אותך ותתמוך בך כשיהיה לך קשה.

תרגול

שיחה עם תלמיד לאחר שהמורה התכונן והוא יודע על מה השיחה. מטרת השיחה להכין את התלמיד ליציאתו לטיול ללא איומים וללא התניות, אולם תוך הצבת גבולות ברורים וחד-משמעיים. נוסף על כך, על המורה להרגיע את התלמיד ולהעביר לו את המסר, שאותו הציג עופר בתחילת הדיון, כי הוא מאמין ביכולתו של התלמיד להשתלב.

חלקה הראשון של דוגמה זו ממחיש, מצד אחד, את ההתעלמות של בית הספר מצורכי התלמידים ואת ההתייחסות אליהם כאילו הם מפריעים להתנהלות בית הספר ומביאה לחוסר היערכות, כך שהצוות מופתע שוב ושוב מבעיות ההתנהגות של התלמידים ומגיע לא מוכן. מצד שני, הדוגמה מציגה התנהגות צוות המחריפה את תחושת הניכור של התלמידים כלפי המערכת.

חלקה השני של הדוגמה ממחיש כמה דברים. ראשית, חשוב וניתן לעבוד על מיומנויות מקצועיות: איך מנהלים שיחה? איך מתכוננים לטיול? וכי. שנית, ברור שקשה מאוד לעבוד על סוגיות מקצועיות ללא עבודה על תפיסת התפקיד של המורה, ללא הבנה מעמיקה של הסיבות להתנהגות הבעייתית של התלמידים וללא עבודה על תחושת המסוגלות והכוחות של הצוות החינוכי. עבודה עם הצוות על תפיסות התפקיד ותחושת המסוגלות נמשכה כמה חודשים לפני שהיה אפשר לעסוק בהתנהגות חלופית במצבי קונפליקט סוערים.

מעבר מ"האשמה" לאחריות אישית, צוותית וארגונית

את סוגיית המעבר מהאשמה לאחריות נמחיש בעזרת דוגמה 6: בתוך חדר המורים מתקיים שיח של האשמה כשהמשימה לא הצליחה או לא הצליחה מספיק. גם הפעם האירוע הוא "הטיול השנתי" אך הפעם הוא מוצג מזווית אחרת.

דוגמה 6: הטיול לאילת - II

שלב I - ההכרעה	דיון באירוע בית ספר תיכון - תחילת ההתערבות
<p>הצגת האירוע ואיסוף מידע</p> <p>המורים מתבקשים לספר עובדות רבות ככל האפשר כדי לקבל תמונה אובייקטיבית ומפורטת של הטיול.</p> <p>ההשערה היא כי הבלגן בטיול נבע מהכנה ומהיערכות לא נכונות ו/או מארגון לא מתאים. העובדה שלא נעשתה הכנה טובה קשורה לתפיסת העבודה הבסיסית שלהם, אולם ההסבר שנתן הצוות לתקלה הוא במונחים של האשמה.</p> <p>בעיני האירוע מאוד טראומטי ומבהיל. אין בדיון מספיק</p>	<p>80% מאוכלוסיית תלמידי בית הספר הם תלמידים במצוקה. בפגישה נכחו 17- מורים, המנהלת וסגנה. הפגישה נערכה בנובמבר. בפגישה, ביוזמת המנהלת, מורים מספרים על הנסיעה עם תלמידי כיתה י' לאילת. הטיול התקיים קצת אחרי תחילת שנת הלימודים.</p> <p>המורה מרים תיארה מצב של אלימות קשה בתוך האוטובוס בין התלמידים לבין עצמם. היא תיארה כיצד ניסתה בכל כוחה להפריד בין התלמידים. נוסף על כך היא העלתה טענה כלפי מורה אחרת שישבה בצד האוטובוס, לא התערבה והייתה "בחצי הלם". מרים פנתה למשתתפים ושאלה: איך משתלטים על כזה אוטובוס? ואיך זה שאותה מורה לא עזרה לי? (כל המורים שהיו בטיול נכחו בפגישה).</p> <p>מיד עם תום סיפור האירוע, שנמשך כמה דקות, התחילו בין אנשי הצוות האשמות הדדיות על כך ש"תמיד אותם אנשים יוצאים ותמיד יש כאלו שיושבים בפינה ולא טורחים" וכו'. המורה שהאשמה בפסיביות שתקה ולא השתתפה בינתיים בדיון.</p>

מקום לביטוי אישי של הרגשות. בולט העדר אמפטיה למצוקה וללחץ שבהם היו המורים נתונים.

מיקוד ה-Frame

אם וכאשר יש תקלה, משהו לא תפקד כמו שצריך, המיקוד בדיון הוא במחללים ובאי-תפקוד של הצוות באירוע עצמו. זאת במקום לבחון את השאלה האם תלמידי השכבה ערוכים בשלב זה של השנה ליציאה לטיול בתנאים הנוכחיים.

לדעתני, ההנהלה הטילה משימה כבדה מדי על הצוות ועל התלמידים. המשימה שלי היא להעביר את הדיון מהאשמה לדיון ענייני.

ערעור ה-Frame

וביטוי של דפוס ההאשמה

"יש פה מורים עצלנים", עימותים, סכסוכים. ככל שמעמיקים בתיאור האירוע אפשר לראות ביטויים של דפוסים נוספים: הנצחת הכישלון, תחושת אין-אונים, התעלמות מהמציאות וממאפייני התלמידים. השיח המאשים הוא חזק ומקשה על דיון ענייני, לכן הוא שמטופל

המנחה: תנו לנו בבקשה קצת יותר מידע על הכיתה, על הטיול, על ההיערכות לטיול וכו'.

המורים סיפרו שמדובר בכיתה י' שרק לפני ארבעה שבועות הגיעה לבית הספר. הסתבר שהמחנכת אפילו לא הכירה עדיין את השמות של כל התלמידים. המחנכת ידעה לספר מעט פרטים על הכיתה. ההיערכות לטיול התבטאה בעיקר בכך שהתלמידים קיבלו טפסים שונים ואחראית הטיולים נכנסה לכיתה לתאר את המסלולים.

המנחה: האם המצב הזה, שבו נוסעים לאילת ויש "בלגן" באוטובוס, מוכר לכם?

מורה: בטח, כל שנה, תמיד אנחנו יוצאים עם כיתה י' בתחילת השנה ותמיד יש בלגן, אבל השנה זה היה מוגזם. ושוב התחילו להאשים זה את זה.

המנחה: למה אתם יוצאים עם כיתה לא מוכרת לנסיעה כזו?

המנהלת: מה זאת אומרת? זו תכנית הטיולים שלנו. בכל תיכון יוצאים עם התלמידים ככה. הבעיה שאצלנו המורים לא מספיק מתגייסים ולא מספיק מתאמצים. כל שנה אני עובדת מאוד קשה עד שאני מצליחה למצוא מורים שיסכימו ללוות טיול. המורים צריכים להבין שזה חלק מתפקידם.

המנחה: למה את לא מצליחה לגייס מורים, לדעתך?

המנהלת: אני לא יודעת, שאלתי מנהלים אחרים ושם אין דבר כזה. כל מחנך יוצא עם הכיתה ויש סדר.

המנחה (למורה שהאשמה בפסיביות): את מוכנה לתאר מה עבר עליך באותם רגעים באוטובוס?

מורה: מתתי מפחד, רק חשבתי איך אני עושה כדי לגמור את הנסיעה הזו ולהגיע שלמה לילדים שלי. לא עניין אותי שהתלמידים משכו זה לזה בשערות וכו'. פחדתי להתערב [היא דיברה בהתרגשות רבה].

המנחה: (למנהלת) איך את מרגישה עם מה שהיא מתארת?

המנהלת: אני מבינה שמאד קשה אצלנו. אבל מה לעשות? לא נצא לטיולים? אני מצפה ממורים שיעשו מאמץ ויתפקדו כמו שצריך בטיול.

ראשון. ההאשמות נשמעות במרומז, לכן ההתמודדות קשה שבעתיים.

דיבור גלוי על רגשות
הזמנה זו עשויה להפחית את השיח המאשים ולפתח שיח אמפטי יותר.

Reframing

שיקוף: הסיבה לכישלון. הטיול נובע מניסיון להחיל שיטות לא מותאמות על קבוצת תלמידים ספציפית, היערכות לא נכונה, מטרות לא מתאימות.

הסבר אחר להתנהגות המורים: קשה לתפקד בתוך מצב רווי אלימות, ולכן מתפתחת שפה של האשמה.

הסבר אחר להתנהגות התלמידים: התלמידים הם בעלי מאפיינים נתונים, מאפיינים של הדרה. הם התקשו מאוד, לאחר חודש ראשון של היכרות עם המערכת, לצאת לטיול הדורש רמה גבוהה מאוד של ריסון ומשמעת עצמית.

הילדים זקוקים להרבה יותר עזרה והכנה כדי שיוכלו לצאת לטיול וליהנות ממנו.

הבחנה בין חוסר הצלחה לבין תכונות אישיות

מורה: אני בטיול הזה עבדתי מאוד קשה. מה את חושבת, שאני לא פחדתי?

המנחה: לא תוכלו לבחון מה קרה בטיול ואיפה היו התקלות אם תמשיכו להאשים זה את זה. צריך להיות לכם מאוד ברור שהבלגן בטיול לא נבע מאשמה אישית של אף אחד. כארגון לא נערכתם נכון. זה לא כל כך קשור לתפקוד של אדם פרטי זה או אחר.

[למנהלת]: ייתכן שנושא הטיולים דורש חשיבה מחדש. אתם מוציאים קבוצה מאוד גדולה של תלמידים לטיול מאוד ארוך, בלי שאתם מכירים אותם, בלי שהם מכירים אתכם, ובלי שעשיתם הכנה מתאימה. התלמידים שלכם אינם דומים לאלה של מנהלים אחרים שאיתם דיברת. המורים שלך עוברים דברים אחרים מאלה של בתי ספר אחרים, וזה כנראה דורש חשיבה נוספת.

המנהלת: למה הכוונה?

המנחה: דבר ראשון, חשוב להבין שהמורים שלא תפקדו היטב בטיול או שנמנעו מלפעול לא עשו זאת מתוך עצלות. הם עשו זאת כנראה מסיבות הקשורות בעומס גדול, חשש, קושי להתמודד עם האלימות וכו'. דבר שני, תכנית הטיולים שלכם וההכנות אליהם חייבות להיות מותאמות לאוכלוסייה ולמאפייניה.

אתם הוצאתם קבוצה גדולה של ילדים לטיול והתייחסתם אליו כמו שבית הספר המקיף שמעבר לכביש מתייחס לטיול. אבל אתם לא הם. יש לכם business אחר. לצאת לטיולים זה מאוד חשוב ועל זה אני לא חולק. אני חושב שנקלעתם למצב מאוד קשה משום שלא נערכתם נכון. כל שנה אתם יוצאים, כל שנה יש בלגן, ובכל זאת אתם ממשיכים באותו הליך. אני מציע שתעצרו ותחשבו איך היה כדאי להיערך לטיול כזה מורכב.

מתפתח דיון. עולות הצעות ועמדות שונות בקשר להיערכות לטיול.

מורה [למנהלת]: אני חושבת שהכעס שלך עלינו מאוד מקשה. היציאה לטיולים פה מאוד קשה וצריך לחשוב אולי לעשות

מתחיל דיון ענייני לגבי הטיולים. מפעם לפעם חוזר הטיעון שבו מישוהו מקשה על המורים לעשות את העבודה. הפעם זו המנהלת. אני חושב שזו הערה חשובה, כדאי שמנהלת תבין במשך הזמן כיצד הכעס שלה מקשה, ואולי תוכל לשתף את הצוות בקשיים שלה. על ידי כך יוכלו להתגבר על ההתנהגות המאשימה ועל תחושות כעס הדדי.

את הטיולים במתכונת אחרת, אולי לא בתחילת שנה, אולי לא עם כל הקבוצות ביחד. פתאום עולה בדעתי, למה לנו לנסוע עד אילת ולהיחנק תשע שעות בתוך האוטובוס? למה לא לנסוע למקום יותר קרוב?

המנחה: המחשבה והאמירה שלכם כלפי עצמכם, שעל פיה אנשים פה עצלנים, היא מחשבה מאוד מחלישה וכמובן אינה נכונה. ההיפך. מאוד קשה להתמודד עם אלימות, ולכן חלקכם נמנעים מלתפקד. בתוך המצב הזה מתפתחת אצלכם שפה שבה אתם מאשימים זה את זה.

שלב II - למידה

בהמשך התפתח דיון פרקטי של איך אפשר לבנות אחרת את תכנית הטיולים. תוכן הטיול של שכבה י"א. הושם דגש על תכנון משותף של הצוות, כך שלא ייווצר מצב שמורים חווים את ההנהלה כופה עליהם את הנסיעה, וההנהלה תהיה פחות מאוכזבת מתפקוד המורים.

אירוע זה מדגים את הנטייה של צוותים להסביר כישלון בהשגת מטרה במונחים של האשמה. הנחת המוצא של בית הספר היא כי תקלה או כישלון נובעים מכך שמישהו לא עובד כמו שצריך, מישהו עצלן, אדיש וכו'. ההליך המערכתי מתמקד בחיפוש האשמים ונעדר הסברים אמפטיים. מטרת ההתערבות היא לעזור למנהל ולצוות לבחון את תפקודם הלקוי ולהסביר את התקלות לא במונחים של חולשה אישיותית אלא כתקלה ארגונית-מערכתית או כתוצאה של ציפיות וניסוח מטרות לא מציאותיות.

סוף דבר

הכוח של בית הספר בהתמודדות עם "מעגל ההדרה" בחינוך

בספר זה ניסינו להציג כמה גורמים לקשיים של בתי הספר בהתמודדות עם אוכלוסיות בהדרה ולהציע דרכי התמודדות. הניתוח מבוסס על תרבות ועל תהליכים ארגוניים בתוך בית הספר. ספרות המחקר מרבה לעסוק בחוסר ההצלחה של המערכת בהתמודדותה עם סוגיה זו. מרבית הכותבים מתייחסים לסיבות של מדיניות, תקציב ומשאבים אחרים, הכשרת מורים ותהליכים חברתיים כוללים (סבירסקי, 1995). אין אנו באים לסתור את הטיעונים הרבים האחרים המציעים הסברים לכישלון המערכת. מטרתנו בספר זה הייתה להראות כי גם כשהתנאים החיצוניים מקשים או אינם מאפשרים לבית הספר להתפתח כמסגרת הנותנת מענה משמעותי לתלמידים, יש ביכולתם של בית הספר, צוות המורים וההנהלה לשנות באופן מהותי את התרבות הארגונית הפנימית של המערכת. יש בכוחו של בית הספר להציע דרכים חלופיות להתמודדות עם הבעיה. יתרה מזו, גם כשהתנאים החיצוניים פחות קשים ולבית הספר יש משאבים כלכליים לא מעטים, בתי ספר מתקשים להתמודד עם התופעה. משאבים חומריים, תמיכה מגורמי חוץ, הכשרה מקצועית מוקדמת, מגוון של אנשי מקצוע טיפוליים בתוך בית הספר - כל אלה אינם תנאים מספיקים להתמודדות אמיתית עם בעיית ההדרה. ללא שינוי באיכות ה"קשר" בין הצוות החינוכי לתלמידים, בהגדרת מטרות העבודה, בתפיסת המציאות, בשינוי ערכי-חברתי, תוספת משאבים ומיומנויות נשחקים, נשאבים פנימה לתוך מעגל ההדרה, ומנציחים את תהליכי ההדרה בחינוך. אין תחליף לקשר האישי בין המורים לתלמידים. אנשי הטיפול אינם יכולים לבוא במקומם.

הצלחת בית הספר ליצור דינמיקה של שינוי ביחס ל"מעגל הכישלון" ול"מעגל ההדרה", מהווה מקור כוח גדול מאוד עבור חברי הצוות וההנהלה. כשצוות בית הספר מצליח לתת לתלמידיו כוח ליצירת הזדמנויות הצלחה חדשות, הוא נותן בכך גם כוח רב לעצמו.

תוכני לימוד להתמודדות עם "מעגל ההדרה" נוסף על סוגיית האיכות הקשר והתהליכים המקבילים

כבר צוין בפרסומים קודמים (סולימני, 2002; ראזר, פרידמן וסולימני, 2004; פיורקו כ"ץ 2005; סולימני, 2006) כי אחד העקרונות החשובים בתפיסת העבודה של המנחים נעוץ באיכות הקשר המתפתח בינם לבין צוות בית הספר. קשר זה משמש בסיס ומודל לקשרים מאוחרים יותר, המתפתחים בין הצוות לבין עצמו ובין אנשי הצוות לבין התלמידים. ספר זה מתאר בהרחבה את הקשר בין המנחים לצוות, את אסטרטגיות הפעולה של המנחים בעבודתם עם המורים, את עולמם הפנימי של המורים ואת מערכות היחסים ביניהם. לא התמקדנו בתיאור אסטרטגיות העבודה הרצויות של המורים עם תלמידיהם. יש בספר התייחסות רבה למורה הלומד, ופחות התייחסות לתוכן הנלמד. לא הצגנו תשומות מפורשות ומגובשות כמו המתודולוגיה של ההוראה, לא הצגנו בשיטתיות "מה צריך המורה לעשות" כחלק ממימונויות מקצועיות חדשות של הוראה העוסקת בו-זמנית גם בטיפול. לדוגמה: דרכי התמודדות שיטתית עם תלמידים שאינם נותנים אמון במערכת, שיטות עבודה מסודרות של התמודדות עם בעיות התנהגות שונות, שיטות מסודרות של עבודה עם ההורים לתלמידים בהדרה, דרכי הוראה לתלמידים שיש פער גדול בין גילם הכרונולוגי לביצועיהם האקדמיים. בעבודה שלנו עם צוותי מורים אנו עוסקים גם בכל הסוגיות המקצועיות הללו. חלק ממימונויות אלו ואחרות הוצגו בספרים שיצאו לאור לאחרונה בהוצאת אשלים (מור, 2006; מור ולוריא, 2006; מור ומנדלסון, 2006).

חשיבות העזרה, ההדרכה והליווי

חייב להיות ברור שבית ספר המתמודד עם אוכלוסיות תלמידים בסיכון עובד במציאות חיצונית ופנימית מורכבת ביותר, מציאות המקשה על פיתוח אסטרטגיות מקצועיות רלוונטיות. להערכתנו, גם כשצוות בית הספר מקבל הדרכה והכשרה רבה, וגם לאחר שבית הספר שינה את דפוסי החשיבה, הנהלים והעבודה שלו עם אוכלוסיות היעד, עדיין קיימת סכנה רבה לכך שבית הספר לא יצליח לשמור על רמה מקצועית גבוהה. העבודה הקשה מחייבת התמודדות מתמדת וקבועה עם סוגיות המכבידות על עולמם הרגשי של החברים במערכת. העבודה ב"סיביבת כישלון" מגבירה את הסכנה לשחיקת

המכוונות של המורים לעבודה עם אוכלוסיות בסיכון. חשוב שצוותים העובדים עם אוכלוסיות בסיכון יקבלו ליווי והדרכה מאנשי מקצוע, שיסייעו להם לעבד את תחושותיהם, לבחון את אסטרטגיות העבודה שלהם, לשמר רמת דיאלוג גבוהה בינם לבין עצמם ולשמור על תחושת הערך של העשייה. סיוע כזה עשוי להבטיח רמת תפקוד גבוהה ורלוונטית לאורך זמן. ליווי כזה עשוי להיות זרז לרכישת ידע נוסף ומקור תמיכה במצבי משבר קשים. איכות הקשר בין המלווה לצוות תהיה שונה מזו שהייתה בתחילת התהליך. הרמה המקצועית של הצוות תהיה גבוהה יותר, השפה המשותפת בין הצוות למלווה החיצוני תהיה טובה יותר, והתלות של הצוות בליווי תהיה קטנה יותר.

ההיחלצות אינה מוחלטת

אף שמוצגת בספר זה דרך להתמודדות אפקטיבית של מערכת חינוכית עם תלמידים בהדרה, לעולם אין שינוי מוחלט. בית הספר הוא אולי אחד המוסדות החברתיים היחידים המתמודדים באופן עקיב וממושך עם סוגיית ההדרה. במקרים רבים הוא הגורם היחיד העושה זאת. על בית הספר לא מוטלת המשימה למגר את תופעת ההדרה החברתית. משימה זו, אם בכלל, מוטלת על החברה בכללותה. המשימה המוטלת עליו היא התמודדות עם מעגל ההדרה כדי לצמצם ולרכך את עוצמתו. הגדרת המשימה הבית-ספרית חייבת להיות מציאותית: בית הספר יכול לסייע לתלמידים לצמצם את רמת הניתוק ולהגביר את סיכוייהם להגיע להישגים אקדמיים נורמטיביים, את תחושת השייכות ואת חוויית ההזדהות והקשר עם הזולת. אנו מניחים שגם אם בית הספר יפעל באופן מכוון ומקצועי מאוד, עדיין חלק לא קטן מהתלמידים בהדרה יאלצו להתמודד עם תהליכי הדרה מעבר לכותלי בית ספר וגם בתוך בית הספר עצמו. מעבר לכך, חייבים להניח שבחלק מהמקרים ההצלחה של בית הספר והצלחת תלמידים תהיה חלקית או חלקית מאוד. גם אותם תלמידים שרמת ההצלחה איתם תהיה גבוהה מאוד, מצופים מהם אתגרים נוספים מעבר לאתגרים המצופים מתלמידים בני גילם מ"הזרם המרכזי" בחברה.

המנהל טוביל את התהליך

מרכזיותה של ההנהלה בתהליך ההתפתחות של הצוות הוזכרה כמה פעמים לאורך הספר. ברצוננו לחזור ולהדגיש סוגיה זו. ברור כי הובלת צוות בתנאים כפי שתוארו לעיל היא מיומנות ניהולית ממדרגה ראשונה. לא תיארונו בספר זה את תהליך הפיתוח והעזרה הניתנים למנהל המאפשרים את התפתחות הצוות ושינוי בהתנהגות המקצועית של המורים. תהליך זה יתואר בכתבת ההמשך. חשוב להבהיר שללא הובלה ברורה של מנהל המסגרת, הלמידה עשויה להיות חלקית למדי. הובלה וניהול של צוות הלכוד בתוך מעגל ההדרה מבוססים בעיקר על שתי אסטרטגיות עבודה: הצבת סטנדרטים גבוהים בד בבד עם הכלה, הבנה, הקשבה ואמפטיה למצוקת המורים. שילוב בין שתי אסטרטגיות אלו אינו פשוט.

הנחיצות בתמיכת המערכות החיצוניות

פעמים רבות, בתי ספר העובדים עם אוכלוסיות בסיכון והזדהה חברתית אינם נהנים מתמיכה מספקת של הגורמים החיצוניים. הגורמים החיצוניים נוטים לבקר ולהאשים אך פחות לתמוך ולסייע בשינוי חוויית המסוגלות והערך העצמי. ככל שהתמיכה החיצונית רבה יותר כך היכולת של בית הספר לחולל שינוי ולשכלל את מיומנויות הלמידה גבוהה יותר. לעתים התמיכה החיצונית מובאת לבתי הספר כיעוד משאבי הדרכה והשתלמויות. אלו נתפסות פעמים רבות בעיני חברי הצוות כביקורת כלפיהם. הסיוע שבתי הספר נדרשים לו מהמערכות החיצוניות אינו ברור. נדרש דיון מעמיק נוסף, שלא הובא במסגרת ספר זה, הנוחן את התנאים החיצוניים הנדרשים לבית ספר כדי להתפתח.

פיתוח הידע לידע אקדמי - קשר למסגרות להכשרת מורים

בשנים האחרונות אנו מנסים להכליל את הידע שהצטבר בשדה ובעבודתנו בבתי הספר להמשגה תאורטית שלמה. מכללות אחדות, בעיקר מכללת "אורנים", קיבלו על עצמן לפתח תחום זה, אולם יש צורך להרחיב את תפיסת ההכשרה של פרחי הוראה.

אמנם בתכניות ההכשרה לתואר הראשון בחינוך ובהוראה מופיעים רכיבים של התמודדות חינוכית מגוונת, אך הידע הנדרש לעבודה חינוכית עם תלמידים בהדרה מחייב בסיס מוצק של Practical-Pedagogical-Content-Knowledge. תחום התוכן החדש אינו עוסק דווקא בסוגיות פדגוגיות דידיקטיות, אלא ממוקד בסוגיות הקשורות למאפיינים של תלמידים בהדרה, לתהליכי הדרה ולהתמודדות חינוכית אפקטיבית עם תהליכים אלה במסגרת בית הספר. כדי להכשיר מורה "אפקטיבי" לתלמידים בהדרה שיביא לידי שוויון חברתי בכיתה ויעניק הזדמנויות ללמידה על סמך הניסיון השונה של התלמידים הבאים מרקע תרבותי שונה, יש צורך בתכנית הכשרה שלמה. תכניות כאלו נבנות בשנים האחרונות במכללות אחדות, בכלל זה מסלול M.Ed. - "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה" במכללת אורנים.

תפקידן של תכניות הכשרה אלו להקנות ידע מתקדם ואינטגרטיבי בחינוך ובהוראה לשם הרחבת תפיסת הוראה המכוונת גם לתפקידו של המורה לתלמידים בהדרה. נוסף על כך עליהן להקנות ידע בסוגיות מערכתיות, המטפחת את היכולת ללמוד, לעבד וליישם ידע חדש זה בתוך המערכת.

מורה "מומחה לעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה" צריך להיות מודע ובקי בתחומים חברתיים, פסיכולוגיים וחינוכיים ועליו לדעת כיצד לשמש דמות מקשרת, מתווכת ומשלבת בין גורמי ההתערבות והסמכות. מתפקידן של האוניברסיטאות והמכללות לחינוך להעלות סוגיה זו על סדר היום של הכשרת המורים.

אסטרטגיות עבודה המתאימות לכל האוכלוסיות

אסטרטגיות העבודה שהוצגו בספר זה עשויות להתאים גם לפיתוח צוותים שאינם עובדים עם אוכלוסיות בסיכון ובהדרה חברתית. אנשי צוות שעבדו איתנו לאורך זמן ציינו כי הם מצאו את עקרונות העבודה שלמדו כמתאימים גם לעבודה עם אוכלוסיות מבוססות. טיעון זה מתיישב עם השכל הישר, אולם לא עבדנו עם בתי ספר שאין בהם אוכלוסיות בסיכון ולכן לא נוכל להרחיב בנושא זה. נשאיר לקורא לבחון את הסוגיה בעתיד על פי מידת העניין.

הערכת התכנית ומדדי הצלחה

דוחות מחקר רבים שבחנו את תכנית ההתערבות מצביעים על שינוי בהישגי התלמידים, בתחושת השייכות של התלמידים, בתחושת המורים ובעמדותיהם. עדיין אין מחקר, המציג מדדים ברורים לבחינת תהליכי הדרה והכלה בית-ספריים, מדדים שבאמצעותם ניתן יהיה לנסח את השתנות בית הספר מתרבות מדירה לתרבות מכילה. איננו יודעים לומר בוודאות מהם הקריטריונים המשפיעים יותר על השינוי הבית-ספרי. בספר זה הוצגו קריטריונים רבים הקשורים במיומנויות העבודה, ביכולת ליצירת קשר, בהבנת המציאות וכו'. טרם הסתיים המחקר הבוחן את הקריטריונים האלה ואת מידת השפעתם על הישגי התלמידים ועל המובילות החברתית שלהם.

ביבליוגרפיה

- אוגדן, ת' (1989). הקצה הפרימיטיבי של החוויה. תל-אביב: עם עובד.
- בנגימין, ג' (2005). כבלי האהבה. אור יהודה: דביר.
- גיל, ש' (2004). הסיפור שנשכח - מדרש פסיכולוגי לסיפור חסידי. עבודה בקורס פסיכולוגיה נרטיבית. מתוך האתר פסיכולוגיה עברית, דצמבר 2003: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=123> דו"ח בנק ישראל, 2004.
- הורוושבסקי-מוזס, ר' ומוזס, ר' (2003). מבט פסיכואנליטי על "חינוך": פיתוח הגורם האנושי. בתוך: יוסי הטב (עורך), הפסיכואנליזה הלכה ומעשה, אוניברסיטת תל-אביב: דיונון.
- דוברת, ש' (2005). התוכנית הלאומית לחינוך. דו"ח כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך ישראל. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- הראל, י' (2002). נוער בישראל, סיכון במבט בין לאומי: סיכום ממצאי המחקר השני (1998). ירושלים: מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער.
- הראל, י'; טילנגר, א' ומולכו, מ' (2003). נוער בישראל, סיכום ממצאי המחקר הארצי השלישי (2002) וניתוח מגמות בין השנים 1994-2002. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה.
- יאלום, א' ולשץ, מ' (2006). טיפול קבוצתי - תיאוריה ומעשה. ירושלים: מאגנס וכנרת.
- ילדים בישראל (2006). שנתון סטטיסטי - המועצה לשלום הילד. המרכז למחקר ופיתוח.
- כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער - דו"ח מחקר. ירושלים: גיוינט-מכון ברוקדייל, הכנסת - מרכז מחקר ומידע.
- לב-ויזל, ר' (2001). ילדים עניים - תפיסת המעמד הסוציו-אקונומי והקריירה התעסוקתית בעתיד. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 14, 101-119.
- להב, ח' (2000). נוער בסיכון - התופעה בפרספקטיבה. בתוך: שמש א' (עורך), מניתוק לשילוב, 10, 8-17. ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער.
- להב, ח' (2004). תופעת הנשירה ממערכת החינוך - הוויכוח על המספרים ומי משלם את המחיר, בתוך: שמש א' (עורך), מניתוק לשילוב, 12, עמ' 11-27. ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער.

מבקר המדינה (2000). דוח שנתי 51 לשנת 2000 ולחשבונות שנת הכספים 1999. מור, פי (2006). לראות את הילדים. מדריך ליצירת סביבה חינוכית טיפולית מגדלת לתלמידים בסיכון. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של גיוינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

מור, פי (2007). התמחות עובדי חינוך ורווחה בטיפול בנער בסיכון בין כותלי בית הספר. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של גיוינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

מור, פי ולוריא, אי (2006). כוחו של היועץ החינוכי - בית ספר כסביבה חינוכית מגדלת. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של גיוינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

מור, פי ומנדלסון, יי (2006). לדבר עם מתבגרים בסיכון - התפיסה החינוכית הפסיכו- חברתית. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של גיוינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

סבירסקי, שי (1995). חינוך ועוני. השלכות על מצוקה כלכלית על ילדים בישראל. המועצה הלאומית לשלום הילד.

סולימני, רי (2002). הובלת שינוי מתוכנן בבתי ספר באמצעות תוכנית התערבות חינוכית. תיאור מקרה - סביבת חינוך חדשה (סח"ח). עבודה לקבלת תואר דוקטור. אנגליה: אוניברסיטת סאסקס.

סולימני, רי (2006). הם לומדים מחדש - תוכנית התערבות חינוכית לקידום תלמידים בסיכון. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של גיוינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

פוקס, שי (1998). הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי. רמת גן: אוניברסיטת בר- אילן.

פיורקו, יי וכ"ץ, יי (2005). הכל סיפורים. ירושלים: משרד החינוך, גיוינט ישראל, צפנת.

קו לחינוך, 249, 6 ביוני 2002.

קוהן, אי (2000). מעבר למשמעת - מצייתנות לקהילתיות. ירושלים: מכון ברנקו וייס לפיתוח החשיבה.

קרומר-נבו, מי (2003). תרומתם של אנשים החיים בעוני לידע על עוני. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, המחלקה לסוציולוגיה.

קרומר-נבו, מי וברק, עי (2006). מחקר פעולה משתף: מערכת הרווחה מנקודת מבטם של צרכני שירותי הרווחה. ביטחון סוציאלי, 72, 11-38.

ראזר, מי, פרידמן, וי וסולימני, רי (2004). סביבת חינוך החדשה. אסטרטגיות פעולה

של תהליך ההתערבות בבית-הספר. עמותת אשלים מיסודה של גיוינט ישראל,
אשלים הוצאה לאור.

רוזנוסר, נ' (1997). הנחיית קבוצות - מקראה. ירושלים: מרכז ציפורי.
רוזנפלד, י' (1997). למידה מהצלחות - כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את
מיועדיה. *חברה ורווחה*, יז (4), 377-361.

- Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D. (1985). *Action science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schon, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schon, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Bion, W. R. (1970). *Attention and Interpretation*. London: Hienemann. Reprinted in *Seven Servants: Four Works of Wilfred Bion*. New York: Aronson, 1977.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998) *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment & Loss. Vol. 3: Loss Sadness and Depression*. New York: Basic Books.
- Buber, M. (1958). *I and Thou. (2nd ed) Edinburgh*: Clark.
- Carrington, S. (1999). Inclusion Needs a Different School Culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (3), pp. 257–268.
- Carrington, S. & Elkins, J. (2002). Bridging the Gap Between Inclusive Policy and Inclusive Culture in Secondary Schools. *Support for Learning*, 17(2), 5–19.
- Cohen-Navot, M. (2000). *The New Educational Environment: Promoting Achievements of Disadvantaged Youth Through Changes in The Educational Approach*, summary of the evaluation project. Jerusalem: Brookdale Institute (in Hebrew).
- Cohen-Navot, M. (2003). *Evaluation of the "New Educational Environment Project in the AMAL Technological Network*. Final Report.
- Cohen-Navot, M. & Lavenda, O. (2003). *Sustainability of an Educational Intervention*

- Program, the New Educational Environment: Institutionalization after Seven Years of Implementation.* Jerusalem: Brookdale Institute (in Hebrew).
- Friedman, R. (2007). Where to Look? Supervising Group Analysis - A Relations Disorder Perspective, *Group Analysis*, 40 (2), 251–268.
- 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.
- Gough, J. & Eisenschitz, A. (2006). *Spaces of social Exclusion.* London & New York: Routledge.
- Haley, J. (1986). *The Psychiatric Techniques of Milton H. Erickson - Uncommon Therapy.* Penguin Books, Canada Ltd.
- Haynes, B. (2005). The Paradox of the Excluded Child. *Educational Philosophy and Theory*, 37 (3), pp. 333–341.
- Hall, K., Collins, J., Benjamin, S., Nind, M. & Sheehy, K. (2004). SATurated Models of Pupildom: Assessment and Inclusion/Exclusion. *British Educational Research Journal*, 30, Issue 6, pp. 801–817.
- James, W. (1980). *The Principles of Psychology.* Vol. 1. New York: Henry Holt
- Klasen, S. (1999). *Social Exclusion, Children, and Education: Conceptual and Measurement Issues.* Background paper for OECD.
- Kohut, H. (1977). *The Restoration of the Self.* New York: International University Press.
- Krumer-Nevo, M., Slonim-Nevo, V. & Hirshenzon-Segev, E. (2006). Social Workers and Their Long-Term Clients: The Never-Ending Struggle. *Journal of Social Service Research*, 33 (1), pp. 27–38.
- Munn, P. & Lloyd, G. (2005). Exclusion and excluded pupils. *British Educational Research Journal*, 31 (2), pp. 205–221.
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child.* New York: Basic Books.
- Razer, M., Friedman, V., Sykes, I. & Sulimani, R. (2003). Reaching Out: A Strategy for Reversing Exclusion in Education. *Selected Proceedings, Annual Congress of the Action Learning, Action Research, and Process Management Association,*

- Pretoria, Republic of South Africa, <http://www.up.ac.za/academic/education/alarpm/proceedings.html>.
- Razer, M. & Friedman, V. (2002). *The New Education Environment: Intervention Strategies*. Jerusalem: Joint Distribution Committee, Israel (in Hebrew).
- Razer, M., Friedman, V. & Sykes, I. (2004). Towards a Theory of Inclusive Practice: An Action Science Approach. *Action Research*, 2 (2), pp. 167–189.
- Shamai, M. & Sherlin, S. (1996). Who Writes The “Therapeutic Story“ of Families in Extreme Distress: Overcoming The Coalition Of Despair. *Journal of Family Social Work*, 1 (4), pp. 65–82.
- School Factors Related to Quality and Equity* (2000). Results from Pisa. OECD.
- Sullivan H. (1940). *Conceptions of Modern Psychiatry*. New York: Norton.
- Sullivan, H. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton.
- UNESCO (2001). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge and a Vision*. Paris: UNESCO.
- Warzecha, B. (2002). Teaching and Learning at The Limit: Institutional and Social Processes of Disintegration with The School Age Young People in Hamburg. *British Journal for Learning Support*, 17 (2),16-21.
- Winnicott, D. (1978) *Through Pediatrics to Psychoanalysis*. London: Hogarth Press.

מורים, העובדים עם תלמידים בסיכון לנשירה, מתמודדים עם משימות מקצועיות מהמורכבות והחשובות ביותר בחזית החינוכית והחברתית בעידן המודרני. שילובם של תלמידים בסיכון לנשירה הוא אתגר ערכי ומקצועי, אשר הפך להיות מוקד מרכזי בעבודתם של יותר ויותר מורים ומנהלים.

לצד העשייה, הסיפוק והמשמעות הרבה הכרוכים בעבודה עם תלמידים אלו, מופעלים על המורים תהליכי שחיקה לא מבוטלים.

אנשי המקצוע נקלעים במקרים רבים לאותו מעגל הדרה בו נתונים תלמידיהם, והחשיפה למצבי סיכון מתמשכים מעוררת בקרב המורים רגשות עזים של עייפות, בלבול, אשמה, עלבון, ייאוש, וכעס.

"קשר אחר" מציג תפיסות המדגישות את צרכיו המקצועיים והריגשיים של איש החינוך כציר מרכזי בהתמודדות וההתמדה במאבק בלחצי ההדרה. בספר מתוארים הקשיים, המלכודות והסכנות המאפיינים את עולמם של המורים העוסקים בחינוך ובהוראה של תלמידים בסיכון. במקביל, הספר מציע כלים ומתאר דרכי מילוט וחילוץ ממלכדות אלו תוך הדגמת דרכי חשיבה ועבודה חדשות. דרכים אלו מסייעות למורים לפתח התמודדות אפקטיבית, אופטימית, ומספקת לאורך זמן בעבודה עם תלמידים הנושאים שנים רבות את משא הכישלון וההדרה.

ד"ר מיכל ראזר, מנהלת מרכז "מיתרים" להכשרת אנשי חינוך ורווחה לעבודה עם ילדים ונוער בסיכון והדרה חברתית, ג'וינט ישראל ומכללת "אורנים". ראש מסלול M.Ed - חינוך והוראה לתלמידים בהדרה, "אורנים" - מכללה אקדמית לחינוך.

בועז ורשבסקי - פסיכולוג חינוכי מומחה, מנחה צוותים חינוכיים בבתי ספר העובדים עם אוכלוסיות בהדרה, מרצה בתוכניות לפיתוח מקצועי של אנשי חינוך, חבר במרכז מיתרים, מכללת "אורנים".

אסתי בר שדה - פסיכולוגית חינוכית מומחית, מנהלת שרות פסיכולוגי ומכשירה אנשי טיפול בתחום הטיפול EMDR בילדים נפגעי טראומה, מרצה בתוכניות להכשרת אנשי מקצוע במכללת "אורנים". חברה במרכז מיתרים ומטפלת בילדים החיים במצבי סיכון וטראומה.