

להיות שם: על הכלה, על קשר משמעותי ועל חינוך כשליחות

ד"ר ליאור אבימון, מנהל ברנקו וייס החקלאי
פרדס חנה

בכל יום נכנסים אלפי מורים לכיתות. הבה נמשיל אותם לאמנים העולים על במה. עבור חלק גדול מן המורים לא תהיה זו הגזמה כלל. עתה נביא את האנלוגיה עד אבסורד. חשבו על אמן שהקהל שלו משתנה בכל שעה, שגיל הקהל, שסדר הישיבה של היושבים בו ויחסי הכוחות ביניהם גם הם משתנים בכל שעה. כושרם האינטלקטואלי מגוון ובעל מנעד עצום, קוטבי והטרונגי, לכל אחד מהם עמדה מקדמית ביחס אליו, הביקורות עליו ועל הופעתו משתנות תדיר, לעתים משעה לשעה ובוודאי מיום ליום. חשבו שאמן זה חייב לבדוק שכל אחד ואחד מן היושבים בקהל עבר שינוי לטובה בזמן שישב באולם, שהתפתח מבחינה קוגניטיבית, שהוא נכון למופע הבא ומרוכז וקשוב לקראתו, שהוא שרוי במצב רגשי המאפשר לו הקשבה והבנה.

ברור עד כאן כי מדובר במקצוע בלתי אפשרי. וזאת עוד בטרם העמדנו דרישות ערכיות בפני האמן הזה, קרי לחולל טרנספורמציה ביחידים שבקהל כך שהערכים המשמעותיים לו יהפכו משמעותיים גם להם, וכבר אפשר להבין שעבור אלפי מורים זו המציאות היום-יומית בבית הספר. היסוד המטאפורי המרכזי שמתמזג עם המציאות החינוכית בכיתה כרוך בעובדה שאכן מדובר במעשה אמנות קשה ומורכב. המיומנות המרכזית של אמן שהוא איש חינוך היא היכולת שלו לנהל מערכות יחסים מיטיבות, אפקטיביות ומועילות לו עצמו - וכמובן לתלמידיו.

לתלמידים רבים בישראל ובעולם יש היכולת לנהל מערכת יחסים מיטיבה עם מבוגרים בבית הספר. קשר כזה מתבסס על מערכת הבנות פונקציונלית שבה לכל אחד מהצדדים - המבוגר והתלמיד - ברורים הצרכים והאינטרסים, כך שיש ביכולתם לנהל מערכת יחסים ארוכת שנים המיטיבה לכל אחד. מערכת יחסים כזו יכולה לעמוד איתן גם בשעת קונפליקט או מחלוקת, ולהחזיר את השניים בכל פעם מחדש להבנה כיצד יש לפעול כדי שהתלמיד יצליח לממש את תכניותיו בבית הספר, והמבוגר - על פי רוב, המורה - יהיה שם עבורו כדי לאפשר לו לעשות זאת.

לעומת זאת, במאמר קצר זה ברצוני להסב את תשומת לבם של מחנכים למורכבות של יצירת קשר משמעותי עם תלמידים בעלי צרכים מורכבים ומרובים. אין בית ספר בישראל שאין בו תלמידים כאלה. בסיפור חייהם של תלמידים אלו שזורים על פי רוב קשיים מרובים בתחומים שונים: כלכלי, רגשי, משפחתי, חברתי, לימודי. קשיים אלו יוצרים מורכבות בכל הקשור לאפשרות ליצור עם מבוגר קשר ארוך טווח המושתת על אמון הדדי וקרבה. במערכת יחסים זו יש תנודות קיצוניות, משברים, קונפליקטים ומורכבות רגשית רבה.

גם מכיוון שאין זה מאמר אקדמי, ההערות שלי כאן יישאו אופי של "טיפים", הפניית תשומת הלב, הארות, אנקדוטות ותיאורים סכמטיים של פרקטיקות בין-אישיות ותוך-אישיות המיועדים למחנך המתחבט בסוגיות ערכיות ובין-אישיות עם תלמידים מסוג זה ויכולים לסייע לו לנווט את דרכו החינוכית במגע עם תלמידים כאלה. עם זאת יש להזהיר - מכיוון שאני רואה במעשה החינוכי סוג של אמנות שבמרכזה מערכות יחסים, אין בנמצא מתכון מנצח ואין "פתקאות מן הרקיע" שיכולות לחשוף את כל האמת על מה שנכון או לא נכון לעשות כאשר אנו מעורבים במעשה חינוכי.

המושג "הכלה" הוא טעון ובעייתי. מורים ומחנכים רבים נכנסים לעמדת התגוננות תוקפנית בשומעם מושג זה. רבים מניחים כי הוא דורש מהם יכולת ספיגה על-אנושית של כל התוקפנויות, התפרצויות הזעם, החוצפה ועזות המצח של הנוער בישראל. רבים מבבלבלים אותו עם המושג איפוק או היפר-אמפתיה. רבים דוחים אותו בשאט נפש. אחרים רואים בו מושג אפנתי מוכתב מלמעלה.

ברצוני להבהיר כי בעיניי הכלה צריכה להיות מתורגמת לפרקטיקות התנהגותיות מקצועיות, והיא מהווה רק חלק קטן ממגוון המיומנויות ההתנהגותיות העומדות לעזרתו של המחנך בבואו ליצור קשר משמעותי עם תלמידים מרובי צרכים.

אני מעדיף את המושג "קשר משמעותי" עם תלמידים. זה כולל קשר ארוך טווח, אמון, יכולת הבעת אכפתיות, ראיית התלמיד בתוך הקבוצה כאינדיבידואל בעל מאפיינים רגשיים וחברתיים ייחודיים ועוד. במאמר שלהלן אשתמש במושג קשר משמעותי כך שיכלול גם פרקטיקות של הכלה.

אתחיל בתיאור של כמה דינמיקות שליליות היכולות להתפתח בין מורה ובין תלמידו מרובה הצרכים. אגב, דינמיקות אלו יכולות להתפתח עם כל תלמיד או תלמידה, בעוצמות משתנות, לפי מורכבות הקשר והמטענים שכל אחד מהצדדים נושא עמו. במקרים של קשר עם תלמידים מרובי צרכים דינמיקות כאלה, כפי שיתוארו להלן, הן עוצמתיות ודרמטיות הרבה יותר, ודורשות מעורבות רגשית גבוהה של איש החינוך.

"הכול אישי (!?)"

פעמים רבות נוצרת הרגשה שכל דבר שהתלמיד עושה הוא מאוד אישי: פוגע, מעליב, מבטל, מזלזל, משפיל, מרגיז. מנגד מתגבשת במורה הבנה באשר לקשר - שום דבר בהתנהגות של התלמידים אינו מכוון נגדו באופן אישי. מחד גיסא המורה מבין ויודע כי ההתנהגויות של הנער, במיוחד המוחצנות והמוקצנות, אומרות הרבה דברים חשובים על התלמיד עצמו ולא עליו או נגדו כמורה. יועצת אמרה לי פעם בשעת משבר: "התלמיד

הוא בעד עצמו, הוא לא נגדך". מאידך גיסא המורה מעורב רגשית באינטראקציה, והיכולת שלו לאמץ מבט-על רציונלי ושקול מוסחת על ידי עוצמות המעורבות הרגשית שלו בקשר.

המתיחות הזו, בין מעורבות רגשית יתרה לבין מבט-על רציונלי ומקצועי, נפתרת על ידי המורה והתלמיד בדרכים רבות. לעתים המתח ביניהם מוביל לניתוק רגשי של המורה מהתלמיד הבוטה, המרגיז או החוצפן, להתרחקות ולניכור. ברור ש"הכל אישי וכלום לא" הוא פרדוקס שיכול להיפתר בדרך מקצועית באמצעות אימוץ התנהגויות מקצועיות המייצרות שינוי באיכות התקשורת בין המבוגר לתלמיד, ובוויסות נכון של המערך הרגשי, שכולל גם מבט אובייקטיבי ככל שניתן על הדינמיקה של הקשר עם התלמיד.

נטיות רגשיות מדבקות

לאדם העובד עם נוער מורכב ומתקשה יש נטיות לפתח כמה מאפיינים:

א. **שפת האשמה**: גם האשמה עצמית בסגנון "אני לא מספיק טוב בשבילם", וכמובן גם האשמה של הנערים עצמם - "איך להם מוטיבציה, הם חסרי חינוך בסיסי" וכיו"ב.

ב. **חוסר אונים וייאוש**: פעמים רבות קורה שבמערכת היחסים בין מבוגר לתלמיד נכנסים השניים למעגל זדוני של חוסר אונים, המוביל את שניהם לייאוש.

ג. **כעס ותסכול**: הנער המתוסכל דואג בשיטתיות לכך שגם המבוגר שהאמין בו יחווה תסכול וכעס.

ד. **הכחשה**: התלמיד מכחיש שהמצב רע, והמורה - באמצעות שפת האשמה - מכחיש ומתכחש לעובדה שיש לו אחריות לדינמיקה השלילית של היחסים בין השניים.

דינמיקות שליליות אלו מציבות בפני המבוגר "משימות תרגום" קשות

תלמידים אלו, במפגיע, מתנהגים את מה שהם מרגישים. התנהגותו של נער כזה היא תמיד מדד למצבו הנפשי, הרגשי. השאיפה של נער כזה היא לאיזון בין התחושות הפנימיות שלו לבין המציאות. לכן הוא מפתח עמדות רגשיות שיש להן אופי מידבק, והוא פועל להדביק בהן את המבוגרים סביבו. ממש כפי שילד דחוי שבוי במעגל זדוני של התנהגויות דוחות, המותירות אותו דחוי על ידי סביבתו פעם אחר פעם.

אימון השרירים הרגשיים

מיומנויות רגשיות נלמדות כמו מיומנויות למידה. לרוב שפת הרגשות של נער כזה היא גולמית (מודגש הקשר בין אילמות ואלימות), ולכן הוא מתנהג את מה שהוא מרגיש.

דוגמה לתהליך של הזדהות השלכתית היא מצב שבו לנער יש נטייה לאגרסיביות, והוא מניח שכל מי שמתקרב אליו (בעיקר בעלי סמכות כמו מורים) הוא אגרסיבי בעצמו. אם המורה מזדהה עם האגרסיביות המיוחסת לו ונוהג באגרסיביות כלפי התלמיד, מתקיימת הזדהות השלכתית.

עמדה סמכותנית

בנבדל מעמדה סמכותית, עמדה סמכותנית רואה בהתנהגויות של הפעלת סמכות פורמלית מטרה בפני עצמה. התנהגות סמכותנית משרתת על פי רוב את הצרכים של בעל הסמכות. זו עמדה שאיננה רגישה למאפייניו הייחודיים של הנער, משחזרת במקרים רבים התנהגות של ערעור על סמכות ואיננה מעודדת את הנער ליצור קשר משמעותי עם המחנך.

דימויים נורמטיביים כאיום וכגורם מרחיק

למבוגרים נורמטיביים יש מערכת דימויים נורמטיביים שעל פיהם הם שופטים את העולם. זכור לי כי בשיחה הראשונה שלי עם תלמידים בבית הספר לנושרים, שהייתה לי הזכות להיות מנהלו, אמרתי כי אני מקווה שבית הספר יהיה עבור התלמידים כמו בית ומשפחה. אחד התלמידים סינן לעברי "אני מקווה שלא". מושגים כמו "בית", "משפחה" ומושגים נורמטיביים אחרים אינם רגילים ואינם נורמטיביים כלל אצל נער כזה. אסור להניח שהם כאלה. ההנחה כי מערכת המושגים והערכים של מבוגרים ושל נערים כאלה היא זהה מובילה פעמים רבות לפער עצום בתפיסת העולם ולהתנהגויות לא אפקטיביות מצד המבוגר.

שפת הטפה

יצירת הנעה באמצעות הטפת מוסר, יצירת רגשות אשם, הטלת אשמה - כל אלה כלים שאינם אפקטיביים בעבודה עם נער כזה. זו שפה מוסרנית שאיננה מחוברת לעולמו.

ההחלטה הגורלית

כל אדם המבקש להיות משמעותי לבני נוער חייב להחליט שזה באמת מה שהוא רוצה לעשות, וללמוד את כל הכרוך בקשר כזה. על אחת כמה וכמה כאשר מדובר בבני נוער מורכבים ובעלי צרכים רגשיים ולימודיים מיוחדים. קשר משמעותי עם בני נוער כרוך במעורבות אישית גבוהה, וההחלטה לעבוד בעבודה כזו איננה יכולה להתקבל כלאחר יד או בלית בררה.

בבסיסה של ההחלטה להיות משמעותי לנוער מסוג זה עומדת ההחלטה "להיכנס למעגל הזדוני" של המערך הרגשי המורכב של תלמידים כאלה, ולהיות זה ששולט בדינמיקה של

מערכת היחסים כמבוגר אחראי, שקול ומקצועי. מכיוון שההרגשות והרגשות של הנערים עוברים גם למי שמבקש להיות משמעותי ורלוונטי עבורם, על המחנך להיות בעל חוסן רגשי וכוחות להתגבר על מעגלים זדוניים ולאמץ עמדה מקצועית ואישית משולבת. שילוב נכון של התנהגויות ורפלקציות על הקשר יוביל אותו להיות אישיות אינטגרטיבית שפעולותיה נובעות מן הצרכים של הנערים ולא מגחמות או ממצבו הרגשי המעורער. אישיות אינטגרטיבית היא כזו שיש ביכולתה לשלב התנהגויות המציבות גבול ברור עם יכולת אמפתית וקרבה שיהיו משמעותיות לנער.

התנהגויות אפקטיביות המסייעות לעיצוב של מערכת יחסים מיטיבה כוללות פעולות שיש לבצען בתוך הקשר, ופעולות שהצוות החינוכי והטיפולי וההנהלה צריכים להיות שותפים לו. הקשר האפקטיבי צריך לכלול גם את המרכיבים שלהלן:

עקרון "אי-הנטישה" - עיצוב מערכת יחסים מכילה ולא נוטשת, לא מנוכרת ולא מעורערת.

"משיני צדי הגבול" - יכולת להציב גבולות שמגנים על הנער גם מפני עצמו. חוסר גבולות מעניק לילד כוחות שאינו יודע מה לעשות עמם, ובמקרה הרע הוא משתמש בהם כדי להזיק גם לעצמו.

"לחפש את המשבר" - קונפליקטים הם הזדמנות מצוינת להעמיק את הקשר עם הנער, להבין מה באמת עובר עליו. הימנעות מקונפליקטים מעבירה מסר שהתלמידים, על פי רוב, מפרשים כחוסר אכפתיות מצד המחנך.

"הפיזי משפיע על המנטלי" - נהלים ברורים, סדר פעולות קבוע, סדר וארגון ברמה הפיזית מסייעים לילד לארגן את עצמו ומרגיעים סערות פנימיות.

"להקשיב כדי להרגיש" - התבוננות בילד וזיהוי מתמיד של מקומו הרגשי יובילו להיכרות מעמיקה עמו ויעזרו בקבלת החלטות טיפוליות וחינוכיות טובות יותר עבורו.

המורה אינו עובד בריק. הוא חייב להיות עטוף ומוחזק על מנת לקבל נקודות מבט חיצוניות לדינמיקה של מערכת היחסים שהוא חלק ממנה. לכן חייבים להתקיים המרכיבים המערכתיים הבאים:

שיח סביב החוויה הרגשית של המורה/ ההנהלה/ הצוות במפגש עם הנער; שיתוף במגוון נקודות מבט על התנהגותו, מניעיו, ערכיו ועולמו האישי; שיח על מה שהנער גורם למחנכיו להרגיש במפגש עמו. לבירור רגשות כן ואמתי בעניין זה יש חשיבות מכרעת להמשך השיח והקשר עם הנער.

הבנה של המציאות שבה האירוע מתרחש, הבנת עיוותי התפיסה ויצירת Reframing ארגון מחדש של מערכת היחסים ושל מטרותיה.

המחשה ואימון להתנהגות מקצועית אלטרנטיבית ליצירת אינטראקציה אחרת בין המורה לבין הנער. יש משפטים שאפשר להתאמן עליהם ויש לעשות זאת ללא בושה מבקרים שהם מאפשרים לשנות את הדינמיקה של השיח עם הנער. לדוגמה: במקרים רבים מצאתי כי המשפט המבקש מהנער להתחיל מחדש הוא אפקטיבי מאוד. משפטים

כגון: "אני לא קם בבוקר על מנת להתעמת אתך; אני מרגיש שהקשר בינינו מתקדם בצורה לא טובה ולי חשוב מאוד לשנות זאת". משפטים כאלה ואחרים יכולים לחולל שינוי בדינמיקה ומאפשרים התחלה חדשה. התחלה כזו אינה מבטיחה שמעתה הכול יתנהל על מי מנוחות, אך יש ביכולתה לקדם את הקרבה והכבוד ההדדי בין המחנך לתלמידו.

איכות התקשורת במוקד

כדוגמה לפעילות אחת מני רבות שביצענו בבית הספר בתחום הבין-אישי ברצוני להציג מהלך שנעשה בשיתוף ההנהלה המצומצמת של בית הספר.

בבירור מעמיק שערכנו בצוות ההנהלה של בית הספר החקלאי ברנקו וייס בפרדס חנה, לאורך מפגשי חשיבה אחדים, מצאנו כי במרכזו של כל שיעור טוב ניצבת כתשתית יסודית איכות התקשורת של המורה עם תלמידיו. במטרה שלא רק נצהיר על הגילוי אלא גם נפעל על פי מה שמתבקש ממנו החלטנו בצוות ההנהלה על כמה פעולות:

חילקנו כשמונים מורים בין חברי ההנהלה המצומצמת. החלטנו על מהלך של שיחה מקדימה, צפייה ומשוב. החלטנו שהמורה יבחר את השעה, המקום והכיתה שבה ירצה שנצפה בו. החלטנו יחד כי לא נלחץ על מורה שבחר שלא לשתף פעולה ולא נחייב אותו לעשות זאת. מורים בחרו במה ירצו שנצפה במהלך השיעור, אך בשיחה המקדימה הבהיר כל חבר בצוות ההנהלה כי מבחינתו המוקד הוא איכות התקשורת של המורה עם תלמידיו במהלך השיעור. איכות התקשורת כללה יצירת אווירה לימודית חיובית בכיתה; משוב על כל סוגי; יצירת מוטיבציה ללמידה בהתנהגויות מילוליות. במרכיבים אלו צפינו ועליהם קיבל המורה משוב.

בשיחת המשוב אמרו רוב המורים כי הצפייה הייתה עבורם חוויה חיובית ומלמדת. רבים שמחו על תשומת הלב ועל העובדה כי ההנהלה משקיעה זמן במהלך כזה. עבורי זו הייתה חוויה של מיקוד פדגוגי ביסוד מרכזי שראיתי באופן מוחשי את האפקט שלו על הכיתה כולה ועל כל תלמיד בה. המפגש עם המורים ממקום פתוח של בחירה ושל שיח חינוכי - פדגוגי ודידקטי - היה מפגש חשוב ומלמד.

חינוך כשליחות וכאמנות

מעשה חינוכי כרוך במעורבות אישית ורגשית של המחנך. אינני חושב שאפשר שאיש חינוך יימנע ממעורבות רגשית עם תלמידיו. הרצון להשפיע על תודעה של בני אדם צעירים יכולה להיוולד מערכים אוניברסליים של תיקון עולם, וגם מערכים לאומיים של תרומה לחברה ולקהילה שאני שייך אליה. המוטיבציה ההומניסטית שמעצב הרצון לעמוד בקשר משמעותי, רלוונטי, מיטיב ומועיל עם בני נוער היא מוטיבציה מורכבת אך הכרחית למחנך. ודאי כאשר ברצונו להשפיע על תלמידיו מבחינה ערכית ואנושית. ההחלטה להיות איש חינוך נובעת מתפיסה עצמית של היות שליח לדבר מצווה, ומזמנת למחנך בעיקר חוויות אישיות מרגשות של קשר אנושי משמעותי. ואז, צודק ויקטור פרנקל באומרו: "אשר חווית, שום כוח בעולם לא יוכל לגזול ממך". ■

ד"ר ליאור אבימן avimanlior@gmail.com