

2. הקשבה ואמפתיה – דו-שיח מתכוון

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

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

א. מבוא

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

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

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

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

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

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

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

ג'והן דון

הפוטנציאל הגלום בקשר מורה – תלמיד

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

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

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

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

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

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

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

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

שאלון מודעות למורה

אני

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

מארי

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

שינוי

להלן חמישה דברים שאני רוצה לשנות בעצמי כמורה:

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

שימור

להלן חמישה דברים שאני רוצה לשמר בעצמי כמורה:

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

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

ב. המרחב הבטוח: המוח ו"הסולם"

"אתה עצמך חייב להיות השינוי שאתה רוצה לראות"

מהטמה גאנדי

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

מהו מקור הביטחון והאיום במרחב הבין-אישי?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

כיצד נוכל להגיע אל המוח החדש?

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

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

תרגילים

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

1. תרגיל אישי:

נסי לדמיין לעצמך מקום אל מציצה שהרגשת לו חום וביטחון.

נסי לזהות מה גר אפשר לזה לקרות?

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

זכרונך אל המקום הזמני, והצורק להגיב מיד, ייחלש.

זיכרון המקום הזמני ייתן לך תחושה של יכולת להגיב את רגשותיך הזמניים, זמניים-מה, כדי

להיות עם השני.

2. תרגיל בזוג, לזיהוי תגובתיות והבדלים בינינו:

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

צד א' אומר:

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

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

צד ב' ממשיך:

אם הייתי ביחסים עם נורה שמאיז (מתייחס לצורת התגובה שתוארה)

הייתי מאיז / מפענח התנהגות זו כ
 ואז הייתי מרגיש
 ותגובתי הייתה זלזלתי
 להסתיר את הפחד שלי מ
 דעוץ מה שאני באמת רוצה הוא

תרגיל אישי – ממה בנוי התסכול?

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

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

להלן טבלה המדגימה מצבי תסכול אפשריים ועבודה עליהם.¹

צייני מצבים המתסכלים אותך דעוזה ונסי למלא את הטבלה "התאם".

ממה בנוי התסכול?

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

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

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

ג. הדו-שיח המתכוון²

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

עמנואל לוינס

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

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

תלמידה: מה את רוצה שאני אגיד?

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

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

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

תלמידה: את לא תביני.

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

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

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

תלמידה: כן.

מורה: יש עוד משהו?

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

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

תלמידה: כן, ככה זה.

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

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

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

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

מהו דו-שיח מתכוון?

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

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

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

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

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

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

מתי משתמשים בדו-שיח מתכוון?

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

1. את או התלמיד (או העמית או ההורה) רוצים שיקשיבו לכם ויבינו אתכם.
2. את או התלמיד (ואחרים) כועסים בגלל משהו ורוצים לדבר על כך.
3. את או התלמיד (ואחרים) רוצים לדון בנושא רגיש.

איך יוזמים דו-שיח מתכוון?

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

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

שלבי הדו-שיח המתכוון

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

תוצאת הביקור היא ההקשבה, ואותה אנו מבטאים באמצעות השיקוף.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

מספר הערות לגבי תהליך השיקוף

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

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

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

2. שלב הסיכום

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

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

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

התלמיד יאשר או יוסיף מה שחסר.

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

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

3. שלב האישוש

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

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

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

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

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

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

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

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

זהו אישוש של המסר שנמסר, לאחר שזה עתה שוקף.

אפשר לעשות זאת בכמה דרכים:

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

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

יש לזכור כי הדבר החשוב לכולנו הוא להיות מובן.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. שלב האמפתיה

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

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

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

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

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

5. סיום השיחה

קיימות מספר אפשרויות לסיום השיחה:

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

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

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

6. דוגמה לדו-שיח מתכוון על כל שלביו

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

תיאור הקונפליקט:

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

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

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

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

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

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

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

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

אם: שמעת היטב.

מורה: האם יש עוד?

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

מורה (משקפת ושואלת): האם שמעתי אותך.

אם (מאשרת ומתקנת כל מילה שלא שוקפה נכון).

מורה: האם יש עוד?

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

מורה (משקפת ושואלת): האם יש עוד?

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

מורה (משקפת): האם יש עוד?

אין עוד.

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

אם: כן.

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

האם (בהתרגשות כמעט עד דמעות): מאוד!

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

האם (מאשרת ומוסיפה): גם חשש וחרדה

המורה (משקפת): האם יש עוד?

האם: וגם אני מבינה מה שעבר עליך...

המורה: תודה.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ד. תנאים נוספים לקיומו של קשר מודע בין מורה לתלמיד

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

עמנואל לוינס

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

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

3. עקרון מתיחת השרירים – פיתוח "שריר החמלה"

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

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

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

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

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

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

כיצד, אם כך נפתח את "שריר החמלה"?

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

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

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

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

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

הבה נזכור כי

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

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

דין אורניש

4. שחרור השמחה וההומור לתוך הקשר:

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

ר' נחמן מברצלב

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

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

5. חלימה יחד של החלום הכי גדול שאפשר:

"במה שאתה חושב שם אתה נמצא כולך באמת"

ר' נחמן מברצלב

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

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

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

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

"כאשר אנו חולמים לבד, זהו רק חלום.

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

ה. מתן היזון חוזר (משוב)

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

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

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

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

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

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