

"האור שבתוכי": סיפור ושיח' של מורות עם תלמידיהן בבית הספר היסודי

תקציר

'סיפור ושיח' היא פעילות חינוכית המבוססת על הגישה הרגשית חברתית ללמידה (SEL – Social and Emotional Learning) ועל הגישה הנרטיבית לטיפול, ייעוץ וחינוך. נקודת המפגש ביניהם היא האמונה שהכוחות והפתרון טמונים בבני האדם, כמו בסביבתם החברתית. המורות יישמו את הפעילות באמצעות פרקטיקות 'סיפור ושיח': הקשבה, שאילת שאלות ותיווך. באמצעותם הן יצרו שיח תהליכי עם התלמידים לספר את הסיפור האישי, להביע רגשות ולגלות יכולות ודרכי התמודדות. את הפעילות יישמו חמש מורות שלמדו, תרגלו, חקרו ויישמו אותה בעת לימודיהן לתואר שני כל אחת עם התלמידים שלה, סך הכול 13 תלמידים ותלמידות. שיטת המחקר לאיסוף הנתונים וניתוחם הייתה איכותנית-נרטיבית. מהממצאים עלה נרטיב עם מבנה על מעגלי שבו כל מעגל נבע מקודמו והעביר לזה שאחריו. הוא כלל שלוש תמות: זיהוי הקושי המשתלט והרגשות שהוא מעורר, כינוי הקושי בשם או בכותרת, ולבסוף הפיכת הקושי לנשלט והתמודדות עימו. המסקנה שעלתה מהממצאים כי פעילות 'סיפור ושיח' בעבודת ההוראה, יכולה להאיר את חוכמת הסיפור האישי האוצר בתוכו את יכולת המספר לעזור לעצמו ולפתוח מרחב קבלה, הכלה וקרבה, שממנו ייצאו נשכרים הן המורות הן התלמידים.

מילות מפתח:

שיח תהליכי; הקשבה; ניסוח ושאלת שאלות; תיווך; למידה מתווכת.

הקדמה

במאמר מוצגת פעילות 'סיפור ושיח' בהוראה שיישמו מורות לתלמידים בבתי ספר יסודיים, כל מורה עם כמה תלמידים הלומדים בכיתה. בפעילות זו המורה מנחה את התלמידים לספר את סיפורם האישי ולאחר מכן היא מנחה שיח תהליכי על הסיפור המאפשר לתלמידה להתבונן (reflect) במה שסיפרו מזוויות מגוונות ולהעשיר את סיפוריהם בהסבריהם ובפרשנויותיהם. הרציונל להפעלת היישום נובע מכמה דברים: ראשית, מהיכולה (פוטנציאל) של הסיפור האישי לשמש פתח אל עולמם של המספרים. מבעד לסיפור האישי, מבעד למסירת המידע, האישור, הערעור וההסבר למילים או למשפטים אפשר ללמוד על תפיסת המספר את עצמו ועל תפיסתו את אשר מתרחש בחייו ובסביבתו; שנית, מהערך המוסף שיכול לצמוח לתחושת הרווחה בבית הספר: למורים - מפיתוח ההקשבה ומהיכולת לחולל שיח תהליכי, ולתלמידים - לספר ולדבר על עצמם. מטרת הפעילות הייתה להקנות למורות, לפתח ולתרגל עימן את פרקטיקות 'סיפור ושיח': הקשבה כפולה, ניסוח ושאלת שאלות ולמידה מתווכת ובאמצעותן לחולל שיח תהליכי על הסיפור וגם לעודד את התלמידים לספר, לבטא רגשות, לזהות קשיים, לגלות יכולות ולפתח דרכי התמודדות.

ייחודה של הפעילות הוא בפשטותה. הן הסיפור האישי הן ההקשבה הם שני משאבים זמינים לכל מורה ולכל תלמיד כאשר הסיפור האישי מאפשר להנכיח את קולות התלמידים, והשיח התהליכי שהמורה מנחה הוא המפתח להכלה ולקבלה. תרומתה של הפעילות למערכת החינוך בכלל ולבית הספר בפרט היא בשימוש במשאבים קיימים (מורה, סיפור אישי, תלמידים) לפני השימוש במשאבים זמינים פחות, כמו הפניה לאבחון או טיפול. חשוב להזכיר את ההתאמה שנעשתה לפעילות למורים - בעבור המורות כדרך לבסס אמון עם תלמידיהן, להתוודע לצרכיהם הרגשיים ובמידת הצורך לתמוך בהם או להפנותם לקבל עזרה. תרומה נוספת היא בהתאמת הפעילות כדרך לעבודה עם תלמידים בכל מיני גילים ועם צרכים מגוונים. הפעילות ככלי עזר בהוראה יכולה להיות מעצימה - להעניק למורים תחושת מסוגלות, לזהות ולתת מענה ותמיכה לתלמידיהם בכיתה.

ה'סיפור' של פעילות 'סיפור ושיח' בהוראה

'סיפור ושיח' היא פעילות שפיתחתי ב-25 השנים האחרונות באמצעות מחקר הדוקטורט (גילת והרץ-לזרוביץ, 2010; Gilat, 2015), בפרקטיקה אישית (כמטפלת משפחתית) ובמהלך הוראה והנחיה לכתיבת עבודת גמר בלימודי תואר שני בחינוך (גילת ובורנשטיין, 2018; גילת ואהרוני, 2020). הבסיס התאורטי של הפעילות עוגן בגישה הרגשית-חברתית ללמידה (SEL – Social and Emotional Learning) ובגישה הנרטיבית לטיפול, ייעוץ וחינוך שמחברת ביניהן האמונה שהכוחות והפתרון טמונים בבני האדם וגם בסביבתם החברתית.

הגישה הרגשית-חברתית ללמידה עוסקת בתהליכים המתרחשים במערכות יחסים עם מורים, תלמידים, חברים ומשפחות כדי לפתח את היכולת לשלב חשיבה, רגש והתנהגות בלמידה ובמערכות יחסים (Carey, 2014; Clarke et al., 2015; O'Conner et al., 2017).

בגישה הנרטיבית לטיפול, ייעוץ וחינוך (Denborough, 2012; Epston, 2011; Madigan, 2011; White, 2007) עומדת האמונה שאין מציאות אובייקטיבית אחת, שהתרבות מתגבשת מאין-ספור צורות של ידע, שהוא נרטיבי ושאינו להפריד בו סיפורים אישיים, טקסטים, קודים ומבנה קודם של הבנה מהאופן שרואים וחווים את העולם. התפתחות הידע האנושי היא תלויה היסטורית ותרבות וההכרה במגוון ובשונות של הידע האנושי מביאה לידי הבנה ביקורתית של אמת וערעור על המעמד הבלעדי של סוגי ידע פורמליים (Denborough, 2012).

במפגש הבין-אישי בגישה הנרטיבית בני אדם מייצגים את עצמם (self-agency), ומנווטים את חייהם על פי כוונותיהם ומטרותיהם ועל פי מה שחשוב להם בחיים (White, 2004). ההתמקדות היא בידע שיש לאנשים על עצמם - ידע שהם מביאים אותו לכל סיטואציה בחייהם: בית, משפחה, עבודה, כיתה. בגישה זו גם מבוגרים וגם ילדים מומחים לחייהם, אוטונומיים לבחור מה בסיפורם האישי הם אוהבים או אינם אוהבים, מה הם מעדיפים או שאינם מעדיפים (White, 2007). היישום של פעילות 'סיפור ושיח' בהוראה מבוסס על תיווך

(mediation), כפי שהוא מיושם בגישה הנרטיבית (White, 2007), ועל למידה מתווכת (Feuerstein & Feuerstein, 1991).

תיווך מבטא את האינטראקציה שבין הילד למבוגר (מורה) בטווח ההתפתחות הקרובה (ZPD – Zone of Proximal Development), שבה התפקודים המנטליים והקוגניטיביים של הילד הן במצב של היווצרות (Vygotsky, 1978). מצד אחד הילד אינו מסוגל להציג את הפונקציות הקוגניטיביות הקיימות בו משום שעדיין אינו שולט בהן, ומצד אחר אם הוא יקבל תמיכה ממורה בעל מיומנות, הפונקציות ייכנסו לכלל שימוש (Chaiklin, 2003). הסיוע שהמבוגר מגיש לילד בהיבט החברתי של הלמידה, התיווך של המורה משמש פיגום מטפורי לילד ותמיכה זמנית (ויגוצקי, 2004; צלרמאיר, 2004). מטפורת הפיגום מרכזית גם בגישה הנרטיבית ובאה לידי ביטוי בשיח תהליכי, שבו התיווך מיושם בתהליך המתקיים בין מה שידוע ומוכר לאדם על עצמו (known and familiar) אל מה שהוא יכול לדעת על עצמו (possible to be known) ואל הפוטנציאל הגלום בסיפורו (White, 2007). בהשראת התהליך המוצג מתקיים גם השיח התהליכי בפעילות 'סיפור ושיח' באמצעות תיווך של המורה. בתחילת התהליך התלמיד נמצא בתחום המוכר והידוע לו של סיפור חייו, לדוגמה היחסים עם הוריו, אחיו, מוריו וחבריו לכיתה. בתיווך של המורה ובאמצעות השיח התהליכי הוא מגלה בסיפורו האישי את היכולה הגלומה בו ואת המשמעות שלו (sense making act), לדוגמה אתגרים, יכולות ודרכי פעולה. בתהליך זה מתרחשת למידה מתווכת.

למידה מתווכת (MLE – Mediated Learning Experience) מוגדרת כאיכות יחסי הגומלין בין המבוגר לילד – בין המורה לתלמיד. הכוונה היא לתהליך הדדי, מכון המתחשב בזמנת הילד, בתגובתו ובהתנהגותו. הראשון בין שלוש העקרונות ההכרחיים לתיווך הוא כוונה והדדיות, היינו מיקוד תשומת הלב של הילד לגירוי מרכזי מתוך סינון שאר הגירויים שברקע, ונעשה ברגישות לתגובות הילד. העיקרון השני הוא תיווך של משמעות הנעשה בהקניית מטען רגשי-ערכי לגירויים. מצד אחד תיווך של משמעות מעביר את ערכי המתווך ותרבותו ומצד אחר הוא ממקד במשמעות. העיקרון השלישי הוא טרנסצנדנטיות, משמעה הרחבה מעבר למה שנמצא בגירוי עצמו. המתווך גורם להרחבת מערכת הצרכים של הילד ומאפשר לו לראות בנסיבות ובמצבים מרוחקים במרחב ובזמן מעבר למיידי ולנראה (הוד-שמו, 2014; Tzuriel, 2011a, 2011b; Feuerstein & Feuerstein, 1991). החוליה המקשרת בין התאוריה לפעילות היא הסיפור האישי והיכולת לספרו.

הסיפור האישי והיכולת הסיפורית של תלמידי בית ספר יסודי לספר

ברונר (Bruner, 2004) מתאר סיפור אישי כקישור של כמה אירועים על רצף של זמן והפיכתם לעלילה בעלת משמעות. בגישה הנרטיבית הרחיבו את המשמעות של הגדרה זו: הסיפור האישי, הן זה שאנו מספרים על עצמנו הן זה שאחרים מספרים עלינו, משמש פריזמה שבאמצעותה מתבוננים בעולם, ובאמצעותו מעניקים משמעויות לחוויות ואירועים (White, 2007; Madigan, 2011; Epston, 2011; Denborough, 2012). היכולת לספר סיפור אישי משקפת אפוא שחזור חלקי חיים ועיבודם למבע מילולי ויצירתי בתהליך של ברירה ובחירה מתמדת במילים ובמבנים מצד יוצר הסיפור. יכולת זו היא רפלקטיבית, הן ברמת בחירת החוויות שייכללו בסיפור, הן ברמת עיצוב הסיפור והן ברמת גיבוש המסרים שלו ומשמעויותיו (Archibald, 2008; Zimmerman, 2017), והיא תודגם ביכולת הסיפורית של תלמידי יסודי לספר את סיפורם האישי.

היכולת הסיפורית (narrative competence) של תלמידי יסודי מבטאת את מסוגלותם להביע מחשבות ולבטא רגשות באמצעות גילוי מילולי של מצבים פנימיים. יכולת זו מתפתחת בגיל צעיר ומבשילה בתום גיל ההתבגרות. היא כוללת מסוגלות לנהל שיח על סיפור, לשנות את סגנון הדיבור, את המבנים הלשוניים המופיעים בשיחה ואת אוצר המילים (סגל, 2008; חביב ואחרים, 2010; Clark, 2010). יכולת זו מבטאת את המסוגלות של המספר או המספרת לבנות מערכת כללים פנימית לשימוש בשפה בתנאים מסוימים, כגון תרבותיים וחברתיים (חביב ואחרים, 2010; צור ואחרים, 2012), למשל היכולת לתקשר במצבים מסוימים, ליזום שיחות, לנסח כוונות, לענות על שאלות. היא כוללת גם את היכולת לנהל שיח מורחב (extended discourse) באמצעות חיבור מבעים ליחידות רצופות ומובנות בעלות עקרונות וארגון משלהן והתאמת רמת המפורשות למאזיניהם, כמו התנסחות ברורה, דיוק בבחירת המילים, הסברה והגדרה של מושגים ומילים וקביעת טענה. התפתחות זו נמשכת כל שנות הגן ובית הספר (אבני-שיין, 2014; בלום-קולקה וחמו, 2010; בלום-קולקה וחביב, 2010). בפעילות 'סיפור ושיח',

היכולת הסיפורית של התלמידים משמשת משאב, והאתגר של המורים הוא לגלות ולפתח באמצעות שלוש פרקטיקות: הקשבה כפולה, ניסוח שאלות, שאילת שאלות מתווכות והחצנה.

פרקטיקות 'סיפור ושיח' ביישומן בהוראה

פרקטיקות 'סיפור ושיח' ביישומן להוראה נלמדו ותורגלו במסגרת סמינריון לתואר שני ויישמו אותן הסטודנטיות מורות במקצוען, כל אחת עם תלמידה. הפרקטיקות שתורגלו ויושמו היו הקשבה כפולה, ניסוח שאלות, שאילת שאלות מתווכות והחצנה (גילת ובורנשטיין, 2018; גילת ואהרונים, 2020). המיומנות הראשונה – ההקשבה הכפולה (double-listening) – משמעותה מיקוד קשב הן במילים שהמספר משתמש בהן הן במשמעות המוענקת להן שיכולה לבוא לידי ביטוי בהבעות פנים, הערות, ביקורת אישית או פרשנויות.

יישום ההקשבה הכפולה יכול להיעשות רק כאשר המקשיב מצליח לנטרל את השיח הפנימי שבו, לדוגמה את המחשבות, את הרגשות או את התגובות הספונטניות שלו על הסיפור האישי ולהקשיב ממקום ניטרלי (not knowing or nonexpert) (Andersen, 1995; Anderson & Goolishian, 1992). לכן ההקשבה לסיפור האישי תוכל להתקיים בלי שיפוט, תיוג או ידע קודם על התלמיד שמקורו באבחון, בחוויה של מורה אחר, הורה או חבר. בהקשבה כזו אין לקטוע את הסיפור בשאלות, יש לעשותה במלוא תשומת הלב, מתוך רישום מילים או ביטויים שהשתמש בהם המספר. הרישום עוזר גם לפעולת הנטרול וגם משמש בהמשך בסיס לניסוח השאלות המתווכות.

ניסוח השאלות המתווכות במילים של המספר, מטרתו לחולל את השיח התהליכי בטרמינולוגיה שמוכרת וידועה לו. מטרה אחרת היא לאפשר פעולה של חזרה על הסיפור (telling and re-telling), כאשר כל חזרה מאירה בסיפור רובד שונה. כאשר המקשיב מציג למספר שאלות המנוסחות בטרמינולוגיה מוכרת, מצד אחד הדבר מקל עליו את תהליך עיבוד המידע, ומהצד האחר הדבר מעודדו לגלות רבדים מגוונים בסיפורו ולעבור בין רמות מסוימות של פרשנות (Tomm, 2010; James et al., 2010; Freedman, 2011; Epston, 2011; Denborough, 2012). עוד מיומנות לתיווך היא ההחצנה (externalization) (1988).

מיומנות ההחצנה מטרתה לבודד את התכונה מהסובייקט שמאופיין בה למטרות התבוננות (reflexivity). לדוגמה לבודד את הרגישות מהאדם שחווה את עצמו רגיש, כדי שיוכל להתבונן ברגישות וללמוד אותה ואת השפעותיה עליו (White, 2007; Madigan, 2011; Epston, 2011; Denborough, 2012). השימוש בה מסייע להתמקד ולהבחין במניע לספר את הסיפור האישי. התכונה להחצנה נבחרת מתוך הסיפור ועל ידי המספר הן כדי שיחוש אוטונומיה וחופש במה בסיפורו הוא בוחר להתמקד, והן כדי לחזק אצלו את התחושה שהוא בר השפעה על חייו, ושהוא מסוגל להשתמש בתבונה בידע שברשותו וביכולותיו (Herres et al., 2017). מבחינה יישומית משתמשים בשם התואר שהאדם מזהה באמצעותו את עצמו, לדוגמה "אני רגיש" המתאר את שם העצם "רגישות". מהמרחק שנוצר הוא יכול להתבונן ברגישות כמכלול ולבחון את השפעותיה על המחשבות, הרגשות וההתנהגות, לגבש עמדה כלפיה כדי להבין אם היא רצויה או לא (Denborough, 2012).

לסיכום, סיפורה של פעילות 'סיפור ושיח' החל בתיאור הרקע התאורטי שלה, גישת הלמידה החברתית והגישה הנרטיבית לטיפול, ייעוץ וחינוך, עבור בסיפור האישי כמשאב אנושי הקיים בכל מיני גילים וכלה ביכולת לספרו המאפשרת לילדים להשמיע את קולם ולהביע את רגשותיהם. בפעילות זו המורה מנחה את השיח התהליכי באמצעות פרקטיקות של הקשבה כפולה, שאילת שאלות וניסוח שאלות תהליכיות והוא משמש מפתח להכלה ולקבלה של כל תלמיד ושל כל תלמידה. אלו מוליכים למטרות המחקר המוצג במאמר, לבחון את יישום פרקטיקות 'סיפור ושיח' בעבודת ההוראה ואת היכולת של המורות לחולל באמצעותן שיח תהליכי על הסיפורים האישיים של תלמידי בית ספר יסודי.

שיטת המחקר

פעילות 'סיפור ושיח' נחקרה בשיטת מחקר איכותנית נרטיבית. העיקרון המרכזי של שיטה זו הוא ההוליום, היינו הדגשת החשיבות של כל הממדים הגלומים בסיפור והאופן שהם קשורים זה בזה. המטרה היא לזהות את קו העלילה השזור בסיפור האישי מתוך התמקדות בשלושה רבדים: הראשון הוא תוכן הסיפור, השני הוא האופן שהסיפור מסופר והשלישי הוא האופן שנקמת העלילה. הייחוד של אמצעים אלו הוא שהם מאפשרים נוסף

על מחקר גם רפלקציה, הפקת תובנות והעצמה אישית למשתתפים (גילת ובורנשטיין, 2018; גילת ואהרונ, Gilat, 2015; 2020).

משתתפים ושדה המחקר

בפעילות השתתפו 13 תלמידי יסודי, לכמה מהם היו אבחונים פסיכודידקטיים, כגון ליקוי למידה או הפרעות רגשיות ותקשורתיות. במחקר הנוכחי הם יוצגו רק בסיפוריהם האישיים (כארבעים שיחות), ובמילים שהם עצמם זיהו בהן את קשייהם בלימודים או במערכות יחסים בבית ספר. מורתם בחרה בתלמידים אלה להשתתף בפעילות באמצעות שיטה "מכוונת" (purposeful sample), כאשר הקריטריונים לבחירתם היו יכולתם המילולית, נכונותם להשתתף בפעילות (Guest et al., 2006), הסכמת הוריהם ואישור מנהל בית הספר. השיחות עם התלמידים נעשו עם חמש מורות, כולן היו סטודנטיות לתואר שני בחינוך, כמה מהן מורות מקצועיות (אנגלית ומתמטיקה) והאחרות מורות מחנכות. כולן עבדו בבתי ספר יסודיים.

שדה המחקר כלל כיתה א' רגשית במרכז הארץ. בכיתה זו למדו תלמידים עם קשיים רגשיים שהתגלו עוד בגן הילדים. במהלך יום הלימודים הם השתלבו בכיתה א' רגילה. שאר ארבע הכיתות היו בצפון הארץ: הראשונה, כיתה ג' תקשורתית, שתלמידיה אובחנו באוטיזם בתפקוד גבוה והשתלבו במהלך יום לימודים בכיתה ג' רגילה. כיתות ד', ה' ו' היו כיתות רגילות ששולבו בהן תלמידים עם צרכים מיוחדים.

כלי המחקר

כלי המחקר היה מדריך לפעילות 'סיפור ושיח' שהיה מבוסס על עקרונות של ריאיון פתוח וריאיון עומק פרשני-רפלקטיבי, מובנה למחצה (גילת ובורנשטיין, 2018; גילת ואהרונ, 2020; Gilat, 2015; 2020). באמצעותו התקיימו ארבע שיחות. השיחה הראשונה הייתה על הסיפור האישי שסופר במהלך פעילות יצירתית (Denborough et al., 2006; Nacuba, 2008). השיחה השנייה התמקדה בזיהוי קושי לימודי או חברתי בסיפור שסופר בפגישה הראשונה, השיחה השלישית התמקדה בהתמודדות עם הקושי ובשיחה הרביעית הפעילות סוכמה בכתיבה, ציור, מלאכת יד או מדיה כדי לתת לשליטה בקושי ממשות ונראות (acknowledgement).

הליך המחקר והאתיקה

את פעילות 'סיפור ושיח' התאימו הסטודנטיות המורות, לגיל התלמידים, ליכולת הריכוז וההבנה שלהם. היא הוסברה למנהלי בתי הספר, להורים ולתלמידים וקיומה התאפשר בהסכמתם ובאישורם. המורות למדו איך להעביר את הפעילות, כאמור בסמינריון לתואר שני. אחרי כל שיחה עם התלמידים הן קיבלו הדרכה קבוצתית במסגרת שיעורי הסמינריון או הדרכה אישית מקוונת. עם כל תלמיד התקיימו בין שלוש לארבע שיחות, הראשונה הוקדשה לסיפור האישי והשאר לשיח תהליכי על הסיפור. כל שיחה נמשכה 45 דקות, הוקלטה ותומללה בידי המורה. על כל תמליל התקיימה שיחה מקוונת עם המורה, נוסחו השאלות לשיחה הבאה ותורגלה דרך שאלתן. האתיקה נשמרה באמצעות שלושה כללים: הכלל הראשון היה התמקדות בשיחות רק בנושאים הקשורים בלימודים או בהתנסות החברתית בבית הספר כדי ליצור גבול ברור בין הוראה לטיפול. אם היו ילדים שסיפרו על אירועי חיים, כגון גירושין או אובדן, הייתה לכך התייחסות ואמפתיה, ואולם השיח כוון אל מה שעובר על הילדים בבית הספר; הכלל השני היה ניסוח שאלות רק במילים שהשתמשו בהן הילדים, בלי פרשנות או תוספות של המורה או תיוג הלקוח מאבחון או חוות דעת מקצועית; והכלל השלישי היה יחס כלפי הילדים אך ורק מבעד לסיפור האישי שלהם והאופן שהם זיהו ואבחנו את קשייהם בלימודים או במערכות יחסים.

ההליך הפרשני

ההליך הפרשני היה הוליסטי וכלל ניתוח תוכן וניתוח מבנה. ניתוח התוכן נעשה באמצעות איתור התמות המוטיביות המרכזיות שעלו בארבע השיחות וגם מתוך האמצעים הלשוניים שהשתמשו בהם הילדים כדי לפרש אירועים בסיפורם, ליצור חיבורים והקשרים בין אירועים או רגשות ומחשבות מהעבר להווה או מהווה לעתיד באמצעות שני סוגים של מיפוי: במיפוי הראשון סומנו משפטים שבהם המספרים נתנו פרשנות משלהם לאירועים, רגשות, מחשבות או מצבים; במיפוי השני סומנו משפטים שבהם המספרים נתנו פרשנות משלהם לאמונות, מטרות, ערכים, משמעויות ותובנות. ניתוח מבנה הנרטיב כלל גילוי דרך שמסודרים בה חלקי הסיפור השונים (האירועים) זה לעומת זה ברצף מסוים – התחלה, אמצע וסוף (גילת ואהרונ, 2020; גילת ובורנשטיין, 2018; גילת והרץ-לזרוביץ, 2010; Gilat, 2015). בניתוח הנתונים נמצא נרטיב עם מבנה על מעגלי שבו כל מעגל

נבע מקודמו והולך לזה שאחריו. הוא כלל שלוש תמות: הראשונה – זיהוי הקושי המשתלט והרגשות שהוא מעורר; השנייה – כינוי הקושי בשם או בכותרת; השלישית – הפיכת הקושי לנשלט.

ממצאים

התהליך שעלה יוצג בשלושה מעגלי השיח שהתקיימו בין המורה לתלמיד על הסיפור האישי.

מעגל השיח הראשון: הקושי המשתלט והרגשות שהוא מעורר

במעגל השיח הראשון זוהה הקושי המשתלט וזוהו הרגשות שהוא מעורר. במהלך ההקשבה הכפולה ניסחה המורה שאלה המציעה לילד בחירה. רותם (ו') בחר מבין כמה נושאים שהעלתה המורה בנושא שמעסיק אותן ביותר:

מורה:

בשיחה הקודמת סיפרת לי שהיית רוצה לדעת אנגלית ממש טוב וגם רוצה להכיר יותר חברים חדשים כדי שיהיה לך חבר אמת אחד לפחות. הוספת גם שאתה לא חרוץ ושאתה ביישן. על מה היית רוצה להרחיב ולדבר?

תלמיד:

על הביישנות שלי וגם על זה שאני מרגיש מבוגר בגוף של ילד, הילדים בכיתה מקללים, מתנהגים כמו תינוקות ואני מרגיש שאני יותר בוגר מהם אז קשה לי להתחבר לשטויות שהם עושים. [...] זה מבלבל אותי אני לא מרגיש ילד וגם לא מרגיש מבוגר.

ניסוח השאלה במילים של הילד מטרתה ליצור אווירה של הכלה וקבלה: מצד אחד לתת לילד הזדמנות לזהות את הקושי (מבוגר בגוף של ילד) ולבטא את הרגשות שהוא מעורר (בלבול). מצד אחר זו הזדמנות למורה ללמוד על הקושי מתוך סיפורו של הילד ובמילותיו. בדוגמאות שיוואו להלן אפשר לראות כי הילדים, בלי קשר לגילם, התפתחותם או רמתם, זיהו את קשייהם במערכות יחסים או בלימודים.

אליה (א' רגשית), זיהה את הקושי במערכות יחסים: "הכי מעצבן אותי שהחברים אומרים דברים מעליבים או מציקים לי" והרגש שהוא מעורר: "הרגשה לא טובה בבטן". גם נוגה (ו') מזהה את הקושי שלה בלימודים: "הרבה פעמים המורה מדברת ואני לא מבינה כלום. אני מרגישה אבודה! אבודה בחשבון [...] זה מבלבל אותי כל החשבון הזה. הייתי קוראת לו גם נוראי!".

רותם (ו') מזהה את הקושי שלו בחיבור שבין מערכות יחסים ללימודים ורואה ביניהם יחסים של סיבה ותוצאה: "אני חושב איך להשיג חבר אמת לפחות אחד שיהיה לי כיף אתו בהפסקות. בגלל זה אני גם לא חרוץ כי הלימודים לא ממש מעניינים אותי". ליכולת ליצור קשר בין סיבה לתוצאה, נוספת גם היכולת להתבוננות פרשנית, כפי שאפשר לראות בהסבר של מילי (ו'): "יש מקצועות שמשעממים אותי או שמעצבנים אותי כי אני לא מבינה את החומר. לפעמים אני מרגישה שמתפוצץ לי המוח מרוב שקשה לי [...] ואת הקשר למערכות יחסים היא פירשה כך: "בגלל שאני בבית הספר אני רבה עם חברים [...] כשאני רבה עם חברים הכוח שלי ללמוד קטן, אני עסוקה במריבה ואיך לפתור [...] לא בא לי לעשות כלום רק לחשוב איך לפתור [...]".

לסיכום, במעגל השיח הראשון הילדים מתגלים בחדות הבחנתם לרגשותיהם, רגישויותיהם ולתגובות החברים. מנקודה זו מתחיל מעגל השיח השני.

מעגל השיח השני: כינוי הקושי בשם וזיהוי דרכי השתלטותו – קבלתו או דחייתו

במעגל השיח השני כונה הקושי בשם או בכותרת, זוהו דרכי פעולתו וננקטה כלפיו עמדה. מעגל זה גם הוא מובל בהקשבה הכפולה של המורה ובשאלה המציעה לילד בחירה, כפי שמודגם בשיחה עם מילי (ו'):

מורה:

בסוף הפגישה הקודמת סיפרת לי על המריבות עם החברות ותיארת איך שכל היום את עסוקה בלחשוב – מה קרה, איך קרה, איך לפתור ואיך לשפר את זה. עכשיו אני מבקשת שתעזרי לי למצוא דרך להכניס את כל מה שאמרת במילה אחת או שתיים.

תלמיד:

'לב רגיש מדי' כי כל דבר שקורה לי עם חברים גורם לי לבכות. אני ילדת 'כאפות' שניתן להעליב כי יודעים שאני בוכה מזה [...] זה לא מחלה [...] אני לא שולטת בכי הוא פשוט יוצא. אני אומרת לעצמי 'אל תבכי' אבל הדמעות לא שואלות אותי ויורדות.

כמו במעגל הראשון, גם במעגל השני השמות או הכותרות שהילדים נתנו לקשייהם היו קשורים לתחום הלימודי או החברתי. כדי לכוון את הילדים לבחירה בשם או כותרת השתמשה המורה במיומנויות ההחצנה. ההיענות של הילדים באה לידי ביטוי בתיאור פעולה: "לעשות מלחמה" (לירון א' רגשית); "להיות יכולה" (דניאלה א' רגשית); שימוש בדימוי: "אני כמו קליעה למטרה" (ספיר, ו'); או במטפורה, כמו בשיח בין אור (ד') למורה:

מורה: השתמשת בהרבה מילים כדי לתאר את 'קופסת העצבים' הקטנה שאפשר למלא במהירות' מה מהמילים שאמרת מתאר אותה יותר טוב? 'מקום קטן?' 'מצבר?' 'משלת'?

תלמיד: אני מעדיף לקרוא לזה 'תיבת העצבים'.

כאשר המורה משתמשת בשם שאור כינה את הקושי שלו ומכוונת אותו להתבונן בה כמו באובייקט "תיבת העצבים" זו ההחצנה. בפועל היא מסיטה את נקודת המבט של הילד מאיך הקושי נראה מבחוץ וממקדת אותו בדרך פעולתו, קרי בדרכי ההשתלטות של הקושי:

[...] לאט לאט התיבה מתמלאת בכעסים שהם אנשים [...] ואז האנשים הולכים למערכת העצבים שלי ונוגעים בה [...] והם ה"עצבוניים" הם שגורמים לה (למערכת העצבים) לפעול. [...] הקופסה ממש קטנה ואם היא מלאה היא מתפוצצת ואז לוקח זמן עד שמביאים תיבה חדשה ובזמן הזה יש כבר התפרצויות ולפעמים נגמרות תיבות בחנות ואז ההתפרצות לוקחת יותר זמן.

לאחר שהקושי כונה בשם או כותרת וזהו דרכי השתלטותו ממשיכה המורה לנסח מתוך ההקשבה הכפולה שאלות מתווכות כדי לתווך בין הילד לקושי מנקודות מבט מגוונות. התיווך יודגם באמצעות החצנת ה"קושי המחליש" בדרשיח עם שילי (ו'), כאשר כל שאלה המופנית אליה ממחישה תיווך אל נקודת מבט אחרת שלה על הקושי: השאלה הראשונה מתווכת אל דרכי הפעולה של הקושי, השנייה אל ההיסטוריה שלו והשלישית אל השפעותיו:

מורה: איך ה"חוזק המחליש" מעכב אותך או מפריע לך?

שילי: זה מעכב אותי מבחינה חברתית [...] החוזק שלי הוא טוב לי במקרים מסוימים אבל הוא גם מחליש אותי מצד שני כי הבנות בכיתה רואות שאני חזקה אז זה מרתיע אותן ובגלל זה הן דוחות אותי. אני בטוחה שהן היו רוצות להיות חזקות כמוני ולכן החוזק שלי מאיים עליהן.

מורה: מתי ה"חוזק המחליש" נכנס לחיים שלך? את זוכרת מה קרה דווקא אז כאשר "החוזק המחליש" נכנס לחיים שלך?

שילי: כשגרנו בעיר, אז בבית הספר הקודם עשו עליי חרם, בכיתה ד'. הבנות התנהגו אליי מגעיל ובגלל זה עברנו דירה. באותו רגע החלטתי שאני צריכה חוזק, שאני פותחת דף חדש בבית הספר החדש ועכשיו אני מגיעה עם חוזק פנימי. עם הזמן גיליתי שהחוזק הזה מחליש אותי לפעמים כי הבנות בכיתה מפחדות מהחוזק שלי, הן נרתעות ודוחות אותי כי אי אפשר לשלוט בי וזה מה שהן היו רוצות – שליטה!

מורה: איך ה"חוזק המחליש" משפיע בבית ספר? בלימודים? עם חברים?

שילי: בלימודים החוזק דווקא עוזר לי כי אני מגייסת את כל הכוחות שלי ונלחמת להצליח למרות שקשה לי. עם חברים בתחילת השנה התאמצתי בכוחות עצמי להצטרף אבל אמרו שאני נדחפת. הסבלנות שלי כל השנה והאומץ והחוזק עזרו לי עכשיו להתקבל לחברה וליצור יותר קשרים.

מורה: מה אצלך – לדעתך מאפשר את ה"חוזק המחליש"?

שילי: אני חושבת שמה שמאפשר לי זה הזיכרונות שיש לי מבית הספר הקודם. עכשיו, בכל פעם שעולים בי הזיכרונות מבית הספר הקודם אני עובדת על עצמי עם משפטים כמו: תהיי חזקה, תזכרי מה היה פעם ואל תתני לאף אחד להעליב אותך.

החצנת ה"חוזק המחליש" אפשרה לשילי, לצד ביטוי ואורור רגשותיה להבחין בין האופן שהקושי השתלט (חולשה) ובין היכולת להשתלט עליו (חוזק). ניסוח השאלות במילים של הילד מטרתן להראות את הרצון להקשיב לסיפור ולהכילו ובו בזמן הן מכוונות את הילד להיות הפרשן של עצמו. השיחה עם שילי ממשיכה

באמצעות שאלה מתווכת של הערכת (evaluation) ה"חוזק המחליש" וגיבוש עמדה כלפיו כדי להבין עד כמה הוא רצוי לה או מיותר:

על מה – מכל מה שספרת לי על ה"חוזק שמחליש" את רוצה לשמור? על מה את מוכנה לוותר?	מורה:
הייתי מוכנה לוותר על הרגישות המחלישה ולשמור על האומץ והסבלנות שלי המחזקים.	שילי:
את יכולה להסביר את הסיבה לוותר או לשמירה?	מורה:
הייתי רוצה לוותר על הרגישות כי לפעמים אני נעלבת מדברים קטנים וזה לא שווה שאני איעלב. ולשמור על הסבלנות והאומץ כי זה טוב שיש לי אומץ לומר לחברות בכיתה שמה שהיא עושה או אומרת לא נעים לי או שאני לא רוצה להיות בחברתה. הסבלנות לבסוף השתלמה לי כי חיכיתי בסבלנות כל השנה ולבסוף בחרתי עם מי מהחברות אני רוצה קשר, מי טובה לי ומי פחות. הסבלנות עזרה לי להבין ולהכיר את כל הבנות בכיתה ולסנן לי את הבנות הטובות כדי שלא יקרה מה שקרה לי בבית הספר הקודם.	שילי:

הילדים מתגלים כפרשנים מרשימים של עצמם בהביעם תובנות, כגון ה"חוזק המחליש" ומטפורות, כמו "תיבת העצבים" כדי לתת משמעות לסיפוריהם. מתוך דבריהם המורה יכולה להתוודע למודעות עצמית עמוקה ויכולת שליטה שמעידים על תבונה ובגרות נפשית. כינוי הקושי בשמו וזיהוי דרכי פעולתו מכוונים להפיכת הקושי לנשלט במעגל השיח השלישי.

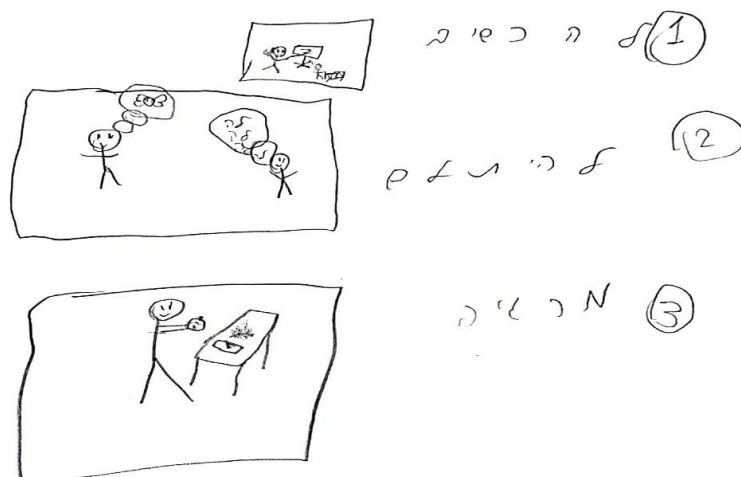
הפיכת הקושי לנשלט והתמודדות עימו

במעגל השיח השלישי המיקוד הוא בהפיכת הקושי לנשלט ובהתמודדות עימו. נקיטת עמדה כלפי הקושי המשתלט במעגל השני אפשרה במעגל השלישי להפכו לנשלט ולגבש דרכי התמודדות עימו. רותם (ו') שקרא לקושי שלו "רגישות" הסביר את המחשבה ההופכת אותה לנשלטת: "רגישות זה לא דבר רע כל כך, זה כמו מצפן בשבילי [...] זה עוזר לי להבין ילדים אחרים יותר טוב, לדעת מה הם מרגישים ולדעת ממי להתרחק". לירון (א') שקרא לקושי שלו "לעשות מלחמה", מתאר את ההבנה שלו איך הוא יכול להפכו לנשלט:

זה מה שמלמדים אותי בחוג ג'ודו [...] גם לא בחוג כי זה עוזר לך לנצח בכל מיני דברים [...]. כשחייב אז להילחם פשוט איך שבא, אין חוקים בזה! וכשאסור - אז צריך לוותר [...] למשל לא לירוק על אחרים [...] אני יודע כבר שעדיף לי לא לריב עם ילדים גדולים ממני ובכלל בהפסקות כי אחרי זה אני מפסיד מזה [...].

הפיכת הקושי לנשלט והתמודדות איתו נעשתה בכתיבה, ציור, מלאכת יד או מדיה. המטרה הייתה לתת לשליטה בקושי ממשות ונראות (acknowledgement). התהליך התחיל בבניית 'סולם השליטה בקושי' ובחירה ברמת השליטה שהילד רצה שתהיה לו והמשיך בשאלות מתווכות: השאלה הראשונה תיווכה למשמעות המוענקת ליכולת להשיג שליטה בקושי; השאלה השנייה תיווכה להבדל שהיכולת להשיג שליטה בקושי תיעשה בהתמודדויות בבית הספר; השאלה השלישית תיווכה לפיתוח דרכי התמודדות.

אור (ד') תיאר את השליטה ששיג "בתיבת העצבים" כ"עיגולי שמחה ירוקים" ואת משמעותה "כיפית כי אני אצליח להשתלט על הכעסים". ההבדל שהשגת השליטה ב"תיבת העצבים" יעשה בחייו בבית הספר הוא "שהיו לי חיים שקטים ואם ינסו לעצבן אותי לא אתעצבן". הוא הסביר מה השליטה בתיבה משקפת: "זה ילמד אותי שאני לא ילד ותרן אבל אני סבלני ואם רוצים אפשר". התוצר של אור היה כרזה עם המלצות לחברים שיוכלו ללמוד ממנו על השליטה בקושי: א. לנסות להקשיב; ב. להתעלם כשמנסים לעצבן אותך; ג. למצוא משהו קטן שמרגיע כמו חול קינטי או כדור לחץ:



שירלי (ו') תיארה מה השליטה "בחוזק המחליש" תעשה בחייה בבית הספר:

אני אהיה יותר סבלנית ואגיד לעצמי מילים, כמו "שירלי תנשמי, תהיי רגועה ואל תתעצבני את צריכה לא להראות שאת חזקה כדי שיהיו לך חברות ושלא יברחו ממך", וליד בנות אחרות שהן לא חזקות ושלתטניות אני אגביר את החוזק שלי, אני אשלוט בחוזק שלי לפי סוג החברות שבכיתה.

מהמקום של השליטה בקושי היא גילתה את יכולותיה:

אני אבין שאני חזקה ושאני קובעת לעצמי מתי להיות חזקה ומתי פחות חזקה, אני אהיה יותר מקובלת וזה ילמד אותי שאני לא מוותרת לעצמי על כלום, שיש לי סבלנות ורוגע שעוזרים לי להתמודד עם הכול גם עם חברות וגם בלימודים.

התהליך סוכם בהמלצות לחברים כדי שיוכלו ללמוד מהם את הדרכים לשליטה בקושי.

בפרק זה הומחש כיצד הילדים נותנים לשליטה בקושי ממשות ונראות (acknowledgement). כמה מהם עושים זאת בהבנה, כמה מהם בתובנה, כמה מהם בהמלצות לחברים והאחרים במשחק שהם חולקים אותו עימם. לכל אלו הם מגיעים בתיווכה של המורה ובאמצעות פרקטיקות 'סיפור ושיח': הקשבה כפולה, ניסוח שאלות מתווכות והחצנה.

דין

בפרק זה יידונו מעגלי השיח מורה-תלמיד באמצעות דוגמאות מדברי הילדים ופרקטיקות 'סיפור ושיח' שבאמצעותן יצרה המורה את מעגלי השיח התהליכי עם תלמידה.

מעגל השיח הראשון: "כשאני רבה עם חברים הכוח שלי ללמוד קטן"

במעגל השיח הראשון זוהה הקושי המשתלט והרגשות שהוא מעורר, ואילו המורה יישמה את הפרקטיקה של ההקשבה הכפולה. בכך היא העבירה לתלמיד את חופש הבחירה - מה לספר או לא לספר. אפשר להסביר את תחושת החופש הנוצרת לתלמיד בזמן ההקשבה הכפולה של המורה, בהשטחת ההייררכייה המובנית ביחסי תלמיד-מורה וביצירת אווירה של שקיפות והדדיות (Carlson et al., 2017; Clark, 2010; Winslade & Monk, 1999). הסבר נוסף הוא היכולת לייצוג העצמי (self-agency) של קושי אישי, לדוגמה רותם (ו') שקורא לקושי "ביישנות", הסביר: "זה מבלבל אותי, אני לא מרגיש ילד וגם לא מבוגר". רונית (ג') תקשורתית קראה לקושי שלה "חוסר נעימות" והסבירה שהוא "עושה לי לא כיף [...] מרגישה לא נעים שזה קורה לי [...]". דניאלה (א') רגשית) מכנה את הקושי שלה "הרבצות", מציירת אותו ומסבירה למורה: "זה מעצבן שמרביצים. זה לא נעים ולא כיף [...]". בייצגה את הקושי שלה בציוור למעשה היא מייצגת את עצמה (self-agency) מתוך בחירה:



ייצוג עצמי של קושי אישי באמצעות ביטוי רגשי דורש יכולות קוגניטיביות, כגון התבוננות (reflection) ויצירת קשרים של סיבה ותוצאה (ויסבורד ואחרים, 2012; De Ridder et al., 2012; Davidson et al., 2012). בהתחשב בכך שמחצית מהילדים שהשתתפו בפעילות היו משולבים בכיתות רגילות ומאובחנים בליקוי למידה ובהפרעות רגשיות ותקשורתיות באמצעות מערכת החינוך, אבחונם שללו לא פעם את קיומן של היכולות הקוגניטיביות הנדרשות לייצוג עצמי. אולי אפשר לראות בהן גם יכולות שהוחמצו במערכת, אך התגלו במהלך הפעילות. כך או כך, אפשר להסביר את ההחמצה כפער בין מה שרצוי בשילוב ובין מה שמצוי בו. הרצוי בשילוב הוא ערכים של הכלה ומתן הזדמנות שווה לכל תלמיד (Biamba, 2016; Florian & Black-Hawkins, 2011), ואילו המצוי בשילוב זו המציאות היומיומית שהוא מתקיים בה. במציאות ובשגרה, גם המורים וגם התלמידים נדרשים להתמודד עם תופעת הלוואי של השילוב-האבחון והתיוג שהוא מיושם כלפיהם. יוצא שדווקא השילוב מביא לידי בידול ותיוג ומחדד את ההבדלים בין המשלבים והמשולבים (תובל, 2013). במצב המצוי של הבידול והתיוג, הייצוג העצמי משמש הזדמנות לתלמידים בכלל ולתלמידים מתויגים בפרט, להכיר ולהבין את קשייהם ולתעל אותם למענם ולטובתם. במעגל השיח השני נעשה הדבר מתוך בחירה במה ש"הם היו רוצים להשאיר ועל מה הם היו מוכנים לוותר".

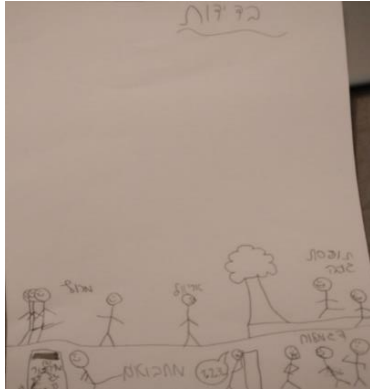
מעגל השיח השני: "החזק שמחליש"

במעגל השיח השני מכונה הקושי בשם, מזוהים דרכי השתלטותו ונעשית הבחירה מה רוצים לשמר ועל מה רוצים לוותר. בתחילת השיח במעגל השני המורה שואלת את אליה (א' רגשית): "אז איך נקרא לזה?" ואליה עונה: "אמממ [...] אין לי מושג [...] אולי [...] התעצבנות?". השימוש במילה "התעצבנות" חשובה בתיווך בין הרגש המשתלט ובין נסיבות שונות בחיי המספר בבית הספר. התיווך של המורה מאפשר לו להתבונן בדרכי ההשתלטות של ה"התעצבנות" מנקודות מבט מגוונות: מתי היא נכנסה לחיים שלך? מה היא עושה לך בבית הספר? ואליה עונה על השאלה הראשונה "בהסעות, מרגישים את זה ממש [...] כל אחד אומר מה שבא לו" ועל השאלה השנייה הוא עונה: "אני חושב על זה הרבה ומרגיש כאילו המוח שלי עומד להתפוצץ מרוב מחשבות על זה".

באמצעות השאלות המתווכות לבחירה המורה עוזרת לילד להגיע אל המשמעות המוענקת לקושי שבוטא, כפי שאפשר לראות בקטע מהשיחה שנערכה עם לירון (א' רגשית):

- | | |
|--|--------|
| על מה מכל מה שסיפרת לי על 'מלחמה', היית רוצה לשמור ועל מה אתה מוכן לוותר? | מורה: |
| רק שחייב אז לעשות מלחמה וכשאסור אז לוותר. | לירון: |
| נגיד במלחמה, שאמרת שאתה לפעמים חייב לעשות, או שילדים אחרים חייבים לעשות, אז מה עושים? | מורה: |
| אה... אז נלחמים איך שבא לנו ומרביצים וקופצים ומשתוללים. | לירון: |
| ומה עושים שצריך לוותר? שלא צריך מלחמה וצריך לוותר? | מורה: |
| למשל אם רבים על כדור אז לא צריך להרביץ בשביל זה. מה השתגענו? אז אני כבר יודע שאני צריך להתאפק ובכלל – לנסות לוותר. | לירון: |

אפשר להסביר את הפרקטיקה שהמורה משתמשת בה כהזמנה ללמידה מתווכת, המיושמת הן באמצעות הפרקטיקה של שאילת שאלות מתווכות והן באמצעות ההחצנה - השימוש במילה "מלחמה" במקום במילה "לוחמני" שנועדה ליצור אובייקטיביזציה לחוויה או לאירוע (Freedman, 2011; Epston, 2012; Denborough, 2011) שלירון מתאר. מיומנויות אלו יוסברו באמצעות שלושת עקרונות הלמידה המתווכת. באמצעות העיקרון הראשון, כוונה והדדיות ממקדים את הילד בקושי שלו, לדוגמה בשיחה עם נוגה (ו'), כאשר המורה שואלת אותה: "אם היית יכולה לתת שם לקושי בלימודים, איך היית קוראת לו?", נוגה עונה: "אבודה בחשבון" וממשיכה להסביר את תחושותיה: "כי אני מרגישה אבודה, זה מבלבל אותי כל החשבון הזה. הייתי קוראת לו גם 'נוראי'."



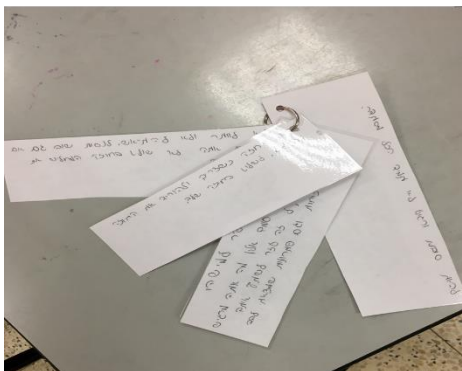
באמצעות העיקרון השני, תיווך של משמעות, אפשר להסביר את ההחצנה ככינוי הקושי בשם או כותרת מתוך הקניית משמעות הבאה לידי ביטוי במטען רגשי-ערכי לבחירה, כפי שממחיש זאת אופיר (ג') תקשורתית) בתיאור הקושי שלו במילה "בדידות" ובהסבר שהוא נותן לה: "בדידות, זה כשעושים אותך לבד" וגם בציור שממחיש את המשמעות:

"ציירתי שכולם משחקים ואני בודד! אני כאן והם משחקים מרוץ, דג מלוח, תופסת גובה, מחבואים ואני לא! בשום דבר אני לא משחק [...] שעוזבים אותי לשחק לבד אני מרגיש את זה (את הבדידות)."

באמצעות עיקרון התיווך השלישי, הטרנסצנדנטיות, ההרחבה אל מעבר למה שנמצא בקושי עצמו (Feuerstein & Feuerstein, 1991; Tzuriel, 2011a, 2011b), המורה מאפשרת לילד לדון בנסיבות ובמצבים מרוחקים במרחב ובזמן מעבר למייד ולנראה. להלן דוגמה בשיח התהליכי בין המורה לספיר (ו'): "על מה מכל מה שסיפרת לי על הדחייה היית רוצה לשמור ועל מה את מוכנה לוותר?" ספיר עונה: "אני רוצה לשמור על זה שאני לא אהיה מקובלת. אני רוצה לוותר על זה שאני נעלבת בקלות ושמעליבים אותי", ומרחיבה את תשובתה מעבר לנראה: "שמירה כי אני לא רוצה שילדים אחרים ירגישו את מה שאני הרגשתי ואני חושבת שאם אהיה מקובלת גם אני אהיה עלולה לפגוע באחרים. ויותר כי אני לא רוצה להגיע למקום שבו מעליבים אותי, כי אני נעלבת בקלות. אני לא רוצה שיעליבו אותי כי אני לא אוהבת להחזיר. אבל מה לעשות? אין לי ברירה! אני רוצה שיבינו שאני חזקה ומסוגלת להחזיר."

במעגל השיח הראשון, כאשר הילד מזהה את הקושי ואת הרגשות שהוא מעורר, הוא חווה אותם (קושי-רגשות) כישות אחת. לאחר שהוא מכנה את הקושי בשם או נותן לו כותרת הוא "מרחיק" ממנו את הקושי בכינויו בשם. מהמרחק שהוא עצמו יוצר הוא יכול להתבונן בו ובדרכי השתלטותו ולתכנן תוכנית להתמודדות עימו. שילי (ו') מיטיבה לתאר זאת בדבריה על "החוזק המחליש": "יש לי כמו כרטיסי זיכרון בראש ואני כל פעם שולפת כרטיס אחר שיעזור לי להתגבר. כמו משחק זיכרון פנימי שלא נותן לי לשכוח וליפול, הוא מדריך אותי ואומר לי מה לעשות כשעצוב לי או קשה". כך עקב בצד אגודל המורה מתווכת בעבורם וסוללת בעזרתם את הדרך לגלות את האור שבתוכם.

מעגל השיח השלישי: "האור שבתוכי"



מעגל השיח השלישי ממחיש את הפיכת הקושי לנשלט ואת ההתמודדות עימו בכתיבה, ציור, מלאכת יד או מדיה. כל אחד מייצג את עצמו בתוצר ובהמלצות לחברים. לפי הכוונות: "שיהיו לי חיים שקטים ואם ינסו לעצבן אותי לא אתעצבן"; לפי המטרות: "אני לא מוותרת, אני נלחמת אפילו אם קשה לי. זה אומר שאני עקשנית כי חשוב לי להצליח"; לפי האמונות: "שאני אדע תמיד להתעלות על עצמי"; ולפי הערכים: "רגישות [...] זה כמו מצפן בשבילי [...] זה עוזר לי להבין ילדים אחרים יותר טוב, לדעת מה הם מרגישים ולדעת ממי להתרחק."

היכולת להפוך את הקושי לנשלט ולהתמודד עימו יכולה להיות מוסברת ברכישה ובתרגול חשיבה שיש בה תקווה ובגיבוש הייצוג העצמי באמצעות כוונות, מטרות, אמונות, חלומות וערכים (Denborough, 2012; Epstein, 2011; White, 2007). התלמיד, בכל גיל ובכל רמת הבנה, ברגע שיש לו החופש לספר מעבר לביטוי היכולות הסיפוריות (חביב ואחרים, 2010; צור ואחרים, 2012), הוא גם מייצג את הידע שיש לו על עצמו והוא זה המאפשר לו לשאוב כוחות מהסיפור האישי (Denborough, 2012; McAdams & Maclean, 2013; Wingard & Lester, 2001).

שירלי ייצגה את עצמה בהכנה כרטיסים מעוצבים כחטיפי אנרגיה המסמלים חוזק, ובכל אחד מהם כתבה המלצה:

ראשית לשתף, לספר למישהו קרוב שאתה סומך עליו מה את מרגישה כי זה עוזר, לי זה עזר לשתף אותך ונתן לי כוחות וגם פתרונות שמצאתי לבד. שנית, להיות חזק כשצריך ולהוריד את החוזק לפעמים, לשלוט בחוזק שלך. שלישית, לחשוב חיובי – לא להיות עצובה כשלא מצליח לך, לא לוותר ולא להתייאש, לנסות שוב גם אם לפעמים את לא שולטת בחוזק המחליש אז לנסות שוב, להיות סבלנית ורגועה.



בייצוג העצמי שירלי ממחישה גם אמונה בעצמה וגם תקווה.

חשיבה שיש בה תקווה (helpful thinking) מאופיינת במודעות למשאבים אישיים, בגיוס מאמצים להתגבר על קשיים ולהשיג מטרות (Davidson et al., 2012). חשיבה כזו מתפתחת אומנם בכל מעגלי השיח תלמיד-מורה, ואולם בתוצר של השיחה המסכמת היא מאפשרת להוציא את האור שבפנים החוצה. כך זה נשמע בקולה של אורית (ד'): "אני מוכנה לוותר על הכעס. אני רוצה לשמור על היופי שבי", לשם כך היא יוצרת משחק קלפים ומסבירה: "על כל קלף יהיה כתוב משהו טוב."

כמו מילה טובה ומהצד השני יהיה הסבר איך המילה הזו תעזור למי שמרים את הקלף. כשהערכה תהיה מוכנה, אז אפשר שכל יום בבוקר, כל אחד ירים קלף, יקרא מה כתוב בו וזה יהיה משהו בשבילו לכל היום."

על הקלף המסכם את קלפי הערכה כולם היה כתוב מצד אחד: "האור שבתוכי", ומצידו האחר היה כתוב: "בתוך כל אחד יש אור קטן יחיד ומיוחד אור של עוצמה וחוכמה אור של יכולת מדהימה."



סיכום

פעילות 'סיפור ושיח' בהוראה ממחישה מפגש ייחודי של הקשבה והכלה ההופך את תפקידו של המורה לבעל משמעות גם כמסייע לתלמידיו וגם כתומך בהתמודדותם בלימודים ובמערכות יחסים בבית הספר. המסקנה הראשונה שעלתה מהממצאים, נוגעת ליכולתם של התלמידים לייצג את עצמם אף שלכמה מהם יש כבר תיוג במערכת. לעיתים התיוג ותפיסת התלמידים את עצמם אינם עולים בקנה אחד אך בכל זאת הבהירות שבה הילדים רואים את עצמם ואת קשייהם, מעוררת סוגיה שכדאי לתת עליה את הדעת במערכת החינוך: לפני התיוג, לתת את המקום הראוי לילדים להשמיע את קולם ולבטא את צרכיהם.

עוד מסקנה היא לתת מקום לסיפור האישי של הילד מתוך הצבת המורה בקו הראשון ולתת לו זמן ומשאבים להקשיב לסיפור. אלו שני משאבים זמינים ונגישים לכל מורה ותלמיד בבית ספר. העשרת משאבים אלו באמצעות פרקטיקות 'סיפור ושיח': הקשבה כפולה, ניסוח שאלות ושאלתן יסייעו בידו כדי להכיל מגוון של תלמידים ולהנכיח את קולם, הרבה לפני שיופנו לאבחון, שילוב או השמה במסגרת אחרת. היכולת הניתנת לתלמידים בפעילות 'סיפור ושיח' מאפשרת להם לייצג את עצמם כבני אדם צעירים, אומנם עם קשיים ורגישויות, אך גם עם יכולות ותעצומות להתמודד עימם. המסקנה השלישית שעלתה איננה חדשה והיא החשיבות שיש למפגש בין האקדמיה לשטח ולתרומה שיכולה להיות למפגש, לדוגמה השימוש במתודות מחקריות בעבודת ההוראה למטרות של למידה, הערכה ומדידה.

למחקר זה כמה מגבלות שנובעות מאופיו המיוחד כלמידה ומחקר מצד אחד וכישום פעילות חינוכית מצד אחר. המגבלה הראשונה נובעת מהמערך האדמיניסטרטיבי והמחקרי שנדרש כדי לקיים את פעילות 'סיפור ושיח'. מלבד קבלת אישורים לשיחות עם הילדים נחוץ לפעילות זו זמן רב. יש צורך בארבע שעות לפחות לכל תלמיד כדי למצות את הפוטנציאל של הפעילות בעוד פעמים רבות אין למורה את הזמן הדרוש לקיום שיחות פרטניות עם תלמידים, אף לאלו שקבועות לו במערכת. מבחינה מחקרית, נדרשת למורות הכשרה ללמוד גם את התאוריה של הפעילות וגם את השיטות לאיסוף הנתונים וניתוחם. הזמן שנדרש לתמלל כל שיחה ושיחה, הצורך בהדרכה צמודה כדי להתכונן לפני כל פגישה ופגישה עם הילדים. התארגנות שלא תמיד עולה בקנה אחד עם שגרת היומיום בבית הספר ועם הזמן שנדרש מהמורים להשקיע בפעילות שאינה קבועה במערכת שלהם או שאינה מתוגמלת בשעות עבודה.

משמעות הפעילות לקובעי המדיניות במערכת החינוך היא החשיבות שיש להעמדת המורה במרכז הבמה כדמות חשובה בעבור תלמידיו. לא רק כמעביר ידע אלא גם כמקשיב, מכיל, מסייע ותומך. נוספת עליה החשיבות בהדגשת תפקידו המרכזי והמהותי של המורה באיתור וזיהוי קשיים בקרב תלמידיו בראש ובראשונה בעזרת מיומנותיו כמורה. תוצאות אחרות יכולות לבוא לידי ביטוי בצמצום האבחונים וההפניות לאנשי מקצוע. אם יינתן למורה כלי הוראתי שבאמצעותו הוא יוכל לברר בירור מעמיק באשר למקור הקושי או הבעיה, ייחסכו למערכת משאבי זמן ועלויות. משמעות הפעילות למורים היא בשילוב פעילות 'סיפור ושיח' בהוראה כמפתח ליצירה וטיפול קשר אישי עם תלמידים. הפעלת 'סיפור ושיח' במחקרי המשך בקרב תלמידים בגילים מסוימים ועם צרכים מגוונים תאפשר לבחון את מידת יעילותה של הפעילות ולקבל תמונה רחבה וברורה יותר כיצד להתאימה לצורכי המורים, לצורכי התלמידים ולצורכי המערכת. ההשתתפות בפעילות זו מאפשרת למורים לעבור תהליך אך גם מאפשרת להם לחולל תהליך. אפשר להעבירה בשלב הראשון למורים ובשלב השני להכשיר מורים מדריכים להעביר פעילות זו. גם אם הטמעת הפעילות משמעותה הקצאת עוד משאבים לבית הספר, כגון השתלמויות מורים והקצאת שעות קבועות במערכת להקשיב ולשוחח עם תלמידים, עדיין פעילות זו יכולה לחסוך משאבים לטווח הארוך.

פעילות סיפור ושיח מוקדשת למורים ופותחה במיוחד בעבורם כדי לאפשר להם להשתמש ביכולותיהם, ברגישותם ובמיקומם הייחודי והמהותי במעשה החינוכי. הפעילות הועברה להם ויושמה על ידיהם מתוך אמונה כי שילובה בעבודת ההוראה יאיר את חוכמת הסיפור האישי האוצר בו את יכולת המספר לעזור לעצמו ולפתוח מרחב קבלה, הכלה וקרבה, כדי שכולם – מורים ותלמידים – יצאו ממנה נשכרים.

רשימת מקורות

- אבני-שיין, ח' (2014). קריאה וכתבה לשם מה? תפיסת האוריינות של ילדים עם ליקויי למידה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 39, 57–74.
- בלום-קולקה, ש' וחמו, מ' (2010). מבוא: כשירות תקשורתית, שיח אורייני ושיח עמיתים. בתוך ש' בלום-קולקה ומ' חמו (עורכות), **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים** (עמ' 5–41). מטח: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- בלום-קולקה, ש' וחביב, ט' (2010). הסוד השמור של שיח עמיתים: התפתחות אוריינית-חברתית בשיח דבור בין ילדים ובין מבוגרים לילדים. בתוך ש' בלום-קולקה ומ' חמו (עורכות), **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים** (עמ' 352–385). מטח: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- גילת, ע' ואהרונ, ע' (2020). "מלחמה עם עצמי ושלו עם עצמי": נקודות מבט של סטודנטיות לתואר שני בחינוך משלב על אימהות והוראה לילדים עם צרכים מיוחדים. **רב גונים**, 19, 254–273.
- גילת, ע' ובורנשטיין, ג' (2018). שנינו אחד – שנינו הם אחד ועוד אחד: אימהות לילדים עם צרכים מיוחדים מתגייסות לשילובם בכיתה הרגילה. **סחיש – סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 29, 5–28.
- גילת, ע' והרץ-לזרוביץ, ר' (2010). שיטה לראיון וניתוח סיפורי חיים המבוססת על הגישה הנרטיבית-טיפולית. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 126–152). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- הוד-שמר, א' (2014). תיווך – "התנסות בלמידה מתווכת". **לקסי קיי**, 2, 26–27.
- ויגוצקי, ל' (2004). **למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים** (מ' צלרמאיר וא' קוזולין, עורכים). הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- ויסבורד, נ', רונר-רונבאום, ת' ורונבאום, מ' (2012). הקשר בין רגישות לדחייה, שליטה עצמית ומערכת מוטיבציה לבין נטייה לתוקפנות בקרב מתבגרים. **מגמות**, 48(2), 337–365.
- חביב, ט', קמפף, ז' ובלום-קולקה, ש' (2010). מה הסיפור של סיפורי שיחה? בתוך ש' בלום-קולקה ומ' חמו (עורכות), **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים** (עמ' 87–120). מטח: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- סגל, מ' (2008). **מה הסיפור?: על התפתחות היכולת הנרטיבית**. מכון מופ"ת.
- צור, ב', סגל, מ' ורומ, א' (2012). **והילד אומר: רכישת שפה ותקשורת בילדות**. מכון מופ"ת.
- צלרמאיר, מ' (2004). טווח ההתפתחות הקרובה והשלכותיו לעבודת המורה. בתוך ל' ויגוצקי, **למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים** (מ' צלרמאיר וא' קוזולין, עורכים, עמ' 163–203). הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- תובל, ס' (2013). "אילו היה עושה אבחון היו מוצאים שהוא לקוי למידה": מוסדות בבית הספר ותפקידם בניית תלמידים לחינוך מיוחד. בתוך ב' אלפרט וש' שלסקי (עורכות), **הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך** (עמ' 173–206). מכון מופ"ת.
- Andersen, T. (1995). Reflecting processes acts of informing and forming: You can borrow my eyes, but you must not take them away from me. In S. Friedman (Ed.), *The reflecting team in action: Collaborative practice in family therapy* (pp. 11–37). Guilford.
- Anderson, H., & Goolishian, H. (1992). The client is the expert: A not-knowing approach to therapy. In S. McNamee & K. J. Gergen (Eds.), *Therapy as social construction* (pp. 25–39). Sage Publications, Inc.
- Archibald, J. (2008). *Indigenous storywork: Educating the heart, mind, body and spirit*. UBC Press.
- Biamba, C. (2016). Inclusion and classroom practices in a Swedish school: A case study of a school in Stockholm. *Journal of Education and Practice*, 7(3), 119–124. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089787.pdf>
- Bruner, J. (2004). The narrative creation of self. In L. E. Angus & J. McLeod (Eds.), *The handbook of narrative and psychotherapy: Practice, theory, and research* (pp. 3–14). Sage Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412973496>
- Carlson, T. S., Epston, D., Haire, A., Corturillo, E. M., Lopez, A. H., Vedvei, S., & Pilkington, S. M. (2017). Learning narrative therapy backwards: Exemplary tales as an alternative pedagogy for learning practice. *Journal of Systemic Therapies*, 36(1), 94–107. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2017.36.1.94>
- Carey, B. (2014). *How we learn the surprising truth about when, where, and why it happens*. Random House.

- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's theory of learning and school instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky Educational Theory in cultural context* (pp. 39–64). Cambridge University Press.
- Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y., & Barry, M. M. (2015). *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK*. World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/411492/What_works_in_enhancing_social_and_emotional_skills_development_during_childhood_and_adolescence.pdf
- Clark, M. C. (2010). Narrative learning: Its contours and its possibilities. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126, 3–11. <https://doi.org/10.1002/ace.367>
- Davidson, O. B., Feldman, D. B., & Margalit, M. (2012). A focused intervention for 1st-Year college students: Promoting hope, sense of coherence, and self-efficacy. *The Journal of Psychology*, 146(3), 333–352. <https://doi.org/10.1080/00223980.2011.634862>
- de Ridder, D. T. D., Lensvelt-Mulders, G., Finkenauer, C., F. Stok, C. F. M., & Baumeister, R. F. (2012). Taking stock of self-control: A meta-analysis of how trait self-control relates to a wide range of behaviors. *Personality and Social Psychology Review* 16(1), 76–99. <https://doi.org/10.1177/1088868311418749>
- Denborough, D. (2012). A storyline of collective narrative practice: A history of ideas, social project and partnerships. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 1, 40–65. https://dulwichcentre.com.au/wp-content/uploads/2020/12/A_storyline_of_collective_narrative_practice_a_history_of_ideas_social_projects_and_partnerships_by_David_Denborough-1.pdf
- Denborough, D., Freedman J., & White, S. (2008). The tree of life: A collective narrative approach to respond to vulnerable children. In D. Denborough, J. Freedman, & S. White (Eds.), *Strengthening resistance the use of narrative practices in working with genocide survivors: A workshop facilitated for Ibuka: The national survivors association in Rwanda* (pp. 71–98). Dulwich Centre foundation. https://dulwichcentre.com.au/wp-content/uploads/2020/01/The_Tree_of_Life_-_A_collective_narrative_approach_to_working_with_vulnerable_children_Ncazelo_Ncube_David_Denborough.pdf
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2014). Self-Control in school-age children. *Educational Psychologist*, 49(3), 199–217. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.926225>
- Epston, D. (2011). Introduction. In M. White & D. Denborough (Eds.), *Narrative practice: Continuing the conversations* (pp. xxi–xxviii). W. W. Norton.
- Fisher, W. R. (1984). Narration as a human communication paradigm: The case of public moral argument. *Communication Monographs*, 51(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/03637758409390180>
- Feuerstein, R., & Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience: A theoretical review. In R. Feuerstein, P. S. Klein, & A. J. Tannenbaum (Eds.), *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications* (pp. 3–51). Freund Publishing House.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Freedman, J. (2011). My favorite questions. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 4, 3–8.
- Gilat, A. (2015). "The courage to express myself": Muslim women's narrative of self-empowerment and personal development through university studies. *International Journal of Educational Development*, 45, 54–64. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.09.016>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Herres, J., Williamson, A. A., Kobak, R., Layne, C. M., Kaplow, J. B., Saltzman, W. R., & Pynoos, R. S. (2017). Internalizing and externalizing symptoms moderate treatment response to school-based

- trauma and grief component therapy for adolescents. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 9(2), 184–193. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9204-1>
- James, I. A., Morse, R., & Howarth, A. (2010). The science and art of asking questions in cognitive therapy. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 38(1), 83–93. <https://doi.org/10.1017/S135246580999049X>
- Madigan, S. (2011). *Narrative therapy*. American Psychological Association.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- Nacuba, N. (2006). The tree of life project: Using narrative ideas in work with vulnerable children in Southern Africa. *International Journal of Narrative Therapy Community Work*, 1, 3–16. <https://narrativetherapycentre.com/wp-content/uploads/2020/12/Tree-of-Life-by-Ncazelo-Ncube-2006.pdf>
- O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3–8: Characteristics of effective social and emotional learning programs* (part 1 of 4). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
- Tomm, K. (1988). Interventive interviewing: Part III. Intending to ask lineal, circular, strategic, or reflexive questions? *Family processes*, 27(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1988.00001.x>
- Tzuriel, D. (2011a). Mediated learning and cognitive modifiability. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of sciences of learning* (pp. 2154–2157). Springer Publishing.
- Tzuriel, D. (2011b). Mediators of learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of sciences of learning* (pp. 2157–2161). Springer Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind and society: The development of higher psychological processes* (pp. 79–91). Harvard University Press.
- Winslade, J., & Monk, G. (1999). *Narrative counseling in schools: Powerful & brief*. Corwin Press.
- White, M. (2004). Folk psychology and narrative practices. In L. E. Angus & J. McLeod (Eds.), *The handbook of narrative and psychotherapy: Practice, theory, and research* (pp. 15–51). Sage Publications, Inc
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. W.W. Norton & Co.
- Wingard, B., & Lester, J. (2001). *Telling our stories in ways that make us stronger*. Dulwich Centre Publications.
- Zimmerman, J. (2017). Neuro-narrative therapy: Brain science, narrative therapy, poststructuralism, and preferred identities. *Journal of Systemic Therapies*, 36(2), 12–26. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2017.36.2.12>