

שראל, ד. (2012). איך יכול מנהל בית ספר לסייע לתהליכים רגשיים מיטיבים בבית ספרו. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב15/8/2016, מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2742>

מאת דני שראל

המאמר מבוסס על הרצאה שניתנה למנהלי בתי ספר בראשית דרכם בסמינר מטעם "אבני ראשה", המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית, בתאריך 3.1.2012.

הקדמה

עבודה חינוכית יכולה להיות מספקת, מתגמלת ומעשירה, אך לעתים קרובות זו עבודת קשה, תובענית ושוחקת. המפגש עם הילדים, עם הוריהם, העמידה מול כיתה, גודל המשימה, גודש המטלות והלחצים מעוררים לא פעם במורים תחושות לא פשוטות של כישלון, חוסר אונים, אשמה ואף ייאוש. מורים מוצאים עצמם נעלבים, זועמים, פוחדים מהילד או מהוריו או מהממונים עליהם ותגובותיהם לעתים מחריפות את קשיי הילד ואת המצוקה שלהם עצמם.

מה יעזור למורה להכיל את רגשותיו ולעבד אותם כדי לעצור תהליכים רגשיים הרסניים בתוך עצמו ובמפגש בינו לבין תלמידיו? מה יכול לסייע לו לטפח תהליכים רגשיים מיטיבים שיובילו לתגובה ממקום יצירתי ובונה?

במציאות של בתי ספר רבים אנשי הצוות, מנהל כמורים, "נבלעים" בשלל מטלות וחובות, בעשייה אינטנסיבית ובכיבוי שרפות ואין זמן ומרחב לעצור, להשתהות לרגע כדי לבדוק מה העבודה הזאת עושה לנו.

כאן מתעוררות כמה שאלות, שאני רוצה להתייחס אליהן במאמר זה: האם ההתמודדות עם הרגשות הללו צריכה להתקיים בבית הספר או בין המורה לבין עצמו? האם בין שלל הדרישות והציפיות העצומות ממנהל כמנהיג פדגוגי מצופה ממנו גם להתייחס לרגשות המורים? עד כמה צריך להיות חשוב למנהל שלמורים

בצוות שלו יהיה מרחב לברר, להכיל ולעבד את הרגשות שהעבודה החינוכית מעוררת בהם? ואם זה חשוב לי, מה אני יכול ומה אני מוכן לעשות לשם כך?

כדי לדון בשאלות הללו אפתח בשתי דוגמאות מבית ספר שבו מתקיימת אחת לשבוע ישיבת מחנכים של שכבה בחטיבת הביניים. בכל פגישה שנייה מתנהל בה מפגש מסוג שונה, שבהמשך אנסה לאפיין את ה"רוח" שמנחה אותו בעזרת שני מושגים מהעולם הפסיכואנליטי, "מרחב פוטנציאלי" ו"סביבה מאפשרת". ננסה לחשוב האם ניתן לאמץ את הרוח הזאת לעבודה בבית ספר, ונשאל מה יכול לעשות המנהל כדי שהרוח הזאת תישמר ותתפשט.

דוגמא ראשונה: "ילד בלתי נסבל"

2 במפגש הדו-שבועי של מחנכי שכבה בחטיבת ביניים שכלל את הרכזת, המחנכים ויועץ הוחלט להקדיש את הזמן לדיון בילד שהוגדר על ידי המחנכת כבלתי נסבל: "זה ילד שכנראה רע לו והוא מוציא את כל הרוע הזה החוצה, הוא תוקפני, חוצפן, מפריע, לא מקבל סמכות ויש לו כמה וכמה שליליים בתעודה למרות שהיכולת שלו מעל לממוצע. כשאביו הגיע לאסיפת הורים הוא היה מלא ביקורת על בית הספר, לא הקשיב, צעק, הקרין סוג של אלימות, וגסות והמפגש אתו היה ממש מפחיד. לפעמים נראה שהילד מזכיר את אבא שלו. אני כבר לא יודעת מה לעשות אתו. האמת היא שאני מרגישה שאני כבר לא יכולה לסבול אותו..."

מחנכים אחרים שמלמדים גם הם בשכבה החרו החזיקו אחריה. מחנכת אחת תיארה את הילד כנוראי מבחינה חברתית: "הוא כוחני, מאיים ואפילו מתעלל בילדים חלשים ממנו" ומחנך אחר התבטא כך: "למרות שלא נעים לי לומר את זה, כי זה באמת ביטוי חריף, אבל הילד הזה הוא בעיני ממש מפלצת והעונשים שנתנו לו לא ממש עזרו". לאחר הצגת הדברים הופנתה השאלה לכל הנוכחים: "מה נעשה אתו?"

אלא שהדיון לא פנה להצעות, לפתרונות ולגיבוש דרכי פעולה אפשריות, אלא קודם כל להתבוננות ברגשות המורים מול הילד הזה. האווירה בשיחה הייתה

מיואשת, השיח נראה בתחילתו כונטילציה של תסכול, חוסר אונים, פגיעות וכעס. היו שדיברו גם על תחושת השפלה, ואחד המחנכים הודה במין רצון נקמני "להחזיר" לאותו ילד. מחנכת אחרת הוסיפה: "צריך להראות לו מי שולט כאן!!" ועלו הצעות לגבולות ולעונשים חריפים יותר משניתנו עד אז, אבל המשאלה שהילד יועף מבית הספר ויפטור אותנו מצרתו הייתה שקופה מאוד.

מורים מסתובבים לעתים קרובות עם "בטן מלאה" על תלמידים או על הוריהם ונעים בין הסתרת הרגשות האלה מעצמם ומזולתם מתוך בושה ואשמה, לבין פורקן תוקפני של התחושות האלה בדיבורים בין המורים במקרה הטוב ופורקן על התלמיד עצמו במקרה הפחות טוב.

היועץ שהנחה את הדיון חשב שיש חשיבות רבה לתת קודם כל מקום למורים להביע את רגשותיהם – את זעמם, תסכולם ופחדיהם, במקום מוגן, שלא שופט את המורים על קיומם של רגשות כאלה, גם אם הם נתפסים כלא ראויים או לא מקצועיים. קודם כל חשוב להכיר עד כמה קשה ומתסכל לעמוד מול ילד כזה ומול אביו, יהיו הסיבות לקשייו של הילד אשר יהיו. וחשוב גם להכיר עד כמה הרגשות האלה עצמם עלולים לעורר תחושות של בושה ואשמה.

3

רק רגע! אולי זה לא בסדר? אולי זה לא מקצועי? אולי מורה צריך לדעת לשים את רגשותיו בצד? יש משהו מפחיד באווירה קבוצתית שמתייחסת לתלמיד כמעט כאל אויב... זה נכון, אבל זה המצב שקיים ממילא. אלו הרגשות שמועדים להתפרץ, ודווקא משום כך חשוב מאוד להכיר בקיומם של רגשות כאלה. אם נשפוט אותם ונשתיק את המורה הם לא יעלמו, הם רק יעברו למחתרת.

אולי בכל זאת עדיף לעזוב את המורה בשקט ולהבין יותר לעומק את הילד? אולי זה ירכך אותנו כלפיו? אכן! לעתים מספיק להבין טוב יותר את הילד, כדי שיתחולל שינוי אצל המורה בכיוון שהוא אמפתי יותר לתלמיד, אבל בדרך כלל ללא אמפתיה למורה וללא הכרה בקושי הרגשי מולו הוא ניצב, המורה נותר לבדו עם קשייו. מורה זועם, מושפל, שחש מואשם או נכשל אבל גם מבויש שכך הוא מרגיש ולכן מסתיר זאת, לעתים אפילו מעצמו, עלול לפעול באימפולסיביות ומתוך חוסר מודעות. מורים זקוקים להרבה תמיכה, הכלה ואמפתיה. בלי אמפתיה למורה שסובל מהתלמיד, קשה ולפעמים בלתי אפשרי להשיג איזושהי אמפתיה לילד. אבל... כמובן שהשתלחות קבוצתית בילד ופורקן תסכול בחברותא אינם הכלה

וודאי שאינם אמפתיה. זה לא מה שהילד זקוק לו וגם לא המורה. ולכן אם בכך היה מסתיים הדיון, היה כאן פספוס גדול.

הדיון נמשך, ועכשיו אפשר היה להתפנות לשאלה: מה בעצם אנחנו יודעים על הילד הזה מעבר להיותו "תלמיד בלתי נסבל", האם יש תחום כלשהו שבו הוא כן מוצלח? בבית ספר או מחוצה לו? ממה מורכב עולמו הפנימי, החברתי, המשפחתי? מיהו כבן אדם? האם יש לנו מושג של ממש על צרכיו ועל מקורות אפשריים לקשייו? עצם הצבתן של שאלות מסוג זה חותרת תחת ההסתכלות על הילד כעל מפלצת או כעל אויב.

בדיון שהתפתח אמר אחד המורים: "זה די מדהים, אנחנו עסוקים בילד הזה עד בלי די, אבל אנחנו בעצם לא יודעים עליו פרטים מאוד בסיסיים". מורה אחד הזכיר את הפרעת הקשב שלו, שמפריעה מאוד לסביבתו אבל בודאי גם לו. מורה אחר הזכיר שהילד נמוך פיזית מרוב ילדי כיתתו וזה מאוד מטריד אותו. מורה שלישי נזכר באירוע באיזו הפסקה שבא הוא דווקא עזר לו. וכשאחד המחנכים העלה את השאלה מה קורה בביתו, אמרה המחנכת לפתע: "כשאני חושבת איך אני הרגשתי עם אבא שלו וכמה הוא הפחיד אותי, אני שואלת את עצמי איך זה לחיות בבית עם אבא כזה?" וכך בהדרגה משפט הפתיחה של המחנכת: "זה ילד שרע לו והוא מוציא את כל הרוע הזה החוצה" יצא מגדר הקלישאה והפך למרכז הדיון: מדובר בילד שמאוד רע לו, ואנחנו מבינים לא מעט אבל לא מספיק למה רע לו...

4

בהמשך גם הדיון בגבולות שיש לשים לילד קיבל תפנית, שכן העמדה הרגשית שמתוכה אנחנו מציבים גבולות הוא קריטי כדי שהגבול יובן ואולי יוכל להתקבל על ידי הילד. הילד הפך מיריב לאתגר, האווירה לגביו נעשתה סקרנית, עלתה האפשרות והמוטיבציה לשוחח אתו, להכיר אותו, אולי אפילו לעשות ביקור בית.

ברור שבעקבות דיון כזה הקשר של המחנכת ואולי של כל מחנכי השכבה עם הילד יקבל תפנית. לפני כן תהליך רגשי הרסני בתוך נפש הילד התבטא בהתנהגותו, שעוררה תהליך רגשי קשה בתוך נפש המורה, שבעקבותיו הוא מדיר את הילד, מסלק אותו, אם לא מתוך בית הספר גופא, בוודאי מתוך לבם של המורים; בעקבות הדיון הפך התהליך לתהליך רגשי מיטיב, שמהווה בסיס להתערבות חינוכית מיטיבה ומצמיחה, גם אם כמובן שיש עוד דרך ארוכה.

דוגמא שנייה: "ילד תליתי במורה"

הנושא כפי שהגדירה הרכזת בתחילת הפגישה היה: "התמודדות עם תלות של ילדים במורה". אחת המחנכות הציגה ילד שהיא מחנכת כבר שנה, כנראה שלא תמשיך לחנכו בשנה הבאה והיא חוששת מהפרידה, שכן נוצר ביניהם קשר רגשי עמוק והיא חוששת "שבצעדי הילד ייפול".

בכניסה לעומקו של הסיפור הסתבר שהילד יצר בשנה הקודמת קשר עמוק עם המחנכת הקודמת, וגם ממנה התקשה להיפרד. בתחילה לא רצה כלל לפגוש את המחנכת החדשה, אבל גילה בהמשך ש"היא דווקא נחמדה". בהמשך השנה הסתבר שהילד היה מאוד רגיש ליחס שלה אליו: הוא נפגע ממנה אם לא הייתה קשובה לו, הוא הלך לעתים הביתה באמצע היום אם חש שהיא חלילה כועסת עליו, שכן הוא מרגיש אז שאינה אוהבת אותו. מצד שני, התלמיד למד הרבה יותר טוב בנוכחותה, ולעתים נראה שהוא עושה זאת בשבילה. לקראת סוף השנה הוא אמר לרכזת שהוא לא יכול לדמיין שהמחנכת לא תמשיך, ועלו חששות כבדים מפני רגרסיה בתפקודו אם אכן תתחלף המחנכת.

5

אם בדוגמה הקודמת החל הדיון ברגשות המורים ומשם עבר לילד, הפעם החל הדיון בניסיון להבין את הילד ומה גורם לו להיות כל כך תלתי. מקוצר הזמן לא אכנס לפרטי הסיפור, אלא לדיון שהתרחש בהמשך, שנסב סביב הרגשות שתלות של תלמידים מעוררת במורים. בדיון עלו תהיות עד כמה לגיטימי "להשתמש" בתלות הזאת כמכשיר לקידום התלמיד. התעוררו חששות של חלק מהמורים שהם אולי מזיקים לילד אם הם יוצרים אותו קשר חזק מדי.

לעתים קרובות מורים אינם מכירים בכוחם ובחשיבותם בעיני התלמידים; מהכיוון השני, כמו במקרה הנוכחי, לעתים הם נבהלים מהחשיבות שלהם עבור התלמיד ומההרגשה שגורלו נתון בידיהם. יחד עם זאת היה קשה שלא להבחין בסיפוק ובהנאה שחשה המחנכת עקב התלות הזאת, ובשלב מסוים אמרה אחת המחנכות האחרות שמניסיונה שלה, התלות היא לעתים הדדית, וגם הקושי להיפרד הוא הדדי. הדיון עצמו היה מלווה בצחקוקים ובהתלהבות רבה, ובין

השאר אפשר היה לראות שהדיון ב"קשר הבעייתי בין המורה לתלמיד" היה מלווה בקנאה של המורות האחרות.

בשלב מסוים אמרה אחת המחנכות שנראה לה שאולי התלמיד מאוהב במורתו... מכאן ואילך הדיון נעשה כמעט בלתי אפשרי מרוב צחקוקים ואווירה היסטרית, עד שמנחה הדיון העיר: "את נושא התלות איכשהו שרדנו, אבל כשעלתה האפשרות שמדובר בהתאהבות, אנחנו בקושי מסוגלים לנהל דיון..."

בהמשך התפתח שיח מרתק, כשהמורות שתפו במצבים שהיו להן במשך השנים מול תלמידים שהתאהבו בהן, הביאו להן פרחים, כתבו מכתבים וכד'. תוארו תחושות שונות: מבוכה רבה, התרגשות, חשש שמא הן שותפות בסוג של פיתוי מצדן או כלפיהן. מנגד אפשר היה לראות שמורות שלא התאהבו בהן חשו באי נוחות, שלהן זה לא קרה.

6 הדיון המשיך לשאלה האם ואיך לשים גבולות לילדים האלה או לעצמנו. איך לא לעודד התאהבות ומפח נפש, ומצד שני – איך לא לדכא רגשות של תלמידים, שאולי זו להם אהבתם הראשונה? אלו סוגיות לא פשוטות, שמורים מתמודדים אתם בדרך כלל לבדם, ללא עזרה ותוך בושה ואשמה. היה ברור שהדיון הפתוח בנושא עורר הקלה גדולה ותחושת שחרור. לבסוף אפשר היה לחזור ולדון בילד שאתו התחיל הדיון, ביחסים שהתפתחו בינו לבין המורה ובדרכים המעשיות להתמודד עם הסיטואציה שנוצרה, שעכשיו הייתה מובנת הרבה יותר.

אני מקווה שהדוגמאות שהובאו משני דיונים שונים על נושאים שונים בשני צוותים שונים מדגימים תהליכים רגשיים מיטיבים. בשניהם הייתה הבנה ואמפתיה למה שעובר על המורה שהתייעץ ועל המחנכים האחרים, לצד העמקה בהבנת הילד, ומתוך כך גם הבנה עמוקה יותר של היחסים שנוצרו בין המחנכות לתלמיד. הייתה כאן גם עבודת צוות משמעותית, בנויה על חשיפה מסוימת ושיתוף ברגשות שלא נהוג לדבר עליהם בפומבי, שהם פחות "פוליטיקלי קורקט".

ניסיתי להדגים תהליך שבו התרחשה טרנספורמציה רגשית חיובית: מצב רגשי מסוים שבו היו נתונים המורים שקיבע אותם לדפוס חשיבה ופעולה מסוים ומנע מהם לפעול באופן מיטיב השתנה. מתוך ההרגשה החדשה נגזרו גם דרכי פעולה אחרות, ראויות יותר שנותנות מענה מתאים יותר הן למורה כבן אדם וכאיש מקצוע והן לתלמיד. הצוות כולו עבר חוויה רגשית מיטיבה ויצא נשכר.

מה מאפיין את התהליך המיטיב הזה? ומהם התנאים להתקיימותו? אפשר לנתח את הדוגמאות הללו מכיוונים שונים ודרך המשגות שונות. במאמר זה אני מבקש למקד את תשומת הלב לאקלים הרגשי שבו שהו ופעלו המורים בעת הדיונים האלה, לאופי הרפלקטיבי של העבודה שנערכה בהם, לאווירה ולמרחב הרגשי שנוצר.

לשם כך אשהה לזמן מה את הדיון בדוגמאות ואיעזר בשני מושגים הלקוחים מהעולם הפסיכואנליטי: "המרחב הפוטנציאלי" ו"הסביבה המאפשרת". אטען בהמשך שאינטראקציות ודיונים רפלקטיביים שמתרחשים ב"מרחב פוטנציאלי" עשויים להוביל לחוויות רגשיות מיטיבות ולתהליכי טרנספורמציה רגשית מהסוג שתואר בדוגמאות. משם אנסה לשאול איך המנהל יוכל לתרום ולטפח את אותה "סביבה מאפשרת" המאפשרת למרחב הפוטנציאלי להתקיים.

7

"מרחב פוטנציאלי", ((potential space) ו"סביבה מאפשרת" או "סביבה מטפחת" (facilitating environment) הם מושגים שטבע הפסיכואנליטיקאי ורופא הילדים הבריטי ויניקוט (1995 [1971]). ויניקוט לא התייחס לבריאותו הנפשית של אדם על פי מידת הסתגלותו אל הסביבה, שכן לעתים ההסתגלות עולה במחיר של ניתוק מחיים פנימיים אותנטיים ומחיים שיש בהם תחושת ממשות ומשמעות. יש אנשים שמתפקדים מצוין, הסביבה מרוצה מהם, אבל הם אומללים. הוא ראה חיים שמתאפיינים בספונטאניות, ביצירתיות, בחיבור האדם אל גופו ואל רגשותיו כבסיס לחיים בריאים, והוא היה מאוד עסוק בשאלה מה הופך את החיים שלנו למשהו שנחוה כממשי, כאמיתי וכבעל ערך עבורנו – בניגוד לחיים סתגלניים, אותם הוא ראה כמזויפים, ככוזבים. כמובן שנדרשים איזונים בין הסתגלות לבין אותנטיות.

המשחק במרחב הביניים והסביבה המאפשרת

אנחנו רגילים לחשוב על שני איזורים של מציאות נפשית: האחד הוא איזור שהוא אישי שאנחנו בדרך כלל קוראים לו העולם הפנימי, והשני הוא איזור המציאות החיצונית האובייקטיבית שמחוצה לנו, שהיא משותפת ומוסכמת על הכול. וויניקוט הציע שבין האיזור הפנימי לחיצוני לא עובר קו גבול, אלא איזור מגשר, איזור נפשי שלישי, שממוקם בין המציאות החיצונית לבין הפנימית, בין המציאות לבין פנטזיה. הוא קרא לו איזור ביניים, ובהמשך כינה אותו "מרחב פוטנציאלי".

"מרחב פוטנציאלי" הוא מושג חמקמק, שלא קל להסביר אותו, אבל ניתן לחוש אותו ואת חשיבותו, כשמתבוננים במשחקם של ילדים: לא כל כך במשחקים המובנים (games), אלא ב-play, או יותר נכון ב-playing. המצב הנפשי של ילדים כשהם שקועים במשחק הוא סוג של מרחב פוטנציאלי: ילד שמשחק בשמיכה או בחפץ אחר יכול להעניק משמעות חדשה לדבר שהתקיים לפניו. במרחב המשחק יכול הילד למצוא ולהמציא עולמות קיימים ולברוא אותם מחדש לפי צרכיו ודמיונו: מקל הוא חרב של אביר, שמלה ישנה היא שמלת החתונה של נסיכה אקזוטית, הילד עצמו הוא פיטר פן או סופרמן היום וקפטן הוק או ספיידרמן מחר, כשהוא מגלם כל דמות בתוספת אישית וייחודית לו. והילדה היא אימא, או אחות רחמנייה, או מלכה או בילבי – ואם לחרוג קצת מסטריאוטיפים, הילדה המשחקת תוכל להיות גם מלך, או אבא, ולהתנסות בעולמות ותפקידים שונים ומשונים שהיא ממציאה. המשחק הוא אם כן מרחב אשר מה שמתרחש בו לא נתון מראש. הוא מרחב שהוא פוטנציאל להיות כל מיני דברים: שמתגלים ואולי גם מתחדשים, או כאלו שלגמרי מומצאים.

המשחק הוא פעילות מהנה שיש בה סקרנות ועניין, והוא כולל שימוש בחומרים שמצויים בעולם שבחוץ שאותם הילד צובע בדמיונות, במשאלות או בפחדים שבפנים, כך שהוא מתנהל בין הפנים ובין החוץ כשלא תמיד ברור מה מגיע מהיכן. אליבא דויניקוט, יכולתם של ילדים לשחק היא קריטית להתפתחותם של חיים בעלי משמעות. במרחב המשחק מתפתחת חוויית העצמיות הנשענת הן על הפנים והן על החוץ ועל מה שביניהם. המשחק אם כן הינו מרחב בעל פוטנציאל יצירתי שמאפשר להתחבר ולעבד חוויות רגשיות, אבל בלי לאבד באמת את הקשר עם המציאות. ילד יכול לבנות בדמיונו עולמות שלמים ולהרוס אותם במחי יד רק כדי לבנות עולם אחר. כך הוא משתמש במרחב המשחק כדי לנסות בדמיון מצבים ותגובות והזדהויות. יש לו אפשרות לקבל או לדחות ואז לחזור ולבדוק

ולבחון תהליכים רגשיים ואינטראקציות, שמסוכן או מבייש לבדוק במציאות. המשחק והאווירה המשחקית הם בעצם איזור למידה שאין שני לו בתחום הרגשי והבין אישי. חלק מהמתח וההתרגשות שמאפיינים את המשחק קשורים גם לפרדוקסאליות שלו כמתרחש בו בזמן בעולם הפנימי ובעולם החיצוני – ולא עד הסוף באף אחד מהעולמות הללו. קל לשבור את האופי הפרדוקסאלי הזה, וכך לאבד את אופיו וחשיבותו של המשחק כאיזור יצירתי.

אנחנו פוגשים ילדים "מבוגרים" שאינם מסוגלים לשחק משום שהם נופלים לצד המציאותי מדי: הם מסרבים או מפסיקים לשחק כי זה טפשי, לא אמיתי, חסר הגיון, מגוחך, ילדותי וכד'. בקוטב השני אנו פוגשים ילדים עם קשר רופף למציאות, שנופלים לצד הדמיון המוגזם ודוגמה קיצונית לכך היא אותו ילד שבתור סופרמן כדי לעוף, ניסה לקפוץ מהחלון, או כשההתרגשות והמתח שיש בפרדוקסאליות של משחק מתחלפים בהתפרצות יצרית והרסנית כמו הילד שמתחיל לצייר, מתחבר לרגשותיו עד כדי הצפה ובשלב מסוים מתחיל לשפוך צבעים לכל עבר או ילד שמתחיל משחק כשהוא כאילו אבא, ובשלב מסוים, כשהעולם הפנימי משתלט על מרחב המשחק, הוא מתפרץ באלימות והורס כל דבר שנקרה בדרכו.

9

ויניקוט ראה את העמדה המשחקית, היצירתית שמאפשר המרחב הפוטנציאלי כתופעה שאינה מסתיימת בילדות, אלא כדבר שמן הראוי שילווה את האדם כל חייו. ילדים משחקים בעיקר עם חפצים, מבוגרים משחקים יותר ברעיונות, באפשרויות, באידיאות, באמונות. יש המחזיקים באמונתם כמו שמחזיקים שמיכת ילדות: נאחזים בה בנוקשות, תלויים בה נואשות, חייבים לכפות אותה על סביבתם, מתקשים לסבול שלמישהו אחר יש אמונה אחרת, עומדים על כך שמה שהם רואים ומאמינים בו זו המציאות האחת והיחידה. ויש שיכולים גם להרפות, להיות סובלניים ולהיפתח לאפשרויות נוספות; להחזיק באמונתם כמציאות סובייקטיבית. גם אם מזווית הראייה של מישהו אחר המציאות שלהם אינה אלא אשליה.

פעילות תרבותית בוגרת, כמו צפייה בסרט או קריאת ספר, הן דוגמאות ליכולת המשחק הבוגרת: אדם שרואה סרט יכול לשקוע בתוכו ולחיות באופן אינטנסיבי את ההתרחשויות, להזדהות עמוקות עם דמות, להוסיף דמיונות, אסוציאציות ומשמעויות משלו ולצרפם לחוויה הזאת. הצופה נמצא בתהליך של משחק. הסרט הוא כמובן אשליה, אנחנו יודעים זאת, אך בו זמנית אנחנו מאפשרים לעצמנו

ללכת לאיבוד בתוך הסרט, לכאוב עד דמעות את מותו של השחקן שאנחנו יודעים שרק אתמול זכה באוסקר על הסרט, ובסיומו לצאת ממנו בחזרה אל העולם הממשי, כשאנחנו עשירים יותר. זו חוויה של מרחב פוטנציאלי, אשליה מהנה, שאנחנו חווים אותה במהלך הסרט כממשית ואנחנו משחקים בתוכה. אדם שאין לו היכולת הזאת לשחק וחוזר ואומר לעצמו שבכלל מדובר רק בסרט, שזו אינה המציאות כמובן צודק: זה רק סרט. אבל כל חוויית ההנאה מהסרט, והאפשרות לעבור תהליך רגשי או יצירתי או אינטלקטואלי בעזרתו נמנעת ממנו. האדם הזה איבד את המרחב הפוטנציאלי לטובת המציאות. לעומת זאת ניתן לחשוב על מישהו אחר שההזדהות שלו עם מה שמתרחש בסרט היא כזאת שהוא נכנס להתקף פאניקה. במקרה הזה אבד המרחב הפוטנציאלי לכיוון הפנטזיה. הפנים השתלט על המרחב... בשני המקרים אובד האופי הבו זמני של אשליה, של דמיון שנחוה כמציאות, תוך שאנו יודעים שאין זו המציאות.

אצל ילדים כמבוגרים, היכולת לדון בבעיות מתוך שהות במרחב פוטנציאלי מאפשרת להתמודד עם קשיים ובעיות באופן יצירתי ובאופן אותנטי שמחובר לעצמנו. זה המרחב שבו מתנהל טיפול פסיכואנליטי מוצלח, זה המרחב שבו מתרחשת יצירה, זה המרחב שמאפשר לנו להתחבר וליהנות מחוויות תרבותיות.

10

לא קל להיות במרחב הזה, שבו אני גם מחובר למציאות וגם לדמיון ואני לא לגמרי באף אחד מהם. במרחב שאפילו הגדרתו ותיאורו חמקמקים. זה מצריך נכונות להשעות ולהשהות עשייה ופעולה לצורך פנייה אל מקום הביניים. זה מצריך נכונות לשאת עמימות, חוסר בהירות ומידה מסוימת של חוסר ארגון. זה מצריך נכונות לשהות בבלתי ידוע ולהסכים להיות מופתע ממה שיעלה. ההפתעה עשויה להיות מהנה ומתגמלת באופן עמוק, אבל אין לנו ביטחון שזה אמנם יקרה. זה מצריך נכונות להעז, לנסות ולהתנסות ובדרך לטעות ולתעות. וזה מצריך מפגש עם רגשות פנימיים ואולי אפילו עם רגשות ומחשבות שאינם מודעים ועלולים להתגלות. וזה מצריך איזשהו אמון במשהו פנימי עמוק, מיטיב שיכוון אותנו.

כל אלו מצביעים על פגיעות רבה שמאפיינת את המצב הזה, ולא כל אחד מוכן להעז להיות ולעבור דרך אותה פגיעות. כשמדובר במשחק בעולם הבין אישי זה מצריך מתן אמון במי שאתה נמצא אתו. הפגיעות הזאת של המצב עצמו שעשוי בקלות לקרוס לכיוון של מציאותיות-יתר, לכיוון של פנטזיה המנותקת מהמציאות או לכיוון של השתוללות יצרית, אינו מובן מאליו ויש צורך בסביבה שתאפשר לו להתקיים. כאן אני עובר למושג השני שנמצא בבסיס התפיסה של ויניקוט:

"הסביבה המאפשרת", שהוא מושג החורג מנושא המרחב הפוטנציאלי, אבל חשוב להקדיש לו מקום. יש משפט מפורסם שויניקוט אמר לגבי תינוקות: "אין דבר כזה תינוק". בכך הוא התכוון לומר שאי אפשר להתבונן בתינוק ולדון בהתפתחותו ובהבשלת יכולותיו בלי להתייחס ליחס האם או הסביבה אליו.

לתהליכי התפתחות במצבים שבהם עדיין איננו בשלים מתלווה פגיעות רבה, שמצריכה תמיכה של סביבה שמאפשרת, מטפחת, מחזיקה ומספקת הגנה למצב הפגיעות הזה, בלי להשתלט, בלי להיות חודרנית מדי. הסביבה הזאת לא צריכה להיות מושלמת בהתאמה שלה, היא צריכה להיות "טובה דיה" "good enough" (מושג ויניקוטיאני מפורסם אחר). הדבר נכון לכל אורך ההתפתחות בשלביה השונים ובעיקר בשנות החיים הראשונות, והיא נכונה למצבים שבהם הילד יוכל להימצא במרחב פוטנציאלי, אם יתאפשר לו.

ומהי הסביבה המאפשרת את קיומו של מרחב פוטנציאלי? ציינתי קודם שמרחב פוטנציאלי הוא מצב פגיע, וכשמדובר במפגש בין אישי הוא דורש אמון. במילים אחרות, זה מצב שמחייב מקום מוגן. מישהו צריך לדאוג שהמרחב יתקיים ויישמר. מדובר גם בהגנה על עצם קיומו של המרחב, בהזמנה להיות בו, בעידוד לשחק בתוכו, לנסות, להתנסות לתעות וגם לטעות, בתמיכה שתחזיק את העמימות ואת אי הוודאות, וביחס לא שיפוטי וביקורתי כלפי מי שפועל בתוך המרחב הזה. השאר יתרחש מעצמו מתוך הכוחות הפנימיים שפועלים בו, ואז כדאי לתת לתהליך הטבעי הזה להתרחש ללא הפרעה, ללא חודרנות וללא השתלטות על התהליך.

מרחב פוטנציאלי בישיבת צוות בית הספר

כעת אנסה לתאר את הדוגמאות שהובאו מנקודת המבט של היכולת ליצור "מרחב פוטנציאלי" בקרב צוות חינוכי שמתמודד עם קשיים בבית ספר. לא אתייחס לתכנים שעלו בהן, אלא לסוג האווירה שאפשר את הדיון. ראשית, ניתן מרחב פיזי וקונקרטי לדיון: נבנתה מסגרת, הוקצה זמן כשגרה מתמשכת, ללא התפרצויות של תלמידים פנימה, ללא טלפונים סלולריים. זמן ומרחב שבו אנחנו מתפנים לעצמנו. שנית, לא גלשנו מייד לפתרונות מעשיים: הפיתוי להציע מיד

עזרה, עצות ופתרונות הושעה – אך לא בוטל, הגענו אליו בתום הדיון, אבל ממקום רגשי לגמרי אחר. במילים אחרות, שלא נשמרנו שלא לקרוס אל הקוטב המעשי, הקונקרטי אלא להגיע אליו רק אחרי פתיחת מרחב לתחושות ולרגשות של המורה ושל עמיתיו.

בנוסף, הדיון התקיים באווירה לא שיפוטית: נפתח מרחב להביע רגשות, גם לא מקובלים, מבלי לשפוט אותם. כך, אפשר היה לגעת בפנימיות של המורה כאדם חוזה, והייתה למורים לגיטימציה להרגיש ולהגיד מה שעל לבם. יחד עם זאת לא הייתה כאן רק השתלחות רגשית-יצרית בתלמיד כפי שעלול היה לקרות בדוגמא הראשונה ולא שקיעה מוגזמת רק בחוויית המורות כשמתאהבים בהן במקרה השני. במילים אחרות, גם לא שקענו בקוטב השני של המרחב הפוטנציאלי, ולא נשאבנו באופן בלעדי לעולמו החווייתי של המורה המנותק מתפקידו ומאחריותו ביחס לתלמידיו. ניעשה ניסיון להחזיק בה בעת הן את התלמיד והן את המורה, להעניק אמפתיה לתלמיד ואמפתיה למורה, כשאנחנו זוכרים את ההקשר הבית ספרי.

12

בשני המקרים החוויה הפתוחה הייתה מהנה ומרגשת, הולידה סקרנות ובסופו של דבר הפתעה. איש לא חזה בתחילת הדיון שנושא התלות יוביל לדיון בהתאהבות. האווירה הפתוחה, הלא שיפוטית והמוגנת היא שאפשרה זאת. מעניין לציין, למרות שזה לא הכרחי, שבשני המקרים בסופו של דבר לא היועץ או הרכזת הם שהציעו את ההצעות המעשיות. הן כבר היו שם בתוך הרפרטואר הקיים של דרכי התמודדות. ההצעות לפעולה צמחו מתוך צוות שפועל יחד באקלים רגשי של תמיכה וסקרנות.

שיתוף הפעולה בין היועץ לבין הרכזת אפשר את עצם קיומו של המרחב כמוגן, שכן הרכזת ויתרה לצורך הדיון על דברים חשובים רבים שעל סדר יומו של הצוות, ואילו היועץ כיוון את הדיון ושמר עליו כשהוא סטה מדי לאחד הקטבים. כמובן שבדיון מסוג זה כל אחד מהם יכול לתרום גם הוא מניסיונו האישי והמקצועי. וכך, כפי שבמרחב פוטנציאלי של ילד מתפתחת עצמיותו, כך במרחב פוטנציאלי יכול לצמוח המורה ויכול להיבנות צוות.

תפקידו של המנהל ביצירת סביבה מאפשרת

בדוגמאות שהובאו המנהל אמנם לא נכח פיזית, אבל רוחו הייתה אף הייתה. לולא הסכים המנהל להכניס סוג כזה של פעילות לבית הספר, לעמוד על כך שבכל שכבה יתקיימו אחת לשבועיים דיונים מסוג זה, וגם לדאוג שיהיה לקבוצה מנחה הפועל ברוח הזאת, ומדי פעם לברר איך הולך – מבלי לדרוש דיווח – כל זה אולי לא היה מתקיים.

מנהל שמעוניין להטמיע את האקלים הזה בבית ספרו צריך קודם כל להכיר בעצמו בחשיבות הצד הרגשי, בחשיבות טיפוח והעצמת המורה, בחשיבות בניית יחסים קולגיאליים טובים בין המורים ובחשיבות יחסי מורה-תלמיד כגורם מפתח בשיפור הוראה ולמידה. מתוך כך יקל עליו להקצות את המשאבים ואת האנרגיה ולהעניק את ההגנה הבסיסית ביותר לקיומו של מרחב כזה, לעודד אותו ולפעמים גם להתעקש עליו. מנהל שמכיר בכך וגם פועל מתוך הרוח הזאת יהווה סביבה מאפשרת ומטפחת למרחבים פוטנציאליים בבית ספרו.

13

שותפים טבעיים לכיוון כזה הם המדריך המלווה (מנהל ותיק המייעץ לכל מנהל בתחילת דרכו), פסיכולוגית בית הספר, יועצות ומורים שהמנהל מאתר ומכיר ביכולתם ובנכונותם לפעול מתוך הכרה ואמונה בחשיבות הצד הרגשי בעבודת המורה. המנהל גם יכול להשקיע בהכשרתם של אנשי צוות בכירים בכיוון עבודה וחשיבה כזה.

לרגע כל זה אולי נשמע פשוט, אבל חשוב לזכור שנדרש מאמץ גדול כדי לייצר אווירה שבה יינתן מקום להיבטים הרגשיים בעבודת הצוות החינוכי מתוך אווירת מרחב פוטנציאלי. כוחות חזקים פועלים כנגד פתיחת מרחב להתייחסות לצדדים רגשיים. הזמן יקר, העשייה בבית הספר תובענית, לחוצה וכפופה ללוחות זמנים ואילוצים. קשה לעתים למצוא זמן שבו כל המחנכים ייפגשו, או למצוא חדר שהילדים לא יתפרצו לתוכו ועוד שלל קשיים טכניים.

אך הקושי המרכזי הוא רגשי: אני משער שכולנו מכירים את המצבים שבהם אנחנו עצבניים או מוצפים וחסרי שקט, ולכאורה אפשר היה לצפות שנעצור וננוח, נרגיע את עצמנו ונבדוק על מה ולמה אנחנו כל כך מעוצבנים, אבל תחת זאת

אנחנו מנסים לפרוק את המתח בפעילות יתר, מנסים בכוח להסיח את דעתנו מעצבנותנו, עוברים לפעילות הבאה ורק מוסיפים על אי השקט שלנו. נדרש מאמץ נוסף כדי להשעות ולהשהות את הפעילות המיידית, להרפות ולהתבונן לרגע פנימה.

הקושי הרגשי המרכזי למורים הוא סביב עצם החשיפה: אם אשתף במשהו אישי, האם המורים האחרים יהיו דיסקרטיים, או שירכלו עליי אחר כך? האם השיתוף ב"פשלוח" שאני עושה יפגע בי, אולי אפילו יוביל לפיטוריי? האם שיתוף בשביעות הרצון שלי מעצמי יגרום לקנאה? אולי הרכזת או היועץ מדווחים למנהל? במילים אחרות, כשמדובר בחשיפה רגשית, כל מורה שואל את עצמו האם המרחב אכן מוגן? זאת שאלה קריטית, שכן התנאי היסודי לקיומו של מרחב פוטנציאלי הוא היותו מוגן. צוות שהחשדנות ואי האמון בתוכו לא מאפשרים לו לקיים שיח רגשי הוא צוות בצרות, הדיונים בו עלולים להיות תוקפניים ופוגעים או עקרים וחלולים והמורים בו בודדים לנפשם.

14

כל מה שנאמר על הקשיים הרגשיים של המורים להתייחס לממדים הרגשיים, עלול להיות נכון גם לגבי המנהל עצמו: ישנם מנהלים שחוששים ששיח רגשי פתוח יגלוש לרגשות של המורים ביחס לבית הספר, או ביחס למנהל עצמו. האם אני כמנהל מוכן לכך? האם יש לי די אמון בצוות או לפחות במנחי הדיון שיהיו קולגיאליים כלפי? האם כדי לשמור על חוויה של מוגנות, אני מקבל שלא ידווח לי מה שקורה בקבוצות אלא במצבים חריגים? ואולי הדיון הרגשי יגלוש למקומות לא ראויים? או לא תכליתיים?

כדי שדיון פתוח בעל אופי רגשי יוכל להתקיים, יש צורך בויתור מסוים על שליטה: לעתים יש צורך לוותר קצת על יעילות, על מהירות ועל תכליתיות לטובת סוג אווירה שיש בה חופש להרגיש ולהתבטא. ולכן לפני שמנהל מעודד מרחבים פוטנציאליים כדאי שישאל את עצמו אם הוא אמנם מוכן לכך וימצא מקום ומרחב לעצמו כדי להכיר, להכיל ולעבד את חששותיו. לשם כך, ומסיבות רבות נוספות, חשוב ביותר שלמנהל עצמו יימצא מרחב לרגשותיו, מחשבותיו, התלבטויותיו, קשייו וכאביו.

עבודתו של המנהל היא עבודה קשה, תובענית ומלחיצה הגוררת טלטלות רגשיות. זהו תפקיד עתיר משימות, לחצים ואתגרים, תפקיד שכרוך בהתמודדות

מקבילה עם ילדים והורים ומורים ומשרד החינוך והרשות המקומית ולעתים גם התקשורת. הציפיות ממנהלים עצומות, האחריות כבדה ובסופו של יום הם עלולים למצוא עצמם בודדים למדי. לכן חשוב, ממש קריטי, שמנהלים ימצאו מרחב פוטנציאלי לעצמם. מרחב שבו הם משעים את הפעילות השוטפת שלהם ומאפשרים לעצמם מרחב מוגן ופתוח שבו יוכלו בין השאר לשתף ברגשות, במחשבות ובהתלבטויות שלהם, לחשוף תחושות קשות למיניהן – מכעסים ופגיעות ועד אשמה, פחד, ייאוש וחוסר אונים, שגם מנהלים מנוסים מרגישים.

כדי להצליח לספק מרחב כזה, המנהל זקוק לסביבה מאפשרת לעצמו. המדריך המלווה ואחרים אמורים ועשויים להיות עבורו דמויות תומכות ומסייעות, וחשוב שהוא ישתמש בהן גם באופן הזה. ההדרכה אמורה להיות מרחב מוגן, שמאפשר להשתחרר לזמן מה מהתפקוד המיידי, מלהיות במקום שבו כל הזמן צופים בך, מצפים ממך, משליכים עליך ואתה נדרש לתפקד, להכיל ולאפק את תגובותיך. הדרכה היא מקום בו יוכל המנהל להתבטא באופן יותר חופשי ולחשוב באופן יצירתי, משוחרר מלחצי העשייה.

15

מנהל שמתנסה בעצמו, שנהנה מסוג כזה של מרחב ושל דיאלוג ומפיק ממנו, יקל עליו להעביר את המסר הזה הלאה ולעודד את הכפופים לו למצוא לעצמם מרחבים כאלה. מנהל שמפנים את התפיסה הזו ופועל מתוכה יוכל לנצל אינספור הזדמנויות ליצירת מרחבים כאלה בבית ספרו.

יש מנהלים שיאמרו: "תודה על האמפתיה והרגישות, אבל אין לי זמן לעצמי! קודם כל אני חייב להתמודד עם כל הלחצים והמטלות! אני חייב לכבות את השרפות ובזמן שיישאר אתפנה לעצמי" אני חושש שמתוך עמדה כזאת לעולם לא יהיה למנהל זמן. לכן עדיף שייקח עמדה הפוכה: ידאג לעצמו למרחב ומתוך עמדה כזאת של שמירה על עצמו וחיבור לעצמו יפנה לאינספור התמודדויותיו.

המנהל כמנהיג רגשי

מנהל יכול אולי לומר "נושאים רגשיים כבודם במקומם מונח, אבל הם לא בראש מעייניי". אני אתרכז בניהול בית הספר, בשיפור ההוראה והלמידה, ואם יש למורים קשיים רגשיים בעבודתם – שילכו לפסיכולוגית בית הספר, ליועצת, שיפנו לטיפול, שעכשיו משרד החינוך מממן". המנהל הרי איננו פסיכולוג, זה לא תחום התמחותו, ויש לו מליון דברים על הראש... זה כמובן נכון, ויחד עם זה, בין שהוא רוצה בכך ובין שלא, המנהל הוא מנהיג רגשי בבית ספרו. מעצם תפקידו וכוחו מעורר המנהל ציפיות ואכזבות, כעסים, פחדים וכמיהות וגם רגשות לא רציונליים, ובין שהוא רוצה בכך ובין שלא, הוא מתמודד כל הזמן עם מצבים בעלי אופי רגשי. התמודדותו הרגשית נבחנת ללא הרף, מסתכלים עליו ורואים את התייחסויותיו ומגיבים גם להתעלמויותיו. אין דרך לברוח מהתפקיד הזה. אפשר כמובן להתעלם מהממדים האלה של התפקיד, אבל הם לא מפסיקים להתקיים. הם רק נדחים הצדה, עלולים להתפרץ במקומות שונים – והמנהל חוזר ומוצא את עצמו מופתע מעוצמות רגשיות שלא ידע על קיומן.

כששואלים מנהלים בתחילת דרכם מה מעסיק אותם, ייתכן שיענו תשובות כמו: לשפר את ציוני הבגרויות, לגבש את הצוות, לתכנן את השנה, או להתמקם בתפקיד. הכול נכון והכול גם חשוב, אבל אם נבדוק מה מעסיק מנהלים רבים, גם אם קשה להם לדבר על כך בפומבי, נמצא נושאים בעלי אופי רגשי מובהק: האם אוהבים אותי? ואם קודם היה המנהל מורה בבית ספר: האם מקבלים את הבחירה בי? האם אסתדר עם אלה שרצו מישוהו אחר? או עם אלה שמפחדים ממני? אני אצליח? אעמוד בציפיות? ואם באתי מבחוץ: האם יקבלו אותי? האם יאפשרו לי לנהל? אני יכול לסמוך על הצוות הקיים? אולי יכשילו אותי? ועד כהנה וכהנה.

יש מנהלים שחושבים שלא ראוי להתעסק בזה, כאילו מדובר באיזה נרקיסיזם אגוצנטרי לא ראוי, כאילו הם אמורים להיות "מעבר לזה". יחד עם זה, הטרדות האלה מציפות את מרכז ההווה של מנהלים רבים. אולי אפילו נכון לומר שמנהל בתחילת דרכו בדרך כלל עסוק לפני כל דבר אחר בהישרדות, אבל לא ברור אם מותר לו לדבר על זה, או אפילו לחשוב ולהרגיש את זה. אבל זו אשליה לחשוב שאפשר להתעלם מהדאגות האלה.

מבחינה מעשית, המנהל יכול להשתמש (לפחות מדי פעם) בישיבות הנהלה, שמהוות בדרך כלל פורום של העברת אינפורמציה, מתן הנחיות, קבלת החלטות והתייעצויות, כמרחב רגשי לחברי ההנהלה שלו ולעורר דיון עם איכויות של מרחב

פוטנציאלי. כך יוכל המנהל לחשוף את צוותו הבכיר לתהליכים רגשיים מסוג זה. אני משער שיש מנהלים שעושים כך באופן טבעי, אבל אחרים יהיו זקוקים לעזרה ולהדרכה כדי לאפשר תהליך כזה. אפשר לקרוא לזה "מתן דוגמא אישית", ואפשר לראות בזה תהליך הנעה של תהליכים מקבילים, כשהתנסותו של המנהל במרחב פוטנציאלי תקרין על המורים, באופן שיקל עליהם לבנות בעצמם לעצמם ולכפופים להם מרחבים מוגנים מסוג זה, ובסופו של דבר להקרין את הרוח המיטיבה הזאת גם על העבודה עם הילדים.

מנהל שמעניק מרחב רגשי לעצמו ומאפשר למורים לדעת שהוא נוהג כך, מנהל שמעניק יחס אישי למורים בבית ספרו, שמופיע בחדר מורים, שדואג למורה, שמפרגן, שנותן אמון, שמתייחס אל המורים לא כאל קבוצה הומוגנית אלא באופן דיפרנציאלי – מנהל כזה מעביר מסר בעצם התנהגותו, מסר שהוא לא פחות חשוב מהדברים שלהם הוא מטיף. יתר על כן, חשוב שתהיה הלימה בין הדברים להם הוא מטיף לבין התנהגותו.

17

לא מדובר באיזה אקט חד פעמי טרנספורמטיבי, באיזה "זבנג וגמרנו ועכשיו נעבור לנושא הבא", וגם לא בפרויקט. מדובר בתהליך ארוך של הפנמת הרעיון, שעבודה חינוכית דורשת הכלה רגשית ולמידה מתוך החוויות הרגשיות שלנו. מנהל שמעוניין להקרין את הרוח הזאת יצטרך לטרוח כדי לבנות או למצוא ולשמר מרחבים שיתמכו במוריו מתוך הרוח הזאת.

סיכום

אסיים באנקדוטה שסופרה לי על ידי רכזת שכבה, שהפנימה את סוג הדיון הזה. אחת המחנכות בצוות הגיעה אליה בתחושת חוסר אונים סביב אחד הילדים בכיתתה. הילד נחוזה כקשה ומעצבן. המחנכת נהגה לסלק אותו בתחילת השיעור אחרי ההפרעה הראשונה, אבל הרגישה אשמה ונכשלת. הרכזת הכירה את הילד ועד כמה הוא אכן קשה, וגם אמרה זאת למחנכת, אבל הציעה לה לבנות עם הילד מרחב פתוח יותר וחופשי יותר, ולשוחח עם הילד ברוח הגישה שעלתה במפגשים הקבוצתיים: שיחה שמשעה את הדיבור אתו על לימודים ומשמעת לטובת התעניינות בו ובעולמו שמחוץ לבית הספר. לאחר כשבועיים ניגשה אליה

המורה בשמחה והודתה לה מאוד על העצה המועילה: "הילד ממש השתנה!!" לאחר כמה ימים נגשה הרכזת אל הילד ואמרה לו ששמחה לשמוע מהמחנכת על השינוי לטובה שחל אצלו ושאלה אותו מה לדעתו גרם לשינוי. הילד חייך ואמר לה: "האמת... לא אני השתנתי, המורה השתנתה...". לעולם לא נדע, ואין זה חשוב כל כך, מי השתנה קודם וגרם לאחר להשתנות. מה שברור הוא שהמפגש האישי והרוח החדשה ששרתה עליו עזרו לקשר להשתנות או לשינוי להתגלות, וכך נוצר מעגל רגשי חיובי בין הילד לבין המורה. קשה להמעיט בחשיבות השינוי הזה.

לסיכום, תהליכים רגשיים מיטיבים יתרחשו בעבודת צוות שיש בה תמיכה רגשית, למידה משותפת, תקשורת בין אישית שזורמת בין המורים לבין עצמם ובין המורים להנהלה. הלמידה של המורים נובעת מתוך מתן מרחב לרפלקציה על העבודה החינוכית והרגשות שהיא מעוררת, ללמידה מתוך הניסיון, שכוללת לגיטימציה גם לטעויות ולכישלונות ומתן מרחב ללמידה מהצלחות. בית ספר שפועל ברוח כזאת יוכל להקרין על יחסי המורים עם התלמידים ועם הוריהם, ולהשפיע על תהליכים רגשיים מיטיבים אצל התלמידים עצמם.

18

למנהל יש מקום מרכזי ביצירת אקלים ותרבות ארגונית שמעודדת תהליכים רגשיים מיטיבים, וכדי לעשות זאת עליו לבנות לעצמו מרחבים וצוות שיתמכו בו. כך יוכל לגבש דרכים להטמיע את הכיוון הזה בעבודה החינוכית, כפי שיתבטא למשל בהצבת תהליכים רגשיים מיטיבים כחלק ממטרות בית הספר וחזונו, בחיפוש דרכים לאבחן את מצבו של בית הספר בתחום הרגשי, ובבניית שגרות לעבודה רפלקטיבית ברוח המרחב הפוטנציאלי. תהליכים רגשיים מיטיבים יוכלו אז לבוא לידי ביטוי גם בתהליכי קבלת החלטות, בפתרון בעיות, בבניית ערוצי תקשורת פנימיים ובקשרי חוץ.

מקורות

ויניקוט, ד' (1995 [1971]). משחק ומציאות, תל אביב: עם עובד

Winnicott, D.W. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. New York: International Universities Press