

מטלה מסכמת בקורס : תקשורת בינאישית

מגישה:

תאריך:

א. אמפתיה

תקשורת בינאישית היא מרכיב חשוב ביותר בעבודת המורה, לא פחות ואף יותר מהחומר הנלמד. מבין המרכיבים הרבים והשונים של תקשורת בינאישית, עבודה זו תתמקד בנושא האמפתיה, ובאופן ספציפי יותר, בחינוך לאמפתיה בקרב תלמידי הכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי (ד'ו). מובן מאליו שהוראת מושג האמפתיה וחינוך ואימון של תלמידים להכירו ולעשות בו שימוש עובר דרך הדוגמא האישית של המורה בכיתה. דוגמא זו היא חשובה במיוחד בגילאים האמורים, מאחר והחוויה של הילד בבית הספר עודנה תופסת מקום מרכזי בעולמו ובניסיון החיים שלו, ולכן ראוי למקד את הדיון במושג באמצעות עולם המושגים והחוויות שמוכרות לילדים משהותם בין כותלי בית הספר, וביניהן, יחסיהם עם המורים.

המושג אמפתיה נזרק תכופות לחלל האוויר כאשר משמעותו הכללית ברורה לכל, אולם לשם יישום מודע שלו בפועל, כמו גם לשם הנחלתו לתלמידי בית הספר היסודי, נדרשת הבהרה מושגית של המושג, אשר עליה תתבסס הפעילות החינוכית שתוצג בהמשך. לעת עתה, נגדיר אמפתיה בעקבות Borke (1973) כ"היכולת של הפרט לתפוס את העולם מנקודת מבטו של האחר". נקודת מבט זו היא חמקמקה ונתונה לפרשנות בעיני המתבונן.

כפי שנלמד במהלך הקורס, חוקרים שונים עסקו באמפתיה משלוש נקודות מבט – קוגניטיבית, רגשית, וכזאת המשלבת בין השניים. הגישה הקוגניטיבית קרובה למושג ההזדהות בדגש שמושם בה על התנאים האובייקטיביים בהם שרוי האחר וביכולת של הפרט "להיכנס אל נעליו" של אותו אחר בסיטואציה הנתונה. בגישה הרגשית, מצד שני, מושג האמפתיה מתייחס לאו דווקא לתנאים האובייקטיביים שבהם שרוי האחר, אלא במצבו הרגשי הסובייקטיבי, וביכולתו של הפרט להבינו ולהגיב לו בהתאם. מחקרים מהשנים האחרונות עשו ניסיון לעמוד על מערכת הקשרים בין המרכיב הקוגניטיבי-אנליטי לרגשי שבאמפתיה.

קיומן של שתי הגישות לעיל מעיד על שני רכיבים שחשוב להבדיל ביניהם במבטנו על האחר – תצפית ועובדות מחד גיסא, והערכה ושיפוט מאידך גיסא. כפי שנגזר משמן, העובדות הן נתונות ועל-כן מוכחות מתוך עצמן ומוסכמות על כל הצדדים, ואילו הפרשנות, כפי שנגזר משמה, היא תהליך פנימי וסובייקטיבי. Luft & Ingham (1961) פיתחו מודל בשם "חלון ג'והארי", אשר מציע חלוקה פנימית נוספת של שני הרכיבים לעיל – ידועלא ידוע לפרט, וידועלא ידוע לסובביו. מכאן יוצא אם כן, שעבור כל אדם ישנן עובדות ורגשות אשר גלויים או נסתרים מעיניו או מעיני סובביו. מטרתה של תקשורת אמפתית, על-פי מודל זה, היא להגדיל את התחום המודע לשני הצדדים, הוא "התחום הגלוי" על חשבון התחומים הלא מודעים ("תחום העיוורון" ו"התחום החבוי"). באמצעות הצפה וידיעה של עובדות ורגשות, מניחים הוגי המודל, מתאפשר לנו להגיב באופן אמפתי ויעיל יותר על סיטואציה שבה נתון האחר.

ביישומה בתחום החינוכי, יש באמפתיה קושי מובנה הנובע מאי השוויון בין תלמיד למורה, בין צעיר למבוגר. בעוד שרוג'רס מדגיש את הצורך בצמצום השיפוטיות על-מנת לתת מקום לאחר לבטא עצמו בחופשיות מירבית ולספק הערכה חיובית בלתי מותנית ומעצימה כחלק מתהליך טיפולי ארוך ומעמיק

(Rogers 1961), הרי שהמחנך שרוי בתנאים שונים בתכלית. מבין ההבדלים הרבים והברורים לכל בין עבודתו של מטפל יחידי לבין זו של מורה, חשובה ביותר לענייננו חובתו של המורה להציב גבולות, לתת הכוונה ולהתוות דרכים מעשיות לפתרון בעיות עבור התלמיד הצעיר, הזקוק יותר מאדם מבוגר להכוונה "מלמעלה למטה" מדמות סמכותית ובעלת ניסיון חיים כמורה או הורה. הווה אומר, הגבול בין שיח אמפתי אבסולוטי לבין שיפוטיות שעלולה לפגוע בתלמיד ובערוץ תקשורת פתוח ובוטח עמו הוא קשה יותר להבחנה, וכדי לחדדו נעשה שימוש מתומצת במושג הכבוד.

כפי שנלמד במהלך הקורס, תחושת כבוד היא הגרעין אשר עליו מושתתת זהותו של אדם וממנה נובעת ציפיותיו ביחסיו עם האחר. בבסיס תחושתו של אדם שכבודו נפגע עומד ייחוס לצד הפוגע עמדה שאינה עולה בקנה אחד עם תחושת הערך העצמי והציפיות שנגזרות ממנו ליחס שייחשב למכבד. בהקשר הבית-ספרי, שומה על המורה לחנך ולכוון את תלמידיו במערכת יחסים שהיא א-סימטרית, מבלי שא-סימטריה זו תוביל פגיעה בכבוד התלמיד, שבתורה גוררת רגשות ומעשים שליליים מהצד הנפגע. בהקשר הזה חשובה במיוחד יכולתה של המורה "לקרוא" נכונה את רגשותיו של תלמידו ולהבין את מניעיהם וקשייהם, ולכן חשוב ביותר שיהיו בידיה כלים יעילים ליחס אמפתי.

בנימין (1987, 86-87) מתייחס לא-סימטריה זו בהקשר הטיפולי. לשיטתו, הגם שיכולתו של מטפל לצמצם את עצמו ולאפשר למטופל את מלוא המרחב לבטא את עצמו ולברר עם עצמו את הסוגיות שמעיקות על נפשו, הרי שבשלב מאוחר יותר שומה על המטפל לשוב אל העצמי שלו עצמו ולהציע את עזרתו והשתתפותו מתוך העצמי האותנטי שלו עצמו:

"אך ורק בחוזרו אל עצמו, למרחב המחיה שלו, הוא מסוגל גם לעזור... [המטופל] מרגיש כי הוא באמת חשוב לתרפיסט, אשר עשה מאמץ כה גדול להבינו. עתה ירצה המטופל לדעת את תגובת התרפיסט על מה שגילה, כדי שהבנה זאת תיעשה לחלק מיחסי הגומלין ביניהם" (שם, 87).

ביישום של דברים אלו ביחסי מורה-תלמיד, תפקידה של האמפתיה מצד המורה אם כן, הוא לזכות באמונו של התלמיד ולגייסו לפעולה בונה שבה למורה מתאפשר למלא תפקיד פעיל בתהליך פתרונו של בעיה. תהליך זה אין פירושו הורדה מוחלטת של מחיצות וגבולות או טשטוש הא-סימטריה שביניהם, אלא לכל היותר להורידן ככל שניתן על-מנת להשיג את האמון הדרוש מצד התלמיד, ולהובילו לפתרון הבעיה, תוך הישענות על ניסיון חיינו והידע הפדגוגי במהלך הכשרתנו וניסיונו המקצועי.

לשם בניית אמון ונכונות לשתף פעולה, לא רק מילים חשובות אלא גם שפת הגוף, אשר אותה קוראים בני האדם ברובד התת מודע. בהקשר הזה מציין רעם (1998, 10) את חשיבותה של האמינות בפעילותו של מורה, על-מנת לזכות באמון התלמידים. השמעתן של המילים הנכונות לא תהא מספקת ככל ששפת הגוף משדרת ריחוק, אדישות או כעס. מכאן נובע אם כן, הצורך של המחנך בשליטה דו-סטריית הן על עולמו הפנימי, לרבות הרגשות השליליים אשר מרכיבים אותו, והן על שפת הגוף שלו, אשר דרכה רגשות אלו עלולים להכשילו. שליטה מיטיבית על האחד תתרום לשליטה על השני ולהיפך. מכל האמור לעיל יוצא אם כן, ששיח אמפתי חייב להיות כן ואמיתי כתנאי מוקדם לעצם היתכנותו.

קניאל (2013) ובנימין (1997) מונים מספר כלים וטכניקות שיח מעוררי אמפתיה ואמון,