התמודדות עם דחייה חברתית באמצעות כתיבה נרטיבית חוזרת:

חקר מקרה

קלודי טל והנד מימה

תקציר

מחקר זה הוא חקר מקרה, המציג שימוש בכתיבה נרטיבית חוזרת על אודות אירועים טעונים רגשית על ידי מורה מחנכת ככלי התמודדות עם בעיות התנהגות ודחייה חברתית של תלמידה בכיתה ו. הכתיבה הנרטיבית החוזרת מתבססת על גישת הכתיבה האקספרסיבית של פנייבייקר ואוונס (Pennebaker & Evans, 2014) ועל יישומה בהתמודדות עם בעיות התנהגות של ילדים בגיל הגן (Tal et al., 2019). במחקר הנוכחי, נתוני המחקר כוללים 28 נרטיבים שנכתבו על ידי המורה ונרטיב מורחב שנכתב על ידי התלמידה עצמה עם סיום לימודיה בבית ספר יסודי – כתיבה שמאירה את האופן שבו חוותה התלמידה את השינויים בגישה של המורה כלפיה כפועל יוצא של השימוש שלה בכתיבה נרטיבית חוזרת. מהממצאים עולה שהכתיבה הנרטיבית החוזרת תרמה למחנכת הכיתה בכמה היבטים: ויסות של רגשותיה השליליים כלפי התלמידה, הבנה עמוקה של התמודדויותיה של התלמידה הן בסביבה החברתית הכיתתית הן בסביבה המשפחתית, יצירת קשר של אמון עם התלמידה ורתימת מורי הכיתה, מנהלת בית הספר ואימה של התלמידה לתהליך הטיפולי. ההתערבות המתוארת במחקר הובילה לשיפור ניכר בהשתלבותה החברתית ובהישגיה הלימודיים של התלמידה.

מילות מפתח: כתיבה נרטיבית חוזרת, כתיבה אקספרסיבית, דחייה חברתית, ניהול כיתה, ויסות עצמי, בעיות התנהגות

מבוא

במאמר זה מוצגת הכתיבה הנרטיבית החוזרת המבוצעת על ידי גננות או מורים כדרך התמודדות עם בעיות התנהגות קשות בכיתות. הכתיבה הנרטיבית החוזרת מתבססת על גישת הכתיבה האקספרסיבית שהציע פנייבייקר (Pennebaker & Francis, 1996; Pennebaker & Smyth, 2016) על אירועים טעונים רגשית או טראומטיים. במחקר הנוכחי מדובר בכתיבה חוזרת ונשנית על אירועים טעונים רגשית שבהם מעורבים ילדים שמפגינים בעיות התנהגות. בהתבסס על מחקריו של פנייבייקר, ההנחיה היא להתמקד באירוע טעון רגשית או שמסיבה כזו או אחרת מערער את המורה ולכתוב עליו בדרך שבוחר הכותב, תוך שהוא מקשר את הכתיבה לאנשים, לרגשות ולמחשבות כראות עיניו. על הכותב לכתוב שוב ושוב על אודות אותו אירוע מדי יום או מדי כמה ימים. ההזמנה היא לכתוב ללא התייחסות לדיוק הכתיבה, לאיות ולתחביר. בשנות השמונים של המאה הקודמת מצא פנייבייקר, שכתיבה אקספרסיבית על אירוע טעון רגשית, המשוחררת מדאגה לדיוק תחבירי ולדיוק האיות ומתבצעת כארבע-חמש פעמים, מובילה לתחושת הקלה, לרווחה רגשית, להפחתה בלחץ הדם ולשיפור התפקוד היומיומי של הכותבים (Pennebaker & Chung, 2011; Pennebaker & Evans, 1996; Pennebaker & Evans, 2014; Pennebaker & Smyth, 2016).

סקירת ספרות

טל (2005) הציעה ליישם את גישת הכתיבה האקספרסיבית בהתמודדות של מורים וגננות עם בעיות התנהגות קשות, כיוון שנמצא כי התמודדות יומיומית זו היא אחד הגורמים המרבים להטריד מורים ותיקים וטירונים כאחד (Carlson et al., 2011; Giallo & Little, 2003), עד כדי מחשבות על עזיבת מקצוע ההוראה. יתרה מזו, על אף הימצאותן של מגוון שיטות התערבות לטיפול בבעיות התנהגות (Gettinger & Fischer, 2015) נמצא כי אחד הגורמים שמכשילים את יישומן המוצלח הוא הרגשות שליליים שחשים המורים כלפי הילדים שמפגינים את בעיות ההתנהגות (McCarthy et al., 2015).

הרעיון "לייבא" את הכתיבה האקספרסיבית מתחומי התרפיה לשדה החינוך עולה בקנה אחד עם פרקטיקות של איסוף וניתוח אירועים קריטיים (Angelides, 2001; Francis, 1997; Griffin, 2003) וכתיבת יומן שדה (Moon, 2006; Walker, 2006) כאסטרטגיות לפיתוח גישה רפלקטיבית לפרקטיקה החינוכית. הכתיבה הנרטיבית החוזרת, כתיבת יומן השדה והתיעוד של אירועים קריטיים מבוססים על ההנחה שכתיבה אקספרסיבית על חוויות משמעותיות, ולעתים קרובות קשות או אף טראומטיות, עוזרת להבנה טובה יותר של הרגשות של הכותב. נוסף על כך, עוזרת הכתיבה הזו להבנה משופרת של הסיטואציה המוצגת, תורמת לוויסות רגשי ומאפשרת להבין את האופן שבו פרספקטיבות שונות משפיעות על הבנת ההקשר החינוכי, כפי שנמצא במחקר של טל ואחרים (Tal et al., 2019). דהיינו, אף שהכותבים מונחים לכתוב כתיבה אקספרסיבית חוזרת ונשנית על אירועים טראומטיים, נמצא שמכתיבה לכתיבה הם מגבשים דפוס של כתיבה נרטיבית קוהרנטית (Smyth & Pennebaker, 1999).

בעיות התנהגות ודחייה חברתית

בעיות התנהגות מוגדרות כדפוסי התנהגות שבים ונשנים או תפיסות של התנהגות, אשר מפריעה או מאיימת להפריע ללמידה האופטימלית של הילדים או לפיתוח התנהגות פרו־חברתית כלפי ילדים ומבוגרים (Smith & Fox, 2003). ההתנהגות התוקפנית של חלק מהתלמידים המפגינים בעיות התנהגות גורמת לא פעם לדחייה על ידי בני כיתתם.

דחייה היא תופעה חברתית שבאה לידי ביטוי בכך שאנשים אחרים אינם מעוניינים שהאדם הדחוי יהפוך לחלק מהקשרים הבין־אישיים ולחלק מקבוצות ההתייחסות שלהם (Leary, 2010). על כן, ילדים דחויים אינם אהודים על ידי חבריהם לכיתה. הדבר מתבטא בהבעת אי רצון לשבת על ידם, לשתף אותם באירועים חברתיים, ללמוד איתם, לשחק איתם, לשתף אותם בפעילויות או להזמין אותם לביתם (טל, 2002).

דחייה חברתית פוגעת בצורך האנושי הבסיסי להשתייך, המוגדר כרצון לגבש ולשמר קשרים בין־אישיים קרובים עם אנשים (Baumeister & Leary, 1995). הדחייה מעוררת באנשים הדחויים רגשות עזים, החל מעלבון שמצוי בלב חוויית הדחיה וכלה בחרדה, כעס, עצב, דיכאון

וקנאה (Leary, 2010). על כן, סביר שדחייה זו גוררת תגובות חזקות מצד האנשים הדחויים. התגובות עשויות להיות תגובות תוקפניות בקרב הדחויים התוקפניים, או כניעה והימנעות מקשר בקרב הדחויים הכנועים (Bierman et al., 1993). בשני המקרים מדובר בתגובות לא מסתגלות שרק מחמירות את מצב הדחייה. ראוי להבחין בין אירועים ספורדיים של דחייה על ידי קבוצת השווים לבין מצב של "דחייה כרונית" על ידי בני הגיל (Leary et al., 2006).

אף שמורים יודעים שהכשירות החברתית של הילדים חשובה (Humphries et al., 2018), נראה שהם מעריכים הישגים לימודיים יותר מאשר כשירות חברתית (Kemple et al., 1996). יתרה מזו, מורים נוטים לייחס להורי הילדים ולגורמים גנטיים השפעה רבה יותר על הכשירות החברתית של הילדים מאשר להתערבויות של המורים עצמם בכיתה (Kemple et al., 1996; Zinsser et al., 2014).

לנוכח זאת, נראה שטיפול בדחייה החברתית מחייב התגייסות פרואקטיבית ומערכתית אקולוגית של הצוות החינוכי, בדומה להצעותיו של אולווס (Olweus, 1991) לגבי טיפול בבריונות. לטענתו, יש להכניס שינויים בסביבת הלמידה כך שמורים, תלמידים לא מעורבים ומעורבים באינטראקציות שיש בהן דחייה חברתית ישנו תפיסות והתנהגויות. כמו כן, חשוב לא לצפות שהתלמיד הדחוי ישנה את התנהגותו בכוחות עצמו, ללא תמיכה והכוונה מצד המורים.

אברהם (2018) ובירמן (Bierman, 2004) מדגישות את התרומה של קבוצת השווים לשימור ההתנהגויות השליליות שמובילות לדחייה חברתית. כלומר, לטענתן קבוצת השווים מקבעת את הסטטוס של הדחייה. על כן, הן מציעות שההתערבות של המורים תתמקד תחילה בקבוצה, ורק אחר כך בשינוי ההתנהגות ובטיפוח הכישורים החברתיים של הילד הדחוי.

מחקרים נוטים לאשר את ההתרשמות שלפיה גננות ומורות נוטות להתעלם מדחייה חברתית. במחקרם של יון וקרבר (Yoon & Kerber, 2003) נמצא שמורים נוטים להתערב פחות במקרים של דחייה חברתית לעומת מקרים של תוקפנות פיזית או מילולית.

נוסף על כך, מניעיהם של הילדים הדחויים באינטראקציות החברתיות שהם מנהלים עם חבריהם הם לעתים קרובות הרסניים: נקמה בילדים אחרים, פגיעה בהם או רצון להכניע אותם.

במקביל, רפרטואר האסטרטגיות לפתרון סכסוכים עם ילדים אחרים העומדים לרשותם הוא מצומצם. לדוגמה, להכות או לשחד ילדים אחרים במשחקים או בממתקים. זאת ועוד, הערכתם של הילדים הדחויים את הכישורים החברתיים של עצמם איננה תמיד מציאותית (Bierman, 2004).

ניהול כיתה והתמודדות עם דחייה חברתית

התפיסה במחקר המוצג במאמר זה היא שאין זה מספיק שמורות ומורים יטפלו בקבוצת השווים למיגור דחייה חברתית, אלא שנקודת המוצא צריכה להיות בחינת עמדותיהם, תפיסותיהם ודרכי הפעולה שלהם, שעלולות לקבע או אף להחמיר את הדחייה החברתית. זאת, משום שהמורים הם מנהלי הכיתות, כלומר, אחראים יחד עם אנשי הצוות ליצירת התנאים לרווחה רגשית וללמידה של כל תלמידה ותלמיד (טל, 2010; Evertson & Weinstein, 2006). יש להכיר בכך שהכיתה היא מערכת ארגונית חברתית שהמורים משמשים מנהיגים של אנשים (תלמידים ומבוגרים) ומנהלים משאבי זמן ומקום (Tal, 2016). טל הגדירה את ניהול הכיתה ככישור־על – היכולת להוביל צוות ותלמידים להשגת מטרות הלמידה בכיתה: רווחה רגשית ולמידה משמעותית לכולם. כישור־העל ניהול כיתה כולל, לצד מנהיגות מוסרית שמתייחסת לנטילת אחריות ולהובלת המערכת להבטחת רווחה רגשית ותנאי למידה לכל הילדים, גם תפיסה פרואקטיבית של המערכת, שכוללת את ההרגל לחשוב מראש על תרחישים עתידיים ולקבל החלטות בהתחשב לתרחישים אלו. כמו כן, כישור־העל כולל גם תפיסה מערכתית אקולוגית, שבמרכזה הכרה בקיום זיקות הגומלין בין אנשים ובין האנשים לסביבה. לשם כך הכרחי שמורים יבינו את הכוחות הפועלים בכיתותיהם, לרבות את השפעתם שלהם על המתרחש בכיתה. אבל הבנה מעמיקה ככל שתהיה של הכוחות הפועלים בכיתה, לרבות של תרחישים עתידיים, איננה מספקת. על כן, כישור־העל ניהול כיתה כולל גם קשרים בין־אישיים טובים עם התלמידים ובין התלמידים וניהול ויסות עצמי.

ואכן מחקר מטה־אנליזה (Freiberg & Lapointe, 2006) מראה, שניהול מוסרי אפקטיבי של כיתות שבהן מסתמנת התמודדות טובה עם בעיות התנהגות, כולל קשרים טובים המבוססים

על אכפתיות ואמון עם התלמידים ובין התלמידים, לרבות עם הילדים המפגינים בעיות התנהגות קשות. בכיתות אלו שורר גם אקלים רגשי חיובי ויצירת תנאים של אחריות משותפת למורים ולתלמידים על הנעשה בכיתה כתחליף להפעלת אמצעי שליטה חיצונית בהתנהגות באמצעות חיזוקים ועונשים (Freiberg & Lapointe, 2006).

לסיכום, במחקר זה יוצג שימוש בכתיבה נרטיבית חוזרת של אירועים טעונים רגשית על ידי מורה מחנכת כאמצעי לשיפור מעמדה החברתי של תלמידה דחויה בכיתתה.

מטרת המחקר הייתה להבין איך השפיעה הכתיבה הנרטיבית החוזרת על גיבוש תפיסותיה ודרכי פעולתה של מורה מחנכת כיתה ו ועל תפיסותיה ועל מעמדה החברתי של התלמידה.

מתודולוגיה

סוגת המחקר

המחקר המוצג במאמר זה הוא חקר מקרה של התערבות, שמתמקדת בתלמידה שמפגינה בעיות התנהגות וסובלת מדחייה חברתית, באמצעות כתיבה אקספרסיבית ההופכת לכתיבה נרטיבית חוזרת על ידי המורה המחנכת. חקר מקרה הוא תצפית על פעילות אנושית בזמן ובמקום מסוים במטרה להבין תופעה נחקרת (יוסיפון, 2001; Yin, 2009). בחקרי מקרים נדרשים לחקור באופן אמפירי תופעה בתוך מארג של חיי היומיום. כדי להתמודד עם עושר המידע חשוב להשתמש במקורות שונים אשר מאפשרים להשוות בין הנתונים.

שדה המחקר ומשתתפי המחקר

המחקר בוצע בבית ספר יסודי ציבורי שש־שנתי המשתייך לזרם הערבי בעיר מעורבת במרכז הארץ. בבית הספר למדו בשנה שבה נערך המחקר 630 תלמידים ב־18 כיתות. משפחות התלמידים לרוב מרקע סוציואקונומי בינוני.

משתתפות המחקר המרכזיות הן המורה המחנכת שביצעה את המחקר והתלמידה שהכתיבה הנרטיבית החוזרת התמקדה בה ובהתנהגותה.

התלמידה נור (שם בדוי) בת 12, היא תלמידת כיתה ו, שהמורה המחנכת המשתתפת במחקר זה הייתה מחנכת כיתתה. התלמידה למדה בבית הספר שבו בוצע המחקר גם בכיתה ג בכיתה שהמחנכת החוקרת חינכה. בכיתה ד היא עברה לבית ספר אחר ושבה לבית הספר לכיתת המחנכת בכיתה ה. הוריה של התלמידה חיים יחד ומשפחתה מרובת ילדים. אביה של התלמידה עובד ואימה עקרת בית. נור הייתה מעורבת בתחילת שנת הלימודים באירועים מטרידים שכללו לפרקים אלימות פיזית, מילולית וחברתית ומניפולציות כלפי תלמידים אחרים ולפעמים כלפי מורים ומורות, ובכך יוחסה לה השפעה שלילית על אקלים הכיתה.

מחנכת הכיתה היא גם מורה לחשבון. בזמן שבוצע המחקר היו לה 20 שנות ותק והיא שימשה מחנכת של אותה כיתה מכיתה ג עד כיתה ו. המחנכת היא זו שיזמה את המחקר וכתבה את הנרטיבים כחלק מפרויקט מחקרי בלימודי התואר השני.

משתתפים נוספים הם יתר תלמידי הכיתה שאיתם קיימה נור אינטראקציות יומיומיות, אימה של נור, מנהלת בית הספר ומורים נוספים שלימדו באותה שנה בכיתה.

כלי המחקר

הנתונים במחקר זה כוללים 28 נרטיבים שנכתבו על ידי המחנכת על חמישה אירועים טעונים רגשית ונרטיב מורחב שנכתב על ידי התלמידה בסוף שנת הלימודים. נוסף על כך, המחנכת כתבה יומן שדה במהלך שנת הלימודים ופרק הממצאים מתבסס גם על התייחסויות מתוך יומן השדה. הנרטיבים נכתבו לפי ההנחיות של טל (2005) על בסיס ההנחיות של סמית' ופנייבייקר (Smyth & Pennabaker, 1999). ההנחיות לכתיבה היו:

> כתבי סיפור אישי שעניינו אירוע מלחיץ, קשה או טראומטי שבו היית מעורבת, שקשור לילד שמפגין קשיי התנהגות בכיתתך. את מתבקשת לכתוב על מחשבותייך ועל רגשותייך העמוקים ביותר בקשר לאותו אירוע. הרגישי משוחררת ללמוד על מחשבותייך ורגשותייך. את יכולה לקשור את הנושא לקשרייך הבין־אישיים. את יכולה לקשור את האירוע להווה, לעברך או לעתידך.

המחנכת העניקה כותרת לכל אירוע. להלן הכותרות ותמצית התוכן של כל אחד מחמשת האירועים:

אירוע 1 – לנצל ולהתנצל: האירוע כלל חמישה נרטיבים. במרכזו הפצת פתקים שכללו מילות גנאי במהלך השיעור. כל התלמידים הצביעו על נור ככותבת הפתקים.

אירוע 2 – אמת או שקר: האירוע כלל שישה נרטיבים. מסופר בו על שיעור מדעים מוצלח שזיכה תלמידה בשם אמל בשבחים. במהלך שיעור זה נעלם קלמר של אחד התלמידים שנמצא בילקוט של אמל. בירור העלה שנור הטמינה את הקלמר בתיקה של אמל מתוך קנאה על השבחים שקיבלה.

אירוע 3 – בכוונה תחילה: האירוע כלל שבעה נרטיבים. במרכזו נכתב כי נור נצפתה על ידי המחנכת מושכת בחוזקה בשערה של תלמידה אחרת במהלך ההפסקה. בסוף, נור הרפתה ותוך כדי בכי אמרה למחנכת: "אתם תמיד נגדי, כולכם נגדי, אף אחד לא מבין אותי ולא מאמין לי, בטוח עכשיו תזמיני את אימא שלי ותיקחי אותי למנהלת".

אירוע 4 – החטא ועונשו: האירוע כלל שלושה נרטיבים. במרכזו מתוארת הדאגה של המחנכת לנוכח היעדרויות ואיחורים תכופים של נור, שהובילו להתייעצות עם מנהלת בית הספר.

אירוע 5 – נור בשטח כולם במתח: האירוע כלל שבעה נרטיבים. במרכז האירוע התייחסות למקרים שייצגו קושי של נור לקבל גבולות וסמכות לגיטימית של מחנכים, הורים וילדים בקבוצות למידה.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים בוצע **אחרי** השלמת הכתיבה של 28 הנרטיבים שהתמקדו בחמישה אירועים. הניתוח כלל שני שלבים. בשלב הראשון בוצע ניתוח תוכן רפלקטיבי בכל אחד מהנרטיבים והטקסטים הכלולים ביומן השדה (Braun & Clarke, 2021). ניתוח התוכן התמקד בהתייחסויות המשקפות תפיסות ודרכי פעולה של המורה ביחס לתלמידה ולאופן שבו היא פירשה את התנהגותה. נוסף על כך, בוצע ניתוח תוכן של הנרטיב המורחב של התלמידה. לצורך תיקוף הממצאים נערכה השוואה בין ממצאים שעלו מניתוח הטקסטים שנכתבו על ידי

המורה לבין הממצאים שעלו מניתוח הטקסט שנכתב על ידי התלמידה בסוף שנת הלימודים. בשלב השני, בהתאם להנחיות של פניבייקר (Smyth & Pennebaker, 1999), נספרו מספר המילים המבטאות רגשות שליליים ורגשות חיוביים בכל נרטיב.

הליך המחקר

בראשית שנת הלימודים תשע"ז התקבלה על ידי מחנכת הכיתה ההחלטה להשתמש בכתיבה נרטיבית חוזרת להתמודדות עם בעיות ההתנהגות שבהמשך זוהו כחלק ממצב של דחייה חברתית של תלמידת כיתה ו. כתיבת הנרטיבים נמשכה כארבעה חודשים בין נובמבר 2016 למרס 2017. החל מנובמבר עד סוף שנת הלימודים (יוני 2017) כתבה המחנכת יומן שדה וביולי 2017 ביקשה את התייחסותה של התלמידה בכתב לקורותיה בשנת הלימודים. הכתיבה הנרטיבית הובילה לגיבוש תוכנית התערבות שהתמקדה בקשייה של התלמידה, שיושמו עד לסוף שנת הלימודים.

אתיקה

במחקר זה המורה הייתה גם החוקרת כחלק מביצוע פרויקט מחקרי בהיותה סטודנטיות לתואר שני. מדובר בכפל תפקידים ובעמדה סובייקטיבית, אבל כיאה למחקרים המתמקדים בחקר הפרקטיקה החינוכית, גישת הכתיבה הנרטיבית החוזרת מאפשרת אימוץ גישה רפלקטיבית מצד המחנכת החוקרת. התלמידה ואימה נתנו את הסכמתן להשתתפות במחקר. התלמידה התבקשה לכתוב את הנרטיב בחופשת הקיץ, בתקופה שבה המחנכת לא שימשה בתפקיד רשמי. התלמידה ואימה הבינו שהמחקר הוא חלק מתוכנית התערבות שמטרתה לשפר את מעמדה החברתי של התלמידה בכיתה ולהקל על המעבר לחטיבת הביניים. שם התלמידה, שמותיהם של תלמידים אחרים שהוזכרו ושם בית הספר והיישוב שבהם נערך המחקר נשארו חסויים.

ממצאים

פרק הממצאים ייפתח בתיאור הקשיים שהתגלו בהתנהגותה של התלמידה מהפרספקטיבה של המחנכת ושל התלמידה עצמה. בהמשך יוצגו ממצאים שמתמקדים בריבוי הרגשות השליליים שנכללו בתיעוד האירועים, והכתיבה הנרטיבית החוזרת כגורם מווסת ומוביל לגיבוש ולשכלול תוכנית התערבות צומחת מכתיבה לכתיבה. יוצגו הן ראיות למאמצי הוויסות העצמי של המחנכת הן עיקרי תוכנית ההתערבות הצומחת. לבסוף תוצג הערכה של התוכנית באמצעות קטעים מתוך נרטיב שכתבה התלמידה עצמה בסוף כיתה ו.

נדרש זמן רב ועבודה עצמית של המחנכת כדי להגיע לתובנה שהתלמידה דחויה

המחנכת הבחינה בקשיים של התלמידה נור כאשר היא חזרה ללמוד בבית הספר בכיתה ה. אלא שבמשך כשנה ורבע, עד סוף השליש הראשון של כיתה ו, היא התמקדה בהתנהגותה הבעייתית של נור ובחוצפה שבה היא פנתה למבוגרים ולתלמידים אחרים.

בתחילת כיתה ו ניתן היה להבחין בריבוי בעיות התנהגות שנור הפגינה. תועדו אירועים של תוקפנות פיזית ומילולית כלפי תלמידים אחרים. להלן סיכום של בעיות ההתנהגות שיוחסו לתלמידה על ידי המחנכת:

1. **מרביצה לילדים**: "פניתי אליה בכעס וביקשתי ממנה לעזוב את שיערה של מרי".
2. **אינה מכבדת גבולות**: "אני רואה את נור נכנסת משער בית הספר, השעה כבר 9:00, השיעור השני התחיל, ונור הולכת לאט לאט וכלום לא מזיז לה".
3. **אינה מכבדת את המורים**: "ניגשתי אליה שוב, כועסת וזועמת, כי הרגשתי שהיא סתם בוחנת אותי או את מידת סבלנותי והתאפקותי".
4. **מציקה לתלמידים**: "היא נכנעה והתוודתה שהיא אכן זו שפיזרה פתקים עם שמות גנאי".

במקביל, צוין **שאף לא אחד מהתלמידים אהב לשחק איתה או לשבת לידה**. רוב התלמידים דחו אותה, לעגו לה והתגרו בה, ככל הנראה במטרה להביא אותה לכדי אובדן שליטה עצמית. למרות הנורות האדומות, ארך זמן רב עד שהמחנכת גיבשה את התובנה שבעיות ההתנהגות

הבולטות מסוות קושי חמור יותר: דחייה חברתית. כך כתבה המחנכת כחלק מהסיכום וההערכה של תוכנית ההתערבות שגיבשה:

> לא עלה לי בראש (לצערי) ולו פעם אחת שהיא [גם] קורבן ולא [רק] התוקפן. בתוך תוכי התפללתי שהיא תעבור כיתה או בית ספר... אף פעם לא הסתכלתי לה בפנים, אלא כאשר כעסתי עליה ונזפתי בה. בכל בעיה שהייתה בכיתה או בחצר בית הספר, תמיד חשבתי שהיא הייתה האשמה, בלי לחשוב אפילו לשבריר של שנייה שאולי מישהו מנסה להפיל אותה ולהדביק לה מעשים שהיא למעשה לא עשתה.

אישוש להתרשמויותיה של המחנכת לגבי מה שנור חוותה ניתן למצוא בנרטיב שנור עצמה כתבה, לבקשת המחנכת בסוף בכיתה ו:

> [התלמידים האחרים] התרחקו ממני ולא רצו לשבת לידי או לדבר איתי וכמובן לא לשחק איתי. היה לי מאוד רע. וכאשר התלוננתי על אחד מהם אז תשובת המורה הייתה: "אני בטוחה שאת הפרעת לו ואז הוא החזיר לך". בעיניי התשובה הייתה מאוד אכזרית. אני לא כזאת ולא רוצה להיות כזאת, אבל אין לי ברירה. אני חייבת להפריע ולהציק ושיצעקו עליי או יענישו אותי, העיקר שאגרום להם לטפל בי, לא משנה באיזו צורה.

העיון בציטוטים מתוך יומנה של המחנכת ובחלק מהנרטיב של התלמידה חושף את המצוקה של התלמידה הדחויה. ניתן להתרשם שהתלמידה מודעות לכך שהתנהגותה מתגרה ושברצונה לאותת לסביבה שהיא זקוקה לעזרה. במקביל, ניתן לראות שנדרשים זמן ומאמץ נפשי מצד המחנכת להתעלות מעל רגשותיה השליליים כלפי התלמידה כדי להבחין במצוקה שלה. נדרש זמן ואימוץ של עמדה רפלקטיבית כדי להבין שהדחייה החברתית איננה רק הבעיה של התלמידה, אלא השלכה של ההתייחסות שלה עצמה ושל מורים נוספים לתלמידה ולהתנהגויותיה. מהציטוטים של המחנכת ושל התלמידה עולה שכעס והתנהגות מתנכרת מצד המחנכים מגבירים את ההתנהגות השלילית של התלמידה הדחויה. במקרה של המחנכת, כתיבת יומן השדה והנרטיבים על אותם אירועים הובילו לתובנה שיש לה אחריות לשימור ואף

להסלמת הדחייה החברתית של נור. הגילוי והתובנה מלווים, כפי שכתבה המחנכת, ברגשי אשמה עזים, שקשים ככל שיהיו חשיבותם היא בכך שהם התניעו תהליך משמעותי של התערבות לטובת שינוי המצב. בהמשך הפרק יוצג התהליך ההדרגתי שהוביל לשינוי ההתייחסות של המורה לתלמידה.

ריבוי של רגשות שליליים כחלק מההתמודדות היומיומית עם תלמידה דחויה

ניתוח הנרטיבים שנכתבו על חמישה אירועים טעונים רגשית, העלה ריבוי של מילים שמייצגות רגשות שליליים. כעס וחוסר אונים היו הבולטים והשכיחים ברגשות השליליים. יתרה מזו, לכעס התלוו לעיתים קרובות עצב ואשמה. המחנכת מעידה שהאירועים גרמו לסערת רגשות שליוותה אותה גם אחרי שעות העבודה.

להלן דוגמאות של ביטויי כעס שבלטו מאוד בכתיבה הנרטיבית: "כעסתי מאוד על מי שעשה את המעשה הנבזה הזה"; "באותו רגע דם עלה לי לראש ורציתי לצעוק בקול שיגיע לשמיים". ביטויים של חוסר אונים: "הופתעתי מאוד והרגשתי חסרת אונים"; "והרגשתי שוב חסרת אונים ובגדול"; "הרגשתי שאני חסרת אונים, מיואשת ומותשת"; "הרגשתי שוב חסרת אונים ושבורה".

לרגשות האשמה היה תפקיד חשוב, שבמידה רבה הוביל לנטילת אחריות ולפעולה לטובת נור. ואכן לקראת סיום תהליך הכתיבה הנרטיבית החוזרת, כמעין סיכום, כותבת המחנכת: "רגשות האשמה, שהיו מלווים בסוג של עצב, הובילו אותי בסופו של דבר לרצון לקחת אחריות על המתרחש בכיתה ביחס לנור ובהמשך לחשוב על דרכי פעולה".

ביטויים נוספים של רגשות אשמה של המחנכת שעלו בנרטיבים השונים: "הרגשתי כאילו אני מקפחת אותה [את נור]"; "רגשות האשם הוסיפו ונערמו עליי עוד יותר"; "וכמעט האשמתי את עצמי שאני זו שגרמתי לדחייה שלה בכיתה".

מהדברים עולה ריבוי של רגשות שליליים מעיק. עם זאת, ניתן לראות שבהקשר של כתיבה נרטיבית חוזרת, העוררות הרגשית הבלתי נעימה גרמה לחשבון נפש ולהמשך חשיבה ונקיטת

פעולה, כפי שכתבה המחנכת עצמה בכתיבה הראשונה של האירוע השלישי: "מילים אלו כאבו לי מאוד וגם עשו לי חשבון נפש".

הכתיבה הנרטיבית החוזרת תרמה לשיפור הוויסות עצמי של המחנכת כבסיס לבניית תוכנית התערבות

הכתיבה הנרטיבית החוזרת סייעה לוויסות עצמי: ויסות של השפעתם של הרגשות השליליים על מחשבותיה ועל דרכי פעולתה של המחנכת והעלאת מחשבות והחלטות על דרכי פעולה. במילותיה של המחנכת: "המטרה המרכזית שלי הפכה להיות סיוע לתלמידה, תרומה לשיפור מעמדה החברתי, לשיפור תפקודה לקראת המעבר הצפוי לחטיבת ביניים".

לדוגמה, באירוע הראשון, שעסק בגילוי שנור הפיצה בכיתה פתקים שבהם מילות גנאי ועוררה בכך את כעסה של המחנכת, הכתיבה החוזרת על אירוע זה הביאה למאמצים של ויסות עצמי: "החלטתי להוריד הילוך ולנסות ככל האפשר להירגע".

באירוע השלישי, שבו נדרשה מעורבותה של המחנכת כדי להפריד בין נור לבין תלמידה אחרת, בנרטיב הראשון כתבה המחנכת: "אספתי את עצמי וביקשתי ממנה לבוא איתי". בהמשך, בנרטיב השני שנכתב על אותו האירוע כתבה המחנכת: "התאפקתי ואמרתי לה שאין שום בעיה".

הכתיבה הנרטיבית החוזרת תרמה לגיבוש תובנות ולצמיחה של דרכי פעולה

הכתיבה הנרטיבית החוזרת הובילה לתוכנית התערבות צומחת, שהתגבשה והשתכללה תוך כדי הכתיבה. תוכנית ההתערבות הצומחת התמקדה ברכיבים הבאים:

- שיפור הקשר עם נור
- מאמצים לשינוי התדמית של נור בעיני תלמידי הכיתה
- שיתוף המנהלת וצוות המורים בתוכנית
- שיתוף אימה של נור

- **שיפור הקשר האישי עם נור**

המחנכת כותבת ביומן השדה: "תוך כדי הכתיבה הנרטיבית הבנתי שאחת מדרכי ההתמודדות שלי עם האירועים החריגים היא להתחבר לתלמידה מבחינה רגשית, לאהוב אותה יותר ולהבין אותה ולהתייחס אליה כבן אדם, כדי להוכיח לה שאני לא מקפחת אותה ולא שונאת אותה, אלא ההפך הוא הנכון". למוחרת היום שבו עלה הרעיון להתקרב לתלמידה, תיארה המחנכת את הפעולות שעשתה למימושו. היא כותבת בנרטיב השישי של האירוע השני שהיא המתינה לנור בכניסה לבית הספר והזמינה אותה לטיול בחצר בית הספר כדי לשוחח איתה. וזאת, כתחליף לנזיפה הרגילה על כך שנור מאחרת. המחנכת כתבה שהיא החליטה "להתעלם זמנית ממעשיה השליליים" כדי להעמיק את הקשר עם התלמידה. נור התמסרה לשיחה ונידבה מרעיונותיה הטובים להשבחת מראה הסביבה. אחר כך, ביקשה המחנכת מנור שתספר קצת על עצמה, על הדברים הטובים שיש בה, שהיא אוהבת בעצמה. בהמשך קטע מתוך הנרטיב השישי:

> נור התחילה לספר לי שהיא אוהבת לעזור לאחרים, ושהיא רוצה ללמוד להיות אחות מוסמכת כדי שתוכל לעזור לקשישים ולילדים הקטנים שלא יכולים להסתדר לבד... שמתי את ידי על שכמה של נור ואמרתי לה שכנראה אני לא מכירה את הטוב שבתוכה, והוספתי שאני מאוד מצטערת על השנתיים שעברו ולא הכרתי אותה נכון. נור חייכה חיוך של גאווה ונחת, באותו רגע הרגשתי שכל הכעס שהיה טמון בה עף לו לשמיים והתרחק ממנה. ואז אמרתי לה שאני מבקשת ממנה שמהיום והלאה שתספר לי על כל מקרה שיציק לה, לא משנה ממי, אפילו אם תהיה זו אני. נור שמחה מאוד, חיבקה אותי ואמרה לי שהיא מאוד מאוד אוהבת אותי.

איתנותם של קשרים בינאישיים נבחנת בעת משבר. והמשבר לא אחר להגיע. באירוע השלישי מתוארת תגרה בין נור לתלמידה אחרת. המחנכת נכנסה לכיתה אחרי ששמעה צעקות. היא עצרה את נור מלהמשיך למשוך לחברתה לכיתה בשיער. מיד אחרי שהפסיקה למשוך לתלמידה בשיער פרצה נור בבכי באומרה: "אתם תמיד נגדי, כולכם נגדי, אף אחד לא מבין

אותי ולא מאמין לי, בטוח עכשיו תזמיני את אימא שלי ותיקחי אותי למנהלת". אחרי התלבטות, החליטה המחנכת להזמין את נור להתלוות אליה לשיחה. בשיחה זו טענה נור שהיא משכה בשערותיה של אותה תלמידה משום שהיא לעגה לה בבוקר על איחוריה החוזרים ועל כך שהגיעה לבית הספר לא מסורקת. בעקבות שיחה זו עלה למחנכת הרעיון להעצים את נור על ידי כך שתבקש ממנה שתציע דרכים להתגבר על בעיות ההתנהגות שלה. נור התייצבה מוקדם בבוקר לשיחה עם המחנכת, אבל לא היו בפיה הצעות של ממש, אלא רק האשמות כלפי בנות כיתתה שמכשילות אותה. אחרי אותה שיחה חשבה המחנכת להציע לנור תפקיד שיש בו אחריות: "להחזיר את יומן הכיתה, לשמור על ניקיון הארון, הלוח, סידור השולחנות בפרוזדור". למרות הקשיים שנערמו בדרך, עמדה המחנכת בהחלטתה לעמוד לצידה של התלמידה ולשמוע את קולה. תוך כדי ההתנהלות היומיומית החלה המחנכת להבין את הדינמיקה המורכבת בין התלמידה לבין בנות ובני כיתתה ומוריה. על בסיס הקשר שהלך ונבנה החלה המחנכת לבנות את הרכיבים הנוספים של התוכנית.

המעניין בדרך ההתנהלות של המחנכת הוא שהיא מודעת לרגשותיה ומתוך חשיבה על ההתנהגות של נור בתוך הקשר, היא אימצה גישה רפלקטיבית שהביאה אותה לבנייה צעד אחר צעד של תוכנית שמתבססת על חשיבה פרואקטיבית ומערכתית אקולוגית. היא הביאה בחשבון את השפעת צעדיה על נור ועל יתר התלמידים וגם את השפעת התלמידים, המחנכים וההורים על נור.

- **מאמצים לשינוי התדמית של נור בעיני תלמידי הכיתה**

בנרטיבים שנכתבו על ידי המחנכת ניתן להיווכח בכך שנור עצמה מסבירה בשיחות איתה את התנהגויותיה הפוגעניות כתגובה למעשי הדחייה מצד חבריה לכיתה. מודעת לפרשנותה ולרגשותיה של נור, בחרה המחנכת בצעדים למיתון הדחייה ואף בצעדים פרואקטיביים לשיקום תדמיתה בעיני תלמידי הכיתה.

תוך כדי הכתיבה הנרטיבית סביב האירוע הראשון, שבמהלכו גילתה המחנכת שנור היא זו שפיזרה בכיתה פתקים עם מילות גנאי, היא החליטה "לא לספר לתלמידי הכיתה שהיא זו שפיזרה את הפתקים, בתקווה ש[התלמידה] תחדל ממעשיה הלא נאותים".

בהמשך, במהלך הכתיבה הנרטיבית סביב האירוע השלישי, שהתמקד במשיכת השיער של תלמידה אחרת, החליטה המחנכת לשנות את הדימוי של נור בעיני חבריה לכיתה על ידי כך שתעניק לה תפקיד. לשם כך היא פנתה לכל הכיתה וביקשה מתנדבים לתפקיד השבת יומן הנוכחות הכיתתי למזכירות בסוף כל יום לימודים. כל תלמידי הכיתה מלבד נור הביעו נכונות ליטול על עצמם את התפקיד. בפורום הכיתה היא פנתה לנור ושאלה אותה מדוע היא לא מצביעה. לשאלה זו השיבה נור: "בבל מקרה לא תתני לי תפקיד, אז למה שארים אצבע, חסכתי לך". המחנכת הייתה מופתעת מתגובתה של נור, ולמרות זאת היא אמרה לה שהיא מעוניינת שהיא תיטול על עצמה את האחריות ליומן הכיתה. המחנכת מדווחת בנרטיב שכתבה שאורו פניה של נור והיא שמחה באופן גלוי ופתוח על פנייתה של המחנכת אליה. וכך היא קיבלה את התפקיד.

אלא שתהליך שינוי הדימוי של הילד הדחוי בעיני חבריו לכיתה הוא תהליך ארוך ורצוף מכשולים. ואכן, למוחרת שוב נזעקה המחנכת למריבה קולנית בין נור לקבוצה של תלמידים. כשהיא ביררה את העניין, נור סיפרה לה שאחד התלמידים החזיר את היומן למזכירות למרות שהוא וכל הכיתה אמורים היו לדעת שזהו תפקידה.

עקב כך, החליטה המחנכת להעמיד דברים על דיוקם בפורום הכיתה כדי לתת גיבוי פומבי ומלא לנור. היא הגיעה לבית הספר במיוחד, ביום החופשי שלה, ושאלה במליאת הכיתה מי עשה את עבודתה של נור ולקח את היומן למזכירות ביום הקודם. אחד התלמידים הצביע ואמר שהוא החזיר את היומן. המורה שאלה אותו אם אין הוא מודע לכך שזהו תפקידה של נור. הוא השיב: "נור לא אחראית בכלל ולא צריכה לקחת על עצמה שום תפקיד, היא אפילו לא מצליחה להגיע מוקדם לבית הספר". המחנכת ראתה בתשובתו של התלמיד הזדמנות להבהיר לו ולכל הכיתה בנוכחות נור כך: "לכל אחד בעולם יש את התפקיד שלו, ואסור לקחת את תפקידיהם של האחרים, ועוד שאסור לנו לשפוט אנשים איך שבא לנו". המחנכת כתבה שנור נראתה פתאום שמחה. נור עצמה כתבה שההתמודדות עם האירוע הזה וההגנה שהמחנכת נתנה לה בפומבי חיזקו אותה. בהמשך ציינה המחנכת שמאותו היום נור הפסיקה לאחר בבוקר לבית הספר.

- **שיתוף המנהלת וצוות המורים בתוכנית**

כחלק מהבנה מערכתית אקולוגית, הלכה והתגבשה תוך כדי הכתיבה בתודעת המחנכת התובנה שתוכנית התערבות שמתמקדת בניסיון לשפר את התפקוד החברתי של אחת התלמידות באחת הכיתות, מחייבת את שיתוף הפעולה של המורים שמלמדים בכיתה ואת היידוע והתמיכה של מנהלת בית הספר.

תוך כדי הכתיבה הרביעית של האירוע השני גיבשה המחנכת את ההחלטה שעליה לכנס ישיבת מורים בנוגע לתוכנית ההתערבות של נור. בישיבה הציגה המחנכת למורים את התקריות שבהן הייתה מעורבת נור. במקביל, היא שיתפה את המורים בתובנותיה שהתגבשו בעקבות הכתיבה הנרטיבית והשיחות עם נור, על כך שהתלמידה זקוקה לגישה אוהדת ומקבלת מצד המורים, להוכחה ממשית שהם רואים בה אדם בעל ערך כדי שנור עצמה תוכל לוותר על המניפולציות שהיא מפעילה כדרך התמודדות עם תחושות הדחייה.

נוסף על כך, תוך כדי הכתיבה של נרטיבים סביב האירוע השני, שהתמקד בעיקר באיחוריה הבלתי פוסקים של נור, החליטה המחנכת לבקש פגישה עם מנהלת בית הספר. בפגישה זו הציגה המחנכת את הקשיים שנגעו להתמודדות עם נור והתקבלה במהלכה ההחלטה לערב את אימה של נור כדי להבין את המתרחש בבית ואת הסבר ההורים לקשייה של בתם.

המחנכת ציינה שהיא יצאה מהפגישות עם המנהלת בתחושה שיש לה תמיכה בלתי מותנית מצידה – דבר אשר הרגיע אותה. בעקבות השיחה זומנה האם לפגישה עם המחנכת והמנהלת.

- **שיתוף אימה של נור**

תוך כדי הכתיבה, במקביל לפגישה עם המנהלת, עלתה בהדרגה ההבנה שהכרחי לשתף את הורי התלמידה הדחויה במידע ובמאמצי ההתערבות. תוך כדי הכתיבה והשיחות עם התלמידה ועם האם עלתה אצל המחנכת גם ההשערה שהתלמידה איננה מקבלת מספיק תשומת לב והכוונה בביתה, השערה שהעלתה את רמת החרדה שלה.

מתוך השיחות עם האם אכן עלה שהיא מודעת לחלק מהקשיים של נור והאם עצמה נטלה אחריות לאיחוריה של בתה. היא שיתפה את המחנכת בכך שחלק מהאיחורים קורים על רקע בקשה של האם שנור תעזור במטלות שקשורות בניהול הבית. מהשיחות עלה גם שעל אף

המבוכה וחוסר הנעימות שחשה במהלך השיחה עם המנהלת והמחנכת, האם הביעה שביעות רצון רבה מכך שהמחנכת בונה תוכנית התערבות לנור.

הערכת תוכנית ההתערבות בסוף שנת הלימודים מהפרספקטיבה של התלמידה

הערכת תוכנית ההתערבות שצמחה מתוך הכתיבה הנרטיבית של המחנכת מתבססת על ניתוח הנרטיב שכתבה התלמידה בסוף שנת הלימודים. בחלקים השונים של פרק הממצאים הוצג האופן שבו המחנכת פירשה בכתיבתה את הדרך שהיא עצמה עשתה ממצב של גישה תגובתית להתנהגויות הבעייתיות של נור, למצב של מחויבות עמוקה לתלמידה ולהשתלבותה החברתית.

המחנכת נתנה לנור דפדפת ועיפרון בסוף שנת הלימודים ביקשה ממנה: "כתבי בבקשה על עצמך ועל השתלבותך בתוך בית הספר מהיום הראשון שהגעת". כך העריכה התלמידה את השינויים שחלו בה עצמה במהלך כיתה ו. הטקסט הוא של התלמידה והוא תורגם על ידי המחנכת מערבית לעברית.

התייחסות התלמידה להישגיה הלימודיים

> התחלתי ללמוד בכיתה ו. הרגשתי שהתבגרתי קצת, ובתוך תוכי רציתי להתקדם ולהעלות את ההישגים שלי, אה... שכחתי להגיד שהציונים שלי בכיתה ג היו טובים אך בכיתה ד-ה היו גרועים ונמוכים. לא קיבלתי ציון יותר מ־50. הדבר מאוד הפריע לי, אבל לא הייתה לי ברירה. המורות והתלמידים הוציאו ממני את החשק ללמוד ולשפר את ההישגים. אני חייבת להוסיף שגם הציונים שלי עלו, התחלתי לקבל ציונים מ־75 ומעלה. הדבר מאוד שימח אותי ודחף אותי להיות בסדר עם כולם.

שינוי לטובה של יחס המחנכת והשפעתו על הקשר שלה עם חבריה לכיתה

> פתאום וביום בהיר אחד הרגשתי שהמורה המחנכת התחילה להתייחס אליי בצורה אחרת. התחילה לדאוג שאף אחד לא יפריע לי. נתנה לי משימות לבצע, תפקידים בכיתה, הרגשתי שאני מתרוממת מהמקום

המושפל שאני נמצאת בו. התחלתי לראות שהמורה המחנכת מחייכת לי בפנים, דואגת לי, שומעת אותי כאשר אני מתלוננת על אחד התלמידים. התלמידות בכיתה התחילו להתחבר אליי, התחילו לשחק איתי ...

שינויים שחלו בה עצמה

"האמת שאני גם התחלתי להירגע, הפסקתי להפריע להם ולהציק בלי שום סיבה מוצדקת לתלמידים, דבר שלא היה קודם".

לסיכום

שמחתי גדלה כאשר המורה המחנכת אמרה לי שהיא רוצה לכתוב עליי דברים ולשוחח איתי במסגרת לימודיה במכללה לקראת תואר שני, הרגשתי שאני מאוד חשובה. אני מאוד אוהבת את המורה המחנכת וחבל שדבר זה לא קרה לפני הרבה זמן. הדבר הזה היה יכול לחסוך ממני הרבה סבל ודאגה. אבל לאחר שהמצב השתנה לטובה, התחלתי לבוא מוקדם ולא נעדרתי. בימים אלו אנו מתכוננים למסיבת סיום של כיתה ו. המורה שיתפה אותי במקהלה ובעוד כמה דברים.

הנרטיב שנכתב על ידי התלמידה מאפשר להבין את האופן שבו היא ראתה את ההתנהלות שלה וסביבה בבית הספר במהלך כיתה ו ובכלל. מדבריה ניתן להבין שהיא מייחסת את הישגיה הלימודיים הנמוכים בכיתות ד-ה לעובדה כי "המורות והתלמידים הוציאו ממני את החשק ללמוד ולשפר את ההישגים". מדבריה ניתן ללמוד גם שציונים טובים חשובים לה, אך היא זקוקה לתמיכת חבריה לכיתה ולתמיכת צוות המורים כדי שתרצה להתאמץ. המעניין במה שנור כותבת הוא שהיא נוטלת אחריות להתנהגותה. היא מודה שהיא עצמה הפסיקה להפריע ולהציק לחבריה לכיתה "בלי שום סיבה". באופן בולט ביותר התלמידה מייחסת את השינוי הכולל שהתרחש בתפקודה ובאווירה סביבה בכיתה לשינוי ההתייחסות של המחנכת אליה. לתפיסתה באופן די פתאומי המחנכת שינתה את היחס אליה מן הקצה אל הקצה. פתאום המחנכת הביעה כלפיה חיבה, הקשיבה לה והגנה עליה מפני תלונות שווא של תלמידים אחרים. יתרה מזו, נור מצרה על כך שהשינוי בגישתה של המחנכת לא קרה קודם, דבר שהיה

חוסך ממנה "הרבה סבל ודאגה". היא מסבירה כי ההיעדרות התכופה והאיחורים מבית הספר הם תוצאה של הרגשתה כי אינה רצויה בבית הספר. אחרי שינוי האווירה בכיתה סביבה, היא מדווחת שהקפידה להגיע בזמן לשיעורים. נור גם רואה בכך שהמחנכת כוללת את תוכנית ההתערבות שלה בלימודי התואר השני שלה ביטוי לחשיבותה בעיני המחנכת.

במקרים של דחייה חברתית תמיד עולה הדאגה שללא תמיכה מספקת תחזור התלמידה לאימוץ התנהגויות שעלולות לערער מחדש את קשריה עם תלמידים ומורים. לשם כך המשיכה המחנכת ליצור קשר טלפוני עם התלמידה ולהתעניין בשלומה כמה חודשים אחרי סיום כיתה ו. המחנכת מעידה שלדברי התלמידה תפקודה החברתי והלימודי של נור בחטיבת הביניים איתן.

דיון וסיכום

במאמר זה הוצג מקרה של התמודדות עם דחייה חברתית של תלמידה בכיתה ו באמצעות כתיבה נרטיבית חוזרת, שכללה 28 נרטיבים על חמישה אירועים שהתרחשו במהלך כארבעה חודשים. מחנכת הכיתה יזמה וניהלה את הכתיבה ואת ההתערבות.

למרות היכרות ממושכת עם התלמידה, ובמידה מסוימת עם משפחתה, עד שהיא הגיעה לכיתה ו לא הושקעה בבית הספר מחשבה מעמיקה לגבי הסיבות להתנהגותה ולא נעשה ניסיון לברר מה עומד בשורש הקשיים שלה. בתחילת כיתה ו נעשה ניסיון להתמודד עם בעיות ההתנהגות של התלמידה, בעיקר משום שהתנהגותה הפריעה להתנהלות הכיתה. בעיות התנהגות אלו התבטאו באיחורים, בהיעדרויות מבית הספר, במעורבות במריבות תכופות, בהפגנת תוקפנות כלפי תלמידים אחרים ובאי־קבלה של סמכות המורים. ההישגים הלימודיים הנמוכים של התלמידה לא הרבו להעסיק את המערכת.

ארך זמן עד אשר זיהתה המחנכת, ובעקבותיה מורי הכיתה, את הבעיה בתפקוד התלמידה כדחייה חברתית שמפריעה לתלמידה עצמה ופוגעת בה. השינוי בהגדרה של בעיית ההתנהגות התרחש תוך כדי כתיבה נרטיבית חוזרת על אירועים טעונים שבהם הייתה מעורבת התלמידה. שינוי ההגדרה היה כרוך בהבנה שחלק גדול מהבעיה קשור לסביבת הלמידה, ולא

רק להתנהגותה של התלמידה עצמה. תוך כדי כתיבה עלתה אצל המורה המחנכת המודעות לכך שבאופן ההתנהלות של הכיתה בתחילת השנה לא הייתה לתלמידה הזדמנות אמיתית להשתפר.

בירמן (Bierman, 2004) טוענת שדחייה חברתית היא תהליך קבוצתי ולא מאפיין של היחיד. בירמן (Bierman, 2004) וגם אברהם (2018) מדגישות את הצורך להשקיע מאמצים בשינוי באופן ההתייחסות אל התלמיד הדחוי על ידי קבוצת השווים **לפני** שמטפלים בילד הדחוי עצמו. במחקר הנוכחי עלה הצורך להתמקד גם בשיפור הקשרים הבין־אישיים של התלמידה עם המחנכת ועם המורים האחרים כמוקד התערבות מרכזי. המורים נתפסים לא רק כגורמים חיצוניים שמתערבים כדי לשנות תפיסות והתנהגויות של תלמידים, אלא כמי שבתפיסותיהם, ברגשותיהם ובהתנהגויותיהם שלהם משפיעים על הדינמיקה החברתית בכיתה (McCarthy et al., 2015).

ואכן, במקרה שהוצג במאמר זה, המפתח לשינוי מעמדה החברתי של התלמידה היה שיפור הקשר עם המחנכת. הקשר עם מחנכת הכיתה, ובתיווכה, עם יתר המורים והתלמידים, נתפס הן על ידי התלמידה עצמה הן על ידי המחנכת שהובילה את גיבוש ויישום תוכנית ההתערבות כתנאי הכרחי לשינוי מעמדה החברתי ותפקודה של התלמידה. במילותיה של המחנכת:

> מניתוח הנרטיבים עלה שהכתיבה הובילה לכך שאחת הפעולות המרכזיות בתוכנית הפעולה הצומחת הייתה יצירת קשר רגשי עם נור, קשר שמבטא את המחויבות הרגשית הצומחת שלי כלפיה ושמאפשר לה לסמוך עליי, שיאפשר לה לראות בי כתובת אשר תוכל לפנות אליה בכל פעם שלא תרגיש טוב.

חקר המקרה הכלול במאמר זה מציג את האופן שבו מכתיבה לכתיבה התגבשה תוכנית התערבות צומחת, שהייתה תוצר של תובנות שעלו מהכתיבה עצמה ומניתוח המחשבות והרגשות שעלו בעקבות עיון מעמיק בנרטיבים. הכתיבה והרפלקציה שהתלוותה לה סייעו למחנכת להיטיב להבין את ההקשר הכיתתי, הבית ספרי והמשפחתי ולהצמיח מתוך הבנת תנאי ההקשר רעיונות התערבות לטובת השתלבותה החברתית של התלמידה הדחויה.

נוסף על ביסוס של קשר טוב בין המחנכת לתלמידה כללה תוכנית ההתערבות גם הפחתת רגשותיה השליליים של המחנכת כלפי התלמידה, גיוס צוות המורים ומנהלת בית הספר לשינוי האווירה בכיתה ולתמיכה בתלמידה, שינוי התפיסות של התלמידים האחרים כלפי התלמידה הדחויה, שינוי בתפיסות ובהתנהגות של התלמידה עצמה וגיוס תמיכת ההורים בתוכנית ההתערבות. דהיינו, כל רכיבי מודל הניהול המוסרי של כיתה (טל, 2010; Tal, 2016) באו לידי ביטוי בתוכנית ההתערבות הצומחת. מעיון בנרטיבים בולט גם הניסיון הכן של המחנכת להבין מה קורה בכיתה ובבית ולא לשפוט. גם כאשר ראתה המורה בחומרה את התנהלותה של התלמידה, היא הוטרדה מההשלכות של מעשיה כלפי עצמה ולא מההפרעה שגורמת התנהגותה להתנהלות הכיתה.

הניסיון לבנות תוכנית התערבות לילד המפגין בעיות התנהגות המערערות את המורה על בסיס כתיבה נרטיבית חוזרת מתבסס על מחקר קודם (Tal et al., 2019), המציג שני מקרים שבהם גננות יישמו את גישת הכתיבה האקספרסיבית (Pennebaker & Evans, 2014; Smyth & Pennebaker, 1999) כפי שבאה לידי ביטוי בכתיבה נרטיבית חוזרת, במקרים של בעיות התנהגות מרובות בגני הילדים שבניהולן. במאמר של טל ואחרים (Tal et al., 2019) הוצג תהליך ההתמודדות של שתי הגננות עם הצוות, עם ההורים ועם קשייהם שלהן תוך כדי התמודדות עם בעיות התנהגות קשות של כמה ילדים. זאת, כשברקע ביקורת או שיתוף פעולה חלקי של הצוות, של הורי הילדים, ובאחד המקרים גם של הרשות המקומית. במחקר של טל ואחרים (Tal et al., 2019) הובאו ראיות לשיפור בוויסות העצמי של הגננות, שהוביל להפחתה משמעותית של רגשות שליליים שהופיעו בנרטיבים, ולשיפור כישורי ניהול הכיתה שלהן, שבאו לידי ביטוי ביוזמה, בהכוונה עצמית ובמנהיגות כתחליף לחוסר אונים. בתוכניות ההתערבות בלטו דרכי פעולה שהיו תוצר של חשיבה פרואקטיבית ותפיסה מערכתית אקולוגית, כשכל אלו מתבססים על שיפור הקשרים הבין־אישיים עם הילדים, עם הצוות ועם המורים. עם זאת, הנתונים במחקר משנת 2019 התבססו רובם ככולם על נרטיבים שנכתבו על ידי הגננות.

במחקר המוצג במאמר הנוכחי הורחב השימוש בכתיבה נרטיבית חוזרת על אירועים טעונים רגשית סביב בעיות התנהגות של תלמידים, להתמודדות עם דחייה חברתית בבית הספר נוסף

לגן הילדים. ואף יותר מכך, נוסף לנרטיבים שנכתבו במשך חודשים ארוכים על ידי המחנכת, נכלל גם נרטיב שנכתב על ידי התלמידה הדחויה עצמה. כתיבתה של התלמידה תורמת תרומה משמעותית לתיקוף הממצאים הנגזרים מהכתיבה הנרטיבית של המחנכת. יתרה מזו, היא מהווה ראייה הכרחית למסקנה שחל שיפור ניכר במצבה ובתפקודה. מעדויותיהן של התלמידה ושל המחנכת, עולה שהתלמידה שינתה את צורת ההתייחסות לעצמה ולאנשים אחרים. השינוי בהתייחסות אליה גרם לה לחשוב שהיא אדם בעל ערך, והיא הפסיקה לחשוב שכל העולם נגדה. כל אלו הביאו אותה על פי עדותה שלה להשקיע יותר בלימודים והיא אכן הצליחה לשפר את ציוניה, וגם למדה להשתלב בתוך קבוצות התלמידים ובפעילויות בית הספר. מעגל הקסמים השלילי, שבו התנהגות תוקפנית ומתגרה של התלמידה הובילה לדחייה מצד התלמידים ולהפניית גב מצד הצוות החינוכי והחמירו את ההתנהגות של התלמידה, הוחלף בתהליך חינוכי. בתהליך זה, על בסיס עידוד ותמיכה מצד המחנכת וצוות המורים הצליחה התלמידה להביא לידי ביטוי את יכולותיה ואת שאיפותיה ללמוד ולהתקדם. מרגשת במיוחד הייתה הצהרתה של התלמידה באחת השיחות עם המחנכת על רצונה להיות אחות ולטפל באנשים חסרי ישע. בכתיבתה של התלמידה חשיבות רבה מיוחסת לתפקידים שניתנו לה בכיתה ולהשתלבותה בפעילות הכיתתית והבית ספרית.

ניתן לסכם, שבמחקר הנוכחי נמצא שכתיבה נרטיבית חוזרת על ידי מורה היא כלי אפקטיבי להתמודדות עם דחייה חברתית ועם בעיות התנהגות של תלמידה בבית ספר יסודי. המחנכת העידה שאימצה את הכתיבה הנרטיבית החוזרת במקרה נוסף של התמודדות עם תלמידת כיתה ג, שהפגינה בעיות התנהגות קשות והישגים לימודיים נמוכים במיוחד. לתלמידה זו גיבשה המורה תוכנית התערבות צומחת תוך כדי כתיבה נרטיבית חוזרת במשך כמה חודשים. התלמידה שיפרה את התנהגותה ואת הישגיה הלימודיים.

מגבלה אחת של המחקר היא שבכל המקרים שהוצגו במאמר זה ובפרסומים קודמים גישת הכתיבה הנרטיבית החוזרת יושמה על ידי גננות ומורות מנוסות ולא על ידי סטודנטיות להוראה או גננות ומורות בתחילת דרכן. הכתיבה הנרטיבית החוזרת אפשרה לגננות ולמורות מנוסות לנצל את הידע הפרקטי והתיאורטי שצברו במשך שנים ולצקת אותו לתוך תוכניות ההתערבות

שבנו ויישמו. מגבלה נוספת עשויה להיות קשורה להסתמכות בלעדית בתהליך הסקת מסקנות על הנרטיבים של משתתפות המחקר, ללא תיקוף אפשרי באמצעות תצפיות. יצוין שבכל המקרים שבהם הוצג השימוש בכתיבה הנרטיבית החוזרת כטיפול בבעיות התנהגות, המצב בגני הילדים או בכיתות היה משברי. השימוש בגישה זו אפשר אימוץ של גישה רפלקטיבית צומחת, אשר עזרה למחנכות לווסת את רגשותיהן השליליים ולהצמיח תוכניות התערבות מותאמות הקשר. המלצת המחקר היא שגישת הכתיבה הנרטיבית החוזרת תוצע במסגרת הכשרת גננות ומורים ובמסגרת השתלמויות לגננות ולמורות כדרך להתמודד עם בעיות התנהגות קשות. גישה זו זמינה למחנכות ולמחנכים גם במקרים של היעדר ייעוץ מקצועי זמין.

רשימת מקורות

אברהם, י' (2018). *דחייה חברתית: אין מצב שמפנים את הגב*. ניב.

טל, ק' (2002). *כשירות חברתית: התפתחות, הערכה, טיפוח והתמודדות עם קשיים*. טכנוסדר.

טל, ק' (2005). *אינטליגנציה רגשית – תיאוריה ויישום*. מכון מופ"ת ואח.

טל, ק' (2010). ניהול מוסרי של כיתה. *הייעוץ החינוכי*, *ט"ז*, 152-175.

יוסיפון, מ' (2001). חקר מקרה. בתוך נ' צבר־בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 230-257). דביר.

Angelides, P. (2010). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *14*(3), 429-449.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 497–529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (non-rejected) and rejected (non-aggressive) boys. *Child Development*, *64*(1), 139–151.

Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. Guilford Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, *18*(3), 328–352. https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238

Carlson, J. S., Tiret, H. B., Bender, S. L., & Benson, L. (2011). The influence of group training in the incredible years teacher classroom management program on preschool teachers' classroom management strategies. *Journal of Applied School Psychology*, *27*(2), 134-154. https://doi.org/10.1080/15377903.2011.565277

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom* m*anagement: Research, practice and contemporary issues (*pp. 3-17). Erlbaum.

Francis, D. (1997). Critical incident analysis: A strategy for developing reflective practice. *Teachers and Teaching*, *3*(2), 169-188.

Freiberg, H. J., & Lapointe, J. M. (2006). Research-based programs for preventing and solving discipline problems. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 735–786). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gettinger, M., & Fischer, C. (2015). Early childhood education classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 141-166). Routledge.

Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behavior problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, *3*, 21-34.

Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, *4*(2), 207-220.

Humphries, M. L., Williams, B. V., & May, T. (2018). Early childhood teachers' perspectives on social-emotional competence and learning in urban classrooms. *Journal of Applied School Psychology*, *34*(2), 157-179. https://doi.org/10.1080/15377903.2018.1425790

Kemple, K. M., Hysmith, C., & David, G. M. (1996). Early childhood teachers' beliefs about promoting peer competence. *Early Child Development and Care, 120*(1), 145-163. https://doi.org/10.1080/0300443961200111

Leary, M. R. (2010). Affiliation, acceptance, and belonging: The pursuit of interpersonal connection. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (p. 864–897). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy002024

Leary, M. R., Twenge, J. M., & Quinlivan, E. (2006). Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review, 10*(2), 111-132.

McCarthy, C. J., Lineback, S., & Reiser, J. (2015). Teacher stress, emotion, and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 301-321). Routledge.

Moon, J. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development*. Routledge.

Olweus, D. (1991). Bully/Victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Lawrence Erlbaum.

Pennebaker, J. W., & Chung, C. K. (2011). Expressive writing and its links to mental and physical health. In H. S. Friedman (Ed.), *Oxford handbook of health psychology* (pp. 263-284). Oxford University Press.

Pennebaker, J. W., & Evans, F. (2014). *Expressive writing: Words that heal*. Idyll Arbor, Incorporated.

Pennebaker, J. W., & Francis, M. E. (1996). Cognitive, emotional, and language processes in disclosure. *Cognition and Emotion*, *10*, 601-626.

Pennebaker, J. W., & Smyth, J. M. (2016). *Opening up by writing it down: How expressive writing improves health and eases emotional pain* (3rd Edition). Guilford Press.

Smith, B., & Fox, L. (2003). *Systems of service delivery: A synthesis of evidence relevant to young children at risk of or who have challenging behavior*. Center for Evidence-Based Practice: Young Children with Challenging Behavior, University of South Florida.

Smyth, J. M., & Pennebaker, J. W. (1999). Sharing one's story: Translating emotional experiences into words as a coping tool. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works (*pp. 70-89). Oxford University Press.

Tal, C. (2016). *Moral classroom management in early childhood education*. Nova Science Books.

Tal, C., Kabia, A., Cohen, M., & Hillel Lavian, R. (2019). The use of repeated narrative writing by teachers to cope with emotionally loaded incidents in the classroom. In P. McDermott (Ed.), *Teacher training: Perspectives, implementation and challenges* (pp. 271-304). Nova Science.

Walker, S. (2006). Journal writing as a teaching technique to promote reflection. *Journal of Athletic Training, 41*(2), 216-221.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage.

Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69*, 27-35.

Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development, 23*(5), 471-493. https://doi.org/10.1002/icd.1843