

העברה נגדית בקרב מורים – ביטויים, השפעות והתמודדות. מיכל גלב

עבודתם של מורים, בשל המורכבות של האינטראקציה בינם לבין תלמידיהם וניהול הכיתה – מעוררת בהם פעמים רבות רגשות חזקים אשר עלולים להשפיע על התנהגותם ותפקודם בכיתה ועל תחושות הלחץ והמצוקה שלהם. הוראה הינה עבודה שעשויה לערב טווח שלם של רגשות חזקים משמחה לזעם (Liljestrom et al., 2007). לאור המורכבות של מערכות היחסים בין מורה לתלמיד – צריכים מורים כל הזמן לעסוק ולשמר עבודה רגשית (Sutton, 2007). העבודה הרגשית והאנרגיה הרבה שהם צריכים להשקיע בהתנהלות היומיומית שלהם עם התלמידים והכיתה, בתנאי עבודה לא פשוטים (Day et al., 2007) מובילים לרמות גבוהות של תשישות נפשית ושחיקה בקרב מורים (Hakanen et al., 2006). מורים בחינוך ציבורי בארץ ובעולם סובלים משחיקה נפשית משמעותית וחלקם בוחרים לעזוב את המקצוע בשל קושי להתמודד עם הרגשות החזקים שהם חווים כחלק מעבודתם. בישראל תופעה זו משמעותית במיוחד בשל עומס העבודה הגדול המוטל עליהם (למשל, שעות עבודה רבות יחסית וכיתות צפופות) (שורק, טל ופז, 2004). על מנת להפחית את שיעורי השחיקה הנפשית של מורים ולהפחית השפעות שליליות שלהם על המורים, התלמידים והאינטראקציה ביניהם - חשוב לסייע להם בהתמודדותם הנפשית עם עבודתם. המאמר הנוכחי מציע דרך לעשות זאת דרך הפריזמה של 'העברה נגדית' – תהליך המתרחש בהוראה בדומה לפסיכותרפיה. 'העברה נגדית' כוללת את התגובות הרגשיות המודעות והלא מודעות של המטפל (או המורה) הנובעות מעולמו ועצמיותו כאדם (גולדשטיין, 2007). אמנם העברה נגדית נחקרה בעיקר בפסיכותרפיה אך קיימים רק מאמרים ספורים המתייחסים לדרך בה תופעה זו רלבנטית ובאה לידי ביטוי גם בקרב מורים. המאמר הנוכחי יציג את המקורות, הטריגרים, הביטויים והתוצאות האפשריות של תגובות העברה נגדית בקרב מורים ויציע המלצות למורים איך לנהל בצורה טובה את תגובות העברה הנגדית שלהם על מנת להפחית את השפעותיהן השליליות על עבודתם. למרות קיומם של מספר מאמרים שהתייחסו לרלבנטיות של העברה נגדית למורים, המאמר הנוכחי מציע את הנושא בצורה קוהרנטית ומלאה יותר ואת ההמלצות היישומיות הנובעות ממנו.

ההקבלות בין פסיכותרפיה לבין הוראה בצורך להתמודד עם מטופלים (או תלמידים) המביעים התנגדות לשיתוף פעולה - ללימוד ולשינוי על מנת להשיג את מטרותיהם – זוהו כבר על ידי פרויד (Freud, 1937). בבחינה של תופעת העברה נגדית בפסיכותרפיה, מקובל לבחון מספר היבטים שלה: מקורות (origins), גורמים (triggers), ביטויים (manifestations), השלכות/ תוצאות

(effects) והדרכים בהן מנהל אותה המטפל. מקורות מתייחסים לקונפליקטים הלא פתורים או החוויות האישיות המתעוררות במטפל בעת ההעברה הנגדית (Hayes & Gelso, 2001). במקרה של מורים - אלה יכולים להיות מערכות יחסים שהיו להם עם הוריהם או שיש להם כיום עם ילדיהם. למשל, כאשר המורה לא מצליח להשליט סדר בכיתה או להשיג את מטרותיו בשיעור - עלולות להתעורר בו חוויות מוקדמות של כשלון וחוסר שליטה - אשר יעצימו את תגובותיו הנפשיות באותו מצב. במקביל, תגובות מסוימות של התלמידים ובעיות התנהגות שלהם עלולה לעורר במורים תחושות כעס, מצוקה וחוסר אונים שחוו באינטראקציות דומות עם ילדיהם שלהם.

המרכיב השני שנבחן הוא הגורמים או הטריגרים המעוררים תגובות העברה נגדית. גורמים אלה עלולים להיות: מאפיינים של תלמיד מסוים (כמו יכולות, תחומי עניין, מבנה גוף) - אשר מזכירים למורה את עצמו, את אחד מילדיו או מישהו אחר שהם מכירים באופן אישי - מה שמקשה עליו להפריד בין ההתייחסות שלו לאותו תלמיד לבין חוויות קודמות שלו עם אנשים בעלי מאפיינים דומים. בנוסף לכך, מאפיינים מסוימים של תלמיד עלולים לעורר סוגיות אישיות טעונות איתן מתמודד המורה. למשל, ילדים בעלי משקל עודף עלולים לעורר במורה רתיעה או אף גועל שהם חשים כלפי עצמם כבעלי משקל עודף וזכרונות על הדרך בה התייחסו אליהם לאורך השנים בגלל משקלם. דוגמה נוספת היא ילדים בעלי אינטליגנציה מאד גבוהה, עלולים לעורר במורה רגשי נחיתות או זכרונות ילדות על חיים בצל אח גדול גאון שקיבל יחס שונה מההורים ומהחברה. העברה נגדית עשויה גם להתעורר בעקבות התנהגויות חברתיות ורגשיות בין הילדים לבין עצמם ובינם לבין המורה, בעיות משמעת או קשיים בהעברת חומרי הלימוד בכיתה (Weiss, 2002). גורמים נוספים אשר עלולים לעורר או להחריף תגובות העברה נגדית הם עומס עבודה או חוסר תמיכה מצד עמיתים או הנהלה. כאשר המורה מרגיש שאין לו מספיק משאבים (למשל, תמיכה חברתית, חוסן, הכשרה בהתמודדות עם בעיות התנהגות, תנאי עבודה קשים) כדי לבצע את עבודתו בצורה טובה - התגובות הרגשיות שלו להתנהגויות התלמידים (למשל, חוסר אונים) תהיינה חזקות יותר (ראה סקירה, Chang, 2009).

ביטוייה של העברה נגדית עשויים להיות פנימיים - במחשבות או רגשות שיחווה המטפל - או חיצוניים דרך טווח רחב של התנהגויות מילוליות ולא מילוליות (פרלוב, 2009). תגובות פנימיות להעברה נגדית עשויות לכלול תסכול, חרדה או אשמה. תסכול הינו הרגש השלילי שמוזכר הכי הרבה על ידי מורים כאשר הם חשים שאינם מצליחים להשפיע על התנהגויות התלמידים ולקדם אותם במידה שהיו רוצים ואינם עומדים במטרות שהציבו לעצמם כמורים. תסכול יכול גם

להתעורר בהתמודדות חוזרת עם בעיות התנהגות של תלמידים מסוימים ותחושה של המורה שהוא אינו מצליח להשליט משמעת בכיתה – שהוא חסר אוניס מול התלמידים (Sutton, 2007). רגשות תסכול אלה מלווים פעמים רבות גם בתחושות אשמה שמורים מרגישים הן על כך שהם אינם מצליחים לתרום משמעותית להצלחתם של תלמידיהם והן אשמה עצמית על הכעס שהם חשים ומבטאים כלפי התלמידים ונתפסים כעומדים בניגוד להתנהגות של 'מורה אופטימאלי' (Hargreaves & Tuckers, 1991). תגובה רגשית נוספת של העברה נגדית שחלק מהמורים חווים בעקבות חשיפה מתמשכת להתנהגויות בעיתיות ואף לאלימות של תלמידים היא חרדה. תחושה זו נובעת מתחושת חוסר שליטה על התנהגויות התלמידים וחשש שהם יפגעו בהם או אחד בשני (Bullough et al., 2006). מבחינת ביטויים התנהגותיים, העברה נגדית עלולה לבוא לידי ביטוי בהיבטים שונים בתפקידו של המורה. למשל, מורה עלול להעריך בדרך שלילית או להגיב בדרך תוקפנית כלפי תלמיד המעורר בו רגשות חזקים או לחלופין להתעלם מהתנהגויות בעיתיות של התלמיד או מקונפליקט בין תלמידים מתוך קושי להתמודד עם הרגשות החזקים המתעוררים בו. תגובות העברה נגדית עשויות לבוא לידי ביטוי גם בהחלטות שיקבל המורה לגבי הדרך בה יעביר את חומרי הלימוד, לגבי עונשים או פרסים לפי התנהגות התלמידים, לגבי דיונים כיתתיים והתנהלות הכיתה באופן כללי. תגובות 'העברה נגדית' גם תשפיענה על האינטראקציות שיצור המורה עם כל תלמיד ומידת תשומת הלב שייתן להם. מצד אחד, כאשר המורה תשוש רגשית הוא עלול לחוש אדישות כלפי תלמידים ולא להיות זמין נפשית אליהם ואל צרכיהם (Chang, 2009). מצד שני, בעקבות תגובות רגשיות לתלמידים מסוימים, עלול המורה להתייחס באופן שונה לתלמידים מסוימים – לתת להם יותר תשומת לב והתייחסות פרטנית או להתעלם ממעשיהם ולתפוס אותם בצורה שלילית. התנהגויות אלה של המורה עלולות לפגוע בתפקוד הכיתה ובהתנהלות בין התלמידים (Field, 1989).

ההיבט האחרון בו נהוג לבחון את התופעה של העברה נגדית בפסיכותרפיה מתייחס לדרך בה מנהל אותה המטפל. משום שאף אחד אף אינו פטור לחלוטין מרגשות שליליים או מתגובות הנובעות מעולמו הפנימי, חשוב שהמטפל ינהל בצורה נכונה את תגובות ההעברה הנגדית שלו על מנת להפחית את השפעותיהן השליליות (גולדשטיין, 2007). לפי מחקרים בתחום, האלמנט המשמעותי ביותר בניהול נכון של העברה נגדית הוא מודעות עצמית של המטפל – התבוננות והערכה של הרגשות, הזכרונות וההתנהגויות שלו במהלך עבודתו ובחינת המידה בה הם נובעים מחייו האישיים (Hayes, 2002; Jackson, 2001). המלצה זו רלבנטית ומשמעותית גם עבור

מורים, אשר פעמים רבות אינם מודעים לתגובות ההעברה הנגדית שלהם (Weiss, 2002). כאשר מורה אינו שם לב לגורמים לרגשות המתעוררים בו בעת עבודתו - עלולות להיות לכך השלכות שליליות משמעותיות על הדרך בה ינהל את הכיתה. הוא עלול להגיב להתנהגויות התלמידים בדרך תקיפה חריפה אשר אולי יעילה בטווח הקצר אבל פעמים רבות פוגעת בתלמידים ובעצמו בטווח הרחוק. הוא עלול גם להתנתק רגשית מהסבל של תלמידיו או להפוך למעורב יתר על המידה בקשיים שלהם מתוך הזדהות עם מה שהם חווים. לאור זאת, נראה שמה שיכול לסייע למורים בארץ להתמודד עם השחיקה הנפשית המשמעותית שהם חווים בעבודה - הוא מודעות וקבלה של רגשותיהם (ראה סקירה, Chuah & Jakubowicz, 1999) – במקום דיכוי והדחקה של רגשותיהם (ראה Liljestrom et al., 2007). מחנכים צריכים לזהות, להכיר ולהשתמש ברגשות המתעוררים בהם במהלך עבודתם – ובמיוחד בעת אינטראקציות בינם לבין תלמידים מסוימים, קבוצות של תלמידים, כיתות וגורמים רלבנטיים נוספים (כמו הורים, עמיתים והנהלה). בדומה לפסיכותרפיה, כאשר מורה פועל להדחיק ולהסתיר את רגשותיו במקום לנסות להשתמש בהם כדי לשפר את עבודתו ולהבין את התלמידים והתהליך בכיתה – התפקוד שלו והזמינות הנפשית שלו לתלמידים נפגעים (ראה סקירה Chuah & Jakubowicz, 1999). מעבר למודעות, חשוב שמורים גם יפעלו כדי להבין מהם המקורות והגורמים לתגובות העברה נגדית חזקות, על מנת לעבד סוגיות אישיות בלתי פתורות ולמצוא דרכים יעילות יותר להתמודד עם גורמים אלה וכך להפחית את השפעתם השלילית (Raider-Roth, 2005; Slater, McCarthy Veach, & Li, 2013). תהליך אישי כזה של מורה יוכל לסייע לו לקבל החלטות ולפעול בכיתה לפי מה שמתאים ונכון לאותו תלמיד או כיתה (ראה Weiss, 2002).

המחקר של סלייטר ושות' (Slater et al., 2013) בחנו את התופעה של העברה נגדית דרך ראיונות עם מרצים מומחים מצטיינים באוניברסיטה גדולה בארצות הברית. הם מצאו שמצבים בהם המרצה פירש את ההתנהגויות של סטודנט כהתנתקות ממערכת היחסים איתם ו/או מסביבת הלמידה או כאשר התעורר קונפליקט בין המרצה לסטודנט – התעוררו אצלם תגובות העברה נגדית משמעותיות. בנוסף לכך, כאשר המרצים חשו הזדהות עם סטודנט לאור דמיון בין מה שהוא עבר לחוויות אישיות שלו עצמו – התעוררו אצלם תגובות העברה נגדית שכללו רגשות כמו פחד, כעס או חמלה. תגובות של העברה נגדית היו עלולות לבוא לידי ביטוי ברגשות או מחשבות שליליים כלפי התלמיד או כלפי עצמם (ביקורת עצמית) ובהתנהגויות גלויות עימו. המרצים במחקר זה דיווחו שהם נעזרים באנשים אחרים כדי לקבל תמיכה להתמודדות עם

תגובות העברה נגדית ובאסטרטגיות שונות על מנת למנוע או לנהל את תגובות העברה נגדית באינטראקציה עם סטודנטים. במקרים מסוימים המורים נמנעו מתכנים או סטודנטים מסוימים כדי להגן על עצמם מתגובות אלה. לפי ממצאים אלה קיים קשר בין מידת המודעות של המורה לתגובות העברה הנגדית שלהם לבין המידה בה הצליחו לנהל אותן בצורה יעילה. ההמלצה של חוקרי מחקר זה הייתה שמרצים ישוחחו ביניהם על החוויות שלהם בכיתה ויקבלו משוב מאחרים איך הם מתמודדים עם תגובות העברה נגדית (Slater et al., 2013). מחקר זה מהווה צעד חשוב לבחינת ההשפעה של העברה נגדית בהוראה, אך הוא נעשה בדרך של ראיונות בהם המרצים שיחזרו מקרים שחוו בעבר התואמים לתופעה של העברה נגדית. לכן, אין הוא בהכרח משקף את קיומה של התופעה בקרב מורים באופן כללי. בנוסף לכך, מחקר זה נעשה על מרצים באוניברסיטה ואינו בהכרח משקף את תגובות העברה הנגדית של מורים בבתי ספר. לאור ההשפעה המשמעותית שיכולה להיות לתגובות העברה נגדית על עבודתם של מורים, חשוב ראשית לכלול בהכשרה של מורים לימוד מיומנויות נפשיות שיסייעו להם להיות מודעים לתגובות העברה נגדית, מה מקורן ואיך הן באות לידי ביטוי ולנהל אותן בצורה נכונה (Weiss, 2002). במהלך עבודתם חשוב שמורים ימצאו את הזמן והמקום לשים לב למה שהם חווים באופן אישי, לדבר עם עמיתים לגבי רגשות חזקים שהתעוררו במהלך עבודתם ועל תגובות שהיו להם לתלמידים או לאירועים בכיתה שלהרגשתם שהיו מוגזמות או לא מתאימות. מורים עובדים הרבה מאד שעות בעומס עבודה מאד גדול ולכן אין להם מתי לשים לב למה קורה בתוכם ולעבד רגשות חזקים. חשוב למרות העומס, למצוא את המסגרת לעשות תהליכים מסוג זה כדי להפחית שחיקה נפשית של מורים, להגביר את יעילותם המקצועית ולצמצם עזיבה של מורים את עבודתם.

גולדשטיין, עי' (2007). 'חטאים' בקשר הטיפולי. שיחות, כ"א (2), 170-175.
פרלוב, מי' (2009). העברה נגדית – סקירה היסטורית. אוחר בששי לפברואר, 2012 מ :

<http://www.hebpsy.net/articles/asp?id=2143>

שורק, צ', טל, ח' ופז, ד' (2004). עומס יתר בעבודת המורה גורם להעדר זמן איכות להתייחסות אישית

לתלמיד. ניר עמדה במסגרת "הצעד הקובע": תכנית הסתדרות המורים לקידום החינוך. תל

אביב: הסתדרות המורים בישראל.

- Bullough, R.V., Bullough, D. A. M., & Mayes, P. B. (2006). Getting in touch: Dreaming, the emotions and the work of teaching. *Teachers and Teaching*, 12, 193–208.
- Chang, M.L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Education Psychology Review*, 21, 193-218.
- Chuah, T. & Jakubowicz, S. (1999). Enriching the experience of teaching through understanding and using countertransference feelings. *Modern Psychoanalysis*, 24(2), 211-231.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter*. New York: Open University Press.
- Field, K. (1989). 'Afterward'. In K. Field, B. Cohler, & G. Wool (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 961–78). Madison, CT: International Universities Press.
- Freud, S. (1937) 'Analysis Terminable and Interminable'. In J. Strachey (Ed.) *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (vol. 23, pp. 209–54). London: Hogarth.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.
- Hargreaves, A., & Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7, 491–505.
- Hayes, J.A. (2002). Playing with fire: Countertransference and clinical epistemology. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 32(1), 93-100.
- Hayes, J.A. & Gelso, C.J. (2001). Clinical implications of research on countertransference: Science informing practice. *JCLP/In Session: Psychotherapy in Practice*, 57(8), 1041-1051.
- Jackson, S.W. (2001). The wounded healer. *The Bulletin of the History of Medicine*, 75(1), 1-36.

- Liljestrom, A., Roulston, K., & deMarrais, K. (2007). "There is no place for feeling like this in the workplace": Women teachers' anger in school settings. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education*. San Diego, CA: Elsevier.
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers & Teaching, 8*(2), 121–140.
- Raider-Roth, M. (2005). Trusting what you know: Negotiating the relational context of classroom life. *Teachers College Record, 107*(4), 587-628.
- Slater, R., McCarthy Veach, P., & Li, Z. (2013). Recognizing and managing countertransference in the college classroom: An exploration of expert teachers' inner experiences. *Innovative High Education, 38*, 3-17.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education*. San Diego, CA: Elsevier.
- Weiss, S. (2002). How teachers' autobiographies influence their responses to children's behaviors. *Emotional and Behavioral Difficulties, 7*(2), 109-127.