



כוחם של מורים ומנהלים בפיתוח תרבות ארגונית המקדמת חינוך אישי בבית הספר

**ד"ר דליה עמנואל-נוי
המכללה האקדמית בית ברל**

**מפגש מנהלים ומפקחים
תשע"ב**

לשם מה חינוך אישי?

- ילדים כבר מכיתה ג' ומעלה מצהירים שביה"ס פוגע בדימוי ובהערכה העצמית שלהם (עשור, תשנ"ו).
- ממוצע האקלים המיטבי בשנים האחרונים לא מצליח לפרוץ את מחסום ה-60%
- 25% בממוצע מכל כיתה (בארץ) מצהיר שלא מוצא חברים שעמם יכולים ליצור קשר של תמיכה, סיוע ודאגה (מרגישים מבודדים ומנוכרים).

לשם מה חינוך אישי?

- במרבית הכיתות של חט"ב בארץ הצרכים המיטביים הקשורה באוטונומיה, השפעה ומימוש עצמי פחותי 50% (בסולם 100).
- בנות מרגישות מוגנות יותר מבנים. בנים בכיתות נמוכות של החטיבה מרגישים פגיעים ובלתי מוגנים (ממוצע של 10%-15%) בבית הספר.
- שיעור ההיעדרויות של תלמידים ומורים מבית הספר ביחס למדינות ה-OECD נמצא, כבר בשנת 2000 כאחד הגבוהים ביותר (פיזה, 2000).

לשם מה חינוך אישי?

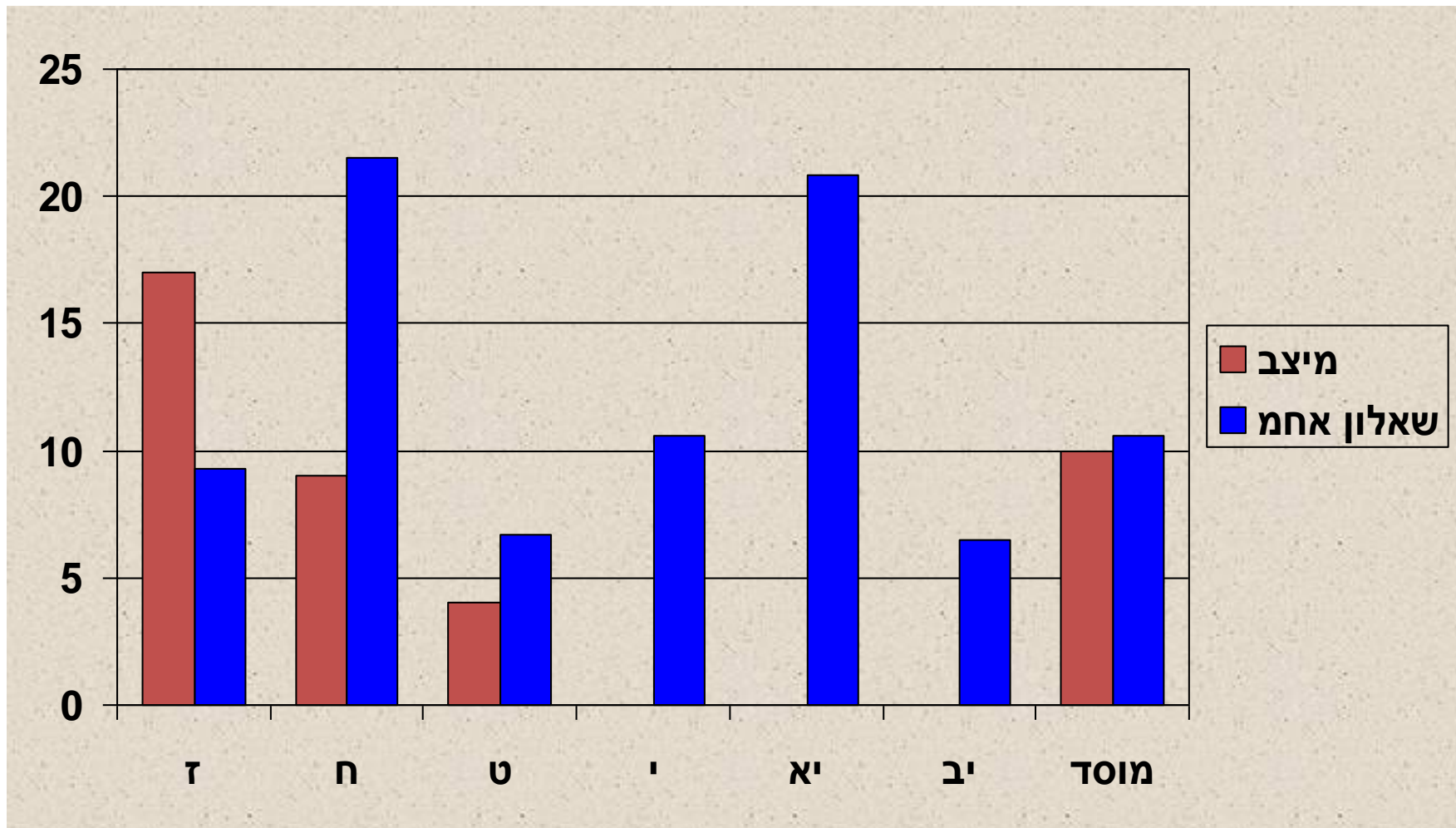
- תלמידים מצהירים שמרבית זמן השיעור מוקדש, החל מכיתה י', להכתבת חומר. מעט מאוד הזדמנויות לפיתוח חשיבה מסדר גבוה מתקיימות במערכת הבית ספרית (הרפז, 2010).
- יש טענה שביה"ס התיכון נמצא בתהליך של קמילה. בני נוער לא חשים שמורים בבית הספר מגלים אכפתיות כלפיהם ואינם מאתגרים אותם באופן מספק (אבירם, 2007; אלוני, 2008).

מקורות אי הנחת: הבטן הרכה ביותר של המערכת

- לצד הירידה המתמדת בהישגים, המרכיב המוריד ביותר את מדד האקלים המיטבי מתייחס בעיקר ליחסי מורה-תלמיד.



אקלים בית ספרי: אחוז התלמידים החשים לא מוגנים בבית הספר - נתוני מצ"ב ואח"מ (תשס"ט; ינואר, 2010)



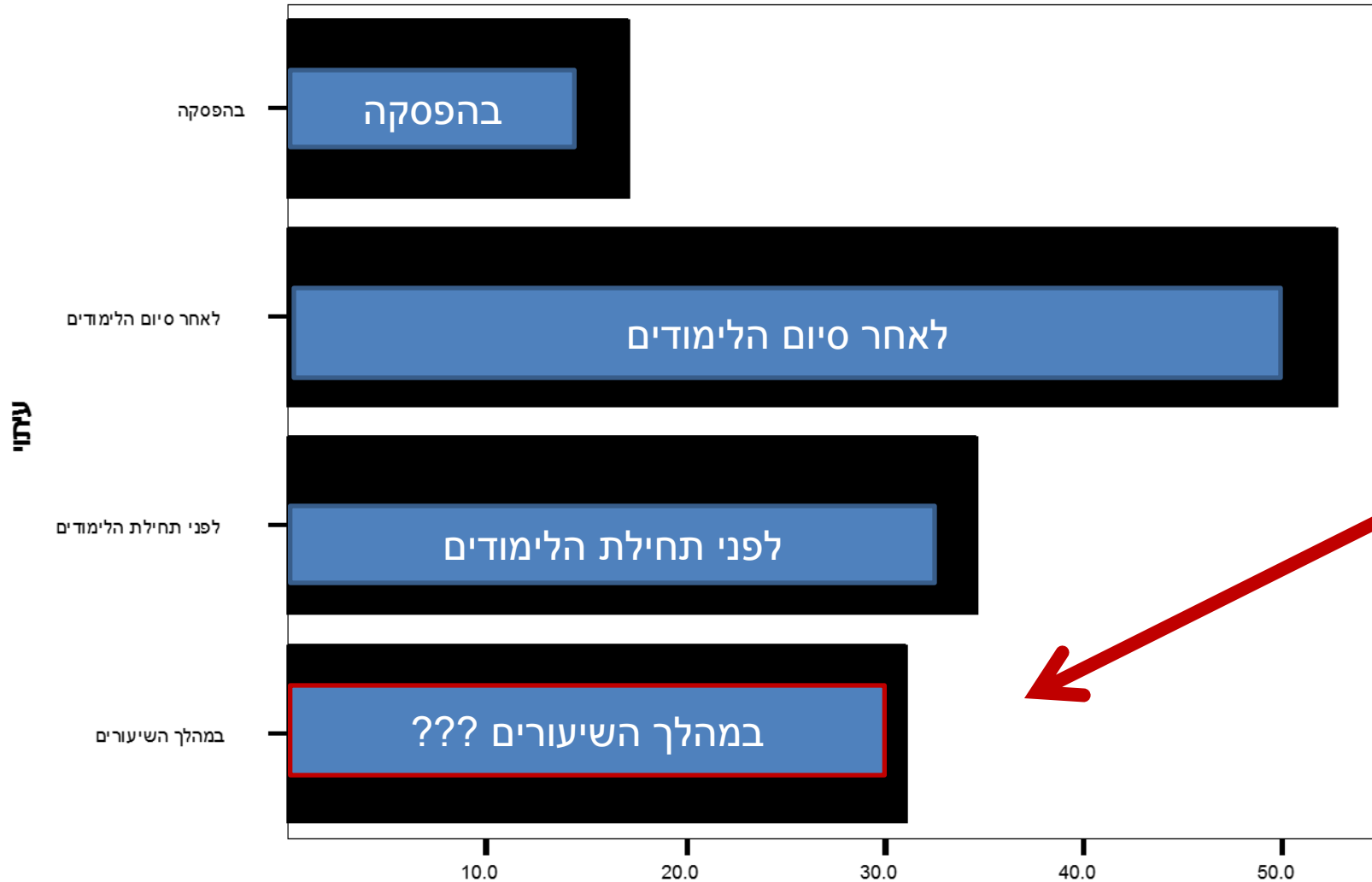
"בדרך כלל אני מרגיש בטוח/ה ומוגן/ת בבית-הספר" (580 תלמידים)

יב	יא	י	ט	ח	ז	
6.5%	20.8%	10.6%	6.7%	20.5%	9.4%	+ "כלל לא" "מעט" אחוזים
5	15	12	6	19	12	"כלל לא" "מעט"+ תלמידים

עולים
לי"ב

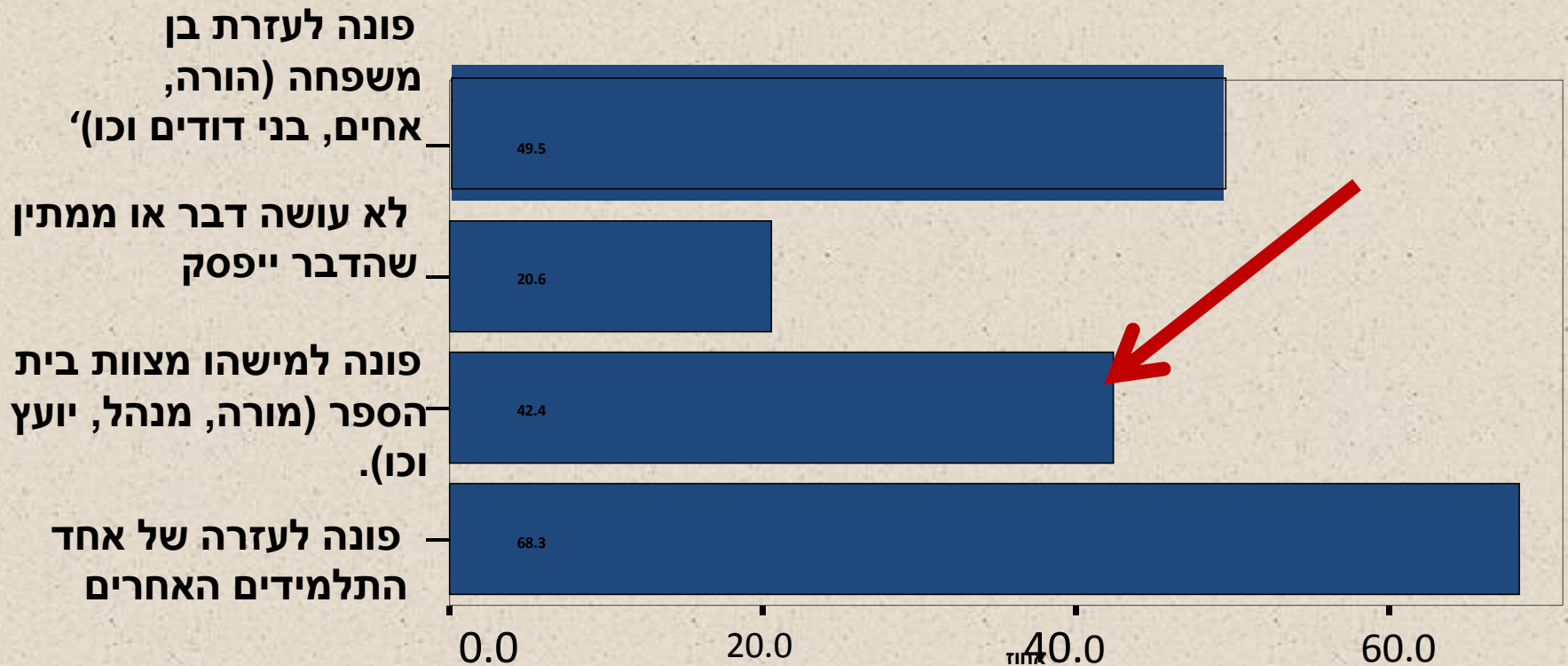
עולים
לט'

היכן נפגעים התלמידים בביה"ס?



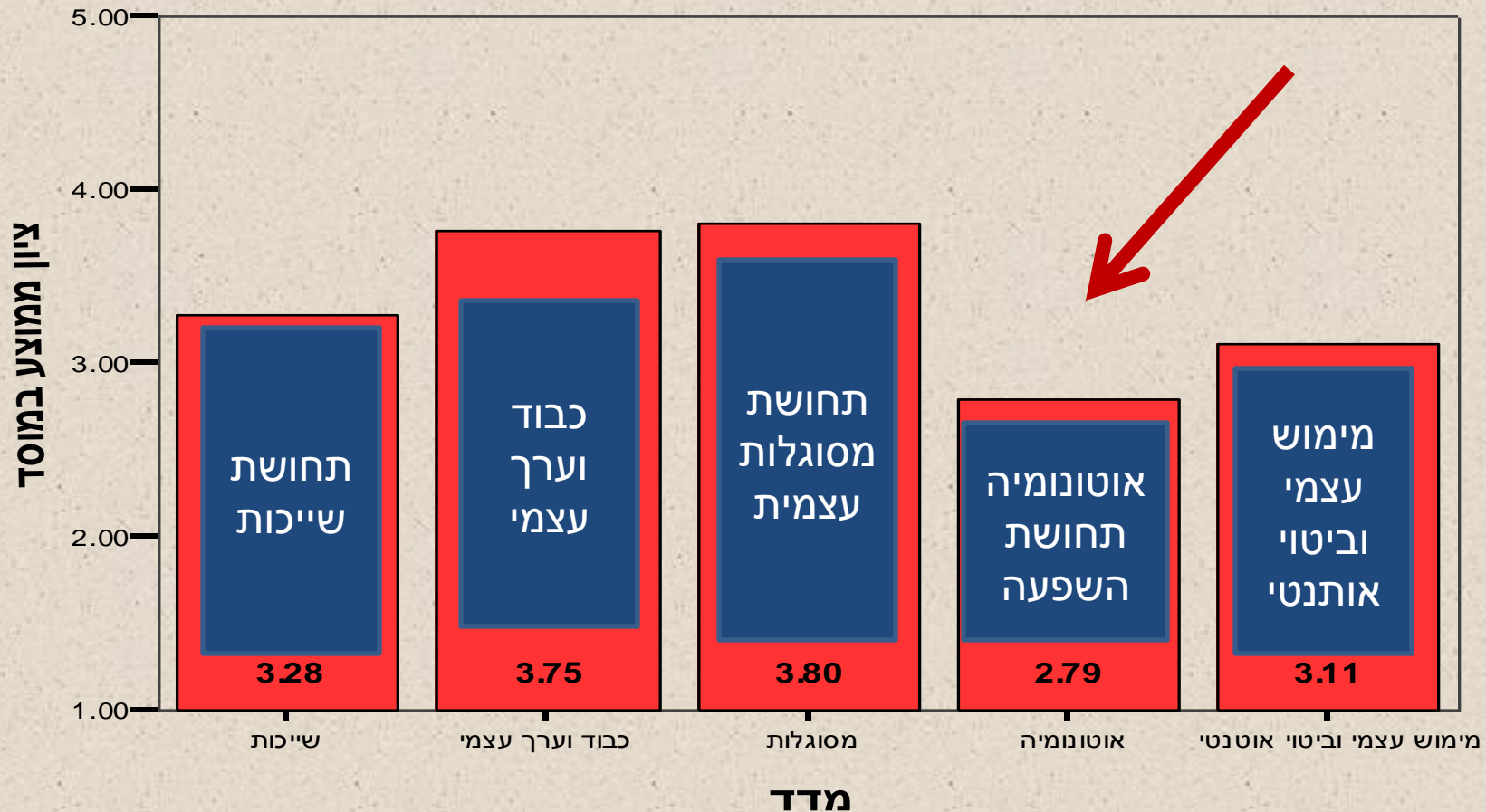
הצגת ממצאי אח"מ, ינואר, 2010

מיפוי תגובות התלמידים במצבי אלימות



כיצד משתקפים באח"מ (ינואר, 2010) צורכי התלמידים בבית הספר שלנו? (סולם בן 5 דרגות)

השוואת ציון ממוצעי מדדי הצרכים במוסד



שייכות וכבוד

ממדים בשאלון	שאלון אח"מ	דוגמאות מהשאלון:
תחושת שייכות בין תלמידים	4.0	"בכתה יש לי הרבה חברים" "אני מרגיש שייך לכתה שלי."
תחושת שייכות שנותנים המורים	2.84	"אני מרגיש שלמורים שלי אכפת מה קורה לי". <u>"אצלנו המורים מתעניינים בתלמידים באופן אישי"</u>
תחושת כבוד בין תלמידים	3.94	"התלמידים בכתה מעריכים אותי". התלמידים בכיתתי חושבים שהרעיונות שלי טיפשיים."
תחושת כבוד שנותנים המורים	3.52	"יש אצלנו מורים שמביישים תלמידים." " רוב המורים מתייחסים אלי בכבוד."

השוואת צרכים מיטביים בין אח"מ למיצ"ב

מיצ"ב 2009	אח"מ 2010	
87%	70%	• תחושת מסוגלות שחשים התלמידים
65%	41.4%	• תחושת מסוגלות שנותנים המורים
מוטיבציה אוטונומית ללמידה: 43%	28.2%	• תחושת אוטונומיה
-	41.4%	• תחושת מימוש עצמי וביטוי אוטנטי

השוואת צרכים מיטביים בין אח"מ למיצ"ב

מיצ"ב 2009	אח"מ 2010	
29%	31%	תחושת שייכות שנותנים המורים
58%	73.4%	תחושת שייכות שנותנים תלמידים
40%	56.7%	תחושת כבוד שנותנים המורים
-	72.3%	תחושת כבוד שנותנים התלמידים

היכן נעוצים מוקדי הקושי של המורים בבית הספר?

אין כלים לניהול דיאלוג
מעמיק ומשמעותי
(אלוני, 2008)

תהליכי הערכה
ומדידה
מיקוד בהישגים
לימודיים

הוראה של היקף נרחב
של תלמידים

אין סיוע מספק מצד
ההורים בבית

היעדר זמן ליצירת קשר
משמעותי

אין תגמול עבור
המאמץ שלי

התמודדות עם שונות
רבה של לומדים

אין סיוע מספק מצד
צוות טיפולי/ייעוצי
יש קשיי נגישות

אין תמיכה מספקת
מצד מורים עמיתים
במיוחד מורים
מקצועיים. תרבות
הארגון מנוכרת.

היעדר ידע ומיומנויות
להתמודדות עם צרכים
וקשיים של תלמידים



מהו המחיר לאובדן הקשר האישי?

- בתי ספר מאבדים את ההכרה והמוניטין בהם ובחשיבותם (חוסן).
- תלמידים מאבדים את הרצון להגיע לביה"ס ולפתח תשוקה לידע וללמידה (עשור, 2005).
- פרופסיית ההוראה מאבדת כל העת ממעמדה וכוחה. דימוי המורה כסמכות משמעותית נפגע (אריאב, וכפיר, 2008).
- הורים מטילים מאמץ על סגל ההוראה. אין ממש שותפות ליעד מאחד. הנטל על המורים הופך ללא מאוזן.
- בני נוער מנקזים את האגרסיות והתסכול אל מקומות בהם גם מרחב ההשפעה שלהם מצומצם (ולינאי, 1996).

מהו המחיר לאובדן הקשר האישי?

- העזיבה ממקצוע ההוראה מדאיגה, 60% מהמורים פורשים מהמקצוע לאחר 5 שנים (אריאב וכפיר, 2008).
- יש ניסיונות לבנות דגמים חלופיים ובהם בתי ספר פרטיים (עמותות הורים צמחו בהיקף נרחב בשנים האחרונות (מעל 400 עמותות) (ויינהבר, ובן-נון, 2008).
- **תרבות הארגון אליה משתייכים המורים והתלמידים מאבדת מחוסנה ומהונה החברתי.**

חינוך אישי מושתת על תרבות ארגון עתירת תמיכה ומכוונת צרכים ומנעים



חינוך אישי מושתת על תרבות ארגון הומניסטית של חינוך ל "בנאדמיות"

- "לאפשר לכל בני האדם חיים אנושיים של כבוד: להעמיד לכולם תנאים של ביטחון אישי, רווחה קיומית, חירות מחשבתית, עושר תרבותי, הגינות חברתית, שותפות אזרחית, וזאת כדי לאפשר להם לממש את היכולת האנושיות והאישיות הגלומות בהם, להפיק משמעות והנאה מהתנסויותיהם, ולהנהיג את חייהם בצורה אוטונומית, רגישה ומושכלת ואחראית" (אלוני, ע' 20, 2008).

תרבות ארגון מכוונת להעצמה (empowerment) שלנו ושל תלמידינו?

שלושה סוגים להעצמה (אלוני, 2008, עמ' 24):

א. העצמה הנובעת מחיזוק המודעות, הזיכרון ותחושת ערך העצמי

והיא כרוכה בזהות האישית, במשאבים הקהילתיים, ובנרטיב התרבותי ("קולי אישי", "נרטיבי קהילתי", זה "מקום שממנו אני מדבר").

ב. העצמה הנובעת מרכישת השכלה כללית ואוריינות ביקורתית

ופוליטית (פיתוח תפיסות, מניעת הטיות, תיוג ודעות קדומות).

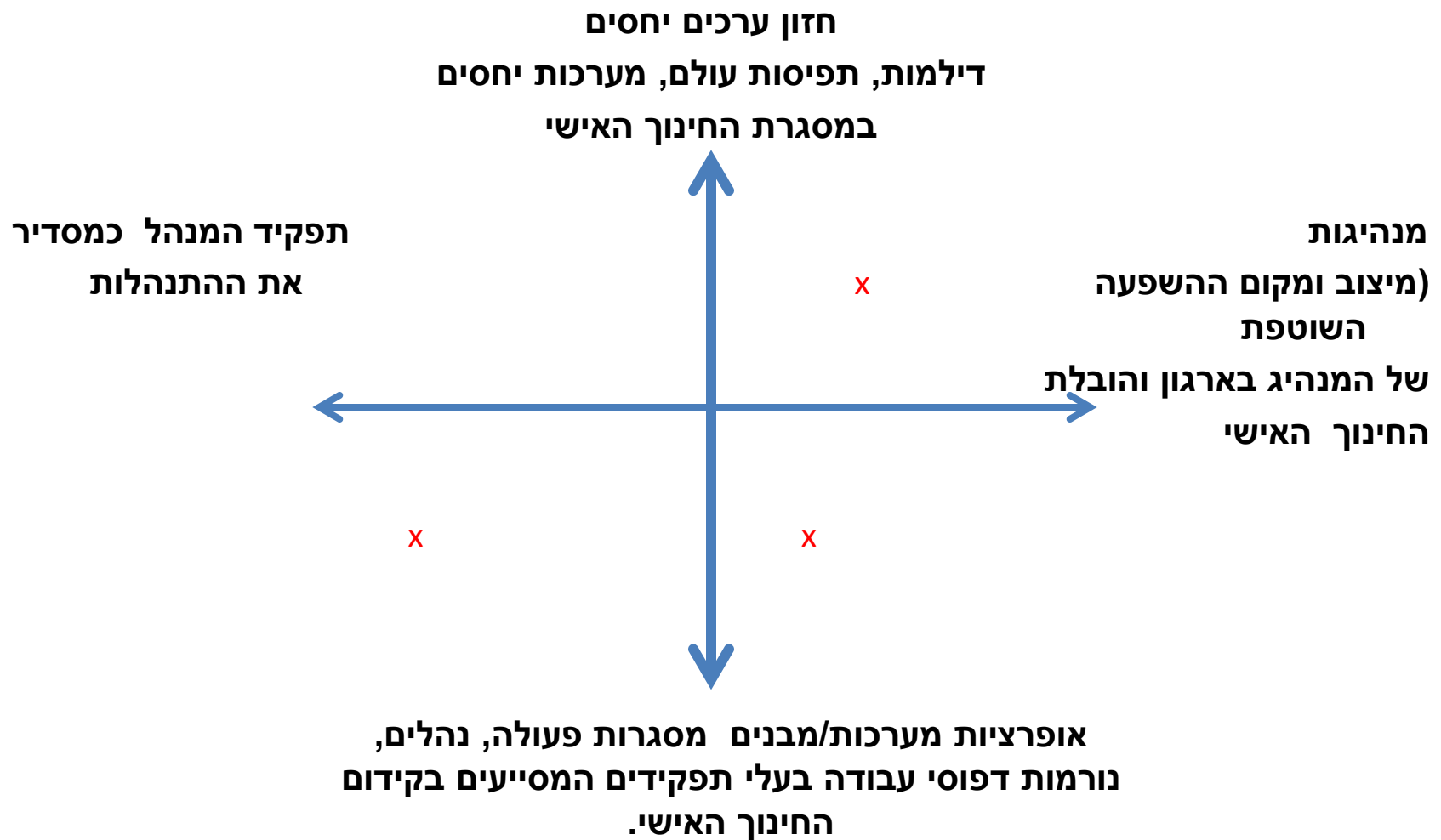
ג. דבקות באמת במוסר ובצדק. נכונות לקיים דיאלוג עם כל אדם

ותרבות: חתירה לאנושיות מלאה, שוויוניות בהזדמנויות, שתופיות והכרה רב תרבותית וחברתית.

אילו סוגיות תרבויות אופיינו? (Hargreaves & Fullan, 1998)

- **תרבות אינדיבידואלית** – כל אדם לעצמו
- **תרבות בלקנית** – תת קבוצות הנאבקות זו בזו. תחרות רבה בין הקבוצות.
- **תרבות שותפנית (קולבורטיבית)** – מתן מענה לכל פרט, תחושה של ערבות, אמון ותמיכה הדדית. מתנהל בתוכה דיאלוג.

John West-Burnham (2009) Leadership for personalizing learning



מה המשמעות של דיאלוג?

• דיאלוג -
דיא = בין
לוגוס = דיבור

דיבור, הידברות,
משותפת לשניים
המביאה לפיתוח
הבנה



מה לא נחשב לדיאלוג!!

- אינו שיחה בטלה ומקרית.
- אינו התנצחות צעקנית או ויכוח כוחני בו אנו מבלטים את עצמינו על חשבון זולתנו.
- לא דיבור סמכותני. המושתת על גישה היררכית.
- לא דיבור הוראתי או הרצאתי.
- לא דיבור פונקציונאלי טכנוקרטי-ביצועי לא תמיד תוצריו ידועים מראש.

תכלית הדיאלוג בתרבות הארגון

- בבית הספר, דיאלוג מצמיח מתקיים בהקשר בו הוא מקדם את תכלית הלמידה המשמעותית ואת ההתפתחות הכוללת של התלמיד, המורה והמנהל כמנהיג.

הקושי הרווח המונע את קיומו של הדיאלוג המשמעותי בתרבות הארגון:

- הימנעות המורה ממפגש עם התלמיד כמפגש בין שני סובייקטים המקיימים השפעה הדדית.

- תפיסת תפקיד אקדמית-ניטרלית המנטרלת את קיום המורה כפרסונה המעניקה משמעות.

- חשש להתמודד עם המורכבות התכנים הרגשיים שהתלמידים נושאים עמם.

אדוע מורים חושבים שהם מקיימים דיאלוג, בפועל מתנהל - "דיאלוג לכאורה"

- הצמדות לגבולות ותכתיבי התפקיד (Role Conformation) ודרישה לציות מכוח התפקיד. שימוש רב בכוח הסמכות של המורה כדרך של הרתעה.

- הימנעות מנגיעה בדברים שמעוררים מורכבות רגשית.

- חתירה מתמדת לכך שהתלמידים יפעלו על פי הכללים: יגיעו בזמן,

- יביאו ציוד, ילבשו תלבושת אחידה מבלי לבחון את מהות הדרישה

- (מציאות אחידה מגוננת).

- למורים אין זמן לדון בסוגיות ודילמות ערכיות, הדיון לרוב אינפורמטיבי

- ולכן אין זמן להרהר בקשר.

מדוע מורים חושבים שהם מקיימים דיאלוג בפועל מתנהל - "דיאלוג לכאורה"

- דרישה לתפקוד אחיד מכלל התלמידים המגובה בעמדה מקצועית ניטראלית. חוסר סימטריה וחד צדדיות בדפוס התקשורת.
- הצבת תנאים מקדימים לדיאלוג – שהתלמיד יקשיב, שידבר בנימוס, שלא יפריע.
- ניסיון מתמיד להראות לתלמיד במה הוא לא בסדר, ללמד לקח, להרתיע, לגרום לו לחשוב פעמיים לפני שיפעל בפעם הבאה.
- מורים נמנעים מלהודות בשגיאות וחותרים להיות דמויות "אידיאליות".
- חוסר התעניינות בתלמיד כסובייקט. הימנעות מכניסה לעובי הקורה, התייחסות חלקית ושטחית. היעדר אמונה ביכולת להשתנות.

מדוע מורים חושבים שהם מקיימים דיאלוג, בפועל מתנהל - "דיאלוג לכאורה"

- הצהרה חוזרת ונשנית כי אין במעשה שלי כמורה משהו "אישי"
אלא ענייני בלבד.

- העדר עקביות ורציפות בהשפעה בין-אישית – הבטחת עזרה שאין לה כיסוי, חוסר עקביות בשמירה על גבולות מוסכמים מתוך התרשלות או עייפות.

- מחיקה של המורה כסובייקט שיש לו דרישות, יכולות ורגשות או לחילופין מחיקה של התלמיד כשחקן בעל זכויות בהקשר שבין המורה לתלמיד.

מדוע מורים חושבים שהם מקיימים דיאלוג, בפועל מתנהל - "דיאלוג לכאורה"

- התעלמות מהפרופיל האישי-לימודי של התלמיד.

- הצבת דרישות שהתלמיד לא יכול לעמוד בהן.

- נטייה להמשיך ולפעול באותן דרכים, גם אם הן מתגלות כלא אפקטיביות.

- ציפייה מן התלמידים לבצע דברים שאינם יכולים לקיים או להתמודד עמם.

קידום אידיאולוגיה בתרבות הארגון המאמינה ב"גישת הכוחות" (The strengths perspective)

- הגישה פורסמה לראשונה ב- Weick, 1998 .
- הגישה מבקשת להחזיר את המוקד מעיסוק בבעיות, חולשות וקשיים (פתולוגיות) למפגש עם כוחות ויכולות של הפרט (מורה/תלמיד).
- המהות של הגישה היא להתמקד ביכולות, בשאיפות וברצונות, במקום בבעיות, מגרעות וצרכים.
- מושתתת על גישה פוסט-מודרנית לשוויון ושותפות, לפתיחות ואותנטיות ביחסי מורה-תלמיד. מנסה לבטל היררכיות מגוננות.
- מאמינה שכוחותיו של פרט מאפשרים לו להתמודד, להיאבק ולשרוד. אדם מפעיל את כוחותיו הגלומים בעבר ומפעיל לקידום תכליות חיוביות בהווה.

עקרונות "גישת הכוחות" (The strengths perspective).

■ **העצמה (empowerment)**. להכיר שבני אדם נולדו עם יכולות להטיב

עם חייהם וסביבתם. מחייבת את המורה (מקצועי ומחנך) להכיר ולכבד

את היכולות ולנסות לחשוף ולהפעיל אותן גם כאשר האדם לעתים

מפסיק להאמין בקיומן.

■ **יכולת החלמה (healing)**. האדם נושא את הזרע להתחדשות כוחות

חיים ואנרגיות רגשיות הכרתיות העוזרות לו להתפתח, להתמודד

ולהתגבר על כישלונות העבר, קשיים ומכשולים. תלמידים צריכים בביה"ס

את הכוח לפתח יכולת שינוי והתחדשות (לצורך שיפור הישגים ויכולות).

עקרונות "גישת הכוחות" (The strengths perspective).

■ **שייכות (membership)**. האדם שואב את הערך העצמי ואת מאגר

כוחותיו מהרבה מקורות. המקור העיקרי זה ההשתייכות למסגרות

חברתיות: משפחה, עבודה, לימודים, ארגון מקצועי, קבוצת תרבות, שכונה,

קהילה. בית הספר צריך להיות גורם מתכלל בין מסגרות קיום שונות.

■ **יחסים בין אישיים (relationship)**. הכוחות האישיים מתבטאים ומתחזקים

במצבים של יחסים עם הזולת, בנסיבות בהן האדם יכול להנכיח את עצמו

בזולתו. במצבי גומלין האדם ירגיש ויעריך את ייחודו, את הדומה והשונה

בינו לבין אחרים. ההוראה בכיתה בכל תחום ומקצוע צריכה לנצל יותר את

השיח הבין-אישי הנרקם בין תלמידים להפקת הבנה ומשמעות על הנלמד

ועל המשמעות לחייהם.

עקרונות "גישת הכוחות" (The strengths perspective).

- **ערך הידע האישי (*personal knowledge*)**. גישת הכוחות מייחסת ערך רב לידע האישי של הפרט. התלמיד מגיע לקשר עם ידע על עצמו, מצבור הצלחות וכישלונות, רצונות ומחשבות, תחושות, חלומות והחמצות. הוא יודע לעתים מה מתאים לו ומה לא. הוא מגיע לסיטואציית הלמידה מתוך כוונה להסתייע.
- **המורה מתייצב למפגש ממקום של ענווה וסקרנות, מתוך רצון להכיר את הייחודי שבפרט. המורה אמור להגיע ממקום של ללמוד מן הפרט, מתוך רצון להכיר את הייחודי שבו. כדבר מהווה מנוף ללמידה של כל תחום לימודי שבו בוחר הלומד לעסוק ולהתמחות.**

קשר מורה- תלמיד על-פי גישת הפתולוגיות וגישת הכוחות (עיבוד תפיסה של בן ציון כהן, 2005)

גישת הכוחות	גישת הצרכים והבעיות (פתולוגית)	
<ul style="list-style-type: none"> • הלומד נתפס כשותף מלא בתהליך הלמידה. הפוטנציאל לשינוי נקבע לפי הכוחות, המשאבים והתכניות. • המורה והתלמיד נפגשים כשותפים. • הגישה מתחשבת בכישרונות בתחומים שונים, רצונות, תקוות של הלומד. 	<ul style="list-style-type: none"> • מוגדר כ"מקרה" או "פציינט". הדיאגנוזה נקבעת לפי הבעיות והחולשות. 	<ul style="list-style-type: none"> • תפיסת הלומד
<ul style="list-style-type: none"> • יחידים, משפחות, קהילות הם שותפי הידע של המורה, כל תכנון הוא פרי של מו"מ בין שותפים. 	<ul style="list-style-type: none"> • המורה הוא המומחה ועליו האחריות העיקרית לתכנון מהלך הפעילויות 	<ul style="list-style-type: none"> • תפיסת המורה
<ul style="list-style-type: none"> • מזהה את הכוחות הטמונים במורים ובלומדים. חותר לממש את הכוחות בצורה מיטבית. 	<ul style="list-style-type: none"> • לאבחן את הקשיים ולמצוא דרכים מהירות לצמצמן. 	<ul style="list-style-type: none"> • תפקיד המנהל
<ul style="list-style-type: none"> • הפוטנציאל לשינוי תלוי ביכולת לגייס את כוחות הפרט. • לפי גישת הכוחות, יכולתו של הפרט תלויה בעיקר ביכולתו לגייס את כוחותיו הפנימיים 	<ul style="list-style-type: none"> • המורה יכול להתעמת עם הקשיים והבעיות של התלמיד. 	<ul style="list-style-type: none"> • תפיסת הפוטנציאל לשינוי

דיאלוג משמעותי על בסיס גישת הכוחות

- גישת הכוחות מצמצמת גישה פטרנאליסטית ומכוונת לדיאלוג סמטרי יותר עם הלומד.
- הגישה גם מעצימה את הצורך להרחיב את האינטראקציה עם שותפי תפקיד ועם הורים וגורמי קהילה. תורמת ליצירת קשר של שותפות בין גורמים שונים.
- יש יותר הדדיות בין מורה ותלמיד. השיח מכוון להבנה
- ומנסה למנוע "תבניתיות" ואחידות בתקשורת.

דיאלוג משמעותי על בסיס "גישת הכוחות"

- מתפתח "שיח של כוחות" (שיקוף לתלמיד וגם למורה את היכולת ההתמודדות שלו בכל הזדמנות).

- מיקוד בהצלחות של התלמיד (למידה מהצלחות). מעצים את תחושת ההישג.

- יש פה פוטנציאל להוות בסיס לצמיחתה של סביבה מקדמת מצוינות פדגוגית. הבוחנת זירות נרחבות להשפעה מעבר ללמידה אקדמית (מגוון עיסוקים ותחביבים).

- יש בה סיכוי למצות בצורה מיטבית פוטנציאל של הפרט היוצא לקדם ולממש את רעיונותיו מן הכוח אל הפועל, בארגון ובלמידה.

מה התנאים שיבטיחו קשר וחינוך אישי משמעותי יותר עם תלמידים בכיתה

- מושתת על כבוד מתוקף האנושיות של המפגש.
- מכוונת ונכונות לעסוק בדבר. (נכונות לזכור את שמו של התלמיד).
- מושתת על עניין באישיותו ועולמו של האחר מתוקף ייחודיותו.
- מבוסס על אמון בקשר ופתיחות הדדית.
- פיתוח תנאים לשיחה מסודרת (הקצאת זמן, היענות לפניות, יצירת מרחב נינוח ושקט).
- סיגול אופנות שיח קשובה, מכבדת בלתי מתנשאת, שימוש בשפה מאפשרת, מדובבת.



מה התנאים שיבטיחו קשר וחינוך אישי משמעותי יותר עם תלמידים בכיתה

- גילוי עניין רחב יותר בלומד בעולמו וצרכיו.
- סיגול גישה חמה המבוססת על אמונה בכוחו של הלומד והמורה להשתנות.
- השיח מותאם לפרט ולא נוקט בהשוואה לאחרים.
- יש בסיום הדיאלוג פתיחות להשפיע הדדית על איכות החיים.



מה התנאים שיבטיחו דיאלוג משמעותי יותר עם תלמידים בתרבות תומכת

- השיחה מכוונת לקבל מן התלמיד רעיונות להתמודדות ושיפור משהה פיתרונות או הצעות פלא מהמורה.
- הצעות ורעיונות ילובנו בשיתוף תוך בדיקת מרחב היכולת להתמודדות.
- בחינת רעיונות למעקב אחר השיפור. רצוי שההצעות יוצעו קודם על-ידי הלומד.
- קבלת משוב קצר על התחושות של התלמיד בשיחה.
- סיכום השיחה בקצרה על-ידי המורה תוך התייחסות לתחומים שסוכמו כמחייבים את הלומד ומחייבים את המורה לפעולה.
- פרידה לשלום וקביעת מסגרת למפגש נוסף בהמשך.

ניהול המשימות של המנהל בהובלת תרבות ארגון המקדמת "חינוך אישי"



לסיום..

• "הקיום האנושי אינו יכול להיעשות בשתיקה ואינו יכול להיזון ממילים

מזויפות אלא רק ממילות אמת שבאמצעותן משנים בני האדם את

העולם.. אולם הדו-שיח לא יכול להתקיים בהיעדר אהבה עמוקה לעולם

ולבני אדם.. דו-שח דורש אמונה עזה באדם, אמונה ביכולתו ליצור ולשוב

וליצור, אמונה בייעודו להיות אנושי יותר.. לבסוף, דו-שיח אמיתי אינו

יכול להתקיים ללא חשיבה ביקורתית. [כי] הדבר החשוב ביותר הוא

שינוי המציאות למען המשך ההומניזציה של האדם" (פאול פריירה).



• פריירה פאול ושור איירה (1990). פדגוגיה של שחרור,

דיאלוגים על שינוי בחינוך. תל אביב: הוצאת מפרש.