



משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
השירות הפסיכולוגי ייעוצי
אגף תוכניות סיוע ומניעה

נפלאים 1



חסד רפלקטיבי
להבניית "שותפות חינוכית"
בין צוותי החינוך לבין ההורים

מדריך שפ"י לפסיכולוגיים חינוכיים, ליועצות
חינוכיות ולמדריכים
תשע"ד

קיימים גם: חלק 2- סדנאות וחלק 3- דוגמאות

החוברת הינה תוצר של תהליך למידת עמיתים לאורך שנתיים, בפורום צוטי הניהול של אגף תוכניות סיוע ומניעה, בנושא הבניית שותפות חינוכית על מורכבותה רבדיה וחשיבותה.

צוות פיתוח וכתיבה:

אורית ברג, גלית דאדי, מירב מגידוב, בטי ריטבו, דניאלה אלקלעי, נגה נחשון

כתיבה: אורית ברג

ריכוז: בטי ריטבו - מנהלת תחום הורים ומשפחה

כתיבת הפרק "שותפות חינוכית-הורים, בחברה הערבית העכשווית":

עולא בשיר

צוות מייעץ: נג'ווא בסאס, עאידה בושנאק, סנאא ג'בארין

ריכוז: נאדיה מסארווה

התאמה לעברית: רונית כץ

סיוע ביבליוגראפי: יפעת זץ

העירו והאירו: שוש צימרמן- מנהלת אגף תכניות סיוע ומניעה

ד"ר יהודית אלדור, תמי אלבוחר - אגף ליקויי למידה

דני ז'ורנו- אגף פסיכולוגיה

יהודית קדש, מוריה טלמור - אגף לחינוך יסודי

מאיה שריר- אגף קליטת תלמידים עולים

מרטין וורמס – אגף קדם יסודי

תוכן הצניינים :

4.....	הקדמה מאת מיכל כהן, מנכ"לית משרד החינוך
6.....	הרהורים
7.....	פרק ראשון- רציונל: שותפות חינוכית , המקום בו דרכינו מצטלבות
13.....	פרק שני- עמדות: אולי באוזןך הולמים גם שעוני
29.....	פרק שלישי- מיומנויות וכלים להבניית שותפות חינוכית מערכתית : יום חולין
44.....	פרק רביעי- מיומנויות וכלים להבניית שותפות חינוכית פרטנית : יום שיש בו חסד
54.....	פרק חמישי- ההורות פנים רבות לה: הן בפניך משתקפים פתאום פני
	פרק שישי- שותפות מסגרות חינוכיות- הורים, בחברה הערבית העכשווית
73.....	الشراكة بين الأطر التربوية وأولياء الأمور في المجتمع العربي المعاصر
81.....	פרק מותאם לחברה הערבית- תרגום לעברית
	פרק שביעי- קונפליקטים ומתחים במרחבי השותפות החינוכית: הרוח משנה תכופות את
88.....	כיוונה
96.....	הרהורים
82.....	ביבליוגרפיה

הקדמה מאת מיכל כהן מנכ"לית משרד החינוך

"האחריות הראשונית על התפתחות הילדים וחינוכם מוטלת על ההורים. עם כניסת הילדים למערכת החינוך נוצרת אחריות משותפת בין ההורים למערכת החינוך. לכל אחד מהצדדים תרומה ייחודית להתפתחות הילד ורווחתו. יחסי שותפות אלו צריכים להבנות ביוזמה פעילה של מסגרות החינוך, מתוך עמדה של שוויון ושותפות עם כל אוכלוסיית ההורים ובהתאמה לצרכים השונים של קבוצות האוכלוסייה". (דו"ח האקדמיה הלאומית למדעים, 2011)

תלמיד הגן ותלמיד החטיבה העליונה, תלמיד בית הספר למחוננים ותלמיד הכיתה הקטנה, תלמיד המגזרים - היהודי, הערבי, החרדי, המקצועי, העיוני, תלמיד הפנימייה ותלמיד בית הספר האקסטרני... כולם מגיעים למסגרת החינוכית מהבית. כולם נפרדים בשעות הבוקר או בבוקרו של השבוע מהוריהם אשר מפקידים אותם באמונה ובתקווה בידי המערכת החינוכית.

מתוך הסתכלות רחבה ואופטימית על מאפייני קשרי הגומלין בין המערכת החינוכית לבין המערכת המשפחתית בישראל של ראשית המילניום, אימץ משרד החינוך בשנת הלימודים תשע"ב את המלצות דו"ח האקדמיה הלאומית למדעים, 2011.

מתוך הכרה בעוצמות המערכת החינוכית ומשאביה ומתוך אמונה והכרה במקצועיותם הגבוהה של הצוותים החינוכיים, בחר המינהל הפדגוגי ליישם את עמדת דו"ח האקדמיה בהבניה מושכלת של שותפות חינוכית מיטבית בין המערכת החינוכית לבין המערכת המשפחתית בישראל, הבנייה שראשיתה בתהליכי טיפוח ופיתוח של צוותי החינוך.

החוברת "נפגשים", שפותחה באגף שפ"י, שבמינהל הפדגוגי, מיועדת לאנשי החינוך והטיפול במערכת החינוך. החוברת פותחה בתקופת כהונתה של דלית שטאובר מנכ"לית משרד החינוך המתפרסמת בתמיכתה ובעידודה. אני מודה לדלית על קידום הנושא.

החוברת אשר מתבססת על משאבי המקצועיות והאנושיות הגבוהה של צוותי החינוך, מזמנת לקוראיה תהליך של העצמה אישית ומקצועית בדרך להמשך ביסוס קשרי השותפות וההדדיות בין שני בתי הגידול של ילדי מערכת החינוך בישראל - בית המשפחה ובית הספר.

בברכת עשייה וצמיחה, מיכל כהן

הרהורים

הוא נכנס בשער. בגיל הגן תיקו קטן ומעוטר, בכיתה א' הילקוט מתגלגל בעקבותיו, בכיתה ד' התיק מונח היטב על כתפיו. בכיתה י"א התרמיל שמוט על כתפו. ומה בתרמילו?

היא נכנסת בשער. התיק שלה עמוס משחקים והפעלות, דפי מבחן ותוכניות, המחשב מעודכן באבחונים, במיפויים, ברעיונות. ומה בלבה?

בחוץ נשארים עומדים ההורים. הורי התלמידים, והורי אנשי החינוך.

כובד התיק שרק לפני רגע נשאו עבור ילדם, עוד כמעט מורגש בכתפם

צליל שיחת הבוקר ביניהם הופך לכדי הד הולך ונחלש

השער נסגר, השיעור נפתח

או אז מתחילה המלאכה הנפלאה והמורכבת, מלאכת החינוך – הוראה, למידה, חיברות, פילוסופיה, ערכים, אמנות, לוגיקה, הישרדות, יצירתיות, רגשות, חוויות.

והנשארים מחוץ לשער, יודעים. יודעים שלילדיהם יש חלק ויש מקום במערכת החינוך.

מסובבים את הגב, ואפילו קצת שוכחים, ממשיכים בשגרת יומם.

ובכל זאת משהו בקשר שבין התלמיד לבין הוריו נשאר שם מאחור, מטשטש את נחרצות גבולות גדר המסגרת החינוכית.

"יאלו אישה נושא על שכמו את הוריו. לא על שכמו, בחובו. כל חייו חייב עלאתם.... באשר ילך ילך הרה הורית.... את ירחיק נדוד ואט ישאר במקומו..."

מה תפקיד הנשארים מחוץ לשער? מה חלקם של ההורים? מה מקומם?

האם שתיקתם נשמעת? האם היעדרותם מורגשת? מה תפקיד נוכחותם הסמויה מן העין? מה תפקיד נוכחותם הגלויה?

מי הוא ההורה המופנם בלב התלמיד? מי הוא ההורה המופנם בלב איש החינוך? מי הוא איש החינוך שהוא גם הורה?

כיצד יכולה ואף צריכה המסגרת החינוכית לזהות את אותה נוכחות הורית, לאפשר את כוחותיה המועילים, להתמודד נכון עם עוצמותיה, ולהפוך אותה למשאב?

רבות נכתב ונאמר בנושא הקשר בין המסגרת החינוכית לבין ההורים. החוברת שלפניכם, מאפשרת לכם, מדריכי שפ"י, היועצים והפסיכולוגיים החינוכיים להזמין את עצמכם, בראש ובראשונה, ואת כלל שותפיכם בצוות החינוכי והטיפולי, לצאת יחד למסע של הרהורים בנושא הקשר בין המסגרת החינוכית לבין ההורים, מגיל הגן ועד לתעודת הבגרות...

החוברת מעלה ומציפה הרהורי-הורים, שאלות ובדיקות שלנו אנשי המקצוע לגבי הקשר שלנו עם ההורים. שאלות שיאפשרו פיתוח מודעות, חידוד עמדות, שכלול מיומנויות והעמקת שיתופי הפעולה לטובה.

פרק ראשון
רציונל -

שותפות חינוכית, האקוט בו דרכינו מצטרפות

"שותפות, הצטרפות יחד, לקיחת חלק בדבר עם אחר..." (אבן-שושן, 1960).

איך מכריזים על שותפות? ... בלחיצת יד? בהצהרת כוונות? בשבירת כוס? אולי בחיור? במערכת החינוך רבת השותפים המושג "שותפות" מתרחב לכדי "שותפות חינוכית" ומקבל משמעות חדשה: שותפות בין צוותי החינוך לבין ההורים למען קידום התפתחות התלמיד, ולצורך יישום מיטבי של האחריות המשותפת להורים ולצוותי החינוך ביחס לתלמיד. שותפות שמכירה בערך הייחודי של כל צד ובתרומתו הסגולית לעשייה החינוכית, כמו גם בערך המוסף של איגום המשאבים. שותפות גלויה, דינמית ודיאלוגית.

גננת או מורה אשר מקבלת לידיה את רשימת תלמידיה, מקבלת באותה נשימה רשימה של שותפיה החדשים – ההורים. ומה כוללת רשימת השותפים?

רשימת פרטים אישיים - מי הוא ההורה? מה לימדו אותו חייו? מה החוויה שלו במערכת החינוך? מהי תפיסת ההורות שלו?

רשימת חרדות וחששות - מה הפחד שמציף אותו כשהוא נפרד מילדיו בשער הגן או בפתח בית הספר?

רשימת החלומות והתקוות - מה השאיפה הגדולה שלו עבור ילדיו? עבור עצמו כהורה?

רשימת האמונות והערכים שבהשפעתם עוצבה עמדתו כלפי התהליך החינוכי.

רשימת ה"בבקשה עשה"

ורשימת ה"אנא, אל תעשה"

רשימת הקשיים ורשימת הכוחות.

וההורה, מקבל אף הוא, מבלי דעת, רשימה ארוכה ומשמעותית על איש החינוך של ילדו, ומה כוללת אותה רשימה? בדיוק אותו דבר.

והשותפות, יוצאת למסע חינוכי דינמי ומאתגר רב שנים.

אלא את עצמך:

מה מהות השותפות? מה תפקידה? מהם אבולותיה? מי מצדך אותה? איך השנויים הדנאמיים באצרכת החינוכית ובאצרכת המשפחתית מצביאים את פני השותפות?

העשייה החינוכית בעידן הפוסט מודרני הינה עתירת מטרות מורכבות, הן בהיבט המשפחתי והן בהיבט החברתי. לעיתים נדמה כאילו נדרש בירור מחודש של התפקידים –

מי הוא ההורה הפוסט מודרני? מי הוא איש החינוך שהתחנך במילניום הקודם ומחנך במילניום החדש? באילו קודים ובאילו שפה מתנהל דיאלוג ביניהם: סמכות הירארכית? סמכות מקצועית? מתן שרות? זכויות? אבולות? פניט אל פניט? ברשת? האט ניתן לפתח שפה רלוונטית ואחידה על כל העושים במלאכה?

אנשי חינוך רבים תרים אחר הנחייה והדרכה בנושא הבניית הקשר עם ההורים. אנו מבקשים לשנות את המינוח ולהציע לצוותי החינוך ללמוד בהנחייתנו, מדריכים, יועצים ופסיכולוגיים את נושא הבניית השותפות החינוכית עם ההורים.

להווי ברור לכולנו כי השותפות החינוכית חיונית בעבודה עם ילדים ומתבגרים. אחרי ההורים והמשפחה, אנשי החינוך הם הדמויות המשמעותיות ביותר בתהליך החינוכי של התלמיד. בידי אנשי החינוך ובידי ההורים מצויים המפתחות להצלחת התהליך החינוכי, הצלחה שמושפעת הן מהאחריות הייחודית של כל צד והן מהאחריות המשותפת של שני הצדדים. קיומו של קשר מושכל וחיובי בין אנשי החינוך לבין ההורים הינו משתנה משמעותי בהצלחת התלמיד בלימודיו, משתנה אשר משפיע על מידת המוטיבציה של התלמיד כמו גם על הישגיו (האומות המאוחדות - יוניצ"ף, unicef). "שותפות בין ההורים לסגל החינוכי מהווה אחד המאפיינים המרכזיים של בתי הספר המוצלחים ביותר בעולם" (Osher, Kelly, Tolani-Brown, Shors & Chen, 2009).

יתירה מזאת, אופי היחסים ומהות הקשרים בין הדמויות המשמעותיות במרחב החינוך משפיעים באופן גלוי וישיר על אקלים הסביבה החינוכית ואופייה, ומתוך כך על מימוש האפשרויות להצלחות החינוכיות הגלומות בה. (Lawrence et.al. 2002)

שותפות חינוכית כמושג רחב, כוללת בתוכה שני מרחבי שותפות:

1. **שותפות חינוכית מערכתית** - גישה מערכתית הפועלת לחיזוק הקשר והשותפות בין המערכת המשפחתית לבין המסגרת החינוכית, מיושמת בכל תחומי החיים במסגרת החינוכית ומעוגנת ב"אני מאמין" המוסדי.

2. **שותפות חינוכית פרטנית** – מרחבי השיח והשותפות בין משפחת התלמיד המסוים לבין הצוות החינוכי המתחלף, לאורך שנותיו כתלמיד במסגרת החינוכית.

חשוב רגע, כאיש חינוך וטיפוף, מהו מאנן הכוחות שבתוך השותפות החינוכית לפי תפיסתך?

האם תשאלתך כהורה תהיה שונה? מדוע...

שני מרחבי השותפות, נסובים על שני צירים שונים: **בשותפות חינוכית מערכתית** – הפרט הוא גורם מתחלף ואילו הארגון והמבנים הקיימים בו (ועד הורים, צוות הוראה, הנהלה) הם הציר הקבוע, לעומת זאת, **בשותפות חינוכית פרטנית**, הפרט והמשפחה הם הציר הקבוע, ואילו המערכות החינוכיות מתחלפות לאורך הדרך.

כאיש חינוך וטיפוף, עד כמה אתה מצניק משאצות לתפיסת הבית כמקום הקבוע והיציב בחייו של הילד?

כצוות חינוכי או טיפוף, כמה השפעה להבנתנו יש למסגרת החינוכית על חייו של הילד וכמה השפעה יש לבית?

שותפות חינוכית מיטבית היא הדדית אך לא שוויונית. ההורים הם הדמויות המלוות המשמעותיות ביותר בתהליך החינוכי של הילד. **שותפות חינוכית מיטיבה עם הורים תתאפשר קודם כל על בסיס ההכרה במשמעותיות הנוכחות ההורית.** ההורה המורכב או המוחלש, ההורה המעורב והמשפיע, ההורה הנוכח או הנעדר, יהיו אשר יהיו, הרי שהם תמיד הדמויות המשמעותיות ביותר עבור הילד, עבור התלמיד.

ההורים הם האפוטרופוסים של הילד. הם בעלי הדעה, בעלי החובה ומלוויו של ילדם מאז ומעולם ולעולם. בסיסי הסמכות של ההורים הם מעצם התפקיד ההורי, מתוקף ההיכרות העמוקה עם ילדם, מתוך רצונם להיטיב, בזכות אהבתם.... וגם, מתוקף חוקי החברה.

אנשי החינוך הם אנשי המקצוע ובעלי הידע בכל הקשור לתהליך החינוכי- התפתחותי. בסיסי הסמכות של אנשי החינוך הם מקצועיות, ידע, רצון להיטיב, אהבת המקצוע ואהבת אדם... וכמובן גם מתוקף חוקי המערכת.

כהורה:

היכן אני חש שיש כוחי להשפיע מאהו אל האופן בו ילדי מקבל את סמכות האורה? האם נוח לי עם השפעה זו? אינה שימוש אני עושה בה?

כאיש חינוך וטיפולי:

כיצד אני מזהה נקודות בהן התהליך החינוכי שצובר היףד משפיע אל תפיסת ההורות של הורית? מה משמעות ההשפעה?

כיצד אוכל להצניק לאנשי החינוך שהנחייתי עוד נקודות מהט לאבחנה וזיהוי של ההשפעה ההדדית?

שותפות חינוכית מיטבית מעצימה הן את ההורים והן את צוותי החינוך. נמצא כי למורים וגלגנות יש השפעה על תחושת המסוגלות של ההורים בפרט, ועל תפקודם ההורי בכלל, בעוד שלהורים יש יכולת השפעה על תפקוד המורים מתוך תחושת מוגנות, רווחה ואפקטיביות. השפעות הדדיות ותורמות אלה, מתממשות בעיקר במקום בו מתקיים תהליך עקבי ומתמשך של הכרה הדדית, שיתוף והידברות בין צוותי החינוך לבין ההורים. **השותפות החינוכית** מתבססת על תפיסת קבוצת ההורים כישות מערכתית בעלת אינטרס משותף עם המערכת החינוכית. **בשותפות החינוכית** יש אחריות הדדית, שייכות, בחירה, עמדות וערכים משותפים. שותפות, מטבע הגדרתה, נותנת מקום לשני צדדים בדרך להסכמה, הזמנה להליכה משותפת יחד.

שותפות חינוכית הפועלת באופן גלוי ומוצהר מעבירה לתלמידים מסר קוהרנטי, מסודר ועקבי לגבי תפיסת עולם המבוגרים את התהליך החינוכי.

במקום בו יש נראות של **השותפות החינוכית**, יכולים להתקיים בכפיפה אחת הן מהלכים של תמימות דעים והן מהלכים קונפליקטואליים. השותפות אינה מחייבת ישור קו רעיוני, אלא ישור קו דיאלוגי, מכבד ומכיר בשונות, בייחודיות ובאחריות הטריטוריאלית של כל צד (ראה הרחבה בפרק 6). **שותפות חינוכית** גלויה מאפשרת לתלמיד לחוות חווית גבולות מוסכמת, אשר מעצימה את הסמכות המורית וההורית כאחד, ומאפשרת לתלמיד ליהנות ממשאבי התרומה הייחודית של כל צד. ([ברונפברנר, 1997](#))

נסה להיזכר בהתערבות חינוכית שנקטת כהורה או כאיש מקצוע ואם לראות לך לחוש בדידות וחוסר שיתוף פעולה. מנסה נסה להיזכר באירוע דומה בו חשת חלק חינוכי ורצוני בשותפות. מה קרה לך שם?

נבחין בין **שותפות חינוכית** שהופכת ל"ברית" ([סוצקבר-כהן, 2002](#)) ובין **שותפות חינוכית** שמעצימה תחושת "בדידות הדדית". אנשי חינוך חווים תכופות תחושת בדידות וחוסר אונים מול מערך הקשר עם ההורים. כאשר שני שותפי השיח חשים בודדים, סימן שלא נוצרה ברית ולא התבססה שותפות. הסתירה אף מתחדדת מול ההבנה הברורה שלמורים ולהורים אינטרס משותף מובהק – השאיפה שהתהליך החינוכי של הילד יצליח. תמיכה הדדית בין צוותי החינוך לבין ההורים מסייעת לשני הצדדים לצאת מהבדידות המאפיינת את תפקידם וליצור **שותפות חינוכית** המקדמת את התלמיד כפרט, את המסגרת החינוכית (גן, בית ספר) כארגון ואף את הסמכות ההורית. ([כהן, 2012](#))

וצוד נקודה למחשבה...

איש החינוך וההורה – מי תר אחר אישורו של מי?

שותפות חינוכית מיטבית תתקיים כאשר כל צד יחוש חווית מסוגלות וערך. אישור, כבוד וקבלה, תוך אישיים ובינאישיים, הם תנאים הכרחיים לביסוס השותפות. הפסיכולוג רוני מדמון, (מדמון, 2012), טוען כי במפגש "הורה – איש חינוך", צריכים להתקיים לפחות ארבעה סוגים של אישורים לכך שכל אחד מהם, הן ההורה והן איש החינוך, הוא הוא האדם הנכון במקום הנכון. ומהם ארבעת האישורים? אישור איש החינוך את עצמו, אישור איש החינוך את ההורה, אישור ההורה את עצמו ואישור ההורה את איש החינוך. פישר ופרידמן (2009) מוכיחים במחקרם כי מעורבות ההורים מתעצמת ככל שההורה חש שבית הספר נותן בו אמון ומזמן לו שיתוף אמת.

מה בחוברת?

חוברת זו מיועדת לכם, מדריכים, יועצים ופסיכולוגים חינוכיים,

החוברת מבקשת ללוות אתכם בתהליך ההובלה של המערכת החינוכית לקראת הבניית השותפות החינוכית בין צוותי החינוך לבין הורי התלמידים, החל מגיל הגן ועד תום התיכון.

החוברת בנויה באותו אופן בו מומלץ לבנות את השותפות החינוכית - נתחיל בתהליך של ברור עמדות, נשכלל מיומנויות לפיתוח שיתופי הפעולה בהתבסס על העמקת ידע בתחום וניישם זאת, הלכה למעשה במסגרות החינוכיות שבאחריותנו, עם דגשים מיוחדים לכל בעל תפקיד, תוך מודעות למגוון התרבותי ולשונות הצרכים.

לאורך כל הדרך נשאל את עצמנו *אאלות רפלקטיביות* אשר יעודדו התבוננות, יחדדו מודעות ויעזרו לנו להתפייס עם הדפוסים שלנו כמו גם עם הדפוסים של שותפי התפקיד שלנו. הדיאלוג הרפלקטיבי יסייע לנו הן בהתכוננות לקראת האינטראקציות עם השותפים, והן במימוש האינטראקציות הלכה למעשה, במציאות המקצועית שלנו.

פרק שני
עמדות -

אולי באולנק הולמים את עצוני

(יום חולין, רחל שפירא)

מה הייתה תגובתך הראשונה למה צנוע הושרת אותה
אתה קורא כעת... "שותפות חינוכית"?

מה חשבת?

מה הרגשית?

וכעת, משהצעת לצמוד הנוכחי... מה אתה חושב ומה אתה
מרגיש ביחס למה הושרת?

ובכלל,

מהי תפיסת הצולט שלך, צמדתך ואמנותך ביחס לשותפות
חינוכית בארצון שבו אתה פועל?

איך הסתייגויות מצורך בק המועל "שותפות חינוכית"?

איך הבטחות מצורך בק המועל "שותפות חינוכית"?

ההזמנה לביסוס שותפות חינוכית פוגשת את אנשי החינוך איש איש באמונתו
ובנרטיב המקצועי שגיבש לעצמו, מושפע מניסיון השנים, ממשא הקשיים ומהד
ההצלחות. בבואנו לערוך ברור עמדות עם צוותי החינוך אנו שואלים אותם ואת
עצמנו למעשה – האם יהיו מוכנים לשקול ולהגדיר מחדש את דפוס העבודה
של המערכת החינוכית עם קהל ההורים? האם יהיו מוכנים לשאת ולתת בנושא
הגברת הנוכחות ההורית בחיי היום יום במסגרת החינוכית? האם הם מזהים
רווחים או מחירים בביסוס שותפות חינוכית עם ההורים? האם יסכימו לרענ
תפיסות ולשנות אסטרטגיות? האם יש להם מוטיבציה לביצוע משימה זו?

ההזמנה לביסוס שותפות חינוכית אינה יכולה לבוא כצו חינוכי, חיצוני. תהליך
בירור העמדות ותהליך רתימת קהל אנשי החינוך, צריכים להיות אותנטיים,

מכבדים ומכירים בשונות שבין אנשי החינוך. ודאי הוא כי אנשי חינוך רבים, ואולי ניתן לומר, כי רוב אנשי החינוך בארץ מיישמים זה מכבר בעבודתם אסטרטגיות של הידברות, הדדיות ושיתוף פעולה עם הורי התלמידים, בדומה לתפיסת השותפות החינוכית. יחד עם זאת, על מנת שהשותפות תהיה מקצועית חשוב שערכה יהיה ברור ומוחלט בעיני אנשי החינוך, שהמוטיבציה שלהם ליישומה תהיה שלמה ושהם יתנהלו במרחב השותפות החינוכית בחוויית מוגנות ומתוך תחושת בחירה.

כיצד נכון להתחיל את תהליך ברור הצמדות fe אנשי החינוך?

איך שאף תרצה להזמין אותם לאוף?

איך תהליכים ראשיים, מחשבתיים ומקצועיים חשובים יהיו לזמן ולאפשר?

מה תרצה שיקרה בתהליך הרפלקטיבי האישי fe כל איש חינוך?

מה תרצה שיקרה בתהליך הרפלקטיבי המצרכתי fe צוותי החינוך?

מה תפקיד תהליך הרתימה והחיבור האישי?

מה תפקיד תהליך הזמנה וההפניה?

מערכת העמדות, הרגשות והאמונות מתגבשת אצל כל אדם ואדם במהלך החיים מתוך החוויה הרגשית והפרשנות האישית, דרך התנסות וחוויות מיטיבות או מאתגרות, ובהשפעת סטריאוטיפים, אמונות, מיתוסים ודעות קדומות. עמדות הפרט כמו גם תפיסותיו ועולמו הרגשי משפיעים על הדרך בה הוא מתנהל.

איש הטיפול והחינוך אשר שואף לשכלל ולקדם את התנהלותו במרחב השותפות החינוכית מול ההורים, ראוי שיקדיש זמן ותשומת לב לעולמו הפנימי. מודעות עצמית תעזור לאיש החינוך לזהות את נטיות לבו ואת תפיסותיו, להבין איך הן משתמעות במרחב השותפות החינוכית וכיצד הן משפיעות על התנהלותו.

**כיִצֵּד תּוּכַל אֶתְּהָ, כַּפְסִיכּוֹלָא, כִּיּוֹצֵץ חִינוּכִי אִו כַּמְדָּרִיק לַלּוֹת
אֵת אִישׁ הַחִינוּךְ הַתְּהַלְכִיכִיט אֵלֶּה הַעֲלֵאת מוֹדְעוֹת
עֲצָמִית?**

בתהליך הבירור הפנימי ילמד איש החינוך להקשיב לרגשות, למחשבות, לאמונות ולערכים, לציפיות ולכל הקולות הנמצאים בתוכו. מודעות פנימית למערך העמדות והתפיסות, למקורותיהן ולביטוייהן ההתנהגותיים תסייע בהעצמת איש החינוך ותחזק אותו בהתמודדותו עם מורכבות היחסים עם הורים.

עמדות ברורות עשויות לאפשר לאיש החינוך להגיע לדיאלוג עם ההורים ממקום "נקי" יותר, בשל ומוכן, שינסוך בו תחושת ביטחון ובהירות. מודעות עצמית תעצים את המסוגלות האישית של איש החינוך ותעניק לו תחושת מוגנות מקצועית.

נְשַׂא אֵת עֲצָמְנוּ, וְנִשְׂאָה כְּהַמְשֵׁק אֵת הַצּוֹתִיט שְׁנַחַה -

**אִיךְ אֲנִי תּוֹפֵס אֵת תְּפִקִּיד הַהוֹרִיט? הַאֵט הַט "שׁוֹתְפִיט" אִו
"לְקוֹחוֹת"? הַאֵט לְתַפְסִיטִי הַט "מִשְׂאָה" אִו "יִרְיָה"?**

**עַל מַה, לְתַפְסִיטִי, מְהוֹסִיט יוֹסִי אֲנִישִׁי חִינוּךְ - הוֹרִיט?
הַדְּדוֹת? שׁוֹוִיוֹן? הַיִּדוּל תְּפִקִּידִיט? תַּלּוֹת הַתְּפִקִּידִיט?**

הַאֵט יֵשׁ בְּתוֹכִי עֲמָדוֹת וְרַעֲלוֹת מְעוֹרְרִיט בִּי וְיִכּוּחַ פְּנִימִי ?

**אֵיךְ עֲמָדוֹת שֶׁלִּי נִמְצְאוֹת כְּחוֹסֵר הַלִּימָה עִט הַעֲמָדוֹת שֶׁ
מִשְׂרָד הַחִינוּךְ? הַשֵּׁפ"ח? הַאֲרִכּוֹן בּוֹ אֲנִי כּוֹעֵל?**

לעיתים קיים ניגוד בין הקולות השונים, בין הקולות הפנימיים, בין הפנים לחוץ, בין המוצהר לבין הסמוי. לעיתים הניגוד הוא בין העמדה הפרטית של איש החינוך לבין עמדת הארגון. המורכבות עוד מתעצמת כאשר אין הלימה בין הצהרות הארגון כפי שנכתבו ב"אני מאמין" המוסדי לבין קבלת ההחלטות וההתנהלות בפועל עם הורים. ברור העמדות והתפיסות יסייע לאיש החינוך להכיל קולות שונים ומגוונים של עצמו, של המערכת בה הוא פועל ושל ההורים. הכלת הקולות השונים תאפשר למתן ולאזן פערים בין גלוי לסמוי ובין רצוי למצוי ותסייע לצוותי החינוך ליצור מרחב שותפות חינוכית אתי ומוגן המאפשר דיאלוג מקדם ומצמיח.

**איך נצטרך לאנשי החינוך לצבור ולהקשיב לרחשי לבם
ולאמנעותיהם?**

רבי נחמן מברסלב אמר, "אתה נמצא במקום בו נמצאות מחשבותיך, ודא שמחשבותיך נמצאות במקום בו אתה רוצה להיות".

**איזו כליט נוכל להצניק לאנשי החינוך אשר יבקשו לנסות
וללמוד מהם הקולות אשר מצביים את צמדותיהם
ומפיעים על התנהלותם?**

**רצו אחד - "איפה הטבול?" כיצד תתאפשר קבלה על אנשי
חינוך את ההורים ואמפתיה לרעשותיהם וזרכיהם במסכת
תפקידם, תוק שמירה על כבוד תפקידם והיאנצות מביטול
עצמי?**

איש חינוך המוצף בתחושות לא מעובדות כגון איום או עלבון יתקשה להתפנות לדיאלוג משמעותי ומקדם. מודעות פנימית עמוקה עשויה לסייע לאיש החינוך להתפנות מעט ולזהות את היושב מולו קודם כל כבעל תפקיד – תפקיד ההורה. מתוך כך להקשיב לו ביתר שאת, לשמוע את הפחד שמסתתר מאחורי התוקפנות, לזהות את חוסר האונים שמסתתר בתוך ההימנעות. הדרכתו של איש החינוך על ידי היועצת או הפסיכולוג תאפשר העלאת רמת המודעות, רכישת מושגים וכלים שיאפשרו לאיש החינוך להתמודד עם תגובות מאיימות או מעליבות ולהבין את מקורן, תגביר את יכולתו להגיב ממקום מקצועי, ומתוך הבנה ואמפתיה.

שותפות חינוכית פרטנית ניתנת לפיתוח ועיצוב במרחב החינוכי באמצעות תהליכי ליווי והדרכה לצוותי החינוך. המדריכים, היועצים והפסיכולוגים החינוכיים, הינם סוכני השינוי הנכונים לליווי צוותי החינוך לקראת התבססות תפיסת המסוגלות המקצועית שלהם בנושא. במקום בו בעל התפקיד במסגרת החינוכית יחוש קומפטנטי, מסוגל, ראוי ומתאים לתפקידו הראשי כאיש חינוך, כמו גם לנגזרת תפקידו כשותף משמעותי של ההורים בחינוך ילדיהם, מהמקום הזה תתעצם מסוגלותו לנהל מפגשי שיח והיועצות עם ההורים מתוך פרספקטיבה מקצועית, אמפאיתית וממוקדת ומתוך מודעות ויכולת לעבד תחושות כגון פחד, איום, עלבון, כעס ואף להתמודד עמן.

כיצד אתה מדדיר את האופן בו תלווה את צוותי החינוך
 בתהליך ההכנה של השותפות החינוכית: הדרכה, הוראת ידע,
 הנחייה, ספרוויילין, למידת עצמית?

כיצד אתה כפסיכולוג מדדיר את אופן העבודה שלך עם
 היוצרת? כיצד את כיוצרת מדירה את אופן העבודה שלך
 עם הפסיכולוג? האם אנחנו מדברים על כך באופן?

כיצד את כמדריכה מדירה את אופן העבודה שלך עם
 היוצרת והפסיכולוג? כיצד את כיוצרת ואתה כפסיכולוג
 מדדיר את אופן העבודה שלך עם המדריכה? האם אנחנו
 מדברים על כך באופן?

כיצד משפיע הקשר בינכם על האופן בו אתה עובד עם
 הורים? עם אנשי החינוך? באילו מידה הקשר בינכם מהווה
 מודל לחיקוי של שותפות?

מה מטרתך באיווי צוותי החינוך בתהליך ההכנה של
 השותפות החינוכית?

עד מתי תרצה להיות נוכח כחלק פעיל מתהליך ההכנה
 והיישום?

באילו שלב תלוג הצידה? מתי תשוב ותהיה שותף פעיל? איפה
 תדגים ועד אילו רמות תרצה להיות מעורב?

מה צריך להתרחש כדי שתדיר את תהליך איווי הצוותים
 ההכנה של השותפות החינוכית, כתהליך מעצב עבורם?

עד מתי אתה מאמין שתראה לנכון להמשיך בהדיקת ברור
 הצמדות והמטרות שלך כלפי השותפות החינוכית?

האם חשוב לך לצודד את צוותי החינוך שבהנחייתך להמשיך
 בהדיקת ברור הצמדות והמטרות שלהם גם תוק כדי יישום
 השותפות החינוכית? מדוע?

ברור העמדות והלמידה אינם מסתיימים במהלך הבניית השותפות החינוכית אלא מלווים אותה כל הזמן. לאורך יישומה של השותפות החינוכית יש תמיד לשוב לחדד את נקודת מוצא – להשמיע את הקול של אנשי החינוך, את צרכיהם ורצונותיהם. להקשיב לקול ההורים, ולזכור כל הזמן שקולות כל השותפים מייצגים בסופו של דבר, את קולו של התלמיד.

כא קוא, והקוא fe הכא...

שותפות חינוכית כמושג רחב, כוללת בתוכה, כאמור, שני מרחבי שותפות: שותפות חינוכית מערכתית ושותפות חינוכית פרטנית. שני מרחבי השותפות נגזרים זה מזה, משלימים זה את זה ובעיקר – מאפשרים זה את קיומו של זה. יחד עם זאת, יישומם של שני המרחבים, דורש מיומנויות שונות ומיקוד אחר.

**כיצד נכון יהיה לפעול לפעולת האצון הפניית שני מרחבי השותפות?
סימולטנית? פרטני ואז מערכתית? להיפך? מדוע?**

מרחבי השותפות החינוכית הפרטנית יתקיימו באופן מיטבי בארגון אשר בסו שותפות חינוכית מערכתית, ולהיפך. עלינו, שגרירי השותפות וסוכני השינוי, לזכור לעבוד כל הזמן על שני מרחבי השותפות, בו זמנית, כדי שבפועל בשטח, ההשפעה ההדדית תהיה ברורה וטבעית.

הקוא fe הכא: שותפות חינוכית מערכתית

שותפות חינוכית מערכתית היא עמדה ארגונית רחבה אשר מכירה בחשיבות הקשר בין המערכת המשפחתית למערכת החינוכית, ובזכותם של ההורים להיות מעורבים בכל הקשור לילדם. שותפות חינוכית מערכתית רחבה, המזמנת מעורבות אפקטיבית, משפיעה לטובה על הקשרים בין המערכות ויוצרת אקלים רגשי מיטיב לכל באי המסגרת החינוכית.

נשא את עצמנו,

מה צמדתק ביחס לשותפות חינוכית מערכתית?

**מה הצמדה המוצהרת fe האראון החינוכי בו אתה צוקד
ביחס לשותפות חינוכית מערכתית?**

**מה מאון הצמדות באראון בו אתה צוקד ביחס לשותפות
חינוכית מערכתית?**

**מה צמדתק ביחס למצורבות קהילת ההורים באראון
החינוכי?**

כאיילו תחומים, לדעתך, עוסקת השתתפות החינוכית
המערכתית?

איילו תחומים אינם מן הצניין של השתתפות החינוכית
המערכתית?

שתתפות חינוכית מערכתית – באחריות מי?

מי הם המשתתפים ההכרחיים להצלחת תהליך כזה בארצות
החינוכי בו אתה עובד?

כיצד ניתן לבסס שתתפות חינוכית מערכתית?

מה תפקיד הייחודי כפסיכולוג, כיוצרת חינוכית, כמדריכה
ההנניית השתתפות המערכתית?

מה מהות השתתפות הינכט – מדריכה, יוצרת ופסיכולוג
הקשר זה? ואיזה modeling מערכתי הקשר הינכט מייצג?

ברור העמדות, למידת המיומנויות, השינויים וההתאמות יתאפשרו בארגון אשר
מנהלו בחר בשותתפות החינוכית, מאמין בה וחש צורך ביישומה. מנהל הגן או
מנהל בית הספר מוזמנים גם הם לשאול את עצמם את מגוון השאלות שהובאו
לעייל בפרק לנסות ולזהות בתוכם צורך ורצון בהבניית שתתפות חינוכית
כמאפיין אקלימי ותרבותי של ארגונם. מנהל שיבחר בשותתפות החינוכית ויאמין
בה, יוכל לרתום באופן אותנטי ומשמעותי את כלל חברי ארגונו למהלך.

נשא את עצמנו,

מה תפקיד הייחודי כמדריכה, כיוצרת חינוכית וכפסיכולוג
העבודה עם המנהל בתהליך ההנניית השתתפות החינוכית?

מה המורכבות של תפקידך בהקשר זה?

היכן אתה ממוצב בתהליך ההננייה?

מה תפקידך כרתימה?

מה תפקידק הייחודי במצבי קונפליקט במרחב השותפות החינוכית, אליהם נקלצים חברי הצוות ככלל והמנהל הפרט? (ראה פרק 6).

מנהל הארסון החינוכי אשר שואף לייצב בארגון דינמיקה של שותפות חינוכית מערכתית ועל אחת כמה וכמה, שואף להעצים את חברי הצוות החינוכי כדי שיוכלו לנהל את מרחבי השותפות החינוכית הפרטנית יוכל לשאוף את עצמו, בהנחייתנו, שאף יחס להבניית שותפות חינוכית בארסון:

מהי תפיסת הצולט שלי, צמדתי ואמנתי ביחס לשותפות חינוכית בארסון שניהול?

מה אני רוצה שיקרה? מה אני צריך שיקרה? מה החלום שלי?

מה אני חושש שיקרה? מה אני מאמין שיקרה?

מה הכוחות (האישיים והארסוניים) הצומדים לרשותי?

מה המחסומים (האישיים והארסוניים) והחולשות?

מי יוכל ללוות אותי בתהליך?

לאילו תהליכי למידה, מודעות והעצמה אישיים אני וחברי הצוות שלי לקוקים כדי לשכלל את יכולותינו להבנות מרחבי שותפות חינוכית?

לאילו תהליכים מתמשכים של תמיכה והדרכה אני וחברי הצוות שלי לקוקים כדי לשכלל את יכולותינו להבנות מרחבי שותפות חינוכית?

אילו מבני מקום ולמן נדרשים כדי לקיים בפועל את מפאסי מרחבי השותפות החינוכית הפרטנית?

אילו התערבויות ומבנים נדרשים כדי לאיים את ההורים לאימוש תפיסת השותפות החינוכית?

במקביל לתהליך הנהגת המנהל את הצוות ואת הארגון לקראת הבניית השותפות החינוכית, היועץ, המדריך והפסיכולוג החינוכי ילוו מקרוב את המנהל, בתהליך של למידה העצמה והנחייה. מומלץ להיעזר בחוברת של המינהל הפדגוגי [מדריך לניהול עבודת בית-הספר והורים](#) (וידיסלבסקי ושמשי, 2000).

כף קוף: מרחב השותפות החינוכית הפרטנית

בתוך מרחב השותפות החינוכית הפרטנית מתרחשים בו זמנית תהליכים אישיים ותהליכים בינאישיים המושפעים ומשפיעים הן זה על זה והן על המציאות הנרקמת במרחב. בבואנו לשכלל את יכולתנו המקצועית להתנהל בתוך מרחב השותפות החינוכית הפרטנית אנו שואפים לזהות את התהליכים השונים ולהבחין ביניהם. ניתן להבחין בין ארבעת הקולות שיוצרים את מרחב השותפות החינוכית הפרטנית:

- הקול הסמוי של כל משתתף
- הקול הגלוי של כל משתתף
- הקול המשתמע של התלמיד, מושא השיחה, שאינו נוכח בחדר
- מיזוג הקולות שנוצר בחדר

איך נשמע כף קוף?

איך תזכה את הקוף הסמוי של שותפי השיח?

איך תצליח לשמוע את הקוף של הכף?

ועוד שאלה -

מהו הקוף הסמוי של כאיש חינוך וטיפוף, ואיך תשמע אותו?

והתשובה פשוטה - **תקשיב רצף לאיש חכם, תקשיב לצמק!**

נסח לצמק את הצמדות והרצות שלך ביחס ל"שותפות חינוכית פרטנית" כינך לבין הורי התלמידים.

**נסה להיזכר בהתנסויות שהשפיעו על איבוס צמדות ורעלות
אלה אצלך?**

**חשוב על צוותי החינוך צמט אתה עובד ונסה לזהות קולות
וצמדות שאלו מצדט ועצויותט לפוק אור על צמדתט
הראשונות כלפי שותפות חינוכית פרטנית עם ההורים?**

ברור עמדות לפי המודל "רבדים של מציאות" (אורית ברג).

המודל "רבדים של מציאות" מזמין אותנו להתבוננות מודעת על תהליכים פנימיים שבאים לידי ביטוי במפגשי המרחב החינוכי.

המפגש בין איש המקצוע לבין ההורים נוצר במרחב הקשר ביניהם. התרחשות המפגש והתנהלותו מתקיימים כמובן באופן ספונטאני ומושפעים מעולמם הפנימי ומתפיסת המציאות של כל שותפי השיח, אך בעיקר, ההתרחשות עצמה, היא היא שמשפיעה על עצמה. המציאות בחדר נרקמת מערב רב של קולות, מילים, צלילים שיוצרים את תוכן השיחה ועלילתה. איש החינוך והטיפול מקשיב ברקע כל הזמן לקולות הפנימיים ושומע גם את הקולות הגלויים. המציאות אשר מעצבת את הסכמי המרחב החינוכי ואת אופן התנהלותו, היא זו הגלויה, הנשמעת, המדוברת.

במרחב הפגישה בין הצוות החינוכי לבין ההורים יש כל הזמן תנועת "רשומון" בין שבעה רבדים של המציאות:

1. **המציאות של כאן ועכשיו** "היא מסתכלת עלי מוזר", "הוא מאיר פנים ופתוח", "הוא כל הזמן שותק", "הם התעלמו מהשאלה ששאלתי"

2. **המציאות של אז - רקע התפתחותי וחינוכי** "הגננת בגן הקודם אמרה ש..." "באבחון שנעשה לה גילו ש..." "מגיל 15 חלה הנסיגה..." "כבר בגיל ארבע הוא זהה את כל האותיות"

3. **המציאות של שם - במסגרת ובבית** "הילד מדבר ללא הרף", "הילד מגיע להישגים מצוינים", "הילדה לא מצליחה לקיים אינטראקציות חברתיות בלי לריב", "הילדה חוזרת מבית הספר/ הגן מאושרת". "הילד שונא לקום בבוקר לגן / בית הספר".

4. **המציאות הפנימית של כל משתתף במפגש עם אילו קולות וצלילים** בתוכי מעמת אותי המפגש? איפה אני נפגש עם עברי כילד או כהורה כתוצאה מהמפגש? "אני כילד, אני כהורה, אני כאיש מקצוע..." - "זה

מהדהד בי" ... "זה זורק אותי אל" ... "אני מזדהה" ... אני מאוים" "כבר אין לי כוח לעוד הטפת מוסר". "ממש יפה מצדם שהם נפגשים ומנסים שוב ושוב". "רק שלא יגידו לי ש.... " "הלוואי שסוף סוף יאמרו לי ש...." "אני כועס". "אני עצוב". "אני מפחד". "אני סומך על..." "אני מתרגש", "אני מאושר" "שוב פעם..".

5. **המציאות של מחר ושם** "איך זה ישפיע על עתידו?" "ועד אז מה עושים?" "איך ניישם זאת ממחר בבוקר בכיתה? בגן? בבית?" "אני לא בטוחה שאוכל להיענות לציפיותיך במלואן אבל אבדוק ואוודא שהדברים יתבצעו כפי שהחלטנו יחד".

6. **המציאות הפנימית של הילד** – "מה הוא חושב?" "מה הוא מרגיש?" "מה הוא יודע?" "מה הוא חווה?" "מה איננו יודעים עליו?"

7. **המציאות של המחויבות** - החובה האתית, הרגשית והמוסרית של כל השותפים. והאופן בו כל צד תופס את תחושת המחויבות של הצד השני. "הם חייבים לעשות לו אבחון". "אני מוכן להיפגש עמו גם בהפסקות וסופי היום, רק שיפרוץ את מחסום ההימנעות". "למה הם לא באים לקראתו?" "הם ממש מחויבים אליו"...

במהלך המפגש נעים המשתתפים ב"תנועת רשומון" בין 7 הרבדים של המציאות. התשובה לשאלה עד כמה ברור בכל רגע נתון איזוהי המציאות העיקרית שנדונה, תלויה באיכות הקשר, בהבנייתו ובשקיפותו. הרבדים השונים של המציאות יוצרים מערך רגשי מורכב ורב ממדי, ומשפיעים גם על בהירות המסרים וגם על יעילות השיחה. ההבניה של המציאות הן זו הפנימית של אנשי המקצוע (אינטרוספקציה), והן זו הגלויה – רגע, על מה אנחנו מדברים כעת? תגביר בקרב המשתתפים את המודעות לעמדה אשר ממנה הם מתבוננים על המצב ולאורה הם מתנהלים.

רבדי המציאות השונים מבטאים את רשומון השיחה לפיו כל אחד רואה אחרת את אותה סיטואציה, מכיוון שהוא מחזיק אינפורמציה על חלק אחר של המציאות. הקשבה אמיתית לכל הרבדים תעניק לנו תמונה טובה יותר על מציאות חיי התלמיד. לעיתים מתגלה כי התמונה לא דומה בבית ובמסגרת החינוכית או שהתמונה דומה אך הפרשנות שנותן לה ההורה שונה מהפרשנות שנותן לה איש החינוך. ההבדל בין נקודות המבט נותן לנו כאנשי טיפול אינפורמציה חשובה. לפעמים הדינמיקה בין הבית לבין המסגרת היא כזו של פיצול, צד אחד מייצג את הקשיים של הילד, והצד השני מייצג את כוחותיו ויכולותיו. על מנת לעזור לילד עלינו להשתדל להימנע משיח של "אני צודק אתה

טועה", "אני רואה אתה מכחיש", עלינו לחבור יחד ולפתח ראייה אינטגרטיבית של המציאות וכמובן של התלמיד.

במקום בו איש החינוך והטיפול יהיה מודע למציאות אשר אליה הוא מתייחס ניתן יהיה להבנות את התהליך, להפריד בין פרשנות רגשית לתיאורי מציאות, בין תיאורי העבר לבין שאיפות העתיד, בין הפנים לבין החוץ. כדי להיות מדויק יותר עם עצמו, עם צרכיו ועם המסר שהוא רוצה להעביר, חשוב שאיש החינוך ינסה לשקף ולהמשיג מה המציאות הנדונה בחדר, בשלבים השונים.

כיצד נזהה את הרבדים השונים של המציאות?

במהלך שיחה עם הוריו של ערן, תלמיד כיתה י"א, איש החינוך שם לב שההורים של ערן שבים ומתארים בשם בנם את תחושותיו כפי שהם שומעים ומבינים ממנו "...שלא עוזרים לו ולאיש בבית הספר לא אכפת ממנו". מנגד, אחד מנציגי בית הספר עונה ושם דגש על המציאות של התפקוד בבית הספר "אבל ערן לא עושה כלום, פשוט כלום... מסרב לכל קשר או עזרה". **מה מעצות התנועה בפני רבדי מציאות שונים? אמה אורט הפער? אמה יכול איש החינוך לעשות? לפי מודל רבדי המציאות, על איש החינוך לעודד את שותפי השיח להתמקד ברובד אחד **כיצד יכול איש החינוך לנתח את השיחה לרובד מציאות אחד? האם באפיו או בסמוי? האם בשיקוף? כהלמנה? בדואנא אישית משלו?** אכן איש החינוך עוצר ומתמקד בדברי ההורים "אני מציע שכולנו נתייחס קודם כל לרגשות ולתחושות שהעלה ערן בפני הוריו, "מה אנו לומדים מדברים אלה על ערן? איך אתם כהורים הגבתם לתלונותיו? האם גם בבית הספר שמענו את עמדתו זו? האם שמענו עוד עמדות שערן הביע כלפי הלמידה?" איש החינוך מזמין את כל משתתפי הפגישה לדון **במציאות הפנימית המשוערת של ערן**, כפי שהוריו ומוריו מבינים אותה. ללא פרשנויות, ללא האשמות ללא עלבונות. מהמיקוד הזה ממשיכים הלאה. ואיש החינוך מציע לנציגי בית הספר – "האם תרצו כעת לספר על הניסיונות וההתערבויות בהן נקטנו כדי לקדם את ערן?", ומתוך כך עוברים לרובד **המציאות של שם**, היינו – המציאות היומיומית בבית ובמסגרת. והשיחה נמשכת. לפתע, אחד מהמשתתפים הורה למורה או להפך פונה ואומר, "אני לא מבין לאן אתם חותרים בשיחה הזו, זה ממש מלחיץ אותי". **לאיזה רובד עברה השיחה כעת? מדוע? האם צריך לעשות פעולה עם המעבר? האם צריך להשתיק אותו? להתנחל? להוכיח? לשקף? לאפשר?** המעבר לרובד המציאות של**

כאן ועכשיו הוא תמיד טעון רגשית, שכן רובד זה הוא לב השיחה. כשהרובד של כאן ועכשיו מבצבץ סימן שהשיחה מתקדמת והופכת למשמעותית. זהו רובד של ביטוי ישיר, כן, חשוף. ביטוי אותנטי שמגיע ממקום של הורדת הגנות או איבוד הגנות, מתחושת בדידות או לחילופין, תחושת שותפות. רובד המציאות של כאן ועכשיו הוא נקודה קריטית במפגש. ברובד זה נמדדת יכולתם של שותפי השיח לבטא תחושות כנות ועמוקות, ולהכיל את תחושותיו העמוקות והכנות של הצד האחר. **כיצד יכול איש החינוך לזהות את ההזמנה לרובד המציאות? מה צווי איש החינוך לחוש מול הזמנה זו? האילו תאורות הוא יכול לנקוט? מה הוא יכול לסקר לשותפי השיח? מה ניתן לאפשר לשותפי השיח? כיצד משייכים את מציאות הכאן ועכשיו? לאיזה רובד מציאות אפשר להמשיך מתוך המציאות של כאן ועכשיו? איך צוים את המצבר וצדיין משמרים את הכנות והפתיחות? שיחה שמצליחה לגעת ברובד המציאות של כאן ועכשיו הופכת להיות טעונה רגשית ומאוד רגישה. כשאיש החינוך מזהה את רובד המציאות הזה, הוא מעודד הקשבה מלאה ואמפאטית, משתמש בשיקופים ובחזרות, ומהדהד את תחושות המשתתפים. איש החינוך מביע לגיטימציה לתחושות השונות. מתוך רובד זה מתפתח האמון ומתעצמת תחושת השותפות. איש החינוך מזהה הבעה אותנטית והוא מאפשר אותה ומכיר בה. מתוך ההבעה האותנטית, וכשיש אווירת הקשבה, שיתוף ושותפות, מזמינים את משתתפי השיח לצאת יחד, בעדינות ובצעדים קטנים לרובד המציאות של מחר ושם ולנסות להגיע לשלב ראשוני של קבלת החלטות. "אז מה נכון לעשות כעת כדי לקדם את המוטיבציה של ערן, ואת הישגיו?"**

אינה רובד מציאות קשה לך לזהות? מדוע?
 האם אתה מציח למלך בין הרבדים של המציאות בתוך
 מרחב השתפוט? איך אתה עושה זאת?
 כיצד תוכל לסייע לצוותי החינוך לפתח אבחנה עצמאית,
 לקולות, לרבדים?

ראו סדנאות בחוברת נפגשים חלק 2 עמוד 4

פרק שלישי
מיומנויות וכלים להבניית "שותפות חינוכית מערכתית"

יוס חולין...

אנשי החינוך שואפים לקידום טובת התלמיד, ההורים מייחלים לקידום טובת ילדם, ובכל זאת, למרות עמדת הזינוק המשותפת, הרי שפעמים רבות נראה כאילו המרוץ המשותף הופך לעימות. למרות האינטרס המשותף לקידום התפתחות הילד וחינוכו, אנו מוצאים את עצמנו מתמודדים עם יחסים מורכבים בין צוותי החינוך לבין ההורים. מעורבים במערכת יחסים קונפליקטואלית וטעונה רגשית, ומתמודדים עם פער בין הרצוי לבין המצוי.

אאלנו את עצמנו, איך נלכיר לכל המשתתפים שהם חברים באותה הנבחרת? איך נהפוך את הארתון הארוץ שליחים אשר יד שותפיו מושטת לתת כמו גם לקחת, מתוך בטחון הדדי, במלאו ההשקעה וצט כבוד לדרכ שכל משתתף צריק לעבור בקצה שלו?

השותפות החינוכית נוצרת למעשה בנקודת המפגש בין אנשי החינוך לבין ההורים. כאמור, התהליך כולל ערב רב של קולות, תפיסות, חוויות ואמונות וכמובן – את כלל ההתרחשויות של התהליך החינוכי. נקודות המפגש הינן לעיתים מעשיות – "ביום א' בשעה 10:00 בחדר המורים", לעיתים וירטואליות "מכתב, מייל, הודעה דרך הילד", ולעיתים נקודות המפגש הכי משמעותיות הן עצם ההתכוונות והמחשבה על "איך נבנה את השותפות החינוכית באופן מיטיב לטובת התלמיד?"

נשא את עצמנו,

האט אתה מרגיש שיש לך כלים ומיומנויות לליווי הצוותים לקראת הבניה יציבה של השותפות החינוכית?

איילו מהכלים והמיומנויות שיש לך יציבים עבורך?

איילו כלים ומיומנויות חסרים לך?

**מה סוד "הקסט" המקצועי שלק הצבודה מול הורים?
הצבודה מול צוותים?**

**האינה אופן תוכל להאיר לצוותי החינוך את הכלים שקיימים
ברשות, את הכלים שרצו לשכלל?**

**האינה אופן תוכל לעזור לצוותי החינוך לזהות איש איש את
סוד הקסט המקצועי שלו הצבודה מול הורים?**

נסו להיזכר בהתנסות שחוויתם, **כאנשי מקצוע**, ואשר דרשה התייחסות משותפת, אנשי חינוך והורים. (למשל - שיחה אישית עם הורים, מפגש טיפולי לגבי תלמיד, ישיבה עם וועד ההורים, סדנא להורים, וועדת שילוב, שיחה עם נציגי קבוצת הורים שהתלוננו לפיקוח...) **כעת נסו לענות שוב** על אותן שאלות, בהקשר של אותה התנסות.

ובשלב הבא, נסו **כעת** לענות על אותן שאלות על התנסות שחוויתם **כהורים** ואשר דרשה התייחסות משותפת, אנשי חינוך והורים. **נסו להעריך את עבודת הצוות החינוכי מולכם? מה אתם לומדים מזה?**

איך אנשים שותפות חינוכית מערכתית מיטיבה? נדבק על אבי נדבק....

הבניית השותפות החינוכית הינה אתגר מתמשך, שראשיתו בהצהרת כוונות, בניית אמון, הגדרת נהלים והגדרת תפקידים. ההמשך הינו סיפור עלילה מתמשך אודות שיגרה בצד תפניות בלתי צפויות, כולל שחקני משנה, תכתיבים והפתעות, וסופו בסיום התהליך החינוכי, פרידה מהתלמיד וסיום רשמי של ההתקשרות בין אנשי החינוך לבין ההורים. אתגר ההבניה אף מתעצם עת נתבונן במקביל על שלושת התהליכים המקבילים – התהליך החינוכי שעובר התלמיד, תהליך ההבניה של מרחב השותפות החינוכית בין אנשי החינוך של התלמיד לבין הוריו ותהליך יישום השותפות החינוכית במסגרת החינוכית.

הבניית השותפות הינה תהליך המשכי אשר דורש התכוונות, ידע, תחזוקה ועקביות. **שותפות חינוכית מערכתית מיטיבה**, תתבסס על אמון ועל הדדיות. השותפות תנוהל על ידי אנשי החינוך מתוך כבוד מלא להורים, תאפשר להורים

לבטא את עמדותיהם ותפיסותיהם ביחס לתהליך החינוכי של ילדם. השאיפה היא שההורים ישתתפו במהלכים השונים מתוך תחושת בטחון ואמון, וירגישו נוח לחשוף את לבטיהם וחששותיהם, את כעסם וכמובן את שאיפתם עבור ילדם.

בשותפות חינוכית מיטיבה יחוש איש החינוך שהוא מוגן בזכות מקומו המקצועי ובזכות הכלים והמיומנויות שיש בידיו. תחושת המוגנות של איש החינוך תאפשר לו להמשיך ולהבנות את **השותפות החינוכית**, מתוך מסוגלות גבוהה ומתוך אמונה ביכולתו לנתח ולהבין את התהליכים וההתרחשויות.

השלבים המיטביים בהבניית שותפות חינוכית מערכתית-

דגשים תוך ארגוניים:

1. **רתימה** - הצוות החינוכי יהיה שותף פעיל לביסוס תפיסת **השותפות החינוכית** במסגרת החינוכית. הצוות יזכה לחוות את "הדרך לשם" מבלי שירגיש חייב להיות "כבר שם".

הזמנה
לתהליך...

2. **מוטיבציה** – הצוות החינוכי, כפרטים וכקבוצה, יזהה את הקול הייחודי שלו ביחס לתפיסת **השותפות החינוכית** בארגון, את רצונו, את צרכיו את מטרותיו. מטרה חזונית בצד מטרה אישית.

בדיקה
כדאיות

3. **למידה והעשרה** – היועץ החינוכי המדריך והפסיכולוג, ילוו את הצוות בתהליך רפלקטיבי ומעצים של מודעות אישית ושכלול הידע המקצועי בתחום הבניית **השותפות החינוכית**.

הזמנה
ללמידה...

4. **שינויים ארגוניים** – ביסוס תפיסת **השותפות החינוכית** באמצעות תהליכים חוצי ארגון וממוקדי פרט. **השותפות החינוכית** המערכתית תתבטא באופן ברור וגלוי בחיי היומיום במסגרת החינוכית.

התאמת
המציאות

5. **הדרכה ותמיכה לצוות** – הקצאת מבני מקום זמן ארגוניים להדרכת הצוות והתמיכה בו ביישום תהליכי **השותפות החינוכית**. התחזוקה כמבנה, כפניות, וכמתן מענה לצורך.

תחזוקה
שוטפת...

דגשים חוץ ארגוניים :

1. **רתימה** – כחלק מתהליך הבניית השותפות החינוכית המערכתית מומלץ לחשוף את ההורים ככלל ונציגיהם בוועדים בפרט לתפיסת **השותפות החינוכית** של המסגרת החינוכית.

הזמנה
לתהליך...

2. **מוטיבציה** – בתהליכים שיבחר הצוות, יתאפשרו לקהילת ההורים הזדמנויות להביע את צרכיהם ורצונם ביחס ל**שותפות החינוכית**

הערכת
כדאיות...

3. **מתן כלים** – תמיכה, הדרכה והנחייה להורים לקראת יישום מיטבי של תפיסת **השותפות החינוכית**, ביחס לילדיהם בפרט וכתפיסה ארגונית בכלל.

הזמנה
ללמידה...

מה צריך להראות ביום-יום הארזוני שיטא שתפוח חינוכית?

שתפוח חינוכית לפי [חיים עמית \(2009\)](#) היא למעשה מאמץ מתואם של מורים ושל הורים למלא משימות – בבית ספר ובבית – הכרוכות בחינוכו של הילד. שתפוח חינוכית לפי עמית, מתקיימת הן בתחום היעדים החינוכיים והן בתחום דרכי הביצוע של יעדים אלה.

שתפוח חינוכית תיושם בראש ובראשונה ביכולת לנהל דיאלוג אותנטי ומכבד עם הורים בבית הספר. בתפיסה של בית הספר את ההורים כשותפים לדרך ובעמדה של שתפוח זו כחיובית ומקדמת את מטרות בית הספר. שתפוח חינוכית מערכתית צריכה להתבטא ביום-יום הארגוני, בסמלי בית הספר, בדפוסי התקשורת שלו ובפלטפורמות השונות לעשייה החינוכית – הצוות החינוכי יכול להגדיר לעצמו כיצד והיכן תמומש השותפוח החינוכית הלכה למעשה ביום-יום הארגוני, וכיצד תהיה הלימה בין העמדה, התוכן והתהליך. שתפוח חינוכית יכולה להתבטא למשל בתעודה, ביום ההורים, בשעות שאחרי בית הספר, בדרך לבית הספר, בשער בית הספר, בתקנון, בתוכנית הלימודים, בתוכנית העבודה, בנהלי התקשורת.....

איך יראה לוח השנה של בית ספר הפועל לפי תפיסת השותפוח החינוכית?

בשותפוח חינוכית יעילה, לפי עמית (2009), ההורים מעורבים בצורה חיובית ואוהדת בבית הספר, הם מגיעים לבית הספר מתוך תחושת בחירה אם לפעילויות מתוכננות מראש ואם באופן ספונטני. ההורים מפרגנים למורים, ומסייעים להם בעת הצורך. נציגי ההורים מחליטים יחד עם המורים על תכניות חברתיות, תרבותיות ולימודיות. במרחב הפרטני, ההורים תרים אחר עצות המורה ביחס לילדם ומסייעים למורים בחשיבה על העבודה עם ילדם בכיתה.

דו"ח האקדמיה הלאומית למדעים (2011) מצהיר על החשיבות הגבוהה של מערך היחסים בין המשפחה לבין מערכות החינוך. הדו"ח מתמקד בגיל הרך, אך מעוגן בתיאוריה ומחקר רחבים ובבסיסם הגישה האקולוגית התפתחותית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 1986).

הדו"ח מציין כי המוטיבציה של ההורים להיות מעורבים מושפעת מאוד מההזדמנויות למעורבות שיוצרת מערכת החינוך, ומנורמות המערכת ביחס למעורבות, ומבהיר כי היוזמה להבניית מרחב השותפוח החינוכית חייבת לבוא

באופן פעיל מצד המסגרת החינוכית. על הצוות החינוכי להבנות את המציאות של השותפות ולנהל אותה, לפעול מול ההורים באופן פרואקטיבי. הצוות החינוכי הוא היוזם, המתאם והמיישם של תפיסת **השותפות החינוכית** במסגרת החינוכית.

השותפות החינוכית תתממש במיטבה כשלצוות החינוכי תהיה תודעה שההורים הם כח. התודעה שההורים הם כאן והם גורם משמעותי עם סך כוחותיהם וסך מאפייניהם "אלו ההורים של יוסי ואיתם ננצח". **שותפות חינוכית** לא באה לחנך הורים או מורים בבחינת "אם הם היו אחרים, הכל היה נראה אחרת", **שותפות חינוכית** מזמינה את הצוות החינוכי להתנהל מול ההורים באשר הם, לזהות את כוחותיהם ואת חולשותיהם ומתוך זיהוי זה להדגים שותפות, קבלה, כבוד וההקשבה, כ modeling וכבסיס המהלך החינוכי.

דרך מסר השותפות שיישמו צוותי החינוך נבקש להשפיע לטובה גם על עמדת ההורים כלפי **השותפות החינוכית** בפרט וכלפי המהלך החינוכי בכללו. הדדיות התהליך והשפעתו הדו כיוונית תיושם גם בתרבות הארגונית שבסיס **השותפות החינוכית המערכתית**. תרבות ארגונית אשר תופסת את ההורים כבעלי נוכחות ואמירה ואשר מבססת תהליך הדדי שמשפיע גם על ההורים לכיוון של שינוי תפיסתי.

מתוך ההבנה כי **שותפות חינוכית** המבוססת על חלוקה מוסכמת ומתואמת של תפקידים בין המערכת המשפחתית לבין המערכת החינוכית, עשויה לתרום להתפתחות הילד ולקידומו (התפתחות רגשית, חברתית, ושיפור הישגים), הרי שיש לבנות תכנית פעולה להבניית **השותפות החינוכית** המערכתית ומרחביה.

להלן מנגנונים ועקרונות ראשוניים להבניית שותפות חינוכית מערכתית:

בניית קוד אתי ליחסי הורים – אנשי חינוך – מסגרת חינוכית, לשיפור שיתוף הפעולה והגיבוי ההדדי תוך קירוב ההורים לחיי המסגרת החינוכית, וקירוב אנשי החינוך לחיי הקהילה.

תהליך "**בניית הסכמות**" (בן-ארי, תשכ"ה) המהווה מנוף לקידום ההדברות, השיתוף וההסכמה. התהליך מבוסס על מעורבות של נציגי הקבוצות והקהילות תוך פיתוח במות שיח המעודדות אמון, ביטוי והבנה של צרכים, אכפתיות אנושית ומוסרית לצורך יצירת הסכמות רחבות - לרווחתם של כל באי המסגרת החינוכית.

פיתוח מסגרת ארגונית שבה מתנהלת פעילות - הגומלין בין ההורים, כפרטים או כגוף ציבורי (וועד הורים, הנהגת הורים... וכו'), לבין הצוות החינוכי. חיזוק מעורבותם ושותפות של ועדי ההורים וההורים בתפריט החינוכי ובמאמצים להשגת יעדי החינוך של המסגרת החינוכית.

מנגנונים לתקשורת רצופה בין ההורים לבין אנשי החינוך – תוך שקיפות מלאה של האתגרים החינוכיים וכן נהלים המאפשרים זמינות וקשר.

מסגרות של מפגשי אנשי חינוך והורים לשיח מקדם ומפרה המעוגנות במערכת השעות ולוח השנה.

להלן סיכום תמציתי של ארבעה מודלים שונים להבניית **שותפות חינוכית מערכתית**. טרם קריאה, **נסה להיזכר** בתהליכים מערכתיים משמעותיים בין כלל ההורים לבין הצוות החינוכי, כפי שחווית מניסיוןך כאיש חינוך וכמטפל. תוך כדי קריאה **נסה ליישם** באופן תיאורטי את המיומנויות המוצעות במודלים לגבי אותם תהליכים. במידה ותרצה **להצאיק**, מופיעה קישורת למאמרי המקור.

מודל ראשון –

סגנונות מעורבות ושותפות של הורים בחינוך ילדיהם "יחסי הורים בית ספר - נקודת מבט ביקורתית" (גור וזלמנסון-לוי, 2005).

ההורים כצופים – תפקידי בית - הספר ותפקידי הבית מוגדרים וידועים. המורים מציגים בפני ההורים בפרקי זמן קבועים את תוצאות העבודה החינוכית של ילדם בבית הספר ומצפים מההורים לגבות בבית את עבודת בית הספר, ולשאת באחריות לקידום הילדים ולחינוכם. לפי מודל זה תפקיד ההורים ביחס לבית הספר הוא תפקיד סביל. הם צופים מן הצד בעבודת בית - הספר תוך אמון שהמורים עושים את מלאכתם על הצד הטוב ביותר.

ההורים כמשאב – בית הספר תופס את ההורים כמי שיכולים לתרום לפעילותו במשאבים חומריים (כמו: אפיית עוגות, ארגון מסיבות וליווי טיולים) ורוחניים (כמו: הצגת תחומי עיסוק, ביקור במקום עבודתם, וכדומה). הם רואים בהורים גורם היכול להועיל לבית הספר, לקדם אותו ולהרחיב את מקורותיו. יחסים אלה תורמים לאווירת שיתוף ולתחושות השייכות של הילדים בנוגע לקשר בין הבית לבית-הספר.

ההורים כלומדים - במודל זה רואה בית הספר את ההורים כאוכלוסיית יעד בעבודתו החינוכית. הוא מציע להורים תכניות לימוד המאפשרות, לפי תפיסתו, לשפר את הבנותיהם החינוכיות וללמוד להיות הורים טובים יותר. בתכניות אלה מלמדים לרוב נושאים הקשורים ליחסי הורים – ילדים.

הוועדים - מודל ייצוגי זה מכיר בזכויות המוקנות להורים על-פי חוק ורואה את חובת בית הספר לשתף את ההורים בתחומים מוסכמים ומעבר להם. וועדי ההורים מסייעים בגביית כספים, בנושאי פיתוח ותחזוקה, ביחסים עם הרשות המקומית, במימון תכניות ייחודיות וכדומה. המודל מציע חלוקה אחרת של הכוח שבה יש יותר איזון כוח ושיתוף פעולה.

הסגנון התקשורתי - דיאלוגי - במודל זה מתקיים תהליך מתמשך של שיח, בירור ושותפות בחשיבה עם ההורים מתוך השקעה ביצירת הבנות בין מורים להורים ושאיפה לשוויוניות ביניהם בליבון בעיות והתמודדות עם דילמות.

סגנון המאבק - מודל זה נוצר בדרך כלל כאשר המודלים האחרים אינם פועלים ובית הספר אינו מצליח להגיע להבנות עם קבוצת הורים בעלת אינטרס השונה מזה של בית הספר.

מודל שני -

'גלגל ההשתתפות' של דוידסון (Davidson, 1998)

ב"גלגל ההשתתפות" מציג דוידסון קשת רחבה של סוגי שותפויות בין בית הספר, ההורים והקהילה. דוידסון מחלק את דפוסי ההשתתפות לארבע קטגוריות ראשיות: **מידע, התייעצות, שותפות, העצמה**. כל קטגוריה מחולקת לשלוש רמות. כך מתקבלות שתיים עשרה רמות שותפות.

רמות ההשתתפות על-פי דוידסון

מידע - בית הספר מפיץ מידע להורים. הסמכות והאחריות להפצת המידע נשמרות בידי בית הספר. רמת הפצת המידע ואיכותו מאפשרים להורים רמות שונות של השפעה.

- **תקשורת מינימלית** - מידע מופץ רק על פי בקשת ההורים וגם אז בסמכות החלטה מלאה של בית הספר. בית הספר מוכן לקבל הערות ותלונות אך אינו מחויב להיענות להן.

- מידע מוגבל – בית הספר מפיץ מידע רק על מה שהוא מעוניין שההורים ידעו. נעשה שימוש בדפי מידע וביחסי ציבור אך היקפו וטבעו הם בסמכות ובאחריות מלאה של בית הספר. הפצת המידע נועדה להשפיע על עמדת ההורים כלפי בית הספר.

- מידע איכותי - בית הספר מפרסם החלטות ותוכניות משמעותיות ומפיץ מידע שההורים מעוניינים בו או שנראה כי עשוי לעניין אותם. האחריות והסמכות נשארים אמנם בידי בית הספר, אך מחויבותו למדיניות של שקיפות מאפשרת להורים לגבש עמדה עצמאית להשפיע ואף לפעול, כאשר הם מעוניינים בכך.

התייעצות – בית הספר מחויב להתייעץ עם ההורים. הסמכות והאחריות נשארת במלואה של בית הספר, אולם להורים ניתנת השפעה משמעותית בשלוש רמות שונות:

- התייעצות מוגבלת – בית הספר מפרסם מידע לפני ביצוע ומאפשר להורים להגיב. בית הספר יוזם סקרים ומפיץ שאלונים כחלק מתהליך תכנון וקבלת החלטות.

- שירות ממוקד לקוח – תפיסת ההורים והתלמידים כלקוחות. משתמשים בטכניקות של איסוף משוב קבוע, ראיונות וקבוצות מיקוד עם הורים/תלמידים, בית הספר מפעיל מערכת מסודרת לטיפול בתלונות. בית הספר פועל לשיפור שביעות רצון הלקוחות.

- התייעצות מובנית – בית הספר מגדיר טווח רחב של החלטות ופעולות המחייבות התייעצות מוקדמת עם ההורים, הוא מקיים פורומים ייעודיים לשם כך, כגון: וועדות ונציגויות. בנוסף לכך נעזרים בטכניקה של קבוצות מיקוד.

שותפות – בית הספר וההורים מחלקים ביניהם את הסמכות והאחריות, מאפשרים השפעה הדדית רחבה, ומקיימים שלוש רמות של שותפות:

- גוף מייעץ אפקטיבי - בית הספר מזמין את ההורים והקהילה להציע תכניות פעולה, ליזום תכניות ולייעץ בנושאים שונים.
- שותפות פורמאלית – בית הספר מקיים שותפות אמיתית עם ההורים ובעלי עניין בקהילה בתחומים מוגדרים, כגון: תכניות העשרה, גבייה, פעולות התנדבות.
- ביזור מוגבל של קבלת החלטות - להורים זכות מובנית להשפיע על סוגי החלטות שונות בבית הספר, כגון: בתחומי כח אדם, תכניות ותקציבים. לעיתים מוקמת הנהגה משותפת ולעיתים מוקמת עמותת הורים שלוקחת סמכות ואחריות בתחומים שונים.

העצמה- ההורים מקבלים סמכות ואחריות להפעלת בית הספר. לבית הספר ניתנת השפעה בשלוש רמות:

- שליטה ייצוגית- בית הספר פועל בפיקוח ממשלתי מוכר ומקבל תקציבי מדינה, אך נציגי ההורים מקבלים החלטות ביחס לבית הספר ומפקחים על ביצוען. בית הספר כולו יכול לפעול כעמותה ובהנהלתה משקל רוב מכריע להורים.
- שליטה עצמאית – הממסד מחליט לאפשר התארגנות קהילתית. להורים אחריות וסמכות מלאה להפעלת בית הספר.
- שליטה מליאה – האחריות, ההחלטות, הביצוע והפיקוח נתונים במלואם בידי ההורים והקהילה. במקרה זה אין לממסד או לכל גורם חיצוני השפעה על בית הספר.

מודל שלישי –

ברית חינוכית - מתוך "מתווה למדריך המלווה בתי ספר ביצירת שותפות מורים הורים למען קידום אקלים בטוח וצמצום אלימות" (2010)

ברית חינוכית הינה למעשה אידיאולוגיה מערכתית העוסקת בעיצוב היחסים הבינאישיים בין הגורמים המשמעותיים במרחב החינוכי. רינה כהן, מנהלת

תחום הורים בשנים 1980-2012, באגף לחינוך מבוגרים ובהמשך בשפ"י, ומי שביססה את התשתית לחקר נושא שיתופי פעולה בין המערכת המשפחתית לבין המסגרות החינוכיות ופיתוחו במערכת החינוך, טענה כי הצורך בתיאום ובהדדיות בין כלל רכיבי מערכת החינוך, ובין ההורים לצוותי החינוך בפרט, הינו לב **השותפות החינוכית**. כהן טבעה את המושג החשוב "**ברית חינוכית**" לתיאור היחסים הרצויים במרחבי החינוכי בין אנשי החינוך לבין ההורים.

לפי כהן, ברית חינוכית מבוססת על קשרים ויחסים בין אישיים, יחסי **אמ"ת = אמון, מחויבות, תמיכה**, אשר כדי ליצור אותם יש ללוות את המערכות בתהליך הנחייתי – מקצועי מחולל.

יעדי הברית החינוכית:

- לזהות מטרות חינוכיות משותפות לאנשי החינוך ולהורים
- להתוות דרכים נפרדות ומשותפות להשגתן
- לתכנן ולהפעיל תכניות חינוכיות מתאימות להשגת המטרות המשותפות
- לאגם משאבים וכוחות של אנשי החינוך והורים
- לחלק משימות ותפקידים בין אנשי החינוך והורים
- לתאם בין השותפים
- לחלץ את אנשי החינוך וההורים מבדידותם ולפתח ביניהם ידידות
- להעצים ולחזק זה את זה – העצמה הדדית
- לפתח מנהיגות חינוכית מעצבת

התנאים ליצירת ברית חינוכית:

- מנהיגות חינוכית ומקצועית אשר מאמינה בשותפות ומובילה את החזון.
- הכרה בקיומם של אינטרסים ומטרות חינוכיות משותפות, יחסים של אחריות משותפת - שיח חובות ולא שיח זכויות
- הכרה בחיוניות השיח, ההידברות והשותפות לשם השגת המטרות והאינטרסים המשותפים.
- אמון ואי האשמה - הכרה בערך הסגולי של כל צד ובמסוגלותו, מתוך כבוד הדדי.

- ראיית הטוב, היש והאפשרי - חיזוק הידע של השותפים אודות התרומה והפוטנציאל החיובי של השותפות.
- צמצום החרדות של אנשי החינוך וההורים מפני פגיעה במעמד או טשטוש של ייחודם.
- המפגש בין השותפים צריך להביא בחשבון את העמדות, האמונות, הצרכים והרגשות של כל אחד מהצדדים.
- השותפות תכבד את תרבויות השותפים ותיתן להן מקום ונוכחות.
- הצהרה גלויה על התרומות שכל שותף יכול לתרום לברית ולקבל ממנה
- איתור צרכים של זירות ותחומים ליצירת שותפות חינוכית
- איתור מבנים מתאימים שיבטאו את השותפות, מהמבנה הנקודתי והקטן ועד למוכלל ביותר.
- ליווי השותפות על ידי אנשי מקצוע האמונים על מימוש התהליכים ועל פיתוח השותפות ותחזוקה.
- השותפות תהיה שקופה לכל השותפים ובעלת נראות גם כלפי התלמידים.

משימות הברית החינוכית הן יצירת מקום מוגן בטוח ומשמעותי בעל אקלים מיטיב ומצמיח למען התלמידים, אנשי החינוך וההורים ופיתוח תחושת שייכות ואחריות הדדית תוך איגום, תיאום וחלוקת תפקידים.

מתווה דו שלבי ליצירת ברית חינוכית :

- א. **נפרדות:** למידה בקבוצות שייכות נפרדות של אנשי חינוך ושל הורים.
- ב. **התקשרות:** למידה משותפת אנשי חינוך והורים בצוותא.



סכמת מודל "ברית חינוכית"

טרם יצירת הברית מומלץ שנציגי שפ"י (מדריך, יועץ חינוכי, פסיכולוג חינוכי) ילוו את הנהלת המסגרת החינוכית בתהליך אבחון מקדים שכולל:

- ברור תפיסות המסגרת החינוכית ועמדותיה ביחס לשותפות חינוכית.
- מיפוי ואבחון העשייה הקיימת זה מכבר במסגרת החינוכית, בתחום זה.

(ראה סדנאות בחוברת המצורפת)

תהליך האבחון של המסגרת החינוכית כולל אבחון תפיסות של גורמים שונים: מנהל הארגון, צוות הניהול, צוות המורים, ההורים והתלמידים. בנוסף לכך יכלול האבחון תחומי התייחסות שונים: חשיבות העיסוק בנושא, תפיסת השותפות הרצויה, השותפות כפי שהיא מתקיימת בפועל, דימוי בית הספר מזווית הראייה של ההורים והדרך הרצויה עבור הגורמים השונים להגדרת השותפות וליצירת ברית חינוכית.

הברית החינוכית המתפתחת על כל שלביה, צריכה לעסוק הן במהות התהליך והן בתוכן משמעותי ורלוונטי לכלל הקהילה החינוכית. הדגמה מצוינת של התהליך ניתן למצוא בחוברת "מתווה למדריך המלווה בתי ספר ביצירת שותפות מורים הורים למען קידום אקלים בטוח וצמצום אלימות" (2010), אשר מדגימה את התהליך סביב נושא פיתוח תכנית מערכתית ליצירת אקלים חינוכי מיטבי.

מודל רביעי –

מודל מעורבות הורים (פישר ופרידמן, 2009)

מודל **מעורבות הורים** מבוסס על מחקר אמפירי רחב אשר חקר את נושא מעורבותם הפעילה והסבילה של ההורים בחיי בית הספר היסודי. המודל מזמן לצוותי החינוך ראייה רחבה יותר של הנושא מתוך אסטרטגיה של דיאלוג והסכמה הדדית אודות תחומי המעורבות המועדפים על כל אחד מהצדדים ועל שניהם גם יחד.

פישר מונה שלושה גורמים אשר הוכחו כמנבאים את רמת מעורבותם הפעילה של ההורים –

1. תחושת ההורה כי בית הספר נותן בו **אמון** וכבוד מתוך שיתוף אמת.
2. **הזדהות** ההורה עם חשיבות הלימודים בבית הספר, מטרות בית הספר וערכיו.
3. **ערות** ההורים לתרבות הארגונית והחברתית של בית הספר.

מודל **מעורבות הורים** מציע לצוותי החינוך לגשת לנושא עידוד המעורבות מעמדה שאיננה שיפוטית, לא מתוך "מדרג מעורבות הורים רצויה ושאינה רצויה" אלא "מעורבות הורים כתופעה", שיש ללמוד את מאפייניה ואת מנבאיה ולהתאימה לרצונותיהם של כל השותפים לה.

כבכל שותפות הצדדים צריכים להכיר זה את זה, לגשר בין עולם המושגים וההשקפות שלהם ולגשר בין התרבויות של שני הצדדים. שותפות זו דורשת הבנה ונכונות, ואם אחד הצדדים אינו מגלה נכונות או הבנה, יכולים להיווצר פערים שלא תמיד ניתנים לגישור. בתרבות זו קיים דו-שיח בין אנשים המכבדים ומעריכים איש את רעהו.

יעל פישר חיברה כלי מדידה למספר תחומים אותם חשוב למפות ולאסוף לגביהם נתונים. {"שאלון בדיקת עמדות ההורים כלפי בית הספר" (פרידמן ופישר, 2003)} כלי המדידה יסייעו לצוותי החינוך לזהות פוטנציאל למעורבות הורים במסגרת בה הם פועלים. נתוני המדידות יהוו בסיס להתאמת ההתייחסות לכל אוכלוסייה בהתאם לאפיוניה בהקשר זה. בנוסף, ניתן יהיה לזהות רמות שונות של **ערות** ו**הזדהות** ועל פי הממצאים לתכנן דרכי פעולה רצויות. כך למשל אם יימצא כי להורים רמות נמוכות של הזדהות עם המסגרת

החינוכית, ניתן יהיה להציע דרכי פעולה לצורך העלאת ההזדהות, שהרי יש להניח שכל ארגון ירצה שההורים יזדהו אתו ועם מטרותיו. העלאת רמת ההזדהות תגדיל את הפוטנציאל למעורבות שלהם. בדרך דומה ניתן להציע דרכים להעלאת רמת הערות של ההורים. לדוגמא, אם הורים חשים כי המסגרת החינוכית אינה מעניקה להם תחושה של אמון, ניתן לעבוד עם אנשי החינוך על דרכים לשיפור תחושות ההורים.

כלי המדידה מדגימים לצוות החינוכי מהן רמות המעורבות של ההורים מנקודת מבטם שלהם ותפיסתם לגבי מהי מעורבות.

פישר י. איתרה ומנתה 44 פעולות של מעורבות ההורים במסגרת החינוכית שניתן למיין לארבעה תחומים לפי שני צירים. הורה יכול להיות פעיל באחד או יותר מתחומי המעורבות, הדבר מושפע מהעדפתו האישית, העדפת הצוות החינוכי או שילוב בין השניים.

פעולות ברמת התלמיד

פעולות מחוץ למסגרת החינוכית	רווחה School welfare	שיפור במשאבים Improvement of resources	פעולות בתוך המסגרת החינוכית
	פדגוגיה ורווחה נפשית Pedagogy and wellbeing	שליטה control	
פעולות ברמת הארגון			

סכמת מודל "מעורבות הורים"

ראו סדנאות בעמוד 25 בחוברת נפגשים חלק 2

פרק רביעי

מיומנויות וכלים להבניית שותפות חינוכית פרטנית"

יוט שיש בו חסד (יוט חולין, רחל שפירא)

מרחב השותפות החינוכית הפרטנית יוצר בתוך המסגרת החינוכית מקום וזמן של מפגש אנושי - אדם לאדם, איש חינוך להורה. מרחב מוגן, מכבד, ומאפשר. מפגש שיש בו חסד אנושי. במרחב השותפות החינוכית הפרטנית נמצא איש החינוך בעמדה מקצועית, לרוב כיוזם האינטראקציה ותמיד כאחראי להתנהלותה. איש החינוך מזמין את ההורה פנימה לתוך מרחב השותפות, מפנה לו מקום וזמן של הקשבה ושיתוף, מקצועיות כבוד וידע.

נשא את עצמו, ובהמשך את הצוותים שהנחייתנו.

האם חשוב להתכונן לקראת מפגשי אנשי החינוך עם ההורים? מדוע? מה תפקיד ההכנה? אינו הכנה?

האם יש מקום גם להתנהלות אינטואיטיבית במפגשי אנשי החינוך עם ההורים? מה תפקיד האינטואיציה? מה תפקיד הרגישות והאמינות?

איך ניתן לעבוד עם צוותי החינוך בדרכי לרכישת מיומנויות להבניית שותפות חינוכית ולניהול מפגשי אנשי החינוך עם ההורים?

לשם התנהלות יעילה במרחב השותפות החינוכית הפרטנית נדרש איש החינוך להפעלת שיקולי דעת, לשמירה על מיקוד וענייניות הדיאלוג ולידע באסטרטגיות של פתרון בעיות. איש החינוך נדרש למצוא את האיזון שבין העמדה הרציונאלית לבין העמדה הרגשית. השותפות תתאפשר במקום בו יהיה איזון פרופסיונאלי, בין מודעות לעולם הרגשי - חוויתי לבין יישום בפועל של מהלכים חינוכיים נדרשים. שותפות חינוכית פרטנית מיטיבה תתעצם במקום בו ישכילו אנשי החינוך להדגים דיאלוג בינאישי יעיל, אמפאתי, מכבד וברור,

מתוך כבוד לתפקידם החשוב של ההורים, ומתוך מודעות לזכות אנשי החינוך לכבוד אישי ופרופסיונאלי מצד ההורים.

*כאיש טיפול וחינוך, איזו כלים לניהול שיהיו אפקטיביים עם הורים, הייתי רוצה לשלף בקרה אנשי החינוך שאראון עלי?
עד כמה איש החינוך הקשר שלו עם הורים מודע לתהליכי ההעברה וההעברה הנמדדת?*

האם אני מזהה תהליכים לא מודעים אחרים העשויים להשפיע על הקשר בין איש החינוך לבין ההורה? מה נכון לעשות עם התהליכים שניהיתו? לשקף כאן ולכשיו? להדריך את המורה מאוחר יותר?

האם התהליכים שניהיתו במפגש בין הורה למורה סביב ילד מסוים משקפים תהליכים מערכתיים רחבים יותר?

האם ההתערבות הדרושה היא ברמת המקרה הפרטני או ברמת המערכת?

האם יש צורך בהעלאת מודעות הצוות לתהליכים מסויים כגון העברה והעברה נמדדת, הלדחות השלכתית ועוד?

האם הצוות החינוכי מכיר מושגי יסוד העשויים להשפיע על האינטראקציה בינו לבין ההורים כגון setting, modeling, תהליכים מקבילים ועוד?

עד כמה המקרה הפרטני בו אני מטפל הוא ה- IP של המערכת? האם הדינמיקה של הילד המסוים, לאביו אנו נפגשים, מוצגת עקב כך שהוא מחליק קול קבוצתי בתוך הכיתה או בית הספר?

בתהליך הנחיית הצוותים מתמודדים היועצים והפסיכולוגים החינוכיים עם השאלה, אילו כלים ומיומנויות יהיו יעילים ומקדמים עבור אנשי החינוך בתהליך השותפות החינוכית. חשוב לזכור כי אנשי החינוך בארגונים השונים מתמחים בעשור באחרון בנושא "דיאלוג עם תלמידים". נושא השיח האפקטיבי אינו זר

לאנשי החינוך, ורבים מהם עושים שימוש יומיומי ומצוין במיומנויות השיח והדיאלוג הרגשי. היועצות הפסיכולוגים והמדריכים מוזמנים לשוב בעצמם ולהשיב את צוותיהם לחוברת שפ"י 2008, "[דיאלוג מורה – תלמיד](#)" (צימרמן, 2008) ולנסות ולעשות העברה מתהליך הדיאלוג בין איש החינוך לתלמידו לתהליך הדיאלוגי שבבסיס השותפות החינוכית. קישור שמכיר במקצועיות אנשי החינוך מאמין במסר של השותפות החינוכית ומפיח תקווה.

להלן סיכום תמציתי של שני מודלים שונים להבניית מרחבי השותפות החינוכית הפרטנית. טרם קריאה, **נסה להיזכר** במפגשים מקצועיים בין הורים לבין אנשי חינוך, כפי שחווית מניסיוןך כאיש חינוך וכמטפל. תוך כדי קריאה **נסה ליישם** באופן תיאורטי את המיומנויות המוצעות במודלים לגבי אותם מפגשים. במידה ותרצה **להצמיק**, מופיעה קישורית למאמרים המלאים.

מודל ראשון:

"[היועצות מעצימה](#)" מאת רחל ארהרד, (ארהרד, 2008)

"היועצות מעצימה" הינה גישה משלבת לשם יצירת יחסי גומלין חיוביים בין ההורים לבין המסגרת החינוכית.

מהו מפגש היועצות (consultation)? היועצות הינה מפגש הנוגע למשולש יחסים –

1. יועץ (מורה, גננת, מחנך, מנהל, יועץ, פסיכולוג - מי שמייצג את התלמיד מטעם הארגון החינוכי).

2. נועץ (אמא, אבא, סבים, אפוטרופוס - מי שמייצג את הילד מטעם המשפחה)

3. מושא ההיועצות (הילד – התלמיד, אשר הסוגיה הנדונה קשורה לתהליך החינוכי שלו)

בכל מפגש היועצות מוגדרת מטרה אשר קשורה לפתרון בעיה אשר משפיעה על התהליך החינוכי של התלמיד, ואינה עוסקת בחיי הנפש של ההורה או של איש החינוך. מטרת הדיון בבעיה היא אך ורק לסייע להורה, למשפחה ולמסגרת החינוכית לייעל את תפקודם מול הילד בהקשר הנדון.

מהי היוועצות מעצימה? היכולת להבנות שותפות חינוכית אשר מבוססת על אמונה במומחיות המורים ובכוחות ההורים. לא עוד ההירארכיה המסורתית – "איש חינוך מומחה יודע כל והורה נזקק", אלא נכונות לדו שיח מבוסס אמון, הדדיות ושיתוף פעולה. אנשי החינוך וההורים, חשים נינוחות במפגש ההיוועצות, "יושבים טוב טוב כל אחד בכיסא המומחה שלו" מתוקף תפקידו, ומתוך כך מתפנים לפתח יחד פתרונות מתאימים תוך כדי חשיבה משותפת, צפייה, ניסוי וטעייה, משוב וניתוח ביקורתי. "היוועצות מעצימה" מדגישה את מערך הכוחות הייחודי של כל השותפים, ונמנעת מהבלטת בעיות וגורמי סיכון. מפגשי "היוועצות מעצימה" יפחיתו את תחושת חוסר האונים של ההורה ויגבירו את אמונתו ביכולתו להשפיע על התהליך החינוכי.

על מנת שמפגשי השותפות החינוכית לפי מודל "ההיוועצות המעצימה" יהיו יעילים, אין די באינטואיציה, בכוונות טובות ובאמפתיה. במפגש יעיל יתקיים רצף של פעולות ומהלכים המבוססים על ידע ומיומנויות. איש החינוך יידרש לשכלל את יכולתו לנתב ולקשר בין היבטי התהליך לבין התוצאות הרצויות. ניהול המפגש ראוי שיעשה מתוך מודעות לקיומם של תהליכים תוך אישיים בקרב כל המשתתפים, ומתוך מחויבות לסוגיה הנדונה כאן ועכשיו.

מבנה מפגשי "ההיוועצות המעצימה", כל מפגש כולל ארבעה מהלכים:

מהלך ראשון – הבהרת הסוגיה והגדרת מטרת ההיוועצות

בעזרת 3 צעדי ביניים:

1. תיאור הסוגיה והגדרתה
2. ניתוח הסיבות לסוגיה וגורמיה
3. הצבת מטרות להיוועצות

מהלך שני – תכנון ההתערבות

בעזרת 3 צעדי ביניים:

1. סיעור מוחות למציאת אסטרטגיות חלופיות
2. בחירת תכנית ההתערבות
3. תכנון ביצוע ההתערבות

מהלך שלישי – יישום תכנית ההתערבות –

בעזרת 3 צעדי ביניים:

1. ההתערבות עצמה
2. ליווי ההתערבות, המעקב אחריה וניטור המהלכים
3. תכנון מחדש

מהלך רביעי – סיום ההיוועצות

בעזרת 3 צעדי ביניים:

1. הערכת ההתערבות
2. תכנון תחזוקת השינוי
3. קבלת החלטה – ממשיכים או נפרדים?

ארהרד מדגישה כי המהלכים וצעדי הביניים ב"היוועצות המעצימה" משתלבים זה בזה באופן דינמי ומעגלי. השפעתו היחסית של כל צעד ומהלך אינה ניתנת לחיזוי ומושפעת הן מהנחיית איש החינוך, והן מהדינאמיקה שבין איש החינוך לבין הורי התלמיד. יתכנו חזרתיות, התעכבות וספונטאניות. האחריות להבניה אופטימאלית של כל מהלך מוטלת על איש החינוך.

כדי שאנשי החינוך יאמצו את מודל "ההיוועצות המעצימה" לביסוס השותפות החינוכית, צריך הארגון כולו להאמין ביחסים של שיתוף פעולה בין המערכת לבין ההורים. ארגון חינוכי אשר יכיר בהורים כשותפים במימוש החזון החינוכי ויזמין אותם להשתתף ב"שיח" החינוכי, יוכל בהמשך להבנות דיאלוג מעצים לקראת יצירת מהלכים ופתרונות משותפים. העשרת חברי הצוות במיומנויות של "ההיוועצות המעצימה" והכשרתם לכך, תעביר מסר קוהרנטי ועקבי של אמון והדדיות בתוך מרחב השותפות החינוכית.

מודל שני –

"ללב" : לתכנון, לדבר, ברצף (ברק, 2011)

חלי ברק פיתחה את "ללב" - מודל שיטתי לדיאלוג אנשי חינוך – הורים במסגרת החינוכית. ברק מזמינה את אנשי החינוך להבנות דיאלוג ממוקד וענייני, המונחה על ידי שיקולי דעת מקצועיים מבוססי אסטרטגיות של פתרון בעיות, ומבוסס על ההבנה שהאחריות המקצועית על התהליך החינוכי במסגרת החינוכית בכלל, ועל התקשורת עם ההורים בפרט, מוטלת על איש החינוך.

ברק מאמינה כי יש להכשיר את אנשי החינוך לניהול דיאלוג אפקטיבי מכוון מטרה, גם במצבי לחץ וקונפליקט. יש ללמדם שיטות התמודדות עם חרדה, התנגדות לסוגיה (כולל הכחשות והתקפות), ולהעצימם בכלים להצבת גבולות עם אמפתיה וגמישות כדי להוביל את הדיאלוג ליעדו.

על איש החינוך להבין שגם כשעולים קשיים וגם כשהדיאלוג מסתבך, עדיין יש להפיק ממנו את "המיטב האפשרי" - להציב יעדים ריאליים ולהגיע אליהם בתהליך יעיל של דיאלוג".

ל"ל"ב = לתכנן, לדבר, ברצף.

ולא לשכח ליצור –

רש"ת תקשורת = רצף שיחות בתכנון

מודל ל"ל"ב ממליץ לאיש החינוך לעבוד ברצף של שלושה שלבים -

1. לתכנן: לפני השיחה עם ההורים – לתכנן את גבולות השיחה ומטרותיה, ולאפשר לעצמך בירור פנימי והערכות עצמית.

2. לדבר: לנהל את הדיאלוג עצמו בהתייחס למטרות השיחה. להגדיר את הבעיה ולחפש לה פתרונות. להתייחס למחסומים בשיחה תוך אמפתיה עניינית.

3. ברצף: אחרי השיחה עם ההורים – להמשיך מעקב והדרכה אחרי יישום מסקנות השיחה, באם ניתן הרי שעדיף רצף שיחות תהליכי על פני שיחה חד פעמית.

בכל שלב נדרשת הבנייה מעשית בצד עבודה דינאמית של איש החינוך במפגש עם עצמו, תוך התייחסות גם להיבטים מערכתיים.

ברק ממליצה שהעבודה לפי מודל ל"ל"ב תהיה עם שלושת הגורמים המעורבים בדיאלוג – צוות הניהול, הצוות החינוכי. אנשי המקצוע (ההנהלה והצוות) ירכשו את הגישה והמיומנות של ניהול הדיאלוג על פי מודל ל"ל"ב, וההורים יחשפו לגישה העניינית של הדיאלוג מקדם המטרה של המודל, ויהיו חלק מהמחויבות לגישה כזו בשיח עם נציגי המסגרת החינוכית.

מה זה להיות הורה שותף?

מה תרצה שיקרה להורים במרחב השותפות החינוכית?

מה תפקידך הייחודי בלינוי אנשי החינוך המלווים את ההורים?

מה בסיס העוצמה שלך בהבניית השותפות החינוכית כאיש מקצוע?

מה בסיס העוצמה שלך בתוך השותפות החינוכית כהורה?

מה בסיס העוצמה של ההורות לחווייתך האישית?

מה בסיס העוצמה של ההורות לתפיסתך האישית?

בסיס העוצמה של ההורים באשר הם הוא רחב ומשתנה, מה מקור כוחם? ממה הם שואבים השראה ואמון? מניין הם מוצאים את התקווה?

הורים רבים תרים אחר השאלה הפשוטה: **איך אחזק את ילדי?**

כאנשי חינוך וטיפול, ננחה אותם לשוב ולתור אחר התשובה בתוכם. נעודד את ההורים לשאול את עצמם:

1. מה המשימה ההתפתחותית הציקרית צמה מתמודד ילדי כעת?

2. איילו כוחות, כישרונות ויכולות יש לו עוצרים לו ביוצ המשימה?

3. למה הוא לקוק כדי לצמוד במשימה? מה חסר לו? היכן קשה לו?

4. איך אני יכול לחזק אותו?

בשותפות החינוכית נבקש להעשיר את ההורים בחשיבה מסוג "חוכמת הרצף"
 לגבי התהליך החינוכי, למשל:

התפתחות =

איך אתייחס לקשיים או כישלונות ילדי חווה?

נאמין שהכל יכול להשתנות, ולטובה ← נשמח בילדנו ככה, בדיוק כמו שהוא

המשקיע משפיע ← לתהליך יש את הקצב והזמן שלו, אין להאיץ

התנהלות =

מה תפקידי הייחודי כהורה לתלמיד במערכת החינוך?

כבוד ואמון כלפי המערכת החינוכית ← נשאל, נהרהר, נתייעץ, נתעקש, נפתח ונדבר

כבוד לעצמנו ואמון עצמי בתפקודנו כהורים ← נשתף, נודה, נלמד, נפתח, נחשוש, נטעה, ננסה

כבוד לילדנו, לבחירותיו לאוטונומיה שלו ← נציב גבולות, נבהיר ציפיות

נעמוד מהצד ולא נפריע לו להתנסות, לטעות, ללמוד ← נושיט יד, נתערב, נדגים, נחווה דעה

תפקידים: מטריצה לתחומי השותפות החינוכית מצד ההורים

שותפות פאסיבית	שותפות אקטיבית	
		בבית
		בבית הספר

מעורבות פאסיבית בלמידה בבית - צופים, מיודעים, מפקחים, מעודדים, ממשמעים, מעלימים עין, מציבים גבולות, מייעצים, בונים סביבת למידה ביתית מותאמת, רוכשים את חומרי הלמידה מפנים זמן...

מעורבות אקטיבית בלמידה בבית - מכינים יחד משימות משותפות, מתכננים, יוצרים, משוחחים, מבררים עמדות, דנים על ערכים, משתפים בחוויות אישיות, בזיכרונות אישיים, אוספים חומרים...

מעורבות פאסיבית בלמידה בבית הספר - צופים באירועים לימודיים - שיעור פתוח, שיעור שיא, תחרויות, תערוכות...

מעורבות אקטיבית בלמידה בבית הספר - מגיעים לאירועי למידה משותפים הורים וילדים - פעילות חקר, הרצאה משותפת, פעילות יצירה, סדנאות כישורי חיים.

מעורבות פאסיבית בתהליכי החיברות בבית ובבית הספר - צופים, מעודדים, מזמנים סיטואציות, מחזקים, תומכים, בונים סביבה ביתית מאפשרת תהליכי חיברות, מפנים זמן, נגישים להסעה וליווי.

מעורבות אקטיבית בתהליכי החיברות בבית ובבית הספר - מאפשרים מרחב בחירה, מפקחים, מציבים גבולות, משתתפים באופן פעיל באירועי חיברות כיתתיים ובית ספריים.

מעורבות פאסיבית בתהליך הלימודי - התפתחותי בבית הספר – מנהלים
 שיח שוטף עם הילד על היום יום הלימודי שלו, עוקבים אחר תכני הלמידה ואחר
 לוח השיעורים והמבחנים, עוקבים אחרי תוצאות המבחנים והעבודות, עוקבים
 אחר הדיווחים ברשת (משוב), מזהים נקודות כח ויכולת ומטפחים אותן, מזהים
 נקודות קושי, מאבחנים אותן ומחזקים את הילד באותן נקודות.

מעורבות אקטיבית בתהליך הלימודי - התפתחותי בבית הספר – מבססים
 יחסי אמון, שיתוף פעולה וכבוד עם הצוות החינוכי. משתתפים באופן עקבי
 ופעיל באספות ההורים, בימי ההורים. מגיעים לפגישות עם הצוות הפדגוגי ו/או
 הטיפולי כשמוזמנים, ובעת הצורך יוזמים פגישות עם הצוות. עוקבים אחר
 תכנית הפעולה שנבנתה במשותף לילד, מבצעים את חלקנו, מעורבים בחלקים
 האחרים. בעת הצורך מנהלים שיח ארוך טווח, עקבי, פתוח ומכבד עם הצוות
 החינוכי. בעת הצורך נגשים להתייעצויות רפואיות רלוונטיות (שמיעה, ראייה,
 שינה, נירולוג, פסיכיאטר) בעת הצורך ניגשים להתייעצויות פארארפואיות
 רלוונטיות (ריפוי בעיסוק, קלינאית תקשורת, פיזיותרפיה) בעת הצורך ניגשים
 לאבחון, בעת הצורך לוקחים את הילד למסגרות תומכות למידה והתפתחות גם
 מחוץ לשעות בית הספר (תרפיה, טיפול, שיעורי עזר...)

**יוצרים קשר עם מכלול דמויות ההוראה והטיפול במסגרת החינוכית,
 מחדשים קשרים מדי שנה עם התחלפות הצוות החינוכי.**

ראו סדנאות מתאימות בעמוד 37 בחוברת 2

פרק חמישי

ההורות פנים רבות לה

הן הפניק משתקפים**פתאום פני' (יום חולצין, רחל שפירא)**

חשוב על צדק אחד מרכזי בהורות שלך וכיצד הוא בא לידי ביטוי בקבלת ההחלטות שלך כהורה?

האם צדק זה מתכתב באינשהו אופן עם צדק מרכזי בהורות שחווית כילד במשפחת המקור שלך? באיזה אופן – שימור? ריאקציה? התפתחות?

נסה להיזכר כיצד אותו צדק מרכזי שחווית כילד בא לידי ביטוי בקבלת ההחלטות של הוריק?

ממה מושפעים השונות או הדמיון הקיימים בינך לבין הוריק, לפי השאלות שנדונו לעיוף?

עד כמה מקור השונות מושפע גם מהבדלי זמן, מקום ונורמות חברתיות?

ההורים מצטרפים לשותפות החינוכית ביום בו מצטרף ילדם למערכת החינוך. המוסד החינוכי, הגן או בית הספר, "ממיינ" מראש את הורי התלמידים לקבוצות לפי כיתת הגיל בה לומד ילדם. המערכת הממסדית שפוגשת את ההורים הינה מערכת תקנונית, עם נורמות, גבולות וחוקים אחידים. מערכת שדורשת מידה של האחדה בהתנהלות המשפחה מול המסגרת החינוכית. כולם מתבקשים ליישר קו עם לוח השנה, עם תכנית הלימודים, עם מועדי החופשות, עם שעות הלימודים וכו'. יחד עם זאת ברור לכולנו כי קהילת ההורים הינה קהילה מעורבת וכי ההורות פנים רבות לה, "הורות ישראלית מאופיינת ברב תרבותיות תפקידית. רב תרבותיות הורית משמעותה שהורים פועלים מתוך מוטיבציות

הוריות שונות, באמצעות אסטרטגיות הוריות מגוונות, ומתוך תפיסת תפקיד שונה... (סוצקבר-כהן, 2002).

כיצד סולאית ההורות רבת הפנים משפיעה על הבניית השותפות החינוכית?

מלאכת ההורות היא מלאכה מורכבת ונתונה לשינויים והשפעות. הפרט שהופך להורה, מביא עמו להורות את מטען ערכיו ואמונותיו, משתמש בסך הנתון של כוחותיו ומגייס את משאביו הרגשיים והקוגניטיביים להתמודדות עם התפקיד. כאשר החברה נכנסת לתמונה, ההורות הופכת להיות מושפעת וניזונה גם מכוחות חיצוניים – נורמות תרבותיות, אופנות בחינוך, דרישות חוקיות וכו'. בנוסף, מבחן המציאות גובר על הכל וההורה מתמודד עם אפיוני ההתפתחותיים והאישיותיים של ילדו, בתוך מערך אירועי חיים בלתי צפויים, קלים כקשים.

מול סערת הלחצים והקולות, צומח ההורה ומעצב את סגנון ההורות שלו.

נסה להיזכר באותו הורה, שפגשת במסגרת תפקידך, ושהיה שונה ולא מובן בצ'יניק. מה היה מקור השוני? מה הקשה עליך להתחבר אליו? איך ראשית הוא עורר בק? מה עלה לך ליצור עמו דיאלוג? האם הצלחת להתחבר אליו? מה אפשר לאת?

מתוקף תפיסת השותפות החינוכית, המסגרת החינוכית, מבקשת מההורה להתחבר לנורמות ולחוקים של המסגרת, ובמקביל, המסגרת החינוכית מבקשת מעצמה להכיר בסגנון ההורות הייחודי של כל הורה.

הפריזמה הרב ממדית של השותפות החינוכית מזמינה אותנו לזכור כי יש לפעול במקביל בשני צירים -

א. הבניית מערך ארגוני תקנוני אחיד וברור לכלל קהילת ההורים לשם יישום מיטבי של השותפות החינוכית המערכתית.

ב. התנהלות דיפרנציאלית עם ההורים במרחבי השותפות החינוכית הפרטנית, הן כדי להגיע עמם לדיאלוג יעיל ולשותפות מיטבית, והן כדי לתמוך בהורות שלהם.

נשא את עצמו.

כיצד יכול בית הספר לזהות שונות ורוב תרבותיות בקרב תפיסת ההורות של קהילת ההורים?

איך אפשר לאבחן מאפייני הורות חשובה שבית הספר יפתח?

חשוב שאיש החינוך יהיה מודע למקסימום מאפייני הורות של ההורה עמו הוא מתנהל במרחב **השותפות החינוכית**. איש החינוך המודע לרב גוניות ההורות, יוכל לפתח עמדה של סובלנות ולשדר מסר מקבל ולא שיפוטי. עמדה כזו תאפשר לאיש החינוך לזהות הן את הכוחות והן את הקשיים עימם מתמודד ההורה. איש חינוך אשר לא יכיר באפיוני ההורות הייחודיים של העומדים מולו, ואשר יהיה מונע רק על סמך עקרונות הארגון ומתוך האג'נדה החינוכית טיפולית שלו, עלול להיקלע למצב בו שותפות ההורים אינה אותנטית או לחילופין למצב בו ההורים כועסים, מאשימים ומתנגדים לתהליך החינוכי.

איך נעזור לאיש החינוך להבין יותר טוב את ההורה? נעלה שאלות שעשויות לסייע לו להרחיב את התמונה ולהבין לשקול אספקטים נוספים בחייו של ההורה, למשל:

- **מי הוא אותו הורה?** (מה אני יודע עליו?)
- **מי הוא אותו הורה לתחושת?** (מה עמדתו הראשונית כלפיו, מה הוא מעורר בי?)
- **מה מקומו של הילד הנדון במשפחה?** (היינו, עם אילו עוד משימות הורות מתמודד הורה?)
- **מה גיל אחיו הגדולים?** (היינו, מה וותק ההורות?)
- **מה גיל ההורה?** (היינו, עם אילו משימות חיים התפתחותיות מתמודד ההורה עצמו?)
- **מה המבנה המשפחתי בו פועל ההורה?** (האם לבד? האם יש שותפים? האם המערך יציב? עקבי?)
- **מה הסיפור המשפחתי של ההורה?** (האם יש פרטים רלוונטיים מעברו שעצבו את תפיסת ההורות שלו? איך?)
- **מה המגדר של ההורה?** (האם יש משמעות מגדרית לתפקודו? מהי?)

- **מה המוצא של ההורה? האם ההורה עולה חדש או בן למשפחת עולים? (האם המוצא מעצב את תפיסת ההורות שלו? במה?)**
- **האם ההורה דתי? מסורתי? (איזו דת? מה מידת הדתיות? כיצד הדתיות משפיעה על תפיסת ההורות שלו?)**
- **האם מדובר בילד עם צרכים מיוחדים? (כיצד תפיסת ההורות מושפעת מאתגר ההתמודדות?)**
- **האם ההורה מתמודד עם הורות מאתגרת? (האם יש ילדים עם צרכים מיוחדים במשפחה?)**
- **האם ההורה בחר בהורות ייחודית? (משפחה חד הורית, הורים מאותו מגדר, משפחות אומנה, משפחות המונחות מתפיסות עולם ייחודיות)**
- **האם יש פרטי חיים רלוונטיים לגבי ההורה אשר משפיעים על ההורות שלו? (למשל: האם ההורה מתמודד עם קושי בריאותי? מה הסטאטוס המקצועי של ההורה? מה מצבו הכלכלי של ההורה?)**
- **מה ההיסטוריה של ההורה עם בית הספר? (האם נוצרו דפוסים יעילים? לא יעילים? משקעי עבר? הצלחות עבר?)**
- **האם יש לו להורה מקורות תמיכה? מהם? (סבים, חברים, משפחה, שכנים...)**
- **מה ההורה אומר שהוא צריך כדי לעזור לילדו?**
- **למה אני חושב שההורה זקוק כדי לעזור לילדו?**

מה זה "להכיר" הורה?

ההכרות בין איש החינוך לבין ההורה מתרחשת בזירה החינוכית, בהקשר אישי וארגוני. איש החינוך וההורה מצפים זה מזה למלא את תפקידיהם ההוריים והמקצועיים. **השותפות חינוכית** מזכירה לשני הצדדים כי שניהם שחקנים בתהליך הממוקד בתלמיד. לא עוד פצינט, לקוח, נותן שירות אלא – שותף. להכיר הורה, אליבא ד'**שותפות חינוכית** פירושו להיות ממוקד באספקט התפקיד שלו מולי כהורה. חיבור אמפאתי ומכבד, חיבור מקצועי המוכתב על ידי גבולות הסיטואציה ומטרתה.

לעיתים, להכיר הורה, פירושו לנסות ולהבין כאן ועכשיו מה "מצב הרוח ההורי" שלו - חרדה? תסכול? מודעות? הכחשה? אמון? פתיחות? אופטימיות? מה מערך כוחותיו הנוכחי ומה משא חולשותיו?

בשותפות החינוכית הפרטנית אנו מניחים מראש כי לכל הורה ולכל משפחה יש מאפיינים ייחודיים. להכיר הורה פירושו לזהות את המאפיינים הייחודיים של ההורות שלו. ובו בעת לזהות, כיצד הייחודיות המשפחתית משפיעה על התפקוד שלי כאיש חינוך וטיפול.

האם ההכרות עם ייחודיות המשפחה צוויה להשפיע על צמדותי כאיש חינוך וטיפול? אם כן, כיצד?

משפחה עם ילד עם צרכים מיוחדים?

משפחת צוים חדשים?

משפחה חד הורית?

משפחת אומנה?

משפחה מאמצת?

משפחה חד מינית?

האם ייחודיות המשפחה צריכה להשפיע על השותפות החינוכית הפרטנית צמה?

בשותפות החינוכית אנו רואים כל משפחה כייחודית בדרכה, ומתוקף כך מתאימים את מהלכינו ועבודתנו לאפיוניה וצרכיה, בהתחשב כמובן בנהלים ובמשאבים הארגוניים, בהלימה לאני מאמין הבית ספרי ומתוך מודעות עצמית.

ייחודיות משפחה אינה נובעת מהיותה שונה או דומה לתפיסה המסורתית של המודל המשפחתי. ייחודיות משפחתית הינה מעצם הגדרת המשפחה הספציפית את עצמה. בפאראפראזה על דברי טולסטוי, נאמר שכל המשפחות מאושרות בדרכן, אומללות בדרכן ולענייננו - ייחודיות בדרכן.

מהי הייחודיות המשפחתית שלק? האם הארכאונים החינוכיים או הטיפולים שאינם מאצ עם משפחתך, מוצים לייחודיות זו? מה היית מצפה שיקרה מצט מוצות זו?

במערכת החינוך, כמו בחברה הישראלית בכלל, קיימת התרחבות של מושג המשפחה ולצד המשפחה המסורתית פועלים מבנים משפחתיים אלטרנטיביים, "משפחות חדשות" שהופכים מקובלים ונפוצים יותר ויותר. [אורית גודקאר \(2009\)](#) מאמינה כי במפגש עם משפחות אלטרנטיביות, מתעוררים בקרב מטפלים רגשות ועמדות מעולמם, שעשויים להיות חלק מהדיאלוג, מיחסי ההעברה וההעברה הנגדית, שמתקמים בינם ובין המטופלים או הנועצים. **שותפות חינוכית** עם "המשפחות החדשות" מחדדת את הצורך להשקות שיפוטיות, ולברר עבור עצמנו כאנשי חינוך וטיפול את העמדות הפנימיות שלנו אשר עשויות להשפיע על ההתנהלות שלנו מול הורים שהקימו תא משפחתי "חדש".

בבואנו לבסס **שותפות חינוכית** עם משפחה בעלת מבנה ייחודי, אך טבעי הוא שחלק מתהליך הביסוס יעסוק בצורך של המערכת להבין מהם המאפיינים והסדרים משפחתיים. מהי "[המשפחה החדשה](#)"? מי הם ההורים? מה יודע הילד? מה הוא אינו יודע? מהי ההגדרה המשפחתית? האם מדובר על הורות יחידנית? האם מדובר על הורות משותפת? מה הסכם ההורות? מה מקום השותפים הייחודיים בכל משפחה (בן זוג? סבים?) מה המעמד החוקי של השותפים הייחודיים?

נראה כאילו תפיסת **השותפות החינוכית** מסייעת מלכתחילה לאנשי החינוך לפגוש את מגוון המשפחות החדשות באותו אופן בו הם פוגשים כל משפחה באשר היא – מתוך כבוד, קבלה, אי שיפוטיות והבנת ההשתמעות הייחודית של אותה משפחה.

הבניית מרחבי שותפות חינוכית

עם הורים צולפים:

"...זזה לא, זזה לא,

ובכל זאת טופחת שפה אחרת בפה עד פקוע חניכיים,

ובכל זאת תוקפים ריחות דחויים ואהובים

ואני נופל בין העגות

אובד בבליל הקולות".

מתוך: תקציר שיחה / ארז ביטון

האם קיים בעיניך "הורה ישראלי"? מי הוא?

האם אתה הורה ישראלי?

איך מרכיבי זהות תרבותיים בונים את הזהות ההורית שלך?

איך רגשות מתעוררים בקהמפאסי שותפות חינוכית עם הורים צולפים?

איך תפיסות (או שאלה סטריאוטיפים...) מנחים אותך
 קהמפאסי שותפות חינוכית עם משפחות צולפים, חדשות
 וותיקות...

השותפות החינוכית הינה אמירה תרבותית תואמת תקופה ולא בכדי היא צומחת בחברה הישראלית הפוסט מודרניסטית של ראשית המאה העשרים ואחת. ההוויה החברתית – תרבותית שבבסיס השותפות לוקחת בחשבון את המגוון והשונות שבחברה הישראלית, ונקודת המבט הדמוקרטית - פלורליסטית מבקשת ליצור **שפת שותפות שמדברת במגוון שפות.**

מה אומרת כל שפה? מה מבקשת כל תרבות? סוצקבר - כהן (2002) מדגישה כי ראשית הסובלנות צריכה להיות מעצם האבחנה בין מגוון ההתייחסויות החברתיות להורות, למעמדה ולתפיסת תפקידיה. הגדרת התפקיד ההורי בשותפות החינוכית הינה דינמית וגמישה נמצאת כל הזמן בשינוי וטלטלה בין

ההורות המסורתית לבין ההורות המודרנית. ובתוך – תפיסות ההורות המשתנות בין מוצא למוצא, בין דתיות לחילוניות, בין דתות ועוד...

איזו מאפייני הנחייה ייחודיים יהיו לצבורתך עם צוותי החינוך בתחום השותפות החינוכית עם משפחות צולמים?

מה קורה להורות במצב של מעבר בין תרבויות?

יכניץ (2010) מונה 4 מאפיינים למשפחות העולים –

1. היפוך תפקידים – הילד מסתגל מהר יותר מהוריו והם הופכים לתלתיים ב.

2. ערעור בטחון ההורים בתפקוד ההורי המוכר והידוע להם, מול הנורמות החדשות בחברה הקולטת.

3. התרכזות ההורים בהישרדות הקיומית - פרנסה, קליטה. קשיי היום היום, משאירים את ההורים עם פגיעה במשאבי הזמן ובפניות לליווי התפתחותי של הילדים. על רקע לחצי קליטה, קשיי הסתגלות, ניכור חברתי, אבטלה נוצר שינוי בהתנהגות ההורים ובתפקודם.

4. פערים ושונות תרבותית, עד כדי סתירה בין ציפיות החברה ומערכת החינוך לבין ציפיות הבית.

בארצות מוצא שונות תפקיד ההורה נתפס באופן שונה משהוא נתפס בארץ. יכניץ (שם) מציינת כי בארץ אכן חל שינוי בדפוס ההורות של משפחות העולים, וכי עם הזמן ניכרת התקרבות לדפוס ההורות הישראלי. למשל המעבר בין ההורה כדמות פטריארכאלית וסמכותית, להורה מעורב ודיאלוגי. טטר (2004) טוען כי השינויים הסביבתיים בעלייה מפגישים את המשפחה כולה (ולא רק את פרטיה כיחידים) עם מערכת חברתית וערכית שונה, ולכן נוצרים פערים ואף קונפליקט בין דפוס היחסים והתפקוד שהתקיימו בתרבות המוצא לבין התפיסות הרווחות בחברה החדשה. הורים עולים רבים נאלצים להתמודד עם ביקורת חברתית ולעיתים אף עם איסור על אסטרטגיות הוריות מוכרות להם כגון הכאה, הטלת משמעת. הורים רבים פחות מיומנים באסטרטגיות החינוכיות המומלצות כיום, כגון - הידברות, שיח ושיתוף. כתוצאה מכך חשים ההורים חוסר בטחון וחוסר אונות בתפקודם ההורי (סוצקבר-כהן, 2002). הם מאבדים את אסטרטגיות המקור שלהם מבלי שיצליחו לאמץ באופן אותנטי אסטרטגיות חדשות. יכניץ (2010) מדגימה כיצד ניגודים בין תפיסת ההורות המקורית לבין הנורמות בחברה הקולטת עלולים להביא להקפדה על חינוך על פי תרבות

המוצא תוך התעלמות והתנגדות לתרבות הקולטת, או מנגד עשויים להביא לניתוק מתרבות המוצא ואימוץ של התרבות הקולטת. כך או כך נפגעים מעמדם וסמכותם של ההורים וההורות שלהם מוחלשת.

האסכרת השותפות החינוכית, מה חשוב לך כאיש חינוך וטיפול לדעת על ההורה הצולה?

בדרך לביסוס **שותפות חינוכית** מיטבית איש החינוך והטיפול שואף להרחיב את הבנתו וידיעותיו לגבי ההורה העולה. **שותפות חינוכית** עם הורים עולים, או עם הורים בני עולים, חייבת להיות רגישה מצב ורגישה תרבות. יש להכיר את מערכת החינוך בארצות המוצא השונות ואת התפיסה החינוכית המקובלת שם ולא לראות את העולים כמקשה אחת. טטר (2004) מעודד את צוותי החינוך לפתח "אמפתיה תרבותית" (רגישות תרבותית ופתיחות) בעבודתם עם משפחות מתרבות שונה. חשוב שאיש החינוך יהיה ער ומודע לאופן בו הוא "מבין תרבותית" את החוויות האישיות של אותו שותף חינוכי, על אחת כמה וכמה כשהן משקפות ערכים ונורמות שונים משלו (ואולי אף סותרים...). נדרש שילוב של מידע רלוונטי על תרבות המוצא של ההורה העולה עם מודעות של איש החינוך לגבי מידת השוני והדמיון בין מערכת הערכים שלו לבין זו של ההורה.

לפי יכניץ (2010) ראוי שאיש החינוך יבדוק מהי תפיסת ההורות בארץ המוצא: מה מידת החשיבות שנותנים ההורים לנושא הלימודים וההשכלה? איך תופסים ההורים את תפקידי הילד? מהן המטלות שהוא אמור לבצע ביום יום? עד איזה גיל חווים ההורים את יחסיהם עם הילד כיחסי תלות וקרבה? מתי להבנת ההורים הופך הילד לעצמאי? באילו תחומים? מה תפיסת הגבולות של ההורים? מה תפיסת ההגנה על ילדם של ההורים? מה היחס לנושא הסמכות? איזו מידה של צייתנות וריסון דורשים הורים מילדם? מה עמדת ההורים כלפי ענישה? איך תופסים ההורים את הממסד? איזה מקום נותנים ההורים לרשת המשפחתית? לרשת החברתית שלהם? של הילד?

סוצקבר-כהן (2002) מזמינה את אנשי החינוך לבדוק עם ההורים מה הם מבקשים עבור ילדם – שייכות לתרבות הכללית או שמירה על זהות המקור הייחודית? טטר (2004) מוסיף שיש לברר מה גיל העולים? מגדר? וותק בארץ? גיל העלייה? אזור המוצא? מה דפוס היחסים הבין – דורים במשפחה? מה העמדה כלפי פנייה לקבל סיוע פורמאלי בכלל וייעוץ פסיכולוגי חינוכי בפרט?

מה מייחד שותפות חינוכית עם הורים צולפים?

ע"פ דוח האקדמיה (גרינבאום ופריד, 2011) מערכת החינוך חייבת לנקוט יוזמה פעילה ומתמשכת, המותאמת לשונות בצרכי האוכלוסיות השונות. כאמור, הקשר הוא עם המשפחה ולא רק עם ההורים, בייחוד כשמדובר במשפחות עולים ובהורים ממוצא תרבותי שונה. על המערכת לנקוט צעדים ייחודיים ומותאמים כדי לאפשר גם להם להשתלב במרחב השותפות החינוכית. במסמך הסטנדרטים שפרסם האגף לקליטת תלמידים עולים, מוזמנים צוותי החינוך לפעול לפי ארבעה היבטים לסטנדרטים המסייעים לבית הספר בתהליכי הקליטה: ההיבט הארגוני מנהלי, ההיבט הלימודי, ההיבט החברתי וההיבט התרבותי. ארבעת היבטים אלה מתורגמים כמובן בעבודה עם התלמידים אך נדרשים לתשומת לב ייחודית גם במרחב השותפות החינוכית עם ההורים.

טטר (2004) מזהה פער בין רטוריקה פלורליסטית בקרב צוותי החינוך בעד שמירת זהות ייחודית של העולים, לבין ההתנהלות בפועל שמדרבנת את העולים להפוך לישראלים. כחלק מהבניית השותפות החינוכית, יש לעודד את ההורים והתלמידים לשמר את זהותם המשפחתית והתרבותית (לגיטימציה לביטויי תרבות), השאיפה היא לחזק זהות מקור וזהות ישראלית, בכפיפה אחת. יש להתחשב בתחושות "ניכור" או "קיפוח" ובתחושות געגוע והתרפקות על העבר של משפחות שונות על רקע תרבותי או אפליה. המחקר מוכיח (טטר, שם) כי ככל שהעולים מחזיקים באופן חיובי בזהויות רבות יותר (ארץ מוצאם, זהות דתית, זהות ישראלית) כך עולה מידת ההסתגלות שלהם. ריבוי זהויות מספק לעולים משאבים רבים יותר (ערכיים, תרבותיים, לשוניים, חברתיים) העשויים לקדם התאקלמות.

כיצד יכולה מערכת החינוך לחזק את כל מערך הזהויות של משפחות העולים? **השותפות החינוכית** הינה כלי מסייע לליווי אותן משפחות ולחידוד עושר הזהויות שלהם:

- **שותפות חינוכית** הדדית פועלת מעצם מהותה להחזיר את האחריות והסמכות לידי ההורים, מתוך דיאלוג והכרה ולא מתוך עמדה פטרנליסטית של מומחיות ו/או הצלה...
- מחויבות השותפות החינוכית היא להתבונן במבט רגיש על משפחת העולים כמשפחת עולים עוד שנים ארוכות אחרי שנקלטה והשתלבה. מבט אמפאתי ורגיש לזהותם כ"עולים חדשים" ולהיותם משפחה במשבר עלייה על מגוון ההתמודדויות ([שפ"נט-אוכלוסיות מיוחדות: עולים](#)).

- זהות ישראלית - הורים עולים שהופכים לשותפים פעילים בארגון שמיושמת בו "שותפות חינוכית" מחזקים את זהותם המקומית כחלק מהקהילה.
 - זהות מוצא - מערכת שמשכילה לייצר שותפות חינוכית רב תרבותית, תיתן במה למשפחת העולים תזמן ביטוי לתרבות המקור, למורשת ולשפה ותחזק את זהות המקור שלהם.
 - הסתגלותם הפסיכולוגית, חברתית, תרבותית של העולים נמצאה קשורה לתמיכה החברתית ולתמיכה הרגשית שהם מקבלים – שותפות חינוכית מיטיבה יכולה להיות רשת תמיכה בינאישית ומעצימה עבור משפחות העולים.
 - שותפות חינוכית הינה מערך הדדי של יחסי גומלין. משפחות העולים נמצאות כשותפות מלאות בעמדת נתינה ויוצאות מהמקום הנזקק והנתמך. שותפות חינוכית תאפשר את אותם יחסי הגומלין אשר טטר (2004) מעודד, יחסים שוויוניים של נתינה וקבלה הדדיים.
 - שותפות חינוכית מיטבית אשר יוצאת מנקודת מוצא מכבדת ומכירה בערך ההורות הייחודי של כל הורה והורה, תעזור להגיע לנקודה אשר יכניץ (2010) מתארת כ"איזון בין ציפיות המשפחה לבין ציפיות בית הספר".
 - בתהליך הקליטה והליווי של התלמידים העולים ומשפחותיהם רוכש צוות בית הספר ומשכלל כלי "כשירות תרבותית" כגון מינוי מתרגם/ מגשר חינוכי. שותפות חינוכית מיטבית עם משפחות העולים תתבטא גם בפנייה ישירה להורים והזמנתם לפעילויות הקהילתיות בבית הספר תוך עידוד ותיווך מעשי.
- (בקרוב - אגף קליטת תלמידים עולים עתיד לפרסם חוברת ובה התייחסות למערכות החינוך בארצות המוצא השונות והמלצות למורים בעבודה עם התלמידים העולים).

"כשהייתי קטן ההורים שלי עברו דירה האון פצא'ט, אפל תמיד מצאתי אותם."

כרמל דגלרפולד

ראו סדנאות מתאימות בעמוד 32 בחוברת 2

הבניית מרחבי שותפות חינוכית עם הורים אינדיבידואליים עם צרכים מיוחדים:

"כל כך כואב העצמי ובשרי הזה"

(מתוך: ימים יגידו אנה / מירה מגן)

נסה להיזכר במספחה של ילד עם צרכים מיוחדים אשר
איוות הצהודתק כיוצרת חינוכית או כפסיכולוג.

אינן ראשית מצלה בק ליכרון לה?

אינן היית צריק להשתמש בדימוי שמאפיין את התהליך
שווית מול המספחה, מה היה הדימוי? מדוע?

מה אפשר את מהלכי השותפות והתמיכה במספחה? מה
הקשה על מהלכי השותפות צמט?

אינן ראשית קיצוניים הציפו אותך לציתים מול המספחה,
הילד והמצרכת?

מה למדת ממספחה זו על גידול ילד עם צרכים מיוחדים?

מה אתה חושב מספחה זו קיבלה ממך?

למה לדעתך הט היו לקוקים?

למה, לדעתך, הט היו לקוקים?

האט יש פער בין שתי התשובות?

היכן פער לה מהדהד בק?

לידת ילד שונה, כמו גם גילוי מאוחר של לקות או קושי התפתחותי, משפיעים השפעה מכרעת על כלל המערך המשפחתי ועל ההורים בפרט. מרגע האבחון נדרשים ההורים לרמה גבוהה ומורכבת של תפקוד וטיפול ומוצאים עצמם פועלים בתנאי עומס אובייקטיבי כתוצאה מריבוי משימות ותפקידים. בו זמנית הם מתמודדים במלוא העוצמה עם עומס רגשי עז - עצב, אבל, כעס, אשם, דאגה, אכזבה, פחד, חוסר אונים, תוקפנות... ילד עם צרכים מיוחדים צובע את הזהות ההורית והמשפחתית. בתהליכי קבלת הקושי וקבלת הילד חווים ההורים רגשות אשם, הן על עצם הלקות והן על הקושי ההורי שלהם מולה. ההורים מתמודדים עם תחושת אובדן - אובדן הפנטזיה על "הילד המושלם", אובדן הפנטזיה על "ההורות המושלמת" - בכל מצב ובכל תנאי". הורים רבים חווים רגשי חמלה ורחמים על מחיר ההורות שלהם, חמלה על ילדם, ולעיתים כעס על רחמי הסביבה כלפיהם.

ברוכים הבאים להולנד

לציתים קרובות אני מתבקשת לתאר את החוויה של גידול ילד עם צרכים מיוחדים, כדי לנסות לעזור לאנשים רציפים שלא מכירים חוויה ייחודית זאת להבין, לנסות ולדעת מה ההרעשה. אז זה כך:

כשצומד להיוולד לכת תינוק, זה כמו לתכנן חופשה אקדמית באיטליה. אתם קונים מפה וספר הדרכה, ומתכננים תוכניות נפלאות של מה תצפו ולאן תלכו: הקולוסאום, הפסל של דוד, האנדרטאות הונדיות... אתם אפילו לומדים להגיד מספר משפטים באיטלקית, ואתם מתרשמים מאוד מהחוויה הצפויה לכת.

חסרי סבלנות אתם כבר להוטים לצאת, והנה מציג היום המיוחד. נרשמים אתם אורזים מלונדות, יוצאים לדרכך וכמה שעות אחר כך המטוס נוחת, והדיוטת אומרת: "ברוכים הבאים להולנד."

"הולנד?" אתם שואלים, "מה זאת אומרת הולנד? אנתנו אמורים להגיע לאיטליה, כל חייו חלמנו להגיע לאיטליה."

אבל היה סינוי בתוכנית הטיסה, אתם בהולנד וכאן אתם צריכים להישאר. הדבר החשוב הוא שלא הביאו אתכם למקום נורא או דוחה, מלא במאכזבות, רצה או מחלפות אחרות. זה רק שהצעתם למקום שונה מזה שתכננתם. עכשיו אתם צריכים לצאת ולקנות מדריך אחר, מפות אחרות, וללמוד מילים בספה שונה. ואתם פושטים אנשים שמצולק לא פשטתם בעבר. אכן מקום שונה. אולי איטי יותר מאיטליה, אולי פחות מהודר או ראוותני. אבל רק מקום אחר.

לאט אתם מתאוששים, לוקחים נשימה צמוקה ומתחילים להתבונן מסביב, ורואים שהולנד יש טחנות רוח, ופרחים מרהיבים. בהולנד יש אפילו אמנים מפורסמים.

צדיין, אנשים שאתם פושטים מסביב צטוקים בלנסוע ולחזור מאיטליה, מתארים איך ביטלו שם נפלא, ובשארית חייכם תמיד תאמרו: "כן, שם עט אנתנו היינו אמורים להיות, כך תכננו". והכאה על אותו חלום אבוד ילווה

אתכס תמיך תמיך.
 הנקודה החשובה היא שאם תפגשו את חייכט בלהתאסף על חלום אף
 יתעם, אצולס לא תוכלו לראות וליהנות מכף הדברים הנפלאים והייחודיים
 יש להולנד להציע לכס... (פרל-קינגסלי, 2013)

בקרב הורים רבים לילדים עם צרכים מיוחדים מתגלע מתח בין שני קולות פנימיים דומיננטיים: הקול האחד - רק אני יכול! אני ארפא ואני אטפל, אני אסיע ואני אלחם, אני אשלם ואני אגייס - רק אני יכול לעזור לו לילדי. הקול השני - איך אצליח לבד? הקושי רב ועצום והמשימות הולכות ומתרבות והופכות למורכבות.

במתח שבין שני הקולות נכנסת הקהילה. תחילה הקהילה הרפואית - רופאי הילדים, המרפאות להתפתחות הילד, טיפת חלב. בהמשך נכנסת המשפחה המורחבת, הסבים, הדודים. הורי הילד מתחבטים בין הרצון להסתיר מול הצורך להיתמך, בין השאיפה להסתגר מול ההכרח לבקש עזרה. ואז, בסביבות גיל שלוש מצטרפת גם מערכת החינוך ומציעה להורים "שותפות חינוכית".

כאמור, קהילת ההורים לעולם פנים רבות לה, וכאשר מדובר בהורים לילדים עם צרכים מיוחדים השונות היא רחבה ורבת דקויות עוד יותר. הצעת "השותפות החינוכית" להורי הילד שונה הצרכים לוקחת בחשבון את אותה אמביוולנטיות שבין ההזדקקות לבין הקושי לקבל עזרה. את המתח בין הצורך בפרטיות לבין ההכרח שבשיתוף. את הסתירה הפנימית בין הכחשת הקושי והקטנתו לבין הרצון להפוך עולמות ולזעזע רשויות כדי לעזור לילד.

ד"ר יהודית אלדור מבחינה בין משפחות בעלות מערכת פתוחה, אשר מקיימות יחסי גומלין עם המשפחה המורחבת ועם הסביבה החינוכית ומאפשרות התערבות וסיוע בעת הצורך. לעומת משפחות בעלות מערכת סגורה, ששומרות על עצמן מפני הסביבה ומתקשות לעודד יחסי קרבה. אותן משפחות עלולות למצוא את עצמן בבדידות המקשה על גיוס משאבים לצורך ההתמודדות. אלדור מציינת כי רוב המשפחות נמצאות אי שם על פני הרצף ורמת הפתיחות משתנה בתקופות שונות ומושפעת ממגוון לחצים. (בינשטוק, 2007)

המורכבות ההורית מתעצמת ומתחדדת. ההורים צריכים למעשה ללמוד לחיות מול שני סרגלים התפתחותיים - סרגל הנורמטיביות המהווה מראה מכאיבה אך גם מייצר דרבון לקראת השגת יעדים, וסרגל ההתפתחות הייחודי של הילד אשר מלמד את ההורים לזהות הצלחות קטנות והתקדמות אישית. בסרגל ההתפתחות הייחודי בונה לעצמו ההורה סדר

הישגים ועדיפויות אחר – אושר הילד, היותו שייך, ביטוי העצמי שלו ומוגנות הילד הופכים להיות ההישג המיוחל. מתוך כך, המערכת החינוכית מתוקף מחויבות **השותפות החינוכית**, לומדת גם היא לזהות את סרגל ההישגים והעדיפויות של המשפחה. למשל, כאשר נדרשים ריבוי טיפולים לילד והמשפחה אינה מסוגלת לתת מענה לכל הצרכים בבת אחת. החשיבה על איזה צורך יקבל קדימות תעשה מתוך דיאלוג עם המשפחה ועם התפיסה של המשפחה את סדרי העדיפויות.

אנשי החינוך לומדים לשמוע את קול ההורים, לומדים להבין את מורכבות משאם ומסעם. **"שותפות חינוכית"** עם הורים לילד עם צרכים מיוחדים מחייבת מהצוות המקצועי רמה גבוהה מאוד של רגישות ומקצועיות. מנור (2004) טוענת שאף מומחה אינו יכול לספק לבד את כל הידע והמיומנויות הנחוצים כדי להיענות לצרכים המגוונים של ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים ולצורכי משפחותיהם. מנור מדגישה את חשיבות שיתוף הפעולה של המערכות עם ההורים, מתוך ההבנה הברורה כי שיתוף הורי הילד שונה הצרכים בתהליך החינוכי יוביל לתוצאות יעילות יותר עבור הילד ועבור המשפחה, יקדם את התפתחות הילד ויביא לשיפור איכות החיים של המשפחה. (המונח "איכות חיים" מתייחס להפחתת הלחץ, לאיחוד המשפחה ולשיפור מערכת היחסים בתוך המשפחה שבה גדל הילד). מנור מצביעה על הקשר בין תמיכת המומחים ובין יכולת המשפחה להתמודד עם לחצים. תמיכה נכונה אשר מזמנת הקלה ברמות הלחץ שחווים חברי משפחה עם ילד בעל צרכים חינוכיים מיוחדים. תמיכה שאף עשויה להשפיע על הדרכים בהן המשפחות מסתגלות לכך שיש להן ילד עם חריגויות. תמיכה שאף עשויה לשמש כגורם המחזק את עמידות המשפחה.

עאלא את עצמנו.

מה מצורך בק המפאע עם ההורה לילד עם צרכים מיוחדים?

מה קורה לך מול ההורים כשהצרות שלך כאיש חינוך שנות מצאות ההורה לאבי הטיפוח הרצוי (למשל טיפוח תרופתי, ראשי, שארות שנה נוספת בכיתה א', מצר לכיתת חינוך מיוחד?)

מה קורה לך כשהתמונה שאתה מתאר מתוקף תפקידך מנודת לתמונה אותה רואים הורים בהית?

האם כהורה אתה פועל לפי אותו סולם תפיסות וצרכים
המנחה אותך בתהליך הייצוץ להורי ילדים עם צרכים
מיוחדים?

האם קיימים מאפיינים ייחודיים ל"שותפות חינוכית" עם
הורים לילד עם צרכים מיוחדים? מהם?

מהן ההשתמעויות הייחודיות של אותה שותפות חינוכית
מחנית ההורים? מחנית צוותי החינוך? מחנית ארמי
הטיפול?

איזו מהנים ארגוניים ייחודיים צריך בית הספר להפעיל
מסגרת השותפות החינוכית המצרכתית עם הורים לילד עם
צרכים מיוחדים?

איזו מרחבי שותפות חינוכית פרטנית צריך בית הספר
להפעיל במסגרת המפגשים עם הורים לילד עם צרכים
מיוחדים?

מה תפקידנו הייחודי כיועצים חינוכיים וכפסיכולוגים בעבודה
עם הורים לילד עם צרכים מיוחדים?

מה תפקידנו הייחודי כיועצים חינוכיים וכפסיכולוגים בעבודה
עם צוותי החינוך ביחס להבניית "שותפות חינוכית" עם
הורים לילד עם צרכים מיוחדים?

איזו השתמעויות ייחודיות אני מזהה בתהליך הנחיית הצוותים
בנושא "שותפות חינוכית" עם הורים לילדים עם צרכים
מיוחדים?

כיצד מגיבים הורים להולדתו ולגידולו של ילד מיוחד? מנור מבחינה בשתי
מגמות מחקריות המתייחסות לנושא –

תיאוריית השלבים (התיאוריה שהייתה מקובלת עד שנות ה-70) – אבחון
התגובות והרגשות של ההורים כלפי ילד חריג במשפחה כתהליך התפתחותי
בעל מספר שלבים: שלב ההלם והאבל, המיאון להשלים עם האבחנה, שלב

הכעס, אשם, חרדה ודיכאון, שלב החקירה ושלב הקבלה. תיאוריות השלבים יוצאת מנקודת הנחה שרוב ההורים עוברים את השלבים המוצגים.

תיאוריית המעברים (החל משנות ה-80) – רואה את האבל כהליך מתמשך, הקשור להסתגלות למצבים ולאירועי חיים ולא לשלבים ולזמן. האבל כתופעה שאינה מסתיימת אלא כתופעה שחוזרת בעיקר בזמן המעברים בחיי הילד והבוגר, למשל - הכניסה לגן, כניסה למסגרת של חינוך מיוחד, עזיבת בית ההורים לקהילה. מעברים אלו מזכירים להורים עד כמה שונה הילד שלהם מילדים אחרים ולכן הם נתפסים כזמנים המאתגרים, המלחיצים והכאובים ביותר עבורם.

המערכת החינוכית מלווה למעשה את הורי הילד שונה הצרכים לאורך כל אותם מעברי חיים משמעותיים, החל מהשמתו בגן מיוחד בגיל שלוש, לאורך כל שנות הטיפול, ההוראה והחינוך, וכלה בליווי לקראת חיים עצמאיים בגילאי 18 – 21 (תלוי בחריגות ובקושי). ד"ר יהודית אלדור (2007) מציעה למערכת החינוך, לאנשי המקצוע ולהורים – לאמץ לאורך שנות הלמידה של התלמיד במערכת החינוכית את גישת "**כולנו אל מול הלקות**". גישה המאמינה בשיתוף פעולה הדדי ועקבי בין כל הגורמים הן בבניית מערכי תמיכה רגשית ומערכי ידע מקצועיים, והן במתן הסיוע הנדרש לקידומו של התלמיד.

מבחינת ההורים לילד עם צרכים מיוחדים **השותפות החינוכית** היא מסע ארוך, אינסופי בליווי עשרות אנשי מקצוע, המתחלפים בתדירות גבוהה, ומשמיעים מנעד קולות מקצועיים לעיתים אפילו מבלבלים וסותרים.

מבחינת המסגרת החינוכית, **השותפות החינוכית** עם הורים לילד עם צרכים מיוחדים דורשת הערכות, הקצאת משאבים, ידע, מומחיות, יכולת קבלה ותמיכה ויכולת לנהל שיח אפקטיבי עם הורים.

מבחינת ההורים לילד עם צרכים מיוחדים **השותפות החינוכית** מזמנת ראי חושפני של המציאות.

מבחינת המסגרת החינוכית, **השותפות החינוכית** עם הורים לילד עם צרכים מיוחדים היא **לב השותפות החינוכית** באשר היא.

מבחינת ההורים לילד עם צרכים מיוחדים **השותפות החינוכית** היא הזמנה להתחלק, ולו במעט, במשימות היומיום הקטנות ובמשימת ההורות הגדולה.

מבחינת המסגרת החינוכית, **השותפות החינוכית** עם הורים לילד עם צרכים מיוחדים דורשת אופטימיות אינסופית בצד ריאליות ובהירות.

מתוקף תפיסת ההדדיות **שבשותפות החינוכית**, מפתח משרד החינוך ערכות הדרכה ותמיכה גם להורים. בחוברות אלה מעודדים את ההורים להשתמש ברשת הביטחון שנארגת עבורם ועבור ילדם במסגרת החינוכית על ידי הצוות החינוכי, מערך הייעוץ והשירותים פסיכולוגיים. (שפ"י, 2013).

אנשי החינוך יכולים להעשיר את ההורים ולספק להם תמיכה נוספת עת יפנו אותם לחוברות כגון :

1. "[סולמות וחבלים](#)" - מדריך להורי תלמידים בעלי לקויות למידה, משרד החינוך (2007) החוברת ניתנת להורדה דרך אתר שפ"י בשפות עברית, ערבית ורוסית.

2. "אם מישהו היה אומר לי"...מדריך להורי תלמידים בעלי הפרעות קשב, שפ"י - משרד החינוך, 2013.

בנוסף, בבתי ספר רבים מפעילות היועצות החינוכיות קבוצות הורים המזמנות חוויה של שותפות וקבלה ומאפשרות בניית שפה מגשרת. "הורים אשר יזהו את הפוטנציאל העצום אשר טמון בידע המשותף של הצוות החינוכי ושלחם כהורים, יוכלו לקיים דיאלוג בונה אל מול ההשלכות של הקשיים והלקויות בתפקוד הלימודי והחברתי של ילדם. דיאלוג שיסייע לילד לסלול לעצמו נתיב הצלחה בתוך סבך הקשיים". (שפ"י, 2013)

יש לי כח... משננים לעצמם ההורים לילד שונה הצרכים. מה מקורות הכח הפנימיים של הורי הילד עם הצרכים המיוחדים? איך אפשר להעצים את ההורים והמורים? מה הכח הזה מביא לתוך השותפות החינוכית?

מנור-בנימיני (2004) מציעה לראות את מעורבות ההורים לילדים שוני צרכים בתהליך החינוכי, כעדות ליישום זכויות של שוויון ופולורליזם, באמצעות כלים דמוקרטיים כמו: הקמת עמותות, הקמת קבוצות תמיכה והקמת קבוצות לחץ. קבוצות אלה מובילות, לעיתים, להתדיינות משפטיות ולעיתים מובילות לחקיקת חוקים עבור ילדים עם צרכים חינוכיים ייחודיים. בישראל נחקקו למשל:

חוק החינוך המיוחד (1988), הרחבת סעיף 7 לחוק, בנושא שילוב (1997) וחוק ליקויי למידה (2003)". ואכן, בימים אלה ממש מתנהל מאבק נרחב של הורי ילדי הספקטרום התקשורתי למען שינוי החקיקה בעניינם.

המסגרת החינוכית, אשר מתבקשת להכיל אותה עוצמה הורית, ניצבת לעיתים כמשתאה מול הכח "האינסופי" שמאפיין את ההורים. מניין נובעות העוצמות? אולי מעצם קיומו של עומס המאבק היומיומי, המחויבות שאינה נגמרת וריבוי המשימות? אולי מהכאב. כאב ההורות, האבל על אובדן פנטזיית "המבוגר הרצוי" שחלם ההורה וייחל עבור ילדו, עלבון היומיום, האכזבה, הדאגה, האחריות שאיננה נגמרת, הפחד מפני העתיד, ואולי פשוט מרוב אהבה...

בקרב הורים רבים לילדים עם צרכים מיוחדים, מתפתחת תחושת שליחות ואמונה פנימית עזה בצדקת הדרך. הורים שמגבשים תפיסת עולם וחזון וחווים את ההורות לילד עם צרכים מיוחדים כשליחות וכאתגר. אותם הורים מסגלים לעצמם פעמים רבות דפוס של מחוללות אישית גבוהה ביחס למהלכי גידול ילדם ושיקומו. ישנם הורים אשר מצליחים לסגל לעצמם תחושת הישג ומשמעות אישיים, ביחס לילדם, ומצליחים לחגוג אבני דרך התפתחותיות קטנטנות כהישג גדול, ומתוך העוצמה אף משפיעים על הסביבה ומסוגלים להעניק תמיכה להורים אחרים ואף למערכות חינוכיות.

משימת השותפות החינוכית היא לפגוש את "הכח ההורי" יהיו מקורותיו אשר יהיו, לזהותו, להתחבר אליו ולתעל אותו לטובת המהלכים החינוכיים והמשפחתיים.

כיצד אתה כאיש חינוך וטיפול מזהה מה מקורות הכח הפנימיים של ההורים לילד עם צרכים מיוחדים? היכן כח זה מהדהד בקהורה? כאיש חינוך וטיפול? לאן אתה לוקח את ההכנה הזו?

ראו סדנאות מתאימות בעמוד 30 בחוברת 2

الشراكة بين الأطر التربوية وأولياء الأمور في المجتمع العربي المعاصر

الكتابة والإعداد: علا بشير.

الطاقم الاستشاري: عايدة بشناق حنيف، اختصاصية نفسية لوائية للوسط العربي، لواء الشمال.

نجوى ابو نمر-عباس، مفتشة مستشارين، لواء الجنوب.

سناء جبارين، مفتشة مستشارين، لواء الجنوب.

مركز الطاقم: نادبة مصاروة.

أعد هذا الفصل للمهنيين، ويهدف الى التعرف على المجتمع العربي المعاصر، والشراكة بين أولياء الأمور والأطر التربوية فيه. لقد أكدت توصيات اللجنة الباحثة في العلاقة بين الأطر التربوية وأولياء الأمور على أهمية وعي المهنيين الحضاري وأطلاعهم على مميزات المجتمع الذي يعملون فيه، وذلك ليقوموا باستخدام وتطوير آليات واستراتيجيات تلائمه (גריןباوم ופריד, 2011).

ما هي مميزات المجتمع العربي في البلاد؟

هل يمكننا نحن، المهنيين، احتواء التنوع الموجود في مجتمعنا؟

كيف تنعكس مميزات المجتمع العربي في الشراكة التربوية؟

المجتمع العربي في البلاد¹

يشمل المجتمع العربي في إسرائيل مجموعات تختلف من الناحية الدينية (مسلمين، مسيحيين ودروز)، الحضارية (من البدو، سكان القرى، المدن العربية أو المختلطة) والموقع الجغرافي (في وسط البلاد، الجنوب، الشمال، وفي منطقة القدس). هذا الاختلاف يكوّن نسيجاً مجتمعياً متنوعاً، نتيجة لتمييز كل مجموعة بمميزات الخاصة (Al-krenawi & Lightman, 2000; Court & Abbas, 2010).

رغم التنوع في المجتمع العربي، إلا أنه يوصف غالباً بأنه مجتمع شرقي، محافظ، أبوي، ذو طابع جماعي. محور التعامل الأساسي هو المجتمع، العائلة والجماعة (Collective) (Triandis, 1990).

يتوقع المجتمع العربي من أفرادهم أن يتبعوا أنماطاً سلوكية تتماشى مع القيم السائدة والمثل الاجتماعية الأخلاقية المحافظة، والتي تتجنب التغيير وتمسك بالعادات والتقاليد. بالمقابل، تمنح المجموعات الفرد الذي ينتمي إليها الدعم والحماية الاقتصادية والاجتماعية والعائلية. نتيجة ذلك، تعتبر الهوية الجماعية، وبالأخص الهوية العائلية، مركزاً مركزياً في هوية الفرد الشخصية، حيث يتعلق تصوره الذاتي وإحساسه بالثقة بالنفس بها (Dwairy, 1998; Haj-Yahia, 1995).

العائلة في المجتمع العربي- بين "التقليد" و"الحداثة"

هل نحن، المهنيين، مطلقون على أنماط العائلة المتنوعة في المجتمع العربي؟ في عائلاتنا؟ في الأطر التربوية؟

¹ نعتمد "التقليد" و"الحداثة" كمصطلحين مركزيين في هذا الفصل، للمقارنة لا المفاضلة (Cohen & Savaya, 2003).

ما هو تأثير هذا التنوع على دورنا؟

اكتسبت العائلة العربية مميزات المجتمع العربي وتُعتبر مؤسسة مركزية فيه. يقترح حاج يحيى (Haj-1995, Yahia) إمكانية تنوع أنماط العائلة بتنوع المجتمع العربي وفق الديانة، المنطقة الجغرافية، مخالطة السكان اليهود (نتيجة للتجارة، التعلم أو الموقع الجغرافي) وغيرها.

إضافة إلى ذلك، تلعب التغيرات التي يشهدها المجتمع العربي في العقود الأخيرة دوراً في تنوع أنماط العائلة العربية. من أهم هذه التغيرات:

- 1- ارتفاع ملحوظ في نسبة المتعلمين، خصوصاً نسبة النساء اللاتي يتعلمن وينخرطن في سوق العمل.
- 2- التعرف على مفاهيم وقيم المجتمع الغربي والتي لم يألفها مجتمعنا الشرقي المحافظ ذو الطابع الجماعي، كالحداثة والانفتاح واستقلالية الفرد (Individualism). يعتقد بن أري وباينس (Ben Ari & Pines, 2002) أنه نجم عن ذلك صراع في المجتمع العربي بين القيم التقليدية، وقيم المجتمع الحديث المتمدن الصناعي (Samooha, 1989; Al-Haj, 1989).
- 3- إمكانية وجود سمات "تقليدية" وأخرى "حديثة" في نفس العائلة، وأحياناً في نفس الشخص (Al-Haj, 1989).

تتسم هذه المرحلة بالانفصال عن العائلة الموسعة، وهناك من يعتبرها مرحلة انتقالية، تشبه مرحلة الانفصال والتفرد (Separation-Idividuation) (Dwairy & Van Sickle, 1996). فالمجتمع العربي في تخطئه بين التقليد والحداثة، بين طابعه الشرقي وواقعه الغربي، بين الجماعي والفرداني، يحاول البحث عن خيارات في وجهته المستقبلية، وهو في ذلك نظير المراهق الباحث عن خيارات (Moratorium) في سيرورة بلورة هويته الشخصية (Marcia, 2002).

العائلة والوالدية- مرحلة انتقالية

كيف تنعكس التغيرات التي يشهدها المجتمع العربي في علاقة أولياء الأمور/العائلة مع الإطار التربوي؟

الوالدية، هي وظيفة الإنسان منذ لحظة الإنجاب، التبني، أو تحمل المسؤولية تجاه الأطفال (כהן, 1994). تُشكّل مميزات الوالدية في المجتمع العربي من مميزات المجتمع، فتنعكس على طبيعة العلاقة والتوقعات بين الآباء والأبناء، ويعتبر الأب ربّ العائلة، صاحب السلطة، المعيل، وواضع الحدود. لقد كانت للتغيرات الاجتماعية الاقتصادية والسياسية المنعكسة بالتغيير المذكور أنفاً في نمط العائلة العربية تداعيات في الرؤية التربوية التي يتبناها الوالدان في العائلة. لقد لوحظ تحوّل واضح في أساليب التربية المتبعة في المجتمع العربي، ومُنح الطفل منزلة أعلى في سيرورة التربية (Dor & Cohen-Fridel, 2010; Dwairy et al., 2006; חגג'-יחיא אבו احمد, 2006). تجلّى ذلك بمحاولة معظم أولياء الأمور توفير الرعاية والعناية لأبنائهم رغم الأوضاع الاقتصادية الصعبة، وبذل كل ما في وسعهم لتأمين احتياجاتهم وضمان التحاقهم بمؤسسات التربية والتعليم، ومن ضمنها مؤسسات التعليم العالي. إضافة إلى ذلك، ازداد تقبّل أولياء الأمور للإرشاد والتوجيه من قبل مهنيين في قضايا تربوية تتعلق بصحة أبنائهم النفسية.

الشراكة بين الإطار التربوي وأولياء الأمور في المجتمع العربي في البلاد

هدف الشراكة بين الإطار التربوي وأولياء الأمور هو دعم الطالب في سيرورة تطوره، من خلال العمل المشترك والمتناسق. هناك بعدان في هذه الشراكة:

1- **بعد تنظيمي:** يتطرق للنهج العام الذي ينتهجه الإطار التربوي في مختلف فعالياته التربوية بهدف تعزيز الشراكة وشمولها في الرؤية التربوية.

2- **بعد فردي:** يتطرق لمجالات الحوار والشراكة بين عائلة الطالب والطاقم التربوي المتبدل خلال سنوات التعلم.

الشراكة التربوية في المجتمع العربي- البعد التنظيمي

ما هو تأثير السيرورة الانتقالية التي يشهدها المجتمع على الإطار التربوي؟

لأي مدى هناك شراكة بين الأطر التربوية وأولياء الأمور في المجتمع العربي؟

تلعب الحضارة دورًا مهمًا في الشراكة بين أولياء الأمور والأطر التربوية (Schaedel & Eshet, 2009) وحان للسيرورة الانتقالية التي يشهدها المجتمع العربي تأثير واضح في منح جهاز التربية والتعليم أهمية كبرى. لقد ادركت الأقلية العربية أن التعلم دعامة اجتماعية اقتصادية كونه يتيح التنافس على موارد محلية وقومية، هذا بالإضافة إلى دوره الحاسم في بلورة هوية المجتمع (Al-Haj, 1991; 'אלחאג', 1994)؛ فازدادت نسبة المتعلمين في مؤسسات التربية والتعليم، ومن ضمنها نسبة المتعلمين من العرب في مؤسسات التعليم العالي (Volansky, 2007).

نتيجة ذلك، تحتم على جهاز التربية والتعليم في المجتمع العربي تنفيذ مهمة معقدة. فمن ناحية، يشهد الإطار التربوي في المجتمع العربي فترة انتقالية كمجتمعه، فتظهر فيه سمات الحضارة التقليدية والحداثة التي لم تترسخ بعد في أفراده وفي مختلف نواحيه، ومن ناحية أخرى، يجب عليه أن يهيئ خريجين أكفاء قادرين على التنافس مع خريجي جهاز التربية والتعليم في المجتمع اليهودي، وأن يستجيب لمطالب أولياء الأمور المتفاوتة والتي يمكن أن تتناقض نتيجة للسيرورة الانتقالية في المجتمع (أبو عسبة، 2007).

بالإضافة إلى ذلك، فقد الإطار مكانته كحيز حيادي منفصل عما يجري في المجتمع، وفي كثير من الأحيان تضمنت علاقة الإطار مع أولياء الأمور مضامين "معلنة" وأخرى "مبطنة" تعكس أفكارًا نمطية في المجتمع (גור זלמן-לוני، 2005). للاطلاع على بعض من هذه المضامين ننساءل:

كيف يعامل الإطار التربوي أولياء الأمور على تنوع فئاتهم (الجنس، المستوى الاجتماعي الاقتصادي وغيرها)؟ مثلًا، هل هناك اختلاف في معاملة الإطار للآباء مقارنة مع معاملته للأمهات؟

كيف يعامل الإطار التربوي أولياء الأمور المتوافقين معه في الرؤية التربوية والمخالفين له؟

ما هو دور الثقافة التنظيمية للأطر التربوية في مشاركة أولياء الأمور؟

استعرض مجادلة (מג'אדלה، 2005) عوامل إضافية في العلاقة بين الإطار التربوي وأولياء الأمور في المجتمع العربي. أظهرت نتائجها رغبة واضحة لدى أولياء الأمور في المشاركة في عمل الإطار التربوي، لكن

هذه الرغبة لم تخرج الى حيز التنفيذ، إذ كانت المشاركة متدنية. في تفسيره للنتائج، أكد الباحث على العلاقة الوطيدة بين الثقافة التنظيمية التي يتميز بها الإطار التربوي في المجتمع العربي ومشاركة أولياء الأمور. باعتقاد مجادلة، من أجل تحقيق الشراكة، لا بد من تبني معايير ديمقراطية في النظام الداخلي، واعتبار قيم مثل الاحترام، الإصغاء والانفتاح، ركائز أساسية في التعامل مع أولياء الأمور. هذه القيم لا تتحقق دائماً في الثقافة التنظيمية الداخلية في الأطر التربوية العربية والتي تتسم بالتسلط، المركزية والشفافية المنخفضة. ولذلك، لا بد من تقليص الفجوة بين القيم المصرح بها وتلك المطبقة، بواسطة تحوّل متزامن في أساليب معاملة أولياء الأمور والثقافة التنظيمية الداخلية في الإطار (مג'אדלה, 2005).

يلعب أسلوب المدير كقائد إداري دوراً حاسماً، كونه يعتبر عاملاً مركزياً في بلورة الثقافة التنظيمية للإطار. لقد أشارت الأبحاث إلى أهمية الأسلوب المنفتح والديمقراطي، خصوصاً في المجتمع العربي، نظراً للتوقعات المتفاوتة من الإطار (Shechtman, Zou'bi & katz, 1994).

دور المعلم في بلورة العلاقة مع أولياء الأمور

كيف تؤثر مكانة المعلم في المجتمع على العلاقة مع أولياء الأمور؟

ما مدى ثقة أولياء الأمور بالأطر التربوية؟

خوالد (חואלד, 2003) يتساءل: "كيف يمكن للمعلم العربي الدمج بين الرؤية التربوية الحديثة والرؤية التقليدية؟". يعكس هذا التساؤل تخطب المعلم على عدة أصعدة:

- 1- **القيم:** تخطب بين القيم والعادات التقليدية، والقيم الحديثة. لقد صعدت عدة عوامل هذا التخطب، أهمها تعزيز الهوية القومية للأقلية العربية.
- 2- **الولاء:** تخطب بين الولاء للمجتمع وقيمه، والولاء للجهاز التربوي الرسمي، الدولة وقيمتها (ח'ור-י ותד, 2008).
- 3- **المكانة:** في الماضي، كانت مكانة المعلم الاجتماعية مكانة مرموقة استمدت شرعيتها من مكانة المثقفين في المجتمع، إلا أنها استحالت في الآونة الأخيرة محط تشكك وانتقاد من قبل أولياء الأمور والمجتمع (חאלקה, 2007).

إن للتخطب الذي يعيشه المعلم أثراً في أدائه لعمله، فانعدام التوافق بين القيم المدوّنة والمطروحة دفع المعلم إلى تحويل عملية التربية والتعليم إلى عملية تقنية إقائية في الغالب، تفتقر إلى الديمقراطية عند تطبيقها، تتمحور حول مضامين تعليمية-تحصيلية، وتتجنب التجربة التربوية (אבו עסבה, 2001; 2007; חור-י ותד, 2008). يترك نمط العمل هذا أثراً في اللقاء بين المعلم والطالب، فيحوّله أحادي المحور. نتيجة ذلك، يمكن أن يتنازل المعلم عن الشراكة التربوية الفعالة؛ فتهتمش مكانة الإطار التربوي كشريك.

لقد ظهر في العقد الأخير جراك من قبل أولياء الأمور، خصوصاً المتقنين منهم، يرمي إلى تواصل ومشاركة أكبر، وذلك بدافع المطالبة بأطر تربوية ذات جودة لأبنائهم. وظهر حراك يماثله من قبل الأطر التربوية، خصوصاً بعد تغيّر الطواقم والقيادات التربوية فيها (Zohar, 2007). لقد عزّز هذا التقارب مكانة المعلم والوالدين (Mizli, 2005) إذ حثّت قراءة مجددة واعتراضاً بأهمية التعاون نظراً للأبحاث التي تشير إلى أن الطالب يحوّل (Transfer) سمات من علاقته مع والديه إلى علاقته مع معلميه (Kosler, 2007).

البعد الفردي في الشراكة التربوية- الحالة الراهنة

كيف تتبلور الشراكة بين الأطر وأولياء الأمور في المراحل التربوية المختلفة؟

يعرض مؤشر النجاعة والنماء المدرسي (ميص"ב משרד חינוך, 2013) معطيات مهمة حول العلاقة بين المعلمين وأولياء الأمور في المجتمع العربي مقارنة مع المجتمع اليهودي منذ العام 2009. استندت المعطيات على إجابات معلمي المراحل التربوية المختلفة (الابتدائية، الإعدادية والثانوية). في مؤشر "العلاقة الإيجابية" بين أولياء الأمور والإطار التربوي والتي ظهرت بالتواصل، المشاركة والتعاون بين الطرفين، حصلت اليهودية بجميع مراحلها على نسبة أعلى من الأطر العربية. كان الفرق ملحوظاً بين الأطر اليهودية والعربية في المرحلة الابتدائية، لكنه تقلص في المرحلتين الإعدادية والثانوية.

في مؤشر "التدخل السلبي" من قِبَل أولياء الأمور، والذي ظهر بالمعاملة المهينة، التدخل في أمور لا تعنيهم أو الضغط المُفرط على الإطار، لم يكن فرق بين الأطر العربية واليهودية، ولكن لا بد من الإشارة إلى أن أعلى نسبة ظهرت في المرحلة الثانوية في الأطر العربية واليهودية على حد سواء.

في بحث آخر، تمحور في المرحلتين الإعدادية والثانوية، قارنت لافيندا (לבנדה, 2009);

(Lavenda, 2011) بين مشاركة أولياء الأمور من المجتمع العربي ومشاركة أولياء الأمور من المجتمع اليهودي. لقد بيّنت النتائج أن مشاركة أولياء الأمور العرب أكبر من مشاركة أولياء الأمور اليهود، إذ أشاروا في إجاباتهم إلى إحساسهم بالمسؤولية عن تعليم أبنائهم، وقدرتهم على المساهمة في نجاحهم التعليمي، وبأن مشاركتهم مرغوبة من قبل الإطار والمعلمين، وأنه يتوفر لديهم الوقت، المهارات والمعلومات للمشاركة في السيرورة التربوية. أكدت الباحثة في تفسيرها لهذه النتيجة أن الأقلية العربية تعتبر التعلّم وسيلة للتغيير الاجتماعي-الاقتصادي؛ ولذلك توليه هذا الاهتمام.

جدير بالذكر أن أولياء الأمور اليهود أشاروا في إجاباتهم أن أبناءهم يشاركونهم بأمور تخص المدرسة أكثر من أولياء الأمور العرب، لكن هذا التفاوت لم يثبت إحصائياً. عزت الباحثة هذا التفاوت إلى مبنى المجتمع العربي، والذي يمنح الوالدين السيطرة على الأبناء، الأمر الذي يمكن أن يولّد تباعدًا في العلاقة. كانت هناك نتائج إضافية متماثلة لأولياء الأمور العرب واليهود (לבנדה, 2009) من حيث المشاركة التي يفضلها الأبناء،

وبينت النتائج أن الأبناء يطلبون مشاركة أولياء أمورهم في القضايا الشخصية أكثر مما يطلبونها في الفعاليات العامة في المدرسة (تطوع، حفلات، مناسبات). فسرت الباحثة هذا، برغبة الأبناء الحصول على دعم الوالدين، دون أن يشكّل ذلك تهديداً لتصور أترابهم لهم.

كيف تتبلور الشراكة بين الأطر التربوية وأولياء أمور البنين مقارنة مع أولياء أمور البنات؟

شابهت نتائج أبحاث زيدان (2012; Zedane, 2011) في المجتمع العربي نتائج الأبحاث في المجتمعات الأخرى حول متغيرات لها علاقة مع مشاركة أولياء الأمور في عمل الإطار التربوي (الخلفية الاقتصادية والثقافية، تحصيل الأبناء، جيل الأبناء)، لكن اختلافاً معيناً ظهر بين أولياء أمور البنين وأولياء أمور البنات. لقد كانت مشاركة أولياء أمور البنين من العائلات كثيرة الأولاد أدنى من مشاركة أولياء أمور البنين من العائلات قليلة الأولاد. لم تكن علاقة مماثلة عند أولياء أمور البنات.

لقد بينت النتائج أيضاً أن أولياء أمور البنات يراقبون تعلم بناتهم، يؤكدون أهميته، ومجمل مشاركاتهم في فعاليات الإطار التربوي أكبر من أولياء أمور البنين، بينما يُظهر أولياء أمور البنين اشتراكاً أكبر في قسم من فعاليات الإطار (مرافقة الرحلات، التطوع، الاتصال بالمعلمين)، وعدم اكتراث أكبر تجاه تحصيل أبنائهم مقارنة مع أولياء أمور البنات.

فسّر الباحث النتائج أعلاه بتأثر المجتمع العربي بالحركة النسوية وارتفاع المستوى الثقافي والمعيشي للنساء وازدياد نسبتهم في الجهاز التربوي، الأمر الذي عزّز تصوّر الطالبات الذاتي ومنحنهن قدوة يقتدين بها. توضح النتائج والتفسيرات أعلاه أسباب دعم أولياء أمور البنات المستمر لمسيرة بناتهم، لكنها تؤكد أيضاً على ضرورة دراسة مشاركة أولياء أمور البنين دراسة إضافية، تتموضع في المضمار الجنسوي، وتتعاظم مع المعطيات الميدانية بشكل مدروس مخطّط ومعّمق.

اقتراحات لتعزيز الشراكة

على الصعيد التنظيمي:

- شمل "الشراكة مع أولياء الأمور" كهدف في الرؤية المستقبلية للإطار التربوي.
- دمج الشراكة مع أولياء الأمور في مختلف الفعاليات التربوية في الإطار (الأهداف السنوية، الدستور، مناهج التعليم وغيرها)، واعتبارها منظومة عمل متّبعة.
- الاهتمام بدمج ومشاركة أولياء الأمور في البرامج الوقائية في الإطار وتوعيتهم حول دورهم الفعّال في التربية الوقائية. بالإضافة الى ذلك، يجب على الإطار الاهتمام بدمج موضوع الوالدية في برنامج التربية للحياة الأسرية والذي يطبق في مختلف مراحل الجيل.
- برامج تدريب وورشات عمل لمديرين والطاقم التربوي (المستشارين، اختصاصيي علم النفس والمربين) حول العمل المشترك والتعاون مع أولياء الأمور. من خلال هذا التدريب، يمكن فحص

- مواقف ومفاهيم العاملين في الإطار تجاه التعاون والمشاركة مع أولياء الأمور، ويمكن للطواقم تشخيص وتحديد خصائص أولياء الأمور والبيئة المحيطة لبناء خطة عمل تلائم الاحتياجات.
- تفعيل برامج لأولياء الأمور لتوطيد العلاقة والتواصل بينهم وبين الاطار، بواسطة زيارات بيتية، تنظيم دورات دراسية بيتية، فعاليات تربوية في الأحياء القريبة من الإطار وتوزيع نشرات. يجب شمل مضامين عامة في البرامج، إضافة إلى مضامين خاصة ذات صلة بالسكان المحليين تتلاءم مع التشخيص الذي نفذه الإطار.
 - تعزيز الثقة بين أولياء الأمور والإطار بواسطة إبراز قدرات الطلاب أو تجنيد أولياء أمور ذوي تأثير إيجابي، ودمجهم في مختلف الفعاليات التربوية مثل الجلسات القطرية والمحلية، دورات الاستكمال، المجموعات الدراسية وأيام الفعاليات المكثفة.
 - **التشبيك بين الأطر:** يمكن لممثلي الإطار التربوي لقاء أولياء الأمور في فعاليات لأطر أخرى (جمعيات، مراكز، أطر تربوية) لطرح قضايا اجتماعية تربوية مهمة على الصعيد الجماعي. تتيح هذه الطريقة خرق حاجز الزمان والمكان في العلاقة بين أولياء الأمور والإطار، تسويق الإطار، التداول وإبداء الآراء بحرية في القضية المطروحة، الاستفادة من الخبرات حول التجارب الإيجابية في شراكة أولياء الأمور والاطر الأخرى، واستخدامها في تعزيز الشراكة مع أولياء الأمور في الإطار التربوي الذي نعمل فيه.
 - **التواصل:** استخدام شتى الطرائق المتاحة من اجل التواصل بين الإطار وأولياء الأمور (زيارة الإطار أو البيت، الوسائل التكنولوجية الحديثة وغيرها). يمكن للإطار أن يبادر لورشات عمل لتثقيف أولياء الأمور في استخدام الوسائل التكنولوجية لتقليل الفجوة التكنولوجية بينهم وبين أبنائهم، وتعزيز الحوار بينهم وبين إبنائهم والإطار.

على الصعيد الفردي:

- **الاحتواء والشرعية:** تثار الكثير من التساؤلات والتخبطات لدى أولياء الأمور والطواقم التربوية نظراً للفترة الانتقالية التي يعيشها المجتمع العربي بصعيديه الجماعي والفردي. لا بد من تنمية قدرتنا (نحن، المهنيين) على الاحتواء لأن التعددية والاختلاف من مميزات كل مجتمع يعيش حالة انتقال.
- **معرفة "الثقافة المحلية"** كوسيلة **للتوجيه الذاتي:** تتوطد العلاقة بين العاملين في الإطار التربوي والمجتمع العربي كونهم ينتمون إليه وتربطهم علاقة قرابة مع أولياء الأمور في أغلب الأحيان. هذا يوفر للعاملين في الإطار التربوي دراية بالمجتمع المحلي والمتبع فيه، الأمر الذي يمنحهم قدرة على تخطيط خطواتهم بحكمة في سبيل تحقيق شراكة ناجعة مع أولياء الأمور والمجتمع.
- **الحوار:** تختلف الآراء حول القيم التي يجب أتباعها في سيرورة التربية، ولا بد من الحوار لتتقارب من خلاله وجهات النظر.

- **الكفاءة المهنية، الخبرة، الإبداع والمرونة:** جميعها تزيد كفاءة الطاقم في التعاطي مع التنوع في فئات أولياء الأمور، المناخ التربوي والثقافات التنظيمية للأطر، وذلك بهدف خلق استجابة عينية لاحتياجات الفرد والإطار.
- **تشجيع أولياء الأمور على تطوير الإطار بشكل فعال** وذلك بواسطة الاحترام والتعاطف والامتناع عن اللوم والاتهام.

שותפות מסגרות חינוכיות- הורים, בחברה הערבית העכשווית

כתיבה: עולא בשיר

צוות מייעץ: נג'ווא עבאס- יועצת בכירה מחוז דרום

סנאא ג'בארין- יועצת בכירה מחוז דרום

עאידה בושנאק, סגנית פסיכולוגית מחוזית, מחוז צפון

ריכוד: נאדיה מסארווה

התאמה לעברית: רונית כץ, מדריכה ארצית לתחום הורים ומשפחה, שפ"י

המלצות הוועדה העוסקות בקשר בין הורים והמסגרת החינוכית מדגישות את חשיבות ההתמצאות של אנשי המקצוע בתרבות של החברה בה הם עובדים, על מנת לפתח כלים ולהשתמש באסטרטגיות המתאימים עבורה (גרינבאום ופריד, 2011). פרק זה מוקדש להיכרות עם היבטים של החברה הערבית, ולאופן בו ניתן לקדם קשר בין מערכת החינוך לבין הורים, מתוך ערות תרבותית.

א' היא החברה הערבית הצכשווית בארץ?

האם אנחנו כחברה ערבית וכאנשי מקצוע, מוכנים להכיל את השונות בחברה שלנו?

מה היא שותפות חינוכית לאור האלף אלף?

החברה הערבית בארץ

נהוג להשתמש בשני מושגים מרכזיים בהתייחס לחברה הערבית- "מסורתית" ו"מודרני", זאת מבלי לייחס להם אומדן ערכי (טוב/לא טוב) (Cohen & Samooha, 2003).

החברה הערבית בישראל מכילה קבוצות מגוונות מבחינה דתית (מוסלמים, נוצרים, דרוזים), תרבותית, (בדואים, כפריים, תושבי ערים, תשובי ערים מעורבות), גיאוגרפית (בדרום, צפון, מרכז, ובאזור ירושלים). מגוון זה יוצר מרקם חברתי רב-גוני, בתחומים רבים, המעניק ייחודיות לכל קבוצה (Al-krenawi & Lightman, 2000; Court & Abbas, 2010).

למרות הגיוון בתוכה, החברה הערבית מתוארת לרוב כחברה מזרחית, שמרנית, פטריארכלית, וקולקטיבית. הציר המרכזי בחברה, הינו המשפחה והקבוצה (Collective). החברה מצפה מהפרטים בה ללכת בהתאם לדפוסים המתאימים לערכים ולסטנדרטים החברתיים והאתיים הנהוגים בה, אשר דוחים שינוי, ומשמרים מנהגים ומסורת. בחברה זו, הפרט מקבל תמיכה והגנה כלכלית, חברתית, ומשפחתית, מאחר והזהות הקולקטיבית עולה על זו הפרטית. בזהות הקולקטיבית, מהווה הזהות המשפחתית, מרכיב חשוב בזהות האישית. כך שתחושת הביטחון העצמי, והדימוי העצמי נובעים מהמשפחה, ותלויים בה (Dwairy, 1998; Haj-Yahia, 1995).

המשפחה בחברה הערבית-בין "מסורת" ל"מודרני"

המשפחה נחשבת כמוסד מרכזי במבנה החברה הערבית, אי לכך, היא מאופיינת בהתאם למאפיינים של החברה. חאג' יחיא (1995) מציע קיומם של מבנים ודפוסים משפחתיים מגוונים, לפי השתייכות המשפחה להיבטים שונים של החברה הערבית הכללית: דת, מיקום גיאוגרפי, התחככות (עסקית, לימודית, גיאוגרפית) עם החברה היהודית הכללית, ואחרים.

**האם אנתנו – כאנשי מקצוע – מודעים לרוב אנויות הדפוסים המשפחתיים
בחברה הערבית, המשפחותינו ובמסגרות החינוכיות?**

מה תפקידנו מול רוב אנויות זו?

החברה הערבית עוברת בעשורים האחרונים שינויים רבים:

- א. עלייה ניכרת באחוז המשכילים בתוכה ובעיקר עלייה באחוז הנערות והנשים שמשתלבות בלימודים ובשוק העבודה.
- ב. חשיפה לנקודות מבט ותפיסות, שאינן מוכרות לחברה הערבית. בשונה מהחברה המזרחית, בעלת האופי הקולקטיבי, החברה המערבית, אליה נחשפת החברה הערבית, אופיינה כחברה מודרנית, פתוחה, ואינדיווידואליסטית. בן אריה ופיינס מציעים, שכתוצאה ממפגש זה, החברה הערבית חווה קונפליקט בין מבנים ערכיים מסורתיים, לבין מבנים מודרניים בחברה פתוחה עירונית ומתועשת (Samoooha, 1989; Al-Haj, 1989).
- ג. מתאפשרים קיומם של מאפיינים "מסורתיים" ואחרים "מודרניים" באותה משפחה, ולפעמים אף באותו אדם (אלחאג' Al-Haj, 1989).

תהליך המעבר בו שרויה החברה הערבית, המאופיין בהתרחקות מהמשפחה המורחבת מדומה לשלב הספרציה-אינדיווידואציה (Dwairy & Van Sickle, 1996). הקונפליקט בין המסורת למודרניזציה, בין מאפייני המזרחיים למציאות המערבית מסביבה, בין הקולקטיבי לאינדיווידואליסטי, מדומה לתהליך גיבוש הזהות (Marcia, 2002).

כיצד ניתן לתאר את המערכת החינוכית על הרצף שבין "מסורת" ל"מודרני"?

איך תהליכים אלו משתקפים או מצביעים את היחסים בין המשפחה לבין ההורים במסגרת החינוכית?

משפחה והורות במעבר

הורות הינה תפקיד אותו נושא האדם מהרגע שהוא מביא לעולם, מאמץ, או לוקח על עצמו אחריות לעשות זאת (כהן, 1994). מאפייני ההורות בחברה הערבית, נגזרים ממאפייני החברה ככלל, כך שהם משתקפים באופי הקשר והציפיות בין ההורים לילדים. במבנה הזה האב הוא ראש המשפחה, בעל הסמכות, המפרנס וזה ששם את הגבולות.

באופן טבעי, לשינויים הכלכליים, פוליטיים והחברתיים, הבאים לידי ביטוי גם בשינויים המתרחשים במבנה המשפחה, ישנן השלכות על התפיסה החינוכית של ההורים במשפחה הערבית. אלה משפיעים על מיקומו של הילד במשפחה. ניכר כי בדרכי החינוך והסוציאליזציה הנהוגים כיום בחברה הערבית, ניתן לילד מקום יותר מרכזי (הילד במרכז) (Dor & Cohen, 2006; Dwairy et al., 2006; Fridel, 2010; חאג'י-יחיא אבו אחמד 2006). דבר זה משתקף בין היתר בניסיונות של ההורים לדאוג ולטפל בילדיהם, והשקעת מאמצים רבים לסיפוק צרכי ילדיהם והבטחת כניסתם למוסדות החינוך, כולל מוסדות החינוך הגבוה, וזאת למרות המצב הכלכלי הקשה. כמו כן, יש יותר נכונות לקבל הכוונה והדרכה מצד אנשי מקצוע בתחומי החינוך ובריאות הנפש של ילדיהם.

שותפות בין המסגרת החינוכית להורים בחברה הערבית בארץ

מטרת השותפות בין ההורים למסגרת החינוכית היא תמיכה בהתפתחות הילד, כל אחד מצדו, דרך עבודה משותפת ומתואמת. שותפות זו מכילה שני ממדים:

1. ממד מערכתי: המתייחס לגישה הכללית שעל פיה נוהגת המסגרת החינוכית בפעילויות השונות שלה, במטרה לחזק ולכלול את השותפות בחזון החינוכי שלה.
2. ממד פרטני: מתייחס לתחומי הדיאלוג והשותפות בין משפחת התלמיד הספציפי והצוות החינוכי המתחלף לאורך שנות הלימוד.

שותפות חינוכית בחברה הערבית- הממד המערכתי

מה מידת השותפות הקיימת בין המסגרות החינוכיות וההורים בחברה הערבית?

מה הקשר בין התרבות הארצונית במסגרות ורמת המצורפות ההורית?

מחקרים מצביעים על חשיבות מיקוד השותפות בין ההורים למסגרת החינוכית בהקשר התרבותי שלה (Schaedel & Eshet, 2009; Huntsinger & Jose, 2009; Desforjes & Abouchaar, 2003). מכאן, תהליכי השינוי שעוברת החברה הערבית הביאו את מסגרות החינוך וההשכלה למקום ראשון וחשוב בסולם העדיפויות שלה. הדבר התבטא בעליה מתמדת בכמות התלמידים המצטרפים למסגרות החינוכיות, ועליה מתמשכת והדרגתית בכמות הלומדים במוסדות להשכלה הגבוהה (Volansky, 2007). המיעוט הערבי הבין כי השכלה הינה עמוד תווך הן מבחינה חברתית והן כלכלית, מאחר והיא מאפשרת תחרות הוגנת יותר על משאבים מקומיים ולאומיים, כמו גם בגלל תפקידה המכריע בתהליך גיבוש הזהות החברתית (Al-Haj, 1991; אלחאג', 1994). כתוצאה מכך, אחריות רבה נפלה על מערכת החינוך (אבו עסבה, 2007): מאחר והיא נאלצת להתמודד עם דרישות שונות עד כדי נוגדות לפעמים. מצד אחד, המסגרת החינוכית הינה חלק מהתהליך של חברה במעבר. כלומר, היא מייצגת תרבות שמרנית, שהמודרניות לא השתרשה בכל תחומי החיים בה, וחבריה לא הפנימו את ערכי החברה המודרנית באופן מלא. ומצד שני, היא חייבת להכין בוגרים המסוגלים להתחרות עם בוגרי מערכת החינוך הישראלית.

יתרה מכך, המערכת החינוכית איבדה את מקומה כמרחב נייטרלי בהקשר למתרחש בחברה, ולכן הקשר שלה עם ההורים מכיל תכנים "גלויים" ואו "נסתרים" המשקפים סטראוטיפים שהשתרשו בחברה (גור וזלמנסון-לוי, 2005).

האם נוכל לדמיין מה הם התכנים ה"אלפיוויט" ו-"הנסתריט" שהמסכרות החינוכיות בחברה הצרפתית מציגה בפני הורית?

כיצד המסכרת החינוכית בחברה הצרפתית מחסנת להורית בהקשר של מין, תפקיד, שייכות חברתית-כלכלית וכדומה?

כיצד המסכרת החינוכית בחברה הצרפתית מחסנת להורית המסכימים עם תפיסתה החינוכית לצומת אלה שאינם מסכימים?

בעבודה חלוצית, סוקר מג'אדלה (2005) את הגורמים המעודדים והמשפיעים על המעורבות ההורים בחברה הערבית במערכת החינוך. ממצאיו העיקריים מצביעים על רצון ברור בקרב ההורים להיות מעורבים במערכת. אלא שרצון זה אינו יוצא לפועל, מאחר והממצאים מראים על מעורבות נמוכה של ההורים הערבים. בהסברו זאת, מדגיש מג'אדלה את הקשר החזק בין התרבות הארגונית המאפיינת את מערכת החינוך בחברה הערבית ורמת המעורבות של ההורים בה. לדעתו, אין מנוס מהעברת הארגון הפנימי שיפעל יותר בהתאם לערכים דימוקראטיים, והפיכת ערכים כמו: כבוד, הקשבה, ופתיחות למוקדים מרכזיים בקשר עם ההורים. ערכים אלו, לפי מג'אדלה, רחוקים עדיין מהתרבות הארגונית במערכות החינוך הערבית, שלרוב מאופיינת בסמכותיות, במבנה ריכוזי, והיעדר שקיפות. על מנת לקיים שותפות, יש צורך בצמצום וגישה על הפער בין הערכים המוצהרים לאלו המיושמים. זאת ע"י שינוי מתואם ומקביל בסגנון ההתייחסות להורים מצד אחד, יחד עם שינוי בתרבות הארגונית הפנימית במערכת החינוך מצד שני. בהקשר זה, הסגנון הניהולי הדימוקראטי של מי שעומד בראש ארגון זה- המנהל, משחק תפקיד מכריע בגיבוש התרבות הארגונית הפנימית, במיוחד בחברה הערבית, וזאת כתוצאה מהציפיות המנוגדות מהמערכת (Shechtman, Zou'bi & Katz, 1994).

מעמד המורה כמעצב את דפוס היחסים בין הורים למורים

האם יש קשר בין מצמד המורה לטיב הקשר עם ההורית?

מה מידת האמון שיש להורית במערכת החינוך?

חוואלד (2003) תוהה: איך יכול המורה הערבי לשלב בין התפיסה המודרנית לזו המסורתית?

למורה הערבי מספר קונפליקטים המשפיעים על תפקודו:

1. קונפליקט ערכי-בין ערכים ומנהגי התרבות המסורתית, לבין ערכים מודרניים. מספר גורמים תרמו לקונפליקט של המורה, אחד החשובים בהם הוא התחזקות הזהות הלאומית למיעוט הערבי.
2. קונפליקט של נאמנות- בין נאמנות לחברה ולוילאיות לערכיה, לבין נאמנות למערכת החינוך, למדינה וערכיה (ח'ורי-ותד, 2008).
3. קונפליקט מעמדי- ממעמד מכובד השואב את הלגיטימציה שלו ממעמד של המשכילים בחברה, כבעל סמכות, למעמד מעורער הסופג ביקורתיות וספקנות מכלל החברה ובעיקר מהורי התלמידים (זחאלקה, 2007).

מספר גורמים תרמו לקונפליקט של המורה, אחד החשובים בהם הוא התחזקות הזהות הלאומית בקרב המיעוט הערבי. חוסר ההתאמה בין הערכים המופנמים ואלו המוצהרים, הביאה את המורה להפוך את פעולת החינוך לפעולה טכנית ופרונטאלית לרוב. פעולתו של המחנך חסרה בערכים דמוקרטיים בהפעלתה, ומתמקדת בתכנים לימודיים ובהישגיים (אבו עסבה, 2001; 2007; חורי-ותד, 2008). העדפה זו משאירה חותם במפגש בין המורה לתלמיד. המפגש עלול להפוך לחד-ממדי, ותפקידה של מערכת החינוך לשולי. המורה בדפוס התנהלות זו עלול לוותר על מעורבותו החינוכית הפעילה.

הממד הפרטי בשותפות החינוכית- המצב העכשווי

כיצד לז' הילדים מצב את השותפות בין מסגרות החינוך לבין ההורים?

נתוני המיצ"ב שפירסם משרד חינוך, 2013, מציגים נתונים חשובים אודות תפיסת מורים את הקשר בין ההורים למסגרת החינוכית בחברה הערבית בהשוואה לחברה היהודית מאז שנת 2009. במשתנה "הקשר החיובי בין ההורים והמסגרת החינוכית" אשר נמדד בתקשורת, מעורבות ושיתוף הפעולה בין הצדדים, השיגו המסגרות היהודיות ציונים גבוהים יותר בכל שכבות הגיל. הפער היה בולט יותר בשלב היסודי, אך הלך והצטמצם בחט"ב, ובחט"ע. לעומת זאת, לא נמצא פער בין המורים היהודים לערבים במשתנה "מעורבות שלילית" אשר נמדד ע"פ: יחס משפיל, התערבות בעניינים לא שלהם, או הפעלת לחץ על המערכת. תוצאות אלו מדגישות את הצורך לעבוד על חיזוק הקשר בין המורים להורים בחברה הערבית בכל שלבי החינוך.

בעשור האחרון מסתמנת תנועה של הורים, במיוחד בקרב המשכילים שבניהם, ליותר מעורבות הורים ושיתוף פעולה. הורים פועלים לשם קידום של מסגרות חינוכיות איכותיות לילדיהם. גם, במסגרות החינוכיות חלה תנועה דומה, על רקע השינויים בצוותים ובמנהיגות החינוכית (זחאלקה, 2007). שתי תנועות מקבילות אלו, חיזקו את מקומם המורים ומקומם של ההורים (מייזלס, 2005). התקרבות זו, דרשה קריאה מחודשת והכרה בחשיבות שיתוף הפעולה. בהתאם למחקרים המצביעים על כך כי בהתקשרות עם מוריו, משליך התלמיד את אופי קשריו עם הוריו (קסלר וטר, 2007).

לבנדה (Lavenda, 2011) אשר בדקה את מידת המעורבות ההורים במסגרת החינוך העל יסודי מצאה כי ההורים הערבים מראים מידת מעורבות גבוהה יותר מההורים היהודים. הורים בחברה הערבית דיווחו על תחושת אחריות, ותחושת מסוגלות גבוהה. לדעתם מעורבותם רצויה ע"י המסגרת והמורים. הם מדווחים על משאבי זמן, כוח, ידע ויכולת להשקיע בלימודי ילדיהם. החוקרת מציעה הסבר לתוצאות אלה בהכרת המיעוטים בחשיבות הלימודים כדרך לשינוי (מוביליות) סוציו-אקונומית. ראוי לציין, כי למרות קיומו של פער קטן בתחושת ההורים בכך שמעורבותם רצויה ע"י ילדיהם, לטובת ההורים היהודים, פער זה אינו מובהק (מחקרית). החוקרת משייכת ממצא זה למבנה הפרמדיאלי של החברה הערבית, שנותן להורים סמכות ושליטה ברורים על ילדיהם, דבר המביא ריחוק בקשר בין הדורות הצעירים למבוגרים. תוצאות אחרות היו משותפות להורים הערבים והיהודים (לבנדה, 2009) להימצאות שוני בסוג המעורבות הרצוי ע"י הילדים. כשהם מעדיפים מעורבות הוריהם בסוגיות אישיות, בהשוואה עם פעילויות כלליות במסגרת (פרוייקטים התנדבותיים, מסיבות).

לפי החוקרת, השוני נובע מרצונם של הילדים לקבל את תמיכת הוריהם, אך באופן שאינו מאיים על תדמיתם בקרב קבוצת בני הגיל.

כיצד מ'ן הילדים מצב את היחסים בין מסגרות החינוך לבין ההורים?

זידאן (Zedane, 2011; 2012) מצביע במחקריו על דמיון בין החברה הערבית לחברות האחרות, במשתנים בעלי קשר עם מידת המעורבות של ההורים (הרקע הכלכלי וההשכלתי של ההורים, הישגי הילדים, גיל הילדים). עם זאת, עולה שוני מסוים בין הורי הבנים להורי הבנות. המעורבות של הורי התלמידים הבנים ממשפחות מרובות ילדים, נמוך יותר ממשפחות מעוטות ילדים. קשר זה לא היה בקרב הורי התלמידות. כמו כן עולה, כי הורי התלמידות מפקחים, מדגישים חשיבות הלימודים, ומראים מעורבות יותר גבוהה במסגרת החינוכית, מאשר הורי התלמידים. בזמן שהורי התלמידים מראים השתתפות גבוהה יותר בפעילויות של המסגרת החינוכית (ליווי בטיולים, התנדבות, התקרות עם המורים), ופחות דאגה לגבי הישגי הבנים לעומת הישגי הבנות. התוצאות החוזרות על עצמן מעלה, ושנוגעות לשוני בין הורי התלמידים והורי התלמידות, ממוקמת בממד הג'נדריאלי; ודורשת התמודדות מחושבת ומתוכננת המותאמת עם הנתונים מהשדה. החוקר רואה את התוצאות כמושפעות החברה הערבית במהפכה הפמיניסטית, בעליית רמת ההשכלה ותנאי החיים של הנשים, והפיכת המערכת החינוכית לנשית יותר (יותר מורות, מנהלות), דבר שחזק את הדימוי העצמי של התלמידות, וסיפק עבורן מודל לחיקוי. למרות הסבר זה, המבהיר את המעורבות המתמשכת של הורי התלמידות ותמיכתם העקבית לתהליך הלימודי והחינוכי של בנותיהן, נשארת סוגיית הורי התלמידים (הבנים) סוגיה רגישה הדורשת המשך.

הצעות להגברת השותפות

הממד המערכתי

- **הכלת יעד "השותפות עם ההורים" בחזון הבית ספרי .**
- **שילוב ההורים בפעילויות החינוכיות השונות במסגרת החינוכית.**
- **שילוב נושא ההורות כחלק בלתי נפרד מתוכנית החינוך לחיי המשפחה, המיושם בשלבי גיל שונים.**
- **הפעלת תכניות הכשרה וסדנאות למנהלים ולצוותי חינוך (יועצים, פסיכולוגים, מחנכים) להגברת השותפות עם ההורים.** ההכשרה תעסוק בעמדות כלפי שיתוף הפעולה והשותפות עם ההורים, במאפייני הורות והסביבה הכלכלית חברתית של המסגרת ובבניית תכניות עבודה מותאמות ודיפרנציאליות.
- **הפעלת תכניות להורים שירחיבו את הקשר והתקשורת בין המסגרת החינוכית לבין ההורים,** באמצעות ביקורי בית, חוגי בית, קבוצות הורים, פעילויות חינוכיות ולימודיות בשכונות הקרובות למסגרת החינוכית, חלוקת ברושורים. ישולבו תכנים כלליים בתוכנית העבודה, בנוסף לתכנים ייחודיים הקשורים לקהילה המקומית, בהתאם לאבחון שעשתה המסגרת.

- הגברת האמון בין המסגרת החינוכית לבין ההורים, באמצעות הדגשת היכולות של התלמידים, גיוס דמויות משפיעות וחיובית מקהילת ההורים ושילובם בפעילויות החינוכיות השונות כמו ישיבות מקומיות, ארציות, השתלמויות, חוגי למידה, ימי שיא.
- **יצירת מערכת רישות networking במסגרות החינוכיות.** למהלך זה ישנם יתרונות רבים: הימצאות קהל היעד בפעילויות של מסגרות אחרות, אפשרות לנציגי המסגרת החינוכית לפגוש הורים ולהעלות סוגיות חברתיות חשובות ברמה הקבוצתית, פריצת גבולות הזמן והמקום בקשר שבין ההורים והמסגרת, שיווק המסגרת, והזדמנות להורים להתדיין ולהעלות את דעותיהם בחופשיות, לשתף מניסיונם ולעשות שימוש בניסיונם של הורים ומסגרות חינוכיות אחרות בכל הנוגע ליצירת קשרים מיטביים בין הורים למסגרות חינוכיות. המסגרת החינוכית יכולה ליזום סדנאות להורים, להקניית ידע בתחום התקשורת הטכנולוגית בכדי לגשר על הפער בין ההורים לילדים בתחום זה, ולקדם את הדיאלוג בין ההורים, הילדים והמסגרת.

הממד הפרטי:

- **הגברת יכולת ההכלה והלגיטימציה של צוותי חינוך ביחס לשלב המעבר בו שרויה החברה הערבית בהיבט הפרטני והקולקטיבי**
- **"שימוש בשפה המקומית" לצורך "ניווט בטוח" של אנשי המקצוע וצוותי החינוך ליצירת קשרים ויחסים של שותפות עם הקהילה ועם ההורים.**
- **קיום דיאלוג ודיון בין צוותי חינוך להורים על מנת לאפשר פתיחות ביחס לתפיסות ולערכים שהם מחזיקים ואף ליצור מכנה משותף מוסכם בניהם.**
- **התמקצעות, יצירתיות וגמישות, בנוסף לידע ולניסיון יגבירו את הכשירות תרבותית של צוותי חינוך. אלה יאפשרו היכרות והתחשבות בייחודיות של כל מסגרת הנובעת מהבדלים בין הקבוצות השונות והמגוונות של ההורים, האקלים החינוכי והתרבותי של הארגון והצרכים הספציפיים של הפרט.**
- **עידוד ההורים לקחת תפקיד פעיל בקידום המסגרת החינוכית, באמצעות הפגנת כבוד ואמפתיה, והימנעות מהאשמה וביקורת.**

פרק שביעי
קונפליקטים ומתחים במרחבי השותפות

הרוח משנה תכופות את כיוונה

(יום חולין, רחל שפירא)

שותפות חינוכית, עוד לפני שהיא מזמנת יישוב הבנות, סיכום וגיבוש החלטות, הרי שקודם כל היא מייצרת תהליך מעמת ולעיתים אף קונפליקטואלי המאופיין בעוצמה רגשית גבוהה.

פעמים רבות בתום פגישה עם הורי התלמיד, נושמים אנשי החינוך לרווחה ומפטירים בינם לבין עצמם – "מזל שעיקר עבודתי עם הילדים ולא עם ההורים".

פעמים רבות, יוצאים ההורים מהפגישה עם אנשי החינוך, נושמים לרווחה ומפטירים בינם לבין עצמם - "תודה לאל שאני לא צריך ללמוד כאן איתם".

כאיפו מצביט חווית קונפליקט מול הורית?

**מה קורה לך במצבי קונפליקט מול הורית? האט אתה
משתתק? חש עצבון? קופא? מתנשא? תוקף חזרה? ואולי
ככל פעם מציב אחרת?**

מה אתה מרטיב ככל אחת מהסיטואציות הבאות?

- הורית משתקיפית אותך
 - הורית שלהפנתק מלניחית את ילדט
 - הורית שמלטיב מסירות ומחויבות מאוד לבוהיט
 - הורית שמלטיב פתיחות וכנות
 - הורית שמביציט אוללית יד
 - הורית שמלטיב הוקרה והכרת תודה
 - הורית שמביציט התנשאות
- וצוד...

מה אתה מרטיס מול כל סטנון? איזו ליכרונות מצורריט בק המפטיט השוניט? איזו אסוציאציות צולות בק כילד? כהורה? כאיש טיפול? כאיש חינוך?

האט אתה שולט בתאבותיק? מה מאפטר לאת? מה מונצ לאת?

קונפליקטים, פערים ודילמות הם חלק בלתי נפרד מכל שותפות באשר היא ובודאי כשמדובר בשותפות מורכבת כמו **השותפות החינוכית**. קל ליישם **שותפות חינוכית** עם הדומים לנו, "להסכים עם המסכים". אולם, איך נלווה את אנשי החינוך לקראת יצירת גשר במקומות בהם הפער גדול והקונפליקט מורכב? איך נעזור להם להתמודד עם דילמות ומתחים במרחבי **השותפות החינוכית**?

לעיתים נדמה כאילו השותפות כה שברירית ועדינה, דורשת טיפוח ואחזקה, ושני הצדדים שואפים לשמור עליה. להאדיר אותה, לנצור אותה. לעיתים נדמה כאילו השותפות הופכת לשדה קרב בו שני הצדדים נלחמים על עצמם ועל צדקתם. נאבקים על "משמורת השותפות" – מי ינהל אותה? למי זכות הווטו? מי יקבע, מי יחרוץ גורלה? ובינתיים, מה קורה לילד?...

איזו צרכיט להנתק, מייצגת תפיסת השותפות החינוכית?

האט השותפות החינוכית היא צרק?

האט השותפות החינוכית היא כלי?

איזו תפיסה מבין השתיים תקדט יותר את טובת הילד?

למעשה, בעצם הצהרתנו על חשיבות **השותפות החינוכית** הרי שאנו, מערכת החינוך, מציבים כערך את זכות ההורים לנוכחות הפעילה בתהליך החינוכי – התפתחותי של ילדם, ואת חיוניות נוכחותם. ערך זה משרת בוודאי ערך גבוה יותר של טובת הילד וחובת מילוי צרכיו ההתפתחותיים באופן מותאם ומיטבי. יחד עם זאת, הדיון הפילוסופי – ערכי בשאלת מהות **השותפות החינוכית** חושף דילמות וקונפליקטים פנימיים בקרב אנשי החינוך.

צט איזו דינמות, פנימיות וחיצוניות התמודדת במהלך צבודתק צט הורי התלמידים?

קואלף ההורי והקואלף שלף כאיש טיפול וחינוך - האם הם נפגעים בק? איק?

קואלף כאיש טיפול וחינוך וקואלף המצרכת - האם הם נפגעים בק? איק?

מה קורה לך ומה קורה למסר השותפות שאתה מייצג מול קולות וצרכים מצרכתיים וחיצוניים?

מה קורה כאשר טובת הילד צומדת הסתירה לטובת הכיתה. לאי ולמה אתה נאמן? מה מנחה אותך?

בסופו של יום שותפות היא לא בהכרח הסכמה. לא תמיד תוצר השותפות מקובל באופן מוחלט על כולם, לא תמיד תוצר השותפות הוא פתרון מושלם של "טובת הילד". השותפות החינוכית מתמודדת פעמים רבות עם מצבי קונפליקט מורכבים, למשל - ניגוד תפיסות מהותי בין צדדי השותפות, אילוצים של כל אחת מהמערכות (פניות, זמן, משאבים, הקשרים, חלופות), מתח בין ילד אחד לבין טובת הכלל, וכיו"ב. אם כך, איזה פתרון מציעה השותפות?

אתפיסתך כאיש טיפול וחינוך מה הצרך המוסף של השותפות החינוכית?

פתרון השותפות - הוא השותפות עצמה! לא עוד בדיקת תוצר ותוצאה, לא עוד מבוי סתום או קבלת החלטה אלא - תהליך. תהליך השותפות החינוכית, תהליך עבודה רב שלבים שחלקם מאופיינים בקונפליקט ובמתח רגשי.

תפיסת השותפות וההידברות כערך וכתהליך רואה את השותפות עצמה כמעטפת מכילה ומגינה גם במצבי מתח ואי הסכמה. הגדרת המפגשים המסתיימים באי הסכמה, כחלק מתהליך השותפות, מבטיחה את המשך הדיאלוג, המשך ההידברות. תפיסת השותפות כערך וכתהליך מעבירה מסר של כבוד, מקום והכלה של כל הצדדים. עצם קיומה של השותפות החינוכית משמרת את דיאלוג השותפות גם במצבי קונפליקט.

שותפות חינוכית הינה תהליך מורכב, תהליך רב עוצמות הן רגשיות והן אתיות. תהליך שמזמן תקווה וחוסר אונים, התלהבות והתפכחות, אמונה וייאוש, אמן וחוסר אמן... אהבה ושנאה וחוזר חלילה, בקרב כל אחד מהמשתתפים ובינם לבין עצמם. היכולת לצלוח את מורכבות התהליך היא עצם התהליך. גבולות

השותפות יקבעו את עוצמותיה – שותפות חינוכית שמבוססת על סטינג פגישות ברור ומקצועי, שמגדירה מראש את מטרת התהליך ומאפשרת הבעה אותנטית ומרחב עמדות, שותפות שאינה "מפחדת מהפחד" (ארצי, 2012), תהיה מספיק חזקה לשמור על עצמה מפני עוצמותיה.

כאמור, דו"ח האקדמיה הלאומית למדעים (גרינבאום ופריד, 2011) מוכיח מחקרית כי תאום בין שתי המערכות הדומיננטיות, (המשפחה והמסגרת החינוכית) משפיע לטובה על התפתחות הילד, בעוד שחוסר תיאום בין המערכות משפיע לרעה על התפתחותו, גם אם שתיהן מיטיבות ויעילות בפני עצמן, לא כל שכן כשאחת המערכות נמצאת בקושי. הדו"ח מדגיש כי קונפליקטים ונתקים בין המערכות פוגעים בהתפתחות הילד ובהצלחתו במערכת החינוך, ופוגעים ביעילות ההתערבות החינוכית.

יחד עם יישום השותפות החינוכית במסגרת החינוכית, נדרשת הבנייה מתמדת של גבולות –

איילו גבולות חשובי לכה? שותפות החינוכית:

- **גבולות של המורים?**
- **גבולות של ההורים?**
- **גבולות שיש להצביע בפני ההורים?**
- **גבולות שיש להצביע בפני המורים?**

ברור הגבולות יעסוק בוודאי בנושאי גבולות האחריות, הזמן, המקום, ההתערבות, היכולת, הסמכות וכו'. שאלת הגבולות חייבת להיות גלויה ומדוברת הן כדי לבסס תחושת מוגנות ושליטה בקרב חברי הצוות החינוכי, והן כדי להסדיר את היררכיית ההתערבות מתוך כבוד לאפטרופסות הטבעית והרשמית של ההורים. **שותפות חינוכית** ברורה ומתוחמת תאפשר ביטוי מוגן של עמדות והרהורים בקרב אנשי החינוך וההורים.

יצירת **שותפות חינוכית מערכתית** עשויה להיתפס לעיתים כמערערת על גבולות הארגון החינוכי כמו גם על גבולות התפקיד של חברי הצוות. **שותפות חינוכית** עשויה להחוות כחודרנית, תוקפנית, ואף מעוררת חרדה. אל מול חוויה רגשית זו עשויות להתעורר התנגדויות רבות, לא בהכרח מדוברות ומודעות.

מה יהיה תפקיד קולות ההתנצחות והחש, אהבתך?

מה יקרה אם מול התנצחות, קונפליקטים או אדישות?

"ההורים שלו בלתי אפשריים, הם חסומים! מה, הם לא רואים את ילדם?"...

"בית הספר הזה אדיש ואטום, אין להם רגישות? הם לא רואים את הילד?"...

כמה פעמים שמענו את עצמנו את עצמיתנו או את חברינו

מתבטאים כק?

בשותפות החינוכית אנו מעודדים את שני הצדדים לבסס את הזהות הייחודית והנבדלת שלהם, כבסיס איתן לחיבור ולשיתופיות. האבחנה יעילה וטובה לימים של הרמוניה וזרימה, אולם, במצבי איום וחרדה, האבחנה וההבדלה עשויות להפוך לחרב פיפיות, ולהיות מתורגמות לנתק, תוקפנות וחויית איום. פישר-כספי וונגרובר-נוימן (2010) מתארות את מצבי הפיצול והקיטוב בארגון החינוכי, שהינם תהליכים בלתי מודעים, ריאקטיביים ואוטומטיים ומציעות כיצד ניתן להפכם לתהליכים מודעים, דיאלוגיים, של בניה ושיתוף. הכותבות סוקרות את הרקע התיאורטי תוך תיאור התהליכים הן ברמת הפרט (אוגדן, 2001; ביון, 1961; קליין, 2002) והן ברמת המערכת (Obholzer, 1994) ומזמינות אותנו לשוב ולבחון את תהליכי הפיצול כמנגנוני הזדהות השלכתית. במאמרן, ["וגר זאב עם כבש" \(2010\)](#) מדגימות הכותבות כיצד ניתן לזהות בדינמיקה הארגונית תהליכים של הזדהות השלכתית והכלה גם בהקשר הבין אישי והקבוצתי (ביון, 1961; Obholzer, 1994).

נשא את עצמנו,

מה קורה אקבוצה בארצון (הצוות החינוכי, ההנהלה, הצוות

הטיפול, הפיקוח) כאשר גם כפרטים אך גם כיחידה

ארצונית, הם חווים את מערכת היחסים עם אותפי השיח

כטעונה ראשית, כאינמית וכמערכת חרדה?

לפי ביון, כמו אנשים יחידים, כך גם קבוצה או מערכת של ארגון שלם, הם יחידות המכילות חרדות וחלקים בלתי נסבלים, או שחלקים מעוררי חרדה מושלכים עליהן. כמו היחיד, גם קבוצה או ארגון אלה יכולים להכיל את החלקים הבלתי נסבלים הללו, או להיפטר מהם על ידי השלכתם אל תת-יחידות בתוכם או ליחידה חיצונית.

כיצד נלנה ברמה המערכתית דינמיקה של הנהגות
השלכתיות? האם תוכל להיזכר בדואמא לכך מעבודתך
בארצון?

כיצד נלנה בארצון החינוכי שלנו תהליכים של פיצול? האם
תוכלי להיזכר בדואמא לכך מעבודתך בארצון?

מהן החרדות הבסיסיות הצומדות מתחת להנאות אלו ומה
היו הביטויים שלהן בקרב הצוות החינוכי? ההורים? מה
מושלך עלינו?

כיצד נסייע לצוותים שהנחייתנו לעבר את תחושותיהם?

ניתן להקביל בין העמדות הסכיזואידית-פרנואידית והדיכאונית של יחידים לבין
אלה של ארגונים, ולהעריך את המצב התפקודי של הארגון ואת היחסים בתוכו
בעזרת מדדים של אינטגרציה פנימית וחיצונית ועל ידי זיהוי הגנות של פיצול,
השלכה והשלכה הזדהותית (Obholzer, 1994). הכותבות טוענות כי הכלת
החרדות ומודעות לסערה הרגשית יאפשרו לאנשי הצוות להחזיק יחד את היסודות
המושלכים לעברם, לדון בהם ולברר אותם, במקום להיות מופעלים על ידם.
ערנות אנשי הצוות ללחצים תאפשר להם להכיל את הנטייה לפיצול, ולהימנע
ממנה, הן מצטטות תיאורטיקנים שונים אשר מאמינים כי אפשר יהיה לשנות את
התפקוד של הארגון לכיוון הקצה הדיכאוני של רצף העמדות הקלייניאניות,
באמצעות יצירת מסגרות ארגוניות חיצוניות ופנימיות שיאפשרו הכלה של החרדות
ויספקו לחברי הצוות תחושת ביטחון.

קונפליקט שמתרחש בתוך מרחב השותפות החינוכית בין הארגון החינוכי לבין
ההורים, עשוי להיות מתורגם לדינמיקה של פיצול ולהשלכת התוקפנות על האחר.
עוצמות הקונפליקט עשויות להביא גם אותנו, אנשי החינוך והטיפול, להזדהות
השלכתית: גם אנו עשויים לחוש חרדה, חוסר קומפוטנטיות, או אשמה, לחוות את
אחד הצדדים כתוקפני ומאיים או להגיב בתוקפנות בעצמנו. לעתים, אנו נוקטים
עמדה לטובת אחד הצדדים ומשליכים את מורכבות הסיטואציה על הצד האחר
("המורה לא מכילה את הילד", "ההורים מכחישים את הבעיה"). פעמים אחרות,
התבטאות אמפאיתית כלפי הורה עשויה לעורר כעס אצל צוות בית הספר, ואמירה
המחזקת את דברי המחנכת עלולה להשאיר את ההורה בודד וכועס אל מול
המערכת, ואיש הטיפול בכללה.

הסיטואציות כאלה נשאף את עצמנו:

מה מן הרגשות אותן אני מרגיש הושאף עלי? את קולו של
מי אני מחליק בחדר?

מי מחליק את התוקפנות בעיני הצוות? בעיני ההורים?
בעיני?

מה משרתת עבור כל אחד מהמשתתפים ההתבצרות
העמדתו?

האם הפער בין תיאור ההורים לתיאור הצוות יכול לתת לנו
אינפורמציה דיאגנוסטית על מצב הילד?

האם וכיצד באה לידי ביטוי העמדה הסכילו-פרנאואידית
הסיטואציה הנוכחית?

האם העמדה הסכילו-פרנאואידית אופיינית למשפחה הזו או
שהיא פונקציה של הסיטואציה?

האם העמדה הסכילו-פרנאואידית אופיינית למערכת הזו או
שהיא פונקציה של הסיטואציה?

השיח על שותפות חינוכית מערכתית וגבולותיה של המערכת עשוי בתהליך
מקביל לעורר סוגיות של שותפויות וגבולות בתוך המערכת: כך עשויות להתעורר
שאלות סביב טיב השותפות בין פסיכולוג ליועצת, בין המדריכה ליועצת, בין
הפסיכולוג למדריכה, שאלות אודות גבולות כל אחד מהתפקידים והגדרותיו.

עד כמה יש לך כפסיכולוג/ה כמדריכה/ה כיועצת נכונות לקיים
דיאלוג לא פשוט בנושאים אלה בתוך צוותי שפ"י המסכרות
החינוכיות?

מה החוויה הרגשית שלך מול השיח על השותפות שלך עם
היועצת/ המדריכה/ הפסיכולוג/ה?

ההתייחס למהלכים המקבילים, מהן התובנות שלפני הדינמיקה בתוך המצרכות? וכיצד מושפעים ממנה מפעלי השותפות החינוכית הפרטניות?

השותפות החינוכית מזמינה את שותפיה לשכלל את יכולת ההקשבה, ללמוד לזהות בדברי ביקורת ותלונה אינפורמציה חשובה ובסיס להמשך הדיאלוג. גבולות השותפות החינוכית שואפים לאפשר לצוותי החינוך לעבור מהמקום המתגונן למקום המתבונן. לזהות את האנרגיה של הקונפליקט כמצמיחה ומאפשרת שיח אותנטי, ולא כמשתיקה ומאיימת. לראות כהישג גם את אי ההסכמה ואפילו את המבוי הסתום – כעוד שלב בתהליך, שלב התפתחותי בבניית השותפות.

במאמרה "[לאן נולך את העלבון?](#)" מבנה אלפי (2011) תהליך של הנחיית אנשי חינוך בנושא התמודדות עם רגשות פגיעה ועלבון בסיטואציות מקצועיות. אורית אלפי מאמינה כי מתוקף היות התהליך דיאלוגי ואינטראקטיבי מטבעו הרי שיש להציב גם את איש החינוך במרכז ההתבוננות על התהליך החינוכי, (ולענייננו – על מרחבי השותפות החינוכית). מטרת העבודה עם אנשי חינוך על נושא העלבון היא לפתח את יכולתם לנסות ולחקור בתוך עצמם ובאחר את אותם חלקים אשר באים לידי ביטוי, באופן גלוי ובאופן סמוי במצבי עלבון. בתוך העבודה היישומית עם אנשי חינוך, מסבירה אלפי, יש לשאוף להבנת הדינמיקה של העלבון ולמתן הסבר רציונאלי ושיטתי לחוויה שהיא בבסיסה רגשית מאוד ולא מאורגנת. אלפי מציגה נקודות מבט תיאורטיות להבנת מנגנון העלבון ומבחינה בשישה סגנונות עיקריים של תגובות אנשי החינוך לחוויית העלבון: תגובת התקיפה הנגדית, תגובת הנסיגה והווייתור, תגובת ההתעלמות, פסק זמן, התגובה הרגשית – "מסר אני" והתגובה האמפאיתית. אלפי טוענת שאם נשכיל לעזור לאנשי החינוך לחשוב על החוויה הרגשית באופן מסודר תוך קישור לתיאוריות ולתופעות אנושיות כלליות, נוכל להעניק להם תחושה של שליטה ומשמעות, ואפילו אישור לאוניברסאליות ולגיטימיות התחושה. יתירה מזאת, מעצם הבנת הדינמיקה של העלבון תצמח היכולת להתמודד עמו ולמנף אותו לקראת המשך דיאלוג חינוכי יעיל.

הרהור'ט...

מבלי לתכנן עברתי אתמול ליד בית הספר בו למדתי לפני ארבעים שנה. הגדר והשער נותרו עומדים במקומם, פתוחים בפני ובכל זאת סגורים.

ומה נותר בי ממנו ברבות הימים? אמי, שעמדה לצדי, שאלה "זוכרת"? הזכירה כלאחר יד יום אחד של יריד הורים ועוגה... ולא הוסיפה לשאול, לא הוסיפה להזכיר. לא זכרתי ולא ניסיתי להיזכר. מבטי השבוי התרחב ואמד את מרחבי החצר והיקף הבניין שסימנו את גבולות ילדותי, ואלו גדלו והתכווצו ושוב גדלו בעיני הזמן שבלבי. לא זכרתי את היריד, ולא את העוגה שהזכירה אמי, אך את מבטה המתלהב מנוכחותה בחיי זיהיתי כהרף עין. הוא לא השתנה, גם אחרי שנות דור במדבר. "שאלוה אותך? אולי תזמיני חברה לארוחת השבת? מתי יום ההורים? אל תבכי, בואי נעבור יחד על המבחן ותראי שאת יכולה". אינספור מבטי נוכחות קטנים ומרחפים היו לה לאמי בימי ילדותי. את רובם שכחתי, את חלקם לא זיהיתי, אחדים נצרבו בלבי: מבט המורה על אמי, משפטי המחנך אודותי באוזניה, שער המחברת בכתב ידה האמנותי, הכריך לשעת עשר שהכינה במשך 12 שנים, אמי.

בעודי מתבוננת עלתה בי תמונה. הורי יושבים במפגש כיתתי, ליד הוריה של רחל חברתי. מביטים בי לא מביטה בהם, רוקדת, נואמת, צוחקת ומתרחקת מהם. הנוכחות הצפופה במסיבת הכיתה, הורה ליד הורה ליד הורה, ובתווך, בגבנו אליהם, יושבים אנו הילדים. מוכיחים מעצם המעגל שפרצנו את המעגל. למדנו עוד שיר עוד תנועה עוד תורה עוד נוסחא. נוכחות מעגל ההורים בתוך קירות הכיתה כאילו הפכה לבמת ענק ולכביש המהיר שלנו אל העולם, ואנו שועטים קדימה לגדול, לגדול... משאירים אותם יושבים במעגל, מוחאים כפיים וסופקים כפיים. אותן כפיים שאפו בליל אמש את העוגה למסיבה, אותן כפיים שהתכווצו לאגרוף כשטעיתי בדקלום, אותן כפיים שהודו למורה בלחיצה חמה ואותן כפיים שנופפו לי לשלום – תגדלי, תתרחקי, הדרך בטוחה.

משונה, אינני זוכרת את עצם המסיבה, רק את תמונת הורי יושבים על ספסל הכיתה, מביטים בי. משונה, לא זכרתי כלל את היריד, אך נזכרתי בהתלהבות אמי עת הגיעה אליו, את העוגה שאפתה כתרומה, את העוגה שקנתה כתרומה, ואת מבטה המתלהב מנוכחותה בחיי.

"לא תאמיני מה עבר עלי השבוע בעבודה" פניתי אליה לפתע, והיא הביטה בי בתודה וחייכה.



היבלי וארכיון

אבן-שושן, א' (1960). שותפות. *מילון חדש* (מהדורה ראשונה, כרך שלישי, עמוד 1680). ירושלים: הוצאת קריית-ספר.

אגף קליטת תלמידים עולים (חסר תאריך). *סטנדרטים לתהליכי קליטה של תלמידים עולים בבית הספר*. נדלה ב- 8 יוני 2013 מאתר אגף קליטת תלמידים עולים:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Olim/MeidaVehanhayot/HaklitaBeBeitHasefer/ThalichyKlita.htm>

אגף תוכניות סיוע ומניעה, יחידת אקלים חינוכי מיטבי (2010). *מתווה למדריך אח"מ המלווה בתי ספר ביצירת שותפות מורים הורים למען קידום אקלים בטוח וצמצום אלימות* (חוברת פנימית לא להפצה)

אוגדן, ת' (2001). *הקצה הפרימיטיבי של החוויה*. תל אביב: עם עובד.

אלפי, א' (2011). *לאן נולך את העלבון? הנחיית מורים בנושא התמודדות עם מצבי פגיעה ועלבון*. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב- 10 מרץ 2013 מהאתר פסיכולוגיה עברית:

<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2541>

ארהרד, ר' (2008). *היוועצות מעצימה*. [גרסא אלקטרונית]. נדלה ב- 10 מרץ 2013 מאתר הד החינוך:

<http://www.itu.org.il/Index.asp?ArticleID=14086&CategoryID=1540&Page=1>

ארצי, ש' (2012). לתת ולקחת. בתוך: *אושר אקספרס* [דיסק]. ישראל: הד ארצי.

ביטון, א' (1979). *ספר הנענע*. תל אביב: עקד.

בינשטוק, א' (2007). *סולמות וחבלים*. [גרסא אלקטרונית]. נדלה ב- 24 ינואר 2013 מאתר שפ"נט:

<http://cms.education.gov.il/educationcms/units/shefi/pirusmi/catalog/sulamotvehavalim.htm>

בן-ארי, ט' (תשכ"ה). *בונים הסכמות בחינוך*. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב- 10 יוני 2009 מאתר זכויות התלמיד:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Minha/MadrachLenihul.htm>

חוק החינוך המיוחד (1988), הרחבת סעיף 7 לחוק, בנושא שילוב (1997) וחוק ליקויי למידה (2003).

טטר, מ' (2004). ייעוץ בקהילות חינוכיות קולטות עליה. בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה (209-228). תל אביב: רמות.

יכניץ, ל' (2010). מחקרים בקליטת עלייה -נוער יוצא חבר העמים בישראל – סיכון והסתגלות. [גרסא אלקטרונית]. הד האולפן החדש, 97. נדלה בתאריך 10 מרץ 2013 מ:

<http://meyda.education.gov.il/files/AdultEducation/EdAulpan9/7/7 LIAT YAHNITS.PDF>

כהן, ר' (2012) ברית חינוכית לפיתוח אקולוגיה חינוכית מקדמת הצלחות. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב- 24 ינואר 2013 מאתר שפ"ינט:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/Horim/Mishpacha/yeda/BritHinuchit.htm>

מגן, מ' (2009). ימים יגידו אנה. ירושלים: כתר.

מדמון, ר' (2012, ספטמבר). נוכחות מרחמת. ההרצאה התקיימה ביום עיון של יועצות מחוז מרכז, כפר סבא, ישראל.

מנור-בנימיני, א' (2004). שיתוף פעולה בין צוותים רב-מקצועיים ובין הורים בבתי-ספר לחינוך מיוחד. [גרסא אלקטרונית]. נדלה ב-10 מרץ 2013 מהאתר abiliko- אתר הקהילות והמומחים המקיף בישראל בתחום המוגבלויות:

<http://www.abiliko.co.il/index2.php?id=1354&lang=HEB>

סוצקבר-כהן, ר' (2002) סדר הורות ישראלית. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב- 24 ינואר 2013 מאתר שפ"ינט:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/Horim/Mishpacha/yeda/SederHorutIsrailit.htm>

עוז, ע' (2002). סיפור על אהבה וחושך. ירושלים: כתר.

- עמית, ח' (2009). [לחתור בסירה אחת](#). [גרסא אלקטרונית]. נדלה ב- 10 מרץ 2013 מאתר הד החינוך:
<http://www.itu.org.il/Index.asp?ArticleID=14085&CategoryID=1540&Page=1>
- פישר, י' (2010). אפשר גם אחרת: סיפורי הצלחה של שותפויות הורים בבית הספר. תל אביב: מכון מופת.
- פישר, י' ופרידמן, י' (2009). [ההורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות](#). [גרסא אלקטרונית]. דפים, 49. נדלה בתאריך 8 יוני 2013 מ:
<http://www.mofet.macam.ac.il/ktiva/dapim/Documents/dapim47.pdf>
- פישר-כספי, מ' וונגרובר-נוימן, ג' (2010). ["וגר זאב עם כבש" – האמנם גם אצלנו?](#). [גרסא אלקטרונית]. נדלה ב- 10 מרץ 2013 מהאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2532>
- פרידמן, י' ופישר, י' (2003). [ההורים ובית הספר: עמדות ורמת מעורבות](#) (שאלון להורים לדיווח עצמי), ירושלים: מכון סאלד.
- פרל-קינגסלי, א' (2013). [מאגר המידע להורים ולמשפחות של ילדים עם צרכים מיוחדים](#). נדלה ב- 16 מרץ 2013 מהאתר מקום מיוחד להורים ולמשפחות של ילדים עם צרכים מיוחדים: <http://makom-mcet.ac.il/pages/item.asp?s=3&id=163&defid=-1&page=1&item=124>
- צימרמן, ש' (עורכת) (2008). [דיאלוג מורה תלמיד: מתווה לשיחות אישיות בין מורים לתלמידים](#). ירושלים: משרד החינוך.
- קליין, מ' (2002). [כתבים נבחרים](#). תל אביב: תולעת ספרים.
- שפי"נט- אוכלוסיות מיוחדות: עולים. (חסר תאריך). נדלה ב- 24 ינואר 2013 מאתר שפי"נט:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/Meyuchadim/olim/YedaTeoreti.htm>
- שפירא, ר' (2004). [אדבר איתך](#). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

אלדור, י', לשם, ח', אבולחר-הובנה, ת' וקסל, ה' (בפרסום). *אם מישהו היה אומר לי – מדריך להורי תלמידים בעלי הפרעת קשב וריכוז*. ירושלים: משרד החינוך.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives, *Development Psychology*, 22, 723-742.
- Davidson, S. (1998). *Spinning the wheel of empowerment*. [Electronic version]. *Planning*, 1262, Retrieved March 16, 2013, from <http://111.118.165.194/~kiss/kts/wp-content/uploads/2009/06/Davidson-Spinning-wheel-article1998.pdf>
- Fisher, Y. (2011). Parental involvement. In Y. Fisher & I.A. Friedman (Eds.). *New horizons for facet theory: Interdisciplinary Collaboration Searching for Structure in Content Spaces and Measurement* (pp. 145-153). FTA publication. Tel-Aviv, Israel.
- Obholzer, A. (1994). Fragmentation and integration in a school for physically handicapped children. In: A. Obholzer & V.Z. Roberts, (Eds.), *The unconscious at work: Individual and Organizational Stress in the human services* (84-93). London: Routledge.
- Osher, D., Kelly, D. L., Tolani-Brown, N., Shors, L., & Chen, C-S. (2009). *UNICEF child friendly schools programming: Global evaluation final report*. Washington, DC: American Institute for Research. Retrieved March 27 2010, from http://www.unicef.org/girlseducation/files/CFS_Executive_Summary_V2r.pdf.

المصادر ببليוגרפיה לפרק המותאם לחברה הערבית

Al-Haj, M. (1991). *Education and social change among the Arabs in Israel*. Tel-Aviv, Israel: the International Center for Peace in the Middle East.

Al-Haj, M. (1995). Kinship and modernization in developing societies: The emergence of instrumentalized kinship. *Journal of Comparative Family Studies*, 26(3), 311.

Al-krienawi, A. & Lightman, E. (2000). Learning achievement, social adjustment, and family conflict among Bedouin-Arab children from polygamous and monogamous families. *The Journal of Social Psychology*, 140 (3), 345-355.

Ben-Ari, A.; Azaiza, F. (2003). Effectiveness of Help Lines Among Sociopolitical Minorities: A View From Both Sides of the Line. *Families in Society*, 84(3), 417-422.

Ben-Ari, A., & Pines, A. M. (2002). The changing role of family in utilization of social support: Views from Israeli Jewish and Arab students. *Families in Society*, 83(1), 93-101

Cohen, O., & Savaya, R. (2003). Lifestyle differences in traditionalism and modernity and reasons for divorce among Muslim Palestinian citizens of Israel. *Journal of Comparative Family Studies*, 34(2), 283-302.

Court, D. & Abbas, R. (2010). The role of Druse high schools in Israel in shaping students' identity and citizenship. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(2), 145-162.

Desforges, Ch. & Abouchar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review. [Electronic version]. Retrieved January, 12, 2014, from http://bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/desforges.pdf

Dor, A. & Cohen-Fridel, S. (2010). Preferred parenting styles: Do Jewish and Arab-Israeli emerging adults differ?. *Journal of adult development*, 17, 146-155.

Dwairy, M. (1997). Addressing the repressed needs of the Arabic client. *Cultural Diversity and Mental Health*, 3(1), 1-12.

Dwairy, M. (1998). Mental health in Arab society. In A. S. Bellack, & M. Hersen (Eds.), *Comprehensive Clinical Psychology*, 10(13), 313-324. Oxford: Pergamon.

Dwairy, M., Achui, M., Abouserie, R., Farah, A., Sakleh, A., Fayad, M. & Khan, H. (2006). Parenting styles in Arab societies: A first cross regional research study. [electronic version]. Retrieved January, 16, 2014, from <http://www.marwandwairy.com/LinkFiles/115/ParentingDwairy1proofMarch06.pdf>

Dwairy, M., & Van Sickle, T. D. (1996). Western psychotherapy in traditional Arabic societies. *Clinical Psychology Review*, 16(3), 231-249.

Haj-Yahia, M. (1995). Wife abuse in the Arab society in Israel: Some challenge for future change. Paper presented at the international study group on future intervention with battered women and their families. The School of Social Work, University of Haifa, Israel.

Haj-Yahia, M. (1997). Culturally sensitive supervision of arab social work students in western universities. *Social Work*, 42(2), 166-174.

Haj-Yahia, M., & Shor, R. (1995). Child maltreatment as perceived by Arab students of social science in the west bank. *Child Abuse & Neglect*, 19(10), 1209.

Huntsinger, C. & Jose, P. (2009). Parental involvement in children's schooling: different meanings in different cultures. *Early Children Research Quarterly*, 24, 398-410.

Kroger, J.; Martinussen, M.; Marcia, J. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, Vol 33(5), Oct 2010, 683-698.

Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parent in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33, 927-935.

Marcia, J. (2002) *Identity: An .Adolescence, identity, and the Bernadone family. International Journal of Theory and Research*, Vol 2(3), 199-209.

Smooha, S. (1989) *Arabs and Jews in Israel, vol. 1: Conflicting and Shared Attitudes in a Divided Society*. Boulder: West view Press.

Schaedel, B. & Eshet, Y. (2009). Homework- the home and the school in Israel: parents' involvement in homework. [Electronic version]. Retrieved January, 16, 2014, from <http://www.researchgate.net/publication/250305796>

Shechtman, Z., Zou'bi, M. & Katz, M. (1994). Principal leadership style and teacher feeling and behavior: Arab schools in Israel. [Electronic version]. Retrieved April, 14, 2014, from <http://www.adi.org/journal/fw94/ShechtmanZou'biKatzFall1994.pdf>

Triandis, H. C. (1993). Collectivism and individualism as cultural syndromes. *Cross-Cultural Research*, 27(3-4), 155-180.

Volansky, A. (2007). The Israeli education system. [Electronic version]. Retrieved January, 16, 2014, from [http://stwww.weizmann.ac.il/st_seminar8/Volansky%20-%20The%20Israeli%20Education%20System%20\(English%202007\).pdf](http://stwww.weizmann.ac.il/st_seminar8/Volansky%20-%20The%20Israeli%20Education%20System%20(English%202007).pdf)

Zedane, R. (2011). Parental involvement according to education level, socioeconomic situation, and number of family members. [Electronic version]. Retrieved February, 20, 2014, from <http://www.cred.unisa.edu.au/jee/Papers/Vol11No1/Zedan.pdf>

Zedane, R. (2012). Parents' involvement among the Arab ethnic minority in the state of Israel. [Electronic version]. Retrieved January, 16, 2014, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001617.pdf>

אבו-עסבה, ח' (2001). "דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית הספר הערבי בישראל", בתוך: יעקב עירם ואחרים (עורכים), *צמתים – ערכים וחינוך בחברה הישראלית*, הוצאת לשכת המדענית הראשית, משרד החינוך והתרבות, ירושלים, עמ' 479-441.

אבו עסבה, ח. (2007). החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב 16 ינואר 2014, מהאתר

http://www.fips.org.il/site/p_publications/item_he.asp?iid=776

אבו-עסבה, ח. (2008). מערכת החינוך הערבית וסוגיית השוויון. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב 23 מרץ 2014, מתוך http://www.kibbutz.org.il/mifne/articles/mifne_page_43-50.pdf

אלחאג', מ. (1994). *מערכת החינוך הערבי בישראל: מגמות וסוגיות*, מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות, ירושלים.

גור, ח. וזלמנסון-לוי, ג. (2005). יחסי הורים בית ספר – נקודת מבט ביקורתית. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב 23 פברואר 2014, מתוך <http://itu.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=158769b6-030d-42c6-af35-048bc854aace&lang=HEB>

גרינבאום, ז. ופריד, ד. (2001). קשרי משפחה- מסגרת חינוך בגיל הרך. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב 23 מרץ 2014, מתוך <http://education.academy.ac.il/Admin/Data/Publications/School-Parents-Relations-Report.pdf>

זחאלקה, ע. (2007). בין מסורתיות לפתיחות. [גרסה אלקטרונית] נדלה מאתר הסתדרות המורים בישראל, ב 12 ינואר 2014, מהאתר <http://www.itu.org.il/?CategoryID=1150>

חאג-יחיא אבו אחמד, נ. (2006). *זוגיות והורות במשפחה הערבית. תהליכי שינוי ושימור בשלושה דורות*. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת חיפה.

חואלד, ס. (2003). בין שימור המסורת לעידוד המודרניזציה בבתי הספר הבדווים. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב 16 ינואר 2014, מתוך <http://www.boker.org.il/info/learning/bentchumi/kenes/beduin36/articles35/sliman.htm>

ח'ורי-ותד, ק. (2008). השלכות הקונפליקט הישראלי-פלסטיני על תפקיד המורה הערבי במדינת ישראל. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב 23 מרץ 2014, מתוך <http://portal.macam.ac.il/DbImage.aspx?image=file&id=2155>

כהן, ר. (1994). *הורות: משימות ואתגרים בהדרכת הורים*. משרד החינוך והתרבות, האגף לחינוך מבוגרים, המדור להורים, משפחה וקהילה.

לבנדה, א. (2009). מעורבות הורים בבתי הספר הקהילתיים העל יסודיים : בדיקת מודל של השפעת התפיסות של תפקיד הורי, מסוגלות עצמית, הזמנה למעורבות מצד בית הספר, מצד המחנכת ומצד הילד, ומשאבי זמן, כוח, ידע ויכולת של ההורים. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב 22 מרץ 2014, מתוך http://shemer.mslib.huji.ac.il/dissertations/W/JWE/001478269_1.pdf

מג'אדלה, ס. (2005). גורמים המשפיעים על מעורבות ההורים בעבודת בית הספר במגזר הערבי בישראל. אלקאסמי, מכללה אקדמית לחינוך.

מייזלס, ע. (2005). סמכות הורים, סמכות מורים: היבטים תרבותיים בחברה הישראלית. בתוך פלד, א. (עורך), החינוך במבחן הזמן. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב 23 פברואר 2014, מהאתר <http://construct.haifa.ac.il/~ofram/parents%20teachers%20authority.pdf>

משרד חינוך, (2013). מיצ"ב תשע"ג. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב 2 פברואר 2014, מאתר http://meyda.education.gov.il/files/rama/2013/Aklim_Report_2013_full.pdf

קסלר, ע. וטטר, מ. (2007). תפיסות תלמידים את המורים המשמעותיים עבורם: השפעותיהן של איכות הקשר עם ההורים ותחושת ניכור מבית הספר. הייעוץ החינוכי, י"ד, 76-104.