

חאלו"ם - חינוך אישי לצמיחה ומהיגות



מדינת ישראל
משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף א' לחינוך על-יסודי



נ ל י ם ש ל ו ב י ם

חאלו"ם - חינוך אישי לצמיחה ומנהיגות



"כל מה שילד צריך הוא
מבוגר אחד שיאמין בו"

הרב קרליבך

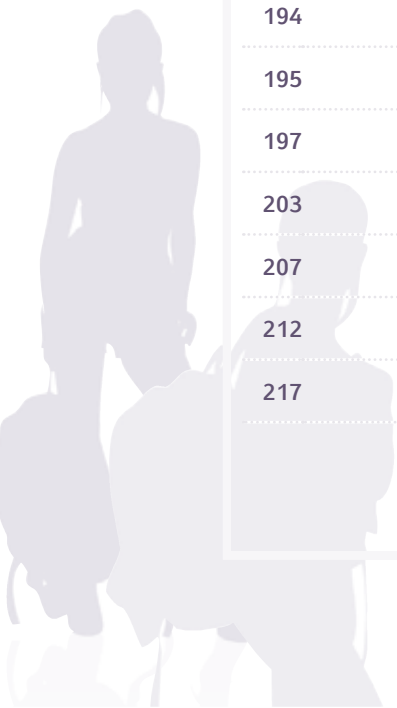
עריכה לשונית: יעל לביא - בליוויס
עיצוב: דפוס העיר העתיקה
עימוד: נעה כהן-שלמון
הוצאה לאור: גף פרסומים, משרד החינוך
gov

המסמך כתוב בלשון זכר אך מכוון לשני המינים

תשע"ד - 2014

תוכן העניינים

153	דבר מנהלת האגף	מבוא
155	מהו חאלו"ם?	רציונל
156	מטרת-על ויעדי חאלו"ם	
157	מתפיסה ליישום	
158	מיישום להגשמה	
160	מקורות הזנה תיאורטיים - תרשים	מקורות הזנה ועקרונות
161	עקרון ראשון - יצירת קשר משמעותי בין מורים לבין תלמידים	
162	עקרון שני - כינון יחסים של דיאלוג המאפשרים צמיחה של מורים ושל תלמידים	
163	עקרון שלישי - יצירת למידה משמעותית כבסיס לצמיחה	
164	עקרון רביעי - העצמת כוחות התלמידים והמורים במטרה ללמד אותם לחלום ולמנף אותם לצמיחה	
167	ליווי אישי של כל תלמיד בתהליך הצמיחה	תפקיד המחנך בחאלו"ם
167	מהות	
168	מודל	
169	מימד ראשון - קשר משמעותי במרחב פתוח	
174	מימד שני - אמון התלמיד במסע הצמיחה שלו	
183	השיח הקבוצתי בקבוצת החינוך של המחנך	
187	מחנך כמנחה	
194	שיחה אישית ושיחה קבוצתית	שיח אישי ושיח קבוצתי
195	בניית תכנית שנתית לשיחות אישיות וקבוצתיות	
197	שיחה אישית	
203	שיחה קבוצתית	
207	תכנית הוראה למידה דו-חודשית לכיתה ז'	דוגמה לתכנית הוראה למידה שנתית
212	תכנית הוראה למידה דו-חודשית לכיתה ח'	
217	רשימת ביבליוגרפיה	ביבליוגרפיה



דבר מנהלת אגף א' לחינוך על-יסודי

כדי לחלום עלינו לפנות פנימה,

להתבונן בעצמנו;

להתבונן במיכל הזה שהוא נשמתנו; להסתכל בו ולהקשיב לו...

לדבר הטוה חלומות דרכנו

(סטיבן קובי: העיקר להתחיל בעיקר, 1998)

עמיתיי המפקחים והמנהלים,

בפרק זה, הרביעי באוגדן 'כלים שלובים' של אגף א' לחינוך העל-יסודי, נעסוק בחאלו"ם - חינוך אישי לצמיחה ולמנהיגות.

תפיסת החאלו"ם היא נדבך חשוב בלמידה משמעותית, שאליה חותרת מערכת החינוך, ושאותה היא שואפת לפתח. וזאת, משום שכל תהליך למידה משמעותי מתחיל בקשר שבין מורה לתלמיד, קשר שהוא לב ליבו של התהליך החינוכי. וכשקשר זה הוא מיטבי הוא מעניק לתלמידים ולמורים תחושה של שייכות, של מסוגלות, של הצלחה ושל מימוש עצמי, במיוחד בתקופת גיל ההתבגרות. גיל זה מתאפיין באופן כללי בשינויים פיזיולוגיים, קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים המשפיעים אלה על אלה, ובאופן ייחודי בתקופתנו, המתאפיינת בעיסוק במשימות רבות (multi-tasking) בו-זמנית, ובקליטה של מידע שזורם מכל עבר ללא הרף ומשלח גירויים אין-סופיים.

הלמידה המשמעותית, בין השאר מעניקה למתבגרים חיבור בין-אישי ובלתי אמצעי עם מבוגר משמעותי, להקנות להם חוויות מצמיחות, לאפשר להם לשאת באחריות, להאמין ביכולתם האישית ולצמצם תסכולים אישיים, חברתיים ולימודיים. זוהי תקופה רגישה שבה נועד למורים המחנכים תפקיד מכריע. עליהם לכוון את הדרך ולפרוס בפני התלמידים את מגוון הכלים העשויים לתרום להתפתחותם בהיבטים הרגשי, החברתי, הערכי והלימודי.

מימוש חאלו"ם ועקרונותיו מתאפשרים במסגרת השגרה והסדר בארגון הזמן השבועי שאליהן מתייחסות הרפורמות. השעות הפרטניות שמוקדשות לחינוך ולשיחות אישיות מהוות פלטפורמה מיטבית ליישום חאלו"ם. כמו כן, מומלץ ליישם את חאלו"ם במעגלים מקבילים, ולהיעזר בהדרכה המעשית של חאלו"ם בקרב מורים ובעלי תפקידים במסגרת שעות השהייה או השעות תומכות ההוראה.

העקרונות העומדים בבסיס חאלו"ם הם החלום והאמונה של כל איש חינוך באשר הוא ליצור קשר משמעותי, שיח מצמיח וכלי ניהול פנימיים, שיסייעו לתלמיד למצות את יכולותיו.

אנו קוראים לכם ליישם עקרונות אלו בכל כיתות בית-הספר, גם מעבר לאותן כיתות שבהן פועל חאלו"ם באופן רשמי.

מבט היסטורי על התפתחות חאלו"ם:

עד שנה"ל תשס"ט יושם 'מודל בת-ים לחינוך אישי' בבתי-הספר בעיר בת-ים. באגף הרחבנו את ההתנסות לבתי-ספר נוספים, ומשם התפתח החינוך האישי לתפיסה חינוכית אידיאולוגית שתוטמע בבתי-הספר כדרך שגרה.

יחד עם אגף א', שפ"ו ומינהל חברה ונוער, ובליווי אקדמי של מכללת בית ברל, פעל מספר שנים צוות חשיבה שתוצריו העיקריים הם מעבר מהטמעת מודל/תכנית להבנייה של תרבות ארגונית ופדגוגית, קביעת השם חאלו"ם - חינוך אישי לצמיחה ולמנהיגות, ניסוח הפילוסופיה החינוכית של חאלו"ם וקביעת מטרות ויעדים.

התפיסה, הרעיונות, הכלים והמודלים המוצגים בפרק זה מבוססים על תיאוריות מרכזיות העוסקות בנושא, על שיחות עם מחנכים, עם מדריכים, עם מנהלים שהטמיעו, בשנים האחרונות, את חאלו"ם בבית ספרם, ועם מפקחים. כמו כן, ניכרת בפרק טביעת האצבעות של תוצרי שיחות, דיונים ולמידה מעמיקה של צוות החשיבה המשותף הנ"ל.

המידע שמונגש לכם מכון לסייע לצוות החינוכי בבית-הספר לטפח קשר משמעותי בין באיו ולקדם בו תרבות של למידה משמעותית.

אני רוצה להודות מקרב לב לכל אלו על שותפותם:

ליפה פס, מנהלת האגף לשעבר, שהניפה את הדגל וכיוונה להפיכת מודל עירוני לתפיסה רחבה וכוללת בפיזור כלל ארצי.

לשותפינו במטה משרד החינוך:

לאנשי שפ"י ולאנשי מינהל חברה ונוער כולם ובמיוחד ל:

אלה אלגריסי, מנהלת אגף א' שפ"י

חנה שוורץ, מפקחת מחוז תל-אביב, מינהל חברה ונוער

טליה שרון, מרכזת השתלמויות חאלו"ם, שפ"י

רונית דינור, מרכזת השתלמויות חאלו"ם, מינהל חברה ונוער, תשע"א

חווה אלתר, מרכזת השתלמויות חאלו"ם, מינהל חברה ונוער

אריאלה שקד, יועצת בכירה, מחוז מרכז, תשע"ג

תמר שלמה, ממונה על חינוך חברתי קהילתי, מחוז מרכז, מינהל חברה ונוער

שהיו חברות בוועדת ההיגוי ובצוות החשיבה של חאלו"ם.

לד"ר דליה עמנואל ממכללת בית ברל, שליוותה את צוות ההיגוי והובילה את צוות החשיבה

ולמלכה קרן, ראש היחידה למנהיגות חינוכית, המרכז לתכנון לימודים במכללת בית ברל, שסייעה בכתיבת פרק זה.

לצוות האגף שלנו:

מירי ונד, מנהלת גף מוסדות חינוך, על היותה הכוח המניע בפיתוח ובהטמעת חאלו"ם ועל הובלת תהליך כתיבת הפרק.

רונית שרביט, מנהלת אגף פיתוח פדגוגי, על ההדרכה לעיצוב ופרסום הפרק.

סימה עובדיה פורצנל, ממונה על הפדגוגיה של עוז לתמורה ואופק חדש, שהייתה שותפה להטמעת חאלו"ם בתחילת הדרך.

אורלי אוריון ליור, מרכזת מרח"ב, על שותפות בכתיבת הפרק ובפיתוח השתלמויות חאלו"ם.

טלי כהן אורנשטיין, מרכזת חאלו"ם, על יישום תהליך כתיבת הפרק, ריכוז תכנית חאלו"ם, פיתוח והעמקתה.

בהצלחה ובאיחולי הגשמת חאלו"מות מכל הסוגים,

דסי בארי

רעיון של בית-ספר, בו מרגישים בני נוער שיש מי שמקשיב להם, רואה אותם ומאמין בהם - מדבר אל ליבם של מחנכים, הורים וילדים מאז ומתמיד.

רעיון זה, של שייכות וקשר משמעותי בין מבוגרים לבני נוער עוד יותר, ככוכב צפון של תקווה, דווקא בעולמנו המנוכר מתמיד, המשתנה במהירות בלתי נתפסת, והמאופיין בחוסר ודאות ערכית ובחוסר בהירות מוסרית. עדויות של בני נוער על ירידה ביחסי קרבה ובאכפתיות בינם לבין המורים בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות, רק מעצימות את הצורך הזה.

ההשקפות החינוכיות, הרואות בילדות ובנערו תקופות חיים ייחודיות, הניעו רפורמות חינוכיות שונות, שביקשו להתאים את בית-הספר לצורכי ההתפתחות של ילדים ושל בני נוער. רפורמות אלה השפיעו במידה מסוימת על תכניות הלימודים, וניסו לשנות את דרכי החינוך וההוראה. בצד שינויים אלה, נותרו תחומים אחרים יציבים כשהיו מפעם, כך למשל, בית-הספר ממשיך לכוון מבנה ארגוני שכמעט שלא חל בו שינוי. האופן שבו מתנהלים חיי הילדים והמבוגרים בבית-הספר ומערכת היחסים בין מבוגרים לילדים - נותרו כשהיו (אבידן, למפרט ועמית, 2005).

החיפוש אחר דרך, שבאמצעותה אנחנו יכולים להפוך את החוויה הבית-ספרית למשמעותית עבור בני הנוער, משותף לכולנו, ומעסיק אותנו בשנים האחרונות יותר ויותר. ההבנה שעלינו לדרוש מעצמנו להיות רלוונטיים לחייהם של אנשים צעירים מושכת אותנו לחפש אחר הדרך הזו.

מהו חאלו"ם?

חאלו"ם - חינוך אישי לצמיחה ומנהיגות

חאלו"ם הוא תפיסה חינוכית המושתתת על תרבות ארגון הומניסטית, הרואה חשיבות רבה בהעמקת הקשר המשמעותי בין מורה לבין תלמיד, ובפיתוח שיח מכבד ומצמיח בין כל באי בית-הספר.

בבסיס תפיסת חאלו"ם ארבעה עקרונות:

1. יצירת קשר בין-אישי משמעותי בין מורים לבין תלמידים.
2. כיוון יחסים של דיאלוג המאפשרים צמיחה של מורים ותלמידים.
3. אפשרור למידה משמעותית כבסיס לצמיחה לימודית, אישית וחברתית ולפיתוח אחריות.
4. העצמת כוחות התלמידים והמורים במטרה ללמד אותם לחלום ולמנף אותם לצמיחה ולמנהיגות.

חאלו"ם, כפי שמרמז שמו, שם דגש על חלימת חלומות ומציאת הדרך להגשמתם.

על מנת שהמורים והתלמידים יחלמו מאפשרת תפיסת החאלו"ם התבוננות פנימית בזמן ובמקום נתונים, ועיסוק בשאלות המשמעותיות הבאות: מאין באתי? מי אני? מהן החוזקות שלי? מהו מצפן הערכים שלי? לאן אני הולך? איך אעשה זאת בצורה הטובה ביותר? תהליך חיפוש התשובות לשאלות אלו הנו תהליך של חקירה וגילוי. מטרת החיפוש היא חבירה של התלמידים והמורים אל עצמם ואל המיטב שכבר מצוי בהם וטרם מומש. תהליך הגילוי אמור להצמיח מורים ותלמידים ולהביא לידי ביטוי את מנהיגותם.

בחאלו"ם מושם דגש על בנייה ועל העצמה של תחושות ביטחון ואמון, המעודדים למידה והתנסות באתגרים המקדמים ערכים של כבוד, של שייכות, של הכרה בשונות, של נתינה, של מעורבות חברתית, של אמונה ביכולת ושל מימוש עצמי.

מטרת-העל של תפיסת חאלו"ם ויעדיה

מטרה

העמקת הקשר המשמעותי בין מורה לתלמידיו ובין תלמיד לחבריו, תוך פיתוח אחריות כוללת של עובדי ההוראה בבית-הספר והסגל המנהלי ושל כל תלמיד כלפי כל תלמיד וכלפי עצמו, לצמיחה בתחום הלימודי, החברתי והאישי, ולטיפוח יכולת מנהיגות לקידום יעדים אישיים וחברתיים.

יעדים

ברמת התלמיד

- פיתוח תחושת ערך עצמי ושייכות לכיתה ולבית-הספר.
- העלאת הישגים לימודיים.
- פיתוח אחריות אישית לקידום תחומי מצוינות ומימוש עצמי.
- טיפוח כישורי מנהיגות לקידום השפעה ומעורבות חברתית בבית-הספר ובקהילה.

ברמת המורה

- פיתוח שיח משמעותי ואכפתי בין מורה-מחנך-תלמיד לקידום תפקוד התלמידים בתחום האישי, הלימודי והחברתי.
- ניהול והובלת הקבוצה והכיתה כמסגרות חברתיות, הנותנות ביטוי אישי לכל פרט, והתומכות בתהליכי צמיחה מתמשכים של התלמיד ושל הקבוצה.

ברמת בית-הספר והקהילה

- פיתוח אקלים חינוכי מיטבי והפחתת האלימות.
- העמקת השותפות והאחריות של סגל בית-הספר, של ההורים ושל גורמים בקהילה לקידום התהליכים החינוכיים ולהעמקת הרווחה ואיכות החיים בבית-הספר ובקהילה.



מתפיסה ליישום

יישום התפיסה נעשה באמצעות מבוגר משמעותי אחד ושלוש מסגרות מפתח.

המבוגר המשמעותי, המורה האחראי על ליווי ועל חניכה של תלמידים, רוכש מיומנויות הנחייה ובונה שיח מקרב, פתוח ומשמעותי בינו לבין התלמידים ובין התלמידים לבין עצמם.

מסגרות המפתח של חאלו"ם מבוססות על יצירת שגרה בבית-הספר באמצעות:

קבוצות שיח ולמידה - ארגון הזמן השבועי ברפורמות מאפשר שיח בקבוצות קטנות. שיח רגשי-חברתי-ערכי ברמה אישית וקרובה ביותר בין המחנך לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם, המעודד מוטיבציה ללמידה. התלמידים יכירו טוב יותר את עצמם, את מחנכם המבוגר המשמעותי ואת חבריהם.

שיחות אישיות - ארגון הזמן השבועי ברפורמות מאפשר, בנוסף לשיח בקבוצות הקטנות, לערוך שיחות אישיות קבועות עם התלמידים, כבסיס לדיאלוג אישי ומשמעותי. לכל תלמיד תחומי חוזק וצמיחה שונים, והשיחות מקדמות תהליך המכוון למיצוי הפוטנציאל האישי של כל תלמיד.

הסכמי למידה, צמיחה והתפתחות אישית - ניסוח הסכם למידה, צמיחה והתפתחות אישית על-ידי המחנך יחד עם כל אחד מתלמידיו. ההסכם מושתת על החלום שמתורגם למטרות שבחר התלמיד לתקופה הקרובה, וליעדים - הדרכים שבאמצעותן הוא מתכוון לפעול על מנת להשיגן. המטרות הנן בתחום הלימודי, הרגשי והחברתי.



מיישום להגשמה

ברמת התלמיד

יעד	מה יוצא לנו מזה?
פיתוח תחושת ערך עצמי ושייכות של התלמיד לכיתתו ולבית-ספרו	התלמיד: יהיה שותף פעיל בקביעת כללי התנהלות הקבוצה. יתנהל כחבר בעל תפקיד בקבוצה. יכיר את תחומי החוזק שלו. יזהה את תחומי המצוינות שלו. יפנה למורים ללא תיווך המחנך. יפתח יכולת לקבל ביקורת, להתמודד עם תסכולים ולדחות סיפוקים.
שיפור הישגים לימודיים	התלמיד: יעמוד ביעד למידה אחד לפחות במשך תקופה מוגדרת. יעלה בהישגים לימודיים גם בתחומים שלא הוצבו כיעד לימודי בחוזה האישי.
פיתוח אחריות אישית לקידום תחומי מצוינות ולמימוש עצמי	התלמיד יפתח: אחריות ללמידתו. מיקוד שליטה פנימי. חשיבה יצירתית. פתיחות לקבלת סיוע מחברים וממבוגרים משמעותיים. תחומי מצוינות באופן מוסדר ורצוף לאורך שנת הלימודים. מסוגלות להציג תמונת עתיד קרוב.
טיפול כישורי מנהיגות לקידום השפעה ולמעורבות חברתית בבית-הספר ובקהילה	התלמיד: יפתח יכולת הנהגה. תחילה של עצמו ויפתח אחריות אישית הנוגעת לתהליכי הצמיחה שלו, ובהמשך אחריות כלפי החברה, המתבטאת בפעולות למען הקהילה. יהיה מעורב חברתית בפעולות למען הקבוצה, בית-הספר והקהילה.



ברמת המורה

יעד	מה יוצא לנו מזה?
פיתוח שיח משמעותי ואכפתי בין מורה-מחנך-תלמיד, לקידום תפקוד התלמידים בתחומים האישי, הלימודי והחברתי	המחנך יפתח: מיומנויות שיח. יכולת לנהל רגשות (פיתוח יכולת בקרב התלמידים להתמודד עם ביקורת בונה, עם תסכולים ועם דחיית סיפוקים). רגישות גבוהה לזולת. וירכוש: מיומנויות לעבודה בצוות ולשיתוף פעולה. כלים לניהול תקשורת בין-אישית ולעריכת שיח המקדם והמפתח את השותפים בו. מיומנויות לאיתור הזדמנויות להתמודדות עם היבטים מוסריים וערכיים.
ניהול והובלת הקבוצה והכיתה כמסגרות חברתיות, הנותנות ביטוי אישי לכל פרט והתומכות בתהליכי צמיחה מתמשכים של התלמיד והקבוצה	המחנך יפתח: יכולות הנחייה ואימון אישי. כישורי הנהגה והובלה, הכרת החוזקות והצרכים של התלמידים. וידע: לתת מענה לצורכי התלמידים כפרטים וכחברים בקבוצה. לחזק את הקבוצה כקבוצת תמיכה. לבנות קבוצת שיח חברתית המאפשרת התנסויות חברתיות שיתופיות.

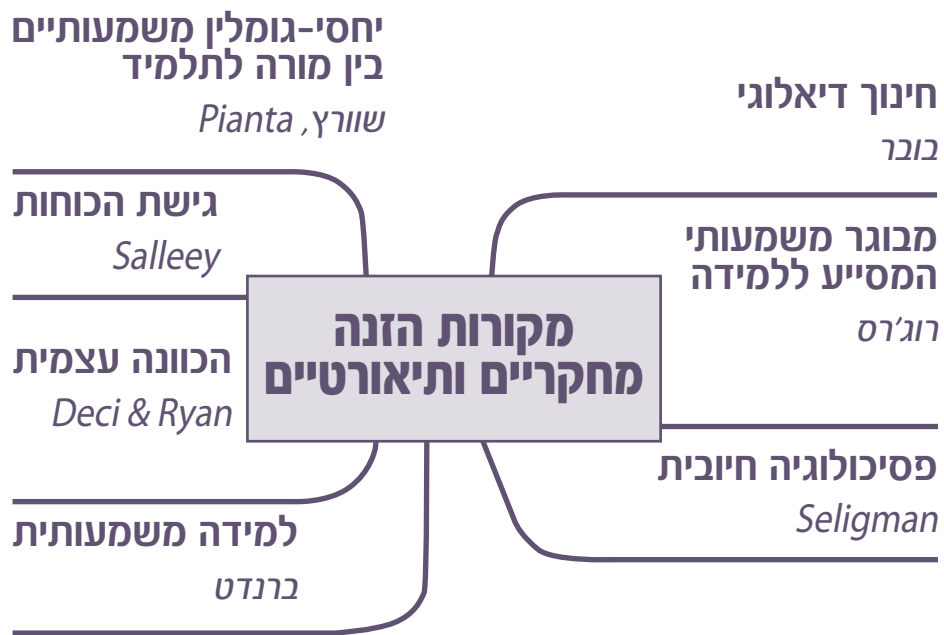
ברמת הקבוצה, בית-הספר והקהילה

יעד	מה יוצא לנו מזה?
פיתוח אקלים חינוכי מיטבי והפחתת האלימות בקבוצה ובבית-הספר	תחושת שביעות רצון בקרב באי בית-הספר. צמצום איחורים, היעדרויות ושוטטות. ירידה באירועי האלימות בבית-הספר. גילויים של אכפתיות של האחד כלפי האחר בקבוצה. מתן במה להצגת תחומי מצוינות. טיפוח שיח לימודי ויחסי גומלין בין חברי הקבוצה.
העמקת השותפות והאחריות של סגל בית-הספר, של ההורים ושל גורמים בקהילה לקידום התהליכים החינוכיים, ולהעמקת הרווחה ואיכות החיים בבית-הספר ובקהילה	יידוע ההורים והקהילה באשר לאירועים רלוונטיים מרמת הפרט עד לרמת הכלל, ושיתופם על-פי הצורך. שיתוף הורים בהצבת היעדים ובהשגתם. עבודה עם גורמים בקהילה להשגת יעדי התלמידים. קיום פעילויות כיתתיות ואישיות למען הקהילה. איגום משאבים שמקורם ההורים והקהילה למען התלמידים והמורים.

מקורות הזנה ועקרונות

מספר מקורות הזנה מחקריים ותיאורטיים נמצאים בבסיס התפיסה החינוכית של חאלו"ם.
מהם? כיצד הם תומכים בעקרונות המנחים תפיסה זו?

מקורות הזנה תיאורטיים - תרשים



עקרונות חאלו"ם

1. חאלו"ם מבקש ליצור קשר משמעותי בין מורים לבין תלמידים.
2. חאלו"ם מבקש לכונן יחסים של דיאלוג המאפשרים צמיחה של מורים ושל תלמידים.
3. חאלו"ם מבקש לעודד למידה משמעותית כבסיס לצמיחה.
4. חאלו"ם מבקש להעצים את כוחות התלמידים והמורים במטרה ללמד אותם לחלום ולמנף אותם לצמיחה.

עקרון ראשון חאלו"ם מבקש ליצור קשר משמעותי בין מורים לבין תלמידים

לילדים צורך בסיסי לקבל מן המבוגרים את התחושה שהם נראים, נשמעים ובעלי ערך בעיניהם. הזמנה להיזכר במורה שהיה דמות משמעותית עבורנו כנערים וכנערות מעלה בזיכרונם של חלק מאיתנו מורה "שהייתה שם בשבילי", ש"נתן לי הרגשה שהוא מבין אותי", ש"פשוט הצילה אותי מפני שהאמינה בי". בזיכרונם של אחרים, לא מעטים, לא נחרתה דמות כזו על פני רצף השנים בבית-הספר. חשיבותם של יחסים משמעותיים בין מורים לבין תלמידים מקבלת משנה תוקף בממצאים של מחקרים שונים. מערכת יחסים רגשית בין תלמידים לבין מורים, המאופיינת בחום, בתקשורת פתוחה, בתמיכה, במעורבות פעילה ובהעמדת גבולות, מעניקה לתלמידים תחושת ביטחון במסגרת בית-הספר, תומכת בהתפנות רגשית ללמידה ולחקירה, ומקדמת רכישת מיומנויות רגשיות, חברתיות ולימודיות (Pianta, 2002).

יתרה מכך, המחקר מצא, כי איכות יחסי הגומלין בין המורה לבין תלמיד היא אחד מגורמי הניבוי החשובים להתפתחות עתידית. היחסים הנרקמים בין המורים לבין התלמידים משפיעים לאורך זמן על הסתגלותם לבית-הספר, על הישגיהם הלימודיים, על פיתוח יחסים פרו-חברתיים עם חברי קבוצת השווים, ועם מורים אחרים בעתיד (Pianta & al, 2003). יחסים משמעותיים עם מבוגרים תורמים באופן משמעותי גם ליכולת העמידות (resilience) של ילדים, ומפחיתים את שיעור ההתנהגות האנטי-חברתית שלהם, ולפיכך עשויים לשמש כבולמים של גורמי סיכון (שגיא-שוורץ וג'ני, 2008).

יחסים הם הערוץ שדרכו יכולים בתי-ספר להפעיל תהליכים התפתחותיים המשמעותיים לילדים

דוח של NRC משנת 2004 מעביר את השיח החינוכי מהשאלה 'כיצד יכולים בתי-ספר להפחית את שיעור הבעיות בהתפתחותם של ילדים מתבגרים' אל ההכרה, כי הדרך הטובה ביותר שבאמצעותה הם יכולים להיטיב עם ילדים ועם מתבגרים היא לעצב עבורם מערכת יחסים משמעותית עם המורים. קשרים חיוביים עם מבוגרים מספקים לילדים ולמתבגרים חוויות משמעותיות, שעונות לציפיות ולצרכים שלהם לחוות תחושת מסוגלות ויכולת, ולהיות בקשרים משמעותיים עם אחרים.

(Pianta et al, 2012)

עיקרון שני חאלו"ם מבקש לכוון יחסים של דיאלוג המאפשרים צמיחה של מורים ושל תלמידים

"צריך להיות אדם שבאמת קיים. והוא צריך להיות באמת נוכח בשביל תלמידיו"
(מרטין בובר)

האיכויות העיקריות של מערכות יחסים משמעותיות בין מבוגרים לבין ילדים קשורות ליכולתם של המבוגרים להיות נוכחים באופן מלא עבור תלמידיהם וליצור איתם דיאלוג אנושי וחינוכי. אחת הדרכים שבאמצעותן מגבשים ילדים את הדימוי העצמי שלהם היא האופן שבו הם תופסים את עצמם משתקפים בעיני אחרים. כדי ששיקוף זה יתממש באופן משמעותי, זקוק הילד לאדם שרואה אותו, מבחין בו ומתעניין בו. אדם כזה עשוי להפוך למבוגר משמעותי עבורו.

"הוראה היא תפקוד שמאד מפריזים בחשיבותו... אינני רוצה להיות מורה, אני רוצה להיות מסייע בתהליך הלמידה"
(רוג'רס)

בובר (1980) טען, כי על מנת לעזור לתלמיד לצמוח על המורה להיות אדם ממשי, ולראות את התלמיד כאדם ממשי. רוג'רס (1973) קרא לכך ממשות של המורה - נכונותו להיות אדם, לחוות את הרגשות והמחשבות באופן אותנטי. לדבריו, כאשר ממשות זו כוללת הוקרה, אכפתיות, אמון וכבוד כלפי התלמיד - היא מסייעת ליצירת אווירה נוחה ללמידה. כאשר מוחשת ההקשבה הרגישה והאמפתית, נוצר אמון המסייע לתלמיד לקבל את עצמו ולחוות תחושת-ערך, ונוצרת אווירה המעוררת צמיחה ולמידה. כדי שאנשי חינוך יוכלו לעבוד עם תלמידים באמצעות שיח עליהם להיות בעמדה רגשית שנוסכת אחריות ומחויבות. עליהם לשאת באחריות כלפי התלמידים כבני אדם שלמים, להזמין את עצמם להתקרב אל הילדים, להיפתח, ולהתכוון באמת ליצור קשר ולהשקיע עבודה פדגוגית רגשית ורגישה. עליהם להכיר את תלמידיהם היטב, ובו-זמנית להישאר פתוחים אל הייחודי ואל החד-פעמי שהמפגש הזה מזמן (מור ומנדלסון, 2006).

נשלמורה שלי אכפת ממני...

מתבגרים מדווחים שהם ילמדו יותר אם הם ירגישו שלמוריהם אכפת מהם באופן אישי, וכי קשרים אישיים כאלה נדירים.

(Pianta & al, 2003)

החווייה החברתית הרגשית והאינטלקטואלית של יחסים בין-אישיים, בין ילדים למבוגרים ובינם לבין ילדים אחרים, היא החוויה שאנו נוטלים עמנו במעבר מן הילדות אל החיים הבוגרים. זוהי החוויה המעצבת את הדימוי העצמי של האדם, והיא עתידה לכוון אותו במערך החיים הבוגרים שלו. מכאן, שאם בית-הספר מבקש להכשיר את הילדים לחייהם בעתיד עליו להשקיע דווקא באינטראקציה הבין-אישית שבין ילדים לבין מבוגרים ובינם לבין חבריהם (אבידן ואחרים, 2005).

עיקרון שלישי חאלו"ם מבקש ליצור למידה משמעותית כבסיס לצמיחה

תנאים הכרחיים לצמיחה

אדם משמעותי **הרואה** אותי ומתפעל ממני

אדם משמעותי **המקבל** ומכיל אותי

מרחב **לטעות** (מותר לא לדעת, מותר לטעות, חשוב לטעות)

ציפיות של האחר ממני

אמונה בי

אופטימיות ו**תקווה**



"אנשים לומדים את מה שמשמעותי עבורם באופן אישי" טוען ברנדט (1998). מעיקרון זה משתמע, שלמידה משמעותית היא זו הנוצרת מתוך בחירה וזו המעצימה את עצמאותו של הלומד. רוג'רס (1973) טען, שלמידה משמעותית מתרחשת כשהתלמיד מבחין בקשר שבין נושאי הלמידה לבין מטרותיו שלו. לטענתו, אדם לומד למידה משמעותית כאשר התכנים הנלמדים נתפסים על-ידו כקשורים להתפתחות שלו, וכאשר הוא נושא באחריות לתהליך הלמידה.

"המבקשים לעורר למידה צריכים לעסוק בשאלה מה חשים הלומדים צורך ללמוד"

(רון ברנדט)

"כל אדם הוא בגדר ישות ייחודית, על כן אין מתכון כללי למשמעות. תפקידו העיקרי של החינוך הוא שכלול יכולתו למצוא משמעויות המיוחדות לנו. החינוך לא ימלא את ייעודו אלא אם הוא יסייע לצעירים לגלות משמעות בחייהם, כל אחד בדרכו הייחודית"

(ויקטור פרנקל)

תיאוריית ההכוונה העצמית מבוססת על הנחות יסוד ששורשיהן בתפיסה ההומניסטית (Deci & Rayn, 2003) אצל קאופמן, 2012). כך מתבססת גישה זו על ההנחה, כי לאדם יש נטייה מולדת לצמיחה ולהתפתחות, הוא מונע מכוח השאיפה למימוש עצמי, יודע למה הוא זקוק כדי להתפתח ולצמח, ופועל לשם כך. על-פי תיאוריה זו, מימושה של צמיחה זו תלוי במענה לשלושה צרכים אנושיים מולדים: הצורך בשייכות, הצורך בתחושת מסוגלות והצורך באוטונומיה. קשירת תהליכי הלמידה של התלמידים אל התוצאות שאליהן הם חותרים במגוון מעגלי החיים שלהם מגבירה את הסיכוי שהלמידה תהפוך משמעותית עבורם. המסע שאותו עורך התלמיד במסגרת החינוך האישי, הקושר את תהליכי הלמידה שלו אל המטרות שהוא מציב לעצמו, מבקש להעביר את הגה הלמידה אל התלמיד (קאופמן, 2012). הלמידה המשותפת בקבוצות קטנות מחזקת את תחושת השייכות, תומכת בלמידה של כל החברים בה, ויוצרת הזדמנויות לבנייתה של תחושת מסוגלות אצל כל תלמיד (קאופמן, 2012).

חויות למידה משמעותיות

כאשר המפגש בין עולמו הפנימי של האדם לבין תוכן חיצוני שעמו הוא נפגש נושא אופי עמוק ובלתי-אמצעי מתרחש תהליך הגדילה של האדם, ולצדה ההתפעמות וההתחדשות שהיינו רוצים ליצור בבתי-הספר, בבית ובעולמו של הלומד. מפגש מעין זה מאופיין בעוררות, בתחושת חיוניות, בתחושת גילוי או יצירה ובחדוות התחדשות.

(פרנפס וויינשטוק, 2012)

עיקרון רביעי חאלו"ם מבקש להעצים את כוחות התלמידים והמורים במטרה ללמד אותם לחלום ולמנף אותם לצמיחה

חאלו"ם מבקש לזהות את תחומי החוזק והצמיחה של התלמיד - את יכולותיו ואת תחומי העניין שלו מצד אחד, ואת האתגרים שחשוב שהוא יציב לעצמו מצד אחר. סיוע לתלמיד לזהות הצלחות ואת המשאבים שאפשרו לו אותן, ייתן בידי כלים למנף את כוחותיו להצלחה גם בתחומים המהווים אתגר עבורו, ולהפיח אנרגיה בתהליך הצמיחה שלו.

האמון ביכולתו של התלמיד ובכוחותיו נסמכים על התמקדות בהיבטים חיוביים מתוך ההבנה, כי לצורך התקדמות נחוצה לנו אמונה פנימית, שיש בנו כוחות שעליהם אנחנו יכולים להישען. גישות המתמקדות בחיובי שואלות: מה עובד? ומבקשות לחפש משאבים וכוחות באמצעות הצלחות מן העבר. ההנחה היא, שאנשים יודעים לשחזר את הצלחותיהם, במיוחד כאשר הם נשאלים שאלות חיוביות בנוגע אליהן, וכי הם מסוגלים לזהות את החוזקות שלהם במיוחד כאשר אדם נוסף מאפשר להם להכיר בהן.

כך גם הנחת היסוד של גישת הכוחות הגורסת, שבכל אדם ישנם כוחות, המאפשרים לו להתמודד ולצמוח, כוחות שהוא מפעיל אך לא תמיד מודע אליהם, לא תמיד מכיר בהם וייתכן

פסיכולוגיה חיובית

פרופ' מרטין סליגמן, פסיכולוג אמריקאי יהודי, ייסד את גישת הפסיכולוגיה החיובית ששמה לעצמה מטרה לפתח גישה מניעתית שתעזור לאנשים לפתח חוסן נפשי וחיים מאושרים ובעלי משמעות. אין כמובן הכוונה להתעלם מליקויים ובעיות, אלא בשינוי המינון בהשקעה בטיפול בבעיות, לעומת ההשקעה בכוחות שמהם בסופו של דבר נפתרים משברים. באנלוגיה אפשר לומר שלמרות מפח הנפש מקיום מחצית הכוס הריקה, מים ניתן לשתות רק ממחציתה המלאה.

(קפלן וקפלן, 2010)

שיח של כוחות

כאשר התקשורת בין המבוגר לבין התלמיד מתרכזת ביכולות ולא בבעיות, עשוי להתפתח 'שיח של כוחות'. הדבר מתאפשר כאשר החינוכאי משתמש באוצר מילים המדגיש כוחות ומשאבים, וכאשר הוא משקף לתלמיד את יכולת ההתמודדות שלו בכל הזדמנות.

(מעובד על-פי כהן, 2000)

שאף אינו ממצה אותם עד תומם. על-פי גישה זו, ככל שנמקד את מאמצינו בחלקים הבריאים של האדם ונסייע להם להתפתח ולשגשג, כך הוא יוכל להתמודד טוב יותר עם האתגרים העומדים בפניו, להתפתח ולצמוח. הפוטנציאל לשינוי תלוי ביכולת האדם לגייס את כוחותיו ללא קשר להיקף או לאופי הבעיות שאיתן הוא מתמודד (Saleebey, 1996).



לומדים לחלום

שלב ראשון - חזון - חלימה לאחר זיהוי החוזקות

חזון הוא תמונה שאדם רואה בדמיונו או בעיני רוחו בדומה ל"חזון, יִשְׁעֶיָּהּ בֶן-אָמוֹץ, אֲשֶׁר חָזָה, עַל-יְהוּדָה וִירוּשָׁלָּם" (ישעיה, א:1). כלומר, מעין תכנית אידיאלית, תיאור של דברים בהתאם לשאיפה או למשאת נפש. לחזון משמעות חשובה, כפי שכתוב "בְּאֵין חָזוֹן יִפְרַע עָם" (משלי, כט: 18) (מילון אבן שושן). על המחנך ללמד את התלמידים לשאוף לעבר נקודה עתידית קרובה או רחוקה ולהציב לעצמם מטרות.

שלב שני - הצבת מטרות

מטרה שונה מחזון בתכליתה, היא ממוקדת ומציינת באופן ברור את התוצאה שאליה מכוון החזון, החלום.

שלב שלישי - הצבת יעדים להשגת המטרה

יעד הוא האמצעי שאיתו אנו אמורים להגיע אל המטרה. יעד הוא למעשה מקום או פרק זמן מדויק הניתן למדידה. היעדים הם נקודות שבדרך, שתפקידם לקדם אותנו לעבר המטרה שאליה אנו מייחלים. בהיבט היום-יומי יעד הוא מה שהתלמיד מנסה להשיג בלימודיו ובעבודתו. ברגע שהתלמיד יגדיר במדויק לאן הוא חותר, הוא יהיה מסוגל להגיע, ובמרבית המקרים גם ישפר את איכות התוצאות.

מומלץ לקבוע יעדים חכמים על-פי מודל SMART

Specific - יעד חייב להיות ספציפי ומוגדר היטב.

Measurable - יעד צריך להיות מדיד, הקריטריונים להערכת הביצוע צריכים להיות ידועים ומובנים.

Achievable - יעד חייב להיות בר-השגה, על-פי לוחות הזמנים והאמצעים שהוגדרו (כגון: האם בידינו המשאבים להשגת היעד?).

Real - יעד צריך להיות ריאלי, יעד אתגרי ואפשרי, ובעל ערך מבחינתנו.

Time - יעד צריך להיות תחום בזמן.

תפקיד המחנך בחאלו"ם

"צריך להיות אדם שבאמת קיים, והוא צריך להיות באמת נוכח בשביל תלמידיו" (מרטין בובר)

המחנך הוא בעל התפקיד המרכזי במערך ההתחנכות והגדילה של התלמידים בבית-הספר. הוא מלווה כל תלמיד בתהליכי ההתפתחות והלמידה האישיים שלו, ומוביל את התהליכים הקבוצתיים בקבוצת החינוך וההתחנכות שאליו שייכים תלמידיו.

הקשר האישי שיוצר המחנך עם כל אחד מתלמידיו הוא שמאפשר לו לסייע לכל אחד מהם למצות את הפוטנציאל האישי שלו, וללוות אותו בתהליך הצמיחה שלו. קשר זה נרקם בערוצים רבים: בשיחות האישיים שהמחנך עורך עם כל אחד מתלמידיו, במפגשים הקבוצתיים שהוא מנחה, בשיעורים שהוא מלמד, ובפעילויות שונות במרחב בית-הספר.

בתהליכים אלה, המתרחשים במכלול החיים בבית-הספר, מהווה המחנך מבוגר משמעותי, היוצר נוכחות מגדלת ומותאמת לכל אחד מתלמידיו (מור ולוריא, 2010). נוכחות זו, שיש בה תמיכה רגשית עקבית ומכילה של המחנך, כמו גם ציפיות אופטימיות שהוא משדר, יוצרת את אותו קשר של קרבה הנחוץ לתלמיד בתהליך ההתפתחות שלו, ומסייעת לו לבסס יכולת לווסת רגשות, וראייה חיובית עצמית (מיקולינסר וברנט, 2005).

ליווי אישי של כל תלמיד בתהליך הצמיחה -

מהות - אוזן קשבת ויד מושטת

בליבו של הקשר שבין המחנך לבין כל תלמיד טמון הדיאלוג, שמכונן מערכת יחסים המתבססת על שמיעת האחר, ומאפשרת לצמצם רגשות של ריחוק וניכור המוחשים לעיתים בין תלמידים ומורים. הדיאלוג החי שבין המחנך לבין כל תלמיד מאפשר לשניהם להכיר, להתקרב וליצור קשרים אנושיים טבעיים ומשמעותיים. במרחב השיח הבין-אישי שהמחנך יוצר עם כל אחד מתלמידיו ממוקדת הקשבתו, במאמץ להבין את מכלול הצרכים ההתפתחותיים, הגלויים והסמויים כאחת, של תלמידיו. הקשבה זו היא שמאפשרת לו להתאים את יחסו אל צורכי כל אחד מהם.

עבודתו של המחנך עם כל אחד מתלמידיו מבוססת על שלושה יסודות חשובים: תמיכה, אתגור וסיוע בהתבוננות קדימה על תהליך הצמיחה של כל תלמיד, במטרה לסייע לו להתפתח באופן שלם. היחס הבין-אישי הקרוב, שהמחנך יוצר בינו לבין התלמיד, האכפתיות והדאגה הכנה לשלומם של התלמידים יוצרים תשתית לפתיחות, לאמפתיה, ולקשב של ממש, ומאפשרים תהליך התחנכות משמעותי.



מודל

הליווי האישי, שנועד לסייע להתפתחותם של התלמידים, מחויב בו-זמנית ובעוצמה שווה הן ליצירת הקשר האישי בין המחנך לבין התלמיד והן לקידום התלמיד במסע הצמיחה שלו. בהתאמה לכך מורכב התהליך משני ממדים השזורים זה בזה. עיקרו של הממד הראשון מכון ליצירה ולהעצמה של הקשר הבין-אישי בין המחנך לבין התלמיד, שתכליתו יצירת מרחב בטוח עבור התלמיד. הממד השני מכון לאימון התלמיד במסע הצמיחה האישי שלו לעבר השגת מטרותיו. משקלם של שני היבטים אלה, כמו גם אופן השילוב והאיזון ביניהם, אינם קבועים מראש - הם דינמיים ומנותבים על-ידי התהליך עצמו (פלדמן, 1998).



הממד הראשון - קשר משמעותי במרחב בטוח



כדי שהמחנך יוכל ליצור עבור התלמיד מרחב בטוח, שיאפשר לו צמיחה והתפתחות, נחוצים תנאים אחדים. רוג'רס (1973) מונה את המרכזיים שביניהם: אמפתיה, קבלה ואותנטיות. האמפתיה - היא אותה יכולת המאפשרת למחנך לקחת חלק בעולמו הפנימי של התלמיד במטרה לסייע לו, תוך שהוא שומר על העצמיות שלו. הקבלה - בונה את האמון בין המחנך לבין התלמיד. באמצעותה יוצר המחנך עבור התלמיד סביבה לא שיפוטית המאפשרת לו לחלוק עמו רגשות ומחשבות. היכולת של המחנך להיות אותנטי, אדם ממשי ושלם הפועל בשקיפות, מאפשרת גם לתלמידו לפעול כך.

"גישה זו של התייבבות במקומו של הזולת ושל ראיית העולם בעיניו של התלמיד, כמעט שאיננה קיימת בכיתה. אפשר היה להאזין לאלפי פעולות גומלין רגילות בכיתה מבלי להיתקל אף במקרה אחד של הבנה אמפתית, רגישה ומדויקת, שהופגנה כלפי הזולת בבירור. אך כאשר קורה דבר כזה, יש לו השפעה משחררת עצומה"

(רוג'רס, 1973)

כיצד עושה זאת המחנך? הקשבה אמפתית וממוקדת

המחנך פועל בעיקר באמצעות הקשבה ממוקדת ואמפתית, המכוונת לחיפוש משמעות והבנה. בתהליך זה המחנך נמצא במלוא תשומת הלב, המודעות והכוונה, המאפשרות לו להכיר ולהבין טוב יותר את התלמיד. הקשבה מלאה יש בה יותר מן המילים הנאמרות באופן גלוי. היא מאפשרת למקשיב להבין גם את הסמוי על-פי שפת הגוף - תנוחות ותנועות הגוף והקשבה לקול - גובה הצליל, חיתוך הדיבור והאינטונציה. באופן כזה מצליח המחנך להבין דברים מעבר למה שנאמר - רגשות, צרכים וציפיות. הקשבה מסוג כזה דורשת נוכחות מלאה, ריכוז ותשומת לב, ומצריכה ערנות גבוהה והתכוונות מלאה (בובר, 1980).

הקשבה אמפתית

הקשבה אמפתית היא הקשבה החודרת למסגרת ההתייחסות של האחר. המקשיב באופן אמפתי, ממש מסתכל על העולם כפי שהשני רואה אותו, מבין את הפרדיגמה שלו ומבין איך הוא מרגיש.

היא איננה בהכרח הסכמה עם הזולת, אולם היא הבנה עמוקה ומלאה מבחינה רגשית ואינטלקטואלית כאחת. זו הקשבה דרך האוזניים אבל בעת ובעונה אחת וחשוב יותר בעזרת העיניים והלב. זו הקשבה מתוך אינטואיציה. זו הקשבה לרגשות ולמשמעות.

הקשבה כזו מאפשרת מענה לצורך שלנו להיות מובן, לקבל אישור וחיזוק, לקבל תוקף ולזכות בהערכה.

איך מקשיבים? יכולות ומיומנויות בהקשבה

מודעות - במרבית הזמן אנחנו נעים בין רמות הקשבה שונות (ראו רמות הקשבה במסגרת). ערנות לעצמנו יכולה לסייע לנו להגביר ולהעמיק את ההקשבה שלנו. מודעות תאפשר לנו להיות ערים לאפשרות שדברי תלמידים יכולים להיתקל בנקודות רגישות שלנו וליצור בנו התנגדויות, או לחלופין, מצב של הזדהות. ערנות לעצמנו, לרגשותינו ולעמדותינו יכולה לאפשר לנו לפעול כדי להגביר ולהעמיק את ההקשבה שלנו.

פתיחות קבלה ועניין אמיתי - כשנקודת המוצא שלנו היא עניין אמיתי באחר, פתיחות וקבלה, נמצאת בנו הנכונות והכוונה לתת לו להשלים את דבריו ולהתרכז בהם, מתוך רצון להבין את עמדתו ואת רגשותיו, לגלות את נקודות החוזק ולהעניק להן תוקף.

חמש דרגות של הקשבה

1. **התעלמות** - אי-הקשבה.
2. **העמדת פנים** - הקשבה לכאורה.
3. **הקשבה סלקטיבית** - מקשיבים רק לחלקים מן השיחה.
4. **הקשבה בדריכות** - תשומת לב לדברים הנאמרים ומיקוד אנרגיה.
5. **הקשבה אמפתית** - הקשבה מלאה ועמוקה הממוקדת בעולמו של האחר.

(קובי, 1996)

פיתוח מיומנויות ושכלול דרכים מעשיות להקשבה

שאלות הבהרה

ניסוח הדברים שנאמרו על-ידי הדובר בשאלה שתעזור למקשיב להבהיר את מה שנאמר. שאלות הבהרה מאפשרות לנו לבחון שהבנו את הדובר כראוי, וגם לבטא את ההקשבה שלנו.

דוגמאות

- מה זה בשבילך...? (אחריות)
- למה אתה מתכוון שאתה אומר... (אני רוצה להצליח)?
- האם כשאתה אומר (התמדה) אתה מתכוון ל... ?
- האם אתה מדבר על... (אומץ)?

ניסוח מחדש

ניסוח מחדש במילים אחרות של דברי הדובר עשוי לסייע לו להקשיב לדברים שאמר, ולשמוע כיצד הם מהדהדים באוזני המקשיב.

דוגמאות

- מה שאני שומע הוא, איזשהו רצון לשינוי
- מה שאני קולט הוא, שאת רוצה שיקשיבו לך.
- מה שאני שומע הוא, שאתה אומר, שאתה שבע רצון מן הדברים שמצאת לנכון להשקיע בהם.

השהייה

אחד האתגרים החשובים של הקשבה הוא ללמוד להמתין מבלי להגיב מיידית. ההשהייה מאפשרת לדברים להדהד ולשותפים בשיחה לחשוב על הדברים שנאמרו. כאשר המחנך ממתין בשתיקה, הוא מספק לתלמיד זמן לחשיבה

השהיית השיפוט - ייתכן כי נטיות והרגלים יגרמו לנו לשפוט את האחר באופן שיקשה עלינו להקשיב לו. להשהות שיפוט פירושו להיות ער לכך שהוא קיים, אבל לא לתת לו לכוון אותנו.

השהייה התגובה - פירושה לדחות את הפיתוי לתקן, לייעץ ולפתור בעיות.

האם אני מבין אותך נכון?

כשאנחנו מגלים הקשבה מתוך עניין אמיתי בדובר ומתוך פתיחות ורצון להבין את דבריו, אנחנו מניחים, שהדובר הוא זה המיטיב לדעת מהי כוונתו.

מתוך הנחה זו נשאל תמיד:

"האם אני מבין אותך נכון?"

שאלה זו מאפשרת לדובר להקשיב לאופן שבו הובנו דבריו, ולדייק בהם במידת הצורך.

שיקוף רגשות

שיקוף רגשות מהווה מראה, שבאמצעותה יכול הדובר להתבונן בעצמו ולבחון את רגשותיו. המקשיב מסייע לדובר להגביר את הממד הרגשי המקופל בדבריו.

דוגמאות

- אתה נשמע לי לחוץ קצת.....
- נראה לי שהיום אתה שמח.....
- נדמה לי שאתה קצת חושש מזה.....

הוקרה

הוקרה היא שילוב של אישור, קבלה והבעת הערכה. היא צריכה להיות קשורה באופן מבוסס לפעולות, לתובנות ולהישגים של הדובר, כדי להפנות את תשומת ליבו להשפעתו.

דוגמאות

- הוקרה על המחויבות ועל האחריות שאתה מגלה!
- מה שעשית הוא לעמוד על שלך, אף-על-פי שידעת שיהיה לך מחיר. היית נאמן לעצמך במקום לנסות להיראות טוב. הוקרה על כך!
- אני מוקיר אותך על התובנה המשמעותית שניסחת עכשיו.



לפתח את 'שריר ההקשבה'

אימון, אימון ושוב אימון

הקשבה דורשת עוצמה רגשית. היא כרוכה בסבלנות, בפתיחות וברצון להבין, ותובעת מאיתנו להתמקד ובעיקר להתאמן.

בדרך כלל אנחנו פועלים על-פי הדפוסים שאליהם אנו רגילים:

■ שואלים שאלות מתוך מסגרת ההתייחסות שלנו. כך, למשל אנחנו מנהלים שיחות עם ילדינו בנוסח שהוא אופייני למרביתן: "מה נשמע?" "בסדר" "איך הולך?" "טוב" "מה חדש?" "שום דבר" "מה קורה בבית-הספר?" "לא משהו מיוחד" ...

■ מפרשים - מנסים להבין מה מסתתר מאחורי דברי הדובר, להסביר את מניעיו ואת התנהגותו על בסיס מניעיו והתנהגותו שלנו.

■ מעריכים - מסכימים או לא מסכימים - אנחנו שיפוטניים.

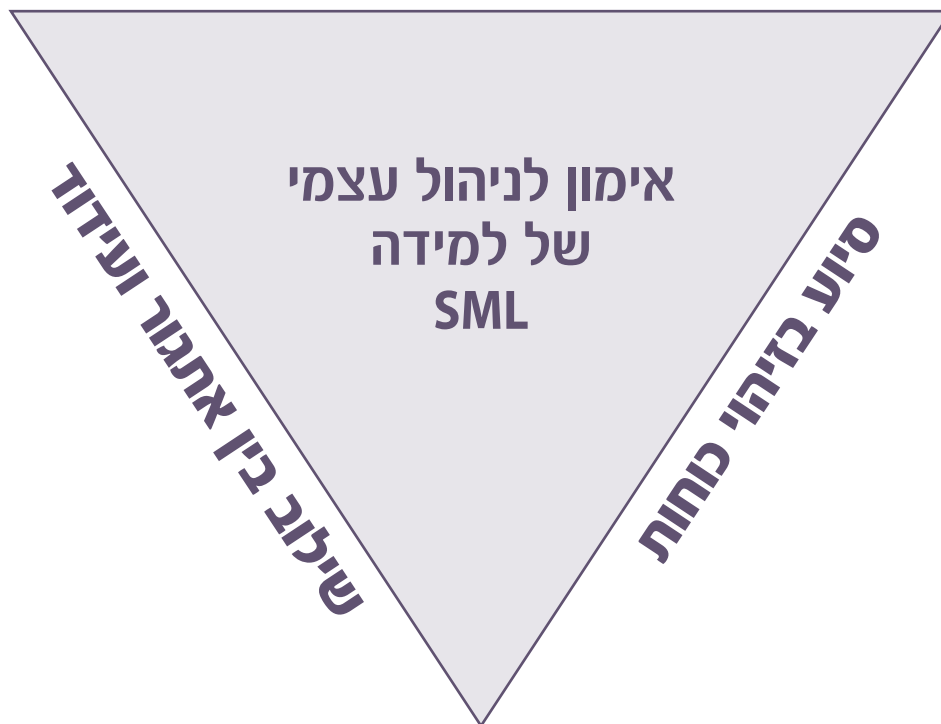
■ יועצים - משיאים עצות המתבססות על ניסיון חיינו.

כולנו יכולים ל'אמן את שריר ההקשבה' שלנו. גם אם נגלה בניסיונות הראשונים, כי אנחנו פועלים על-פי הדפוסים הרגילים (האוטומטיים) שלנו, הרי שמודעות לעצמנו תסייע לנו.

רפלקציה, הכוללת משוב חיובי לעצמנו על נקודות החוזק, והצבת אתגרים לשיחה הבאה - מאפשרים לנו לשכלל את יכולתנו להקשיב.

הממד השני בליווי האישי: אימון התלמיד במסע הצמיחה האישי שלו

שאלת שאלות משמעותיות



לעמוד באתגר האמיתי

האתגר הוא חמקמק. אנו מרבים כיום לשמוע על סטנדרטים גבוהים. אולם, כפי שידוע כל מורה וכל לומד, סטנדרטים צריכים להיות בני השגה, אחרת עתיד הלומד לחוש תסכול וכעס. מטלות למידה מאתגרות הן אפקטיביות רק אם הלומד מקבל על עצמו את האתגר. כולנו נתקלנו בתלמידים שמסיבה זו או אחרת מסרבים לנסות. אם אנו מבקשים שתלמידים ילמדו עלינו לעמוד באתגר האמיתי - התאמת האתגר ללומד.

(ברנדט, 1998)

הממד השני מתבסס על האיכות שנוצרה בממד הראשון. הוא מכיל את הכישורים שבעזרתם מסייע המחנך לתלמידיו להעצים את יכולותיהם כדי לקדם למידה, צמיחה, שינוי ותוצאות.

השיטות, הכלים, והמיומנויות שבהם משתמש המחנך שאובים מדיסציפלינות המניחות מראש ציפייה להצלחה כגון: פסיכולוגיה חיובית וגישת הכוחות. באמצעותם נבנה השילוב האפקטיבי של עידוד ואתגר, המאפשרים לתלמידים להתחבר למקורות העוצמה שלהם, ללמוד להשתמש בהם בצמתים של התמודדות, לשכלל יכולת לניהול עצמי, להעמיק את תחושת המסוגלות העצמית שלהם, ולהרחיב את יכולת ההכוונה העצמית שלהם.

כיצד עושה זאת המהנך? שילוב של עידוד והצבת אתגרים

באמצעות שילוב בין הצבת אתגרים לבין עידוד עשוי המהנך ליצור סביבה אכפתית ומצמיחה עבור התלמיד, המאפשרת מענה לשלושה צרכים בסיסיים: הצורך להרגיש מסוגל יכול וקומפטנטי, הצורך באוטונומיה, והצורך להשתייך ולהתקשר (Deci & Ryan, 2000). סביבה כזו יוצרת מענה לצרכים אלה, תורמת להתפתחותה של מוטיבציה פנימית, ומקדמת תפקוד ורווחה נפשית. "למי שמונע מבפנים יש עניין רב יותר, התלהבות וביטחון, המובילים לעשייה, להתמדה, לחיוניות ולהערכה עצמית" (שדמי וצימרמן, 2009).

הצבת אתגרים לצד הזדמנויות להצליח מפתחת תחושה של יכולת ושליטה. על מנת ללמוד דברים חדשים יש להסתכן ולהיזר באומץ, כדי לעודד מחוץ לאזור הנוח והמוכר. על-פי ויגוצקי (2004), הלמידה מתרחשת ב'אזור ההתפתחות הקרובה' (Zone of Proximal Development), איזור הגבול שמעבר לאזור הנוחות האישית.

כאשר תלמידים מתמודדים באופן פעיל עם אתגרים הם לומדים להתמודד באופן מועיל ובונה עם בעיות בכלל, ומעשירים את מגוון כישורי ההתמודדות שלהם, המחזק את הביטחון העצמי שהוא חיוני לתפקוד. העידוד, שהוא הפחת אומץ (encouragement), מעביר מסר של אמונה בתלמיד ובכוחותיו. הוא יוצר משמעות לפעולות התלמיד, ומזין את תחושת הערך שלו. כאשר תלמידים זוקפים לזכות עצמם הצלחות סיכוייהם להפנים את האמונה, שהם מסוגלים להצליח ולהתמודד עם אתגרים נוספים, רבים יותר.

מאזורי נוחות לאזורי צמיחה

אזורי הנוחות (comfort zone) הם מצבים שבהם אנו פועלים בנוחות, ללא אתגר או מאמץ, התנהגות רגילה בסביבה בטוחה. אזורי הנוחות מוכרים לנו ובטוחים (לתפיסתנו), ואין אנו חשים בהם בסכנה.

אזור אי-הנוחות (groan zone) כשאנו חורגים מאזור הנוחות אנו עלולים להיכנס לאזור ביניים שאינו נוח ומוכר. לעיתים הוא אפוף תחושה של סכנה או של מתח. בשלב זה מתעוררת תחושת חרטה ורצון לחזור למצב הקודם.

אזור הצמיחה (growth zone) באמצעות התגברות על תחושת החשש, על מחשבות הדאגה ועל הספק המקנן בנו, ובזכות התנסויות חיוביות, אנו עוברים מאזור אי-הנוחות אל אזור הצמיחה, שבו גוברת תחושת הביטחון וההישג לאור ההתנסות בשימוש בידע ובכישורים חדשים (Luckner & Nadler, 1997).



כיצד מעודדים תלמידים להתמודד עם אתגרים?

אתגר - התמודדות עם משימה שדורשת מאמץ ומאפשרת חוויה מצמיחה.

איך מבנים את החוויה ככזו? כיצד מזמינים ילד להתמודד לא רק עם מה שהוא יכול להשיג בקלות, אלא גם עם מה שמציב אותו בפני קושי? איך לא מוותרים על הצבת אתגרים ומשלבים אותה עם קבלה ועידוד? מה יכול לסייע לכך?

- היכרות קרובה ועמוקה של המחנך עם תלמידיו מאפשרת לו להציב בפני כל אחד מהם אתגרים המתאימים לו, בבחינת מציאת המנוף הקטן (המחזק) שישפיע, ויאפשר שינוי וצמיחה.
- קשירת האתגר למה שמצית התלהבות, עניין ותשוקה. ככל שהקשר בין האתגר לבין התכלית שהתלמיד מוצא בלימודיו יהיה הדוק יותר, כן יהיה האתגר משמעותי יותר.
- הזמנת התלמיד לחשוב על האתגרים שהוא רוצה להציב לעצמו, בסיועו של המחנך בקביעת סדרי העדיפויות ביניהם. וזאת, מתוך ההבנה, כי בעלות יוצרת מחויבות.
- סיוע המאפשר לתלמיד להבחין בין "מה שבא לי" לבין "מה שאני רוצה". הצבת האתגרים היא אסטרטגיה שנועדה לאפשר לו ולעודדו להתמודד עם מה שהוא "רוצה".

חקר מוקיר

שיטה שפיתח David Cooperrider המיושמת היום בחברות כלכליות גדולות, בארגונים ללא מטרות רווח, וכן במערכות חינוך. על פי גישה זו אנחנו בוחרים ללמוד דרך חקירה של מצבים שאנחנו תופשים אותם כמשמעותיים ובהם, לדעתנו, תפקודנו היה מיטבי. יתרונותיה של גישה זו היא בהתמקדות בחקירת הנכסים והיכולות של הפרט ושל הארגון ובחיזוק הכוחות החיוניים בהם. למידה בגישה זו יוצאת מפרספקטיבה חיובית, מכוונת לחשוף את גורמי הכוח והחיוניות שהיו בנו ובסביבתנו שאפשרו את ההצלחה. השיטה היא עידוד על-ידי שאלות חיוביות בנוגע להצלחות ולחוויות שיא.

(Cooperrider & Whitney, 2001)

שכלול מיומנויות והתנסות מעשית בהצבת אתגרים ובעידוד

סיוע בזיהוי כוחות

"זה מצוין כשיש יכולת, אבל היכולת לגלות יכולת אצל הזולת היא המבחן האמיתי" (אלברט הווארד)

שאלה משמעותית

- מעוררת חשיבה.
- מניעה לפעולה.
- מיועדת לנשאל ולא לשואל.
- מעוררת בנשאל התרגשות.
- פתוחה.
- מרחיבה למידה.
- מרעננת נקודת מבט.
- יוצרת מיקוד.

נקודת המוצא לשילוב בין עידוד לבין הצבת אתגרים היא האמון ביכולתו של התלמיד וההתמקדות בכוחותיו החיוביים, מתוך הבנה, כי לצורך התקדמות נחוצה לנו אמונה פנימית, שיש לנו כוחות שעליהם אנחנו יכולים להישען. המחנך, המכיר בכוחותיו של התלמיד, מסייע לו לזהות הצלחות ומשאבים שאפשרו אותן בעבר, ובכך מסייע לו ליצור אנרגיה לתהליך הצמיחה שלו. רובנו יודעים רק מעט על הכוחות ועל החוזקות שלנו, ואם אנחנו מכירים בהם אנחנו נוטים להתייחס אליהם כאל מובנים מאליהם. "פעמים רבות האחר מצליח לראות בנו כוחות שאנחנו מתעלמים מהם, ולא מייחסים להם חשיבות. פעמים רבות כוחות אלה יוצאים לאור כתוצאה משיחה משמעותית עם מבוגרים משמעותיים בחיינו" (בראשי-אייזן וחוב', 2008).

איך מסייעים לזהות חוזקות?

מזמינים להיזכרות בחוויית הצלחה, ומבקשים לתאר אותה בפירוט. ההקשבה של המחנך תמוקד בזיהוי החוזקות והיכולות של התלמיד. על השיקוף של המחנך להתמקד בהפניית הקשב של התלמיד אל חוזקותיו, ובניסוח מפורש שלהן, ובה בעת לקשר אותן אל הסיפור ואל המספר. האישור של המחנך אמור לעבר כחוט השני בשיח עם התלמיד ולאפשר לו להפוך את הידע הסמוי של התלמיד על כוחותיו לגלוי, וכך לתת להם תוקף ומשמעות.

"לכל אחד מאיתנו רגעים של תחושת הישג, כאשר אנחנו מרגישים במיטבנו, מצליחים להתמודד עם אתגרים ולצמוח. כעת, חשוב על העבר, היזכר בחוויה כזו, וספר..."

- מה היה שם?
- מי השתתף?
- מה עשית? מה הרגשת? מה הלהיב אותך שם?
- אילו יכולות וחוזקות שלך באו לידי ביטוי?
- איך אלה אפשרו לך לצמוח?"

שאלת שאלות משמעותיות

ככל שתבאנה השאלות לידי ביטוי את ההקשבה העמוקה של המחנך, את העניין שלו בתלמיד ואת הפתיחות והרצון שלו להבין את רגשותיו ואת מחשבותיו, כן יש בכוחו לעורר חשיבה עצמית של התלמיד, להרחיב את הלמידה שלו, לרענן את נקודת המבט שלו, ולאתגר אותו לצמיחה נוספת.

שאלות שחשוב לשאול

- איזו שאלה חשובה עכשיו לתלמיד?
- במה השאלה תקדם אותו?
- ממה עלי להימנע?
- באיזו אינטונציה כדאי שאשאל?
- האם ניסחתי את השאלה באופן שמזמין חשיבה?

מה הופך שאלה למשמעותית?

שאלה הופכת להיות משמעותית כאשר היא **משמעותית לנשאל ולא לשואל**. שאלות משמעותיות הן שאלות פתוחות, המעוררות בנשאל חשיבה ומרחיבות את למידתו. אלו הן שאלות המרחיבות את המבט של הנשאל, ומאפשרות לו לגלות את התשובות בעצמו, במקום לחכות לעצה. הן מיועדות להניע את הנשאל, להפנות את המבט שלו להתבוננות מחודשת, ולאתגר אותו לחפש אחר כוחות ודרכי פעולה.

דוגמאות לשאלות משמעותיות

- מהם הדברים שגורמים לך הנאה ושמחה?
- איפה היית רוצה להיות בזמן זה בשנה הבאה?
- מהי הצלחה בעיניך?
- אילו אפשרויות אחרות ונוספות אתה יכול ליצור?
- מה אתה צריך לעשות כדי להשיג את זה?
- אם משהו אחר היה נמצא ב'נעליים שלך' איך הוא היה פועל?
- מהם הצעדים הבאים שלך? מה יהיה הצעד הראשון?
- אני מבקש שתבהיר לי - מה גרם לך לבחור בדרך הזאת?
- לאיזו תמיכה אתה זקוק? מי יכול לתמוך בך? ממי היית רוצה לקבל תמיכה?
- כיצד תפתח את האפשרות הזו... את הדלת הזו לעצמך?
- האם אתה רואה אפשרות של 'גם וגם'?
- אילו תוצאות ישמחו אותך?
- אילו תוצאות יחשבו בעיניך להצלחה? למה תקרא תוצאה טובה?

תנאים ללמידה רבת-עוצמה

ככלל, אפשר לומר שאנשים מיטיבים ללמוד בתנאים הבאים:

הדברים שהם לומדים

1. בעלי משמעות מבחינה אישית.
2. מציבים בפניהם אתגר שאותו הם מקבלים על עצמם.
3. תואמים את רמת ההתפתחות שלהם.

האופן שבו הם לומדים

4. הם יכולים ללמוד בדרכם שלהם, נתונה להם מידה של בחירה ותחושת שליטה.
5. הם עושים שימוש במה שהם כבר יודעים כאשר הם בונים ידע חדש.
6. יש להם הזדמנויות לפעילות גומלין חברתית.
7. הם מקבלים משוב מועיל.
8. הם רוכשים אסטרטגיות ומשתמשים בהן.

המקום שבו הם לומדים

9. הם חווים בו אקלים רגשי חיובי.
10. מהווה סביבה תומכת בלמידה האמורה להתרחש.

(ברנדט, 1998)



אימון לניהול עצמי של הלמידה - SML

על המחנך לפעול כמורה מאמן, המלווה באופן אישי כל אחד מתלמידיו, כדי לסייע להם לקשור את הלמידה שלהם לתוצאות שאליהן הם שואפים במעגלי החיים שלהם, וכך להפוך אותה למשמעותית. המתודולוגיה והדרכים המעשיות

שאותן מפעיל המחנך מתבססות על האימון ועל הגישה של ניהול עצמי של למידה (SML), המניחה הנחות יסוד אחדות:

■ אנשים לומדים את מה שהוא משמעותי

בעבורם באופן אישי. החוקרים טוענים, כי הלמידה היא אפקטיבית ביותר כאשר היא פעילה, מכוונת למטרה ורלוונטית מבחינה אישית. אלו המבקשים להשפיע על למידתם של אחרים צריכים לנסות ליצור התאמה רבה ככל האפשר בין המטרות הרשמיות של תכנית לימודים לבין המטרות של הלומד עצמו (ברנדט, 1998). המחנך, המכיר בכך, מסייע לכל תלמיד לקשור את תהליכי הלמידה שלו אל תוצאות שהוא רוצה להשיג במגוון מעגלי החיים שלו, ובכך להפוך את הלמידה למשמעותית.

■ מודעות של התלמיד לעצמו היא מנוף

לקידום הלמידה שלו. למידה המודעת

לעצמה מאפשרת הכוונת המעורבות הלימודית על-ידי בחירת משאבים מנטליים לבניית ידע ומשמעות. מודעות ללמידה מקדמת גם את יכולת ההעברה של התלמיד. זהו מנוף מרכזי לטיפול לומד עצמאי (Grabinger, 1996). המחנך, הפועל כמאמן, מסייע לתלמיד לזהות את אזורי החוזק והצמיחה שלו, ולזהות את המיומנויות ואת הכישורים שהם נקודת התורפה ביחס להשגת המטרה, ולחזק אותם. במובן זה פועל המחנך כמאמן המסייע לתלמיד לחזק 'שרירים רפויים' (בראשי-אייזן ואחרים, 2008).

■ המחויבות ללמידה תתעצם כאשר התלמיד יהיה

מי שיציב לעצמו מטרה מאתגרת, יתחייב אליה ויבנה תכנית להשגתה. אנשים מיטיבים ללמוד כאשר הם מקבלים על עצמם מטרות מאתגרות אך בנות השגה (APA, 1997, בתוך ברנדט, 1998). הדרכה של המחנך לכל תלמיד בתהליך של עיצוב מטרה, תוך הפגנת ציפיות להצלחתו וביטחון ביכולתו, תסייע לו לעצב מטרה ראויה ולחוש שהוא מסוגל להשיג אותה. בניית חוזה למידה המיועד להשגת מטרה זו מעצימה את תחושת המחויבות של כל תלמיד להשגתה.

SML

גישה חלופית ללמידה שתוכננה במקור למבוגרים על-ידי פרופסור איאן קנינגהאם, ואומצה בשנים האחרונות במערכות חינוך בדרום אנגליה בהנהגת (South Downs Learning Centre SDLC) ותחת פיקוחו של פרופסור קנינגהאם.

גישה זו ממוקדת בפיתוח אסטרטגיות למידה יותר מאשר בתכני למידה. היא מבוססת על "קוריקולום של תהליך" ונתמכת על ידי התיאוריה: levels of learning שניסח Gregory Bateson, המבקשת להציב את "הלמידה כיצד ללמוד" במרכז תוכנית הלימודים.

(Cunningham, 2000)

"על-פי אחת מן ההגדרות הרבות הקיימות, האימון הוא תהליך מעצים המושתת על מערכת יחסים מתמשכת שמסייעת למתאמן להעמיק את הלמידה שלו, לשפר את ביצועיו ולשפר את איכות חייו"

(קוט, 2009)

מורים אכפתיים אינם מתירניים:

כלומר הם אינם מניחים לתלמידים לעשות כעולה על רוחם. הם דוחים את השיטה שבה מטרות הלמידה נקבעות כולן מראש, ושהתלמידים בסך הכול מבצעים את מטרותיו של אחר, וגם דוחים מתירנות מן הסוג הפותח מדי יום בשאלה "מה הייתם רוצים לעשות היום". תהליך בנייתן המשותף של מטרות הוא תהליך של הידברות מתמשכת ואינטליגנטית.

(נודינגס, 2008)

מפת דרכים המציגה את הצעדים שיש לעשות

כדי להשיג את המטרה. מפה זו מחזקת את תחושת היכולת ומאפשרת לתכנן, לבצע ולהעריך התקדמות - השגת מטרה כרוכה ביכולת לראות באופן בהיר את הדרך אל התוצאה הרצויה והנכספת (עשור, 2001). יכולת זו היא שמאפשרת לתכנן ולפעול באופן שיטתי להשגת המטרה. המחנך המלווה את התלמיד בבניית תכנית ללמידה אישית מסייע לו לגזור מן המטרה יעדים, ולנסח אותם במונחים קונקרטיים ואופרטיביים. צעד אחר צעד מלווה המחנך את התלמיד בבחירה של פעולות שיקדמו אותו, באיתור מכשולים אפשריים ודרכים להתגברות עליהם, ואף בקביעת מקורות שאליהם ניתן לפנות לעזרה כאשר הוא נתקל בקשיים.

Self Managed Learning – SML

למידה אינה משהו שקורה ללומדים, אלא משהו שקורה על-ידי הלומדים (Zimmerman, 2001).

האישי והייחודי

על אף שחמש השאלות מהוות ציר התפתחות גנרי, המיועד לכל התלמידים, חשוב להדגיש כי הוא מקבל תוקף וממשות מעצם מהות יחסי הגומלין הנוצרים בין המחנך לכל תלמיד. מערכת היחסים הנרקמת בכל מפגש של המחנך ותלמיד הינה יצירה ייחודית וחד פעמית, שיסודה הוא הדיאלוג והקשר המתקיימים בין שניים בזמן ומקום ייחודיים.

SML היא גישה המיועדת לפיתוח מיומנויות של למידה בניהול עצמי לאורך כל החיים, ומבקשת לפתח את המודעות של התלמידים לעצמם ולדרכים שבאמצעותן הם לומדים. גישה זו מציעה דרך ללמידה, שהיא מעבר לתכנית הלימודים הקבועה. היא מבקשת להציב הזדמנויות לתלמידים באופן שיתאים ביותר לצרכים ולעניין האישי שלהם. בגישה זו בונה כל לומד, עם המחנך המלווה אותו, הסכם ללמידה אישי, הנבנה על-פי נקודות החוזק ואזורי הצמיחה שאותם הוא ממפה בתחילת התהליך, בהתאם לתחומים שבהם בחר להעמיק. התהליכים לבניית ההסכם ולהפעלתו מתרחשים באופן אישי ובקבוצה.

הסכם הלמידה

ההסכם הוא בין התלמיד, המתחייב להשיג את מטרות הלמידה שלו, לבין המחנך, המנחה אותו ותומך בו בתהליך. התלמידים העובדים עם המחנך שלהם מתבקשים לענות על חמש שאלות הנוגעות לחויית הלמידה שלהם. השאלות מדרבנות אותם לזהות מה הם רוצים ללמוד ומה הם צריכים לעשות כדי ללמוד את הדברים. התשובות לשאלות אלו מעצבות את הבסיס להסכם למידה פרטני, שבו המטרות, שיטות הלמידה והקריטריונים להצלחה מוצעים על-ידי כל תלמיד. תשובות אלה מספקות לו מסגרת לקביעת יעדים, מביאות לתשומת ליבו חוויות עבר שעשויות להיות רלוונטיות למטרה הנוכחית שלו, מאפשרות לו לבדוק היכן הוא ניצב עכשיו ביחס למקום שאליו הוא שואף להגיע, ומבנות תבחינים שעל-פיהם תוערך התקדמותו (Sankey, 2008).

חמש השאלות



1. שאלה ראשונה - "מאיפה באתי?"

מתמקדת בתמונות ילדות, בהצלחות בעבר שיכולות להיות בסיס ומנוף להתקדמות נוספת.

2. שאלה שניה - "מי אני?"

מתמקדת בזהות העצמית של כל תלמיד, באיתור אזורי החוזק והצמיחה של התלמידים, וכן בזיהוי תחומים הזקוקים לחיזוק - נקודות לשיפור.

3. שאלה שלישית - "לאן אני הולך?"

ממוקדת בהגדרת המטרות של התלמיד לעתיד רחוק יותר, ובניסוח יעדים לעתיד הקרוב.

4. שאלה רביעית - "איך אגיע לשם?"

מובילה לכתיבת תכנית למידה אישית של התלמיד, הכוללת מרכיבים כגון: פעולות וארגון זמן. בשלב זה גם נחתם חוזה אישי.

5. שאלה חמישית - "איך אדע שהגעתי?"

בדיקת היעדים להשגת המטרות ומדדי הצלחה, הגשמת חוזה - טבלת מעקב, תחזוקת חוזה.

השיח הקבוצתי בקבוצת החינוך של המחנך

אנחנו נולדים בקשר, נפצעים בקשר, ונרפאים בקשר (ד"ר הארוויל הנדריקס)

בני אדם מתפתחים בתוך יחסים

הנחות ייחודיות שהניח הפסיכולוג ארווין יאלום (2006), הנסמכות על תהליכים בקבוצה, מכוונות את עבודת המחנך - המנחה בקבוצה:

1. האדם הוא יצור קבוצתי, הוא תמיד חלק מקבוצה, ובהכרח יש לו ניסיון של חיים בקבוצה.
2. בני אדם מתפתחים בתוך היחסים. תהליכים קבוצתיים מספקים ראי רחב ומועצם למודעות, לדפוסים ולהתנהגויות היחיד.
3. תהליכים קבוצתיים מחזקים את תחושת האוניברסליות, את ההרגשה שאנחנו 'לא לבד', שהאתגרים שלנו הם גם אתגרים של רבים אחרים.
4. ההשתתפות בקבוצה מעניקה תחושה של שייכות ושל לכידות, משמשת מקור כוח להתמודדויות, ומאפשרת תמיכה ומשוב להתקדמות.
5. התהליך המתרחש בקבוצה מאפשר למשתתפים להגביר את ההתנסויות שלהם מחוץ לקבוצה ומאתגר אותם לכך.

(מבוסס על קייט, 2009)

כאמור, הקשר שיוצר המחנך עם כל אחד מתלמידיו נרקם בערוצים רבים: במפגשים האישיים שלו איתם, בשיעורים שהוא מלמד, בפעילויות שונות במרחב בית-הספר וגם במפגשים הקבוצתיים שהוא מנחה בשעות הפרטיות. בתהליכים אלו מתרחב הדיאלוג החי שיוצר המחנך עם כל אחד מתלמידיו, ונוצרת רשת של קשרים בינו לבין הקבוצה, ובין כל אחד מחברי הקבוצה עם חבריה. בהיבט זה פועל המחנך כמנחה של הקבוצה, האחראי באופן כולל על הקבוצה ועל התהליכים המתרחשים בה. אחריותו מתייחסת למחויבותו לעשות כל שביכולתו ולפעול ליצירת התנאים הנדרשים כדי שהקבוצה תהיה המקום והמסגרת שבהם יוכלו התלמידים להפיק תועלת, לצמוח ולהתפתח.

שלושה יסודות חשובים בעבודתו של המחנך: מודעות לתהליכים הדינמיים המתרחשים בקבוצה, קשב המאפשר לו לאבחן את תמונת המצב של הקבוצה בכל רגע נתון, ושיטות הנחייה המקדמות דיון קבוצתי.

מפגשי שיח: חשיבות - תוכן - תהליך

חשיבות מפגשי שיח לתלמידים

תלמידים בחטיבת הביניים וגם בחטיבה העליונה נמצאים בתקופת ההתבגרות, שבה הם חווים שינויים משמעותיים בתחומים רבים. קבוצת הגיל, המכונה בספרות

המקצועית גם קבוצת השווים, ממלאת פונקציות רבות עבורם, והופכת לקבוצת התייחסות והשתייכות רבת עוצמה, ובתחומים מסוימים אף ראשונה במעלה. המתבגר מתרחק מהוריו וממבוגרים אחרים במטרה להגדיר עצמו כשונה מהם וייחודי, ומחפש קבוצה שאליה ירגיש שייכות וממנה ישאב ביטחון. קבוצת השווים עשויה לספק לו צרכים אלו, וכן להוות מקור לסיפוק חלק מצרכיו הרגשיים, האינטלקטואליים והחברתיים.

מעמדה של קבוצת השווים בגיל ההתבגרות מדגיש את חשיבות ההתערבות הקבוצתית בקרב מתבגרים ואת היותה כלי בעל עוצמה והשפעה רבה. המתבגר, הנמצא לעיתים קרובות במצבי לחץ ובלבול, יכול בקבוצת השווים לבטא את עצמו, ולמצוא אוזן קשבת אצל חבריו המסוגלים להבין אותו, להשתתף עמו בחוויותיו ולקבלן כטבעיות ונורמטיביות לגיל, דבר שעשוי לסייע בהפגת מתח וחרדה ולהגביר את תחושת הביטחון.

טיבה של קבוצת שיח

תהליך מובנה לפיתוח מיומנויות של למידה בניהול עצמי מתרחש לא רק בקשר האישי שבין המחנך לכל אחד מתלמידיו, אלא גם בתוך קבוצות ההתחנכות שאותן מנחה המחנך בשעות הפרטניות. קבוצות התחנכות אלה עונות על צרכים שונים של התלמידים ומהוות קבוצות

מה נותנת הקבוצה ליחיד שבתוכה

מנקודת המבט של העצמי - קבוצה היא מקום שיכול לספק צרכי עצמי בסיסיים, ולכן היא מקום לגיבושו ולהתפתחותו של העצמי, מראשית חייו ואילך. כפי שאמר פנחס נוי - "האפיונים הראשוניים של העצמי שלנו מתהווים בתוך, נוכח ובעזרת הקבוצה".

(רז, 2005)

קבוצת מפגש - תוכן-תהליך

רוג'רס (1973) הציע את מסגרת הסדנה של קבוצת מפגש (encounter group), המושאלת מהתחום הטיפול, וממנה צמחו מודלים קבוצתיים שונים. הדגש בקבוצות כגון אלה הוא ממד התהליך - קידום התובנה העצמית וכושר ההשתנות של חברי הקבוצה, וכן הבנת התהליכים הקבוצתיים והבין-אישיים (בנימין, 1978). אולם, משעה שגישה זו, בעידודו של רוג'רס, פרצה את גבולות התחום הפסיכולוגי-טיפולי והפכה לכלי נפוץ גם במסגרות חינוכיות, אקדמיות, חברתיות וקהילתיות (רוזנסור, 1997), חדר ממד התוכן, ובהקשרים מסוימים אף הפך למרכזי והשתלב בתהליך, ונוצרה למידה בדרך דינמית המשלבת בין תוכן לבין תהליך.

(כץ, 1988)



"בכל כיתה יושבים תלמידים שקולם אינו נשמע בשיח הכיתתי. ייתכן ששיחה אחרת, שאינה נוגעת לתכנים לימודיים רגילים, שיחת שמונחית בנימה אישית יותר, שמבוססת על עניין אמיתי מצד איש החינוך ולא רק על סמכות פדגוגית, תאפשר להם לתת ביטוי לקולם. ואילו אלה שגם פה קולם דומם, הרי שהדיון בכיתה יאפשר להם לנהל דיבור פנימי, תוך הדהוד מחשבותיהם של האחרים, באופן שגם הם עצמם יעברו תהליך של ברור עמדות וגיבוש זהות"

(צימרמן ואחרים, 2011)

תמיכה, למידה והיוועצות עבורם. מכיוון שהתהליכים המרכזיים המתרחשים בהן הם תהליכים קבוצתיים, מבוססת עבודתו של המחנך על תפיסת העולם ועל המתודות הלקוחות מן העולם של הנחיית קבוצות. הקבוצות שאותן הוא מנחה הן קבוצות דינמיות-משימתיות, המסייעות לכל פרט בהן להתפתח בכיווני הלמידה שלו ותומכות בו במסעו האישי. קבוצות אלה, המכונות גם קבוצות המשלבות תוכן ותהליך, נוצרות תדיר במעגלים החינוכיים. התוכן והתהליך משרתים זה את זה ומקדמים האחד את האחר. הפרט בקבוצה לומד על התוכן ועל עצמו מתוך החוויה האישית שלו בקבוצה, ומתוך ההתנסות הקבוצתית.

שילוב בין התוכן לבין התהליך בקבוצה

המחנך יבנה את תוכני המפגשים הקבוצתיים תוך הסתמכות על שלושה מקורות: חמש השאלות, המהוות את חוט השדרה של מסע הצמיחה האישי, כישורי חיים של שפ"ו ותכנית הליבה של מינהל חברה ונוער, תוך שהוא מתאים את הפעילויות ואת נושאי השיחות לתלמידיו על-פי ההיכרות שלו איתם, את הצרכים שהוא מזהה ואת אתגרי הצמיחה העומדים בפניהם. השילוב בין תוכן לבין תהליך מכון את המחנך למקד את תשומת הלב באשר לדרך שבה מסייע התוכן

לתלמידים להרחיב את מודעותם ולשכלל את יכולותיהם. לפיכך, כל תוכן יהיה פתוח לשיח בין-אישי וקבוצתי שיאפשר לתלמידים הסתכלות רחבה יותר על עצמם, ויצור הזדמנות לכל אחד מהם לזהות את כוחותיו ולהתמודד עם מה שבולם אותו.

שלבים בהתפתחות קבוצה

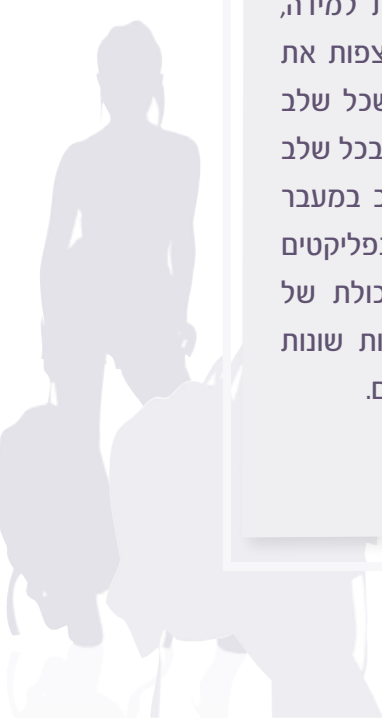
על המחנך להיות ערני לתהליכים ולשלבים שאותם עוברת קבוצה עד שחבריה לומדים לתת אמון זה בזה ולשתף איש את רעהו באופן פורה. השלבים הם:

(א) עיצוב וגיבוש (forming) - זוהי ההתארגנות הראשונית של הקבוצה. חברי הקבוצה יטו להיות מנומסים

תהליכי התפתחות של קבוצה

קבוצות עוברות תהליך של התפתחות בשלבים, ללא הבדלים בין סוגיהן. בין אם מדובר בקבוצות למידה, קבוצות חברתיות או קבוצות תמיכה, ניתן לצפות את השלבים שאותן עוברות הקבוצות מראש, כשכל שלב מכיל משימות ודפוסים שונים. השגת היעדים בכל שלב מאפשרת התקדמות לשלב הבא. חלק חשוב במעבר משלב לשלב תלוי בהתמודדות הקבוצה עם קונפליקטים ובמידת הגשמת היעדים, בעוד שחוסר היכולת של הקבוצה והמנחה להשיג את היעדים מסיבות שונות עלול לבלום את הקבוצה בשלב מסוים.

(רוזנזור, 1997)



זזהרים, משום שהלחץ הפנימי הוא 'לעשות רושם טוב'. רובם יהיו בתהליך של 'בדיקת חום המים', שלא יקדם את המשימות העיקריות של הצוות.

(ב) **סערה (storming)** - הקבוצה תתחיל לעבוד. חברי הקבוצה יתחילו להרגיש נוח יותר, והם גם יקדמו את הדעות שלהם ביתר עוצמה. הקונסנזוס הראשוני יתפרק והחברים בקבוצה יתחרו על מעמד ועל שליטה. המתח בין האנשים יעלה.

(ג) **גיבוש נורמות (norming)** - תיקבענה נורמות קבוצתיות, ויגברו רגשות השיתוף. חברי הקבוצה יחפשו דרכים לעבודה משותפת, לניהול קונפליקטים ומשימות.

(ד) **ביצוע (performing)** - הקבוצה תלמד להתמודד עם אתגרים מורכבים. הפרטים יכירו בתפקידיהם, ויתחילו להזהרות עם המטרות המשותפות במקום עם סדר היום האישי בלבד.

(ה) **נעילה (adjournment)** - שלב המייצג יציאה מהתהליך המוגדר, ויכול גם לייצג סיום משימה וחגיגת הישגים.

התערבויות המכוונות לבניית אמון וליצירת מרחב בטוח לשיתוף

אמון הוא גורם מרכזי בכל שלב של התפתחות קבוצה, והוא המסד שעליו נבנית היכולת לשותף. אולם, יכולתם של חברים שונים בקבוצה לתת אמון ולעבוד בשיתוף היא שונה. כך למשל, ישנם אנשים שאינם חשים בנוח, ואמון נתפש בעיניהם כמסוכן ולא ודאי. כתוצאה מכך הם נזהרים מלתת אמון איש ברעהו. על המחנך להיות ערני ומודע לכך, שתוך כדי ביצוע משימות אחרות, כאשר חברי הקבוצה עובדים יחד, הם בוחנים ולומדים האחד את האחר, עד שההיכרות ביניהם מעמיקה והאמון נבנה. ניתן לפתח אמון בקבוצה על-ידי התערבויות מובנות כגון תרגילים לבניית אמון, על-ידי חשיפת דילמות הנוגעות לנתינת אמון ודיון גלוי בהן, ועל-ידי חיזוק האמון במסרים גלויים.

טיב היחסים: קבלה ואמון

קבלה הדדית וכן יחס של אמון בין המבוגר לבין תלמידים, ובין התלמידים לבין עצמם נבנים כאשר:

א. קבלת כל אחד מן התלמידים כאדם. אין הכוונה, כמובן, להסכמה גורפת לכל התנהגות או לכל היגד שהלומד מביע.

ב. אמון בתלמידים פירושו אמונה בכך, שלכל אחד מהם ידע כלשהו ויכולת ללמוד, ועל כן חשוב להעמיד בפניהם מטלות מאתגרות.

ג. הבעת אמון משתקפת גם בנקיטת עמדה שאינה שיפוטית כלפיהם, אלא עמדה מעריכה ומקדמת.

(וולף, 2004)

בניית חוזה קבוצתי

החוזה הקבוצתי מבסס מסגרות התנהגותיות וציפיות. הוא מכיר ומכבד את היכולות, הידע והחוזקות של כל פרט, ומעריך ותומך בקבוצה ככלל. המשתתפים, המנסחים יחד את החוזה, נדרשים להשקיע מאמץ מודע ולהעריך את עצמם, את הקבוצה ואת הלמידה. החוזה הקבוצתי כולל: (א) להיות כאן באופן מנטלי ופיזי; (ב) להיות בטוח ולשאת באחריות ליצירת מקום בטוח לכולם; (ג) להיות כן - להגיד את האמת שלך עם יושרה, ולהימנע משיפוטיות ומהטלת אשמה. לזכור שזו האמת שלך, ולא בהכרח האמת המוחלטת; (ה) להיות פתוח לתוצאות, כלומר להיות פתוח למה שיתפתח בתהליך; (ו) לקבוע יעדים אישיים וקבוצתיים כדי לנצל את ההזדמנות ללמידה.

מחנך כמנחה

הנחיית מעגלי שיח בקבוצה המשלבת התייחסות לתוכן ולתהליך כמשרתים וכמקדמים זה את זה, מחייבת את המחנך לדעת לא רק להביא איתו תכנים רלוונטיים, אלא גם ללמוד להלך בין התוכן לבין התהליך, לאפשר מרחב שיח וביטוי לכל אחד, להקשיב בתלת-ממד: לתהליך הקבוצתי, לחברי הקבוצה המדברים ולא להשקפות, לעודד את הקבוצה להעז ולהתבטא, וכן להעמיק את ההבנות באמצעות אינטגרציה של הלמידה בין המשתתפים וניסוח הידע שעולה באמירות מארגנות ומקדמות למידה.

"עבודה בקבוצות היא בעת ובעונה אחת טכניקה ואמנות. את הראשונה אפשר ללמוד וללשז עם הזמן. השנייה היא עניין אינטואיטיבי, אולם גם אותה אפשר לרכוש - במידה מסוימת, לפחות תוך כדי ניסיון, חשיבה, התפתחות אישית והתבגרות"

(בנימין, 1994)

רבים נוטים לראות הקבלה ודמיון בין עבודתו של המנחה לבין עבודתו של מנצח על תזמורת. שניהם אמורים 'לשמע את הצלילים שהתווים מייצגים'. מנחה הקבוצה צריך להיות בעל יצירתיות, הנדרשת כדי לחזות ולצפות מראש את 'המנגינה המנוגנת בקבוצה'. עליו לפעול ליצירת איזון, תנועה ושינוי בו-זמנית. פעולה זו קשורה ליכולת להגדיר ולהגדיר מחדש (frame and reframe) את המתרחש בקבוצה, ולזהות מצבים של קושי וסיכון כמאפשרים צמיחה וסיכוי.

(רוזנסון, 1997)

דגשים בעבודת המחנך כמנחה

מעובד על-פי: מיקי גרבר, הדר צפריר ורונית בן-דב, 2007.

מכוונות קבוצה:

- יצירת אווירה של אמון וביטחון, המאפשרת לכידות וחוויה של שייכות.
- עידוד הקשבה בתלת-ממד: לתהליך הקבוצתי, לחברי הקבוצה המדברים, לאלה השותקים.
- עידוד הקבוצה וכל יחיד בה לצאת מאזורי הנוחות, להתבטא ולהעז.
- חלוקת התבונה הקבוצתית בין משתתפיה.
- הצבה של שאלות מאתגרות ומעוררות עניין ולמידה.
- הרחבת הידע, העמקת ההבנות באמצעות אינטגרציה של הלמידה בין המשתתפים וניסוח הידע שעולה באמירות מארגנות ומקדמות למידה.

מכוונות מסגרת המפגש:

- שמירה על מסגרת הזמן.
- גילוי גמישות - עריכת שינויים במערך המצבים (סטינג) של הקבוצה לאור התהליך.

מכוונות לעצמו:

- מוכנות להיות במרכז של אי-ודאות ובמצב שאולי הוא איננו יודע הכול.
- אמונה בתהליך הקבוצתי ובכוח של הקבוצה לעשות את העבודה.
- יצירת השראה, שמירה וחזקת האנרגיה של הקבוצה על-ידי דוגמה אישית והבאה של דוגמאות מעצמו ומניסיונו.
- הנאה מהקבוצה ומההנחיה.

טיפים ממחנכים מנוסים

כשקובעים את המערך (setting) כדאי לשים לב להיבטים הבאים:

- **משך השיח:** כמה זמן נקדיש לשיחה? מה תהיה התדירות?
- **ארגון המקום שבו מתרחש השיח:** איך נארגן את המקום? איך ניצור אווירה 'אחרת'?
- **סדר הישיבה:** קבוע? משתנה? מי קובע אותו?
- **כללי התנהגות:** איך נוהגים כשמישהו מאחר?
- האם תהיה אפשרות לצאת? אם כן, איך חוזרים?
- **כללי השיח:** איך מקבלים או נוטלים רשות דיבור? איך מגיבים? מה לא עושים?

דרכים ושיטות בעבודת המחנך כמנחה

ניתן וחשוב לתכנן את השיח המתנהל בקבוצה על-אף שהוא איננו מובנה לחלוטין, חלקו מתוכנן מראש וחלקו האחר מתרחש באופן בלתי צפוי.

מערך מצבי (סטינג setting)

הסטינג הוא ארגון מערך עבודת הקבוצה, המרחב והגבולות שבתוכם היא עובדת. המערך הוא מעין 'קירות' שתוחמים את גבולות השיח המתנהל בתוכם, וכולל כמה מרכיבים: פרק הזמן שהקבוצה עובדת, המקום, סדר הישיבה וכן כללי ההתנהגות: מה מותר ומה אסור בקבוצה. המחנך הוא שיקבע את כללי התנהלות הקבוצה, המחייבים אותו ואת הקבוצה כאחת, ובעצם ייצור חוזה בין חברי הקבוצה שיכלול את כל הסוגיות הקשורות אליו.

קביעת מטרות למפגש

המחנך יקבע את המטרות למפגש השיח הקבוצתי. המטרות תכלולנה הן ידע קוגניטיבי והן תהליך רגשי. המטרות הן היעד שאליו חותר המנחה בדיון, וחשוב לסמן אותו מראש, כדי שלא יאבד את דרכו בתהליך המורכב ובצמתי הרבים שעלולים להטות אותו. חשוב לשים לב, כי מטרת המפגש היא התוצאה שאליה חותר המנחה באשר לתוכן ובאשר לתהליך.

הכנה לקראת שלבים מרכזיים בניהול השיח

שיח פתוח מתנהל בדרך כלל ללא סדר קבוע וללא נתיב דיון מוכתב מראש. יחד עם זאת, כדי להגביר את הסיכויים להצלחה, ניתן ורצוי להפוך אותו לשיחה 'חצי מובנית', שחלקה מתוכנן וחלקה איננו צפוי ומתפתח על-פי המתרחש בשיח. הכנה כזו יכולה לסייע למנחה השיחה להוביל אותה בבטחה.

כיצד?

■ על-ידי החלטה על הנושאים לשיחה.

■ על-ידי בניית המשגות, שמנסחות את הדברים העיקריים שאליהם נחתור בשיחה. ההמשגות הן שמות לתכנים שעלו בשיחה, ומשפטים שלוקטו, המבליטים ומלמדים את הנאמר בה. הן מסייעות לבנות שלד לתכנון השיחה.

■ על-ידי בחירה ותכנון של הפעלה, שתהיה ההתנסות המרכזית, ובה ייקחו חלק כולם.

ההחלטות שעל המנחה לקבל בבניית התערבות (רוזנוסר, 1997):

- מהו המצב הקבוצתי הקיים?
- אילו תהליכים גורמים למצב הזה?
- האם שינוי המצב יהיה יעיל?
- האם אפשרי לשנותו?
- אילו פעולות של התערבות יכולות להשפיע על התהליך והמצב?
- האם הפעולות הדרושות נמצאות ברפרטואר שלי?
- האם הזמן בשל להתערבות מנחה?

הנחיית השיח: התערבות מקדמת

התערבות היא מונח גנרי ההולם כל שיטה או טכניקה שמפעיל המנחה במטרה לקדם את התהליך הקבוצתי. היא נוצרת כתוצאה מתצפית במשתתפים, בתכנים ובתהליכים המתרחשים, וייעודה לאפשר לקבוצות ולפרטים בה למידה משמעותית (רוזנסון, 1997).

הנחיית השיח בקבוצה מיועדת גם לסייע לתלמידים להרחיב את יכולתם לערוך רב-שיח באווירה של שותפות. כלומר, להקשיב איש אל רעהו, להגיב ברגישות ובדרך עניינית לדברי האחרים מתוך תחושה של שייכות לקבוצה.

תקשורת של 'משחק מסירות'

שיחות בין מורים ללומדים נערכות לעיתים קרובות על-פי הדגם המוכר (פלד, 1993). בשיחה עונים בדרך כלל הלומדים על שאלות שהמורה שואל, ולאחר שהמורה מעריך את תשובותיהם כנכונות או כשגויות הוא עובר ללומד אחר. בדרך זו מתקיים דיון, המצטייר כמעין 'משחק מסירות' בין המורה ללומדים, איש איש בתורו.

התוצאה היא, שהלומדים מתרגלים לפנות אל המורה ולהגיב בעיקר לדבריו, והם אינם מתנסים דיים במצבים תקשורתיים, המחייבים אותם להתייחס לנמענים נוספים. יתרה מזו, לומדים אשר אינם עונים בהתאם לציפיות המורה, ואינם זוכים להתייחסות בשל כך, יכולים לנשור בשלב כלשהו מהשיחה.

(וולף, 2004)

חלק משיטות הנחיית השיח בקבוצה הן טכניקות דיאלוג המוכרות במצבים של דיאלוג אישי בין שני אנשים, כגון: הקשבה פעילה, ניסוח מחדש, תמצות, הבנת הגלוי והסמוי, שיקוף אמפתי, דיבוב ומשוב. חלק מהטכניקות ייחודיות להנחיית דיון קבוצתי, כגון: הפניית איש אל רעהו, הפניית הפרט לקבוצה, פיזור, איסוף, התחלקות (sharing), פרשנות, העלאת קולות חלופיים, שימוש בשתיקה, עימות ועוד.

במהלך הדיון משלב המורה אסטרטגיות אלה יחד עם אסטרטגיות של הקשבה אמפתית וטכניקות של דיאלוג אישי בין שני אנשים.



הנחיית השיח: שיטות ומיומנויות

פנייה אישית לתלמיד

המורה יפנה אל תלמידים אשר אינם מרבים לנקוט יוזמה, והשתתפותם בשיחה מצומצמת מסיבות שונות. בפנייתו אליהם באופן אישי משדר להם המורה, שהשתתפותם רצויה ושהם נחשבים בעיניו. לשם כך ימשיך המורה לפנות לאותם לומדים גם אם לא הגיבו לפניותיו בפעמים הקודמות.

דוגמאות:

- "מה דעתך על ההערה של יוסי...?"
- "איזו הצעה מקובלת עליך? זו של רינה או זו של אריאלה?"
- (הצעת חלופות לבחירה אשר מקלה על התלמיד/ה)
- "מה אתה חושב? האם יוסי היה צריך לספר להורים?"
- "מה אתה מציע?"
- "האם תוכל לספר לנו מן הניסיון שלך בנושא?"
- "רעיון מעניין... תוכל לפרט?"

לקחת תור בשיחה

אנו מביאים בחשבון טווח רחב של תלמידים: תלמידים שממעטים להשתתף בשיחה, כאלה שנדחים על-ידי אחרים, וכן כאלה הנוטים להשתלט על השיחה - 'כרישי תור' - במונחיו של אריקסון (Erickson, 1996).

(וולף, 2004)

הפניית איש אל רעהו

המחנך יפנה אל התלמידים במטרה להפנות אותם לעמית שדיבר, ובכך לשדר להם שעליהם להגיב לכל הנוכחים ולא רק אליו, כלומר, הנמענים לדבריהם הם כל המשתתפים בדיון, ולא רק המורה.

דוגמאות:

- "נראה שאת לא מסכימה עם נאור, תוכלי להסביר לו מדוע?"
- "לא הבנת את דנה? תוכל לשאול אותה למה התכוונה."

טיפים ממחנכים מנוסים

כדאי להפנות שאלות פתוחות כלפי הקבוצה, זאת כדי להגביר את הכוח הקבוצתי. חשוב שבזמן השיח המחנך יחדד את מערך היחסים הרצוי: כבוד אחד לשני, הקשבה וקבלת האחר, וכן שמירה על דברים אישיים שנפתחו במעגל, שלא יצאו החוצה.

הפניית הפרט לקבוצה

המחנך לא יביע את עמדותיו באופן מיידי כאשר יפנו אליו, אלא יפנה את התלמיד אל הקבוצה.

דוגמאות:

- "שאלה מעניינת... תשאל את החברים בקבוצה ... מעניין מה דעתם על כך."
- "את אומרת שראית במו עיניך... ספרי לכולנו..."
- "אתה טוען ש... (משקפים את דברי הלומד)... תבדוק מה חושבת על כך הקבוצה."

הפניית הקבוצה לפרט

המחנך יפנה אל הקבוצה במטרה להפנות את תשומת ליבם של התלמידים לדברים שאמר אחד מהם. גם באופן כזה הוא ירגיל אותם להקשיב איש לדברי חברו, ולא רק אליו.

דוגמאות:

- "רן אומר ש... תגידו לו מה אתם חושבים על כך."
- "שמעתם את בר?...היא טוענת ש... מה דעתכם?"
- "לא שמעתם את גיא?...חבל... תשאלו אותו מה הוא אמר."

"כאשר אנשים מחפשים פתרונות או תשובות לבעיות, הם נוטים למצוא את הפתרונות בעצמם, תוך כדי דיבור, זאת, אם ניתנת להם האפשרות לדבר עם מישהו שמקשיב להם באמת"

(עודד בן מנחם, 2012)

השאלה

"השאלה הינה מכשיר יעיל כשמשמשים בה בעדינות ובצמצום. לעיתים תכופות מדי, חוששני, נוהגים בה כבפטיש. כשמשמשים בה ללא אבחנה היא מחבלת בהתקדמות..."

(בנימין, 1987, עמ' 141)



פיזור

פיזור והכללה של רגש שמעלה היחיד לרגש שחשים משתתפים נוספים. טכניקה זו מפחיתה את העומס הרגשי ממשתתף מסוים, ומאפשרת לאחרים לבדוק את הרגש בתוך עצמם, להתחבר לעצמם באמצעות האחרים בקבוצה.

דוגמה:

"דינה אמרה שהיא מבולבלת, אולי ישנם עוד ילדים שמרגישים כך?"

איסוף

איסוף של ביטויים אחדים שנאמרו בקבוצה, וסיכומם במסר בעל משמעות רגשית רלוונטית. האיסוף מבהיר את מה שנאמר תוך התייחסות למשתתפים שייצגו את המסרים השונים.

דוגמה:

"רותי אמרה ש... רמי אמר ש... ויוסי גם אמר... אולי כל אלה קולות שמתייחסים להרגשה כאן בקבוצה, שאנחנו רוצים שיקשיבו לנו, ולא כל כך מצליחים..."

התחלקות sharing

הזמנה למשתתפים להתחלק בתחושותיהם ביחס למשהו שעלה בקבוצה. להגיב, ולומר מה הרגישו, וכיצד התמודדו עם הנושא שעליו דובר, האם הוא היה רלוונטי עבורם. ההתחלקות היא רגשית וחוויתית, מתארת תחושות ולא שופטת או מביעה דעה על מה שהיה או נאמר.

דוגמה:

"יואב שיתף אותנו בריב ובמתח ששרר בינו לבין החבר שלו. אני מזמינה חברים נוספים להתחלק בתחושות שהסיפור של יואב עורר בהם..."

מוגנות או מרחב בטוח בקבוצה

אחד התפקידים המרכזיים של המנחה הוא ליצור חוויה של מוגנות בקבוצה. על הפרטים לחוש כי המנחה שומר עליהם וכי קולם הייחודי נשמע. כשירגישו מוגנים יעזו הפרטים לשתף, לחשוף ולהתפתח. על המנחה ליצור את תחושת המוגנות באמצעות מערך הכללים והחוקים שהוא מבנה לקבוצה, הקפדה על כללי התנהגות והזמנה מתמדת לקולות השונים בחדר להישמע ולכלל חברי הקבוצה להשתתף. אחת הדרכים ליצור מרחב קבוצתי בטוח הוא על-ידי יצירת תהליכי הקשבה ושיקוף קבוצתיים.

(בראשי-אייזן, 2009)



שיח אישי ושיח קבוצתי

שיחה אישית

השיחה האישית היא אחד הכלים המרכזיים העומדים לרשותו של המחנך בעבודתו החינוכית עם תלמידיו. באמצעות השיחה האישית יוצר המחנך בינו לבין כל תלמיד יחסי קרבה, אמפתיה ותמיכה, המאפשרים לו לנתב אל ליבו של התלמיד וליצור קשר משמעותי עמו. השיחות האישיות הן אלה המאפשרות למחנך להקשיב לעולמו של התלמיד, להכיר אותו ואת הייחודי שבו, להיות מעורב בחייו וללוות אותו מתוך אמון בכוחותיו וביכולתו לצמוח. כאשר מפגשים אלה מתקיימים בארבע עיניים, במקום שבו לב נפגש עם לב, יכול התלמיד לחוש בהתעניינות האמיתית של המבוגר בו. העקביות בשיחות האישיות היא שיוצרת את מרחב האמון בין המחנך לבין התלמיד, ומאפשרת לו לחלוק רעיונות, צרכים ורצונות מתוך תחושת ביטחון.¹

שיחה קבוצתית

השיחה הקבוצתית, המתנהלת במערך של מספר תלמידים המתאים למעגל שיח*, היא כלי נוסף העומד לרשותו של המחנך. היא מקשרת בין התלמידים השותפים בה, ומחברת בין תהליכי הצמיחה וההתפתחות של כל חברה. בין התכנים והתהליכים המתנהלים בקבוצה לבין אלה שבשיחות האישיות מתקיים קשר גומלין. כך למעשה מהווה השדה הקבוצתי מרחב נוסף לצמיחה, לקידומו של כל פרט ולצמיחתה של הקבוצה כאחת. המחנך המנחה את התהליכים הקבוצתיים דואג ליצירתה של סביבה בטוחה עבור כל התלמידים, ליצירת קשר משמעותי בין כל חברה, לאקלים איכותי המאפשר קבלה, למידה והתפתחות, ולהובלה של תהליכי שיח מצמיחים. הקבוצה מסייעת בחידוד המטרות של כל אחד מחבריה, תומכת בתהליכי הלמידה של היחיד, נותנת משוב, משקפת, מחזקת ומאירה היבטים חשובים. באופן כזה היא משמשת מרחב היועצות ותמיכה במסע הצמיחה של כל אחד מחבריה.

¹ רוג'רס (1951) הציג שלושה רכיבים, שלדעתו, הם הרכיבים הפעילים ביותר ביחסים: אמפתיה, יחס חיובי בלתי מותנה ועקביות.

*בדרך כלל מספר מירבי של 24 תלמידים בקבוצה/מעגל שיח.



בניית תכנית שנתית לשיחות קבוצתיות ואישיות

על המחנך לבנות את התכנית השנתית עבור התלמידים שהוא מחנך, מלווה ומנחה. בבניית התכנית הייחודית לתלמידיו נשען המחנך על התכנית השנתית המיועדת לשכבת הגיל (ראו בפרק: תכניות שנתיות), תוך שהוא מתאים את נושאי השיחות והפעילויות לתלמידיו, על-פי ההיכרות שלו איתם, על-פי הצרכים שהוא מזהה ואתגרי הצמיחה העומדים בפניהם. בניית תכנית כזו נשענת על כמה מקורות ומושגות על עקרונות אחדים.

עקרונות מנחים לבניית תכנית שנתית

- **התאמה לתלמידים הייחודיים של כל מחנך** - התכנית השנתית לשכבת הגיל² היא כללית, יסודית ובסיסית. הנחת היסוד היא, שמחנכים המכירים את תלמידיהם היטב, יודעים להתאים את הנושאים והתכנים עבורם.
- **זיקות גומלין בין הנושאים שעולים בשיח הקבוצתי לבין הנושאים בשיחות האישיות**. המחנך, המכיר את תלמידיו במכלול חייהם יודע, כי ישנם תלמידים שלעיתים מתקשים לומר דברים במעגל שיח אבל נוח להם יותר להתבטא בשיחה האישית.

- **איזון ושילוב בין תכנון מראש לבין היענות לצרכים שמתעוררים בקרב התלמידים**. המחנך בונה תכנית שתשמש עבורו ועבור תלמידיו מצפן ומפה להתקדמותם. יחד עם זאת, היותו קשוב לתלמידיו מאפשר לו לשנות, להתאים ולהגמיש את התכנית בהתאם לצרכיהם.

"תוכנית לימודים לוקחת בחשבון תהליך למידה של לומדים ומורים, לגילוי מה שאינו ידוע, במחוזות "לא ידועים", תוך התבוננות בעצמי, בקהילה, וביחסים ביניהם.

תכנית כזו היא רב כיוונית, אינה קבועה מראש, קצותיה פתוחים כמטריצה. היא מכוונת לפיתוח יכולת הלומדים לשנות ולהשתנות"

(Doll, 1993)

² התכנית השנתית ניזונה ובבנית משלושה מקורות: ציר ההתפתחות בחאלו"ם, התכנית לכישורי חיים של שפ"י, ותכנית הליבה לחינוך חברתי.

דוגמה לתכנית של מחנך בכיתה ז' - ספטמבר-אוקטובר

נושא	בשיחות הקבוצתיות	בשיחות האישיות
התחלות	■ היכרות של כל חברי הקבוצה ■ היכרות דרך כף יד ■ חוויית קיץ ■ משחק המתנות ■ היכרות כצעד ראשון בבניית קבוצה (תכנית הליבה חינוך חברתי - כיתה ז') ■ היכרות עם המערך, מתווה הפעולה והעקרונות המנחים של מעגלי השיח ■ כיצד מנהלים שיח בקבוצה? - תיאום ציפיות ובניית חוזה קבוצתי ■ מפגש מס' 1 - פתיחה - (כישורי חיים שפ"י - כיתה ז') ■ יער הציפיות ופאזל הציפיות - (תכנית הליבה חינוך חברתי - כיתה ז') ■ מציפיות להסכמה (תכנית הליבה חינוך חברתי - כיתה ז')	■ שיחת היכרות עם הוריו של כל תלמיד (ראה דוגמה בהמשך) ■ שיחת היכרות אישית עם כל תלמיד (ראה דוגמה בהמשך)



שיחה אישית

מבנה של שיחה אישית³

כאמור, השיחה האישית היא לב ליבו של הקשר שבין המחנך לבין התלמיד. במהלכה יכול המחנך להכיר לעומק את החוזקות, נקודות העניין והאתגרים המיוחדים לכל ילד. השיחה מאפשרת שמירה על קשר של כבוד ואהבה מחד-גיסא ועל גבולות וסדר מאידך-גיסא.

תנאים מאפשרים (setting): מקום, סביבה וזמן

חשוב לתת את הדעת לעיצוב המרחב, המקום והסביבה שבה נערכות השיחות האישיות. מכיוון ששיחות אלה בעלות חשיבות ומשקל רב בעיצוב מערכת היחסים בין המחנך לבין התלמיד, וכדי לאפשר לשניהם, למחנך ולתלמיד, להפיק מהן תועלת מרבית, מומלץ לקיים אותן במרחב שקט ורגוע, באופן שיאפשר לשני הצדדים להיות פנויים אליהן באופן מלא.

מחנכים מציעים לשים ♥

תמיד לסיים בתזכורת: אני כאן בשבילך, ותמיד תדע שתוכל לפנות אלי.

חשוב גם לתווך את כל גורמי הסיוע והתמיכה הנוספים: מחנכת שנייה, יועצת, רכזת שכבה ולשדר לתלמיד: "אתה לא לבד אנחנו איתך".

המבנה של השיחה האישית המובא לפניכם הוא שרטוט בקווים כלליים של מתווה שיכול לסייע למחנך לבנות את השיחות האישיות שלו עם התלמידים.

פתיחה: הגדרת מרחב הפגישה (הצגת נוכחים, הגדרת מטרת הפגישה, תיחום הזמן, ניתן להציג ציפיות או לתאר את כיוון השאלות שישאלו במהלך השיחה וכו').

השלב המקרב: שלב זה נועד 'לחמם' אווירה, להרגיע את הדופק, להראות שהכוונה טובה...להתקרב. בשלב זה תישאלנה שאלות פשוטות ולא מאיימות, שמכוונות לעובדות ולפרטים ולא לרגשות או לדעות ולפרשנויות. שאלות שקל ונעים לענות עליהן (איזו תכנית אוהבים בטלוויזיה, מי היה איתך בכיתה בשנה שעברה, איזו מוסיקה אתה אוהב לשמוע?).

השלב המחפש: שאלות ותהיות הפונות לרובד עמוק יותר, שבעזרתן ניתן ללמוד על התכנים החשובים והמרכזיים: השמחות, הייחודיות, האתגרים, הקשיים, הצרכים הרגשיים. הקפידו לשאול שאלות פתוחות (את/ה יכול/ה לתאר לי מה הכי כיף לך לעשות, יש אולי דברים שאת/ה פחות נהנה/ית מהם).

שלב ה'מה הלאה': כעת יש לפנות לכיוונים מעשיים, לשאול מה היית רוצה שאעשה, להציע את מה שבאפשרותך לעשות, לשאול אם יש לו משהו לבקש ממך, להציע איך יראו הדברים בהמשך ולקבל אישור.

השלב המסכם: חזרו על הנושאים המרכזיים שעלו בשיחה, ובעיקר על ההסכמות שהגעתם אליהן ועל מה שצפוי עתה.

³ הורד מאתר פסג"ה בת-ים.

שלב הפרידה: כעת, לאחר שהכול ברור, נשאר להיפרד בחיוך, לומר דבר-מה נעים על הפגישה, וליצור מראש את הרצון למפגש נוסף.

מתווה השיח האישי

השיחה הראשונה

בניית קשר אישי והסכמות על התהליכים במסגרת השיח האישי

חשיבות רבה נודעת לקשר האישי בין התלמיד לבין המחנך בשל השפעתו על המשך הצמיחה. המפגש האישי בין המחנך לתלמיד הוא מפתח ליצירת דו-שיח משמעותי, שבו התלמיד

הוא אדם ייחודי ואינו רק פרט בתוך קבוצה. זהו מפגש אנושי, שבו המחנך יוצר מקום וזמן עבור התלמיד ועבורו, אשר מאפשרים להם להעמיק את ההיכרות האישית. השיחות האישיות הן הזמנה להקשבה לצרכיו של התלמיד, להכרת חוזקותיו, שאיפותיו ואף להבנת קשייו. הוא מאפשר למחנך להכיר את התלמיד מהיבטים אישיים: הוא עצמו, משפחתו, חבריו, תחומי העניין שלו, ועוד. הדגש הוא על הקשר האנושי שנוצר, המאפשר תחושת ביטחון, קרבה, תמיכה ואמפתיה.

המפתח לקשר משמעותי מצמיח בין מחנך לבין תלמיד הוא בניית הקשר האישי ויצירת הסכמות על אופי השיח ועל התהליכים שיתנהלו במסגרת הפגישות האישיות בין המחנך לבין התלמיד. לא הכול נקבע בפגישה הראשונה, אך יש לה חשיבות מיוחדת. היא מניחה את התשתית לכל הפגישות הבאות, ויוצרת את הבסיס לאמון בין המחנך לבין התלמיד, שייבנה בהדרגה בהמשך.

מחנכים מציעים לשים ♥

חשוב לשים לב שלא מלחצים את התלמיד. שהשיחה מתנהלת בנינוחות וברוגע. צריך לזכור שהתלמידים עדיין בוחנים אותנו בשלב זה, ובודקים אותנו. לכן כדאי להסתפק במה שהילד מוכן להביא בשלב זה אל השיחה. מודעות לכך יכולה לסייע לנו ולתלמידים שלנו ולקבל זאת בהבנה. לזכור - אין התמסרות טוטאלית בשלב זה וזה בסדר!

השלב הראשון הוא תמיד הבניית ברית:

- בין המחנך לכל אחד מתלמידיו.
- בין המחנך לקבוצת התלמידים שלו.
- בין התלמידים לבין עצמם.

שלושה עוגנים המסייעים לפתיחת השיחה הראשונה

- אני פוגש/ת את כל תלמידי הקבוצה שלנו לשיחת היכרות בינינו.
- אני רוצה להכיר אותך יותר, לדעת מה אתה אוהב, מה מעניין אותך? מה חשוב לך שאדע?
- אני אקשיב לכל מה שאת/ה אומר/ת, ומדי פעם אעצור ואחזור על דברך כדי שתדע/י שהקשבתי.

תיאום ציפיות ובניית חוזה

< בין כל שני אנשים הנמצאים ביחסי גומלין נבנה 'חוזה יחסים' בלתי כתוב, ופעמים רבות גם שאינו מדובר, המתווה את מערך הציפיות של האחד מן האחר. לשיחה הראשונה מגיע כל אחד מן הצדדים עם ציפיותיו, ועל כן הצעד החשוב בשיחה הראשונה הוא ליצור חוזה הבנוי על הסכמות משותפות. ההסכמה כוללת את התשובות לשאלות הבאות:

< **מה?** - מה נעשה בשיחות האישיות?

< **איך?** - איך ננהל אותן?

< **מתי?** - כמה זמן תימשך כל שיחה? באיזו תדירות ניפגש?

< **מה מצופה?** - מכל אחד מן המשתתפים, מן המורה ומן התלמיד.

טיפ ממחנכים מנוסים

דרך טובה להתחיל את תיאום הציפיות היא לשאול את התלמיד:

- מה היית רוצה שיקרה כאן בשיחות האישיות שלנו?
- האם יש משהו שחשוב לך שאני אעשה או לא אעשה?
- ורק בשלב הבא לומר לתלמיד מה אנחנו מצפים ממנו.

תלמידי כיתה ז' בפתיחת השנה⁴

השיחה האישית הראשונה בין המחנך לבין כל אחד מתלמידיו נערכת בתקופה שבה הם נמצאים בעיצומו של תהליך ההתמקמות שלהם בבית-הספר החדש בחטיבת הביניים. המאפיינים המרכזיים של תקופה זו בחיי התלמיד הם פרידה מהעבר ויצירת השתייכות חדשה, והמשימה המרכזית בה העומדת בפניו היא הסתגלות לשינויים.⁵ המיקוד בעבודת המחנך עם התלמיד הוא ביצירת תחושת האמון, והעצמת תחושת הביטחון, המסוגלות והשייכות שלו.

אין הזדמנות שנייה לפגישה ראשונה

האמירה: "אין הזדמנות שנייה לפגישה ראשונה" מדגישה את הצורך להיערך היטב לפגישה זו. התכנון אינו סותר, כמובן, הקשבה מרבית לתלמיד, רגישות וגמישות. החינוכאי צריך לפעול מתוך מודעות גבוהה והקשבה ממוקדת למה שמקדם את השיחה ומה שעלול לעכב אותה. צמצום הספונטניות אסור שיפגע באותנטיות של ההתייחסות והדיבור.

(מעובד על פי: רנן, 2012)

מה בשיחה הראשונה

- הזמנה לקשר ויצירת אמון.
- העמקת ההיכרות הבין-אישית.
- תיאום ציפיות ובניית חוזה.

הזמנה לקשר ויצירת אמון

בשיחה הראשונה מתקיימות למעשה שתי שיחות: גלויה וסמויה, שכל אחד מן השותפים לשיחה מנהל אותן. המורה עסוק בשאלות: (א) האם אני עושה את הדברים היטב? (ב) האם אני שואל את השאלות הנכונות? (ג) האם אני מצליח 'ליצור כימיה'? הילד עסוק בשאלות: (א) מה זו השיחה הזו? (ב) איך זה יעבוד? (ג) האם אני יכול לתת אמון? כאשר ייווצר אמון במשך הזמן, ירד מינון השיחות הפנימיות. הדרך ליצירת אמון ולהעצמתו היא באמצעות יצירה של מרחב בין-אישי בטוח, נטול ביקורת אשמה והאשמה ורווי הבנה והערכה, המבוססות על ראייה חיובית של האחר.

מחנכים מציעים לשים ♥

כדי שנהיה מסוגלים ליצור קשר משמעותי עם אדם אחר, עלינו להיות בטוחים שאנחנו יכולים לתת בו אמון. האמון הוא זה שמאפשר לנו להיפתח לפני האדם השני, לחשוף את רגשותינו ומחשבותינו, ולמעשה "להפקיד את עצמנו" בידי.

⁴ מתאים גם לתלמידים במפגש עם מחנך חדש בשלבי גיל אחרים.

⁵ הרחבה לעניין זה ניתן למצוא באתר שפ"י בתכנית 'כישורי חיים' לכיתה ז' בפרק: התמקמות במקום חדש.

שיחות ליווי במהלך השנה - העמקת היכרות הבין-אישית

אחת הפעולות הבסיסיות שכל מחנך מבצע היא למידה של תלמידיו. הוא לומד את חוזקותיו של כל תלמיד ואת חולשותיו ופועל בהתאם. למידה זו מתרחשת באופן מודע וגם באופן בלתי מודע. שיחות אישיות הן הזדמנות ליצירת קשר אחר ושונה עם תלמידים. הן תובעות מאיתנו התבוננות מחודשת בכל אחד מהם, המאפשרת לנו ליצור מציאות שונה על-ידי הבנתנו אותו ובאמצעות תגובותינו כלפיו.

כדי לאפשר לעצמנו התבוננות כזו, עלינו לפתוח את השיחה בעמדה של הקשבה וסקרנות, של אי-ידיעה והפתעה. משמעות ההתבוננות היא נטישת העמדה של הידיעה והמרתה בעמדת

ה'לא יודע'. וזאת, מתוך ההנחה, שלמידה מחודשת שלי את תלמידיי פירושה היכרות עם עולמם הפנימי, עם רגשותיהם ועם מחשבותיהם, המניעים את התנהגותם (בראשי-אייזן, 2008).

החיפוש אחר הכוחות, ההצלחות והחוזקות של התלמיד באמצעות הזמנה לשיתוף בסיפורי הצלחה, הוא שדר של אמון, המעצים את תחושת הביטחון של התלמיד בעצמו. באמצעות ההקשבה והשיקוף מסייע המחנך לתלמיד לזהות את החוזקות והכוחות שלו.

טיפ ממחנכים מנוסים

שאלות שאפשר לשאול בשיחה הראשונה:

1. חשוב על תחום בחיים שלך שאתה מרגיש שאתה מצליח בו... איך הצלחת? ספר לי בפרטי פרטים. (המחנך רושם את החוזקות שהתלמיד מצביע עליהן).
2. מהם הכישרונות וחוזקות שלך שעזרו לך להצליח?
3. מי בסביבה שלך עזר לך?

לקראת הסיום: לסכם ולשקף לתלמיד מה שהמחנך שמע, ובמיוחד להדגיש את החוזקות.

דוגמה לשיחה אישית ראשונה עם תלמיד בכיתה ז'

מוצעות כאן שאלות ואמירות בסיסיות אחדות, שיכולות לשמש דוגמה לשיחה ראשונה עם תלמיד.⁶ השלבים המוצעים כאן הם בגדר המלצה לרכיבים שמהם יכולים מחנכים להרכיב שיחה על-פי נטיית ליבם ועל-פי צורכי תלמידיהם.

שלבים בשיחה	סוגי שאלות ואמירות לדוגמה
שלב הפתיחה: הגדרת מרחב הפגישה	■ שלום... הזמנתי אותך לשיחת היכרות בינינו. המטרה של השיחה היא, שאני אכיר אותך יותר, כמחנך שלך. זוהי שיחה ראשונה במסגרת של שיחות אישיות נוספות שנערוך, כפי שאני עורך עם כל אחד מן התלמידים. בשיחה הזו אני מבקש שנכיר טוב יותר זה את זה. חשוב לי לדעת מה מעניין אותך, מה מאתגר אותך, ומה היית מצפה ממני. בוא נתחיל... הייתי רוצה לבקש ממך לספר לי קצת על עצמך
שלב מקרב: העמקת ההיכרות	■ ספר לי איך אתה מרגיש בבית-הספר? איך אתה מרגיש בכיתה? ■ ספר לי קצת על המשפחה שלך... ■ על החברים... ■ מה היית רוצה לדעת עלי? ■ האם יש משהו נוסף שחשוב לך שאדע?
שלב מחפש: הבהרה הדדית של הציפיות	■ כאמור, זו שיחה ראשונה במסגרת של שיחות אישיות נוספות שנערוך. הייתי רוצה לשמוע ממך מה חשוב לך שיקרה בשיחות האלה בינינו? ■ מה לא היית רוצה שיקרה? ■ מהן הציפיות שלך ממני?
שלב ה'מה הלאה': מידע על מתי ואיך אנחנו ניפגש, ומי עוד עומד לרשותך? מחנכים ובעלי תפקידים נוספים	■ אנחנו נמשיך להיפגש במשך השנה בפגישות אישיות, בערך כל... אני נמצא כאן עבורך ואתה תמיד יכול לפנות אלי. ■ בוא נראה יחד מי הם המבוגרים הנוספים שאליהם אתה יכול לפנות...
השלב המסכם ושלב הפרידה סיכום השיחה ופרידה נעימה	■ האם יש לך בקשות ורצונות נוספים שבהם היית רוצה לשתף אותי? ■ איך אתה חש בסיום השיחה? ■ האם יש עוד משהו שהיית רוצה להוסיף? ■ היה לי נעים מאוד בפגישה שלנו, ואני כבר מחכה לפגישתנו הבאה...

⁶ מתאים גם לשיחה ראשונה עם תלמידים בשכבת גיל אחרת.

שיחה קבוצתית

הנחות יסוד

- הנחות היסוד והמבנה של שיחה קבוצתית המובאים כאן עובדו על-פי מבנה למפגש קבוצתי של Kolb (1983).
- מעגל השיח הוא מעגל למידה המתרחש ברציפות, באופן שהתלמיד יוכל לשוב ולבחון בו את התהליכים מתוך התנסות יום-יומית בשדה. בדרך זו הוא מתאים את המושגים וההכללות שרכש. מכאן, שכל למידה הופכת ללמידה חוזרת.
- הלמידה מונחית על-ידי צרכים ומטרות. אנו מחפשים ניסיונות המתייחסים למטרותינו, ומתרגמים ומפרשים אותם לאור הצרכים והיעדים שלנו.
- חשוב להגדיר בבהירות מטרות כדי להבטיח תהליך למידה ממוקד.
- במפגש הקבוצתי הראשון חשוב ליצור תיאום ציפיות וחווה קבוצתי. מאחר שהחווה מגדיר את התנאים וכולל את מעורבות התלמידים בתהליך, נוצרת אחריות משותפת של המנחה והתלמידים.
- חשוב לזכור, שחווה לא נקבע פעם אחת, אלא שעיצובו משתנה על פני המפגשים.

מבנה של שיחה קבוצתית

כאמור, את קבוצות השיח מנחה המנחה בקבוצת החינוך שלו. התהליך המתרחש בקבוצה משלב בין הנושא התוכני, המוגדר למטרות של למידה, העשרה או רכישת מיומנות, לבין עבודה על תהליכים קבוצתיים ואישיים שאותם חווים המשתתפים. השילוב הוא שמאפשר למשתתפים להפיק תובנות שאותן הם יכולים ליישם במגוון תחומי חיים. השילוב בין התוכן לבין התהליך כמשרתים ומקדמים זה את זה מחייב ערנות להיבטים שונים, ביניהם לנקודות הבאות:

1. **המשמעותיות ברובד הגלוי והסמוי** - מדוע תלמיד מסוים אמר או עשה דבר כלשהו באופן מסוים ובזמן מסוים? - מהי המשמעות ברובד הסמוי וברובד הגלוי?
2. **חשיבות הכאן ועכשיו** - הבנת המתרחש בקבוצה מבחינת התוכן - זיהוי מילים מפורשות, סוגיות ממשיות, ומבחינת התהליך - איך נאמרים הדברים ומדוע נאמרים? התייחסות לשפת הגוף כמאפיין של מהות הקשר בין המשתתפים.
3. **קבלת ההחלטות בנוגע להתערבות המנחה** - פיתוח המודעות העצמית, בצד השגת מטרות מוגדרות במעגל השיח.
4. **דינמיקה בין מעגלים אחדים** - כדאי לשים לב, כי במעגל השיח מתנהלים למעשה כמה מעגלים - מעגל קבוצתי, מעגל בין-אישי ומעגל אישי - שלושת המעגלים יוצרים בניהם דינמיקה, המערבת תוכן ותהליך, כאשר מתרחשת גם דינמיקה ביחסים עם המנחה - שיוצר תובנות לעצמו, עובר תהליך התפתחות כמנחה ומפתח את המודעות העצמית.
5. **היכולת של הקבוצה** - יש לזכור, כי מעגל השיח בקבוצה מתחיל ומסתיים. התהליך בה לא נאמד בקנה מידה של הצלחה או אי-הצלחה. וזאת, על-פי העיקרון, שהקבוצה בהנחיית 'הביאה' מה שהיא יכלה להביא.

שלבי המפגש

■ פתיחה

- < נושא המפגש וההפעלה: להגדיר את הנושא במפורש.
- < מטרת המפגש וההפעלה: להציג מטרה אחת או כמה מטרות. יש לשים לב, כי מטרת המפגש היא התוצאה שאליה חותר המנחה והיא קשורה לתוכן ולתהליך.
- < תרגיל פתיחה לצורך הפשרה: חוויה, קשורה או שאיננה קשורה לנושא, שיכולה לחזור על עצמה או שונה בכל פעם. על המנחה לבחון אם הוא מבין מדוע הוא עושה זאת וכך גם הקבוצה.

■ התנסות ושיח

- < הפעלה: תרגיל מרכזי שבו כולם מתנסים ושותפים.
- < עיבוד של התוכן ושל התהליך עם התלמידים: שימוש בשאלות כמו 'מה היה לנו פה?' שימוש בשאלות הנוגעות לרגש, לשיקוף - איפה נמצאים המשתתפים? על המנחה להבין, שאין ביכולתו לרצות את כולם כל הזמן. כמו כן, לא תמיד ניתן לעשות עיבוד של הדברים, אך יש לשאוף לכך באיטיות ולהוביל לסטינג.
- < המשגה: המנחה יעביר ידע בנושא שהקבוצה חוותה - ראתה, שמעה, התנסתה ועוד... הידע יתקשר לדברים אחרים.
- < רלוונטיות וקישור לחיי היום-יום של התלמידים: 'מה אני עושה עם זה מחר בבוקר?' 'מה עושים עם זה?' למנחה אין קושי לצייד את התלמידים בארגז כלים, והוא מצפה מהם שישתמשו בו. אך עליו לשוב לבחון ולשאול אם אמנם יעשו בו שימוש.

■ סיום

- < מטלה: בהמשך לרלוונטיות לחיי היום-יום וכקישור למפגש הבא, אפשר שתוטל מטלה ואפשר שלא. במפגש הבא - בשלב ההפשרה ניתן להתייחס למטלה שניתנה במפגש הקודם.
- < סיכום: וסיום המפגש.



דוגמה לשיחה קבוצתית לסיום כיתה ח⁷

לפניכם דוגמה לשיחה קבוצתית במעגל שיח בהתאם לשלבי המפגש המוצעים. נציין שוב, כי השלבים הם בגדר המלצה על רכיבים, שבאמצעותם יכולים מחנכים להרכיב שיחה קבוצתית על-פי נטיית ליבם ועל-פי צורכי תלמידיהם.⁸

שלבים בשיחה הקבוצתית	סוגי שאלות ואמירות לדוגמה
נושא המפגש וההפעלה	■ שלום... היום נעסוק במעגל השיח בתהליך הפרידה שלנו ושל כל אחד מחברי הקבוצה. ככלל, המפגשים הקרובים שלנו יעסקו בתהליך פרידה, והסיכום יערך בחודש הקרוב.
מטרת המפגש וההפעלה	■ סיכום המסע שלי בחאלו"ם במהלך שנת הלימודים בכיתה ח'. ■ בחינה אישית וקבוצתית. מה היה לנו השנה?
תרגיל פתיחה לצורך הפשרה	דבר אחד טוב מהמסע שלי השנה ■ באמצע החדר תונח סלסלה עם סוכריות. כל תלמיד ייקח סוכרייה, וידווח למליאה על הצלחה הנוגעת לחוזה האישי, או על הצלחה הנוגעת לאחד היעדים מתוך החוזה, שבזכותה מגיע לו משהו מתוק, סוכרייה. ■ סבב, שיתוף של כל תלמיד.
התנסות - הפעלה	■ חלוקת התלמידים לזוגות למשל, לפי הקרבה של מקומות הישיבה שלהם. ■ כל זוג תלמידים ייבחר 2 כרטיסיות מתוך "המסע שלי השנה" - התהליך שעברתי במהלך השנה - ראו דוגמאות בסעיף הבא. ■ דוגמאות לכרטיסיות: אוצרות שמצאתי אצל אחרים במסע, תחנות הצלחה שהיו לי השנה, מה אני מרגיש בסוף המסע, דברים שהייתי משנה או עושה אחרת, תחנה קשה במסע, אנשים משמעותיים שפגשתי במסע, מה אקח אתי למסע בשנה הבאה, אוצרות שמצאתי בעצמי, מי אני רוצה שיצטרף אלי למסע בשנה הבאה, ולסיום רציתי לומר... ■ הדיווח למליאה יהיה בחילופים בין בני הזוג. כל בן זוג יענה על אחת השאלות שהועלו ב'מסע שלי', כפי שתוצג על-ידי בן זוגו לפעילות. ■ נציין, כי על ההתנסות להיות חווייתית, מסקרנת, מעניינת, מאתגרת, מחדשת ומגרה.
עיבוד של תוכן ושל התהליך עם התלמידים	■ המחנך ינתח את התהליך ואת התכנים שיעלו על-ידי המשתתפים ב-3 רמות עומק: - רמת התוכן: 'מה קרה כאן?' 'מה עשינו?' 'איך עשינו?' - תאור החוויה שעברנו במפגש. - רמת המשמעות: 'למה עשינו מה שעשינו?' 'מה אנחנו יכולים ללמוד מההתנסות שעברנו על עצמנו ועל האחרים?' - רמת ההשתמעויות: 'מהן ההשלכות של מה שלמדנו היום במפגש על החיים האמיתיים?' 'כיצד נוכל ליישם זאת במציאות?' ■ המחנך יערוך דיון מעורר מחשבה, וישאל שאלות המקדמות את הקבוצה להבנה חדשה של ההתנסות. כמו כן, כדאי לאפשר לחלק מהמשתתפים לבטא ולעורר לדברים חדשים.

⁷ עיבוד למעגל שיח שערכה אורה נג'אתי הרעוז, מדריכת חאלו"ם, חט"ב רבין, אזור.

⁸ מתאים גם לשיחת סיום בשכבת גיל אחרת.



■ המחנך יסכם את ההתנסות ואת שלב הצפייה המהורהרת. כמו כן, הוא יציע הסבר תיאורטי ויצביע על הרציונל או על הפרדיגמה שעמדו בבסיס ההתנסות: סיכום תחנות במסע השנתי. מתן ביטוי לכל חוויה שעלתה, התבוננות על דברים בפרספקטיבה של זמן, שיקוף האוצרות והקשיים המשותפים שהתעוררו, הודיה והוקרה על השיתוף.	המשגה
■ המחנך יוביל את ההתנסות צעד אחד קדימה, מעבר לחדר אל החיים האמיתיים: כיצד ניתן ליישם את ההתנסות במישורים נוספים וחדשים בחיים בבית עם המשפחה, עם החברים, בפעילויות שנתיות מחוץ לבית-הספר.	רלוונטיות וקישור לחיי היום-יום של התלמידים
■ לא חובה: לבחור מישור אחר בחיי התלמיד, כפי שהוזכר לעיל, ולהפעיל את כלי ההתבוננות באמצעות כרטיסיות המסע.	מטלה
■ המחנך יעריך בצורה אובייקטיבית את תרומתו להשגת המטרות של המפגש. הוא יסיים את המפגש באמצעות משוב, ויאפשר לתלמידים להעלות בצורה כנה את התחושות שלהם ולהביע את שביעות הרצון (או את חוסר שביעות הרצון) שלהם ממה שהתרחש. ■ המחנך יעריך את העמידה בקריטריונים שהציב לעצמו בתהליך התכנון של המפגש. ■ המחנך לא יאפשר לסוגיות חדשות לעלות בדקות האחרונות של המפגש. ■ ניתן לקרוא בקול קטע לסיום - לדוגמה - "סוכריות" של אורלי נחמיאס (מצוי ברשת האינטרנט).	סיכום

דוגמה לתכנית הוראה - למידה שנתית בחאלום לכיתות ז' ו-ח'¹

ספטמבר-אוקטובר

כיתה ז'	חאלום	כישורי חיים*	חינוך חברתי**
התחלות השיחות האישיות של המחנכים עם תלמידיהם ימוקדו בהיכרות ובתיאום ציפיות במעגלי השיח יודגשו הנושאים הבאים: היכרות בין חברי הקבוצה, תיאום ציפיות ובניית הסכמות, המעבר אל חטיבת הביניים	שיחות אישיות - היכרות אישית עם כל תלמיד(ה) - תיאום ציפיות מעגלי שיח - היכרות של כל חברי הקבוצה - היכרות עם המעבר, מתווה הפעולה והעקרונות המנחים של מעגלי השיח - כיצד מנהלים שיח בקבוצה? - תיאום ציפיות ובניית חוזה קבוצתי	התמקמות בחטיבת הביניים - פתיחה - להתמקם במקום חדש: - אני במקום חדש - מעבר כהזדמנות לשמר ולשפר מצב לימודי וחברתי - ייחודיות ושונות ומה שביניהם - הקשבה ללא שיפוטיות	הכיתה כקבוצה חברתית - היכרות - תיאום ציפיות ובניית הסכמות - הקשבה ושיתוף פעולה בקבוצה חגים ומועדים - חגי תשרי חמ"ד - תוספת ייחודית - אמונה וחפילה קהילה ערבית - תוספת ייחודית - רמדאן, עיד אלפטר - עליית הנביא השמיני - חג הצלב

¹ כל עוד לא נבנתה תכנית אחידה למפגשי המחנך ותלמידיו, הכוללת היבטים של תכנית כישורי חיים ותכנית הליכה של החינוך החברתי, מוצעת להלן דוגמה לתכנית הוראה - למידה שנתית בחאלום לכיתות ז' ו-ח'.

* מתוך אתר שפ"נט - <http://cms.education.gov.il/KishureiChaim/meytaviyut/KishureiChaim/Lahativa.htm>

** מתוך אתר מינהל חברה ונוער - <http://cms.education.gov.il/Noar/KatalogPirsumim/MeuravuthChevrathith-HanoarBemerKazHainyanim/TochnitLiba.htm>

נוכחמבר-דצמבר

כיתה ז'		
כיתח ז'	חאלו"ם	כיתח ז'
זהות אישית האחר הוא אני השיחות האישיות של המחנכים עם חלמידים ימוקדו בזהותם האישית, בערכם ובייחודיותם של התלמידים, ביחסיהם עם דמויות משמעותיות ועם בני הגיל, ובעיקר עם עצמם במעגלי השיח יודגשו הנושאים הבאים: זהות אישית, וקבוצתית, שורשים, ערכים	שיחות אישיות - לא רק על עצמי לספר ידעתי - משפחתי, סביבתי - מבוגרים משמעותיים בחיי - מהן החזקות שלי? מעגלי שיח - עיסוק בשאלות: < מאין באתי? תמונות ילדות, הצלחות וכישלונות בעבר < מי אני? מתמקדת באזורי החוץ והצמיחה של התלמידים, בעבודה בקבוצה. כשידועות החזקות מבררים מהם התחומים הזקוקים לחיזוק - נקודות לשיפור (תעודת זהות עצמית, קבלת השונה וכד')	כיתח ז' זהות אישית האחר הוא אני השיחות האישיות של המחנכים עם חלמידים ימוקדו בזהותם האישית, בערכם ובייחודיותם של התלמידים, ביחסיהם עם דמויות משמעותיות ועם בני הגיל, ובעיקר עם עצמם במעגלי השיח יודגשו הנושאים הבאים: זהות אישית, וקבוצתית, שורשים, ערכים

* מתוך אתר שפי"נט - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/KishureiHaimLaHativa.htm>

** מתוך אתר מינהל חברה ונוער - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/KatalogPirsumim/MeuravuthChevrathith-HanoarBemerKazHainyanim/TochnitLiba.htm>

ינואר-פברואר

חינוך חברתי**

כישורי חיים*

חאלו"ם

כיתה ז'

חלום, צמיחה ושאיפות

השיחות האישיות

של מחנכים עם חלמידים ימוקדו בהצבת מטרות, בניית חכנית צמיחה, תכנית למידה

במעגלי השיח

יודגשו הנושאים הבאים:

הגדרת מטרות ויעדים, הצבת מטרות-מודל להצבת מטרות, מחלום למימוש-לקראת בניית חכנית למידה/ חוזה אישי לקראת תעודה ראשונה- היבטים רגשיים.

שיחות אישיות

■ חיפוש אחר מטרות להשגה
■ כתיבת חכנית למידה אישית, חתימה על כתב התחייבות או חוזה אישי.

מעגלי שיח

■ עיסוק בשאלות:
< "לאן אני הולכת" הגדרת מטרות, מטרות לעתיד הקרוב ולעתיד הרחוק (תעודת זהות עתידית, "לפעמים חלומות מתגשמים...", כתיבת מכתב לעצמי שאפתח בעוד 15 שנה וכו').
< "איך אניע לשם?" ארגון זמן, טבלאות למידה.

תפקודי למידה - התארגנות מחודשת בתפקיד הלומד

■ למידה
■ לחקור חוויות של הצלחה
■ לשאת באחריות ולייצג את עצמי
■ הערכה ולמידה
■ מבחנים עליו - התמודדות עם חרדת מבחנים
■ להתמודד עם כישלון

חברות ושיתוף פעולה

רב-תרבותיות - יחס לזר ולשונה

חגים ומועדים

■ ט"ו בשבט - איכות הסביבה

חמ"ד - תוספת ייחודית

■ שורשים בירושלים
■ ציונות דתית מהי?

קהילה ערבית - תוספת ייחודית

■ שמש חג הקורבן
■ התגלות החומה
■ טבלת ישוע

* מתוך אתר שפי"נט - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/KishureiChaim/meyaviyut/KishureiHaimLaHativa.htm>

** מתוך אתר מינהל חברה ונוער - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/KatalogPirumim/MeuravuthChevrathith-HanoarBemerKazHainyanim/TochnitLiba.htm>

מרס-אפריל

מרס-אפריל				כיתה ז'
חינוך חברתי**	כישורי חיים*	חאלו"ם		
מעורבות אזרחית פעילה	כשירות בין-אישית	שיחות אישיות	מנהיגות, נתינה ואחריות אישית	
צריכה גבוהה של אמצעי תקשורת	יצירת דיאלוג במצבי קונפליקט	"מה אני עושה למען הצלחתי האישית?"	השיחות האישיות של מחנכים עם תלמידיהם ימוקדו במחויבות להצלחה אישית	
חגים ומעדים	סיפורי חיים	"מה אני עושה למען זולתי?"		
פורים	כיצד יוצרים מרחב מוגן		מעגלי שיח	
פסח	הצגת שאלות מתוך סקרנות ועניין			
יום הזיכרון לשואה	נקודות אור			
חמ"ד - תוספת ייחודית		שיתוף פעולה בין חברי הקבוצה למען מטרה קבוצתית, בית-ספרית		במעגלי השיח יודגשו הנושאים הבאים: ממנהיגות עצמית למנהיגות חברתית - בשלב הזה עוד לא הובלה, אלא שיתופי פעולה ויזמות חברתית.
חיים של כבוד				
מדינת ישראל שלי				
קהילה ערבית - תוספת ייחודית				
יום האם				
יום הולדת הנביא				
חג הפסחא				
יום ראשון של הדקלים				

* מתוך אתר שפי"נט - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/mevaviyut/KishureiHaimLaHativa.htm>

** מתוך אתר מינהל חברה ונוער - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/KatalogPirsumim/MeuravuthChevrathith-HanoarBemerKazHainyanim/TochnitLiba.htm>

מאיי-יוני

חינוך חברתי**

- סיכום
- מתן משוב וקבלת משוב
- סיום ופרידה

חגים ומועדים

- יום הזיכרון לחללי צה"ל
- יום העצמאות
- יום ירושלים
- חג מתן תורה

חמ"ד - תוספת ייחודית

- מעורבות
- זהות יהודית ציונית

קהילה ערבית - תוספת ייחודית

- חג השבועות

כישורי חיים*

לשחזר, להיזכר, לסכם ולהפנים

חאלו"ם

שיחות אישיות
 ■ ליווי התלמידים במימוש המטרה והתכנית האישית.

מעגלי שיח

עיסוק בשאלה:
 "איך אדע שהגעתי?" בדקת היעדים להשגת המטרות ומדדי ההצלחה, הגשמת חוזה - טבלת מעקב, תחזוקת חוזה.

כיתה ז'

מימוש, משוב וסיכום

השיחות האישיות של מחנכים עם תלמידיהם ימוקדו ב"מה יחשב בעיני כהצלחה?" תהליכי משוב.

במעגלי השיח יודגשו

תהליכי סיום ופרידה
 ורפלקציה על השנה
 שהייתה: ברמה הרגשית
 וברמה הקוגניטיבית.

* מתוך אתר שפ"ונט - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/mevaviyut/KishureiHaimLaHativa.htm>

** מתוך אתר מינהל חברה ונוער - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/KatalogPirsumim/MeuravuthChevrathithHanoarBemerKazHainyanim/TochnitLiba.htm>

ספטמבר-אוקטובר

חילון חברתי**	כישורי חיים*	חאלו"ם	כיתה ח'
הכיתה כקבוצה חברתית ■ תיאום ציפיות ■ בין כבודי לכבודך ■ שאלוני אקלים ■ תקנון במבחן המציאות חגים ומועדים ■ כרזות חגי תשרי מנהיגות נוער ■ "מה הייתי רוצה שיחשבו עלי" ■ פעם קראו לזה פרס ■ סמכות ואחריות בחירות למועצה ■ מי צריך נציגות? ■ תחומי מעורבות של המועצה ■ תהליכי בחירה ומינוי מנהיגים סולידריות ואחריות חברתית ■ ישראל ויהדות התפוצה חמ"ד - תוספת ייחודית ■ בואו נגדיר אמונה ■ כיצד עומדים להתפלל ■ "ברכי נפשי את ה'" ■ ברכנו אבינו כולם כאחד קהילה ערבית - תוספת ייחודית ■ חגים ומועדים: < רמדאן > עיד אלפטר < עליית הנביא השמיימה > < חג הצלב ■ אתה וחברך	פתיחת שנה	שיחות אישיות ■ העמקת ההיכרות האישית עם כל תלמיד(ה) ■ חידוש תיאום הציפיות ■ מילוי שאלונים אישיים מעגלי שיח ■ היכרות מחדשת של כל חברי הקבוצה ■ רענון החוזה הקבוצתי ■ לקראת אסיפת הורים ראשונה - מעגלי הורים - תלמידים	התחלות פתיחת שנה השיחות האישיות של המחנכים עם תלמידיהם ימוקדו בהעמקת ההיכרות ובחידוש תיאום ציפיות במעגלי השיח יודגשו הנושאים הבאים: היכרות מחדשת ורענון החוזה הקבוצתי

* מתוך אתר שפי"נט - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytavuyut/KishureiHaimLaHativa.htm>

** מתוך אתר מינהל חברה ונוער - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/KatalogPirsumim/MeuravuthChevrathith-HanoarBemerkazHainyanim/TochnitLiba.htm>

נוכחמכר-דצמכר

חינוך חברתי**

כישורי חיים*

אלכוהול ותרבות הפנאי

חברות ואהבה

זהות ושוויון

■ העץ שלי

■ משפחה

פיתוח זהות אישית וקבוצתית

■ והגדת לבגן - חוק יום הזיכרון ליצחק רבין

■ חיים ומוות ביד הלשון

ערכים דמוקרטיים

■ למה דמוקרטיה?

■ ביחד רואים יותר

מעורבות חברתית חסד ונתינה

■ כל אחד לפי יכולתו

■ הכרת הטוב

חגים ומועדים

■ יום הזיכרון ליצחק רבין

■ יום זכויות הילד 20.11

■ חנוכה - זיכרונות מבית אבא

חמ"ד - תוספת ייחודית

■ מנהיגות ואורח חיים דמוקרטי:

■ תהליכי בחירה ומינוי מנהיגים

קהילה ערבית - תוספת ייחודית

■ מ' - אל

■ חג המולד

כיתה ח'

חאלו"ם

שיחות אישיות

■ ארגון ותכנון זמן

■ ארגון משימות

■ התנדבות - לשם מה?

■ הצבת מטרה לטווח הקצר

מעגלי שיח

■ הרחבת הצד החברתי מעבר לאני:

■ התנדבות וכו'

■ "מהי זהות הערכית?"

■ עיסוק בשאלות:

< "מאיין באתי?" "מהו עברי הלימודי?"

"חוויות של הצלחה, כישלון"

לאור ההתנסות בכיתה ז', למידה

מהצלחות, בדיקת היעדים האישיים

שלי ותכנית העבודה מהשנה שעברה,

תובנות. מי אני כתלמיד היום, בהתייחס

למטרה שהגדרתי בשכבת ז'.

< מי אני? איזה לומד אני היום?

באילו ערכים אני מאמין?

הסתכלות רפלקטיבית עלי כחלמיד,

ואילו מיומנויות עלי לשפר?

מי אני כלומד?

מהי זהותי

הערכית?

"האחר הוא אני"

השיחות האישיות של

מחנכים עם תלמידיהם

ימוקדו בנושאים הבאים:

ארגון ותכנון זמן, ארגון

משימות

במעגלי השיח יודגשו

הנושאים הבאים:

מוטיבציה ללמידה, ארגון

ותכנון זמן, ארגון משימות

* מתוך אתר שפי"נט - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/KishureiHaimLaHativa.htm>

** מתוך אתר מינהל חברה ונוער - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/KatalogPirsumim/MeuravuthChevrathithHanoarBemerKazHainyanim/TochnitLiba.htm>

ינואר-פברואר

ינואר-פברואר				כיתה ח'
חינוך חברתי**	כישורי חיים*	חאלו"ם	שיחות אישיות	חלום, צמיחה ושאיפות
חברות ושיתוף פעולה ■ שמש הרעות ■ דרוש חבר ■ שייכות המעגל רב-תרבותיות - יחס לזר ולשונה ■ משחק הסימנים ■ "למי אני שייך?" ■ חי בתוכם כאחד משלהם חגים ומועדים ■ ט"ו בשבט - איכות הסביבה - כחול לבן לא הולך עם ירוק מעורבות אזרחית פעילה ■ ישראל ערבין זה לזה ■ שבת אחים גם יחד ■ מרד כיסא הגנדה חמ"ד - תוספת ייחודית ■ ירושלים בירת הנצח ■ ומה יפה ירושתה? ■ ציונות דתית מהי? ■ כי האדם עץ השדה ■ ציונות על המפה קהילה ערבית - תוספת ייחודית ■ מדרש תמונה, שמות מהטבע	דימוי גוף פורנוגרפיה- תכנים לא ראויים	עיסוק בשאלות: < "לאן אני הולך/ת?" - הצבת מטרה לטווח הארוך - המסע לתיכון, מודל לקבלת החלטות < איך אני לעולם? הקבוצה כמקור תמיכה רגשי ומקצועי, כיצד משתפרים? כיצד משתפים את ההורים? מה מקדם אותי לעבר המטרה? מה נותן לי כוח?	שיחות אישיות ■ 'צומת בקרה' - הערכה מחודשת של היעדים ■ חלום ממוקד תיכון ■ כתיבת תכנית למידה אישית, חתימה על כתב התחייבות או חוזה אישי ■ מעקב להגשמת החוזה מעגלי שיח ■ עיסוק בשאלות: < "לאן אני הולך/ת?" - הצבת מטרה לטווח הארוך - המסע לתיכון, מודל לקבלת החלטות < איך אני לעולם? הקבוצה כמקור תמיכה רגשי ומקצועי, כיצד משתפרים? כיצד משתפים את ההורים? מה מקדם אותי לעבר המטרה? מה נותן לי כוח?	השיחות האישיות של המחנכים עם תלמידיהם ימוקדו לקראת התעודה הראשונה וההערכה המחודשת של היעדים - "מהם הערכים המובילים אותי בחיים ומתחברים למטרותיי?" במעגלי השיח יודגשו הנושאים הבאים: החלום- "מה אעשה בתיכון?" "מה חוסם אותי בתהליך?" למידה על התהליך, תחרות מול שותפות

* מתוך אתר שפי"נט - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/KishureiChaim/meytaviyut/KishureiHaimLaHativa.htm>

** מתוך אתר מינהל חברה ונוער - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/KatalogPirsumim/MeuravuthChevrathith-HanoarBemerkazHainyanim/TochnitLiba.htm>

מס-אפריל

מס-אפריל			חאלו"ם	כיתה ח'
חינוך חברתי**	כישורי חיים*	ניהול מצבי מצוקה - חכנית פיתוח חוסן	שיחות אישיות	מנהיגות
- צריכה נבונה של אמצעי תקשורת - יודעים עליך ברשת - פס הקול בכתבה החדשותית - זכויות יוצרים באינטרנט	- טיול שנתי - אני והחברה בטויל	- גולשים לחופים בטוחים - נוער בראי המדיה	"מהי תרומתי האישית לקבוצה?" "מה אני מרוויח מתרומתי לקבוצה?"	בבקבוצה, נתניה ואחריות אישית השיחות האישיות של המחנכים עם חלמידיהם ימוקדו במקום של התלמיד בקבוצה. מדוע חשוב לתרום לקבוצה? במעגלי השיח יודגשו הנושאים הבאים: עוצמת הקבוצה, מנהיגות עצמית למנהיגות חברתית
- חגים ומועדים - פורים - פסח - יום הזיכרון לשואה - חמ"ד - תוספת ייחודית - חיים של כבוד < אידיאלי ליחיד סגולה או גורמה חברתית < על כבוד בין מורים לבין תלמידים - מדינת ישראל שלי < "אילן, אילן במה אברכך?" < להביט אל האופק - קהילה ערבית - תוספת ייחודית - זכות האם - הכר את חג הפסחא				

* מתוך אתר שפי"נט - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/KishureiHaimLaHativa.htm>

** מתוך אתר מינהל חברה ונוער - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/KatalogPirsumim/MeuravuthChevrathith-HanoarBemerKazHainyanim/TochnitLiba.htm>

מאז-יוני

חינך חברתי**

כישורי חיים*

חאלו"ם

כיתה ח'

סיכום

מתן משוב וקבלת משוב - שמתי לב, הצלחנו וגם לא

סיום ופרידה - חופשה נעימה

חגים ומועדים

- יום הזיכרון לחללי צה"ל
- יום העצמאות
- יום ירושלים
- חג מתן תורה

חמ"ד - תוספת ייחודית

- מעורבות - ימי בין המצרים, אחדות העם
- זהות יהודית ציונית

קהילה ערבית - תוספת ייחודית

- העלייה השמימית

הימורים ומשחקים מסוכנים

מפגש מסיים

שיחות אישיות

- ליווי התלמידים במימוש המטרה והתכנית האישית

סיכום וסיכום

מעגלי שיח

- התארגנות לקראת החופשה - התייחסות לשעות הפנאי

עיסוק בשאלה:

"איך אדע שהגעתי?" בדיקת היעדים להשגת המטרות ומדדי ההצלחה

מימוש, משוב וסיכום

השיחות האישיות

של המחוברים עם חלמידיהם ימוקדו בתהליכי משוב - ברמה הרגשית, קוגניטיבית, חברתית ותוכנית

במעגלי השיח

יודגשו תהליכי סיום ופרידה - מהמעגלים לכיתה שלמה

* מתוך אתר שפי"נט - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/mevaviyut/KishureiHaimLaHativa.htm>

** מתוך אתר מינהל חברה ונוער - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/KatalogPirsumim/MeuravuthChevrathith-HanoarBemerKazHainyanim/TochnitLiba.htm>

ביבליוגרפיה

אבידן, ג', למפרט, ח', ועמית, ג' (2005). הקול השותק: מבט אחר על ילדים בבית הספר. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, קו אדום.

אלפרט, ב' (2006). 'מקום של חיבה'. פנים - כתב-עת של הקן לקידום מקצועי. 36, יוני 2006.

בובר, מ' (1980). 'אני-אתה'. בסוד שיח. ירושלים: מוסד ביאליק.

בן-מנחם, ע' (2012). אמנות ההקשבה. ירושלים: אבני-ראשה

בנימין, א' (1978). התנהגות בקבוצות קטנות. תל-אביב: ספריית פועלים.

בנימין, א' (1987). הריאיון המסייע. תל-אביב: ספריית הפועלים.

בקינגהם, מ' וקליפטון, ד' (2005). עכשיו, גלה את חזקוּתְךָ. תל-אביב: ספריית המרכז הישראלי לניהול.

בראשי-אייזן, ד', לוטנר-תמיר, מ', עוז, מ' ושדמי, ח' (2008). דיאלוג מורה-תלמיד. מתווה לשיחות אישיות בין מורים לתלמידים. ירושלים: משרד החינוך.

בראשי-אייזן, ד' (2009). מהוראה להנחיה - יישום תכנית כישורי חיים - מסמך מתכלל. ירושלים: שירות פסיכולוגי-ייעוצי, משרד החינוך.

ברנדט ר' (1998). 'למידה רבת עוצמה', חינוך החשיבה, 19, חורף 2000, מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה.

גורדון, ד' ושרון, ד' (2006). חשיבה מחודשת על החינוך העל-יסודי בארץ. ירושלים: מרכז טאוב.

גרבר, מ', צפירי, ה' ובן-דב, ר' (2009). מהוראה להנחיה, נספחים. ירושלים: שירות פסיכולוגי-ייעוצי, משרד החינוך.

וולף, ד' (2004). 'אינטראקציה איכותית בכיתה'. בתוך: הידברות בהוראה ובלמידה - אפשרויות 2. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט - האגף לחינוך יסודי.

כהן, ב' (2000). 'גישת הכוחות בעבודה סוציאלית', חברה ורווחה. כ, עמ' 291 - 300.

כץ, ח' (1988). 'מקומה של הדינאמיקה בהכשרת מורים'. בסמינר. ינואר 1988, עמ' 8 - 9.

לרון, ד' ודה-מלאך, נ' (2009). 'בין תוכן לתהליך: הסדנאות להכשרת מחנכים באורנים'. שולחן עגול, 2. טבעון: אורנים.

מיקולינסר, מ' וברנט, א' (2005). הקדמה לגיליון מיוחד בנושא תיאוריית התקשרות. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית. עמ' 1 - 5, 25.

עמנואל, ד' (2005). 'תפיסת התפקיד של המדריך הפדגוגי משלוש נקודות מבט'. בתוך: מ' זילברשטיין ור' רייכנברג (עורכים). עיון מחודש בתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה הפדגוגית, נייר עבודה מס' 2. מכון מופ"ת, עמ' 69 - 106.

עשור, א' (2001). 'טיפול מוטיבציה פנימית'. בתוך: הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה. חינוך החשיבה 20, עמ' 167 - 190. ירושלים: ברנקו-וייס.

פלדמן, א' (1994). הדרכה - מהות ומודל. אסופת מאמרים מס' 1. הוצאת משרד החינוך והתרבות והספורט. אוחר מ: <http://207.232.9.131/hadracha/asufa1.htm>

פלדמן א' ושמיר, ש' (1998). 'הייעוץ - מרחב ללא נחלה'. בתוך ר' לזובסקי וש' פלדמן (עורכות) מרחב ונחלה בייעוץ החינוכי, תל-אביב: רכס.

פרפרנס, א' וויינשטוק, ח' (2012). 'משמעות בחינוך'. ביטאון מכון מופ"ת, 49, 8 באוקטובר 2012.

צימרמן, ש' וחוב' (2011). כישורי חיים לחטיבה העליונה. ירושלים: שפ"י משרד החינוך והתרבות.

קאופמן, ג' (2012). בנתיבי הלמידה המודעת - מדריך עיוני ומעשי לתהליכי למידה הוראה. תל-אביב: אופיר.

קובי, ס' (1996). שבעת ההרגלים של אנשים אפקטיביים במיוחד. תל-אביב: אור-עם.

קוסטה, א"ל וגרמסטון, ר"ג (1985). אימון קוגניטיבי. ירושלים: ברנקו-וייס.

קיט, כ' (2009). נקודת מפגש: מאמן-מתאמן-קבוצה. תל-אביב: אופיר.

קפלן, ק' וקפלן א' (2010). 'פסיכולוגיה חיובית - לפיתוח חוסן נפשי וחיים בעלי משמעות'. אוחד. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/yeda/PositivePsyKaplan.htm>

רוג'רס, ק'. (1973). חופש ללמוד. תל-אביב: ספריית הפועלים.

רוזנסון, נ'. (1997). 'קבוצה מה: מושגי יסוד בפסיכולוגיה חברתית'. בתוך: נ' רוזנסון ול' נתן,

(עורכים) הנחיית קבוצות, ירושלים: החברה למתנ"סים ומרכז ציפורי.

רז, נ' (2005). איך הפכה הקבוצה למושג פסיכולוגי. ירושלים: 2005. אוחד מן האתר:

<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=519>

רנן, א' (2012). ההדרכה יוצאת לדרך. הפגישה הראשונה והיכרות בונת אמן. ירושלים: אבני-ראשה.

שגיא-שוורץ א' וג'יני, מ' (2008). 'מעגלי ביטחון רגשיים חברתיים בין ילדים למורים במסגרות חינוך'. בתוך: פ' קליין וי' יבלון, ממחקר לעשייה בחינוך בגיל הרך. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

שדמי, ח' וצימרמן ש' (2009). רווחה נפשית (מיטביות)-רציונל תיאורטי. ירושלים: שירות פסיכולוגי-ייעוצי, משרד החינוך.

שדמי, ח' וצימרמן, ש' (2010). רווחה נפשית (מיטביות) - רציונל תיאורטי. ירושלים: שירות פסיכולוגי-ייעוצי, משרד החינוך.



- Cooperrider, D. & Whitney, D. 2001. *Appreciative Inquiry Handbook: A Constructive Approach to Organization Development and Change*. Lakeshore Publishers, Cleveland, Ohio.
- Cunningham, I, Bennett, B, & Graham, G. (2000). *Self Management Learning in Action - Putting SML into Practice*. London: Gower
- Doll, W., E., (1993). 'A Post-Modern Perspective on Curriculum'. *Education, Teachers College Press, Teachers College*, Columbia University, 1993. -
- Grabinger, R. S. (1996). 'Rich environments for active learning'. In: D. H. Jonassen, (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. pp. 665-692, New York: Macmillan.
- Hargreaves A. & Lo, L. N. K. (2000). 'The Paradoxical Profession: Teaching at the Turn of the Century'. *Quarterly Review of Comparative Education*, 30, pp. 167-180.
- Kolb, D.A. (1983). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Englewood cliffs, New-Jersey.
- Luckner, J. L., & Nadler, R. S. (Eds.). (1997). *Processing the experience*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). 'The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes'. *The Elementary School Journal*, 102(3), pp. 225-238.
- Pianta, R. C. Bridget K. Hamre, B. K., & Allen, J. P., (2012). 'Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interaction'. In: S.L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, 365 DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7_17, Springer Science + Business Media, LLC 2012.
- Rogers, C. R. (1967). *On Becoming a Person: a Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). 'Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being'. *American Psychologist*, 55, pp. 68-78.
- Saleebey, D. (1996). 'The strengths perspective in social work practice. Extensions and cautions. *Social Work*. 41, pp. 296-305.
- Sankey, N. (2008). *The Student Experience of Self Managed Learning (SML): Evidence from Research*. Self Managed Learning College, The South Downs Learning Centre.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). 'Positive psychology progress -Empirical validation of interventions'. *American Psychologist*, 60(5), pp. 410-421.
- Wagner, T. (2001). 'Leadership for Learning'. *Phi Delta Kappan*, January 2001
- Zimmerman, B. J. (2001). 'Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis'. In: B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, (2nd ed.), Mahawah, NJ: Erlbaum, pp. 1-37.